

# 海外日本語教育における授業文化に関する 研究の動向と展望

— 学習観, 教師観, 授業観の観点から —

西 條 結 人  
(2023年10月6日受理)

Review of Research on Classroom Culture and Values in Japanese Language Teaching Abroad  
— Focus on the beliefs about learning, teachers, and classes —

Yuto Saijo

**Abstract:** This study reviews research on classroom culture and values in Japanese language teaching abroad, with a focus on beliefs about learning, teachers, and classes, and examines future challenges based on these results. Research on classroom culture and values in Japanese language teaching has been conducted from various perspectives. The study first summarizes research on classroom culture based on learners' and teachers' conscious and unconscious beliefs and convictions regarding Japanese language learning methods and effects from the perspectives of learners and teachers (beliefs about learning). The study then discusses research that has analyzed the characteristics of ideal Japanese language teachers and their behavioral aspects from the viewpoints of learners and teachers (beliefs about teachers). Finally, the study presents an overview of findings on conceptions of ideal Japanese classes from the viewpoints of learners and teachers (beliefs about classes). This review of literature in the area provides avenues for future research on Japanese language teaching and indicates the challenges that remain.

Key words: 授業文化, 学習ピリーフ, 教師の行動特性, 良い授業

キーワード: classroom culture, study beliefs, behaviors of Japanese language teachers, good lesson

## 1. はじめに

授業は文化的な営みであり、人々の間で共有されている学習観、教師観、授業観といった文化的な信念に基づき、その社会特有の授業スタイルが作られている(Stigler et al., 2009)。教育分野での国際協力を行う際には、協力活動に携わる支援者と被支援者の背景にある文化的信念が異なれば、理想とする学習観、教師観、授業観にも差異が生じ、授業の改善にも影響を及ぼすことが考えられる。

日本語教育における授業改善では、改善を促す助言者と被助言者の間にはそれぞれ異なる文脈と歴史の中

で構築された教育観があり(文野, 2009)、教師が過去に受けた自身の言語教育経験が当該教師の実践に影響を与えている(横山, 2019)ため、教師の意識変容や教育方法の改善を促すことは難しいと考えられる。実際に、海外の日本語教育では、日本から赴任した教師の理想と現地の要望との不一致(文化審議会国語分科会, 2019)や、赴任した教師が無自覚に日本の価値観を当てはめ、現地の人々や教育を否定的に評価すること(佐久間, 2014)、教育改善を目的に科学的な提言を行っても、現地教師の授業文化と乖離する場合は受容されにくく批判も多いこと(平畑, 2014)等が報告されている。これらの事例からも、日本からの赴任

教師と海外日本語教師との間で共有する授業文化の乖離が要因となり、コミュニケーションや教育開発支援に支障をきたす可能性が考えられる。その国・地域社会特有の授業文化の特徴を互いに理解することは、円滑なコミュニケーションの実現や持続可能な教育支援への手立てになると考えられる。特に、開発途上国で教育開発支援に関わる場合には、支援者となる立場の教師はその国や地域の教育を支える授業文化を考慮した上で支援や助言を行う必要があると言えよう。

本稿では、Stigler et al.(2009)を参考にし「授業文化」を「授業に対する文化的信念」と捉え、その文化的信念は学習観、教師観、授業観から成るという立場に立ち、次の3つの観点から先行研究を概観する。

- (1) 日本語学習ビリーフ（学習観）：学習者や教師の視点から日本語学習の方法、効果などについて、学習者や教師が自覚的または無自覚的に持っている信念や確信を明らかにする研究
- (2) 日本語教師の行動特性（教師観）：学習者、教師の視点から日本語教師の「優れた」教師像や「優れた」教師の行動特性を明らかにする研究
- (3) 良い授業（授業観）：日本語学習者、日本語教師が考える「良い授業」像を明らかにする研究

本研究の目的は、「日本語学習ビリーフ」、「日本語教師の行動特性」、「良い授業」の3つの観点から海外の日本語学習者、日本語教師を対象とした授業文化研究について、これまでの研究の軌跡から課題を導き出し、当該研究分野において今後どのような観点から研究を行う必要があるかどうかを検討することである。

## 2. 日本語学習ビリーフに関する研究

本節では、日本語学習ビリーフを分析項目とした研究について概観し、その課題について詳細に見ていく。「ビリーフ」とは、「言語学習の方法・効果などについて人が自覚的または無自覚的に持っている信念や確信」である（日本語教育学会、2005）。言語教育をどう進めるべきかに関わる考え方はその文化の影響を強く受けており、言語学習についてのビリーフも文化的背景に大きく規定される（岡崎、1999）。第二言語習得及び日本語教育学における学習ビリーフ研究方法をめぐっては阿部（2022）にて詳述されている。また、2015年以降の海外の日本語教育におけるビリーフ研究の動向は久保田（2021）が詳しい。

外国語学習者を対象としたビリーフ研究には様々な研究方法が用いられているが、本研究では日本語教

育の分野で数多くの研究事例がある Horwitz（1987）の BALLI（Beliefs About Language Learning Inventory）に基づく研究を取り扱い概観する。

### 2.1. 日本語学習ビリーフの研究手法

Horwitz（1987）は英語学習者の学習ビリーフの特徴を明らかにするため、「言語学習の適性」「言語学習の難易度」「言語学習の本質」「学習とコミュニケーションストラテジー」「動機」の5領域、35項目からなる BALLI を開発し、アメリカの大学で第二言語として英語を学ぶ学習者を対象に学習ビリーフ調査を行った。

BALLI の運用をめぐることは、多くの研究で Horwitz（1987）の調査用紙の項目に修正や、独自の項目を追加して使用している。そのため、得られた知見が比較しにくいものになっており、共通する枠組みを多国間の比較に用いる必要があると考えられる。橋本（1993）は、学習者を研究の対象とする場合、学習者が漢字圏・非漢字圏どちらの出身なのか、日本語の習熟度、学習している場所（日本国内・海外）等、学習者の性質によって項目を変えることを提案している。さらに、橋本（1993）は、Horwitz（1987）の BALLI の目的が教師と学習者の認識のずれを教師が認識することではあるが、教師の立場では回答しにくい部分があることを指摘しており、教師用 BALLI である BALTI (Beliefs About Language Teaching Inventories) の作成を検討する必要があると述べている。

### 2.2. BALLI を用いた日本語学習ビリーフ研究

海外の日本語学習者や日本語教師対象の BALLI を用いた先行研究を国際交流基金（2022）の国・地域別の区分に分類すると、本稿末尾の資料1の通りである。

国・地域別に見れば、「東アジア」では中国（板井、1997；尹、2001；関崎、2009；冷、2013；朱、2020）、香港（板井、1999；2000；宇田川他、2015）、台湾（服部、2015）の研究があり、「東南アジア」ではフィリピン（片桐、2005；高崎、2006）、ラオス（吉川、2020）の2か国、「南アジア」ではスリランカ（宮岸、2000；和田、2007）を対象に研究が行われている。「大洋州」ではオーストラリア（野山、1995；梅林・ウールブライト、2006）、「中米」はメキシコ（高崎、2014）、コスタリカ（松本、2019；2020）、「西欧」はスペイン（阿部、2009）、フランス（國友、2012）、「東欧」ではロシア（木谷、1998）、ブルガリア（藤井、2002）、ハンガリー（若井他、2004）、カザフスタン（森、2017）、キルギス（西條、2020）、「北アフリカ」ではエジプト（崖、2020）が取り上げられている。「北米」、「南米」「中東」、「アフリカ」の3地域では、BALLI を用いた研究があまり行

われていない。しかし、阿部 (2022) によると、学習ビリーフの研究成果にはアクセスが難しい学会発表や学位論文もあり、現地の研究者が現地の学会誌に日本語や現地の言語で発表した論文も相当程度ある可能性もあるという。

BALLI を用いた日本語学習ビリーフに関する研究は、いずれも Horwitz (1987) の 5 領域 35 項目の調査紙を参考に調査設計されているが、先行研究の中ではそれぞれの研究課題に合わせて独自項目の追加や領域の再設定が行われている。例えば、阿部 (2009) は授業改善に資する学習者の情報を得ることを目的として Horwitz (1987) の枠組みを再構成し、「教師の役割と学習者の自律性」を新たに設定し、「言語学習の適性」「言語学習の本質」「学習とコミュニケーションストラテジー・教室活動」「学習動機」「教師の役割と学習者の自律性」の 5 領域を分析の枠組みとして用いている。また、カザフスタンの日本語学習者と教師のビリーフを比較した森 (2017) は、独自の 7 領域（「学習目的および学習目標を設定する」「学習方法を決定する」「学習素材を選択する」「学習の成果やセルフモニターを行う」「学習中の気持ちをコントロールし、積極的に学習する」「周囲の状況をうまく利用して、学習の環境を整える」「教師に依存しない（自分の学習に責任を持つ）」）を設定し分析を行っている。そのため、それぞれの研究で得られた知見が比較しにくいものになっている。その中でも、板井 (1999) と朱 (2020) は、「言語学習の性質」「コミュニケーションストラテジー」「教師の役割」「媒介語」の 4 領域を用い、高崎 (2014)、松本 (2019)、松本 (2020)、西條 (2020) は、「言語学習の適性」「言語学習の本質」「言語学習とコミュニケーションストラテジー・教室活動」「学習動機」「教師の役割と学習者の自律性」の 5 領域、若井・岩澤 (2004) と崖 (2020) は、「教師の役割」「学習者の自律性」「言語学習の本質」「コミュニケーションストラテジー」の 4 領域が用いられる等、先行研究の中には共通の枠組みを用いて分析が行われているものも見受けられる。

また、BALLI を用いたビリーフ研究に関しては、1 つの国・地域を対象とした研究が多く (野山, 1995; 板井, 1997; 1999; 2000 等)、複数の国や地域を比較した研究は、オーストラリアと日本の大学生のビリーフを分析した細田他 (1994) や、台湾とオーストラリアの学習者を比較した水田他 (1995)、これまでのビリーフ研究を総括し比較した阿部 (2014) 等が挙げられるが数は少ない。共通の分析の枠組みを用いて他国との比較研究を行い、日本語教育を実施している国・地域の特徴を明らかにしていく必要があろう。複数の国・

地域の言語学習ビリーフの比較研究を行うことによって、それぞれの国・地域の日本語学習者、日本語教師の学習観の特徴が明らかとなり、日本語教師養成や教師教育への知見の応用が可能になると考えられる。

BALLI を用いたこれまでの研究では量的分析が中心に行われ、対象とする国・地域の学習者、もしくは教師の日本語学習に対する学習観の傾向が導き出されている。BALLI を用いた研究は、同じ言語話者が対象の場合でも、共通点が出現すると同時に、異なる結果が得られたものもあり (朱, 2020)、同じ国・地域内、同一の言語話者においても、研究の対象となる者の性質を変え、調査を行う必要がある。また、学習者個々の学習ビリーフはいかなる過程で形成されているものであるのか等、質的な分析が行われている研究例は数が少ない。調査を実施した時点での日本語学習ビリーフの特徴を明らかにできる BALLI とともに、インタビュー調査に基づいた吉永 (2020) のような質的研究も重要になってくるであろう。量的研究と質的研究の両輪から研究を行い、より詳細に日本語学習ビリーフの特徴を明らかにすることが期待される。

### 3. 日本語教師の行動特性に関する研究

本節では、授業文化の中でも教師観に注目し、「優れた」日本語教師の行動特性に関する研究を取り上げ概観する。本稿末尾の資料 2 の通り、「優れた」日本語教師の行動特性に関する研究は、「東アジア」(小林他, 2007; 顔他, 2007)、「東南アジア」(古別府, 2009; Ngan 他, 2009)、「大洋州」(縫部他, 2005; 渡部他, 2006)、「東欧」(西條他, 2016) の国や地域で因子分析を用いた量的研究が中心に行われている。

ニュージーランドの「優れた」日本語教師像に関する研究としては縫部他 (2005) 及び渡部他 (2006) が挙げられる。縫部他 (2005) 及び渡部他 (2006) はニュージーランドの「優れた」日本語教師像が「授業の実践能力」「専門的知識と教養」「学習者への配慮と教職意識」「指導経験と資格」「日本語力と文化的意識」の 6 因子から成ることを明らかにしている。そして「教室の雰囲気作り」の因子は日本の日本語教師を対象にした縫部 (1995) では出現しなかった因子であった (縫部他, 2005)。また、「優れた」教師像は、高校生、大学生間で共通する要素として認識されており (渡部他, 2006)、日本語学習者の学習年数が経過していくにつれ「優れた」教師像のイメージが変化する (縫部他, 2005; 渡部他, 2006)。

台湾の「優れた」日本語教師の行動特性研究としては顔他 (2007) が挙げられる。顔他 (2007) では、台

湾の「優れた」日本語教師の行動特性を構成する要素として「学習者への配慮」「専門家としての教職歴」「日本語教師の専門性」「インターアクションへの配慮」が示されている。台湾の学習者は日本語教師の専門性や資格、指導経験の他にも、学習者の情意面やインターアクションへの配慮ができる教師が「優れた」教師であると判断している（顔他, 2007）。

小林（2007）は、中国の日本語学習者の「優れた」日本語教師の行動特性として「指導経験と資格」「教室の雰囲気作り」「授業の実践能力」「学習者との関わり方」を示している。このことから、中国の日本語学習者は、資格や指導経験、教室経営、授業方法に加えて、教室外でも学習者との円滑な人間関係を構築する能力を持った教師を求めていると結論付けている。王（2013）においても、中国の「優れた」日本語教師の要素として、説明が分かりやすく活発な活発な教室の雰囲気の醸成ができる実践能力を持っており、授業外でも学習者の状況に合わせた配慮ができる教師であることが明らかにされている。小林（2007）で示された行動特性とも一致しており、中国の「優れた」日本語教師の行動特性の1つの要素であることが窺える。

タイの中等教育機関における日本語教師の行動特性を分析した研究として古別府（2009）がある。古別府（2009）はタイの「優れた」日本語教師の行動特性は「専門性と指導経験」「強い教職意識と思いやり」「授業における実践能力」「外国語学習経験と学位」の4つの因子が出現したと報告している。縫部他（2006）等の知見も踏まえ、アジアとオセアニア地域の大学生、初等中等教育機関の教師、タイの高校に特定した日本語教師において授業の実践能力と教師の人間性は共通する概念である（古別府, 2009）。

佐藤他（2007）では、東アジア（韓国、台湾、中国）及び東南アジア（タイ、ベトナム）の日本語学習者の「優れた」教師の行動特性の比較研究が行われている。「優れた」教師像を構成する要素には「授業の実践能力」「教室の雰囲気作り」「学習者との関わり方」「日本文化の知識」を挙げており、それらは日本語教師の具体的な行動や態度のコア概念である（佐藤他, 2007）。

Ngan 他（2009）はベトナムの大学生が考える「優れた」日本語教師の行動特性として「授業の実践能力」「暖かい態度」「資格と外国語能力」「コース運営」の4つの因子を抽出している。ベトナムの日本語学習者が考える「優れた」日本語教師とは、専門知識や指導技術、コース運営能力に加え、忍耐力や異文化に対する寛容性がある教師であり、佐藤他（2007）のベトナムを含む5つの地域の「優れた」日本語教師とは異なる結果が得られたことが報告されている（Ngan 他, 2009）。

西條他（2016）では先行研究との比較を通じてキルギスの高等教育機関における「優れた」日本語教師の行動特性が明らかにされている。キルギスの日本語学習者が考える「優れた」日本語教師の行動特性として、評価の高い順に「日本語教師の専門性」「教師の人間性」「コース運営」「授業の実践能力」「指導経験と資格」であり、アジアや大洋州で行われた先行研究と比較し、それぞれの国・地域で「優れた」教師の行動特性が異なることを指摘している。

「優れた」日本語教師の行動特性に関する研究の課題としては、それぞれの研究で扱っている行動特性の因子が異なっていることから、2.2節の学習ビリーフの研究と同様に、得られた知見が比較しにくいものになっていることが挙げられる。また、抽出された「優れた」日本語教師の行動特性について、母語話者教師と非母語話者のどちらの「優れた」教師の行動特性なのかは明確にされていない。「優れた」日本語教師の行動特性をより詳細に分析するためには、これらの点にも留意しておく必要があろう。

#### 4. 良い授業に関する研究

海外の日本語学習者や日本語教師を対象とした授業観に関する研究は、本稿末尾の資料3の通り、学習者や教師にとって「良い授業」とはいかなる授業であるのかという観点から研究が数多く行われている。

「良い授業」の研究方法としては、副島（2002）では「授業の自己評価」に基づく調査と分析、安他（2004）は個人別態度構造分析法（PAC）による分析、上原他（2008）では八並（1989）及び上原・藤埴（1989）に基づく分析が行われている。また、その他の先行研究（中川, 2009; 2010; 2011a; 2011b; 2012; 中川他, 2010; 2021; 西條, 2021; 2022）に関しては、Wragg（1970）の「優れた外国語授業」を参考に調査が行われている。

副島（2002）は、「中米」及び「南米」地域の日本語教師が考える「良い授業」の基本要因として「学習環境」「クラスの雰囲気、時には脱線も含む面白い授業、ダイアミクな授業」「教室内の人間関係」の3点を挙げている。ベテラン教師が研修会や教育実習の時に若手教師に指導、助言を行う際には、教師の価値観は多様であり、それぞれの価値観が一致することが難しいという認識に留意するべきであると述べている。

安他（2004）では、韓国人学習者の授業観は成績上位群と成績下位群間で差異があり、成績上位の学習者は自律学習に対する援助を求めるのに対し、成績下位の学習者は他力本願的な認識を持っていることが明らかにされている。韓国人学習者と日本人教師間でも「良

い授業」に対する価値観に差異があり、日本語授業は異なる文化的背景を有する者同士による相互作用によって成立する異文化接触する場であると述べている。

中国における日本語授業の「良い授業」を明らかにした研究としては上原他(2008)、中川(2011a)が挙げられる。上原他(2008)は、「良い授業」を示す教え方の技術として、声が聞き取りやすいこと、要点を強調することの2点を挙げ、教師の熱心さ、応用力、批判が評価されないという点も良い授業の要因であると指摘している。中国国内の4地域(河南、北京、吉林、四川)で調査を実施し、「良い授業」の観点到地域差も見られたことも報告されている。中川(2011a)では、日本語教師が話す、聞く授業を好むのに対し、学習者は読む、書く授業を好むこと、板書の利用頻度に関して授業観の差が生じていることを明らかにしている。

中川(2009)は、中国と韓国の日本語学習者を対象にし、「良い授業」観を比較分析している。両国の学習者に共通している点の1つに教師が標準的な日本語を話すことを求めていることが挙げられている。中国の日本語学習者は韓国の日本語学習者よりも、教師からの褒めや励ましを好み、読む、書く活動を望んでおり、積極的に日本の文化や習慣が紹介される等の授業を望んでいる。それに対し、韓国の日本語学習者は教師からのほめや励ましは重視せず、教科書の中心の授業展開を好んでいた(中川, 2009)。

中川(2010)では中国、台湾、香港の日本語学習者が考える「良い授業」を比較分析し、「4技能の割合」「教科書の取り扱い」「教室内の雰囲気」の項目において3群間で若干の差異が見られたと報告している。

香港の日本語学習者を対象に「良い授業」を明らかにした研究に中川他(2010)がある。中川他(2010)によれば、香港の日本語学習者が考える「良い授業」は、教科書に忠実に授業が展開され、教室の雰囲気に和やかさを求める一方で厳しさのある授業である。「良い授業」の価値観には学習者がこれまで受けてきた教育が反映されている可能性があることを指摘している。

東南アジア地域における「良い授業」研究にはタイ(中川, 2012)、ベトナム(中川他, 2021)の学習者を対象とした報告がある。タイの「良い授業」を決定する要因は「教師の威厳」「教室活動(話す・聞く活動)」であり(中川, 2012)、ベトナムでは「教師主導」や「知識注入型」が良い授業の要因であった(中川他, 2021)。

学習者の教育的背景と「良い授業」との関連を明らかにしようとした研究としては、オーストラリアの学習者を対象とした中川(2011b)が挙げられる。中川(2011b)は、オーストラリアの学習者を、国籍を有するか、国籍を有しないかの2群に分け、Wragg(1970)

に基づく分析を行い、学習者がホスト文化に憧れがある程、従前の価値観に変化がもたらされ、新たな価値観や教育観が形成されると結論付けている。しかしながら、オーストラリア国籍を有していない学習者の言語文化的背景や教育歴が明らかにされておらず、比較対象であるオーストラリア国籍を有する学習者との違いがわかりにくいものになっている。

西條(2022)はキルギスの高等教育機関における非母語話者教師による「良い授業」を、学習者と非母語話者教師が考える一般的な授業と理想的な授業の関連から明らかにしている。その結果、キルギスにおける「良い授業」は、受容的な雰囲気の下で教師が日本語を積極的に使用し、教師主導と学習者主体を組み合わせた授業であること、教育内容としては、日本語だけではなく、日本文化や習慣が紹介される機会が多い授業であることが明らかになった。また、西條(2021)で報告されている学習者が考える理想的な授業と、非母語話者教師が考える理想的な授業の間で差異が生じていることが示唆されている。

先行研究からは、それぞれの国で「良い授業」に対する授業観は異なること(中川, 2009等)、同じ国においても地域によって結果に差異が生じること(上原他, 2008)、授業観の構築にはこれまで受けてきた教育の影響がある可能性があること(中川, 2010; 2011a; 2011b)が明らかになった。そして日本語学習者や日本語教師が一般的、理想的と考える「良い授業」観にも差異がある(西條, 2022)。授業観に関する従来の研究は質問紙調査による量的研究が中心となっているが、実際の授業における教師と学生の相互行為に着目した質的な研究も重要となるであろう。

## 5. 今後の課題と展望

本研究では、海外の日本語教育における授業文化研究を、学習観、教師観、授業観の観点から概観した。

先行研究の概観から、海外日本語教育における授業文化研究の今後の課題は次の3点にまとめられる。

- a) 教室談話と授業文化の関わりに関する研究
- b) 実際の授業実践を分析対象とする授業文化研究
- c) 授業文化に関する多国間・地域間比較研究

第一に、教室談話と授業文化に関する研究の必要性である。添田(2012)によれば、文化は社会を構成する人々によって習得され、共有され、伝達される①行動様式ないし生活様式、②感じ方、考え方、価値観、③有形、無形の成果の総体であるという。本研究で扱っ

た授業文化は②に該当する。授業文化を捉えるためには他の2点にも着目する必要がある。本研究で扱ってきた学習観、教師観、授業観だけではなく、「ほめ」等の言語行為を含む行動様式や、教材・教具、教室環境等、授業に関する人造物の総体まで扱い、授業文化を捉える研究も重要であると考えられる。日本語の授業は教師と学習者・学習者相互間の人と人との相互作用が核である(縫部,2001)。教師と学習者、学習者と学習者間の教室談話に着目することは重要であり、教室談話を通じて授業における価値観と言語行為の関わりから授業文化を分析することは言語行為とその行為の背景にある価値観の両面から授業文化を明らかにすることができると考えられる。

第二に、従来の授業文化研究は質問紙による量的研究が多く、質問紙以外の方法を用いた研究はあまり行われていない。このことから、実際の授業実践からアプローチする研究を試み、日本語授業文化を明らかにする研究も重要である。実際の授業実践を対象とした研究は、すでに開発途上国への教育開発支援、特に理数科教育分野で授業研究の事例が見られる(小野,2016等)。実際の授業実践に着目することで、教師と学習者の言語的、非言語的コミュニケーション、教室環境等も分析対象とすることが可能となる。実際の教室での授業や模擬授業、授業の録画データを日本語教師や日本語学習者に見せ、授業のどのような点を見て「良い」学習や授業、「優れた」教師であると判断するのか等を検討することも重要であろう。これにより、単なる授業文化の比較研究のみならず、教師養成や教師教育にも応用可能な研究となると考えられる。

第三に、授業文化に関する多国間・地域間比較研究に関しては、従来の授業文化研究では学習観、教師観、授業観で数多くの成果が挙がっているが、その多くが1つの国・地域の調査報告である。分析の枠組みとなるカテゴリーは共通する研究事例はいくつか見られるが、それぞれの分析の枠組みを構成する項目は研究課題に合わせて独自項目の追加が行われていることもあり、得られた知見が比較検証しにくいものになっている。比較検証可能にするためには、共通の枠組みを用いて多国間・地域間比較研究を行い、それぞれの国や地域の授業文化の特徴を明らかにする必要がある。

以上の課題に取り組むことで、海外日本語教育における授業文化の特質を踏まえた教育開発につながるものが期待される。さらには、海外の日本語教育現場で喫緊の課題である教師間の価値観の乖離(佐久間,2014;文化審議会国語分科会,2019)や、母語話者教師による技術支援への批判(平畑,2014)を解消し、持続可能な教育開発支援が可能となると考えられる。

## 【参考文献】

- 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, pp.25-62.
- 阿部新(2014)「世界各地の日本語学習者の文法学習・語彙学習についてのビリーフ—ノンネイティブ日本語教師・日本人大学生・日本人教師と比較して—」『国立国語研究所論集』8, pp.1-13.
- 阿部新(2022)「第4章 ビリーフ」『第二言語学習の心理—個人差研究からのアプローチ—』, pp.67-89, くろしお出版.
- 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, pp.49-59.
- 板井美佐(1997)「言語学習についての中国人学習者のBELIEFS—上海復旦大学アンケート調査より—」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』12, pp.63-88.
- 板井美佐(1999)「日本語学習者についての中国人学習者のBELIEFS—香港城市大学のアンケート調査から分かったこと—」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』14, pp.163-179.
- 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—香港4大学のアンケート調査から—」『日本語教育』104, pp.69-78.
- 岩井誠二, 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, pp.123-140.
- 尹松(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, pp.115-129.
- 上原麻子, 王志松, 劉徳潤(2008)「中国における日本語学習者の授業観」『高等教育研究叢書(RIHE)』94, pp.35-45.
- 上原麻子, 藤墳智一(1989)「留学生から見た大学授業」『大学の授業研究』(片岡徳雄, 喜多村和之編), pp.220-241, 玉川大学出版部.
- 宇田川洋子, 梁安玉, 李澤森, 侯清儀, 李夢娟(2015)「香港の日本語学習者における言語学習ビリーフ—2014年香港日本語学習者背景調査報告—」『日本學刊』18, pp.121-133.
- 王冲(2013)「中国人日本語学習者が求める「優れた」日本語教師像—量的データと質的データによる実証分析—」『Polyglossia: the Asia-Pacific's voice in language and language teaching』25, pp.107-115.

- 岡崎暉 (1999) 「学習者と教師の持つ言語学習についての確信」『日本語教育と日本語学習—学習ストラテジー論に向けて—』pp.147-158, くろしお出版.
- 小野由美子 (2016) 「授業をめぐる国際比較研究を通して日本の教師の特徴を考える」『語文と教育』30, pp.1-9.
- 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—フィリピン大学日本語受講生調査から—」『国際交流基金日本語教育紀要』1, pp. 85-101.
- 顔幸月, 渡部倫子, 小林明子, 縫部義憲 (2007) 「台湾の大学生が求める日本語教師の行動特性—日本語専攻の場合—」『日本語教育』133, pp.67-76.
- 崖高延 (2020) 「エジプト人日本語学習者とエジプト人日本語教師のビリーフ—エジプト・アインシャムス大学での調査から—」『国際交流基金日本語教育紀要』16, pp.29-40.
- 木谷直之 (1998) 「極東ロシアの大学生の言語学習観について—海外日本語教師研修のための基礎データ作成を考える—」『日本語国際センター紀要』8, pp.95-110.
- 久保田美子 (2021) 「日本語教育におけるビリーフ研究の概観—2015年以降の海外の学習者・教師を対象とした研究—」『水谷信子記念日本語教育論集』3・4, pp.47-59.
- 国際交流基金 (2022) 『海外の日本語教育の現状—2021年度日本語教育機関調査より—』, 国際交流基金. <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/resres/dl/survey2021/all.pdf> (2023年9月24日閲覧)
- 小林明子, 顔幸月, 縫部義憲 (2007) 「中国の大学生が求める日本語教師の行動特性—学年による相違—」『広島大学日本語教育研究』17, pp.67-72.
- 西條結人 (2020) 「孤立環境における日本語学習者の言語学習ビリーフに関する研究—キルギスの大学で日本語を専攻する学生の事例から—」『語文と教育』34, pp.43 (78)-30 (91).
- 西條結人 (2021) 「キルギスの大学における日本語非母語話者教師の授業文化—日本語専攻学習者へのアンケート調査から—」『教育学研究紀要』67, pp. 86-91.
- 西條結人 (2022) 「キルギスの大学における非母語話者教師による日本語授業の理想と現実—日本語専攻学習者と非母語話者教師への質問紙調査から—」『教育学研究紀要』68, pp.288-293.
- 西條結人, ジュヌシャリエワ・アセーリ, メデルベコワ・チョルボン, ダウレットバエワ・ジャミリヤー (2016) 「キルギスの高等教育機関における「優れた」日本語教師の行動特性—キルギス人日本語学習者への質問紙調査の分析から—」『海外日本語教育研究』2, pp.37-51.
- 佐久間勝彦 (2014) 「「グローバル人材」の育成はオールジャパンで—青年海外協力隊事業をめぐる杞憂と夢想—」『グローバル人材再考—言語と教育から日本の国際化を考える—』(西山教行, 平畑奈美編), pp.100-137, くろしお出版.
- 佐藤礼子, 渡部倫子 (2007) 「アジア5か国・地域の学習者が求める日本語教師の行動特性—学習年数による相違—」『留学生教育』12, pp.1-7.
- 朱一平 (2020) 「中国人学習者のビリーフ研究—専攻と非専攻の日本語指導に向けて—」『國文論叢』55, pp.126-107.
- 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攻の場合—」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』24, pp.37-50.
- 副島健治 (2002) 「日本語教育における授業観に関しての一考察」『比較文化研究』59, pp.45-57.
- 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」『国際交流基金日本語教育紀要』2, pp.65-80.
- 高崎三千代 (2014) 「メキシコにおける日本語学習者の特性—ビリーフ調査結果を中心に—」『国際交流基金日本語教育紀要』10, pp.23-38.
- 添田晴雄 (2012) 「教育文化研究」『比較教育学事典』(日本比較教育学会編), pp.131-134, 東信堂.
- 中川良雄 (2009) 「日本語学習者が考える「いい授業」—中国と韓国の日本語学習者—」『京都外国語大学研究論叢』74, pp.211-225.
- 中川良雄 (2010) 「中国・台湾・香港の日本語学習者が考える「いい授業」」『京都外国語大学研究論叢』76, pp.231-240.
- 中川良雄 (2011a) 「中国の日本語教員が考える「いい授業」」『京都外国語大学研究論叢』78, pp.253-262.
- 中川良雄 (2011b) 「教室文化から見た「いい授業」観—オーストラリアの日本語学習者が考える「いい授業」—」『京都外国語大学研究論叢』77, pp.149-159.
- 中川良雄 (2012) 「タイの日本語学習者が考える「いい授業」—中国の日本語学習者との比較から—」『京都外国語大学研究論叢』79, pp.209-219.
- 中川良雄, 小西達也, 岡林花波 (2021) 「ベトナム人学習者が考える「いい授業」」『無差』28, pp.1-12.
- 中川良雄, 天満理恵, 上野山愛弥 (2010) 「香港の日本語学習者が考える『いい授業』」『日本語・日本文化研究』16, pp.27-41.
- 日本語教育学会 (2005) 「信念 (ビリーフ)」『新版日

- 本語教育事典』, pp.807-808, 日本語教育学会.
- 縫部義憲 (1995) 「日本語教師の促進的行動に関する一考察」『日本教科教育学会』18 (1), pp.25-30.
- 縫部義憲 (2001) 「第6章 日本語教授原理とアプローチ 2. 「文化財伝達」から「人間中心」へ」『日本語教育学入門 改訂版』 pp.149-150, 渥々社.
- 縫部義憲, 渡部倫子, 佐藤礼子 (2005) 「日本語学習者が考える「優れた」日本語教師の行動特性に関する調査—ニュージーランドの学生を対象として—」『無差』12, pp.93-99.
- 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, pp.61-90.
- 橋本洋二 (1993) 「言語学習についての BELIEFS 把握のための試み—BALLI を用いて—」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』8, pp.215-241.
- 服部美貴 (2002) 「台湾の日本語学習者の言語学習の「確信」について—台湾大学の学習者の場合—」『東京家政学院筑波女子大学紀要』6, pp.169-183.
- 平畑奈美 (2014) 『「ネイティブ」とよばれる日本語教師—海外で教える母語話者日本語教師の資質を問う—』, 春風社.
- 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), pp.16-17.
- 古別府ひづる (2009) 「タイ中等教育機関の日本語教師が求める日本語教師の行動特性—探索的因子分析より—」『日本教科教育学会誌』32 (1), pp.21-30.
- 文化審議会国語分科会 (2019) 『日本語教育人材の研修の在り方について (報告) 改定版』, 文化審議会国語分科会.
- 文野峯子 (2009) 「教室のコミュニケーションから学ぶ—授業が分かる教師・授業を変えられる教師を目指して—」『日本語教育の過去・現在・未来 第2巻「教師」』(水谷修監修), pp.181-206, 凡人社.
- 細田和雅, 伊藤克浩, 水田直美 (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, pp.85-90.
- 松本匡史 (2019) 「コスタリカ日本語教育における NT と NNT の異時点—言語学習ビリーフ調査を通して—」『さいたま言語研究』3, pp.13-25.
- 松本匡史 (2020) 「コスタリカ人日本語学習者の言語学習ビリーフの特徴」『さいたま言語研究』4, pp.1-13.
- 水田直美, 黄其正, 張金塗, 伊藤克浩, 細田和雅 (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, pp.61-66.
- 森まどか (2017) 「カザフスタンの日本語学習者と教師の自律学習に関するビリーフ」『キルギス日本語教師会紀要: キルギス日本語教育研究』1, pp.17-36.
- 八並光俊 (1989) 「よい授業とは—学生と学生文化から—」『大学の授業研究』(片岡徳雄, 喜多村和之編), pp.20-36, 玉川大学出版部.
- 横林宙世, L. デニス・ウールブライト (2006) 「オーストラリア初等・中等教育学習者の日本語学習に関する BELIEF」『西南女学院大学紀要』10, pp.107-117.
- 横山紀子 (2019) 「【コロシアム講演録】非母語話者日本語教師教育—これまでの道程と今後への展望—」『日本言語文化研究会論集』15, pp.163-176.
- 吉川景子 (2020) 「ラオス中等教育学校における日本語学習者の言語学習ビリーフ—教科書開発と教師研修の改善に向けて—」『教職課程研究』31, pp.75-91.
- 良永朋美 (2020) 「複言語話者が持つ日本語学習に対するビリーフ—ヨーロッパの日本語学習者4名の事例から—」『地球社会統合科学研究』12, pp.45-53.
- 冷麗敏 (2013) 「中国国内の日本語学習者の BELIEFS に関する調査報告—北京の4大学における調査—」『応用言語学研究論集』7, pp.1-22.
- 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, pp.13-28.
- 渡部倫子, 佐藤礼子, 狩野不二夫, 縫部義憲 (2006) 「日本語学習者が求める日本語教師の行動特性—ニュージーランドの高校生と大学生を対象として—」『教科教育学会誌』29 (1), pp.59-68.
- Horwitz, E.K. (1987) Surveying Students Beliefs About Language Learning, Learner Strategies in Language Learning, pp.119-129, Prentice Hall International.
- Ngan Do Hoang, 小林明子 (2009) 「日本語学習者が考える「優れた」日本語教師像に関する研究—ベトナムの大学生を対象として—」『国際協力研究誌』15(1, 2), pp.65-74.
- Stigler, James W., Hiebert, James (2007) The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom, Free Press.
- Wragg, E. C. (1970) Interaction Analysis in the Foreign Language Classroom, The Modern Language Journal, 54(2), pp. 116-120.

海外日本語教育における授業文化に関する研究の動向と展望  
 — 学習観, 教師観, 授業観の観点から —

資料1 海外の日本語教育を対象とした BALLI 言語学習ピリーフ研究 (学習観)

国・地域	研究	被調査者	研究対象の教育段階	
東アジア	中国	板井 (1997)	学習者 37 名, 教師 7 名	高等教育
		尹 (2001)	学習者 89 名	高等教育
		関崎 (2009)	学習者 69 名	高等教育
		冷 (2013)	学習者 451 名	高等教育
		朱 (2020)	学習者 145 名	高等教育
	香港	板井 (1999)	学習者 118 名	高等教育
		板井 (2000)	学習者 316 名, 日本人教師 10 名, 中国人教師 6 名	高等教育
	宇田川他 (2015)	学習者 321 名	初等中等教育, 高等教育, その他	
台湾	服部 (2002)	学習者 121 名	高等教育	
東南アジア	フィリピン	片桐 (2005)	学習者 156 名	高等教育
		高崎 (2006)	学習者 388 名	高等教育
	ラオス	吉川 (2020)	学習者 179 名	中等教育
南アジア	スリランカ	宮岸 (2000)	学習者 186 名, 教師 17 名	中等教育
		和田 (2007)	学習者 86 名	高等教育
大洋州	オーストラリア	野山 (1995)	学習者 21 名	中等教育
		横林・ウールブライト (2006)	学習者 307 名	初等教育, 中等教育
中米	メキシコ	高崎 (2014)	学習者 243 名	高等教育, その他
	コスタリカ	松本 (2019)	非母語話者教師 20 名, 母語話者教師 14 名	高等教育, その他
		松本 (2020)	学習者 274 名	高等教育, その他
西欧	スペイン	阿部 (2009)	学習者 98 名	高等教育
	フランス	國友 (2012)	学習者 57 名	高等教育, その他
東欧	ロシア	木谷 (1998)	学習者 195 名	高等教育
	ブルガリア	藤井 (2002)	学習者 32 名	高等教育
	ハンガリー	若井他 (2004)	学習者 285 名, 教師 22 名	中等教育, 高等教育, その他
	カザフスタン	森 (2017)	学習者 175 名, 教師 19 名	高等教育, その他
	キルギス	西條 (2020)	学習者 89 名	高等教育
北アフリカ	エジプト	崖 (2020)	学習者 66 名, 教師 17 名	高等教育
複数の地域 (東アジア, 大洋州)	台湾, オーストラリア	水田他 (1995)	学習者 (台湾) 46 名, 学習者 (オーストラリア) 65 名	高等教育

## 資料2 海外の日本語教育を対象とした「優れた」日本語教師の行動特性に関する研究（教師観）

国・地域		研究	被調査者	研究対象の教育段階
東アジア	中国	小林他（2007）	学習者 253 名	高等教育
	台湾	顔他（2007）	学習者 633 名	高等教育
東南アジア	タイ	古別府（2009）	教師 121 名	中等教育
	ベトナム	Ngan・小林（2009）	学習者 742 名	高等教育
大洋州	ニュージーランド	縫部他（2005）	学習者 222 名	高等教育
		渡部他（2006）	学習者（高校）211 名， 学習者（大学）188 名	中等教育，高等教育
東欧	キルギス	西條他（2016）	学習者 67 名	高等教育
複数の地域（東アジア・東南アジア）	タイ，中国，韓国，ベトナム，台湾	佐藤・渡部（2007）	学習者 1012 名（タイ 261 名，中国 256 名，韓国 225 名，ベトナム 152 名，台湾 118 名）	高等教育

## 資料3 海外の日本語教育を対象とした「良い授業」に関する研究（授業観）

国・地域		研究	被調査者	研究対象の教育段階
東アジア	中国	上原他（2008）	学習者 306 名	高等教育
	中国	中川（2011）	学習者 286 名，教師 89 名	高等教育
	韓国	安他（2004）	学習者 4 名 日本人教師（大学院生）2 名	高等教育
	中国，韓国	中川（2009）	日本国内の中国人学習者 222 名，韓国人学習者 173 名	高等教育，その他
	香港	中川他（2010）	学習者 128 名	高等教育
	中国，台湾，香港	中川（2010）	学習者（中国）286 名，学習者（台湾）201 名，学習者（香港）128 名	本文には記載なし
東南アジア	タイ	中川（2012）	学習者 150 名	高等教育
	ベトナム	中川他（2021）	学習者 279 名	高等教育
大洋州	オーストラリア	中川（2011）	オーストラリア国籍を有する学習者 100 名，オーストラリア国籍を有しない学習者 54 名	本文に記載なし
東欧	キルギス	西條（2021）	学習者 98 名	高等教育
		西條（2022）	学習者 98 名，教師 22 名	高等教育
複数の地域（中米，南米）	ドミニカ，キューバ，コスタリカ，メキシコ，ブラジル，ペルー	副島（2002）	教師 231 名（日本人教師，非母語話者教師）	日本語教師研修会に参加した日本語教師（被調査者の所属機関，教育背景は本文に記載なし）