

PAC 分析学会

第 1 回大会 プログラム・発表抄録集

2008 年 3 月 1 日（土）



和光大学

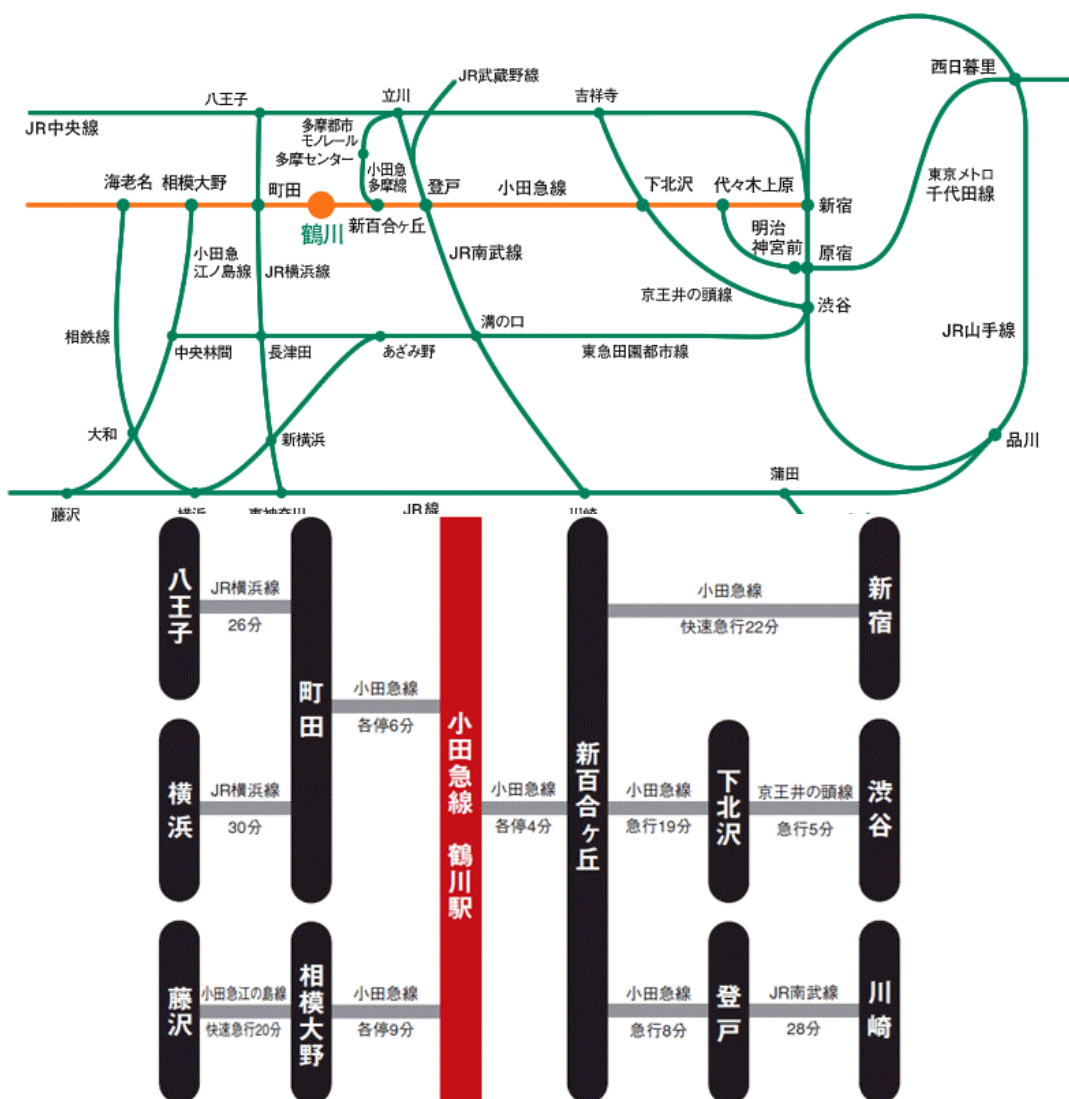
会場へのアクセス

和光大学 キャンパス

〒195-8585 東京都町田市金井町 2160 番地

044-989-7777 内線 5407 (伊藤研究室)

和光大学は、新宿駅から小田急線急行で新百合ヶ丘駅に乗り換え普通列車で2駅目の鶴川駅から徒歩で20分、タクシーで5~10分です。



※各路線での最短の乗車時間を示しています。
 ※時間帯により列車の乗り継ぎ編成が異なります。
 ※待ち時間は含まれていません。

鶴川駅から和光大学までの地図



キャンパスマップ



研修会会場：A棟 3Fメディア室 4
講演・発表会会場：A棟 4F第2会議室

大会行事

研修会「SPSSによるPAC分析初心者講習会」(10:30~13:00)

講師：伊藤武彦(和光大学)

会場：A棟3Fメディア室4

大会企画講演(14:00~14:40)

演題：「PAC分析を効果的に利用するために」

講演者：内藤哲雄(信州大学, PAC分析学会理事長)

司会：伊藤武彦(和光大学)

会場：A棟4F第2会議室

研究発表1(15:00~16:20)

会場：A棟4F第2会議室

司会：岸 太一(東邦大学)・伊藤武彦(和光大学)

発表者：土田義郎(金沢工業大学)

PAC分析支援ツール「PAC-assist」の紹介
今野博信(登別市立鷺別小学校)

PACHelperを用いた小学校教師の学校イメージ比較
森原 崇(石川工業高等専門学校)

商店街の印象に関する研究
古川佳子(Human Dynamic Asia Pacific Ltd.)

PAC分析による中年期女性3事例の主観的幸福感

研究発表2(16:40~17:40)

会場：A棟4F第2会議室

司会：末田清子(青山学院大学)・井上孝代(明治学院大学)

発表者：清水寿子(お茶の水女子大学大学院)・小林(寺沢)久美子
(茨城キリスト教大学)

日本語教師志望の非母語話者の描く日本語教師像の変容
- PAC分析による実習前後の比較から -

小澤伊久美(国際基督教大学)・坪根由香里(早稲田大学)
日本語教師のピリーフ調査へのPAC分析の活用について
- 先行研究とパイロット調査との比較から -

藤田裕子(桜美林大学)

自律学習を支援する授業に対する教師の態度 - 経験が異なる教師の比較 -

交流会・懇親会

交流会・懇親会の詳細は大会当日に連絡いたします

研究発表抄録

PAC 分析支援ツール「PAC-assist」の紹介

土田 義郎

(金沢工業大学 環境・建築学部)

key words: パソコン、支援ツール、VBA

はじめに

PAC 分析ではカードを用いて連想語を記録・提示する。連想項目が多くなった場合にかなり作業量が多くなる。連想語の数の 2 乗のオーダーで類似度の比較をすることになる。そうになると、被験者が疲れてしまって妥当性の低い回答をしてしまうことが考えられる。

また、提示順序も完全にランダムにすることは手作業では難しく、カードと照らし合わせながら記録していく中で、間違っただけの入力をしてしまう可能性も高くなる。

分析を進める中で起こりうるこのような問題は、できるだけ排除したい。そこで分析を支援するツールをパソコン上で実現させた。ここではそのツール（以下 PAC-assist）の開発方針を実際の使用方法とともに解説する。

支援ツールの特徴

スムーズな入力

画面に呈示される言葉の対に対して判断しただけで次に次の比較に移るので、効率よく進めることができる。あとどのくらいの数を比較すれば終了するのかが表示されるので、不安なく入力を進められる。

直感的な類似度の評価

PAC 分析では、被験者は関連の強さを数字に置き換えて表現する。数字に置き換えるというのは実は論理的な思考を要する。スクロールバーを使ってビジュアルに入力させることで、より直感的な関連性の強さが得られるようにした。

また、スクロールバーで被験者が直接操作するので、実験者の手続き上の勘違いなどによる入力のミスが少なくなる。結果として、精度のよい分析を短時間で実現できる。

類似度評価の高解像度化

スクロールバーには 10 段階（もしくは 7 段階）のスケールを目安のために付しているが、数値処理上は 1000 段階の分解能を持っている。クラスター分析を行う際に、同じ非類似度のペアが複数あると解が安定しない。その場合、デンドログラムの統合順は統計ソフトのアルゴリズムに依存することになる。分解能を上げることで、同一の値を持つペアの存在確率を小さくすることができるので、解の安定度が増す。

比較対呈示順のランダム化

自由連想した項目の呈示順は、人間がランダムにしようとしてもどうしても偏りがでてしまう。パソコンを使用することで完全にランダムに呈示することができる。

使用方法

「説明」シートの「はじめにお読みください」ボタンを押して説明を表示させる。表示させた後で、ツールが使用可能になる。

最初に「PAC 分析メイン」シートを表示させる（図 1）。分析しようとする認知構造の全体をあらわすテーマを決めて書き込む。それからあとは被験者自身がパソコンを操作して入力させても良い。もちろんパソコンに慣れていない被験者に対しては実験者が操作してよい。

次いで自由連想に入る。シートの黄色いエリアに上から順に思いついた事柄を書き込む。ここで出てくる言葉が非常に重要なので、当然のことながらこの段階までに被験者とのラポール形成を図る。

想起した順番の右のセルに「重要度」を書き込む。通して順序を付けても構わないが、項目の数が多いとそれも難しいので、5 段階程度のランク付けが現実的である。表の下のボタンを押せば「重要度」の順に並べ替えることができる。

「備考」の欄は、プラスイメージかマイナス

イメージかということの記録などに使うことができる。「重要度」「備考」の欄は後の処理には影響しない。たとえば、何も書き込まなくとも全ての処理が可能なので、記録し忘れには気をつけたい。

語の並びを入れ替えて 2 回ずつ比較することもできる。ver.20051020 までは 2 回比較するのが仕様となっていたが、所要時間などの点から

1 回比較で済ませたいという要望が多く、ver.20060523 から 1 回比較のみにするためのチェックボックスを設けた。

「比較開始」のボタンを押すと自由連想語同士の一対比較が始まる。図 2 のようなフォームが開き、左右の言葉を比較して類似度(関連性)を判断する。

テーマ			
想起順	自由連想語(文) 想起順に上から記入	重要度 1~5	備考
1	ABC	5	
2	DEF	2	
3	GHI	3	
4	JKL	4	
5	MNO	4	
6	PQR	5	
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			

重要度順に並べ替える 一対比較を2回行わない **比較開始**

※説明/更新履歴/PAC分析メイン/非類似度行列(raw)/非類似度行列(対称化)/

図 1 「PAC 分析メイン」シート

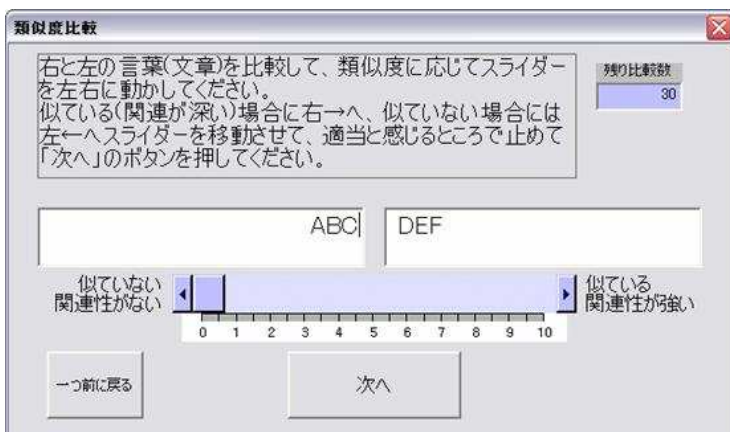


図 2 一対比較フォーム

類似度は 2 つの言葉の下にあるスクロールバーを左右に動かして評価する。右は類似度が高く、左は類似度が低い。参考のためスクロールバーの下部に数値の尺度が表示される。

図では 10 段階のものを表示しているが、7 段階のものもある。これを 1 つのプログラムで対応しようとするとは煩雑なので尺度の部分のみ異なるものを作成し、配布時には同時に配布している。実施者の判断でどちらかを選んで行うようにしている。プログラムの内部ではどちらも全く同じである。

比較する言葉は左右に並ぶが、単純にテキストボックスの中に入れてしまうとどちらも左寄せになるので間が開いてしまう。言葉の長さが長いものや短いものが混在する中で、離れた言葉の場合に類似度が変わって感じられる可能性もなくはない。上下に並べると上の言葉の方が強く感じられ、言葉同士の同等性に差が出てしまう可能性がある。そこで、左の言葉は右寄せ、右の言葉は左寄せにすることで、どのような言葉も隣接して比較できるようにした。

右上に「残り比較数」が表示される。どれだけ終わったかが被験者自身で確認できる。その値を見ることで達成感も感じられ、いつ終わるのかわからないという不安感からも開放される。

「次へ」のボタンを間違えてダブルクリックしてしまった場合などは、「一つ前に戻る」ボタンで戻ることが出来る。無制限に戻れるが、一度戻るとその評価はクリアされる。なるべく直感的な評価が好ましいので、むやみに戻るとはさけない。

すべて判断し終わるとメッセージボックスが表示される。「OK」を押せば「非類似度行列 (raw)」(図 3) というシートに移る。

非類似度		ABC	DEF	GHI	JKL	MNO	PQR
平均(対称化)							
ABC		0.0	6.2	50.0	75.3	68.4	98.2
DEF		55.3	0.0	11.3	67.3	95.3	81.5
GHI		94.2	5.5	0.0	7.0	84.0	46.2
JKL		94.2	63.0	67.0	0.0	66.6	72.0
MNO		97.9	70.2	53.1	17.5	0.0	13.1
PQR		97.1	82.2	80.0	65.9	24.0	0.0
							0.0

図 3 「非類似度行列(raw)」シート

2 回比較の場合には非類似度行列の対角要素が異なっている。これは、フォーム表示の左右の位置が異なる同じ組み合わせの対比較が行われていることに対応している。その評価が多

少異なることがあるということである。

平均値を求める場合、及び 1 回比較で実施した場合には、左上の「平均」のボタンを押す。2 回比較であれば対角要素を平均したものが、1 回比較であれば対角要素に同じ値が、「非類似度行列(平均)」というシートに表示される(図 4)。

非類似度		ABC	DEF	GHI	JKL	MNO	PQR
ABC		0.0	30.8	72.1	84.8	83.2	97.7
DEF		30.8	0.0	8.4	65.2	82.8	81.9
GHI		72.1	8.4	0.0	37.0	68.6	63.1
JKL		84.8	65.2	37.0	0.0	42.1	69.0
MNO		83.2	82.8	68.6	42.1	0.0	18.6
PQR		97.7	81.9	63.1	69.0	18.6	0.0
							0.0

図 4 非類似度行列(平均)」シート

この行列をクラスター分析にかけることで dendrogram が得られる。一度テキストファイルとして保存しなおす必要のあるソフトも多いので、統計ソフトの仕様に応じてこの後はユーザーが加工する。

必要な環境

Windows の動作するパソコンが必要であるが、それほど高いスペックは要求しない。Microsoft EXCEL が動作すればよい。現在、version は 2000,2003 にて動作確認をしている。

なお、マクロのセキュリティレベルを「低」にしておかないと、VBA(Visual Basic for Applications)が動作しない。

著作権および入手法

このファイルに含まれるマクロ (VBA) は個人的な使用に限り、フリーウエアとして自由に使って構わない。結果の公表に当たっては、ソフトの常であるが使用者の責任にて行うこととなる。

履歴に示すとおり 2003 年からバージョンアップを重ねて公開している。現在まで、90 名の方の登録をいただいている。

プログラムを改造しての利用についても自由である。制作結果に応じた著作権および出典の表示は行って欲しい。また、改造したものに関する責任も著作権者には一切ないものとする。一応パスワードをかけているので、ソースを見たい場合は個別に連絡をいただきたい。

また、誰が使用されているか把握したいので、web 上からダウンロードできるようにはしていない。当方までメールをいただければ折り返しソフトを添付して返信している。アドレスなど連絡先を下記に示す。

住所：

〒921-8501 石川県石川郡野々市町扇が丘 7-1
金沢工業大学 環境・建築学部 建築系

メールアドレス：

tsuchida@neptune.kanazawa-it.ac.jp

文献

PAC 分析支援ツール：

<http://www.kanazawa-it.ac.jp/~tsuchida/lecture/pac-asist.htm> (2008.2.18 現在)

(Yoshio TSUCHIDA, Kanazawa Institute of Technology)

履歴

2003/07/25 (ver.20030725)

個人的に使っていたマクロを一般的に使いやす
いようにしたものを作成。

2003/08/01

ホームページ上で公開をアナウンス。

2003/10/16 (ver.20031016)

スクロールバーのメソッド記述の不完全さを修
正。

2004/01/21 (ver.20040121)

環境によってメインのフォームでエラーが生じ
る場合があるのを修正。

2004/11/15 (ver.20041115)

残り比較数の表示、[1 つ戻る] ボタンの設置、
目安のスケール表示など。

2005/10/20 (ver.20051020)

項目数が多いときにエラーが発生するバグの修
正。

2006/05/23 (ver.20060523)

一対比較の回数を 1 回か 2 回か選択できるよ
うにした。説明のページを更新。

2007/08/01 (ver.20070801)

非類似度行列に 0 (同一) が生じないようにス
クロールバーの右端にも値を持たせた。スクロ
ールバーの分解能を上げ同値が発生しにくいよ
うにした。説明のページも更新。

PAChelper を用いた小学校教師の学校イメージ比較

今野 博 信

(登別市立鷺別小学校)

PAChelper(パックヘルパー) 学校種別 学校イメージ

はじめに

これまでの教師へのインタビューをもとにした先行研究では、校種ごとの独自性や共通性というような学校文化や学校風土などの集団的な特性が論議の対象とされることが多かった(野口ら 2007)。しかし、この研究では、教師個人に受けとめられている学校イメージについて検討することを目的にしている。なぜなら、現在の学校教育では、各学校種間や他機関との連携や相互理解の必要性が高まってきていることや、学校内に新しい職種の教職員(カウンセラー・特別支援教育支援員・特別免許状による社会人教員など)が増えてきていることから、そうした動向に能動的に関われるように教師個人が自己理解を深めることの重要性が一層高まってきているからである。

具体的には、連携や相互理解を進める際に、学校教員自身がいただく学校イメージが自覚化されないままに、各専門家との協議が進められるのでは、検討内容や実施過程での無用な誤解やストレスが生じかねない。学校教員が、どのような点にこだわりをもち、どのような点にやり甲斐を見出しているか、などの知見を当人と関係者が前提とすることで、よりよく協議を活性化させていけるはずである。

個々の教員の学校イメージを検討対象とすることで、そのイメージの中に見出されるマイナス面(例えば、学級崩壊への恐れや保護者との対応についての緊張感など)にも注目しやすくなるはずである。こうした点への理解を深めることは、教員自身がメンタルヘルスを意識的にコントロールするためにも必要なものと考えられる。その際には、この個人別態度構造分析(PAC分析)のもつ、カウンセリング的な機能を有効に活用することになる。

さらに、今回実施したPAC分析に際しては、PAChelper という自作のコンピュータソフトを利用してデータ収集をしたので、その使用方法についても合わせて報告する。

方法

被調査者：公立小学校教員 2 名

(1年と5年の担任。経験年数7年の女性で
転勤後1年目、一人は中学校からの異動)

提示刺激：小学校のイメージ

「あなたにとって小学校とはどのようなものですか。これまでのこと、今現在のこと、これからのことなどどんなイメージでも結構です。感じたとおりに教えてください。」

手続き：2007年の一学期終了後の8月に1回目、二学期終了後の12月に2回目を、それぞれ個別にPAC分析を実施した。

得られた4種類のデンドログラムと被調査者のインタビュー内容から、それぞれの描く学校イメージを比較検討した。

PAChelper を用いたデータ収集の手順は、以下のとおりである。

1. プログラムをダブルクリックでスタートさせて、保存用ファイル名を「半角英数字」で指定する。OKをクリックすると反応語の入力ページになる。
2. 被調査者が想起した反応語を言うのに合わせて「全角文字」で記入していく。同時に被調査者には、渡した紙に自分の言葉をメモ書きしてもらい、その紙と見比べて内容を確認してもらい、問題がなければOKボタンで重要度評定のページに進む。
3. 入力された想起項目が右側に並んでいるので、その先頭の文字をドラッグして左側に重要だと思う順番に並べ替えていく。被調査者自身に操作を頼めない場合は、調査者が答えを聞いて代わりに操作する。内容を確認し、OKボタンで類似度のページに進む。
4. ランダムな順に想起項目対が最上部と中央部に表示されるので、中央部の項目の先頭の文字をドラッグしながら類似の度合いに合わせて距離を決めていく。この際に、あまり考えすぎないで素早く決めていくよ

表 1 正負評定

	+	-	合計
A1(前)	14	3	19
A2(後)	13	3	17
B1(前)	10	2	13
B2(後)	11	6	18

A B は被調査者の別を示し、1 と 2 は調査時期を示している。A は中学校からの異動者である。

うに言い添える。右側には、概算の距離とやり直しのためのボタンが配置されているので予め説明しておく。概算距離の表示は小数第 1 位までだが、実際の記録は小数第 2 位までの精度となっている。これはデンドログラム作成の際に微少な差も反映させるためである。この類似度評定に最も時間を要する。

5. 最後が、正負の評定ページになる。ランダムな順で想起項目が表示されるので、その印象について + - のいずれかのボタンを選択してもらう。すべての評定が終わると、保存のページになるので、問題がなければそのまま OK ボタンで終了させる。

6. 保存されたファイルは、「* bun.txt」「* rui.txt」の名前になっている(* 部分は最初に指定した文字列の意味)。「* rui.txt」が HALWIN (HALBAU for Windows) 用の保存形式になっている。「* bun.txt」には想起項目がそのまま記録されており、また、類似度評定の際に項目ごとにかかった時間が秒単位で記録されている。

備考 ファイルの保存場所は、PAChelper のある同じフォルダとなっている。このフォルダには、他にもトラブル対応のために自動的にファイルが保存されているが、正規のファイルが問題なく保存された場合は削除してもよい。PAChelper プログラムは、HSP (Windows9x/NT/2000/XP 対応のインタプリタ言語, Hot Soup Processor) で書かれていて、Windows 用にコンパイルされている。PAChelper はつぎのサイトからダウンロードできる。http://www.naravan.net/

使用分析ソフト：ノートパソコンで PAChelper を用いたデータ収集した後に、クラスター分析用の MS エクセルのアドインソフトを利用してデンドログラムを作成した。その結果を MS パワーポイントでノートパソコンに表示させ、それを被調査者と一緒に見ながらインタビューをした。

結果

4 回の調査で想起された全項目数は 67 で、最多は 19 であり最少は 13 であった。これらの項目を、正負評定 (+ - 評定) の結果で分類したものを表 1 に示す。

この表を元にそれぞれの葛藤度を計算し相互に比較すると、A 教諭の第 1 回目 (A 1 と表記し、他も同様とする) で 1.23, B 1 で 1.1, A 2 で 1.08, B 2 で 1.09 であった。中学校から異動して来て間もない A 教諭の葛藤度が、最初の時期に高かったことが示されたが、第 2 回目の 12 月には低下している。ここで葛藤度とは (プラス項目数 + マイナス項目数) を (| プラス項目数 - マイナス項目数 | + 1) で除した数値のことであり、+ 評定数と - 評定数が拮抗している場合に最も高い値を示すものである。

つぎに、回避度について計算すると、A 1 で 0.16, B 1 で 0.15, A 2 で 0.18, B 2 で 0.33 となった。B 教諭にだけ回避度の上昇がみとめられた。この回避度とは、内藤(2002)において「情緒が喚起して苦痛が生じるのを避ける、『解離』や『自己疎隔感』の強さの指標として読み取れる」とされている数値のことであり、項目数を合計項目数で除した割合である。

A 1 の葛藤度の高さ、B 2 の回避度の高さについて、それぞれの項目評定の差を検討するために調査ごとに構成比 (百分率) を求め、その数値を比較したものが図 1 である。これは、調査ごとに想起項目の数が違うので、割合を用いて比較するためである。

B 1 と B 2 を比較すると、² 検定で有意な

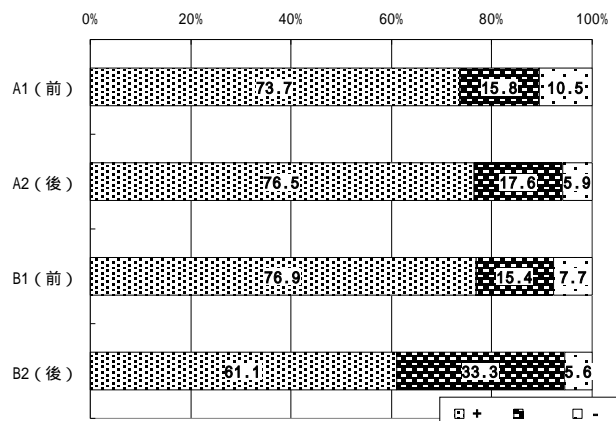


図 1 正負 (+ -) 評定の割合

差がみとめられた ($\chi^2(2)=8.77, p<.05$)。残差分析をおこなうと、+ 評定が減少し 評定が増加していた。その他の割合では、有意な差はみとめられなかった。

以上の数量的な検討に加えて、つぎに想起項目の意味内容に注目して比較した。意味の分類は、過去・現在・未来の時制についてと、自己・他者・事物の言及対象についておこなった。

時制では、67項目数のうち一つだけが過去に関わる内容で、その他はすべて現在に関わる内容であった。現在に関わる項目について言及対象ごとに分類した結果を、百分率の割合で表わしたのが図2である。

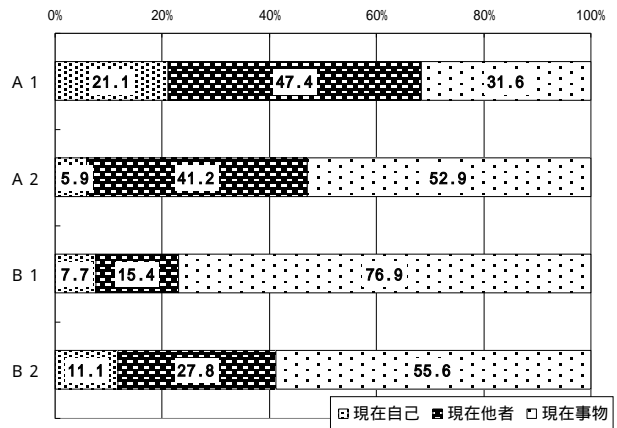


図2 言及対象別の割合

A 1 と A 2 を比較すると χ^2 検定で有意な差がみられた ($\chi^2(2)=134.5, p<.01$)。残差分析によると、A 1 では自己言及が多かったが、A 2 では少なくなり事物言及が増えた。B 1 と B 2 の比較についても、 χ^2 検定で有意差がみとめられ ($\chi^2(2)=133.8, p<.01$)、他者言及が増え、事物言及が減ったことが示された。第2回目でのA教諭とB教諭の言及対象は、自己<他者<事物の順となり、構成比は似てきている。

さらに、第1回目と第2回目の調査で、個人内で2回とも一致して想起された語句について調べた。両者共に一致したのは、「子ども」と「時間」という単語であった。A教諭は、「忙しい」

「元気」「汗」「遊ぶ(び)」という人の活動性に関する単語の想起が、第1回目と第2回目でも一致していた。B教諭は、「にぎやか」の他に「給食」「勉強」「テスト」「仕事」という学校内での義務的な課業に関する単語が一致していた。

加えて、個人間で共通して想起された語句について調べると、第1回目の調査では、A B 両教諭間で共通していたのは、「子ども」「時間」という2語だけであった。それが、第2回目の調査では、第1回目と同様の「子ども」「時間」の他に、「宿題」「休み」「机」と共通する語が増えていた。

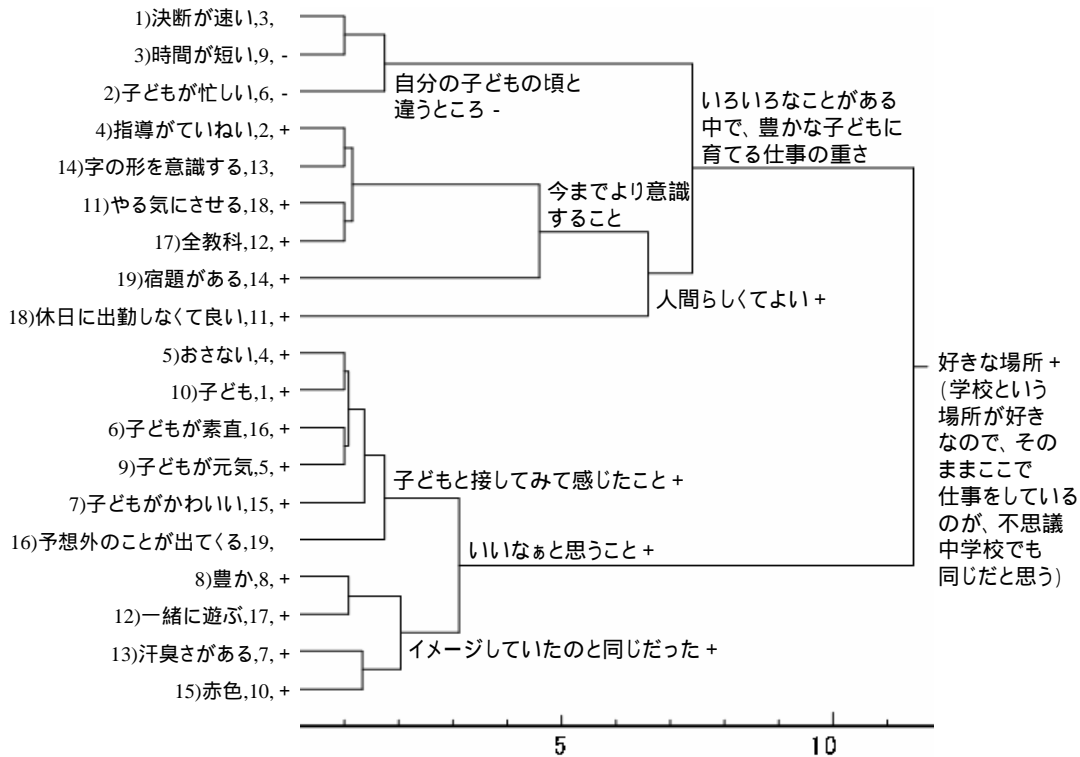


図3 A教諭の第1回目のデンドログラム(A1)

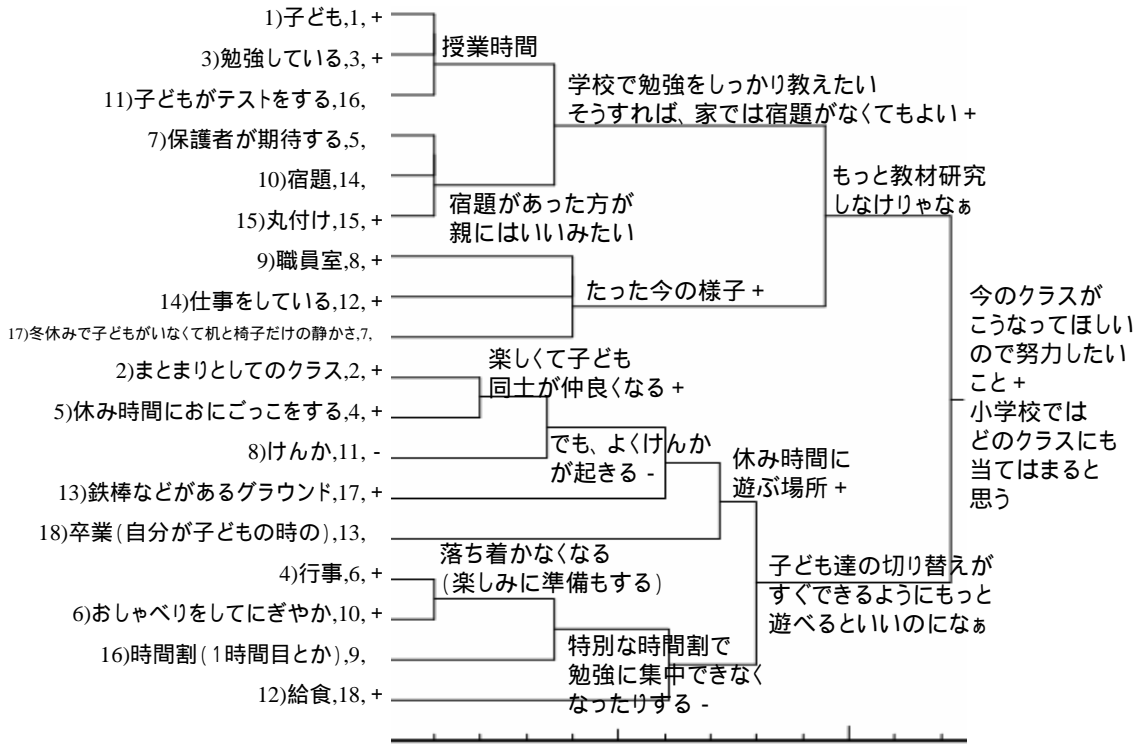


図4 B教諭の第2回目のデンドログラム(B2)

総合考察

A教諭の第1回目のデンドログラム(図3)は、反応項目そのものと統合の過程が、とてもシンプルになっていて、子どもについてのコメントが多いことと、それに対する自分の印象が語られている点に特徴がある。第2回目には、自己への言及が減り事物言及が増えるが、子どもへの言及が多いという特徴は大きく変わっていない(A2のデンドログラムは省略)。

葛藤度の低下は、A1での「時間が短い」と「子どもが忙しい」と二つに分けられて想起されたマイナス評定の内容が、A2では「休み時間が短いので子どもが忙しい」と一つにまとめられたことの結果と言える。A教諭が小学校を語る際には、子どもの様子(とくに活動性)が中心になっていることが分かる。

B1のデンドログラム(図省略)では、項目数も少なく 評定も少なかったが、B2のデンドログラム(図4)では、項目数も 評定も増え構造も複雑化し、回避度も上昇している。

A教諭との比較で、B教諭に特徴的な語りとしては、保護者(親)についての項目と統合過程での命名がある。A教諭の語りの中に、「小学校では子どもと近い」という言葉があったが、B教諭の場合は、子どもに連なる存在としての保護者との近さが認識されていることを読み取

ることができる。

さらにB教諭では、「このようにすべき」という視点からの語り口が特徴的である。これは、A教諭が仕事の中身そのものについて語るのと違って、B教諭の場合は仕事を自分から一度切り離して客観視する語り口にも通じている。理想と現実の両方を比較する視点から、多義的な評価結果が導かれたと解釈できる。

今回の調査では、小学校のみの経験と中学校からの異動との違いや担任する学年の違いなどの影響がある中で、両者に共通する傾向としての子どもの近さや忙しさなどを見出すことができた。

文献

内藤哲雄 2002 P A C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
野口隆子,鈴木正敏,門田理世,芦田宏,秋田喜代美,小田豊 2007 教師の語りにも用いられる語のイメージに関する研究 教育心理学研究, 55, 457-467
クラスター分析 (Cluster97.xla) Ver.3.7 については、作成者の早狩進氏のサイトに詳しい説明がある。
<http://www.jomon.ne.jp/~hayakari/index.html>

(Hironobu KONNO)

商店街の印象に関する研究

森原 崇

(石川工業高等専門学校 建築学科)

key words: 商店街、印象、好ましさ

はじめに

平成 18 年度に中小企業庁によって報告された全国商店街実態調査の概要¹⁾では、「停滞しているが衰退の恐れがある」または「衰退している」と回答した商店街は 70.3%を占め、繁栄しているという回答はわずか 1.6%であることが示されている。その商店街が抱える大きな問題として挙げられる中で、「魅力ある店舗が少ない」という回答が最も多く、36.6%であった。上向きの兆しも若干みられるようであるが、小規模商店街の停滞・衰退化は依然として深刻な問題であると思われる。商店街の活性化(向上)を図るための手段として、商店街に対する利用者の印象を向上させることも一つの案として考えられる。この印象を探る手法として SD 法や評価グリッド法などが考えられるが、本研究は土田²⁾が指摘する被験者が認知構造をはっきり把握していなくてもそれを導き出せるという PAC 分析³⁾の利点に着目し、個々の認知構造から商店街の印象について探ることとした。

以上を背景に、本研究の目的は利用者(とくに若年層)側の立場から商店街のイメージ(認知構造)を捉え、個人の認知構造から他者との共通項を見つけることにより、商店街の印象が何で構成されているのかを把握することである。

方法

実験は PAC 分析の手順に倣い、被験者各人の商店街に対する認知構造を探る。予備実験により商店街のイメージが特定の商店街に限定されてしまうことが多いことが確認され、それを避けるために本実験ではあらかじめ商店街の画像を 20 枚提示し、イメージの偏りをなくすよう配慮した。被験者ごとの認知構造を被験者間で比較することで、共通点や相違性、重要度の観点から商店街のイメージについて検討する。被験者は本校の建築学科学生、男女各 7 名の計 14 名である。

実験手順は 契約関係、自由連想(連想

順位と重要順位の測定)、連想項目間の類似度評定、クラスタ分析、被験者による解釈と報告、その記録、総合的解釈の順に行なう。まず個人作業として、の作業を被験者に事前ワークとして実施し、得られたデータを調査者側でクラスタ分析をした上で、残りの、のステップに進む。自由連想の段階で被験者によって挙げられた項目にはその項目がどの程度重要であるか 5 段階で評価してもらい、合わせて好ましさの判断も「好ましい」「どちらでもない」「好ましくない」の 3 段階で評価してもらう。

類似度行列を作成する際には「PAC 分析支援ツール」を、クラスタ分析には SPSS 10.0J を使用した。

結果

被験者 A (20 歳、女性)の実験結果を例として以下に示す。この被験者は「商店街」について自由連想から 10 個の項目を連想し、図 1 のようなデンドログラムを得た。

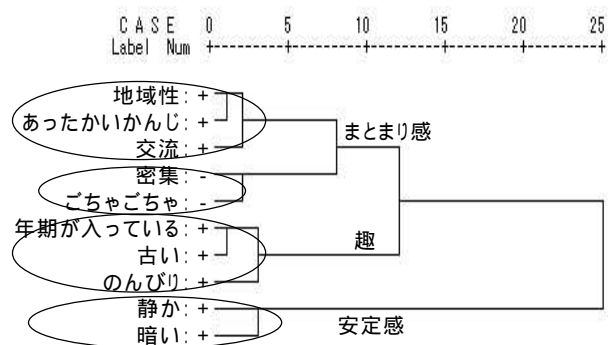


図 1 被験者 A のデンドログラム

第 1 クラスタ:「地域性」「あったかいかんじ」「交流」

これらの項目は商店街内の繋がりや親しみ感に関連する項目であることから、このクラスタは<身近さ>と解釈される。また全ての項目は好ましさに対してプラスの評価をしていることから、この身近さに関して好印象であることが窺える。

第 2 クラスタ：「密集」「ごちゃごちゃ」

これらの項目は建物や商品の密集度に関連する項目であることから、このクラスタは「密集性」と解釈される。この密集性についてはマイナスの評価であった。

第 3 クラスタ：「年期が入っている」「古い」「のんびり」

「のんびり」は店の人々が穏やかそうなイメージから生じた印象であり、これらの項目をまとめると時間的推移がもたらす「趣」と解釈される。

第 4 クラスタ：「静か」「暗い」

これらは商店街の街路景観の雰囲気に関連する項目であることから「雰囲気」と解釈される。両者ともプラスの評価であり、好印象であることが窺える。

総合的解釈

第 1 と第 2 クラスタのまとめりと第 3 クラスタ、第 4 クラスタの主に 3 つの軸で商店街の印象を捉えている。第 1 と第 2 クラスタについては商店街の経営者や利用者の人と人、人と物の距離の近さから生じる項目であるとも解釈されるため「まとめり感」と表現すると、この被験者は「まとめり感」「趣」「雰囲気」という 3 つの印象で商店街を捉えていると解釈される。

商店街に関する認知構造の比較分析

各被験者の認知構造を構成しているクラスタを被験者間で比較すると、各クラスタのほとんどが「活動性」「雰囲気」「見た目」「交通」の 4 つのカテゴリに大きく分類できるという結果が得られた。この結果は、川井ら⁴⁾の熊本市中心市街地の街路空間におけるキャプション評価法を用いた評価実験によって得られた成分とほぼ一致している。その他として、「経済性」や「物」「客層」などに関するクラスタもいくつか見られた。これらの成分の中でも、特に「雰囲気」や「見た目」に関するクラスタが大半を占めていることが示された。（表 1）

商店街の評価に対して、商店街の「雰囲気」

表 1 クラスタの分類と個数

分類	個数
活動性	10
雰囲気・親近感・趣	17
見た目	15
交通・機能性	6
その他	8

と「活動性」については多くの被験者がプラス側の評価であったが、「見た目」と「交通」についてはほとんどがマイナス側の評価であった。

総合考察

本研究では被験者個人の商店街に対する認知構造を PAC 分析により探索した。さらに被験者間の共通項目を抽出し、「活動性」「雰囲気」「見た目」「交通」という街路空間とも共通する主成分に加え、商店街の特徴と考えられる「経済性」と経営者や来街客の高齢化という「客層」に関する成分が得られた。また指摘数の比較的多かった「古い」「暗い」「狭い」などはマイナスのイメージであり、店舗や通りの美化、アクセス方法の改善、街路灯の設置などによりプラスのイメージに変えることが商店街の改善に繋がると考えられる。

今回は普段あまり商店街を利用していないと思われる若年層に限定して実験を行なったが、実際に利用している年齢層でも実験を行うことが今後の課題である。

謝辞

本研究の実験は金子香さん（2006 年度本校卒論生）に多大な協力を得た。また PAC 分析の類似度行列を作成する際に使用した「PAC 分析支援ツール」は金沢工業大学の土田義郎教授にご提供いただいた。ここに記して謝意を表する。

文献

- (1) 経済産業省中小企業庁ホームページ：
<http://www.chusho.meti.go.jp/shogyo/shogyo/index.html>
- (2) 土田義郎，認知構造の分析法の比較 — 評価グリッド法と PAC 分析 —，日本建築学会大会学術講演梗概集，D-1(2002)，pp.845-846.
- (3) 内藤哲雄，PAC 分析実施法入門 「個」を科学する新技法への招待 ナカニシヤ出版，2004.
- (4) 川井敬二，他，街路空間における印象評価の世代間比較 ～ その 2 主成分分析による印象評価構造 ～ 日本建築学会大会学術講演梗概集，D-1(2001)，pp.759-760.

(Takashi MORIHARA)

PAC 分析による中年期女性 3 事例の主観的幸福感

古川佳子

(Human Dynamic Asia Pacific Ltd.)

key words: 主観的幸福感・中年期女性・中年期危機

はじめに

主観的幸福感 (Subjective Well-Being; 以下 SWB と略す) は、個人がどれ位幸せであると感じて生きているかを示す概念として心理学で定義されている。心理学における幸福感の実証的研究は、Wilson (1967)による“ 幸せとは、その個人のみが感じるところの主観的なものである ” という共通理解から始まったとされる。幸福という抽象度が高い概念を研究という俎上にのせるため、SWB をいかに定義するかという問題に多くの研究者は取り組んできた (内田 1999)。その結果、先行研究は操作的な定義と尺度を両輪とする量的研究として発展し、いわば“ 平均的な ” SWB を調べるものとなっている。

今日、SWB には肯定的感情・否定的感情という情緒的側面と、人生や生活に対する満足感という認知的側面の 2 領域があることが、多くの研究者の一致した見解である。Diener ら(1999)によると、収入や年齢といった外的要因は SWB にほとんど影響を与えず、気質・パーソナリティ・認知様式などの内的要因が SWB に影響することが検証されている。

さてここで、個人に立ち戻ると、操作的定義による SWB 尺度で個人の”主観的”な幸福感は測定できるかという素朴な疑問が湧き上がる。

本研究では、「個」に立脚した視点に立ち戻り内藤(1993)が開発した PAC 分析(個人別態度構造分析 Personal Attitude Construct)を用いて、3 事例の SWB を描き出す。さらに、3 事例の結果を SWB の先行研究結果と照らし合わせ、SWB の概念を検証することを目的とする。

方法

被験者：40 歳代後半～50 歳代の精神的に健康な

女性で、目立った社会的問題はないと推察され、研究の説明を受け協力に同意した 3 名

提示刺激：あなたはどのような場面や状況で幸せだと感じられますか

手続き：X 年 10 月～11 月、PAC 分析による 2 回の面接を実施した。1 回目は、研究の説明と参加の意思確認の後、刺激を提示し、被験者による自由連想および連想内容の重要度・類似度づけの作業(計：約 1 時間)その約 1 週間後に 2 回目を実施し、被験者による構造分析・調査者による補足質問(計：約 1 時間 30 分)を行った。1 回目、2 回目とも使用時間の制限は設けず実施した。

使用分析ソフト：HALWIN 高木(1998-2002)のほかに、デンドログラムの比較のために多変量解析ソフト let's Stat 北村(1998-2004)を使用した。

その他使用ソフト：PAC 分析入力支援ソフト土田(2003)

結果

被験者が導出したクラスター構造をもとに調査者がクラスター内容をまとめた表を記す。3 事例に共通して SWB の情緒的側面は付随的に語られたのみであった。一方、人生や生活に対する満足感、すなわち SWB の認知的側面は熱心に語られた。その内容は幸福というプラスの側面に限定されず、自身の人生を現時点で立ち止まり見つめるような連想や自己への洞察であった。

【A さん】50 歳女性・未婚・独居・無職(勤続 30 年近い会社を退職し 1 年未満)

【B さん】47 歳女性・既婚・5 人核家族・教職・大学院在学 1 年目

【C さん】55 歳女性・未婚・原家族と同居・学童保育業務に従事

	クラスター 被験者の語りからまとめたもの	クラスターの 鍵概念
A さん	A1 雄大な自然を見ること	自然・生命・有限性
	A2 身体的健康と経済的安定	健康・経済
	A3 微笑ましく温かい日常の一コマ	日常性
	A4 人生の彩り	快/フロー体験
B さん	B1 他者との関係性と経験の受け入れから取り戻した本来の私	社会的関係 ・本来感
	B2 私が在るように他人もまた在るといふ普遍性	普遍性・自然
	B3 有限性からみえてくる幸福感	有限性 ・健康・効力感
	B4 生命への信頼	生命
C さん	C1 子ども達との心の交流	社会的関係 ・日常性・有限性
	C2 心の交流を支えるもの	健康・自然・平和
	C3 自分を上げ高めるもの	成長動機

被験者の言葉を引用すると、Aさんは、年を重ねる中で「当たり前のこと」を幸せに思った方がいいと考えるようになったと語り、Bさんは、「自分の有限性を意識し」「1回限りの幸せではなく、繰り返し感じることでできる幸せ」を語ったと述べ、Cさんは、「人間的な幅を広げ」たい、「これからの自分の人生にしたいので……」と語っている。「自分は何を大切に感じどのように生きようとしているか」を示す個人の人生の現時点での指標が語られていた。

総合考察

1. SWB の先行研究結果を支持する点について

今回の3事例で示された、健康・社会的関係(家族や友人などとの人間関係)・自尊感情や自己概念にかかわるもの(本来感・自己効力感や成長動機など)は先行研究でSWBと高い相関を示すことが知られている。

2. 本研究結果での特徴的な点について

SWBの情緒的側面が付随的に語られるにとどまった点に関して、先行研究では、肯定的否定的いずれの感情についてもその頻度と強度は加齢に伴い減衰する傾向が示されている。(Argyle 1987)本研究の被験者は中年期であり加齢の影響が想定されることのほかに、Bさんの言葉にmo

あるように、洞察を深めた被験者が調査の時間的な制約を考慮して、即時的な情緒的反応を意識的に捨象したと推測される。

3事例に共通して語られた点に次の2つがある。

有限性の自覚 自然への接近性の高さ

有限性の自覚については、岡本(2002)が示した中年期危機の心理的变化である自己の有限性の自覚に通ずる。死や有限性の自覚は表層的にはSWBに直結しがたく考えられるが、中年期以降においてはこれらを受容し、中年期の危機に素直に向き合うことがSWBの増進に欠かせないものであることを示した結果となったと考えられる。

自然への接近性の高さについては、3事例とも、幸福を語るときに欠かせないものとして山や空、樹木や風景、四季など具体的な自然の描写をあげ、SWBに欠かせぬ要因としてと同時に、それを通して普遍性や生命、自己の有限性、自己を超えるspiritualityを感じ表現している様子が示された。SWBの先行研究はいずれも欧米中心のものであり、自然への言及は少ない。日本人の持つ自然への親和性・畏敬の念というSWB研究における文化差の問題が示唆された。

文献

Argyle M (1987): The psychology of happiness. London:Routledge. 石田梅男訳 (1994)

: マイケル・アーガイル 幸福の心理学 誠信書房
Diener E, Suh EM, Lucas RE and Smith HL (1999): Subjective Well-Being: Three decades of Progress, *Psychological Bulletin*, vol.125, No.2, 276-302.

岡本祐子(2002)アイデンティティ生涯発達論の射程 ミネルヴァ書房

内田由可里 (1999): 心理臨床場面での主観的幸福感 ~ SWB ~ 測定の試み 臨床教育心理学研究, 25(1), 15-28.

Wilson W (1967): Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67, 294-306.

(Furukawa, Keiko)

日本語教師志望の非母語話者の描く日本語教師像の変容

- PAC 分析による実習前後の比較から -

清水 寿子 ・ 小林(寺沢) 久美子

(お茶の水女子大学大学院 ・ 茨城キリスト教大学)

key words: 日本語教師、日本語非母語話者、教育実習生、共生日本語教育、教師の成長

はじめに

近年、海外における日本語学習者の増加が著しく、2003 年には 235 万人を超えた(国際交流基金 2003)。同調査によると、海外の 33124 人の日本語教師で日本語非母語話者(以下、非母語話者)教師は 7 割を占める。数の上で、非母語話者教師は海外の日本語教育を支えている。

阿部・横山(1991)は非母語話者教師の利点として、学習者と文化背景・母語が同じなどの点を挙げている。しかし阿部らは同時に、非母語話者教師が自らの日本語力の不足を感じ自己否定的になる傾向があること、また日本語母語話者(以下、母語話者)教師も、非母語話者教師の日本語力の不足を欠点として見なす傾向にあることを指摘した。すなわち、非母語話者教師は、「日本語力」という切り口で見ると、母語話者教師より劣る存在であると見なされる恐れがある。このような認識の下に、次代の日本語教育を担う非母語話者教師を育成していくことには限界がある。今後、非母語話者教師が、自己否定に陥ることなく希望を持って日本語教師の職に就けるようにするためには、教師として教壇に立つスタートの段階からその成長を後押ししていく方策を考える必要があると思われる。

先行研究

日本語教育は長らく、母語話者の話す日本語を規範とした文法積み上げ型で教えられてきた(牲川 2006)。このように、母語話者の日本語規範を「正しい日本語」として基準化し、文法の習得を目指す日本語教育を、本稿では「規範的日本語教育」と称する。非母語話者にとっては、規範的日本語の習得を求められる限り、非母語話者の日本語は、規範から逸脱したものと捉え

られ、非母語話者は「教えてあげる」必要のある存在と見なされる(大平 2001)と考えられる。

近年になり、規範的日本語を教えることを目的としない日本語教育「多言語多文化共生日本語教育」(以下、共生日本語教育)が岡崎(2002)によって提唱されている。共生日本語教育は、「多言語・多文化共生社会を実現するための新たな日本語教育であり、参入側である非母語話者と受け入れ側である母語話者が対等に互いの言語・文化を尊重し、共生言語を道具として第三の文化を作り出すことを目的とする。具体的には、参入側と受け入れ側が双方の生活にとって大切な問題について、対立や葛藤を恐れず共生言語を用いた対話によって解決を試み、個々の内なる多言語・多文化を実現していくこと」(古市 2006:21-22)と定義される。

日本語教師として期待されるあり方は、規範的日本語教育と共生日本語教育とで大きく異なる。規範的日本語教育で追求される教師像は、「正しい日本語」を効率的に教える教師である。しかし、前述のように、非母語話者教師は日本語力という観点で見ると、母語話者教師の下に甘んじることになる。このことから、正しい日本語のモデルである「よき教師」を目指す上で、大きなハンデを背負わされていると言える。

一方の共生日本語教育では、共生日本語を作り出す場を準備する調整者、参加者間にコミュニケーションが起こる仕掛けを作り、スムーズな展開を支え促進する触媒者、受け入れ側である地域の日本人住民と参入側である外国人住民の間に立ち、受け入れ側に向かって参入側の立場を説明し擁護する代弁者としての役割を果たすことが求められる(岡崎 2001)。これらの役割を目指すことは、母語話者教師も非母語話者教

師も同じであり、両者は対等な存在である。

では、非母語話者教師は、共生日本語教育に参与することで何を得的のだろうか。野々口(2007)は、共生日本語教育実習を経験した非母語話者実習生 1 名の事例を取り上げて分析した。その結果、日本滞在歴、適応指導員としての経験、子育て経験などが積極的な自己受容を促すことを明らかにした。しかし、その自信は、日本語教師としての自己肯定とは限定されていない。これについては、個人が「日本語教師」という役割をどのように引き受けるかという点において、明らかにする必要がある。清水(2007)は、共生日本語教師の教師役割意識に着目して、共生日本語教育を経験した実習生 11 名の比喻生成課題を分析し、実習生が「社会に働きかけ、自らも学ぶ教育」として共生日本語教育を認識し、「共生理念を広めるために教室活動を調整し、参加者に介入し、支援し、導き、変容を促す」という教師役割を形成していたことを明らかにした。しかし、清水の研究では実習生の背景には着目していないため、役割意識が、属性や日本語教育経験などのうち、どこから出てきているのかが明らかになっていない。しかし、共生日本語教育が、教師と参加者が対等な立場で対話を追求し、非母語話者教師と母語話者教師が対等であることを重んじるのであれば、非母語話者教師は、日本語の母語話者ではない自分自身を否定的に捉えず、日本語教師という職に対して、そしてその職を選ぼうとする自分自身に対して、肯定的なイメージを構成すると考えられる。

研究目的

本研究では、日本語教師志望の非母語話者の、共生日本語教育実習前後に描く日本語教師像を明らかにすることを目的とする。その上で、非母語話者実習生にとって、それまでの日本語学習者としての立場から、日本語教師として出発する契機となる機会としての共生日本語教育実習を検討する。

研究課題 1: 教育実習の前後においてそれぞれ、非母語話者実習生の描く日本語教師像はどのように構造化されているか。

研究課題 2: 研究課題 1 で見た日本語教師像はどのような背景から構築されているか。

方法

調査対象者: 某国立大学院において 2007 年に実

施された共生日本語教育を調査対象とした。この実習に非母語話者実習生として携わった 9 名の実習生のうち、日本語教師への強い志望がインタビューにおいて明らかになった実習生 A(20 代後半、女性、中国語母語話者)を対象とした。

提示刺激: 実習生 A に、口頭および書面にて刺激語を提示した。「あなたは、これからの社会において必要な日本語教師とはどのような教師だと思いますか。」

手続き: 提示刺激から連想される言葉を、A に直接パソコンに入力してもらい、各項目の重要度、重要度順位を決定してもらった。次に類似度を A 自身に決定してもらい、決定された類似度を元にクラスター分析にかけ、デンドログラムを作成した。デンドログラムを見ながら、筆者の質問に答える形で、実習生 A による解釈が行われた。インタビューでは クラスター間を比較したイメージや解釈の異同、全体についてのイメージや解釈、各連想項目単独でのイメージがプラス、マイナス、どちらともいえないのいずれに該当するかを質問した。その他、研究課題を考慮し、各項目やクラスターに関連する背景事項への自由な語りを促すようにした。使用分析ソフト: データの入力には土田義朗氏(金沢工業大学)作成による PAC 分析用ツール「PAC アシスト」を、デンドログラムの作成には多変量解析ソフト「Let's stat」を使用した。

結果

研究課題 1: 実習前後で図 1、2 のデンドログラムが作成された。デンドログラムの解釈から、A の実習前の日本語教師役割像は、教師個人の能力が核となり、さらに、教師と学習者の関係がそれに沿うような形でもう一本の柱となっていた。このような連立する 2 本の柱が、A の教師像の骨格を成す柱を形成していた。

それに対し実習後の日本語教師役割像は、実習前の教師個人の能力のような核といえる存在はなく、学習者の学びを補助する教師 学習者と双方向で学ぶ教師の 2 つが両輪となって存在していることが分かった。

研究課題 2: ここでは、実習前のインタビューから特徴的な語りを引用し、構造がどのように構築されるに至ったのかを分析する。下線は特に注目すべき箇所である。

「特に小さいとき、先生だったら何でも知っているとイメージです。(中略)特に日本語の場

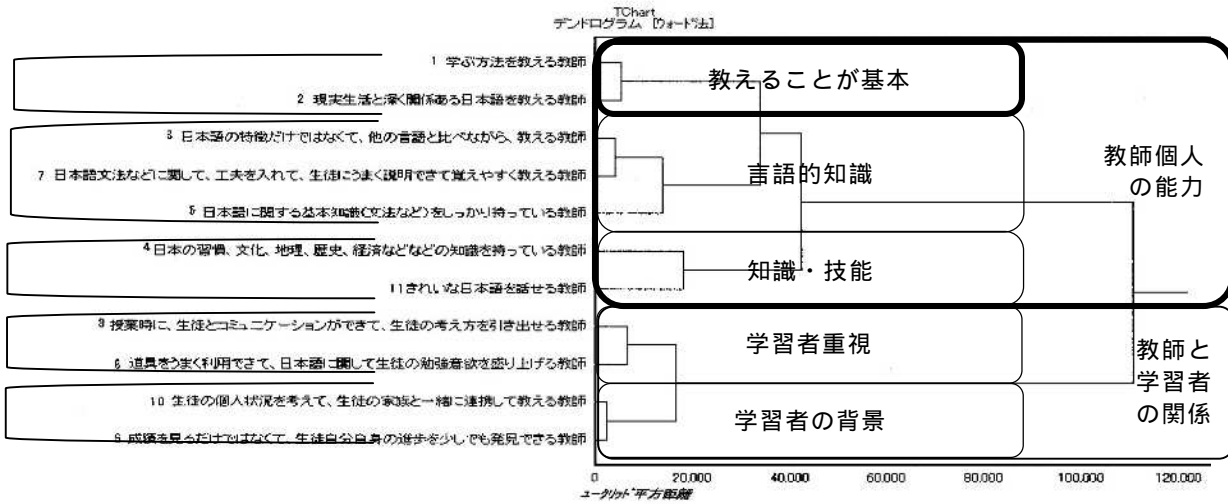


図 1. A の実習前のデンドログラム

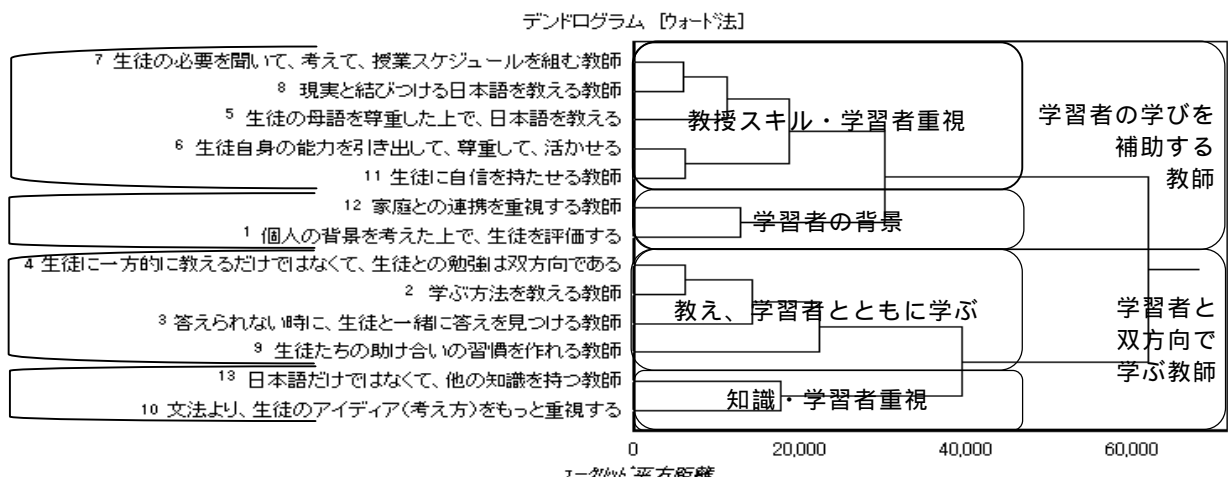


図 2. A の実習後のデンドログラム

合はず自分が文法とか間違えないように、それは基本だと思っていますが」語り 5」

「大学時代で 2 年生のときか 3 年生のときが 1 人の先生、中国人ですけどその先生は日本で何年間留学してました。で、その先生の日本語すごきれいです。その先生は声がそんなに大きくなって、ただ本当に何か同じリズムでこういう感じでしゃべっていて、すごきれいだと思いました」語り 11」

「私、大学時代は日本語 4 年間勉強しました。ただし卒業して日系会社に入ってやっぱりいろいろ足りないなと思っています。特に学校で勉強したものはなんか教科書のものがずっと教科書の中に出ている単語とか文章とかちょっと古くて現実のものとなかなか結ばないという気がしました。(中略)日常会話でその中でコンビニという単語出てきましたが、私が大学時代、コンビニとか知らなかったんです」語り 2」

これらの語りから、A の教師役割構造は、以下の 4 つから成り立っていることが分かる。

教師は知識を持ちよく教えるべきだという信

念(子どものころから)

きれいな日本語を話すことへの価値付け(大学時代)

大学で学んだ日本語は古くて現実的でないという認識(日系企業時代)

現実世界と深く関係のある日本語への価値付け(日系企業時代)

次に、実習後の語りを引用する。

「実際私たちが授業の前で教案とか立てましたよね。例えば母語の件について、(中略)自分でいろいろ調べてここまで分かってきましたが、参加者の方がこの分野について自分の経験もないし、たぶんわからない、と一方的にこちらで考えました。(中略)で実際は授業やったとき、本当にみんなほとんど私たちが考えている点は全部出てきました。コメントで。(中略)やっぱり生徒自身の能力、もうちょっと引き出して尊重して活かしたほうがいいじゃないと思います」語り 6」

「先生は何でも知っているわけではないですよ。答えられないときも結構あります。そのと

きが生徒と一緒に正直になにかさぐく私も分からないです、じゃみんな一緒に探しましょう、この答え。それがいいかなと思っています。(中略)みんな一緒に考えましょう、一緒に探しましょう、それがいいかなと思ってます 語り 3」
 「生徒、実際はちょっといろいろ考えていろんなアイデアとか持ってます。いい考え方持ってます。こちらから一方的に教えるだけではなくて、実際は生徒からもいろんなこと教えてくれました。(中略)双方向でお互いに勉強できると思います 語り 4」

これら A の実習後の語りにおいては、実習前と比較して大きな変化が見られる。実習前は日本語の知識や教える技能を重視していたが、実習後には知識や技能に関する言及が減っている。さらに実習前は、教師は技能・技術・リソースをもって教えるべきという語りが多いが、実習後は、学習者が持っているものも加えて授業をしてもかまわない、あるいは学習者と一緒に勉強できるという柔軟な発想が出てきたことが分かる。これは A にとっては教育観の再構築を意味するものではないだろうか。

総合考察

A の実習前の考え方は、教師は知識を持つことが基本であり、教えることが教師の核であるというものだった。しかし実習後になると、教師は学び手と双方向で教室を作り上げていけばよいという考え方に变化した。教育実習での経験は A の自信となり、新たな学びへの可能性に前向きになっている様子が窺える。

横溝・迫田・松崎(2005)は独り立ちした教師には、自分で成長し続けられる者と、成長が止まってしまっている者の 2 種類に分けられるという。本研究で見た A は、教師自身が問いを持ち続けること、学習者とともに学ぶことを、自らが成長する術として理解している。このような認識を得た A は、今後、共生日本語教育以外の日本語教育に携わる時も、自分で課題を見つけ、解決を目指す自己研修型教師としてのスタートを切ったといえるのではないだろうか。双方向で学ぶ教師として自己研修型教師の一步を踏み出すことが、非母語話者教師にとって日本語教育の教壇への軟着陸になるのではないかと考える。このことは、共生日本語教育という教育実習プログラムが、教師になろうとする非母語話者実習生が、これまでの学習者としての経験を省察する機会として働いたことを意味する。

本研究では教育実習という教師への入り口において、非母語話者実習生が共生日本語教育を経験することの教育的意義が示唆された。

文献

- 阿部洋子・横山紀子 (1991)「海外日本語教師長期研修の課題 外国人日本語教師の利点を生かした教授法を求めて」『日本語国際センター紀要』1,53-74.
- 大平未央子 (2001)「ネイティブスピーカー再考」野呂香代子・山下仁編『「正しさ」への問い 批判的社会言語学の試み』三元社 85-110.
- 岡崎眸(2001)「多言語・多文化社会を切り開く日本語教育」『多言語・多文化社会を切り開く日本語教員養成 日本語教育実習を振り返る 2000 年度』お茶の水女子大学日本語教育コース 111-138.
- 岡崎眸 (2002)「多言語・多文化社会を切り開く日本語教育」『内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築 平成 11~13 年度 科学研究費補助研究 基盤研究(C)(2)研究成果報告書』299-321.
- 国際交流基金 (2003)「2003 年海外日本語教育機関調査・教師の状況」
http://www.jpff.go.jp/j/japan_j/oversea/img/2003-06.pdf
 (2007 年 10 月 14 日)
- 清水寿子(2007)「多言語多文化共生日本語教育実習における実習生の学びのプロセス 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる内省レポートのテキスト分析」野々口ちとせ・岩田夏穂・張瑜珊・半原芳子編『共生日本語教育学 多言語多文化共生社会のために』雄松堂出版 27-39 .
- 牲川波都季 (2006)「共生言語としての日本語」という構想 地域の日本語支援を支える戦略的証のために」植田晃次・山下仁編『「共生」の内実 批判的社会言語学からの問いかけ』三元社 107-126.
- 野々口ちとせ(2007)「非母語話者実習生の自己受容 内省モデルに基づく教育実習の場合」野々口ちとせ・岩田夏穂・張瑜珊・半原芳子編『共生日本語教育学 多言語多文化共生社会のために』雄松堂出版 27-39 .
- 古市由美子 (2006)「対話力を育む多言語・多文化共生日本語教育 教育実習における実習生の「語り」分析」平成 18 年度 お茶の水女子大学大学院 博士論文(未公刊)
- 横溝紳一郎・迫田久美子・松崎寛(2005)「教育実習」水町伊佐男編『講座・日本語教育学第 4 巻言語学習の支援』スリーエーネットワーク 25-51 .
 (Toshiko SHIMIZU,
 Kumiko KOBAYASHI-TERASAWA)

日本語教師のビリーフ調査へのPAC分析の活用について

— 先行研究とパイロット調査との比較から —

小澤伊久美*・坪根由香里**

(*国際基督教大学・**早稲田大学)

key words: 現職日本語教師、ビリーフ、提示刺激、連想語

はじめに

筆者らは日本語教師が実際に授業に立った場合にいかに教授活動に関する実践知を用いて物事を捕らえ、問題発見・診断・問題解決をしているのかという即興的な思考を明らかにしようとする一連の研究に取り組んできた(小澤他 2004・2006、坪根他 2005)。これらは教科教育における佐藤他(1990)の研究を参考に始めたもので、新人日本語教師(日本語教師養成プログラムを修了し、教歴1年未満)・経験日本語教師(ボランティアや個人指導を除く教歴20年以上)各10名に実際の授業をビデオで見ながら考えたことを口頭で再生してもらったプロトコルと、その直後に書いてもらった感想レポート、そして日本語教育に関するビリーフ¹や教歴などについての質問紙調査の回答をデータとしている。

筆者らはこれまでに、プロトコル・レポートそれぞれの数量的分析や単独の質的分析、プロトコルとレポートとを組み合わせた質的分析により、授業観察時の視点の動きや思考の巡らせ方、プロトコル発話時点での気づきとレポートとの関係、レポートの流れやまとめなどについて、新人・経験教師それぞれの特徴を論じてきた。しかし、研究の過程で、プロトコルやレポートのコメントは、観察者が何かに着目したりコメントをしたりする際に抱えている問題意識やビリーフが反映されており、そのような観察者個々人の具体的な認知内容を把握しなければ十分な妥当性のある解釈をすることはできないという考察を得た。

筆者らは、既にビリーフや教歴などのデータを採集していたが、それは上述の目的のためではなく、ビリーフなどとプロトコルやレポートを組み合わせることで分析することによって、教師個々人の思考の個性が明らかに出来るのではないかという予

測を研究計画当初に立てていたためである。それらのデータはまだ分析の過程にあるが、上述のどちらの目的にとっても、さらに焦点を絞ったビリーフ調査項目が必要だろうという感触を得ている。

さらに、教師教育において昨今では自己成長型教師が求められており、自己成長を促す意味でも他者との学び合いが推奨されているが、他者との建設的な学び合いの困難さが指摘されている(谷口他 1993、小澤 2005a、2005b)。これまでに本研究を通して得られた知見からは、その実現には、教師一人一人が、自分が何を見たり経験したりし、それをどのような理由からどのように捉え、どう考えることでその結論・判断に至ったのか、という思考のプロセスをきちんと説明できることが不可欠だと言えるのだが、その際に、教師が自己の、あるいは自分が対峙する他者の日本語教育に対するビリーフを把握することが効果的に機能すると考えられる。筆者らの研究は当初から教師教育に資することを最終目標としており、その意味でも筆者らの研究にびたりと合致するビリーフ調査法を検討することが課題となっている。

現在、上記を含めたこれまでの課題を解決するために新たな調査方法を検討しているが、ビリーフ調査については、これまでの考察結果に基づいて構成概念を検討し直した質問紙調査を実施することと、プロトコルなどのデータを採集する被験者からは質問紙調査に加えてPAC分析を実施し、その両者を補完的データとして分析することを計画している。

そこで、本研究では、このような目的から日本語教師のビリーフを調査する場合に、PAC分析をいかに活用し得るかを、PAC分析による日本語教師の認知についての先行研究と、筆者らが実施したパイロット版PAC分析調査との比較から考察した。

方法

¹ 外国語学習に関する教師、学習者の信念(beliefs)を調べるためにHorwitz(1985)が開発したBALLI(Beliefs About Language Learning Inventory)の教師版を、筆者らの研究目的に合うようにアレンジして使用した。

1. 先行研究の調査

日本語教師の認知を P A C 分析した研究は、筆者らの把握できた限りでは全部で 12 ある (2008 年 2 月現在)。内 1 つ(三原他 2002)は、共同で作文授業の改善に取り組んだ際の認知の変容についてであったため、本研究ではそれ以外の 11 の研究 (渡辺他 1994、渡辺他 1995、安他 2004、才田 1997a、才田 1997b、藤田 1996、藤田・佐藤 1996、才田 1999、才田・小河原 1999、横林 2003、才田 2003) について、被験者・提示刺激・使用分析ソフト・結果などを検討した。

2. パイロット版調査

先行研究を踏まえて被験者 A に対する調査を実施し、その結果を受けて提示刺激を変更して被験者 B への調査を実施した。(実施者は同じ) 被験者: 40 代の現職日本語教師 A と B (共に女性)。どちらも日本語教育歴は 15 年ほどで、2 人とも大学常勤職の経験がある。教育歴の殆どは、大学におけるティームティーチングによるもので、そのうちの 5 年ほど、立場は違うが同じ職場に勤務していた。なお、滞在の時期・期間・国は異なるがどちらも海外での日本語教育に従事したことがある。

提示刺激:

被験者 A への刺激:

あなたにとって「いい日本語教師」とはどんなイメージですか。「いい日本語教師」という言葉を聞いて思いつくキーワードやイメージを自由にカードに書いて下さい。

被験者 B への刺激:

あなたにとって「いい日本語の教師」とはどんな教師ですか。その教師は教室内外でどんな振る舞いをするとお思いますか。また、あなたは、その教師に対してどんな気持ちを抱くのでしょうか。それから、その教師は日本語教育についてどんなことを考えているとお思いますか。そういったことを含めてあなたが「いい日本語教師」という言葉を聞いて思い浮かべるキーワードやイメージを自由に書いてください。

手続き: 基本的に内藤(2002)に従って実施した。

まず、上記の刺激を口頭及び書面で与えた後に、7cm×10.5cm (A4 版八切)のカードを 20 枚渡して、そこに思いつくままイメージを記入してもらった。

使用枚数は自由とし、不足する場合には追加

できる旨を予め伝えた。イメージは単語でも文でもよいこととしたが、出来るだけ長い文は避けるように指示した。

カードにイメージを記入し終えた時点で、これらのカードを重要度順に並べ替えてもらった。

次にそれぞれのカードの組み合わせについて、イメージの意味内容同士が直感的なイメージでどの程度近いかを 7 段階尺度で評定してもらった²。その回答に基づいた各イメージ間の類似度距離行列をウォード法でクラスター分析し、デンドログラムを析出した。

そして、デンドログラムに基づいて被験者にインタビューを実施し、被験者自身の解釈を尋ねた。

使用分析ソフト: HALAU7

結果

それぞれ次のようなデンドログラムを得た。図 1 は被験者 A、図 2 は被験者 B のものである。

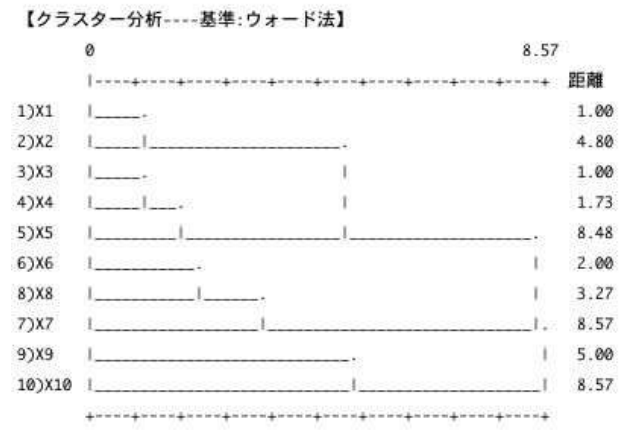


図 1: 被験者 A のデンドログラム
「いい日本語教師」

<被験者 A の連想項目と本人による CL 解釈³>

² 内藤(2002)と同様の尺度を示したところ、被験者 B から「4. どちらともいえない」はわかりにくいという指摘があった。二つの連想語のイメージの遠近が言えないということは、両者は全く関係がなく、7 になるのではないかという指摘である。この指摘を受け、今後の調査においては「4」の文言は削除して評定を得る予定である。

³ インタビューにおいてはこの 4 つに分けた形で解釈がなされたのでそれに沿って面接が進んだが、インタビュー後(2週間後)には、CL1 と CL2 とが「モチベーション」という一つの CL となり、全体としては CL が 3 つあるという解釈に被験者も同意しており、そのことによって特に解釈の大きな変更は生じないという指摘を得ている。

CL 全体：モチベーション

CL1：雰囲気

1. おもしろい(笑いがあふ)笑いを起こさせられる) [+]
2. 話しやすい リラックスしたふんいきを作れる [+]

CL2：モチベーション

3. やれた、自分もやれる、ついていけると思わせる [+]
4. また明日もクラスに足を運びたいと思わすことができる [+]
5. 日本語(はむずかしいけど) 続けて行きたいと思わせる [+]

CL3：メリハリ+的確

6. 緩急・強弱・めりはり リラックス&ピシッ [+]
8. 簡潔で的確な説明 [+]
7. まちがっても OK のふんいき でも適切な F/B [+]

CL4：興味・印象

9. 興味を喚起させられる 何だろう・・・と考えさせられるクラス運び [+]
10. 視覚感覚に訴え、印象に残るプレゼン力 [+]

CL1：学習者の必要なことへのサポート

8. 1人1人の学習者に対する注意と適切なフィードバック、対応 [+]
9. 学習者が必要とするときに必要なサポートができる [+]
10. 学習者に気付かせる [+]

CL2：教師とか教室の中で学習者が感じること

11. ストレスのない、自分を出せる雰囲気作り [+]
12. 人間的魅力 [+]
13. 忍耐強い [+]

CL3：学習者の自ら考えて学ぶ態度へのサポート

1. 教室の中で学習者が自ら考え、学習者同士で学び合える風土作り [+]
2. 学習者に動機付けができる [+]
3. 学習者の自律的学習をうながす [+]

CL4：授業の目的と目標

4. 楽しい、達成感のある授業 [+]
5. 目的意識をもったクラス(コース全体、その時間) [o]
7. 教室外での実際のコミュニケーションを意識 [o]

CL5：常に成長しようとする姿勢

6. 自ら成長しようとする [+]
15. 経験だけではない [-]

CL6：職場環境

14. 同僚教師との良好な関係 [+]

【クラスター分析 基準：ワード法】

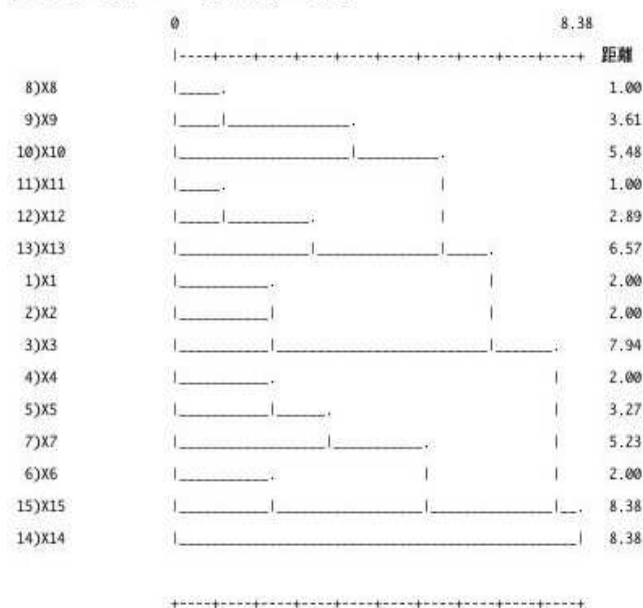


図 2：被験者 B のデンドログラム
「いい日本語教師」

<被験者 B の連想項目と本人による CL 解釈>

CL 全体：授業の目標や目的と学生を意識した教育の仕方を、より向上させる自分の姿勢と、それを支える職場環境(互いに学び合える環境があれば自分が向上する姿勢がサポートされる)

総合考察

紙幅の都合で詳細は割愛するが、同じ連想語でも想起されるイメージが異なっていたり、逆に連想語は異なっても内容が似通っていたりすることから、項目に記述されたこと以上に踏み込めない質問紙調査を補完できることとその必要性が確認された。

一方で提示刺激の重要性が改めて確認され、B への提示刺激は筆者らの研究にとって妥当である可能性が高いが、被験者要因などと絡めて更に検討した上で本調査に臨む必要があると考える。また、使用ソフトについても検討の余地があると思われる。

なお、PAC 分析研究論文では、調査方法を具体的に示すことが他の PAC 分析研究に対する貴重な情報となることを付け加えたい。

文献

安龍洙・渡辺文夫・内藤哲雄(2004)「日本語学習

- 者と日本人日本語教師の授業の比較—個人別態度構造分析法 (PAC) による事例研究—」茨城大学『茨城大学留学生センター紀要』、49-59.
- 小澤伊久美 (2005a) 「日本語教師が直面する多様な『溝』を乗り越える-1. 『溝』に関するアンケート結果報告」小出記念日本語教育研究会『小出記念日本語教育研究会 論文集』13、60-73.
- 小澤伊久美 (2005b) 日本語教師が直面する多様な『溝』を乗り越える-分科会報告」小出記念日本語教育研究会『小出記念日本語教育研究会 論文集』13、98-100.
- 小澤伊久美・嶽肩志江・坪根由香里(2004)「日本語教育における教師の実践的思考に関する研究—ベテラン教師と新人教師の比較より」『平成 16 年度日本語教育学会春季大会予稿集』167-172.
- 小澤伊久美・嶽肩志江・坪根由香里 (2006) 「日本語教育における教師の実践的思考に関する研究 (2)—新人・ベテラン教師の授業観察時のプロトコルと観察後のレポートとの比較より—」ICU 日本語教育研究センター『ICU 日本語教育研究』2、1-21.
- 久保田美子 (2006) 「ノンネイティブ日本語教師のピリーフ - 因子分析にみる『正確さ志向』と『豊かさ志向』 - 」『日本語教育』130、90-99
- 才田いずみ(1997a)「日本語教育実習と実習生の内的変化」『日本語教育論文集—小出記念詞子先生退職記念—』凡人社.
- 才田いずみ(1997b)「実習生の授業観の変化の追跡」『平成 7~8 (1995-1996) 年度文部科学研究費時補助金基盤研究 (C) 研究成果報告書 課題番号 07680303 日本語教育における実習生と学習者の認知的・情意的変容の研究』38-42.
- 才田いずみ(1999)「日本語教育実習と実習生の日本語授業への態度」『平成 9~10 (1997-98) 年度文部科学研究費時補助金基盤研究 (C) 研究成果報告書 課題番号 09680294 日本語教育実習における実習生と学習者の態度変容の研究』9-30.
- 才田いずみ(2003)「日本語教育実習生の授業への態度：現職教師との比較」『日本語教育論集』19、1-15.
- 才田いずみ・小河原義郎(1999)「日本語教育の実習生と現職教師の態度構造比較」『平成 9~10 (1997-98) 年度文部科学研究費時補助金基盤研究 (C) 研究成果報告書 課題番号 09680294 日本語教育実習における実習生と学習者の態度変容の研究』31-320. (『日本語教育方法研究会誌』6 巻 1 号所載)
- 佐藤学・秋田喜代美・岩川直樹(1990)「教師の実践的思考様式に関する研究(1)：熟練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 30 巻、177-198.
- 谷口すみ子・石井恵理子・田中幸子(1993)「ワークショップ『日本語教師の自己点検』」『第 2 回小出記念日本語教育研究会論文集』1-7
- 坪根由香里・小澤伊久美・嶽肩志江 (2005) 「日本語教育における教師の実践的思考に関する研究(1)—新人教師とベテラン教師の授業観察後のレポートの比較より—」*Language Research Bulletin* Vol.20, ICU Division of Languages, English Language Program, and Japanese Language Programs, 75-89.
- 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.
- 内藤哲雄 (2004) 「PAC 分析の適用範囲と実施法」マクロ・カウンセリング研究会『マクロ・カウンセリング研究』3、52-89.
- 藤田裕子(1996)「実習前後の実習生の授業観の変化—PAC 分析による 3 つの事例報告—」『平成 7~8 (1995-1996) 年度文部科学研究費時補助金基盤研究 (C) 研究成果報告書 課題番号 07680303 日本語教育における実習生と学習者の認知的・情意的変容の研究』11-37
- 藤田裕子・佐藤友則 (1996) 「日本語教育実習は教育観をどのように変えるか—PAC 分析を用いた実習生と学習者に対する事例的研究—」日本語教育学会『日本語教育』89、13-24.
- 八木公子 (2004) 「現職日本語教師の言語学習観 良い日本語教師像の分析をもとに」『日本語教育論集』20、国立国語研究所日本語教育センター編、50-58
- 横林宙世 (2004) 「日本語教員養成課程履修生の考える『良い日本語教師』のイメージ (1)」西南女学院大学『西南女学院大学紀要』8、107-116.
- 渡辺文夫・光準・才田いずみ・内藤哲雄・安龍洙他 (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』Vol.1-3、32-33.
- 渡辺文夫・安龍洙・内藤哲雄 (1995) 「韓国人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) による事例的研究—」『日本社会心理学会発表論文集』Vol.35、360-363.
- HORWITZ, Elaine K. (1985) "Using Student Beliefs About Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course", *Foreign Language Annals*, 18, No.4, 333-340.
- (OZAWA, Ikumi, TSUBONE, Yukari)

自律学習を支援する授業に対する教師の態度

経験が異なる教師の比較

藤田裕子

(桜美林大学)

key words: 自律学習、授業に対する態度、経験が異なる教師、実践的知識

はじめに

近年、学習者の多様化と学習理論の進展に伴い、多くの教育場面において学習者の自律性を尊重した教育が注目され、実施され始めている。

Horec (1981) によれば、自律とは自己の学習に責任を持つ能力であり、自律学習とは学習の目標を定め、内容と進捗を決め、方法や技術を選び、言語習得が適切に進んでいるか否かを点検し、習得したことを評価する等、学習に関する全てのことについて学習者が責任と決定権を持つことである。また、自律性は誰もが初めから持っているものではなく教育の中で育てるものであり、自律性の育成に教師は重要な役割を持つとされる(青木, 2001; 梅田, 2005)。しかし、齋藤(1996)は学習者と教師の自律学習に関するピルーフスを調査し、教師の方がより自律的であるが、教師も自律学習を理想としながらも現実的には実現は難しいと考えていることを示した。また、三宅・福島(2005)は教師に面接調査を行い、自律学習を支援する授業に対する戸惑いを明らかにした。これらの結果は自律学習の支援が容易ではないことを示唆している。

一方、実践の場で獲得、生成され、領域固有、場面固有に働く実践的知識は、言語化した説明は難しく、本人にも自覚されない暗黙知のような性格を持つという(秋田他, 1991)。しかし教師は、他の多くの職業のように先輩や同僚の仕事を観察し相互作用する中で仕事を学び、より高度で責任のある仕事を任されるようになるのではなく、教室という閉鎖的空間の中で新任者も全責任を負い、他者の仕事ぶりを観察する機会がそれほど多くはない。以上2点を考慮すると、教師の実践的知識を解明するためには、教師の理論的知識や技能のみならず、各教師が授業に対して持つ個人的な態度を検討することが必要であると考えられる。本研究の目的は、教師の実践的知識解明の第一歩として自律学習支援の経験が異なる教師の態度を比較し、その違いを明らかにすることである。

方法

調査協力者: 日本語教師歴約 20 年の熟練者である教師 A と B。ただし、教師 A は 2007 年度に初めて自律学習を支援する授業を担当した。教師 B は 1999 年度より経験を積み重ねている。

提示刺激: 「自律学習を支援する授業」

手続き: 1) 刺激語から連想される項目をカードに 1 つずつ自由に書いてもらう。2) 内容の肯定・否定に関わらず、調査協力者にとって重要であると感じられる順にカードを並べ替え、その順位をカードに記入してもらう。3) それぞれのカードの組み合わせが直感的イメージでどの程度近いかを 7 段階で評定してもらう。4) この評定結果をクラスター分析(ワード法)で処理し、その結果に対する調査協力者の解釈を面接法で尋ねる。なお、調査は教師 A は 2007 年度前期終了時(経験 4 ヶ月)、教師 B は 2006 年度前期終了時(経験 7 年半)に行った。

使用分析ソフト: HALWIN

結果

教師 A: 図 1 は教師 A の結果である。クラスター 1 は「何をやったらいいのかわからない」から「手探りでやっていた」までの 10 項目である。教師 A は、この授業は学習者から出てきたものを取り上げて行うため事前準備ができず、「どうしよう」と思うこともあり、学期中ずっと不安であったという。クラスター 2 は「学生の考えがわからない」から「授業外活動が多い」までの 5 項目である。教師 A によれば、この授業は教師が教えず、学習者は何をしているのかわからないため教師へのフィードバックができない。そのため教師 A は最後まで学習者が何を考えているのかわからなかったという。また、教師の役割が見えないので、この授業を振り返ると「何をしていたかな」と思うと述べた。クラスター 3 は「クラスゲストの扱いが難しい」のみである。クラスゲストとは、

日本人大学生のボランティアを指す。教師 A は彼らの活躍を期待していたが、思うように参加してもらえず最初の予定とは異なったという。クラスター 4 を構成するのは [バラバラ]・[多すぎる] の 2 項目である。教師 A は、学期開始前のミーティングで授業中に行うことが決められた「先週の学びの紹介」・「ポートフォリオ」・「発表の準備」の 3 つの活動が全くリンクしておらず、実際には「発表の準備」以外はほとんど行わなかったと述べた。クラスター 5 は [発表はおもしろかった]・[発表があつて形になった] の 2 項目である。教師 A は最終発表について自由なテーマでグループ発表とすることを提案し、早い段階でグループ活動を開始してアンケートの作成・実施等「発表の準備」に授業時間を使ったという。

教師 A は図 1 の全体的イメージを【暗中模索】とし、以下のように説明した。学期開始の段階でこの授業について納得できていなかったが、専任教員や同じ授業を担当する他の教師と話す時間があまり取れず、すべきことがよく分からないまま始まってしまい非常に困惑した。発表を優先したのは、授業の中心が発表の準備であればシラバスが組みやすかったためである。それまではこの授業は他の授業のように何をいつどのように教えるかというシステムティックな感じが全くなかった。

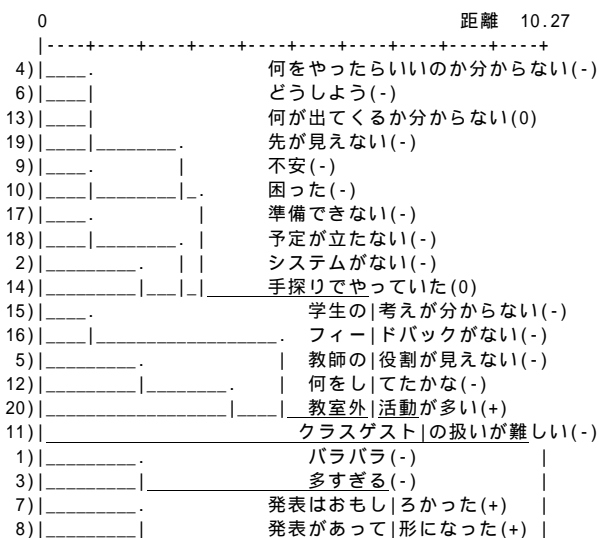


図 1 教師 A のデンドログラム
(左の数値は重要順位、各項目の後の符号は単独でのイメージ)

教師 B: 教師 B の結果が図 2 である。クラスター 1 は [自由な時間] から [途中でトイレに行ってもいいよ] までの 5 項目である。教師 B はこの授業は自由な時間であり、学習者が自分にとって何が一番いいかを考えることを望んでいるという。ただし学習者が授業中に何をやるにしても、その

結果は学習者自身に跳ね返ってくるという意味で誰も責任を取れないため、自由は厳しいと述べた。クラスター 2 は [変化していく自分を自覚してほしい] から [いろいろな方法を試せる] までの 3 項目である。教師 B は、学習内容や方法について何が最善であるのか誰も分からないためいろいろと試すことが必要であると述べ、この授業は教師が内容や方法を定める授業と異なり、変化していく自分に合わせて学習者が内容も方法も変えられるため自分の変化を感じてほしいと語った。クラスター 3 は [幅広い学習内容] から [壁のない教室を目指す] までの 5 項目である。教師 B は、教室は学習環境の一部にすぎず、学習リソースはむしろ教室外のほうが多いため教室に壁を作っても仕方がないと説明し、学校や教師が準備できるものは限られているため教師が気づかないものや自分で工夫したいものを学習者に持ってきてほしいと述べた。また、教室の壁が曖昧な場合、教師だけでなく学習者にも責任が生じる上に、教室内での学習が教室外の学習と密接につながるため、学習者が学習の成果を他の場所で試すことが可能となり、結果的に得るものが大きいだらうと述べた。クラスター 4 は [学習について見通すのは学生には難しい]・[教師が見守っている] の 2 項目で、教師の存在意義を表すという。教師 B は日本語学習の専門家として教師にできることも多く、教師のアドバイスや選択肢の提示によって学習者が学習をうまく進められると考えているという。また、学習者が自分では自覚できない変化に気づかせたり、変化してもいいと伝えたりすることも教師の役割であると思うそうである。ただし、教師は支援しすぎることもあり、漫画や音楽等、自分に理解できないものに対し、それは役に立たないと言ってしまうことがあると付け加えた。クラスター 5 は [クラスメートと仲良くなれる]・[クラスメートがお互いの個性を知り、認め合える] の 2 項目で、図書館での個人学習との差異であるという。教師 B は学習者が他の学習者の方法を取り入れる、他の学習者を見て自分も頑張る、授業に行けば友達がいるから楽しいと思う等、様々な意味で仲間がいることを重視しているという。

図 2 の全体的イメージは【学習者を信じよう】である。教師 B は、学習者のことを分かっていると思っはいけない、学習者の人生は自分には分からないと考えているという。授業には学習者個々人が自分の学習を持ち込んでくるが、それは学習者の人生につながっている。教師がそれをコントロールすることは無理であると思うため、

学習者の決定権や決定した内容を尊重することが教師にとって大切なことであると思うと述べた。

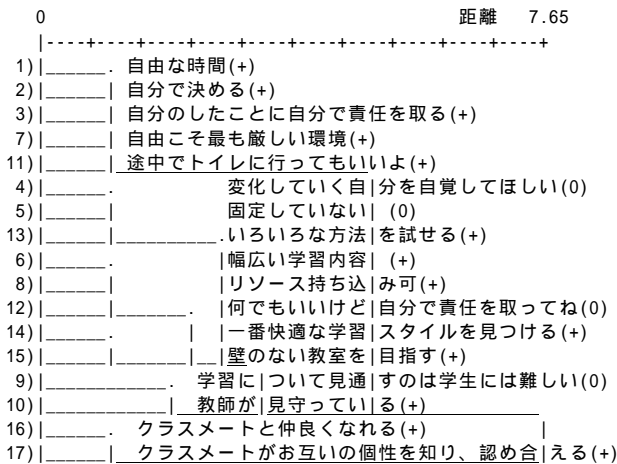


図 2 教師 B のデンドログラム

(左の数値は重要順位、各項目の後の符号は単独でのイメージ)

総合考察

教師 A：図 1 のクラスター 1 からは、授業計画が立てられず、授業中何をすべきかが分からないという教師 A の不安と焦りが感じられる。そのためこのクラスターは【授業の不確定さへの不安と焦り】と名づけられる。クラスター 2 は、学習者の考えや教師の役割が不明で、授業に手ごたえが感じられずに困惑し、教室外活動に向かう教師 A の姿が浮かび上がることから【見失った教師役割】とまとめられる。クラスター 3 は自分の思うようにならないクラスゲストへの感情が窺えることから【クラスゲストに対する失望感】、クラスター 4 は互いに関連づけられない 3 つの活動を表しているため【バラバラな授業活動】、クラスター 5 は以上のような五里霧中の状態で唯一教師 A が教師らしく振舞えた活動に関するため【教師らしさを取り戻せた活動】と命名できる。

全体を見ると [-] が多く否定的であり、予定が立たず何をすべきか分からない、学習者の気持ちが分からない、クラスゲストが思うように活用できるか否か分からない、各授業活動のつながりが分からないというように、「分からない」ことから生じる不安が強く感じられる。[+] の 3 項目はすべて発表に関わるが、教師 A が「授業の中心が発表の準備であればシラバスが組みやすかった」と述べているように、発表の準備に時間を割いた理由は学習者のニーズを尊重し、自律学習を支援するためであるとは言い難い。

ここで教師 A が発表の準備に時間を割いた理

由について考えたい。教師 A は以前「教師はできるだけ何もせず、タスクを与えて学習者から要求があれば答える」という形を採り失敗した経験があるという。しかし、与えるタスクが学習者のニーズに合っていないければ学習者の学習意欲が減退する可能性が高い。また、教師主導の学習に慣れている学習者は極力何もしない教師に戸惑うと考えられる。結局このような形の授業が失敗に終わったため、教師 A は今回は何かをする必要を感じたが、何をすればよいのかは分からず、その「分からない」という不安に対処するためアンケートの作成や実施等シラバスが組みやすい発表の準備に時間を割いたのではないだろうか。クラスターの結節の仕方は解釈に際し重要であるが (内藤, 2002)、図 1 では [発表があつて形になった] が全てのクラスターをつなぐ位置にある。このことから発表の準備が授業としての体裁を辛うじて保ち、最終発表が教師 A に授業の達成感をもたらしたため、発表に関する活動が教師 A にとって重要であり、拠り所であったのではないかと推察できる。教師 B：図 2 のクラスター 1 は「自由」には責任が伴うという教師 B の考え方が表れており、【自由の厳しさ】と名づけられる。クラスター 2 は現状に固定せず、試し変化していくことに価値が見出されているため【変化の可能性】と命名できる。クラスター 3 は【壁のない教室】である。教室の壁を曖昧にすることで様々なリソースや学習内容が教室に入る余地ができ、また、学習者が責任を持って行った教室での学習が教室外でも活かせるようになるためである。クラスター 4 はアドバイスや選択肢の提示、学習者の変化への注意喚起等、教師の役割に関するため【自律学習支援における教師の役割】とまとめられる。クラスター 5 は【クラス学習の意味】と命名できる。この授業は基本的に個別学習であるが、クラスメートが存在することで個人学習とは異なるという教師 B の考え方が表れているためである。

全体を見ると [+] が多く肯定的である。これは学習者を信じ学習者に責任を預けているため、思い悩むこと少ないからであろう。教師 B は「学習者のことを分かっていると思っはいけない、学習者の人生は自分には分からない」、「学習者にとって何が一番いいかということ学習者自身が考えることを望んでいる」と述べている。これは一見無責任のようであるが、学習者の自律性を尊重するのであれば、学習者に学習者自

身の学習を任せることは重要なことである。一方で教師 B は、教師には日本語学習の専門家としてできることも多いと述べ、アドバイスや選択肢の提示に加え、学習者に学習者自身の変化を気づかせたり変化してもいいと伝えたりすることも教師の役割であると考えている。そして教師は漫画や音楽等、自分に理解できないものについて役に立たないと言ってしまうことがあるとし、教師の余計な介入を否定している。さらに教室の内と外とのつながりや図書館での個人学習との差異、学習者の人生にまで言及があり、この視野の広さに教師 B がこの授業を一步離れた所から見ているような余裕が感じられる。教師 A と B の比較: 自律学習を支援する授業に対する両者の態度には以下 3 点の違いがある。

第 1 に、学習者の自律性の尊重に対する理解の違いである。教師 A は発表の準備に時間を費やしたが、それは授業での不安や焦りから授業内容をコントロールしようとしたためであり、学習者の自律性を尊重したためではなかった。教師 A は「発表を取り入れるまで、授業にシステムティックな感じが全くなかった」と述べている。しかし学習者の自律性を尊重した場合、そもそも教師 A が考えるような「システムティックさ」は実現しないのではないだろうか。一方、教師 B は授業という枠組みを遥かに超えて「壁のない教室」にまで言及している。また、学習者が授業に持ち込んでくる学習はその学習者の人生につながっており、教師がコントロールすることは無理であると考え、自分にとって最も必要なことを学習者自身が考えることを望んでいる。さらに学習者の決定権や決定した内容を尊重することを重視し、教師の強制力の行使を否定している。

第 2 に、自律学習を支援する授業における教師の役割に対する考え方の違いである。教師 A は実際に何をすればよいか分からず、教師の役割が見えずにいる。これに対し教師 B は、学習者を信じ、基本的に学習者に責任を預けているが、日本語学習の専門家として日本語教師にできることも多いと考え、アドバイスや選択肢の提示、学習者自身の変化に気づかせること、変化してもいいと伝えることを教師の役割であると認識している。第 3 に、視野の範囲の違いである。教師 A は自分が何をすべきかということに注意が向いており、視野の範囲が主に教師自身である。一方教師 B は、教室内外のつながりや、図書館における個人学習との差異、さらには学習者の人生にまで視野が広がっている。

おわりに

本研究は事例研究であり、教師 A や B の態度が自律学習を支援する授業に対する教師の一般的な態度を示すとは言えない。また経験の長い者が優れるとし、経験の短い者が同じ方向に成長することを前提とするのは問題がある。しかし、教師 A と B の 3 点の違いには自律学習を支援する教師の実践的知識が関わっていると考えられ、PAC 分析を用いた研究の積み重ねにより、教師の実践的知識が明らかになる可能性が示された。

多様化するニーズや個別化する学習プロセスにどのように対応するかという観点から、学習者の自律性を尊重した教育はさらに重要になっていくと考えられるため、今後は事例を増やす、他の方法を組み合わせる等して研究を進め、自律学習を支援する教師の実践的知識を追究していきたい。

文献

- Holec, H. (1981) *Autonomy in Foreign Language Learning*. Pergamon. (Oxford)
- 青木直子 (2001) 「教師の役割」青木直子・尾崎明人・土岐哲編 『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社、p.182-197.
- 秋田喜代美・佐藤学・岩川直樹 (1991) 「教師の授業に関する実践的知識の成長 - 熟練教師と初任教師の比較検討 - 」『発達心理学研究』2(2), pp.88-98.
- 梅田康子 (2005) 「学習者の自律性を重視した日本語教育コースにおける教師の役割 - 学部留学生に対する自律学習コース展開の可能性を探る - 」『言語と文化』(愛知大学語学教育研究室) 12, pp.59-77.
- 齋藤ひろみ (1996) 「日本語学習者と教師のピリーフス - 自律的学習に関わるピリーフスの調査を通して - 」『言語文化と日本語教育』(お茶の水女子大学日本言語文化研究会) 12, pp.58-69.
- 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.
- 三宅若菜・福島智子 (2005) 「自律学習を基盤とした個別対応型日本語授業に関する一考察 - 教師の役割を手がかりに - 」『日本語教育論集』21, pp.45-53, 国立国語研究所.

(FUJITA YUKO)