

## 韓国における日本語教師のビリーフの特徴

——日本人教師と韓国人教師のビリーフの比較を通して——

呉 禧受

### 1. はじめに

第2言語教育において「学習者中心の教育」が考えられるようになり、ビリーフ研究に多くの関心が向けられるようになってきた。1980年代の教授法の転換に伴い、教師主導で一方的に行われていた教室活動から学習者を中心とした学習活動へ視点に移されるようになり、学習者ビリーフが言語教育の重要な要素の一つになった。近年は、新しい学習活動の導入を検討する際、その効果を評価する指標として学習者が抱いているビリーフが用いられるなど、学習カリキュラム運営において学習者ビリーフの把握は欠かせない過程となっている。

学習者のビリーフと共に注目されるようになったのが教師のビリーフである。教師と学習者のビリーフが何らかの形で影響を与え合うことは想像に難くない。特に外国語として言語を学習している学習者は、第2言語学習者と違って、教室の外では自分で特別な努力をしない限り目標言語に接することが難しく、目標言語との接触はほとんど教室でのみ行われている。<sup>1</sup> そのような状況から考えると、外国語学習者にとって、教室の中での教師のビリーフは第2言語学習者が感じる教師のビリーフより言語学習を進める上での比重がより大きいのではないかと思われる。

---

<sup>1</sup> 本稿ではEllis, R. (1994, 金子訳 1996, p. 9)に倣い、「外国語」と「第2言語」を以下のように区別して用いる。

「外国語」: 目標言語が、その社会の中でその言語が特に重要な役割を持つことがなく、主に教室という環境だけで学ばれる。

「第2言語」: 目標言語が、その社会の中で公共的、社会的な役割を果たす。他の言語を母国語として話す人々の間でも、その言語がコミュニケーションのための公的手段として機能している。

呉 禎受

本研究では2つの目的のために教師のビリーフを把握しようと思う。

現在韓国の大学における日本語授業は、日本人教師と韓国人教師により行われている。大学によっては、母語話者と非母語話者というそれぞれの特徴を生かし、一つのクラスにおいて日本人教師は会話の授業を、韓国人教師は文法や読解の授業を担当しているところもあるらしい。それぞれ違う文化背景を持つ両教師が同じ学習者を対象に同じ言葉を教えることは、ティーム・ティ칭ングなどの教師同士の協力によって学習者により豊かな言語教育法を経験させることにつながると思われる。その際、日本人教師は韓国人教師の、韓国人教師は日本人教師のビリーフを把握していることは、共同作業などを行う場合にお互いの特徴を理解し得る一つの方法になる。これが目的の一つである。二つ目の目的は、教師を対象とすることによって、教師が自らの教授行動を客観的に把握し、教育の改善に結びつける機会が与えられることである。

そこで、本研究では韓国の大学で日本語を教えている日本人教師(以下、JT)と韓国人教師(以下、KT)を対象にビリーフ調査を行い、その特徴を把握することを試みる。

## 2. 先行研究

日本語教育のビリーフ研究において大部分を占めているのは学習者を対象とした研究であり、教師のビリーフとも深い関係を持っているので、教師のビリーフを考える前にまず学習者のビリーフに触れておきたい。

日本語教育におけるビリーフは1990年代に入ってその概念が定着し、研究が盛んになってきた。ビリーフ(belief)<sup>2</sup>とは言語学習の方法・効果などについて人々が自覚的あるいは無自覚的に持っている信念や確信を指す(岡崎 1999)。ビリーフ研究が重要視されている理由は、コース・デザインにおいて重要な役割を果たしている学習者のニーズ、学習ストラテジー、学習態度の根底にビリーフがあるからである(Rubin 1987, Wenden 1987)。このようなことから、教授法の革新と、教師中心から学習者中心への教育視点の変換に伴い、ビリーフの究明は学習者の特性に合致する教授法を見出す過程として重要視されるようになった。

板井(2000)は、日本国内で大部分の日本語教育機関で採用されているコミュニカティ

---

<sup>2</sup> 文献によって確信(岡崎 1999)、言語学習観(木谷 1998)などの用語として使われることもあるが、同じ概念として捉えられる。

## 韓国における日本語教師のビリーフの特徴

ブ・アプローチが中国人学習者の学習特性になじまないのではないか、という問題意識から、香港の4つの大学の合計316名の学習者を対象に BALLI を使ってビリーフ調査を行った。調査の結果として、中国人学習者からは自律的学習傾向はあまり読み取れなかったこと、香港における日本語教育は伝統的な教授法が主流で、コミュニカティブ・アプローチの認知度がまだ低く学習者の受け入れ態勢が整っていないことが報告されている。その結果から板井は、中国における日本語教育の方案として、中国人学習者が慣れ親しんだ教育方法を踏襲し、彼らの日本語教育観を尊重しながら徐々に「良き学習者」の優れたビリーフや教授法を導入していくことを提案した。

田中(2005)は、作文におけるピア・レスポンスという新しい教授法の適否を学習者のビリーフ調査を通して考察した。中国人学習者18人を対象にインタビュー調査を行った結果、大部分の中国人学習者は「仲間の作文を読むことで、自分の作文を客観的に見られるようになる」というピア・レスポンスの目的を理解するよりもむしろ、「新聞などの名文を読むことが大切である」、「自分の作文に対し、仲間のコメントより教師のコメントを好む」などといった、ピア・レスポンスに対して否定的なビリーフを持っていることがわかった。田中はその結果を生かし、導入法の工夫や教師の介入を増やすなどの改善策を見出した。

学習者ビリーフは、学習者各自がこれまで行ってきた言語学習と言語教育が学習者の出身文化の下で内在化されたもので、上記のように教授法や学習活動の見直しの方策として参考にされている。

現職教師を対象にしたビリーフ研究はまだその数が少ないが、以下においていくつかの研究報告を紹介する。

斉藤(1996)は、日本語学習者の自律的学習を促す効果的な支援策を模索する目的で、教師と学習者のビリーフを調査し、比較を行った。BALLI による調査の結果、両者ともに自律的学習を理想としながら現実的には難しいと考えていること、学習者の方が教師より従来の教師伝達型志向の考え方が強いことが明らかになった。斉藤は提案として、学習者には自律的に行う学習活動を教室活動に段階的に導入し、自律的学習への自信をつけさせるとともに、教師にはこうした支援を行うための意識と知識が要求されるとした。また、ビリーフを把握することによって具体的な支援策を把握することも述べている。

母語話者教師と非母語話者教師のビリーフを比較し、報告したものに岡崎(2001)がある。岡崎(2001)は、日本国内の日本語教育機関が海外の教育機関と共同で教材やカリ

## 呉 禎受

キュラムを開発する機会が増えてきている状況を受け、日本人教師と中国人教師を対象にビリーフの比較を行った。その結果として、日本人教師135人と中国人教師116人の間に日本語の難しさ、中国人学習者に対する期待度、日本語の4技能に対する難易度の面でビリーフの差があったことが報告されている。このようなビリーフの違いは日本語教育への取り組み方の違いに繋がり、両教師が共同作業を進めていく上で障害になり得るので、今後両教師間の更なる意見交換が必要であると述べている。

Horwitz(1985)は、教師の抱くビリーフは情報の理解と受容に直接的に介入し、教室での教授方法の中で現れると述べている。また、教師が自分のビリーフに対する客観的な視覚を持つことによって学習環境を整える上で支障をもたらすものが何であるかがわかると述べている。近年は教師と学習者間のビリーフの差によっては、学習者は授業に対する意欲を喪失する恐れがあるという指摘がなされるようになり(Kern, R. 1995)、日本語教育においても教師のビリーフについての研究の必要性が浮上されるようになった。学習者ビリーフ研究と並行して教師のビリーフ研究もこれから大に行われる必要がある。

## 3. 調査方法

### 3-1. 質問紙の作成

ビリーフ調査に使われている代表的なツールとして Horwitz(1987)が開発したBALLI(Beliefs About Language Inventory)がある。現在まで、第2言語教育または外国語教育のために、当初作られた BALLI だけではなく目的により項目数を追加したBALLI によるビリーフ研究が多く行われてきている。「質問紙調査」の盲点を指摘する懸念の声もあるが(Kern,R 1995)、短い時間で多数の対象者のビリーフを把握できるという利点があるため、多くの研究でBALLI によるビリーフ調査が用いられている。

今回は59項目からなる教師用 BALLI を用いて調査を行った。本研究で使った教師用BALLIは、Horwitz(1987)が初めて提案した34項目のBALLIを基本にし、板井(1997)を参考にして作成した。Horwitz(1987)が設定した5領域に、「教室活動に対する見解」という第6領域を追加した。前で述べたように外国語として日本語を学習する場合、教室の外でも対象言語に接する機会が多い第2言語としての言語学習に比べて、教室環境は日本語に接する唯一の場所でもあるので、教室活動に対する考え方が占める比重は大きいと判断し、教室活動に関するビリーフを探るための項目を付け加えた。

各領域及びそれぞれの項目数は以下の通りである。

1. 言語能力の適正 : 10項目
2. 言語学習の難易度 : 5項目
3. 言語学習の性質 : 13項目
4. 学習とコミュニケーションストラテジー : 17項目
5. 言語学習の動機 : 4項目
6. 教室活動に関する見解 : 10項目

回答方法は各項目に対し、< 1. 強く賛成する、2. 賛成する、3. どちらでもない、4. 賛成できない、5. 強く賛成できない > の5段階尺度で答えてもらう方式をとった。なお、JT用のBALLIは日本語で、KT用のBALLIは韓国語で作成した。

### 3-2. 調査期間及び調査対象者

調査は2005年の3月から4月、11月から12月にかけて韓国のソウル、大田、釜山、木浦、晋州で行った。対象とした教師に直接または郵送でアンケート用紙を渡し、後日手渡しまたは郵送で受け取る方法でデータを集めた。

調査に協力した教師はJTが25名(男:9、女:16)、KTが27名(男:4、女:18、不明:5)で合計52名である。

## 4. 結果

集まったアンケートの結果を集計し領域毎のT検定を行ったが、JTとKTの間で有意差は認められなかった。<表1>にてその結果を示す。

<表1> ビリーフの領域間平均

領域	JT (N=25)		KT (N=27)		T 検定
	平均	SD	平均	SD	
1.言語能力の適正	2.78	0.66	2.69	0.60	n.s.
2.言語学習の難易度	2.66	0.50	2.35	0.30	n.s.
3.言語学習の性質	2.59	0.52	2.33	0.51	n.s.
4.学習とコミュニケーションストラテジー	2.60	0.65	2.50	0.70	n.s.
5.言語学習の動機	3.09	0.35	2.93	0.38	n.s.
6.教室活動に関する見解	2.67	0.72	2.56	0.67	n.s.

## 呉 禎受

さらに項目別の違いを調べるため項目毎に T 検定を行った。その結果、両教師グループの間で、全6領域59項目のうち、4領域9項目に有意差が現れた。「領域5. 言語学習の動機」と「領域6. 教室活動に関する見解」に該当する項目では有意差が認められず、それ以外の各領域では、有意差が現れた項目が2項目か3項目ずつ均等に存在した。

同じく母語話者教師と非母語話者教師を対象にピリーフ調査を行なった岡崎(2001)の場合、全体の68項目のうち0.1%水準で有意差が検出された項目は45項目もあった。実に日本人教師と中国人教師の間には、岡崎が設定したピリーフ項目の66%以上のピリーフの差が存在するということになる。今回の調査で5%水準まで含め全体の15%の項目にのみ有意差が現れたことと比べると、かなりの違いである。この差には2つのことが考えられる。一つは、岡崎(2001)も述べているように、日本語が常に使われている環境で自分にとって母語である日本語を教えている者と、教室以外ではほとんど使われることのない外国語である日本語を教えている者における差が大きいということである。その差異が、母語は違うが同じ環境で同じ学習者を対象としている今回の調査対象者である JT と KT の差より大きいということである。つまり、目標言語を外国語として教えている教師間におけるピリーフの差異より、第2言語を教えている教師と外国語を教えている教師の間の違いが大きいということが考えられる。もう一つは、日本人と韓国人の方が、日本人と中国人より言語学習のピリーフが類似しているということである。

以上のことは岡崎(2001)と今回の調査の結果だけでは定かにはできなく、解明には条件を揃えたより多くの調査が必要であろう。それは今後の課題として考えたい。本稿では調査対象の教師の特徴をより浮彫りにさせるため、比較の対象として、岡崎の調査結果を部分的に参照することにする。

以下に JT と KT がどのようなピリーフを持っており、どのような違いを見せているかについて領域ごとに検証していく。分析に当たっては、JT と KT の回答の平均の差による有意差を重点的に取り上げるが、より詳しい回答状況を知るため、回答比率も一緒に考える。回答比率で<賛成>は<1. 強く賛成する>と<2. 賛成する>を足したもので、<反対>は<4. 賛成できない>と<強く賛成できない>を足したものである。

### 4-1. 言語学習の適性

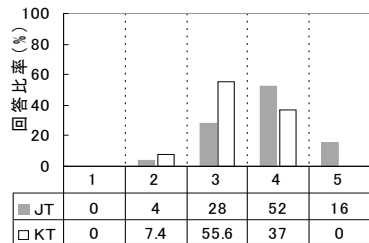
この領域は言語学習に必要な一般的適性や言語学習の潜在力、可能性など関連

がある。<sup>3</sup>

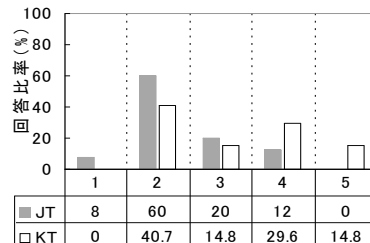
外国語学習における成人と子供の差異、男女の差異、個人差についてはJTとKTがほぼ同じ意見を持っていることがわかった。また両教師ともに「人によって外国語学習の特別な能力がある(項目3/JT:1.96、KT:1.89)」と強く思っているが、「すべての人は勉強すれば外国語がうまくなる(項目15/JT:2.76、KT:2.48)」ことにも賛成している。個人の能力差を認めつつ努力すればその差を補うことができるという言語学習に対する肯定的な姿勢が伺える。

有意差が現れた項目を見てみると、「数字や自然科学が得意な人は外国語学習には不得意である(項目6/JT:3.8、KT:3.3)」は5%水準で差があり、JTの意見がKTに比べ反対に近かった(図1)。回答比率を見ると、KTの37%が反対しているもの、JTは全体の半分以上の68%が反対していて、JTがKTより専門分野で語学能力を判断するステレオタイプ的な考え方に否定的であることが分かる。

「世界的に権威を持っている外国語とそうではない外国語がある(項目8/JT:2.36、KT:3.19)」では1%水準で有意差が見られ、JTがKTより賛成寄りである(図2)。



<図1>項目6の回答比率



<図2>項目8の回答比率

「日本語は世界的に権威を持っている言語である(項目9/JT:3.36、KT:3.26)」は、数値的には両教師の間で似通った結果が現れたが、項目8と一緒に考えると、JTは、「言葉には世界的に権威が存在するが日本語にはあまりない」というビリーフを持っていて、KTは、「日本語に権威がない」ということよりも、「言葉に権威が存在する」と自体にあまり賛成していないことが見て取れる。

BALLIはアンケートであり、調査対象者に直接意見を聞くことができないという欠点がある。関係のある項目を関連付けて一緒に考えることによって、より確実なビリーフが把

<sup>3</sup> 第6領域を除外した各領域の定義は Horwits(1987)に従う。

呉 補受

握できると言える。

#### 4-2. 言語学習の難易度

この領域は言語習得に対する期待度、第2言語または外国語としての日本語学習において感じている困難点、などを知るためのものである。

両教師が外国語学習に臨む姿勢を知るため、「14. ある人が自分の国で1日1時間言語学習するとした場合、その言葉がうまくなるにはどのくらいかかると思いますか」という質問をし、岡崎(2001)の結果と比較した(表2)。

<表2> 外国語学習に対する姿勢(%):岡崎(2001)との比較

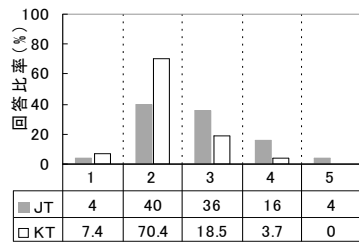
項目14	1年以下	1-2年	3-5年	5-10年	1時間では無理
JT	16	24	44	12	4
KT	18.5	22.2	48.1	11.1	0
中国人教師(岡崎)	0.9	21.6	34.2	18.0	25.2
日本人教師(岡崎)	8.7	34.1	42.1	6.3	8.7

JT の40%が2年以下で上手になると答え、44%が3年から5年で上手になると答えている。KT は40.7%が2年以下であると回答し48.1%が3年から5年に答えていて、両教師の80%以上が自国で1日1時間勉強すると5年以内で上手になるという考えを持っていた。両教師の肯定的かつ積極的な姿勢が伺える。岡崎(2001)の調査では、日本人教師からは80%以上が5年以内で上手になれるという結果を得ているが、中国人教師の回答は56.7%に過ぎなかった。また中国人教師の場合、「1日1時間では言語がマスターできない」と答えた教師が25.2%存在した。KT が0%であったことと比較するとかなりの違いである。中国人教師と比較した場合、KT は自国で日本語を教えている非母語話者教師としても自信を持って日本語教育に臨んでいると言える。KT の日本語学習におけるポジティブな態度は、学習者に対する期待度を問う「私が教えている学習者は日本語がマスターできる(項目13/JT:2.76、KT:2.44)」からも伺える。有意差は見られなかったものの、KT がJT より高い数値を出している。

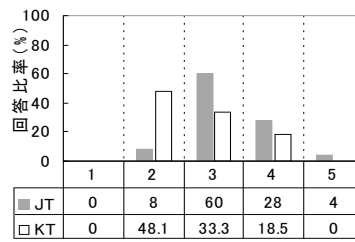
「韓国人には他の外国語より日本語が学習しやすい(項目12/JT:1.88、KT:1.93)」に関しては両教師ともに強く賛成しているが、「日本語は学習しやすい言語である(項目11/JT:3.28、KT:2.7)」では1%水準で有意差が見られた(図4)。「日本語と韓国語は類似している」とよく言われていることからわかるように、韓国人には日本語が学習しやすいことには両教師ともに強く賛成しているが、日本語自体の学習しやすさに関しては異な



る意見を持っている。学習者として日本語学習の経験がある KT は自らの学習経験から日本語が学習しやすい言葉であると考えているが、JT は母語話者であり教師としての経験が少ないので日本語がそれほど優しくないと考えているのではないかと思われる。5%水準で有意差が見られた「言語の中には学習しやすい言語とそうではない言語がある(項目10/JT:2.76,KT:2.19)」(図3)でも KT の賛成率は77.8%と、JT の44%の賛成率より遥かに高い。KT は韓国人の立場から他の外国語(例えば中学の時から義務として行われている英語教育など)と学習しやすかった日本語を比べることにより、賛成率を高めているのではないかと解釈できる。



<図3> 項目10の回答比率



<図4> 項目11の回答比率

岡崎(2001)でも中国人教師と日本人教師に同じ質問がされている。中国人教師の54.8%が「日本語は難しい言葉」と答えている。日本語を易しいと認識している教師は5.2%に過ぎなかった。これは、KT の48.1%が日本語は学習しやすい言葉であると認識していることと比べるとかなりの違いである。外国語としての日本語を教えている非母語話者教師であるという共通点を持ちながらこれだけの違いを見せるのは、対象人数の差は差し引いて考えても、目標言語である日本語と母語と類似点から生じる学習の難易度に起因すると思われる。

#### 4-3. 言語学習の性質

この領域は言語学習の本質と関連して広範囲におけるピラーフを把握することを目的とする。

言語学習と文化の関連をどう捉え、授業でどう生かしているかを知るための、「授業中に日本の文化背景を教える必要がある(項目16/JT:1.96,KT:1.63)」、「授業中に日本の文化背景を教えている(項目17/JT:1.92,KT:1.63)」、「文化による習慣の差も授業中に教えた方がいい(項目56/JT:2.00,KT:1.89)」という項目は、両グループともに賛

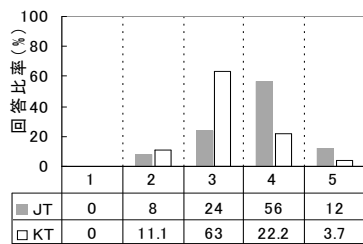
呉 補受

成の意見が強く、言語学習における文化の必要性を強く感じ、授業中に文化に関する教育を実行していることが伺える。

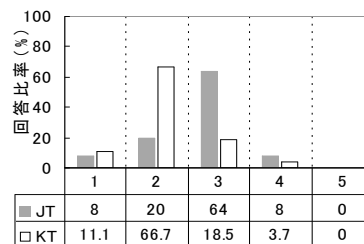
教師が学習者の自律的学習についてどのようなビリーフを持っているかを、「教師なしに外国語を学習するのは不可能である(項目41/JT:3.72、KT:3.19)」という項目で探った。T検定を行った結果、両教師の間で5%水準で有意差が現れた。JTは8%が賛成で68%が賛成してないが、KTの場合、どちらとも言えないという意見が全体の63%で多く、賛成してない比率は25.9%でJTより遥かに低かった。

学習者に自律的学習が必要とされる理由としては以下の2つの点があげられる。一つはコミュニケーション能力の養成にある。コミュニカティブ・アプローチなどの学習者のコミュニケーション能力の養成に重点をおいた学習活動は、学習者が主体になり教師は学習を補助する役割(岡崎・岡崎 1990)を果たすという特徴を持つ。このような学習活動を行うには、学習者自ら教師に頼ることなく授業に能動的に参加する自主的な態度が必要である。もう一つは、外国語としての言語学習は第2言語としての言語学習とは違って、学習者の特別な努力がない限り教室を離れると目標言語に接することがなかなか難しくなる。教室以外でも学習を続けるには、学習者本人の自律的な学習が要求される。学習者が自律的学習を進めることによって、自分の学習に関わるすべての要素の決定と実施に対し責任を持ち、自分の方法で学習を進めていけるようになる(斉藤 1996)。

学習者の自律学習には、それを支援するための教師の意識や知識が必要とされる(斉藤 1996)。項目41の回答結果から考えると、KTはJTに比べ、言語学習における「教師への依存」を認める傾向が強く、自律的学習をそれほど重要視していない可能性がうかがわれる。



<図5> 項目41の回答比率



<図6> 項目55の回答比率

文法は韓国語で説明した方がいい(項目55/JT:2.72、KT:2.15)」では1%水準で有意差が現れた。回答の比率を見てみるとJTの賛成が28%で低く、どちらともいえない率

が64%で高い。KT は賛成が77.8%で高く、賛成の傾向がはっきりしている。文法学習に関する意見は、「学習者が文法上の疑問を持たないように確実に教えた方がいい(項目29/JT:2.56, KT:2.19)」からも確認できる。KT が考える、言語学習において文法が占める割合は JT に比べ遥かに多きいと見られる。文法教育が重要であると考えているので、理解しやすいように母語で説明しかつ確実に教えた方がいいと思っているのであろう。

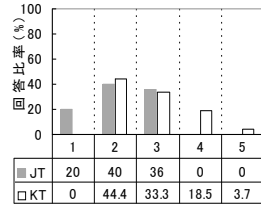
#### 4-4. 学習とコミュニケーション・ストラテジー

この領域であつた項目は、言語学習の過程、学習ストラテジー、コミュニケーション・ストラテジー、教室におけるコミュニケーション活動などに関するピラーフの把握を目的とする。また、この領域は言語学習と直接的な関係がある。

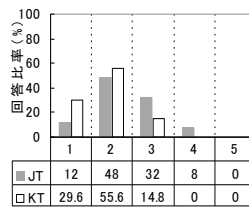
コミュニケーション活動における曖昧さへの寛容度を見るための「日本語会話をする途中、わからない語彙の意味は推測して言ってもいい(項目22/JT:2.17, KT:2.81)」において、1%の水準で有意差が現れた(図7)。JT は反対の意見はなく、KT に比べ賛成の傾向が強い。

コミュニケーション教育において正確さから流暢さへとその重点が移ってきている(岡崎・岡崎 1990)。正確さを重視する従来の教え方から、実際のコミュニケーションの流れを途絶えさせないことが重要であるという考え方への変化である。項目22の結果からみて、KT はJT に比べ会話の正確さを重視しているように思われる。このような傾向は項目23からも伺える。「大量の反復練習は大事である(項目23/JT:2.36, KT:1.85)」でKT の85.2%が賛成し、JT の回答結果と5%水準で有意差を見せた(図8)。他に有意差は見られなかったものの、「正確な発音で日本語を話すのは大事である(項目20/JT:2.24, KT:1.93)」、「単語や短い分の暗記は大事である(項目24/JT:1.96, KT:1.67)」、「初級の段階で誤用が許されれば、後で日本語を正確に話すことが難しくなる(項目26/JT:2.56, KT:2.15)」、「授業時間に間違ったところは徹底して訂正するべきである(項目47/JT:3.00, KT:2.63)」などといった正確さに関連する項目のすべてにおいて、KT がJT より賛成の傾向が強かった。

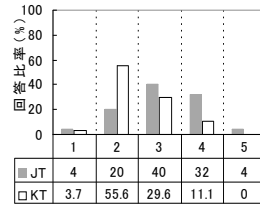
## 呉 補受



<図7> 項目22の回答比率



<図8> 項目23の回答比率



<図9> 項目49の回答比率

「教科書を使わずに口頭だけの授業は私には合わない(項目49/JT:3.12、KT:2.48)」では、1%水準での有意差が見られた(図9)。回答比率を見るとJTの賛成が24%にすぎないのに比べ、KTは59.3%が賛成している。KTはJTに比べ、授業中の教科書への依存度が高いように思われる。また、項目49と「教科書中心の授業がいい(項目50/JT:3.24、KT:3.00)」との相関関係をピアソンの相関係数で調べた。その結果、JTにおいては相関関係のあることが判明されたが[JT: $n=25$ ,  $r=.450$ ,  $p<.05$ ]、KTにおいては相関関係が認められなかった[KT: $n=27$ ,  $r=.150$ ,  $n.s.$ ]。

以上の結果から判断する限り、JTは授業中の教科書依存とその評価についてある程度の一貫性のある考え方を持っているが、KTは授業を行うに当たって教科書にかなり依存しているものの、教科書中心の授業がいいとは思っていないように思われる。

### 4-5. 言語学習の動機

調査対象が学習者ではなく教師であるため、直接的な学習動機というより教師として日本語学習をどう位置づけているかを見るための領域である。

各項目において有意差は見られなかった。両教師グループは、「韓国人は日本語を話すことは重要だと思っている(項目34/JT:3.17、KT:3.19)」、「日本語を学習すれば、いい仕事の機会に恵まれるに違いない(項目35/JT:3.25、KT:3.19)」などといった特定の目的のための日本語学習にはあまり賛成していないが、「日本語の勉強は面白い(項目37/JT:2.58、KT:2.37)」に関しては賛成寄りの結果を見せている。教師自ら目標言語の学習が楽しいと思うことは、学習者に対しても望ましい影響を与えらると思われる。

### 4-6. 教室活動に関する見解

この領域は具体的な教室活動に対する教師のビリーフを把握することを目的とする。主に、教師の役割、教師と学習者の関係などに関する項目であるが、今後、学習者との

比較を通し、教室活動の見直しや教授法の開発などに生かすことも期待できる。

教師の役割を問う「教師は教室で主導権を持つべきである(項目39/JT:3.08、KT:2.63)」では有意差は見られなかったものの、KTはJTより賛成に近かった。KTはJTに比べ、教師中心で行われる従来の教授法を支持する傾向をより強く有すると判断される。

JTとKTはともに授業を指導する責任については強い賛成の意見を持っていたが、言語学習の進捗に関しては両方とも教師だけの責任であるとは思っていなかった。授業中に個人のプライバシーに関する内容を扱うことにはJTもKTもそれほど抵抗はないようである。学習者に対する評価としては、「授業時間に活発に発言し、よく授業に参加している(項目57/JT:2.60、KT:2.33)」と思っているようであるが、「もっと活発に授業に参加してほしい(項目58/JT:1.48、KT:1.56)」と強く思っている。

## 5. まとめと今後の課題

本稿は、日韓両教師の円滑な共同作業と教育の改善の手助けにする目的で、韓国で日本語を教えているJTとKTを対象にBALLIを使って行ったビリーフ調査の報告である。調査に際してはT検定を行い両教師グループのビリーフの差異を探るとともに、共通した項目に限ってではあるが岡崎(2001)の調査結果を参考に日本で日本語教育を行っている日本人教師と中国で日本語教育を行っている中国人教師との比較も行った。

今回の調査で、JTとKTは言語学習における個人差は認めているものの、努力すれば誰でも外国語が上手になれるという、積極的で前向きなビリーフを持っていることが確認された。また、KTは岡崎(2001)の中国人教師との比較を通し、非母語話者として非常に自信を持って日本語教育に臨んでいることが分かった。

JTとKTは文化的な面を言語教育のひとつの要素であると捉え、実際の言語教育に「文化的な側面」を導入していた。また、両教師群とも日本語学習は面白いというビリーフを持って言語教育を行っているという共通点を持った。

両教師の差異として、KTはJTに比べ言語の正確さを重視するビリーフを持っている傾向が強く見られた。それは文法学習を重要視し、会話の流れを重視した曖昧さへの寛容さよりも正確な発音や反復練習を好むという回答から判断できる。また、KTは、JT

## 呉 禎受

より言語学習における教師への依存を認める傾向が JT よりも高かった。このような正確さに拘るといふビリーフや教師への依存を認めるビリーフは、コミュニケーション・アプローチなどコミュニケーション能力を養成するための教授法を行う場合にブレーキとなって作用する可能性があると思われる。KT が従来の教授法を好むのか、それともコミュニケーションを重視した教授法に対する KT の認知度が低いのかは今回の調査では判断できない。今後の課題としたい。

今後は、BALLI の回答だけでは分析しきれなかった部分、すなわち、ビリーフ調査によって何か自覚があったか、それが教育の改善につながるか、などの問題点を含めて教師を対象としたインタビュー調査を行ない、教師のビリーフを更に明らかにしていきたいと思う。また、教師群と韓国人学習者との比較を行い、日本語教育への生かし方を追究していくつもりである。

## 参考文献

- 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、筑波大学留学生センター、pp. 63-88
- 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、日本語教育学会、pp. 69-78
- 岡崎敏雄・岡崎眸(1990)『日本語教育におけるコミュニケーション・アプローチ』凡人社
- 岡崎智己(2001)「母語話者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、日本語教育学会、pp. 110-119
- 岡崎 眸(1999)「学習者と教師の持つ言語学習についての確信」『日本語教育と日本語学習—学習ストラテジー論に向けて』第10章、宮崎里司・J.V.ネウストプニー共編、くろしお出版、pp. 147-158
- 木谷直之(1998)「極東ロシアの大学生の言語学習観について」『日本語教育国際センター紀要』第8号、国際交流基金、pp. 95-109

- 斉藤ひろみ(1996)「日本語学習者と教師のビリーフ—自律的学習に関するビリーフスの調査を通して」『言語文化と日本語教育』第12号、お茶の水女子大学 日本言語文化研究会、pp. 58-69
- 田中信之(2005)「中国人学習者を対象としたピア・レスポンス—ビリーフ調査をもとに」『日本語教育』126号、日本語教育学会、pp. 144-153
- Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press. (金子朝子訳(1996)『第2言語習得序論—学習者言語の研究』研究社出版)
- Horwitz, E. K. (1985) Using Student Beliefs About Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course, *Foreign Language Annals*, 18, No.4, pp. 333-340
- Horwitz, E. K. (1987) Surveying student's Beliefs about language learning, *Learner Strategies in Language Learning*, Ed. Wenden, A. and Rubin, J., Prentice-Hall International, pp. 119-129
- Kern, R. (1995) Student's and Teachers' Beliefs About Language Learning, *Foreign Language Annals*, 28, No.1, pp. 71-92
- Rubin, J. (1987) Learner Strategies, *Learner Strategies in Language Learning*, Ed. Wenden, A. and Rubin, J., Prentice-Hall International, pp. 15-30
- Wenden, A. (1987) How to Be a Successful Learner, *Learner Strategies in Language Learning*, Ed. Wenden, A. and Rubin, J., Prentice-Hall International, pp. 103-117

呉 禎受

《参考資料》教師用 BALLI

性別： 男 女

教師経歴： 年 ヶ月

♪ 該当すると思われる番号を書いてください。

- |   |
|---|
| <p>1 = 強く賛成する。<br/>2 = 賛成する。<br/>3 = どちらでもない。<br/>4 = 賛成できない。<br/>5 = 強く賛成できない。</p> |
|---|

1. 大人より子供の方が外国語を習得するのは易しい。
2. 女性は男性より外国語を習得するのは易しい。
3. 人によって外国語習得の特別な才能を持っている。
4. 私が教えている学習者には外国語学習の特別な能力がある。
5. すでに一つの外国語をマスターした人は別の外国語も習得しやすい。
6. 数学や自然科学が得意な人は外国語学習は不得意である。
7. 一つ以上の外国語が話せる人は頭がいい。
8. 世界的に権威を持っている外国語とそうではない外国語がある。
9. 日本語は世界的に権威を持っている言語である。
10. 言語の中には学習しやすい言語とそうでない言語がある。
11. 日本語は学習しやすい言語である。
12. 韓国人には他の外国語より日本語が学習しやすい。
13. 私が教えている学習者は日本語がマスターできる。
14. ある人が自分の国で1日1時間言語学習するとした場合、その言葉が上手くなるにはどのくらいかかるとお考えですか。
  - a. 1年以下
  - b. 1-2年
  - c. 3-5年
  - d. 5-10年
  - e. 1日1時間では言語をマスターできない



15. すべての人は勉強すれば外国語が上手になる。
16. 授業中に日本の文化背景を教える必要がある。
17. 授業中に日本の文化背景を教えている。
18. 日本語は日本で勉強するのが一番いい。
19. 日本語学習の一番重要な部分は文法を学習することである。
20. 正確な発音で日本語を話すのは大事である。
21. 正しく言えるまで何も言っはいけない。
22. 日本語会話をする途中で、わからない語彙の意味は推測して言ってもいい。
23. 大量の反復練習は大事である。
24. 単語や短い文の暗記は大事である。
25. カセットテープによる練習は大事である。
26. 初級の段階で日本語の誤用が許されれば、後で日本語を正確に話すことが難しくなる。
27. ある言語が話せる人と親しくなりたいければその言語をマスターする必要がある。
28. 外国文化を理解するためにはその言語を学習する必要がある。
29. 学習者が文法に疑問を持たないように確実に教えた方がいい。
30. 普通の会話の中ではっきりしない部分があっても疑問点を追求しない。
31. 時間がかかってもやさしい文型から難しい文型へと徐々に積み上げて学習していく方が、最終的には実力がつくと思う。
32. 外国語を学習する時、最もいい方法は母語を話す人から学ぶことだ。
33. 学習者が興味を持っている話題を通して外国語を教えるのは意味あることである。
34. 韓国人は日本語を話すことは重要だと思っている。
35. 日本語を学習すれば、いい仕事の機会に恵まれるに違いない。
36. 日本語を勉強している理由は日本人をよく理解するためである。
37. 日本語の勉強は面白い。
38. 学習者同士で議論して学習計画やスケジュールを決めるのは時間の浪費である。
39. 教師は教室で主導権を持つべきである。
40. 学習者は教師のアドバイスが気に入らなくても従うべきである。
41. 教師なしに外国語を学習するのは不可能である。
42. 教師は学習者における一番効果的な学習方法を学習者以上に知っているべきである。

43. 授業を指導するのは教師の責任である。
44. 授業時間に個人のプライバシーに関する内容を出すのはよくない。
45. 言語学習に進度が見られなければそれは教師の責任である。
46. 授業時間に間違ったところを個人的に訂正するのは学習者が恥ずかしかると思う。
47. 授業時間に間違ったところは徹底して訂正するべきである。
48. 授業時間に日本語で話せるチャンスをたくさん与えるべきである。
49. 教科書を使わずに口頭だけの授業は私に合わない。
50. 教科書中心の授業がいい。
51. ペアで行うなどの教室活動は会話実力の向上に効果的である。
52. ペアで行うなどの教室活動をたくさん導入している。
53. 会話中心の授業が一番いい。
54. 授業中にはなるべく韓国語を使わずに日本語を使った方が日本語が上達する。
55. 文法は韓国語で説明した方がいい。
56. 文化による習慣の差も授業中に教えた方がいい。
57. 私が教えている学習者は授業時間に活発に発言するし、よく授業に参加する。
58. 学習者がより活発に授業に参加してほしい。
59. 正しい日本語より実際に使える日本語を教えるべきである。