

ドイツにおける大学生の日本語学習ビリーフ —BALLIによる定量的調査の結果より—

(Beliefs der in Deutschland Japanisch Studierenden:
Ergebnisse der quantitativen Untersuchung mittels BALLI)

高井 隆介 Takai, Ryusuke (東京外国語大学大学院 博士後期課程
Doktorant an der Fremdsprachen-Universität Tokyo)

要旨/Zusammenfassung

本稿では、ドイツの大学の日本語学習者が持っている言語学習ビリーフの傾向を示し、日本語教育への貢献の可能性を論じる。特に、文法訳読法とオーディオリングガル・アプローチによる学習への志向性を統計的手法によって明らかにする。調査にあたっては、Horwitz [1987] のBALLIを改編した59項目の質問紙を使用し、13機関から760名の回答を得た。その結果を分析すると、ドイツの学習者は文法訳読法には否定的なビリーフを持っていた。また、オーディオリングガル・アプローチに関しては、教師の後に続いて発音するリピート練習に肯定的な一方で、教室におけるドイツ語の使用に寛容であることが分かった。また、誤用を犯す恐怖心は全体的に低く、積極的に発言すべきだというビリーフが見られた。

In diesem Beitrag werden verschiedene Neigungen der *Language Learning Beliefs* (Sprachenlern-Auffassungen) der an deutschen Hochschulen Japanisch Lernenden beschrieben und die Möglichkeiten eines Beitrags zum Japanischunterricht diskutiert. Mittels statistischer Erhebungen werden die Neigungen der Studierenden zur Grammatik-Übersetzungsmethode und dem Audio-Lingual Approach aufgezeigt. Diese Erhebung wird an 13 Hochschulen mit Hilfe eines auf dem von Horwitz (1986) entwickelten BALLI basierenden Fragebogen durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lernenden in Deutschland eine negative Auffassung beim Lernen mit der Grammatik-Übersetzungsmethode haben. Während sie bei der Übung, dem Lehrenden nachsprechend, die richtige Aussprache zu wiederholen und einzuüben, über den Audio-Lingual-Approach tendenziell positiv denken, bewerten sie auch den Gebrauch von Deutsch im Unterricht positiv. Es wurde auch statistisch belegt, dass die Lernenden keine große Angst haben, sprachliche Fehler zu machen, und sich aktiv beteiligen wollen.

1 はじめに

学習者や教師の言語学習・教育に関する信念体系を言語学習ビリーフ (Beliefs. 以下、ビリーフ) という。片桐 [2005] では「言

語 (外国語) はどのように学習すべきか、言語学習はどのようなものであるかといった、言語学習に関する意見、考え方、信念」と定義されている [片桐 2005: 85]。ここでは、ドイツの高等機関で日本語を学んでいる学習者のビリーフをテーマとし、文法訳読法とオーディオリンガル・アプローチ (以下、ALA) に対するビリーフを考察する。¹

2 本研究の目的

本研究で取り上げる学習者の「ビリーフ」とは、言語はどのように学習すべきものか、目標言語を習得するためにどのような学習行動を望み、また、教師や学習者に何を期待しているかといった、学習者が言語教育・学習活動に対して持っている認知的な学習観のことである。

第二言語習得研究の中でビリーフが重要視され始めたのは、1970年代 [海野ほか 2004]、あるいは1980年代 [Barcelos 2006, Barcelos and Kalaja 2011, van Lier 2006] になってからである。初期には、「良き言語学習者」の持つ学習動機、適性、個性、認知スタイル、学習ストラテジーとの関連が主な関心だったが、今日では、特に学習 (者) 支援の面からビリーフの研究が行われている。ビリーフが注目され始めた背景について、海野ほか [前掲: 286] は、学習者中心主義の流れ、ストラテジーとビリーフの関係、教授法の改革を挙げている。70年代以前に主流をなしていた従来の教師主導の授業では、学習者を一つの「容器物」として捉え、教師が何らかの規範を学習者の中へ機械的に入れ込むきらいがあった。しかし、これは学習者それぞれの認知スタイルや個の「学び」を無視した授業形態であるため、教室内外で様々な問題が指摘されるようになる。そうした状況を改善するため、教師主導の教授観から、学習者自身の目的、到達目標、内容や方法など、コミュニカティブ・アプローチに代表されるような、学習者の条件を優先する学習者中心の学習観へのパラダイム・シフトに至った。そして、その一連の転換の中で、学習者特性としてのビリーフが考慮されるようになったのである。

学習者のビリーフを研究する意義はいくつかあるが、Kalaja and Barcelos [2006: 1] は、ビリーフを第二言語 / 外国語習得にお

1 本稿は2013年度、東京外国語大学に提出された筆者の修士論文、高井 [2014] をもとにし、さらに第19回ドイツ語圏大学日本語教育研究会シンポジウム (2013年3月1日~3日、ミュンヘン大学) の口頭発表でいただいたコメントを加え、修正したものである。データ収集にご協力して下さった13機関の先生方と学生の皆様に深く御礼お申し上げる。また、調査紙作成に協力してくれたThorben Pelzer氏、Jan Ristok氏に対しても、ここに期して感謝の意を表する。

ける過程やアウトカムに影響を与えうる個人差要因として捉え、その研究目的に、教師と学習者が持つ教室における行動方針の食い違い、学習ストラテジーの使用、学習者の不安、自律的学習とビリーフとの関係を挙げている。たとえば、ビリーフは「学習者が言語学習(その方法や効果)について意識的または無意識に持っている考え方」[田中 2006: 34]であるため、教授法や学習者が取らなければならない行動、教師が果たすべき役割などがビリーフにそぐわない場合、学習者から反発を受けたり、学習の意義が理解できないため、無用な軋轢が生じたりすることがある[Kalaja and Barcelos 2006, 岡崎 1996, Wenden 1999]。たとえば、「外国語学習において、文法を学ぶことが最も大切だ」という信念を持っている学習者は、発音の指導や異文化理解教育中心の授業をおそらく「有益」とは考えないだろう。岡崎 [1996] によれば、コミュニカティブ・アプローチのような学習者にとってはあまり馴染みのない外国語教育の方法を取り入れようとすると、学習者の根強い抵抗にあってしまい、専ら受身的な従来の教授法に戻らざるを得ないこともあるようだ。さらに、ドイツでの事例を挙げるならば、次のようなものがある。村井ほか [1994] は、ルール大学ボーフムに併設されている語学研究所 LSI (Landesprachinstitut) の日本語講座において、TPR、VT 法とサジェストペディアの実践を行なった。その後、学習者からは肯定的な感想も出された一方で、「授業の意図が分からない」「(新授業の出席を) 自由参加にしてほしい」などといった意見も提出された。これは、概して馴染みのない教授法に対して、一部の学習者が持つビリーフの規範から外れたことによって生じた問題といえるだろう。このように、学習ビリーフを理解することは、教授法の選択や転換、改善をしていく上で、非常に重要な要素である。

さて、先ほども述べたように、70 年代以降、日本語教育においても学習者中心(主体)の言語教育が重要視されている。今後、ドイツにおいても、(さらに)教師が学習者を管理する「教師中心型授業」から「学習者中心(主体)型授業」の移行が必要になるだろう。本研究では、それを見据え、現状として学習者が持っているビリーフを知るために、ドイツの高等日本語教育機関における従来の教授法、すなわち、飯島 [2011: 52] で一般的に用いられていると言われている文法訳読法と、学習者が非主体的な立場になりがちな ALA²を取り上げ、この二つの教授法が持

2 ミシガン大学のフリーズ Fries によって提唱され、1950~60 年代にかけて台頭した行動主義心理学と構造主義言語学を背景的理論に持つ教授法である。ハント蔭山 [2005] によれば、ALA の長所は「口頭能力の習得が効率的であること、学習項目が段階的に配列されてい

つ特徴や方針と学習者のビリーフ傾向がどの程度、一致ないし乖離しているかを考察する。そして、今後、本研究の結果が、ドイツの学習者に適した授業を提供するための一つの資料になることを期待している。

3 先行研究

これまで日本語教育の文脈においても、ビリーフ研究はいくつかのアプローチを用いさまざまな国・地域で行われてきた。

主に方法論に関しては、定量的調査とインタビューなどによる定性的調査とに大きく二分することができる。前者は、基本的に質問紙が用いられ、中でも Horwitz [1987] で提唱された BALLI を目的に応じて改編した質問紙を用いて、学習者や教師からの回答を統計的に分析した研究 [秋山 2003、阿部 2009、石橋ほか 1996 など] が多数を占める。一方、後者では、PAC 分析法を用いた研究 [安ほか 1995、池田 2005、嶽肩ほか 2012、坪根ほか 2013] や比喩作成 [岡崎 1996、若井 2005]、社会言語学的インタビューによるナラティブ分析 [小玉・古川 2001]、ジャーナル調査 [菅原 1994]、参与観察 [関 2001]、刺激回想法による内省記録 [春原 1991]、半構造化インタビュー [野村・ヴェントゥーラ・パルマヒル 2007] や、教師の書いたメモ [久川 2005]、電子メールによる自由記述 [松田 2005]、作文 [田中・北 1996] を分析対象にした研究などがある。

今回の調査対象であるドイツの日本語学習者に関する研究も少ないながら、いくつか存在する。そのうちの一つに山本 [1999] がある。この論文では、62 項目から成る改編版 BALLI を用い、チュービンゲン大学のドイツ人³大学生 30 名と茨城大学・常磐大学で学んでいる中国人⁴留学生 26 名を比較し、定量的な観点から双方に特徴的な学習ビリーフを見出そうと試みている。結果は、言語学習適性、日本語学習の動機、文化と言語学習の関係には大きな差が見られなかったが、教室活動や学習ストラテジーの好み、教師の役割についての考え方に差があったという。しかしながら、この調査は、近年発表される論文の中でも広く

るので文法的な整理がしやすいこと、また、学習者の人数・レベルに柔軟性がある」(p.730)一方で、「機械的な文型練習では学習者の創造性や自主性を生かせず単調になりがちなこと、伝達内容を軽視しがちで実践的なコミュニケーション能力がつきにくい、文字認識・読解・作文能力の習得が遅れること」(同)が短所である。

3 山本 [1999] の中では、一般的にドイツ国民、およびドイツの大学で日本語を学んでいる学生を「ドイツ人」、同様に中国に対しては「中国人」と表記されているため、本章でのみそれを踏襲する。

4 同上。

参考にされ、一部の記述が頻繁に引用されているものの、ドイツの学習者全体の標本とするには回答者数があまりに少なく、さらに①外国語学習者と第二言語学習者の対立、②質問文とカテゴリー分けの不一致、③西洋と東洋の二項対立、④主観の混在といった問題点が見受けられる。

まず①に関して、日本国外で日本語を学んでいる外国語学習者と日本で日本語を学んでいる第二言語学習者との対照ではそもそも学習環境が異なるため、単純な比較は意味をなさない。また、②については、調査結果に言及する際、各質問文を「言語習得の適性」や「言語習得の難易度」のように、筆者が内容に応じてカテゴリー分けをしているが、いくつかの分類が妥当とは言い難い。さらに、③に関して、筆者は研究デザインの段階でドイツと中国をそれぞれ西洋と東洋の代表者として比較・検討している。これは、「これまで学習者の文化背景や環境といった観点で、集団の傾向を見る先行調査はほとんどない」[山本 1999: 92] ため、「かなり異なった文化的背景をもつ大学生の集団」[同] を比べることによって、両者の違いを浮き彫りにすることを目的に行っている。確かに、他の先行研究においても、ある特定の地域のピリーフが持つ特徴を明らかにする際、同じ調査方法で採取されたデータと比較するものが少なくない。しかしながら、特に山本 [1999] においては、そもそも両者の文化が何をもって異質とするかの議論がなされていない。仮に両者がかなり異なった文化であると規定できたとしても、対極的に異なる存在を突き合わせて見出された結果が双方の特徴といえるかは疑問である。最後に④であるが、論文の客観性を維持しきれないほど主観的な記述が多く見られる。たとえば、言語教育に関して「母語と同じインドヨーロッパ系言語 [...] を「外国語」と認知し、学校教育の中でそれらのいくつかを「外国語」として学習してきたドイツ人」[山本 1999: 92]、外国語と聞いて「英語、ロシア語、日本語などを想起する中国人」[同]、ドイツ人にとって日本語の「特殊性は、たとえば日本でイスラム研究やアラビア語に興味を持つ人々に似ている」[山本 1999: 99] といった記述が含まれている。

以上のように、客観性と信頼性が十分に保たれているとはいえず、また、ドイツの学習者をマクロ的に分析した研究は現在のところ非常に少ない。加えて、結果そのものがだんだんと古くなってしまっている。したがって、今日の日本語教育のために参考とすべき実証研究は存在しないと言わざるを得ない。

4 研究方法

そのため、ここでは、できるだけ新しいデータをある特定の比較対象を設けずに分析した。その際、データの収集に際して、

以下に述べる理由から Horwitz [1987] で提唱された質問紙 BALLI を用いることにした。よって、本研究は、ドイツの大学 13 機関で日本語を学習する大学生 760 名を標本とする調査 (サーベイ) 研究である。調査研究とは、「母集団から抽出した表法を検討することによって、母集団における傾向、態度、あるいは意見について、量的あるいは数字を用いて記述していくこと」[クレスウェル 2007: 172] であり、最終的に調査紙で得られたデータから、ドイツの大学生全体へ拡大し、一般化することを目標としている。

さて、第三章で概観した通り、長年多くの地域で使われている BALLI は、Barcelos [2006] の方法論的な分類に従えば、リッカート式尺度の質問紙を用い、統計を用いて記述している点で、規範的アプローチ Normative Approach に属する (表 1)。

BALLI を使った研究には、多くの実証的な蓄積があるが、一方でこれまで様々な批判がなされてきた。

たとえば、第一に、質問紙調査の根本的な短所が挙げられる。ドルニエイ [2006] は、その短所として、質問紙に対する回答は単純で表面的になりがちになること、回答者の間違いを訂正する機会がほとんどないことや、「社会的のぞましさ」⁵などのバイアスがかかる可能性を示唆している。二つ目は、質問紙を用いることによって生じる問題である。Kalaja [1995] は、質問紙調査で得られた結果は「質問紙は理論上のビリーフを測るだけであって、インタビューや自由記述のように実際の場面で観測されたものではない」(p.197) と指摘している。また、小池 [2002] は、質問紙においては質問文の言葉遣い (ワーディング) の問題など回答の不安定性が見られたと報告している。第三に、定量的調査で捉えられているビリーフの概念に対しても批判は少なくない。たとえば、Kalaja and Barcelos [2006] は、質問紙調査による研究において、「ビリーフはアプリオリの構造に固定された不変の精神的表象と見なされている」(p.2) と説明している。Yang and Kim [2011] は、「ビリーフは [...] 社会的インター・アクションの文脈で変化する可能性がある」(p.325) と指摘している。

5 例え、あるアンケートに対して、喫煙者が一日に吸うタバコの本数を実際より少なく書いたり、学生が自宅学習の時間を実際より多く報告したり、社会的に受け入れやすく、望ましい回答を選んでしまうバイアスのことである。

表1 ビリーフ研究の方法論別の利点と欠点

	規範的アプローチ Normative Approach	メタ認知的アプローチ Metacognitive Approach	文脈的アプローチ Contextual Approach
方法論 a) データ収集 b) データ分析	a) リッカート尺度による質問紙 b) 記述統計	a) インタビュー、自己レポート b) 内容分析	a) 観察、インタビュー、日記、ケーススタディ、ライフストーリー、メタファー分析 b) 解釈的分析
利点	大量のサンプルや異なるタイムスロット、外部の文脈を調査することができる。	学習者が彼ら自身の言葉を使い、推敲し、そして彼らの言語学習経験を反映させる。	ビリーフは、学習者自身の言葉と学習者の取る行動の文脈が考慮された形で調査される。
欠点	調査者によって前もって定められた一連の記述を回答者が選ぶことになるので、回答者の選択を制限する。また、学習者はこれらの記述について異なる解釈をする可能性がある。	ビリーフは、学習者の記述からしか推論されない。	サンプル数が少ない場合にしか適しておらず、またそれゆえに、時間がかかる。

Barcelos [2006:26] より引用・一部改編・和訳

確かに、これらのような欠点を孕みつつも、BALLI による定量的研究は、定性的研究とは別の側面でその有効性を保つものである。それは何より「包括的」だという点だ。質的な研究は、一人ひとり長時間にわたって観察することで深い分析をすることができる。しかし、ドイツがヨーロッパで三番目に多くの日本語学習者を抱える国である以上、包括的に捉え、その全体の傾向を知ろうとすることは重要であろう。また、今回の調査で得られた回答数は 760 に上り、被験者全員のインタビュー・データを取るのとは不可能である。仮に何人かにインタビューを行ったとしても、数名のインタビュー・データだけでは、全 760 のデータを解釈するのは困難であり、誤った結果に導きかねない。そのため、時間的制約と客観性を維持する目的からインタビューは行わず、完全な定量的調査に専念した。

表2 調査を行った大学と人数

正式名称 (独語)	通称 (日本語)	総数 (人)	割合 (%)
Ruhr-Universität Bochum	ルール大学ボーフム	126	16.58
Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf	デュッセルドルフ大学	116	15.26
Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg	ハイデルベルク大学	87	11.45
Universität Leipzig	ライプツィヒ大学	79	10.39
Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main	フランクフルト大学	77	10.13
Ludwig-Maximilians-Universität München	ミュンヘン大学	69	9.08
Eberhard Karls Universität Tübingen	テュービンゲン大学	59	7.76
Universität Hamburg	ハンブルク大学	53	6.97
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen- Nürnberg	エアランゲン大学	33	4.34
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg	オルデンプルク大学	24	3.16
Universität Erfurt	エアフルト大学	22	2.89
Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn	ボン大学	8	1.05
Fremdsprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen	ブレーメン州立外国語 センター	7	0.92
	合計	760	100.00

さて、今回の調査で実際に使用した BALLI は、ドイツ語で書かれ、被験者に関する基本的な情報を記入するフェイスシートと59項目のアンケートの合計2部4ページから成る。1ページ目のフェイスシートには、性別・年齢・国籍・母語・所属している学部・学科・ゼメスター(学期)・日本語学習歴・既習外国語・日本での日本語学習歴・日本語のタンデムパートナーの有無・日本語の学習機関を記入する。回答方法は、5段階のリッカート尺度を採用し、それぞれの質問に対して、「1 Ich widerspreche völlig — 2 Ich widerspreche — 3 Ich stimme weder zu, noch widerspreche ich — 4 Ich stimme zu — 5 Ich stimme völlig zu」(1 強く反対する — 2 反対する — 3 どちらでもない — 4 賛成する — 5 強く賛成する)のうち一つを選んでもらう。質問文は、板井 [2001]、片桐 [2005]、橋本 [1993]、楊 [2008] を参考にして作成し、ドイツの実情に合わせて独自の質問文を加えた。

5 被験者について

調査を実施した大学、及び人数とその割合は表 2 の通りである。

本調査で回収した被験者 760 名は、国際交流基金調べ [2011] の 2009 年現在、ドイツの高等教育機関における学習者 5,497 名のおよそ 13.82% に当たる⁶。内訳は、日本学に所属している者の総数が 588 名 (全体の 77.37%)、日本学以外を専攻している者の総数は 172 名 (22.63%) となった。母語に関しては、ドイツ語母語話者は 638 名おり、全体の 89.87% を占め、非ドイツ語母語話者は、74 名で 9.74% だった。換算方法としては、複数の専攻・母語があっても、そのうち一つに日本学、あるいはドイツ語と回答している場合は、その被験者を日本学専攻者、ドイツ語母語話者と見なしている。また、学習歴は 1～240 ヶ月までの平均 22.83 ヶ月 (約 1 年 11 ヶ月)、学習を始めてから半年に満たない者が 190 名 (25.00%) と最も多かった。留学経験を見ると、日本で日本語学習を経験した被験者が 120 名 (15.83%)、一方、経験がない者が 638 名 (84.17%) だった。留学期間は 2～260 週間、平均で 32.47 週間である。タンデムパートナーの有無では、パートナーがいる者は 232 名で全体の 30.53%、いない者が 523 名で 68.82% だった。ゼメスターに関しては、1 ゼメスターに属する被験者が最も多く、233 名 (全体の 30.66%) に上る。1～4 ゼメスターの被験者が全体の 587 名で 77.24% を占めているため、全体のデータはやや低学年に偏重しているといえるだろう。

6 結果

本章では、文法訳読法、および Finocchiaro and Brumfit [1983] の記述に沿って ALA とビリーフの関係を分析する。Finocchiaro and Brumfit [前掲] は、コミュニケーション・ランゲージ・ティーチング (CLT) と対比させて、ALM をそれぞれ教授法上の特徴をまとめた (表 3)。ここでは、そのうち (1) 学習内容、(2) ドリル練習、(3) 発音、(4) 母語の使用、(5) 教師の統制、(6) 誤用を取り上げ、この合わせて七つが関係する 12 の質問項目と対応させて、被験者のビリーフの傾向を判断する。ちなみに、表内の網掛けは、その質問項目の最頻値を示す。また、SD とは標準偏差 (資料の散らばり) であり、したがって SD の値が高ければ、その質問に対する回答にちらばりがあることを意味する。

6 ただし、この学習者数と割合はあくまでこれらの数字は目安に過ぎない。実際には、飯島 [2011: 47] が述べているように「総計約 9 千人から 1 万人程度の学生が日本語を学習している者と推計」されうる。

表3 ALMとCLTの教授法上の相違

ALA	CLT	質問番号
(1) 学習内容 言語学習とは構文、音声、語彙の学習である	言語学習とは伝達することを学ぶことである	[16.] [34.]
(2) ドリル練習 ドリルが教授技術の中心である	ドリルはあっても、それが教授技術の中心ではない	[37.] [40.]
(3) 発音 ネイティブスピーカーのような発音を要求	相手に理解できる発音であれば、それでもよい	[54.]
(4) 母語の使用 学習者の母国語使用を禁止する	母国語の使用が適切な場合は配慮の下に認める	[38.]
(5) 教師の統制 教師が学習者を統制し、教授理論にそぐわないことは禁止する	教師が学習者を助けて、学習者がその言語を以て作業ができるよう動機づけるためには、どのような方法でも用いる	[13.] [22.]
(6) 誤用 「言語は習慣である」から、誤りはどんなことがあっても排除されなければならない	言語は試行錯誤を通して個人個人の中に構築されていくものであるから、誤りは言語習得に必要な過程である	[9.] [19.]

Finocchiaro and Brumfit [1983] [岡崎・岡崎 [1990] 訳] をもとに改編

6.1 文法訳読法に対するビリーフ

番号	質問文	←反対					賛成→		合計	平均	SD
		1	2	3	4	5					
25.	日本語学習で一番大切なのは、ドイツ語を翻訳することだ。	123	267	309	51	6	756	2.40	0.87		
		16.27	35.32	40.87	6.75	0.79	99.47				

【25.】の質問に対する回答は、最頻値が3の「どちらでもない」であるものの、賛否率から見て圧倒的に否定的意見が多い。被験者は日本学習において日本語あるいはドイツ語を翻訳する学習を効果として認めない意見が多く、翻訳による学習には肯定的でないという結果が出た。

6.2 ALAによる授業スタイルに対するピリーフ

(1) 学習内容

番号	質問文	←反対			賛成→		合計	平均	SD
		1	2	3	4	5			
16.	外国語学習の中で単語を学ぶことが一番大切である。	13	69	276	324	74	756	3.50	0.86
		1.72	9.13	36.51	42.86	9.79	99.47		
34.	文法を学ぶことが、外国語学習において一番大切だ。	19	91	310	279	59	758	3.35	0.88
		2.51	12.01	40.90	36.81	7.78	99.74		

【16.】の回答には賛成率が過半数、【34.】には否定率が14.51%に対して40%以上の被験者が賛成していることから、両者の質問に対して賛成の傾向が読み取れる。

語彙学習の記述を含む【16.】は、4割以上が4「賛成する」に回答をし、過半数が賛成側に立っている。ただし、他地域の先行研究を見る限り、この数値は突出して高いわけではない。たとえば、ハンガリーの日本語学習者307名を調査した若井・岩澤[2004]では語彙学習への賛成率が77.9%、フィリピンの大学生日本語学習者156名を調査した片桐[2005]では78.5%、極東ロシアの大学生195名を調査した木谷[1998]では78.5%、スリランカの大学生86名を調査した和田[2007]では87.1%、アゼルバイジャンの大学生35名を調査した立間[2010]では91.2%であった。そのため、他地域でも文法・翻訳に比べて語彙学習が重視される一般的な傾向があり、ドイツは他地域ほど顕著ではない。

文法学習の意見を問うた【34.】は平均が3.35、賛成と反対の割合がそれぞれ44.59%と14.52%となり、反対する者の数はそれほど多くないものの、翻訳に言及した【25.】は、平均2.40にとどまっている。賛成率も7.54%と1割を切り、「反対する」と「強く反対する」に回答した割合が51.59%と過半数に達している。このことから、翻訳に関しては、被験者の半数以上が持っているピリーフと実際に提供されている教授スタイルが一致していないことがわかる。

(2) ドリル練習

番号	質問文	←反対			賛成→		合計	平均	SD
		1	2	3	4	5			
37.	学習者は、教師の問いに対してとっさに答えられるようになるまで練習したほうがいい。	12	32	122	397	194	757	3.96	0.85
		1.59	4.23	16.12	52.44	25.63	99.61		
40.	教師の発音にならって何度も繰り返すことは、良い練習である。	5	39	143	337	234	758	4.00	0.87
		0.66	5.15	18.87	44.46	30.87	99.74		

この領域に含まれる2つの質問には、いずれも肯定的な意見が表明されている。【40.】は、被験者のALAに対する有効性をどのように捉えているかを測るため、本調査独自の質問項目である。その結果を見ると、教師がまず規範となる発音を示し、個別・集団によるリピート練習に7割以上の被験者が「よい練習」だと感じている。このようなビリーフの傾向を持つ学習者に対しては、たとえば、教師が(全く)模範の発音を提示しないサイレント・ウェイを教授法として用いる場合、十分な効果の説明や導入が必要であろう。また、【37.】も同様に、7割以上の賛成率を得た。したがって、コミュニケーションの文脈を伴うか否かはさておき、機械的な練習にはある程度意義を感じていると予測される。

(3) 発音

番号	質問文	←反対			賛成→		合計	平均	SD
		1	2	3	4	5			
54.	教師は、学習者が母語話者と同じ発音になるまで訂正したほうがよい。	16	71	148	363	156	754	3.76	0.96
		2.12	9.42	19.63	48.14	20.69	99.21		

この質問には「母語話者並み」という明確な目標地点が示されており、被験者がこの質問に対して反対の意見を表明したのはわずか1割程度で、逆に賛成した被験者は全体の7割近くに及ぶ。したがって、ALAが重視する、ネイティブスピーカーのような発音を要求することに関して、被験者は肯定的なビリーフを持っている。

ちなみに、同じく目標を母語話者に設定した【52. 私は母語話者並みにうまく話せるようになるまで、日本語を勉強するつもりだ】⁷との関係を調べるため、相関を調べたところ、両者にはある程度の相関が認められた($r=.340$)。つまり、母語話者並みの日本語能力を目指す者は、母語話者並みの発音を欲し、同時にそれに至るまでの矯正を教師に徹底的にしてもらいたいと思うことに、多少関係があるようだ。

(4) 母語の使

番号	質問文	←反対			賛成→		合計	平均	SD
		1	2	3	4	5			
38.	日本語で言いたいことが言えない場合、クラスでドイツ語を話してもよい。	17	56	179	326	181	759	3.79	0.96
		2.24	7.38	23.58	42.95	23.85	99.87		

7 【52. 私は母語話者並にうまく話せるようになるまで、日本語を勉強するつもりだ。】 平均 3.91, SD.98 内訳: 1 強く反対する 22 (2.92%), 2 反対する 41 (5.44%), 3 どちらでもない 143 (18.97%), 4 賛成する 323 (42.84%), 5 強く賛成する 225 (29.84%), 合計 754 (99.21)

ALA は、母語の使用を厳しく制限する性質を持っているが、【38.】に提出された回答を見る限り、反対率が1割に達しない代わりに、賛成率の割合が6割を超えており、授業中、学習者の共通言語であるドイツ語を使った方が効率的だと認められる場合は、ドイツ語の使用を許容する傾向が読み取れる。この「日本語で言いたいこと言えない場合」が語彙レベルか、あるいは談話レベルかは被験者によって多少解釈の違いがあるだろうが、「強く反対する」に回答した被験者は、全体のわずか2%ほどしかいないことから、いずれの場合も絶対にドイツ語の使用を禁止すべきだという学習者は、非常に少数派である。そのため、母語の使用に関しては、ALAの考え方に反していると言える。

(5) 教師の統制

番号	質問文	←反対			賛成→		合計	平均	SD
		1	2	3	4	5			
13.	知らない単語に出く わしたときは、その	33	90	267	253	113	756	3.43	1.02
	日本語の意味を推測 してもよい。	4.37	11.90	35.32	33.47	14.95	99.47		
22	クラスを率いるの が、教師がもつ役割	8	51	194	378	124	755	3.74	0.85
	の一つだ。	1.06	6.75	25.70	50.07	16.42	99.34		

【13.】の質問に関して、「知らない単語の意味を予測する」という行為は、ALAの観点から見れば、意味の理解に対する正確さは保証されないだけでなく、同時に誤用を生む可能性を孕み、言うなれば教師の統制を逸脱する学習である。この質問に対して、賛否率からみて肯定的なビリーフの傾向が読み取れる。また、【22.】のように教師がクラスを率い、学習者を統制する授業スタイルに対する意見を問うたところ、回答は明確に賛成の傾向を示した。このことから、教師が学習者を統制するALAの考え方に肯定的なビリーフと否定的なビリーフの両方を持っていることがわかった。

(6) 誤用

番号	質問文	←反対			賛成→		合計	平均	SD
		1	2	3	4	5			
9.	何かを話せるように なるまで、何も言っ てはいけない。	486	210	42	14	5	757	1.47	0.74
		64.20	27.74	5.55	1.85	.66	99.61		
19.	日本語学習をはじめ たときに、間違いを 直されなかった場 合、後になってその 間違いを直すのは困 難である。	10	55	139	310	245	759	3.96	0.96
		1.32	7.25	18.31	40.84	32.28	99.87		

誤用は排除すべきだという意見に立つ ALA の考え方は、ドイツの被験者においては明確に否定された。全体の 9 割以上が反対を表明した【9.】からは、学習プロセスでの文法や発音などに関する誤用を甘受し、教室や日本語の使用場面において、誤用を犯しつつも発話の機会をより多く得ようとする被験者が想像される。ちなみに、他地域で行われた先行研究を見ると、同様の質問に対し、若井・岩澤 [2004] のハンガリーでは賛成率 12.6% / 反対率 49.5%、片桐 [2005] のフィリピンでは 14.72% / 57.7%、和田 [2007] のスリランカでは 19.0% / 63.1% という結果が出ている。3 地域のみなので、この高い反対率をドイツの特徴とするのはまだ性急だが、少なくとも上記の地域と比べると、ここで算出された賛成率 2.51% / 反対率 91.94% の結果は、非常に顕著な反対傾向だということがわかる。ただし、同時に【19.】に対する回答も賛成派が圧倒的に多かった。このことから、多くの被験者にとっては誤用に対する恐れを持つ者は少ないものの、誤用を犯した場合は、初期のうちから、その都度訂正されたほうがよいと考えているようだ

7 考察

以上の結果を踏まえ、次のようなことがわかった。

第一に、ドイツの大学生日本語学習者は、翻訳による学習法に否定的なビリーフを持っている。そもそも文法訳読法とは「言語能力のうち、文章を読んで意味を捉える能力の育成を重視する教授法」[佐々木, 2005: 727]である。「テキストと辞書が中心的に用いられ、教師による文法解説、学習者による文法規則や単語の暗記、文を音読し訳すこと、文章を理解すること、文法的に正しい文の作成ができること」などがこの教授法において重視される。飯島 [2011] によれば、ドイツの日本学研究は、日本語で書かれた文献が読めるようになることが一つの目標と掲げられているが、その目標に至るプロセスのうち、読解能力を向上させる様々な学習法の中で、翻訳による養成に関しては、その有用性を評価していないようである。

第二に、ALA の授業スタイルは、学習者の母語を媒介語として使用することを認めていないが、それに対してドイツの学習者は、教室におけるドイツ語の使用に賛成である。また、誤用を徹底的に排除する ALA の立場にも否定的で、誤用を犯す恐怖心は全体的に低く、積極的に発言するべきであるというビリーフが見られる。ただし、教師のモデルに続いて機械的に練習をする ALA の学習法に肯定的である。特に発音の点でいえば、母語話者並みの発音を要求されることを受け入れ、そのレベルに達するまで教師に矯正してもらいたいと考えている。誤用への恐れは低いが、誤用はすぐに訂正されるべきだというビリーフをも持ち合わせている。

8 最終総括

これまで見てきたように、多くの被験者にとって、翻訳による日本語学習を是認せず、文法訳読法のコンセプトと相反するビリーフが認められた。ところで、佐々木 [2005: 727] によれば、文法訳読法には、次のような短所が挙げられる:

- ① 訳して理解する癖がつき、対象言語の直接的な理解力が育ちにくい
- ② 教師主導型の授業になりがちで、学習者は退屈だと感じたり、受け身になったりする
- ③ 実際の運用場面から切り離されがちになるので、文法や単語はわかるようになるが、生きた運用能力やスムーズで自然な発話能力がつきにくく、聴解力もつきにくい

まさに飯島 [2011] で「ある言語表現を理解することは、必ずしも翻訳することと同義ではない。翻訳して理解したという場合、翻訳言語を理解していない場合の方が多いのではないだろうか。[...] 外国語言語学習では、翻訳によって目標言語表現の意味を理解することに留まらず、更に目標言語そのものの表現を直接理解するという段階に至らなければならない。」(p. 53) と述べられているように、訳出言語と対象言語の間には埋めるべき言語理解上の差が生じてしまう。

しかし、次のような長所も存在する:

- ④ 文法・語彙・表記の力が早くつき、読解力、翻訳能力、作文の育成に向く
- ⑤ 正確さ・定着度に優れる
- ⑥ 1クラスの学習者が多いときにも、また、独習にも向く
- ⑦ 母語あるいは媒介語での確認ができるので、理解不可能な状況がなく、つねに一定の安心感がある

つまり、ほとんどの学習者においてドイツ語という母語・媒介語が通用し、特に初級では一人の教師が相手にする学習者の人数が非常に多い環境において、この教授法は適している。また、高等機関が提供する日本学には、単なる語学コースではなく、日本に関わる様々な術的著作や論文を取り扱うことが求められている以上、将来的に文字情報を正確に読み取る読解力をつけることが不可欠である。その目的に対し、文法訳読法は決して不適切な教授法ではない。したがって、学習者のビリーフに迎合して、この教授法が単純に淘汰されればよいという問題ではないのである。国際交流基金 [2011] の調査を見る限り、ドイツにおける大多数の学習者はコミュニケーション欲求が高い。翻訳による学習を認めたがらない学生と、文法訳読法による読

解能力養成を目指す教育機関との間に何らかの折り合いをつけ、両者のニーズが一致するポイントをさぐる必要があるだろう。

そして、ALA にも同様のことがいえる。地域や教師・学習者によっては、母語の使用を認めず、人工的に目標言語で教室を満たすべきだという考えを持った者もいる。しかし、ドイツの学習者は教室内でのドイツ語使用に寛容であることがわかった。日本語の授業でドイツ語が使えるのであれば、多くの学習者にとって母語であるドイツ語を用いたきめの細やかな指導が可能となり、「母語あるいは媒介語での確認ができるので、理解不可能な状況がなく、つねに一定の安心感がある」[佐々木, 前掲] ため、優れた教室活動が行える。ただ同時に、ドイツでは、教室外で日本語を使用することがほぼ皆無の地域もあり、教室という場で確実に、そして十分に日本語と接する時間を確保すべきであろう。

誤用に対しては、恐怖心も少なく、恐れず積極的に発言すべきだというビリーフが見られた。Selinker の中間言語の立場に立つならば、誤用は「学習者の習得のメカニズムによって学習者は独自の文法を積極的に検証している証」[迫田 2005: 698] である。教室ではこのようなビリーフの利点を失うことなく、学習者の発話をより多く促すような場面を提供すべきではないだろうか。

一方、ドイツの学習者は、教師のモデル発話・発音に続いて何度も繰り返し練習する学習法に肯定的なビリーフを持っている。特に初級の学習者に対しては、基礎の日本語力を十分に定着させることが不可欠である中で、学習者側がそのような練習法を受けやすい体質を持っているのは、ALA を用いて指導したいと考えている教師にとって好ましい状況といえるだろう。ただし、ドリル的な練習は「機械的な文型練習では学習者の創造性や自主性を生かせず単調になりがちなこと、伝達内容を軽視しがちで実践的なコミュニケーション能力がつきにくい、文字認識・読解・作文能力の習得が遅れる」[ハント蔭山, 前掲] 危険性もあるため、単調にならないように、学習者の創造性や自主性を生かしながら行う必要がある。

【参考文献】

- 秋山佳世 2005. 「自律学習に関するビリーフ—インドネシア人日本語学習者の場合—」 東京外国語大学修士論文.
- 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』 第 37 号 (名古屋外国語大学), 25-62. [library.nakanishi.ac.jp/kiyou/gaidai\(37\)/02.pdf](http://library.nakanishi.ac.jp/kiyou/gaidai(37)/02.pdf) (2013 年 5 月 22 日アクセス確認)

- 安龍洙・渡辺文夫・才田いずみ 1995. 「韓国人日本語学習者の授業観の分析—授業に対する認知的変容についての事例的研究—」 『東北大学文学部日本語科論集』 第5号(東北大学), 1-12.
- 飯島昭治 2011. 「ドイツの大学における日本語教育—授業経験からの一考察」 『Japanisch als Fremdsprache』 Vol. 2, ドイツ語圏大学日本語教育研究会, 45-59. www.japanisch-als-fremdsprache.de/jaf/002/JAF_002_5.pdf (2013年6月5日アクセス確認)
- 池田庸子 2007. 「非漢字圏学習者の漢字観に関する事例研究」 『茨城大学留学生センター紀要』 第5号(茨城大学), 31-40.
- 石橋玲子 2009. 「日本語学習者の作文産出に対するビリーフとストラテジーの特性—タイの大学生の場合」 『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』 第6号(国際交流基金バンコク日本文化センター), 23-32.
- 板井美佐 2001. 「香港における中国人学習者の日本語学習に対する動機(BF)、学習STおよび学習活動上の好みに関する調査—香港4大学機関の調査から—」 『筑波大学日本語教育論集』 第16号(筑波大学留学生センター), 83-104.
- 海野多枝・張美淑・秋山佳世・野村愛 2004. 「資料編: 第二言語学習ビリーフ研究に向けての基礎調査(第二言語の教育・評価・習得)」 『言語情報学研究報告』 第5号 東京外国語大学大学院地域文化研究科 21世紀 COE プログラム 《言語運用を基盤とする言語情報学拠点》, 285-319.
- 岡崎眸 1996. 「教授法の授業が受講生の持つ言語学習についての確信に及ぼす効果」 『日本語教育』 第89号(日本語教育学会), 25-37.
- 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, 東京.
- 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』 第1号(国際交流基金), 85-101.
- 木谷直之. 1998. 「極東ロシアの大学生の言語学習観について—海外日本語教師研修のための基礎データ作成を考える—」 『日本語国際センター紀要』 第8号(国際交流基金日本語国際センター), 95-109.
- クレスウェル, J.W. 2007. 『研究デザイン—質的・量的・そしてミックス法—』 (操華子・森岡崇訳). 日本看護協会出版会, 東京.
- 嶽肩志江・坪根由香里・小澤伊久美・八田直美 2012. 「PAC分析と質問紙調査併用によるビリーフ研究—あるタイ人日本語教師の事例より—」 『横浜国立大学留学生センター教育研究論集』 第20号(横浜国立大学留学生センター), 93-114.
- 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』 第6号, 37-52.

- 国際交流基金 2011.『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・2009年 概要』
- 小玉安恵・古川嘉子 2001.「ナラティブ分析によるビリーフ研究の試み—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』第11号(国際交流基金日本語国際センター),51-67.
- 迫田久美子 2005.「中間言語」の項.『新版 日本語教育事典』(日本語教育学会編)大修館書店,東京,698.
- 佐々木倫子 2005.「文法訳読法」の項.『新版 日本語教育事典』(日本語教育学会編)大修館書店,東京,726-727.
- 菅原和夫 1994.「教師ジャーナルによる授業の自己評価と内省」『日本語教育論集』第11号(国立国語研究所日本語教育センター),37-57.
- 関麻由美 2001.「態度・ビリーフス・学習ストラテジーと環境との関わり—ALTのケーススタディー—」『言語文化と日本語教育』第22号(お茶の水女子大学内日本言語文化学会),13-25.
- 高井隆介 2014.「ドイツにおける大学生の日本語学習ビリーフ—BALLI調査の結果より—」東京外国語大学修士論文.
- 立間智子 2010.「ピア・ラーニング利用による自律学習,協働的学習を促す学習環境デザインの試み—アゼルバイジャンにおける日本語学習者と邦人との交流活動—日本語会話クラブの実践」『日本語教育紀要』第6号(国際交流基金),139-155.
- 田中信之 2006.「中国人学習者を対象としたピア・レスポンス—ビリーフ調査から話し合いの問題点を探る—」『小出記念日本語教育研究会論文集』第14号(小出記念日本語教育研究会),21-35.
- 田中信之・北直美 1996.「日本語教育における学習者の作文に対する学習信念」『北陸大学紀要』第20号(北陸大学),325-334.
- 坪根由香里・小澤伊久美・八田直美 2013.「韓国人経験日本語教師のビリーフを探る—「いい日本語教師」に関するPAC分析の結果から—」『大阪観光大学紀要』第13号(大阪観光大学),67-78.
- ドルニエイ, Z. 2006.『外国語教育学のための質問紙調査入門—作成・実施・データ処理—』,松柏社,東京.
- 野村愛・フランチェスカヴェントゥーラ・フロリンダパルマヒル 2007.「言語学習ビリーフの質的研究の試み—フィリピンの日本語学習者の声—」『日本語教育方法研究会誌』第14号1巻(日本語教育方法研究会),98-99.
- 橋本洋二 1993.「言語学習についてのBELIEFS把握のための試み—BALLIを用いて—」『筑波大学日本語教育論集』第8号(筑波大学留学生センター),215-241.

- 春原憲一郎 1991. 「刺激回想法を通して見た教員の評価活動」
『日本語教育論集』第 8 号 (国立国語研究所日本語教育センター), 80-97.
- ハント蔭山裕子 2005. 「オーディオ・リング法」の項. 『新版
日本語教育事典』(日本語教育学会編) 大修館書店, 東京, 729-
730.
- 久川伸子 2005. 「留学生向け日本語科目の授業デザイン過程にお
ける教師の授業観」『埼玉女子短期大学研究紀要』第 16 号
(埼玉女子短期大学), 169-178.
- 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」『長岡技術科学大学言語・人文科学論集』第 19 号 (長岡
技術科学大学), 215-240.
- 村井巻子・佐藤和弘・ピーナウサトウ, ハイケ 1994. 「新教授法
と日本語教育: ドイツ・ヤポニクムにおける実践と応用」、
『世界の日本語教育』第 4 号 (国際交流基金), 15-30.
- 山本そのこ 1999. 「中・独日本語学習者のビリーフ比較 BALLI 調
査をもとに」『拓殖大学日本語紀要』第 9 号 (拓殖大学), 91-
107.
- 楊峻 2008. 「グループワークの経験が中国人学習者の言語学習観
に及ぼす影響—日本語専攻主幹科目の受講生を対象とする実
証的研究—」『世界の日本語教育』第 18 号 (国際交流基金),
113-131.
- 若井誠二 2004. 「メタファー分析から見る教師のビリーフス」
『日本語教育連絡会議論文集』第 16 号 (日本語教育連絡会議),
53-57.
- 若井誠二・岩澤和宏 2004. 「ハンガリー人日本語学習者のビリー
フス」, 『日本語国際センター紀要』第 14 号 (国際交流基金日
本語国際センター), 123-139.
- 和田衣世 2007. 「スリランカの大学生の言語学習ビリーフから日
本語教育の改善を考える」『国際交流基金日本語教育紀要』
第 3 号 (国際交流基金), 13-28.
- Barcelos, A.M.F. 2006. "Reserching beliefs about SLA: A critical reviw",
in Kalaja, P., and Barcelos, A.M.F (Eds.). *Beliefs about SLA: new re-
search approaches*. New York: Springer.
- Barcelos, A.M.F. and Kalaja, P. 2011. Introduction to Beliefs about SLA
revisited. *System* 39 (3): 281-289.
- Finocchiaro, M., and Brumfit, C. 1983. *The functional-notional approach*.
Oxford: Oxford University Press.
- Horwitz, E.K. 1987. "Surveying Students Beliefs About Language
Learning", in Wenden, A. and Rubin., J. (Eds.). *Leaner Strategies in
Language Learning*. London: Rrentice-Hall.
- Kalaja, P. 2006. Research on students' beliefs about SLA within a discurs-
ive approach, in Kalaja, P., and Barcelos, A.M.F (Eds.), *Beliefs about
SLA: new research approaches*, New York: Springer.

- Kalaja, P., and Barcelos, A.M.F. 2006. "Introduction", in Kalaja, P., and Barcelos, A.M.F (Eds.), *Beliefs about SLA: new research approaches*. New York: Springer.
- van Lier, L. 2006. „Preface“, in Kalaja, P., and Barcelos, A.M.F (Eds.). *Beliefs about SLA: new research approaches*, New York: Springer.
- Wenden. A. 1999. An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: Beyond the basics. *System* 27 (4): 435-441.
- Yang, J.-S., and Kim, T.-Y. 2011. Sociocultural analysis of second language learner beliefs: A qualitative case study of two study-abroad ESL learners. *System* 27 (3): 325-334.

【資料】使用した質問紙

Steckbrief

Wählen Sie aus oder ergänzen Sie. Vielen Dank.

1. Geschlecht weiblich / männlich
2. Alter []
3. Staatsangehörigkeit(en) deutsch / andere: []
4. Muttersprache(n) Deutsch / andere: []
5. Fakultät []
6. Fachstudium Japanologie / anderes: [] Semester
7. Wie lange lernen Sie Japanisch? [] Jahr(e) [] Monat(e)
8. Welche Sprache(n) haben Sie außer Japanisch und Englisch gelernt
 Chinesisch / Französisch / Koreanisch / Latein
 Russisch / Spanisch / andere: []
9. Haben Sie bereits in Japan Japanisch gelernt? ja / nein
→ Wenn ja, wie lange? [] Jahr(e) [] Monat(e) [] Woche(n)
10. In welchen Organisation(en) haben Sie Japanisch gelernt?
 Universität in Japan / in Deutschland /
 in einem anderen Land]
 Sprachkurs in Japan / in Deutschland /
 in einem anderen Land]
 Schule bzw. Gymnasium in Japan / in Deutschland /
 in einem anderen Land]
[andere: []
11. Tandem Haben Sie eine(n) japanische(n) Tandem-Partner_in?
 ja / nein]

Die Erhebung persönlicher Daten dient ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken. Forschender: Ryusuke TAKAI 高井隆介 (***@***.**.jp)

FRAGEBOGEN

Die 59 Fragen unten beziehen sich auf allgemeine bewusste oder unbewusste Auffassungen zum Fremdsprachen- bzw. Japanischlernen. Lesen Sie die Fragen und antworten sie darauf:

Wählen Sie eine Nummer aus 1-5, die Ihrer Meinung am meisten entspricht, und markieren Sie.

1 Ich widerspreche völlig – 2 Ich widerspreche – 3 Ich stimme weder zu, noch widerspreche ich – 4 Ich stimme zu – 5 Ich stimme völlig zu.

Z. B. Ich brauche kein Wörterbuch beim Fremdsprachenlernen. ①-2-4-5. „1 Ich widerspreche völlig“ ist hier ausgewählt, weil ich das Wörterbuch für sehr wichtig beim Fremdsprachenlernen finde.

Dieser Fragebogen ist 3 Seiten lang. Antworten Sie bitte auf alle Fragen. Vielen Dank.

1. Kinder erwerben leichter eine Fremdsprache als Erwachsene.
2. Einige Leute haben eine spezielle Begabung zum Fremdsprachenlernen.
3. Einige Sprachen sind einfacher zu lernen als andere.
4. Japanisch ist: (1) eine ganz schwierige Sprache, (2) eine schwierige Sprache, (3) weder schwer noch einfach, (4) eine einfache Sprache, (5) eine ganz einfache Sprache.
5. Ich möchte die japanische Kultur, die im Hintergrund der Sprache steht, lernen.
6. Ich glaube, ich kann in Zukunft sehr gut Japanisch sprechen.
7. Es ist wichtig, Japanisch mit einer guten Aussprache zu sprechen.
8. Es ist notwendig, die japanische Kultur zu kennen, um die japanische Sprache zu erwerben.
9. Man darf nichts sagen, bis man etwas richtig sprechen kann.
10. Leute, die schon eine Fremdsprache sprechen, erwerben leichter eine andere.
11. Es ist das Beste, Japanisch in Japan zu lernen.
12. Lehrende sollen Lernenden Hausaufgaben geben.
13. Es ist okay zu raten, wenn ich ein japanisches Wort nicht weiß.
14. Wenn jemand eine Stunde pro Tag Japanisch lernt, wie lange braucht er, bis er gut sprechen kann? (1) kürzer als ein Jahr, (2) ein Jahr bis 2 Jahre, (3) 3 Jahre bis 5 Jahre, (4) 5 Jahre bis 10 Jahre, (5) bei einer Stunde lernen wird man nie gut sprechen können.
15. Ich habe eine spezielle Begabung zum Fremdsprachenlernen.
16. Vokabeln zu lernen ist das Wichtigste beim Fremdsprachenlernen.
17. Zu wiederholen ist sehr wichtig.
18. Es beschämt mich, vor den Leuten Japanisch zu sprechen.
19. Fehler werden später schwierig korrigiert, wenn man nicht am Anfang des Japanischlernens die Fehler korrigiert.
20. Es ist wichtig, mit Ton und Bild zu üben.
21. Frauen sind besser im Fremdsprachenlernen als Männer.
22. Es ist eine Rolle der Lehrenden, die Klasse zu führen.
23. Fremdsprache zu sprechen ist leichter als verstehen.

24. Das Fremdsprachenlernen ist anders als andere Lehrfächer.
25. Die Übersetzung aus dem Deutschen ist das Wichtigste beim Japanischlernen.
26. Wenn ich Japanisch gut lerne, kann ich eine gute Arbeitsstelle bekommen.
27. Japanisch zu lesen und schreiben ist leichter als zu sprechen und verstehen.
28. Leute, die stark in der Mathematik oder Chemie sind, können auch gut Fremdsprachen lernen.
29. Ich glaube, die Leute in Deutschland halten das Japanischerwerben für wichtig.
30. Ich lerne Japanisch, weil ich mehr von Japanern wissen möchte.
31. Die Leute, die mehr als zwei Sprachen sprechen, sind sehr intelligent.
32. Leute aus Deutschland können gut Fremdsprachen lernen.
33. Jeder kann eine Fremdsprache erwerben.
34. Die Grammatik zu lernen ist das Wichtigste des Fremdsprachenlernens.
35. Lehrende kennen besser die wirksame Lernweise des Japanischen als ich.
36. Lehrende sind verantwortlich dafür, wenn das Fremdsprachenlernen mir nicht gelingt.
37. Lernende sollen so gut üben, bis sie spontan auf Fragen der Lehrenden antworten können.
38. Es ist okay, im Klassenzimmer das Deutsche zu sprechen, falls ich etwas nicht auf Japanisch äußern kann.
39. Die Unterschiede der Gewohnheiten und der Bräuche zwischen den Kulturen sollen im Klassenzimmer gelehrt werden.
40. Es ist eine gute Übung, die Aussprache der Lehrenden vielmals zu wiederholen.
41. Es ist eine Zeitverschwendung, die Planung des Unterrichtsverlaufs den Lernenden zu überlassen.
42. Während einige Sprachen weltweit Prestige haben, haben es andere nicht (z.B. in der Wirtschaft, Politik bzw. Wissenschaft).
43. Das Lehrbuch ist notwendig beim Fremdsprachenlernen.
44. Die japanische Schrift zu lernen ist so wichtig wie sprechen zu lernen.
45. Spiele oder Rollenspiele eignen sich gut zum Japanischlernen.
46. Ich folge einem Rat der Lehrenden, auch wenn mein Lernstil nicht dazu passt.
47. Jede Sprache ist schwer zu erwerben.
48. Die Leistungsfeststellung der Lernenden soll von Lehrenden ausgeführt werden.
49. Zum Fremdsprachenlernen ist ein(e) Lehrende(r) notwendig.
50. Mir passt ein Unterricht nicht, in dem Lehrende mich etwas sagen lassen, weil ich nur hören möchte.
51. Es ist das Beste, beim Muttersprachler seine Sprache zu lernen.
52. Ich werde Japanisch weiter lernen, bis ich so gut wie Muttersprachler sprechen kann.

53. Auch nonverbale Kommunikationen sollen im Unterricht aufgenommen werden.
54. Lehrende sollen die Aussprache der Lernenden korrigieren, bis die Aussprache so gut ist wie bei Muttersprachlern.
55. Man kann nicht nur die ausländische Kultur, sondern auch die deutsche Kultur gut verstehen, wenn man eine Fremdsprache lernt.
56. Ich möchte lieber bei Muttersprachlern Japanisch lernen als bei Nicht-Muttersprachlern.
57. Ein privates Thema schickt sich nicht im Unterricht der Fremdsprache.
58. Wenn man die japanische Grammatik nur halbgar erwirbt, bedeuten die Japanischkenntnisse nichts.
59. Wenn man sich wirklich mit Japanern befreunden möchte, muss man Japanisch sprechen lernen.

Vielen Dank für Ihre Kooperation!

Forscher: Ryusuke TAKAI 高井 隆介

Master's program student

Japanese-language education (Applied Linguistics) of the Graduate School of Global Studies

Tokyo University of Foreign Studies 東京外国語大学

Schicken Sie mir bitte eine E-mail, wenn Sie eine Frage über diese Forschung haben: ***@***.***.jp

This work was supported by the JSPS Institutional Program for Young Researcher Overseas Visits.

本調査は、独立行政法人日本学術振興会の「組織的若手研究者等海外派遣プログラム」による支援を得ている。