

## 複言語話者が持つ日本語学習に対するビリーフ : ヨーロッパの日本語学習者4名の事例から

良永, 朋美  
九州大学大学院地球社会統合科学府

<https://doi.org/10.15017/2560354>

---

出版情報 : 地球社会統合科学研究. 12, pp.45-53, 2020-02-25. Graduate School of Integrated Sciences for Global Society, Kyushu University

バージョン :

権利関係 :



# 複言語話者が持つ日本語学習に対するビリーフ

## —ヨーロッパの日本語学習者4名の事例から—

ヨシ ナガ トモ ミ  
良 永 朋 実

### 1. はじめに

国際交流基金の「2018年度海外日本語教育機関調査結果（速報値）」によると、ヨーロッパにおける日本語学習者の数は2015年度に比べて2.5%と、微々たる数字ではあるものの増加している。ヨーロッパはその歴史的・文化的背景に加え人々の移動が盛んであるため、ヨーロッパの日本語学習者においても母語（第一言語）や言語環境、学習動機のようなバックグラウンドが多様化してきている。その中でも、日常的に複言語を話す環境にいる日本語学習者も少なくない。

そこで本研究では、複言語話者である日本語学習者に焦点を当て、彼らの日本語学習ビリーフ（以下、ビリーフ）の詳細を明らかにすることを目的とする。

### 2. 言語学習ビリーフ

1950年代から、言語学習における学習者の心理面に注目した研究が本格化し、学習者の態度や動機付け、達成感などが研究対象とされるようになった。1980年代からは、第二言語習得の分野においても学習者の内的学習観やビリーフに関する研究が注目されはじめ、ビリーフ研究で広く知られるHorwitzは言語学習ビリーフを「言語学習の様々な側面・次元について、学習者が抱く信念の総体（Horwitz1987）」としている。またHorwitz（1987）は、学習者が持つビリーフは学習者の教室活動への姿勢や学習戦略選択の際の差につながるため、まずは学習者が持つビリーフを把握することが重要であると指摘している。さらに、学習者のビリーフと教師のビリーフが一致しない場合、教室活動への取り組み方や学習効果に影響を与え、学習者の習得を阻害する可能性もあると述べている。また、学習者一人ひとりが持つビリーフは同じではないものの、共通する背景や学習経験がある場合には、同じようなビリーフを構築するとも考えられている。

ビリーフはメタ認知に属するものであり、自身の考えの中に「信じているもの」や「こだわっているもの」と

して持っているものである。これらは他者から質問されて初めて自覚しているものとして出てくる場合もあるが、多くの場合は表面には出てこないものである（Kato他2000）。また、Wenden（1987）の研究では、学習者に対するインタビュー調査の分析から、学習者は自身の言語学習について必ず何かしらのビリーフを持っており、そのビリーフに従った学習および行動をしているということが指摘されている。つまり、学習者は自らの内部に存在しているビリーフに従って行動をし、自身の学習戦略を組み立てていくのである。したがって、学習者のビリーフを知ることは、その学習者に適した学習戦略を提案したりシラバスを作成したりする上でも大変重要なことだと考えられる。

また、ビリーフが学習者のメタ認知的なものであるとすると、ビリーフが変わることで学習者の戦略選択やモチベーションも変化する、あるいは、ビリーフを変えることで学習者の戦略選択やモチベーションも変化させられることが可能だと考えられる。このことに関してHashimoto（1993）は、学習に悪影響を及ぼすビリーフは修正できる可能性があるとし、それが学習戦略に影響を与えると述べている。Dweck（2006）の報告では、ビリーフの変容が学習成果に直結するとは限らないが、学習に対する学習者のモチベーションが向上し、その結果として学習が促進されることが予想されている。学習者の些細なビリーフを変えることで、学習に効果があるという結果も述べられている。

これまでのビリーフ研究には、Horwitzが1980年代に開発した質問紙であるBALLI（Beliefs About Language Learning Inventory）を用いたものが多く、その結果を因子分析で統計的に分析する研究が多く行われてきた。しかし、BALLI質問紙のみを使用する研究に対しては、批判的な考えもある。BALLIのような質問紙では、学習者が回答したその時点で持っているビリーフにしか注目できず、これらのビリーフがどのような過程を経て形成されたのかといったことを明らかにすることができない。

本研究では、複言語話者の日本語学習ビリーフがどのように形成されたのかを考察するため、インタビュー調査によりその詳細を明らかにする。調査については第4章で詳細を述べる。

### 3. 複言語主義 (plurilingualism) と複文化主義 (pluriculturalism)

ヨーロッパ連合 (以下、EU) は「多文化主義」と「多言語主義」の下、「複言語主義 (plurilingualism)」および「複文化主義 (pluriculturalism)」という概念を打ち出した。これにより、従来EUで行われてきた「母語+1外国語」というバイリンガル教育から、すべてのヨーロッパ市民が自分の母語のほかに2つの外国語を習得するという「母語+2外国語」が推奨されるようになった。すでにEU加盟国では、外国語教育の早期開始や中等教育段階において第二外国語教育が組み込まれており、生涯に渡って多言語学習ができる支援体制がつけられている。

これは、言語や文化における多様性はヨーロッパの貴重な文化的遺産であり、それぞれの言語や文化は皆等しく平等であるという考え方が背景になっている。ヨーロッパ市民が複数の言語を習得することで、EU圏内での雇用機会の可能性が広がること、多様な文化的背景を持つヨーロッパ人としてのアイデンティティを高めること、さらにヨーロッパ市民の相互理解を促進することを目的としている。

また、欧州評議会 (Council of Europe) は“Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (以下、CEFR)”において複言語主義および複文化主義について説明している。複言語主義とは、個人が持っている言語に関わるあらゆる知識と経験が相互に作用し合うことで、新しいコミュニケーション能力が育成されていくという考え方である。また複文化主義とは、言語が文化の主要な側面であることを前提として、個人が接する多様な文化とそれらに関する知識やそれらに対する理解が統合されるという考え方である (吉島他2004)。吉島他 (2004) によると、個人がこれまでに接した様々な文化は、その個人の中で互いに比較や対比をされ、それぞれが活発に作用し合うことで統合された豊かな複文化能力 (pluricultural competence) を作り出す。そして、複言語能力 (plurilingual competence) は複文化能力 (pluricultural competence) の一部分として、他の要素や成分と相互に作用し合うものであるとされている。

つまり、複言語主義および複文化主義は、個人が持つ

ている言語や文化の能力に偏りがあることを前提としており、複数の言語と文化に関する能力が複合的に混在・混成した状態を認めるものである。複言語主義の元となった「多言語主義」は、福島 (2008) によると、社会レベルにおける言語の多様性を尊重する考えであり、ここでは「人は民族、国家、言語によって分断され、原則的に2つのグループには属せない」。しかし、現在の複言語主義では、言語を使用する者がコミュニケーションを円滑に行うために、場面や状況、相手によって、自身が持っている言語や文化に関わる知識の一部を使用することを肯定的に捉えるのである。例を挙げると、コミュニケーションを行っている最中に言語を切り替えることや、複数の言語を使用して会話することも認められているのである。つまり、複言語・複文化主義とは、個人の言語能力の熟達度や成長の度合いだけに注目し重視するのではなく、個人が持っている複数の言語および文化についての知識や経験を、言語を使用している者自身が所属している社会の中でいかに役立てることができるのか、という点に重きを置く考え方である。

## 4. 調査方法

### 4.1. 調査内容

本研究では、複言語話者である日本語学習者に焦点を当て、彼らの日本語学習ビリーフの詳細を明らかにすることを目的とするため、半構造化インタビューを行なった。まず、調査の趣旨や個人情報に侵害する恐れのないこと、研究以外の目的で使用することがないこと等を説明し理解を得た上で、インタビューを全て録音した。なお、インタビューは日本語と英語で行なった。

インタビューの主な内容は、以下の通りである。

<インタビュー内容>

- ① 学習者のこれまでの言語環境 (第一言語、両親の使用言語、学校内言語等)
- ② 学習者の現在の言語環境 (日常会話言語、それぞれのレベル、それぞれの頻度等)
- ③ 学習経験のある言語
- ④ 言語学習に関するビリーフ
- ⑤ 日本語学習の動機
- ⑥ 日本語学習全般に関するビリーフ
- ⑦ 日本語を「話す」ことに関するビリーフ
- ⑧ 日本語を「話す」ことに対する自信

### 4.2. 調査協力者

本研究では、姫田 (2011) を参考に、複言語話者を「程

度にかかわらず複数言語を知り、日常生活において話している人」と定義する。今回の調査協力者は、すべて外国語環境にある大学で日本語を学習しており、日本語学習歴は約2年、日本語を話すレベルはCEFRのB2である学習者に揃えた。以下、調査協力者の情報を表1にまとめる。なお、使用言語については、現在日常的に使用しているものを、頻度の高い順に記している。

表1 調査対象者の情報

学習者	出身国	第1言語	使用言語	日本語学習歴	日本語レベル
A	ベルギー	オランダ語	オランダ語、フランス語、英語	2年	B2
B	ベルギー	フランス語	フランス語、オランダ語、英語、ドイツ語	2年	B2
C	フランス	フランス語	フランス語、オランダ語、英語	2年	B2
D	オランダ	オランダ語	オランダ語、英語、フランス語	2年	B2

## 5. インタビュー結果の分析・考察

インタビューは基本的には日本語で行なったが、必要に応じて英語も使用した。インタビューのデータは文字起こししたのち、英語を使用した箇所については筆者が全て日本語に翻訳した。今回は日本語でのデータを用いる。

### 5.1. 複言語環境での複言語習得の必要性と実用性

学習者はいずれも生まれながらに複言語環境で生活をしているため、必然的に第一言語（母語）以外の言語を習得する、少なくとも会話できるようにならなければならなかったという。例えば、両親と話す言語、祖父母と話す言語、学校内言語などがそれぞれ異なり、その時に帰属するコミュニティーに合わせて言語を使い分けているのだ。学習者の言語環境について、以下の表2にまとめる。

表2 調査対象者の言語環境

学習者	言語	使用場面・相手	必要性に関する発話
A	オランダ語	家庭内・両親	両親がオランダ語母語話者だったため、第1言語として習得した
		地域	ベルギーの中でもオランダ語圏に住んでいるため、基本的にはオランダ語で話す
	フランス語	地域・学校内	ベルギーのフランス語圏で話す、学校もフランス語圏にあったため学校内言語でもあった
	英語	学校内	大学の友達には留学生も多いため英語で話すことが多い、先生とも英語で話すことがある
B	フランス語	家庭内・両親	両親がフランス語母語話者だったため、第1言語として習得した
	オランダ語	地域・学校内	ベルギーの中でもオランダ語圏に住んでいたため、オランダ語で話すことが多い
	英語	学校内	中等教育は英語に力を入れている学校だったため英語を話すことが多かった、現在は周りに留学生が多いため英語を使用する機会が多い
	ドイツ語	家庭内・祖父母	祖父母がドイツ人なのでドイツ語で会話をする
C	フランス語	家庭内・両親	両親がフランス語母語話者だったため、第1言語として習得した
		地域・学校内	基本的には毎日フランス語で生活をしている
	オランダ語	地域	幼少期からベルギーのオランダ語圏にあるスポーツクラブに通っていたため、そこでオランダ語を話す必要があった
	英語	学校内	留学生が多いため英語で話すことが多い
D	オランダ語	家庭内・両親	両親がオランダ語母語話者だったため、第1言語として習得した
		地域・学校内	オランダ国内ではどこでもオランダ語を話す、学校では半分オランダ語で会話をする
	英語	学校内	オランダ人以外の学生も多いため、英語で話すことも多い
	フランス語	学校内	フランスの大学に通っていたため、その際にフランス語を習得し、今でもその頃の知り合いとはフランス語で会話をしている

学習者A：ブリュッセル（オランダ語とフランス語を併用する地域）に行ったら、多分フランス語で話した方がいいと思うから、フランス語で話すようにしてるかな。多分オランダ語わかる人もいると思うけど、フランス語の方が全部、買い物とか、会話とか、スムーズに思う。必要だからね。

大学の先生や友達は、ここ（オランダ語圏）に住んでいるから、多分オランダ語もわかるけど、英語の方が早く出てくる。もちろん、オランダ語がわからない人もいるから、その時は英語で話すね。それに、英語の授業を聞いていたら、授業のことと、とか、研究のことは英語の方が言葉もわかるし、多分先生も英語の方がいいかな。友達も、オランダ語の人と話すときも、英語で話す時がときどき。

学習者B：ずっとオランダ語の地域に住んでいるけど、初めに覚えたのはフランス語。両親もオランダ語わかるけど、家で話すはフランス語かな。理由は考えたことないけど、両親も多分僕にフランス語を忘れないで思ってるし、自分もフランス語を忘れたくないかな。もちろん、ベルギーの他の地域に行ったらフランス語しか話さない人もいるし。

英語は、今まで必要だから学校でも勉強したし、今も先生や友達とよく話す。共通の言語が英語しかないときもあるから。

祖父母はもともとドイツ人で、今もドイツに住んでいるから、会いに行くとドイツ語で話す。二人はドイツ語しか話せないし、二人とコミュニケーションするときには必要かな。

学習者C：生活にはフランス語だけで十分けど、子どもの頃から学んでいるクラブは先生がオランダ語を話すから、そのときに覚えた。先生はちょっとおじいさんだからあまり英語がわからないし、両親もオランダ語を勉強すると勧めた。

大学ではほとんど英語かな。留学生が多いし、英語の方が便利。

学習者D：いつもはオランダ語かな。けど、今は留学生も多いから、英語のことも多い。

大学はフランスにあったから、そのときにフランス語も勉強した。英語でもよかったけど、フランス語の方がもっといいで

しようと思ったから。今も、フランス語の友達と会うと、フランス語で話すよ。

このように、自身が置かれている、あるいは置かれていた複言語環境について言及するとともに、「必要だから(学習者A)」や「英語は、今まで必要だから(学習者B)」、「二人とコミュニケーションするときには必要(学習者B)」のようにその言語を習得する必要性や、「フランス語で話した方がいい(学習者B)」、「英語の方がいい(学習者B)」、「英語の方が便利(学習者C)」、「フランス語の方がもっといい(学習者D)」というように、言語の実用性や相手との関係、帰属先に合わせて使い分けることにも言及している。

## 5.2. 複言語を学ぶ・習得する機会

CEFRの複言語主義のもと、EUに加盟している国では、外国語教育の早期開始や中等教育段階での第二外国語教育が整備されており、多言語学習が生涯に渡って学習可能な支援体制が整っている。インタビューにおいても、4名ともこのことに言及している。学習した言語や期間はそれぞれ異なるが、どの学習者も外国語学習の機会があったことを述べている。

学習者A：学校でフランス語と英語を勉強したよ。あと、ドイツ語とラテン語も。選ぶことができたから。今はもう話せないけどね。

学習者B：オランダ語と英語は学校で(勉強した)。ドイツ語はもともと話せるけど、授業もとった。何か言語をしなきゃいけないから選んだけど。

学習者C：(学校では)英語とイタリア語を勉強したかな。あとドイツ語も選んだ。でも英語以外はずっと勉強しないからもう覚えてない。

学習者D：英語とスペイン語とイタリア語(を勉強した)。ラテン語も。あと、大学生ではフランス語も勉強したよ。言語はたくさん勉強するチャンスがあったと思う。

## 5.3. 自分自身の学習スタイル・学習観の確立

複言語を学ぶ機会に恵まれていた学習者たちは、その学習経験から、言語学習に対する明確なビリーフや自身の学習スタイルを確立している。それぞれが確立した学習スタイルを、新しい言語を学習する際にも継続あるいは応用していることがうかがえる。

学習者A：言語の勉強は好き。なんというか、慣れている、かな。今まで色々勉強したから、勉強の仕方が分かるという感じ。書くよりも話す練習が好きかな。あと、必ず翻訳で(吹き替えで)見ない。映画とかテレビとか。

学習者B：たくさん書いても覚えられないから、読むのが好きかな。本とかインターネットとか。時々声で読んだりするのもする。でも、日本語はたくさん書いた。特に漢字とか。初めは書かなかったけど、書かないと無理とわかった。

学習者C：勉強しようと思ってたくさん書くのはできないけど、ゲームで頑張ったかな。ゲームが好きだから、チャットも英語でずっと、そして今は日本のゲームを日本語でする。わからないときは聞いたり調べたり考えたりするようにしてる。

学習者D：(覚えるのに一番いい方法は)友達かな。友達と話したいから、その言葉を覚えようと思って、そして教えてもらう。英語もフランス語も、そうしたかな。勉強のためというより、友達の理由(友達と日本語で話すために勉強する)の方が覚える。たくさん話して、新しい言葉覚えて、の感じ。日本語は、まだ日本人の友達いないけど、友達と話したいかな。

「慣れている、勉強の仕方がわかる(学習者A)」、「たくさん書いても覚えられない(学習者B)」、「勉強しようと思ってたくさん書くのはできない(学習者C)」というように、学習者は自分が言語を学習する際の特徴を自分自身で把握していることがわかる。また、「書くよりも話す練習が好き、必ず翻訳で(吹き替えで)見ない(学習者A)」、「読むのが好き、時々声で読んだりする、(漢字の練習について)初めは書かなかったけど、書かないと無理とわかった(学習者B)」、「友達の理由(友達と日本語で話すために勉強する)の方が覚える。たくさん話して、新しい言葉覚えて(学習者D)」のように、これまでの言語学習から自分に合ったスタイルを自覚しており、それを日本語学習の際にも実践している。学習者Bは、これまでの学習スタイルが日本語学習には適用できなかったことから、違うアプローチをとっていることにも言及している。このように、すでに複数の言語を学習したことがある学習者は、自分に合った学習スタイルを確立しており、日本語学習にもその経験を生かしているのである。

#### 5.4. 言語学習の成功体験による自信

第一言語(母語)以外の言語をすでに習得している学習者たちは、自分たちが言語習得にある程度の能力を有していると自負しているようである。これは、それぞれの学習者たちの回答からはっきりと見て取れる。

学習者A：言語の勉強は好き。なんというか、慣れている、かな。フランス語も英語も(第1言語ではないけど)ネイティブくらいと思う。

学習者B：ドイツ語はあまり話さないから他より少し悪いかもしれないけど、オランダ語と英語は上手と思う。英語は論文も書ける。

学習者C：(新しい言語を覚えるのに自信がある?という質問に対して)うん。好きじゃなかったらできないかもしれないけど、自分が覚えたいと思ったら覚えると思う。

学習者D：オランダ語(第1言語)より英語の方が上手と思う。どうしてわからないけど、オランダの友達と話するときも、時々英語で話すことがある。それは多分、英語の方が上手かな。

(新しい言語を覚えるのに自信がある?という質問に対して)あるよ。多分、興味があれば大丈夫と思う。

#### 5.5. 日本語習得への自信

5.4.で見たように、学習者はいずれも言語学習に対して自信を持っている。同じように、現在学習中である日本語についても、ある程度の自信を持っていることがうかがえる。自信がある点は異なっているものの、それぞれ習得に自信がある理由や条件についても言及している。

学習者A：日本語は文字が違うから最初は大変けど、まあ大丈夫。漢字は苦手けど、話すのは結構できると思う。

学習者B：日本語は文字が難しいけど、文法も、けど、発音はそんなに難しくないね。敬語も難しい。でも、練習してできるようになると思う。もちろん、ネイティブは難しいけど、生活するくらいは大丈夫と思う。

学習者C：日本語は好きだから上手になると思う。今はゲームで日本語頑張ってる。日本人は英語ができないから、(自分にとっては)日本語の勉強にいいね。たくさん日本語話したから、前より話すのも結構自信ある。

学習者D：日本人の友達ができたら、もっと上手になると思う。言語は結構できると思うから、練習したいね。話す人が欲しい。

「日本語は文字が違うから最初は大変けど、まあ大丈夫。(学習者A)」、「日本語は文字が難しいけど、文法も、けど、発音はそんなに難しくないね。敬語も難しい。でも、練習してできるようになると思う。(学習者B)」このように、自身の第一言語やこれまでの学習言語と比べて日本語に難しさを感じているものの、習得への自信を持っていることがわかる。また、学習者Aは、「漢字は苦手けど、話すのは結構できる」のように、自身の現在の言語能力に偏りがあることを認めている。これはCEFRが掲げている複言語主義の考え方と合致するものである。

### 5.6. 実践的な練習への期待

学習者はいずれも教師による修正を求めているものの、それは正確な文法や発音等を学ぶためではなく、より自然でより正確に情報伝達ができるようになることを目的としている。

話す練習としては、自然な場面かつ実践的なコミュニケーションが行える練習に重きをおいており、これまでに多くの教科書や授業で扱われてきたようなセリフが決まったロールプレイよりも、自分自身の状況に応じて返答ができることを望んでいる。これらはCEFRの行動中心アプローチと合致するものである。また、練習中に日本語以外の言語を使用することに前向きであり、これは複数言語の切り替えを肯定的に捉える複言語主義に基づく考え方と一致するものであると言えよう。

学習者A：間違いを言われるのは別にいい。もし間違って、ミスコミュニケーションになったらもっと悪いでしょう。だから、大きな間違いは直したいし、もっといい言葉を教えて欲しい。

わからないときは英語も(使って)いいでしょう。日本人は英語が少し分かるから、もし私が日本語がわからないときは(英語を使っても)いいと思う。

学習者B：ロールプレイは好きじゃないけど、もっといい内容ならいいと思う。リアルな感じ。例えば、日本に旅行した時に使うこととか、留学の時に話すこととか。ドラマもいいけど、リアルなものがもっといいと思う。

学習者C：ゲームが好きだけど、ゲームの言葉はあまり使わないよね。けど、日本人の弁(方言)

は教科書にあまりないから面白い。本当の日本語の感じ。弁(方言)はわからないけど、そういうのを、もっと自然な日本語を勉強したい。

学習者D：今は授業の時に時々オランダ語を使うけど、悪くないと思う。(日本語の)ネイティブじゃないから、全部日本語はできないから。でも、日本人はきっとオランダ語がわからないから、その時にどうやって日本語で話すかもっと練習したいね。多分留学した時にそういうことが必要と思う。

これまでの言語教育では、文法の正確さに重きが置かれる傾向があったが、今回のインタビューで明らかになった学習者のニーズには、「リアルなもの(学習者B)」や「本当の日本語、もっと自然な日本語(学習者C)」、留学した時に必要なもの、コミュニケーションに支障をきたした際の対処法(学習者D)といったものがある。このことを踏まえると、いかに正確な文法で、あるいは正確な発音で会話ができるかといった指導よりも、より実践的な内容、あるいは問題解決のための実践的なストラテジーを、会話の指導に含める必要があると考えられる。

### 5.7. 他者との協働学習による自己モニター

話す授業および話す練習に関してのビリーフを聞いたところ、クラス内で行う学習者同士での練習にも、自分なりの価値を見出していることがうかがえた。相手から新しい語彙を学んだり相手のミスに気づいたりすることで、自分自身の発話にも注意を向けるというように、練習相手の発話から自己モニターをすることで自身の日本語にフィードバックを与えているようである。

学習者A：同じクラスでもっと(日本語が)上手な人がいて、その人と一緒に練習するときは本当にいい。(自分が)知らない言葉とか文法とかを使って、ああそういう言葉もあるね、とわかって、次は自分も使いたい。

学習者B：日本に留学した友達がいる、彼と日本語で時々話す練習するけど、面白い。なんか変な言葉とか知ってて、日本で若い人が使うとか、アニメの言葉とか、それを聞いて調べたりする。でも、時々(彼が)間違ってることもあって、教えることもある。それは時々文法とか、(自分が)勉強したばかりのこととか、そういうことのもの。二

緒に勉強する感じ。

学習者C：自分より下手な人と練習するのは嫌いと思っただけ、今は違うかな。相手が言って、ああ間違ったなとわかって。自分も気をつけようって。それと、時々自分が間違っていることもあって、例えばずっと前に勉強したものとか。その時は、教えてくれて、ああ次は間違えないと思ったり。

学習者D：クラスには色々な学生がいるから、例えば作文が上手な（学生）、話すのが上手な（学生）、漢字をたくさん知ってる（学生）とか。そして、自分もそれを見て色々勉強して、新しく覚えたりするかな。もちろん自分より上手じゃない学生もいるけど、その時は教えたり、一緒に勉強したり。ミスにわかったら、自分も一回考える。

ここで興味深いのは、学習者は練習する相手によって異なった役割を見出していることである。自分よりも日本語が上手だと思う相手からは、自分に足りない知識を得たり、反対に自分よりレベルが低いと思う相手には自分の知識を共有したりすることで、共に学び合う協働学習を達成しているのである。相手の誤りを単に指摘したり、一方的に知識を享受すしたりするのではなく、自身の日本語を振り返って確認をする、あるいは今後の自分の発話に注意を向けるというように、何かしら自分の学習にも繋げるように意識しているようである。

現在世界には多くの英語話者がいるが、そのほとんどは英語母語話者ではないだろう。同じように、複言語環境であるヨーロッパでも、必ずしも会話の相手はその言語の母語話者というわけではない。その点で、複言語話者は非母語話者とのコミュニケーションに慣れているのだと考えられる。また、そのような状況から、自身の使用言語にも何かしらのフィードバックを得るような習慣ができている可能性も考えられる。

## 6. おわりに

本研究では、複言語話者である日本語学習者に焦点を当て、彼らの日本語学習ビリーフを明らかにすることを目的として調査を行った。ヨーロッパで日本語を学習している4名の複言語話者を対象としてインタビュー調査を行ったことで、これまでのBALLIを用いた研究では見えてこなかった、彼らが置かれている複言語環境や日本語学習に対するビリーフが明らかになった。今回の調査協力者はいずれも自身の学習スタイルを明確に持って

おり、学習者によって4技能に対する自信に差異があること、その差異を認めながらも、日本語習得への確固たる自信があることがわかった。彼らの日本語習得への自信は、彼らがこれまでに母語以外の複数の言語を習得してきたことに起因するものだと考えられる。

ビリーフに関する先行研究では、学習者の出身国や地域を限定したものや質問紙を用いた量的研究が多くなされてきたが、日本語学習者の増加とともにその背景も多様化しているため、学習者の範囲を限定する研究は難しくなるだろう。また、特定のグループに属する学習者が持つビリーフの傾向を知ることも重要ではあるが、そのビリーフの形成過程や変容の可能性を探る上では、今回のように詳細を明らかにすることも意味のあるものだと考えられる。

今回の調査では4名の学習者を対象としてインタビューを行うことで、彼らのビリーフの詳細が明らかになったが、これらのビリーフが複言語環境でどのように形成されたのか、また、彼らのビリーフと言語能力にどのような関係があるのかは明らかになっていない。今後はこの2点に焦点を当て、複言語環境における日本語学習ビリーフの形成過程の仮説提示、および仮説検証することを課題としたい。

## 【参考文献】

- 岡崎眸・堀和佳子 (2000) 「言語学習についての確信—韓国語日本語学習者の場合—」『お茶の水女子大学人文科学紀要』第53号、pp.185-201、お茶の水女子大学
- 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、pp.85-101、国際交流基金
- 片桐準二 (2012) 「学習者主体を目指した作文授業導入が学習ビリーフへ与える影響—M-GT Aを用いたビリーフ形成・変容過程の質的研究—」『小出記念日本語教育研究会論文集』第20号、pp.33-47、小出記念日本語教育研究会
- 木谷直之 (1998) 「極東ロシアの大学生の言語学習観について」『日本語国際センター紀要』第8号、pp.98-109、国際交流基金日本語国際センター
- 木下康仁 (2003) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ 質的実証研究の再生』弘文堂
- 木下康仁 (2003) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践質的研究への誘い』弘文堂
- 木下康仁 (2007) 『ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂
- 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」『明海大学大学院応用言語学研究科紀要 応用言語学研究』第7号、pp.163-176、明海大学大学院応用言語学研究科
- 久保田美子 (2006) 「ノンネイティブ日本語教師のビリーフ—因子分析に見る「正確さ志向」と「豊かさ志向」—」『日本語教育』第130号、pp.90-99、日本語教育学会
- 国際交流基金 (2019) 「2018年度海外日本語教育機関調査結果 (速報値)」
- 斎藤良子 (2009) 「韓国語学習者の学習ビリーフについて: 初級学習者と中級学習者の比較」『日本教育心理学会総会発表論文集』第51号、pp.364、日本教育心理学会
- 杉本明子 (2003) 「第二言語習得と心理的要因の研究手法—質問紙法—」『第二言語習得の心理学的研究方法 (日本語教育ブックレット 4)』、pp.19-37、独立行政法人国立国語研究所
- 西尾由利子・金田尚子 (2010) 「ベルギー—3公用語、言語戦争の国—」『EUの言語教育政策 日本の外国語教育への示唆』、くろしお出版、pp.25-38
- 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—」『日本語教育論集』第8号、pp.215-242、筑波大学留学生センター
- 姫田麻利子 (訳) (2011) 「複言語複文化主義とは何か—ダニエル・コスト、ダニエル・ムーア、ジェヌヴィエーヴ・ザラト」『大東文化大学紀要』49、pp.251-268
- 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』第5号、pp.61-66、広島大学教育学部日本語教育学科
- Barcelos, A. M. F. (2003) . Researching Beliefs About SLA: A Critical Review. In P. Kalaja and Barcelos, A. M. F. (Eds.) . Beliefs about SLA: New Research Approaches. pp.7-33. Netherlands: Kluwer Academic Publishers
- Horwitz, E. K. (1987) Surveying Student Beliefs about Language Learning. Learner Strategies in language Learning, in Wenden, A. & Rubin, J. pp.119-129 . Prentice-Hall International
- Horwitz, E. K. (1988) The beliefs about language learning of beginning university foreign language students, Modern Language Journal, 72, pp.283-294
- Wenden, A. & J. Rubin. (1987) Training Foreign Language Teachers-A Reflective Approach-. London: Prentice Hall.
- Willemyns, Roland (2013) .Dutch : biography of a language Oxford university press

# Plurilinguals' Beliefs about Learning Japanese Language: A Case Study of Four Japanese Learners in Europe

Tomomi Yoshinaga

The number of Japanese learners in Europe has recently increased and most of them speak multiple languages in their daily lives. This research investigated the plurilinguals' beliefs about learning the Japanese language. Based on semi-structured interviews, the details of their plurilingual environment have been revealed and it is also shown that these learners have their own styles of language learning. In addition, it became clear that their beliefs regarding learning languages reflect the plurilingualism of the CEFR, and it was also suggested that they led to their confidence in learning Japanese language.