

## オーストラリアの大学におけるニーズ分析

若 林 秀 明\*

キーワード: ニーズ分析, 意識の改革, 教師の役割, 学習環境

### 要 旨

日本語学習者にとって効果的学習がなされるためには、教師が新しいとされる教授法を使うだけでは不十分だと思われる。そのためには、なぜ教師の意識の改革とニーズ分析が必要となるかを論じている。ニーズ分析は、教師の一方的になりがちな授業を見直し、同時に学習者の学習環境を見直す手段として役立つと思われる。しかし、現実にはあまりニーズ分析が行われていないのが実状ではなかろうか。それは学習環境が異なれば、当然そこに生まれるニーズも異なり、分析結果には普遍性がないと一般に考えられているからである。そこでこの調査では、オーストラリアの二つの大学で日本語を専攻している学生のニーズ分析を行い比較することによって、両校間と学生間にどんな相違点と類似点があるか、ある傾向が見出せないかを調べている。またその結果を基に、ニーズ分析が将来どのように活用できるか、日本語教師に何が求められているかについても論じている。

### はじめに

近年、多種多様な外国語教授法が開発され、以前と比べると教師にとって種々の教授法の選択が可能になった。これは、教育を受ける側の研究、つまり学習者サイドの習得過程、及びその習得過程での個人差等の調査、研究がさかんに行われるようになり、学習者にとってもっと効率的、効果的に学習できるようにという意図のもとに生まれた結果である。さらに、新しい教授法が実際の授業の中で実行され、その成果についての報告にも触れることができるようになった。しかし、はたして現実の授業の中で我々語学教師は本当に学習者の要求に応じた授業を展開しているのだろうか。現在流行とされている教授法を盲目的に信じ、あるいは自分の教えられた教え方が一番だとこれまた盲目的に信じ授業を展開してはいないだろうか。

それでは、自分の授業を見直すにはどうしたらいいのだろうか。教師の信念、考えは当然授業

---

\* WAKABAYASHI Hideaki: オーストラリアン・カソリック大学マッコーリー校人文科学学部講師。

に現れるものであるから授業分析もその一つである。また学習者のニーズ分析をすることによって、自分の考えていた授業と生徒の受け止めたものにはどんなギャップがあるかがわかり、自分の授業を見直す助けになると思う。しかし学習者のニーズは、教師として漠然と理解しているつもりであると考えがちではないだろうか。または、学習者のニーズを考慮に入れるべきではないかと思っていないだろうか。

効果的、効率的学習がなされるような環境を作るのは、教師としての義務であり、それができるようにと生まれたはずの新しい教授法も、学習者のニーズをよく理解し、学習者の立場にたつという意識の改革がなされなければ、教師にとっても学習者にとっても、満足できる教育とはいえないであろう。従って、「1. 意識の改革」がどうしても必要か、「2. ニーズ分析」がどうしても必要かについて考えていきたい。また「3. 調査結果」では実際に調査したオーストラリアの大学での日本語学習者のニーズ分析の結果からどんなことがわかったかを述べたい。

## 1. 意識の改革

### 1-1. 文法中心の教授法

私自身が日本で受けた英語教育、また卒業後は日本で高校教師となり 10 数年前まで教えていた英語は、文法、翻訳中心で、語彙、文型の暗記が主であり、受験のためのひとつの教科として、ただその知識、技術を詰め込み、生徒にとっては実に味気のない授業であったように思われる。現在でもそうであるが、英語教育だけでなく日本の教育全体の詰め込み主義、画一主義的教育方法は人間形成のうえで、個性を埋没させ、消極的、一律的な人間を作るものとして批判されている。

しかし文法、翻訳中心の外国語教授法は、日本だけでなく世界中の国々で長年おこなわれてきたものである。たとえば、ラテン語教育はエリート教育のひとつとして、また教養のひとつとして何世紀もの間、特に西欧を中心におこなわれてきた。この文法、翻訳中心の教授法では、ラテン語の知識の伝達が教師の主たる役割であって、文法と語彙の知識と翻訳の技術を教授することでこと足りていた。ラテン語は話す言語ではないので、当然、会話の能力は要求されていなかった。この教授法は Tarone & Yule (1989) によって論じられているように、教師にとっては学習者の能力も試験という客観的な点数で安易に計ることができたし、学習者にとっては教えられたことが試験でテストされるだけであった。そして教える立場の者が絶対的な知識と権威をもち、試験の結果の悪い者はその学習者の努力不足、能力不足と考えられてきた。

これは、まさに日本人の大半が体験した英語教育も同じだと思われる。しかし教育の大衆化が進むにつれ、また交通網、経済が高度化するに従い、外国語の運用能力の重要性がでてきた。そして生徒の会話力の向上のため英語科教師もいろいろな研修、授業参観に参加し、問題、改良

点を討議し合い、少しでも改善しようと努力していたのも事実である。だが残念なことに英語の会話力に自信がないと、教師サイドでは、「受験のため」、「文法は基礎だから」、「クラスのサイズが大きすぎる」等という理由でどうしても自分が受けてきた従来の文法、翻訳中心の教授法にしがみつ়く傾向にあったと思われる。

しかし、特に昨今では世界のグローバル化が叫ばれ、話せる英語を学びたいという需要がますます増加し、供給者側である英語教師サイドの制度と意識の改革が求められている。現在では制度の充実のひとつとして、各機関で英語を母国語とする教師を招聘するようになったのは、学習者に話す機会と喜びとを与え、さらに教師にも自己研鑽の機会を与えるという意味で好ましい傾向であると思われる。しかし今までの自分だけの閉鎖的クラスから、そのような教師を喜んで受け入れ、学習者に英語を使うことの喜びを提供できる開かれた学習環境をつくらなければいけないという意識の改革と実践がなければ、この制度をうまく活用したことにはならないであろう。

意識の改革は日本の英語教師だけに求められているのではなく、外国語教師全員に要求されていると思う。ここでは論点を特に日本語教師に絞り、何故、意識の改革が必要か、次に「1-2. 経済と日本語学」と「1-3. 教師の役割」の側面から検討していきたい。

## 1-2. 経済と日本語学

語学の学習には、その言語の話されている国に行くのが一番だと一般に考えられている。たとえば、ワーキング・ホリデーを利用し、英語力をつけにオーストラリアを訪れる日本からの若者も年々増加し、それに伴い外国人の英語学習者のための私設の語学学校の数も増え、またほとんどの大学にも ELICOS (English Language Intensive Course for Overseas Students) というコースが設けられている。日本国内でも海外の日本語の学習者が増加することによって、日本語を教えるための私設、公共の語学学校が多数設立されてきた。

このように、需要があって供給が生まれるのが経済の原則である。日本の経済が成長したから、海外で学ぶ日本人留学生が増加したし、海外の日本語学習者も増えたのである。日本が世界でも有数の経済大国となったことにより、日本との政治経済的な依存度が高まり、また地理的にも近隣関係にあるアジア諸国はもとより、オセアニアの国々で日本語学習者が10数年前から急増した。特にオーストラリアでは、アジアとの経済関係が強まることによって、政府の政策のひとつとしてアジアの言語の学習が奨励されるようになり、特に日本語に人気が集まっている。勿論、日本の文化、歴史に興味があったり、日本の経済、技術を学びたいという動機で始める学生もいるが、大半の学生は将来、就職の時役立つから勉強するようである。

たとえば、私が知っている大学では、本年(1998年)、タイ語、インドネシア語、韓国語などのアジアの言語を専攻するオーストラリア人学生の数が増減したもの、それらの国の経済力が弱くなり、将来その言語を使った仕事に就く可能性が減ったと判断した結果だと思われる。

また、経済的打撃を受けた国々からオーストラリアの大学に留学に来る学生数も勿論減少している。これは、海外から日本に日本語を学びに来る学生についても同じことが言えるのではないだろうか。バブルがはじけ、日本国内の経済が停滞している現在、日本語学習者に及ぼす影響は無視できないものと判断できる。このように、外国語の学習にはその言葉が話されている国の経済性、発展性、さらに学習者の国の経済が学習者数に大きく影響することは否定できない。

需要と供給の関係は、学習者と教師の間にも存在する。これは、患者と医師の関係、あるいは消費者と生産者の関係にも似ている。病気になった患者という社会的、個人的ニーズがあるから医師としての職業もあるし、消費者の社会的、個人的ニーズがあるから生産者が存在するのである。しかし、もし医者が患者の病気を理解せず治療を施したらどうなるか。あるいは生産者が消費者のニーズを理解せず、ただ既製の製品を提供していたらどうだろうか。医者場合は、「やぶ医者」と呼ばれるであろうし、最悪の場合患者の命を絶つことになる。また企業の場合は、消費者の好みに合わなくなった製品は売れなくなるだろうし、経営不振に陥ったり倒産にもなりかねない。しかし教師の場合、クラスは閉鎖的社会故に、なかなか問題が表面化しないだろうし、事態はそこまで深刻にならないだろう。しかし社会と個人のニーズに充分答えないで学習者を社会に送り出したという無責任さが問われる。学習者という社会的、個人的ニーズがあってこそ教師としての供給が生まれたのであり、教師には社会と個人のニーズに答える義務があることを忘れてはならないと思う。

### 1-3. 教師の役割

世界がグローバル化し、更に国と国の相互依存関係が増すにつれ、コミュニケーションの重要性が生まれてくる。自然発生的に近隣諸国の言語を習得すればいいのだが、クラスという特殊な環境の中で教育の一貫として教える場合、教師の役割とは何であろうか。

前述した如く、旧来の日本の英語教育のような教授法でもって現在の学習者の要求には応えることができない。たとえば、オーストラリアのクイーンズランド州では、州政府の言語政策のひとつとして、小学校からその学校で決められた外国語を学ばなければいけないことになっている。これは LOTE (Languages Other Than English) と呼ばれ、日本語もその中に入る。そこで、いきなり文法を持ち出しても埒が明かない。生徒はたちまち退屈し消化不良をおこしてしまうであろう。ここでは、大抵コミュニケーションを主としたコミュニカティブ・アプローチが用いられ、歌やゲームなどの活動を通じて自然と身につけるように心がけられている。

このアプローチは、母国語を自然に学んだようになるべく無意識に言語を習得させたいという社会のニーズに応えることを目的としている。また大学などでも、ゲーム、ロールプレー、ペアーワーク、グループワークを取り入れたコミュニカティブ・アプローチが広く用いられるようになった。固定化した従来の学習方法から見れば、わいわい、がやがやしたクラスで本当に学習が

なされているのだろうかという疑問がもたれると思う。長年、教師主導型のクラスに慣れ親しんだ者にとっては、そのように考えても当然であろう。しかし今までのように、学習者をひとつのモノとしてとらえていては、個人のニーズには対応しきれないことから、教師は知識を伝達する人という絶対的な権威者から、学習者の学習の手助けをする人であるとの発想の転換が生まれたのであって、そのような意識がないと、ただ主導権が教師から学生に移行しただけの、何とだらしのないクラスという見方がされても当然であろう。

勿論、従来の教授法のもとでも、生徒の立場になって学習の手助けをしていた教師も数多くいたが、実際の授業の中で学習者個人の違いを考慮する必要はなかった。授業とは、全権を委任された教師が行うもので、学習者全体を如何に教師の思いどおりに操作するかということに重点が置かれていたし、今だにそのように考えている教師も多いのではないだろうか。そのような見地の教師は、生徒と意見の衝突があっても「それは生徒の反抗」、あるいは成績が悪ければ、「生徒に学習意欲がないから」と自分のことを棚にあげ、全て生徒が悪いと愚痴をこぼし、またそのような態度をとるのではないだろうか。事実そのような教師を数多く見てきた。

つまり従来の教授法だけでは、学習者の要求を十分に満たすことができなかったし、また学習者の教育的、言語学的、心理学的面から、従来の教授法の欠点、弱点を補うべく1970年代以降に生まれた種々の教授法も、上記の例のようにそれを使う教師自身に学習者の立場を考慮するという意識の改革がなされないのであれば、ただ既製の教授法を採用した制度の改革だけを行っても、効果的学習はなされないであろう。

学習者のことをよく理解するためには、各学習者の個人差、学習スタイルの違いを見つける必要がある。学習者一人一人は育った環境が全員違うので、そこに個人差が生まれ、学習スタイルにも違いがでてくるのは当然である。

各学習者の母国語、経験、動機、ニーズなどの個人の経歴の違いが、言語の習得に大きな影響を与えていることは、誰も否定できないことであろう。また学習者は既得の学習スタイルを持っているので、教師のひとつだけの授業スタイルに学習者が合わせるより、教師が様々な学習者の学習スタイルに合った種々の授業スタイルを採ったほうが効果的な学習が行われると考えられるようになった。この点で、Long, Porter (1985), Savignon (1991) は従来の教師主導型の授業スタイルよりも、学習者が積極的に参加できるコミュニケーション・アプローチに見られるようなグループ活動を提唱している。このアプローチのもとでは、教師主導型の時よりも学習者同士で練習し、間違いを訂正し、お互いに学び合う機会が多くあるとされている。この学習活動が効果的な理由は、ひとつのアクティビティーの目的を達成するためには学習者同士の情報交換が不可欠であり、教師主導型の一斉授業では見られない学習者同士のコミュニケーションが生まれるからである。そしてこの情報交換こそが、言語の第一目的と考えられているからである。Johnson & Johnson (1991) もこれらのアクティビティーは従来の個人主義的、競争主義的な学習よりも効果

的であり、ここでの教師の役割は学習者同士が協力しあうためのモニター役でありヘルパー役だと主張している。

このように知識を伝達するだけの権威者の立場からは効果的学習が望めないことから、教師は学習者のニーズに合った学習を助ける者としての重要性和役割が生まれたのである。

## 2. ニーズ分析

### 2-1. ニーズ分析の必要性

これまで検討してきたように、教師主導型の学習では得られないと思われる弱点を補うかたちで、コミュニケーション・アプローチが生まれたのである。しかし Nunan (1987), Walts (1989), Kumaravadivelu (1993) 等が調査した結果では、コミュニケーション・アプローチのもとでも、教師は本当の意味でのインターアクションを作ることせず、教師は古い教授法に縛られていると報告している。このように実際の授業では、ニーズに合った最適の授業を提供しているつもりでも、教師の一人よがりのクラス展開をしている場合が多々ある。教師自身が制度的、意識的改革をしたつもりでも、また学習者の要求に応えたつもりでも、実際の授業が教師の期待どおりに行われているとは限らない。それは個人のニーズは、わざわざ調べなくても社会のニーズと同じ筈だという思い込みがあるからだ。従って、学習者個人のニーズに合致するようにという発想から生まれた新しい教授法をとるなら、授業を担当する教師自身が自分の学生のニーズを的確に把握する必要と義務があると思われる。

そこで必要となるのが、自分は絶対正しいという独善的な考えを捨て、自分のクラスをもう一度見直すことである。それにはいろいろな方法がある。たとえば授業方法に関しては第三者に授業参観をしてもらい、客観的意見をもらうこともできる。あるいは自分の授業をビデオに撮ったり、録音して見直すことも有意義である。また「1-2. 経済と日本語学」で医者と患者、生産者と消費者の例をあげたが、医者が治療後の経過を患者に聞いたり、生産者が消費者のニーズを基にさらによりよい製品の研究開発をするように、教師も学習者からニーズを求め、何が欠けていたか、今後何をしなければいけないかを知り、その後の授業に役立たせることは、学習者にとっても教師自身にとっても有意義なことである。

ニーズの定義について、今まで社会的ニーズと個人的ニーズという言葉を用いた。つまり、社会的ニーズは習得したい言語に対する社会一般の要求として、また個人的ニーズは学習者個人の要求として包括的に扱ってきた。ここでもう少し詳しく個人のニーズについて検討してみよう。Richterich (1983) によると、言語学習の環境下では個人のニーズには二つあり、一つ目は客観的ニーズ、二つ目は主観的ニーズと分類している。客観的ニーズは学習者のレベル、学習の動機、能力、学歴、趣味、興味などの調べれば前もってわかる客観的情報であり、主観的ニーズは

クラスが始まり新たに生まれてくる授業に対するニーズ，すなわち異なった価値基準をもつ各個人のニーズだと定義している．従ってニーズ分析にも2種類あって，客観的ニーズ分析では教師としてどのようなコースを設定したらいいか，カリキュラムはどのように組んだらいいかというゴール設定に必要な情報となるし，主観的ニーズの分析ではそのコースで何が欠けているか，予期していたとおりの学習ができているか，学習者は何を欲しているかがわかり，授業が再評価できる情報を与えてくれる．教師にとってはどちらのニーズも知る必要があるが，ここでは自分の授業を見直す観点から二つの目の主観的ニーズに焦点を置き，検討していきたい．

教師にとって，学習者のニーズを把握する必要が求められているにも拘らず，ニーズ分析の研究があまりなされていないのが実状ではなかろうか．その理由として Seedhouse (1995) は学習者のニーズを特定するのは困難であると思われることと，集めたニーズのデータを分析する実用性に関する文献が少ないことを指摘している．学習者のニーズを特定するのは困難であると思われる点に関しては，クラスが始まる前，あるいは義務教育の一貫として勉強する場合や，学習経験の少ない低学年ではそうかもしれない．しかし，一旦授業が始まり学習が開始すると，自分でその言語の学習を決定した学生なら，当然自分の学習についての問題意識を充分持っていると考えられる．また，ニーズ分析をする実用性についての文献不足については今後の課題であるが，ニーズ分析の結果が多く集まれば，そこにはある種の傾向も見出されてくるのではないだろうか．この意味からも今回の調査では学習者が問題意識をもっているか，ある傾向が見出せないかを調べていきたい．

## 2-2. ニーズの収集

ニーズはいろいろな方法で集めることができる．たとえば学生からアンケートや面接で直接聞くことができる．このような形式的方法だけではなく，授業が始まり教師と生徒の人間関係ができ上がっていく中で非公式な会話からも集めることができる．また他の担当教師からの情報も得られる．あるいは授業の中での観察からわかる場合もある．しかし非公式に得られる情報は有益かつ参考にすべき点が多い反面，一部の学生の意見が強く現れ，学生全員のものとは言い難い場合が多い．また時代別，学年間，学校間，各項目を比較検討したりその結果を数量化，図式化することは困難である．そこで学生全員の意見を求める方法として教師自身，あるいはもっとフェアに第三者による面接方式も考えられるが，今回は時間的，経済的に最も効率的だと判断されるアンケート方式を採用することにした．これは回答するのに時間がかからないこと，同一の質問が同時にでき，アンケートの質問に関する質問があった場合もその場で対処できるという利点がある．また同一の質問から集めたデータであるからコンピューターでグラフにして，容易に比較，検討できるとされる．

次に問題になるのがアンケートで使用される言語である．もし日本語のレベルが充分達してい

ない学生に「日本語の何を勉強したいですか」と日本語で聞いても意味ある答えは期待できないだろう。また、日本語の能力が備わっていても、教師主導の授業に慣れた生徒からはすぐに的確な答えは求められないだろう。いずれの場合も母国語で聞かれたほうがもっと自由な、価値ある答えが得られるであろう。この点での研究は Holec (1980), Hoadley-Maidment (1983) によってなされている。今回の調査ではオーストラリアの学生を対象としているので英語による質問と回答方式にした。次にそのアンケートの調査結果に移ろう。

### 3. 調査結果

#### 3-1. データの収集

アンケートの制作にあたっては、学生に精神的不安を与えず本音を得られるように注意を払った。この点から個人の名前を記入しない無記名方式にした。選択肢を多く用いたのは、学生にとって回答が容易に、しかも短時間でできるように考えたからである。アンケートの私案作成後は、同僚からの意見を求め、一部の手直しを行った。

まず 1994 年 9 月、前任校のグリフィス大学で 2 学期が始まって 2 ヶ月後、このアンケート調査を行った。また現在教えているオーストラリアン・カソリック大学では 1 学期が始まって 2 ヶ月後の、1998 年 4 月に同一のアンケートを実施した。両大学は通常 3 年間で、また 1 年は 2 学期に分けられ 2 月に始まり 10 月に終わる。両大学はブリスベン市にあるが、この市では他にも二つの大学で日本語が教えられている。アンケートの対象は両校ともに日本語を専攻している学生で、このコースは入学時に日本語学習が未経験の学生を対象に作られている。グリフィス大学では日本語専攻の学生も多く、複数の教師で教えていて、当時私は 1, 2 年だけを担当していた。グリフィス大学と比べオーストラリアン・カソリック大学は、規模が小さく日本語専攻の学生も少なく、教師は二人で全学年の授業を担当している。生徒の 1 週間の学習時間はグリフィス大学では、1, 2, 3 年で、5 時間、8 時間、6 時間。オーストラリアン・カソリック大学では、それぞれ 6 時間、6 時間、4 時間となっている。

アンケート用紙は各クラスで授業開始直後に配り、このアンケートの目的を説明し学生の協力を求めた。グリフィス大学では、担当外のクラスではそのクラスを担当していた教師に実施してもらった。そして両校共にアンケート実施日、クラス出席者の全員が 10 分以内に回答を終えた。アンケート用紙は巻末に添付した。

#### 3-2. 結果分析

結果分析のために、グリフィス大学ではアンケートの回収後、その結果を項目ごとにコンピューターの表計算ソフトを使って集計、その後比較検討するため項目ごとにグラフにした。オース



トラリアン・カソリック大学でも、グリフィス大学との比較検討という意味で、その時と同一のソフトウェアを用い、同じ公式と形式を使って集計とグラフを作った。

アンケートの質問は全部で 11 項目ある。質問は「1. コースのコード名」、「2. 教科書に満足しているか」、「3. どの技能が伸びたと思うか」、「4. どの技能を伸ばしたいか」、「5. 語学能力を伸ばすためにクラスで教師に何を期待するか」、「6. 自分たちで練習する時クラスでどんな活動、ものが必要か」、「7. どんなものをクラスでもっと使ったほうがいいか」、「8. 語学力を伸ばすためにクラス外で何をすることがあるか」、「9. 質問 8 のことをしない理由」、「10. 新しい語学教室で自習用に何を求めるか」、「11. 新しい語学教室を、どのくらいの割合で使うか」である。

どの項目も学習環境に関する質問であるが、特に質問の 3 と 4, 8 と 9, 10 と 11 は関連した質問である。どの項目からも多量の情報が得られたが、ここでは特に、質問の 1, 3, 4, 5, 8, 9 の結果に焦点をあて検討することにする。

なお、今回の調査では前述したようにニーズ分析で何がわかるか、どんな問題が読み取れるか、学生が学習環境に問題意識をもっているか、ある傾向が見出せないかを検討していきたい。

### 3-2-1. 回答者の学年構成比

グリフィス大学 (Griffith University, 以下 G 大とする) では、1 年生 51 名、2 年生 32 名、3 年生 12 名が、オーストラリアン・カソリック大学 (Australian Catholic University, 以下 A.C 大とする) では、1 年生 18 名、2 年生 9 名、3 年生 7 名が調査に参加した。両大学のコースは、入学時に日本語学習が未経験の学生を対象に作られている。コースのコード番号は以下、各大学のコード番号で示すことにする。G 大では 1, 2, 3 年それぞれ AL 11004, AL 12021, AL 13021, A.C 大ではそれぞれ JPN 100, JPN 102, JPN 302 である。図 1 と図 2 でそれぞれの大学の学年ごとの構成比が示されている。

学年の構成比で 1 年生は期せずしてどちらも 53% を占めている。また学年が進むにつれ、専攻者の減少が見られる。これは他の大学でもありうることであろうが、注目すべきことに G 大では 2 年から 3 年次、A.C 大では 1 年から 2 年次への移行時に大きな減少がおこっている。

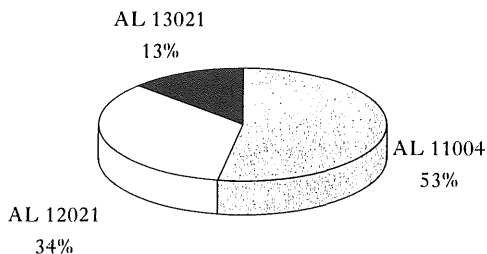


図 1 G 大の学年構成

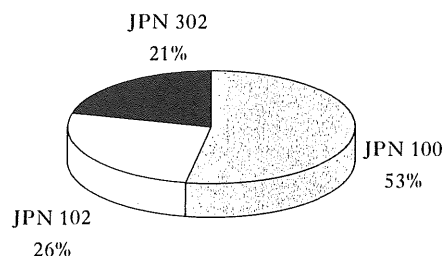


図 2 A.C 大の学年構成

次学年へ進む割合の減少には、いろいろな要因が考えられる。大学そのものをやめてしまうケースもある。ここでは日本語のクラスが関係している原因の二つを検討してみよう。一つ目は成績が一定の水準まで達しなかった時、必然的に落第となること。二つ目は及第点は取ったものの、そこでの日本語学習の継続を自発的に断念することである。一つ目の落第の場合、結果がそうなったのだから仕方ないという考えもある。しかし教師として何かできなかったのかと考えることもできる。教師の教え方がまずかったかもしれない。あるいは学生の学習の仕方に問題があったのかもしれない。評価の仕方にも問題があったかもしれない。二つ目の日本語を続けたくなくなった場合も、いやになったのだから仕方ないという考えもある。しかしこの場合もどうしていやになったのだろうか、続ける意欲がどうしてなくなったのか、教え方に問題があったのかかもしれない等と考えられる。ここに自分の授業を見直し、反省する材料が提供されていることがわかる。その意味からも、個々の学生のニーズを把握し担当の教師間で早い時期にその対応策を見つけていく必要があると思われる。

### 3-2-2. 伸びた技能と伸ばしたい技能の関係

言語学習での習得力をここでは一般的に分類されている「読む力」、「書く力」、「聞く力」、「話す力」の四技能とした。そして質問3では一番伸びたと判断する力、質問4では一番伸ばしたいと思う力についての回答の集計結果である。なお、図に示されている数値は各技能を選んだ人数のその学年内でのパーセントである。また図で示されている T (Total) は全学年での割合である。

まず図3と図4の G 大から見てみよう。

このグラフからわかるように、全学年で「読む力」、「書く力」が伸びたと判断した学生の割合は「聞く力」、「話す力」が伸びたと判断した学生の割合を上回り、反対にこれから伸ばしたいと思う技能については、「聞く力」、「話す力」を伸ばしたい学生の割合が図に示されているように

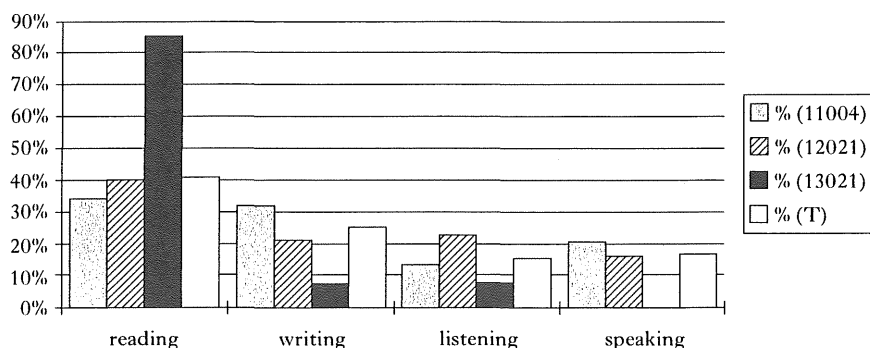


図3 G大 伸びたと判断する力

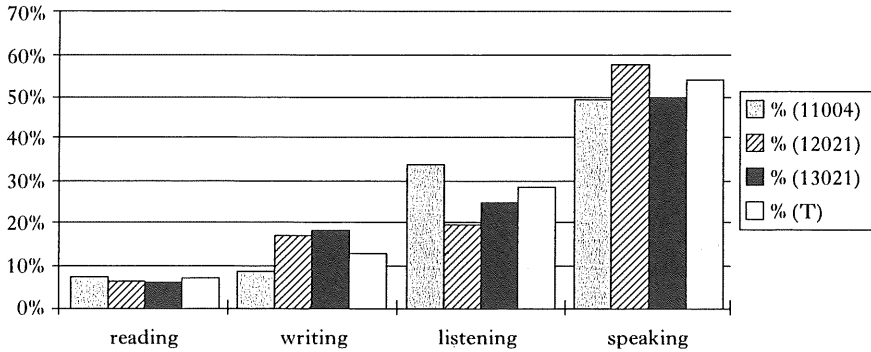


図 4 G大 伸ばしたいと思う力

右上がりに増えていることがわかる。このように伸びたと判断する力とこれから伸ばしたい力の間には、図で見られるように強い相関関係が存在することがわかる。また各学年ともに約半数の生徒が、「話す力」を伸ばしたいと思っていることもわかる。特に3年生については、「読む力」が伸びたと判断した学生は学年の85%、「書く力」8%、「聞く力」8%、「話す力」では0%と、他の学年と比較して極端な差が見られる。学生が伸びたと判断した力は授業で重点が置かれた結果獲得した能力と解釈できるのではないだろうか。すなわち、クラスの中でこの学年では「読む力」だけに大きな比重が置かれ、他の技能がほとんど伸びなかったと学生が判断したことがわかる。このように調査結果からその授業の特色も窺える。

次に図5と図6のA.C大を見てみよう。

A.C大では、伸びたと判断する力と伸ばしたいと思う力の関係がG大で見てきたような前者では右下がり、後者では右上がりの相関関係になって図に現れてはいない。全体的には横並びの傾向が見え、特に今後伸ばしたい力は全学年で見れば四つの力が平均していることがわかる。しかし各学年ごとに見ると1年生では、読む力(29%)、書く力(42%)が伸びたと判断する生徒の

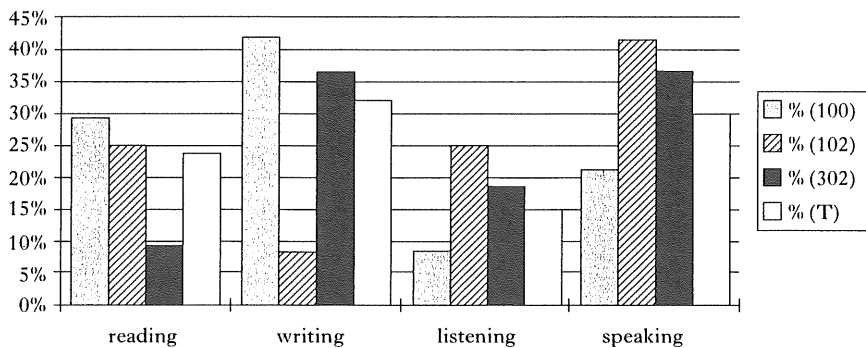


図 5 A.C大 伸びたと判断する力

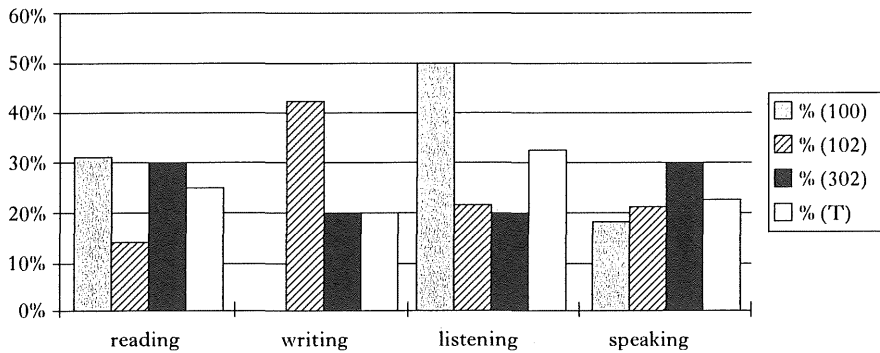


図 6 A.C 大 伸ばしたいと思う力

割合が聞く力(8%), 話す力(21%)が伸びたと判断する割合を上回り, 特に書く力が42%と他の技能に比べ大きい。また今後伸ばしたい技能については, 読む力(31%), 書く力(0%), 聞く力(50%), 話す力(19%)と, もう書くのは充分, もっと聞く力をつけたいと思う学生が多いことがわかる。この大学でアンケートをとったのは新学期が始まりまだ2ヶ月, 平仮名, 片仮名が導入されて日が浅く, 書く力が要求されていた結果がここに現れたと思われる。G大では2学期になって2ヵ月後のアンケートであり平仮名, 片仮名は既に習得し, A.C大の1年生に見られたような傾向はなかった。また2年生では, 1年生と反対に伸びたと判断した力は書く力(8%)が一番弱く, 伸ばしたい力では書く力(43%)と, 伸びなかったと判断した技能を今後伸ばしたいという傾向がでていることがわかる。

このように, 各大学, 各学年間での傾向を見ることができた。学校間での傾向では, たとえばG大での伸びたと判断する力は, 読む力, 書く力, 聞く力, 話す力となるに連れ減少傾向に, また伸ばしたい技能は反対に, この順で増加傾向にあることが図から読み取れた。A.C大では, 全体としてはG大のような傾向はなかった。それは一つにはG大の時の調査結果に基づきA.C大ではクラスの中で学生が話す機会を多くもった結果が現れたと思われる。反面, 学年間での差異が見られた。それは「書く力」は1年生が伸びたと判断する力のトップに, 反対に伸ばしたい力では0%になり, 2年生では「書く力」は1年生の傾向と反対に伸びたと判断する力の中での最低に, また伸ばしたい力の中での最高として現れた。全体的にその傾向を見ると現実のクラスで強調され行われていることが, 伸びたと判断する力に現れ, また, 伸びなかったと判断された技能は今後伸ばしたい技能として現れていることがわかる。このように学生自らが技能のバランスをとろうとしていることもわかる。

しかし四技能の一つだけの力を取り出して, それだけを伸ばすことはできない。たとえば話す力をつけるためには, 聞く力がついていなければだめだし。また書く力も読む力と同時に伸びていくものだからである。だが実際の授業の中では会話だけ, あるいは読解だけのクラスも設けら

れ、その技能を集中的に高めることを目的としてカリキュラムに組まれているコースもあるが、両校ともにこのコースの学生は大学に入ってから日本語の学習を始めているので、コース自体も四技能が均一に伸びるように設定されているはずである。ここで見てきたように、学習者のほうが自ら四技能のバランスをとろうとする傾向がニーズとして現れている以上、教師としても全体としてのバランスがとれるように学習者のニーズを考慮に入れ今後の授業に生かせれば、学習がもっと効果的、効率的に行われるはずである。また、教師も一人だけで教えているのではなく、一つの学年を何人もの教師で担当しているのであるから、効果的学習が行われるためには担当教師が閉鎖的な独自の授業を行うだけでなく、教師間相互でこの調査結果に出てきたような学習に関する情報交換が不可欠になると思われる。

### 3-2-3. 教室内の教師の役割

アンケートの質問5では、学生が教師にどんな役割を期待しているかを質問している。ここでは、各学校の全学生の傾向について見てみよう。各項目毎に、教師にさらにしてもらいたいことは Yes、してもらいたくないことは No、また無回答の場合は、N.A. (No Answers) で現した。G大での結果は図7に、A.C大の結果は図8に示されている。過半数を超える支持を得ている教室活動は、G大では話し言葉の間違いの訂正(83%)、ドリルを多く(74%)、アクティビティーを多く(59%)、もっと文法を(55%)。A.C大では、アクティビティーを多く(76%)、話し言葉の訂正と、ドリルを多く(ともに68%)、もっと文法を(65%)、自習時間をもっと(62%)であった。また、してもらいたくないものはG大、A.C大ともに漢字と宿題で、G大では46%と43%、A.C大では56%と53%であった。漢字を習うことに反対のパーセントを各学年ごとに見ると、G大では、1, 2, 3年とそれぞれ、33%, 63%, 58%, A.C大では、それぞれ、55%, 67%, 43%。両校ともに2年目に「いやな漢字」と強く思う傾向がある。A.C大では、このアンケートをと

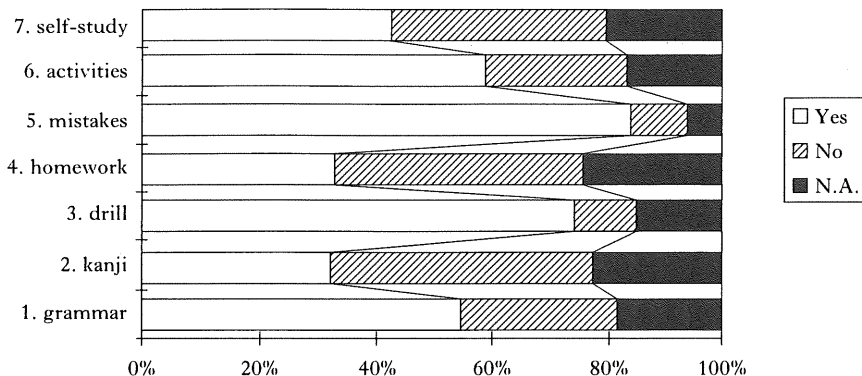


図7 G大 教師に期待する教室内の活動

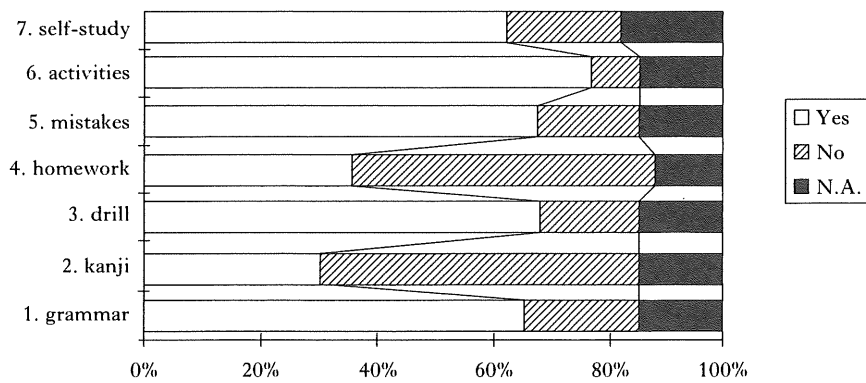


図 8 A.C 大 教師に期待する教室内の活動

った4月の時点では1年生はまだ漢字は紹介されていないのに、どこで聞いたか、既にもう拒否反応を持っている。

3-2-4. クラス外での学習経験

アンケートの質問8で、日本語の力をつけるために次の項目をしたことがあるかという回答の結果を図にした。それぞれの項目は、クラス外で「1. 日本語の新聞を読んだことがある」、「2. 日本語の雑誌を読んだことがある」、「3. 日本語で手紙を書いたことがある」、「4. 日本語で日記を書いたことがある」、「5. 日本語のテープを聞いたことがある」、「6. 日本語のビデオを見たことがある」、「7. 日本人と話したことがある」、「8. 日本語の辞書を使ったことがある」、「9. 日本語に関する参考書を使ったことがある」、「10. 先生に質問したことがある」、「11. 誰かと一緒に勉強したことがある」である。なお、したことは Yes で、しなかったことは No で、無回答の場合は N.A. (No Answers) で現されている。図9ではG大、図10ではA.C大それぞれの全学年生の経験度と未経験度が項目ごとに現されている。その他の項目には、他の学校で勉強した、日本へ行った、日本人の友達がいた、仕事で使った(ウエートレス、ツアー・コンダクターなど)などが記されてあったが少数なのでここでは考慮しないことにする。

図からは大体両校ともに似た傾向にあることがわかる。しかし項目ごとに少し詳しく見てみよう。項目ごとの経験者の割合が未経験者の割合を上回ることがらは、G大では、2. 日本語の雑誌を読んだ(56%)、5. テープを聞いた(84%)、6. ビデオを見た(66%)、7. 日本人と話した(80%)、8. 辞書を使った(94%)、9. 参考書を使った(53%)、10. 先生に聞いた(76%)、11. 一緒に勉強した(74%)であった。またA.C大では、5. テープを聞いた(65%)、6. ビデオを見た(59%)、7. 日本人と話した(62%)、8. 辞書を使った(91%)、9. 参考書を使った(65%)、10. 先生に聞いた(85%)、11. 一緒に勉強した(91%)であった。

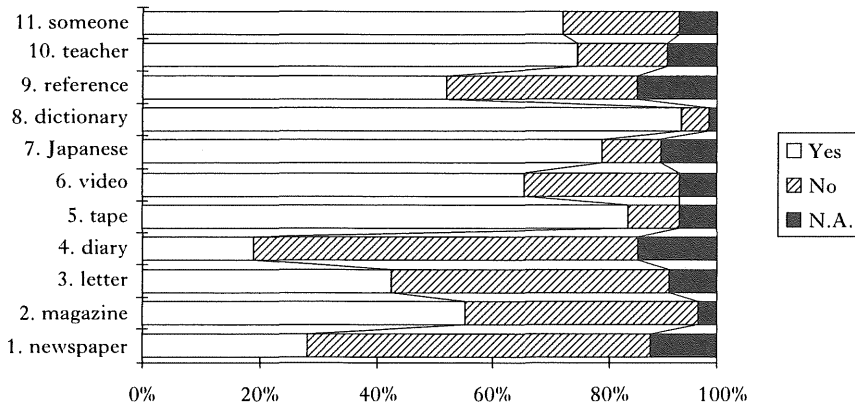


図 9 G大 クラス外の学習経験

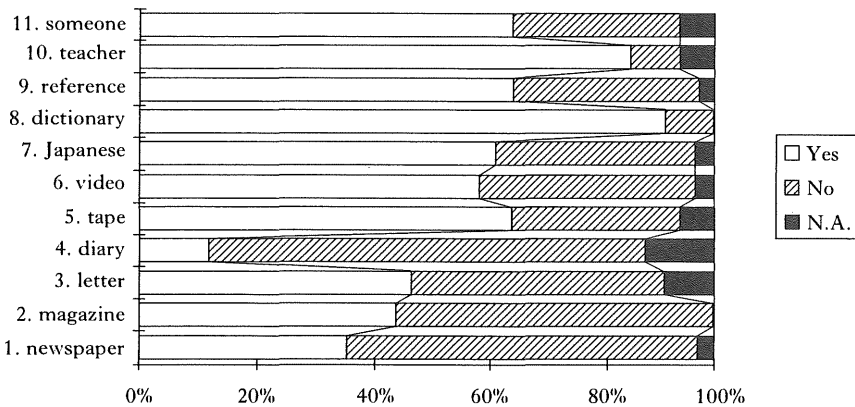


図 10 A.C大 クラス外の学習経験

このように、A.C大の経験者の割合がG大を上回ったものは、「9. 参考書を使った」、「10. 先生に聞いた」、「11. 一緒に勉強した」ことであり、その他はG大の経験者の割合がA.C大を上回っていることがわかる。これは、一つには、約半年間の調査した時期の差もでたのではないだろうか。両校ともに一番経験者の割合が低いのが、「4. 日本語で日記を書いたことがある」(G大19%, A.C大12%)である。これは、宿題のような形で半強制的に強要しない限りなかなか続けられるものではないものと思われるからである。しかしこの図から多くの学生は、教師が強制しなくても教室外でも、日本語の力をつけるために自発的にいろいろな経験をしていることがわかる。

## 3-2-5. 体験しなかった理由

質問9は質問8の質問に対応する質問で、クラス外で、どうして質問8の項目で問われたことができなかったかを問うている。選択肢は六つあり、「1. 他にすることがある(時間がない)」、「2. 自分の語学力が上回っていると思う」、「3. 自分の語学力が劣っていると思う」、「4. どのようにしてその機会をつくればいいのかわからない」、「5. クラスの授業だけで充分だと思う」、「6. その他」である。それでは、図11と図12のG大とA.C大を見てみよう。それぞれの項目は、学生の実数ではなく、各学年に占める学生の割合をパーセントで現したものである。

ここでもG大とA.C大で類似した傾向が見える。両校ともに「5. クラスの授業だけで充分だと思う」学生の割合は、学年が進むにつれ、減少傾向にあることがわかる。特に3年生では、一人として、授業だけで十分だとは思わなくなる。また、「3. 自分の語学力が劣っていると思う」学生の割合もそれに比例して増加する傾向にある。つまり、学年が進むにつれ、勉強すればするほど、自分の力不足を感じ、さらにクラス外での語学体験の必要性を感じるようになるからであろう。このことは、A.C大の2年生を除けば、「1. 他にすることがある(時間がない)」と思う生徒の割合が学年が進むにつれ減少することからも言える。

学年が進むにつれ、自分の語学力が劣っていると感じる生徒の割合が増加する傾向にあるのは由々しき問題である。実際の語学力は学年が進むにつれ向上するはずなのだが、いろいろな表現力、語彙、漢字などと授業内容も豊富になり、会話力はある程度ついたとしても、いつまでたっても実際の新聞、雑誌やテレビ番組が理解できないと「あまり上達していないのではないだろうか」と自信を失う結果だと思われる。このことは、「4. どのようにして、その機会をつくればいいのかわからない」という学生の割合がG大で、1, 2, 3年生が12%, 12%, 17% もいて、A.C大でもそれぞれ、19%, 8%, 33% もいることでわかる。

このように、語学力を高めようと教室外でも様々なことをしている一方、自信を喪失したり、

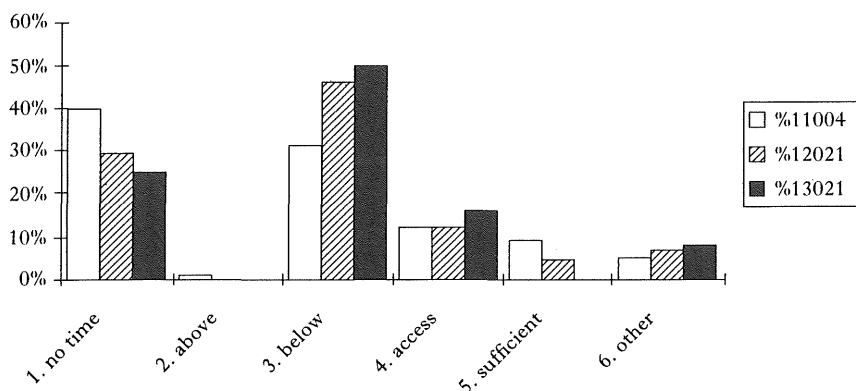


図 11 G 大 クラス外学習を体験しなかった理由



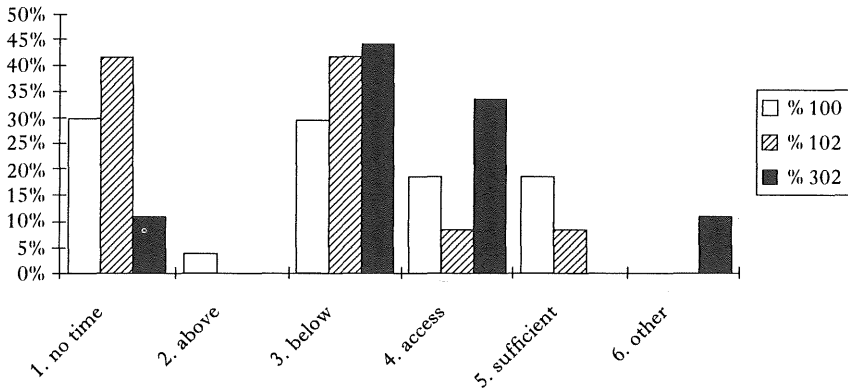


図 12 A.C 大 クラス外学習を体験しなかった理由

どうしたらいいのかわからないという迷いの声も図から聞こえてくるのである。従って、ここにも教師として学習の助けをする役割が生まれてくるのである。教師は学習者のニーズにあった教材の開発と同時に、授業外でも学生に適した学習環境を見つける架け橋の役をする必要がある。

### 3-3. 調査結果から見る今後の課題

以上の調査結果から様々な課題が生まれたことがわかる。しかしここで注意すべきことはニーズ分析は学習環境を見直しそれを基に教師間、教師と学生で協議し合い調整していくものであって、現れた結果で大半の学生の要求だからといって即それを実行すべきものではないと思う。たとえば、「3-2-3. 教室内での教師の役割」で漢字と宿題に反対する意見が多いので、その結果として、もうそれはしないというのではなく、この結果をもとに担当の教師同士、教師と学生で話し合い、漢字の紹介方法と学習文法や宿題の内容を再度検討する必要ができてきたと解釈すべきである。なぜなら賛成意見もあり、反対意見の中にもただ現在のやりかたに反対という考えもあるはずだからである。従って互いに検討し合う中から効果的な漢字の教え方、学び方、意義ある宿題にしていく必要があろう。

そのためにはこのアンケートのような無記名方式でなく個人の名前が書かれてあったら個々の学生に直接あたることができ、アンケートに書かれていることが今後の話し合いの材料となると思われる。また教師と学生相互の信頼関係に基づき調査が行われているととらえるならば、記名式にしても調査結果は同じであったのではないだろうか。

調査の時期も問題である。それは早すぎても遅すぎてもいけない。なぜなら授業に慣れた適切な時期とその結果に対応できる時間的余裕が必要だからである。この意味から、実施の時期を学期が始まり1ヶ月後ぐらいにしてもよかったのではないかと思われる。また両校の比較という点では調査の時期を同一にする必要があった。この調査では時期に約半年の差があったことには問

題があったと思われる。

また、アンケート用紙の質問方法に関して、質問3と質問4は、「最も伸びたと思う力」「最も伸ばしたいと思う力」で、回答では一つだけ選ぶことを期待していたが、何人もの学生が複数の回答をした。その数も当然計算に入れたが、正確さを期すためには、得点方式で一番を4として、以下四番まで3, 2, 1としたほうがよかったと思う。

この調査の目的である「2-1. ニーズ分析の必要性」で問題にした点に関しては、この調査の対象者は自分の学習環境に十分な問題意識をもっていることが回答のあらゆる項目から、また授業外での様々な日本語の学習経験をしていたことから窺えた。また構成要素の異なる環境でもある種の傾向が見出せないかという点ではこの調査でわかったように大学別、学年別には相違点も多く、学習環境が違えばそこに生まれるニーズも違った。その分析結果は担当するクラスだけのもので、その結果は該当クラスには適応できても、学習者、教師、時代、場所などの要素の異なるクラスには当然適用できないのである。今回の調査は、オーストラリアの2校だけの調査結果であり、これでオーストラリア全ての大学の傾向と一般化してはならない。ニーズ分析は分析した学習者のその時、その場だけのものであり、普遍性がないからである。しかし同時に、調査からは学校間学年間には類似点もあり一定の傾向も見出せたことから、ニーズ分析に関するもっと多くの文献が出てくれば、ある環境のもとではある一定の法則性とその対策も生まれるのではないだろうか。それにはさらなるニーズ分析の研究と、その分析をもとにどんな対策をし、どんな効果があったか、今後の研究が待たれる。

## ま と め

オーストラリアの大学で学ぶ日本語学習者のニーズを二つの大学を比較しながら見てきた。そこには相違点、類似点も見られたし、学生の隠れがちな声も聞くことができ、考えてもみなかったことの発見もできた。このように、ニーズ分析をすることで学生の学習環境を見直すことができると思う。主観的ニーズは現在行われている授業の中から生まれた学習者の要求であるから、ニーズ分析によって独善的になりがちな授業をもう一度見直す機会が教師に提供されているのである。しかし教師自身に学生が何を求めているか、またそれに適した学習環境を作るという考えがないなら、学生のニーズは何も見えてこないだろう。つまりどのようにして最適の学習が提供できるかを決めるのは、最終的には教師自身の力量にかかっているのである。その意味で教師の意識の改革がどうしても必要か「1. 意識の改革」で述べた。さらに重要なことはニーズ分析がその時だけのものに終わらず、その結果を踏まえ、それぞれの学習環境に適した効果的学習環境を作っていかなければならない。そのためには教師間の話し合いは勿論のこと、授業の時だけでなく授業外でも学習者との継続的な対話が必要である。

授業の内外で、できるだけ学生と会話をするように心がければ、自然と信頼関係も生まれてくる。そして教師主導の教師に慣れていた学生にとっても教師と共通の話題を見つければ、教師をもっと身近な存在として認識するようになるだろう。なぜならアンケート調査からも学生は学習環境について十分な問題意識を持っていることがわかるから、共通の話題として、効果的学習環境を作るためにはどうしたらいいか、ニーズ分析を基に話し合うことができる。つまり教師と学生のギャップを埋める手段としてもニーズ分析を活用することができる。しかしここで注意すべきことは「1-3. 教師の役割」でも論じたように教師は学習者の手助けをする人であって、絶対的な権威者という態度をとるべきでない。もしそのような態度で接すれば、もうそこで教える人と習う人の関係になってしまい、学習者にとっては自分の会話力をテストされている気持ちになり、拒絶反応がでてきて当然と思われる。教師が学生の立場になって相談にのれば、このコミュニケーション自体が日本語学習の問題意識をさらに喚起させ、今後の学習につながっていくと思われる。

また「3-2-4. クラス外での学習経験」で見てきたように学生は授業外でも自発的に様々な学習を試みているのだから、自律学習の可能性も十分持っていると判断できる。だからニーズ分析を基に、学習者と継続的な話し合いを通じて、個々の学生にとって最適な学習環境を作っていく過程の手伝いができ、さらに将来的にはその学生が授業外でも、あるいは卒業してからでも、日本語の自律学習、生涯学習ができるようになると考えられる。そして日本語を勉強してよかったという学生を世に出すことは、それを手伝った日本語教師にも喜ばしいことであり、それは教師にとってのやり甲斐でもある。

#### 参 考 文 献

- Hoadley-Maidment, E. 1983. Methodology for identification of language learning needs of immigrant learners of English through mother-tongue interviews. In *Case studies in identifying language needs*, ed. Richterich, R. 39-45. Oxford: Pergamon Press.
- Holec, H. 1980. Learner-centred communicative language teaching: needs analysis revisited. *Studies in Second Language Acquisition* 3/1: 26-33.
- Johnson, D. W., and R. T. Johnson. 1991. *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Edina, Minn.: Interlanguage Book Company.
- Kumaravivelu, B. 1993. Maximizing learning potential in the communicative classroom. *ELT Journal* 47/1: 12-21.
- Long, M. H., and P. A. Porter. 1985. Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly* 19(2): 207-28.
- Nunan, D. 1987. Communicative language teaching: Making it work. *ELT Journal* 41/2: 136-45.
- Richterich, R. 1983. *Case studies in identifying language needs*. Oxford: Pergamon Press.
- Savignon, S. J. 1991. Communicative language teaching: State of art. *TESOL Quarterly* 25(2), 261-77.

- Seedhouse, P. 1995. Needs analysis and the general English classroom. *ELT Journal* 49/1: 59-65.
- Tarone, E., and G. Yule. 1989. *Focus on the language learner*. Oxford: Oxford University Press.
- Waltz, J. 1989. Context and contextualized language practice in foreign language teaching. *Modern Language Journal* 73: 160-68.

## QUESTIONNAIRE

Q1. Course code

Q2. Are you satisfied with your textbook?

☐ Very much    ☐ Fairly    ☐ Unsatisfied

If not, why not?

Q3. Which skill do you think you improved most?

- ☐ reading
- ☐ writing
- ☐ listening
- ☐ speaking

Q4. Which skill do you want to improve most?

- ☐ reading
- ☐ writing
- ☐ listening
- ☐ speaking

Q5. In order to improve your general language skills, what do you expect teachers should do in the classroom?

	Yes	No
1. teach more grammar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. teach more kanji	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. give us more drill	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. give us more homework	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. correct our spoken mistakes more often	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. give us greater variety of activities	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. give us more opportunities to practise / study by ourselves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. other		

Q6. If you were given opportunities to practise in the class time, what activities or materials would you need?

Q7. Do you think these materials should be used more often in the classroom?

- ☐ textbook
- ☐ authentic papers and magazines
- ☐ cassette tapes
- ☐ video tapes
- ☐ guest native speakers
- ☐ dictionaries and reference books
- ☐ other

Q8. In order to improve your general language skills, have you done these things outside of the classroom?

	Yes	No
1. read a Japanese newspaper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. read a Japanese magazine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. written a letter in Japanese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. written a diary in Japanese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. listened to a Japanese cassette tape	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. watched a Japanese video tape / movie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. talked with Japanese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. consulted a dictionary	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. consulted a reference book	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. asked your teacher a question	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. studied together with someone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. other		

Q9. What is your reason for not using those materials?

- 1. ☐ Because I have other things to do (I don't have time).
- 2. ☐ Because I think my level is above the level of the materials.
- 3. ☐ Because I think my level is below the level of the materials.
- 4. ☐ Because I don't know how to access or use them.
- 5. ☐ Because I think the classroom work is sufficient.
- 6. ☐ Other.

Q10. In the new language building, what materials do you expect to be available for self access study?

- 1. ☐ computer assisted program
- 2. ☐ Japanese word processor
- 3. ☐ audio tapes
- 4. ☐ video tapes
- 5. ☐ reference books

6. ☐ dictionaries

7. ☐ other

Q11. If these materials are available into the self study room, how often will you use them?

☐ daily    ☐ weekly    ☐ occasionally    ☐ never

If not, why not?