

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ピリーフ：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

著者	阿部 新
雑誌名	国立国語研究所論集
号	8
ページ	1-13
発行年	2014-11
URL	http://doi.org/10.15084/00000539

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——

阿部 新

名古屋外国語大学／国立国語研究所 共同研究員

要旨

本研究では、日本語学習者の文法学習と語彙学習に対するビリーフについて、世界各地の学習者を対象とした先行研究結果を取り出して地域的特徴を考察した。さらに、先行研究で明らかになっているノンネイティブ日本語教師のビリーフの傾向、日本人大学生や日本人教師のビリーフ調査の結果とも比較した。

その結果、文法学習も語彙学習も大切だというビリーフに学生が強く賛成し、現地のノンネイティブ日本語教師と同じ傾向を示す地域（南アジア、東南アジア）、そのようなビリーフに学生は賛成するが、それほど強く賛成するわけではなく、現地のノンネイティブ日本語教師の傾向とも近い地域（西欧、大洋州）、前二者の中間程度の強さで学生がビリーフに賛成し、教師のビリーフとはやや異なる傾向の地域（中南米、東南アジア・東アジアや大洋州の一部）など、地域による違いが見られた。さらに、日本人の結果を見てみると、日本人大学生や教師歴がごく短い日本人教師は、文法学習も語彙学習も大切ではないというビリーフを持ち、世界各地の学習者とは異なる傾向を示す。一方、経験豊富な教師は世界各地の学習者と同じような傾向であることも分かった。

最後に、こういった傾向を把握したうえで、文法・語彙のシラバス・教材作成と普及を行う必要があることを指摘した*。

キーワード：ビリーフ、日本語学習者、文法学習、語彙学習

1. 研究の背景と目的

外国語教授法が「教師主導」から「学習者中心」へと変化していった中で、学習ビリーフは学習ストラテジーなどとともに、外国語教育で考慮すべき学習者の多様性の一つとして、考察が行われてきた。その中で、Horwitz (1985) は、De Garcia et al. (1976) が作成した語学教師向けのビリーフ調査票をもとにして新たにビリーフの調査票を作成し、さらに学習者向けにも調査票 (BALLI = Beliefs About Language Learning Inventory) を作成し (Horwitz 1987)、調査を行ってきた。

その後、日本語教育でもビリーフの調査が行われるようになった。世界各地の学習者のビリーフの把握、教師のビリーフの把握、教師のビリーフと学習者のビリーフの比較、ビリーフの変容、調査票の検討、調査票による数量的研究ではなくインタビューや観察による質的データによる研究、などが行われてきている。その中で、久保田 (2005, 2006) は、教材開発や教師教育、教材支援が世界的に展開される現状におけるビリーフ研究に対して、「海外のノンネイティブ日本語

* 本稿は国立国語研究所領域指定型共同研究プロジェクト「学習者コーパスから見た日本語習得の難易度に基づく語彙・文法シラバスの構築」(プロジェクトリーダー：山内博之) の研究成果である。また、本稿の内容は、同共同研究プロジェクト第11回研究会(於・チューラーロンコーン大学(タイ・バンコク): 2014年3月8日開催)における発表内容を修正・加筆したものである。研究会の参加者の皆様から多くの有益なコメントをいただいた。この場を借りて御礼申し上げる。

教師の考え方や教授姿勢を、地域性までも含めて十分理解した上でのものなのだろうか」(久保田 2006)と疑問を投げかけ、世界9地域のノンネイティブ日本語教師のビリーフの傾向を把握、分析した。

質的調査へと研究内容がシフトしつつあるビリーフ研究だが、一方で、大量のデータを集めて、地域的な傾向を把握することも重要であり、その点で久保田の一連の研究は大変意義がある。ただ、久保田(2005, 2006)で分析された、世界各地のノンネイティブ日本語教師のビリーフは、日本で実施された教師研修への参加者から集められたもので、基本的には日本語を理解する教師たちからのデータである。「学習者中心」という教授法が展開されている現在、教師だけではなく、むしろ世界各地の学習者のビリーフも把握し、比較検討することが必要であろう。

とはいえ、世界各地の日本語学習者からデータを集めるのには困難が伴う。世界各地の学習者のデータは、彼らを一か所に集めて収集することも不可能であるし、調査を日本語で行うわけにもいかない。実際には、これまでは、世界各地で学習者の言語学習や日本語学習に対するビリーフが調査、分析されてきたものの、それらは各地域について個別に分析されるか、関連した地域での先行研究と比較され、分析されてきたにすぎない。さらに広域で結果を比較し、検討することはされてきておらず、結果が必ずしも有効に分析されていない状況が見られた。

そこで、本研究では、まず世界各地のノンネイティブ日本語教師のビリーフについての先行研究(久保田 2005, 2006)を概観する。そして、世界各地の日本語学習者のビリーフ、特に文法学習・語彙学習についてのビリーフの先行研究結果を取り出して比較し、「メタ分析」的分析¹を試みて、地域の特徴を考察する。最後にそれらを踏まえ、文法・語彙のシラバス・教材作成に資する考察を試みる。

2. 先行研究

久保田(2006)では、海外日本語教師研修生415名(9地域53か国)に対して、質問紙でビリーフの調査を行った。72の質問項目を用いて因子分析を行ったところ、第1因子として「正確さ志向」、第2因子として「豊かさ志向」という二つの因子が抽出できたとのことである。そして、二つの因子に含まれる質問項目20個(各質問の最高点=5点)の回答合計値(最大値は $20 \times 5 = 100$ 点)を性別、地域別などの属性別に集計し、平均値を算出したところ、「正確さ志向」を「地域別」に集計した値で特に大きな違いが見られたという。この「正確さ志向」とは、「ことばの構造に関する指導や知識を重視し、「正確さ」を重視した因子」(久保田 2006)であり、「地域」とは、東アジア、東南アジア、南アジア、東欧・ロシア、西欧、北米、中南米、大洋州、中近東・アフリカの9地域である。各地域の「正確さ志向」項目20項目の回答合計値の平均は次頁の表1の通りであり、一元配置の分散分析を行ったところ有意差があったとのことである。(表1は久保田(2006)による。ただし、回答合計値の平均が多い順に地域の順序を筆者が入れ替えた。)

¹「メタ分析」は本来、一次研究で報告された統計情報を利用して研究の統合を行うことであるという(山田・井上編 2012: 1)。本研究では収集したデータの統計情報は利用していないため、正確な意味での「メタ分析」とは異なることをあらかじめ断っておく。

表1 世界各地の日本語教師のビリーフの回答合計値平均と「正確さ志向」の度合い
(久保田 2006: 94-95)

地域	回答者数	回答合計値平均	「正確さ志向」
南アジア	21	79.61	高
中近東・アフリカ	10	78.22	高
東南アジア	135	75.33	高
東欧・ロシア	54	74.86	高
東アジア	102	70.04	中
西欧	10	68.80	中
中南米	24	68.35	中
大洋州	43	65.68	低
北米	16	61.85	低

以上から、「北米」や「大洋州」では「正確さ志向」が比較的低く、「南アジア」「中近東・アフリカ」「東南アジア」「東欧・ロシア」では「正確さ志向」が比較的高いということが示唆されると結論づけている。

本研究では、この「正確さ志向」と「地域」に注目する。久保田（2006）の因子分析の結果、「正確さ志向」の因子に含まれていた二つの質問項目「外国語学習で一番大切なのは文法である」「外国語学習で一番大切なのは語彙である」というビリーフ項目を本研究では扱う。また、久保田（2006）では、調査対象とした世界9地域の間で「正確さ志向」に有意差があることが分かったが、本研究では世界各地で行われてきた学習者のビリーフ調査の結果のうち、上記2項目の結果を比較し、「正確さ志向」の地域別の違いが学習者にも見られるのか、検討する。

3. 分析

3.1 データ

筆者が入手した世界各地の学習者のビリーフ調査の結果を、次頁の表2に示す。以下の分析はこれらの研究で発表されたデータを用いた。1994年から2014年までの20年間に発表された世界各地の日本語学習者のビリーフ調査の結果と、参考データとして、日本人大学生（以下、表内では「日本（大学生）」とする）、日本人新人日本語教師（以下、表内では「日本（新人教師）」とする）、日本人の経験豊富な日本語教師（以下、表内では「日本（経験教師）」とする）を対象としたデータも扱う。

分析を行う2項目「外国語学習で一番大切なのは文法である」「外国語学習で一番大切なのは語彙である」は、すべての研究において同一の回答方法・集計方法がとられている²。すなわち、回答方法はBALLI (Horwitz 1987) と同じで、調査項目の内容に同意できる程度について回答者がLikert尺度による5段階の判定（1「非常に賛成」、2「賛成」、3「どちらでもない」、4「反対」、

² 質問文の文言は研究によって多少異なっていることがある。例えば、調査が現地語で実施された場合もあるため、質問文の文言は統一されていない。

表2 調査対象とした研究におけるビリーフ調査の概要

研究	対象地域	久保田 (2006) の地域分類	被調査者数	教育機関 レベル等
細田他 (1994)	オーストラリア	大洋州	51	大学 1 年生
細田他 (1994)	日本 (大学生) ³	—	46	大学 3 年生
水田他 (1995)	オーストラリア	大洋州	65	大学 1 年生
水田他 (1995)	台湾	(東アジア) ⁴	46	大学 1 年生
宮岸 (2000)	スリランカ	南アジア	186	12 年生・13 年生 (高校に相当)
岡崎・堀 (2000)	韓国	東アジア	73	大学 1 年生
尹 (2001)	中国	東アジア	89	大学 1, 2, 3 年生
服部 (2002)	台湾	(東アジア)	78 ⁵	大学生非日文系 1 年生, 日文系 1, 4 年生
片桐 (2005)	フィリピン	東南アジア	156	大学生初級～中級
高崎 (2006)	フィリピン	東南アジア	388	大学初級日本語学習者
和田 (2007)	スリランカ	南アジア	86	大学 2, 3 年生
阿部 (2009)	スペイン	西欧	98	大学の日本語学習者 (レベルは様々)
嶽肩他 (2009)	日本(新人教師) ⁶	—	10	
嶽肩他 (2009)	日本(経験教師) ⁷	—	10	
横山 (2010)	ベトナム	東南アジア	107	大学 3, 4 年生
阿部 (2013)	スペイン	西欧	244	語学学校・大学の日本語学習者 (レベルは様々)
高崎 (2014)	メキシコ	中南米	243	語学学校・大学の日本語学習者 (レベルは様々)

5「非常に反対」)を行うというものである。また、集計方法は、回答者の回答を点数として平均値を求めるといものである。平均値の最小値は1, 最大値は5となる。

ただ、尺度の設定には違いが見られたため、筆者が調整を行った。表2の「研究」欄の調査結果のうち、ほとんどの研究では、1が「非常に賛成」、5が「非常に反対」という尺度であった。しかし、岡崎・堀(2000)、尹(2001)、横山(2010)の研究では、5が「非常に賛成」、1が「非常に反対」というように、尺度が逆転していた。また、阿部(2013)の研究では、調査時には1が「非常に賛成」、5が「非常に反対」となっていたが、集計時に数値を反転して、1「非常に賛成」

³ 回答者は、大学で日本語教育を専攻する日本人学部学生である(細田・伊藤・水田1994)。

⁴ 久保田(2006)では、台湾は調査対象地域に入っていないが、本稿では便宜的に東アジアに分類しておく。ただし、「(東アジア)」のように括弧に入れて表示する。

⁵ 服部(2002)では121名分のデータが使用されているが、本稿ではそのうちの一部(78名分)のみ使用する。服部(2002)において、「外国語学習で一番大切なのは文法である」という質問項目についてのデータが示されているのが78名分のみであるためである。

⁶ 「新人教師」とは、「日本語教師養成プログラムを修了し、教歴1年未満」の教師を指す(小澤・嶽肩・坪根2005:4)。

⁷ 「経験教師」とは、「ボランティアや個人指導を除く教歴20年以上」の教師を指す(小澤・嶽肩・坪根2005:4)。

を5点のように集計していた。これら四つの研究については他の研究と並べて比較ができるように、「非常に賛成」を1、「非常に反対」を5として計算した平均値となるようにした。具体的には、各研究で示された平均を6から減じるという計算を行った。

3.2 結果

3.2.1 「文法学習」について

まず、「外国語学習で一番大切なのは文法である」という項目についての各研究における回答平均値を低い順（つまり、賛成の意見が強い順）に並べる（表3）。

表3 文法学習の大切さについてのピリーの各地域学習者の回答平均値

研究	対象地域	地域分類 (久保田 2006)	「正確さ志向」 (久保田 2006)	回答平均値
宮岸 (2000)	スリランカ	南アジア	高	1.88
横山 (2010)	ベトナム	東南アジア	高	1.92
① 高崎 (2006)	フィリピン	東南アジア	高	1.93
和田 (2007)	スリランカ	南アジア	高	1.93
片桐 (2005)	フィリピン	東南アジア	高	1.96
水田他 (1995)	オーストラリア	大洋州	低	2.28
高崎 (2014)	メキシコ	中南米	中	2.48
細田他 (1994)	オーストラリア	大洋州	低	2.55
② 阿部 (2009)	スペイン	西欧	中	2.59
嶽肩他 (2009)	日本 (経験教師)	—	—	2.60
水田他 (1995)	台湾	(東アジア)	(中)	2.72
阿部 (2013)	スペイン	西欧	中	2.82
服部 (2002)	台湾	(東アジア)	(中)	3.00
嶽肩他 (2009)	日本 (新人教師)	—	—	3.00
③ 尹 (2001)	中国	東アジア	中	3.05
岡崎・堀 (2000)	韓国	東アジア	中	3.48
細田他 (1994)	日本 (大学生)	—	—	3.67

今回分析を行っている各研究では、1～5の5段階でピリーに賛成か反対かを回答してもらっており、平均の最大値は5、最小値は1、中央値は3である。平均が3より小さい場合はその項目について賛成しているということを示す。平均が3より大きい場合はその項目について反対しているということを示す。つまり、表3の①と②の国・地域の学習者は「文法学習が大切」というピリーに賛成しており、表3の③の国・地域の学習者は反対している⁸ということである。

まず、表3の①と②について見てみよう。表3の①に含まれる南アジアのスリランカ、東南ア

⁸ 台湾(服部 2002)と日本(新人教師)(嶽肩・坪根・小澤 2009)の文法学習に対するピリーの回答平均値は3.00だが、ここでは便宜的に表の③に入れることとする。

ジアのフィリピンやベトナムの学習者は回答平均値が2以下で、文法学習が一番大切という考え方に大いに賛成していることが分かる。これは、表1で示した久保田(2006)の結果(「正確さ志向」が高い)と同様の結果を示しており、教師と学習者でピリーフに大きな違いがないということが分かる。

一方、表3の②は、「文法学習が大切」というピリーフに賛成はしているものの、回答平均値は2点台後半が多く、弱い賛成であることが分かる。例えば、オーストラリアの学生は「文法が大切」という考えへの賛成の度合いは強くないことが分かる。久保田(2006)でも、大洋州のオーストラリアの教師は「正確さ志向」が低いという結果だったことから、教師と学習者の傾向は似ていると言えるだろう。西欧・中南米に属する各国・地域の学生も、「文法学習が大切」というピリーフに賛成はしているものの、強く賛成しているわけではないことが分かる。これらの地域の教師の「正確さ志向」は中程度(久保田2006)だったが、学生はそれほど「文法学習が大切」とは思っておらず、教師とは傾向がやや異なることが分かる。

さらに、表3の③に示した東アジア各国・地域に注目してみると、これらの国・地域の学習者は回答平均値が3以上の値を示しており、「文法学習が一番大切」という考えには反対しているということが分かる。これらのうち中国、台湾、韓国を比べると、中国と台湾は回答平均値がほぼ3であり、わずかに反対に傾いている程度だが、韓国の学習者は回答平均値が3を大きく上回っている。韓国の学習者は特に「文法学習が一番大切」というピリーフへの反対の度合いが非常に強いという特徴が見いだせる。

こういった世界各地の学習者の結果と比較して、さらに大きく異なる回答を示したのが日本人の回答者である。日本(大学生)、日本(新人教師)、日本(経験教師)の3者を比較すると、日本(大学生)は「文法学習が一番大切」という考えに対して最も強く反対の考えを示した。日本(新人教師)は大学生よりは賛成の度合いが強まり、日本(経験教師)はさらに日本(新人教師)よりも賛成の度合いが強まるという結果となった。経験を積むにつれて、日本人教師のピリーフが、外国人学生と同じように「文法学習の大切さ」に賛成する方向へ変化しているように見受けられる。

3.2.2 「語彙学習」について

次に、「外国語学習で一番大切なのは語彙である」という項目についての各研究における回答平均値を低い順(つまり、賛成の意見が強い順)に並べる(表4)。

まず、全体の傾向を見てみよう。表4の①と②の国・地域の学習者は回答平均値が3より小さく、「語彙学習が大切」というピリーフに賛成している。表4の③の国・地域の学習者は回答平均値が3より大きく、ピリーフに反対しているということである。

そのうち、表4の①に含まれる南アジアのスリランカ、東南アジアのフィリピンの学習者は、文法学習へのピリーフと同様、語彙学習が一番大切という考え方についても大いに賛成していることが分かる。これも、文法学習へのピリーフと同様、表1で示した久保田(2006)の結果(「正確さ志向」が高い)と同じ結果であり、教師と学習者でピリーフに大きな違いはない。ただし、

表4 語彙学習の大切さについてのビリーフの各地域学習者の回答平均値

研究	対象地域	地域分類 (久保田 2006)	「正確さ志向」 (久保田 2006)	回答平均値
宮岸 (2000)	スリランカ	南アジア	高	1.76
和田 (2007)	スリランカ	南アジア	高	1.80
① 高崎 (2006)	フィリピン	東南アジア	高	1.90
岡崎・堀 (2000)	韓国	東アジア	中	1.92
片桐 (2005)	フィリピン	東南アジア	高	2.03
高崎 (2014)	メキシコ	中南米	中	2.30
水田他 (1995)	台湾	(東アジア)	(中)	2.33
服部 (2002)	台湾	(東アジア)	(中)	2.46
横山 (2010)	ベトナム	東南アジア	高	2.64
② 嶽肩他 (2009)	日本 (経験教師)	—	—	2.70
細田他 (1994)	オーストラリア	大洋州	低	2.71
阿部 (2013)	スペイン	西欧	中	2.76
水田他 (1995)	オーストラリア	大洋州	低	2.83
阿部 (2009)	スペイン	西欧	中	2.85
尹 (2001)	中国	東アジア	中	2.87
③ 細田他 (1994)	日本 (大学生)	—	—	3.43
嶽肩他 (2009)	日本 (新人教師)	—	—	3.50

この中で、韓国は、久保田 (2006) における教師の「正確さ志向」が中程度であるのに対して、学習者の語彙学習への賛成度は比較的強いという結果となった。

表4の②は、「語彙学習が大切」というビリーフに賛成はしているものの、回答平均値は2点台後半がほとんどで、その賛成度は弱い。表4の②に含まれる国・地域の中で、オーストラリアは、久保田 (2006) における教師の「正確さ志向」が低く、また学習者の語彙学習への賛成度も弱いため、両者の結果が似通っていることを示している。また、中南米のメキシコや東アジアの台湾は、②の中では、回答平均値が比較的小さく、学習者の語彙学習への賛成度は中程度と言える。久保田 (2006) における教師の「正確さ志向」も中程度で、両者の傾向は近い。

表4の②で教師の傾向と異なるのは、ベトナム (東南アジア)、スペイン (西欧)、中国 (東アジア) の学習者である。東南アジアのベトナムは教師の「正確さ志向」が高い地域であるが、学生の「語彙学習が大切」というビリーフはそれほど強い賛成度になっていない。また、スペイン (西欧)、中国 (東アジア) は、教師は「正確さ志向」が中程度であるのに、学生は「語彙学習が大切」というビリーフへの賛成度が弱い。どれも学生のほうが「語彙学習の大切さ」を低く意識していると言えるだろう。

とはいえ、ここまで見てきた地域の学習者は「語彙」についての回答平均値は3より小さく、この項目についてはどちらかというと賛成寄りの考えである。一般的に世界の学習者は語彙の学習は「大切」という考え方だと結論づけられるであろう。

ところが、3.2.1の文法学習についてのビリーフと同様、日本人の回答者は語彙学習についてのビリーフでも世界の学習者と大きく異なる結果を示した。日本（大学生）と日本（新人教師）は「語彙学習が大切」というビリーフの回答平均値が3より大きくなっていて、ビリーフに反対の立場を示した。世界の学習者が「語彙学習は大切」と思っているのとは逆の結果となっている。学習者との大きなギャップがあると言わざるを得ない。ただ、日本（経験教師）は相対的に賛成の度合いが強まっていて、学習者と同程度の回答平均値になっている。文法学習に関するビリーフと同様、語彙学習に関するビリーフでも、経験を積むにつれて、日本人教師のビリーフが外国人学生と同じように「語彙学習の大切さ」に賛成する方向へ変化しているように見受けられる。

3.2.3 文法と語彙についての総合的分析

最後に、文法と語彙について総合的に分析する。文法についての回答平均値を横軸、語彙についての回答平均値を縦軸にとり、各地域を座標上にプロットしたグラフ（図1）を作成した。

グラフでは、3本の補助線を引いた。まず、回答平均値が3となるところに水平な補助線と垂直な補助線が直交するように2本引いた。「文法学習・語彙学習が大切」というビリーフに賛成か反対か、つまり、久保田（2006）の「正確さ志向」が高いか低いかという観点から、各地域の回答者の傾向を見るというものである。また、原点（図の上では1.00の値を示す点）から右斜め45度上方に伸びる補助線を1本引いた。つまり、「文法学習と語彙学習のどちらをより大切と考えるか」という観点から、各地域の回答者の傾向を見るというものである。

まず、グラフの左下は、回答平均値が3以下で、文法と語彙の学習の両方とも大切であるという考え方に賛成していることを示し、「正確さ志向」が高いエリアである。ここには、南アジア（スリランカ）、東南アジア（フィリピン、ベトナム）、東アジア（台湾）、中南米（メキシコ）、大洋州（オーストラリア）、西欧（スペイン）といった、分析対象地域のほとんどがプロットされている。

これらは、文法学習ビリーフと語彙学習ビリーフへの賛成度（回答平均値）、ならびにそれらの差の絶対値によって、五つのグループに分けられる。図1中Aは、回答平均値2以下⁹、差の絶対値0.3以下で、両ビリーフへの賛成の度合いが強い地域である。南アジア（スリランカ）、東南アジア（フィリピン）が含まれる。久保田（2006）による教師の「正確さ志向」が高い地域でもあり、教師と学習者は同じ志向を持っていると言えるだろう。図1中Bは、回答平均値が2以上2.5以下、差の絶対値0.3以下で、両ビリーフへの賛成の度合いが中程度の地域で、中南米（メキシコ）が該当する。メキシコを含む中南米は久保田（2006）による教師の「正確さ志向」が中程度であり、ここでも教師と学習者は同じ志向を持っていると言える。図1中のBには、さらに変種がある。B1は、文法ビリーフの回答平均値のほうが、語彙ビリーフの平均値より0.3以上低い。文法の方がより強く大事だと思われる地域（オーストラリア、ベトナム）である。逆に、B2は、語彙ビリーフの回答平均値のほうが、文法ビリーフの平均値より0.3以上低い。

⁹ フィリピン（片桐2005）の語彙学習に対するビリーフの回答平均値は2.03だが、ここでは便宜的にAのグループに入れることとする。

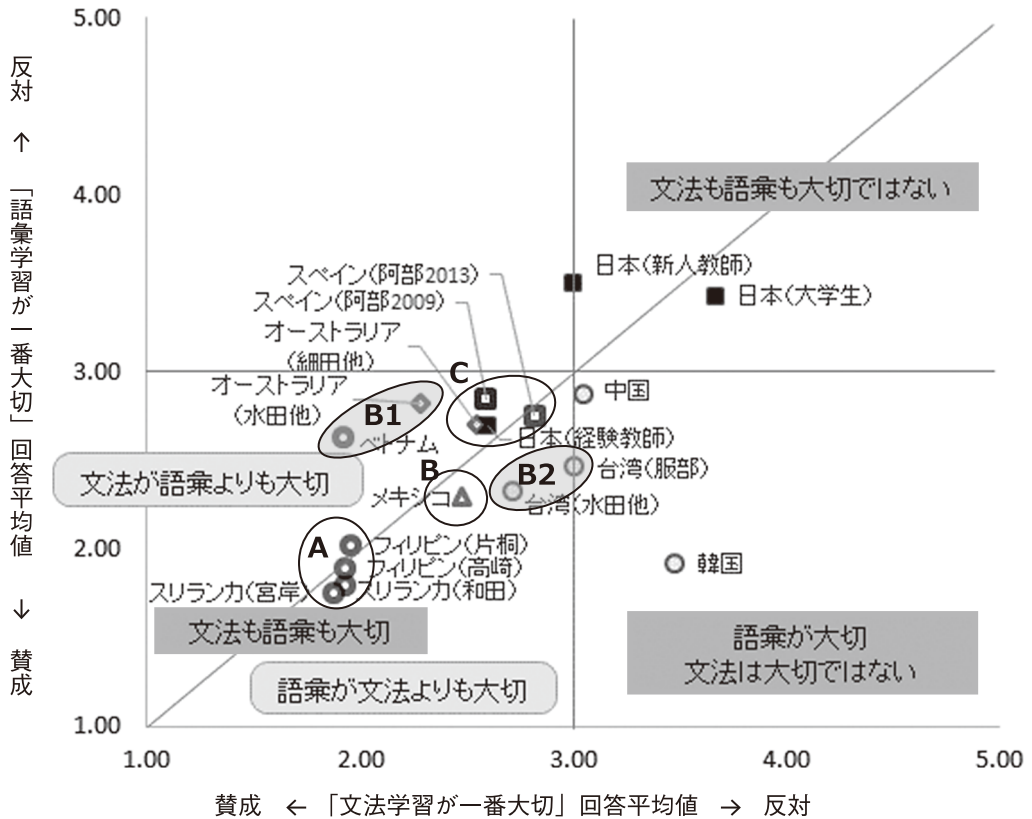


図1 文法学習と語彙学習の大切さに対するビリーフの回答平均値

語彙の方がより強く大事だと思われる地域（台湾）である。図1中Cは、回答平均値が2.5以上3以下、差の絶対値が0.3以下で、両ビリーフへの賛成の度合いが弱い地域である。大洋州（オーストラリア）、西欧（スペイン）が含まれている。久保田（2006）による教師の「正確さ志向」では、大洋州は志向が低い、西欧は中程度の地域である。オーストラリアでは教師と学習者は同じ志向を持っていると言えるが、スペインでは、学習者の正確さ志向は教師より低い、という違いが見られる。

グラフの右下や右上は、文法学習に対するビリーフの回答平均値が3以上で、文法学習が大切だというビリーフには反対の考えを持っている地域である。ここには、韓国、中国、日本の各回答者がプロットされた。ただ、これらのうち、韓国・中国は語彙学習に対するビリーフは回答平均値が3以下で、語彙学習の大切さには賛成を示しているが、日本の回答者のうち、大学生と新人教師は語彙学習に対しても大切であるというビリーフには反対を示している。世界の学習者とは逆のビリーフを持っており、「正確さ志向」が低いということが分かる。ただし、経験豊富な教師は図1中のCにプロットされ、学習者と共通のビリーフを持つに至っていることが示された。

4. 考察：文法や語彙のシラバス作成・教材作成に向けて

以上の分析から、文法学習や語彙学習の大切さに関するビリーフには地域による違いがあることが分かった。まとめると以下の表5のようになる。

表5 世界各地の日本語学習者のビリーフのまとめ

地域	文法学習	語彙学習
A (南アジア・東南アジア)	◎	◎
B (メキシコ)	○	○
B1 (オーストラリア・ベトナム)	○	△
B2 (台湾)	△	○
C (西欧・大洋州)・日本(経験教師)	△	△
韓国	×	○
中国	×	△
日本(大学生, 新人教師)	×	×

(◎：強く賛成, ○：賛成, △：弱く賛成, ×：反対)

文法や語彙のシラバス作成・教材作成に向けて、こういった地域の違いに対応して注意すべきこととはどのようなことであろうか。

例えば、Aのように、文法学習も語彙学習も大切だと思ふ度合いが高いグループでは、旧来のシラバス・教材が好まれているという可能性がある。裏を返すと、新しいコンセプトのシラバスや教材には抵抗感を示すということが予想される。新しいコンセプトについて、分かりやすく説得力のある説明が教師にも学生に対しても求められるであろう。

一方、B・B1・B2・Cは、文法学習も語彙学習も大切だと思ふ度合いがそれほど高くない。新しく開発されたシラバスや教材に彼らが納得すれば、文法学習や語彙学習へのビリーフに変容が起きる可能性がある。B1は語彙の大切さを訴えかければ、またB2は文法の大切さを訴えかければ、Bのようなグループに近づく可能性もあるかもしれない。

独特な傾向の韓国人学習者と中国人学習者は、文法学習の大切さには反対を示し、語彙学習の大切さに賛成している。韓国人については、韓国語の文法が日本語と似ているため、文法学習に価値を見いだせないのかもしれない。また、中国人については、漢字を見て語彙の意味が類推できれば、文法を学習しなくても文意が理解できるという思いから、文法学習には価値を見いだしにくいという特殊事情があるのかもしれない。

また、日本の回答者、特に大学生と新人教師は世界の学習者とは大きく異なるビリーフを持っていることが分かった。文法学習についても語彙学習についても、大切ではないという考え方である。母語話者の考えと学習者の考えは異なって当然かもしれないが、教師として外国人に教えようとする際には、日本的な考え方を変え、外国人学習者の考えを把握しておく必要があるだろう。

5. 今後の課題

最後に、本研究の課題は三つある。

まず、「メタ分析」的分析の妥当性についてである。表2に示したように、今回分析したデータは実施時期が異なるデータ（調査年代に20年の幅がある）、被験者の質が異なるデータ（日本語学習者の学習レベルの統制がとれておらず、様々なレベルの学習者が被験者に含まれている）、被験者数が異なるデータであり、そういったデータを比較していいのかという批判があろう。これは「メタ分析」においては「リングとオレンジ問題」と言われ、「多様な研究をごちゃ混ぜにしている」という批判だとのことである（山田・井上編 2012: 18）。あまりに収集するデータの対象を広げると質の低い研究も含まれる可能性があるが、収集データをあまりに限定してしまつては、結論の一般性が損なわれてしまうのである（山田・井上編 2012: 29-30）。理想的には、世界各地で調査時期をあまり違えずに、被験者の質や数をできる限り揃えた調査が実施できると分析結果がより説得力を持ち、価値のあるものになるだろう。時代によっても、また学習者の学習レベルによっても、一個人のビリーフが変容する可能性は大いにあるのである。

次に、研究の網羅性に関する点である。今回の分析では調査地に偏りがあった。先行する調査の収集が不十分であった可能性もあるし、また世界各地での調査が不十分であるということもあろう。このような分析を行う際に、網羅的に先行研究を集めることが必要であるが、今後もビリーフの数量的研究が各地で行われ、データが蓄積されることが望まれる。

最後に、質問紙調査による研究に対する課題である。これまでも、日本語教育におけるビリーフの研究について、質問紙調査の問題点が指摘されてきている。例えば、回答者が調査項目の意味を質問作成者の意図と異なって解釈する可能性（小玉・古川 2001: 52）、質問文の言葉遣い・回答者が想定した状況・回答者の意見の強さ・回答者の回答傾向が複合的に作用して、回答が不安定になる可能性（小池 2002: 37）、ポイントを外した質問、一般論では答えられない質問、状況に応じて考え方が変わるので答えづらい質問、賛成や反対を強く表明しにくい質問などがあると、はっきりした結果が得られないという可能性（嶽肩・坪根・小澤 2009: 45-46）といったことである。こういったことを克服するために、質的調査も実施されてきているが、やはり、大量にデータを集めて全体の傾向を見ることができると質的調査による量的調査にも一定の意義がある。また、質問紙調査によって自由回答を集め、それを質的に分析したり（松田 2005）、自由回答をテキストマイニングにかけて、計量的にテキスト分析を行ったりする研究も最近では見られる（阿部・須藤・嵐 2014）。調査実施や作問において、問題点を把握しながら注意深く項目を作成し、適切に分析することが求められる。

以上のように、本研究には課題も残っているが、世界各地で行われてきたビリーフ研究の結果を統合し、その結果分かったことをさらに教育への提言を行う基礎的研究として「メタ分析」の観点から分析を行うことができた。ビリーフ研究は質的研究への広がりが見られるが、数量的研究の意義も認めつつ、世界各地で同時期に適切な調査票を用いて調査を行うことができれば、その結果は言語教育の充実に役立てられることとなるだろう。今後の研究の展開を期待したい。

参考文献

- 阿部新 (2009) 「スペイン・マドリードの大学における日本語学習者の言語学習ビリーフ」『名古屋外国語大学外国語学部紀要』 37: 25-62.
- 阿部新 (2013) 「スペイン・マドリードの日本語学習者の言語学習ビリーフの経済言語学的解釈—大学生・大学語学センターの学生・公立語学学校の学生の比較—」『明海日本語』 18 増刊: 159-178.
- 阿部新・須藤潤・嵐洋子 (2014) 「日本語教育における音声教育について日本語教師が考えていること—音声教育の目標・具体的内容・困難点・改善希望の分析から—」『2014 年度日本語教育学会春季大会予稿集』 229-234. 東京: 公益社団法人日本語教育学会.
- De Garcia, Rebecca, Sue Reynolds & Sandra J. Savignon (1976) Foreign-language attitude survey. *The Canadian Modern Language Review* 32: 302-304.
- 服部美貴 (2002) 「台湾の日本語学習者の言語学習の「確信」について」『東京家政学院筑波女子大学紀要』 6: 169-183.
- Horwitz, Elaine K. (1985) Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals* 18(4): 333-340.
- Horwitz, Elaine K. (1987) Surveying student beliefs about language learning. In: Anita Wenden & Joan Rubin (eds.) *Learner strategies in language learning*, 119-129. London: Prentice-Hall.
- 細田和雅・伊藤克浩・水田直美 (1994) 「日本語学習者と日本語教師養成課程大学生の日本語学習に関するビリーフ」『広島大学日本語教育学科紀要』 4: 85-90.
- 片桐準二 (2005) 「フィリピンにおける日本語学習者の言語学習 Beliefs—フィリピン大学日本語受講生調査から—」『国際交流基金日本語教育紀要』 1: 85-101.
- 小玉安恵・古川嘉子 (2001) 「ナラティブ分析によるビリーフ調査の試み: 長期研修生への社会言語学的インタビューを通して」『日本語国際センター紀要』 11: 51-67.
- 小池真理 (2002) 「質問紙の回答の不安定性を引き起こす要因: 学習者ビリーフを調査する質問紙を使用して」『北海道大学留学生センター紀要』 6: 37-52.
- 久保田美子 (2005) 「ノンネイティブ日本語教師のビリーフ調査—指導内容、指導方法を中心とした分析—」『応用言語学研究明海大学大学院応用言語学研究科紀要』 7: 163-176.
- 久保田美子 (2006) 「ノンネイティブ日本語教師のビリーフ—因子分析にみる「正確さ志向」と「豊かさ志向」—」『日本語教育』 130: 90-99.
- 松田真希子 (2005) 「現職日本語教師のビリーフに関する質的研究」『長岡科学技術大学 言語・人文科学論集』 19: 215-240.
- 宮岸哲也 (2000) 「スリランカ A レベル (中等教育) における日本語学習者の BELIEFS」『安田女子大学紀要』 28: 265-277.
- 水田直美・黄其正・張金塗・伊藤克浩・細田和雅 (1995) 「日本語学習に関するビリーフ—台湾とオーストラリアの大学生日本語学習者の比較—」『広島大学日本語教育学科紀要』 5: 61-66.
- 岡崎眸・堀和佳子 (2000) 「言語学習についての確信—韓国人日本語学習者の場合—」『お茶の水女子大学人文科学紀要』 53: 185-201.
- 小澤伊久美・嶽肩志江・坪根由香里 (2005) 「日本語教育における教師の実践的思考に関する研究 (2): 新人・ベテラン教師の授業観察時のプロトコルと観察後のレポートの比較より」『ICU 日本語教育研究』 2: 3-21.
- 高崎三千代 (2006) 「フィリピン・マニラ首都圏の大学における日本語学習者のビリーフ—歴史的・社会的背景の視点からの考察—」『国際交流基金日本語教育紀要』 2: 65-80.
- 高崎三千代 (2014) 「メキシコにおける日本語学習者の特性—ビリーフ調査結果を中心に—」『国際交流基金日本語教育紀要』 10: 23-38.
- 嶽肩志江・坪根由香里・小澤伊久美 (2009) 「教師の実践的思考を探る上でのビリーフ質問紙調査の可能性と課題: 日本語教育における教師の実践的思考に関する研究 (3)」『横浜国立大学留学生センター教育研究紀要』 16: 37-56.
- 山田剛史・井上俊哉 (編) (2012) 『メタ分析入門 心理・教育研究の系統的レビューのために』 東京: 東京大学出版会.
- 尹松 (2001) 「日本語学習者のビリーフについての意識調査—中国首都師範大学の場合—」『日本語教育研究』 41: 115-129.
- 横山直子 (2010) 「ベトナム人日本語学習者の日本語学習ビリーフ—ベトナム・ハノイ国家大学外国語大学の場合—」<http://www.data.ulis.vnu.edu.vn/jsui/handle/123456789/1336> (2014 年 6 月 14 日参照)

和田衣世 (2007) 「スリランカの大学生の言語学習ピリーフから日本語教育の改善を考える」『国際交流基金日本語教育紀要』 3: 13-28.

Beliefs about Grammar and Vocabulary Learning from Surveys of Japanese Learners Abroad: A Comparison with Non-native Japanese Teachers, Japanese University Students, and Native Japanese Teachers

ABE Shin

Nagoya University of Foreign Studies / Project Collaborator, NINJAL

Abstract

This study compares the results of previous researches on beliefs about grammar and vocabulary learning, which were obtained from surveys of Japanese learners abroad, and analyses the regional learner belief characteristics. These results were also compared to the beliefs of non-native Japanese teachers, Japanese university students, and native Japanese teachers.

The following characteristics were identified. Learners in South Asia and Southeast Asia strongly agree with the belief that grammar and vocabulary learning are important to language learning. However, those in Western Europe and Oceania weakly agree with this belief. These tendencies are in accordance with non-native teachers' beliefs in these areas. Learners in Central and South America, and some in Southeast Asia, East Asia, and Oceania moderately agree with the abovementioned belief; this tendency is different from the non-native teachers' beliefs in these areas. These results were then compared with beliefs of Japanese university students and native Japanese teachers. Japanese university students and Japanese teachers with little teaching experience were found to disagree with learners' beliefs. On the other, beliefs of Japanese teachers with long term teaching experiences were found to have similar tendency with learners' beliefs.

The results of this study should be used to develop syllabi and learning materials for teaching Japanese grammar and vocabulary.

Key words: beliefs, Japanese learners, grammar learning, vocabulary learning