

# 学習者主体を目指した作文授業導入が 学習ビリーフへ与える影響

—M-GTAを用いたビリーフの形成・変容過程の質的研究—

片桐準二

## 要旨

本研究は文脈アプローチのビリーフ研究であり、①学習者自身による学習過程の管理、②問題を自ら発見する発見的学び、③他者との協働、④他者との相互作用による創造、⑤学習者が関与する評価の5つを構成要素とする「学習者主体を目指した作文授業」を実践した。得られた資料を修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)で分析し、仮説モデルを作成した。そして、学習者が教師主導型ビリーフを持って授業に臨み、【授業の初めの意外感】を持ちながらも【ピアとの話し合い活動の体験】【評価活動の体験】【作文作成プロセスの体験】から【自己の振り返り】をし、【維持される初めのビリーフ】を持ったまま『ピアから学べる』『作文評価は様々』『自律性の芽生え』『目標意識の芽生え』『文法重視から内容重視へ』の【新たなビリーフの芽生え】を形成する過程を示した。ここから【自己の振り返り】がビリーフの形成・変容に重要だと分かった。

キーワード：学習者主体、学習ビリーフの形成・変容過程、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)、文脈アプローチ、作文授業

## 1. はじめに—学習者主体を目指した授業とは—

「学習者主体」は「学習者中心」に対する術語として細川(1995)によって「学習者の問題意識を引き出すこと」という考え方で使われ始めた。牛窪(2005:93)はその「学習者主体」を学習者が持つ思考、意思、価値観等そのものを教室で扱い、それを「日本語で表現し経験を新たにしていく」こととし、ここでの「経験」を「学習者がある事項に働きかけ、その反作用を自己が既に持つ経験と意識的に関連付けること」としている。小川(2007:22)は『学習者主体』は『学習者中心』の別名ではなく、学習者の主観に基づく認識と学習者の主体的、さらには創造的参加を前提にする教育パラダイムを意味する」とし、その上で「主

体的行為を通じて、学習者自身が行為者として自己実現していくプロセスをも指す」としている。また、細川(2005:102)では「学習の主体が学習者自身であり、問題を発見し解決するのは、学習者自身以外にないという考え方およびその概念が『学習者主体』であるとされている。そして、トムソン(2009:16-7)に「学習者主体を一口で言えば、『学習者が何らかの変化を起こす主体である』」とある。ここではこれらから「学習者主体」を「学習者とその主体的行為による経験を通して自分自身に変化を起こすこと」とまとめ、これを本研究での「学習者主体」の定義とする。

小川(同:22-3)はさらに学習者主体は「文化や社会の認識は個人の主観によって決まるものであり、客観的な実体を持たないとする理論」が背景にあるとしている。この理論はトムソン(同:21-2)も指摘するように構成主義教育理論のことである。その前提にはa)学習とは学習者自身が知識を構築していく過程である、b)知識は状況に依存し、その状況の中で知識を活用することに意味がある、c)学習は相互作用を通じて行われる、の3点がある(久保田2000:28-9)。また、佐々木(2006)は日本語教育のパラダイムシフトについて、オーディオ・リンガルに代表される言語構造主義の教師主導型からコミュニカティブ・アプローチによる「学習者中心」への移行が第1のパラダイムシフト、そこから自律学習・協働学習をする学習者とその支援をする教師による教育への移行が第2のパラダイムシフトであると述べている。そして、その第2のパラダイムシフトは客観主義から構成主義への移行であるとしている(久保田2000)。ここで「学習者中心」と「学習者主体」について再考すると、両者の違いは客観主義と構成主義の違いであり、小川(同:22-3)が示唆した通り、前提とするパラダイムによって決定的に異なるものであると言えよう。本研究はこの構成主義教育理論を背景とした実践研究である。

トムソン(同:25)は学習者主体の教育を目指した実践方法として学習者が「自分の学習の過程に積極的に関与でき、責任が持てる」「創造的に参加できる」「他の参加者と協働できる」「自分の学習の評価に関与できる」を挙げている。本研究ではこれと上述の小川(同)、細川(2005)、久保田(2000)を参考に「学習者主体を目指した作文授業」の構成要素を①学習者自身による学習過程の管理、②解決すべき問題を自ら発見することで学びとなる発見的学び、③他者との協働、④他者との相互作用による創造、⑤学習者が関与する評価とし、これを満たすように授業をデザインした。

## 2. ビリーフ研究における本稿の位置付け

第2言語学習ビリーフ<sup>1)</sup>に特に関心が寄せられるようになったのには上述の

佐々木(同)の第1のパラダイムシフトが関係している。言語構造主義からコミュニケーション重視の教授法へ移行したことで、新しい指導法に不満を抱く者が出てきたためにビリーフ研究が行われるようになった(Horwitz1987:119)。

Barcelos(2003)はビリーフ研究をビリーフの定義、研究方法、ビリーフと行動の関係などから「規範アプローチ」「メタ認知アプローチ」「文脈アプローチ」に3分類している。「規範アプローチ」はHorwitz(1987など)で開発された Beliefs About Language Learning Inventory(BALLI)またはそれを修正した質問紙による研究で、ビリーフは学習者の持つ先入観、根拠のない誤った考えと同義であるとしている。特定の文化的背景を持つ学習者グループのビリーフの特徴、文化的な違いや教師と学習者の違いなどが調査研究されている。日本語教育でもこのアプローチの研究は多い(海野他2004)。「メタ認知アプローチ」は言語学習に関するメタ認知知識をビリーフと定義し、インタビューや内省レポートを主な資料とし、メタ認知知識が自律学習に不可欠という視点でビリーフを捉えるのが特徴である。

そして、「文脈アプローチ」では学習者のビリーフを社会的相互作用によって変化する「文脈」において研究する。ビリーフは文脈に影響される動的なもので、学習者の視点からの質的研究をする。このアプローチにはHonsenfeld(2003)の日記分析やWhite(1999)の現象学的記述などがある。Honsenfeldは自身のスペイン語学習における日記を資料として分析し、2か月の学習の間に4つの新しいビリーフが生まれたことをその過程と共に報告している。Whiteは日本語とスペイン語を遠隔教育で学ぶ学習者に12週間に渡ってインタビューや自由記述の質問紙による調査などを繰り返し、ビリーフの変化をその過程と共に考察している。

本研究ではこの「文脈アプローチ」に基づき学習者主体を目指した作文授業導入が学習者に与える影響を探る。ビリーフは「言語学習に関わる考え、意見、態度、意識であり、経験により形成・変容する可能性があるもの」と定義する。

日本語教育でビリーフの変容を扱う研究には、修正したBALLIをコース前後に2回行って差を分析したもの(岡崎1996、田中・北1996など)、BALLI調査の比較に自己分析シート、授業観察、インタビューなどを加えたもの(八若2005、阪上2009など)、コース前後の違いをPAC分析によって調べたもの(安ほか1995)などがある。これらの研究は「文脈」が考慮されてはいるが、途中の変容過程に注目したものではない。本研究ではこうした点を考慮し、質的研究の一つである修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(以下、M-GTA)で分析を行い、ビリーフの変容過程を考察する。M-GTAは社会的相互作用による意識や認識の変化など「プロセス的性格」を持つ現象の分析に適している(木下2003:89-90)。

### 3. 本研究の目的

第2のパラダイムシフト期では学習者主体を目指した授業が行われるが、それが主体である学習者にどのような影響を与え、学習者がどのように考えるかは重大な関心事である。そこで本研究の目的を1)学習者主体を目指した作文授業で学習者が経験することが学習者のビリーフにどのような影響を与えるか、その過程を分析して明らかにすること、2)分析方法としてM-GTAを用いて、今後の学習者主体の授業で応用可能な学習者のビリーフ変容の仮説モデルを提示することとした。

### 4. 実践授業概要

本研究では筆者自身が2009年10月～2010年2月、タイの大学の日本語専攻2年生17名(能力試験N2レベル、年齢19～21歳で平均19.5歳)に週1回150分の作文授業を15回行った。授業<sup>2)</sup>では目標を「作家になって読者を意識した作文が書けるようになること」とし、テーマ・内容・分量は学習者が自由に決め、読者であるクラスメートが読んで楽しいものを書くこと、ピア活動をしながら下書きを何度も修正して作文を完成させることを指示した。書かれた作文は自分の経験を書いたものや身近な人の経験をインタビューしてストーリー化したものであった。コース全体の流れと通常授業の構成は表1、2の通りである。

表1 コース全体の流れ

授業回	内容
1	授業概要の説明
2～7	通常授業
8～9	中間発表・相互評価
10～14	通常授業
14～15	最終発表・相互評価
発表は自分の作文を一つ朗読するもの。相互評価は「相互評価シート」に「テーマの面白さ」「説明・描写力」についての各5点満点の点数とコメントを書くもの。	

表2 通常授業の構成

順番	内容	時間配分
1	全体での共有時間:教師の説明や注意、他の学習者の意見を聞く時間	5～30分
2	一人で書く時間	30～60分
3	3人～4人の小グループで相談・ディスカッションをタイ語で行うピア活動	30～50分
4	8人～9人の中グループで一人ずつ作文を発表、日本語でコメントし合うピア活動	20～30分
教師は2では学習者個人からの相談を受け、3と4ではピア活動に参加。ピア活動のグループメンバーは毎回変えた。時間配分は学習者の作文の進捗に合わせて適宜調整した。学習者の希望で2、3の順番を入れ替えることもあった。		

2回目の授業でブレインストーミングの方法としてマインドマップ法とKJ法を紹介した。また、作文を書くプロセスや自己成長の意識化のためにA4クリアファイルの「作家ノート」を準備させた。その書式には、主にマインドマップを記入する「アイデアメモ」、修正やメモが書き込める行間の広い「下書き」用紙、ピア活動中にピアの質問や意見をメモし、それに対する自分の意見を書く「グループ活動メモ」、自分の作文の長所・短所、書き方で学んだこと、5段階評点、その評価の理由を書く「自己評価シート」、文の長さ・文体・漢字・文

法・記号をチェックする「校正のチェックリスト」、作家ノートを利用したか、整理できたか、作家ノートを見直しての自分の作文能力の変化を記入する「作家ノートの自己評価」があった。一つ一つの作文の締め切りはなく、学期の前半後半に2作品ずつ書くように前半後半の締め切り日だけを決めた。作文提出時に「自己評価シート」「校正のチェックリスト」を添付させ、最終発表日に全ての書式が記入された「作家ノート」も提出させた<sup>3)</sup>。提出された作文は教師が添削して返却したが、その修正や再提出は学習者の判断に任せた。この授業の成績は自己評価シート30%、相互評価20%、作家ノートの整理10%、作家ノートの自己評価10%、教師による授業の参加度・発表・作文評価30%で行うことも初回授業で学習者に伝えた。

## 5. データ収集方法と分析方法

本研究では授業開始後10週目以降から最終発表後にかけて受講生12人に対して行ったタイ語によるインタビューを日本語訳して文字化<sup>4)</sup>したもの(資料1)と日本語で書かれた「作家ノートの自己評価」の記述13人分、ピアが記入した「相互評価シート」に対する感想文16人分(2つ合わせて資料2<sup>5)</sup>)をデータ<sup>6)</sup>とした。

インタビューは1回に3人ずつ集めてのグループ・インタビューとし、この授業とは関係のないタイ人教師が行った。この12人は提出した「自己評価シート」に作文の内容や文法・語彙についてだけでなく、作文の書き方や自己の振り返りをした記述が多い者と少ない者、初稿から最終稿までに修正が多い者と少ない者を含むように選んだ。インタビュー時期に幅があるのは、初めのデータから不足する部分を考え、その後のインタビューに生かすM-GTAの理論的サンプリングの手法を取ったためである。質問は1)作文授業全体、2)小グループ活動、3)中グループ活動、4)作文の書き方、5)作文を直す作業、6)自己評価、7)相互評価、8)教師の役割、9)作文授業での自分の目標の9項目で、どんな活動でどうしてそう思ったか、いつからそう思うようになったかなど、状況や過程を答えさせる半構造化インタビューをした。

データ分析も上述の通りM-GTA(木下2003)の手順に従った。まず資料から概念を生成し、解釈が恣意的にならないように個々の概念の具体例について類似例・対極例を集めて確認と比較をしながら分析して概念の精緻化をした。そして、概念のまとまりのカテゴリーを作り、概念間およびカテゴリー間の関係について繰り返し具体例を参照し、その解釈から仮説としての繋がりを考察し、全体像を仮説モデルとして作成した<sup>7)</sup>。仮説の対象である分析焦点者は「学習者主体を目指した作文授業を受けた者」で、仮説モデルは特定個人が示す過程

ではなく、得られた資料からこの分析焦点者に共通して見られる過程を理論化したものである。理論を応用する際の適用範囲もこの分析焦点者に限定される。資料1、2の範囲で分析を尽くし、理論的飽和化の判断をして図1の仮説モデルを作成した。

## 6. 分析結果とビリーフの形成・変容過程の考察

分析の結果、25の概念とその概念をまとめた7つのカテゴリーが得られた。これらの概念間、カテゴリー間の関係を考察した結果、図1で示すビリーフの形成・変容過程があることが分かった。授業での体験が学習者のビリーフの形成と変容を導いていたことから、図は体験の時間的な流れに沿って左下から右上への方向性を持っている。以下、本文では概念名を『』、カテゴリー名を【】、具体例となる発言を「」、その発言中のインタビュー者の発言を[In:]で示し、この図1に沿ってビリーフの形成・変容過程を説明し考察する。なお、発言に▼が付いているものは資料2からの引用で、学習者が書いたものを修正なしで引用している。

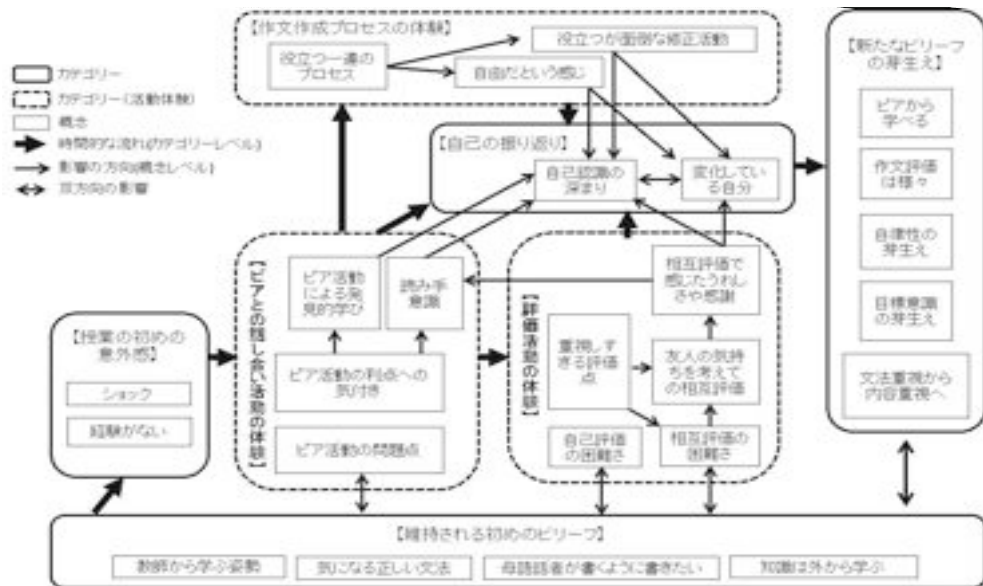


図1 学習者主体を目指した作文授業導入による学習者ビリーフの形成・変容過程

### 6.1 【維持される初めのビリーフ】から【授業の初めの意外感】へ

授業開始時に学習者は、学習とは教師から学ぶことという『教師から学ぶ姿勢』、正しい文法で日本人のように書きたいという『気になる正しい文法』『母語話者が書くように書きたい』、学習とは自分の外にある知識を取り入れること

という『知識は外から学ぶ』のビリーフを持っていた。これらはコース終了時にも見られたので【維持される初めのビリーフ】とまとめた。いずれも構成主義以前の教師中心・正確さ重視・母語話者模範のオーディオ・リングルの考え方を反映している。

このビリーフを持って教室に来た学習者はまず『ショック』を受け、こんな授業は『経験がない』と思う。そして「作文を書く時に先生は何を書くのか教えるものだと思いますが、その時はただ渡して書いて来るようにと（中略）あまりいい気はしませんでした。どうして教えてくれないの」とこれまで受けてきた授業方法との違いから感じる【授業の初めの意外感】を持つ。

## 6.2 【ピアとの話し合い活動の体験】から【自己の振り返り】へ

コース開始後2回目の授業から学習者はアイデアメモや下書きを書き、【ピアとの話し合い活動の体験】をする。そこでは『経験がない』ことでも「こんなふうに勉強したことはありません（中略）いい方法だと思います。協力して話し合えます」のように『ピア活動の利点への気付き』が起きる。そして「全部受け入れるわけじゃありません。友達の意見通りに書くこともあります（中略）それを自分でも考えて自分の言葉で書き加えます」のように、ピアからアイデアやコメントがもらえるという表面的な『利点への気付き』から、それを自分の中に取り込んで考え、新たな学びとする『ピア活動による発見的学び』への発展が起きる。

さらにこの『発見的学び』は「違う意見が出た時にもう一回家でゆっくり考えます。自分が正しいか友達が正しいか」や「人によって意見は違い、結局本人がもう一度考えます。すると色々なアイデアが出て、よく書けているかどうかにも気付きます」のように【自己の振り返り】をして『自己認識の深まり』を導く。この過程で自分自身の考えを問い直すことが起きるのである。舘岡(2007:62)はピア・ラーニングにおける学びの中で学習者が『自己』との対話を通して内省を深め、自分の考え、ものの見方、さらに言えば生き方や自分が何者なのかを探求」することが起きるとしているが、その一端がここでも見られるのである。

また、『利点への気付き』は「友達が読まなかったら本当に理解されるか分からないし、理解できない時は質問してくれます」のように読み手の理解を意識する『読み手意識』も生む。Tsui and Ng(2000)はピアのコメントが「読み手意識」や「自分の作文」意識(ownership of text)を高めると述べており、本研究の【ピア活動体験】による『読み手意識』『自己認識の深まり』からこの効果が確認できる。

一方で「先生はクラスメートに読ませますが、クラスメートはネイティブではないのです。(中略)先生にはこれは違っていると、これはこうであるとか詳しくチェックしてもらいたいです」に見られるような『ピア活動の問題点』がある。この発言には【維持される初めのピリーフ】が影響しており、ピアの意見が信頼できないと【初めのピリーフ】に固執し、【自己の振り返り】の方向へは進まない。

### 6.3 【評価活動の体験】から【自己の振り返り】へ

作文が完成すると【評価活動の体験】をする。そこではまず「作文そのものよりも、自己評価とクラスメートからの評価で点をつけられるみたい」のように『重視しすぎる評価点』を感じる。これは評価活動が作文力の向上に繋がるという指導が十分でなかったためと考えられる。そして「自分の作文の悪い点分かるなら、最初からそう書かない」という『自己評価の困難さ』やピアに遠慮したり書かれていることが理解できなかつたりして『相互評価の困難さ』を経験する。この『評価の困難さ』には「先生は友達に評価してもらってどうだったかしか聞かれないのです。最初はこのように、最後はこのように書くって指導して欲しい」のような『教師から学ぶ姿勢』の【初めのピリーフ】の影響がある。しかし、そこでのピアに対する遠慮が「その人自身もよく考えて直してきたわけですし、(中略)厳しいコメントはしたくないです。(中略)励ましたいです」という『友人の気持ちを考えての相互評価』を生む。そして「▼ほめるコメントに胸を膨らませて、(中略)書いてよかったと思わせました」のように『相互評価で感じたうれしさや感謝』に繋がる。

この評価活動は「友達にも評価されるので最初は慣れなくて。でも、後半には自己成長に繋がっていると気づき、弱点も分かるようになりました」の『変化している自分』や「▼いい評価ばかりあったら、自分の意見は一般の人の意見とだいたい同じではないでしょうか。逆に、もし両方の評価があったら(中略)自分の意見は一般の意見に違うということです。そのため、我流の作文の書き方が生まれるようになるかもしれません」のような『自己認識の深まり』を導いている。

### 6.4 【作文作成プロセスの体験】から【自己の振り返り】へ

学習者はブレインストーミング・アイデアメモ・下書き・ピア活動・作文の修正の繰り返しといった【作文作成プロセスの体験】をする。この体験は『役立つ一連のプロセス』となるが、作文内容に制約がないため「自由にどんな風にも書いてもいいので、思ったよりもずっと気楽でした」のような『自由だという感じ』を持つ。そしてこの体験は「以前はどの様に書き始めたらいいか分からなかった(中略)、でもこの授業で学んで、頭の中にあることをどのように作



文に入れるのが分かりました」のように『変化している自分』を導いている。また「▼思考力の自由が多くて、書けば書くほど楽しくなります。自分の考えの表現のようです」からは、『自由だという感じ』が思考力の自由となり、「自分の考えの表現」だと【自己の振り返り】で感じていることが分かる。牛窪(2005:93)は学習者主体では「『日本語-学習者』間での主体性を問題に」し、学習者が持つ「思考、意思、価値観等を教室の普遍的な内容とすることで、学習者がそれらを日本語で表現し経験を新たにしていける」としているが、それがここで実現されている。

『一連のプロセス』には修正活動も含まれるため『役立つが面倒な修正活動』が生じているが、それが「直すことはいい活動だと思います。自分が書いたものをもう一度振り返ってみることができます」のように自分を振り返る『自己認識の深まり』やそれによって以前と今を比較する『変化している自分』へ繋がる。

以上、【ピアとの話し合い活動の体験】【評価活動の体験】【作文作成プロセスの体験】の3つが【自己の振り返り】へ繋がっていることを見てきた。ここまでの過程からこの授業が「学習者が自分自身に変化を起こす」と定義した本研究の「学習者主体」の考え方に沿って行われたことも確認できた。

### 6.5 【自己の振り返り】から【新たなビリーフの芽生え】へ

ここでは【新たなビリーフの芽生え】の各概念への繋がりを考える。「自分が見えないところを教えてください、友達が。[In: 友達が適当に評価しているとは思いませんか] みな誠意を持ってしていると思います」の発言から、ピア活動が「自分が見えないところ」を考えさせる『自己認識の深まり』に繋がり、それがピアへの信頼感で支えられていることが分かる。信頼できるピアとの活動から【自己の振り返り】が起きたことで『ピアから学べる』というビリーフが芽生えたと考えられる。また、「作文授業では誰も善し悪しを決められない。それは多くの人の色々な意見があって決まります。[In: 最初からそう思っていたのですか] 最初はよく分かりませんでした、どうやって評価するのか」の発言からはこの授業体験で『変化している自分』が『作文評価は様々』だと思いうに至ったことが分かる。

教師の指示がなくても自分の方法を見つけて学ぶ『自律性の芽生え』もこの授業で生まれている。例えば「自分が書きたい話を書く時はもっと一杯書く練習ができるのです」の発言があり、『自由だという感じ』から「自分が書きたい話」に『自己認識の深まり』を通して気付き、もっと練習できるという自律性が生まれたことが分かる。このように【自己の振り返り】は『自律性の芽生え』に繋がる。

具体的な目標はないが、今後の作文学習に対する意欲を示す『目標意識の芽生え』もこの授業で見られるようになる。例えば「▼友達のコメントを見ると、ちょっと嬉しかった。自分の作文にはいいところがあるだなあと思った。それに、友達のコメントは私にとってパワーアップの薬みたいで力を与える効果がある。その効果で、私は自分の日本語の能力を発達させたくて、もっともっといい作文を書けるようになったのを目指している」という例があり、【評価活動の体験】から『自己認識の深まり』を起こし、次の作文への意欲に繋げていることが分かる。

『文法重視から内容重視へ』には「今までと違う書き方、毎日出会う普通のことから隠れている何かを取り出して書く作文がいい(中略)、文法は大切ですが最も大切ではありません」の例がある。ここでは「今までと違う」という【自己の振り返り】を見せて、文法の大切さに触れながらも内容の大切さが語られている。

#### 6.6 【維持される初めのビリーフ】と【新たなビリーフの芽生え】の関係

ここまで【維持される初めのビリーフ】から【新たなビリーフの芽生え】に至る過程を見てきた。授業での一つ一つの過程の体験が【自己の振り返り】を起こし、それが契機となって【新たなビリーフ】に進展している。一方で『ピア活動の問題点』『自己評価の困難さ』『相互評価の困難さ』を気にして【初めのビリーフ】に固執すれば【自己の振り返り】に至らず【新たなビリーフ】に進展しない。

また、「[In:他に先生にしてほしいことは?] 新しいテクニックの指導でしょうか。(中略)こんなテクニックもあるのだから知ることができます。[In:つまり(中略)この授業で新しい知識は得られてないってことですね]自分で探し出していくのでしょうか」という発言があるが、これは『教師から学ぶ姿勢』『知識は外から学ぶ』のビリーフを維持しながら『自律性の芽生え』を覗かせている例である。【維持される初めのビリーフ】はこの短期間のコース中でなくなることはなく、【新たなビリーフ】との行きつ戻りつが起きていると考えられる。それでも図1に示した一つ一つの過程を経ることは【新たなビリーフ】の形成を促し、この方向でビリーフが変容する可能性は仮定できる。

### 7. まとめと今後の課題

本研究は文脈アプローチによるビリーフ研究であり、「学習者主体を目指した作文授業」の実践から得られた資料をM-GTAで分析して次の過程を示した。すなわち、学習者は初めに客観主義の教師主導型のビリーフを持って授業に臨み、【授業の初めの意外感】を感じながらも【ピアとの話し合い活動の体験】で『発

見的学び』を得たり『読み手意識』を持ったりする。【評価活動の体験】では『評価の困難さ』を経験し、【ピアとの活動】で教師の指導が受けられない時と同様に【維持される初めのビリーフ】を見せながら『友人の気持ちを考えての相互評価』を行って『うれしさや感謝』を感じる。【作文作成プロセスの体験】では『役立つが面倒な修正活動』と感じながら『自由だという感じ』も持つ。そして、この3つの【体験】が【自己の振り返り】を促し、そこから『ピアから学べる』『作文評価は様々』『自律性の芽生え』『目標意識の芽生え』『文法重視から内容重視へ』の【新たなビリーフの芽生え】を形成するのである。

この過程を仮説モデルとして図1で提示した。この図から「学習者主体を目指した」授業を体験することで『自己認識』を深めたり『変化している自分』に気付いたりする【自己の振り返り】の起きる過程が分かる。そして、「学習者主体」の定義にある「自分自身に変化を起こすこと」が実現することが確認できる。ビリーフを形成・変容させるものはまさにこの「自分自身の変化」なのである。

今後の課題には評価法の見直しが挙げられる。短期間の作文コースで評価基準作りまで扱うには限界があるので評価の基準と方法は教師が準備していた。そのためこの点について十分に学習者主体とはならなかった。また、仮説モデルで【ビリーフの芽生え】としたのは、ビリーフの形成は確認したが、それが確かなビリーフとして維持されるのかは分からないことを示している。今後、より長期的な実践の中で【自己の振り返り】が起きる活動をより多く取り入れ、この仮説モデルの応用と修正を重ねる必要がある。

## 注

- 1) 「確信」「学習観」「信念」「ビリーフス」などの言い方があるが本稿ではこれらも含めて以下「ビリーフ」と呼ぶ。
- 2) 授業の構成、ブレインストーミング→下書き→修正→構成→完成→発表のプロセス、作家ノート、自己評価シートはフレッチャー他(2007)を参考にした。
- 3) このような指示は学習者の主体的行為を促進するためのもので、佐々木(2006:272)の「ファシリテーター」としての教師の役割にあたりと筆者は考えた。
- 4) インタビューの翻訳はインタビューをしたタイ人教師とタイ語が分かる日本人協力者が協働して行った。翻訳の確認は筆者が行った。
- 5) 提出しなかった者もいるので、全員分ではなかった。
- 6) これらのデータについては受講生から研究への使用許可をもらっている。

7) 実際の分析作業には質的データ分析(QDA)ソフトのMAXQDA2007を使用した。

## 参考文献

- 安龍洙、渡辺文夫、才田いずみ(1995)「韓国人日本語学習者の授業観の分析-授業に対する認知的変容についての事例的研究-」『東北大学文学部日本語学科論集』5、1-12
- 牛窪隆太(2005)「日本語教育における学習者主体」リテラシーズ研究会編『リテラシーズ1』87-94、くろしお出版
- 海野多枝他(2004)「第二言語学習ビリーフ研究に向けての基礎調査」『言語情報学研究報告』No. 5、285-319、東京外国語大学大学院地域文化研究科
- 岡崎眸(1996)「教授法の授業が受講生の持つ言語学習についての確信に及ぼす効果」『日本語教育』89号、25-38、日本語教育学会
- 小川貴士(2007)「主体的なコミュニケーションをどうクラスで実現させるか 文芸批評論のコミュニケーション論との関連から」『日本語教育のフロンティア 学習者主体と協働』21-36、くろしお出版
- 木下康仁(2003)『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践-質的研究への誘い』 弘文堂
- 久保田賢一(2000)『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版部
- 阪上彩子(2009)「学習者ビリーフは変容するのか-ハンガリー人大学生を対象として-」『日本語・日本文化研究』第19号、21-34、大阪大学言語文化研究科言語社会専攻海外連携特別コース
- 佐々木倫子(2006)「パラダイムシフト再考」国立国語研究所編『日本語教育の新たな文脈』259-283、アルク
- 館岡洋子(2007)「ピア・ラーニングとは」池田玲子・館岡洋子『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』35-69、ひつじ書房
- 田中信之、北直美(1996)「日本語教育における学習者の作文に対する学習信念」『北陸大学紀要』第20号、325-334
- トムソン木下千尋(2009)「オーストラリアの日本語教育 その社会的背景と理論的背景」トムソン木下千尋編『学習者主体の日本語教育 オーストラリアの実践研究』3-28、ココ出版
- 八若壽美子(2005)「外国人留学生と日本人学生の言語学習ビリーフの変容-協働活動を通して-」『茨城大学留学生センター紀要』3、11-24
- フレッチャー・ラルフ、ポータルピ・ジョアン(小坂敦子、吉田新一郎訳)(2007)『ライティング・ワークショップ-「書く」ことが好きになる教え方・学び方-』新評論

- 細川英雄(1995)「教育方法論としての『日本事情』-その位置づけと可能性-」  
『日本語教育』87号、103-113、日本語教育学会
- 細川英雄(2005)「新時代の日本語教育をめざして第11回学習者主体とは何か-  
日本語教育における学習者主体と協働の意味-」『日本語学』24(2)、96-110、  
明治書院
- Barcelos, A. M. F. (2003) “Researching Beliefs about SLA: A Critical Review.”  
In Kalaja, P. and Barcelos, A. M. F. (eds) *Beliefs about SLA: New Research  
Approaches*. 7-33, Springer Science + Business Media, LLC
- Honsenfeld, C. (2003) “Evidence of Emergent Beliefs of a Second Language  
Learner: A Diary Study.” In Kalaja, P. and Barcelos, A. M. F. (eds) *Beliefs  
about SLA: New Research Approaches*. 37-54, Springer Science + Business  
Media, LLC
- Horwitz, E. K. (1987) “Surveying Student Beliefs About Language Learning.”  
In Wenden A. and Rubin J. (eds) *Learner Strategies in Language Learning*.  
119-129, London: Prentice-Hall.
- Tsui, A. B. M. and NG, M. (2000) “Do Secondary L2 Writers Benefit from Peer  
Comments?” *Journal of Second Language Writing*, 9(2), 147-170
- White, C. (1999) “Expectations and Emergent Beliefs of Self-instructed  
Language Learners.” *System*, 27(4), 443-457

(名古屋大学大学院国際言語文化研究科)