

「英語科教育概論」を受講した学生の英語教授・学習に についてのビリーフの変化

猫田 和明

Changes of Students' Beliefs about English Language Teaching and Learning
in a Pre-service Teacher Education Introductory Course

NEKODA Kazuaki

(Received September 26, 2014)

1. はじめに

ビリーフ (beliefs) という用語は、「信念」「信条」「思い込み」などと訳されて使われることがあるが、その定義は一様ではない。リチャーズ・シュミット (2013) では、ビリーフ・システム (belief system) は「信念の体系」と訳され、「言語教育において、教師や学習者が自分自身、教授、学習、学生などについて抱いている考えや理論」と説明されている。学習者のビリーフを調査するツールとしては、Horwitz (1988) のBALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) がよく知られており、言語学習の動機や学習方略などとの関連で広く用いられてきた (笹島・ボーク, 2009, p. 20)。一方、教師のビリーフは教員養成・研修の文脈で語られることが多い。例えば、Richards & Lockhart (1994) では、教師が自らの実践を見つめ直し授業改善につなげるために、ビリーフが教授行動にどのように反映されているのかについて考える機会を提供している。教師は授業の計画・実践における様々な場面で意思決定を求められる存在であり、ビリーフはその意思決定の拠り所になる。そのため、教員養成においては技術や知識の向上だけでなく、信念の体系の改善や修正も視野に入れる必要がある (リチャーズ・シュミット, 2013)。

本稿で扱う「英語科教育概論」という科目は、英語科教員養成の入口となる科目であり、学生がそれまでの英語学習経験を通して形成してきたビリーフを教師という立場から改めて考えることを通して、英語教師としての基盤を形づくる役割をもつ。したがって、受講者のビリーフが望ましい方向へと向かうよう、意識的に講義内容を設定する必要がある。Richards & Lockhart (1994) は、教師のビリーフの源として、「1. 言語学習者としての経験」「2. うまくいった経験」「3. 確立した習慣」「4. 個人的な要因」「5. 教育学や研究に基づいた原理」「6. 指導法やアプローチから得られた原理」の6つをあげているが、学生はこの科目を受講することによって、まずは1の視点に限られていたビリーフを5, 6の視点から問い直すことになる。その後、教育実習や現職経験を通して4の視点 (性格・個性) から自分に合った指導法を探りつつ、2, 3の視点を加えてビリーフを形成していく。その意味では本稿の扱う範囲は一部でしかないが、英語教師のビリーフ形成に影響を及ぼす重要な一部であることは疑いない。

島田 (2001) は、英語科教育法を履修する前の学生は、自身が中学・高校生だったときの数

名の教師の指導方法がモデルとして模倣の対象となり、そのイメージから容易に脱却できない状態にあると指摘している。またそのことが原因で、英語学習・指導に対して望ましくないビリーフを形成していることがあると言う。教師は自分が教えられたように教えるということは昔から言われてきたことであるが、文法訳読を中心とした旧来型の英語教育を支配していたビリーフが無自覚に継承され続けているとすれば、コミュニケーション重視という時代の要請に応えることが難しくなるだろう。

本稿においては、上記のような立場と問題意識を背景として、履修前の学生のビリーフを把握するとともに、講義によってそれがどのように変化しているのかを明らかにすることにより、今後の授業改善に資することを目的とする。

2. 授業の概要

英語科教育の教職科目として最初に履修するのが、2年次後期に開設されている「英語科教育概論」である。この授業の目標は、以後の発展科目への基盤となるような、英語科教育の諸領域における基礎的な事項や用語を理解することである。教科書として概論書（三浦・他，2009）を用いているが、教科書は授業の予習をさせたり復習をさせたりするために使うことが多く、授業内では授業者の作成したプリントを使用して授業を進めている。毎回の授業で授業内レポートを課し、このレポートの提出をもって出席としている。レポートに書かれた学生の質問に対しては授業の冒頭でできるだけ回答するようにしている。期末レポートでは、第1回の授業前に回答したビリーフに関する調査用紙を全ての授業が終わった後に回答したものと見比べて、考え方が大きく変化した項目をいくつか取り上げ、なぜ考え方が変わったのかを書いて提出させている。どの項目を取り上げるかについては学生の判断に任せているため、考え方が変化したすべての項目について書かれているわけではない。しかし、期末レポートは何が学生のビリーフの変化をもたらしたのかを捉えるために重要な手がかりとなるため、そこに書かれている内容に触れながら考察をしていきたい。

3. 調査

(1) 目的

本調査を通して、次のことを明らかにしたい。

- ① 「英語科教育概論」を履修する前の学生はどのようなビリーフを持っているのか。
- ② 講義を通してビリーフはどのように変化するのか。また、その変化をもたらした理由は何か。

(2) 対象とするデータ

2013年度に「英語科教育概論」を履修した学生の回答から、明らかに回答に不備があるものを除き、35名のデータを使用した。

(3) 質問項目の作成

島田（1996, 2001）や酒井・他（2006）を参考に、講義内容との関連を考慮して、40の質問項目を作成した。回答方法は、「1：そうは思わない ～ 5：そう思う」の5件法とした。表1は各項目と授業内容との関連を示したものである。各回の授業内容と質問項目は必ずしも1対1の関係にないが、最も関連のある授業に対応させている。

表1 「英語科教育概論」の内容と質問項目の関係

週	テーマ	授業の概要	キーワードと質問項目
第1週	総論・英語教師に求められる資質	英語科教育の守備範囲を説明し、よい英語教師の特徴を考える。	英語教師(4,7)
第2週	日本の英語教育史	江戸末期、明治、大正、昭和期の英語教育について歴史を追う。	目的・目標(1,2,3)
第3週	学習指導要領	戦後から現在までの学習指導要領(外国語)の変遷を説明する。	
第4週	カリキュラム・シラバス	カリキュラム・シラバスの概念やシラバスの種類について説明する。	カリキュラム(8,9)
第5週	言語習得理論	言語習得観とそれに基づく仮説や考え方について説明する。	言語習得(6,10,11,12,14,16,23,24)
第6週	教授法の変遷	教授法の変遷を概観し、現代への英語教育への示唆を説明する。	
第7週	学習者要因	年齢、性格、動機などが言語学習に与える影響について説明する。	学習者(5,13,15)
第8週	授業の構成と展開	典型的な授業の流れと留意点について説明する。	授業(17,18,19,20,21)
第9週	文法の指導	文法の指導方法や留意点を説明する。	指導法(22,26,27,28,29,30,31,32,33,34,35,36,37,38)
第10週	発音・語彙の指導	発音・語彙の指導方法や留意点を説明する。	
第11週	リスニングの指導	リスニングの指導方法や留意点を説明する。	
第12週	リーディングの指導	リーディングの指導方法や留意点を説明する。	
第13週	スピーキングの指導	スピーキングの指導方法や留意点を説明する。	
第14週	ライティングの指導	ライティングの指導方法や留意点を説明する。	
第15週	評価とテストの考え方	評価の種類、観点、方法について説明する。	
第16週	期末試験	筆記試験	テスト・評価(25,39,40)

(4) 分析方法

40項目について履修前と履修後の回答の平均値の差を対応のあるt検定を用いて分析し、効果量(r)を算出した。また、変化の様子を捉えるために、変化量(-4から+4)を度数と平均値で示した。

4. 結果と考察

分析結果について、設定したカテゴリーごとに関連するデータを示し、学生のレポートに書かれていた内容に触れながら考察を進める。

(1) 英語教師についてのピリーフ

表2と表3は英語教師についてのピリーフの結果である。項目4と項目7はいずれも英語力に関連するものであるが、項目4では学生の反応が分かれたのに対して、項目7ではマイナス方向への変化が優勢であった。学生のレポートを調べてみた結果、項目4では「最も重要な条件」という部分を「それさえあればよい」と解釈した学生と「それは前提となる力である」と解釈した学生がおり、前者の解釈ではマイナス方向へ、後者の解釈ではプラス方向に動いたことがわかった。マイナス方向の変化を示した学生の多くは、高い英語力を持つておくことは重要であるが、それはそのまま指導力に優れた教師とは言えないという点を強調していた。一方、

プラス方向の変化を示した学生は、授業で自信をもって使えるだけの英語力がないと、必然的に指導力も落ちるだろうと考えていた。

表2 英語教師についてのビリーフ (平均値)

	項目	履修前(N=35)		履修後(N=35)		t	p	効果量(r)
		M	SD	M	SD			
4	高い英語力を持っていることこそが、よい授業をするための最も重要な条件である。	2.63	0.97	2.80	1.32	-0.64	.53	.11
7	英語はネイティブ（英語を母語とする人）の教師から学ぶことが理想である。	3.40	1.19	2.51	1.09	4.43	.00	.61

表3 英語教師についてのビリーフ (変化量)

	項目	変化量の平均	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	計
4	高い英語力を持っていることこそが、よい授業をするための最も重要な条件である。	0.17	0	2	4	6	6	9	7	1	0	35
7	英語はネイティブ（英語を母語とする人）の教師から学ぶことが理想である。	-0.89	1	1	10	7	13	3	0	0	0	35

項目7の結果から、いわゆる「ネイティブ信仰」の傾向は顕著に弱まっていることが分かる。項目4で高い英語力が最も重要な条件であるというビリーフが強化された学生でも、項目7でマイナス方向への変化を示した者がいた。学生のレポートからその原因を探してみると、同じ母語を話し、同じようなプロセスで英語を習得してきた日本人教師の役割も大きいと感じるようになったというような、一人の英語学習者としての日本人英語教師の価値を見直すコメントが目立った。教える立場になったときには、日本語を母語としていることがマイナスになるのではなく、自分の学習経験から学習者のつまずきや疑問に対して理解を示しやすいという側面に目が向いている。他には、意思疎通の自身のなさや、文化的な違いから生じるネイティブ教師への心理的な壁に言及する記述もあった。英語教師には英語のインフォーマントとしての役割だけでなく、学習者に寄り添ってアドバイスを与えるメンターのような役割も求められる。日本人教師は母語と学習経験を共有していることから、心理的にも話しやすいという理由をあげた学生もいた。

(2) 目的・目標についてのビリーフ

表4と表5は目的・目標についてのビリーフの結果である。日本の英語教育史や学習指導要領の変遷を理解することは、「何のために英語を学ぶのか」という根本的な問いに対して、それぞれの時代の社会的・政治的背景が関わっていることに目を向ける機会となる。現代社会では「国際的に通用する英語力」は、マスメディアや英会話学校の広告等で英語教育のキャッチフレーズのようになっているため、学生のビリーフに影響を与えているだろうと予想していた。結果、やはり項目1に対しては最初から肯定的な反応を示す学生が多かった。講義では、学習指導要領の理解を通して、中学校・高等学校の英語教育は、英語のコミュニケーション能力の育成だけではなく、人間形成の一部も担っていること、言語や文化への理解を深めるとともに、

英語を通して世界への視野を広げ、国際協調の精神の涵養に資することなどを念頭においていることを説明した。授業者は、これによってマイナス方向への変化を期待していたのであるが、実際には、逆にプラスの方向に動いた学生もいた。原因をレポートから探してみると、そのような学生はもともと、英語教育は「教養のため」あるいは「試験のため」など、この項目に否定的な考えをもっていたが、学習指導要領でコミュニケーション能力の育成が唱われ、4技能の目標が示されていることで実用志向が高まったことによるものであった。

表4 目的・目標についてのピリーフ (平均値)

	項目	履修前(N=35)		履修後(N=35)		t	p	効果量(r)
		M	SD	M	SD			
1	日本の学校教育で英語を学ぶ目的は、国際的に通用する英語力を身につけることである。	3.57	1.22	3.54	1.12	0.11	.91	.02
2	日本の英語教育では、アメリカやイギリスで用いられている標準的な英語のみを教えるべきである。	2.46	1.09	2.11	1.05	1.75	.09	.29
3	性能のよい翻訳ソフトが開発されれば、英語(外国語)を学ぶ必要はない。	1.51	0.85	1.17	0.38	2.42	.02	.38

表5 目的・目標についてのピリーフ (変化量)

	項目	変化量の平均	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	計
1	日本の学校教育で英語を学ぶ目的は、国際的に通用する英語力を身につけることである。	-0.03	0	3	4	2	14	7	4	1	0	35
2	日本の英語教育では、アメリカやイギリスで用いられている標準的な英語のみを教えるべきである。	-0.34	0	1	5	9	11	8	1	0	0	35
3	性能のよい翻訳ソフトが開発されれば、英語(外国語)を学ぶ必要はない。	-0.34	0	1	2	8	21	3	0	0	0	35

項目2に関連して、講義では「国際語としての英語」(EIL: English as an international language)の文脈から、intelligibility(理解可能性)の概念や「外国人ことば」の特徴を説明し、どのような英語を学ぶべきかについて考える機会を与えた。それにより、全体としてはネイティブの英語を絶対視する傾向が弱まる結果となった。一方で、プラスの方向への変化を示した学生もいた。レポートからはその原因を見つけることができなかったが、学生自身が様々な英語に触れる機会が少ないことが関係しているのかもしれない。

項目3はもともと否定的な回答が多かったが、講義を通してさらにマイナス方向へ傾く結果となった。日本の英語教育の歴史の中でも、このことは何度か議論されてきたことであるが、英語教育が廃止されることはなかった。それは先人たちも英語教育の目的を様々な側面から捉え、時代に応じた価値を見出してきたからである。レポートでこの項目を取り上げた学生はごく少数であったが、英語教育の価値は一面的ではないという点が述べられていた。

(3) カリキュラムについてのピリーフ

表6と表7はカリキュラムについてのピリーフの結果である。カリキュラムは目標、内容、方法、評価などを含む総合的な教育計画であり、単純に教科書の内容を年間指導計画に割り当てたものではない。項目8を設定した意図は、教科書「を」教えるのではなく教科書「で」教

えるという姿勢を促すことも含まれている。多くの学生は、カリキュラムの開発にあたって考えるべきことは教科書や時間数だけではないことに気づき、マイナス方向への変化を示した。授業者の意図とは逆にプラスの方向へ変化した学生のレポートを見ると、回答後にカリキュラムの定義を見直した結果、項目8の主張は間違っていることがわかり、自分の理解が足りなかったことの反省を書いていた。

表6 カリキュラムについてのビリーフ (平均値)

項目	履修前(N=35)		履修後(N=35)		t	p	効果量(r)	
	M	SD	M	SD				
8	カリキュラムづくりとは、教科書の内容を定められた授業時間数に割り当てる作業である。	2.71	1.20	2.26	1.42	2.68	.01	.42
9	英語学習とは、「現在進行形」などの文法項目を単位として文法や文構造の知識を積み上げ式に学習していくことである。	2.97	0.89	2.49	1.34	1.94	.06	.32

表7 カリキュラムについてのビリーフ (変化量)

項目	変化量の平均	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	計	
8	カリキュラムづくりとは、教科書の内容を定められた授業時間数に割り当てる作業である。	-0.46	0	1	4	10	16	3	1	0	0	35
9	英語学習とは、「現在進行形」などの文法項目を単位として文法や文構造の知識を積み上げ式に学習していくことである。	-0.49	0	4	4	9	10	5	2	1	0	35

項目9に関しては、講義でシラバスの概念を説明した後、様々な種類のシラバスを紹介することによって、固定的に捉えられがちな英語学習のイメージを打ち破ることを目指した。また、検定教科書には文法・構造シラバス以外の様々なシラバスの特徴が反映されていることを伝えることでマイナスの方向へ変化を期待した。その結果、多くの学生がマイナス方向への変化を示し、シラバスの種類や検定教科書の特徴に触れて自身の回答の変化を説明していた。中には「タスク中心シラバス」のように最初からコミュニケーションを通じて英語を学ぶという立場があることに驚いたという記述もあった。逆にプラスの方向へ変化した学生の理由は、様々なシラバスの折衷を図ることは理解できるけれども、日本では文法・構造シラバスが軸にならざるを得ないと考えたというものであった。

(4) 言語習得についてのビリーフ

表8と表9は言語習得についてのビリーフの結果である。社会一般にはコミュニケーション能力の育成と文法学習は対立するものと捉える風潮があるため、項目6で問うてみた。しかし、実際そのような考えていた学生もいたが、意外にも多くの学生は最初からコミュニケーション能力育成のための文法学習の意義を認めていた。この科目の履修者は英語を得意とする者が多く、もともと文法学習にも肯定的なイメージを持っていたのではないかと思われる。マイナス方向へ変化した学生の多くがあげていた理由は、カナル(Canale)の定義したコミュニケーション能力の構成要素に文法能力が入っていたことによるものであった。

項目10、12、14の変化は行動主義から生得主義、認知主義への言語習得観の変遷を説明した

ことによる影響が大きい。例えば、クラッシュェン (Krashen) らによる文法形態素の自然習得順序や行動主義への反証としての過剰般化によるエラーの説明は、それぞれ項目12と項目14におけるプラス方向への変化を促していた。また、過剰般化によるエラーが積極的な学習過程の証であるという点を理解することで、項目23ではマイナス方向への変化を促していた。また、項目11と項目16については、転移によるエラーの説明が影響していた。また、インプットの限られる第二言語習得環境では、意識的な学習の役割（自然に聞いているだけでは気づきにくい言語特徴への気づきを促すこと）も大きいことを講義で説明したことが、項目24においてマイナス方向への変化を促していた。なお、項目11でマイナス方向への変化を示した学生の中にもこの点を取り上げていた者がいた。

表8 言語習得についてのビリーフ（平均値）

項目	履修前(N=35)		履修後(N=35)		t	p	効果量(r)	
	M	SD	M	SD				
6	コミュニケーション能力をつけるためには文法学習は役に立たない。	1.69	1.02	1.29	0.62	2.79	.01	.43
10	言語は主として模倣と暗記（つまり真似をして覚えること）によって学習される。	3.89	1.11	3.34	1.16	2.17	.04	.35
11	外国語習得の過程は母語習得の過程と同じであるので、母語習得の場合と同じ方法で学習するのが最も効率的である。	2.43	1.14	1.54	0.66	4.86	.00	.64
12	ある文法項目よりも先に別の文法項目を習得するというような決まった習得順序がある。	3.60	1.03	3.91	1.31	-1.82	.08	.30
14	学習者は一度も耳にしたことがない（あるいは一度も目にしたことがない）文を発することがある。	3.14	1.26	3.66	1.41	-2.05	.05	.33
16	母語が異なる（たとえば日本語と中国語）学習者が英語を学習する場合、母語の影響によって習得しやすい内容とそうでない内容がある。	4.29	0.67	4.71	0.52	-3.26	.00	.49
23	以前までできていた正しい発話ができなくなったような場合、英語力が下がったことを意味すると考えてよい。	2.63	0.91	2.00	0.91	2.84	.01	.44
24	母語習得の場合と同様に、コミュニケーションが適切になされていれば、無意識のうちに英語の文法知識は習得される。	2.74	1.20	2.31	0.99	1.93	.06	.32

表9 言語習得についてのビリーフ（変化量）

項目	変化量の平均	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	計
6	コミュニケーション能力をつけるためには文法学習は役に立たない。	-0.40	0	1	3	7	22	2	0	0	35
10	言語は主として模倣と暗記（つまり真似をして覚えること）によって学習される。	-0.54	1	3	3	9	14	3	0	2	35
11	外国語習得の過程は母語習得の過程と同じであるので、母語習得の場合と同じ方法で学習するのが最も効率的である。	-0.89	0	4	4	13	12	2	0	0	35
12	ある文法項目よりも先に別の文法項目を習得するというような決まった習得順序がある。	0.31	0	0	1	5	16	9	3	1	35
14	学習者は一度も耳にしたことがない（あるいは一度も目にしたことがない）文を発することがある。	0.51	0	0	5	2	9	12	4	2	35
16	母語が異なる（たとえば日本語と中国語）学習者が英語を学習する場合、母語の影響によって習得しやすい内容とそうでない内容がある。	0.43	0	0	1	2	14	17	1	0	35
23	以前までできていた正しい発話ができなくなったような場合、英語力が下がったことを意味すると考えてよい。	-0.63	0	4	6	5	13	7	0	0	35
24	母語習得の場合と同様に、コミュニケーションが適切になされていれば、無意識のうちに英語の文法知識は習得される。	-0.43	0	2	5	9	12	5	1	1	35

一方で、授業者の意図とは逆方向へ変化した学生も存在するが、こちらはその原因についてレポートに言及がないものが多い。おそらく明確な根拠なく回答していると思われ、扱っている内容がやや難解であったこともあって、内容を消化しきれていない学生の姿を示しているのかもしれない。ごく少数であるが言及があるものについても、適切な理由があげられていない傾向があった。例えば、項目10で「+3」という極端な回答では、「オーラル・アプローチで使われていたから」とか「暗記は役に立つ指導法だから」という理由があげられており、講義内で得た断片的な知識や自身の経験に依拠している様子がうかがえる。

(5) 学習者についてのビリーフ

表10と表11は学習者についてのビリーフの結果である。項目5を見ると、この科目の履修者は早い時期からの英語教育にもともと肯定的な者が多い。レポートを見ると、小学生のころから英語に触れていたという学生も少なくないため、自身の学習経験が影響していると思われる。講義では、日本の小学校では母語の発達に影響が出るほどのインプットを与えることは難しいことや、小学校英語の動機づけの役割を講義で説明したことにより、多くの学生は小学校英語への肯定的な意識を強める結果となった。なお、項目5で「+3」になったことの理由を該当学生のレポートで探してみたが、この項目に関する言及はなく、変化した理由は述べられていなかった。特に明確な根拠はなく回答したものと推測される。

表10 学習者についてのピリーフ (平均値)

項目	履修前 (N=35)		履修後 (N=35)		t	p	効果量(r)
	M	SD	M	SD			
5	1.94	1.00	1.74	0.89	1.19	.24	.20
13	3.14	1.33	3.60	1.31	-1.76	.09	.29
15	3.06	1.16	2.91	1.36	0.68	.50	.12

表11 学習者についてのピリーフ (変化量)

項目	変化量の平均	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	計
5	-0.20	0	0	3	9	17	5	0	1	0	35
13	0.46	1	1	0	4	14	7	4	4	0	35
15	-0.14	0	1	5	5	14	7	3	0	0	35

項目13の変化はレネバーグ (Lenneberg) の「臨界期仮説」を説明したことによる影響である。プラス方向の変化を示した学生はネイティブ並の英語力 (特に発音) を自然と身につけるためには年齢は重要な要因であるという側面に目を向けており、マイナス方向の変化を示した学生は年齢にかかわらず外国語の習得に成功した人がいることや認知的な発達による文法や語彙の学習効率のアップという側面に目を向けていた。

項目15についてもプラス方向とマイナス方向への変化が分かれた。カミンズ (Cummins) の「基本的対人間コミュニケーション技能 (BICS)」と「知的・学問的言語能力 (CALP)」の区分を取り上げ、外向性の強い人は BICS に、内向性の強い人は CALP の習得に向いているという仮説があることを紹介した。(ただし、内向性と CALP の習得との関係は一致した見解は得られていない。) そのため、プラス方向の変化を示した学生は BICS の側面を取り上げ、マイナス方向の変化を示した学生は CALP の側面を取り上げて自身の回答の変化を説明していた。

(6) 授業についてのピリーフ

表12と表13は授業についてのピリーフの結果である。項目17は、マイナス方向の変化を期待して設定し、予想通りの結果となった。講義では、一つの指導法に固執するのではなく、生徒の特徴や学びの様子を見ながら柔軟に変えていくために、多くの「引き出し」を持っておくことの重要性を説いた。このことは学生によく伝わったようで、ベストな教授法や指導法を期待していた学生も、様々な教授法に長所と短所があることを知り、学習者要因を考慮することの大切さを学んだ結果、考えが変わったようである。

項目18はマイナスの方向へ変化した学生が多い。当初は英語圏で実際に使われているものの方が教材としてよいのではないかと思っていた学生も、教科書が文法・語彙などの様々な制約の中で、できるだけ自然な英語になるよう配慮して作られていることや、生徒の興味を引く内容を選定していることを知り、教科書の価値を再認識していた。

項目19は高等学校の学習指導要領に「授業は英語で行うことを基本とする」の文言があり、この点はマスコミでも大きく取り上げられたことから、もともと高い数値になると思われたが

実際はそうならなかった。高校時代を振り返って、自分の高校では不可能であるという学生の記述もあった。講義では、英語を使う時間を多くすることは重要であるが、意味のわからないインプットになったのでは意味がないという点や、母語との対比によって理解しやすいこともあるという点を説明したところ、その部分が印象に残った学生はマイナス方向への変化を示した。プラス方向への変化を示した学生は、インプットの量を確保するためにできるだけ英語で行うことが理想としながらも、実際はバランスが必要と書いていた。

表12 授業についてのビリーフ (平均値)

項目	履修前(N=35)		履修後(N=35)		t	p	効果量(r)
	M	SD	M	SD			
17 誰でも効果があがるようなベストな教授法や指導法がある。	2.26	1.17	1.54	0.92	3.75	.00	.54
18 教科書のように学習のために作成された教材ではなく、英語圏の絵本、小説、新聞、広告などの実物を教材にするべきである。	3.29	1.13	2.77	1.03	2.65	.01	.42
19 英語の授業はすべて英語で行なわれることが理想である。	2.83	1.15	2.83	1.29	0.00	1.00	.00
20 毎回全く違うパターンで進行する授業がよい授業である。	2.03	0.79	2.20	1.08	-0.85	.40	.14
21 習熟度が少しでも異なるクラスにおいては、同じ教材を用いるべきではない。	2.46	0.74	2.46	0.89	0.00	1.00	.00

表13 授業についてのビリーフ (変化量)

項目	変化量の平均	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	計
		17 誰でも効果があがるようなベストな教授法や指導法がある。	-0.71	1	1	5	12	12	4	0	
18 教科書のように学習のために作成された教材ではなく、英語圏の絵本、小説、新聞、広告などの実物を教材にするべきである。	-0.51	0	1	5	13	10	4	2	0	0	35
19 英語の授業はすべて英語で行なわれることが理想である。	0.00	0	3	3	4	11	10	3	1	0	35
20 毎回全く違うパターンで進行する授業がよい授業である。	0.17	0	1	0	9	12	10	1	2	0	35
21 習熟度が少しでも異なるクラスにおいては、同じ教材を用いるべきではない。	0.00	0	0	1	9	15	9	1	0	0	35

項目20は、「ウォームアップ」「復習」「導入」「展開」「練習」「整理」という授業の基本的な組み立て方を意図したものであり、マイナス方向への変化を期待していたが、逆にプラスの方向へ変化した学生もかなりいた。その理由は、こちらの意図とは異なり、「違うパターン進行する授業」という部分を「活動にバリエーションを持たせる授業」という意味で解釈した学生がいたためである。

項目21は、同じ教材であっても学習者のレベルに合わせて使い方を变えることが大切という意味で、マイナス方向への変化を期待していたが、授業者の意図に反して反応は割れてしまい、この項目についてレポートに記述した学生もほとんどいなかった。項目の意図が学生に伝わっ

ていなかったのかもしれない。それでも、マイナス方向への変化を示した学生の中には、「教材を変えるのではなく、その扱い方を変えて対応すべき」というこちらの意図を反映した記述も見られた。

項目20と項目21は授業者の意図が正しく学生に伝わっていなかったことを示しており、文言の修正が必要と思われる。

(7) 指導法についてのピリーフ

表14と表15は指導法についてのピリーフの結果である。英語教師にとって生徒の誤りにどのように対応するかという点は指導上の重要な問題である。項目22は指導の場面によって誤りへの対応が異なることを念頭において設定したものであり、マイナス方向への変化を期待したものである。講義では、スピーキング指導やライティング指導の場面と関連させて、話すことの心理的な抵抗を減らすために、コミュニケーションの流れを妨げることなく教師が正しく言い直して聞かせる「リキャスト」という方法、あるいは、生徒が書いたことをすべて教師が訂正して返却するのではなく、修正を促すフィードバックを与えることで学習を促すという方法などを説明した。

表14 指導法についてのピリーフ (平均値)

項目	履修前(N=35)		履修後(N=35)		t	p	効果量(r)	
	M	SD	M	SD				
22	生徒の間違いはすべて明示的に(はっきりと)訂正すべきである。	2.97	1.04	2.17	1.38	2.69	.01	.42
26	知っている単語数とコミュニケーション能力は比例するので、とにかくたくさんの単語を学習することが望ましい。	2.83	1.12	2.71	1.38	0.48	.63	.08
27	新しい単語を教えたら、すぐにそれを使って話したり書いたりできるような段階にまで高めるべきである。	3.37	1.11	2.83	1.29	2.68	.01	.42
28	リスニング力を高めるためには、英語を聞くときに文字を見せるべきでない。	2.89	1.21	1.94	1.00	3.78	.00	.55
29	テープやCDを聞かせるときには、余計なバイアスがかからないよう、まずは何も指示をせずに聞かせるべきである。	3.06	0.87	1.11	0.40	12.26	.00	.90
30	すべての単語が聞き取れないと話し手の言いたいことは分からない。	1.37	0.49	1.11	0.32	3.01	.00	.46
31	スピーチのような発表活動では、話す生徒への指導をしっかりすることが活動成功の鍵である。	3.26	0.85	3.23	1.17	0.13	.90	.02
32	初めて読む英語の文章は、まず最初に音読をしたほうが理解が促進される。	3.77	0.97	2.80	1.35	4.44	.00	.61
33	日本語に訳させてみないと、英文の内容をきちんと理解しているかどうかのチェックはできない。	2.26	1.01	1.77	0.69	2.50	.02	.40
34	英文を読むときに、あらかじめ何の話題であるか知らせておいた方が、英文の理解が促進される。	3.89	0.99	4.74	0.56	-5.77	.00	.70
35	リーディング活動やライティング活動は、コミュニケーション活動とは言えない。	2.34	1.06	1.54	0.92	3.52	.00	.52
36	ライティングの添削の際には、すべての誤りを教師が訂正して返却するのが理想である。	2.71	1.13	1.54	0.98	5.09	.00	.66
37	例文を丸暗記することは言語学習にはあまり意味のない作業である。	1.66	0.68	1.46	0.66	1.48	.15	.25
38	自由英作文はまずは日本語で書かせてから英語に訳させるべきである。	2.49	1.07	2.83	1.34	-1.53	.14	.25

表15 指導法についてのピリーフ (変化量)

項目	変化量の平均	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	計	
22	生徒の間違いはすべて明示的に (はっきりと) 訂正すべきである。	-0.80	1	5	9	4	8	5	1	2	0	35
26	知っている単語数とコミュニケーション能力は比例するので、とにかくたくさんの単語を学習することが望ましい。	-0.11	0	1	5	8	10	6	4	1	0	35
27	新しい単語を教えたら、すぐにそれを使って話したり書いたりできるような段階にまで高めるべきである。	-0.54	0	2	4	13	10	4	2	0	0	35
28	リスニング力を高めるためには、英語を聞くときに文字を見せるべきでない。	-0.94	1	5	6	8	12	0	3	0	0	35
29	テープやCDを聞かせるときには、余計なバイアスがかからないよう、まずは何も指示をせずに聞かせるべきである。	-1.94	1	9	14	9	2	0	0	0	0	35
30	すべての単語が聞き取れないと話し手の言いたいことは分からない。	-0.26	0	0	0	10	24	1	0	0	0	35
31	スピーチのような発表活動では、話す生徒への指導をしっかりすることが活動成功の鍵である。	-0.03	0	0	6	5	14	5	4	1	0	35
32	初めて読む英語の文章は、まず最初に音読をしたほうが理解が促進される。	-0.97	0	4	9	10	7	4	1	0	0	35
33	日本語に訳させてみないと、英文の内容をきちんと理解しているかどうかのチェックはできない。	-0.49	1	1	3	9	17	3	1	0	0	35
34	英文を読むときに、あらかじめ何の話題であるか知らせておいた方が、英文の理解が促進される。	0.86	0	0	0	1	11	17	4	2	0	35
35	リーディング活動やライティング活動は、コミュニケーション活動とは言えない。	-0.80	0	5	4	11	12	0	3	0	0	35
36	ライティングの添削の際には、すべての誤りを教師が訂正して返却するのが理想である。	-1.17	0	6	10	7	10	1	0	1	0	35
37	例文を丸暗記することは言語学習にはあまり意味のない作業である。	-0.20	0	0	1	9	23	1	0	1	0	35
38	自由英作文はまずは日本語で書かせてから英語に訳させるべきである。	0.34	0	0	2	7	12	8	4	1	1	35

履修前の学生は、教授者としての教師の役割のみに注目する傾向にあったが、講義を通して支援者としての教師の役割にも目が向くようになってきている。つまり、教師は正しい知識を与えてさえいればよいのではなく、学習の主体である生徒の立場になって、いつ、どのような形でフィードバックを与えたらよいかという視点から考える必要がある。項目22と項目36でマイナス方向への変化を示した学生は一様にこのことを書いていた。

項目26では、語彙学習はきりががないというイメージを払拭するために、普段話している語彙の約94%は2,000語程度の範囲内にある(望月・他, 2003, pp. 26-27)ことを説明し、マイナス方向への変化を期待したものである。しかし、結果を見ると学生の反応は分かれた。マイナス方向への変化を示した学生はほとんどが望月らのデータに触れていたが、プラス方向への変化を示した学生の特徴は、特に根拠を示していないか、講義を受けて語彙指導が大切だと思ったからというような具体性に乏しい理由を述べている。

項目27は読んだり聞いたりして意味が分かる受容語彙と話したり書いたりできる発表語彙を区別し、すべての単語を同じレベルまで指導する必要はないことや、受容語彙が発表語彙になるまでには時間がかかり、何度も繰り返し使う経験を繰り返すことが必要であるという点を理解してもらうことで、マイナス方向への変化を期待したものである。このことは学生にはよく

伝わったようで、多くの学生がマイナス方向への変化を示した。一方で、プラス方向への変化の理由をレポートから見つけることはできなかった。

項目28はリスニングテストではなく、リスニング指導を想定したものであることがポイントである。その意図は、聞き取れなかった理由を検証するためにスクリプトを効果的に活用することにある。しかし、リスニングの学習をテスト形式でしか行っていない学生もおり、問題を解いて答え合わせをして終わりという例が少なくないようである。そのような学生は、リスニング問題を解くこと自体がリスニング指導だと信じていたため、聞き取りのポイントとなる部分のディクテーションをする、スクリプトで単語の意味や発音、音の連結を確認した後に確かめリスニングをするなどのポストリスニング活動がとても印象に残ったようである。その結果、かなりの学生がマイナス方向への変化を示した。一方で、プラスの方向への変化を示した学生のレポートにはその理由は書かれていなかった。

項目29はプレリスニング活動に関するもので、項目28と同じく、リスニング活動のステップについての項目である。この項目は学生が最も大きな変化を示した項目の1つである。学生のレポートからわかる変化の主な理由はリスニングが能動的な活動であるという点の理解にある。リスニングとは聞こえてくる音すべてをボトムアップ的に言語に変換して理解していくのではなく、聞く目的に合わせて必要な情報を選んで聞き取ったり、背景知識を利用してトップダウン的に意味を理解したり、聞き手が主体的に関与する活動である。この点を踏まえれば、何も指示せずにただCDを流すのは望ましくないという考えに至ったようである。

項目30はまさにトップダウン処理に関わる項目であり、学生はもともとそのことを感覚的には知っていたようであるが、履修後はより自信をもって回答していた。もっとも、実際のコミュニケーションの場面では、プレリスニング活動で与えられるような指示や前置きの情報が与えられないことが多いが、学習が進んでいない段階でわからないものをただ聞き流すよりは、ポイントを絞り、目的を持って聞かせることが大切であるという点を述べていた学生もいた。

項目31の意図は、スピーチにおいては話し手の指導だけではなく、聞き手にメモを取らせたり、それに基づいて質問させたりすることで、ただ聞き流すだけの活動にならないように留意させることであった。しかし、話し手への指導をしっかりとすることも当然必要であることから、何を意図した項目なのかがわかりにくい項目になっていたようである。実際、学生のレポートにはこの項目に関する記述が全く見つけられなかったことがそれを物語っている。

項目32について、履修前の学生の多くが音読は内容理解を促進すると考えていたが、講義を通して考えが大きく変化した。講義では、「音読は内容理解後と復習の段階で行うことが効果的」であること、「内容理解前の音読は注意資源が音読することに使われ、内容理解には使われないので、内容理解が進まない」こと（鈴木・門田, 2012, pp. 23-24）を説明した。これはかなりインパクトの強い情報だったようで、マイナス方向への変化を示したほとんどの学生がレポートに書いていた。

項目33では内容理解を確認する手段として和訳をどれくらい重視するかを問うたものである。もともと和訳に頼る傾向が高いだろうと予想していたが、実際はそれほどでもなかった。学生が受けてきたセンター試験やTOEICの読解問題が選択式であることや、入試の読解問題には和訳だけでなく、要約文の穴埋めや特定の情報を図表に書き入れるなどの問題もあり、様々な形式の読解問題に触れてきたことが影響していると思われる。それは悪いことではないが、形式面だけに注目した理解では物足りない。講義では、内容理解とは言っても概要把握から細部の理解、あるいは談話構造の理解を伴うものまで、その意味は一樣ではないにもかかわらず、す

べて和訳させて確認することの矛盾について、また、日本語に訳せることと内容が理解できていることはイコールではないことを説明した。これがマイナス方向への変化を促したようである。

項目34は「スキーマ理論」の説明をしたことがプラス方向への変化をもたらした。リスニングの場合と同じように、ボトムアップ処理とトップダウン処理の両方が相補的に用いられることで効果的に理解が進むことを踏まえ、学生のレポートには、挿絵やキーワードを提示してオーラル・イントロダクションを行うなどのプレリーディング活動の役割についての言及が多くあった。

項目35はコミュニケーション活動を聞くことや話すことだけに矮小化しないため、マイナス方向への変化を期待して設定した。学生のレポートを見ると、やはりコミュニケーション活動と言えば話すことのイメージが強かったようで、リーディングやライティングは問題を解くために必要な力と捉えていた者もいた。講義では、クラスの誰かが書いたものを読んでコメントを書き合うなどのコミュニケーション活動を紹介したところ、ライティングは文法やスペリング学習のためだけに行うのではなく、文字をツールとしたコミュニケーション活動として行うことも大切であると気づいたようであった。そして、自分が教壇に立ったときには是非コミュニケーションなリーディング活動やライティング活動を展開したいというコメントも多く書かれていた。

項目36は変化が大きかったものの1つである。教師は生徒の作文を完全に直して返却すべきだというビリーフを持っていた学生は、講義を通して、生徒の学習のプロセスに目を向けることができるようになっていた。もちろん添削は教師の重要な仕事ではあるが、教師がすべてを訂正して返却しても、生徒がなぜそのようなようになるのかを理解しなければ意味がない。生徒にとって学びにつながるようなフィードバックのあり方を考えることが大切である。講義では、生徒の作文に記号や色をつけ、簡単なコメントを付して返却することで自己訂正を促し、再提出をさせる方法や、多くの生徒がつまづいている部分については授業の中で繰り返し復習できる場面を設けることなどを説明した。

項目37は英語学習における暗記の役割について問うたものである。学生は履修前から暗記・暗唱に対して有用なイメージを持っていたが、講義によってその考えが維持あるいは強化されたようである。講義では、意味内容をイメージしながら行う暗唱は自然な英語のリズムやイントネーションを身につけるためにも、文法・構文などの知識を定着させるためにも有効であること、例文暗記は流暢さと正確さの両方を高めることに寄与することなどを説明した。

項目38の変化はプラス方向とマイナス方向に分かれたが、変化の理由をレポートで書いている学生はほとんどいなかったため、その原因を探ることができなかった。実際、振り返ってみると、講義で話した内容にはこの項目に関することが十分含まれていなかったと気づかされる。講義では、白紙を配っていきなり英語で作文させるのではなく、最初は日本語を使ってアイデアメモを作ったり、構成を考えたり、メモを基に必要な単語を調べたりといった準備段階を設けることによって、書くことへの抵抗を減らすことができるという点を説明した。しかし、このことはあくまでもプレライティング活動としての日本語の使用であるのに対して、項目38は全体を日本語で作文したものを英語に翻訳するという意味に取れる。このような項目は講義内容との不一致という問題があるので修正が必要である。

(8) テスト・評価についてのピリーフ

表16と表17はテスト・評価についてのピリーフの結果である。項目25は直接テストの必要性を意図してプラス方向への変化を期待したものである。講義では、単語に付された下線部の音が違うものを選んだり、ストレスの位置を正しく記入することができたとしても、実際に発音できるとは限らないという点を説明したため、プラス方向への変化を示した学生は一様にこの点をレポートに書いていた。一方、マイナス方向への変化を示した学生はセンター試験や定期試験に筆記による発音問題が出題されていたことを取り上げ、間接的であっても「ある程度は測定できる」のであろうという考えを書いていた。

表16 テスト・評価についてのピリーフ (平均値)

項目	履修前(N=35)		履修後(N=35)		t	p	効果量(r)
	M	SD	M	SD			
25	3.40	1.33	3.86	1.31	-1.76	.09	.29
39	2.31	1.02	3.89	1.28	-6.75	.00	.76
40	2.77	1.09	1.83	1.07	5.15	.00	.66

表17 テスト・評価についてのピリーフ (変化量)

項目	変化量の平均	変化量										計
		-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4		
25	0.46	1	0	2	3	14	8	2	5	0	35	
39	1.57	0	0	0	1	8	9	8	5	4	35	
40	-0.94	0	4	5	13	11	2	0	0	0	35	

項目39に関しては、到達度テストと熟達度テストの区別を説明し、学校の定期テストが到達度テストに該当することを説明したことにより、非常に多くの学生がプラス方向への変化を示した。授業者としては「指導と評価の一体化」に目を向けたかったのであるが、必ずしもその意図が正しく学生に伝わっていない場合も見受けられた。具体的には「授業で扱った内容のみを出題」という部分が、「授業で使った教科書本文やワークシートの問題のみをテストに使う」という意味に誤解されている場合があった。実際は、英語のテストが単なる暗記テストにならないよう、必要に応じて単語や文あるいは文章を変えるなどの配慮をしながら、指導したことが適切にテストされるようにしなければならない。今後、このような誤解を招かないために文言の見直しが必要である。

項目40に関する変化をレポートに書いていた学生は多く、中学校・高等学校の定期テストでクラスの平均点を比べたり、自分の点数がクラスの平均点より高いか低いかで一喜一憂していたという経験が書かれていた。そのため、平均値がとても重要な数値であるという感覚をもっていたようである。しかしながら、講義を通して、教師としては個々の問題への解答傾向などを含めてテストデータの示す意味を正しく理解することの大切さや、そのデータを生徒への適切なフィードバックあるいは自身の授業改善に結びつけることが重要であるという点に気づいたようである。

5. おわりに

今回の報告では英語科教員養成の入口段階にいる学生のビリーフとその変化の様子をある程度書き出すことができたが、この過程でいくつかの特徴的な事柄や課題も明らかになってきた。

第一に、講義で同じ説明を受けても学生の受け取り方は様々であり、必ずしも授業者の意図した通りにビリーフが変化するわけではないという点である。実際、授業者の意図した方向とは逆の変化を示した場合もかなりあった。全体的な特徴としては、授業者の意図に沿った変化を示した学生はその理由についても授業者が意図した内容を取り上げて記述しているのに対し、逆の変化を示した学生はその理由が書かれていないことが多かった。また、書いている場合でも、講義全体の趣旨を理解しないまま、講義のある部分の情報だけを断片的に取り上げて書いてあったり、自身の経験や好みに回帰して説明していたりする傾向があった。このことから、学生は常に一定の根拠をもって回答しているのではないことが分かる。

ただし興味深いことに、逆の変化を示した場合でも一概に望ましくない変化であるとは言えないということも明らかになった。例えば、項目4「高い英語力を持っていることが、よい授業をするための最も重要な条件である」という項目に対して、「最も重要な条件」という部分を「それさえあればよい」と解釈したのであればマイナス方向への変化が望ましいが、「それは前提となる力である」と解釈したのであればプラスの変化は望ましいと考えることもできる。このように、項目の文言をどのように解釈するかによって、変化の方向が変わることは十分考えられる。今回の調査では、レポートの記述からある程度は確認することができたが、項目によっては変化した理由が書かれていない場合もあることから、授業者の意図とは逆に変化した場合でも実は望ましい変化であったことを見落としている部分もあるだろう。

また、多くの項目において、講義を受けても考えが変わらなかった学生がかなりいるという点も注目に値する。笹島・ボーグ(2009, p.22)では、過去の研究から、教師が一度身につけたビリーフはそう簡単には変わらないと言われていることが報告されている。教師のビリーフの源は様々であるが、教員養成の入口の段階でも変化が少ない項目については、学習者としての経験が強固なビリーフを形成しているのかもしれない。そして、こうしたビリーフの変化(あるいは維持)が教員養成カリキュラム全体でどのような意味を持つのかについて目を向けなければならないだろう。そのためには、以後の発展科目や教育実習を含めた教員養成カリキュラム全体における継続的な変化(あるいは維持)を捉えることが必要である。

さらなる課題として、ビリーフは英語教師としての教授行動に影響を与えるとは言っても、ビリーフがどのように教授行動に結びついていくのかについてはわかっていないことが多いため、その関係についても探求していく必要がある。この問題はさらに複雑である。長嶺(2014)によれば、言語教師認知研究には、教師のビリーフと授業実践との関係について数多くの研究が存在するが、研究成果に一貫性を見出すことができないことの原因として、情緒領域が無視できないという点が強調されている。持っているビリーフが直接教授行動に結びつくという単純なものではないことが示唆される中、ビリーフをどう捉えていけばよいであろうか。

最後に、このような項目を設定して履修前後のビリーフの変化を見つめさせ、レポートを書かせること自体の教育的な意義について述べておきたい。学生のレポートに書かれている感想を見ると、この課題そのものに対して学生は価値を見出しているようであった。具体的には、「この課題を通して、自分の考えに変化があったことに気づくことができる」とか、「履修前は何となく回答していたが、履修後は根拠をもって回答することができるようになった」などが代表的なものである。講義によって自分は何を学んだのか、自分にどのような影響があったの

かを実感できるという意味では、まとめの課題としては一定の意味があると思われる。

授業者としてのメリットもある。今回のような分析を行うことは、項目と講義の内容が一致しているかを検証することにもなる。中には、項目自体がわかりにくかったり、誤解を招きやすいものになっていたりすることに気づかされることもあった。項目を見直し、それぞれの項目ごとに講義でどのような内容を話すのか計画を立てることは、毎回の講義をより明確な意図を持って行うことにつながり、授業改善に資するものとなるだろう。

参考文献

- 酒井英樹・塩川春彦・浦野研 (2006) 「英語学習についての信念—現職教員研修のための基礎研究」第12回日英・英語教育学会研究大会発表資料
http://www.urano-ken.com/research/JABAET2006_handout.pdf (2014年7月参照)
- 笹島茂・サイモン・ボーグ (2009) 『言語教師認知の研究』開拓社
- 島田勝正 (1996) 「「英語科教育法」受講生の英語学習・教授に対する意識変化」『中部地区英語教育学会紀要』26, 35-40.
- 島田勝正 (2001) 「ピリーフテスト：学習と指導の相関」『中部地区英語教育学会紀要』31, 15-20.
- 鈴木寿一・門田修平 (編著) (2012) 『英語音読指導ハンドブック』大修館書店
- 長嶺寿宣 (2014) 「言語教師認知研究の最近の動向」笹島茂・西野孝子・江原美明・長嶺寿宣 (編著) 『言語教師認知の動向』(pp. 16-32) 開拓社
- 三浦省五・深澤清治 (編著) (2009) 『新しい学びを拓く 英語科授業の理論と実践』ミネルヴァ書房
- 望月正道・相澤一美・投野由紀夫 (2003) 『英語語彙の指導マニュアル』大修館書店
- リチャーズ, J. C.・シュミット, R. (編) (2013) 『ロングマン言語教育・応用言語学用語辞典』南雲堂
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, 72(3), 283-294.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: CUP. 新里眞男 (訳) (2000) 『英語教育のアクション・リサーチ』研究社