

日本語学習者と教師のビリーフス
—自律的学習に関わるビリーフスの調査を通して—

齋藤ひろみ

要旨

学習についてのビリーフスは学習者においては具体的な学習行動を左右するものあり、教師においては指導方法を決定づけるものとなると指摘されている。ビリーフスが両者間で対立している場合、その違いは実際の学習場面である教室で、教室活動への学習者の消極的参加態度や参加拒否という形で現れることになる。従って自律的学習の支援を行う上では両者の確信の調和が必要である。そこで、より効果的に自律化を促すためには学習者と教師の持つ自律的学習に関わるビリーフスの違いを明らかにすることが重要となる。

本研究では学習者と教師に対しビリーフスの調査を行い、両者の間で自律的学習についてどのようなビリーフスの違いがあるのかを統計的手法を用いて分析することを試みた。その結果、自律的学習を理想としながらも、現実的には難しいと考えているという点では学習者も教師も共通しているが、教師への依存という点では学習者の方が教師よりもかなり非自律的であることがわかった。

キーワード：ビリーフス（確信）、自律的学習、学習者の責任、意識化

1、はじめに

学習者はよく「語学学習で重要なことは単語を覚えることだ」「日本に行くことが日本語上達の一番の方法だ。」というように語学学習に関して強い確信を持っている。このような具体的な学習行動を支える心的態度をビリーフスと呼ぶ。ビリーフスの研究は学習ストラテジーの研究とともに進められてきたが、「ビリーフスは学習ストラテジーの選択と使用の基礎をなす (Rubin1987 pp.19)」や「学習者が使う学習ストラテジーの嗜好を方向付けており、ビリーフスから実際の学習の傾向が予測でき得る (Wenden 1987 pp.113)」という指摘がなされている。また、このビリーフスが学習

形態を固定化してしまい、学習にとってブレーキとしての作用をもたらす場合もでてくる(田中・齋藤1993, Horwitz1987)。そのような場合は、そのビリーフから学習者を解放し、学習を促進するビリーフへの変容をはかることが必要である(Wenden1991)。

一方、教師の抱くビリーフについては、教室活動の決定の根底にあるのがビリーフや思考プロセスであり、それを明らかにすることによって、その教師が指導の各プロセスをどのように扱うかという点を明らかにできる(Richards1994)という指摘がある。また、Horwitz(1985)は教師の態度は学習者の態度以上に学習者の到達度へ影響を与えるのであり、教師が自分の態度や動機を批判的に見ることによって、学習環境を整える上で障害となっているものがなんであるのかがわかると述べている。

自律的学習を進めていく上でもやはりそれを支えるビリーフがあるはずである。自律的学習とは学習者が自分の学習に関わるすべての要素の決定と実施に対し責任を持ち、自分の方法で学習を進めていく学習のあり方であるが、その学習を支えるビリーフは次の2点に関連するビリーフであると考えられる。第一に自律的学習を構成する学習のプロセス(Knowles1975)つまり「学習の目的や目標」「学習方法」「学習素材」「評価及びセルフモニター」を自分で決定し実施することに対する考えである。第二に「優秀な言語学習者(Stern1975)」の学習態度に見られた特質の内、自律的な態度に関連するビリーフである。具体的には「他者(教師も含む)に依存せず、学習には自分で責任を持つ」「周囲の状況を利用していい学習環境を作り出す」「学習時には気持ちをコントロールできる」といった態度を支えるビリーフである。

自律的学習能力を養成する上では、当事者である学習者と教師の言語観や教育観を問題としなければならない(岡崎1990)。教師のビリーフは自律的学習を支援する熱意と具体的な支援方法を決定づけ、学習者のビリーフは教師の働きかけに対して学習者がどのような対応をするかを決定づける。学習者が自律的学習に関して否定的或いは消極的なビリーフを持っている場合には、教師が学習者の主体的な参加を期待してコミュニケーションな教室活動を行おうとしても学習者が参加を拒んだり、個人指導で学習者一人一人のペースで自主的に学習を進めさせようとしても学習者自身は指示や課題を与えられるのを待つ受け身の学習しかしないということ

が予測される。これは、教師と学習者の間でビリーフスの不調和があることが原因と考えられる（橋本1991）。

このような状態を打破するための第一歩として、学習者と教師の自律的学習に関するビリーフスの違いを明らかにする必要があると考えられる。その学習者により相応しい自律的学習の支援を行うには、ビリーフスの違いを認識した上で具体的支援の方法を決定していくことが重要である。本研究では日頃教室で感じられる学習者と教師の自律的学習に関する考え方の違いを、調査を通して明らかにし、その違いを今後の自律的学習の支援にどのように活かせるかを提案することを目的とする。

2 調査方法

2-1 調査対象者

①日本語学校（3校）で日本語を学ぶ学習者51名¹⁾

国籍：韓国39 中国7 台湾2 ミャンマー1 英国1 カナダ1
レベル：初級7 中級25 上級19

②日本語学校の教師42名

①の学習者が学んでいる2つの学校（経営母体、教育方針は同じ）で日本語を教えている教師で、同一の日本語学校の教師養成講座を修了後、日本語教育に携わっている。この日本語学校は初級レベルにはパターン・プラクティスを中心にした指導を行っており、言語形式面での正確さを重視している。日本語教育歴は採用直後で全く経験のない者から10年の経験を有する教師まで多様である。

表1 教師の日本語教育歴

| 教育歴（年） | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--------|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 人数 | 10 | 2 | 7 | 8 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 |

2-2 調査方法

学習者と教師が自律的学習についてどのようなビリーフスを持っているのか、両者の間にビリーフスの違いがあるのかという点を明らかにするために、学習者と教師を対象に自律的学習に関わるビリーフスの調査を行い、その結果を統計的手法を用いて分析する。

2-3 調査紙「自律的学習に関わるビリーフスの調査BALAI (Beliefs About

Learner Autonomy Inventory)」

本研究では、自律的学習に関わるビリーフスを調査するために、筆者が作成した質問紙を利用した（資料1）。この調査紙はHorwitz(1987)のBALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) に倣って作成したもので、7つの要素に関連する30項目からなる5段階リカート式の調査紙である。7つの要素とは自律的学習の定義 (Knowles1975, Holec1981) に関連する要素4つ (a, b, c, d) と、優秀な言語学習者 (Stern1975) の自律的学習態度に関連する要素3つ (e, f, g) で、各要素に関連する項目でビリーフスのグループを形成する。

- a, 学習目的及び学習目標を設定する (項目2, 12, 21, 22)
- b, 学習方法を決定する (項目1, 3, 8)
- c, 学習素材を選択する (項目11, 13, 17, 25)
- d, 学習の成果の評価やセルフモニターを行う (項目4, 6, 9, 18, 20, 24, 30)
- e, 学習中の気持ちをコントロールし積極的に学習する (項目5, 14, 15, 28)
- f, 周囲の状況をうまく利用して学習の環境を整える (項目7, 10, 26, 29)
- g, 教師に依存しない (自分の学習に責任を持つ) (項目16, 19, 23, 27)

この質問紙の回答1から5を自律度として解釈する。ただし、*印のある項目は1→5を5→1と読み替えることにする。

<資料1>

調査紙「自律的学習に関わるビリーフス」(BALAI)

ここに日本語の学習についての、いろいろな考え方があります。あなたはどう思いますか。あなたの考えに合う番号を選んで○をつけてください。一人一人違うものですから、正しい答も間違った答もあります。思った通りに答えてください。

1, 強く反対 2, 反対 3, どちらとも言えない 4, 賛成 5, 強く賛成

- 1. 学習者は、先生の言う通り勉強すればいい。 *..... 1-2-3-4-5 b
- 2. 目的があるかないかと、日本語の上達の間には関係がない。 *..... 1-2-3-4-5 a
- 3. いろいろな学習方法を試す人は、日本語が上手になる。 1-2-3-4-5 b
- 4. 自分の日本語の問題点を考えない人は、進歩しない。 1-2-3-4-5 d
- 5. 努力しても、日本語が上手になるかどうかはわからない。 *..... 1-2-3-4-5 e
- 6. 間違いから学ぶ人は、日本語が上達する。 1-2-3-4-5 d

- | | | |
|---|-----------|---|
| 7. 日本語に接する時間が長ければ、自然に日本語が上手になる。 * | 1-2-3-4-5 | f |
| 8. 自分に合った学習方法を、自分で見つけるべきだ。 | 1-2-3-4-5 | b |
| 9. 日本語の間違いは、先生が直すべきだ。 * | 1-2-3-4-5 | d |
| 10. 学習環境が悪ければ、日本語は上手にならない。 * | 1-2-3-4-5 | f |
| 11. 日本の文化や社会を理解しても、日本語の学習には役に立たない。 *..... | 1-2-3-4-5 | c |
| 12. どのぐらい上達したいかがはっきりしていれば、日本語の上達は速い。 ... | 1-2-3-4-5 | a |
| 13. 教科書以外のものは、日本語の学習の役に立たない。 * | 1-2-3-4-5 | c |
| 14. 積極的に話しても、日本語が上手になるとは限らない。 *..... | 1-2-3-4-5 | e |
| 15. 自分の感情をコントロールできないと、学習はうまくいかない。 | 1-2-3-4-5 | e |
| 16. 先生に教えてもらわないと、日本語は上達しない。 *..... | 1-2-3-4-5 | g |
| 17. 学校以外のところでは、日本の学習は難しい。 *..... | 1-2-3-4-5 | c |
| 18. 学習していることを意識することと、日本語の進歩とは関係がない。 *... .. | 1-2-3-4-5 | d |
| 19. 先生の教え方が悪いと、日本語は上手にならない。 *..... | 1-2-3-4-5 | g |
| 20. 間違いは自分では分からないし、なかなか直せない。 *..... | 1-2-3-4-5 | d |
| 21. 学習意欲が高ければ、学校で勉強しなくても日本語ができるようになる。 | 1-2-3-4-5 | a |
| 22. 計画を立てて勉強しないと、日本語の上達は遅い。 | 1-2-3-4-5 | a |
| 23. 先生は学習しなければならぬことを、全て教えるべきだ。 *..... | 1-2-3-4-5 | g |
| 24. 自分の日本語の進歩について考えても、日本語が上達するかどうかとは関係がない。 *1-2-3-4-5 d | | |
| 25. 日本語を使う活動なら、どんな活動でも日本語の学習の役に立つ。 | 1-2-3-4-5 | c |
| 26. 日本語を使う必要がない人は、日本語の上達が遅い。 *..... | 1-2-3-4-5 | f |
| 27. 学習がうまくいくかどうかについて、学習者は責任を持つべきだ。 | 1-2-3-4-5 | g |
| 28. 学習しているときの気持ちと、学習がうまくいくかどうかとは関係がある。 | 1-2-3-4-5 | e |
| 29. 日本にいれば、学校で勉強しなくても日本語ができるようになる。 | 1-2-3-4-5 | f |
| 30. 間違いを直されると、直された人は自信をなくす。 *..... | 1-2-3-4-5 | d |
- * : 自律度は1→5を5→1と読み替える 右のアルファベットはビリーフスのグループ

3、結果と考察—学習者と教師のビリーフスの違い—

3-1 ビリーフスのグループにおける平均の差の検定結果

自律的学習に関連する7つのビリーフスのグループについて学習者と教師の間で違いがあるのか、あるとすればどの要素に関連するビリーフスに違いがあるのかを明らかにするために、両群のグループの平均の差の検定を行った。次の表2が学習者と教師の7つのビリーフスのグループの平均値と標準偏差値を示したものである。

く、教師側は教師の言う通り学習することがいい訳ではないと考えていることがわかる。ところが、項目8 ($t(91)=2.373$ $p<.05$)では、学習者のほうが自律的ビリーフを持ち、自分で自分にあった方法を探すべきだと強く感じている。一見矛盾した結果ではあるが、教師側は自律的に学習することをよしとしながら学習者にはそのスキルがないと考え、学習者側は自分で学習方法を探すべきだとは思いますが、実際にはできないので教師に依存しているという実態が浮かび上がってくる。

<学習素材> 項目11、17は学習者も教師も共に平均が4.0以上であり、両群とも自律的であるが、項目13 ($t(66.44)=2.773$ $p<.01$)で有意差が認められたことで、教師がより強く「教科書以外のものからの学習が可能である」と思っていることがわかる。

<評価とセルフモニター> このグループでは項目を「評価」と「セルフモニター」とに分けることができるが、「評価」に関連する項目4、18では学習者も教師も平均が4.0以上であり自律度が高い。一方「モニターに関連する項目6 ($t(83.78)=4.473$ $p<.01$)と項目9 ($t(89.56)=2.849$ $p<.01$)では、教師のほうが自律的であり、セルフモニターは難しいが誤用に気づくことが日本語の上達の近道であると考え、学習者よりはセルフモニターが可能であると思っている。逆に項目30 ($t(78.97)=5.551$ $p<.01$)では、学習者のほうが間違いを訂正されても恥ずかしくないという考えを持っている。

<学習中の気持ち> 項目14 ($t(90)=3.704$ $p<.01$)で学習者のほうが学習への積極性を重視しているが、項目28 ($t(65.83)=7.156$ $p<.01$)では教師のほうが強く情動が学習に影響を与えていると考えている。

<学習環境> 項目10、26は学習者も教師も平均が2.5未満であり、両群とも自律度が低い。項目29においても自律度が高いとは決して言えないが、有意差が認められ ($t(91)=2.178$ $p<.05$) 学習者の方が自律度が高く、教師のビリーフに比べると、日本にいる場合には学校への依存が低い。

<教師への依存> 項目16 ($t(90)=5.430$ $p<.01$)と項目23 ($t(82.30)=5.401$ $p<.01$)では、教師のほうが自律度が高く教師に依存した学習を否定的に見ている。しかし、項目27 ($t(91)=3.419$ $p<.01$)では学習者のほうが自律的で、学習の成否への責任が学習者にあるという点について強いビリーフを持っている。もう一つの項目19では有意差が見られず、両群とも自律度が低く先生の教え方が学習の成否を決定づけると考えている。

3-2 各項目における平均の差の検定結果

学習者と教師の各項目の平均値と標準偏差値を示したのが表3である。

表3 各項目の平均と標準偏差値 (SD) 習者N=51 教師N=42

| 項目 | 学習者 | | 教師 | | 項目 | 学習者 | | 教師 | |
|----|-------|-------|-------|---------|----|-------|-------|-------|---------|
| | 平均 | SD | 平均 | SD | | 平均 | SD | 平均 | SD |
| 1 | 2.392 | 0.850 | 3.571 | 0.914** | 16 | 2.520 | 1.129 | 3.690 | 0.897** |
| 2 | 3.961 | 0.979 | 4.500 | 0.552** | 17 | 4.314 | 0.812 | 4.095 | 0.790 |
| 3 | 3.451 | 0.966 | 3.333 | 0.570 | 18 | 4.180 | 0.661 | 4.071 | 0.712 |
| 4 | 4.471 | 0.612 | 4.310 | 0.517 | 19 | 2.176 | 0.842 | 2.476 | 0.773 |
| 5 | 3.941 | 0.968 | 3.690 | 1.047 | 20 | 2.540 | 1.092 | 2.405 | 0.939 |
| 6 | 3.388 | 1.115 | 4.262 | 0.734** | 21 | 2.961 | 1.166 | 3.714 | 0.805** |
| 7 | 2.314 | 1.049 | 2.500 | 0.969 | 22 | 4.060 | 0.740 | 3.357 | 0.821** |
| 8 | 4.078 | 0.627 | 3.762 | 0.656* | 23 | 2.592 | 1.059 | 3.585 | 0.670** |
| 9 | 2.000 | 0.990 | 2.524 | 0.773** | 24 | 3.882 | 0.791 | 3.714 | 0.596 |
| 10 | 2.460 | 0.973 | 2.762 | 0.850 | 25 | 3.824 | 0.932 | 3.524 | 0.943 |
| 11 | 4.216 | 0.808 | 4.571 | 0.668 | 26 | 1.922 | 0.717 | 1.780 | 0.725 |
| 12 | 3.784 | 0.901 | 3.619 | 0.795 | 27 | 4.235 | 0.619 | 3.786 | 0.645** |
| 13 | 4.340 | 1.042 | 4.786 | 0.415** | 28 | 2.824 | 1.307 | 4.238 | 0.484** |
| 14 | 4.280 | 0.834 | 3.595 | 0.939** | 29 | 2.784 | 1.137 | 2.310 | 0.924* |
| 15 | 3.740 | 0.723 | 3.643 | 0.850 | 30 | 4.294 | 1.119 | 3.286 | 0.596** |

* p< .05 , ** p< .01

等分散検定で分散の大きさが等しいと見なせなかった項目が7項目(項目2,6,13,21,23,28,30)あり、これらの項目はウェルチの法でt検定を行った。t検定の結果、15項目において両群の平均の差が有意であった。以下にグループ毎に各項目の結果とグループ全体の傾向について考察する。

<学習目的> 項目2 (t(81.29)=3.341 p<.01)と項目21(t(88.49)=3.674 p<.01)で教師のほうが自律度が高く、目的意識と意欲が学習の成果に与える影響を強く感じているのに対し、項目22(t(83.50)=4.277 p<.01)では学習者のほうが自律度が高く教師以上に計画的に学習することをよいと考えていることがわかる。

<学習方法> 項目1 (t(91)=6.433 p<.01)は教師の方がかなり自律度が高

表2 ビリーフスのグループの平均と標準偏差値 (SD)

| グループ | 学習者 N=51 | | 教師 N=42 | |
|--------------|----------|-------|---------|----------|
| | 平均 | SD | 平均 | SD |
| a 学習目的 | 3.688 | 0.475 | 3.798 | 0.414 |
| b 学習方法 | 3.307 | 0.480 | 3.556 | 0.433 * |
| c 学習素材 | 4.173 | 0.471 | 4.244 | 0.433 |
| d 評価・セルフモニター | 3.543 | 0.367 | 3.510 | 0.308 |
| e 学習中の気持 | 3.691 | 0.403 | 3.792 | 0.515 |
| f 学習環境 | 2.371 | 0.466 | 2.343 | 0.480 |
| g 教師への依存 | 2.894 | 0.529 | 3.383 | 0.332 ** |

* $p < .05$, ** $p < .01$

t 検定を行う前に両群の等分散検定を行ったところ、「教師への依存」に関連するビリーフスのグループに関しては、等分散と見なせなかったため、このグループに関してはウェルチの法による t 検定を行った。

その結果、「学習方法」($t(91)=2.593$ $p < .05$)と「教師への依存」($t(85.44)=5.434$ $p < .01$)のビリーフスのグループにおいて両群の平均の差が有意であった。「学習方法」については、学習者の平均が3.307、教師の平均が3.556と両者とも非常に自律的であるとは言えないが、教師の方が学習者よりも自律的であるといえる。「教師への依存」については、学習者は平均が2.894でやや非自律的で、教師の平均が3.383でやや自律的であり、比較した場合には教師のほうが学習者よりもかなり自律的ビリーフスを持っていることが認められる。

有意差の認められなかったグループについて平均値を見てみると「学習素材」のグループでは学習者の平均が4.173、教師の平均が4.244と双方とも自律的ビリーフスを持っているが、「学習環境」のグループでは学習者の平均が2.371、教師の平均が2.343と共に自律度が低くなっている。

ここまでは調査紙作成の段階で考えたように、各グループの項目が7つの要素の自律度を測定できるものとして、各グループの平均の差の検定を行ったわけであるが、グループ内で項目の平均に多少ばらつきが見られた。そこで、次に各項目についても t 検定を行い、項目別に学習者と教師のビリーフスの違いを分析することにした。

以上、2つの検定結果を総合してみると、有意差水準及びグループ内の項目の検定の結果から学習者と教師の間に差があると言えるビリーフスのグループは「教師への依存」に関わるビリーフスのみと言えよう。「学習の方法」に関してはグループ内で差が相殺されたと考えられる。

4、まとめ

学習者は自分の学習のプロセスを管理して学習を進めることに対して肯定的な見方をしながら、実際の学習場面ではその具体的方法を知らないためかなり教師に依存的であり非自律的である。学習素材として様々な素材を認めているにも関わらず、周囲の状況を学習の場として利用する術を知らないために学習環境による学習の停滞についてはあきらめている。一方教師は、学習者よりも自律学習をやや積極的に受け止めている。しかし、学習環境の熟達度への影響が大きいと考えており、学習者自らが周囲に働きかけ学習環境を整える力を養成しようという支援は行っていないと思われる。また、教師と学習者の役割についての考え方が調査結果に反映されていると考えられ、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が見られる。この役割の捉え方は学習者と教師の双方に見られ、自律的学習を進める上ではブレーキとなると考えられる。

次に、この結果が自律的学習の支援方法にどのようなことを示唆しているのかを考えてみる。

学習者と教師、両者とも学習の理想的なあり方として自律的学習を捉えているが、個別の学習場面では実現することが難しいという見方をしているということがわかった。そこで、自分の学習や指導を対象化して内省し、客観的に分析するというプロセスが必要であると考えられる。自律的学習の支援の具体的方法としては自分の学習やそれを支えているビリーフスを意識化させ、それが学習のブレーキとなっていないか、そのビリーフスに依って行っている学習方法や指導が目的を達成するために相応しいかを検討する機会を設けることが重要な支援内容となろう。²⁾

しかし、学習環境が学習成果に及ぼす影響の捉え方のように、学習者も教師も強く影響するというかなり強固なビリーフスを抱いている場合、意識化だけでは変容しにくいと考えられる。ビリーフスは学習経験や教育経

験を積み重ねることによって形成されている (Woods1996) とすれば、学習者は周囲の環境をうまく取り込んで学習を進めるという経験を重ねていくことで、教師はそうして成功した学習者の学習のリソースを分析することを通して実感として自律的学習の可能性が感じられ、ビリーフスにも自律的方向への変容が生じると考えられる。

「教師の依存」に関しては、学習者と教師のビリーフスに大きな違いが見られたが、このビリーフスの不調和を考慮しなければならない。つまり、学習者の教師への強い依存度を考えるならば、教師が性急に、そして一方的に学習者に自律的学習を求めてはならず、学習者が教師に頼らなくても自分に合う学習方法で自分で学習できると実感できるように、繰り返し自律的学習場面を提供して自信をつけさせていくことが求められるのである。そのためには、自律的学習を実施する上で欠かせないスキルを段階的に身につけさせることが必要となる。教室活動にプロジェクト・ワークなどの自律的に行う学習活動を導入して、その活動に必要な学習ストラテジーをトレーニングし、学習者自身が決定する事項を徐々に増やししながら、学習の目的、方法、素材、評価という学習のすべてについて自己管理する学習を繰り返し経験することを通して、自律的学習を行うことに自信がつき、自律的学習が単なる理想から現実的なものになっていくと思われる。³⁾ 教師側に目を向ければ、こうした支援を行うための意識と知識が要求されると同時に、コースデザインのなかに自律的学習支援のプログラムを設けて取り組んでいくことが鍵となろう。以上、今回の調査結果から自律学習の支援方法について考えてみたが、前もって教師と学習者の考え方が把握できればより具体的で効果的な支援の方法がどのようなものであるのか、形が見えてくる。

ただし、ビリーフスは個人によって差があるものであり、誰に対しても有効な絶対的な自律的学習の支援方法があるわけではない。重要なことは、学習者個々の自律化のプロセスを尊重し、側面から促進していくような支援のあり方を心がけなければならないということである。それぞれの教室で自律的学習能力の支援を行う場合にも、事前にビリーフスを調査し、それを自律化の支援の一環として位置づけていくことが必要であろう。

5、今後の課題

まず、分析方法についてであるが、項目別の差の検定で7項目という少なからぬ数の項目で等分散と見なせなかったということは、それ自体に何らかの意味があると考えられる。この度は平均の差からの分析にとどめたが、今後は分散という視点からも結果を分析する必要があるだろう。

次に、ビリーフスの7つのグループを自律的学習に関わるビリーフスの尺度として考えた場合、グループを構成する項目が実際にその要素についてのビリーフスを明かにできるかという点について再検討しなければならない。「学習素材」「教師への依存」については、妥当な項目で構成されていると考えられる。また、「評価とセルフモニター」のグループに関しては「評価」「セルフモニター」と2つに分けることによって解決できそうである。しかし、それ以外の「学習の目的」「学習法方」「学習中の気持ち」「学習環境」に関しては差が相殺されている可能性があり、グループ化の再検討が大きな課題である。

この分野の研究では、学習者側の自律化が問題となるケースが多いが、自律的学習の支援を行う場合、教師側の自律的学習に対する考え方や知識が非常に重要な役割を果たすということが先行研究でも明らかである。そこで、この度の調査結果をもとに、教師側を対象にした研究を進めていきたいと考えている。

謝辞：統計による分析を行うに当たっては、東京大学教育学部博士課程の黒沢学さんに多くのご助言、ご教示をいただきました。この場をお借りし、御礼申し上げます。

注

- 1)第12回日本言語文化学会で発表した「日本語学習者のビリーフス」のデータを利用した。
- 2)Wenden(1991)はビリーフス変容の行動プランを提起している。
- 3)Dickinson(1987)はPreparation for Self-instructionという心理面と方法面からの支援方法を提起している

<参考文献>

- 岡崎 眸 (1990) 自己管理学習能力の養成を目指す日本語教育
中国四国教育学会『教育学研究紀要』(PP.140~145)
- 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』(PP.215~241)
- 田中望・齋藤里美(1993) 『日本語教育の理論と実践』大修館書店
- Dickinson, L. (1987) *Self-instruction in Language Learning*.
Cambridge University Press.
- Horvitz, E. K. (1995) "Using Student Beliefs About Language Learning
and Teaching in the Foreign Language Methods Course"
Foreign Language Annals, 18, no4, pp. 333-340
(1987) "Surveying Student Beliefs About Language Learning"
In Wenden, A. and Rubin, J. (ed) *Learner Strategies In
Language Learning*. pp. 119-129 Prentice-Hall International
- Holec, H. (1981) *Autonomy and Foreign Language Learning*.
Council of Europe
- Knowles, M. S. (1975) *Self-directed Learning. A Guide for Learners and
Teachers*. Association Press
- Stern, H. (1974) "What Can We Learn From The Good Language Learners"
Canadian Modern Language Review, 31, pp. 304-318
- Richards, J. C. (1994) *Reflective Teaching in Second Language
Classrooms* Cambridge University Press
- Rubin, J. (1987) "Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research
History and Typology" In Wenden, A. and Rubin, J. (ed) pp. 15-30
- Wenden, A. (1987) "How to Be a Successful Learner"
In Wenden, A. and Rubin, J. (ed) pp. 103-117
(1991) *Learner Strategies For learner Autonomy*
Prentice-Hall
- Woods, D. (1995) *The Cognition in Language Teaching: beliefs, decision
-making, and clasroom practice*. Cambridge University Press
お茶の水女子大学人間文化研究科比較文化学専攻