

英語の学習・指導法に関する言語教師認知を探る — 教員養成段階の学生の場合 —

稲葉みどり
日本語教育講座

Exploring Pre-service English Teacher Cognition

Midori INABA

Department of Teaching Japanese as a Foreign Language, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

要 約

本研究では、教員養成段階にある英語を主専攻としない学生の言語教師認知がどのようなものかを考察した。言語教師認知とは、外国語学習や教育に関する教師の信条・信念(ビリーフ)、知識、態度、考え方等、内面の認知のプロセスのことを包括して指し、教育の場では様々な意思決定の拠となると考えられている。ここでは、特に英語の学習観・指導観・言語習得観等について、「文法」「語彙・表現」「聞く・読む」「書く・話す」「評価」「言語習得」の6つの観点から設問を作成し、5件法による調査を実施した。回答の理由を書いたレポートも併せて分析した結果、以下の点が明らかになった。1)学生の言語教師認知は、専攻、学年が異なっても類似の傾向が見られた。2)言語教師認知が変化するかどうかを1年次と3年次に同じ調査を受けたグループで比較した結果、概ね類似の傾向が見られた。3)項目分析とレポート分析から、学生の各設問に対する考え方には、回答の肯定否定に関わらず様々な理由があり、その理由には適当でない根拠、好ましくないビリーフ、誤った考え方等は見られなかった。ただし、指導法や言語習得に関しては、まだまだ構築すべき知識や広げるべき観点も見られたので、これらの点をシラバス作成等に活かしていくことが大切だと考える。今後は英語を主専攻とする学生等、さらに対象を広げてより多くの知見を得ることが課題である。

Keywords : 言語教師認知、教員養成、指導法

I 研究の目的と背景

本研究では、教員養成段階にある学生が英語の学習・指導法・言語習得等に関してどのような考え方を持っているかを明らかにする。2020年度から小学校外国語活動、外国語(英語)科教育が導入されるのに伴い、現段階では教科としての英語教育を小学校で受けた経験の乏しい学生が将来教壇で英語教育に携わることになる。教員養成に携わる大学等の教員にとっては、英語科教育法等の授業の充実が喫緊の課題である。特に英語を主専攻としない学生の場合、外国語教育法等の履修単位数は限られており、より効果的な授業作りをする必要がある。よって、シラバス等を作成するにあたっては、このような学生がどのような言語教師認知(language teacher cognition)を持っているかを把握しておくことが重要である。言語教師認知とは、外国語

学習や教育に関する教師の信条・信念(ビリーフ)、知識、態度、考え方等、内面の認知のプロセスのことを包括して指し、教育の場では様々な意思決定の拠となると考えられている(Borg, 2006; 笹島・ボーグ, 2009)。

そこで、本研究では養成段階にある学生の英語の学習・指導観・言語習得観等について、調査により明らかにする。ここでは、「文法」「語彙・表現」「聞く・読む」「書く・話す」「評価」「言語習得」の6つの観点から設問を作成し、5件法で調査を実施した。また、一部のグループには回答の理由も書いてもらった。研究課題は、以下の通りである。

- (1)学生の言語教師認知の全体の傾向、専攻別、学年別の比較、平均値の変化、項目間の相関等を分析する。
- (2)各設問に対する学生の考え方を明らかにする。項

目分析、及び、肯定・否定等の理由を書いたレポートの記述を拠とする。

分析では学生がどのような視点・観点をもっているか、好ましくないビリーフ等は見られるか、偏った見方をしていないか、また、中学校・高等学校等での学習経験の影響等にも着目する。

II 先行研究

教員養成段階における言語教師認知の研究には、1)以前形成された言語学習経験の養成段階の教師認知への影響、2)言語指導についての養成課程の教師のビリーフ、3)教育実習経験と関連した認知、4)養成課程の教師の指導意思決定と実践知識等がある(笹原・ボーグ, 2009, p. 91)。そして、教師の信条、学習経験、環境等の様々な要因は、教育実践における指導法の選択や意思決定に影響を及ぼすと考えられている。

笹島・ボーグ(2009)は、養成課程以前の学習経験、教師教育や養成課程での経験、学校や授業での経験等は言語教師認知に影響を与える要因になることを提示している。

島田(2003)は、学生が描く英語指導モデルは、中学校・高等学校で教育を受けた教師の指導方法が模倣の対象となり、そのイメージから容易に脱却できないことが問題であるとしている。そして、モデルの貧困さからくる望ましくないビリーフから学生を解放し、英語指導モデルの修正・再構築をさせることが教員養成の責務であるとしている。

笹原・ボーグ(2009, pp. 202-211)は、中学校・高等学校の日本人英語教師と大学受験などで比較的に教育環境が似ているスコットランドの外国語教師の言語教師認知の比較を行い、以下の特徴を明らかにしている。語彙学習については、スコットランドの外国語教師はさほど重要視していないが、日本人英語教師は重要視し、それが暗記や音読など学習行為が好まれることに繋がっている。文法学習についても、スコットランドの教師は必要な知識として技能と関連させて指導し、特別に重要と考えていないが、日本人教師はコミュニケーションができることは重要だが、言語のしくみがある程度分からなければその先がないと認識している。母語に訳すことについては、スコットランドでも意味を理解するために行われているが、必ずしも重要な学習活動ではないという認識が強い。一方、日本では、文法訳読は根強い授業活動で、訳すことは英語の構造や知的訓練として必要で、有用であると認識される傾向にあるとしている。

中村(2016)は、小学校教師の認知面(外国語学習者ビリーフと指導観)、感情面(学習動機と国際的志向性)、行動面(授業実践と教師としての学び)に関する言語認

知の特徴と教師を取り巻く環境との関連の解明を試みている。そして、教師の協力体制の高さと自己効力感や学校効力感の高まり、生徒と教師観の良好な関係や教師の協力的な関係性等の環境要因と関わりがあることを示唆している。さらに、学習者として獲得したビリーフや学習経験は、教師となってからも保持され、授業実践に影響していること、指導観の変化には教師同士の深い協働が必要であること等を明らかにしている。

猫田(2015)は、英語科教員養成の入門的科目の受講生が事前にどのようなビリーフをもっているか、そして、そのビリーフは講義を通してどのように変化するかを調査した。その結果、変化は単純ではなかったが、望ましくない変化はあまり見られなかったこと、自分の変化を振り返るレポート課題自体に価値を見出したことを報告している。

稲葉(2022)では、猫田(2015)の調査項目を基に養成段階にある学生に言語認知調査を実施し、英語の学習観、教師観、教育観等について考察した。本研究は、この研究の続編で、主に英語の学習・指導観、言語習得観等を中心に考察する。

III 研究の方法

3.1 参加者

参加者は、英語を主専攻としない教員養成課程の学生で、主に初等英語科教育内容の授業の履修生である。参加者の概要は【表1】に示した。「その他」には、20名未満の選修・専攻等の学生が含まれる。調査は2019～2021年度に実施した。日本語教育(2回目)は、1年次と3年次の両方の調査に参加した学生で、2回目の人数は総数417名には含まれていない。調査では、回答内容は成績等には関係ないことを学生に伝えた。

【表1】調査参加者の概要

選修・専攻等	学年	有効回答数	略称
初等理科	1	80	初理
中等理科	2	93	中理
初等社会科	1	78	初社
中等社会科	1	22	中社
日本語教育	1	41	日教
	3	20	日教3
幼児教育	1	20	幼教
その他	1・2	63	その他
合計		417	
日本語教育	3	11	日教2回目

3. 2 調査内容とレポート

設問は、学習・指導法、言語習得等に関する合計25項目である。【表2】は、設問文と本文中で用いる設問の略称の一覧である。項目1~4は「文法」、項目5~8は「語彙・表現」、項目9~14は「聞く・読む」、項目15~20は「書く・話す」及び「評価」、項目21~25は「言語習得」に関する設問である。

「文法」では、文法の学習・指導、コミュニケーションとの関わりや誤用の訂正等について、「語彙・表現」では、語彙・表現の学習とコミュニケーション等

との関わり等について、「聞く・読む」では、リスニング・リーディングの導入方法や音読、文字(スクリプト)との関わり等について、「書く・話す」では、フィードバックの方法や発表について、「評価」では、発音能力の測定やテスト等についての設問である。設問は、猫田(2015)のビリーフ調査を基に、筆者が一部改変・追加したものである。また、日本語教育3年生のグループには設問の回答とその判断の根拠・理由をレポートに書いてもらった。

【表2】調査項目と略称の一覧

設 問	略 称
1.英語学習は、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。	1.文法積上げ
2.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立たない。	2.文法役立たず
3.適切にコミュニケーションしていれば、無意識のうちに英語の文法は習得される。	3.無意識習得
4.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。	4.明示的訂正
5.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。	5.単語数比例
6.とにかくたくさんの単語(語彙)を学習することが望ましい。	6.多くの語彙
7.新単語や表現の導入後は、すぐに実際に使える段階まで高めるべきである。	7.使える段階
8.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。	8.丸暗記
9.リスニング力を高めるには、英語を聞くときに文字を見せるべきではない。	9.文字見せない
10.音声を聞かせるときには、まずは何も情報を与えずに聞かせるべきである。	10.情報無で聞く
11.全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。	11.全て聞き取る
12.初めて読む英語の文章は、最初に音読したほうが理解は促進される。	12.音読最初
13.日本語に訳させないと英文の内容をきちんと理解できているかどうか確認できない。	13.日本語訳
14.英文を読むとき、予め何の話題か知らせておいたほうが理解は促進される。	14.予め話題
15.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。	15.RWC 活動
16.ライティングの添削の際は、全ての誤りを教師が訂正して返却するのが理想である。	16.教師が訂正
17.発表活動では、発表者への指導をしっかりとすることが活動成功の鍵である。	17.発表者指導
18.発音の能力は筆記試験で測定することはできない。	18.発音能力
19.学校の定期テストでは授業で扱った内容のみを出題すべきである。	19.定期テスト
20.クラス別に理解度をチェックしたいときには、各クラスの平均値を比較するとよい。	20.平均値
21.英語を学習する際、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。	21.母語の影響
22.外国語の習得過程はその外国語の母語の習得の過程と同じである。	22.外国語習得
23.母語の習得の場合と同じ方法で外国語を学習するのが最も効率的である。	23.効率的習得
24.言語は主として模倣と暗記によって学習される。	24.模倣暗記
25.外国語の学習は文法等を意識的に学ぶことが大切である。	25.文法意識的

IV 結果と考察：全体の傾向

4. 1 項目間の平均値の比較

まず、項目全体の平均値を見る。各項目の平均値と標準偏差は、巻末資料【表4】(記述統計)に示した。全体の平均値は3.11、最大値は4.02、最小値は1.82である。信頼性は、クロンバック $\alpha=0.675$ である。

平均値の分布を見ると、17項目が3.0以上で、肯定的判断となっている。平均値が一番高いのは「21.母語の影響」(4.02)である。続いて「14.予め話題」(3.96)、「18.発音能力」(3.74)、「12.音読最初」(3.62)が高い。

一方、平均値が特に低いのは、「22.外国語習得」(2.48)、「15.RWC 活動」(2.65)、「23.効率的習得」(2.75)で、非常に否定的な傾向が見られる。この他、

「9.文字見せない」(2.80)、「13.日本語訳」(2.86)、「20.平均値」(2.92)、「8.丸暗記」(2.95)、「7.使える段階」(2.99)の5項目も平均値が3.0未満で、否定的な傾向となっている。

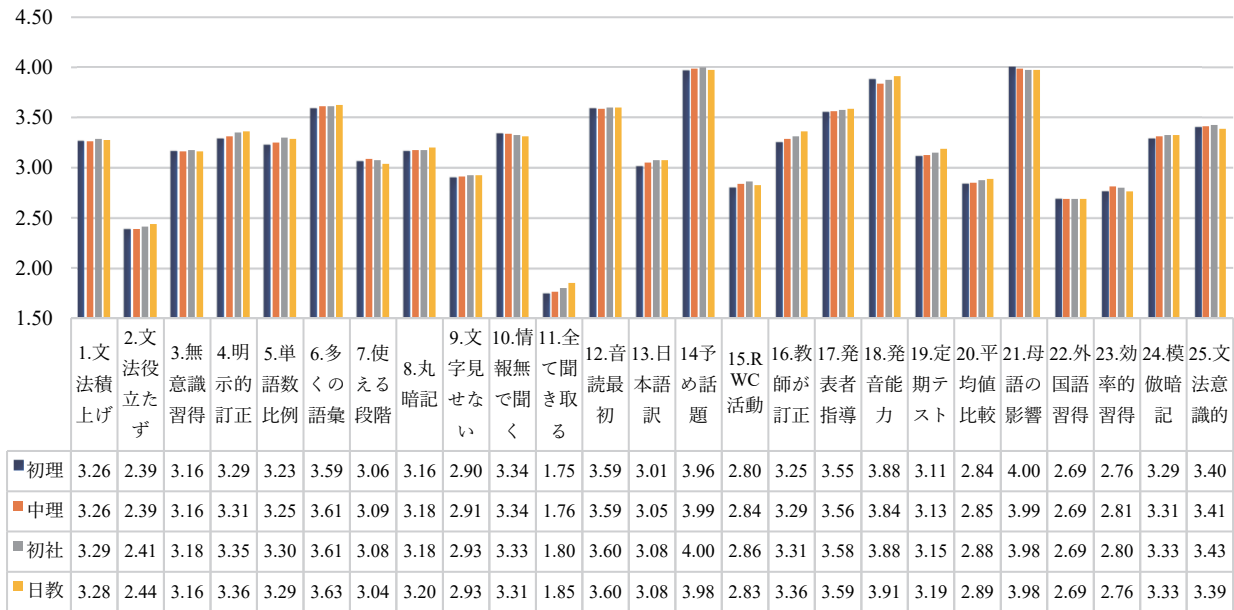
4. 2 専攻・学年の比較

学生の専攻、学年間で傾向に差異が見られるかを考察する。ここでは、参加者30名以上の「初理」「中理」「初社」「日教」の4グループを比較検討する。

【図1】は、各グループの平均値のグラフである。「初理」「初社」「日教」は、1年生のグループであるが、ほとんど差が見られない。「初理」と「中理」は、1年生と2年生の同じ理科専攻のグループであるが、こちらもほとんど差が見られない。ここでは割愛

したが、その他の専攻でも同様の傾向が見られた。よって、専攻、学年間ではほぼ類似の傾向を示すことが分かった。笹島・ボーグ(2009; p.92)は、言語教師認知は

それ以前の学習経験等に影響を受けるとしている。ここでは中学校・高等学校の学習経験が類似していることが結果に影響を与える一因の可能性が考えられる。



【図1】「初理」「中理」「初社」「日教」の項目別平均値

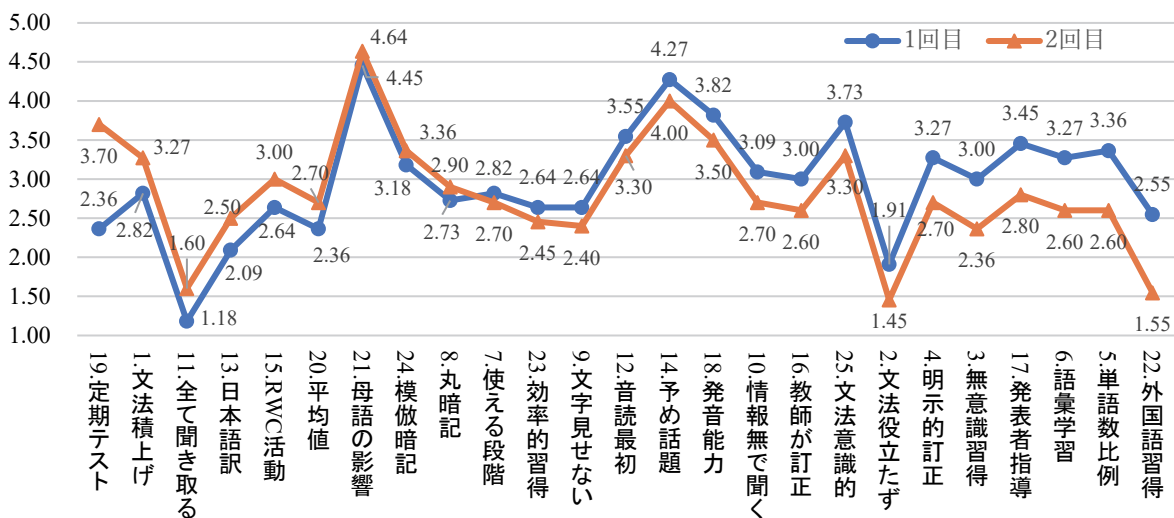
4.3 言語教師認知の変化

学生の言語教師認知が変化するかを検討する。ここでは、同じ設問について1年次と3年次の2回の調査結果を比較する。対象は日本語教育の11名である。

【図2】は2回の平均値を差異小さい(マイナスを含む)順に並べたものである。全体では2回とも類似の傾向である。グラフ左寄り(肯定の割合が上)の項目である。差異が一番大きいのは「19.定期テスト」で、平均値が2.36から3.70である。次は「1.文法積上げ」で、2.82から3.27へ上昇している。その他はあまり大きな差異は見られない。右寄り(肯定の度

合)が下がった項目である。差異が比較的大きいのは、「22.外国語習得」「5.単語数比例」「6.多くの語彙」「17.発表者指導」「4.明示的訂正」の5項目である。

笹島・ボーグ(2009)では、一度形成されたビリーフ等は簡単には変化しないことが報告されているが、ここでもその傾向が見られた。ただし、Borg(2005)では、ビリーフは変化しないが、教師としての観点には広がりが見られたことを報告している。ここで数値に変化が見られた項目は、観点の広がりにより、肯定、否定の判断の程度が変化した可能性が考えられるが、特定するにはさらなる研究が必要である。



【図2】1年次と3年次の回答の比較(日本語教育)

4.4 相関分析

項目間に関連が見られるかを検討するために、25項目に対して、IBM SPSS(version 25)でピアソンの積率相関係数と有意確率を求めた(【表3】)。その結果、5組の項目間で0.3以上の正の有意な相関が見られた。これらの項目間の判断には共通の考えがあることが示唆される。内訳は、「9.文字見せない」と「10.情報無で聞く」のリスニングの方法に関する内容、「11.全て聞き取る」と「13.日本語訳」の内容の全理解に関する内容、「5.単語数比例」と「6.多くの語彙」、及び、「6.多くの語彙」と「7.使える段階」の語彙学習に関する内容、「22.外国語習得」と「23.効率的習得」の母語の影響に関する内容である。

【表3】 Pearson の積率相関係数と有意確率(両側)

項目間	r	p 値	有意確率
9 - 10	.347	0.000	**
11 - 13	.322	0.000	**
5 - 6	.470	0.000	**
6 - 7	.328	0.000	**
22 - 23	.421	0.000	**

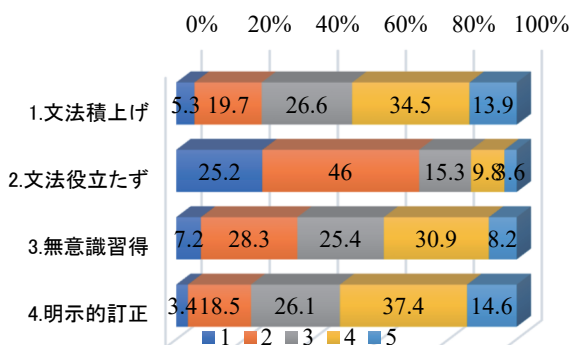
* p<0.05, ** p<0.01

V 結果と考察2：項目分析

5.1 「文法」の分析

ここでは、「文法」の学習・指導についてどのように捉えているかを考察する。考察は設問の5件法「1.全くそう思わない、2.あまりそう思わない、3.どちらとも言えない、4.少しそう思う、5.とてもそう思う」の回答分布、及び、レポートの記述を基に進める。レポートでは、肯定的側面と否定的側面の両方に触れているものが多かったので、選択した番号に関わらず、肯定的側面と否定的側面についての見方を挙げる。

【図3】は「文法」の回答分布である。



【図3】 「文法」の回答の割合の分布

「1.文法積上げ」の平均値は3.32で、全体としては肯定的(そう思う)な傾向であるが、否定(そう思わない)の回答も見られるので、両方の理由を探っていく。肯定の理由は「知識理解が深まり活用もできる」「入

試の形式や教科書から見ても知識の積み上げ式に学習している」等である。否定の要素として「知識の積み上げというインプットだけでなくアウトプットも必要」「ドラマや映画を見る等も学習になりうる」「対話的な活動や暗示的な学習も含まれる」等、文法積上げの他にも多くの学習形態があることを挙げている。

「2.文法役立たず」の平均値は2.21で、否定的な傾向が強い。否定の理由は「文法知識がしっかりしていれば表現の幅が広がり、コミュニケーションの質が上がる」「説得力のある文章が作れる」「英語のミスに自分で気づける」等で、文法の有用性を強調している。これは、笹島・ボーグ(2009)で提示された日本人教師の特徴と類似している。

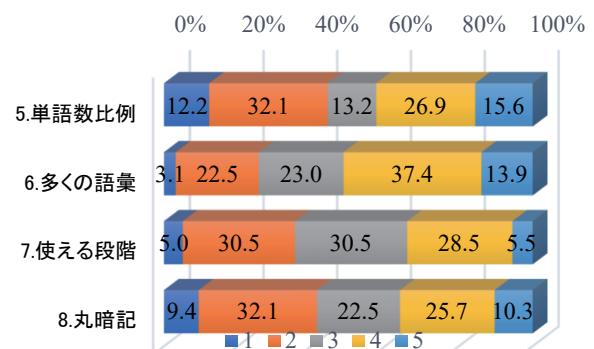
「3.無意識習得」の平均値は3.05であるが、肯定、否定に分かれている。肯定の理由は「留学などで日々の会話等を通じて文法を身に付けて会話できる人がいる」等である。否定の理由は「話せても文法が習得されているかは不明」「会話等では推測能力が働くので、間違っても通じ、正しい習得は難しい」「英語に触れる時間による」等で、両観点からの意見が見られた。

「4.明示的訂正」の平均値は3.41である。肯定の理由は「間違っただまま定着してしまうと直すのが大変」「既習事項ははっきりと指摘すべき」等である。否定の理由は「暗示的に訂正することで気づきを促す」「間違いに自発的に気づかせる」等である。また、「毎回間違いを指摘されたらやる気なくなる」等、動機の観点からの指摘もあった。この他、「間違いの種類による。意味が通じない、間違っただけの意味になる場合は指摘する」「コミュニケーションでは暗示的に訂正し、読む・書くでは文法知識等に関わるので明示的に指摘する」等、場合を分けた考え方も見られた。リキャストによる修正に直接触れた学生はなかったが、様々な観点から誤りの訂正を考えることができていることが明らかになった。

5.2 「語彙・表現」の分析

「語彙」の学習・指導についての捉え方を考察する。

【図4】は「語彙」の回答分布である。



【図4】 「語彙」の回答の割合の分布

「5.単語数比例」の平均値は3.01であるが、肯定、否定に分かれている。肯定の理由は「表現の幅が広がる」等である。否定の理由は「単語数はコミュニケーション力とは別物」「伝えようという意思が大切」等である。語彙以外にも大切なことがあることを理解している。

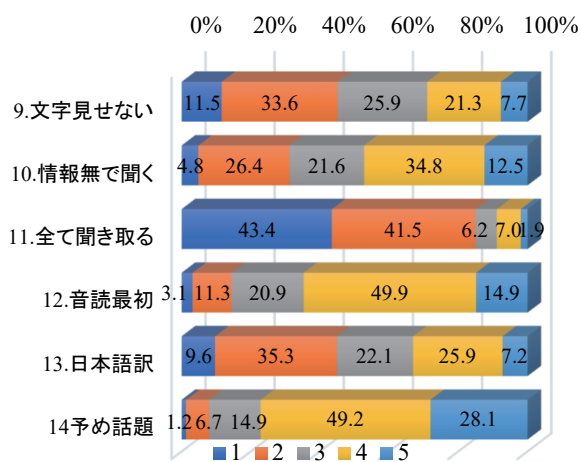
「6.多くの語彙」の平均値は3.36で、肯定的であるが、否定の理由に「多くの語彙を暗記するのは受験やテストのため」が見られ、英語教師認知が受験の英語学習の影響を受けている事例と考えられる。

「7.使える段階」の平均値は2.99である。一概に肯定できない理由として「使える段階にもっていくのは大切だが、徐々に行えばよい」との考えが多かった。受容語彙と発信語彙に分けて指導する方法に触れたものは見られなかった。

「8.丸暗記」の平均値は2.95で、否定的である。否定の理由は「暗記で使える表現もあり役立つ」等である。肯定の理由は「テストで点をとるには役立つが、英語を使うことにはあまり生かせなかった」等の経験が挙げられていた。暗記の役割については、さらに観点を広げていく必要がある。

5.3 「聞く・読む」の分析

「聞く・読む」の学習・指導についての捉え方を考察する。【図5】は「聞く・読む」の回答分布である。



【図5】「聞く・読む」の回答の割合の分布

「9.文字見せない」の平均値は2.80で、否定的な傾向が強い。否定の理由は「文字を見ながら聞くことで文と音を一致させられ、リエゾン(Liaison)などの特徴に慣れられる」「文字を見ずに何度か聞いた後、文字を見ながら聞くなどの工夫をすれば、リスニング力は高められる」「初期の学習では文字を見せた方がリスニングへの抵抗感が薄れる」等である。肯定の理由は「視覚情報により文字から音声を推測してしまう」等である。指導法としては目的により両方が有益と考えられるが、様々な観点からの考察が見られた。

「10.情報無で聞く」の平均値は3.24で、肯定的であるが、否定の理由として「実際には何も情報がなく聞くことは少ない」「きちんと聞いて意味が分かる方が重要」等が見られた。「情報を与えて聞く方が効果的な場合もあれば、そうでない方が効果的な場合もある」とする考えも見られた。必要な情報を聞き取る、全体を把握する等、目的に応じた聞き方に触れているものはなかった。

「11.全て聞き取る」の平均値は1.82で、否定の傾向が強い。否定の理由は「推測をすれば分かる」「全ての単語の意味を理解していないと内容が分からないわけではない」等、妥当な考え方と言える。

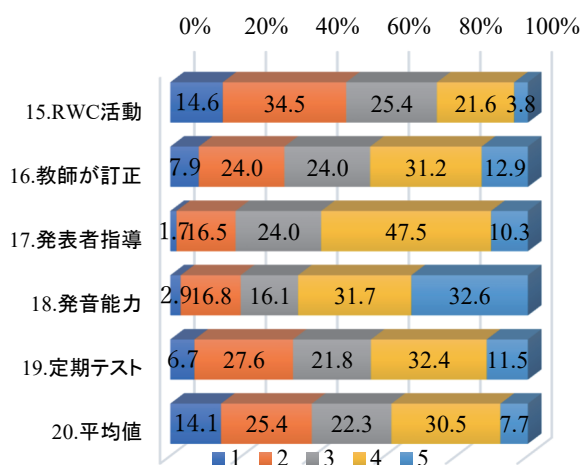
「12.音読最初」平均値は3.62で、肯定的な傾向である。肯定の理由は「単語の意味や構造、文法などを理解しやすくなる」等である。否定の理由は「正しく読むことに集中してしまって逆に内容の理解を妨げる」等、判断に個人差が見られた。音読の有効性については、さらに深く考えさせる必要がある。

「13.日本語訳」の平均値は2.86で、否定的である。否定の理由は「英語と日本語には意味の幅やニュアンスの違いがあるため、訳さない方がいい場合がある」等である。日本語訳は受験学習等でよく見られるが、それにとらわれている様子は見られなかった。

「14.予め話題」の平均値は3.96で、肯定的である。肯定の理由に「想像できるので理解が促進される」等が見られた。プレリーディング活動の意義を理解していると考えられる。

5.4 「書く・話す」「評価」の分析

「書く・話す」「評価」の学習・指導についての捉え方を考察する。【図6】は「書く・話す」「評価」回答分布である。



【図6】「書く・話す」「評価」の回答の割合の分布

「15.RWC活動」の平均値は2.65で、否定的な傾向である。否定の理由は「コミュニケーションとは手段を問わず他者に伝えること」等である。概ね適切に捉

えられている。この考え方は、授業で読む・書く活動を行う基本理念となるので重要である。

16.「教師が訂正」の平均値は 3.17 で、肯定的である。肯定の理由は「間違っただけで覚える」等である。否定の理由は「全ての間違いを直すと学習意欲が薄れる」「自ら誤りを直すという学びの機会を失う」「レベルに合わせて訂正する」等である。フィードバックでは学習者自身が直せるようになることが大切であることを把握している。

「17.発表者指導」の平均値は 3.62 で、肯定的な傾向である。しかし一概に肯定できない理由として、「学習者らは自分たちで考え、行動して発表をする」「学習者の考える機会を奪うことになりかねない」等が見られた。指導に重点を置いた解釈であった。聞き手に気を配ったのは、「発表は聞く人がいて成り立つので、聞く側にも指導が必要だ」の一人であった。

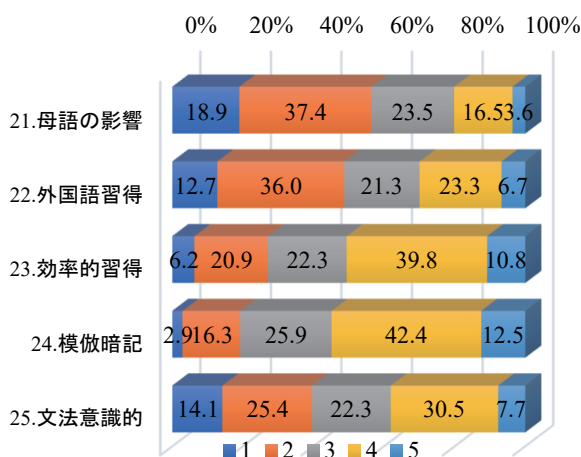
「18.発音能力」の平均値は 3.74 で、肯定的な傾向が強い。肯定の理由は「発音させるのが一番正確」「音声文字に落とし込んで測定するのは妥当でない」「頭では理解していても発音できるとは限らない」等で、特に筆記試験の影響を受けてはいないと思われる。

「19.定期テスト」の平均値は 3.14 で、肯定的である。肯定の理由は「定期テストは学んだことについてどれだけ定着したかを測るのが目的」等である。定期テストが到達度テストであることを理解している。否定の理由は「応用で理解度をより深く測ることが可能になる」等が見られた。指導と評価の一体化についてさらに学ぶことがあると考えられる。

「20.平均値」の平均値は 2.92 で、否定的である。否定の理由は「クラスの理解度を表しているとはいえない」「一つの目安」「標準偏差も確認する」等である。評価やテスト理論の基本知識はあると考えられる。

5. 5 「言語習得」の分析

「言語習得」についてどのように捉えての捉え方を考察する。【図 7】は「言語習得」の回答分布である。



【図 7】 「言語習得」の回答の割合の分布

「21.母語の影響」の平均値は 4.02 で、肯定的な傾向が強い。肯定の理由は「母語と文法や発音が近ければ習得しやすくなる」等である。しかし、言語間の距離が必ずしも習得の難易度に比例するとは言えないことには触れられてなかった。

「22.外国語習得」の平均値は 2.48 で、否定的な傾向が強い。否定の理由は「母語を基盤として学ぶ」「母語習得は暗示的で無意識」等である。第二言語習得と母語が異なる側面を理解していると言える。

「23.効率的習得」の平均値は 2.75 で、否定的な傾向が強い。否定の理由は「外国語習得は意識的な学習」「年齢・性格・学ぶ目的等によって効率の良い習得の仕方は異なる」「文法や単語を学習して積み上げていく方が効率的」等であるが、実際にそうかどうか分からないので、一種のビリーフと考えられる。

「24.模倣暗記」の平均値は 3.28 で、肯定的な傾向が見られる。肯定の理由は「模倣・暗記で学習できることが多くある」等である。しかし、否定の理由として「その前に指導が必要」「インプット、アウトプットが必要」等が指摘された。また「模倣は発音や表現のスキル向上、暗記は文法や単語力向上に役立つが、思考力(読解・理解・推測等)もいる」との考えも見られた。暗記中心の学習への信仰は見られなかった。

「25.文法意識的」の平均値は 3.45 で、肯定的な傾向であるが、理由を見ると、設問の解釈が二つに解釈が分かれていた。「文法」に重きをおいた解釈では、肯定の理由として、「対話の場面でもテストの場面でも、文法は算数の公式のように欠かせないもの」等である。否定の理由は「文法を重視しすぎずバランスよく学ぶことが大切」「文法は外国語学習の全てではない」「文法中心の学校の英語教育で 12 年間学んでも話せない人が多い」これまでの学校教育のイメージが強い。一方、「意識的に焦点を当てた解釈では、「意識的・無意識的な学びの組合せが効果的」「会話や発問の中で気づかせることも重要」「児童等はやりとりで自然に習得することもある」等、両立場を是認するものも見られた。

VI 総括と課題

本研究では、教員養成段階にある英語を主専攻としない学生の言語教師認知がどのようなものかを考察した。特に、英語の学習・指導法・言語習得等について、「文法」「語彙・表現」「聞く・読む」「書く・話す」「評価」「言語習得」の観点から分析した。

その結果、学生の言語教師認知は、専攻、学年が異なっても類似の傾向が見られた。笹島・ボーグ(2009; p.92)は、言語教師認知はそれ以前の学習経験等に影響を受けるとしているが、この場合中学校・高校等学

校での学習経験が類似していることが一因ではないかと考えられる。

次に、言語教師認知が変化するかどうかを1年次と3年次に同じ調査を受けたグループで比較した結果、概ね類似の傾向が見られた。これは、一度形成されたビリーフ等は簡単には変化しないこと(笹島・ボーグ, 2009)を示唆している。また、Borg(2005)は、ビリーフは変化しないが教師としての観点の拡がりは認められるという報告をしている。本研究でも観念の拡がり数値に多少の変化をもたらしたのではないかと考えるが、特定するにはさらに研究が必要である。

さらに、項目分析とレポート分析から、学生の各設問に対する考え方には、回答の肯定否定に関わらず様々な理由があり、その理由には適当でない理念、好ましくないビリーフ、誤った考え方等は見られなかった。この点は、猫田(2015)の考察とも一致した。ただし、指導法や言語習得に関しては、まだまだ構築すべき知識や広げるべき観念も見られたので、これらの点をシラバス作成等に生かすことが大切だと考えられる。今後は英語を主専攻とする学生等、さらに対象を広げてより多くの知見を得ることが課題である。

謝 辞

本稿をまとめるにあたって、ご助言をいただいた方々、調査にご協力いただいた学生の皆様に、この場を借りて心より御礼申し上げます。

資 料

【表4】記述統計

項目	項目略称	平均値	標準偏差
1	1.文法積上げ	3.32	1.10
2	2.文法役立たず	2.21	1.04
3	3.無意識習得	3.05	1.10
4	4.明示的訂正	3.41	1.05
5	5.単語数比例	3.01	1.31
6	6.多くの語彙	3.36	1.07
7	7.使える段階	2.99	1.01
8	8.丸暗記	2.95	1.17
9	9.文字見せない	2.80	1.13
10	10.情報無で聞く	3.24	1.12
11	11.全て聞き取る	1.82	0.96
12	12.音読最初	3.62	0.97
13	13.日本語訳	2.86	1.13
14	14.予め話題	3.96	0.90
15	15.RWC 活動	2.65	1.09
16	16.教師が訂正	3.17	1.17
17	17.発表者指導	3.48	0.94
18	18.発音能力	3.74	1.16
19	19.定期テスト	3.14	1.14
20	20.平均値比較	2.92	1.20
21	21.母語の影響	4.02	0.85
22	22.外国語習得	2.48	1.09
23	23.効率的習得	2.75	1.15
24	24.模倣暗記	3.28	1.10
25	25.文法意識的	3.45	1.00
全平均		3.11	1.08

参考文献

Borg, S. (2005). Experience, knowledge about language, and classroom experience in teaching grammar. In N. Bartels (Ed.), *Applied linguistics and language teacher education* (pp. 325-340). New York: Springer.

Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.

稲葉みどり(2022).「養成段階にある学生の言語教師認知の分析—英語の学習観・教師観・教育観—」『教科開発学を創る・第4集』(準備中).愛知教育大学大学院共同教科開発学専攻.

中村香恵子(2016).「教師の変容を環境要因：小学校教師の言語教師認知研究」, 北海道大学大学院国際広報メディア・観光学院・博士論文, https://eprints.lib.hokudai.ac.jp/dspace/bitstream/2115/63408/1/Kaeko_Nakamura.pdf.

猫田和明(2015).「『英語科教育概論』を受講した学生の英語教授・学習についてのビリーフの変化」『山口大学教育学部研究論叢.第3部, 芸術・体育・教育・心理』64, 175-191.

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(2003).「英語学習・指導に関するビリーフの修正—横断法による「英語科教育法I」の授業効果の検証—」『英米評論』3-13.