

話す訓練に関する日本語教師の意識

川崎, ひとみ
九州大学大学院比較社会文化学府

<https://doi.org/10.15017/4494554>

出版情報：比較社会文化研究. 13, pp.96-106, 2003-03-31. 九州大学大学院比較社会文化研究科
バージョン：
権利関係：



話す訓練に関する日本語教師の意識

カワ サキ ヒ ト ミ
川崎ひとみ

1. はじめに

どのような言語であっても、社会生活を営む人間の間で行われるコミュニケーションの媒介として、話すことは重要な技能である。日本語教育においても、その重要性は教師はもちろん学習者もよく認識しており、何とか話す技能を身につけさせよう、また身につけようと、日々の教室活動の中で共に話す活動に取り組んでいる。

話す活動と一口に言っても、学習者のニーズやレベルや教育環境等が違えば、当然現場によってその内容は多様なものとなる。そのため、話す能力へのイメージや指導法や評価法にいたるすべての面で、その定義は教師によって異なりをみせる。話すことに関する定義が異なるということは、話す訓練自体のとらえ方も教師によって異なると考えられる。

一般的に、話す訓練の最終的な目的は学習者の話す能力が向上すること、つまり学習者がうまく日本語で話せるようになることである。その最終目的を果たすための教師自身の目的は、話す指導をうまく行うことであるといえる。カリキュラム内の会話という時間を一任された教師は、話す指導をうまく行うために学習者のことを考慮した授業内容を考え、教材もできる限りの工夫をする。そして授業後には、当然各教師がうまくいった、またはうまくいかなかった、などと自分なりに評価する。日々の授業に追われている現場教師には、めいめいの基準で判断したことについて、例えば同僚と意見を交わしたり、実際にどうすればうまくいくのかということを検証したりする機会はなかなか持てないのが実情である。

では、実際に授業を運営する立場である教師個人個人は、そもそもどのような授業を話す訓練だと思っているのか。話す指導をうまく行うということ、どのような基準で判断しているのか。どうすれば話せるようになるのかという

ことについて、教師の確固たる考えはあるのか。

本研究は話す訓練に関するこうした疑問から、話す訓練について教師個人個人がどのような信条に基づき、実際にどのように行っているのかということ調査することを目的とする。得られた調査結果は、現場教師間に共通する問題認識および非認識が存在するのか、その問題認識および非認識がどこから生まれてくるのか、という観点で考察する。それにより、日本語教育における話す訓練に関する現状を把握し、問題点を指摘できると考えるからである。

本研究で得られた結果をもとに、日本語教育において話す指導がよりよく行われていくための提案を試みたい。

2. 先行研究概観

2-1 教師に関する調査・研究

教室活動の参加者に関わる近年の研究としては、教師への関心以上に学習者への関心が様々な領域において高まってきたのが実情である。しかし、教室に限って言うならば、授業内容を決定するのは教師なのであり、教師こそが学習者の言語習得をコントロールする大きな要因となる。

これまでの教師研究の分野では「教師の教授知識、教授信条、教授能力、教師観、指導観」に関する報告が行われてきた。

例えばネウストプニー (1995) は、アメリカの社会心理学者S・F・クラシェンの理論を教授能力にもあてはめることができるとし、オーストラリアで行われた蘇舛見 (1981) の実態調査¹⁾による報告を例に、「教師は、訓練、つまりクラシェンが言った『学習』の有無にかかわらず、無意識のうちに『習得』した教授法を使っているということ」を明らかにした。そして「日本語教師の教育観および基本的な態度は、彼らの社会生活の経験、教育界一般の風潮、他の外国語教授法の影響、学生からの要請、またTESOLや

1) 蘇舛見 (1981) の実態調査では、1年間の徹底的な教員訓練を受けた日本語教師の中に、勧められた教授法とは正反対の教授法を使用する人もいれば、語学の教員訓練を全く受けていなくても最新式の教授法を採用する人もいるという結果が出た。

TEFLの理論, 日本語教授法の研究会や研修など, 種々の無意識的な習得や, 意識をとまなう学習のプロセスを通して養われるものである」と, ネウストプニーは指摘している。

Richards and Lockhart (1994) は, 問題に留意し評価しそれを調整していく教師の行動が, 教師が個人的に持っている実践的知識や指導観や教授信条等に反映しているということを報告している。

Woods (1991) は, 教師の指導スタイルや教師が行う「意思決定 (decision-making) ²⁾」が, 教師が個人的に持っている信条と対応しているということを報告している。

これらから, 各教師が話す訓練において実際にどのように行っているのかを, 話す訓練についての教師個人個人の信条を探ることで, ある程度窺い知ることができるだろう。

2-2 信条に関する調査・研究

論文によって「BELIEFS」「belief」「ビリーフ」「信条」「信念」など, 用語の用いられ方がそれぞれ異なる³⁾。本研究では「話す指導に関わる様々な側面について, 意識的・無意識的に教師が思っていることや信じていること」と定義し, 「信条」という用語を用いることにする。

教師の信条を探ることを目的とした従来の研究は, 教師が指導をどのように行うかを理解するためには, 授業における教師の行動の根拠をなす考え方や思考過程を調べることが必要であるという観点で行われている。

例えばRichards and Lockhart (1994) や Kindsvatter, Wilen, and Ishler (1988) は, 指導内容や過程, カリキュラムや教師の仕事などに関して教師が抱いている目標や価値や信条がどのように由来しているのかを報告している。

しかし, このような研究では, 教師の信条が様々なところから由来しているということが明らかにされるにとどまっただけで, 信条の形成に関する調査・研究はなされていない。特に日本語教育においては, 教師の信条に関する調査・研究の報告は少ない。

また従来の研究では, 調査の際にHorwits (1987) の提案したBALLI: Beliefs About Language Learning Inventoriesを援用することが多い。しかし本研究は, 教師の信条が学習者の言語学習にどのような影響を与えるかということの

調査とは異なるため用いない。

3. 調査の概要

3-1 調査目的

本研究の調査目的は, 「現場教師が話す訓練について意識的・無意識的に持っている信条が何に基づいているのか」という点を明らかにすることである。

また, 本研究では教師の信条の形成に, 特に教授体験の質の違いが影響しているのではないかという仮説をたてる。そこで分析にあたっては, 進学目的の有無, 教育環境の違い, レベル (初級・中級・上級) の違い, という3つの教授体験が信条形成にどのような影響を与えているかという視点に基づいて行う。

3-2 調査対象

アンケートの対象者 (回収できたもの) は, 4つの日本語教育環境⁴⁾ (以下A, B, C, Dとする) における日本人教師41名である。調査は2001年9月~10月にかけて実施した。なお, 回収率は85.4%であった。対象者41名の詳細は以下のとおりである。

・進学目的の有無別

- a. 大学進学への予備教育を主な目的としている教育環境: A (18名), B (15名)
- b. 大学進学への予備教育を主な目的とはしていない教育環境: C (6名), D (2名)

・レベル別

初級17名, 中級12名, 上級11名, 不明1名

3-3 調査方法

アンケートは次の4部から成る。

- I 教えている教育環境について尋ねる項目
- II 話す活動, 話す指導に対する一般的な見解について尋ねる項目
- III 教師個人が話す指導の実践現場でどのような考えを持っているのか, ということを探るための項目
- IV 話す能力, 話す活動, 話す指導についての教師の信条

2) 教師は絶えず多様な選択肢に直面し, その中から特定の目標に最も合ったものを選択することが求められている。教師が選択した内容は, 意思決定と呼ばれる (Kindsvatter, Wilen, and Ishler 1988)。

Richards and Lockhart (1994) によると, 「指導は, 非常に多くの個人的な意思決定を含んでいる」。

3) 板井 (1997) (1999) (2000) や岡崎 (2001) は「BELIEFS」を用いている。新里 (2000) は「信条」を用いている。児島 (1992) は「belief」を用いている。山田・丸山 (1993) では山田が「信条」, 丸山が「ビリーフ」を用いている。Gehrtz三隅・才田 (1993) は「信念」を用いている。

4) ご協力くださった4つの日本語教育環境名は, 環境別の結果を出す為ここでは伏せさせていただく。

を採るための項目

今回の調査では、Ⅳの話す訓練に関する教師の信条を調べることが主な目的である。したがって、結果を分析・考察するにあたってはⅣを中心にいき、Ⅰ、Ⅱ、Ⅲについては特徴的な結果が見られたものに関して考察する。

Ⅳでは、話す訓練についての現場教師の信条が何に基づいているのかを調べるために、現場教師によって原因として強く信じられている信条を探りたい。そこで、要因をどこに求めているかという視点で信条を分類すると、以下の4つのタイプに収斂できる。

*【教師に要因があるとする信条】

例えば、教師の指導技術不足、工夫不足、勉強不足、マネジメントの悪さなどに要因があるとする信条。

*【学習者に要因があるとする信条】

例えば、学習者本人の学習態度、自信、性格などに要因があるとする信条。

*【教育環境に要因があるとする信条】

例えば、クラスの人数、教室設備、カリキュラムなどに要因があるとする信条。

*【教材に要因があるとする信条】

例えば、レベルにあう教材や話す活動に適した教材の不足、学習者の興味・関心を引く教材の不足などに要因があるとする信条。

Ⅳの質問文のうち、原因についての信条を探る質問はこの4要因別に作成する。また、質問文は例えば「学習者が話せない原因は教師にあると思いますか」のように直接的な質問で聞くようなことはしない。これは教師の本心や無意識の部分の信条があらわれにくいと考えられるし、また人によって回答しにくいなどの理由も考えられるからである。本研究では、現場教師の信条を調査するにあたって具体的な内容の質問文を作成する。

質問文の内容は大きく6分野に分けられる。一つ目は「話す訓練の成功／不成功に影響する原因についての教師の信条」に関わるものである。話す訓練の成功／不成功には、例えば、教授経験、教師の自信、学習者の話す能力・性格・積極性、クラス内の学習者間のレベル差、クラスの雰囲気（国籍による等）、教材のトピック、などが関係すると考えているかどうかをきくものである。二つ目は「話せない原因についての教師の信条」に関わるものである。話せない原因には、例えば、教師の技量・経験・性格・学習者との相性、授業の準備不足、学習者の性格・個人的能力、学習者自身の学習動機、授業方針・カリキュラム、教室環境、他教師とのコミュニケーション不足、指導に関わ

る疑問や問題点を相談したり研究会をしたりする等の機会不足、参考にできる教材不足、レベル別の教科書の不足、学習者の興味をひくトピックの教材不足、などが関係すると考えているかどうかをきくものである。三つ目は「話す訓練の必要／不必要を判断する基準についての信条」に関わるものである。例えば、話す訓練の必要／不必要を学習段階で判断しているか、教育目的で判断しているか、学習者の意欲で判断しているか、などをきくものである。四つ目は「話す訓練を目的とする時間内での学習者による誤りの訂正についての信条」に関わるものである。例えば、訂正の必要／不必要を訂正対象の種類・学習者の個人要因・タスク等で区別しているか、適切／不適切な訂正について区別しているか、訂正の方法について一定の考えを持っているか、訂正に適した時期や頻度について一定の考えを持っているか、などをきくものである。五つ目は「技能（正確さ／流暢さ）についての信条」に関わるものである。例えば、発音を重視するか、文法的な正確さ／流暢さを重視するか、敬語を重視するか、などをきくものである。六つ目は「話す訓練の指導についての信条」に関わるものである。例えば、正確さ／流暢さを目指す活動をどのように考えているか、正確さ／流暢さのどちらを重視すべきかはレベル毎に違うと考えているか、コミュニケーション・ストラテジーの指導をすべきであると考えているか、発音指導を徹底すべきであると考えているか、などをきくものである。

なお、実際のアンケート上ではⅣの質問文は上記の一～六の順ではない。前後の質問内容により回答に影響がでないように配慮し、順番を入れ替えて作成した。Ⅳの項目数は全51項目である。Ⅳの項目で、【教師要因】についての信条は問19, 28, 32, 39, 42, 47, 56, 64, 【学習者要因】についての信条は問21, 38, 43, 51, 54, 58, 59, 63, 【教育環境要因】についての信条は問23, 34, 35, 44, 67, 【教材要因】についての信条は問24, 30, 41, 46, 52, 60である。使用したアンケートのうちⅣについては付録に添付している。

アンケートは無記名式で、回答の形式はアンケートのⅠ、Ⅱ、Ⅲでは教師個人の理由や意見が書けるように一部自由回答形式のスペースを設けた項目もあるが、全体としては各項目の選択肢の中から選んでもらう選択回答形式を採用した。Ⅳでは、それぞれの項目が回答者自身の意見とどの程度一致するかを「そうである(1)」「どちらかといえばそうである(2)」「どちらかといえばちがう(3)」「ちがう(4)」の4段階の回答から選択してもらった形式を採用した。回答にあたっては、担当しているクラスから、初級、中級、上級のうち1つを選び、そのクラスの学習者の場合を想定して回答してもらった。

3-4 分析方法

調査結果を分析するにあたっては、まずアンケートのIV全体の回答傾向をみる。それから調査目的であげたように、進学目的の有無、教育環境の違い、レベル（初級・中級・上級）の違い、という教授体験の質の違いが教師の信条形成にどのような影響を与えているかをみる。それぞれの教授体験が教師の信条形成に与える影響の差は、先にあげた【教師要因】【学習者要因】【教育環境要因】【教材要因】の4つの要因のうち、現場教師によってどれが要因として強く信じられているか、または信じられていないのかということ調べることで得られると考える。そこで、IV全体の回答と、それぞれの教授体験別に、4つの要因のうち、強く信じられている信条と信じられていない信条の回答分布の傾向を調べる。すなわち、「そうである」～「ちがう」に至る4段階での回答のばらつき具合をみることで、それぞれの教授体験の違いが4つの要因に与える影響の有無も見てとれると考えるため、統計的手法としてはカイ二乗検定を用いた。

詳しい分析方法としては、まずそれぞれの教授体験別に、IVの回答を4つの要因別に集計し、強く信じられている信条と信じられていない信条の回答分布の傾向をカイ二乗検定を用いて検証する。その結果、有意差⁵⁾が認められれば、その教授体験は4要因についての信条に影響を与えていると考える。さらに、4要因についての信条それぞれの特徴を把握するために、調整化残差⁶⁾を計算しその値を吟味する。その結果、特徴的な箇所が見られたものを明らかにする。

4. 調査の結果と考察

4-1 全体の回答傾向

IV全体の回答傾向の特徴を見るために回答の分布傾向を検証し、調整化残差の値を算出した(表1)。その結果、現場教師全体の信条の中では、特に【教育環境要因】について強く信じられていることがわかった。すなわち、現場教師は話す訓練に関して【教育環境要因】に問題があると思う傾向にあることが窺える。

表1 IV全体の回答における調整化残差⁶⁾の算出結果

教師要因	学習者要因	教育環境要因	教材要因
-1.15	0.26	2.41*	-1.28

*2以上のものは特徴的な箇所である。

次に、話す訓練に対する教師の信条の中で、教師が最も強く信じている信条と信じていない信条を調べるため、IVにおける4つの教育環境の回答合計の平均値をだした。調査事情上「そうである(1)」～「ちがう(4)」のうち、回答が1に近ければ近いほど教師によって信じられている信条だと考え、4に近ければ近いほど教師によって信じられていない信条だと考える。表2は平均値が1に近いもの、つまり強く信じられている信条の上位6つをあげ、結果をあらわしたものである。表2より、教師が強く信じている信条の上位6つの中に【教育環境要因】についての信条が2つ入っていることに気づく。「人数が多いとペアやグループでの活動は指導が行き届かない(問34)」と「カリキュラムの中で話す活動に割くことができる時間が少なすぎる(問67)」という信条である。すなわち、現場教師は話す訓練に関して【教育環境要因】について何らかの問題があると思う傾向にあるといえる。

表2 強く信じられている信条

項目		平均値
問34	人数が多いとペアやグループでの活動は指導が行き届かない。【教育環境要因】	1.63
問18	ドリル練習では発音や形式面の誤りは訂正すべきである。	1.83
問32	自分で教材を工夫する教師は話す活動をうまく行う。【教師要因】	1.84
問33	上級レベルになってからの発音矯正は難しい。	1.85
問67	カリキュラムの中で話す活動に割くことができる時間が少なすぎる。【教育環境要因】	2.07
問60	学習者の日常に深く関わる教材があれば話す訓練はうまくいく。【教材要因】	2.1

次の表3は、平均値が4に近いもの、つまり信じられていない信条の上位6つをあげ、結果をあらわしたものである。表3より、現場教師は話す訓練を早くから始めた方がいいと思っていることがわかる。また、4要因についての信条のうち【教育環境要因】についての信条のみ入っていないことから、【教育環境要因】についての信条は逆に信じられているということがいえる。表2の結果と同様、現場教師は話す訓練に関して【教育環境要因】について何らかの問題があると思う傾向にあることが窺える。

5) p<0.05 (有意差あり) 統計処理は内田(1997)を参照。

6) 調整化残差は、平均0、標準偏差1の正規分布に近似的にしたがう性質のため、算出された調整化残差が2以上のものは特徴的な箇所であるとみなされる。

表3 信じられていない信条

項目		平均値
問50	話す訓練を始めるのは中上級レベルからでよい。	3.54
問54	初級レベルのクラスでは話す活動は難しい。 【学習者要因】	3.27
問57	話す能力は自然に身につくものである。	3.27
問39	話す訓練の指導には自信があるが、学習者の気持ちがわからない。 【教師要因】	3.18
問48	話す訓練では日本語母語話者と同レベルの発音を目指すべきである。	3.18
問52	指導の詳しい手順が決められていれば話す訓練はうまくいく。 【教材要因】	3.03

4-2 進学目的の有無が、

4つの要因に与える影響の有無

進学目的である教育環境（a）と進学目的ではない教育環境（b）という教授体験の違いは、現場教師の4要因についての信条に影響を与えているのであろうか。

進学目的である教育環境（a）と進学目的ではない教育環境（b）のそれぞれを検証したところ、進学目的である教育環境（a）はp値=0.02となり有意差が認められたが、進学目的ではない教育環境（b）はp値=0.71となり有意差は認められなかった。すなわち、進学目的である教育環境（a）という教授体験は現場教師の4要因についての信条に影響を与えるのに対し、進学目的ではない教育環境（b）という教授体験は現場教師の4要因についての信条には影響を与えないといえる。

さらに進学目的である教育環境（a）の場合、算出した調整化残差の値（表4）より、現場教師の信条の中では、特に【教育環境要因】について強く信じられていることがわかった。すなわち進学目的である教育環境にいる現場教師は、話す訓練に関して【教育環境要因】に問題があると思う傾向にあることが窺える。

表4 進学目的である教育環境における調整化残差の算出結果

教師要因	学習者要因	教育環境要因	教材要因
-1.2	-0.11	3.08*	-1.5

*2以上のものは特徴的な箇所である。

次に、IVの項目を4要因についての信条別に分け、進学目的の有無で比較した。検証の結果、進学目的の有無（a/b）で有意差が認められた項目は、【教師要因】についての信条の「学習者との相性が悪ければ話す訓練はうまくいかない（問64）」、【教育環境要因】についての信条の「人数が多いとペアやグループでの活動は指導が行き届かない（問34）」、【教材要因】についての信条の「現在使用

している教材では話す訓練はうまくいかない（問30）」の3つだった（表5）。これら3信条に共通していえることは、どの信条でも進学目的である教育環境（a）の教師によって強く信じられているということである。この結果からも、進学目的である教育環境という教授体験が教師の信条に与える影響は大きいということが窺える。

表5 進学目的の有無（a/b）で有意差が認められた項目

問64 学習者との相性が悪ければ話す訓練はうまくいかない	問34 人数が多いとペアやグループでの活動は指導が行き届かない
【教師要因】	【教育環境要因】
強く信じている	強く信じている
58.3%	78.0%
2.8%	7.3%
信じていない	信じていない
25%	2.4%
13.9%	12.2%
p値=0.047	p値=0.0002

問30 現在使用している教材では話す訓練はうまくいかない

【教材要因】	a	b
強く信じている	39.5%	0.0%
信じていない	42.1%	18.4%
p値=0.05		

4-3 教育環境の違いが、

4つの要因に与える影響の有無

A, B, C, D, それぞれの教育環境における教授体験の違いは、現場教師の4要因についての信条に影響を与えているのであろうか。

A, B, C, Dのそれぞれの教育環境別に検証したところ、A教育環境だけがp値=0.006となり有意差が認められた。しかし他の3つの教育環境では、B教育環境はp値=0.41, C教育環境はp値=0.9, D教育環境はp値=0.34となり有意差は認められなかった。すなわち、A教育環境においては現場教師の4要因についての信条に影響を与えるといえる。

さらに、A教育環境において4要因についての信条のうち、どの要因が最も信じられているのかを見るために調整化残差の値を算出した（表6）。その結果、特に【教育環境要因】について強く信じられていることがわかった。すなわちA教育環境にいる教師は、話す訓練に関して【教育環境要因】に問題があると思う傾向にあることが窺える。

表6 A教育環境における調整化残差の算出結果

教師要因	学習者要因	教育環境要因	教材要因
-1.9	-0.59	3.44*	-0.48

*2以上のものは特徴的な箇所である。

次に、IVの項目を4要因についての信条別に分け、A, B, C, Dのそれぞれの教育環境別で比較した。検証の結果、A, B, C, Dの教育環境で有意差が認められた項目

は、【教師要因】についての信条の「学習者との相性が悪ければ話す訓練はうまくいかない(問64)」、【教材要因】についての信条の「話す活動が成功するか否かは教材のトピックによる(問46)」、【学習者要因】についての信条の「活動に意欲を持って取り組むかどうかは学習者本人の要因によるところが大きい(問21)」、「学習者にとっての最大の関心事は試験の結果や成績である(問59)」、【教育環境要因】についての信条の「人数が多いとペアやグループでの活動は指導が行き届かない(問34)」、「カリキュラム上で言語運用力の養成は見過ごされている(問44)」の6つだった(表7)。問64以外の5つの信条に共通していることは、A教育環境の教師によって最も強く信じられているということである。また、6つの信条に共通していることは、C教育環境の教師はすべての信条において信じていないということである。すなわち、A教育環境という教授体験が教師の信条に与える影響は大きい、C教育環境という教授体験が教師の信条に与える影響はほとんどないということが窺える。

表7 A, B, C, D教育環境間で有意差が認められた項目

問64 学習者との相性が悪ければ話す訓練はうまくいかない

【教師要因】	A	B	C	D
強く信じている	27.8%	30.6%	0.0%	2.8%
信じていない	22.2%	2.8%	11.1%	2.8%

p値=0.01

問46 話す活動が成功するか否かは教材のトピックによる

【教材要因】	A	B	C	D
強く信じている	40.0%	12.5%	5.0%	5.0%
信じていない	5.0%	25.0%	7.5%	0.0%

p値=0.004

問21 活動に意欲を持って取り組むかどうかは学習者本人の要因によるところが大きい

【学習者要因】	A	B	C	D
強く信じている	39.0%	19.5%	4.9%	4.9%
信じていない	4.9%	17.1%	9.8%	0.0%

p値=0.025

問59 学習者にとっての最大の関心事は試験の結果や成績である

【学習者要因】	A	B	C	D
強く信じている	31.7%	17.1%	0.0%	4.9%
信じていない	12.2%	19.5%	14.6%	0.0%

p値=0.009

問34 人数が多いとペアやグループでの活動は指導が行き届かない

【教育環境要因】	A	B	C	D
強く信じている	43.9%	34.1%	4.9%	2.4%
信じていない	0.0%	2.4%	9.8%	2.4%

p値=3E-04

問44 カリキュラム上で言語運用力の養成は見過ごされている

【教育環境要因】	A	B	C	D
強く信じている	35.9%	20.5%	0.0%	2.6%
信じていない	10.3%	17.9%	10.3%	2.6%

p値=0.034

4-4 レベルの違いが、4つの要因に与える影響の有無
初級, 中級, 上級というレベルにおける教授体験の違いは、現場教師の4要因についての信条に影響を与えているのであろうか。

初級, 中級, 上級というレベル別に検証したところ、初級は p値=0.19, 中級は p値=0.22, 上級は p値=0.55となり、すべて有意差は認められなかった。すなわち、初級, 中級, 上級というレベルにおける教授体験の違いは、現場教師の4要因についての信条に影響は与えないといえる。

次に、IVの項目を4要因についての信条別に分け、レベルの違いで比較した。検証の結果、初級, 中級, 上級というレベルで有意差が認められた項目は、【教師要因】についての信条の「話す訓練がうまくいかないのは、教師の技術不足が要因であることが多い(問42)」、【学習者要因】についての信条の「学習者にとっての最大の関心事は試験の結果や成績である(問59)」、【教育環境要因】についての信条の「話す訓練の指導方法について他の教師と話し合う機会がない(問23)」の3つだった(表8)。問23は初級の教師によって最も強く信じられているものの上級の教師にも強く信じられていることがわかる。すなわち、3つの信条に共通していることは、上級の教師によって強く信じられているということである。この結果から、学習者の学習段階が上がるにつれて、教師は話す訓練に対して何らかの問題意識を持っているのではないかということが窺える。

表8 初級, 中級, 上級間で有意差が認められた項目

問42 話す訓練がうまくいかないのは、教師の技術不足が要因であることが多い

【教師要因】	初級	中級	上級
強く信じている	27.5%	12.5%	27.5%
信じていない	15.0%	17.5%	0.0%

p値=0.011

問59 学習者にとっての最大の関心事は試験の結果や成績である

【学習者要因】	初級	中級	上級
強く信じている	12.5%	20.0%	22.5%
信じていない	30.0%	10.0%	5.0%

p値=0.015

問23 話す訓練の指導方法について他の教師と話し合う機会がない

【教育環境要因】	初級	中級	上級
強く信じている	33.3%	12.8%	23.1%
信じていない	7.7%	17.9%	5.1%

p値=0.045

4-5 特徴的な結果が見られたその他の項目

これまでは、アンケートのIV(話す能力, 話す活動, 話す指導についての教師の信条を探るための項目)の信条についてみてきた。ここでは、I(教えている教育環境について尋ねる項目), II(話す活動, 話す指導に対する一

般的な見解について尋ねる項目)、Ⅲ(教師個人が話す指導の実践現場でどのような考えを持っているのかということを探るための項目)で、4要因についての教師の信条に関して特徴的な結果が見られた項目についてみていく。

まず、Ⅱの問8と問9の結果についてみていく。Ⅱの問8は「教室内で学習者の話す能力を向上させると思われる要因になるものを5つまで選んでください」という質問で向上要因を選択肢から選んで回答してもらい、問9は「教室内で学習者の話す能力の伸び悩みにつながると思われる要因になるものを5つまで選んでください」という質問で伸び悩み要因を選択肢から選んで回答してもらうというものである。これらは、教室内で話す能力にまつわる問題について、その要因がどこにあると思っているのかということを探るためのものである。選択肢は、それぞれ【教師要因】【学習者要因】【教育環境要因】【教材要因】の4要因についてのものに分けられるため、回答の合計を4要因別に集計して検証した。その結果、問8は p 値=0.04、問9は p 値=0.05でどちらも有意差が認められた。そこで、4要因についての信条のうち、どの要因が最も向上要因として信じられているのか、伸び悩み要因として信じられているのかを見るために調整化残差の値を算出した(表9、表10)。その結果、【学習者要因】が最も向上要因として信じられていて、【教育環境要因】が最も伸び悩み要因として信じられているということがわかった。すなわち教師は、教室内で話す能力が向上するためには【学習者要因】に問題があり、逆に教室内で話す能力が伸び悩んでいるのは【教育環境要因】に問題があると思う傾向にあることが窺える。

表9 問8「向上要因」における調整化残差の算出結果

教師要因	学習者要因	教育環境要因	教材要因
-2.26	2.45*	-0.19	0

表10 問9「伸び悩み要因」における調整化残差の算出結果

教師要因	学習者要因	教育環境要因	教材要因
-5.67	3.83	4.61*	-2.76

*2以上のものは特徴的な箇所である。

次に、Ⅲの問16の結果についてみる。問16は「現在、実践の現場でどんなことを望んでいらっしゃいますか」という問い、選択肢から望んでいるものを5つまで選んでもらうという項目であった。現在おかれている現場で、実践に関わることに教師個人がどのようなことを考えているのかということを探るための項目である。選択肢は、【教師要因】【学習者要因】【教育環境要因】【教材要因】の4要因についてのものに分けられるため、回答の合計を4

要因別に集計して検証した。その結果、 p 値=4.02E-09となり有意差が認められた。そこで、4要因についての信条のうち、どの要因が最も信じられているのかを見るために調整化残差の値を算出した(表11)。その結果、教師は実践現場で【教育環境要因】に関わることを最も重視する傾向にあることがわかった。また【教育環境要因】の中でもどんなことを問題視しているのかをみるため、選択肢別に集計して検証した。その結果、 p 値=6E-16となり有意差が認められた。さらに調整化残差の値を算出した(表12)結果、「10. 自分の教授能力・テクニック向上のための機会」が不足していることに最も問題意識を持っていることがわかった。2番目に「13. 問題点について研究できる環境・時間」が不足していることに問題意識を持っていて、3番目に「6. 学力差が少ないクラス分け」を必要としていることが窺える。

表11 問16における調整化残差の算出結果

教師要因	学習者要因	教育環境要因	教材要因
-3.58	-2.01	6.22*	-0.64

*2以上のものは特徴的な箇所である。

表12 問16選択肢別の調整化残差の算出結果

1	2	3	4	5	6	7
-0.92	-4.81	-4.57	-3.35	-2.38	0.295	-1.65
8	9	10	11	12	13	14
-0.19	-4.08	1.51	-3.11	-3.11	0.54	-3.59

4-6 まとめ

調査結果より、回答全体の傾向からは、現場教師は話す訓練に関して【教育環境要因】に問題があると思う傾向にあることが窺えた。また、教授体験のうち「a. 進学目的である教育環境」と「A. 教育環境」が、話す訓練に対する教師の信条に何らかの影響を与えていることが明らかになり、特にその教育環境にいる現場教師は話す訓練に関して【教育環境要因】に問題があると思う傾向にあることも明らかになった。また現場教師は、教室内で話す能力が向上するためには【学習者要因】に問題があり、逆に教室内で話す能力が伸び悩んでいるのは【教育環境要因】に問題があると思う傾向にあることがわかった。さらに、現場教師が実践現場で最も重視する傾向にあるのは【教育環境要因】に関わることであることも明らかになった。

最後に分析結果より、4要因についての教師の信条において、現場教師が最も問題意識を持っている要因と、問題意識を持っていない要因を明らかにするため、有意差がみられた結果からそれぞれ最も値が大きかった要因を選出した。その結果、現場教師が最も問題意識を持っている要因が【教育環境要因】で、問題意識を持っていない要因が

【教師要因】であることが判明した。このような結果が得られた背景には、どのような要因が関わっているのだろうか。

山下(1991)は「教師の立場と授業上の制約」について、次のようなことを言っている。

「日本語教育の方針と方法とが確立した機関にあっては、教師はまずその校風になじみ、自己流ではなく、学校の定めた教授法に順応し、その理想像に近づけていくことが求められる。…この立場の落とし穴としては、受け身にまわって積極性を失い、言われたことだけをする教師になりがちである」。このことは、現場教師が【教育環境要因】に最も問題があると感じていることに関わる重要な問題であるといえる。このような制約を抱える中で、教師の内省や省察⁷⁾が不十分な状態になってしまっていることから、【教師要因】に問題意識を感じなくなってしまうのではなかろうか。

横溝(2000)は、「自分が持っている『どう教えるか』についての考えを、自分の教育現場の実際に応じて捉え直し、それを実践し、その結果を観察し内省して、より良い授業を目指すことができる能力を、日本語教師は要求されるようになったのである」とし、「自己研修型教師」と「内省的実践家」を教師モデルとしてあげている。どちらであっても、自分の教育現場での実践を通した試行錯誤により成長していく教師といえる。

他にも内省や教師の意識開発・自己開発の重要性については、いろいろと報告されている⁸⁾。また、Wallace(1991)は、このような内省作業を教師養成・研修コースから行うことで、実践的活動と内省による専門的能力(教授能力)の向上が期待できると提起している。

今回の調査で、話す訓練に対する現場教師の信条について分析及び考察した結果、次のようなことが指摘できる。現場教師の実践の場で不足していることに対する信条で、自分の教授能力・テクニック向上のための機会が最も信じられていたことから、教師が変わっていくことの必要性を(無意識に近い状態ではあっても)信条としては持っているといえる。しかし、現実としては教師を取り巻く日々の環境において、様々な教育環境要因としての制約が多く存在している。そのような理想と現実の間でしかたがないと思ひ込む習慣が教師の中に出来あがってしまっていない

だろうか。これは教師の「化石化⁹⁾」という問題にもつながる問題である。

そのような環境の中で「化石化」しない教師を目指し、これからの話す訓練を改善・発展につなげていくためには、まず、教師自身が無意識に近い自らの信条に気づき、自分の不足点や問題点を意識化することが重要である。さらに、そこから検討すべき課題を発見する内省作業に取り掛かっていく必要があるのではなかろうか。

5. おわりに

話す訓練に関する現場教師の意識調査の結果をふまえ、話す訓練がよりよく行われていくための提案を試みたい。

本研究では話す訓練について、現場教師によって原因として信じられている信条を、【教師要因】【学習者要因】【教育環境要因】【教材要因】の4つのタイプに分類して調査を行った。そこで、この4点に関連させながら話す訓練への提案を行っていききたい。

1. 教師自身が自分でできることに気づき、何とか工夫し努力していこうとする「内省型教師」として話す訓練を行っていくことが重要である。例えば横溝(2000)(2001)が勧める「アクション・リサーチ」は、現場教師が自分の不足点や問題点を意識し、内省作業を行っていくことへの有効な手段のひとつである。カリキュラムがどう変わろうとも教育・指導をするのは最終的には教師である。結局教師が変わらない限りは何も変わらないのであるということ、教師一人一人が認識すべきではなかろうか。そして、例えば数分でも毎日の授業の中で意識して話す訓練を取り込んでいくように努めたい。
2. 学習者が自らの知的活動を活発化させ、発話への関心を高めていくように教室活動を行っていくことが重要である。スカーセラ, R.C./オックスフォード, R.L.(1997)が「学習者の(文化的固定概念を含む)いかなる否定的態度をも変えられるよう手助けすべきであり、目標文化や目標言語そのものと、言語学習プロセスに対する肯定的態度とを教えるよう努力しなければならない」といっているように、学習者が自ら日

7) 新里(2000)は、“reflection”を訳す際「省察」という言葉を使い、「教師自身が自分の授業実態を振り返り、じっくりと思考することから授業改革が始まるという考え方」としている。

8) 例えば、文野(1991)、古川(1990)(1991)、阿部・三原・百瀬・横山(1992)、Gehertz 三隅・才田(1993)、山田・丸山(1993)、石井・谷口(1993)、など参照。

9) 古川(1991)は、「ある時点でそれ以上の自己改善が止まる状態は教員にとっての化石化である。化石化は、自分のしていること、学習者のしていることといった「現実」を自分の経験から構築した教授知識の枠組みによってのみ解釈し、それにあてはまらない現実が見えない、あるいは見えても無視することであると想定される」とする。

本語で話さなければならない必要性を感じ、意識して動機を高めていけるような環境を与えるように努めるべきであろう。

3. 教育環境についてはそれぞれの環境別に問題が存在するため、ここでは触れないで置く。ただひとつだけ提案できることは、現場教師が自己研鑽していけるような場や、教師間で問題を共有できるような機会を設けたり、それぞれの教育環境に応じた取り組みを推進したりして、各機関が現場教師の抱える問題を把握し解決していこうとする姿勢を持つ必要があるのではなかろうか。
4. 教材・トピックと学習者の知的関心との間にギャップがないように努めることが重要である。例えば、会話の時間を設けることができ、それを一任された場合、どのような教材・トピックを用意すべきであろうか。トピックを選定する際には、学習者がそれを話せば、学習者にとって何らかの利益となるものであるかということに注意する必要があるだろう。学習者も自分にとって必要だと感じられるものであればあるほど、興味を持つと考えられる。では、カリキュラム的に会話の時間を設けることができない場合には、話す訓練をどのように行っていけるだろうか。どのような授業内容であっても、最終的に学習者を話す活動に導くことはできると考える。他の3技能をさせていても話す活動に導くことはできる。特に、聞くことが、話す、読む、書くことの土台となると筆者は考える。授業の中

で行っていくにあたり、まず学習者が聞き、聞いた範囲で話すという活動の流れができれば有効ではないかと考える。聞かせることの利点は、大量のインプットを学習者に与えることができるということにもある。インプットは、やがて自分が発話する場合の伏線となると考えられるからである。インプットは教師からだけとは限らない。一人の学習者がみんなの前で話す、聞くということも、最終的には学習者ひとりひとりが、自分の場合のことを考える（モニターする）過程となる。これが、話すための準備となると考えられる。学習者に声を出して話させるためには、それまでに、思考を活性化し発話への関心を高める素材でもって、話すことを可能にするための活動をさせなければならないだろう。

どのような環境においても、話す指導、話す活動を行うことは可能である。これまで意識していなかったことを意識的に行うことで、考え方や信条も変わると考えられる。教師の信条が変われば、自然と状況も変わってくる。話す能力を伸ばしたければ、話す練習をさせなければならないという意識を持つことが重要だと考える。

ここで指摘したようなことを、現場教師ひとりひとりが気づき意識化し、教師間で問題を共有しながら各環境に合う方法を互いに考えていくことが、これからの話す訓練をよりよく行っていくことにつながると考える。

付 録

* アンケート（紙面制限のためⅣのみ）

Ⅳ 次からの各項目については、右の1～4までの4段階で御意見をお聞かせください。当てはまると思われる段階に○をつけてください。

そうである	1
どちらかといえばそうである	2
どちらかといえばちがう	3
ちがう	4

問17 学習者は聞く・話す活動より、読む・書く活動の方を好む。	1	2	3	4
問18 ドリル練習では発音や形式面の誤りは訂正すべきである。	1	2	3	4
問19 教授経験が豊富であればあるほど話す活動の成功率は高い。	1	2	3	4
問20 文法的正確さは印象を左右する最大の要因である。	1	2	3	4
問21 活動に意欲を持って取り組むかどうかは学習者本人の要因によるところが大きい。	1	2	3	4
問22 上級レベルでは形式面より言語運用面の誤りを訂正すべきである。	1	2	3	4
問23 話す訓練の指導方法について他の教師と話し合う機会がない。	1	2	3	4
問24 レベル別の教材が充実していれば話す訓練はうまくいく。	1	2	3	4
問25 話す訓練ではコミュニケーション・ストラテジーを主に指導すべきである。	1	2	3	4
問26 誤りがあっても伝えたい内容が伝われば無視した方がよい。	1	2	3	4
問27 学習者は試験のための授業を期待している。	1	2	3	4

話す訓練に関する日本語教師の意識

問28	話すことが好きな教師は話す活動を円滑に行う。	1	2	3	4
問29	発音は話す能力を左右する最大の要因である。	1	2	3	4
問30	現在使用している教材では話す訓練はうまくいかない。	1	2	3	4
問31	母語の影響で起こる誤りは繰り返し訂正すべきである。	1	2	3	4
問32	自分で教材を工夫する教師は話す活動をうまく行う。	1	2	3	4
問33	上級レベルになってからの発音矯正は難しい。	1	2	3	4
問34	人数が多いとペアやグループでの活動は指導が行き届かない。	1	2	3	4
問35	もう少し快適な教室があれば話す訓練はうまくいく。	1	2	3	4
問36	ディスカッション等の活動では誤りを訂正する必要はない。	1	2	3	4
問37	話す訓練は4技能で最も重視すべき訓練である。	1	2	3	4
問38	クラスメイト同士が仲がよければ話す活動は円滑に進む。	1	2	3	4
問39	話す訓練の指導には自信があるが、学習者の気持ちがわからない。	1	2	3	4
問40	話す訓練では流暢さを目指した活動をすべきである。	1	2	3	4
問41	学習者の興味をひく教材があれば話す訓練はうまくいく。	1	2	3	4
問42	話す訓練がうまくいかないのは、教師の技術不足が要因であることが多い。	1	2	3	4
問43	欧米系の学習者の方が話す活動はうまくいく。	1	2	3	4
問44	カリキュラム上で言語運用力の養成は見過ごされている。	1	2	3	4
問45	学習者の誤りは段階をおって自然に直っていくものである。	1	2	3	4
問46	話す活動が成功するか否かは教材のトピックによる。	1	2	3	4
問47	教師の性格がむいていなければ話す訓練はうまくいかない。	1	2	3	4
問48	話す訓練では日本語母語話者と同レベルの発音を目指すべきである。	1	2	3	4
問49	学習者は教師に誤りを訂正してもらうことを期待している。	1	2	3	4
問50	話す訓練を始めるのは中上級レベルからでよい。	1	2	3	4
問51	性格上話すことが苦手な学習者は話す能力が伸びない。	1	2	3	4
問52	指導の詳しい手順が決まっていれば話す訓練はうまくいく。	1	2	3	4
問53	誤りは学習者に自己訂正させるべきである。	1	2	3	4
問54	初級レベルのクラスでは話す活動は難しい。	1	2	3	4
問55	意欲的で流暢な発話では、文法的に誤りがあっても気にならない。	1	2	3	4
問56	話す訓練がうまくいかないのは、教師の準備不足が要因であることが多い。	1	2	3	4
問57	話す能力は自然に身につくものである。	1	2	3	4
問58	学習者間のレベル差が少なければ話す活動は円滑に進む。	1	2	3	4
問59	学習者にとっての最大の関心事は試験の結果や成績である。	1	2	3	4
問60	学習者の日常に深く関わる教材があれば話す訓練はうまくいく。	1	2	3	4
問61	形式面の誤りは繰り返し指摘し訂正すべきである。	1	2	3	4
問62	4技能の訓練をするには各々の時間を別個に設ける必要がある。	1	2	3	4
問63	初級の段階からディスカッション等の活動は可能である。	1	2	3	4
問64	学習者との相性が悪ければ話す訓練はうまくいかない。	1	2	3	4
問65	敬語が正しく使えるかどうかは、その学習者に対する印象を大きく左右する。	1	2	3	4
問66	初級段階の話す訓練では正確さを目指した活動をすべきである。	1	2	3	4
問67	カリキュラムの中で話す活動に割くことができる時間が少なすぎる。	1	2	3	4

参考文献

- 阿部洋子・三原龍志・百瀬侑子・横山紀子 (1992) 「教師研修における教師の「意識開発」の必要性—1990年度(平成2年度)「海外日本語教師長期研修」における教育実習を振り返って—」『日本語国際センター紀要』第2号 pp.1-20 国際交流基金 日本語国際センター
- 石井恵理子/谷口すみ子 (1993) 「教室研究と教師の成長」『日本語学』第12巻 第3号 pp.21-30 明治書院
- 板井美佐 (1997) 「言語学習についての中国人学習者の BELIEFS 上海復旦大学のアンケート調査より」『日本語教育論集』第12号 pp.63-88 筑波大学留学生センター
- 板井美佐 (1999) 「日本語学習についての中国人学習者の BELIEFS —香港城市大学のアンケート調査から分かったこと—」『日本語教育論集』第14号 pp.163-179 筑波大学留学生センター
- 板井美佐 (2000) 「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 日本語教育学会
- 内田治 (1997) 『すぐわかるEXCELによるアンケートの調査・集計・解析』 東京図書
- 岡崎智己 (2001) 「母語話者教師と非母語話者教師の BELIEFS 比較—日本と中国の日本語教師の場合—」『日本語教育』110号 pp.110-119 日本語教育学会
- 垣田直巳監修 岡秀夫編集 (1984) 『英語のスピーキング』 大修館書店
- 金谷憲編著 (1995) 『英語教師論—英語教師の能力・役割を科学する—』 河源社
- Gehrtz 三隅友子/才田いずみ (1993) 「教授過程の意識化を通じた専門性の開発」『日本語学』第12巻 第3号 pp.42-52 明治書院
- 児島秀和 (1992) 「ある一般研修担当者のbeliefの変遷」『日本語学』第11巻 第11号 pp.27-36. 明治書院
- スカーセラ, R.C./オックスフォード, R.L著 牧野高吉訳・監修/菅原永一他訳 (1997) 『第2言語習得の理論と実践』 松柏社
- 蘇舛見 (1981) 「日本語教授法の実態:メルボルン地域の中高等学校の場合」『日本語教育』45号 pp.89-106 日本語教育学会
- 新里眞男訳 リチャーズ, J.C./ロックハート, C著 (2000) 『英語教育のアクション・リサーチ』 研究社出版
- ネウストプニー, J.V. (1995) 『新しい日本語教育のた
- めに』 大修館書店
- 馬場哲生 (1997) 『英語スピーキング論』 河源社
- 文野峯子 (1991) 「授業分析と教育の改善—客観的な授業分析の試み—」『日本語教育』75号 pp.51-63 日本語教育学会
- 古川ちかし (1990) 「教員は自分自身をどう変えられるか」『日本語教育論集』第7号 pp.1-18 国立国語研究所日本語教育センター
- 古川ちかし (1991) 「教室を知ることと変えること—教室の参加者それぞれが自分を知ることと変えること—」『日本語教育』75号 pp.24-36 日本語教育学会
- 山下秀雄 (1991) 「日本語授業の理想と現実—教育の現場をめぐる諸問題—」『日本語教育』75号 pp.1-11 日本語教育学会
- 山田泉/丸山敬介 (1993) 「日本語教師の自己開発—発想の転換と実践的能力の形成—」『日本語学』第12巻 第3号 pp.13-20 明治書院
- 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
- 横溝紳一郎 (2001) 「アクション・リサーチ」青木直子・尾崎明人・土岐哲編『日本語教育学を学ぶ人のために』 世界思想社
- Horwits, E. (1987) Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden and J. Rubin (eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice-Hall
- Kindsvatter, R.; Wilen, W.; and Ishler, M. (1988) *Dynamics of Effective Teaching*. New York: Longman
- Richards, J.C., & Lockhart, C. (1994) *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press
- Wallace, M.J. (1991) *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge; New York: Cambridge University Press
- Woods, D. (1991) *Teachers' interpretations of second language teaching curricula*. *R.E.L.C. journal*, 22: 1-18
- Woods, D. (1996) *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge University Press

付記

本稿は筆者の修士論文に加筆し、修正を加えたものである。この場をお借りして、論文の執筆にあたり、指導教官としてご指導くださった因京子先生に心よりお礼申し上げます。また、アンケート調査にご協力くださった方々に心より感謝申し上げます。