

学習者・教師双方から見た 「理解が深まる日本語の授業」とは —— 自由記述データによる共通点・相違点から ——

Japanese language teaching that learners and teachers
consider as useful to deepen learners' understanding:
Based on similarities and differences of free answer data

高嶋幸太・佐々木藍子・猪口綾奈
TAKASHIMA Kota, SASAKI Aiko, INOUCHI Ayana

〔要旨〕

学習者・教師双方が考える「理解が深まる日本語の授業」を明らかにすることを目的に、日本国内の初級～初中級レベルの日本語学習者 29 名、日本語教師 23 名を対象に意識調査を実施した。本調査では、自由記述回答を KJ 法で整理し、回答が十分に得られているかを示す捕獲率を確認したうえで、①学習者・教師の共通点、②学習者の視点、③教師の視点という 3 つの観点から結果を考察した。学習者・教師の共通点では、インタラクションとアウトプットに関する要素が双方から挙げられた。学習者の視点では、文法の指導や練習に関する要素が多く挙げられた。また教師の視点では、授業運営に関わる要素が多かった。結果から、学習者・教師間の同異点を把握し、調和させることの重要性が示唆された。

〔Abstract〕

The purpose of this paper is to examine what kind of Japanese language teaching learners and teachers consider as useful to deepen learners' understanding. In this study, a survey research using free description type questionnaire was conducted with 29 beginner and pre-intermediate learners, and 23 teachers. This study not only organized data by the KJ method, but also estimated how much data was collected by capture rate. The results were discussed from the perspective of 1) similarities between learners and teachers, 2) learners, and 3) teachers. The findings reveal that both learners and teachers consider that "interaction" and "output" deepen their understanding. On the other hand, learners tend to focus on "grammar learning" while teachers focus on "class management." In the end, the result of this study suggests that it is important to grasp the similarities and differences, and harmonize them.

Key word: 理解深化、自由記述データ、捕獲率、ビリーフ
deepening learner's understanding, free answer data, capture rate, belief(s)



1. はじめに

日本語の習得には、教師の教育ビリーフや教育スタイルだけでなく、授業に参加する学習者の学習ビリーフや学習スタイルなども大きく影響する。そのため、一方の視点からだけでなく、学習者・教師双方の視点を明確にした研究が重要であると考え。本稿では、初級を中心とした日本国内の日本語学習者と日本語教師を対象に、双方が考える「理解が深まる日本語の授業」について調査を行った。そして、学習者・教師間ではどのような共通点および相違点があるのか、その自由記述回答をもとに意識差を分析することで、より効果的な教育実践を行うための示唆を得ようと試みた¹⁾。

2. 先行研究

学習者・教師双方を対象にし、日本語学習に関して調査した研究には、次のものがある。国内の日本語学校に所属する学習者 51 名と教師 42 名に対して、評価尺度を用いて自立学習のビリーフについて調査した齋藤（1996）では、自立学習に関して学習者は教師への依存傾向が強いことを報告している。一方で、中国における学習者 594 名と教師 70 名を対象にした岡崎・清水・小山（2000）の評価尺度を用いたビリーフ研究では、教師の方が教師主導型で、学習者の方が独立独歩型であると述べており、日本と中国とで対照的な結果が出ている。また阿部（2014）では、海外の学習者、ノンネイティブ教師、日本の大学生・教師別に、評価尺度を用いた文法学習・語彙学習のビリーフ研究に対してメタ分析を行っている。その結果、文法学習と語彙学習の必要性について、国によりビリーフに差があることを報告している。さらに、学習者 136 名と教師 69 名に対し日本語教育でのゲーム活動について質問紙調査した桑戸・岩下・冨田・松本（2016）では、学習者・教師ともにゲームに関して肯定的に捉えていることが確認されている。

以上の研究では、学習者・教師双方を対象に、評価尺度を用いて分析をしている。評価尺度を用いることの利点は、インフォーマントの回答が数値化できるため、容易に量的分析を行える点である。それに対し欠点としては、スケーリング・クエスチョンを用いているため、あらかじめ設定した選択肢の回答からしかデータが得られないという点が挙げられる。そこで本調査では、調査者が想定しきれない多様な意見を、調査協力者の自由な記述から収集するために、双方が考える「理解が深まる日本語の授業」について自由記述回答を用いて調査した。

3. 調査方法

3.1 調査協力者および実施方法

回答は、調査に同意した日本国内の入門～初中級レベルのクラスに在籍する日本語学習者 29 名と日本国内で当該レベルに関わったことのある日本語教師 23 名から得た。学習者の学習経験

は0年から5年まで ($M=1.87$ 年、 $SD=1.49$ 年) で、所属機関、第一言語は以下の表1、表2のとおりである。また、教師の教授経験は3か月から25年まで ($M=12.32$ 年、 $SD=7.24$ 年) で、所属機関は以下の表3のとおりである。

表1 学習者の所属機関 (複数回答可)

高等教育機関	27名	プライベート	2名
日本語学校	1名	公的機関	1名

表2 学習者の第一言語

英語	8名	インドネシア語	3名	中国語	3名
ドイツ語	3名	スペイン語	2名	フランス語	2名
ポーランド語	2名	イタリア語	1名	スウェーデン語	1名
タイ語	1名	朝鮮語	1名	マレー語	1名
ロシア語	1名				

表3 教師の所属機関 (複数回答可)

高等教育機関	16名	日本語学校	4名
プライベート	4名	公的機関	3名
初中等教育機関	1名	自営	1名
専門学校	1名	なし	1名

調査協力者を入門～初中級レベルの学習者にした理由は、日本語学習の初期の段階である当該レベルにおいて、「授業が理解しづらく学習をやめたい」「日本語そのものが難しいからやめたい」と学習者が感じないためには何ができるかを思案したところ、学習者・教師双方の意識差を明らかにすることで、実践を行ううえでの示唆が得られるのではないかと考えたからである。また「わかる授業」や「理解できる授業」ではなく、「理解が深まる授業」に着目した理由は、ただ単に学習項目が理解できる授業ではなく、学習項目が深く理解でき、学びにつながる授業とは何かを探ろうと考えたためである。加えて、学習者と教師双方を調査対象にしている前述の先行研究の多くは評価尺度をもとに、共通点や相違点を分析しているが、本調査は先のものとは異なり、自由記述型の回答方法を採用した。その理由は、調査協力者が考える「理解が深まる授業」についての考えを自由に想起してもらうことで、スケーリング・クエスチョンでは得られない多様な知見を収集することを目指したからである。本調査では、学習者に対し日英併記で「これまで日本で受けてきた入門レベルから初中級レベルの総合的な日本語の授業で、学習項目への理解が深まる授業とはどのような授業だったか」という質問をし、26名からは英語で、残りの3名からは日本語で回答を得た。教師に対しては日本語で「入門レベルから初中級レベルの総合的な日本語の授業において、どのような授業が学習項目への理解が深まる授業だと考え、日々実践しているか」という質問をし、日本語で回答を得た。

なお調査は、所属機関の研究倫理規程による審査を経て実施した。意識調査は、調査の趣旨と回答の取り扱いについて記載したインターネット上の入力フォームと紙媒体の2種類を用いた。期間は2016年4月1日から2016年7月31日であった。

3.2 分析方法

分析方法は、全部で3つの手順を踏んだ。

第1に、筆者3名の合議のもと、学習者・教師から集まった自由記述回答に対しKJ法（川喜田1967）を用いて断片化を行った。KJ法はさまざまなテキストデータを整理するために用いられる手法であり、本調査においてもデータを整理するためにKJ法を用いた。分析手順である断片化の一例を挙げると、学習者・教師から得られた“especially when forced to engage in conversations（学習歴半年の学習者）”“person-person interaction or interaction between people, helped me the most（学習歴2年の学習者）”「互いに話しあう授業（学習歴5年の学習者）」「インタラクション溢れる授業（教授歴16年の教師）」「それぞれの学生がよくコミュニケーションする授業（教授歴20年の教師）」「学習者同士で話し合わせる（教授歴29年の教師）」という回答には、「会話」「話し合う」「インタラクション」「コミュニケーション」などの類似したキーワードが含まれており、これらを同内容の回答として統合し、＜会話などのインタラクションの機会＞とコーディングした。同様の手順でそれぞれの記述データから類似したキーワードを抽出し、断片化を行った。

第2に、断片化された知見から、十分に知見が収集できているか、捕獲率の計算を行った。捕獲率とは、調査協力者から回答を収集し続け、大切な観点は出尽くしたと調査者が判断した段階において、推定される総知見数に対してどの程度の知見が収集できているかを示した比率のことである（豊田・大橋・池原2013）。この捕獲率は、自由記述データが断片化されていることが適用条件となる。本調査ではKJ法を用いて得られたデータを断片化しているため、この条件を満たしていると考えた。また捕獲率は授業評価アンケートや企業のイメージ調査といった分野に応用されているのだが、日本語教育分野で捕獲率を使った研究としては高嶋・内山（2016）がある。この研究では、45名の調査協力者から80%以上もの高い捕獲率を出し、十分に知見が得られたことを提示したうえで考察を行っている。本調査でも、限られた調査環境下で十分な回答が得られていることを確認するため、捕獲率を適用することにした。捕獲率を用いることの利点は次の3点である。まず、質的なテキストデータに対して、量的分析による信頼性を付加できる点である。次に、限られた調査協力者の自由記述からでも十分に回答が得られていることを確認できる点である。最後に、データが十分に収集されたことを裏付けてから、考察に移れる点である。ただし、捕獲率の適用事例が少ないこともあり、十分だといえる捕獲率の水準はまだ定まっておらず、70%以上とでも80%以上とでも設定できるのだが（豊田・大橋・池原2013）、本調査では慎重を期し80%以上を十分な捕獲率の水準として設定した。なお捕獲率は、データを分析する順番によって数値が変化する。そのため、いかなる順でデータを分析したとしても、平均的にこの程度

の捕獲率が得られる、ということを示すために、調査協力者の回答データを 1000 回ずつランダムに並べ替え、それぞれの捕獲率を計算し、その 1000 回分の平均捕獲率を結果として記した。

捕獲率が高いことを確認したうえで第 3 に、教師・学習者の観測データに有意差が存在するかどうかを見るため、カイ二乗検定を実施した²⁾。すなわち、有意差検定を行うことで、学習者・教師双方から見た「理解が深まる授業」の統計的な意識差を確認しようと試みたのである。なお捕獲率の計算においては統計分析ソフトウェア R 3.2.3 を使用し、有意差検定においては IBM 社の SPSS Ver. 23 を用いた。

4. 調査結果

学習者の結果、教師の結果、それから双方の結果を順に述べる。

4.1 学習者の結果

「理解が深まる授業」として学習者が挙げた 21 の回答項目をのべ人数が多い方から順に並べたものが表 4 である。平均捕獲率は図 1 のとおり 81.6%であった。すなわち、推定される全回答項目数 25.7 のうち、21 の回答項目（約 81.6%）が収集されたということを示している。

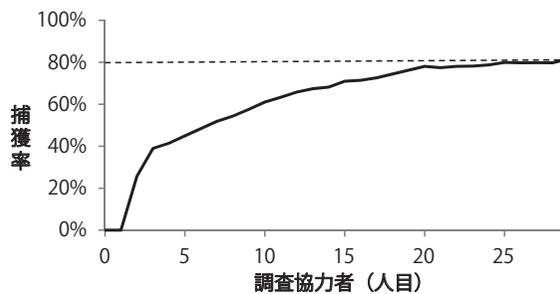


図 1 学習者における平均捕獲率の推移

表4 学習者が考える理解が深まる授業

順位	要素	のべ数
1位	会話などのインタラクションの機会	11
2位	例文や説明などの文法指導	8
3位	ゲーム・アクティビティ	6
4位	アウトプットの機会	5
5位	ワークシートなどによる文法練習	4
5位	パターン・プラクティスなどの口頭練習	4
7位	ビデオ・DVDなどの映像教材	3
7位	ディスカッション	3
9位	プレゼンテーション	2
9位	短文作成などの書く練習	2
9位	語彙指導	2
9位	絵や写真、レリアアなどの視覚教材	2
13位	テスト・クイズおよびそのフィードバック	1
13位	少人数クラス	1
13位	個別指導	1
13位	教師の教授技能	1
13位	読解	1
13位	CD・テープなどの音声教材	1
13位	クラスメートや教師との心理的・物理的近さ	1
13位	実用的な場面・状況の設定	1
13位	トピックの設定	1

4.2 教師の結果

表5は、教師が「理解が深まる授業」として挙げた21の回答項目をのべ人数が多い方から順に並べたものであり、図2のとおりその平均捕獲率は85.3%であった。これは、推定される全回答項目数24.6のうち、21の回答項目（約85.3%）が収集されたということを示している。

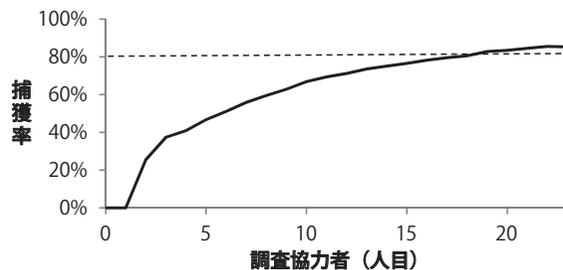


図2 教師における平均捕獲率の推移

表5 教師が考える理解が深まる授業

順位	要素	のべ数
1位	実用的な場面・状況の設定	9
2位	会話などのインタラクションの機会	7
3位	学習者による自己表現	6
4位	雰囲気のないクラス	5
5位	アウトプットの機会	4
5位	適切な学習項目の量と配分	4
5位	ストラテジー、ニーズ、レディネスなどの把握	4
5位	絵や写真、レリアなどの視覚教材	4
5位	トピックの設定	4
10位	例文や説明などの文法指導	3
10位	日本語に関する背景知識の導入	3
10位	既習項目の繰り返し使用	3
13位	学習者の既存知識の誘出	2
13位	達成感が味わえる授業	2
15位	ゴール設定	1
15位	クラスメートや教師との心理的・物理的近さ	1
15位	ビデオ・DVDなどの映像教材	1
15位	パターン・プラクティスなどの口頭練習	1
15位	ゲーム・アクティビティ	1
15位	教師による語彙・文法のコントロール	1
15位	誤用訂正	1

4.3 双方の結果

それぞれ80%以上もの捕獲率が算出され、十分に回答が収集されていることが確認できた。次ページの表6は、学習者・教師それぞれから挙げた回答の出現率を示したものである。また、どの回答に有意差があるかを分析するために、全ての回答項目における観測データからクロス集計表を作成し、カイ二乗検定を行った。その結果、有意差と有意傾向が見られたものを表6のpの列に示した。

学習者、教師ともに上位に見られたのが、回答1の〈会話などのインタラクションの機会〉であった。また回答4の〈アウトプットの機会〉も、学習者・教師双方において上位5位以内に含まれていた。それに対して、回答20 ($\chi^2(1)=8.34, p < .01, w = .40^3$)、回答22 ($\chi^2(1)=6.19, p < .05, w = .35$)、回答23 ($\chi^2(1)=4.70, p < .05, w = .30$) においては有意差が確認された。回答25 ($\chi^2(1)=3.30, p < .10, w = .25$)、回答26 ($\chi^2(1)=3.30, p < .10, w = .25$) では、有意差はなかったものの、有意傾向は見られた。

表6 理解が深まる授業の有意差検定

No.	理解が深まる授業の要素	学習者出現率	教師出現率	p
1	会話などのインタラクションの機会	37.9%	30.4%	
2	例文や説明などの文法指導	27.6%	13.0%	
3	ゲーム・アクティビティ	20.7%	4.3%	
4	アウトプットの機会	17.2%	17.4%	
5	ワークシートなどによる文法練習	13.8%	0%	
6	パターン・プラクティスなどの口頭練習	13.8%	4.3%	
7	ビデオ・DVDなどの映像教材	10.3%	4.3%	
8	ディスカッション	10.3%	0%	
9	プレゼンテーション	6.9%	0%	
10	短文作成などの書く練習	6.9%	0%	
11	語彙指導	6.9%	0%	
12	絵や写真、レリアアなどの視覚教材	6.9%	17.4%	
13	テスト・クイズおよびそのフィードバック	3.4%	0%	
14	少人数クラス	3.4%	0%	
15	個別指導	3.4%	0%	
16	教師の教授技能	3.4%	0%	
17	読解	3.4%	0%	
18	CD・テープなどの音声教材	3.4%	0%	
19	クラスメートや教師との心理的・物理的近さ	3.4%	4.3%	
20	実用的な場面・状況の設定	3.4%	39.1%	**
21	トピックの設定	3.4%	17.4%	
22	学習者による自己表現	0%	26.1%	*
23	雰囲気の良いクラス	0%	21.7%	*
24	日本語に関する背景知識の導入	0%	13.0%	
25	適切な学習項目の量と配分	0%	17.4%	+
26	ストラテジー、ニーズ、レディネスなどの把握	0%	17.4%	+
27	学習者の既存知識の誘出	0%	8.7%	
28	既習項目の繰り返し使用	0%	13.0%	
29	達成感が味わえる授業	0%	8.7%	
30	ゴール設定	0%	4.3%	
31	教師による語彙・文法のコントロール	0%	4.3%	
32	誤用訂正	0%	4.3%	

+ $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

5. 考察

今回の調査結果は、「多く見られた回答が重要だと考えられている」というわけではない。同様に、「全く見られなかった回答は不要だと考えられている」というわけでもない。先の結果は、

自由記述回答における出現頻度を示している。そのため、出現が多かった回答は、理解が深まる授業の要素として想起されやすいもの、あるいは意識として優先度が高いものとして解釈する。

以上を踏まえ、下記の3つの観点から考察を行う。

5.1 学習者・教師の共通点

表4、表5の学習者および教師の回答の順位から、回答1<会話などのインタラクションの機会>が学習者では1位、教師では2位となっている。これは、意味交渉の生じるインタラクションが重要だとする Gass (1997) や Long (1996) 等の主張とも一致する。

また、回答4<アウトプットの機会>は学習者では4位、教師では5位に位置している。この結果は、言語習得にはアウトプットが必要だと考える Swain (1993: 1995: 1998 等) 同様、一定の学習者・教師もアウトプットが理解につながると考えていることを意味している。

近年ではコミュニケーションな授業やインタラクションの重要性が強く推奨される傾向にあるが、これについては今回の調査でも、学習者・教師ともに、理解を深める要素だと認識されていることが確認された。それに加え、「理解が深まる授業」という質問文から、「文法説明」や「例文の提示」などの言語理解に関わる要素が多く挙げられるのではないかと筆者らは考えていたが、実際は学習者・教師双方から「インタラクション」「アウトプット」などのような産出に関する要素が多く挙げられたことも特筆すべき点である。

5.2 学習者の視点

回答3<ゲーム・アクティビティ>は、有意差こそ見られないものの、学習者で3位、教師で15位であった。先述の桑戸他 (2016) では、教師・学習者ともにゲームに対して肯定的に捉えているとしつつも、「教師に比べ学習者はゲーム使用に対し実用的な学習効果をより期待していることが窺える (p. 110)」と述べられており、本調査においても学習者のほうがゲーム・アクティビティを「理解が深まる要素」だと捉えていることが確認された。

そして、回答5<ワークシートなどによる文法練習>は、学習者において理解が深まる要素として5位だったのに対し、教師からは想起されなかった。また、回答2<例文や説明などの文法指導>は学習者で2位、教師で10位、回答6<パターン・プラクティスなどの口頭練習>は学習者で5位、教師で15位と、有意差こそ見られないものの、回答順位に大きな開きが見られ、検討すべき結果となった。実際に本調査において、文法指導や文法練習などの文法学習に関して回答した学習者は約半数の48.3%、教師は17.4%であり、文法という要素そのものでは有意差が見られた ($\chi^2(1) = 4.13, p < .05, w = .28$)。そのため、入門から初中級レベルの学習者にとって、文法指導や文法練習は理解を深めるために、優先度の高い要素だと考えられていることがわかる。

これに関連して、先述の阿部 (2014) では、南アジア、東南アジア、西欧、中南米、大洋州の学習者から「外国語学習の中で一番大切なのは文法学習である」という結果が得られている。

一方で東アジア各国では「文法学習が一番大切だ」という考えには反対するという結果が得られている。本調査においても、同じ観点から学習者の回答を母語別に確認した。その結果、中国語、朝鮮語を母語とする学習者からは文法学習に関する回答は見られなかった。このことから、学習者の学習スタイルやピリーフ、文化背景などが結果に関係している可能性があると考えられる。

文法学習に対する意識に関して英語教育の場合を見てみると、日本国内の中学校に在籍する学習者 93 名と小学校・中学校に勤務する教師 50 名に対して、評価尺度を用いて外国語学習の意識について調査した稲葉（2013）がある。この調査では、教師は学習者より「文法学習は重要だ」と考える割合が低いことを報告している。

実証研究に目を向けてみると、Moroishi（2003）や宇佐美（2013）では、明示的な文法説明の効果が確認されており、理解を深める方法として文法指導や文法練習を意識し授業で取り扱ったほうがよいと考えられる。この点に関しては、文法の学習や練習を軽視したり、コミュニケーション型の指導だけに傾倒したりする教育に警鐘を鳴らす結果となっていると言える。学習者・教師から理解が深まる授業として〈会話などのインタラクションの機会〉が多く回答されたことも踏まえると、コミュニケーション型な活動と、文法学習を併用することで、学習項目への理解がより深まるのではないかと考えられる。これは、意味伝達を行う活動の中に、適宜言語形式に注意を向ける指導法「Focus on Form（Doughty and Williams, 1998: Long and Robinson, 1998 等）」の考えとも合致する。

5.3 教師の視点

教師が考える優先度の高い要素としては、回答 12 〈絵や写真、レリアなどの視覚教材〉、回答 20 〈場面・状況の設定〉、回答 21 〈トピックの設定〉、回答 22 〈学習者による自己表現〉、回答 23 〈雰囲気の良いクラス〉、回答 25 〈適切な学習項目の量と配分〉、回答 26 〈ストラテジー、ニーズ、レディネスなどの把握〉などが表 5 において上位に位置している。表 6 の回答 20 以降の要素に関しては、教師だけが挙げているものや、学習者との間で回答頻度に有意差・有意傾向のあるものが散見される。

有意差があった 3 つの回答を具体的に見ていくと、回答 20 〈場面・状況の設定〉は、どのようなときに使うのか、どのような相手に対して使えるのか、などを明確に示すことを教師が意識している表れだと考えられる。次に、回答 22 〈学習者による自己表現〉については、学習者が学習事項を自身と結びつけて表現することが理解につながると考えられていることが窺える。最後に、回答 23 〈雰囲気の良いクラス〉では、調査協力者である教師から「仲間を信頼して、お互いが助け合う」「学習者が質問しやすい」「学習者同士が情報交換をしやすい環境」などの具体的な回答があり、学習者同士および教師・学習者間の信頼関係の形成が理解につながると考えているようであった。すなわち教師は、快適な環境下で学習することで、理解が深まると捉えていることが確認された。

有意傾向の見られた回答 26 〈ストラテジー、ニーズ、レディネスなどの把握〉では、教師が

学習者の戦略を把握することで理解が深まる授業を展開できると考えていることがわかる。本調査では、教師からしか学習戦略に関する回答が得られなかった。このことから、学習者は学習戦略自体の存在、あるいはその有用性に気がついていないのではないかと推察できる。したがって、学習者が学習戦略を意識するためには、教師が学習戦略について説明するなどの工夫が必要である。そうすることで、学習者自身も実際に学習戦略が使える、より効果的な学習ができるのではないと思われる。ほかにも有意傾向が認められた回答 25 <適切な学習項目の量と配分>に関して、学習者の状況や様子を見つつ学習項目の量と配分に配慮することで、理解が深まると考えられていることもわかった。

本調査では、教師からは授業運営にかかわる要素が多く挙げられた一方で、学習者からはそれに関する要素は挙げられなかった。教師と学習者は、授業を運営する側と、授業に参加する側とで立場が異なっている。そのため、教師が授業を運営したり、何のための学習なのかなどを考えたりするうえで、意識されやすい要素が先の結果として挙げられたと考えられる。言い換えれば、教師が挙げたこれらの要素は、学習者には想起されにくいものであったと言えるだろう。

これに関連して英語教育の研究では、McCargar (1993) が英語学習者 161 名・英語教師 41 名を対象に学習者と教師に期待される役割を調査している。その結果、誤用訂正や授業中における参加態度などの項目に双方間で相違が見られた。それらを踏まえて McCargar は、授業を学習者に調和させたり、学習者が言語学習の方法や戦略について認識したりする重要性を述べている。さらに Nunan (1995) は、実践、学習プロセス、インストラクションという 3 つの観点から学習・教育のギャップに関して先行研究を概括している。Nunan は現場への示唆として、学習者が目的設定、教室活動や学習法などを認識する必要性を主張している。

上記の先行研究では、学習者が戦略や目標などを把握する重要性を指摘している。そのため、教師が学習者に授業運営や教室活動の意図を説明し、学習にどう結びつくかを伝えることで、外国語学習に対する意識を双方で共有できるのではないかと考えられる。

今回の結果では、学習者と教師とで日本語の授業に関して部分的に異なる回答が見られた。共通する点については実践で継続し、異なる点については、教師のビリーフを学習者のそれとうまく調和させることで、授業をよりよいものにできると考えられる。

6. まとめと今後の課題

本調査では、学習者・教師双方が考える「理解が深まる授業」を明らかにすることを目的に、日本国内の学習者・教師を対象に意識調査を実施した。そしてその結果を、学習者・教師の共通点、学習者の視点、教師の視点と 3 つの観点から考察した。学習者・教師の共通点として、インストラクションとアウトプットに関する要素が双方から挙げられた。学習者の視点では、文法の指導や練習に関する要素が多く挙げられた。また教師の視点からは、授業運営にかかわる要素が多く見られた。

本調査は自由記述回答での調査だったので、日本語学習者および教師の授業に関するビリーフや日本語学習に対するビリーフが幅広く反映される結果となった。そのため、日本語の授業のどの観点から回答するかで、教師と学習者でばらつきが見られた。今後は本分析をもとに、授業の一つひとつの要素に焦点を当て、理解が深まる授業について検討していきたい。そのように考える理由は、同じ回答として挙げた項目でも、学習者が考えるものと、教師が考えるものとは、異なっている可能性があるからである。例えば回答1<インタラクション>において、具体的にはどのようなインタラクションが理解を深めるのか、詳細な教室活動を探るためにさらなる追究が必要となるところである。そのほか、回答2<文法指導>、回答3<ゲーム・アクティビティ>などにおいても、具体的にどのようなものが理解を深めると考えられているのかを明確にしていきたい。

合わせて、今回の対象は入門から初中級レベルの学習者であったが、これが中級や上級レベルに移ると、どのような要素が出現するのか、また入門から初中級レベルの回答とでは異同が見られるのか、ということも今後の課題として調査を行いたい。

謝辞

調査に協力してくださった日本語学習者・日本語教師の方々に深く感謝を申し上げます。

注

- 1) 本稿は、2017年度日本語教育学会春季大会（2017年5月21日実施）の口頭発表「学習者・教師双方から見た「理解が深まる日本語の授業」とは——自由記述データによる共通点・相違点から——」の内容を加筆・修正し、論文にしたものである。
- 2) 本調査では標本数がさほど多くないため、イエーツの連続性の補正を施したカイ二乗検定を用いている。
- 3) 効果量の目安は、 $w = .10$ 効果量小、 $w = .30$ 効果量中、 $w = .50$ 効果量大である（Cohen, 1988）。

参考文献

- 阿部新（2014）「世界各地の日本語学習者の文法学習・語彙学習についてのビリーフ：ノンネイティブ日本語教師・日本人大学生・日本人教師と比較して」『国立国語研究所論集』第8号、1-13.
- 稲葉みどり（2013）「学習者の希望と教師の理想：外国語の授業における一致・不一致を考える」『愛知教育大学教育創造開発機構紀要』第3号、45-52.
- 宇佐美恵子（2013）「接続詞「で」の指導に関する実験的研究：インプット洪水・インプット強化・明示的な文法説明の効果」『第二言語としての日本語の習得研究』第16号、196-213.
- 岡崎智己・清水百合・小山悟（2000）「中国における学習者と教師の日本語学習に対する意識の相違」

- 『日本語教育方法研究会誌』 vol. 7, No. 1, 2-3.
- 川喜田二郎 (1967) 『発想法：創造性開発のために』 中公新書
- 桑戸孝子・岩下真澄・埴田美有紀・松本一見 (2016) 「日本語教育におけるゲームの使用について：学習者と教師を対象とした質問紙調査から」『長崎総合科学大学紀要』 第 55 巻第 2 号、104-112.
- 齋藤ひろみ (1996) 「日本語学習者と教師のビリーフス：自律的学習に関わ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、58-69.
- 高嶋幸太・内山聖未 (2016) 「海外で行われる日本文化イベント・日本語イベントに関する基礎研究：海外経験教師の自由記述データと捕獲率を用いた分析から」『海外日本語教育研究』 第 3 号、14-30.
- 豊田秀樹・大橋光太郎・池原一哉 (2013) 「自由記述のカテゴリ化に伴う観念の飽和度としての捕獲率」『データ分析の理論と応用』 Vol. 3, 1-13.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Doughty, C. and Williams, J. (1998). Issues and Terminology. In Doughty, C. and Williams, J. (Eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. (pp. 1-11). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gass, S. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In Ritchie, W. and Bhatia, T. J. (Eds.), *Handbook of second language acquisition*. (pp. 413-468). San Diego, California: Academic Press.
- Long, M. and Robinson, P. (1998). Focus on Form: Theory, Research, and Practice. In Doughty, C. and Williams, J. (Eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. (pp. 1-11). Cambridge: Cambridge University Press.
- McCargar, D. F. (1993). Teacher and Student Role Expectations: Cross-Cultural Differences and Implications. *The Modern Language Journal*, 77 (2), 192-207.
- Moroishi, M. (2003). Learning simple and complex rules: Acquisition of Japanese location particles and conjectural auxiliaries. *Japanese Linguistics*, 14, 54-72.
- Nunan, D. (1995). Closing the Gap Between Learning and Instruction. *TESOL Quarterly*, 29 (1), 133-158.
- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 158-164.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seilhofer (Eds.), *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 64-81). Cambridge: Cambridge University Press.

