

国立国語研究所学術情報リポジトリ

The views of language teaching held by Japanese language instructors : Based on an analysis of their images of good Japanese instructors

| | |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: jpn 出版者: 公開日: 2019-03-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 八木, 公子, YAGI, Kimiko メールアドレス: 所属: |
| URL | https://doi.org/10.15084/00001890 |

現職日本語教師の言語教育観
—良い日本語教師像の分析をもとに—

The views of language teaching held by Japanese language instructors:
Based on an analysis of their images of good Japanese instructors

八木 公子
YAGI, Kimiko

要旨

教師の言語教育観は、自身の教育実践に反映されるとともに、教師が自己の教育実践を振り返る際の自己評価の基準としても働く。その意味で、教師が自己の言語教育観を客観的に把握し、検討し続けることは重要である。本稿では、119名の現職日本語教師に対する質問紙調査の結果をもとに、現職日本語教師の良い日本語教師像とそこに見られる言語教育観、自己評価基準を分析した。因子分析の結果、「授業技術」「学習者支援」「関係知識」「授業への意欲」「授業直結知識」の5因子が抽出されたことから、これらが、現職日本語教師の考える良い日本語教師像の枠組みであり、また、自己の教育実践を評価する際の基準であると考えられる。

キーワード：言語教育観 良い日本語教師像 自己評価 因子分析 質問紙調査

1. はじめに

近年、学習者の多様化、教育現場の多様化に伴い、「自己研修型教師」の必要性が提起されている。自己研修型教師とは、「これまでの教授法や教材のもつ可能性を批判的に捉え直し、これまで無意識に作り上げてきた自分の言語教育観やそれに基づいた教授法やテクニックの問題点を、学習者との関わりの中で見直していくという作業を自らに課す」(岡崎・岡崎, 1997: 15) 教師である。そこで必要とされるのは、授業実践も含めた教師としての自分を深く内省し、評価し、常に改善を試みる姿勢であるが、その際の評価の基準となるのが、教師各自の中にある言語教育観¹⁾である。「言語教育とは、かくあるべき」といった、個々の教師の言語教育観は、教師の教育実践に反映されるのみではなく、教師が自己の教育実践を評価する際の枠組みとしても機能するということである(Woods, 1996; 岡崎・岡崎, 1997)。その意味で、教師が自らの言語教育観を客観的に把握し、自己の教育実践とともに言語教育観をも検討し続ける重要性は強調されすぎることはないと言える。

それでは、現職日本語教師の言語教育観とはどのようなものであろうか。斎

藤（1996）では、日本語学校の日本語教師とその学習者の自律学習に関わるピリーフを質問紙を用いて調査、分析し、その結果、教師・学習者双方に、「教師が知識を与え、学習の方法を指示し、評価し、学習者は教師に従って学習するという従来の伝達型の関係」（斎藤，1996：66）を支持する傾向が見られたと報告されている。岡崎（1998）では、ボランティア、大学、日本語学校の日本語教師に「日本語の先生」についての比喩作成を依頼し、その結果の分析から、日本語教師は自らを学習者を精神的に支える支援者として捉えていると報告している。また、青山スクールオブジャパニーズ他（2001）では、日本語学校の卒業生（261名）、日本語教授歴5年未満の日本語学校の日本語教師（152名）、日本語教育専攻または副専攻の大学生（672名）の3グループの被調査者に対して、「良い日本語教師」についてのアンケート調査を実施し、その結果をまとめている。「学生を正當に評価する」等の50項目の中から最も重要だと思う5項目を選んでもらった結果、日本語教師グループにおいて上位を占めた項目は、「学生一人一人を大切にする」「いつもしっかり授業の準備をする」「どの学生にも公平に接する」「人生経験が豊富」「学生を正當に評価する」等であったという。

しかし、自己の中にある言語教育観が常に教師によって自覚されているとは限らない。教師自身にも自覚されないまま形成された言語教育観が自己の中にあり、それが自らの授業実践を深く内省する過程において初めて明らかになることも報告されている。菅原（1995）では、自己の授業改善を目的として授業を反省する教師ジャーナルを記述し、その自己評価を分析することによって、自らの「教師が学習者の学習活動の全てを管理する」「教師中心の授業」（菅原，1995：50）志向、「教師の教え方がよければ、学習者は・・・はやく習得できる。だから、教師はその教え方の技術を向上させる必要がある」といった「[技術主義]的なピリーフ」（菅原，1995：50）に気付いたと報告している。また、横山・星野（1997）では、日本語教師養成講座の教育実習生が、自己の授業を振り返り、他の実習生と話し合いながら内省を重ねる過程を通して、自分の中の全く自覚されていなかった言語教育観が実際の教育実践のもととなっていることに気付いていく様子が報告されている。

本稿では、自己の中にある言語教育観を具現化したもの、その実現形が自己にとっての良い教師像であると考え、現職日本語教師が抱く良い日本語教師像を質問紙を用いて調査分析し、そこに見られる言語教育観を考察することを目的とする。

本来、言語教育観やそれを反映した良い教師像は、個々の教師が各々の経験や体験（例えば、自己の言語学習経験、教師トレーニング経験、教育経験等（Woods, 1996））をもとに自分の中に作り上げていくものであり、従って複数の教師が全く同じ言語教育観や良い教師像を有することはありえない。また、

日々の経験によって変り続ける（べき）ものでもある。本稿は、しかし、それを共時的に捉え、現職日本語教師としてその良い日本語教師像、言語教育観にどのような傾向が見られるのか、言い換えれば、教師である自己を評価する際どのような観点から評価しているのか、その評価の枠組みをつかもうとするものである。また、その枠組みの全体像を把握できるような尺度作りのための試行でもある。

教師が自己の言語教育観とそれを反映する自己評価基準を意識化し、検討する、いわゆるメタ認知的な自己評価過程には、自己の教育実践を振り返り、深く内省する作業が不可欠であるが、才田（1992）に提案されているように、振り返りの出発点として、教師の言語教育観についてのアンケートを用いることも有効であると考えられる。その意味で、本稿は、現職日本語教師の言語教育観、教師としての自己評価基準の枠組みを提示するものとして、教師が自己の言語教育観を振り返り、検討する際の一つの材料として機能するものとする。同様に、日本語教師養成課程や現職日本語教師の研修等におけるメタ認知的自己評価のトレーニング等にも、その出発点としての一つの材料を提供するものである。

2. 調査・分析項目とその方法

2.1 調査項目

調査項目の選定にあたって、まず現職日本語教師13名²にインタビューを行い、良い日本語教師について自由に話してもらった。インタビューの中に出てきた項目と先行研究の結果等をもとに、良い日本語教師についての48項目・6件法の調査票を作成し、10名の現職日本語教師³に回答と調査票に対するコメントを依頼した。得られたコメントをもとに修正を加え、最終的に46項目・7件法の良い日本語教師像調査票を作成した。

各項目への回答は、「非常に重要だ」（7点）、「かなり重要だ」（6点）、「どちらかと言えば重要だ」（5点）、「一概にどちらとも言えない」（4点）、「どちらかと言えば重要ではない」（3点）、「あまり重要ではない」（2点）、「全く重要ではない」（1点）の7件法で求めた。

2.2 調査対象と調査時期

調査は、2001年6月から12月にかけて 首都圏と近畿地方の大学（14校）、日本語学校（9校）、法人⁴（5法人）の現職日本語教師に対して自記式で行った。123名から回答があり、そのうち46項目すべてに回答があった119名の回答を分析対象とした。分析対象者となった119名の属性を表1に示す。

2.3 分析方法

分析にはSPSS for Windows 10.0Jを使用し、119名の項目別得点をもとに因子分析を行った。

3. 結果と考察

各個人の項目別得点をもとに因子分析を行った結果とその考察を示す。まず、得点分布が正規分布から大きく逸脱していた4項目⁵を除く42項目を対象に因子分析（主因子法、プロマックス回転）を行った。因子数は、固有値の大きさの変化、因子としての解釈可能性などから5因子

解を最適と判断した。次に、42項目から共通性が0.3以下の項目を除き、再度因子分析を試みた。その結果、更に4項目⁶が除かれ、最終的に38項目が残った。最終的な因子分析の結果を表2に示す。5因子の累積寄与率は47.84%であった。また、因子間相関は、第一因子・第四因子間で $r=.50$ と最も高く、第三因子・第四因子間で最も低かった。 $(r=.15)$ Kaiser-Meyer-Olkinのサンプリング適切性基準は.807であり、Bartlettの球面性の検定は $p=.000$ であったことから、項目間に関連があり、これらの項目を使って因子分析を行うことの妥当性が確認された。また、因子ごとの α 係数を算出した結果、第一因子 $\alpha=.86$ 、第二因子 $\alpha=.86$ 、第三因子 $\alpha=.84$ 、第四因子 $\alpha=.78$ 、第五因子 $\alpha=.84$ であったことから、尺度の内的整合性の観点からの信頼性も確認された。

各因子の解釈であるが、第一因子は、「20実物教材の使用」⁷ 「24時間配分」 「19読みやすい板書」 「29雰囲気作り」 「16わかりやすい文法説明」 「17ティーチャーズトーク」などの10項目から構成されており（表2参照、以下同様）、これらから「授業技術の有無」を表していると解釈し、「授業技術」因子と名付けた。

「授業技術」の有無が、今回分析対象の現職日本語教師119名が考える良い日本語教師の一つの基準だということであるが、ここで注意したいのは、その背後にある言語教育観である。菅原（1995）では、自己の教師ジャーナルの分析を通して、自らの「[技術主義]的なビリーフ」（菅原，1995：50）に気付いたと報告されているが、あるいは、この「授業技術」因子の背後にも、同様の「教師の教え方次第で学習者の習得が決まる。だから教師の授業技術は重要である」といった言語教育観が存在している可能性もある。また、この「授業技術」因子の構成項目の中には、「28クラスコントロール」も含まれており、他の項目

[表1 分析対象者の属性]

| 属性 | グループ | 数 (%) |
|------|-------|------------|
| | 年代 | 20代 |
| 30代 | | 33 (27.7) |
| 40代 | | 45 (37.8) |
| 50代 | | 23 (19.3) |
| 60代 | | 3 (2.5) |
| 無回答 | | 2 (1.7) |
| 所属 | 大学 | 42 (35.3) |
| | 日本語学校 | 39 (32.8) |
| | 法人 | 29 (24.4) |
| | その他* | 9 (7.6) |
| 性別 | 男性 | 12 (10.1) |
| | 女性 | 105 (88.2) |
| | 無回答 | 2 (1.7) |
| 勤務形態 | 常勤 | 45 (37.8) |
| | 非常勤 | 74 (62.2) |

*非常勤として、大学と法人等、2種類の機関で教えている者

[表2 因子分析の結果]

| 因子 | 項目 | 負荷量 | | | | | 共通性 |
|---------------|---------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| | | 因子1 | 因子2 | 因子3 | 因子4 | 因子5 | |
| 因子1 授業技術 | 20 実物教材をよく使う | 0.78 | 0.15 | -0.08 | -0.13 | -0.09 | 0.50 |
| | 24 授業の時間配分が良い | 0.75 | -0.03 | -0.04 | -0.03 | 0.23 | 0.68 |
| | 19 黒板の書き方が読みやすい | 0.66 | -0.06 | 0.18 | 0.05 | 0.01 | 0.57 |
| | 32 宿題, テスト, 作文など学習者の提出物を丁寧に直す | 0.63 | 0.14 | 0.00 | -0.08 | 0.03 | 0.43 |
| | 23 ビデオやカセットテープなど, 視聴覚教材をよく使う | 0.61 | 0.18 | -0.04 | -0.21 | 0.03 | 0.35 |
| | 29 親しみやすいクラスの雰囲気作りをする | 0.48 | 0.13 | 0.04 | 0.19 | -0.07 | 0.40 |
| | 16 文法説明がわかりやすい | 0.48 | -0.02 | -0.06 | 0.17 | 0.37 | 0.60 |
| | 17 学習者のレベルに合わせて言葉や話すスピードを調節する | 0.41 | -0.06 | -0.13 | 0.30 | 0.15 | 0.42 |
| | 28 クラスをしっかりとコントロールする | 0.41 | -0.14 | -0.15 | 0.31 | 0.02 | 0.35 |
| | 14 日本語教育経験が豊富だ | 0.40 | -0.27 | 0.08 | 0.34 | -0.11 | 0.38 |
| 因子2 学習者支援 | 41 学習者の生活上の不安を取り除く工夫, 努力をする | -0.30 | 0.72 | -0.02 | 0.02 | 0.17 | 0.56 |
| | 40 学習者の学習上の不安を取り除く工夫, 努力をする | -0.07 | 0.68 | -0.03 | 0.30 | 0.01 | 0.60 |
| | 38 学習者の学習上の悩みや相談にのる | 0.13 | 0.67 | -0.05 | -0.03 | 0.04 | 0.49 |
| | 36 学習者が自分で自分の学習を進められるよう助ける | 0.17 | 0.67 | 0.08 | -0.03 | -0.11 | 0.52 |
| | 37 学習者がクラス外で日本語を使う機会が増えるよう応援する | -0.01 | 0.66 | 0.03 | -0.11 | -0.07 | 0.41 |
| | 39 学習者の生活上の悩みや相談にのる | -0.04 | 0.66 | -0.07 | -0.05 | 0.24 | 0.50 |
| | 44 学習者の母語, 母文化に関心を持ち, 理解しようと努める | 0.16 | 0.58 | 0.03 | -0.20 | -0.00 | 0.37 |
| | 35 学習者が互いに助け, 教え合えるような関係作りを心がける | 0.34 | 0.52 | 0.03 | 0.03 | -0.11 | 0.45 |
| | 30 学習者の個人差(性格, 学習方法等)に配慮した指導をする | 0.35 | 0.43 | 0.02 | 0.07 | -0.18 | 0.37 |
| | 45 同僚日本語教師と協力, 協調する | 0.21 | 0.38 | -0.04 | 0.18 | 0.04 | 0.33 |
| 因子3 関係知識 | 9 評価法についての専門的知識がある | 0.00 | -0.01 | 0.77 | 0.06 | -0.03 | 0.58 |
| | 2 異文化理解, 異文化間教育についての専門的知識がある | -0.15 | -0.07 | 0.75 | 0.08 | -0.00 | 0.50 |
| | 8 言語習得についての専門的知識がある | 0.00 | 0.00 | 0.68 | -0.01 | 0.05 | 0.49 |
| | 10 学習者の母語や母文化についての知識がある | -0.02 | 0.15 | 0.66 | -0.06 | -0.01 | 0.49 |
| | 7 言語学についての専門的知識がある | 0.14 | -0.09 | 0.57 | -0.23 | 0.23 | 0.49 |
| | 15 共通語が話せる | 0.32 | -0.22 | 0.52 | -0.20 | 0.06 | 0.42 |
| | 11 世界情勢についての一般的な広い常識, 知識がある | -0.20 | 0.07 | 0.50 | 0.20 | 0.24 | 0.42 |
| | 1 心理学やカウンセリングについての専門的知識がある | -0.17 | 0.24 | 0.47 | -0.04 | 0.03 | 0.32 |
| | 34 研究会, 学会など新しい教材, 教え方などの情報を集める | 0.14 | 0.06 | 0.46 | 0.32 | -0.29 | 0.41 |
| 因子4 授業への意欲 | 12 自信を持って教えている | -0.19 | -0.10 | 0.01 | 0.85 | 0.11 | 0.63 |
| | 13 情熱を持って教えている | -0.06 | 0.11 | -0.03 | 0.69 | 0.03 | 0.49 |
| | 18 授業の準備をよくしてある | 0.37 | -0.21 | -0.06 | 0.49 | -0.04 | 0.49 |
| | 33 自分の授業を振り返り, 問題があれば改善していく | 0.12 | 0.25 | 0.06 | 0.44 | 0.01 | 0.43 |
| | 25 学習者が興味を持つような活動を工夫, 準備する | 0.28 | 0.10 | 0.00 | 0.41 | 0.11 | 0.47 |
| 因子5 授業直結知識 | 5 日本の政治, 経済, 社会などについての時事知識がある | -0.07 | -0.00 | 0.04 | 0.08 | 0.81 | 0.69 |
| | 6 日本の文化(歴史, 伝統芸術など)についての知識がある | -0.03 | 0.05 | 0.05 | 0.07 | 0.70 | 0.56 |
| | 3 日本語について専門的知識がある | 0.28 | -0.02 | 0.07 | 0.01 | 0.62 | 0.64 |
| | 4 教授法, 教え方についての専門的知識がある | 0.18 | 0.08 | 0.06 | -0.01 | 0.50 | 0.41 |
| 寄与率 | | 24.23 | 8.93 | 7.00 | 4.18 | 3.51 | |

と同様に正の負荷量を担っていることから、この「授業技術」因子は、菅原(1995)、斎藤(1996)にあるような、教師が与え、学習者の学習を管理し、学習者は教師に従って学習するという、教師主導の授業イメージを示唆しているとも考えられる。

これらの点については、個々の教師による自己の言語教育観についての深い内省作業が不可欠である。つまりは、個々の教師が、「授業技術の有無は良い日本語教師であることと関係があるのか。なぜそう思うのか」あらためて自身に問い直すという作業が必要であり、それをもとにした更なる分析が必要である。

第二因子は、「41生活上の不安除去」「40学習上の不安除去」「38学習上の相談」「36自律学習の支援」などの10項目から成り、これらから「学習者支援の実施」を表していると解釈し、「学習者支援」因子と名付けた。「学習者を支える支援者」という日本語教師の自己イメージ(岡崎, 1998)は、この「学習者支援」因子に繋がるものと考えられる。

第三因子は、「9評価法知識」「2異文化理解知識」「8言語習得知識」「7言語学知識」などの9項目から成り、これらから「日本語教育において必要とされる関係知識の有無」を表していると解釈し、「関係知識」因子と名付けた。この「関係知識」因子には、「15共通語」が構成要素として含まれており、このことから、共通語を話すことは、日本語教育に必要な技術・能力としてではなく、むしろ知識として、更には、授業を行うために必要不可欠な「授業直結知識」(第五因子)ではなく、「関係知識」として捉えられているようである。

第四因子は、「12自信」「13情熱」「18授業の準備」「33授業の改善」「25活動の工夫」の5項目から構成されていることから、「授業への意欲の有無」を表していると解釈し、「授業への意欲」因子と名付けた。興味深いのは、「12自信」「13情熱」といった項目が、授業そのものではなく、「18授業の準備」「33授業の改善」「25活動の工夫」といった授業外に行われる授業の準備・改善作業と関連して捉えられている点である。教えることへの意欲・情熱が十分な授業の準備や活動の工夫、自己の授業の改善に繋がり、それらを実践していくことによって教師としての自信が生まれると捉えられているようである。

第五因子は、「5時事知識」「6日本文化知識」「3日本語知識」「4教授法知識」の4項目から構成されている。「3日本語知識」「4教授法知識」は、「何を」「どう」教えるのかについての知識であり、日本語教師として日々の授業を行う上で必要不可欠なものである。また、「5時事知識」「6日本文化知識」も、主に中級・上級の日本語クラスにおいて、日本社会、日本文化等のいわゆる日本事情をテーマとして扱うことが多いことを考えれば、「何を教えるのか」の「何を」にあたる、教える内容そのものと考えられる。これらから、第五因子は、「授業を行うために必要不可欠な、授業に直結した知識の有無」を表していると解釈し、「授

業直結知識」因子と名付けた。

因子分析の結果、今回分析対象の現職日本語教師119名の考える良い日本語教師像は、概して、「授業技術」「学習者支援」「関係知識」「授業への意欲」「授業直結知識」といった因子から構成されていると考えられる。つまり、本調査分析対象者は、これら5つの観点から良い日本語教師像を捉えているということである。言い換えれば、これら5つが、今回分析対象の現職日本語教師が考える良い日本語教師の基準、枠組みであり、また、これら5つの因子が、自己の教育実践を評価する際の基準、枠組みとしても働いているということである。

最後に、この5因子の妥当性について、青山スクールオブジャパニーズ他(2001)の調査結果と比較して検討したい。青山スクールオブジャパニーズ他(2001)では、被調査者に自分が考える良い日本語教師について自由記述の回答も依頼し、その結果を分析しているが、その中で、現職日本語教師の回答を以下のように分類している。①教師の資質(向上心、柔軟性等)、②知識(日本語、日本文化、幅広い知識)、③授業(授業の進め方、授業の準備等)、④運営(クラス運営、進学相談等)、⑤学生との関係(接し方、信頼関係等)。

本稿の「関係知識」「授業直結知識」が「②知識」にまとめられ、「授業技術」「授業への意欲」が「③授業」に統合されている。また、「④運営」は、本稿の「授業技術」「学習者支援」に、「⑤学生との関係」は、「学習者支援」に、各々重なるものと考えられる。唯一、「①教師の資質」については、本稿の調査の結果抽出された5因子の中には含まれておらず、この点については、本調査の自由記述欄への回答結果の分析も交えて、次章「4. 今後の課題」において検討したい。

以上、細かい分類上の相違はあるが、本稿で抽出された5因子は、「教師の資質」を除いては、青山スクールオブジャパニーズ他(2001)の分類結果とも重なるところが大きい。従って、抽出された5因子の妥当性は概ね示されたと考えられる。更に精緻な妥当性の検討については、今後の課題としたい。

4. 今後の課題

以上、本調査の結果と考察をまとめたが、質問項目や分析対象者によってまた異なる結果が出る可能性があることは言うまでもない。今後の課題として、まず、質問項目の検討をあげておく。今回の調査では、質問項目数を抑えるため、ニーズ分析やその結果を基にしたカリキュラムの作成等、主に機関やコースのレベルで行われている教育実践に関する質問項目は除いた。今後これらの項目も含めた調査とその分析を繰り返していくことによって、より広い視座からの良い日本語教師像を捉えることができるものと考えられる。

また、本調査の質問票の最後に、今回調査した46項目以外に考えられる良い

日本語教師の条件、特質について自由記述の形でコメントを依頼した結果、38名から回答が得られた。回答内容は、知識・常識に関するもの（「入管法の知識があること」「社会人としての常識があること」等）から、能力に関するもの（「分析力がある」「創造力がある」「応用力がある」等）、体力に関するもの（「疲れしない」「体力がある」等）に至るまで多岐に渡っていたが、その中で最も多かったのは、「柔軟性」の必要性についてのコメント（11名）であり、他にも、「学習者を理解しようとする姿勢」（4名）、「向上心があること」（3名）等、教師の性格、姿勢に関するコメントが複数見られた。これらは、上記の青山スクールオブジャパニーズ他（2001）の分類における「①教師の資質」に概ね重なるものと考えられる。これらの点についても、今後の調査においてどのような形で質問項目に組み入れていくことができるのか、検討が必要である。

質問項目に検討を重ね、尺度の妥当性を検証しながら、調査分析を繰り返して行っていくことによって、現職日本語教師の抱く良い日本語教師像のより正確な全体的枠組みを把握することができるものとする。

最後に、調査対象者の属性別比較も今後の課題としてあげておきたい。本稿では、調査対象者の数が充分ではなかったため、属性別比較は含めなかった。今後、調査対象者の範囲や数を更に広げ、年齢、性別、所属機関、経験年数、勤務形態、地域等の様々な属性によって、良い日本語教師像にどのような違いが見られるのかについても分析していきたい。

謝辞：調査にあたってご協力くださった方々に、この場を借りて心より感謝申し上げます。

注

- 1 Woods（1996）は、教師の持つ信条（beliefs）、仮説（assumptions）、知識（knowledge）は互いに複雑に絡み合っている一つのネットワーク（BAK: an integrated network of beliefs, assumptions and knowledge）を形成していると提唱する。本稿では、これに従い、3つを区別することはせず、教師個人の言語教育についての信条、仮説、知識、すなわち、考え方、捉え方を総称して言語教育観と呼ぶこととする。
- 2 13名の属性は、年代：20代2名 30代4名 40代6名 50代1名、所属：大学6名 日本語学校4名 その他3名、性別：男性1名 女性12名、勤務形態：常勤3名 非常勤10名。分類基準は、表1と同様。
- 3 10名の属性は、年代：20代1名 30代3名 40代5名 50代1名、所属：大学3名 日本語学校3名 法人2名 その他2名、性別：男性2名 女性8名、勤務形態：常勤4名 非常勤6名。この10名は、先の13名とは重ならない。

- 4 各種研修生等を対象に日本語教育を実施する特殊法人，財団法人。
- 5 「21自作の教材を使う」「22既製の教材を活用する」「27授業中の学習者の間違い，誤用を修正する」「43学習者と上下関係ではなく，対等に接する」の4項目。数字は項目番号を表す。
- 6 「26学習者の疑問，質問に即答できる」「31学習者を公平に評価する」「42食事，スポーツなど，授業以外でも学習者と交流がある」「46常に研究し，それを発表していく」の4項目。
- 7 以後，本文中で質問項目に言及する際は，短縮表現を用いる。正確な質問項目については，表2を参照されたい。なお，「36学習者が自分で自分の学習を進められるよう助ける」「17学習者のレベルに合わせて言葉や話すスピードを調節する」は，本文中では各々「36自律学習の支援」「17ティーチャーズトーク」とする。

参考文献

- 青山スクールオブジャパニーズ・I. C. NAGOYA・イーストウエスト日本語学校・京都日本語教育センター京都日本語学校・コミュニケーション学院・札幌国際日本語学院・東京中央日本語学院・福岡日本語センター（2001）『平成12年度文部省補助事業「教材等研究・開発等」 今後の日本語学校の教員養成のあり方を考える』。
- 岡崎敏雄・岡崎眸（1997）『日本語教育の実習 ー理論と実践ー』アルク。
- 岡崎眸（1998）「日本語教師の自己イメージ」『お茶の水女子大学人文科学紀要』51, 289-300.
- 才田いずみ（1992）「自己研修のための授業分析法試案」『世界の日本語教育』2, 107-114, 国際交流基金日本語国際センター。
- 斎藤ひろみ（1996）「日本語学習者と教師のピリーフス ー自律的学習に関わるピリーフスの調査を通してー」『言語文化と日本語教育』12, 58-69, お茶の水女子大学日本言語文化学会。
- 菅原和夫（1995）「教師ジャーナルによる授業の自己評価と内省」『日本語教育論集』11, 37-57, 国立国語研究所日本語教育センター。
- 横山杉子・星野浩子（1997）「実習生のレポートを通してみたピリーフ（BAK）の変化 ー教師の役割についてのBAKを中心としてー」『日本語教育論文集 ー小出詞子先生退職記念ー』739-751, 凡人社。
- Woods, D. (1996) *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.