

母語話者日本語教師 教育不安尺度作成の試み

—日本語学校および専門学校に勤務する
母語話者日本語教師を対象にして

布施悠子

◆要旨

本研究は、日本国内の日本語学校および専門学校に勤務する母語話者日本語教師の教育不安の実態を明らかにすることを目的に、その第一段階として、母語話者日本語教師教育不安尺度の作成を試みたものである。研究手順として、1. 先行研究に加えてPAC分析のインタビュー手法の援用による質問項目を作成、2. それを用いた日本語教師へ質問紙調査を実施、3. 質問紙調査の結果を因子分析し、母語話者日本語教師教育不安尺度を作成した。その結果、26項目の不安尺度が選定され、「学生の日線」「授業実践力」「同僚との関係性」「教師を取り巻く不確かな環境」「学校の指針」「プライベートとの兼ね合い」の6因子が得られた。尺度の信頼性も十分に高かった。

◆キーワード

教育不安、尺度、母語話者日本語教師、PAC分析、因子

◆ABSTRACT

In an attempt to clarify the actual situation of teaching anxiety experienced by native Japanese language teachers teaching in Japanese language schools and technical schools in Japan, this study created a teaching anxiety scale in the following procedure: 1) Question items were created based on previous researches and the PAC analysis interview method; 2) A questionnaire survey was conducted for native Japanese language teachers; 3) A factor analysis was performed on the survey results. As a result, the anxiety scale of 26 items was created with extracted six factors, "Students' Eyes", "Class Practice Ability", "Relationship with Colleagues", "Uncertain Environment Surrounding Teachers", "School Policies", and "Work-Life Balance". The scale has a sufficiently high reliability.

◆KEY WORDS

Teaching anxiety, anxiety scale, native Japanese language teachers, PAC analysis, factors

Attempt to Create Teaching Anxiety Scale for Native Japanese Language Teachers who Teach in Japanese Language Schools and Technical Schools

YUKO FUSE

1 問題意識と研究目的

文化庁(2018a)「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)の概要」では、日本語教育人材の役割を1)日本語教師、2)日本語教育コーディネーター、3)日本語学習支援者の三つに分類し、1)の日本語教師をその経験段階に応じて、養成、初任、中堅の三つに区分・整理している^[註1]。また、日本語教師の各研修の修了段階で求められる専門性について、段階ごとの成熟度や経験は異なるものの、知識や技術の取得や日本語教育プログラムに基づいた日本語指導を求めており、理論や実技、実習など研修カリキュラムの指針が明示された。しかし、養成および初任教師が、職場環境や労働時間の実態、学習者のニーズや日本での生活実態、現場での悩みの解決方法など、実際に現場に出てから知る情報などを就業前に学ぶ機会は少ない。この情報をどの程度養成や初任教師に伝えるかについては養成機関に委ねられており、現実を知らずに教壇に立った教師は、教え始めたとたん不安を抱えることも少なくないだろう。

また、有資格者である日本語教師の多くが日本語学校や専門学校で働いている^[註2]が、小・中学校の義務教育の教師と比べ、大学の教職課程を経て教師に至るといった共通の道筋はなく、今までの学歴や職歴など日本語教師の背景は多様である。担当する学習者の背景や学習目的も所属先の学校や担当クラスで異なり、常勤・非常勤といった勤務形態、午前・午後で分かれる授業時間など勤務状況も同じことは少なく、個々の日本語教師により、独自の教育環境を有している。この独自性は一方で日本語教師の「孤独」を引き起こす可能性を秘めており、不安を感じる教師も少なからずいると思われる。そして、日本語教師は立場上、個人レベルで教授法の研鑽、教材研究、教案準備などが必要となる。教鞭をとる上での悩みが生まれたとき、相談しようにも上述の教育環境によって相談が難しく、一人で不安を抱える教師が存在することも十分に考えうる。

ここで不安というのは、神経が高まることによって、緊張したり、心配したり、そわそわしたり、イライラするといった感情のことである(Horwitz et al. 1986)。また、教育面で研究が進んでいる第二言語不安において、不安と学習者の成績との間には負の相関関係があるとしているが(MacInyre & Gardner 1989,

Aida 1994, Saito & Samimy 1996)、一方で、不安と成績の間には正の相関関係も負の相関関係もあるという見方もある(Scovel 1978)。この結果の別の捉え方として、不安自体を「学習を阻害する不安」と「学習を促進する不安」に分けて考える立場もある(Brown 2000)。また、スポーツ心理学の分野では、不安をどう解釈するかという点に着目した研究が行われている。ハガー(2007)はパフォーマンスを弱める効果があるのは選手の不安の強さそのものではなく、不安の解釈あるいは向きであると述べている。そして、優秀な選手は不安をより促進的に解釈するが、優秀でない選手は不安を阻害的に解釈すると報告している。つまり、不安の捉え方により、不安が負の効用を生み出すか、正の効用を生み出すか違いがあるとしている。

このように、先行研究から不安にはさまざまな捉え方があり、個人差が認められる。不安が正の効用を生み出した場合、日本語教師をする上で動機付けになる可能性もあるが、反対に日本語教師に負の効用を及ぼした場合、その教師の授業自体や、学校や同僚との関係、教師としてのキャリア形成に悪影響を及ぼす可能性がある。日本語教師の社会的な需要が高まる中、日本語教師が心理的に安定して仕事を継続することは、将来の日本を支える外国人材の継続的な確保につながるであろう。そのため、不安が教師に負の効用を及ぼす場合の不安を軽減させる必要があり、不安の実態および不安軽減の方法が提案できれば、日本語教師の心理面での教師支援の資料を提供できると思われる。しかし、管見の限り、母語話者日本語教師の不安に関する先行研究はほぼない。日本語教師が教師として働く上で感じているのはどのような不安であるのか、また、その不安をどのように感じているのかといった不安の実態を把握することが、教育的資料の提供の第一歩だと考える。そのため本研究では、母語話者日本語教師が感じる教育不安の実態を把握するための第一段階として、母語話者日本語教師教育不安尺度の作成を研究目的に据えた。

2 先行研究

まず、日本国内において教育不安尺度の作成を行っているものに、大野木・宮川(1996)がある。教職課程履修の大学生が感じる不安の構造と実習前後の

不安の変化について調査を行い、彼らを感じる不安として、「授業実践力」「児童・生徒関係」「体調」「身だしなみ」の4つの尺度があることを明らかにした。また、香曾我部ほか(2016)は教育学部の学生が現在抱えている将来の小学校家庭科授業における指導不安を測定する心理尺度を作成した。その結果、「環境整備不安感」「個別対応不安感」「見本技能不安感」の3因子の存在を明らかにし、養成教育・現職教育の在り方へ総合的な提言を行った。一方、中村ほか(2007)の研究は、大学教員初任者が持つ教育に対する不安について検討するため、まず教育不安尺度を開発し、つぎに教育不安が周囲からのサポート、および職務満足感とどのような関係にあるのかを質問紙調査を用いて調査を行った。その結果、「教育方法に関する不安」「学生に関する不安」「教育システムに関する不安」の3因子を検出している。

これらの先行研究における日本の教育実習生や教師が抱える教育不安の原因は、教師の知識や指導力、学生との関係、授業設計・準備などである。この点は母語話者日本語教師にも共通する点であり、母語話者日本語教師の教育不安尺度を作成する上で、質問項目に組み込むべきであろう。だが、研究対象が日本人学生であること、日本語および国語のみ教える学生ではないこと、教育実習生に関しては現職として教壇についていないことから、先行研究が作成した質問項目をそのまま利用するのは、日本語教師の教育不安を明らかにするのに不十分であろう。また、いずれの先行研究も質問項目作成の予備調査として、対象となる教師や教育実習生に自由記述で回答を求め、その後研究者がKJ法(川喜田1967)やテキストマイニングの共起ネットワークなどを用いてコメントの再構成を行っている。確かに、自由記述は質問項目作成の参考となるコメントが多く得られるが、調査協力者に直接不安についてインタビューを行い語ってもらうことが効果的だと思われる。なぜなら、不安に関するコメントだけでなく、不安を抱く状況といった不安を生み出す背景についても、対面で詳細なニュアンスまで確認でき、それを参考に質問項目を作成できるからである。

ここで、インタビューで質問項目の作成を試みた教育不安尺度の先行研究に、日本語教育分野の西谷(2013)と布施(2015)がある。西谷(2013)はPAC分析のインタビュー手法を援用して質問項目を作成し、外国人日本語教師不安尺度を開発している。その結果、「学生関係」「日本語・日本文化理解」「授業

実践力」の三つの因子が得られ、中国人教師とベトナム人教師の間に不安の差が見られた。一方、布施(2015)は新しい教材を教える際の母語話者日本語教師の教授不安に対して、西谷(2013)同様、PAC分析のインタビュー手法を援用して質問項目を作成し、尺度を開発した。その結果、「授業実践力」「学生との相性」「使い方の模索」「所属機関と自分の立場」の4因子が得られた。

両者がインタビュー手法として援用するPAC分析は、自由連想を利用して態度やイメージの個人内構造を測定し、診断・分析する理論と技法である(内藤2002:27)。調査協力者から、各クラスター(語のまとまり)によって喚起されるイメージ、項目群がそれぞれにまとまった理由の解釈、さらに補足的に項目単独で喚起されるイメージの報告を得ることの意義は大きいという(内藤2002:20)。三島(2011)も「これまであまり研究されることのなかった新しい研究対象に関する質問紙を開発・使用する場合、PAC分析は極めて有効な方法である。PAC分析を利用すれば、質問項目を抽出できるばかりか、質問項目の相互関係や、その背景にある概念についても捉えることができる」と述べている。また、野口(2014)も「PAC分析を用いたインタビューの特性は、実験者(調査者)の主観性を抑制しつつ、被験者(調査協力者)自らが主観的な解釈を重ねていく過程において、内的な葛藤を含めた自己開示性が自ずと高まるという点にあるだろう」とする。以上から、PAC分析は調査協力者からの自由なイメージや解釈を得やすく、心理的な質問紙調査項目の抽出に適していると考えられる。

ただ、西谷(2013)は研究対象が外国人日本語教師であり、PAC分析によって抽出された不安項目に日本語能力が含まれていることから、質問項目をすべて援用できない。また、布施(2015)は研究対象が母語話者日本語教師である点は本研究の質問項目を作成する上で参考となるが、新しい教材を教える際という、不安を感じる場面に限定して尺度の作成が行われている。大野木・宮川(1996)、中村ほか(2007)、香曾我部ほか(2016)の結果に鑑みると、教育不安は日本語を教えるという教授場面にとどまらず、教えるための環境や設備など、日本語教師を取り巻くすべての環境を考慮し、総合的に検討すべきであると思われる。そのため、教育不安という、より広い範囲の母語話者日本語教師の不安を対象とする本研究と立ち位置が異なる。

以上より、本研究は、母語話者日本語教師の教育に関わる不安を広い範囲で

捉え、先行研究とPAC分析のインタビュー手法を援用して新たに抽出した質問項目を利用し、教育不安尺度を作成する新たな研究として進めることとする。

3 研究方法

3.1 予備調査

3.1.1 不安イメージの抽出

本調査で用いる質問項目を選定する準備として、PAC分析によるインタビューを行った。調査協力者は、現在日本国内の日本語学校および専門学校で教鞭をとる日本語教師10名である。彼らを選定した基準は、年代、性別、教育歴、常勤・非常勤という勤務形態、勤務校など属性が重ならないことによる。

調査協力者10名に対して、まず連想刺激文を提示した。連想刺激文とは、PAC分析において自由な連想イメージや解釈を導き出すための文章であり（内藤2002）、本研究での連想刺激文は「日本語教師をしていて、あなたが不安に思うことや心配になることはどんなことですか。思い浮かぶキーワードやイメージを自由に書いてください。」であった。つぎに、調査協力者はここから連想するキーワードを思いついた順番（想起順）で紙に書き出し、自分にとって重要だと思う順（重要度順）に並べ替え、項目間の類似度を7段階（強くそう思う：7～全くそう思わない：1）で回答した。その後、筆者がIBM SPSS Statics Ver.24でクラスター分析（距離測定法：Ward法）を行い、産出されたデンドログラム（樹形図）を協力者に見せながら感じたことを話してもらった。

なお、ここからは通常、①クラスターに関するイメージや解釈、②クラスター間に関するイメージや解釈、③総合的なイメージや解釈、④調査実施者によるクラスター名の検討、⑤クラスター間の関係性の検討、⑥総合的考察という手順をたどる。しかし、今回は質問項目作成に必要な不安イメージを抽出することが主な目的であったため、クラスター間の関係性や総合的な解釈を試みることは行わず、調査協力者の連想項目やクラスターについての解釈の文言を活用し、PAC分析のインタビュー手法を援用するという形にとどめた。

この手順を調査協力者10名に行った結果、表1の教育不安のイメージが得ら

表1 調査協力者の教育不安のイメージと教育不安の対象

ID	教育不安のイメージ	教育不安の対象
A	「ベアの先生との関係性を考えつづけなければならない大変さ」	同僚
	「日々変化する学生の要求をキャッチアップできているか」	学生
	「学生との距離感のとり方を配慮することが大変」	学生
B	「良かれと思って学生に指導していることが学生から反抗される」	学生
	「クラスの雰囲気卒業まで維持しつづけられるか不安」	学生
	「どこまで部下の教師の目を気にするか悩む」	同僚
	「若いときのように人前が出る仕事を続けるのは体力的に難しい」	自分自身
C	「学生の満足度を充たせているか」	学生
	「自分の教え方が正しいのか」	教授方法
	「他の教師であればもっとうまく教えられているのではないか」	同僚、教授方法
	「学生からのフィードバックが得られない」	学生
D	「学生の進学先を考えた受験指導ができていないか」	学生
	「日本人とのコミュニケーションを前提とした会話の授業がない」	学校
	「授業をこなすだけのカリキュラムが求められていることなのか」	学校
E	「職業としての日本語教師への不安」	職業
	「専門分野がなく、それを必要と思い模索中」	自分自身
	「日本語教師としての将来のキャリア形成への安定」	職業
	「同僚や学生といった相手からの期待に自分が応えられているか」	学生、同僚
F	「日本語学校がこのまま続いていくのか」	学校
	「学校は設備や教材などの労働環境の改善まで考える余裕がない」	学校
	「残業ばかりで給料に対する労働時間が見合っていない」	職業、自分自身
G	「日本経済の影響を受けやすい日本語教育が本当に続くのか不安」	職業
	「給料も実際に安く経済的に不安」	職業、自分自身
	「本当に日本語教師という仕事に自分が向いているのか」	職業、自分自身
H	「学生が自分の話を本当に理解できているのか不安」	学生
	「同僚の教師とのつながりが感じられることが少ない」	同僚
	「学生が教師として自分をどう思っているかわからない」	学生
	「学校のカリキュラムの組み方に対し、どう応えたらいいか」	学校、自分自身
I	「IT技術が足りないのに、知識を身につけられる場が学校にない」	学校、自分自身
	「学習者の希望と学校の教育指針の間に立っている」	学生、学校
	「他の教師と価値観が合わない場合、合わせるべきなのか指示がない」	同僚、学校
J	「学習者が日本語を学習する意義を見つける手伝いができているか」	学生、自分自身

れた。教育不安の対象は「教授方法」「学生」「同僚」「学校」「職業」「自分自身」と幅広く表れた。なお、表中のアルファベットは協力者のIDを示す。

3.1.2 質問項目の選定

表1と先行研究に鑑み、質問項目を選定した。まず、教授場面における尺度の文言は、日本語教師の不安尺度の先行研究である西谷（2013）と布施（2015）を参照し、先行研究と調査協力者の不安イメージの文言が重なるものは、先行研究の文言を優先的に使用した。尺度作成者には尺度使用の許諾を得ている。また、日本語教師を取り巻く環境についての尺度作成のため、大野木・宮川（1996）、中村ほか（2007）、香曾我部ほか（2016）の文言を参考にした。ただ、先行研究では小学校教員または実習生の尺度であったため、環境が異なる場合も多く、尺度作成の参考程度にとどめた。つぎに、表1の調査協力者のイメージから新たな質問項目を作成した。また、作成した質問項目の文言について検討するため、現役の母語話者日本語教師を含む日本語教育専門の大学院生12名に質問項目の理解しやすさについてコメントをもらった。その結果、本研究では日本語教師の教育不安の実態に焦点を当てるため、イメージのしやすさを優先し、反転項目は設けず、最終的にすべて文末を「～か不安だ」「～て／なくて／ず不安だ」に表記を統一した。また、質問項目の提示順についても検討し、高野・岡編（2017: 194-195）を参考に、協力者がイメージしやすい具体的な項目からプライベートな内容へ教育不安の対象ごとにまとめて提示することにした。対象が複数ある質問項目に関しては、主となる教育不安の対象で整理した。

結果として、40の質問項目が選定された。先行研究と同様のものが17項目、表1の教育不安のコメントから作成したものが23項目となった。また、教授不安の対象から見ると、「教授方法」が6項目、「教授方法と学生」が4項目、「教授方法と同僚」が1項目、「学生」が10項目、「同僚」が2項目、「同僚と自分自身」が2項目、「学校」が5項目、「学校と自分自身」が1項目、「職業」が3項目、「職業と自分自身」が2項目、「自分自身」が4項目となった。

3.2 本調査

つぎに、3.1.2で作成した質問項目を用い、質問紙調査を実施した。調査期間

は2018年1～2月の約2ヶ月間、Google Forms経由で調査を行った。調査対象者は、現在日本語学校および専門学校で日本語を教えている母語話者日本語教師206名（男性38名、女性168名）である。質問紙の回答方法はLikertの4件法を採用した。不安を強く感じる場合は4、感じる場合は3、あまり感じない場合は2、全く感じない場合は1とし、いずれか1つを選択するようにした。なお、どれにも当てはまらない場合は0を選択するように指示し、統計結果に影響が出ないようにした。そして、この質問紙調査で得られた回答に対し、IBM SPSS Statics Ver.24を用いて統計的な解析を行った。

4 分析結果

まず、母語話者日本語教師教育不安尺度を抽出するため、因子分析を行った。40項目に対し主因子法・プロマックス回転を行った結果、当初8因子が抽出された。しかし、不安をより包括的に検討するには8因子だと因子数が多いと考えられたため、固有値の減衰状況に鑑みて6因子解を採用した。また、因子負荷量が.40未満の項目が14項目表れたため、これらの項目を除外し、26項目で再度主因子法・プロマックス回転を行った。その結果を表2に示す。なお、表中の各項目文頭の数字は、当初作成した40の質問項目の番号を表し、数字の網掛けは先行研究を利用した項目を表す。

第1因子は8項目で構成されており、学生が日本語の授業に対して積極的・前向きに関わっているか、学生がクラスメートや教師とうまくコミュニケーションをとれているか、授業のやり方が学生にあっていないか、自分が学生にとって「良い教師」として存在しているか、という不安項目でまとまった。ここから、この因子は教師が学生の目線に立って、授業・クラス・人間関係といった対象に配慮する際に生じる不安と捉えられ、「学生の目線」と命名した。

第2因子は6項目で構成されており、実際の授業内で、自分が実践を行っていく上での不安項目に対する因子負荷量が高く、西谷（2013）や布施（2015）と同様の質問項目が並んだため、既存尺度と同様の「授業実践力」と命名した。

第3因子は3項目で構成されており、同僚教師と自分との比較や、同僚からの評価に対する不安項目でまとまったため、「同僚との関係性」と命名した。

表2 母語話者日本語教師教育不安尺度の項目と因子パターン行列（プロマックス回転後）

項目	第1	第2	第3	第4	第5	第6
第1因子「学生の目線」						
14. 学生にとっておもしろい授業ができていくか不安だ	.76	.08	-.04	-.12	.00	.08
16. 学生とコミュニケーションがうまく取れているか不安だ	.74	-.08	.06	-.08	.08	.03
20. 自分が学生の興味ややる気を引き出せているか不安だ	.69	.03	.12	.06	-.05	-.01
21. クラスの雰囲気作りがうまくいっているかどうか不安だ	.65	.08	-.12	-.02	.12	.07
11. 学生が自分を教師としてどう思っているか不安だ	.61	-.09	.20	.07	-.13	.10
20. 学生の授業への満足度が充たせているか不安だ	.60	-.04	.25	.05	-.09	.02
12. 学生が授業中、よく反応してくれるか不安だ	.53	.36	-.10	.01	.00	-.20
5. 自分の教え方が学生に合っているか不安だ	.45	.36	-.12	.01	.13	-.03
第2因子「授業実践力」						
2. 自分が授業中、学生の間違いをきちんと直せているか不安だ	.00	.73	.00	.09	-.14	.04
4. 授業中とりあげる例や例文が学生にわかりやすいか不安だ	.10	.71	-.05	.07	.16	-.11
3. 自分が授業中、学生からの質問に的確に答えられているか不安だ	.11	.64	.04	.04	-.05	-.03
1. 自分が授業中、わかりやすく説明できているか不安だ	.40	.54	-.05	-.07	-.07	-.04
10. 自分が教材をうまく使えているか不安だ	-.12	.50	.33	-.07	-.03	.27
7. 自分が教材の利点を生かして教えられているか不安だ	-.12	.41	.33	-.07	.01	.15
第3因子「同僚との関係性」						
27. 同僚の教師と比べて、自分の教えるスキルが劣っていないか不安だ	.04	.02	.92	-.05	-.03	-.07
26. 同僚の教師が自分を教師としてどう思っているか不安だ	.02	.01	.70	.12	-.01	-.13
28. 同僚の教師と自分の指導方針が離れていないか不安だ	.12	-.04	.61	-.02	.22	-.04

第4因子「教師を取り巻く不確かな環境」						
35. 日本語教師という仕事自体が将来どうなっていくか不安だ	.09	.00	-.07	.84	-.03	-.01
34. 金銭面で将来日本語教師を続けられるか不安だ	-.03	.04	-.04	.61	-.10	.17
31. 所属する学校が将来どうなっていくか不安だ	-.15	.06	.16	.55	.10	-.05
29. 学校の設備のせいで自分の授業に影響が出ないか不安だ	-.09	.09	.04	.41	.26	-.03
第5因子「学校の指針」						
26. 学校から教師の役割について明確な指示がなく不安だ	.07	-.06	.08	.01	.87	.06
27. 学校からはっきりとした教育方針が示されず不安だ	-.02	-.02	-.01	.03	.85	.03
第6因子「プライベートとの兼ね合い」						
36. 十分に仕事以外の時間が取れていないか不安だ	-.03	-.02	-.15	-.02	.09	.84
37. 十分に授業準備の時間が取れていないか不安だ	.07	.17	-.05	.02	.01	.63
33. 体力面で将来日本語教師を続けられるか不安だ	.17	-.20	.03	.17	-.01	.45
因子負荷量2乗和	672	574	466	340	275	345
累積寄与率 (%)	31.44	38.78	43.63	48.24	51.68	54.92

第4因子は4項目で構成されており、学校の設備への不安、金銭面や日本語教師という職業自体の将来性への不安の項目が表れている。一見バラバラのようであるが、確実に授業やキャリア形成ができない日本語教師の周りに存在する自分では如何ともしがたい不確かな環境に対して不安を抱いているように思われる。そこで、この因子を「教師を取り巻く不確かな環境」と命名した。

第5因子は2項目で構成されており、学校側の教師に対する教育方針自体や教育方針の示し方に対して不安を感じる質問項目でまとまっていると考えられる。そのため、この因子を「学校の指針」と命名した。

最後に、第6因子は3項目で構成されており、授業以外の時間や、教師自身の体力についての不安の質問項目がまとまっている。これらは授業中ではなく、教師のプライベートな時間や状況に影響を及ぼしており、それらが間接的に授業に及ぼすことに対して不安を感じていると考えられる。そこで、この因子を「プライベートとの兼ね合い」と命名した。

つぎに、各因子の内的整合性を示すCronbachの α 係数を算出した結果、第1因子.89、第2因子.84、第3因子.81、第4因子.72、第5因子.89、第6因子.70となり、尺度の信頼性は十分に高いことがわかった。また、因子間相関も算出し、抽出した6因子は互いに有意な正の相関を示し、特に第1因子「学生の目線」と第2因子「授業実践力」には.63、第1因子「学生の目線」と第3因子「同僚との関係性」には.50と中程度の相関が表れていた。

5 考察

上述の抽出された尺度から考えられる2点について以下考察する。まず、尺度は26項目であったが、そのうち先行研究を利用した尺度は11項目であり、先行研究を利用した尺度のほとんどが先行研究と共通の因子「授業実践力」内に表れた。その点で、先行研究の教授不安に関する尺度が活用されつつも、日本語教師の周辺に存在する環境まで含めた教育不安尺度が今回新たに作成できた点は評価できると思われる。今後も質問紙調査を行い、より妥当性や正当性の確認をしていくことで、教育不安の実態解明につながると思われる。

一方、尺度の作成段階で抽出された文言は40項目であり、今回14項目が尺

度の対象外となった。その項目の多くは調査協力者から得られたインタビューから作成されており、尺度の範囲外に表れた日本語教師が個別に抱く不安であると考えられる。すでに得られている各協力者の個別のPAC分析のインタビューを質的に分析し、不安の実態解明の一部として組み込む必要があるだろう。

6 まとめと今後の課題

本研究は、日本国内の日本語学校および専門学校に勤務する母語話者日本語教師を対象に、彼らの抱く不安の実態を明らかにすることを目的に、その第一段階として、母語話者日本語教師教育不安尺度の作成を試みた。その結果、26項目の不安尺度が選定された。因子分析により、「学生の目線」「授業実践力」「同僚との関係性」「教師を取り巻く不確かな環境」「学校の指針」「プライベートとの兼ね合い」の6因子が得られ、因子間の相関も見られる箇所もあった。また、尺度の信頼性は十分に高かった。

一方、本研究は、母語話者日本語教師の教育不安尺度の検証までにとどまり、因子の特徴や因子同士の関係性、教師の属性による不安の比較を分析するには至らなかった。性別や年齢、教師の教育歴、職務別、担当クラスの日本語レベルといった属性の違いによって感じ方に差があることは、不安が個人的・心理的なものである以上十分に考えられる。今後は、母語話者日本語教師教育不安の構造を包括的に明らかにすべく、教育的資料を提供するための研究を進めていきたい。また、冒頭の問題意識で挙げたように、日本語教師が不安を正と負のどちらの効用と捉えるかに関してもインタビューから質的に分析を試みたい。

〈一橋大学大学院生〉

謝辞

本稿は、平成30年度日本語学校教育研究大会における自由研究発表の予稿集を加筆修正したものである。本稿の修正に際し、的確なコメントをしてくださった査読委員の先生方、また、本稿の執筆に際し、熱心にご指導くださった一橋大学の西谷まり先生に深く感謝いたします。そして何より、本稿のPAC分析のインタビュー、およびアンケート調査にご回答くださった日本語学校の日本語教師の先生方がいらっしゃらなければ、本研究は成り立ちませんでした。この場をお借りして、心よりお礼申し上げます。

注

[注1] …… 具体的には、日本語教師を「日本語学習者に直接教える者」、養成を「日本語教師を目指す者」、新任を「日本語教師の養成講座を修了した者で、それぞれの活動分野に新たに携わる者」、中堅を「日本語教師として初級から上級までの技能別指導を含む十分な経験を有する者」としている。

[注2] …… 「平成29年度国内の日本語教育の概要」（文化庁2018b）によると、平成29年11月1日現在の日本語教師数39,588人のうち、法務省告示機関（日本語学校・専門学校など）の教師が9,739人と、国際交流団体の教師に次いで2番目に日本語教師数の多い機関となっている。ただ、国際交流団体の場合、日本語教師の有資格者でない者やボランティアが教師数に含まれている可能性もあり、職業として働く教師を研究の対象にした本稿では、法務省告示機関に勤める母語話者日本語教師に焦点を当て研究することとした。

参考文献

- 大野木裕明・宮川充司（1996）「教育実習不安の構造と変化」『教育心理学研究』44(4), pp.454-462.
- 香曾我部琢・越後百々奈・福田花野・嶋貫綾香・下地ひかる（2016）「小学校の家庭学習において教育学部生が持つ授業指導不安・家庭科指導不安尺度の作成と教師効力感、実習経験、教師志望度への影響に着目して」『宮城教育大学情報処理センター研究紀要：COMMUE』23, pp.41-48.
- 川喜田二郎（1967）『発想法—創造性開発のために』中公新書
- 高野陽太郎・岡隆（編）（2017）『心理学研究法〔補訂版〕—一心を見つめる科学のまなざし』有斐閣アルマ
- 内藤哲雄（2002）『PAC分析実施法入門〔改訂版〕—「個」を科学する新技法への招待』ナカニシヤ出版
- 中村晃・神藤貴昭・田口真奈・西森年寿・中原淳（2007）「大学教員初任者の不安の構造とその不安が職務満足感に与える影響」『教育心理学研究』55(4), pp.491-500.
- 西谷まり（2013）「外国人日本語教師不安尺度の開発」『一橋大学国際教育センター紀要』4, pp.3-13.
- 野口康彦（2014）「質的研究におけるインタビュー方法としてのPAC分析の有用性—KJ法との比較から」『茨城大学人文学部紀要：人文コミュニケーション学科論集』16, pp.33-44.
- 布施悠子（2015）「母語話者日本語教師不安尺度の開発—新しい教材を教える場面に着目して」『一橋大学国際教育センター紀要』6, pp.123-136.
- 文化庁（2018a）「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）の概要」http://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/_icsFiles/afieldfile/2018/03/02/a1401908_02.pdf（2018年11月28日参照）
- 文化庁（2018b）「平成29年度国内の日本語教育の概要」http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/h29/（2018年11月28日参照）

ハガー, マーティン・ハズィザラントイス, ニコス（2007）『スポーツ社会心理学—エクササイズとスポーツへの社会心理学的アプローチ』（湯川進太郎・泊真児・大石千歳監訳）北大路書房

三島浩路（2011）「PAC分析を利用した質問紙の開発と利用—学校機器の問題を通して」『PAC分析研究・実践集』2, pp.79-99.

Aida, Y. (1994) Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78, pp.155-168.

Brown, H. D. (2000) *Principles of Language-Learning and Teaching*. New York: Longman.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986) Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, pp.125-132.

Leary, M. R. (1983) *Understanding social anxiety: Social, personality, and clinical perspectives*. Beverly Hills, California: Sage Publications.

MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1989) Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, pp.251-275.

Saito, Y. & Samimy, K. (1996) Foreign language anxiety and language performance. *Foreign Language Annals*, 29, pp.239-251.

Scovel, T. (1978) The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, pp.129-142.

