

ハンガリー人日本語学習者のビリーフス

若井誠二・岩澤和宏

〔キーワード〕 ビリーフス、外国語教育の変遷、到達目標設定システム、資格試験、学習者の自律性

〔目次〕

はじめに

1. 調査について

1.1 調査方法

1.2 質問項目、回答方法

1.3 実施方法、実施の時期

2. ハンガリーの日本語教育を取り巻く環境と日本語学習者の持つビリーフスの傾向

2.1 ハンガリーの日本語教育を取り巻く環境

2.1.1 外国語教育の変遷

2.1.2 日本語に関する資格試験制度

2.2 ハンガリー人日本語学習者の持つビリーフスの傾向

2.2.1 教師の役割について

2.2.2 学習者の自律性について

2.2.3 言語学習の本質について

2.2.4 コミュニケーション・ストラテジーについて

3. 学習者と教師のビリーフスの差異、教師間のビリーフスの差異

4. 極東ロシア大学生との比較

5. 調査結果と考察

おわりに

はじめに

外国語学習には様々な側面で個人差が現れるが、その要因の1つに言語学習観（以下、ビリーフス）がある。これは言語学習の方法・効果などについて学習者や教師が自覚的あるいは無自覚的にもっている信念・確信を意味する。

ハンガリーでは1989年の社会体制転換以降日本語学習者が急増し、学習機関や学習目的にも多様化が見られるようになった。また2001年2月には「ハンガリー日本語教師会」が設立

され、ハンガリーの日本語教育を包括的に捉える下地もできつつある。しかし、日本語学習者のビリーフについては、Umaki (1999) が自身の授業を振り返って「ハンガリーでは全体の傾向として、『演技型』のロールプレイを好まないようである。」と述べているにとどまり、これまであまり注意が払われてこなかった。そこで筆者は、各日本語教育機関のカリキュラムや授業内容を考える際の基礎データを得ることを目的として、2002年4月に日本語学習者・教師双方を対象にビリーフ調査を行った。

本稿ではその調査結果を報告すると共に、以下の観点から分析し考察を加える。

- ① ハンガリーにおける「外国語教育の変遷」と「資格試験」という観点から日本語教育を取り巻く環境を概観し、それがハンガリー人日本語学習者の持つビリーフにどのような影響を与えているかを考察する。
- ② 学習者と教師のビリーフの差異、更に日本人教師とハンガリー人教師のビリーフの差異とその原因を分析し、ビリーフの違いから起こり得る問題点について考察する。
- ③ ハンガリーとは外国語教育の特徴が異なる極東ロシアの大学生のビリーフとの比較により、ハンガリー人学習者の特質や問題点、またその原因について考察する。

1. 調査について

1.1 調査方法

日本語学習者が言語学習についてどのようなビリーフを持ち、それが日本語学習にどのような影響を与えているかについては、橋本 (1993)、細田・伊藤 (1994)、山本 (1995)、斎藤 (1996)、斎藤 (1998)、木谷 (1998)、板井 (1997)、板井 (1999)、藤井 (2002a)、藤井 (2002b) などの報告があるが、これらはいずれも、Horwitz (1987) によるBALLI (Beliefs About Language Learning Inventories) 使用を基本としている。BALLI 使用に関しては、山本 (前掲)、小玉・古川 (2001)、小池 (2002) などが回答の不安定性や不確実性の危険性を指摘しているが、上記先行調査の結果を見る限り、ある集団のビリーフの傾向を調べる装置としては十分に機能していると思われる。そこで今回の調査でも、BALLIをベースにした質問紙調査をその方法として選択した。

1.2 質問項目、回答方法

1.1 で示した先行研究のほとんどがBALLIの質問項目に独自の質問項目を追加して調査を行っており、ビリーフのグループ分け、あるいはそれぞれの調査項目などには若干の差が見られる。しかしこれらを総合すると、特に教室活動に大きく影響を与えるビリーフのグループとして①教師の役割 ②学習者の自律性 ③言語学習の性質 ④コミュニケーション・ストラテジーが挙げられる。そこで、今回の調査では上記先行研究を参考に、この4つのグループのビ

リーフスについて50の質問項目を作成した。調査項目や回答方法を決める際には、ハンガリー人日本語学習者のビリーフスをより客観的に観察できるよう、他国データとの比較も視野に入れたが、外国語教育を取り巻く環境がビリーフスに与える影響という点で、特に木谷（前掲）の調査が比較対象としやすかったため、上記の①～③のカテゴリーについては同調査の質問項目をほぼそのまま採用し、質問に対する回答選択肢数も同調査と同様に「Strong Agree」「Agree」「Disagree」「Strong Disagree」の4選択肢とした。

また、先行研究では学習者と教師が同じ質問項目に回答することが原因で「教師が教師の立場で回答するのか、あるいは学習者の立場で回答するのか迷った」との報告が見られたため、教師用調査用紙では、質問項目のいくつかの表現に変更を加え、教師が教師の立場で回答しやすいように配慮した。

1.3 実施方法・実施の時期

調査は、できるだけ広い範囲で行うことを目標に、ハンガリー日本語教師会、ハンガリー青年海外協力隊日本語教師会、そして地方の学習者・教師向けに月刊の日本語教育専門紙「かりん」を発行しているOCSIBAの協力を得て、日本語教育が行われている各教育機関および市民グループへ調査用紙を送付し実施をお願いした。調査用紙の使用言語は基本的にハンガリー語としたが、日本人日本語教師向けには日本語を用いた。

調査用紙は2002年4月に配布し、最終的に合計18機関（高等教育機関4、中等教育機関9、その他5）、307名（高等教育機関89、中等教育機関161、その他28、不明7、教師22）から回収することができた。日本語教師22名の内、15名は日本人である。

2. ハンガリーの日本語教育を取り巻く環境と日本語学習者の持つビリーフスの傾向

2.1 ハンガリーの日本語教育を取り巻く環境

ハンガリー人日本語学習者のビリーフスを考察するに当たり、まずハンガリーにおける外国語教育の変遷と現在の日本語教育の資格試験について概観しておく。これまでの外国語教育の歴史と現在の日本語に関する資格試験が、ハンガリー人日本語学習者のビリーフスに影響を与えている側面が大きいと考えられるからである。

2.1.1 外国語教育の変遷

ハンガリーの外国語教育の歴史については Kurtán（2001：50-68）に詳しいが、簡潔にまとめると以下ようになる。

① ハプスブルグ属国時代

他のキリスト教国同様、外国語学習と言えばラテン語の学習を意味し、その教育方法も19世紀後半までは特に古典講読に重点が置かれてきた。

② オーストリア・ハンガリー二重帝国以降、第二次世界大戦まで

ラテン語学習の重視は続いたが、ドイツ語、フランス語、英語・イタリア語学習も盛んとなった。この時代の特徴は教育方法に進歩的な考えが導入されたことで、例えば、1887年に上級初等教育機関向けに初めて作られた外国語教育カリキュラムでは、「外国語学習を通じて学習者の考えを知る」「カリキュラムはあくまでも枠組み。教師が学習者に合わせて教える量を設定する。」と書かれ、1914年の同機関向けカリキュラムでは更に「学習者の能力や進度に合わせてクラス分けをする」「文法より会話を重視」「教える文は必要以上に長くしない」「教師は学習者のやる気を引き出し楽しい授業を心がける」「上級クラスに関しては、彼らの関心に合わせ細かい部分にも気を配る」と、会話能力中心、興味の引き起こし・動機づけ、レベル別・個別対応などに配慮するような記述が見られる。また、1927年のカリキュラムでは「文法の授業を別に設定するのは、教師が気持を入れず機械的に外国語を教えようとしている現れ」と評し、学習者の興味の引き出し、個々の成長手段の1つとしての語学の役割が強調された。1930年代に入ると、ラテン語の授業の数を減らすかわりに現代語の授業を増やし、教育方法にも「母語を覚えるように学習言語を習得すること」を目標とした直接法が導入されるようになった。そして教師も、学習者がどうやって会話能力を身につけるかを観察し、それを授業に活かすことが求められるようになった。またこの時期、言語と思考というものを心理学的な側面から明らかにしようとする動きもあった。

③ 共産主義時代

1949年からはロシア語が必修となり、教育法としては文法中心と直接法の折衷型を目指したが、この時期の特徴は何と言っても学習語彙数を基準した「到達目標設定システム」の確立であった。ここでの到達目標は非常に細かいもので、1週間ごとの進度まできちんと決められ、教科書もこの到達目標を遂行するために国の指導で作られたものが使用された。1970年代に入ると、外国語の早期学習に注目が集まり、1978年には中等教育の最後の2年間に関しては語学が選択科目になるなど学習選択の自由化という点からの個別化対応が進み、またこれらの個別化に対応できるよう目標設定における学習語彙数の調整も行われた。しかし、「到達目標設定システム」に縛られたカリキュラムという点においては変化がなかった。1980年代に入ると今度はコミュニケーションな考え方が現れ、教科書も選べるようになり、外国語学習の在り方が、社会的なニーズとずれている点も指摘されるようになってきた。しかし、それらの問題も「到達目標設定システム」の内容の改善により解決しようとした。

④ 社会体制転換以降

1989年の社会体制転換以降、国際コミュニケーションを目的とした外国語能力の重要性が指摘されるようになったが、それと共にハンガリー人の外国語能力の低さも問題視されるようになってきた。例えば、政府が4年に1度行う国勢調査には18歳以上の成人の外国語能力も調査項目に入っているが、2001年の調査でも「最低1つの外国語を使って、相手の言うことが理解でき、自分の意見を相手に理解させることができる」人は20%に達していない（同様の質問に対するEU諸国平均数値は50%程度）。この事態に対応するため、1998年に義務教育を対象に導入されたNemzeti Alap Tanterv（国家基本カリキュラム）では、学校毎に外国語の授業数やカリキュラムを設定できるようにして、学習者の個別化や社会のニーズに対応できるようにしたり、学習外国語数もそれまでの2か国語から、「基本的に1とするが、学習者のニーズに合わせて複数の外国語も学習できる」と変更した。しかしその後も思うような成果が得られていないため、2003年現在「外国語学習が進まないのは、一度に複数の外国語を学習するからだ。」として、「初等・中等教育機関での学習外国語数を1つとし、更にそれを英語学習に集中させる」などの案が教育省から出され、2004年度からはすべての中等教育機関が外国語学習に特化した0学年を設置できるようにするなど試行錯誤が続いている⁽¹⁾。

2.1.2 日本語に関する資格試験制度

ハンガリーにおける外国語学習と切り離せないのは、全ハンガリー統一で行われる「中等教育機関卒業試験」と、進学や就職に欠かせない「外国語国家試験」の存在である。

「中等教育機関卒業試験」は中等教育機関卒業生を対象に、ハンガリー語およびハンガリー文学、数学、外国語、自然科学、社会科学、その他学校によっては各専門科目が受験科目となり、筆記および口頭試験が行われる。日本語も1995年から受験科目の1つとして認められるようになったため、現在日本語教育が行われている中等教育機関では、この卒業試験合格を目標に掲げているところが多い。

「外国語国家試験」は1969年にスタートした制度で、初級・中級・上級の3つのレベルがあり、現在ではAタイプ（筆記）、Bタイプ（口頭）、Cタイプ（筆記+口頭）の3つのタイプから1つを選んで受験することができる。中等教育機関の学習者がCタイプの中級試験に合格すれば、その外国語の卒業試験は免除となり、更に大学入学試験に一定の点数が加算される。また大学や大学院の卒業条件としても、複数の「外国語国家試験」の合格が義務づけられている。

日本語国家試験に関しては1999年に中断されたままであり再開が待ち望まれているが、2002年からは、貿易や経済の専門用語を含めた専門日本語試験が一足先に国家試験としての資格を得た。

「日本語能力試験」は1994年よりブダペストでも受験が可能となったが、日本語の「外国語

国家試験」が行われていた当時は、「日本語能力試験」3級に合格すれば、翻訳試験のみを行うことでAタイプの国家試験中級に、2級に合格すれば同様に翻訳試験合格のみでAタイプの国家試験上級の資格を得ることができる制度があった。このため、ハンガリーにおいては「日本語能力試験」も「外国語国家試験」同様の資格試験としての側面があった。現在は日本語の「外国語国家試験」そのものが実施されていないため、日本語能力試験の「資格試験」としての役割も無くなっているが、今なお「日本語能力試験3級合格」＝「Aタイプ日本語国家試験中級合格」＝「中等教育機関卒業試験日本語筆記試験合格」という認識が日本語教師間の共通理解としてできあがっている。

高等教育機関で日本語を学ぶ学習者にとっての資格試験について述べると、大学の日本学科卒業時には日本語国家試験上級の資格が得られるため、学内で行われる語学試験が資格試験としての役割を果たしている。また、私費で日本へ行ったり留学したりすることが困難なハンガリー人学習者にとっては、文部科学省の「日本語・日本文化研究生」のための選抜試験や国際交流基金の「日本語成績優秀者研修」のための選抜試験が日本へ行くための「資格試験」として捉えられることもある。

資格試験が各日本語教育機関に与える影響は大きい。特に「中等教育機関卒業試験」の筆記試験は全国統一の問題であり、過去の試験問題が中等教育機関の日本語教育に大きな影響を与えることになる。試験は、「漢字」「助詞」「語彙」「動詞の活用などの文法」「翻訳」などで構成されているが、全体的に日本語の運用力よりも「型の正確さ」や「知識の量」を問う傾向が強い。

2.2 ハンガリー人日本語学習者の持つビリーフスの傾向

2.1で示したような環境にあるハンガリー人日本語学習者はどのようなビリーフスを持つ傾向にあるのだろうか。調査の結果を示しつつ、その背景について考察を加えることにする。

2.2.1 教師の役割について

まず、ハンガリー人日本語学習者が教師にどのような役割を期待しているか、調査項目と回答結果を表1にまとめた。表中の項目は賛成派の割合の高い順に並べる（表2～表4の形式は表1に準ずる）。

表1の結果から、回答したほとんどすべての学習者が、外国語学習の成功にはいい教師の存在が欠かせないと考え（項目1：賛成98.6%）、間違いの訂正（項目2：賛成97.5%）、習得程度や習得状況の説明（項目3：賛成91.2%）、学習上の問題点の指摘（項目4：賛成89.8%）を教師の役割に求めていることがわかる。また、学習者にとって教師は定期的な試験を行い（項目5：賛成89.5%）宿題を出して（項目7：賛成79.6%）学習者に一生懸命勉強させなければ

ならない（項目6：賛成83.9%）存在であることも期待されていることがわかる。一方で、教室活動の目的やそれに費やす時間について教師に説明を求めるべきだと考えている学習者は比較的少なく（項目10：賛成51.6% 項目11：賛成40.7%）、教師に学習到達目標を設定する役割も特には期待していない（項目12：賛成27.7%）。また、言語学習に進歩が見られなくても、それを教師の責任とはしない（項目13：賛成10.9%）傾向にある。

項目12と項目13の結果だけを見れば、ハンガリーの日本語学習者は学習者自らが到達目標を設定し、学習を進めていくという高い学習者自律を持っているという見方も可能である。しかし、そうなると例えば明らかに「教師依存」と思われる項目6の賛成率がなぜ高いのかの説明できない。

ただ、この一見矛盾しているようなビリーフスの傾向も、社会体制転換までハンガリーの外国語教育に根づく細かく強固な到達目標設定システムの影響が、社会体制転換以降10年余りを過ぎた今日でも日本語学習者の中に根強く残っていると考えれば説明がつく。1989年までの到達目標設定システムの元では、学習目標はすでに存在しているものであって、学習者や教師が決めるものではなく、教師は学習者があらかじめ設定された目標を達成できるよう指導する立場にあった。またこのような制度では「教師の仕事は教授、学習者の仕事は学習」とい

表1 教師の役割についてのビリーフス

	質問項目	強く 賛成	賛成	反対	強く 反対	無効 回答	合計	賛成派 割合%*
1	外国語学習に成功するにはいい教師が必要である	206	75	2	2	0	285	98.6
2	日本語の間違いは、教師が直すべきだ	187	91	3	1	3	285	97.5
3	教師に自分がどのぐらい外国語学習が進んだか教えてほしい	86	174	18	5	2	285	91.2
4	教師に自分の外国語学習上の問題点や困難な点を教えてほしい	72	184	20	6	3	285	89.8
5	教師による定期的な試験は学習者にとって助けとなる	110	145	20	8	2	285	89.5
6	教師が学習者を一生懸命学習させなければならない	89	150	40	2	4	285	83.9
7	宿題は教師が学習者に出すべきだ。	85	142	37	16	5	285	79.6
8	教師にどのように外国語学習を進めるべきか教えてほしい	64	158	52	7	4	285	77.9
9	教師は学習しなければならないことを全て教えるべきだ	120	100	55	7	3	285	77.2
10	教師は常になぜ教室でこのような活動をするのか、その目的や理由を学習者に説明しなければならない	34	113	119	11	8	285	51.6
11	教師に個々の学習活動にどのぐらい時間を使えばいいのか教えてほしい	14	102	129	37	3	285	40.7
12	教師に学習到達目標を設定してもらいたい	9	70	132	73	1	285	27.7
13	言語学習に進歩が見られなかったら、それは教師の責任だ	2	29	212	35	7	285	10.9

注：*「賛成派割合」は「強く賛成」「賛成」と回答した者の割合を示す。小数点第2位を四捨五入。

う役割分担もできやすく、教師は「学習」を意識することなく、「教授」の方法論を追求していく傾向にあった。このように考えた上であらためて表1で示された日本語学習者のピラーフス傾向を見ると、教師への期待が全体的に、「学習目標」「教授」「学習」が分離していた「到達目標設定システム」時代のそれに似通っていると考えられる。

2.2.2 学習者の自律性について

表1の考察に従うと、ハンガリーの日本語学習者の自律性は決して高くないことが予想されるが、調査回答では、それがどのような数値として表れているだろうか。

表2の回答結果を見る限り、表1の結果からの予想通り学習者の自律性は必ずしも高くないようである。彼らは確かに、はっきりとした目的を持ち、努力すれば外国語が上手になると信じ（項目2：賛成91.9%、項目1：97.5%）、また自分で新しいことに挑戦するのが好きではあるが（項目3：賛成91.2%）、一方で教師の言う通り勉強すれば上達が早くなると考えていて（項目4：賛成90.2%）、学習上の問題が発生した時も、自分自身でその解決策を探ったり教師

表2 学習者の自律性についてのピラーフス

	質問項目	強く 賛成	賛成	反対	強く 反対	無効 回答	合計	賛成派 割合%
1	私は努力すれば外国語が上手になると信じている	169	109	5	2	0	285	97.5
2	はっきりとした目的があれば外国語の上達が早くなると思う	170	92	18	3	2	285	91.9
3	自分で新しいことに挑戦するのが好きだ	143	117	17	2	6	285	91.2
4	私は教師の言う通り勉強すれば上達が早くなると思っている	103	154	24	0	4	285	90.2
5	外国語を学習するとき、教師に助言を求めるのが好きだ	64	165	51	4	1	285	80.4
6	計画を立てて勉強すれば外国語の上達が早くなる	94	124	56	10	1	285	76.5
7	学習意欲が強ければ学習環境が悪くても外国語が上手になると思う	92	125	54	12	2	285	76.1
8	自分の外国語学習のどの部分を改善すべきかわかっている	55	141	73	10	6	285	65.8
9	私は外国語をどう学習すればいいかよく知っている	31	151	77	17	9	285	63.9
10	自分の間違いを自分でチェックするとき、一番学習できる	60	114	92	14	5	285	61.1
11	自分自身で問題の解決を見つけるのが好きだ	39	135	102	6	3	285	61.1
12	自分がどの程度学習できたか自分でチェックする方法がある	16	98	132	35	4	285	40.0
13	自分の外国語習得を阻害するものについて教師と話す	16	93	136	35	5	285	38.2
14	細かい間違いを気にせず、積極的に外国語を話せる	22	77	131	49	6	285	34.7

と共に解決に努めたり（項目 11：賛成 61.1%、項目 13：38.2%）というよりは、あくまでも教師側の助言を求めようとする傾向にある（項目 5：賛成 80.4%）。また、自分がどのぐらい学習できたかチェックする方法を知らず（項目 12：賛成 40.7%）、そのため細かい間違いが気になって積極的に外国語を話すことができないと感じている（項目 14：賛成 34.7%）。

表 2 の項目 4「教師の指示に従うのがいい」、項目 1「努力が大事」、項目 5「教師に助言を求める」、項目 13「学習障害について教師と話す」などのビリーフス傾向を見る限り、ハンガリー人日本語学習者は、「教師の指示に従って努力すれば、目標の到達ができる。」と考えていることがわかる。これは、表 1 で示した「到達目標達成システム」時代の影響が現在でも強く残っているという予想を更に裏付けていると言える。しかし、一方で「自分の間違いを自分でチェックするとき、一番学習できる」（項目 10）と考えている学習者も 60%を超え、「学習目的」や「学習計画」に対する意識も非常に高いことから（項目 2、6）、学習者が自らの学習活動を内省し学習過程を自己管理していく自律学習への下地は整いつつあるとも言える。

以上の点を考慮し、今後教師自身が「学習者の気付き」や「ストラテジーへの意識」が重要であることを示していけば、ハンガリー人学習者の自律学習に対する意識は十分変化する余地があるように思える。

2.2.3 言語学習の本質について

言語学習とはこうあるべきだ、あるいはその中で一番重要なものは何か、といった言語学習の本質に関わる問題についてのハンガリー日本語学習者のビリーフスをまとめると以下のようになる。

表 3 の調査結果から、ハンガリーの日本語学習者は、文法や翻訳より、語彙の習得を言語学習の中でもっとも重要な部分だと考えていることがわかる（項目 5：賛成 77.9%）。この背景には例えば語彙としての漢字学習も含まれると思われるが、表 1、表 2 で考察したように「到達目標達成システム」の影響が現在でも大きいことがうかがえる点を考えると、同システムが学習語彙数を中心に組み立てられていた点も無視することはできない。

1999 年まで実施された「日本語国家試験」、そして現行の「中等教育機関卒業試験・日本語」には大まかな学習語彙数の提示はあるが、「学習語彙リスト」自体は存在しない。しかし実際には、日本語能力試験出題基準の語彙表がそれに代わるものとして使用され、「これを学習すれば合格できる」と考えられる傾向がある。このことも上記のビリーフス傾向と関連があると見ることができる。

一方、「外国語を学習する時、正しく話せるようになるまで話すべきではない」と考えている学習者がかなり少ないことや（項目 12：賛成 12.6%）、その他の質問項目から文化や発音・ノンバーバルコミュニケーションに関するビリーフスの傾向を見ると（項目 4、10、11）、ハ

ンガリー人日本語学習者は言語使用において決して「正しさ」のみが最重視されるべきではないとは感じているようである。しかし、実際には「初期の段階で訂正しなければ誤りが残ってしまう」と考える学習者が多く（項目2：賛成87.4%）、「細かい間違いを気にせず積極的に外国語を話せる」と感じている学習者は少数である（表2項目14：賛成34.7%）。また、項目8の結果からは、話すことよりも聞いて理解することの方がやさしいと感じている学習者が少数であること（賛成43.2%）、すなわち、話すことの方がやさしいと感じている学習者がやや多いことがわかるが、これは「話すこと」を「正しく覚えたものを復唱する」というレベルで捉えているためとも考えられる。「到達目標設定システム」では国定教科書を学習することが望まれたが、そのため教科書に載っている文型や知識を一種絶対的な「正しい」ものとして捉えていたことが容易に想像できる。このように考えると、ビリーフスの傾向から見られる一連の正しさへのこだわりも、やはり同システムの影響を受けていると考えられる。尚、このような「正しさ」へのこだわりは学習者不安にも通じる問題であり、教師はこの学習者不安に対応できるメタ認知的なアプローチについて考慮する必要があると考えられる。

表3 言語学習の本質についてのビリーフス

	質問項目	強く 賛成	賛成	反対	強く 反対	無効 回答	合計	賛成派 割合%
1	外国語学習はその言語が話されている国で行うのが一番いい	214	48	16	6	1	285	91.9
2	外国語を学習し始めた初期の段階で誤りを正しく訂正しなければ、誤りが残ってしまい、後で訂正するのは難しくなる	141	108	27	5	4	285	87.4
3	外国語学習の方法は他の分野の学習とは異なる	99	146	26	10	4	285	86.0
4	外国語をうまく話すためには、その文化を知ることが必要だ	102	123	52	8	0	285	78.9
5	外国語学習の中で一番重要なのは、語彙の学習だ	77	145	47	4	12	285	77.9
6	外国語学習の中で一番重要なのは母語からの翻訳の学習だ	28	113	122	12	10	285	49.5
7	外国語学習の中で一番重要なのは、文法の学習である	38	101	113	20	13	285	48.8
8	日本語は話すよりも聞いて理解する方が易しい	38	85	113	41	8	285	43.2
9	日本語は話すより読んだり書いたりする方が易しい	35	66	107	70	7	285	35.4
10	外国語学習の中で一番重要なのは、きれいな発音で話すことだ	4	91	155	24	11	285	33.3
11	言葉と直接関係ない間違い（身振り・手振り）は重要ではない	20	65	145	45	10	285	29.8
12	外国語を学習するとき、正しく話せるようになるまで外国語を話すべきではないと思う	11	25	108	138	3	285	12.6

2.2.4 コミュニケーション・ストラテジーについて

日本語学習の場において学習者はどのような活動を望んでいるのだろうか。それを探るために、コミュニケーション・ストラテジーに関する調査結果を表4にまとめてみた。

表3での考察で、学習者が必ずしも「正しさ」のみを重視しているわけではないという点を指摘したが、表4に示した通り「クラスメート同士で日本語を話しても役に立たない」(項目10:賛成16.5%)、「教科書以外のものは言語学習に役立たない」(項目11:賛成8.8%)と考えている学習者が少ないことから、同様の指摘が可能と言える。しかし、実際には文型積み上げ型、反復練習型の教室活動を重要視し(項目2:賛成87.7%、項目3:賛成87.0%)、文法上の疑問点をはっきりさせないと落ち着かないなど(項目4:賛成84.6%)、オーディオ・リンガル法に代表される教授法、教室活動がハンガリーに強く浸透していることがうかがえる。

文の型の正しさよりも内容を重視するコミュニケーションは、現在のハンガリー政府が掲げる国際コミュニケーションのための言語使用に通じるものであり、実際に学習者のビリーフスを見てもそれに対する意識の高まりが伺える。しかし表1～表4で示した調査結果を見る限り、実際の学習場面では「教師の教授に対する期待感、語彙習得の重要視、正しさへの追求」など現在も共産主義時代の「到達目標設定システム」の影響を強く受けていることが伺える。

この背景には、コミュニケーションな考え方を導入しつつも、一方で「中等教育機関卒業試験」に代表される資格試験が、型や正しさを特に重視した「到達目標設定システム」から脱却

表4 コミュニケーション・ストラテジーについてのビリーフス

	質問項目	強く 賛成	賛成	反対	強く 反対	無効 回答	合計	賛成派 割合%
1	日本語を使うなら、どんな活動でも日本語の学習の役に立つ	126	134	8	2	15	285	91.2
2	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	105	145	27	3	5	285	87.7
3	大量の反復練習(繰り返し練習)は重要だ	62	186	30	4	3	285	87.0
4	文法上の疑問点をはっきりさせないと落ち着かない	97	144	36	4	4	285	84.6
5	カセットテープなどによる練習は重要だ	72	160	40	10	3	285	81.4
6	言語学習には教科書が必要だ	95	124	52	8	6	285	76.8
7	日本人と日本語を話すのは楽しい	76	130	46	16	17	285	72.3
8	日本語で言いたいことが言えない時、クラスで母語を使用しても構わない	38	143	80	14	10	285	63.5
9	分からない語彙の意味を推測しても構わない	28	113	112	26	6	285	49.5
10	クラスメート同士で日本語を話しても役に立たない	11	36	137	97	4	285	16.5
11	教科書以外のものは、言語学習に役立たない	8	20	148	104	8	285	8.8

していないことなどが考えられる。

これは中等教育卒業試験という資格試験に強く縛られている高校生の方がそうではない大学生よりも「到達目標設定システム」の影響をより強く受けていることから伺える。中等教育機関で学習する高校生と大学生のビリーフスの違いをまとめたものが表5である。

3. 学習者と教師のビリーフスの差異、教師間のビリーフスの差異

2.においてはハンガリー人日本語学習者のビリーフスの傾向を分析したが、ここでは学習者と教師のビリーフスの差異、ハンガリー人教師（以下、H教師）と日本人教師（以下、J教師）のビリーフスの差異とその背景を分析し、ビリーフスの違いから起こり得る問題点について考察する。

表6は、学習者と教師のビリーフスを比較しその差異が大きかったもの、またH教師とJ教師のビリーフスを比較しその差異が大きかったものを中心にまとめたものである。この調査結果からそれぞれにビリーフスの傾向に違いがあることがわかる。

H教師は自分の役割として「学習者を一生懸命学習させる」ことに重点を置いており（「教師の役割」項目6：賛成100%）、学習者に対しても、外国語をどう学習すればいいか知ろうとしたり、自分でいろいろな学習方法に挑戦したりするよりは、教師の言う通りに学習した方が上達が早いと考えていることがわかる（「学習者の自律性」項目4：賛成71.4%）。そして、学習に進歩が見られなくてもそれは教師の責任とは考えない（「教師の役割」項目13：賛成14.3%）。このビリーフスの傾向は学習者のそれに近いが、その背景にはH教師自身が旧共産主義時代の到達目標達成システムの中で教育を受け、学習に成功し教師になったという点が挙げられる。

以上の点から、H教師が学習者に自らの学習管理を支援する際には、教師としての自分自身の役割について考え直す必要があると思われる。これには、自分自身の日本語学習者としての経験や、これまで教師として学習者と接してきた経験から、例えば「なぜ自分は細かい間違いを気にせず積極的に外国語を話すことや学習者自身が間違いをチェックすることが大切だと感

表5 高校生と大学生のビリーフスの差

	高校生	大学生
教師は学習しなければならないことを全て教えるべきだ。	88.2	59.6
自分の外国語学習のどの部分を改善するべきかわかっている	66.5	76.4
細かい間違いを気にせず、積極的に外国語を話せる	31.7	41.6
外国語を学習するとき、正しく話せるようになるまで外国語を話すべきではないと思う	16.1	10.1
言葉と直接関係のない間違い（身振り・手振り）は重要ではない	37.9	15.7

右の数字は賛成率

じているのか」(「学習者の自律性」項目10・14)、「なぜ、翻訳がそれほど大切ではないと思うのか」(「言語学習の本質」項目6)「なぜ分からない語彙の意味を推測してもよいと思うのか」(「言語学習の本質」項目9)、ということを自らに問いかけてみるのが大切ではないだろうか。そして、そこでの気づきを学習のあり方というものに結びつけることなどにより、教師としての自分自身も変えていけるのではないだろうか。

一方、J教師は学習者に、単に教師の指示を待つのではなく自らが外国語をどう学習すればいいか考え、いろいろな学習方法に挑戦することを期待し(「学習者の自律性」項目3・9)、また細かい間違いを気にせず積極的に外国語を話してほしいと考えている(「学習者の自律性」項目14)。これらは、J教師が自律学習やコミュニケーション能力の養成という点でより進歩的な考えを持っていることを示している。この背景には、J教師にとって日本語は学習言語でないことや、旧共産主義時代の「達成目標設定システム」に学習者として直接触れる機会がほとんどなかったことがあげられる。

表6 教師と学習者のビリーフスの差異

		学習者	H教師	J教師
	「教師の役割」			
6	教師が学習者を一生懸命学習させなければならない	83.9	100	40
9	教師は学習しなければならないことを全て教えるべきだ	77.2	42.9	13.3
12	教師は学習者の学習到達目標を設定すべきだ	27.7	57.1	86.7
13	言語学習に進歩が見られなかったら、それは教師の責任だ	10.9	14.3	40.0
	「学習者の自律性」			
3	学習者は自分でいろいろな学習方法に挑戦すべきだ	91.2	28.6	66.7
4	学習者は教師の言う通り勉強すれば上達が早くなると思う	90.2	71.4	46.7
9	学習者は外国語をどう学習すればいいかよく知るべきだ	63.9	42.9	80.0
10	学習者は自分の間違いをチェックするとき、一番学習できるはずだ	61.1	100	86.7
13	学習者は自分の外国語習得を阻害するものについて教師と話すべきだ	38.2	85.7	73.3
14	学習者は細かい間違いを気にせず、積極的に外国語を話すべきだ	34.7	85.7	100
	「言語学習の本質」			
2	外国語を学習し始めた初期の段階で誤りを正しく訂正しなければ、誤りが残ってしまい、後で訂正するのは難しくなる	87.4	100	60.0
5	外国語学習の中で一番重要なのは、語彙の学習である	77.9	57.1	46.7
6	外国語学習の中で一番重要なのは母語からの翻訳の学習である	49.5	0	6.7
7	外国語学習の中で一番重要なのは、文法の学習である	48.8	14.3	40.0
	「コミュニケーション・ストラテジー」			
8	日本語で言いたいことが言えない時、学習者はクラスで母語を使用しても構わない	63.5	71.4	100
9	分からない語彙の意味を学習者が推測しても構わない	49.5	71.4	93.3

表左端の数字は表1～表3の項目番号に対応。表右側の数字は賛成率。網掛けは賛成と反対の比率が学習者と逆転しているもの。イタリック体数字は賛成と反対の比率は逆転していないが、賛成率に大きな差が見られるもの。

しかし、一方でこの結果はJ教師のビリーフスが学習者のそれと大きな隔たりがあることも意味している。そのため、J教師は、例えば学習者が語彙学習を重要視していることや（「言語学習の本質」項目5）、間違いを恐れていることを知らずに（「自律学習」項目14）、ただ「少しくらい間違っても良いから日本語を話しましょう」と自分のビリーフスを押し付けてしまう危険性もある。このような対応は学習者不安を更に増大させ、また学習効果という点でも障害を引き起こす可能性がある。J教師は、ハンガリー人学習者のビリーフスについて特に注意深く考慮する必要があると思われる。

4. 極東ロシア大学生との比較

これまでハンガリー人日本語学習者のビリーフスの特質や問題点について考察を進めてきたが、それではハンガリーとは異なる学習環境で日本語を学んでいる学習者のビリーフスと比較すると、どのような特徴が浮かび上がってくるだろうか。先行研究の中で、外国語教育を取り巻く環境がビリーフスに与える影響という点で、特に木谷（前掲）の調査が比較対象としやすかったため、ここでは極東ロシア大学生との比較を行うことにする。

木谷（前掲）は極東ロシアの主要3大学の学生を対象として彼らのビリーフスを調査し、その結果から6つの点をその特徴として明らかにしている。このうち、ハンガリー人日本語学習者との比較が可能な4点を以下に記す。

- ① 教師主導の授業に慣れており、教師依存的な傾向が見られる。
- ② 言語学習者としての自律性が必ずしも高くなく、特に自己モニターの習慣はあまり確立していない。教師からのフィードバックや評価に頼るところが大きい
- ③ 文法や翻訳の学習が言語学習の最重要部分だと考える傾向が強い。また「話す」より「読む・書く」の方が易しいと感じている傾向が見られる。
- ④ 間違いや誤りに対する寛容度は比較的高く、コミュニケーション重視の教室活動にも積極的に参加できる可能性が感じられる。

このうち、①②④に関しては2.2で述べたようにハンガリー人日本語学習者のビリーフスの傾向は極東ロシア人大学生のそれに近く、一方で③に関しては相違点があると言えるが、実際に数値を比較してみるとどうであろうか。

表7は、特に両者の賛成率に差が大きかったものを表にしたものである。これを見ると、教師の役割に関する項目では「到達目標設定」や「学習者を一生懸命学習させる」点、そして言語学習の本質に関する項目では「誤りの訂正」や「翻訳」、「文法学習」に関するビリーフスに差異がみられる。この背景には2.2で考察したように、ハンガリーの外国語学習における「到達目標設定システム」が関与していると考えられる。

木谷（前掲）は、「自分の間違いを自分でチェックするとき、いちばん学習できる」や「自

分で外国語をどう学習すればいいか知っている」という項目の賛成率が半数に満たないことや、「自分がどの程度、学習できたかを自己チェックする方法がある」についても賛成率が60%に満たないこと、そして「外国語学習に対して、教師に助言を求める」についての賛成率が80%程度であることから、極東ロシア大学生の自律性が必ずしも高くないことを指摘した。ハンガリー人日本語学習者についても、2.2.2において学習者の自律性の低さを指摘したが、両者のビリーフスを比較してみると、ハンガリー人日本語学習者は「自分で外国語をどう学習すればいいか知っている」についての賛成率が極東ロシア人大学生のそれに比べかなり高いことがわかる（「学習者の自律性」項目9）。

この項目の賛成率の差だけで両者の違いを述べるのはいささか危険であるが、木谷（前掲）が、極東ロシア大学生が持つビリーフス傾向の背景の1つとして「（日本から近いという）地理的特殊性」を上げていることを考えると、日本から遠く教室外での日本人との接触も限られているハンガリーでは、実際の日本語使用に対する想像力が乏しく、言語習得が教室内での知識習得と単純化される傾向にあり、それ故、学習方法も固定しやすいという点を指摘することができる。また、このように考えるとハンガリー人学習者の方が極東ロシアの大学生より一度身についた誤りを直せないと考える傾向が強いことも説明が付く（「言語学習の本質」項目2）。

地理的に日本から遠いハンガリーにおいて実際の日本語使用に関しての想像力が乏しいとするならば、教師は教室内外での「日本人との接触場面」の提供なども考慮する必要があるだろう。

表7 ハンガリー人日本語学習者と極東ロシア人大学生のビリーフスの差

		H	R
	「教師の役割」		
6	教師が学習者を一生懸命学習させなければならない	83.9	68.2
12	教師に学習到達目標を設定してもらいたい	27.7	76.9
	「学習者の自律性」		
9	私は外国語をどう学習すればいいかよく知っている	63.6	43.0
10	自分の間違いを自分でチェックするとき、一番学習できる	61.1	47.1
11	自分自身で問題の解決を見つけるのが好きだ	61.1	74.8
12	自分がどの程度できたか自分でチェックする方法がある	40.0	56.9
	「言語学習の本質」		
2	外国語を学習し始めた初期の段階で誤りを正しく訂正しなければ、誤りが残ってしまい、後で訂正するのは難しくなる	87.4	52.3
5	外国語学習の中で一番重要なのは、語彙の学習である	77.9	78.5
6	外国語学習の中で一番重要なのは母語からの翻訳の学習である	49.5	79.0
7	外国語学習の中で一番重要なのは、文法の学習である	48.8	80.5

表左側の数字は表1～表3の項目番号と対応。表右側の数字は賛成率。Hは、ハンガリー人学習者、Rは極東ロシア大学生。

5. 調査結果と考察

以上、ハンガリー人日本語学習者の持つビリーフスの特徴を分析し考察を加えてきたが、ここでもう一度、調査により明らかになった点を確認し考察をまとめてみたい。

まず、ハンガリー人日本語学習者には以下の特徴がある。

- ① 学習到達目標は学習者や教師が考えるのではなく、あらかじめ設定されているものとして理解されている。
- ② そして言語学習者としての自律性は決して高いとは言えず、目標を達成するには教師の指示に従うのが最も近道と考える傾向がある。
- ③ 語彙の学習が、言語学習の最重要部分だと考える傾向が強い。
- ④ 文の型など狭い範囲での「正しさ」が重視され、間違えることを恐れている。

これらのビリーフスの特徴からは、現在もハンガリー人日本語学習者が共産主義時代の「到達目標設定システム」の影響を強く受けていることが伺える。更に現在の資格試験のあり方が旧来の「到達目標設定システム」に基づく言語学習観と無縁ではない点も見落とすことができない。

一方で、学習者が自分の学習についての「気付き」、あるいは「ストラテジー」というものへの意識を高められれば、学習者自律に関する意識が大きく変化する可能性も見え、型の正しさよりも内容を重視するというコミュニケーションな考え方に対する意識が高いこともわかった。

教師側は「学習上の気付き」や「ストラテジーへの意識」が重要であることを学習者に示すと共に、間違いを恐れることから生まれる学習者不安に対するメタ認知的アプローチについて検討し、更にH教師は自己の学習者としての経験、J教師は教師としてのハンガリー人学習者との接触経験からの「気づき」により敏感になる必要があるだろう。また、コミュニケーションな考え方に対する意識の高さが学習に結びつかない原因が日本人との接触場面の欠如にあるとすれば、教師側がそれを補うような配慮をすることも重要であろう。

おわりに

今回の調査により、ハンガリー人日本語学習者が持つビリーフスの傾向がある程度明らかになった。ビリーフス調査の目的は学習者のビリーフスを知ることだけではなく、それに基づいて日本語教育改善の方向を探ることにある。調査の結果から学習者のビリーフスの傾向を把握し、ハンガリー人教師と日本人教師がお互いのビリーフスの傾向を理解しあった上で、相互に協力できる体制作りを考えていく必要があるだろう。

また、今回の結果を踏まえた上で、今後は例えば「授業における学習者と教師のインターアクションと、個々の学習者や教師のビリーフスに与える影響」という視点などから、更にビ

リーフス調査を進めて行くことも重要であると考え。個人個人のビリーフスが対象となる場合、今回のような量的調査だけでは限界がある。今後は、何気ない表現の中に含まれたその人の感情や理論を分析するという「メタファー分析法」などを利用して、質的調査という視点からのアプローチが重要となっていくだろう。

最後に、今回の調査に快く協力してくださった日本語学習者・日本語教師の皆様に心からの謝意を表したい。

〔注〕

- ⁽¹⁾ 0学年は正規入学前の予備教育であり、1週間に11時間以上の外国語授業設置が義務づけられている。

〔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 -」『筑波大学留学生センター 日本語教育論集12』筑波大学留学生センター 63-87
- (1999) 「日本語学習についての中国人学習者の BELIEFS - 香港城市大学のアンケート調査から分かったこと -」『筑波大学留学生センター日本語教育論集14』筑波大学留学生センター 163-177
- 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』くろしお出版 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 - 海外日本語教師会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
- 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 北海道大学留学生センター 37-52
- 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』第11号 国際交流基金日本語国際センター 51-67
- 斎藤ひろみ (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12』お茶の水女子大学日本言語文化研究会 58-69
- (1998) 「自律的学習能力は養成可能か」『言語文化と日本語教育15』お茶の水女子大学日本言語文化研究会 1-11

- 佐藤紀子 (1996) 「ハンガリーにおける日本語教育の歴史と現状」『ヨーロッパ日本語教育 第一回シンポジウム報告・発表論文集』ヨーロッパ日本語教師会 72-82
- 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」『筑波大学留学生センター日本語教育論集 6』筑波大学留学生センター 215-235
- 藤井昌子 (2002a) 「学習者の言語学習観からみる日本語母語話者教師と非母語話者教師の役割に関する一考察－ブルガリア・ヴェリコ・タルノヴォ大学を事例として－」筑波大学大学院修士課程 地域研究研究科修士論文
- (2002b) 「ブルガリア人大学生の言語学習観」『日本語教育方法研究会誌』Vol 9 No. 1 日本語教育方法研究会 16-17
- 細田和雅・伊藤克浩 (1994) 「BALII の日本語学習への適用可能性」『広島大学教育学部紀要』第二部 第43号 広島大学教育学部 311-317
- 山本その子 (1995) 「中・独日本語学習者のビリーフ比較 BALII 調査をもとに」『拓殖大学日本語紀要』第9号 拓殖大学留学生別科 91-107
- 若井誠二 (2003) 「メタファー分析から見る教師のビリーフス」第16回日本語教育連絡会議発表用レジュメ (於：スロベニア・リュブリャナ大学 2003年8月2・3日)
- Hidasi Judit (1998). Gondolatok a magyarországi japán nyelvoktatás ügyén. *Modern Nyelvoktatás. IV.* 2-3. Budapest: Corvina, 57-68.
- Horwitz Elaine K. (1987). Surveying Students Beliefs About Language Learning. In Anita Wenden & Joan Rubin (eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. USA: Prentice-Hall, 119-132.
- Kurtán Zsuzsa (2001). *Idegen nyelvi tantervek*. Budapest: Nemzeti tankönyvkiadó, 50-68.
- Szivák Judit (2002). 3. Metaforakutatás. *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Budapest: Műszaki könyvkiadó, 92-108.
- Umaki Emiko (1999). A magyarországi közép- és felsőfokú japán nyelvoktatás jelenlegi helyzete és problémái – az ELTE-n folyó mai japán nyelvoktatással a középpontban –. *Japán nyelvoktatás és módszertani kérdések*, ELTE Japán-Tanulmányok 3. Budapest: ELTE Japanese Studies, 66-81.