

評量教師專業成長的「共通專業知能量表」之編製研究

—以台灣的大學日語教師為研究對象

顏幸月*

摘要

本研究的目的是編製一份評量教師專業成長的「共通專業知能量表」，並檢驗其信度與效度。該量表是針對教授五項技能（聽、說、讀、寫、譯）相關課程的大學日語教師，不分其教授科目，藉由定期自我評量所需之共通專業知能（以下簡稱共通專業知能），以評量其專業成長。研究中實施了兩次不計名問卷調查。第一次調查以台灣的14所大學275位日語教師（台灣人教師206位、日本人教師69位）為研究對象寄發問卷，第二次調查是為了檢驗量表的穩定性，於間隔3週後，針對55位教師實施再測。項目分析與因素分析的結果，萃取出6個因素（課程計劃、學習指導與評量、教學反省與改善、教學實踐、學習者的需求、教育者的專業意識）33項作為本量表之題項。整個量表的Cronbach's α 係數為0.95，確保了內部一致性，兩次調查之間的相關係數為0.85，也確認了量表的穩定性。此外，從因素分析的結果確認了建構效度，而從與外在效標之間存在顯著的正相關，也確認了效標關連效度。以上的結果顯示，本量表具有信度與效度，能作為評量日語教師專業成長的一種自我省察工具。

關鍵詞：教師專業成長、共通專業知能量表、信度、效度

* 世新大學日本語文學系副教授

Development of “Common Professional Ability Scale” to Measure the Professional Growth of Teachers: For Japanese Teachers Working at Universities in Taiwan

YEN, Hsing-Yueh*

Abstract

The purpose of this study is to develop the scale that measures teacher's professional growth. This scale measures the professional ability required for Japanese teachers (hereinafter, common professional ability). The survey was conducted twice using anonymous questionnaire. In the first wave of data collection, 275 Japanese teachers from 14 universities in Taiwan were surveyed. In the second wave, 55 teachers were re-surveyed 3 weeks later to examine the stability of the scale. As a result of item analysis and factor analysis, 33 items of 6 factors were adopted. The Cronbach's α coefficient was 0.95 for the entire scale, which ensured internal consistency. The correlation between the two surveys was 0.85, which confirmed the stability of the scale. Furthermore, significant positive correlation was found in the external criteria, which also confirmed that the scale had a criterion-related validity. The above results show that the scale has reliability and validity, and can be used as a self-reflection tool for Japanese teachers.

Keywords: teacher's professional growth, common professional ability scale, reliability, validity

* Associate Professor, Department of Japanese Language and Literature, Shih Hsin University

教師の成長を測る「共通専門能力尺度」の作成 —台湾の大学で働く日本語教師を対象として

顔幸月*

要旨

本研究の目的は、担当科目によらず、五技能（聞く・話す・読む・書く・訳す）の関連授業を担当する大学の日本語教師に共通して求められる専門能力（以下、共通専門能力）を定期的に測定することによって、教師の成長を測る「共通専門能力尺度」を作成し、その信頼性と妥当性を検討することである。作成にあたり、質問紙調査を無記名式で二回実施した。第一回調査では、台湾の14大学の日本語教師275名（台湾人教師206名、日本人教師69名）を対象に行い、第二回調査では、尺度の安定性を検討するため、3週間後に55名に再調査を行った。項目分析と因子分析の結果、6因子（「授業計画」「学習指導と評価」「授業反省と改善」「授業実践」「学習者のニーズ」「教育者としての意識」）33項目が抽出された。尺度全体において、クロンバックの α 係数は0.95であり、内的整合性が確保され、二回の調査間の相関は0.85であり、安定性も確認された。また、因子分析の結果から構成概念妥当性が確認され、外的基準との有意な正の関連から基準関連妥当性も確認された。以上より、本尺度は信頼性と妥当性を有しており、日本語教師の成長を測る自己省察ツールとして活用できることが示された。

キーワード：教師の成長、共通専門能力尺度、信頼性、妥当性

* 世新大学日本語文学系准教授

教師の成長を測る「共通専門能力尺度」の作成 —台湾の大学で働く日本語教師を対象として

顔幸月

1. 問題と目的

近年、急速に変化する社会の中でよりよい教育を行うために、教師が専門職として生涯にわたって学び続け、成長し続けることの重要性が指摘されている。一方、言語教師の教育観は、1990年代後半、「教師トレーニング」から「教師の成長」へとパラダイム転換が起こり（岡崎・岡崎 1997）、「自己研修型教師」及び「内省的実践家」の育成が主流となった（小林 2008）。近年、とりわけ多様化する教育環境に対応すべく、「持続的な教師教育」の必要性を説く主張もあった（加藤 2014）。こうした時代の動向や要請に応じて、アクション・リサーチ（横溝 2000）、授業分析（文野 2010）、教師ポートフォリオ（近藤 2015）、教師のライフストーリー研究（飯野 2010、内山 2016）、教師の自己評価（顔 2017、Gan 2018）、学習者からの授業評価（他者評価）など、教師の成長を促進する多様な内省活動や評価方法が提唱されている。

日本の文部科学省に相当する台湾の教育部は、教育改革の一環として、上記の活動や方法のうち、教師の自己評価を奨励し、教師自身こそが自分の授業実践について最も深い理解や省察ができるため、教師が自己評価を通じて自分に足りないところを知り、そこを補っていくことによって成長に繋がると指摘している（教育部 2006）。教育部は、さらに、台湾の小・中学校教師の専門的成長を支援するため、教育系大学の教師や教育専門家に委託し、小・中学校教師用の自己評価尺度（4領域 69項目）を開発している（曾ら 2007）。この評価尺度は、長年の試行や改訂を経て（頼 2013）、2016年に教育部より精練された短縮版（3領域 28項目）が公布され、現在でも台

湾の小・中学校教師の自己評価基準として広く使用されている。このように、多忙な教師にとって、簡便に自己評価を行える測定尺度があれば、キャリア発達の観点からも有益である。しかし、現状では、台湾においても、日本においても、小・中学校教師を対象とした研究が多く（呂・林 2001、曾ら 2007、桑・林 2019、藤井 2011、立元ら 2018 など）、言語教師の成長を測る尺度については、まだ十分な研究・開発が行われておらず、研究・開発の余地がある。

特に、日本語教育の分野において、教師がどれくらい成長したのかを測定する尺度は殆ど見当たらない。また、小・中学校教師用の既存尺度には、言語教師の専門能力を測定する項目がないため、新たに開発する必要がある。このような現状を踏まえ、顔（2017）は、大学教師の勤務遂行に必要とされる幅広い知識や能力のうち、日本語の五技能の指導に関する専門能力に焦点を当て、教師の成長を「常に自分の授業実践を振り返り、足りない専門能力を高める努力を続ける過程」と定義した上で、日本語教育が盛んである台湾の高等教育機関を対象に、ノンネイティブ教師の台湾人日本語教師（以下、TT）の成長を測る中国語版の自己評価尺度を開発している。この尺度は、共通専門能力と技能別専門能力の2種類の専門能力を測定する尺度であるが、前者は担当科目によらず、五技能の関連授業を担当する TT に共通して求められる専門能力（以下、共通専門能力）を測定する自己評価尺度（以下、共通専門能力尺度）であり、後者は五技能（聞く・話す・読む・書く・訳す）別の担当教師に求められる専門能力（以下、五技能別専門能力）を測定する自己評価尺度（以下、五技能別専門能力尺度）である。また、Gan（2018）では、台湾の大学で働くネイティブ教師の日本人日本語教師（以下、JT）も利用できるように、顔（2017）の中国語版自己評価尺度を日本語に翻訳し、日中両言語による自己評価尺度を作成している。さらに、顔（2020）は、尺度の実用化のために、上記の2種類の尺度のうち、中国語版「五技能別専門能力尺度」を取り上げ、広く TT を対象に

した調査を実施し、量的手法による信頼性と妥当性¹を検討した。しかし、そのうちの「共通専門能力尺度」の検証はまだ行われていない。新しい尺度を提案する際には、高い信頼性と妥当性を持つことが重要であり（岡田 2011）、尺度の開発において、信頼性と妥当性の検証²は欠かせない。そこで、本研究では、顔（2017）と Gan（2018）が開発した日中両言語による尺度原案を用いてデータの収集を行い、その信頼性と妥当性を検証することを目的とした。なお、本研究の研究対象である日本語教師とは、顔（2017）と Gan（2018）と同様に、台湾の大学の日本語学科で五技能に関連する授業（聴解・会話・読解・作文・翻訳）のいずれかを教えている日本語教師を指す。

2. 言語教師の成長尺度に関する先行研究

言語教師の成長を測る尺度の研究³は、2000年代半ばから本格的にスタートし、その一部は既に実用化段階に至っている。まだ新しい研究領域であるが、主な研究には、Newby *et al.*（2007）や JACET 教育問題研究会（2010）、三上（2015）、顔（2017）、Gan（2018）、顔（2020）などがある。

欧州連合（EU）では、言語教育履修生の成長を促すため、五か国の専門家が組む研究チームにより、2004年から2007年にかけて「ヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオ（EPOSTL；European Portfolio for Student Teachers of Languages）」という言語教師教育用省察ツールが開発されている（Newby *et al.*, 2007）。これは、言語教師を目指す学生が言語教育に求められる知識や技能を振り返るため

¹ 信頼性とは測定値が一貫している度合いを表し、妥当性とは測定値が本当に測りたい対象を測定できている度合いを表す。

² 信頼性と妥当性の検証方法は、それぞれいくつあるが、代表的なものとして、信頼性には、内的整合性のクロンバックの α 係数や再検査信頼性係数があり、妥当性には、内容的妥当性や構成概念妥当性、基準関連妥当性などがある（小塩 2005）。

³ 本研究では、主に言語教師の成長尺度の研究を概観し、小・中学校教師の成長尺度に関する先行研究の詳細については、顔（2020）を参照されたい。

のツールであり、Can-do の形式で 7 領域 195 項目の自己評価記述文が含まれている。この EPOSTL は、言語教育履修生にとっても、また、現職言語教師にとっても、その学習環境の如何に関わらず、必要な授業力の確認に役立つものである。

日本においては、JACET 教育問題研究会(2010)が、上記の EPOSTL を日本の英語教育の状況に合わせ、以下の 3 段階の研究を経て「言語教師のポートフォリオ (J-POSTL ; Japanese Portfolio for Student Teachers of Languages)」を開発している。

- (1) 第一段階：研究会でオリジナルの英語版 EPOSTL (7 領域 195 項目の自己評価記述文) を日本語に翻訳した。
- (2) 第二段階：研究会において 195 項目を修正・削除・統合し、144 項目にまとめた。
- (3) 第三段階：研究会員でない専門家 33 名 (英語教員養成に携わる大学教員) に、上記 144 項目に対する修正意見を求め、その結果に基づき 7 領域 100 項目の測定尺度 (Ⅰ 教育環境、Ⅱ 教授法、Ⅲ 教授資料の入手先、Ⅳ 授業計画、Ⅴ 授業実践、Ⅵ 自立学習、Ⅶ 評価) を作成した。

この J-POSTL (7 領域 100 項目) の信頼性や妥当性、有効性の検証にあたっては、英語教育履修生や初任英語教師を対象に質問紙調査が行われ、項目分析や因子分析による検討が行われた (JACET 教育問題研究会 2012)。さらに、現職英語教師用の尺度に修正するため、現職英語教師を対象に全国調査も実施された。数年にわたる複数の調査結果により、最終的には、英語教育履修生と現職英語教師の成長のための省察ツールとして、「英語教育履修生用のポートフォリオ」と「現職英語教師用のポートフォリオ」の 2 種類が開発された (JACET 教育問題研究会 2014)。近年、このポートフォリオを教師の自律的な省察 (清田 2016) や教員養成 (吉住 2018) に用いて、その活用方法や有効性に関する実践研究及び実証研究が多く報告されている。

また、三上（2015）は、英語教師の成長を促すため、短時間で繰り返し授業の実践を振り返る、簡便な自己評価チェックリストを作成し、その実用性を検討している。このチェックリストは、英語教師の専門能力を、4分野（Ⅰ 教科の知識・技能、Ⅱ 教科を教えるための知識・技能、Ⅲ 教科指導技術、Ⅳ 教師の成長に関する知識・技能）の下位能力に分け、それぞれ8項目ずつが含まれる全32項目から構成されている。三上は、さらに、2名の中学校英語教師から協力を得て、チェックリストの実用性を検討しているが、このチェックリストの活用により、英語教師が自分の専門能力を定期的・総合的に、より簡単に振り返ることができ、能力の向上に役立てられると述べている。

日本語教育の分野では、顔（2017）が、台湾の大学の日本語学科で働くTTを対象として、五技能の習得が教育の主眼となり、その指導がそれぞれの授業で行われているという実情に合わせて、日本語教師の「共通専門能力尺度」と「五技能別専門能力尺度」の2種類の成長を測る中国語版の自己評価尺度を開発している。前者は、担当科目によらず五技能の関連授業を担当する全てのTTが利用でき、後者は、実際の担当科目に照らしながら利用することを目的としている。顔（2017）の研究手法としては、台湾の尺度開発研究（呂・林 2001、桑・林 2019 など）に広く用いられているデルファイ法（Delphi Technique）⁴を採用し、主観的な判断を避けるため、複数の専門家がチームを組んで、以下の3段階の研究を経て尺度の開発が行われている。

- (1) 第一段階：JACET教育問題研究会（2010）のJ-POSTL（7領域100項目）の日本語を、台湾人の翻訳専門家1名と研究者1名で中国語に順翻訳（forward translation）し、さらにその訳文を

⁴ デルファイ法（Delphi Technique）とは、あるテーマについて、複数の専門家がそれぞれ独自に意見を出し合い、匿名で意見交換を重ねることで徐々に結論を出す研究方法を指し、意見の合意に達するまで反復型アンケートを通常二～四回実施する（呉・林 2001）。

日本人の翻訳専門家 1 名が逆翻訳 (back translation)⁵して、研究者を含む日中両言語の翻訳専門家 (2 名とも台湾の大学院の翻訳研究科の出身で、長年の翻訳実務経験を有する者) の計 3 名で最終の中国語訳を確認した。

- (2) 第二段階：日本語教育に携わる翻訳家・通訳者 5 名 (台湾の大学での教授経験が 9 年以上あり、また、翻訳あるいは通訳の授業を持っている TT) と (1) の研究者 1 名からなる研究チーム 6 名が、専門家会議を開催して第一段階で確認した 100 項目の適切性、網羅性、実践現場での利用可能性について検討した。台湾の大学の日本語教育で必要と考えられる 3 領域 (翻訳、通訳、教育者としての意識) の追加や合致しないと考えられる項目の修正・削除を行い、110 項目の測定尺度を作成した。項目の修正・削除に関して、J-POSTL は、主に日本の中学生・高校生に教える英語教育履修生や初任英語教師のために開発された省察ツールであるため、台湾の大学の日本語教育にふさわしくない表現 (保護者や実習生、実習校、英語基本語彙、英語圏の文化など) の修正・削除を行った。
- (3) 第三段階：第二段階で作成した 110 項目の重要度及び内容的妥当性⁶を検討するため、呂・林 (2001) の研究手法を参考に、台湾の 5 大学 19 名の日本語教育の専門家 (五技能のいずれかの研究者かつ該当技能の教授経験者、五技能のいずれかの教授経験を 5 年以上持つベテラン TT) を対象として、デルファイ調査を二回実施し、項目の選定と修正を行った。最終的に 8 領域 56 項目 (I 教育環境、II 教授資料、III 授業計画、IV 授

⁵ 逆翻訳 (back translation) とは、例えば、日本語から中国語に翻訳する場合、まず、日本語を中国語に訳し、次に、原文を見ずにその中国語訳を日本語に訳し戻す作業のことを指す。翻訳の正確さや適切さを確認するために原文と逆翻訳文を比較する方法が用いられる。

⁶ 内容的妥当性とは、設問の内容などが構成概念と合致しているか否かを理論的・論理的に評価する方法であり (岩淵 1997)、主に複数の専門家による項目内容の検討が行われる (中村 2009)。

業実践、V 課題、VI 評価、VII 語彙、VIII 教育者としての意識）からなる「共通専門能力尺度」と、6 領域 30 項目（I 聴解、II 会話、III 読解、IV 作文、V 翻訳、VI 通訳）からなる「五技能別専門能力尺度」を作成した。

また、Gan（2018）は、上記の 2 種類の中国語版自己評価尺度について、台湾の大学で働く JT の利用を想定し、顔（2017）の研究手法を参考に順翻訳と逆翻訳を行い、以下の 2 段階の手続きを経て日本語版の尺度を作成している。

- (1) 第一段階：顔（2017）の 2 種類の自己評価尺度の中国語を、日本人の翻訳専門家 1 名と研究者 1 名で日本語に順翻訳し、さらにその訳文を台湾人の翻訳専門家 1 名が逆翻訳して、研究者を含む日中両言語の翻訳専門家（2 名とも台湾の大学で翻訳の授業を長年教えている日本語教師）、計 3 名で最終版の日本語訳を確認した。
- (2) 第二段階：日本語教育に携わる TT2 名及び JT2 名と（1）の研究者 1 名、計 5 名で専門家会議を開催して、第一段階の翻訳の正確さや尺度としての分かりやすさの観点から修正し、日本語版尺度の内容的妥当性を確認した。さらに、表現を統一するため、顔（2017）の中国語版尺度も微修正した。

顔（2020）は、顔（2017）と Gan（2018）で開発された尺度案を実用化するため、2 種類の尺度のうち、「五技能別専門能力尺度」を取り上げ、TT 用の中国語版尺度を作成し、その信頼性と妥当性を検討している。まず、項目の選定のため、質問紙調査から得られた 14 大学の TT130 名の回答について項目分析を行った。次に、信頼性と妥当性を検討した結果、各下位尺度において、内的整合性のクロンバックの α 係数が 0.68~0.86 であったことから、信頼性が確保され、また、外的基準との有意な正の関連から、基準関連妥当性⁷も確認された。最終的に 5 下位尺度 27 項目からなる中国語版「五技能別専門

⁷ 基準関連妥当性とは、何らかの基準（妥当性の外的基準）を設定し、その基準と測定値との関連性を統計的に検討する方法である（岩淵 1997）。

能力尺度」が作成されている。

以上のように、開発された尺度案を実用化するためには、項目の選定、及びその信頼性と妥当性の検討が必要である。そこで、本研究では、尺度の検討がまだ行われていない「共通専門能力尺度」の原案（顔 2017、Gan 2018）を取り上げ、日本語教師のデータを収集し、その信頼性と妥当性を検証する。分析手法については、先行研究に倣い、項目分析と因子分析に基づいて項目の選定を行う。また、信頼性と妥当性の検討では、それぞれ 2 つの指標を用いて多面的に検討することにした。信頼性については、その指標の 1 つとなるクロンバックの α 係数を算出し、さらに、尺度の安定性を示す再検査信頼性の評価も行う。妥当性については、顔（2020）が用いた基準関連妥当性のほか、構成概念妥当性⁸も検討することにした。

3. 調査概要

3.1. 調査目的

顔（2017）と Gan（2018）が開発した日中両言語による「共通専門能力尺度」の原案（56 項目）を用いて、項目分析、因子分析を経て確定版を作成し、その信頼性と妥当性を検討することであった。

3.2. 調査方法

調査に先立ち、TT5 名と JT5 名、計 10 名の協力を得て予備調査を実施し、項目の分かりにくい箇所や質問紙の回答しにくい箇所を微修正した。実際の調査では、TT には中国語版、JT には日本語版を用いて調査した。本調査は郵送法による質問紙調査を二回実施し、無記名式で回答を求めた。第一回調査は 2018 年 5 月から 7 月までであり、第二回調査はその 3 週間後に実施した。

質問紙は一回目と二回目の用紙を色分けして区別した。二回目の再調査では、二回とも受けた対象だけが有効なデータであるため、事前に教師に調査の概要を説明し、さらに、第一回と第二回の質問

⁸ 構成概念妥当性とは、構成概念と測定値の関係を統計的手法で吟味する方法であり、その検証方法には、因子分析や相関関係などがある（清水 2005）。

紙が照合できるように、連結可能匿名化のための識別番号も記入漏れのないように、口頭で注意を促した。データ数を確保するために、調査人数が比較的多く、また連絡が取りやすい専任の TT に絞って再調査を依頼した。なお、再調査のデータ数は、母集団が小さい場合や実施が困難な場合、通常 30~50 程度あれば十分とされている（内田・上埜 2010）。

3.3. 調査協力者

第一回調査では、台湾の北・中・南部にある総合大学の中で調査の協力を得た 14 大学の日本語学科から、各地域から偏りがないように、北・中・南部の日本語教師の人数比に基づき、五技能に関連する授業（聴解・会話・読解・作文・翻訳）のいずれかを教えている教師 275 名（TT206 名、JT69 名）を対象に質問紙を郵送した（表 1 参照）。第二回調査では、尺度の安定性（再検査信頼性）を検討するため、再テスト法（test-retest method）を用いて、再調査を実施した。再テスト法とは、同じ調査を、ある程度の時間的な間隔において、同じ対象者に二回行い、二回の測定値の相関係数を求め、それを再検査信頼性係数とする方法である。再調査では、協力を得た第一回調査の 9 大学の同じ協力者 TT55 名に、3 週間後に質問紙を再度郵送した。二回の調査における質問紙の配布と回収結果を表 2、分析対象者の属性を表 3 に示す。第一回と第二回の調査において、それぞれ 182 名（66.2%）と 47 名（85.5%）の有効回答が得られた（表 2 参照）。なお、実際の回答を確認したところ、教師全体 182 名のうち、170 名（93.4%）が複数の技能科目を担当しており、1 つの技能科目のみ教えている教師は 12 名であった。

表 1 から、台湾の北・中・南部における質問紙の発送人数は、それぞれ 181 名（65.9%）、60 名（21.8%）、34 名（12.3%）であり、表 3 の分析対象者は 116 名（65.2%）、40 名（22.5%）、22 名（12.3%）と、ほぼ同じ比率であった。また、表 1 の TT と JT の発送人数は、それぞれ 206 名（74.9%）、69 名（25.1%）であり、表 3 の分析対象

表 1 第一回調査で発送した日本語教師の人数と比率

教師	北 部		中 部		南 部		合 計	
	人数	発送率	人数	発送率	人数	発送率	人数	発送率
TT	133 名	48.4%	46 名	16.7%	27 名	9.8%	206 名	74.9%
JT	48 名	17.5%	14 名	5.1%	7 名	2.5%	69 名	25.1%
合計	181 名	65.9%	60 名	21.8%	34 名	12.3%	275 名	100.0%

表 2 二回の調査における質問紙の配布と回収結果

調査	発送合計	回答	回収率	無効	有効回答	有効回答率
第一回	275 名 (14 大学)	191 名	69.5%	9 名	182 名	66.2%
第二回	55 名 (9 大学)	48 名	87.3%	1 名	47 名	85.5%

(注) 無効回答 9 名のうち、8 名が日本語学科の五技能関連授業を教えていない教師であり、本研究の対象外であるため、無効回答と見なした。

表 3 二回の調査における分析対象者の属性 (N1=182、N2=47)

属 性		第一回調査 (N1=182)		第二回調査 (N2=47)	
		人数	(有効回答率)	人数	(有効回答率)
母 語	中国語など	130	(71.4)	47	(100.0)
	日本語	52	(28.6)	—	—
性 別	男性	49	(27.2)	6	(12.8)
	女性	131	(72.8)	41	(87.2)
	未回答	2	—	—	—
台湾の大学 での日本語 教授年数	5 年以下	23	(12.6)	3	(6.4)
	6-10 年	34	(18.7)	9	(19.1)
	11 年以上	125	(68.7)	35	(74.5)
年 齢	30 歳未満	3	(1.7)	—	—
	30-39 歳	21	(11.6)	6	(12.8)
	40-49 歳	81	(44.8)	24	(51.1)
	50-59 歳	54	(29.8)	13	(27.6)
	60 歳以上	22	(12.1)	4	(8.5)
	未回答	1	—	—	—
勤 務 地	北部	116	(65.2)	32	(68.1)
	中部	40	(22.5)	12	(25.5)
	南部	22	(12.3)	3	(6.4)
	複数回答	2	—	—	—
	未回答	2	—	—	—

(注) 1. 第二回調査の再調査は、調査人数が比較多い TT に絞って実施した。
2. “—”は、未回答または複数回答を有効回答と見なさないことを表す。

者は 130 名 (71.4%)、52 名 (28.6%) で、こちらもほぼ同じ比率であった。以上のことから、本研究の取得データは、母集団である台湾の総合大学の現職日本語教師のデータを適切にサンプリングしており、代表性があると見なした。なお、台湾の高等教育機関は、総合大学以外に四技 (四年制単科大学)、二技 (二年制単科大学)、五專 (高等専門学校)、二專 (短期大学) など、さまざまな形態が存在しているが、本研究では、調査協力者を統制するため、日本語教師の人数が比較的多い総合大学の日本語学科を対象に調査を行った。本調査の実施時には、日本語学科が設置されている 38 高等教育機関のうち、総合大学が 22 校あり、半数以上の 13 校が北部に集中していた (教育部統計處 2016)。

3.4. 調査項目

調査項目は、以下の通りであった。

(1) 基本属性

母語や性別、年代、日本語教授年数、勤務大学の所在地、勤務形態について訪ねた。また、再検査信頼性の検討のための再調査では、調査協力者が特定できるように、識別番号 (TT の身分証明書の後ろ 3 桁の番号) の記入を求めた。

(2) 共通専門能力

56 項目の「共通専門能力」(顔 2017、Gan 2018) の日中両言語の尺度原案を用いて達成度を自己評価するように求めた。具体的には、日本語教師に「1. シラバス (学科が規定した指導基準) に記述された内容を理解できる」という項目に対して、その達成度を 5 件法 (1 = 全く当てはまらない、5 = 非常に当てはまる) で回答するように求めた。

(3) 基準関連妥当性

尺度の基準関連妥当性を検討するため、林・邱 (2008) を基に作成した「創意工夫に富んだ授業」に関する質問 2 問を外的基準として使い、質問紙のフェイスシートに追加した。この 2 問 (「他の同僚

に比べて、私は創意工夫に富んだ授業をする教師である」、「私は創意工夫に富んだ授業をする教師であると学生から思われている」)に
対して、5 件法 (1=全く当てはまらない、5=非常に当てはまる)
で回答を求めた。この 2 問を外的基準に用いた理由は、林・邱(2008)
による小・中学校教師を対象とした質問紙調査の結果において、創
造的な授業に対する自己効力感が高い教師ほど、創意工夫に富んだ
授業を行うことが示されていたことから、本研究の場合は、「共通專
門能力」の達成度が高い日本語教師ほど、創意工夫に富んだ授業を
行う可能性が高いと予測したからである。

3.5. 分析方法

まず、項目分析により不適切な項目を除外し、次に、因子分析を
行い、尺度の項目を精選する。さらに、因子構造を確認した上で、
尺度の信頼性と妥当性を検討した。それぞれの分析方法を以下に述
べる。なお、統計解析ソフトは SPSS for Windows 20 を用い、全ての
分析において有意水準は 5%とした。

(1) 項目分析

項目分析の判断基準は、顔(2020)と同様に、①欠損値の頻度(10%
以下)、②天井効果・床効果 ($1.00 < M \pm SD < 5.00$)、③歪度 ($SK < | \pm 1.50 |$)、④尖度 ($KU < | \pm 1.50 |$)、⑤G-P 分析 ($p < 0.05$)、⑥I-T
相関 (Item-Total Correlation Analysis) ($r > 0.40$) を用い、6 つの指
標を総合的に判断し、基準値を 2 つ以上満たしていないものを不適
切な項目と見なして、除外することとした。G-P 分析では、調査協
力者を尺度原案の合計得点で上位群 27%と下位群 27%に分けた後、
各項目における 2 群の平均値の差を t 検定によって比較した。I-T 相
関は、各項目得点と当該項目を除く尺度原案の合計得点における修
正済み項目合計相関 (Corrected Item-Total Correlation) を算出した。

(2) 妥当性 (構成概念妥当性、基準関連妥当性) の検討

構成概念妥当性と基準関連妥当性の 2 つの指標を用いて、総合的
に判断した。まず、項目の精選及び構成概念妥当性の検討のため、

因子分析を行い、下位構造の因子を解釈して因子名をつけた。因子負荷量の採択基準は 0.40 以上とした。その後、各因子間の相関を確認するため、相関係数を算出した。また、基準関連妥当性の検討では、理論的に関連があると考えられる「創意工夫に富んだ授業」に関する質問 2 問（林・邱 2008）を外的基準として、本研究の尺度との基準関連妥当性の値（ピアソンの積率相関係数）を算出した。

(3) 信頼性（内的整合性、再検査信頼性）の検討

内的整合性と再検査信頼性の 2 つの指標を用いて、総合的に判断した。まず、内的整合性の検討のため、尺度全体及び各因子の内的整合性を表すクロンバックの α 係数を算出した。また、再検査信頼性の検討では、尺度の安定性を表す再テスト法の再検査信頼性係数（ピアソンの積率相関係数）を算出した。

3.6. 倫理的配慮

本研究の調査は、全て台湾の「國立臺灣大學行為與社會科學研究倫理委員會」の承認を得て実施した（受付番号：201405ES088）。質問紙の表紙には、研究目的、調査協力者、無記名式の回答方法、得られた情報や結果を研究以外の目的に用いないことなどを記載した。さらに、同封した依頼文書にも、返信用封筒には名前・住所を記入しないことなどを明記した。

4. 結果と考察

4.1. 項目分析

項目分析を行ったところ、各項目の欠損値は低く、10%以上ある項目はなかった。その他の 5 つの指標の結果を表 4 にまとめる。表 4 の結果を基に、(1) 天井効果・床効果、歪度、尖度、(2) G-P 分析、(3) I-T 相関の観点から考察する。

(1) 天井効果・床効果、歪度、尖度

全 56 項目の平均値は 3.68~4.45 であり、床効果が見られた項目はなく、天井効果 ($M \pm SD > 5.00$) が見られた項目は 2 項目（項目

表 4 尺度原案の項目分析の結果 (NI=182)

項目	天井・床 効果 (M±SD)	歪 度 (SK)	尖 度 (KU)	G-P 分析 (t 値)	IT 相 関	未 満 指 標 数
I 教育環境 (15 項目)						
1. シラバス (学科が規定した指導基準) に記述された内容を理解できる。	4.03±0.71	-0.50	0.38	-8.04	0.50	0
2. 学生のニーズによって、達成しようとする学習目標を検討することができる。	3.96±0.71	-0.59	1.27	-9.72	0.62	0
3. 学生にとっての日本語学習の意義を理解できる。	3.84±0.78	-0.26	0.01	-10.64	0.60	0
4. 学生の日本語学習の動機を理解できる。	3.79±0.75	0.05	-0.65	-10.70	0.56	0
5. 学生の日本語学習の達成感を高めることができる。	3.93±0.74	-0.13	-0.58	-11.94	0.66	0
6. 学生の知的探究心を満足させることができる。	3.82±0.77	-0.04	-0.65	-12.38	0.66	0
7. 学生に日本語学習の意義や利点を理解させることができる。	3.96±0.80	-0.50	-0.07	-11.22	0.63	0
8. 学生の母語 (中国語や台湾語) 及び文化的背景を考慮し、それを日本語の授業に応用できる。	4.02±0.77	-0.25	-0.70	-7.74	0.47	0
9. 日本語教育に関連した理論を理解し、自分の授業を反省、検討することができる。	3.97±0.82	-0.49	-0.23	-11.06	0.61	0
10. 学生の学習成果に基づいて、自分の授業を反省、検討し、状況に応じて教え方を変更できる。	4.17±0.76	-0.88	1.28	-9.65	0.63	0
11. 学生からの意見に基づいて、自分の授業を反省、検討し、状況に応じて教え方を変更できる。	4.02±0.72	-0.55	0.92	-9.20	0.55	0
12. 学科の管理職者あるいは他の教師からの意見を受け入れ、自分の授業に取り入れることができる。	3.72±0.81	-0.90	1.57	-6.77	0.33	2
13. 計画、実行、反省といった手続きを通して、学生や授業に関する問題点に気づくことができる。	3.90±0.73	-0.43	0.70	-8.97	0.61	0
14. 授業や学生の学習に関連した情報を収集できる。	4.05±0.78	-0.69	0.72	-8.51	0.57	0
15. 学校の設備や教育機器を、授業の必要に応じて有効に用いることができる。	4.02±0.76	-0.11	-1.05	-7.79	0.52	0
II 授業資料 (3 項目)						
16. 学生のニーズや興味、日本語能力に適した教材を選択できる。	4.01±0.77	-0.52	0.44	-12.50	0.57	0
17. 学生に適した教材や練習方法を自ら作り出すことができる。	4.05±0.81	-0.72	0.58	-12.06	0.65	0
18. 学生に役立つ辞書や参考書を推薦できる。	3.77±0.90	-0.39	-0.12	-10.88	0.51	0
III 授業計画 (11 項目)						
19. 学生のニーズを考慮し、シラバスの内容に沿った学習目標を立てることが	4.03±0.71	-0.23	-0.44	-11.66	0.71	0

項 目	天井・床 効果 ($M\pm SD$)	歪 度 (SK)	尖 度 (KU)	G-P 分析 (t 値)	IT 相 関	未 満 指 標 数
できる。						
20. 学生が持つべき日本語能力に適した学習目標を設定できる。	3.95±0.69	-0.43	1.03	-12.10	0.64	0
21. 学生の学習意欲が高まるような学習目標を設定できる。	3.81±0.72	0.04	-0.55	-12.47	0.74	0
22. 学生に日本語や日本文化に関心を持たせる授業計画を立てることができる。	3.96±0.70	0.06	-0.95	-12.98	0.64	0
23. 学習活動に必要な時間を考慮した授業計画を立てることができる。	3.89±0.73	-0.35	0.06	-7.69	0.60	0
24. 学生の反応や意見を授業計画に反映できる。	3.94±0.72	-0.26	-0.14	-9.38	0.61	0
25. 学生が今まで学んだ知識を活用できる学習活動を考え出すことができる。	3.80±0.76	-0.02	-0.57	-12.59	0.64	0
26. 学生の学習意欲や興味を引き出すような学習活動を考え出すことができる。	3.79±0.78	0.04	-0.73	-13.33	0.65	0
27. 学習目標に沿った授業形式（対面式、個別、ペア、グループなど）を選択できる。	3.86±0.86	-0.39	-0.21	-11.98	0.59	0
28. 学生の積極的な練習や学生同士のやりとりを促す活動計画を立てることができる。	3.90±0.83	-0.39	-0.12	-12.39	0.63	0
29. 日本語を使う場面や方法を考慮した授業計画を立てることができる。	3.85±0.77	-0.16	-0.47	-13.64	0.65	0
IV 授業実践（12項目）						
30. 学生の関心を引きつけるような方法で授業を開始できる。	3.88±0.79	-0.06	-0.82	-12.30	0.58	0
31. 指導案に基づいて柔軟に授業を進め、学生の興味に合わせて進行を調整できる。	3.95±0.74	-0.16	-0.54	-11.43	0.65	0
32. 予期しない事態が生じた時、指導案を調整して対処できる。	4.10±0.66	-0.33	0.10	-10.17	0.63	0
33. 学生が集中しているかどうかを考慮し、授業活動の種類と時間を適切に配分できる。	4.03±0.75	-0.35	-0.32	-12.99	0.60	0
34. 授業内容を、学生の持っている知識や身近な出来事、文化などに関連づけることができる。	4.14±0.67	-0.28	-0.38	-10.07	0.60	0
35. 授業中、学生を授業に集中させることができる。	3.84±0.73	0.02	-0.62	-12.40	0.59	0
36. 学生の練習や学生同士のやりとりを促進したりサポートできる。	3.89±0.78	-0.15	-0.60	-12.01	0.60	0
37. 学生が学習ストラテジー（学習テクニック）を適切に使えるようサポートできる。	3.68±0.83	-0.19	0.08	-12.51	0.69	0
38. 学生に様々な練習形態（個人学習、ペアワーク、グループワーク、クラス全体など）を提供できる。	3.90±0.84	-0.36	-0.47	-10.07	0.61	0
39. 絵カードやインターネットの情報、視聴覚教材など多様な教材を活用でき	3.89±0.85	-0.17	-0.86	-7.18	0.49	0

教師の成長を測る「共通専門能力尺度」の作成
—台湾の大学で働く日本語教師を対象として

項目	天井・床 効果 ($M\pm SD$)	歪 度 (SK)	尖 度 (KU)	G-P 分析 (t 値)	IT 相 関	未 満 指 標 数
る。						
40. 日本語で授業を行い、必要に応じて学生の母語（中国語や台湾語）も有効に使用できる。	3.96±0.84	-0.80	1.18	-8.79	0.50	0
41. 授業活動において、学生に日本語を使うよう促すことができる。	3.99±0.74	-0.47	0.54	-8.52	0.55	0
V 課題（2項目）						
42. 学生の学習状況に応じて、適切な課題を選択できる。	3.97±0.74	-0.20	-0.50	-18.07	0.65	0
43. 適切で明確な基準に基づいて課題を修正できる。	3.99±0.79	-0.45	-0.24	-18.71	0.57	0
VI 学習評価（6項目）						
44. 授業の目的に応じて、筆記試験、実技試験などの評価方法を選択できる。	4.23±0.70	-0.73	0.71	-11.79	0.63	0
45. 学生の出席率や授業態度、練習状況を評価する方法を考慮できる。	4.26±0.72	-1.04	1.43	-10.40	0.48	0
46. 学生の不得意分野や項目を指摘し、学生の日本語能力が向上するよう指導できる。	3.74±0.79	-0.29	0.07	-11.11	0.62	0
47. 学生の聴解、会話、読み、書き、翻訳などの能力を適切に評価できる。	3.80±0.74	-0.29	0.34	-11.11	0.62	0
48. 学生の日本語の誤用を分析できる。	4.14±0.73	-0.47	-0.16	-11.72	0.56	0
49. 学生の誤用に対して、修正及び前向きなフィードバックができる。	4.20±0.72	-0.49	-0.36	-13.80	0.63	0
VII 語彙（3項目）						
50. 学生が文脈から語彙の意味や用法を把握できるよう指導できる。	4.06±0.76	-0.32	-0.61	-15.84	0.59	0
51. 語彙の使用頻度を判断し、頻度の高いものから優先的に指導できる。	3.81±0.82	-0.21	-0.26	-12.65	0.55	0
52. 話し言葉と書き言葉の違いを区別し、学生が適切に使い分けられるよう指導できる。	4.20±0.66	-0.25	-0.76	-11.96	0.53	0
VIII 教育者としての意識（4項目）						
53. どの学生もそれぞれの個性があり、異なる潜在能力を持っていると考えることができる。	4.26±0.71	-0.51	-0.54	-15.28	0.58	0
54. どの学生にも公平に接することができる。	4.32±0.71	-0.64	-0.45	-17.59	0.62	1
55. 仕事への熱意に富み、授業に熱心に取り組もうとする意欲がある。	4.45±0.63	-0.70	-0.49	-18.34	0.56	1
56. 様々な機会や形を通じて、専門的な知識と能力の向上を図ることができる。	4.19±0.76	-0.49	-0.67	-14.21	0.56	0

- (注) 1. 太字：該当指標の判断基準により、不適切と判断された項目
2. 未満指標数：項目分析の6つの指標のうち、基準値を満たしていない指標数の合計
3. 削除線：6つの指標のうち、基準値を2つ以上満たしていない項目を不適切な項目と判断し除外された項目
4. 実際の調査では、TTには中国語版、JTには日本語版を用いて調査した。

54、55) あった。また、歪度、尖度の絶対値は、それぞれ 0.06~1.04、0.01~1.57 であり、基準値未満 ($SK, KU < |\pm 1.50|$) の項目は 1 項目 (項目 12) あった。これらの 3 項目は、回答の分布に少し偏りがあったが、極端な値ではないため、やや不適切なものとし、他の指標と合わせて判断することにした。それ以外の 53 項目は、全て基準値を満たしており、項目の弁別力があることを示している。

(2) G-P 分析

尺度原案の合計得点の上位群 27% と下位群 27% の平均値の差を、 t 検定によって比較した結果、全ての項目において上位群の平均値が有意に高かった ($p < 0.01$)。このことは、全ての項目に良好な弁別力があることを示している。

(3) I-T 相関

各項目と尺度原案との I-T 相関を算出したところ、修正済み項目合計相関が 0.40 未満の項目は 1 項目 (項目 12) であり、この項目は尺度原案との関係が比較的薄く、やや不適切なものとして判断した。それ以外の 55 項目は全て正の相関が見られた。

以上の項目分析により、6 つの指標のうち、基準値を 2 つ以上満たしていない項目 (項目 12) は不適切な項目として除外し、選定された 55 項目を因子分析の対象とした。

4.2. 妥当性 (構成概念妥当性、基準関連妥当性) の検討

尺度の構成概念妥当性を検討するため、欠損値のあるものを除いた調査協力者全体 173 名 (TT127 名、JT46 名) のデータに関して因子分析⁹を行った。初期解を主因子法で求め、固有値 1 以上の因子が 11 抽出された。固有値の落差や因子の解釈しやすさから 6 因子解が

⁹ 本来ならば、TT・JT それぞれの因子構造が同じか否かを比較検討した上で、教師全体の因子分析を行うべきであるが、調査人数に限られる JT のデータ数が少なく、因子分析が行えないため、TT127 名と全体 173 名のデータに対して、それぞれ因子分析を行った。その結果、両方とも 6 因子構造を示し、因子構造が極めて類似していたことから、教師全体は、TT の因子の特徴をよく反映していることが分かった。しかしながら、将来的には、同じ台湾の教育環境で教える TT・JT の共通専門能力の特徴を比較する必要があるため、本研究では、TT・JT を分けず、教師全体の共通因子を見出すことにした。

適当であると考え、抽出因子を 6 因子に設定し、因子分析を行った。因子軸の回転にはプロマックス回転を用い、因子負荷量 0.40 未満の項目や複数の因子に高い負荷量を持つものを除いて段階的に因子分析を行った結果を表 5 に示す。表 5 から、同一因子に 0.50 以上の高い因子負荷量が見られ、また累積寄与率が 54.93%であったことから、本尺度は構成概念妥当性を有すると判断した。各因子をそれぞれ以下のように命名した。

第 1 因子は [28. 学生の積極的な練習や学生同士のやりとりを促す活動計画を立てることができる] [26. 学生の学習意欲や興味を引き出すような学習活動を考え出すことができる] など、相互作用や学習意欲を高める学習活動の考案を示す項目から構成されており、「授業計画」と命名した。第 2 因子は [49. 学生の誤用に対して、修正及び前向きなフィードバックができる] [50. 学生が文脈から語彙の意味や用法を把握できるよう指導できる] [43. 適切で明確な基準に基づいて課題を修正できる] など、適切な評価基準や評価結果に基づく学習指導や肯定的フィードバックを示す項目から構成されており、「学習指導と評価」と命名した。第 3 因子は [11. 学生からの意見に基づいて、自分の授業を反省、検討し、状況に応じて教え方を変更できる] [24. 学生の反応や意見を授業計画に反映できる] など、授業の反省や検討、それに基づく改善を示す項目から構成されており、「授業反省と改善」と命名した。第 4 因子は [30. 学生の関心を引きつけるような方法で授業を開始できる] [35. 授業中、学生を授業に集中させることができる] など、学生の関心を引きつけたり、集中させたりする授業進行に関する項目から構成されており、「授業実践」と命名した。第 5 因子は [4. 学生の日本語学習の動機を理解できる] [2. 学生のニーズによって、達成しようとする学習目標を検討することができる] など、日本語学習の動機や学習者のニーズを示す項目から構成されており、「学習者のニーズ」と命名した。第 6 因子は [54. どの学生にも公平に接することができる] [55.

表 5 「共通専門能力尺度」の因子分析の結果 (N=173)

因子 / 質問項目	1	2	3	4	5	6
第 1 因子「授業計画」(8 項目、$\alpha=0.89$)						
28. 学生の積極的な練習や学生同士のやりとりを促す活動計画を立てることができる。	0.84					
27. 学習目標に沿った授業形式(対面式、個別、ペア、グループなど)を選択できる。	0.80					
38. 学生に様々な練習形態(個人学習、ペアワーク、グループワーク、クラス全体など)を提供できる。	0.74					
26. 学生の学習意欲や興味を引き出すような学習活動を考え出すことができる。	0.73					
29. 日本語を使う場面や方法を考慮した授業計画を立てることができる。	0.70					
17. 学生に適した教材や練習方法を自ら作り出すことができる。	0.68					
25. 学生が今まで学んだ知識を活用できる学習活動を考え出すことができる。	0.67					
39. 絵カードやインターネットの情報、視聴覚教材など多様な教材を活用できる。	0.53					
第 2 因子「学習指導と評価」(8 項目、$\alpha=0.86$)						
49. 学生の誤用に対して、修正及び前向きなフィードバックができる。	0.81					
50. 学生が文脈から語彙の意味や用法を把握できるよう指導できる。	0.78					
48. 学生の日本語の誤用を分析できる。	0.72					
51. 語彙の使用頻度を判断し、頻度の高いものから優先的に指導できる。	0.64					
52. 話し言葉と書き言葉の違いを区別し、学生が適切に使い分けられるよう指導できる。	0.62					
46. 学生の不得意分野や項目を指摘し、学生の日本語能力が向上するよう指導できる。	0.60					
43. 適切で明確な基準に基づいて課題を修正できる。	0.57					
45. 学生の出席率や授業態度、練習状況を評価する方法を考慮できる。	0.50					
第 3 因子「授業反省と改善」(5 項目、$\alpha=0.87$)						
11. 学生からの意見に基づいて、自分の授業を反省、検討し、状況に応じて教え方を変更できる。	0.81					
10. 学生の学習成果に基づいて、自分の授業を反省、検討し、状況に応じて教え方を変更できる。	0.81					
24. 学生の反応や意見を授業計画に反映できる。	0.73					
9. 日本語教育に関連した理論を理解し、自分の授業を反省、検討することができる。	0.73					
13. 計画、実行、反省といった手続きを通して、学生や授業に関する問題点に気づくことができる。	0.69					

因子 / 質問項目	1	2	3	4	5	6
第4因子「授業実践」(5項目、$\alpha=0.85$)						
30. 学生の関心を引きつけるような方法で授業を開始できる。					0.81	
31. 指導案に基づいて柔軟に授業を進め、学生の興味に合わせて進行を調整できる。				0.73		
33. 学生が集中しているかどうかを考慮し、授業活動の種類と時間を適切に配分できる。				0.73		
35. 授業中、学生を授業に集中させることができる。				0.70		
37. 学生が学習ストラテジー(学習テクニック)を適切に使えるようサポートできる。				0.66		
第5因子「学習者のニーズ」(4項目、$\alpha=0.80$)						
3. 学生にとっての日本語学習の意義を理解できる。					0.78	
4. 学生の日本語学習の動機を理解できる。					0.71	
2. 学生のニーズによって、達成しようとする学習目標を検討することができる。					0.71	
16. 学生のニーズや興味、日本語能力に適した教材を選択できる。					0.63	
第6因子「教育者としての意識」(3項目、$\alpha=0.81$)						
54. どの学生にも公平に接することができる。					0.78	
53. どの学生もそれぞれの個性があり、異なる潜在能力を持っていると考えることができる。					0.78	
55. 仕事への熱意に富み、授業に熱心に取り組もうとする意欲がある。					0.70	
尺度全体 (33項目、$\alpha=0.95$)						
寄与率 (%)	37.91	5.37	3.61	3.23	2.72	2.08
累積寄与率 (%)	37.91	43.28	46.89	50.12	52.84	54.93

仕事への熱意に富み、授業に熱心に取り組もうとする意欲がある」など、教育者としての姿勢や態度を示す項目から構成されており、「教育者としての意識」と命名した。

まとめると、台湾の大学の現職日本語教師が考える「共通専門能力」は、授業計画を立てられること(第1因子)、学習指導と評価ができること(第2因子)、授業の省察力を有すること(第3因子)、授業の実践力を有すること(第4因子)、学習者のニーズが把握できること(第5因子)、そして、教育者としてのプロ意識が高いこと(第6因子)、ということになる。さらに、各因子間の相関を算出し、記述統計量とともに表6に示す。表6から、因子間の相関係数は0.49~0.67($p<.01$)であり、全て有意な正の相関が見られた。

また、基準関連妥当性の検討では、「創意工夫に富んだ授業」に関する質問2問を外的基準として、日本語教師の「共通専門能力尺度」の6因子との相関係数を算出し、外的基準の記述統計量とともに表7に示す。外的基準との相関係数が0.80以上であれば強い関連があることを示すが、類似した測定用具であると疑われ、新たに尺度を作成する意味がないとも指摘されるため（小塩 2005）、尺度と外的基準との間の相関は、弱～中程度の有意な関連が望ましいとされている。表7から、この2問の得点は、6因子の得点とそれぞれに、弱～中程度の正の関連が見られ（ $r=0.29\sim0.50$ 、 $p<.01$ ）、両者の関連の強さとしては妥当と解釈できることから、本尺度は基準関連妥当性も有することが確認された。

表6 各因子の記述統計量、及び因子間の相関係数

因子	M	SD	1	2	3	4	5	6
1. 授業計画	3.89	0.65	1.00					
2. 学習指導と評価	4.05	0.57	0.54**	1.00				
3. 授業反省と改善	4.00	0.56	0.61**	0.57**	1.00			
4. 授業実践	3.87	0.59	0.67**	0.62**	0.59**	1.00		
5. 学習者のニーズ	3.90	0.56	0.59**	0.57**	0.53**	0.56**	1.00	
6. 教育者としての意識	4.34	0.47	0.55**	0.63**	0.53**	0.49**	0.53**	1.00

(注) ** $p<.01$

表7 外的基準の記述統計量、及び各因子との相関係数

因子／記述統計量	基準項目 (2問)	
	他の同僚に比べて、私は創意工夫に富んだ授業をする教師である	私は創意工夫に富んだ授業をする教師であると学生から思われている
M (SD)	3.69 (0.79)	3.64 (0.76)
1. 授業計画	0.49**	0.49**
2. 学習指導と評価	0.33**	0.38**
3. 授業反省と改善	0.45**	0.43**
4. 授業実践	0.44**	0.50**
5. 学習者のニーズ	0.39**	0.38**
6. 教育者としての意識	0.29**	0.34**

(注) ** $p<.01$

4.3. 信頼性（内的整合性、再検査信頼性）の検討

信頼性を表す係数の値は0.70以上が望ましいとされている。クロンバックの α 係数は、尺度全体で0.95、各因子でそれぞれ0.89、0.86、

0.87、0.85、0.80、0.81 であり（表 5 参照）、全て 0.80 以上の高い値が得られたことから、本尺度は内的整合性が高いことが確認された。また、再テスト法による再検査信頼性係数は、尺度全体で 0.85、各因子でそれぞれ 0.79、0.67、0.76、0.86、0.73、0.83 ($p<.01$) であった。第 2 因子「学習指導と評価」($r=0.67$) は、基準値の 0.70 よりやや低かったが、全体としては 0.85 という強い相関が見られ、本尺度の安定性も確認された。

5. 本尺度の活用と今後の課題

本研究は、日本語教師の成長を測る「共通専門能力尺度」を作成するため、台湾の大学で働く日本語教師を対象に質問紙調査を二回実施し、その信頼性と妥当性を検討した。作成した 6 因子 33 項目からなる「共通専門能力尺度」は、内的整合性、安定性の観点から十分な信頼性があることが確認された。また、因子分析の結果から構成概念妥当性が確保され、外的基準との有意な正の関連から基準関連妥当性も確認された。以上より、本尺度は信頼性と妥当性を有しており、日本語教師の成長を測る自己省察ツールとして活用できることが示された（日本語版尺度は表 5 参照、中国語版尺度は巻末資料参照）。

本尺度は、担当科目によらず、五技能に関連する授業（聴解・会話・読解・作文・翻訳）を教える全ての日本語教師が利用でき、また、簡便かつ短時間で繰り返し授業の実践を振り返ることもできるといった特徴がある。教師が自らの「共通専門能力」、すなわち、5 つの力（計画力、実践力、指導・評価力、省察力、ニーズ把握力）とプロ意識を、本尺度を利用して定期的に評価することにより、足りない専門能力や達成度の変化を踏まえて、能力の維持や改善を行い、課題を焦点化して自己成長に努めることに貢献できる。本尺度は、各大学のカリキュラムや各教師の状況に合わせて、必要な項目を取り上げて利用できるが、実際の担当科目に照らしながら、「五

技能別専門能力尺度」(顔 2020)と併用することによって、より詳細な状態の把握が可能になるだろう。

また、本研究では、顔(2017)とGan(2018)が開発した日中両言語による尺度の原案を用いて、量的手法による信頼性と妥当性の検討を行った。これら一連の研究を通じて、台湾の日本語教育で初めて教師の「共通専門能力」を測る自己評価尺度を作成し、さらに、実用性の観点からノンネイティブ教師の台湾人教師も、ネイティブ教師の日本人教師も利用できることに意義があると考えられる。今後は、継続的にデータを蓄積し、日本語教師の成長の特徴を明らかにしながら、適切な測定の間隔など、より具体的な活用方法について提案していくことが課題である。

引用文献

(一) 日本語

飯野令子(2010)「日本語教師の『成長』の捉え方を問う—教師のアイデンティティの変容と実践共同体の発展から」『早稲田日本語教育学』5、1-14.

岩淵千明(編著)(1997)『あなたもできるデータの処理と解析』福村出版.

内田智宏・上埜高志(2010)「Rosenberg 自尊感情尺度の信頼性および妥当性の検討—Mimura & Griffiths 訳の日本語版を用いて—」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』58(2)、257-266.

内山喜代成(2016)「台湾成人日本語教育機関における初任教師の教室観の形成」『リテラシーズ』19、17-34.

岡崎敏雄・岡崎眸(1997)『日本語教育の実習：理論と実践』アルク.

岡田謙介(2011)「クロンバックの α 係数とは何だったのか：信頼性係数のレビューと実データ分析」『専修人間科学論集 心理学篇』1、91-98.

小塩真司(2005)『研究事例で学ぶ SPSS と Amos による心理・調査

データ解析』東京図書.

加藤由香里 (2014) 「日本語教師の実践交流コミュニティによる専門的成長の支援」『教育メディア研究』20(2)、35-44.

Gan, K. (2018) 「日中両言語による教師成長尺度の開発—台湾の大学で働く日本語教師を対象として—」『BOOK OF ABSTRACTS Venezia ICJLE 2018 平和への対話 Dialogue for Peace (ヴェネツィア 2018 年日本語教育国際研究大会要旨集)』374-375.
<<https://www.eaje.eu/media/0/myfiles/icjle2018/icjle-2018-book-of-abstracts.pdf>> (2020 年 9 月 1 日)

顔幸月 (2020) 「教師の成長を測る『五技能別専門能力尺度』の開発研究—台湾人日本語教師用の中国語版尺度の検討—」『台湾日本語文學報』47、125-149.

清田洋一 (2016) 「英語教師の自律的な省察を支援する授業改善の取り組み」『言語教師教育』3(1)、36-55.

清水裕子 (2005) 「測定における妥当性の理解のために—言語テストの基本概念として—」『立命館言語文化研究』16(4)、241-254.

小林浩明 (2008) 「教師教育と教師の成長」『北九州市立大学国際論集』6号、47-58.

近藤裕美子 (2015) 「教師ポートフォリオ作成ワークショップ—自律的、主体的に学ぶ教師の支援を目指した教師研修のデザイン—」『際交流基金日本語教育紀要』第11号、113-125.

JACET 教育問題研究会 (2010) 『英語教員の質的水準の向上を目指した養成・研修・評価・免許制度に関する統合的研究』平成21年度科学研究費補助金基盤研究 (B) 研究成果報告書.
<http://www.waseda.jp/assoc-jacetedu/publication_archives_j.htm> (2020 年 9 月 1 日)

JACET 教育問題研究会 (2012) 『教師の成長に関わる枠組みの総合的研究』平成23年度科学研究費補助金基盤研究 (B) 研究成果報告書.

<http://www.waseda.jp/assoc-jacetedu/publication_archives_j.htm> (2020年9月1日)

JACET 教育問題研究会 (編) (2014) 『成長のための省察ツール 言語教師のポートフォリオ』 JACET 教育問題研究会 .
<http://www.waseda.jp/assoc-jacetedu/publication_archives_j.htm> (2020年9月1日)

立元真・東迫健一・富岡直美・川越雅彦・徳田公威・中岡嵩・川口直 (2018) 「小学校教諭の生徒指導領域における教職スキルの自己評価尺度の作成」『宮崎大学教育学部紀要教育科学』90、13-22.

中村陽人 (2009) 「構成概念妥当性の検証方法に関する検討—弁別的証拠と法則的証拠を中心に—」『横浜経営研究』30(1)、203-219.

藤井義久 (2011) 「教員資質能力自己評価尺度の開発」『リベラル・アーツ』5号、1-12.

文野峯子 (2010) 「教師の成長と授業分析」『日本語教育』144号、15-25.

三上明洋 (2015) 「英語教師の成長を促す自己評価チェックリストの提案」『The Language Teacher』39(5)、19-22.

横溝紳一郎 (2000) 『日本語教師のためのアクション・リサーチ』凡人社.

吉住香織 (2018) 「教職課程履修生の省察と成長に関する考察—模擬授業指導への『言語教師のポートフォリオ』の活用—」『言語教師教育』5(1)、27-46.

頼羿廷 (2013) 「台湾における教員評価に関する考察:『試行』の意義と課題」『国際教育』19、27-41.

(二) 中国語

呂鍾卿・林生傳 (2001) 「國民小學教師專業成長指標及現況之研究」『國立高雄師範大學教育學系教育學刊』17、45-64.

吳清山・林天祐 (2001) 「教育名詞: 德懷術」『教育研究月刊』92、127.

林碧芳・邱皓政(2008)「創意教學自我效能感量表之編製與相關研究」
『教育研究與發展月刊』4(1)、141-170.

桑顯舜・林淑楞(2019)「運用德懷術建立國小教師基本科學能力之評
量要項」『師資培育與教師專業發展期刊』12(1)、29-58.

教育部(2006)『試辦中小學教師專業發展評鑑宣導手冊』教育部.

教育部統計處(2016)『大專校院各校科系別概況 104 學年度
(2015-2016)』教育部統計處.

<http://depart.moe.edu.tw/ED4500/News_Content.aspx?n=5A930C32CC6C3818&sms=91B3AAE8C6388B96&s=159044407A762F30>
(2020年9月1日)

曾憲政・張新仁・張德銳・許玉齡・馮莉雅・陳順和・劉秀慧(2007)
『中小學教師專業發展評鑑規準之研究』國立新竹教育大學(台
灣教育部委託研究).

顏幸月(2017)「大學日語教師專業成長指標(中文版)建構之研究」
『世新日本語文研究』第九期、27-50.

(三) 英語

Newby, D., *et al.* (2007) *European Portfolio for Student Teachers of Languages: A reflection tool for language teacher education. European Centre for Modern Languages. Council of Europe.*

謝辞

本研究を進めるにあたり、JACET 教育問題研究会に J-POSTL の使用についてご快諾いただきました。また、調査の実施に際して、台湾の 14 大学の先生方に多大なるご協力を賜りました。さらに、本稿の執筆にあたり、匿名査読者の先生方から貴重なコメントをいただきました。この場を借りて、すべての方々に感謝の意を表します。ありがとうございました。なお、本研究は台湾科技部の研究補助による研究成果の一部です(計画名称: 大學日語教師專業成長之研究(II)、計畫編號: MOST 106-2410-H-128-017)。

<資料> 中文版「共通專業知能量表」(6個分量表 33個題項)

一. 課程計劃 (8 題)
28. 能擬訂促進學生積極練習或學生間互動的活動計畫。 27. 能按照學習目標選擇授課型態(面對面、個別、兩人、團體等)。 38. 能提供學生各式各樣的練習型態(個人、兩人一組、小組、全班等)。 26. 能設計引發學生學習意願或興趣的學習活動。 29. 能擬訂考量到日語使用的場合或方法的教學計畫。 17. 能自己設計適合學生的教材或練習方法。 25. 能設計讓學生應用至今所學知識的學習活動。 39. 能善用圖卡、網路資源、視聽覺教材等多元教材。
二. 學習指導與評量 (8 題)
49. 能修正學生的錯誤,並給予正面的回饋。 50. 能指導學生從前後文掌握詞彙的意思或用法。 48. 能分析學生的日語錯誤。 51. 能判斷詞彙使用頻率的高低,並從頻率高的詞彙優先指導。 52. 能區別口語與書面語的不同,並指導學生恰當地區分使用。 46. 能指出學生不擅長的領域或項目,指導學生提升日語能力。 43. 能根據適當且明確的標準批改作業。 45. 能考量到學生出席率、上課態度或練習狀況來進行評量。
三. 教學反省與改善 (5 題)
11. 能根據學生的意見,反省、檢視自己的教學,並依狀況改變教法。 10. 能根據學生的學習成果,反省、檢視自己的教學,並依狀況改變教法。 24. 能將學生的反應或意見反映在教學計畫中。 9. 能了解日語教學的相關理論,並反省、檢視自己的教學。 13. 能藉由計畫、實行、反省等步驟,發現與學生或課程相關的問題。
四. 教學實踐 (5 題)
30. 能以吸引學生關注的方式開始授課。 31. 能根據教案靈活彈性授課,並配合學生興趣進行調整。 33. 能考量學生的注意力集中與否,適當分配授課活動的類型與時間。 35. 在授課時能讓學生專心上課。 37. 能協助學生適當運用學習策略(學習技巧)。
五. 學習者的需求 (4 題)
3. 能了解學生學習日語的意義。 4. 能了解學生學習日語的動機。 2. 能根據學生的需求,檢討欲達成的學習目標。 16. 能選擇符合學生需求、興趣或日語能力的教材。
六. 教育者的專業意識 (3 題)
54. 能公平對待每位學生。 53. 相信每位學生都是獨特的,具有不同的潛能。 55. 富有工作熱忱,願意投注心力於教學工作。

(註) 題號同表 5, 為原量表草案之題號。