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—

関　麻由美

要　旨

本稿は、日本語を学ぶ２人の英語のALT（外国語指導助手）に対する調査をもとにしたケーススタディである。第二言語習得に関与する様々な学習者要因の中の態度・ビリーフス・学習ストラテジーについて、これらの学習者要因と、学習者を取り巻く環境との関連を、参与観察、アンケート、インタビューなどによって調査した。その結果、学習者の勤勉な学習態度や社会的ストラテジーの積極的な使用とその結果としての日本語力の伸びが、職場の期待をさらに高め、日本語学習の機会を増やしている、という可能性があることが明らかになってきた。

【キーワード】　ALT、　態度、　ビリーフ、　学習ストラテジー、　環境

1．はじめに

第二言語習得研究の一分野として、1980年代の終わり頃から学習者要因に関わる研究が注目されるようになってきた（SLA研究会編 1994）。学習者に内在し、言語習得を促進あるいは妨げる様々な要因を抽出しようという流れの中で、これらの要因を一つひとつ取り出して言語習得の成否との関係を探る研究がなされた。これらの要因は複雑にからみあって学習に関わっており、林（1998）で提出された「第二言語学習/習得の個別性モデル」や、浜田・折笠（1994）の「学習者ストラテジーを核とした習得のモデル」の示すように、学習者を取り巻く背景も学習に影響を及ぼすことが明らかになってきた。学習者の環境と学習との関わりをみたものに浜田（1995）があるが、目標コミュニティに受け入れられたという認識（情意的要因）やストラテジー能力の変化が学習者の日本語運用力の伸びに影響しているという興味深い結果が出されている。今後の学習者要因の研究の方向としては、学習者を時間的な流れと環境の中に置いて要因を総合的にみることが必要だと考えた。

そこで本研究では、日本語のクラスで学ぶ英語のALT（外国語指導助手）の１年４ヶ月にわたる調査から、その中の出席率の良かった２人を対象に、第二言語習得に関わるとされる学習者要因の中の日本語学習についての態度・ビリーフス・学習ストラテジー

について、それらの学習者要因と、学習者を取り巻く環境との関連に注目して分析を試みた。学習者は日本語クラスでの学習のほかに、職場の教員、生徒達、地域の人々、マスメディアなどといった環境と接触を持つことによって、意識的あるいは無意識的に日本語の学習を行っている。ここでは、このような環境と学習者がどのように関わっているか、また反対に学習環境からどのような影響をうけているかを、参与観察、アンケート、インタビューなどの様々な調査の結果から、明らかにしたい。

2．研究の概要

2-1 対象者（表１参照）

対象者の学習者ＡとＢは、1996 年度のお茶の水女子大学日本言語文化夏期日本語研修プログラム(1)に参加したのち、縦断的言語習得研究プロジェクト(2)の日本語クラス（初級レベル）で学習を継続している５人の中の２人である。学習者Ａは 95 年 12 月に来日し、96 年４月から埼玉県Ａ市の嘱託員として採用されている ALT である。学習者Ｂと他の３名は、JET プログラム（The Japan Exchange and Teaching Program）(3)で日本に招致された ALT で、96 年の７月から８月の間に来日し、９月から勤務している。学習者Ａの主な職務は週に５日中学校で日本人の英語教師とチームを組んで授業を行うことであったが、97 年の４月からは週に４日が中学校勤務、週に１日が国際理解教育の一環として小学校勤務になった。また、毎月１回市の教育センターで、指導主事と英語での会議を行っている。学習者Ｂの主な職務は、週に５日中学校で日本人の英語教師とチームを組んで授業を行うことである。また、週に１回教育委員会の指導課での会議（生徒の様子、指導のやり方、ティームティーチングなどについての日本語での話し合い）に参加している。

表１　学習者のプロファイル

学習者	国籍	母語	専門	性	年齢	日本語学習暦	所属
Ａ	米国	英語	コンピュータ	男	29	高校・大学で５年	埼玉県Ａ市の嘱託員
Ｂ	英国	英語	音楽	男	22	無	千葉県Ｂ市のＪＥＴ

2-2 調査期間

96 年９月 18 日から 98 年１月 28 日までの 54 回分の授業。毎週水曜日の午後７時から約２時間の日本語クラス（45 分授業×２コマ、その後日記書きと個別のインタビュー）を毎回実施した。各授業は筆者を含むお茶の水女子大学の大学院生４人によって１人１コマずつ交替で行った。ただし、９月 24 日の 40 回目の授業以降は、筆者１人で行った。

2-3 方法

環境との関わりの中で、ALTがどのようなビリーフを持って、どのような態度で日本語学習に臨み、どのような学習ストラテジーを使っているかを調査するためには、多角的なデータ収集が必要となる。そこで、エスノグラフィーの手法を援用することにした。

本研究でとった調査方法は以下のとおりである。

（1） 日本語クラスの参与観察（フィールドノート/オーディオ録音/ビデオ録画）

（2） 日記（授業後に毎週書かせている自由作文）

（3） インタビュー（対学習者、および対教育委員会）

（4） アンケート調査（96年9月/96年12月/97年3～4月/97年7月）

(4)-1 日本語学習の有用度についての考え

(4)-2 日本語学習に対するビリーフ:Horwitz(1987)の BALLI(Beliefs About Language Learning Inventory)を日本語学習用に改訂

3．態度・動機

3-1 出席率の推移

日本語クラスの出席率の推移を下の図1に示した。比較のため、他の学習者（C、D、E）の出席率も併せて示している。日本語のクラスの始まった96年度2学期はどの学習者も比較的出席率が高い。しかし96年度3学期以降になると、学習者A、B以外の3名の出席率が極端に下がりだす。学習者AとBが一定して高い出席率を維持し、かつプロジェクト終了までの1年4ヶ月日本語クラスに通い続けたのとは対照的である。また、学習者A、Bは他の学習者と違って欠席の場合の連絡も怠らず、無断欠席もしていない。日本語クラスの一員としての自覚が他の学習者に比べて高かったと考えられる。このプロジェクトに参加することは本人の意思であることから、学習者A、Bについてはこの出席率の良さが積極的な学習態度をそのまま示し、日本語能力の着実な習得につながったというのが、授業を行った我々大学院生4名の一致した見解である。

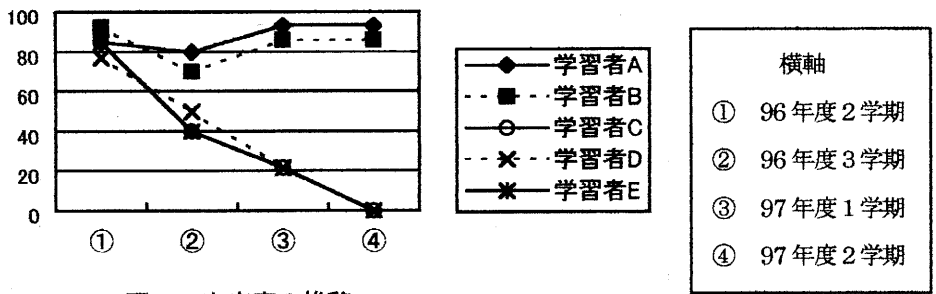


図1 出席率の推移

3-2 動機に関する調査

学習者A、Bが日本語クラスでの学習を長期にわたって継続し、かつ出席率も良かった理由として、まず考えられるのは動機である。学習者に対して行ったアンケートのうち、動機に関するもの（BALLIの項目#20、24、29、31、32、および「日本語に習熟することはどの程度重要か」という質問への回答）の結果を以下に述べる。

表2　動機に関するBALLIの5項目の結果

項目＊	学習者A				学習者B			
	96.9	96.12	97.4	97.7	96.9	96.12	97.3	97.7
#20	4	4	4	4	5	5	5	5
#24	2	2	2	2	1	1	1	1
#29	3	4	4	3	2	4	4	5
#31	2	2	1	2	2	2	3	3
#32	2	2	2	2	1	1	1	1

＊　項目#20　「私の国の人は日本語を話すことが重要だと思っている」
　　項目#24　「日本人のことをよく知るために日本語を学びたい」
　　項目#29　「日本語がよくできれば、いい仕事の機会が得られる」
　　項目#31　「日本語がうまく話せるようになりたい」
　　項目#32　「日本人の友だちがほしい」

表3　日本語に習熟することはどの程度重要か

調査時期	96. 9	96. 12	97. 3〜4	97. 7
学習者A	Very. I would like more meaningful interactions.	Reasonably Important if I plan to stay in Japan.	Reasonably Important.	Reasonable. Not important but want to.
学習者B	Quite important- no-one in my board of education speaks English and I am keen to widen my circle of Japanese friends outside of work.	Quite important to be able to get by soon—no-one in my office understand English.	Quite important, although I can already achieve the basic communication which was at first so important.	Actually, it's becoming less so. I can muddle through most stuff I need to now and I don't see any real long-term benefits to learning Japanese.

表2の調査結果はBALLIの中の動機に関する5項目に対する回答で、1（strongly agree）から5（strongly disagree）までの5段階評価である。表3は自由記述式の回答結果である。表2と3の結果から、学習者Aの学習動機が4回の調査時期を通じてずっと高いことがわかる。それは仕事の機会が得られるという理由よりもむしろ日本人を理解したい、日本人の友だちがほしいという理由からである。表3に示した第1回目のアン

ケート時に、学習者Aは「もっと意味のあるインタラクションがしたい」とも記述している。学習者Bは日本語がうまく話せるようになりたいという欲求は学習者Aに比べて低いものの、日本人を理解したい、日本人の友だちがほしいと強く思っている。表3の第1回目の調査時には「仕事以外での日本人の友人の輪を広げたい」というコメントも書いている。第2回目と3回目の回答から、コミュニケーションの手段として日本語の必要性を感じ、それが動機となっていることが窺える。それだけにある程度の基本的な日本語を習得した第4回目の調査時には、何とかコミュニケーションがとれるようになったことと日本での滞在期間が2年もしくは3年でそれ以降は日本語を使う可能性がまずないことを理由に、日本語に習熟することの重要度がやや下がったことを述べている。学習者Aも第4回目の調査時には日本語の重要度の低下を述べてはいるが、日本語ができるようになることについては望んでいる。学習者Aがハワイの日系3世であり、婚約者も日本語を学んでいる日系人で、帰国後も日本語を使用する可能性がある点、学習者Bとは異なっている。日本に対して個人的にどの程度関わりをもっているか、日本語の使用は日本滞在中だけなのかによって、動機そのものの内容、また動機づけの維持のしかたが変わってくるといえる。帰国後といった将来的な学習環境も、現在の学習を継続させていくための動機づけとなり得るようである。

4. ビリーフス

次に、日本語を学習することの有用性についてのビリーフスを調べた結果を述べる。日本語を学ぶことがALTとして英語を教える際に有用かという質問に対しては、学習者A、Bともにはいと答えた。どんな点で有用かについての回答をまとめたものが表4である(原文英語)。学習者Aが英語の授業に限定した回答なのに対し、学習者Bは授業に限らずALTとしての広い範囲での仕事を念頭においた回答である。そのような違いはあるが、どちらも対生徒、対同僚の先生との関わりかたについて触れている。特に学習者Aの回答からは学習者の視点で考えることの、学習者Bの回答からはコミュニケーションの重要性が見えてくる。教える立場にある者にとって重要な視点である。日本語の学習がALTの自分にとって役に立つと信じていたことが日本語を学びつづけていた背景にあると考えられる。学習者Bは日本での滞在が短いために自分の日本語学習のモチベーションは高くないと言いながらも、興味深いコメントをしている。学習者Bは数週間毎に市内の中学校を巡回して教えており、97年7月のアンケート時には、以前教えた中学校に再び勤務していた。「自分の日本語が全く上達していなかったら、それは大変に失礼なことだ(原文英語)」と記しており、その理由として「それは日本の文化に自分が全

く興味・関心がないということを意味するから２度目の勤務先の学校の先生達に対して失礼になる」と言う。他者が自分をどう見るかということが、行動の規範の一つになっているのかもしれない。このようなビリーフスから、学習者Ｂは学習開始時よりモチベーションが下がったとはいえ、出席率も良く、熱心に学習を続けていたのだと考えられる。学習者Ｂの場合は、日本語ができるようになりたいということよりも、環境との関わりにおいて自分のとるべき態度についてのビリーフが学習を継続させる動機づけになっているようである。

表４　日本語学習は英語を教える際にどんな点で有用か

学者者Ａ	・言葉の含意を説明できる。(1) ・どうやって言葉を学ぶかについての見通しができる。(2, 4) ・問題点やその解決法がわかる。(3)
学習者Ｂ	・皆とのコミュニケーションができ、効果的に教えられる。異文化的側面における活動にも役立つ。(1) ・生徒や先生達と話せる。(1, 3, 4) コミュニケーションすることや日本文化を学ぶことに興味をもっていると見られる。(2) ・日本語が上達していなかったら大変失礼である。(4) ・教育委員会の人とコミュニケーションがとれる。(3) ・日本文化がより理解できる。(3) ・スピーチができる(2) (3)

(1)は96年9月　(2)は96年12月　(3)は97年3月～4月　(4)は97年7月の調査結果

５．学習ストラテジー

5-1 日本語のクラスで観察された学習ストラテジー

次頁の日本語クラスの書き起こしデータⅠ、Ⅱ（いずれも97年5月7日の授業）に見られるように、出席率も良く日本語力も着実につけていっている学習者ＡとＢには、授業中に共通したストラテジーが観察された。

２人に共通しているのは、①まず、教師に説明を求める質問をする、あるいは不確かな知識のままにとりあえず文を言ってみて、教師のフィードバックを待つ。②次に、教師から受けた説明をもとに自分で文を作ってみて、正しく理解できているかどうかを教師に確認する、という①②のコンビネーションの形で使用される学習ストラテジーである。これらはOxford(1990)の分類では「明確化、あるいは確認を求める」または「訂正してもらう」社会的ストラテジーと「新しい結合を作る」認知ストラテジーとの組み合わせである。前者はインプット量を増やすとともに学習者がフィードバックを得ることで自分の理解が正確であるかを確認できる。後者のストラテジー、つまり既知の要素を

新たに結合して文を作ることは「練習をする」というストラテジーの一つであり、認知的に重要である。この２つのコンビネーションにより、学習が一層進むと考えられる。

データⅠ

教師：Dさんの学校には生徒は何人いますか。
　　生徒、学生は何人？
D：Oh,um,学生が24人もいます。
　　・
　　・
　　・
A：**24人もいません？**　　**文の正否を教師に質問**
教師：24人は多いですか。
A：いえ。(手を振る)
教師：少ない。
A：少ない。あ、違う、に、し、
教師：　　少ないのときには、もは使いません。
A：(Dに) にじゅう、何、何て言う、にじゅう、何？
D：24。
A：**24しかいません。**　　**教師のフィードバックから自己訂正し発話**
教師：はいそうです。
A：**そうそうそうそう。OK.(うなずく)**　　**教師のフィードバックで確認**

データⅡ

B：**So, したし is only, …exist in the past？**　　**教師に質問**
教師：そうです。これは、はなしをする、はなしも。
　　・
　　・
　　・
　　これはfutureです。
B：Pastは？
教師：Pastは、きのう何を食べましたか？
　　きのうわたしはパーティーに行ったので、カレーも食べたし、おすしを食べたし、スパゲティーを食べたし、サラダを食べました。
B：**Ah, ok. So, I'm saying, きょうわたしは英語をおしえまし、おしえまし、あー、おしえたし、**　　**文を作って発話**
教師：おしえたし。
B：**おしえたし、スポーツもおしえたし、おしえたし、たし、**
教師：おしえたし。
B：**おしえたし、あのう、フランス語も教えた？**　　**教師に確認の質問**
教師：はい。

この他学習者A、Bには、知らない言葉や表現などについて教師や他の学習者をリソースとして積極的に利用するストラテジーが頻繁に観察された。学習者Aは毎回日本語クラスの開始時間より早めにやって来て、我々に予め準備してきた質問をする。特に97年４月以降その傾向が強くなった。質問の内容は文法事項が多いが、勤務先の小学校の

授業で学んできたことについての質問もたびたびあった。例えば国語の授業時間に漢字辞書の使い方を習ってきたときの質問で、先生の生徒への説明が自分の知っている使い方と違うと思ったが、説明の日本語を誤解しているのかもしれないので、再確認したいというのもあった（97.4.30）。学習者Bの場合は日記書きの際に必ず何か質問をする。第1回目のときから既習暦のある学習者Aをリソースとして使っていたが、第14回目（97.1.8）からは教授者である我々大学院生をリソースとして利用するようになった。

5-2 リソースとして周りの人間を利用する

他者をリソースとして積極的に活用するストラテジーは、日本語のクラスの中だけでなく、彼らの職場においても使用されていることが日記及びインタビューから明らかになった。学習者Aは「こどもにかいわをならいます。」（97.5.21.日記）と書いているように、週1回勤務している小学校の子どもたちをリソースとするほか、**6-1** の表**5**にあるように英語の先生と日本語と英語との交換教授をしたり、音楽の先生に週3回日本語を教えてもらったりと（97.10.8.インタビュー）、自分でリソースをアレンジしている。また学習者Bの場合は、宿題のプリントの余白部分に日本人が書いたと思われる言葉が書かれていたことがあった。宿題を学校の先生と一緒にやったり、日本語を教えてもらったりしていると述べている（96.11.6.インタビュー）。このことから、中学校の同僚の先生を日本語学習のリソースとしていることがわかった。

5-3 ネットワークを形成する

Oxford（1995）の社会的ストラテジーの項目には「ネットワークを形成する」「ネイティブスピーカーと友達になる」などのストラテジーが含まれていないが、ネウストプニー（1995）はこの2つによってインプットの量が決まり、学習の結果が大きく作用されるとしている。**5-2** で学習者Aが自分でリソースをアレンジしていることを述べたが、自分の学習の場を作り、広げていることから、ネットワークを形成するストラテジーを使っていること、また日英語の交換練習をしている相手を友人と言っていることからネイティブスピーカーと友達になるストラテジーも使っていることが推測される。学習者Bについては**3-2**でも述べたが日本語クラスの開始時のアンケート調査で「仕事以外での日本人の友人の輪を広げたい」と回答している。その後の追跡調査は行っていないが、ネイティブスピーカーと友達になるストラテジーを使用した可能性はあるだろう。

6．環境とのかかわり

6-1 日本語の使用に関する調査

97年4月以降、日本語の授業後に行っているインタビューの際、一週間の間にいつど

こで誰と日本語をどの位の時間どのように使ったかについても聞き出すことを何度か試みた。その結果、97年度1学期の間に日本語の使用について表5のような生活パターンが確立していることがわかった。アンダーラインは97年度1学期から新たに始まったことである。この2人の学習者は、仕事場でも日常的に日本語を使っている。仕事場で日本語を使う機会がほとんどない同じクラスのALT（学習者D）とは状況がかなり違う。

表5　日本語の使用状況

学習者A	学習者B
毎週水曜日…小学校勤務。小学校で一日中小学生と共に授業を受けるので、小学校の先生や生徒達と交流 夜はお茶の水女子大学で日本語クラス **毎週金曜日**…前年度の勤務先中学校の英語の先生と夕食をとりながら交換で日本語と英語の練習（2～3時間） **毎日**していること ・ 中学校の英語の授業外で英語科以外の先生や生徒と会話（英語科の先生とも人によっては日本語で話す） ・ 大家さんと毎日15分ぐらい会話。大家さんの庭を借りて家庭菜園をしており、収穫物を大家さんと分け合っている ・ 同居している婚約者と一緒に動詞の活用練習を毎日1時間している ・ 1時間以上（日によって2～3時間）テレビを見る ・ 中学校への行き帰りにウォークマンで日本語の歌を聴いている	**毎週水曜日**…夜はお茶の水女子大学で日本語クラス **毎週木曜日**…教育委員会の指導課の先生と他のALTとの会議（おしゃべりも含めて2時間） **毎日**していること ・ 中学校の給食の時間に毎日違うクラスに行って食事をしながら生徒と会話（1時間） ・ 中学校の英語の授業外で先生や生徒と会話（英語の先生へは英語で話しかけ、英語の先生からは日本語で話しかけられる。他の教科の先生とは主に日本語で会話。生徒の場合は1、2年生とは日本語で会話、3年生とは日英両用）

6-2 日記に出てきた語彙からわかる学習者の環境

学習者は日本語の授業後に日本語で日記を書いている。日記を書く際に、辞書の使用は禁じている。日記に出てきた語彙の中で、日本語のクラス外で学んだと考えられるもののうち、環境との関わり合いを示す特徴的な例を次頁の表6にリストアップした。また、数字は一回の日記当たりに使用された、日本語のクラス外で学んだ語の数の平均値である。比較のため他の学習者（C、D、E）のデータも示した。この数字がそのまま環境との日本語での接触の度合いを示すとは必ずしも言えないが、授業中の観察やインタビューの結果とを併せて考えると、この数字は学習者が普段日本語でどれだけ周りと

表６　日本語のクラス外で学んだ語彙

学習者	クラス外で学んだ語彙数の平均値	日記に出てきた特徴的な語彙（原文どおり）
学習者Ａ	４．４	こころみます、　すいそくします、　ただしました
学習者Ｂ	４．２	どじょう、　きょいきゅいんかい、　せんせいがた
学習者Ｃ	４．７	ちょベリーバード、　プリクラ、　たまごっち
学習者Ｄ	１．７	Kabuki、　Ginza、　Yokohama、　Shibuya
学習者Ｅ	３．６	Ginza、　Kinokuniya、　Shibuya、Harajuku、　Omiya

インタラクトしているかをある程度示す結果となっていると考えられる。特に、学習者Ｂの「きょいきゅいんかい（教育委員会）」は、文字から学んだのではなく他者の発話を聞いて学んだことがわかる例である。また、今回の分析の対象外だが、学習者Ｃの日記からは、勤務先の生徒らとの交流からこれらの流行語などを知り得たことが窺える。

6-3　ALT の役割の増大

ALT の役割が従来の英語の指導助手にとどまらず、広がっていることもわかった。学習者Ａの場合、6-1 の表５にも示したように 97 年４月から国際理解教育の一環として毎週水曜日は一日中小学校に勤務し、小学生とともに授業を受けている。Ａ市の教育センターの指導主事は最初日本語力のあまりない学習者Ａを小学校に行かせることに不安を感じていたそうだが（97. 6. 11. インタビュー）、これはつまり日本語力があったほうが問題なくいくだろうという考えが基本にあったと考えられる。実際この小学校勤務が学習者Ａに日本語の必要性を感じさせる一因になっていたことは、5-1 で触れたように小学校で学んできたことについてたびたび我々に質問していたことからもわかる。また、学習者Ａの住むＡ市では、教育センターの指導主事を通じて日本語のかなりできる ALT に日本語での講演を依頼することもある。学習者Ａ自身は依頼されたことはないが、Ａ市という環境を次のようにとらえている。「Ａ市に住んでいると、日本語を話さなければならないが、東京だと話せなくても大丈夫。全然日本語を話さない人が大勢いる。例えば学習者Ｄは普段辞書を持ち歩かないそうだが、自分はいつも持ち歩いている」（97. 5. 21. インタビュー　原文英語）。たとえそれが明示的ではないにしても、環境が学習者Ａに対して抱く日本語力への期待を、学習者Ａは感じ取っていたのではないだろうか。

学習者Ｂの場合は養護学級の先生に頼まれて知的障害児と日本語で話すという経験をする。「おもしろいことは、このせいとのにほんごはわかりやすい。だからコミュニケーションはよかったです。」と日記に書き、学習者Ｂと話すことがこの児童にとって治療の一端になるとその先生が考えたからしい、という内容のことをインタビューで述べている（97. 6. 18）。また、学習者Ｂはお昼の校内放送で日本語のインタビューを受けるという経験もする。あらかじめ質問項目がわかっており、事前準備が可能だったため、日

本語のクラスに原稿のチェックを依頼しに持ってきたことがあった(97.5.14)。さらに、6-1の表5にも示した毎日生徒と共に会話しながら給食をとることも、前述の2例と同様に学習者Bの日本語能力がある程度見込まれて依頼されたことであると思われる。また、B市の教育委員会の指導課ではALTとの会議を日本語で行っており「(日本語ができないと)我々指導課の話し合いに加われないということになりますんで、ある程度、書けなくても話せるぐらいにはなってほしい、意思疎通がとれるぐらいにはなってほしい…」(97.7.23.指導課とのインタビュー)と、学習者Bの日本語に期待をしている。

このように学習者A、Bともに、英語だけではなく日本語でのコミュニケーションも職場において求められており、英語関係以外の活動にも参加していることがわかった。

7. まとめ

学習者AとBは、1年4ヶ月にわたって常に出席率が良く、順調に日本語力をつけていった。その背景には、日本語に習熟することが重要で日本語の学習が英語を教える上で有用だという彼ら自身のビリーフスがある。また彼らの学習ストラテジー、特に社会的ストラテジーの使用が日本語をより多く使用する環境を作り出している様子も観察された。さらに、彼らの職場をめぐる人々も彼らの日本語学習に対してリソースとなるなどのかたちで支援していた。学習者A、Bの日本語力について、無意識ではあったとしても何らかの期待を持っていたのではないだろうか。結果的にALTの役割として、単なる英語の指導助手以上のもの、日本語でのコミュニケーションを含むより幅広いものが求められ、それが日本語学習を継続させる動機づけとなっていたと考えられる。

以上を環境との関わりからさらに見てみると、学習者Aの日本語ができるようになりたいという動機を持ちつづけた背景に帰国後の日本語使用の環境があること、学習者A、Bともに環境とのコミュニケーションのために日本語を学んでいることなど、動機と環境との間に関わりがあることは明らかである。また、彼らの熱心な学習態度を裏づける日本語学習が有用だとするビリーフに、ALTとしての対生徒、対同僚との接触のしかたについての考えがあることもわかった。彼らに共通して観察された学習ストラテジーもリソースの多用という社会的ストラテジーで、これも環境と積極的にかかわるストラテジーである。環境との接触の中で熱心な態度を維持し、社会的ストラテジーを使用した結果として日本語力がつき、このことで職場の人々の彼らへの日本語の期待が高まり、環境との接触の場、彼らにとっては日本語学習の場が増えていった可能性が見えてくる。

今後の課題として、今回の調査だけでは明らかにできなかった職場の人々の期待とこれらの学習者要因との関係について、職場の人々側の学習者に対する態度やそれを学習

者がどう受けとめているかなどを実際の現場で調査し分析する必要があると考える。

注

(1) お茶の水女子大学大学院日本言語文化専攻の学生による８日間の日本語教育実習。1996 年度は８月 10 日から 17 日まで行われた。

(2) ALT として来日した英語を母語とする初級日本語学習者に対し、週１回約２時間の授業を行い、習得過程を縦断的に調査するもの。

(3) 語学指導等を行う外国青年招致事業。CLAIR(財団法人自治体国際化協会)を事務局とし、総務省、外務省、文部科学省の協力のもとに地方公共団体が実施。

参考文献

(1) SLA 研究会編(1994)『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』大修館

(2) 浜田麻里(1995)「コミュニティーとの交渉と日本語学習―日本語研修コースにおけるケーススタディー―」『大阪大学における日本語教育』大阪大学留学生センター pp. 39－49

(3) 浜田麻里・折笠摂子(1994)「学習者ストラテジーと言語習得―外交官日本語研修における調査から―」『日本語国際センター紀要』第４号国際交流基金日本語国際センター pp. 1－12

(4) 林さと子(1998)『第二言語としての日本語学習および英語学習の個別性要因に関する基礎的研究』平成８～９年度科学研究費補助金基盤研究（C）研究報告書

(5) 宮崎里司・J. V. ネウストプニー(1999)『日本語教育と日本語学習』くろしお出版

(6) ネウストプニー, J. V. (1995)『新しい日本語教育のために』大修館書店

(7) Horwitz, E.K., (1987) Surveying Student Beliefs About Language Learning In Wenden & Rubin (Eds.) *Learner Strategies in Language Learning* (pp.119－129). London: Prentice-Hall International.

(8) Mckay, S.L. & Hornberger, N.H., (1996) *Sociolinguistics and Language Teaching.* Cambridge:CUP

(9) Oxford, R.L., (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know.* Boston: Heinle & Heinle Publishers

（お茶の水女子大学大学院）

Relationships between Attitudes, Beliefs, Learning Strategies, and Learning Environments
—A Case Study of Assistant English Teachers—

SEKI Mayumi

This case study of two Assistant English Teachers, who are learners of Japanese, investigated the relationships between individual differences, such as attitudes, beliefs, and learning strategies, which affect the second language acquisition and the learning environment. The methods used in this research were observations, questionnaires, and interviews. The results of this study suggest that the learners' progress in Japanese, which is the result of hard working attitudes and positive uses of social strategies, could enhance both the expectations of the learners' workplaces and the opportunities for learning Japanese.

(Graduate School, Ochanomizu University)