

英語教師のビリーフに関する考察

——成長指標としての構成主義的授業観——

波 多 野 五 三

EFL Teachers' Beliefs about Classroom Teaching: Constructivist Evidence of Teacher Development

Izumi Hatano

人間は自分自身の歴史を創るが、しかし、自発的に、自分で選んだ状況の下で歴史を創るのではなく、すぐ目の前にある、与えられた、過去から受け渡された状況の下でそうする。すべての死せる世代の伝統が、悪夢のように生きている者の思考にのしかかっている。そして、生きている者たちは、自分自身と事態を根本的に変革し、いままでになかったものを創造する仕事に携わっているように見えるちょうどそのとき、まさにそのような革命的危機の時期に、不安そうに過去の亡霊を呼び出して自分たちの役に立てようとし、その名前、関の声、衣装を借用して、これらの由緒ある衣装に身を包み、借り物の言葉で、新しい世界史の場面を演じようとするのである。

(Karl Marx, 1852)

Abstract

This paper discusses the quality of beliefs which EFL teachers hold

キーワード：英語教師，ビリーフ，授業観，構成主義，授業構成要因，教師の成長過程

regarding classroom teaching. Teachers' beliefs are conceived to be a personalised adaptive system of conceptual and practical knowledge of what they believe teaching and learning is about. These conceptions, implicit or explicit, are inferred from past learning- and/or teaching- experiences, observations and reflections, formal knowledge from teacher education, and other relevant resources. Most literature assumes that teachers' beliefs tend to be stable and reluctant to change once they are perceived and taken in as consistent and valid against teachers' semantic benchmarks. With appropriate awareness, insinuations and interventions through preservice or inservice teacher education programmes, however, existing beliefs are subject to reorganization and reconstruction as results of confirmation, addition, rejection, re-labeling, etc. of accommodated or novel knowledge. Strategies, such as reflective journal writing, conferences and/or interviews with colleagues, experienced teachers and mentors, serve to trigger and promote belief evolution. The author proposes EFL classroom teaching is a holistic process of collaborative interaction among teacher, learner, subject-matter and objective, whose representations form a tetrahedral structure with any single factor of the four located at each vertex. A teaching process is seen as a vector stemming from the base of teacher, learner and subject-matter towards the vertex of objective. This pyramid stays and floats inside a sphere which on its surface has eleven ecological factors of magnetic force affecting constantly what occurs before, during and after the teaching event. From a constructivist viewpoint, teachers are proved to have developed cognitively when successfully reorganising and reconstructing their beliefs about the nature and reality of classroom teaching, taking into analysis the macro interplay between the internal four factors and the external eleven factors.

1. 研究の背景と目的

近年、英語教師の実践的知識、教育的概念、信条・信念、価値観、判断基準、道徳的態度など教師認知 (teacher cognitions) に関する研究が盛んになってきた。特に1990年代半ばからは、Richards and Lockhart (1994), Woods (1996), Williams and Burden (1997), Gebhard and Oprandy (1999), Breen and Littlejohn (2000), Tui (2003), Borg (2006), Andrews (2007) など、第二言語教師の認知に関する研究成果が次々と発表されるようになった。我が国においても、大学英語教育学会 (JACET) 言語教師認知研究会 (2009-2010) が月刊誌『英語教育』に「言語教師認知と英語教育」という題目で連載を行ったり、笠島・ボーグ (2009) が言語教師の認知に関する論考を発刊したりするに至った。しかしながら、Liston and Zeichner (1990: 66) が 'it seems odd that the researcher has shed little light on how teachers' implicit and explicit social, political, and cultural beliefs affect their educational deliberations.' と指摘しているとおり、教育実践上の様々な営み (teaching practice) と教師認知、特に 'teacher beliefs' (教師ビリーフ) との関連性に関する研究は一層の成果が期待される分野である。例えば、Borg (2006: 46) は、外国語教員の認知研究に関する研究対象として、①過去の学習体験と認知 (trainees' prior learning experiences and cognitions), ②言語教育に関するビリーフ (trainees' beliefs about language teaching), ③教育実習中における意思決定、ビリーフ、知識 (trainees' decision-making, beliefs and knowledge during the practicum), ④養成教育期間中における認知の変容 (change in trainees' cognitions during teacher education) の4つの観点を挙げて、言語教師の認知に関する実証的な研究の方向性を示している。

我が国の大学における英語教員養成の主要な目的は、講義、演習、教育実習などを通じて、外国語教育政策、外国語教授法、第二言語習得、

学習者論，教材編成理論，評価論などに関する理論的な知見をはじめ，学習指導要領，教科書，教材研究，学習指導案，4技能の指導方法，発音及び文法の指導，学習過程などに関する方法論的な専門知識と実践能力を獲得させるとともに，外国語教育を通して広く社会に貢献する教育者としての見識，資質，力量，適性などについて自覚と認識を深化・高揚させることである。このパラダイムは，教員養成課程が，英語科実習生が既に蓄えている認知的な知識基盤や情意的な資質に対して何らかの作用効果を及ぼすであろうという仮説に立脚している。これに関連して，波多野（2008: 129）は「個々の英語教師は第一義に外国語教授の主体であり，外国語教授法や目標言語及び目標文化に関する知識などを既に獲得しているばかりでなく，自分なりのスキーマ，信条，教授方略，指導力などの力量を形成している。そして，教師はこれらの経験知や暗黙知に教育活動の諸相を照らし合わせることによって，学校の実像や教室内の事実について内面的な解釈と意味付けを試みる」と述べて，英語教師自身が第二言語の学習者として構築した認知体系と教育実践の連関に着目している。

そこで，本研究においては主に先行研究に基づいて，（1）教師ビリーフの一般的な特性を明らかにし，（2）英語教師のビリーフが依拠する内容的知識や実践的知識を検討し，（3）養成教育及び現職研修がビリーフの変容に及ぼす影響を検証するとともに，（4）英語の授業構成要因に関する構成主義的な授業観について検討を加えることにする。なお，本稿では，英語科実習生（以下，実習生）とは，大学及び大学院の教員養成課程あるいは教職課程において英語教育に関する専門的な教育及び実地研修（*preservice teacher education*）を受講する学生（*trainee teachers; student teachers; prospective teachers*）を，英語教員とは，上記の教育課程を修了した後に教育現場で英語指導の実践に係わる現職教員（*inservice teachers; practicing teachers*）をそれぞれ指す。また，実習生の養成教育と英語教員の現職研修を合わせて教職専門研修と呼び，教職専門研修を履修する実習生及び英語教員の総称として「英語教師」を用いるこ

とにする。

2. 英語教師のビリーフ

2.1 教師ビリーフの特性

秋田 (2000: 194-196) によれば、教師のビリーフとは、知識の使用、授業場面の解釈、授業行動など教師の思考・感情・行動を根底で規定する認知的枠組みのことであり、行動目標を与える働きを担っている。すなわち、ビリーフとは「教師個人、あるいはその教師を取り巻く教師文化がどのような授業、教師役割を望ましいと考えるかという授業観、教材観、指導観」(p. 194) のことであるが、ビリーフには学習者観、教師観、学校観なども含まれる。従って、ビリーフは授業の計画・実施・評価の各過程における教師の思考過程や意思決定に様々な影響を及ぼし、その結果、学校及び教室における教師の言動全体を左右するのである。我が国では、ビリーフは「信条」あるいは「信念」と訳され教師認知を形作る要因の一つとして取り上げられている。しかし、表1に列挙したとおり、教師認知を形成する諸要因には、個人理論 (personal theory)、イメージ (image)、メタファー (metaphor) など、ビリーフに類似した構成概念 (psychological constructs) が複数ある。

教師の知識 (teachers' knowledge) は、内容的知識 (content knowledge; subject-matter knowledge) と実践的知識 (practical knowledge; practical theory) に大別される。例えば、[英語の母音は、短母音、長母音、二重母音、三重母音などに分類される] という英語音声学の基礎知識は前者に、[生徒に自律性を持たせれば学習に対する積極性が増す] という実践的な知見は後者にそれぞれ属する。後者の知識は、教師個人の経験や主観を反映している点においてビリーフやイメージと共通する点が多い。Calderhead and Robson (1991: 3-6) は、イメージを①特定の出来事や人々についての記憶と関連のある 'episodic' と②過去の経験に基づいて抽象化された 'general' の二つの位相で捉え、イメージが教師の知識

表1 教師の認知的枠組みを形成する心理学的構成概念と認知過程

心理学的構成概念		認 知 過 程	
原 語	和 訳	原 語	和 訳
anticipation	予想	abstraction	抽象化
assumption	想定・憶測	analogy	類推
attitude	態度	analyzation	分析
belief	ビリーフ・信条・信念	assessment	査定
conception	概念	categorization	範疇化
conviction	確信	conceptualization	概念化
expectation	予期・期待	concretization	具体化
feeling	感情・心情	deduction	演繹
frame of reference	参照枠	definition	定義
ideology	イデオロギー	description	記述・描写
idiosyncratic theory	個人理論	equation	均等化
image	イメージ・表象	evaluation	評価
impression	印象	exemplification	例示
interest	興味・関心	explanation	説明
knowledge (base)	知識（基盤）	formulation	公理化
maxim	行動原理	generalization	一般化
metaphor	メタファー・比喩	grouping	分類
misconception	謬見	illustration	例証
motivation	動機付け	induction	帰納
needs	ニーズ	interpretation	解釈
notion	観念	judgment	判断
perception	知覚	justification	正当化
personal theory	個人理論	prioritization	軽重化・優先化
perspective	パースペクティヴ・観点	reflection	反省・省察・内省
preconception	先入観・偏見・思い入れ	schematization	スキーマ化
prediction	予測・予想	segmentation	分節化
preference	嗜好性・好み	selection	選別
premise	前提・仮説的言明	sequencing	序列化
prior knowledge	先行知識	synthesis	総合
professional thinking	専門（職）的思考	systematization	体系化
proposition	主張		
prospect	見通し		
schema	スキーマ		
thought	思考・意向		
understanding	理解		
value	価値観		
view	見解		

を具現化する役割を持つとともにその内容が「否定的」あるいは「肯定的」な色彩で彩られ、目標を達成する上で方向性や規範性を帯びることを指摘している。この定義においては、ビリーフとイメージはほぼ同義であると考えても差し支えない。また、以下に示したとおり、Handal and Lauvås (1987: 9) の実践知 (practical theory) に関する定義もビリーフに対する一般的な捉え方に共通している。

... a person's private, integrated but ever-changing system of knowledge, experience and values which is relevant to teaching practice at any particular time... a personal construct which is continuously established in the individual through a series of diverse events (such as practical experience, reading, listening, looking at other people's practice) which are mixed together or integrated with the changing perspective provided by the individual's values and ideals...

このようにビリーフと知識の二つの構成概念が同義として混用される一方で、本質的な意味の違いを強調する立場もある。たとえば、Grossman, Wilson and Shulman (1989: 31) は、'...beliefs rely heavily on affective and personal evaluations.' と述べてビリーフの情動的ならびに評価的な側面に注目している。Richardson (1996: 104) は '...knowledge depends on a "truth condition" that suggests that a proposition is agreed on as being true by a community of people. ...propositional knowledge has epidemic standing; that is, there is some evidence to back up the claim. Beliefs, however, do not require a truth condition.' と述べて、内容の真偽という判断基準を適用できるか否かが、ビリーフと知識の差異を生むと主張している。これに対して、Tui (2003: 61) は、'if teacher knowledge is considered as personalized, idiosyncratic, and highly context specific, as in teachers' "personal practical knowledge," then there is considerable overlap between the two [beliefs and knowledge], though

they are not synonymous.’ ([] 内は筆者の加筆) と述べて、脈絡への依存度が高い個人的な実践知はビリーフとの共通点が多いことを指摘し、教師の ‘beliefs’, ‘metaphors’, ‘images’, ‘assumptions’, ‘values’ などの構成概念を包括する総称として ‘teachers’ conceptions of teaching and learning’ という用語を用いている。

Richards and Schmidt (2002: 541) は、言語教師のビリーフを ‘ideas and theories that teachers hold about themselves, teaching, language, learning and their students’ と定義し、ビリーフが教師自身の過去の経験、観察、訓練及びその他の情報源から導き出され、それ自体が固有の体系やネットワークを形成しており外部からの影響を受けにくく変化に乏しい構成概念であると捉えている。そして、ビリーフは、教師が新情報、すなわち未知の出来事に遭遇した際に依拠する参照枠としての機能と、授業実践に援用される情報源としての役割を持つと述べている。Williams and Burden (1997: 56-57) は、‘Teachers’ beliefs about what teaching is will affect everything that they do in the classroom, whether these beliefs are implicit or explicit.’ と述べて、ビリーフが授業実践に与える影響の大きさに注目している。

Pajares (1992: 324-326) は教師ビリーフの特性を以下の16項目に総括しているが、ビリーフは、公共的正当性 (public truth)、学術的知見 (formal knowledge)、集団的記憶 (collective memories) などよりも教師個人の教授理念や教授行動に与える影響力が大きく、一個人の成長過程のいずれかの時点で一旦構築されるとそれ以後は外部からの働き掛けが及びにくく変化や修正に乏しくなると考えられる。

1. Beliefs are formed early and tend to self-perpetuate, persevering even against contradictions caused by reason, time, schooling, or experience.
2. Individuals develop a belief system that houses all the beliefs acquired through the process of cultural transmission.

3. The belief system has an adaptive function in helping individuals define and understand the world and themselves.
4. Knowledge and beliefs are inextricably intertwined, but the potent affective, evaluative, and episodic nature of beliefs makes them a filter through which new phenomena are interpreted.
5. Thought processes may well be precursors to and creators of belief, but the filtering effect of belief structures ultimately screens, redefines, distorts, or reshapes subsequent thinking and information processing.
6. Epistemological beliefs play a key role in knowledge interpretation and cognitive monitoring.
7. Beliefs are prioritized according to their connections or relationship to other beliefs or other cognitive and affective structures. Apparent inconsistencies may be explained by exploring the functional connections and centrality of the beliefs.
8. Belief substructures, such as educational beliefs, must be understood in terms of their connections not only to each other but also to other, perhaps more central, beliefs in the system.
9. By their very nature and origin, some beliefs are more incontrovertible than others.
10. The earlier a belief is incorporated into the belief structure, the more difficult it is to alter. Newly acquired beliefs are most vulnerable to change.
11. Belief change during adulthood is a relatively rare phenomenon, the most common cause being a conversion from one authority to another or a gestalt shift. Individuals tend to hold on to beliefs based on incorrect or incomplete knowledge, even after scientifically correct explanations are presented to them.
12. Beliefs are instrumental in defining tasks and selecting the cog-

nitive tools with which to interpret, plan, and make decisions regarding such tasks; hence, they play a critical role in defining behavior and organizing knowledge and information.

13. Beliefs strongly influence perception, but they can be an unreliable guide to the nature of reality.
14. Individuals' beliefs strongly affect their behavior.
15. Beliefs must be inferred, and this inference must take into account the congruence among individuals' belief statements, the intentionality to behave in a predisposed manner, and the behavior related to the belief in question.
16. Beliefs about teaching are well established by the time a student gets to college.

Pajares (1992: 324-326)

ビリーフは教師認知を形成する抽象的な構成概念であるが、教育実践における意思決定に対して多次元で複雑な影響を与えるものである。その作用効果は一単位時間の授業に係わる脈絡依存のもの（例：ビリーフ [ペアワークは生徒間の積極的な意見交換を促す] →授業中の意思決定 [発話内容を生徒自身が補う対話練習を実施する]）から、教師のライフワークに係わる長期的で高次なもの（例：ビリーフ [英語教師にとって英語の会話能力は最も重要な技能である] →職能開発への投資行動 [英語圏での短期語学研修に参加する]）まで多様性に富んでいる。ビリーフが授業実践及び教育活動全般に対して与える影響力について Tudor (2001: 38-39) は以下のように述べている（斜字体は筆者による）。

Teachers, like students, are individuals and their actions in the classroom reflect their individuality and their own *personal philosophy of teaching*. Each teacher thus defines the nature and goals of language teaching in a certain way and may therefore be seen as having

3. The belief system has an adaptive function in helping individuals define and understand the world and themselves.
4. Knowledge and beliefs are inextricably intertwined, but the potent affective, evaluative, and episodic nature of beliefs makes them a filter through which new phenomena are interpreted.
5. Thought processes may well be precursors to and creators of belief, but the filtering effect of belief structures ultimately screens, redefines, distorts, or reshapes subsequent thinking and information processing.
6. Epistemological beliefs play a key role in knowledge interpretation and cognitive monitoring.
7. Beliefs are prioritized according to their connections or relationship to other beliefs or other cognitive and affective structures. Apparent inconsistencies may be explained by exploring the functional connections and centrality of the beliefs.
8. Belief substructures, such as educational beliefs, must be understood in terms of their connections not only to each other but also to other, perhaps more central, beliefs in the system.
9. By their very nature and origin, some beliefs are more incontrovertible than others.
10. The earlier a belief is incorporated into the belief structure, the more difficult it is to alter. Newly acquired beliefs are most vulnerable to change.
11. Belief change during adulthood is a relatively rare phenomenon, the most common cause being a conversion from one authority to another or a gestalt shift. Individuals tend to hold on to beliefs based on incorrect or incomplete knowledge, even after scientifically correct explanations are presented to them.
12. Beliefs are instrumental in defining tasks and selecting the cog-

- nitive tools with which to interpret, plan, and make decisions regarding such tasks; hence, they play a critical role in defining behavior and organizing knowledge and information.
13. Beliefs strongly influence perception, but they can be an unreliable guide to the nature of reality.
 14. Individuals' beliefs strongly affect their behavior.
 15. Beliefs must be inferred, and this inference must take into account the congruence among individuals' belief statements, the intentionality to behave in a predisposed manner, and the behavior related to the belief in question.
 16. Beliefs about teaching are well established by the time a student gets to college.

Pajares (1992: 324-326)

ビリーフは教師認知を形成する抽象的な構成概念であるが、教育実践における意思決定に対して多次元で複雑な影響を与えるものである。その作用効果は一単位時間の授業に係わる脈絡依存のもの（例：ビリーフ [ペアワークは生徒間の積極的な意見交換を促す] →授業中の意思決定 [発話内容を生徒自身が補う対話練習を実施する]）から、教師のライフワークに係わる長期的で高次なもの（例：ビリーフ [英語教師にとって英語の会話能力は最も重要な技能である] →職能開発への投資行動 [英語圏での短期語学研修に参加する]）まで多様性に富んでいる。ビリーフが授業実践及び教育活動全般に対して与える影響力について Tudor (2001: 38-39) は以下のように述べている（斜字体は筆者による）。

Teachers, like students, are individuals and their actions in the classroom reflect their individuality and their own *personal philosophy of teaching*. Each teacher thus defines the nature and goals of language teaching in a certain way and may therefore be seen as having

his or her own *rationality of teaching*. This exerts a significant influence on what teachers do in the classroom and also on how they interact with the actions and the attitudes of other participants.

同様に、Calderhead and Robson (1991: 7) も、'The different conceptions of teaching and of professional development held by students can influence what they find relevant and useful in the course, and how they analyse their own and others' practice.' と述べて、実習生個人のビリーフが養成教育の内容を分析または評価する際の「物差し」や「ふるい」として影響を及ぼすことを指摘している。

それでは、ビリーフは教師認知をどの程度忠実に反映した言明なのであろうか。言い換えれば、ビリーフは記憶表象として言語化される際に、その経験的な物語性について勝手な歪曲や都合の良い脚色が増えられる可能性はないのであろうか。Jourdenais (2001: 372) は、プロトコール分析における問題点として①被験者の記憶力、②プロトコールの信憑性、③データの抽出方法、④被験者のメタ言語的能力などを挙げて、被験者が口述及び記述 (retrospective reports) に際して情報の選択や脚色を行う可能性があることを指摘している。また、伊藤 (2005) も、ビリーフは全くの虚構ではないにせよ、教師の記憶力と言語表現力には限界がありビリーフの悟性、直截性、信憑性などに関して多面的な解釈が必要であると述べている。しかしながら、程度の差こそあれ、ビリーフはその根底において、教師個々人の世界観、人間観、人生観、宗教観、教育観、幸福感、価値観などに少なからず依拠しており、英語教師が教職専門研修で獲得する内容的知識 (content knowledge) よりも、広く、深く、そして、堅固に根付いている可能性が高いのである。それゆえ、ビリーフから演繹された教育哲学や指導理念は個々の教師の授業設計－授業実施－授業評価の各諸相に及ぶと考えると差し支えない。

2.2 教師ビリーフの源基

英語教師はどのようなビリーフを抱いているのであろうか。2.1で考察したとおり、ビリーフはそれ自体が何らかの矛盾や不合理を含んでいたとしても、教師個人の認知体系においては一貫性と持続性を持っている。ビリーフには肯定的な解釈や仮説から成るものもあれば、否定的な評価や主張に裏付けられるものもある。そして、教師の成長過程における何らかの出来事や制約が契機となり、その経験を小刻みに反映した「書き直し」や「書き足し」が行われることもあるが、それは既存ビリーフとの総体的な摺り合わせの中で展開される。従って、ビリーフは一旦形成されると、たとえ合理的かつ客観的な反証が突き付けられたとしても瞬時に修正されることはない。ビリーフの中には、いわゆる「個人の思い入れ」のように個々の教育現場の特徴に基づいた脈絡依存のものもあれば、帰属集団に固有の体制的、社会文化的、経済的、政治的、歴史的な背景に依拠するものもある。そして、それらは、個々の教師が新旧のビリーフを修正、追加、棄却するうちに、教師の共同体に通ずる公共のビリーフ (community belief)、すなわち専門職的知見 (professional knowledge) として体现されることもある。笠島・ボーグ (2009: 195-229) は、日本の中学校及び高等学校の英語教員62名とスコットランドの現代語教師81名を対象にして、①英語の知識と技能、②指導に関する知識と技能、③教育目的、④教職教養、⑤教員採用、⑥校内研修、⑦教材、⑧仕事、⑨生徒との関係など9つの領域から構成されたアンケート調査を実施した。両群の回答結果を比較したところ、外国語指導を困難であると感じる度合いをはじめ、目標文化、語彙、文法などに関する知識や学習を重要視する度合いについて、日本人英語教師はスコットランドの外国語教師よりも肯定的な回答を示す傾向があることが明らかになった。

Warford ad Reeves (2003) は、アメリカの大学で TESOL を専攻する実習生 (内、英語母語話者 6 名、非英語母語話者 3 名) を対象に英語教育に対する思い入れについて調査した。その結果、(1) 職業観、言語観、教授観を概念化する際にメタファーを用いる傾向があること、(2) 徒弟

的観察 (apprenticeship of observation) [Lortie (1975: 61-67) : 〈教師は過去の学習体験に基づいて帰納的に教師認知を形成するという経験則〉] は、母語話者よりも非英語母語話者に顕著に観察されること、(3) 職業観について社会政治的な視点から現状分析を試みるが将来展望の視覚化は図らないこと、(4) 構成主義的な専門知識を自分の枠組みに合わせて取り込むこと (folklinguistic adaptations) などを明らかにした。

それでは、我が国の英語教師は英語教育の諸領域についてどのようなビリーフを抱いているのであろうか。一般的なビリーフとしては以下のような言明が想定される。

〔教育体制及び教育現場に関するビリーフ〕

- ・ 学習指導要領は日々の教育実践と関係がない。
- ・ 教科指導が教育現場での諸活動に占める割合は小さい。
- ・ 受験中心の指導はコミュニケーション志向の英語教育を阻害する（またはその逆）。

〔養成教育または現職研修に関するビリーフ〕

- ・ 教員養成課程で学んだ理論的な知識は実践には役立たない。
- ・ 各種研修会への参加は教師としての成長に結び付かない。
- ・ 同僚教師との日々のやり取りは有益なヒントを与えてくれる。

〔第二言語習得に関するビリーフ〕

- ・ 外国語学習は母語及び母文化の再認識に貢献する。
- ・ 文法能力は英語力の基礎である。
- ・ 生徒は文法学習に興味を示さない。

〔教授法及び英語指導に関するビリーフ〕

- ・ Communicative Language Teaching は話す能力の養成に適している。
- ・ 英語の授業は英語で行うべきである。
- ・ 英文法の説明には日本語を用いるべきである。

Richards and Lockhart (1994: 32-41) は、以下に列举したとおり、言

語教師のビリーフについて①言語観（英語の本質）、②学習観（第二言語習得）、③指導観（外国語教授法）、④制度観（カリキュラム）、⑤職業観（職能）の5つの観点を設けて、教師の語り（ナラティブ, narratives）を通してビリーフを浮き彫りにするための質問を例示している。

1. Beliefs about English

- ・ Why do you think English is an important language?
- ・ Do you think English is more difficult to learn than other languages?
- ・ What do you think the most difficult aspects of learning English are (e.g., grammar, vocabulary, pronunciation)?
- ・ Which dialect of English do you think should be taught (e.g., British, American, other)?
- ・ Do you think it is important to speak English with native-like pronunciation?
- ・ How does English sound to you compared to other languages you know?
- ・ What attitudes do you think your learners associate with English?
- ・ Do you think English has any qualities that make it different from other languages?

2. Beliefs about learning

- ・ How do you define learning?
- ・ What are the best ways to learn a language?
- ・ What kinds of exposure to language best facilitate language learning?
- ・ What kinds of students do best in your classes?
- ・ What kinds of learning styles and strategies do you encourage in learners?

- ・ What kinds of learning styles and strategies do you discourage in learners?
 - ・ What roles are students expected to assume in your classroom?
3. Beliefs about teaching
- ・ How do you see your role in the classroom? How would this be apparent to a visitor?
 - ・ What teaching methods do you try to implement in your classroom?
 - ・ What teaching resources do you make use of?
 - ・ How would you define effective teaching?
 - ・ What is your approach to classroom management?
 - ・ What are the qualities of a good teacher?
4. Beliefs about the program and the curriculum
- ・ What do you think are the most important elements in an effective language teaching program?
 - ・ What do you think the role of textbooks and teaching materials in a language program should be?
 - ・ How useful do you think instructional objectives are in teaching?
 - ・ How do you decide what you will teach?
 - ・ To what extent is your teaching based on your students' needs?
 - ・ What is your attitude toward assessment in a language program?
 - ・ What changes would you like to see in your program?
5. Beliefs about language teaching as a profession
- ・ How would you characterize English teaching (or the language you teach) as a profession?
 - ・ What changes do you think are necessary in the language teaching profession?
 - ・ What kind of training do you think language teachers need?
 - ・ What kinds of professional development activities best support

teaching?

- ・ What kind of support for professional development is available at a school you are familiar with?
- ・ What is the most rewarding aspect of teaching for you?
- ・ Do you think language teachers should be evaluated throughout their careers? If so, what form should this evaluation take?

教師は、上記の各質問について自分の考えを言語化する過程において、経験知として蓄えたビリーフ群の中から関連性の高い下位ビリーフを抽出しその妥当性を再確認する。ビリーフは、経験の中に埋め込まれ言語化しにくい暗黙知 (implicit knowledge) とは異なり、「AとはBである」とか「CはDをすべきである」という具合に言語に置き換えることのできる形式知 (explicit knowledge) の属性を持つものが多い。たとえば、授業の開始時と終了時に英語で挨拶を交わすという指導ルーチンは、どのような教師ビリーフに関連しているのであろうか。おそらく、大半の英語教師は、このルーチンが指導手順として不可欠であり教室英語は適切なインプットとしての機能を果たすという、明確に意識化された形式知に基づいて実施しているに違いない。しかしながら、授業設計は、授業展開、指導目標、教材の効力、生徒の学習状況、評価の観点などに関して設定した仮説、すなわち、ビリーフ、特定の視点 (perspectives)、想定 (assumptions) に基づいて、心象化した授業場面を時系的に視覚化することである (波多野, 2009: 70)。それゆえ、授業設計には過去の体験に基づいて授業展開の予想図を描くという、省察、評価、予測などの概念化が必要であり、その認知過程には、いわゆる隠れた知識である暗黙知が係わる。

それでは、教師ビリーフはどのような要因に基づいて形成されるのであろうか。たとえば、Richardson (1996: 105-106) は、教師ビリーフの形成に影響を与える要因として、(1) personal experience (知性及び道德的気質) (2) experience with schooling and instruction (過去の学習体験)、

(3) *experience with formal knowledge* (学術的知見) の3つを挙げている。Sato and Kleinsasser (2004) は、日本の高等学校に勤務する英語教員19名(内、日本人15名、英語母語話者4名)を対象にした調査の結果から、回答者の年齢や教歴とは無関係に、これらの英語教師の授業観が(1) 自己の英語学習経験、(2) 英語の授業を担当した恩師、(3) 校内研修会における同僚間の授業観察などに基づいていることを明らかにした。また、Johnson (1994: 443) は、アメリカの大学院で MA in TESL を専攻する実習生4名を対象にした調査の結果に基づいて、外国語教師並びに第二言語教授に関する実習生のビリーフは、(1) *images of their formal language learning experiences*, (2) *images of their informal language learning experiences*, (3) *images of themselves as teachers*, (4) *images of the teacher preparation program* の4つの構成概念から成ると述べている。さらに、Farrell (2007: 33-34) は、Richards and Lockhart (1994: 30-31) を参考にして、英語教師のビリーフ形成に影響を及ぼす要因を以下の6項目に分類している([] 内の解説は筆者による)。

1. Teachers' past experience as students

[外国語の過去の学習経験]

2. Experience of what works best in their classes

[授業における成功体験]

3. Established practice within a school

[勤務校で共有される特定の教授スタイル]

4. Personality factors of teachers

[教師の個性]

5. Educationally based or research-based principles

[外国語教育に関する学術的知見]

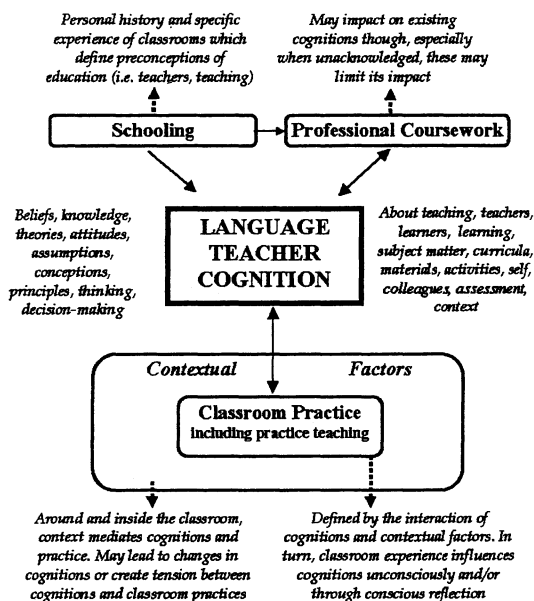
6. Method-based sources of beliefs

[外国語教授法の原理・原則]

同様の見地から, Borg (2006: 283) 並びに笠島・ボーグ (2009: 182) も, 言語教師の認知が外国語の教授・学習, 外国語教師, 学習者, カリキュラム, 教科内容, 教材などに関する, ビリーフ, 知識, メタファー, 態度, 憶測などの構成概念から成り立ち, その形成過程において, (1) 過去の学習履歴 (schooling), (2) 教職専門研修 (professional coursework), (3) 授業実践 (classroom practice) の3つの外部要因が影響を与えると主張している (図1 参照)。

上記の研究はいずれも, 年齢, 性別, 教歴, 母語, 文化的背景などに係わらず, 英語教師のビリーフが, 過去における外国語の学習体験, すなわち学習者としての学びの記憶に依拠していることを指摘している。Johnson (1994: 440) が ‘...when preservice teachers enter teacher education programs they bring with them an accumulation of prior experiences

図1 言語教師認知の構成要素とプロセス



Borg (2006: 283)

that manifest themselves in the form of beliefs that tend to be quite stable and rather resistant to change.’と述べているとおり、学習履歴に基づいて形成されたビリーフは教職専門研修を介して他者から注入される外在知識 (transmitted knowledge) よりも発達したネットワークを構築している。従って、既存ビリーフが新情報よりも効力を発して、その結果、新情報を否定あるいは棄却することもある。その一方で、既存ビリーフと新情報の間に不都合な軋轢や葛藤が生じない場合は、たとえ既存ビリーフの内容が事実と反する偏見や予見であったとしても、新情報は既存ビリーフに妥当性を与え、強化のフィードバックとして機能することになる。

2.3 教師ビリーフの形成及び変容過程

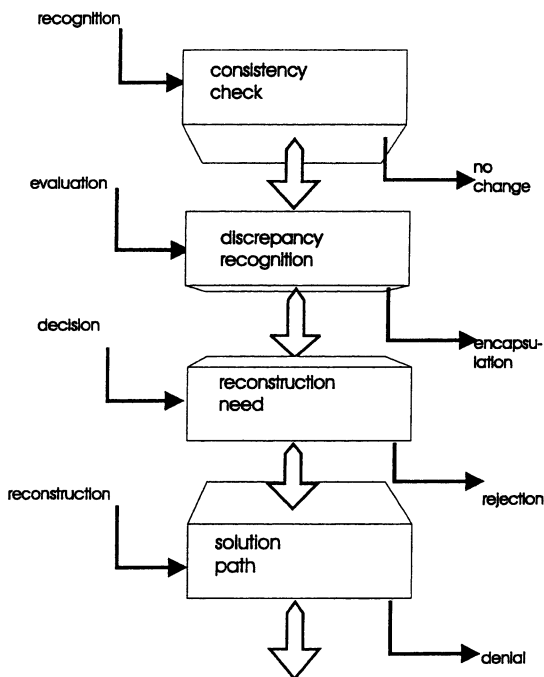
教師ビリーフはどのように形成され、そして、どのようにして変化するのであろうか。Tillema (1998: 220) はビリーフの形成と変容の差異について以下のように述べている (斜字体は筆者による)。

Belief *formation* takes place over longer periods of time, modified and gradually ‘corrected’, mainly by (peer) feedback on behaviour. Brief *change*, however, is the more instantaneous process of deliberate confrontation with new, discrepant information, which gives rise to uneasiness and the need to resolve a conflict with an evoked situation, action or thought.

すなわち、ビリーフの形成は、より長い時間を要する過程であり、ビリーフに基づいた実際の行動にフィードバックが加えられることにより漸次修正や訂正が行われる。これに対して、ビリーフの変化は、即時的な営みであり、既存ビリーフとの整合性に欠けた新情報に直面した時にそのジレンマを意識的に解決する発展的な過程である。

図2 (Tillema, 1998: 221) は、既存ビリーフが再構築される様子を図式

図2 ビリーフの変容過程



Tillema (1998: 221)

化したものである。まず新情報が提示されると、主体はその内容の新奇性を特定の既存ビリーフに照らし合わせながら両者間に一貫性（consistency）があるか否かを判断する。もし、両者間に軋轢（conflict）、ズレ（discrepancy）、不合理（anomaly）がなければ、新情報は新ビリーフとして追加されるとともに既存ビリーフは強化される。その結果、既存ビリーフに修正は施されない。もし両者間にズレがあると判断した場合は、既存ビリーフを再構築（reconstruction）する必要性が意識される。その段階で、既存ビリーフの再構築を受け入れない場合、新情報は棄却される。もし新情報に対して肯定的な評価が下され、既存ビリーフの再構築が実現可能かつ有益であると判断された場合は、既存ビリーフの翻案や

統合など解決の手立てを求めて再構築が開始される。もし新情報に対して否定的な評価が下された場合は、新情報が否定され一連の認知過程は心情的な波及効果を及ぼす。

そこで、教師ビリーフの変化に関する実証的な研究を比較検討してみることにする。まず、島田（2002）は、日本の大学で英語科教育法を履修する実習生22名を対象にした調査から、（1）同科目の履修前後において、言語習得過程、言語知識の種類、誤りの訂正、文法指導、言語使用、背景知識の活性化、テストの7領域に関するビリーフに変化がみられ、（2）それらの修正過程においては深化、否定、追加が観察され、（3）ワークショップで課したタスクがビリーフの修正を促した可能性が高いことなどを報告している。Tann（1993: 68）は、イギリスの大学で初等教育を専攻する32名の実習生を対象に、授業設計及び事後評価に対する個人理論（personal theory）の影響を調査した結果、既存ビリーフや憶測を同定し、それらを明示的に言語化し、そして、その妥当性や真偽を確認することは実習生にとって困難な作業であることを明らかにした。Joram and Gabriele（1998）は、アメリカの大学で初等及び中等教育を専攻する実習生2～3年生53名を対象に、14週間の学期の開始時と終了時のそれぞれにおいて、学生が構成主義的な見地からどのような教育観を持っているのかを調査した。調査に参加した学生は当該学期に教育心理学を履修し、20日間の実地研修中に1日あたり1時間の教壇実習に取り組んだ。表2は、事前・事後における学習観と指導観である。この調査においては、3のTransfer〔学習は吸収あるいは理解した新情報を問題解決に応用することである〕のビリーフに対する肯定の割合が増加（23%→42%）したものの、その他の教育観においてはほとんど変化がみられなかった。その理由として、適切なフィードバックが提供されない場合、既存ビリーフの修正は行われず、状況によっては既存ビリーフが強化されることを挙げている。

McDiarmid（1993）は、アメリカの高等教育機関12箇所における養成教育及び現職研修の履修者700名（データ分析に用いた資料は回答者の一

表2 学習と教授に関する構成主義的な回答頻度

Scale level	Time of test	
	Pretest	Posttest
Definitions of Learning		
1. Absorbing information	19(36%)	15(28%)
2. Understanding	16(30%)	12(23%)
3. Transfer	12(23%)	22(42%)
4. Change or reorganization takes place	0(0%)	2(4%)
5. Construction of new knowledge	1(2%)	0(0%)
6. Other	5(9%)	1(2%)
Definitions of Teaching		
1. Absorbing information	29(55%)	27(51%)
2. Understanding	12(23%)	14(26%)
3. Transfer	8(15%)	10(19%)
4. Change or reorganization takes place	1(2%)	1(2%)
5. Construction of new knowledge	0(0%)	0(0%)
6. Other	4(8%)	1(2%)

Joram and Gabriele (1998: 185)

[注]

1. **Absorbing information:** 学習は情報(知識)の吸収である。教授は学習者に知識を提供することである。
2. **Understanding:** 学習は新情報を理解することである。教授は理解を支援することである。
3. **Transfer:** 学習は吸収あるいは理解した新情報を問題解決に応用することである。教授はそれを促進することである。
4. **Change or reorganization takes place:** 学習は思考の再構築や知識の修正・再編成を伴う。教授はその修正や再編成を促進することである。
5. **Construction of new knowledge:** 学習は思考の再構築や知識の修正・再編成に加えて新しい知識の創造である。教授はその創造を支援することである。

部)を対象にして、コース(養成教育の場合は4～5カ年;現職研修の場合は数週間)の事前と事後において、人種、民族性、性差、母語、社会階級など学習者の属性に関するピリーフがどのように変化するかについて調査した。その結果、実習生よりも英語教員のほうが、学力不振は生徒の特性(例:家庭環境、知的レベル、熱意と忍耐力など)に起因す

ると考える傾向が強くなったことや、英語教員よりも実習生のほうが、教科と性差の相関（例：[男子生徒は数学において女子生徒に優る]というビリーフ）を否定する傾向が強まったことなどが明らかになった。この調査結果から、既存ビリーフの変化は経験年数やビリーフの内容と関連していると考えられる。

Peacock (2001) は、ホンコンの大学の英語教員養成課程の実習生146名を対象に、Horwitz (1985; 1987; 1988) の BALLI (Beliefs about Language Learning Inventory) に基づくアンケート項目を用いて、外国語の教授・学習に関するビリーフの変化について3ヶ年間にわたる経年的な調査を行った。その結果、専門教育が開始する初年次末と課程修了時である3年次末を比較した場合、①文法学習、②語彙習得、③外国語学習と知能の相関の3項目に関する既存ビリーフには変化が見られなかったことから、養成教育の影響が及びにくいビリーフが存在することを突き止めた。Mattheoudakis (2007) も同様の手法を用いて、ギリシャの大学の英語教員養成課程の実習生66名を対象に4ヶ年間にわたる経年的な調査を行った。その結果、専門教育の事前と事後では、伝統的な教授・学習観—①文法学習、②語彙習得、③発音矯正、④学習初期の誤りの訂正、⑤教師の統括的役割などが重要であると捉えるビリーフ—に関する肯定度が減少したことを明らかにした。それゆえ、外国語教育に関する理論的及び実践的な知識の獲得は既存ビリーフの変化を引き起こす要因になりうると提唱している。

Kettle and Sellars (1996) は、オーストラリアの大学で初等教育を専攻する2名の実習生を対象に、教育実習を履修する3年次における実践知の変化の様子を詳細に調査した。その結果、①個人史 (personal biography)、②実習経験 (classroom situation)、③研修先の教育体制 (institutional factors)、④養成教育 (university teacher education) などの諸要因が実習生の実践知に影響を与えており、実習生同士の協同的な内省活動 (peer reflection) が教師認知の変化を促すと述べている。Sendan and Roberts (1998) は、1名の実習生の指導観及び教師観に関す

る15ヶ月間のケーススタディーによって教師ビリーフが非線状的な構造を形成しながら変化することを明らかにし、養成教育はビリーフの変化に貢献しないとする先行研究 (Zeichner, Tabachnick and Densmore, 1987; Kagan, 1992) に疑問を投げかけている。同様の見地から教師ビリーフの不撓性 (inflexibility; stability) を疑問視する Cabaroglu and Roberts (2000) は、イギリスの大学院 (PGCE: Postgraduate Certificate in Education) で現代語教育 (Modern Languages) を専攻する25名の実習生を対象にした調査の結果から、変容過程には顕著な個人差があるものの既存ビリーフは漸増的に変化することを確認し、教師ビリーフの発達過程を表3のように類型化した。

以上の研究成果は、教師ビリーフが教職専門研修の影響 (formal intervention) を受けにくく変化に乏しい傾向がある一方で、実習日誌による内省活動 (reflection by journal writing) 及び同僚、先輩教師、指導者 (mentor) などとの臨床的な討議 (conference) やインタビューによって、既存ビリーフの妥当性を再確認させるジレンマを喚起させた場合、既存ビリーフに対して強化、加筆、深化、統合、棄却などの修正が施される可能性があることを示唆している。それゆえ、教師ビリーフの体系的な発達を促すためには、①既存ビリーフの意識化、②対立的な命題を含んだ反証ビリーフの検討、③新生ビリーフの意識化、④新生ビリーフの内容検討、⑤既存ビリーフと新生ビリーフの比較、⑥既存ビリーフの書き換え、⑦新生ビリーフの追加、⑧新旧ビリーフの統合など、個々のビリーフを顕示的に扱う認知的な作業や課題を教職専門研修のシラバスや教育実習に組み込む必要がある。

3. 構成主義的な英語の授業観

構成主義 (constructivism) によれば、学習とは、学習者が過去の経験や既得の知識に照合しながら新しい知識、概念、思考様式を構築しそれを内在化する認知過程のことである。従って、「知識」は、予め枠組み

表3 教師ビリーフの発達過程

Category label	Distinctive features	Example
Awareness/ realisation	Awareness of a discrepancy, conflict or coherence	"I realised that..."
Consolidation/ confirmation	Strengthening of existing beliefs	"I do actually feel stronger about..."
Elaboration/ polishing	Reconstruction of beliefs by addition, omission and so on; deepening of belief by additional dimensions	"I've got slightly more sophisticated ideas now." "What I am saying now is just a bit more developed."
Addition	Integration of new beliefs	"...the notion of autonomy is quite a new one to me."
Re-ordering	Rearrangement of beliefs regarding their importance	"more and more I am realising that that isn't necessarily the most important thing..."
Re-labelling	Re-naming of a construct	"What I was then calling <i>dynamic approach</i> now I'd call <i>active pupil-centred</i> ."
Linking up	Establishing a connection between constructs	"...lesson planning will guarantee a good classroom management."
Disagreement	Rejection of existing beliefs or presented information	"I don't feel that anymore." "No, teacher shouldn't move everywhere."
Reversal	Adoption of opposite of previous belief	"[a teacher] has to be...a little bit mad..." (Interview I/ST14) "A bit mad no!..." (Interview I/ST14)
Pseudo change	Pretended or false change in beliefs; not a real change	"I have to do it, I'll do it." "I still agree with that but it's like doctors say 'we want to get paid more.' I think it's not possible."
No change	No apparent change or development in beliefs	"I feel the same way that I did at the beginning of the course."

や内容を規定した外界の情報源から分与・伝授されるものではなく、学習者自身が社会的・文化的・歴史的な脈絡において他者との協働あるいは個人レベルの行為や内観を繰り返すことによって主体的に構成する「意味」そのものであり、それは主体個人にとって内的な一貫性と正当性を持つと考えられている。Williams (1999: 12) が 'From a constructivist viewpoint, ...it [learning] is concerned with learners constructing their own knowledge or understandings in ways that are personal to them so that what they learn has personal significance.' ([] 内の補足は筆者による) と述べているとおり、学習者の経験、既得知識、個性などの諸要因に応じて、新生概念の形成過程ならびに創生された知識の意味や内容は異なる。Cohen, Manion and Morrison (2004: 168) は構成主義の特徴を26項目に概括しているが、以下の原理は構成主義的な見地からビリーフの形成及び修正を捉える上で参考になる。

Learners continuously organise, reorganise, structure and restructure new experiences to fit them to exiting schemata, knowledge and conceptual structures through an adaptation process of assimilation (taking in knowledge and incorporating it into existing knowledge structures) and accommodation (changing ways of thinking as a result of learning and new knowledge) to accord with new views of reality, in striving for homeostasis (equilibrium)—the balance between assimilation and accommodation.

つまり、主体は学習のあらゆる段階において、新しい経験と既存ビリーフの関連性や整合性を確認したのちに新情報を既成の意味組織の一部として同化 (assimilation) したり、既存ビリーフと相容れない新しい概念を新生の意味として既存ビリーフに上書きすることにより既成の知識体系を応化 (accommodation) させたりする。Roberts (1998: 26) によれば、構成主義的なアプローチは英語教員養成課程に以下のような恩恵

をもたらすと考えられる（[] 内の補足は筆者による）。

- it [the 'person as constructivist' view] anticipates LTs' [language teachers'] diverse expectations of and responses to the ITE [initial teacher education] course itself;
- it accepts that one has to work from the personal theories which each student brings to a course;
- it justifies space in the curriculum to develop self-awareness and also to explore each student's interpretations of input and their own classroom experiences;
- student-teachers' thinking is likely to be influenced by knowledge of learners' perspectives;
- it suggests that novices may benefit from sharing the thinking of effective teachers to enrich their own thinking (as in mentoring schemes).

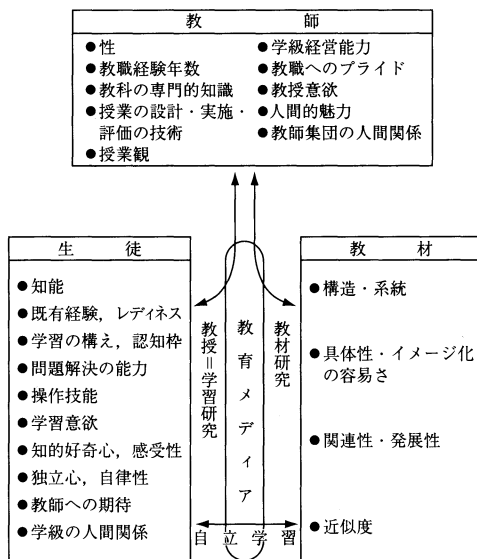
すなわち、学習者自身が知識を主体的に構成するという理論に立脚すれば、①実習生に自己の既存ビリーフに対する意識を昂揚させること、②形式知（カリキュラムの内容）の理解と吸収に止まらず、既存ビリーフと新情報（新しい経験並びに同僚・生徒・指導者・保護者の経験知や実践知）を摺り合わせることで、③行為＝授業実践（practice）と省察（reflection）を繰り返すことによって、教師認知の形成及び変容の過程に介入（intervention）することが可能になるのである。

そこで、構成主義に基づいて、教師の成長過程を測る指標という視点から、英語の授業に関する英語教師のビリーフ（以下、授業観）に考察を加えることにする。まず、英語の授業は「Warm-up－復習－導入－展開－整理」という、線状構造すなわち有向線分であるという授業観が、既存ビリーフとして個々の英語教師の構成概念に組み込まれていると考えても差し支えないであろう。これは、授業が、調理や楽器演奏などと同

じく、時系列上に並べられた一連の段階的行為の連鎖であるという解釈に立脚している。他方、授業は教授者（教師）、学習者（幼児・児童・生徒・学生）、教材（教科内容）の3種類の構成要素から形成された平面構造すなわち二次元で説明可能な相互作用（interaction）であると定義することもできる。教育方法学や授業研究においてはそのような授業観が普遍的な形式知として受容されていると言っても過言ではない。たとえば、図3（東，1982: 376）は授業を構成する3大要因の連関構造を的確に描写している。

確かに、教授者の教職経験年数、専門的知識、学級経営能力、人間的魅力などと学習者の知能、学習履歴、学習意欲・態度、問題解決能力などが集積的に授業に与える影響は大きい。しかしながら、授業を、教授者と学習者と教科内容の3者が一定の方向（指導目標）を向いて互恵的に展開する立体的な営みであると考えれば、二次元的な解釈では授業の

図3 授業システムを規定する3大変数の分析



(東，1982: 376)

構造を説明できなくなる。なぜならば、授業は、3大構成要因に対して家庭、学校組織、地域社会、教育行政などの外部要因が多様な影響を及ぼす重層的な相互作用であるからである。言い換えれば、授業とは、教師と生徒が互いの知識に影響を及ぼしながら、新しい概念や意味を協働的に創り出す、調和的な空間現実である。それゆえ、波多野 (2007; 2008) が提唱するとおり、授業は単に教室内で終始完結する類の一過性の出来事ではなく、教師と生徒の形式知と暗黙知が融合する中で、授業の前・中・後のすべてにおいて学校環境、家庭環境、地域環境などの外部要因から影響を受けるのである。この点に関して、Tudor (2001: 43) は以下のように述べている。

The classroom is a place where a variety of participants with potentially differing perspectives on the nature and goals of language teaching meet and interact, which gives rise to a dynamic tension between their differing perceptions of the nature and goals of language teaching. Teaching and learning are thus dynamic phenomena in that they involve the attempt of various actors to live out their own perceptions of the activity and to pursue their own goals within a context which is shaped by the perceptions and goals of a variety of other actors. The dynamic nature of teaching is thus a logical consequence of the diversity of perspectives which meet and interact in the language classroom.

授業、すなわち教授学習過程は、授業観、指導観、学習者観、教材観に関して新旧ビリーフの間に軋轢、緊張、格闘を生み出しながら論理的帰結に向かう創造的な過程であると解釈することができる。つまり、舞台上で繰り広げられる個々の役者のパフォーマンスは、その一つ一つが所与の意図を反映しながらも即興的な修正を加えながら変容を繰り返すのである。そして、その過程において、役者たちは、劇中の登場人物の役

割をはじめ演目全体の意味と解釈を巡って、短期的あるいは中・長期的に、原作者、脚本家、演出家、振付師、観衆、評論家、演劇界と不可視ではあるが明らかに動的な相互作用を展開するのである。このメタファーは、教師による授業観の形成と変容が教室における出来事のみ起因しないという事実に通ずるものである。以下のとおり、Zeichner and Liston (1996: x) は、教室が外界から隔離された閉塞空間ではなく、教師、生徒、学校管理者がそれぞれ社会文化的な脈絡において形成した構成概念を教室内に持ち込み、それらが相互に作用し合いながら学校内での出来事に影響を与えると述べている。

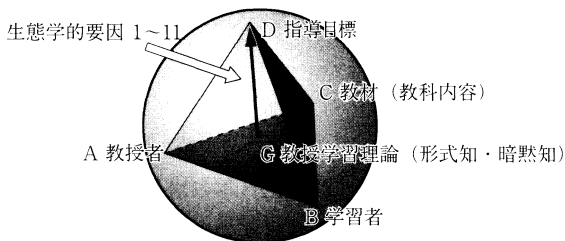
Many teacher education programs tend to emphasize instructional methodology and the psychology of the learner in the university course work and to underscore survival strategies during student teaching. These are certainly important elements in any teacher's preparation and ones that cannot be ignored. But classrooms and schools are not insulated environments. What goes on inside schools is greatly influenced by what occurs outside of schools. The students who attend and the teachers and administrators who work within those walls bring into the school building all sorts of cultural assumptions, social influences, and contextual dynamics.

以上の考察から、英語教師の授業観を敷衍するためには、授業を立体構造、すなわち三次元で把握する必要性が生じる。波多野(2000)は、「球体磁場理論」という概念を用いて、授業構成要因のマクロ連関構造に関する3次元的な解釈を試みている。すなわち、授業とは、3大構成要因(教授者×学習者×教材)から構成された平面ABCを底面とし、指導目標を点Dとする三角錐の内部における、漸進的な協働作業であると考えられる。そこで、授業は、教師、生徒、保護者、地域社会、教育行政、国家という別カテゴリーの民族集団が協調的かつ協働的に構築する

社会文化的な営みであると捉え直す必要がある。なぜならば、授業構成要因の連関性及び状況文脈を決定付けるのは、この四面体 $ABCD$ を取り巻く生態学的要因に他ならず、授業は、短期的あるいは長期的に転成を繰り返す創造的活動であるとともに、いわば球の内部で浮動しながら生態学的要因の影響＝磁力を絶えず受け続ける意味空間であるからである（図4参照）。

図4の底面 ABC の重心 G から頂角 D に伸びる位置ベクトル \overrightarrow{GD} が授業展開の実態である。時系上は、授業を長期（各学校種教育課程）、中期（学年：学期）、短期（単元；一単位時間）の時間の幅でそれぞれ捉えることができる。従って、位置ベクトルを3年間の前期中等教育課程とみなせば指導目標は中学校学習指導要領に示された外国語科の目標となる。一方、位置ベクトルを50分間の授業過程とみなせば指導目標は教師個人が設定した具体的な授業のねらいとなる。底面 ABC を形作るのが授業の3大構成要因であるが、この3者を有機的に結び付けて目標に向かわせるベクトル量が、教授学習理論を中心とした教師の知識である。ただし、この教授学習理論には形式知と暗黙知の2種類の側面がある。前者は教職専門研修をとおして獲得する学術的な内容知識である。これに対して、後者は教師認知を構成する概念知識であり、授業観、生徒観、学力観などの教師ビリーフはここに蓄えられる。そして、教師ビリーフをはじめ、座標空間 $ABCD$ に内在するすべての要因は表4に列挙した生態

図4 授業構成要因のマクロ連関構造に関する概念図



(波多野, 2000)

学的要因1～11の影響を受けるのである。松木（2008: 191-193）によれば、実習生が獲得した形式知の大半は、実際の教育活動に裏打ちされていない浮いた言葉（擬似形式知）であったり、暗黙知と思えるものも、的確に言語化するための言葉を持ち得ていないために混濁した状態で浮遊する経験知（擬似暗黙知）であったりする。それゆえ、擬似的な知識を確固たる状態に昇華させるためには、実践した事柄を言葉で裏打ちするとともに、練り上げた言葉を経験で裏打ちすることが必要となる。

表4 英語の授業に影響を与える生態学的要因

生態学的要因	主 な 事 例
1 国家政策	「21世紀日本の構想」懇談会, 「『英語の使える日本人』の育成のための行動計画」, 行政刷新会議の事業仕分け, JET Programme
2 教育制度	教育基本法, 学校教育法, 教育職員免許法（教員の養成・採用・研修）, 学習指導要領, 入学試験
3 学校文化	教師文化, 望ましい教師像, 生徒文化, 学級文化
4 教育条件	構造改革特別区域研究開発学校設置事業, SELHi, クラスサイズ
5 社会文化	EFL, 異文化受容, 生活様式, 思考様式, 風俗・習慣, 宗教
6 学術研究	外国語教授法, 第2言語習得研究, 学習理論, 教材開発
7 言語地理	英語との言語的差異, 英語使用圏との物理的距離
8 歴史文化	列強による植民地政策と言語教育, 世界観, 国際理解
9 経済活動	職業的動機付け, 英語教育ブーム, 教育活動のアカウントビリティ
10 軍事戦略	国防, 占領政策と言語戦略
11 科学技術	IT革命, 教材及び教育機器の電子化, 自動翻訳技術の発達, e-learning の普及

【生態学的要因の主な事例】

1. 国家政策：2000年1月に「21世紀日本の構想」懇談会が発表した最終報告書『日本のフロンティアは日本の中にある―自立と協治で築く新世紀―』¹⁾は、国内において英語を第二実用語として併用すべきであ

るとの提言を行った。それは、英語の国際的な汎用性を積極的に認める見解であり、国民に対する外国語教育の根幹に係わる極めて重要な主張であった。その後、文部科学省は、2002年7月に「『英語の使える日本人』の育成のための戦略構想—英語力・国語力増進プラン—」²⁾を、翌2003年3月には「『英語の使える日本人』の育成のための行動計画」³⁾をそれぞれ発表し、①国民全体に求められる英語力として中学校卒業段階で英検3級程度、高等学校卒業段階で英検準2級～2級程度、②英語教員が具備すべき英語力として英検準1級/TOEFL 550点/TOEIC 730点程度を設定、③全国で100校程度の高等学校を SELHi (Super English Learning High School: スーパー・イングリッシュ・ラーニング・ハイスクール)⁴⁾に指定、④小学校英会話活動の支援方策を推進することなどをはじめ、英語教育改善のための諸策をまとめた。それに伴い、同省は2003年から5ヶ年計画で中学校及び高等学校の全英語教員約6万人に対して「英語教員の資質向上のための研修計画」に基づく集中的な研修⁵⁾を実施した。2008年3月に告示された『小学校学習指導要領』⁶⁾により小学校第5～6学年において年間35時間の外国語活動が必修化された。翌2009年12月に公表された『高等学校学習指導要領解説外国語編・英語編』⁷⁾には「授業は英語で行うことを基本とする」考えが盛り込まれた。2009年4月以降は、先進的な英語教育を行う小・中・高等学校の支援を行うとともにデータを収集するために「英語教育改善のための調査研究事業」⁸⁾を実施している。2009年11月に政府の行政刷新会議の事業仕分けによって、文部科学省の「英語教育改革総合プラン」⁹⁾(2010年度総要求額約14億円)に対する予算削減が求められ、小学校外国語活動¹⁰⁾の教材である「英語ノート」(予算約8億円)の廃止が決定した。1987年以降、地方公共団体は、総務省、外務省、文部科学省及び(財団法人)自治体国際化協会(CLAIR)の協力の下に、JET プログラム (the Japan Exchange and Teaching Programme, 語学指導等を行う外国青年招致事業)¹¹⁾を実施してきた。このプログラムは、外国の青年を招致することにより、地方自治体、

教育委員会、各学校種における外国語教育の充実及び国際交流の進展を図ることを目的としている。参加者の職種は外国語指導助手（ALT: assistant language teacher）、国際交流員、スポーツ国際交流員の3種類に分かれる。ALTは、学校もしくは教育委員会に配属され、日本人外国語担当教員の助手として教育教材の準備、授業の計画及び実施、課外活動、各種研究会などに従事する。2009年度における招致国数は36カ国で参加者は総計4,436人であるが、ALTとしての参加者数は4,063人（91.6%）である。ALT全体を出身国別にみると、アメリカ2,428名、イギリス373名、オーストラリア251名、ニュージーランド180名、カナダ459名、アイルランド93名であり、ALT総数に占める英語話者（3,784人）の割合は93.1%である。

2. 教育制度：2006年12月に教育基本法¹²⁾が改正され、それに伴い、2007年6月に教育3法¹³⁾が改正された。2008年4月の「学校教育法」¹⁴⁾の改正施行により、①幼稚園から大学までの各学校種の目的・目標の見直し、②副校長や主幹教諭等の新しい職の設置、③学校評価と情報提供に関する規定の整備など、教育活動と学校運営の改善を図るための措置が講じられた。学校教育法は各学校種の目標の他に、就学義務、就業年限、教科、教科用図書などを定めている。外国語科は義務教育の一環として中学校において必履修の教科に指定されている。それゆえ、法制下において、中学校3ヶ年間（週あたり4時間、学年あたり140時間）の外国語学習（原則として英語）が国民に義務付けられており、外国語教育の目標及び教科内容（言語活動や言語材料）は『中学校学習指導要領解説外国語編』¹⁵⁾によって詳細に規定されている。2008年4月の「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」¹⁶⁾の改正施行により、①教育委員会の責任体制の明確化、②教育行政における地方分権の推進が実施された。「教育職員免許法」¹⁷⁾については、1998年7月の改正により、「教職に関する科目」のうち、中学校の「教育実習」の最低履修単位数が5単位（うち事前・事後指導1単位を含む）

に、「教科教育法」の最低履修単位数が4単位ないし8単位にそれぞれ増加した。また、同法の2008年4月の改正施行¹⁸⁾により「教員免許更新制」¹⁹⁾が導入され教員免許状の有効期限が10年間と定められた。それに伴い、教員免許状の更新を求める場合、大学等の文部科学省認定の機関において30時間以上の更新講習を受講し修了確認を受けなければ教員免許状が失効することになった。2008年12月24日付けの20初教職第22号「平成21年度『教員採用等の改善に係る取組事例』の送付について」は、小学校の教員採用選考においても外国語活動に係る内容を盛り込むなど、外国語活動の追加に対応した教員採用の実施に努めることを求めた。それを受けて、2010年度小学校教諭採用試験²⁰⁾において、都道府県及び指定都市65教育委員会のうち、筆記試験でリスニング及び英作文に関する問題を出題した教育委員会は23、実技試験でリスニング、スピーチ、英会話などを課した教育委員会は12箇所に及んだ。

3. 学校文化：学校文化とは、教師及び生徒が学校内外の諸活動を通して自然に形成し意識的にあるいは暗黙裡に共有する特定の価値観、思考様式、行動パタン、情報源、問題解決方法などのまとまりのことであり、組織・制度文化、教師文化、生徒文化、学級文化などの下位文化から構成されると考えられる²¹⁾。そして、教師文化とは、教員が職務を遂行する際に歴史的に選択し、形成し、継承し、また創造しながら変容させていくところの、蓄積された信念・慣習・伝統・思考法・心性・つき合い方などのセット²²⁾のことである。従って、教師文化は、地域社会、学区、学校の風土に固有の価値観や問題意識を反映しており、教師を教師らしくする、規範的・慣習的・様式的な法則性、拘束性、内的一貫性を持つ意味の固まりである。ただし、教師文化は、教室という閉塞空間で自己完結的に生成されるのではなく、教室の外で構築された教師文化の模範型を摂取し導入することにより新たな意味が付加される²³⁾。そして、教師文化は、教育体制、学校種、学年、教

科、教師の経験年数や性別などによって異なる様態を示す。教師文化の中核を成す要素の一つが教職観である。教職観は教師個人の成長過程において変容するものであるが、その有り様は、教師自身、同僚教師、生徒、保護者など学校文化の参加者が抱く理想的な教師像に対する、認知的な接近、同化、反発、対抗、妥協であるとも言える。一般的に、我が国における教職観には①天職・聖職、②学術的知識人、③労働者、④公僕、⑤技術者、⑥専門職などがある²⁴⁾。外国語教師に関する教師像とその役割には、① needs analyst (生徒のニーズの分析者)、② curriculum developer (カリキュラム開発者)、③ materials developer (教材作成者)、④ counselor (カウンセラー)、⑤ mentor (助言者)、⑥ team member (同僚との協働作業)、⑦ researcher (研究者)、⑧ professional (専門職の成長の推進者)、⑨ planner (授業設計者)、⑩ manager (学級経営者)、⑪ quality controller (言語使用の質的管理者)、⑫ group organizer (グループ活動の組織者)、⑬ facilitator (学習の促進者)、⑭ motivator (学習動機の喚起者)、⑮ empowerer (自律的学習の支援者) などがある²⁵⁾。これらに加えて、外国語教師は自分自身が目標言語の学習者 (second language learner) であること、すなわち、程度の差こそあれ教師も生徒と同じように当該言語の学習手であり続けることが成長過程において大きな意味を持ち、他教科の教師像との決定的な差異を生む要因になっている。その一方で、英語教師は教室内で目標言語の到達レベルを体現すべきパフォーマンス・モデルの役割も担う。それゆえ、授業中の英語使用率及び教室英語の音声的・形態的・統語的な確さと意味的な適切さをはじめ、TOEFLやTOEICのスコア並びにALTとの言語交渉力など英語コミュニケーション能力に関する客観的な指標が、望ましい英語教師の専門的力量を推し量る評価基準のひとつになっている。

4. 教育条件：構造改革特別区域研究開発学校設置事業²⁶⁾により、地方公共団体が学校教育法に定められている各学校種の目標を踏まえつつ、

学習指導要領の基準によらない教育課程の編成・実施を可能とする制度が設置され、2003年以降に、群馬県大田市、埼玉県狭山市、千葉県成田市、岡山県新見市、沖縄県宜野湾市など、いわゆる英語教育特区が全国各地に誕生した。SELHi⁴⁾は、英語教育を重視したカリキュラムの開発、一部の教科を英語を用いて指導する教育、海外の姉妹校との効果的な連携方策などについて実践研究を行う高等学校を研究開発校に指定し財政支援を行う制度である。英語教育特区や SELHi には ALT が常駐することが多く充実した英語教育を推進するための教育環境が整備されている。しかしながら、大半の公立中学校及び高等学校においては、文部科学省の検定済み教科書²⁷⁾を用いた従来型の英語教育が日本人教師のみによって実施されているのが現状である。また、OECD 加盟30カ国の前期中等教育における1学級当たりの生徒数の平均(2006-7年)が23.9人であるのに対して、日本は33.2人で韓国の35.6人と並んで最下位にある²⁸⁾

5. 社会文化：我が国における英語教育はいわゆる EFL (English as a foreign language) として学校教育制度の枠組みにおいて実施されている。従って、学校並びに教室の外部では、生徒同志が意思疎通を行うためのリング・フランカとして英語を使用する必要性が全くない。それゆえ、圧倒的多数の学習者は道具的な動機付け (instrumental motivation) しか抱かない。そこに、受験や就職のための英語学習という学習観が芽生える。幼少期から帰属集団における同僚との調和を重んじる生活習慣と寡黙を是とする思考様式に慣れてきたせい、思春期にある中高生の授業中の反応・応答は海外の同年代の生徒に比べて消極的である。また、明治維新以降、西洋文明を巧みに吸収することで急速な近代化と工業化を成し遂げた日本人のメンタリティーとして、欧米諸国の文明を不用意に尊重する傾向があり、科学、医学、文学、芸術、ファッションなど数多くの分野で異文化の移入と受容が盛んに行われている。英語教材の中には、一般的な日本人が思い描く英米のス

テレオタイプな英語使用者（例：中産階級の白人家庭や WASP など）の生活様式や言語習慣を取り上げるものが少なくない。

6. 学術研究：Grammar-Translation Method, Direct Method (Oral Method), Audiolingual Method (Oral Approach), Communicative Language Teaching, Natural Approach などの外国語教授法の原理・原則をはじめ、心理言語学、応用言語学、認知言語学、コミュニケーション学、発達心理学、認知心理学、大脳生理学などの研究分野における母語獲得及び第2言語習得や言語使用に関する研究成果並びに Content-based Instruction やインプット仮説など、英語教育に関連した研究分野の知見が学習指導要領、シラバス、指導方法、教科書、学習形態などに応用される。

7. 言語地理：日本語と英語の対照言語学的な差異すなわち音韻、形態、統語、意味における両言語の開きと、イギリス、アメリカ、カナダ、オーストラリア、ニュージーランド、アイルランドなど英語母語話者の生活圏との物理的な距離は、日本人の英語学習者にとって紛れもないハンディキャップである。西ヨーロッパや北欧の中高生は休暇を利用してイギリスへ旅行したり同国での短期語学研修に比較的容易に参加したりすることができる。彼らの母語と母文化には英語や英語圏の文化と類似した諸相が少なからず存在する。しかしながら、日本人をはじめ、アジア人、アフリカ人、南米アメリカ人はそのような言語地理的な恩恵を享受できない。

8. 歴史文化：第二次世界大戦後のアメリカ合衆国及び連合国による統治期間を除けば、我が国は近現代のいずれの時代においても列強の侵略や植民地支配の犠牲になった経験がない。それゆえ、日本人の英米に対するイメージは、アジア、アフリカ、オセアニア、カリブ海などにおける英連邦諸国民 (Commonwealth citizens)²⁹⁾ が旧宗主国のイギ

リスに抱く複雑な感情とは異なる。明治維新以降、イギリスとアメリカの両国に対しては、戦時下における敵対国という負の記憶を残しながらも、日本が模範とすべき近代化の先駆として多くの国民が好意的なイメージを抱いてきた。そして、両国に対する畏敬と憧憬の念を伴う心情は、英米の文化や伝統を受容することと国際的な見識を獲得することを混同するという、偏りのある価値観を国民の間にもたらす一因となった。その現れとして、高等学校並びに大学の入学試験において英語は主要な受験科目としての地位を確立している。例えば、2010年度（独立行政法人）大学入試センター試験³⁰⁾の総受験者数520,600人（本試験・追試験・再試験すべてを含む）に対して、外国語の受験者数513,898人（同上）が占める割合は98.7%である。しかし、科目別に比較してみると、外国語の総受験者数に対して英語の選択者数（513,073人）が占める割合は99.84%であり、他の科目の受験者数（ドイツ語：125人 [0.02%]、フランス語：167人 [0.03%]、中国語：366人 [0.07%]、韓国語：167人 [0.03%]）に比べて英語が極めて大きな占有率を示していることが分かる。

9. 経済活動：経済活動のグローバル化に伴い、日本企業の海外進出は増加の一途を辿っている。例えば、1980年代初頭から四半世紀の間に、アジア、北米、ヨーロッパなどの地域に現地法人を設置した企業の数 は4倍強の約17,000社に達するとともに、2007年には海外在留邦人数が74万人を突破した。自己啓発や英語研修の効果測定、内定者や新入社員の英語能力の測定、海外出張及び現地駐在の基準、昇進・昇格の要件などの目的でTOEICを採用する企業や団体も数多くあり、実業界における英語の重要度は益々高まっている³¹⁾。また、景気の動向や時代の趨勢に応じて、民間の英語学校や幼児向けの英語教室を中心とした英語教育ブームの波が押し寄せることがある。近年は小学校への外国語活動の導入が契機となり、幼児を持つ保護者の早期英語教育に対する関心が高揚した。しかしながら、彼（女）らは英語学習や情操教

育を経済投資と解釈するわけではなく、その費用対効果を定量的あるいは定性的な見地から検証することもない。それは、学校における外国語教育にも当てはまるので、生徒や教師が上記1の『『英語の使える日本人』の育成のための戦略構想—英語力・国語力増進プラン—』で示された英語力の到達目標をたとえ達成することができなくとも、英語教育のアカウンタビリティが損なわれるわけではない。

10. 軍事戦略：1808年（文化5年）のフェートン号事件³²⁾を受けて、翌1809年に江戸幕府が長崎オランダ商館の役人 Jan Blomhoff に命じて本木庄左衛門ら14人の蘭語通詞へ英語とオランダ語を講習させたのが、我が国における英語教育の事始めであるというのが通説である。アメリカ合衆国陸軍は、第二次世界大戦の最中、1943年～1944年に大学を中心とする全米50数カ所の教育機関で1万数千名の軍人を対象に外国語の集中訓練（ASTP: Army Specialized Training Program）³³⁾を実施した。アメリカ海軍研究局は、2000年頃から400万ドルを投資して、音声認識、音声合成、翻訳機能の3つの機能を兼ね備えた「インターアクト」³⁴⁾と呼ばれる携帯型の同時通訳機器の開発を試みた。そして、それがイラク戦争の開戦までに実用化されるか否かがアメリカ国内各方面の注目を集めた。その後、アメリカ国防総省の国防高等研究計画庁（DARPA）の資金援助を受けた「タランスタック計画」³⁵⁾は、英語とアラビア語の即時音声通訳ソフトの開発を目指して2006年度予算として1,000万ドルを要求した。このように、それ自体が人道的な教育目標とは全く関係なくとも、軍事的な目的がきっかけで外国語教育を充実させるために巨額の開発資金や研究エネルギーが投入された場合、短期間で画期的な成果を上げることがある。
11. 科学技術：インターネットが発達した結果、全世界が常時結ばれている。Eメールを使用すれば、国内外の相手に簡単にしかも瞬時に文書や画像を送受信することができる。いわゆる IT 革命によって、以

前は教室内に限定されていた英語学習が国境を超えた現実の意思疎通の現場に進化したといえよう。また、電子辞書の登場は、英語発音に関する限り、インフォーマントとしてのALTや英語教師をはじめ発音記号の役割を限定的なものに変化させたばかりでなく、語義や用例についてのクロス検索を可能にした。アメリカではインターネットから手持ちのパソコンに教材をダウンロードする「電子教科書」³⁶⁾が注目されている。国内でも2006年から東京書籍³⁷⁾が中学校の英語のデジタル教科書(New Horizon)を¥63,000で販売している。2001年に内閣府に設置された「総合科学技術会議」³⁸⁾が、以下のように、バーチャルリアリティー技術を進化させる構想として、《ヘッドホンひとつであらゆる国の人とコミュニケーションー人工知能、音声認識技術の高度化等による高度自動翻訳機能を備えたヘッドホンで、日本語と外国語との壁がなくなり、あらゆる国の人とのコミュニケーションが大きく広がる》をロードマップに盛り込んだ。

【実現のために必要な技術・システム】

- ・ 言語の同時翻訳機能が付加された電話の一般化(2017年/2025年)
- ・ インターネット上の自動言語翻訳機能の向上により、インターネット上の多言語にわたる情報を特定言語で容易に検索可能になり、必要な情報を瞬時に世界中から引き出すことのできる知識の体系的保存システム(2010年/2015年)
- ・ 音声入出力の身体装着型自動翻訳装置(2013年/2020年)

2007年11月にNECは世界初の自動通訳機能付き携帯電話(PDA)³⁹⁾を¥39,900で発売すると発表した。(独立行政法人)情報通信研究機構⁴⁰⁾は多言語自動翻訳技術の開発に取り組んでおり、インターネットに接続した携帯型端末を用いて9言語の自動翻訳を可能にしている。(株)サイマリンガル⁴¹⁾は同時通訳システム機器のレンタル業を、(株)サイマル・テクニカルコミュニケーションズ⁴²⁾は同時通訳機材の設営と運用を行っている。

YAHOO⁴³⁾ と OCN⁴⁴⁾ は、ホームページ上で、日本語⇄(英語, 韓国語, 中国語) の6通りにおいて、4,000字以内のテキスト翻訳とウェブページ翻訳のサービスを無料で提供している。excite.⁴⁵⁾ も同じくホームページ上で、日本語⇄(中国語, 韓国語, フランス語, ドイツ語, イタリア語, スペイン語, ポルトガル語) の14通りにおいて、テキスト翻訳とウェブページ翻訳のサービスを無料で提供している。このように、機械翻訳による異文化間のコミュニケーションは新たな時代を迎えようとしている⁴⁶⁾。また、MICROSOFT 公式 E-Learning⁴⁷⁾、富士通エフ・オー・エム⁴⁸⁾、DENSA (日立電子サービス株式会社) ICT 安心 NAVI⁴⁹⁾、早稲田大学エクステンションセンターe-learning 講座⁵⁰⁾ などのように、インターネットを利用した遠隔学習の発展と普及はめざましく、豊富なメニューの中から自分の学習目的や学力に適合したコースを選択することができる。

以上の11種類の生態学的要因は、三角錐の内部で展開される授業の実態と目標すなわち平面 ABC の形状や重心 G 並びに位置ベクトルに多様な影響を及ぼすと想定される。たとえば、1. 国家政策、2. 教育制度、6. 学術研究は長期的に、4. 教育条件、9. 経済活動、11. 科学技術は中期的に、3大構成要因の相互作用をはじめ、球内における四面体の方向すなわち英語教育の目的にそれぞれ影響を及ぼすのである。いうまでもなく、生態学的要因の磁気の強弱は、当該の英語教育が展開される時代背景、社会、教育環境、科学の進歩などの脈絡に左右される。従って、現状においては、1. 国家政策、2. 教育制度、6. 学術研究は長・中・短期のいずれの時間幅で考えても10. 軍事戦略に比べて、磁力がはるかに強い。一方、5. 社会文化、7. 言語地理、8. 歴史文化は主体自らの力では書き換えられない事実に基づく外因であるがゆえに、日本人の英語学習への関わり方を事前に決定付ける前提条件となる。さらに、これらの生態学的要因は複層的に作用して短期間に授業へ影響を及ぼす。たとえば、授業中の極めて局所的な教授行動の基底に存在する教師の既存ビリーフ

とそれに連動した意思決定に対して、授業中あるいは事後の省察（*reflection-in-action; reflection-on-action*）を通して生態学的要因が作用を及ぼすこともある。換言すれば、授業の進行中に生態学的要因が授業展開の位置ベクトルを即時に変動させることもある。つまり、教師は授業中に、既存ビリーフと生態学的要因に基づいた介入概念（*intervening conceptions*）とを摺り合わせながら、必要に応じて既存ビリーフの確認や再構築を行うのである。このような事中における既存ビリーフの強化や書き換えは、教師が授業の予想図を描いた時点では想定しなかった認知的反応であり、生態学的要因が授業展開に絶えず影響を及ぼすことの証である。ただし、教師が即座に介入概念を想起するのか否か、そして、仮に意識された介入概念があるとすれば、それ（ら）がどの既存ビリーフにどのように作用するのかは、四面体内のベクトル量をはじめその時局における教師個人の情意的な様態によって異なる。

表5は、特定の生態学的要因から演繹された知識が既存ビリーフに対して即時的な影響を及ぼし、既成概念の意識化、再確認、修正などを生起させる介入概念の具体例である。

以上、授業構成要因のマクロ連関構造を解明する上で生態学的要因が重要な役割を果たすことを確認した。英語教師自身が授業と生態学的要因の相互作用について意識するとともに、生態学的要因に起因する介入概念を検討する機会を設ければ、授業観の再確認や再構築が一層活発に行われると考えられる。

表5 授業中に想起される介入概念

授業の脈絡	中学3年生を対象とした50分間の授業の展開過程において、現在完了形（経験：Have you ever been to ~?）を用いて、生徒同士がインタビューを行っている。教師は机間指導をしながら各ペアのやりとりを聴いて助言を与えている。
生態学的要因	既存ビリーフの意識化、再確認、修正などを喚起させる介入概念
1. 国家政策	「[英語が使える]とは何を意味するのか」

2. 教育制度	[学習指導要領に示された「言語の使用場面」と「言語の働き」を教室外でどのように具体化するのか]
3. 学校文化	[オールワークに対して消極的な生徒を引き込むために同僚はどのような手立てを講じているのだろうか]
4. 教育条件	[インタビューが終了するまでにすべてのペアーをモニターできないのはクラスサイズが大きいからではないか]
5. 社会文化	[本時で学んだ文構造を生徒たちが教室の内外で実際の意思疎通のために用いる機会や必要などがあるのだろうか]
6. 学術研究	[内容理解をめざした読解作業を増やすことにより語彙力や推測力を高めたほうが良いのではないか]
7. 言語地理	[将来海外旅行で英語圏にでも行った際に現地の人々と英語でコミュニケーションをする機会があるのか]
8. 歴史文化	[国際理解教育＝英語偏重主義という誤解を招かないためにはどのような工夫が必要になるのか]
9. 経済活動	[この文構造を用いた英語のセンテンスが書けなくても入学試験や就職活動では困らないのではないか]
10. 軍事戦略	上記の授業の脈絡においては該当なし
11. 科学技術	[プサン市の提携姉妹校の生徒とメール交換をさせる際にこの文構造を使わせれば学習効果上がるのではないか]

4. 結 論

本稿においては、主に先行研究に基づいて、(1) 教師ビリーフの一般的な特性を明らかにし、(2) 英語教師のビリーフが依拠する内容的知識や実践的知識を検討し、(3) 養成教育及び現職研修がビリーフの変容に及ぼす影響を検証するとともに、(4) 英語の授業構成要因に関する構成主義的な授業観について、マクロ連関構造に関する概念図を用いて検討を加えた。

教師ビリーフとは、教師の思考・感情・行動を根底で規定する認知的枠組みのことであり、それ自体が固有の体系やネットワークを形成した構成概念である。一般的に、教師ビリーフは学習歴、観察、学術的知見

などの情報源から導き出され、その根底において個人の世界観、人間観、人生観、宗教観、教育観、幸福感、価値観などに依拠している。全般的に、ビリーフは一個人の成長過程のいずれかの時点で形成され、一旦構築されるとそれ以後は外部からの働き掛けが及びにくく変化や修正に乏しくなると考えられている。

養成教育における実習生の実践知とビリーフの扱いについて、Richardson (1996: 113) は以下のように述べている。

The complications in preservice teacher education are the lack of practical knowledge on the part of the students and the difficulty, if not impossibility, in helping students tie their beliefs to teaching practices. The beliefs they hold when they enter programs have not been tested in the classroom, and they are not aware of the role that these beliefs will take in their actions as teachers. Perceived changes in preservice students' beliefs and conceptions may be transitory or artificial and turn out not to drive their actions when they become teachers.

また、Borg (2006: 283) も同様の見地から、教師認知を顕在化させることの重要性について以下のように述べている。

Pre-service teachers' prior cognitions also act as a filter through which input and experience during teacher education is processed; acknowledging these prior cognitions, making them explicit and providing teachers with opportunities to examine and reconsider these in the light of new information and experience are thus important elements in the process of teacher learning.

教師ビリーフは、公共的正当性、学術的知見、集団的記憶などよりも

教師個人の理念や行動に与える影響が強く、授業の計画・実施・評価の各過程における教師の思考や意思決定に様々な影響を及ぼす。その結果、学校及び教室における教師の言動全体を左右するのである。それゆえ、教師自身が既存ビリーフの特徴を意識する必要がある。たとえば、実習日誌による内省活動及び同僚、先輩教師、指導者などとの臨床的な討論やインタビューによって、既存ビリーフの妥当性を再確認させるジレンマを喚起させた場合、既存ビリーフに対して強化、加筆、深化、統合、棄却などの修正が施される可能性がある。従って、教師ビリーフの体系的な発達を促すためには、①既存ビリーフの意識化、②対立的な命題を含んだ反証ビリーフの検討、③新生ビリーフの意識化、④新生ビリーフの内容検討、⑤既存ビリーフと新生ビリーフの比較、⑥既存ビリーフの書き換え、⑦新生ビリーフの追加、⑧新旧ビリーフの統合など、個々のビリーフを顕示的に扱う認知的な作業や課題を教職専門研修のシラバスや教育実習に組み込む必要がある。

教師が自己の既存ビリーフに対する理解を深めるためには、内省的な働き掛けが必要である。しかしながら、Farrell (2007: 39) が指摘するとおり、ビリーフの言語化は教師の経験や能力によって差異が生じる。仮に暗黙知であるビリーフを言語化できたとしても、ビリーフの内容次第で再現性と正確さに程度差が生じる。つまり、過去の出来事に関する回想 (retrospective description) に基づく実習日誌やインタビューによる遡及的言説、すなわち証拠としての語りがビリーフの実態を忠実かつ的確に反映している確証はない。また、学校や教室における教師の言動すべてがビリーフに基づいているわけでもない。すなわち、ビリーフという心理学的な構成概念が授業という顕在的な営みとどの程度の相関関係にあるのかを究明することは、教師教育者が予想するほど容易ではないのである。そこで、言語化されたビリーフの所在や痕跡を授業実践の中に探し求めたり (deductive approach)、授業観察に基づいてビリーフの有無を検証したりして (inductive approach)、教師ビリーフの特質を多面的に調査しなければならない。

構成主義によれば、学習とは、学習者が過去の経験や既得の知識に照合しながら新しい知識、概念、思考様式を構築しそれらを内在化する認知過程のことである。従って、知識は、予め枠組みや内容を規定した外界の情報源から分与・伝授されるものではなく、学習者自身が社会的・文化的・歴史的な脈絡において他者との協働あるいは個人レベルの行為や内観を繰り返すことによって主体的に構成する意味そのものであり、それは主体個人にとって内的な一貫性と正当性を持つと考えられている。

授業は、教師自身の授業観、指導観、学習者観、教材観などが互いに軋轢や緊張を生み出しながら論理的帰結に向かう過程である。しかし、授業観の形成と変容は教室内部における出来事のみ起因するわけではない。すなわち、授業は外界から隔離された閉塞空間ではなく、学校を取り巻く生態学的要因が教師のビリーフ形成に多様な影響を与えるのである。そこで、本稿では、「球体磁場理論」という概念を用いて、授業構成要因のマクロ連関構造に関する3次元的な解釈を試みた。すなわち、授業は、4大構成要因（教授者×学習者×教材×指導目標）から構成された四面体の内部における、漸進的な協働作業であると考ええる。そして、これらの授業構成要因の連関性及び状況文脈を決定付けるのは、この四面体を取り巻く①国家政策、②教育制度、③学校文化、④教育条件、⑤社会文化、⑥学術研究、⑦言語地理、⑧歴史文化、⑨経済活動、⑩軍事戦略、⑪科学技術の11種類の生態学的要因に他ならない。従って、教師の授業観は長・中・短期的にこれら生態学的要因の影響を絶えず受け続けるのである。

英語教師は、授業において新しい経験を積み重ねることにより、自己、生徒、教科内容、指導目標、指導方法、評価対象、評価方法などに関する既存ビリーフを小刻みに修正していく。仮に、その認知過程において、授業を座標空間として認識するとともに授業の構成要因と生態学的要因の相互作用をマクロな視点から理解することができれば、既存の授業観を再確認あるいは再構築することが可能になる。そのような教師認知の変容こそが教師の成長を裏付ける証となりうるのである。

著者連絡先

波多野五三 (Izumi Hatano) 広島女学院大学文学部英米言語文化学科. Address: 732-0063 広島市東区牛田東 4-13-1. Phone: 082-228-0386. FAX: 082-227-4502. Email: hatano@gaines.hju.ac.jp

注

- 1) 「21世紀日本の構想」懇談会最終報告書. 2000. 『日本のフロンティアは日本の中にある—自立と協治で築く新世紀—』
<<http://www.kantei.go.jp/jp/21century/houkokusyo/index2.html>> (2009年12月1日入手)
- 2) 文部科学省. 2002. 「『英語の使える日本人』の育成のための戦略構想—英語力・国語力増進プラン—」
<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm#plan> (2009年12月1日入手)
- 3) 文部科学省. 2003. 「『英語の使える日本人』の育成のための行動計画」
<<http://www.e-jes.org/03033102.pdf>> (2009年12月1日入手)
- 4) 文部科学省. 平成19年度スーパー・イングリッシュ・ラーニング・ハイスクール指定校一覧
<http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/04/07042615/003.htm> (2009年11月26日入手)
- 5) 文部科学省. 2003. 「『英語が使える日本人』の育成のための英語教員研修ガイドブック」東京：開隆堂出版.
- 6) 文部科学省. 2008. 『小学校学習指導要領解説外国語活動』
<http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2009/06/16/1234931_012.pdf> (2009年10月20日入手)
- 7) 文部科学省. 2009. 『高等学校学習指導要領解説外国語編・英語編』
<http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1282000_9.pdf> (2010年1月15日入手)
- 8) 文部科学省. 「英語教育改善のための調査研究事業」
<http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/04/1260792.htm> (2010年2月10日入手)
文部科学省. 「英語教育改善のための調査研究事業学校種別テーマ一覧」
<http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/04/_icsFiles/afieldfile/2009/05/18/1260792_1_1.pdf> (2010年2月16日入手)

- 9) 文部科学省. 「5. 外国語教育の充実 (英語教育改革総合プラン)」
<http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afiedfile/2009/08/28/1283693_009.pdf> (2010年2月1日入手)
- 10) 文部科学省. 「小学校外国語活動サイト」
<http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gaikokugo/index.htm> (2009年10月20日入手)
- 11) The Japan Exchange and Teaching Programme (JET Programme)
<<http://www.jetprogramme.org/j/index.html>> (2009年1月31日入手)
外務省. 「Join the JET Programme and Discover Japan」
<http://www.mofa.go.jp/j_info/visit/jet/index.html> (2009年1月31日入手)
- 12) 文部科学省. 「教育基本法資料室へようこそ!」
<http://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/> (2009年10月20日入手)
文部科学省. 「教育基本法」平成十八年法律第百二十号 (条文)
<http://www.mext.go.jp/b_menu/houan/kakutei/06121913/06121913/001.pdf>
(2009年10月20日入手)
- 13) 文部科学省. 「教育3法の改正について」
<http://www.mext.go.jp/a_menu/kaisei/> (2009年12月1日入手)
- 14) 文部科学省. 2007. 「学校教育法の一部を改正する法律について (通知)」
<http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07081705.htm> (2009年12月1日入手)
- 15) 文部科学省. 2009. 『中学校学習指導要領解説外国語編・英語編』
<http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/gai.htm>
(2010年1月15日入手)
- 16) 文部科学省. 2007. 「地方教育行政の組織及び運営に関する法律の一部を改正する法律について (通知)」
<http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07081706.htm> (2009年12月1日入手)
- 17) 文部科学省. 1998. 「教育職員免許法及び教育職員免許法施行規則 (教員免許課程認定関係条文抜粋)」
<http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoin/1268593.htm> (2009年12月1日入手)
- 18) 文部科学省. 2007. 「教育職員免許法及び教育公務員特例法の一部を改正する法律 (通知)」
<http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07081707.htm> (2009年12月1日入手)

- 19) 文部科学省. 2009. 「教員免許更新制」
 <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/koushin/index.htm> (2009年12月1日入手)
- 20) 文部科学省. 2009. 「平成22年度教員採用等の改善に係る取組事例 (小学校教諭の筆記試験における外国語活動に関する内容)」
 <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/senkou/1287722.htm> (2010年2月11日入手)
- 21) 白井 博. 2009. 「日本の教師文化の特徴」 広田照幸 (監修). 油布佐和子 (編著). 2009. 『教師という仕事』 (リーディングス 日本の教育と社会 第15巻) 第2章. 東京: 日本図書センター. pp. 51-70.
 藤原 顕. 2007. 「現代教師論の論点—学校教師の自律的な力量形成を中心に—」 グループ・ディダクティカ (編). 2007. 『学びのための教師論』 序章. 東京: 勁草書房. pp. 1-25.
- 22) 久富善之. 1994. 「教師と教師文化—教育社会学の立場から—」 稲垣忠彦・久富善之 (編). 1994. 『日本の教師文化』 第1章. 東京: 東京大学出版会. pp. 3-20.
- 23) 佐藤 学. 1994. 「教師文化の構造—教育実践研究の立場から—」 上掲書第2章. pp. 21-41.
- 24) 山崎英則. 2001. 「教師像の類型」 山崎英則・西村正登 (編著). 2001. 『求められる教師像と教員養成—教職原論—』 第12章. 京都: ミネルヴァ書房. pp. 178-194.
 岸田元美. 1986. 「職業としての教師」 前田嘉明・岸田元美 (監修). 寺田晃・竹下由紀子・佐々木保行 (編). 1986. 『教師の心理 (1) 教師の意識と行動』 第1章. 東京: 有斐閣. pp. 9-47.
- 25) Richards, J. C. and Lockhart, C. 1994. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 97-112.
- 26) 文部科学省. 「構造改革特別区域研究開発学校設置事業について」
 <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/06020614/003.htm> (2009年9月30日入手)
 文部科学省. 「構造改革特別区域研究開発学校設置事業における小学校の英語教育の取組 (全55校)」
 <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryo/06020613/001/011.pdf> (2009年9月30日入手)
 文部科学省. 「学習指導要領等によらない教育課程編成を認める制度等につ

いて」

<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/06020614/003/001.pdf> (2009年9月30日入手)

- 27) 文部科学省. 「教科用図書検定規則, 教科用図書検定規準」

<http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/kentei/kizyun.htm> (2009年10月25日入手)

- 28) OECD. 2008. *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*.

<http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en_2649_39263238_41266761_1_1_1_1,00.html> (2010年1月31日入手)

OECD. 2009. *Education at a Glance 2009: OECD Indicators*.

<http://www.oecd.org/document/24/0,3343,en_2649_39263238_43586328_1_1_1_1,00.html> (2010年1月31日入手)

- 29) Commonwealth Secretariat.

<<http://www.thecommonwealth.org/>> (2010年2月25日入手)

- 30) (独立行政法人) 大学入試センター. 2010. 「平成22年度試験の実施結果・問題/正解」

<http://www.dnc.ac.jp/modules/center_exam/content0271.html> (2010年2月25日入手)

- 31) (財団法人) 国際ビジネスコミュニケーション協会. 「TOEIC」

<<http://www.toeic.or.jp>> (2009年11月17日入手)

- 32) 出来成訓. 1994. 『日本英語教育史考』東京: 東京法令出版. pp. 16-17

相賀徹夫 (編著). 1988. 「フェートン号事件」『日本大百科全集』第20巻. 東京: 小学館. p. 94.

小川芳男・他 (編). 1982. 「英語教育史年表」『英語教授法辞典』新版. 東京: 三省堂. p. 791.

市河三喜 (監)・(財) 語学教育研究所 (編). 1972. 「日本における英語研究史」『英語教授法事典』東京: 開拓社. pp. 88-89.

- 33) 小川芳男・他 (編). 1982. 「ASTP」『英語教授法辞典』新版. 東京: 三省堂. pp. 36-39.

- 34) 「戦場で威力を発揮か, 携帯同時通訳機器」*WIRED VISION*. 2003年3月27日.

<<http://wiredvision.jp/archives/200303/2003032702.html>> (2009年8月6日入手)

- 35) 「英語・アラビア語の双方向通訳装置, 戦地での活躍に期待」*WIRED VISION*. 2005年11月28日.

<<http://wiredvision.jp/archives/200511/2005112803.html>> (2009年8月6日)

入手)

- 36) 「軽くてお得 電子辞書」『読売新聞』2009年12月12日.
- 37) 東京書籍株式会社.
<<http://www.tokyo-shoseki.co.jp/>> (2010年 2月20日入手)
- 38) 総合科学技術会議. 「イノベーション25—夢のある未来の実現のために—」
<<http://www.cao.go.jp/innovation/index.html>> (2010年 2月 9日入手)
- 39) 「世界初, NEC が自動通訳機能付き携帯電話を発表」*AFP BB News*. 2007年 11月30日.
<<http://www.afpbb.com/article/environment-science-it/it/2319318/2412501>> (2010年 1月31日入手)
- 40) (独立行政法人) 情報通信研究機構. 「ユニバーサルコミュニケーション技術領域」
<http://www.nict.go.jp/research/universal_communication.html> (2010年 2月 9日入手)
- 41) 樹サイマリンガル
<http://www.simulingual.co.jp/int_service.php#int5> (2010年 2月 9日入手)
- 42) 樹サイマル・テクニカルコミュニケーションズ
<<http://www.simul.co.jp/stc/index.html>> (2010年 2月 9日入手)
- 43) YAHOO 翻訳
<<http://honyaku.yahoo.co.jp/transtext>> (2010年 1月31日入手)
- 44) OCN 翻訳
<<http://www.ocn.ne.jp/translation/>> (2010年 1月31日入手)
- 45) excite. 翻訳
<<http://www.excite.co.jp/world/english/>> (2010年 1月31日入手)
- 46) 石田 亨・他. 2006. 「機械翻訳を用いた異文化コラボレーション」*IPSP Magazine*, 47(3): 269–275.
<<http://www.ai.soc.i.kyoto-u.ac.jp/~ishida/pdf/ipsjm06.pdf>> (2009年10月 1日入手)
- 47) MICROSOFT 公式 E-Learning
<<http://www.microsoft.com/japan/learning/elearning/default.msp>> (2009年 12月24日入手)
- 48) 富士通エフ・オー・エム
<<http://www.fom.fujitsu.com/elearning/>> (2010年 1月31日入手)
- 49) DENSA (日立電子サービス株式会社) ICT 安心 NAVI
<<http://navi.e-densa.com/main/detail/hiplusexpress.html>> (2010年 1月31日

入手)

- 50) 早稲田大学エクステンションセンター e-learning 講座

<<http://www.ex-waseda.jp/opencollege/elearning.html>> (2010年1月31日入手)

引用参考文献

- 秋田喜代美. 2000. 「教師の信念 [Teacher's belief]」『教育工学事典』日本教育工学会 (編). 東京: 実教出版. pp. 194-197.
- 秋田喜代美・キャサリン・ルイス (編著). 2008. 『授業の研究 教師の学習—レッスンスタディーへのいざない—』東京: 明石書店.
- Andrews, A. 2007. *Teacher Language Awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 東洋, 他. 1982. 『授業改革事典』(第1巻 授業の理論) 東京: 第一法規.
- Borg, S. 2006. *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London: Continuum.
- Breen, M. and Littlejohn, A. 2000. *Classroom Decision-Making: Negotiation and Process Syllabuses in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cabaroglu, N. and Roberts, J. 2000. Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-year PGCE programme. *System*, 28(3): 387-402.
- Calderhead, J. and Gates, P. (eds.) 1993. *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. London: RoutledgeFalmer.
- Calderhead, J. and Robson, M. 1991. Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7(1): 1-8.
- Carlson, H. 1999. From practice to theory: A social constructivist approach to teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 5(2): 203-218.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. 2004. *A Guide to Teaching Practice*. Fifth edition. London: RoutledgeFalmer.
- 大学英語教育学会 (JACET) 言語教師認知研究会. 2009-2010. 「言語教師認知と英語教育」『英語教育』連載第1回 (2009年10月号 [58(8)])—第6回 (2010年3月号 [58(13)]). 東京: 大修館書店.
- Farrell, T. 2006. 'The Teacher Is an Octopus': Uncovering preservice English language teachers' prior beliefs through metaphor analysis. *RELC Journal*, 37(2): 236-248.

- Farrell, T. 2007. *Reflective Language Teaching: From Research to Practice*. London: Continuum.
- Gebhard, J. and Oprandy, R. 1999. *Language Teaching Awareness: A Guide to Exploring Beliefs and Practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gow, L. and Kember, D. 1993. Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63: 20–33.
- Grossman, P., Wilson, S. and Shulman, L. 1989. Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. In Reynolds, M. (ed.) 1989. *Knowledge Base for the Beginning Teacher*. Oxford: Pergamon Press. pp. 23–36.
- Handal, G. and Lauvås, P. 1987. *Promoting Reflective Teaching: Supervision in Practice*. Milton Keynes: Open University Press.
- 波多野五三. 1989. 「英語の授業研究における問題点」大学英語教育学会中国・四国支部第6回大会シンポジウム発表資料. 鳴門教育大学. 1989年6月4日.
- 波多野五三. 2000. 「英語の授業研究におけるパラダイム転換」中国地区英語教育学会第31回研究発表会発表資料. 広島大学. 2000年9月23日.
- 波多野五三. 2007. 「英語教員養成における教育実習の目的・内容・機能に関する考察」『英語英米文学研究』広島女学院大学英米言語文化学科. 15: 113–138.
- 波多野五三. 2008. 「英語教員養成における Reflective Teaching —模擬授業に関する省察の質的分析—」『英語英米文学研究』広島女学院大学英米言語文化学科. 16: 125–157.
- 波多野五三. 2009. 「英語科教育実習生の授業設計力—学習指導案の修正活動を通じた Pedagogical Content Knowledge の発達—」『英語英米文学研究』広島女学院大学英米言語文化学科. 17: 65–1107.
- Horwitz, E. 1985. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18(4): 333–340.
- Horwitz, E. 1987. Surveying student beliefs about language learning. In Wenden, A. and Rubin, J. (eds.). 1987. *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. pp. 119–129.
- Horwitz, E. 1988. The beliefs about language learning of beginning university foreign language students, *Modern Language Journal*, 72(3): 283–294.
- 伊藤 隆. 2005. 「教師認知の研究における言語データ分析時の留意点」『中国地区英語教育学会研究紀要』中国地区英語教育学会. 35: 157–166.
- Johnson, K. 1994. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a foreign language teachers. *Teaching and Teacher Education*,

10(4): 439-452.

Joram, E. and Gabriele, A. 1998. Preservice teachers' prior beliefs: Transforming obstacles into opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 14(2): 175-191.

Jourdenais, R. 2001. Cognition, instruction and protocol analysis. In Robinson, P. (ed.) 2001. *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 354-375.

Kagan, D. 1992. Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2): 129-169.

笠島 茂・サイモン・ボーグ. 2009. 『言語教師認知の研究』開拓社叢書19. 東京: 開拓社.

Kettle, B. and Sellars, N. 1996. The development of student teachers' practical theory of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 12(1): 1-24.

小玉安恵・古川嘉子. 2001. 「ナラティブ分析によるビリーフ調査の試み—長期研修生への社会言語学的インタビューを通して—」『日本語国際センター紀要』日本語国際センター. 11: 51-67.

Kroll, L. 2004. Constructing constructivism: How student-teachers construct ideas of development, knowledge, learning, and teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10(2): 199-221.

Liston, D. and Zeichner, K. 1990. *Teacher Education and the Social Conditions of Schooling*. New York: Routledge, Chapman and Hall.

Lortie, D. 1975. *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: Chicago University Press.

マルクス・カール (著)・植村邦彦 (邦訳)・柄谷行人 (付論). 2008. 『ルイ・ボナパルトのブリュメール18日』初版. 東京: 平凡社. p. 16. 【原著】Marx, K. 1965. *Der 18. Brumaire des Louis Bonaparte*. Frankfurt am Main: Sammlung Insel.

松木健一. 2008. 「学校を変えるロングスパンの授業研究の創造」秋田喜代美・キャサリン・ルイス (編著) 2008. 『授業の研究 教師の学習—レッスンスタディーへのいざない—』第11章. 東京: 明石書店. pp. 186-201.

Mattheoudakis, M. 2007. Tracking changes in pre-service EFL teacher beliefs in Greece: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 23(8): 1272-1288.

McDiarmid, G. W. 1993. Changes in beliefs about learners among participants in eleven teacher education programs. In Calderhead, J. and Gates, P. (eds.)

1993. *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. London: RoutledgeFalmer. pp. 113-143.
- Meighan, R. and Meighan, J. 1990. Alternative roles for learners with particular reference to learners as democratic explorers in teacher education courses. *The School Field*, 1(1): 61-77.
- 村瀬公胤. 2007. 「授業研究の現在」『教育学研究』日本教育学会. 74(1): 41-48.
- Noel, K. 2000. 'Experiencing the Theory': Constructivism in a pre-service teacher preparation program. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 6(2): 183-196.
- 岡部悦子. 2006. 「日本語教師養成課程における教師の『日本語教師観』が学生に与える影響—アクション・リサーチ報告(課題探求型 AR)—」『長崎外大論叢』長崎外国語大学. 10: 77-92.
- Pajares, M. 1992. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*. 62(3): 307-332.
- Peacock, M. 2001. Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study. *System*, 29: 177-195.
- Richards, J. C. and Lockhart, C. 1994. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. and Schmidt, R. 2002. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Third edition. Harlow: Pearson Education.
- Richardson, V. 1996. The Role of attitudes and beliefs in learning to teach. In Sikula, J, Buttery, T. and Guyton, E. (eds.) 1996. *Handbook of Research on Teacher Education*. Second edition. New York: Macmillan. pp. 102-119.
- Roberts, J. 1998. *Language Teacher Education*. London: Arnold.
- 酒井 朗・金子裕子・村瀬公胤. 2002. 「教師のビリーフと教授行為との関連からみた授業の教育臨床学—小・中学校における理科の授業の比較分析にもとづいて—」『お茶の水女子大学人文科学紀要』お茶の水女子大学. 55: 167-191.
- Sato, K. and Kleinsasser, R. 2004. Beliefs, practices, and interactions of teachers in a Japanese high school English department. *Teaching and Teacher Education*, 20(8): 797-816.
- Sendan, F. and Roberts, J. 1998. Orhan: A case study in the development of a student teacher's personal theories. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 4(2): 229-244.
- Senior, R. 2006. *The Experience of Language Teaching*. Cambridge: Cam-

bridge University Press.

- 柴田好章. 2007. 「教育学研究における知的生産としての授業分析の可能性—重松鷹泰・日比裕の授業分析の方法を手がかりに—」『教育学研究』日本教育学会. 74(2): 189-201.
- 島田勝正. 2002. 「英語学習・指導に関するビリーフ修正の質的分析」『桃山学院大学総合研究所紀要』桃山学院大学. 28(2): 17-24.
- Tann, S. 1993. Eliciting student teachers' personal theories. In Calderhead, J. and Gates, P. (eds.) 1993. *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. London: RoutledgeFalmer. pp. 53-69.
- Tillema, H. 1998. Stability and change in student teachers' beliefs about teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 4(2): 217-228.
- Tudor, I. 2001. *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tui, A. B. M. 2003. *Understanding Expertise in Teaching: Case Studies of ESL Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Warford, M. and Reeves, J. 2003. Falling into it: Novice TESOL teacher thinking. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9(1): 47-65.
- Williams, M. 1999. Learning teaching: A social constructivist approach—theory and practice or theory with practice? In Trappes-Lomax, H. and McGrath, I. (eds.). 1999. *Theory in Language Teacher Education*. Harlow: Pearson Education and Longman in association with the British Council. pp. 11-20.
- Williams, M. and Burden, R. 1997. *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, D. 1996. *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zeichner, K. and Liston, D. 1996. *Reflective Teaching: An Introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zeichner, K., Tabachnick, R. and Densmore, K. 1987. Individual, institutional, and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. In Calderhead, J. (ed.). 1987. *Exploring Teachers' Thinking*. London: Cassell Educational. pp. 21-59.