



Title	中国の大学における日本語専攻の学生と教員が抱くライティング学習と教育に関するビリーフ：学生と教員の違いを中心に
Author(s)	阿部, 新; 中島, 祥子; 村岡, 貴子
Citation	多文化社会と留学生交流 : 大阪大学国際教育交流センター研究論集. 2022, 26, p. 73-84
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/86450
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

中国の大学における日本語専攻の学生と教員が抱く ライティング学習と教育に関するビリーフ

—学生と教員の違いを中心に—

阿部 新*・中島 祥子†・村岡 貴子‡

要 旨

中国の重点大学10校の日本語専攻学生（学部生と大学院生）と教員に対し、文章観や文章学習観に関するビリーフ調査（回答は5件法）をウェブで実施した。学生495件、教員59件のデータを対象に、心理統計分析向けのプログラム HAD（清水2016）を用いて学生・教員別に探索的因子分析（最小二乗法、プロマックス回転）を行った。最終的に、学生は3因子29項目のモデルが、教員は5因子35項目のモデルが得られた。結果として、学生より教員の因子数が多く、教員はライティング教育を多面的に捉えていることが分かった。因子を「ライティング教育の本質」と、「ライティング教育関与者の役割」に大きく分けてそこに含まれる項目を見てみると、学生・教員に共通する項目も多いものの、一部、教育に対する学生の期待や教師の考え方には、他方と異なる点があった。また、学生は上記の因子群の両者に有意差が見られたが、教員は「ライティング教育の本質」にのみ有意差があった。特に、日本の大学での研究滞在歴が長い教員は正確さを重視する傾向が見られ、特徴的な結果が得られた。

【キーワード】中国、日本語専攻、ライティング、文章観、文章学習観、ビリーフ

1 はじめに

一般に読解・ライティング能力の養成においては、母国やその他の環境下での学習や受験の経験が、学習者の文章観や文章学習観に影響を及ぼすと推測される。例えば、母国における大学入試の小論文の構成が、日本で学ぶ学習者の日本語によるレポートや論文に影響する事例である。従来、それらを広く検証した調査は無く、また、地域を越えて共通する学習スタイルの把握や、それらの課題を教育・学習にフィードバックする視点も見られなかった。

こうした背景の下、CEFR や ACTFL といった欧米諸国の外国語能力基準が日本語教育にも影響を及ぼし、日本と各国との教育的接続の重要性は認識され

てきた。しかし、来日前の教育文化的な背景の学習者に対する影響が、地域や母文化によって偏りが見られる現象については、学術的な研究は行われていない。

筆者らは、論文スキーマ（村岡 2014）の形成を行う大学教育の一環としての日本語のライティングと読解の教育に焦点を当て、学習・教育方法や文章観とその背景にある地域横断的な特徴について、母語や出身地域の教育文化的な背景を踏まえて探索的な調査を行っている。

本稿ではその中から、中国の大学の日本語専攻学生および教員に対して、文章観や文章学習観に関するビリーフを明らかにすることを目的として実施した調査の結果とその考察を報告する。

* 東京外国语大学大学院国際日本学研究院准教授

† 鹿児島大学学術研究院法文教育学域法文学系准教授

‡ 大阪大学国際教育交流センター教授

2 先行研究の概観と本研究の位置付け

先述した教育文化的背景に関連する概念として、学習者が言語学習等に対して持つ信念を指すビリーフ (belief) の研究は存在する。言語学習に関するビリーフ研究には、Horwitz (1987) 等の BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) という調査紙を用いた量的研究がある。1990年代以降、日本語教育学分野においても海外の日本語非母語話者教師あるいは学習者への調査 (久保田 2006、阿部 2014他) が見られ、各地域における教育事情把握の重要性が指摘できる。阿部 (2014) は、学習者・母語話者教師や大学生等を対象とした先行研究の比較研究を行い、世界の地域や教師・学習者による捉え方の相違の傾向を把握した上で各シラバス・教材作成を行う重要性を指摘している。

このようなビリーフ研究には、言語学習全体だけでなく技能別学習に焦点を当てたものがある。そのうち、狭義の「作文」技能については石橋 (2009) 等があり、タイの大学で日本語を主専攻とする学習者を対象に作文産出に関するビリーフ調査とストラテジー調査を行い、「正確さ志向」「メタ認知志向」「アイディアの精緻化志向」「ピア協働志向」「作文産出に対する困難意識」「表記に関する意識」の6つの因子の抽出に成功している。

一方、本研究でも対象としている海外の中国人学習者を対象としたビリーフ研究は特に2000年代に入り増加しており、板井 (1997, 2000)、尹 (2001)、関崎 (2009)、冷 (2013)、朱 (2020) などが見られ、研究は盛んになってきていると言えるが、これらはBALLI の質問項目を元にした言語学習全般に関するビリーフ調査となっており、ライティングなどの特定技能に焦点を当てたものはまだほとんど見られない。

また、村岡 (2014) では、専門日本語ライティング教育を、学習者の専門的な研究コミュニティの事情に配慮して実施する論理的で客観的な文章の教育と捉え、論文スキーマ (研究や論文とは何かの概念の総体) 形成の重要性を指摘している。しかし、こうした視点からライティングを捉えて行われた調査紙によるビリーフ調査も見られない。

筆者ら (中島・村岡) は上記のような観点から、海外の大学の日本語教員へのインタビュー調査 (村岡・中島 2021、中島・村岡 2021) を本研究に先駆けて行い、中国・タイ、韓国の事例として、ライティ

ングの授業実態、卒業論文の有無等、当該教育環境について報告した。中国の大学では、論文スキーマ形成のため、教員がカリキュラム等の制限内で種々の工夫を行っていた。こうした海外での教育事情や教員ビリーフの把握は学習者の来日後のライティング教育に示唆的であるが、事例研究となっている。そこで本稿では、論文スキーマ形成を重視した日本語の読解とライティング教育に着目し、中国の大学の学生と教員への調査紙による探索的ビリーフ調査の結果を分析し、両者の違いを明らかにすることを目的とする。

3 調査概要

調査は中国各地の重点大学¹⁾10校を対象に2020年11月から2021年1月にかけてオープン型ウェブ調査で実施した。日本語や日本学の専攻部局に依頼し、在籍している学部生・院生から619件、教員（母語不問）から72件の回答を得た。質問項目はビリーフ項目と属性項目から構成される。ビリーフ項目は学生・教員共通で、ライティング指導観、ライティング観、ライティング学習観、学習方法、評価・フィードバックに関する43項目である。回答法は「1賛成する、2やや賛成する、3賛成でも反対でもない、4やや反対する、5反対する」の5件法である。属性項目は、協力者全員に年代、母語、自身の教育環境、日本留学経験を尋ねた。学生には、大学での学習、日本語学習歴、日本語の能力試験の受験、大学の卒業要件や卒論、ライティング教育受講経験等について全39項目を尋ねた。教員には、ライティング教育受講経験、日本語教育や言語教育に関する受講経験、言語教育従事経験、ライティング指導担当経験等について全34項目を尋ねた。質問はまず日本語で作成し、それを中国語へ翻訳し、さらに日本語へ再翻訳して、正確さを確認した。調査票には、日本語と中国語の両言語を併記した。

4 結果および分析

4-1 因子構造

分析したデータは、学生495件、教員59件である。学生のデータは、全619件から107件（調査への回答に同意しなかった2件、43の全ビリーフ項目に回答していない99件、属性項目の回答が不足している6

表1 学生の因子パターン行列

項目番号と項目	第1因子	第2因子	第3因子	共通性
24参考文献から必要な情報を得るために読み方を学ぶことが、良いレポートを書くことにつながる。	.625	-.032	-.026	.373
39日本語のライティング能力が上達するためには、論理的な文章を多く読むことが重要である。	.590	.027	-.052	.339
32日本語のライティング能力が上達するためには、資料収集のしかたを身につけることが重要である。	.577	-.002	-.013	.328
18適切な参考文献を探して活用できるようになることが、レポートの質を高めるのに役立つ。	.559	-.155	.013	.298
22日本語の作文やレポートのクラスでは、学期中にさまざまなテーマで書く経験を積む方が、ライティング能力の向上に役立つ。	.552	.057	.036	.338
12日本語のライティング能力が上達するためには、文章の構成や論理展開を意識できるようになることが重要である。	.522	-.072	-.040	.249
19ライティングの指導で重要なことは、学習者が自分の文章を推敲できるように支援することである。	.495	.062	.060	.289
7日本語の授業の中で、クリティカル・リーディング（批判的に文章を読むこと）を扱うべきである。	.481	.022	-.079	.218
16日本語のライティング能力が上達するためには、文法・表現・表記の正確さを身につけることが重要である。	.468	-.133	.031	.214
28日本語のライティング能力が上達するためには、テーマを適切に選択する方法を身につけることが重要である。	.455	.093	.006	.239
37日本語の作文やレポートのクラスでは、学期中に同じテーマの文章を何度も改訂する経験を積む方が、ライティング能力の向上に役立つ。	.443	.189	-.045	.258
20日本語のライティング能力が上達するためには、豊かな表現を身につけることが重要である。	.438	.067	-.034	.201
26ライティングの添削で重要なことは、添削者が、学習者の書きたい内容を的確に理解した上で添削することである。	.437	-.067	.064	.200
43レポートや論文は、論理的に書かれていれば評価が高くなる。	.432	-.022	.094	.216
33レポートや論文の学習は、モデルとなる文章があった方が効果的である。	.414	.049	.048	.200
36日本語のライティングの授業では、クラスメートからコメントを受けることが効果的である。	.400	.224	-.054	.237
6大学でのアカデミック・ライティングの教育においては、論文・レポートと意見文・感想文との違いを説明するべきである。	.394	-.080	.089	.173
4卒業論文に向けての専門教育では、ライティングのための適切な引用方法を教えるべきである。	.391	-.160	.118	.180
35外国語で書いた文章中の不適切な表現は、書き手が自分で気づいて改善するべきである。	.011	.794	-.101	.601
23外国語で書いた文章の中の誤りは、書き手が自分で気づいて修正するべきである。	.111	.676	-.113	.469
40日本語学習者の文章における文法・文字の誤りの添削は、学習者と母語が同じ日本語教員が行った方がよい。	.028	.486	.115	.290
15レポートや作文の課題は、決められた字数以上書いていれば合格とすべきである。	-.252	.475	.149	.268
41モデルとなる文章を見せるることは、学習者のレポートや論文のオリジナリティをなくすことにつながる。	-.220	.443	.075	.210
34日本語学習者の文章における論理展開や構成の問題は、学習者と母語が同じ日本語教員が指摘した方がよい。	.070	.379	.173	.235
5大学で教えるライティング教育は、アカデミックな文章の作成を教育するものである。	.074	.365	.027	.159
14外国語で書いた文章中の不適切な表現は、その言語の母語話者に改善してもらうのがよい。	-.027	-.023	.776	.581
9外国語で書いた文章中の誤りは、その言語の母語話者に指摘してもらうのがよい。	.003	.024	.616	.390
30日本語学習者の文章における文法・文字の誤りの添削は、学習者の母語を理解できる日本人教員が行った方がよい。	.076	.100	.565	.397
17日本語学習者の文章における論理展開や構成の問題は、学習者の母語を理解できる日本人教員が指摘した方がよい。	.098	.078	.509	.332
因子寄与	4.794	2.692	2.453	

件) を除外し、さらに重複した回答者17件を除外した495件であった。教員のデータは、全72件からビリーフ項目の回答が不足している12件、重複回答者1件を除外した59件であった。主に心理統計の分析のために開発されたHAD(清水2016)というプログラムをエクセルで使用し、両者別々に探索的因子分析(最小二乗法、プロマックス回転)を行った。

4-1-1 学生の因子構造

学生の因子数は堀(2005)を参考にして決定した。最小偏相関平均(MAP)の値が.0089、.0065、.0069となっており、2因子を仮定したときに最少となっ

ていたが、2因子から順に分析を行った結果、3因子による分析結果が解釈可能性の高いものと判断し、因子数は3とした。因子負荷量の絶対値が0.35未満の項目を除外して数回分析した結果、29項目のモデル(表1)が得られた。

また、因子間相関(表2)を見ると、相関係数は

表2 学生の因子間相関

	第1因子	第2因子	第3因子
第1因子	1.000		
第2因子	.246	1.000	
第3因子	.318	.275	1.000

表3 学生の各因子に関する情報

因子	因子名	項目数	下位尺度得点		信頼性係数 ω
			M	SD	
1	ライティングの上達や指導で重要なこと	18	1.346	0.286	0.84
2	中国人学生や教師の役割の重視	7	2.719	0.624	0.74
3	日本語母語話者教師の役割の重視	4	1.597	0.599	0.74

$.20 < r \leq .40$ となっており、各因子間に弱い相関がある。

各因子の信頼性係数 (ω 係数²⁾) (表3) は3因子とも0.7以上で一定の信頼性があると言え、概ね内的一貫性があり、かつ解釈に適したパターンが得られたと判断し、因子名をつけた。各因子の因子名、項目数、下位尺度得点平均値 (M) と標準偏差 (SD)、信頼性係数 ω を表3に示す。

第1因子には、ライティング能力向上のために必要なこととして、適切な参考文献を探すこと、文献から必要な情報を得る読み方を学ぶこと、論理的な文章を批判的によく読むこと、文章構成や論理展開を意識できるようになること、文法・表現・表記の正確さを身につけること、テーマ選択の方法を身につけること、豊かな表現を身につけることなど、多岐に渡る項目が集まった。また、能力向上に必要な活動として、学期中にさまざまなテーマで書く経験を積むこと、学期中に同じテーマの文章を何度も改訂する経験を積むこと、モデルとなる文章を用いること、クラスメートからコメントを受けること、引用方法を学習すること、クリティカル・リーディングを行うことなどを指摘する項目が集まった。以上から、「ライティングの上達や指導で重要なこと」と名付けた。第2因子には、書き手が不適切な表現や誤りに気づくべきという項目や、学習者と母語が同じ日本語教員が文法・文字の誤りや論理展開・校正の問題を添削・指摘すべきという項目が集まった。以上から、「中国人学生や教師の役割の重視」と名付けた。第3因子には、執筆された文章の不適切な表現や誤り、文法・文字の誤りを、学習言語の母語話者や、学習者の母語を理解する日本人教員が指摘・改善するのがいいという項目が集まった。以上から、「日本語母語話者教師の役割の重視」と名付けた。

各因子の下位尺度得点の平均 (M) と標準偏差 (SD) (表3) を見ると、第1因子の平均は1点台前半で標準偏差も0.3程度であり、賛成度が非常に高く、ばらつきも少ないことが分かる。一方、第2因

子は平均が2点台後半で標準偏差も0.6以上あり、賛成度は中立に近くなっている、ばらつきも多少見られる。また、第3因子は平均が1点台中盤で標準偏差が0.6程度であり、賛成度が非常に高いが、ばらつきが多少あることが分かる。

以上から、学生はライティング学習や教育に関するビリーフとして3因子構造を持っており、ライティングの上達や指導に重要なことや日本語母語話者教師の役割の重視には賛成しているが、中国人学生や教師の役割には、やや否定的な人もいることが分かる。

4-1-2 教員の因子構造

教員の因子数も最小偏相関平均 (MAP) の値を見て決定した。値が .0318、.0271、.0253、.0255、.0248 となっており、5因子を仮定したときに最少となっていることから、因子数は5とした (堀 2005)。学生と同様の分析を経て35項目のモデルが、表4 (p.77に掲載) の通り得られた。

また、因子間相関 (表5) を見ると、第1因子と第2因子の間の相関係数は $.40 < r \leq .70$ となっており、比較的強い相関がある。また、第1因子と第3因子、第2因子と第3因子、第2因子と第5因子、第3因子と第4因子の間の相関係数は $.20 < r \leq .40$ となっており、弱い相関がある。

表5 教員の各因子に関する情報

	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	第5因子
第1因子	1.000				
第2因子	.419	1.000			
第3因子	.296	.252	1.000		
第4因子	.021	.083	.274	1.000	
第5因子	.193	.257	-.022	-.063	1.000

さらに表6には表3と同様の情報を示した。各因子の信頼性係数 (ω 係数) は5因子とも0.7以上で一定の信頼性があると言え、概ね内的一貫性があり、かつ解釈に適したパターンが得られたと判断し、因子名をつけた。

表4 教師の因子パターン行列

項目番号と項目	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	第5因子	共通性
12日本語のライティング能力が上達するためには、文章の構成や論理展開を意識できるようになることが重要である。	.912	-.254	.008	.059	-.086	.699
32日本語のライティング能力が上達するためには、資料収集のしかたを身につけることが重要である。	.769	.098	.031	.051	.074	.717
6大学でのアカデミック・ライティングの教育においては、論文・レポートと意見文・感想文との違いを説明するべきである。	.734	-.319	-.093	.017	.059	.437
24参考文献から必要な情報を得るための読み方を学ぶことが、良いレポートを書くことにつながる。	.719	.186	-.122	.048	.148	.694
28日本語のライティング能力が上達するためには、テーマを適切に選択する方法を身につけることが重要である。	.609	.194	.238	-.197	.039	.690
39日本語のライティング能力が上達するためには、論理的な文章を多く読むことが重要である。	.492	.167	.006	.152	-.018	.368
7日本語の授業の中で、クリティカル・リーディング（批判的に文章を読むこと）を扱うべきである。	.444	.169	.261	-.328	-.014	.489
8学習者の母語によるライティング教育（例：レポートの書き方）で身についたことは、学習者が現在学習中の外国語のライティングにも活かせる。	.406	.062	-.233	-.047	-.170	.182
19ライティングの指導で重要なことは、学習者が自分の文章を推敲できるように支援することである。	.367	.044	-.007	-.041	.099	.176
27レポートや論文は、テーマに沿った客観的な根拠やデータがあれば評価が高くなる。	-.034	.766	.135	-.281	-.181	.614
29レポートや論文は、その作成者である学習者自身の主張が書かれていれば評価が高くなる。	-.105	.731	-.238	.149	.253	.632
43レポートや論文は、論理的に書かれていれば評価が高くなる。	.010	.711	-.115	.025	.069	.515
33レポートや論文の学習は、モデルとなる文章があつた方が効果的である。	.115	.615	-.295	-.112	.010	.448
22日本語の作文やレポートのクラスでは、学期中にさまざまなテーマで書く経験を積む方が、ライティング能力の向上に役立つ。	-.048	.604	.293	.063	-.191	.514
21ライティングの指導で重要なことは、学習者にとにかくたくさん書かせることである。	-.060	.572	.316	.151	-.030	.537
26ライティングの添削で重要なことは、添削者が、学習者の書きたい内容を的確に理解した上で添削することである。	-.069	.455	.126	.008	-.100	.216
1論文やレポートのような文章を書けるようになることは大学教育の目標の一つである。	-.094	.423	-.086	-.006	-.274	.173
18適切な参考文献を探して活用できるようになることが、レポートの質を高めるのに役立つ。	.290	.391	-.032	.140	.150	.415
20日本語のライティング能力が上達するためには、豊かな表現を身につけることが重要である。	.154	.386	.297	.152	-.002	.453
30日本語学習者の文章における文法・文字の誤りの添削は、学習者の母語を理解できる日本人教員が行った方がよい。	-.057	-.018	.878	-.091	-.004	.702
17日本語学習者の文章における論理展開や構成の問題は、学習者の母語を理解できる日本人教員が指摘した方がよい。	.058	-.137	.774	.096	.119	.639
34日本語学習者の文章における論理展開や構成の問題は、学習者と母語が同じ日本語教員が指摘した方がよい。	.046	.121	.621	-.173	.063	.438
14外国語で書いた文章の中の不適切な表現は、その言語の母語話者に改善してもらうのがよい。	-.339	.116	.476	.172	.119	.330
40日本語学習者の文章における文法・文字の誤りの添削は、学習者と母語が同じ日本語教員が行った方がよい。	.009	.130	.442	-.030	.074	.247
10ライティングの指導で重要なことは、教師が学習者に、テーマや文型・表現を与えて使わせることである。	.237	-.102	.433	.202	-.226	.411
15レポートや作文の課題は、決められた字数以上書いていなければ合格とすべきである。	-.052	-.171	.404	.110	.027	.185
38文法や表記の誤用は、教師ができるだけすべてを指摘すべきである。	.002	-.034	-.052	.703	-.162	.517
42ライティングの添削で重要なことは、学習者が書いた作文を教師が正しく直すことである。	-.069	.018	-.001	.653	-.026	.433
31ライティングの指導で重要なことは、学習者に間違いのない表現を身につけさせることである。	.283	-.101	.209	.636	.031	.608
16日本語のライティング能力が上達するためには、文法・表現・表記の正確さを身につけることが重要である。	.019	.388	-.080	.532	.005	.443
11文法や語彙の間違いが少ないレポートは、評価が高い。	-.210	-.042	.382	.445	.044	.422
35外国語で書いた文章中の不適切な表現は、書き手が自分で気づいて改善すべきである。	-.129	-.120	.215	-.180	.877	.760
23外国語で書いた文章の中の誤りは、書き手が自分で気づいて修正すべきである。	.075	.046	-.089	.025	.770	.647
25教師がいなくても、学習者は、教室外で日本語のライティング能力を自分で伸ばすことができる。	.081	-.184	.112	-.054	.428	.193
2学部の初年次教育でのライティング指導では、適切な引用方法を教えるべきである。	.114	.014	-.001	.021	.422	.213
因子寄与	5.203	5.093	4.371	2.782	2.543	

表6 教員の各因子に関する情報

因子	因子名	項目数	下位尺度得点		信頼性係数 ω
			M	SD	
1	文章の論理性と論理的文章多読の重視	9	1.352	0.442	0.88
2	執筆物の高評価要因と多作の重視	10	1.522	0.431	0.87
3	教師の役割の重視	7	2.676	0.602	0.81
4	正確さの重視	5	2.271	0.694	0.80
5	学習者の自律性の重視	4	2.356	0.710	0.75

第1因子には、ライティング能力向上のために、文章構成や論理展開、論理的な文章を批判的によく読むことや、資料収集方法・テーマ選択方法の習得の必要性を重視し、それが良いレポート執筆に繋がるという項目が集まっている。以上から、「文章の論理性と論理的文章多読の重視」と名付けた。第2因子には、高評価の要因としての根拠やデータ、筆者の主張、論理性の重要性と、能力向上のため、学生にさまざまなテーマでたくさん書かせることの必要性が挙がっている。以上から、「執筆物の高評価要因と多作の重視」と名付けた。第3因子には、執筆された文章の文法・文字の誤りや、論理展開・構成の問題点の指摘・添削・改善を教師（学習者の母語を理解できる日本人教員、学習者と母語が同じ日本語教員、学習言語の母語話者）が行うべきであるという項目が集まっている。以上から、「教師の役割の重視」と名付けた。第4因子には、文法や表記の誤用を教師ができるだけすべて指摘する、学習者が書いた作文を正しく直す、間違いのない表現を身につけさせる、文法・表現・表記の正確さを身につけることが重要といった、正確さを志向する項目が集まっている。以上から、「正確さの重視」と名付けた。第5因子には、表現の不適切さや誤用を書き手が改善・修正すべきという項目や、学習者が教室外でライティング能力を伸ばせるという項目が集まっている。以上から、「学習者の自律性の重視」と名付けた。

各因子の下位尺度得点の平均（M）と標準偏差（SD）（表6）を見ると、第1、第2因子の平均は1点台前半から中盤で標準偏差も0.4程度であり、賛成度が非常に高く、ばらつきも少ないことが分かる。一方、第3、4、5因子は平均が2点台前半から後半で標準偏差も0.6から0.7程度であり、賛成度はやや弱くなり、ばらつきも多少見られる。

以上から、教員はライティング学習や教育に関する

ビリーフとして5因子構造を持っており、第1因子や第2因子のライティングの上達や指導における重要な点については賛成していることが分かる。一方、教師の役割や学習者の役割、正確さの重視についてはやや賛成という程度であることが分かる。

4-1-3 学生と教員の因子構造の比較

以下、学生と教員の因子構造を比較する。まず因子数を比べると、教員の因子数のほうが多かった。教員のほうが、ライティング学習や教育について、より複雑な意識を持っていることが分かる。このことは、因子構造に見られる項目を詳細に見て、両者の共通点と相違点を整理すると、よりはっきりと見えてくる。以下、表7には学生の因子構造に見られる教員との共通項目・非共通項目を、表8には教員の因子構造に見られる学生との共通項目・非共通項目を整理した。

まず、表7、表8から共通項目を分析する。

以下の表7によると、学生の第1因子は教員の第1・第2・第4因子と、学生の第2因子は教員の第3・第5因子と、学生の第3因子は教員の第3因子と共に共通項目が見られた。

表7 学生の因子構造に見られる教員との共通項目・非共通項目
(表内の項目番号は表1の因子負荷量の大きい順)

第1因子	教員第1因子と共に	24 39 32 12 19 7 28 6
	教員第2因子と共に	18 22 20 26 43 33
	教員第4因子と共に	16
	非共通	37 36 4
第2因子	教員第3因子と共に	40 34 15
	教員第5因子と共に	35 23
	非共通	41 5
第3因子	教員第3因子と共に	14 30 17
	非共通	9

以下の表8によると、教員の第1・第2・第4因子は学生の第1因子と共通している。第1・第2因子は共通項目が多いが、第4因子はごく一部が共通していた。教員の第3因子は学生の第2・第3因子と共に多くの見られ、教員の第5因子は学生の第3因子と共に見られた。

表8 教員の因子構造に見られる学生との共通項目・非共通項目
(表内の項目番号は表4の因子負荷量の大きい順)

第1因子	学生第1因子と共に	12 32 6 24 28 39 7 19
	非共通	8
第2因子	学生第1因子と共に	43 33 22 26 18 20
	非共通	27 29 21 1
第3因子	学生第2因子と共に	34 40
	学生第3因子と共に	30 17 14 15
	非共通	10
第4因子	学生第1因子と共に	16
	非共通	38 42 31 11
第5因子	学生第3因子と共に	35 23
	非共通	25 2

以上から、学生の第1因子（ライティングの上達や指導で重要なこと）は教員では第1・2・4の3つの因子に分かれており、教員のほうがより複雑なビリーフ構造を持っていることが分かる。教員のほうがライティング教育や学習をより複雑に捉えていることが推測できる。これらのビリーフを「ライティング教育の本質」と呼ぶことにしよう。一方で、学生の第2・第3因子（中国人学生や教師の役割の重視、日本語母語話者教師の役割の重視）と教員の第3・第5因子（教師の役割の重視・学習者の自律性の重視）の関係はもう少し複雑である。これらの因子はライティング学習や教育への関与者に関するビリーフであるが、学生は、中国語母語話者（第2因子）と日本語母語話者（第3因子）が別々の因子として現れた。関与者の母語が重要と捉えている。一方教員は、関与者としての教師（第3因子）と学習者（第5因子）が別のものとして意識されている。つまり、学生は中国人教員を自分と同じカテゴリーで捉えているが、教員は自分達を学生とは別の立場であると意識している。これらのビリーフを「ライティング教育関与者の役割」と呼ぶことにしよう。

次に、表7、表8から非共通項目を分析する。そこに学生・教員それぞれの特色が現れていると思わ

れる。

まず、前者の「ライティング教育の本質」として学生のみに現れた項目の内容として、「同じテーマの文章を何度も改訂する経験」の重要性（学生の第1因子、項目37）、「クラスメートからのコメントが効果的」（学生の第1因子、項目36）、「卒業論文の専門教育では適切な引用方法を教えるべき」（学生の第1因子、項目4）が見られた。学生のみの項目は第1因子18項目中3項目のみだった。一方、教員のみの項目の内容としては、ライティング教育の効果（「学習者の母語によるライティング教育が、学習中の言語のライティングにも活かせる」（教員の第1因子、項目8））、ライティングの高評価の要因（客観的根拠やデータ（教員の第2因子、項目27）、筆者の主張（教員の第2因子、項目29）、文法や語彙の間違いの少なさ（教員の第4因子、項目11））、指導や添削で重要なこと（学習者にたくさん書かせる（教員の第2因子、項目21）、教師が正しく直す（教員の第4因子、項目42）、間違いのない表現を学生に身につけさせる（教員の第4因子、項目31））といったものが見られた。ライティング教育について学生が教員に期待することと、教員が重要だと考えるものの間に違いが見られると言えるだろう。

さらに、後者の「ライティング教育関与者の役割」として学生のみに現れた項目の内容として、モデルとなる文章を見せることが学生のオリジナリティを削ぐ（学生の第2因子、項目41）という項目がある一方、教員のみに現れた項目の内容として、教師が学習者にテーマや文型・表現を与えて使わせることが重要（教員の第3因子、項目10）という項目が見られた。執筆者側（学生）が執筆物のオリジナリティに意識を向けるのに対し、執筆を指導する側（教員）が「型」を意識しているといった齟齬が見える。また、学生のみの項目として、文章の誤りを日本語母語話者教師に指摘してほしいという項目（学生の第3因子、項目9）がある一方、教員には、学習者の教室外での自律的ライティング学習の可能性の指摘（教員の第5因子、項目25）が見られた。「ライティング教育関与者の役割」に関する因子のうち、学習者の第3因子（日本語母語話者教師の役割の重視）のみ賛成度が非常に高く、日本語母語話者教師に対する考え方方が学生と教員で異なることが示されている。

4-2 回答者の属性別の下位尺度得点平均値の有意差検定

続いて、学生・教員それぞれの各因子の下位尺度得点の平均値が、学生・教員の属性やこれまでの経験の違いによって差があるのか検討していく。

4-2-1 学生

学生の3因子の属性別平均値の有意差を検討する。学生の属性や経験による平均値の有意差は、第1因子で3つ、第2因子で2つ、第3因子で1つ見られた。

第1因子（ライティングの上達や指導で重要なこと）については、①在籍学校種別（大学生か大学院生か）、②日本語の能力試験合格が卒業要件か、③卒業論文の執筆の決まりがあるかの3点で有意差が認められた。

①在籍学校種別（大学生か大学院生か）による回答平均値の違いについて検討したところ、大学生（ $M=1.363, SD=.296, n=321, 95\%CI [1.331, 1.396]$ ）のほうが大学院生（ $M=1.309, SD=.263, n=164, 95\%CI [1.269, 1.349]$ ）より平均値が大きく、対応のない Welch 検定の結果、有意差があった（ $t(365.302)=2.068, p=0.039$ ）。効果量³⁾（ $d=.191, 95\%CI [.002, .379]$ ）は小程度であるが、95%信頼区間の重なりは小さい。大学院生のほうが、第1因子により強く賛成していると言える。

②日本語の能力試験合格が卒業要件であるかという質問の回答別の回答平均値の違いについて検討したところ、1要因分散分析の結果、有意差が確認された（ $F(2, 458)=3.209, p=.041$ 、効果量 $\eta^2=.014$ ）。多重比較(Holm法)の結果、「知っている」という回答者の回答平均値（ $M=1.310, SD=.268, n=180, 95\%CI [1.269, 1.352]$ ）が、「わからない」という回答者の回答平均値（ $M=1.406, SD=.325, n=79, 95\%CI [1.344, 1.469]$ ）よりも有意に小さかった（ $t(458)=-2.505, p=.038$ ）。効果量（ $d=-.337, 95\%CI [-.539, -.135]$ ）は小程度から中程度であり、卒業要件を意識している学生のほうが第1因子により強く賛成している。

③卒業要件としての日本語の卒業論文の執筆の決まりの有無を尋ねた質問の回答別の回答平均値について検討したところ、1要因分散分析の結果、有意差が確認された（ $F(2, 437)=8.324, p=.000$ 、効果量 $\eta^2=.037$ ）。多重比較(Holm法)の結果、「ある」という回答者の回答平均値（ $M=1.309, SD=.268, n=330, 95\%CI [1.279, 1.339]$ ）が、「わからない」という回答

者の回答平均値（ $M=1.435, SD=.300, n=107, 95\%CI [1.382, 1.488]$ ）よりも有意に小さかった（ $t(437)=4.069, p=.000$ ）。効果量（ $d=.452, 95\%CI [.232, .672]$ ）は小程度から中程度であり、卒業要件を意識している学生のほうが第1因子により強く賛成している。

第2因子（中国人学生や教師の役割の重視）については、④初年次教育における母語でのレポート作成授業の有無、⑤入学前も含めた日本語学習歴（なし、6年未満、6年以上）の2点で有意差が認められた。

④初年次教育における母語でのレポート作成授業の有無による回答平均値の違いについて検討したところ、「なかった」という回答者（ $M=2.760, SD=.263, n=331, 95\%CI [2.695, 2.825]$ ）のほうが「あった」という回答者（ $M=2.627, SD=.654, n=129, 95\%CI [2.514, 2.740]$ ）より平均値が大きく、対応のない Welch 検定の結果、有意差があった（ $t(217.487)=2.006, p=0.046$ ）。効果量（ $d=.215, 95\%CI [.012, .419]$ ）は小程度であるが、95%信頼区間の重なりは小さい。初年次教育における母語でのレポート作成授業がなかった学生のほうが、第2因子についての賛成度が若干弱い。

⑤入学前も含めた日本語学習歴（学習歴なし、6年未満、6年以上）を尋ねた質問の回答別の回答平均値について検討したところ、1要因分散分析の結果、有意差が確認された（ $F(2, 461)=3.599, p=.028$ 、効果量 $\eta^2=.015$ ）。多重比較(Holm法)の結果、「学習歴なし」という回答者の回答平均値（ $M=2.534, SD=.726, n=54, 95\%CI [2.370, 2.699]$ ）が、「6年以上」という回答者の回答平均値（ $M=2.838, SD=.500, n=59, 95\%CI [2.680, 2.995]$ ）よりも有意に小さかった（ $t(461)=-2.616, p=.028$ ）。効果量（ $d=-.492, 95\%CI [-.780, -.204]$ ）は小程度から中程度であり、入学前も含めた日本語学習歴が長い学生のほうが、第2因子についての賛成度が弱く、中立に近い。

第3因子（日本語母語話者教師の役割の重視）については、⑥在籍学校種別（大学生か大学院生か）の違いによる有意差が認められた。回答平均値の違いについて検討したところ、大学生（ $M=1.634, SD=.613, n=321, 95\%CI [1.567, 1.701]$ ）のほうが大学院生（ $M=1.521, SD=.563, n=164, 95\%CI [1.435, 1.608]$ ）より平均値が小さく、対応のない Welch 検定の結果、有意差があった（ $t(354.047)=2.021, p=0.044$ ）。効果量（ $d=.188, 95\%CI [.000, .377]$ ）は小程度であ

るが、大学院生のほうが第3因子により強く賛成していると言える。

以上から、第1因子（ライティングの上達や指導で重要なこと）と第3因子（日本語母語話者教師の役割の重視）については、学部生より大学院生、また、卒業要件自体や卒業要件である日本語の卒業論文の条件に意識的な学生のほうが、ライティング学習や教育の本質に意識的であることが分かった。これは、日本語によるライティングに意識が向いている学生のほうがライティングに重要なことにも意識が向き、日本語を母語とする教師の助けを必要としていることから、日本語母語話者教師の役割をより強く認めていることが反映されていると言えるだろう。一方、第2因子（中国人学生や教師の役割の重視）は全体としての賛成度が高いわけではないが、初年次教育における母語でのレポート作成授業があった学生、入学前の日本語学習歴がない学生のほうが、若干賛成度が高い。母語によるライティング教育の経験や、日本語に接する時間が短い学生の方が、中国語を用いたライティング教育に多少肯定的であると言えそうである。

4-2-2 教員

教員の5因子の属性別平均値の有意差を検討する。教員の属性や経験による平均値の有意差は、第1、第4因子で1つずつ、第2因子で2つ見られた。

第1因子（文章の論理性と論理的文章多読の重視）については、①大学・大学院以外の教員養成講座等での日本語教育等に関する受講経験の有無の回答の違いによる有意差が認められた。質問の回答別の回答平均値について検討したところ、1要因分散分析の結果、有意差が確認された ($F(2, 55) = 8.489, p = .001$, 効果量 $\eta^2 = .236$)。多重比較 (Holm法) の結果、「受けなかった」という回答者の回答平均値 ($M = 1.246, SD = .288, n = 19, 95\%CI [1.064, 1.427]$) が、「講座在籍経験なし」という回答者の回答平均値 ($M = 2.044, SD = .912, n = 5, 95\%CI [1.691, 2.398]$) よりも有意に小さかった ($t(55) = -4.027, p = .001$)。効果量 ($d = -1.994, 95\%CI [-2.675, -1.314]$) は非常に大きい。また、「受けた」という回答者の回答平均値 ($M = 1.320, SD = .337, n = 34, 95\%CI [1.185, 1.456]$) も「講座在籍経験なし」という回答者の回答平均値よりも有意に小さく ($t(55) = -3.831, p = .001$)、効果量 ($d = -1.808, 95\%CI [-2.464, -1.152]$) は同じく

非常に大きかった。以上から、日本語教育等に関する授業の受講に関わらず、講座に在籍したことがある教員のほうが第1因子の賛成度が強いと言える。

第2因子（執筆物の高評価要因と多作の重視）については、②年代、③勤務期間が一番長い教育機関での教育年数（10年未満、10年以上20年未満、20年以上）の2点で有意差が認められた。

②教員の年代の回答別の回答平均値について検討したところ、1要因分散分析の結果、有意差が確認された ($F(2, 56) = 3.766, p = .029$, 効果量 $\eta^2 = .119$)。多重比較 (Holm法) の結果、「20～30代」の回答平均値 ($M = 1.687, SD = .447, n = 23, 95\%CI [1.515, 1.859]$) が、「50～60代」の回答平均値 ($M = 1.291, SD = .321, n = 11, 95\%CI [1.042, 1.539]$) よりも有意に大きかった ($t(56) = 2.625, p = .033$)。効果量 ($d = .947, 95\%CI [1.356, 1.537]$) はかなり幅があるが大きい。以上から、年代が上の教員のほうが第2因子の賛成度が強い。

③勤務期間が一番長い教育機関での教育年数の回答別の回答平均値について検討したところ、1要因分散分析の結果、有意差が確認された ($F(2, 54) = 3.367, p = .042$, 効果量 $\eta^2 = .111$)。多重比較 (Holm法) の結果、「10年未満」の回答平均値 ($M = 1.665, SD = .418, n = 23, 95\%CI [1.491, 1.840]$) が、「20年以上」の回答平均値 ($M = 1.283, SD = .282, n = 12, 95\%CI [1.042, 1.525]$) よりも有意に大きかった ($t(54) = 2.567, p = .039$)。効果量 ($d = .898, 95\%CI [1.293, 1.503]$) はかなりの幅があるが大きい値である。以上から、教育歴が長い教員のほうが第2因子の賛成度が強い。

第4因子（正確さの重視）については、④日本の大学での研究滞在経験の有無・期間の違いによる有意差が認められた。質問の回答別の回答平均値について検討したところ、1要因分散分析の結果、有意差が確認された ($F(2, 55) = 4.808, p = .012$, 効果量 $\eta^2 = .149$)。多重比較 (Holm法) の結果、「滞在経験なし」という回答者の回答平均値 ($M = 2.346, SD = .705, n = 37, 95\%CI [2.130, 2.562]$) が、「6ヶ月以上」という回答者の回答平均値 ($M = 1.843, SD = .478, n = 14, 95\%CI [1.491, 2.195]$) よりも有意に大きかった ($t(55) = 2.441, p = .036$)。効果量 ($d = .752, 95\%CI [-.057, 1.561]$) は、かなりの幅があるが大きい。また、「6ヶ月未満」という回答者の回答平均値 ($M = 2.714, SD = .691, n = 7, 95\%CI [2.217, 3.212]$) は「6ヶ月以上」という回答者の回答平均値より有意に大きく ($t(55) = 2.866,$

$p=.001$ ）、効果量（ $d=1.303, 95\%CI [.459, 2.146]$ ）は、やはりかなりの幅があるが大きい。以上から、日本の大学での研究滞在歴が長い教員のほうが第4因子の賛成度が高いと言える。

以上から、第1因子（文章の論理性と論理的文章多読の重視）については教員養成講座等での日本語教育に関する受講経験がある教員が、第2因子（執筆物の高評価要因と多作の重視）については年代が上で教育歴のある教員がより強く賛成していることが分かった。教員の知識や経験の豊富さが、文章の論理性、高評価となる執筆物の特徴の理解に繋がり、指導における論理的文章の多読や多作に賛成していると思われる。一方、第4因子（正確さの重視）については、日本の大学での研究滞在が長い教員が賛成の度合いが高かった。この結果は「形式面を重視している」と解釈することになるが、これは形式面「のみ」を重視する考え方ではないと理解すべきであろう。日本の大学での研究滞在歴の違いは第1因子や第2因子において有意差を示していないことから考えると、日本の大学での研究滞在が長い教員も論理面の重視（第1因子・第2因子）に賛成していると理解できる。第4因子の結果を考慮すると、こういった教員は「さらに」形式面も重視していると考えられる。日本で研究を行うに際し、日本語での文章執筆には非常に高いレベルのものを求められた可能性は高い。その経験を踏まえると、論理的にも形式的にも質の高いものを学生にも求めるという意識を持つに至っていると解釈できるであろう。

4-2-3 回答者の属性別の下位尺度得点平均値の有意差検定のまとめ

以上、学生・教員それぞれの各因子の下位尺度得点の平均値が、学生・教員の属性やこれまでの経験の違いによって差があるのか検討した。

学生は3因子全てで有意差が見られた。第1因子（ライティングの上達や指導で重要なこと）と第3因子（日本語母語話者教師の役割の重視）についての検討から、日本語によるライティングに意識が向いている学生のほうがライティングに重要なことにも意識が向き、日本語を母語とする教師の助けを必要とし、日本語母語話者教師の役割をより強く認めていると結論づけた。一方、第2因子（中国人学生や教師の役割の重視）についての検討から、初年次教育における母語でのレポート作成授業があった学生、

入学前の日本語学習歴がない学生は、その経験から中国語を用いたライティング教育に多少肯定的であると結論づけた。つまり、日本語によるライティングが学生自身の学生生活において非常に重要性の高い学生はライティング教育に意識が向いていること、中国語によるライティング教育経験がある学生は、その経験に肯定的であることが分かった。

また、教師は5因子のうち、第1、第2、第4因子で有意差が見られ、第3、第5因子では見られなかつた。第1、第2、第4因子は4-1-3で名づけた「ライティング教育の本質」に関する因子に当たり、それらについては教員間で考え方の違いがあるが、「ライティング教育関与者の役割」（第3、第5因子）については教員の間で考え方には違いがないことを意味する。有意差検定の結果としては、第1因子（文章の論理性と論理的文章多読の重視）と第2因子（執筆物の高評価要因と多作の重視）については、教員の知識や経験の豊富さが、文章の論理性、高評価となる執筆物の特徴の理解が指導における論理的文章の多読や多作の賛成に繋がっていると解釈した。一方、第4因子（正確さの重視）については日本の大学での研究滞在が長い教員が賛成の度合いが高かった。この結果については、このような教員が形式面のみを重視した結果というよりは、論理面も形式面も両方を重視する意識の表れであると解釈した。

5 考察

4-1から、まず、学生（3因子）よりも教員（5因子）の因子構造は複雑で、教員はライティング教育を多面的に捉えていると言えることが分かった。ただ、両者の構造には類似点もあることも分かった。

学生の因子構造に見られる教員との共通項目・非共通項目、教員の因子構造に見られる学生との共通項目・非共通項目を整理すると、以下のようなことが言える。まず学生の第1因子（ライティングの上達や指導で重要なこと）に含まれる項目の多くは教員では第1・2・4の3つの因子に分かれており、この点で教員のほうがより複雑なビリーフ構造を持っていることが分かった。これらのビリーフを「ライティング教育の本質」と呼んだ。これらのうち、学生の第1因子、教員の第1・第2因子は賛成度も高く、その点は共通していた。一方で、学生の第2・第3因子（中国人学生や教師の役割の重視、日本語

母語話者教師の役割の重視)と教員の第3・第5因子(教師の役割の重視・学習者の自律性の重視)はライティング学習や教育への関与者に関するビリーフで、そのような内容が抽出される点では共通しているが、学生は、中国語母語話者(第2因子)と日本語母語話者(第3因子)を別々の因子としていた。一方教員は、関与者としての教師(第3因子)と学習者(第5因子)が別のものとして意識されている。つまり、学生は中国人教員を自分と同じカテゴリーで捉えているが、教員は自分達を学生とは別の立場であると意識していることが分かった。これらのビリーフを「ライティング教育関与者の役割」と呼んだ。

ここから、「ライティング教育の本質」については、教員のほうが学生よりもより複雑に考えるべき立場であるし、そのような考えができるだけの知識と経験もあるから、教員のビリーフの方が複雑であるというのは妥当な結果と言えるであろう。一方、「ライティング教育関与者の役割」については、中国語を理解し、中国語で学生を指導・支援できる教師について学生と教員でビリーフが異なっており、教員は自分の立場により意識的になることが求められるのではないだろうか。学生は中国語による指導が可能な教師に期待している面があるだろうと推測できる。

4-2から、学生は3因子全てで有意差が見られ、「ライティング教育の本質」についても「ライティング教育関与者の役割」についても有意差があり、双方に関して属性による意見の異なりがあることが分かった。前者に関しては日本語によるライティングが学生自身の学生生活において非常に重要性の高い学生がライティング教育に意識を向けていることが分かった。また、後者に関しては中国語によるライティング教育経験がある学生や、日本語学習開始が相対的に遅い学生は、中国語によるライティング学習に肯定的であることが分かった。それに対し、教員は、「ライティング教育の本質」についてのみ有意差があり、それに関してのみ属性による意見の異なりがあることが分かった。教員の「ライティング教育関与者の役割」に関するビリーフは、教師の役割や学習者の自律性に関するもので、有意差は見られず、教員間の意見の異なりはないと結論づけた。

前者(「ライティング教育の本質」)については、教員の知識や経験の豊富さが論理性重視に影響し、特に日本での研究滞在がある教員は執筆物の正確性も

重視すると結論付けた。正確性の重視は、久保田(2017)の結果が現れていると見ることができるだろう。久保田(2017)では、2004・2005年に日本語教師のビリーフを調査した際、「正確さ志向」は「文法・暗記・訳読型」の学習活動経験と緩い相関があったが、2014・2015年の調査では「正確さ志向」が「作文・報告・ディベート型」の学習活動経験と相関を見せていたとのことであるが、これは、決して「正確さ志向」が弱まっているわけではなく、かつてとは異なる新たな「正確さ志向」として指摘されている。今回見られたライティングにおける「正確性重視」は、久保田(2017)が指摘したものとはまた別の経験が影響したものと考えられるだろう。今回はライティング学習経験による有意差は見られなかつたものの、日本での研究滞在経験という、他者からの支援や他者との交流を通じた、自らの研究者の成長を印象づけられるような経験が影響を及ぼしている可能性がある。

後者(「ライティング教育関与者の役割」)については、学生のビリーフには多様性がある一方、教員は比較的均質であると言えよう。学生の周囲には日本語母語話者教師や中国人教師といった様々な背景の教員がおり、各教員の学生への関り方にも濃淡があるため、学生からは教員が多様に見え、その見え方がビリーフにも反映しているのであろう。一方、教員のビリーフでは、教育への関与者としての「学生と教員」という大きな区分が当然のものとして存在している。また、文法や文字の修正も論理展開や構成の問題の指摘も日本語母語話者教員・中国人教員の双方が行うべきという項目が見られ、教員全体として教育にあたるという意識が見てとれる。

6 今後の課題

本稿では、論文スキーマ形成を行う大学教育の一環としての日本語の読解とライティング教育に着目し、中国の大学の日本語専攻の学生と教員のビリーフの違いを分析した。考察で明らかとなった教員の背景とビリーフの多様性が学生の論文スキーマの形成にどのように作用するのかは、実際の教育現場でインタビュー等を通して確認する必要がある。

また、本プロジェクトでは、中国以外の非漢字圏の複数の地域の大学においてもビリーフ調査を行っている。今後、それらの調査の各データ分析結果と

比較することで、論文スキーマ形成への学生や教員のビリーフの影響をより多面的に検討できると考えられる。

謝辞

全ての調査協力者に感謝の意を表します。

中国の重点大学に関する中国語での情報は、華南師範大学外国語言文化学院准教授の劉偉先生にお世話をになりました。記して感謝いたします。

本研究はJSPS科研費19H01269の助成を受けました。

注

1) 本稿で重点大学とした大学は、以下の中華人民共和国中央人民政府の公式サイトによるもので、この文書では中国の「一流大学」に関する情報が掲載されている。

http://www.gov.cn/xinwen/2017-09/21/content_5226572.htm

〔教育部、财政部、国家发展改革委公布世界一流大学和一流学科建设高校及建设学科名单〕(2021.12.23 最終閲覧)

2) 信頼性係数 ω については高本・服部(2015)を参考にした。ただし、データの解釈は筆者の責に帰する。

3) 効果量 d の効果の度合いについては柴田(2018)を参考にした。ただし、データの解釈は筆者の責に帰する。

参考文献

- 阿部新(2014)「世界各地の日本語学習者の文法学習・語彙学習についてのビリーフ—ノンネイティブ日本語教師・日本人大学生・日本人教師と比較して—」『国立国語研究所論集』8号、pp.1-13.
- 石橋玲子(2009)「日本語学習者の作文産出に対するビリーフとストラテジーの特性—タイの大学生の場合—」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』6号、pp.23-32.
- 板井美佐(1997)「言語学習についての中国人学習者のBELIEFS—上海復旦大学アンケート調査より—」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』12号、pp.63-88.
- 板井美佐(2000)「調査報告 中国人学習者の日本語学習に対するBELIEFSについて—香港4大学のアンケート調査から」『日本語教育』104号、pp.69-78.
- 尹松(2001)「日本語学習者のビリーフについての意識調査—中国首都師範大学の場合」『日本語教育研究』41号、pp.115-129.

久保田美子(2006)「ノンネイティブ日本語教師のビリーフ—因子分析にみる「正確さ志向」と「豊かさ志向」—」『日本語教育』130号、pp.90-99.

久保田美子(2017)「ノンネイティブ日本語教師のビリーフと学習経験—2004・2005年度と2014・2015年度の量的調査結果の比較—」『国際交流基金日本語教育紀要』13号、pp.7-22.

柴田康順(2018)『心理統計の使い方を学ぶ—質問紙調査による実践を通して—』大正大学出版会

清水裕士(2016)「フリーの統計分析ソフト HAD:機能の紹介と統計学習・教育、研究実践における利用方法の提案」『メディア・情報・コミュニケーション研究』1号、pp.59-73.

朱一平(2020)「日本語学習におけるビリーフとストラテジーの関連性—中国人学習者を対象とするアンケート調査の因子分析から—」『中国語話者のための日本語教育研究』11号、pp.63-77.

関崎博紀(2009)「中国人日本語学習者の言語学習観の調査:中央民族大学外国语学院日語専業の場合」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』24号、pp.37-50.

高本真寛・服部環(2015)「国内の心理尺度作成論文における信頼性係数の利用動向」『心理学評論』58巻2号、pp.220-235.

中島祥子・村岡貴子(2021)「ライティング教育に関するビリーフ調査に向けての基礎的調査—韓国の大学の事例をもとに—」『大阪大学国際教育交流センター研究論集 多文化社会と留学生交流』25号、pp.63-73.

堀啓造(2005)「因子分析における因子数決定法—平行分析を中心にして—」『香川大学経済論叢』77号、pp.35-70.

村岡貴子(2014)『専門日本語ライティング教育—論文スキーマ形成に着目して—』大阪大学出版会

村岡貴子・中島祥子(2021)「日本語非母語話者教員による日本語読解・ライティング教育に関する期待と課題—漢字圏と非漢字圏の各地域における大学教員への調査から—」『大阪大学国際教育交流センター研究論集 多文化社会と留学生交流』25号、pp.85-94.

冷麗敏(2013)「中国国内の日本語学習者のBELIEFSに関する調査報告—北京の4大学における調査」『応用言語学研究論集』7号、pp.1-22.

Horwitz, E. K. (1987) Surveying student beliefs about language learning. in A. Wenden & J. Rubin (eds.) *Learner strategies in language learning*, 119-129. London: Prentice-Hall.