

ピア・ラーニングにおける母語話者参加者の学び ——言語学習についての確信を中心として——

村 野 良 子

1 はじめに

学習院大学では、韓国の協定校の大学生に対して、3週間の夏期日本語研修を行っている¹⁾。この研修の特色は、日本人大学生（以下J学生）と韓国人大学生（以下K学生）がともに日本語を学ぶ、ピア・ラーニングという学習方法にある。ピア・ラーニングでは、J学生は協力者や支援者としてではなく、ピア・ラーナー、一緒に学ぶ人、として学習に参加する。J学生にとっては、このような形の外国語学習は初めての経験であろう²⁾。日本語学習者と一緒に、日本で、学生にとっては母語である日本語を学ぶ、という体験の中で、J学生にはどのような学びがあるのだろうか。

藤川（2005；141）³⁾ は、J学生のレポートを分析して、「言語使用についての新たな気づき、学習の場で自らの役割について悩む過程を通しての学び、韓国語と文化に対する関心の涵養、言語学習に対する動機づけ」などの学びがあったことを報告している。

ピア・ラーニングはこの研修プログラムの軸となる概念である。そこで2007年度は、ピア・ラーニングにおけるJ学生の学びに焦点をあて、いくつかの観点から考察を試みることにした。小論では、言語学習についての考え方（以下確信）という観点からJ学生の学びを考えたい。

以下2で、ピア・ラーニングという学習方法を定義し、対象とする日本語研修が、標榜するとおり、ピア・ラーニングとしての学習環境を保証しているかどうかを検証する。続いて、3、研究計画、4、結果と考察、5、結びと今後の課題、の順に述べる。

2 ピア・ラーニングの学習環境デザイン

2-1 ピア・ラーニングという学習

近年、多くの分野において、コラボレーションという概念が注目を集めている。コラボレーション (collaboration) には、協働、共同、協同などの訳語があり統一されてはいない。その核となる概念についても、分野によって諸説あるが、複数の人間が関わり、単独ではなしえない新たな意味や価値の創造が生まれることが必要条件であると考えられる。

日本語教育におけるコラボレーションの概念について、池田（2007；5-7）は「対等」「対話」「創造」、そして「互惠性」の4つの要素をあげ、参加者の対等性の確保がその前提であり、手段としての対話の過程で、他者の視点が加わり、共有の創造を生み出す。このプロセスと成果が参加者相互に意義のあるものとなると説明している。

ピア・ラーニングは、「コラボレーションを中心概念とする学習方法」で、「学習者それぞれが自らの持つ能力を基に、自発的に学習に参加する活動参加型の学習」であり、「学習者同士互いの信頼関係を育むと同時に、学習課題の達成と新たな意味や価値観の創造」を目指すものである（池田2005；775）。

小論では、コラボレーションの訳語として、日本語教育において一般的に使用される「協働」を用い、協働的学習とピア・ラーニングを同じ意味で使用する。

教育の場で協働的学習が注目されるようになった背景として、学習観・教育観の大きな転換がある。このパラダイム転換の流れの中で、学習は個

人の内部で起こる変化であり、教育とは教師が知識を伝えることであると
考えた従来の学習観・教育観にかわって、学習者は主体的に自らの学びを
構成する、とする新しい考え方が受け入れられ、学習という活動が、他者
との相互作用の中で、さまざまなリソースを活用しながら、課題を解決し
ていく営みとして、社会的な関係性の中で位置づけられるようになった
(館岡 2005)。

日本語教育においても、ペア・ワークなどの協働的会話活動を始めとし
て、ピア・レスポンス（相互助言による作文活動）、ピア・リーディング
（協働的読解活動）などのピア・ラーニングの実践と研究が盛んに行われ
るようになっている。

2-2 日本語学習における母語話者の位置づけ

日本語学習の場に、教師以外の他者が介入する形は目新しいことではな
く、70年代始めから教育現場では種々の試みが行われている。インタビ
ュープロジェクト、留学生と日本人学生の合同授業、会話パートナー、ヴ
ィジターセッション、訪問プロジェクトなどの国内外での実践報告は数多
い。最近ではテレビ会議システム、電子メールやブログ、ミクシーなど
を用いた相互学習の実践報告も増えてきている。

しかし異文化交流や相互交流が主目的であって、参加者がそれぞれの母
語による相互交渉を行う場合は、学びの様相が少し異なるものの、日本語
を主言語として使用する場合は、日本語の言語能力、知識、情報量におい
て圧倒的に優位に立つ母語話者は、学習者の援助者あるいは協力者として
の役割、あるいはリソースパーソンとしての役割を期待されることが多い
ように思われる。

前述の藤川（2005）の実践は、援助者という役割から協働的学習を行う
ピア・ラーナーとしての役割へと、J学生の位置づけを捉えなおし、学習
者と母語話者との間にも協働的学習が成立する可能性を日本語学習の場で
追求した点で新しい試みであるといえる。

2-3 ピア・ラーニングの学習環境デザイン

2-3-1 日本語研修の概要

本研究が対象とする短期日本語研修は、韓国人大学生が所属大学の正式の履修科目として3週間60時間の日本語学習を行うものである。学習院大学でこの研修を実施するのは、2002年以來6回目となるが、改善を重ねながら、日韓学生によるピア・ラーニングを軸とするカリキュラムを実施してきた。

2007年度は、K学生28名とJ学生30名が参加した。K学生の日本語学習歴は1~2年程度で、レベル差のある学生の集まりである。日本語能力によって2つのレベルに分け2クラス設けた。

J学生30名は日本語日本文学科学生と朝鮮語授業履修者から、決められた日に出席すること、報酬がでないことを条件として募集した。J学生には期間中10日間程度（1日2~3コマ）出席することを要求した。J学生1名の参加コマ数は、試験や発表を除いた授業コマ数の5割から7割に相当する。研修内容は以下の通りである（表1）

表1 2007年度の韓国大学日本語研修プログラム内容（1コマは50分）

科目	時間	内容・教材
ドラマ	12コマ	テレビドラマ
ニュース	12コマ	ウェブニュース
発音クリニック	6コマ	日韓両言語の発音練習
フィールド・トリップ	12コマ	1回目 指定された場所
授業時間外の課外活動	2日	2回目 グループ毎に自主的に決めた場所
プロジェクト・ワーク	16コマ	インタビューに基づく報道番組作成
ガイダンスなど	2コマ	コース説明、キャンパスツアー、自己紹介

授業のために、大学の教室とコンピュータ教室、プロジェクト・ワーク（以下PW）のインタビューのために大学構内、番組撮影のために学内の院生室や教室を使用した。フィールドトリップ（以下FT）は東京都内と

横浜で実施した。

2-3-2 ピア・ラーニングの学習環境デザイン

ピア・ラーニングの学習環境デザインの特徴として、池田（2005）は以下の4つの要件をあげている。

- ①学習者の主体性、自発性を重視し、参加しやすい場を保証する小グループやペアの活動
- ②創造が志向される課題の設定と相互内省や批判的検討への方向づけ
- ③学習活動における学習者個人の能力や技能、社会性の重視
- ④学習活動に積極的に参加することを支援するリソースの設定

本研修の内容を上記4つの要件に照らして検証してみる。まず、①、教室内で行う授業では、学習者を1~2名のJ学生を含む5~6名から構成される小グループに分け、グループ毎に机を囲む形の教室空間を設計した。教室活動には話し合いや相談などの小グループ活動、作文ではピア・レスポンスを取り入れた。②、PWとFT活動では学習者グループがインタビューのテーマ、番組内容、構成、活動テーマ、行き先、行き方などについて決定権をもち、自発的に学習をすすめるようにした。ドラマとニュース視聴では、小グループでの討論や発表を中心に授業案を練り、日韓学生が主体的に学習をすすめられるように設計した。③、ドラマとニュース視聴では、日韓の事情について互いに発表や討論を行う、FTとPWでは、参加者各自の発信力を生かせるよう役割分担をする、発音授業では日韓両言語の発音練習を取り入れるなど、日韓学生がそれぞれのリソース（資質や能力）を活用できるように設計した。④、活動の場のデザインにあたっては、多様なリソースにアプローチ可能な環境を教室内外に設定した。インターネットやインタビューによる情報収集、番組撮影のための機材や施設などの物的リソースや人的リソースを確保した。

以上のことから、この研修の学習環境デザインは、ピア・ラーニングの

場を十分保証していたと言えると思う。この環境の中で、ピア・ラーニングがどのように展開したかについては、2007年度の研修報告書に述べられる予定である。

3 研究計画

3-1 研究の背景：日本語教育専攻学生の言語学習観

最近7～8年、日本語教師養成課程を担当して感じるのは、日本語教育専攻の学生が、教師主導の伝統的な学習観を強固に保持していることである。このような学習観は自らの外国語学習体験や日本の学校教育での体験に深く根ざしているため馴染みのない新しい学習・教育の方法や形態には、批判的になりがちで、なかなか馴染まない学生が多いように思う。

「基本は文法と文型だ」

「外国語学習でもっとも重要なのは、よい教師とよい教科書だ」

「癖になるといけないから、誤りは直ちに訂正すべきだ」

日本語教育を勉強する学生達が当然のように表明するこのような言語学習の確信は、新しい学習観や教育観について学んだあとも、根強く保持される。形の上では「学習者主体」に基づく教室活動を計画し実践していても、教師は教壇に立って教える人という、教師観は変わらないことが多い。

学生の学習観・教育観を尊重し、人それぞれのやり方がある、と考えることも一つの考え方であるが、「日本で育った日本人」以外の人々を主に対象とする日本語教育においては、新しい学習観や教育観にも柔軟な態度をもつことは教師の資質の一つであろう。さらに大学レベルの日本語教師養成課程においては、日本語教育の今と将来の流れを理解し、時代に合った教育を実践できる人材を育てることは使命でもある。それでは学生が持つ学習観・教育観に効果的に働きかけるにはどのような方策があるだろうか。

日本語教師養成課程の受講生が持つ言語学習観についての研究として岡

崎（1996）がある。岡崎は Wenden（1991）を参考にして、受講生の確信が、学習観の変容を目的とした意識的介入によって、どう変わるかを縦断的に調べている。その結果、コースの開始時と終了時を比べると、受講生の確信は、かなり安定しているものの、意識的介入を段階的に踏むことによって、意図された方向（岡崎の場合はコミュニカティブ・アプローチの考え方）への変容が得られたと報告している。

一方トムソン（2007）は、伝統的な学習観の変容には、新しい学習観による学習の実体験が必須であるし、新しい学習観（トムソンの場合は自律的・協働的学習観）に基づいて設計した半期の日本語教師養成コースを実践した結果、意図した方向への変容が見られたと報告している。

言語学習についての確信は変容しにくいといわれる⁴⁾。しかし短期間であっても、新しい学習観に基づいた学び方を実際に体験することによって、確信に影響を与えることができるのではないか。本研究では、体験を通して、J学生にどのような学びがあるか、というテーマについて、言語学習についての確信という観点から見たいとおもう。

3-2 研究課題

韓国協定大学の学生に対する夏期日本語研修にピア・ラーナーとして参加し、新しい学習の方法を体験することを通して、日本語教育専攻のJ学生の言語学習についての確信に何らかの変容が認められるかどうかを研究課題とする。この変容を「学び」と捉える。

対象はピア・ラーニングに参加したJ学生30名中、日本語教育を専攻する2年から4年の学生である。全員日本で教育を受けた日本人学生である。研究課題について、研修前と研修後の2回の調査計画を被験者内計画としたため、データとしては17名分が有効であった。

3-3 調査の方法

言語学習についての確信を調査するにあたって、BALLI⁵⁾に基づく質

問紙 (資料参照) を使用した。これは確信の変化を見る尺度として前述の岡崎⁶⁾ において使用された質問項目の中から本研究の目的のために 27 項目を選んで作成したものである。調査にあたっては、「強く同意する」から「強く反対する」までの 5 件法で答えてもらった。変化をみるために研修前と研修後の 2 回実施した。

3-4 分析の方法

実験計画は研修参加を要因とし、研修前と後を 2 水準とする被験者内計画とした。体験することによる変化の有無、その変化の向きを分散分析によって明らかにする。個人がこれまでの学習や言語学習の体験を通して持つようになった確信は、3 週間程度の短い期間に大きく変わるものではないことが予想されるが、もし変化が見られるようであれば、学びが大きかったといえると考えられる。

4 結果と考察

使用した 27 項目を、岡崎の研究を参考にして 7 つに分類する。27 項目中、1、21、26 は学習者・教師の役割、2、4 は発音や発話の正確さ、12 は誤用の訂正、7 は曖昧さに対する寛容、27、3、15、22、24 は言語学習観、5、8、9、13、16、20、23、25 は言語学習の方法、6、10、11、14、17、18、19 は言語学習に対する態度と動機にそれぞれ分類する。

岡崎の研究では、通年の授業で強調された新しい学習観はコミュニケーション・アプローチであった。そのため、この考え方を支持する方向での変化が見られるかどうかを分析・考察している。しかし本研究では、ピア・ラーニングを実際に体験することによる変化の有無と方向を見るのが目的なので、J 学生に対してピア・ラーニングについての知識や解説を事前に意識的に与えることはしなかった。

表 2 は J 学生の言語学習の確信 27 項目について研修前と後に実施した

表2 J 学生の言語学習についての確信—研修前と後

(教師・学習者の役割)	研修前	標準偏差	研修後	標準偏差	
1 何をどう教えるかは教師の責務	4.06	0.56	4.18	0.53	
21 外国語教師はその言語を母語とする人がいい	3.53	0.62	3.12	0.78	*
26 学習者同士の相談は時間の無駄	1.88	0.60	1.65	0.70	
(発音や発話の正確さ)					
2 正しい発音が大事	3.59	0.71	3.76	1.20	
4 正しく言えるまで話すべきではない	1.53	0.51	1.12	0.33	*
(誤用の訂正)					
12 誤用はすぐ訂正するべき	3.82	0.73	3.71	0.99	
(曖昧さに対する寛容)					
7 意味がわからないときは推測する	3.71	0.69	3.76	0.75	
(言語学習観)					
27 言語学習は知的ゲーム	3.00	0.61	3.00	0.79	
3 言語学習には文化の知識も必要	4.24	0.66	4.00	1.06	
15 話すほうが聞くより易しい	2.82	1.07	2.65	1.11	
22 実際の使用経験を重ねることが大切	4.71	0.59	4.53	0.72	
24 言語はその環境にいれば自然に身につく	3.29	0.92	3.24	1.25	
(言語学習の方法)					
5 言語が話される環境が最良の方法	4.12	0.99	4.12	0.99	
8 外国語学習で一番大切なのは語彙	3.29	0.69	3.00	0.79	
9 外国語学習で一番大切なのは繰り返し練習	3.82	0.95	3.88	0.78	
13 外国語学習で一番大切なのは文法	2.82	0.64	2.71	0.77	
16 外国語学習で一番大切なのは教師と教材	2.76	0.97	3.06	1.03	
20 幼稚なことをがまんしなくては上達できない	3.82	0.95	3.76	1.09	
23 教師は知識を伝授する人	2.53	0.94	2.53	0.80	
25 スラングは学ぶ必要がない	2.12	0.70	1.88	0.86	
(言語学習に対する態度と動機)					
6 母語話者と話すのは楽しい	4.41	0.62	4.59	0.71	
10 韓国語を話せることは社会的に評価される	3.41	0.80	3.65	0.70	
11 外国語を話すとき不安になり臆病になる	3.18	1.38	2.71	1.21	
14 学習動機はその言語の人を理解したいから	3.59	1.06	4.12	0.70	*
17 外国語ができれば経歴にプラスになる	4.29	0.59	4.41	1.06	
18 外国人の友人がほしい	4.47	0.62	4.59	0.62	
19 だれでも学習すれば話せるようになる	3.94	0.75	4.53	0.51	*

*は0.05水準で有意なもの

調査の 17 名の平均値と標準偏差である。*は、分散分析によって 0.05 水準で有意と判定された項目である。

調査の結果について考察する。

(1) 学習者・教師の役割：1 は教師主導の学習観に賛成する項目である。これは安定して支持されている。26 は自律的・協働的学習の背景となる考え方について否定的な態度を問う項目であるが、調査結果では、逆に自律的・協働的学習を肯定する態度が比較的強く、研修後もその傾向が維持されている。21 の母語話者教師に対する支持は統計的に有意に減少した。これは、研修で非母語話者も数回講師をつとめたことを考慮すると、興味深い。

(2) 発音や発話の正確さ：2 は発音の正確さを重視する問いである。これについては、支持がわずかに上昇した。4（外国語を話すとき、正しく言えるようになるまでは話すべきではない）に対しては、否定的な意見が強く、研修後には、支持が極めて有意に減少傾向を見せた。これは研修中、K 学生が積極的に発言することに強い印象を持ったからであろうと解釈できる。

(3) 誤用の訂正：誤用は訂正すべきだとする 12 は、若干支持が減少し、誤りに対して、どちらかといえば寛容になっていることがうかがえる。

(4) 曖昧さに対する寛容：7（意味の推測）は安定的に支持された。

(5) 言語学習観：項目 27 と 15 については回答者が質問の意味を理解していなかった可能性が大きい。3（文化の重要性）の支持が減少したことも、研修内容が日常文化を扱ったことを考えると、文化を伝統文化と限定的に捉えた結果とも考えられる。

(6) 言語学習の方法：8、9、13、16、20、23、25 の 7 項目は伝統的な言語学習観に基づく文である。もともと文法重視支持は強くなかったが、それがさらに減少し、語彙を重視する意見も減少している。逆にスラングの学習を肯定する意見がより強く支持されたこと以外は、変化は少なく安定的である。

(7) 言語学習の態度と動機：6、10、11、14、17、18、19の7項目については、すべての項目について支持が上昇している（11は数値の読み方を逆転させる）。ことに、14（私が外国語を学習するのは、その言葉話す人たちをよりよく理解したいからだ）は有意に支持が上昇している。これは、体験を通してK学生と心を通わすことができたという実感を強くもったためであろうと推測される。19（誰でも学習すれば外国語を話せるようになる）も同様に支持が有意に上昇した。これは実際にK学生の日本語力と学習意欲に触れて、言語学習の可能性を積極的に捉えなおしたためではないかと解釈される。10（韓国語を話せることは社会的に評価される）と17（外国語ができれば経歴にプラスになる）は、いわゆる道具的動機づけとして分類できる項目であるが、ともに支持が上昇したことから、K学生の言語学習の成果を高く評価していることが伺える。一方で6（母語話者と話すのは楽しい）、18（外国人の友人がほしい）など、統合的動機づけに属する項目も安定的に上昇している。さらに、11（外国語を話すときの不安）がやや解消されたことにJ学生の外国語学習に対する積極的な態度への変容がみられる。

日本語研修にピア・ラーナーとして参加した日本語教育専攻のJ学生について、新しい学習の方法を実体験することによって、言語学習についての確信に何らかの変容が認められるかどうかを調べることを研究課題とした。BALLIに基づく質問紙による調査の結果、J学生の言語学習観や言語学習の方法についての考え方は安定しているが、ピア・ラーニングの背景となっている学習観については、肯定する方向への変化が若干認められた。

言語学習に対する態度と動機づけについては、統合的な動機づけを支持する項目に統計的にも有意な変化が見られた。この結果は、藤川（2005）がレポートから指摘した学びの内容を裏付けるものであった。

言語使用の正確さを求める傾向は有意に減少し、不正確でも意欲的なコ

ピア・ラーニングにおける母語話者参加者の学び（村野）

コミュニケーションを認める傾向が強くなった。日本語教師として非母語話者教師を認めない傾向も減少した。結果としては、ピア・ラーニングの背景にある学習観が支持される傾向への変化を認めることができたと言える。

5 結びと今後の課題

比較的少ない人数で、3週間という短い期間内での学習体験による変容を見ようとした。この中で、言語学習についての確信が27項目中4項目について、新しい学習観の支持、積極的な態度や動機づけの上昇へと、有意に変容したと認められたことは、予想外であった。

学習観というものが、容易に変化するものではないことは、経験的にも、これまでの研究からも明らかになっている。意識的な介入もない状態で、このような変化が観察されたことは、3週間のピア・ラーナーとしての体験が、新鮮で鮮烈な学びであったからではないかと考えられる。「すごく楽しい」「こんなに勉強したことはない」という素直な感想を繰り返し聞いた。これは無断欠席がほとんどなく、むしろ要求した10日間以上授業に出席し、FTやPWの発表会や撮影などにも自発的に参加したJ学生が相当数いた事実からも伺える。体験が強烈であれば、強固な確信にも影響を及ぼさうということは、教師養成コースを担当する者としては、大きな教訓である。

ピア・ラーニングを通してJ学生にどのような学びがあるか、というテーマについて、言語学習の確信という観点から考察を試みた。言語学習観が大きく覆ることはなかったが、新しい学習観を否定しない傾向がみられたこと、動機づけや態度といった情緒面に大きく影響を及ぼしたこと、非母語話者教師の容認や誤用に対する寛容といった、現在日本語教育で主流となりつつある考え方への変化が認められたことは、J学生の学びの結果として報告に値すると思われる。

小論では、BALLIに基づく確信についての質問紙調査の結果を数量的

に考察したが、毎回授業後に記録してもらった感想や、研修前と研修後書いてもらった内省ジャーナルをもとに、学びのプロセスについて考察することを今後の課題としたい。

付記

小論をまとめるにあたって、統計処理については、学習院大学大学院安藤聡一朗さんからご指導をいただきました。ニューサウスウェールズ大学のトムソン木下千尋先生と学習院大学の藤川美穂先生には、草稿の段階で有益なコメントをいただきました。記して感謝いたします。

参考文献

- トムソン木下千尋 (2007) 「学習環境をデザインする：学習者コミュニティとしての日本語教師養成コース」『世界の日本語教育』17、169-185、国際交流基金。
- 池田玲子・館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房。
- 池田玲子 (2005) 「ピア・ラーニング」『新版日本語教育事典』775—776、大修館書店。
- 藤川美穂 (2005) 「学習院大学における短期日本語研修の実践」『言語・文化・社会』第3号、学習院大学外国語教育センター。
- 館岡洋子 (2005) 『ひとりで読むことからピア・リーディングへ—日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』東海大学出版会。
- 要弥由美 (2005) 「社会的位置付けを持った日本語教師のビリーフ・システム—構造方程式モデリング (SEM) によるモデル化とその考察—」『日本語教育』127、11—20、日本語教育学会。
- 池田玲子 (2004) 「日本語学習における学習者同士の相互助言」『日本語学』vol. 23、36-50、明治書院。
- 岡崎智己 (2001) 「母語話者と非母語話者教師の BELIEFS 比較—日本と中国の日本語教師の場合—」『日本語教育』110、110—119、日本語教育学会。
- 青木直子他編著 (2001) 『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社。
- 坂井美佐 (2000) 「中国人学習者の日本語学習に対する BELIEFS について—香港4大学のアンケート調査から—」『日本語教育』104、69—78、日本語教育学会
- トムソン木下千尋・榎見蘇弘美 (1999) 「海外における日本語教育活動に参加する日本人協力者—その問題点と教師の役割—」『世界の日本語教育』9、15—28、国際交流基金。
- 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影

響『日本語教育』89、25—38、日本語教育学会。

Horwits, E. K. (1987) Surveying Students Beliefs About Language Learning. In Wenden, A. and Rubin, J. (eds.) Learner Strategies in Language Learning. pp. 86–103, Prentice-Hall International.

(資料) ビリーフ調査項目

- 1 何をどのように教えるかを考えるのは教師の責務である。
- 2 外国語を話すときよい発音で話すことは重要だ。
- 3 外国語を話すためには、その背景にある文化について知識を持つ必要がある。
- 4 外国語を学習するとき、正しく言えるようになるまでは話すべきではない。
- 5 外国語学習の最良の方法はその言語が使われている場所で生活することだ。
- 6 外国語を学習しているとき、その言語を母語とする人と話すのは楽しい。
- 7 その外国語で分からない語彙などがあったら、その意味を推測することは当然だ。
- 8 外国語の最も重要な部分は語彙の習得だ。
- 9 外国語学習では繰り返し練習することが最も重要だと思う。
- 10 韓国語を話せることは社会的に評価されると思う。
- 11 私は他の人と外国語を話すことに対して不安を感じて臆病になると思う。
- 12 外国語を学習し始めた最初の時期に誤りを訂正されないと、そうした誤りはずっと残ってしまい後で直すのが難しくなると思う。
- 13 外国語学習の最も大切な部分は文法の習得だと思う。
- 14 私が外国語を学習するのは、その言葉を話す人たちをより理解したいからだ。
- 15 外国語を聞いて理解することよりも、自分で話すことのほうがやさしい。
- 16 外国語学習で最も重要なのは、「いい先生といい教材」だ。
- 17 外国語を習得すれば自分の仕事を含めた経歴にプラスになる。
- 18 私は外国人の友人がたくさんほしい。
- 19 誰でも学習すれば外国語を話せるようになる。
- 20 外国語学習の初期においてはきわめて単純でかばかかしいことしか話したり理解したりできないけれども、それを我慢しなければ上達しない。
- 21 外国語の教師はその言語を母語とする人の方がいい。
- 22 外国語の学習で最も重要なのは、その言葉を実際に使う経験をたくさんすることだ。
- 23 外国語学習では教師は知識を与えてくれればよく、それを使えるようになるかどうかは自分の責任だ。
- 24 特に学校で勉強しなくても、その外国語を使う環境の中にいれば、自然に身につくものだ。

- 25 外国語の教室では実際に母語話者が使っているスラングなどは学ぶ必要はない。
- 26 学習者たちが相談して学習する方法などを決めたりするのは、時間の浪費だ。
- 27 外国語の学習は体系的につみあげていく知的なゲームだ。

注

- 1) この研修は学習院大学の韓国の協定大学である啓明大学校の要請を受けて、2002年に始まり、国際交流センター・生涯学習センター主催、日本語日本文学科共催として学習院大学内で実施している。2007年度は7月9日から27日までの3週間、大学の西2号館、北1号館の教室を使用して実施された。
- 2) J学生とのピア・ラーニングはK学生にとっても初めての体験である。毎回研修後に評価アンケートを実施しているが、この体験をK学生は例外なく高く評価している。
- 3) 藤川美穂さんは2002年度から4年間この研修のコーディネータとして、日韓学生がともに学び、成長するという意味での「協学」を実践した。藤川（2005）参照。
- 4) 岡崎（1996）はWenden & Rubin（1987）を引用しているが、岡崎自身の研究でも確信の8割は安定していたと報告している。
- 5) BALLI（Beliefs About Language Learning Inventory）
- 6) 岡崎の研究はHorwitz（1987）が作成したBeliefs About Language Learning Inventory（BALLI）の日本語版と新たに追加した2項目、計44項目を使用したものである。

（日本語日本文学科 教授）