台大日本語文研究第 30 期
2015 年 12 月，頁 95-125
2015-03-18 收稿，2015-07-27 通過刊登
DOI: 10.6183/NTUJP.2015.30.97

台灣日語教師的教師自我效能與教學行為之研究
－以大學日語教師調查為例－

盧錦姬[1] 溫雅珺[2] 王福順[3]

摘要

本研究的目的在於瞭解台灣的大學日語教師的教師自我效能及其教學行為之特徵，並探討兩者之關聯性及比較性別、任教區域、國籍、年資、專攻、專兼任之不同，其教師自我效能及教學行為是否有顯著的差異。經過 SPSS 之量化統計分析後，其結果如下：

1 教師信念：經因素分析，抽出 4 因素，其中的教師自我效能因素會因年資、國籍及專攻之不同而有顯著的差異。

2 教學行為：經因素分析，抽出 5 因素，此 5 因素都會因國籍之不同，而有顯著的差異，而性別、專攻、專兼任之不同則會在部分的教學行為因素上產生顯著的差異。

3 相關：教師信念 4 因素與教學行為 5 因素皆有弱至強的顯著正相關，且教師信念中，教師自我效能因素對於整體教學行為的解釋及預測力最高。

關鍵詞：日語教師、教學自我效能、教學行為

臺灣大學學術期刊資料庫

[1] 靜宜大學日本語文學系教授
[2] 靜宜大學日本語文學系助理教授
[3] 修平科技大學應用日語系副教授

A Study on Teaching Self-Efficacy and Teaching Behavior of Japanese Teachers in Taiwan: Taking College Japanese Teachers for example

Lu, Jin-Ji[4]　Wen, Ya-Chun[5]　Wang, Fu-shun[6]

Abstract

To understand the teaching self-efficacy of college Japanese teachers in Taiwan and characteristics of their teaching behavior, the study uses questionnaires and the analysis program, SPSS PC, to analyze and examine their relationship. Also, we investigate if teachers' teaching self-efficacy and teaching behavior would be affected by genders, teaching areas, nationality, seniority, speciality and part-time/full-time employment. The research findings are as follows:

1. Teacher beliefs: After factor analysis, four factors were extracted. Besides, teaching self-efficacy is affected by seniority, nationality and speciality.
2. Teaching behavior: We got five factors after factor analysis. Teachers' teaching behaviors are affected by their genders, nationality, speciality and part-time/full-time employment.
3. Relevance: Teacher beliefs and teaching behaviors have a significant positive correlation. And in all teacher beliefs, teaching self-efficacy has the highest explanatory power for the teaching behaviors.

Keywords：Japanese teacher, teaching self-efficacy, teaching behavior

臺灣大學學術期刊資料庫

[4] Professor, Department of Japanese Language and Literature, Providence University
[5] Assistant Professor, Department of Japanese Language and Literature, Providence University
[6] Associate Professor, Hsiuping University of Science and Technology

台湾における日本語教師の教師効力感と教授行為
—大学の日本語教師を中心として—

盧錦姬[7]　溫雅珺[8]　王福順[9]

要旨

本研究は台湾の大学の日本語教師の持つ教師効力感と教授行為に焦点をあて、調査した報告である。「SPSS PC」統計法を通して、日本語教師がどのような教師効力感を持っているか、どのような教授行為をとっているか、また、両者の詳しい相関関係などを検証する。さらに、性別、勤務地域、教職経験年数、国籍、専攻、勤務形態による教師効力感と教授行為の差異も探る。結果は以下の通りである。

1 教師信念尺度については 4 因子が抽出された。そのうち、教師効力感の因子において教職経験年数、国籍及び専攻の違いによる有意な差が認められた。

2 教授行為尺度については 5 因子が抽出された。すべての教授行為の因子において、国籍に有意な差が認められた。また一部の教授行為の因子において性別、専攻及び勤務形態にも有意な差が認められた。

3 教師信念の 4 因子と教授行為の 5 因子との間に、有意な正の相関が認められた。そして教師信念の中で、教授行為を説明するには教師効力感が一番説明力が高かったことが分る。

キーワード：日本語教師、教師効力感、教授行為

臺灣大學學術期刊資料庫

[7] 静宜大学日本語文学系教授
[8] 静宜大学日本語文学系助理教授
[9] 修平科技大学応用日本語学系副教授

台湾における日本語教師の教師効力感と教授行為
—大学の日本語教師を中心として—

盧錦姬　溫雅珺　王福順

一、はじめに

教師の持つ教授の仕事に対する信念は、教師信念と呼ばれている。教育活動の中で、教師の信念は任務と目標を定めるのに影響し、使う方略、リソースの選択の根拠となる。教師効力感は教師信念の一つであり、「生徒の学習によい効果をもたらす教師の能力についての教師自身の信念」と定義されている(Ashton, 1985:142)。教師効力感は教師のクラスでの行為に影響を及ぼす一方で、学生の学習パフォーマンスにも影響を及ぼすと思われる。教師効力感の高い教師は自分の能力に対し自信を持っているため、教師はいつでも学生の学習状況を把握し積極的に困難に立ち向かうことができ、挫折に対する忍耐力もより高く、接触する人物、事物、環境をコントロールする自信がある。反対に教師効力感が低い教師は、自身の能力に対する自信がないため、挫折に面したとき消極的な方法で処理し、失敗を外部の人物、事物、環境などに帰属させやすい(Greenwood, Olejnik & Pankay, 1990)。それゆえ、教師の教授行為は教師の教師効力感の作用を反映しているといえる。

台湾における日本語教師の教師効力感及び教授行為の現状はどうなっているのか、また上述のような教師効力感と教授行為との関連性は台湾の日本語教師にも見られるのかは興味深く感じられる。だが、残念ながらこれらについて論じた研究は管見の限り見当たらない。そこで、筆者らは台湾の日本語教師を対象とした調査をし探索的に考察した。本稿の目的は主に大学の日本語教師についての調査結果をまとめ、以下のような内容を考察することにある。

1.台湾の大学における日本語教師の教師効力感と教授行為の現状を理解する。

2.教師効力感と教授行為において教師の個人的な属性による有意な差がないかを考察する。

3.教師効力感と教授行為との関係を考察する。

二、先行研究

（一）教師効力感について

Bandura が 1977 年に自己効力理論を提示して以来、個人の認知と信念が動機に対してどのような役割を演じるかが研究者たちの間で重視され、認められるようになり、次々といろいろな領域で応用されるようになった。その中で、教師効力感は自己効力理論を教育の領域に応用したものである。1980 年代から教師効力感の関連研究は欧米で盛んに行われ、学者は多次元の概念でその内在するものを説明している。たとえば、Ashton, Webb & Doda(1983)は教師効力感を教師の自分はすべての教授を成し遂げることができるという信念で、それは自己効力感(personal efficacy)、教授効力感(teaching efficacy)と個人教授効力感(personal teaching efficacy)の 3 つを含むとした。Gibson & Dembo(1984)は教師効力感を個人教授効力感(personal teaching efficacy)と一般教授効力感(general teaching efficacy)の二つに分けることができるとした。さらに Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie(1987)によると、教師効力感は、教師の自分は効果的に教授に従事できるという信念、教師の学生の学習能力に対する信念、教師自身が持つ専門知識は十分にその作用を発揮できるなどの三つの面の信念を含むという。前述の学者たちが定義した教師効力感は主に内在するものの中での区分であった。しかし Woolfolk & Hoy(1990)はさらに教師効力感は教師の学校教育に対する力、学生の学習の成功・失敗の経験、学習における作用、一般の教育哲学及び学生に対する影響力の大きさに対する信念などで、学校レベルでの教師の自己効力感を含むと考えた。つまり、教師効力感は学生、教師の専門、学校組織などの異なるレベルと内容に関係する複雑な概念であると言える。

台湾と日本においても教師効力感に関する研究が 1990 年代以降盛んに行われている。例えば、台湾において孫志麟(1995, 2001)は小学校の教師を対象に調査したところ、教師効力感は教職経験年数や勤務形態、勤務地域による有意な差が見られ、教授行為との間に有意な正の相関が認められたと報告した。また、小学校の数学教師を対象に調査した呉明隆・陳火城(2007)も教師効力感は教職経験年数の違いによる有意差があり、教育信念との間に有意な正の相関が認められたことを報告した。また、中学校の教師を対象にした陳俊瑋・呉璧如(2011)も教師効力感と学歴や勤務形態との間に有意な関連が認められたと報告した。

日本において前原(1994)は小中高学校の教師を対象に調査したところ、校種間に有意差が見られ、高校教師の教師効力感の低さが顕著であったことを報告した。また、小中学校の教師を対象に調査した植木・藤崎(1999)は小学校教師のほうが中学校教師より、また 20 年以上の教師のほうが他群より教師効力感が有意に高かったことを報告した。また、それぞれ小中学校と小学校の教師を対象に調査した丹藤(2001)と松尾・清水(2007)も教職経験年数の違いによる教師効力感の有意な差が認められたことを報告した。更に、中高学校の教師を対象に調査した淵上・西村(2004)と小中学校の教師を対象にした小林ら(2012)において女性教師より、男性教師のほうが教師効力感が有意に高かったという性別差も報告された。

以上のように台湾においても日本においても小中学校の教師を対象とし調査したものが多かった。そして、教師の多くの属性の中で、必ず教師効力感に影響を及ぼしているものが見当たらなかったが、教職経験年数の違いによる有意な差が比較的に多く認められた。さらに、台湾では教授行為や教育信念との相関性も検討され、いずれの研究においても両者の間に有意な正の相関が認められたという結果が得られた。そして日本では小中高という異なる校種間の比較も検討され、小中学校の教師の方が高校教師より、小学校の教師のほうが中学校の教師より教師効力感が高かったという傾向が示された。

（二）教授行為について

教授行為に関する研究は、教師の教室での行為を理解することを目的とし、教授効力(teaching effectiveness)を評価の根拠とする。特に教育研究では、効果的な教授行為(effective teaching behavior)は教育クオリティをアップさせる重要な手段であるとされる(王金國, 2000)。

教授行為の分類について Bennet(1976)は教師の教育スタイルを検討する際、教師の教授行為を「学生中心」と「教師主導」に分け、前者を指導的ではない、民主的な、学生に自発的に学習させる教授行為であるとし、後者を直接的に指導、命令するという教師が決定する教授行為であるとした。林偉文(1996)は教師の教授行為を「学生中心」、「教師中心」及び「インタラクティブ式」の 3 つのパターンに分けた。前 2 種のパターンは Bennet の定義と大体一致しており、第 3 種のパターンは教師が教授過程で学生と常にインタラクティブな関係でコミュニケーションをとり、また学生に問題を取り上げて討論するよう励まし、同時に学生が問題を探る前に十分な指導を行うと強調した。

教師効力感と教授行為の関係については、前述の孫志麟(2001)の他に、劉淑芬(2004)も両者は相互に影響する不可分なものであるとした。そして鍾佳穎(2002)も教師効力感が良好であるほど効果的な教授行為のパフォーマンスがさらによいものになるとした。従って、教師効力感と教授行為の間に密接な関係が存在するとされる。

三、調査概要

（一）調査対象と方法

本稿の考察対象は台湾の北部から南部にわたる大学及び科技大学で日本語を教えている教師である。調査は短い期間で多数のデータが集められる質問紙調査法を用い、2013 年 11 月～12 月にかけて行った。調査協力のできる大学と科技大学の事務室へ教師用調査用紙(台湾籍の教師へは中国語版、日本籍の教師へは日本語版)を返信用

封筒を同封の上、送付し、教師の回答した質問紙を回収した。調査に協力を得た学校数は 21 校、送付した調査票は 698 部であったが、実際に回収したのは 20 校の 237 部であり、回収率は 34%であった。全項目の 1/3 以上記入がないものを除き、有効回答数は 234 名となった。

（二）質問紙の詳細と回答方法

本研究の質問紙は「教師の個人的情報」、「教師信念尺度」、「教授行為尺度」の三つを含む。「教師の個人的情報」は性別、勤務地域、教職経験年数、国籍、専攻、勤務形態を尋ねた。「教師信念尺度」は他の教師信念と比べるために、教師自身の教授能力やクラス運営能力などについての評価（教師効力感）の他に、教授の仕事のやりがいや教師・学生の役割に対する考え方などの教師信念も取り入れ、孫志麟(2003)、張廣義(2006)及び林育賢(2008)を参考に 44 項目の尺度を作成した。「教授行為尺度」は張廣義(2006)及び林育賢(2008)を参考に「教師信念尺度」に対応する教授行動を 40 項目作成した。回答方法は各々の項目に対して、Likert scale 尺度の 5 段階で回答してもらった。

（三）質問紙の妥当性と信頼性

妥当性について、まず予備調査の質問用紙を作って、予備調査を行った。この段階で、項目の意味がはっきりしているかどうか、また、誤字脱字や記入漏れがないかどうかをチェックした。予備調査の回答内容を検討後、補足修正を行ったものを本調査で使用した。信頼性については、まず、調査項目の内部一貫性について、クロンバックアルファ（Cronbach's Coefficient Alpha）値を求めたところ、教師信念尺度のα値は.95 で、教授行為尺度のα値も.95 であった（通常.7 以上を基準とする）。そのため、本調査は高い信頼性を持っていると言える。

臺灣大學學術期刊資料庫

四、調査結果の分析と考察

この節ではまず分析対象となる大学の日本語教師の個人的属性の分布を述べ、次に教師信念尺度及び教授行為尺度について、それぞれの因子分析の結果、項目平均値の算出結果、及び教師の属性による平均値の比較結果を述べ、考察する。最後に両尺度の関係性について検討し、分析結果に基づいて対策提案をする。

（一）教師の属性分析

表 1 教師の属性

性別		勤務地域			教職経験年数					国籍		専攻					勤務形態	
男性	女性	北部	中部	南部	5年未満	6－10年	11－15年	16－20年	20年以上	台湾	日本	語学	文学	社会文化	政治商業	他群	常勤	非常勤
86	148	94	51	88	40	70	62	26	35	183	48	92	37	42	18	33	157	77
37%	63%	40%	22%	38%	17%	30%	27%	11%	15%	78%	21%	39%	16%	18%	8%	14%	67%	33%

表 1から今回の分析対象である大学の日本語教師の中で女性、台湾籍、常勤といった属性がそれぞれ 60%以上の割合を占めていることが分る。国籍については、国際交流基金(2013)の 2012 年度の調査によると、台湾の高等教育段階の日本語教育に携わる教師は 1314 人で、そのうち日本語母語教師は 250 人(19%)だという。従って、21%を占めている今回の日本籍の教師の割合はある程度、実際の分布状況を反映していると思われる。勤務形態については、実際のところ、ほとんどの大学は非常勤教師の方が多いのが現状だと思われるが、今回の調査では、非常勤教師の調査票回収率(77 部/369 部=21%)が非常に低かったため、常勤教師の割合が 60%を超えたという結果となった。

（二）教師信念尺度の分析について

1. 教師信念尺度の因子分析

まずこの尺度は因子分析に適しているかどうかを判断するため、KMO と Bartlett 検定を行った。その結果、KMO の値は.91 であり、Bartlett 検定の値は p<.001 であったことから、この尺度のデータは因子分析に適していると判断された。

次に因子構造を確認するために、44 項目の教師信念尺度に対して主因子法(Principal Axis Factoring)による因子分析を行った。因子数はスクリープロットと解釈可能性を考慮して 4 因子解を採択した。4 因子解についてプロマックス(Promax)回転を施し、各因子間の相関性を検討したところ、.35 から.66 の相関係数を示しており、4 因子の間に相関性が認められたことから、因子負荷量が.4 に満たなかった 8 項目を削除した上で、再度同様の因子分析(主因子法・プロマックス回転)を行った。すると、また因子負荷量が.4 に満たなかった 2 項目が出たため、その 2 項目と因子解釈において他の項目と意味のずれが大きかった 1 項目を削除し、再度同様の因子分析を行った。結果は表 2 の通りであった。

表 2 教師信念尺度の因子負荷量及び各項目の平均値

	因子				平均値	SD
	1	2	3	4		
23.教師は個々の学生の相違を尊重するべきだ。	**.866**	-.019	-.086	-.008	4.48	.61
22.教師は積極的に教育に役立つリソースを探し求めるべきだ。	**.803**	.026	-.056	-.006	4.43	.65
24.教師は学生に授業中自分の意見をよく述べるよう励ますべきだ。	**.803**	.128	-.202	.016	4.56	.58
21.教師はいつも学生の学習成果に関心を示すべきだ	**.736**	-.028	.095	-.021	4.50	.58
26.教師は協調を保てるコミュニケーション能力を持っているべきだ。	**.734**	.057	.043	-.013	4.51	.61

20.教師はいつも自分の教育過程について反省するべきだ。	**.648**	-.119	.095	.029	4.44	.65
27.教師は授業の前に十分準備をしているべきだ。	**.587**	.119	.199	-.184	4.69	.54
34.教師と学生の間の良いコミュニケーションは自己の教育クオリティの向上につながる。	**.586**	-.044	.229	-.013	4.56	.57
25.教師は教育関係の研修活動によく参加するべきだ	**.582**	.090	-.120	.231	4.20	.74
35.クラスの仲のいい雰囲気は自己の教育クオリティ向上につながる。	**.570**	.002	.181	-.023	4.55	.62
16.教師は学生の善意からの意見を謙虚に受けいれるべきだ。	**.455**	.041	.052	.142	4.54	.69
33.個々の学生の相違に対しては、教育アクティビティを調整して対応するべきだ。	**.449**	-.003	.227	.011	4.24	.67
5.自分は専門的な知識能力が十分あり、日本語カリキュラムを組むことができる。	.020	**1.011**	-.162	-.158	4.15	.80
6.自分は専門的な知識能力が十分あり、日本語教材を作ることができる。	.043	**.917**	-.234	-.125	4.03	.81
1.自分が教えている日本語課程の内容について自分は深く理解しており､学生を効率的に教えられるという自信がある。	.053	**.717**	.053	.017	4.39	.68
4.自分が受けてきた専門的な訓練は学生の日本語学習上でのどんな問題にも対処することができるものだ	-.049	**.703**	.074	.050	3.96	.93
3.自分は楽しい日本語教育方法によって学生の日本語学習の動機を高めることができる。	-.079	**.701**	.163	.022	4.07	.73
7.自分は日本語学習リストを作り学生の日本語学習状態を掌握することができる。	.145	**.683**	-.100	-.008	3.96	.78
2.自分は日本語教育の方法をよく把握しており、学生がすぐに内容を熟知できるようにすることができる	-.051	**.670**	.262	.004	4.24	.72
8.自分は学生の生活での体験を顧みながら日本語課程の内容を考えることができる。	.020	**.531**	-.013	.094	3.88	.69

9.自分は実際のニーズに合わせて異なる方法を使って日本語を教えることができる。	.114	**.499**	.124	.042	4.18	.65
11.自分は明確な規定によってクラスのルールを守らせることができる。	.020	**.430**	.264	.176	4.06	.82
38.自分は日本語教育という仕事から大きな達成感を得られている。	-.014	-.006	**.861**	-.054	4.32	.70
36.日本語教育の仕事が好きだ。	.126	-.140	**.846**	-.091	4.53	.61
37.日本語を教えることはとても意義のあることだと思う。	.145	-.157	**.772**	-.054	4.54	.61
39.自分は学生の立場に立って彼らの考えを理解することができる。	-.058	.138	**.724**	.012	4.13	.73
44.学生と一緒に時間をすごすことはとても楽しい事だと思う。	.152	-.112	**.706**	-.010	4.40	.67
40.自分は喜んで自分の生活上の経験を学生と分かちあうことができる。	.098	.084	**.602**	.011	4.36	.68
41.学生の殆どが自分の教育を信頼してくれている。	-.182	.357	**.565**	.119	4.20	.72
43.学生は自分から進んで自分の生活上で学んだことを話してくれる。	-.096	.197	**.460**	.074	3.93	.80
42.学生の意見を進んでできたいと思っている。	.350	.031	**.410**	.029	4.46	.58
15.学校には学生の学習に役立つ十分な日本語学習リソースがある。	.046	-.061	-.093	**1.026**	4.00	.79
14.学校には日本語教育に役立つ十分な日本語教育リソースがある。	.001	-.010	.023	**.861**	4.01	.79
因子間相関 因子1		- .501	.650	.349		
因子2			- .595	.470		
因子3				- .479		

またこの 4 因子に対して信頼性を検討するために、クロンバックのα係数を求めたところ、因子一はα＝.92(12 項目)、因子二はα

＝.92(10 項目)、因子三はα＝.91(9 項目)、因子四はα＝.93(2 項目)であった。従って、いずれの因子についても内的整合性は高いと言える。

因子の解釈については、因子一は「教師は個々の学生の相違を尊重するべきだ」など教育の在り方や教師の役割に対する考え方を表す項目に因子負荷量が高いため、これを「**教育観**」と名づけた。因子二は「自分は専門的な知識能力が十分あり、日本語カリキュラムを組むことができる」など教師自身の教授能力やクラス運営能力を表す項目に因子負荷量が高いため、これを「**教師効力感**」と名づけた。因子三は「自分は日本語教育という仕事から大きな達成感を得られている」など教授の仕事の達成感や好む程度を表す項目に因子負荷量が高いため、これを「**教授満足感**」と命名した。因子四は「学校には学生の学習に役立つ十分な日本語学習リソースがある」など、日本語学習や日本語教育に関するリソースが十分か否かに関する項目に因子負荷量が高いため、これを「**リソース**」と命名した。

上のような因子構造は、高校の日本語学科と高校の第二外国語の日本語教師を対象に考察した温雅珺ら a(2015)と b(2015)の結果と類似したものとなったと考えられる。温雅珺ら a では教師効力感が更に個人教授効力感とクラス運営効力感の二つに、温雅珺ら b では教育観が更に教師の役割観と学習観の二つに分けられたが、いずれの研究においても教師の個人教授能力及びクラス運営能力に対する判断は教師の役割や学習に関する考え方や教授の仕事に対する感覚と違う次元の教師信念に属している。また、Tschannen-Moran ら(1998)は教師効力感の測定に教育環境やリソースに対する評価も重要だと主張しているが、筆者らのいずれの研究においても教師の教育環境やリソースに対する判断は教師効力感と異なる次元に属しているものであったという結果が示されたのである。

2. 教師信念尺度の項目平均値

大学における日本語教師の教師信念の現状を把握するため、上述の教師信念尺度の 4 因子に含まれる項目の平均値を算出し、表 3 に

臺灣大學學術期刊資料庫

左から高い順に示した。まず、全体的にみてみると、教師信念尺度全体の平均値は 4.29 で、この平均値以上の得点を示した因子は「教育観」と「教授満足感」の 2 因子であった。「教師効力感」と「リソース」は尺度全体の平均値を下回っているが、この 2 因子も 4.0 以上の得点を示したことから、全体的に言えば、台湾の大学における日本語教師が高い教師信念を持っているということが言えよう。

表 3 教師信念尺度の項目平均値

	教育観	教授満足感	教師効力感	リソース	教師信念全体
平均値	4.48	4.32	4.10	4.00	4.29
SD	0.46	0.51	0.58	0.76	0.44

次に、表 2 の各項目の平均値をもとに、より具体的に台湾の大学における日本語教師の教師信念を描いてみたい。まず、「教育観」における各項目は 4.20 から 4.69 と非常に高い平均値を示しており、台湾の大学における日本語教師は授業前に十分準備をしているべきで、クラスの仲のいい雰囲気は自分の教育の質の向上につながるなどと深く信じていると考えられる。また、「教授満足感」についてもほぼすべての項目は 4.0 以上の平均値を示した。つまり、日本語を教えることはとても意義のあることであり、自分の好きな仕事でもあると考えているのである。それに対して、「教師効力感」における各項目の平均値は 3.88 から 4.39 であり、知識内容の理解や効率的な教え方などに対しては自信を持っているが、学生の生活体験の応用や学習リスト作りなどに対しては多少自信が足りなかったようである。また、「リソース」における各項目の平均値は 4.00 から 4.01 であり、学校には十分な日本語リソースがあるかという問いに対しては一応賛成の意を示したと思われる。

また、上述の各因子の平均値と尺度全体の平均値との間に有意差がないかを検討するために、教師信念尺度全体の平均値(=4.29)を検定値にし、1 サンプルの t 検定を行ったところ、「教育観」の平均値

は全体の平均値より有意に高かった(t(233)=6.197, p<.001)が、「教師効力感」の平均値も「リソース」の平均値も全体の平均値より有意に低かったことが分る(それぞれは t(233)=-5.09, p<.001 と t(233)=-5.86, p<.001)。つまり台湾の大学における日本語教師はしっかりした授業準備、クラスの仲のいい雰囲気、学生の意見尊重などが重要だという教育観が非常に強かった一方、台湾の大学における日本語教育リソースに対する評価も自身の教授能力やクラス運営能力に対する評価も教師信念全体の平均値を大きく下回ったと言えよう。このような傾向は大学の日本語教師においてのみではなく、高校の日本語学科や高校の第二外国語の日本語教師においても見られた。温雅珺らaとbのいずれの研究においても日本語環境やリソースに対する評価が一番低く、それに次いで低かったのが教師自身の教授能力やクラス運営能力に対する評価であったという結果となった。

3.教師の属性による教師信念の違い

上述の各教師信念の平均値は性別(男・女)、勤務地域(北部・中部・南部)、教職経験年数(5年以下・6-10年・11-15年・16-20年・21年以上)、国籍(台湾・日本)、専攻(語学・文学・社会文化・政治経済商業・他群)、勤務形態(常勤・非常勤)などの個人的属性の違いによる有意差がないかを検討するため、t検定及び一元配置分散分析(Tukey法による多重比較)を行った。表4に示した通り、教師信念において勤務形態以外の属性では有意差が認められた。

まず「教育観」において男女の間に有意な差が見られた。男性より女性の方がより教育はこうであるべきだ、教師はこうするべきだと考えているのである。つまり、大学の女性日本語教師は男性日本語教師より教師は社会的要請に応じるべきだと考えているようである。また「リソース」において北部の教師の方が南部の教師より得点が有意に高かったことが認められた。首都圏である北部にある大学はより多くの資源を有していることが窺える。

臺灣大學學術期刊資料庫

表 4 個人的属性による教師信念の違い

	教育観	教師効力感	教授満足感	リソース
性別	女性=4.53 > 男性=4.39, t(232)=2.33,p<.05	n.s.	n.s.	n.s.
地域	n.s.	n.s.	n.s.	北部=4.13 > 南部=3.84, F(2,230)=3.74,p<.05
年数	20 年以上=4.65 > 5 年未満=4.35, F(4,228)=2.50,p<.05	11-15 年=4.18 / 20 年以上=4.35 > 5 年未満=3.84, F(4,228)=4.09,p<.01	n.s.	n.s.
国籍	台湾=4.53 > 日本=4.29, t(58.24)=2.57, p<.05	台湾=4.19 > 日本=3.76, t(229)=4.88, p<.001	台湾=4.39 > 日本=4.08, t(229)=3.89, p<.001	台湾=4.08 > 日本=3.68, t(229)=3.35,p<.01
専攻	n.s.	語学=4.16 > 他群=3.82, F(4,217)=2.77,p<.05	n.s.	n.s.
形態	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

また、「教育観」と「教師効力感」の 2 因子において教職経験年数に有意差が認められ、いずれの因子においても教授経験の豊かな教師群の方が 5 年未満の教師群より得点が有意に高かった。特に「教師効力感」においては前述の多くの研究及び温雅珺ら b の研究と同じような結果となった。つまり、大学の日本語教師にも小中高学校の教師の場合と同様に、経験の豊かな教師の方が経験の一番浅い教師より高い教師効力感を持っているという傾向が見られた。しかし丹藤(2004：66)が指摘したとおり、教授経験が重なるほど、教師効力感が高いとは限らないのも現状のようである。多くの研究において 3 年か 5 年未満の教師より、それ以上の教授経験を持つ教師の方が教師効力感が高かったということが実証されたが、必ずしも 20 年以上の教師のほうが 6-10 年或は 11-15 年の教師より教師効力感が

高かったとは限らないとのことである。従って、20年以上の超ベテラン教師と11-15年の教師のほうが5年未満の教師より教師効力感が有意に高かったが、16-20年の教師が5年未満の教師との間に有意な差が見られるほど教師効力感が高くなかったという今回のような結果も有り得ることだと思われる。

また、すべての因子において国籍間の差は有意であり、いずれの因子においても台湾籍の教師の方が日本籍の教師より有意に高かったという結果となった。これと似たような調査結果は温雅珺らaにおいても示された。温雅珺らaは「教育観」以外のすべての教師信念の因子において台湾籍の教師のほうが日本籍の教師より得点が有意に高かったということを実証した。日本語を母語とする日本籍の教師にとって日本語を教えるのは朝飯前のことだと思われがちであるが、理解語彙としてもごく限られたものしか分らない台湾人学習者を相手に教えるには、専門知識やカリキュラム編成・教授テクニックなどの能力の他に、台湾人学習者にとっても分りやすい所謂外国人向けの発話能力や台湾人学習者の習得しにくいところを的確に突き止め、効率的に教えられる能力なども求められる。それに対し、台湾籍の日本語教師は母語を通して教えようとする内容を的確に伝達したり、自分の日本語学習経験を活かし、学習者の学習手助けをしたりすることが比較的に容易にできるのではないかと思われる。しかし、日本語の学習において学習者の母語を通しての教え方は学習者の日本語読解力を効率よく伸ばすことができるかもしれないが、学習者は実際に日本語が使えるかどうかという観点から見れば、自然な日本語のインプットが少ないため、かえって結果的に日本語の習得を遅らせる可能性があると思われる。いずれにせよ、欧米各国に比べて日本語母語教師が遥かに少ない台湾の日本語教育においては日本籍の日本語教師を確保するために、より活発に互いの日本語教育実践の結果を共有したり、交流したりすることが必要だと思われる。最後に、「教師効力感」において専攻間に有意差が認められ、温雅珺らaとbの結果と同様に、他群の教師群のほうが有意に低か

臺灣大學學術期刊資料庫

ったという結果を示した。台湾の日本語教育において語学、文学、社会文化、政治商業など以外の専門分野の教師は大学で自分の専門分野を教えるチャンスも少なく、他の日本語教師と所属する学会が異なっており、教育実践交流ができるチャンスも少なかったため、日本語教育に関する専門知識や方法、コンテンツなどの情報が手に入りにくかったからではないかと考えられる。

以上のとおり、今回考察した教師の六つの属性の中で、国籍が大学における日本語教師の教師信念の変容を規定する最も重要な要因であった。また、教師効力感の得点のみを見れば、国籍に加え教職経験年数及び専攻もその変容を規定する重要な要因であったことが分る。

（三）教授行為尺度の分析について

1. 教授行為尺度の因子分析

教授行為尺度についてもまずこの尺度は因子分析に適しているかどうかを判断するため、KMO と Bartlett 検定を行った。その結果、KMO の値は.94 であり、Bartlett 検定の値は p<.001 であったことから、この尺度のデータも因子分析に適していると判断された。

次に 40 項目からなる教授行為尺度の構成を分析するために、主因子法により因子分析を行い、固有値の落差と因子の解釈可能性から 5 因子を採用した。そしてプロマックス回転を行い、各因子間の相関性を検討したところ、.38 から.71 の相関係数を示しており、5 つの因子の間に相関性が認められた。従って、因子負荷量が.4 以下の 8 項目を削除した上で、再度同様の因子分析(主因子法・プロマックス回転)を行った。すると、また負荷量が.4 以下の項目が 1 つ出たため、その 1 項目と因子解釈において他の項目と意味のずれが大きかった 1 項目も削除し、再度同様の因子分析を行った。結果は表 5 のとおりであった。また、抽出した因子を構成する項目間の信頼性を確認するため、クロンバックのα係数により内的整合性を求めたところ、因子一はα＝.94(13 項目)、因子二はα＝.91(5 項目)、因子三はα＝.86(6 項目)、因子四はα＝.85(3 項目)、因子五はα＝.85(3 項

目)であった。従って、教授行為尺度においてもいずれの因子についても内的整合性は高いと言える。

表 5 教授行為尺度の因子負荷量及び各項目の平均値

	因子					平均値	SD
	1	2	3	4	5		
10.教育過程において自分は学生の日本語学習の反応を掌握し、進度を調整する	**.946**	-.077	.046	-.181	.069	4.33	.65
11.学生の反応によって適度に教材の難易度を調整する。	**.859**	-.036	-.114	-.111	.067	4.35	.62
22.日本語の授業において、自分はふさわしい例や模範を提供する。	**.816**	-.115	.004	.094	-.066	4.31	.72
12.学生の日本語能力レベルに合わせて、順序良く日本語の教材内容を活用する	**.741**	.126	-.151	.043	.083	4.31	.71
7.授業前､教育目標に沿って適当なアクティビティを考える。	**.705**	.243	-.131	-.067	-.015	4.33	.69
9.授業を準備するとき､アクティビティの順序と時間を設定する。	**.632**	.023	.118	-.032	-.053	4.04	.79
23.学生に練習の機会を持たせ、学生が教材内容に精通できるようにする。	**.608**	-.004	.258	.028	-.093	4.27	.71
28.自分は学生の平常または期末の成績により、適当なフィードバックや必要な助けを与える。	**.606**	-.102	.238	.052	-.049	4.01	.78
27.自分はカリキュラム目標に沿って、自分で適当なテストを作る。	**.598**	.142	.086	-.072	-.003	4.26	.72
19.学生にはっきりと自分の学生に対する期待を伝え、それを達成できるよう励ます。	**.593**	.055	-.162	.355	-.056	4.23	.80

13.学生の平常、または期末の成績によって、授業の進度、難易度、方式を調整する。	**.567**	-.063	.094	.040	.126	4.31	.70
21.学生に日本語学習の戦略、学習のコツを教え、学生が効率よく勉強できるよう助ける。	**.513**	-.040	.001	.317	.106	4.20	.76
20.学生に質問の形式で基本的なところから始め難しいところへと授業内容を理解しているかどうか訊ねる。	**.416**	.116	-.026	.334	.007	4.12	.76
2.授業前、日本語の教材、設備、教具などの準備をしっかりする。	-.098	**.952**	-.025	.029	.055	4.49	.60
1.授業前、十分な時間をもって、しっかりと授業内容を準備する。	-.012	**.870**	.098	-.098	-.044	4.50	.59
3.授業前、日本語教材の内容と関連知識についてしっかり勉強する。	-.019	**.865**	-.009	.016	.061	4.55	.60
4.授業前、教育プランを立て、また適当な柔軟性を保つ。	.316	**.635**	-.042	-.022	-.072	4.48	.67
5.授業前、学生の実際の必要に合わせて日本語教育カリキュラムを組む。	.320	**.462**	.009	-.008	.009	4.37	.65
33.教育目標に基づき、多元的な評定方法で学生の成績をつける。	.081	-.102	**.780**	.043	.034	4.18	.80
24.多元的な評定方法を用いて学生の学習成果を評価する。	.004	.084	**.772**	.115	-.073	4.13	.79
25.多元的な評定方法を用いて学生の学習上の困難を診断する。	-.082	.090	**.714**	.221	-.041	3.96	.84
31.発表方式、大量朗読法などで授業をおこなう。	-.059	-.052	**.629**	-.105	.232	4.02	.93
26.自分が用いている学生の成績評価の内容と方法は教育目標にあったものだ。	.302	.181	**.492**	-.037	-.054	4.19	.66

32.グループディスカッション、グループ活動などの方法で授業を行う。	-.069	.043	**.456**	-.148	.331	3.91	.97
40.カウンセリングによって、学生の様々な問題発生の予防や処理をする。	-.172	.067	.092	**.858**	.039	3.63	1.04
39.クラス管理の規定を使って学生の様々な問題発生の予防や処理をする。	.100	-.070	-.009	**.800**	-.028	3.69	1.01
38.日本語の授業時、生徒と一緒にクラスの規則を決める。	.012	-.087	.020	**.716**	.029	3.64	1.06
15.インターネットや教育メディアを使って日本語授業を行う。	-.038	-.017	.029	.040	**.909**	4.15	.92
14.授業内容によって、適当なメディア教材を補助教材として使う。	.136	-.010	.118	-.072	**.733**	4.24	.80
16.学生にインターネットを利用して日本語の学習経験を増やすよう励ます。	.046	.104	-.018	.221	**.559**	4.28	.84
因子間相関 因子1	-	.691	.612	.658	.423		
因子2		-	.543	.449	.387		
因子3			-	.559	.448		
因子4				-	.288		

因子の解釈については、因子一は「教育過程において、自分は学生の日本語学習の反応を掌握し、進度を調整する」など学生の学習反応や授業効果を配慮しながら、様々な教授ストラテジーを行う項目に因子負荷量が高いため、この因子を「**学習者重視の教授方略**」と命名した。因子二は「授業前、日本語の教材、設備、教具などの準備をしっかりする」など授業前に時間や精力を費やし教授準備をしているかどうかに関する項目に因子負荷量が高いため、この因子を「**教授準備**」と名づけた。因子三は「教育目標に基づき、多元的な評定方法で学生の成績をつける」など多元的な評価法や教授法を取り入れているかどうかに関する項目に因子負荷量が高いため、この

因子を「**多元的な評価法と教授法**」と命名した。因子四は「カウンセリングによって、学生の様々な問題発生の予防や処理をする」など学生の行為問題に取り組んでおり、積極的に教室管理を行っているかどうかに関する項目に因子負荷量が高いため、この因子を「**クラス管理**」と命名した。因子五は「インターネットや教育メディアを使って日本語授業を行う」など授業中に積極的にメディアを使用しているかどうか、学習者にメディアの使用を積極的に薦めているかどうかに関する項目に因子負荷量が高いため、この因子を「**メディア活用**」と命名した。

因子負荷量の関係で、含まれた項目が完全に一致していない因子もあるが、上のような教授行為の因子構造は高校第二外国語の日本語教師の(温雅珺ら b)と同様なものとなっている。それに対し、高校の日本語学科の日本語教師についての分析結果(温雅珺ら a)では学習評価に関する項目とクラス管理に関する項目が、また教授法に関する項目とメディア活用に関する項目が同一の因子となり、そして教授方略に関する項目が授業調整とその他の教授方略に分けられた。前述の教師信念尺度に比べて、今回の教授行為尺度は調査対象により因子構造が大きく異なっており、安定しているとは言えない。

2. 教授行為尺度の項目平均値

次に大学における日本語教師の教授行為を把握するため、上述の教授行為尺度の 5 因子に含まれる項目の平均値を算出し、表 6 に左から高い順に示した。

表 6 教授行為尺度の項目平均値

	教授準備	学習者重視の教授方略	メディア活用	多元的な評価法と教授法	クラス管理	教授行為全体
平均値	4.48	4.23	4.22	4.05	3.65	4.18
標準偏差	0.53	0.54	0.74	0.65	0.92	0.51

上の表に示したように、全項目の平均値は 4.18 で、この平均値以

上の得点を示した因子は「教授準備」、「学習者重視の教授方略」と「メディア活用」の 3 因子であった。また、表 5 の各項目の平均値を見れば、「教授準備」において各項目は 4.37 から 4.55 と非常に高い平均値を示しており、台湾の大学における日本語教師はよく時間や精力を費やし、教授準備を行っていることが窺える。また、「学習者重視の教授方略」において各項目の平均値は 4.01 から 4.35 であり、学習者の学習効果を常に念頭に入れ、授業の組立を工夫したり、難易度や進度の調整をしたりした教授方略を取り入れているが、テストの成績によるフィードバックや学習援助、及び教室活動の順序や時間の事前設定などはややそれほど積極的に行っていないようである。次に「メディア活用」において各項目の平均値は 4.15 から 4.28 で、教師自身はよくメディアを使用して授業を行う一方、学生にもインターネットの日本語学習を積極的に薦めている。また「多元的な評価法と教授法」において各項目の平均値は 3.91 から 4.19 で、学習成果の評価が多様化しているが、発表法やグループ討論などの教授法がややそれほど積極的に取り入れられていないようである。最後に「クラス管理」において各項目の平均値は 3.63 から 3.69 で、クラス規則を使って学生の問題予防や処理を積極的に行っていないことが分る。

同様の 5 因子構造を抽出した温雅珺ら b の調査結果に照らし合わせてみると、上述の順位も平均値も類似した結果となった。いずれの研究においても「教授準備」は平均値が 4.4 以上と一番高かった。そして「クラス管理」は 3.87、3.65 と一番低く、唯一 4.0 を下回る因子であった。また「クラス管理」に次いで平均値が低かったのが「多元的な評価法と教授法」であり、ともに 4.1 前後であった。大学の日本語教師も高校第二外国語の日本語教師も非常に積極的に授業準備を行い、そして学習効果を高めるために様々な教授方略やメディアを取り入れて授業を行っている。それに対し、グループ討論や発表のような教授法と多元的な評価法は一応取り入れているが、クラス管理は特に積極的に行っていないようである。

3. 教師の属性による教授行為の違い

上述の教授行為尺度の各因子の項目平均値は教師の属性による有意な差がないかを検討するため、t 検定及び一元配置分散分析(Tukey 法による多重比較)を行った。結果は表 7 の通りであった。

表 7 教師個人属性による教授行為の違い

	学習者重視の教授方略	教授準備	多元的評価法と教授法	クラス管理	メディア活用
性別	女性=4.30 > 男性=4.12, t(232)=2.42, p<.05	n.s.	女性=4.12 > 男性=3.93, t(232)=2.19, p<.05	n.s.	n.s.
地域	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
年数	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
国籍	台湾=4.30 > 日本=3.96, t(58.07)=3.22 ,p<.01	台湾=4.56 > 日本=4.17, t(229)=4.73, p<.001	台湾=4.13 > 日本=3.74, t(229)=3.87, p<.001	台湾=3.82 > 日本=3.04, t(60.62)=4.61, p<.001	台湾=4.32 > 日本=3.84, t(57.59)=3.20, p<.01
専攻	n.s.	語学=4.55/ 政経商=4.64 > 他群=4.22, F(4,217)=2.87, p<.05	n.s.	語学=3.75/ 社文=3.96 > 他群=3.11, F(4,217)=4.98, p<.01	社文=4.36 > 他群=3.85, F(4,217)=2.44, p<.05
形態	n.s.	n.s.	n.s.	常勤=3.75 > 非常勤=3.45, t(232)=2.36, p<.05	n.s.

まず、「学習者重視の教授方略」と「多元的な評価法と教授法」の 2 因子において女性教師のほうが男性教師より、すべての因子において台湾籍の教師のほうが日本籍の教師より、「教授準備」・「クラス管理」及び「メディア活用」の 3 因子において語学或は政治経済商業・社会文化専攻の教師のほうが他群の教師より、「クラス管理」の 1 因子において常勤の教師のほうが非常勤の教師より得点が有意に

高かったことが分る。それに対し、勤務地域及び教職経験年数においていずれの因子においても有意な差が認められなかった。

ここで注目したいのは大学日本語教師の教師信念においても教授行為においてもいずれの因子においても国籍の要因による有意な差が認められたということである。つまり、国籍が大学の日本語教師の教師信念と教授行動の変容を規定する一番重要な要因としてみてよいと思われる。

（四）教師信念と教授行為との関係

教師信念と教授行為との関連を検討するため、両尺度のピアソンの積率相関係数を求めたところ、表 8 に示した通り、すべての因子の間に.235～.717 と弱から強の有意な正の相関性が認められた。つまり、教師信念が高いほど、より積極的に多種多様な教授行為を行うことを示している。

表 8 教師信念と教授行為とのピアソンの積率相関係数

		教授行為					
		学習者重視の教授方略	教授準備	多元的な評価法と教授法	クラス管理	メディア活用	教授行為全体
教師信念	教育観	.623**	.533**	.484**	.321**	.385**	.619**
	教師効力感	.688**	.629**	.587**	.565**	.490**	.751**
	教授満足感	.717**	.540**	.456**	.465**	.326**	.673**
	リソース	.442**	.289**	.297**	.353**	.235**	.429**
	教師信念全体	.788**	.657**	.595**	.534**	.470**	.795**

**(p<.01)

また、教授行為の予測に有効な変数がどれかを検討するため、従属変数を教授行為尺度全体に、独立変数を教師信念尺度における 4 つの因子にして、ステップワイズ法による重回帰分析を行った。そ

の結果、「教師効力感」、「教育観」、それから「教授満足感」の順に 3 因子がモデルに選別され、R(重相関係数)は.805、R2(決定係数)は.648(調整済み R2 は.643)、F 検定の分散分析の有意確率は 0.000 で、有意であった。しかし、多重共線性を診断する VIF の数値を見ると、「教授満足感」がモデルの良好な状態を示す 2 未満という基準数値を超えたため、この 3 因子モデルを用いて教授行為を説明するのに多重共線性の問題が生じかねない恐れがあることとなった。従って、四因子の独立変数から「教授満足感」のみを削除し、再びステップワイズ法による重回帰分析を行った結果、R は.798、R2 は.637(調整済み R2 は.632)、F 検定の有意確率も 0.000 で、有意であった。そして表 9 に示した通り、重回帰モデルに選別されたいずれの因子も VIF が 2 未満であったので、重大な多重共線性は生じていないと判断してよいと思われる。

表 9 ステップワイズ法による重回帰分析

	標準化されていない係数		標準化係数	t 値	有意確率	共線性の統計量	
	B	標準偏差誤差	ベータ			許容度	VIF
(定数)	0.48	0.206		2.325	.021		
教師効力感	0.489	0.043	0.555	11.26	.000	0.65	1.539
教育観	0.316	0.053	0.283	5.916	.000	0.69	1.449
リソース	0.069	0.030	0.104	2.347	.020	0.81	1.234

更に表 9 の重回帰モデルに選別された因子の説明力の強さを示す標準化係数(ベータ)を見ると、「教師効力感」が β=.555 と一番高かったこととなっている。したがって、教授行為全体の予測に有効且つ予測力が一番高いのが「教師効力感」であったことが分る。これは温雅珺ら a とも温雅珺ら b とも同様な結果となった。従って、台湾における日本語教師の教授行為をより的確に説明し、予測する

ことができるのが日本語教師の教師効力感であると言ってもいいと思われる。つまり、教師効力感が高まるにつれ、教師の教授行動もより積極的で多元的になる可能性が高いと考えられる。

国外の研究では教師効力感は教授行為にのみではなく、学習者の学力や教師の教授内容信念などにも影響を及ぼすと考えられている。例えば、Ashton & Webb(1986)は教師効力感は全学年を通して生徒の学業達成レベルを入学時の能力にとらわれることなく予測すると報告している。また、アルバート・バンデーラ(1997:22)によれば、教師効力感が低い教師は、教えるということに対する責任の弱さを示し、効果がないとわかった分野の学科の内容には、あまり時間を使わず、多くの時間を学業的な事柄に対して捧げはしない。彼らは、特に職業上でのバーンアウトによって傷つけられやすいという。ゆえに、今回の調査で「教師効力感」がやや低めだった 5 年未満の教師群、日本籍の教師群、専攻が他群である教師群など、いわゆる台湾の日本語教育において経験的、国籍的、専門的な弱者に属する教師群のために日本語教育実践の結果を共有したりして、教師効力感を高めていく必要があると思われる。

五、まとめ

今回の調査分析から得られた主な結果は以下の通りである。

1.因子分析：教師信念尺度については「教育観」、「教師効力感」、「教授満足感」、「リソース」の 4 因子、教授行為については「学習者重視の教授方略」、「教授準備」、「多元的な評価法と教授法」、「クラス管理」、「メディア活用」の 5 因子が抽出された。

2.項目平均値：教師信念尺度の平均値は 4.0 から 4.48 であり、大学の日本語教師は、教師はしっかり自分の役割を果たし、社会的な要請に応じるべきだと強く思っており、日本語を教える仕事に対しても高い満足感を得ている。それに比べて、自分の教授能力やクラス運営能力に対する評価も、学校にある日本語のリソースに対する評価もそれほど高くなかったが、まだ良好状態にあると言

える。また教授行為尺度の平均値は 3.65 から 4.47 であり、大学の日本語教師はクラス管理以外、積極的に様々な教授方略や評価法、教授法、メディアを取り入れて授業を行うことが窺える。

3.教師の属性による違い:「教師効力感」において、20 年以上と 11-15 年のほうが 5 年未満より、台湾籍のほうが日本籍より、語学専攻のほうが他群より得点が有意に高かったと認められた。また、すべての教授行為の因子において台湾籍のほうが日本籍より、一部の教授行為の因子において女性のほうが男性より、語学或は政治経済商業・社会文化専攻のほうが他群より、常勤のほうが非常勤より得点が有意に高かったと認められた。

4.教師信念と教授行為の関係:教師信念尺度のすべての因子と教授行為尺度のすべての因子との間に.235～.717 と弱から強の有意な正の相関性が認められた。そして、教師信念の中で教師の教授行為への予測力が一番高かったのが「教師効力感」であったことがわかる。

また、本研究には以下の通りまだいくつかの課題が残されている。

1.今回は事務室を通し調査票を配布したが、丁寧さが足りなかったとの指摘があった。今後丁寧さを失わず、効率と回収率を兼ね備えるより良い調査票配布法を考案する必要があると思われる。

2.因子構造が異なったりすると、調査結果の比較が限られることになる。従って、より緻密に台湾の日本語教師の教師効力感及び教授行為を分析するには全体を同様の因子構造と内容で比較して検討する必要があると思われる。

3.日本人教師の教師効力感が低かったことが意外な結果であったが、今回の調査法ではその真の原因を突き止めることができなかった。従って、教師効力感を有効的に高めるには、インタビュー調査法も併用し、その原因を明らかにすることが必要である。また、国籍間に教師効力感に有意な差が認められたという報告は他にまだ見つからず、これは台湾の日本語教育においてのみの現象なのかどうかについてもさらに検討する必要がある。

臺灣大學學術期刊資料庫

付記：本稿は行政院国家科学委員会の研究助成（助成番号 NSC 102-2410-H-126-008-）による研究成果の一部である。
謝辞：本調査にあたり、御協力頂きました日本語教師の皆様に厚く御礼申し上げます。

参考文献

英語文献

Ashton, P.T.(1985) Motivation and the teacher sense of efficacy. Research on Motivation in Education, 2, Academic Press, 141-171.

Ashton, P. T., Webb, R. B.(1986) Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement. New York: Longman.

Ashton, P. T., Webb, R. B., & Doda, N.(1983) A study of teachers' sense of efficacy. Ganiesville, FL: University of Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 231834).

Bandura, A.(1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84, 191-215.

Bennet, N.(1976) Teaching styles and pupil progress. Cambridge MA: Harvard University Press.

Gibson, S., & Dembo, M. H.(1984) Teacher efficacy: A Construct Validation. Journal of Educational Psychology, 76(4), 569-582

Greenwood, G. F., Olejinik, S. F., & Parkay, F. W.(1990) Relationship between four teacher efficacy patterns and selected teacher characteristic. Journal of Research and Development in Education, 23(2), 102-106.

Hoover-Dempsey, K. V., Bassler,O., & Brissie, J. S.(1987) Parent involvement: Contribution of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. American Educational Research Journal, 24, 417-435.

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K.(1998) Teacher efficacy:

臺灣大學學術期刊資料庫

Its meaning and measure. Review of Educational Research, 68 (2), 202-248.

Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K.(1990) Prospective teachers' sense of efficacy and Beliefs about control. Journal of Educational Psychology, 82(1), 81-91.

日本語文献

アルバート・バンデーラ(1997)「激動社会における個人と集団の効力の発揮」『激動社会の中の自己効力』アルバート・バンデーラ編集、本明寛ら翻訳、金子書房。

植木尚子・藤崎真知代(1999)「教師効力感を規定する要因--校種と経験年数を中心として」『群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編』48、pp.361-381。

国際交流基金(2013)『海外の日本語教育の現状 2012 年度日本語教育機関調査より』東京都：くろいお出版。

小林稔・南部昌敏・金城勲[他] (2012)「教員属性、研修参加状況と教師の自己効力感及び教職に関する認知との関連―沖縄県島尻地区の小・中学校教員を対象として―」『京都教育大学紀要』120、pp.57-67。

丹藤進(2001)「教師効力感についての探索的研究：教職への満足度、教育的信念、PM リーダーシップ行動との関連」『弘前大学教育学部研究紀要クロスロード』3、pp.5-17。

丹藤進(2004)「教師効力感の形成に関わる要因分析--循環モデル試案」『青森中央学院大学研究紀要』6、pp.49-69。

前原武子(1994)「教師の効力感と教師モラール, 教師ストレス」『琉球大学教育学部紀要』44、pp.333-342。

松尾一絵・清水安夫(2007)「小学校教師版自己効力感尺度の開発：教師の個人的属性による比較検討」『応用教育心理学研究』24、pp.11-17。

淵上克義・西村一生(2004)「教師の協働的効力感に関する実証的研究」『教師学研究：日本教師学会誌』、5(6), pp.1-12。

臺灣大學學術期刊資料庫

温雅珺・盧錦姬・王福順 a(2015)「台湾における日本語教師の教師効力感と教授行為－高等学校の日本語学科の場合－」『國立高雄第一科技大學應用外語學報』、23, pp.41-68。

中国語文献

王金國(2000)。表現有效教學行為，發揮小班教學精神。國教輔導，40(2)，pp.20-24。

吳明隆，陳火城(2007)。高雄市國小教師數學教學信念與自我知覺教學效能關係之研究。學校行政，48，pp.113-132。

林育賢(2008)。國小特教班教師自我效能與教學效能關係之研究。國立台東大學特殊教育學系碩士班碩士論文。

林偉文(1996)。國民中學教師心理學信念及其在教育上的涵義。國立政治大學教育研究所碩士論文。

柯澍馨，林亭如(2007)。臺灣地區高職餐飲科教師效能信念與有效教學行為之研究。學校行政，51，pp.72-92。

孫志麟(1995)。教師效能的研究途徑與評量理念。教育資料與研究，5，pp.67-75。

孫志麟(2001)。教師自我效能與教學行為的關係--實徵取向的分析。國立臺北師範學院學報，14，pp.109-140。

孫志麟(2003)。教師自我效能的概念與測量。教育心理學報。台灣師範大學教育與輔導學系，34(2)，pp.139-156。

張廣義(2006)。國民小學教師教學關聯資本、教學信念、班級經營策略與教學行為表現之研究。國立屏東教育大學教育行政研究所博士學位論文。

陳俊瑋，吳璧如(2011)。運用「俄亥俄州教師效能感量表」於國中教師之試探性與驗證性研究。教育學刊，36，pp.1-34。

溫雅珺，盧錦姬，王福順 b(2015)。高中第二外語日語教師之教師自我效能及其教學行為。靜宜語文論叢，9(1)，pp.1-28。

劉淑芬(2004)。談教學優良教師的人格特質。重中論集，4，pp.142-162。

鍾佳穎(2000)。台北縣國民小學體育教師效能信念與教學行為之相關研究」。台北市立體育學院運動科學研究所碩士論文。