CJTの信念に関する研究

張　佳妮

研究背景と研究目的・方法

外国語教育では、教師自身の教育観や教育方法が重要な役割を果たしている。本研究の研究対象となるCJT（Chinese Japanese Teacher）にとって、自分の専門である日本語は、あくまでも、外国語であり、教師自身が持っている外国語の学習観、教育観は、彼らの教授行動に何らかの影響を与えるはずだと思われる。それ故、本研究においては、教師信念の中身を教師の外国語教育観と学習観に限定し、CJTの教育信念を明らかにしたい。本研究の目的は、中国における日本語教育のあり方に関する示唆を得るため、CJTの教育信念を中心に検討し、CJT教育観の特性と問題点を抽出し、中国における日本語教育の在り方を検討することにある。

本研究の目的を達成するため、次の四点を研究課題として掲げる。(1)教師の信念に関する先行研究の整理、(2)CJTに対するアンケート調査、(3)CJT信念の特性の検討、(4)以上三点をまとめたうえで中国における日本語教育の在り方について検討する。

そして、上記の研究課題を考究するために、以下の研究方法で対応する。

(1)教師の信念と教授行動に関しては、主に先行研究の考察を通じてまとめる。主に、教師信念の定義、研究動向についての内容である。

(2)CJTの信念の特性をまとめるため、最初に予備調査として、アンケート調査を実施する。本研究では、CJT四名に対して質問紙を使用して調査を行い、主に、教師の外国語学習観、教育観および個人的経験、JT（Japanese Teacher）とCT（Chinese Teacher）の共通認識尺度（岡崎　二〇〇〇）などから出題し、調査方法はBALLI

(Beliefs About Language Learning Inventories) を用いることとする。回答項目として、「1．あてはまらない」「2．あまりあてはまらない」「3．どちらでもない」「4．ややあてはまる」「5．あてはまる」の五段階から自分の考えに近い段階を選ぶというものである。

(3) アンケート調査の結果を分析し、CJT信念の特性を検討する。

(4) 以上三点の、先行文献調査、アンケート調査の結果を整理し、中国における日本語教育の在り方について検討する。

一、教師信念に関する先行研究

1　教師の信念の定義

先行研究においては、「教師の信念」に関する定義が多種多様であり、単一体として捉えるのは困難である。以下、教師の信念の定義に関する先行研究を述べる。

例えば、一九五五年頃からEllis, A.によって提唱された論理療法（Rational-Emotive-Therapy）のＡＢＣ理論の考え方によると、すべての結果（感情・行動：Ｃ点）は、出来事（Ａ点）から直接もたらされるのではなく、ビリーフ（Belief system：Ｂ点）を経てもたらされる。したがって、同じ出来事に遭遇しても信念が異なれば、異なった行動や感情に至ると考えるものである。河村（二〇〇〇）は、Ellis（一九七三）の説を取り入れ、信念を次のように定義した。

信念（Belief）とは、「人が感情を持ったり行動を起す時に持つ思考であって、信念・価値観から構成された文章記述で示される」。そして、信念のうち、絶対的で教義的な「～ねばならない」とするタイプの信念をイラショナル・ビリーフ（irrational belief）といい、この信念を持つことは、強迫的な行動・感情に結びつくと考えられる。これに対して、現実的で論理であり、絶対主義的でない「できるなら～であるにこしたことはない」という信念をラショナル・ビリーフ（rational belief）といい、この信念を持つことは、長い目で見て、人の自己実現を促進することと考えられる。

また、Hargreaves（一九八二）は、職業人は就業している職業文化の中にあり、教師たちには教師の職業文化があることを指摘している。そして河村（二〇〇〇）は、教師には教師個人の価値観、経歴と属性、そして教師個

人を取り巻く環境の影響を受けた信念が形成されるとともに、教育実際を行う際に教師文化の影響を受けた教師特有の信念が存在するとしている。さらに、彼は、教師特有の信念とは、「教職の特性と教師がおかれた社会的環境の中で、教師が自分の役割に対する責任や体面を社会や同僚、保護者および児童に対して保つための、自己防衛的な信念である」と定義している。教師特有の信念は教師によって差があるものの、教師たちに共通して見られる信念であると考えられている。

黒羽（二〇〇五）は、信念は、個人の周囲に存在する様々な対象に関する認識的要素、その対象に対する感情を生起させる情緒的要素、その対象にどう働きかけようとするかの行動的要素などの、様々な側面を統合した包括的な概念であるとしている。そして、教師の信念は、教師が潜在的に有する教育実践に対する前向きな活力溢れる精神的活動としている。

本研究の研究対象となるCJTにとって、自分の専門である日本語は、あくまでも、外国語であり、教師自身が持っている外国語の学習観は、彼らの外国語教育観や教授行動に何らかの影響を与えるはずだと思われる。それ故、本研究においては、教師信念の中身を教師の教育観に限定し、CJTの日本語教育観は彼らの教育方法、教授行動にどのような影響をあたえ、両者間はどのような関係性があるのかを明らかにしたいと考えている。

2 「教師の信念」の研究動向

黒羽（二〇〇五）は、「教師の信念」の概念を確立するために、一九九〇年以降に登録されたERIC（Educational Resources Information Centre）の中のRIE（Resources in Education）の中から「教師の信念」に関する論文をまず二一五件抽出し、研究内容毎に整理した。その結果、約一五〇件余りが教授・学習活動を中心に、「教授行動」、「教師思考」、「教師効果」、「教師像」の四つの主要領域に区分された。

第一の教授行動に関して、Doyle（一九九〇）やRichardson（一九九四b）等の、教師の信念が教授活動や子どもの学習を暗黙に規定するとの指摘は、信念の重要性を認識する点で意義がある。第二の教師思考に関して、Kagan（一九九〇）やPajares（一九九二）は、教師の信念に対する知識の効果について言及している。彼らは、熟練教師の知識の柔軟性や意思決定への信念の介入など、貴重な見解を提出している。第三の教師効果に

関して、Greenwood（一九九四）は、教師の教育実践の効果は、教師が効力感を信念として抱くか否かに左右されると述べている。第四の教師像に関して、Pajares（一九九二）は、教師の信念は教師の個人的体験による生き生きとした挿話的イメージ（episodic images）によって影響されていると指摘している。

以上のような教師の信念に関する研究動向より、教師の知識・行動を単なる受容して捉えるのではなく、教師が教授・学習活動場面で、どのように思考し、判断し、実践しているかという研究へ展開されているとしている。

一方、秋田（一九九二）は、最近、教師の認知研究の動向を、意思決定過程、知識の特徴、知識の形成の三点にまとめた。そして、今後の研究課題として残されている三つの問題を挙げた。

一つ目は研究方法に関する問題である。例えば、インタビューでビデオを利用した再生刺激法、VTR中断法などのようなよく使われている有効な研究方法については、各方法の利点を自覚し、研究を進めることが必要だとしている。そして熟練教師と初任教師の比較という方法より、その教師が教師集団の中で何に優れているかという熟練領域を同定しての比較研究も必要としている。

二つ目は、授業における生徒の認知との関連性である。すなわち、教師と生徒両者間の認知過程の検討を通して、授業―学習過程を明らかにすることが望まれる。

三つ目は、日本での研究の必要性である。教師の学習観や授業観は文化や社会にその多くを規定されていると推察されているので、日本の教師の認知過程などに関する研究が数多くなされる必要があるとしている。

藤木（二〇〇八）によれば、Borko & Livingstone（一九八九）は、熟達教師と初任教師の授業行動と思考の違いを授業計画―授業実践（観察）―授業評価で調べている。そして、熟達教師の認知スキーマ（スクリプト、シーン、命題的構造）が、初任教師より複雑で、関連的で、洗練されていること、さらに、生徒の失敗などの授業展開に対する推論スキルも発達していることを明らかにしている。

一方、佐藤（一九九〇、一九九一）らは、反省的実践家は、合理的な技術の熟達の程度にあるのではなく、実践過程で生成される専門的な認識と思考のスタイルに存在するという見解から、熟達教師の思考活動を初任教師のそれと比較し、教師の専門性を領域固有性の高い、し

かも、動的な授業の実践下で生成、機能している「実践的思考様式」が既興的、熟考的、文脈的などの特性をもつことを明らかにしている。

そのほかには、BALLIを用いてなされている研究も多い。

Horwits（一九八七）は信念を五つのカテゴリー（①言語学習の適性②言語学習の難易度③言語学習の性質④コミュニケーションストラテジー⑤言語学習の動機）に分けて、これらをBALLI（Beliefs About Language Learning Inventory）としてまとめた。BALLIを用いた研究が多くなされているが、その中で特に中国人学習者、中国人教師の信念を考察した研究には、板井（二〇〇〇）、岡崎（二〇〇一）がある。

板井（二〇〇〇）は、香港の四大学で学習者の信念を調査をして、主に五つの内容、①学年によって差が出た信念、②賛成寄りの信念、③不賛成寄りの信念、④日本人教師、中国人教師、学習者間の信念ズレ、⑤アンケート全体としての傾向について分析し、「初級段階からコミュニカティブ・アプローチを導入した場合は学習者の口頭伝達能力がもっと伸びる」こと、「伝統的な教授法が主流である香港ではこのアプローチへの認知度がいまだ低く、学習者の受入態勢が整っていない」ことを指摘している。

岡崎（二〇〇一）は、日本人教師一三五人と中国人教師一一六人にアンケート調査をし、日本人教師には教養としての、中国人教師には実用としての外国語学習を志向する傾向の強いこと、日本語学習の難易度、中国人学習者の外国語能力についての評価に差があること、四技能に関する難易の判定について日中の教師では異なることを指摘している。

以上のように、信念の概念を取り入れたうえ、言語学習の信念を捉えるためのBALLIを紹介し、中国人学習者・教師にどんな信念があるかを考察した研究があり、中国人学習者と教師の信念のズレに関する研究もある。それに対して、中国人教師の教育信念と教授行動の関係性に関する研究は少ないのである。

3　教師の信念の研究方法

教師の信念は、非常に捉えにくいものである。本研究の研究方法1に対応するように、主に先行研究の考察を通じて教師の信念の捉え方をまとめる。教師の信念に関しての先行研究は、主に、教師信念の定義、研究方法、

教師の役割と専門性および教師信念の段階的な発達についての内容である。教師の役割と専門性の内容に関しては、主に、横田（一九九五）がまとめた外国語教育において教師の専門性を引用し考察を行う。そして、教師信念の段階的な発達については、三井・丸山（一九九一）は教師の成長課程における段階についての研究がある。そして、横溝（二〇〇五）がなされている五段階に分かれた教師の成長モデルを紹介する。さらに、Berlinerがなされている初任教師から熟達教師までの熟達過程を明らかにしようとした研究も引用する。最後に、藤木（二〇〇八）は検討していた教師信念の形成過程における五つの形成要因も紹介する。以上のような教師の信念に関する先行研究を考察することを通じて、教師の信念について概観をする。それは、後で行うCJTの教育信念と教授行動に関する研究の研究基盤となると考えている。

4　教師の役割と専門性

教師の信念や教師の教授行動を研究するために、まず、教師の役割を検討しなければならない。では、教師の役割は何であろうか。これについての論述がたくさんなされているが、青木（二〇〇一）は教師の役割を考える時のポイントは二つあると述べている。一つは、教師にどのような言動を期待するかは、国や、時代や、期待する人の社会階層や思想・信条、人生経験などによって異なるということ。教師の役割についての教師と学習者の考え方が一致しないと、授業は双方にとって、とても困難なものになる。だから、教師は常に、学習者は教師に何を期待しているかを意識的に考える必要がある。もうひとつは、ある学習者がある科目の教師に期待する言動は、その科目の学習に必ずしも役に立つとは限らない、ということ。例えば、外国語教師の仕事は、目標言語の意味や文法を分かりやすく説明することだと考えている学習者がいるとする。しかし、解説を聞くだけでは外国語を話せるようにはならない。教師は学習者の期待を無視するわけにはいかないが、学習者の期待にあわせて行動すればよいというものでもないのである。

外国語教師は言語教育の専門家であるという専門主義は、教師が教室における実践を理解するための有効な手段を提供するものであると考えたり、学習者とその保護者の両者の期待に応えるもの（accountability）である（Lewis, 一九八九）というような教師の専門主義につい

ての考え方などを参考にして、横田（一九九五）は、外国語教育において教師の専門性を以下のようにまとめた。

①教師の位置づけ—外国語教育の専門家としての自己を学習者や社会に対してどのように説明できるか。

②自己研修—専門家としての自己をどのように維持していくべきか。

③対外活動—専門家として学校や社会に対して、外国語教育改善のためにどのような要請ができるか。

④自己実現—外国語を教えてどのような喜びや報われがあると明言できるか。

⑤自己評価—自己の教育活動を専門家として評価するための項目を明確にしているか。

⑥専門性—専門家として学習者や社会からどのような事柄について評価されるべきか。

教師の仕事は、新任教師として一回一回の授業で学習者と向き合うところから始まり、次第に活躍の場が広がり、仕事の内容も複雑になっていく。以上まとめたような教師の項目について、教師が常に反省し、自己評価し、改善案を提示して実践をさらに改善していくという教育活動が望まれる。成長に伴い、教師の中、学校の中にとどまらず、学校を超えた範囲で活躍をするようになる日本語教師が必要となる。そのためには、新たな困難や課題に出会い、専門家として、それを解決していくことが重要である。それらの問題を解決しながら、教師としての専門性も段々と高めていくと考えられている。

5　教師信念の段階的発達

優れた日本語教師を育成していく方法として、最近までは、教師として必要と思われる技術を指導者が訓練によって教え込み、マスターさせることで教える能力を伸ばしていこうとする、「教師トレーニング」（Teacher Training）という考え方が主流をしめていた（岡崎・岡崎　一九九七）。しかし、教室の中で教師が直面すべき問題はさまざまであり、教師トレーニングを実施するだけでは対応切れない場合も少なくないと思う。そこで、「教師トレーニング」のかわりに、「教師の成長」（Teacher Development）という考え方が登場してきた。この考えが教師の育成を図る方向性を示している。この方向性は、「教師養成や研修にあたって、これまで良いとされてきた教え方のモデルを出発点としながらも、それを素

材に〈いつ、つまりどのような学習者のタイプやレベル、ニーズに対して、またどんな問題がある場合〉、〈なぜ、つまりどのような原則や理念に基づいて〉教えるかということを、自分なりに考えていく姿勢を養い、それらを実践し、その結果を観察し改善していくような成長を作りだしていく」（岡崎・岡崎　一九九七）ことを重要視している。日本語教育を支える現場の教師にとって実際に必要なのは、現場に結びつかないような細かすぎる分析や研究ではなく、教育現場で「こういう学習者に」「こんな教材で」「こんな方法で」「こんなことをやってみたら」「こんな結果が出て」「こんな反省をした」といった実践記録であると、横溝（二〇〇一）が主張している。

教師の成長や教師の発達段階に関する研究が注目され始めたのは、一九八〇年代後半であり、三井・丸山（一九九一）によると、教師の成長課程には以下のような段階があると述べている。

0期：日本語教育理解期、期間理解期

Ⅰ期：指導内容理解期

①指導項目に関する情報吸収期

②指導項目の理解発展期

Ⅱ期：学習者理解期

①指導内容再考

②到達目標、コース・デザイン再考

③学習者の学習方法着目

④指導方法再考

Ⅲ期：指導発展期

また、横溝（二〇〇五）は以下のような五段階からなる成長モデルを紹介している。

第一段階：これから教師になろうとする者（学部生・要請講座受講生。知識を増やし、教育に関する理解を深める。）

第二段階：これから教師になろうとする者（教育実習生。教案作成や教材準備に困難を感じつつ、教える。）

第三段階：現職の教師（一人前として認められてはいるが、①それ以上の成長を望まない「化石化」教師、または②成長を望むものの、どう成長したらいいか分からない「Teachers in Isolated Island」。）

第四段階：現職の教師（自己研究型教師・内省的実践家。積極的な授業改善を行う。）

第五段階：現職の教師（自己研修型教師・内省的実践家。独り立ちにして、成長しつつける。）

さらに、横溝は、「化石化」教師となる可能性のある第三段階について、避けるのが望ましいのか否かについて議論をしている。そして、この段階にとどまっている教師が少なくないことを指摘した上で、「その段階の教師がいれば、その教師が上の段階へと行こうするための支援手段を考え、それを提供すべきである」とのべている。

ところで、信念というと、不変的で強固な印象を受ける言葉だと思われるが、教師の信念が不変なものではなく、変化するものであると捉えている。教師の成長という観点から、一人の教師が熟達までの成長過程の中で、いくつかの段階があり、どの教師も生涯を通じて連続的に似たような変容過程をたどるのではないかと、仮説的に捉えている。教師の初めて教壇に立ってから現在までの授業実践の変化の様子は、教師の熟達の過程と一般的に考えられている。熟達過程は、その時教師がもつ信念の形成過程を反映したものになると考えられる。教師の信念を研究するには、教師の発達段階を検討することが重要だと思う。

先行研究からみると、表1にみられるようなBerliner（一九八八）、Kagan（一九九二）の発達段階）のような、初任教師から熟達教師までの熟達過程を明らかにしよう

表1　Berliner（1988），Kagan（1992）の発達段階

第1段階	Novice（未経験教師） 教師は教室での仕事の各要素を学習する。教室での教授は文脈に対応せず、理論的、相対的に柔軟性のないものである。
第2段階	Advance beginner（多くの教師歴2、3年教師） 教師は一般的な教授ストラテジーを身につけ、既有の経験と文脈に対応している。
第3段階	Competent（教師歴4年ぐらいの有能な教師） 教師は、行動、計画、優先順位などを意識的に選択する。先行経験から、教師は何が重要か否かを把握し、さらにどういうときに失敗するかをしっている。しかし、実践は流動的でもないし、柔軟でもない。
第4段階	Proficient（教師歴5年ぐらいの教師） 直感とノウハウで実践し、そして、文脈の同一性に対して、全体的な認知ができる。無意識的に情報を選択することができ、ある正確さで教室における出来事を予測できる。
第5段階	Expert（到達しない人もいる） 状況を直感的に把握し、無意識で適切、流動的な実践をする。この段階においては、教師は自動的に教授行動を管理し、実践について省みることを頼まれても自分の認知を表現できない。

とした研究もなされている。

さらに、表1のような文献研究から得られた段階に加えて、実際の教師の発話から予想される発達段階を得ることも不可欠と考えられたので、藤木（二〇〇八）は現職教員五人に、「授業では、どんなことを大切にしていますか。」などのインタビューをし、その結果を踏まえ、以下表2のようにまとめた。

表2　事前調査のプロトコル

1. 教科の系統性	3年間、中学校で教えていると、1年、2年、3年の授業の内容がわかるし、3年の勉強をするために、2年でこういうのは絶対必要だから、1年で授業するときは、比重がわかるわけ。これは、浅く行こう。これは、しっかり教えてやろうという観点でビクビクとくるわけ。おまえら、2年になってもでてくる基礎やけえ、これわかれへんかったら、ついていかれへんから、しっかりやれいうて意気込みもちがうわけ。そういう観点に基づいて教案もついてくるし、ここはなれさせなあかんと思ったら、プリントを必死にこいて作ったりするわけ。
2. 受験	入試に何がでてくるかわかってくるから、その中でこことここことは、この授業で押さえなきゃならない。理論的じゃないけれど、直感的に過去の経験から分かるんですね。これとこれとはもりこんどかないとならないとか。もっと具体的にいうと入試問題では、こういう形でこういう視点でとれるから、これについて教えとかなければならないとかいう視点ですね。
3. 子どもの実態	下位の生徒がどう行動しているか。これまでに何を学習しているか。理解しやすいかどうか。クラスとしては、受け入れやすいかどうか。ノリのいいクラスかどうかという学級の差も考えますね。
4. 地域性	そこの地域がどういう地域かということも見定めて、その中でどういう子どもがいるか考えんと授業にならん。まわりは、その被差別部落をもっとるところだったから、やっぱり勉強を考えるいうても、エリート的なものをいれると反発するね。だから、底辺の子がわかるような授業をしてやる。しかし、地域がかわったら、そんなばっかし言いよったら親が文句を言ってくんねんで。
5. 教師の願い	科学的な概念というか、科学的な考え方ができるようになるということは、すごく素晴らしいことだとおもっているわけ。これをほんのすこしでいいから、子どもに分かってほしいと思っているわけ。

信念の発達の背景として、信念の形成過程について、藤木（二〇〇八）は、「そういう判断の根拠はどこにあるのですか」「いつ頃からそう考えられるようになったのですか」「どういうきっかけでそう思われるようになったのですか」といったインタビューを繰り返し行い、そして、その問いかけに応じた被験者の発話すべてを分析の対象とした。そして、教師の信念の成長の起点と思われる特徴的な発話をカテゴリー分けしたところ、信念の形成過程の要因として、以下の表3のような、五つの要因が認められた。

表3のように教師の信念の形成要因は、教師像の構成・再構成の発話が全発話の三〇.三%を占め最も多く、次いで役割取得二九.三%、自己特性との結合一八.二%、教育的内省一一.五%が占めている。この四つの要因計八九.四%は教師の内的な精神活動によるものである。教師の信念の側面から熟達を考えた場合、非常に個人の内面的な努力によって形成されるものであるとしている。

表3　形成過程の5つの要因

形成過程	発話数（%）
教師像の構成・再構成	425　(30.3)
役割取得	412　(29.3)
自己特性との結合	256　(18.2)
教育的内省	162　(11.5)
教育的環境の整備	149　(10.6)
合計	1404 (100.0)

二、CJTの信念に関するアンケート調査

1　調査の目的と方法

現在、コミュニケーション中心の外国語教育が社会の各方面から求められており、外国語教育の教育内容や教育方法などの改善が要請されるようになった。学習者の興味や関心、外国語学習に対する期待や進路など学習者自身のニーズを配慮した外国語教育は、今後ますます重要になると思われる。近年、外国語教育に関する研究の焦点は学習者へ移っている。外国語学習がするかしないかは個々の学習者によること、そして、学習者が学習する機会を十分に利用できるかどうかによることがわかってきた。しかし、外国語教育を構成するもう一つの要素として教師の信念があることを見過ごすことはできない。教師の人間性、人格、教育観、自己評価力など、教師自身の内面に関わる部分や、教師の学習者、教材、カ

リキュラム、教育環境などに対する考え方、すなわち、外面に関わる部分が見過ごされてはならない。特に、教師自身の教育観や教育方法を生かして教室の中で主体的に学習者に働きかけることが大切である。

現在、中日両国の交流は益々盛んになってきた。時代の流れに応じて、今日、中国で日本語学習者の数は年々増えつつあり、中国での日本語教育は外国語教育における重要な役割を果たしている。その同時に、CJTの数も増えている。それに伴い、教師の素質向上が要請されるようになり、CJTの教育信念に関する研究がたくさんなされている。CJTにとって、自分の専門である日本語は、あくまでも、外国語であり、教師自身が持っている外国語の学習観は、彼らの外国語教育観や教授行動に何らかの影響を与えるはずだと思われる。それ故、本研究においては、教師信念の中身を教師の外国語教育観と外国語学習観に限定し、CJTの外国語教育観と学習観は彼らの教育方法、教授行動にどのような影響をあたえ、両者間はどのような関係性があるのかを明らかにしたい。したがって、本章におけるアンケート調査の目的は、CJT特有の外国語教育観と学習観を明らかにすることにある。

以上のような目的を達成するために、以下のような方法で調査を行う。

CJTの信念の特性をまとめるため、最初に予備調査として、アンケート調査を実施する。本研究では、CJT四名に対して質問紙を使用して調査を行い、主に、教師の外国語学習観、教育観および個人的経験、JT（Japanese Teacher）とCT（Chinese Teacher）の共通認識尺度（岡崎　二〇〇〇）などから出題し、調査方法はBALLI（Beliefs About Language Learning Inventories）を用いることとする。回答項目として、「1．あてはまらない」「2．あまりあてはまらない」「3．どちらでもない」「4．ややあてはまる」「5．あてはまる」の五段階から自分の考えに近い段階を選ぶというものである。また調査は、上海外国語大学賢達経済人文学院、上海第二工業大学、浙江大学、の三つの大学で行う。

このアンケート調査は事前に、筑波大学研究倫理委員会で倫理審査を通し、被調査者たちに研究の内容と倫理的な配慮を説明し、許可をもらったうえで、本アンケート調査を行った。質問用紙を授業後回収し、五〇項目を内容の属性によって分かれて、四名のCJTの選択を統計する。そして、選択の結果を分析することで、四名の

CJTの背景を考慮しながら、彼らの選択傾向から彼らが持っている教育信念、つまり、外国語教育観、外国語学習観などを分析してみる。最後に、分析の結果を踏まえ、CJT特有の外国語教育観と学習観について考察を行う。

2　調査の内容と問題構成

CJTの信念の特性をまとめるため、最初に予備調査として、アンケート調査を実施する。本調査では、CJT四名に対して質問紙を使用して調査を行い、主に、教師の外国語学習観、教育観および個人的経験、JT教師（Japanese Teacher）とCT教師（Chinese Teacher）の共通認識尺度（岡崎　二〇〇〇）などから出題し、調査方法はBALLI（Beliefs About Language Learning Inventories）を用いることとする。回答項目として、「1．あてはまらない」「2．あまりあてはまらない」「3．どちらでもない」「4．ややあてはまる」「5．あてはまる」の五段階から自分の考えに近い段階を選ぶというものである。また調査は、上海外国語大学賢達経済人文学院、上海第二工業大学、浙江大学、三つの大学で行っていた。

本調査の調査対象となる四名のCJTは以下のような背景を持っている。

表4　調査協力者の概要

	性別	年齢	所属	学位	教師歴
A	女	34	上海第二工業大学	修士卒	6年
B	女	28	上海第二工業大学	修士卒	1年
C	男	31	上海外国語大学 賢達経済人文学院	博士在学中	3年
D	女	42	浙江大学	博士卒	12年

調査協力者四名の中で、一人は教壇に立ってから一年未満の新人教師であり、二人は三年間と六年間の教師歴を持っている中間層の教師である。もう一人は十二年間の教師歴を持っている、いわゆるベテランの教師である。教師信念の発達の段階の中で、異なる段階に所属する教師たちの教育観、つまり、教育内容、教科書、評価試験等についての信念はどのような差異があるのか。それに、CJT特有の外国語教育観と学習観を明らかにすることは、本調査の目的である。

三、アンケート調査の結果と考察

1　調査の結果

①回答が「あてはまる」に集中した項目：＜項目19＞日本語を話すために、日本文化について理解する必要がある。＜項目40＞文化や生活習慣の違いは外国語の授業で教えられなければならない。＜項目44＞日本語の背景となっている日本の文化についても学ばせたい。四名の教師が全部「当てはまる」を選択した。つまり、日本語を勉強するもととして、日本語の基礎知識、発音、文法、慣用句及び日常生活の会話などを習得するだけではなく、日本の地理、風土、歴史、風俗習慣などの日本語における日本文化に関する知識をみにつけなければならない。

②＜項目20＞日本語なら、話すより聞いたり書いたりする方がやさしい。＜項目29＞正確な発音で日本語を話すことは重要だ。AとDは「あてはまる」を選択し、BとCは「どちらでもない」を選択した。経験の浅い先生より、教師歴の長い教師の方が、外国語学習において、コミュニケーションが重要なので、正確な発音を学習者に教えることが重要だと考えている。

③＜項目32＞その構想について、教師自身が教材研究を行う。＜項目33＞学習者の学習意欲を高める教材や教具を準備することが効果的だ。＜項目37＞教材を自分の視点で工夫し、創り上げることが重要だ。この三項目は教師の教材観について質問である。Dは「あてはまる」を選択するのに対し、A、B、Cは「ややあてはまる」を選択した。学習者の学習意欲を高める学習環境を整備し、教材研究をしながら、魅力的な教材や教具を提供することが大切だという考え方は、肯定されている。

④＜項目23＞自分の学生時代に教わった教育方法は、現在自分の教授行動に影響がある。この項目については、Bは「あてはまる」を選択したが、A、C、Dは「どちらでもない」を選択した。経験の浅い教師が、自分の学生時代に教わった教育方法に影響を受けやすいということがわかった。

⑤＜項目26＞定期的なテストを実施することが効果的だ。＜項目30＞前の授業で行ったことへの学習者の理解を診断することが必要だ。＜項目34＞授業中に学習者の理解状態を診断し、それによっては随時計画を変化することが効果的だ。この三つの項目は教師が試験、評価に関する態度を聞いている。ABは「どちらでもない」を

選択し、Cは「ややあてはまる」、Dは「あてはまる」を選択した。教師たちは試験を重視している。授業後、前回の授業の把握度を診断し、その診断に基づいて、次の授業構想を練る。

⑥〈項目2〉日本語学習で最も重要なのは語彙の学習だ。〈項目13〉外国語を学習するなら、たくさんの語彙量を積み重ねることは効果的だ。この二つの項目に関しては、B以外の三名は「どちらでもない」を選択し、Bは「あまりあてはまらない」を選択した。日本語教育内容としては、語彙、文法、作文などがあるが、一番重要な内容は教師によって違うことがわかった。特に、教師歴の長い教師は、語彙や文法などの教育より、コミュニケーション能力を高めるほうが大切だと考えている。

⑦〈項目39〉日本語でうまく表現できない時は中国語を使って説明してもいいと思う。〈項目47〉外国語学習なら、単語や文法を暗誦することが効果的だ。この二つの項目は、CJTの教育方法について聞いている。項目39については、Bは「ややあてはまる」を選択し、Cは「どちらでもない」を、AとDは「あまりあてはまらない」を選択した。経験の浅い教師は日本語でうまく表現できない時、中国語を使って説明することがある。それに対して、教師歴の長い教師は、教室の状況を直感的に把握し、先行経験から問題解決方法を意識的に選択する。項目47については、BとCは「あまりあてはまらない」を選択し、AとDは「あてはまらない」を選択した。CJTは、日本語教育方法として単語や文法などを暗誦することを不賛成だということが明らかになった。

⑧〈項目48〉日本語学習をするなら、日本語能力試験などの資格をもらわなければならない。〈項目49〉授業で日本語能力試験向きの授業内容を教えることが重要だ。項目48について、AとBは「あまりあてはまらない」を選択し、CとDは「あてはまらない」を選択した。項目49については、A、B、Cは「あまりあてはまらない」を選択し、Dは「あてはまらない」を選択した。中国の日本語学習者にとって、日本語能力試験1級を合格することは就職に対して重要である。しかし、授業で日本語能力試験向きの授業内容を教えることが必要であるが、すべてではないとCJTが思っている。

2　考察

上述の調査結果からみると、四名の教師が全部、日本語を勉強するもととして、日本語の基礎知識、発音、文

法、慣用句及び日常生活の会話などを習得するだけではなく、日本の地理、風土、歴史、風俗習慣などの日本語における日本文化に関する知識を身につけなければならないと考えている。中国の大学で日本語教育は主として日本語語学の訓練で、日本文化に触れたのは本当に少ない。伝統的な教育方法の影響で、大学を卒業して自分の専門を生かした学生は日本人と交流する時、相手の国の文化をよく知らなくて、いくら話し上手、聞き上手であっても、文化摩擦が生じているので、誤解を起こすのは、言葉遣いなどの言語知識と技能問題だけでなく、文化の差異があるからである。現在、中国のたくさんの教育者は「伝統的な教育方法はもう時代遅れで、社会の要求に適合しなくなった」と思っている。それ故に、日本語教育の中で、日本語に強い影響を与えた日本文化を軽視できなくて、重視しなければならないと思われる。中国における日本語教育は速いスピードで発展するとともに、弊害が起こっている。一番問題になるのは伝統的な日本語教育は単なる「聞くこと」、「話すこと」、「読むこと」、「書くこと」、「訳すこと」の五つの面から日本語を教えて、学習者たちの言語能力を実現させていくことだけである。近年来、日本語教育を研究している学者は「中国の日本語教育においては、従来の言語、文学のパターンから脱皮してほしい」と言う呼びかけが出てきた。つまり、日本語の背景にある日本文化の日本語教育における重要な役割についての認識が深まりつつあり、日本語教育の内容、科目の設置、授業内容、授業方法などの面で、日本文化との結びつきが益々目立つようになってきたともいえる。

次に、日本語教育内容としては、語彙、文法、作文などがあるが、一番重要な内容は教師によって違うことがわかった。特に、教師歴の長い教師は、語彙や文法などの教育より、コミュニケーション能力を高めるほうが大切だと考えている。外国語習得に関する研究は、一九七〇年代以降、外国語学習の目的が文法操作能力だけではなく、実際のコミュニケーションに役立つコミュニケーション能力の養成に移るにつれさかんになってきた。なぜなら、コミュニケーション能力の習得には、言語の形式的側面を理解するといった知的要因のほかに、目標言語話者に対して好感情をもっているかといった態度要因やコミュニケーション場面を積極的に利用するかどうかといった意欲面の要因、及び、コミュニケーション場面で不安を感じないかといった感情の状態

も大きく関わってくると考えられるからである（倉八、一九九八）。

一方、中国における日本語教育の理念は、教育部が文科系の大学生に提示した「厚基礎、寛口径、高質量」という目標にしたがって、しっかりした言語基礎力、幅広い知識、一定の専門知識、高い能力を持つ優れた素質のある日本語人材を養成することである。CJTたちは、日本語教育の中で、コミュニケーション能力を高めることが重要だと考えている。しかし、実際は、中国の日本語学習者が卒業するとき、日本語能力試験一級、あるいは、日本語四級と八級試験をパスしないと、就職しにくいという現実の問題がある。だから、CJTはよく、授業で日本語能力試験向きの授業内容を教えている。

四、まとめと今後の課題

1　本稿のまとめ

日本語能力試験に関する内容を入れる必要があるかどうかについて、A教師とD教師は必要とは言えないと思っているが、実際に、授業で日本語能力試験に関する出題範囲や回答技術などを、授業の内容として学習者に教えていた。A教師は、日本語専攻の学習者にとって、一番重要な課題は「聞く、話す、読む、書く」の四つの技能を培うことであり、高学年になると、基礎段階で身につけた知識のうえで、自分のコミュニケーション能力を高めるべきであると述べた。ある程度の日本語能力を身につけた学習者にとって、授業の中でわざと日本語能力試験の回答技術などの内容をいれるのは時間の無駄でしかないとA教師が指摘した。D教師は、現在の日系企業が面接する時、資格などより、応募者のコミュニケーション能力や、協力意識の方を重要視しているから、より多くの時間を使って、学習者のコミュニケーション能力と協力意識を養うことが有意義であると述べた。今日、中国における日本語教育の状況からみると、学習者はいい仕事を探そうとしたら、日本語能力試験一級の資格を持たなければならないのは確かである。しかし、D教師は述べたように、日本語能力試験一級の資格を持っていれば、必ずいい仕事を見つけるとは言えない。日系企業が応募者のコミュニケーション能力や、協力意識の方を重要視している。したがって、CJTは学習者のコミュニケーション能力を高めようという信念を持っている。

CJTは日本語に大きな影響を与えている日本文化を教えることが重要だという信念を持っている。中国の大学で日本語教育は主として日本語語学の訓練で、日本文化に触れたのは本当に少ない。近年来、日本語教育を研究している学者は「中国の日本語教育においては、従来の言語、文学のパターンから脱皮してほしい」という呼びかけが出てきた。つまり、日本語の背景にある日本文化の、日本語教育における重要な役割についての認識が深まりつつあり、日本語教育の内容、科目の設置、授業内容、授業方法などの面で、日本文化との結びつきが益々目立つようになってきたといえる。言語というものは意味疎通と思想、文化を伝達するための道具である。日本語学習者にしても、その学習目的は研究などのためということもあるが、大多数のものはコミュニケーションに役立てるために日本語を習得しようとしているものであると思われる。そのコミュニケーションをスムーズに行うためには、まず相手の国の言葉を正しく理解し、正確に使用しなければならない。この点で、不十分であれば、相手に真意を伝えないだけでなく、誤解も招きかねない。このような誤解を生じるのは言葉遣いなどの言語知識と技能問題だけでなく、文化の差異があるためである。だから、日本語学習者に対して、日本文化、そしてそこから日本人の言語習慣などをある程度理解してこそ、日本語の深層に潜む文化的な意味を理解し、日本人の言語習慣などを考慮しながら、日本語らしい日本語で相手に自分を理解してもらうことができる。それ故に、中国における日本語教育の中で、日本語に強い影響を与えた日本文化の教育を重視しなければならない。

一方、中国には「生徒にコップ一杯の水を与えようと思ったら、先生はバケツ一杯の水を持っていなければならない」という言葉がある。この点からいうと、教師として、自分自身の素質や教養を高めなければならない。教師が日本語に関する知識、日本の社会や文化などをよく理解してこそ、日本語教育がうまく行われるわけである。教師自身の素質や教養を高めるために、自分自身の努力が不可欠である一方、恒常的な教師資質向上、教養コース、教師の派遣、教員研修などに関わる中国に日本語教育機関の協力も欠かせないと思う。

最後に、中国における日本語教育の在り方について検討してみたいと思う。

近年来、中国の日本語教育界においては、日本語教育の発展に伴い、教育のレベルの向上を目指しての努力が

なされている。特に、従来の言語の表層形式偏重等の問題が見直され、日本語教育における日本文化教育の重要性が認識されつつある。日本文化、日本事情に関する内容の科目の設置、数多くの大学における日本文化研究所、日本文化センターの設立、大学院での日本語専攻、日本文学専攻に新しく日本文化専攻が設けられたことなどからこのような傾向が窺われる。そして、CJT自身の素質や教養を高めるために、教養コース、教師の派遣、教員研修などが行われている。コンピュータ、マルチメディアのような教育機器を利用して、授業を効率的に行うなど、教育方法改善に関する要請も盛んになっている。ところが、今のところ、中国における日本語教育の現状をみると、まだたくさんの問題を残している。本研究で言及した日本語能力試験に関する内容はその中の一つでしかない。学習者がどのくらい日本語能力を身につけたより、日本語能力試験の資格を持つ方が本当に重要なのか。この問題について真剣に検討する必要があると思っている。

2　今後の課題

本稿では、中国における日本語教育の今後の在り方に関する示唆を得るため、CJTの信念中心に検討し、CJTの教育信念の特質が明らかになった。しかし、授業現場では、教師だけでなく、学習者も共存している。教師の信念は教師の教授行動のみならず、学習者の学習意欲にも大きな影響を与えると考えられる。この問題が今後の課題として残されている。近年、日本への留学生数の中で、現在全体の五九.六%を占めている中国人留学生数が増加する傾向がみられる。しかし、留学頭初は高いモチベーションを持っていたにもかかわらず、中国人留学生の学習意欲が低下している傾向がみられる。中国人留学生の学習意欲は一体どのような変化があるのか。このような変化を引き起こす原因はどこにあるのか。これらの問題を中心に検討していきたいと思う。

参考文献

青木直子（二〇〇一）「教師の役割」『日本語教育学を学ぶ人のために』

秋田喜代美（一九九二）「教師の知識と思考に関する研究動向」『東京大学教育学部紀要』第三二号、二二一－二三二

岡崎敏雄・岡崎眸（一九九七）『日本教育の実践―理論

と実践―』アルク
岡崎智己（二〇〇一）「母語話者教師と非母語話者教師のBELIEFS比較　日本と中国の日本語教師の場合」『日本語教育』第一〇号、一一〇－一一九頁　日本語教育学会
河村茂雄（二〇〇〇）『教師特有のビリーフが児童に与える影響』風間書房
黒羽正見（二〇〇五）「学校教育における「教師の信念」研究の意義に関する事例研究」『富山大学研究論集』NO.8, pp.15-22
板井美佐（二〇〇〇）「中国人学習者の日本語学習に対するBELIEFSについて　香港四大学のアンケート調査から」『日本語教育』第一〇四号、六九－七八頁、日本語教育学会
佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美（一九九〇）「教師の実践的思考様式に関する研究(1)　熟達教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に」『東京大学教育学部紀要』第三〇号、一七八－一九七頁
佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美・吉村敏之（一九九一）「教師の実践的思考様式に関する研究(2)　思考過程の質的検討を中心に」『東京大学教育学部紀要』第三一号、一八三－一九八頁
藤木和巳（二〇〇八）「第六章　熟達する教師を支える信念の成長―教師の信念体系モデルの構築―」『授業開発の研究―子どもの認識構造に根ざした新しい授業開発と実践―』
三井豊子・丸山敬介（一九九一）「自己評価システムの試み」『自己評価、自己研修システムの開発をめざして』（平成二年度文部省科学研究費補助金総合研究（A）「日本語教師の教授能力に関する評価・測定法の開発研究」報告書）
横田勉（一九九五）「外国語教育における内観的教授法」『人文科教育研究』第二二号一三一－一三八頁
横溝紳一郎（二〇〇一）「授業の実践報告のあるべき詩型とは?―現場の教師が参加したくなる報告会を目指して―」『日本語教育』第一一一号、五六－六五頁
Broko, H., & Livingstone, C. (1989) Cognition and Improvisation: Difference in mathematics instruction by expert and novice teachers, American Educational Research Journal, 26, pp.473-498
Doyle, W, (1990) "Classroon Knowledge as a foundation

for teaching." Teachers College Record, Vol.91 (3), pp.247-260

Ellis, A. (1973) Humanistic Psychotherapy The Rational-Emotive Approach In Ratibor' M. Jurjevich (ED.). Directive Psychotherapie, Coral Gables' Florida: University of Miami Press.

Greenwood, G.E. & David M.L., (1994) "Relationship between teacher belief systems and Teacher effectiveness." The Journal of Research Decelopment in Education. Vol.27 (3), pp.141-152

Kagan, D., (1990) "Ways of evaluating teacher cognition: Influences concerning the Goldilocks principle." Review of Educational Research, Vol.60 (3), pp.419-469

Pajares, M.F. (1992) Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct[J]. Review of Educational Research, 1992, 62 (3), pp.307-332

Richardson, V ED., (1948) Teacher change and the staff development process. New York: Teachers College Press, pp.90-108