

博士学位論文

文脈アプローチによる言語学習ビリーフの
形成・変容過程の質的研究

名古屋大学大学院国際言語文化研究科
日本言語文化専攻

片桐準二

平成 27 年 2 月

目次

序章 多様化する日本語教育の中での本研究の目的	5
第1章 第2言語学習ビリーフ研究の始まりと広がり、そして文脈アプローチ	10
1. ビリーフ研究の始まりと2つのアプローチ	10
1.1 Horwitz(1985)	10
1.2 Horwitz(1987)	12
1.3 Wenden(1986)	14
1.4 Wenden(1987)	16
1.5 ビリーフ研究のはじまりのまとめ	19
2. ビリーフ研究の広がり ～System Volume 27 Issue 4 から～	20
2.1 ビリーフ研究の広がりの紹介 ～Wenden(1999)～	20
2.2 研究方法に関する展開	21
2.3 ビリーフの形成に関する研究 ～White(1999)と Horwitz(1999)～	26
2.4 ビリーフの性質・分類・機能に関する探究	28
2.5 ビリーフ研究の広がりのまとめ	40
3. 文脈アプローチというビリーフ研究の考え方	41
3.1 規範アプローチ	41
3.2 メタ認知アプローチ	42
3.3 文脈アプローチ	43
3.4 文脈アプローチの例1～発生するビリーフ(Hosenfeld2003)～	43
3.5 文脈アプローチの例2～デューイの経験の理論を使ったビリーフ研究(Barcelos2003b)～	44
4. 第1章のまとめ	46
第1章の資料1	47
第1章の資料2	48
第1章の資料3	50
第2章 日本語教育における学習ビリーフ研究の概観とビリーフ変容の研究、ビリーフの定義	52
1. 日本語教育における学習ビリーフ研究の概観	52
1.1 国・文化別言語学習ビリーフの研究	52
1.2 学習者と教師または教師養成課程の学生とのビリーフの比較研究	53

1.3 学習ビリーフと学習ストラテジーに関わる研究	53
1.4 学習ビリーフと自律学習に関わる研究.....	54
1.5 特定の技能や教授項目に関連するビリーフ研究	54
1.6 特定の学習活動に関連するビリーフ研究	56
1.7 ビリーフ変容に関する研究.....	56
1.8 日本語教育における学習ビリーフ研究の概観のまとめ	57
2. 日本語教育における学習者のビリーフ変容に関する研究	58
2.1 主に BALLI 修正版などの質問紙を使った研究	58
2.2 教育政策または時代の変化によるビリーフ変容の研究	63
2.3 ビリーフ変容の横断的研究.....	65
2.4 PAC 分析を使った研究.....	67
2.5 主にインタビュー調査を資料とした研究	70
2.6 質問紙・インタビュー調査・授業観察などを組み合わせた研究	72
2.7 質問紙・インタビュー・受講生の書いた課題などを資料とした研究.....	73
2.8 ビリーフ変容研究のまとめ～ビリーフは変容するのか、その要因は何か～	75
3. ビリーフの定義	79
4. 第2章のまとめ～文脈アプローチの研究へ～	83
第3章 本研究の研究方法	86
1. 本研究における質的研究.....	86
2. 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)	88
2.1 グラウンデッド・セオリーの理論特性.....	89
2.2 グラウンデッド・セオリーの内容特性.....	90
2.3 グラウンデッド・セオリー・アプローチであることの条件	90
2.4 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチの主要特性	91
2.5 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチはどんな研究に適しているか	93
2.6 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチの分析手順	94
3. 質的データ分析ソフトについて	97
第4章 学習者主体と学習ビリーフ～学習者主体を目指した作文授業導入による学習者ビリーフの形成・変容の過程～	102
1. はじめに一学習者主体を目指した授業とは一	102
2. ビリーフ研究における本章の位置付け	104

3. 本章の研究の目的	104
4. 実践授業概要	104
5. データ収集方法と分析方法	107
6. 分析結果とビリーフの形成・変容過程の考察	109
6.1 【維持される初めのビリーフ】から【授業の初めの意外感】へ	113
6.2 【ピアとの話し合い活動の体験】から【自己の振り返り】へ	116
6.3 【評価活動の体験】から【自己の振り返り】へ	118
6.4 【作文作成プロセスの体験】から【自己の振り返り】へ	120
6.5 【自己の振り返り】から【新たなビリーフの芽生え】へ	121
6.6 【維持される初めのビリーフ】と【新たなビリーフの芽生え】の関係	122
6.7 学習者主体を目指した作文授業導入による学習者ビリーフの形成・変容過程のまとめ ～ストーリーライン	123
7. 考察	123
8. 本章のまとめ	126
第4章の資料：作家ノートの手書き	128
第5章 自律学習支援の道具と学習ビリーフ ～ポートフォリオ作成に対する態度変容の過程 ～	134
1. はじめに～自律学習支援とポートフォリオ～	134
2. 本章の実践研究の背景	135
3. 日本語教育の授業実践でのポートフォリオ利用の先行研究	136
4. 本章の研究の目的	137
5. 実践概要	138
5.1 調査対象コース	138
5.2 ポートフォリオに関する実践概要	138
6. 調査・分析方法	140
7. 結果	142
7.1 【教師サポート】から【日々の振り返りシートの役立ち感】へ	145
7.2 【教師サポート】から【消極的態度】へ	147
7.3 【消極的態度】から【活用の気付き】へ ～【促進剤】の力も借りて～	148
7.4 【活用の気付き】から【積極的取り組み】へ	150
7.5 【進まない取り組み】	152

7.6 ポートフォリオに対する態度変容の過程のまとめ～ストーリーライン～	152
8. 態度変容に関する考察	153
9. PF 活用を促進するための提言	155
10. まとめと課題	156
終章 まとめと考察～文脈アプローチの成果と社会文化的アプローチへの展開、そして想定する【応用者】～	158
1. 第1章の振り返り	158
2. 第2章の振り返り	162
3. 第3章の振り返り	167
4. 第4章の振り返り	170
5. 第5章の振り返り	171
6. まとめの考察と今後の課題	174
6.1 本研究の位置づけと明らかとなったビリーフの形成・変容の過程、そして「ビリーフ変容」の意味と「文脈アプローチ」の成果	174
6.2 ビリーフ研究におけるアフォーダンスの解釈と社会文化的アプローチ	179
6.3 ビリーフ研究の社会文化的アプローチへの展開	181
6.4 想定する【応用者】	183
引用文献	184
巻末資料	197
第4章の分析データ	197
第5章の分析データ	217

序章 多様化する日本語教育の中での本研究の目的

日本語教育における学習者の多様化の問題については 1980 年代後半から指摘され始めている(林 2006)。これについて国際交流基金(2009:3)は、その時代に東西冷戦構造の崩壊が起こり、その後のメディアと交通網の飛躍的な発達によりヒト・モノ・カネ・情報の広範囲に渡る移動が加速するというグローバル化の顕在化が起きたことによると述べている。文化庁によると日本に在留する外国人の数は、1990 年末は約 108 万人であったが、2012 年末には約 204 万人となり、この約 20 年で 2 倍近くになっているという(文化庁ホームページ)。日本国内の日本語学習者の多様性ということ言えば、大学教育関係の学習者、大学進学のための予備教育を受ける学習者、ビジネスなどに関わる成人学習者、帰国子女、中国帰国者、インドシナ難民、日本人と国際結婚した外国人などがあり(林 2006、佐々木 2006)、1990 年の「出入国管理及び難民認定法(入管法)」改定によるブラジル・ペルーなどの日系人技術研修生、アジアを中心とする国々からの研修生・技能実習生の受入れの拡大、最近では EPA(経済連携協定)による看護師・介護福祉士候補生としてインドネシア・フィリピン・ベトナムからの受け入れがある(総務省 2006、厚生労働省ホームページ)。こうした学習者の多様性は学習環境の多様性でもある。技術研修生や技能実習生の受け入れ先である会社や地域、看護師・介護福祉士候補生の受け入れ先となる病院や介護施設などは決して一様な状態にあるわけではない。

次に海外における日本語学習者について見ると、国際交流基金の調査によれば 1990 年には約 98 万人であったのが、2012 年には約 399 万人となり、22 年の間に約 4 倍になっている。また日本語教育の実施が確認された国・地域の数も 1990 年は 78 であったが、2012 年には 136 と約 1.7 倍になっている(国際交流基金 1992、2013)。2012 年の教育段階別の学習者数は初等教育が約 23 万人、中等教育が約 208 万人、高等教育が約 110 万人、学校教育以外が約 59 万人で、学習目的に関しては「日本語そのものへの興味」「日本語でのコミュニケーション」「マンガ・アニメ・J-POP 等が好きだから」「歴史・文学等への関心」「将来の就職」「機関の方針」「日本への留学」の順になっており、まず日本についての知識面での興味があり、次いで実利的な目的がある(国際交流基金 2013)。

以上は学習者・学習環境の多様性であるが、日本語教育の多様性は日本語の教え方の変化からも見る事ができよう。教授法の変遷は 16 世紀ごろからのラテン語の文献を読むための教育方法としての文法訳読法から始まり、19 世紀から 20 世紀にかけての直接法、オーラルメソッド、ナチュラルメソッド、20 世紀半ばに開発されたオーディオリンガル・メソッド、第 2 次世界大戦時のアーミーメソッド、その後の心理学の影響を受けた TPR(Total Physical

Response)、サイレント・ウェイ、サジェストペディア、CLL(Community Language Learning)、そして 1970 年代以降のコミュニカティブ・アプローチと次々と様々な考え方による教え方が考えられている(高見澤 2004、河野ほか 2004 など)。また個別の指導法や学習形態ということになると、本論で取り上げたビリーフに関する先行研究を見ただけでも、ピア・ラーニングのピア・レスポンスやピア・リーディング、ジグソー学習法、発音のグループモニタリング、プロジェクトワーク、共生日本語教育、遠隔教育、非母語話者教師の授業などの様々な取り組みが見られる。

さて、本研究では学習者のビリーフを取り上げる。ビリーフの定義については本論第 2 章で詳しく述べるが、ここでは仮にビリーフは「学習者が持つ言語学習についての考え方・態度」としておく。英語文献における“belief(s)”という語をそのままカタカナ表記としたもので、「ビリーフ」または「ビリーフス」と書かれるが、本論では「ビリーフ」と表記する。日本語ではこの他「学習観」「信念」「信条」「確信」などとも表現される。さらに本論で取り上げた学習者ビリーフの先行研究では「態度」「意識」「授業観」などもあり、これらも含めて本論では「ビリーフ」と呼ぶことにする。なお、ビリーフ研究では教える側の「教師ビリーフ」「指導ビリーフ」「指導観」に関する研究もあるが、本研究は学習者のビリーフのみを研究対象としている。以下、単に「ビリーフ」といった場合、学習者のビリーフを意味することとする。

第 2 言語習得過程の諸要因として、林(2006:51-52)は学習者要因、社会文化的要因、学習環境要因の 3 つが相互作用をする「第二言語学習/習得」モデルを示している。このうちの学習者要因に年齢、適性、動機・態度、学習ストラテジー・学習スタイル、性格・情緒、母語、性別、教育経験、そしてビリーフが挙げられている。これらは言語学習における学習者の行動や学習の成果に影響するものであり、学習者のビリーフもその一つということになる。

そして、このビリーフに影響を与えるものとして、学習環境や教授法または個別の指導法に関する考え方がある。このうち、教授法または指導法、これらをもっと大きく捉えて言語教育の考え方としてもよいが、この考え方の変遷と学習者ビリーフが注目され研究されるようになったこととは関係がある。詳しくは第 1 章で述べるが、ビリーフ研究に関心がもたれるようになったのは 1980 年代であり、それはそれ以前の教師主導型で学習者が受身的な立場で学習する教育から、学習者を中心とする教育が考えられるようになった時代であり、教授法で言えば、言語の形式面に重点を置いたオーディオリンガル・メソッドからコミュニケーション重視のコミュニカティブ・アプローチのような学習者の言語運用に重点を置いた教え方へと変わった時代であった(海野ほか 2004)。

佐々木(2006)は2つのパラダイムシフトによって言語教育の流れを次のように説明している。まず第1のパラダイムシフトは言語の基本構造を重視した教授法からコミュニケーション重視の教授法への移行であり、日本語教育においては欧米に遅れること10年余りの1980年代にこの移行が起きたという。実はこの日本語教育の第1のパラダイムシフトを進めたのは、日本国内における学習者の多様化であり、中国帰国者、インドシナ難民、中南米日系人の大規模流入、国際結婚の急増などにより日本語教室に集まった日本語学習者が必要としたのが、会話教育であったからだという(同:263)。

第2のパラダイムシフトはコミュニケーションと学習者のニーズ分析を重視する考え方から社会的成員としての学習者を重視する考え方への移行であり、コミュニカティブ・アプローチから自律学習・協働学習への移行である。佐々木(同:267)は日本語教育において1990年代半ばにこの転換が始まったとしている。そして、この第3のパラダイムを佐々木(同)は構成主義的教育とも表現しているが、このパラダイムへの転換は、まず知識伝達型授業をしてきた教師にとって容易なものではないと述べている。本論の第4章ではこの第2のパラダイムシフトを「学習者中心」から「学習者主体」への転換と考えるという議論をするが、1990年代半ばに始まったとされるこの構成主義的教育への移行は未だ道半ばの状況であると筆者は考えている。

ここで話をビリーフ研究へ戻すと、ビリーフ研究が始まったのは海野ほか(2004)が指摘している通り第1のパラダイムシフト期である。そして、今は上述の通り第2のパラダイムシフト期の只中にあることから、筆者は今まさにビリーフ研究が必要とされる時代であると考えている。そして、冒頭から見てきたように現在、学習者、学習環境、指導法は多様である。本研究では「文脈アプローチ」というビリーフ研究のアプローチを取り、かつ「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ」という質的研究技法で方法論的限定により研究範囲を限定した研究を行うことで、この多様化した日本語教育の時代に対応するビリーフ研究の方法を提示することを試みた。現在のビリーフ研究におけるこのアプローチの適切さを本論で順次示していくこととしたい。

ここで本研究の目的を記しておく。以上の議論から課題とすべきは多様化した日本語教育において、また第2のパラダイムシフト期にあって、言語学習・言語習得に影響を与える学習者のビリーフがパラダイムの転換に合わせて変容したり、新しいビリーフを形成したりするのかどうかについての探求である。本研究ではこの状況にふさわしいと判断した「文脈アプローチ」により学習者ビリーフの形成・変容の過程を質的に調査分析して明らかにし、加えてそのことでビリーフ変容は何を意味するのかを探るとともに、今後のビリーフ研究のあり方について考

察することを目的とする。

本論の概要は次の通りである。

第 1 章「第 2 言語学習ビリーフ研究の始まりと広がり、そして文脈アプローチ」：主にアメリカの先行研究を参考に第 2 言語学習ビリーフ研究の始まった時代背景とビリーフ研究の目的、そしてその後のビリーフ研究の広がりから本研究のアプローチである「文脈アプローチ」に至るまでのビリーフ研究の流れを見る。

第 2 章「日本語教育における学習ビリーフ研究の概観とビリーフ変容の研究、そしてビリーフの定義」：日本語教育における学習ビリーフ研究は概ね第 1 章で見た研究の影響を受けて始まったことを指摘し、その後の日本語教育でのビリーフ研究の展開を見る。そして、本研究の課題としているビリーフ変容の先行研究について詳しく取り上げて考察し、これまでビリーフ変容に関してどのようなことが明らかになっているのかを示す。さらにビリーフの定義に関して、先行研究を参考に議論して本研究の定義を示す。

第 3 章「本研究の研究方法」：本研究は学習者ビリーフを質的に研究するが、その質的研究の立場を明確にし、さらに本研究で用いた修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチについて説明する。加えて本研究の質的データを実際に分析する際に使用した質的データ分析（QDA）ソフトについても紹介する。

第 4 章「学習者主体と学習ビリーフ～学習者主体を目指した作文授業導入による学習者ビリーフの形成・変容の過程～」：はじめに学習者主体とは何かという議論を示し、その構成主義的教育観にしたがってタイの大学において作文の授業実践を行い、「文脈アプローチ」のビリーフ研究方法に従い、そこで集めた質的データを分析して、この分析の対象となった「分析焦点者」のビリーフの形成・変容過程を仮説モデルの形で提示する。

第 5 章「自律学習支援の道具と学習ビリーフ～ポートフォリオ作成に対する態度変容の過程～」：自律学習支援の道具の一つとしてポートフォリオがあることを述べ、国際交流基金のモンゴルにおける JF 講座でポートフォリオを導入する実践を行い、そこで集めた質的データを「文脈アプローチ」のビリーフ研究方法に従って分析をし、この分析の対象となった「分析焦点者」のポートフォリオに対する態度変容過程を仮説モデルの形で提示する。

終章「まとめと考察～文脈アプローチの成果と社会文化的アプローチへの展開、そして想定する【応用者】」：第 1 章から第 5 章までの振り返りをし、「文脈アプローチ」の成果として明らかとなった「ビリーフ変容」の要因について議論を加えながら「ビリーフ変容」の意味を考え、また先行研究で明らかになったことと本研究で明らかになったことの違いから本研究の意義を検討する。そして、第 5 章で触れるビリーフ研究の「生態学的アプローチ」と「社会文化

的アプローチ」について議論を加え、「文脈アプローチ」から「社会文化的アプローチ」への展開を考察し、最後に今後の課題として、本研究の結果を利用する【応用者】の想定を述べて本論を締めくくる。

第 1 章 第 2 言語学習ビリーフ研究の始まりと広がり、そして文脈アプローチ

1. ビリーフ研究の始まりと 2 つのアプローチ

第 2 言語習得における学習ビリーフ研究の始まりは 1980 年代半ば、Barcelos and Kalaja(2011)がこの分野における先駆的研究であるとする Horwitz(1985)と Wenden(1986)に遡ることで確かめられる。ここではまずこの 2 つの研究とそれぞれに関わる Horwitz(1987)と Wenden (1987)がどのような研究であり、どのような経緯で行われた研究であるかを見ていく。そして、これらの研究背景を考察して、この初期のビリーフ研究の意義を確かめるとともに、ビリーフ研究においてはその始まりから 2 つのアプローチがあったことも見ておく。

1.1 Horwitz(1985)

Horwitz(1985)は、Beliefs About Language Learning Inventory (以下、BALLI)の開発を初めて発表した論文であり、それを用いて外国語教授法クラスの学生に対してビリーフ調査を行っている。したがって、この BALLI は教師用となっていた。この Horwitz のビリーフ研究に影響を与えたのは Gardner and Lambert(1972)にまとめられている 1950 年代以降に行われた学習者の態度と動機と第 2 言語の学習成果の関係についての研究である。これについて Horwitz は学習者の情意的な側面の第 2 言語学習への影響を教師たちに認識させる先駆的な研究であると述べている。この Gardner and Lambert(1972)は社会心理学的アプローチによる動機づけ研究であり、統合的志向と道具的志向、目標言語社会に対する態度などと学習成果の関係を扱っている。そして、もう一つ Horwitz の教師ビリーフの研究に影響を与えたのは Savignon(1976)である。Horwitz は、教師の言語指導法に対する態度が学習者の学習成果にも影響するという Savignon(1976)の指摘を引用しその重要性を述べている。

これらの研究を参考にして Horwitz のビリーフ研究が始まったと思われるが、ビリーフ（英文では belief）についての定義は特に示されていない。Horwitz(1985)の教師用の BALLI（本章末の資料 1）の項目の内容からすると、上述の研究で扱われた動機づけと態度に加え、より広く教師や学習者の言語学習に関する考え方、意見などを含めてビリーフと呼んでいる。また、Horwitz(1985)での態度は動機づけ研究で扱われているような目標言語社会に対する態度だけではなく、学習法・指導法などの学習環境に対する態度が含まれている。

さて、Horwitz(1985)の調査には Rebecca de Garcia, Sue Reynolds, Sandra J. Savignon の作成した「Foreign-Language Attitude Survey (以下、FLAS)」と Horwitz の開発した教師用 BALLI が使われている。FLAS は音声指導、文法指導、正確さの扱い、コミュニケーション・ロ

頭能力の扱い、4 技能と評価、学習者の自律性、文化の扱い、動機などに関わる 25 項目（本章末の資料 2）から成る。もとは 53 項目あったものの縮小版である。

BALLI についてはその開発手順が記されている。まず、約 25 名の言語教師（英語と他の外国語を含む）を被調査者とした自由記述式調査から 30 項目を作成し、それを外国語教師教育者が確認して重複を修正したり追加したりした。そして、150 名の学生で試行した後、27 項目から成る教師用バージョンに修正している。これらは、①外国語学習の適性、②言語学習の難しさ、③言語学習の特性、④適切な言語学習ストラテジーの 4 つの領域に分類されている。この BALLI は日本語訳すれば「言語学習に関するビリーフ調査項目」であり、FLAS は「外国語学習に関する態度調査票」となるが、Horwitz は「態度」と「ビリーフ」の術語についても特に何も言及していない。そして、「態度」調査の結果を「ビリーフ」調査の結果と合わせて「ビリーフ」として考察しており、「ビリーフ」は広く「態度」を含む概念として扱っていることがうかがわれる。

Horwitz はこの FLAS と BALLI を使い、教授法クラスの学生を対象に数年間に渡って調査した結果から次のような傾向があったとしている。

- 1) 動機づけに関する FLAS の項目 (1, 2, 4, 11, 12, 14) から、教授法履修学生は概して学習者の動機づけについては教師の責任であると強く感じている。
- 2) 学習者の反応への対応に関する FLAS の項目 (3, 7, 21, 23) から、教授法履修学生は自分の学習体験をもとに偏った強いビリーフを持っている。
- 3) 口頭能力の育成のための指導ストラテジーに関わる FLAS の項目 (8, 9, 10, 13, 19, 20, 22, 25) から、コミュニケーション能力の育成が目標であることには同意しているものの、その効果的な方法については、教授法履修学生の中で一致していない。
文法訳読法で学んだものは文構造パターンを繰り返し練習するオーディオリンガル・アプローチを支持し、口頭練習を経験した者はコミュニケーション中心の方法を支持している。
- 4) 外国語適性に関わる BALLI の項目 (1, 2, 17, 23, 25, 26, 27) から、教授法履修学生は概して外国語学習には適性というものがあるとしている。
- 5) 言語学習の難しさに関わる BALLI の項目 (3, 4, 8, 11) から、教授法履修学生は学びやすい言語とそうでない言語があるというビリーフを持っている。
- 6) 言語学習の特性に関わる BALLI の項目 (6, 12, 15, 19, 20, 22) から、教授法履修学生は言語学習について学校で学ぶ他の科目とは異なる性質を持つと理解している。
- 7) 言語学習ストラテジーに関わる BALLI の項目 (5, 7, 9, 10, 13, 14, 16) から、教授法履修学生は聞いて話す繰り返し練習と LL 教室での練習が重要であるとしている。ただし、教授法履

修学生のビリーフは時と共に変化しており、直近の調査ではコミュニケーション中心のアプローチを支持する学生が多くなっている。

以上のように FLAS と BALLI による調査によって、教授法履修学生のビリーフの傾向を示している。そして、多くの場合、学生たちは自分の限られた学習経験から影響を受けたビリーフを持っており、教授法を指導する教師は極端に偏ったビリーフについては、ビリーフに関する討論の時間を設けて修正し、新しい教授法の学習を阻害することのないように注意する必要があることとしている。また、こうした FLAS と BALLI を利用した調査を教授法の指導前に行うことでよりよい教師が育てられるとしている。

1.2 Horwitz(1987)

Horwitz(1987)は、Horwitz(1985)でその開発方法についてすでに説明されている BALLI の第 2 言語としての英語(ESL)学習者用を用いた調査結果を記した論文である。後述するようにこの Horwitz(1987)で発表された BALLI は後のビリーフ研究で繰り返し引用され、ビリーフ研究史上最も影響の大きい重要論文の一つである。

Horwitz(1987)は Wenden and Rubin 編の「*Learner Strategies in Language Learning*」と題する論文集の中の 1 篇であり、学習ストラテジーに影響を与えるものとしての学習ビリーフ研究の重要性が述べられている。そして、学習者と教師のビリーフを測定する BALLI 開発について次の 3 つの目的があるとしている。

- (1) 学習者ビリーフの特徴と学習ストラテジーへの影響を理解するため
- (2) なぜ教師が特定の教授法を選ぶかを理解するため
- (3) 教師と学習者のビリーフが衝突するのはどんな点かを明らかにするため

開発のステップについては Horwitz(1985)で述べられたものが再掲されている。作成された BALLI には第 2 言語としての英語学習者(ESL)用と外国語としての英語学習者(EFL)用の 2 つのバージョンがあり、それらを 150 人のアメリカ人外国語学習者(EFL)と 50 人のアメリカ滞在の英語学習者(ESL)で試行した結果、次の 5 領域があることが分かったとしている。すなわち、①外国語学習の適性、②言語学習の難しさ、③言語学習の特性、④学習とコミュニケーションのストラテジー、⑤動機の 5 つである。これは Horwitz(1985)で示された 4 領域に⑤が加わったものである。また、④は Horwitz(1985)では「適切な言語学習ストラテジー」となっていた。

そして、Horwitz(1987)では、テキサス大学の 32 人の ESL 学習者について ESL 用の BALLI(本章末の資料 3)を使用して調査し、その結果と調査後に行ったビリーフについての討論の結果を 5 領域に分けて次のように述べている。

- 1) 適性については、全体に自分自身の適性を否定する者は少なく、誰もが外国語が話せるようになるとの回答が 85% だった。
- 2) 言語学習の難しさについて、学びやすい言語とそうでない言語があるが、英語は平均的な言語であり、1 日 1 時間の学習で 3 年から 5 年で上手に話せるようになると答えたものが最も多かった。これについて、この項目はあまりに短期間での上達を期待するものは欲求不満を感じやすく、またあまりに長期間かかると考えると学習意欲が湧かず日々の努力も最低限になるといったことが起こるので重要であると付言している。
- 3) 言語学習の特性については、多くの人が外国語学習は翻訳をすること、または文法と語彙を学ぶことだと考えているが、この調査でも文法と語彙の学習が大切であるという結果が出た。ただし、この調査では単なる翻訳ではないと答えるものが 6 割を超えていた。また、文化的知識や学習環境の重要性を意識しており、94% が英語を学ぶには英語が話されている国で学ぶのが一番であると答えていた。この項目についての討論で、翻訳による学習だけを 8 年間もやっていた学習者がいたことが分かった。流暢に話す学習者は翻訳して話してはいないことを告げると彼は感謝して、学習方法について考え直してみると答えた。
- 4) 学習とコミュニケーションのストラテジーについては、大半の学習者がコミュニケーション活動に参加するための練習が必要であると支持していることが分かった。しかし、正確さを重んじる少数派もあり、こうした学習者は現在アメリカの ESL クラスでは一般的となっているコミュニカティブ・アプローチでの学習に難しさを感じていると考えられる。こうした結果は、発音重視の指導に恥ずかしさを感じている学習者を非伝統的な学習活動に参加させる際に重要となってくる。
- 5) 動機について、このグループにおいては道具的にも統合的にも動機が高いことが分かった。しかし、アメリカ人と話したいし、知り合いになりたいとも思っているが、実際にそのような接触をもつ方法について知らないことも討論の結果分かった。こうした点については教師が支援をしなければならない。

Horwitz (1987:126) はこの論文のまとめとして、次のように述べている。

これまでの 20 年間、研究者は成功する学習者とその認知スタイル（場依存かどうかなど）と情意変数（態度や動機など）とを関連づけてきた。これらは成功する学習者の理解に繋がったが、成功しない他の学習者の支援には繋がっていない。認知スタイルは安定しており変容しないもので、情意変数は社会的政治的文脈において変容する。一方、ビリーフは教師が介入することで変容を起こす可能性がある。例えば、一語一句全て理解しなければいけないということ

はないという話をクラスでしたら、リラックスして外国語を聞く方法について討論できるようになった。このように学習者に話すことは学習者ビリーフを修正するのに有効であると分かった。そして、BALLI は討論材料となり、効果的な学習ストラテジーを発達させたり、考え方を修正させたりするのに役立つし、教師も学習者のビリーフについて気付くことができる。BALLI は今後の習得研究やストラテジー使用の研究に役立つだろう。(以上、筆者抄訳)

このように Horwitz (1987) は言語習得における学習者要因の研究を概観したうえで、特に学習者の持つビリーフについてその可塑性に言及した上でビリーフ研究が学習者支援に有効であることを述べ、そこで使用された BALLI を改訂していくような取り組みを勧めている。この BALLI を使った Horwitz のビリーフへのアプローチを後に Barcelos (2003a) が規範アプローチと呼ぶことになる。

1.3 Wenden(1986)

Wenden (1986) はまず、1970 年代以降、学習者からの口頭による報告資料を集めて学習者がどのように第 2 言語を学んでいるかという学習ストラテジー研究が盛んに行われ、学習ストラテジーのリスト化と分類が進んでいることを取り上げている。Rubin (1975) の “What the Good Language Learner Can Teach Us.” や Naiman et al. (1978¹) の “The Good Language Learner.” など、こうした研究の関心はもっぱら「良い学習者」の学習ストラテジーにあったが、インタビュー資料には学習者が言語学習について語るメタ認知的な知識が含まれている点に注目したのである。

そこで Wenden は、学習者自身が語る第 2 言語学習に関する知識についての収集と分類を行うこととした。そして、その目的は次の 3 つであった。

- 1) 言語学習について学習ストラテジー以外のどんな側面について学習者は語ることができるか。
- 2) 彼らの知識から学習ストラテジーの使用に関して何が分かるか。
- 3) これらの知識の重要性は何か。

研究対象は、アメリカのコロンビア大学の上級レベルの英語コースに週 5 時間通う 25 名の成人英語 (ESL) 学習者である。調査ではまず質問項目のリストと、彼らが日常生活で英語を使う社会的な場面が記入できるような表を渡して事前に記入してもらった。その記入された社会的な場面ごとに次の 6 項目の質問にしたがって、平均 90 分の半構造化インタビューを行った。①そ

¹ Wenden (1986) では 1975 と記されているが、1978 の誤りと思われる。

の社会的な場面にどうして参加したか、②第2言語で表現し理解し考えるのにどのようなストラテジーを使ったか、③言語についてどんなことに気付いたか、④誤りにどう対処したか、⑤その場面でのどのように感じたか、それはどうしてか、⑥その場面は言語学習に役立つと感じたか、それはどうしてか。インタビューは録音し文字化して、Glaser and Strauss(1967²など)のグラウンデッド・セオリー・アプローチの手順に従って分析を行った。その結果、以下の5つの学習側面としてカテゴリー化された。そしてこれらが学習ストラテジー使用にあたってどのような影響を与えたのかを分析している。

Designating：発音・語彙・文法・会話など言語そのものに関する学習者による分析

Diagnosing：自分の言語能力に関する評価

Evaluating：使用したストラテジーについての評価

Self-analyzing：自分自身の適性、学習スタイル、性格、感情などについての分析

Theorizing：どのように言語を学ぶのが一番良いかについてのビリーフ

このうち、学習者が自らビリーフとして語った明示的なビリーフ(explicit beliefs)は、a. 言語使用(例；自然な習得環境で学ぶ)、b. 目標言語の学習(例：文法学習が基本である、語彙が重要である)、c. 個人的要因の重要性(例：個人の能力が関わる、動機付けがなければ学ばない)の3つに分けられた。このa, b, c. のビリーフグループについては以下のWenden(1987)がさらに詳しく取り上げる。一方、学習者の語りから分かる非明示的なビリーフ(implicit beliefs)は特定の学習場面や活動が効果的であったというもので、社会的ストラテジーに関するものであった。

Wenden(1986)はストラテジー使用に関しては、資料分析の結果を次のようにまとめている。

- 1) 未知の言語項目がある時にストラテジーを使う。
- 2) コミュニケーション上必要な言葉が自身に足りない時にストラテジーを使う。
- 3) 恐れ、気後れ、不確かなことなど抑制的な感情がある時にストラテジーを使う。
- 4) ストラテジーの効果についての判断基準には、a) 言語の上達度、b) 学習過程における役割、c) 効果的な学習法についてビリーフ、の3つがある。
- 5) 技能や言語項目に対する優先度(発音重視、文法・語彙重視など)がある。
- 6) ストラテジーの効果に関する判断は何らかの出来事が起こると変化することがある。

そして、Wenden(1986)はその考察でメタ認知の発達研究においてはメタ認知知識(knowledge

² Wenden(1986)では1969と記されているが、1967の誤りと思われる。

about cognition)とメタ認知調整³(regulation of cognition)の2つの側面があると述べた上で、Flavell(1979)のメタ認知知識の分類を引用し、この研究の結果との比較をしている。Flavell(1979)はメタ認知知識を「人間の認知特性(person)」と「課題(task)」と「ストラテジー(strategy)」の3つに分類しており、「人間の認知特性」は学習者自身や他の学習者の特性および一般に人間が持つ認知特性についての知識、「課題」は課題を達成するのに必要な情報やリソースに関する知識および課題の難易に関わる知識、「ストラテジー」はストラテジーの効果に関する知識である。Wendenは、DiagnosingとSelf-analyzingとしたものは「人間の認知特性」、EvaluatingとTheorizingとしたものは「ストラテジー」、Designatingは「課題」にあたり、メタ認知知識をどのように使うかというメタ認知調整(活動)についてはこの研究方法では分からないとしている。

このように学習者の語りの分析から得られた学習者自身が持つ学習に関しての知識をWendenはメタ認知知識として捉え、ビリーフはメタ認知知識であるとしている。そして、その後のWenden(1998, 1999)などにおいても、ビリーフをメタ認知知識として捉えるこの考え方を進めており、後にBarcelo(2003a)がWendenのこの考え方をメタ認知アプローチと呼ぶに至る。

Wendenは最後に、学習ストラテジー研究は言語学習に成功する秘訣を探るために行われており、その成果はストラテジー・トレーニングのヒントになるが、教師は学習者が持つ言語学習に関するビリーフや知識についても探り、メタ認知知識が学習へのアプローチに与える影響について学習者に考えさせることも必要であるとまとめている。

1.4 Wenden(1987)

Wenden(1987)はHorwitz(1987)と同じWenden自身が編者の一人である論文集に掲載された論文である。Wendenはこの論文のはじめに「良い学習者」のストラテジー研究において学習者が何らかのビリーフを持っていることが示唆され続けながら、Horwitz(1987)を除いて組織的な方法で学習者の明示的なビリーフを探る試みがこれまでされてこなかったことを指摘している。そして、この論文の目的について、学習者が持つ第2言語を学ぶ最も良い方法についてのビリーフを調査した結果報告であるとしている。

行った調査そのものはWenden(1986)ですでに発表されたものであるが、見出した12のビリーフを以下のように3つのカテゴリーに分類して詳しく記し、各被調査者がどのビリーフにどのくらいの頻度で言及したかをまとめている。

³ 三宮(2008)はこれをメタ認知的活動と呼んでいる。

グループ 1: 言語使用

1. 自然な方法で学ぶ；言語学習は教室で行う必要はなく、社会的な文脈（目標言語社会における生活）の中で必要なコミュニケーションを行うことで学習できる。
2. 練習；できるだけ言語を使うのがよい。
3. 第 2 言語で考える；母語で考えて翻訳するのではなく、第 2 言語で考えて話すようにするのがよい。
4. 目標言語が話されている環境で生活し学ぶのがよい。
5. 間違いを気にしない；正確に話したいと思うが、正確さにこだわりすぎると言語使用を阻害することになる。

グループ 2：目標言語の学習

1. 文法と語彙を学ぶ；言語学習は文法と語彙の力を積み上げていくことで成功する。
2. 正式な言語学習コースで学ぶのがよい。
3. 誤りから学ぶ；誤りをするとフォードバックが得られてそこから学ぶことができる。
4. 精神的に積極的であることが大切である。

グループ 3：個人要因の重要性

1. 情緒面の重要性；感情が言語学習には強い影響を与える。
2. 自己認識の学習への影響；自己認識が学習を促進したり阻害したりする。
3. 学習の適性；学習者の学習能力には生来の適性がある。

そして、論文集が学習ストラテジーをテーマにしたものであることから、次のようにビリーフと学習ストラテジーの関係について考察を行っている。1) グループ 1 の「言語使用」のビリーフを持つ学習者はコミュニケーション・ストラテジーをしばしば使う傾向がある、2) グループ 2 の「目標言語の学習」のビリーフを持つ学習者は理解したり覚えたりするのに役立つ認知ストラテジーを使う傾向がある、3) グループ 3 の「個人要因の重要性」のうち感情的な面を重視するビリーフの学習者は、ストラテジーについて特に顕著な特徴はなかったとしている。

また、学習者の学習上の注意点について、グループ 1 の「言語使用」のビリーフを持つ学習者は、言語形式ではなく、インターアクションにおける意味と社会的な目的に注意し、グループ 2 の「目標言語学習」に重きを置く学習者は、言語形式に注意し、グループ 3 の「個人要因の重要性」のうち情緒面を重視するビリーフを持つ学習者は、言語形式、コミュニケーションの社会的目的のどちらかに注意を向けるがそれ以上に、学習活動や学習文脈において感じた感情を覚えている傾向があることが分かったとしている。

さらに、学習計画の優先順位について、グループ1の「言語使用」のビリーフを持つグループは聴解・口頭技術に重点を置き、学習活動や使用するストラテジーはスピーキングと理解に関するものが中心であり、グループ2の「目標言語学習」のビリーフに重点を置く学習者はそのストラテジーと学習活動において文法と語彙に関するものが中心となっていることが分かったとしている。

なお、インタビュー資料を分析した際の内容分析の方法の説明を注に記しているが、その発言がビリーフであるとする判断基準には次の6つのポイントがあるとしている。

- 1) 一般化した発言である。
- 2) 学習行動を正当化する発言である。
- 3) 自発的な発言である。
- 4) 「～は大切である」「～に最も良い方法は～」などの表現を使っている。
- 5) インタビューの間に何度も出てくる。
- 6) 確信をもって詳細に説明している。

Wenden(1986)ではインタビュー資料をグランデッド・セオリー・アプローチで分析したとし、資料から概念を抽出してカテゴリー化した時の具体的なデータの一部を記している。この論文でもカテゴリー化の例を注に載せているが、概念化してカテゴリー化された資料のうち、ビリーフに関しては上述の判断基準で内容分析を行ったというわけである。

この論文のまとめの中で Wenden は、学習者は言語学習のプロセスがどのようなものであるか考え、そのビリーフについて説明できることが示されたと述べたうえで、次のような課題があるとしている。すなわち、Horwitz(1987)の研究では100人以上の外国語教師や第2言語学習者の調査からビリーフのリストを作っているが、この研究に含まれるものもあれば、そうでないものもある。このことはもっと包括的で代表例となるビリーフ・リストを開発する必要性を示しているし、ビリーフの生成と形成過程について調査する必要もある。そして、ビリーフが学習者の学習実践とストラテジーにどう反映しているかについて、より包括的かつストラテジーとの関係が確認されたビリーフ・リストの開発が必要でそれによってビリーフと行動の関係性が明らかにできるだろうと述べている。

このように Wenden(1986, 1987)はインタビュー資料の質的な分析からビリーフを抽出する方法を取ったのだが、そこでの主な目的は学習者が効果的な言語学習方法についてのビリーフを持っていることを示すこと、そして、どのようなビリーフがあるかを明らかにし、それが学習行動とどのような関係があるかを示すことであった。Wenden 自身も上述の通りより包括的なビリーフ・リストを作る必要があると述べており、この時代のビリーフ研究はビリーフのリスト

化が一つの目的であったことがうかがわれる。

1.5 ビリーフ研究のはじまりのまとめ

以上、ビリーフ研究が始まったころの研究を見てきた。Horwitz は主に教師養成の立場から、学習者の情意的な側面の第2言語学習への影響と教師自身の態度やビリーフの学習者への影響を考え、1970年代の社会心理学分野の動機づけや態度に関する研究を背景にビリーフ研究を行ったことが分かった。一方、Wenden は1970年代の「良い学習者」の学習ストラテジー研究と認知心理学分野におけるメタ認知の研究などを背景としてビリーフ研究を行っていた。また、Wenden は Rubin and Wenden(1987)の第1章 Conceptual Background and Utility で「1970年代はじめから第2言語学習と教授の分野における研究は、それまでの教授法から学習者の特徴とその言語習得への影響へと関心の矛先が変化した」と述べている。すなわち、言語教育分野の研究における転換点であった時代にビリーフ研究も始まったのである。海野ほか(2004:286-287)もビリーフ研究のまとめの中で、この時代背景について、①1970年代以降、教師主導から学習者中心および自律的な学習の支援へと教育変革の流れがあること、②その流れの中で学習ストラテジーなどの学習行動に影響を与える要因としてビリーフが注目されるようになったこと、③外国語教授法においてもオーディオリンガル・メソッドからコミュニカティブ・アプローチへ教授法が変わる中で学習者への影響が考えられるようになったこと、の3点を挙げている。

ビリーフ研究の意義としては、Horwitz と Wenden が述べているように教師が学習者の情意的な側面を知ること、良い学習ストラテジーと関連する学習ビリーフを明らかにすることであったと考えられよう。また、両者はそれぞれの研究で明らかにされたビリーフは、学習者の持つビリーフを網羅したものではなく、今後のさらなる研究でもっと多くのビリーフ・リストが作られることを期待している。

ビリーフの定義については、Horwitz は特に触れていないが、教師や学習者の言語学習に関する考え方や意見のことであり、学習法・指導法などの学習環境に対する態度や動機づけを含むものであったことを指摘した。さらに Horwitz はビリーフが可塑的で変容の可能性のあるものだということも示唆している。一方、Wenden はメタ認知研究の影響を受けていることもあり、ビリーフをメタ認知知識であると捉えている。

研究のアプローチとしては、Horwitz は BALLI という質問紙を用いた量的な研究であったが、Wenden はインタビューを分析した質的な研究であった。Barcelos(2003a)は前者を規範アプローチ、後者をメタ認知アプローチと呼んでいる。ビリーフ研究はその始まりからこの2つのアプローチがあったのである。

2. ビリーフ研究の広がり ～System Volume 27 Issue 4 から～

ビリーフ研究は、Horwitz(1987)、Wenden(1987)以後の10年余りの間に、ビリーフの分類・性質・機能、研究対象者、研究方法などが様々に広がった。この広がりが後述する日本語教育におけるビリーフ研究に影響を与えたと考えられることから、ここでは1999年にビリーフ研究を特集した研究雑誌SystemのVolume 27 Issue 4に掲載された論文を見ていくことでその様子を確認する。

2.1 ビリーフ研究の広がり の紹介 ～Wenden(1999)～

Wenden(1999)はこの特集の紹介論文で、これまでのビリーフ研究では学習者のビリーフとメタ認知知識にどのようなものがあるかを記録することに焦点が当てられていたが、1990年代の初めからは研究方法に関して発展が見られ、メタ認知知識およびビリーフの形成やその性質、そしてそれがどのように学習に影響を与えるかについて関心が持たれるようになってきたと述べている。このうち研究方法に関しては、これまではケーススタディーか横断的な研究のみであったが、縦断的な研究などの異なる方法も見られるようになったと紹介している。

そして、Wenden(1999)はこの論文の中で「メタ認知知識」と「ビリーフ」の用語についての定義を行っている。ここでもFlavell(1979)を引用して、「メタ認知知識」は学習者が獲得する知識の基盤となるもので、言語学習に関する知識が含まれており、時と共に変化することがあるものの安定した知識であるとしている。また、この知識について学習者は意識的に話すことができるとしている。そして、「学習者ビリーフ(learner beliefs)」という語は「メタ認知知識」と相互に入れ替え可能な語であるが、「学習者ビリーフ(learner beliefs)」は「メタ認知知識」の一部であり、「メタ認知知識」よりも価値意識があり固執する傾向にあるもの(value-related and tend to be held more tenaciously)であるとも述べている。

また、Wendenは言語学習におけるメタ認知知識の役割について自己調整学習における認知発達に関する文献を参考にする必要があるとし、再びFlavell(1979)を参照している。そこでは、メタ認知知識は言語使用に関する認知活動において重要な役割を果たしており、学習課題を達成させる際には意識的にも無意識的にもメタ認知知識が使われていると述べている。学習者の持つメタ認知知識は自己調整における2つの側面である課題分析とモニタリングに影響を与えている。課題分析では、課題に取り組む前に、1)課題の性質を見極め、2)過去に経験した課題との類似性を考え、3)課題達成の方法とそれに必要な知識と技能を決定する。メタ認知知識には学習過程を概観する技術であるモニタリングも含まれ、学習を進展させ、直面している問題

に気づかせる役割を担っている。どのような問題に直面しどう解決するかという学習者自身による評価もまたメタ認知知識に基づいて行われている。

これらを Flavell はメタ認知活動と呼んでいるが、Wenden はビリーフをメタ認知知識の一部であるとしており、メタ認知活動を支えることがその役割だと捉えている。そして、このことによりビリーフ研究の重要性と研究することの意義を主張しているのである。

Wenden(1986)のビリーフ研究は、良い学習者(good language learners)のストラテジー研究におけるインタビューデータから学習者のメタ認知知識が分かるということに気付いたことに始まる。Wenden がメタ認知知識に拘泥するのは、そのビリーフ研究がストラテジー研究から派生した研究であり、両者の繋がりを示したいということがある。メタ認知知識に支えられるメタ認知活動は一つの大きなストラテジーである。そして、これによってビリーフの役割を明確にし、そこにビリーフ研究の意義を見出したいということもあろう。

以下では、Wenden(1999)が指摘した観点を取り上げて、この特集号の論文を見ていく。

2.2 研究方法に関する展開

2.2.1 縦断的研究の試み ～White(1999)～

White(1999)は遠隔教育により日本語とスペイン語を一人で学ぶ 22～47 歳の学習者を対象として、学習への期待とビリーフについての縦断的研究を行った。遠隔教育で一人で学ぶことは自己教示型言語学習(self-instructed language learning)と呼ばれており、15 か月の自己学習期間のうちの最初の 12 週間を研究対象とし、5 期に区分したそれぞれの時期にデータを収集している。研究対象者は 1 期～3 期までは 23 人だったが、4 期～5 期まで残ったものは 19 人であった。データ収集方法は次表の通りである。1 期目のインタビューは言語学習歴と学習に期待することについて聞いたものである。2 期目以降のデータ収集時のアンケートやインタビュー内容はその前の期のデータの結果を考慮して作られている。4 期のシナリオ調査は、それまでのインタビュー内容の分析から学習経験に関する考え方を記述した 3 つのシナリオから最も自分の考えに近いものを選ばせるものである。また、説明課題は同じコースを翌年受ける人にこの自己教示型学習についての考えを説明させる課題である。

表 1 White(1999)のデータ収集方法

期間区分	期間	データ収集方法
1 期	コース前	インタビュー
2 期	第 1～2 週	自由記述式アンケート、成功条件の順位づけ、学習への期待に関する記述への回答
3 期	第 5～6 週	電話インタビュー

4 期	第 8～10 週	シナリオ調査、説明課題
5 期	第 12 週	2 期と同じアンケートと成功条件の順位づけ、選ばれた 5 人への電話インタビュー

White は分析結果を 1) 学習文脈インターフェイス (learner-context interface)、2) 曖昧さへの耐性 (tolerance of ambiguity)、3) 統制の所在 (locus of control) の 3 つの側面で議論している。

1) 学習文脈インターフェイス

学習文脈インターフェイスとは、White によると、例えばある学習者の「私がそこにおいて、未使用の教材があつて、それを何とか利用しなければなりません。初めはそんなふうには思わなかったけど、私がまず教材に働きかけて、私と教材とのある種の動的な関係を作らなければなりません。私に何かを引き起こすには。(後略、筆者訳)」という発言に見られるような自己教示型言語学習について学習者自身が概念化した学習者と教材または教材の使用方法との関係のことを言う。教材は学習者自身の働きかけにより初めて学習リソースとなり、そのリソースから学習者がまた影響を受けるという関係にある。こうした相互影響の結果、学習者として成長する者もあれば、途中で脱落していく者もあるという。学習者は一人での学習について、学習開始前には単に物理的に自由な学習環境があるとはしか考えていなかったが、3 期の電話インタビューから上述のようなインターフェイスの考え方が見られるようになり、4 期の調査では 75% の学習者が同様の考え方を持っていることが分かったという。

2) 曖昧さへの耐性

学習開始前に自己教示型言語学習が本質的に曖昧さを生む過程であると予期していた学習者はいなかった。しかし、3 期のインタビュー調査では 80% 以上の学習者が自分自身が正しい方法で学んでいるのか、正しく理解しているのかなど確信を持てない状況に陥っていることが分かった。5 期の調査ではこの曖昧さへの対処として、1) 時間の経過を待ったり自分自身に話しかけたりするなどの感情のコントロール、2) 他の教材を探したり繰り返し学習したりするなどの取り組み、3) チューターや近くにいる学生に連絡を取るなどの外的な支援を得る、の 3 つ方法があることが分かったとしている。

3) 統制の所在

この自己教示型言語学習で成功するための重要な要因と条件について、下表 2 のような 5 つ

の要因と7つの条件が学習者の発言から見出されたという。統制の所在について、自分自身の能力が成功の可否を決めるとするビリーフは内的統制として言及され、外的な力が成功の可否を決めるとするビリーフは外的統制として言及される。要因と条件を統制の所在で分類すると表のようになる。そして、2期と5期に成功条件に関して順位づけ調査をした結果、表3のような順位になったという。

表 2 White(1999)の統制の所在

統制の所在	要因	条件
内的統制	努力	学習時間の量、忍耐力
	学習者の性格	自信、動機
	メタ認知	最良方法に関する知識
外的統制	相互活動	チューターとのやり取りの質、チューターとのやり取りの量、スクーリング
	教材	教材の質

表 3 White(1999)の成功条件に関しての順位づけ調査の結果（□は内的統制）

調査期	2 期	5 期
成功条件に関しての順位	(1) 動機づけ (2) 自信 (3) 教材の質 (4) 学習時間 (5) 忍耐 (6) チューターとのやり取りの質 (7) チューターとのやり取りの量 (8) 最良の学習方法の知識 (9) スクーリング	(1) 動機づけ (2) 忍耐 (3) 最良の学習方法の知識 (4) 自信 (5) 学習時間 (6) 教材の質 (7) チューターとのやり取りの質 (8) スクーリング (9) チューターとのやり取りの量

すなわち、2期では外的統制も上位に入るものがあったが、5期ではきれいに上位すべてが内的統制となり、これにより学習期間が長くなるにつれ、内的統制のビリーフが強くなることが分かるというのである。

このように White(1999)は学習への期待と共にビリーフについて、様々なデータ収集方法を組み合わせた縦断的研究を試みた。その結果、自己教示型学習においては上述の通り3つの重要な側面、1)学習文脈インターフェイス、2)曖昧さへの耐性、3)統制の所在があること、それぞれの側面において過程的な変化があることを示した。

2.2.2 BALLI の問題点の指摘 ～Sakui and Gaies(1999)～

Sakui and Gaies(1999)は、質問紙調査の信頼性を確認するため、そして日本人英語学習者がどんなビリーフを持ち、そのビリーフがどのように体系化されているかを調べるために質問紙

を使った調査を行った。

質問紙作成においては、まず既存の文献から集めた質問項目について多くの英語教師の協力で項目を追加したり重複を削ったりという整理を行って 45 の質問を決めたという。それを日本語に翻訳して、4 件法リッカート形式（強く賛成、賛成、不賛成、強く不賛成）で回答する質問紙を作っている。Horwitz(1985, 1987)の BALLI は 5 件法で答えるものだったが、Sakui and Gaies はここで 4 件法のものにしている。そして、その質問紙を原型版とし、質問順をランダムに入れ替えたスクランブル版(scramble version)、原型版の質問と異なる表現で同じ質問を作ったうえで順番を入れ替えたオールタネート版(alternate version)の 3 種類を作成した。この 3 種類の質問紙を使って質問紙の信頼性を確認するための調査①と、原型版のみを使った日本人英語学習者のビリーフについての調査②を実施した。

調査①は 98 人の日本人大学生に対して行い、このうちの 44 人は初めに原型版に、4 週間後にスクランブル版に回答し、残りの 54 人は初めに原型版に、4 週間後にオールタネート版に回答した。この主な結果として、原型版とスクランブル版では、70%以上の回答者が 2 回とも同じ、または 2 回とも賛成なら同じ賛成側（強く賛成または賛成）を、不賛成なら同じ不賛成側（強い不賛成または不賛成）を選んだ項目が 45 項目中 39 項目あったとしている。そして、原型版とオールタネート版では、45 項目中 27 項目について同じ結果が出たという。また、2 回の回答の平均値を t 検定し、原型版とスクランブル版で有意差があったのは 5 項目、原型版とオールタネート版では 18 項目だったとしている。すなわち、表現が同じであれば 4 週間後に順番を入れ替えた質問紙でも 45 項目中の 40 項目（約 89%）が同じまたは同じ側の回答であったが、同じ質問でも表現を変えて 4 週間後に実施すると 45 項目中の 27 項目（60%）しか同じまたは同じ側の回答とならないということである。

この調査①では、原型版とスクランブル版に回答した者に対してだけインタビュー調査も実施している。そのインタビュー調査から以下の 4 点が分かったとしている。

- 1) 1 回目と 2 回目の調査の間の 4 週間の授業経験によって実際にビリーフが変わった学習者がいた。
- 2) 質問がどのような状況での答えを期待しているか明確にすることが難しく、回答者が答える度に違う状況を想定して答えることがある。（例：「教師は英語母語話者が良い」について、英語母語話者でもいろいろな人がいて、母語話者か非母語話者かという問題ではない場合がある。）
- 3) 質問作成者の意図と違う解釈をされた質問文があった。（例：「クラスメートとの練習は役立たない」という項目は、教室内の練習を意図したが、回答者はカフェテリアでクラ

スマートと話す場面を考えていた。)

- 4) 回答の判断に困った時に、ある場合は「同意」にある場合は「不同意」にマークし、全体で「同意」「不同意」が相殺するように考えて回答した者がいた。

このように Sakui and Gaies は質問紙の組み合わせとインタビュー調査の結果から質問紙調査の問題点を示したのである。上記の問題の 4) は、4 件法リッカート形式としたため、5 件法ではある「どちらともいえない」の回答が選択できなかったことによる問題である。Sakui and Gaies は「同意」「不同意」のどちらかしか選べない 4 件法としたことで、4 件法形式の問題が一つ明らかになったことになる。なお、この論文の中でオールタネート版については、原型版とどのように異なる表現で書かれていたのか、そしてどの項目で有意差があったのかは報告されていない。

1296 人の日本人英語学習者に原型版の質問紙を使って実施した調査②については、因子分析を行っており、その結果 45 項目の質問のうちの 25 項目の質問が寄与する 4 因子が導き出されたとしている。因子名とそれを導き出した質問項目は次表の通りである。

表 4 Sakui and Gaies(1999)の 4 因子と質問項目

因子名	質問項目
コミュニケーションな現代志向の英語学習	43 英語は学べば学ぶほど楽しくなる 40 英語話者とコミュニケーションを取るために英語を勉強している 15 テープを聞いたり、テレビの英語番組を見たりすることは英語学習にとって重要だ 17 英語がよく話せるように学べば、使う機会も多い 44 同年代の英語話者がいれば、その人のところへ行ったら会話練習をしたい 5 英語が話されている国について知ることは英語を話すために有益だ 4 私はいつか英語が上手に話せるようになる 21 英語が上手に話せるようになれば、いい仕事を得られる 2 英会話クラスは楽しくあるべきだ 11 英語を学ぶ時には繰り返したくさん練習することが大切だ 9 英語の単語が分からない時、推測するのはいいことだ
伝統志向の英語学習	41 英語を理解するためには日本語へ翻訳しなければならない 36 英語で何かを言うためにはまず日本語で考えてからそれを英語に翻訳する 32 単語を学ぶことは日本語への翻訳を学ぶことである 20 英語を学ぶことは日本語から英語への翻訳をすることである 8 英語のクラスでは、教師が日本語で説明するのがいい 14 英語を学ぶことは文法規則を学ぶことである
英語学習における教室での指示の質と量	45 受けている英語教育に満足している 7 英語学習にあてた時間を考えると今の自分の進歩に満足している 27 英語を話し理解するために今の学校での英語教育は十分である 3 英語の読み書きのために今の学校での英語教育は十分である 26 日本人は外国語学習が得意である
外国語学習の適性と難しさ	16 女の子は男の子より英語学習が得意である 30 英語学習のための特別な能力を持って生まれた人がいる 23 数学や科学が得意な人は外国語学習が得意ではない

この因子分析の結果からは日本人英語学習者が、英語の授業で使われているコミュニケーション的な教授法と伝統的な教授法のそれぞれについてのビリーフを持っていることが分かるとしている（同 1999:488）。

2.3 ビリーフの形成に関する研究 ～White(1999)と Horwitz(1999)～

Wenden はビリーフの形成について扱った論文として White(1999)と Horwitz(1999)を挙げている。上述の通り、White(1999)は遠隔授業で自己学習する学習者が 12 週間の間に期待感とビリーフを変容させた様子を示した。一人での自己教示型学習の過程で学習文脈インターフェイスというビリーフと曖昧さへの耐性という 2 つのビリーフが形成され、統制の所在については、外的統制から内的統制が重要だとするビリーフの変容も示された。

Horwitz(1999)についてはビリーフの形成の過程ではなく、学習者の文化的背景の違いがビリーフの違いを生むかどうかを探る目的で、文化的背景の異なる学習者を対象とした BALLI による調査の結果を比較したものである。すなわち、横断的研究でビリーフ形成の問題を探る方法ということになる。以下でその論文内容をもう少し詳しく見てみよう。

Horwitz(1999)は BALLI を使った研究論文のレビューによって文化的背景の異なるグループ間でビリーフの異同を比較した。比較されたのは、アメリカ人のフランス語学習者、スペイン語学習者、ドイツ語学習者(Horwitz 1988)（以上をまとめて、以下ではアメリカ人欧州語学習者と呼ぶ）、別の研究のアメリカ人のフランス語学習者とアメリカ人のフランス語教師、また別の研究のアメリカ人日本語学習者、韓国人の英語学習者、別の研究の韓国人の英語学習者、台湾人の英語学習者、トルコ系またはトルコ-キプロス系の民族（以下、トルコ系民族）の英語学習者である。

そして、各論文のデータの比較から以下のような結果を示している。

1) アメリカ人欧州語学習者とアジア人(韓国人と台湾人)およびトルコ系民族英語学習者の比較

- 両者は言語学習の難しさ、言語学習の特性、動機と期待に関して違いがあった。
- アジア人およびトルコ系民族英語学習者はアメリカ人欧州語学習者ほど言語学習の難しさを感じていない。
- アジア人およびトルコ系民族英語学習者は語彙学習が重要だと信じているが、アメリカ人欧州語学習者はそう思っていない。
- アジア人およびトルコ系民族英語学習者は道具的動機づけが高く、アメリカ人欧州語学習者は統合的動機づけが高い傾向がある。

- 両者の違いを生み出しているのは社会・政治・経済的な影響だと考えられる。

2) アメリカ人のフランス語学習者とフランス語教師の比較

- 両者には言語学習の難しさ、外国語学習の適性、言語学習の特性、発音の重要性、動機に違いがあった。例えば、学習者は教師より「言語によってはやさしく学べる言語がある」と思っている。また、「フランス人についてより知るためにフランス語を学ぶ」について学習者は賛成するものが多いが、教師はほとんどが反対している。
- 両者の違いには、年齢、学習段階、職業の影響があると考えられる。また、教師は第2言語習得について学んでおり、それが学習者とは異なるビリーフを持つ結果になったとも考えられる。

3) アメリカ人日本語学習者とアメリカ人欧州語学習者の比較

- 両者は言語学習の難しさ、外国語学習の適性、言語学習の特性、仕事の機会に関する期待に違いがあった。
- 日本語学習者は欧州語学習者よりも目標言語を難しく感じており、学習期間も長くかかると答えている。
- 日本語学習者は「特別な外国語学習能力を持つ人がある」に賛成するものが多いが、「自分は特別な外国語学習能力がある」には反対するものが多い。
- 日本語学習者は欧州語学習者と異なり言語学習においては語彙と文法が重要であるに賛成するものが多い。
- 日本語学習者は欧州語学習者と異なり「良い仕事の機会を得るために言語を学んでいる」と答えるものが多く、道具的な動機づけで学習をしている者が多い。

4) 韓国人英語学習者の2つの被調査グループの比較

- 言語学習の特性、言語学習の難しさ、「自分は英語が上手になる」についての回答で両者で同じ傾向だが、数値には差がある。
- 「外国語を話す時に恥ずかしく感じる」「英語を学ぶのは英語母語話者と知り合うため」で両者とも賛成への回答が多いが、数値にはかなりの差がある。
- これらの違いは個人差または学習状況の違いなどによる。

5) トルコ系民族の2つの被調査グループの比較

- 「誤りの修正について」「外国語を話す時に恥ずかしく感じる」「英語を学ぶのは英語母語話者と知り合うため」の3つの項目で差があった。
- 授業方法の違いによるものと考えられる。

これらの結果のうち文化的背景が異なる学習者のビリーフの違いは 1) の場合だけであるが、両者の違いを生み出しているのは社会・政治・経済的な影響だと Horwitz は述べている。そして、この BALLI を使った調査研究の比較では文化的背景によるビリーフの違いをはっきりと見つけることはできなかったとまとめた。そして、むしろ同じ文化グループ内での年齢、学習段階、個人の性格や指導方法の違いなどによるビリーフの違いが浮き彫りになった。そこで Horwitz はこうした学習文脈によるビリーフの違いにも注目すべきことを述べている。

このようにビリーフの形成について、文化的な背景が影響するかどうかはここでは明確にはならなかった。しかし、年齢、学習段階、個人の性格、指導方法などの学習文脈がビリーフ形成に影響しているということが分かってきたのである。

なお、文化的な違いがはっきりとしなかった理由として、Horwitz (1985, 1987) の BALLI は、開発時に様々な文化的背景を取り入れたものの、その開発目的は共通して見られるビリーフを引き出すことにあり、個人に特有と思われるビリーフは質問項目から除外していたことを述べている。そして、こうした文化的な影響を見るための調査では、対象集団に特有のビリーフを特定して、質問項目を追加するべきであろうと提言している。

後述する日本語教育においての BALLI を使った研究の多くは、こうした Horwitz の指摘を踏まえた形になっており、調査対象集団で見られそうなビリーフ項目をあらかじめ追加した BALLI 修正版を作成して調査を行っている。

2.4 ビリーフの性質・分類・機能に関する探究

学習者が持つビリーフがどのようなものであるかについての探求は、ビリーフという概念の階層的構造、学習文脈の違いによるビリーフの分類、ビリーフの機能としての学習行動への影響という 3 つの観点で進められた。以下、それぞれについての研究を見ていく。

2.4.1 学習ビリーフの階層性 ～Benson and Lor(1999)～

Benson and Lor (1999) は、ビリーフを特定し分類する方法に基本的な原理があるかどうか、学習者の言語学習に関する考えの複雑な様相を示すのにビリーフが適当な概念であるかどうかについて、教育心理学分野における学習方法 (approach) と概念 (conception) に関する文献資料から答えを見つけ出そうと試みた。そして、1) ビリーフ (beliefs) を階層的に捉え、2) ビリーフの上位カテゴリーに概念 (conception) があること、3) その概念 (conception) の制約を受ける量的または質的な学習方法 (approach) があること、4) 具体的な学習文脈における学習方法 (approach) の選択を決定しているのがビリーフ (beliefs) であることを見出した。これらは概ね

右図（筆者作図）のような関係にあると思われる。

Benson and Lor (1999)はこれを 16 人の香港大学の学生へのインタビュー調査の資料を使って以下のように説明している。まず、資料から抽出したビリーフは言語学習、自己、学習状況の 3 つの領域に分けられ、このうち、言語学習については 14 の異なるビリーフがあった。これは学習活動(work)、方法(method)、動機(motivation)の 3 つのカテゴリーに分けられて下表のようにまとめられた。

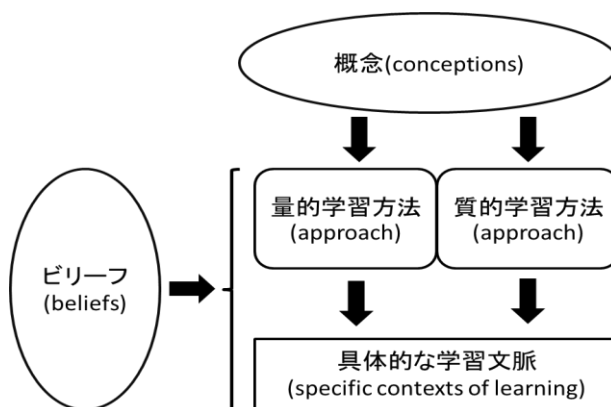


図 1 Benson and Lor (1999)のビリーフの階層構造
(筆者作図)

表 5 Benson and Lor (1999)の言語学習に関する学習者ビリーフ(Benson and Lor 1999:466)

	学習活動(work)	方法(method)	動機(motivation)
量的概念	努力しなければならない。 練習しなければならない。 時間を割かなければならない。	教師が必要である。 基礎固めをしなければならない。 言語の全ての面に注意を向けなければならない。	学習するように教師から強制されることが必要である。
質的概念		自分のニーズを明確にしなければならない。 言語を使うことに注意を向けなければならない。 言語に触れられるようにしなければならない。	言語学習が避けられないような環境にすることが必要である。 自分自身を動機付けることが必要である。 学習から自己満足感を得ることが必要である。 自分の興味にあった学習をすることが必要である。

そして、次の(1)(2)のようなインタビュー資料の中の 2 つの発言から 2 つの概念があると解釈し、これが表の量的・質的の区分を作っているとしている。

(1)文法や語のパターンなどについてはしっかりと理解していくように基礎固めをするためには時間を費やさなければなりません。学習の過程では、すべての知識を集めて吸収し消化していかなければなりません。(筆者訳)

(2)言語の学習は、日々の生活に注意を向けることが基礎にあります。それは感覚です。そのような感覚を持てば、誰かが文を言ったり、通りで知らない言葉を目にしたりした時、それを率先して学習するようになるのです。(筆者訳)

(1)から言語を文法規則や語などの物の集まりと考える概念(conception)があり、これは収集したものを蓄積し消化吸収していくことが学習過程であるという量的な考え方であるとしている。そして、(2)からは言語を学習者が学ぶ際に働きかけを行う環境であると考えた概念(conception)があり、これは働きかけにより不慣れな環境での感覚を養っていくことが学習過程であるという質的な考え方であるとしている。

こうした2つの概念はつぎのような自己に関するビリーフの発言にも見られる。(3)は量的概念、(4)は質的概念のビリーフである。

(3)知らないことがたくさんあります。だから新しいことをもっと学ばなければなりません。たくさん学ぶことがあります。(筆者抄訳)

(4)私の英語はまだ香港英語です。まだ海外にいる中国人たちのようではありません。だから、もっと感覚を磨かなければなりません。それが私がほしい英語です。(筆者抄訳)

この他、学習状況に関するビリーフの発言から、「学校環境においてたくさん知識を吸収しなければならないことを『重荷』である」と考えている学習者は量的概念を持っており、「自分の関心に従って自然に無意識に学ぶことができれば学習は『重荷』ではない」と考えている学習者は質的概念を持っているとしている。

そして、この概念の違いは学習方法に反映していると述べている。香港における中等教育の英語学習では知識を積み上げていく量的な概念とその学習方法が機能的である一方で、質的な概念とその学習方法は学習者が目標言語の使われる環境に入り込むことができる状況において初めて機能的になると述べている。

こうして Benson and Lor (1999) は、言語と言語学習過程を量的に捉える概念が、具体的な学習方法として文法や語彙を知識として蓄積したり、学校環境で与えられた課題をこなしたりする学習のビリーフと関係していること、言語と言語学習過程を質的に捉える概念が、自然な言語使用の環境の中で学習するというビリーフと関係していることを示し、階層的なビリーフの分類を提案したのである。

2.4.2 作文学習に関するメタ認知知識の分類 ～Victori(1999)～

Victori (1999) はメタ認知知識と実際に作文を書く際のストラテジーとの関係と、メタ認知知識の違いにより作文能力に違いがあるかを明らかにすることを目的として、スペインの EFL 学

習者の作文学習に関するメタ認知知識の調査を行っている。調査対象は、事前の作文課題の成績で選ばれた2名の英語作文がよくできる学習者(good writer、以下では上位学習者)と2名のよくできない学習者(poor writer、以下では下位学習者)である。分析資料は作文を書いている時の思考発話を録音して書き起こした発話思考法プロトコルとその後のインタビュー、そして実際に書かれた作文である。メタ認知知識の分析に際してはあらかじめ Flavell(1979)のメタ認知知識の分類にしたがって、1)人間の認知特性についての知識、2)課題知識、3)ストラテジー知識の3つに分けている。そして資料の分析からそれぞれについてさらに以下のような下位分類を作っている。

- 1) 人間の認知特性についての知識：動機、自己認識、作文を書く上での問題点
- 2) 課題知識：テキスト知識（アカデミック・ライティングの性質に関する知識）、目的意識、読み手意識
- 3) ストラテジー知識：計画と文章構成、評価、リソース(辞書)利用

Victori はこの分類に従って上位学習者と下位学習者の違いを資料を使って示している。次表はVictori の記述を筆者が表にまとめたものである。

表 6 Victori(1999)のメタ認知知識の分類と作文学習上位学習者と下位学習者の違い

分類	下位分類	上位学習者	下位学習者
人間の認知特性についての知識	動機	下位学習者との違いはない。	上位学習者との違いはない。
	自己認識	母語作文には自信がある。	母語作文にも自信がない。
	作文の問題点	テキスト全体に焦点を当てている。	文法・語彙に焦点を当てている。
課題知識	テキスト知識	良い作文の条件は内容、意見の明確さ、結束性、文法的正しさなどであるという全体的な知識を持つ。全体構成について序論・本論・結論があり、それぞれ何を書くべきかの認識がある。	良い作文の条件を文法と語彙・表現のみで考える。全体構成について序論・本論・結論があることは分かっているが、序論・結論に書くべきことがはっきりと分かっていない。
	目的意識	実際の作文において自分の意見を読者に納得させるように書いている。	実際の作文において自分の意見を読者に納得させるような書き方はされていない。
	読み手意識	読み手に合わせて内容や意見を調整している。	全く読み手について考えていないか、考えていても語彙の選択に関してだけである。
ストラテジー知識	計画	書く前に全体の計画を考え、書きながら修正もする。	即興、思いつきで作文を書く。
	文章構成	初めに書いたアウトラインに沿って全体の構成を考えながら、また段落ごとに全体構成を考えながら書く。	構成は考えず、一度書き終えると構成がおかしくても書き直さない。

	評価	作文を見直して書き直すことが良いと認識し実際に書き直しをする。	作文を見直して書き直すことが良いと認識しているが、書き直すことはほとんどなく、あっても語彙・文法の修正に終始する。
	リソース（辞書）利用	多くの語彙を調べ、より適切な語彙を選択しようとする。	調べる語彙が少ない。

こうした Victori(1999)の研究の特徴としては、作文学習におけるビリーフを取り上げている点、上位学習者と下位学習の違いを取り上げている点、それによって学習ストラテジーとビリーフとの関係を捉えている点、調査方法としては、発話思考法を用いて、そのプロトコルとインタビューと作文の記述を資料とした点が挙げられる。

ビリーフの分類については、Wenden(1986, 1987)と同様に Flavell(1979)を引用して認知心理学の理論的な枠組みを利用している。ビリーフの研究方法として質問紙を用いた量的研究があり、因子分析の結果からビリーフを分類して理論的な枠組みを作ることが、Horwitz(1985, 1989)、Cotterall(1999)、Sakui and Gaies(1999)、Yang(1999)などに見られる一つの流れであるが、もう一つの流れとしてこの認知心理学の理論的な枠組みの利用があったのである。

2.4.3 自律学習のレディネスとしてのビリーフの分類 ～Cotterall(1995,1999)～

Cotterall(1999)は Cotterall(1995)の結果を踏まえた研究であるので、ここではまず Cotterall(1995)を見ておく。Cotterall(1995)は、行動はビリーフと経験に左右されるもので、特定のビリーフまたは行動により自律的な言語学習が支えられているとし、自律学習能力のレディネスを調べることを目的とした研究である。そして、学習者へのインタビューをもとに作られた質問紙を用いてニュージーランドの大学で学ぶ 139 人の ESL 学習者を調査をした。質問のうちの 5 件法リッカート形式で回答を得た 26 項目について因子分析を行って 6 因子を見出している。Cotterall(1995:197-203)に従って因子名とそれを導き出した質問項目を次表にまとめた。

表 7 Cotterall(1995)の 6 因子と質問項目

因子名	質問項目
(1) 教師の役割	32 教師が手伝ってくれるのがよい。 28 教師が私の困難点を教えてくれるのがよい。 31 教師が一つの活動にどの程度時間をかけるべきか教えてくれるのがよい。 33 教師はなぜその教室活動をするのかをいつも説明するべきだ。 29 教師が何をすべきか教えてくれるのがよい。
(2) フィードバックの役割	10 教師が定期試験をしてくることは役に立つ。 8 私の進歩について教師に教えてほしい。 7 自分がどのぐらい進歩したかを知ることが重要である。

(3) 学習者の独立心	19 私は英語の必要性についてはっきりとした考えがある。 15 私は自分で新しいことを始めるのが好きだ。 23 外国語の学習は他の科目の学習とは異なる。
(4) 学習能力についての自信	3 私は外国語を学ぶ方法をよく知っている。 4 私は外国語以外の他の科目を学ぶ方法をよく知っている。
(5) 言語学習経験	17 私は過去に外国語学習に成功したことがある。 11 私には自分がどのぐらい学んだかを確かめる方法がある。
(6) 学習方法	1 英語も他の科目と同様の方法で学ぶ。 14 私の進歩について教師と話すのは恥ずかしい。

Cotterall(1999)は自律学習のレディネスを調べる方法としてこの Cotterall(1995)をさらに発展させたものである。(1)教師の役割、(2)フィードバックの役割、(3)学習者の独立心、(4)学習能力についての自信、(5)言語学習経験、(6)学習方法、という因子を、(1)教師の役割、(2)フィードバックの役割、(3)学習者の自己効力感、(4)重要なストラテジー、(5)ストラテジーに関わる行動の次元、(6)言語学習の特性、という変数(variable)として捉え直し、質問項目や質問方法を追加再編して 90 項目から成る質問紙で調査を行っている。

Cotterall(1999:500-507)にしたがって、変数と質問項目を表にまとめると次表のようになる。なお、調査は 5 件法リッカート形式で答えるパート 1、順位付けを行うパート 2、学習者タイプについて順位づけを行いその関係図を描くパート 3、言語学習についてのアドバイスを友人に書くパート 4 から成っているが、この論文ではそのうちのパート 1 とパート 2 について報告されており、全ての質問項目がここに掲載されてはいない。

表 8 Cotterall(1999)の 6 変数と質問項目

変数	質問項目
(1) 教師の役割	(5 件法リッカート形式) 教師役割は 1 何をするか教えてくれること 3 効果的な学習を手助けすること 7 私の進歩を教えてくれること 15 私の困難点を言ってくれること 22 練習の機会を作ってくれること 24 どのぐらいの時間活動をするかを決めること 29 ある教室活動をなぜするのか説明をすること 32 私の学習目標を決めてくれること 33 定期的に試験をすること 35 助け舟を出してくれること (順位づけ) 教師は.....専門家であるべきだ 74 言語を教える 75 言語を学ぶ 76 学習者に学び方を見せる
(2) フィードバックの役割	(5 件法リッカート形式) 11 教師は私がよく学習しているかどうか知っている 34 私がよく学習しているかどうかは教師が一番よく知っている

	<p>(順位づけ)</p> <p>自分の言語学習のフィードバックは….</p> <p>65 自分自身が行ったものが最も役に立つ</p> <p>66 教師からのものが最も役に立つ</p> <p>67 他の人からのものが最も役に立つ</p>
(3) 学習者の自己効力感	<p>(5 件法リッカート形式)</p> <p>10 言語学習において自分は平均レベルであると思う</p> <p>26 言語学習において自分は平均よりよくできると思う</p> <p>21 他人に評価されるのが怖い</p> <p>31 他人に評価されるのは役に立つ</p> <p>(はい/いいえで回答および自信度での順位づけ回答)</p> <p>自己効力等級を測る質問</p> <p>8 自分に言語学習を成功させる能力がある</p> <p>14 自分に英語を正確に書く能力がある</p> <p>19 自分に次の英語試験で自分の目標点を取る能力がある</p> <p>28 自分が英語を学ぶ効果的な方法を見つける方法を知っている</p>
(4) 重要なストラテジー	<p>(5 件法リッカート形式)</p> <p>私は……の方法を知っている</p> <p>2 自分の練習方法を自分で見つける</p> <p>6 自分の間違いをチェックする</p> <p>9 なぜ自分に英語が必要か説明する</p> <p>12 自分の強みと弱みを把握する</p> <p>16 必要な時に助けを求める</p> <p>18 自分の学習目標を決める</p> <p>20 自分の学習計画を立てる</p> <p>36 自分の進歩を測る</p>
(5) ストラテジーに関わる ビリーフの次元	<p>(5 件法リッカート形式)</p> <p>上記(4)のそれぞれのストラテジーについて</p> <p>(a) その方法を知っている</p> <p>(b) その方法をするに自信がある</p> <p>(c) その方法をしようとしている</p> <p>(d) 自分が責任を持ってやるべき方法だと思っている</p>
(6) 言語学習の特性	<p>(5 件法リッカート形式)</p> <p>4 英語の規則を知らなくても英語でコミュニケーションが取れる</p> <p>25 英語でコミュニケーションが取れるようになる前に英語の規則を知る必要がある</p> <p>5 全ての人が同じ方法で言語を学ぶ</p> <p>27 人はそれぞれ違う方法で言語を学ぶ</p> <p>13 言語学習において間違いをすることは良くないことである</p> <p>30 言語学習において間違いをすることは普通のことである</p> <p>17 短い期間で一つの言語を学ぶことは可能である</p> <p>23 言語学習は長期間かかる</p> <p>(順位づけ)</p> <p>努力に関わる項目について</p> <p>私の言語学習の成功は</p> <p>77 教室外での活動による</p> <p>78 教室での活動</p> <p>79 教室内でのクラスメートがすること</p> <p>80 教室で教師がすること</p> <p>(順位づけ)</p> <p>言語学習の特性全体に関わる項目</p> <p>言語学習を成功させるために重要な役割を果たしているのは</p> <p>81 フィードバック</p> <p>82 言語使用の機会</p>

	83 練習
	84 語学教師
	85 自分自身の努力

Cotterall はニュージーランドの大学で学ぶ 131 人の ESL 学習者を対象として上記の質問紙を用いた調査を行っており、次のようなことが分かったとしている。

- 「教師の役割」についての結果から、この対象者は言語学習の成否は自身の努力次第であるというビリーフを持っていた。
- 「言語学習の特質」については、「人はそれぞれ違う方法で言語を学ぶ」「言語学習において間違いをすることは普通のことである」「言語学習は長期間かかる」の質問項目に多くが同意していた。これらの項目は Wenden(1987)でのメタ認知知識のうちの課題知識にあたるもので、自律学習能力の基本的な構成要素の一つであり、この対象者たちはこうした知識を持っていたということが分かった。
- 「ストラテジー使用に関するビリーフの次元」は、「英語の必要性」「目標設定」「学習計画」など自律学習に関わるストラテジーについてのビリーフを、知識だけがあるのか使おうという意志があるのかを区別する調査変数である。この調査対象者はストラテジーについて知っていても使いたいという意志を持っているだけであるが、新しいストラテジーを使ってみたいという積極性があることが分かった。
- 「練習方法を知っている」などの認知ストラテジー、「助けを求める方法を知っている」などの社会的ストラテジー、「自分の強みと弱みを認識している」などのメタ認知ストラテジーは「自律学習を養成するストラテジー」であり、この調査対象者の多くがこれらについての知識を持っていた。
- 重要なメタ認知ストラテジーである自分の学習をモニターして進歩を評価するというストラテジーについて、この調査対象者には方法が分からないとする者が多く、さらにフィードバックの重要性の認識も低かった。この2つのストラテジーについては教師の指導が必要である。
- この調査対象者の自己効力感は低く、多くが自分の言語学習能力について自信を持っていないことが分かった。自律学習能力のある学習者は確固とした自己認識をもっていることから、学習課題をする前に自己効力感を高めるような教師介入が必要である。

以上がこの調査の分析結果であるが、この Cotterall(1999)の論文の特徴は、まず自律学習能力に焦点を当てたビリーフ研究であること、「ストラテジー使用に関するビリーフの次元」と

して、ストラテジーに関する知識またはビリーフを持っているかどうかだけではなく、積極的に使おうという意志があるかどうかを調べる項目を入れていること、そして自己効力感についての項目も入れていることにある。このうち、自己効力感についてのビリーフは Wenden(1986, 1987)が参照した Flavell(1979)の「メタ認知知識」の中の「人間の認知特性についての知識」に当たる。そして、上述の通り「言語学習の特質」は「メタ認知知識」の「課題知識」に当たり、ストラテジーに関する質問項目はやはり「メタ認知知識」の「ストラテジーに関する知識」に当たる。こうして見ると、Cotterall(1999)の研究も Flavell(1979)の「メタ認知知識」の枠組みで分析されていたことが分かる。

以上はビリーフの分類に関わる研究であった。この他にすでに「研究方法の展開」で記した Sakui and Gaies(1999)の調査②も日本人英語学習者のビリーフ体系を探るためとして因子分析を行い、4つの因子を導き出しており、これらと同様にビリーフの分類の試みの一つと言える。

2.4.4 ストラテジーと動機づけの循環関係から見たビリーフの機能 ～Yang(1999)～

Yang(1999)は、ビリーフとストラテジー使用の関係を明らかにすることを目的として、台湾で中学から大学1年までの7年間英語学んでいる505人のEFL大学生を対象として質問紙調査を行った。質問紙には Horwitz(1987)の BALLI と Oxford(1990)の Strategy Inventory for Language Learning(以下、SILL)が使われたが、それぞれの調査でビリーフとストラテジーについて質問項目以外のものがあれば記入してもらうようにしてあった。

BALLI の因子分析の結果から4つの因子を見出して次表のように命名している。

表 9 Yang(1999)の BALLI の 4 因子と質問項目

因子名	質問項目
① 英語学習に関する自己効力感と期待 (self-efficacy and expectation about learning English)	16. I have a special ability for learning foreign languages. 【1】 5. I believe that I will learn to speak English very well. 【2】 21. I feel timid speaking English with other people. 【4】 4. English is (1) a very difficult language (2) a difficult language (3) a language of medium difficulty (4) an easy language (5) a very easy language. 【2】 13. I enjoy practicing English with the American I meet. 【4】 6. People from my country are good at learning foreign languages. 【1】
② 認識されている英会話学習の価値と性質 (perceived value and nature of learning spoken English)	31. I want to learn to speak English well. 【5】 18. It is important to repeat and practice a lot. 【4】 20. People in my country feel that it is important to speak English. 【5】 12. It is best to learn English in an English-speaking country. 【3】 32. I would like to have American friends. 【5】 7. It is important to speak English with an excellent pronunciation. 【4】 33. Everyone can learn to speak a foreign language. 【1】

	<p>29. If I learn English very well, I will have better opportunities for a good job. 【5】</p> <p>9. You shouldn't say anything in English until you can say it correctly. 【4】</p>
③ 外国語学習適性に関する ビリーフ (beliefs about foreign language aptitude)	<p>30. People who speak more than one language are very intelligent. 【1】</p> <p>2. Some people have a special ability for learning foreign languages. 【1】</p> <p>19. Women are better than men at learning foreign languages. 【1】</p> <p>11. People who are good at mathematics or science are not good at learning foreign languages. 【1】</p> <p>10. It is easier for someone who already speaks a foreign language to learn another one. 【1】</p> <p>8. It is necessary to know about English-speaking cultures in order to speak English. 【3】</p> <p>24. I would like to learn English so that I can get to know Americans better. 【5】</p>
④ 形式的構造的学習に關する ビリーフ (beliefs about formal structural studies)	<p>23. The most important part of learning a foreign language is learning the grammar. 【3】</p> <p>17. The most important part of learning a foreign language is learning vocabulary words. 【3】</p> <p>28. The most important part of learning English is learning how to translate from my native language. 【3】</p> <p>35. Language learning involves a lot of memorization. 【3】⁴</p> <p>34. It is easier to read and write English than to speak and understand it. 【2】</p> <p>22. If beginning students are permitted to make errors in English, it will be difficult for them to speak correctly later on. 【4】</p> <p>25. It is easier to speak than understand a foreign language. 【2】</p>

Horwitz との比較のために質問項目の末尾に Horwitz(1987) の分類を以下の番号で付けた。

【1】 外国語学習の適性

【2】 言語学習の難しさ

【3】 言語学習の特性

【4】 学習とコミュニケーションのストラテジー

【5】 動機づけ

Yang は Horwitz(1987) で動機づけへの言及があるので、動機づけとストラテジー使用との関係についても考察する必要があるとし、認知心理学の研究を参照している。そして自分ができることは自信を持ってやるが、自分の能力を超えることはやらないようにするという自己効力感と自己の活動との関係が言語学習の場合にもあると考えた。こうしたことを考慮して上記①の因子名を付けたと思われる。

また、SILL の因子分析の結果からは次の 6 つの因子を見出した。

(a) 機能的実践ストラテジー (Functional practice strategies) : メモや手紙、レポートを英語で書く、楽しみとして英語を読む、英語で会話するようにする、英語で考える

⁴ この質問は Horwitz(1987) にはなかったが、後の Horwitz の BALLI で追加された項目である。(Yang 1999:519)

ようにする、英語で会話できる人を探す、英語を読む機会を見つける、英語のテレビや映画を見たりラジオを聞いたりするなど。

- (b) 認知-記憶ストラテジー(cognitive-memory strategies)：母語と英語を比較する、新しい語彙を学ぶ時は既有知識と関連づける、新しい語彙は使われる場面を想像して映像で覚えるなど。
- (c) メタ認知ストラテジー(metacognitive strategies)：自分の進歩を考える、予定を立てて十分な学習時間を確保する、明確な目標を設定するなど。
- (d) 形式的口頭練習ストラテジー(formal oral-practice strategies)：発音の練習、新しい語彙を何度も発音したり書いたりする、母語話者のように話すなど。
- (e) 社会的ストラテジー(social strategies)：英語話者に助けを求める、他の学習者と練習するなど。
- (f) 補償ストラテジー(compensation strategies)：言葉が思い浮かばない時、ジェスチャーを使う、自分で新しい言葉を作り出す、理解できない時は推測するなど、

Oxford(1990)は、SILL を直接ストラテジーである(i)記憶ストラテジー、(ii)認知ストラテジー、(iii)補償ストラテジー、間接ストラテジーである(iv)メタ認知ストラテジー、(v)情意ストラテジー、(vi)社会的ストラテジーに分類しているが、この因子分析では直接ストラテジーが(a)機能的実践ストラテジー、(b)認知-記憶ストラテジー、(d)形式的口頭練習ストラテジーの3つに分かれた結果となっている。

そして、このBALIIの4因子とSILLの6因子についてピアソン相関係数を求めた結果次のような相関関係があったとしている。

- 1)「①英語学習に関する自己効力感と期待」と「②認識されている英会話学習の価値と性質」の2つのビリーフはSILLの6因子のすべてと相関がある。
- 2)「③外国語学習適性に関するビリーフ」は、SILLの(a)機能的実践ストラテジー、(b)認知-記憶ストラテジー、(c)メタ認知ストラテジーの3つの因子と相関がある。
- 3)「④形式的構造的学習に関するビリーフ」は、(a)機能的実践ストラテジーの使用と負の相関がある。

これらBALIIとSILLの因子についてはカノニカル相関も求めており、その結果、「①英語学習に関する自己効力感と期待」は、SILLのすべての因子と相関があるが、特に(a)機能的実践ストラテジーとの相関が強かったとしている。すなわち、自己効力感を強く持ってい

る学習者は全てのストラテジーをよく使うが、特に機能的実践的ストラテジーをよく使うと答えているのである。また、「②認識されている英会話学習の価値と性質」は、形式的口頭練習ストラテジーと相関があった。英会話の価値と性質として良い発音で話すことが大切であると思っている学習者は英語母語話者をまねて繰り返し発音練習をしていることがここから分かる。

ここで Yang は 2 つの相関関係の分析により「①英語学習に関する自己効力感と期待」のビリーフが SILL のすべての因子と相関があったという結果を受けて、相互関係について次のように考察している。どちらがどちらに影響しているかは分からないが、ストラテジーと動機づけに関する教育心理学の知見を合わせて考えると、適切なストラテジー使用が自己の言語能力についての認識を高め、それによって動機づけが高まっていると考えられ、その高まった動機づけがまたストラテジー使用を促すという循環的な関係にある。

この他、次のような相反するビリーフやストラテジー使用があったことも報告している。

- 「正しく話せるまで発話してはいけない」に反対しながら（すなわち、間違っているとも話すべきだと考えていながら）「学習初期段階の誤りは修正されないと後に修正するのが難しくなる」には賛成している。
- ESL 学習者は口頭能力に最も興味がある一方で「英語を話す時に気後れする」と回答する者が多い。そして、この「英語を話す時に気後れする」は機能的実践的ストラテジーと強い負の相関がある。（「リラックスするようにしている」「英語で話すように自分自身を励ましている」という 2 つのストラテジーは、「英語を話す時に気後れする」と負の相関があった。）
- 90%が「覚えることが大切だ」に賛成しているが、認知-記憶ストラテジーを使っている者は少なかった。「覚えることが大切だ」というビリーフは、他のどのストラテジーとも強い相関がなかった。こうした結果が出た原因の一つは、記憶ストラテジーの調査項目に書かれている方法ではない方法（例えば、繰り返しによる丸暗記など）で記憶しているということが考えられる。

また、Yang はこの研究結果からビリーフについては、因子③外国語学習適性に関するビリーフと④形式的構造的学習に関するビリーフが構成する「メタ認知ビリーフ(メタ認知知識)」と、因子①英語学習に関する自己効力感と期待と②認識されている英会話学習の価値と性質が構成する「動機づけビリーフ」の 2 つが理論的な要素であると述べている。そして、「メタ認知ビリーフ」には Flavell(1979) に従って 1) 個人知識、2) 課題知識、3) ストラテジー知識があり、「動機づけビリーフ」には 1) 自己の能力、学習結果に関する期待、課題の難しさに関するビリーフ、

2)第2言語学習の目標、学習課題の重要性、有用性、興味に関わるビリーフ、3)感情的な面に関わるビリーフの3項目があるとまとめている。最後に、上述のように動機づけとストラテジー使用が循環的な関係にあることから、学習者に対してはグループディスカッションや学習日記などを取り入れたメタ認知知識を高めるような指導をすることが有効であろうと提案している。

2.5 ビリーフ研究の広がりのまとめ

研究方法の広がりには、White(1999)の縦断的研究と Sakui and Gaies(1999)の BALLI の信頼性に関する検証が見られた。このうち Sakui and Gaies(1999)は BALLI に項目を追加したうえで、その原型版に加えて、スクランブル版とオールタネート版を利用し、さらにインタビュー調査を行った。質問紙調査にはリッカート形式だけではなく、White(1999)や Coterall(1999)のように順位づけ課題をする方法も見られた。そして、質問紙とインタビュー調査以外には Victori(1999)が作文を書いている時の発話思考法によるプロトコルを分析対象としており、後の研究、特に読解や作文におけるビリーフ研究で参考とされている。

ビリーフの分類については次表のようにまとめられる。インタビュー調査から質的分析したもの、質問紙調査から因子分析により分類したものがあるが、質的分析においても因子分析においても Flavell(1979)のメタ認知知識の分類を参照して踏襲したものがある。

表 10 System vol.27 Issue4 各論文のビリーフの分類

論文	分類方法	分類
White	自由記述式アンケートとインタビューの質的分析による	(1)学習文脈インターフェイス (2)曖昧さへの耐性 (3)統制の所在
Sakui and Gaies	BALLI の因子分析	(1)コミュニケーションな現代志向の英語学習 (2)伝統志向の英語学習 (3)英語学習における教室での指示の質と量 (4)外国語学習の適性と困難さ
Horwitz	Horwitz(1987)に同じ	(1)言語学習の難しさ (2)外国語学習適性 (3)言語学習の特性 (4)学習とコミュニケーションのストラテジー (5)動機づけと期待
Benson and Lor	インタビューの質的分析	(1)言語学習：(学習活動、方法、動機) (2)自己 (3)学習状況
Victori	発話思考法プロトコル、インタビュー、書かれた作文の質的分析と Flavell(1979)の分類	(1)人間の認知特性についての知識： (動機、自己認識、作文を書く上での問題点) (2)課題知識： (テキスト知識、目的意識、読み手意識) (3)ストラテジー知識： (計画、文章構成、評価、リソース利用)

Cotterall	質問紙調査の因子分析と Flavell (1979) の分類	(1) 教師の役割 (2) フィードバックの役割 (3) 学習者の自己効力感 (4) 重要なストラテジー (5) ストラテジーに関わるビリーフの次元 (6) 言語学習の特性
Yang	BALLI の因子分析 Flavell (1979) を参照	(1) 英語学習に関する自己効力感と期待 (2) 認識されている英会話学習の価値と性質 (3) 外国語学習適性に関するビリーフ (4) 形式的構造的学習に関するビリーフ

ビリーフの機能としては、Benson and Lor(1999)、Victori(1999)、Cotterall (1999)、Yang(1999)においてビリーフとストラテジー使用との関係が考察されている。Yang(1999)では動機づけビリーフとストラテジー使用が循環的な関係があることも指摘されている。

また、外国語学習全般に関わるビリーフではないものとして、White(1999)は遠隔教育において一人で学ぶという状況におけるビリーフ、Victori(1999)は作文学習におけるビリーフというように状況や学習技能がある特定の範囲内にある場合のビリーフが見られるのもここでの特徴であろう。Cotterall(1999)についても自律学習に関わる質問項目による調査研究であるという点でビリーフ研究の一つの分野となっている。

3. 文脈アプローチというビリーフ研究の考え方

Barcelos(2003a)はビリーフ研究のアプローチをビリーフの定義、研究方法、ビリーフと行動との関係、長所・短所(advantages and disadvantages)に従って、規範アプローチ (normative approach)、メタ認知アプローチ (metacognitive approach)、文脈アプローチ (contextual approach) の3つに分類した。以下、Barcelos(2003a)に従ってこの3つのアプローチがどのようなものであるか見ていこう。

3.1 規範アプローチ

将来「自律的学習者」または「良い学習者」になる者の行動の指標としてビリーフを捉えるアプローチを規範アプローチとしている。このアプローチでは学習者の持つビリーフを記述して分類することが目的である。自律学習との関連を取り上げている研究もある。

この研究におけるビリーフの定義は先入観、神話、誤解と同義である。学習者は言語学習に関しての意見や考えを持っているが、多くの場合それは第2言語を研究する学者の意見と異なるもので誤解を含んでおり、学習を阻害するものである。

方法はリッカート形式の質問紙を用いてビリーフ調査をして統計的に分析する。Horwitz

(1985)で開発された BALLI が最もよく使われているが、それを修正して使っている研究や、独自に質問紙を開発している研究も多い。

このアプローチの長所は、実際の観察ほど被験者を不安にさせたりすることなく、研究リソースと時間が限られている時には便利で集計も容易であり、多くの回答者が確保できる場合に適しているなどの利点がある。また、短所としては、回答者が質問に対して一様に同じ解釈をしているか保証が困難であり、また回答者は適切だと思われるものを答えようとする、回答は準備された質問だけに限定されるため、回答者自身の言葉による説明を調査することができないといったことが挙げられている。

エティック (etic) で量的なデータが得られるが、学習文脈外での調査で、調査者の意図と回答者の解釈が異なるものであったり、調査者が重要だと思っていることと回答者が重要だと思っていることが異なることも起こったりする。そして、そのビリーフを持っているということが何を意味するのか、そのビリーフに従って行動するのか、どうしてそのようなビリーフを持っているのかなどは分からないとしている。

3.2 メタ認知アプローチ

「ビリーフはメタ認知知識である」と定義するアプローチである。主に Wenden(1987, 1998, 1999 など)によって提案されているメタ認知知識の枠組みを用いたアプローチである。これは学習者のメタ認知知識が行動理論を構成し、それによって学習者が自らの行動を熟慮して学習能力を高めていると仮定したアプローチであると Wenden(1987:112)を引用して説明している。このアプローチの長所はインタビューをすることで学習者に自身の経験について内省を促し詳細に話してもらえること、学習者のメタ認知知識について多くの情報が得られることであるとしている。しかし、このアプローチでは実際の行動からビリーフを推論し導き出したわけではなく、経験に基づいたビリーフが語られていたとしても、学習文脈とその文脈が学習者のビリーフに与えた影響は考慮されていないと Barcelos は述べている。ただ、Wenden(1987)では上述した通り、ストラテジーとそれを使用した社会的場面をインタビューで聞き出しており、必ずしも文脈が考慮されていないとは言えないと思われ、Barcelos のこの説明にはやや疑問がある。

そして、Barcelos はこれまでのところこのアプローチの研究は Wenden(1986, 1987)、Victori and Lockhart(1995)、Victori の未公開修士論文しかないとしている。しかし、これについても、上述した通り Flavell(1979)のメタ認知知識の枠組みを利用した研究には Wenden(1986, 1987)の他にも自律学習とビリーフの関係をとり上げた Cotterall(1999)、作文学

習のストラテジーとビリーフの Victori(1999)、ストラテジーとビリーフの関係をとり上げた Yang(1999)があった。これらも自律学習やストラテジーと関連したビリーフ研究もこのアプローチとして考えてよいものと思われる。

3.3 文脈アプローチ

特定文脈におけるビリーフのより深い理解を目的とし、ビリーフは学習者が経験する学習文脈に埋め込まれており、学習者のイーミック(emic)な視点からの意味の解釈を根拠にして分析されるアプローチが文脈アプローチであるとしている。そして、ビリーフは動的なもので、社会的相互作用によって形成されたり、変化したりし文脈によって特定されるものであると定義される。このアプローチでは、様々な理論的枠組みでビリーフが定義され、様々な種類のデータが集められ、様々な分析がなされており、特定の方法論に基づいて分類したアプローチではないとしている。そして、例えば、民族誌学的教室観察、日記分析、メタファー分析、談話分析、ケーススタディー、現象学的記述(phenomenography)などがあるとしている。これらの方法では、観察記録、半構造化インタビュー、自由記述式(オープンエンド)の質問紙、被調査者の書いたドキュメント・レポート・日記などが分析される。

このアプローチの研究例として本研究で参考にした研究は、上述の White(1999)の現象学的記述による研究の他、この Kalaja and Barcelos(2003)の書籍に収録されている Hosenfeld(2003)の日記分析、Barcelos(2003b)のデューイの経験の理論の枠組みを利用した研究などがある。ここでこの2つを見ていくこととする。

3.4 文脈アプローチの例1～発生するビリーフ(Hosenfeld2003)～

Hosenfeld(2003)は第2言語学習についてのビリーフの多くが発生するもの(emergent)であるとし、この論文では自己管理型学習(self-directed learning)において発生したビリーフと学習行動とが強い相関関係にあることを示すことを目的としている。Hosenfeld は、規範アプローチとメタ認知アプローチの研究ではビリーフが安定したもの(stable)として扱われているが、学習中に発生するビリーフ(emerging beliefs)があり、それが学習者に保持され、学習活動がそれに従って行われることもあると述べている。この新しく発生したビリーフは繰り返し使われることで、学習者のビリーフシステムの一部に統合される。すなわち、特定の期間の間に特定の文脈において特定の学習者に発生したビリーフが安定したビリーフとなりうるというのが Hosenfeld の主張である。

そして、この研究では自分自身のスペイン語学習の学習開始初めの2か月間の学習日記をデ

ータとし、学習日記による自己による調査の可能性も探求している。データ分析は日記の記述をビリーフまたは行動に従ってカテゴリー分けをするというものであった。この結果、次の 4 つの発生するビリーフがあったという。以下はそのビリーフと発生時の状況の説明である。

①複数の声を使う（批判的思考の声）：自分の興味があるマヤ文明についてのテキストをスペイン語で読んだ後に、一人でそれについてのコメントをスペイン語で話していた。この時、スペイン語で「批判的思考の声」を使う自分に気がついた。通常話す時と違う声である。これは独り言（内言）ではあるが、バファーチンの『対話的想像』で解釈すれば、自分自身との対話である。この対話を 2 か月の間に 68 回記録している。それは 1)計画（日々の活動、学習活動）、2)要約（日々の活動、学習活動）、3)評価（スペイン語の能力、情報の正確さ）、4)今起きていることの描写（日々の活動、学習活動）、5)感情的な反応の表出（日々の活動、学習活動）の 5 つのカテゴリーに分けられる。

②文脈から対話を学ぶ：スペイン映画を見た時の日記の内容から「文脈から対話を学ぶ」ビリーフが発生した。これも日記内容が 1)会話の言葉、2)自分自身の反応または解釈、3)映画内容の描写の 3 つのカテゴリーに分けられる。

③音声記号で発音を学ぶ：音声記号のついたスペイン語表現のガイドブックを見つけて使い始めた時から「音声記号で発音を学ぶ」というビリーフが生まれた。音声記号に従って話すことで発音が上達するように感じた。それまで母語の英語、第 2 言語のフランス語を学ぶ時に音声記号で発音を学んだという記憶はない。このビリーフに関わる日記の内容には 1)カスティリヤ語の音声記号についての疑問、2)強調アクセント、3)音声記号を使って短い対話を読む、4)発音を間違えやすい語を聞いて反復練習するという 4 つのカテゴリーがある。

④自身のスペイン語の上達についての評価の重要性：スポーツジムでのウェイトトレーニングでは自分の上達がウェイトの重さで分かる。同じようにスペイン語の上達が分かるとよい。自己管理型学習においてこのような「評価は大切」であるというビリーフが生まれた。このビリーフが生まれてから、評価の方法を探し求めるようになった。これにも 1)類推を発展させる、2)活動の評価の 2 つのカテゴリーがあった。

Hosenfeld は、以上の 4 つのビリーフが 2 か月の間に発生したこと、そしてそれらが学習行動にはっきりと表れていることを示し、上述の「発生するビリーフ」の存在を確認しているのである。

3.5 文脈アプローチの例 2～デューイの経験の理論を使ったビリーフ研究(Barcelos2003b)～

Barcelos(2003b)はデューイ（Dewey 1938）の経験の理論から、経験の構成には「連続性の

原理」と「相互作用の原理」の2つの基本原理が働いているという考え方をういたビリーフ研究を行っている。そこではビリーフを経験の一部であると考え、そして、教授と学習は経験の再構築を行う連続した過程であるとする。この経験は心の状態を言うのではなく、環境に対する各個人の相互作用、適応、順応のことであるという。

この考え方をういて、アメリカの大学内にある語学機関 (language institute) で英語(ESL)を学ぶブラジル人3名とアメリカ人教師3名を対象としたビリーフ調査を行った。この論文ではその中の1名ずつを取り上げている。「構造 2(sturucture2)」という8週間のコースの受講生カリナと教師エミリーである。ここでの研究目的は、1)教師と学習者のSLAに対するビリーフの異同、2)教師のビリーフと教室での実践は学習者のビリーフにどのように影響するか、3)学習者のビリーフと行動は教師のビリーフと実践にどのように影響を与えるかであった。

データ収集方法は週3回の授業観察、授業の様子を録画したビデオを後で見ながらの学習者のコメント、コースの開始時・中間時・終了時の3回実施した約60分の半構造化インタビュー、フィールドノートと調査対象者とのインフォーマルな会話の記録、研究者自身の内省を記した日誌であった。分析は文字化した資料を解釈可能な最小ユニットに分け、それをカテゴリー化して整理し、カテゴリー間の関係を考えてまとめるという質的な方法である。

この結果、まず教師エミリーと学習者カリナの人物について次のことが分かった。教師エミリーは29歳、応用言語学修士を取得後、他の機関で3年間の教師経験があるが、ここではおそらく最も若い教師であった。学習者カリナは25歳、ブラジルで英語を学んできて、この機関では4週間だけ勉強をする。自分では英語能力に自信があるが、プレースメントテストによって思っていたより低いレベルのクラスに入れられた。そして、自分より低いと思っていた夫が自分よりレベルの高いクラスに入ったこともあり、フラストレーションを感じていた。

そして、資料の分析から、この両者は教室の雰囲気、教師と学習者の役割、文法指導の3つの点でビリーフの衝突があることが分かった。教師エミリーは、リラックスしたフレンドリーな雰囲気の教室がよいと考え、学習者同士が信頼し合い、質問したり助け合ったりするようにし、多くのゲームを取り入れた。教師と学習者の役割については、教師は正解を知る絶対的な存在ではなく、学習機会を提供するファシリテーターであり、学習者には積極的に責任を持って教師の期待以上に活動に参加することを望んだ。文法指導については、使うことで文法が学べると考えてゲームを多用し、帰納的な説明が良いと考えている。一方、受講生カリナは「有益な」で「しっかりとした(heavier)」授業を期待し、時間を無駄にせずはやく学習を進めたいと考えている。そして、良い教師とは内容を伝える努力を惜しまずよい教授法を心得ている人で、教師に学習者のニーズを予想し、心を配り、必要であれば追加の教材を持ち込むなど積極

的な役割を求めている。学習者は学習に興味を持って何でも学ぶ姿勢で教師に従い、学習目的をはっきりと持つことが役割であると考えている。文法指導については明示的な説明を期待し、多くの文法事項を学びたいと考え、ゲームは有用ではないと思っている。夫のクラスはもっと宿題が多く厳しいのでそのようなクラスで学べない状況に不満を感じていた。

このビリーフの衝突の結果、1)誤解とミスコミュニケーション、2)フラストレーションと不満、3)教師の信頼性への疑問、4)消極的な抵抗が起きた。1)はエミリーが授業において協働的な雰囲気を作るためにゲームを多用することをカリナが時間の無駄だと考えたことである。2)はカリナがプレースメントテストで入れられたクラスに不満を抱き、もっと多くの文法をはやく学びたいと考えたことである。3)はカリナが他のクラスがもっと文法を多く学んでいると思い、エミリーへの信頼性に疑問を感じたこと、またこの教育機関のプレースメントテストにも疑問をもっていることである。4)はカリナがこのクラスや機関の信頼性に疑問を抱いて否定的な態度を持っていることと、授業で文法が十分学べない時は家で自分で勉強をするというようにビリーフを強化していることである。

教師の学習者への影響は、授業がやさしいと感じたカリナが授業中に積極的に不明な点を質問し、授業外に夫と学習するなどの行動を取るようになったことである。そして、学習者の教師への影響は、エミリーが授業中のカリナの質問により説明不足の部分を知ることができ、それを授業を進めるガイドとして認識するようになったことである。また、学習者がもっと文法規則の説明を望み、全ての解答を示してほしいと考えていると考え、自分がやりたい以上に文法説明をし、一方でペアやグループワークによる協働で学習者が問題を解決するように促したことも学習者からの影響を受けた行動であった。

Barcelos はこれをデューイの理論に従って解釈し、「相互作用の原理」でカリナもエミリーも相互に影響を与え合い、「連続性の原理」によりカリナもエミリーも以前の経験を現在の経験と繋げて新しい経験およびビリーフを作ったとしている。そして、このデューイの経験の理論の枠組みを用いることで、規範アプローチやメタ認知アプローチのように脱文脈化したビリーフを研究するのではなく、教師と学習者の行動と経験に埋め込まれているものとして彼らのビリーフを位置づけることができたと言っている(193-194)。

4. 第1章のまとめ

第1章はビリーフ研究の始まりとその広がりを見て、文脈アプローチに至る流れを見てきた。そして、ビリーフ研究は Horwitz(1985, 1987)、Wenden(1986, 1987)がその始まりと考えられ、それらは教育心理学における学習動機や態度の研究、認知心理学におけるメタ認知の研究など

の影響を受けていることを見た。そして、言語学習における教師主導型の教育から学習者中心の教育や自律学習を促進する教育への移行期において、また教授法としてオーディオリンガルから実際のコミュニケーションを重視するコミュニカティブ・アプローチへの移行期において、学習者の持つビリーフを収集してビリーフ・リストを作り、学習者のビリーフまたは教師と学習者のビリーフの違いを知るといった目的でビリーフ研究が始まったことを見た。さらにこのビリーフ研究の始まりの時から、後に Barcelos (2003a) が分類したビリーフ研究アプローチのうちの「規範アプローチ」と「メタ認知アプローチ」があったことが分かった。

ビリーフ研究の広がりでは、研究方法の広がりとして縦断的研究 (White 1999) と質問紙 BALLI の問題点を指摘した研究 (Sakui and Gaies 1999) を見た。また、質問紙についてはリッカート形式だけではなく順位づけ課題 (White 1999) があった。さらに、量的なデータを扱うものだけでなく、インタビュー (Benson and Lor 1999) や自由記述式アンケートとインタビューを組み合わせ (White 1999) 質的分析を行う研究も見つかった。ビリーフの性質、分類、機能を探る研究として、ビリーフの階層的構造を示した研究 (Benson and Lor 1999)、作文学習に特化したビリーフを取り上げてメタ認知知識の分類をした研究 (Victori 1999)、自律学習に注目してそのレディネスとしてのビリーフを分類した研究 (Cotterall 1995, 1999)、ストラテジーと動機づけとの関係からビリーフの機能を取り上げた研究 (Yang 1999) を見た。

そして、最後に特定の文脈におけるより深い理解を目的として、学習者のイーミックな視点でビリーフに迫る「文脈アプローチ」がどのようなものであるかを見て、ビリーフ研究史における「文脈アプローチ」の位置づけを確認した。

本研究ではこの文脈アプローチの考え方でビリーフ研究を行った。次の第 2 章では日本語教育におけるビリーフ研究を概観し、その中でも特にビリーフ変容に関わる研究を検討していくことで本研究における「文脈アプローチによるビリーフの形成・変容に関わる研究」の位置づけを確認する。

第 1 章の資料 1

Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI), Teachers Version, Horwitz (1985)

1. It is easier for children than adults to learn a foreign language.
2. Some people are born with a special ability which helps them learn a foreign language.
3. Some languages are easier to learn than others.
4. The language I am planning to teach is (1) a very difficult language (2) a difficult language (3) a language of medium difficulty (4) an easy language (5) a very easy language.

5. It is important to speak a foreign language with an excellent accent.
6. It is necessary to know the foreign culture in order to speak a foreign language.
7. You shouldn't say anything in the language until you can say it correctly.
8. It is easier for someone who already speaks a foreign language to learn another one.
9. It is better to learn a foreign language in the foreign country.
10. It's o.k. to guess if you don't know a word in the foreign language.
11. If someone spent one hour a day learning a language, how long would it take him to become fluent? (1) less than a year (2) 1-2 years (3) 3-5 years (4) 5-10 years (5) You can't learn a language in 1 hour a day.
12. Learning a foreign language is mostly a matter of learning a lot of new vocabulary words.
13. It is important to repeat and practice a lot.
14. If you are allowed to make mistakes in the beginning, it will be hard to get rid of them later on.
15. Learning a foreign language is mostly a matter of learning a lot of grammar rules.
16. It is important to practice in the language laboratory.
17. Women are better than men at learning foreign languages.
18. It is easier to speak than understand a foreign language.
19. Learning a foreign language is different from learning other school subjects.
20. Learning another language is a matter of translating from English.
21. If students learn to speak this language very well, it will help them get a good job.
22. It is easier to read and write a language than to speak and understand it.
23. People who are good at mathematics and science are not good at learning foreign languages.
24. Americans think that it is important to speak a foreign language.
25. People who speak more than one language are very intelligent.
26. Americans are good at learning foreign languages.
27. Everyone can learn to speak a foreign language.

第1章の資料2

Foreign Language Attitude Survey (FLAS) by Rebecca de Garcia, Sue Reynolds, and Sandra

J. Savignon, Copyright 1974 (Horwitz1985:338-339 より転載)

1. Foreign languages are hard to learn.
2. Language learning should be fun.
3. “Proficiency” means correct application of the four skills.
4. The student’s motivation to continue language study is directly related to his success in actually learning to speak the language.
5. A good foreign language teacher does not need audio-visuals to build an effective program.
6. It is important for students to learn rules of grammar.
7. The teacher should always require that responses in the target language be linguistically perfect.
8. The sound system of the foreign language should be taught separately at the beginning of the first sequence of instruction along with phonetic transcription.
9. Taped lessons generally lose student interest.
10. One problem with emphasizing oral competence is that there is no objective means of testing such competence.
11. The inclusion of cultural material in a second language course increases student motivation to learn to speak the language.
12. Learning a second language requires much self discipline.
13. Pattern practice does not provide a meaningful context for learning to use the target language.
14. Today’s students won’t take foreign languages because they don’t want to work.
15. Language learning ability is innate; therefore, everyone should be capable of learning a second language if he is capable of learning a first language.
16. The language laboratory is an indispensable device for teaching and learning a second language.
17. Second-language learning should begin in elementary school.
18. It usually happens that the major part of a student’s grade in a foreign language course reflects his performance on written tests.
19. Simulated real-life situations should be used to teach conversation skills.
20. Foreign language teachers need not be fluent themselves in order to teach effectively

for communication.

21. Students should answer a question posed in the foreign language with a complete sentence.

22. Speaking and listening are the skills which we should stress most in our language classes.

23. When a student makes syntactical errors, this should be regarded as a natural and inevitable part of language acquisition.

24. If English teachers taught grammar as they should, it would be easier for us to teach a second language.

25. The ability to exchange ideas in a spontaneous context requires skills far beyond a knowledge of linguistic structures.

第 1 章の資料 3

Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI), ESL student version, Horwitz(1987)

1. It is easier for children than adults to learn a foreign language.

2. Some people have a special ability for learning foreign languages.

3. Some languages are easier to learn than others.

4. English is (1) a very difficult language (2) a difficult language (3) a language of medium difficulty (4) an easy language (5) a very easy language.

5. I believe that I will learn to speak English very well.

6. People from my country are good at learning foreign languages.

7. It is important to speak English with an excellent pronunciation.

8. It is necessary to know about English-speaking cultures in order to speak English.

9. You shouldn't say anything in English until you can say it correctly.

10. It is easier for someone who already speaks a foreign language to learn another one.

11. People who are good at mathematics or science are not good at learning foreign languages.

12. It is best to learn English in an English-speaking country.

13. I enjoy practicing English with the American I meet.

14. It's o.k. to guess if you don't know a word in English.

15. If someone spent one hour a day learning a language, how long would it take them to

15. speak the language very well: (1) less than a year (2) 1-2 years (3) 3-5 years (4) 5-10 years (5) You can't learn a language in 1 hour a day.

16. I have a special ability for learning foreign languages.

17. The most important part of learning a foreign language is learning vocabulary words.

18. It is important to repeat and practice a lot.

19. Women are better than men at learning foreign languages.

20. People in my country feel that it is important to speak English.

21. I feel timid speaking English with other people.

22. If beginning students are permitted to make errors in English, it will be difficult for them to speak correctly later on.

23. The most important part of learning a foreign language is learning the grammar.

24. I would like to learn English so that I can get to know Americans better.

25. It is easier to speak than understand a foreign language.

26. It is important to practice with cassettes or tapes.

27. Learning a foreign language is different than learning other academic subjects.

28. The most important part of learning English is learning how to translate from my native language.

29. If I learn English very well, I will have better opportunities for a good job.

30. People who speak more than one language are very intelligent.

31. I want to learn to speak English well.

32. I would like to have American friends.

33. Everyone can learn to speak a foreign language.

34. It is easier to read and write English than to speak and understand it.

第2章 日本語教育における学習ビリーフ研究の概観とビリーフ変容の研究、ビリーフの定義

1. 日本語教育における学習ビリーフ研究の概観

日本語教育における学習ビリーフの研究は1990年ごろ始まったとみられる。1990年代前半の研究には、渡辺晴世(1990)、橋本(1993)、細田ほか(1994)、渡辺文夫ほか(1994)、安ほか(1995)、大北(1995)、豊田(1995)、野山(1995)、水田ほか(1995)などがある。このうち、渡辺晴世(1990)はWenden(1987)とHorwitz(1987)などを参照してビリーフとストラテジーの関係をとり上げた研究、橋本(1993)はHorwitz(1987, 1988)のBALLIにオリジナルの質問を27項目付加したBALLI修正版、細田ほか(1994)はHorwitz(1987)のBALLI、野山(1995)はHorwitz(1987)のBALLIに一つ質問項目を付加したもの、水田ほか(1995)はHorwitz(1988)のBALLIを翻訳したものをを使った研究である。すなわち、日本語教育における学習ビリーフ研究はWenden(1987)やHorwitz(1987)などの影響を受けて始まったことがうかがわれるのである。渡辺文夫ほか(1994)と安ほか(1995)はPAC分析(後述)を使った研究であるが、渡辺文夫ほか(1994)ではHorwitz(1987)のBALLIも使用したとある。なお、この2つの研究は一つの研究であり、渡辺文夫ほか(1994)は研究概要を報告したものである。大北(1995)と豊田(1995)は、漢字学習に関する信念・意識を調査したもので、HorwitzのBALLIとは関係していない。

この1990年代以降の日本語教育における学習ビリーフ研究は研究対象によって、1)国・文化別言語学習ビリーフの研究またはその比較の研究、2)学習者と教師または教師養成課程の学生とのビリーフの比較研究、3)学習ビリーフと学習ストラテジーに関わる研究、4)学習ビリーフと自律学習に関わる研究、5)特定の技能や教授項目に関連するビリーフ研究、6)特定の学習活動に関連するビリーフ研究、7)ビリーフ変容に関する研究に分類できる。以下、この順で概観していく。

1.1 国・文化別言語学習ビリーフの研究

日本語学習者の国・文化別言語学習ビリーフの研究には、①特定のグループのビリーフを調査したもの、②日本語学習者のグループによるビリーフの違いを示したものの2種類がある。

①の目的は特定グループの全体的なビリーフ傾向を示すことであり、Horwitz(1987, 1988)と同様に「学習者は言語学習に関してどんなビリーフを持つか」「どんな属性のグループがどんなビリーフを持っているか」を取り上げているものである。こうした研究には、オーストラリアの高校生を対象とした野山(1995)、中国人学習者(上海、香港)を取り上げた板井(1997,

1999, 2000, 2001)、極東ロシアの大学生の木谷(1998)、韓国の大学生の岡崎・堀(2000)、中国(北京)の首都師範大学の学生の伊(2001)、ブルガリア人の大学生の藤井(2002)、ハンガリー人の学習者の若井・岩澤(2004)と阪上(2009)、フィリピンの大学生の片桐(2005)と高崎(2006)、モンゴルの大学生の伊古田(2006)台湾人の佐藤(2007)、スリランカの大学の和田(2007)、スペインの大学生の阿部(2009)、中国(南方の都市)の日本語専攻学生の葛(2009)、中国(北京)の中央民族大学の学生の関崎(2009)、タイの高校生の Supornpan(2010)、メキシコの初級日本語学習者の高崎(2014)などがある。中国人に関しては比較的多くの研究がある。

②の研究の目的は、国・文化的な差異があるかを見ること、Horwitz(1988, 1999)などで提起されているように比較することでそれぞれのビリーフの特徴を探ることである。こうした研究には、台湾とオーストラリアの大学生の比較をした水田ほか(1995)、中国人とドイツ人を比較した山本(1999)などがある。これ以外にも上記①の研究では、論文の中で先行研究を引用して比較しているものも多い。例えば、若井・岩澤(2004)は木谷(1999)と比較しているし、関崎(2009)は板井(1999)・伊(2001)と、高崎(2014)は高崎(2006)と、片桐(2005)はそれまでの様々な先行研究と項目ごとに比較をしている。

1.2 学習者と教師または教師養成課程の学生とのビリーフの比較研究

学習者と教師または教師養成課程の学生とのビリーフの比較は、これも Horwitz(1985, 1987)などで述べられているように両者のビリーフが異なると学習に支障が起きることが予想されるため、違いを知っておくことを目的とするものである。こうした研究には学習者と教師養成課程大学生を比較した細田ほか(1994)、学習者と教師の特に自律学習に関わるビリーフを比較した齋藤(1996)、香港市内の大学生と教師(日本人、中国人)の板井(1999)、会話授業に関する研究の中でベトナムの学習者と教師を比較したダン(2003)、ハンガリー人学習者と教師(ハンガリー人、日本人)の若井・岩澤(2004)、PAC 分析を用いて韓国人学習者と日本人教師の比較をしている安ほか(2004)などがある。

1.3 学習ビリーフと学習ストラテジーに関わる研究

前章で取り上げた Yang(1999)に見られるような学習ビリーフとストラテジー使用の関係を明らかにしようという研究である。上述の渡辺晴世(1990)の他、中国人学習者の学習動機、学習ストラテジー、学習活動上の好みに関する調査をした板井(2001)、日本語を専門とする韓国人大学生を対象にビリーフとストラテジーの関係を上げた呉(2007)などがある。また、後述する漢字学習ビリーフ研究の大北(1998)とヴェントーラ(2007)、文法指導に関するビリーフ

研究の向山 (2007)、発音のビリーフ研究のユパカー(2008)、作文ビリーフ研究の石橋(2009)、聴解ビリーフ研究の芦(2012)がビリーフとストラテジーの関係を取り上げている。

1.4 学習ビリーフと自律学習に関わる研究

前章で取り上げた Cotterall(1995, 1999)に見られた自律学習とビリーフの関係に注目した研究で、自律学習を意識化させる短期間コースを実施して Horwitz(1988)の BALLI で調査をした石橋ほか(1996)や前掲の齋藤(1996)などがある。齋藤は自律学習に関わるビリーフ用の質問紙 BALAI(Beliefs About Language Learner Autonomy Inventory)を作成している。構成は7領域(学習目的、学習方法、学習素材選択、評価・セルフモニター、気持ちのコントロール、学習環境、教師依存)で30項目から成る質問紙である。

1.5 特定の技能や教授項目に関連するビリーフ研究

前章の「ビリーフ研究の広がり」では Victori(1999)の作文学習に関するビリーフ研究があった。こうした特定技能に関するビリーフ研究は日本語教育において広がりを見せている。これはビリーフ研究が特定技能を指導する際に必要な情報となり、より効果的な指導や授業方法を考えるのに役立つからであろう。①漢字、②作文、③会話・話す技能、④聴解、⑤発音、⑥文法、⑦語彙に関連するビリーフの研究がある。

①漢字には、豊田(1995)、大北(1995, 1998)、ヴェントーラ(2007)、ブシマキナ(2013a, 2013b)がある。このうち豊田は日本の大学に所属する日本語学習者で日本語学習を始めるまで漢字を学習したことがない者を対象に「漢字は自学自習できるか」「漢字学習の困難点」「漢字学習についての意見」を質問紙により調査している。大北(1995)はハワイ大学の学生を対象に漢字学習ストラテジーと「ひらがな・カタカナ・漢字は最初から導入されるべき」「ひらがな・カタカナ・漢字は会話習得後に勉強したい」「意味が分かれば漢字の読みが分からなくてもよい」「部首は漢字の勉強に役立つ」の4つのビリーフについて調査したものである。大北(1998)はアメリカにおいて3つの初級教科書が漢字学習ストラテジーと学習ビリーフに与える影響を比較した研究であり、ビリーフについては大北(1995)の質問に「教師は漢字学習について情報を与えるべきだ」を加えて調査をしている。ヴェントーラ(2007)はフィリピン人学習者と教師を対象に漢字学習ビリーフとストラテジーの関係を質問紙とインタビュー調査により研究している。このうち漢字学習ビリーフについては Horwitz の BALLI の質問形式も参考にした学習者用42項目、教師用43項目から成る漢字学習ビリーフ用の質問紙を使って調査している。ブシマキナ(2013a, 2013b)も Horwitz の BALLI を参照して質問形式を漢字学習用に修正した5領域45項目

から成る質問紙を作成して調査している。

②作文には、田中・北(1996, 1997)、田中(2005, 2006)、片桐(2009)、石橋(2009)などがある。田中・北(1996, 1997)は Horwitz の BALLI などを参考に質問紙を使った調査である。田中(2005, 2006)は日本の大学に留学している中国人学習者を対象にピア・レスポンスを導入した作文授業を行い、それについてのビリーフをインタビューによって調査している。片桐(2009)はカンボジアの大学生を対象にやはりピア・レスポンスを使った作文授業を行い、作文学習ビリーフについて質問する 7 領域 32 項目から成る質問紙とフォローアップ・インタビューにより調査をしている。石橋(2009)はタイの大学生を対象に作文産出に関するビリーフとストラテジーの両方を 44 項目から成る質問紙により調査し、因子分析の結果から「正確さ志向」「メタ認知志向」「アイディアの精緻化志向」「ピア協働志向」「作文産出に対する困難意識」「表記に対する意識」といった特性があることを示している。

③会話・話す技能には、ダン(2003)、吉兼(2010)がある。ダン(2003)はベトナムにおける会話授業の改善を目指した研究である。その中で日本語学習者と教師を対象に木谷(1998)を参考にして作成した 55 項目から成る質問紙を使ってビリーフを調査している。ビリーフ調査そのものについては特に会話用のものではない。吉兼(2010)は日本に留学している中国人学習者を対象に「話す技能」に対するビリーフを 70 項目から成る質問紙を使って調査している。その質問紙は Horwitz(1987)の BALLI を参考とし、特に「話す技能」に関して「会話場面」「学習方法」「発話モニター」「発話の正確さ」「学習の自己管理」などの領域で質問項目を付け加えたものである。

④聴解については芦(2012)がある。この研究では 35 項目から成る BALLSI(Belief About Language Listening Strategy Inventory)を作成し、聴解ストラテジーについてのビリーフを中国の大学生と日本在住の中国人を対象に調査して比較している。

⑤発音には、後述する房(2004)、ユパカー(2008)、穆・黄(2013)がある。ユパカー(2008)はタイの大学生を対象に「アクセント学習ストラテジー」「発音学習動機」「アクセント学習に対するビリーフ」についてそれぞれ 34 項目、21 項目、17 項目からなる質問紙による調査を実施し、発話データも収集し、日本語アクセントの学習における自己モニターの有効性を示している。穆・黄(2013)は「日本語学習」「教師の役割」「グループワーク」「発音学習」「発音学習のグループ」の 5 領域 26 項目から成る質問紙を作成して発音学習のグループワークを経験した中国の大学生のビリーフの変化を調査している。

⑥文法については、向山(2007)がある。向山は文法説明をしない暗示的機能的指導を行っている日本の教育機関で中国人学習者を対象に「文法学習に関する信念」「文法指導に対する態度」

「学習ストラテジー」について質問紙を用いて調査し、その結果から文法指導に関するビリーフと学習成果や学習ストラテジーの関係について考察している。

⑦語彙については、鈴木(2012)がある。鈴木は日本の大学に留学している学生を対象に音読が語彙の習得を促進するかを研究したものであるが、その中で音読指導に対する学習者のビリーフを調べている。このビリーフ調査は「音読は必要な活動である」「音読が好きだ」「音読をすることで、単語と文構造を覚えることができる」などを質問したもので、フォローアップ・インタビューも行っている。

1.6 特定の学習活動に関連するビリーフ研究

この項に入る研究には、グループワークの経験がビリーフにどのような影響を与えるかを研究した楊(2008)、ジグソー学習法を用いた授業での学習者の意識変容を示した砂川・朱(2008)、朱・砂川(2010)がある。これらはいずれも後述するビリーフの変容に関わる研究である。

1.7 ビリーフ変容に関する研究

学習者のビリーフの変容を探る研究には、日本語等のコースの前後に調査をしてデータを収集し、それを比較するという方法が取られることが多い。こうした研究には BALLI 修正版など主に質問紙を使ったもの(岡崎 1996、田中・北 1997、岡崎・堀 2000、八若 2005、平畑 2005、砂川・朱 2008)、PAC 分析を使ったもの(安 1995、八若 2007、半原 2009)、主にインタビュー調査を資料としたもの(房 2004)、質問紙とインタビューと授業観察などを組み合わせたもの(関口 1998)、質問紙とインタビューに加えて受講生に書かせた課題などを資料として使ったもの(辛 2006、横山 2007、楊 2008)などがある。

また、阪上(2009)は、ビリーフ変容の先行研究を横断的研究と縦断的研究に分けている。横断的研究は質問紙を用いて、教育機関での学年の違いを調査したもので、学年で差があればビリーフが変容したと解釈する研究(板井 1997、板井 1999 など)で、縦断的研究は一つのコースの前後に同じ質問紙を用いて変容を分析する研究(岡崎・堀 2000、八若 2005 など)であるとしている。上に挙げたビリーフ変容の研究はこの縦断的研究に当たるが、質問紙のみではなく様々な方法が使われているのである。なお、第 1 章では Horwitz(1999)の異なる国・文化での調査から国・文化の違いがビリーフの形成に寄与するかどうかを見る研究を横断的研究であると紹介したが、ここでのビリーフの変容の横断的研究と同様の考え方である。

そして、これらの研究とは異なり、阪上(2009)では同じ教育機関で以前に別の研究者が行った調査と自身の調査を比較し、その教育機関で学ぶ学習者のビリーフが時代とともに変容する

かどうかを見るという研究を行っている。これは時代によって教育政策が異なるため、それがビリーフに影響するかどうかを見る研究となっている。したがって、横断的研究と同様にこの阪上(2009)の研究では同じ学習者の変容ではなく、異なる学習者を比較することで変容を見ることになる。縦断的研究は同じ学習者がビリーフを変容させるかを見るものであり、この点で上記の縦断的研究とは異なる性質の研究であると言えよう。

ビリーフ変容に関する研究は、本研究のテーマでもあるので、次節でもう少し詳しく取り上げることにする。

1.8 日本語教育における学習ビリーフ研究の概観のまとめ

以上、日本語教育における学習ビリーフ研究を概観してきた。ここでの分類からすると、まず「国・文化別」のビリーフの研究が多く、中国人学習者のものが多いが、その他も様々な国・文化的な背景の学習者のビリーフが調査されていることが分かる。次に顕著なのが、漢字、作文、会話・話す技能、聴解、発音、文法、語彙などといった特定技能や教授項目に関連するビリーフの研究であろう。特に2000年代以降は、特定の学習活動に関するビリーフ研究と合わせて、より具体的な場面でのビリーフ研究が多い。こうしたことから、日本語教育におけるビリーフ研究ではどのような属性の学習者がどんなビリーフを持つのか全体を把握するための調査研究と、個々の実際の授業や学習者の指導に役立つようにビリーフを把握し、より具体的な指導法の開発・改善のためのビリーフ研究という2つの流れがあると思われる。

研究方法に関しては、本章で引用した先行研究は65になるが、このうちBALLIやBALLIの修正版、その他項目を選択する形式の質問紙による量的な研究が55に上る。これらの中にはフォローアップ・インタビュー、ビリーフについて学習者に話し合ってもらったBALLI討論(橋本1993)を併用したものもある。これらの研究で使われるBALLIでは、多くの場合それぞれの研究者が調査対象としている国・文化の実態に即した、また調査意図に合わせた質問項目を追加したBALLI修正版が使われている。インタビューや自由記述式アンケートを使って質的な分析をしている研究は少ないが、PAC分析を利用した研究が6つあり、日本語教育におけるビリーフ研究の特徴となっている。

海野ほか(2004)は1990～2004年のビリーフ研究を集めてリストにし、研究目的を「記述」「比較」「変容」の3つの観点で分類している。「記述」は「ある人や集団のビリーフを調査し、その傾向を明らかにすることを目的としたもの」で、「比較」は「ある人や集団間のビリーフ傾向を比較し、相違点の有無や内容を明らかにすることを目的としたもの」で、「変容」は「時間の経過や何らかの影響・介入などを経てビリーフに変容が見られるかどうか、どんな変容が見られ

たかを明らかにすることを目的としてもの」としている。そのリストで日本語教育に関わる研究が 55 挙げられている。ただし、本稿では扱っていない教師ビリーフや、未公開の修士論文なども含まれている。そして、その 55 の中に「記述」は 32、「比較」は 24、「変容」は 9 の研究がある⁵。また、研究方法についてもリストに記されているが、BALLI や BALLI 修正版など選択式のアンケートは、フォローアップ・インタビューと組み合わせたものも含めると 44 の研究がある。BALLI 等の質問紙により「記述」「比較」の研究が多い点など、ここで見てきた先行研究の全体的傾向と一致している。

2. 日本語教育における学習者のビリーフ変容に関する研究

ここでは特に本研究で問題とするビリーフの変容に関する研究を見ていく。前節で見た通り、学習者のビリーフの変容を探る研究は調査・研究方法で分類できることから、以下では、まず量的研究である 1) 主に質問紙を使った研究、2) 教育政策または時代の違いによるビリーフ変容の研究、3) 横断的研究を取り上げ、続いて質的研究もしくは質的研究と量的研究を組み合わせた 4) PAC 分析を使った研究、5) 主にインタビュー調査を資料とした研究、6) 質問紙・インタビュー・授業観察などを組み合わせた研究、7) 質問紙・インタビュー・受講生の書いた課題などを資料とした研究の順番で各研究を見ていくことにする。

なお、以下で BALLI と記載した場合は、Horwitz(1987)の BALLI をそのまま利用したもの、またはその翻訳版を使ったものとし、BALLI 修正版と記載した場合は Horwitz(1987)の BALLI を参照していくつかの領域や項目をそのまま利用した上でオリジナルの質問項目を付加したものを指す。それ以外のビリーフ調査用の質問紙については単に質問紙と記載する。

2.1 主に BALLI 修正版などの質問紙を使った研究

主に BALLI や BALLI 修正版などの質問紙を用いた研究は比較的多い。以下、岡崎(1996)、田中・北(1997)、岡崎・堀(2000)、八若(2005)、平畑(2005)、砂川・朱(2008)の順にどのような研究であったか見ていく。

岡崎(1996)は日本語教師養成科目の受講生の言語学習についての確信はどのようなものか、その確信は外からの目的意識的な介入によって一定の方向に変容させられるものかを調査分析した研究である。対象者は日本語教師養成科目の受講生 33 人(日系パラグアイ、韓国、中国、マレーシア、シンガポールからの日本語非母語話者 16 人、日本語母語話者 17 人)で、このうちデータが有効だった 25 人分が分析された。調査に使われたのは Horwitz(1987)の BALLI を修

⁵ 一つの研究に複数の分類をつけている場合もあるので合計は 55 にならない。

正した 44 項目（特にコミュニケーション・アプローチに関わる項目を追加）を 5 件法で回答する質問紙である。これを使ってコースの初日と最終日に調査が実施された。

この日本語教師養成科目のコースはコミュニケーション・アプローチ（以下 CA）を前面に立てた教授法のコースであり、約 1 年間に渡って実施された。調査対象となった受講生のうちの外国人学生はほとんどオーディオリンガル法と文法訳読法の両方で日本語を学んできている。すなわち、言語獲得は知識の積み上げだという確信を持つと予想されるアジア系の受講生であり、こうした受講生の確信を言語獲得には言語を使う経験が不可欠だというものに変容させるような枠組みとして岡崎は説得的コミュニケーションの手法を用いている。

説得的コミュニケーションとは、確信の変容を導く一つの方法論である。その重要な要因には精緻化があるとして、「変容を目指して提出される新しい確信についての情報が精緻化されていればいるほど、また情報を受ける主体側の受け入れ方が精緻であればあるほど、完全な変容が期待され、しかもいったん変容したものは元に戻りにくい」（岡崎 1996:26）という。そして、(1) 確信を促すための情報は公的な場で論理的に組み立てられた形で提供する、(2) 受ける側に主体的に関与する過程を与える、(3) 個人的な関連性、個人的責任、複数の情報源、達成に向けての支え合う雰囲気、(4) 4 つの動機に最大限に配慮する、(4) 新しい確信を裏付ける説の論拠を提出し、受け手が持っている確信を明確に自覚・対象化させて、新しい確信と比較・対照できるようにする、という 4 つの精緻化の具体的なポイントが挙げられている（岡崎 1996:26-27）。

岡崎は「教師や学習者の持つ確信を正面から取り上げて問題にし、その変容を追及する取り組みは、教授法の革新や教授テクニックの改良・改善に比しても勝るとも劣らない重要な課題である」と述べ、Wenden(1991:118-135)の介入プランをそうした取り組みの一つのプロトタイプとして紹介している。そして、具体的には、まず講義形式の授業で CA をオーディオリンガル法との関連で理念から説明し、その後の演習で教室活動や教材作成を経験させて CA を理解させるように取り組んだ。そして、上記の説得的コミュニケーションの精緻化のポイントに合わせて、受講生が積極的に関わるコース運営に配慮した。

この結果、BALLI 修正版の 44 項目のうちの 9 項目、約 2 割の項目で変化し、残りの項目については変化がなく安定した確信もあることが分かったとしている。変化した項目は教師・学習者ロールに関わる「教授内容は教師が考え実施する」「学習方法は学生が相談するのは時間の浪費」、発音の正確さの「いい発音が重要」「正しく言えるようになるまで話すべきでない」、誤りの「初期の誤りは修正されないと後で直すのが難しくなる」、曖昧さへの寛容度の「意味の推測をしてもよい」、言語の捉え方の「外国語学習は一定の論理に従って体系を積み上げていく知的なゲームだと思う」、外国語学習法の「繰り返し練習する」でいずれも CA の考え方に沿った方

向へ変化したという。すなわち、説得的コミュニケーションで介入した点に関してのみ確信の変容が起きたのであり、この介入プランの有効性とともに関信が変容するものであることを示している。

田中・北(1997)は岡崎(1996)と同様に介入によるビリーフ変容の可能性を明らかにしようという研究である。岡崎(1996)では教授法という概念的な学習におけるビリーフ変容であったが、田中・北(1997)はこうした変容が日本語学習においても見られるかどうかを確認する目的で、自己訂正を中心とするプロセス重視の作文授業を実施し、学習者の自律性を高めるような介入を行い、その方向への学習信念の変容が起きるかどうかを調査している。対象者は北陸大学留学生別科の学生 41 人(中国語母語 37 人、韓国語母語 4 人)であり、日本語能力試験の結果により成績上位群 20 人、成績下位群 21 人に分け、日本語能力とビリーフ変容の関わりも合わせて調査している。データ収集には Horwitz(1987)の BALLI などを参考にして作られた 23 項目 5 件法の BALLI 修正版が用いられ、10 か月間のコースの開始時と終了時の 2 回調査を実施している。調査データは統計処理され、その結果、成績上位群で有意差のあったのが 5 項目で、「作文は教師にすべて訂正してもらうものではなく、自分で訂正できるところは自分で行い、教師からの記号によるヒントもいらない」など自律的な態度へ変容したことが分かった。成績下位群については有意差のあったのが 3 項目で、それは「作文は難しく、日本語で書くことは楽しくない」という方向への意識の変容であり、期待した自律性の方向への変容は見られなかったとしている。すなわち、成績上位群では期待した方向への学習信念の変容が見られたが、下位群ではそのような変容は見られなかったというのである。このことから田中・北はビリーフは変容するが、自律性を高める目的の介入では、日本語能力が高い者は期待した方向へビリーフが変容するが、日本語能力が低い者については期待した方向へビリーフは変容しないという結論を出している。

岡崎・堀(2000)は、韓国で日本語を学ぶ大学生のビリーフの実態調査を行い、学習開始時点のビリーフ、日本語学習経験によってビリーフは変化するか、ビリーフと成績に関係があるか、ビリーフで成績が予測できるかについて分析している。対象者は韓国の大学で日本語を主専攻で学ぶ学生(男子 23 名、女子 50 名)合計 73 名であった。ビリーフの調査には BALLI 修正版 34 項目 5 件法で回答するものを使用し、コース開始時と終了時の 2 回調査を実施している⁶。成績はペーパーテストを中心に授業態度も加味されたコースの総合成績を使用している。分析は開始時と終了時の回答データを分散分析したほか、開始時の回答と成績の相関、開始時の回答と

⁶ コース期間についてははっきりと書かれていないが、日本語クラスの 1 年生を対象としたとあり、年度末の成績を資料として利用していることから、1 年間ではないかと思われる。

成績の回帰分析を行っている。

結果、対象者のビリーフの特徴として、強い賛成のビリーフに「日本語が上手に話せるようになりたい」「反復練習は大事だ」「日本語ができるようになるといい職業につきやすい」「誰でも外国語ができるようになる」「日本人の友達が欲しい」「子供の方が外国語学習は得意だ」「私は日本語ができるようになる」「日本文化に関する知識も必要だ」「良い発音は大事だ」「日本で学ぶのが一番だ」「語彙学習が一番大事だ」などがあり、強い反対のビリーフには「正しく話せるようになるまで話してはいけない」の1項目だけがあることが分かった。全体に積極的なコミュニケーションを重視し、言語の本質を形式ではなく機能で捉えており、また道具的動機と統合的動機のいずれも強いことが分かったとしている。

コース前後での変化について、有意な変化があったのは34項目中4項目で「外国語の学習能力は誰でも持っているものではない」がより賛成へ、「私は日本語が話せるようになる」「日本文化の知識が必要だ」で賛成が弱いほうへ、「初期の誤りを訂正しないと直らなくなる」が態度留保から賛成よりへ変化したという。そして、この4項目から見て日本語学習に対する自信が後退したことになるかと述べている。こうした変化の要因として、学習者が授業を文法中心の厳しい訓練的なものと把握したことが考えられ、それに合わせてビリーフが変化した可能性があるとしている。ただし、この研究では実際の授業がどのようなものであったかは示されていない。

成績との相関については、「子供の方が外国語学習は得意だ」「韓国人は外国語学習の特別な能力がある」「良い発音は大事だ」「翻訳が大事だ」のビリーフが強いほど成績が悪く、「1日1時間の勉強で1年以内に上手になる」という楽観的な見通しの人ほど成績が良いことが分かったとしている。ビリーフで成績を予測することについては、全体の約30%が予測可能という結果になったが、コース内容や成績の付け方などと無関係にビリーフと成績の関係を議論しても意味がないとも述べている。

八若（2005）は「言語学習」をテーマとして外国人留学生と日本人学生が協働活動を行うことによって、留学生と日本人学生の双方のビリーフが変化するか、変化するならどんな点かを探るためにBALLIを使って調査をしている。対象は茨城大学の留学生・日本人学生混成クラスの「言語学習ストラテジー」の科目の受講生で、授業は1回90分で15回実施され、前半はOxford(1994)のストラテジーを学び、後半は「留学生活・言語学習に役に立つ情報・企画」というプロジェクトをグループで行ったという。「言語学習ストラテジー」を扱う授業だが、特定のビリーフの変容を意図したコースではなかったということである。Horwitz(1987)のBALLI（日本人には英語学習用、留学生には日本語学習用）を使って、約3か月半のコースの開始時

と終了時の2回調査をしている。そして、2回の調査で自分自身の回答に変化があった項目について、その変化の要因を被調査者自身に書かせた「自己分析」も補足的な資料として分析に用いている。2回とも回答したのは日本人学生14名、留学生19名であったという。回答の平均値のt検定を行った結果、34項目中、留学生は2項目、日本人学生は4項目で有意差があった。留学生については「私は日本語が上手に話せるようになると思う」が賛成側に変化し、日本人学生との交流を通して自信がついてきたことをうかがわせる一方で、「外国語を聞いて理解するより話す方が簡単だ」が反対側に変化し、自分が意見を言う機会が多くなり、その難しさをより感じるようになったという結果になった。そして、留学生の「自己分析」からはこの授業が日本語運用の場になっていたことが分かったとしている。

日本人学生については、「外国語を学ぶ特別な能力を持っている人がいる」がやや反対からより反対側へ変化、「英語は難しい」が賛成からやや賛成へ変化、「カセットやテープで練習することが重要だ」はどちらでもないから賛成側へ変化、「私の国の人は英語を話すのが重要だと思っている」がやや賛成からより賛成側へ変化した。八若は日本人学生についてはこの授業での留学生との交流により、「能力」よりも「努力」「意識」の重要性と、テープによる学習が再認識されたと述べている。

平畑(2005)は初級日本語クラスの学習者と、参与観察と学習支援をする実習生の意識がコース全体を通してどのように変化するかを調査分析している。使われたのはやはり Horwitz(1987)の BALLI の34項目と Abraham and Vann(1987)の学習プロセスに関わる次のような7項目から成る質問紙である。①新しい文法を勉強する時、説明は日本語がよい/英語がよい/例文だけでよい、②新しい語彙を覚える時、書いて/聞いて覚える、③新しい語彙を覚える時、英語の翻訳/日本語の説明がいい、④話している時、言いたい言葉が見つからなかったら日本語の他の言葉で言う/英語(母国語)で言う/辞書を見る、⑤授業で分からないことがあったら先生に聞く/他の学生に聞く/辞書を見る、⑥授業で間違いを直されるのはいやだ/いやではない、⑦他の学習者の間違いを直すのはいいことだ/いいことではない。いずれも検定処理は行われていないが、ビリーフの変化について次のような傾向を示している。まず、学習者について、外国語は他の教科と違い実技重視であると意識するようになり、外国語を話すことへの抵抗が薄れ、簡単なことであると感じるようになり、間違いの修正もいつでもできるという柔軟性が身に付き、音声教材を用いた練習の重要性を感じるようになった。そして、実習生については、日本語はすぐ上手になる、ある外国語を身に付けていれば難しくないという楽観的な考えが強まり、外国語が堪能な人は頭がいいへの評価が高まり、反復練習、日本文化に関する知見を持つなど学習の具体的な方法が意識化されるようになった。学習プロセスの質問への回答の変化

について平畑はあまり言及していないが、示されたグラフから実習生は「新しい文法を勉強する時、説明は日本語がよい」「新しい語彙を覚える時、聞いて覚える」「話している時、言いたい言葉が見つからなかったら日本語の他の言葉で言う」という回答が増えていることが分かる。一方で、学習者の方はコース前後での違いはあまり見られなかった。主に実習生の変化を見る目的の研究であるが、初めて日本語学習を経験した学習者は実際に日本語を使って練習することが大切であるという方向へビリーフを変容させたことが示されている。

砂川・朱(2008)は、ジグソー学習法を使って中国の大学院生における自主的・協働的な研究態度の涵養と学術的なコミュニケーション能力の向上を目指す授業を行って、受講生の意識の変化を調査分析している。授業に参加したのは北京日本学研究中心の大学院生 16 名で、約 3 か月間のコースで 1 回 100 分の授業が 17 回行われた。ジグソー学習法とは、異文化間の偏見を克服するために開発された学習法で共通の目標を目指して協力し、情報を分かち合うことによりお互いを認め合う態度を養うものだという。これを①研究論文の読解（一人で読む）、②討論Ⅰ（読んだ論文について同じ論文を読んだ人と話し合う）、③発表（討論Ⅰを踏まえた論文内容の発表）、④討論Ⅱ（別の論文を読んだ人と話し合う）、⑤報告（討論Ⅱの報告発表）を 1 サイクルとする授業で実践し、コース期間中 3 サイクル行ったという。討論ではグループで批判的・多角的に読み、発表では討論結果を踏まえた発表を行う。砂川・朱はコース終了後に質問紙（授業全般について 5 件法で回答する 10 項目での評価、論文読解、討論、授業の感想、自分が努力すべき点、教師に求める改善点、その他についての自由記述の回答）による調査を行い、15 名から回答を集めて分析している。そして、主に自由記述された内容の分析から受身型・独習型の学習スタイルを持つ被調査者が自主型・協働型の研究態度を持つようになったとしている。

以上、6 つの研究を見てきた。岡崎（1996）は教授法受講生に対して説得的コミュニケーションの手法で介入して意図した通りのビリーフ変容を確認し、田中・北（1997）も作文授業で自律性を高める介入を行い、成績上位者で意図した通りのビリーフ変容を確認した。他の 4 つの研究ではビリーフを変容させる目的で授業を実施してはいないが、何らかの授業を経験することにより、その経験の影響と思われる方向へビリーフが変容するということが示されている。

2.2 教育政策または時代の変化によるビリーフ変容の研究

この項に該当するのは阪上(2009)である。阪上は BALLI 修正版を使ってビリーフの変容について調査分析している。対象はハンガリーのある大学の大学生である。変容を見るために若井・岩澤（2004）が同じ大学で行った 2002 年の調査結果を用いている。この若井・岩澤（2004）に

は 2002 年の時点で次のビリーフがあることが示されている。①学習者としての自律性はあまり高くない、②目標達成には教師に従うのが最も近道である、③語彙の学習が最も重要だと考える傾向が強い、④正確さが重視され、間違えることを恐れている。阪上(2009)は 2003 年以降ハンガリー教育省が複言語主義教育を掲げるなど学習者の自律やコミュニケーション重視の政策を推進していることから、2008 年までの間に学習者のビリーフが変容した可能性があるとして調査をしたのである。比較をするために 2008 年の調査は若井・岩澤(2004)と同じ質問項目である 4 領域(教師の役割・学習者の自律性・コミュニケーション志向・言語学習の本質)の 13 項目を含む 20 項目について 5 件法の質問紙で実施している。またデータの比較も若井・岩澤(2004)のデータの内、阪上(2009)が調査した同じ大学の学生の回答だけを使って比較をした。その結果、「外国語学習の中で一番重要な事項」を除いて他の 12 項目すべてで有意差はなくビリーフに変化はないとの結果を出している。「外国語学習の中で一番重要な事項」については「語彙」との回答が 2002 年では約 3 分の 2 であったのが、2008 年では 5 分の 1 に変化していた。阪上(2009)はさらにこの結果を補強するために授業観察をしたうえで、同じ大学の学生 3 名(1 年～3 年生各 1 名)にインタビュー調査をしている。観察した授業は日本人教師が学習者同士の話し合いを促す自律学習を目標にして教えていた会話・聴解・作文の授業であったという。インタビューは半構造化インタビューで、インタビュー内容を文字化し、質問紙の項目と同じ部分を抽出して分析している。この分析から①大学以前に形成された語彙が大切だというビリーフ、②正確さを重視するビリーフ、③恥ずかしさを感じて話したくないというビリーフ、④学習者自律型授業を否定し、教師に頼っているビリーフ、⑤間違えるのは悪いことだと中等教育時代に形成されたビリーフがあることが分かったとしている。こうした結果から、阪上はこの大学の学生の場合、ビリーフは変容しにくいと結論付けている。

この研究で阪上は授業観察をしたり、インタビューをしたりして質問紙調査の結果を確認している。そして、観察した授業は被調査者のビリーフへは影響を与えず、それ以前の中等教育時代に形成されたビリーフが維持されているという結果を出している。すなわち、ハンガリーにおいて 2003 年から阪上が調査を行った 2008 年までの間に学習者自律やコミュニケーション重視の政策が推進されたものの、中等教育の現場ではその政策が十分に反映されていなかったことがこの論文で示されていると言えよう。そして、大学においては新しい教育政策と同じ考え方で授業が行われていたが、それ以前に学生たちの中で形成されていたビリーフが強く、少なくともインタビュー調査を受けた学生たちにとって大学での授業がビリーフの変容を引き起こすほどの影響を与えていないというのがこの調査の結果である。したがって、この論文で 2002 年の調査との比較によってこの大学の学生のビリーフは変容しにくいという議論をする

のは問題がずれているように思われる。

2.3 ビリーフ変容の横断的研究

ここでは、ビリーフ変容を見ることが主目的ではないが、学習者の所属機関における学習期間の違いによりビリーフが異なることが示されれば、学習経験を経ることがビリーフの変容に寄与することが分かるということで、板井(1997)、板井(1999)、片桐(2005)、佐藤(2007)の4つの研究を見ていく。

板井(1997)は、上海復旦大学日本語課の学生(1年生17人、3年生37人)と教師7人を対象として中国人学習者のビリーフの特徴を把握すること、学習期間による違い、教師と学習者、成績上位者と下位者に違いがあるかについて調査した研究である。調査に使ったのはHorwitz(1987)と橋本(1993)を参考にしてオリジナルの項目を付け加えた7領域76項目の中国語版BALLI(BALLI 修正版)である。学習期間による違いについては1年生と3年生(学習歴2年半)の回答の平均値を比較することで明らかにしている。ただし、統計的な処理はされていない。

そして、この調査結果から次のことが分かったとしている。(1)言語学習に対する適性について、中国人は外国語学習に適性があるが、自分にはその才能がないと考えている。(2)言語学習の難易度について、学習者より教師の方が言語学習は一般に難しく、習得に時間がかかると考えている。また、学習者は学習期間が長くなるにつれて、言語学習は難しく、習得には長い時間が必要と考え、聞く・話す・書くの中では書く技能が難しいと感じる傾向がある。(3)言語学習の性質について、学習者は文化と言語の相関関係を認め、外国語学習では語彙、文法、翻訳の順に重視している。会話中心のカリキュラムを支持し、母語話者から直接日本語を学ぶのが良いと考えている。教師の介在について、教師も学習者も教師の介在のない方法でも学習できると考えている。(4)コミュニケーション・ストラテジーについては、学習者は語や文の暗記、大量反復練習、テープ学習、文法積み上げ式の学習を支持しており、テキスト中心の授業は好ましくなく、文法上の疑問点はすぐに解決されることを望み、クラス活動には意欲的で興味のある話題を通して学ぶことを強く支持している。(5)学習動機については、学習者は日本語が上手になりたい、日本人の友人がほしい、文化背景を理解したい、話せたら専門や仕事に有利と考えている。成績上位者は下位者よりもはっきりとした動機があり、功利的な動機も強い。(6)教師への要求に関して、クラスのイニシアチブと宿題のアレンジと評価は教師でなくてもよいという学習者主導型の授業形態を望む傾向が見られた。この傾向は成績上位者の方が顕著であり、教師は学習者より否定的である。(7)媒介語の使用については、学習者は初級から中級に

かけて、教師は初級のみが良いと考えている。また媒介語使用は質問をする時はよいが、質問以外のときは日本語能力向上の阻害要因となると考えている。

このうち、学習期間による変化については上記の(2)に記載した1年生と3年生の違いの他に、学習期間が長いほど「暗記が重要」のビリーフが強くなるが、「教師のアドバイスは気に入らなくても従う」はより否定的になり、「文法上の疑問点はすぐに解決されることを望む」はやや弱いビリーフになるという傾向があるとしている。その他の項目についてはほとんど違いがなかったとしている。

板井(1999)は香港城市大学の日本語副専攻の学生 118 人(1 年生、2 年生、3 年生各 2 クラスずつ)を対象に板井(1997)の中国語版 BALLI (BALLI 修正版)のうちの 4 領域(言語学習の性質、コミュニケーション・ストラテジー、教師への要求、媒介語)の 47 項目から成る中国語版 BALLI II (BALLI 修正版)を使って調査をしている。ここでも学年による違いを分散分析により求め、その結果「教師のアドバイスは気に入らなくても従う」「言語学習に進歩が見られなかったら、それは教師の責任だ」「クラスで学習する文は全て翻訳してほしい」「文化の習慣の違いをクラスで教えてほしい」の 4 項目で有意差(5%水準)があったという。「教師のアドバイスは気に入らなくても従う」は 1 年生よりも 2, 3 年生の反対が弱く、板井(1997)とは反対の結果となっている。他の 3 項目については上級生の方が教師への依存度が低くなる結果となっている。また、板井(1999)では、学年ごとのデータの因子分析の結果から、学習者の関心が学年が上がるにつれて、情意面での反応から実地的な日本語運用の方向へ移行していると述べられている。この結果については、学習初期において学習者は戸惑いや不安を持っているからだとしている。

片桐(2005)は、フィリピン大学の日本語受講生 156 人を対象に、7 領域(①教師の役割、②教授法・教室活動について、③言語学習の性質、④文字学習について、⑤コミュニケーション志向について、⑥言語習得と日本語、⑦言語学習と文化の関係について) 50 項目 5 件法の BALLI 修正版を用いて調査を行っている。そして、調査対象者のうち、学習期間が 3 か月以下のグループ(104 人)と 10 か月～4 年 3 か月のグループ(52 人)の 2 つに分けて回答の平均値を比較(t 検定)して次のような結果を示している。1) 学習期間が長いグループのほうがより実践的な練習を好み、より自律的・積極的に学習に取り組み、より統合的な志向の動機を持つ。2) 学習期間が長いグループのほうが日本語は難しい言語で、習得できるまでより長い期間がかかると考えている。このうち 1) については同大学の日本語授業は選択外国語または副専攻であり、長く学習を継続している者は自分の意志で日本語を履修した者であり、したがって日本語学習への動機が高く、積極的な学生であることがこの結果に影響していると述べている。

佐藤(2007)は台湾の慈済大学の学生 120 人(1 年生 32 人、2 年生 34 人、3 年生 32 人、4 年生

22 人)を対象に7領域(言語学習の性質、動機、コミュニケーション志向、言語学習と文化の関係、教師の役割、自律性、教室活動・教授法)67項目のBALLI 修正版を作成して調査を行っている。そして、1年生と4年生の回答を比較してt検定を行い、学習期間によりビリーフに違いがあるかどうかを見ている。有意差があったのは、67項目中の次の7項目で、4年生の方が賛成寄りのものは「意味を推測してもよい」「どの程度学習できたか自分でチェックする方法がある」「どう学習すればいいか分かっている」で、1年生の方が賛成寄りであったものは「翻訳が大切である」「正しく言えるようになるまで何も言ってはいけない」「教師に各活動にどのくらい時間を使えばいいか教えてほしい」「クラスでは教師が説明し、学生は答える時だけ発言すべきだ」であった。こうした結果から、「動機」「言語学習と文化の関係」については差がなくビリーフは変容しないが、コミュニケーション志向と自律性については学習期間が長いほど高くなることが分かったとしている。この差の要因について、1年生の授業が台湾人教師による文法訳読法が中心で、4年生は日本人教師による直接法で教えられていることにあと述べられている。

以上、4つの研究を見てきた。学習期間が長くなると、言語学習はより難しいという方向へビリーフが変容するという点について、板井(1997)と片桐(2005)では一致している。類似の結果として岡崎・堀(2000)に大学1年生の日本語コース終了後では開始時に比べて、日本語学習に対する自信が後退したというもの、八若(2005)に話す機会が多くなるとその難しさをより感じるようになるというのがある。反対に、八若(2005)では日本人学生との交流で話すことに自信がついてきたという結果も示されているし、平畑(2005)では日本語を来日後に学び始めた初学者が話す練習を通して話すことへの抵抗が薄れ、簡単なことであると感じるようになったとある。また、板井(1997)に学習期間が長くなると「書く」技能を難しく感じるようになるがあるが、田中・北(1997)でも成績下位群について「作文は難しく、日本語で書くことは楽しくない」という方向へのビリーフ変容があったとしている。さらに、片桐(2005)と佐藤(2007)では共に学習期間が長いほうがより実践的な練習を志向し、自律性が高くなるという結果になっている。

2.4 PAC 分析を使った研究

PAC 分析の PAC とは Personal Attitude Construct(個人別態度構造)のことであり、個人ごとの態度やイメージの構造を分析する方法である。分析は①「刺激語」で提示されたあるテーマについての被験者による自由連想、②被験者による連想項目間の類似度評定、③類似度距離行列によるクラスター分析、④被験者によるクラスター構造のイメージや解釈の報告、⑤実験者

による総合的解釈という手順で行う(内藤 2002:1)。内藤(1993)によって社会心理学分野の研究技法として開発され、臨床心理学、社会学、日本語・異文化間教育学などの分野で広く利用されている。内藤(2002:8-15)によれば、この PAC 分析は個人または個別集団を対象とする「個」へのアプローチであり、個人をホリスティック(全体的)な観点で捉え、内的な世界を間主観的に理解しようとする質的な分析方法で、集団の平均値的研究法を補完する方法であるという。

この PAC 分析を用いた学習ビリーフ研究には、安ほか(1995)、八若(2007)、半原(2009)がある。安ほか(1995)は、日本語が使われない環境で日本語授業を受けた韓国人日本語学習者の授業イメージが日本での日本語研修で変容するかどうかを調査分析したものである。調査対象者は、韓国全北大学校日語・日文学科 2 年生で、来日して 5 週間の日本語集中研修を受けた 20 名の中の 4 名である。この 4 名は全北大学の担当教師と研修前のプレースメントテストの結果に基づき成績上位者 2 名と下位者 2 名として選ばれた。PAC 分析では「いい授業」についてのイメージを刺激語として、研修開始 1 週目と終了直後の 2 回調査をし、それを比較することで変容を見るというものである。研修ではロールプレイ、体験学習、討論など媒介語を使わない授業を経験した。

分析の結果、次のことが分かったとしている。上位者 2 名は学習者が自主的に授業運営に関わることを重視し、自身の自律的な学習のための教師支援を求めている。1 回目の調査では学習者側だけから授業を見ていたが、2 回目の調査時には学習者と教師との相互作用としていい授業を認識しようとするものに変化していた。下位者 2 名は授業運営とは直接関係のないイメージを多く挙げ、教師や学習者同士の対人関係を重視し、消極的な態度で授業に臨み、授業に対して懐疑的で教師の授業運営に批判的であり、教師に動機づけを期待していることが分かった。2 回目の調査ではイメージした項目数が少なくなり整理されていたが、1 回目との授業観の変化は見られなかった。

安ほか(1995)には具体的な研修内容と授業観の変容との関係について考察があまり行われていないが、日本での研修が教師による一方的な講義形式ではなかったことで上述のような上位者の学習観の変容が起きたことを想像させる。一方で、下位者について授業観が変容しなかった理由には全く触れられていない。

成績上位者と下位者の比較は、上述の田中・北(1997)も行い、上位群ではビリーフを介入によって意図した通りに自律性を持つような方向へ変容させたことを確認したが、下位群では意図した方向への変容が起きなかったという結論を出している。安ほか(1995)の結果と合わせて考えると成績上位者のビリーフは下位者よりも柔軟なものではないかと考えられる。

八若(2007)は日本の大学の理系学部には所属する学部留学生の韓国人 2 名を対象に自己評価

がどのように変容するかを PAC 分析を用いて調べている。刺激語を「自分自身の日本語学習について、あなたはどんなイメージを持っていますか。上達したと感じたり、よかったと感じたりするのはどんな場面ですか。また、不十分だと感じたり、大変だと感じたりするのはどんな場面ですか」とし、学部の 1 年目終了時（八若・池田 2005）と 2 年目終了時を比較している。この 2 名は 2 回目の時にはすでに日本で 2 年半生活しており、生活・勉学において日本語で不自由を感じることはなく、1 年目で日本語の授業を取り終えたことから日本語の勉強は特にしていないという状況であった。そして、この 1 年間で自己評価について次のような変容が見られたという。①対人関係に困難を感じるようになって、②理解の問題から発話の際の微妙な言い回しや抑揚、情意面の問題に注意がいくようになって、③日本語の背景にある日本への理解の必要性をより強く感じるようになって。この 2 名は JSL 環境にいて特に日本語の勉強はしていなくても常時自己の日本語を評価し、不足している点があると自覚しながらも上達も確認しているという。自己評価の変容は、日本での生活環境において日本人、日本社会、日本語への理解がより深化したことを反映したものということになる。

半原(2009)は、「共生日本語教育」の実践が「積極的共生態度」の醸成にどの程度寄与するかを探ることを目的とし、多言語多文化共生日本語教室に参加した 14 名（日本人 6 名を含む）の中の台湾人 1 名（50 代、16 年間日本在住、日本名を持ち日本に帰化している）を調査対象者とした研究である。ここで「積極的共生態度」とは「言語文化背景の違う他者に対し、その違いを理解し尊重しながら、共に生きる社会の実現に向けて主体的に関わろうとする態度」のことであるとしている。この教室は 10 日間（毎日 2 時間半）行われ、対象者は 8 回参加している。この教室の目標は「共生社会を作るため、私たちの暮らしの問題を共に聞き、話し、その原因を考える」であり、『留学生のアルバイト』『ことば』『外国出身の母親の母語』のテーマで、問題の共有やグループディスカッションが行われた。調査には PAC 分析が用いられ、多言語多文化共生日本語教室の参加 1 週間前と終了 1 週間後の 2 回実施している。刺激文は「あなたは、日本人と外国人が共生することについてどのようなイメージや考えを持っていますか」であり、7 段階評定を経てクラスター分析されたデンドログラムを見ながらのインタビューが実施された。2 回目は 1 回目との比較についてもインタビューし分析がされている。この結果、参加前には適応を特徴とする自身の決意と行動、そして日本語母語話者への希望を示すクラスターが現れていたのに対し、参加後は適応が消え、日本語母語話者と日本語非母語話者を共生の対等なパートナーとして位置付け、非母語話者としての自己の積極的な役割を見出すクラスターが出現したとしている。対象者が参加前にもっていた共生に対する態度は、この教室への参加を通じて揺さぶられ「日本語母語話者と非母語話者の対等性への認識」「自己の役割の拡大」とし

て特徴づけられる積極的共生態度が醸成されたと解釈された。「対等性への認識」は非母語話者だけで共有していた問題を母語話者と話し合うことができたため、「自己の役割の拡大」はこの「共生日本語教育」の活動で自分は社会と繋がりを持った存在で、その社会に対し役割や責任を持つ能動的な存在であることを確認したことから醸成されたと考察されている。また、PAC 分析を実施したことにより、対象者自身の内省が促されたこともこうした態度変化に寄与したと考えられるとしている。すなわち、教室の活動における話し合いでの内省に加えて PAC 分析でも内省の機会が与えられ、これらが態度変化に影響しているというのである。

以上、PAC 分析を使った研究を 3 つ見た。PAC 分析は上述したように 1 回だけの調査で「個」のビリーフを研究することが可能であるが、これらの研究では変容を捉えるために 2 回調査をするという手法を取ったわけである。学習ビリーフは Horwitz (1987) 以来、大学等における日本語または教授法など言語に関わる授業と関連した学習状況があることを前提に議論されてきたが、これはビリーフ研究が教師の教授法改善やストラテジー指導などを主な目的として行われてきたことによる。しかし、ここで見た八若 (2007) と半原 (2009) は語学の授業とは異なる、または離れた状況での考え方や態度が研究対象となっている。これは PAC 分析が被調査者個人をホリスティックな観点で捉えるという技法であることが可能にしたことであるが、とりわけ、八若 (2007) と半原 (2009) では BALLI などの質問紙調査では辿りつけない個人の考え方や態度とその変容を詳らかにしている。本研究では後述するようにこうした質的な分析を重視していく。

2.5 主にインタビュー調査を資料とした研究

インタビュー調査の資料を分析の中心とした研究には房 (2004) や朱・砂川 (2010) がある。房 (2004) は発音学習におけるグループモニタリング活動によって学習者の発音に対する意識がどのように変化するかを調査分析している。ここでのグループモニタリング活動は、学習者が目標言語の発音や発音に対する社会言語的知識を他者とのインタラクションを通して内省したり、調整したりする活動とされている。対象者は中級会話クラスの韓国人成人日本語学習者 15 人 (20 歳～30 歳、滞日期間 2 か月～4 年 1 か月) であり、クラスは 2003 年 5 月～8 月に 10 回行われ、1 回 2 時間のうちの約 40 分がグループモニタリング活動にあてられた。対象者は事前の課題で発音教材の単語や文章を録音して来て、グループモニタリング活動の際に、①発音を練習しながら難しかった点、②発音練習で気づいた点、③練習しながら発見した発音方法の 3 つを必ず含むことにして、グループで自由に話し合いをした。

データ収集は、コースの開始前と終了後の 2 回韓国語での一人約 30 分のインタビューであり、

補助資料として毎回のグループモニタリング活動後の感想シートも加えている。そして、そのインタビューを文字化し、意識の変化に関わる発話を抽出し、カテゴリー化して、コーディングして分析を行ったとしている。

結果、①発音に対する意識的な自己モニタリング、②自己評価の具体化、③発音学習観の変化、④発音に対する自信の現れという4つの意識変化が確認されたという。このうち、発音学習観の変化については、まず発音学習の目的として、コース開始前は日本人のような完璧な発音を求めている学習者が、コミュニケーションに支障がない程度の発音を求めるようになったという。また、グループモニタリング活動によって発音を間違えるのは単語の綴りを正しく覚えていなかったからだということが分かり、単語を正確に覚えることが発音学習に繋がること気付いた学習者があったという。そして、外国人だから発音が下手なのは当たり前だと思っていた学習者が、この活動で相手が聞きやすい発音を意識するようになり、発音学習に積極的に取り組むようになったという。さらに、ネイティブ教師以外の学習者同士のアドバイスでも発音学習に役立つと思うようになったり、自分で発音を録音して聞いて学習したり、学習者仲間と発音勉強会をするようになった学習者も出てくるというように、発音学習への自律的な姿勢も見られるようになったとしている。

房(2004)はさらにグループモニタリング活動によって、まず自分の発音の問題を知覚することができるようになり、それが意識的な自己モニタリングとなって、そこから次の目標を設定し、自己評価も具体的にできるようになり、発音学習観の変化に繋がったと述べている。これらは循環的な関係にあり、その結果として発音に対する自信が生まれたと解釈している。ただ、この研究は個々の発音に関する問題事例から学習観の変化があったことを示すものであり、学習観の変容の過程を明らかにしようというものではない。

朱・砂川(2010)は、砂川・朱(2008)の研究の一部である。上述の通り、ジグソー学習法を使って中国の大学院生における自主的・協働的な研究態度の涵養と学術的なコミュニケーション能力の向上を目指す授業を行った。①研究論文の読解、②討論Ⅰ、③発表、④討論Ⅱ、⑤報告を1サイクルとする授業を3サイクル実施したが、その最初の1サイクルの授業終了後に参加者のうちの9名にインタビュー調査を行って分析をしたのが朱・砂川(2010)の論文である。インタビューでは、ジグソー学習法の各活動に対する感想と普段の勉学の様子等を自由に話させるようにしたという。そして、その内容を戈木(2005)のグラウンデッド・セオリー・アプローチ(以下、GTA)の方法を援用して分析したとしている。その結果、①活動の過程で生じる情報差が学生の参加動機を強め、協力し合う環境作りに役立った、②活動間の有機的連携が個々の活動目的を明確にし、自主的な関わりの必要性を自覚させた、③活動中に生じた問題が次の

活動の成果につながる要因として積極的な役割を果たした、ということが分かったとしている。まとめると、ジグソー学習法がもたらす活動間の有機的な連携が学生に自主的・協働的な研究態度の必要性を自覚させる要因となることが分かったという。

朱・砂川はGTAを援用して、データの切片化、概念抽出、概念のカテゴリーへのまとめ、カテゴリー間の相互関係を考えて関係図を作成し、その結果、授業の活動の枠組みでの分析をし、活動間の関係を説明して、各活動の有益性と有機的な連携で態度変化が起きたという考察をしている。しかし、意識の変容については、実際の発言の引用によって示されているものの、変容の過程そのものは十分に考察されていない。

以上、インタビュー調査の資料を分析した2つの研究を見たが、いずれも資料が詳細に分析されており、それぞれグループモニタリング活動とジグソー学習法によりビリーフが変容すること、その変容の要因がよく分かる。ただ、いずれの研究も当然のことであるが、各授業での活動の成果としてビリーフ変容が取り上げられているため、活動と変容の関係は分かるものの、変容が進んでいく過程、または進まない場合の学習者の意識など、プロセスを追いかけていくことができない。この辺りが前章で紹介した文脈アプローチと異なる点だと思われる。

2.6 質問紙・インタビュー調査・授業観察などを組み合わせた研究

この項に該当する研究は関口(1998)である。関口は、内容中心のプロジェクトワークを実施して、受講者のストラテジーの変容、変容が生じた理由とビリーフの変容についてケーススタディを行っている。分析対象者は「安全な食品について考える会」に参加した5人のうち出席率の良かった1人で滞日期間4年6か月のアメリカ人中級前半の学習者である。週2日で10回行われたプロジェクトワークでは、安全な食品について自分で調べたり報告したりするほか、教室外での活動やゲストを招いての活動もある。分析のためのデータは、活動中のビデオ録画、チューターとの面接の録音、コース前後のビリーフのアンケート、コース後のインタビューであった。録画したビデオからストラテジーをピックアップし、学習者のインタビュー内容から、ストラテジーの変容やビリーフとの関連性について分析している。

結果、この対象者は初め「言語学習は『教室』の中で教科書を使ってするもの」で文法・発音の重視、教師中心の言語学習観を持っていたが、コース後には「言語は普段の生活の中で学習できる」というビリーフに変わり、教師中心の言語学習観が弱くなり、意味を重視するようになったという。この対象者はプロジェクトワークが始まった当初は内容中心の学習に不満を持っていて活動に消極的であったが、チューターからのアドバイスを受けると、自分のニーズを分析して学習計画を立て、評価をどうするかを考えるというメタ認知ストラテジーを使うよ

うになったという。そして、後半には自分から積極的に活動に参加し自分のニーズを満たす学習ができるようになったという。こうして関口(1998)は、メタ認知ストラテジーの使用がビリーフの変容に影響を与えたという結論を出している。

この研究も前項と同様にある授業体験がビリーフ変容に寄与したことが質的な分析で示されていると言えよう。

2.7 質問紙・インタビュー・受講生の書いた課題などを資料とした研究

ここでは辛(2006)、横山(2007)、楊(2008)を見ていく。

辛(2006)は来日した留学生が日本国内の非母語話者日本語教師に対して、どのように考え、評価し、学習していくのかを、ビリーフの変容という観点から分析・考察した研究である。対象者は早稲田大学日本語教育研究センターの3つの日本語コースの受講生48人(学習歴6か月未満の21人、1年未満の13人、1～3年の14人、いずれも多国籍で年齢は20代～30代)のうちの調査協力をした32人だった。コース期間は3～4か月程度で、いずれのコースも日本語母語話者と非母語話者(韓国、中国、台湾出身)がチームで教えた。分析データは毎回の授業後に書くコメントシート、コース終了後の質問紙調査の結果(非母語話者教師への認知度・期待・評価を質問するもの)、質問紙調査の後のフォローアップ・インタビューだった。データ分析の結果、開始前の非母語話者日本語教師の存在についての認知度は低く、授業開始時は非母語話者教師の評価・感想をいったん留保し様子見をする状態にあったが、終了後の感想では「非母語話者教師がいてよかった」と答えるものが多かったという。最終的に受講生が非母語話者教師をこのように評価した理由は、非母語話者教師の授業がたくさん準備され工夫されたものであったこと、文法説明は母語話者と違ってより学習者に分かりやすい論理的なものであったこと、授業外でのケアがよかったこと、非母語話者教師そのものが学習者の目標となったことなどであった。このように初めは非母語話者教師についてはっきりとしたビリーフを持っていなかった受講生がこうした経験をする中で非母語話者教師についてのビリーフが形成されたことを示した研究となっている。辛が述べている通り、ここで出会った非母語話者教師との体験がこの受講生たちの非母語話者教師に対するビリーフを決定づけていると言えよう。

横山(2007)は、非母語話者教師の研修における学習観・指導観の変化を、特に聴解学習に関して取り上げて調査分析している。対象としたのは日本で6か月間の再教育研修に参加した非母語話者日本語教師23名(多国籍)である。横山は、予備調査として23人中11人に聴解学習経験と聴解指導経験についてのインタビューを研修前に行った。その結果、対象者は①聴解の機会が乏しい、②聴解は言語知識を積み上げることでできるようになる、③言語知識を拡充し

て理解をチェックするという結果重視の聴解指導観がある、④自分が教えられたように教える、という特徴があることが分かった。そして、こうした対象者に対して、過程重視の聴解指導による学習体験をさせるなど、過程重視の聴解指導に重点をおいた研修を実施した。そして、再教育の前後に採取した質問紙（9 項目からの選択および順位づけ）とインタビューによる意識調査と被調査者が記述した聴解指導教案を分析した。その結果、過程重視の聴解観への変容が見られた。聴解指導観の変容は被調査者自身の聴解過程の変化と関連があり、聴解指導を受けて自身の聴解過程が大きく変化した者ほど教案に記述された各活動の方向性が学習者側からの「自由発信」に、各活動の目的が聴解の「結果」から「過程」を志向するものへと変化したという。論文に掲載された被調査者のインタビュー時の発言を見ると、分からない言葉があっても推測して聞く、全体の内容を考える、再話活動が効果的、受身ではなくアクティブな発信型の聴解授業で理解が確認できる、ペアワークやグループワークでクラスメートと話すのが勉強になったなど、過程重視の聴解学習を経験したことが、聴解観の変容に影響したことが分かる。こうした学習経験によって自らの聴解過程に変化が起きた被調査者については教師として教案を考える際にもこの新しい聴解観が影響を与えていることが教案から確認されている。

楊(2008)は文法訳読法を中心とした授業を受けている中国の大学の学部1年生初級後半の日本語を学ぶ27人を対象に学習者同士でのグループワークを導入した授業を実施してビリーフに変化があるかどうかを調査考察している。調査用の質問紙は、パイロット調査（9人にインタビュー）と岡崎(2001)と板井(1999)を参考に作成したもので「日本語学習の性質」「教師の役割」「教室活動」「グループワーク」の4領域の27項目から成り4件法で回答するものであった。これを使ってグループワークを導入した授業を実施する前後の2回調査し、また分析では授業後の振り返りシートとフォローアップ・インタビューも資料として用いている。グループワークは、文法訳読法の科目の中の応用練習の時間（100分）について1か月間に4回実施しており、内容はミニドラマのロールプレイ、アンケート調査、インタビューなどの「会話活動のタスク」と学生が書いた中国語をグループ作業で翻訳をしていく「翻訳活動のタスク」が50分ずつであった。グループワークを導入する前に実施した質問紙調査の結果から、被調査者は「正しい日本語の勉強が大事」「積み上げ学習が大事」「実際に日本語を使って勉強することが大事」「日本語学習には多様な方法がある」というビリーフを持っていた。この結果をグループワーク後の質問紙調査の回答の平均値と比較（t検定）したところ、4項目で変化があったという。変化の見られた項目は1)「日本語学習にとって大切なことは実際に日本語を使ってやり取りすること」が賛成からやや賛成へ、2)「学生の日本語の評価は教師がするべきだ」がやや反対から中立的な方へ、3)「日本語の授業は教科書通りに進めるべきだ」がやや賛成からやや反対へ、

4)「翻訳練習は一人でやるのではなく、グループでやる方が効果的だ」がやや反対から賛成寄りへの変化であった(ただし、1)～3)は10%水準、4)のみ1%水準の有意差)。フォローアップ・インタビューで、学習者同士での練習では正しいかどうか分からない、学生の評価は信頼できない、翻訳活動の文章は教科書と違って面白かった、他の学生と一緒に翻訳を体験することで表現や誤りについて学ぶことができたという被調査者の意見が述べられており、検定の結果が裏付けられている。

ただし、楊(2008)のグループワークは4回だけであったこと、文法訳読法の科目の中でのグループワークであり、ワークの目標もその課の文法事項の応用となっていたことなどから、顕著な変化が見られた4)以外については、被調査者の初めのビリーフはほとんど変化していないとみるべきと思われる。

以上、3つの研究を見たが、これらは質問紙の結果をインタビュー等で確認する研究となっている。すなわち、質問紙を補完するためにインタビュー等の資料が使われているため、インタビューや被調査者が記録したものなど、被調査者の語りを精緻に分析していくスタンスの研究ではないと言えよう。

2.8 ビリーフ変容研究のまとめ～ビリーフは変容するのか、その要因は何か～

以上、ここではビリーフ変容に関わる研究で、前半2.1～2.3は質問紙を利用した量的研究、後半2.4～2.7はPAC分析やインタビュー、質問紙にインタビューなど他の資料を加えて分析した研究を取り上げた。ここでビリーフは変容するのか、また変容する場合はどのような要因があるのかについて改めて考察しておく。

まず、ビリーフが変容しなかった、またはほとんど変容しなかったという結論だったものには、阪上(2009)、安ほか(1995)の成績下位者、楊(2008)がある。阪上(2009)については、すでに指摘したように教育政策の変化が現場に反映していないことを示したと理解すべき研究と思われる。学習者ビリーフの問題というよりもまずは教育側の体制の問題と思われる。安ほか(1995)では成績下位者のビリーフが変容しなかった原因については触れられていない。楊(2008)については上述の通り、変容に影響を与えると思われるグループワークの活動の回数が少ないこと、文法積み上げ式のビリーフを持つ学習者に対して文法授業の枠組みで新たな活動を導入していることなど、変容を引き起こす状況が十分でない設定ではなかったかと思われる。

次に変容を確認した研究であるが、まず変容を統計的に確認した量的な研究に岡崎(1996)、田中・北(1997)、岡崎・堀(2000)、八若(2005)、砂川・朱(2008)があった。いずれも変容した項目は少ないものの、特にこのうちの岡崎(1996)、田中・北(1997)の成績上位群、砂川・朱

(2008)では授業で目標とした方向への変容があったことが報告されている。これは岡崎(1996)が指摘している通り、多くのビリーフは安定しているが、介入や学習者にとって未経験だった活動が導入された授業などを経験することでそれに関連した特定のビリーフは変容する可能性があることを示唆している。また、横断的研究では学習期間が長くなると、学習が難しいと感じるようになるが、より実践的な練習を志向し、自律性が高くなるという結果もあった。ただし、横断的研究では学習者、学習環境、学習方法などが様々であり一律の一般化できる結果を得るのは難しいであろう。

質的な研究で変容が見られたものは、PAC 分析の安ほか(1995)の成績上位者、八若(2008)、半原(2009)、主にインタビュー調査の資料を分析した房(2005)、朱・砂川(2010)、質問紙・インタビューにその他の資料を加えて分析した関口(1998)、辛(2006)、横山(2007)があった。このうち、特定の授業設定があったものは、「共生日本語教育」の実践を行った半原(2009)、発音のグループモニタリング活動を行った房(2004)、ジグソー学習法により大学院生の自主的・協働的な態度の涵養を目指した朱・砂川(2010)、内容中心のプロジェクトワークを実施した関口(1998)、非母語話者日本語教師が担当する授業を経験した学習者のビリーフについて取り上げた辛(2006)、過程重視の聴解学習・聴解指導の経験をさせてビリーフの変容を確認した横山(2007)がある。こうした研究は特定の授業設定の影響を調査して分析し、ビリーフ変容を確認している。

上述の岡崎(1996)、田中・北(1997)の介入やここで見た特定の授業設定、これらは特定の学習文脈と言葉を置き換えてもいいと思われるが、これを経験することで学習者のビリーフは変容すると考えてよいであろう。

では、ビリーフ変容の要因についてはどうだろうか。ここで挙げた研究の中で変容があったものについてもう一度検証してみる。

まず、岡崎(1996)では説得的コミュニケーションの手法を用いて、介入したことで、意図した方向へのビリーフ変容が確認されていた。具体的には、講義形式の授業でCAをオーディオリンガル法との関連で理念から説明し、その後の演習で教室活動や教材作成を経験させてCAを理解させるように取り組み、受講生が積極的に関わるコース運営に配慮したことで、ビリーフが変容したという。しかし、受講生側がこうした介入をどう受け止めたかは分からないため、こうした授業を経験したことがビリーフ変容の要因であるとはしか言えない。次の田中・北(1997)については、自己訂正を中心とするプロセス重視の作文授業を行うという介入により、自律性を促し、その方向へのビリーフ変容を成績上位者についてのみ確認している。作文の自己訂正の経験がビリーフ変容に寄与したということだが、ここでもそれ以上のことは分からない。

岡崎・堀(2000)は、韓国の大学生のビリーフについて、コース終了後に日本語学習の自信が後退したという変容を報告したものであったが、変化の要因については学習者が経験した授業を文法中心の厳しい訓練的なものと把握したことが考えられるという推測が述べられているだけで、授業内容についての説明がないので実際のところはよく分からない。

八若(2005)は「言語学習」をテーマとして外国人留学生と日本人学生が協働活動を行うことによってビリーフの変容があったという研究であった。留学生自身が書いた「自己分析」からその授業が日本語運用の場であったと報告されていたことから、日本人学生と同じ授業で学び日本語で話す機会があったことが、ビリーフの変容に寄与したとされている。平畑(2005)では初めて日本語学習を経験した者が学習開始時とコース終了時でビリーフの変容が見られたとされており、これも実際に日本語を使って練習する機会のある授業を受けた経験がビリーフ変容に寄与していたと思われる。

砂川・朱(2008)は、ジグソー学習法で自主的・協働的な研究態度の涵養と学術的なコミュニケーション能力の向上を目指す授業を行って、学習者は自主型・協働型の研究態度を持つようになったとしている。同じ研究である朱・砂川(2010)ではインタビューにより意識の変容を調査している。ジグソー学習法における論文読解活動、討論活動、発表活動によって、他者の意見を聞いて新たな気づきがあったこと、討論をすることの楽しさ、他者に刺激されて自己に対する内省が生まれたこと、他者に理解してもらいたいという配慮の気持ちが生まれたことなどの意識の変容があったことが報告されており、変容の要因が他者との相互作用であることが分かる。

4つの横断研究では学習期間、実際に日本語を話す機会、日本人と交流する機会がビリーフ変容の要因として挙げられていた。

PAC分析による研究の中の八若(2007)では、日本での生活経験が自己評価の変容に寄与したことが分かっているが、具体的な経験については断片的にしか書かれていないため、細かい要因までは分からない。半原(2009)では「共生社会を作るため、私たちの暮らしの問題を共に聞き、話し、その原因を考える」という目標の日本語教室に参加した被調査者の態度変化を確認した。そして、母語話者との話し合いの経験、教室に参加したことで社会との繋がりを感じたり、内省する機会が得られたりしたこと、PAC分析そのものにより内省が促されたことも態度変化に寄与したと考えられている。

房(2004)は発音学習においてグループモニタリング活動を取り入れた結果、発音学習観に変容が見られたという研究であった。この変容に寄与したのは、この活動に参加することで、発音学習に関する内省が促されたこと、また学習者同士の話し合いが役立つという経験をしたこ

とであった。

関口(1998)では内容中心のプロジェクトワークに参加した受講生のビリーフ変容が報告されているが、その変容の要因はチューターのアドバイスを受けて自分の学習を自分で管理するメタ認知ストラテジー（学習計画や評価をするなど）が使えるようになり、そのことがビリーフ変容に寄与したと述べられている。

辛(2006)では来日した留学生が日本国内で非母語話者日本語教師による授業をうけて、非母語話者日本語教師に対するビリーフが変容したことが示されている。その要因は、非母語話者教師の授業を受けた経験の中で、非母語話者教師の授業がたくさん準備され工夫されたものであったこと、文法説明は母語話者と違ってより学習者に分かりやすい論理的なものであったこと、授業外でのケアがよかったこと、非母語話者教師そのものが学習者の目標になったことが挙げられていた。いずれも非母語話者教師による印象に残る授業を体験したことでビリーフ変容が起きたと解釈できよう。

横山(2007)は過程重視の聴解指導を体験したことで、結果重視から過程重視への聴解観の変容があったという研究であるが、変容の要因については、過程重視の聴解授業を体験して自身の聴解過程が変わったためであるとしている。聴解過程が変わったのは、過程重視の聴解指導を実際に体験し、その一つ一つの活動（聞く前・聞いた後の意見交換、推測、教師や他の受講生との日本語でのやりとり、再話活動などの自由発信）の有効性に気が付いたこと、すなわちそこで内省が起こったことによる。

楊(2008)ではグループワーク活動を授業に導入し、その中の「翻訳活動のタスク」の経験によって「翻訳練習は一人でやるのではなく、グループでやる方が効果的だ」というビリーフへの変化があったことが報告されている。インタビューで、他の学生と一緒に翻訳を体験することで表現や誤りについて学ぶことができたという被調査者の意見が聞かれ、ある学習体験について有効だと感じた経験がビリーフ変容に寄与していたことが分かる。

以上をまとめると、ビリーフ変容の要因として、まず状況を見ると日本語の授業（説得的コミュニケーションによる介入、自己訂正を経験する作文授業、日本人学生との協働、ジグソー学習法、グループモニタリング活動、非母語話者日本語教師による授業、過程重視の聴解、グループでの翻訳活動）を受けた経験、日本語を話す機会、日本人と交流する機会、日本での生活体験、チューターによるアドバイスを受けることなどがあった。そして、こうした経験を通してメタ認知ストラテジーが使用できるようになったこと（関口 1998）、自己の内省が促されたこと（朱・砂川 2010、半原 2009、房 2004、横山 2007）、他者との相互作用により気づきが生まれたこと（朱・砂川 2010、半原 2009、房 2004）でビリーフの変容が起きていることが分か

った。

3. ビリーフの定義

本章の最後にビリーフの定義について先行研究を参考にしながら確認し、本研究におけるビリーフの定義を提示する。

まず「ビリーフ」という術語であるが、これは英語文献における“belief(s)”をカタカナ表記して用いたもので、「ビリーフ」「ビリーフス」と表記されるが、その他日本語では「言語学習観」「学習観」「確信」「信念」「信条」「授業観」などの語が使われている。上記で筆者が取り上げた日本語教育におけるビリーフ研究では、さらに「意識」「態度」という場合もビリーフ研究に含めている。教師ビリーフの研究分野では「指導観」という語も使われる。

次に定義であるが、日本語教育における定義の主なものは以下の表の通りである。特に定義をしていない研究も多く、年代を経るごとに先行研究の定義を引用するのみの研究も多い。ビリーフ研究が増えたことで、特に定義づけが必要な語ではなくなっているとも言える。実際、日本語教育においてはビリーフの定義についての議論はほとんど見られず、海野ほか(2004)において先行研究の定義のまとめが見られる程度である。海野ほかは渡辺(1990)、橋本(1993)、細田ほか(1994)、水田ほか(1995)、木谷(1998)、板井(1999, 2001)などの定義を示したうえで、「ビリーフの定義は研究によってさまざまであるが、その内容はそれほど違いがないように思われる」と述べている。

表 11 日本語教育の学習ビリーフ研究における主なビリーフの定義

文献	定義
渡辺(1990)	言語学習の様々な側面・次元について、学習者が知っていること・信じていること
橋本(1993)	具体的な学習行動の背後でそれを支える心的態度や信念（学習者が意識的・無意識的に抱いているもの）
細田ほか(1994)	学習者が言語学習について抱く信念の総体であり、外国語学習の認知要因の一つ
水田ほか(1995)	学習者が言語学習（言語そのものに対することがらも含む）について抱く信念の総体であり、学習者の認知要因の一つ
齋藤(1996)	具体的学習行動を支える心的態度
木谷(1998)	言語学習とはこうあるべきだとか、このように学習すれば効率的に習得できるとかいった言語学習についての信念や考え方
板井(1999, 2000)	学習者が言語学習に対して意識的・無意識的に抱いている態度や意識
岡崎(1999)	言語学習の方法・効果などについて人々が自覚的あるいは無自覚的にもっている信念や確信
岡崎・堀(2000)	学習スタイルや学習ストラテジーを認知上規定するもの
若井・岩澤(2004)	言語学習の方法・効果などについて学習者や教師が自覚的あるいは無自覚的に持っている信念・確信
片桐(2005)	言語学習を管理する学習のメタ認知的な支え、学習ストラテジーに影響を与えるもの
辛(2006)	メタ認知を含む、言語学習行動全般を支える学習者の心的態度
高崎(2006)	「言語学習はどのようなものであるか」「どのようになされるのか」などについて

	学習者が普通のものとして持っている思いや価値観
田中(2006)	学習者が言語学習（その方法や効果）について意識的または無意識に持っている考え方
呉(2007)	学習者または教師が言語学習について抱く信念の総体、具体的な学習行動を支える心的態度
阪上(2009)	学習者が言語または言語学習について抱いている考え方のこと

この表に挙げた定義から、日本語教育における学習ビリーフの定義は概ね以下の3点にまとめられる。

- (1) 言語・言語学習について知っていること、信じていること
- (2) 言語・言語学習についての意識的・無意識的（自覚的・無自覚的）な考え、態度、価値観
- (3) 学習行動のメタ認知的な支え、学習スタイルや学習ストラテジーを規定するもの

次に第1章で取り上げたビリーフ研究のはじまりから文脈アプローチに至るまでの先行研究においてビリーフがどのように定義されているかを見て、ビリーフの定義をここで再考しておきたい。

はじめに Horwitz(1985, 1987)だが、この論文内では特にビリーフについての定義は示されていない。そこで、筆者は Horwitz(1985)の教師用 BALLI の項目内容から、動機づけと態度、言語学習に関する考え方、意見などを含めてビリーフと呼んでいるとした。そして、態度には目標言語社会に対する態度と、学習法・指導法などの学習環境に対する態度が含まれていることを指摘した。また、Horwitz(1987:126)はビリーフが可塑的で変容の可能性のあるものだと述べているが、これは裏を返せばビリーフが容易には変容しない安定したものであるという前提がこの時にあったこと示唆している。BALLI によってビリーフ調査を行い、学習者のビリーフを把握しようという試みはその前提をもとに行われたのであり、不安定なものならば一回限りの調査では分らないと判断したはずである。

Wenden(1999)は Flavell(1979)を引用しながらメタ認知知識とビリーフを次のように定義をしていた。すなわち、「メタ認知知識」は学習者が獲得する知識の基盤となるもので、言語学習に関する知識が含まれており、時と共に変化することがあるものの安定した知識であり、一方、「学習者ビリーフ(learner beliefs)」という語は「メタ認知知識」と相互に入れ替え可能な語であるが、「学習者ビリーフ(learner beliefs)」は「メタ認知知識」の一部であり、「メタ認知知識」よりも価値意識があり固執する傾向にあるものであるとしている。

実はこの Wenden のビリーフの定義には2つのポイントがあり、その後の議論の対象となって

いる。一つはビリーフを知識と同義としていること、もう一つはビリーフを変容があまりなく基本的に安定したものであるとしている点である。

この Wenden(1999)と同様に Victori(1999)、Cotterall (1999)、Yang(1999)でもビリーフがメタ認知知識として捉えられ、ビリーフとストラテジー使用または自律学習との関係が考察されており、いずれもどんなビリーフがどんな学習行動に影響を与えるかを確かめようという研究であった。加えて Yang(1999)においては動機づけビリーフとストラテジー使用の関係も指摘されていた。もともと Horwitz(1987)や Wenden(1987)のビリーフ研究では学習行動に影響を与えるものとしてビリーフが捉えられていたことは第1章で見てきた通りである。こうしたビリーフと学習行動の関係に関する研究が日本語教育においても参照され、ビリーフの定義に上述(3)の「学習行動のメタ認知的な支え、学習スタイルや学習ストラテジーを規定するもの」という点が盛り込まれるようになったと考えられる。

Sakui and Gaies(1999)では学問的立場の違いによるビリーフの捉え方の違いを紹介している。まず、認知心理学では Wenden(1987)と同様に Flavell(1987)を引用して、ビリーフはメタ認知知識の一部であり、学習者自身の自己に関する理解や学習の目的や必要性に関する知識であるとされていることを述べている。また、ビリーフが新しい経験と情報を解釈する基盤となるものであることから、社会文化的知識としてビリーフを捉える考え方もあることも紹介している。そして、社会心理学では、ビリーフを個人の生活史及び学習経験から生成された認識とし、価値判断の根拠となるものであると捉えられているとしている。さらに構成主義の考え方では、ビリーフは公式・非公式を問わずあらゆる学習経験によって構成され、その後の学習を決定づけるものであると捉えられていることも紹介している。

ここでビリーフの定義に構成主義の考え方が取り入れられるようになったことは新しい展開である。同様のビリーフの定義が White(1999)にも見られる。White(1999)は、まずビリーフを「経験によって構築される精神構造であり、それが真実であるとして保持され、それにしたがって行動が促されるもの」とし、「学習者が持つ、または発展させるビリーフシステムは、新しい環境への適応を助け、そこで期待されていることを明確にし、その理解に従って行動を促す」ものとしている。White(1999)の研究が遠隔教育に参加して自己教示型学習を行った学習者のビリーフと学習への期待の変容を扱ったものであったことから、こうしたビリーフの定義が必要とされたのであろう。

さて、上で日本語教育ではビリーフの定義に関する議論はほとんど見られないと述べたが、Barcelos(2003a)はビリーフ研究のアプローチを分類しながら、定義についても考察をしている。まず、ビリーフを表現する言葉について先行研究を概観して、*folklinguistic theories of*

learning, learner representations, representations, learners' philosophy of language learning, metacognitive knowledge, cultural beliefs, learning culture, the culture of learning languages, culture of learning などがあることを指摘し、これらから第2言語学習のビリーフには言語と言語学習の特質 (nature of language and language learning) について言及するものと、社会的文化的特質 (social cultural nature) を強調するものがあることが分かったと述べている。そして、ビリーフは他者や環境との相互作用の中で生じるものであることから、認知的な側面だけでなく社会的な側面もあることを指摘している。

そして、Barcelos(同)は、ビリーフ研究を3つのアプローチに分けた上で、各アプローチにおけるビリーフの定義を次のように述べている。まず、規範アプローチにおけるビリーフは先入観、神話、誤解と同義であるとしている。これは Horwitz(1987, 1985)の調査研究が誤ったビリーフを持っていると学習を阻害する恐れがあるので、修正させなければならないという考え方のもとで行われたとして、こうした定義をしているのである。そして、メタ認知アプローチについては Wenden(1987, 1999)等の考え方をそのまま引用し、ビリーフはメタ認知知識であるという定義を示している。最後の文脈アプローチについては、ビリーフは動的なもので、社会的相互作用によって形成されたり変化したりし、文脈によって特定されるものであると定義している。

この文脈アプローチにおけるビリーフの定義には明らかに構成主義の考え方が反映している。「発生するビリーフ」を扱った文脈アプローチのビリーフ研究である Hosenfeld(2003)もビリーフは経験により社会的に構築され、動的であり、文脈に依存するものであると述べ、構成主義の立場にあることを示唆している。

Woods(2003:202)では、この構成主義の立場からのビリーフの定義が議論され、ビリーフは1)不連続なもの (discrete) ではなく、相互に繋がりのある構造を持ち、2)個人の中にあって安定したものではなく、社会的文脈の中で特定の社会的相互作用によって形成されて常に進化し、3)学習者の認知過程における思考と行動の動的なモデルに統合されたもので、全ての学習が生じる枠組みで中心的な構成要素となっていると述べている。そして、このうちの3)からは、ビリーフの形成と発展そのものが一種の学習であると考えられるとしている。

Woods(同)はさらに過程重視の構成主義の立場では、個人の「知識」は社会的相互作用によって再構成が繰り返されるが、「ビリーフ」も同様であり、「知識」と「ビリーフ」に違いはないと述べ、上述した Wenden(1999)のビリーフ定義についての議論をしている。Woods(2003)によると、もし「ビリーフ」に価値判断が含まれるとするならば、すなわち、「知識」が物事を説明する構造体であるとした時、「ビリーフ」はその構造体に加えて、価値判断も有している、つま

り、物事がどうあるべきかまで説明できるというのである。この考え方に従えば、Wenden(1999)とは反対に「ビリーフ」は「知識」の一部ではなく、「知識」が「ビリーフ」の一部ということになるというわけである。Woods(同)はまた知識とビリーフの違いについて、一方の端(知識側)に公的に受け入れられ、事実であり、実証可能で、客観的に定義できる要素があり、もう一方の端(ビリーフ側)に個人的で、主観的で、個性に関する要素があるが、両者は連続的に繋がっており、その境界は自由に動き、変化し、曖昧なものであると述べている。

こうした議論によって、上述した Wenden(1999)のビリーフの定義にあった 2 つのポイント、ビリーフと知識が同義であること、ビリーフは比較的安定したものであること、について構成主義の立場が明らかにされたことになる。それはすなわち、ビリーフと知識は同義で同じ構造体を構成するが境界はあいまいで、ビリーフの方がより大きな要素であること、そして、ビリーフは社会的文脈の中で生成と再構成が繰り返されるもの、すなわち変容するものであるということである。

さらに Woods によるビリーフの構成主義的な捉え方では、ビリーフの定義について明確な決定に至ることは研究を進めるのに必要なことではないという結論にまで至る。Woods(2003:206)によれば、ビリーフ研究における課題は、ビリーフの定義の正確さにあるのではなく、特定の状況下で文脈化された目的に向かうビリーフの生成と再構成の過程であり、前もって明確なビリーフの定義をする必要はないというのである。すなわち、ビリーフはあらかじめ決まったものではなく、その研究対象とする文脈により構成され、規定されることで初めて実証されるものだということである。

さて、本研究では文脈アプローチによる学習ビリーフの実践研究を行う。そこで、ビリーフの定義については先行研究の知見を取り入れて、認知的側面と社会的な側面を含めることとし、かつ Barcelos(2003a)の文脈アプローチの定義に従って「ビリーフは言語学習に関わる考え、意見、態度であり、かつ動的なもので社会的相互作用によって形成されたり変化したりし、文脈によって特定されるものである」として進める。Woods(2003)に従えば実際に研究対象とした文脈でビリーフが形成されたり変化したりしない場合は定義の変更が余儀なくされることになる。

4. 第 2 章のまとめ～文脈アプローチの研究へ～

本章では、まず日本語教育における学習ビリーフ研究を概観し、続いてビリーフ変容の研究について詳しく見て、最後にビリーフの定義について確認した。概観では、日本語教育におけるビリーフ研究ではどのような属性の学習者がどんなビリーフを持つのか全体を把握するため

の調査研究と、個々の実際の授業や学習者の指導に役立つようにビリーフを把握し、より具体的な指導法の開発・改善のためのビリーフ研究という2つの流れがあることを見た。そして、研究方法に関しては、BALLI や BALLI の修正版、その他項目を選択する形式の質問紙による量的な研究が多いこと、インタビューや自由記述式アンケートを使って質的な分析をしている研究は少ないが、PAC 分析を利用した研究があることが日本語教育におけるビリーフ研究の特徴となっていることを見た。

ビリーフ変容の研究では特定の学習文脈を経験することでビリーフが変容することを確認した。そして、そのビリーフ変容の要因には状況的なものに加えて、学習者自身によるメタ認知ストラテジーの使用や内省、他の学習者等との相互作用による気づきがあることを見た。

最後にもう一度研究アプローチについて確認しておこう。前章で紹介した Barcelos(2003a)では、ビリーフ研究には「規範アプローチ」「メタ認知アプローチ」「文脈アプローチ」の3つがあった。「規範アプローチ」は学習者の持つビリーフを記述して分類することが目的で、方法は Horwitz (1985)で開発された BALLI やその修正版などリッカート形式の質問紙を用いて調査して統計的に分析する。「メタ認知アプローチ」は Wenden(1987, 1998, 1999 など)によって提案されたメタ認知知識の枠組みを用いたアプローチで、ビリーフをメタ認知知識とし、自律学習やストラテジーと関連するビリーフを扱うアプローチである。そして、文脈アプローチは「特定文脈におけるビリーフのより深い理解を目的とし、ビリーフは学習者が経験する学習文脈に埋め込まれており、学習者のイーミック(emic)な視点からの意味の解釈を根拠にして分析する」アプローチである。質問紙を用いた研究は、研究者側が決めた質問項目への回答を分析しており、フォローアップ・インタビューで確認したとしても、すでに研究者の視点で意味づけられた点を分析していることになる。

本章で見てきた研究には BALLI や BALLI 修正版などの質問紙を用いた研究が多かった。Barcelos(2003a)は Horwitz(1985, 1987)を引用して、このアプローチにおけるビリーフの定義は先入観、神話、誤解と同義で、学習者が持つ言語学習に関する意見や考えは多くの場合第2言語を研究する学者の意見と異なるもので誤解を含んでおり、学習を阻害するものであると述べているが、学習者の状況に合わせて研究者らが作った BALLI 修正版は必ずしも誤解や学習を阻害するものだけを質問項目としてはいない。こうしたことから、学習文脈外で BALLI や BALLI 修正版などの質問紙を使った調査でエティック(etic)で量的なデータを得るものを「規範アプローチ」とすれば、本章で見てきた先行研究の多くが「規範アプローチ」に該当することになる。

「メタ認知アプローチ」についてはどうだろうか。本章で見た研究でこのアプローチである

と明示した論文はなかった。しかし、前章で見たように自律学習や学習ストラテジーに対するビリーフはメタ認知知識とも言え、これらとビリーフの関係を取り上げた研究を 1.3 と 1.4 で見た。Barcelos (2003a, 2003b) で述べられている通り、学習文脈と離れて、質問紙やインタビューなどでデータを集めたこうした研究が「メタ認知アプローチ」に該当しよう。

そして「文脈アプローチ」であるが、これも本章で見た研究の中にはそう明示したものはなかったが、PAC 分析を用いた研究や主にインタビュー調査を資料とした房 (2004)、朱・砂川 (2010) など質問紙を使っていない研究では、学習者の発言内容からビリーフを抽出して分析をしており、学習者の視点からの意味の解釈をしている「文脈アプローチ」であると思われる。ただ、PAC 分析については期間において 2 回行うことで変容を確認し、インタビューで変容の原因・理由を探る方法であると考えられ、変容の過程に焦点を当てた研究ではない。また、房 (2004) や GTA を使った朱・砂川 (2010) の研究でもそれぞれグループモニタリング活動、ジグソー学習法を実施した後のビリーフ変容結果に注視して論文が書かれており過程の考察は十分ではないと思われる。本研究では次章で紹介する修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた文脈アプローチで変容の過程そのものをクローズアップする研究を試みる。

第3章 本研究の研究方法

1. 本研究における質的研究

本研究では学習ビリーフの質的研究を行うが、本節ではまず本研究で質的研究を採用する理由を述べ、続いて本研究における質的研究の認識論的な立場と研究の手順を確認していく。

質的研究を紹介しているフリック(2002)は生活世界が多様化し、かつてない「新しい社会の文脈や視野が現れてきている」こと、「人間に関わる事象はそれが起こる地域、時間、状況といった特殊な条件の影響を強く受ける」ことを挙げ、既存の理論モデルから研究の設問と仮説を導き出して、それらを実証的データと比較し検証する演繹的方法では対応できなくなっている」と述べている。そして、社会の中の現象にアプローチするためには帰納的な研究、実証的データから新たに理論が作られる質的研究が必要であるとしている(フリック 2002:4-5)。質的研究法の一つである修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを紹介している木下(2003:62)もまた量的研究と質的研究を比較して、「高度な数量的な分析法が駆使されたとしても、その結果が現実の問題や現象を説明するには不十分であるという限界認識が、質的研究への関心につながって」おり、量的研究の分析法では「錯綜する社会的現実の中におかれた人間の抱える複雑さ、あるいは、生き生きとした何かがあるはずであるのに捉えきれないというリアリティ感の乏しさが実感されてきた」と述べている。

前章で日本語教育におけるビリーフ研究ではどのような属性の学習者がどんなビリーフを持つのか全体を把握するための調査研究と、個々の実際の授業や学習者の指導に役立つようにビリーフを把握し、より具体的な指導法の開発・改善のためのビリーフ研究という2つの流れがあることを見てきた。前者においてはBALLIやその修正版を用いた量的研究で全体像を把握することができるが、後者においては前章の先行研究で見たように日本語教育においても教授法の変化や種々の指導法の開発とそれに伴う授業や学習方法の変化があり、さらにそうした授業実践や学習が行われる場が多様であることを考えると、上記のフリック(2002)が述べるように必然的に質的研究がより適当な研究方法であるという帰結に至るように思われる。実際にビリーフ変容に関する研究では、前章で見た通りインタビューを分析したりグラウンデッド・セオリー・アプローチを用いたりした研究もあった。一定期間に特定の経験をすることで個々の学習者の持つビリーフが変容していくことを取り上げようとするならば、それには量的研究よりも質的研究の方が適していると言えよう。本研究ではこうしたことから続く第4章と第5章の学習ビリーフの変容に関する実践研究において質的研究を行うこととする。

また、木下(同:62-64)は質的研究と言っても「数量的な調査に準拠点をおいた従属的」な研

究や、質的データのコーディングを行い、コード化されたデータを数量的データに変換してより客観的で信頼性のある質的研究をするものもあると述べている。Horwitz(1985, 1987)はBALLIを開発する際には自由記述式のアンケートを実施し、その分析から調査票を作っていた。また、日本語教育におけるBALLIやその修正版を使った調査でも、インタビュー（またはフォローアップ・インタビュー）を実施して、BALLIの結果を補完する研究を行っているものがあった。いずれも数量的な調査に準拠点を持つ研究である。Wenden(1987)はHorwitz(1985,1987)と同じ時代にインタビュー調査を分析する研究を行っていた。筆者はこれを質的研究として紹介したが、実はWendenはインタビュー資料から抽出したビリーフ項目の出現回数を示したり、各被調査者の特徴をビリーフ項目の出現回数により示したりするなど、数量的なデータへの変換を行い、分析の客観性を示そうとしていた。また、Wenden(1987)の研究の目的はビリーフ・リストを作ることでもあり、量的研究の予備調査的な位置づけであったとも解釈できる。

こうしたアプローチについて木下(同:63)は「科学的質的研究」「客観的質的研究」などと表現されており、「認識論のレベルでの間直しまで及ばない場合に、自然科学的認識論をそのまま前提」として研究を進める立場であると述べている。この認識論に関して、久保田(2002:74)は「パラダイム論の視点で質的研究と量的研究を見ると、データの質と量の違いではなく、客観主義と構成主義のパラダイムの違いであると捉えなおすことができる」と述べている。そして、客観主義では「真実」は研究者から独立した存在であり、その「真実を見つけ出すために研究者は研究対象から離れ、研究対象に影響を与えないように研究」を進める。一方で構成主義では「ある状況に関わる人々の間の社会的な合意に基づいて、真実は形成されるという前提に立つ」のであり、研究者と研究対象の相互作用的な関わりの中で「真実」が形成されると述べている(久保田 2002:74-75)。木下(2003)の解説するグラウンデッド・セオリー・アプローチはこの構成主義パラダイムの質的研究であり、本研究の質的研究もこの構成主義の認識論の上に立ったものである。

この質的研究の手順について、久保田(2002)は量的研究における方法と比較して次のように説明している。まず、量的研究では「問題の設定」→「仮説の設定・実験のデザイン」→「実験の設定」→「データの分析・仮説の検証」→「法則の確立」と進む。これはすなわち一定の手順を踏んで仮説検証を行う研究である。一方、質的研究では「研究対象の選択」→「問題の設定」→「参与観察・インタビュー・研究者の研究日誌など」→「データの分析」→「記述」または再び「問題の設定」から「データの分析」を繰り返す。「データの分析」の繰り返しからデータの「総合的でかつ有機的なつながり」を明らかにし、最後の記述を「分厚い記述」とす

ることで、仮説生成を目指すのが質的研究である(久保田 2002:76-79)。木下は質的研究に不可欠な要素として「データのもつディテールの豊富さとそれを生かした分析」であると述べている(木下 2003:65)。また、「記述」について「質的分析においては分析作業が完了し書くべき内容が確認されたとしても、最終的に書くこと自体も実は分析作業の一部である」(木下同:245)とも述べており、質的研究においては最終作業の「記述」までが研究手順に含まれているのである。さらにフリック(2002:14)は「研究で得られた知見と結果を書き表すことが、研究プロセスの本質的な部分であり、研究結果を構築するような重要性をもっている」と述べている。

本研究はこうした質的研究の手順を取るが、具体的に質的なデータを分析する方法としては質的研究技法の一つである修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いる。次節でこのアプローチについて見ていくこととする。

2. 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)

本節では本研究の研究方法である修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチについてその特性を見ていくことで、本研究で取り組む学習ビリーフの実践研究に適した方法であることを確認し、さらにその具体的な研究手順を見ていく。

修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチは木下(2003)で提唱された質的研究の分析方法でその名の通りグラウンデッド・セロリー・アプローチに修正を加えた技法である。グラウンデッド・セオリー・アプローチは 1960 年代にグレイザーとストラウスという 2 人のアメリカの社会学者によって開発された研究法であり、『死のアウェアネス理論と看護』(Glaser and Strauss 1965 Awareness of Dying)他で発表された研究プロジェクトの方法論についてまとめた『データ対話型理論の発見』(Glaser and Strauss 1967 The Discovery of Grounded Theory)によって発表されている(木下 1999:33)。グラウンデッドは英語の grounded で、grounded on data を意味し、日本語では「データに密着した」または「データ対話型」と訳されている(木下 2003:7、グレイザー、ストラウス(後藤ほか訳)1996)。ここでは、まずこのグラウンデッド・セロリー・アプローチの特性と条件について確認する。

木下(2003)によればグラウンデッド・セロリー・アプローチには 4 つのタイプがあり、それは、1)初めに発表された『データ対話型理論の発見』(Glaser and Strauss 1967 The Discovery of Grounded Theory)のタイプのオリジナル版、2)『質的研究の基礎』(Strauss and Corbin 1990 Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Technique)のストラウス・コービン版、3)『Theoretical Sensitivity』(1978)と『Basics of Grounded Theory Analysis: Emergence vs. Forcing』(1992)を合わせたグレイザー版、そして 4)木下の修正版グラウンデ

ッド・セオリー・アプローチである。そして、木下はグラウンデッド・セオリー・アプローチによって生成された理論について、この4つのタイプに共通する特性と条件があるとして以下のように紹介している。ただし、訳語または用語の使い方や説明はすでに修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを意識したものとなっている。本章の目的は本研究における研究方法の確認であるので、このまま木下(2003)の説明にしたがって記すこととする。

2.1 グラウンデッド・セオリーの理論特性

グラウンデッド・セオリー・アプローチによって生成されるグラウンデッド・セオリーの理論特性には次の5項目がある(同:25-30)。

- (1) データに密着した分析から独自の説明概念を作り、それらを統合的に構成した説明力にすぐれた理論である。
- (2) 継続的比較分析法による質的データを用いた研究で生成された理論である。
- (3) 人間と人間との直接的なやりとり、すなわち社会的相互作用に関係し、人間行動の説明と予測に有効であって、同時に研究者によってその意義が明確に確認されている研究テーマによって限定された範囲内における説明力にすぐれた理論である。
- (4) 人間の行動、特に他者との相互作用による変化を説明できる動態的説明理論である。
- (5) 実践的活用を促す理論である。

木下は(1)の「概念」についてデータを解釈して得られる仮説的なものであり、また一定程度の現象の多様性を説明できるもの、そして「理論」はその「概念」によって構成されたものと述べた上で、「概念」も「理論」も自然科学に範をおく用法とは本質的に異なり限定的なものであるが、それを積極的前提とする立場であるとしている。

(2)の継続的比較分析とは分析とデータ収集とを並行して進め、「理論的サンプリング」を行いながら類似と対極の2方向でデータを比較検討し、継続的にその有無をデータの中で確認していく分析方法のことである。「理論的サンプリング」とは分析テーマに合わせて必要かつ十分にデータを集めるためにデータ収集の対象を理論的に決めていく方法である。そして、分析結果がまとまってデータとの確認がこれ以上必要なくなるまで分析を続けるが、このデータ確認が必要となくなる段階は「理論的飽和化」と表現される。

(3)の限定された範囲について、木下は修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチにおいては方法論的限定という独自の考え方を導入して調査分析過程を制御しており、グラウンデッ

ド・セオリーが対象とするのは通常思われているよりは限定された狭い範囲になると考えてよいと述べている。限定性を明確にした上で、その範囲内において人間の行動の説明と予測を行う理論というのである。

(5)は(3)(4)の特性から導かれるものであるが、人間行動の予測に有効であるということは、人間の行動の変化と多様性を一定程度説明でき、さらにその知識に基づいて社会的相互作用に方向性を持たせることができるということであると述べている。そして、理論のどの部分に働きかければ相手の行動がどう変化するか予測できるものとなるので、ヒューマン・サービス領域での実践的な活用に耐えうるとしている。さらにこれに関して木下は【研究する人間】とは別の【応用者】を重要視している。この理論はデータが収集された現場と同じような社会的な場に戻され、そこで問題に対して試されることで評価されるとし、それを行うのが【応用者】であり、その【応用者】がその理論の必要な修正を行って用いることまでを考えて作られる理論であるという。

2.2 グラウンデッド・セオリーの内容特性

次に木下はグラウンデッド・セオリーの内容特性に以下の4項目があるとしている(同 30-34)。

- (1) 現実との適合性(fitness) : 研究対象とする具体的な領域や場面における日常的な現実に必要な限り当てはまらなくてはならない
- (2) 理解しやすさ(understanding) : 研究対象の領域に関心を持ったり、その領域や場面に日常的にいる人々にとって、提示された理論は理解しやすいものでなくてはならない。
- (3) 一般性(generality) : グラウンデッド・セオリーはテーマと対象に関して範囲を限定しているが、研究対象とされたところの日常的な状況は常に変化しているので、提示された理論にはそうした多様性に対応できるだけの一般性が求められる。【応用者】はこの特性があることで自分の状況において理論を応用することができることになる。
- (4) コントロール(control) : 【応用者】が具体的領域において自ら主体的に変化に対応したり、必要な変化を引き起こしているように、社会的相互作用やその状況をコントロールできなくてはならない。すなわち、【応用者】の主体的な関与の余地が組み込まれた理論でなければならない。

2.3 グラウンデッド・セオリー・アプローチであることの条件

木下はその研究がグラウンデッド・セオリー・アプローチで行われていると判断する条件と

して、次の 5 点を挙げている。

- ①オープン・コーディング
- ②選択的コーディング
- ③継続的比較分析
- ④理論的サンプリング
- ⑤理論的飽和化

このうち①は具体的なデータ分析作業において、あらかじめ枠組みを持たないでデータから可能な限りの解釈を検討してコード化していくことである。後述するが修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチではコードという言葉を使わず「概念」と表現される。②は①のコーディングの結果から、当該コードと類似するもの、対極するものの 2 方向から比較分析をしたり、カテゴリーにまとめたりする際に、オープン・コーディングで広がっていった分析を収束させることになるが、その時のコーディングのことである。③④⑤についてはすでに上記の理論特性において記した通りである。本研究でも具体的な分析手順においてこの 5 点を踏まえた分析を行っている。

2.4 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチの主要特性

木下(2003)はこれまでのグラウンデッド・セオリー・アプローチのオリジナル版、ストラウス・コービン版、グレイザー版では「肝心のコーディング技法の詳細は明確に示されてこなかった」(同:11)と述べ、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチにおいては、後述するように膨大な時間のかかる「切片化」と呼ばれる作業をしないで、代わりに【研究する人間】の視点を重視し、「分析ワークシート」を使ったコーディング方法を開発し、そのことでより具体的な分析方法を示している。その修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチの主要特性には次の 7 項目があるとしている(同:44-45)。

- (1) 上記のグラウンデッド・セオリーの理論特性 5 項目と内容特性 4 項目を満たすこと。
- (2) データの切片化をしない。
- (3) データの範囲、分析テーマの設定、理論的飽和化の判断において方法論的限定を行うことで、分析過程を制御する。
- (4) データに密着した分析をするためのコーディング法として、「概念」を分析の最小単位とし

て「分析ワークシート」を作成して分析を進める。

- (5) 【研究する人間】の視点を重視する。
- (6) 面接型調査に有効に活用できる。
- (7) 解釈の多重的同时並行性を特徴とする。分析作業を段階分けにせずに、例えば、データの解釈から概念を生成するときに、類似例や対極例を検討するだけでなく、同時に、その概念と関係するであろう未生成の他の概念をも検討する。推測的、包括的思考の同時並行により理論的サンプリングと継続的比較分析を実行しやすくする。

このうち(2)の「切片化」とは分析するデータを意味の単位ごと（例えば、単語や文単位、段落単位）に切ることで、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ以外の他のグラウンデッド・セオリー・アプローチでは、まずこの作業を行い、それから各切片にラベル名（修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチにおける「概念」にあたるもの）をつけてコード化していく。これは前後の文脈や研究者の主観的な判断に左右されずにデータ本来の意味を客観的に解釈する方法（戈木 2005:97）であり、ストラウスに師事した戈木による戈木(2008)ではデータの具体例と共にその作業と分析方法が詳述されている。しかし、木下(2003:154-158)は「切片化」をしてコードを作っていくと解釈が拡散するうえに、たくさんできたコードをどう収束させるか困難になると指摘したうえで、この「切片化」の前提そのものに問題があるとしている。すなわち、そもそも分析者は「問題意識と目的を持って調査を行っている」のだから、「一見論理的にニュートラルな視点があるかのようなデータの解釈の仕方は不自然である」というのである。そして、上記(5)に特性として挙げているが、分析をする研究者である【研究する人間】の持つ問題意識にしたがってデータを解釈していく、つまりデータの文脈を破壊するのではなく、むしろ文脈の理解を重視し、「そこに反映されている人間の認識、行為、感情、そして、それらに関係している要因や条件などをデータに即して丁寧に検討していく」のがよいと述べている。さらに、ヒューマン・サービス、すなわち、看護・保健・医療分野、ソーシャルワーク、介護、教育、臨床心理などの分野では、人間と人間の複雑な相互作用がプロセスとして進行しているので、その全体の流れを読み取ることが重要であり、ディテールの豊富な質的データを解釈するのはこのためであると付言している（同:158）。

(3)についてはその意味するところが明確に示されていないので筆者の解釈である。まず、データの範囲については、研究目的に合わせて現実的にデータ収集が可能である範囲を明確にし、その範囲内のデータであることを示すことが大切である。また、分析テーマは研究テーマをデータに従ってより具体的にしたものであるが、切片化を行わない代わりに分析テーマを明確に

して分析をしなければならないのであり、これによって分析の範囲と密度が決まってくる。そして、データの範囲と分析テーマが絞り込まれていることとで理論がカバーする範囲と密度、または完成度と呼んでもいいかもしれないが、それが決まるのであるから、それらの調整によって理論的飽和化が限定されてくることになる。したがって、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチにおいてはこの3者のバランスによって分析過程が制御されることになる。

(4)については以下の具体的な分析方法のところで再度触れることにする。

(5)について木下は「分析において一番重要なのはデータとの最初の接点である」(同:45)としたうえで、初めのオープン・コーディングの作業において「『切片化』をオープン化の方法とする他のグラウンデッド・セオリー・アプローチと異なり」、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチでは「【研究する人間】が着目したデータの解釈においてオープン化を行う」(同:182)と述べている。上の「切片化」の説明でも述べた通り、「切片化」によって言わば機械的にオープン・コーディングをしていくようなことをしないで、分析する人間の持つ問題意識と文脈理解を重視するのがこの修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチの特徴であると言えよう。木下はさらに「コーディング方法は単に技術的なものだけではなく、認識論を含め研究方法が凝縮されて形となったもの」(同:45)であるとも述べており、【研究する人間】を重視し、主観を排除する客観的な手続きである「切片化」をしないことで、木下の修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチが構成主義の認識論的立場にあることを明確にしていると筆者は解釈している。

(7)も「切片化」という作業がなく、データから直接「概念」を生成する修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチにおいて可能になることである。

2.5 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチはどんな研究に適しているか

木下は修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチがどんな研究に適しているかについて次の3点を挙げている(同:89-90)。すでに上記の修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチの特性でも触れられていることもあるが、ここで改めて確認しておく。

- (1) 人間と人間が直接的にやり取りする社会的相互作用に関わる研究
- (2) ヒューマン・サービス領域
- (3) 研究対象とする現象がプロセス的性格をもっていること

このうち(2)については「研究結果としてまとめられたグラウンデッド・セオリーを実践現場

に戻し、そこでの能動的応用が検証になっていく回路がもっとも自然に成り立つから」(同:89-90)だと述べている。

本研究では日本語教育の実践現場において、教師と学習者、また学習者同士の相互作用のある学習環境の中で変容する学習者のビリーフを研究対象としており、この3つのいずれにも該当する。とりわけ(3)のプロセス的性格をもつ現象に適していることから、ビリーフの変容過程を明らかにしようとする本研究の課題の究明にふさわしい研究技法であることが分かる。

2.6 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチの分析手順

木下(2003)に従えば分析は概ね以下の順で進行する。

- (1) 研究テーマを考える。
- (2) 研究テーマからインタビュー対象を考え、分析焦点者を決める。
- (3) 理論的サンプリングを行って、実際にインタビューする人を決める。
- (4) インタビューの質問項目を考える。
- (5) インタビューを実施して、録音データを文字化して、分析用のデータとする。
- (6) データの読み込みを行って分析テーマを絞る。
- (7) 分析ワークシートを使って概念生成(すなわち、コーディング)の作業を行う。
- (8) 概念と概念の関係を考える。
- (9) 概念のまとまりとしてカテゴリーを考える。
- (10) 理論化をする。理論は結果図(=仮説モデル)を描いて示す。
- (11) 理論的飽和化の確認をして理論を完成させる。
- (12) ストーリーラインを書く。
- (13) 論文にまとめる。
- (14) 発表する。→【応用者】が利用する。

このうち、(3)～(10)の作業を「継続的比較分析」のために繰り返し行い、「理論的飽和化」を確認したら分析を終える。ただし、(6)の分析テーマは最初の数人分のデータの読み込みである程度決定することになる。また、分析を進めていくことで絞り込みが進むこともある。そして、「分析焦点者」については後述するが、この決定は、インタビュー協力者を見つける際の制限や分析を進めていく中で分析テーマの絞り込みをする際に「分析焦点者」の範囲も変わることがあるため、最初はいくまで仮の決定である。また、(7)～(10)の作業では、オープン・コー

ディングと選択的コーディングを繰り返し行う。

以下、上記の理論特性では詳しく触れられなかった「分析焦点者」「概念生成」「分析ワークシート」「カテゴリー」「結果図」「ストーリーライン」について確認していく。

まず、「分析焦点者」とは研究対象となる人間で、インタビューの対象者を抽象化した集団のことである。例えば、大学病院に勤務する医療ソーシャルワーカー、乳幼児健診におけるベテラン保健師、高齢者ケア施設の現場実習に参加した学生などのことであり、「実際にインタビューに応じてくれる A さんとか B さんという特定個人をさすのではなく」、例のような集団をさす（同 2007:155-156）。本研究のような日本語教育の現場に即して言えば、「ある特定の教授法による授業に参加した学生」とか、「ある学校における特定のコースの受講生」などといった集団になる。

そして、「分析焦点者」は分析上の視点として設定されるものであり、データの解釈はこの人間から見た、あるいはこの人間にとっての意味を考えることで、生成される概念はこの人間の行為や認識、感情、それらに影響を与える背景要因を考えて命名される。これによって、研究結果を利用する際に理解しやすいものとなる（同 2003:138-139、2007:155）。本研究では「文脈アプローチ」によるビリーフ研究を行うが、第 1 章で述べた通り「文脈アプローチ」とは学習者のビリーフを学習者のイーミック(emic)な視点からの意味の解釈を根拠にして分析するアプローチのことであった。「分析焦点者」を設定して分析を行う修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチはまさに「文脈アプローチ」に適した研究技法であることがここでも確認できる。

「概念生成」について、まず修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチではコードという用語は使われず、データを解釈した結果はすべて概念と呼び、これを分析の最小単位としている。そして、データと概念の距離は一定であり、解釈によって生成された概念は常にデータとの対応関係が直接確認できるようになっている。これによって **coding and retrieval** と **grounded on data** が徹底されると木下は述べている(同:150)。ここでの **coding and retrieval** について木下（同:149）は、データを解釈してコード化した時にそのコードの元になったデータが何であるか辿れるようにしておくという意味であると述べている。これはコーディングの際に 1 次コード 2 次コードと進んで元のデータから離れていく他のグラウンデッド・セオリー・アプローチとは異なる修正版の特徴で、**grounded on data** であることを保証する一つの考え方であると筆者は解釈している。さらに修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチでは「データとその解釈から生成した概念とは【研究する人間】をはさんで非連続化する」ようになっており、「【研究する人間】がデータのある箇所を解釈してそれを説明する概念を生成する」

というように分析する人間の位置づけが明確にされている（同 2003:150-151）。

そして、実際の分析では、分析テーマに合わせてデータのある箇所に着目して、それが表している意味、分析焦点者にとっての意味を考えて、その部分（語句・表現、文節、段落、段落以上の長い発言を意味のまとまりとすることもある）の解釈をし、定義を行い、概念名を付ける、または続けて類似例をデータの中で探していき、類似例が集まったところで定義をして概念名を付ける。データは初めの一人分のデータから次々と別の被調査者のデータへと読み進めていく。類似例を集めることで概念を調整し精緻化して概念の完成度を高めて、定義と概念名を確定する。こうした類似例はヴァリエーションとも呼ばれる。また、類似例の確認と並行して対極例にも注意していくことで、概念の精緻化が進んだり、別の概念を生成したりすることに繋がる。さらに解釈の多重的同時並行性を特徴とする修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチではデータを読み進めながら、一つの概念の類似例を探しつつ、分析テーマに即して関連する概念も次々と生成していく（同 2003:167-172）。これが「概念生成」の方法である。

そして、「分析ワークシート」はこの「概念生成」を行うための作業用のシートである。下図のような書式のワークシートで、概念名、その定義、具体例であるヴァリエーション、理論的メモの4つの欄で構成される。一つ概念につき一つのワークシートを作るので、概念の数だけのワークシートを作ることになる。上記の「概念生成」の手順はこのワークシートを使って行い、集まったヴァリエーションの解釈によって概念を完成させていくのである。「理論的飽和化」は理論全体についてだけでなく、各概念に対しても適用され、データから十分にヴァリエーションが集められ、概念の精緻化が十分に行われた時に「理論的飽和化」の判断をして概念を完成させることになる。理論的メモ欄は集めたヴァリエーションの他の解釈案、対極例に関するメモ、カテゴリー作成のための他の概念との関係などを必要に応じてメモしておくところである（同:190-191）。

概念名	
定 義	
ヴァリエーション（具体例）	<ul style="list-style-type: none"> • _____ • _____ _____ • _____
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> • _____ • _____

図 2 分析ワークシートの書式（木下 2003:188 より）

次に「カテゴリー」であるが、その生成に当たっては、まず個々の概念について他の概念との関係を検討する。そして「カテゴリー」は複数の概念の関係から構成されるもので、概念間の関係を考える作業の延長上に必ず「浮上」してくると木下は述べている（同:212）。また、カテゴリー生成の過程で概念間の関係を考えることで対象としている現象の「うごき」が説明できるようになる（同:213）。この「うごき」が後述する「結果図」の作成に繋がる。

「結果図」の作成は分析をまとめる作業であり、データから概念へ、概念からカテゴリーへとまとめてきた作業を一つに収束させることを意味する。分析結果であるグラウンデッド・セオリーは、分析焦点者を中心とした人間の行動や相互作用での変化やうごきを説明するものであり、それを図にしたのが「結果図」ということになる。概念やカテゴリーの関係を線や矢印などで表し、相互の影響関係や変化のプロセスをこの図で示すことで理論を分かりやすくすることにもなる（同:218）。そして、「理論的飽和化」の判断はこの「結果図」の完成を意味する。なお、2.1のグラウンデッド・セオリーの理論特性のところで述べた通り、「概念」はデータを解釈して得られる仮説的なものであり、「理論」はその「概念」によって構成されたものであることから、この「結果図」によって表される理論は「仮説モデル」とも呼ばれる。

「ストーリーライン」とは概念名とカテゴリー名を用いて分析結果を文章化したものである。「結果図」が完成した後に論文執筆前に書き、そのことで分析結果の確認作業とするが、論文の要旨としても利用できる性質のものである。

以上、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチの実際の分析手順とそこで用いられる術語とその意味を見てきた。本研究では以下の第4章、第5章においてこの手順による実践研究を行った。

3. 質的データ分析ソフトについて

本研究ではデータの分析に際して質的データ分析(Qualitative Data Analysis: QDA)ソフトである MAXQDA2007 を使用した。質的分析において質的データ分析ソフトを使う一般的な利点については佐藤(2008)などに述べられているが、ここでは MAXQDA の機能を紹介しながら、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる分析に適したソフトであること、そして、木下(2003)では「分析ワークシート」を使った手順が説明されていたが、それとの違いについて説明しておく。

まず、MAXQDA2007 の画面構成は次の図のようになっている。

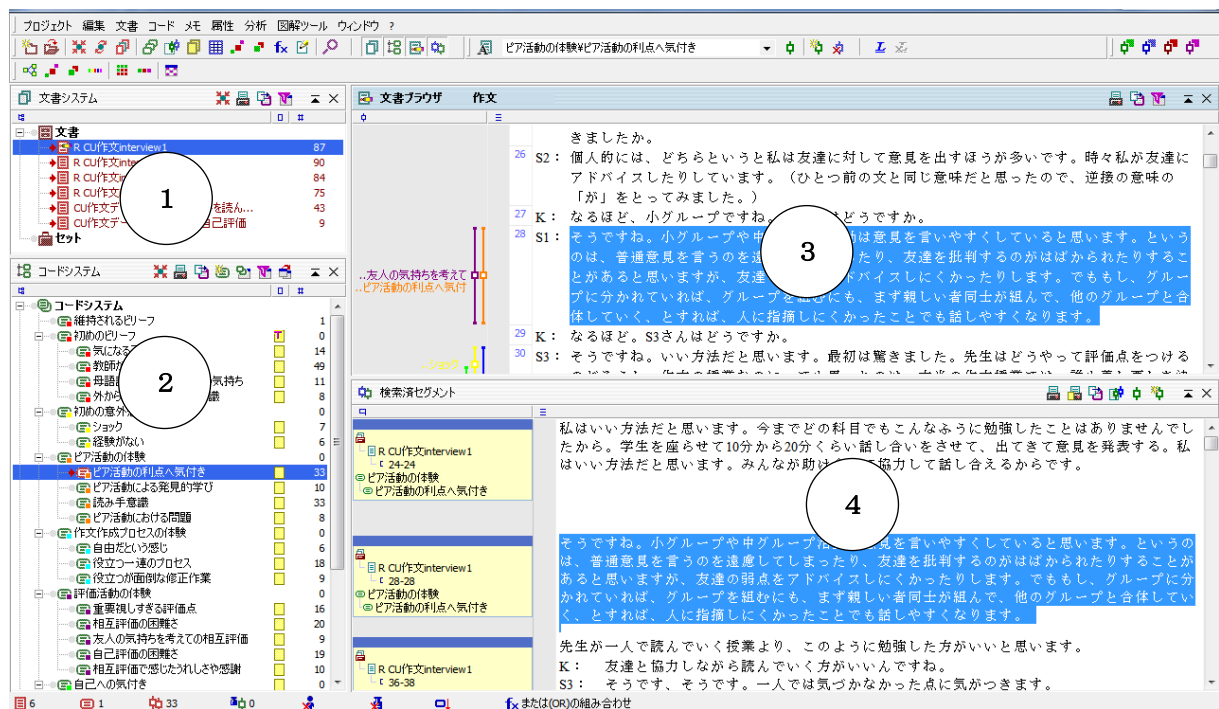


図 3 MAXQDA2007 の画面構成（筆者が実際に 4 章の分析に使った画面）

通常の画面は①～④に 4 分割されており、それぞれ次のように機能している。

- ①文書システム：インタビューデータの文書を管理する画面であり、このソフトで読み込んでいるデータが表示されている。必要に応じてグループ分けをして整理することもできる。
- ②コードシステム：分析テーマに沿って分析を進める時に、データのコーディングをしていくが、そのコード名、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチでは概念名をここに記入していく。この概念名にはメモが付けられるので、そこに定義と理論的メモを記入しておく。図 1 の画面②の中に黄色の口があるが、これがメモがある印でここをクリックするとメモが別ウインドウで表示される。そして、後で概念間の関係を考える際に、画面②の中での概念名の配置を変えながら考えることができる。さらに、樹形図式で階層化させることができるので、カテゴリーを生成した時にはカテゴリー名を入れ、その下層に概念名を配置するように自由に移動ができる。図 3 の画面②ではカテゴリーごとに色分けをしているが、そうした機能もある。
- ③文書ブラウザ：ソフトが読み込んでいる文書データのうち、分析対象とする文書のみを表示させる画面であり、文書を編集することもできる。そして、これがコーディングの作業を行う質的データ分析の中心的な画面である。データのうちの着目した箇所、ヴァリエーションとなる箇所を見つけたらハイライトをして、②のコードシステムの該当する概念名の上へドラッグすることで、自動的にその概念名が文書ブラウザの左側に表示され、概念名のヴァリエーションとして登録もされる。

④検索済みセグメント：これは②のコードシステムにおいて作成した概念に登録されているヴァリエーションを自動的に集めて表示する画面である。ある程度データの分析が進んだ時に、各概念にどんなヴァリエーションがあるか確認する際に、①の文書システムのうちの対象とする文書を活性化させ、②のコードシステムの概念を活性化させることで、ここにすべてのヴァリエーションが自動的に表示される。すなわち、ここに「分析ワークシート」が自動的に作成されるのである。しかも各ヴァリエーションが元の文書データのどんな文脈の中にあっただのかを確認したいときには、この検索済みセグメント内のヴァリエーションをクリックすることで瞬時に元の文書データの当該箇所を③の文書ブラウザに表示させることができる。木下の言う Coding and retrieving の確認作業が簡単に行えるのである。

次に、画面の説明と重複する点もあるが、この QDA ソフトを利用しての分析手順を確認しながら、このソフトが修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチの分析に適している点や、ソフトを使わない場合との手順の違いを見ていく。

まず初めにソフトを立ち上げ、インタビューが文字化された文書データを読み込ませる。読み込んだデータが①の文書システムに表示される。次に分析対象とする文書データを①から選びクリックすると③の文書ブラウザに文書データが表示される。このブラウザでデータの読み込みを行い、分析テーマに沿った着目点、概念化すべき箇所が見つかったらハイライトをする。ここで上記の木下が説明した「分析ワークシート」を使った分析手順ではすぐに概念名を付けないで続けてデータを読み、類似例を探していくが、このソフトを使う場合はこの時点で仮の概念名をつけたり、仮の定義となるような説明を考えて②のコードシステムに記入してしまう。これをしないと着目点をヴァリエーションとして登録できないのである。②のコードシステムに概念名を入れ、ハイライトした部分をドラッグすることでヴァリエーションとして登録される。分析を続けながら、類似例が出てきたら、ハイライトして概念名にドラッグするという登録作業を続けていく。そして、ある程度分析が進んだ後で、はじめに付けた仮の概念名を変更していくようにする。最終的に概念名と定義を決めるまで概念名の書き換えは何度でも可能である。

こうした概念を生成していく分析作業を修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチではデータの収集と並行して行う「継続的比較分析」をするが、このソフトを使うと前のデータで見つけたヴァリエーションとの比較が④の検索済みセグメントの画面を使うことで容易にできる。また、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチの特性として、ある概念の類似例と対極例を探しながら、未生成の他の概念についても具体例を探していく「解釈の多重的同时並行性」があったが、このソフトを使うことで作業時点で着目している概念の全リストが②のコ

ードシステムに常に表示されていることで、この作業が容易にできる。

また、このコードシステムの表示があることで、概念生成の作業と同時に概念間の関係を考える作業も容易に行えるため、選択的コーディングが容易となりカテゴリー生成作業までも同時進行させることができる。すなわち、木下の示した手順としては概念の生成→概念間の関係を考える→カテゴリーの生成という順に進むが、このソフトを使うことでこれらがすべて同時並行で容易に進むのである。しかも、④の検索済みセグメント画面と③の文書ブラウザ画面を使って、Coding and retrieving の作業が瞬時にできるため、grounded on data であることを常に確認できることから、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチに非常に適したソフトであると言えよう。

さて、概念生成、概念間の関係、カテゴリーの生成まで分析を進めながら、④の検索済みセグメント画面で「分析ワークシート」を確認して、同時に各概念の精緻化も行ってしまう。そして、最後に「理論的飽和化」の確認のために「結果図」の作成を行うが、これを支援するツールとして MAXMaps という図解ツールがこのソフトには付属している。これは図 4 のように別ウインドウで表示される。ただし、これは自動的に作成されるわけではなく、②のコードシステム画面にある概念名をこの MAXMaps の画面上にドラッグしていき、矢印や線などの図を自分で描いていかなければならない。それでも概念名やカテゴリーの配置を自由に何度も動かせ、概念間の影響関係やまとまりを矢印や線で結んでおくと、配置を変えても矢印や線が一緒に移動してくるので「結果図」のドラフトを作成する際には非常に便利である。

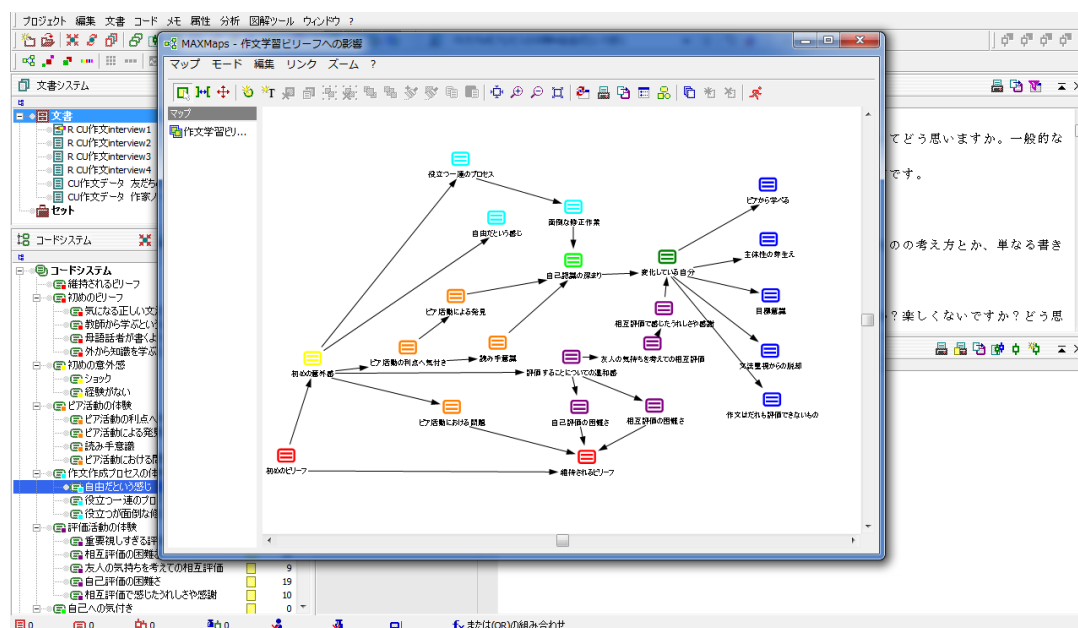


図 4 「結果図」作成の支援ツールの MAXMaps の画面（筆者が実際に 4 章の分析に使った画面）

以上、MAXQDA が修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる分析に適したソフトであること、このソフトを使った分析手順と使わない場合の手順との違いを確認した。本研究ではこの MAXQDA2007 を使って、第 4 章、第 5 章の学習ビリーフの実践研究における質的データの分析を行っている。

第4章 学習者主体と学習ビリーフ～学習者主体を目指した作文授業導入による学習者ビリーフの形成・変容の過程～⁷

1. はじめに—学習者主体を目指した授業とは—

「学習者主体」は「学習者中心」に対する術語として細川(1995)によって「学習者の問題意識を引き出すこと」という考え方で使われ始めた。

「学習者中心」について、牲川(2002:12-14)は学習者中心カリキュラムを提唱したNunan(1988)とコミュニカティブ・アプローチの紹介の中で「学習者中心」の議論をしている岡崎・岡崎(1990)を引用しながら、学習者の関心や学習者が言語を使う実際のコミュニケーション場面など、学習者のニーズを重視し、学習者が自分で学習の内容や方法を決定するための能力を育成することであると述べている。また、小川(2007:22)は『「学習者中心」は教師側から一方的に講義をするスタイルの『教師中心』に対し、教師が質問を投げ掛けながら学習者側の発話を増やしたり、グループワークを使ったりして、教師からのフィードを相対的に減らし、学習者の活動時間を増やすという教育方法論上の概念』であると述べている。ただし、小川は「学習者の発話内容とその発話の文脈は教員によって規定、コントロールされているのが一般的であった」としている。トムソン(2009:18)もまた「学習者中心」のアプローチは学習者自身にカリキュラムの関心が移行した点で価値があるものの、「教師が学習者中心の授業を行う」というように教師は「教室内の主導権を手放していない」と述べている。

こうした「学習者中心」に対して牛窪は言語教室における「学習者主体」について、デューイの「教育の目標とは子どもがすでに持つ『経験』を絶えず作り変えていく過程での『成長』にある」といった考えなどを引用しながら、「学習者主体」は「学習者の考えと対象を有機的に結び付け、また、そのことで学習者が自分を変えていくという学習環境を教室の中で実現していくこと」であるとしている(牛窪 2004:72-74)。さらに、牛窪(2005a:93)は、より具体的にその「学習者主体」を学習者が持つ思考、意思、価値観等そのものを教室で扱い、それを「日本語で表現し経験を新たにしていく」こととし、ここでの「経験」を「学習者がある事項に働きかけ、その反作用を自己が既に持つ経験と意識的に関連付けること」としている。

また、小川(2007:22)は『「学習者主体」は『学習者中心』の別名ではなく、学習者の主観に基づく認識と学習者の主体的、さらには創造的参加を前提にする教育パラダイムを意味する』とし、その上で「主体的行為を通じて、学習者自身が行為者として自己実現していくプロセス

⁷ 本章は片桐準二(2012)「学習者主体を目指した作文授業導入が学習ビリーフへ与える影響 -M-GTAを用いたビリーフの形成・変容過程の質的研究-」『小出記念日本語教育研究会論文集』No.20、p.33-45に加筆・修正したものである。

をも指す」としている。そして、細川(2005:102)では「学習の主体が学習者自身であり、問題を発見し解決するのは、学習者自身以外にないという考え方およびその概念が『学習者主体』であるとされている。さらに、トムソン(2009:16-7)に「学習者主体を一口で言えば、『学習者が何らかの変化を起こす主体である』」とある。

以上の議論から「学習者主体」を「学習者がその主体的行為による経験を通して自分自身に変化を起こすこと」とまとめ、これを本研究での「学習者主体」の定義とする。

小川(同:22-3)はさらに学習者主体は「文化や社会の認識は個人の主観によって決まるものであり、客観的な実体を持たないとする理論」が背景にあるとしている。この理論はトムソン(同:21-2)も指摘するように構成主義教育理論のことである。その前提にはa)学習とは学習者自身が知識を構築していく過程である、b)知識は状況に依存し、その状況の中で知識を活用することに意味がある、c)学習は相互作用を通じて行われる、の3点がある(久保田2000:28-9)。また、佐々木(2006)は日本語教育のパラダイムシフトについて、オーディオリンガルに代表される言語構造主義の教師主導型からコミュニカティブ・アプローチによる「学習者中心」への移行が第1のパラダイムシフト、そこから自律学習・協働学習をする学習者とその支援をする教師による教育への移行が第2のパラダイムシフトであると述べている。そして、その第2のパラダイムシフトは客観主義から構成主義への移行であるとしている(久保田2000)。ここで「学習者中心」と「学習者主体」について再考すると、両者の違いは客観主義と構成主義の違いであり、小川(同:22-3)が示唆した通り、前提とするパラダイムによって決定的に異なるものであると言えよう。本研究はこの構成主義教育理論を背景とした実践研究である。

トムソン(同:24-25)は「学習者主体を目指す日本語教育」の目標を1)「学習者が日本語学習を通じて日本語で自分を表現し、主体的に自分を取り巻く社会を批判的に理解し、他者との交渉を通じて、社会の一員として知識、技能を創造的に構成していけること」、2)「その過程⁸で何らかの変化が起こり、学習者が自己実現に近づくこと」、としている。そして、その実践方法として学習者が1)「自分の学習の過程に積極的に関与でき、責任が持てる」、2)「創造的に参加できる」、3)「他の参加者と協働できる」、4)「自分の学習の評価に関与できる」を挙げている。

本研究ではこれらと上述の小川(同)、細川(2005)、久保田(2000)を参考に「学習者主体を目指した作文授業」の構成要素を①学習者自身による学習過程の管理、②解決すべき問題を自ら発見することで学びとなる発見的学び、③他者との協働、④他者との相互作用による創造、⑤学習者が関与する評価とし、これを満たすように授業をデザインした。

⁸ 「課程」と書かれているが「過程」の誤りと思われる。

2. ビリーフ研究における本章の位置付け

本章では「文脈アプローチ」に基づき学習者主体を目指した作文授業導入が学習者のビリーフに与える影響を探る。日本語教育でビリーフの変容を扱う研究についてはすでに第2章で見てきた。ビリーフの形成・変容については先行研究で確認されており、その形成または発生や変容に寄与する要因も明らかになりつつある。ここではそれらを確認するとともに、形成・変容の過程にも注目する。そのため、前章で紹介した質的研究の一つである修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(以下、本章ではM-GTAと略す)で分析を行い、ビリーフの変容過程を考察する。これによって変容する場合、また変容しない場合に関与している問題が明らかとなり、学習者のビリーフの持つ性質により肉薄できることとなろう。

3. 本章の研究の目的

第2のパラダイムシフト期では学習者主体を目指した授業が行われるが、それが主体である学習者にどのような影響を与え、学習者がどのように考えるかは授業実践をする教師、参加する学習者にとって重要な問題である。そこで本章の目的を1)学習者主体を目指した作文授業で学習者が経験することが学習者のビリーフにどのような影響を与えるか、その過程を分析して明らかにすること、2)分析方法としてM-GTAを用いて、今後の学習者主体の授業で応用可能な学習者のビリーフ変容の仮説モデルを提示すること、3)文脈アプローチによるビリーフの形成・変容の分析により、ビリーフの変容に寄与する要因を明らかにすることとする。このうち、3)は本論全体の研究目的である。

4. 実践授業概要

本章の研究では筆者自身が2009年10月～2010年2月、タイのある大学の日本語専攻2年生17名(能力試験N2レベル、年齢19～21歳で平均19.5歳)に週1回150分の作文授業を15回行った。授業では目標を「作家になって読者を意識した作文が書けるようになること」とし、テーマ・内容・分量は学習者が自由に決め、読者であるクラスメートが読んで楽しいものを書くこと、ピア活動をしながらか下書きを何度も修正して作文を完成させることを目指した。この授業デザインに当たっては、英語圏の初等教育におけるライティング・ワークショップについて紹介しているフレッチャー・ポータルピ(2007)を参考とした。ライティング・ワークショップは子供たちが主体的に文を創作する時間であり、本研究におけるブレインストーミング→下書き→修正→構成→完成→発表といった創作プロセスや授業の構成、後述する作家ノート、自己評価シー

トなどのアイディアはここから得たものである。

実践授業におけるコース全体の流れ（表12）は、1回目の授業で概要を説明した後、2～7回目までが通常授業、8～9回目が中間発表とその相互評価で、10～14回目が再び通常授業で、14～15回目が最終発表とその相互評価であった。

表 12 実践授業におけるコース全体の流れ

授業回	内容
1	授業概要の説明、作家ノートに入れるフォームの配布
2～7	通常授業
8～9	中間発表・相互評価
10～14	通常授業
14～15	最終発表・相互評価

1回目の授業概要では上記の授業目標の他、授業中の活動内容（後述する通常授業の構成）、作文内容、作家ノート、提出期限、発表方法、評価などについて説明した。

通常授業の構成（表13）は、1)全体での共有時間で、教師の説明や注意、他の学習者の意見を聞く時間（5～30分）、2)一人で書く時間（30～60分）、3)3人～4人の小グループで相談やディスカッションをタイ語で行うピア活動の時間（30～50分）、4)8人～9人の中グループで一人ずつ作文を発表、日本語でコメントし合うピア活動の時間（20～30分）であった。3)の小グループのピア活動は議論を活発にしてもらうため、また深く内省をしてもらうためタイ語で行い、4)の中グループのピア活動は発表の練習も兼ねているので日本語でもらった。時間配分は学習者の作文の進度に合わせて適宜調整し、学習者の希望で2、3の順番を入れ替えることもあった。ピア活動のグループメンバーは、できるだけ多くの人の作文が読めるように毎回変えた。授業中の教師の役割は2)の一人で書く時間に個人からの相談を受ける教師カンファレンスをする事、3)4)のピア活動中はグループの中に一緒に入って議論に参加することであった。小グループの時は5グループできるので1コマの授業の間に全てのグループを回ることができないため、2～3グループの議論に参加した。中グループの時は2グループだけなので時間の半分で一つのグループに、残り半分をもう一つのグループに参加した。議論に参加するときは学習者と同じ立場で発言するように努め、教師側が議論をリードすることがないようにした。

表 13 実践授業における通常授業の構成

順番	内容	時間配分
1	全体での共有時間:教師の説明や注意、他の学習者の意見を聞く時間	5～30分
2	一人で書く時間	30～60分
3	3人～4人の小グループで相談・ディスカッションをタイ語で行うピア活動の時間	30～50分
4	8人～9人の中グループで一人ずつ作文を発表、日本語でコメントし合うピア活動の時間	20～30分

作文の内容については、(A)自分が見たり、聞いたり、経験したこと、(B)自分の家族または知り合いにインタビューをして、その人が昔に経験したことをヒントに自由に書いてよいとした。また、コースの前半では(A)、後半では(B)に取り組むように説明した。実際に書かれた作文は(A)(B)とも随筆風のものや教訓譚、物語調のものなど多様であった。

作文を書くプロセスや自己成長の意識化のためにA4クリアファイルの「作家ノート」⁹を準備させた。その書式には、主にマインドマップを記入する「アイディアメモ」、修正やメモが書き込める行間の広い「下書き」用紙、ピア活動中にピアの質問や意見をメモし、それに対する自分の意見を書く「グループ活動メモ」、自分の作文の長所・短所、書き方で学んだこと、5段階評点、その評価の理由を書く「自己評価シート」、文の長さ・文体・漢字・文法・記号をチェックする「校正のチェックリスト」、作家ノートを利用したか、整理できたか、作家ノートを見直しての自分の作文能力の変化を記入する「作家ノートの自己評価」があった。

中間と最終の発表とは、学習者が各自自分が書いた作文の中から自分で一つを選び朗読をするというもので、相互評価は「相互評価シート」に「テーマの面白さ」と「説明・描写力」の2つのポイントについて各5点満点の点数とコメントを書くというものであった。この相互評価シートは無記名で教師が回収して、あとで発表者にまとめて渡した。17名のクラスだったので、発表者は16名から「相互評価シート」をもらい、そこに書かれたコメントを読むことができた。中間発表のあとでは、このクラスメートによる「相互評価シート」でもらった評価とコメントについての感想文を書いて「作家ノート」に入れてもらった。これはクラスメートのコメントから自分自身の作文を振り返ってもらう活動である。

一つ一つの作文の締め切りはなく、学期の前半後半に2作品ずつ書くように前半後半の締め切り日だけを決めた。作文提出時に「自己評価シート」「校正のチェックリスト」を添付させ、最終発表日に全ての書式が記入された「作家ノート」も提出させた¹⁰。4つの作品を書いて全て

⁹ 本章末に第4章の資料としてこの「作家ノート」の書式を添付した。なお、ここで添付したものは実際に使用したものと行間、行数が異なる。また、書式の作成の際にフレッチャー・ポータルピ(2007)を参考にした。

¹⁰ このような指示は学習者の主体的行為を促進するためのもので、佐々木(2006:272)の「ファシリテーター」としての教師の役割にあたるものである。

の書式を使うと下表のような構成の「作家ノート」となる。なお、提出された作文は教師が添削して返却したが、その修正や再提出は学習者の判断に任せた。この授業の成績は自己評価シート30%、相互評価20%、作家ノートの整理10%、作家ノートの自己評価10%、教師による授業の参加度・発表・作文評価30%で行うことも初回授業で学習者に伝えた。そして、2回目の授業でブレインストーミングの方法としてマインドマップ法¹¹とKJ法¹²を紹介した。

表 14 作家ノートの構成

項目	書式	提出日
作品①について	アイディアメモ 下書き グループ活動メモ 下書きの修正版または作品①のドラフト（任意） 作品①完成版 自己評価シート 校正のチェックリスト	中間発表日
作品②について	アイディアメモ 下書き グループ活動メモ 下書きの修正版または作品②のドラフト（任意） 作品②完成版 自己評価シート 校正のチェックリスト	中間発表日
相互評価について	相互評価シート、相互評価を読んだ感想	
作品③について	アイディアメモ 下書き グループ活動メモ 下書きの修正版または作品③のドラフト（任意） 作品③完成版 自己評価シート 校正のチェックリスト	最終発表日
作品④について	アイディアメモ 下書き グループ活動メモ 下書きの修正版または作品④のドラフト（任意） 作品④完成版 自己評価シート 校正のチェックリスト	最終発表日
相互評価について	相互評価シート	
作家ノートの自己評価	作家ノートの自己評価	最終発表日

5. データ収集方法と分析方法

本章の研究では授業開始後10週目以降から最終発表後にかけて受講生12人に対して行ったタイ語によるインタビューをし、それを日本語訳して文字化したもの資料1とした。この12人は提出した「自己評価シート」に作文の内容や文法・語彙についてだけでなく、作文の書き方や

¹¹ Tony Buzan が考案した発想法。

¹² 川喜田二郎が考案した発想法。

自己の振り返りをした記述が多い者と少ない者、初稿から最終稿までに修正が多い者と少ない者を含むように選んだ。そして、インタビューは1回に3人ずつ集めてのグループ・インタビューで、この授業とは関係のないタイ人教師が行った。質問は1)作文授業全体、2)小グループ活動、3)中グループ活動、4)作文の書き方、5)作文を直す作業、6)自己評価、7)相互評価、8)教師の役割、9)作文授業での自分の目標の9項目で、どんな活動でどうしてそう思ったか、いつからそう思うようになったかなど、状況や過程を答えさせる半構造化インタビューをした。

インタビューの翻訳はインタビューをしたタイ人教師が翻訳したものをタイ語が分かる日本人協力者が確認しながら進められ、完成したものを最終的に筆者が確認した。なお、インタビュー時期には5週間程度の幅がある。これには、本章の研究目的としてビリーフ変容の過程を明らかにしたいということがあるため、コースが進行中にインタビューをすることで途中でのビリーフを捉えやすくしたということが一つある。また、インタビューでの資料収集を進めながら分析ポイントや概念を考えていくため、先行して収集したインタビュー資料内で概念として成立しそうなデータがある場合、それを補強するような発言例、またはそれと対立するような発言例を集めていく必要があるため、資料収集と分析を並行して行うようにした。後半のインタビューでのインタビューの質問や対象者の選定ですでに分析を考えている点を考慮していくのである。これはM-GTAの継続的比較分析と理論的サンプリングの手法である。

インタビュー資料に加えて、日本語で書かれた「作家ノートの自己評価」の記述13人分、「クラスメートが記入した『相互評価シート』についての感想文」16人分の2つを合わせて資料2とした。これらについては提出しなかった者もいるので全員分ではない。以上の資料1、資料2については受講生から研究への使用許可をもらっている。

データ分析は上述の通りM-GTA(木下2003)の手順に従った。まず資料から概念を生成し、解釈が恣意的にならないように個々の概念の具体例について類似例・対極例を集めて確認と比較をしながら分析して概念の精緻化をした。そして、概念のまとまりのカテゴリーを作り、概念間およびカテゴリー間の関係について繰り返し具体例を参照し、その解釈から仮説としての繋がりを考察し、全体像を仮説モデルとして作成した¹³。仮説の対象である分析焦点者は「学習者主体を目指した作文授業を受けた者」で、仮説モデルは特定個人が示す過程ではなく、得られた資料からこの分析焦点者に共通して見られる過程を理論化したものである。理論を応用する際の適用範囲もこの分析焦点者に限定される。資料1、資料2の範囲で分析を尽くし、理論的飽和化の判断をして図5(p. 113)の仮説モデルを作成した。

¹³ 実際の分析作業には質的データ分析(QDA)ソフトのMAXQDA2007を使用した。

6. 分析結果とビリーフの形成・変容過程の考察

分析の結果、25の概念とその概念をまとめた7つのカテゴリーが得られたので、ここではまずこれらを下表15にまとめ、どんな発言例からどんな概念ができ、またどんな概念がどんなカテゴリーにまとまったかを確認しておく。表には生成の順番とは反対になるが、左からカテゴリー、概念と概念の定義、具体例として代表的な発言例の順で載せた¹⁴。発言例の中でインタビュー者の発言は[In:]で示した。▼が付いているものは資料2からの引用で、学習者が書いた日本語を修正しないで引用している。各発言に(1)(2)..¹⁴の番号を付けた。一つの発言例が複数の概念の例となっている場合もある。これはM-GTAでは文脈を考慮するという特徴があることから、前後の内容も含めて発言としているため複数の概念にまたがる場合があること、また同じ発言例でも意味解釈は一樣ではなく、複数の概念の具体例となることもあるためである。そして、この複数概念にまたがる具体例はプロセス的な変化を分析する際に概念間の関係や繋がり
の考察を助けることにもなる。

表 15 カテゴリー・概念とその定義・代表的な発言例

カテゴリー	概念：定義	代表的な発言例
維持される 初めのビリーフ	教師から学ぶという姿勢： 学習とは教師から学ぶことであり、教師は学習方法や作文のサンプルを示し、学習者は教師の指導に従って学ぶのであるという意識や態度。	(1) 最初の頃ですけど、初めて作文を書くときに、先生は何を書くのか教えるものだと思いますが、その時 先生はただ渡して書いてくるようにと、そして後から直しますと。あまりいい気はしませんでした。どうして教えてくれないのと思いました。 (2) 先生は友達に評価してもらってどうだったかしとおっしゃらないんです。最初はこのように書けばよくて、最後はこのようにって指導して欲しいです。
	気になる正しい文法： 常に文法の正確さが気になって、教師にはいつも文法を直してほしいと思うこと。	(3) 私は先生に文法と内容を同時に直してもらいたいです。最初に先生はここここに適切なものをつけ加えてと修正されますが、文法は直してもらえません。初めから間違っている文法があるのに、最後に書き終わってから、先生は文法を見ます。でも私は初めから両方とも直してほしいんです。[In: どうして最初から文法を直してもらいたいと思うのでしょうか?] 私は・・・初めから正確にしたいから。
	母語話者が書くように書きたい： 日本語の作文は日本人に理解してもらうために書いているので、日本人の書き方を学んでそのスタイルで書きたいという気持ち。	(4) 先生はクラスメートに読ませますが、でもクラスメートはネイティブではないのです。私達は自分達だけで理解し合ってるってことです。私達はタイ人でタイ人スタイルで書いているから。先生にはこれは違ってるとか、これはこうであるとか詳しくチェックしてもらいたいです。 (5) 友達は内容を沢山直してはくれるのですが、忘れてはならないのは私達はタイ人で日本語を書いているのです。日本人に理解してもらいたいの、読んでどう思ったかと日本人からのコメントが欲しいのです。

¹⁴ 各概念の全ての具体例は巻末資料の「第4章の分析データ」に掲載した。

	知識は外から学ぶ： 学習とは外にある知識を学んで自分のものにすることであるという意識。	(6) [In：先生にどんなテクニックを教えてもらいたいのですか。] 作文を書くテクニックです。または、外から他の人の作文を持ってきて教えてもらいたいのです。または教科書からとってきてもいいです。他の人の作文を読んでみたいです。
授業の初めの意外感	ショック： これまで経験したことがない授業方法に対する驚き。	(7) 何か学生に自分でいろいろ考えさせているようです。ものの考え方とか、単なる書き方だけではなくて。(中略) [In：学生自身に考えさせると。それでそういうのは楽しいんですか。楽しくないですか。どう思いますか。] 最初はショックを受けました。慣れていませんでしたからね。はい、そういうのにこれまで経験なかったの。
	経験がない： このような授業方法や作文の書き方は経験したことがないということ。	(8) 慣れていない人もいます。作文一つだけで何週間もかけて直さなければならない。以前は毎週一つの作文を提出すればよかったのに。 (9) 今までどの科目でもこんなふうに勉強したことはありませんでしたから。学生を座らせて 10 分から 20 分くらい話し合いをさせて、出てきた意見を発表する。私はいい方法だと思います。みんなが助け合って協力して話し合えるからです。
ピアとの話し合い活動の体験	ピア活動の利点への気付き： ピア活動を体験して、その利点に初めて気が付くこと。	(10) 友達も私が話す内容を聞くし、ここを増やした方がいいというような友達の意見も聞けるからです。それで自分の作文をより良くなるように改善していけます。
	ピア活動による発見的学び： ピア活動の利点に気付き、さらにそこから、ピア活動でピアから指摘されたことを自分でもう一度考えることによって、新たな学びが起こること。	(11) 全部受け入れるわけじゃない時もあります。友達の意見を聞いて「それは、いいですね」と言ってその通りに書くこともあります。そこまでする必要なくても(中略)。それを自分でも聞いて考えて、自分の言葉で書き加えます。つまりコメントを聞いて、もしいいなと思ったら参考にし、そうしなくてもすでに十分と思ったらそのままにしておく、というふうに。
	読み手意識： この作文を読む人が分かるように読む人へのメッセージとして書く意識。	(12) メッセージが大切だと思います。自分が伝えたいことを他の人が分かるように書くことです。自分の伝えたいことを他の人が理解してくれるということが、作文を書くことにおいて一番大切なことだと思います。 (13) 自分一人で書いて読んでいたら、上手く書けたと思ってしまふし、他の人が読んでなかったら、本当に他の人が理解してるかどうか分からないし、友達に読んでもらってその人が理解出来なかったら、質問してくれますから。
	ピア活動の問題点： 学習者同士での話し合いには問題があるということ。	(14) [In：友達からの方法は、あまり深く信用できないということですね。] というのは、友達のはただの軽いコメントと言う時もありますから。 (15) 友達も同じようにあまり確信はもてないのですが、このようなやり方ならもっといいでしょう。 [In：ああ、先生に一对一で話してもらえたら、皆さんはもっと自信が持てるだろうと。] はい。
評価活動の体験	重視しすぎる評価点： 作文の授業なのに評価の方が大切にされているという訴え。	(16) 作文授業は作文自体よりも作文を評価することに先生は重点を置いているのではないのでしょうか。作文そのものよりも、自己評価とクラスメートからどう評価されるかで点がつけられるみたいな感じだからです。Writing という授業の名前なのに評価がより重視されています。
	自己評価の困難さ： 自分で書いて直して一番いいと思っているものを評価するのは難しいという気持ち。	(17) ▼作文を書いた後、自己評価をやっている時、私は混乱しました。自分の書いた作文ですから、何がいいか悪いか自分で評価するのは難しいです。もし自分の書いた作文の悪いが分かるなら、最初からそんなに書かないんだと思います。

	相互評価の困難さ： 相手に遠慮したり言葉が難しく理解できなかったりしても評価しなければならないこと。	(18)でも何人かについてはどう聞いてもそれは・・・話が分からないし・・・[In:評価どころか、聞くだけ聞いても話がわからないと]そうです。それでも点をつけなくてはならないので、どのように点をつけたらいいのかわからないのです。点をあげるのも難しいし、さらにコメントをどうするのかも、同じぐらい難しいことです。
	友人の気持ちを考えての相互評価： 相手の気持ちを考え、厳しいコメントをしたり、ひどく悪い点をつけたりしないこと。	(19)その人自身も直してよく考えてきたわけですし、それが2つの作文の作業で良くできたほう（の発表）で、ずっと学期半分を費やしてきたのだから、いろいろ厳しいコメントはしたくないです。（中略）どちらかというと励ましたいです。 (20)友達は皆ひどい点数を友達にはつけていないって私はむしろ確信しています。
	相互評価で感じたうれしさや感謝： 相互評価のコメントを読んでうれしさを感じたり感謝の気持ちを持ったりすること。	(21)▼コメントはほめるコメントだけでなく、改善してほしいところがあるコメントもあります。ほめるコメントは胸を膨らませて、とてもうれしかったです。読んだら、このことを書いてよかったと思わせました。 (22)▼一番私の印象に残ったコメントは「役に立つ話」と「恋について勉強した」だ。面白い話を書いただけだったのに、他の人の役に立って勉強になったこととは全然思わなかった。とても感動して、心から感謝の言葉がないくらいだ。
作文作成プロセスの体験	役立つ一連のプロセス： マインドマップからはじまってピア活動を経て繰り返し修正していくことでいい作文ができていくことを体験してそれが役立ったという気持ち。	(23) いつも私はひどい作文を書く人なのです。思考の柱となるものがないから。でも順に段階を追って書いていくこの授業を受けたら、まずこのようにすれば適切で、そうすればより良く書けるということを知りました。
	自由だという感じ： 書く内容・テーマ・書き方・締め切りが決められてなく、自由だと感じることに。	(24) 私についてですが、最初の頃は書くことがあまり好きではありませんでした。書くことは嫌いでしたね。でも学んで行くと思ったよりも気楽でした。少なくともこの様にあの様に書かなくてはならないと制限されていないし、私達は自由にどんな風にも書いても良いので、思ったよりもずっと気楽でした (25)▼思考力の自由が多くて、書けば書くほど楽しくなります。自分の考えの表現のようです。
	役立つが面倒な修正活動： 修正活動は役立ついいものだが、面倒だという気持ちもあること。	(26)（直すことは）いい活動だと思います。自分が書いたものをもう一度振り返ってみることができるからです。でも、好きかどうかという質問に対しては、あまり好きではないと思います。役に立っているとは分かっていますが、私もめんどくさがり屋なので・・・。 (27)直す作業については2つのポイントがあります。文法の修正と内容についてです。情報がまだ足りないとか、ここで説明したほうがいいのかどうか。（中略）最近前は前と比べて、前はあれこれと忘れてしまったのですが、最近をよく考えるようになって。
自己の振り返り	自己認識の深まり： 種々の活動から自分自身を振り返り、自分の考えは何かと問い直すようになること。	(28)違う意見が出てきたときに、もう一回家でゆっくり読んで考えるのです。自分が正しいのか、友達が正しいのか、考えます。友達の言う通りでしたら変えます。 (29)人によっても意見は同じではないし、結局、本人は自分でもう一度考えることになりますよね。そうすると色々なアイディアが得られますし、よく書けるのかどうかに気が付かせてくれます。

	<p>変化している自分： この授業を受ける前と今とで、自分が変わっていることに自分で気がついていること。</p>	<p>(30)以前の書くことが好きではなかった頃は、どの様に始めたらいいのか分からなかったし、(中略)でもこの授業で学んで、自分の頭の中にあるこのことをどの様に持って来て作文に入れるのかが分かりました。書くことが今後もっと簡単になるように思います。</p> <p>(31)今まで作文を提出するのは先生にだけでしたよね。でも、この授業では先生に評価されるだけではなく、友達にも評価されるのです。最初は慣れなくて。でも、後半になると自分の成長につながっていると気づきました。自分の弱点が分かるようになりました。</p>
新たなビリーフの芽生え	<p>ピアから学べる： ピア活動や評価活動を通して、ピアを信頼し、ピアから学べるという気持ち。</p>	<p>(32)友達の意見も聞きます。でも、最終的には自分のことを考えて、いいかどうか、論理的かどうか、それで決めます。 [In: 友達が適当に言っているわけではない。] それは無いと思います。</p> <p>(33)自分が見えないところを教えてくれるからです、友達が。自己評価はうまくできないですが、友達は私の欠点をより見つけやすいんです。 [In: 友達が適当に評価しているとは思わないのですか。] それは無いと思います。みんな、誠意を持ってしてくれていると思います。</p>
	<p>作文評価は様々： 人それぞれ自分の意見を持っており、作文の評価も人によって違うものだという考え方。</p>	<p>(34)本当の作文授業では、誰も善し悪しを決められない。いいにしても悪いにしても、たくさんの人のいろいろな意見があってこそですから。一人で考えて一人で決めることではないんだと思います。よく書けているかどうかというのは。 [In: 最初からそう思っていたんですか？(中略)] 最初はよく分かりませんでした。どうやって評価するのか。</p>
	<p>自律性の芽生え： 教師の指示や指導がなくても、自分なりの方法を見つけて学ぶ姿勢。</p>	<p>(35)私はごちゃごちゃにするタイプだからあれを持ってきてこれを入れるみたいにごちゃごちゃさせないこと。(中略) [In: この授業では考えの整理の練習ができましたか？] それは自分の考えを整理するように、自分自身が努力することだと私は思います。</p> <p>(36)先生が主題を決めなくて、自由に書かせてもらえたところが良かったです。他の授業などでは、主題が決められているので少ししか書けなくて少ししか練習出来ないのです。でも自分が書きたい話を書く時は、もっと一杯書く練習ができるのです。</p> <p>(37) [In: 他に先生にしてほしいことはありますか？] 新しいテクニックの指導でしょうか。(中略)こんなテクニックもあるのだから知ることができます。 [In: つまり(中略)、新しい知識は得られてないってことですよ。] 自分で探し出していくのでしょね。</p>
	<p>目標意識の芽生え： 必ずしも具体的な目標ではないが、今後の作文学習に対する意欲を示すこと。</p>	<p>(38)▼いい評価ばかりあったら、自分の意見は一般の人の意見とだいたい同じではないでしょうか。逆に、もし両方の評価があったら(中略)自分の意見は一般の意見に違うということです。そのため、我流の作文の書き方が生まれるようになるかもしれません。今回の評価をいただいたとても満足しています。とにかくこれからも頑張ろうと思います。</p> <p>(39)▼友達のコメントを見ると、ちょっと嬉しかった。自分の作文にはいいところがあるだなと思った。それに、友達のコメントは私にとってパワーアップの薬みたいで力を与える効果がある。その効果で、私は自分の日本語の能力を発達させたくて、もっともっといい作文を書けるようになったのを目指している。</p>

	<p>文法重視から内容重視へ： 文法を気にしないで、内容をよくすることを重視する考え方。</p>	<p>(40) 書いた人間がいいと思って書いたんですよね。でも、他の人が読んで、まだまだということになることもあります。 (中略) 私にとっていい作文とは読んで分かる作文です。読者が読んで理解できることが最も大切だと思います。(中略) それから、面白い作文でなければならないと思います。(文法が)間違っている、分かってくれる作文です。 (41) 内容は普通のことですが、普通ではない書き方で伝えられる作文がいいと思います。今までと違う書き方をしている作文。毎日出会うごく普通の話を持ってきて、隠れている何かを取り出して書くというような作文がいいと思います。(中略) 文法は大事ですが、でも、最も大事なところではありません。いい作文かどうかを決めるのに大事なものではないのです。</p>
--	---	--

これらの概念間、カテゴリー間の関係を考察し、ビリーフの形成・変容過程の仮説モデル（図5）を作成した。授業での体験が学習者のビリーフの形成と変容を導いていたことから、図は体験の時間的な流れに沿って左下から右上への方向性を持っている。以下、本文では概念名を『』、カテゴリー名を【】、具体例となる発言を「」で示し、この図5に沿って、上表の発言例も再掲しながら、ビリーフの形成・変容過程を説明し考察する。

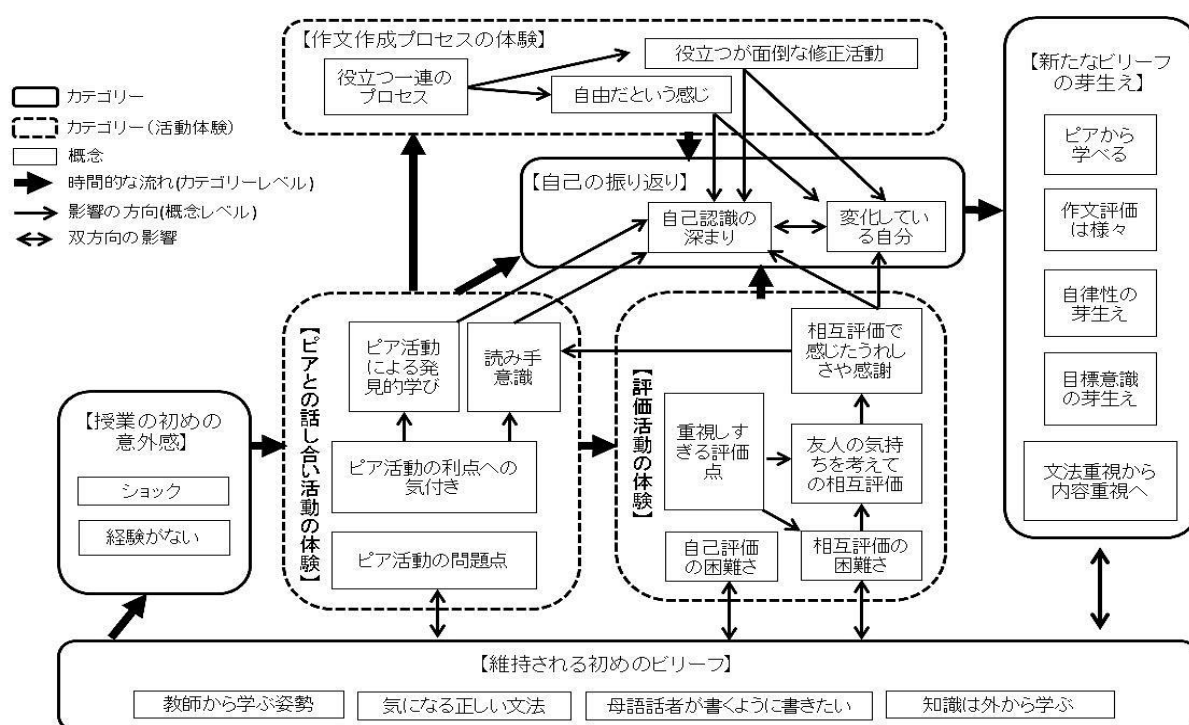


図 5 学習者主体を目指した作文授業導入による学習者ビリーフの形成・変容過程

6.1 【維持される初めのビリーフ】から【授業の初めの意外感】へ

授業開始時に学習者は、学習とは教師から学ぶことであり、教師は学習方法や作文のサンプルを示し、学習者は教師の指導に従って学ぶものという意識や態度である『教師から学ぶ姿勢』、

常に文法の正確さが気になって、教師にはいつも文法を直して欲しいと思う『気になる正しい文法』、日本人の書き方を学んでそのスタイルで書きたいという『母語話者が書くように書きたい』、学習とは自分の外にある知識を取り入れることという『知識は外から学ぶ』のビリーフを持っていた。こうしたビリーフは次のような発言から分かる。

『教師から学ぶ姿勢』

(1)最初の頃ですけど、初めて作文を書くときに、先生は何を書くのか教えるものだと思いますが、その時 先生はただ渡して書いてくるようにと、そして後から直しますと。あまりいい気はしませんでした。どうして教えてくれないのと思いました。

(2)先生は友達に評価してもらってどうだったかしとおっしゃらないんです。最初はこのように書けばよくて、最後はこのようにって指導して欲しいです。

(42)新しい書き方を教わりたいですが、先生にその…サンプルを探してきてほしいです。本当にいいもののサンプルを見たいです。新しい書き方のポイントはいろいろ教えてもらえますけど、実際の例をみれば、それがどういうものなのか分かります。

『気になる正しい文法』

(3)私は先生に文法と内容を同時に直してもらいたいです。最初に先生はこことここに適切なものをつけ加えてと修正されますが、文法は直してもらえません。初めから間違っている文法があるのに、最後に書き終わってから、先生は文法を見ます。でも私は初めから両方とも直してほしいんです。[In: どうして最初から文法を直してもらいたいと思うのでしょうか?] 私は…初めから正確にしたいから。

(43) [In: 先生にはもっと文法を直して欲しいってこと?] はい。もっと文法を直してもらいたいです。文法がよくなければ、伝わりません。

『母語話者が書くように書きたい』

(4) 先生はクラスメートに読ませますが、でもクラスメートはネイティブではないのです。私達は自分達だけで理解し合ってるってことです。私達はタイ人でタイ人スタイルで書いているから。先生にはこれは違ってるとか、これはこうであるとか詳しくチェックしてもらいたいです。

(5) 友達は内容を沢山直してはくれるのですが、忘れてはならないのは私達はタイ人で日本語を書いているのです。日本人に理解してもらいたいのので、読んでどう思ったかと日本人からのコ

メントが欲しいのです。

(44) 私は日本人が作文を書く時にどのようにして書くのか、それから日本人はどう初めてどのように終えるのかを学びたいです。

『知識は外から学ぶ』

(6) [In: 先生にどんなテクニックを教えてもらいたいのですか。] 作文を書くテクニックです。または、外から他の人の作文を持ってきて教えてもらいたいです。または教科書からとってきてもいいです。他の人の作文を読みたいです。

(45) 先生からも言って欲しい・・・こんな風を書く人もいますよって。[In: ああ、自分達とは違う他の人のね。] 変わった方法や興味深い方法があるのを知りたいです。(中略) 自分達が思いつきもしなかった、知らなかったようなこんな書き方もあるんだみたいな。

これらのビリーフはコース終了時にも見られたので【維持される初めのビリーフ】というカテゴリーとしてまとめた。いずれも構成主義以前の教師中心・正確さ重視・母語話者規範のオーディオリンガル・メソッドの考え方を反映している。

こうしたビリーフを持って教室に来た学習者はまず『ショック』を受け、こんな授業は『経験がない』と思う。これには次のような発言例がある。

『ショック』

(7) 何か学生に自分でいろいろ考えさせているようです。ものの考え方とか、単なる書き方だけではなくて。(中略) [In: 学生自身に考えさせると。それでそういうのは楽しいんですか。楽しくないですか。どう思いますか。] 最初はショックを受けました。慣れていませんでしたからね。はい、そういうのにこれまで経験なかったの。

(46) 最初は驚きました。先生はどうやって評価点をつけるのだろうと、作文の授業なのに。

(47) 最初に小グループとか中グループに分かれた時にはみんな陰で「え？これどうゆうこと？」と言っていました。[In: それで、慣れるまでには時間がかかりましたか？] 学期の最初の半月くらいですかね？2週間くらいかな？

(48) こんなにたくさん日本語を書いたことはありませんでしたから、ショックを受けるのは当然なんです。

『経験がない』

(8) 慣れていない人もいます。作文一つだけで何週間もかけて直さなければならない。以前は毎週一つの作文を提出すればよかったのに。

(9) 今までどの科目でもこんなふうに勉強したことはありませんでしたから。学生を座らせて10分から20分くらい話し合いをさせて、出てきた意見を発表する。私はいい方法だと思います。みんなが助け合って協力して話し合えるからです。

『ショック』の(7)の発言例の後半は『経験がない』の発言となっている。そして、これらは(1)「作文を書く時に先生は何を書くのか教えるものだと思いますが、その時はただ渡して書いて来るようにと（中略）あまりいい気はしませんでした。どうして教えてくれないの」という発言から分かる通り、これまで受けてきた授業方法との違いから生じており、これを【授業の初めの意外感】というカテゴリーでまとめた。

6.2 【ピアとの話し合い活動の体験】から【自己の振り返り】へ

コース開始後2回目の授業から学習者はアイディアメモや下書きを書き、【ピアとの話し合い活動の体験】をする。そこでは『経験がない』ことでも前出の発言例(9)「今までどの科目でもこんなふうに勉強したことはありませんでしたから。学生を座らせて10分から20分くらい話し合いをさせて、出てきた意見を発表する。私はいい方法だと思います。みんなが助け合って協力して話し合えるからです」のように『ピア活動の利点への気づき』が起きる。この『利点への気づき』には次のような発言例もある。

(10) 友達も私が話す内容を聞くし、ここを増やした方がいいというような友達の意見も聞けるからです。それで自分の作文をより良くなるように改善していけます。

(49) 書き終わったらどこをどのように書くべきだったのか忘れてしまうこともありますが、それを友達がアドバイスをしてくれることです。ここに付け足したらより適切よとか、もっと詳しく説明したらとかみたいに。

(50) こんな風に行けばより良いのではと友達が言ってくれたりする時もあります。

(51) 中グループでは友達からの意見も多いのでより多くのことを聞くこともできます。人数が増えたらより提案も増えますので。

(52) 同様に、友達のコメントを読んだら自分の作文に対する友達の感想もわかります。私が幽霊について書けば、友達も皆怖がっているのがわかるというように。

そして、(11)「全部受け入れるわけじゃない時もあります。友達の意見を聞いて『それは、いいですね』と言ってその通りに書くこともあります。そこまでいかななくても(中略)。それを自分でも聞いて考えて、自分の言葉で書き加えます。つまりコメントを聞いて、もしいいなと思ったら参考にするし、そうしなくてもすでに十分と思ったらそのままにしておく、というふうに」のように、ピアからアイディアやコメントがもらえるという表面的な『利点への気付き』から、それを自分の中に取り込んで考え、新たな学びとする『ピア活動による発見的学び』への発展が起きる。これにも他に次のような発言例がある。

(53) だって書いた人は自分なので、自分の書いたことは分かってると思ってますから。でも友達は読んで「えー、ここ分からないわ」って。それでもっと改善していけるんです。

(54) 作文が一番良く考えを伝えられる媒体だからです。時々友達の作文を読んで「ああ、こうだったんだ！」ってより理解できることもあります。

さらにこの『発見的学び』は(28)「違う意見が出た時にもう一回家でゆっくり考えます。自分が正しいのか、友達が正しいのか、考えます」や(29)「人によっても意見は同じではないし、結局本人は自分でもう一度考えることになりますよね。そうすると色々なアイディアが得られますし、よく書けているかどうかにも気付かせてくれます」のように【自己の振り返り】をして『自己認識の深まり』を導く。この過程で自分自身の考えを問い直すことが起きるのである。舘岡(2007:62)はピア・ラーニングにおける学びの中で学習者が『『自己』との対話を通して内省を深め、自分の考え、ものの見方、さらに言えば生き方や自分が何者なのかを探究』することが起きるとしているが、その一端がここでも見られるのである。

また、『利点への気付き』は(13)「他の人が読んでいなかったら、本当に他の人が理解してるかどうか分からないし、友だちに読んでもらって、その人が理解できなかったら、質問してくれます」のように読み手の理解を意識する『読み手意識』も生む。これには次のような発言例もある。

(55) [In:中グループの活動はどうでしたか。自分の役割がちゃんと果たせましたか。] よかったです。小グループより大きいグループなので、より多くの人から意見がもらえるのです。多くの人が自分の作文をどのように考えているのか分かります。

Tsui and Ng(2000)はピアのコメントが「読み手意識」や「自分の作文」意識(ownership of text)

を高めると述べており、本研究の【ピア活動体験】による『読み手意識』『自己認識の深まり』からこの効果が確認できる。

一方で(4)「先生はクラスメートに読ませますが、クラスメートはネイティブではないのです。私達は自分たちだけで理解し合ってるってことです。私達はタイ人でタイ人スタイルで書いているから。先生にはこれは違っているとか、これはこうであるとか詳しくチェックしてもらいたいです」や(14)「[In:友達からの方法は、あまり深く信用できないということですよね]というのは、友達のはただの軽いコメントと言う時もありますから」、(15)「友達も同じようにあまり確信はもてないのです」に見られるような『ピア活動の問題点』がある。この発言には【維持される初めのビリーフ】が影響しており、ピアの意見が信頼できないと【初めのビリーフ】に固執し、【自己の振り返り】の方向へは進まない。

6.3 【評価活動の体験】から【自己の振り返り】へ

作文が完成すると【評価活動の体験】をする。そこではまず(16)「作文授業は作文自体よりも作文を評価することに先生は重点を置いているのではないのでしょうか。作文そのものよりも、自己評価とクラスメートからどう評価されるかで点がつけられるみたいな感じだからです。Writingと言う授業の名前なのに評価がより重視されています」のように『重視しすぎる評価点』を感じる。これは評価活動が作文力の向上に繋がるという指導が十分でなかったためと考えられる。そして、自分で書いて直して一番いいと思っているものを評価するのは難しいという『自己評価の困難さ』やピアに遠慮したり、書かれていることが理解できなかったりして『相互評価の困難さ』を経験する。これらには次のような発言例がある。

『自己評価の困難さ』

(17)「▼作文を書いた後、自己評価をやっている時、私は混乱しました。自分の書いた作文ですから、何がいいか悪いか自分で評価するのは難しいです。もし自分の書いた作文の悪いが分かるなら、最初からそんなに書かないんだと思います」

『相互評価の困難さ』

(56)はっきり言いすぎるのは友達に遠慮してしまう部分もあります。つまり、その人が発表していることは、その人が最もよくできたと思っているものです。

(57)評価はしますが、本当に事実の通り評価しているかということとそうでもない時もあります。でももし点数がすごくはなれていたら、そこまではいかないでしょうけど。なぜかというと、

この人は、うーん（笑）…ちょっとひどいなと思っても、だいたい同じくらいにしています。

(18)何人かについてはどう聞いてもそれは・・・話が分からないし・・・[In:評価どころか、聞くだけ聞いても話がわからないと] そうです。それでも点をつけなくてはならないので、どのように点をつけたらいいのかわからないのです。点をあげるのも難しいし、さらにコメントをどうするのかも、同じくらい難しいことです。

(58)それからとても難しい単語を使う人などもあります。単語が難しいので話が分からないのです。皆聞いても話が分からないのですが、本当はその人の話はとてもとても良いかもしれないってこともあり得ます。もし自分で読んだら話を理解できるかもしれません。

この『評価の困難さ』には(2)「先生は友達に評価してもらってどうだったかしとおっしゃらないんです。最初はこのように書けばよくて、最後はこのようにって指導して欲しいです」のような『教師から学ぶ姿勢』の【初めのビリーフ】の影響がある。しかし、そこでのピアに対する遠慮が(19)「その人自身も直してよく考えてきたわけですし、それが2つの作文の作業で良くてきたほう（の発表）で、ずっと学期半分を費やしてきたのだから、いろいろ厳しいコメントはしたくないです。（中略）どちらかというとながめたいです」や(20)「友達は皆ひどい点数を友達にはつけていないって私はむしろ確信しています」のような『友人の気持ちを考えての相互評価』を生む。そして(21)「▼ほめるコメントは胸を膨らませて、とてもうれしかったです。読んだら、このことを書いてよかったと思わせました」や(22)「▼一番私の印象に残ったコメントは「役に立つ話」と「恋について勉強した」だ。面白い話を書いただけだったのに、他の人の役に立って勉強になったこととは全然思わなかった。とても感動して、心から感謝の言葉がないくらいだ」のように『相互評価で感じたうれしさや感謝』に繋がる。

この評価活動は(31)「今まで作文を提出するのは先生にだけでしたよね。でも、この授業では先生に評価されるだけでなく、友達にも評価されるのです。最初は慣れなくて。でも、後半になると自分の成長につながっていると気づきました。自分の弱点が分かるようになりました」のような『変化している自分』や(38)「▼いい評価ばかりあったら、自分の意見は一般の人の意見とだいたい同じではないでしょうか。逆に、もし両方の評価があったら（中略）自分の意見は一般の意見に違うということです。そのため、我流の作文の書き方が生まれるようになるかもしれません」のような『自己認識の深まり』を導いている。

6.4 【作文作成プロセスの体験】から【自己の振り返り】へ

学習者はブレインストーミング、アイディアメモ、下書き、ピア活動、作文の修正の繰り返しといった【作文作成プロセスの体験】をする。この体験は『役立つ一連のプロセス』となるが、作文内容に制約がないため(24)「私についてですが、最初の頃は書くことがあまり好きではありませんでした。書くことは嫌いでしたね。でも学んで行くと思ったよりも気楽でした。少なくともこの様にあの様に書かなくてはならないと制限されてないし、私達は自由にどんな風に書いても良いので、思ったよりもずっと気楽でした」のような『自由だという感じ』を持つ。そしてこの発言からはこの【作文作成プロセスの体験】が『変化している自分』を導いたことも分かる。

また(25)「▼思考力の自由が多くて、書けば書くほど楽しくなります。自分の考えの表現のようです」からは、『自由だという感じ』が思考力の自由となり、「自分の考えの表現」だと【自己の振り返り】で感じていることが分かる。牛窪(2005a:93)は学習者主体では『日本語-学習者』間での主体性を問題にし、学習者が持つ「思考、意思、価値観等を教室の普遍的な内容とすることで、学習者がそれらを日本語で表現し経験を新たにしていける」としているが、それがここで実現されている。

『役立つ一連のプロセス』には修正活動も含まれるため『役立つが面倒な修正活動』が生じているが、それが(26)「直すことはいい活動だと思います。自分が書いたものをもう一度振り返ってみることができます。でも、好きかどうかという質問に対しては、あまり好きではないと思います。役に立っているとは分かっていますが、私もめんどくさがり屋なので・・・」のように自分を振り返る『自己認識の深まり』へ繋がる。また、(27)「直す作業については2つポイントがあります。文法の修正と内容についてです。情報がまだ足りないとか、ここで説明したほうがいいのかとか。(中略)最近では前と比べて、前はあれこれと忘れてしまったのですが、最近ではよく考えるようになって」のように以前と今を比較する『変化している自分』へも繋がっている。『役立つが面倒な修正活動』が『自己認識の深まり』へ繋がる発言例に以下のようなものもある。

(59) 作品が出来上がるまで、何回も何回も小グループや中グループを組むのです。徐々に、徐々に修正していくことができます。自分の考えを見直せるというか。

以上、【ピアとの話し合い活動の体験】【評価活動の体験】【作文作成プロセスの体験】の3つが【自己の振り返り】へ繋がっていることを見てきた。ここまでの過程からこの授業が「学習

者が自分自身に変化を起こす」と定義した本研究の「学習者主体」の考え方に沿って行われたことも確認できた。

6.5 【自己の振り返り】から【新たなビリーフの芽生え】へ

ここでは【新たなビリーフの芽生え】の各概念への繋がりを考える。まず、(33)「自分が見えないところを教えてくれるからです、友達が。自己評価はうまくできませんが、友達は私の欠点をより見つけやすいんです。[In:友達が適当に評価しているとは思わないのですか。] それはないと思います。みんな、誠意を持ってしてくれていると思います」の発言から、ピア活動が「自分が見えないところ」を考えさせる『自己認識の深まり』に繋がり、それがピアへの信頼感で支えられていることが分かる。信頼できるピアとの活動から【自己の振り返り】が起きたことで『ピアから学べる』というビリーフが芽生えたと考えられる。類似の発言に次のような例もあった。

(32) 友達の意見も聞きます。でも、最終的には自分のことを考えて、いいかどうか、論理的かどうか、それで決めます。[In:友達が適当に言っているわけではない。] それはないと思います。

また、(34)「本当の作文授業では、誰も善し悪しを決められない。いいにしても悪いにしても、たくさんの人のいろいろな意見があってこそですから。一人で考えて一人で決めることではないんだと思います。よく書けているかどうかというのは。[In:最初からそう思っていたんですか？(中略)] 最初はよく分かりませんでした。どうやって評価するのか」の発言からはこの授業体験で『変化している自分』が『作文評価は様々』だと思うに至ったことが分かる。

教師の指示がなくても自分の方法を見つけて学ぶ『自律性の芽生え』もこの授業で生まれている。例えば(36)「先生が主題を決めないで、自由に書かせてもらえたところが良かったです。他の授業などでは、主題が決められているので少ししか書けなくて少ししか練習出来ないのです。でも自分が書きたい話を書く時は、もっと一杯書く練習ができるのです」の発言があり、『自由だという感じ』から「自分が書きたい話」に『自己認識の深まり』を通して気付き、もっと練習できるという自律性が生まれたことが分かる。また、次の発言例は『読み手意識』から『自己認識の深まり』へ、さらにそれが『自律性の芽生え』と一連の繋がりを示しており、上の例と共に【自己の振り返り】が『自律性の芽生え』を導いていることが分かる。

(35)読み手にこのように伝えたいと思うことについての考えをしっかりとって、考えをきちんと整理しなくてはなりません。読む人が理解できるように。私はごちゃごちゃにするタイプだからあれを持ってきてこれを入れるみたいにごちゃごちゃさせないこと。そこから持って来てここに入れたりしていることは、考えをメモした順番だから。この段落ではこれを伝えたいと、分かりやすい形で他の人にも話が分かるようにします。そうすれば書くときにもごちゃごちゃにはなりません。[In:それではこの授業では考えの整理の練習ができましたか？どうでしょう？]それは自分の考えを整理するように、自分自身が努力することだと私は思いますが、まずメモをとるのも良いとも思います。ここから分けて順番にこのように書くべきだとか、それもできます。

具体的な目標はないが、今後の作文学習に対する意欲を示す『目標意識の芽生え』もこの授業で見られるようになる。例えば(39)「▼友達のコメントを見ると、ちょっと嬉しかった。自分の作文にはいいところがあるだなあと思った。それに、友達のコメントは私にとってパワーアップの薬みたいで力を与える効果がある。その効果で、私は自分の日本語の能力を発達させたくて、もっともっといい作文を書けるようになったのを目指している」という例があり、【評価活動の体験】から『自己認識の深まり』を起こし、次の作文への意欲に繋げていることが分かる。

『文法重視から内容重視へ』には(41)「内容は普通のことですが、普通ではない書き方で伝えられる作文がいいと思います。今までと違う書き方をしている作文。毎日出会うごく普通の話を持ってきて、隠れている何かを取り出して書くというような作文がいいと思います。(中略)文法は大事ですが、でも、最も大事なところではありません。いい作文かどうかを決めるのに大事なものではないのです」の発言例がある。文法の大切さに触れながらも内容の大切さが語られているが、「今までと違う書き方」と述べており、この作文授業の体験による変化が読み取れる。

6.6 【維持される初めのビリーフ】と【新たなビリーフの芽生え】の関係

ここまで【維持される初めのビリーフ】から【新たなビリーフの芽生え】に至る過程を見てきた。授業での一つ一つの過程の体験が【自己の振り返り】を起こし、それが契機となって【新たなビリーフ】に進展している。一方で『ピア活動の問題点』『自己評価の困難さ』『相互評価の困難さ』を気にして【初めのビリーフ】に固執すれば【自己の振り返り】に至らず【新たなビリーフ】に進展しない。

また、(37)「[In:他に先生にしてほしいことは?] 新しいテクニックの指導でしょうか。(中略)こんなテクニックもあるのだから知ることができます。[In:つまり(中略)この授業で新しい知識は得られてないってことですね] 自分で探し出していくのでしょうかね」という発言があるが、これは『教師から学ぶ姿勢』『知識は外から学ぶ』のビリーフを維持しながら『自律性の芽生え』を覗かせている例である。【維持される初めのビリーフ】はこの短期間のコース中でなくなることはなく、【新たなビリーフの芽生え】との往還現象が起きていると考えられる。それでも図5に示した一つ一つの過程を経ることは【新たなビリーフ】の形成を促し、この方向でビリーフが変容する可能性は仮定できよう。

6.7 学習者主体を目指した作文授業導入による学習者ビリーフの形成・変容過程のまとめ～ストーリーライン

学習者は初めにオーディオリンガル・メソッドに見られるような客観主義の教師主導型ビリーフである『教師から学ぶという姿勢』『気になる正しい文法』『母語話者が書くように書きたい』『知識は外から学ぶ』を持って授業に臨む。この初めのビリーフは授業の終わりまで見られた【維持される初めのビリーフ】となる。そして、作文授業の初めでは『ショック』を受けたり、『経験がない』という【授業の初めの意外感】を感じながらも【ピアとの話し合い活動の体験】で『ピア活動の利点への気付き』から『ピア活動の発見的学び』を得たり『読み手意識』を持ったりする。【評価活動の体験】では『重視しすぎる評価点』から『相互評価の困難さ』や『自己評価の困難さ』を経験し、ピアとの活動で教師の指導が受けられず『ピア活動の問題点』を感じた時と同様に【維持される初めのビリーフ】を見せる。一方で『友人の気持ちを考えての相互評価』を行って、『うれしさや感謝』を感じる。【作文作成プロセスの体験】では『役立つ一連のプロセス』から『役立つが面倒な修正活動』と感じながら『自由だという感じ』も持つ。そして、この【ピアとの話し合い活動の体験】【評価活動の体験】【作文作成プロセスの体験】の3つの【体験】が【自己の振り返り】となる『自己認識の深まり』と『変化している自分』を導き、そこから『ピアから学べる』『作文評価は様々』『自律性の芽生え』『目標意識の芽生え』『文法重視から内容重視へ』の【新たなビリーフの芽生え】に至る。ただ、【新たなビリーフの芽生え】はまだ安定したビリーフではなく【維持される初めのビリーフ】との往還現象も見られる。

7. 考察

ここでは学習者主体を目指した作文授業の体験によって【新たなビリーフの芽生え】が生じ

た過程を仮説モデルの矢印を遡ることで考察を行う。まず、【新たなビリーフの芽生え】を生んだのは【自己の振り返り】である。自身のビリーフに変容が生じるには【振り返り】が欠かせないことを示している。その中には種々の活動から自分自身を振り返り、自分の考えは何かと問い直すようになる『自己認識の深まり』と、自分が変わっていることに自分で気が付いている『変化している自分』の2つの概念がある。この2つを導いた概念には『役立つが面倒な修正活動』『自由だという感じ』『ピア活動による発見的学び』『読み手意識』『相互評価で感じたうれしさや感謝』があるが、このうち『役立つが面倒な修正活動』『自由だという感じ』は自分自身の経験から生じた感情だが、残りの『ピア活動による発見的学び』『読み手意識』『相互評価で感じたうれしさや感謝』は、ピア活動における学習者同士の相互作用によって生じた概念ということになる。こうして見ていくと、新たなビリーフの生成には【自己の振り返り】が不可欠であるものの、それを促す「自分自身の経験」と「他者との相互作用」がなければならないのである。さらに『自由だという感じ』『相互評価で感じたうれしさや感謝』が【自己の振り返り】を促してもいることから情意面における動機付けも大切であることが分かる。

舘岡(2007:52-57)はピア・ラーニングにおける「仲間との相互作用による学び」には認知面と情意面の両面でのメリットがあると述べている。このうち認知面については「リソースの増大」と「理解深化」があるという。「リソースの増大」については、協働することにより、集団全体として限られた時間内で利用可能なリソースが増えることとしている。この点は本研究の『ピア活動の利点への気付き』の発言例にも、(51)「中グループでは友達からの意見も多いのでより多くのことを聞くこともできます。人数が増えたらより提案も増えますので」などがあり、ピアがリソースになっていることが分かる。しかし、舘岡も述べているように、単にリソースが増えただけでは自己の理解や考え方の変容に至ることはない。

「理解深化」については「仲間との対話は、互いの理解を深めたり、考え方を変容させたり、また、新しいものを生み出したりする可能性がある」とし、それは仲間との対話により自己モニターが促進され、自分の考えを相対化させることができるからであると述べている(同2007:54-55)。本研究でも『ピア活動の発見的学び』、それに促された『自己認識の深まり』の2つの概念においてこの効果を確認しており、「リソースの増大」を含めた『ピア活動の利点への気付き』からの「理解深化」のプロセスが上記の仮説モデルでも明らかになったと言えよう。

情意面について舘岡(同2007:56)は「仲間との相互作用は達成感や楽しさをもたらすなど学習の動機づけの点でも大きな意義」があると述べている。本研究でも『相互評価で感じたうれしさや感謝』といった情意面を扱った概念が抽出され、これが動機づけとなり『自己認識の深まり』や『変化している自分』を導いたことが確認された。

こうして見てくると、ピア・ラーニングにおける「仲間との相互作用による学び」が本研究の「学習者主体を目指した作文授業」の実践でも見られたことになる。本研究の「学習者主体を目指した作文授業」の5つの構成要素のうちの③「他者との協働」、④「他者との相互作用による創造」があり、これが実践されたためである。これをビリーフ変容の観点から見ると、ビリーフ変容に寄与する要因として③「他者との協働」、④「他者との相互作用による創造」が挙げられることになる。これによる【自己の振り返り】がビリーフの変容を導いたのである。

ただし、図5の仮説モデルが示している通り、『役立つ一連のプロセス』が自己との対話をもたらし、これが【自己の振り返り】を導いてビリーフの変容を起こしている。第1章の先行研究で見たWhite(1999)では一人で遠隔教育を受ける学習者に起きたビリーフの変容、Hosenfeld(2003)では研究者自身の自己管理型学習の中で発生したビリーフが報告されていた。したがって、新たなビリーフの発生およびビリーフの変容には「自分自身の経験」も寄与する。『役立つ一連のプロセス』の発言例には(23)「いつも私はひどい作文を書く人なのです。思考の柱となるものがないから。でも順に段階を追って書いていくこの授業を受けたら、まずこのようにすれば適切で、そうすればより良く書けるということを知りました」というのがあった。これは「学習者主体を目指した作文授業」の5つの構成要素のうちの②「解決すべき問題を自ら発見することで学びとなる発見的学び」となっていると解釈できよう。これによって【自己の振り返り】が導かれたのである。

したがって、「自分自身の経験」による「発見的学び」と「他者との協働」で生じる「他者との相互作用による創造」のいずれもがビリーフ変容に寄与すること、そしてそこには認知面ばかりではなく情意面である動機づけも寄与していることが、この研究で示されたと言えよう。

ところで、【新たなビリーフの芽生え】に向かわないのはどういう場合であろうか。図5の仮説モデルを見ると【維持される初めのビリーフ】と綱引きをしている3つの概念『ピア活動の問題点』『自己評価の困難さ』『相互評価の困難さ』がある。いずれも否定的な様相を呈した概念で、この授業の活動うち【ピアとの話し合い活動の体験】【評価活動の体験】が首尾よく行かず動機づけを下げていることから生じている。ここでも自分自身の問題である『自己評価の困難さ』と他者との相互作用と関連する『ピア活動の問題点』『相互評価の困難さ』の2種類がある。

『ピア活動の問題点』は学習者同士での話し合いでは確信が持てないとか日本人教師の意見を知りたいといったことであり、『自己評価の困難さ』は「自分で書いて直して一番いいと思っているもの」を評価するのは難しいこと、『相互評価の困難さ』はピアに遠慮したり、書かれていることが理解できなかったりすることであった。こうした問題を解決すれば、学習者主体を目指す作文授業において、その目標に合うような考え方に学習者のビリーフを導くことができ

ることになる。舘岡(2007)はピア・リーディングを内省に繋げるために教師が留意すべき点として①話し合いの論点の焦点化、②他者への伝達、自身への内省のための考えの「可視化」、③互いを「受容」し合えるような「クラス文化」作りを挙げている。また、牛窪(2005b)は学習者主体の教室活動において、教師がディスカッションに参加し、「引き出し」「突き合わせ」「突き戻し」を行う教師関与のあり方を示している。こうした方法を参考とするのも一つの方法であろう。また、この研究の作文授業実践では『重視しすぎる評価点』という概念が生成されたことから分かるように評価方法について学習者との合意が十分にできていなかった。こうして文脈アプローチによるビリーフ研究により、学習者主体を目指した今回の作文授業実践の改善点も明らかになったと言えよう。

8. 本章のまとめ

本章の研究は「文脈アプローチ」によるビリーフ研究であり、「学習者主体を目指した作文授業」の実践から得られた資料をM-GTAで分析して次の過程を示した。すなわち、学習者は初めに客観主義の教師主導型のビリーフを持って授業に臨み、【授業の初めの意外感】を感じながらも【ピアとの話し合い活動の体験】で『発見的学び』を得たり『読み手意識』を持ったりする。【評価活動の体験】では『評価の困難さ』を経験し、【ピアとの活動】で教師の指導が受けられない時と同様に【維持される初めのビリーフ】を見せながら『友人の気持ちを考えての相互評価』を行って『うれしさや感謝』を感じる。【作文作成プロセスの体験】では『役立つが面倒な修正活動』と感じながら『自由だという感じ』も持つ。そして、この3つの【体験】が【自己の振り返り】を促し、そこから『ピアから学べる』『作文評価は様々』『自律性の芽生え』『目標意識の芽生え』『文法重視から内容重視へ』の【新たなビリーフの芽生え】を形成するのである。

この過程を仮説モデルとして図5で提示した。この図から「学習者主体を目指した」授業を体験することで『自己認識』を深めたり『変化している自分』に気付いたりする【自己の振り返り】の起きる過程が分かった。そして、「学習者主体」の定義にある「自分自身に変化を起こすこと」がここで実現していることも確認できた。そして、ビリーフの形成・変容に寄与しているものはまさにこの「自分自身の変化」であり、その【自己の振り返り】に至る過程に「自分自身の経験」と「他者との相互作用」が関与していることが明らかとなった。

本章の研究の課題には上述の通り評価法の見直しが挙げられる。短期間の作文コースで評価基準作りまで扱うには限界があるので評価の基準と方法は教師が準備していた。そのためこの点について十分に学習者主体とはならなかった。また、仮説モデルで【ビリーフの芽生え】としたのは、ビリーフの形成は確認したが、それが確かな安定したビリーフとして維持されるの

かは分からないことを示している。より長期的な実践の中で【自己の振り返り】が起きる活動を確実に取り入れ、上記で提案された教師関与も行いながら、この仮説モデルの応用と修正を重ねる必要があるだろう。

第4章の資料：作家ノートの手式

日本語作文Ⅰ作家ノート

なまえ()

【アイデアメモ(idea notes)】

かんがえはじめた日： 年 月 日
作文タイトル（あとで書いてもいい）：
アイデアメモ

() ページ

【^{した}が
下書き(draft)】^{した}が
下書き version()

書きはじめた日： 年 月 日
タイトル：

【グループ活動メモ】

^{かつどう} 活動の日： 年 月 日	
^{しつもん} 友だち/先生からの質問・コメント	^{かんが} それについての私の考え

【^{こうせい}校正のチェックリスト】

校正した日： 年 月 日	
作文タイトル：	
チェックするところ	チェック
1) 1文の長さはいいですか。 ・長すぎませんか。 ・短い文は一つにまとめられませんか。	
2) 「である」 ^{ない} 体と「です・ます」 ^{ない} 体を使い分けていますか。	
3) 漢字は ^{ただ} 正しいですか。 ・習った漢字は全部使っていますか。 ・ ^{おく} 送りがなは正しいですか。 ・ ^{じしん} 自信がない漢字は辞書でたしかめましたか。	
4) ^{じしん} 自信がない ^{ぶんぽう} 文法・ ^{ぶんけい} 文型の使い方は、文法の本でたしかめましたか。	
5) ^{きごう} 記号などの書き方は正しいですか。 ・かぎかっこ「」 ・小さい「っ」「ゃ」「ゅ」「ょ」 ・「、」「。」	

【作文の自己評価】

評価をつけた日：	年	月	日
作文タイトル：			
<p>1. この作品のいいところはどこですか。どうしてそう思いますか。</p> <p>2. この作品をもっといいものにすることができるとしたら、どんなことがありますか。</p> <p>3. この作品を書いて、今後の作文のために使える書き方について、何を学びましたか。</p> 			
この作品の評価は何点ですか。			
(いい) 5 ・ 4 ・ 3 ・ 2 ・ 1 (わるい)			
<p>どうして、その評価にしましたか。理由を書いてください。</p>			

【作家ノートの自己評価】最後に作家ノートを出すときに書きます。

評価をつけた日：	年	月	日
----------	---	---	---

1. 作家ノートを上手に利用することができましたか。点数を選んでください。

(よく利用できた) 5 ・ 4 ・ 3 ・ 2 ・ 1 (まったく利用できなかった)

どうしてその点数になりましたか。理由を書いてください。

2. 作家ノートを上手に整理することができましたか。点数を選んでください。

(よく整理できた) 5 ・ 4 ・ 3 ・ 2 ・ 1 (まったく整理できなかった)

どうしてその点数になりましたか。理由を書いてください。

3. 作家ノートを見て、作文を書く能力について、自分に変化があったと思いますか。点数を選んでください。

(とても変化した) 10・9・8・7・6・5・4・3・2・1 (まったく変化しなかった)

どうしてその点数になりましたか。理由を書いてください。

第5章 自律学習支援の道具と学習ビリーフ ～ポートフォリオ作成に対する態度変容の過程～¹⁵

1. はじめに～自律学習支援とポートフォリオ～

日本語教育においても 1990 年代以降のパラダイムシフトにより、それまでの教師主導型から自律した学習者の育成と支援への移行が進められている(佐々木 2006)。青木・中田(2011:11-13)はこうした動きの理由として、世界的な学習者オートノミー実践の動き、ヨーロッパ言語共通参照枠を参考にした JF 日本語教育スタンダードの存在、IT の発展による教師なしでの学習可能性の拡大、日本語教育を受けていない日本語を第 2 言語とする多数の日本国内居住者の存在を挙げている。この自律した学習者について、青木・中田(2010:2)はオートノミー(autonomy)という術語を使って、「学習者オートノミーとは自分の学習に関する意思決定を自分で行うための能力」であるとしている。その青木・中田が引用している Holec(1981:3)は「自分自身で学習目標を決め、自分に適切な教材・学習方法を選び、学習進度を自分でモニターして評価できる学習者」であると述べている。

そして、こうした自律した学習者を育てるアプローチについて Benson(2011:122-198)は次の 6 つがあるとしている。1) リソースを提供するアプローチ(Resource-based approaches)、2) IT 技術を利用するアプローチ(Technology-based approaches)、3) 学習者を育成するアプローチ(Learner-based approaches)、4) 教室におけるアプローチ(Classroom-based approaches)、5) カリキュラムにおけるアプローチ(Curriculum-based approach)、6) 教師の役割とオートノミーによるアプローチ(Teacher-based approaches)である。1)にはセルフアクセス・センターでの支援や他校とのクラス単位の交流などで見られるタンデム学習(2名での協働学習)、遠隔学習などが例として挙げられ、2)は CALL(computer-assisted language learning)やインターネットなどによる学習、3)では学習ストラテジーのアドバイスをしたり、ストラテジー・トレーニングをするものが挙げられ、4)5)は授業計画や評価からカリキュラムまで学習者が関与することによるもの、6)は学習者オートノミーを育成するためには教師自身のオートノミーを示すことが大切であるとするアプローチである。そして、このうちの「4)教室におけるアプローチ」の中で評価を学習者自身が行う自己評価の道具の一つにポートフォリオがあるとしている。青木・中田(2010:4)もこの Benson のアプローチに触れながら、さらに学習者オートノミーを育成するものとして「ヨーロッパ言語ポートフォリオ」を使うアプローチがあると述べている。

¹⁵ 本章は片桐準二(2014)「JF 講座受講生のポートフォリオに対する態度変化の過程―受講生インタビューの分析から―」『国際交流基金日本語教育紀要』第 10 号、p.7-22 に加筆・修正したものである。

ポートフォリオは、元々「紙ばさみ」を意味する語で芸術家等が自分の作品を綴じて就職の際に示す目的で使用されていたものだが、教育分野において 1980 年代に英国や米国で、それまでの標準化されたテストや試験に変わる代替的な教育評価の方法として提唱された（横溝 2000:105-107、寺西 2001:36-42、国際交流基金 2009:68 など）。小田(1999:21)は、このポートフォリオを用いた学習方法についてデューイの「経験そのものだけでは、生徒が何かを学ぶことは可能ではない。重要なのは、経験を自分の中で咀嚼し、振り返ることだ」という考え方が元になっており、ポートフォリオ評価とは『短時間内』ではなく『長時間内』のプロセスを『部分』ではなく『全体』を、『結果』よりも『プロセス』を評価する考え方であると述べている。

本章ではビリーフ変容の一つの研究例として、このポートフォリオを利用した日本語コースの実践を取り上げ、その受講生がポートフォリオに対してどのように考え、どのような態度を示したか、その考え方・態度の変容過程を調査・分析し、ポートフォリオの活用法への提言を行う。なお、前章の実践研究の作文授業で使われた「作家ノート」もこのポートフォリオの一つの形である。

2. 本章の実践研究の背景

国際交流基金（以下、JF）は JF 日本語教育スタンダード（以下、JFS）の普及などを目的とする JF 講座を世界 26 カ国の JF 拠点および協力機関、合計 28 カ所(国際交流基金 HP)において実施している。本研究の実践を行ったモンゴル・日本人材開発センター（以下、MOJC）もその 1 機関であり、JF が開発している JFS 準拠のコースブック『まると 日本のことばと文化（試用版）』（以下、『まると』）を使った日本語コースを一般の社会人や学生向けに開講している。JFS では「相互理解のための日本語」を理念とし、日本語を使って何がどのようにできるかという「課題遂行能力」とさまざまな文化に触れることでいかに視野を広げ他者の文化を理解し尊重するかという「異文化理解能力」を育成することとしている（国際交流基金 2010:3）。そして、この 2 つの能力育成のための一つの道具として学習者が自らその学習過程を記録して保存するポートフォリオ（以下、本章では PF と略す）があり、JF 講座受講生にはこの PF を使って日本語の熟達度を自己評価し、自分の言語的・文化的体験を記録することが期待されている（同 2010:22）。

MOJC で実施している日本語コースにおいても PF を導入しているが、受講生の取り組み状況を見ると必ずしも皆が積極的であるとは言えない。片桐ほか(2012)の MOJC 受講生 194 名を対象とした学習ビリーフの質問紙調査では「外国語の授業とは、教師から語や表現、文法についての説明をしてもらおう場だ」という質問への回答が「強い同意」と「同意」を合わせると約 68%

に上る。これは人間形成を含めた教育を担う学校教育とは異なり、MOJC 日本語コースは一般の語学センターであり、受講生も日本語の知識を得て日本語を使うことを学ぶ場所というイメージで集まってきていることを表している。その日本語コースに、深い内省によって自身の学びを把握し自律的な学習ができる能力を身につけさせることを期待する（横溝 2000:109）PF を導入しているのであり、受講生の期待とのギャップは大きい。それでも受講生の中には PF 作成、特に文化体験記録を充実させようと PF に熱心に取り組む者もいる。

そこで本章の研究では、MOJC の日本語コース受講生へのインタビューを資料として受講生が PF についてどのように考えたかを分析し、その態度変容の過程を探ることとした。

3. 日本語教育の授業実践でのポートフォリオ利用の先行研究

日本語教育の授業実践での PF の利用は、川村 (2005)、舟橋 (2005)、田畑 (2006)、土屋 (2008)、里見 (2011) などに見られる。このうち、川村 (2005)、舟橋 (2005)、里見 (2011) は特定の技能や能力の向上を目指した授業である。川村 (2005) は学部留学生の作文授業での PF 評価の実践で、学習者による単元毎の振り返りや作文を書く活動について自由に記録したログ、教師カンファレンスなどを導入している。それらの内容やフォローアップ・インタビュー、学習スタイル調査の結果から、学習スタイルの違いで内省活動が積極性・自律性の促進に繋がる学習者とそうでない学習者がいることを報告している。舟橋 (2005) は学部留学生の会話授業で目標設定や相互評価、自己評価などの PF の仕組みを利用し、「自己評価のまとめ」レポートや授業評価から学習者の自律学習能力を確認するなどの結果を報告している。里見 (2011) はフランスの大学における語彙学習の授業で、提出物やアンケートの結果から、提出物に対する教師コメントや学習者同士でのフィードバックが自律学習能力を高めることに有効であったとしている。

田畑 (2006) と土屋 (2008) は、学習者が自ら学習内容や学習テーマを決めて主体的自律的に活動するようにデザインされた授業である。田畑 (2006) は留学生対象の上級クラスにおいて学習者が各自でテーマを決めて行うプロジェクトワークに PF を導入し、PF への記入内容と授業アンケートから、日々の活動目標、活動内容、自己評価を書くことで学習者は自己を振り返ることができ、教師のコメントで自己をさらに客観的に眺め、気づきや内省が起き、次の活動へ繋がることが分かったとしている。土屋 (2008) は日本国内の日本語学校で学習者が自ら学習目標、行動計画、学習内容を決める授業実践を行って、その際の自己評価シートやアンケート調査などを分析し、学習者が学習の過程で起こった質的变化を意識していること、自己評価シートが学習者自身、学習者と教師、教師自身の対話の循環を促す働きをしていることを示した。

これらの先行研究での実践では、ログなどへの教師コメントや教師カンファレンスなどを通

じた教師の支援と、学習者同士による相互評価や話し合いなど学習者間での学びの共有が行われており、こうした活動によって学習者の内省が起これ自律的な学習を促進したという結果が出ている。本研究の実践は特定の技能や能力の向上を目指す授業や学習者の主体的自律的活動によって進行する授業ではない。ただし、後述するように振り返りシートに教師コメントをつけ、「中間・期末の振り返りセッション」に学習者間での共有活動を組み込んでおり、内省活動や教師・学習者同士のフィードバックの仕組みについてこうした先行研究と共通するところが多い。

JFS の PF が参考としたヨーロッパ言語ポートフォリオ (ELP) の機能には教育的機能と報告的機能があるとされている (Schneider and Lenz 2001)。教育的機能とは学習者の内省と自律性を促進し生涯学習を支援するということであり、報告的機能とは言語能力の熟達度を共通のもののさしで総括的に評価し、言語能力や学習の成果を分かりやすく証明するというものである (国際交流基金 2009:72)。山内 (2013) はフランスの国立大学に在籍する日本語学習者を対象とした PF 作成活動を行っている。PF の取り組みが「日本語学習と自身の人生のつながり」を省察する機会となるように意図されており、PF の教育的機能の側面を利用したものと考えられる。本研究の実践における教育的機能と報告的機能それぞれの側面については考察において取り上げる。

熊野・石井 (2010) は、自己評価や学習日記やログなどが自律学習促進に役立つという先行研究が多く、学習者自身の認識について、調査を行ったものはあまりないと指摘している。確かに、上記の舟橋 (2005)、田畑 (2006)、土屋 (2008)、里見 (2011) はアンケート調査結果を加えて学習者の PF についての認識を調査はしているが、PF の記述内容を中心的な分析対象としており、PF そのものについてのメタ認知的な認識やその変容の過程を中心にした研究ではない。熊野・石井 (2010) は、体験や交流活動を中心とした海外の大学生の訪日研修における PF 評価を取り上げた研究であるが、自律学習支援の活動や PF 評価についてアンケートやインタビューによって、学習者自身の認識について調査し、学習者がそれらをどう捉えたかを確認し、活動がうまくいかない場合の問題点とその解決策を考察しており、本章の研究と最も近いアプローチである。

4. 本章の研究の目的

本章の研究では上述の M0JC の JF 講座受講生を対象にインタビュー調査を行ってその資料から、1) 受講生が PF 作成を体験する中で PF についてどのように考えたのかを分析し、PF に対する受講生の態度変容の過程を一つの仮説モデルとして提示する。そして、その仮説に従って、2) PF を積極的に利用する場合とそうでない場合のプロセスの違いを考察し、態度変容に関与し

ている要因を明らかにし、合わせて 3)PF の活用を支援するための提言を行うことを目的とする。このうち、態度変容に関与する要因を明らかにしようという点は本研究全体の目的でもある。

5. 実践概要

5.1 調査対象コース

本章の研究で調査対象としたのは MOJC において一般社会人および学生向けに開講したコース(表 16)の受講生である。各コースで使用した教科書は JFS 準拠コースブックの『まるごと』である。『まるごと』は JFS レベルの A1 を「入門」、A2 を「初級 1」「初級 2」「初中級」の 3 段階に分けて、各段階とも 9 トピック 18 課で構成された教科書となっている。また「入門」「初級 1」「初級 2」においては、コミュニケーション活動を中心に学ぶ「活動編」とコミュニケーション言語能力の中の特に言語構造能力(文字、語彙、文法、文型)を中心に学ぶ「理解編」の 2 分冊となっている(来嶋 2012)。調査時において、MOJC では教科書名に合わせたコース名で日本語講座を設定していた。

各コースとも『まるごと』の 1 課分を 1 回 2 時間(いずれも 18:30~20:30 の時間帯)で学ぶコースで、18 課中の 10 課と 18 課が終わると「テストと振り返り」の時間が 1 回設けられている。

「入門」はこれで合計 20 回だったが、「初級 1」では「テストと振り返り」の次の時間に「日本文化体験」(剣玉、書道、おにぎり作り、盆踊り)の時間が追加され、合計 22 回のコースだった。「活動」は月曜日・木曜日、「理解」は火曜日・金曜日に開講され、いずれか一方または両方を受講生が選んで受講することができるようになっていた。また、いずれのコースも日本人講師とモンゴル人講師の 2 名が一つの授業に一緒に入って教えており、振り返りの時間や後述の振り返りシートへのコメントはモンゴル人講師がモンゴル語で書いた。

表 16 調査対象のコース

コース名	期間	授業回数	合計授業時間	受講生数	平均年齢	修了率(%)
入門活動	2012 年 10 月~12 月	20	40 時間	33	24.3	72.7
入門理解	2012 年 10 月~12 月	20	40 時間	32	23.7	59.4
初級 1 活動	2013 年 2 月~5 月	22	44 時間	25	23.0	88.0
初級 1 理解	2013 年 2 月~5 月	22	44 時間	24	21.0	66.7

5.2 ポートフォリオに関する実践概要

PF については各コースの初回の授業で国際交流基金(2010:22-34)に従った説明を 10 分ほどで行った。それは JFS による課題遂行能力と異文化理解能力の育成、PF による学習過程と成果の確認や他者との共有・自律学習能力の育成・学習の動機付け、PF に入れるものとして(1)評

価表、(2)言語的・文化的体験の記録、(3)学習の成果の3種類があるという内容であった。

そして、PF用の表紙(上記PFのモンゴル語による説明を簡略化したものと、自分で入れたもの・入れた日付を記入するリストが印刷されている¹⁶⁾、学習者自身を紹介するプロフィールシート(名前、ニックネーム、仕事、家族、趣味、好きな日本語などを日本語で記入する)、日本文化体験リスト¹⁷⁾(各自が授業中のヒントや自分の興味に従って教室外で体験した日本文化についてモンゴル語で記録する)、Can-doチェック表¹⁸⁾をA4サイズのファイルに入れて、それをPF用のファイルとするように受講生全員に配布した¹⁹⁾。

その後、毎回授業の初めにその日の目標として『まるごと』に記されているCan-do statement(以下、CDS)を確認し、授業の終わりにそのCDSでの自己評価とその日の学習の感想などを記載する振り返りシートを配布してモンゴル語で記入してもらった

(部分的に日本語で記入した者もあった)。自己評価は3つの白い星印をできた程度によって黒く塗りつぶしてもらうものである。記入された振り返りシートは提出してもらい、教師が読んでコメントをつけて返却し、受講生はそれを自分のPFに入れることとした。また、前の時間の学習項目の確認のための確認テストを毎回実施した。この他『まるごと』内でPFアイコンが付けられた部分(簡単な作文課題など)は宿題として提出してもらい添削後に返却した。さらに『まるごと』活動編ではトピックごとに「社会文化」「生活と文化」を取り上げて討論を

するようになっており、これをヒントに日本の社会や文化について調べたり、体験活動をした

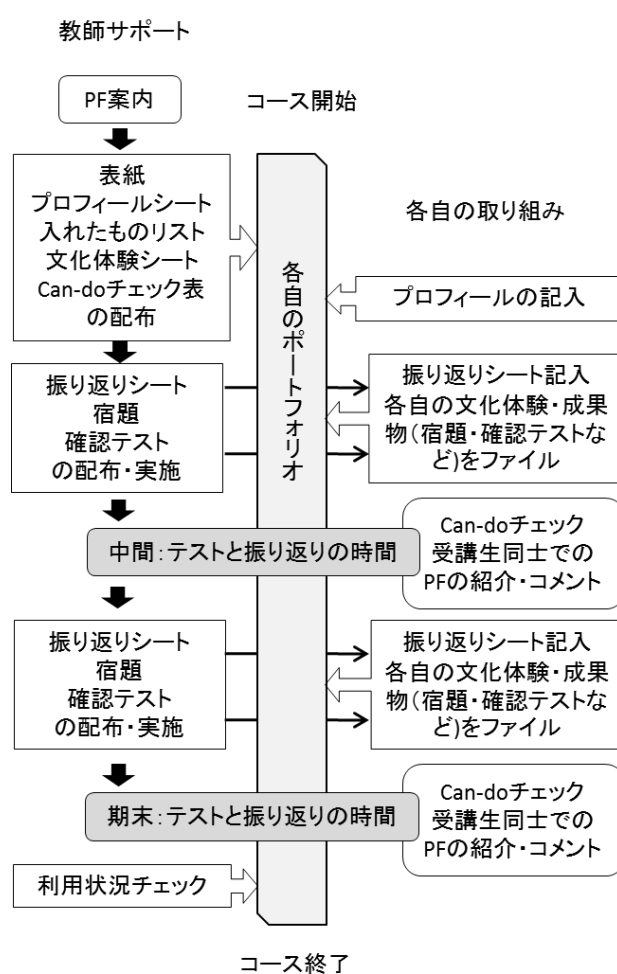


図6 教師サポートとPF活用の流れ

¹⁶⁾ JF提供の教師サポートキットの「成果物一覧(例)」を参考している。

¹⁷⁾ 初級1コースではJF提供の教師サポートキットの「文化体験記録シート」をモンゴル語訳し利用した。

¹⁸⁾ 『まるごと』入門活動編 pp.140-141、『まるごと』入門理解編 pp.188-191、『まるごと』初級1活動編 pp.186-189、『まるごと』初級1理解編 pp.206-209に掲載されているCan-doリストをモンゴル語訳したものである。各コースブックで扱うCan-doが課毎に全て記載されている。

¹⁹⁾ したがって、活動コースと理解コースの両方を受講している人にはファイルを2冊渡した。

りして、それを PF に記録するように促した。

上述の「テストと振り返り」の時間では、まず受講生は各自で Can-do チェック表を利用して学習が終わった課について自己評価をして PF に入れる。その後、4～5 人のグループを作り、活動コースでは会話テストの合間、理解コースでは筆記テストの後、自分の PF に入れたものをグループ内で紹介し合ってコメントをもらい、最後にクラス全体で各グループの話を共有した。そして、期末の「テストと振り返り」の時間が終わったあとに、受講生は PF を提出し、教師が利用状況をチェックして返却した。これは PF 用のファイルを十分に利用することが学習者の自律性を促進すると考えられることから行っており、PF をよく利用した 2 名には記念品を贈ることがコース開始時に伝えてあった。「入門コース」では①表紙の記入、②毎回の Can-do チェック、③振り返りの記入内容、④文化体験記録、⑤その他の PF の工夫の 5 項目、「初級 1 コース」ではこれらに⑥プロフィールの記入を加えた 6 項目をチェックした。

コースの終了時に修了証を発行しているが、この要件は「出席率 60%以上」というだけである。ただし、中間・期末テスト、毎回の確認テスト、宿題の提出率、PF の利用状況を数値化して合計した得点で成績優秀者 2 名を決めて表彰するなどをした。これもコース開始時に伝えてあった。この合計得点についてはフィードバックをしていない。

6. 調査・分析方法

本章の研究でも、社会的相互作用による意識や認識の変容など「プロセス的性格」を持つ現象の分析に適している修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (以下、M-GTA) (木下 2003) の手法を用いて調査・分析を行った。調査は協力者への半構造化インタビューであり、インタビュー協力者は、年齢と PF への取り組み状況(積極的な人とあまり取り組んでいない人を含む)を考慮した理論的サンプリングをして、上述の 4 コースの受講生のうちの 16 名(表 17、平均年齢 24.0 歳)となった。インタビューは筆者が通訳を介して 1 人ずつ²⁰に対して行った。事前に準備した質問項目は、1)学習動機、2)受講中のコースや授業のいい点と悪い点としたが、2)の回答で CDS と PF についての発言がない場合には追加でそれらについて質問した。インタビューは録音し、日本語部分のみを文字化したものをデータ²¹とした。このデータは再度別の通訳者に録音を聞いてもらい、内容確認を行って最後に筆者が日本語を修正した。各インタビューの実施は、M-GTA における継続的比較分析ができるように、それまでのインタビュー内容を考慮

²⁰ ただし、協力者 7,8 の入門コース受講時の 1 回目のインタビューは、2 名が同じ時間に来てしまったため、一緒にインタビューをした。時間は約 41 分だった。

²¹ 協力者にはインタビュー時に、インタビューの趣旨、データの管理方法・匿名性の保証などを説明した研究倫理に関する誓約書を示し、研究への協力同意書に署名をもらっている。

しながら「入門コース」では12回目の授業が終わってから最終日までの間、「初級1コース」では15回目の授業が終わってから最終日までの間に順次行った。この期間に1人ずつ授業前に来てもらってインタビューをした。1人につき27～50分で平均約37分、合計10時間21分であった。協力者7と8には、「入門コース」受講時と「初級1コース」受講時の2回協力してもらった。

データ分析もすでに第3章で紹介したM-GTAの手順に従った²²。まずデータを読み込み、そこから発言内容のコーディングを行って概念を生成した。解釈が恣意的にならないように個々の概念の発言例について類似例・対極例を集めて確認と比較をしながら概念の精緻化をした。そして、概念のまとまりのカテゴリーを作り、概念間・カテゴリー間の関係について繰り返し具体例を参照しながら、仮説としての繋がりを考察し、全体像を仮説モデルとして作成した。仮説の対象である分析焦点者は「MOJCにおけるJF講座日本語コースを受講しPF作成を経験する者」である。この仮説モデルは調査に協力した特定の個人ではなく分析焦点者の態度変容の過程を理論化したもので、理論を応用する際の適用範囲もこの分析焦点者に限られる。収集したデータの範囲で分析を尽くし、理論的飽和化の判断をして以下の図7(p.144)の仮説モデルを作成した。

表 17 インタビュー協力者

協力者	年齢*	性別	職業	受講コース	インタビュー時期
1	20	女	大学生	入門活動・理解	2012年11月
2	17	女	高校生	入門理解	2012年11月
3	22	男	大学生	入門活動	2012年11月
4	23	男	大学卒業生（無職）	入門活動・理解	2012年11月
5	19	女	大学生	入門活動・理解	2012年11月
6	54	女	公務員	入門活動・理解	2012年12月
7	23	女	画家	入門活動・理解、初級1活動・理解	2012年12月 2013年5月
8	17	男	高校卒業生（無職）	入門活動・理解、初級1活動・理解	2012年12月 2013年5月
9	21	女	大学卒業生（無職）	入門活動	2012年12月
10	21	女	大学生	入門活動・理解、初級1活動・理解	2013年4月
11	22	女	自営業	初級1活動	2013年4月
12	16	男	高校生	入門活動・理解、初級1活動・理解	2013年4月
13	38	女	会社員	入門活動・理解、初級1活動・理解	2013年4月
14	15	女	高校生	初級1活動	2013年5月
15	33	女	会社員	初級1理解	2013年5月
16	23	女	大学院生	初級1活動・理解	2013年5月

*年齢はインタビュー時のもの

²² 実際の分析作業では質的データ分析ソフト MAXQDA2007 を使用した。

7. 結果

分析の結果、19 の概念を抽出し、そこから 7 つのカテゴリーが生成した。それらを表 18 にまとめた。この表では生成の順番とは逆に、左からカテゴリー、そのカテゴリーを構成した概念およびその概念の定義、そして概念の具体例のうち代表的な発言例を記載した²³。発言例中の[In:]内はインタビュー者の発言である。

表 18 カテゴリー・概念とその定義・代表的な発言例

カテゴリー	概念： 定義	代表的な発言例
教師サポート	教師サポート： 教師サポートがあることでPFを活用していけるという気持ち	(1) 最初から先生たちが PF について沢山説明し、PF の中に PF 案内などを入れてくれたので PF を積極的にやっていたと思いました。
日々の振り返りシート の役立ち感	教師とのコミュニケーション： 振り返りシートが教師とのコミュニケーションになるということ	(2) この星のところは先生とのコミュニケーションを取るというか、どのぐらい授業が理解できているのか、先生もそれを見て、授業全体の確認もできるという対策なのかと考えています。 (3) コースの最初の日に授業の振り返りでコメントを書く時、私は書いても返事をしてくれないと思ったのですが、次の授業の時に先生からのコメントが書いてあって、びっくりして、うれしかったです。
	自分自身のための自己評価： 自分には嘘をつきたくない、自信がない時はいい評価をつけないなど、結局自分のために自己評価をしているのだという思い	(4) だいたい授業の説明などは分かったのですが、星は3つ塗るんですが、できなかったらもちろんできないということで星を塗らないし、それは自分には嘘をつきたくないという思いでしています。 (5) 自分を評価しすぎないようにしています。よくできたところを2つの星で評価しています。あまり3つの星は塗りません。[In:それはどうして自分を良く評価するのが良くないと思いますか。] まだまだ習ってないことがたくさんありますから、おごらないようにしています。 (6) 授業中に習っている内容はすべて良く分かっていると思いますが、実際にこの質問が出てきたら答えられるか、このテーマで話せるかどうか少し自信がありません。それでそういうふうな（星2つで）評価しています。
	何ができたか確認： 振り返りシート Can-doチェックで、その日の授業で何ができたかの確認ができること	(7) Can-doでは、その課で何を勉強できたかというのを確認出来ると思うので、それがいいと思います。 (8) このCan-doチェックはとてもいいと思います。特に下の振り返りの質問のところですが、本当に授業を理解していたら、自由に答えられるようになっていきたいと思いますので、なるべく日本語で答えようという努力をしています。
	自己評価で生まれる復習意欲： あまりできなかったと自己評価した時は家に帰って復習しようという気持ちになること	(9) 星2つがかなり多くて、そういう時には家に帰ってその日の夜に復習するようにしています。 (10) 星一つだけ塗って、残り2つは塗れなかったら、できてないなと思って、家に帰って時間があれば復習したいという気持ちでいました。 (11) よく自分があまりできていない時は星一つだけ塗っていました。その後に家に帰ってCDをもう一回聞いたりとか、星一つだけの時はちょっと自分に厳しくして復習が必要ということも確認できていたのでそういう意味では自習につながったと思います。
消極的態度	必要性への疑問： PFの必要性が分からず、面倒なもの、時	(12) これってちゃんとやるべきなんですか。ちょっとめんどくさくてあまり作っていないんです。その時間が少しもったいなくて、そういう時間があれば、なるべく言葉を覚えたりとか会話を聞いたりとかそ

²³ 各概念の全ての具体例は巻末資料の「第 5 章の分析データ」に掲載した。

	間の無駄だと思うこと	ういう時間にしたいです。 (13)最初はあまり必要じゃないんじゃないか、子供っぽいものだと思うって、必要だとは思ってなかったんですが
	やり方が分からない： PFについてよく理解できていないので、何をどう入れたらいいか分からないこと	(14)日本文化体験としていろいろ情報とか収集してファイルに入れるといっても、どこで何を探して何を入れるか困りました。 (15)最初はPFに何をどういうふうに入れるか、本当にあまり分からなくて。
	指示されたものを入れる： よく分からないので、とりあえず指示されたものだけを入れること	(16)PFも今回初めてなので、どう使ったらいいのか、いつ使えばいいのか、全然わからなくて、ただ先生が指示したものだけをいれていきます。文化体験もどういうものか分からなくていれていませんでした。 (17)文化体験として自分でなんかいろいろ探してPFに入れてくださいと言っても、しなくてもいいかなと思っていました。(中略)書いてきてくださいという宿題だけ書いてきました。
促進剤	学習動機を高める文字習得： ひらがな・カタカナ・漢字を学んだことで日本語が読めるようになり、それが学習動機を高めること	(18)文字を覚えてきたのでひらがなで書いて検索できて楽になりました。日本の日常生活について調べたりしています。(中略)ひらがなタイムスもひらがなとかローマ字が入っているから、それも好きな雑誌です。 (19)最初は文字も読めてなかったし、すごく難しく感じていたんですが、最近、字もだいたい読めるようになってきたし、漢字も勉強し始めたし、すごく楽しくなってきました。 (20)NHKの番組で知っている言葉とか知っている文字が出ると、それがうれしくて何でも見えています。
	PF先駆者の存在： 自分に先駆けて充実したPFを作っている人がいたということ	(21)Dさん、Eさん、FさんのPFを見ると、私のになかったもの、絵葉書とか、日本の町の写真とか、日本の伝統的なものの写真とかがありましたので、こんなものも入れるんだと思いました。 (22)EさんのPFを見ると、自分で家族の写真を撮って貼って、その下に家族紹介を書いていた。
活用への気付き	文字習得が進めるPF： 文字を学んで自分で書いたものをPFに入れるようになり、それがPFに取り組む動機となること	(23)宿題として、あなたの周りに日本語がありますかという宿題があって、なくても自分でひらがな・カタカナを書いてもいいということで、「愛」という漢字を書きました。その漢字をPFに入れて、これからもこの漢字を書いて入れていったら、漢字の勉強になると思って、利用していこうと思いました。 (24)自分で文字とか漢字とか書いて入れるのができて嬉しかったです。
	他者からの刺激： 他の受講生のPFを見て、自分もやってみようと思った、自分のPFを見せた時に賞賛を受け、PFをもっと積極的に活用しようと思うこと	(25)その人のPFを見て、こういうふうにできるって、すごくいいなあと思って、自分のPFも内容を充実させたいなあと思いました。 (26)同じグループのEさんがすごくいろいろ情報をたくさん入れていて、その時ちょっと恥ずかしく思いました。その時からPFってこういうふうにしていったらいいのかと思って、やりたいという気持ちになりました。 (27)宿題を全部、1課も欠席してなくて全部揃っていたというのを皆が「すごい」と言って見ていました。
	残るのがいいという気付き： PFに入れたものは自分の手元に残り、あとで見返ることができることに気付いたこと、またそれを知って積極的に利用したいと思うこと	(28)PFはとてもいいと思います。そのコースが終わったあとでもどんなことをやったかを振り返ることができます。 (29)最近入門コースの時のPFもう一回ちょっと見ていまして、こういうことやったんだなと見ていました。自分で探してそこに入れて積極的にやったことは、忘れないんだなということがそのファイルを見ていて分かったんです。 (30)私のPFの中に漢字シートと、授業についての資料、写真、紙に書いた文とかあって、それを見てその時にこんなことをやっていたというのに気がつきました。
積極的取り組み	積極的取り組みでの意欲の高まり： PFに積極的に取り組む	(31)アニメを見ているので、そのアニメに出てくる言葉をもし時間があれば、一つ一つ調べていきたいと思っています。新しく習った漢字、自分で勉強した漢字も入れていきたいと思っています。

	<p>みたいという気持ち、それによって学習意欲や日本に関する知識を集めようとする意欲が高まること</p> <p>PFで感じる誇りと満足感： PFをすること、またPFを他者に見せることで誇りや満足感を感じる</p> <p>PFへの取り組みによる発見： PFに取り組もうとすることが、新たな発見に繋がる経験を生むこと</p> <p>文化を学ぶ必要性： 日本語を学ぶには文化を学ぶことも必要だという気付き</p>	<p>(32)一つの歌を聴いていても、これをPFに資料として保存しておこうと考えます。日本語に関する全部のものにそういうふうを考えて行くようになりました。</p> <p>(33)PFを充実させようと思って一生懸命やっているうちに日本語がもっと好きになりました、早く上手になりたいと思うようになりました。</p> <p>(34)PFに自分の興味のあるものを入れて、ほかの人に見せるのもいいことだと思います。見せていろんな話をするのが大好きで、いいことだと思います。(中略)(友達は)PFを見て、私の受けているコースはいいコースだなあと言っていました。(後略)</p> <p>(35)私のPFは歴史の本みたいに厚くなっていると言われました。他の回りのグループの皆さんはやっている人は少なかったので、私はポートフォリオをちゃんと整理したりしてよくやったんだなという、ちょっと満足感があります</p> <p>(36)着物を調べているのに歌手についての情報とか入っていたり、いろんな日本に関する情報があるので、面白いと思って見えています。</p> <p>(37)特に自分で探して翻訳したり、聞いてみたり、体験してみたものは忘れないので、ずっと覚えているということがすごくいいところだと思います。</p> <p>(38)このPFのおかげで日本語を勉強するだけでなく、日本語を勉強するのに日本の文化も学んでいかないといけないというのが分かってきました。</p>
進まない取り組み	<p>その後利用してない振り返りシート： 振り返りシートは授業の時に書いてPFに入れた後は、利用することがないこと</p> <p>時間に余裕があれば： PFはいいものだとは分かっているけど時間をとることができないという気持ち</p>	<p>(39)[In:あとで振り返りシートをしばらくたったからでもいいですし、(中略)見直したりすることがありますか]語彙リストとかは見えています、振り返りシートなどは見ていません。</p> <p>(40)[In:振り返りシートをPFに入れてらっしゃると思いますが、あとでしばらく経ってから時間をおいて、また見返したりするということはありますか]正直に言って、今はあまり見ていないです。</p> <p>(41)時間があれば、PFをゆっくり作っていききたいんですが、この授業が終わって帰ると9時半頃になって、時間がなくなってしまうので。</p> <p>(42)実際にあまりやってないんですが、PFはとってもいいと思います。そのコースが終わったあとでもどんなことをやったかを振り返りますし、いいと思いますが、今のところそんなにやってないです。</p>

ここでは上の表内の発言例も再掲しながら図7の仮説モデルの矢印を追うように分析結果を見ていく。なお、図7の矢印のうち、→ は分析の過程で明らかになった概念間の影響関係、➡ は受講生の態度変容のプロセスを表している。以下では概念名に『 』、カテゴリー名に【 】を付け、発言例は「 」で引用した。また、表18内の概念『教師サポート』は、まとまる他の概念がなく、そのまま【教師サポート】というカテゴリーとしている。

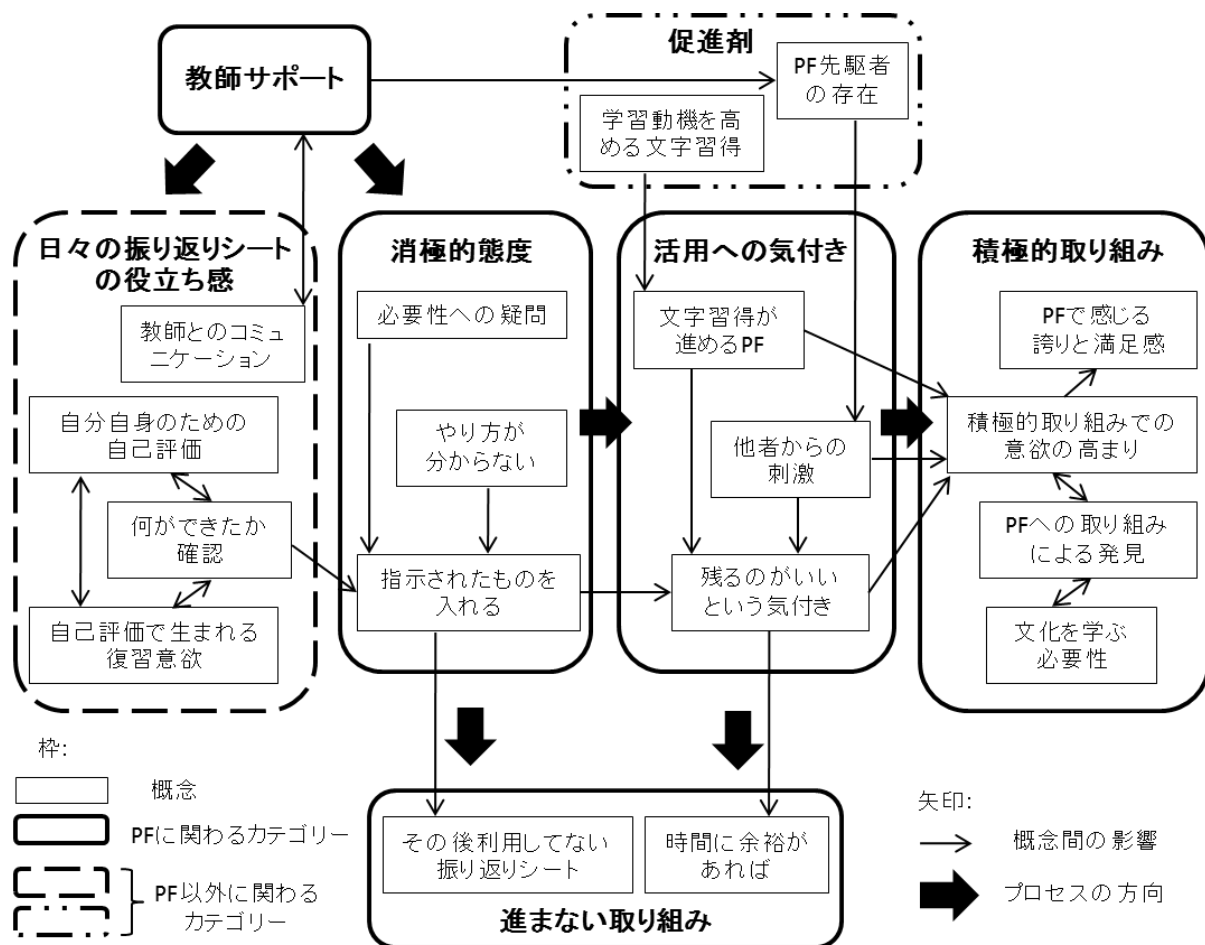


図 7 JF 講座受講生の PF に対する態度変容の過程

7.1 【教師サポート】から【日々の振り返りシートの役立ち感】へ

受講生はまずコース開始時に【教師サポート】として PF についての説明を受け、入れる物のヒントや入れた物を記入するリストなどの入った PF 用のファイルを受け取る。この【教師サポート】によって(1)「最初から先生たちが PF について沢山説明し、PF の中に PF 案内などを入れてくれたので PF を積極的にやってみようと思いました」と、少数ではあったがすぐに PF に取り組む者が出た。この【教師サポート】には次のような発言例もあり、振り返りシートを媒介とした『教師とのコミュニケーション』が動機づけを高めたことも分かる。

(3) コースの最初の日授業の振り返りでコメントを書く時、私は書いても返事をしてくれないと思ったのですが、次の授業の時に先生からのコメントが書いてあって、びっくりして、うれしかったです。

こうしてコースの初めの頃から PF に積極的に取り組み始めた受講生は後に他の受講生から『PF 先駆者の存在』として認知されるようになる。

コース中の毎回の授業では開始時に CDS で示された目標が提示され、授業の最後には振り返りシートを使って CDS の自己評価と振り返りをし、それを PF に入れる。この自己評価は(4)「だいたい授業の説明などは分かったので、星は3つ塗るんですが、できなかつたらもちろんできないということで星を塗らないし、それは自分には嘘をつきたくないという思いでしています」の発言例のように『自分自身のための自己評価』という意識をもってなされる。他にも次のような発言例がある。

- (5)自分を評価しすぎないようにしています。よくできたところを2つの星で評価しています。あまり3つの星は塗りません。[In:それはどうして自分を良く評価するのが良くないと思いますか。] まだまだ習ってないことがたくさんありますから、おごらないようにしています。
- (6)授業中に習っている内容はすべて良く分かっていると思いますが、実際にこの質問が出てきたら答えられるか、このテーマで話せるかどうか少し自信がありません。それでそういうふうに(星2つで)評価しています。

そして、振り返りシートについてはさらに(7)「Can-do では、その課で何を勉強できたかというのを確認出来ると思うので、それがいいと思います」と『何ができたか確認』できるいいものだと認識される。これには以下の発言例もあり、『教師とのコミュニケーション』も利用して学習に役立てていることが分かる。

- (8)「この Can-do チェックはとてもいいと思います。特に下の振り返りの質問のところですが、本当に授業を理解していたら、自由に答えられるようになっていると思いますので、なるべく日本語で答えようという努力をしています。もちろん、間違って先生からの修正がくるんですが、それも自分で確認して、こういうことを間違ったんだというのを見たりしていますので、とても勉強になっています。」

この CDS での確認は(9)「星2つがかなり多くて、そういう時には家に帰ってその日の夜に復習するようにしています」という発言例にみられるように『自己評価による復習意欲』を湧かせる。これには次のような発言例もある。

(10) 星一つだけ塗って、残り 2 つは塗れなかったら、できてないなと思って、家に帰って時間があれば復習したいという気持ちでいました。

(11) よく自分があまりできていない時は星一つだけ塗っていました。その後に家に帰って CD をもう一回聞いたりとか、星一つだけの時はちょっと自分に厳しくして復習が必要ということも確認できていたのでそういう意味では自習につながったと思います。

(43) 今日は百パーセントできていなくてもこれから家へ帰って頑張って自分で練習して、百パーセントになるようにと思って、三つの星を塗ったりしています。

こうした振り返りシートの作業は(2)「先生とのコミュニケーションを取るというか、どのぐらい授業が理解できているのか、先生もそれを見て、授業全体の確認もできるという対策なのかと考えています」のように『教師とのコミュニケーション』と捉えられ、上述のようにそれを動機付けとしたり、日本語の修正を得る機会と考えられたりしている。すなわち、こうした振り返りシートを使った作業が【日々の振り返りシートの役立ち感】となっているのである。

7.2 【教師サポート】から【消極的態度】へ

振り返りシートはファイルに入れられ、PF となるはずだが、受講生の認識では必ずしもそのように捉えられておらず、【教師サポート】から PF についての【消極的態度】も生まれる。すなわち、それまでポートフォリオについて全く経験のない受講生は『必要性への疑問』や『やり方が分からない』と感じ、振り返りシートや宿題などの『指示されたものを入れる』だけをする。それぞれの発言例には以下のようなものがあつた。このうち(12)の発言からは、面倒で時間の無駄だと感じていることが分かる。また、(13)(44)(15)には「最初は」という言い方があり、初めて PF 作成を経験するものの気持ちがよく分かる例となっている。

『必要性への疑問』

(12) これってちゃんとやるべきなんですか。ちょっとめんどくさくてあまり作っていないんです。その時間が少しもったいなくて、そういう時間があれば、なるべく言葉を覚えたりとか会話を聞いたりとかそういう時間にしたいです。

(13) 最初はあまり必要じゃないんじゃないか、子供っぽいものだと思って、必要だとは思ってなかったんですが。

(44) 今、同じクラスの中の人でもちょっと面倒だと思っている人もいるんじゃないかと思いますが、私も最初はそういうふうに思っていて。

『やり方が分からない』

(14) 日本文化体験としていろいろ情報とか収集してファイルに入れるといっても、どこで何を探して何を入れるか困りました。

(15) 最初は PF に何をどういうふうに入れるか、本当にあまり分からなくて。

『指示されたものを入れる』

(16) PF も今回初めてなので、どう使ったらいいのか、いつ使えばいいのか、全然わからなくて、ただ先生が指示したものだけをいれています。文化体験もどういうものか分からなくていれていませんでした。

(17) 文化体験として自分でなんかいろいろ探して PF に入れてくださいと言っても、しなくてもいいかなと思っていました。(中略) 書いてきてくださいという宿題だけ書いてきました。

7.3 【消極的態度】から【活用の気付き】へ ～【促進剤】の力も借りて～

コースの進行に従って、文字を学んだ受講生は(19)「最初は文字も読めてなかったし、すごく難しく感じていたんですが、最近字もだいたい読めるようになってきたし、漢字も勉強し始めたし、すごく楽しくなってきました」のように文字習得によって学習動機を高める。この『学習動機を高める文字習得』という概念は、自分の書いた文字を入れることで PF の楽しさや利用価値に気付きはじめるようになる『文字習得が進める PF』という概念に繋がる。『学習動機を高める文字習得』と『文字習得が進める PF』にはそれぞれの次のような発言例もある。

『学習動機を高める文字習得』

(18) 文字を覚えてきたのでひらがなで書いて検索できて楽になりました。日本の日常生活について調べたりしています。(中略) ひらがなタイムスもひらがとかローマ字が入っているから、それも好きな雑誌です。

(20) NHK の番組で知っている言葉とか知っている文字が出ると、それがうれしくて何でも見えます。

(45) 携帯にいろんなプログラムを設定していて、その言葉を読めない場合は押すとその発音してくれるプログラムとか、自己紹介のプログラムとか、そういうのを、ダウンロードしてまして、それを聞いて、だいたいわかるようになってきたので、すごく楽しくなってきました。

『文字習得が進める PF』

(23)宿題として、あなたの周りに日本語がありますかという宿題があつて、なくても自分でひらがな・カタカナを書いてもいいということで、「愛」という漢字を書きました。その漢字を PF に入れて、これからもこの漢字を書いて入れていったら、漢字の勉強になると思って、利用していこうと思いました。

(24)自分で文字とか漢字とか書いて入れるのができて嬉しかったです。

(46)PF にいつも何を入れようかと考えているんですが、授業、コースが始まって、カタカナを勉強したあとにラーメン屋さん²⁴のあの看板を見て、読めたのが嬉しかった。

また、コースの中間の「テストと振り返り」の時間には、受講生同士で PF を紹介し合う活動を行ったが、この時に(21)「D さん、E さん、F さんの PF を見ると、私のになかったもの、絵葉書とか、日本の町の写真とか、日本の伝統的なものの写真とかがありましたので、こんなものも入れるんだと思いました」、(22)「E さんの PF を見ると、自分で家族の写真を撮って貼って、その下に家族紹介を書いていました」の発言に見られるように『PF 先駆者の存在』に気が付く。そしてこれは(26)「同じグループの E さんがすごくいろいろ情報をたくさん入れていて、その時ちょっと恥ずかしく思いました。その時から PF ってこういうふうにしていったらいいのかと思って、やりたいという気持ちになりました」のように『他者からの刺激』となる。『他者からの刺激』には以下のような発言もある。(27)は成果物としての宿題を全部揃えてファイルに入っていたのを「テストと振り返り」の時間に他の受講生が見てほめたという話である。(47)では『他者からの刺激』を受け、自分自身の PF にある振り返りシートや返却された宿題を見直した時の意識の変化が語られている。

(25)その人の PF を見て、こういうふうになれるって、すごくいいなあって、自分の PF も内容を充実させたいなあと思いました。

(27)宿題を全部、1 課も欠席してなくて全部揃っていたというのを皆が「すごい」と言って見していました。

(47)はじめは自分の PF にあまり気を配りませんでしたが、周りの人を見て、気がつくことがあつて、なんだろうと思って、自分の PF もめくってみて、そしたら前の授業の振り返りもできるんだ、と、そういうことも発見して、コースの後半から、これはとても必要な、大切なファイルだと実感しました。

²⁴ ウランバートル市内にある日本のラーメンのお店のこと。

このように『学習動機を高める文字習得』と『PF 先駆者の存在』は【活用への気付き】に繋がる【促進剤】として働いている。さらに、『指示されたものを入れる』ことをしていたり、自分の書いたものを入れたり、他の受講生の PF を見たりしたことで(28)「PF はとてもいいと思います。そのコースが終わったあとでもどんなことをやったかを振り返りできます」のように『残るのがいいという気付き』も起こり始める。上で見た(47)は『指示されたものを入れる』ことをしていた者が『他者からの刺激』を受け、自分の PF を見直して『残るのがいいという気付き』が起きた、まさにその場面について語っていると解釈できよう。この『残るのがいいという気付き』には以下のような発言例もある。(29)は現在の PF の取り組みを進めるにあたって、過去のコースの受講時の PF を見返して新たな気付きを起こしたことを語っている。

(29)最近入門コースの時の PF もう一回ちょっと見ていまして、こういうことやったんだなと見ていました。自分で探してそこに入れて積極的にやったことは、忘れないんだなということがそのファイルを見ていて分かったんです。

(30)私の PF の中に漢字シートと、授業に関しての資料、写真、紙に書いた文とかあって、それを見てその時にこんなことをやっていたということに気がつきました。

(48) 後で私が何をできたかどんな勉強をしたか、それを振り返ることができるので、そんなに大変なことではなくて、私たちにも残る、後で見て前のことも振り返りができるので、とてもいいと思います。

(49)集めたファイルにしたものは、何日、何週間後にも見られる、そのものが私にあるということなので、聞いて見て読んで終わってしまうのではなく、資料として残るというのがすごくいいかなと思います。

7.4 【活用の気付き】から【積極的取り組み】へ

【活用への気付き】から次第に「PF を充実させようと思って一生懸命にやっているうちに日本語をもっと好きになりました、早く上手になりたいと思うようになりました」といった発言例で代表される『積極的な取り組みでの意欲の高まり』に至るようになる。次の(32)(50)の発言例も PF を利用することが学習動機に繋がっている例である。

(32)一つの歌を聴いていても、これを PF に資料として保存しておこうと考えます。日本語に関する全部のものにそういうふうを考えて行くようになりました。

(50) 例えば、授業で出るトピック、家族とか外国語とか文化とか出てきますが、その中で、例えば、5月5日の鯉のぼりを見た時、写真を撮りたいという気持ちになったりとか、そういう文化に対しての関心が高くなってきたのかなと思っています。前は日本について何か出てるなという感じで、時間があれば見るだけだったんですが、より興味が湧いてきたという感じです。

そして、この『積極的な取り組みでの意欲の高まり』は(35)「私のPFは歴史の本みたいに厚くなっていると言われました。他の回りのグループの皆さんはやっている人は少なかったの、私はポートフォリオをちゃんと整理したりしてよくやったんだなっていう、ちょっと満足感があります」のような『PFで感じる誇りと満足感』に繋がったり、PFのために自分で調べることがなければ分からなかったことがあるという『PFへの取り組みによる発見』に繋がったりする。そこから(38)「このPFのおかげで日本語を勉強するだけでなく、日本語を勉強するのに日本の文化も学んでいかなければいけないというのが分かってきました」のように『文化を学ぶ必要性』を感じるに至ることもある。『PFで感じる誇りと満足感』と『PFへの取り組みによる発見』には次のような発言例もある。

『PFで感じる誇りと満足感』

(34) ポートフォリオに自分の興味のあるものを入れて、ほかの人に見せるのもいいことだと思います。見せていろんな話をするのも大好きで、いいことだと思います。[I: 見せたとき、友達は何か言いますか。] ポートフォリオを見て、私の受けてるコースはいいコースだなあと言っていました。私のところでは、同じ趣味の人が多いので、これを見せたら、日本語を勉強するっていうことを友達に何度も話していたので、夢を叶えたということで、「いいですね」と言われています。日本語を勉強しているって話しても見せるものがなかったら分からないけど、これを見せたら、本当に日本語を勉強しているだということが分かって、漢字を書いてくれとよく言われます。

『PFへの取り組みによる発見』

(36) 着物を調べているのに歌手についての情報とか入っていたり、いろんな日本に関する情報があるので、面白いと思って見えています。

(37) 特に自分で探して翻訳したり、聞いてみたり、体験してみたものは忘れないので、ずっと覚えているということがすごくいいところだと思います。

(51) PFをきっかけとして、インターネットで日本文化についてよく調べるようになりました。

(52)つい最近日本語を、サイトで勉強できる、モンゴル語の説明があるサイトも見つけていて、文法説明なども詳しく書いてあったので、それもその情報を探す中で見つかったもので役に立っていると思います。

7.5 【進まない取り組み】

『指示されたものを入れる』ことはしたものの、PFを見返すことがなく(39)[In:あとで振り返りシートをしばらくたったからでもいいですし、(中略)見直したりすることがありますか]語彙リストとかは見えていますが、振り返りシートなどは見てないです。」や(40)[In:振り返りシートをPFに入れてらっしゃると思いますが、あとでしばらく経ってから時間をおいて、また見直したりするということがありますか]正直に言って、今はあまり見ていないです」と答えているように『その後利用してない振り返りシート』となる。そして、(42)「実際にあまりやっていないんですが、PFはとてもいいと思います。そのコースが終わったあとでもどんなことをやったかを振り返りできますし、いいと思いますが」のように『残るのがいいという気付き』があったものの『時間に余裕があれば』活用できると言うに留まり、【進まない取り組み】となる場合もある。『時間に余裕があれば』には次のような発言例があり、学校教育ではなく、学校や仕事の後、夕方に日本語教室で学ぶという状況であることが大きなマイナス要因や都合のいい理由づけとなっていることが分かる。

(41)時間があれば、PFをゆっくり作っていきたいんですが、この授業が終わって帰ると9時半頃になって、時間がなくなってしまいますので。

(53)PFにもう少し時間をかけたいと思っても、学校の方は忙しくて、漢字の練習をしなくてはいけないとか、いろいろな試験があって、忙しいのであまり時間がありません。

(54)自分で勉強している中で、すごく大切だと思いますが、この前の中間テスト時は学校で試験があってあまりできてなかったり、今度は卒業試験があるので、忙しくてまだそんなに充実してないです。もし時間があつてうまく作っていけば、いろんなことをその中で勉強していくんじゃないかなと思います。

7.6 ポートフォリオに対する態度変容の過程のまとめ～ストーリーライン～

受講生の中にはコース開始時の【教師サポート】を受けてPF先駆者になる者がいて、後に他の受講生から『PF先駆者の存在』として認知されるようになる。また、受講生は【教師サポート】を受け、振り返りシートによって『教師とのコミュニケーション』ができると思ったり、

振り返りシートで『自分自身のための自己評価』をしたり、日々の授業で『何ができたか確認』したり、『自己評価で生まれる復習意欲』で自宅学習をしたりして【日々の振り返りシートの役立ち感】を感じる。しかし、この振り返りシートと PF の関係は理解せず、したがって PF のファイルには『指示されたものを入れる』ことだけをし、PF の『必要性への疑問』を感じ『やり方も分からない』と思って PF に対しては【消極的態度】を持つ者が多い。それでも学習が進むにつれて日本語の文字を学んだことが『学習動機を高める文字習得』となり、それが『PF 先駆者の存在』とともに【促進剤】として働き始める。それは学習した文字を書いて PF に入れるなど『文字習得が進める PF』となったり、コース中間での振り返りセッションで『PF 先駆者の存在』に気付いたことで『他者からの刺激』を受けたりして、『残るのがいいという気付き』が起きて【活用への気付き】となる。これによって PF への『積極的取り組みでの意欲の高まり』が起き、『PF で感じる誇りと満足感』を得たり、今まで知らなかったことについて『PF への取り組みによる発見』があったり、また PF に取り組むことで『文化を学ぶ必要性』にも気づいたり【積極的取り組み】に至る。一方で、【消極的態度】のままで『指示されたものを入れる』をしていたのが『その後利用してない振り返りシート』になったり、『残るのがいいという気付き』が起きても『時間に余裕があれば』と言ったりして【進まない取り組み】で終わってしまう場合もある。

8. 態度変容に関する考察

PF の【積極的取り組み】、特に『積極的取り組みでの意欲の高まり』に至る態度変容の過程で鍵となるのは、仮説モデルの矢印を遡れば分かる通り『文字習得が進める PF』『他者からの刺激』『残るのがいいという気付き』の3つの概念を持つ【活用への気付き】である。

このうち、『他者からの刺激』は【促進剤】の『PF 先駆者の存在』によって導かれている。この『PF 先駆者の存在』の認知はコース中間に行われた「テストと振り返り」の時間におけるグループ活動で各自が自分の PF を紹介した時に起きた。そして、それが(25)「その人の PF を見て、こういうふうにできるって、すごくいいなあと思って、自分の PF も内容を充実させたいなあと思いました」というように『他者からの刺激』になったのである。すなわち、ここでは他者の影響を受け、自分自身の PF の取り組みを振り返ることが起きているのである。

前章で述べた通り、他者との相互作用は自己の振り返りを促し、これがビリーフ変容のきっかけとなる。ここでもこの『他者からの刺激』が【活用への気付き】を起こし、それまでの PF に対する【消極的な態度】に変容をもたらし、【積極的取り組み】への移行のきっかけとなっているのである。【積極的取り組み】への移行とは、『意欲の高まり』や『発見』といった自

律性への移行でもある。PF そのものは個々の学習者の取り組みを支援する道具であるが、それを他者と共有することで、態度変容を起こすきっかけを作る道具ともなるのである。里見(2011)でも「言語的・文化的体験の記録」を学習者間で共有したことが、主体的に学ぶ姿勢を養うことになったとあり、川村(2005)でも、コース半ばまで内省活動に全く興味がなかった学習者が、クラス検討会で他者の内省活動に関する意見を聞いたり PF の活用状況を聞いたりして、その後、急に内省活動をするようになったことが報告されている。本研究の分析からそうした学習者の意識・考え・態度の変容プロセスがはっきりと確認できたことになる。

PF を導入する理論的背景には構成主義があるとされ(横溝 2000:107)、それに従えば、知識は「個人の経験に基づく活動の産物と考えられ、実践したり、研究したり、調べたり、活動的に『現実』を経験することによって創造」される(寺西 2001:24)。そして、寺西(同:27-28)は構成主義の特色の一つに「協同とコミュニケーションの過程を重視する」があるとし、「学習は積極的な人と人とのかかわりの過程で行われ状況へ参加することが重視される」と述べている。『まるごと』の「テストと振り返り」で他の受講生と PF を共有する時間が設定されているのにはこうした理論的背景がある。

態度変容の鍵となっている【活用への気付き】の残りの概念に『文字習得が進める PF』『残るのがいいという気付き』がある。『文字習得が進める PF』は(19)「(前略)最近、字もだいたい読めるようになってきたし、漢字も勉強し始めたし、すごく楽しくなってきました」のような『学習動機を高める文字習得』により、(23)「(前略)その漢字を PF に入れて、これからもこの漢字を書いて入れていったら、漢字の勉強になると思って、利用していこうと思いました」のように PF 活用の気付きが起きたものである。そして、『残るのがいいという気付き』では(29)「(前略)自分で探してそこに入れて積極的にやったことは、忘れないんだなということがそのファイルを見ていて分かったんです」のように PF のファイルに入れていく作業をある時に自分自身で振り返り、そのよさに気付くということが起きている。すなわち、これらは PF という道具を使った「自分自身の体験」が【消極的な態度】であった学習者に振り返りを促し、【活用への気付き】へ、さらにその先の【積極的取り組み】への態度変容を導いているのである。

Peng(2011)は社会的相互作用によって言語が構築(constructed)される(すなわち、構成主義の考え方に従った)とする生態学的アプローチによるビリーフ変容の考え方を示している。ここでは学習者と環境との相互関係を重視し、学習者のビリーフは学習環境が提供する学習の意味や環境が持つ潜在能力と相互作用を起こすとされている。この生態学的アプローチの中心概念にアフォーダンスがある。アフォーダンス(affordance)とはジェームス・ギブソンがアフォード(afford)、つまり「与える、提供する」という英語動詞から作った造語であり、「環境が動

物に提供するもの」といった意味である。例えば、地面は動物が体を「支持する」、その上を「移動する」ことをアフォードし、水は「飲むこと」「容器に注ぎ入れること」「洗濯」「入浴」をアフォードしているという考え方である（佐々木 2008）。そして、Peng (2011)は教室環境がアフォードダンスとなり、ビリーフ変容が起きると述べている。ここで本章の実践で取り上げた PF の持つ力を考えると、PF がアフォードダンスとなり、【消極的な態度】にあった学習者の振り返りをアフォードし、【積極的取り組み】への態度変容を導いたと解釈できよう。

9. PF 活用を促進するための提言

次に上述の結果を受けて、PF をより活用してもらうための提言を考える。まず、文字学習について、モンゴル人学習者のビリーフを調べた片桐ほか(2012)では、「ひらがな、カタカナは日本語学習の最初から導入されるべきだ」の質問に強い賛成、「少し会話ができるようになったら漢字も勉強したい」に賛成寄りの回答があったことが報告されており、モンゴル人学習者が日本語学習においては文字を学ぶことを希望していることが分かる。本研究でも述べてきた通り文字を学習したことで PF への取り組みが促進されるという結果が出ており、文字習得は単なる文字に対する興味ではなく、日本語・日本文化理解への道筋を広げる役割を担っていると考えられる。ところが、『まるごと入門』の開発において「活動編」では「文字学習が負担で躊躇している」学習者が想定されており、文字学習の負担を軽減する工夫がなされている（来嶋 2012:110）。そこで少なくともモンゴルにおいては、文字習得こそが自律学習を促進し日本語世界への扉を開ける鍵となることに留意すべきことを一つ目の提言とする。

次に他者との相互作用の考察で述べた通り、本研究の実践で「テストと振り返り」の時間に受講生同士で PF を紹介し合う活動による受講生同士のコミュニケーションが『他者からの刺激』となり PF を通しての日本語・日本文化学習への動機づけとなったことが示された。石井・熊野（2009）では、体験や交流を中心とする大学生訪日研修において個人で取り組む「研修活動の記録」を学習者間で共有する「週フィードバック」活動をしたところ、1) 共感・確認、2) 新情報・視点の獲得、3) 日本イメージの修正とステレオタイプ化の防止、4) 多文化の理解・自文化の内省による複文化的視点の獲得、5) 日本語学習・文化理解へのさらなる動機づけとなったとしている。そこで「テストと振り返り」の時間において PF を紹介し合うだけではなく、収集した情報や体験したことについて、内省を高めるためにそれぞれが解釈を加えたうえで議論する場を設けることを二つ目の提言とする。日本社会・文化についての知識を受講生同士で構成していくことで、日本理解をより深化させることができると思われる。

次に【進まない取り組み】の問題への提言を考える。本章の先行研究で触れた通り、PF には

教育的機能と報告的機能がある。このうちの教育的機能について、本研究でも表 18 内の (31) (37) (38) などの発言例から PF によって内省が促されたり、自律的に学習に取り組もうという気持ちになったりしていることが分かり、受講生の PF がその機能を果たしていることが確認できる。一方、報告的機能については、振り返りシートが【日々の振り返りシートの役立ち感】となっていたが、それをファイルに整理し、PF を総括的評価の道具として利用するということをしていない。したがって、言語能力の証明といった機能を果たすには至らず、この点において本実践では PF の報告的機能が十分に活かされなかった。【進まない取り組み】の『その後利用してない振り返りシート』の問題はまさにこの点を解決しなければならないことを示している。

横溝(2000:111)は、PF 評価はコース終了時のテストにとって代わる可能性があるものの、PF 評価が自己評価を中心にしており、その信頼性の問題を考えた時に「成績づけ」に関する社会的な要請に応えられるかどうか疑問を呈している。そのうえで横溝(2000:111-113)は PF 評価の具体的な活用について、評点化しない、自己評価評点だけで成績を決める、自己評価評点をコース成績の一部として使うなどの方法を紹介している。

MOJC ではコースの終了時に修了証を出してはいるが、その修了要件に PF はまったく関係していなかった。そこで、MOJC の修了証の要件を PF 評価に変えてしまうことが考えられよう。例えば、振り返りシートによる can-do チェックを、毎回の授業後だけでなく、中間およびコース終了時にもチェックできるように作り変え、受講生自身が総括的評価にかかわる。振り返りシートは出席しなければ書けないので出席率の代わりにもなる。欠席した授業の内容も自分で学習し自分で評価することとすれば自己学習にも繋がる。そして、この自己評価評点を修了要件としてしまうのである。これによって『その後利用してない振り返りシート』の問題は解決できるように思われる。ただし、受講生一人一人の自己評価を教師が支援するなど信頼性を高めて能力を証明する仕組みはやはり必要であり、この報告的機能について検討すべきであることを 3 つ目の提言としたい。【進まない取り組み】についてはもう一つ『時間に余裕があれば』という問題がある。小木曾(2006)は「現在 ELP の使用は最終評価の一部に入っておらず、評価に入らない ELP に時間を費やすのを疑問に感じる学生もいます」と述べている。上述の提言を実施して PF 評価を修了要件とすれば取り組みも変わることが予想され、これで解決されるのではないと思われる。

10. まとめと課題

本章の研究では JF 講座を開設している MOJC において JFS 準拠の『まるごと』を使ったコー

スの受講生を対象としたインタビュー資料から、受講生が PF 作成を体験する中でどのような考えを持ったのかを分析し、PF に対する態度変容の過程を仮説モデルとして提示した。それによると、受講生の中には【教師サポート】を受けて『PF 先駆者』となるものがあること、【教師サポート】を受けて【日々の振り返りシートの役立ち感】を感じながらも【消極的態度】で PF にかかわる受講生がいること、学習が進むにつれて『文字習得』と『PF 先駆者』の【促進剤】によって【活用への気付き】が起き、それによって【積極的取り組み】に至ることが分かった。他方、【消極的態度】のままであったり、【活用への気付き】が起きても『時間に余裕があれば』と言ったりして【進まない取り組み】で終わってしまう場合もあることも分かった。

考察においては、【消極的態度】から【積極的取り組み】への態度変容には『文字習得が進める PF』『他者からの刺激』『残るのがいいという気付き』の 3 つの概念を持つ【活用への気付き】が鍵となっていること、このうち『他者からの刺激』は構成主義を理論的背景とする PF が他者との相互作用の機会を作り、それが自己の振り返りを促したことで生成した概念であること、『文字習得が進める PF』『残るのがいいという気付き』は、PF という道具を使った「自分自身の体験」が学習者の振り返りを促したことで生成された概念であり、PF が態度変容のアフォーダンスとなっていると考えられることをみた。

そして、PF の活用を促進するために 1) 文字習得が有効であること、2) 内省を高め 日本理解をより深化させるための議論の場を設けること、3) PF の報告的機能の側面も検討し PF 評価をコースの修了要件とすることの 3 つの提言をした。

M-GTA ではできあがった仮説モデルを実践の現場で検証し、モデルを修正していく【応用者】がいることを想定している（木下 2003:28-30）。ここでは上記の提言を実践し、そこで再びデータを集めて今回の仮説モデルを修正していく者ということになる。この【応用者】の想定については次の終章で議論する。ここでは、今後の課題として今回対象としなかった PF の記述内容の分析を含めて仮説モデルの修正をしていくことを挙げておく。

終章 まとめと考察～文脈アプローチの成果と社会文化的アプローチへの展開、そして想定する【応用者】～

序章で述べた通り日本語教育は国内外において学習者、学習環境、目的、教授法や指導法、教育の考え方などによって多様化している。本論はこうした多様化した日本語教育において、日本語を学ぶ学習者のビリーフを取り上げ、その形成と変容に関して文脈アプローチによる質的研究を行い、ビリーフの形成と変容の過程を明らかにするとともに、ビリーフ変容が何を意味するのかを探究し、さらに今後のビリーフ研究のあり方について考察することを目的とした。ここでは、本論を第1章から振り返り、先行研究が明らかにしてきたことと本論の位置づけを確認し、本研究の結果に考察を加えて、最後に今後の課題を示して本論を締めくくる。

1. 第1章の振り返り

第1章ではまず第2言語習得における学習ビリーフ研究の始まりとなった Horwitz(1985, 1987)と Wenden(1986, 1987)の研究を見た。Horwitzの研究は1950年代以降に行われた社会心理学的アプローチによる動機づけおよび目標言語社会に対する態度と第2言語の学習成果の関係についての研究や、教師の言語指導法についての態度に関する研究に影響を受けたものであった。そして、ビリーフ調査用の質問紙である BALLI(Beliefs About Language Learning Inventory)を予備調査や作成した質問紙を試行することで開発した。その結果、Horwitz(1987)の ESL 学習者用の BALLI は①外国語学習の適性、②言語学習の難しさ、③言語学習の特性、④学習とコミュニケーションのストラテジー、⑤動機の5領域についての34項目からなる質問紙となった。これはその後の研究でも多用されるようになり、とりわけ日本語教育においてはこの Horwitz の BALLI またはそれを修正した質問紙を使ったビリーフ研究が非常に多いことを第2章で見た。

この BALLI を使ったビリーフ研究の目的について Horwitz(1987)は(1)学習者ビリーフの特徴と学習ストラテジーへの影響を理解するため、(2)なぜ教師が特定の教授法を選ぶかを理解するため、(3)教師と学習者のビリーフが衝突するのはどんな点かを明らかにするためとしていた。この時代は教師主導型の教育から学習者中心の教育や自律学習を促進する教育へ、また教授法としてオーディオリンガルからコミュニカティブ・アプローチへの移行期であったこともあり、Horwitz は特に目的の(3)について学習者の誤ったビリーフが学習を阻害していると考えていた。後に Barcelos(2003a)はこうした Horwitz のビリーフ研究を規範アプローチ (Normative Approach) と呼ぶようになった。

次に Wenden のビリーフ研究であるが、Wenden(1986)は 1970 年代以降の学習者からの口頭による報告資料を集めて行った学習ストラテジー研究、それらは主に「良い学習者」の学習ストラテジーの研究であったが、その影響を受けていた。そして、学習ストラテジー研究のインタビュー資料には学習者が言語学習について語るメタ認知的な知識が含まれている点に注目し、自身もインタビューによるビリーフ調査を行い、その資料を質的に分析する研究を行った。その目的は、(1) 言語学習について学習ストラテジー以外のどんな側面について学習者は語ることができるか、(2) 彼らの知識から学習ストラテジーの使用に関して何が分かるか、(3) これらの知識の重要性は何かを明らかにすることであった。分析結果のうちビリーフに関しては、Wenden(1987)でも詳細に考察されるが、a. 言語使用（例：自然な習得環境で学ぶ）、b. 目標言語の学習（例：文法学習が基本である、語彙が重要である）、c. 個人的要因の重要性（例：個人の能力に関わる、動機付けがなければ学ばない）の 3 つのビリーフグループに分けられ、これによって学習者の特徴を表した。さらに、Wenden はこの分析結果を認知心理学におけるメタ認知の発達研究、特に Flavell(1979)を参考にして考察し、ビリーフはメタ認知知識であるという考え方を発展させた（Wenden1998, 1999）。後にこうしたビリーフ研究を Barcelos(2003a)はメタ認知アプローチ (metacognitive approach) と呼ぶようになった。

こうした Horwitz(1985, 1987)と Wenden(1986, 1987)に始まったビリーフ研究は当初どのようなビリーフがあるかという包括的なビリーフ・リストの作成が一つの目的であったが、その後、研究の目的や方法に関して広がりを見せることになった。本論では、1999 年の研究雑誌 System の Volume 27 Issue 4 におけるビリーフ特集に掲載された論文を見ていくことでその様子を確認した。

まず、研究方法の広がりとして縦断的研究の試みである White(1999)を見た。White は遠隔教育により一人で学ぶことを自己指示型言語学習 (self-instructed language learning) とし、日本語とスペイン語の学習者を対象として、学習への期待とビリーフについて、インタビューや自由記述式のアンケート、説明課題などの方法を用いて 12 週間に渡って断続的に調査を行った。その分析結果から 1) 学習文脈インターフェイス (learner-context interface)、2) 曖昧さへの耐性 (tolerance of ambiguity)、3) 統制の所在 (locus of control) という 3 つのビリーフの側面を見出し、ビリーフの発生と変容の様子を議論している。この White(1999)の研究は後に Barcelos(2003a)によって文脈アプローチ (contextual approach) の一つの例として紹介される。

Sakui and Gaies(1999)はビリーフの研究方法に関して、質問紙調査の信頼性を確認するため、日本人英語学習者を対象に質問紙とインタビューを組み合わせた調査を行った。その結果、質問紙の質問ではどのような状況での答えを期待しているか明確にすることが難しく、回答者が

答える度に違う状況を想定して答えることがあることや、質問作成者の意図と違う解釈をされた質問文があったことなどを報告した。

次にビリーフの形成に関する研究で、上記の White(1999)に加えて Horwitz(1999)の学習者の文化的背景の違いがビリーフの違いを生むかどうかを探る研究を見た。これは文化的背景の異なる学習者を対象とした BALLI による調査の結果を比較したものである。その結果、文化的背景によるビリーフの違いをはっきりと見つけることはできず、文化的背景がビリーフ形成に影響することは確認されなかったが、同じ文化グループ内でも年齢、学習段階、個人の性格や指導方法の違いがビリーフの違いに寄与していることから、学習文脈の違いがビリーフ形成に影響することが指摘された。

ビリーフの性質については、Benson and Lor(1999)のビリーフの階層性に関する研究を見た。そこでは、教育心理学分野における学習方法と概念に関する文献資料から 1) ビリーフを階層的に捉え、2) ビリーフの上位カテゴリーに概念があること、3) その概念の制約を受ける量的または質的な学習方法があること、4) 具体的な学習文脈における学習方法の選択を決定しているのがビリーフであることが示され、それが香港大学の学生へのインタビュー調査によって確認された。

ビリーフの分類に関する研究では、Victori(1999)、Cotterall(1995, 1999)、Yang (1999)を見た。Victori(1999)はメタ認知知識と実際に作文を書く際のストラテジーとの関係と、メタ認知知識の違いにより作文能力に違いがあるかを明らかにする調査を行った。分析資料は作文を書いている時の思考発話を録音して書き起こした発話思考法プロトコルとその後のインタビュー、そして実際に書かれた作文であった。そして、その結果を Flavell (1979)のメタ認知知識の分類に従い、(1)人間の認知特性についての知識(動機、自己認識、作文を書く上での問題点)、(2)課題知識(テキスト知識、目的意識、読み手意識)、(3)ストラテジー知識(計画、文章構成、評価、リソース利用)と分類した。Cotterall(1995, 1999)は、行動はビリーフと経験に左右されるもので、特定のビリーフまたは行動により自律的な言語学習が支えられているとし、自律学習能力のレディネスを調べることを目的とし、学習者へのインタビューをもとに作られた質問紙を使って調査をした。その結果を因子分析し、(1)教師の役割、(2)フィードバックの役割、(3)学習者の自己効力感、(4)重要なストラテジー、(5)ストラテジーに関わるビリーフの次元、(6)言語学習の特性というビリーフの分類を行った。Yang(1999)はビリーフとストラテジー使用の関係を明らかにすることを目的として、Horwitz(1987)の BALLI と Oxford(1990)の SILL を使って調査をした。BALLI の結果については因子分析をして(1)英語学習に関する自己効力感と期待、(2)認識されている英会話学習の価値と性質、(3)外国語学習適性に関するビリーフ、(4)

形式的構造的学習に関するビリーフという分類を示している。Cotterall(1995, 1999) も Yang(1999) も Flavell(1979)を参照し、そのメタ認知知識の分類を参考にしていたことを本論では述べた。また、上述の Sakui and Gaies(1999)も BALLI 修正版による調査結果を因子分析し、(1)コミュニケーションな現代志向の英語学習、(2)伝統志向の英語学習、(3)英語学習における教室での指示の質と量、(4)外国語学習の適性と困難さという分類を示していた。こうしてビリーフの分類に関しては研究ごとに、その対象や目的に応じた分類が提示されるようになった。

ビリーフの機能としては、Benson and Lor(1999)、Victori(1999)、Cotterall (1999)、Yang(1999)においてビリーフとストラテジー使用との関係が考察され、Yang(1999)ではさらに動機づけビリーフとストラテジー使用が循環的な関係があることも指摘されていた。

以上がビリーフ研究の広がりを示す研究であった。本論第 1 章では次に Barcelos(2003a)によるビリーフ研究の 3つのアプローチの分類を紹介した。それは 1)規範アプローチ (normative approach)、2)メタ認知アプローチ (metacognitive approach)、3)文脈アプローチ (contextual approach)の 3つであった。各アプローチを振り返っておこう。

1)規範アプローチは、将来「自律的学習者」「良い学習者」になる者の行動の指標としてビリーフを捉え、学習者の持つビリーフを記述して分類することが目的である。ビリーフの定義は先入観、神話、誤解と同義で、学習者は言語学習に関しての意見や考えを持っているが、多くの場合誤解を含んでおり、学習を阻害するものであるとしている。方法は Horwitz (1985, 1987)で開発された BALLI やその修正版、あるいは独自に開発した質問紙を使って調査分析する量的研究である。

2)メタ認知アプローチは「ビリーフはメタ認知知識である」と定義し、主に Wenden (1987, 1998, 1999 など)によって提案されたメタ認知知識の枠組みを用いたアプローチである。これは学習者のメタ認知知識が行動理論を構成し、それによって学習者が自らの行動を熟慮して学習能力を高めていると仮定したものである。方法論については明確にされていないが、Wenden ではインタビューで学習者に自身の経験を語ってもらって資料を集めることで、学習者のメタ認知知識について多くの情報が得られたとされていた。ビリーフをメタ認知知識として分析するという点で言えば、上記の Cotterall(1999)、Victori(1999)、Yang(1999)の研究もこのアプローチになるのではないかと本論では指摘した。

3) 文脈アプローチは、特定文脈におけるビリーフのより深い理解を目的とし、学習者のイーミック (emic)な視点からの意味の解釈を根拠にしてビリーフを分析するものである。ビリーフは動的なもので、社会的相互作用によって形成されたり、変化したりして文脈によって特定されるものであると定義される。特定の方法論を指すアプローチではないが、観察記録、半構造

化インタビュー、自由記述式（オープンエンド）の質問紙、被調査者の書いたドキュメント・レポート・日記などを使って調査分析がされる。

第1章では最後にこの文脈アプローチのビリーフ研究とされる Hosenfeld(2003)の日記分析, Barcelos(2003b)のデューイの経験の理論の枠組みを利用した研究を見た。こうして、第1章では、ビリーフ研究のはじまりから広がり、そして、文脈アプローチと呼ばれる研究に至るまでのビリーフ研究の流れを見て、本研究でこの文脈アプローチによる研究を行うことを述べた。

2. 第2章の振り返り

第2章では日本語教育における学習ビリーフ研究の概観、ビリーフ変容に関する研究、ビリーフの定義の確認をした。

まず、日本語教育における学習ビリーフの研究は1990年ごろ始まったとみられ、その多くで Wenden(1987)や Horwitz(1987)の影響が見られることを指摘した。そして、この1990年以降の研究は研究対象によって、1)国・文化別言語学習ビリーフの研究またはその比較の研究、2)学習者と教師または教師養成課程の学生とのビリーフの比較研究、3)学習ビリーフと学習ストラテジーに関わる研究、4)学習ビリーフと自律学習に関わる研究、5)特定の技能や教授項目に関連するビリーフ研究、6)特定の学習活動に関連するビリーフ研究、7)ビリーフ変容に関する研究に分類できるとし、それぞれについてどのような研究があったかを簡単に紹介した。

1)の国・文化別言語学習ビリーフの研究またはその比較の研究では、①特定のグループのビリーフを調査したもの、②日本語学習者のグループによるビリーフの違いを示したものの2種類があった。このうち①は、Horwitz(1987, 1988)と同様に「学習者は言語学習に関してどんなビリーフを持つか」「どんな属性のグループがどんなビリーフを持っているか」を取り上げているもので、オーストラリア、中国、ロシア、韓国、ブルガリア、フィリピン、モンゴル、台湾、スリランカ、スペイン、タイ、メキシコなどの学習者を対象とした研究があることを見た。②は Horwitz(1988, 1999)などのように、学習ビリーフには国・文化的な差異があるか、また国・文化別に比較することでそれぞれのビリーフの特徴を探ることを目的とした研究である。そうした研究には、台湾とオーストラリア、中国とドイツ、ハンガリーとロシア、中国国内での地域差、フィリピンとメキシコの比較、その他先行研究を使って質問項目ごとに比較した研究があった。

2)の学習者と教師または教師養成課程の学生とのビリーフの比較研究も Horwitz (1985, 1987 など)で述べられているように、両者のビリーフが異なると学習に支障が起きることが予想されるため、違いを知っておく必要があるとした研究である。こうした研究には学習者と教

師養成課程の大学生、学習者と教師の自律学習に関わるビリーフ、香港市内の大学生と教師（日本人、中国人）、ベトナムの学習者と教師、ハンガリー人学習者と教師（ハンガリー人、日本人）、韓国人学習者と日本人教師の比較などがあった。

3)の学習ビリーフと学習ストラテジーに関わる研究は、ビリーフとストラテジー使用の関係を明らかにしようという研究である。ビリーフとストラテジー全般の関係を見る研究の他に、漢字、文法、発音、作文、聴解といった特定の学習項目や技能に関してのビリーフとストラテジーの関係をとり上げたものがあった。

4)の学習ビリーフと自律学習に関わる研究は、自律学習とビリーフの關係に着目した研究で、Horwitz(1988)のBALLIを使った研究の他、自律学習に関わるビリーフ用の質問紙BALAI(Beliefs About Language Learner Autonomy Inventory)を作成した研究があった。その構成は学習目的、学習方法、学習素材選択、評価・セルフモニター、気持ちのコントロール、学習環境、教師依存の7領域から成っていた。

5)の特定の技能や教授項目に関連するビリーフ研究は、ビリーフを特定技能の指導に必要な情報と捉え、より効果的な指導や授業方法の実施に役立てるための研究であり、①漢字、②作文、③会話・話す技能、④聴解、⑤発音、⑥文法、⑦語彙に関連するビリーフの研究があることを見た。

このうち①の漢字では「漢字は自学自習できるか」「漢字学習の困難点」「漢字学習についての意見」や「ひらがな・カタカナ・漢字は最初から導入されるべき」「意味が分かれば漢字の読みが分からなくてもよい」などといった質問で調査をしたものや、アメリカにおいて3つの初級教科書が漢字学習ストラテジーと学習ビリーフに与える影響を比較した研究、フィリピン人学習者と教師やロシア人を対象にHorwitzのBALLIの質問形式を参考にした漢字学習ビリーフ用の質問紙を作成して調査を行ったものがあった。②の作文ではHorwitzのBALLIなどを参考にした質問紙で作文に関するビリーフを調査した研究、ピア・レスポンスを導入した作文授業におけるビリーフを質問紙とフォローアップ・インタビューで調査した研究、作文産出に関するビリーフとストラテジーについての量的研究があった。③の会話・話す技能では、ベトナムにおける会話授業の改善を目指した研究や日本留学中の中国人を対象に「話す技能」のビリーフについて、「会話場面」「学習方法」「発話モニター」「発話の正確さ」「学習の自己管理」などの領域での70項目から成る質問紙による調査を行った研究があった。

また、④の聴解には35項目から成るBALLSI(Belief About Language Listening Strategy Inventory)を作成し、聴解ストラテジーについてのビリーフを中国人を対象に調査した研究があった。⑤の発音にはタイの大学生を対象として「アクセント学習ストラテジー」「発音学習動

機」「アクセント学習に対するビリーフ」の質問紙調査を行ったうえで発話データを収集して日本語アクセントの学習における自己モニターの有効性を示した研究、「日本語学習」「教師の役割」「グループワーク」「発音学習」「発音学習のグループ」の5領域26項目から成る質問紙を作成して発音学習のグループワークを経験した中国の大学生のビリーフの変化を調査した研究などがあった。

そして、⑥の文法については、文法説明をしない暗示的機能的指導を行っている日本の教育機関で中国人学習者を対象に「文法学習に関する信念」「文法指導に対する態度」「学習ストラテジー」について質問紙を用いて調査をした研究があった。⑦の語彙については音読と語彙習得の関係の研究の中で音読指導に対する学習者のビリーフを「音読は必要な活動である」「音読が好きだ」「音読をすることで、単語と文構造を覚えることができる」などの質問で調査した研究があった。

このようにある技能や指導項目に特化したビリーフ研究は日本語教育において多様な広がりを見せていた。

6)の特定の学習活動に関連するビリーフ研究には、グループワークの経験がビリーフに与える影響についての研究、ジグソー学習法を用いた授業での学習者の意識変容を示した研究などがあった。そして、最後の7)のビリーフ変容に関する研究については、本研究の課題と関係することから、別に節を立てて取り上げた。

以上の日本語教育における学習ビリーフ研究の概観から、「国・文化別」のビリーフの研究が多いこと、中国人学習者をはじめとする様々な国・文化的な背景の学習者を対象にビリーフ調査がされていることが分かった。また、漢字、作文、会話・話す技能、聴解、発音、文法、語彙などといった特定技能や教授項目に関連するビリーフ研究があること、特に2000年代以降は、特定の学習活動に関するビリーフ研究と合わせて、より具体的な場面でのビリーフ研究が多いことが分かった。こうしたことから、日本語教育におけるビリーフ研究ではどのような属性の学習者がどんなビリーフを持つのか全体を把握するための調査研究と、個々の実際の授業や学習者の指導に役立つようにビリーフを把握し、より具体的な指導法の開発・改善のためのビリーフ研究という2つの流れがあることを指摘した。

次の節ではビリーフ変容に関する研究を取り上げたが、これをさらに量的研究である a) 主に質問紙を使った研究、b) 教育政策または時代の違いによるビリーフ変容の研究、c) 横断的研究、そして質的研究もしくは質的研究と量的研究を組み合わせた研究である d) PAC 分析を使った研究、e) 主にインタビュー調査を資料とした研究、f) 質問紙・インタビュー・授業観察などを組み合わせた研究、g) 質問紙・インタビュー・受講生の書いた課題などを資料とした研究の7つ

に分類した。

a)の主に質問紙を使った変容研究では、コースの前後の2回調査を行い、その結果を比較するという方法が取られていた。そうした研究として岡崎(1996)、田中・北(1997)などの6つの研究を見た。このうち岡崎(1996)は日本語教師養成科目の受講生の言語学習についての確信を目的意識的な介入によって一定の方向に変容させられるものかを調査分析した研究であった。説得的コミュニケーションの手法を用いた授業を行い、BALLI 修正版で調査をし、ビリーフは安定したものだが、介入によって意図した変容を引き起こすことができることが示された。また、田中・北(1997)も作文授業において学習者の自律性を高めるような介入を行い、成績上位学習者がその方向への学習信念の変容を見せたという結果を示した。その他の4つの研究では特にビリーフを変容させる目的で授業を実施してはいないが、ある授業経験により、その影響と思われる方向へのビリーフ変容が確認されている。

b)の教育政策または時代の違いによるビリーフ変容の研究とは、阪上(2009)のハンガリーのある大学の大学生を対象とした研究である。変容を見るために同じ大学で行われた別の研究者の2002年の調査結果と自身が行った2008年の調査結果を比較したもので、BALLI 修正版が使われていた。授業観察とインタビュー調査も行われた結果、この大学の学生の場合、ビリーフは変容しにくいと結論付けられた。しかし、この研究は、教育政策は変化したが実際の中等教育の現場にその政策が反映されていなかったこと、大学での新しい教育政策を反映した授業がビリーフの変容を引き起こすほどの影響を与えていないことを示すものとなっており、2002年と2008年の調査結果の比較でビリーフの変容を扱うのは問題がずれていると思われることを本論では指摘した。

c)の横断的研究とは、ビリーフ変容を見ることが主目的ではないが、学習者の所属機関における学習期間の違いによりビリーフが異なることが示されれば、学習経験を経ることがビリーフの変容に寄与することが分かるというもので、4つの研究を見た。そして、学習期間が長くなると言語学習はより難しいという方向へビリーフが変容するという結果や、学習期間が長いほうがより実践的な練習を志向し、自律性が高くなるという結果などを見た。

d)のPAC分析を使った研究では、まずPAC分析が個人または個別集団を対象とする「個」へのアプローチであり、個人をホリスティックな観点で捉え、内的な世界を間主観的に理解しようとする質的な分析方法であることを紹介した。Horwitz(1987)以来、ビリーフ研究は大学等における言語学習または教授法など言語に関わる授業と関連した学習文脈が前提となっていたが、ここで見た中の2つの研究は語学の授業と異なる、または離れた状況での考え方や態度を研究対象としていた。そして、PAC分析により質問紙調査では辿りつけないような個人が経験する

個別の状況における考え方や態度とその変容が明らかにされているのを見た。

e)の主にインタビュー調査を資料とした研究では、会話クラスでの発音学習にグループモニタリング活動を取り入れた実践研究と、大学院生を対象にした研究論文の読解やそれに関する討論を行う授業にジグソー学習法を取り入れた実践研究を見た。いずれもインタビュー調査資料を分析して、学習者同士の相互作用で学習動機を高めたり、他者と協働で学ぶことの利点に気付いたり、自己の振り返りによる学びが起きたりすることで、それぞれ発音学習観と研究態度が変容したことが示されていた。

f)の質問紙・インタビュー・授業観察などを組み合わせた研究では、内容中心のプロジェクトワークに参加した学習者のケーススタディーを見た。当初は内容中心の学習に不満を持っていて活動に消極的であった学習者が、チューターのアドバイスを受けてから、自分のニーズ分析をして学習計画を立て、評価を考えるなどメタ認知ストラテジーを使うようになり、そのことでビリーフが変容していき、自分から積極的に活動に参加し自分のニーズを満たす学習ができるようになったという研究であった。

g)の質問紙・インタビュー・受講生の書いた課題などを資料とした研究では、非母語話者日本語教師に対する態度変容の研究、非母語話者教師研修での聴解学習に関する学習観・指導観の変容の研究、中国の大学でのグループワークの実践研究を見た。初めの2つの研究ではビリーフの変容が確認されたが、最後の研究では全体としてビリーフの変容はあまり見られなかったという結果であった。いずれの研究も質問紙の結果をインタビュー等で確認する研究であった。したがって、インタビュー資料や被調査者が記録したものなどは補完的な扱いで、これらを質的に精緻に分析していく研究ではなかった。

ビリーフ変容に関する研究のまとめでは、ビリーフ変容を意図した介入や、特定の学習文脈を経験することで学習者のビリーフは変容することを確認した。そして、変容の要因については、日本語の授業（説得的コミュニケーションによる介入、自己訂正を経験する作文授業、日本人学生との協働、ジグソー学習法、グループモニタリング活動、非母語話者日本語教師による授業、過程重視の聴解、グループでの翻訳活動）を受けた経験、日本語を話す機会、日本人と交流する機会、日本での生活体験、チューターによるアドバイスを受けるなどの文脈があること、そして、こうした文脈での経験を通してメタ認知ストラテジーが使用できるようになったこと、自己の内省が促されたこと、他者との相互作用により気づきが生まれたことでビリーフの変容が起きていることが分かった。

第2章の最後ではビリーフの定義について確認した。まず「ビリーフ」という術語は英語文献における“belief(s)”をカタカナ表記して用いたもので、「ビリーフ」「ビリーフス」と表記

されること、その他日本語では「言語学習観」「学習観」「確信」「信念」「信条」「授業観」などの語が使われており、本研究では「意識」「態度」という場合もビリーフ研究に含めていることを述べた。そして、日本語教育における先行研究に見られるビリーフの定義は、(1)言語・言語学習について知っていること、信じていること、(2)言語・言語学習についての意識的・無意識的（自覚的・無自覚的）な考え、態度、価値観、(3)学習行動のメタ認知的な支え、学習スタイルや学習ストラテジーを規定するもの、の3つにまとめられることを見たが、日本語教育ではビリーフの定義について議論したものはあまりないことも指摘した。

そして、第1章で取り上げた先行研究におけるビリーフの定義と Barcelos (2003a) が分類したビリーフ研究の3つのアプローチにおけるビリーフの定義を確認した。規範アプローチでは Horwitz (1985, 1987) の考え方に従って、ビリーフは先入観、神話、誤解と同義であるとされていること、メタ認知アプローチでは Wenden (1987, 1999) 等の考え方に従ってビリーフはメタ認知知識であるという定義であり、文脈アプローチではビリーフは動的なもので、社会的相互作用によって形成されたり変化したりし、文脈によって特定されるものであるという定義であった。そして、この文脈アプローチでのビリーフの定義は構成主義の考え方によるものであるという指摘をして、Woods (2003) の構成主義の立場からのビリーフ定義の議論を紹介した。

Woods (2003) によるビリーフの構成主義的な捉え方では、ビリーフと知識は同義で同じ構造体を構成するが境界はあいまいで、ビリーフの方がより大きな要素であること、そして、ビリーフは社会的文脈の中で生成と再構成が繰り返されて変容するものであること、さらに、ビリーフの明確な定義は研究を進めるのに必要なことではなく、ビリーフは研究対象とする文脈により構成され、規定されることで初めて実証されるものだとされていた。

最後に本研究では文脈アプローチによる学習ビリーフの実践研究を行うので、ビリーフの定義を「ビリーフは言語学習に関わる考え、意見、態度であり、かつ動的なもので社会的相互作用によって形成されたり変化したりし、文脈によって特定されるものである」として進めることを述べた。

3. 第3章の振り返り

第3章でははじめに本研究において質的研究を用いる理由とその質的研究の立場を示した。まず、変貌していく社会的文脈の中で人間に関わる事象が地域、時間、状況などの特殊な条件の影響を強く受けており、既存の理論モデルから研究の設問と仮説を導き出して実証的データと比較し検証する演繹的研究方法では対応できなくなっていることから、実証的データから帰納的に新たな理論生成を行う質的研究の意義を確認した。そして、文脈アプローチで一定

期間に特定の経験をすることで個々の学習者の持つビリーフが変容していくことを取り上げる
本研究では、この質的研究が適していることを述べた。

次に質的研究には、数量的な調査に準拠点をおいた従属的な研究や、質的データを数量的データに変換してより客観的で信頼性のある研究とする客観的パラダイムの認識論に立脚した研究があるが、本研究ではある状況に関わる人々の間の社会的な合意によって真実が形成されるという構成主義パラダイムの認識論に立脚した質的研究を行うことを述べた。

そして、本研究の具体的な研究方法である修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチについて確認した。修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチは、1960年代にグレイザーとスト劳斯という2人のアメリカの社会学者によって開発されたグラウンデッド・セオリー・アプローチの修正版であり、木下(2003)によって提唱された研究技法である。グラウンデッド・セオリー・アプローチの理論特性には(1)データに密着した分析から「概念」を作り、それらを統合的に構成した説明力にすぐれた理論である、(2)継続的比較分析法で生成した理論である、(3)人間と人間との直接的な社会的相互作用に関係し、人間行動の説明と予測に有効で、同時に研究者によってその意義が明確に確認されている研究テーマによって限定された範囲内における説明力にすぐれた理論である、(4)人間の行動、特に他者との相互作用による変化を説明できる動態的説明理論である、(5)実践的活用を促す理論である、の5項目があった。また、その内容特性には(1)現実との適合性、(2)理解しやすさ、(3)一般性、(4)コントロールの4つがあった。

この中で実践的活用を促す理論であることから、【応用者】が重要視されていることを本論で指摘した。このアプローチで作られる理論はデータが収集された現場と同じような社会的な場に戻され、そこで問題に対して試されることで評価されるが、それを行うのが【応用者】である。そして、その【応用者】が必要な修正を行って用いることを考えて作られる理論なのである。

また、グラウンデッド・セオリー・アプローチで行われていると判断する条件としては、①オープン・コーディング、②選択的コーディング、③継続的比較分析、④理論的サンプリング、⑤理論的飽和化があった。本論ではそれぞれについて詳しく説明した。

そして、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチの主要特性には(1)上記のグラウンデッド・セオリーの理論特性5項目と内容特性4項目を満たすこと、(2)データの切片化をしない、(3)データの範囲、分析テーマの設定、理論的飽和化の判断において方法論的限定を行うことで、分析過程を制御する、(4)データに密着した分析をするためのコーディング法として、「概念」を分析の最小単位として「分析ワークシート」を作成して分析を進める、(5)【研究する人間】の視点を重視する、(6)面接型調査に有効に活用できる、(7)解釈の多重的同時並行性を特徴とす

る、の7項目があることを見て、これらについても本論で詳しく確認した。特に修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチでは、データを意味の単位ごとに切って分析を行う「切片化」という作業をしない代わりに、【研究する人間】の持つ問題意識と文脈理解を重視するのが特徴であり、これによって構成主義の認識論的立場を取るアプローチであることを確認した。

さらにこの修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチに適した研究として、(1)人間と人間が直接的にやり取りする社会的相互作用に関わる研究、(2)ヒューマン・サービス領域、(3)研究対象とする現象がプロセス的性格をもっていること、の3つが挙げられており、いずれもが本研究の実践に適合することを述べた。

そして、この修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる分析手順は、(1)研究テーマを考える、(2)研究テーマからインタビュー対象を考え、分析焦点者を決める、(3)理論的サンプリングを行って、実際にインタビューする人を決める、(4)インタビューの質問項目を考える、(5)インタビューを実施して、録音データを文字化して、分析用のデータとする、(6)データの読み込みを行って分析テーマを絞る、(7)分析ワークシートを使って概念生成（すなわち、コーディング）の作業を行う、(8)概念と概念の関係を考える、(9)概念のまとまりとしてカテゴリーを考える、(10)理論化をする。理論は結果図（＝仮説モデル）を描いて示す、(11)理論的飽和化の確認をして理論を完成させる、(12)ストーリーラインを書く、(13)論文にまとめる、(14)発表し、【応用者】が利用する、であることを説明した。この中で設定する「分析焦点者」について、分析上の視点として設定されるものであり、データの解釈はこの人間から見た、あるいはこの人間にとっての意味を考えることで、生成される概念はこの人間の行為や認識、感情、それらに影響を与える背景要因を考えて命名されることを説明した。本研究では「文脈アプローチ」によるビリーフ研究を行うが、その「文脈アプローチ」とは学習者のビリーフを学習者のイーミック(emic)な視点からの意味の解釈を根拠にして分析するアプローチであり、この「分析焦点者」を設定して分析を行う修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチはまさに「文脈アプローチ」に適した研究技法であることを本論で指摘した。

第3章の最後では本研究で使用した質的データ分析ソフトであるMAXQDAについて紹介し、「継続的比較分析」や「解釈の多重的同时並行性」が容易に遂行でき、Coding and retrievingの作業が瞬時にできてgrounded on dataであることを常に確認できることなどから修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる分析に適したソフトであることを見た。また、MAXQDAを使うことで「分析ワークシート」の作成手順が少し異なることも確認した。さらに「理論的飽和化」の確認のための「結果図」作成を支援するツールとしてMAXMapsがあり、その使い方についても触れた。

4. 第4章の振り返り

第4章は本研究で取り組んだ実践研究であり、「学習者主体を目指した作文授業」の実践から得られた資料を修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチで分析した「文脈アプローチ」による研究である。はじめに「学習者主体」について議論し、「学習者主体」を「学習者がその主体的行為による経験を通して自分自身に変化を起こすこと」とまとめ、これを本研究での「学習者主体」の定義とした。そして「学習者主体を目指した作文授業」の構成要素を①学習者自身による学習過程の管理、②解決すべき問題を自ら発見することで学びとなる発見的学び、③他者との協働、④他者との相互作用による創造、⑤学習者が関与する評価とし、これを満たすように実践授業をデザインした。

実践授業はタイのある大学の日本語専攻2年生17名(能力試験N2レベル、年齢19～21歳で平均19.5歳)を対象とした作文授業で、週1回150分の授業を15回行った。授業目標を「作家になって読者を意識した作文が書けるようになること」とし、テーマ・内容・分量は学習者が自由に決め、読者であるクラスメートが読んで楽しいものを書くこと、ピア活動をしながら下書きを何度も修正して作文を完成させることを目指した。そして、作文を書くプロセスや自己成長の意識化のために「作家ノート」を作らせ、授業時間内はグループになって作文を読みあってコメントしたりするピア活動を中心に行った。評価には作文の自己評価、作家ノートの自己評価、中間・期末時に自分の代表作文を朗読する発表会での学習者同士の相互評価を取り入れた。

ビリーフの分析には、この授業に参加した学習者へのインタビューを文字化した資料、日本語で書かれた「作家ノートの自己評価」の記述、「クラスメートが記入した『相互評価シート』についての感想文」を用いた。分析の結果、25の概念とその概念をまとめた7つのカテゴリーが得られ、概念間の関係やカテゴリー間の関係を考察して、結果図を作成した。

結果図から、学習者は初めにオーディオリンガル・メソッドに見られるような客観主義の教師主導型ビリーフを持って授業に臨み、コースの初めで『ショック』を受け、『経験がない』という【授業の初めの意外感】を感じることが分かった。しかし、【ピアとの話し合い活動の体験】で『ピア活動の利点への気付き』や『発見的学び』、『読み手意識』を得る。また一方で、ピア活動では教師の指導が受けられず『ピア活動の問題点』を感じたり、【評価活動の体験】で『困難さ』を経験したりするが、『友人の気持ちを考えての相互評価』で『うれしさや感謝』を感じることも分かった。そして、【作文作成プロセスの体験】では『役立つ一連のプロセス』から『役立つが面倒な修正活動』と感じながら『自由だという感じ』も持つ。【ピアとの話し合い活動の

体験】【評価活動の体験】【作文作成プロセスの体験】の3つの【体験】が【自己の振り返り】となる『自己認識の深まり』と『変化している自分』を導き、自律的で協働的な学習と内容重視の【新たなビリーフ】が芽生えることが分かった。ただし、評価活動やピア活動での困難な体験が【維持される初めのビリーフ】を導くこともあることが分かった。

考察では、新たなビリーフの生成に【自己の振り返り】が不可欠であるものの、それを促す「自分自身の経験」による「発見的学び」と「他者との協働」で生じる「他者との相互作用」がなければならないこと、加えて『自由だという感じ』『相互評価で感じたうれしさや感謝』が【自己の振り返り】を促してもいることから情意面における動機付けも大切であることを議論した。そして、こうしたビリーフの変容には「学習者主体を目指した作文授業」の構成要素のうちの②「解決すべき問題を自ら発見することで学びとなる発見的学び」、③「他者との協働」、④「他者との相互作用による創造」が関係しており、これにしたがった授業デザインが機能して得られた結果でもあることを述べた。

一方で、新たなビリーフの生成に向かわない場合もあり、これについても考察した。これは、この授業の活動うち【ピアとの話し合い活動の体験】【評価活動の体験】が首尾よく行かず動機づけを下げていることから【初めのビリーフ】が維持されている場合である。『ピア活動の問題点』は学習者同士での話し合いでは確信が持てないとか日本人教師の意見を知りたいといったことであり、『自己評価の困難さ』は「自分で書いて直して一番いいと思っているもの」を評価するのは難しいこと、『相互評価の困難さ』はピアに遠慮したり、書かれていることが理解できなかったりすることであった。こうした点について活動を改善し、効果的な教師の支援を行うことで、この実践授業が目指した「学習者主体」に向かうビリーフの形成に学習者を導くことができるようになることを指摘した。

5. 第5章の振り返り

第5章も本研究で取り組んだ実践研究であり、自律学習支援の道具としてのポートフォリオに対する学習者のビリーフの形成・変容過程を扱った。はじめに日本語教育において1990年代以降に教師主導型から自律した学習者の育成と支援への移行が進められていることを述べ、その自律学習支援の道具としてのポートフォリオの位置づけを確認した。

そしてこの章の実践研究の背景となっている国際交流基金のJF講座とJF日本語教育スタンダードについて簡単に紹介した。JF日本語教育スタンダードでは「相互理解のための日本語」を理念とし、日本語を使って何がどのようにできるかという「課題遂行能力」とさまざまな文化に触れることでいかに視野を広げ他者の文化を理解し尊重するかという「異文化理解能力」

の育成を目標に掲げているが、この2つの能力育成のための1つの道具としてポートフォリオがあることを述べた。

本章の研究で調査対象としたのはモンゴルにある JF 講座において一般社会人および学生向けに開講したコースの受講生である。各コースで使用した教科書は JFS 準拠のコースブックであった。ポートフォリオについては初回の授業で、JF スタンダードによる課題遂行能力と異文化理解能力の育成、ポートフォリオによる学習過程と成果の確認や他者との共有・自律学習能力の育成・学習の動機付け、ポートフォリオに入れるものとして(1)評価表、(2)言語的・文化的体験の記録、(3)学習の成果の3種類があるという説明をした。

そして、A4 サイズのファイルに表紙、学習者自身が記入するプロフィールシート、日本文化体験リスト、教科書で取り上げられている Can-do statement のチェック表を入れて、ポートフォリオ用として配布した。その後、毎回授業の初めにその日の目標として教科書に記されている Can-do statement を確認し、授業の終わりに自己評価とその日の学習の感想を記載する振り返りシートを配布してモンゴル語で記入してもらった。自己評価は3つの白い星印をできた程度によって黒く塗りつぶしてもらうものだった。

コースの中間と期末に「テストと振り返り」の時間があり、まず受講生は各自で Can-do チェック表を利用して学習が終わった課について自己評価をしてポートフォリオに入れる。その後、4~5 人のグループを作り、自分のポートフォリオに入れたものをグループ内で紹介合ってコメントをもらい、最後にクラス全体で各グループの話を共有した。このコースの修了要件は「出席率 60%以上」というだけで、ポートフォリオやテストの結果とは関係がなかった。

そして、この受講生のうちの 16 名に対して半構造化インタビューを行い、それを資料として修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチの技法で分析をした。その結果、19 の概念を抽出し、そこから7つのカテゴリーが生成した。そして、概念間の関係、カテゴリー間の関係を分析して結果図を作成した。

結果図から、まず受講生の中にはコース開始時の【教師サポート】を受けてポートフォリオ先駆者になる者がいて、後に他の受講生から『先駆者の存在』として認知されるようになることが分かった。また、受講生は【教師サポート】を受け、振り返りシートによって『教師とのコミュニケーション』ができると思ったり、振り返りシートで自己評価を経験したりして【日々の振り返りシートの役立ち感】を感じる事が分かった。しかし、この振り返りシートとポートフォリオの関係は理解せず、したがってファイルには『指示されたものを入れる』ことだけをし、ポートフォリオの『必要性への疑問』を感じ『やり方も分からない』と思って【消極的態度】を持つ者が多かった。それでも学習が進むにつれて日本語の文字を学んだことが『学習

動機を高める文字習得』となり、それが『ポートフォリオ先駆者の存在』とともに【促進剤】として働き始め、学習した文字を書いてポートフォリオに入れるなど『文字習得が進めるポートフォリオ』となったり、コース中間での振り返りセッションで『他者からの刺激』を受けたりして、『残るのがいいという気付き』が起きて【活用への気付き】となることが分かった。これによってポートフォリオへの『積極的取り組みでの意欲の高まり』が起きて【積極的取り組み】に至る。一方で、【消極的態度】のままで『指示されたものを入れる』をしていたのが『その後利用してない振り返りシート』になったり、『残るのがいいという気付き』が起きても『時間に余裕があれば』と言ったりして【進まない取り組み】で終わってしまう場合もあることが分かった。

考察では、ポートフォリオの【積極的取り組み】に至る態度変容の過程で鍵となるのが、『文字習得が進めるポートフォリオ』『他者からの刺激』『残るのがいいという気付き』の3つの概念を持つ【活用への気付き】であることを結果図から確認して議論した。このうち、『他者からの刺激』は【促進剤】である『ポートフォリオ先駆者の存在』によって導かれており、他者との相互作用によって自己の振り返りが起きたことが分かったと指摘した。すなわち、ポートフォリオそのものは個々の学習者の取り組みを支援する道具であるが、それを他者と共有することで、態度変容を起こすきっかけを作る道具ともなるのである。

また、『文字習得が進めるポートフォリオ』は『学習動機を高める文字習得』によってポートフォリオ活用の気付きが起きたものであった。そして、『残るのがいいという気付き』はファイルに入れていく作業をある時に自分自身で振り返り、そのよさに気付くということであった。これらはポートフォリオという道具を使った「自分自身の体験」が【消極的な態度】であった学習者に振り返りを促し、【活用への気付き】へ、さらにその先の【積極的取り組み】への態度変容を導いていることを示していた。これについては、学習者のビリーフは学習環境が提供する学習の意味や環境が持つ潜在能力と相互作用を起こすという生態学的アプローチによるビリーフ変容の考え方で解釈すれば、ポートフォリオがアフォーダンスとして機能したと考えられることを述べた。すなわち、ポートフォリオが【消極的な態度】にあった学習者の振り返りをアフォードし、【積極的取り組み】への態度変容を導いたと解釈したのである。

最後に提言において【進まない取り組み】の問題を考えた。「文脈アプローチ」の研究では変容の過程が明らかになることから、変容が起きない場合についてもその原因を探ることができる。【進まない取り組み】となるのは、振り返りシートが【日々の振り返りシートの役立ち感】となっていたが、それをファイルに整理することでポートフォリオを総括的評価の道具として利用するということを徹底していないためであった。したがって、言語能力の証明といったポ

ートフォリオの機能を果たすには至らず、この点においてこの実践ではポートフォリオの報告的機能が十分に活かされなかったことを指摘した。また、【進まない取り組み】についてはもう一つ『時間に余裕があれば』という問題もあったが、これもポートフォリオ評価を修了要件とすれば取り組みも変わることが予想されて解決されるのではないかと述べた。

6. まとめの考察と今後の課題

本章ではここまで本論全体を振り返ってきた。ここではまず本論の第4章と第5章のビリーフ研究史上の意義を確認し、次にその実践研究から得た結果をまとめたうえで、本研究の「文脈アプローチ」が明らかにしたビリーフの形成・変容の過程、また「ビリーフ変容」とは何かについて考察を加え、先行研究の結果と比べて本研究の意義を検証する。さらに、第5章で取り上げた「生態学的アプローチ」のアフォーダンスによる解釈について「社会文化的アプローチ」を紹介しながら考察を加え、今後のビリーフ研究における「社会文化的アプローチ」への展開について述べる。そして、最後にこの結果を利用する【応用者】の想定を示すことで今後の課題を述べて本研究のまとめとする。

6.1 本研究の位置づけと明らかとなったビリーフの形成・変容の過程、そして「ビリーフ変容」の意味と「文脈アプローチ」の成果

序章で述べた通り、現在日本語教育は佐々木（2006）が示した第2のパラダイムシフト期にある。1990年代半ばに始まったとされるこの構成主義的教育への移行は、コミュニケーションと学習者のニーズ分析を重視する考え方から社会的成員としての学習者を重視する考え方への移行であり、コミュニカティブ・アプローチから自律学習・協働学習への移行である（同:274）。しかし、佐々木（同:275）は学習者が受けてきている教育が自律性や協調性を強調したものではなかったことが多く、「学習者は教師の主導を期待し、主導型でない教師に対しては不信の目を向ける」と述べ、さらに「家で一人でできることを大学でやるならお金を返してもらいたいぐらいだ」と言った留学生がいたこともあると付言して、この実践が学習者に受け入れられるのはそれほど容易ではないことを指摘している。

筆者はこの状況は今も変わらないと考えており、実際に筆者が行った第4章、第5章で記した実践研究の中での学習者の発話資料にも同様のものが見られた。まず、第4章では『教師から学ぶという姿勢』の概念の発言例として「先生は何を書くのか教えるものだと思いますが、その時先生はただ渡して書いてくるようにと、そして後から直しますと。あまりいい気はしませんでした。どうして教えてくれないのと思いました」「先生は友達に評価してもらってどうだ

ったかしはおっしゃらないんです。最初はこのように書けばよくて、最後はこのようにって指導して欲しいです」があった。この章では学習者主体の作文授業の構成要素を①学習者自身による学習過程の管理、②解決すべき問題を自ら発見することで学びとなる発見的学び、③他者との協働、④他者との相互作用による創造、⑤学習者が関与する評価として実践を行っていた。こうした発言はこれに対する学習者の最初の反応である。

続く第5章ではポートフォリオについての『必要性への疑問』の概念の発言例として「これってちゃんとやるべきなんですか。ちょっとめんどくさくてあまり作っていないんです。その時間が少しもったいなくて、そういう時間があれば、なるべく言葉を覚えたりとか会話を聞いたりとかそういう時間にしたいです」があり、また『指示されたものを入れる』の概念の発言例として「文化体験として自分でなんかいろいろ探してポートフォリオに入れてくださいと言っても、しなくてもいいかなと思っていました。書いてきてくださいという宿題だけ書いてきました」があった。

この第5章はポートフォリオに対する「態度」変容の過程を分析したが、本研究ではこのポートフォリオに対する「態度」変容を研究対象としているビリーフ変容であると捉えた。これはポートフォリオが自律学習を支援するとともに他者との話し合いの場を作り、それによって学習を促進する働きを持つ道具であり、したがってポートフォリオに対する「態度」変容が、学習者が主体的に、また他者と協働しながら学習を進めていくことについてのビリーフに反映してくるからである。第1章で紹介したビリーフ研究の始まりである Horwitz (1985) でも Savignon の作成した「Foreign-Language Attitude Survey (FLAS)」が使われており、学習法や指導法といった学習環境に対する態度がビリーフとして扱われていた。本論の第5章の分析でポートフォリオへの態度変容により【積極的取り組み】に至ると『積極的取り組みでの意欲の高まり』『ポートフォリオで感じる誇りと満足感』といった動機づけを生み、『ポートフォリオPFへの取り組みによる発見』『文化を学ぶ必要性』といったビリーフが生成されることはすでに見てきた通りである。

この第5章の実践授業ではポートフォリオに関して「振り返りシート」や「Can-do チェック」による自己評価といった学習者が主体的に取り組む活動はあったが、授業自体は決められたテキストに沿って教師が進めていくものであった。そうした授業の中で自律学習を促す効果的な道具として導入したポートフォリオであったが、学習者には上記の発言に見られるような反応が起きたのであった。

小川(2007:22)はこの第3のパラダイムである学習者主体について「学習者の主観に基づく認識と学習者の主体的、さらには創造的参加を前提にする教育パラダイムを意味する」と述べて

いる。教師の指導に従って学習を進めてきた学習者に、教師の指導を求めて教室に集まったところで、自分で考え、主体的に創造的に教室活動に参加するように求めたり、経験のなかったポートフォリオ作成を求めたりしたのであるから、上述のような反応は予想されたことであった。だからこそ現在、ビリーフ研究が必要なのである。これは第1章で記したように言語教育における第1のパラダイムシフトに当たる時期にビリーフ研究の必要性が生まれ、HorwitzとWendenがビリーフ研究を始めた時と同じ状況である。ただし、その時とは異なり、ビリーフ研究はHorwitzとWendenの初めの研究以降、目的、対象、研究方法が広がり、ビリーフに関する先行研究の蓄積により、どのようなビリーフがどのような環境と状況でどのような人にどのように抱かれているのかについての知見が深まってきている。また、言語教育は構成主義的教育へと展開する中で、第3章で述べた通りビリーフ研究も構成主義に立脚した質的研究による文脈アプローチが用いられるようになってきている。本論の第4章、第5章で行った実践研究はまさにこの時代に必要な研究を必要な方法で示したもので、ビリーフ研究史の流れの中でも重要な時代の研究であると位置付けられよう。

こうした第4章と第5章の結果からビリーフの形成・変容の過程については次のことが分かった。まず、第4章では、教師主導型・正しい文法重視などのビリーフを持っていた学習者が「学習者主体を目指した作文授業」を受ける中で自律的協働的学習・内容重視の新たなビリーフを形成する過程、これは新たなビリーフへの変容過程とも言えるが、その過程を見た。そして、その新たなビリーフの形成に「自己認識の深まり」「変化している自分」の2つの概念から成る【自己の振り返り】が不可欠であること、加えてそれを促す「自分自身の経験」による「発見的学び」と「他者との協働」で生じる「他者との相互作用」がなければならないこと、さらに【自己の振り返り】を促す情意面における動機付けも大切であることを指摘した。

そして、第5章では、ポートフォリオを導入した日本語学習でポートフォリオをはじめて体験する学習者がその【積極的取り組み】に至るまでの態度変容を見たが、その過程で鍵となるのが、『文字習得が進めるポートフォリオ』『他者からの刺激』『残るのがいいという気付き』の3つの概念を持つ【活用への気付き】であった。このうちの『他者からの刺激』は「振り返りセッション」における「他者との相互作用」によって自己の振り返りが起きて【活用への気付き】となったものであった。また、他の2つの概念はポートフォリオという道具を使った「自分自身の体験」が自己の振り返りを促して【活用への気付き】となったものであった。

すなわち、第4章の結果では【自己の振り返り】が、第5章の結果では【活用への気付き】が変容を促す鍵になっていたが、第5章における【活用への気付き】は上述の通り自己の振り返りによる気付きであることから、結局ビリーフの変容は自己を振り返ることで起きているこ

とが分かる。授業実践ではこうした【自己の振り返り】の機会を設けることでビリーフ変容を促すことが可能になると言えよう。ただし、上述の通り、また第4章と第5章で見た結果図が示す通り、【自己の振り返り】の機会と言っても、その前段階として【振り返り】を引き起こす体験をさせる「仕組み」が必要であり、それが第4章の作文授業では「作家になる」という設定での作文作成活動の一連のプロセスとそれを他者と共有するピア活動・評価活動であり、第5章ではポートフォリオ作成の活動とそのポートフォリオを他者と共有する「振り返りセッション」の活動であった。

以上をまとめると、授業実践において、新たな学習の考え方を導入し、その方向へ学習のビリーフを導くには、振り返りを引き起こす体験をさせる「仕組み」を作ること、その中で学習者が他の学習者と活動を共有する機会があること、そして自己の振り返りをする機会があること、の3つが必要であることが分かった。

ここで、この「ビリーフ変容」とは何を意味するのかについて確認してみたい。第4章では館岡(2007:52-57)を引用してピア・ラーニングにおける「仲間との相互作用による学び」によって「理解深化」が起これと述べた。そして、この「理解深化」とは館岡(同:54)によると「仲間との対話は、互いの理解を深めたり、考え方を変容させたり、また、新しいものを生み出したりする可能性がある」と説明されていた。ここでこうした「理解深化」が「学び」であるとした時、本論で扱ってきた「ビリーフ変容」もまた「学び」ということになるだろう。学習者主体を目指して授業デザインをしたり、自律学習支援としてポートフォリオを導入したりという教える側の支援は、学習者が自律し主体となって学ぶように導いていたのであり、その方向への「ビリーフ変容」があったというのは、そうした考え方の「学び」が起きたことにほかならない。第2章のビリーフの定義に関する議論の中ではWoods(2003:205)の構成主義の立場でのビリーフの捉え方について取り上げた。そこでは「知識」と「ビリーフ」は社会的な相互作用の中で再構成が繰り返される一つの構造体であり、その境界は曖昧であると述べられていた。また、Woods(2003:202)は「ビリーフの形成と発展そのものが一種の学習である」とも述べていた。このように考えると、本研究の実践での学習者の「ビリーフ変容」の分析は「学び」の分析であったとも言えよう。

次に先行研究の中でビリーフの変容を扱った研究と上記の結果で明らかになったことを比較して本研究の意義を検証する。

本論ではすでに第2章で、先行研究で明らかになった「ビリーフ変容」の要因をまとめている。それによると、日本語の授業（説得的コミュニケーションによる介入、自己訂正を経験する作文授業、日本人学生との協働、ジグソー学習法、グループモニタリング活動、非母語話者

日本語教師による授業、過程重視の聴解、グループでの翻訳活動）を受けた経験、日本語を話す機会、日本人と交流する機会、日本での生活体験、チューターによるアドバイスを受けることなどの状況でビリーフ変容が起きたこと、そして、こうした経験を通してメタ認知ストラテジーが使用できるようになったこと、自己の内省が促されたこと、他者との相互作用により気づきが生まれたことでビリーフの変容が起きていることが分かったとしていた。これは様々な学習文脈があるが、その中で自己の内省、すなわち振り返りがあること、また他者との相互作用があることがビリーフ変容に寄与するということがすでに先行研究のまとめから分かっていたということで、本研究で至った結論はこれを確認したことになる。しかし、本研究ではビリーフ変容に寄与した「自己の振り返り」と「他者との相互作用による学び」がどのようにビリーフ変容に寄与しているのか、また「自己の振り返り」と「他者との相互作用による学び」に至る過程はどうなっており、その過程で学習者は何を経験して何を考えたのかを結果図の形で示すに至っている。先行研究のうち量的研究でビリーフ変容を示したもの（岡崎 1996、田中・北 1997、岡崎・堀 2000、八若 2005、砂川・朱 2008 など）ではこうした過程は分からなかった。また、質問紙にインタビュー等の資料を合わせて分析した研究（関口 1998、辛 2006、横山 2007 など）でも質問紙の結果を確認するための質的データの分析であったため同じことが言える。PAC 分析および主にインタビュー資料を質的に分析してビリーフ変容を確認した研究には八若 (2007)、半原 (2009)、房 (2004)、朱・砂川 (2010) があり、これらは学習者のイーミックスな視点から分析が行われていたが、変容に注目していても変容過程には関心がなく研究対象とはしていなかった。したがって、個々の活動が内省を促してビリーフ変容に寄与していたことは示されていたが、1 対 1 の対応関係を示すような結果であり、本論で見たように【自己の振り返り】に至るには複数の要因があるといったことは示されていなかった。

そして、もう一つ本研究の示した結果の意義はビリーフが変容しない場合の過程も示して、その問題を解決するための提言をしていることである。先行研究において量的研究の場合は平均値でビリーフ変容を確認するのであるからビリーフが変容しない者もあったであろうが、それにはどのような原因があるのか分からないし考察もされていない。また他の質的な分析をした研究においても、本論で見た PAC 分析の場合は 2 回行って変化した部分に注目して分析するのが目的であるし、房 (2004) と朱・砂川 (2010) もそれぞれの授業方法の効果を見るのが目的で変化した部分のみに関心がもたれていた。また、田中・北 (1997) では成績上位群と下位群を分けて調査をして上位群については期待した方向へのビリーフ変容を確認し、下位群については確認できなかったという結論を示しているが、下位群が変容しなかった原因は考察されていなかった。この種の成績上位群・下位群に分けた調査は下位群の問題を見出すことができる重

要な研究である。しかし、問題があることを示すだけではなく、その原因を突き止め、どのようなタイミングで支援すべきかが分かるようなさらなる研究が必要であろう。そうした場合の研究方法の選択肢が本研究の取り組んだ「文脈アプローチ」ではないだろうか。

6.2 ビリーフ研究におけるアフォーダンスの解釈と社会文化的アプローチ

第5章では自律学習支援の一つの道具としてのポートフォリオがアフォーダンスとなり、学習者の振り返りをアフォードして「ビリーフ変容」を導いたという考察を示した。これは Peng (2011) が提案した生態学的アプローチによるビリーフ変容の考え方であった。この生態学的アプローチとは学習者と学習環境との相互関係の中で、環境が提供する学習の意味や、環境が持つ潜在能力が相互作用を起こすというものであった。実はこの生態学的アプローチの考え方は、学習者ビリーフの社会文化的側面への関心が高まったことにより生じたものである。Peng (2011:315) は「文化的真空状態(culture-vacuum context)で言語学習が行われることはなく、したがって特定の社会文化的文脈の中で学習者のビリーフも生成される」と述べている。「文脈アプローチ」とはまさにこうした考え方によるビリーフ研究であった。上で「ビリーフ変容」の鍵となる【振り返り】を引き起こす体験をさせる「仕組み」が必要であることを述べたが、この「仕組み」は本研究では学習者主体を目指した授業デザインであり、ポートフォリオによる自律学習支援であったが、こうした「仕組み」が「学習環境」であったと捉えることができよう。そう考えると、第4章、第5章で示した結果図に表された「ビリーフ変容」はそれぞれの実践が提供した「学習環境」によってアフォードされており、その相互作用のやり取りが結果図内では矢印で示されていたことになる。

この Peng (2011) の生態学的アプローチを Barcelos and Kalaja (2011) はビリーフ研究における社会文化理論(Sociocultural theory)を用いた社会文化的アプローチの一つとして位置付けている。そして、社会文化的アプローチによるビリーフの先駆的な研究に Alanen (2003) を挙げている。Alanen (2003:55) は 1970 年代以降ヴィゴツキーの考え方が心理学・教育学の分野に影響を与え、多くの研究者たちによって発展してきたが、そこで発展した社会文化的アプローチを言語学習についてのビリーフの研究に取り入れたと述べている。そして、ビリーフは学習者と言語学習との間の媒介手段(mediational means)であり、学習者が言語学習の過程において使ったり使わなかったりするものであると仮定している(同:60)。

社会文化的アプローチにおける学習の媒介性について、石黒(2004:13-14)はヴィゴツキーを引用しながら次のように説明している。「人間の発達とは社会歴史的法則に従う文化的発達」である。そして、「全ての行動は刺激に対する反応である」が、その間に媒介物があり、その媒介物

が反応を制御するところに人間の文化的発達の特長がある。この人間に特有の文化的発達を研究する鍵は媒介物の状況的機能を明らかにすること、発達の中でどのような媒介物が、どのように使われるようになり、それがどのように刺激と反応との間の直接的な関係を変換するのか、その変化の歴史を捉えることであると述べている。ヴィゴツキーはこの媒介物を手段刺激と呼び、紙やハンマーなどの技術的道具と記号や言語に代表される心理学的道具があるという。そして、人間は道具＝人工物を媒介として対象と向き合い、その対象との間に特殊な関係を構成すると説明されている。石黒は学習をこの文化的発達と捉え、「学習は何かに常に媒介されている」とし、社会文化的アプローチから学習をみた時、この媒介性が重要なキーワードになると述べている。

Alanen(2003:66)はビリーフを道具、記号、象徴、神話と同じように人間の行動を媒介するある種の文化的人工物(cultural artifact)であると見るとしたうえで、ビリーフを次のように定義している。ビリーフには精神的面と社会的面があり、個人的であるとともに社会的である。また、ビリーフは社会的相互作用である行為の文脈において観察され、媒介された行為(mediated action)によって構成され獲得される。媒介された行為とは、人間の行為は道具や言語といった媒介手段を用いており、これらの媒介手段が行為の形成に本質的に関わっていることを意味している(ワーチ 2004:28-29)。そして、Alanen はその媒介された行為として対話が重要であるとし、フィンランドの小学生の外国語学習についてのビリーフを半構造化インタビューによって調査し、被調査者と調査者であるインタビュー者の対話によってビリーフが構成される様子を分析している。

ここで Peng(2011)の生態学的アプローチに話を戻すと、Peng(2011)のこの生態学的アプローチは言語学習における生態学について論じた Lier(2009)を参照している。Lier(2009:26)は生態学的アプローチと社会文化理論を比較して、生態学的アプローチはヴィゴツキーの考えを拡張するものであると述べている。そして、言語学習における生態学的アプローチの特徴の一つに「関係」があり、それは次のように説明されている。生態学的言語論では、人間と世界を効果的に結び付ける関係付けの方法としての言語学習に焦点を当てていく。ここでの重要な概念はアフォーダンスである。これは学習者－環境間の関係性を意味し、行為の促進もしくは抑制をするもののことである。環境は活動の根拠となるあらゆる物理的・社会的・記号的アフォーダンスを含んでいる (Lier2009:6)。Peng(2011)は教室での学習環境(そこに含まれる教授実践、学習課題、学習者グループの結束などの要素)がアフォーダンスとなり、学習者のビリーフはその学習環境との相互作用により、生成と再構成がなされるとしている。社会的相互作用によってビリーフが構成されるという点では Alanen のいう社会文化的アプローチと同じであるが、

生態学的アプローチでは環境が学習を促進または抑制するような潜在的な能力を持っていて、それがアフォーダンスとなり、ビリーフの生成や再構成を媒介すると考える。これについて Lier(2009:131)は「環境は意味の潜在性に満ちている」と表現している。本論の第5章ではこのアフォーダンスの考え方を自律学習支援の道具であり、他者との相互作用の機会を生むポートフォリオに適用して、ポートフォリオに対する態度変容が新たなビリーフの生成を促したことを示したのである。

6.3 ビリーフ研究の社会文化的アプローチへの展開

石黒は社会文化的アプローチによる学習論の展開について、レイブとヴェンガーの『状況に埋め込まれた学習』の序文にあるハンクス(1991)の言葉を引用しながら次のように述べている。状況的学習論では「学習はいわば参加という枠組みで生じる過程であり、個人の頭の中ではないのである。」「学ぶのは共同体」であり、「学習の流れ(context)に参加している人たち」であり、「学習はいわば、共同参加者間にわかれ持たれているのであり、一人の人間の行為ではない(ハンクス 1991:8-9)。」このように状況的学習論によって学習は個人の問題からコミュニティの問題へとシフトしている(石黒 2004:10)。

こうした社会文化的アプローチへの展開はビリーフ研究にも当てはまる。Horwitz(1985, 1987)と Wenden(1986, 1987)から始まったビリーフ研究とその後の1990年代のビリーフ研究においては、Wendenのメタ認知アプローチに代表されるように、認知心理学分野の研究が参考にされて個々の学習者が持つメタ認知知識とビリーフに関心が持たれていた。そして、本研究でも採用したその後の文脈アプローチにおいては、ビリーフは学習者が経験する学習文脈に埋め込まれており、学習者のイーミック(emic)な視点からの意味の解釈を根拠にして分析されるアプローチとしながらも、ビリーフが動的なもので、社会的相互作用によって形成されたり、変化したりし文脈によって特定されるものであると定義した。これは個々の学習者から捉えた学習文脈を出発点としながら、実際の研究においては社会的相互作用の分析へとシフトしつつあることを意味している。本論の第4章と第5章で提示した仮説モデルはまさにこの社会的相互作用の結果生じた過程を表した図となっている。

Barcelos and Kalaja(2011:281)はビリーフ研究における社会文化的アプローチを文脈アプローチの副産物(off-shoot)であると述べている。実はこの Barcelos and Kalaja(2011)は12年ぶりのそして2回目の第2言語習得におけるビリーフ研究の特集が組まれた System 39, Issue3を紹介する序論である。そこに集められた論文のすべてがビリーフの変容を扱っており、Barcelos and Kalajaは「1980年半ばに始まったビリーフ研究がその焦点を学習者・教師が言

語学習過程についてどんなビリーフを持っているかにあったとすると、この特集の焦点はビリーフがどのようにして生成し、行動、感情、アイデンティティー、アフォーダンスと相互作用を起こして変容するか、言語の学習と教授のマクロとミクロの政治的文脈の中でどのように築かれていくのかにある。この特集では、ビリーフの単なる記述ではなく、他者との相互作用の中でビリーフがどのように交渉され獲得されるかに焦点が当てられている」と述べている。そして、11本の論文のうちの5本が社会文化的アプローチであることを紹介している。石黒が指摘するように社会文化的アプローチが学習を個人の問題から社会の問題へとシフトさせていることから、上述の通り筆者はビリーフ研究も同様のシフトをしつつあると考えている。そうすると社会文化的アプローチは文脈アプローチの副産物(offshoot)とされているが、実は文脈アプローチはビリーフ研究を社会文化的アプローチへと展開させる橋渡しとなっていて、本論の結果はこのことも併せて提示している。

石黒(2004)は社会文化的アプローチから学習をみた時、この媒介性が重要なキーワードになると述べているとすでに上で記したが、さらに「学習が媒介されているという主張は、人の能力をその人に内在するものであるかのように取り扱う個体主義を否定する」と述べている(同:14)。また、学習を社会的なものとして理解しようとすることで可能になることの 하나가「学習の過程や成果を個人に内在する能力の問題とするような宿命論的な立場から解放することである」とも述べている(同:23)。そして、学習がコミュニティへの参加の様式で、そのコミュニティにおいて多様な人工物や他者に支えられることによって学習の目的が社会的に達成されるものであると捉えなおしたならば、「誰かができないという事実」はその誰かを含む相互行為や活動システム、コミュニティの問題となる。その問題は誰か「できない」個人を排除する形で解決されるのではなく、それを手がかりにそうした「できなさ」を誰かに付与する文脈を生成する社会文化的装置を修理・改修することにこそ真の解決があると指摘している(同:23)。

本研究では、上述の通り先行研究との違いとしてビリーフが変容しない場合の過程を示して、その問題を解決するための提言をしている。そして、これは文脈アプローチによって可能になったことであると述べたが、石黒が指摘する通り、これは社会文化的アプローチが可能にしたことと言ふべきであり、すでに本研究に社会文化的アプローチの考え方が含まれていることを示唆するものである。そして、ビリーフを社会的なものとして捉えることの意義もまさにこの点、すなわち実践授業をデザインした側が意図したように学習がされない(またはその方向へのビリーフ変容が見られない)という問題を、デザインした授業での「仕組み」の問題であると捉えて解決策を探ることができるという点にあると言えよう。

6.4 想定する【応用者】

最後に想定する【応用者】について提示することで今後の課題を述べる。本研究は日本語教育の多様性に対応した研究であり、研究結果を広く一般化させようとするものではない。多様化している状況の全てに当てはまるように、結果を一般化させようとすることは困難であり、無理に行えば抽象的で実践に応用することのできない結論を提示するだけになってしまうからである。木下(2003:27)はグラウンデッド・セオリーの理論特性として、この理論が対象とするのは「通常思われているよりは限定された狭い範囲になる」とし、その限定された範囲内で「数量的研究方法を含め他の研究方法による結果と比べた時に優れた説明力」を持ち、「人間の行動と予測に関して十分な内容」を提示することができると述べている。本研究でも、結果を一般化させるのではなく、反対に適用範囲を限定することで【応用者】を特定し、その【応用者】がここで生成された理論を使いやすいものとなるように試みてきた。

第4章では【分析焦点者】を「学習者主体を目指した作文授業を受ける者」とした。ここで想定している【応用者】は海外の大学、すなわち母語が同じであり、大学のようにある程度義務的に授業に参加しなければいけない学生がいるところで、「学習者主体を目指した作文授業」の構成要素を①学習者自身による学習過程の管理、②解決すべき問題を自ら発見することで学びとなる発見的学び、③他者との協働、④他者との相互作用による創造、⑤学習者が関与する評価、とするようにデザインした授業を行う者である。

第5章の【分析焦点者】は「MOJCにおけるJF講座日本語コースを受講しポートフォリオ作成を経験する者」であった。したがって、想定している【応用者】もMOJCでの実践者である。ここでMOJCに限定したのは、この機関で学ぶ学習者が文字習得への動機づけが高く、これがこの理論に反映していたからである。しかし、類似の機関での実践者もその機関の学習者の特徴を把握した上であれば【応用者】になりうるであろう。例えば、同様のJF講座またはポートフォリオを自律学習支援のツールの一つとして使っている機関、ただし、高校、大学のような正規の学校教育機関よりも、学習者が任意で学んでいる機関での実践者が適している。

さて、こうして見てくると本研究が示した結果は限られた範囲でしか適応されないことが分かる。今後の課題はここで示した【応用者】となって実践研究を繰り返すことである。それによって多様な日本語教育の取り組みの中で限定された範囲でありながらも様々な理論モデルを提供していくことである。そして、上述の通りビリーフ研究が「文脈アプローチ」を橋渡しに「社会文化的アプローチ」へと展開していくならば、【応用者】に期待されることは「ビリーフ変容」とその「学び」を社会的な「仕組み」の問題として捉える眼差しであろう。

引用文献

- (1) 青木直子・中田賀之(2011)「序章 学習者オートノミー 初めての人のためのイントロダクション」青木直子・中田賀之編『学習者オートノミー 日本語教育と外国語教育の未来のために』p. 1-22、ひつじ書房
- (2) 阿部新(2009)「スペイン・マドリードの大学における日本語学習者の言語学習ビリーフ」『名古屋外国語大学外国語学部紀要』(37), p. 25-62、名古屋外国語大学
- (3) 安龍洙、渡辺文夫、才田いずみ(1995)「韓国人日本語学習者の授業観の分析-授業に対する認知的変容についての事例的研究-」『東北大学文学部日本語学科論集』5、p. 1-12
- (4) 安龍洙ほか(2004)「日本語学習者と日本人日本語教師の授業観の比較：個人別態度構造分析法(PAC)による事例研究」『茨城大学留学生センター紀要』2、p. 49-59、茨城大学
- (5) 伊古田絵里(2006)「海外の日本語学習者の言語学習観--成績との関連、モンゴル国立大学を事例として」『横浜国大言語研究』24、p. 30-44、横浜国立大学
- (6) 石井容子・熊野七絵(2009)「言語と文化への気づきを学習者間で共有する活動が果たす役割―「研修活動の記録」と「週フィードバック」の分析から―」リテラシーズ研究集会『複言語・複文化主義と言語教育』予稿集、p. 92-97
- (7) 石黒広昭(2004)「学習活動の理解と変革に向けて：学習概念の社会文化的拡張」『社会文化的アプローチの実際―学習活動の理解と変革のエスノグラフィー』p. 2-32、北大路書房
- (8) 石橋玲子ほか(1996)「中級日本語学習者の自律的学習に向けての意識化の試み」『言語文化と日本語教育』11、p. 62-76、お茶の水女子大学日本言語文化学会
- (9) 石橋玲子(2009)「日本語学習者の作文産出に対するビリーフとストラテジーの特性―タイの大学生の場合」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』(6)、p. 23-32、国際交流基金バンコク日本文化センター
- (10) 伊松(2001)「日本語学習者のビリーフについての意識調査―中国首都師範大学の場合」『日本語教育研究』(41)、p. 115-129、言語文化研究所
- (11) 板井美佐(1997)「言語学習についての中国人学習者の BELIEFS 上海復旦大学の質問紙調査より」『日本語教育論集』12号、p. 63-88、筑波大学留学生センター
- (12) 板井美佐(1999)「日本語学習についての中国人学習者の BELIEFS―香港城市大学の質問紙調査から分かったこと―」『日本語教育論集』14号、p. 163-179、筑波大学留学生センター

- (13) 板井美佐 (2000)「中国人学習者の日本語学習に対する BELIEFS についてー香港 4 大学の質問紙調査からー」『日本語教育』104 号、p. 69-78、日本語教育学会
- (14) 板井美佐 (2001)「香港における中国人学習者の日本語学習に対する動機(BF)、学習 ST 及び学習活動上の好みに関する調査ー香港 4 大学機関の調査からー」『日本語教育論集』16 号、p. 83-104、筑波大学留学生センター
- (15) 牛窪隆太(2004)「クラス活動における『学習者主体』の意味」細川英雄+NPO 法人言語文化教育研究所スタッフ『考えるための日本語 問題を発見・解決する総合活動型日本語教育のすすめ』p. 65-77、明石書店
- (16) 牛窪隆太(2005a)「日本語教育における学習者主体」リテラシーズ研究会編『リテラシーズ 1』p. 87-94、くろしお出版
- (17) 牛窪隆太(2005b)「『学習者主体』の教室活動における教師関与ー共有化/個人化観点からの一考察ー」『早稲田大学日本語教育研究』7 号、p. 41-52、早稲田大学大学院日本語教育研究科
- (18) 海野多枝ほか(2004)「第二言語学習ビリーフ研究に向けての基礎調査」『言語情報学研究報告』No. 5、p. 285-319、東京外国語大学大学院地域文化研究科
- (19) ヴェントーラ、フランチェスカ (2007)「フィリピン人日本語学習者と教師の漢字学習に対するビリーフとストラテジー使用ー漢字教育の改善のためにー」『日本言語文化研究会論集』第 3 号、p. 141-168、国際交流基金日本語国際センター・国立国語研究所・政策研究大学院大学
- (20) 大北葉子 (1995)「漢字学習ストラテジーと学生の漢字学習に対する信念」『世界の日本語教育』第 5 号、p. 105-124、国際交流基金
- (21) 大北葉子(1998)「初級教科書の漢字学習ストラテジー使用及び漢字学習信念に与える影響」『世界の日本語教育』第 8 号、p. 31-45、国際交流基金
- (22) 岡崎敏雄・岡崎眸(1990)『日本語教育におけるコミュニケーション・アプローチ』凡人社
- (23) 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信に及ぼす効果」『日本語教育』89 号、p. 25-38、日本語教育学会
- (24) 岡崎眸 (1999)「学習者と教師の持つ言語学習についての確信」宮崎里志・ネウストプニー J. V. 共編『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』p. 147-158、くろしお出版
- (25) 岡崎眸・堀和佳子 (2000)「言語学習についての確信ー韓国人日本語学習者の場合ー」『お茶の水女子大学人文科学紀要』第 53 巻、p. 185-201

- (26) 小川貴士(2007)「主体的なコミュニケーションをどうクラスで実現させるか 文芸批評論のコミュニケーション論との関連から」『日本語教育のフロンティア 学習者主体と協働』p. 21-36、くろしお出版
- (27) 小木曾左枝子(2006)「海外日本語教育レポート 第 12 回アイルランドにおけるヨーロッパ言語ポートフォリオの日本語学習への活用例」『日本語教育通信』 <<http://www.jpfe.go.jp/j/japanese/survey/tsushin/report/012.html>>2013 年 8 月 7 日参照
- (28) 小田勝己 (1999)『総合的な学習に適したポートフォリオ学習と評価』学事出版
- (29) 呉禧受 (2007)「日本語学習におけるビリーフと学習ストラテジーの関係ー日本語を専門とする韓国人大学生を対象にー」『ことばの科学』Vol. 20、p. 49-64、名古屋大学言語文化研究会
- (30) 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ーフィリピン大学日本語受講生調査からー」『国際交流基金 日本語教育紀要』1 号、p. 85-101
- (31) 片桐準二 (2009)「カンボジア人日本語学習者の作文学習ビリーフーピア・レスポンスを中心にー」『アジアにおける日本語教育「外国語としての日本語」修士課程設立一周年セミナー論文集』p. 29-48、チューラーロンコーン大学文学部東洋言語学科日本語講座
- (32) 片桐準二ほか (2012)「モンゴル人日本語学習者の学習ビリーフーモンゴル・日本人材開発センター受講生のビリーフ調査からー」 *Works in Research*, No365(2), p. 33-37, National University of Mongolia, Orkhon School
- (33) 葛茜 (2009)「中国の日本語専攻大学生が持つ学習ビリーフについてー中国南方 A 市における量的、質的調査を通して」『日本語教育研究』(55)、p. 82-97、長沼スクール
- (34) 河野美抄子ほか (2004)『改訂新版日本語教師養成シリーズ 日本語教授法』東京法令出版
- (35) 川村千絵 (2005)「作文クラスにおけるポートフォリオ評価の実践ー学習者の内省活動に関するケーススタディー」『日本語教育』125 号、p. 126-135、日本語教育学会
- (36) 来嶋洋美ほか (2012)「JF 日本語教育スタンダード準拠コースブックの開発」『国際交流基金日本語教育紀要』8、p. 103-117
- (37) 木谷直之 (1998)「極東ロシアの大学生の言語学習観についてー海外日本語教師研修のための基礎データ作成を考えるー」『日本語国際センター紀要』8 号 p. 95-109 国際交流基金日本語国際センター

- (38) 木下康仁 (1999) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ 質的実証研究の再生』 弘文堂
- (39) 木下康仁 (2003) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 質的研究への誘い』 弘文堂
- (40) 木下康仁 (2007) 『ライブ講義 M-GTAー実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』 弘文堂
- (41) 串田紀代美 (2011) 「遠隔教育による専門日本語教育の授業評価と学習観 : インターネット会議システムを利用した専門分野別授業「美術史」に関するインタビューの分析」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』 (34)、p. 111-150、アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター
- (42) 久保田賢一 (2000) 『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』 関西大学出版部
- (43) 熊野七絵・石井容子 (2010) 「体験交流活動を中心とした研修における自律学習支援を学習者はどう捉えたか」『広島大学留学生教育』 14、p. 13-27
- (44) グレイザーB.G.、スト劳斯A.L.、後藤隆ほか訳 (1996) 『データ対話型理論の発見 調査からいかに理論をうみだすか』 新曜社(Glaser B.G. and Strauss A.L. (1967) *The Discovery of Grounded Theory strategies for qualitative research*. Aldine Transaction)
- (45) グレイザーB.G.、スト劳斯A.L.、木下康仁訳 (1988) 『死の Awareness 理論と看護ー死の認識と終末期ケア』 医学書院(Glaser B.G. and Strauss A.L. (1965) *Awareness of Dying*. Aldine Publishing)
- (46) 厚生労働省ホームページ
http://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/koyou/gaikokujin/other22/index.html (最終閲覧 2014 年 9 月 9 日)
- (47) 国際交流基金 (1992) 『海外の日本語教育の現状 1990 年国際交流基金調査』 大蔵省印刷局
- (48) 国際交流基金 (2009) 『JF 日本語教育スタンダード試行版』 国際交流基金
- (49) 国際交流基金 (2010) 『JF 日本語教育スタンダード 2010 利用者ガイドブック』 国際交流基金
- (50) 国際交流基金 (2013) 『海外の日本語教育の現状概要 2012 年度日本語教育機関調査』 国際交流基金
- (51) 国際交流基金 JF 講座<<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/jf/>>2014 年 8 月 30 日参照

- (52) 戈木クレイグヒル滋子 (2005)『質的研究方法ゼミナールーグラウンデッドセオリーアプローチを学ぶ』医学書院
- (53) 戈木クレイグヒル滋子 (2008)『実践 グラウンデッド・セオリー・アプローチ 現象をとらえる』新曜社
- (54) 齋藤ひろみ (1996)「日本語学習者と教師のビリーフスー自律的学習に関わるビリーフスの調査を通してー」『言語文化と日本語教育』p. 58-69 お茶の水女子大学日本言語文化学会研究会
- (55) 阪上彩子 (2009)「学習者ビリーフは変容するのかーハンガリー人大学生を対象としてー」『日本語・日本文化研究』第 19 号、p. 21-34、大阪大学言語文化研究科言語社会専攻海外連携特別コース
- (56) 佐々木倫子 (2006)「パラダイムシフト再考」『日本語教育の新たな文脈』p. 259-283、アルク
- (57) 佐々木正人 (2008)『アフォーダンス入門 知性はどこに生まれるか』講談社
- (58) 佐藤郁哉 (2008)『QDA ソフトを活用する 実践 質的データ分析入門』新曜社
- (59) 佐藤紀美子 (2007)「台湾人日本語学習者のビリーフス」『留学生教育』(12)、p. 119-129、留学生教育学会
- (60) 里見文 (2011)「ポートフォリオを利用した語彙学習の実践報告」WEB 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』
- (61) 三宮真智子 (2008)「メタ認知研究の背景と意義」三宮真智子編『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』p. 1-16、北大路書房
- (62) 朱桂栄・砂川有里子 (2010)「ジグソー学習法を活用した大学院授業における学生の意識変容についてー活動間の有機的連携という観点から」『日本語教育』(145)、p. 25-36、日本語教育学会
- (63) 辛銀眞 (2006)「日本国内の非母語話者日本語教師に対する学習者のビリーフの変容ー早稲田の初級実践を通してー」『講座日本語教育』42 号、p. 60-81、早稲田大学日本語研究教育センター
- (64) 鈴木祐一 (2012)「教室における音読指導の効果検証：語彙習得と学習者ビリーフ」『東アジア日本語教育・日本文化研究』15、p. 169-186、東アジア日本語教育・日本文化研究学会

- (65) 砂川有里子・朱桂榮 (2008)「学術的コミュニケーション能力の向上を目指すジグソー学習法の試み--中国の日本語専攻出身の大学院生を対象に」『日本語教育』(138)、p. 92-101、日本語教育学会
- (66) 牲川波都季 (2002)「学習者主体とは何か」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』、p. 11-30、凡人社
- (67) 関口律子 (1998)「プロジェクトワークにおける学習ストラテジーとビリーフの変容 : ストラテジー開発のためのコース設計を中心に」『日本語教育方法研究会誌』 5(2)、p. 36-37、日本語教育方法研究会
- (68) 関崎博紀 (2009)「中国人日本語学習者の言語学習観の調査 : 中央民族大学外国語学院日語専業の場合」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』(24)、p. 37-50、筑波大学留学生センター
- (69) 総務省 (2006)『多文化共生の推進に関する研究会報告書』総務省
- (70) 高崎三千代 (2006)「フィリピン・マニラ首都圏の大学における日本語学習者のビリーフー歴史的・社会的背景の視点からの考察ー」『国際交流基金 日本語教育紀要』2号、p. 65-80、国際交流基金
- (71) 高崎三千代 (2014)「メキシコにおける日本語学習者の特性ービリーフ調査結果を中心にー」『国際交流基金日本語教育紀要』(10)、p. 23-38、国際交流基金
- (72) 高見澤孟 (2004)『新・はじめての日本語教育 2』アスク
- (73) 舘岡洋子 (2007)「ピア・ラーニングとは」池田玲子・舘岡洋子『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』p. 35-69、ひつじ書房
- (74) 田中信之 (2005)「中国人学習者と対象としたピア・レスポンスービリーフ調査をもとにー」『日本語教育』126号 p. 144-153、日本語教育学会
- (75) 田中信之 (2006)「中国人学習者を対象としたピア・レスポンスービリーフ調査から話し合いの問題点を探る」『小出記念日本語教育研究会論文集』(14)、p. 21-35、小出記念日本語教育研究会
- (76) 田中信之、北直美 (1996)「日本語教育における学習者の作文に対する学習信念」『北陸大学紀要』第20号、p. 325-334
- (77) 田中信之・北直美 (1997)「日本語学習者の作文に対する学習信念の変容」『日本語教育論文集ー小出詞子先生退職記念ー』p. 461-472、凡人社
- (78) 田畑理咲 (2006)「学習者参加型日本語学習におけるポートフォリオ評価」『日本語教育と異文化理解』第5号、p. 1-8、明治書院

- (79) ダン チャム クィン (2003)「ベトナムにおける日本語の会話授業の改善--コミュニケーション活動を積極的に取り入れるために」『日本語教育指導者養成プログラム論集』(2)、p. 29-64、政策研究大学院大学
- (80) 土屋真理子 (2008)「自律的な学習を目指した教室授業における自己評価シートの役割」『桜美林言語教育論叢』4、p. 1-13
- (81) 寺西和子 (2001)『総合的学習の評価ーポートフォリオ評価の可能性ー』明治図書
- (82) トムソン木下千尋 (2009)「オーストラリアの日本語教育 その社会的背景と理論的背景」トムソン木下千尋編『学習者主体の日本語教育 オーストラリアの実践研究』p. 3-28、ココ出版
- (83) 豊田悦子 (1995)「漢字学習に対する学習者の意識」『日本語教育』85 号 p. 101-113、日本語教育学会
- (84) 内藤哲雄 (1993)「個人別態度構造の分析について」『人文科学論集』(27)、p. 43-69、信州大学人文学部
- (85) 内藤哲雄 (2002)『PAC 分析実施法入門[改訂版] 「個」を科学する新技法への招待』ナカニシヤ出版
- (86) 野山広 (1995)「JFL 場面における『ビリーフス』調査の重要性と活用に関する一考察：豪州・メルボルン地区の高校生の場合を事例として」『日本語教育論集』12 号、p. 61-90、国立国語研究所日本語教育センター
- (87) 橋本洋二 (1993)「言語学習についての BELIEFS 把握のための試みーBALLI を用いてー」『日本語教育論集』8 号、p. 215-241、筑波大学留学生センター
- (88) 八若壽美子 (2005)「外国人留学生と日本人学生の言語学習ビリーフの変容-協働活動を通して-」『茨城大学留学生センター紀要』3、p. 11-24
- (89) 八若壽美子 (2006)「インドネシア人留学生の日本語学習の自己評価：PAC 分析による事例的研究」『茨城大学留学生センター紀要』4、p. 13-21、茨城大学
- (90) 八若壽美子 (2007)「韓国人学部留学生の日本語学習における自己評価の変容」『茨城大学留学生センター紀要』5、p. 41-52、茨城大学
- (91) 八若壽美・池田庸子 (2005)「韓国人留学生の日本語学習における自己評価」『共生時代を生きる日本語教育一言語学博士上野田鶴子先生古希記念論文集ー』p. 443-456、凡人社
- (92) 林さと子 (2006)「学習者の多様化と学習の個別性」津田塾大学言語文化研究所言語学習の個別性研究グループ編『第2 言語学習と個別性』p. 48-49、春風社

- (93) ハンクス、ウィリアム F. (1991)「ウィリアム・F・ハンクスの序文」レイブ、ウェンガー（佐伯胖訳）『状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加』p. 8-20、産業図書
- (94) 半原芳子 (2009)「共生日本語教育」が日本語非母語話者参加者の積極的共生態度の醸成に及ぼす影響--PAC 分析による事例検証『人間文化創成科学論叢』12、p. 101-110、お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科
- (95) 房賢嬉(バン・ヒョニ) (2004)「発音学習におけるグループモニタリング活動の可能性：学習者の意識の変化を中心に（村松賢一先生退官記念号）」『言語文化と日本語教育』(27)、p. 129-143、お茶の水女子大学日本言語文化学会
- (96) 平畑奈美 (2005)「初級実践研究における学習者・実習生のビリーフ変化と学びー2005 年度春学期「日本語教育実践研究(3)」からの報告ー」『日本語教育実践研究』第3号、p. 67-84、早稲田大学
- (97) 藤井晶子 (2002)「ブルガリア人大学生の言語学習観」『日本語教育方法研究会誌』9(1)、p. 16-17、日本語教育方法研究会
- (98) ブシマキナ アナスタシア (2013a)「JSL 日本語学習者の漢字学習に対する意識：JSL 日本語学習者へのアンケート調査を通じて」『金沢大学留学生センター紀要』(16)、p. 45-61、金沢大学留学生センター
- (99) ブシマキナ アナスタシア (2013b)「ロシア人日本語学習者の漢字学習についてのビリーフ：ロシアの高等教育機関にて日本語を学んでいる学生に対するアンケート調査を元に」『人間社会環境研究』(26)、p. 205-218、金沢大学大学院人間社会環境研究科
- (100) 舟橋宏代 (2005)「ポートフォリオを利用したフリートークの『会話』授業ー学習者の自律学習を支えるためにー」『鈴鹿国際大学紀要 Campana』12、p. 161-173
- (101) フリック・ウヴェ、小田博志ほか訳 (2002)『質的研究入門ー＜人間の科学＞のための方法論』春秋社
- (102) フレッチャー・ラルフ、ポータルピ・ジョアン(小坂敦子、吉田新一郎訳) (2007)『ライティング・ワークショップー「書く」ことが好きになる教え方・学び方ー』新評論
- (103) 文化庁ホームページ
http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/jittaihouka/h24/gaiyou.html（最終閲覧 2014 年 9 月 9 日）
- (104) 保坂敏子・土井真実 (2001)「映像素材を使用した学習活動に対する学習者から見たビリーフー教室場面の学習活動の場合」『小出記念日本語教育研究会論文集』(9)、p. 25-39、小出記念日本語教育研究会

- (105) 細川英雄 (1995) 「教育方法論としての『日本事情』-その位置づけと可能性-」『日本語教育』 87 号、p. 103-113、日本語教育学会
- (106) 細川英雄 (2005) 「新時代の日本語教育をめざして第 11 回学習者主体とは何か-日本語教育における学習者主体と協働の意味-」『日本語学』 24(2)、p. 96-110、明治書院
- (107) 細田和雅ほか (1994) 「日本語学習者と日本語教師養成課程大学生の日本語学習に関するビリーフ」 『広島大学日本語教育学科紀要』 4、p. 85-90
- (108) 水田直美ほか (1995) 「日本語学習に関するビリーフ -台湾とオーストラリアの大学生日本語学習者の比較-」『広島大学日本語教育学科紀要』 5、p. 61-66
- (109) 穆紅・黄文瀾 (2013) 「発音学習におけるグループワーク実践の可能性 : 中国人日本語学習者の言語学習観の分析を通して」『東アジア日本語教育・日本文化研究』 16、p. 147-162、東アジア日本語教育・日本文化研究学会
- (110) 向山陽子 (2007) 「文法学習に関する信念・態度, 学習ストラテジー, 学習成果の関連--暗示的帰納的指導のコンテキストの中で」『日本語教育論集』 (23)、p. 17-32、国立国語研究所
- (111) 山内薫 (2013) 「フランスの国立大学における日本語ポートフォリオ作成活動-日本語学習者の多様性を考慮した日本語教育を目指して-」『早稲田日本語教育実践研究』 1、p. 17-35
- (112) 山本そのこ (1999) 「中・独日本語学習者のビリーフ比較 BALLI 調査をもとに」『拓殖大学日本語紀要』 9 号、p. 91-107、拓殖大学
- (113) 楊峻(YANG Jun) (2008) 「グループワークの経験が中国人学習者の言語学習観に及ぼす影響 -日本語専攻主幹科目の受講生を対象とする実証的研究-」『世界の日本語教育. 日本語教育論集』 18、p. 113-131、国際交流基金
- (114) ユパカー スィリポンパイブーン (2008) 「日本語アクセントの学習における自己モニターの有効性 : タイ語母語話者に対するアンケートの分析から」『音声研究』 12(2)、p. 17-29、日本音声学会
- (115) 横溝紳一郎 (2000) 「調査報告ポートフォリオ評価と日本語教育」『日本語教育』 107 号、p. 105-114、日本語教育学会
- (116) 横山紀子 (2007) 「非母語話者教師の目標言語学習が学習観・指導観に及ぼす影響-再教育における聴解学習に関する実証的研究-」『日本語教育』 132 号、p. 98-107、日本語教育学会

- (117) 吉兼奈津子 (2010) 「日本語の「話す技能」に関するビリーフ--中国人留学生 21 人を対象として」『日本語・日本文化研究』 (20)、p. 209-222、大阪大学日本語日本文化教育センター
- (118) 芦暁博 (2012) 「中国人日本語学習者は聴解ストラテジーに対してどのようなビリーフを持つのか：中国国内外における中国人日本語学習者を対象とした調査」『日本語教育研究』 (58)、p. 192-207、長沼スクール
- (119) ワーチ、ジェームス V. (田島信元ほか訳) (2004) 『心の声 媒介された行為への社会的文化的アプローチ』福村出版(Wertsch, James V. 1991 *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*)
- (120) 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、p. 123-140、国際交流基金
- (121) 和田衣世 (2007) 「スリランカの大学生の言語学習ビリーフから日本語教育の改善を考える」『国際交流基金 日本語教育紀要』 3 号、p. 13-28
- (122) 渡辺晴世 (1990) 「学習者のビリーフスとラーニングストラテジー-学習者からの言語学習に関する情報獲得の試み」『日本語教育論集』 7 号、p. 94-119、国立国語研究所日本語教育センター
- (123) 渡辺文夫ほか (1994) 「日本語教育と認知的変容の研究 1：韓国人学習者と日本人実習生の授業観についての事例的研究」『日本語教育方法研究会誌』 1(3)、p. 32-33、日本語教育方法研究会
- (124) Abraham R. G. and Vann R. J. (1987) *Strategies of Two language Learners: A case study. Learner Strategies in Language Learning. In Wenden A. and Rubin J. (eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice-Hall. p. 85-102*
- (125) Alanen, Riikka (2003) *A Sociocultural Approach to Young Language Learners' Beliefs About Language Learning, In Kalaja, Paula and Barcelos, Ana Maria Ferreira eds., *Beliefs About SLA: New Research Approaches*, Kluwer Academic Publishers Inc. p. 55-85*
- (126) Barcelos, Ana Maria Ferreira and Kalaja, Paula (2011) *Introduction to Beliefs about SLA revisited, *System*, 39, Issue 3, p. 281-289*
- (127) Barcelos, Ana Maria Ferreira (2003a) *Researching Beliefs about SLA: A Critical Review. In Kalaja, Paula and Barcelos, Ana Maria Ferreira eds., *Beliefs about SLA*, Springer Science+Business Media, LLC, p. 7-33*

- (128) Barcelos, Ana Maria Ferreira (2003b) Teachers' and Students' Beliefs within A Deweyan Framework: Conflict and Influence. In Kalaja, Paula and Barcelos, Ana Maria Ferreira eds., *Beliefs about SLA*, Springer Science+Business Media, LLC, p.171-199
- (129) Benson, Phil (2011) *Teaching and Researching Autonomy Second edition*. Pearson Education Limited.
- (130) Benson, Phil and Lor, Winnie (1999) Conceptions of language and language learning. *System*, Volume 27, Issue 4, p.459-472
- (131) Cotterall, Sara (1995) Readiness for Autonomy: Investigating Learner Beliefs. *System*, Volume 23, No.2, p.195-205
- (132) Cotterall, Sara (1999) Key variables in language learning: what do learners believe about them? *System*, Volume 27, Issue 4, p.493-513
- (133) Dewey, John (1938) *Experience and Education*. New York: Macmillan
- (134) Flavell, John H. (1979) Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34/10, p.906-911
- (135) Gardner, Robert C. and Lambert, Wallace E. (1972) *Attitude and Motivation in Second-Language Learning*, Newbury House Publishers Inc.
- (136) Glaser, Barney G. and Strauss, Anselm L. (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Aldine Transaction. (後藤隆・大出春江・水野節夫訳(1996)『データ対話型理論の発見 調査からいかに理論をうみだすか』新曜社)
- (137) Horwitz, Elaine K. (1985) Using Student Beliefs About Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course. *Foreign Language Annals*, 18, No. 4, p. 333-340
- (138) Horwitz, Elaine K. (1987) Surveying Student Beliefs About Language Learning. In Wenden Anita. and Rubin J. eds., *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice-Hall. 119-129
- (139) Horwitz, Elaine K. (1988) Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *The Modern Language Journal*, Volume 72, Issue 3, p.283-294
- (140) Horwitz, Elaine K. (1999) Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System*, Volume 27, Issue 4, p.557-576

- (141) Hosenfeld, Carol (2003) Evidence of Emergent Beliefs of A Second Language Learner: A Diary Study, In Kalaja, Paula and Barcelos, Ana Maria Ferreira eds., *Beliefs about SLA*, Springer Science+Business Media, LLC, p.37-54
- (142) Kalaja, Paula and Barcelos, Ana Maria Ferreira (2003) *Beliefs about SLA*, Springer Science+Business Media, LLC.
- (143) Lier, Leo van (宇都宮裕章訳) (2009) 『生態学が教育を変える－多言語社会の処方箋』ふくろう出版((2004) *The Ecology and Semiotics of language Learning A Sociocultural Perspective*, Kluwer Academic Publishers Inc.)
- (144) Naiman, N. et.al (1978) *The Good Language Learner. Research in Education Series/7*, The Ontario Institute for Studies in Education.
- (145) Nunan, David (1988) *The Learner-Centered Curriculum*, Cambridge University Press
- (146) Oxford, Rebecca L. (1990). *Language Learning Strategies—What Every Teacher Should Know*. Rowley: Newbury House.
- (147) Peng, Jian-E (2011) Changes in Language Learning Beliefs during a Transition to Tertiary study: The Mediation of Classroom Affordances. *System*, Volume 39, p.314-324
- (148) Rubin, Joan (1975) What the “Good language Learner” Can Teach Us, *TESOL Quarterly*, Vol.9, No.1, p.41-51
- (149) Sakui, K. and Gaies, S.J. (1999) Investigating Japanese learners’ beliefs about language learning. *System*, Volume 27, Issue 4, p.473-492
- (150) Savignon, Sandra J. (1976) On the other side of the desk ; A Look at Teacher Attitude and Motivation in Second-Language Learning. *The Canadian Modern Language Review* 32, p.295-304
- (151) Schneider G. and Lenz P. (2001) *European Language Portfolio: Guide for Developers*.
 <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/Developers_guide_EN.pdf>2013年8月8日参照
- (152) Supornpan (2010) 「タイの高校における日本語学習者の日本語学習に対するビリーフ—バンコクにある国立高校の日本語学習者を対象に[タイトルはタイ語]『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』(7)、p.21-30、国際交流基金バンコク日本文化センター

- (153) Tsui, Amy B.M. and NG, Maria (2000) Do Secondary L2 Writer Benefit from Peer Comments? *Journal of Second Language Writing*, 9(2), p.147-170
- (154) Victori, M. (1999) An analysis of writing knowledge in EFL composing: a case study of two effective and two less effective writers. *System*, Volume 27, Issue 4, p. 537-555
- (155) Wenden, Anita L. (1986) What do Second-Language Learners Know about their Language Learning? A Second Look at Retrospective Accounts. *Applied Linguistics*, Volume 7, No. 2, p.186-205
- (156) Wenden, Anita L. (1987) How to be a Successful Language Learner: Insights and Prescriptions from L2 Learners. In Wenden Anita. and Rubin Joan. eds., *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice-Hall. p.103-117
- (157) Wenden, Anita L. (1998) Metacognitive Knowledge and Language Learning. *Applied Linguistics*, Vol 19, No. 4, p.515-537
- (158) Wenden, Anita L. (1999) An introduction to Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning: beyond the basics. *System*, Volume 27, Issue 4, p.435-441
- (159) White, Cynthia (1999) Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners. *System*, Volume 27, Issue 4, p.443-457
- (160) Woods, Devon (2003) The Social Construction of Beliefs in the Language Classroom. In Kalaja, Paula and Barcelos, Ana Maria Ferreira eds., *Beliefs about SLA*, Springer Science+Business Media, LLC, p.201-229
- (161) Yang, Nae-Dong (1999) The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, Volume 27, Issue 4, p.515-535

巻末資料

第4章の分析データ

第4章の各概念の具体例（本文記載の例をゴシック体で記し、本文での番号を《4章の(番号)》で記した。）

概念名	教師から学ぶという姿勢
定義	学習とは教師から学ぶことであり、教師は学習方法や作文のサンプルを示し、学習者は教師の指導に従って学ぶのであるという意識や態度。
具体例	<ol style="list-style-type: none"> 1) でも先生が書き方をアドバイスしてくれるようになって 2) 先生はこうもおっしゃいましたが、このようにまず話し合いをする指導法では、最初はまず書こうとする内容、そして感じたことをあげてみることで、そしてその段階で文法が正しいかどうかはあまり気にしないでと。 3) 先生が強調しているのは、発表は1回しかないということ、そしてその時には誰も質問してこないということです。書いた人が一生懸命発表しても読み手が質問できないので、頑張って全部説明しましょうっておっしゃるのです。先生が発表の後よく「はい、どうですか？その時どう感じたんですか？」と聞いてくるのですが、そこが先生が私たちに付け加えてもらいたいところなんじゃないかな。 4) でも、ちょっとノイローゼみたいになっちゃった。すごく詳しく書かなければなりません 5) それに、なぜか分かりませんが、先生はこの点数を大切にしていってほしいです。作文自体より（自己評価が）重視されているようです。 6) 自分が言っていることを本当に理解させて、自分がどう感じたかを、先生に全て知らせなさいと。 7) 最後に一回赤で修正してくれるだけです。最後の発表の前だけです。 8) 誰でも先生に提出した人は直してもらえます。最後の時だけです。最後に間にあわせて書かなければならないので。 9) その都度直してもらえれば…。 10) 最初の頃ですけど、初めて作文を書くときに、先生は何を書くのか教えるものだと思いますが、その時、先生はただ渡して書いてくるようにと、そして後から直しますと。あまりいい気はしませんでした。どうして教えてくれないのと思いました。 《4章の(1)》 11) どの程度書けばいいのか教えてほしいです、「とにかく書いてみて」と言いますが、何を書いていいか分かりません。 12) 書き方を紹介してほしい。 13) 新しい書き方を教わりたいですが、先生にその…サンプルを探してきてほしいです。本当にいいもののサンプルを見たいです。新しい書き方のポイントはいろいろ教えてもらえますけど、実際の例をみれば、それがどういうものなのか分かります。 《4章の(42)》 14) もし先生が見に来てくればもっとよくわかってもらえると思います。 15) 私たちもコメントがほしいのに 16) 作文をどのような手順で書けばいいということ、まずメモに書き出せばいいというようなことを教える授業自体は、私は良いと思います。 17) 作文そのものがよく書けているかどうかをもっと見てほしいってことです。 18) [In:では見る人は誰なのでしょう？友達が見るのか、それとも先生が見るのかと言う意味です。] 先生ならより良いですね。 19) 指導方法については、私は良いと思います。順序に沿って書かせる方法は。 20) 先生は幾つかは友達と同じでなくても良いとおっしゃってます。 21) でも私は先生に序文をかくべきなのかとか、最後を締めるのにどのようなテクニックがあるのかを教えてください。 22) 先生は友達に評価してもらってどうだったかとおっしゃらないんです。最初はこのように書けばよくて、最後はこのようにして指導してほしいです。《4章の(2)》 23) 前に K 先生が本文を持ってきて「この所、この人はこんな書き方をしている」って教えて下さったのと同じようにです。 24) もし教えてもらえたら良いということです。そうすれば私も同じように学べるから。 25) 私は先生に文法と内容を同時に直してもらいたいです。まず最初に先生はここここに適切なものをつけ加えてと修正されますが、文法は直してもらえません。はじめから間違っている文法があるのに、最後に書き終わってから、先生は文法を見ま

	<p>す。でも私ははじめから二つのことを同時に直してほしいんです。《4章の(3)》</p> <p>26) 先生が自分自身の弱点を直せるようにしてくださいます。</p> <p>27) 詳しくかな。最初先生はクラスメイトに見せるようにさせますが、でもクラスメイトはネイティブではないのです。私達は自分達だけで理解し合ってるってことです。私達はタイ人でタイ人スタイルで書いているから。先生にはこれは違ってるとか、これはこうであるとか詳しくチェックしてもらいたいです。</p> <p>28) 今日のことで、呼ばれて一対一でお話しました。それで私は思ったのですね。自分のグループにはないのですが、もう一つのグループでは、呼ばれてずっと先生とお話をしているみたいです。そしてたくさん質問もしています。先生がアドバイスをしているみたいです。このように書けばいいというアドバイスですね。最初、私のグループには無かったのですが、今日あって良かったです。</p> <p>29) 時々先生はこうなるのはどうしてか、どこを強調したいのかとお尋ねになります。作文を書き終わる前に、読み手により分かりやすいように、この部分を強調すべきだと私達にわからせるのです。先生からどの方法で書くべきかのアドバイスがもらえます。</p> <p>30) というのは、友達のはただの軽いコメントと言う時もありますから。《4章の(14)》</p> <p>31) [In: 先生が皆さんと一緒にグループに参加することについては如何ですか?] 良いですよ。先生が入ってくると・・・質問を投げかけて友達以外のコメントを増やす。</p> <p>32) 時々先生は友達よりもこまかいところまで見ることが出来ます。</p> <p>33) でも友達の点数を決めてるので、それはやりたくない。先生が決めて下さればまだ良いのにといいことですよ。</p> <p>34) もし本当に分かなければ、そういうことを提出して先生に直してもらいます。</p> <p>35) 私は先生に直してもらっただけで良いと思います。</p> <p>36) その部分については、先生の見解になると私は思います。先生はそこにつけ加えるべきで、それが良いと思っておられるのです。そこにつけ加えたらまとまった、より充実した内容になるので私も良いと思います。</p> <p>37) 内容も直してほしいです。</p> <p>38) 私はこの言葉を使ってるけど、この言葉を使うように、この言葉ではないと先生は直して下さいます。</p> <p>39) この授業の始めから私は目標はありません。勉強で何か書くことが私はあまり好きではなかったけど、この授業で教室に入ったら書かされ、書く時間を与えられるのは良い感じだと思います。</p> <p>40) もう十分なのか、それとももっと付け加えたほうがいいのか、先生のご意見を知りたいのです。</p> <p>41) 先生に教えてもらいたいです。[In: 先生は教えていないのですか。] (笑) テクニックについて教えてもらいたいです。</p> <p>42) そうですね。説明してもらいたいですね。もっとテクニックを教えてくださいとよかったです。</p> <p>43) [In: 先ほど言ったテクニックのことですね。先生に教えてもらいたいですか。友達に教えてもらいたいですか。] 先生が調べて教えてくださいとお願いします。</p>
--	---

概念名	気になる正しい文法
定義	常に文法の正確さが気になって、教師にはいつも文法を直してほしいと思うこと。
具体例	<p>1) 文法が間違っているでも大丈夫と。</p> <p>2) 普通は文法ばかりを気にしてしまいますから。</p> <p>3) どのように書くべきか、また、直すときにも文法について指導することが主でした。</p> <p>4) でも先生はあまり文法をチェックされません。</p> <p>5) 文法の正しさについて言えば、かなり良くなっています。</p> <p>6) 私は先生に文法と内容を同時に直してもらいたいです。まず最初に先生はここここに適切なものをつけ加えてと修正されますが、文法は直してもらえません。はじめから間違っている文法があるのに、最後に書き終わってから、先生は文法を見ます。でも私ははじめから二つのことを同時に直してほしいんです。[In: どうして最初から文法を直してもらいたいと思うのでしょうか?] 私は・・・はじめから正確にしたいから。《4章の(3)》</p> <p>7) 最初から直せたらより良いと私は思います。何故かと言うと最後に提出してからだと、戻って来た時に青色一杯なので悲しい思いをするから。</p> <p>8) 先生は読んでどの位分かるんだろう (笑) こんなに間違いが一杯でと。</p> <p>9) [In: あなたは最初から文法をしてほしいと。] 一番最初からです。[In: 文法は重要</p>

	<p>だと思っていますか？どうして最初から文法を直してほしいと思うようになったの？] この言葉はこの動詞と使わなくてはならないという様に、チェックしてたとしても違っていることがあるから。[In: 言ってくれた方が良いと(笑)] そうです。(笑) 最後にするやり方だと、えー！長い間誤解してたわ。自分では正しいって思ってたけど。</p> <p>10) この文は絶対使える、だって前に聞いたことがあるからってこともあります。でもそれを実際入れてみたら違っているのです。本当のところは、聞いたことあるものも間違っているの。(笑)</p> <p>11) いくつかの言葉の文法について直してもらいたいです。</p> <p>12) 私としては、小(グループ)だとしたら友達が同じく文法も直してくれるってことです。</p> <p>13) いつも私は文法がとてもひどい人なんですが、この授業で学んでからかなり直すのが少なくなったように思います。[In: ああ・・・突然とても上手になるってことはない？(笑)] 分からないです(笑) [In: ああ、直すのは人それぞれで同じではないけど、先生にはもっと文法を直して欲しいってこと？] はい。もっと文法を直してもらいたいです。文法がよくなければ、伝わりません。《4章の(43)》</p>
--	--

概念名	母語話者が書くように書きたい
定義	日本語の作文は日本人に理解してもらうために書いているので、日本人の書き方を学んでそのスタイルで書きたいという気持ち。
具体例	<p>1) 日本人の書く時はタイ人の書き方と少し違うと聞いたことがあります。少し浮いた感じの段落があるという話(起承転結の「転」のこと: 訳者注)。それはどういうものなのか知りたいです。(中略) 実は、今は、昔習ったタイ語の作文の書き方の知識をこの授業にも使っています。</p> <p>2) たいていは私もタイ語で先に考えてから訳して行きます。</p> <p>3) 先生は本を読むようにとか、この文章をもっときれいな表現で書いてごらんないとか、詳しくとか、アドバイスくれますけど、将来私たちが使っていけるような言葉使いのスキルについて、そういうアドバイスがほしいです。そんな感じです。</p> <p>4) [In: 何故先生に見てもらおう方がいいのでしょうか?] ネイティブですから。</p> <p>5) 最初先生はクラスメートに読ませますが、でもクラスメートはネイティブではないのです。私達は自分達だけで理解し合ってるってことです。私達はタイ人でタイ人スタイルで書いているから。先生にはこれは違ってるとか、これはこうであるとか詳しくチェックしてもらいたいです。《4章の(4)》</p> <p>6) 見本を見せてもらえるのも良いですね。いい作文を書いた人のもので、日本人のものだとしてもいいです。</p> <p>7) もしそれがあれば、より良く書けるようになります。テクニックの類です。[In: ああ、書くテクニック?] 日本人のテクニックです。</p> <p>8) 友達に内容を沢山直してはくれるのですが、忘れてはならないのは私達はタイ人で日本語を書いているのです。日本人に理解してもらいたいの、読んでどう思ったかと日本人からのコメントが欲しいのです。《4章の(5)》</p> <p>9) こんな風に書く人もいますよって。[In: ああ、自分達とは違う他の人のね。] 変わった方法や興味深い方法があるのを知りたいです。《4章の(45)》 [In: ここでの他の人とは日本人のこと、それとも誰のことを指すのでしょうか?] 日本人です。</p> <p>10) 私は日本人が作文を書く時にどのようにして書くのか、それから日本人はどう初めてどのように終えるのかを学びたいです。《4章の(44)》</p>

概念名	知識は外から学ぶ
定義	学習とは外にある知識を学んで自分のものにするということであるという意識。
具体例	<p>1) [In: (笑) ああ、じゃあ例文が沢山あればもっと考えが浮かぶってことかしら?] そうですね。知識も増えますし。</p> <p>2) 先ほどお話したように、何か新しいテクニック増やしていきたいです。もし出来ないなら見本を見せてもらえるのも良いですね。いい作文を書いた人のもので、日本人のものだとしてもいいです。それからこのところはテクニックだと分けていくのです。これは以前 K 先生が教えて下さったのと同じやり方ですが、私はああ「まさにこれ！」って思ったのです。</p> <p>3) アイディアを一杯もらえて良いのですが、</p> <p>4) でも教えてもらっても使うまでには至らないけど、うん、こんなテクニックもあるの</p>

	<p>だって知ることができます。</p> <p>5) 変わった方法や興味深い方法があるのを知りたいです。《4章の(45)》</p> <p>6) 自分達が思いつきもしなかった、知らなかったようなこんな書き方もあるんだみたいな。《4章の(45)》</p> <p>7) もし自分で探さなかったら、いつも同じ方法、はじまり本文まとめしかないけれど、フラッシュバックみたいな方法もあるだろうし。</p> <p>8) 作文を書くテクニックです。または、外から他の人の作文を持ってきて教えてもらいたいです。または教科書からとってきてもいいです。他の人の作文を読んでみたいです。《4章の(6)》</p>
--	---

概念名	ショック
定義	これまで経験したことがない授業方法に対する驚き。
具体例	<p>1) 他の科目とは違うと思います。教え方や、評価点のつけ方などです。[In: はい。どう違うんですか?] もっと自由な感じがします。[In: ああ、自由ですか…。] はい。何か学生に自分でいろいろ考えさせているようです。ものの考え方とか、単なる書き方だけではなくて。(中略) [In: 学生自身に考えさせると。それでそういうのは楽しいんですか? 楽しくないですか? どう思いますか。] 最初は、ショックを受けました。慣れていませんでしたからね。はい、そういうのにはこれまで経験なかったの。《4章の(7)》</p> <p>2) 最初は驚きました。先生はどうやって評価点をつけるのだろうと、作文の授業なのに。《4章の(46)》</p> <p>3) 最初の頃ですけど、初めて作文を書くときに、先生は何を書くのか教えるものだと思いますが、その時、先生はただ渡して書いてくるようにと、そして後から直しますと。あまりいい気はしませんでした。どうして教えてくれないのと思いました。《4章の(1)》</p> <p>4) 最初に小グループとか中グループに分かれた時にはみんな陰で「え? これどうゆうこと?」と言っていました。[In: それで、慣れるまでには時間がかかりましたか?] 学期の最初の半月くらいですかね? 2週間くらいかな? 《4章の(47)》</p> <p>5) みんな同じくらいだったと思います。すこしずつ慣れていって、受け入れて、ショックが消えた(笑)。</p> <p>6) こんなにたくさん日本語を書いたことはありませんでしたから、ショックを受けるのは当然なんです。《4章の(48)》</p> <p>7) それはつまり突然・・・書いてと言われる感じです。そうなんです。書いてと言われても、あぁ・・・。</p>

概念名	経験がない
定義	このような授業方法や作文の書き方は経験したことがないということ。
具体例	<p>1) 他の科目とは違うと思います。教え方や、評価点のつけ方などです。[In: はい。どう違うんですか?] もっと自由な感じがします。[In: ああ、自由ですか…。] はい。何か学生に自分でいろいろ考えさせているようです。ものの考え方とか、単なる書き方だけではなくて。(中略) [In: 学生自身に考えさせると。それでそういうのは楽しいんですか? 楽しくないですか? どう思いますか。] 最初は、ショックを受けました。慣れていませんでしたからね。はい、そういうのにはこれまで経験なかったの。そうですね。自分の間違えを自分で探すということはなかったですから。もう慣れましたけど。《4章の(7)》</p> <p>2) 私はいい方法だと思います。今までどの科目でもこんなふうに勉強したことはありませんでしたから。学生を座らせて10分から20分くらい話し合いをさせて、出てきて意見を発表する。私はいい方法だと思います。みんなが助け合って協力して話し合えるからです。《4章の(9)》</p> <p>3) 読み手が自分と同じ理解をしているかというところも先生は強調します。これまではそういう点には特に関心を持ったことがなかったのですが、より注意するようになりました。</p> <p>4) 慣れていない人もいます。作文一つだけで何週間もかけて直さなければならぬ。以前は毎週一つの作文を提出すればよかったのに。《4章の(8)》</p> <p>5) 一年生の時は、「作文」という名の科目でも、こういう形態ではありませんでした。文レベルを書いていましたから。文法と文型を教わるのが主でした。本当に作文の授業です。今回は。</p>

	6) この授業は自己評価をした初めての授業だと思います。最初は何を書くべきなのか分からなくて、提出して戻ってきた時に、ああって初めてそれが分かり始めたのです。これこれこの様を書くべきなのだって出来るようになりました。
--	--

概念名	ピア活動の利点への気付き
定義	ピア活動を体験して、その利点に初めて気が付くこと。
具体例	<p>1) 私はいい方法だと思います。今までどの科目でもこんなふうに勉強したことはありませんでしたから。学生を座らせて 10 分から 20 分くらい話し合いをさせて、出てきて意見を発表する。私はいい方法だと思います。みんなが助け合って協力して話し合えるからです。《4 章の(9)》</p> <p>2) そうですね。小グループや中グループ活動は意見を言いやすくしていると思います。というのは、普通意見を言うのを遠慮してしまったり、友達を批判するのがはばかられたりすることがあると思いますが、友達の弱点をアドバイスしにくかったりします。でももし、グループに分かれていれば、グループを組むにも、まず親しい者同士が組んで、他のグループと合体していく、とすれば、人に指摘しにくかったことでも話しやすくなります。</p> <p>3) 先生が一人で読んでいく授業より、このように勉強した方がいいと思います。[In: 友達と協力しながら読んでいく方がいいですね。] そうです、そうです。一人では気づかなかった点に気がつきます。</p> <p>4) いろいろな意見が得られます。</p> <p>5) とても役に立ちます。一人で読んでいたら、どこが間違っているのか分かりません。付け足すにしてもどこにどう付け足せばいいかわからないし。</p> <p>6) より多くの人の意見が聞けるようになりますからね。</p> <p>7) 友達も私が話す内容を聞くし、ここを増やした方がいいというような友達の意見も聞けるからです。それで自分の作文をより良くなるように改善していけます。《4 章の(10)》</p> <p>8) 書き終わったらどこをどのように書くべきだったのか忘れてしまうこともあります。それを友達がアドバイスをしてくれることです。ここに付け足したらより適切よとか、もっと詳しく説明したらとかみたいに。《4 章の(49)》</p> <p>9) こんな風に書けばより良いのではと友達が言ってくれたりする時もあります。《4 章の(50)》</p> <p>10) 友達からの良い提案だと見做してます。</p> <p>11) アドバイスだと思ってます。</p> <p>12) 中グループでは友達からの意見も多いのでより多くのことを聞くこともできます。人数が増えたらより提案も増えますので。《4 章の(51)》</p> <p>13) もっと細かいところまで聞くことができるみたいです。</p> <p>14) それは時々友達が何か興味深い作文のテクニックを使って書いているからです。例えば、これは良いわーと時々自分の作文の改善にも使っています。</p> <p>15) 新しいテクニックを得られます。</p> <p>16) 楽しいです。</p> <p>17) 友達のを聞けますから。</p> <p>18) 勉強してからは、友達のものを見て序文を入れてみたり、面白いのは何なのかと話したりして、それも良いですね。</p> <p>19) 同様に、友達のコメントを読んだら自分の作文に対する友達の感想もわかります。私が幽霊について書けば、友達も皆怖がっているのがわかるというように。《4 章の(52)》</p> <p>20) 読めばどこが良くて悪いのか分かります。それで修正できるのです。</p> <p>21) 友達に読んでもらってコメントをもらえるところが良いと思います。</p> <p>22) 友達からコメントをもらって、それを元に改善もできるからです。</p> <p>23) コメントは好きです。</p> <p>24) 役に立つと思いますね。友達からコメントをもらえるところも良いし、それから自分の作文にそれを活用出来るところも良いと思います。</p> <p>25) 私はとても助けになります。</p> <p>26) コメントもより沢山もらえるしもっと詳しいのです。</p> <p>27) 最初の内は皆小グループ中グループを作るのは何故かまだ分からない様ですが、もし全員がそれぞれ目的があってどのような目標があるのかを知れば、混乱しないでしょうね。</p> <p>28) 何故かと言うと友達からのコメントの大部分は内容に関する事だから、内容について</p>

	<p>て直すことができるのです。</p> <p>29) 私はこのやり方、友達が直してくれる方法はアイデアがたくさんあって好きです。自分が伝えたいことも理解してくれるってことです。</p> <p>30) でも殆どは友達がとてもたくさん助けてくれます。</p> <p>31) 役に立っています。他の人が自分が書いた作文をどう思っているのか知ることができるからよかったです。どこを直したらいいかコメントをもらえるから、作文がよくなると思います。</p> <p>32) 友達に言われたことですが、時々新しいテクニックが勉強になります。自分も成長します。</p>
--	--

概念名	ピア活動による発見的学び
定義	ピア活動の利点に気付き、さらにそこから、ピア活動でピアから指摘されたことを自分でもう一度考えることによって、新たな学びが起こること。
具体例	<p>1) 全部受け入れるわけじゃない時もあります。友達の意見を聞いて「それは、いいですね」と言ってその通りに書くこともあります。そこまでいなくても、「これを加えたらどうですか」とか「こう変えたらいいんじゃないかな」とコメントをくれたりします。それを自分でも聞いて考えて、自分の言葉で書き加えます。つまりコメントを聞いて、もし、いいなと思ったら参考にし、そうしなくても十分に思ったらそのままにしておく、というふうに。《4章の(11)》</p> <p>2) 人が全然知らない話を伝えて、しかも面白く伝えるテクニックです。他の人から話を聞く時もいろいろ考えられます。まねるのではなくて。つまり作文を書くと言うより、自分が聞いたことを自分の方法に応用できるというか新しい方法を生み出せます。テクニックを多く学べたと思います。[In: テクニックを友達から学べた、ということですか。] そうです。友達が持っているところで、自分にはないところでも、そのところを使ったほうがいいと思って、面白いと思うなら、持ってきて調整して利用します。</p> <p>3) 表現の使い方、創造的な考えとかは、人によって違いますから大切です。言葉を使うその人次第で、書き手の伝えたい感性とか、自分が伝えたいメッセージを表現します。でも一番大切なことは伝えたいことを明確に伝えることです。言いたいことはすべて詳しくきちんと表わすこと。[In: ああ、読み手に理解させるのですね。] はい、理解してもらえるように。</p> <p>4) だって書いた人は自分なので、自分の書いたことは分かっていると思ってますから。でも友達は読んで「えー、ここ分からないわ」って。それでもっと改善していけるんです。《4章の(53)》</p> <p>5) 作文が一番良く考えを伝えられる媒体だからです。時々友達の作文を読んで「ああ、こうだったんだ！」ってより理解できることもあります。《4章の(54)》</p> <p>6) この人が誰かっていうのを後で明かした方がいいか、最初で言ってしまった方がいいかっていう話になって、意見が矛盾することもあるんです。人によっても意見は同じではないし、結局、本人は自分でもう一度考えることになりますよね。そうすると色々なアイデアが得られますし、よく書けてるのかどうかに気付かせてくれます。《4章の29》</p> <p>7) 書く人がもらったちょっとしたアイデアによってどのようにするかを決めるのです。</p> <p>8) 最初は慣れませんでした。こうしたやり方、初めてでしたから。今まで作文を提出するのは先生にだけでしたよね。でも、この授業では、先生に評価されるだけではなくて、友達にも評価されるのです。最初は慣れなくて。でも、後半になると、自分の成長につながっていると気づきました。自分の弱点が分かるようになりました。《4章の(31)》</p> <p>9) 最初は友達の作文を批判したりほめたりすることができませんでした。慣れてきたら、言う勇気を持つようになりました。直したほうがいいと思うところ。それから、友達みんな（意見を）受け止めてくれました。</p> <p>10) 間接的ですが、意見の対立はありました。たとえば、違う意見が出てきたときに、もう一回家でゆっくり読んで考えるのです。自分が正しいのか、友達が正しいのか、考えます。友達の言う通りでしたら変えます。《4章の(28)》</p>

概念名	読み手意識
定義	この作文を読む人が分かるように読む人へのメッセージとして書く意識。

具体例	<ol style="list-style-type: none"> 1) 原則は読み手に対して、自分が何を書く必要があるか、ということですから、もし友達が言ったとおりに書いても、友達が言ってきたことが、自分の書こうとしていた内容と違ってしまうかもしれませんから、それは受け入れない方がいいと思います。 2) 先生は他の人が想像できるように描写しないといけないと強調するのです。読み手が自分と同じ理解をしているかということも先生は強調します。これまではそういう点には特に関心を持ったことがなかったのですが、より注意するようになりました。 3) メッセージが大切だと思います。自分が伝えたいことを他の人が分かるように書くことです。自分の伝えたいことを他の人が理解してくれるということが、作文を書くことにおいて一番大切なことだと思います。《4章の(12)》 4) でも一番大切なことは伝えたいことを明確に伝えることです。言いたいことはすべて詳しくきちんと表わすこと。[In: ああ、読み手に理解させるのですね。] はい、理解してもらえるように。 5) 自分が興味がある別のものを付け加えるとかします。そんなによくあるわけではないですけど、調整して書き加えてもっと詳しく説明していくとかします。状況によりますけど。自分の考えているとおりに他の人に伝わるかどうか。 6) [In: 友達がせっかくコメントをくれたのに対立する考えだった時には口論になりますか？対立する考えだったりすることがありましたか？] そんな時もありますね。でもこういうことを伝えたいのだと説明する時もある 7) 読み手にこのように伝えたいと思うことについての考えをしっかりと持って、考えをきちんと整理しなくてはなりません。読む人が理解できるように。 8) でも一番大切なことは読み手が分かるように伝えることですね。 9) 自分一人で書いて読んでいたら、上手く書けたと思ってしまい、もし他の人が読んでなかったら、本当のところ他の人が理解してるかどうか分からないし、もし友達に読んでもらってその人が理解出来なかったら、質問してくれますから。《4章の(13)》 10) この人が誰かっていうのを後で明かした方がいいか、最初で言ってしまった方がいいかっていう話になって、意見が矛盾することもあるんです。人によっても意見は同じではないし、結局、本人は自分でもう一度考えることになりますよね。そうすると色々なアイディアが得られますし、よく書けるのかどうかに気付かせてくれます。《4章の(29)》 11) 書き方のテクニックは、フラッシュバック的な方法を使うのです。先生や友達が時間の順番に書く方が良くはないのかってコメントしてくれますが、何故この方法を使わないといけないのかを私が説明すれば、分かってもらえます。 12) 発表の時は声も出して読まないといけないし、先に中グループで読んでみていれば、どんな風に読めば話を理解してもらえるか、気持ちも伝わるかについても分かりますから。 13) テーマを上手く決められなければ、その話はあまり良くなってしまうし読んでも面白くなるからというようなことです。 14) 読み手や聞き手に、書いたことを理解してもらえる様に伝えているかどうか大切なポイントだと私は思います。 15) もっと明確になります。例えば、ここの所はどういう意味なのかな、この文は理解できないって。 16) 現実的には、作文を読む人って先生だけに限ることではなく、他のいろいろな世代の人を読むものです。それで書いた私たちと同じ世代の人にも読んでもらって、どのように考えるか知りたいのです。どのように作文を変えたらいいのかも分かります。 17) ケースバイケースですね。同じ意見がたくさんあれば。。。[In: 同じ意見がたくさんあれば?] 変えたほうがいいと思います。 18) もう一つのポイントがあります。先ほどSが言いましたが、たくさんの人が同じことを言っているかどうかです。[In: 数を見るのですね。] はい。[In: 全員同じ意見でしたら聞かないわけにはいきませんよね。少ない場合は聞かなくてもいいかもしれない、ということですか。] 少ない場合でも、もう一度読んでやはりその通りと思ったら直します。[In: その場合は直す。] そうです。直します。 19) [In: 中グループの活動はどうでしたか。自分の役割がちゃんと果たせましたか。] よかったです。小グループより大きいグループなので、より多くの人から意見がもらえるのです。多くの人が自分の作文をどのように考えているのか分かります。《4章の(55)》 20) 書いた人間がいいと思って書いたんですよ。でも、他の人が読んで、まだまだということになることもあります。《4章の(40)》
-----	---

	<p>21) 私にとって、いい作文とは、読んで分かる作文です。読者が読んで理解できることが最も大切だと思います。《4章の(40)》</p> <p>22) 読者に考えさせることができたのもっといいと思います。</p> <p>23) しかし、分かるように伝えなければなりません。哲学的な話のような、難しい話ではなくて。</p> <p>24) ▼テーマについてのコメントは、ある人は役に立つ話と書いて、私は喜びました。</p> <p>25) ▼皆のテーマは大体いいことばかりですが、私のは大きく違うテーマでよかったって言うコメントもありますから、うれしかったです。タイトルのことも、長時間にわたって「日本語専門という私の一生の大間違い」を選ぶことにしました。皆に見るとすぐ興味があってほしいから、このタイトルになりました。</p> <p>26) ▼コメントによると、私のタイトル「幽霊サマ」を聞いたところに、話を知りたくなったとか、どうしてサマなのか知りたくなったとか興味をそそるのは成功しました。</p> <p>27) ▼一番よろこばせることはほめられたことではなく、友達の私のストーリーを聞いた後の感じでした。例えば、「私もベニスに行きたいと思った。」や「その軍人に会いたくなった。」や「他のヨーロッパの旅行についても話を聞きたい。」というコメントなどです。これらは私のストーリーに興味があるのをあらわします。</p> <p>28) ▼友達が想像できるように分かりやすくはっきりとした「少女漫画」と「飼い主を待っている犬」という表現を使った。緊張していたけど、見上げて友達が私の話の流れで感情を表したのを見ると、ほっとした。</p> <p>29) ▼自分の気持ちや考えなどを読んだ人が分かるように書いたので、「表現がよく説明した。」とか「わかりやすい」というコメントをたくさんもらって、とてもうれしいです。</p> <p>30) ▼友だちのコメントを読んで一番うれしかったのはかわいそうな犬たちのことを哀れに思うようになったのです。コメントの中に「かわいそうな犬の助け方が分かった」とか「動物についての人の考え方を考えるのに役に立つ話だった」とかがあって、作文を書いた私にとって、聞いた人が一番伝えたいことを分かってくれて本当によかったと思います。この作文を書いた目的にたどり着いたと気がするのです。</p> <p>31) ▼その中に「あまり役に立たない話だと思う」というコメントがあります。このコメントが一番私が興味を持っています。このコメントより正しいものはないからです。私にとってこの作文はナンセンスな話だといってもいいです。で、なぜこんな「ナンセンス」の話を書いたのでしょうか。理由が二つあります。一つは読者のことを考えたのです。読者は緊張が高まった日本語専攻学生なので、読者が何も考えないで笑われる作文を書きたかったです。もう一つの理由はちょっとプライベートな理由です。私はいつも頭がよくておとなしい人だと勘違いされています。だから、自分のことを皆さんに話す機会があれば、こんな「ナンセンス」の話をして、もっと明るくて、たぶんちょっと変なイメージを作ります。「Dさんがまさかこんな人だとは思いませんでした」というコメントもあるのでこの作文はなかなか効き目があるでしょう。</p> <p>32) ▼タイトルは地味だったら、話も地味だろうと思って期待が低いです。しかし、話は期待以上面白かったら、そんなに面白くないが、なかなか面白いと思ってしまうかもしれません。</p> <p>33) ▼私がみんなに最も伝えたいモノは私の気持ちです。この思い出は私にとっては本当に素晴らしい思い出です。みんなは私の話を聞くとその素晴らしさを取られたから、嬉しいです。</p>
--	---

概念名	ピア活動の問題点
定義	学習者同士での話し合いには問題があるということ。
具体例	<p>1) 小グループの場合はタイ語で話し合えます。考えを共有するんです。でも中グループではコメントを日本語で出し合わなければなりません。かなり難しいです。(それで)意見を全て出せるわけではありません。</p> <p>2) 友達から教えてもらうというのは、盗むという言葉に近いです。友達から聞いて使うという感じです。</p> <p>3) でもクラスメートはネイティブではないのです。私達は自分達だけで理解し合ってることです。私達はタイ人でタイ人スタイルで書いているから。先生にはこれは違ってるとか、これはこうであるとか詳しくチェックしてもらいたいです。</p> <p>4) [In: 友達からの方法は、あまり深く信用できないということですよね。] というのは、友達ののはただの軽いコメントと言う時もありますから。《4章の(14)》</p> <p>5) 友達も同じようにあまり確信はもてないのですが、このようなやり方ならもっといいでしょう。[In: ああ、先生に一对一で話してもらえたら、皆さんにもっと自信を持た</p>

	<p>せるだろうと。] はい。《4章の(15)》</p> <p>6) でもまだ話を書き終わってなくてやりたくない人も何人かいます。そうすると時間を沢山余らせることにもなります。だって本当は全員のを読めば十分とも言えるけど、全員が同時には終わらないから。</p> <p>7) 例えば私のグループが終わって、私が一人で話をして、みんながコメントして私のが終わったら、誰も次には発言しないとか。</p> <p>8) いくつかの話は長くて、話の半ばで集中できなくなるからです。</p> <p>9) 個人的な意見ですが、私は小グループのほうが好きです。人がより少ないからです。親しくなりやすいから、言いやすい。</p>
--	--

概念名	重視しすぎる評価点
定義	作文の授業なのに評価の方が大切にされているという訴え。
具体例	<p>1) 作文授業は作文自体よりも作文を評価することに先生は重点を置いているのではないのでしょうか。作文そのものよりも、自己評価とクラスメートからどう評価されるかで点がつけられるみたいな感じだからです。Writing という授業の名前なのに評価がより重要視されています。《4章の(16)》</p> <p>2) 時には作文の内容そのもの以上の点数が付けられることもあるみたいです。友達に評価してもらった時に、もし評価する人が誰かの作文が気に入ったら、その人は高得点がもらえます。あまり作文の内容は見てもらえないみたいで、どのように書いたとしても、友達にどの位気に入ってもらえるか、自己評価はどうなのかってことなのです。ある人がまあまあの出来のものを書いたとしても、最高の評価をされることもあります。評価を重視し過ぎて、作文の内容はあまり重要とされてません。</p> <p>3) でも評価については時々評価を書くということがまだ本当に分かってないなと感じます。どのように書けばいいのかって。</p> <p>4) それから3人の友達のを選択させて、なぜこのように競争し合わなければならないのかってことです。</p> <p>5) 自分は自分で努力しているのです。</p> <p>6) ある友達が本当に優れていたら、皆その人を選びます。どうして又選ばなければならないのかってことです。</p> <p>7) どうして競争しなくてはいけないのかってこと。</p> <p>8) 比較したり、緊張もします。自己評価だけでもかなり大変なのに（笑）友達のを選んでこのように競争なんてしなくてはならない。</p> <p>9) なぜこのようにもう一度競争しなくてはならないのかということ、自分自身はこうやって皆人それぞれと見直せばいいのではないのでしょうか。</p> <p>10) それって作文を全く見てないのと同じで、誰が私を選んだのかを見てるだけってことなのです。何かそんな感じです。</p> <p>11) 評価シートを重視し過ぎるような気がします。点数の殆どは評価シートでつけられます。殆どですよ。何人かは話は良く書けるけど、上手では無い例もあります。</p> <p>12) それは作文そのものはあまり上手に書かなくても、評価を良く書きさえすればいいというようなことではないかと私は思うのです。</p> <p>13) それは知ってます。でも内容よりも自己評価により重点を置いて点数をつけて欲しくないということなのです。</p> <p>14) もっと話の内容に重点を置いて欲しい。</p> <p>15) 話の内容も同じ位になるように点数を分けた方が良くということです。評価を多くし過ぎるべきではないです。</p>

概念名	自己評価の困難さ
定義	自分で書いて直して一番いいと思っているものを評価するのは難しいという気持ち。
具体例	<p>1) 「自分」を評価しますからね。むずかしいのです。あと何を書き加えれば、これ以上良くなるのか。</p> <p>2) 実際、自分では思いつきません。どのように評価すれば良くなるのか。</p> <p>3) 「どこが良くないですか？どのように直したらいいですか。」とか。自分にとっては最高だと思っているわけですから、何回も直してきて、もう見つけられない。</p> <p>4) 自分たちではずっと直していますから、最終的に提出して、もし先生がどこが良くないですかと聞かれても。</p> <p>5) 間違っていて書いたり正しく書いたり、点数もそれに応じた点数になります。</p> <p>6) でも、これ以上どのように上手に直すことが出来るのかって言う項目があって、私が</p>

	<p>思うには……。もう良く書けていて、私には何を直さないと駄目なのか分からないの</p> <p>7) もし間違いに気付いてたら、きっともう直してますから</p> <p>8) 自分の弱点を見つけるのは同じ様に難しいですね。</p> <p>9) きちんと書けてるのに、何故何かもっと直さないで駄目なのか。</p> <p>10) 自分では一番良く出来たって思ってるので、どこが間違いかが分かっていたら、もう直してしまってますから。もう一度聞かれても……。</p> <p>11) もしどのようにすべきかという評価の基準を知っていたら、もっと上手く出来るのではないかと思います。でも今は皆全員どのように評価しなければならないのかを知らないの、ああ書いたりこう書いたりで。</p> <p>12) でもまだどこが良いのか良いところが分からないのです。最初に友達の点数を見た時、何故私の方が良い点をもらってるのかって戸惑いました。</p> <p>13) 先生がどこで点を下さったのか分からない。</p> <p>14) ベストを尽くすつもりで書いたの、どのように評価したら良いのか分かりませんでした。最初は評価の内容を少ししか書けませんでした。</p> <p>15) (人間は) 普段自分のことを評価できないじゃないですか。</p> <p>16) というか、そんなことを知っていたら、なぜ最初からしなかったのか、ということですよ。</p> <p>17) 自分のことなら、知っていることが多いですね。他の人が書いたものなら、まだ先が分からないので、もっと知りたい気持ちがあるので、評価を書きやすいのです。</p> <p>18) ▼作文を書いた後、自己評価をやっている時、私は混乱しました。自分の書いた作文ですから、何がいいか悪いか自分で評価するのは難しいです。もし自分の書いた作文の悪い分かるなら、最初からそんなに書かないんだと思います。《4章の(17)》</p> <p>19) ▼作品の自己評価についてはとても問題になると思います。自己評価の書き方が全然わかりませんから、かなり面倒なことです。これからこそ、作文を書く楽しさが少し下がります。</p>
--	---

概念名	相互評価の困難さ
定義	相手に遠慮したり言葉が難しく理解できなかつたりしても評価しなければならないこと。
具体例	<p>1) 時々、友達に対して遠慮してしまいます。</p> <p>2) 評価はしますけど、本当に事実の通り評価しているかというところでもない時もあります。でももし点数がすごくはなれていたら、そこまではいかないでしょうけど。なぜかという、この人は、うーん…ちょっとひどいなと思って、だいたい同じくらいにしています。《4章の(57)》</p> <p>3) はっきり言いすぎるのは友達に遠慮してしまう部分もあります。つまり、その人が発表していることは、その人が最もよくできたと思っているものです。《4章の(56)》</p> <p>4) その人自身も直してよく考えてきたわけですし、それが2つの作文の作業で良くできたほうで、ずっと学期半分を費やしてきたのだから、いろいろ厳しいコメントはしたくないです。その人がみて、誰がこうコメントしたか分からないし、どちらかというとながめたいです。《4章の(19)》</p> <p>5) 先生は友達に評価してもらってどうだったかおっしゃらないんです。最初はこのような書けばよくて、最後はこのようなって指導して欲しいです。《4章の(2)》</p> <p>6) 私は時間がちょっと短かすぎると思います。友達を評価する時間です。</p> <p>7) 友達の話を聞いててわかりにくいと「ええ？ここはこうなの？」ってことも時々あったり。</p> <p>8) この言葉がわからない、少し短かすぎるなどです。まだコメントが終わらないうちに次の人が言ってしまったとか</p> <p>9) 時々殆ど前の人のコピーと貼り付けに近いです。内容も良いし構成も良い。分かるような詳しい説明、などです。それで同じになってしまいます。</p> <p>10) でも何人かについてはどう聞いてもそれは……。話が分からないし……。[In: 評価どころか、聞くだけ聞いても話がわからないと] そうです。それでも点をつけなくてはならないので、どのように点をつけたらいいのかわからないのです。点をあげるのも難しいし、さらにコメントをどうするのかも、同じくらい難しいことです。《4章の(18)》</p> <p>11) 何故かと言うと前回小さな声で読み上げる人がいたからです。それに各自で読めるような原稿もないので、聞き取れなかったり、時々聞いても話が全く分からないのです。</p> <p>12) それからとても難しい単語を使う人などいます。単語が難しいので話が分からな</p>

	<p>いのです。皆聞いても話が分からないのですが、本当はその人の話はととてもとても良いかもしれないってこともあり得ます。もし自分で読んだら話を理解できるかもしれません。《4章の(58)》</p> <p>13) つまり時々良く書いていてもあまりにも難しい単語を使ってるので、私にはその人が伝えたいこと、それは何なのかが分からないのです。</p> <p>14) ああ、もし友達のを聞いて全部理解出来たら、上手く出来ると私は思います。けど、もし理解できなかったら点数を低くするか、又はどう評価するのかって考えなくてはなりません。</p> <p>15) それから全部良いコメントしかなくて、見たらとても嬉しいのだけど、本当のところは友達はどう思ってるのか分からないのです。時々はこのコメントはどういう意味なのかってこともありますから。私もありました。皆に同じコメントを書くってことが。皆こんな感じで同じコメントのことがあります。</p> <p>16) 時には聞いても理解できないかもしれないし、面倒だってこともあります。私も時々、面倒だって感じました。あまりにたくさん聞きますので。</p> <p>17) 何人かの話が簡単であればあるほど、また、集中力が欠ければ欠けるほど、何だか分からなくなります。</p> <p>18) 本当にあまりちゃんと聞いていない人もいます。ただ良くないコメントをするのは良くないし。詳細を質問しても、それはすでに作文の中に書いてあるのです。</p> <p>19) 最初は友達の作文を批判したりほめたりすることができませんでした。</p>
--	--

概念名	友人の気持ちを考えた相互評価
定義	相手の気持ちを考え、厳しいコメントをしたり、ひどく悪い点をつけたりしないこと。
具体例	<p>1) 小グループや中グループ活動は意見を言いやすくしていると思います。というのは、普通意見を言うのを遠慮してしまったり、友達を批判するのがはばかられたりすることがあると思いますが、友達の弱点をアドバイスしにくかったりします。でももし、グループに分かれていれば、グループを組むにも、まず親しい者同士が組んで、他のグループと合体していく、とすれば、人に指摘しにくかったことでも話しやすくなります。</p> <p>2) その人自身も直してよく考えてきたわけですし、それが2つの作文の作業で良くてきたほうで、ずっと学期半分を費やしてきたのだから、いろいろ厳しいコメントはしたくないです。その人がみて、誰がこうコメントしたか分からないし、どちらかというとながめたいです。《4章の(19)》</p> <p>3) つまりその人にとっていいのであればアドバイスして、改善したほうがいいと思うところを言います。思ったことそのままコメントとして書いただけです。</p> <p>4) 効果あります。なぜかという、グループ活動したとき、間違えた箇所を指摘しにくい場合がありますが、でもこういうふうに評価をすれば、気を使っていながらもちゃんと書くことができますから、それで、どこを調整すべきかちゃんと言えて…。</p> <p>5) 傷つくけど、知るのもいいことです。</p> <p>6) でもそういうこと（傷つくこと）はないでしょうね。これまでもずっと言われてますから。</p> <p>7) 「ここが悪い」と口に出して言わなくても、ヒントだけでも言ってくれればだいたい分かります。「ここが…」と言えば、「ああ、ここよくないですね」と…。</p> <p>8) こっちのほうがいいのではないかというようなヒントです。柔らかく、妥協的にヒントをあたえます。</p> <p>9) 友達は皆ひどい点数を友達にはつけていないって私はむしろ確信しています。《4章の(20)》</p>

概念名	相互評価で感じたうれしさや感謝
定義	相互評価のコメントを読んでうれしさを感じたり感謝の気持ちを持ったりすること。
具体例	<p>1) ▼皆さんの私の話についてのコメントを読むと、とても感動しました。</p> <p>2) ▼私は友だちのコメントを読む前に、ちょっと怖かったです。もし、私の作品が悪いとコメントがあったら、もし、私の作品がつまらないとコメントがあったら、どうすればいいといろいろ悪いことばかり考えました。しかし、コメントが読んだ後で、とてもほっとしました。いいコメントがいっぱいあるから、とてもうれしかったです。皆さん私の作品をコメントしてくれて、ありがとう。</p> <p>3) ▼先生がコメントをくばっている時、私はとてもきんちょうしました。私の作文はどんなコメントを書かれたか分からなかったの、ちょっと怖かったです、期待しま</p>

	<p>した。自分のコメントもらって、読み始めました。コメントはほめるコメントだけでなく、改善してほしい所があるコメントもあります。ほめるコメントは胸を膨らませて、とてもうれしかったです。読んだら、このことを書いてよかったと思わせました。《4章の(21)》</p> <p>4) ▼でも、一番よろこばせることはほめられたことではなく、友達の私のストーリーを聞いた後の感じでした。例えば、「私もベニスに行きたいと思った。」や「その軍人に会いたくなった。」や「他のヨーロッパの旅行についても話を聞きたい。」というコメントなどです。これらは私のストーリーに興味があるのをあらわします。</p> <p>5) ▼今回の評価していただいて喜んでます。でもいい評価していただいたのは自分の作文の書き方のスタイルがはっきり見られると思っても私にはいい評価ばかりのことは作品があまり良くないということだと思います。もしいい評価ばかりあったら、自分の意見は一般の人の意見とだいたい同じではないでしょうか。逆に、もし両方の評価があったら、(どちらのほうが多くのか評価が出来る)自分の意見は一般の意見に違うということです。そのため、我流の作文の書き方が生まれるようになるかもしれません。今回の評価していただいてとても満足しています。とにかくこれから頑張ろうと思います。《4章の(38)》</p> <p>6) ▼一番私の印象に残ったコメントは「役に立つ話」と「恋について勉強した」だ。面白い話を書いただけだったのに、他の人の役に立って勉強になったこととは全然思わなかった。とても感動して、心から感謝の言葉がないくらいだ。《4章の(22)》</p> <p>7) ▼それに、友達のコメントは私にとってパワーアップの薬みたいで力を与える効果がある。その効果で、私は自分の日本語の能力を発達させたくて、もっともっという作文を書けるようになったのを目指している。</p> <p>8) ▼人によって、私の作文は役に立つというコメントもあります。夢を早く見つけたいとか夢を追うために頑張るといふのを読んで、とても嬉しいです。私の「夢は大切なものだよ」というメッセージを分かった人にありがたいです。</p> <p>9) ▼期限に2作文も書いた大変よりその作文の友達からのコメントが怖いと思いました。ですが、友達からのコメントを読んだら、意外にたくさんの素敵なコメントをもらって、安心しました。自分の気持ちや考えなどを読んだ人が分かるように書いたので、「表現がよく説明した。」とか「わかりやすい」というコメントをたくさんもらって、とてもうれしいです。それに、他のコメントもいい点を褒めたコメントだけだから、皆さんに本当に感謝しています。</p> <p>10) ▼私の一番感動した意見は「亡くなった人なのに、私たちの心の中に大好きな人がいる」という意見です。このコメントは、私の言いたいことを書いたからです。</p>
--	---

概念名	役立つ一連のプロセス
定義	マインドマップからはじまってピア活動を経て繰り返し修正していくことでいい作文ができていくことを体験してそれが役立ったという気持ち。
具体例	<p>1) 最初に先生がすることはブレインストーミングです。以前は日本語で作文を書くことは「とにかく書いてみる」ということでした。下書きなどはありましたけど、たいていは頭の中の考えは少しバラバラのままでした。タイ語の作文で学ぶ段落の組み立て方などは、方法が違いました。あまり慣れていませんでしたから。そういうことを過去に習ったこともなかったので、どのように考えていいかも分かりませんし、出した考えをまとめる方法も分かりませんでした。でも先生が書き方をアドバイスしてくれるようになって、英語の授業などと同じように、つまりまず最初にブレインストーミングをして。考えの部分的なかたまりを出してみてもマインドマップを書いてそれからアイディアメモに書き出して、書くところを取り出していく。考えの整理には役に立っている。とても書きやすくなります。</p> <p>2) 作品が出来上がるまで、何回も何回も小グループや中グループを組むのです。徐々に、徐々に修正していくことができます。自分の考えを見直せるというか。《4章の(59)》</p> <p>3) 私が直す時は、まず最初にバージョン1を書いてしまいます。そしてコメントがもらえてからその中に修正を加えていきます。そこで、もし自分の考えが混乱してしまったらもう書けませんから、その時はもう一度新しいバージョン2を書きなおします。[In: 話を変えちゃうんですか。] テーマは元のままですけどでも語彙とか...</p> <p>4) 最近前はと比べて、前はあれこれと忘れてしまったのですが、最近をよく考えるようになって、これもしないといけないとか思うようになって。</p> <p>5) いつも私はひどい作文を書く人なのです。思考の柱となるものがないから。でも順に段階を追って書いていくこの授業を受けたら、まずこのようにすれば適切で、そ</p>

	<p>うすればより良く書けるということを知りました。《4章の(23)》</p> <p>6) それは前よりは順番に書けるようになったことですね。思考の順番です。それに以前より長く書けるようになりました。</p> <p>7) 先生が主題を決めないで、自由に書かせてもらえたところが良かったです。他の授業などでは、主題が決められているので少ししか書けなくて少ししか練習出来ないのです。でも自分が書きたい話を書く時は、もっと一杯書く練習ができるのです。《4章の(36)》</p> <p>8) 何の話を書いても良い。</p> <p>9) マップを書く時間のことです。それは私達の頭の中で思考を順番に並ばせてくれます。言いかえれば、今もしマインドマップが無ければ話は書けないってことなのです。骨組が無ければどこから書き始めたらいいかわからないし。何が何だか分からないんです。</p> <p>10) 最初の頃は書くことがあまり好きではありませんでした。書くことは嫌いでしたね。でも学んで行くと思ったよりも気楽でした。少なくともこの様にあの様に書かなくてはならないと制限されてないし、私達は自由にどんな風にも書いても良いので、思ったよりもずっと気楽でした。</p> <p>11) 思ってたより難しくなかったし、書き続けても行けるってことですね。以前の書くことが好きではなかった頃は、どの様に始めたらいいのか分からなかったし、書き出し部分が一番難しいと思ってたからかもしれません。でもこの授業で学んで、自分の頭の中にあるこのことをどの様に持って来て作文に入れるのかが分かりました。書くことが今後もっと簡単になるように思います。《4章の(30)》</p> <p>12) 自分の作文力が分かるようになりました。[In：前は分からなかったのですか。] 今までははっきりとした計画はなかったのです。今回の授業では、いろいろなものを書かせて。たくさん書かせられたからです。[In：ああ。] 自己評価というものがあって。うまく書けたかどうかというものがありました。それから、友達と一緒に考えて、友達が私の作文をどのように思っているかというものもありました。</p> <p>13) 考えを整理して計画をたてることです。昔の作文の書き方でしたら、先生に書いてと言われたらすぐ書いたのですが、何を書いたらよいのか分からないまま書いていました。この授業を習って、作文を書くことって何を書くかについて計画をたてることだと分かりました。そうすることで、スムーズに書けるようになりました。内容も簡単に決められます。アイディアメモを先に書いてから。</p> <p>14) 最初はどのように計画をたてたらよいのか分かりませんでした。どの項目から書いたらよいのか。どのように話題を分けたらよいのかも。というのは、詳しく、かなり詳しく書いてと先生が強調していらっしゃるので、最初はそれができませんでした。どのぐらい詳しく書けたらよいのか分かりませんでした。</p> <p>15) もっとシステムティックになりました。[In：何がですか。] まず計画をたてますよね。アイディアメモをまず書きますよね。それから、何度も何度も修正しますよね。何度も修正しているから、よくなっていきます。</p> <p>16) でも、何度も修正しているから、書いたものを何度も振り返って見ることになり、「これ、よくないなあ」と確認もできます。</p> <p>17) いい活動だと思います。自分が書いたものをもう一度振り返ってみることができるからです。でも、好きかどうかという質問に対しては、あまり好きではないと思います。役に立っているとは分かっていますが、私もめんどくさがり屋なので・・・《4章の(26)》</p> <p>18) 考えももっとシステムティックになりました。書きたい気持ちにもなりましたね。</p> <p>19) この授業を習って、システムティックに書けるようになったと思います。書く前に計画をたてなければなりません。昔はただすぐ書いてただけでした。</p>
--	---

概念名	自由だという感じ
定義	書く内容・テーマ・書き方・締め切りが決められてなく、自由だと感じる事。
具体例	<p>1) 他の科目とは違うと思います。教え方や、評価点のつけ方などです。[In：はい。どう違うんですか?] もっと自由な感じがします。[In：ああ、自由ですか...。] はい。何か学生に自分でいろいろ考えさせているようです。ものの考え方とか、単なる書き方だけではなくて。</p> <p>2) 先生が主題を決めないで、自由に書かせてもらえたところが良かったです。他の授業などでは、主題が決められているので少ししか書けなくて少ししか練習出来ないのです。でも自分が書きたい話を書く時は、もっと一杯書く練習ができるのです。《4章の(36)》</p>

	<p>3) 私についてですが、最初の頃は書くことがあまり好きではありませんでした。書くことは嫌いでした。でも学んで行くと思ったよりも気楽でした。少なくともこの様にあの様に書かなくてはならないと制限されてないし、私達は自由にどんな風に書いても良いので、思ったよりもずっと気楽でした。《4章の(24)》</p> <p>4) いつまでに終わらせなくてはならないかということを先生が決めなかったの、自由に書けました。うまく（無理なく）書けました。</p> <p>5) 決まったテーマを書かなければならないということがないから、好きです。[In：自由なテーマ。何を書いてもいいということですね。] そうすると、書きたくなりますね。書きたいことが書けるから、より楽しいです。</p> <p>6) ▼思考力の自由が多くて、書けば書くほど楽しくなります。自分の考えの表現のようです。《4章の(25)》</p>
--	--

概念名	役立つが面倒な修正活動
定義	修正活動は役立ついいものだが、面倒だという気持ちもあること。
具体例	<p>1) 直す作業については2つポイントがあります。文法の修正と内容についてです。情報がまだ足りないとか、ここで説明したほうがいいのかとか。先生が強調しているのは、発表は1回しかないということ、そしてその時には誰も質問してこないということです。書いた人が一生懸命発表しても読み手が質問できないので、頑張って全部説明しようっておっしゃるのです。先生が発表の後よく「はい、どうですか？その時どう感じたんですか？」と聞いてくるのですが、そこが先生が私たちに付け加えてもらいたいところなんでしょうね。最近は前と比べて、前はあれこれと忘れてしまったのですが、最近はよく考えるようになって、これもしないといけないとか思うようになって。《4章の(27)》</p> <p>2) つまり長い期間かけて仕上げるのは面倒に思うんです。他の授業もあるし</p> <p>3) 一つのことを考えているだけで長い時間が過ぎてしまい、かなり時間がかかります。</p> <p>4) いい活動だと思いますが、たくさん直さなければならいとなると、あまり好きではありません。「また直すか。。。めんどうだな」と思うのです。</p> <p>5) これ以上はもう直せない、という感じでした。</p> <p>6) 直せばよくなると分かっています。でも、何度もというのは、やりすぎだと思います。[In: 次の作文に入ってもらいたいのですか。] ずっと同じところにいるという感じなので、、[In: 気が短いほうですか。] というより、めんどくさがり屋だからです</p> <p>7) (直すことは) いい活動だと思います。自分が書いたものをもう一度振り返ってみることができるからです。でも、好きかどうかという質問に対しては、あまり好きではないと思います。役に立っているとは分かっていますが、私もめんどくさがり屋なので・・・《4章の(26)》</p> <p>8) 次のものを書きたいのに。また同じものを書き直さなければならいから。</p> <p>9) また考えなければならいという時が苦痛です。何を付け加えたらよいのかとか。(情報が) 多すぎないかとか。少なすぎないかとか。</p>

概念名	自己認識の深まり
定義	種々の活動から自分自身を振り返り、自分の考えは何かと問い直すようになること。
具体例	<p>1) 原則は読み手に対して、自分が何を書く必要があるか、ということですから、もし友達が言ったとおりに書いても、友達が言ってきたことが、自分の書こうとしていた内容と違ってしまいかもしれませんから、それは受け入れない方がいいと思います。</p> <p>2) 作品が出来上がるまで、何回も何回も小グループや中グループを組むのです。徐々に、徐々に修正していくことができます。自分の考えを見直せるというか。《4章の(59)》</p> <p>3) そこで、もし自分の考えが混乱してしまったらもう書けませんから、その時はもう一度新しいバージョン2を書きなおします。</p> <p>4) だって書いた人は自分なので、自分の書いたことは分かっていると思ってますから。でも友達を読んで「えー、ここ分らないわ」って。それでもっと改善していけるんです。《4章の(53)》</p> <p>5) そんな時もありますね。でもこういうことを伝えたいのだと説明する時もある</p> <p>6) 読み手にこのように伝えたいと思うことについての考えをしっかりとって、考えをきちんと整理しなくてはなりません。読む人が理解できるように。私はごちゃごちゃにするタイプだからあれを持ってきてこれを入れるみたいに、ごちゃごちゃさせないこと。そこから持って来てここに入れたりしていることは、考えをメモした順番だけ</p>

	<p>ら。この段落ではこれを伝えたいと、分かりやすい形で他の人にも話が分かるようにします。そうすれば書くときにもごちゃごちゃにはなりません。《4章の(35)》</p> <p>7) この人が誰かっていうのを後で明かした方がいいか、最初で言ってしまった方がいいかっていう話になって、意見が矛盾することもあるんです。人によっても意見は同じではないし、結局、本人は自分でもう一度考えることになりますよね。そうすると色々なアイデアが得られますし、よく書けてるのかどうかに気付かせてくれます。《4章の(29)》</p> <p>8) 書き方のテクニックは、フラッシュバック的な方法を使うのです。先生や友達が時間の順番に書く方が良いのではないのかってコメントしてくれますが、何故この方法を使わないといけないのかを私が説明すれば、分かってもらえます。</p> <p>9) 思ってたより難しくなかったし、書き続けても行けるってことですね。以前の書くことが好きではなかった頃は、どの様に始めたらいいのか分からなかったし、書き出し部分が一番難しいと思ってたからかもしれません。でもこの授業で学んで、自分の頭の中にあるこのことをどの様に持って来て作文に入れるのかが分かりました。書くことが今後もっと簡単になるように思います。《4章の(30)》</p> <p>10) 自分の作文力が分かるようになりました。[In:前は分からなかったのですか。]今までははっきりとした計画はなかったのです。今回の授業では、いろいろなものを書かせられて。たくさん書かせられたからです。[In:ああ。]自己評価というものがあって。うまく書けたかどうかというものがありました。それから、友達と一緒に考えて、友達が私の作文をどのように思っているかというものもありました。</p> <p>11) 後半になると、自分の成長につながっていると気づきました。自分の弱点が分かるようになりました。</p> <p>12) 違う意見が出てきたときに、もう一回家でゆっくり読んで考えるのです。自分が正しいのか、友達が正しいのか、考えます。友達の言う通りでしたら変えます。《4章の(28)》</p> <p>13) 友達の意見も聞きます。でも、最終的には自分のことを考えて、いいかどうか、論理的かどうか、それで決めます。《4章の(32)》</p> <p>14) 書いた人間がいいと思って書いたんですよ。でも、他の人が読んで、まだまだということになることもあります。《4章の(40)》</p> <p>15) 友達に言われたことですが、時々新しいテクニックが勉強になります。自分も成長します。</p> <p>16) いい活動だと思います。自分が書いたものをもう一度振り返ってみることができるからです。でも、好きかどうかという質問に対しては、あまり好きではないと思います。役に立っているとは分かっていますが、私もめんどくさがり屋なので・・・《4章の(26)》</p> <p>17) ▼コメントを読んでから、もう一回作文を読みました。</p> <p>18) ▼今回の評価していただいて喜んでます。でもいい評価していただいたのは自分の作文の書き方のスタイルがはっきり見られると思っても私にはいい評価ばかりのことは作品があまり良くないということだと思います。もしいい評価ばかりあったら、自分の意見は一般の人の意見とだいたい同じではないでしょうか。逆に、もし両方の評価があったら、(どちらのほうが多くのか評価が出来る)自分の意見は一般の意見に違うということです。そのため、我流の作文の書き方が生まれるようになるかもしれません。《4章の(38)》</p> <p>19) ▼このコメントを読んで、私もそう思います。最初は何も思わなかったけど、このコメント読むと「そうだね」という感じがしました。</p> <p>20) ▼私の一番感動した意見は「亡くなった人なのに、私たちの心の中に大好きな人がいる」という意見です。このコメントは、私の言いたいことを書いたからです。</p> <p>21) ▼人々の経験は同じではありません。それぞれの人はそれぞれのお好むがあります。私の話は感動した人もいましたが、あまり感動しない人もいました。けれども、感動を受けた人がただで、私は嬉しいです。みんなからのコメントは私の推進力になりました。</p> <p>22) ▼作家ノートを見ると、自分の間違いが分かって、次の作文を良くすることができます。</p> <p>23) ▼自分の元作品はどうだったかは何回も読み返すことができるから、次の作品が上手に書けるためのものと言えます。</p>
--	--

概念名	変化している自分
定義	この授業を受ける前と今とで、自分が変わっていることに自分で気がついていること。
具体例	1) 本当の作文授業では、誰も善し悪しを決められない。いいにしても悪いにしても、

	<p>たくさんの人のいろいろな意見があつてこそですから。一人で考えて一人で決めることではないんだと思います。よく書けているかどうかというのは。[In: 最初からそう思っていたんですか？それとも少しずつ感じ方が変わっていったんですか？] 最初はよく分かりませんでした。どうやって評価するのか。《4章の(34)》</p> <p>2) 最近前はと比べて、前はあれこれと忘れてしまったのですが、最近をよく考えるようになって、これもしないといけないとか思うようになって。</p> <p>3) それは前よりは順番に書けるようになったことですね。思考の順番です。それに以前より長く書けるようになりました。</p> <p>4) どのように評価すべきかですが、あれこれ具体的に挙げるようにと先生がおっしゃる様にして、私は評価をより長く出来るようになった気がします。以前は「まあいいか」でしたから。</p> <p>5) 先生が主題を決めないで、自由に書かせてもらえたところが良かったです。他の授業などでは、主題が決められているので少ししか書けなくて少ししか練習出来ないのです。でも自分が書きたい話を書く時は、もっと一杯書く練習ができるのです。《4章の(36)》</p> <p>6) マップを書く時間のことです。それは私達の頭の中で思考を順番に並べてくれます。言いかえれば、今もしマインドマップが無ければ話は書けないってことなのです。骨組が無ければどこから書き始めたらいいいのかわからないし。何が何だか分からないんです。</p> <p>7) 友達のを見てです。自分はこう書いて友達はこう書いてるって比較し合うってことです。</p> <p>8) 作家になりたいくて真剣に何か書いたことがなかったんですが、この授業ではたくさん練習して上手くなりました。楽に書けるようになりました。</p> <p>9) 最初の頃は書くことがあまり好きではありませんでした。書くことは嫌いでしたね。でも学んで行くと思ったよりも気楽でした。少なくともこの様にあの様に書かなくてはならないと制限されてないし、私達は自由にどんな風にも書いても良いので、思ったよりもずっと気楽でした。</p> <p>10) 思ってたより難しくなかったし、書き続けても行けるってことですね。以前の書くことが好きではなかった頃は、どの様に始めたらいいのかわからなかったし、書き出し部分が一番難しいと思ってたからかもしれません。でもこの授業で学んで、自分の頭の中にあるこのことをどの様に持って来て作文に入れるのかが分かりました。書くことが今後もっと簡単になるように思います。《4章の(30)》</p> <p>11) 自分の作文力が分かるようになりました。[In: 前は分からなかったのですか。] 今までははっきりとした計画はなかったのです。今回の授業では、いろいろなものを書かせられて。たくさん書かせられたからです。[In: ああ。] 自己評価というものがあつて。うまく書けたかどうかというものがありました。それから、友達と一緒に考えて、友達が私の作文をどのように思っているかというものもありました。</p> <p>12) 最初は慣れませんでした。こうしたやり方、初めてでしたから。今まで作文を提出するのは先生にだけでしたよね。でも、この授業では、先生に評価されるだけではなくて、友達にも評価されるのです。最初は慣れなくて。でも、後半になると、自分の成長につながっていると気づきました。自分の弱点分かるようになりました。《4章の(31)》</p> <p>13) [In: 最初のころ、友達に読まれるから恥ずかしかったですか。] 多少。[In: 慣れなかった。] ちょっとですね。[In: どうしてでしょう。] うまく書けていないのではないかと心配。。。[In: 先生はいいけど、友達はだめですか。] 先生が訂正してくださる人なので、恥ずかしくないのです。[In: でも、友達なら。。。恥ずかしい。] ちょっとだけですが、というか、自分が書いた内容がおかしいかどうか気になります。[In: よくなりましたか。(その気持ち)] 慣れてきました。何度かすると、感じなくなりました。[In: なるほど。] 最初は友達の作文を批判したりほめたりすることができませんでした。慣れてきたら、言う勇気を持つようになりました。直したほうがいいと思うところ。それから、友達みんな(意見を)受け止めてくれました。</p> <p>14) 考えを整理して計画をたてることです。昔の作文の書き方でしたら、先生に書いてと言われたらすぐ書いたのですが、何を書いたらよいのか分からないまま書いていました。この授業を習って、作文を書くことって何を書くかについて計画をたてることだと分かりました。そうすることで、スムーズに書けるようになりました。内容も簡単に決められます。アイディアメモを先に書いてから。</p> <p>15) 最初はどのように計画をたてたらよいのか分かりませんでした。どの項目から書いたらよいのか。どのように話題を分けたらよいのかも。というのは、詳しく、かなり詳</p>
--	---

	<p>しく書いてと先生が強調していらっしやるので、最初はそれができませんでした。どのぐらい詳しく書けたらよいのか分かりませんでした。[In：なるほど。計画の立て方ですね。]</p> <p>16) もっとシステムティックになりました。[In：何がですか。] まず計画をたてますよね。アイデアメモをまず書きますよね。それから、何度も何度も修正しますよね。何度も修正しているから、よくなっていきます。</p> <p>17) でも、何度も修正しているから、書いたものを何度も振り返って見ることになり、「これ、よくないなあ」と確認もできます。</p> <p>18) 考えももっとシステムティックになりました。書きたい気持ちにもなりましたね。</p> <p>19) 書けるという勇気を持つようになりました。</p> <p>20) (自分が書いた作文に) 内容があると感じるようになりましたよ。</p> <p>21) この授業を習って、システムティックに書けるようになったと思います。書く前に計画をたてなければなりません。昔はただすぐに書いただけでした。</p> <p>22) ▼私にとって「説明がいい」というコメントが一番うれしいことです。私はいつも自分が何を説明することが本当に苦手だと思いましたが、こんなコメントを読んで、自身が前よりもっとあると思います。それに、また「恋についての話はやはり面白い。聞くと楽しくて、続きが知りたいと思う。」というコメントもありました。このコメントを読んで、私もそうと思います。最初は何も思わなかったけど、このコメント読むと「そうだね」という感じがしました。</p>
--	---

概念名	ピアから学べる
定義	ピア活動や評価活動を通して、ピアを信頼し、ピアから学べるという気持ち。
具体例	<p>1) 勉強してからは、友達のものを見て序文を入れてみたり、面白いのは何なのかと話したりして、それも良いですね。</p> <p>2) 私の場合はってことですよ。何人かが読んで、友達が読んで時々「ここの所は入れる必要ないのじゃあないかな」って言ったりもします。私がもしそこには入れる必要があるって思ったとしたら、友達には「ここの話はこれでいいの」って言いますね。入れるべきだと、話し合わないといけません。それから他にもこんな場合があります。友達に作文の内容を説明すると、この人が誰かっていうのを後で明かした方がいいか、最初で言ってしまった方がいいかっていう話になって、意見が矛盾することもあるんです。人によっても意見は同じではないし、結局、本人は自分でもう一度考えることになりますよね。そうすると色々なアイデアが得られますし、よく書けるのかどうかに気付かせてくれます。《4章の(29)》[In: ああ、でも最後には書く人に任せてしまう?] そうです。書く人がもらったちょっとしたアイデアによってどのようにするかを決めるのです。</p> <p>3) 自分の作文力が分かるようになりました。[In：前は分からなかったのですか。] 今までにははっきりとした計画はなかったのです。今回の授業では、いろいろなものを書かせられて。たくさん書かせられたからです。[In：ああ。] 自己評価というものがあった。うまく書けたかどうかというものがありました。それから、友達と一緒に考えて、友達が私の作文をどのように思っているかというものもありました。</p> <p>4) 間接的ですが、意見の対立はありました。たとえば、違う意見が出てきたときに、もう一回家でゆっくり読んで考えるのです。自分が正しいのか、友達が正しいのか、考えます。友達の言う通りでしたら変えます。《4章の(28)》[In：話し合うのですね。] もう一つのポイントがあります。たくさんの人が同じことを言っているかどうかです。[In：数を見るのですね。] はい。[In：全員同じ意見でしたら聞かないわけにはいきませんよね。少ない場合は聞かなくてもいいかもしれない、ということですか。] 少ない場合でも、もう一度読んだらやはりその通りと思ったら直します。[In：その場合は直す。] そうです。直します。[In：何パーセントぐらいですか。友達の意見を受け入れるのは。だいたい聞いていますか。] 80%です。[In：80%ですか。あとの20%は、自分を信じる場所ですか。] 友達の意見も聞きます。でも、最終的には自分のことを考えて、いいかどうか、論理的かどうか、それで決めます。[In：友達が別に適当に言っているわけではない。] それはないと思います。《4章の(32)》</p> <p>5) 友達に言われたことですが、時々新しいテクニックが勉強になります。自分も成長します。</p> <p>6) 自分が見えないところを教えてくれるからです。友達が。自己評価はうまくできないですが、友達は私の欠点をより見つけやすいんです。[In：友達が適当に評価しているとは思わないのですか。] それはないと思います。みんな、誠意を持ってしてくれていると思います。《4章の(33)》</p>

	7) 友達と先生の両方の意見がほしいのです。[In：違うのですね。どちらのほうを信じるのですか。] 両方とも尊重しています。
	8) コメントを読んでから、もう一回作文を読みました。
	9) 友達との相談は自分の見落したところに気をつけさせることもできます。

概念名	作文評価は様々
定義	人それぞれ自分の意見を持っており、作文の評価も人によって違うものだという考え方。
具体例	<p>1) 最初は驚きました。先生はどうやって評価点をつけるのだらうと、作文の授業なのに。でも思ったのは、本当の作文授業では、誰も善し悪しを決められない。いいにしても悪いにしても、たくさんの人のいろいろな意見があつてこそですから。一人で考えて一人で決めることではないんだと思います。よく書けているかどうかというのは、[In：最初からそう思っていたんですか？それとも少しずつ感じ方が変わっていったんですか？] 最初はよく分かりませんでした。どうやって評価するのか。これが、いい方法なのか、いいとすればどういいのか。[In：では、今は（それが）分かり始めたとか…。] いい方法だと思います。先生が一人で読んでいく授業より、このように勉強した方がいいと思います。《4章の(34)》</p> <p>2) 現実的には、作文を読む人って先生だけに限ることではなく、他のいろいろな世代の人にも読むものです。それで書いた私たちと同じ世代の人にも読んでもらって、どのように考えるか知りたいのです。どのように作文を変えたらいいのかも分かります。</p> <p>3) もう一つのポイントがあります。たくさんの人が同じことを言っているかどうかです。[In：数を見るのですね。] はい。[In：全員同じ意見でしたら聞かないわけにはいきませんよね。少ない場合は聞かなくてもいいかもしれない、ということですか。] 少ない場合でも、もう一度読んだらやはりその通りと思ったら直します。[In：その場合は直す。] そうです。直します。</p> <p>4) ▼いい作品を評価されるのに一人だけからコメントしていただいたらいい作品とはいえないと思います。</p> <p>5) ▼今回の評価していただいて喜んでます。でもいい評価していただいたのは自分の作文の書き方のスタイルがはっきり見られると思っても私にはいい評価ばかりのことは作品があまり良くないということだと思います。もしいい評価ばかりあったら、自分の意見は一般の人の意見とだいたい同じではないでしょうか。逆に、もし両方の評価があったら、（どちらのほうが多くのか評価が出来る）自分の意見は一般の意見に違うということです。そのため、我流の作文の書き方が生まれるようになるかもしれません。《4章の(38)》</p> <p>6) ▼人々の経験は同じではありません。それぞれの人はそれぞれのお好むがあります。私の話は感動した人もいましたが、あまり感動しない人もいました。けれども、感動を受けた人がただで、私は嬉しいです。みんなからのコメントは私の推進力になりました。これからも、まだもっともっと頑張りたいと思います。</p>

概念名	自律性の芽生え
定義	教師の指示や指導がなくても、自分なりの方法を見つけて学ぶ姿勢。
具体例	<p>1) そこで、もし自分の考えが混乱してしまったらもう書けませんから、その時はもう一度新しいバージョン2を書きなおします。</p> <p>2) 私はごちゃごちゃにするタイプだからあれを持ってきてこれを入れるみたいにごちゃごちゃさせないこと。そこから持って来てここに入れたりしていることは、考えをメモした順番だから。この段落ではこれを伝えたいと、分かりやすい形で他の人にも話が分かるようにします。そうすれば書くときにもごちゃごちゃにはなりません。[In:それではこの授業では考えの整理の練習ができましたか？どうでしょう？] それは自分の考えを整理するように、自分自身が努力することだと私は思いますが、まずメモをとるのも良いとも思います。ここから分けて順番にこのように書くべきだとか、それもできます。《4章の(35)》</p> <p>3) 今よりももっと自分の考えを組み立てていきたいです。[In:ああ、どのようにですか？] 今は友達のを見て一部を使わせてもらってるのです。</p> <p>4) 先生が主題を決めないで、自由に書かせてもらえたところが良かったです。他の授業などでは、主題が決められているので少ししか書けなくて少ししか練習出来ないのです。でも自分が書きたい話を書く時は、もっと一杯書く練習ができるのです。《4章の(36)》</p> <p>5) 何の話を書いても良い</p>

	<p>6) 書く人がもらったちょっとしたアイディアによってどのようにするかを決めるのです。</p> <p>7) [In: それでは他に先生にしてほしいことはありますか？] 新しいテクニックの指導でしょうか。[In: 新しい書き方？] そうです。でも教えてもらっても使うまでには至らないけど、うん、こんなテクニックもあるのだって知ることができます。[In: ああ、つまりそれは考えてから直していくけど、新しい知識は得られてないってことですよね。] 自分で探し出していくのでしょうね。《4章の(37)》</p> <p>8) 最初の頃は書くことがあまり好きではありませんでした。書くことは嫌いでしたね。でも学んで行くと思ったよりも気楽でした。少なくともこの様にあの様に書かなくてはならないと制限されてないし、私達は自由にどんな風にも書いても良いので、思ったよりもずっと気楽でした。</p> <p>9) いつまでに終わらせなくてはならないかということを先生が決めなかったの、自由に書けました。うまく（無理なく）書けました。</p> <p>10) 決まったテーマを書かなければならないということがないから、好きです。[In: 自由なテーマ。何を書いてもいいということですね。] そうすると、書きたくなりますね。書きたいことが書けるから、より楽しいです。</p> <p>11) 間接的ですが、意見の対立はありました。たとえば、違う意見が出てきたときに、もう一回家でゆっくり読んで考えるのです。自分が正しいのか、友達が正しいのか、考えます。友達の言う通りでしたら変えます。《4章の(28)》</p> <p>12) 考えももっとシステムティックになりました。書きたい気持ちにもなりましたね。</p> <p>13) 書けるという勇気を持つようになりました。[In: 勇気を持つようになりました。]（自分が書いた作文に）内容があると感じるようになりましたよ。</p> <p>14) ▼コメントを読んでから、もう一回作文を読みました。</p> <p>15) ▼それに、友達のコメントは私にとってパワーアップの薬みたいで力を与える効果がある。その効果で、私は自分の日本語の能力を発達させたくて、もっともっといい作文を書けるようになったのを目指している。</p> <p>16) ▼私は比喩と表現が好きです。気持ちを伝えられますから。比喩や表現を作ることは楽しいです。</p> <p>17) ▼みんなからのコメントは私の推進力になりました。</p> <p>18) ▼面白い作文が書けるようになりたいから、いつもいろいろ資料をさがします。友だちに聞いたり、インターネットやテキストで情報を集めました。たくさんの例文と本文を何回も読みました。それは見える小さな変化です。新しい言葉も使ってみました。友だちは「内容が面白い」とか「よく書けているね」とか言うので、とてもうれしかったです。私はいつか上手な作家になりたいので、このクラスで勉強したのを使って利用します。</p> <p>19) ▼思考力の自由が多くて、書けば書くほど楽しくなります。自分の考えの表現のようです。</p>
--	---

概念名	目標意識の芽生え
定義	必ずしも具体的な目標ではないが、今後の作文学習に対する意欲を示すこと。
具体例	<p>1) 評価をもっと上手く出来るようになりたいです。</p> <p>2) 今よりもっと自分の考えを組み立てていきたいです。[In: ああ、どのようにですか？] 今は友達のを見て一部を使わせてもらってるのです。</p> <p>3) 作家になりたいくて真剣に何か書いたことがなかったんですが、この授業ではたくさん練習して上手くなりました。楽に書けるようになりました。</p> <p>4) 内容は普通のことですが、普通ではない書き方で伝えられる作文がいいと思います。今までと違う書き方をしている作文。毎日会うごく普通の話を持ってきて、隠れている何かを取り出して書くというような作文がいいと思います。《4章の(41)》</p> <p>5) 他の人が気付いてない何かを取り出して書くというようなものです。</p> <p>6) ▼皆さんのコメントのおかげで、自分のうまくできないところが分かるようになります。詳しく説明しないところと発表のところを直して、いい作文を書くようにします。</p> <p>7) ▼私は今回の全部のコメントに一応満足しています。そして、次に作文はもっと頑張るって、コメントからテクニックをできるだけ使って、書こうと思っています。皆さん、コメントありがとう！</p> <p>8) ▼今回の評価していただいて喜んでます。でもいい評価していただいたのは自分の作文の書き方のスタイルがはっきり見られると思って私も私にはいい評価ばかりのことは作品があまり良くないということだと思っています。もしいい評価ばかりあったら、自分の意見は一般の人の意見とだいたい同じではないでしょうか。逆に、もし両方</p>

	<p>の評価があったら、（どちらのほうが多くのか評価が出来る）自分の意見は一般の意見に違うということです。そのため、我流の作文の書き方が生まれるようになるかもしれません。今回の評価をいただけてとても満足しています。とにかくこれから頑張ろうと思います。《4章の(38)》</p> <p>9) ▼友達のコメントを見ると、ちょっと嬉しかった。自分の作文にはいいところがあるだなと思った。それに、友達のコメントは私にとってパワーアップの薬みたいで力を与える効果がある。その効果で、私は自分の日本語の能力を発達させたくて、もっともっといい作文を書けるようになったのを目指している。《4章の(39)》</p> <p>10) ▼皆のコメントのおかげで、自分の日本語がもっと上手になりたいです。文法や言葉をよく使ったら、伝えたいことを詳しく説明することができると思います。それに、友達のコメントも私に応援して、もっと頑張りたいになります。</p> <p>11) ▼状況や気持ちの説明のし方がよかったというコメントが多かったのも、これからは新しい言葉・表現・テクニックをたくさん習って、物事の説明のし方をもっとうまく書けるように頑張ります。</p> <p>12) ▼とくに「短い文がちょっと多かった」という意見はいい意見で、自分の欠点がわかって、次回の作文のにとっても役に立つ。</p> <p>13) ▼結局、どんなコメントでも気になります。コメントをもらって、もっといい作文を書くつもりです。</p>
--	--

概念名	文法重視から内容重視へ
定義	文法を気にしないで、内容をよくすることを重視する考え方。
具体例	<p>1) 文法が間違っているでも大丈夫と。まずは自分が書こうとする内容に集中しなさいと。私は作文を書くのにすごく役に立つと思いました。普通は文法ばかりを気にしてしまいますから。</p> <p>2) でも、文法を気にしなくなったら、作文がもっとうまく書けると思います。</p> <p>3) そうです。もし文法を考えすぎると、この文章が正しいのかどうか考えて、書き進むのが難しくなると思います。</p> <p>4) 文法の授業は別にありますから。「日本語4」など。そこでは文法に力を入れて、学んだ文法を作文の授業で活かすこともできます。</p> <p>5) ですからもしこの授業が考えて書くことを中心に進められるのであれば、まず書き方を重視する方がいいことだと思います。その後で文法に注意していけば。</p> <p>6) [In:では良い作文を書くにあたって大切なことを3名にお尋ねします。それは何か・・・この良い作文で一番大切なこと、それは何でしょう？] テーマ [In:テーマとはテーマを探す方法ですか?] そうです。最後の2つの作文のことですが、誰かにインタビューしてから書いていく、つまりもし上手くテーマが決められなくて、インタビューをした時それは・・・話の内容は興味深いかもしれないけど、テーマを上手く決められなければ、その話はあまり良くなってしまったり読んでも面白くなるからと言うようなことです。[In:ああ、書くテーマはそのようなものってことですね。良い作文とはそんな良いテーマがあるべきだという意味でしょうか?] 話の中心となるものがなくてはならない・・・[In:はっきりした話の中心となるものがなくてはならないと。] そうです</p> <p>7) 私にとって、いい作文とは、読んで分かる作文です。読者が読んで理解できることが最も大切だと思います。[In:つまり、読んで分かる。書いた人が伝えたいことが伝わるということですね。] それから、面白い作文でなければならないと思います。（文法が）間違っているでも、分かってくれる作文です。《4章の(40)》</p> <p>8) 内容は普通のことですが、普通ではない書き方で伝えられる作文がいいと思います。今までと違う書き方をしている作文。毎日出会うごく普通の話を持ってきて、隠れている何かを取り出して書くというような作文がいいと思います。（中略）文法は大事ですが、でも、最も大事なところではありません。いい作文かどうかを決めるのに、大事なものではないのです《4章の(41)》</p> <p>9) 思考力の自由が多くて、書けば書くほど楽しくなります。自分の考えの表現のようです。</p>

第5章の分析データ

第5章の各概念の具体例（本文記載の例をゴシック体で記し、本文での番号を《5章の(番号)》で記した。）

概念名	教師サポート
定義	教師サポートがあることでPFを活用していけるという気持ち
具体例	<ol style="list-style-type: none"> 1) 最初から先生たちがPFについて沢山説明し、PFの中にPF案内などを入れてくれたのでPFを積極的にやっていたと思いました。《5章の(1)》 2) 説明の時もリストアップ、何月何日にどのものをどういうふうにしたかというリストもしていくように表紙があったのでそれもすごく助かった。 3) コースの最初の日に授業の振り返りでコメントを書く時、私は書いても返事をしてくれないと思ったのですが、次の授業の時に先生からのコメントが書いてあって、びっくりして、うれしかったです。それで私たちによく気を配っているなあと、高校でもこんなふうにしてくれたらいいなあとと思いました。《5章の(3)》

概念名	教師とのコミュニケーション
定義	振り返りシートが教師とのコミュニケーションになるということ
具体例	<ol style="list-style-type: none"> 1) この星のところは先生とのコミュニケーションを取るというか、どのぐらい授業を理解できているのか、先生もそれを見て、授業全体の確認もできるという対策のかなと考えています。《5章の(2)》 2) コースの最初の日に授業の振り返りでコメントを書く時、私は書いても返事をしてくれないと思ったのですが、次の授業の時に先生からのコメントが書いてあって、びっくりして、うれしかったです。それで私たちによく気を配っているなあと、高校でもこんなふうにしてくれたらいいなあとと思いました。《5章の(3)》

概念名	自分自身のための自己評価
定義	自分には嘘をつきたくない、自信がない時はいい評価をつけないなど、結局自分のために自己評価をしているのだという思い
具体例	<ol style="list-style-type: none"> 1) だいたい授業の説明などは分かったので、星は3つ塗るんですが、できなかったらもちろんできないということで星を塗らないし、それは自分には嘘をつきたくないという思いでしています。《5章の(4)》 2) 自分を評価しすぎないようにしています。よくできたところを2つの星で評価しています。あまり3つの星は塗りません。自分でよくできていても3つの星は塗りません。[In:それはどうして自分を良く評価するのが良くないと思いますか。] まだまだ習ってないことがたくさんありますから、おごらないようにしています。《5章の(5)》 3) 授業中に習っている内容はすべて良く分かっていると思いますが、私が実際にこの質問が出てきたら答えられるか、このテーマで話せるかどうか少し迷って自信がありません。それでそういうふうに（星2つで）評価しています。今の時点で良くできていますが、実際に私はこれぐらいできるのかどうかって迷っています。《5章の(6)》 4) よく分からなかった時もこれから勉強して分かるようにと言って3つを塗っています。 5) 留学したいという希望があるのでしっかり勉強したいという気持ちもありましたし、結局よく分からなかったのに星を2つとか3つ塗っていたら、結局最後には私は自分に嘘をついたということになるので、なるべく厳しく自己評価をしたいと思いました。 6) 最初はちょっと難しかったですね。となりの席の人を見て、星3つ塗っているのに私だけが一つと思うとちょっと悲しくて、どうしてと思う時もありましたが、段々慣れてきました。結局自分にそういうふうの評価して、それは私のためというふうに思ったので、あまり周りを気にしなくなりました。

概念名	何ができたか確認
定義	振り返りシート Can-do チェックで、その日の授業で何ができたかの確認ができること
具体例	<ol style="list-style-type: none"> 1) Can-do では、その課で何を勉強できたかというのを確認出来ると思うので、それがいいと思います。《5章の(7)》 2) もし時間の余裕などがあれば、最後にもう一回、クラス全体で、Can-do の一つ一つ

	<p>をできているかというのを確認して欲しいです。</p> <p>3) このCan-doチェックはとてもいいと思います。特に下の振り返りの質問のところですが、本当に授業を理解していたら、自由に答えられるようになっていていると思いますので、なるべく日本語で答えようという努力をしています。もちろん、間違っ先生からの修正がくるんですが、それも自分で確認して、こういうことを間違っんだというのを見たりしていますので、とても勉強になっています。《5章の(8)》</p> <p>4) Can-doチェックはとてもいいと思います。その日の勉強したことを自分でどのぐらい理解できたかというのを評価しているので、なるべく自分なりに正しく評価したいと思って、理解した時はちゃんと理解したことで塗りますし、あんまり理解していないという時には一つだけとかそういうふうにしています。</p> <p>5) それはちゃんとチェックしています。もし良く出来たら星を3つ塗って、できなかったら2つ塗ったりしています。</p> <p>6) 授業中、テキストに答えを書いていく時に、あまりできないなあと思った時、2つにしています。</p> <p>7) 授業の終わりのCan-doチェックもほんとにできたかどうか確認できていい方法だと思います。授業の振り返りも同じです。振り返りは面倒だと感じたことは1回ありますが、それは、その質問に何と答えていいか分からなかった時です。</p> <p>8) 最後にそれを確認して終わるのがすごくいいと思ってまして、振り返りシートの記入もすごく気にいっているので、一生懸命に書いています。</p> <p>9) それに自己評価の記入の時には今日の授業で何を覚えたかなと、いつも自分に聞くチャンスがあって、振り返ってみているので、全体的にいいコースだと思っています。</p> <p>10) まず授業の前に目標を決めて、その授業が終わったあとに確認できるというのが、今まで他のところではなかった新しいアイディアだと思います。</p> <p>11) 授業の初めに今日の授業で何をするか確認できて、最後にもこういうことができましたという実感が沸きます。</p> <p>12) これがなかったら、今日の授業で何を勉強したか、2、3日後には忘れているかもしれないです。全体的にチェック、自分のできたことを確認できるいいシステムだと思います。</p>
--	---

概念名	自己評価で生まれる復習意欲
定義	あまりできなかったと自己評価した時は家に帰って復習しようという気持ちになること
具体例	<p>1) 一つだけ塗ったという授業はあまりないですが、星2つがかなり多くて、そういう時には家に帰ってその日の夜に復習するようにしています。次の日になると忘れてたりするので、なるべくその日の授業を家に帰ってから復習するように努力しています。《5章の(9)》</p> <p>2) 星一つだけ塗って、残り2つは塗れなかったら、できてないなと思って、家に帰って時間があれば復習したいという気持ちでいました。《5章の(10)》</p> <p>3) Can-doの目標がたくさんあって本当によく十分分かっていなかった時はどういうふうに評価するか困る時もあります。その時、家に帰ってそれを勉強するというふうにしています。</p> <p>4) 今日は百パーセントできていなくてもこれから家へ帰って頑張って自分で練習して、百パーセントになるようにと思って、三つの星を塗ったりしています。《5章の(43)》</p> <p>5) よく自分があまりできていない時は星一つだけ塗ってました。その後に家に帰ってCDをもう一回聞いたりとか、星一つだけの時はちょっと自分に厳しくして復習が必要ということも確認できていたのでそういう意味では自習につながったと思います。《5章の(11)》</p> <p>6) ちょっと足りないなあという時は家でももう一回勉強、ちょっと教科書をみようと思ったときは2つ、で、全然、先生にも聞きたいし、教科書をもう一度見たいという時は、一つにしていますが、ほとんどの授業では星3つにしていました。</p>

概念名	必要性への疑問
定義	PFの必要性が分からず、面倒なもの、時間の無駄だと思うこと
具体例	<p>1) これってちゃんとやるべきなんですか。ちょっとめんどくさくてあまり作っていないです。その時間が少しもったいなくて、そういう時間があれば、なるべく言葉を覚えたりとか会話を聞いたりとかそういう時間にしたいです。《5章の(12)》</p>

	<p>2) モンゴルでは文法、形が好きですね、うちで、これを覚えてきて、これを何回か書いてきて、例えば、文型があれば文を作ってきてくださいとか、そういうふうな宿題に慣れているので、文化体験として自分でなんかいろいろ探して PF に入れてくださいと言われても、よく分からないのでしなくてもいいかなと思っていました。《5章の(17)》</p> <p>3) いろいろな人、回りの人を見て、入れるということは分かっていたんだけど、あまり気にせず、何も入れてなかったです。</p> <p>4) 最初はあまり必要じゃないんじゃないか、子供っぽいものだと思って、必要だとは思ってなかったんですが《5章の(13)》</p> <p>5) 今、同じクラスの中の人でもちょっと面倒だと思っている人もいるんじゃないかと思いますが、私も最初はそういうふうに思っていて、途中から納得しました。《5章の(44)》</p>
--	---

概念名	やり方が分からない
定義	PF についてよく理解できていないので、何をどう入れたらいいか分からないこと
具体例	<p>1) よく理解できていないです。</p> <p>2) AさんとBさんとCさんと座ったんですが、見ようと思っても見るものはありませんでした。</p> <p>3) 音楽が好きで、最近、日本のバンドとか、歌とか、よくダウンロードして聞いています。英語や日本語の歌を歌ったり、聞いたりしています。You-tubeからも日本の映画とかドラマをダウンロードして、サブタイトルは、日本語が聞ける、英語で見られるという映画をよくダウンロードしています。</p> <p>4) 日本文化体験としていろいろ情報とか収集してファイルに入れるとしたら、どこで何を探して何を入れるか困りました。《5章の(14)》</p> <p>5) 最初はPFに何をどういうふうに入れるか、本当にあまり分からなくて。《5章の(15)》</p> <p>6) 授業内容に合うけど自分にはあまり興味がないということもある</p> <p>7) 授業に関係するものだと日本文化になるんですが、グーグルで検索してみると英語で出ていて、日本語になるとちょっと自分では読めない、理解できないという部分があって、英語で書かれた部分は本当の情報であるかどうかちょっと分からない</p>

概念名	指示されたものを入れる
定義	よく分からないので、とりあえず指示されたものだけを入れること
具体例	<p>1) PFも今回初めてなので、どう使ったらいいのか、いつ使えばいいのか、全然わからなくて、ただ先生が指示したものだけをいれています。文化体験もどういうものか分からなくていれていませんでした。《5章の(16)》</p> <p>2) よくわからないんですが、モンゴルでは文法、形が好きですね、うちで、これを覚えてきて、これを何回か書いてきて、例えば、文型があれば文を作ってきてくださいとか、そういうふうな宿題に慣れているので、文化体験として自分でなんかいろいろ探してPFに入れてくださいと言われても、よく分からないのでしなくてもいいかなと思っていました。あまり評価もしてくれないので、あまりやる気がないです。書いてきてくださいという宿題だけ書いてきました。《5章の(17)》</p>

概念名	学習動機を高める文字習得
定義	ひらがな・カタカナ・漢字を学んだことで日本語が読めるようになり、それが学習動機を高めること
具体例	<p>1) 最初は文字も読めてなかったし、すごく難しく感じていたんですが、最近、字もだいたい読めるようになってきたし、漢字も勉強し始めたし、すごく楽しくなってきました。《5章の(19)》</p> <p>2) 携帯にいろんなプログラムを設定していて、その言葉を読めない場合は押すとその発音してくれるプログラムとか、自己紹介のプログラムとか、そういうのを、ダウンロードしてまして、それを聞いて、だいたいわかるようになってきたので、すごく楽しくなってきました。《5章の(45)》</p> <p>3) 後半になって、文字を覚えてきたのでひらがなで書いて検索できて楽になりました。日本の日常生活について調べたりもしています。1階の図書館にJ-Lifeという雑誌があって、それを見るのも好きです。分からなくても写真だけを見て想像できるので、見るのが好きです。また、ひらがなタイムスもひらがなとかローマ字が入っているから、それも好きな雑誌です。《5章の(18)》</p>

	4) 最近は日本語を習い始めましたし、NHKの番組で知っている言葉とか知っている文字が出ると、それがうれしくて何でも見えています。《5章の(20)》
--	--

概念名	PF 先駆者の存在
定義	自分に先駆けて充実したPFを作っている人がいたということ
具体例	<p>1) Dさん、Eさん、FさんのPFを見ました。他の人のPFを見ると、私のになかったもの、絵葉書とか、日本の町の写真とか、日本の伝統的なものの写真とかがありましたので、こんなものも入れるんだと思いました。《5章の(21)》</p> <p>2) EさんのPFを見ると、自分で家族の写真を撮って貼って、その下に家族紹介を書いていた。他にもいろんなものが入っていて、その人についても、少し、何がすきとか家族は何人とか、そんなことも分かってきて、宿題をするのもよく時間をかけてしているなあということが分かりました。《5章の(22)》</p> <p>3) 同じグループのEさんがすごくいろいろ情報をたくさん入れていて、その時ちょっと恥ずかしく思いました。その時からPFってこういうふうにしていったらいいのかと思って、やりたいという気持ちになりました。《5章の(26)》</p> <p>4) 中間テストの時に、Eさん、活動と理解の両方出ていますが、その人のPFを見て、こういうふうにできるって、すごくいいなあと思って、自分のPFも内容を充実させたいなあと思いました。《5章の(25)》</p>

概念名	文字習得が進める PF
定義	文字を学んで自分で書いたものを PF に入れるようになり、それが PF に取り組む動機となること
具体例	<p>1) 2 課かな、ひらがな・カタカナが出てきたと思うんですが、宿題として、あなたの周りに日本語がありますかという宿題があって、なくても自分でひらがな・カタカナを書いてもいいということで、「愛」という漢字を書きました。その漢字を PF に入れて、これからもこの漢字を書いて入れていったら、漢字の勉強になるとあって、利用していこうと思いました。《5 章の(23)》</p> <p>2) PFにいつも何を入れようかと考えているんですが、授業、コースが始まって、カタカナ勉強したあとにラーメン屋さんのあの看板を見て、読めたのが嬉しかった。《5 章の(46)》</p> <p>3) 資料として残るといのがすごくいいかなと思います。今、同じクラスの中の人でもちょっと面倒だと思っている人もいないんじゃないかと思いますが、私も最初はそういうふうに思っていて、途中から納得しました。[In:それは最初からどのぐらい経った時に、これはいいというふうになるようになりましたか。何週間ぐらいで。] 文字を覚えたあとに、3課、4課ぐらいから。《5章の(44)》</p> <p>4) 自分で文字とか漢字とか書いて入れるのができて嬉しかったです。《5章の(24)》</p>

概念名	他者からの刺激
定義	他の受講生の PF を見て、自分もやってみたいと思ったり、自分の PF を見せた時に賞賛を受け、PF をもっと積極的に活用しようと思うこと
具体例	<p>1) 他の人のPFと比べてみて、私のPFも頑張らなくちゃと思いました。</p> <p>2) Dさん、Iさん、NさんのPFを見ました。他の人のPFを見ると、私のになかったもの、絵葉書とか、日本の町の写真とか、日本の伝統的なものの写真とかがありましたので、こんなものも入れるんだと思いました。</p> <p>3) 周りの人を見て、気がつくことがあって、なんだろうと思って、</p> <p>4) [In:その周りの人を見て、どう思いましたか。] 最初からPFをちゃんと入れて管理していたらよかったと思います。これからもPFを大切に、とても役に立つものだということがわかりました</p> <p>5) EさんのPFを見ると、自分で家族の写真を撮って貼って、その下に家族紹介を書いたりしてた。他にもいろんなものが入っていて、その人についても、少し、何がすきとか家族は何人とか、そんなことも分かってきて、宿題をするのもよく時間をかけてしているなあということが分かりました。《5章の(22)》</p> <p>6) 私のPFは歴史の本みたいに厚くなっていると言われてました。他の回りのグループの皆さんはやっている人は少なかったもので、私はPFをちゃんと整理したりしてよくやったんだという、ちょっと満足感があります。《5章の(35)》</p> <p>7) 同じグループのEさんがすごくいろいろ情報をたくさん入れていて、その時ちょっと恥ずかしく思いました。その時からPFってこういうふうにしていったらいいのかと</p>

	<p>思っ、やりたという気持ちになりました。《5章の(26)》</p> <p>8) この間の授業でPFに関して、受講生の中で評価をするというのがありましたが、その時も自分では自分なりに整理してあったので一つの励みになりました。受講生の中で評価するというのはすごくよかったと思います。</p> <p>9) 覚えているところでは、宿題を全部、1課も欠席してなくて全部揃っていたというのを皆が「すごい」と言って見ていました。《5章の(27)》</p> <p>10) 文化のところで集めた資料の中で、モンゴルにある日本料理のレストランの情報を集めていて、その中で皆、写真とか見てどこにあるのか、今度行ってみたいというふうに聞いていました。</p> <p>11) 一緒にグループになった人の中でアニメが好きで、自分の好きな日本のアニメを描いて集めたりとか、アニメに関連する漢字が書いてあったのを見て、その人のPFはすごくよかったと思います。</p> <p>12) 中間テストの時に、Eさん、活動と理解の両方出ていますが、その人のPFを見て、こういうふうに行けるって、すごくいいなあと思って、自分のPFも内容を充実させたいなあと思いました。《5章の(25)》</p> <p>13) (その人のを) 見たら、やっぱり、その授業内容通りだけど、それが徐々に最初からレベルアップしているという感じが見られるので、すごくいいと思いました。</p>
--	--

概念名	残るのがいいという気付き
定義	PF に入れたものは自分の手元に残り、あとで見て振り返ることができることに気付いたこと、またそれを知って積極的に利用したいと思うこと
具体例	<p>1) PF はとてもいいと思います。そのコースが終わったあとでもどんなことをやったかを振り返りできます。《5章の(28)》</p> <p>2) 最近入門コースの時のPF もう一回ちょっと見ていまして、こういうことやったんだなと見ていました。自分で探してそこに入れたりとか積極的にやったことは、忘れないんだなということがそのファイルを見ていて分かったんです。《5章の(29)》</p> <p>3) これからもPFに勉強以外にも自分で調べた資料とかネットとか友達とかから得た情報なども入れていきたい。ただ、入れていくんじゃないで、その入れた資料は、入れる前にそれを研究したり調べたりしたものなので、それを入れておいたらあとで見えることもできます。</p> <p>4) 後半になって、ただ勉強したことだけでなく、情報や関心のあるもの、授業の時間以外にしたことなど入れていければ、授業の振り返りも、学習過程もわかるようになって、とてもいいもの、効果的なものだと感じています。</p> <p>5) はじめは自分のPFにあまり気を配りませんでしたが、周りの人を見て、気がつくことがあって、なんだろうと思って、自分のPFもめくってみて、そしたら前の授業の振り返りもできるんだ、と、そういうことも発見して、コースの後半から、これはとても必要な、大切なファイルだと実感しました。《5章の(47)》</p> <p>6) 私のPFの中に漢字シートと、授業についての資料、写真、紙に書いた文とかあって、それを見てその時にこんなことをやっていたんだということに気がつきました。《5章の(30)》</p> <p>7) 授業中に勉強したことを自分で練習として、白い紙に書いたりして練習して、新しい言葉を覚えて、課ごとに覚えていきたい。後で見て、その課で何を勉強したかそれを見てすぐにわかるようにしておきたいと思います。</p> <p>8) PF が一番いいところだと思います。コースが終わっても私たちのところに残るからです。</p> <p>9) 後で私が何をできたかどんな勉強をしたか、それを振り返ることができるので、そんなに大変なことではなくて、私たちにも残る、後で見て前のことも振り返りができるので、とてもいいと思います。《5章の(48)》</p> <p>10) 集めたファイルにしたものは、何日、何週間後にも見られる、そのものが私にあるということなので、聞いて見て読んで終わってしまうのではなく、資料として残るというのがすごくいいかなと思います。《5章の(49)》</p>

概念名	積極的取り組みでの意欲の高まり
定義	PF に積極的に取り組みたいという気持ち、それによって学習意欲や日本に関する知識を集めようとする意欲が高まること
具体例	<p>1) まずモンゴルに入ってきている日本文化が、どのようなものがあるか、全部調べてみたいです。モンゴル人はどこまで取り入れているか、日本文化の最終ゴールとい</p>

	<p>うか、日本の文化がどんな目的で使われているかと、そういうことをちょっと細かく調べてみたいと思います。アニメを見ていますので、そのアニメに出てくる言葉をもし時間があれば、一つ一つ調べていきたいと思っています。新しく習った漢字、自分で勉強した漢字も入れていきたいと思っています。《5章の(31)》</p> <p>2) 例えば、授業で出るトピック、家族とか外国語とか文化とか出てきますが、その中で、例えば、5月5日の鯉のぼりを見た時、写真を撮りたいという気持ちになったりとか、そういう文化に対しての関心が高くなってきたのかなと思っています。前は日本について何か出てるなという感じで、時間があれば見るだけだったんですが、より興味が湧いてきたという感じです。《5章の(50)》</p> <p>3) PFに入れたものの中でアニメの翻訳をしてる友達の友達がいて、その友達のところに一緒に行ってみたんですが、実際にそのアニメをどういうふうに訳してるのかなというのにとっても興味があったので、実際にそのアニメを音を出して読んでそれを訳して入力できるというソフトがあるみたいで、実際の作業を見ました。それを写真などに撮って入れたんですが、それはすごくよかったです。いつかそういう仕事ができるようになりたいなと思いました。</p> <p>4) 私、自分なりに、それに対する積極さが深まってきたかなと、で、全体的に紙が白いままだとちょっともったいない気がするので、その紙を、どこかの何かいい情報を貼れないかなという思いで、一つの歌を聴いていても、これをPFに資料として保存しておこうと考えます。日本語に関する全部のものにそういうふうを考えて行くようになりました。《5章の(32)》</p> <p>5) 毎回PFを教室に来る時には持ってきていて、それから帰る時には持って帰っています。それは家にいる時に何かいいアイディアとか出てきたら、すぐ入れられるようにしたいので、持って帰っていて。授業の初日からこういうものにしようという考えも出てきました。</p> <p>6) 外国語を勉強することはその言語だけではなく、興味があるいろいろなものがあるので、それをPFに入れて、面白く勉強できていると思います。授業以外の時間でもやったことや体験したことを全部PFに入れるのは、とても面白くて、大好きです。歌詞を勉強した時とかも入れています。</p> <p>7) 授業中に勉強したことを自分で練習として、白い紙に書いたりして練習して、新しい言葉を覚えて、課ごとに入れていきたい。後で見て、その課で何を勉強したかそれを見てすぐにわかるようにしておきたいと思っています。</p> <p>8) 日本についても何でも見たいという気分になりました。</p> <p>9) 将来は自分の必要な情報は日本語で見て理解できるようになりたいと思っています。</p> <p>10) PFを充実させようと思って一生懸命にやっているうちに日本語をもっと好きになりました、早く上手になりたいと思うようになりました。《5章の(33)》</p> <p>11) とても学習の意欲を高めるいいアイディアだと思います。</p> <p>12) 日本についての理解はちょっと高まってきたと思います、最近、日本の歌を学びたい、歌えるようになりたいとも思うようになりました。</p> <p>13) やりたいという気持ちがあればそんなに困ることではないと思います。</p> <p>14) 同じグループのEさんがすごくいろいろ情報をたくさん入れていて、その時ちょっと恥ずかしく思いました。その時からPFってこういうふうにしていったらいいのかと思って、やりたいという気持ちになりました。それでその時からちょっとPFに時間をかけています。《5章の(26)》</p> <p>15) まずそのPFを充実させるために色々のところから情報を収集して、それが自分で学んでいくことにつながったと思います。</p> <p>5) PFにいつも何を入れようかと考えているんですが、授業、コースが始まって、カタカナ勉強したあとにラーメン屋さんのあの看板を見て、読めたのが嬉しかった。そういう自分で見たりとか、体験してみたことをすごく意義があるかなと思います。《5章の(46)》</p> <p>16) 特に自分で探して翻訳したり、聞いてみたり、体験してみたものは忘れないので、ずっと覚えているということがすごくいいところだと思います。《5章の(37)》</p> <p>17) 自分で文字とか漢字とか書いて入れるのができて嬉しかったです。《5章の(24)》</p>
--	---

概念名	PFで感じる誇りと満足感
定義	PFをすること、またPFを他者に見せることで誇りや満足感を感じる
具体例	<p>1) 今回きちんとしたPFが出来ているかな、と自分では思ってます。</p> <p>2) PFに自分の興味のあるものを入れて、ほかの人に見せるのもいいことだと思います。</p>

	<p>見せていろんな話をするのが大好きで、いいことだと思います。[In: 見せたとき、友達は何か言いますか。] PFを見て、私の受けてるコースはいいコースだなあと感じていました。私のところでは、同じ趣味の人が多く、これを見せたら、日本語を勉強するっていうことを友達に何度も話していたので、夢を叶えたということで、「いいですね」と言われています。日本語を勉強しているって話しても見せるものがなかったら分からないけど、これを見せたら、本当に日本語を勉強しているのだということが分かって、漢字を書いてくれとよく言われます。《5章の(34)》</p> <p>3) 私のPFは歴史の本みたいに厚くなっていると言われてました。他の回りのグループの皆さんはやっている人は少なかったんで、私はPFをちゃんと整理したりしてよくやったんだっていう、ちょっと満足感があります。《5章の(35)》</p> <p>4) 覚えているところでは、宿題を全部、1課も欠席してなくて全部揃っていたというのを皆が「すごい」と言って見ていました。《5章の(27)》</p>
--	---

概念名	PF への取り組みによる発見
定義	PF に取り組もうとすることが、新たな発見に繋がる経験を生むこと
具体例	<p>1) 一つのテーマで探していたらいろいろな関係のものが出てきたりして深くいろいろ調べることができます。いろいろな情報を手に入れることができます。</p> <p>2) 着物を調べているのに歌手についての情報とか入っていたり、いろんな日本に関する情報があるので、面白いと思って見ています。《5章の(36)》</p> <p>3) 服に関して、着物の写真とか、あまり漢字は読めないんで写真だけ見たりして、原宿とかの派手な服装とかを見たりして、日本人は本当にこんな服装してるのかと驚いたり、びっくりしたりして疑問に思ったりしています。</p> <p>4) PF をきっかけとして、インターネットで日本文化についてよく調べるようになりました。《5章の(51)》</p> <p>5) つい最近日本語を、サイトで勉強できる、モンゴル語の説明があるサイトも見つけていて、文法説明なども詳しく書いてあったので、それもその情報を探す中で見つかったもので役に立っていると思います。《5章の(52)》</p> <p>6) 前は日本といえば相撲だったり着物だったり、そういう皆がよく知っていることしか分からなかったんですが、この授業を通して日本文化だったり、地方の所々の名所だったり名物だったり、そういうものを分かるようになりました。今度情報を集めている時に、行ってみたい所もたくさんありましたし、体験してみたい、食べてみたいというものもいっぱいありました。そういう意味では役に立ったかなと思います。</p> <p>7) 特に自分で探して翻訳したり、聞いてみたり、体験してみたものは忘れないので、ずっと覚えているということがすごくいいところだと思います。《5章の(37)》</p>

概念名	文化を学ぶ必要性
定義	日本語を学ぶには文化を学ぶことも必要だという気付き
具体例	1) このPFのおかげで日本語を勉強するだけでなく、日本語を勉強するのに日本の文化も学んで行かないといけないというのが分かってきました。《5章の(38)》

概念名	その後利用してない振り返りシート
定義	振り返りシートは授業の時に書いて PF に入れた後は、利用することがないこと
具体例	<p>1) [In: あとで振り返りシートをしばらくたってからでもいいですし、前回秋のコースをやった時のものとか後で見たりして、自分の評価を見直したりすることがあります。] 語彙リストとかは見えていますが、振り返りシートなどは見てないです。《5章の(39)》</p> <p>2) [In: 振り返りシートをPFに入れてらっしゃると思いますが、あとで、しばらく経ってから時間をおいて、また見返したりするということはあるんですか。] 正直に言って、今のところはあまり見ていないです。時間があれば、今後なるべく前のものを見たり確認したりしたいと思います。《5章の(40)》</p> <p>3) 前は入門と初級の間に時間がありましたから、その時に入門のPFをよく見ていました。でも、今は初級の方はあまり見ていません。仕事が忙しくて時間がありません。</p>

概念名	時間に余裕があれば
定義	PF はいいものだと分かっているけど時間をとることができないという気持ち
具体例	1) 自分で勉強している中で、すごく大切だと思いますが、この前の中間テスト時は学

	<p>校で試験があつてあまりできてなかったですし、今度は卒業試験があるので、忙しくてまだそんなに充実してないです。もし時間があつてうまく作っていけば、いろんなことをその中で勉強していけるんじゃないかなと思います。[In:特にどういうふうにPFを使ったらいいというのを、今、思っていますか。] コースが終わったあとにも復習したい時には見られるし、もしちゃんと作っていけば、効果はあると思いますが、まだ全然やってないです。《5章の(54)》</p> <p>2) 時間があれば、PFをゆっくり作っていきたいんですが、このコースが終わって帰ると9時半頃になって、時間がなくなってしまうので、あまりPFには時間をかけてやってないです。で、時間がある、余裕がある人には、指示通りにPFを作りながら、日本語のレベルもあげていくことができるので、いいシステムになっていると思います。今のところ、CDを家で聞きながら、授業で出た内容だけ復習しています。《5章の(41)》</p> <p>3) 実際にあまりやってないんですが、PFはとてもいいと思います。そのコースが終わったあとでもどんなことをやったかを振り返りできますし、いいと思いますが、今のところそんなにやってないです。《5章の(42)》</p> <p>4) PFにもう少し時間をかけたいと思っても、学校の方は忙しくて、漢字の練習をしなくてはいけないとか、いろいろな試験があつて、忙しいのであまり時間がありません。《5章の(53)》</p> <p>5) 役に立つと思います。最初の頃は積極的に利用していましたが、忙しくなって全然できなくなりました。時間があれば、いいものだと思います。</p> <p>6) 今回のPFは内容がまだまだ足りなかったと思います。今回は時間がなかったので、今度もし時間に余裕があれば、いいPFができると思います。</p>
--	---