

試探討 Proficiency 取向的會話課中
學習者 Beliefs 的變化
—以文藻外語大學的日語學習者為對象—

久保田佐和子

文藻外語大學 講師

摘要

本研究依照 OPI 會話級別，透過「精熟能力(Proficiency)」取向會話課實施縱向調查，藉以觀察學習者「學習信念(Beliefs)」之改變。調查是以文藻外語大學日語學習者 130 名為對象，探討不同級別之學習者在 BALLI 34 項目問題中，各有何種不同的變化。

由調查結果的分析可得知，高級會話學習者與中級以下的會話學習者，在學習信念上所產生的變化有性質上之差異性。在高級會話學習者方面，如同教師所預期地，學習者體認到在精熟能力取向的會話課中，已學習過之文法或反覆練習並非那般重要。

然而，中級以下的會話學習者，在學習信念上所產生的變化，雖有學習者能達到課程設計所預期的效果，但在日語學習者之會話能力尚不高之情況下，若以練習指令達成型之直接指導法，恐怕會更加深學習者之不安與恐懼感。因此，對於精熟能力取向的授課方式，日語學習者在心理上可能無法達到課程所預期之成效。

關鍵字：精熟能力、會話課程、學習信念之改變、BALLI、OPI

受理日期：2014.08.31

通過日期：2014.10.24

A Trial to See the Changes of the Learner Beliefs through the Japanese Speaking Class by the Proficiency-Oriented Approach.

- The Case Study of the Japanese Learners of Wenzao Ursuline University of Languages -

Kubota Sawako

Lecturer, Wenzao Ursuline University of Languages

Abstract

The purpose of this study was to investigate the changes in beliefs of OPI speaking levels by Japanese language learners being taught using the proficiency-oriented approach (POA). This case study of 130 students from Wenzao Ursuline University in Kaohsiung, Taiwan revealed that changes in beliefs are found at each level in BALLI.

From classes taught using the POA, advanced level learners felt the study of grammar and sentence patterns were less important than before and positive changes in beliefs resulted.

For intermediate and novice learners the changes in beliefs were both positive and negative. In the cases of intermediate and novice learners, they feel anxious and fearful of a task-oriented classroom conducted by the native teacher. This highlights that not all students are cognitively ready to take on the challenges of the proficiency-oriented class.

Keywords: proficiency-oriented approach, speaking class, the changes of beliefs, BALLI, OPI

プロフィシェンシー志向の発話授業における 学習者ビリーフの変容を見る試み —文藻外語大学の日本語学習者を対象として—

久保田佐和子

文藻外語大学 講師

要旨

本調査では、プロフィシェンシー志向の発話授業を通じて、日本語学習者のビリーフにどのような変容が見られるかを、OPI による発話能力ごとに縦断調査を行った。学習者 130 名を対象とし、BALLI 34 項目のうち、それぞれのレベルで変容が認められた。

結果を考察したところ、上級話者と中級話者以下では変容したビリーフの性質が異なることが分かった。上級話者においては、プロフィシェンシー志向の授業を通じて、従来の文法や繰り返し練習がそれほど大切ではないと感じるなど、教師が意図していたところに変容が見られた。

しかし、中級話者以下の変容には、教師の意図通りのものがあつた一方で、今後検討が必要なものもあつた。日本語学習者の発話能力が高くない場合は、タスク達成型による直接法の指導により、更に不安や恐怖心を抱いてしまう可能性がある。プロフィシェンシー志向の授業方式に日本語学習者の心理がついていけない一面が見られた。

キーワード: プロフィシェンシー、発話授業、ビリーフの変容、BALLI、OPI

プロフィシェンシー志向の発話授業における 学習者ビリーフの変容を見る試み —文藻外語大学の日本語学習者を対象として—

久保田佐和子

文藻外語大学 講師

1. はじめに

2010年に日本語能力試験が改訂された。それは、日本語に対する知識量を測定した従来のテストから、実践的な「課題遂行能力」、「課題達成能力」を測るテストへの移行を意味した¹。従来のテストでは、日本語能力というものがいったい何を指しているのか漠然としていた。そのため、新テストでは「日本語能力試験 Can-Do 自己評価リスト」を提示することにより、それぞれのレベルの日本語学習者(以下、学習者)が「実際生活で日本語を使って具体的に何ができるのか」を明確に示している²。

日本語能力という能力の判断基準の変化に伴い、教育現場にも変化が現れた。教育現場は、いわゆる「文法積み上げ型」の授業から、使える日本語を駆使することにより「課題達成能力」を高める「プロフィシェンシー」³志向の授業へと移行しつつある。プロフィシェンシーを重視した授業では、現実で起こりうる状況に合わせて、学習者がそれぞれの熟達度より、臨機応変に話すようになることを目的としている。

しかしながら、視点を JFL(Japanese as Foreign Language)環境にいる台湾の日本語学習者(以下、学習者)に移してみれば、たとえ

¹ 「日本語能力試験 JLPT 4つの特徴」のポイント1を参照のこと、
<<http://www.jlpt.jp/about/points.html>>。

² 「日本語能力試験 JLPT 4つの特徴」のポイント4を参照のこと、
<<http://www.jlpt.jp/about/points.html>>。

³ 「プロフィシェンシー」とは、「現実生活」における言語活動を遂行する機能的言語能力である。また、OPI(Oral Proficiency Interview)の概念に端を発したものである。詳しくは、後述の先行研究を参照のこと。

教師がプロフィシェンシー志向の授業⁴をしたとしても、それに合わせて学習者の意識が変わるとは限らない。なぜなら、日本にいるわけではない学習者には、日本語を必要に迫られて話さなければならないという状況自体が理解されていないかもしれないからだ。また、言語学習において学習者が持っている信念・ビリーフは、あまり変容しないとも言われている⁵。さらには、学習者のビリーフを調べる質問紙調査表として、Horwitz(1987)によって開発されたBALLI(Beliefs About Language Learning Inventory)がよく知られているが、実際にこの調査表が生まれる背景には、当時言語構造主義からコミュニケーション重視の教授法へのパラダイムシフトが生じたことで、文法を重んじる学習者からの批判が来たという事情がある(p.119)⁶。つまり、台湾においても同じことが起こりうると考える。事実として、盧(2011)が台湾の学習者に行った大規模ビリーフ調査によると、彼らは反復練習や暗記などの伝統的な学習方法を支持している⁷。反復や暗記などを重んじる学習者が、それらとは性質が異なるプロフィシェンシー志向の授業をすぐに受け入れるとは考え難い。

プロフィシェンシー志向の授業方式は、台湾の日本語教師の間では受け入れられつつある。しかしながら、要である学習者に理解されているのかどうかは、台湾では明らかにされてはいない。もし、学習者個人が支持している学習とは異なる方法で、授業が行われた場合、授業に対する受容や気づき、或いは混乱や抵抗も含め、心理面における何らかの変化があるのではないだろうか。また、久保田(2013)によると、発話能力の相違により、学習者のビリーフが異なることが指摘されている。変容についても、前回の調査同様、学習

⁴ ここでいう教授法とはあくまで、プロフィシェンシーの概念に基づいた方法での授業運営をしたことを意味する。岡崎眸(1996)が試したように、Wenden(1991)が提示した方法を用いて、学習者のビリーフを意識的に変容させることを目的とはしていない。

⁵ 服部(2002)など。

⁶ 岡崎眸(1996)も同様のことを指摘している(p.26)。

⁷ 盧(2011:12)の調査については、詳しくは後述の先行研究を参照のこと。

者の発話能力によっても異なるものと仮定する。

上記の現状を踏まえ、本調査の目的は、執筆者が今まで行ってきた OPI 研究とビリーフ研究の一環として、OPI で「上級」「中級」「初級」と判定された学習者のビリーフの変容から、プロフィシエンシー志向の授業における学習者の心理的な変化を調査・分析することにある。

2. 先行研究

2.1 台湾の学習者のビリーフ研究について

『新版 日本語教育事典』によると、「言語学習についての信念(ビリーフ)とは、言語学習の効果について人が自覚的、無自覚にもっている信念や確信を指す(p. 807)」とある。

また、Horwitz(1987)が指摘しているように、ビリーフは個人の経験に基づく価値観や評価、さらには学習者の文化的バックグラウンドによって予め形成されていることが多い(p. 119)。そのため、Horwitz(1987)が「myth」と形容しているように、思い込みや偏見なども含まれている。ビリーフとはあくまでも、個人の主観で事実とは限らない。

ビリーフの調査には Horwitz(1987)によって開発された BALLI を基にしたものが現在においても用いられることが多い。BALLI は 5 領域 34 項目から構成された質問紙調査票であり、①言語学習の適性②言語学習の難易度③言語学習の本質④学習ストラテジーとコミュニケーション・ストラテジー(以下、学習 ST、コミュニケーション ST)⑤言語学習の動機の 5 領域からなる⁸。

台湾で BALLI を用いた研究には、まず服部(2002)が台湾大学の日本語学習者に対して行った調査がある。調査結果として、(1)授業よりも自然習得的な方法のほうが効果的であると思われること、(2)外国語の授業への期待は教科書以外のいろいろな知識を得るこ

⁸ 詳しくは、Horwitz(1987)を参照のこと。

と、(3)スキルについては発音の正確さが大切である、語彙・文法の習得については中立的であったが、発音・語彙・文法の正確さは学習初期には重要視されていること、(4)学習方法については忍耐強く繰り返し練習や単純練習をすることはできるが、理解不十分なことを辛いと思いながらも「まる暗記」で対処していることを指摘している。さらには、外国語学習期間(経験)によるビリーフの変化や、英語学習者とのビリーフの相違はほとんどなかったと述べている。

近年行われた大規模なビリーフ調査には盧(2010, 2011)がある。盧(2010)は台湾の10校の大学および技術学院で日本語を主専攻とする学習者879名に調査を行った。調査結果として、(1)外国語学習に才能のある人がいるが、自分にはその才能がないと考えている人が多いこと、(2)日本語は中程度に難しい言語であると感じているが、自分はいつか上手に話せるようになると前向きなビリーフを持っていること、(3)台湾の学習者は日本社会との関係に多くを期待していることを指摘している。また学年差、性別、成績の高低によるビリーフの違いを比較し、それぞれある程度の差があったと述べている。さらに、盧(2011)では台湾の9校の大学および技術学院の3年生(日本語主専攻472名)と教師46名に調査を行った。そして学習者内の特徴を分析し、大学に所属する台湾人日本語学習のビリーフ傾向を指摘している。具体的には(1)学習者は学習での間違えを恐れている、(2)反復練習や暗記などの伝統的な学習方法が支持されている、(3)学習分野は「語彙」「翻訳」「文法」の順に重視している、(4)「話す」技能は「書く」技能よりも難しいと感じている、(5)日本語は「中程度に難しい」と感じている、(6)学習者は教師主導型の授業に慣れており、教師に依存した傾向が見られる、(7)初めての日本語の教師は日本語の学習に大きな影響を与える、(8)学習者は文法解説において媒体語が必要だと考えている、(9)学習者はよりコミュニカティブな教室活動を望んでいる、(10)日本文化に触れることは日本語学習に役立つと考えている、と指摘している。また教師と学習者を比較した結果についても、ある程度のギャップや差異が存在していると述べて

いる。

盧(2010, 2011)のビリーフ調査は、台湾の大学・技術学院を対象としていた。その調査対象も前者が 10 校 879 名、後者が 9 校 472 名と大規模な調査である。そのため、今後台湾における日本語学習者のビリーフ調査の基礎資料となっている。

久保田(2012)は盧(2010, 2011)のビリーフ調査の結果が本校を含めて一般化されうるのかどうかということに疑問を抱き、本校の学習者のビリーフを調査した。結果として、盧(2010, 2011)の調査結果とほぼ同様の結果を示したことを指摘している。

さらに、久保田(2013)において、発話能力の異なる学習者における心理面での相違に着目した。結果として、上級話者は習得の実感を踏まえた自らの能力を肯定的に捉えている一方、初級話者は習得されているという実感もあまりなく、自らの能力に対して自信のなさが窺われた。両話者を分けたものは、自信の有無などの精神面でのビリーフの相違であったことが判明した。つまり、この調査により発話能力の相違により、学習者のビリーフが異なることが判明した。

近年台湾におけるビリーフ研究は、その他の動機研究⁹、学習ストラテジー研究、第二言語不安研究などの学習者個人の視点に立った調査・研究と相成り、さらに盛んに行われていくものと考えられる。

2.2 プロフィシェンシーについて

プロフィシェンシーという言葉が OPI の代わりとして、日本語教育において、使われ始めたのは最近のことである。OPI(Oral Proficiency Interview)¹⁰という口頭能力インタビュー試験に Proficiency とあるが、OPI に端を発しているため、切っても切り離せない関係にある。なぜなら、プロフィシェンシーのなかに OPI が

⁹ 堀越(2006, 2007, 2010:06, 2010:06, 2011)による一連の動機研究などがある。

¹⁰ OPI は ACTFL(American Council on the Teaching of Foreign Language)によって開発された口頭能力インタビュー試験であり、約 40 か国語で使用されている(牧野他, 2001)。OPI では発話で何ができ、何ができないかというパターンを見極めることにより、言語運用を総合的に測定する(牧野他, 1999)。

内包されているからだ。

プロフィシエンシーについて、牧野(2008)は「プロフィシエンシーは、ある技能が求めるタスク(課題)の中で今どんなことが『できるか』という『できること』の束で示す熟達度(p.19)」と定義している。また、鎌田(2012)は、プロフィシエンシーが「現実生活」における言語活動を遂行する機能的言語能力であり、「オーセンティックな言語環境」での「言語使用能力」と言い換えることができることを指摘している(p.12)。

また、その特徴について牧野(2008)は、文法や語彙形成などの規則があり、それらを知っている必要があるが、プロフィシエンシーの観点からするとその言語知識が使えなければ意味がないと述べ、言語を「知っていること」と「使える」ことは異なるということ、そして、プロフィシエンシーが後者に属していることを指摘している(p.19)。それは、鎌田(2012)の言葉を借りれば、「外国語の真の力の追求」となる。

さらに、牧野(2008)はプロフィシエンシー志向の特徴として、学習発達全体像を踏まえたタテ軸志向であり、学習者の熟達度が現在どこに位置していて、これからどのように熟達度を高めていくかという学習発達の経路を教師が学習者に気づかせる点にある(p.21)と述べている。これら全ては、OPIの概念そのものである。

OPIのプロフィシエンシーを表1に示す(牧野他, 1999:41)

表1 OPI 判断基準—話技能

運用能力	総合タスクと機能	場面／話題	正確さ	テキストの型
超級	いろいろな話題について広範囲に議論したり、仮説を立てたり、言語的に不慣れた状況にも対応したりすることができる	ほとんどのフォーマル／インフォーマルな場面／広範囲にわたる一般的興味に関する話題、およびいくつかの特別な関心事や専門領域に関する話題	基本的言語構造に関してはパターン化した間違いがない。誤りがあっても、実質的には、コミュニケーションに支障をきたしたり、母語話者を混乱させたりすることはない	複段落

上級	主な時制の枠組みの中で、叙述ができ予期していなかった複雑な状況に対応できる	ほとんどのインフォーマルな場面といくつかのフォーマルな場面／個人的・一般的な興味に関する話題	母語話者でない人との発話に不慣れなく聞き手でも、困難なく理解できる	段落
中級	自分なりの文を作ることができ、簡単な質問をすることによって、簡単な発話なら自分で始め、続け、終わらせることができる	いくつかのインフォーマルな場面と、事務的・業務的な場面の一部／日常的な活動に関する、予想可能で、かつ身近な話題	母語話者でない人との発話に慣れている聞き手には、何度か繰り返すことによって、理解してもらえ	文
初級	丸暗記した型通りの表現、単語の羅列、句を使って、最小限のコミュニケーションをする	最もありふれた、インフォーマルな場面／日常生活における、最もありふれた事柄	母語話者でない人との発話に慣れている聞き手でさえ、理解するのが困難である	単語と句

上記の表からも、明らかなように OPI はプロフィシエンシーであり、プロフィシエンシーは OPI を内包している。プロフィシエンシーで求められる能力は、OPI はもとより、新しい日本語能力試験で求められるものと共有するところが多い。嶋田(2008)が指摘しているように、現在では、日本語教育が多角的、多面的に捉えられるようになった。口頭能力インタビュー試験として発話能力を判断するのみの OPI では、共時的すぎるため時代の流れに沿わない。CEFR による言語熟達度基準の統一化や日本語能力試験の改訂などに見受けられる日本語能力という能力の判断基準の変化など、現在の言語教育におけるパラダイムシフトに合わせ、今後の言語教育の潮流にのるために、OPI を通時的に拡大したのがプロフィシエンシーといえるだろう。

プロフィシエンシー重視の教育について、嶋田(2008)は、「はじめに文型ありき」ではなく、実際の場面や話題を考え、そこでコミュニケーションが行われるためには、どのような文型がもとめられるかを考えることから始めると述べている(p.135)。また、正確さを優先課題とせず、コミュニケーションを大切にすることを強調している(p.138-139)。これらを踏まえ、「プロフィシエンシー」とは、OPI から端を発した「日本語を使って何ができるのか」を縦軸で測る、つま

り「現実生活」における言語活動を遂行する「機能的言語能力」であると定義する。また、プロフィシェンシーの定義を踏まえたうえで、それをより具体的に実践したのが、プロフィシェンシー重視の授業であると、本調査では捉えることとする。

3. 調査概要

3.1 調査目的

本調査の目的は、OPI で「上級」「中級」「初級」と判定された学習者のビリーフの変容から、プロフィシェンシーの志向の授業における学習者の心理的な変化をレベル別に調査・分析することにある。また、プロフィシェンシーの志向の授業効果をレベル別に提示することにより、発話授業のあり方や学習指導への提言をする。

3.2 調査票

ビリーフ調査には Horwitz(1987)によって開発された BALLI(Beliefs About Language Learning Inventory)を用いた。本調査では過去に行われた調査結果と比較しやすいように、本来の BALLI に忠実な 5 領域 34 項目の日本語訳に中国語訳をつけたものを用いた。なお、BALLI の 5 件法は最も支持が強い「強く賛成する」が①であり、最も反対が強い「強く反対する」が⑤である。つまり数値が低いほうが項目の質問に対して「肯定寄り」の意見となり、数値が大きいほうが「否定寄り」の意見となる。

3.3 調査対象と手順

調査は 2010 年から 2011 年にかけて、執筆者が 2 年間で発話の授業を担当した 3 つのクラスに対して行われた。対象としたのは本校で日本語を専攻している四技部(四年制大学部)3 年生である。1 年目の調査は 1 クラスにあたる 51 名に対して行い、2 年目の調査は 2 クラスにあたる 91 名に対して行った。1 年目の 1 クラスをクラス A、2 年目の 2 クラスをそれぞれクラス B、クラス C と仮にここでは記す。クラス A と B は、大学入学以前からの学習者で構成されている。クラス C は、大学に入ってから初めて日本語を学習し始めた学習者で

構成されている。

調査手順は、まず 2010 年 9 月、2011 年 9 月通年授業開始時にそれぞれ 51 名、91 名にビリーフ調査を行った。その後、授業終了時である 2011 年 6 月、2012 年 6 月に再度ビリーフ調査を行った。また、2010 年、2011 年 9 月から 12 月にかけて、テスター有資格者 2 名（執筆者を含む）が OPI のインタビューを行った。そして、2011 年、2012 年二学期が開始する 2 月までにレベル判定を行い、両者の判定が一致したデータを採用した。次 2 回目の調査も、先と同様に学期初めである 2011 年 9 月に行った。また手順についても 1 回目の調査と同様に行った。以上の手順でビリーフ調査の記入漏れがなく、且つ OPI の判定も一致したのは 142 名中 130 名であった。

以上の 130 名のなかから、OPI の主要レベルが「上級」と判定された 13 名と「中級」と判定された 98 名、「初級」と判定された 19 名、計 130 名のビリーフ調査を比較する。なお、130 名の属性は性別が男性 19 名、女性 111 名、年齢は全て 20 歳から 24 歳までであった。日本語学習歴については、ばらつきが見られた。以下、表 2 に 130 名の属性、表 3 に本校 130 名の OPI レベル判定結果を示す。

表 2 対象者の性別、年齢、日本語学習年数 (N=130)

	性別		年齢	日本語学習歴				
	男	女	20-24歳	2年	3年	4年	5年	合計
上級話者	3	10	13		1		12	13
中級話者	13	85	98	34	1	14	49	98
初級話者	3	16	19	11	1	3	4	19
合計	19	111	130	45	3	17	65	130

表 3 OPI によるレベル判定結果 (N=130)

OPI	初上	初中	初上	中下	中中	中上	上下	上中	上上	超級
人数	0	0	19	31	39	28	11	2	0	0
%	0%	0%	15%	24%	30%	22%	8%	2%	0%	0%

3.4 分析方法

分析方法は、調査票の34項目をOPIの口頭運用能力判定により「上級」「中級」「初級」に分けて分類し、t検定¹¹で授業開始時ビリーフと授業終了時のビリーフ項目の平均値に差があるかどうかを比較する。

3.5 教科書

本校では、発話クラスの教科書として「会話に挑戦！中級前後からの日本語ロールプレイ（以下、会話に挑戦）」¹²と「上達日本語表現きちんと伝える技術と表現（以下、上達日本語表現）」¹³を学習者の日本語学習時間により、使用している。「会話に挑戦」の特色として、それぞれの場面で使われるであろう表現を事前に提示しないで、ロールプレイに書かれた「役割、状況」で会話活動を行う(p.4)とある。これは、「日本語を使って何ができるのか」を測る「課題達成能力」を磨く訓練そのものであると考えられる。また、留学生が実際に会える可能性の高い場面や状況から言語行動場面を取り上げた(p.4)とあることから、「オーセンティックな言語環境」での「言語使用能力」を求めていることが明らかだ。この教科書のガイドに従い、授業を行えば、プロフィシェンシーという概念を知らない人でも、プロフィシェンシー志向の授業が行えるように作られている。

次に、「上達日本語表現」は、大学入学以前から日本語学習していた学習者に使用している教科書である。プロフィシェンシーの根底にあるOPIの言語運用能力基準を参考として作られている。上級話者として、ある話題についての詳細な説明、描写、叙述ができるようになることを目指し作成された(p.4)。2013年に「会話に挑戦」は9000部、「上達日本語表現」は5000部印刷されていることから、台湾である程度の範囲で使用されている発話用教科書であることが窺

¹¹ 2群の平均値の差の検定(対応あり)。SPSS version20を使用。

¹² 中居順子他(2006)「会話に挑戦！中級前後からの日本語ロールプレイ」大新書局から発行。

¹³ 荻原稚佳子他(1996)「上達日本語表現 きちんと伝える技術と表現」大新書局から発行。

われる¹⁴。

3.6 授業

授業は、クラス A、B、C を対象としている。人数は、一クラス約 50 名前後で、それを二つに分けているため、約 25 名前後のクラスがクラス A-1、クラス A-2 というように合計 6 つになる。一つのクラスのレベル分けについては、前期は授業の最初に行う旧日本語能力試験の結果で分け、その後行われた OPI の結果などにより、後期のクラスを微調整した。OPI のテスト資格を有するネイティブ教師 2 名が前期、後期で入れ替わり交互に全てのクラスを担当した。発話のクラスは、週 1 回 100 分で、9 月から翌年の 6 月までの通年の授業となる。教科書は、大学以前から日本語を始めたクラス A、B には「上達日本語表現」、大学入学後から日本語を始めたクラス C には「会話に挑戦」を使用する規定となっている。プロフィシエンシー志向の具体的授業内容については、「会話に挑戦」を使用したクラスには、ペアワークによるタスク先行型のロールプレイを中心とした発話授業を行った。また、「上達日本語表現」を使用したクラスには、タスク先行型のペアやグループワークより、詳細な説明、描写、叙述を中心とした発話練習を行った。本校では、3 年生の発話授業から初めてネイティブによる直接法の授業となるため、学習者は、中国語が通じる台湾人の教師から離れ、ネイティブの教師たちと話さなければならない。それは、JFL 環境にいる学習者たちにとって、非常なプレッシャーとなるのは想像に固くない¹⁵。学習者たちは、発話時に当然のように先生に助けをもとめてくる。しかし、OPI でインタビューをするときのトレーナーの規則にあるように、教師は発話途中で学習者を敢えて助けない。「自立した学習者」となるよう

¹⁴ 2014 年 8 月 29 日、大新書局に問い合わせた。

¹⁵ 久保田(2012 年)の本調査と同じクラス(クラス B と C)97 名を対象とした調査によると授業以外で日本人と話す時間は、一ヶ月で 5 時間未満という学習者が有効回答者数 83 人中 71 名にのぼる約 86%も存在した。また、この調査は終了時の調査であるため、開始時にはほとんど日本人と話したことがない学習者もさらに多くいたと思われる。

に、①話し初めてから終わるまで、自らの力で発話を終了すること、②わからない語彙があっても違う言葉で言い換えて話すこと、③間違いを恐れずできるだけたくさん話し続けることなどを、徹底して行った。具体的には、実際日本で発話をするときと同様に、発話時に辞書を見ないこと、また、自らで発話を組み立てて考えることを優先し、教科書の模範発話を最初から参考にしないように、教科書を閉じて指導することなどである。また、発話中はタイマーで時間を計り、学習者が限られた時間のなかで、言葉を塊としてできるだけたくさん話すようにした。例えば、発話時は立って行い、発話が終了したら座るといったような長く話すことを意識してもらうような工夫なども行った。そのほか、学習者の発話を録音して音声を聞かせたり、ビデオを撮ってモニタリングしたりするなどして、学習者自身が見えにくい発話能力をできるだけ可視化するように努め、内省を促すようにした。また、OPI で「上級」と判断された学習者には、OPI の「超級」のタスクとなる論理的に話すことができるようにタスク先行型の授業に加え、さらに思考を磨く訓練をした¹⁶。

本調査において、ビリーフの変容結果については、「教師の意図していたところの変容」と「教師の意図していなかったところの変容」という表現を使っている。プロフィシェンシー志向の授業により、その特質から導き出されたビリーフの変容が「教師の意図していたところの変容」であり、それとは異なり予想外やネガティブな変容を「教師の意図していなかったところの変容」とする。

4. 結果と考察

4.1 本校における発話能力別日本語学習者のビリーフの変容

調査票の 34 項目を OPI の口頭運用能力判定により「上級」「中級」「初級」に分けて集計し、平均値と標準偏差を算出した。そしてそれぞれの項目に差があるかどうかを比較するため t 検定を用いた。

¹⁶ 具体的には、その場で新聞を読み、要旨をまとめて、対話者と議論を交わすなどの訓練である。

4.1.1 上級話者のビリーフの変容

本校における上級話者のビリーフの変容に有意差があった項目について、その領域、内容、授業の始めと終わりの平均値、標準偏差、そして対応する値の t 値と有意確率を表 2 に示す。また、項目の後ろのかっこの中に、授業の初めと終わりでどのように変容したのかをわかりやすく表示するため、(より肯定的)、(より否定的)などと補足を入れた。

表 4 上級話者におけるビリーフの変容 (N=13)

項目	領域	項目		初め	終わり	t 値
						有意確率
3	言語学習の難しさ	言語の中には、易しい言語とそうでない言語がある。(より肯定的)	平均値	2.38	1.77	$t(12)=2.889$
			標準偏差	0.77	0.73	$p<0.015$
4	言語学習の難しさ	日本語はとても難しい言語だ ①とても難しい言語だ ②難しい言語だ ③ふつう ④易しい言語だ ⑤とても易い言語だ(より否定的)	平均値	2.31	2.62	$t(12)=-2.309$
			標準偏差	0.63	0.87	$p<0.040$
18	学習ストラテジー	繰り返し練習することは重要だ。(より否定的)	平均値	1.23	1.54	$t(12)=-2.309$
			標準偏差	0.44	0.52	$p<0.040$
23	言語学習の本質	外国語学習で一番大切なのは、文法の学習だ。(より否定的)	平均値	2.31	2.85	$t(12)=-2.214$
			標準偏差	0.95	1.07	$p<0.047$
33	言語学習の適性	誰でも外国語が話せるようになる。(より否定的)	平均値	1.31	1.77	$t(12)=-2.521$
			標準偏差	0.48	0.73	$p<0.027$

結果は 4 領域 5 項目に上級話者による授業初めと終わりのビリーフに有意差が見られた。「言語学習の難しさ」領域の「3. 言語の中には、易しい言語とそうでない言語がある」、「4. 日本語はとても難しい言語だ ②難しい言語だ ③ふつう ④易しい言語だ ⑤とても易い言語だ」の結果から、通年の授業を通じて、上級話者が日本語を

より易しいと捉えるようになったことがわかる。OPI の上級話者は、最低でも「段落」、できる限り「複段落」¹⁷というある程度のまとまりで日本語を話さなければならない。たくさん話すことにより、長い時間話すことに慣れ、日本語が以前より簡単だと考えるに至ったのではなかろうか。

また、「言語学習の適性」領域の「33. 誰でも外国語が話せるようになる」との比較において、より否定的に捉えるようになった。日本語能力、とくに発話能力については、どの程度の熟達度なのか知することは難しい。しかし、OPI により自らの発話能力を知った上級話者は、全体の 10%前後しかいないことを知る。この結果は、「上級」と判断されたことにより、他の学習者より優れていると自覚し、自信を持った様子を反映しているのではなかろうか。

「言語学習のストラテジー」領域の「18. 繰り返し練習することは重要だ」、「言語学習の本質」領域の「23. 外国語学習で一番大切なのは、文法の学習だ」はどちらも、以前より更に否定的に捉えている。これらは、興味深い変容といえる。なぜなら、盧(2011)の台湾全域に渡るビリーフ調査によれば、台湾の日本語学習者の間では、伝統的な反復練習が好まれているのにも関わらず、上級話者はそのようには思わなくなったからだ。上級レベルにおいては、交渉に困難を強いられる突発的なできごとを日本語でどう対処していくか、或いは相手に反論されても、いかに論理的に話して相手を納得させるかななどの高度な課題遂行能力が必要とされる。つまり、従来の文法学習や繰り返しによる外国語学習法では、対処することはできない。学習者が授業を通じて、そのことを実感した結果だろう。

以上の結果から、上級話者が OPI を取り入れたプロフィシエンシー志向の授業にうまく溶け込んで対応していった様子が窺われる。プロフィシエンシー志向の授業は、上級話者によりその意図が理解され、受け入れられたと考えられるだろう。

¹⁷ 先行研究の表 1. OPI 判断基準一話技能を参照のこと。「段落」は「上級」の「複段落」は「超級」の最低条件となる。

4.1.2 中級話者のビリーフの変容

本校における中級話者のビリーフに有意差があった項目について、その領域、内容、授業の始めと終わりの平均値、標準偏差、そして対応する値の t 値と有意確率を表 3 に示す。

表 5 中級話者におけるビリーフの変容 (N=98)

項目	領域	項目		初め	終わり	t 値
						有意確率
10	言語学習の適性	すでに外国語を話せる人にとって、他の外国語を学習するのは易しい。(より肯定的)	平均値	3.36	3.12	$t(97)=2.473$
			標準偏差	0.84	1.00	$p<0.015$
15	言語学習の難しさ	1日1時間言語学習で、その言語が上手に話せるようになるまでどのくらい時間がかかると思われますか。①1年以下②1~2年③3~5年④5~10年⑤1日1時間では言語は学習できない。(より短くなった)	平均値	2.95	2.70	$t(97)=2.461$
			標準偏差	0.98	1.02	$p<0.016$
21	学習ストラテジー	私は他の人と日本語を話すことに自信がない。(より否定的)	平均値	2.84	2.79	$t(97)=-2.443$
			標準偏差	0.74	0.79	$p<0.016$
24	言語学習の動機	私が日本語を学習するのは、日本人をもっとよく理解したいからだ。(より否定的)	平均値	2.58	2.99	$t(97)=-3.608$
			標準偏差	0.97	0.90	$p<0.000$
29	言語学習の動機	日本語を学習したら、いい仕事のチャンスがあると思っている。(より否定的)	平均値	1.95	2.21	$t(97)=-2.454$
			標準偏差	0.79	0.91	$p<0.016$

結果は4領域5項目に中級話者による授業初めと終わりのビリーフに有意差が見られた。「言語学習の適性」領域の「10. すでに外国語を話せる人にとって、他の外国語を学習するのは易しい」は、授業を

通じてよりそうだと感じるようになったのだろう。また、「言語学習の難しさ」領域の「15. 1日1時間言語学習で、その言語が上手に話せるようになるまでどのくらい時間がかかると思いますか。①1年以下②1～2年③3～5年④5～10年⑤1日1時間では言語は学習できない」について、以前より時間がかからないと考えている。牧野(2008)が指摘しているように、プロフィシェンシー志向では、学習者が現在いるレベルの範囲内での熟達度を大切にしている。学習者が、中級話者の基準となる「自立した話者」として話す練習をすることにより、自分の話したいことがある程度話せるようになり、その結果日本語が以前よりも簡単だと感じた結果ではないかと捉えられる。

一方教師の意図とは異なる変容として、「言語学習の動機」領域の「24. 私が日本語を学習するのは、日本人をもっとよく理解したいからだ」、「29. 日本語を学習したら、いい仕事のチャンスがあると思っている」、さらに「学習ストラテジー言語学習の適性」領域の「21. 私は他の人と日本語を話すことに自信がない」の3項目が挙げられる。

日本人を理解したいという気持ちの低下については、長年日本語学習を続けてきたため、日本語や日本文化に対する新鮮な好奇心が消え、飽きが出てきたという可能性が考えられる。また、本校では3年生からネイティブによる授業が突然増える。通年の授業を通じて、それまでほとんど知らなかった多くのネイティブに間近で触れることにより、理解ができるようになった結果、理解しようとする努力の必要性が感じられなくなったとも考えられるだろう。

日本語を仕事へいかそうとする動機の低下については、堀越(2006, 2007, 2010:06, 2010:06, 2011)による一連の動機研究がある。堀越(2006)は、「一昔前、台湾の大学の日本語学科では、日本語は多くの学生にとって将来生活の糧となるものであった。しかし、今や台湾は自由で豊かな時代となり、彼らの日本語学習の支柱となる動機づけは外発的なものから、内発的なものへとその比重が移ってき

ていると思われる」と指摘している。このように、本校だけではなく台湾の学習者全般の傾向とも言える。

最後に自信の低下であるが、前述したように、この授業においては、学習者の発話を録音して音声を聞かせたり、ビデオを撮ってモニタリングしたりするなどして、学習者自身が見えにくい発話能力をできるだけ客観視できるように努めた。学習者が、自らの発話能力を直視することにより、内省を促したつもりだったが、0.05 と僅かではあるがうらはらに自信をなくさせてしてしまった結果となった。自らの日本語能力への自信の低下が、将来仕事へいかそうとする動機付けを下げてしまった可能性も否めない。学習者に自信をつけてもらうのが教師の仕事の一つでもある。今後学習者とより多くのコミュニケーションをとり、授業が過度のプレッシャーにならないように検討していく必要があるだろう。

4.1.3 初級話者のビリーフの変容

本校における初級話者のビリーフに有意差があった項目について、その領域、内容、授業の始めと終わりの平均値、標準偏差、そして対応する値の t 値と有意確率を表 4 に示す。

表 6 初級話者におけるビリーフの変容 (N=19)

項目	領域	項目		初め	終わり	t 値
						有意確率
13	学習ストラテジー	日本人と日本語の練習をするのは楽しい。(より否定的)	平均値	2.21	2.68	$t(18)=2.96$
			標準偏差	1.13	0.89	$p<0.08$
22	学習ストラテジー	日本語学習の最初の時期に日本語の間違いを直されないと、後で正確に話すことが難しくなる。(より否定的)	平均値	1.79	2.16	$t(18)=2.11$
			標準偏差	0.79	0.96	$p<0.49$

24	言語学習 の動機	私が日本語を学習するのは、 日本人をもっとよく理解し たいからだ。(より否定的)	平均値	2.89	3.32	t(18)=2.19
			標準偏差	1.15	1.00	p<0.42

結果は2領域3項目に初級話者の授業初めと終わりのビリーフ変容に有意差が見られた。「22. 日本語学習の最初の時期に日本語の間違いを直されないと、後で正確に話すことが難しくなる」については、より否定的になった。学習者は、正しい言葉で話さなければならないという気持ち強い。しかし一方で、言語の習得には、何度も間違いを重ねることが必要不可欠だとも思う矛盾したビリーフを学習者が持っていることはよく指摘されている¹⁸。嶋田(2008)が指摘するように、プロシエンシー志向の授業では、正確さはそれほど重要視されない。まして初級話者に至っては、「間違い」は当然のことである。実際 OPI の基準では、初級レベルにおいて、コミュニケーションとしてその意志が伝わっている限り、文法の「間違い」はほとんど考慮されない。つまり、初級話者が発話練習において、必要なことは間違いを恐れずたくさん話すことだと理解してくれた結果ではないかと考えられる。

教師の意図とは相反する変容として、「言語学習の動機」領域の「24. 私が日本語を学習するのは、日本人をもっとよく理解したいからだ」と、「言語学習のストラテジー領域」の「13. 日本人と日本語の練習をするのは楽しい」という2項目がある。これらのビリーフは、通年の授業を通して、より否定的に取られている。プロフィシエンシー志向の授業は、他の授業に比べて発話機会が多い。発話が得意でない初級話者にとって、日本人と発話をすることは大変なストレスとなる。学習者にとって初めてのネイティブによる直接法による授業は、困難なものであったようだ。

¹⁸ 服部(2002)など。

5. まとめ

本調査では、学習者のビリーフはプロフィシェンシー志向を重視した授業を通じて変容していくもの、そしてそれが学習者の発話能力により異なるものと仮定し、どのように変わるのかを縦断調査した。通年授業の初めと終わりで、有意差があったビリーフをレベル別に考察した。考察の結果を以下にまとめる。

プロフィシェンシーの概念と深く結びついた OPI のテストの資格を有する二人の教師により、プロフィシェンシー志向の教科書を使用して、プロフィシェンシー志向の授業を行った結果、全てのレベルにおいてビリーフの変容がみられた。ところが、上級話者と中級話者以下のビリーフ変容を比べると、その性質が異なるものだった。

上級話者においては、OPI により発話能力を「上級」と判断されたことで、日本語の授業をよりやさしいと捉えるようになった。また、そう判断されたことで、自らの発話能力が他の学習者より優れていることを自覚し、自信に繋がったようだった。さらに、プロフィシェンシー志向の授業を通じて、従来の文法や繰り返し練習が、それほど大切ではないと感じるようになった。そこは、プロフィシェンシーを重んじる授業で特に意識している部分であり、授業が意図していたところの変容の一つだった。つまり、上級話者に通年を通じて行ったプロフィシェンシー志向の授業が理解され、受容されていることが判明したのではなかろうか。

しかしながら、中級話者、初級話者の変容においては、意図していたところと意図としていなかったところが両面で表れた。言語学習が以前より難しくはなくなったと感じるようになったこと(中級話者)、必ずしも正しい言葉で話す必要がないと悟ったこと(初級話者)は、意図通りのいい成果であったといえよう。しかしながら、その一方で、ロールプレイなどにより瞬時に判断しながら、日本人先生と話し続けなければならないことにプレッシャーを感じたのか、日本人に対しての好奇心や、話すことについての自信がなくなって

しまったこと(中級話者)や、日本人と話すことが楽しくなくなってしまったこと(初級話者)は、授業で意図していたところとは、大いに異なった。つまり、初級話者や中級話者にとっては、ネイティブによる直接法の発話練習に、前向きな「気づき」がある一方で、タスク先行型の授業で、日本人と日本語と話すことに不安感や恐怖心を植え付けたり、反対に自信をなくさせてしまったりする恐れもあることが判明した。つまり、この調査結果からは、初級話者や中級話者にプロフィシェンシー志向の授業が十分に理解され、受容されているとは言い難いことが判明した。

「日本語能力」という「能力」の判断基準の変化に伴い、現実在即し、実践的な授業を教師がどんなに一生懸命に行ったとしても、その意図が学習者に理解され受容されなければ、意味がない。本来台湾の学習者が持っているビリーフと異なる教授法を目の当たりとしたとき、学習者にその方法を受容してもらうこと、まして母語ではない日本語で理解してもらうには時間がかかる。それが初、中級話者ならなおのことである。

さらに、JFL 環境にいる学習者が JSL 環境にいる学習者と同じように、授業外で日本語を話さなければならない、できるだけ早く「自立した学習者」にならなければならないという意識を持つてもらうことの難しさを痛感する結果となった。鎌田(2012)が言うところの「オーセンティックな言語環境」自体が、学習者の実感として認識されていない可能性があるからだ。台湾でプロフィシェンシーを実行していくには、学習者の心理に寄り添い、その必要性をとき、徐々に理解してもらい、受容してもらう必要があるだろう。

以上、台湾ではまだ明らかにされていないプロフィシェンシー志向の授業による学習者の心理変化をレベル別に見てみた。しかし、課題がいろいろと残る。まず、発話クラスにおいてビリーフ調査をして変容を認められたからといって、それらの変化が全て発話クラスの影響によるものとは限らない。次に、初級話者や中級話者にプロフィシェンシー志向の授業が受容されていないかもしれない点を

問題としたが、学習者のクラス評価は比較的高めであるとはいえ、教師そのものの教え方の問題である可能性も否めない。教師への理解を深めるためにも、今後の課題として、教師のビリーフなども調査する必要もあるだろう。さらには、レベル別で変容をみたが、上級と初級のデータが少なすぎるので確かなものとは言えないことなどである。ここでは、本調査が変容を見る試みにしかすぎないことを強調しておく。

最後に、本調査は執筆者が担当した発話授業の学習者を対象としたものであるが、台湾において実践的なロールプレイなどを取り入れた教科書は一般的に普及し、教師の間でも現実的なコミュニケーション能力を重んじた発話授業が行われている。最近では、日本においてプロフィシェンシー志向の授業形式が初級から導入されていることも少なくない。またそれが、台湾においても今後のトレンドとなることは間違いないだろう。本調査において、日本でのトレンドをそのまま台湾で引き継いだ場合の可能性と危険性も示せたのではないか。

本調査の調査結果と考察、そして提言が本校だけにとどまらず、台湾で発話授業を担当している教師の学習者理解に微力ながら貢献できれば、幸いである。

参考文献

- 岡崎眸(1996)「教授法の授業が受講生に持つ言語学習についての確信に及ぼす効果」『日本語教育』89、東京：日本語教育学会、25-38
- 鎌田修・嶋田和子・迫田久美子(2008)『プロフィシェンシーを育て～真の日本語能力をめざして～』第一版、東京：凡人社
- 鎌田修・堤良一・山内博之(2009)『プロフィシェンシーと日本語教育』第一版、東京：ひつじ書房
- 鎌田修・平田オリザ・牧野成一・川村宏明・野山広・嶋田和子・伊東祐郎『対話とプロフィシェンシー ―コミュニケーション能力の広がり高めをめぐって (プロフィシェンシーを育てる 2)』第一版、東京：凡人社
- 久保田佐和子(2012)「文藻外語学院における日本語学習者のビリーフについて」『2011年文藻外語学院日本語学科国際学術シンポジウム 高等教育を取り巻く環境変化と日本語教育』、高雄：文藻外語大學、63-83
- 久保田佐和子(2013)「発話能力の異なる日本語学習者におけるビリーフの相違―文藻外語学院の場合―」『卓越與文化内涵兼具之外語教育 海峡两岸外語教学檢討會論文集』9、高雄：文藻外語大學、407-422
- 国際交流基金日本国際教育支援協会総務省統計局統計センター「日本語能力試験 JLPT」、<http://www.jlpt.jp/index.html>、アクセス日時：2014.08.20
- 近藤安月子・小森和子編(2005)『研究社 日本語教育事典』第一版、東京：研究社
- 日本語教育学会編(2005)『新版日本語教育事典』新版、東京：大修館書店
- 服部美貴(2002)「台湾の日本語学習者の言語学習の[確信]について―台湾大学の学習者の場合―」『東京家政学院筑波女子大学紀要』6、169-183、
<http://www.tsukuba-g.ac.jp/library/kiyou/2002/13.HATTOR>

堀越和男(2006)「何が日本語を学びたいと思わせるのか」『いろは』

23、台北：財団法人交流協会日本語センター、1-2

堀越和男(2007)「日本語学習の動機づけとその成果—台湾の大学で

日本語を専攻する学習者を対象に—」『臺大日本語文研究』14、

台北：臺灣大學日文系、76-101

堀越和男(2010:06)「台湾における日本語学習者の動機づけと大学の

成績との関係—好成績取得者の動機づけタイプの探索—」『淡江

外語論叢』15、台北：淡江大學外語學院、123-140

堀越和男(2010:12)「動機づけと学習ストラテジーが日本語学習の成

果に与える影響—台湾の日本語学科で学ぶ学習者を対象に—」

『台湾日本語文學報』28、台北：淡江大學日本語文學系、259-281

牧野成一監修(1999)『ACTFL-OPI 試験官養成マニュアル(1999年改訂

版)』、東京：アルク

牧野成一・鎌田修・山内博之・齊藤眞理子・荻原稚佳子・伊藤とく美・池

崎美代子・中島和子(2001)『ACTFL-OPI 入門』第一版、東京：ア

ルク

牧野成一(2008)「OPI、米国スタンダード、CEFR とプロフィシエンシ

ー」『プロフィシエンシーを育て～真の日本語能力をめざして

～』第一版、東京：凡人社

盧錦姫(2010)「日本語学習についての台湾学習者のビリーフ—大学

生のアンケート調査より—」『静宜語文論叢』4(1)、台中：静

宜大學外語學院、51-79

盧錦姫(2011)「台湾の大学生の日本語学習ビリーフと学習ストラテ

ジーに関する調査研究—日本語専攻者を中心として」『台灣日

本語文學報』30、台北：淡江大學日本語文學系、369-392

Council of Europe(2011)Common European Framework of Reference
for languages. Available at:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp

Horwitz, E.K. (1987) Surveying Student beliefs about language

- learning. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.). *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice-Hall. 119-129.
- Wenden, A. (1987). How to Be a Successful Language Learner: Insights and Prescriptions from L2 Learners. In A. Wenden & J. Rubin, J. (Eds.). *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice-Hall. 103-116.
- Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.

添付資料

BALLI : Beliefs About Language Learning Inventories 質問項目

① 強く賛成する②賛成する③どちらでもない④反対する⑤強く反対する

1. 大人より子供のほうが外国語を勉強するのが易しい。
2. 外国語を学習する特別な能力を持っている人がある。
3. 言語の中には、易しい言語とそうでない言語がある。
4. 日本語は①とても難しい言語だ ②難しい言語だ ③ふつう ④易しい言語だ ⑤とても易い言語だ
5. 私は日本語が上手に話せるようになると信じている。
6. 台湾人は、外国語学習が得意である。
7. 正しい発音で日本語を話すことは大切である。
8. 日本語を話すためには、日本語の文化について知る必要がある。
9. 正しく言えるようになるまでは、日本語で話してはいけない。
10. すでに外国語を話せる人にとって、他の外国語を学習するのは易しい。
11. 数学や科学が得意な人は、外国語の学習が得意ではない。
12. 日本語は、日本で勉強するのが一番よい。
13. 日本人と日本語の練習をするのは楽しい。
14. わからない言葉があったら、意味を推測してもよい。
15. 1日1時間言語学習で、その言語が上手に話せるようになるまで、どのくらい時間がかかりますか。
①1年以下②1～2年③3～5年④5～10年⑤1日1時間では言語は学習できない。
16. 私は外国語を学習する特別な能力を持っている。
17. 外国語学習で一番大切なのは、語彙の学習だ。
18. 繰り返し練習することは重要だ。
19. 女性のほうが、男性より外国語学習が得意だ。
20. 台湾人は、日本語を話すことは重要だと思っている。
21. 私は他の人と日本語を話すことに自信がない。

- 22. 日本語学習の最初の時期に日本語の間違いを直されないと、後で正確に話すことが難しくなる。
- 23. 外国語学習で一番大切なのは、文法の学習だ。
- 24. 私が日本語を学習するのは、日本人をもっとよく理解したいからだ。
- 25. 外国語を話すのは、理解するより易しい。
- 26. カセットテープやCDなどで練習することは大切だ。
- 27. 外国語の学習は、他の科目(歴史、文学など)の学習とは異なる。
- 28. どのように母語から日本語訳するかを学ぶことは大切だ。
- 29. 日本語を学習したら、いい仕事のチャンスがあると思っている。
- 30. 二つ以上の外国語を話す人は、とても頭がいい人だ。
- 31. 私は日本語が上手に話せるようになりたい。
- 32. わたしは日本人の友達がほしい。
- 33. 誰でも外国語が話せるようになる。
- 34. 日本語は、話したり理解したりするより、読んだり書いたりするほうが易しい。