

# 授業受講による学習者の認識の変化:2つの事例<sup>1</sup>

Changes in learner beliefs through classroom instructions: Two case studies

磯田 貴道

(ISODA, Takamichi)

広島大学 外国語教育研究センター

(Institute for Foreign Language Research and Education, Hiroshima University)

## Abstract

*Two case studies are reported on changes in learner beliefs. The first study looked into the changes in beliefs about the importance of learning text organization reported by students enrolled in a writing class. Although there was not a drastic change, some learners showed positive changes in their views; the learners who undervalued the importance of text organization at the beginning of the course eventually came to value it. However, there were also learners who changed toward a negative direction; they lowered their estimated value of text organization. In the second study, changes in learners' views about a particular method of learning, i.e., reading aloud, were analyzed. Data on two aspects of learners' beliefs which relate to the motivational concepts of value and expectancy were collected at two times. Again, as in the first study, there were negative as well as positive changes.*

## 1 研究の目的と背景

教師は授業を行ってきた経験から、様々な授業方法についての知識や、授業で何を教えるとよいかといった知識を有している。ただしその知識は全員が同じものであることはなく、人により異なる。同じ授業について、二人の教師が全く別の評価をすることもある。同じことは学習者についても言える。学習者も学習を行ってきた経験から、英語学習について様々な考えを持っている。このような考えや認識<sup>2</sup>は learner beliefs または metacognitive knowledge と呼ばれ、学習者要因のひとつとして、第二言語習得(Ellis, 1994)、自律学習(Dickinson, 1996; Wenden, 1995, 1998)、self-access center や distance learning などによる教室外での学習(Gardner & Miller, 1999; White, 1995, 1999)といった様々な分野で取り上げられている。

これらの分野に加えて、教師主導の授業においても学習者の認識が研究され、授業過程に影響する要因として挙げられている。Richards and Lockhart (1994)は、教師は授業設計において学習者がどのような認識を持っているか考慮すべきであると述べている。なぜ学習者の認識を知ることが重要なのかというその理由は、特に授業との関連においては、学習者は教師が与えるタスクを主観的に解釈、または意味づけ (appraisal) し、自分にとっ

でどれぐらい価値のあるものかなどといった判断を行っており、学習者の認識はその意味づけに影響するとされているためである。仮に学習者が教師とは違う認識であると、教師が有効と思う授業方法をとっても、学習者はそれを肯定的に評価しない恐れがあるとされている(Nunan, 1989, 1995)。

実際にこのような認識のずれを扱った研究がいくつか報告されている。Kern (1995)は、BALLI (The Beliefs About Language Learning Inventory: Horwitz, 1985, 1988)を用い、教師と学習者の認識を比較した。その結果、多くの項目で両者に違いがあったことが報告されている。この研究の他に、授業に直接関連する側面に焦点を置いた研究もなされている。Peacock (1998)は、会話練習、間違いの訂正、文法練習、リスニングの練習などの様々な授業活動がどれほど有効な方法であると思うかという認識について、学習者と教師による評定を対照させている。その結果、教師が有効と思う活動が、必ずしも学習者にも有効と思われているとは限らないという認識のずれが浮かび上がった。同様に Schultz (1996)は、間違いの訂正と文法の役割についての認識について調査し、教師と学習者の間に認識の違いがあったことを報告している。

これらの研究結果が示すように、学習者は必ずしも教師と同じ認識を持っているわけではない。また、その認識は言語教育の専門知識をもつ教師から見ると、非常に限定的で偏っている場合があるだろう(e.g. Victori & Lockhart, 1995)。このような場合、授業を効果的に行うためには、学習者の偏った認識を変える必要があるが(Nunan, 1995)、実際に認識が変化した様子を研究として報告した例は少ない。そのなかで前出の Kern (1995)は、1セメスター(15週間)にわたる授業を受けた後の学習者の認識の変化を、BALLIを用いて分析した。その結果、平均値やパーセンテージにより全体的な傾向を見た場合にはそれほど変化は認められないが、個人ひとりひとりを見た場合、変化が認められる者がいた。しかし、この研究はBALLIを用いているが、このインベントリは外国語学習の一般的な側面に関する認識を測るものであるため、必ずしも授業方法や授業内容についての認識といった授業活動と直結する側面に焦点を当てているとは言えない。学習者の認識についての情報を授業設計に生かすためには、より授業に関係する側面を研究対象とする必要がある。

また、認識は学習経験を通して形成されると考えられるが、ほとんどの学習者が授業という場で学習を行っていることから、認識の形成には授業が影響していると考えられる。では授業を受けることで実際に認識は変化するのであろうか。教師と学習者の認識にずれがある場合、授業を通してそのずれは狭まるのか、あるいは広がるのであろうか。本稿では2つの事例を報告し、その結果から授業への示唆を得たい。

## 2 研究1

### 2.1 目的

大学におけるパラグラフィティングを主目的とした授業において、パラグラフの構造

など、文章構成の重要性についての学習者の認識の変化を分析する。この側面を対象とした理由は、これは授業内容そのものに関することであり、仮に文章構成の重要性を認めないとすると、授業内容に価値を認められず、学習意欲の低下を引き起こしかねないと推測されたためである。パラグラフライティングを主目的とする授業では、語彙や文法といった文レベルの要素よりも、パラグラフの構成といった、文を超えたレベルの要素に力点が置かれる。しかし受講する学生のほとんどは、それまで文を超えたレベルに力点を置いた指導は受けたことが無い場合が多いと思われる。そのような学習者が初めて文を超えたレベルの指導を受ける場合、果たして彼らはその重要性を初めから受け入れて授業に臨むことができるのかどうか、授業を行う者にとって懸念されるところである。

## 2.2 対象者と授業の概要

関東の大学の工学部においてライティングの授業を受講する大学生1クラス44名のうち、欠席等で欠損値のある者を除き、有効なデータの得られた41名（男子36名、女子5名）を分析の対象とした。

授業はパラグラフレベルの作文ができるようになることを目的としたものであった。授業は1回90分、週1回のスケジュールで、全14回行われた。指導方法で特徴的なのは、オリエンテーションに充てられた初回の授業を除き、前半の8回が教科書に基づいた一斉授業、後半の5回が課題の提出（受講者が各々作文したものを学期末に提出する）へ向けた個別指導に充てられ、学期の途中で指導方法に大きな変化があったことである。指導方法の特徴は次の通りである。前半の一斉授業では、教科書(Zemach & Rumisek, 2003)に用意されている練習問題を行い、それに対する解答やモデルの提示はクラス全体に一斉に行う方法であった。したがってこの段階の授業では、個別に指導することは行っていない。練習問題は、例えばトピックセンテンスの役割を理解したり、パラグラフの構造や展開方法など、文章構成を理解する目的のものであった。一方、後半の個別指導形式の授業では、受講者は与えられた課題に関して、宿題として自らアウトラインを作ったり英作文を行い、それらを授業へ持参して、授業中に授業者から個別にコメントをもらうという形式であった。コメントは文章構成に焦点を当て、改善すべきところをひとつひとつ指摘し、なぜこの構成では良くないのか、この構成ではどのような誤解を生む可能性があるか、どのようにすればよりよい文章ができるか、といった点が告げられた。

## 2.3 データ収集

データ収集には質問紙を使用した。文章構成を学習することがどれほど重要と考えているか測定するための項目を4項目用意した。これを学期初め（初回のオリエンテーション時）、学期途中（9週目。前半の一斉授業終了時）、学期後（14週目。個別指導の最終時）の3回実施した。項目は Appendix 1 を参照されたい。

## 2.4 分析と結果

3 時点それぞれにおける各項目の平均値と標準偏差を表 1、項目間の相関を表 2 に示す。

表 1 各項目における平均値と標準偏差

		必要	大切	役立つ	不利
第1時点	平均	6.00	6.00	5.98	5.61
	標準偏差	1.02	1.07	0.99	1.09
第2時点	平均	6.00	6.00	6.00	5.39
	標準偏差	0.95	1.12	0.74	1.26
第3時点	平均	5.98	5.88	5.90	5.51
	標準偏差	0.65	0.84	0.86	0.93

表 2 各時点における項目間の相関

	第1時点				第2時点				第3時点			
	必要	大切	役立つ	不利	必要	大切	役立つ	不利	必要	大切	役立つ	不利
必要	1.00				1.00				1.00			
大切	.73	1.00			.75	1.00			.45	1.00		
役立つ	.67	.85	1.00		.60	.48	1.00		.62	.50	1.00	
不利	.42	.43	.48	1.00	.61	.62	.37	1.00	.52	.66	.47	1.00

4 項目の内的整合性を検討するため、3 時点のデータそれぞれに対してクロンバック  $\alpha$  を算出した<sup>3</sup>。その結果、第一時点で.85、第 2 時点で.83、第 3 時点で.82 であり、3 時点とも十分に内的整合性が高いと判断した。よって、4 項目の平均値を尺度得点とした。尺度得点の平均と標準偏差を表 3 に示す。

表 3 尺度得点の平均値と標準偏差

	第1時点	第2時点	第3時点
平均	5.90	5.85	5.82
標準偏差	0.87	0.85	0.66

認識に変化があったかどうか調べるために、全体傾向と個人の 2 つのレベルにおいて分析を行った。まず、全体的な傾向に変化があったかどうか調べるために、平均値の差の検定を行った。有意水準 5% で対応のある分散分析を行い、その結果は  $F(2, 80)=0.25, p=.78$  であり、有意差は認められなかった。よって、全体傾向での変化があったとは言えない。

次に、個人のレベルで変化があったかどうか調べるために、クラスター分析を行った。この分析方法を用いることで、第 1 時点から第 2、第 3 時点へかけての変化のパターンの違いで学習者を群分けすることができ、各個人がどのような変化をしたのかが見ることができる。平方ユークリッド距離を用いたウォード法により、図 1 のような結果を得た。ここから、結合距離の変化と得られるクラスターの特徴を吟味した上で、カッティングポイントを図 1 の点線で示したところに定め、5 クラスターに分類することが適当と判断した。

得られた各クラスターの平均値、標準偏差を表4、及び平均値のプロットを図2に示す。

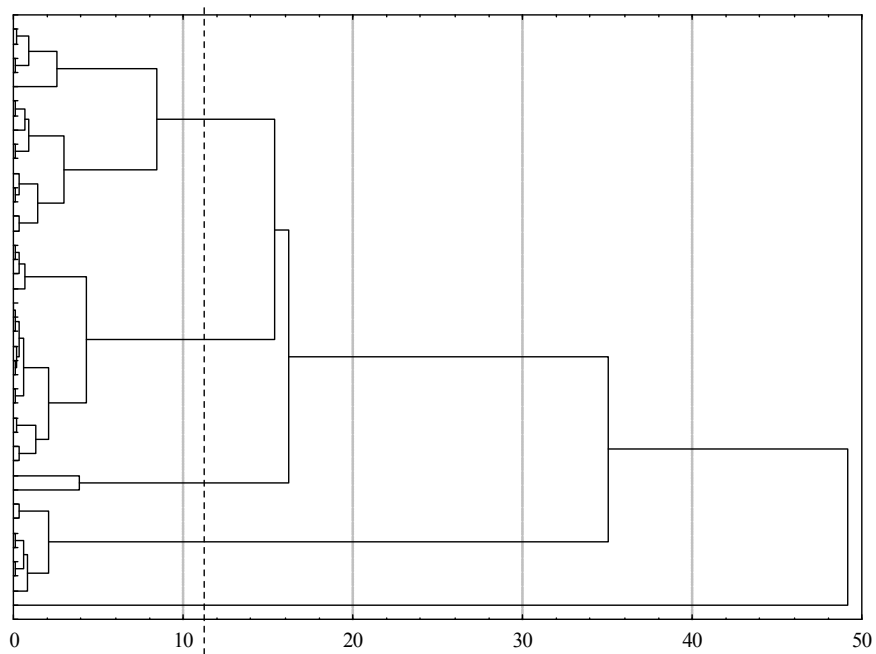


図1 クラスタ分析の結果

表4 各クラスターの平均値と標準偏差

		クラスター				
		1 (N=15)	2 (N=16)	3 (N=7)	4 (N=2)	5 (N=1)
第1時点	平均	5.98	5.83	6.89	3.88	2.75
	標準偏差	0.47	0.34	0.20	0.18	-
第2時点	平均	5.50	6.08	6.57	5.88	2.25
	標準偏差	0.56	0.44	0.45	0.88	-
第3時点	平均	5.27	6.06	6.75	5.25	4.75
	標準偏差	0.38	0.19	0.29	1.06	-

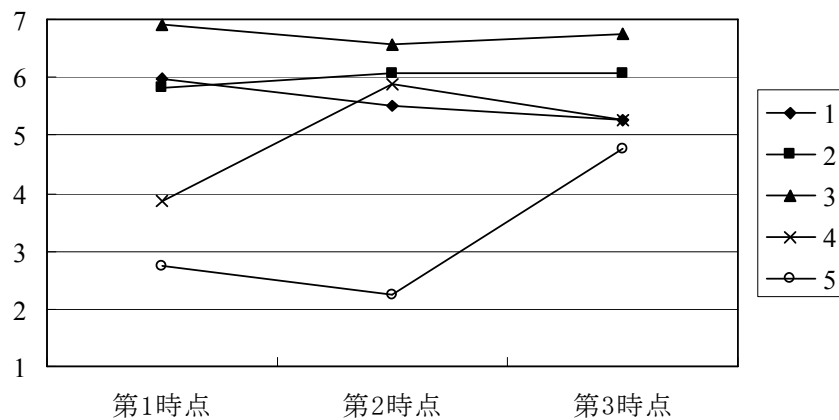


図2 各クラスターの平均値のプロット

## 2.5 研究1についての考察

各クラスターの特徴を解釈すると、次のようになる。第1クラスターは、わずかずつではあるが重要性の認識が低下している。特に第1時点では第2クラスターと同じ程度の平均値であったのが、第2、第3時点へ進むにつれて、平均値に開きが出ているのが分かる。しかし第3時点でも極端に低いわけではなく、おおむね肯定的な認識を維持していると言えるだろう。第2、第3クラスターは、平均値に違いはあるものの、重要性の認識が高いレベルで維持されている。第4クラスターは、第1時点で低かったのが、第2時点で肯定的なレベルになり、第3時点では平均値が若干下がるものの、肯定的な評価が第3時点でも維持されている。第5クラスターは、第1、第2時点では低かったのが、第3時点で肯定的に変化している。

これらの結果の中で特に意義があるのは、第4、第5クラスターの変化であろう。初めに重要性の認識が低かったこれら2つのクラスターが、授業を受講することで認識が変わり、文章構成を重要と考えるようになった。これは授業を行う者にとっては望ましい結果となった。

また、第4クラスターと第5クラスターで、変化の起こった時点が異なることも興味深い。第4クラスターは、教科書を用いた一斉授業の中で変化している。その一方、第5クラスターは一斉授業の時点では変化せず、個別指導になって変化している。なぜこのような違いが現れたのか、その理由は推測でしかないが、第4クラスターの学習者は一斉授業に適應でき、その授業方法によって重要性を認識できたと考えられるが、第5クラスターの学習者は一斉学習ではそれができず、しかし個別指導を通じて実感することができたのではないと思われる。この背景には、学習方法の好みの個人差があると考えられる。学習スタイルの研究では、学習者には学びやすい方法の好みがあると言われ、好みの方法で学んだときに学習成果が上がると言われている(Reid, 1995; Cohen, 2003)。また、教授法の効果は個人差要因との交互作用で決まるとする適性処遇交互作用(Aptitude-Treatment Interaction) というパラダイムもある(Skehan, 1989; Robinson, 2001)。このような議論は、専ら学習成果について行われることが多い。しかし、今回の調査の結果から、授業方法の多様化によって多様なタイプの学習者が学習成果を挙げ、その成果を学習者が実感したとき、望ましい認識が形成されると考えられるため、授業方法の多様化は、学習成果のみならず望ましい認識の形成にとっても重要であると言えるだろう。

忘れてはならないのは第1クラスターの存在である。この群の学習者は、少しずつ重要性の認識が低下し、学習内容を徐々に重要でないと感じるようになっていった。これらの学習者の認識がなぜ低下したのか、その原因についても考察する必要がある。この点は本研究の範囲を超えることであるが、毎週繰り返し授業を受けつつも、その中で文章構成を学ぶ意義を実感できなかつたのではないかと考えられる。意義を実感できなかつた原因も推測ではあるが、文章構成よりも語彙や文法といった他の側面に重きを置いていた、また

は英語学習そのものへの意欲が低かった、という可能性が考えられる。

## 3 研究 2

### 3.1 目的

研究 1 では学習内容についての認識を対象としたが、研究 2 では学習方法についての認識を対象とする。中学の授業において、授業で毎時必ず音読を行うという取り組みを行った期間で、学習者の音読についての認識はどのように変化するのか調査した。

### 3.2 対象者と授業の概要

関東の私立中学校に通う 3 年生のうち 3 クラス 114 名を対象として調査を行った。学校が男子校であるため全員が男子である。このうち、欠席などによりデータに欠損のあった者を除き、有効なデータの得られた 104 名を分析対象とした。

英語の授業は週 5 時間行われ、そのうち 3 時間が検定教科書に基づいた授業であった。音読への取り組みはこの授業の中で行われた。毎時教科書の英文について学習した後、学習事項の定着を図る目的で必ず音読を行っていた。この音読の目的は学習者にも明示的に複数回説明を行い、音読の意義を理解してもらうよう取り組んだ。

### 3.3 データ収集

データ収集には質問紙を使用した。質問項目は、音読の重要性の認識と、音読がどれほどうまくできるかといった自信についての認識という 2 つの側面を対象としたもので、それぞれ 5 項目ずつ用意された。重要性と自信という 2 つの側面を対象とした理由は、動機づけとの関連を重視したことによる。本稿の初めに述べたように、学習者の認識は、学習者が授業でのタスクに対して行う解釈や意味づけ(appraisal)に影響すると考えられているが、このような学習者の捉え方は、動機づけ研究のなかの認知的動機づけ理論と同じ見方をしていることになる。その認知的動機づけ理論で提唱されている動機づけ概念を総合すると、期待と価値という二つの概念にまとめることができると考えられる(Keller, 1983, 1992; 奈須, 1995)。そこで本研究では、この 2 つの動機づけ概念に関係する認識の側面として、価値に関係すると思われる音読の重要性、期待に関係すると思われる自信を対象とした。項目は Appendix 2 を参照されたい。

調査は同じ項目を用いて 2 回行われた<sup>4</sup>。音読への取り組みを開始した 10 月半ばに 1 回目の調査を行い、学年最後の授業が行われた 2 月末に 2 回目の調査を行った。

### 3.4 分析と結果

各項目の記述統計は表 4 の通りであった。第 1 時点における項目間の相関を表 5、また、第 2 時点における項目間の相関を表 6 に示す。

表4 第1、第2時点における各項目の平均値と標準偏差

		重要性に関する項目					自信に関する項目				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
第1時点	<i>M</i>	5.98	6.03	5.98	5.56	5.48	3.93	4.05	4.12	3.93	5.58
	<i>SD</i>	0.86	0.86	0.87	0.93	1.12	1.35	1.25	1.35	1.30	1.09
第2時点	<i>M</i>	5.95	5.96	5.98	5.55	5.37	4.03	3.88	3.92	3.84	5.59
	<i>SD</i>	1.11	1.15	1.00	1.22	1.11	1.41	1.32	1.36	1.43	1.13

表5 第1時点における項目間の相関

	重要性1	重要性2	重要性3	重要性4	重要性5	自信1	自信2	自信3	自信4	自信5
重要性1	1.00									
重要性2	.76	1.00								
重要性3	.56	.59	1.00							
重要性4	.45	.46	.53	1.00						
重要性5	.42	.31	.45	.39	1.00					
自信1	.17	.19	.10	.07	.01	1.00				
自信2	.21	.17	.14	.01	.02	.83	1.00			
自信3	.17	.12	.06	.08	.01	.76	.72	1.00		
自信4	.18	.15	.10	.03	.02	.74	.80	.70	1.00	
自信5	.32	.21	.24	.22	.11	.36	.42	.34	.42	1.00

表6 第2時点における項目間の相関

	重要性1	重要性2	重要性3	重要性4	重要性5	自信1	自信2	自信3	自信4	自信5
重要性1	1.00									
重要性2	.84	1.00								
重要性3	.81	.69	1.00							
重要性4	.74	.74	.61	1.00						
重要性5	.43	.52	.43	.44	1.00					
自信1	.08	.06	.11	.03	-.13	1.00				
自信2	.17	.17	.23	.14	.12	.76	1.00			
自信3	.18	.20	.18	.10	.04	.75	.73	1.00		
自信4	.23	.17	.21	.15	.02	.68	.80	.68	1.00	
自信5	.33	.22	.36	.23	.11	.34	.39	.28	.46	1.00

次に、質問紙の妥当性を検討するために、各時点のデータに対し因子分析を行った。それぞれの分析において、固有値1以上という基準で重み付けなし最小二乗法による因子抽出を行い、2因子が得られた。プロマックス回転による因子回転を行った結果を表7及び表8に示す。

両方の分析において重要性と自信に相当する因子を得た。各因子でクロンバック  $\alpha$  を算出したところ、表7、表8にあるように、第1時点では重要性で.82、自信で.89、第2時点では重要性で.89、自信で.88であり、それぞれ内的整合性が十分に高いと判断した。そこで、各因子を下位尺度として、平均値を求め尺度得点とした。尺度得点の平均値と標準偏差を表9に示す。



表7 第1時点のデータに対する因子分析の結果

	第1因子	第2因子	共通性	$\alpha$
自信2	.93	-.02	.85	
自信1	.90	-.03	.79	
自信4	.87	-.03	.74	.89
自信3	.82	-.04	.66	
自信5	.40	.23	.25	
重要性1	.08	.81	.68	
重要性2	.05	.78	.62	
重要性3	-.02	.77	.58	.82
重要性4	-.05	.64	.40	
重要性5	-.08	.53	.27	
固有値	3.93	2.65		
因子間相関				
第1因子	1.00	.20		
第2因子	.20	1.00		

表8 第2時点のデータに対する因子分析の結果

	第1因子	第2因子	共通性	$\alpha$
重要性1	.93	.03	.88	
重要性2	.90	.00	.80	
重要性4	.80	-.03	.63	.89
重要性3	.79	.08	.67	
重要性5	.55	-.09	.29	
自信2	.01	.90	.81	
自信1	-.14	.89	.75	
自信4	.03	.85	.73	.88
自信3	.00	.81	.66	
自信5	.23	.39	.25	
固有値	4.24	2.81		
因子間相関				
第1因子	1.00	.21		
第2因子	.21	1.00		

表9 両時点における尺度得点の記述統計と  $t$  検定の結果

	第1時点		第2時点		$t(103)$	
	$M$	$SD$	$M$	$SD$	$t$	$p$
重要性	5.81	0.71	5.76	0.94	0.57	.57
自信	4.32	1.06	4.25	1.10	0.86	.39

認識に変化があったのかどうか調べるために、研究1と同様に全体傾向と個人の2つのレベルでの分析を行った。まず全体傾向として、平均値のレベルでの変化があったかどうか検討するために、有意水準5%で対応のある  $t$  検定を行った。その結果、表9にあるとおり、重要性、自信共に有意差は見られなかった。したがって、平均値のレベルで変化したとは言えない。

次に、個人のレベルで変化しているのかどうか調べるために、クラスター分析を行った。本研究では、重要性と自信のデータを別個に分析することとした。それは、重要性と自信を同時に分析に投入した場合、結果が非常に複雑になり解釈が困難であったためである。よって本稿では重要性と自信を別個に分析した結果を報告する。

まず、重要性のデータに対し、平方ユークリッド距離を用いたウォード法による分析を行い、図3のような結果を得た。ここから、結合距離の変化や結果として得られるクラスターの特徴を吟味してカッティングポイント（図3の点線部分）を決め、6クラスターに分類するのが適当と判断した。各群の人数、平均値、標準偏差を表10に、また平均値のプロットを図4に示す。

また同様に自信のデータに対しても、平方ユークリッド距離を用いたウォード法による分析を行った。その結果が図5である。カッティングポイント（図5の点線部分）を、結合距離の変化および得られるクラスターの特徴を吟味した上で決定し、7クラスターに分

類するのが適当と判断した。各群の人数、平均値、標準偏差を表 11 に、また平均値のプロットを図 6 に示す。

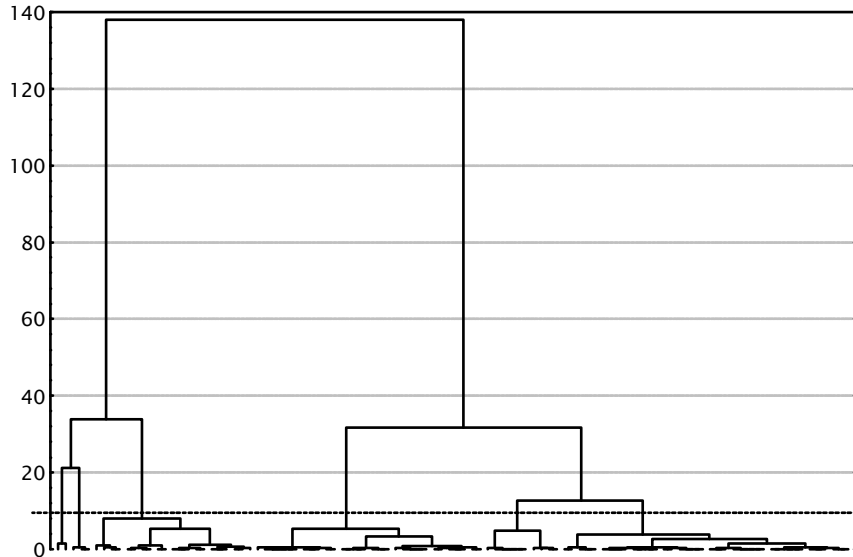


図 3 重要性のデータに対するクラスター分析の結果

表 10 各クラスターの人数、平均値、標準偏差

cluster	N	第1時点		第2時点	
		M	SD	M	SD
1	2	3.30	0.42	2.50	0.71
2	3	6.20	0.35	3.13	0.12
3	21	5.13	0.45	4.92	0.50
4	30	6.53	0.30	6.46	0.33
5	10	5.18	0.32	6.44	0.46
6	38	5.87	0.23	5.87	0.29

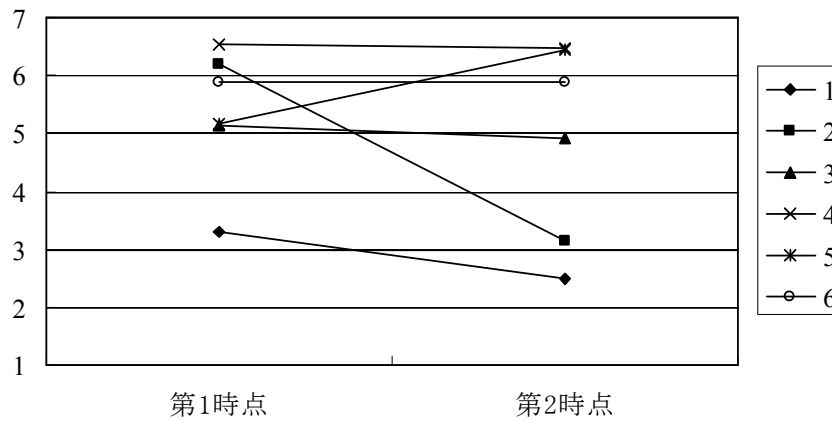


図 4 各クラスターの平均値のプロット

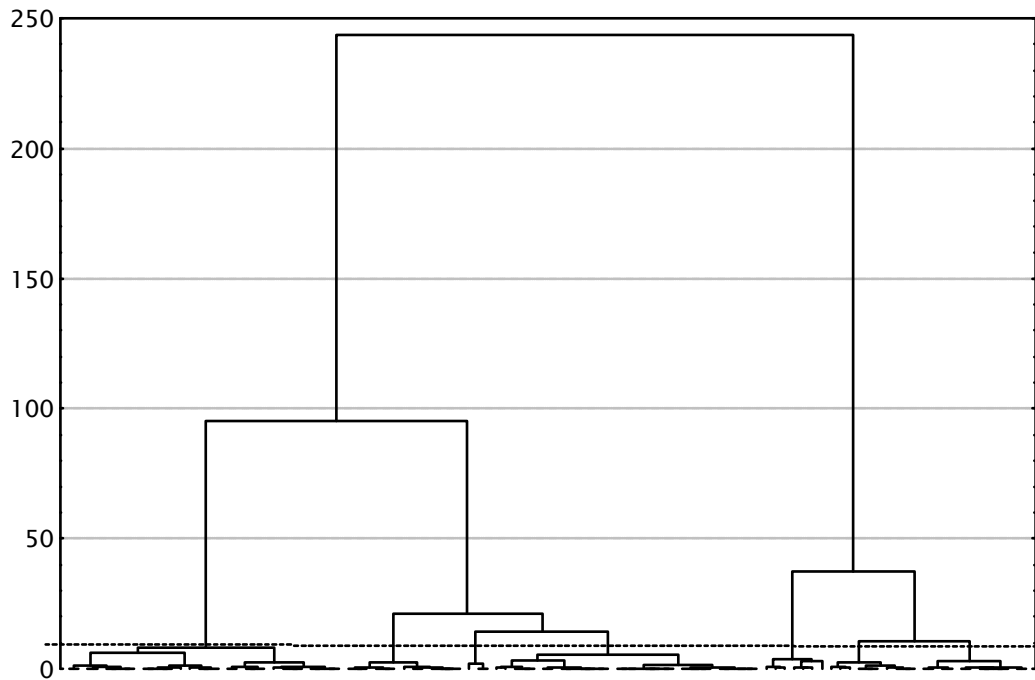


図5 自信のデータに対するクラスター分析の結果

表11 各クラスターの人数、平均値、標準偏差

cluster	N	第1時点		第2時点	
		M	SD	M	SD
1	30	5.49	0.44	5.41	0.45
2	13	4.82	0.29	3.78	0.30
3	3	2.73	0.64	5.13	0.23
4	29	4.20	0.27	4.48	0.38
5	7	2.09	0.62	2.03	0.52
6	10	3.40	0.42	3.76	0.31
7	12	3.62	0.25	2.80	0.38

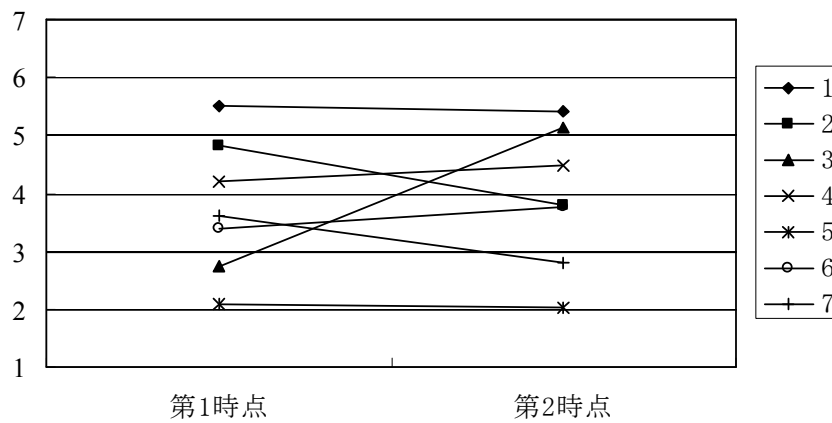


図6 各クラスターの平均値のプロット

### 3.5 研究2の考察

まず、重要性についての分析から得られたクラスターの特徴を解釈したい。大きく分けると、認識が変化しなかった群、肯定的に変化した群、否定的に変化した群に分けられる。認識が変化していない群は、第3、第4、第6クラスターであると言えるだろう。平均値に若干の変動はあるものの、個人ひとりひとりの得点を見た場合、変化しているとは言えないと判断した。この3群は比較的平均値が高いことから、肯定的な認識を維持したと言える。一方、肯定的に変化した群が第5クラスターであった。逆に否定的に変化した群は、第1、第2クラスターであった。第1クラスターは当初から評価が低かったものが、第2時点でさらにその評価が低下している。また、第2クラスターは当初重要性の評価が高かった（平均6.20）ものの、第2時点では否定的なレベル（平均3.13）まで低下している。

続いて、自信についての分析から得られたクラスターの特徴を解釈したい。この分析でも、認識が変化しなかった群、肯定的に変化した群、否定的に変化した群に分けられる。認識が変化していない群は、第1、第4、第5、第6クラスターであると言えるだろう。これらの群は平均値に若干の変動はあるものの、個人ひとりひとりの得点を吟味して、変化しているとは言えないと判断した。しかしこの4群は、評価が肯定的なままで維持した第1クラスター、中程度のままで維持した第4クラスター、否定的なレベルで維持をした第5、第6クラスターというように、肯定、否定の度合は異なる。一方、第1時点から第2時点へかけて認識が肯定的に変化した群が、第3クラスターであった。当初評価が否定的なレベル（平均値2.73）にあったものが、第2時点では肯定的なレベル（平均値5.13）へと変化している。否定的に変化した群は第2、第7クラスターであった。

*t* 検定の結果から、平均値の水準での変化は認められなかったため、全体傾向が変化したとは言えないが、クラスター分析の結果から、個人の水準での変化が認められたと言える。ただし研究1と同様、2回目へかけて上昇する群もあるが、低下する群もある。低下した者の人数を見ると、重要性よりも自信においてそれが多いことがわかる(重要性:第1、第2クラスターの5人、自信:第2、第7クラスターの25人)。自信での低下が目立つ理由として、授業中に明確なフィードバックが与えられなかったことが考えられる。音読の出来を学習者自身が判断することは難しく、的確にモニタリングができず、そのため自分の能力を低く見積ることにつながった可能性が推測される。価値が低下した理由は、音読の意義を認められなかったからではないかと思われる。この授業では、学習事項の定着のために音読を行っていたが、音読をすることで定着が出来なかった学習者が、音読の効果を認められなかったのではないかと思われる。

## 4 まとめ

教師は自らの経験と知識に基づき、重要だと思うことを授業の内容として取り上げ、有効と思われる授業方法を用いる。言い換えると、教師が授業の中で行うことは、教師の認

識の表れであるとも言える。したがって、授業を行うということは、明示的であれ非明示的であれ、教師の認識を学習者に伝えていることになる。本稿の研究1の対象となった授業では、教師が重要と思う文章構成を授業の中心的な内容とし、それについての指導と評価を行った。継続して授業を行うことで、文章構成は大事なものであるというメッセージを送っていたことになる。また、研究2の対象となった授業では、音読の意義について明示的に説明している。当研究は、そのようなメッセージを受け取った学習者はどのように変化するのか調査した。

当研究の結果は、授業の影響は学習者の認識にも及ぶということを示唆している。研究1、2とも、Kern(1995)の結果と同様に、平均値のレベル（つまり全体傾向）での変化という劇的な変化があったわけではないが、個人のレベルで見ると、変化している者がいたことは事実である。しかしその変化は、認識が肯定的な方向へ変化する者もいれば否定的な方向へ変化する者もいたように、必ずしも授業者の意図する方向に変化するとは限らなかった。肯定的な変化は望ましいことではあるが、否定的な変化は教師にとって要注意である。また、低下傾向が両方の研究でみられたことも看過できない。この変化が学習に対してどのような影響をもたらすのかという点についてはさらに研究を行う必要があるが、理論に基づいて考えると、学習意欲の低下につながる恐れがある。授業で重点的に行っていることについてその価値を認められない、またはこなす自信がないという変化が起きていることは、長期的に学習を継続させることを困難にする可能性がある。

研究1、研究2とも、認識の形成や変化に対する授業方法の影響が示唆された。学習者は授業を受け、そこで手ごたえや充実感を感じると、授業の内容や方法を受け入れるようになるということや、あるいは逆に、充実感を感じられないことが続く場合、認識が否定的になるという可能性を示している。ひとつのクラスの中には多様なタイプの学習者が存在するため、学習成果をあげるには授業方法を多様化させることが必要である。上でも述べたように、学習成果があがらなければ認識が否定的になる恐れがあり、学習に対して負の影響を与えかねない。授業方法の影響は学習の結果のみならず、それを通して形成される学習についての認識まで及ぶことを忘れてはならない。

認識が肯定的な方向へ変化した者がいたことは、教授者にとっては望ましい結果であったと言える。この結果は、学習者は教師が重要だと思って授業の中で重点的に行うものを通して、教師と同じ方向の考えを持つようになった事例であるといえる。ただし、ここにも危険があることを忘れてはならない。例えば、時に逐語訳ばかりを重視する授業を受け続けた学習者が、その後別の教員による授業を受けたときも訳を求めたがうようになり、その教員の授業方法になじめないというような事例を聞く。これは、授業で教師が重視するものについて、学習者も重視するようになったという本研究の結果と、基本的には同じことが起こっていると言えるだろう。授業の影響が学習者の認識の形成に表れるとすると、授業の影響は授業が終わった後にも続くことを教師は認識しなければならない。何が正し

い考えかということについては絶対的な考えはないが、認識に偏りが出るのは望ましくなく、この点でも授業方法の多様化の必要性があると言える。

本研究では、学習者は必ずしも教師と同じ認識をもつわけではないという結果を報告した先行研究(Kern, 1995; Schultz, 1996; Peacock, 1998)と同様の結果を得た。また、先行研究ではほとんど扱われてこなかった、認識の経時的な変化という面にも光を当てた。しかし、本研究では学習者が持つ認識のほんの一部しか扱ったにすぎない。また先行研究では、教師と学習者に認識のずれがあると、学習者は授業を肯定的に評価しない恐れがあることが指摘されているが、本研究では実際にそのような現象が起こったのかどうか検証されていない。今後、学習者の認識に関する研究では、認識の中でも授業に関係すると思われる他の側面にも光を当てる必要性があると同時に、認識の記述のみならず、実際の授業との相互作用を研究する必要があるだろう。同様に、学習者の認識は動機づけや学習方略使用などの他の学習者要因と関連があるとされるが、それらの要因とどのように関連するのか、現在のところ明確には理論化されていない。学習者の認識の研究がより授業実践へ役立つためには、動機づけなどとの関連が見え、授業の中でどのように影響するのか明確にする必要がある。そのためには学習者要因を個別に研究するだけでなく、学習者の思考をより包括的に捉えられる研究の枠組みが必要であろう。

## 注

- 1 本稿は、外国語教育メディア学会関東支部 113 回研究大会(2003 年 11 月 8 日、小樽商科大学)における口頭発表、及び、日本教育心理学会第 46 回総会(2004 年 10 月 9 日、富山大学)におけるポスター発表の内容を統合し、加筆修正したものである。
- 2 beliefs の訳語として信念という語が使われるが(例えば竹内(2003, p. 66))、その訳語が含意するものと learner beliefs 研究において対象とされるものには乖離があると判断し、本稿ではより適切と思われる認識という語を使用する。
- 3 対象者の数が少なかったため、因子分析は行っていない。
- 4 第 1 時点のデータは、外国語教育メディア学会第 44 回全国研究大会(2004 年 7 月 30 日、福岡国際会議場)での研究発表において報告されたデータの一部を、異なる方法で再分析したものである。

## 引用文献

- Cohen, A. D. (2003). The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 41, 279–291.
- Dickinson, L. (1996). *Learner autonomy 2: Learner training for language learning*. Dublin: Authentik.

- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, D. & Miller, L. (1999). *Establishing self-access: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Horwitz, E. K. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language method course. *Foreign Language Annals*, 18, 333-340.
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72, 283-294.
- Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: An overview of their current status* (pp. 386-434). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Keller, J. M. (1992). Enhancing the motivation to learn: Origins and applications of the ARCS model. 『東北学院大学教育研究所紀要』 第11号 pp.45-67.
- Kern, R. (1995). Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 28, 71-92.
- 奈須正裕 (1995) 「達成動機の理論—その現状と統合的理解の枠組み—」 宮本美沙子・奈須正裕 (編著) 『達成動機の理論と展開 続・達成動機の心理学』 (pp. 1-10) 金子書房
- Nunan, D. (1989). Hidden agendas: the role of the learner in programme implementation. In R. K. Johnson (Ed.), *The second language curriculum* (pp. 176-186). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1995). Closing the gap between learning and instruction. *TESOL Quarterly*, 29, 133-158.
- Peacock, M. (1998). Exploring the gap between teachers' and learners' beliefs about 'useful' activities for EFL. *International Journal of Applied Linguistics*, 8, 233-250.
- Reid, J. M. (Ed.). (1995). *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Richards, J. C. and Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (2001). Individual differences, cognitive abilities, aptitude complexes and learning conditions in second language acquisition. *Second Language Research*, 17, 368-392.
- Schulz, R. A. (1996). Focus on form in the foreign language classroom: students' and teachers' views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals*, 29, 343-364.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnold.
- 竹内理 (2003) 『より良い外国語学習法を求めて：外国語学習成功者の研究』 松柏社
- Victori, M. & Lockhart, W. (1995). Enhancing metacognition in self-directed language learning.

*System*, 23, 223-234.

Wenden, A. L. (1995). Learner training in context: a knowledge-based approach. *System*, 23, 183-194.

Wenden, A. L. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19, 515-537.

White, C. (1995). Autonomy and strategy use in distance foreign language learning: research findings. *System*, 23, 207-221.

White, C. (1999). Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners. *System*, 27, 443-457.

Zemach, D. E. & Rumisek, L. A. (2003) *Success with college writing*. Tokyo: Macmillan Language House.

#### Appendix 1 研究1 で使用した質問項目

- |                                     |                                     |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1: 英語の力を伸ばす上で、英語の文章の構成や展開の仕方を学ぶことは、 | 2: 英語の力を伸ばす上で、英語の文章の構成や展開の仕方を学ぶことは、 |
| 7 とても必要なことだと思う                      | 7 とても大切なことだと思う                      |
| 6 必要なことだと思う                         | 6 大切なことだと思う                         |
| 5 やや必要なことだと思う                       | 5 やや大切なことだと思う                       |
| 4 どちらでもない                           | 4 どちらでもない                           |
| 3 あまり必要ではないと思う                      | 3 あまり大切ではないと思う                      |
| 2 ほとんど必要ではないと思う                     | 2 ほとんど大切ではないと思う                     |
| 1 全く必要ではないと思う                       | 1 全く大切ではないと思う                       |
|                                     |                                     |
| 3: 英語の力を伸ばす上で、英語の文章の構成や展開の仕方を学ぶことは、 | 4: 英語の文章の構成や展開の仕方を学ばないと、英語の力を伸ばす上で  |
| 7 とても役に立つことだと思う                     | 7 とても不利なことだと思う                      |
| 6 役に立つことだと思う                        | 6 不利なことだと思う                         |
| 5 やや役に立つことだと思う                      | 5 やや不利なことだと思う                       |
| 4 どちらでもない                           | 4 どちらでもない                           |
| 3 あまり役に立たないと思う                      | 3 あまり不利なことではないと思う                   |
| 2 ほとんど役に立たないと思う                     | 2 ほとんど不利なことではないと思う                  |
| 1 全く役に立たないと思う                       | 1 全く不利なことではないと思う                    |

#### Appendix 2 研究2 で使用した質問項目

- |                        |                        |
|------------------------|------------------------|
| 1: 英語の力を伸ばす上で、音読をすることは | 2: 英語の力を伸ばす上で、音読をすることは |
| 重要性1 7 とても必要なことだと思う    | 重要性2 7 とても大切なことだと思う    |
| 6 必要なことだと思う            | 6 大切なことだと思う            |
| 5 やや必要なことだと思う          | 5 やや大切なことだと思う          |
| 4 どちらでもない              | 4 どちらでもない              |
| 3 あまり必要ではないと思う         | 3 あまり大切ではないと思う         |
| 2 ほとんど必要ではないと思う        | 2 ほとんど大切ではないと思う        |
| 1 全く必要ではないと思う          | 1 全く大切ではないと思う          |



## (Appendix 2 続き)

- 3 : 英語の力を伸ばす上で、音読をすることは
- |      |   |               |
|------|---|---------------|
| 重要性3 | 7 | とても役に立つことだと思う |
|      | 6 | 役に立つことだと思う    |
|      | 5 | やや役に立つことだと思う  |
|      | 4 | どちらでもない       |
|      | 3 | あまり役に立たないと思う  |
|      | 2 | ほとんど役に立たないと思う |
|      | 1 | 全く役に立たないと思う   |
- 5 : もし音読をしなかったら、英語の力を伸ばす上で
- |      |   |                  |
|------|---|------------------|
| 重要性5 | 7 | とても不利なことだと思う     |
|      | 6 | 不利なことだと思う        |
|      | 5 | やや不利なことだと思おう     |
|      | 4 | どちらでもない          |
|      | 3 | あまり不利なことだとは思わない  |
|      | 2 | ほとんど不利なことだとは思わない |
|      | 1 | 全く不利なことだとは思わない   |
- 7 : わたしは音読が
- |      |   |         |
|------|---|---------|
| 自信 2 | 7 | すごく得意です |
|      | 6 | 得意です    |
|      | 5 | やや得意です  |
|      | 4 | どちらでもない |
|      | 3 | やや苦手です  |
|      | 2 | 苦手です    |
|      | 1 | とても苦手です |
- 9 : わたしはすらすらと音読ができる自信が
- |      |   |         |
|------|---|---------|
| 自信 4 | 7 | とてもある   |
|      | 6 | ある      |
|      | 5 | すこしある   |
|      | 4 | どちらでもない |
|      | 3 | あまりない   |
|      | 2 | ほとんどない  |
|      | 1 | 全くない    |
- 4 : 英語の力を伸ばす上で、音読をすることは
- |      |   |                  |
|------|---|------------------|
| 重要性4 | 7 | とてもいい勉強法だと思う     |
|      | 6 | いい勉強法だと思う        |
|      | 5 | ややいい勉強法だと思う      |
|      | 4 | どちらでもない          |
|      | 3 | あまりいい勉強法だとは思わない  |
|      | 2 | ほとんどいい勉強法だとは思わない |
|      | 1 | 全くいい勉強法だとは思わない   |
- 6 : 自分にとって、音読をすることは
- |      |   |           |
|------|---|-----------|
| 自信 1 | 7 | とてもやさしいこと |
|      | 6 | やさしいこと    |
|      | 5 | やややさしいこと  |
|      | 4 | どちらでもない   |
|      | 3 | やや難しいこと   |
|      | 2 | 難しいこと     |
|      | 1 | とても難しいこと  |
- 8 : 音読をすることは自分にとって
- |      |   |             |
|------|---|-------------|
| 自信 3 | 7 | ぜんぜん苦勞しないこと |
|      | 6 | ほとんど苦勞しないこと |
|      | 5 | あまり苦勞しないこと  |
|      | 4 | どちらでもない     |
|      | 3 | やや苦勞すること    |
|      | 2 | 苦勞すること      |
|      | 1 | とても苦勞すること   |
- 10 : がんばれば私は音読が上手になれると
- |      |   |          |
|------|---|----------|
| 自信 5 | 7 | 強く思う     |
|      | 6 | 思う       |
|      | 5 | やや思う     |
|      | 4 | どちらでもない  |
|      | 3 | あまり思わない  |
|      | 2 | ほとんど思わない |
|      | 1 | まったく思わない |