



中国人日本語学習者のビリーフ研究

朱, 一平

(Degree)

博士 (学術)

(Date of Degree)

2021-03-25

(Date of Publication)

2022-03-01

(Resource Type)

doctoral thesis

(Report Number)

甲第7942号

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/D1007942>

※ 当コンテンツは神戸大学の学術成果です。無断複製・不正使用等を禁じます。著作権法で認められている範囲内で、適切にご利用ください。



博 士 論 文

令和 2 年 12 月 8 日

中国人日本語学習者のビリーフ研究

神戸大学大学院人文学研究科
博士課程後期課程文化構造専攻

朱 一 平

目 次

第 1 章 序論	1
1.1 研究背景.....	1
1.1.1 日本語教育における学習者の多様化.....	1
1.1.2 第二言語習得における学習者要因.....	3
1.1.3 中国における日本語教育及び学習者.....	7
1.2 研究目的と研究課題.....	9
1.3 研究方法.....	10
1.3.1 BALLI の修正版を用いた量的調査	10
1.3.2 SPSS による統計データの解析	10
1.3.3 GTA 分析に基づいた質的調査	11
1.4 論文の構成.....	13
第 2 章 理論的背景	14
2.1 ビリーフ研究の概観.....	14
2.1.1 言語教育におけるビリーフ研究の先駆者.....	14
2.1.2 日本語教育におけるビリーフ研究及びその定義.....	17
2.1.3 まとめ及び本研究の立場.....	18
2.2 日本語教育におけるビリーフ研究.....	20
2.2.1 外国人学習者を対象とするビリーフ研究.....	20
2.2.2 中国人学習者を対象とするビリーフ研究.....	24
2.2.3 まとめ及び本研究の立場.....	28
2.3 ビリーフとストラテジーにおける研究.....	30
2.3.1 ストラテジー研究の概観.....	30
2.3.2 ビリーフとストラテジーの関連性.....	33
2.3.3 まとめ及び本研究の立場.....	37
2.4 ビリーフ研究の方法.....	39
2.4.1 BALLI 及びその修正版を用いた量的研究	39
2.4.2 インタビュー調査を用いた質的研究.....	40
2.4.3 まとめ及び本研究の立場.....	43
第 3 章 研究課題 1 : ビリーフの全体的な傾向	44

3.1	ビリーフ調査の概要.....	44
3.1.1	調査対象者.....	44
3.1.2	調査票の作成.....	45
3.1.3	予備調査.....	48
3.1.4	実施方法と分析方法.....	48
3.2	領域別から見るビリーフの傾向.....	50
3.2.1	「言語学習の性質」におけるビリーフの傾向.....	50
3.2.2	「コミュニケーション・ストラテジー」におけるビリーフの傾向... 53	
3.2.3	「教師の役割」におけるビリーフの傾向.....	57
3.2.4	「媒介語の使用」におけるビリーフの傾向.....	59
3.3	因子分析から見るビリーフの特徴.....	61
3.3.1	ビリーフにおける因子分析.....	61
3.3.2	ビリーフにおける相関分析.....	66
3.4	まとめ及び考察.....	73
第4章	研究課題2：特性によるビリーフの相違.....	78
4.1	性別によるビリーフの相違.....	78
4.1.1	分析方法.....	78
4.1.2	t検定の結果.....	78
4.2	学習期間によるビリーフの相違.....	81
4.2.1	分析方法.....	81
4.2.2	一元配置分散分析及び多重比較の結果.....	81
4.3	日本語レベルによるビリーフの相違.....	85
4.3.1	分析方法.....	85
4.3.2	一元配置分散分析及び多重比較の結果.....	85
4.4	専攻／非専攻によるビリーフの相違.....	89
4.4.1	分析方法.....	89
4.4.2	t検定の結果.....	89
4.5	まとめ及び考察.....	91
第5章	研究課題3（A）：ストラテジーの使用状況.....	94
5.1	ストラテジー調査の概要.....	94

5.1.1	調査対象者	94
5.1.2	調査票の作成	95
5.1.3	予備調査	96
5.1.4	実施方法と分析方法	96
5.2	ストラテジーにおける使用状況	98
5.2.1	ストラテジーにおける全体の使用傾向	98
5.2.2	記憶ストラテジーの使用状況	101
5.2.3	認知ストラテジーの使用状況	103
5.2.4	補償ストラテジーの使用状況	106
5.2.5	メタ認知ストラテジーの使用状況	108
5.2.6	情意ストラテジーの使用状況	110
5.2.7	社会的ストラテジーの使用状況	112
5.3	ストラテジーにおける因子分析	114
5.4	まとめ及び考察	120
第6章	研究課題3 (B) : ビリーフとストラテジーの関連性	124
6.1	ビリーフとストラテジーにおける相関分析	124
6.1.1	分析方法	124
6.1.2	相関分析の結果	124
6.2	ビリーフとストラテジーにおける重回帰分析	127
6.2.1	分析方法	127
6.2.2	重回帰分析の結果	127
6.3	まとめ及び考察	132
第7章	研究課題4 : ビリーフの形成要因とプロセス	136
7.1	インタビュー調査の概要	136
7.1.1	調査対象者	136
7.1.2	調査内容	138
7.1.3	実施方法と分析方法	139
7.2	ビリーフが形成される要因とプロセス	140
7.2.1	【内的自己の働きかけ】	141
7.2.1.1	【学習意欲と動機づけ】	143

(1) <現実的な理由から始まった日本語学習>	143
(2) <社会文化に興味を示すような統合的動機づけ>	145
(3) <学習意欲の変化となるきっかけ>	146
(4) <将来に役立つような道具的動機づけ>	149
7.2.1.2 【異文化に対する関心】	149
(1) <伝統文化からポップカルチャーまで>	150
(2) <異文化態度の変容>	152
(3) <異文化理解の必要性>	153
(4) <授業における文化学習>	154
7.2.2 【学習の捉え方】	154
7.2.2.1 【言語知識】	156
(1) <語彙学習>	156
(2) <文法学習>	158
7.2.2.2 【言語技能】	160
(1) <聞く>	160
(2) <話す>	161
(3) <読む>	162
(4) <書く>	163
(5) <総合的な技能>	164
7.2.2.3 【言語使用】	166
(1) <正確さ>	166
(2) <流暢さ>	167
(3) <正確さと流暢さの扱い方>	168
7.2.3 【外的環境の構築】	169
7.2.3.1 【授業運営】	171
(1) <教師主導と学習者主体>	171
(2) <理想の授業づくり>	175
7.2.3.2 【教師】	177
(1) <授業における教師の役割>	177
(2) <中国人教師と日本人教師の役割>	178
(3) <理想の教師像>	179

7.2.3.3	【教科書】	181
(1)	＜使用した教科書に対する評価＞	181
(2)	＜教科書の役割＞	182
7.2.3.4	【教室外の環境づくり】	183
(1)	＜日本における学習環境＞	184
(2)	＜中国における学習環境＞	185
(3)	＜理想の環境づくり＞	187
7.3	まとめ及び考察	191
第8章	結論	196
8.1	各章のまとめ及び研究意義	196
8.1.1	各章のまとめ	196
8.1.2	研究意義	204
8.2	これからの日本語教育に向けて	206
8.3	今後の課題	211
参考文献		214
謝辞		224
巻末資料		225
資料1	英語学習者用の BALLI 調査票 (Horwitz1987)	225
資料2	英語学習者用の SILL 調査票 (Oxford1989)	227
資料3	アンケート調査票 (中国語)	230
資料4	アンケート調査票 (日本語訳)	238
資料5	性別による t 検定の出力結果	243
資料6	学習期間による分散分析の出力結果	249
資料7	日本語レベルによる分散分析の出力結果	266
資料8	専攻／非専攻による t 検定の出力結果	282
資料9	調査協力の承諾書 (中国語)	288
資料10	調査協力の承諾書 (日本語訳)	289
資料11	インタビュー調査の内容 (中国語)	291
資料12	インタビュー調査の内容 (日本語訳)	293

第1章 序論

本研究は、日本語教育において多様化が進んでいるということを背景に、日本語学習者（以下、学習者）に関わる「ビリーフ」を中心に調査・分析を行い、取り組みやすい教授法の在り方を考察するものである。研究方法として、アンケート調査を実施し、統計処理ソフトウェアである IBM SPSS Statistics による因子分析、相関分析、分散分析、重回帰分析などを援用する量的研究となっている。そのうえ、インタビュー調査を進め、グラウンデッド・セオリー・アプローチ（GTA）の質的研究法を援用し、質的データ分析を加える。

なお、本章序論では、次の三点について述べる。まず、1.1 では、ビリーフを取り上げる日本語教育及び第二言語習得研究の背景を提示し、中国における日本語教育を取り巻く環境及び本研究の対象となる学習者を説明する。これらの内容を踏まえ、1.2 では、本研究の目的及び研究課題を設定する。最後に 1.3 では、本論文の構成を論述する。

1.1 研究背景

1.1.1 日本語教育における学習者の多様化

日本語教育における学習者の多様化の問題については 1980 年代後半から指摘され始めており、中でも 1988 年の学会誌『日本語教育』では特集「多様化する学習者をめぐって」が組まれている。特に上野（1988）は、学習者の多様性を、学習目的、学習者の出身国・地域、母語という観点から概観している。

日本国内の日本語教育に関しては、文化庁の「令和元年度の日本語教育」総合調査によると、令和元年（西暦 2019 年）11 月 1 日現在、国内における日本語教育実施機関・施設等数は 2,542、日本語教師等の数は 46,411 人、学習者数は 277,857 人となっている。平成 2 年度（1990 年）からの推移を見ると、日本語教育実施機関・施設等数は 821 から 2,542（3.1 倍）に、日本語教師等の数は 8,329 人から 46,411 人（5.6 倍）に、学習者数は 60,601 人から 277,857 人（4.6 倍）にそれぞれ増加している（文化庁 2019：5）。要するに、この約 30 年の間に学習者、教育機関、日本語教師の数が増加したことがうかがわれる。それに加えて、2019 年 4 月に「出入国管理及び難民認定法及び法務省設置法の一部を改正する法律」が施行されたことにより、新たな在留資格として「特定技

能」が創設された。文化庁は、「このような状況に適切に対応した日本語教育の展開が求められるとともに、日本語教師や日本語学習支援者等の日本語教育に関わる人材に求められる役割やその活動の場も広がっていく」（文化庁 2019：3）と主張している。

一方、海外における日本語教育に関しては、国際交流基金の「2018 年度日本語教育機関調査」によれば、2018 年度の調査では、2015 年度の調査より 5 か国多い 142 の国・地域において日本語教育が実施されていることが確認された。1979 年の初調査と比較すれば、学習者数は 127,167 人から 3,851,774（30.3 倍）に、教師数は 4,097 人から 77,323 人（18.9 倍）に、機関数は 1,145 機関から 18,661 機関（16.3 倍）へと大幅な増加を見せている（国際交流基金 2020：10）。学習者数に着目すると、2015 年度の調査では世界全体の学習者数が調査開始以来始めて減少したが、今回の調査では学習者数は前回比で約 19 万人増加していることがわかった。地域別に見ると、東アジアと北米を除くすべての地域で学習者数が増加しており、上位国・地域では中国・インドネシア・韓国・オーストラリア・タイ・ベトナムの順となっている。学習者数の増減について、増加が多かったのはベトナム、中国、オーストラリア、ミャンマー、インド等であり、減少幅が大きかったのは台湾、インドネシア、韓国等である（国際交流基金 2020：12-18）。次に、教育段階別に見ると、初等教育 338,667 人（8.8%）、中等教育 1,697,290 人（44.1%）、高等教育 978,879 人（25.4%）、学校教育以外 836,938 人（21.7%）となっており、中等教育の占める割合が最も多くなっている。また、初等教育及び学校教育以外で大幅に伸び、中等教育や高等教育ではわずかに減少していることが確認された。このことから、海外で日本語を学ぶ人たちの年齢層はより幅広くなりつつあると見ることができる。さらに、学習目的・理由として、割合が高いものから順に「マンガ・アニメ・J-POP・ファッション等への興味」（66.0%）、「日本語そのものへの興味」（61.4%）、「歴史・文学・芸術等への関心」（52.4%）、「日本への留学」（46.7%）が挙げられている（国際交流基金 2020：20-25）。

上記のような日本語教育の裾野の広がり及び学習者・学習環境・学習目的が多様化している点が注目になる。これに応じた言語政策には、山内（2019）に従えば、「就学ビザの廃止と留学資格への一本化」、「生活者のカリキュラム案の取りまとめ」、「日本語能力試験・日本留学試験・ビジネス日本語能力テストの改定」、「JF 日本語教育スタンダードの発表」、「地域日本語教育コーディネーター育成」などが挙げられる（山内 2019：180）。さらに、多様性に応えるために培うべき日本語コミュニケーション能力として、金田（2008）は「言語能力を補う能力」及び「言語能力を身につけるために生かす能力・

知識」を挙げている。そのため、「帰納的な学び」、「内省的な学び」、「自己調整力を発揮する学び」を促すべきだと金田（2008）は主張している。

日本語教育における言語教育観の転換について、池田・館岡（2007）では「学び手に言語構造を中心とした知識を伝達することだ」という考え方から、「学び手が実際にコミュニケーションできるようにすることだ」という考え方へ、さらにコミュニケーションができることに加え「学び手が自らを発見するために日本語を使い、また、日本語を自律的に学ぶことができるように支援することだ」という考え方に移ってきたとしている（池田・館岡 2007：43）。要するに、従来の知識伝達の教育観から、コミュニケーション・アプローチの教育観へ、さらに自律的に学習できるような教育観に転換してきたことがうかがわれる。

1.1.2 第二言語習得における学習者要因

第二言語習得の分野においては、1980年代頃から教師主導型の一方的な教授法、教室活動から学習者を中心とした学習活動へと視点が変化してきている。研究者の間では学習者の学習行動、それを支える学習者の認知、心理などの要因が注目されるようになった。

Ellis（1994）は第二言語習得における学習者要因に関して、図 1-1 に示したような学習のプロセスとメカニズムを主張している。この枠組みでは「学習者の個人差（Individual learner differences）、学習者のストラテジー（Learner strategies）、言語学習の結果（Language learning outcomes）が双方向に影響しあうこと」（Ellis1994：473，筆者訳）が考えられる。なお、個人差に関しては、言語学習に対する信念、情意的状態、一般的要因が挙げられている。言語学習の結果は熟達度、学習成果、習得の速さからなっている。

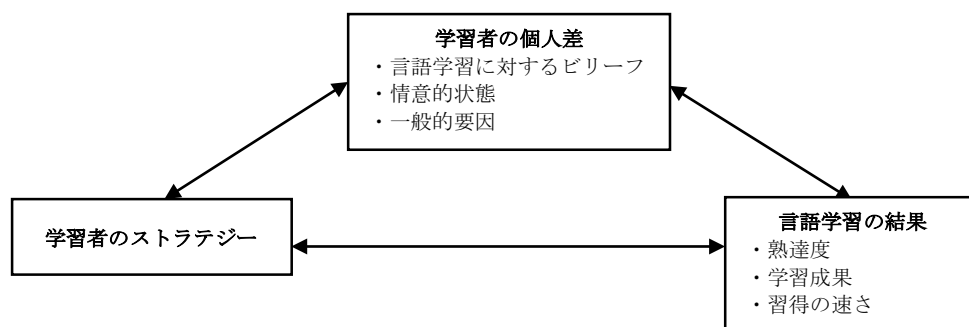


図 1-1¹ 学習のプロセスとメカニズム (Ellis1994 : 473, 筆者訳)

林 (1998) は第二言語習得に関わると考えられる要因を、学習者要因、学習環境要因、社会文化的要因の三つに分け、相互に作用しあう「第二言語学習／習得の個別性モデル」(図 1-2 を参照) を作成した。そのうち、学習者要因に年齢、適性、動機・態度、学習ストラテジー・学習スタイル²、ビリーフ、性格・情緒、母語、性別、教育経験が挙げられている。林 (2006) は個別性モデルの相互作用に関して以下のように説明している。

社会的状況の中で学習者も学習環境も、社会文化的要因の影響を受けている学習者要因と学習環境要因が相互に作用しあって、言語習得の過程に関わっている。その結果、生み出されるすべてのものが所産である。

(林 2006 : 52)

¹ 本研究では図表名に、章ごとに通し番号をつけることにする。例えば、1 章の場合、表 1-1、表 1-2、図 1-1、図 1-2 を表示する。

² 学習ストラテジーとは「学習をより易しく、より早く、より楽しく、より自主的、より効果的にし、かつ新しい状況に素早く対処するために学習者がとる具体的な行動である」(オックスフォード 2001 : 8)。本論文の 2.3.1 で詳述するが、本論文では、言語学習ストラテジー、外国語学習ストラテジー、ストラテジーを同様のものとして扱うため、以下ストラテジーと略称する。

学習スタイルは学習者個人が一貫して好む学習傾向であり、「情意的要素と認知的要素の連続体の上に構成されるものである」(伊東 1999 : 134)。以下スタイルと略称する。

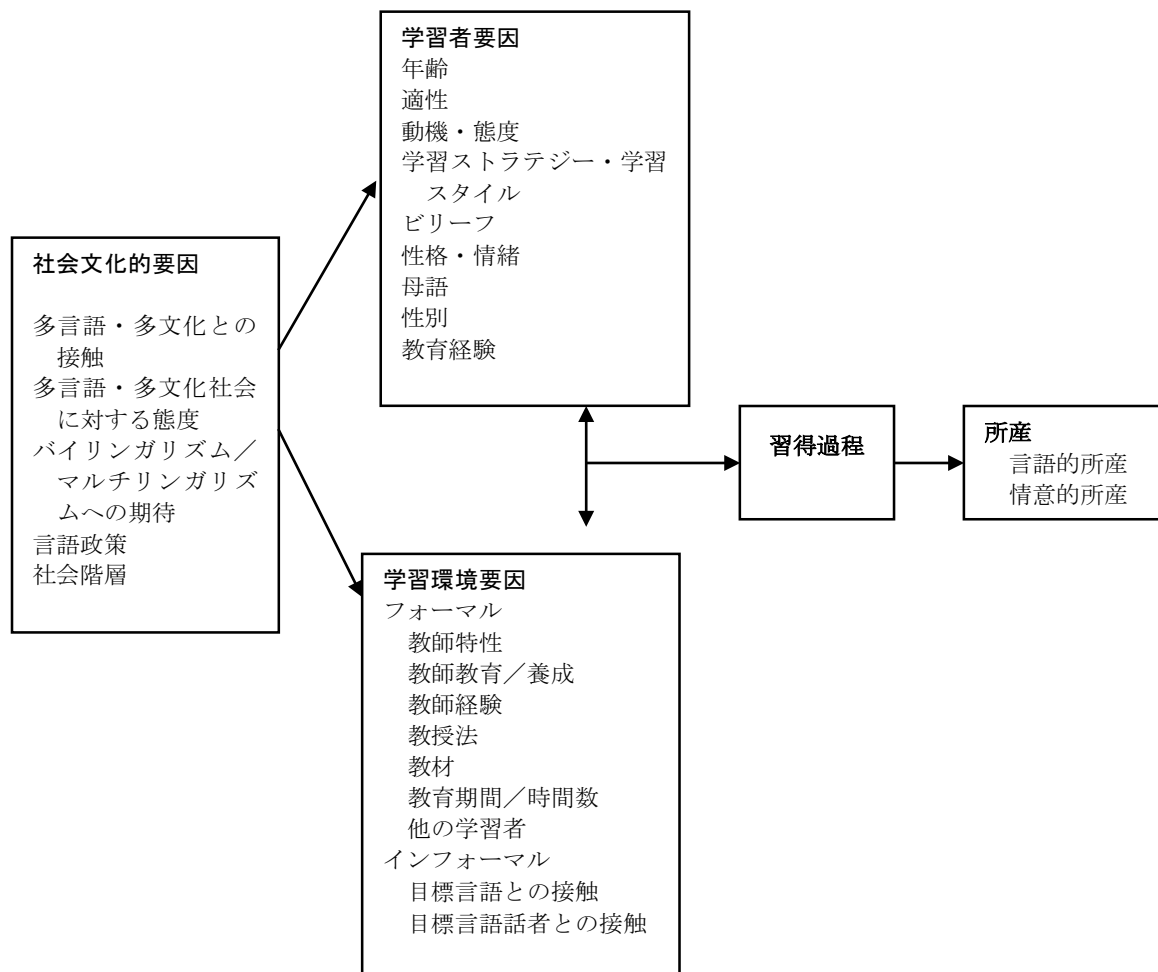


図 1-2 林 (1998) の第二言語学習／習得の個別性モデル (林 2006 : 52 図 1 より転記)

Breen (2001) は 4 層の「第二言語学習／習得」モデル (図 1-3) を提唱している。それぞれ、①学習者の特性、概念化、情意 (ジェンダー、年齢、適性、性格、ビリーフ、態度、認識など)、②学習者行動と文脈 (学習と主体的行為、自律性、自己統制、言語学習ストラテジーなど)、③学習コミュニティとしての教室 (言語／コミュニケーション環境への積極的貢献者)、④コミュニティへの参加とアイデンティティである。

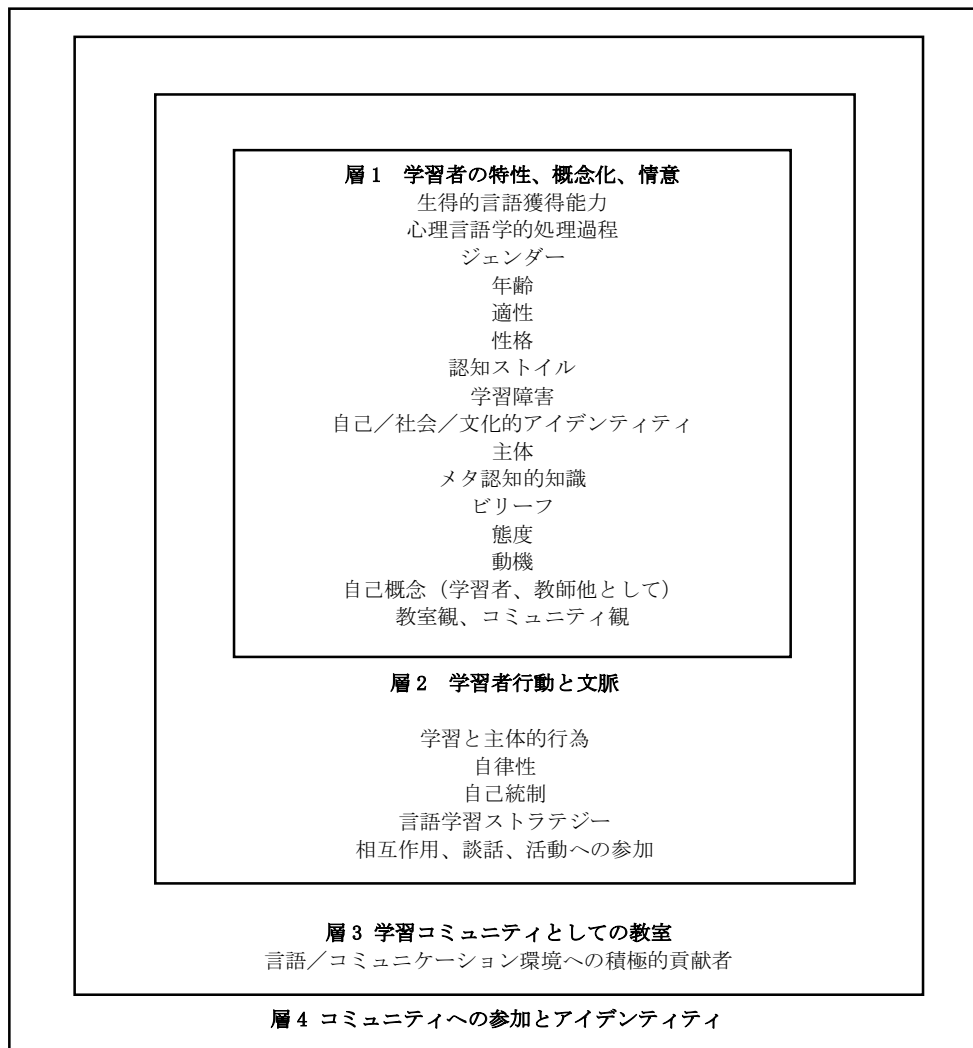


図 1-3 Breen (2001) の枠組み (林 2006 : 54 図 2 を参考に作成)

上記の研究を踏まえ、林 (2006) は、学習者要因と個別性を捉えることの意義及び必要性に関して以下のように指摘している。

学習者一人ひとりに関わる諸要因をとらえようとすることで、学習過程への理解が深まり、そのことが、言語学習の個別性への対応を考える際の基盤となる。また、一人ひとりへの対応に向け、教育の実践において、個別性要因と要因間の相互作用を探る試みを積み重ねていくことで、第二言語習得にかかわる諸要因の研究に寄与できるのではないかと考えられる。

(林 2006 : 55)

要するに、第二言語習得における学習者に関わる諸要因が注目され、学習者の個別性に対応するようになっているのである。ビリーフは学習者に関わる要因の一つであると指摘されているため、ビリーフ研究、ビリーフと他の要因間の相互作用を探る試みは第二言語習得研究に貢献する余地があると考えられる。

1.1.3 中国における日本語教育及び学習者

中国では、グローバル化の進行や高等教育の大衆化³により、日本語教育を取り巻く教育的背景が変貌を遂げつつある。

国際交流基金の「2018 年度日本語教育機関調査」によると、中国における日本語教育機関数は 2,435、教師数は 20,220 人、学習者数は 1,004,625 人と 100 万人の大台を超え、全世界で第 1 位となった。教育段階別の学習者数を見ると、初等教育は 3,892 人 (0.4%)、中等教育は 90,109 人 (9.0%)、高等教育は 575,455 人 (57.3%)、学校教育以外は 335,169 人 (33.4%) となっている。初等教育は規模こそ大きくないものの、全教育段階の中で各項目の増加率が最も高いとともに、中等教育においても同様に機関数、教師数、学習者数が揃って大幅に増加している。一方で、高等教育では機関数、教師数、学習者数のいずれも程度の差こそはあるものの前回調査よりも減少している。また、成人層含む民間の教育機関等における学習者が増加しており、昇進や資格の取得のために日本語を学習する人も引き続き多くなっている（国際交流基金 2020 : 30）。なお、中国人学習者の特徴として、「高等教育段階の学習者数が最多の割合を占めること、中・上級レベルに達する学習者が非常に多いこと」が挙げられる。また、学習者の学習目的は、「日本留学、日系企業への就職等」の実利的なものや、「日本のアニメ・マンガを始めとするポップカルチャー、ファッション、観光等」の文化的なものなど、多様化しており、日本文化への関心が全体的に高まっていること」が見て取れる（国際交流基金ホームページ：中国（2019 年度）日本語教育 国・地域別情報）。

なお、李・修（2018）は中国日本語教育史を以下の四つの時期に総括し、これから新時代を迎えると主張している。

第一時期：黎明期（1949-1963）、揺籃期（1964-1969）

第二時期：復興期（1970-1977）、確立期（1978-1989）

³ 中国の教育部が高等教育における学習者の人数を増やすを目的とした教育改革政策である「21 世紀教育復興計画」を打ち出した。

第三時期：成長期（1990-1999）、成熟期（2000-2010）

第四時期：転換期（2011-2017）、新時代（2018-）

（李・修 2018：50）

新時代の日本語教育を迎えるにあたり、中国の教育部が高校の指導要領及び国家スタンダードの改訂を進めている。

2018年に教育部の基礎教育部門は高校の指導要領である『普通高校における日本語課程の指導要領（2017版）』⁴も公布し、日本語教育の理念及び日本語科目の核心となる素養などを定めている。そのうち、「日本語科目の核心素養」には、「日本語の理解と表現力」、「多文化理解能力」、「思考・分析・創造能力」、「協働・自律学習能力」が包含されている。

同年、『四年制大学各専攻教育の国家スタンダード』⁵が公布され、李・修（2018）は日本語教育の現状を概観したうえで、その理念及び特徴を説明している。国家標準では、「人間性豊かな日本語教育を唱え」、「学習者に日本語運用能力と日本社会、文化の理解力、日本、世界事情を見る能力を同時に身につけること」（李・修 2018：55）が求められている。さらに、「アカデミック人材の育成か、あるいは応用型人材の育成かという目標の多様化、IT、インターネットを生かす教育手段の多様化、国内外のインターンをはじめ教育実践の多様化、就職目標の多様化など」（李・修 2018：55）が提唱されている。

前述のように、中国における日本語教育を取り巻く環境が変化してきており、学習者数の増加とともに、学習目的や学習環境が多様化してきていることがうかがわれる。さらに、言語教育観の変化に伴い、学習者の言語運用能力、異文化への理解が重視され、学習目的やビリーフなどに対応した教育が実施されるようになった。これらを踏まえると、今後、学習者中心の言語教育や学習者の多様性に応えるために、ビリーフは考慮されるべき要素として、注目を集めることになるだろう。

⁴ 中国語は「普通高校日语课程标准」である。略称「課程標準」。

⁵ 中国語は「普通高等学校本科专业类教学质量国家标准」である。略称「国家標準」。

1.2 研究目的と研究課題

1.1 で述べたように、日本語教育における学習者の多様性の問題、第二言語習得における学習者要因の研究といった背景を踏まえ、日本語教育の新時代を迎える中国人学習者は、どのような信念や意識を持ちつつ学習を進めているのかについて、把握する必要があると考えられる。そこで、本研究は日本語教育の多様性を内包するという文脈において、学習者諸要因の一つであるビリーフを取り上げる。

本研究では中国人学習者のビリーフの在り方を明らかにすることを目指す。そのために、ビリーフの全体像及び特徴、ビリーフとストラテジー使用との関連性、ビリーフが形成される要因とプロセスを明らかにしたうえで、それに即した教授法としてどのようなものが適切であるかを検討する。この目的を達成するために、下記の四つの研究課題を設定する。

〔研究課題 1〕

学習者のビリーフにおける全体の傾向及び特徴を明らかにする。

〔研究課題 2〕

学習者の性別・学習期間・日本語レベル・専攻／非専攻によるビリーフの相違点を検証する。

〔研究課題 3 (A) 〕

学習者のストラテジーにおける使用状況及び特徴を明らかにする。

〔研究課題 3 (B) 〕

学習者のビリーフとストラテジーの関連性を実証する。

〔研究課題 4〕

学習者のビリーフが形成される要因とプロセスを明示する。

なお、ビリーフの定義は、本論第2章において詳細に述べるが、ここでは仮にビリーフは「学習者が持つ言語学習についての考え方・態度」としておく。英語文献における“Belief(s)”という語をそのままカタカナ表記にしたもので、「ビリーフ」または「ビリーフス」と書かれるが、本論では「ビリーフ」と表記する。日本語ではこのほかにも「学習観」、「信念」、「信条」、「確信」、「意識」、「授業観」などの語に相当し、本論ではこれらを総じて「ビリーフ」と呼ぶことにする。

1.3 研究方法

本節では前述した研究課題を解明するための研究方法の概要について詳述する。なお、各研究課題で採る調査方法の詳細は、各章で述べることにする。

1.3.1 BALLI の修正版を用いた量的調査

まず、ビリーフ調査を行うにあたってビリーフ研究の現状及び全体像を把握するための研究方法について論考する。

言語教育の分野において学習者のビリーフ研究を大きく発展させたうちの一人に Horwitz (1987) がいる。Horwitz (1987) は、学習者向けの調査票 BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory、BALLI と略称する) を開発した。この調査票は五領域、すなわち①言語学習の適性 (Foreign language aptitude)、②言語学習の困難度 (The difficulty of language learning)、③言語学習の本質 (The nature of language learning)、④学習とコミュニケーション・ストラテジー (Learning and communication strategies)、⑤動機づけ (Motivations) に関する 37 質問項目からなっている (巻末資料 1 を参照)。BALLI はより広く教師や学習者の言語学習に関する考え方、意見などを含めて調査することを目指しているとうかがえる。その後、BALLI を用いた調査研究が広く行われており、調査対象としている国・文化の実態に即した、また調査意図に合わせた質問項目を研究者が新たに追加した BALLI 修正版が多く開発された。

本研究は、日本語教育において取り組みやすい教室活動及び教授法の改善を目的とするため、先行研究で使用された BALLI 修正版を参考に、その目的に合わせた中国語の BALLI 修正版を作成し、用いることにした。調査は多人数の学習者を調査対象とし、より多くの学習者からの回答が得られるよう、紙媒体と電子媒体のアンケート形式で実施する。

1.3.2 SPSS による統計データの解析

次に、アンケート調査で得られたデータの統計分析や処理についての研究手法を述べる。

ビリーフ調査が盛んに研究されている中で、ビリーフ全体を把握するほかに、学習者の特性によるビリーフの差異も取り上げられるようになった。例えば、学習者の性別、出身国、学年や学習歴、学習成績、専門分野などによるビリーフの差異を解析し、異なる特性を持つ学習者に即した教授法を検討する必要がある。そのため、調査データの統

計分析や処理が不可欠である。本研究では、日本語教育を取り巻く環境に鑑み、中国人学習者の特性、すなわち性別、学習期間、日本語レベル、専攻／非専攻という四つの立場からビリーフの差異を明らかにすることを試みる。アンケート調査における各項目の得点の平均値を取り上げ、平均の差を分析することにより、ビリーフの相違点を考察する。なお、2 群の平均値に差があるかどうかについて t 検定、2 群以上の平均値に差が見られるかどうかに対しては分散分析を活用する。

さらに、林（2006）が指摘した学習者要因間の相互作用では、ビリーフとストラテジーの関連性が研究されている。ビリーフを把握することが学習者の使用するストラテジーの予測につながり、ストラテジー研究に寄与することが考えられる。それゆえ、本研究ではどのビリーフがどのストラテジーにいかなる影響を与えるのかに関する実証研究を進める。そのために、まず変数の背後に潜む共通因子を見出すために因子分析、変数間の関係を分析するために相関分析、変数間の因果関係を予測する目的で重回帰分析を行うことにする。要するに、ビリーフ調査とストラテジー調査から得られた結果を因子分析によりそれぞれの要因を明らかにし、ビリーフとストラテジー因子間における相関分析及び重回帰分析を施すということである。

本研究は、量的調査で入手したデータを、処理・統計分析することにより、客観的に考察することを目指す。また、IBM SPSS Statistics（以下、SPSS）には便利で豊富な分析メニューが用意されており、作業のほとんどを行うことができるため、SPSS を用いることにする。なお、データを分析するにあたり、SPSS 26.0 の Statistics Base と Advanced Statistics を用いる。

1.3.3 GTA 分析に基づいた質的調査

質問紙調査における回答の不安定性や回答の背後にある内的要因の不明などの欠点が指摘されており、[研究課題 4] ではインタビュー調査を通じて、グラウンデッド・セオリー・アプローチにより質的調査を行う。

まず、グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、GTA）について詳述する。これは社会学者の Glaser と Strauss の著書 The Discovery of Grounded Theory において紹介された、帰納的なスタンスのもとにデータから意味を引き出す調査方法である。戈木（2017）は GTA の概要を以下のように説明している。

GTA は、ある特定の場で登場人物たちが演じる役割と相互作用、そしてその結

果として生じる複数の変化のプロセスを『理論』として表現しようとする方法である。ここでいう『理論』は、概念同士の関連を文章であらわれたストーリーラインであるから、GTA ではデータから概念を抽出し、概念間の関連づけをおこなうことを目指している。

(戈木 2017 : 12)

量的調査によってあるグループや属性の傾向を明らかにするだけではなく、質的分析によって個々の学習者のビリーフの内面を検討する必要がある。そのため、本研究ではアンケート調査のほかにインタビュー調査を加え、個々の学習者の日本語学習に対するビリーフを把握し、回答の背後にある内的な態度を深く捉えたい。ビリーフは学習者の経験や社会的相互作用によって形成され、変容されるプロセス的な性格を持っているため、分析方法として質的研究法の一つである GTA を用いる。

1.4 論文の構成

本研究は、序論にあたる第1章と結論にあたる第8章及び、第2章から第7章までの本論を含め、八つの章から構成されている。

まず、第1章では、日本語教育及び第二言語習得研究の背景を示したうえで、本研究の目的及び研究課題の設定、論文の構成を提示する。次に第2章では、ビリーフ研究を行ったうえで必要となるビリーフの定義、調査研究、ストラテジー使用との関連性、研究方法及び本研究の立場について論述する。続く第3章から第7章までは、[研究課題1]から[研究課題4]を明確にするために、アンケート調査及びインタビュー調査を行い、調査結果の分析と考察を行う。まず、第3章では中国人学習者255人を対象としたアンケート調査の結果を分析し、調査結果を踏まえたうえで因子分析によりビリーフの潜在因子を見出し、ビリーフの傾向及び特徴を検討する。第4章では、アンケート調査のデータをt検定及び分散分析によって、学習者の性別・学習期間・日本語レベル・専攻／非専攻によるビリーフの相違点を検証する。第5章及び第6章は、ビリーフとストラテジーの関連性を考察するものである。第5章においては、同じく中国人学習者255人を対象にストラテジー調査を行い、ストラテジーの使用状況及び因子構造を明らかにする。第6章においては、第3章と第5章で得られたビリーフ因子及びストラテジー因子を取り上げ、相関分析と重回帰分析を行い、ビリーフ因子とストラテジー因子の間の関連性について検討する。第7章では、学習者のビリーフをより深く理解するために、インタビュー調査から得られた資料をGTAにより分析し、ビリーフが形成される要因とプロセスを提示する。結論にあたる第8章では、各章のまとめを行い、これからの日本語教育への提言及び今後の課題を述べる。

第 2 章 理論的背景

本章では、ビリーフ研究を行ううえで必要となる理論的背景と本研究の立場について論述する。2.1 では、ビリーフ研究の嚆矢と展開及び日本語教育におけるビリーフの定義を概観し、本研究で扱うビリーフを提示する。2.2 では、学習者のビリーフを調査対象とし、国別・文化別にみる調査研究、特に中国人学習者を対象としたビリーフ研究について論考する。2.3 では、ビリーフとストラテジーの関連性について述べ、2.4 では、ビリーフ研究の方法論を明記したうえで、本研究の方法について詳述する。

2.1 ビリーフ研究の概観

ビリーフの研究は、1950 年代に主にアメリカにおいて教育心理学における学習動機や態度の研究などの影響を受けて始まった。1980 年代半ば、第二言語教育分野において、学習者の内的な学習観、すなわちビリーフに関する研究が注目されるようになってきた。以下ではビリーフ研究の先駆者、日本語教育におけるビリーフ研究及びその定義について述べる。

2.1.1 言語教育におけるビリーフ研究の先駆者

言語教育の分野におけるビリーフ研究を大きく発展させた一人に Horwitz (1985, 1987) がいる。Horwitz (1985) は、教師向けの調査票 BALLI を開発し、それを学習者に対しても使用することで、学習者向けの BALLI の開発を考案した。これによりビリーフ研究のはじまりであると考えられるが、ビリーフについての定義は特に示されていない。Horwitz (1985) の教師用 BALLI の質問項目からすると、動機づけと態度に加え、より広く教師や学習者の言語学習に関する考え方、意見などを含めてビリーフと呼んでいることがうかがえる。

その後、Horwitz (1987) は、アメリカ国内の大学で英語を第二言語として学習する様々な文化的背景の学習者に対して BALLI (巻末資料 1 を参照) を開発した。BALLI の全 37 項目は五領域、すなわち①言語学習の適性 (Foreign language aptitude)、②言語学習の困難度 (The difficulty of language learning)、③言語学習の本質 (The nature of language learning)、④学習とコミュニケーション・ストラテジー (Learning and communication strategies)、⑤動機づけ (Motivations) から構成されている。回答方法は、調査項目の内容にどの程度同意できるかについて、リッカート尺度による五

段階の判定 (①強く賛成 (strongly agree)、②賛成 (agree)、③どちらともいえない (neither agree nor disagree)、④反対 (disagree)、⑤強く反対 (strongly disagree)) を行うというものである。

Horwitz (1987) は 32 名の英語学習者を対象とし、BALLI 調査表を用いて五領域別に調査結果を述べている。Horwitz (1987) は BALLI の目的及び意義として以下の二つがあると指摘している。

The BALLI has proven very successful in the identification of many student beliefs about language learning. ...The BALLI should also prove useful in future research on the acquisition and use of learning strategies.

(BALLI は学習者の言語学習に対するビリーフを把握する際に非常に効果的である。また、BALLI は今後の習得研究及びストラテジー使用の研究に役立つ。)

(Horwitz1987 : 125, 筆者訳)

ビリーフとストラテジーの関連性について、Horwitz (1987) は “erroneous beliefs about language learning lead to less effective language learning strategies. ...knowledge of student belief systems may be particularly useful” (Horwitz1987 : 126) と分析している。つまり、学習者のビリーフとストラテジー使用には関係があり、誤ったビリーフは効果的でないストラテジーを導く可能性があるため、学習者のビリーフに関する知識が必要であると述べている。さらに、学習者のビリーフは認知スタイルや情意的な諸要因に比べ、教室活動に影響されやすく、変化させることが容易であることも報告されている。例えば、授業で「一語一句すべて理解しなければいけない」ということはないという話がされると、落ち着いて外国語を聞く方法について討論できるようになるという例である。このように学習者に指導することは学習者のビリーフを修正するのに有効であると分かった。さらに、BALLI は討論材料となり、効果的なストラテジーを発達させたり、考え方を修正させたりするのに役立つ上、教師も学習者のビリーフについて気づきがある (Horwitz1987 : 125-126)。

BALLI の応用に関して、Horwitz (1987) は言語習得における学習者要因の研究を概観したうえで、特に学習者の持つビリーフについてその可塑性に言及したうえでビリーフ研究が学習者支援に有効であることを述べ、そこで使用された BALLI を改訂していくよ

うな取り組みを勧めている。

Wenden (1987) では、始めに「良い学習者」のストラテジー研究において学習者が何らかのビリーフを持っていることが示唆され続けながら、Horwitz (1987) を除いて体系的な方法で学習者の明示的なビリーフを探る試みがこれまでされてこなかったと指摘されている。ビリーフの概念に関しては、Wenden はメタ認知研究の影響を受けていることがあり、ビリーフを「メタ認知知識」(Metacognitive knowledge) と捉えている。Wenden (1987) はコロンビア大学の ESL 英語学習者 25 名にインタビュー調査を行い、学習者が持っているビリーフを三つのグループ、12 のカテゴリーに分類した。それぞれのグループは「言語を使う」(Use the Language)、「言語を学ぶ」(Learn about the language)、「個人要因が重要」(Personal Factors are important) である (Wenden1987: 104-108)。調査の結果、各々のグループの学習者の言語学習へのアプローチの仕方が異なっていることが報告された。

最後に、Wenden (1987) は、学習者が言語学習のプロセス自体について考え、そのビリーフについて説明できるようになったことが示されたと述べたうえで、次のような課題があるとしている。まず、Horwitz (1987) のの研究で作成されたビリーフのリストは、100 人以上の外国語教師及び第二言語学習者への調査をもとにして作成されたものだが、実は実際に研究に使用されているものとされていないものとが混在している。このことはより包括的で代表例となるビリーフ・リストを開発する必要性を示しており、そのためにはビリーフの形成要因及びプロセスを調査することは欠かせない。また、ビリーフが学習者の学習実践とストラテジーにどう反映されているかについて、より包括的かつストラテジーとの関係が確認されたビリーフ・リストの開発が不可欠であり、それによってビリーフと行動の関係性が明らかにできるだろうと述べている (Wenden1987: 112-113)。

上記の二つの研究はビリーフ研究の先駆とされており、ビリーフ研究の意義と必要性が提唱されている。その後の約 30 年間にわたるビリーフ研究について、学習者自身の特徴 (性別、年齢、出身国など)、学習環境 (第二言語か外国語か) などによるビリーフの相違の研究や、ストラテジーの習得・使用とビリーフの関連性の研究、様々な学習者要因 (態度、動機づけ、認知スタイルなど) とビリーフの関係の研究等のような多様な展開につながる可能性がうかがわれる。

2.1.2 日本語教育におけるビリーフ研究及びその定義

日本語教育におけるビリーフ研究の始まりについて、渡辺（1990）は BALLI、インタビュー、参与観察からビリーフとストラテジーとの関係を調査した。その後、対象を学習者のみならず教師にまで拡大し、両者のビリーフ比較を試みた橋本（1993）と鹿島他（1994）、成績上位者と下位者を比較した河野（1994）、学習者と教師養成課程大学生を対象とする細田他（1994）、漢字学習に関する信念・意識を調査した大北（1995・1998）と豊田（1995）、PAC 分析により学習者の認知的変容を考察した渡辺他（1994）、学習者の自律学習に主眼を据えた齋藤（1996）、教授法の講義受講生を対象としビリーフの変化から受容度を測った岡崎（1996）などの調査研究が広く行われている。

以下では先行研究における様々なビリーフの定義を取り上げたうえで、それに対する本研究の立場を明らかにする。

橋本（1993）はビリーフを「具体的な学習行動の背後でそれを支える心的態度や信念をいう」（橋本 1993：215）と定義づけている。すなわち、橋本（1993）では、ビリーフはストラテジー使用及び学習行動の基盤とされている。

齋藤（1996）は、「学習についてのビリーフは学習者においては具体的な学習行動を左右するものであり、教師においては指導方法を決定づけるものとなる」（齋藤 1996：58）と主張している。齋藤（1996）は橋本（1993）と同様に、ビリーフは学習行動を左右することを扱ったうえで、教師の指導方法を決定づけるものであると述べている。

板井（1999）では、ビリーフは「学習者が言語学習に対して意識的・無意識的に抱いている態度や意識である」（板井 1999：164）と定義づけられている。また、ビリーフを把握することは、「学習行動の背後でそれを支える学習者の信念を把握するという意義のほかに、学習行動を学習者が客観的に把握することで、自らの学習行動を反省し改善する契機を与える意味がある」（板井 1999：164）としている。

岡崎（1999）は、ビリーフとは「言語学習の方法・効果などについて人々が自覚的あるいは無自覚的にもっている信念や確信」（岡崎 1999：147）であると指摘している。

岡崎・堀（2000）はビリーフの定義を、「学習スタイルや学習ストラテジーを認知上規定するもの」（岡崎・堀 2000：185）と提示している。つまり、ビリーフはストラテジーに影響を与えるだけでなく、スタイルにも影響すると考えられている。

若井・岩澤（2004）は、ビリーフを「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持っている信念・確信」（若井・岩澤 2004：123）と定義づけている。

また、片桐（2005）は、ビリーフとは「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、言語学習に関しての意見、考え方、信念のことである」（片桐 2005：85）としたうえで、「言語学習を管理する学習のメタ認知的な支えであり、（中略）学習ストラテジーにも影響を与える」（片桐 2005：85）ものであると定義している。すなわち、ビリーフはメタ認知的なものとしても扱われ、ストラテジーに影響を及ぼすと考えられている。

さらに、日本語教育の事典におけるビリーフの定義を確認する。2005 年に出版された『新版日本語教育事典』においては、ビリーフの定義を以下のように示されている。「ビリーフは言語学習の方法・効果などについて人が自覚的または無自覚的に持っている信念や確信である」（日本語教育学会 2005：807）。「ビリーフ」という用語が正式に載せられていることから、「ビリーフ」という用語は日本語教育の分野で既に定着していることがわかる。

上記のように、研究者によってビリーフに関する定義が異なるが、これについての議論はほとんど見られず、その内容はそれほど差異がないように思われる。

2.1.3 まとめ及び本研究の立場

前述した先行研究におけるビリーフの定義について、下記のような五つの特徴が見られた。

- ①言語学習に関する考え方、態度、意識、信念
- ②ストラテジーなどを含め学習行動を左右するもの
- ③学習のメタ認知的な支え
- ④教師の指導方法を決定づけるもの
- ⑤学習者や教師が意識的あるいは無意識的に持っているもの

これらの特徴を踏まえたうえで、本研究では学習者を対象とするビリーフを扱うため、「ビリーフ」を以下のように定義づける。

本研究におけるビリーフの定義

ビリーフとは、言語学習に関して、学習者が意識的もしくは無意識的に持っている考え方や信念のことである。また、ビリーフはストラテジーを含めた学

習行動を支え、教師の指導方法を決定づけるものである。

なお、日本語では「ビリーフ」のほかに、「ビリーフス」、「学習観」、「信念」、「信条」、「確信」、「意識」、「授業観」などの用語も用いられることがある。「ビリーフ」という用語が日本語教育の事典に正式に載せられていることに鑑み、上記の用語を含めて本論では「ビリーフ」と呼ぶことにする。

2.2 日本語教育におけるビリーフ研究

本節では日本語教育におけるビリーフの調査研究を概観する。2.2.1 では国別・文化別のビリーフ研究を述べ、2.2.2 において中国人学習者を対象とするビリーフ研究を詳述する。最後に、2.2.3 では、まとめ及び本研究の立場を表明する。

2.2.1 外国人学習者を対象とするビリーフ研究

BALLI が開発されて以来、国別・文化別にビリーフ研究及びその比較が盛んに行われているが、海外における学習者を対象とする研究には、中国（板井 1997・1999・2000・2001、尹 2001、楊 2008・2010・2014、関崎 2009、葛 2009、冷 2013）、韓国（岡崎・堀 2000、呉 2007・2009、八若 2007・2008）、ロシア（木谷 1998）、ブルガリア（藤井 2002）、ハンガリー（若井・岩澤 2004）、フィリピン（片桐 2005、高崎 2006）、モンゴル（伊古田 2006）、スリランカ（和田 2007）、スペイン（阿部 2009）、メキシコ（高崎 2014）などがある。本節では、中国人学習者を対象としていない代表的な研究として、上記の中でも、韓国（岡崎・堀 2000、呉 2007・2009）、ロシア（木谷 1998）、ブルガリア（藤井 2002）、ハンガリー（若井・岩澤 2004）、フィリピン（片桐 2005）、モンゴル（伊古田 2006）、スリランカ（和田 2007）、スペイン（阿部 2009）、メキシコ（高崎 2014）を概観する。

木谷（1998）は、極東ロシア地域の大学生 195 名に対してビリーフ調査を報告し、その特徴と傾向を考察した。その結果、これらの対象となった大学生は教師への依存性が高く、学習者としての自律性が低い傾向があり、文法や翻訳、語彙の学習を中心とする伝統的な知識重視の言語学習観を持っていることが確認された。しかしその一方で、正確な言語運用に拘るという傾向は、従来指摘されてきたほどに高いわけではなく、学生自身が新しい学習活動にも積極的に参加できると感じていることが明らかになった。また、極東ロシアという地理的特殊性から、地域全体が日本との経済関係発展に大きな期待を寄せており、学生の学習動機も道具的動機づけが強いことがわかった。

岡崎・堀（2000）は、韓国の大学で日本語を主専攻とする 73 名の学習者を対象に、①学習経験によるビリーフの変化、②学習成績とビリーフの間の相関関係、③ビリーフによる学習成績の予測という三点を研究課題として、BALLI に基づき改定した調査票を用い、質問紙調査を行った。研究課題①の結果によると、一年間の初級日本語の学習経験によっては「2. 外国語の学習能力は誰でも持っているものではない」、「5. 私は日本語が話せるようになる」、「8. 日本語を話せるようになるには日本文化についての知識が必要

だ」、「22. 学習の初期に誤りを訂正されていないと後で直すのが難しい」の 4 項目以外では統計上有意な変化は見られず、学習者は強固で安定したビリーフを持ち、積極的かつ楽天的で明るい見通しを持っていることがわかった。研究課題②に関して、学習成績と確信との間の相関係数を求めた結果、「1. 外国語学習は大人より子供の方が有利である」、「6. 私の国（韓国）の人々は外国語学習の特別な能力がある」、「7. よい発音で話すことが大事だ」、「15. 毎日一時間勉強するとすれば一年以内に上手に話せるようになるだろう」、「28. 言語学習で最も重要なことは自分の国の言葉に翻訳することだ」の 5 項目は学習成績との間に正や負の相関が見られた。研究課題③に関しては、BALLI の 4 項目によって成績の 3 割を予測することができるという結果が得られ、ビリーフは学習成績を予測する物差しとすることが可能であると主張している。

この岡崎・堀（2000）の研究を踏まえたうえで、呉（2009）では韓国人学習者の学習者要因のプロセスを明らかにするために、①ビリーフの諸相、②ビリーフとストラテジーの関連性、③ビリーフと成績の関連性、④学習者と教師のビリーフの比較という四つの側面から調査を行い、ビリーフ全体を考察した。韓国人学習者は積極的かつ楽天的で明るい見通しを持つという岡崎・堀（2000）の結果と一致しながらも、正確さへの拘りや消極的な性格が、活発な授業活動への参加を妨げる要因の一つであることが確認された。

藤井（2002）はブルガリアのベリコ・タルノボ大学日本語コース学生 32 名に対し、八領域 85 項目からなる BALLI により調査を行い、全体の特徴を分析している。調査結果により、学習者は日本語学習に対して積極的であり、かつ言語学習は才能も関係するが、努力によって誰でも習得できるという考え方を基本的に有している。しかし、学習者は学校の授業などでは教師・教科書に強く依存しており、教師側からの助言、課題等が提示されることも期待している。暗記、文型練習が中心となっているものの、文化についての知識も同様に必要であると認識しているということがうかがわれる。

若井・岩澤（2004）はハンガリーにおける日本語教育を取り巻く環境を概観し、307 名の学習者及び 22 名の日本語教師を対象に、学習者と教師のビリーフの差異、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、さらに先行研究であ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分析している。BALLI の質問項目に独自の質問項目を追加し、特に教室活動に大きく影響を与えるビリーフの四領域、すなわち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・ストラテジーを用いた。若井・岩澤（2004）

は調査結果により、①学習到達目標は予め設定されているものとして理解されている、②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語彙の学習が最も重要な部分であるとする傾向が強い、④『正しさ』が重視され、間違えることを恐れているという特徴をまとめている。

片桐（2005）はフィリピン大学の156名の学習者に対し、橋本（1993）及び板井（2001）の調査票に基づく七領域（①教師の役割、②教授法・教室活動、③言語学習の性質、④文字学習、⑤コミュニケーション志向、⑥言語習得と日本語、⑦言語学習と文化の関係）に関する50項目からなる調査票を用い、領域別に学習者の特徴を考察している。質問紙調査により、「学習者参加型の教室活動を望む」「文法重視」「誤りに対する寛容性がやや低い」などの結果が出ている。さらに、「文字学習は大切」「言語と文化は関係がある」といった考え方や「教室授業形態」への期待があること、学習期間が長い人においてはより実践的・自律的・統合的な志向が強くなることも確認できた。先行研究である他文化の学習者ビリーフと比較したところ、片桐（2005）は「フィリピン学習者が異なるビリーフを持つことから、文化的なビリーフの違いがある」（片桐 2005：99）と主張したが、どのような文化要素がどのビリーフに差異を寄与するのかについては考察していない。

伊古田（2006）はモンゴル国立大学の日本語専攻一年生25名を対象とし、学習開始直後と一年後に質問紙調査とインタビューによる調査を行った。Horwitz（1987）、齋藤（1996）、木谷（1998）の調査票を参考にし、八領域（すなわち①言語学習の性質、②言語学習の本質、③言語学習の適性、④言語学習の動機、⑤言語学習の難易度、⑥ストラテジー（教師）、⑦ストラテジー（コミュニケーション・ストラテジー）、⑧ストラテジー（自律学習））89項目のモンゴル語版の調査票を使用し、半構造化インタビューによる調査も行った。学習成績及び学習経験により学習者を「上位者群」、「中位者群」、「下位者群」、「既習者群」に分け、第一次と第二次調査の結果を分析した。調査結果を踏まえ、伊古田（2006）は、①教師側は学習者が自分なりの学習方法を見出せるよう支援すること、②語彙学習や漢字学習、短文作成などをするよう教師が強いるのではなく、最適な方法を学習者が模索する段階が必要があるという改善案を提示している。最後に、伊古田（2006）はビリーフ調査の研究手法としてBALLIによるアンケート調査には不確実性が内包されるため、インタビュー、アンケートを一つの形式に拘らずに、複数の方法を用いるべきだと指摘している。

和田（2007）はスリランカのケラニア大学及びサバラガムワ大学で主専攻または主要

選択項目として日本語を学んでいる大学生第二学年と第三学年の 86 人に対し、九領域（①外国語学習の適性、②言語学習の本質、③言語学習の困難さ、④学習とコミュニケーション・ストラテジー、⑤言語学習の動機、⑥教師の役割、⑦教授法・教室活動、⑧媒介語、⑨言語学習と文化の関係）52 項目からなる調査票を用い、ビリーフ調査を行った。その結果、学習者はコミュニケーション重視の教授法や教室活動、シラバスを望み、教師に依存する傾向が強く、教師に強い信頼と期待を寄せていることが明らかになった。調査結果をもとに、学習者のビリーフと現状のギャップをどのように埋めていくかが今後のスリランカにおける日本語教育の問題となり、和田（2007）は①「信頼に足る日本語能力を持った日本語教師の養成」、②「コミュニケーション能力育成に焦点をおいた教授法導入のための教師研修」、③「さまざまな日本文化に触れる機会の提供」（和田 2007 : 23）という改善策を提案している。

阿部（2009）では、スペイン・マドリード自治大学での学習者 98 名を対象に、Horwitz（1987）、高崎（2006）、木谷（1998）、若井・岩澤（2004）、片桐（2005）の調査票を参考にし、五領域（①言語学習の適性、②言語学習の本質、③学習とコミュニケーション・ストラテジー・教室活動、④学習動機、⑤教師の役割と学習者の自律性）51 項目の調査票を作成し、調査を行った。その結果、日本語や日本文化についての勉強をしているという自負、外国語を習得する能力も持っているという自信、日本語の習得が自分ならできるといった楽観といったビリーフが見て取れる。これらのビリーフに即して教授するために、阿部（2009）は「自信・自負を傷つけないようにしながら学習目標に到達させるために、様々な授業内容や教室活動の提供が教師には求められている」（阿部 2009 : 51）と提言している。また、学習者の特徴（年齢、性別、専門分野、学習歴）によるビリーフの差異を検討した結果、「年齢が高い方が教師への依存が弱く」、「学習歴が長い方が外国語学習に馴染んでおり」、「男性・理系の学生の方が外国語学習に対して楽観的である」（阿部 2009 : 52）という傾向が見られた。さらに、異なるニーズによるビリーフの相違に関して、阿部（2009）は積極的な人もいれば、特定の学習内容を志向するような人もいと指摘している。

高崎（2014）はメキシコにおける 9 機関の初級日本語クラス所属の学習者 243 名を対象とし、Horwitz（1987）、阿部（2009）の調査票を参考にした、五領域（①言語学習の適性、②言語学習の本質、③言語学習とコミュニケーション・ストラテジー、教室活動、④学習動機、⑤教師の役割と学習者の自律性）51 項目からなる調査票を用い、調査を実施した。高崎（2014）は先行研究にあたる阿部（2009）及び高崎（2006）の調査結果と

比較し、メキシコ人学習者の特徴について「教室内外を問わず日本語での会話や交流を楽しみにしていること、聴解や話す活動は好むが、語彙や読解などの文字を行動対象とする学習指向は低いこと」（高崎 2014：23）としている。日本語教育への応用に関して、高崎（2014）は近年メキシコの日本語教育を取り巻く環境を分析し、教師が学習者の希望を把握し特性を活かす教授活動を行うことが重要であると述べている。

2.2.2 中国人学習者を対象とするビリーフ研究

中国人学習者を対象とする調査研究には、板井（1997・1999・2000・2001）、尹（2001）、楊（2008・2012・2015）、臼杵（2005）、向山（2007）、関崎（2009）、葛（2009）、趙（2011）、冷（2013）、芦（2013）、孙（2016）、朱（2017）があり、本節ではこれらの研究を概観する。そのうち、板井（2001）、向山（2007）、孙（2016）はビリーフとストラテジーの関連性に着目した研究であるため、2.3 で詳しく述べることにする。

まず、中国人学習者のビリーフを調査する研究には板井（1997・1999・2000・2001）の一連の研究がある。板井（1997）は、上海復旦大学日本語科の学生 37 名（一年次 17 名と三年次 20 名）及び日本語教師 7 人を対象者に、橋本（1993）の BALLI 調査票（言語学習に対する適性／言語学習の難易度／言語学習の性質／コミュニケーション・ストラテジー／言語学習の動機）に、さらに「教師への要求」「媒介語」の二領域を追加した中国語版 BALLI 修正版（七領域 76 項目）を援用し、アンケート調査を実施した。学習者のビリーフを具体的に把握するために、以下の四つの視点に基づいて分析した。①学習を始めたばかりの学習者はどのビリーフを持っているのか、②学年一年次と学年三年次の学習者とではビリーフに相違が見られるのか、③教師と学習者の間にビリーフの差があるのか、④成績上位者と成績下位者の間にビリーフの差があるかどうか、ということである。その結果、領域別に特徴的なビリーフをまとめると、①外国語学習に対して適性があるが、自分にはその才能がないという否定的なビリーフ、②学習者より教師の方が言語学習は一般的に難しく、習得にも時間がかかると考えていること、③文化と言語の相関関係について認め、語彙→文法→翻訳の順に重視する傾向、④単語や短い文の暗記、大量反復練習、テープ学習及び文法積み上げ式の学習に対する支持、⑤日本語が上手になりたいという明確な動機のほかに日本人の友人がほしい、文化背景を理解したい、専門や仕事に有利であるという動機を持っていること、⑥学習者主導型の授業形態を望む傾向がある、⑦媒介語使用期間を学習者は初級から中級にかけて、一方教師は初級のみに限定することが明らかになった（板井 1997：77）。これらの結果を踏まえ、板

井（1997）は中国人学習者が受け入れやすい教授法や取り組みやすい教室活動を提案しているが、質問項目の作成の仕方や BALLI の活用方法について検討することは今後の課題となっている。

板井（1999）は板井（1997）の調査における問題点を検討し直し、中国人学習者に適した教授法と取り組みやすい活動を特定するという目標に合うように、調査項目を改良した中国語版 BALLI を香港城市大学で実施した。板井（1997）の調査結果と比較したところ、学習方法に関するビリーフはほとんど同じ結果が出たが、教師への要求という領域では、板井（1999）の調査対象者は自律性がより低く、多くの役割を教師に期待していることがわかった。さらに、一学年から三学年別に因子分析を施した結果、一学年には「伝統的教授法因子」・「教師や教授法への情意面での反応」・「教師や教授法へのマイナスの情意反応」、二学年には「日本語運用場面での情意反応」・「伝統的教授法因子」・「媒介語」、三学年には「学び方」・「言葉への関心」・「発話」という因子が抽出された。板井（1999）は「学習者のビリーフへの注目度が学年ごとに変化しており、しかも学習者の関心が情意面での反応から実地的な日本語運用の方向へ移行している」（板井 1999：174）と指摘している。

板井（2000）は、調査対象者をさらに増やし、香港の 4 大学での学習者 316 名と日本人教師 10 名、中国人教師 6 名を対象に、Horwitz（1987）と橋本（1993）の調査で使われたアンケートを融合させる四領域（①言語学習の性質、②コミュニケーション・ストラテジー、③教師への要求、④媒介語）47 項目の中国語版 BALLI2 により調査を行った。その際に、①学年別で差が出たビリーフがあるかどうか、②賛成寄りのビリーフにはどのようなものがあるのか、③不賛成寄りのビリーフにはどのようなものがあるのか、④日本人教師、中国人教師、学生の間にはビリーフの差があるかどうか、⑤アンケート全体としての傾向はどのようなものであるか、という五つの視点に基づいて分析を行っている。分析の結果、①に関しては、大学ごとに異なるが、学年別に差が出ることが認められた。②に関しては、板井（1997・1999）の結果と一致しており、反復・暗記学習、文法積み上げ型学習、正確さを重視する傾向が見られ、自律的学習傾向が読み取れなかった。③に関しては、学習者は正確な言語運用能力に重きを置いており、コミュニケーション重視の教授法に対応できる可能性はあるといえる。④については、日本人教師、中国人教師、学習者の間にいくつかのビリーフについて相違が見出された。⑤では因子分析により、各大学における共通の傾向及び異なる因子が明らかになった。そこで板井（2000）は中国人学習者の学習観の土台を揺り動かさない程度に徐々に学習に効果的とされる

ビリーフや教授法を導入していくことの必要性を指摘している。

尹（2001）は首都師範大学日本語専攻の学習者 89 名（一年次 35 名、二年次 25 名、三年次 29 名）を対象とし、アンケート調査を行った。その結果、語彙→文法→翻訳の順に重視する傾向があること、反復練習と発音の正確さを重視することについては板井（1997）と一致した結果が得られた。また、学習動機について、「日本語をコミュニケーションや仕事に用いたいという道具的な動機が見られるが、それほど高いものではない」（尹 2001：122）と分析している。しかし、「一口に中国人日本語学習者といっても、たとえ日本語を同じ専攻としていても、学習者の出身地や学習環境（学ぶ地域）によって差があることが推測される」としている。

楊（2008・2012・2015）の一連の研究は、日本語を専攻にする学習者を対象とする調査研究である。楊（2008）は、板井（1997）の研究では中国人学習者のビリーフの特徴が提示されたが、専攻学習者のビリーフの特徴が示されていないと指摘している。楊（2008）は日本語専攻の一年生を対象にアンケート調査を行った結果、彼らは教師主導の授業、反復練習などの伝統的な方法を支持しているものの、実際のコミュニケーションを通じた日本語学習を希望していることがうかがわれたと述べている。楊（2012）は日本語を専攻にする新入生 82 名を対象に、教室活動に関連深い 55 項目からなる調査票を援用し、調査を実施した。その結果、学習者は発音学習と知識の習得を重視し、母語に依存しているが、実際のコミュニケーションを通じて日本語を学ぶことを重要視しており、完全に教師に依存していないことが明らかになった。楊（2012）の研究を踏まえ、楊（2015）は、大学一年生と二年生の日本語専攻学習者を対象に行った追跡調査により、ビリーフの変化について論じた。調査の結果では、中国人学習者のビリーフは欧米の学者が主張しているように確固たるものではないことがわかった。具体的な変化の内容としては、会話授業への支持率が低くなる点、教師への依存性が高くなる点、グループ活動に消極的な態度が生じる点が挙げられた。楊（2015）は会話練習、自律性の育成及びグループ活動の設計という視点から日本語教育へ提言している。

葛（2009）は中国南部の A 市にある三つの大学における日本語専攻生が持つ学習ビリーフについて、量的・質的調査を行った。研究方法は、124 名を対象とするアンケート調査及び 16 名の学習者を対象とする半構造化インタビューである。調査の結果では、「専攻大学生は道具的学習動機を持って、学習の自己管理の重要性を認識しながらも、具体的な学習過程においてどのように自律学習をするか漠然としたところがある」（葛 2009：95）、また、「日本のドラマを始めとする物的リソースへの評価が高く、使用頻度

が高いことに対し、日本人教師以外の日本人と直接交流する機会が乏しく、人的リソースを改善したい意識が強い」(葛 2009 : 95) ということを指摘している。

関崎 (2009) は中央民族大学の日本語専攻学習者 69 名を対象に、木谷 (1998) の調査票を参考にした五領域 45 項目からなる調査票を用い、アンケート調査を実施した。学年によるビリーフの異同及び先行研究による結果の再検討という視点から、調査結果を分析した。学習者が語彙の学習を重視する傾向は学年と反比例し、文法を重視する傾向は学年と比例することが明らかになった。しかし、先行研究と一致しない結果として、「学習者は自ら新しいことに挑戦し、問題に対する解決方法を探すことを好むなど、自律的に学習に取り組もうとする姿勢を持っていること」(関崎 2009 : 37) が確認できた。

赵 (2011) は、異なる地域の四つの理工系大学における日本語専攻の学習者 302 名を対象に調査を実施した。その結果、学習者が語彙→文法→翻訳と、伝統的な学習方法を支持することでは、先行研究の結果と一致しており、学年別でビリーフの差が出たことは、尹 (2001) と同様の傾向が見られたとしている。しかし、尹 (2001) の指摘に対し、異なる地域にある四つの理工系大学、つまり、出身地や学習環境、地域の異なる学習者のビリーフには差が見られなかった。

冷 (2013) は北京の 4 大学における日本語専攻の学習者 451 名を対象にビリーフ調査を実施した。調査結果は先行研究とは、多くの項目では一致する傾向が見られた。例えば、発音の正確さを求めていること、大量の反復練習が好まれていること、四技能では「聞くことと話すこと」が「読むことと書くこと」より難しいと考えていること、日本語学習は将来の就職のためといった道具的な動機が示されていることなどが挙げられる。次に、語彙、文法、翻訳に関し、従来の先行研究では、いずれも重視されているのに対し、冷 (2013) では語彙と文法は重要視されているが、翻訳は必ずしも重視されているとはいえないという結果となった。また、学年別にビリーフの差を検証した結果からは、17 項目において有意差が見られ、特に四年生が教師に依存していることがうかがえる。

芦 (2013) は聴解学習ビリーフに着目し、中国の 3 大学で学習者 244 名を対象とした調査を実施した。ビリーフの特徴としては、①日本語学習に適性があると考えている、②実利的な動機づけの傾向が強い、③聴解学習における背景知識の役割の重視、④伝統的な教授法・教室活動への否定的な傾向、⑤聴解授業を担当する教師に対する指導法の期待が挙げられた。また、因子分析により聴解学習ビリーフに存在する 7 因子が抽出されたが、それぞれ「聴解の効果に影響する要素への注目」、「聴解学習の動機と目的の保持」、「伝統的な学習方法と考え方の是認」、「教師と補助教材への期待」、「テキストの深

い理解の希望」、「中国語による有利さ」、「正確さ志向」である。因子間の相関関係を算出した結果、「テキストの深い理解の希望」因子と「正確さ志向」因子について、他の多くの因子と相関が見られたため、芦（2013）は聴解学習の際にテキストの理解と聞き取りの正確さに執着する傾向が強いことを指摘し、テキストの内容を充実させることを提案している。

朱（2017）は自律学習に関わる学習ビリーフに焦点を当て、60名の学習者を対象に、学習ビリーフ、学習行動及び両者の関連性について考察した。アンケート調査及びインタビュー調査を行った結果、①学習者の主な学習動機は日本語自体が好きなこと及び日本文化に興味があること、②学習に対する自信を持っている学習者が多く、自分が努力すれば、日本語がきっと上手になると考えている傾向、③学習者自分が学習の責任を持つべきだと思いながらも、学習の難しさ、学習の内容と方法を教師に教えてほしいと考えていることがうかがわれた。さらに、「学習動機」及び「学習への自信」は自律的な行動と有意の正の関係が認められ、自己効力感及び動機づけの向上を促すことが学習者の自律性につながると指摘している。

2.2.3 まとめ及び本研究の立場

以上、外国人学習者及び中国人学習者を対象とするビリーフ研究を論述した。以下に傾向をまとめる。まず、国別・文化別のビリーフ研究は、主に四つの視点から分析されている。

- ①BALLI に基づき修正を加えた調査票を用い、どのような属性の学習者がどのようなビリーフを持つのか全体を把握する。
- ②先行研究である他国・他地域・他文化の学習者のビリーフと比較し、本研究で扱われたビリーフの特徴を見出す。
- ③学習者自身の特徴（性別、出身国、学年や学習歴、学習成績、専門分野など）によるビリーフの差異を検討する。
- ④ビリーフに潜在する要素を探り出すために、因子分析及び因子間の相関分析を援用し、ビリーフの特性を明らかにする。

なお、中国人学習者を対象とする研究が多数行われているが、これらの先行研究を踏まえ中国人学習者のビリーフにおける特徴は以下のようにまとめられる。

- ①反復・暗記学習、文法積み上げ型学習など伝統的な学習方法を支持すること、
正確さ中心、語彙→文法→翻訳の順に重視する傾向が強い。
- ②教師、母語に依存する傾向があるが、自律的学習傾向が読み取れるかどうか
研究によって結論が異なる。
- ③言語運用能力に重きを置き、実際のコミュニケーションを通じて日本語を学
ぶことが望まれている。
- ④日本語学習は将来の就職のためといった道具的な動機、あるいは実利的な動
機が強く示されている。

本研究では先行研究に鑑み、中国人学習者を対象とするビリーフ調査を実施し、彼らのビリーフに応える形で、新時代を迎える日本語教育の発展に寄与したい。前述の視点を取り上げ、[研究課題 1] では、ビリーフ調査に基づいた記述統計の結果からビリーフの全体像を明らかにする。そのうえで調査結果の背後に潜在する要素、すなわち因子分析及び因子間の相関分析を援用し、中国人学習者の特性を分析する。[研究課題 2] では、学習者自身の特性、すなわち性別、学習期間、日本語レベル、専攻／非専攻という四つの立場から、t 検定及び分散分析の手法を用いることでビリーフの相違を考察したい。

2.3 ビリーフとストラテジーにおける研究

本節では、ビリーフとストラテジー使用に関する先行研究を概括する。まず 2.3.1 では、ストラテジーの概念及びその必要性について述べる。続く 2.3.2 では、ビリーフとストラテジーの関連性を記す。最後に 2.3.3 では、まとめ及び本研究の立場を提示する。

2.3.1 ストラテジー研究の概観

「ストラテジー」という用語は 1960 年代の終わりにはすでに現れている。1970 年代の前半に、この理論に強い影響を及ぼした Rubin (1975) では、個々の学習者に異なる学習能力があり、教師は優れた学習者の使っているストラテジーを把握し利用すべきであるという主張がなされた。その後、アメリカを中心とする「ストラテジー」の理論 (Wenden and Rubin 1987、Oxford 1990 (日本語訳はオックスフォード 2001)、Ellis 1994 など) が広く展開された。

ストラテジーの定義について、Rubin (1975) は「学習者が第二言語の知識を習得する際に用いるテクニックあるいは方策」と定義づけている (伴 1999 : 24)。オックスフォード (2001) は、この一般的な定義を具体化し、ストラテジーは「学習をより易しく、より早く、より楽しく、より自主的、より効果的にし、かつ新しい状況に素早く対処するために学習者がとる具体的な行動である」(オックスフォード 2001 : 8) と主張している。なお、ストラテジー研究の意義と必要性について、オックスフォード (2001) はストラテジーを適切に使うことで、コミュニケーション能力や言語能力が向上し、自律学習も促進されると述べている。

オックスフォード (2001) はストラテジーを、直接ストラテジーと間接ストラテジーに分類した。直接ストラテジーは対象言語に直接関わるストラテジーであり、記憶ストラテジー、認知ストラテジー、補償ストラテジーの三つのグループに分けられる。その一方、間接ストラテジーは対象言語には直接関係せずに学習を支え、管理するストラテジーであり、メタ認知ストラテジー、情意ストラテジー、社会的ストラテジーの三つのグループに分けられる。

なお、六種類のストラテジーにはそれぞれの下位区分もある。

まず、記憶ストラテジーは新しい情報の蓄積と想起を助けるストラテジーで、「A. 知的連鎖を作る、B. イメージと音を利用する、C. 繰り返し復習する、D. 動作を使う」に分類される (オックスフォード 2001 : 37-38)。

認知ストラテジーは、目標言語の操作と変換に用いられ、「A. 練習する、B. メッセージ

を受け取ったり送ったりする、C. 分析したり推論したりする、D. インプットとアウトプットのための構造を作る」の四つある（前掲：43）。

補償ストラテジーは、外国語を理解したり発話したりする際に、足りない知識を補うために使うストラテジーで、「A. 知的に推測する、B. 話すことと書くことの限界を克服する」ことの二つに分けられる（前掲：48）。

メタ認知ストラテジーは、学習者は自分の学習過程を調整する方法を提供するストラテジーで、「A. 自分の学習を正しく位置づける、B. 自分の学習を順序立て、C. 計画する、D. 自分の学習をきちんと評価する」の四つに分類される（前掲：115）。

情意ストラテジーは学習者の感情、動機づけ、態度を調整するのに役立ち、主なものに「A. 自分の不安を軽くする、B. 自分を勇気づける、C. 自分の感情をきちんと把握する」がある（前掲：119）。

社会的ストラテジーは、他の学習者とのコミュニケーションを通して学習していくのを助け、「A. 質問する、B. 他の人々と協力する、C. 他の人々へ感情移入する」の三つのストラテジーがある（前掲：124）。

上記の分類に基づき、ストラテジーを測るツールとして、Oxford (1990) が SILL 調査票 (the Strategy Inventory for Language Learning) を開発した。SILL 調査票は六種類のストラテジー・グループに関わる 19 種のストラテジーの下位区分 50 質問項目を含むものである。そのうち、記憶ストラテジーは 9 問、認知ストラテジーは 14 問、補償ストラテジーは 6 問、メタ認知ストラテジーは 9 問、情意ストラテジーは 6 問からなっている。五段階リッカート式の選択肢が設定されており、それぞれ「1. 全然、あるいはほとんどあてはまらない 2. 通常あてはまらない 3. いくらかあてはまる 4. 通常あてはまる 5. 常に、あるいはほとんどあてはまる」となっている。さらに、各ストラテジーの得点によって平均数値グラフを提示することもでき、平均数値はストラテジーの使用頻度を示す。そのため、SILL 調査票は、開発以来、ストラテジー研究において度々採用されている。

なお、日本語教育におけるストラテジー研究の嚆矢は、岡崎の一連の研究（岡崎 1990・1991・1992）である。岡崎（1990）はストラテジー研究には日本語教育と第二言語習得論と統合した領域を創り出す意義があると述べている。橋本（1993）は学習者のビリーフを把握することは、教授者・研究者にとって、ストラテジーや実際の学習行動と、それを支えている学習者の心的態度との関係を把握するという意味があると指摘している。伴（1999）に従えば、ストラテジーをめぐる研究内容は、三つの研究、すなわち「①

学習者がどのストラテジーを適用しているかを調査し、使用分布の実態を記述した研究である、②学習スキルとの関連を研究するもの、③学習者が個人的に持っている様々な要因とストラテジーの関連に焦点を当てた研究」(伴 1999:30-33)に分けられる。以下、本研究の目的と関連する①と③の研究を詳述する。

まず、学習者がどのストラテジーを適用しているかを調査し使用分布の実態を記述した研究には、伊東(1993)、尹(2011)などがある。これらの調査研究は主に SILL を援用し、ストラテジーの使用状況を検討するものである。

伊東(1993)は日本の大学に留学する 46 名の学習者を対象とし、SILL 調査票 Version5.1 を用い、アンケート調査を行った。日本語学習の有無、国籍、性別の三つの観点からストラテジーの使用状況を検討し、学習者との関係を考察した。分析結果では、三要因共に社会的ストラテジーの使用頻度が高く、記憶ストラテジーの使用頻度が低かった。記憶ストラテジーそのものの認識の低さ、もしくは有益性についての認識不足は無視できない問題であると指摘している。

尹(2011)は日本の大学で日本語を学ぶ留学生 31 名が第二言語環境においてどのように日本語を習得しているのか、ストラテジー使用の現状を明らかにするための調査を行った。Oxford(1990)の SILL をもとに、独自の工夫を加えた 60 質問項目を用いた。その結果、よく使われているストラテジーは、認知ストラテジー→補償ストラテジー→メタ認知ストラテジー→記憶ストラテジー→社会的ストラテジー→情意的ストラテジーの順となる。尹(2011)は日本語教育への提案として、日本語教師には目標言語に関する情報を伝えるだけでなく、学習者が「学び方」を学ぶことにも積極的に関わり正しく働きかけていく役割が求められると主張している(尹 2011:39)。

そのほか、学習者が個人的に持っている様々な要因とストラテジーの関連に焦点を当てた研究には、伊東(1994)、河合(1999)、朴(2010)などがある。なお、ビリーフとストラテジー使用との関連性に着目した研究について次節で述べる。

伊東(1994)はスタイルとストラテジーにおける使用状況の関連性を分析することを目的とし、43 名の留学生に対する SILL 調査と「MBTI」⁶の性格類型を行った。その結果、すべてのタイプの一般的共通傾向は伊東(1993)と同様の結果が得られたが、伊東(1994)はスタイルのタイプによってストラテジー使用頻度に差異が見られ、この差異は学

⁶ 「MBTI」はユングの性格類型理論に基づく「Myers-Briggs Type Indicator」の略称である。これは外国語学習のスタイルを性格類型から分析する時に使われる代表的なもので、学習者のスタイルを四つのディメンションに分類している。すなわち「外向型」に対する「内向型」、「感覚型」に対する「直観型」、「思考型」に対する「感情型」、「判断型」に対する「知覚型」である(伊東 1994:97)。

習結果に影響を与えていると指摘している。最後に、学習者中心の対応という観点から、「学習者の習得プロセスへの配慮」、「スタイルと教授法の適合」、「学習の意識化」（伊東 1994：108-109）を提案している。

河合（1999）は外国語自律学習研究の三要素は、動機づけ、スタイル、スタイルであると主張している。これからの学習者論の方向性としては、河合（1999）はこの三つの要素の関連性は今後解き明かされるべきだと述べている。

朴（2010）は韓国の日本語専攻学習者を 251 名の対象とし、SILL に基づいた 50 項目の質問紙を用い、ストラテジーの使用状況と学習者要因との関係を検証した。①日本語に対する態度の比較、②来日経験の有無の比較、③学院での学習経験の有無の比較、④高校での日本語選択・非選択の比較、⑤性別の比較といった五種類の学習者要因から、ストラテジー使用との関係を取り上げた。その結果、学習者の「日本語が好きである態度」と「来日の経験」が、ストラテジー使用に重要な働きをしていることが明らかになった（朴 2010：86-88）。日本語教育への応用に関して、朴（2010）は学習者の自律学習へとつながっていくために、教師は学習者の環境づくりも考慮しながら学習者の習得段階に応じたストラテジー使用のアドバイスをすべきであると提案している。

2.3.2 ビリーフとストラテジーの関連性

ビリーフとストラテジーの関連性について、ビリーフ研究の先駆者である Horwitz（1987）、Wenden（1987）、Rubin（1987）が最初に指摘している。

Horwitz（1987）は学習者のビリーフとストラテジー使用に関係があり、誤ったビリーフは効果の少ないストラテジーに導く可能性があるとは指摘している。そのうえで、Horwitz（1988）は、学習に望ましくないビリーフを抱くことによってストラテジーの使用範囲を制限し、学習を防げる要因になる可能性があるとは主張している。また、Wenden（1987）は学習者のビリーフを調べることで、「ある程度、その学習者が使用するであろう、あるいは、その学習者の知っているストラテジーについての予測ができるということでもある」が、さらに、「その学習者の知らないストラテジーの予測にもつなげられるということでもある」としている。加えて、Rubin（1987）は「ビリーフはストラテジーの選択と使用の基礎をなす」（Rubin1987：19）と述べている。要するに、ビリーフがストラテジーの選択の背景となることを理由に、ビリーフを解明することがストラテジーの使用状況を含む学習行動を理解することに役立つことが考えられる。しかし、上記の研究では、どのビリーフがどのストラテジーに影響を与えるのかについては検証されてい

い。

その後、ビリーフとストラテジー使用における具体的な関連性を明らかにしようとした研究には Yang (1999) がある。Yang (1999) は、ビリーフとストラテジー使用の関係を明らかにすることを目的とし、台湾で中学から大学 1 年までの 7 年間英語を学んでいる 505 人の大学生を対象に Horwitz (1987) の BALLI 調査票と Oxford (1990) の SILL 調査票による調査を行った。ビリーフの質問項目に対する因子分析の結果では、四つの因子、すなわち①英語学習に関する自己効力感と期待、②認識されている英会話学習の価値と性質、③外国語学習適性に関するビリーフ、④形式的構造的学習に関するビリーフといった因子が抽出された。一方、ストラテジーに対する因子分析の結果では、次の六因子を見出した。それぞれ①機能的実践ストラテジー、②認知・記憶ストラテジー、③メタ認知ストラテジー、④形式的口頭練習ストラテジー、⑤社会的ストラテジー、⑥補償ストラテジーである。相関分析の結果では、①英語学習に関する自己効力感と期待、②認識されている英会話学習の価値と性質という二つの因子はストラテジーの全 6 因子と正の関係、③外国語学習適性に関するビリーフという因子が 3 因子と正の相関関係、④形式的構造的学習に関するビリーフ因子が機能的実践ストラテジーと負の相関関係が見られた。上記の結果を踏まえ、Yang (1999) はビリーフ因子③外国語学習適性に関するビリーフと④形式的構造的学習に関するビリーフが構成する「メタ認知ビリーフ(メタ認知知識)」と、①英語学習に関する自己効力感と期待と②認識されている英会話学習の価値と性質が構成する「動機づけ・ビリーフ」の二つが理論的な要素であると述べている。最後に、動機づけとストラテジー使用が循環的な関係にあることから、グループディスカッションや学習日記などを取り入れたメタ認知知識を高めるような指導をすることが有効であろうと提案している。

日本語教育の分野において、ビリーフとストラテジーの関連性を取り扱う研究には板井 (2001)、向山 (2007)、呉 (2007・2009)、孙 (2016) がある。

板井 (2001) は香港の 4 つの大学機関で実施した中国人学習者 505 名の動機(ビリーフ)、ストラテジー及び学習活動上の好みに関する調査を報告している。質問紙は、Schmidt 他(1996)が使用した学習者の動機に関するアンケート調査項目と Oxford(1989)の言語学習 ST 調査表(SILL)を融合させ、それに学習活動上の好みに関する項目を新たに追加した北京語版 MBLSP (Motivations, Beliefs, Learning Strategies, and Learning Preferences) である。因子分析によって、ストラテジーの 7 因子が抽出され、それぞれは①自律的学習、②他者利用、③情意ストラテジー、④記憶の工夫、⑤補償ス

トラテジー (1)、⑥新語の記憶工夫、⑦補償ストラテジー (2) である。ビリーフには①学習者の不安感、②日本への肯定的評価、③日本語への肯定的態度という 3 因子が見出された。板井 (2001) は、ある一定のビリーフは学習環境によって変化することを前提にすれば、新しい活動を紹介すると、学習者にとって新しいストラテジーが現れ、結果的にビリーフにも変化をもたらす可能性がある」と指摘している。ただし、板井 (2001) は「活動導入そのものはストラテジーを習得する機会を提供するだけであるため、教師は学習者を自律学習へ向かわせるよう指導しなければならない」(板井 2001 : 101) と提案している。しかし、板井 (2001) ではビリーフ因子とストラテジー因子の相関関係について検証されていない。

向山 (2007) は日本の教育機関における 161 名の中国人学習者を対象に、文法学習に対する信念・態度、ストラテジー、学習成果の関連を探ることを目的とした。質問紙は「文法学習に関する信念」、「文法指導に対する態度」、「ストラテジー」の三部構成であり、学習成果は文法テスト、聴解テストの結果を利用した。「信念」、「態度」、「ストラテジー」に関する質問紙から得られたデータをそれぞれ因子分析し、その因子得点と学習成果の関係を相関によって探った。因子分析の結果、「信念・態度」から以下の 7 因子、①文法知識低依存、②暗示的・帰納的、③文法重要性、④文法知識の役割、⑤学習困難感、⑥肯定的態度、⑦問題意識が見出された。「ストラテジー」から、①教室外学習、②文法知識、③コミュニケーションといった 3 因子が抽出された。相関分析の結果では、ストラテジー因子の③コミュニケーション志向に対して、信念因子の②暗示的帰納的学習の肯定的受け止めの信念は弱い正の相関、その反対に③文法知識低依存の信念は弱い負の相関が示された。信念因子の⑤学習困難感とはストラテジー因子の③文法知識志向と正の相関、①教室外学習志向、③コミュニケーション志向と負の相関があった。また、信念因子の⑥肯定的態度はストラテジー因子の①教室外学習志向と正の相関があることが示された。それぞれの相関は弱いものではあるが、これらの結果から態度によって使用ストラテジーが異なることが示唆される。向山 (2007) は「信念・態度、ストラテジーが直接学習成果に影響するだけでなく、信念・態度がストラテジーの選択に影響を及ぼし、それがさらに学習成果に影響するという連鎖が想定される」(向山 2007 : 30) と論じている。

呉 (2007) は、ビリーフとストラテジーの因子間の関係を明らかにするために、6 大学で日本語を専攻としている韓国人大学生 208 名を対象にして調査を行った。ビリーフの調査表は Horwitz (1987) と板井 (1997) を参考にし、67 項目からなる韓国版 BALLI

を作成した。そして、ストラテジーの調査表として Oxford (1990) の SILL を修正した韓国版 SILL を作成した。抽出されたビリーフ因子には、①日本語学習に際しての願望、②積極的な言語学習態度、③否定的な言語学習態度、④教師への依存、⑤正確さ重視、⑥日本語学習の難易度、⑦教師に対する期待、⑧道具的動機づけ、⑨言語学習の性質がある。一方、抽出されたストラテジー因子には、①メタ認知、②学習に積極的に取り組む、③模倣と反復学習、④記憶、⑤類似性、⑥日本への興味、⑦応用、⑧目的、⑨計画的、⑩対応、⑪新規がある。相関関係及び重回帰分析の結果により、「日本語学習に際しての願望」と「積極的な言語学習態度」の2因子は、ストラテジー使用に極めて有効であることが確認できた。その一方で、母語や教科書に頼る「言語学習の性質」因子はストラテジーに望ましくない影響を与えていることが明らかになった。呉 (2009) は、積極的な学習の妨げになるビリーフをストラテジー使用に望ましいビリーフへと導いていくことを提案しているが、正確さを重視するビリーフは学習意欲と関連を持っているため、変換に際しては慎重が必要であると指摘している。

孫 (2016) は中国国内の日本語専攻大学生を対象に、文法学習ビリーフ・スタイルの実態を調査し、両者の関係を考察した。この研究では、以下の三つの研究課題が設定されている。それぞれ①学習者が文法学習に対して、どのようなビリーフを持っているのか、②学習者が文法を学習・習得する際に、どのようなストラテジーを使用しているのか、③学習者の文法学習ビリーフとストラテジーの間に、どのような関係があるのか、である。調査の結果については、課題①に関して、学習者は文法の使用場面の重要性を認識し、文法能力とは適切な場合で文法を使用する能力であるという考え方がある一方、正確に文法規則を運用する能力であるとするきらいもあることが明確になった。課題②に対しては、直面型補償ストラテジーの方が回避型補償より多用されており、暗示的学習が直面型補償ストラテジーとは関係があることが解明したこと、そして、課題③に関して、文法習得の難易度は直面型補償と明示的・暗示的認知ストラテジーとは強い相関が見られ、応用型練習の有効性に対する認知が認知ストラテジーとは関連があることが見られたことを指摘している。

上記の先行研究において中国人学習者を対象とする研究は板井 (2001)、向山 (2007)、孫 (2016) のほか、ほぼ見当たらない。一方、中国で行われたビリーフとストラテジーの関連性を扱う研究について、日本語学習者を対象とする研究はあまり行われていないが、英語学習者を対象とする研究は文・王 (1996)、張 (2008)、刘 (2010) が挙げられる。

文・王（1996）は 7 大学の英語学習者 3797 人を調査対象とし、形式練習に関するビリーフ／ストラテジー、機能練習に関するビリーフ／ストラテジー、母語使用に関するビリーフといった三領域 34 項目からなる調査票を用いた。その結果、ビリーフとストラテジーとの間に有意な相関関係が見られたが、相関の強さが異なることが確認できた。考察において、①学習者はコミュニケーション活動の重要性を認識しているが、実際の活動への参加は少なく留まっている、②欧米の教育理念と異なり、中国の学習者は伝統的な学習が重要であると認識し伝統的な方法を用いて学習を行う、③翻訳を通じて英語を学ぶのは良い方法ではないと考えているが、実際の学習では母語に対する依存が存在する、④英語の練習において、伝統的な学習方法とコミュニケーション活動は矛盾しないと認識している（文・王 1996）という四点を挙げている。

張（2008）は英語専攻の三年生 102 人を対象とし、Horwitz（1987）の BALLI に基づいたビリーフ調査票及び Oxford（1990）の SILL 調査票を用い、SPSS による相関分析を施した。ストラテジーに対する調査結果から、メタ認知ストラテジーは最も頻繁に使われており、ビリーフに対する調査結果から、動機づけのビリーフが学習に最も多大な影響を与えうることがわかった。さらに、分散分析の結果では、動機づけはメタ認知ストラテジー及び社会的ストラテジーと有意に正の相関、外国語学習の難易度は情意ストラテジーと負の相関が認められた。つまり、学習者の動機づけが高くなるにつれ、メタ認知ストラテジー及び社会的ストラテジーを使用する頻度が高く、外国語学習が困難になるにつれ、情意ストラテジーの使用を控えることを指摘している。

刘（2010）は英語非専攻一年生 186 名を対象とし、相関分析と回帰分析を援用し、ビリーフ、自己効力感とストラテジー使用との関連性を明らかにした。その結果、①自己効力感はストラテジー使用と有意な正の相関がある、動機づけはストラテジーと有意な正の相関がある、学習難易度はストラテジーと有意な負の相関がある、②自己効力はメタ認知ストラテジーと動機づけの予測因子の一つである、③動機づけはメタ認知ストラテジーの予測因子の一つである。上記の結果を踏まえ、刘（2010）はストラテジー教育において、学習者が自己効力感の養成及び積極的なビリーフの確立を支援すべきであると主張している。

2.3.3 まとめ及び本研究の立場

日本語教育分野において、ビリーフとストラテジー使用の関連に関する研究は、管見の限りまだ少ないのが現状である。しかし、ビリーフを把握することが学習者の使用す

るストラテジーの予測につながり、ストラテジー研究に寄与すると考えられる。また、林（2006）は学習者の個別性要因に関して、諸要因を一つのプロセスとして考える必要があり、要因間の相互作用を探ることを試みることで学習過程への理解が深まると指摘している（林 2006：55）。前述した先行研究について、その特徴は以下のようにまとめられる。

- ①ビリーフはストラテジーの選択と使用の基礎となり、学習に望ましいビリーフを抱くことがビリーフ使用に好ましい影響を及ぼしているものの、望ましくないビリーフを抱くことによってストラテジーの使用範囲を制限し、学習を防げる要因になる可能性が考えられる。
- ②どのビリーフがどのストラテジーにいかなる影響を与えうるのかに関する実証研究では、ビリーフ調査とストラテジー調査から得られた結果を因子分析により明らかにしたうえで、相関分析及び回帰分析を行う必要がある。
- ③ビリーフとストラテジーの関連性を明らかにしたうえで、積極的な学習の妨げになるビリーフをストラテジー使用に望ましいビリーフへと変換するという視点から、適切な日本語教育に向けた提案が考えられる。

先行研究に鑑み、本論文の〔研究課題 3〕では、ビリーフ調査とストラテジー調査の関連性を探りたい。ここでは、以下〔研究課題 3 (A)〕と〔研究課題 3 (B)〕に分け、検討する必要がある。まず〔研究課題 3 (A)〕では、学習者にストラテジー調査を行ったうえで、ストラテジー使用の実態及び特徴を明確にし、因子分析によりストラテジー因子を見出す。続く〔研究課題 3 (B)〕では、ビリーフ因子とストラテジー因子の関連性に焦点を当て、相関分析及び重回帰分析により両者の具体的な関係を検討したい。

2.4 ビリーフ研究の方法

研究方法に関して、上述の先行研究から見ると、BALLI に基づいた調査票による量的な研究が多いこと、インタビュー調査使って質的データ分析をしている研究は比較的少ないことが挙げられる。以下ではビリーフ研究における量的と質的分析を述べ、本研究で取り上げる方法を表明する。

2.4.1 BALLI 及びその修正版を用いた量的研究

BALLI 及びその修正版を用いた量的研究は上述の先行研究の中に多く見られる。これらの研究で使われる BALLI では、それぞれの研究者が調査対象としている国・文化の実態に即した、また調査意図に合わせた質問項目を追加した BALLI 修正版が用いられている。

BALLI を用いる量的研究に関して、若井・岩澤（2004）は、「ある集団のビリーフスの傾向を調べる装置として十分に機能している」（若井・岩澤 2004:124）と主張している。迫田（2011）は量的研究の長所として、「多量の資料収集を行い、その資料に基づいて統計分析し、反復可能な信頼性のあるデータが得られ、結果を一般化しやすい」（迫田 2011:143-144）ことを挙げている。

一方で、板井（1997）、小玉・古川（2001）、小池（2002）のように、BALLI 調査票の問題点を指摘する研究も見られた。

板井（1997）は、ビリーフの傾向をなるべく詳細に知るために、「かなり多くの項目を作成したが、項目によっては内容が抽象的で捉えどころがなかったり、意味が曖昧だったり、どういう立場で答えればいいのか不明確なものがあったりした」（板井 1997:78）と指摘している。

小玉・古川（2001）は、アンケート調査は実施が容易であり、同時調査が可能であるという利点を認めているが、この方法には①「回答者が調査項目を読み取る際に作成者の意図と違う解釈をする可能性がある」、②「アンケートへの回答の解釈には様々な可能性があり、教師は研修生のビリーフについて誤った解釈をする危険がある」。③「被験者が正直に回答するとは限らず、むしろ被験者が相手にそのように見られたい自己像が現れる傾向がある」（小玉・古川 2001:52）という問題点がある。

小池（2002）は、30名の学習者に1～2週間の間隔をあけて BALLI に基づいた質問紙により2回の調査を行った。調査結果から質問紙への回答の不安定性を引き起こす要因として、「①質問文のワーディング、②回答者が想定した状況、③回答者の意見、考え方

の強さ、④回答者の回答傾向があり、これらが複合的に作用している」(小池 2002 : 48) ことが挙げられている。そのため、質問紙による調査を行う際に、小池 (2002) は以下の注意点、すなわち①「質問紙作成時にワーディングに注意を払う」、②「予備調査を行い回答者がどのように質問文を捉えているか把握しておく必要がある」、③「調査後のフォローアップインタビューを実施し、回答者の捉え方を調査する必要がある」、④「予備調査での信頼性・妥当性の検証は不可欠である」、⑤「調査結果を分析する際に、②、③から得た質問紙の特徴を把握し分析することが求められる」(小池 2002 : 48) ことを提唱している。

2.4.2 インタビュー調査を用いた質的研究

インタビュー調査を用いたビリーフ研究には、渡辺他 (1994)、安他 (1995)、小玉・古川 (2001)、房 (2004)、臼杵 (2005)、八若 (2007)、朱・砂川 (2010)、水野他 (2012)、片桐 (2015) などが挙げられる。分析方法としては、PAC 分析、GTA 分析、ナラティブ分析などが用いられている。

PAC 分析を用いたビリーフ研究には、渡辺他 (1994)、安他 (1995)、八若 (2007) がある。まず、PAC 分析について、内藤 (2002) に基づいた定義及び分析手順を紹介する。PAC 分析とは Personal Attitude Construct (個人別態度構造) のことであり、個人ごとの態度やイメージの構造を分析する方法である。分析の手順は以下のとおりである。

- ①「刺激語」で提示されたあるテーマについての被験者による自由連想
- ②被験者による連想項目間の類似度評定
- ③類似度距離行列によるクラスター分析
- ④被験者によるクラスター構造のイメージや解釈の報告
- ⑤実験者による総合的解釈

(内藤 2002 : 1)

PAC 分析の長所としては、「個人を全体的な観点で捉え、内的な世界を主観的に理解しようとする質的データ分析方法で、集団の平均値的研究法を補完する方法である」(内藤 2002 : 8-15) ことが挙げられている。

渡辺他 (1994) は日本語教育実習として韓国人学習者 20 名を対象に開講した 5 週間の集中日本語講座を利用し、韓国人学習者と日本人実習生の授業観とその変化を調査し

た。PAC 分析法を用いた授業間の分析結果とアンケート調査の結果から、学習者と実習生の授業観・学習観に変化が生じたことが認められた。渡辺他（1994）は PAC 分析の意義に関して、「PAC 分析法から得られる表面的でない質的データは、問題解決や授業改善、教師・学習者の成長、さらにはコース改革のために極めて有力な方法である」（渡辺他 1994：33）と評価している。

安他（1995）は、日本語が使われない環境で日本語授業を受けた韓国人学習者の授業イメージが日本での日本語研修で変容するかどうかを調査分析したものである。調査対象者は、韓国全北大学校日語・日文学科二年生で、来日して 5 週間の日本語集中研修を受けた 20 名の中の 4 名である。PAC 分析では「いい授業」についてのイメージを刺激語として、研修開始 1 週目と終了直後の 2 回調査をし、それを比較することで変容を見るというものである。調査の結果、日本での研修が教師による一方的な講義形式ではなかったことで成績上位者 2 名の学習観の変容が起きたことを想像させる一方で、下位者 2 名について授業観が変容しなかった理由には全く触れられていない。

八若（2007）は日本の大学に所属する韓国人留学生 2 名を対象に自己評価がどのように変容するかを PAC 分析により調べている。この 2 名は留学の 1 年間での自己評価について次のような変容が見られた。①対人関係に困難を感じるようになった、②言い回しや抑揚、情意面の問題に注意がいくようになった、③日本への理解の必要性をより強く感じるようになった。八若（2007）は自己評価の変容は、日本での生活環境において日本人、日本社会、日本語への理解がより深化したことを反映したものだとは主張している。

GTA 分析を援用するビリーフ研究には房（2004）、臼杵（2005）、朱・砂川（2010）、水野他（2012）、片桐（2015）がある。

房（2004）は発音学習におけるグループモニタリング活動によって韓国人学習者 15 人の発音に対する意識がどのように変化するかを報告している。分析に用いたデータは、コースの開始前と終了後の 2 回、韓国語で行われた一人約 30 分のインタビューであり、補助資料として毎回のグループモニタリング活動後の感想シートも加えている。そのインタビュー・データを文字化し、意識の変化に関わる発話を抽出し、カテゴリー化して、コーディングして分析を行ったとしている。その結果、①発音に対する意識的な自己モニタリング、②自己評価の具体化、③発音学習観の変化、④発音に対する自信の現れという四つの意識の変化が確認されたという。

臼杵（2005）は上級学習者 17 名を対象に、自律意識との関わりから言語学習を成功に導く秘訣について、学習に対する意識を検討するものである。インタビュー調査によ

り GTA を援用し、10 の質問に自由に答える形式を用いた。その結果、学習者は上級レベルまで日本語力を高めることができた秘訣は、「授業内外のストラテジーの使い分け、学習動機・目標の明確さ、危機感とセルフ・モチベーションの強さ、自己の可能性への肯定的ビリーフ」（臼杵 2005：531）が明らかになった。

朱・砂川（2010）は、ジグソー学習法を使って中国の大学院生における自主的・協働的な研究態度の涵養と学術的なコミュニケーション能力の向上を目指す授業を行った後、9 名にインタビュー調査を行って分析している。戈木（2005）の GTA により分析した結果、①活動の過程で生じる情報差が学生の参加動機を強め、協力しあう環境づくりに役立った、②活動間の有機的連携が個々の活動目的を明確にし、自主的な関わりの必要性を自覚させた、③活動中に生じた問題が次の活動の成果につながる要因として積極的な役割を果たした、ということである。

水野他（2012）は神戸大学夏期日本語日本文化研修プログラムに参加したサポーターを対象に質的研究法である GTA を用い、学習支援活動による学生の意識変容を考察した。登録時と終了時における学部生及び大学院生の特徴を比較し、「在籍学生と海外からの留学生が一定期間ともに過ごし、共通の課題をもって活動することの効果は高く、参加者には大きな意識変容と知識の活性化がもたされること」（水野他 2012：23）が明らかになった。

片桐（2015）は学習者のビリーフの形成・変容過程を修正版 GTA により考察した研究である。この技法を使い、「学習者主体と学習ビリーフ」、「自律学習支援の道具と学習ビリーフ」の二つのテーマを取り上げ、実践研究を行った。片桐（2015）によると、この二つの実践研究から、ビリーフの変容は自己を振り返ることで起きていることがわかった。一つ目の実践研究は、自律学習支援としてポートフォリオを導入する教える側の支援は、学習者が自律した主体となって学ぶように導くものである。二つ目の実践研究では、「ポートフォリオがアフォーダンスとなり、学習者の振り返りをアフォードして『ビリーフ変容』を導いた」（片桐 2015：179）という考察を示した。

ナラティブ分析を援用するビリーフ研究には小玉・古川（2001）がある。小玉・古川（2001）は 8 名の研修生に社会言語学的インタビュー手法を用い、そのうち二人のナラティブデータを取り上げ、言語教育に関する価値観やそれを取り巻く教授環境を明らかにした。しかし、このような調査法の限界として、研修生の日本語能力の限界及び実施に要する時間と手間が挙げられたが、「社会言語学的インタビューは、アンケート法などの量的調査の補助手段として、その妥当性を検証し質的側面の強化を図るために利用

することが最も適当である」(小玉・古川 2001 : 59) としている。

2.4.3 まとめ及び本研究の立場

前述のように、質問紙調査による量的研究の長所として、一度に多くのデータを収集できること、大規模なデータの統計解析が可能であること、結果の一般化を行いやすいことが挙げられる。一方、質問紙には回答の不安定性が見られるということが確認できた。例えば、回答者が想定した状況や立場を明確にしていなと指摘されている。さらに、個人の内面を深く捉えることが難しく、回答の背後にある内的な態度や考え方を把握しかねるように思われる。

本研究では、中国人学習者の一般的な日本語学習に関するビリーフを把握するために、多人数の学習者を調査対象とする。そのため、信頼性が高く、結果の一般化を行いやすい調査結果を得るために、BALLI に基づいた質問紙調査を援用する。なお、質問紙法の短所に関して以下のような対応策を取っている。まず、学習者の日本語能力の限界を考慮し、アンケート調査を行う際に中国語版を使用する。次に、予備調査を行い、回答者は質問項目に対する捉え方を確認する。そのうえ、予備調査の際に調査票の信頼性と妥当性を検証する。そのうえで、インタビュー調査を加え、分析方法として質的研究法の一つである GTA により、個々の学習者は日本語学習に対するビリーフを把握し、回答の背後にある内的な態度を深く捉えたい。

第3章 研究課題1：ビリーフの全体的な傾向

本章では、ビリーフに関するアンケート調査を行い、ビリーフの在り方及び全体的な傾向を明らかにする。3.1 では、ビリーフ調査の対象、調査票、予備調査、実施方法と分析方法について解説する。3.2 では、言語学習の性質、コミュニケーション・ストラテジー、教師の役割及び媒介語の使用という四領域別のビリーフについて述べる。3.3 では、因子分析によりビリーフの因子構造及び因子間の相関関係を検討する。3.4 において、調査結果を踏まえたうえで、考察を加える。

3.1 ビリーフ調査の概要

ビリーフの在り方及び全体の傾向を明らかにするために、中国人学習者を対象とするアンケート調査を行った。以下では、調査対象者、調査票の作成、予備調査、実施方法と分析方法を論述する。

3.1.1 調査対象者

本調査の対象者は中国国内の10大学における255人の学習者である。なお、対象者の内訳は表3-1に示す。

表3-1 調査対象者の内訳（単位：人）

性別	学習歴	日本語レベル ⁷	専攻／非専攻	所属機関	
男：96 女：159	一年未満：80 一年以上二年未満：86 二年以上三年未満：53 三年以上四年未満：19 四年以上：17	N1：65 N2：32 N3：51 N3以下：0 未受験：107	専攻：148 非専攻：107	大連理工大学：42 対外経済貿易大学：20 北京大学：16 西安外国語大学：30 西安外事学院：18	安徽大学：22 南京信息工程大学：24 南京師範大学中北学院：10 河北農業大学：27 华南農業大学：46
合計：255名					

男女比別では、男性96人（37.6%）、女性159人（65.4%）である。学習歴は、一年未満80人（31.4%）、一年以上二年未満86人（33.7%）、二年以上三年未満53人（20.9%）、

⁷ 本研究で取り扱う日本語レベルは日本語能力試験（Japanese Language Proficiency Test:略称 JLPT）のレベルに従う。日本語能力試験とは、国際交流基金主催の日本語を母語としない人を対象に日本語能力を認定する検定試験である。最上級のN1から最下級のN5まで五段階のレベルが設定されている（日本語能力試験 JLPT ホームページ）。

三年以上四年未満 19 人 (7.5%)、四年以上 17 人 (6.7%) である。日本語レベルは、N1 合格者 65 人 (25.5%)、N2 合格者 32 人 (12.5%)、N3 合格者 51 人 (20.0%)、N3 以下の合格者なし、未受験の学習者 107 人 (42.0%) である。対象者のうち、日本語を専攻として学習する者は 148 人 (58.0%)、非専攻は 107 人 (42.0%) である。また所属機関は、大連理工大学 42 人 (16.5%)、對外經濟貿易大学 20 人 (7.8%)、北京大学 16 人 (6.3%)、西安外国語大学 30 人 (11.8%)、西安外事学院 18 人 (7.1%)、安徽大学 22 人 (8.6%)、南京信息工程大学 24 (9.4%)、南京師範大学中北学院 10 人 (3.9%)、河北農業大学 27 人 (10.6%)、华南農業大学 46 人 (18.0%) という内訳となっている。

3.1.2 調査票の作成

筆者は Horwitz (1987)、板井 (1999)、若井・岩澤 (2004)、阿部 (2009) の調査票を参考にし、「言語学習の性質」、「コミュニケーション・ストラテジー」、「教師の役割」、「媒介語の使用」といった四領域 47 項目からなる調査票を作成した。本調査の目的は取り組みやすい教室活動及び教授法の改善であるため、Horwitz (1987) の調査票に含まれた五領域（言語学習に対する適性／言語学習の難易度／言語学習の性質／コミュニケーション・ストラテジー／言語学習の動機）から「言語学習に対する適性」、「言語学習の難易度」、「言語学習の動機」を削除した。一方、「教師の役割」及び「媒介語の使用」を加えた理由としては、これらが教室活動と最も直接的に関係しており、そこから得られた結果を教師側にフィードバックすることで、学習者のニーズに相応しい教授法を開発できると考えたからである。なお、具体的な質問項目は四領域別に詳述する。

まず、「言語学習の性質」には 9 項目あるが、これは Horwitz (1987) の調査票に含まれた 6 項目（項目 1・2・3・4・5・6）と阿部 (2009) に含まれた 3 項目（項目 7・8・9）である。具体的な項目は下記のとおりである。

1. 日本語学習の最も重要な部分は語彙の学習である。
2. 日本語学習の最も重要な部分は文法の学習である。
3. 日本語学習の最も重要な部分は母語からの翻訳の仕方を学ぶことである。
4. 日本語は日本で学習するのが一番いい。
5. 日本語を話すためには日本文化についても理解する必要がある。
6. 日本語学習は他の専門学習より難しい。
7. 日本語の習得とは、読む、書く、聞く、話すのすべての能力を習得することだ。

8. 日本語を聞いて理解するよりも話すほうが易しい。
9. 日本語を話すより、読んだり書いたりするほうが易しい。

次に、「コミュニケーション・ストラテジー」という領域には 22 の質問項目があるが、これは Horwitz (1987) の調査票に含まれた 8 項目 (項目 10・11・12・13・14・15・16・17) と板井 (1999) に含まれた 14 項目 (項目 18・19・20・21・22・23・24・25・26・27・28・29・30・31) である。以下を参照されたい。

10. 正確な発音で日本語を話すことは重要である。
11. 日本人と日本語の練習をするのは楽しい。
12. 大量の反復練習は重要である。
13. 他の人と日本語を話すのは恥ずかしい。
14. 初級の段階で日本語の誤用が許されるとしたら、後で日本語を正確に話すことが難しくなる。
15. 録音による練習は重要である。
16. 正しく言えるようになるまでは何も言うてはいけない。
17. 分からない語彙の意味を推測しても構わない。
18. 学習者同士のディスカッションで学習計画やスケジュールを決めるのは時間の浪費である。
19. 単語や短い文を暗記することは重要である。
20. 文法上の疑問点ははっきりさせないと落ち着かない。
21. 普通の会話の中ではっきりしない部分があっても疑問点を追求しない。
22. 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ほうが、最終的には実力がつくと思う。
23. 録音を聴くより教師の生の声を聴いて練習するほうが良い。
24. ペアで行うような教室活動は苦手である。
25. 同級生が発言 (練習) しているのを聴くのは退屈である。
26. 自分が興味のある話題を通して外国語を学習するのは面白い。
27. 教科書を使わず口頭だけの練習は自分には向かない。
28. 教科書に基づいた授業が良い。
29. 教科書を見ないで学習するとしたら、不安を感じる。

- 30. 教科書の項目の順番に学習したい。
- 31. 教科書のすべての内容を学習したい。

続いて、「教師の役割」には9項目あるが、これは板井（1999）の調査票に含まれた4項目（項目32・33・34・35）と若井・岩澤（2004）の用いた5項目（項目36・37・38・39・40）を以下に示す。

- 32. 教師は授業でイニシアチブ（先導）を取るべきである。
- 33. 教師は最も効果的な学習方法を本人よりも知っているべきである。
- 34. 教師が学習者に宿題を出すべきである。
- 35. 教師が学習評価を行うべきである。
- 36. 日本語学習に成功するには良い教師が必要である。
- 37. 教師が学習者を一生懸命学習させなければならない。
- 38. 教師に自分の日本語学習における問題点や困難な点を教えてほしい。
- 39. 教師はなぜ教室活動をするのか、その目的や理由を学習者に説明しなければならない。
- 40. 教師に個々の教室活動にどのぐらいの時間を使えばいいのか教えてほしい。

最後に、「媒介語の使用」には7項目があるが、これはすべて板井（1999）の調査票に含まれた7項目（項目41・42・43・44・45・46・47）は以下のとおりである。

- 41. 文法や語彙の解説は母語を用いてほしい。
- 42. 授業で質問する時、日本語で言えなかったら、母語で聞いても構わない。
- 43. 授業で理解できない問題が出てきた時、母語で同級生に質問しても構わない。
- 44. 授業で質問以外の時でも母語を使っても構わない。
- 45. 文法解説以外の部分はすべて日本語を使ったほうが良い。
- 46. 授業で母語を全く使用できないと、ひどくフラストレーションを感じる。
- 47. 授業でなるべく日本語を使って、母語を使わないようにするほうが早く日本語が上達する。

なお、学習者の日本語能力の限界を考慮し、中国語版の調査票を用いることにした（巻

末資料3を参照)。調査項目に対し、「①強く賛成 ②賛成 ③どちらともいえない ④反対 ⑤強く反対」という五段階から一つを選択してもらうリッカート尺度を用いた。五段階に設定した理由は、回答を誘導せずに対象者のありのままの意見や考えを集められるよう考慮したからである。

3.1.3 予備調査

アンケート調査を行うにあたり、日本国内で予備調査を行った。予備調査の協力者は、中国の大学で日本語を専攻として学び卒業後に来日した、神戸大学の大学院生、女性2名である。予備調査では、2名にアンケート調査票を配布し、その場で回答するよう依頼し、質問内容や回答方法に分かりにくい点があったかどうかを確認した。

その結果、数か所に質問表現の分かりにくさの指摘と括弧内の追加説明などのアドバイスがあったものの、アンケート調査を行うにあたっての大きな問題点は見られなかった。そこで、予備調査で使用したアンケート内容や形式を大きく変更することなく、一部の質問表現の説明に修正を加えたものを使用することにした。

3.1.4 実施方法と分析方法

2018年9月から12月にかけてアンケート調査を実施した。まず、10大学の日本語教師にアンケート調査への協力を呼びかけ、教師を通じて学習者に調査票のサイト及びバーコードを知らせた。続いて、対象者にインターネットを通じ「問巻星」⁸というサイトにアクセスしてもらい、ウェブ回答形式で調査を行った。その結果、327枚の調査票を回収したが、空白の項目がある調査票及びすべての項目に同様の答えが見られる調査票は無効とし、最終的に255枚の調査票を用いることにした。回収率は78.0%である。

調査票の信頼性を検定するために、信頼性の推定方法としてアルファ係数 (α coefficient) を援用することにした。一般にアルファ係数が.80⁹以上の場合、観測データの80%以上が構成概念の説明をしていることになり、信頼性の高いデータであるといえる(平井2017:17)。本調査票の47項目では、 $\alpha = .898$ と高い信頼性を示す数値が算出された。

収集したデータの分析にあたって、まず各項目内での各選択肢を選んだ人数と比率を

⁸ 「問巻星」は中国におけるアンケート調査で最もよく使われているサイトである。

⁹ 本研究はSPSSによる分析で得られた数値に関して、平井(2017)に従い、小数点前の「0」を表示しないように整えている。

算出し記述統計の結果を提示する。これは各項目の回答の分布傾向、すなわち五段階の分類尺度でのばらつき具合を明らかにするためである。そして、「①強く賛成」及び「②賛成」という二つの選択肢を合わせて賛成の立場、「④反対」及び「⑤強く反対」を合わせて反対の立場を取っているとみる。

次に、各項目の選択結果を得点化する。その際に、「①強く賛成」は 1 点、「②賛成」は 2 点、「③どちらともいえない」は 3 点、「④反対」は 4 点、「⑤強く反対」は 5 点とする。各項目における得点の平均値の解釈に関して、1 点に近い数値は「強く賛成」、5 点に近い数値は「強く反対」のように受け止める。平均値が低いほど賛成の傾向が強くなるのに対し、平均値が高いほど反対の傾向が強くなると解釈する。

3.2 領域別から見るビリーフの傾向

本節ではアンケート調査の結果を提示しつつ、ビリーフの全体的な傾向を分析する。以下、「言語学習の性質」、「コミュニケーション・ストラテジー」、「教師の役割」、「媒介語の使用」の四領域別に述べる。

3.2.1 「言語学習の性質」におけるビリーフの傾向

表 3-2 で示しているように、「言語学習の性質」に関する調査結果が得られた。なお、各項目における選択肢の比率を可視化するために、調査結果に基づき、図 3-1 を作成することにした。

まず、日本語学習の最も重要な部分（項目 1・2・3）について、項目 1「語彙の学習が重要である」に賛成する学習者は全体の 76.9%（「強く賛成（29.4%）」と「賛成（47.5%）」を合わせた割合）¹⁰に上り、項目 2「語彙の学習が重要である」に賛成する学習者は 64.7%を占め、項目 3「翻訳の仕方が重要である」に賛成する学習者は 40.0%にとどまっている。なお、項目 1・2・3 の平均値を見ると、それぞれ 2.01、2.26、2.77 という結果であるため、賛成の程度が低くなっている。そのため、学習者には、語彙学習→文法学習→翻訳の仕方という順で学習の重要度が認識されているようである。

続いて、日本語の学習環境に関する項目 4「日本語は日本で学習するのが一番良い」では意見が分かれ、53.8%の賛成派に対し、30.6%の中立派及び 15.6%の反対派が見られた。つまり、日本で日本語を勉強するのは最も理想的であると考えている学習者は多数いるが、第二言語環境（日本）を期待する学習者がいるだけでなく、外国語環境（日本以外）¹¹で日本語を勉強するのも可能であると捉えている学習者もいる。

次に、日本文化の理解に関するビリーフ（項目 5）では、89.0%の学習者は「日本語を話すために日本文化について理解する必要がある（M=1.60）」に賛成の態度を示している。反対の態度を示している学習者はわずか 3.2%にとどまっている。ここでは、ほとんどの学習者は文化学習に対する強い関心を持っているということが示唆されている。

¹⁰ 既に 3.1.4 で述べたように、「①強く賛成」及び「②賛成」という二つの選択肢を合わせて賛成の立場、「④反対」及び「⑤強く反対」を合わせて反対の立場を取っているとみる。以下賛成派と反対派の比率も同様に計算する。

¹¹ 迫田（2011）に従えば、学習環境の影響を研究する場合には、「第二言語とはその言語がその社会で生活およびコミュニケーションの手段として使用される際の言語を指し、外国語とは目標言語圏（目標の言語が一般的に話されている国々）以外の国で学校教科や学問の一部として学ぶ際の言語を指す」（迫田 2011：10）ということである。本研究は日本語学習を対象としているため、第二言語環境は日本という学習環境を指すのに対し、外国語環境は日本以外の国々という学習環境を示す。

表 3-2 「言語学習の性質」に関する調査結果（単位：人／255，括弧内：％）

質問項目	①強く賛成	②賛成	③どちらともいえない	④反対	⑤強く反対	M	SD ¹²
1. 日本語学習の最も重要な部分は語彙の学習である	75(29.4)	121(47.5)	45(17.6)	9(3.5)	5(2.0)	2.01	0.889
2. 日本語学習の最も重要な部分は文法の学習である	45(17.6)	120(47.1)	73(28.6)	13(5.1)	4(1.6)	2.26	0.862
3. 日本語学習の最も重要な部分は翻訳の仕方を学ぶことである	35(13.7)	67(26.3)	93(36.5)	41(16.1)	19(7.5)	2.77	1.106
4. 日本語は日本で学習するのが一番良い	67(26.3)	70(27.5)	78(30.6)	33(12.9)	7(2.7)	2.38	1.091
5. 日本語を話すために日本文化について理解する必要がある	165(64.7)	62(24.3)	20(7.8)	3(1.2)	5(2.0)	1.51	0.846
6. 日本語学習は他の専門学習より難しい	26(10.2)	59(23.1)	98(38.4)	50(19.6)	22(8.6)	2.93	1.087
7. 日本語の習得とは、読む、書く、聞く、話すという技能を習得することである	72(28.2)	86(33.7)	56(22.0)	32(12.5)	9(3.5)	2.29	1.114
8. 日本語を聞いて理解するより、話すほうが易しい	33(12.9)	60(23.5)	56(22.0)	70(27.5)	36(14.1)	3.06	1.263
9. 日本語を書くことより、読むほうが易しい	113(44.3)	87(34.1)	31(12.2)	17(6.7)	7(2.7)	1.89	1.035

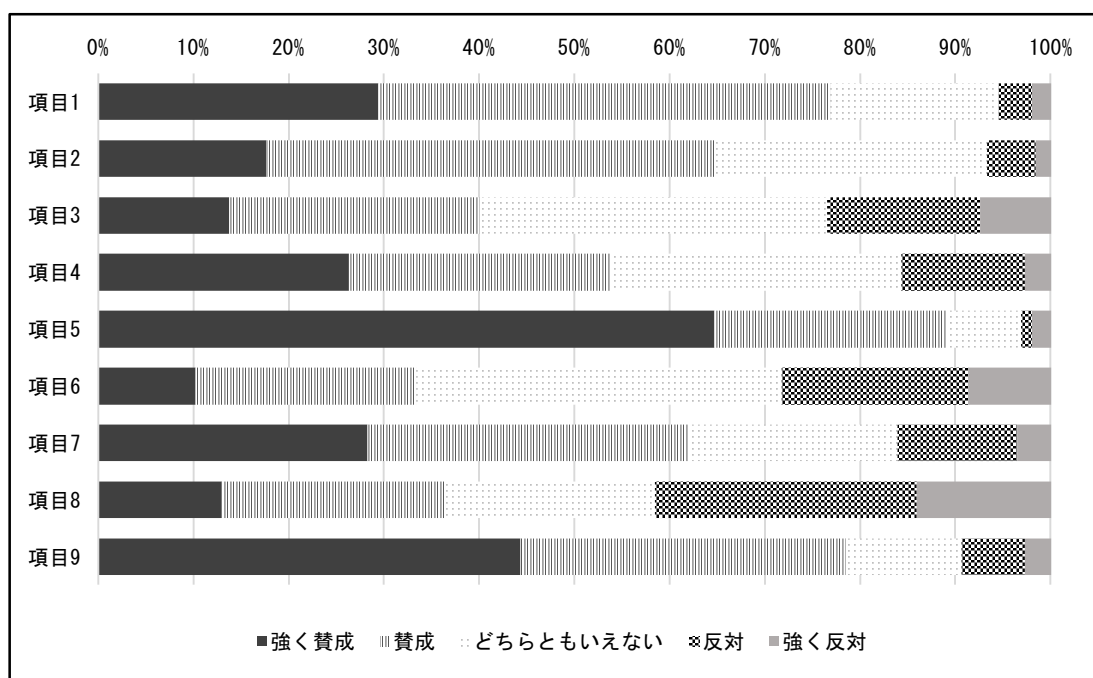


図 3-1 「言語学習の性質」に関する項目別の比率

¹² M (Mean) はデータの代表である平均値を表し、SD (Standard Deviation) はデータのばらつきを表す標準偏差のことを示している。下記の表でも M、SD などの略称を用いることにした。

日本語学習の難易度に関するビリーフ（項目 6）については、「日本語学習は他の専門学習より難しい」に賛成する学習者が 33.3%を占めているのに対し、反対する学習者が 28.2%に及んでいる。また、どちらともいえないと考えている学習者が 38%を超えている。ここでは日本語学習と他の専門学習の難易度に関して意見が分かれているが、中立的な回答が多数となった理由には、他の専門学習の経験がない学習者にとって、日本語学習が難しいか易しいかを判断しづらいことが挙げられるだろう。

さらに、日本語の四技能に関する認識（項目 7・8・9）では、項目 7「日本語の習得とは、読む、書く、聞く、話すという技能を習得することである（ $M=2.29$ ）」に賛成の立場が多く（61.9%）、四技能の習得が重視されている。そのうち、項目 9「日本語を書くことより、読むほうが易しい（ $M=1.89$ ）」に賛同する学習者は 78.4%に上ったため、読むことは書くことより簡単であるという認識が明らかになった。ただし、項目 8「日本語を聞いて理解するより、話すほうが易しい」では意見が分かれ、賛成派は 36.4%を占めているのに対し、反対派は 41.6%に達している。このことは、学習者によって聞くことと話すことの難易度に対する認識が異なることを示唆している。

3.2.2 「コミュニケーション・ストラテジー」におけるビリーフの傾向

「コミュニケーション・ストラテジー」に関するビリーフの調査結果を表 3-3 と図 3-2 に記す。

表 3-3 「コミュニケーション・ストラテジー」に関する調査結果（単位：人／255，括弧内：％）

質問項目	①強く賛成	②賛成	③どちらともいえない	④反対	⑤強く反対	M	SD
10. 正確な発音で日本語を話すのは重要である	158(62.0)	75(29.4)	11(4.3)	7(2.7)	4(1.6)	1.53	0.831
11. 日本語で会話練習をするのは楽しい	72(28.2)	82(32.2)	77(30.2)	22(8.6)	2(0.8)	2.22	0.978
12. 大量の反復練習は重要である	168(65.9)	69(27.1)	9(3.5)	5(2.0)	4(1.6)	1.46	0.792
13. 他の人と日本語で話すのは恥ずかしい	39(15.3)	77(30.2)	63(24.7)	50(19.6)	26(10.2)	2.79	1.217
14. 初級の段階で日本語の誤用が許されるとしたら、後で日本語を正確に話すことが難しくなる	109(42.7)	92(36.1)	37(14.5)	12(4.7)	5(2.0)	1.87	0.961
15. 録音による練習は重要である	124(48.6)	93(36.5)	27(10.6)	6(2.4)	5(2.0)	1.73	0.889
16. 正しく言えるようになるまでは何も言ってはいけないと思う	49(19.2)	84(32.9)	67(26.3)	42(16.5)	13(5.1)	2.55	1.128
17. 分からない語彙の意味を推測しても構わない	78(30.6)	127(49.8)	38(14.9)	6(2.4)	6(2.4)	1.96	0.873
18. 学習者同士とディスカッションするのは時間の浪費である	13(5.1)	36(14.1)	69(27.1)	79(31.0)	58(22.7)	3.52	1.139
19. 単語や短い文を暗記するのは重要である	131(51.4)	97(38.0)	16(6.3)	8(3.1)	3(1.2)	1.65	0.828
20. 文法上の疑問点ははっきりさせないと落ち着かない	87(34.1)	103(40.4)	39(15.3)	23(9.0)	3(1.2)	2.03	0.982
21. 普通の会話の中ではっきりしない部分があっても疑問点を追求したくない	24(9.4)	45(17.6)	78(30.6)	73(28.6)	35(13.7)	3.20	1.164
22. 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	145(56.9)	70(27.5)	28(11.0)	8(3.1)	4(1.6)	1.65	0.909
23. 録音を聞くより教師の生の声を聞いて練習する方が良い	34(13.3)	52(20.4)	100(39.2)	49(19.2)	20(7.8)	2.88	1.110
24. ペアで行うような教室活動は苦手である	36(14.1)	38(14.9)	70(27.5)	75(29.4)	36(14.1)	3.15	1.248
25. 同級生の発言を聞くのは退屈である	19(7.5)	35(13.7)	68(26.7)	82(32.2)	51(20.0)	3.44	1.172
26. 自分が興味のある話題を通して日本語を学習するのは面白い	155(60.8)	79(31.0)	14(5.5)	7(2.7)	0(0.0)	1.50	0.726
27. 教科書を使わず口頭だけの練習は自分には向かない	48(18.8)	62(24.3)	91(35.7)	33(12.9)	21(8.2)	2.67	1.164
28. 教科書に基づいた授業が良い	33(12.9)	68(26.7)	110(43.1)	28(11.0)	16(6.3)	2.71	1.032
29. 教科書を見ないで学習するとしたら、不安を感じる	36(14.1)	86(33.7)	85(33.3)	31(12.2)	17(6.7)	2.64	1.078
30. 教科書の項目の順番に学習したい	48(18.8)	64(25.1)	95(37.3)	35(13.7)	13(5.1)	2.61	1.095
31. 教科書のすべての内容を学習したい	63(24.7)	64(25.1)	77(30.2)	29(11.4)	22(8.6)	2.54	1.222

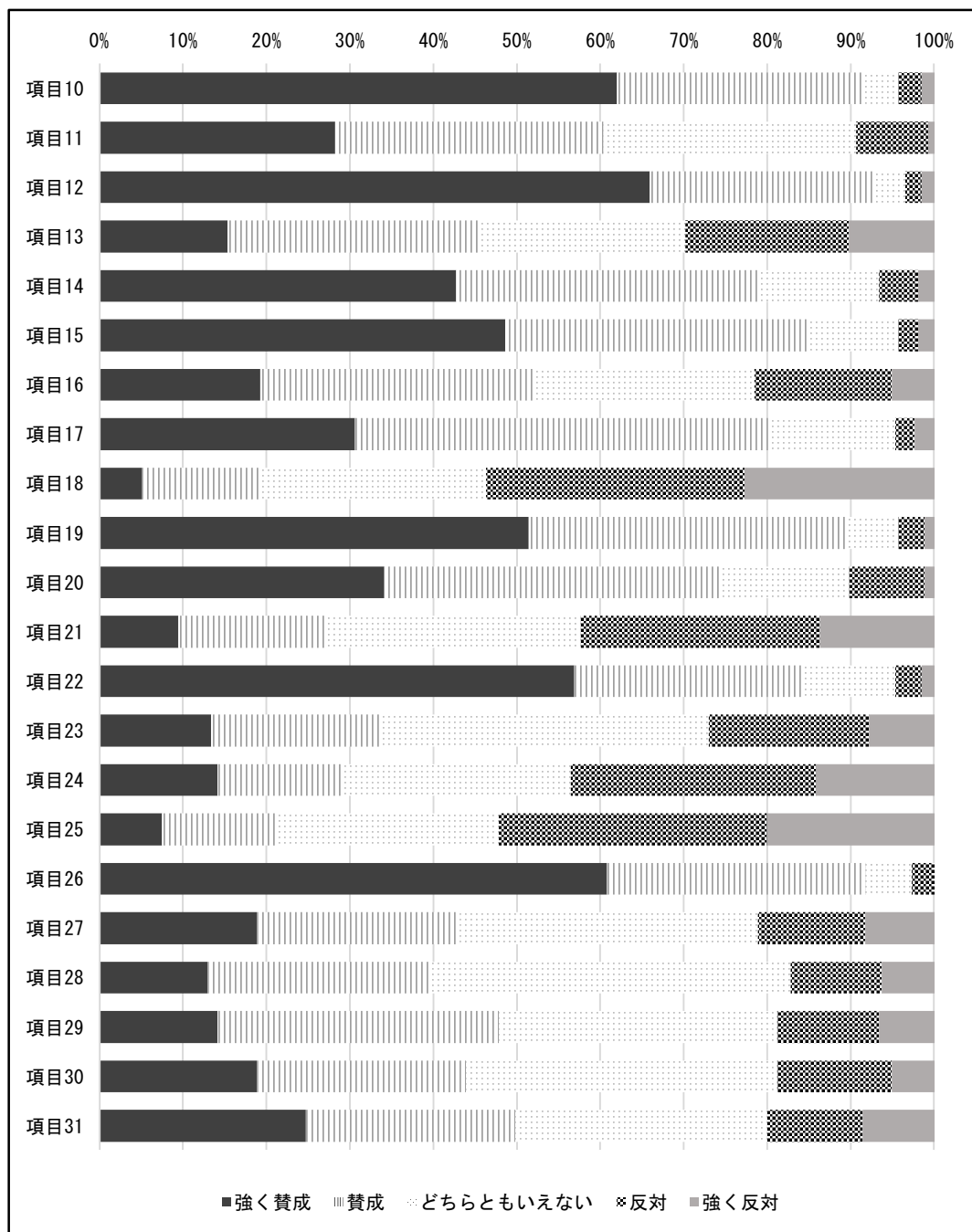


図 3-2 「コミュニケーション・ストラテジー」に関する項目別の比率

まず、全体の項目において平均値の低い順から見ると、項目 12「大量の反復練習 (M=1.46)」、項目 26「自分が興味のある話題を通して日本語を学習するのは面白い (M=1.50)」、項目 10「正確な発音で日本語を話すこと (M=1.53)」、項目 19「単語や短い文の暗記 (M=1.65)」、項目 22「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

に積み上げて学習していくこと (M=1.65)」という項目である。それに加えて、上記の項目 12・26・10・19・22 に賛成する割合はそれぞれ 93.0%、91.8%、91.4%、89.4%、84.4%であるため、賛成率が 8 割をはるかに上回っている。以上の結果から、大量の反復練習、興味のある話題を通じる学習、発音の正確さ、暗記学習及び文法積み上げ学習というビリーフが重視されていると考えられる。

そのうち、文法学習に関する具体的なビリーフ (項目 14・16・20) を見ると、項目 14「初級の段階で日本語の誤用が許されるとしたら、後で日本語を正確に話すことが難しくなる (M=1.87)」、項目 20「文法上の疑問点ははっきりさせないと落ち着かない (M=2.03)」、項目 16「正しく言えるようになるまでは何も言うてはいけない (M=2.55)」の平均値が低いことが明らかになった。また、「強く賛成」と「賛成」を答える人の割合を合計すると、どちらも半数を超えている。つまり、初級段階における文法上の曖昧さに対する寛容度が低く、文法の問題点を追求すること、正確な日本語の文法を使用することが重視されていることが示唆される。

80.4%の学習者が項目 17「分からない語彙の意味を推測しても構わない」に賛成の立場を取っていることが明確になった。このことは、未知の語彙に遭遇するにあたって推測というストラテジーが多く用いられているということを示している。

ほかにも、日本語の会話練習に関するビリーフ (項目 11・13・21) では、60.4%の学習者は項目 11「日本語で会話練習をするのは楽しい」に賛同している。一方、45.5%の学習者は項目 13「他の人と日本語で話すのは恥ずかしい」と感じており、「恥ずかしくない」と考えているわずか 29.8%の学習者である。つまり、6 割の学習者は会話練習を楽しんでいるにもかかわらず、3 割の学習者は実際に日本語で話すことを恥ずかしがることなく楽しんでおり、4 割の学習者は日本語で話すことにし恥ずかしさを覚えていることがうかがえる。すなわち、練習と実践の場面において、学習者の気持ちが変わってくるということが明らかになった。さらに、普段の会話の中で項目 21「はっきりしない部分があっても疑問点を追求したくない」では意見が分かれているが、賛成寄りの学習者は全体の 27.0%にすぎず、中立の学習者は 30.6%を占め、反対寄りの学習者は 42.3%に達している。

さらに、学習者同士や教室活動に関するビリーフには項目 18・24・25 がある。項目 18「学習者同士とディスカッションするのは時間の浪費」に賛成する学習者は 19.2%にすぎず、反対する学習者は 53.7%に及んでいる。次に、項目 25「同級生の発言を聞くのは退屈」に対し、22.2%の学習者は賛成の態度を表しているが、52.2%の学習者は反対の立

場を取っている。このことは、過半数の学習者は同級生とディスカッションしたり、意見を聞いたりすることに意味があると考えていることを示唆している。しかし、項目 24「ペアで行うような教室活動は苦手」において意見が分かれており、賛成派は 29.0%、反対派は 43.5%を占めている。すなわち、学習者は教室活動に意味があると認識していても、ペア活動のような協働学習については積極的な人と消極的な人が両方いると推測できる。また、上記 3 項目には、いずれも中立派が 3 割近くを占めているため、学習者同士や教室活動に対して興味・関心がない学習者が少なくないといえる。

最後に、教科書使用のビリーフに関する項目 27・28・29・30・31 では、意見が分かれている。項目 27「教科書を使わず口頭だけの練習は自分には向かない」に対する賛成派は 41.3%、反対派は 21.1%である。項目 29「教科書を見ないで学習するとしたら、不安を感じる」に対し、賛成は 47.8%に至り、反対は 18.9%のみである。上記の 2 項目から、教科書を使わない学習と練習に対し不安を感じたり、自分に向かないと考えたりする学習者が多数いるといえよう。項目 28「教科書に基づいた授業が良い」、項目 30「教科書の項目の順番に学習したい」、項目 31「教科書のすべての内容を学習したい」に賛成する比率はそれぞれ 39.6%、43.9%、49.8%であるため、4 割程度の学習者は肯定的な態度を示している。その一方、項目 28・30・31 に反対する比率はそれぞれ 17.3%、18.8%、20.0%であり、わずか 2 割弱の学習者が否定的な立場を取っている。要するに、全体の傾向として、教科書に基づいた授業、また教科書に書かれた項目の順番どおりにすべて学習することが好まれている。また、項目 27 から項目 31 までの項目に対し、中立派はいずれの項目も 3 割を上回っているため、これらの学習者は教科書をどのように使用するのか、どの程度頼るのかについて困惑していることが推測できる。

3.2.3 「教師の役割」におけるピリーの傾向

表 3-4 と図 3-3 は「教師の役割」に関する調査結果である。

表 3-4 「教師の役割」に関する調査結果（単位：人／255，括弧内：％）

質問項目	①強く賛成	②賛成	③どちらともいえない	④反対	⑤強く反対	M	SD
32. 教師は授業でイニシアチブ（先導）を取るべきである	56(22.0)	96(37.6)	79(31.0)	19(7.5)	5(2.0)	2.30	0.958
33. 教師は最も効果的な学習方法を本人よりも知っているべきである	48(18.8)	77(30.2)	83(32.5)	36(14.1)	11(4.3)	2.55	1.082
34. 教師が学習者に宿題を出すべきである	36(14.1)	79(31.0)	87(34.1)	41(16.1)	12(4.7)	2.66	1.056
35. 教師が学習評価を行うべきである	33(12.9)	76(29.8)	100(39.2)	35(13.7)	11(4.3)	2.67	1.009
36. 日本語学習に成功するには良い教師が必要である	128(50.2)	98(38.4)	17(6.7)	11(4.3)	1(0.4)	1.66	0.816
37. 教師が学習者を一生懸命学習させなければならない	40(15.7)	68(26.7)	101(39.6)	37(14.5)	9(3.5)	2.64	1.025
38. 教師に自分の日本語学習における問題点や困難な点を教えてほしい	95(37.3)	98(38.4)	46(18.0)	12(4.7)	4(1.6)	1.95	0.940
39. 教師はなぜ教室活動をするのか、その目的や理由を学習者に説明しなければならない	45(17.6)	95(37.3)	86(33.7)	24(9.4)	5(2.0)	2.41	0.951
40. 教師に個々の教室活動にどのぐらいの時間を使えばいいのか教えてほしい	58(22.7)	74(29.0)	84(32.9)	32(12.5)	7(2.7)	2.44	1.059

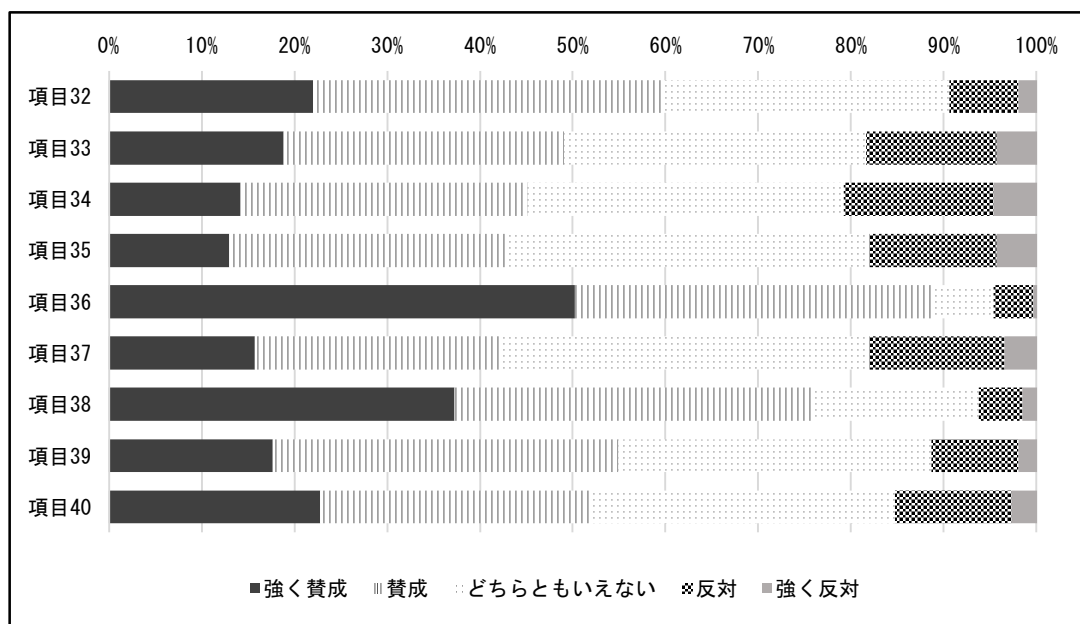


図 3-3 「教師の役割」に関する項目別の比率

まず、「教師の役割」に関わる 9 項目のうち、平均値が最も低いのは項目 36 ($M=1.80$) であり、次に低いのは項目 38 ($M=1.95$) である。項目 36「日本語学習に成功するには良い教師が必要である」に対する賛成の立場が多い (88.6%) ため、良い教師の必要性が認められる。項目 38「教師に自分の日本語学習における問題点や困難な点を教えてほしい」に対し、75.7%の学習者が賛成している。このことから学習者は日本語学習の問題点や難しい箇所を指摘しておいてほしいと考えていることがわかる。

次に、教師主導に関するビリーフは項目 32・33・37 がある。項目 32「教師は授業でイニシアチブ（先導）を取るべきである」においては、賛成が 59.6%を占めているのに対し、反対は 9.5%にとどまっている。このことから、過半数の学習者は教師主導型の授業を期待していることがわかる。その具体的な内容としては、項目 33「教師は最も効果的な学習方法を本人よりも知っているべきである」に対する賛成派の割合は 49.0%、反対派の割合は 18.4%である。すなわち、ほぼ半数の学習者は教師に効果的な学習方法を知っているべきであると考えているのである。さらに、項目 37「教師が学習者を一生懸命学習させなければならない」に対する賛成派の割合は 42.4%であるため、学習意欲の喚起に至るまで教師に依存する学習者が多数いることも明らかになった。

ほかにも、項目 34「教師が学習者に宿題を出すべき」や項目 35「教師が学習者に学習評価を行うべき」の学習課題や学習評価に関わるものがある。それぞれの割合について、賛成は 45.1%と 42.7%、中立は 34.1%と 39.2%、反対は 18.4%と 20.8%である。この二つの項目において学習者の意見が分かれたようであるが、4 割強の学習者は教師が学習課題の提示と学習評価を行うべきであると考えている。

最後に、教室活動における教師の役割については、項目 39「教師はなぜ教室活動をするのか、その目的や理由を学習者に説明しなければならない」と項目 40「教師に個々の教室活動にどのぐらいの時間を使えばいいのか教えてほしい」がある。それぞれの項目において、賛成は 54.9%と 51.7%であるのに対し、反対は 11.4%と 15.2%であるため、賛成の立場が多い。要するに、過半数の学習者は教室活動を行う際に、教師からその活動の目的、理由、時間区分など詳細な説明を加えてほしいと考えていることがうかがえる。

3.2.4 「媒介語の使用」におけるビリーフの傾向

「媒介語の使用」に関する調査結果を表 3-5 と図 3-4 に提示する。

表 3-5 「媒介語の使用」に関する調査結果（単位：人／255，括弧内：％）

質問項目	①強く賛成	②賛成	③どちらともいえない	④反対	⑤強く反対	M	SD
41. 文法や語彙の解説は教師に母語を用いてほしい	62 (24.3)	99 (38.8)	62 (24.3)	26 (10.2)	6 (2.4)	2.27	1.017
42. 質問する時、日本語で言えなかったら、母語で聞いても構わない	49 (19.2)	77 (30.2)	81 (31.8)	38 (14.9)	10 (3.9)	2.54	1.082
43. 理解できない問題が出てきた時、母語で同級生に質問しても構わない	57 (22.4)	85 (33.3)	77 (30.2)	28 (11.0)	8 (3.1)	2.39	1.048
44. 質問以外の時でも母語を使っても構わない	35 (13.7)	72 (28.2)	92 (36.1)	49 (19.2)	7 (2.7)	2.69	1.021
45. 文法解説以外の部分はすべて日本語を使ったほうが良い	67 (26.3)	113 (44.3)	56 (22.0)	17 (6.7)	2 (0.8)	2.11	0.900
46. 母語を全く使用できないと、ひどくフラストレーションを感じる	68 (26.7)	89 (34.9)	53 (20.8)	29 (11.4)	16 (6.3)	2.36	1.171
47. なるべく日本語を使って、母語を使わないようにするほうが早く日本語が上達する	70 (27.5)	113 (44.3)	45 (17.6)	23 (9.0)	4 (1.6)	2.13	0.969

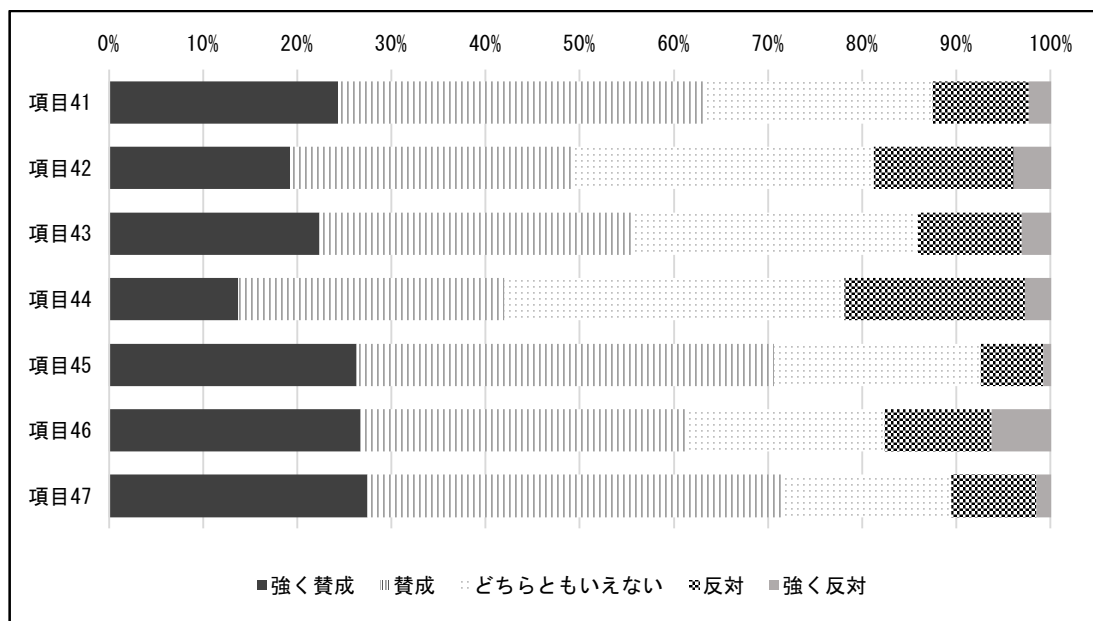


表 3-4 「媒介語の使用」に関する項目別の比率

「媒介語の使用」に関する 7 項目のうち、平均値が最も低いのは項目 45「文法解説以外の部分はすべて日本語を使ったほうが良い (M=2.11)」である。次に低いのは項目 47「なるべく日本語を使って、母語を使わないようにするほうが早く日本語が上達する (M=2.13)」である。それぞれの賛成率は 80.6%と 71.8%に達したため、この二つの項目が 7 割以上の学習者に支持を得ているといえよう。すなわち、文法解説以外の部分はなるべく日本語を使って、母語を使わないことが日本語の上達に役立つと考えられるだろう。

一方、項目 41「文法や語彙の解説は教師に母語を用いてほしい」に対する賛成率は 63.1%に及んだ一方、反対率は 12.6%のみである。また、項目 46「母語を全く使用できないと、ひどくフラストレーションを感じる」について、61.6%の学習者が賛成しているのに対し、17.7%の学習者が反対している。以上の調査結果から、6 割の学習者は文法や語彙の解説を教師に母語による説明を求め、また母語を全く使わない授業に対して欲求不満を感じる。

さらに、項目 42「質問する時、日本語で言えなかったら、母語で聞いても構わない」においては、49.4%の学習者は賛成の態度を取っているのに対し、18.8%の学習者は反対の態度を示している。また、項目 43「理解できない問題が出てきた時、母語で同級生に質問しても構わない」に 55.7%の学習者が賛成している一方、14.1%の学習者が反対している。この二つの項目から、質問や理解できない問題がある時に、半数程度の学習者は母語を用いたいと考えている。最後に、項目 44「質問以外の時でも母語を使っても構わない」に対する賛成が 41.9%、中立が 36.1%、反対が 21.9%である。この項目において意見が分かれたが、全体的な傾向を見ると、授業での媒介語の使用について比較的寛容な態度を見せた。

3.3 因子分析から見るビリーフの特徴

3.2 ではアンケート調査の結果を領域別に提示しビリーフの諸相を分析したが、本節では調査結果の背後に潜在する要因を明らかにする。数多くのビリーフ項目を少数の潜在因子に要約し、学習者の潜在意識や背後に隠された思いを見出すことを試みる。さらに、ビリーフの因子構造を解明したうえで、因子間の相関関係を検討する。

3.3.1 ビリーフにおける因子分析

本研究では SPSS 26.0 を用いビリーフの 47 項目に対し因子分析を施す。平井 (2017) によると、「因子分析 (factor analysis) とは、関連した観測変数 (observed variable) の背後に共通して影響する潜在的概念や要因を推定する統計的分析手法のことである」(平井 2017 : 191)。本研究で取り扱ったビリーフは、多面的かつ数値として測定しがたい概念などが因子に相当するため、因子分析を行うことにした。

まず因子分析を施す前に、サンプルサイズの KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) の標本妥当性の測度で検証する。1 に近いほど相関係数が適切に算出されたことを意味し、信頼できる因子の抽出及びサンプリングの妥当性を示している。本研究の KMO の標本妥当性の測度は.837 と高く分析は妥当であるといえる。なお、Bartlett の球面性検定は「観測変数間が無相関である」という帰無仮説を検定し、今回は有意となっており、変数間に相関があるということで因子分析を行うには適当だといえる。

因子の抽出¹³には最尤法、回転方法¹⁴にはバリマックス法を用いた。回転後の因子負荷量から各因子と関連の高い項目 (因子負荷量が.400 以上を示す項目) を抽出し、因子解釈の観点から 9 因子を採用することにした。9 因子の累積因子寄与率¹⁵は 57.7%であり、9 つの因子でデータ全体の約 57.7%を説明できるため、この説明率より因子分析は妥当であると判断できる。一方、9 項目 (6・8・9・21・23・36・38・42・47) の残余項目¹⁶

¹³ 因子抽出法には、主成分分析、主因子法、最小二乗法、最尤法などがある。最尤法は「母集団にまで結果を拡張して一般化する」(平井 2017 : 197) ため、本研究においては最尤法を用いた。

¹⁴ 因子分析には、バリマックス (varimax) という直交回転 (orthogonal rotation) 及び、プロマックス (promax rotation) という斜交回転 (oblique rotation) などの回転方法がある。本研究では「因子間には相関がなく互いに独立している」という制約のもとで回転方法を取り上げ、バリマックス回転を採用した。

¹⁵ 因子寄与率とは、ある因子がもつ全体への影響力を割合で示したものである。累積因子寄与率は、因子寄与率を因子が増えるごとに累計していった値である。いくつまでの因子によってデータが説明できたかを示す指標として利用される。

¹⁶ 削除の理由は以下のようなものである。項目 6・8・9・23・38・47 はどの因子と十分な因子負荷量を示さなかった。項目 21 は第 5 因子、項目 36 は第 1 因子、項目 42 は第 9 因子の旨と少しずれたため削除した。

が発生したが、それについての検討は今後の課題にしたい。また、SPSS 26.0により信頼性分析における各因子のアルファ係数を算出した結果、各因子のアルファ係数が高く、信頼性が確認された。

因子分析の結果を表 3-6 に示し、抽出された因子に命名と解釈を行った。

第 1 因子 (9 項目, $\alpha = .853$) は、大量の反復練習、録音による練習、文型積み上げ学習、単語や短い文の暗記など、積極的に学習を行うことに関わる因子と解釈できるため、「積極的な言語学習態度」(B1)¹⁷と命名した。

第 2 因子 (5 項目, $\alpha = .835$) は、教科書に基づいた授業、教科書がない場合の学習不安、教科書の項目の順番どおりの学習などのように教科書に頼る態度を見せるため、「教科書への信用」(B2)と命名した。

第 3 因子 (4 項目, $\alpha = .778$) は、質問以外の媒介語の使用、母語で質問する、文法解説以外の媒介語の使用、母語を使用しないことへの不安などの項目が含まれているため、「媒介語に対する寛容度」(B3)と命名した。

第 4 因子 (5 項目, $\alpha = .735$) は、教師が学習評価をすべき、教師が宿題を出すべき、教師がイニシアチブを取るべきなどのような教師の教育観に関連する因子と解釈できるため、「教師の主導性」(B4)と命名した。

第 5 因子 (3 項目, $\alpha = .615$) は、同級生の発言を聞くのは退屈、ペア活動が苦手、学習者同士と活動するのは時間の浪費、といった意識・態度を見せるため、「教室活動に対する消極的な態度」(B5)と命名した。

第 6 因子 (3 項目, $\alpha = .708$) は、教師が教室活動の目的や理由などを説明すべき、教師が学習活動の時間設定を教えるべき、教師が文法や語彙の解説を母語で行うべきという教師が教室活動ですべきことがうかがわれるため、「教室活動における教師の役割」(B6)と命名した。

第 7 因子 (4 項目, $\alpha = .645$) は、四技能の習得、翻訳の仕方、語彙と文法の学習のような学習に関わる一般的な性質に関わる因子と解釈できるため、「日本語学習の捉え方」(B7)と命名した。

第 8 因子 (2 項目, $\alpha = .522$) は、日本語で話すのは恥ずかしい、正しく言えるようになるまでは何も言うてはいけないというような積極的でない態度に関する因子のため、「会話に対する消極的な態度」(B8)と命名した。

¹⁷ ビリーフの英語は「Belief」であるため、ここでは第 1 因子を B1 と略記する。第 2 因子を B2 と略し、下記同様である。

第9因子(3項目, $\alpha = .561$)は、日本で日本語学習を行うのは良い、日本人と日本語を練習するのは楽しい、日本文化に対する理解が必要、という項目に対しての因子パターンを示す。これらは日本、日本人、日本文化に対する興味や学習意欲に関連する因子と解釈できるため、「日本への興味と意欲」(B9)と命名した。

ビリーフの因子構造から見ると、学習者は日本語学習に対し積極的な学習ビリーフを有している一方、実際の教室活動において消極的なビリーフも持ち合わせている。積極的なビリーフとしては、「B1 積極的な言語学習態度」、「B6 教室活動における教師の役割」及び「B7 日本語学習の捉え方」、「B9 日本への興味と意欲」が確認された。一方、消極的なビリーフとしては、「B5 教室活動に対する消極的な態度」及び「B8 会話に対する消極的な学習態度」が挙げられる。ほかにも、「B2 教科書への信用」、「B3 媒介語に対する寛容度」というビリーフ要因は消極的とまではいえないが、教科書と媒介語に対する依存傾向が見られる。さらに、学習者のビリーフ因子の中には、教師に関するものが二つ(すなわち、「B4 教師の主導性」及び「B6 教室活動における教師の役割」)取り上げられており、教師の主導性及び教師の役割が学習者のビリーフを大きく左右することが推察される。

表 3-6 ビリーフにおける因子分析の結果

各因子の項目内容	各因子の因子負荷量								
	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9
B1 積極的な言語学習態度 (9 項目, $\alpha = .853$)									
12. 大量の反復練習は重要である	.776	.106	.032	-.035	-.063	.058	.075	.112	.116
15. 録音による練習は重要である	.728	.145	.012	.081	.010	.089	.169	.164	.092
22. 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ほうが、最終的には実力がつくと思う	.707	.170	.161	.012	-.071	.088	-.047	.081	.081
19. 単語や短い文を暗記することは重要である	.688	.095	.137	-.048	-.026	.272	.196	.189	-.120
10. 正確な発音で日本語を話すことは重要である	.687	-.076	.077	.138	.013	-.137	.232	-.143	.049
14. 初級の段階で日本語の誤用が許されるとしたら、後で日本語を正確に話すことが難しくなる	.629	-.124	.001	.172	.166	.010	-.096	-.051	-.093
26. 自分が興味のある話題を通して外国語を学習するのは面白い	.562	.066	.188	-.023	-.201	-.140	-.021	-.079	.124
20. 文法上の疑問点ははっきりさせないと落ち着かない	.535	.430	.023	.090	-.107	.023	.072	-.004	.086
17. 分からない語彙の意味を推測しても構わない	.419	-.036	.149	-.044	.006	-.007	.124	.005	.165
B2 教科書への信用 (5 項目, $\alpha = .835$)									
28. 教科書に基づいた授業が良い	.033	.802	.092	.167	.045	.026	.019	.035	.011
29. 教科書を見ないで学習するとしたら、不安を感じる	.030	.787	.110	.221	.051	.099	.093	.223	-.038
30. 教科書の項目の順番に学習したい	.083	.774	.214	.204	.105	.105	.073	.087	-.040
31. 教科書のすべての内容を学習したい	.094	.732	.111	.010	-.013	-.044	.082	-.094	.092
27. 教科書を使わず口頭だけの練習は自分には向かない	.090	.501	-.034	.271	.013	.092	-.072	.157	-.075
B3 媒介語に対する寛容度 (4 項目, $\alpha = .778$)									
44. 質問以外の時でも母語を使っても構わない	.010	.165	.784	.103	.117	.150	.149	-.012	.046
43. 理解できない問題が出てきた時、母語で同級生に質問しても構わない	.168	.142	.753	.016	.128	.128	-.051	-.026	.079
45. 文法解説以外の部分はすべて日本語を使ったほうが良い	.299	.116	.668	.130	.111	.148	.136	.008	.024
46. 母語を全く使用できないと、ひどくフラストレーションを感じる	.118	.178	.528	.349	-.068	-.090	.248	.309	-.120
B4 教師の主導性 (5 項目, $\alpha = .735$)									
35. 教師が学習評価を行うべきである	.043	.106	.099	.709	-.024	.115	.103	.030	-.190

34. 教師が学習者に宿題を出すべきである	.001	.320	-.015	.628	.093	.105	.010	-.095	.063
37. 教師が学習者を一生懸命学習させなければならない	.202	.252	.095	.600	-.009	.105	.221	.042	.074
32. 教師は授業でインシアチブ（先導）を取るべきである	.083	.273	.295	.575	.089	.026	.067	.059	.113
33. 教師は最も効果的な学習方法を本人よりも知っているべきである	.050	.092	.063	.534	.094	.214	.046	-.091	.263
B5 教室活動に対する消極的な態度（3項目, $\alpha = .615$）									
25. 同級生が発言（練習）しているのを聞くのは退屈である	-.105	.094	.103	.018	.754	-.086	-.014	.045	-.045
24. ペアで行うような教室活動は苦手である	.125	.050	.017	.109	.693	.114	.049	.153	.087
18. 学習者同士で学習計画やスケジュールを決めるのは時間の浪費である	-.246	.070	.066	.089	.592	.021	.006	-.004	-.049
B6 教室活動における教師の役割（3項目, $\alpha = .708$）									
39. 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	.080	.089	.140	.208	.104	.786	.069	.078	.084
40. 教師に個々の学習活動にどのくらい時間を使えばいいのか教えてほしい	.095	.101	.223	.140	-.041	.775	.096	-.025	.019
41. 文法や語彙の解説は教師に母語を用いてほしい	.257	.221	.356	.019	-.103	.413	.163	.231	.000
B7 日本語学習の捉え方（4項目, $\alpha = .645$）									
7. 日本語の習得とは、読む、書く、聞く、話すという技能を習得することである	.177	.039	.166	.180	.071	.003	.731	.116	.042
3. 日本語学習の最も重要な部分は翻訳の仕方を学ぶことである	-.004	.132	.073	.084	-.053	.121	.672	.037	.089
1. 日本語学習の最も重要な部分は語彙の学習である	.442	.233	-.071	-.200	.225	.270	.423	-.015	-.043
2. 日本語学習の最も重要な部分は文法の学習である	.287	.435	.085	.053	-.028	.167	.402	-.015	.066
B8 会話に対する消極的な態度（2項目, $\alpha = .522$）									
13. 他の人と日本語で話すのは恥ずかしい	.093	.070	.062	-.102	.200	.022	.006	.795	.068
16. 正しく言えるようになるまでは何も言うてはいけないと思う	.181	.211	-.009	.170	.118	.111	.263	.545	.108
B9 日本への興味と意欲（3項目, $\alpha = .561$）									
4. 日本語は日本で学習するのが一番いい	.134	.042	.052	.051	.056	.063	.071	.170	.803
11. 日本人と日本語の練習をするのは楽しい	.391	-.015	.075	-.040	-.168	.013	.108	-.258	.465
5. 日本語を話すためには日本文化について理解する必要がある	.531	-.017	.089	.061	-.064	.076	-.021	.069	.405

3.3.2 ビリーフにおける相関分析

学習者のビリーフには9因子があることが明らかになった。次に、抽出された9因子の内部構造を調べるために各因子尺度得点の平均値を算出した。例えば、因子1の場合、9項目の回答の合計値を算出し、項目数9で割った値を提示する。その因子尺度得点の平均値を表3-7に示している。

表 3-7 各因子尺度得点の平均値

因子	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9
平均値	1.70	2.63	2.38	2.56	3.36	2.38	2.33	2.65	2.04

表3-7から分かるように、平均値が最も低いのは「B1 積極的な言語学習態度(M=1.70)」で、「B9 日本への興味と意欲 (M=2.04)」が続いている。一方、最も高いのは「B5 教室活動に対する消極的な態度 (M=3.36)」である。このことは、「B1 積極的な言語学習態度」と「B9 日本への興味と意欲」に対する賛成率が高く、これらの因子がより重視されていることを示唆している。

続いて、各因子尺度得点を用いて、SPSS 26.0によって因子間の相関関係を調べた。相関分析の説明について、以下に平井(2017)を参照する。

ある二つの変数間において、一つの変数の値が変わればもう一つの変数の値もそれに応じて一定量変化する関係を、相関関係(correlation)と呼ぶ。相関分析(correlation analysis)とは、この関係を分析することである。分析においては、視覚的に関係を表す散布図、数値として客観的に関係の強さを示す指標である相関係数が一般的に用いられている。(中略) 相関係数はピアソンの相関係数(Pearson's correlation coefficient, 記号r)を指し、相関係数がプラスの際には正の相関、マイナスの際には負の相関、0では無相関となり、rが±1に近づくと、散布図のデータがより直線的になる。

(平井 2017 : 145-146)

また、相関係数の解釈に関しては、相関係数の絶対値が、.7より大きければ「強い相関」が、.4より大きければ「中程度の相関」が、.2より大きければ「弱い相関」があるとされる。一方、相関係数が絶対値で.2以下の場合は通例「相関なし」と判断する(平

井 2017 : 148-149)。

以下表 3-8 に、ビリーフの 9 因子間の相関係数の結果を示す。

表 3-8 ビリーフの 9 因子間の相関係数 (N=255) ¹⁸

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9
B1	1	.256**	.351**	.243**	-.077	.325**	.450**	.224**	.538**
B2		1	.387**	.492**	.170**	.331**	.389**	.278**	.091
B3			1	.421**	.167**	.461**	.353**	.218**	.198**
B4				1	.150*	.396**	.324**	.160*	.166**
B5					1	.091	.115	.246**	-.082
B6						1	.397**	.251**	.237**
B7							1	.299**	.290**
B8								1	.133*
B9									1

* $p < .05$, ** $p < .01$ ¹⁹.

この表から、「B3 媒介語に対する寛容度」、「B4 教師の主導性」、「B8 会話に対する消極的な態度」はすべてのビリーフ因子と統計的に有意な相関関係を持ち、正の相関関係を持っていることが明らかになった。ほかにも、「B1 積極的な言語学習態度」、「B6 教室活動における教師の役割」、「B7 日本語学習の捉え方」は「B5 教室活動に対する消極的な態度」を除く、すべてのビリーフ因子に対し有意な相関関係が確認された。また「B2 教科書への信用」は「B9 日本への興味と意欲」を除いたすべてのビリーフ因子と有意な相関関係が確認された。

これらのうち、「B1 積極的な言語学習態度」と「B7 日本語学習の捉え方」($r = .450^{**}$)及び「B9 日本への興味と意欲」($r = .538^{**}$)、「B2 教科書への信用」と「B4 教師の主導性」($r = .492^{**}$)、「B3 媒介語に対する寛容度」と「B4 教師の主導性」($r = .421^{**}$)及び

¹⁸ 有意差が認められた数値を太字で表示する。下記の表も同様に扱う。

¹⁹ 「p」はデータの分析によって得られた統計値が偶然起こる確率のことである。例えば、有意水準が5%の場合、差があるとする判断は5%の確率で誤った判定となり得る。しかし、この危険性が十分に低い場合(5%以下： $p < .05$)には、統計分析の検定結果を有意な差として認め、統計結果の表には「*」の記号が用いられる。さらに低い場合(1%以下： $p < .01$)には、統計結果の表には「**」の記号が用いられる(平井 2017 : 40)。

「B6 教室活動における教師の役割」($r=.461^{**}$)の間に、中程度の相関が確認された。これらの中程度の相関が見られた因子に対する学習者の回答の分布を視覚的に確認するため、散布図を作成した。以下では、①「B1 積極的な言語学習態度」と「B7 日本語学習の捉え方」、②「B1 積極的な言語学習態度」と「B9 日本への興味と意欲」、③「B2 教科書への信用」と「B4 教師の主導性」、④「B3 媒介語に対する寛容度」と「B4 教師の主導性」、⑤「B3 媒介語に対する寛容度」と「B6 教室活動における教師の役割」の5組の散布図を取り上げる（図3-5～図3-9を参照）。それぞれについての分析を行う。

①「B1 積極的な言語学習態度」と「B7 日本語学習の捉え方」($r=.450^{**}$)

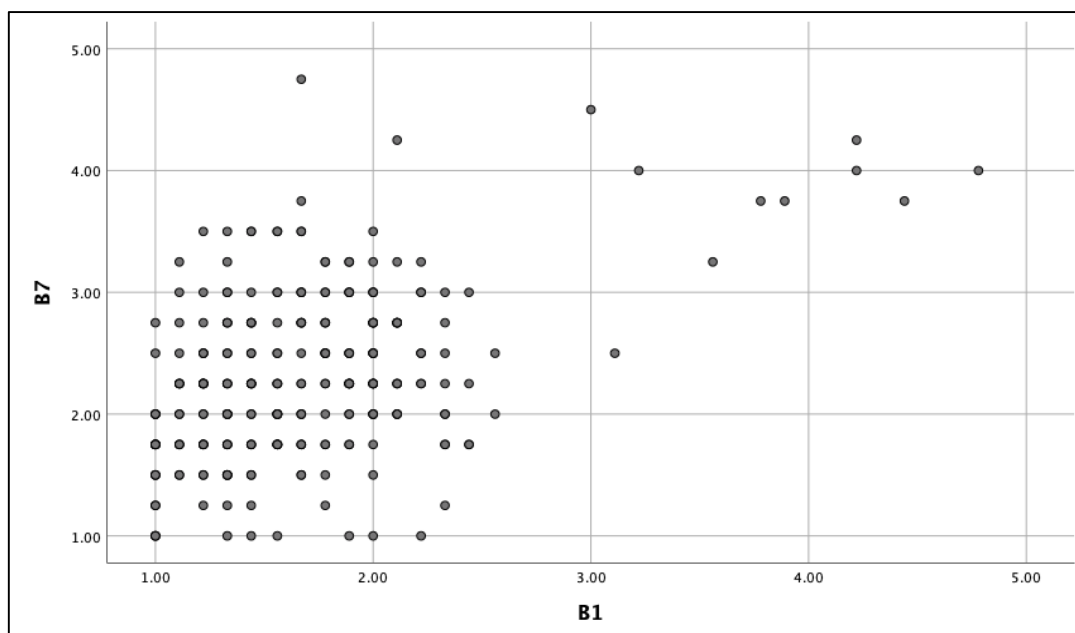


図3-5 「B1 積極的な言語学習態度」と「B7 日本語学習の捉え方」の散布図

図3-5で示したように、「B1 積極的な言語学習態度」と「B7 日本語学習の捉え方」には正の相関関係が見られた($r=.450^{**}$)。この図から、多くの学習者は積極的な言語学習態度を取っており、そのうえで学習過程を明確に捉えていることがうかがわれる。しかし、この図の中には、積極的な言語学習態度を取るものの、学習過程及び本質を曖昧なままにしている学習者も存在している。

② 「B1 積極的な言語学習態度」と「B9 日本への興味と意欲」($r=.538^{**}$)

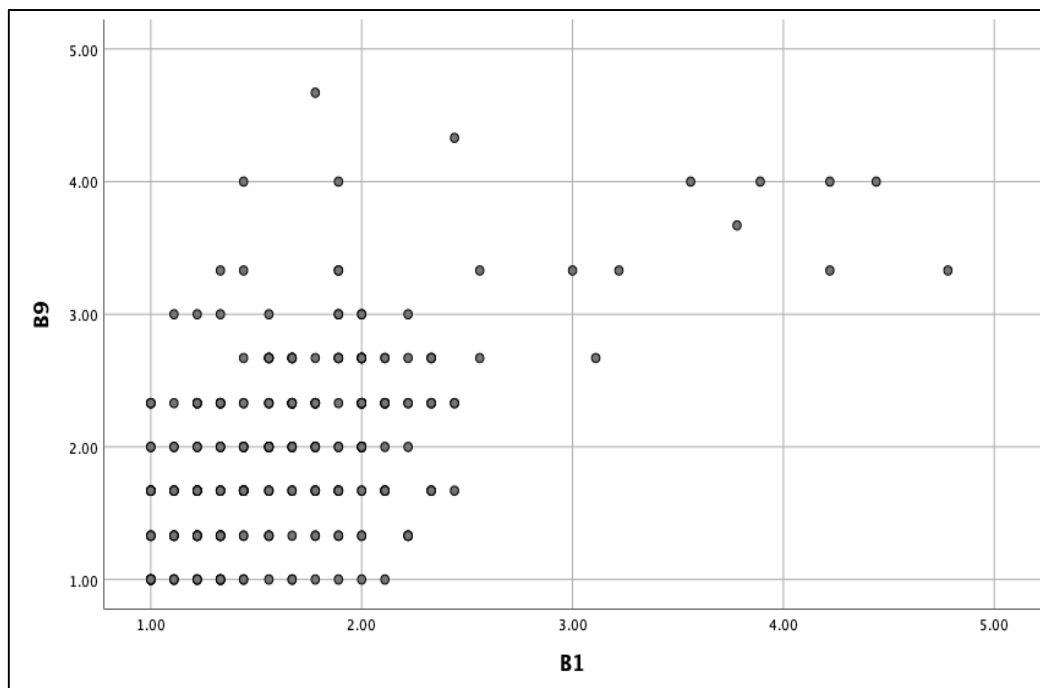


図 3-6 「B1 積極的な言語学習態度」と「B9 日本への興味と意欲」の散布図

図 3-6 が示しているように、「B1 積極的な言語学習態度」と「B9 日本への興味と意欲」の相関係数が最も高く、有意な正の相関関係が見られる ($r=.538^{**}$)。すなわち、言語学習態度を積極的に持つようになると日本に対する興味・関心も強くなる。このほかにも、多くの学習者は積極的な学習態度を取っており、日本に対する願望と興味を強く示している。とはいえ、彼の中には、学習態度が積極的であっても、日本に対する興味を持っていない学習者もいることが明らかになった。

③ 「B2 教科書への信用」と「B4 教師の主導性」($r=.492^{**}$)

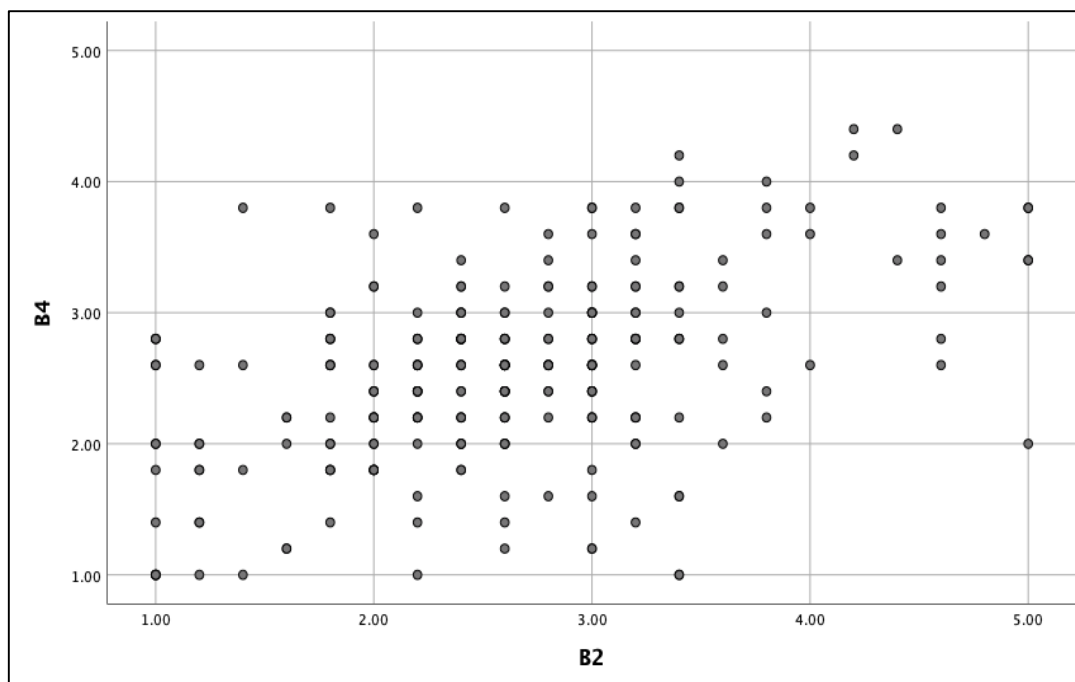


図 3-7 「B2 教科書への信用」と「B4 教師の主導性」の散布図

図 3-7 で明らかなように、「B2 教科書への信用」と「B4 教師の主導性」の相関も高く、有意な正の相関関係が見られる ($r=.492^{**}$)。要するに、教科書に対する依存性が高くなるにつれて教師主導の傾向が強くなることがうかがえる。このことから、学習者が教科書に基づいた学習や教科書の順番どおりの学習を行う際、教師主導に対する期待が高まることが示唆されている。

④ 「B3 媒介語に対する寛容度」と「B4 教師の主導性」($r=.421^{**}$)

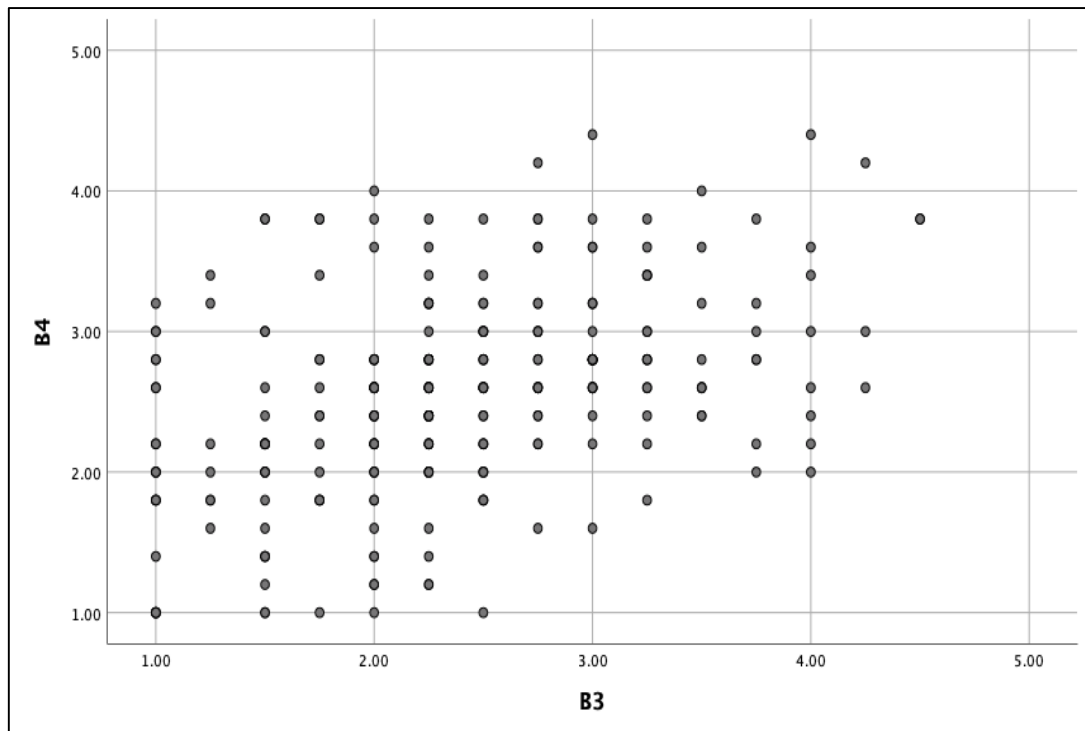


図 3-8 「B3 媒介語に対する寛容度」と「B4 教師の主導性」の散布図

図 3-8 に示したように、「B3 媒介語に対する寛容度」と「B4 教師の主導性」とは中程度の正の相関関係が認められた ($r=.421^{**}$)。これは、語彙や文法について母語による説明を求める学習者は教師に主導してほしいと考えているからであろう。要するに、学習者は語彙や文法について媒介語による説明を求めると、同時に教師がイニシアチブを取ることを希望すると考えるようになるだろう。

⑤ 「B3 媒介語に対する寛容度」と「B6 教室活動における教師の役割」($r=.461^{**}$)

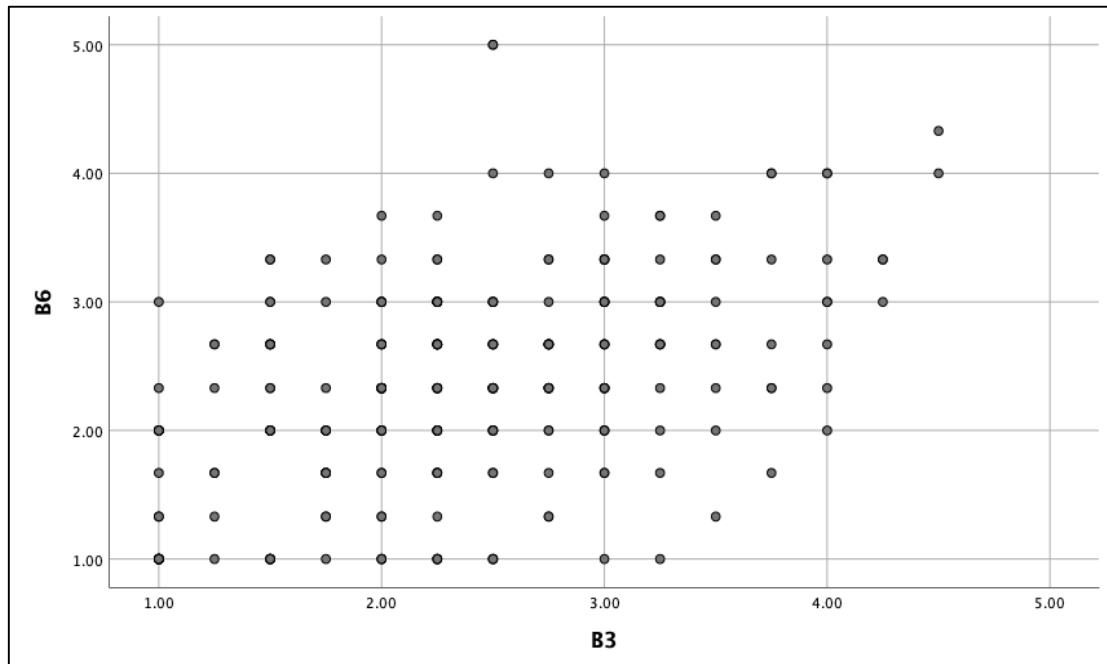


図 3-9 「B3 媒介語に対する寛容度」と「B6 教室活動における教師の役割」の散布図

図 3-9 に示したように、「B3 媒介語に対する寛容度」と「B6 教室活動における教師の役割」とは中程度の正の相関関係が分かった ($r=.461^{**}$)。ここでは、媒介語の使用を寛容するようになるにつれ教室活動における教師の役割がより求められるようになることが示唆される。なお前述した「B3 媒介語に対する寛容度」と「B4 教師の主導性」における相関関係を考慮すれば、「B3 媒介語に対する寛容度」が高くなるにつれて、教師主導の傾向が強くなり、それを受けて教室活動における教師の役割が重要になるという一連の流れが考えられる。

3.4 まとめ及び考察

3.1 ではビリーフ調査の概要、3.2 では調査結果により領域別にビリーフの傾向、3.3 では因子分析の結果を論述したが、本節では調査結果をまとめ、学習者におけるビリーフの特徴及び教授法を考察する。

まず、四領域別にビリーフの調査結果を要約する。

言語学習の性質に関するビリーフにおいては、文化学習と文化理解に対する強い関心が見られた。学習の重要度は、語彙学習→文法学習→翻訳の仕方という順で認識されており、言語四技能の習得も重視されている。四技能のうち読むことがより簡単であるというビリーフが明らかになった。学習環境に関しては、学習者は第二言語環境（日本）が理想的であるとしながらも、外国語環境（日本以外）においても日本語学習は可能であると捉えられている。

コミュニケーション・ストラテジーに関するビリーフでは、まず大量の反復練習、興味のある学習内容、発音の正確さ、暗記学習及び文法積み上げ学習が好まれる傾向が明らかになった。特に文法学習においては文法上の曖昧さに対する寛容度が低く、文法の問題点を追求すること、正確な文法を使用することが重視されている。次に、学習者は会話練習を楽しんでいるが、実際に他人と日本語で話す際に恥ずかしく感じる可能性が示唆されている。ほかにも、教室活動に関して学習者は同級生とディスカッションしたり、意見を聞いたりすることに意味があると認識しているにもかかわらず、実際のペア活動のような協働学習には消極的な態度を示している。なお、中立派は3割近くを占めているため、学習者同士や教室活動に対して興味・関心がない学習者は少なくない。さらに、教科書の使用に関しては、学習者は教科書を使わないことに不安を感じており、教科書に基づいた授業、教科書に書かれた項目の順番どおりに勉強することを望んでいる。このことは、学習者が教科書を重視するというビリーフを示唆している。

次に、教師の役割に関するビリーフをまとめる。まず、学習者は良い教師を強く望んでいる。このほかにも教師に指導してほしい点については、学習の困難点、学習意欲、学習方法などがある。また、教室活動を行う際には、教師からその活動の目的、理由、時間区分など詳細な説明を加えてほしいと考えている。

最後に、媒介語の使用に関するビリーフでは、学習者は授業中に日本語のみを使用することを望む一方、文法や語彙の授業での解説は母語で行ってほしいと考えている。また、質問する時や理解できない問題がある時に、学習者は母語を用いたいと考えている。このように媒介語の使用について比較的寛容な態度を見せた。

なお、アンケート調査におけるビリーフ項目を少数の潜在因子に要約するため、SPSS 26.0 を用い因子分析を行った。その結果、下記の 9 因子が見出された。それぞれ、「B1 積極的な言語学習態度」、「B2 教科書への信用」、「B3 媒介語に対する寛容度」、「B4 教師の主導性」、「B5 教室活動に対する消極的な態度」、「B6 教室活動における教師の役割」、「B7 日本語学習の捉え方」、「B8 会話に対する消極的な態度」、「B9 日本への興味と意欲」である。まず、大量の反復練習、録音による練習、文型積み上げ学習に関わる「B1 積極的な言語学習態度」が第 1 因子として取り上げられたため、学習者は日本語学習において主体性と能動性を持っているといえよう。次に、「B2 教科書への信用」と「B3 媒介語に対する寛容度」が第 2 と第 3 因子として確認され、教科書と媒介語に対する依存が見られる。ほかに、教師に関する二つの因子、すなわち「B4 教師の主導性」と「B6 教室活動における教師の役割」が抽出されるため、教師の役割は学習者のビリーフを大きく左右することが推測できる。その一方、「B5 教室活動に対する消極的な態度」と「B8 会話に対する消極的な態度」という二つの因子から学習者の消極的な学習態度が見られる。これらの消極的な態度は言語学習の阻害要因になる可能性を孕んでいる。

さらに因子構造の結果を踏まえ、因子間の相関関係を明らかにした。相関分析の結果、B3「媒介語に対する寛容度」、B4「教師の主導性」、B8「会話に対する消極的な態度」はすべてのビリーフ因子と統計的に有意な相関関係を持ち、正の相関関係を持っていることが明らかになった。中程度の相関が確認できたのは、以下のとおりである。

- ①「B1 積極的な言語学習態度」と「B7 日本語学習の捉え方」($r=.450^{**}$)
- ②「B1 積極的な言語学習態度」と「B9 日本への興味と意欲」($r=.538^{**}$)
- ③「B2 教科書への信用」と「B4 教師の主導性」($r=.492^{**}$)
- ④「B3 媒介語に対する寛容度」と「B4 教師の主導性」($r=.421^{**}$)
- ⑤「B3 媒介語に対する寛容度」と「B6 教室活動における教師の役割」($r=.461^{**}$)

上記の調査結果を踏まえ、四つの立場から中国人学習者のビリーフの特徴を検討し、それを前提とした日本語教育に向けて提言を行う。

(1) 伝統的な学習方法への支持と積極的な学習態度

先行研究の調査結果（板井 1997・1999、尹 2001、趙 2011、冷 2013 など）とは、多くの項目で同様の結果が得られている。例えば、発音や文法の正確さが求められているこ

と、大量の反復練習などの伝統的な学習方法が好まれていること、知識が重要視されていることなどの点で共通している。それに加えて、語彙と文法学習、暗記学習及び文法積み上げ学習が好まれること、正確な日本語の文法を使用することも重視されている。さらに本研究で因子分析を施したところ、伝統的な学習方法、語彙と文法知識の重視、正確さ中心などの内容を含む「B1 積極的な言語学習態度」が第1因子として挙げられている。また、「B1 積極的な言語学習態度」は「B7 日本語学習の捉え方」、「B9 日本への興味と意欲」と中程度の有意な正の相関関係が見られる。これらの結果により、学習者は積極的な言語学習態度を取っており、伝統的な学び方を支持していることが特徴の一つだといえるだろう。

その要因として、二つの事柄が考えられる。一点目は、学習者の状況から見ると、本調査の協力者のほとんどはゼロ初級から日本語を学ぶ大学生であるため、彼らにとって日本語の発音、語彙、文法などは、新しくインプットされる学習対象となる。広範囲をインプットしなくてはならない状態は、学習者に中学や高校の頃に親しんだ学習方法を思い起こさせるだろう。そして二点目は、中国の日本語授業の実態から見ると、初級段階では語彙と文法知識に重点を置かれているため、知識を習得することが学習者の主な課題である。しかし、日本語学習に関する学び方やストラテジーの指導があまり実践されてこなかったため、伝統的な学習方法以外に、他の学習方法がそもそも知られていない可能性がある。それゆえ、本研究は彼らの学習観の土台を揺り動かさない程度に、反復練習などの伝統的な学習方法を得意とするというような彼らの優れた点を支えながら、日本語教育の現場で他の学習方法やストラテジーを導入することを提案したい。

(2) 日本文化に対する興味と文化理解の重視

本調査により、学習者は興味のある話題を通じて日本語学習を行う意欲が高く、日本の文化に対する強い関心が見られた。「B9 日本に対する願望と意欲」といった積極的なビリーフ因子が確認され、そのうえこの因子は「B1 積極的な言語学習態度」因子と有意な正の相関関係も認められた。要するに、学習者は日本文化に対する興味が高くなるにつれて、積極的に日本語学習に取り組むようになることが考えられる。

日本文化に対する意欲が高いということには以下の二点の理由が考えられる。一点目としては、日本文化への関心の高さが学習者の日本語への目的意識を高めていることである。既に 1.1 で述べたように、国際交流基金の 2018 年度日本語教育機関調査によると、近年日本のアニメ・マンガを始めとするポップカルチャー、ファッション、観光等、

日本文化への関心が全体的に高まっていることが見て取れる。二点目としては、中国における日本語教育の理念からの影響があると考えられる。2018 年より中国の教育部が高校の指導要領及び国家スタンダードの改訂を進めており、現に高校の指導要領である『普通高校における日本語課程の指導要領（2017 版）』及び『四年制大学各専攻教育の国家スタンダード』が公布され、日本語教育の理念及び日本語科目の核心素養が新たに定められた。中でも多文化理解能力がコアリテラシーの一つとして取り上げられ、学習者に文化への理解を促進させようとする動きが推察される。

近年重要視されてきている文化学習については、日本語教育の現場で教師が工夫できる点がある。例えば、日本語の授業中であっても、語学的知識を教えるにとどまらず、日本社会の現状や文化についての知識を同時に伝えるということがもう少し意識されてもよいだろう。日本語授業において、文化の教授法、そして、その際の教師の役割や教科書の扱いをどうするのか、に関しては今後検討されるべきである。

(3) 教科書、教師、媒介語への依存的態度

学習者は教科書に基づいた授業及び教科書に書かれた項目の順番どおりに勉強することを望んでいることが調査結果より明らかになった。ほかにも、学習者は学習のポイント、学習意欲の向上、学習方法、学習活動のやり方などの点において、教師に指導してほしいと考えている。さらに、媒介語の使用についても比較的寛容な態度を示している。因子分析の結果では、「B2 教科書への信用」、「B3 媒介語に対する寛容度」、「B4 教師の主導性」、「B6 教室活動における教師の役割」といった 4 因子が確認できた。それに加えて、「B2 教科書への信用」と「B4 教師の主導性」、「B3 媒介語に対する寛容度」と「B4 教師の主導性」、「B3 媒介語に対する寛容度」と「B6 教室活動における教師の役割」において有意な正の相関関係が確認できた。要するに、教科書や媒介語に頼る態度、教師への依存的態度はビリーフの三つ目の特徴だといえよう。これらの結果は先行研究と同様の結果が得られたが、先行研究においては媒介語や教師への依存性が学習を妨げる要因として挙げられている。しかし、本研究では、この点に関して態度を一度保留したい。教科書、教師、媒介語への依存的態度は果たして実際に日本語学習の妨げとなるのか、またどのような影響を及ぼすのか、第 6 章でビリーフとストラテジーの関連性において実証するものとする。

(4) 教室活動に対する消極的な態度

本調査の結果では、学習者は教室活動に関するビリーフでは、学習者同士とのペアワークやディスカッションに対して意味があると考えているが、実際のペア活動のような協働学習に消極的な態度を示している。なお、中立派は3割近くを占めているため、学習者同士や教室活動に対して興味・関心がない学習者が少なくない。さらに、「B5 教室活動に対する消極的な態度」及び「B8 会話に対する消極的な態度」といった二つのビリーフ因子が確認できた。要するに、学習者は学習者同士とのペアワークやディスカッションに対して意味があると考えながらも、実際の教室活動や会話において消極的な態度を示している。

日本語教育の現場ではコミュニカティブ・アプローチを取り入れる可能性が考えられるが、教師はどのように教室活動をデザインし、いかに教室活動や会話に対する興味・関心を喚起するのかについて工夫すべきである。例えば、学習者が文化に興味を持っていることを利用して、文化を教えるプロセスを通して教室活動の中に取り入れることが考えられる。日本の社会文化と関わる文脈を提示し学習者の興味を引き出したうえで、タスクやロール・プレイなどの活動を用いたコミュニケーションを行う。要するに、学習者の興味のある話題を活動に取り入れることによって、学習者の教室活動への消極的な態度を積極的な態度に転換することができる可能性をここに提示する。

第4章 研究課題2：特性によるビリーフの相違

本章では、ビリーフに関わる学習者の特性を考慮したうえで、ビリーフ項目における相違点を実証する。4.1 では性別によるビリーフの相違、4.2 では学習期間によるビリーフの相違、4.3 では日本語レベルによるビリーフの相違、4.4 では専攻と非専攻によるビリーフの相違を検証する。これらの結果を踏まえ、4.5 においてまとめ及び考察を行う。

4.1 性別によるビリーフの相違

4.1.1 分析方法

男性と女性によるビリーフ比較を目的とするために、両者の平均値を算出したうえで、SPSS 26.0 を通じて独立したサンプルの t 検定²⁰を援用することにした。

t 検定を行う前に、二つの母集団（男性群と女性群のデータ）の分散が等しいこと（等分散であること）を調べておく必要がある。まず、二つの母分散が等しいことを帰無仮説とした Levene 検定を行う。この検定で有意でなければ、すなわち p が 5%より大きければ、等分散を満たしたと考え、「等分散を仮定する」場合の結果を解釈する。もし等分散を満たすことができなければ、すなわち p が 5%より小さければ、ウェルチの方法で調整した「等分散を仮定しない」場合の結果を見る。

4.1.2 t 検定の結果

なお、全 47 項目において t 検定の出力結果は巻末資料 5 を参照されたい。全項目のうち 10 項目に有意差が認められた。ここでは、有意差が出た項目だけを表 4-1 に示している。

²⁰ t 検定 (t -test) は、2 群の平均の差を検証する場合に用いる検定である。2 群間を比較する際に、平均値の大小だけで簡単に優劣を判断しがちであるため、それぞれのグループの得点のばらつきを考慮に入れる必要がある。 t 検定は 2 群の平均だけでなく、その分散も考慮して検定する。(平井 2017: 45)

表 4-1 性別による有意差が出たピリーフ項目

領域	質問項目	等分散のための Levene の検定		二つの母平均の差の検定			平均値	
		F 値	p	t 値	df	p	男性	女性
言語学習の性質	5. 日本語を話すためには日本文化について理解する必要がある	7.366	.007	2.435	166.288	.016	1.69	1.41
	8. 日本語を聞いて理解するよりも話すほうが易しい	.956	.329	-2.484	253	.014	2.81	3.21
コミュニケーション・ストラテジー	15. 録音による練習は重要である	.054	.817	3.313	253	.001	1.96	1.58
	19. 単語や短い文を暗記するのは重要である	.168	.682	2.023	253	.044	1.78	1.57
	22. 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ほうが、最終的には実力がつくと思う	3.486	.063	2.960	253	.003	1.86	1.52
	23. 録音を聞くより教師の生の声を聞いて練習するほうが良い	13.450	.000	-2.167	172.590	.032	2.68	3.00
	25. 同級生の発言を聞くのは退屈である	5.570	.019	-2.005	176.014	.046	3.24	3.55
	26. 教科書を使わず口頭だけの練習は自分には向かない	2.823	.094	2.301	253	.022	1.64	1.42
	30. 教科書の項目の順番に学習したい	1.440	.231	-1.986	253	.048	2.44	2.72
教師の役割	32. 教師は授業でイニシアチブ（先導）を取るべきである	6.284	.013	-2.343	223.621	.020	2.13	2.40

まず、言語学習の性質という領域では、2 項目（項目 5・8）において有意差が見られた。項目 5「日本語を話すためには日本文化について理解する必要がある」（ $t=2.435$, $df=166.288$, $p=.016$ ）²¹では、女性（ $M=1.41$ ）の平均値は男性（ $M=1.69$ ）より有意に低いことがわかった。このことから、女性は男性より日本文化に関する理解が必要であると考えていることが推察される。次に項目 8「日本語を聞いて理解するよりも話すほうが易しい」（ $t=-2.484$, $df=253$, $p=.014$ ）では、男性の平均値（ $M=2.81$ ）は女性（ $M=3.21$ ）より有意に低いことが明らかになった。すなわち、男性のほうが話すことがより易しいと認識していることがうかがわれる。

次に、コミュニケーション・ストラテジーという領域において、7 項目（項目 15・19・22・23・25・26・30）に有意差が確認された。録音による練習（項目 15： $t=3.313$, $df=253$, $p=.001$ ）、単語や文などの暗記（項目 19： $t=2.023$, $df=253$, $p=.044$ ）、文法積み上げ学習（項目 22： $t=2.960$, $df=253$, $p=.003$ ）において、いずれも女性の平均値が有意に低いことがわかった。このことは、女性は男性より伝統的な学習方法を好む傾向が強いことを示唆している。その一方で、項目 23「録音を聞くより教師の生の声

²¹ 記載方法は、尹（2001）、阿部（2009）、冷（2013）、平井（2017）などを参照し、以下の形式に整えたうえで報告する。

$t=t$ 値（検定で得られた統計量）、 df =自由度、 p =有意確率

を聞いて練習するほうが良い」($t=-2.167$, $df=172.590$, $p=.032$)と項目 25「同級生の発言を聞くのは退屈である」($t=-2.005$, $df=176.014$, $p=.046$)において男性の平均値が有意に低い。要するに、男性は教師の声を聞いて練習することを重視する一方で、女性より同級生の発言に対する消極的な態度を見せた。ほかにも、教科書に関する項目 26「教科書を使わず口頭だけの練習は自分には向かない」($t=2.301$, $df=253$, $p=.022$)と項目 30「教科書の項目の順番に学習したい」($t=-1.986$, $df=253$, $p=.048$)では、女性は教科書を使わず口頭だけの練習は自分には向かないに賛成する傾向、男性は教科書の項目の順番に学習することを望む傾向が見られた。

最後に、教師の役割に関する項目では、項目 32「教師は授業でイニシアチブ（先導）を取るべきである」($t=-2.343$, $df=223.621$, $p=.020$)しか有意差が認められなかった。男性の平均値 ($M=2.13$) が女性 ($M=2.40$) より有意に低いため、男性のほうが教師にイニシアチブを取ってほしいという希望が強いと考えられる。

上記の結果を踏まえ、男性と女性学習者におけるビリーフの特徴を要約する。まず、男性学習者の特徴として、日本語での発話は聴解よりも容易とする点、伝統的な学習方法を女性より重視しない点及び教師主導を好む点が挙げられる。また、女性より同級生の発言に対する消極的な態度が見られた。一方、女性学習者の特徴としては、文化理解を重視する点、録音による練習、暗記学習、文法積み上げ学習などの伝統的な学習方法を好む点、積極的に学習を行う点が挙げられる。

4.2 学習期間によるビリーフの相違

4.2.1 分析方法

本節では、五つの学習期間（一年未満、一年以上二年未満、二年以上三年未満、三年以上四年未満、四年以上）によるビリーフに有意な差が認められるかどうかを分散分析²²で検証する。SPSS 26.0 を通じ、一元配置分散分析（One Way ANOVA）及び多重比較²³の実行を援用することにした。

4.2.2 一元配置分散分析及び多重比較の結果

全 47 項目において一元配置分散分析及び多重比較の出力結果は巻末資料 6 を参照する。ここでは、有意差が認められた 9 項目を表 4-2 に示しており、領域別に有意差が出たビリーフの内容を論述する。

²² 平井（2017）によると、3 群以上の平均値を比較する場合に使用できるのが分散分析（analysis of variance: ANOVA）である。また、分散分析で利用しやすい当分散の検定方法として、ルビーン (Levene) の検定が挙げられる。ルビーン の検定とは、「対応なし要因の分析の際に、従属変数の分散がグループ間で等しいという帰無を検定することである」（平井 2017 : 58-60）。本研究では、この検定方法を使用することにした。

²³ 分散分析である要因の有意確率（p 値）が有意であっても、どの水準間に有意差があるのか特定することができない。多重比較によって、すべての水準間の組み合わせの差を検証し、有意確率を算出できる（平井 2017 : 66）。

表 4-2 学習期間による有意差が出たピリーフ項目

領域	質問項目	各選択肢の平均値 ²⁴					F 値	p	多重比較の結果 (p)
		1	2	3	4	5			
言語学習の性質	2. 日本語学習の最も重要な部分は文法の学習である	2. 04	2. 42	2. 21	2. 37	2. 53	2. 665	. 033	1-2 (. 004) 1-5 (. 031)
	7. 日本語の習得とは、読む、書く、聞く、話すという技能を習得することである	2. 16	2. 33	2. 08	2. 53	3. 18	3. 848	. 005	1-5 (. 001) 2-5 (. 004) 3-5 (. 000)
	8. 日本語を聞いて理解するより、話すほうが易しい	2. 65	3. 08	3. 42	3. 32	3. 53	4. 139	. 003	1-2 (. 025) 1-3 (. 001) 1-4 (. 035) 1-5 (. 008)
コミュニケーション・ストラテジー	16. 正しく言えるようになるまでは何も言うてはいけなと思う	2. 30	2. 67	2. 49	2. 47	3. 41	3. 961	. 004	1-2 (. 030) 1-5 (. 000) 2-5 (. 012) 3-5 (. 003) 4-5 (. 011)
	30. 教科書の項目の順番に学習したい	2. 38	2. 56	2. 74	2. 95	3. 24	3. 078	. 017	1-4 (. 038) 1-5 (. 003) 2-5 (. 019)
	31. 教科書のすべての内容を学習したい	2. 15	2. 45	3. 15	2. 79	2. 65	6. 148	. 000	1-3 (. 000) 1-4 (. 034) 2-3 (. 001)
教師の役割	32. 教師は授業でイニシアチブ（先導）を取るべきである	2. 30	2. 17	2. 42	1. 95	2. 94	3. 213	. 014	1-5 (. 011) 2-5 (. 002) 3-5 (. 046) 4-5 (. 002)
	37. 教師が学習者を一生懸命学習させなければならない	2. 46	2. 76	2. 62	2. 32	3. 24	2. 865	. 024	1-5 (. 005) 3-5 (. 031) 4-5 (. 007)
媒介語の使用	46. 授業で母語を全く使用できないと、ひどくフラストレーションを感じる	2. 10	2. 29	2. 26	2. 74	3. 76	8. 691	. 000	1-4 (. 025) 1-5 (. 000) 2-5 (. 000) 3-5 (. 000) 4-5 (. 006)

まず、言語学習の性質に関しては 3 項目（項目 2・7・8）に有意差が見られた。項目 2「日本語学習の最も重要な部分は文法の学習である」($F(4, 250) = 2.665, p = .033$)²⁵においては、有意差が認められた。なお、多重比較の結果を見ると、一年未満の学習者 ($M = 2.04$) は、一年以上二年未満 ($M = 2.42$) 及び三年以上 ($M = 2.53$) の学習者とは有意な差が見られた。このことは、一年未満の学習者は文法に重きを置いていることを示唆している。次に、項目 7「日本語の習得とは、読む、書く、聞く、話すという技能を習得することである」($F(4, 250) = 3.848, p = .005$) に関しては、三年以上の平均

²⁴ 「各選択肢の平均値」の中で「1、2、3、4、5」は、「1」は一年未満、「2」は一年以上二年未満、「3」は三年以上四年未満、「4」は三年以上四年未満、「5」は三年以上を指している。なお、表右端の「多重比較の結果」における「1、2、3、4、5」も同様である。

²⁵ 論文への記載は、尹 (2001)、阿部 (2009)、冷 (2013)、平井 (2017) などを参照し、以下の形式を整え、報告する。

F (グループ間の自由度, グループ内の自由度) = F 値, p = 有意確率

値が最も高く ($M=3.18$)、他の学習期間が短い者より反対する傾向がある。つまり、日本語習得に関して、四年以上の学習者は言語学習は四技能の習得にとどまらないと認識していることが推測される。その他、項目 8「日本語を聞いて理解するより、話すほうが易しい」($F(4, 250) = 4.139, p = .003$) においては、一年未満の平均値 ($M=2.65$) が最も低く、他の学習期間が長い者、特に四年以上の学習者 ($M=3.53$) とでは顕著な差が見られた。このことから、一年未満の学習者は話すことが容易であると考えているが、学習期間が長くなるにつれ、困難を覚えるようになると推察できる。

次に、コミュニケーション・ストラテジーにおいても 3 項目 (項目 16・30・31) に有意差が確認できた。まず、項目 16「正しく言えるようになるまでは何も言うてはいけないと思う」($F(4, 250) = 3.961, p = .004$) に対し、一年未満の平均値 ($M=2.30$) が最も低く、四年以上の学習者の平均値 ($M=3.41$) が最も高いことが明らかになった。学習期間が短い者は日本語の正確さに拘る一方、学習期間が長い者はそれほど正確さに執着しないことが示唆される。また、項目 30「教科書の項目の順番に学習したい」($F(4, 250) = 3.078, p = .017$) に関しては、一年未満の学習者の平均値 ($M=2.38$) が最も低く、四年以上の学習者の平均値 ($M=3.24$) が高いことがわかった。そのうえ、学習期間が長くなるほど賛成の度合いが低くなる傾向が見られる。ほかにも、項目 31「教科書のすべての内容を学習したい」($F(4, 250) = 6.148, p = .000$) に対し、一年未満の平均値 ($M=2.15$) は最も低く、特に二年以上三年未満 ($M=3.15$) とでは顕著な差が見られた。項目 30 と項目 31 の結果から、学習期間が短い人はまだ教科書に依存する傾向が強いといえるが、学習期間が長くなるにつれ、教科書に頼る傾向が弱くなることもうかがわれる。

続いて、教師の役割においては項目 32「教師は授業でイニシアチブ (先導) を取るべきである」($F(4, 250) = 3.213, p = .014$) 及び項目 37「教師が学習者を一生懸命学習させなければならない」($F(4, 250) = 2.865, p = .024$) に有意差が認められた。いずれも三年以上四年未満の平均値 (項目 32 : $M=1.95$; 項目 37 : $M=2.32$) が最も低く、四年以上の平均値 (項目 32 : $M=2.94$; 項目 37 : $M=3.24$) が最も高いことがわかった。ここでは、三年以上四年未満の学習者は教師に対する依存が最も強い一方、四年以上の学習者は他の学習者よりそれほど教師に頼らないということが示唆されている。

最後に、媒介語の使用に関して項目 46「授業で母語を全く使用できないと、ひどくフラストレーションを感じる」($F(4, 250) = 8.691, p = .000$) しか有意差が認められなかった。一年未満の平均値 ($M=2.10$) は最も低く、四年以上の平均値 ($M=3.76$) は最

も高いという結果が得られた。このことは、学習期間が長い人は短い人より媒介語への依存度が低くなることを示唆している。

上記の結果を踏まえ、学習期間による相違点は下記のようにまとめられる。まず、一年未満の学習者は文法に重きを置いているのに対し、四年以上の学習者は文法に拘らず、言語四技能以外の能力にも注目している。これは学習期間が長くなるにつれ、重視する内容が、文法知識や言語の基本技能から総合的な言語能力へと移り変わるということだと考えられる。また、一年未満の学習者は話すことが簡単であると捉えているが、学習期間が長くなるにつれて、話すことが困難になると考えるようになることがわかった。これは動詞の活用、敬語、待遇表現、条件表現などの学習が進むにつれ、次第に日本語会話の難しさに気づいたのではないかと考えられる。さらに、四年以上の学習者は他の学習者より教科書、教師、媒介語に対する依存度が低い傾向が見られた。すなわち、学習期間が長くなるほど、教科書、教師、媒介語に対する依存度が低くなるという傾向が推察できる。ただし、三年以上四年未満の学習者は教師に対する依存が最も高いというのは、非常に興味深いことである。この時期は日本語学習のボトルネックの期間あるいは倦怠期となるからであろう。日本語を3年程勉強し、四技能が基本的に身につけているが、日本語能力に大きな伸びがなかなか見られない時期に当たる。その中で、学習者は情意的に不安や悩みを抱えたり、日本語に嫌気がさしたりする可能性がうかがえる。その際に、学習者は教師からの指導を期待し、または教師に学習意欲を引き出してほしいと考えるだろう。

4.3 日本語レベルによるビリーフの相違

4.3.1 分析方法

本節では、四つの日本語レベル（すなわち N1 合格者、N2 合格者、N3 合格者、未受験の学習者）²⁶によるビリーフに有意差が認められるかどうかを分散分析で検証する。4.2 の分析方法と同様に、SPSS 26.0 によって一元配置分散分析（One Way ANOVA）及び多重比較を実施した。

4.3.2 一元配置分散分析及び多重比較の結果

全 47 項目において一元配置分散分析及び多重比較の出力結果は巻末資料 7 を参照する。表 4-3 は有意差が認められた 15 項目である。

まず、言語学習の性質という領域では、3 項目（項目 1・3・8）に有意差が見られた。項目 1「日本語学習の最も重要な部分は語彙の学習である」（ $F(3, 251) = 2.757, p = 0.043$ ）においては、未受験の学習者（ $M = 1.87$ ）は N1 合格者（ $M = 2.25$ ）に比べ、有意に平均値が低いことが明らかになった。このことから、未受験の学習者は N1 合格者より語彙学習に重点を置いている傾向が強いことが示唆されている。続いて、項目 3「日本語学習の最も重要な部分は翻訳の仕方を学ぶことである」（ $F(3, 251) = 2.921, p = 0.035$ ）において、N1 合格者（ $M = 3.08$ ）は N2 合格者（ $M = 2.44$ ）及び N3 合格者（ $M = 2.65$ ）より平均値が有意に高いことがわかった。すなわち、項目 3 に対し N1 合格者はあまり賛成しない傾向が見られた。上記二つの項目から、日本語レベルが低い学習者は語彙学習や翻訳を重視するのに対し、N1 合格者はレベルが低い学習者ほど語彙や翻訳を重要視していないことが推察できる。そのほかにも、項目 8「日本語を聞いて理解するより、話すほうが易しい」（ $F(3, 251) = 3.972, p = 0.009$ ）に関しては、N1 合格者（ $M = 3.49$ ）は N3 合格者（ $M = 2.96$ ）及び未受験の学習者（ $M = 2.83$ ）ほどには賛成しない傾向が強く見られた。つまり、N1 合格者は話すことが易しいと思わず、むしろ話すほうが聞くより難しいと考えていることがうかがわれる。

²⁶ 既に 1.1.3 で述べたように、中国の高等教育における日本語教育の特徴として「中・上級レベルに達する学習者が非常に多いこと」が挙げられている。また、本調査では N3 以下の合格者がいないため、「N1、N2、N3、未受験」という四つの日本語レベルに着目し分析を行う。

表 4-3 日本語レベルによる有意差が出たピリーフ項目²⁷

領域	質問項目	各選択肢の平均値				F 値	p	多重比較の結果 (p)
		N1	N2	N3	未			
言語学習の性質	1. 日本語学習の最も重要な部分は語彙の学習である	2.25	2.13	1.94	1.87	2.757	0.043	N1-未 (.007)
	3. 日本語学習の最も重要な部分は翻訳の仕方を学ぶことである	3.08	2.44	2.65	2.75	2.921	0.035	N1-N2 (.007) N1-N3 (.037)
	8. 日本語を聞いて理解するより、話すほうが易しい	3.49	3.13	2.96	2.83	3.972	0.009	N1-N3 (.023) N1-未 (.001)
コミュニケーション・ストラテジー	16. 正しく言えるようになるまでは何も言うてはいけないと思う	2.89	2.56	2.59	2.33	3.511	0.016	N1-未 (.001)
	20. 文法上の疑問点ははっきりさせないと落ち着かない	2.28	2.31	1.96	1.82	4.075	0.008	N1-未 (.003) N2-未 (.012)
	23. 録音を聞くより教師の生の声を聞いて練習するほうが良い	3.25	2.56	2.75	2.81	3.724	0.012	N1-N2 (.004) N1-N3 (.015) N1-未 (.012)
	28. 教科書に基づいた授業が良い	3.03	2.75	2.61	2.55	3.199	0.024	N1-N3 (.027) N1-未 (.003)
	29. 教科書を見ないで学習するとしたら、不安を感じる	2.97	2.81	2.45	2.47	3.858	0.010	N1-N3 (.010) N1-未 (.003)
	30. 教科書の項目の順番に学習したい	3.09	2.69	2.43	2.38	6.656	0.000	N1-N3 (.001) N1-未 (.000)
	31. 教科書のすべての内容を学習したい	3.03	3.00	2.27	2.23	8.790	0.000	N1-N3 (.001) N1-未 (.000) N2-N3 (.006) N2-未 (.001)
教師の役割	32. 教師は授業でイニシアチブ（先導）を取るべきである	2.58	2.31	2.14	2.20	2.883	0.036	N1-N3 (.012) N1-未 (.010)
	34. 教師が学習者に宿題を出すべきである	2.89	2.59	2.86	2.45	3.232	0.023	N1-未 (.007) N3-未 (.020)
	40. 教師に個々の教室活動にどのぐらいの時間を使えばいいのか教えてほしい	2.68	2.50	2.12	2.42	2.762	0.043	N1-N3 (.005)
媒介語の使用	41. 文法や語彙の解説は母語を用いてほしい	2.51	2.47	2.27	2.07	2.971	0.032	N1-未 (.007)
	46. 授業で母語を全く使用できないと、ひどくフラストレーションを感じる	2.95	2.06	2.29	2.11	8.618	0.000	N1-N2 (.000) N1-N3 (.002) N1-未 (.000)

次に、コミュニケーション・ストラテジーにおいて7項目（項目16・20・23・28・29・30・31）に有意差が出た。まず、項目16「正しく言えるようになるまでは何も言うてはいけないと思う」（ $F(3, 251) = 3.511, p = 0.016$ ）に対し、未受験の学習者（ $M = 2.33$ ）はN1合格者（ $M = 2.89$ ）より平均値が有意に低いため、未受験の学習者は正確に日本語を話すことを強く意識している。項目20「文法上の疑問点ははっきりさせないと落ち着かない」（ $F(3, 251) = 4.075, p = 0.008$ ）においても同様の傾向が見られた。要するに、未受験の学習者（ $M = 1.82$ ）はN1合格者（ $M = 2.28$ ）とN2合格者（2.31）より項目20に強く賛成し、文法の疑問点に拘っていることが推測できる。ほかにも項目23

²⁷ 表4-3の「各選択肢の平均値」の中で「N1、N2、N3、未」は、「N1」はN1合格の学習者、「N2」はN2合格の学習者、「N3」はN3合格の学習者、「未」は未受験の学習者を示している。

「録音を聞くより教師の生の声を聞いて練習するほうが良い」($F(3, 251) = 3.724, p = 0.012$) について、N1 合格者 ($M = 3.25$) は他の学習者より平均値が有意に高く、あまり賛成しないことがうかがえる。N1 合格者は録音のほうが良いと認識しているが、他のレベルの学習者は教師の生の声を望んでいることが推察される。なお、教科書への信用に関する項目 28、29、30、31 において、いずれも高いレベルの学習者は低いレベルの学習者より平均値が高く、賛成しない傾向が強い。具体的な内容としては、項目 28「教科書に基づいた授業が良い」($F(3, 251) = 3.199, p = 0.024$)、項目 29「教科書を見ないで学習するとしたら、不安を感じる」($F(3, 251) = 3.858, p = 0.010$)、項目 30「教科書の項目の順番に学習したい」($F(3, 251) = 6.656, p = 0.000$) では、いずれにしても N1 合格者は N3 合格者及び未受験の学習者ほど賛成しないことが明確になった。このことは、N1 合格者は日本語レベルが低い学習者より教科書に対する依存度が低いことを示唆している。それに加えて、項目 31「教科書のすべての内容を学習したい」($F(3, 251) = 8.790, p = 0.000$) に対し、N1 合格者 ($M = 3.03$) と N2 合格者 ($M = 3.00$) は N3 合格者 ($M = 2.27$) と未受験の学習者 ($M = 2.23$) ほど賛成しない傾向がある。このことから、日本語レベルが低い学習者は高い学習者より教科書を信用する傾向が強いと考えられる。

さらに、教師の役割においては 3 項目 (項目 32・34・40) に有意差が確認できた。項目 32「教師は授業でイニシアチブ (先導) を取るべきである」($F(3, 251) = 2.883, p = 0.036$) に関しては、N1 合格者 ($M = 2.58$) は N3 合格者 ($M = 2.14$) 及び未受験の学習者 ($M = 2.20$) ほど賛成しないことが明らかになった。項目 34「教師が学習者に宿題を出すべきである」($F(3, 251) = 3.232, p = 0.023$) に関しては、N1 合格者 ($M = 2.89$) と N3 合格者 ($M = 2.86$) は未受験の学習者 ($M = 2.45$) ほど支持しないことがわかった。加えて、項目 40「教師に個々の教室活動にどのぐらいの時間を使えばいいのか教えてほしい」($F(3, 251) = 2.762, p = 0.043$) では、N1 合格者の平均値 ($M = 2.68$) は N3 合格者 ($M = 2.12$) より有意に高い。上記の項目において、いずれも高い日本語レベルの学習者は低いレベルより平均値が高いため、レベルが高い者は教師に対する依存度が低くなることが示唆される。

最後に、媒介語の使用に関して 2 項目 (項目 41・46) に有意差が認められた。項目 41「文法や語彙の解説は母語を用いてほしい」($F(3, 251) = 2.971, p = 0.032$) において N1 合格者 ($M = 2.51$) は未受験の学習者 ($M = 2.07$) より平均値が高く、項目 46「授業で母語を全く使用できないと、ひどくフラストレーションを感じる」($F(3, 251) = 8.618,$

p=0.000)においてN1合格者(M=2.95)はN2合格者(2.06)、N3合格者(M=2.29)及び未受験の学習者(M=2.11)より平均値も高いことが明確になった。このことから、N1合格者は他の学習者ほど媒介語に頼らないことが推察できる。

以上の結果を踏まえ、日本語レベルによる相違点を整理する。まず、N2合格者、N3合格者及び未受験の学習者は語彙、翻訳の学習に重点を置いている一方で、N1合格者は日本語会話に注意を払うことがうかがわれる。これは初級段階の学習者は語彙や文法などのインプットを中心に扱うが、レベルが高くなるにつれて、会話などといったアウトプットを重視するようになるからであろう。ほかに、未受験の学習者は日本語の正確さ、文法の疑問点に拘ることが明らかになった。これは、未受験の学習者は次の試験に備えて、語彙、文法、正確さに念頭を置かなければならないからであろう。JLPTに合格した学習者は日本語学習の目標が明確ではないため、正確さや文法学習をそれほど重視しないと推測できるだろう。さらに、N1合格者は低いレベルの学習者より教科書、教師、媒介語に対する依存度が低いことが認められた。ほかに、日本語レベルが高いほど教科書に対する依存が低くなる傾向もうかがわれた。

4.4 専攻／非専攻によるビリーフの相違

4.4.1 分析方法

本節では、日本語専攻の学習者と非専攻の学習者（以下、「専攻」と「非専攻」と呼ぶ）のビリーフに差があるのかを検証するために、4.1と同様の統計方法を用い、SPSS 26.0による独立したサンプルのt検定を実施した。

4.4.2 t検定の結果

なお、全47項目においてt検定の出力結果は巻末資料8を参照する。その中で有意差が認められた9項目を表4-4に示している。

表 4-4 専攻／非専攻による有意差が出たビリーフ項目

領域	質問項目	等分散のための Levene の検定		二つの母平均の差の検定			平均値	
		F 値	p	t 値	df	p	専攻	非専攻
言語学習 の性質	8. 日本語を聞いて理解するよりも話すほうが易しい	.032	.857	2.614	253	.009	3.24	2.82
コミュニ ケーション・スト ラテジー	13. 他の人と日本語で話すのは恥ずかしい	.011	.915	-2.664	253	.008	2.62	3.03
	15. 録音による練習は重要である	.157	.692	-2.802	253	.005	1.59	1.91
	23. 録音を聞くより教師の生の声を聴いて練習するほうが良い	6.597	.011	4.809	213.694	.000	3.16	2.50
	27. 教科書を使わず口頭だけの練習は自分には向かない	1.593	.208	2.105	253	.036	2.80	2.50
	28. 教科書に基づいた授業が良い	1.294	.256	2.098	253	.037	2.82	2.55
	30. 教科書の項目の順番に学習したい	.053	.818	2.513	253	.013	2.76	2.41
教師の役 割	34. 宿題は教師が学習者に出すべきである	.001	.978	3.615	241.034	.000	2.86	2.39
	37. 教師が学習者を一生懸命学習させなければならない	.684	.409	-2.121	253	.035	2.52	2.79

まず、「言語学習の性質」に関しては、項目8「日本語を聞いて理解するよりも話すほうが易しい」($t=2.614$, $df=253$, $p=.009$)しか有意差が見られなかった。非専攻の平均値 ($M=2.82$) が有意に低いため、非専攻は専攻 ($M=3.24$) より話すほうが易しいと捉えていることがわかる。

次に、「コミュニケーション・ストラテジー」に関するビリーフでは、6項目（項目13・15・23・27・28・30）に有意差が認められた。まず、項目13「他の人と日本語で話すのは恥ずかしい」($t=-2.664$, $df=253$, $p=.008$)について、専攻の平均値 ($M=2.62$) が有意に低いことがわかった。これは項目8の結果につながるのではないかと考え

られる。なぜなら、専攻の学習者は日本語の会話が易しくないと考え、日本語で話すのは恥ずかしいという気持ちになるからであろう。ほかに、項目 15「録音による練習は重要である」($t=-2.802$, $df=253$, $p=.005$)では専攻の平均値 ($M=1.59$) が有意に低いのに、項目 23「録音を聞くより教師の生の声を聴いて練習するほうが良い」($t=4.809$, $df=213.694$, $p=.000$)では非専攻の平均値 ($M=2.50$) が有意に低いことが明らかになった。このことから、専攻のほうが録音による練習を重視しているが、非専攻のほうが録音より教師の声を聴くことを重く捉えていることが示唆される。その後の 3 項目（「27. 教科書を使わず口頭だけの練習は自分には向かない」($t=2.105$, $df=253$, $p=.036$)、「28. 教科書に基づいた授業が良い」($t=2.098$, $df=253$, $p=.037$)、「30. 教科書の項目の順番に学習したい」($t=2.513$, $df=253$, $p=.013$))において、いずれも非専攻の平均値が有意に低いことが確認できた。このことは、非専攻が専攻より教科書に依存する度合いが高いことを示唆しているだろう。

さらに、「教師の役割」は 2 項目（項目 34・37）に有意差が認められた。項目 34「宿題は教師が学習者に出すべきだ」($t=3.615$, $df=241.034$, $p=.000$)に対し、非専攻の平均値 ($M=2.39$) が有意に低い一方、項目 37「教師が学習者を一生懸命学習させなければならない」($t=-2.121$, $df=253$, $p=.035$)に対し、専攻の平均値 ($M=2.52$) が有意に低いことが明らかになった。要するに、専攻と非専攻の学習者は教師に求めるものが異なることを示唆している。専攻の方は教師の役割によって学習意欲の喚起を望んでいる一方、非専攻の方は教師が宿題を出すことを期待している。

上記の結果を踏まえ、専攻と非専攻によるビリーフの差について以下のようにまとめ、考察を行う。まず、専攻の特徴として、話すことが易しくないと思える点、日本語で話すことは恥ずかしいと思う点、録音による練習を重視する点及び教師の役割によって学習意欲の喚起を望む点が挙げられる。一方、非専攻の特徴には、話すことが易しいと思える点、録音より教師を信頼する点、教科書に依存する点を取り上げられる。特に教科書に関するビリーフには顕著な差が認められ、非専攻のほうが教科書の使用に依頼する傾向が強いことがわかった。その理由として、下記のことが考えられる。非専攻の学習者は自分の専門分野を優先することを前提とし、日本語の授業数及び授業後の学習時間が少ないため、教科書の内容を勉強することは彼らにとって十分である。授業外では、教科書に基づいた予習と復習を行うことがより便益ではないかと考えられる。

4.5 まとめ及び考察

本章では、[研究課題 2]性別・学習期間・日本語レベル・専攻／非専攻によるビリーフの相違点を明らかにするために、アンケート調査のデータを t 検定及び分散分析によって検証した。本節は分析結果をまとめたうえで、日本語教育に向けた留意点について考察を行う。

第一に、男性と女性学習者におけるビリーフの特徴をまとめる。まず、男性学習者の特徴として、日本語での発話は聴解よりも容易としている点、伝統的な学習方法を女性より重視しない点及び教師主導を好む点が挙げられる。加えて、女性より同級生の発言に対する消極的な態度を見せたため、教師側は教室活動を行う際に男性の学習者に注意を払う必要があるだろう。一方、女性学習者の特徴として、文化理解を重視する点、録音による練習、暗記学習、文法積み上げ学習などの伝統的な学習方法を好む点、積極的に学習を行う点が挙げられる。ほかにも、男性に比べ、女性は日本語を話すことへの抵抗感が強く、会話の授業及びその練習に関心が高いことが考えられる。

第二に、学習期間による相違点を概括する。まず、一年未満の学習者は文法に重きを置いているのに対し、四年以上の学習者は文法に拘らず、言語四技能以外の能力にも注目している。また、一年未満の学習者は話すことが簡単であると捉えているが、学習期間が長くなるにつれて、学習者は話すことが困難になると考えるようになることがわかった。ほかにも、四年以上の学習者は他の学習者より教科書、教師、媒介語に対する依存性が低いことが見られた。ただし、三年以上四年未満の学習者は教師に対する依存が最も高いことが明らかになったため、日本語教育の現場ではこれらの学習者に注目すべきであろう。

第三に、日本語レベルによる相違点を整理する。まず、N2 合格者、N3 合格者及び未受験の学習者は語彙、翻訳の学習に重点を置いている一方で、N1 合格者は会話により関心を寄せていることがうかがわれる。ほかにも、未受験の学習者は正確さ、文法の疑問点に拘ることが明らかになった。さらに、N1 合格者は低いレベルの学習者より教科書、教師、媒介語に対する依存が弱いことが見られた。そのうえ、日本語レベルが高くなるほど、教科書に対する依存度が低くなる傾向もうかがわれた。

第四に、専攻と非専攻によるビリーフの差を要約する。まず、専攻の特徴として、話すことが易しくないと捉える点、日本語で話すことは恥ずかしいと思う点、録音による練習を重視する点、教師の役割によって学習意欲の喚起を望む点が挙げられる。一方、非専攻の特徴には、話すことが易しいと捉える点、録音より教師を信頼する点、教科書

に依存する点が取り上げられる。特に教科書に関するピリーフには顕著な差が認められ、非専攻のほうが教師と教科書に依頼する傾向が強いことがわかった。

上記の調査結果が、いかに日本語教育の現場に活かされるかについて、三つの視点から考察を行う。

(1) 会話の難易度に対する認識の相違

会話の難易度に対する項目 8「日本語を聞いて理解するより、話すほうが易しい」において、性別・学習期間・日本語レベル・専攻／非専攻による有意差がいずれも確認された。男性、学習期間が短い者、レベルが低い者、非専攻において賛成の傾向が強いものに対し、女性、学習期間が長い者、N1 合格者、専攻においてやや反対の態度を見せた。既に 4.2 と 4.3 で分析したように、学習期間が長くなる、または日本語レベルが高くなるにつれて、学習者は次第に会話の難しさに気づき、会話を重視するようになるからと思われる。それに加えて、男性と女性における有意差が出た理由として、性格・情緒要因の側面が考えられる。さらに、専攻の学習者は非専攻より日本語でのコミュニケーションを求め、自分の会話能力に対して高い水準を要求するため、発話に対して困難を覚える可能性がうかがわれる。

教師側は学習者における会話の難易度に対する認識を把握したうえで、より適切な認識を導く役割がある。会話の難しさを誇張する学習者に対しては、その不安を解消するよう心身をリラックスさせ、また、会話の重要性を過小化する学習者には、コミュニケーションの必要性を意識させるよう指導すべきであると考えられる。

(2) 学習期間及び日本語レベル別から見る学習者の成長

学習期間が短い及び日本語レベルが低い学習者は語彙や文法学習、正確さを念頭に置いているのに対し、学習期間が長い及び日本語レベルが高い学習者は言語知識より言語運用や総合的な能力に注目し、教科書、教師、媒介語に対する依存度も低くなる。要するに、日本語学習を行うプロセスにおいて、学習者において内面的な成長が見られるのではないかと考えられる。

日本語教育の現場で教師は、初心者における言語知識及び正確さへの重視というピリーフを理解したうえで、彼らの伝統的な学習方法を支持しつつ、語彙、文法などに関する知識をより正確に教えることが土台となる。そのうえで、日本語授業における教室活動やグループワークを通じ、コミュニケーション能力や自律学習の重要性を意識化させ

ることが大切である。さらに、中・上級段階では、教師は自律した学習者を育てることを目指し、学校内外から支援すべきであると考えられる。ただし、三年以上四年未満の学習者は教師に対する依存が最も高いということを鑑みると、教師側はこれらの学習者の情意面に注目し、彼らの不安や悩みを打ち明けるためにサポートすべきであろう。

(3) 専攻と非専攻の日本語教育に向けて

1.1.3 で述べたように、中国の高等教育の大衆化が進んでいる中で、日本語専攻課程の学習者はもちろん、他の専門分野（例えば、経済学、経営学、工学、情報学など）を勉強しながら日本語も勉強する日本語非専攻課程の学習者も増えつつある。以下では、専攻と非専攻に向けた教室活動の取り組み及び日本語支援を提案したい。

専攻の学習者は日本語でのコミュニケーションに対して意味があると認識しながらも、日本語で表現する際に恥ずかしい気持ちを覚える。それに対し、教師は学習者が会話に対する自信を持つように勇気づけることがその克服の第一歩である。そのうえで、徐々にペア活動やロール・プレイなどの教室活動を取り入れながら、彼らのコミュニケーション能力及び自律性を育成することを目指す。一方、非専攻の学習者は語彙及び文法知識を重視し、教科書、教師への依存傾向も高い。そこで、教師には、宿題や日常の観察から明らかになった学習者の問題点や進捗状況を、明確に学習者に伝える姿勢が求められる。文法の解説及び問題点の確認の際には、過度にならない程度の母語の使用も必要であろう。

第 5 章 研究課題 3 (A) : ストラテジーの使用状況

本研究の課題 3 ではビリーフとストラテジーの関連性を明らかにすることを目的とし、以下の研究課題 3 (A) と研究課題 3 (B) を設定した。それぞれ第 5 章と第 6 章で論じることとする。

[研究課題 3 (A)]ストラテジーの使用状況を明らかにする。

[研究課題 3 (B)]ビリーフとストラテジーの関連性を実証する。

本章ではストラテジーの使用状況を解明するために、5.1 では本調査の概要を述べ、5.2 では調査結果に基づきストラテジー使用の傾向及び六種類のストラテジー別の実態について論述する。5.3 ではストラテジーの因子構造を因子分析によって明らかにし、中国人学習者におけるストラテジー使用の特徴を提示する。最後に、5.4 では調査結果のまとめを行い考察を加える。

5.1 ストラテジー調査の概要

本調査では学習者のストラテジーの使用状況を明らかにするため、ビリーフ調査を行うのと同時にストラテジー調査を進めた。以下では調査対象者、調査票の作成、予備調査、実施方法と分析方法について詳述する。

5.1.1 調査対象者

本調査の調査対象者は上述 3.1.1 のビリーフ調査の対象と同様の中国国内の 10 大学における 255 人の学習者である。男女別では、男性 96 人 (37.6%)、女性 159 人 (65.4%) である。学習歴の分布は、一年未満 80 人 (31.4%)、一年以上二年未満 86 人 (33.7%)、二年以上三年未満 53 人 (20.9%)、三年以上四年未満 19 人 (7.5%)、四年以上 17 人 (6.7%) である。日本語レベルは、N1 合格者 65 人 (25.5%)、N2 合格者 32 人 (12.5%)、N3 合格者 51 人 (20.0%)、N3 以下の合格者なし、未受験の学習者 107 人 (42.0%) である。対象者のうち、日本語を専攻に学習する者は 148 人 (58.0%)、非専攻は 107 人 (42.0%) である。所属機関から見ると、大連理工大学 42 人 (16.5%)、對外経済貿易大学 20 人 (7.8%)、北京大学 16 人 (6.3%)、西安外国語大学 30 人 (11.8%)、西安外事学院 18 人 (7.1%)、安徽大学 22 人 (8.6%)、南京信息工程大学 24 人 (9.4%)、南京師範大学中北学院 10 人 (3.9%)、河北農業大学 27 人 (10.6%)、华南農業大学 46 人 (18.0%) である。

5.1.2 調査票の作成

本調査票は SILL Version7.0 調査票（オックスフォード 2004：250-253）の日本語訳を参考に作成した、六種類のストラテジーに関わる 50 の質問項目を含むものである。ただし、対象言語を英語から日本語に変更することにした。そのうち、記憶ストラテジーに関しては 9 問、認知ストラテジーに関しては 14 問、補償ストラテジーに関しては 6 問、メタ認知ストラテジーに関しては 9 問、情意ストラテジーに関しては 6 問からなっている。以下、各ストラテジーにおける質問項目を表 5-1 に提示する。調査実施にあたり、筆者は本調査票を中国語に翻訳し用いることにした（巻末資料 3 を参照）。

表 5-1 各ストラテジー及び質問項目

ストラテジー	質問項目
Ⅰ. 記憶ストラテジー	1. 日本語で知っていることと新しく学習したことの関係を考える
	2. 覚えやすいように文の中で新語を使う
	3. 単語を覚えるために新語の音とその単語のイメージや絵を結びつける
	4. 単語が使われる場を心に描いて新語を覚える
	5. 新語を覚えるのに韻を使う
	9. 新語を覚えるのにその語があった具体的場所を記憶しておく
	8. 授業の復習をよくする
	6. 新語を覚えるのにフラッシュカードを使う
	7. 新語を身体で表現して覚える
Ⅱ. 認知ストラテジー	10. 新語を数回書いたり言ったりする
	11. 日本語の母語話者のように話すよう心掛ける
	12. 日本語の発音練習をする
	13. 知っている単語を色々な文脈で使う
	14. 積極的に日本語で会話を始める
	15. 日本語のテレビ番組や日本語の映画を見る
	16. 日本語で読むのが楽しい
	17. 日本語でメモ、メッセージ、手紙、報告を書く
	18. 日本語の章節をスキミングし、再び前に戻って注意深く読む
	19. 日本語の新語に似た語を自国語の中を探す
	20. 日本語の中にパターンを見つけようとする
	21. 難しい日本語の単語は分解して意味を知ろうとする
	22. 逐語訳はしないよう心掛ける
	23. 読んだり聞いたりしたことを日本語で要約する
Ⅲ. 補償ストラテジー	24. 知らない言葉を理解しようと推測する
	28. 他の人が次に日本語で何と言うか推測しようと心掛ける
	25. 日本語での会話中適切な語が思い浮かばない時身振りをを使う
	26. 日本語で適切な語が分からない時新語を作る
	27. 日本語を読む時一語一語調べない
	29. 日本語の言葉が思い浮かばない時同じ意味を持つ語・句を使う
Ⅳ. メタ認知ストラテジー	32. 他の人が日本語を使っている時は集中する
	30. 色々な方法を見つけて日本語を使うよう心掛ける
	33. 優れた日本語学習者になるためにどうしたらいいか心掛ける
	34. スケジュールを立て、日本語学習に十分時間をあてる
	35. 日本語で話しかけることのできる人を探す
	36. できるだけ日本語で読む機会を探す

	37. 日本語の技能を高めるための明確な目標がある
	31. 自分の日本語の間違いに気づき、そこから学んで上達しようと努力する
	38. 自分の日本語学習の進歩について考える
V. 情意的ストラテジー	39. 日本語を使うのに自信がない時はリラックスするようにする
	40. 間違いを恐れず日本語を話すよう自分を励ます
	41. うまくいった時自分を褒める
	42. 日本語を学習している時に緊張している状態に気づく
	43. 言語学習日記に学習に関する自分の感情を書きとめる
VI. 社会的ストラテジー	44. 日本語を学習している時自分がどう感じているか人に話す
	45. 日本語が分からない時、ゆっくり繰り返してもらふ
	46. 話している時、日本語の母語話者からの助けを求める
	49. 日本語で質問する
	47. 他の人と日本語を練習する
	48. 困った時日本語母語話者からの助けを求める
	50. 日本語話者の文化を学ぶよう心掛ける

なお、調査項目に対し、「①完全にあてはまる ②あてはまる ③どちらともいえない ④あてはまらない ⑤全然あてはまらない」という五段階²⁸から一つを選択してもらいリッカート尺度を用いた。五段階を設定した理由は、回答を誘導せずに対象者のありのままの意見や考えを集められるよう考慮したことにある。

5.1.3 予備調査

アンケート調査を行うにあたり、日本国内で予備調査を行った。予備調査の協力者はビリーフ調査と同じ神戸大学の大学院生2名（女性）である。2名にアンケート用紙を配布し、その場で回答するよう依頼し、質問内容や回答方法に分かりにくい点があったかどうか確認した。その結果、大きな問題点は見られなかったため、予備調査で使ったアンケート内容や形式を大きく変更しないことにした。

5.1.4 実施方法と分析方法

2018年9月から12月にかけてアンケート調査を実施した。まず、10大学の日本語教師にアンケート調査への協力を呼びかけ、教師を通じて学習者に調査票のサイト及びバーコードを知らせた。そして、対象者はインターネットを通じ「問巻星」というサイトにアクセスしてもらい、ウェブで回答形式で調査を行った。その結果、327枚の調査票

²⁸ オックスフォード（2004）の調査票では「1. 全然、あるいはほとんどあてはまらない 2. 通常当てはまらない 3. いくらかあてはまる 4. 通常あてはまる 5. 常に、あるいはほとんどあてはまる」という五段階の尺度を設定したが、本調査では「①完全にあてはまる」から「⑤全然あてはまらない」という逆の尺度を用いることにした。これは3.1のビリーフ調査票の選択肢の「①強く賛成」から「⑤強く反対」の順と一致させるためである。

を回収したが、空白の項目がある調査票、またすべての項目に同様の答えがある調査票は無効とし、最終的に 255 枚の調査票を援用することにした。回収率は 78.0%である。

調査票の信頼性を検定するために、信頼性の推定方法として、アルファ係数 (α coefficient) を用いることにした。本調査票の 50 項目は、 $\alpha = .941$ と高い信頼性を示す数値が算出された。

なお、収集したデータの分析にあたって、まず各項目内での各選択肢を選んだ人数と比率を算出し、記述統計の結果を提示する。これは各項目の回答の分布傾向、すなわち五段階の分類尺度でのばらつき具合を明らかにするためである。

次に、各項目の選択結果を得点化する。その際に、「①完全にあてはまる」は 1 点、「②あてはまる」は 2 点、「③どちらともいえない」は 3 点、「④あてはまらない」は 4 点、「⑤全然あてはまらない」は 5 点とする。

オックスフォード (2004 : 256) の平均評価²⁹に従い、各項目における得点の平均値の解釈に関して、1.0 から 1.4 は「常にあるいはほとんど常に使う」、1.5 から 2.4 は「通常使う」、2.5 から 3.4 は「時々使う」、3.5 から 4.4 は「一般的に使わない」、4.5 から 5.0 は「一度も、あるいはほとんど使わない」のように受け止める。

²⁹ 今回の調査では、オックスフォード (2004) での五段階尺度を逆転させた調査票を用いたため、平均評価も逆転させたものを適用することにした。

5.2 ストラテジーにおける使用状況

本節では、アンケート調査の結果を示し、まずストラテジーの使用状況と全体の傾向を分析する。次に、六種類のストラテジー、すなわち記憶ストラテジー、認知ストラテジー、補償ストラテジー、メタ認知ストラテジー、情意ストラテジー、社会的ストラテジーにおける使用状況を解明する。

5.2.1 ストラテジーにおける全体の使用傾向

本節では六種類のストラテジーにおける調査結果を比較し、全体の使用状況に関する考察を行う。

まず、表 5-2 は各ストラテジーにおける五段階別の回答数及び比率である。これに基づき、図 5-1 を作成することにした。

表 5-2 五段階別の回答数及び比率（単位：回答数／括弧内：比率）

選択肢 各ストラテジー	①完全に あてはま る	②あては まる	③どちら ともいえ ない	④あて はまら ない	⑤全然あ てはまら ない	M	SD
記憶ストラテジー	593 (20)	934 (35)	860 (23)	383 (15)	173 (7)	2.56	1.120
認知ストラテジー	1097 (25)	1430 (34)	1367 (23)	540 (14)	144 (4)	2.40	0.948
補償ストラテジー	445 (23)	699 (39)	532 (21)	224 (13)	62 (4)	2.37	1.096
メタ認知ストラテジー	675 (23)	1038 (38)	849 (23)	322 (13)	59 (3)	2.34	1.241
情意ストラテジー	399 (20)	637 (35)	537 (22)	234 (13)	155 (10)	2.58	0.861
社会的ストラテジー	421 (23)	646 (37)	521 (20)	250 (13)	124 (6)	2.45	1.109

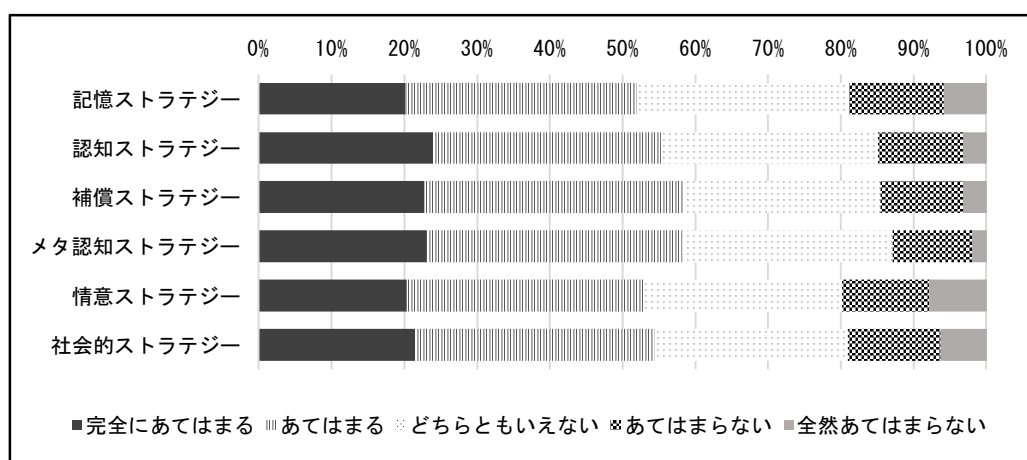


図 5-1 各ストラテジーにおける項目別の使用状況

図表からわかるように、半数以上の学習者は積極的にストラテジーを使用し、2割程度の学習者はストラテジーを使わないことが確認できた。また、2割程度の学習者は中立的な立場を取ることが明らかになった。このことは、多くの学習者は積極的かつ能動的にストラテジーを用いて日本語学習を行っているが、ストラテジーを無視したり、使用しなかったりする学習者も一部存在することを示唆している。

次に、各ストラテジーの平均値に従い、平均数値グラフ（図 5-2）を作成した。メタ認知ストラテジー、補償ストラテジー、認知ストラテジーの平均値はそれぞれ 2.34、2.37、2.40 であるため、オックスフォード（2004）の平均評価によると、学習者はこの三つのストラテジーを日頃から用いていることがわかる。一方、社会的ストラテジー、記憶ストラテジー、情意ストラテジーの平均値はそれぞれ 2.45、2.56、2.58 であるため、学習者はこれらのストラテジーを時々使用することがうかがわれる。

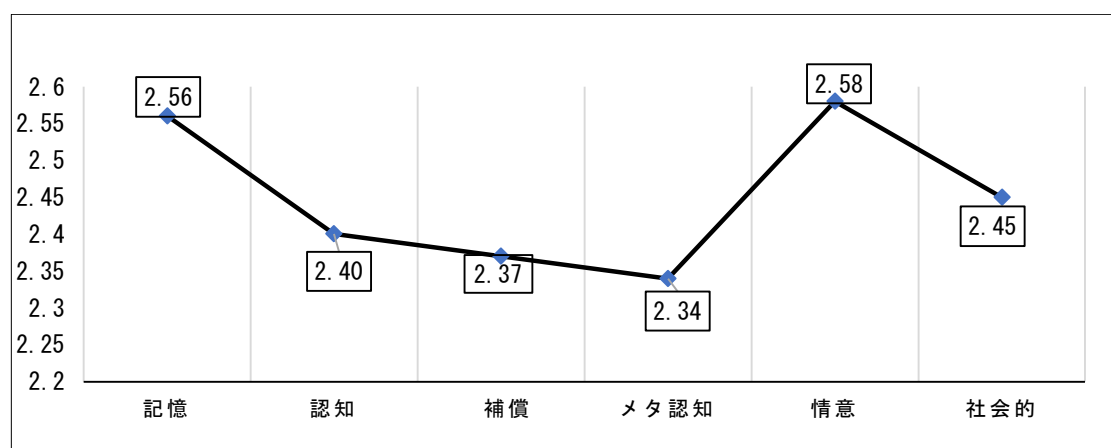


図 5-2 ストラテジー平均数値グラフ

なお、この六種類のストラテジーは、メタ認知ストラテジー（M=2.34）→補償ストラテジー（M=2.37）→認知ストラテジー（M=2.40）→社会的ストラテジー（M=2.45）→記憶ストラテジー（M=2.56）→情意ストラテジー（M=2.58）の順に使用頻度が低くなっている。本調査により、メタ認知ストラテジーが最も頻繁に使われていることがわかった。メタ認知ストラテジーを用いた学習活動には、学習を位置づけること、計画を立てること、学習成果を評価することがある。このストラテジーが多用されることは、学習者が日本語学習に対し常に自律性を持っているということを示唆している。次に、補

償ストラテジーと認知ストラテジーも多用されていることが確認できた。学習者は日本語を理解したり、発話したりする際に、足りない知識を補うために補償ストラテジーを日頃から活用するだろう。また、知識を得るために語彙や文法の練習に関わる認知ストラテジーも日頃から使われることが明らかになった。続いて、社会的ストラテジーが時々利用されることがわかったが、上位三つのように積極的に用いられるストラテジーではないことが示された。最後に、情意ストラテジーと記憶ストラテジーは六種類のストラテジーのうち使用が最小限にとどまっていることが明らかになった。学習者の、情意ストラテジーと記憶ストラテジーが自らの日本語学習と結びついているという意識が弱いことが推測できる。

以下では種類別のストラテジーにおける使用状況を検討する。

5.2.2 記憶ストラテジーの使用状況

記憶ストラテジーに関する調査結果を表 5-3 に示す。なお、各項目における選択肢の比率を可視化するために、調査結果に基づき、図 5-3 を作成した。

表 5-3 記憶ストラテジーに関する調査結果（単位：人／255，括弧内：％）

質問項目	①完全に あてはまる	②あては まる	③どちら ともいえ ない	④あては まらない	⑤全然あ てはまら ない	M	SD
1. 日本語で知っていることと新しく学習したことの関係を考える	59 (23.1)	103 (40.4)	68 (26.7)	20 (7.8)	5 (2.0)	2.25	0.964
2. 覚えやすいように文の中で新語を使う	66 (25.9)	110 (43.1)	51 (20.0)	26 (10.2)	2 (0.8)	2.17	0.955
3. 単語を覚えるために新語の音とその単語のイメージや絵を結びつける	69 (27.1)	104 (40.8)	59 (23.1)	22 (8.6)	1 (0.4)	2.15	0.930
4. 単語が使われる場を心に描いて新語を覚える	74 (29.0)	108 (42.4)	50 (19.6)	19 (7.5)	4 (1.6)	2.10	0.958
5. 新語を覚えるのに韻を使う	87 (34.1)	105 (41.2)	43 (16.9)	19 (7.5)	1 (0.4)	1.99	0.920
6. 新語を覚えるのにフラッシュカードを使う	23 (9.0)	48 (18.8)	53 (20.8)	73 (28.6)	58 (22.7)	3.37	1.270
7. 新語を身体で表現して覚える	16 (6.3)	48 (18.8)	55 (21.6)	77 (30.2)	59 (23.1)	3.45	1.212
8. 授業の復習をよくする	33 (12.9)	79 (31.0)	87 (34.1)	43 (16.9)	13 (5.1)	2.70	1.056
9. 新語を覚えるのにその語があった具体的場所を記憶しておく	33 (12.9)	92 (36.1)	60 (23.5)	44 (17.3)	26 (10.2)	2.76	1.185

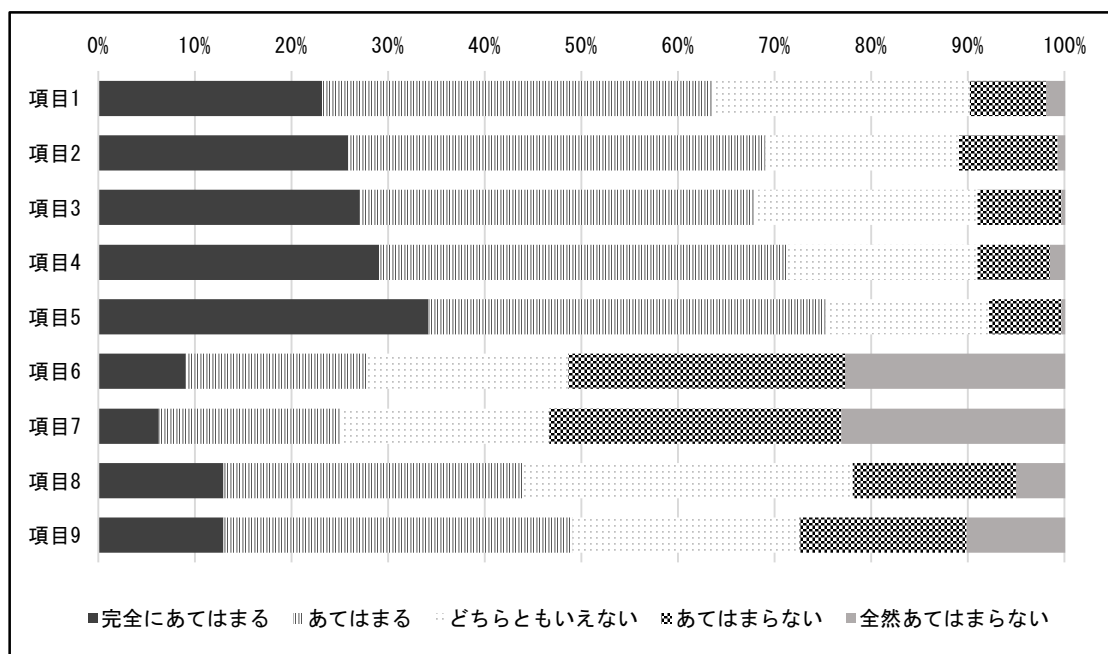


図 5-3 記憶ストラテジーにおける項目別の比率

項目 1 から項目 5 までのストラテジーが積極的に使用されていることは、図 5-3 より一目瞭然である。一方、項目 6 から 9 のストラテジーはあまり用いられておらず、特に項目 6 と項目 7 が最も使用されていないことが明らかになった。

項目 1「日本語で知っていることと新しく学習したことの関係を考える」のような連想するストラテジー、項目 2「覚えやすいように文の中で新語を使う」及び項目 4「単語が使われる場を心に描いて新語を覚える」のような文脈の中で新語を覚えるストラテジー、項目 3「単語を覚えるために新語の音とその単語のイメージや絵を結びつける」及び項目 5「新語を覚えるのに韻を使う」のような新語の音や意味を取り入れるストラテジーが頻繁に使用されていることが明らかになった。その理由として、これらのストラテジーは単語の発音、意味、使用場面に関わるため、学習者が新しい語彙を習得することと密接な関係にあることが挙げられる。

しかし、項目 6「新語を覚えるのにフラッシュカードを使う」、項目 7「新語を身体で表現して覚える」のようなストラテジーは使用が最小限にとどまっていることが明らかになった。その理由には、多くの学習者は視覚的、聴覚的な方法に偏っているが、身体表現的（動作志向の）スタイルを好まないことが考えられる。ほかにも、フラッシュカード等の作成に時間がかかることもその要因の一つとして挙げられるであろう。

また、項目 8「授業の復習をよくする」及び項目 9「新語を覚えるのにその語があった具体的場所を記憶しておく」というストラテジーは、5 割弱の学習者に活用されているが、2 割強の学習者には用いられていないことがわかった。

5.2.3 認知ストラテジーの使用状況

認知ストラテジーに関する調査結果は表 5-4 と図 5-4 に示したとおりである。全体の傾向を見ると、認知ストラテジーが頻繁に用いられていることがうかがえる。

表 5-4 認知ストラテジーに関する調査結果（単位：人／255，括弧内：％）

質問項目	①完全に あてはまる	②あてはまる	③どちら ともいえ ない	④あてはま らない	⑤全然あ てはまら ない	M	SD
10. 新語を数回書いたり言ったりする	83(32.5)	123(48.2)	19(7.5)	23(9.0)	7(2.7)	2.01	1.006
11. 日本語の母語話者のように話そう心掛ける	55(21.6)	85(33.3)	65(25.5)	40(15.7)	10(3.9)	2.47	1.111
12. 日本語の発音練習をする	56(22.0)	75(29.4)	85(33.3)	33(12.9)	6(2.4)	2.44	1.044
13. 知っている単語を色々な文脈で使う	65(25.5)	99(38.8)	49(19.2)	36(14.1)	6(2.4)	2.29	1.069
14. 積極的に日本語で会話を始める	50(19.6)	70(27.5)	65(25.5)	52(20.4)	18(7.1)	2.68	1.203
15. 日本語のテレビ番組や日本語の映画を見る	100(39.2)	78(30.6)	48(18.8)	20(7.8)	9(3.5)	2.06	1.101
16. 日本語で読むのが楽しい	72(28.2)	83(32.5)	68(26.7)	25(9.8)	7(2.7)	2.26	1.060
17. 日本語でメモ、メッセージ、手紙、報告を書く	35(13.7)	60(23.5)	71(27.8)	61(23.9)	28(11.0)	2.95	1.211
18. 日本語の章節をスキミングし、再び前に戻って注意深く読む	60(23.5)	85(33.3)	43(16.9)	46(18.0)	21(8.2)	2.54	1.257
19. 日本語の新語に似た語を自国語の中に探す	82(32.2)	111(43.5)	42(16.5)	17(6.7)	3(1.2)	2.01	0.928
20. 日本語の中にパターンを見つけようとする	75(29.4)	89(34.9)	65(25.5)	20(7.8)	6(2.4)	2.19	1.021
21. 難しい日本語の単語は分解して意味を知ろうとする	58(22.7)	110(43.1)	54(21.2)	28(11.0)	5(2.0)	2.26	0.995
22. 逐語訳はしないよう心掛ける	57(22.4)	77(30.2)	65(25.5)	47(18.4)	9(3.5)	2.51	1.132
23. 読んだり聞いたりしたことを日本語で要約する	36(14.1)	85(33.3)	83(32.5)	44(17.3)	7(2.7)	2.61	1.017

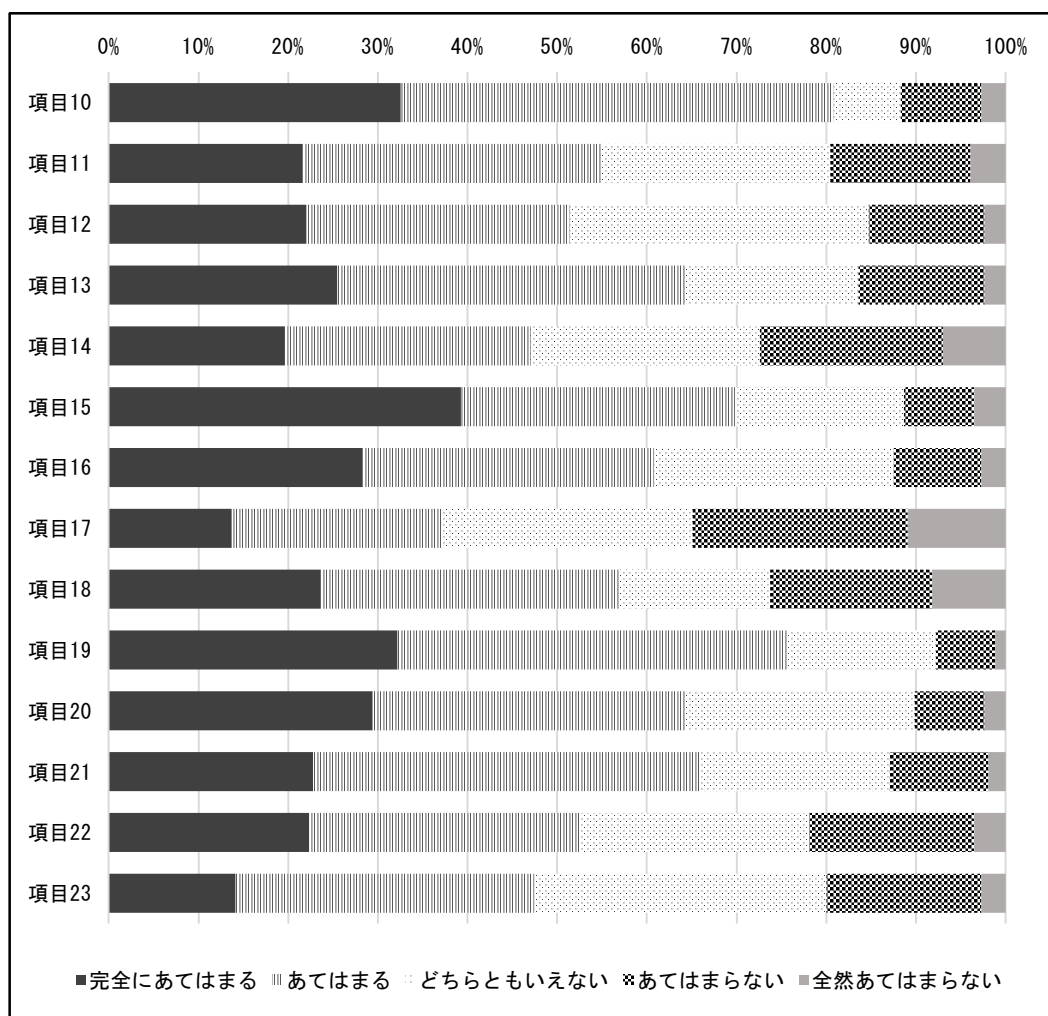


図 5-4 認知ストラテジーにおける項目別の比率

まず、項目 10「新語を数回書いたり言ったりする」に対し、80.7%の学習者は常に使っていることが明らかになった。すなわち、反復練習という方法は学習者に人気があり、最も多く使われていることがうかがわれる。次に、項目 11「日本語の母語話者のように話すよう心掛ける」、項目 12「日本語の発音練習をする」、項目 13「知っている単語を色々な文脈で使う」、項目 14「積極的に日本語で会話を始める」のストラテジーは単なる発音練習のレベルから、日常の中で自然に単語を使用したり会話をしたりするレベルに及ぶものである。半数の学習者はこれらのストラテジーを積極的に使用しているが、2 割程度の学習者はあまり使用していないことが明確になった。

続いて、項目 15「日本語のテレビ番組や日本語の映画を見る」、項目 16「日本語で読む」に挙げられるストラテジーを、6 割程度の学習者は頻繁に使用していることがうかがえる。項目 17「日本語でメモ、メッセージ、手紙、報告を書く」というストラテジー

を、37.2%の学習者は使用しているのに対し、34.9%の学習者は用いていないことが明らかになった。つまり、日本語に関するリソースの利用について多数の学習者は、テレビ番組や映画を見たり本を読んだりしているのに対し、日本語でメッセージや手紙、報告等の作文をしない傾向があることがうかがわれる。ほかにも、項目 18「日本語の章節をスキミングし、再び前に戻って注意深く読む」では、58.6%の学習者はスキミングを使用しているのに対し、26.2%の学習者はあまり使っていないことがわかった。

次に、項目 19「日本語の新語に似た語を自国語の中に探す」のような言語を対照しながら分析するストラテジー、項目 20「日本語の中にパターンを見つけようとする」のような帰納的に推論するストラテジー、項目 21「難しい日本語の単語は分解して意味を知ろうとする」のような単語を分析するストラテジーは、半数以上の学習者には頻繁に使用されており、使用しない学習者がわずか 1 割程度にとどまっている。このことから、分析したり推論したりする認知ストラテジーが多用されていることが明らかになった。

その一方、項目 22「逐語訳はしないよう心掛ける」、項目 23「読んだり聞いたりしたことを日本語で要約する」というストラテジーを、5 割程度の学習者は運用しているが、2 割の学習者は用いていないことが明らかになった。学習者は日本語を読む際に、推測や要約などの認知ストラテジーを積極的に活用していないことがうかがわれた。

5.2.4 補償ストラテジーの使用状況

補償ストラテジーに関する調査結果を表 5-5 と図 5-5 に提示する。

表 5-5 補償ストラテジーに関する調査結果（単位：人／255，括弧内：％）

質問項目	①完全に あてはま る	②あては まる	③どちら ともいえ ない	④あては まらない	⑤全然あ てはまら ない	M	SD
24. 知らない言葉を理解しようと推測する	88 (34. 5)	113 (44. 3)	36 (14. 1)	16 (6. 3)	2 (0. 8)	1. 95	0. 899
25. 日本語での会話中適切な語が 思いつかない時身振りをを使う	68 (26. 7)	96 (37. 6)	53 (20. 8)	30 (11. 8)	8 (3. 1)	2. 27	1. 076
26. 日本語で適切な語が分からな い時新語を作る	38 (14. 9)	86 (33. 7)	63 (24. 7)	49 (19. 2)	19 (7. 5)	2. 71	1. 159
27. 日本語を読む時一語一語調べ ない	36 (14. 1)	75 (29. 4)	67 (26. 3)	58 (22. 7)	19 (7. 5)	2. 80	1. 162
28. 他の人が次に日本語で何と言 うか推測しようと心掛ける	37 (14. 5)	110 (43. 1)	56 (22. 0)	39 (15. 3)	13 (5. 1)	2. 53	1. 075
29. 日本語の言葉が思いつかない 時同じ意味を持つ語・句を使う	89 (34. 9)	119 (46. 7)	39 (15. 3)	8 (3. 1)	0 (0. 0)	1. 87	0. 782

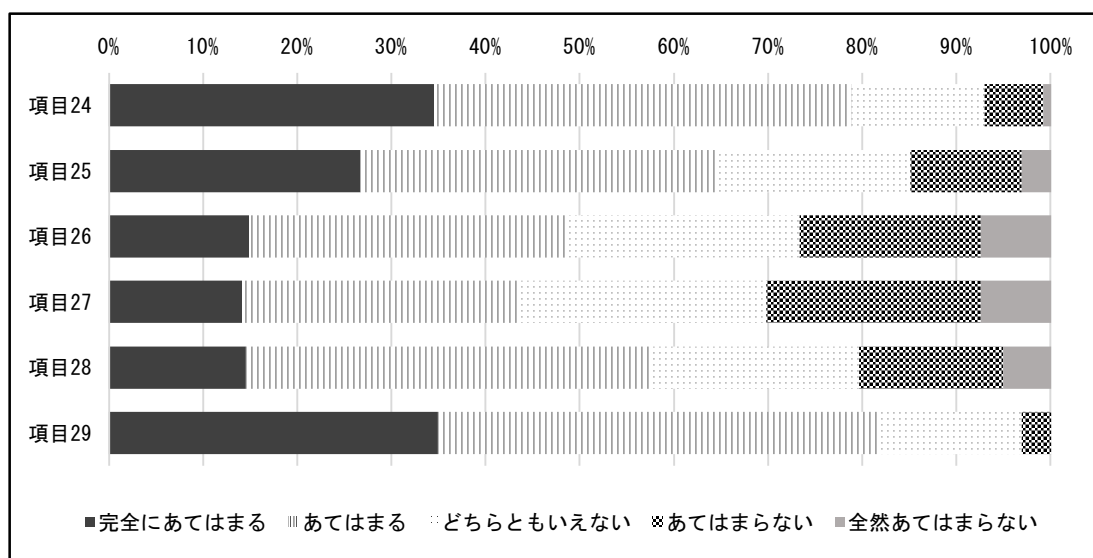


図 5-5 補償ストラテジーにおける項目別の比率

図 5-5 から分かるように、項目 24「知らない言葉を理解しようと推測する」と項目 29「日本語の言葉が思いつかない時同じ意味を持つ語・句を使う」に対し、8 割の学習者はこの二つの補償ストラテジーを頻繁に使っていることが明らかになった。つまり、学習

者は知らない言葉や思いつかない言葉にぶつかると、推測というストラテジーを用いたり同じ意味の単語や文を利用して説明したりしていることが示唆される。

また、64.3%の学習者は項目 25「日本語での会話中適切な語が思いつかない時、身振りを使う」が、48.6%の学習者は項目 26「日本語で適切な語が分からない時、新語を作る」というストラテジーを使用していることがわかる。すなわち、言葉が分からない時に、学習者は新語を作ることより、身振り手振りのような補償ストラテジーをよく使用している。

さらに、項目 27「日本語を読む時、一語一語調べない」では意見が分かれ、43.5%の学習者が使用しているのに対し、30.2%の学習者が使用していないことが明らかになった。このことから、日本語を読む際に一語一語を調べず推測を用いる学習者がいる一方、逐語訳を行う学習者も存在することが考えられる。項目 28「他の人が次に日本語で何と言うか推測しようと心掛ける」に対し、57.6%の学習者が使用しているのに対し、20.4%の学習者が使用していないことがわかった。すなわち、日本語を読む場合より、話す際に推測のストラテジーが多く使われていることがうかがわれる。

上記の項目から、読む際、話す際に使用される補償ストラテジーが異なることが示唆される。例えば、学習者は会話をする際に分からない表現にぶつかると、言語的もしくは非言語的な手掛かりを用いて意味を推測しようとするが、日本語を読む時には補償ストラテジーの使用を意識していないと考えられる。

5.2.5 メタ認知ストラテジーの使用状況

メタ認知ストラテジーに関する調査結果を表 5-6 と図 5-6 に示す。全体の傾向から見ると、メタ認知ストラテジーが頻繁に用いられていることが明らかになった。学習のプロセスにおいて、「自分の学習を正しく位置づける」、「自分の学習を順序立て、計画する」、「自分の学習をきちんと評価する」というメタ認知ストラテジーが挙げられる。

表 5-6 メタ認知ストラテジーに関する調査結果（単位：人／255，括弧内：％）

質問項目	①完全に あてはまる	②あては まる	③どちら ともいえ ない	④あては まらない	⑤全然あ てはまら ない	M	SD
30. 色々な方法を見つけて日本語を使うよう心掛ける	69 (27.1)	107 (42.0)	54 (21.2)	23 (9.0)	2 (0.8)	2.15	0.947
31. 自分の日本語の間違いに気づき、そこから学んで上達しようと努力する	63 (24.7)	120 (47.1)	53 (20.8)	18 (7.1)	1 (0.4)	2.11	0.873
32. 他の人が日本語を使っている時は集中する	94 (36.9)	115 (45.1)	36 (14.1)	10 (3.9)	0 (0.0)	1.85	0.804
33. 優れた日本語学習者になるためにどうしたらいいか心掛ける	85 (33.3)	94 (36.9)	47 (18.4)	26 (10.2)	3 (1.2)	2.09	1.014
34. スケジュールを立て、日本語学習に十分時間をあてる	46 (18.0)	88 (34.5)	59 (23.1)	48 (18.8)	14 (5.5)	2.59	1.146
35. 日本語で話しかけることのできる人を探す	56 (22.0)	63 (24.7)	67 (26.3)	56 (22.0)	13 (5.1)	2.64	1.192
36. できるだけ日本語で読む機会を探す	50 (19.6)	107 (42.0)	63 (24.7)	29 (11.4)	6 (2.4)	2.35	0.996
37. 日本語の技能を高めるための明確な目標がある	39 (15.3)	79 (31.0)	81 (31.8)	42 (16.5)	14 (5.5)	2.66	1.093
38. 自分の日本語学習の進歩について考える	37 (14.5)	103 (40.4)	69 (27.1)	40 (15.7)	6 (2.4)	2.51	0.999

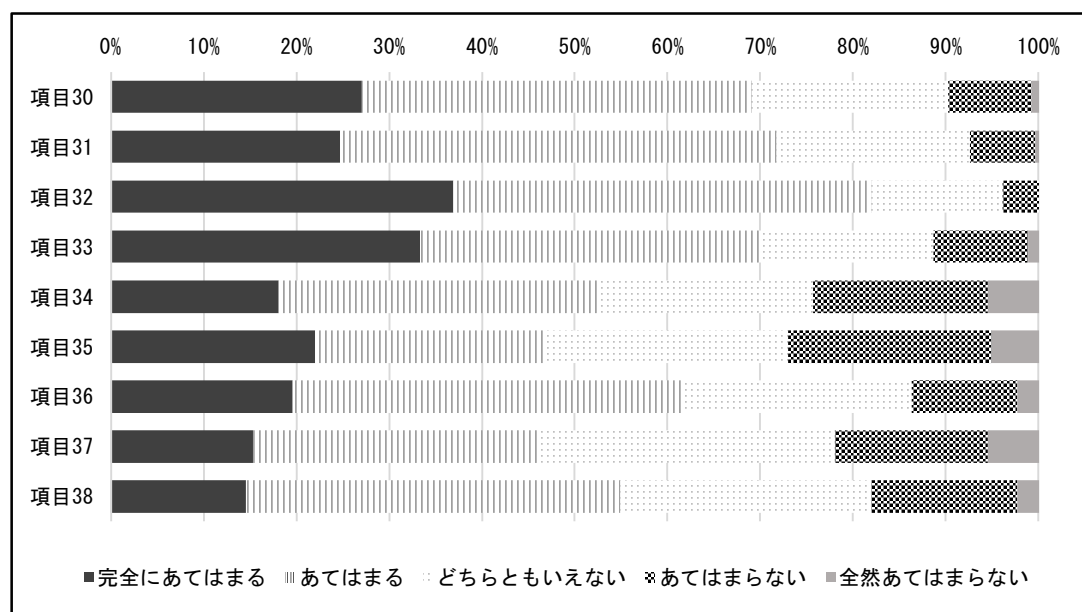


図 5-6 メタ認知ストラテジーにおける項目別の比率

まず、項目 30「色々な方法を見つけて日本語を使うよう心掛ける」、項目 31「自分の日本語の間違いに気づき、そこから学んで上達しようと努力する」、項目 32「他の人が日本語を使っている時は集中する」、項目 33「優れた日本語学習者になるためにどうしたらいいか心掛ける」といった項目は「自分の学習を正しく位置づける」というメタ認知ストラテジーに関連している。上記の四項目について、7 割の学習者が常に使用していることがわかった。このことから、学習者の多くは日本語学習の方法、活動、材料に集中し、自分から積極的かつ自律的に学習を行っていることが示唆される。

次に、項目 34「スケジュールを立て、日本語学習に十分時間をあてる」、項目 35「日本語で話しかけることのできる人を探す」、項目 36「できるだけ日本語で読む機会を探す」、項目 37「日本語の技能を高めるための明確な目標がある」といったストラテジーは「自分の学習を順序立て、計画する」と関連深い。5 割程度の学習者は積極的に学習スケジュールを立て明確な目標を設定する一方、2 割の学習者は学習計画及び目標を立てないことがわかった。

最後に、項目 38「自分の日本語学習の進歩について考える」は「自分の学習をきちんと評価する」と関わりが深い。54.9%の学習者は自分の学習を振り返り、内省するようにしているが、18.1%の学習者は自己評価を行っていないことがわかった。

上記の調査結果から、多数の学習者は学び方、活動、材料に集中し、自分から積極的かつ自律的に学習を行おうとしているが、実際のところ学習計画及び学習目標を立てず、自己評価を行わずに済ませる学習者がいることもうかがえる。

5.2.6 情意ストラテジーの使用状況

情意ストラテジーの調査結果は表 5-7 と図 5-7 に示している。全体的に見ると、項目 39 から項目 42 までストラテジーはよく使われているが、項目 43 と項目 44 はあまり使われていないことが明らかになった。

表 5-7 情意ストラテジーに関する調査結果（単位：人／255，括弧内：％）

質問項目	①完全に あてはま る	②あてはま る	③どちら ともいえ ない	④あては まらない	⑤全然あて はまらない	M	SD
39. 日本語を使うのに自信がない 時はリラックスするようにする	57 (22.4)	118 (46.3)	49 (19.2)	23 (9.0)	8 (3.1)	2.24	1.002
40. 間違いを恐れず日本語を話す よう自分を励ます	60 (23.5)	98 (38.4)	58 (22.7)	32 (12.5)	7 (2.7)	2.33	1.054
41. うまくいった時自分を褒める	67 (26.3)	98 (38.4)	59 (23.1)	24 (9.4)	7 (2.7)	2.24	1.032
42. 日本語を学習している時に緊 張している状態に気づく	73 (28.6)	100 (39.2)	49 (19.2)	25 (9.8)	8 (3.1)	2.20	1.058
43. 言語学習日記に学習に関する 自分の感情を書きとめる	17 (6.7)	43 (16.9)	45 (17.6)	61 (23.9)	89 (34.9)	3.64	1.294
44. 日本語を学習している時自分 がどう感じているか人に話す	32 (12.5)	77 (30.2)	73 (28.6)	41 (16.1)	32 (12.5)	2.86	1.205

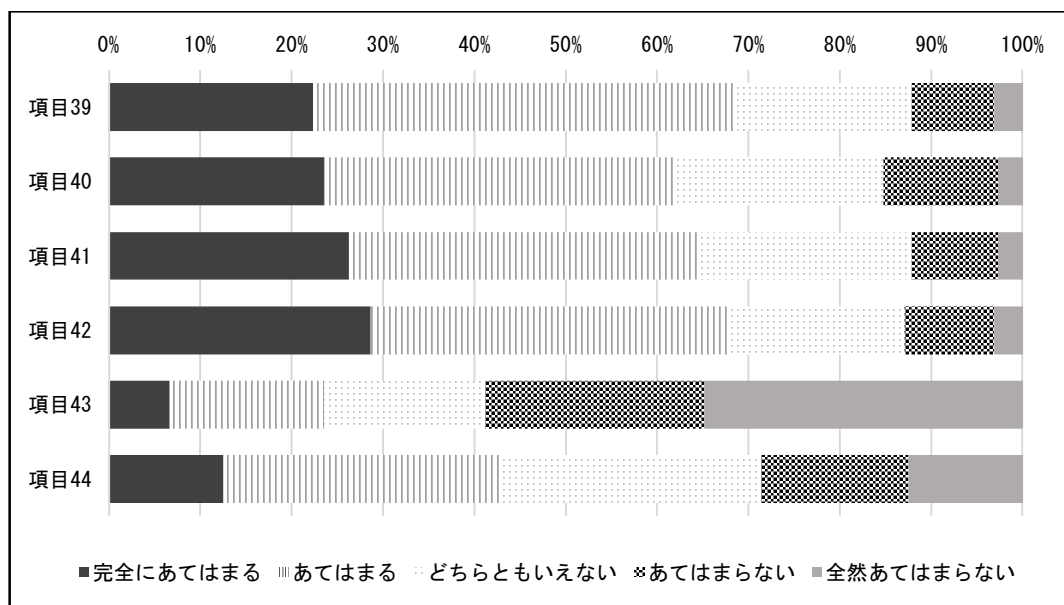


図 5-7 情意ストラテジーにおける項目別の比率

まず、自分に自信をつけたり不安を軽減したりする情意ストラテジーには、項目 39「日本語を使うのに自信がない時はリラックスするようにする」、項目 40「間違いを恐れず日本語を話すよう自分を励ます」、項目 41「うまくいった時自分を褒める」、項目 42「日本語を学習している時に緊張している状態に気づく」がある。6 割以上の学習者はこれらのストラテジーを日頃から使用しているが、1 割程度の学習者は使用していないことがわかった。すなわち、自信喪失などの不安・緊張状態に陥る際に、多数の学習者はリラックスするようにしたり、自分を励ましたりすることを取り入れ、積極的に自分を褒める姿勢もうかがわれる。

しかし、項目 43「言語学習日記に学習に関する自分の感情を書きとめる」及び項目 44「日本語を学習している時自分がどう感じているか人に話す」という情意ストラテジーはあまり使用されていないことがわかった。つまり、学習者が自分の感情や状態について日記をつけたり、他の人と話し合ったりしていないことがうかがえる。特に学習日記を活用する学習者は最も少なく、わずか 23.6%である。このことから、学習者は自分の消極的な感情を日頃から把握し、自らを励ます一方、学習日記の利用や他人との相談を通じて自分の状態を調整する情意ストラテジーを用いていないことが示唆される。

5.2.7 社会的ストラテジーの使用状況

社会的ストラテジーに関する調査結果は表 5-8 と図 5-8 に示す。図 5-8 から分かるように、項目 45 と項目 50 が最も頻繁に使用されている一方、項目 46 から項目 49 までのストラテジーはそれほど利用されていないことがうかがわれる。

表 5-8 社会的ストラテジーに関する調査結果（単位：人／255，括弧内：％）

質問項目	①完全にあてはまる	②あてはまる	③どちらともいえない	④あてはまらない	⑤全然あてはまらない	M	SD
45. 日本語が分からない時、ゆっくり繰り返してもらう	84 (32.9)	113 (44.3)	37 (14.5)	18 (7.1)	3 (1.2)	1.99	0.931
46. 話している時、日本語の母語話者からの助けを求める	44 (17.3)	96 (37.6)	60 (23.5)	40 (15.7)	15 (5.9)	2.56	1.120
47. 他の人と日本語を練習する	43 (16.9)	95 (37.4)	62 (24.3)	40 (15.7)	15 (5.9)	2.56	1.120
48. 困った時日本語母語話者からの助けを求める	39 (15.3)	63 (24.7)	52 (20.4)	60 (23.5)	41 (16.1)	3.00	1.321
49. 日本語で質問する	46 (18.0)	94 (36.9)	60 (23.5)	34 (13.3)	21 (8.2)	2.57	1.171
50. 日本語話者の文化を学ぶよう心掛ける	102 (40.0)	99 (38.8)	38 (14.9)	13 (5.1)	3 (1.2)	1.89	0.922

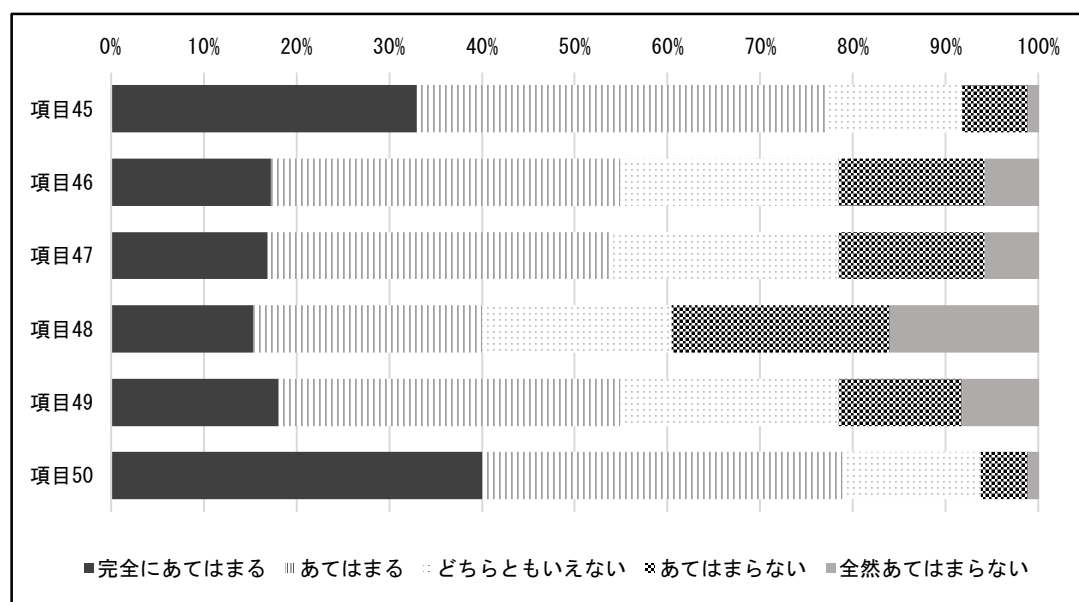


図 5-8 社会的ストラテジーにおける項目別の比率

まず、項目 45「日本語が分からない時、ゆっくり繰り返してもらおう」と項目 50「日本語話者の文化を学ぼう心掛ける」のような社会的ストラテジーについて、8 割近くの学習者は日頃から使用しているのに対し、1 割未満の学習者は使用していないことが明らかになった。要するに、学習者は相手にゆっくり繰り返してもらい、日本語に関する説明や確認を求めるような社会ストラテジーを好む傾向がある。それに加えて、文化に関する学習を通じて、日本語や日本人と日本文化との関わりについての理解が深まるため、学習者は文化学習と文化理解に常に関心を寄せていることが推測できる。

次に、項目 46「話している時、日本語の母語話者からの助けを求める」、項目 47「他の人と日本語を練習する」、項目 49「日本語で質問する」に挙げられるストラテジーを、5 割から 6 割の学習者は常に使用しているのに対し、2 割程度の学習者は使用していないことがわかった。これは日本語学習において、学習者は母語話者や日本語教師に助けを求めたり、学習者同士と協力したりしていることが推察できる。ただし、項目 48「困った時日本語母語話者からの助けを求める」に対し、4 割の学習者はこのストラテジーを日頃から用いている一方、4 割程度の学習者は使用していないことがわかった。つまり、会話の際には 5－6 割が日本語母語話者（ネイティブ）に助けを求めるのに対し、困難な状況に置かれた時には、4 割しか助けを求めていないことがうかがわれた。その背景には、日本語母語話者に日本語で説明するよりも、自国の言語でのほうが説明しやすいということがある。

5.3 ストラテジーにおける因子分析

前節では六種類のストラテジーにおける調査結果を分析し、全体の使用状況を明らかにしたが、本節ではストラテジーの因子構造を解明し、中国人学習者の使用するストラテジーの特徴を検討する。

まず、因子分析を施す前に、サンプルサイズの KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) の標本妥当性の測度で検証する。本調査の KMO の標本妥当性の測度は.897 と非常によく、分析は妥当であるといえる。なお、Bartlett の球面性検定は有意となっており、変数間に相関があるということで因子分析を行うには適当といえる。

因子の抽出には最尤法、回転方法にはバリマックス法を用いた。回転後の因子負荷量から各因子と関連の高い項目（因子負荷量が.400 以上を示す項目）を抽出し、因子解釈の観点から 10 因子を採用することにした。10 因子の累積因子寄与率は 58.6%であるため、この説明率より因子分析は妥当であると判断できる。一方、2 項目（18・25）の残余項目³⁰が発生したが、それについての検討は今後の課題にしたい。また、SPSS 26.0 により信頼性分析における各因子のアルファ係数を算出した結果、各因子のアルファ係数が高く信頼性が確認された。表 5-9 に示したように、抽出された因子に命名と解釈を行った。

第 1 因子（8 項目、 $\alpha = .845$ ）は、日本語で読む、日本語のテレビ番組や映画を見る、メモや手紙などを書く、発音練習や会話を行うなどの項目に対して大きな因子パターンを示す。これは言語の基本技能に関わる因子に関連すると解釈できるため、「言語技能の育成」(S1)³¹と命名した。

第 2 因子（8 項目、 $\alpha = .788$ ）には、新語を覚えるのに韻を使う、新語に似た語を自国語の中で探す、学習の緊張感に気づく、自分を褒める、言葉が思いつかない時同じ意味を持つ語・句を使う、他の人が日本語を使っている時は集中するなどの項目に対して大きな因子パターンを提示する。これらの項目は学習者が積極的かつ能動的に学習を行うために様々なストラテジーを使用するため、「積極的な日本語使用」(S2)と命名した。

第 3 因子は（7 項目、 $\alpha = .865$ ）、学習スケジュールや明確な目標を立てる、日本語で話したり読んだりする機会を探す、色々な方法で日本語を使うなどの項目に対して大きな因子パターンを示す。これは自律的に学習を行う因子に関連すると解釈できるため、

³⁰ 項目 18、25 はどの因子と十分な因子負荷量を示さなかったため削除した。

³¹ ストラテジーの英語は「Strategy」であるため、ここでは第 1 因子を S1 と略記する。第 2 因子を S2 と略し、下記同様である。

「自律学習」(S3) と命名した。

第 4 因子 (6 項目, $\alpha = .816$) には、覚えやすいように文の中で新語を使う、新語の音とその単語のイメージや絵を結びつける、単語が使われる場面に注目する、知っていることと新しく学習したことの関係を考えるなどの項目が含まれている。新しい単語や知識を記憶するために様々な工夫をすると解釈できるため、「記憶」(S4) と命名した。

第 5 因子 (3 項目, $\alpha = .861$) には、他者と日本語を練習する、母語話者に直してもらおう、日本語学習に関する考えを人に話すという 3 項目が含まれるため、「学習における協力」(S5) と命名した。

第 6 因子 (4 項目, $\alpha = .669$) は、新語を覚えるために身体で表現したり、使用場面やフラッシュカードを利用したり記憶する、学習日記を用い自分の感情を書きとめるなどの項目に対する因子パターンを示す。これは色々なリソースを活用し学習を行う因子と関連するため、「リソースの活用」(S6) と命名した。

第 7 因子 (4 項目, $\alpha = .673$) には、読む時一語一語調べない、逐語訳しない、質問する、母語話者の助けを求めるといった項目が含まれたため、「コミュニケーション志向の学習」(S7) と命名した。

第 8 因子 (3 項目, $\alpha = .667$) には、自信がない時はリラックスするようにする、間違いを恐れず日本語を話すよう自分を励ます、自分の日本語学習の進歩について考えるといった項目が含まれている。これらは自らの感情や状態を管理することと関連するため、「感情のコントロール」(S8) と命名した。

第 9 因子 (2 項目, $\alpha = .446$) には、他の人が次に日本語で何と言うか推測しようと心掛ける、日本語で適切な語が分からない時新語を作るといった項目が含まれることを踏まえ、「推測と独創」(S9) と命名した。

第 10 因子 (3 項目, $\alpha = .501$) には、新語を数回書いたり言ったりする、分からない日本語をゆっくり繰り返してもらおう、知らない言葉を理解しようと推測するという項目で構成されているため、「反復練習」(S10) と命名した。

本研究では六種類のストラテジー（記憶ストラテジー、認知ストラテジー、補償ストラテジー、メタ認知ストラテジー、情意ストラテジー、社会的ストラテジー）に関する調査を行ったが、調査結果から抽出された 10 因子が中国人学習者のストラテジー使用の特徴を示唆するのではないかと考えられる。まず、「S1 言語技能の育成」が第 1 因子として抽出され、聞く、読む、話す、書くという言語四技能の育成と向上が注目されていることが分析できる。また、「S2 積極的な日本語使用」と「S3 自律学習」が第 2・第

3 因子として抽出されることから、学習者のメタ認知的側面が示されたといえる。すなわち、学習者は能動的かつ自律的に日本語学習を行う姿勢がうかがわれる。次に、「S4 記憶」因子が第 4 因子として抽出されたため、学習者は新しい単語や文法などの学習知識を記憶するために、様々な工夫を凝らしていることが示唆される。それに加えて、第 5 因子の「S5 学習における協力」も抽出され、「S3 自律学習」という学習形態のほかに、他人と学び合うような協働的な学びも行われている。次に、学習者は様々な「S6 リソースの活用」を進めており、「S7 コミュニケーション志向の学習」に取り組んでいることがうかがわれた。さらに、学習者は自らの「S8 感情のコントロール」ができており、「S9 推測と独創」、「S10 反復練習」といった認知的側面を利用していることも明らかになった。

表 5-9 ストラテジーの因子分析の結果

各因子の項目内容	各因子の因子負荷量									
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10
S1 言語技能の育成 (8 項目, $\alpha = .845$)										
16. 日本語で読むのが楽しい	.755	.150	.283	.069	-.005	-.013	.033	.003	.033	-.094
15. 日本語のテレビ番組や日本語の映画を見る	.715	.243	-.097	.096	.005	.015	-.010	.128	-.074	-.029
11. 日本語の母語話者のように話すよう心掛ける	.619	.141	.083	.205	.278	.111	.172	-.159	.180	.061
17. 日本語でメモ、メッセージ、手紙、報告を書く	.579	-.113	.336	.093	.068	.148	.167	.222	.191	.009
12. 日本語の発音練習をする	.545	.048	.193	.290	.116	.176	.125	.046	.007	.169
14. 積極的に日本語で会話を始める	.494	-.025	.120	.272	.398	.100	.308	.071	.140	.110
13. 知っている単語を色々な文脈で使う	.418	.131	.204	.369	.301	-.019	.091	-.098	.171	.245
23. 読んだり聞いたりしたことを日本語で要約する	.400	.134	.069	.373	.030	.290	.115	.015	.320	-.102
S2 積極的な日本語使用 (8 項目, $\alpha = .788$)										
5. 新語を覚えるのに韻を使う	.093	.609	.035	.368	.020	.062	.084	-.149	-.005	.095
19. 日本語の新語に似た語を自国語の中に探す	-.064	.574	-.065	.037	.061	-.006	-.108	.158	.173	.170
42. 日本語を学習している時に緊張している状態に気づく	.016	.553	.206	.025	.119	.292	.025	.305	-.156	-.040
41. うまくいった時自分を褒める	.159	.544	.182	.200	.340	.103	-.057	.278	.010	.011
29. 日本語の言葉が思いつかない時同じ意味を持つ語・句を使う	.116	.506	.051	.181	.084	-.192	.336	-.046	.113	.294
32. 他の人が日本語を使っている時は集中する	.307	.487	.220	.084	.022	-.208	.045	.149	.100	.148
20. 日本語の中にパターンを見つけようとする	.218	.439	.179	.314	.045	.014	.217	.125	.165	.118
50. 日本語話者の文化を学ぼう心掛ける	.297	.396	.271	.085	.223	-.157	.210	.074	-.006	.039
S3 自律学習 (7 項目, $\alpha = .865$)										
34. スケジュールを立て、日本語学習に十分時間をあてる	.087	.074	.703	.149	.227	.232	-.015	-.027	.117	.082
37. 日本語の技能を高めるための明確な目標がある	.111	.059	.672	.204	.151	.144	.190	.308	.097	-.053
36. できるだけ日本語で読む機会を探す	.429	.184	.616	.005	.220	.111	.102	.110	.107	.092
33. 優れた日本語学習者になるためにどうしたらいいか心掛ける	.158	.526	.558	.113	.256	-.005	-.024	-.019	.126	.006

30. 色々な方法を見つけて日本語を使うよう心掛ける	.176	.449	.490	.269	.011	-.126	.115	.060	.030	.152
35. 日本語で話しかけることのできる人を探す	.416	.194	.486	.064	.415	.073	.161	.013	.078	.027
31. 自分の日本語の間違いに気づき、そこから学んで上達しようと努力する	.135	.457	.448	.373	.058	-.092	.087	-.023	-.057	.060
S4 記憶 (6 項目, $\alpha = .816$)										
2. 覚えやすいように文の中で新語を使う	.065	.152	.101	.728	.174	.143	.035	.096	.049	.018
3. 単語を覚えるために新語の音とその単語のイメージや絵を結び	.072	.161	.164	.709	.029	-.053	.138	.150	.016	.218
4. 単語が使われる場を心に描いて新語を覚える	.237	.214	.017	.687	.077	.096	.012	.085	.125	.001
1. 日本語で知っていることと新しく学習したこととの関係を考える	.233	.231	.298	.539	.247	-.071	.281	.045	.060	-.070
8. 授業の復習をよくする	.160	-.117	.347	.473	.077	.349	-.033	.263	-.154	.211
21. 難しい日本語の単語は分解して意味を知ろうとする	.247	.384	.100	.422	.061	.145	.047	.103	.272	.016
S5 学習における協力 (3 項目, $\alpha = .861$)										
47. 他の人と日本語を練習する	.080	.133	.230	.126	.839	.118	-.017	.081	.034	.053
46. 話している時、日本語の母語話者に間違いを直してもらう	.085	.131	.241	.120	.837	.116	-.017	.083	.027	.062
44. 日本語を学習している時自分がどう感じているか人に話す	.121	.139	.319	.171	.472	.361	.267	.152	-.004	-.017
S6 リソースの活用 (4 項目, $\alpha = .669$)										
7. 新語を身体で表現して覚える	.080	-.065	.047	.132	.082	.744	.113	.046	.177	-.087
6. 新語を覚えるのにフラッシュカードを使う	.097	.045	.166	.044	.037	.739	-.071	-.255	.036	.184
9. 新語を覚えるのにその語があった具体的場所を記憶しておく	.007	.097	.003	.073	.119	.539	-.005	.212	-.126	.135
43. 言語学習日記に学習に関する自分の感情を書きとめる	.155	-.183	.146	-.067	.244	.539	.179	.199	.164	-.248
S7 コミュニケーション志向の学習 (4 項目, $\alpha = .673$)										
27. 日本語を読む時一語一語調べない	-.048	.031	-.027	.071	-.010	-.024	.678	-.126	.148	-.107
22. 逐語訳はしないよう心掛ける	.245	.115	.154	.106	-.117	.105	.645	.230	.012	.093
49. 日本語で質問する	.308	.159	.180	.022	.278	.088	.567	.196	.119	.022
48. 困った時日本語母語話者からの助けを求める	.266	-.032	.140	.125	.407	.209	.507	.094	.042	-.027
S8 感情のコントロール (3 項目, $\alpha = .667$)										
39. 日本語を使うのに自信がない時はリラックスするようにする	.040	.150	.219	.248	.078	.059	.033	.663	.084	.054
40. 間違いを恐れず日本語を話すよう自分を励ます	.333	.166	.066	.172	.398	.056	.294	.395	.046	-.019

38. 自分の日本語学習の進歩について考える	.140	.269	.471	.111	.309	.229	.076	.386	.070	-.006
S9 推測と独創 (2 項目, $\alpha = .446$)										
28. 他の人が次に日本語で何と言うか推測しようと心掛ける	.115	.142	.070	.039	.087	.037	.044	.186	.706	-.028
26. 日本語で適切な語が分からない時新語を作る	.058	-.021	.147	.139	.007	.097	.212	-.088	.677	.026
S10 反復練習 (3 項目, $\alpha = .501$)										
10. 新語を数回書いたり言ったりする	-.041	.203	.123	.093	.009	.198	-.166	.029	-.112	.705
45. 日本語が分からない時、ゆっくり繰り返してもらおう	.112	.097	-.052	.123	.236	-.128	.114	.480	.106	.540
24. 知らない言葉を理解しようと推測する	.160	.383	.054	.125	-.008	-.200	.277	-.103	.276	.445

5.4 まとめ及び考察

本節では、記憶ストラテジー、認知ストラテジー、補償ストラテジー、メタ認知ストラテジー、情意ストラテジー、社会的ストラテジーといった六つのストラテジーの調査結果をまとめ、日本語教育への応用に向けた考察を行う。

今回の調査結果では、半数以上の学習者はストラテジーを使用し、2割程度の学習者はストラテジーを使わず、さらに2割程度の学習者は中立的な立場を取ることが明らかになった。このことは、多くの学習者は積極的にストラテジーを用いて日本語学習を行うが、ストラテジーを使用しない学習者も一部存在することを示唆している。さらにストラテジー使用を意識せず興味を示していない学習者もいることがうかがえる。これらの学習者に対しては、ストラテジー使用を意識化することが第一歩であると考えられる。

次に、学習者がよく使うストラテジーは、メタ認知ストラテジー→補償ストラテジー→認知ストラテジー→社会的ストラテジー→記憶ストラテジー→情意ストラテジーの順となる。以下では、この順番でストラテジー別の使用状況を考察する。

(1) メタ認知ストラテジー

本調査では、メタ認知ストラテジーが最も頻繁に使われているという特徴が明らかになった。学習者は日本語学習の方法、活動、材料に集中し、自分から意欲的かつ自律的に学習を行っていることがうかがえる。さらに、ストラテジーの因子構造には、「積極的な日本語使用」と「自律学習」が第2・第3因子として抽出され、学習者のメタ認知的側面が示された。つまり、能動的かつ自律的に日本語学習を行う学習者の姿勢が読み取れる。しかしながら、多くの学習者は明確な目標を設定し、自己評価を行う一方、2割程度の学習者は計画及び目標を立てず、学習評価を行ないことも分かった。

教師側は学習者の自律的かつ積極的な学習態度を奨励しつつ、適切な自律学習の育成方法を指導し、学習者に学びの楽しさと学習成果を実感させることを工夫すべきであろう。特に2割程度の学習者は目標設定と自己評価の必要性を意識化していないことを鑑みると、目標管理シートや自己評価ループリックの作成によって学習者の自律性を促すことが推奨される。

(2) 補償ストラテジー

補償ストラテジーは二番目によく使われているストラテジーであることが確認された。多数の学習者は知らない言葉や思いつかない言葉にぶつかると、身振り手振りを利

用し、推測、あるいは同じ意味の単語や文による説明を求めている。ところが、読むことと話すことにおいて補償ストラテジーの使用状況が異なることがわかった。学習者は会話をする際に、言語的あるいは非言語的な手掛かりを用い、意味を推測するわけであるが、読む時には補償ストラテジーを意識せずあまり使用していない。例えば、分からない情報に対して一つ一つ辞書で調べないと先に進めない学習者がいる。しかし、すべての新しいものに対しこのように逐語的に調べるというストラテジーだけでは対応し切れない部分が生じる。

そこで、日本語を指導する際、特に読解教育における補償ストラテジーの指導を提案したい。例えば、前後の文脈によって単語や文の意味を予測することや、個々の単語を理解しなくても全体の意味を捉えることなど、補償ストラテジーの使用を促すことが考えられる。

(3) 認知ストラテジー

認知ストラテジーも学習者に多用されていることが明らかになった。学習者は言語を対照しながら分析するストラテジー、演繹的に推論するストラテジー、単語や表現を分析するストラテジーなどを多く用いていることが明らかになった。そのうち、反復練習という認知ストラテジーが最も多く使われている。ほかにも、多数の学習者はテレビ番組や映画を見たり、本を読んだりしている一方、日本語でメッセージ、手紙、報告をあまり書いていないことがうかがわれる。なお、スキミングや要約などのストラテジーがあまり使用されていないことが明確になった。

読解教育において、認知ストラテジーの使用を促進させるために、スキミングやスキミングの訓練が必要である。そのうえ、反復練習ストラテジー以外に、他の認知ストラテジーを意識化させることも不可欠であろう。

(4) 社会的ストラテジー

社会的ストラテジーは時々用いられており、上位三つのように積極的に用いられるストラテジーではないということを示した。多数の学習者は常に相手にゆっくり繰り返してもらい、日本語に関する説明や確認を求めている。それに加えて、学習者は文化学習と文化理解に注意を払っているということも推測できる。ところが、半数の学習者は母語話者、日本語教師に助けを求め、学習者同士と協力しているが、2割程度の学習者はあまり他人と協力しながら学習を行ないことが推察できる。これは、学習者が社会的ス

トラジェジーの重要性を認識していないということよりも、他人に質問することや学習者同士との協力をあまり好まない傾向があるからだと考えられる。

そこで、学習者同士が学び合うという協働学習を促すために、教師の役割を考え直すべきである。例えば、授業でグループワークやペアワークを取り入れることが考えられるが、その前に協働学習の意義と必要性を学習者に意識させることが前提となるだろう。学習者全員が協力しながら共に成長するという目標に気づかせることは、ピア・ラーニングなどのグループワークを導入する価値を高めることにつながる。

(5) 記憶ストラテジー

記憶ストラテジーは時々使用されているが、特に、連想する、新語を覚える、新語の音や意味を扱うといったストラテジーが頻繁に使用されていることが明らかになった。これらのストラテジーは単語の発音、意味、使用場面に関わり、学習者が新しい語彙を習得することと密接な関係を持つからであろう。それにも関わらず、フラッシュカードを使う、身体で表現して覚えるといった記憶ストラテジーはなかなか使用頻度が最も低い。その理由として、多くの学習者は視覚的あるいは聴覚的スタイルを好み、動作志向のスタイルを好まないことが考えられる。

日本語教育の現場では、教師側は学習者が常に使用するストラテジーを奨励しつつ、言語素材を動作、接触に結びつけるストラテジーも紹介すべきである。例えば、授業で新しい表現（例えば、窓を閉める、ドアのところへ行くなど）を学習者に身体で表現させることが考えられる。また、フラッシュカード等を授業で援用することで学習者がそれを模範として、自作の教材をストラテジーとして自律的な学習に活かすことが可能となるであろう。

(6) 情意ストラテジー

情意ストラテジーは六つのストラテジーの中で使用頻度が最も低いことが調査結果から分かった。学習者は自信喪失などの不安・緊張状態に陥ると、不安を軽減するために自分を励ます対策を取る傾向が高いが、自分の状態について日記をつけたり、他の人と話し合ったりしないことが明らかになった。要するに、学習者は自分の消極的な感情を常に把握し自らを励ます一方、学習日記の利用や他人との相談を通じて自分の状態を調整するストラテジーの使用を控えていることがうかがえる。これは情意的側面が自らの日本語学習と結びついているという意識が弱い傾向があるからだと推測できる。

Rubin (1975) は、この点に関して、学習上の情緒や態度をいかに制御できるかを知っている人が優れた言語学習者であるとしている。

このように情意ストラテジーは直接言語学習と結びつくストラテジーとしてあまり認識されていないことが明らかとなったが、学習者への動機づけという側面から考えると学習に良くも悪くも影響を及ぼしうる。そのため、教師側は学習者の情意面に注目し、動機づけやビリーフの観点から学習者の情意的部分を把握し、感情を管理するための方法を学習者に紹介すべきであると考えられる。

第 6 章 研究課題 3 (B) : ビリーフとストラテジーの関連性

本章ではビリーフとストラテジーの関連性を検討することを目的とする。第 3 章ではビリーフ因子、第 5 章ではストラテジー因子を抽出したため、本章の 6.1 ではビリーフ因子とストラテジー因子の間の相関関係を検証する。そのうえで、6.2 では相関関係が認められたビリーフ因子とストラテジー因子に重回帰分析を行い、具体的な関連性を明らかにする。最後に、6.3 では、その関連性をめぐる分析と考察を行う。

6.1 ビリーフとストラテジーにおける相関分析

6.1.1 分析方法

第 3 章ではビリーフの 9 因子、第 5 章ではストラテジーの 10 因子を抽出したが、この二つの変数間において、一つの変数の値が変わればもう一つの変数の値もそれに応じて一定量変化する関係があるかどうかを解明するために相関分析を行う必要がある。そのため、SPSS 26.0 を用い相関分析を行ったうえで、ビリーフとストラテジー使用の相関関係を検証する。

6.1.2 相関分析の結果

表 6-1 は相関行列表の結果である。ビリーフの 9 因子がストラテジーのそれぞれの因子と有意な相関関係にあることがわかった。以下ではビリーフ因子ごとにストラテジー因子との相関関係を論述する。

表 6-1 ビリーフとストラテジーの相関係数 (N=255)

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9
S1	.233**	.035	.110	.118	-.018	.148*	.124*	-.217**	.200**
S2	.546**	.251**	.337**	.255**	-.095	.326**	.259**	.063	.383**
S3	.338**	.236**	.160*	.223**	-.013	.207**	.280**	-.050	.292**
S4	.399**	.293**	.208**	.180**	-.059	.237**	.285**	.003	.250**
S5	.221**	.195**	.089	.226**	-.155*	.144*	.247**	-.079	.159*
S6	.021	.190**	.120	.207**	.073	.207**	.201**	.045	-.042
S7	-.001	-.101	-.008	.081	.058	.037	.045	-.156*	.091
S8	.209**	.219**	.018	.127*	-.072	.047	.206**	-.136*	.139*
S9	.013	.003	.122	.023	.099	.209**	.228**	.031	.001
S10	.413**	.092	.269**	.182**	-.050	.250**	.209**	.094	.280**

*p<.05, **p<.01.

ビリーフ因子	B1 積極的な言語学習態度	ストラテジー因子	S1 言語技能の育成
	B2 教科書への信用		S2 積極的な日本語使用
	B3 媒介語に対する寛容度		S3 自律学習
	B4 教師の主導性		S4 記憶
	B5 教室活動に対する消極的な態度		S5 学習における協力
	B6 教室活動における教師の役割		S6 リソースの活用
	B7 日本語学習の捉え方		S7 コミュニケーション志向の学習
	B8 会話に対する消極的な態度		S8 感情のコントロール
	B9 日本への興味と意欲		S9 推測と独創
			S10 反復練習

「B1 積極的な言語学習態度」は、「S6 リソースの活用」「S7 コミュニケーション志向の学習」「S9 推測と独創」を除き、他のストラテジー因子と有意な正の相関関係が認められた。そのうち、「S2 積極的な日本語使用」($r=.546^{**}$)及び「S10 反復練習」($r=.413^{**}$)と中程度の相関が見られた。

「B2 教科書への信用」はストラテジーの6因子、すなわち「S2 積極的な日本語使用」($r=.251^{**}$)「S3 自律学習」($r=.236^{**}$)「S4 記憶」($r=.293^{**}$)「S5 学習における協力」($r=.195^{**}$)「S6 リソースの活用」($r=.190^{**}$)「S8 感情のコントロール」($r=.219^{**}$)と有意な正の相関が確認できた。

「B3 媒介語に関する寛容度」はストラテジーの4因子、つまり「S2 積極的な日本語使用」($r=.337^{**}$)「S3 自律学習」($r=.160^{*}$)「S4 記憶」($r=.208^{**}$)「S10 反復練習」($r=.269^{**}$)と有意な正の相関が見られた。

「B4 教師の主導性」は、「S1 言語技能の育成」「S7 コミュニケーション志向の学習」「S9 推測と独創」を除き、ストラテジーの7因子と正の相関が見受けられた。

「B5 教室活動に対する消極的な態度」は「S5 学習における協力」($r=-.155^{*}$)に対してしか相関関係が見られない上に、有意な負の相関が認められた。

「B6 教室活動における教師の役割」は、「S7 コミュニケーション志向の学習」「S8 感情のコントロール」を除き、ストラテジーの8因子と正の相関関係が見られた。

「B7 日本語学習の捉え方」は、「S7 コミュニケーション志向の学習」を除き、ストラテジーの9因子と正の相関関係が認められた。

「B8 会話に対する消極的な態度」は、「S1 言語技能の育成」($r=-.217^{**}$)「S7 コミュニケーション志向の学習」($r=-.156^{*}$)「S8 感情のコントロール」($r=-.136^{*}$)と負の相関関係が見受けられる。

最後に「B9 日本への興味と意欲」は、「S6 リソースの活用」「S7 コミュニケーション志向の学習」「S9 推測と独創」を除き、ストラテジーの7因子と正の相関関係が見られた。

6.2 ビリーフとストラテジーにおける重回帰分析

6.2.1 分析方法

相関関係が見られた因子に、具体的にどのような関連性があるのか、あるいはどのビリーフ因子がどのストラテジー因子にどの程度影響を及ぼすかを明らかにするために、重回帰分析³²を行うことにした。ビリーフがストラテジーを背後で支えるとしている先行研究（Horwitz1987、Wenden1987、板井 2001、向山 2007 など）をもとに、ビリーフの 9 因子を独立変数（説明変数）、ストラテジーの 10 因子を従属変数（目的変数）とした。

6.2.2 重回帰分析の結果

重回帰分析の結果、表 6-2 に示すように、ビリーフの 9 因子のうち 8 因子がストラテジーの其々の因子と有意な因果関係にあることがわかった。次にビリーフ因子別にストラテジー使用との関連性について述べる。

³² 回帰分析は変数間の因果関係や関係が深くない場合でも、変数間に方向性を想定し、1 つまたは複数の独立変数から従属変数の予測の大きさ（説明率）を検討する場合に用いる（平井 2017：165）。本研究の場合、ビリーフ因子は複数の独立変数となるため、重回帰分析を援用する。なお、各独立変数が従属変数に及ぼす影響の向きと大きさは標準偏回帰係数（ β ）で示され、この係数が 1 に近いほど、影響力が大きいといえる。それに加えて、独立変数全体から得られた従属変数との相関を表す重相関係数（ R ）が示される。そしてそれを 2 乗した値は、決定係数（ R^2 ）と呼ばれ、独立変数全体でどのぐらい従属変数を説明しているかを示す（平井 2017：168-169）。

表 6-2 ビリーフとストラテジーの重回帰分析の結果相関係数 (N=255)

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	R ²	R
	β	β	β	β	β	β	β	β	β		
S1	.186*					.122	.060	-.320**	.096	.158	.397
S2	.420**	.070	.102	.040		.107	-.085		.123*	.593	.352
S3	.176*	.112	-.058	.081		.034	.095		.149*	.414	.172
S4	.286**	.193**	-.014	-.031		.063	.055		.055	.455	.207
S5	.065	.079		.151*	-.200**	-.015	.157*		.033	.370	.137
S6		.067		.099		.106	.101			.275	.076
S7								-.156**		.156	.024
S8	.132	.210**		-.017			.136	-.268**	.048	.377	.142
S9						.140*	.172*			.262	.068
S10	.318**		.106	.026		.083	-.034		.074	.446	.199

*p<.05, **p<.01.

β : 標準偏回帰係数

R² : 重決定係数

R : 重相関係数

ビリーフ因子	B1 積極的な言語学習態度	ストラテジー因子	S1 言語技能の育成
	B2 教科書への信用		S2 積極的な日本語使用
	B3 媒介語に対する寛容度		S3 自律学習
	B4 教師の主導性		S4 記憶
	B5 教室活動に対する消極的な態度		S5 学習における協力
	B6 教室活動における教師の役割		S6 リソースの活用
	B7 日本語学習の捉え方		S7 コミュニケーション志向の学習
	B8 会話に対する消極的な態度		S8 感情のコントロール
	B9 日本への興味と意欲		S9 推測と独創
			S10 反復練習

まず、「B1 積極的な言語学習態度」はストラテジーの 5 因子、すなわち「S1 言語技能の育成」($\beta = .186^*$)、「S2 積極的な日本語使用」($\beta = .420^{**}$)、「S3 自律学習」($\beta = .176^*$)、「S4 記憶」($\beta = .286^{**}$)、「S10 反復練習」($\beta = .318^{**}$)に統計的に有意な影響を与えていることが明らかになった。「B1 積極的な言語学習態度」に含まれた項目内容には、「大量の反復練習は重要」、「録音による練習は重要」、「単語や短い文を暗記することは重要」、「正確な発音で日本語を話すことは重要」などのような反復練習や暗記学習に対する認識、「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するのは実力がつく」、「文法上の疑問点ははっきりさせないと落ち着かない」などのような実力上達の希望と文法学習の重視、さらに「興味のある話題を通して外国語を学習するのは面白い」のような学習内容に対する興味・関心がある。これらのビリーフは実際の日本語学習を行ったうえで、ストラテジー使用に積極的に働きかけていることが明確になった。そのうち、「B1 積極的な言語学習態度」は特に「S2 積極的な日本語使用」、「S10 反復練習」、「S4 記憶」の 3 因子との関係が深く、標準偏回帰係数は 1%水準の高い数値で有意である。積極的な言語学習態度を取ることは意欲的に日本語を使うこと、反復練習と記憶に関するストラテジーの使用へとつながっていることが示唆された。

「B2 教科書への信用」はストラテジーの 2 因子、つまり「S4 記憶」($\beta = .193^{**}$)と「S8 感情のコントロール」($\beta = .210^{**}$)と統計的に有意な因果関係が示された。「教科書の項目の順番に学習したい」、「教科書のすべての内容を学習したい」のような教科書の内容及び文法項目に基づいた学習を願望するビリーフは、「文の中で新語を使う」、「新語の音とその単語のイメージを結びつける」、「単語が使われる場面を中心に描いて新語を覚える」のような記憶方法に良い効果をもたらすことが分析できる。ほかにも、「教科書に基づいた授業が良い」、「教科書を見ないで学習するとしたら、不安を感じる」のような教科書に基づいた授業や学習は、実際の日本語学習において「自信がない時はリラックスする」、「自分を励ます」など学習の不安を和らげるストラテジー使用に望ましい影響を与えうると推察できる。要するに、教科書への信用態度は必ずしも消極的なビリーフとは限らず、実際の学習を進める際にストラテジー使用に好ましい影響をもたらすことがうかがえる。

「B3 媒介語に対する寛容度」はすべてのストラテジー因子との間に因果関係が認められなかった。しかし、3.3.2 で明らかになったビリーフ因子間の相関関係を考慮すれば、「B3 媒介語に対する寛容度」は「B4 教師の主導性」($r = .421^{**}$)、「B6 教室活動における教師の役割」($r = .461^{**}$)と中程度の相関が確認された。そのため、「B4 教師の主導性」、

「B6 教室活動における教師の役割」のビリーフを考察する際には、「B3 媒介語に対する寛容度」との関連性を考慮すべきであろう。

「B4 教師の主導性」は「S5 学習における協力」($\beta = .151^*$)統計的に有意な因果関係が示された。「教師が学習評価を行うべき」、「教師が学習者に宿題を出すべきである」、「教師が学習者を一生懸命学習させなければならない」などのような教師主導のビリーフは、「他の人と日本語を練習する」、「日本語を学習している時に自分がどう感じているか人に話す」のような協力的な学習に望ましい影響を与えることが明らかになった。教師主導と協力的な学習は、一見、相反するようであるが、実際の日本語学習において協働学習を促すために教師の主導的な役割を考え直すべきであると考えられる。

次に、「B5 教室活動に対する消極的な態度」因子は「S5 学習における協力」($\beta = -.200^{**}$)と負の因果関係にあったことが認められた。「同級生の発言を聞くのは退屈」、「ペア活動が苦手」のような教室活動への否定的な態度は、「他の人と日本語を練習する」のような学習者同士と一緒に学び合う協働学習にマイナスの影響を与えることが示唆されている。

「B6 教室活動における教師の役割」は「S9 推測と独創」($\beta = .140^*$)と統計的に有意な因果関係が示された。「教師はなぜ活動をするのか、その目的や理由を説明しなければならない」、「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」などのような活動における教師の具体的な役割は、「他の人が次に何と言うか推測しよう」と心掛ける、「新語を作る」のような推測と独創のストラテジーに好ましい影響を及ぼすことが明らかになった。つまり、教室活動に参加することは、学習者の推測力と独創性を向上させる効果があると考えられる。そのためには、教師の役割を具体化することが重要であろう。

「B7 日本語学習の捉え方」因子はストラテジーの2因子、すなわち「S5 学習における協力」($\beta = .157^*$)、「S9 推測と独創」($\beta = .172^*$)と有意な因果関係が明らかになった。「日本語の習得とは、読む、書く、聞く、話すという技能の習得である」のような日本語学習に関する認識は、学習者同士との協働学習及び推測と独創のストラテジーに有益な影響を与えていることがうかがえる。

「B8 会話に対する消極的な態度」因子はストラテジーの3因子、すなわち「S1 言語技能の育成」($\beta = -.320^{**}$)、「S7 コミュニケーション志向の学習」($\beta = -.156^{**}$)、「S8 感情のコントロール」($\beta = -.268^{**}$)と1%水準で有意な負の関係が確認できた。「他の人と日本語で話すのは恥ずかしい」、「正しく言えるようになるまでは何も言うてはいけない」

のような日本語の会話に対する消極的なビリーフは、実際の学習過程において言語技能の向上、コミュニケーション志向の学習、ネガティブな感情のコントロールのようなストラテジー使用に望ましくない影響を及ぼしうると推察できる。

最後に、「B9 日本への興味と意欲」はストラテジーの2因子、すなわち「S2 積極的な日本語使用」($\beta = .123^*$)、「S3 自律学習」($\beta = .149^*$)と統計的に有意な関係にあった。「日本語は日本で学習するのが一番いい」のような外国語環境に対する期待、「日本人と日本語の練習をするのは楽しい」のような母語話者と交流する願望、「日本文化を理解する必要がある」のような日本文化への興味は、自律的かつ積極的に日本語学習を行う後押しをしているといえる。

6.3 まとめ及び考察

本章では中国人学習者のビリーフとストラテジーの因子構造を分析したうえで、両者の関連性を相関分析及び重回帰分析によって検討した。以下では、どのビリーフ因子がどのストラテジー因子にいかなる影響を与えるのかについて考察を行う。

「B1 積極的な言語学習態度」因子はストラテジーの 5 因子（「S1 言語技能の育成」、「S2 積極的な日本語使用」、「S3 自律学習」、「S4 記憶」、「S10 反復練習」）に統計的に有意な影響を及ぼしており、このビリーフ因子がストラテジー使用に最も有効であることが確認された。次に、ストラテジー使用に好ましい影響を及ぼすビリーフには、「B2 教科書への信用」、「B4 教師の主導性」、「B6 教室活動における教師の役割」、「B7 日本語学習の捉え方」及び「B9 日本への興味と意欲」がある。具体的な内容として、「B2 教科書への信用」はストラテジー因子の「S4 記憶」及び「S8 感情のコントロール」、「B7 日本語学習の捉え方」はストラテジー因子の「S5 学習における協力」及び「S9 推測と独創」、「B9 日本への興味と意欲」はストラテジー因子の「S2 積極的な日本語使用」及び「S3 自律学習」と統計的に有意な因果関係が示された。なお、「B4 教師の主導性」は「S5 学習における協力」、「B6 教室活動における教師の役割」は「S9 推測と独創」との間も有意な関係にあった。

一方、ストラテジー使用に望ましくない影響を与えるビリーフには、「B5 教室活動に対する消極的な態度」及び「B8 会話に対する消極的な態度」がある。「B5 教室活動に対する消極的な態度」はストラテジーの「S5 学習における協力」に負の効果をもたらすことが明確になった。それに加えて、「B8 会話に対する消極的な態度」はストラテジーの 3 因子、つまり「S1 言語技能の育成」、「S7 コミュニケーション志向の学習」、「S8 感情のコントロール」とは有意な負の因果関係が明示された。

本研究は中国人日本語学習者を対象としたビリーフとストラテジーに関する実証研究であり、対象者のビリーフとストラテジー使用の把握に少なからず役立つ。以下では、韓国人日本語学習者及び中国人英語学習者を対象とした先行研究の調査結果と比較しつつ、中国人日本語学習者の特徴を検討する。

(1) 韓国人日本語学習者（岡崎・堀 2000、呉 2007）との比較

韓国人学習者におけるビリーフとストラテジーの関連性を明らかにした研究には呉（2007）がある。本調査の結果で呉（2007）の結果と一致しているのは、日本や日本語学習に対する願望と意欲及び積極的な言語学習態度というビリーフ因子がストラテジー

使用に望ましい影響を与えている点である。これは中国人と韓国人学習者に共通している特徴であり、つまり学習者は積極的かつ意欲的に日本語学習に取り組んでいることがうかがえる。その他、消極的な言語学習態度はストラテジー因子に良くない影響を与えているという調査結果も類似している。その原因として、呉（2007）は消極的なビリーフであると分析した母語や教科書に頼る態度、教師への依存、教室活動を拒むビリーフからの直接的な影響であると主張している。

しかし本調査の結果を踏まえると、媒介語や教科書への信用、教師の主導性と役割などのビリーフはストラテジーに望ましい影響をもたらしていることが明白である。なお、教科書や媒介語に頼る態度、教師への依存は必ずしも学習過程と教室運営に悪影響を与えるわけではないと考えられる。例えば、教科書に基づいた授業は学習者の学習不安を和らげることができると推測される。ほかに、新出語彙や文法などの知識は教科書に載っているため、正確さ重視の学習者にとって教科書は欠かせない。また、コミュニケーション・アプローチを取り入れる授業において、高見澤（2004）は媒介語の使用に関して、「必要な場合には過度にならない程度に学習者の母語の使用を認める」、「必要な場合には翻訳を認める」ことを挙げている。つまり、学習者とのコミュニケーションが成り立つことを前提としており、そのためには媒介語の使用も必要であると考えられる。さらに、教師からの丁寧な説明や十分な準備があるからこそ、学習者は言語知識を習得し、言語技能を身につけることができるのである。教師への依存態度は必ずしも間違ったビリーフや学習を妨げるビリーフとは限らないが、教師や教科書に頼りすぎることは学習に望ましくない影響もあると考えられる。教師や教科書への信用と学習効果の関連性について研究することは今後の課題とする。

さらに、呉（2007）ではビリーフ因子には消極的な言語学習態度という1因子だけ抽出されたが、本調査では「B5 教室活動に対する消極的な態度」及び「B8 会話に対する消極的な態度」という2因子も抽出された。さらに、この2因子はストラテジー使用にマイナスの影響を与えていることがうかがえる。このような学習態度を見せる原因として二つ考えられる。一つ目は、日本語の会話に対し恥ずかしさを感じる学習者は内向的な性格を持っているのではないかということである。このような学習者がグループ活動やコミュニケーションタイプの学習方法を好まないのは当然であろう。二つ目は、学習者は学生時代から教師主導型の授業と伝統的な教授法に慣れ親しんでいるため、教室活動に対する否定的な態度が生まれたのではないかということである。しかし、近年、中国の日本語教育では、「協働・自律学習能力」が「日本語科目の核心素養」の一つとして取

り上げられ、教育現場では協働・自律学習能力を向上させるために、様々な教室活動の取り組みも注目されるようになった。消極的な参加態度を積極的な態度に転換するために、ここでも教師の役割を考え直す必要があると考えられる。

(2) 中国人英語学習者（文・王 1996、張 2008、劉 2010）との比較

中国人英語学習者におけるビリーフとストラテジーの関連性を明らかにした先行研究には文・王（1996）、張（2008）、劉（2010）などがある（2.3.2を参照）。英語学習者と日本語学習者におけるビリーフの在り方とストラテジー使用に関しては、その特徴は以下のように考察されている。

文・王（1996）は英語の練習において学習者が伝統的な活動とコミュニケーション活動を共に用いていると指摘している。本研究では、学習者は伝統的な学習が重要であると認識しており、実際の学習に取り組むうえで「S4 記憶」や「S10 反復練習」というストラテジーを用いると同時に、「S7 コミュニケーション志向の学習」も行うことが確認できた。つまり、文・王（1996）と同様の結果になる。これは欧米の教育理念と異なる点であり、中国人学習者の特徴であるといえるだろう。伝統的な教授法としては、文法訳読式教授法とオーディオリンガル・メソッドが代表的であり、その特徴として語彙や文法的な正確さを求めること、実践する手段としてミム・メモ練習³³や文型練習、それに徹底的な反復練習が挙げられる（高見澤他 2004）。それに対し、コミュニケーション・アプローチはコミュニケーション能力の育成を目的とする教授法であり、その特徴として文法と語彙を組み合わせる正しい文をづくり出すことだけでなく、具体的なコンテキスト（前後の文脈・状況・場面・人間関係・社会的文化的背景）の中で適切で有意義なコミュニケーションを行うことが挙げられる（鈴木 2007：241）。中国人学習者は実際に学習を行うにあたって反復練習を通じて語彙や文法などの言語知識を習得するとともに、コミュニケーション活動を通じて言語運用能力の育成も心がけていることがうかがえる。

そのうえ、張（2008）、劉（2010）は、動機づけとメタ認知ストラテジーとの間に正の因果関係があると指摘しているが、本研究では同様の結論に至っている。すなわち、「B1 日本への興味と意欲」という動機はメタ認知ストラテジーに関連する「S3 自律学習」と

³³ ミミクリー・メモライゼーション・プラクティス（模倣一記憶練習）の略称である。教師のモデル発音を学習者がまねて復唱することの繰り返しによって発音を矯正し、対話や例文を暗記させる練習方法である（高見澤他 2004：20）。

の間に正の因果関係が認められた。学習者は強い動機を持つと、自律的かつ能動的に学習に取り組むことができるため、動機や意欲を向上させるための工夫が一つの課題となるだろう。

第7章 研究課題4： ビリーフの形成要因とプロセス

本章では学習者一人ひとりのビリーフをより深く捉えるために、インタビュー調査により質的データ分析を行う。既に2.4で紹介した質的研究法の一つであるGTAを用い、個人のビリーフを把握したうえで、ビリーフの形成要因及びプロセスを明らかにしたい。本章の7.1では、インタビュー調査の概要を紹介し、続く7.2では、分析の結果を論述する。最後に7.3では調査結果を踏まえたうえで、まとめ及び考察を行う。

7.1 インタビュー調査の概要

本節ではインタビュー調査の対象者、調査内容、実施方法と分析方法について解説する。

7.1.1 調査対象者

本調査の対象は3.1のアンケート調査を受けた255名のうち23名である。対象となった学習者を記号AからWとし、対象者の性別、年齢、日本語レベル、学習期間、専攻、所属機関、使用した教科書、クラスの人数、授業の時間数などの詳細な情報を表7-1に提示する。補足として実施日及び調査時間の情報も表7-1に加えている。

表 7-1 調査対象者の詳細

学習者	性別	年齢	日本語レベル	学習期間	専攻／非専攻	所属機関	教科書	クラス の 人数	授業の 時間数 (h)／ 週	実施日	調査時間
A	女	21	N1	2年5ヶ月	専攻	北京大学	総合日語	25	26	2020.1.21	29.10min
B	女	22	N1	2年5ヶ月	専攻	南京師範大学 中北学院	総合日語	35	24	2020.1.25	38.09min
C	男	22	N1	3年7ヶ月	専攻	華南農業大学	新編日語	24	22	2020.2.10	29.44min
D	女	21	N4	1年2ヶ月	非専攻 (専攻：英語)	華南農業大学	新標準日本語	64	4	2020.2.17	25.04min
E	女	23	N1	3年7ヶ月	専攻	北京大学	総合日語	24	20	2020.6.16	45.04min
F	女	23	N1	3年7ヶ月	専攻	對外経済貿易 大学	総合日語	22	22	2020.6.28	38.19min
G	男	18	未受験	9ヶ月	非専攻 (専攻：機械)	大連理工大学	総合日語	31	8	2020.6.28	34.33min
H	女	22	未受験	1年2ヶ月	非専攻 (専攻：英語)	南京信息工程 大学	新標準日本語	22	6	2020.6.29	36.13min
I	女	21	N1	3年9ヶ月	専攻	大連理工大学	総合日語	28	18	2020.6.29	46.04min
J	女	22	N1	3年9ヶ月	専攻	大連理工大学	総合日語	24	22	2020.6.30	31.13min
K	男	21	未受験	2年9ヶ月	非専攻 (専攻：機械)	河北農業大学	新編日語	12	6	2020.6.30	33.29min
L	女	21	未受験	2年9ヶ月	専攻	河北農業大学	新編日語	25	24	2020.7.2	29.02min
M	女	21	未受験	1年11ヶ月	専攻	河北農業大学	新編日語	30	22	2020.7.2	26.38min
N	男	22	未受験	2年3ヶ月	非専攻 (専攻：英語)	大連理工大学	新標準日本語	17	6	2020.7.17	27.08min
O	女	20	未受験	11ヶ月	非専攻 (専攻：英語)	安徽大学	新標準日本語	20	8	2020.7.18	22.36min
P	女	21	N2	1年2ヶ月	非専攻 (専攻：英語)	安徽大学	新標準日本語	32	6	2020.7.18	30.33min
Q	女	21	N2	2年10ヶ月	専攻	西安外国語大学	新经典日本語	30	24	2020.7.19	26.04min
R	女	21	N1	2年10ヶ月	専攻	西安外国語大学	新经典日本語	28	25	2020.7.19	33.48min
S	男	20	未受験	10ヶ月	専攻	南京師範大学 中北学院	総合日語	27	24	2020.7.20	36.36min
T	女	21	未受験	1年9ヶ月	専攻	南京師範大学 中北学院	総合日語	28	26	2020.7.20	26.28min
U	女	20	未受験	11ヶ月	専攻	安徽大学	日语综合教程	27	26	2020.7.20	28.14min
V	女	19	未受験	10ヶ月	専攻	西安外国語大学	新经典日本語	25	26	2020.7.21	29.30min
W	女	20	未受験	1年10ヶ月	非専攻 (専攻：英語)	華南農業大学	新標準日本語	32	6	2020.7.21	40.49min

7.1.2 調査内容

上記の23名の学習者に対して、アンケート調査に基づいた22質問項目からなるガイドラインに従い、中国語によるインタビュー調査（巻末資料9を参照）を行った。

- 1) . 語彙、文法、翻訳の中で、どれがより重要だと思いますか。どうしてですか。
- 2) . 語彙学習について：単語や言葉を暗唱することは重要だと思いますか。どうしてですか。どのように語彙を勉強していますか。
- 3) . 文法学習について：文法の難しい点が理解できない場合、あなたは不安だと感じますか。どうしてですか。どのように文法を勉強していますか。
- 4) . 言語四技能、つまりリスニング、スピーキング、リーディング、ライティングといった四つのスキルを身につける必要があると思いますか。どうしてですか。
- 5) . 言語四技能を重要度順に並べてみると、どれがより重要で、どれがあまり重要ではありませんか。どうしてですか。
- 6) . 言語四技能を難易度で順に並べてみると、どれがより難しく、どれがより簡単だと思いますか。どうしてですか。
- 7) . 上記の四技能のほかに、あなたはどのような日本語のスキルや能力が必要だと思いますか。
- 8) . 日本語で話す時に、どのような気持ちになりますか。恥ずかしいですか。嬉しいですか。
- 9) . 日本語を学ぶ時、正確さと流暢さ、どちらをより重視していますか。どうしてですか。
- 10) . 日本で日本語を勉強するのが一番良いですか。どうしてですか。
- 11) . 中国国内の大学において、理想的な学習環境にはどのようなものがありますか。
- 12) . 日本文化を理解する必要があると思いますか。どうしてですか。
- 13) . どのような文化が好きですか（例えば、文学、歴史、音楽、アニメ、景色、社会、人間関係など）。
- 14) . どうして日本語を学ぼうと思いましたか。
- 15) . 今までに学習の動機が変わったことがありますか。もし変わった場合、どのような変化がありましたか。
- 16) . 教師主導型授業が好きですか。どうしてですか。

- 17) .学習者の主体性を発揮させるペア活動などの教室活動が好きですか。どうしてですか。
- 18) .あなたにとって理想的な教室活動あるいは日本語の授業はどのようなものですか。
- 19) .教科書どおりの授業は重要だと思いますか。どうしてですか。
- 20) .教師は授業で主導的な役割を果たすべきだと思いますか。どうしてですか。
- 21) .教師から何を教えてほしいですか。どうしてですか。
- 22) .優秀な日本語教師はどのような人だと思いますか。

7.1.3 実施方法と分析方法

実施方法についてはまず、調査対象者にインタビュー調査協力の承諾書を配布し、本調査の目的、内容及び方法について説明する。学習者の了承を得てインタビュー内容を録音し、それを文字化したものを分析するというものである。

分析にあたっては、戈木（2017）に基づいた GTA を援用し、以下の手順に従った。

- ①IC レコーダーに録音したものから中国語の文字化資料を作成した。
- ②中国語の資料を日本語に訳し、エクセルに入力した。
- ③1 問ごとに切片番号を付与し、分析テーマであるビリーフの形成要因及びプロセスを念頭に置きながら、データの関連箇所はその内容を表す仮の概念名を付けた。
- ④切り出したデータの概念を明らかにするために、データ内容をできるだけ多角的に記述し、比較法を用いて概念の生成を行った。
- ⑤抽出した概念をさらに抽象度の高いカテゴリーにまとめた。
- ⑥生成されたカテゴリーを内容別に分類し、上位カテゴリーというべきコアカテゴリーを生成した。
- ⑦概念間・カテゴリー間・コアカテゴリー間の関係について具体例を参照し、全体像を仮説モデルとして作成した。

7.2 ビリーフが形成される要因とプロセス

学習者の語りに対し、ビリーフの形成要因及びプロセスという文脈で分析を行った。以下、分析の最小単位である概念を<>、概念を包括するカテゴリーを[]、カテゴリーを包括するコアカテゴリーを【】で表記する。

分析の結果、28 の概念が抽出され、各概念間の相互関係を検討することにより、9 のカテゴリーが生成された。さらに、カテゴリー間の相互関係を分析し、【内的自己の働きかけ】、【学習の捉え方】、【外的環境の構築】の三つがコアカテゴリーとして生成された。表 7-2 に従い、学習者の発言例を取り上げながら、ビリーフの形成要因及びプロセスを説明し考察する。

表 7-2 コアカテゴリー・カテゴリー・概念

コアカテゴリー	カテゴリー	概念
【内的自己の働きかけ】	[学習意欲と動機づけ]	<現実的な理由から始まった日本語学習>
		<社会文化に興味を示すような統合的動機づけ>
		<学習意欲の変化となるきっかけ>
		<将来に役立つような道具的動機づけ>
	[異文化に対する関心]	<伝統文化からポップカルチャーまで>
		<異文化態度の変容>
		<異文化理解の必要性>
		<授業における文化学習>
【学習の捉え方】	[言語知識]	<語彙学習>
		<文法学習>
	[言語技能]	<聞く>
		<話す>
		<読む>
		<書く>
		<総合的な技能>
	[言語使用]	<正確さ>
		<流暢さ>
		<正確さと流暢さの扱い方>

【外的環境の構築】	[授業運営]	＜教師主導と学習者主体＞
		＜理想の授業づくり＞
	[教師]	＜授業における教師の役割＞
		＜中国人教師と日本人教師の役割＞
		＜理想の教師像＞
	[教科書]	＜使用した教科書に対する評価＞
		＜教科書の役割＞
	[教室外の環境づくり]	＜日本における学習環境＞
		＜中国における学習環境＞
		＜理想の環境づくり＞

7.2.1 【内的自己の働きかけ】

コアカテゴリー【内的自己の働きかけ】は、表 7-3 に示したとおり、2 のカテゴリー（すなわち、[学習意欲と動機づけ] 及び [異文化に対する関心]）と 8 の概念（＜現実的な理由から始まった日本語学習＞、＜社会文化に興味を示すような統合的動機づけ＞、＜学習意欲の変化となるきっかけ＞、＜将来に役立つような道具的動機づけ＞、＜伝統文化からポップカルチャーまで＞、＜異文化態度の変容＞、＜異文化理解の必要性＞、＜授業における文化学習＞）から構成される。

ビリーフの形成要因及びプロセスに関して、まず、学習者の内面にある [学習意欲と動機づけ] 及び [異文化に対する関心] は【内的自己の働きかけ】となっていることが考えられる。学習者は現実的な理由あるいは＜社会文化に興味を示すような統合的動機づけ＞を持つことで日本語を学び始めたが、学習を進める中で＜学習意欲の変化となるきっかけ＞により、最終的に＜将来に役立つような道具的動機づけ＞を高めたと見られた。このほかにも、学習者は日本語学習に取り組む過程において、「異文化に対する関心」が高まったことがうかがえる。具体的には、学習者は＜伝統文化からポップカルチャーまで＞に対する興味を示し、学習を深めることにより＜異文化態度の変容＞が生まれてきた。さらに、＜異文化理解の必要性＞及び＜授業における文化学習＞も認められている。以下、カテゴリーごとに見ていく。

表 7-3 【内的自己の働きかけ】の構成カテゴリー及び発言例

カテゴリー	概念	発言例 ³⁴
【学習意欲と動機づけ】	＜現実的な理由から始まった日本語学習＞	「大学入試センター試験の成績が揮わず、有名大学の良い専攻に進むことができませんでした。外国語専攻の基準点が少し低かったことを受け、外国語を専攻しようと思いました。同大学には、英語、フランス語、日本語の三つの専攻がありますが、自分の性格はヨーロッパやアメリカの文化に合わないと思い、最終的に日本語を学ぶことになりました。」 Info. A
	＜社会文化に興味を示すような統合的動機づけ＞	「昔から日本のアニメが好きで、日本語を独学で学び始めました。また、日本語の発音はとても優しくてきれいに聞こえると感じました。」 Info. C
	＜学習意欲の変化となるきっかけ＞	「理系出身なので、日本語を学ぶ方法を知らず、最初は本当に苦労しました。その後、短期留学のおかげで、日本語がだんだんできるようになりました。そして、二年次から、日本語の傍ら、経済学も勉強したので、大学卒業の時に日本語と経済学のダブル・ディグリーを取得することができました。」 Info. E
	＜将来に役立つような道具的動機づけ＞	「今後の目標は翻訳の仕事に携わることです。好きなことを仕事にしたいと思っています。」 Info. T
【異文化に対する関心】	＜伝統文化からポップカルチャーまで＞	「子供の時にテレビで日本のアニメを見たことがあり、小さい頃から日本の歴史に興味を持ってきました。そして、日本と中国は一衣帯水の隣国でもあるので、日本の歴史や発展について興味があります。」 Info. L
	＜異文化態度の変容＞	「言語を学ぶ時には、単に言語を勉強するだけではなく、その国の文化や歴史を勉強しなければなりません。日本語を勉強するまでは、日本という国に対してあまり良くない印象や誤解がありました。日本語を勉強してからは、日本の文化や日本人の性格、習慣において様々な新しい発見が得られて良かったと思います。」 Info. V
	＜異文化理解の必要性＞	「日本文化を理解することが必要です。なぜなら、日本語は日本文化

³⁴ 学習者による発言内容を「」で表記し、イタリック体で提示する。口語の表現に近寄るように訳している。なお、各引用の最後に情報提供者（Informer）である調査者の識別記号（A～W）を「Info. 記号」の形で付してある。

		の担い手の一つですから。日本文化に興味があれば、もっと日本語を勉強したくなると思います。」 <i>Info. F</i>
	＜授業における文化学習＞ ＞	『日本文化』の授業は四年間に一学期しか開講されていません。この授業で、教師が日本と中国の文化の違いについて教えてくれます。例えば、お箸を置く習慣などについて話してくれました。」 <i>Info. M</i>

7.2.1.1 【学習意欲と動機づけ】

〔学習意欲と動機づけ〕というカテゴリーには、＜現実的な理由から始まった日本語学習＞、＜社会文化に興味を示すような統合的動機づけ＞、＜学習意欲の変化となるきっかけ＞、＜将来に役立つような道具的動機づけ＞³⁵という四つの概念が含まれている。

(1) ＜現実的な理由から始まった日本語学習＞

インタビュー調査により、半数の調査対象者は最初に日本や日本語に興味を持たず、現実的な事情から日本語学習を始めたことがわかる。具体的な理由として以下三点が挙げられる。

一点目として、他の希望していた専攻への進学が叶わず、結果的に日本語専攻に辿り着いたことが挙げられる。多くの学習者は大学入試センター試験の点数が低く、希望していた専攻では志望校に進学することができなかったが、日本語専攻は他の専攻より合格最低点が低く設定されているため、志望校に入るために仕方なく日本語を専攻したというパターンである。例えば、学習者 A、E、G、V は大学入試の成績が志望学科に入学するのに相応しくなかったため、希望校の希望していた専攻を選ぶことができなかった。

二点目は、所属大学の限られた外国語科目のうち、日本語が一番よいと判断した場合である。例えば、学習者 E、H の学校には外国語科目として、日本語を含む二か国語しか開設されていなかった。学習者 U は「国の文化を考えると、スペインやフランスのほうが外向的で熱狂的であるのに対し、日本のほうが繊細で静かなため、日本語が自分の性格に合うのではないか」(Info. U)と考え、日本語を学ぶことにしたと回答している。

三点目として、外国の実情及び国際関係を鑑みる点が挙げられる。学習者 P は日本語を勉強した理由として、「イギリスの大学院は一年制だけで、オーストラリアの大学は

³⁵ 高見澤他 (2004) によると、統合的動機づけとは第二言語を話す人々や社会への一体化を望むで言語を学ぶのに対し、道具的動機づけとは就職や社会的地位の向上などの実利的な目標のために言語を学習するということである (高見澤他 2004 : 190)。

雰囲気良くないようである。また、今の中米関係は緊張しているため、アメリカへ留学に行きたくない。逆に、日本は歴史が長く、礼儀が正しい国だと言われたので、日本語を勉強することにした」(Info.P)と発言している。要するに、イギリスやオーストラリアの大学の実態、中米関係を考慮したうえで、英語ではなく日本語を選択したことが明らかになった。以下に学習者の発話データを引用して提示する。

「大学入試センター試験の成績が揮わず、有名大学の良い専攻に進むことができませんでした。外国語専攻の基準点が少し低かったことを受け、外国語を専攻しようと思いました。同大学には、英語、フランス語、日本語の三つの専攻がありますが、自分の性格はヨーロッパやアメリカの文化に合わないと思い、最終的に日本語を学ぶことになりました。」 Info. A

「大学入試センター試験の点数があまり芳しくなく、言語や文化に興味があったので外国語を学ぼうと思いました。外国語関係の専攻にしようと思ったのは、一つの言語を習得することで、その背後にある文化も理解できると考えたからです。」 Info. B

「私は理系出身なので、日本語を学ぶ気は全然なかったのです。両親は『まず学校を選び、次に専攻を選ぶ』よう勧めてくれました。言われたとおりに、私はまず大学を選びました。そしてこの大学には日本語とアラビア語しか開設されていなかったため、母親に『今後国際化が進み、日本語の人材に対するニーズが高まる』と言われたことを受け、日本語を選択しました。」 Info. E

「当初は日本語に全然興味がありませんでしたが、大学入試センター試験で点数が低かったため、志望校の希望していた専攻への進学が叶いませんでした。結果的に、その大学で日本語を学ぶことになりました。」 Info. G

「個人的には日本語に興味がありませんでした。しかし、本校には第二外国語として日本語とフランス語の二言語しか開講されていません。文字がとても可愛くて美しいと思ったことから、日本語を選択しました。」 Info. H

「現実的には、英語が話されている国には、カナダ、米国、オーストラリア、イギリスなどがあります。イギリスの大学院は一年制のみで、オーストラリアの大学は雰囲気が良くないようです。そして中米関係は緊張しているので、アメリカに行きたくありませんでした。逆に、日本は長い歴史を誇り、礼儀正しい国だと言われたので、日本語を始めることにしました。」 Info. P

「自分は言語の学習に向いていないと思いますが、理想としていた専攻に進学すること

ができず、日本語専攻に回されてしまいました。」 *Info. V*

(2) <社会文化に興味を示すような統合的動機づけ>

上述したように、現実的な理由から日本語学習を始めた学習者は半数に及んでいるが、その他の学習者は元々日本語や日本文化もしくは外国語に興味を持っており、そのことが動機となっていたことが調査から判明した。そのため、<社会文化に興味を示すような統合的動機づけ>という概念を取り上げた。そのうち、日本のアニメ、アイドル、音楽などといったポップカルチャーが最も人気があることが明らかになった。ほかにも、日本語の発音やイントネーション、日本の文字、外国語そのものを好む学習者もいる。

例えば、学習者 C、I、N、Q のような者は日本のアニメに強く魅せられ、例えば「ワンピース」・「鬼滅の刃」・「名探偵コナン」など、幼い頃から日本に対する興味を持ってきた。ほかにも、日本の歌に心を惹かれた学習者 O は、偶然、花澤香菜の「恋愛サーキュレーション」を聞いて非常に気に入ったため、日本語を学んだと答えている。その他、学習者 T は高校時代にスポーツ選手・羽生結弦を好きになり、彼の発言を理解できるようになりたいと思ったことが、日本語学習の契機となった。さらに、学習者 S のように、そもそも外国語や言語文化を好んでいたため日本語を学ぶことにしたという学習者もいる。要するに、学習者は日本文化の魅力に惹きつけられ、日本語学習を始めたケースが多く見られた。以下に学習者の発話データを示す。

「昔から日本のアニメが好きで、日本語を独学で学び始めました。また、日本語の発音はとても優しくてきれいに聞こえると感じました。」 *Info. C*

「最初にテレビで日本のアニメを見て面白いと思い、それからずっと日本のアニメを見てきました。『ワンピース』のような長編アニメがあまり好きではありませんが、少女漫画のような短編アニメが好きです。そして、今年の『鬼滅の刃』が大好きです。」 *Info. I*

「日本の文化に興味を持っていたので、日本語を学び始めました。」 *Info. L*

「アニメが好きなので、日本語を第二外国語として選びました。昔は日本語に対する理解はアニメに限られていましたが、日本語を勉強してから日本についてもっと知りたくなりました。」 *Info. N*

「実は当初は日本語に対してあまり詳しくなかったし、日本のアニメやドラマを見たこともありませんでした。しかし、偶然花澤香菜の『恋愛サーキュレーション』という日本の歌を聞き、とても気に入りました。第二外国語として何を選ぶのか迷った時、この

歌をきっかけとして日本語を選択したのです。」 Info. O

「日本のアニメを見てから、日本語を勉強したかったです。そして、日本語を勉強してから、アニメを見ることより、日本への旅行や短期留学にも行ってみたいと思います。」

Info. Q

「文科系出身なので、もともと文学や言語に興味がありました。日本語を勉強してから、日本や日本語についてよりよく理解できるようになりました。」 Info. S

「私は中学校から今までずっと『(名探偵) コナン』が好きで、高校時代には日本のスポーツ選手である羽生結弦が好きになりました。彼が話した内容をすべて理解できるように、日本語を勉強したいと願うようになりました。それがきっかけで、日本語を専攻するようになりました。」 Info. T

(3) <学習意欲の変化となるきっかけ>

学習者が日本語を学び始め、学習を進める過程において、学習動機や意欲に変化が見られたことがうかがわれた。特に、最初に日本語に興味を示していなかった学習者は、何らかのきっかけを経て日本語を好きになったのである。学習の動機づけに変化をもたらす契機として、日本文化の体験、日本への旅行や短期留学などの経験、素敵な日本語教師との出会い、学習者同士や両親からの応援などが挙げられている。以下では具体例を提示し、検討を行う。

まず、日本文化の体験、日本への旅行や短期留学などの経験は、学習者の動機づけに多大な影響を与えうることがうかがわれた。

学習者 E は理系出身のため日本語を学ぶ方法を知らず、最初のうち苦労していた。しかし、短期留学の経験により日本語が次第に上達した。さらに二年次の時から並行して経済学を勉強したため、大学卒業時には「日本語及び経済学」のダブル・ディグリーを取得できたことがわかった。つまり、学習者 E は個別の都合で日本語を学び始めたが、興味のある分野と並行して勉強し、短期留学を経て、最終的に日本語と経済学の知識を兼ね備えられるようになったのである。この学習者にとって日本へ短期留学の経験が動機づけに変化を及ぼしたことがうかがわれた。

学習者 F は日本語学習の最初期には、日本の文化をあまり知らなかったと述べた。また、日中間の戦争による印象の悪さから日本に対して偏見を持っていたが、ある出来事を通じて日本や日本人に対する興味を抱くようになった。そのきっかけは、沖縄への旅行であった。「私は偏見を持って日本へ行きましたが、彼らは私に対する偏見を持って

いないことがわかったのです。」(Info. F) と彼女は語っている。要するに、学習者 F は最初に日本や日本語に対する偏見を持っていたが、沖縄に旅行したことで自らが抱いていた偏見に気づかされ、日本に対する見方も変化したことがうかがえる。

学習者 G は大学入試センター試験で点数が低かったため、志望校の希望していた専攻に進学できず、結果的に日本語を専攻することになった。当初、日本語には全く興味がなかったが、ある文化活動がきっかけとなり学習動機につながった。それは、日本人学生の活動に感銘を受けたことである。それが原動力となり、日本への関心、好奇心を持つようになり、言語に対しても一層精を出そうと思えたのである。

学習者 I の場合は日本語コンテストへの参加をきっかけとして、多くの友達を作ることができたとのことである。「これは日本語がもたらしてくれた新鮮な体験で、今まで想像もしなかったような世界が私に向けて開かれたような感じです。」(Info. I) と学習者 I は語った。要するに、日本語学習を通じて、様々なことを体験したり、新たな人間関係を構築したりすることができ、新たな世界観が形成されたことが推察される。

ここで扱った発言データを以下のように提示する。

「理系出身なので、日本語を学ぶ方法を知らず、最初は本当に苦労しました。その後、短期留学のおかげで、日本語がだんだんできるようになりました。そして、二年次から、日本語の傍ら、経済学も勉強したので、大学卒業の時に日本語と経済学のダブル・ディグリーを取得することができました。」 Info. E

「日本語を学び始めた当初は、日本文化についてあまり知りませんでした。中国と日本の間には戦争の歴史がありますから偏見を持っており、日本語学習に対する抵抗感もありました。でも、勉強しているうちに、日本語だけでなく日本や日本人への理解が深まり、だんだん興味を抱くようになりました。中でも、日本へ旅行したことが学習動機につながったと思います。当時、沖縄に行きましたが、現地の人は方言で『東京から来たのですか』と話しかけてくれました。私が『北京出身です』と答えると、みなとても優しく話してくれ、中国の国歌まで歌ってくれました。居酒屋に行った時にも熱心に話しかけてられ、反中感情は全く見られませんでした。実際、ほとんどの日本人は中国人に対してとても優しくて友好的でした。私は偏見を持って日本へ行きましたが、彼らは私に対する偏見を持っていないことがわかったのです。」 Info. F

「先学期、ある大学の『東京花火』という部活に所属している日本人学生が来校し、彼らのステージで踊る姿を見て私はとても感動しました。どのような踊りだったかはすっ

かり忘れてしまいましたが、ただ踊る時にみんなとても幸せな顔をしており、楽しさを観客に存分に伝えていました。この文化活動に、私は大変なショックを受けました。それから、日本人や日本語に好奇心や興味を持つようになって、日本語の勉強に一層励もうと思いました。」 *Info. G*

「様々な日本語のコンテスト（スピーチ大会やディベート大会など）に参加した時に、たくさんの友達を作ることができました。これは日本語がもたらしてくれた新鮮な体験で、今まで想像もしなかったような世界が私に向けて開かれたような感じです。」 *Info. I*

このほかにも、素敵な日本語教師との出会い、両親、学習者同士や日本人の友達からの励ましや動機づけを変化させる契機となっている。

例えば、学習者 B は最初日本語を学ぶことを退屈に思っていたが、日本人と友達になり、日本の言語や文化に興味を抱くようになった。「いい日本語教師が揃っているということもあって、授業を経て日本語や文化への興味がわき、今では勉強を続けたい」（*Info. B*）と考えることがうかがえる。学習者 M が日本語を好きになったきっかけは学習者同士からの激励である。大学一年次に学習を怠けていたが、クラスメートに「文句を言っていないで、日本語を勉強したら」と言われたことを受け、積極的な学習の必要性に気がついたのである。ほかにも、学習者 W は子供のころに両親から日本語学習を強要させられていたため、反抗的になり日本語を嫌うようになったが、最終的には両親からの励ましにより、日本語を第二外国語として選択し、日本語を好きになることができたそうである。

以上、扱った学習者の発話データは下記のとおりである。

「最初のうち日本語は難しくて退屈だと思いました。その後、日本人と友達になったので、もう少し上手になりたいと思うようになりました。いい日本語教師が揃っているということもあって、授業を経て日本語や文化への興味がわき、今では勉強を続けたいと思っています。」 *Info. B*

「日本語を好きになったきっかけは、クラスメートからの励ましです。大学一年の時、私は日本語学習を怠けていました。他の専攻に変更しようとも思いましたが、クラスメートに『文句を言っていないで、日本語を勉強したら』と言われ、自分がどうしてずっと文句を言っているのかに気づいたのです。その時、日本語を積極的に勉強したほうがいいのではないかと思います。また、良い教師が揃っていて、先生たちのことが大好き

です。これも学習の動機になったと思います。」 *Info. M*

「子供の時に両親に日本語を勉強させられました。その時、私は好きか嫌いかの判断がつかないまま、日本語を勉強しましたが、その後反抗的になり日本語を嫌った時期がありました。それから大学に入ると、第二外国語を選ぶ際に、日本語の基礎知識はすでに学んでいたし、両親からの励ましもあって、日本語が好きになりました。」 *Info. W*

(4) <将来に役立つような道具的動機づけ>

学習者は日本語学習を深めることにより、<将来に役立つような道具的動機づけ>が見られるようになった。例えば、学習者 D は将来的に日本語能力試験を受け、英語と日本語を今後の仕事に生かしたいと思っていることがわかった。学習者 G と学習者 U は仕事や生活の中で日本語を使用したいと考えている。ほかにも、学習者 T は好きなことを仕事とすることに意欲を示し、日本語の翻訳業務に従事したいと述べた。学習者 J は現在の学習は今後に活きるとの考えから、どの専攻についても努力を怠らないことの重要性に触れた。要するに、学習者は仕事や生活等、将来に役立てることを念頭に日本語を学習していることがうかがわれる。

以下に学習者の発話データを提示する。

「日本語能力試験を受けたいし、英語と日本語を今後の仕事に生かしたいと思います。」
Info. D

「仕事で直接日本語が使えるかどうかはわかりませんが、例えばアルバイトとしてなら日本語教師になることも考えられます。日本語を諦めるのではなく、生活の中で使っていきたいと思います。」 *Info. G*

「何事に対しても上達したい気持ちがあり、日本語に対してもそれは同じです。日本語は私の専攻であり、今後、仕事にもつながってくるので努力しなければなりません。」
Info. R

「今後の目標は翻訳の仕事に携わることです。好きなことを仕事にしたいと思っています。」 *Info. T*

「将来はぜひ日本語を使って仕事をしたいと思います。」 *Info. U*

7.2.1.2 【異文化に対する関心】

【異文化に対する関心】というカテゴリーには、<伝統文化からポップカルチャーまで>、<異文化態度の変容>、<異文化理解の必要性>、<授業における文化学習>と

いう四つの概念があると推察できる。一部の学習者は＜伝統文化からポップカルチャーまで＞に興味を示しているが、日本語学習を通じて＜異文化態度の変容＞が見られる者も存在する。そして、学習者は＜異文化理解の必要性＞を非常に認めているため、＜授業における文化学習＞を期待している。以下、概念別に検討する。

(1) ＜伝統文化からポップカルチャーまで＞

学習者が興味のある文化には、歴史、文学、社会などの伝統文化から、アニメ、漫画、音楽を始めとするポップカルチャーまで多岐にわたる文化的要素がある。さらに日本人の繊細さ、考え方、価値観なども挙げられた。具体的に、代表的な事例を取り上げる。

学習者 B によると、日本人の友人との付き合い方過程において、自らと異なる日本人の特有の考え方と行動様式に気づいたとのことである。例えば、「私は嬉しいことも悲しいことも共有します。でも、彼女の方は悲しいことをあまり口にしません。」(Info. B) という出来事に対し、学習者 B は当初理解に苦しんだが、次第に自分の文化と異なる相手の考え方や価値観などを受け入れられるようになった。

学習者 E は初め日本のアニメに興味を持っていたが、日本語を勉強してからは、小説と音楽にも興味を抱くようになった。具体的には、古典日本語の授業で『源氏物語』に触れたことから、小説にも関心を寄せるようになった。また、彼女は「日本の音楽には独創性がある、単なる曲ではなく芸術作品のように」(Info. E) 思ったため、音楽にも興味を抱くようになった。

学習者 F は日本の音楽が好きで、ライブを見に行くことが多いようである。その理由として、日本語の歌詞は美しく、音韻も心地よく聞こえるということが挙げられていた。また、「中国語には様々な発音があり、韻を踏むのが難しいかもしれませんが、日本語の発音はよりシンプルなため、たとえ日本語が分からなくても心地よく響くと思います。」(Info. F) と述べていた。学習者 R も日本の音楽が好きで、特に伝統的な三味線に魅了されたことがわかった。

学習者 H にとって最も印象的な日本文化はアニメである。子供の頃に、兄と一緒にアニメを見ていたが、その際、日本と中国の文化は類似していると考えていた。そのため、中国と日本の文化の関連性に興味を抱くようになったのである。学習者 L も子供の頃に、日本のアニメを見たことがあり、幼い頃から文化や歴史に興味を持っていたことがわかる。学習者 H と同様に、日本と中国の歴史は一衣帯水の関係であると考えており、日本の歴史や発展に興味があるようである。

学習者 M は日本人の感性とその繊細さに心を惹かれたようで、「例えば、女の子は季節によって髪飾りを変えたりして、自然と調和させる繊細さが見られます。」(Info. M) と述べている。学習者 M のように、日本人の感性及び物事に対する際の繊細さに関心がある学習者も存在する。

学習者 Q は小説に関心を寄せていることがわかった。日本語を勉強するまでは日本の小説にあまり触れる機会がなかったが、日本語を勉強してから小説を読むようになった。「中国の作家とは違って、日本の作家は完全無欠の登場人物ではなく、逆に長所と短所が鮮明な人物を描くの好むようです。」(Info. Q) と述べ、日本の小説の特徴は含みのある点と、価値観の押し付けがない点であると彼女が考えているようだ。

以下、取り上げた学習者の具体的な発言例を参照されたい。

「もちろん日本料理やアニメには興味を持っていますが、日本人の考え方にも興味があります。また、私は文化人類学に関心があるので、人々がある場所でどのように行動するのかについて知りたいです。私には日本人の友達がいって、互いに仲がよいと認識しています。だからこそ私は嬉しいことも悲しいことも共有します。でも、彼女の方は悲しいことをあまり口にしません。初めのうちは、理解に苦しみましたが、徐々に日本人らしい考え方や行動を理解できるようになりました。そしてこのような価値観の違いを面白く思いました。今後も文化的な行動様式に対する知見を深めたいと思います。」 Info. B

「最初は日本のアニメに興味を持っていましたが、日本語を勉強してから、小説と音楽にだんだん興味を抱くようになりました。きっかけは、古典日本語の授業で『源氏物語』を読んだことです。それから、音楽は友達の影響を受けて好きになりました。日本の音楽には独創性あって、単なる曲ではなく芸術作品のように思います。」 Info. E

「私は日本の音楽が好きで、特にバンドの曲が大好きです。ライブを見に行くことも多いです。日本語の歌詞は美しく、音韻が心地よく聞こえます。中国語には様々な発音があり、韻を踏むのが難しいかもしれませんが、日本語の発音はよりシンプルなため、たとえ日本語が分からなくても心地よく響くと思います。」 Info. F

「中国と日本との関係はとても複雑で、日清戦争以降日本が好きではない人が少なくないと思います。しかし、近年日本に対し好感を持つ人が増えてきて、多くの中国人が日本へ旅行に行ったりします。また、私は日本のアニメが大好きです。子供の頃、兄と一緒にアニメをたくさん見ましたが、日本文化は中国文化と似ていると気づき、日本と中国の文化の関連性に興味を抱くようになりました。」 Info. H

「子供の時にテレビで日本のアニメを見たことがあり、小さい頃から日本の歴史に興味を持ってきました。そして、日本と中国は一衣帯水の隣国でもあるので、日本の歴史や発展について興味があります。」 Info. L

「私は日本人の感性と繊細さが好きです。例えば、女の子は季節によって髪飾りを変えたりして、自然と調和させる繊細さが見られます。」 Info. M

「私は日本の小説に興味があります。昔は日本の小説に触れる機会がありませんでしたが、日本語を勉強してからは小説を読むようになりました。例えば、村上春樹の『ノルウェーの森林』や東野圭吾の推理小説も読んだことがあります。実はそんなに好きではありません。個人的には年代ものの文学、例えば芥川龍之介の小説が好きです。日本の小説の特徴には含みのある点、価値観の押し付けがない点が挙げられます。つまり、中国の作家とは違って、日本の作家は完全無欠の登場人物ではなく、逆に長所と短所が鮮明な人物を描くのを好むようです。」 Info. Q

「私は日本の音楽とアニメが好きです。音楽では特に三味線が好きです。三味線には歴史がありますし、とてもきれいに聞こえます。また、アニメの制作技術はとても優れていて、内容も深いです。」 Info. R

「私が興味を持っているのは文学、歴史、音楽、アニメです。文学方面では、太宰治、川端康成が特に好きです。映画やドラマなら、大河ドラマや宝塚に興味があります。」 Info. W

(2) <異文化態度の変容>

最初のうちは日本文化に興味を示さなかった学習者も、日本語学習を通じて文化に関心を持つようになっていく。例えば、学習者 U と学習者 V は日本語を勉強するまでは、日本や日本人に対してあまり好印象を持っていなかったが、日本語を勉強し多面的に日本について知る機会を得て、日本人に対する印象が次第に良くなったことがわかった。ほかにも、学習者 W は自らの経験を振り返り、日本語を勉強する前と勉強した後では異文化に対する理解が変わったと述べている。以下の学習者の発言例から、文化に対する態度の変容が確認できる。

「言葉の魅力は、その背景にある文化を知ることができることです。日本語を勉強するまでは、日本についてあまり知らず、両国の歴史の中でも日中間の戦争が印象的であったため、日本や日本人に対してあまり好印象を抱いていませんでした。日本語を勉強し

てからは、日本について多角的に知ることができて、私が想像していたような過激な人はほとんどいませんし、日本人に対する印象も徐々に良くなりました。」 *Info. U*

「言語を学ぶ時には、単に言語を勉強するだけではなく、その国の文化や歴史を勉強しなければなりません。日本語を勉強するまでは、日本という国に対してあまり良くない印象や誤解がありました。日本語を勉強してからは、日本の文化や日本人の性格、習慣において様々な新しい発見が得られて良かったと思います。」 *Info. V*

「自分の経験から見ると、日本語を勉強する前と勉強した後では、日本文化に対する理解が随分変わったと思います。昔は日本文化について深く研究したいとは思っておらず、たまに本を読んだり映画を見たりだけする程度でした。日本語を勉強してからは、文化に関心を寄せるようになって、時間がかかっても日本語や日本文化を理解しようとしています。」 *Info. W*

(3) <異文化理解の必要性>

学習者は日本文化に対する興味・関心を示しながら、文化理解の必要性も認めていることがうかがわれる。その理由として、相手とのコミュニケーションに役立つこと、誤解を避けられること、学習意欲の向上につながるものが挙げられる。

まず、言語の背景となる文化を理解することは日本人とのコミュニケーションに役立つと考えられる。例えば、学習者 D は何らかのトピックについて話す際に、日本人の「行動様式や考え方などを理解すれば、コミュニケーションに役立つ」(*Info. D*) と述べている。また、学習者 R は日本人と付き合う時に、「日本人の距離感は私の想像とは大きく違っていて、日本人と付き合う時にはそのことへの理解があるほうが良い」(*Info. R*) と考えている。さらに、文化を知ることには学習意欲を高める効果もある。学習者 F は「日本語は日本文化の担い手の一つですから。日本文化に興味があれば、もっと日本語を勉強したくなる」(*Info. F*) と述べた。以下に学習者による具体的な発言例を引用する。

「言語を学ぶ目的は相手とコミュニケーションを取ることにあります。もちろん、相手の文化を理解する必要があります。例えば、何らかのトピックについて話す時に、彼らの行動様式や考え方などを理解すれば、コミュニケーションに役立つと思います。」
Info. D

「日本文化を理解することが必要です。なぜなら、日本語は日本文化の担い手の一つですから。日本文化に興味があれば、もっと日本語を勉強したくなると思います。」 *Info. F*

「日本の文化を知ることは必要だと思います。例えば日本人の距離感は私の想像とは大きく違っていて、日本人と付き合う時にはそのことへの理解があるほうが良いかもしれません。」 *Info. R*

(4) <授業における文化学習>

学習者のインタビューから、教師が授業で文化を紹介していることがわかった。例えば、学習者 E の所属する日本語学科には「日本概要」という授業科目があり、歴史、文化、社会、地理について体系的に学習できる。また、学習者 M の日本語学科の「日本文化」の授業は四年間に 1 学期しか開講されていないが、教師が日本と中国における文化の違いについて扱う。さらに、学習者 P が受けた「総合日本語」の授業では日頃から日本文化に関する知識を教師が説明してくれることがうかがえる。学習者の発言を以下のように提示する。

「本校の日本語学科には『日本概要』という授業科目がありますが、この授業では日本の歴史、文化、社会、地理について勉強できます。もちろん、普段の授業でも『源氏物語』などの文学作品に少し触れることはできますが、『日本概要』などの授業で日本文化を体系的に勉強したほうが良いと思います。」 *Info. E*

「『日本文化』の授業は四年間に一学期しか開講されていません。この授業で、教師が日本と中国の文化の違いについて教えてくれます。例えば、お箸を置く習慣などについて話してくれました。」 *Info. M*

「『総合日本語』の授業で、教師は日頃から日本文化に関する知識を説明してくれます。また、日本の祝日になると、その祝日の伝統行事や文化について説明してくれます。そのおかげか、学生は日本と日本語に興味を抱くようになって、日本についてもっと知りたいと思うようになります。」 *Info. P*

7.2.2 【学習の捉え方】

コアカテゴリー【学習の捉え方】は、表 7-4 に示したとおり、3 のカテゴリー（すなわち、[言語知識]、[言語技能] 及び [言語使用]）と 10 の概念、すなわち<語彙学習>、<文法学習>、<聞く>、<話す>、<読む>、<書く>、<総合的な技能>、<正確さ>、<流暢さ>、<正確さと流暢さの扱い方>、から構成されている。

【学習の捉え方】の形成要因及びプロセスに関しては、まず学習者は[言語知識]、[言

語技能] 及び[言語使用] という三つのカテゴリーから日本語学習を捉えている。学習者は[言語知識] の基盤となる<語彙学習>及び<文法学習>を進んで学習しており、その必要性を念頭に置き、また学習方法も工夫している。また、<聞く><話す><読む><書く>という基本的な[言語技能] を身につけ、他の<総合的な技能>も重要視している。最後[言語使用] の際には、<正確さ>及び<流暢さ>の必要性を認識しており、<正確さと流暢さの扱い方>に気を配っていることがうかがわれる。

表 7-4 【学習の捉え方】の構成カテゴリー及び発言例

カテゴリー	概念	発言例
[言語知識]	<語彙学習>	「語彙が最も重要だと思います。言語を学ぶ目的はコミュニケーションを取ることです。たとえ文法が分からなくても正確に話せなくても、語彙を使うことで相手に理解してもらうことができます。語彙を使用するだけでも、コミュニケーションを図るという目的が達成できると思います。」 Info. B
	<文法学習>	「日本語には類似した文法項目がたくさんあります。私はそもそも文法が苦手で、特に助詞の使い方をよく間違えてしまいます。そのため、文法は私にとって最も重要だと思います。」 Info. H
[言語技能]	<聞く>	「日本語を聞く時に大まかに理解することができても、すべての単語や助詞などを正確に聞き取ることはできません。これが聞くことの難しいところだと思います。」 Info. F
	<話す>	「(一般に) 話すことが苦手な人もおり、話すことは難しいです。最も大事なことは、何も恐れずにたくさん会話練習をすることです。自分の発音がきれいでないなどと心配し続けていたら上達しないでしょう。」 Info. C
	<読む>	「読むことは難しいと思います。例えば、日本語の文学作品の原書には決まった言いまわしや使い方がありますが、長い文章を理解するのはとても難しいです。」 Info. V
	<書く>	「書くことは難しいと思います。書くのはアウトプットにあたり、ある程度のインプットがなければ書けないと思います。」 Info. J
	<総合的な技能>	「文化に対する理解が必要です。例えば、どのような文脈でどのような話をするのか、そして、どのように相手の文化や習慣を尊重するか、これらのこ

		とを前提に、人とコミュニケーションすることが大事です。」 Info. Q
【言語使用】	<正確さ>	「今の日本語レベルは高くないし、主に受験のために日本語を勉強しているので、正確さを重視しています。」 Info. N
	<流暢さ>	「今のところ、流暢さをもっと重視しています。話す時に間違いがあっても、日本人はいつも私が言いたいことを当ててくれます。正確さに拘りすぎると、一つの文がなかなか話せないし時間を無駄にするだけです。」 Info. I
	<正確さと流暢さの扱い方>	「日常生活においては文法にちょっとした間違いがあっても構いませんが、使用場面によっては問題になると思います。例えば、試験では正確さが重んじられているのに対し、会話で使う時は流暢さに気を配る必要があります。（これは）日本語教師に言われたことですが、言語は生きているものですから、一概にはいえません。」 Info. M

7.2.2.1 【言語知識】

【言語知識】というカテゴリーには、<語彙学習>と<文法学習>という二つの概念が包含されている。以下では概念別に詳述する。

(1) <語彙学習>

学習者の多くは語彙学習の必要性を認めている。学習者は日本語学習において語彙が最も基礎的なもので、コミュニケーションを図るための土台だと考えている。特に、初級段階の学習者は、語彙学習を最も重視していることが明らかになった。以下では、学習者の具体的な発言例を取り上げ、語彙学習についての学習者の考えを確認する。

「語彙が最も重要だと思います。言語を学ぶ目的はコミュニケーションを取ることです。たとえ文法が分からなくても正確に話せなくても、語彙を使うことで相手に理解してもらうことができます。語彙を使用するだけでも、コミュニケーションを図るという目的が達成できると思います。」 Info. B

「私はまだ初級レベルなので、基礎的なものである語彙が一番重要です。」 Info. D

「言語を学ぶ目的はコミュニケーションを取ることだと思います。コミュニケーションは語彙を習得したうえで成り立つはずです。また、語彙を増やすことによって、文法も身につけることができます。」 Info. F

「語彙は最も基本的なものです。なぜなら、語彙が分らないと、一つの文にまとめる

ことができないし、授業を聞いても意味が分からないですから。」 *Info. H*

「語彙は（言語という）建物の土台に相当していると思います。文法は建物の枠組みに相当し、必要な語彙をつなげます。語彙と文法を組み合わせた後で、ようやく日本語として使用することができるのです。」 *Info. N*

次に、語彙の学び方として、初級段階では教科書の語彙を繰り返し暗記する方法が挙げられた。ほかにも、語彙数を増やしてから漢字の訓読みと音読みを覚える、中国語の発音と意味を比較しつつ覚える、教科書、ビデオ、バラエティ番組を見ながら語彙をメモするなどといった方法も列挙されている。例えば、学習者 A は毎日バラエティ番組を見ながら、繰り返された語彙を覚えるようになった。また、バラエティ番組に出た語彙は生活でよく使われているため、実用性も高いと学習者 A は考えている。

それに加えて、語彙の発音や意味を覚えるだけではなく、語彙の使い方や使用場面に重点を置きながら記憶する方法も確認された。例えば、学習者 B はビデオを通じて、言葉が使われた文脈と場面を覚えている。学習者 D は教科書の文章の文脈を通して単語の意味を理解し、そのうえで覚えるようにしていることがうかがわれる。

さらに、情報化社会におけるテクノロジーの発展とともに、アプリケーションソフトウェア（以下、アプリと略す）を用いて語彙を覚える方法も見られた。例えば、学習者 I は、携帯のアプリである「沪江小 D」³⁶を使用し、語彙を暗唱しているが、Wechat（微信）³⁷や Weibo（微博）³⁸などの SNS を活用し日本語を勉強する学習者もいることが推察できる。以下では、学習者による具体的な発言データを引用する。

「私はバラエティ番組をよく見ますが、もちろん一回聞くだけだと、その語彙の意味が分かりません。それでも毎日見ているので、今まで見てきたバラエティ番組は何百時間にもわたるはずです。多くの語彙が何度も繰り返されるうちに覚えられるようになりました。この方法を用いると、語彙だけではなく文全体を覚えることもできます。また、出現率が高い語彙は生活でよく使われているものなので、実用性が高いと思います。」

Info. A

³⁶ 「沪江小 D」という上海の外国語学習プラットフォームの運営企業が開発した辞書・翻訳アプリである。特に日本語学習サイトは学習者には人気があり、日本語辞書アプリも早くから開発していた。

³⁷ WeChat（微信）は中国で生活するうえで必要不可欠なアプリである。また、非常に便利なチャット翻訳機能があり、中国語で受け取ったメッセージを日本語に翻訳でき流などの機能が備わっている。

³⁸ Weibo は中国版の「Twitter」のようなものである。日本語学習に関するアカウントやグループチャットがあるため、日本人や学習者同士との交流などができる。

「私にとって語彙を覚えるのに最も効果的な方法は、ビデオを見ながら、その語彙が使われた文脈と場面を覚えることです。つまり、あるコンテキストの中で語彙を覚えます。

このような方法を用いると語彙をあまり忘れません。」 Info. B

「大学一年・二年次に、積極的に『紅宝書』³⁹を使って語彙を覚えようとしていましたが、今は日本語の番組を利用して語彙を勉強しています。例えば、バラエティ番組を見ながら、出てきた新出単語をメモし、その後で辞書を引いて覚えるようにしています。」

Info. C

「主に教科書を読んで新しい単語を記憶します。例えば、新出語彙は文脈により意味を理解してから単語を覚えます。」 Info. D

「語彙の学び方は繰り返して暗記し学びます。ただし、大学三年次になってから、一年次や二年次と語彙を覚える方法が少し変わりました。初級段階(一年次や二年次)では、語彙の中国語の意味だけを覚えていましたが、三年次では日本語の意味も覚えるようになりました。この方法で語彙に対する理解がより深まったと思います。」 Info. F

「主に教科書の単語を何度も繰り返して練習するという方法で語彙を記憶します。」

Info. G

「初級段階では声に出して読むことで、教科書の語彙を覚えます。今は携帯のアプリ(江戸小D)を使って単語を暗唱しています。このアプリには発音、書き方、意味などの単語テストがあるので、とても便利です。」 Info. I

「語彙を覚える方法は、その単語の使い方と使用場面を記憶することです。例えば、小説を読んだりドラマやアニメを見たりして、語彙の使用場面に注目します。」 Info. L

「初級段階では単語を覚えるために丸暗記をしていました。ある程度の語彙数を持ってからは漢字の音読みと訓読みを活用して、新しい単語の発音が自然と覚えられるようになりました。」 Info. M

「単語を覚える方法として、ある漢字の音読みを覚える時に、その漢字に関連する語彙の発音も同時に覚えるようにします。また、中国語の意味と比較しながら、類似している意味の語彙を覚えると簡単ですが、異なる意味の語彙はほとんど丸暗記しています。」

Info. T

(2) <文法学習>

語彙学習と同様に、文法学習の必要性も多数の学習者に認められていることがわかつ

³⁹ 『紅宝書』は中国の単語帳である。日本語学習者に最も人気のある本参考書だと言われている。

た。その理由として、まず文章を作成したり翻訳したりする際に文法が基礎となることが挙げられ、正確な文を作るためには文法が必要であると考えられる。さらに、学習者 H、I のような文法に苦手意識のある学習者にとって、文法学習が非常に重要であることがうかがわれた。以下に学習者の具体的な発言例を提示する。

「文法を学ぶのは重要だと思います。文章を作成したり翻訳したりするためには文法が必要となります。文法を理解したうえで単語を少しずつ学ぶことで、基本的なコミュニケーションが取れるようになると思います。始めに文法が分からなかったら、正しい文を作ることはできません。」 *Info. A*

「日本語には類似した文法項目がたくさんあります。私はそもそも文法が苦手で、特に助詞の使い方をよく間違えてしまいます。そのため、文法は私にとって最も重要だと思います。」 *Info. H*

「個人的には文法が苦手です。翻訳の際に文法を間違えると全く違う意味になってしまうと思います。」 *Info. I*

文法の学び方に関しては、次のような発言が見られた。まず、教科書の文章に基づき文法を勉強し、練習問題をしっかり行うという方法が一般的であるようだ。続いて、学習者 I、Q のように文法の参考書に従い、その中の文法や例文を覚える方法も挙げられた。一方で、学習者は何回覚えてもまだ覚えられない場合があり、複雑な文法は生活の中で多く使われていないという悩みも実際に抱えていた。それゆえ、学習者 A、B のように文法学習を試験用と生活用に分けて記憶する方法を用いる学習者の存在がうかがわれる。試験用の学習なら必ず試験前に文法の意味や形式、接続形などを覚えるようにするが、生活用の学習なら意味が分かるレベルまで文法を把握できれば十分だと考えていることがわかった。

このほかにも、学習者は文法の意味や形式のみならず、使用場面と文脈に焦点を当てていることもうかがわれる。例えば、学習者 F は日常会話やドラマなどの文脈において文法を理解し、前後の文脈と一緒に覚えることを望んでいる。

以下に、具体的な発言データを提示する。

「例えば、『ようだ』や『そうだ』のような難しい文法は、しっかり覚えなければならないと思います。また、文法学習は二つに分けて勉強しています。一つは試験用の文法学習、もう一つは生活用の文法学習です。試験用の学習なら、必ず試験前に覚えるように

しますが、生活用の学習なら特に覚える必要がないと思います。」 Info. A

「まず、テストに出た文法をしっかり把握する必要があります。その意味や形式、接続形などを覚えなければなりません。そして、日常会話で使用された文法なら、意味が分かるレベルまで把握できれば十分です。」 Info. B

「主に教科書の文章に基づいて文法を勉強します。授業の後に練習問題をしっかり解きます。」 Info. E

「文法学習の方法は文脈の中で覚えることです。日常会話やドラマなどの文脈において、文法を理解したほうが良いと思います。つまり、新しい文法の例文だけ覚えるのではなく、前後の文も一緒に覚えるほうが効果的だと思います。」 Info. F

「教科書の文法だけを勉強します。日本語を専攻していないので、文法をそれほど重視していません。授業外の学習時間が本当に少なく、とりあえず教科書の文法を把握する必要があります。」 Info. H

「文法を学ぶ方法として、文法の参考書を暗唱しています。(その際には) 基本的に複数の例文を覚えますが、何回覚えても覚えられない場合があります。実際には、複雑な文法は生活の中ではあまり使われていないと思います。」 Info. I

「文法の参考書を使って毎日いくつかの文法を勉強します。それに加え、携帯のアプリ(江戸小D)を利用し、毎日五つの文法項目を勉強するようにしています。」 Info. Q

7.2.2.2 【言語技能】

【言語技能】のカテゴリーにおいて、＜聞く＞、＜話す＞、＜読む＞、＜書く＞及び＜総合的な技能＞という五つの概念が含まれている。以下では概念別に述べる。

(1) ＜聞く＞

多くの学習者は聞くことが言語四技能の基礎であると考えている。その理由としては、まず、普段の生活において聞く機会が最も多く、コミュニケーションを取るために聞くことが大事な役割を果たしているということが挙げられた。例えば、学習者 K は「相手が何を言っているのか分からないと、後のやりとりが続けられない」(Info. K)と考えているようである。

聞くことの重要な役割が認識されている一方で、難しいところもあると多数の学習者に認められている。例えば、学習者 Q の発言によると、テキスト(文章)の形なら理解できても、音声だと聞き取れなかったり聞き取れても素早く反応できなかったりするこ

とがある。また、学習者 F も、すべての単語や助詞を正確に聞き取ることができないという悩みを抱えている。その理由に関して、学習者 R は聞く機会が少ない環境にあること、日本人と日本語で交流する機会も少ないことを挙げている。このほかにも、学習者 O は聞いた情報を頭の中で素早く中国語に変換するために時間がかかると分析している。以下には、インタビューの際に得られた具体的な発言データを提示している。

「日常生活において聞くということは欠かせないので、最も重要だと思います。」 *Info. D*

「日本語を聞く時に大まかに理解することができても、すべての単語や助詞などを正確に聞き取することはできません。これが聞くことの難しいところだと思います。」 *Info. F*

「日本語を勉強する目的はコミュニケーションをとることだと思います。普段の生活では聞く機会と話す機会が多くて、この二つが最も重要だと思います。」 *Info. J*

「聞くことが最も基本的なものだと思います。相手が何を言っているのか分からないと、後のやりとりが続けられません。」 *Info. K*

「聞くことは難しいと思います。なぜなら、聞いた情報を頭の中で即座に中国語に変換しなければならないからです。」 *Info. O*

「聞くことが一番難しいです。例えばある同じ話をテキスト（文章）の形なら理解できても、音声だと聞き取れなかったり、聞き取れても素早く反応できなかったりすることがあります。」 *Info. Q*

「私たちは聞く機会も話す機会も少ない環境にあって耳を鍛える機会も少なく、日本人と日本語で交流する機会も限られているので、上手になるのは本当に難しいです。」

Info. R

(2) <話す>

話すことは聞くことと同様に、コミュニケーションを取るための土台であると認識されている。例えば、学習者 R は日本語で仕事をしたい人にとって、話すことと聞くことが基本的な技能であると考えている。

話すことの重要性が認識されている一方、それが困難であることも同時に認められている。その理由には、以下のことが挙げられている。まず、正確な文が言えるようになるまでに時間がかかることが考えられる。二つ目の理由として、話すためには文法や語彙の知識をすべて頭の中で運用する必要があることがうかがえる。言い換えれば、知識をある程度把握しないと話すことができないといえる。三つ目の理由には、そもそも話

すことが苦手な人がおり、これらの人にとって外国語を話すのはさらなる難題になると考えられる。例えば、学習者 A は「話すことに対して心理的な障壁があって、間違えることを恐れている人がいます。」(Info. A) と指摘したが、学習者 C は「最も大事ななのは、何も恐れずにたくさん会話練習をすることです。」(Info. C) と述べた。要するに、間違いを恐れずに話す練習を行うことで、話す際に生じる困難を乗り越えることができると考えられる。なお、例を以下に示す。

「一部の学習者は話すことに対する悩みを抱えています。例えば、話すことに対して心理的な障壁があって、間違えることを恐れている人がいます。しかし、その恐怖心さえ克服すれば実際に話すことは難しくないと思います。」 Info. A

「今の段階（中級）では、話すことに重きを置いています。二年日本語を勉強して、まだ日本語が話せなかったら、勉強する意味はないと思います。」 Info. B

「(一般に) 話すことが苦手な人もおり、話すことは難しいです。最も大事ななのは、何も恐れずにたくさん会話練習をすることです。自分の発音がきれいでないなどと心配し続けていたら上達しないでしょう。」 Info. C

「話すことが最も難しいと思います。話すのはアウトプットであり、聞く、読むのはインプットです。そして、正確な日本語の文が言えるようになるまでには時間がかかりますが、聞く、読む、書くことは半年ぐらい準備すれば身につくと思います。」 Info. I

「日本語を勉強する目的はコミュニケーションにあると思います。普段の生活では聞く機会と話す機会が最も多く、この二つが最も重要だと思います。」 Info. J

「話すためには多くの知識や技能を活用しなければなりません。例えば、文法や語彙の知識をすべて頭の中に入れておく必要があるし、日本語のイントネーションも様々ですから。」 Info. K

「聞くことと話すことが大切だと思います。日本語を使って仕事をしたい人にとっては、この二つが基本的な技能となります。」 Info. R

(3) <読む>

学習者の発言によると、読むことは聞くと話すことよりあまり重視されていないことがわかった。既に母国語で漢字に慣れ親しんでいる中国人学習者にとって、文章を読むことは難しくないと考えられる。例えば、学習者 D は「日本語には漢字がありますから、ひと目見れば大体の意味が分かります。」(Info. D) と述べている。また、学習者 L は、

「普段の日本語学習では、教科書やプリント、資料などを読んだことがあるので、読むことはあまり難しくない」(Info. L) と語った。

その一方で、学習者 V のように読むことが難しいと認識している学習者も存在する。その理由として、「文学作品の原書には決まった言いまわしがあるため、長い文章を理解するのは難しい」(Info. V) ことを挙げている。とはいえ、ほとんどの学習者は日本語の原書を読む機会が少なく、読むことの難しさがあまり認識されていないと思われる。

以下では、学習者の具体的な発話を提示する。

「読むことはそれほど難しくないです。日本語には漢字がありますから、ひと目見れば大体の意味が分かります。もちろん、同じ漢字で異なる意味を表すケースもありますが、ほとんど問題なく理解できます。」 Info. D

「私たちの母語は中国語で、日本語の漢字をほとんど知っているため、読むことがより簡単です。」 Info. J

「普段の日本語学習では、教科書やプリント、資料などを読んだことがあるので、読むことはあまり難しくないと思います。」 Info. L

「読むことは難しいと思います。例えば、日本語の文学作品の原書には決まった言いまわしや使い方がありますが、長い文章を理解するのはとても難しいです。」 Info. V

(4) <書く>

学習者のインタビューにより、書くことの難しさが認識されていることが明らかになった。その理由として、まず日本語の特性から見ると、独特な敬語表現や言葉遣いのマナーがあることが挙げられた。それに加え、話し言葉と書き言葉が異なることも指摘された。例えば、バラエティ番組を頻繁に見ている学習者 A の場合は、作文する際に話し言葉が出てきてしまい、書き言葉に慣れるまでが大変なことがうかがえる。また、学習者 M が述べたように、話す際には日本語が少し間違っている問題ないのに対し、文章を書く際に間違えると意味が上手く伝わらないことが理由として挙げられた。さらに、「語彙や文法などが身につけていないと、書くのは非常に難しい」(Info. L)、「ある程度のインプットがなければ書けない」(Info. J) ことも挙げられた。

書くことの難しさが認められている一方、普段の学習において書く機会が少ないため、重視されていない傾向がうかがえる。例えば、学習者 D は、「作文の授業と試験のために、書く練習をただけです。」(Info. D) と述べた。学習者 L のように、普段は書く練

習をしないため、卒業論文を書く時に苦労したということが見られた。要するに、学習者は書くことのハードルの高さを認識しているが、実際には書く練習量が少なく書く能力が向上しないことが推察できる。

なお、学習者の発話例は以下のとおりである。

「私はバラエティ番組をよく見ているので、作文する時に話し言葉がたくさん出てきてしまいます。書き言葉に慣れるまでが大変です。」 Info. A

「日本語らしい文章を書くのは難しいです。まず、日本語には敬語があり、そして、日本人（独特）の考え方及び決まった習慣があります。例えば、メールの最初にお詫びする習慣がありますが、これはなかなか理解できません。さらに、文章を書く時には、より文法に厳しくなることも理由の一つです。話す時に助詞を省略しても問題なくやりとりできるのに書く時に助詞を省略すると、特に試験の時には必ず誤りになってしまいます。」 Info. B

「普段の学習において書く機会が少ないので、書くことをあまり重視していません。作文の授業と試験のために、書く練習をただけです。」 Info. D

「書くことは難しいと思います。書くのはアウトプットにあたり、ある程度のインプットがなければ書けないと思います。」 Info. J

「語彙や文法などが身につけていないと、書くのは非常に難しいです。話すのはジェスチャーを交えて何とか表現できますが、書くのはなかなかできません。それに関わらず、普段は書く練習をしないため、卒業論文を書く時に大変でした。」 Info. L

「文章を書くのが最も難しいです。相手と話す際に、日本語が少し間違っているけど大丈夫ですが、文章を書く時に間違えると意味を伝えることができません。」 Info. M

(5) <総合的な技能>

上記の言語四技能のほかに必要な技能や能力に関して、学習者は中国語の理解力、異文化理解能力、自律学習能力を挙げていた。

まず、学習者 E が「中国語の理解力」、学習者 U が「中国語と比較する能力」を必要だとしている。例えば、古代の詩歌や文章を翻訳する場合に、古代中国語を理解する能力が不可欠である。また、日本語と中国語には繋がりがあり、日本には中国と似た文化も見られる。このことは、学習者が日本語学習を通じて、自分の母語や母国の文化を振り返り内省するようになったことを示唆している。つまり、日本語の語彙や文法などの知

識を学んだだけではなく、自国の言語や文化と比較したうえで、自己内省を促すようになったことがうかがえる。

「中国語の理解力が重要です。例えば、古代中国の詩歌を日本語に翻訳する場合に、まず詩歌を現代中国語に翻訳してから、日本語に翻訳する必要があります。ですから、中国語や中国文化に対する理解が非常に重要だと思います。」 *Info. E*

「中国語と比較する能力が重要です。日本語と中国語にはいろいろな繋がりがあり、日本には中国と似た文化も見られます。」 *Info. U*

第二に、異文化理解能力が必要とされている。多くの学習者は言語の目的がコミュニケーションを取ることであると述べたが、学習者 Q は「どのような文脈でどのような話をするのか、どのように相手を尊重するか、これらのことを前提に、コミュニケーションするのは大事である」(*Info. Q*)と考えている。要するに、相手の立場や文化を尊重し、コミュニケーションを行い、さらに相互理解を深めようとする態度を養うことが重要であろう。このことから、言語学習の表向きの目的はコミュニケーションを取ることであるが、それは異文化に対する理解によって裏付けられていることが示唆される。

「文化に対する理解が必要です。例えば、どのような文脈でどのような話をするのか、そして、どのように相手の文化や習慣を尊重するか、これらのことを前提に、人とコミュニケーションすることが大事です。」 *Info. Q*

第三に、学習者 S が述べた「自律的学習能力」である。日本語の基礎知識が身につけてから、自らの目標に向かって自律的に勉強したほうが良いと学習者 S は考えている。近年の言語教育では、過去の教師中心、教師主導の授業から、学習者の主体性や自律性を育成する授業へ変換するようになっている。学習者が自ら設定した学習目標をもとに学習を進め、学習を終えた後に振り返りを行うよう促すことが今後ますます重要になっていくと考えられる。

「自律的学習能力が重要です。日本語の基礎知識が身につけてからは自律学習ができると思います。自分の目標と動機は自分が最も把握できるので、自律的に勉強したほうが良いでしょう。自律的に勉強することによって達成感を味わうことができ、その後さらに勉強したくなるのではないのでしょうか。」 *Info. S*

7.2.2.3 【言語使用】

〔言語使用〕のカテゴリーは、＜正確さ＞、＜流暢さ＞及び＜正確さと流暢さの扱い方＞という三つの概念から構成される。〔言語使用〕の際に、学習者は＜正確さ＞及び＜流暢さ＞の必要性を認めながら、実際の学習段階において＜正確さと流暢さの扱い方＞に気を配ることがうかがわれる。以下では概念別に説明する。

(1) ＜正確さ＞

多数の学習者は正確さを重視していることがわかった。例えば、学習者 A は日本語が好きで正確に話すことが幸せだと考えている。学習者 C と学習者 O は正確さに拘る学習者であるため、もし正確に話せないならむしろ言わないほうが良いと認識していることが明らかになった。

その理由として、まず学習者の性格やスタイルと関係があると考えられる。例えば、正確さに拘る学習者は間違いを恐れているため、自分が話した日本語が正確でないと、相手に理解してもらうことができず、他人に迷惑をかけるかと思ってしまうことがうかがえる。

正確さ重視の理由には、学習目的につながっている者もある。例えば、学習者 N は受験のために日本語を勉強しており、試験合格のために正確さを重視しなければならないと主張した。

具体的な発話データは以下のとおりである。

「日本語が好きなので正確に話すことができれば、とても幸せだと思います。もちろん私の話す日本語に日本人は違和感を覚えるかもしれませんが、それでも、母語話者と同じように正確に発音したいし、アニメの人物のように話せたらいいなと思います。」 Info. A
「個人的には正確さに拘るタイプです。例えば、最後まで正確に話せなければ、話しくなくなります。なぜなら、相手に私が言うことの意味を正確に理解してもらいたいからです。もし私の話した日本語が正確でなければ、相手は私が言いたいことをそのように理解してくれません。それは効果的なコミュニケーションとは言えません。」 Info. C

「正確さがとても重要だと思います。私の話した日本語が正確でないと相手に理解してもらうことができず、逆に迷惑をかけるかもしれません。このような状況が続くと、だんだん自信がなくなると思います。」 Info. H

「今の日本語レベルは高くないし、主に受験のために日本語を勉強しているので、正確

さを重視しています。」 *Info. N*

「個人的に正確さを重視しています。自分の性格と関係があるかもしれませんが、一言でも間違えうくらいなら、むしろ言わないほうが良いと考えます。もし正確に話せなかったら相手に自分の話を理解してもらえないため、言わないほうが良いです。これは自分の性格からきたことなのか、それとも自分の日本語レベルに自信がないからなのかもしれません。」 *Info. O*

(2) <流暢さ>

このように正確さが重視される傍ら、流暢さが注目される傾向も見られた。例えば、学習者Cはいくつかの文法の誤りがあっても、誤解にならないければ問題ないと考えている。すなわち、コミュニケーションに望ましくない影響を及ぼさない限り、文法上のミスを許容できるという考えがうかがわれる。

その理由には、学習者の発言に基づき、下記のことが考えられる。

第一に、聞き手は話し手の言いたい内容が推測できるからである。例えば、学習者Cによると、相手が話した内容を聞く時に、たとえ正確でなくても相手が伝えたい意味を推測して理解できるとのことである。

第二に、間違えても伝わるという楽観的な態度が挙げられる。学習者Jの話によると、ちょっとした文法の間違いは起こりうるが、大きな支障がなければ問題ないとのことがある。また、日本語母語話者でも日常会話で文法のミスを犯したり助詞を省略したりする場合もある。

第三に、正確さに拘りすぎると、コミュニケーションがスムーズにできず、時間を無駄にする可能性があるということがある。正確さに気を配ってばかりいると、話がとぎれとぎれになり連続性を欠くため、相手も理解できないことが考えられる。ほかにも、学習者G、I、Jのような初心者にとって、正確な日本語を話せるようになるまで相手は待つ必要があることがうかがわれた。

以下に、学習者の発話データを提示する。

「聞き手は相手が話した内容を聞く時に、たとえ話が正確でなくても、普段話し手が伝えたい意味を推測して理解しようとしています。いくつか小さな文法の誤りがあっても、誤解の原因にならなかったら問題ないと思います。」 *Info. C*

「話の内容に影響を及ぼさない限り、文法項目や助詞が誤っても問題ありません。」

Info. D

「流暢さのほうがもっと重要です。多少のミスがあっても、少なくとも理解できるかもしれません。しかし、私の場合、正確な文を話せるようになるまでには時間がかかると思います。」 Info. G

「今のところ、流暢さをもっと重視しています。話す時に間違いがあっても、日本人はいつも私が言いたいことを当ててくれます。正確さに拘りすぎると、一つの文がなかなか話せないし時間を無駄にするだけです。」 Info. I

「私は流暢さをもっと重視します。コミュニケーションする時には、正確な日本語を話せるようになるまで相手は待つ必要があります。また、私たちが中国語を話したり、日本人が日本語を話したりする時にも、ちょっとした文法の間違いは起こりえますが、大体の意味に大きな支障がなければ問題ないと思います。」 Info. J

「実際のコミュニケーションをする時に、流暢さの方がより重要かもしれません。正確さに気を配ってばかりいると、何を言っているのか分からない場合があります。話はとぎれとぎれになり連続性を欠くので、相手も理解できません。」 Info. P

(3) <正確さと流暢さの扱い方>

正確さと流暢さを重視している学習者は両方存在するが、どのように正確さと流暢さをバランスよく扱うのかについて、下記のような発言から、学習者の考え方がうかがえる。

まず、日本語レベルによって重視する内容に偏りが見られた。例えば、学習者 B が述べたように、初級段階では正確さを重視していたが、中級段階では流暢に話せることを重要視するようになった。それは、間違いを犯したら他の人に笑われるという心配があったが、勉強を進めていくうちに助詞などを省略しても問題がないことに気づき、完璧を追求する必要はないというように意識が変化したことがうかがわれる。このような変化の背景には、日本語レベルが高くなるにつれて、学習に対する認識が深まり、日本語に対する自信を持つようになったことがあるのではないかと考えられる。

次に、正確さ・形式重視からコミュニケーション重視への変化が確認された。学習者 B と同じく、学習者 E は初級段階では正確さを重んじていたが、ある出来事を契機にビリーフが変化したようである。それは日本語母語話者でも正確な日本語を話すわけではないということに気づいたからである。その後、学習者 E は正確さよりコミュニケーション能力に目を向けるようになった。このことから、様々な文化体験や学習経験が個人

のビリーフを転換させる可能性があることが示唆された。

さらに、言語使用の目的や場合によっても、重視する内容に偏りが見られた。学習者 M が述べたとおり、試験では正確さを重んじているのに対し、会話で使う際には流暢さに気を配るべきだということがうかがわれた。つまり、学習目的や使用場面を念頭に置きながら、日本語学習に取り組んだほうが良いように思われる。

「初級段階では正確さを重視していましたが、中級段階では流暢さを重要視するようになりました。これは日本語レベルによって重視する内容が変わったのだと思います。学び始めた頃には、間違いを犯したら他の人に笑われるのではないかと心配していましたが、今では自分が言いたいことを表現できれば（それで）十分だと思っています。助詞などを省略しても問題がないし、100%の正確さを追求する必要はないと思います。逆に流暢に話すことで相手は快適に聞くことができます。」 Info. B

「実は、日本語を学び始めた時には正確さを非常に重視していました。日本語を話す前に必ず頭の中で使うべき文法を確認しなければなりませんでしたが、その後一度日本に行きましたが、日本人自身も正確な日本語を話すわけではないということに気づきました。特にプライベートでは文法の正確さに注意を払っていないようでした。それからコミュニケーション能力に注意を向けるようになりました。」 Info. E

「日常生活においては文法にちょっとした間違いがあっても構いませんが、使用場面によっては問題になると思います。例えば、試験では正確さが重んじられているのに対し、会話で使う時は流暢さに気を配る必要があります。（これは）日本語教師に言われたことですが、言語は生きているものですから、一概にはいえません。」 Info. M

7.2.3 【外的環境の構築】

コアカテゴリー【外的環境の構築】は、表 7-5 に示したとおり、4 のカテゴリー（すなわち、[授業運営]、[教師]、[教科書]、[教室外の環境づくり]）と 10 の概念（＜教師主導と学習者主体＞、＜理想の授業づくり＞、＜授業における教師の役割＞、＜中国人教師と日本人教師の役割＞、＜理想の教師像＞、＜使用した教科書に対する評価＞、＜教科書の役割＞、＜日本における学習環境＞、＜中国における学習環境＞、＜理想の環境づくり＞）から構成されている。以下では、【外的環境の構築】の形成要因及びプロセスを検討する。

まず、学習者は「授業運営」の仕方を振り返り、＜教師主導と学習者主体＞の授業に

おけるメリットとデメリットを取り上げ、＜理想の授業づくり＞を求めている。それに加えて、[教師] が果たすべき役割としては、＜授業における教師の役割＞及び＜中国人教師と日本人教師の役割＞を明らかにしたうえで、＜理想の教師像＞を示している。このほかにも、[教科書] の使用に関して学習者は＜使用した教科書に対する評価＞を行い、＜教科書の役割＞をまとめる。最後に、＜日本と中国における学習環境＞のメリットとデメリットを解明し、教室外における＜理想の環境づくり＞を提示する。以下ではカテゴリーごとに論述する。

表 7-5 【外的環境の構築】の構成カテゴリー及び発言例

カテゴリー	概念	発言例
【授業運営】	＜教師主導と学習者主体＞	「個人的には、教室活動が多く行われるクラスが好きです。教師が一方的に教えると、学生が実際に運用できないかもしれません。模擬や実際に練習することで、教師が教えた知識が学生の運用能力につながっていくと思います。」 Info. V
	＜理想の授業づくり＞	「私たちの授業はとても理想的です。まず、クラスの人数が少なく 10 人しかいません。教師は学生と親しく、一緒に話題を討論したり外に出かけたりもしています。授業では教師の問いかけに対し学生はそれに積極的に答えています。」 Info. K
【教師】	＜授業における教師の役割＞	「教師はまず知識を教え学生に理解させ、学生の質問に答える役割があります。授業の雰囲気を活発にしたり、文化的知識も教えてくれたりもします。」 Info. N
	＜中国人教師と日本人教師の役割＞	「中国人教師には文法知識を教える役割がありますが、日本人教師には学生と活発に交流する役割があります。日本人教師には、そのうえで、文化や社会に関する様々な知識を教えてもらいたいです。」 Info. L
	＜理想の教師像＞	「理想の教師像は、まず日本語が流暢で発音が良いこと、そして、教科書の内容を教えるだけでなく、文化の知識も教えられます。」 Info. D
【教科書】	＜使用した教科書に対する評価＞	「私たちが使っている教科書は、最初は退屈だと思いました。例えば、『私の名前はなんですか？これはなんですか？』など幼稚な内容ばかりですから。しかし、中・上級の教科書になると、会話だけではなく文章も載っているため、幅広い知識が獲得できるようになりました。」 Info. J

	＜教科書の役割＞	「私は教科書に沿った授業を聞くのが好きです。なぜなら、教科書には大事なポイントが書いてあるからです。教科書を使わず講義だけを聞くと、今日の授業で何を学んだのか全然把握できません。」 Info. 0
「教室外の環境づくり」	＜日本における学習環境＞	「日本で日本語を学ぶほうがもちろん良いと思います。例えば、私たちは授業内で少し日本語を話しますが、授業外では、ほとんど中国語で話すため日本語でコミュニケーションする機会は全くありません。日本では日本語を話す機会が中国より多いと思います。」 Info. H
	＜中国における学習環境＞	「文法を教える中国人教師、会話を教える日本人教師のいる今の学習環境はとても良いと思います。文法に関する質問があれば、いつでも中国人教師に質問でき、日本について何か知りたい場合は日本人教師に聞くことができます。」 Info. G
	＜理想の環境づくり＞	「大学あるいは日本語学部は会話練習や日本語コーナーのようなイベントやプロジェクトを多く行うべきだと思います。日本語が上達する方法はやはりたくさん話す練習をすることです。」 Info. V

7.2.3.1 【授業運営】

【授業運営】のカテゴリーには、＜教師主導と学習者主体＞及び＜理想の授業づくり＞という二つの概念が見られた。

(1) ＜教師主導と学習者主体＞

授業運営には、教師主導の「一斉授業」という伝統的な授業と、学習者の主体性を生かした授業がある。前者は教師が一人で、大勢の学生に対して授業を行うというものであるのに対し、後者は教師の講義の代わりに、教室活動を中心として学習者が能動的かつ主体的に学ぶというものである。この二つの授業形態にはそれぞれメリットとデメリットが両方あり、学習者の意見も様々である。

学習者 A は教師主導の授業が好きだとのことである。「(教師が) 文法について説明した後で、次に同じ文法を(用いた他の文例を) 紹介し、最後に学習者が間違いやすいポイントについて解説する」(Info. A) という流れが良いと考えている。学習者 A の経験した教室活動では、小学生向けの素朴なやりとりを取り入れているだけにとどまり、実際に新しい知識は全く得られない、と考えていることがインタビューの回答からうかがえる。彼女はこのような教室活動の目的と意義が全く分からないと強く批判している。

要するに、学習者 A は教師主導の授業を通じて新しい知識が得られるとしている一方、教室活動の意義や実施方法に対しては厳しく批難している。確かに、教室活動をただ形式的に取り入れるのではなく、その活動によって学習者が何らかの知識を獲得し実際のスキルを向上させられるべきだと思われる。

学習者 E が受けた授業には三つのタイプがあることがわかった。一つ目は基礎知識に関する「総合日本語」の授業で、主に教師が知識を伝達する教師主導型の授業である。二つ目は、教師が提供したあるトピックに関連する知識を学生がグループごとに収集し発表するという授業である。三つ目は日本人教師の授業で、グループで会話練習を重ねる学習者主体の授業である。

学習者 G が受けた授業はそれほど活発に行われていないということがうかがわれた。教師が教壇で話し続けるため、学生が眠くなったり、携帯で遊んだりするようである。逆に教室活動を行うことによって、クラスの雰囲気が活発になり、教師と学生のコミュニケーションも増えると学習者 G は考えている。

学習者 I の授業は学習者 G と同様に、教師が一方的に話し学生が聞くタイプである。この教授法は多人数クラスに合うが、学生によっては学習効果が異なる。例えば、一部の学生は授業を聞いていないため何の知識も取得できないのに対し、授業に積極的に参加する学生は多くの知識を得られるということがインタビューからうかがい知れた。

学習者 J は教師主導の授業のほうが安心で、逆にペア活動やグループ活動に特に興味を示していない。「これらの活動は幼稚で、皆も嫌そうな顔を浮かべて授業に臨んでおり、子供っぽい会話を作るのは面白くない」(Info. J) との発言が見受けられた。

学習者 R は、学生の多くは教室活動を嫌っており、教師の話を聞いている方が好きなのだと語る。その理由として、教室活動に慣れていないため抵抗感があることがうかがえる。しかし、講義が滞る場合には適当に教室活動を行うことが考えられる。

学習者 V は教室活動が多く行われるクラスが好きなようである。その理由として、教師が一方的に教えるだけでは学生が運用できるようになるかどうか分からないが、実際に練習を重ねることで、教師が教えた知識が学生の運用力につながっていくと V は考えている。

以上のように、教師主導と学習者中心の授業に関して、それぞれのメリットとデメリットが見られた。まず、教師主導型授業のメリットには学生が知識を素早く獲得できる点、学習効率が良い点、多人数のクラスに合う点が挙げられる。デメリットとしては、クラスの雰囲気が単調でつまらない点、学生が授業に関心を持たなくなる点、言語運用

ができない点、学習者によって効果が異なる点がまとめられる。一方、学習者主体の授業のメリットにはクラスの雰囲気が活発になること、教師と学生のコミュニケーションが増えること、学んできた知識を運用できることが挙げられた。デメリットには教師の教え方によって形式的なものにとどまる可能性があること、学習者が不慣れなため抵抗感があることが考えられる。

以下は学習者による具体的な発話データである。

「私は教師主導の授業が好きです。例えば、教師が文法について説明した後で、次に同じ文法を用いた例を紹介し、最後に学習者が間違いやすいポイントについて解説するという形の授業です。教師によっては教室活動を好んで行う場合もありますが、小学生向けのような素朴なやりとりをしているだけのように感じます。例えば、『空手と沖縄』というテーマで行われた授業で、その教師は空手とは何かについての動画を学生に見せてから、沖縄について簡単に紹介していました。つまり、マルチメディアを用い周知の事柄について授業をします。最後に、PPT（パワーポイント）に載せられた文章の内容を最初から読みなおして授業が終わります。（この授業では）新しい知識は全く得られず、様々な形式や活動を取り入れただけになっています。このような教室活動には目的と意義が欠けていると思います。ほかに、クラスメートと日本語で会話練習を行うことは効果的でないと思います。なぜなら、日本語レベルが異なる学生の会話力には差がありますから。また、日本語で話す環境に置かれていないため、お互いに日本語で話しても集中力が続かず、日本語でディスカッションする時に、昼食に何を食べようかということについて中国語で話していたことが度々ありました。」 Info. A

「私たちの授業には三つのタイプがあると思います。一つ目は『総合日本語』の授業で、一年次から四年次までの基礎的なコースで、主に教師が知識を教えてくれる教師主導型の授業です。二つ目は、教師が提供したトピックに関連する知識を、学生がグループごとに収集し発表する授業です。三つ目は日本人教師による授業で、文法的知識はほとんど教えてくれませんが、活動が多くクラスの雰囲気はとても活発です。日本人教師はグループをランダムに分け、クラス全員がパートナーになる機会を設けているので、会話もたくさん練習することができます。子供っぽい授業ですが活発に会話練習が行われます。」 Info. E

「個人的には学習者主体の授業が好きです。でも、ほとんどの授業は教師が教え、学生が聞く形です。現在行われている授業はこのようなタイプですが、多人数クラスに合っ

ているし、悪くないと思います。しかし、教師が教壇でずっと話し続けるため、眠くなる学生もいるし、携帯で遊んでいる学生もいます。教師自身はとても教えるのがうまいですが、話がずっと続くと学生は授業に関心を持たなくなる可能性があります。逆に教室活動が多く行われる授業では、クラスの雰囲気が活発になるし、教師・学生間のコミュニケーションも増えると思います。」 Info. G

「ほとんどの授業は、教師が教え学生が聞くタイプです。この教授法は多人数クラスに合いますが、学生によって学習効果が異なってくると思います。一部の学生は授業をあまり聞いていないため何の知識も習得できないのに対し、よく集中し授業に耳を傾けている学生は多くの知識を得ることができます。」 Info. I

「中国の諺の『教師は学生の疑問に答え、戸惑いを解くべき』のとおり、教師主導の授業の方が安心です。私自身はこのような受動的な授業の方に向いており、ペア活動やグループワークには興味が持てません。というのも、これらの活動は幼稚で、皆も嫌そうな顔を浮かべて授業に臨んでいるので。実際私たちは大人だし、子供っぽい会話を作るのは面白くありません。」 Info. J

「教師主導の授業が好きです。なぜなら、教師に幅広い知識を教えてもらうので、短期間で学生が得られる知識や情報量が多いからです。」 Info. L

「実はほとんどの学生は活動を嫌っており、教師の話を聞いている方が好きです。学習者が慣れていないため抵抗感があるからだと思います。とはいえ、教師の講義をずっと聞いているとつまらなく思ったり、眠くなったりすることがあります。その時には、教室活動が必要になると思います。しかし、もし突然『グループ活動をやりましょう』と言われたら、学生はやり方も分からず、恥ずかしくなったり、抵抗感が生じたりするかもしれません。」 Info. R

「個人的には、教室活動が多く行われるクラスが好きです。教師が一方的に教えると、学生が実際に運用できないかもしれません。模擬や実際に練習することで、教師が教えた知識が学生の運用能力につながっていくと思います。」 Info. V

なお、これらの授業形態に対し、多くの学習者は初級段階では教師主導の授業を通じて新しい知識を効率よく取得し、中・上級では学習者の主体性を発揮できる授業を期待しているようである。そのほかに、学習者は中国人教師のクラスでは教師が主導で文法を教え、日本人教師のクラスでは教室活動が多く行われることを望んでいる。

例えば、学習者 B はこれまでに受講した授業を振り返ると、中国人教師のクラスでは

主に教師主導で文法を教わったのに対し、日本人教師のクラスでは教室活動が多く行われていたということがわかった。学習者Cのクラスも同様に、授業内容によって異なる授業形態が取り上げられている。例えば、「総合日本語」の授業では、教師が講義することが一般的であるが、必要に応じて学生に発表させ、グループディスカッションや会話練習をすることが考えられる。学習者Eと学習者Fも同様の意見である。つまり、初級段階では教師主導の授業によって知識を素早く把握してから、中・上級になってからは学習者の主体性を発揮できる活動を期待しているようである。そのため、教師は学習段階や授業内容によって異なる教室活動を行う工夫が必要であると思われる。

「中国人教師のクラスでは主に教師が中心となって文法的知識が教えられるが、日本人教師のクラスでは教室活動が多く行われています。つまり、クラスや科目によって授業運営の形が異なっていますが、これは悪くないと思います。」 Info. B

「授業によって様々な授業運営の形式があります。例えば、『総合日本語』の授業では、教師が講義することが中心です。特に初級段階では皆日本語が分からないため、教師がゆっくり解説するほうが良いと思います。学習が進んでからは、学生に発表させ、グループディスカッションや会話練習をすることが考えられます。要するに、学習段階や授業内容によって異なる教室活動を行う必要があります。初級段階では教師が知識を教え、中・上級になると様々な学習活動を行うのが望ましいでしょう。」 Info. C

「今までの授業を振り返ると、一年次と二年次においては教師主導の授業が行われて当然だと思います。初めのうちは、学生はまだ何も分からないので、主に言葉や文法の知識を学びます。しかし、三年次以降の授業では学生が少しずつ主体になるような、例えば、学生に基本知識を説明してもらい、自分の考えを伝えてもらうというような学習者主体の授業が良いでしょう。」 Info. E

「一年次と二年次は主に教師が教えてくれましたが、三年次になってからは、学生が主体的に活動するようになりました。例えば、私は教科書の人物を真似したり、ロール・プレイしたりしたことがあります。要するに、初級段階では教師主導のほうが良いですが、中・上級段階では学生が積極的に授業に参加するようになれば良いと思います。」

Info. F

(2) <理想の授業づくり>

今までの授業を振り返ったうえで、理想の授業づくりについて学習者は以下のように

考えている。

学習者 B は今の授業が理想的だと述べた。授業の流れについて、まず、ウォーミングアップとして学生によるプレゼンテーションを行い、4 人グループで単語と文法を説明してから、最後に教師がまとめて補足を加えるという形式で授業が展開されているようである。学習者 O は学習者 B と同様に、今受けている授業が理想的だと考えている。学習者 O の授業では教師が文化の知識を紹介し、学生がメモを取るというような授業運営の形態が取られていることが明らかになった。

学習者 I にとっての理想は先輩の受けている授業であることがわかった。教師主導型の授業であるが、学生が分からないことがあれば、その場ですぐ質問できるとのことである。このようなクラスは皆発言できる雰囲気になるため、積極的に授業に参加できると学習者 I は主張している。

学習者 P が考えている理想の授業は、学習の内容をドラマの内容と結合させた授業である。このようにすれば生きている日本語を学ぶことができると学習者 P は語った。

学習者 R は自分の考えを自由に表現することができる授業を期待しており、内容としては多様かつ深みのあるものを望んでいる。学習者 U は学習者 R と同様に、リラックスできる雰囲気の中で言いたいことをその場で言えるような授業を理想としている。

上記の発言をまとめると、学習者によって理想の授業は様々であるが、教師主導であれ、学習者中心であれ、最も大事なことは活発かつ自由な雰囲気づくりだと思われる。実際、多くの学習者は教師主導の授業に慣れているが、学習者主体の授業に対する強い抵抗は見られなかった。逆に学習者は自由に自分の考えを表現したり、分からないことを授業で質問したりできる雰囲気を期待していることがうかがわれた。

なお、学習者の発言例を以下のように提示する。

「今受けている授業が理想的だと思います。まず、ウォーミングアップとして学生が 5～6 分間のプレゼンテーションを行います。それから、4 人グループで本文の単語と文法を説明して、教師が内容をまとめ、補足を加えます。このようにクラスメートが一度説明してから、教師が再び授業内容を整理するので、授業で知識を理解して身につけられるようになるのです。」 Info. B

「先輩たちの受けている授業はとても良いと思います。同様に教師主導型の授業で、主に教師が教え学生が聞くタイプですが、学生が分からないことがあれば、その場ですぐ問いかけられます。教師が答える前に、他のクラスメートはその質問について積極的に

自分の意見を述べます。このようなクラスでは、皆が積極的に授業に参加でき、誰でも発言できる活発な雰囲気になるのです。(授業の雰囲気は) もちろんクラスにいる学生一人ひとりの個性や性格にも関わることで、先輩たちは外向的で快活な人たちですが、残念ながら私のクラスはとても静かです。」 Info. I

「私たちの授業はとても理想的です。まず、クラスの人数が少なく 10 人しかいません。教師は学生と親しく、一緒に話題を議論したり外に出かけたりもしています。授業では教師の問いかけに対し学生はそれに積極的に答えています。」 Info. K

「いま受講している授業は理想的だと思います。教師が教え、学生は聞きながらメモを取るという形式ですが、文化についても紹介されます。」 Info. O

「授業の内容はドラマの内容と一致していれば良いと思います。このようにすれば、生きた日本語を学ぶことができると思います。」 Info. P

「自由に意見を述べることができる授業が理想です。そのほかにも、多様で深みのある授業内容も期待しています。」 Info. R

「理想の授業はリラックスできる雰囲気の中で、言いたいことをその場で言えるような授業です。私は内向的で恥ずかしがりなものですから、もっと大胆に日本語を話せればと思っています。そうすれば、口頭能力とコミュニケーション能力が上達するかもしれません。しかし、今のクラスの雰囲気は活発ではなく、教師が質問してもほとんどの学生は反応しません。私みたいに引っ込み思案な人は、答えたくても緊張して話すことができないのです。」 Info. U

7.2.3.2 【教師】

【教師】のカテゴリーにおいて、＜授業における教師の役割＞、＜中国人教師と日本人教師の役割＞及び＜理想の教師像＞という三つの概念が含まれている。以下では概念別に分析する。

(1) ＜授業における教師の役割＞

授業における教師の役割に関しては、学習者からは異なる意見が得られたが、具体的な役割は以下のようにまとめられる。

まず、言語知識の紹介及び補足を通じて学生に知識を理解してもらう役割がある。学習者 B が述べるように、教師は知識を補足したり、学生と話し合ったりするべきだという意見がある。

次に、学生との話し合いやコミュニケーションを通じて、学生に意見を自由かつ積極的に表現させる役割がある。学習者 C は、教師には学生が意見を積極的に述べるように促す役割があると指摘している。

さらに、教科書の内容のみならず、文法の使用場面、文化や社会に関する知識、学び方などを教える役割が示された。学習者 K、N、T が言及したとおりに、教師には社会や文化などの知識を教える役割がある。また、学習者 T は教師に様々な学習方法を教えてもらいたいと考えており、学習者 V は教師に文法や単語の使用例を教えてもらうことを求めている。

以下に学習者による発話データを引用する。

「学生は知識不足のため偏った意見を持つ場合があります。その際に、教師は知識を補足したり、学生と話し合ったりするほうが良いと思います。もちろん、教師は学生の考えをコントロールするのではなく、偏見や思い込みなどにも気づかせるべきです。」

Info. B

「教師には学生が自分の意見を積極的に述べられるように促す役割があります。」 Info. C
「教師は教科書の内容を教えるだけでなく、内容に関連する文化の知識も教えるべきです。例えば、お茶に関する文章がありましたが、私たちの教師は日本と中国における様々なお茶を出してくれて、みんなで一緒にお茶会を開きました。このような授業はとても面白いし、文化の繋がりも感じられます。」 Info. K

「教師はまず知識を教え学生に理解させ、学生の質問に答える役割があります。授業の雰囲気を活発にしたり、文化的知識も教えてくれたりもします。」 Info. N

「学生が知識を理解できるように教師が分かりやすく説明すべきです。ほかにも、授業で教師は様々な学習方法や、歴史・文化に関する豆知識も教えるべきだと思います。」

Info. T

「例えば基礎日本語の授業では、教師は文法や単語を日本でどのように使われているのかについて説明すべきです。つまり、文法や言葉の意味を教えるだけでなく、日本人が日頃にどのように文法を使用するのか教えてくれれば良いと思います。」 Info. V

(2) <中国人教師と日本人教師の役割>

学習者は中国人と日本人教師にはそれぞれの役割があることを認識している。学習者の発言によると、中国人教師の役割は基礎的な知識を分かりやすく学生に伝えることで

あると考えられていることが明らかになった。一方、日本人教師の役割は、会話練習及びコミュニケーションの協力、社会や文化などの紹介を行うことである。

以下に、学習者による発話データを提示する。

「まず、中国人教師は文法知識を中国語で正確に学生に伝えるべきです。一方、日本人教師は会話の授業を担当し、学生とたくさん交流してほしいです。要するに、中国人教師は基本的な語彙や文法知識を教えるが、日本人教師が会話の練習相手になれば良いと思います。」 *Info. A*

「日本人教師には文化の知識を教えてください、中国人教師には文法のような基礎的な授業を担当してもらいたいです。」 *Info. J*

「中国人教師には文法知識を教える役割がありますが、日本人教師には学生と活発に交流する役割があります。日本人教師には、そのうえで、文化や社会に関する様々な知識を教えてください。」 *Info. L*

(3) <理想の教師像>

理想の教師像に関して学習者は主に教師の専門性及び人間性及び柔軟性、そしてより良い環境づくりの側面から評価している。

第一に、教師の専門性の側面から見ると、理想的な教師の要素として日本語が流暢である点、発音が良い点、日本語及び日本の社会文化に関する知識が豊富である点が挙げられた。例えば、学習者 A は「理想的な教師は日本の文化、文法、言葉に詳しく、知識が豊富な人」(*Info. A*)と言及し、学習者 N と W は、理想の教師は知識が豊富で、文法や語彙のみならず、文化や社会も知っているべきだと述べていた。

「理想の教師は日本の文化、文法、言葉に詳しく、知識が豊富な人です。」 *Info. A*

「理想の教師像は、まず日本語が流暢で発音が良いこと、そして、教科書の内容を教えるだけでなく、文化の知識も教えられることです。」 *Info. D*

「今担当の教師はとても良いと思います。文法知識を丁寧に教えてくれます。ほかにも、教科書の内容だけでなく、文化的知識も教えてくれたり、個人的な経験を話してくれたりします。」 *Info. H*

「理想的な教師は文法や語彙だけではなく、文化に関する知識もたくさん持っています。」
Info. N

「理想の教師は基本知識を分かりやすく説明でき、一つの単語や文法を通じて幅広い知

識を教えられます。」 *Info. T*

「まず知識が豊富で、言語以外に歴史や社会についても精通しているべきだと思います。」

Info. W

第二に、教師の人間性と柔軟性が多くの学習者にとっての評価基準となっている。例えば、優しくて思いやりのある性質、謙虚な態度、丁寧で真面目な人柄などが挙げられた。学習者 E が述べた理想の教師は、学生と常にコミュニケーションを図り、学生が考えることを理解するよう努める教師である。学習者 K は優しく、面白い教師が良いと考えている。学習者 M、O、P の教師はいつも丁寧で真面目に授業を行い、学生を優しく導いてくれるため、学生に高く評価されている。学習者 U も優しく教えられることの必要性に言及したが、教師が焦って学生を叱ってしまうと今後、話そうとする気を失わせてしまう可能性があると言った。すなわち、学習者一人ひとりの個性に応じて柔軟な対応が求められることがうかがわれる。

「また、謙虚な態度も必要です。」 *Info. A*

「教師は厳しすぎる必要はないと思います。もちろん学生に対する厳格さは良いですが、学生に自信をつけさせることも重要です。学生は自信を持つことで積極的に学ぼうとします。そのため、学生が積極的に学ぶように促すことは良い教師が持つべき素質だと思います。」 *Info. B*

「教師は学生と親しく、コミュニケーションを常に図るべきです。ほかにも、学生が考えることを理解するよう努めるべきです。」 *Info. E*

「理想の教師は真面目で責任感のある人です。」 *Info. J*

「理想的な教師は学生を導くことができます。また、学生と一緒に楽しく日本語を勉強することができるように、優しくて面白い人が望ましいです。」 *Info. K*

「私たちの教師は本当に素晴らしいです。先生はいつも真面目で丁寧な授業をします。授業でもし学生が答えることができなかつたら、学生が言いたいことを言えるようになるまで優しく導いてくれます。」 *Info. M*

「今の教師は理想的だと思います。先生はとても親切で優しく、可愛いと思います。学習内容を教えるだけではなく、学習方法や日本人の考え方も教えてくれます。ほかにも、自身の学習経験や人としての生き方なども教えてくれます。」 *Info. O*

「今の教師はとても良いと思います。授業をする前に、先生はいつも真面目に準備して

いて、学生の質問にも丁寧に答えてくれます。」 *Info. P*

「理想的な教師には、まず辛抱強く教えることができることが求められると思います。学生は最初のうちは上手に話せないため、そこでもし教師が焦って学生を叱ってしまうと今後話す気が失せてしまうと思います。ですから、優しく教えられる教師が一番好きです。」 *Info. U*

第三に、教師にはより良い環境づくりの能力が求められている。例えば、学習者 C はクラスで自由に話すことができ、自分の意見を述べられる環境を期待している。学習者 R は優秀な教師は学生がリラックスできる環境を作るべきであると指摘した。さらに、学生に積極的に教室活動に参加してもらえるような活発な雰囲気を作ることができる教師が理想的だと学習者 V は述べた。

「理想の教師は誰とでも自由に話すことができ、クラスで学生が発言できる環境を作るべきです。このような教師の下で、学生は日本語でたくさん話すことができ、日本語に対する興味がますます沸くことでしょう。」 *Info. C*

「優秀な教師は学生がリラックスできる環境を作ることができます。また、様々な局面を優しく指導してくれます。」 *Info. R*

「今まで日本語を教えてくれた教師はとても良いと思います。例えば、ある教師は積極的に教室活動に参加してもらえるような活発な雰囲気を作ることができるので、素晴らしいかったです。」 *Info. V*

7.2.3.3 【教科書】

「教科書」のカテゴリーは、＜使用した教科書に対する評価＞及び＜教科書の役割及び使い方＞という二つの概念からなっている。以下では概念別に分析する。

(1) ＜使用した教科書に対する評価＞

使用した教科書に対する評価として、以下のような発言が見られた。学習者 A は中国で最も使われている教科書である『新編日語』、『新標準日本語』と『総合日語』に言及したが、『総合日語』の内容は簡単すぎることに、『新編日語』の内容は古くて文法が複雑なこと、『新標準日本語』の字が小さくて読みにくいことを指摘した。学習者 G、H と I は現在使用している教科書が古く、時代遅れだと批判した。文法や単語の知識を除けば、内容は単純すぎるものばかりであることが挙げられた。ほかにも、教科書の内容が「テ

テレビ登場の時代にとどまり、インターネットやテクノロジーについて何も書かれていない」(Info. H) と学習者 H は語っている。

一方、学習者 I は大学院入試のために利用した教科書に有名な作家が書いた文学作品、エッセイ、詩歌があり、文化的な知識が獲得できたため気に入ったということがわかった。学習者 J は初級の教科書が幼稚な内容ばかりで面白くなかったが、中・上級の教科書では、様々な文章が掲載され多くの知識が獲得できたと考えている。要するに、大学生の認知レベルに相応できる教科書が支持されていることが明らかになった。

以下は学習者による発話データである。

「中国で最もよく使われている教科書には、『新編日語』、『新標準日本語』と『総合日語』があります。しかし、『総合日語』は簡単すぎるし、『新編日語』は古くて文法も複雑で、『新標準日本語』に書かれている字は小さくて読みにくいと思います。」 Info. A

「今使っている教科書は、文法や単語の知識を除けば、内容は幼稚園や小学校の教科書に似ていると思います。なぜなら、全体の内容は単純すぎて素朴なものばかりですから。ただし、文法は全部教科書に載っているので、復習と予習に役立つと思います。」 Info. G

「現在使用している教科書は比較的古いため、新しいものに更新できれば良いと思います。例えば、内容がテレビ登場の時代にとどまっており、インターネットや現代のテクノロジーについて何も書かれていないのです。もし流行っているトピックや日常生活に関連する文章を扱えたら、今の授業内容よりもっと刺激的で興味深くなるかもしれません。」 Info. H

「大学で使用した教科書はとても古く退屈でしたが、大学院入試に向けた復習のために用いた、『総合日語教程』という教科書はとても良かったと思います。有名な作家が書いた文学作品、エッセイ、詩歌がたくさん載せられています。このような教科書を使えば、文化の知識も習得できるので気に入りました。」 Info. I

「私たちが使っている教科書は、最初は退屈だと思いました。例えば、『私の名前はなんですか？これはなんですか？』など幼稚な内容ばかりですから。しかし、中・上級の教科書になると、会話だけではなく文章も載っているため、幅広い知識が獲得できるようになりました。」 Info. J

(2) <教科書の役割>

教科書の役割について学習者は以下のように認識している。学習者 A は教科書が必要

であると述べた。なぜなら、学習者 A は文法システムに焦点を当て、教科書の知識を重視しているからである。学習者 G は教科書が復習と予習に役立つと考えており、学習者 O は教科書が学習のポイントを示す役割を果たすと主張した。学習者 R は学習者 A と同じ、教科書に書かれた基本的な内容を把握したほうが安心であると考えている。

一方、教科書の役割はそれほど重要ではないと考えている学習者もいる。例えば、学習者 F の授業では、教科書に不足している部分を教師が補足している。また、学習者 B が受けた「日本文化」の授業では、教師が教科書を全く使わず文化や思想に関する抽象的な内容を話すという。学生は次第に興味を持って聞くようになったため、教科書を使わなくても授業内容を覚えられると主張した。

なお、学習者による具体的な発言例は以下のとおりである。

「教科書は必要だと思います。私は基礎知識を重視し、特に文法体系に焦点を当てた学習を心がけています。もちろん教科書の知識を全部覚えるわけではないものの、知っておくべきものとして勉強しなければなりません。私は日本語を教えた経験がありますが、その時にも教科書に従って教えており、良い教科書は非常に重要だと考えます。」 Info. A
「教科書があると安心です。しかし、私たちのクラスでは教科書を全く使わない教師がいます。この先生は日本文化の授業を担当していて、いつも文化に関する抽象的な知識を話してくれます。初めは先生の話聞いても分からなかったのですが、次第に興味を持って聞くことができるようになりました。そのため、教科書を使わなくても、授業内容が（十分）印象に残ると思います。」 Info. B

「教科書はそれほど重要ではないと思います。私たちの教師は教科書の不十分なところに、内容を補足したプリントを作成してくれています。」 Info. F

「私は教科書に沿った授業を聞くのが好きです。なぜなら、教科書には大事なポイントが書いてあるからです。教科書を使わず講義だけを聞くと、今日の授業で何を学んだのか全然把握できません。」 Info. O

「教科書に従わないと不安になります。教科書の内容を勉強するのは基本だと思います。」 Info. R

7.2.3.4 【教室外の環境づくり】

【教室外の環境づくり】のカテゴリーには、＜日本における学習環境＞、＜中国における学習環境＞、＜理想の環境づくり＞という三つの概念がある。以下では概念別に論

述する。

(1) <日本における学習環境>

多数の学習者は日本という学習環境で日本語を勉強することを望んでいる。その原因には、以下のことが挙げられた。

第一に、日常生活において日本語に囲まれる (Info. C)、日本語を話す機会が中国より多い (Info. H)、日本語に触れ合う機会が多い (Info. J)、日本語の環境に囲まれ知らず知らずのうちに日本語が習得できるなど (Info. W)、主に日本語に接する機会が多いことが認められた。

第二に、日本で習得した日本語は実用性が高いことが評価されている。例えば、学習者 F は中国で学んだ日本語と日本で使用されている日本語の間にずれがあると考えていることがわかった。

第三に、日本で日本語を勉強すると、日本文化を身につけることもできることが明らかになった。例えば、学習者 U が述べたように、日本人の習慣や行動様式を自分の目で確かめられ、元日や祇園祭などの雰囲気を感じることができるため、異文化の感受性が高まることが考えられる。

なお、学習者による発話データを下記のように提示する。

「言語を学ぶための良い方法は、その言葉に囲まれた環境にいることです。日本語を学ぶためであれば、日本語の授業だけでなく日常生活の中で日本語に囲まれることから、日本にいるのが一番良いです。」 Info. C

「日本で日本語を勉強するのが理想的です。なぜなら、中国で学んだ日本語と日本で使用されている日本語の間にずれがあるからです。日本で学んだ日本語は生活でよく使われるため、実用性が高いと思います。」 Info. F

「日本で日本語を学ぶほうがもちろん良いと思います。例えば、私たちは授業内で少し日本語を話しますが、授業外では、ほとんど中国語で話すため日本語でコミュニケーションする機会は全くありません。日本では日本語を話す機会が中国より多いと思います。」 Info. H

「日本で勉強すれば、きっと日本語と触れ合う機会が多くなると思います。また、インプットが増えると自然にアウトプットができるようになります。」 Info. J

「言語を学ぶためには良い学習環境が必要です。中国でも日本語を勉強することができ

ますが、日本で勉強するのが良いです。」 Info. P

「日本では日本語だけではなく、日本文化も身につけることができる、つまり、文化の雰囲気を感じられます。例えば、単語を覚えるために、わざわざペンで繰り返して書く必要がなく、聞いているうちに自然に覚えられます。また、日本人の習慣や行動様式を自分の目で確かめており、元日や祇園祭などの雰囲気を身を持って感じることができます。」 Info. U

「日本で勉強したら日本語が早く上達すると思います。なぜなら、いつでもどこでも日本語の環境にあり、日本語を頻繁に使用できるからです。例えば、商品のラベルや道中のマークなども全部日本語で書いてあるので、知らず知らずのうちに日本語を習得できます。」 Info. W

(2) <中国における学習環境>

その一方、中国で日本語を勉強することにはメリットとデメリット両方あると学習者が指摘している。

まず、メリットは以下のように見られた。

一点目として、学習目的や内容がはっきりしているということである。中国における基本的な学習目的は授業及び教科書の内容を学ぶことだと思われる。学習者は「授業内容及び教科書の知識は大事」(Info. F) であると考えており、「言葉や文法などの知識を覚える」(Info. A) としている。

二点目として、質問があれば中国人教師と日本人教師にすぐ聞けることである。例えば、学習者 G のように、「文法に関する質問があれば、いつでも中国人教師に質問でき、日本について何か知りたい場合は日本人教師に聞くこと」(Info. G) ができる。要するに、中国で日本語を勉強しても日本語教師からの指導を受けることが考えられる。

三点目として、オンラインで日本語に関するリソースが手に入りやすいことである。例えば、学習者 H が述べたとおり、インターネットが発展しているため、オンラインで日本人の友達も作れ、いつでもどこでも日本語の練習ができるということが明らかになった。学習者 H は“Hellotalk”というアプリを通じ一人の日本人と毎日 30 分、2 か月ほど会話練習を続けていた。インタビューから、この体験により日本にいなくても会話能力を向上させることができたことがうかがわれた。

その一方で、デメリットには以下のようなものが挙げられた。

まず、日本語を話す機会が比較的少ないというデメリットが明らかである。学習者 E

が述べたように、中国の学校は授業外で日本語を話す機会がほとんどないという問題を抱えている。また、学習者 T が残念に思ったこととして、「授業中に話すのみで、授業外では日本人の友達もおらず日本語で話す機会がほとんどありません。」(Info. T) ことが挙げられていた。要は、中国にいる学習者は日本語を使用する機会が比較的少ないことが考えられる。

次に、日本語のパートナーがいるとしても、人によって効果が異なることが挙げられる。学習者 E にはパートナーがいるが、1 学期に 2、3 回だけ遊びに出かけただけのため、会話力向上にあまり効果がないようである。しかし、学習者 E のクラスメートはパートナーと仲が良く、週に 2、3 回練習をしているため、会話力向上に極めて効果的であることがうかがわれた。要するに、日本人の友達や日本語のパートナーがいることは人や場合によって効果が異なるが、必ずしも会話力を向上させるとは限らないことがうかがえる。

最後に、学習目的は主に受験のため、学習環境が功利的であるというデメリットが見られた。例えば、学習者 J は、「試験を目的としているため、本屋や図書館では文法の教科書や参考書などが多く、逆に漫画や雑誌などの本は手に入りにくい」(Info. J) と指摘した。

なお、以下は学習者による発話データである。

「中国で日本語を勉強したほうが良いと思います。まず、教科書の語彙や文法などの知識を覚えるのは基本です。このほかにも、様々な教科書がありますし難しい内容も書かれています。逆に日本の教科書は簡単すぎて、あまり役に立たないと思います。」 Info. A
「外国語を学ぶのに学習環境はとても重要だと思います。中国のどの学校も同様の問題を抱えていますが、授業外では日本語を話す機会がほとんどありません。また、日本語のパートナーがいることも相性によって効果が異なると思います。私には日本語のパートナーがいますが、会話力の向上にほとんど役に立ちませんでした。一方、私のクラスメートはパートナーと仲が良く、週に 2、3 回一緒に出かけて会話練習をしています。私とパートナーとは 1 学期に 2～3 回遊びに行ったきりで、普段は主に WeChat でやりとりをしています。」 Info. E

「授業内容及び教科書の知識は大事なので、中国で日本語を勉強することが効率良いと思います。」 Info. F

「文法を教える中国人教師、会話を教える日本人教師のいる今の学習環境はとても良い

と思います。文法に関する質問があれば、いつでも中国人教師に質問でき、日本について何か知りたい場合は日本人教師に聞くことができます。」 *Info. G*

「中国でも日本語を学ぶことができますと思います。昔と違って今はインターネットが普及しているから、オンラインで日本人の友達も作れ、いつでもどこでも日本語の練習ができます。例えば、私は携帯で“Hellotalk”というアプリを使用し、日本人とチャットしていました。初めは日本語のパートナーを見つけることは難しかったですが、毎日自分のホーム画面に投稿しているうちに、ある日本人と出会い、毎日 30 分ほど日本語で電話をかけあうことを 2 ヶ月くらい続けました。この練習は日本語の会話にとっても役立ったと思います。」 *Info. H*

「中国の学習環境は功利主義的だと思います。主に試験を目的としているため、本屋や図書館では文法の教科書などが多く、逆に漫画や雑誌などの本は手に入りにくいです。」

Info. J

「日本語で話す機会はまだ少ないです。授業中に話すのみで、授業外では日本人の友達もおらず日本語で話すチャンスはほとんどありません。(そのことを) とても残念に思います。」 *Info. T*

(3) <理想の環境づくり>

理想的な環境づくりについて、学習者は以下の意見を挙げている。

第一に、日本語でコミュニケーションできる環境を作る。例えば、授業内では誰でも日本語でコミュニケーションできる環境で自分の経験や知識などを共有する (*Info. C*)、学習者同士で日本語をしゃべる機会を増やす (*Info. I*)、クラスメートの間でも教師と学生の間でも日本人の日常的な会話を真似する (*Info. Q*) ということが考えられる。授業外では、大学あるいは日本語学部は会話練習や日本語コーナーのようなイベントやプロジェクトを多数行うべきだと学習者 V と M が考えている。また、学習者 I は学校を出て社会で実践する機会を提供すべきだと指摘している。学習者 I の話によると、4 年間に 1 回だけ実践的な機会に恵まれ、ボランティアとして通訳の仕事を行ったことがあるが、このような文化活動により、現場で日本人と交流したり、異文化を体験したりすることは学習に役立ったと思っている。つまり、多くの学習者は日本語でコミュニケーションを取ることを重要視していることがうかがわれる。教師は授業中に日本語を練習する機会を設けるだけでなく、課外活動として日本語に関するイベントやプロジェクトが学校で行われるべきであろう。さらに、学習者は社会での実践の機会も望んでいるた

め、多様な機関・団体との連携協力で日本語教育の企画や運営を行うことも考えられる。
以下では学習者による発話データを示す。

「誰でも日本語でコミュニケーションできる環境を作るべきです。日本語でコミュニケーションを取ることを通じて、日本語を練習できるだけでなく、自分の知識や経験を共有できると思います。」 *Info. C*

「学習者同士で練習することは重要で、日本語でしゃべる機会を増やすべきです。また、社会で実践するチャンスがあることが望ましいです。実は、私は4年間のうち1回だけ日本語を使って働く機会を得ました。松山バレエ団がツアーで来た際の通訳ボランティアの仕事です。現場で日本人と交流したり、異文化を体験したりすることは、勉強に大変役立ったので、今後、このような文化活動が増えることを期待しています。」 *Info. I*
「日本語の活動がたくさん行われることを期待しています。私たちの学校は日本語をそれほど重視しておらず、日本語に関する活動は英語の活動より少ないです。大学一年次から二年次までの間に、スピーチコンテストが1回あったきりで、その他に活動はほとんどありませんでした。」 *Info. M*

「日本語でコミュニケーションを取れる環境が大切だと思います。普段の授業でクラスメート間でも、教師と学生間でも、日本人の日常的な付き合いを真似する練習や活動は学習に役立つと思います。」 *Info. Q*

「大学あるいは日本語学部は会話練習や日本語コーナーのようなイベントやプロジェクトを多く行うべきだと思います。日本語が上達する方法はやはりたくさん話す練習をすることです。」 *Info. V*

第二に、日本語の授業に以下の点が期待されていることが明らかになった。少人数クラス、日本人教師の存在、日本文化の紹介及び教室活動の実施が望まれている。少人数クラスを希望する理由には、「教師が一人ひとりの発音を訂正することができる」(*Info. D*) ことがある。ほかにも、学習者 I、L は日本人教師が必要であると述べたが、学習者 G は同年代の日本人教師を増やしたいと考えている。なぜなら、「日本人教師は主に会話の授業を担当しており、ベテラン教師と若い教師が話す日本語は異なっているため」(*Info. G*)、若者が話す日本語を学びたいと考えていたからである。さらに、授業内容に関して、教科書の内容だけではなく文化の紹介が望まれている。例えば、学習者 D は「日本のお祭りになると、教師は写真や動画を提供し、お祭りの雰囲気を再現してく

れれば良い」(Info. D) と述べた。また、日本の社会から脱線しないように、文化的知識を学べる機会を提供すべきだと学習者 0 は考えている。

以下に、学習者による発話データを引用する。

「教師が一人ひとりの発音を訂正することができるので、少人数クラスを期待しています。また、教科書の内容にとどまらない、文化知識の紹介や、教室活動の実施も望んでいます。例えば、日本のお祭りになると、教師は写真や動画を提供し、お祭りの雰囲気を再現してくれれば良いと思います。」 Info. D

「同年代の日本人教師を増やしたほうが良いと思います。日本人教師は主に会話の授業を担当しており、ベテラン教師と若い教師が話す日本語はかなり異なっていると思います。若者が話す日本語を学びたいです。」 Info. G

「理想的な学習環境にはまず、日本人教師が必要だと思います。日本語母語話者が会話を指導してくれると安心です。」 Info. I

「日本語コーナーや交流会など、日本語で交流できる環境を望んでいます。ほかにも、日本人教師との交流が増えれば良いなと思います。」 Info. L

「日本語を話す機会や、文化的知識を学べる機会をたくさん提供してくれれば、と思います。今は教科書に頼りすぎており、日本の社会から脱線しているような感じです。」 Info. O

「まるで日本にいるかのような雰囲気を作ってもらいたいです。みんなが着物を着て授業を受けると眠くならないかもしれません。また、昼の教室で勉強したら、日本語をたくさん話したくなると思います。」 Info. U

さらに、情報化社会である現在は、インターネットや IT 技術が進歩しており、オンラインで学習リソースを簡単に手に入れられるため、自分でより良い環境を作ることも重要だと考えられる。例えば、「毎日日本のバラエティ番組を見たり、オンラインのリソースを使用したりすることを通じて、日本語を上手に学ぶこともできる」(Info. B) という意見がうかがわれた。

「学習環境はとても重要だと思いますが、自分でより良い環境を作ることもできます。現在の技術は進歩しており、インターネットも便利です。日本に行かなくても、毎日、日本のバラエティ番組を見たり、オンラインの学習リソースを使用したりすることで、日本語を上手に学ぶことができます。クラスメートの中には日本へ留学に行った人がい

ますが、彼らは授業に出る気も、日本人と友達になる気もないから、最終的に（留学したにもかかわらず）何も学んでいませんでした。」 *Info. B*

7.3 まとめ及び考察

本章では学習者のビリーフをより深く理解するために、インタビュー調査から得られた資料を GTA により分析し、ビリーフが形成される要因とプロセスを提示した。分析の結果、28 の概念及び 9 のカテゴリーが形成され、【内的自己の働きかけ】、【学習の捉え方】、【外的環境の構築】の三つがコアカテゴリーとして生成された。概念間・カテゴリー間・コアカテゴリー間の関係を考察し、ビリーフの形成要因とプロセスの仮説モデルを作成した（図 7-1）。なお、仮説の対象である分析焦点者は中国の大学における日本語学習者である。この仮説モデルはビリーフの形成要因とプロセスを理論化したもので、理論を応用する際の適用範囲は分析焦点者に限られる。

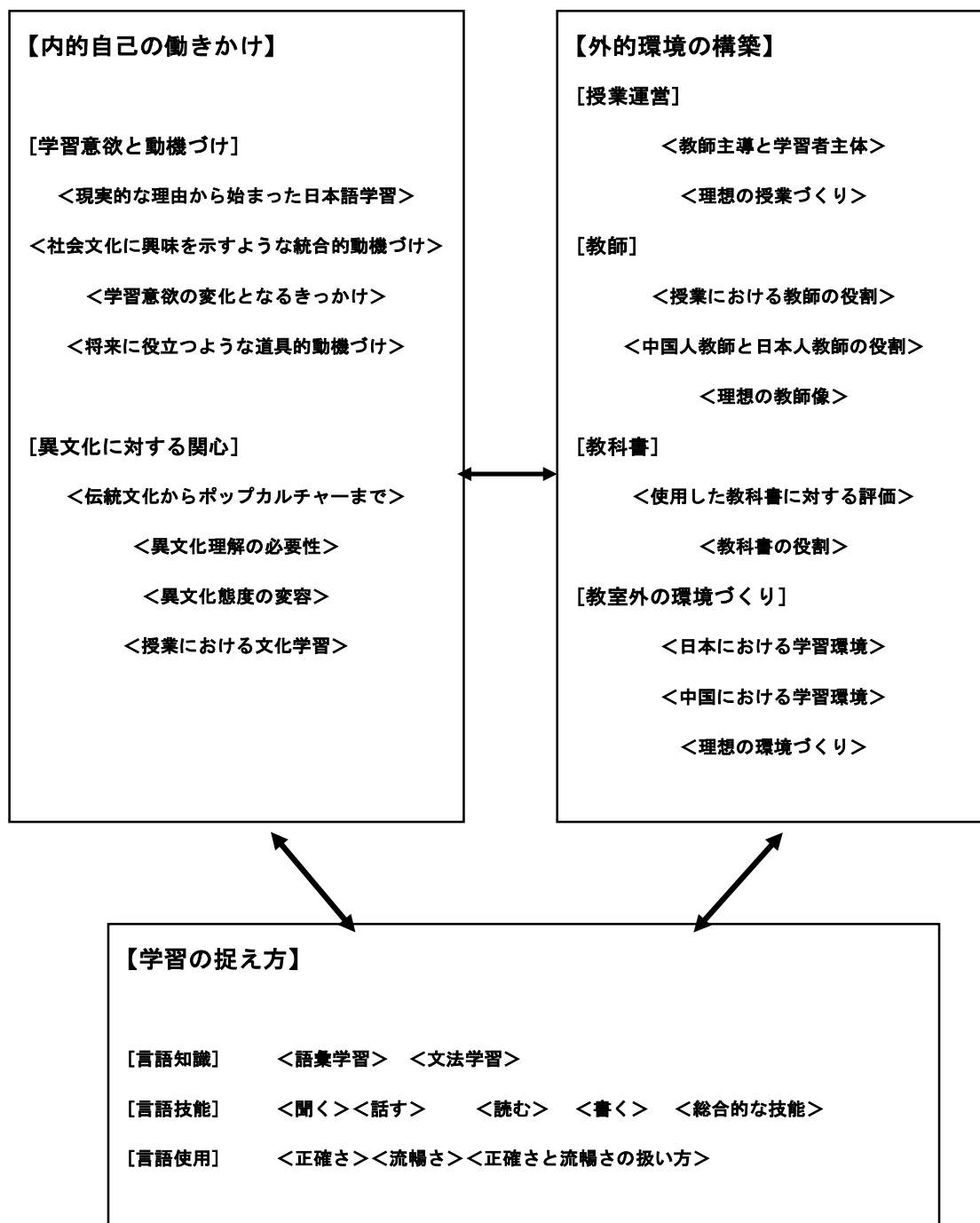


図 7-1 ビリーフの形成要因とプロセスの仮説モデル⁴⁰

⁴⁰分析の最小単位である概念を＜＞、概念を包括するカテゴリーを〔〕、カテゴリーを包括するコアカテゴリーを【】を表記する。なお、→は影響の方向を意味する。

まず【内的自己の働きかけ】は「学習意欲と動機づけ」及び「異文化に対する関心」という二つのカテゴリーにより構成されている。学習者は現実的な理由あるいは社会文化に興味を示すような統合的動機づけを持つことで日本語を学び始めたが、学習を進める中で何らかのきっかけによって学習意欲に変化をもたらし、最後に将来の人生や仕事に役立つようなく道具的動機づけが見られた。そして、日本語学習に取り組む過程において、「異文化に対する関心」が高まったことがうかがえる。多くの学習者は＜伝統文化からポップカルチャーまで＞に対する興味を示しているが、一部の学習者は日本語学習を通じて＜異文化態度の変容＞を経験していることがわかった。そのため、＜異文化理解の必要性＞を非常に認めており、＜授業における文化学習＞を期待しているようである。

次に【学習の捉え方】は、「言語知識」、「言語技能」及び「言語使用」という三つのカテゴリーからなっている。まず、学習者は「言語知識」の基盤となる＜語彙学習＞及び＜文法学習＞を進めており、その必要性及び学び方を念頭に置いている。また、＜聞く＞＜話す＞＜読む＞＜書く＞という基本的な「言語技能」を身につけ、他の＜総合的な技能＞も磨こうとしている。「言語使用」の際に、＜正確さ＞及び＜流暢さ＞の必要性を認めながら、学習実態に応じ＜正確さと流暢さの扱い方＞に気を配っていることがうかがわれる。

最後に【外的環境の構築】は、「授業運営」、「教師」、「教科書」、「教室外環境づくり」という四つのカテゴリーから構成される。まず、学習者は＜教師主導と学習者主体＞の「授業運営」を振り返り、＜理想の授業づくり＞を取り上げている。そこにいる「教師」が果たすべき役割を求める際に、＜授業における教師の役割＞及び＜中国人教師と日本人教師の役割＞を明確にした。これらは＜理想の教師像＞につながっていくことが明らかである。また、学習者は日頃から＜使用した教科書に対する評価＞を加え、＜教科書の役割＞について再検討する。最後に、＜日本における学習環境＞と＜中国における学習環境＞におけるメリットとデメリットを分析したうえで、教室外における＜理想の環境づくり＞を示唆している。

なお、三つのコアカテゴリーにおける関連性を考慮に入れると、【内的自己の働きかけ】は、【学習の捉え方】と【外的環境の構築】に影響を及ぼしており、それに【学習の捉え方】は【外的環境の構築】に影響を与えていると考えられる。【外的環境の構築】は【内的自己の働きかけ】と【学習の捉え方】の影響のもとで形成されることが明らかにな

った。以下では三つのコアカテゴリーの関連性について説明を行い、考察を加える。

(1) 【内的自己の働きかけ】と【学習の捉え方】

まず「学習意欲と動機づけ」において、学習者は＜社会文化に興味を示す統合的動機づけ＞を持っており、日本の社会や文化の文脈に興味を持っていることがうかがえる。そのため、学習者は＜語彙学習＞及び＜文法学習＞の際に、日本のバラエティ番組、ビデオ、ドラマなどの文脈で語彙や文法を記憶するように心掛けている。このほかにも、「学習意欲と動機づけ」において学習意欲の変化及び＜異文化態度の変容＞が生まれたため、この変容は「言語使用」に影響を及ぼすことも推察できる。例えば、「言語使用」の際に、学習者は様々な文化体験や学習経験を試みたことにより、言語学習を正確さ中心からコミュニケーション中心へと捉えていることが確認された。

次に「異文化に対する関心」において、学習を進めることにより異文化への関心が高くなったことが明らかになった。そのため、「言語技能」における＜総合的な技能＞として異文化理解能力が学習者により挙げられている。さらに、異文化間のコミュニケーション及び相互理解が重視されることにより、「言語使用」の際に＜正確さ＞と＜流暢さ＞における重視の偏りが生まれてきた。

(2) 【内的自己の働きかけ】と【外的環境の構築】

「学習意欲と動機づけ」から分かるように、学習者は日本語に対する学習意欲が高く、日本語でのコミュニケーションに対する期待を抱いている。このような意欲と動機は【外的環境の構築】に多大なる影響を及ぼしている。例えば、「授業運営」及び「教師」に対し、学習者は学習者主体の授業を希望し、教師や学習者同士とのやりとりを増やしたいと考えていることがうかがえる。また、＜理想の授業づくり＞では、学習者は活発かつ自由な雰囲気のある教室で自由に考えを述べることを望んでいる。ほかにも＜中国人教師と日本人教師の役割＞には、学生との話し合いやコミュニケーションを通じて学生に意見を自由かつ積極的に表現させる役割も挙げられた。さらに、＜理想的な環境づくり＞について、学習者は日本語でコミュニケーションを取れる環境が理想的だとしていることがうかがえる。

一方で、「異文化に対する関心」は【外的環境の構築】にも影響を及ぼしている。例えば、学習者は日本文化への興味・関心が高いため、＜理想の授業づくり＞では文化知識の紹介を望んでおり、文化や社会に関する豊富な知識を持つ＜理想の教師像＞を期待し

ていることがうかがわれた。

(3) 【学習の捉え方】と【外的環境の構築】

まず[言語知識]における<語彙学習>及び<文法学習>が重要視され、特に初級段階では知識の習得が必要とされていることがうかがえる。また、[言語使用]における<正確さと流暢さの扱い方>では、初級段階では正確さへの重視、中・上級段階では流暢さへの重視という変容が確認された。

そのため、[授業運営]の<教師主導と学習者主体>に対して、多くの学習者は初級段階では教師主導の授業を通じて新しい知識を効率よく獲得し、中・上級になると学習者の主体性を発揮できる授業を期待している。ほかにも、[教師]に含まれた<授業における教師の役割>及び<中国人教師と日本人教師の役割>に関して、学習者は中国人教師の役割が基礎的な知識を分かりやすく伝えることにあると認識している。さらに、<理想の教師像>には、日本語が流暢である点、発音が良い点、日本語に関する知識が豊富である点が第一に挙げられている。

本章では、個々の学習者のビリーフを質的に分析することにより、学習経験や文化体験がビリーフの形成に変化をもたらすことが明らかになった。例えば、一部の学習者は最初のうち日本語に興味を示さなかったが、文化体験、旅行や短期留学などの経験によって日本語を好きになり、コミュニケーションを目指すようになることが確認できた。また、これらの学習者は、日本語学習を通じて異文化に対する受容態度が変わり、関心を持つようになったこともうかがえた。Horwitz (1987) では学習者が持っているビリーフは認知スタイルや情意的な諸要因に比べ変化させることが容易であると報告されたが、本研究の実証的分析によりビリーフにおける形成要因及びプロセスが確認された。

第 8 章 結論

本章では結びとして各章のまとめを論述する。また各章から得られた結果をもとに、本研究の意義及び日本語教育への応用に向けた考察を行う。最後に今後の研究課題を提示する。

8.1 各章のまとめ及び研究意義

8.1.1 各章のまとめ

本研究は、中国人学習者が日本語学習を行う際に抱くビリーフを明らかにすることを目的とし、既に第 1 章で述べた以下の四つの研究課題を設定した。中国の 10 大学における学習者 255 名のビリーフを研究対象とし、性別・学習期間・日本語レベル・専攻／非専攻によるビリーフの差異及びストラテジーとの関連性において量的な分析を行った。そのうえで、ビリーフが形成される要因とプロセスにおいて個人のビリーフを質的に分析した。

[研究課題 1]

学習者のビリーフにおける全体の傾向及び特徴を明らかにする。

[研究課題 2]

学習者の性別・学習期間・日本語レベル・専攻／非専攻によるビリーフの相違点を検証する。

[研究課題 3 (A)]

学習者のストラテジーにおける使用状況及び特徴を明らかにする。

[研究課題 3 (B)]

学習者のビリーフとストラテジーの関連性を実証する。

[研究課題 4]

学習者のビリーフが形成される要因とプロセスを明示する。

本研究は、第 2 章から第 7 章までの本論、序論にあたる第 1 章と結論にあたる第 8 章を含め、八つの章から構成されている。なお、第 2 章から第 6 章までは、アンケート調査を行い、統計処理ソフトウェアである SPSS Statistics による因子分析、t 検定、分散分析、相関分析、重回帰分析などを用いる量的研究となっている。第 7 章では、イン

タビュー調査を行い、GTA を取り上げる質的研究となっている。以下、各章から得られた考察結果を要約する。

第 1 章では、ビリーフを取り上げる日本語教育及び第二言語習得研究の背景を示し、中国における日本語教育を取り巻く環境及び本研究の対象となる学習者について説明した。これらの背景を踏まえ、本研究の目的、研究課題及び論文の構成を論述した。

第 2 章では、ビリーフ研究を行ううえで必要となる理論的背景と本研究の立場について論述した。まず、ビリーフ研究の嚆矢と展開及び日本語教育におけるビリーフの定義を概観し、本研究で取り扱うビリーフについて以下のように提示した。

本研究における「ビリーフ」の定義

ビリーフとは、言語学習に関して、学習者が意識的あるいは無意識的に持っている考え方や信念のことである。また、ビリーフはストラテジーを含めた学習行動を支え、教師の指導方法を決定づけるものである。

次に、学習者のビリーフを調査対象とし、外国人学習者、特に中国人学習者を対象とするビリーフ研究について紹介した。先行研究では、主に次の四つの視点が取り上げられていることを確認した。

- ①BALLI に基づき修正を加えた調査票を用い、どのような属性の学習者がどのようなビリーフを持つのか全体を把握する。
- ②先行研究である他国・他地域・他文化の学習者のビリーフと比較し、本研究で扱われたビリーフの特徴を見出す。
- ③学習者自身の特徴（性別、出身国、学年や学習歴、学習成績、専門分野など）によるビリーフの差異を検討する。
- ④ビリーフに潜在する要素を探り出すために、因子分析及び因子間の相関分析を用い、ビリーフの特性を明らかにする。

続いて、ビリーフとストラテジー使用に関する先行研究を概括するために、ストラテジーの概念及びその必要性について述べたうえで、ビリーフとストラテジーの関連性を

記した。先行研究に鑑み、ビリーフとストラテジー使用における特徴を以下のようにまとめた。

- ①ビリーフはストラテジーの選択と使用の基礎となり、学習に望ましいビリーフを抱くことがビリーフ使用に望ましい影響を及ぼしているものの、望ましくないビリーフを抱くことによってストラテジーの使用範囲を制限し、学習を防げる要因になる可能性が考えられる。
- ②どのビリーフがどのストラテジーにいかなる影響を与えるのかに関する実証研究では、ビリーフ調査とストラテジー調査から得られた結果を因子分析により明らかにしたうえで、相関分析及び回帰分析を行う必要がある。
- ③ビリーフとストラテジーの関連性を明らかにしたうえで、積極的な学習の妨げになるビリーフをストラテジー使用に望ましいビリーフへと変換するという視点から、適切な日本語教育に向けた提案が考えられる。

最後に、ビリーフ研究の方法について論考した。先行研究には、BALLI に基づいた調査票による量的な研究が多く、インタビュー調査を使って質的データ分析をしている研究は比較的少ないことが挙げられる。ビリーフ研究における量的調査では、質問紙には回答の不安定性が見られるということが確認できた。一方、インタビュー調査を用いたビリーフ研究について概観し、分析方法である PAC 分析、GTA 分析、ナラティブ分析などについても考察した。

第3章では中国人学習者 255 人を対象とした BALLI によるアンケート調査の結果を分析し、さらに調査結果を踏まえ因子分析によってビリーフの潜在因子を見出し、中国人学習者のビリーフの特徴及び傾向を検討した。

言語学習の性質：文化学習と文化理解に対する強い関心が見られた。そのほかに、語彙学習→文法学習→翻訳の仕方という順で学習の重要度が認識され、言語四技能の習得も重視されていること、また四技能のうち、読むことがより簡単であるというビリーフの存在が明らかになった。

コミュニケーション・ストラテジー：まず大量の反復練習、興味のある学習内容、発音の正確さ、暗記学習及び文法積み上げ学習が好まれる傾向が明らかになった。特に文法学習において、文法上の曖昧さに対する寛容度が低く、文法の問題点を追求すること、

正確な文法を使用することが重視されている。次に、学習者は会話練習を楽しむ一方、実際に他人と日本語で話す際に恥ずかしくなる可能性が示唆されている。教室活動に関して、学習者は同級生とディスカッションしたり、意見を聞いたりすることに意味があると認識しているにもかかわらず、実際のペア活動のような協働学習には消極的な態度を示している。さらに、教科書の使用に関しては、学習者は教科書を使わないことに不安を感じており、教科書に基づいた授業、教科書に書かれた項目の順番どおりに勉強することを望んでいる。

教師の役割：学習者は良い教師を非常に望んでいる。また、教師に指導してほしい点として学習の困難な箇所、学習方法などがあり、学習意欲を引き出すことも教師に求められる点として挙げられていた。また、教室活動を行う際には、教師からその活動の目的、理由、時間区分など詳細な説明を加えてほしいと考えている。

媒介語の使用：学習者は授業中の使用言語を日本語に限ることを望む一方、文法や語彙の解説は母語による説明を求めている。また、質問や理解できない問題がある時に、学習者は母語を用いたいと考えている。要するに、媒介語の使用について比較的寛容な態度を見せた。

ビリーフの因子分析の結果：アンケート調査における因子分析を行った結果、9 因子が見出された。まず、大量の反復練習、録音による練習、文型積み上げ学習に関わる「B1 積極的な言語学習態度」が第 1 因子として取り上げられたため、学習者は日本語学習において主体性と能動性を持っているといえよう。次に、「B2 教科書への信用」と「B3 媒介語に対する寛容度」が第 2 と第 3 因子として確認され、教科書と媒介語に対する依存が見られる。ほかに、教師に関する二つの因子、すなわち「B4 教師の主導性」と「B6 教室活動における教師の役割」が抽出されるため、教師の役割が学習者のビリーフを大きく左右することが推測できる。しかしその一方で、「B5 教室活動に対する消極的な態度」と「B8 会話に対する消極的な態度」という二つの因子から学習者の消極的な学習態度が見受けられる。

上記の調査結果を踏まえ、(1) 伝統的な学習方法への支持と積極的な学習態度、(2) 日本文化に対する興味と文化理解の重視、(3) 教科書、教師、媒介語への依存的態度、(4) 教室活動に対する消極的な態度という四つの立場から中国人学習者のビリーフの特徴を考察した。

第 4 章では、[研究課題 2]性別・学習期間・日本語レベル・専攻／非専攻によるビリ

ーフの相違点を明らかにするために、アンケート調査のデータを t 検定及び分散分析によって検証し、分析の結果を以下のように論考した。

性別による相違点：男性学習者の特徴として、日本語での発話は聴解よりも容易としている点、伝統的な学習方法を女性より重視しない点及び教師主導を好む点が挙げられる。加えて、女性より同級生の発言に対する消極的な態度を見せたため、教師側は教室活動を行う際に男性の学習者に注意を払う必要があるだろう。一方、女性学習者の特徴として、文化理解を重視する点、録音による練習、暗記学習、文法積み上げ学習などの伝統的な学習方法を好む点、積極的に学習を行う点が挙げられる。

学習期間による相違点：まず、一年未満の学習者は文法に重きを置いているのに対し、四年以上の学習者は文法に拘らず、言語四技能以外の能力にも注目している。また、一年未満の学習者は話すことが簡単であると捉えているが、学習期間が長くなるにつれて、学習者は話すことが困難になると考えるようになることがわかった。ほかにも、四年以上の学習者は他の学習者より教科書、教師、媒介語に対する依存性が低い傾向が見られた。ただし、三年以上四年未満の学習者は教師に対する依存が最も高いことが明らかになったため、今後日本語教育の現場ではこれらの学習者に注目すべきであろう。

日本語レベルによる相違点：まず、N2 合格者、N3 合格者及び未受験の学習者は語彙、翻訳の学習に重点を置いている一方で、N1 合格者は会話により関心を寄せていることがうかがわれる。ほかにも、未受験の学習者は正確さ、文法の疑問点に拘ることが明らかになった。さらに、N1 合格者は低いレベルの学習者より教科書、教師、媒介語に対する依存度が低い。そのうえ、日本語レベルが高くなるほど、教科書に対する依存度が低くなる傾向もうかがわれた。

専攻と非専攻によるビリーフの相違点：専攻の特徴として、話すことが易しくないと捉えている点、日本語で話すことを恥ずかしく思う点、録音による練習を重視する点、教師の役割によって学習意欲の喚起を望む点が挙げられる。一方、非専攻の特徴には、話すことが易しいと捉える点、録音より教師を信頼する点、教科書に依存する点が挙げられる。特に教科書に関するビリーフには顕著な差が認められ、非専攻のほうが教師と教科書に依存する傾向が強いことがわかった。

本章の調査結果がいかに日本語教育の現場に活かされるかについては、(1) 会話の難易度に対する認識の差異、(2) 学習期間及びレベル別から見る学習者の成長、(3) 専攻と非専攻に向けた日本語支援という三つの観点から具体的な日本語教育に関する知見を提示した。

第5章と第6章は、ビリーフとストラテジーの関連性を明らかにすることを目的としている。まず第5章では、[研究課題3(A)] ストラテジーの使用状況を明らかにした。調査対象者は第3章ビリーフ調査の対象と同様の中国国内の10大学における255人の学習者である。SILL Version7.0 調査票を用い、ストラテジー使用の実態及び傾向を検討したうえで、ストラテジーの因子構造を因子分析によって明確にし、ストラテジー使用の特徴を考察した。

ストラテジーの使用状況及び全体の傾向：調査結果として、半数以上の学習者はストラテジーを使用するが、2割程度の学習者はストラテジーを使わず、さらに2割程度の学習者は中立的な立場を取ることが明らかになった。このことは、多くの学習者は頻繁にストラテジーを用いて日本語学習に取り組むが、ストラテジーを使用しない学習者も一部存在することを示唆している。さらにストラテジー使用を意識せず、興味を示さない学習者がいることもうかがえる。これらの学習者に対して、ストラテジー使用を意識化することが第一歩となると考えられる。なお、学習者がよく使うストラテジーは、使用度の高い順に、メタ認知ストラテジー→補償ストラテジー→認知ストラテジー→社会的ストラテジー→記憶ストラテジー→情意ストラテジー、となっている。

ストラテジーの因子分析の結果：まず、「S1 言語技能の育成」が第1因子として抽出され、聞く、読む、話す、書くという言語四技能の育成と向上が注目されていることが分析できる。また、「S2 積極的な日本語使用」と「S3 自律学習」が第2・第3因子として抽出されることから、学習者のメタ認知的側面が示されたといえる。すなわち、学習者は能動的かつ自律的に日本語学習を行う姿勢がうかがわれる。次に、「S4 記憶」因子が第4因子として抽出されたため、学習者は新しい単語や文法などの学習知識を記憶するために、様々な工夫を凝らしていることが示唆される。それに加えて、第5因子の「S5 学習における協力」も抽出され、「S3 自律学習」という学習形態のほかに、他人と学び合うような協働的な学びも行われている。次に、学習者は様々な「S6 リソースの活用」を進めており、「S7 コミュニケーション志向の学習」に取り組んでいることがうかがわれた。さらに、学習者は自らの「S8 感情のコントロール」ができており、「S9 推測と独創」、「S10 反復練習」といった認知的側面を利用していることも明らかになった。

第6章では、ビリーフとストラテジーの関連性について考察を行った。第3章と第5章の因子に相関分析及び重回帰分析を施し、どのビリーフ因子がどのストラテジー因子

にいかなる影響を与えるのかについて検討した。

ストラテジー使用に望ましいビリーフ：「B1 積極的な言語学習態度」因子はストラテジーの5因子（「S1 言語技能の育成」、「S2 積極的な日本語使用」、「S3 自律学習」、「S4 記憶」、「S10 反復練習」）に統計的に有意な影響を与えており、このビリーフ因子がストラテジー使用に最も有効であることが確認された。次に、ストラテジー使用に望ましい影響を及ぼすビリーフには、「B2 教科書への信用」、「B4 教師の主導性」、「B6 教室活動における教師の役割」、「B7 日本語学習の捉え方」及び「B9 日本への興味と意欲」である。具体的な内容として、「B2 教科書への信用」はストラテジー因子の「S4 記憶」及び「S8 感情のコントロール」、「B7 日本語学習の捉え方」はストラテジー因子の「S5 学習における協力」及び「S9 推測と独創」、「B9 日本への興味と意欲」はストラテジー因子の「S2 積極的な日本語使用」及び「S3 自律学習」と統計的に有意な因果関係が示された。なお、「B4 教師の主導性」は「S5 学習における協力」、「B5 教室活動に対する消極的な態度」は「S5 学習における協力」、「B6 教室活動における教師の役割」は「S9 推測と独創」との間にも有意な関係にあった。

ストラテジー使用に望ましくないビリーフ：「B5 教室活動に対する消極的な態度」及び「B8 会話に対する消極的な態度」がある。「B5 教室活動に対する消極的な態度」はストラテジーの「S5 学習における協力」に負の効果をもたらすことが明らかになった。それに加えて、「B8 会話に対する消極的な態度」はストラテジーの3因子、つまり「S1 言語技能の育成」、「S7 コミュニケーション志向の学習」、「S8 感情のコントロール」とは有意な負の因果関係が明示された。

韓国人日本語学習者及び中国人英語学習者を対象とした先行研究の調査結果と比較したところ、中国人日本語学習者の特徴として以下のことが明らかになった。

- ①日本への興味、日本語学習に対する意欲、積極的な言語学習態度というビリーフ因子がストラテジー使用に望ましい影響を及ぼしている。
- ②母語や教科書への信用、教師の主導性と役割などのビリーフはストラテジーに望ましい影響をもたらしている。なお、教科書や媒介語に頼る態度、教師への信用は必ずしも学習過程と教室運営に悪影響を与えるわけではない。
- ③反復練習などの伝統的な学習を通じて語彙や文法などの言語知識を習得するとともに、コミュニケーション活動を通じて言語運用能力の育成も心がけている。

第7章では、学習者のビリーフをより深く理解するために、インタビュー調査から得られた資料をGTAにより分析し、ビリーフが形成される要因とプロセスを提示した。28の概念及び9の категорияが形成され、【内的自己の働きかけ】、【学習の捉え方】、【外的環境の構築】の三つがコアカテゴリーとして生成された。なお、概念間・カテゴリー間・コアカテゴリー間の関係を考察し、ビリーフの形成要因とプロセスの仮説モデル(図7-1)を構築した。

【内的自己の働きかけ】: [学習意欲と動機づけ] 及び「異文化に対する関心」という二つのカテゴリーにより構成されている。学習者は現実的な理由あるいは社会文化に興味を示すような統合的動機づけ>を持つことで日本語を学び始めたが、学習を進める中で<学習意欲の変化となるきっかけ>により最終的に<将来に役立つような道具的動機づけ>を高めた。そして、日本語学習に取り組む過程において「異文化に対する関心」が高まったことがうかがえる。多くの学習者は<伝統文化からポップカルチャーまで>に対する興味を示しているが、一部の学習者は日本語学習を通じて<異文化態度の変容>が見られた。その際、<異文化理解の必要性>を再認識したため、<授業における文化学習>を期待している。

【学習の捉え方】: [言語知識]、[言語技能] 及び [言語使用] という三つのカテゴリーからなっている。まず、学習者は[言語知識]の基盤となる<語彙学習>及び<文法学習>を進めており、その必要性及び学び方を念頭に置いている。また、<聞く><話す><読む><書く>という基本的な[言語技能]を身につけ、他の<総合的な技能>も磨こうとしている。[言語使用]の際に、<正確さ>及び<流暢さ>の必要性を認めながら、学習実態に応じ<正確さと流暢さの扱い方>に気を配っていることがうかがわれる。

【外的環境の構築】: [授業運営]、[教師]、[教科書]、[教室外の環境づくり]という四つのカテゴリーで構成されている。まず、学習者は<教師主導と学習者主体>の[授業運営]を振り返り、<理想の授業づくり>を取り上げている。[教師]が果たすべき役割を求めるにあたっては、<授業における教師の役割>及び<中国人教師と日本人教師の役割>が明確になった。これらが<理想の教師像>につながっていくことは明らかである。また、学習者は日頃から<使用した教科書に対する評価>に加え、<教科書の役割>について再検討している。最後に、<日本における学習環境>と<中国における学習環境>におけるメリットとデメリットを分析したうえで、教室外における<理想の環

境づくり>を示唆した。

以上、本研究では四つの研究課題を設定したが、第3章で[研究課題1]を、第4章で[研究課題2]を、第5章及び第6章で[研究課題3]を、第7章で[研究課題4]をそれぞれ明らかにすることができた。

8.1.2 研究意義

本研究は中国の大学における学習者を対象とし、ビリーフに焦点を当て量的及び質的分析により、ビリーフの諸相を解明した実証的研究である。これにより明らかになったビリーフの特徴は、中国における日本語教育の改善、特に中国人学習者が受け入れやすい教授法や取り組みやすい教室活動に生かされうる。本研究は、日本語教育分野におけるビリーフ研究、第二言語習得に関わる学習者要因の研究、中国人学習者を対象とする言語教育の研究という三つの分野に対して、次のような意義を持つと考えられる。

第一に、日本語教育の分野におけるビリーフに関する研究には、BALLI 及びその修正版を用いた量的研究が多く見られ、質的分析を合わせて用いた研究は管見ではあまり行われていない。本研究の第3・5章では多人数の学習者を調査対象とする質問紙調査を行ったうえで、第7章ではインタビュー調査で得られたデータをGTAによりビリーフの内面を検討しており、ビリーフ研究の分野に新たな研究手法を提示することができたといえる。

第二に、第二言語習得に関わる学習者要因の研究の中で、林(2006)は学習者に関わる諸要因を捉え、個別性要因と要因間の相互作用を探る試みを積み重ねていくことの必要性を指摘している。しかし、学習者に関わる要因間の相互作用を探る検討が十分であるとは言いがたい。そこで本研究はビリーフに着目し、第4章でビリーフと学習者の特性、すなわち性別・学習期間・日本語レベル・専攻／非専攻との関係、第6章ではビリーフ要因とストラテジー要因の関連性を解明した。このことにより、学習者のビリーフ及び学習過程への理解が深まり、個別性への対応を考慮するという点において、第二言語習得に関わる諸要因の研究に寄与できたと思われる。

第三に、新時代に向かう中国の日本語教育分野において、本研究は中国人学習者のビリーフに即した教授法や教室活動を提言することができた。中国では、日本語教育における「国家基準」及び「課程基準」の改訂より、教育はこれまでの教師中心・知識重視から、より学習者主体・能力重視へ、という教育の転換期に入っている。本研究は「新

世代の日本語学習者」に注目し、第 3・7 章で彼らのビリーフをある程度把握することができた。伝統的な学習方法への支持と積極的な学習態度、日本文化に対する興味と文化理解の重視などといった顕著な傾向がうかがわれたため、実証された結果は日本語教育の現場に示唆を与えうると考えられる。

8.2 これからの日本語教育に向けて

なお、本研究の考察結果を踏まえ、今後の日本語教育の展望として、(1) 異文化理解能力、(2) 自律学習能力、(3) 協働学習能力の育成という視点から、教授法と教育実践に応用可能な内容を提案する。

(1) 異文化理解の重視及びその教授法

第3章において、文化学習と文化理解に対する強い関心が見られ、因子分析において「B9 日本への興味と意欲」が確認できた。また、第6章ではビリーフの「B9 日本への興味と意欲」はストラテジーの2因子（「S3 自律学習」、「S2 積極的な日本語使用」）と統計的に有意な関係にあり、要するに日本文化に対する興味は積極的に日本語学習を行うことに有効な働きかけをしているといえる。それに加えて、第7章のインタビュー調査においても、文化学習と文化理解の必要性が多くの学習者に認められ、さらに【内的自己の働きかけ】として【学習の捉え方】及び【外的環境の構築】に影響を及ぼしていることが明らかになった。興味深いことに、最初、日本語に興味がなかった学習者も学習を通じて日本文化に関心を寄せるようになったことがうかがわれる。その理由として、①言語の背後にある文化を知ることが日本人とのコミュニケーションに役立つこと、②学習意欲や自律性を向上させることが挙げられた（Info. D&F）。なお、本研究で得られた知見を日本語教育に活かすために、日本語授業においてどのような文化を教えるのか、そしていかに文化を教授するのかについては、検討する必要がある。

まず、文化学習の内容として、既に7.2.1.2で説明した内容と関連していると思われる。学習者が興味のある文化には、日本の歴史、文学、社会などの伝統文化から、アニメ、漫画、音楽を始めとするポップカルチャーまで多岐にわたる文化的要素がある。学習者が興味のあるこれらのトピックや社会文化を教材に組み込むことを提案したい。

そのうえで、文化の教授法について、第7章のインタビュー調査により日本語の授業の中で実際に文化の知識も紹介されていることが明らかになっている。例えば、中国の日本語教育の授業で文化の知識を説明し、「日本概要」という授業では文化活動を実践することが挙げられる（Info. E&P）。

また、當作（2014）は文化学習の内容として、学習者が興味のある社会文化活動、学習者の生活に関連した社会文化活動を文脈として、その中で文化のリテラシーを身につけることが求められると主張している。その際、文化学習の活動としては、「グループワークによるディスカッションやロール・プレイ」（當作 2014：63）などを例に挙げてい

る。例えば、教師はドラマ、ビデオなどの生教材を取り入れ、学習者にグループでディスカッションをさせることで実際の使用場面における文化的差異に気付かせる。このような活動を通して知識として文化を教えることにとどまらず、接触場面や文脈を設定し、問題解決能力と高度な思考能力を育てることもできる（當作 2014：63-64）。

授業で文化学習を取り入れるにあたり、JF スタンダードに基づいた『まるごと 日本のことばと文化』という教科書における文化学習の扱い方から、さらに提言できることがある。まず、この教科書のトピックは旅行、食べ物、お祭り、マンガなどであり、日本文化に触れながら語彙や文法知識を学ぶ視点を取り入れている。當作（2014）は、トピックから単に事物の説明にとどまらず、人々の生き方や考え方、価値観が浮き彫りとなるように自覚化させることが重要だと指摘しているが、この教科書を用いても、そのような自覚化を意識した授業を行うことができる。来嶋他（2014）によれば、学習者は会話や読解の中に現れる個人の価値観を通して文化を理解し、異なる文化・社会を背景にした価値観を知ることになり、さらに自文化をも内省するきっかけを提示している。

グローバル時代に活躍する人材は、語学力のみならず、異文化理解能力が必要であると言われている。日本語授業で文化を教えるためには、現実に近い文脈を設定し、身近なトピックを巡って様々な教室活動を行い、抽象的な文化知識を学習者の中で実体化させることが重要である。さらに、文化を教えるプロセスによって、相手の文化や価値観を尊重したうえで母国文化を内省することを促し、異文化に対する理解が深まるような変容が期待される。

（2）学習者の自律性を育成する日本語教育

第3章の調査により、多数の学習者は積極的かつ意欲的に学習を行うことがわかった。さらに、第5章で明らかになったこととしてメタ認知ストラテジーが最も頻繁に使われていることが挙げられ、学習者は自律的に学習を行っていることがうかがえる。さらに、ストラテジーの因子構造には、「S2 積極的な日本語使用」と「S3 自律学習」が第2・3因子として抽出されたことから、学習者の能動的かつ自律的な姿勢がうかがわれる。第6章では「S3 自律学習」は「B5 教室活動に対する消極的な態度」と「B8 会話に対する消極的な態度」を除いた他のピラー7因子と正の相関関係が見られ、学習に役立てられる要素である。第7章においても学習者の自律性についても言及されており、日本語の基礎知識を身につけてから、自分の目標に向い自律的に勉強したほうが効率良い（Info. S）と学習者が主張している。

学習者の積極的かつ自律的な学習態度を配慮したうえで、日本語授業を通じて教師が学習者の自律性を養うことが大きな課題となる。既に 5.2 で述べたように、教師は積極的な学習態度を奨励しながら、適切な自律学習の育成方法を指導し、学習者に学びの楽しさと学習成果を実感させるよう工夫すべきだと思われる。特に目標設定と自己評価の必要性は意識化されていないことを鑑みると、目標管理シートや自己評価ルーブリックの作成によって学習者の自律性を促すことが考えられる。

なお、自律学習に関する研究は 1980 年代中頃から始められ、海外における自律学習に関する研究の紹介、自律学習能力育成の必要性と方法、自律学習の実態調査が見られた。自律性を育てるための実践を推進する原動力となったのは、1971 年に始まった欧州評議会の現代語プロジェクトである。さらに、1989 年から 1996 年にかけて欧州評議会が「ヨーロッパ市民のための言語学習」プロジェクトを推進するにあたってヨーロッパ言語共通参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages、以下 CEFR と略す) が中心的な役割を果たした。CEFR の目的は、「思考と判断、行動の自律、そして社会的技能と責任を強化する現代語の教授法を促進することである」(キース 2013 : 16)。CEFR とともに、ヨーロッパ言語ポートフォリオ (European Language Portfolio、以下 ELP と略す) は、1991 年から 2001 年にかけて開発され、学習者の自律性に役立つと言われている。ELP の重要な目標の一つは、「学習者の自律を促進し、学習者自身のために適切な指導と手段を与えることによって、学習スキルを要請することである」(キース 2013 : 34)。

CEFR は、2001 年に発表されて以来、ヨーロッパのみならず世界で広く注目され、各言語で実際に利用される運びとなった。日本語教育の分野においては、国際交流基金 (2017) が CEFR の考え方に基づいて JF 日本語教育スタンダード (以下、JFS) が開発した。JFS は、日本語の教え方、学び方、学習成果の評価の仕方を考えるためのツールであり、JFS を用いることによって、日本語で何がどれだけできるかという熟達度が分かり、コースデザイン、教材開発、試験作成などにも活用できる。

日本語教育の現場では、学習者が日本語の熟達度を自己評価し、学習過程を振り返るための方法としてポートフォリオを使用することによって、学習到達度を意識しつつ、学習を進められることが注目される。自律学習を促す授業の実践例に関しては、齋藤 (1996) は教室活動にプロジェクトワークなどの自律的に行う学習活動を導入することを主張している。つまり、学習の目的、方法、素材、評価という学習のすべてについて自己管理する学習を繰り返し経験することを通して、自律学習を行うことに自信が付き、

自律学習が単なる理想から現実的なものになっていくと提唱している。

なお、自律性を育てるための教師の役割に関して青木（2001）は、言語を教える教師は言語知識を教えることにとどまらず、「学習者が情報にアクセスできる環境を作ること」、「人のネットワークづくり」、「学習者と地域の人々とのネットワークづくりの支援」などの役割があると指摘している（青木 2001：191-192）。要するに、教師は従来の知識を伝達する存在から、学習者のファシリテーターになるという役割転換が期待されている。特に、本研究で明らかになった【外的環境の構築】には教師の役割の重要性が認められる。例えば、授業内ではグループワークやペアワークなどの協働的な学び合いを取り入れ、授業外では地域の人々とのネットワークづくりや交流の機会を作ることが教師の仕事だといえよう。

（3）協働的な学習活動を取り入れる教育実践

第3章の調査結果により、学習者はペア活動のような協働学習に消極的な態度を示していることが明らかになった。また、因子分析では「B5 教室活動に対する消極的な態度」及び「B8 会話に対する消極的な態度」といった二つのビリーフ因子が確認できた。「B5 教室活動に対する消極的な態度」因子は「S5 学習における協力」、「B8 会話に対する消極的な態度」因子は「S1 言語技能の育成」、「S7 コミュニケーション志向の学習」、「S8 感情のコントロール」と有意な負の相関関係が実証できた。その一方、第7章では、インタビュー調査により教室活動や協働学習を拒否するビリーフもうかがわれる中、理想の授業づくりにおいてペア活動、グループワーク、コミュニケーション活動に対する期待も見られた。また、教室活動を拒む理由として、教師の教え方次第では形式的なものにとどまってしまうこと、学習者が慣れていないため抵抗感が生じていることが挙げられた。要するに、学習者は学習者同士とのペアワークやディスカッションそのものについては意味があると考えており、コミュニケーション能力への重視及び協働的な学習活動を取り入れられる可能性があると思われる。ただし、教師側に求められることとしては、学習者のニーズやビリーフを把握し彼らの抵抗感を解消させることと、学習活動の意義を明確に意識化させることが挙げられる。

池田・館岡（2007）は日本語教育における協働学習の五つの要素を、「対等」、「対話」、「創造」、「協働のプロセス」、「互恵性」とし、協働学習を取り入れる教育実践には作文教育のピア・レスポンス、読解教育のピア・リーディングがあるとしている。

ピア・レスポンスとは「作文の推敲のために、学習者同士がお互いの書いたものを書

き手と読み手の立場を交替しながら検討する活動」(池田・館岡 2007 : 71) のことである。また、授業デザインに向けて、次の五つのポイントを提案している。

- 1) 緩やかな導入
- 2) 活動目的と手順の明示
- 3) グループ編成の工夫
- 4) 支援者としての教師の役割
- 5) 主体的評価活動

(池田・館岡 2007 : 87)

そのうち、学習者の抵抗感を解消させるために、特に「緩やかな導入」が非常に大事となる。作文を指導する際に、作文学習のためのアンケート調査を実施したうえで、学習者自身が自らの学習経験と学習背景を振り返り、活動の意義と特徴に対する十分な理解を促すことが第一歩であろう。

なお、読解教育のピア・リーディングは、ジグソー・リーディング及びプロセス・リーディングという二種類に分けられる。ジグソー・リーディングとは、「グループのメンバーがそれぞれ異なったテキストを読んで、自分が得た情報を持ち寄るもの」であり、プロセス・リーディングとは、「メンバーが同じテキストを読んで、そこから各自の読みの違いを検討するもの」(前掲 : 116-117) である。このような活動における教師の役割について、池田・館岡 (2007) は、教師はファシリテーターとしての役割が大きく、「必要な場面で積極的に介入をして、話し合いを焦点化したり理解の深化を促したりする」(前掲 : 137) と指摘している。要するに、学習活動は形式的なものにとどめず、学習者同士との協働的な学びを通して学びを深めることにより、協働的な学習の意義を学習者に理解させる必要があるだろう。

8.3 今後の課題

最後に、本研究で残された五つの課題について述べる。

(1) 調査票における質問項目の再検討

第3章の調査で利用したビリーフ調査票は本研究の目的に合わせるために、先行研究である Horwitz (1987)、板井 (1999)、若井・岩澤 (2004)、阿部 (2009) の調査票を参考に作成した。妥当性が見られたものの、因子分析を施した結果、9 の残余項目が生じており、質問項目の構成に対する検討の余地が残っている。BALLI 項目の改善は残余項目を減らすことだけではなく、外国語として学んでいる学習者のビリーフを把握するための改善につながると思われる。調査票における言葉遣いや分類の方法により得られた調査結果は異なるため、今後、より信頼性の高い調査を行うためには、各調査票の項目について再検討する必要があると考える。

(2) 学習者と教師のビリーフの比較検証

第3章では学習者のビリーフ因子から教師に関するものが二つ抽出された（「B4 教師の主導性」、「B6 教室活動における教師の役割」）。さらに、「B4 教師の主導性」は「B2 教科書への信用」と「B3 媒介語に対する寛容度」、「B6 教室活動における教師の役割」は「B3 媒介語に対する寛容度」と中程度の正の相関が見られたため、教師の主導性及び教師が果たす役割など教師に関わる要因が学習者のビリーフを大きく左右することが推察できた。なお第6章では、「B4 教師の主導性」は「S5 学習における協力」、「B6 教室活動における教師の役割」は「S9 推測と独創」との間にも有意な関係が見られたため、教師に関わる要因が学習過程に影響することも分析できる。

上述の結果を踏まえ、教師の役割が不可欠であり、教師に関するビリーフは教授法に影響を与えることが考えられる。先行研究で指摘されているように、教師と学習者のビリーフの差が生じた場合に学習効果に影響を及ぼす可能性があると考えられる。例えば、板井 (1997) によると教師が最善と判断して使用する教授法は学習者の不評を買い、教室活動さえ不成功に終わる可能性がある。すなわち、教師と学習者のビリーフが対立している場合、学習者が教室活動に対する消極的な態度や参加拒否的な姿勢を表すことがうかがわれる。それゆえ、より効果的な教授法を促すために、今後学習者と教師が持つビリーフの差異を解明することが必要となるだろう。

(3) ビリーフ、ストラテジー、スタイルの関連性

第5章の調査結果により、身体で表現して覚えるといった記憶ストラテジーの使用頻度が最も低い理由として、多くの学習者は視覚的または聴覚的スタイルを好み、動作志向のスタイルを好まないことが挙げられた。また第7章のインタビュー調査によると、多数の学習者が正確さを重視していることがわかったが、その理由としては学習者の性格やスタイルが挙げられる。

先行研究において岡崎・堀（2000）はビリーフの定義を、「学習スタイルや学習ストラテジーを認知上規定するもの」（岡崎・堀 2000：185）と提示している。つまり、ビリーフはストラテジーに影響を与えるだけではなく、スタイルにも影響することが既に指摘されている。また、別の先行研究（伊東 1994、河合 1999 など）ではスタイルとストラテジーにおける使用状況の関連性が調査され、スタイルのタイプによってストラテジー使用頻度に違いが見られた。要するに、スタイルは学習者要因の一つであり、ビリーフやストラテジーと相互に影響しあうと考えられる。今後、学習者に関わる諸要因を探る試みとして、ビリーフとストラテジーの関連性だけでなく、スタイルとの相互作用を検討することが課題として挙げられる。

(4) 第二言語習得の個別性モデルへの提言

第7章ではインタビュー調査から得られた資料をGTAにより分析し、28の概念、9のカテゴリー、3のコアカテゴリーを生成した。さらに、概念間・カテゴリー間・コアカテゴリー間の関連性に基づき、ビリーフの形成要因とプロセスの仮説モデルを構築した。コアカテゴリーにおける関連性について、【内的自己の働きかけ】は【学習の捉え方】と【外的環境の構築】に影響を及ぼしており、それに【学習の捉え方】は【外的環境の構築】に影響を与えていると考えられる。この仮説モデルはビリーフの形成要因とプロセスを理論化したものであるが、第1章で論述した林（1998）とBreen（2001）の第二言語習得の個別性モデルへどのように提言できるのかについて、本研究では言及することができなかった。今後、第二言語習得研究の土台として、本研究の調査結果を踏まえ、学習者要因に関わる個別性モデルの改善を検討する必要がある。

(5) 縦断的調査によるビリーフ変容の研究

第7章ではインタビュー調査により、学習者の言語学習経験や文化体験がビリーフの形成に変化をもたらしたことが確認され、ビリーフは動的なものであると実証できた。

要するに、日本語教育の現場では教授法の改善や教室活動を取り入れることにより、ビリーフにおける変容が見られる可能性がうかがえる。例えば、発音学習におけるグループモニタリング活動の導入（房 2004）、ジグソー学習法の活用（朱・砂川 2010）、自律学習支援の道具としてポートフォリオの使用（片桐 2014）などの教育実践により学習者の意識変容が報告されている。そのうえで、教育実践及び教授法がいかに学習者のビリーフに変化をもたらすのかというプロセスを解明するために、特定の学習者を調査対象として長期間にわたって観察し、縦断的調査を行う実証研究が今後の課題として浮かび上がった。

本研究で明らかになった点を踏まえ、上述した視点を取り入れた研究を積み重ねていくことで、学習者一人ひとりへの対応に向けて日本語教育の実践と研究に携わっていきたいと考える。

参考文献

- 青木直子 (2001) 「第Ⅲ部第1章 教師の役割」 青木直子・尾崎明人・土岐哲編『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社, pp. 183-197.
- 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, pp. 25-62.
- 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学科論集』5号, 東北大学文学部日本語学科, pp. 1-12.
- 池田玲子・舘岡洋子 (2007)『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインののために』ひつじ書房.
- 伊古田絵里 (2006) 「海外の日本語学習者の言語学習観—成績との関連, モンゴル国立大学を事例として—」『横浜国大言語研究』第24号, 横浜国立大学言語・日本語教育学会, pp. 30-44.
- 伊東祐郎 (1993) 「日本語学習者の学習ストラテジーの選択」『留学生日本語教育センター論集』19号, 東京外国語大学留学生日本語教育センター, pp. 77-92.
- 伊東祐郎 (1994) 「日本語指導法: 個性と学習ストラテジーの一考察」『留学生日本語教育センター論集』20号, 東京外国語大学留学生日本語教育センター, pp. 95-111.
- 伊東祐郎 (1999) 「第9章 学習スタイルと学習ストラテジー」宮崎里志・ネウストブニーJ.V. 共編『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』くろしお出版, pp. 133-145.
- 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, pp. 23-32.
- 板井美佐 (1997) 「言語学習についての中国人学習者の BELIEFS—上海復旦大学の質問紙調査より—」『日本語教育論集』第12号, 筑波大学留学生センター, pp. 63-88.
- 板井美佐 (1999) 「日本語学習についての中国人学習者の BELIEFS—香港城市大学の質問紙調査から分かったこと—」『日本語教育論集』第14号, 筑波大学留学生センター, pp. 163-179.
- 板井美佐 (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大学の質問紙調査から—」『日本語教育』104号, 日本語教育学会, pp. 69-78.

- 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 及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—」『日本語教育論集』第 16 号, 筑波大学留学生センター, pp. 83-104.
- 尹智鉉 (2011)「日本語学習者の第二言語習得と学習ストラテジー」『研究紀要』第 81 号, 日本大学文理学部人文科学研究所, pp. 17-40.
- 尹松 (2001)「日本語学習者のビリーフについての意識調査—中国首都師範大学の場合」『日本語教育研究』41 号, 言語文化研究所, pp. 115-129.
- 上野田鶴子 (1988)「日本語学習者の多様化」『日本語教育』66 号, 日本語教育学会, pp. 1-13.
- 臼杵美由紀 (2005)「上級中国人学習者の日本語学習に対する意識と成功への鍵: インタビュー調査からの考察」『上越教育大学研究紀要』24 巻 2 号, 上越教育大学, pp. 531-543.
- 大北葉子 (1995)「漢字学習ストラテジーと学生の漢字学習に対する信念」『世界の日本語教育』第 5 号, 国際交流基金, pp. 105-124.
- 大北葉子 (1998)「初級教科書の漢字学習ストラテジー使用及び漢字学習信念に与える影響」『世界の日本語教育』第 8 号, 国際交流基金, pp. 31-45.
- 岡崎敏雄・岡崎眸 (1990)『日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ』凡人社.
- 岡崎智己 (2001)「母語話者教師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 号, 日本語教育学会, pp. 110-119.
- 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』89 号, 日本語教育学会, pp. 25-38.
- 岡崎眸 (1999)「第 10 章 学習者と教師の持つ言語学習についての確信」宮崎里志・ネウストブニー J. V. 共編『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』くろしお出版, pp. 147-158.
- 岡崎眸・堀和佳子 (2000)「言語学習についての確信—韓国人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 巻, pp. 185-201, お茶の水女子大学
- 呉禧受 (2007)「日本語学習におけるビリーフと学習ストラテジーの関係—日本語を専門とする韓国人大学生を対象に—」『ことばの科学』第 20 号, 名古屋大学言語文化研究会, pp. 49-64.
- 呉禧受 (2009)「韓国人日本語学習者のビリーフに関する研究」名古屋大学大学院国際言語文化研究科博士論文.

- 鹿島英一・實平雅夫・齋藤寛（1994）『長崎大学外国人留学生アンケート』に見られる留学生の意識』『長崎大学外国人留学生指導センター年報』第2号，長崎大学，pp. 81-104.
- 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，pp. 85-101.
- 片桐準二（2015）「文脈アプローチによる言語学習ビリーフの形成・変容過程の質的研究」名古屋大学博士論文
- 葛茜（2009）「中国の日本語専攻大学生が持つ学習ビリーフについて——中国南方 A 市における量的、質的調査を通して」『日本語教育研究』55号，長沼スクール，pp. 82-97.
- 金田智子（2008）「学習者の多様性と多面性にこたえる日本語教育とは？」韓国日語教育学会シンポジウム「多様化する学習者の要求にどのように対応するのか？」ソウル文化センター.
- 河合靖（1999）「外国語自律学習研究の3要素—動機づけ，学習スタイル，学習ストラテジー—」『言語文化部紀要』37号，北海道大学，pp. 67-85.
- 河野俊之（1994）「日本語学習一般に対する学習者の信念について」『日本語研修コース修了生追跡調査報告書』，名古屋大学留学生センター，pp. 77-83.
- 岸学（2012）『SPSS によるやさしい統計学 第2版』オーム社.
- 来嶋洋美・柴原智代・八田直美（2014）『『まるごと 日本のことばと文化』における海外の日本語教育のための試み』『国際交流基金日本語教育紀要』第10号，pp. 115-128.
- 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，pp. 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，pp. 37-52.
- 国際交流基金（2017）『JF 日本語教育スタンダード【新版】利用者のためのガイドブック』国際交流基金.
- 国際交流基金（2020）『海外の日本語教育の現状 2018 年度日本語教育機関調査より』

国際交流基金.

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ー長期研修生への社会言語学的インタビューを通してー」『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, pp. 51-67.

近藤安月子・小森和子編 (2012)『研究社日本語教育事典』研究社.

戈木クレイグヒル滋子編 (2017)『質的研究方法ゼミナール第 2 版 グラウンデッド・セオリー・アプローチを学ぶ』医学書院.

齋藤ひろみ (1996)「日本語学習者と教師のビリーフスー自律的学習に関わるビリーフスの調査を通してー」『言語文化と日本語教育』第 12 号, お茶の水女子大学日本言語文化学会, pp. 58-69.

迫田久美子 (2011)『日本語教育に生かす第二言語習得研究』アルク.

實平雅夫 (2017)「日本語教育に関する教員アンケート」『神戸大学留学生教育研究』第 1 号, 国際教育総合センター留学生教育部門, pp. 51-80.

朱桂栄・砂川有里子 (2010)「ジグソー学習法を活用した大学院授業における学生の意識変容についてー活動間の有機的連携という観点から」『日本語教育』145 号, 日本語教育学会, pp. 25-36.

朱一平 (2019a)「自律学習に関わるビリーフ調査ー中国人学習者を対象にー」『国文学研究ノート』第 58 号, 神戸大学研究ノートの会, pp. 76 (1) -63 (14) .

朱一平 (2019b)「中国人学習者のビリーフと学習ストラテジーに関する調査研究」『2018 年度日本語教育学会支部集会予稿集』, 日本語教育学会, pp. 28-33.

朱一平 (2020a)「日本語学習におけるビリーフとストラテジーの関連性ー中国人学習者を対象とするアンケート調査の因子分析からー」『中国語話者のための日本語教育研究』第 11 号, 中国語話者のための日本語教育研究会, pp. 63-77.

朱一平 (2020b)「中国人学習者のビリーフ研究ー専攻と非専攻の日本語指導に向けてー」『国文論叢』第 55 号, 神戸大学文学部国語国文学会, pp. 126 (14) -107 (33) .

鈴木睦 (2007)「12 章 コミュニカティブ・アプローチ」鎌田修・川口義一・鈴木睦編『日本語教授法ワークショップ (増補版)』凡人社, pp. 240-264.

砂川有里子・朱桂栄 (2008)「学術的コミュニケーション能力の向上を目指すジグソーー学習法の試みー中国の日本語専攻出身の大学院生を対象にー」『日本語教育』138 号, 日本語教育学会, pp. 70-79.

関崎博紀 (2009)「中国人日本語学習者の言語学習観の調査: 中央民族大学外国语学院日

- 語専業の場合」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』24号, 筑波大学留学生センター, pp. 37-50.
- 高崎三千代 (2006) 「フィリピン・マニラ首都圏の大学における日本語学習者のビリーフ—歴史的・社会的背景の視点からの考察—」『国際交流基金日本語教育紀要』第2号, 国際交流基金, pp. 65-80.
- 高崎三千代 (2014) 「メキシコにおける日本語学習者の特性—ビリーフ調査結果を中心に—」『国際交流基金日本語教育紀要』第10号, 国際交流基金, pp. 23-38.
- 高見澤孟 (2004) 『新・はじめての日本語教育2 日本語教授法入門』アスク.
- 高見澤孟・伊藤博文・ハント蔭山裕子・池田悠子・西川寿美・恩村由香子 (2004) 『新・はじめての日本語教育 基本用語事典』アスク.
- 高見澤孟・ハント蔭山裕子・池田悠子・伊藤博文・宇佐美まゆみ・西川寿美 (2004) 『新・はじめての日本語教育1 日本語教育の基礎知識』アスク.
- 當作靖彦 (2014) 「言語教育における文化のリテラシーとその評価」筒井通雄・鎌田修・ウェスリー・M・ヤコブセン編『日本語教育の新しい地平を開く 牧野成一教授退官記念論集』ひつじ書房, pp. 55-69.
- 豊田悦子 (1995) 「漢字学習に対する学習者の意識」『日本語教育』85号, 日本語教育学会, pp. 101-113.
- 内藤哲雄 (2002) 『PAC 分析実施法入門[改訂版] 「個」を科学する新技法への招待』ナカニシヤ出版.
- 日本語教育学会編 (2005) 『新版日本語教育事典』大修館書店.
- 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, 筑波大学留学生センター, pp. 215-241.
- 八若壽美子 (2007) 「韓国人学部留学生の日本語学習における自己評価の変容」『茨城大学留学生センター紀要』第5号, 茨城大学留学生センター, pp. 41-52.
- 八若壽美子 (2008) 「韓国人学部留学生の日本語学習における自己評価の変容2: 学習者と環境との相互作用の観点から」『茨城大学留学生センター紀要』第6号, 茨城大学留学生センター, pp. 35-46.
- 林さと子 (1998) 「第二言語学習／習得と個別性要因」林さとし他『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研究成果報告書), pp. 7-13.
- 林さと子 (2006) 「学習者の多様化と学習の個別性」津田塾大学言語文化研究所言語学習

- の個別性研究グループ編『第二言語学習と個別性 ことばを学ぶ一人ひとりを理解する』春風社, pp. 48-49.
- ハリソン リチャード・實平雅夫 (2007)「教育理念を具体化する Flexible Classroom (I) : 日本語教育 CALL 環境の設計・導入」『神戸大学留学生センター紀要』11 号, 神戸大学留学生センター, pp. 55-73.
- 伴紀子 (1999)「第 2 章 日本語教育における学習ストラテジー研究事始め」宮崎里志・ネウストプニー J. V. 共編『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』くろしお出版, pp. 23-35.
- 房賢嬉 (2004)「発音学習におけるグループモニタリング活動の可能性: 学習者の意識の変化を中心に (村松賢一先生退官記念号)」『言語文化と日本語教育』第 27 号, お茶の水女子大学日本言語文化学会, pp. 129-143.
- 朴一美 (2010)「学習ストラテジーと韓国人日本語学習者要因との関係」『人文社会科学論叢』第 19 号, 宮城学院女子大学附属人文社会科学研究所, pp. 75-90.
- 平井明代 (2017)『教育・心理系研究のためのデータ分析入門 [第 2 版] 理論と実践から学ぶ SPSS 活用法』東京図書株式会社.
- 藤井晶子 (2002)「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, pp. 16-17.
- 文化庁国語課 (2019)『令和元年度国内の日本語教育の概要』文化庁国語課.
- 細田和雅・伊藤克浩・水田直美 (1994)「日本語学習者と日本語教師養成課程大学生の日本語学習に関するビリーフ」『広島大学日本語教育学科紀要』4 号, 広島大学, pp. 85-90.
- 水野マリ子・ハリソン リチャード・高梨信乃 (2012)「日本語学習支援活動による学生の意識変容について : 神戸大学夏期日本語日本文化研修プログラムを中心に」『神戸大学留学生センター紀要』18 号, 神戸大学留学生センター, pp. 1-25.
- 向山陽子 (2007)「文法学習に関する信念・態度, 学習ストラテジー, 学習成果の関連—暗示的帰納的指導のコンテキストの中で」『日本語教育論集』第 23 号, 国立国語研究所, pp. 17-32.
- 山内一宏 (2019)「学習言語としての日本語とそれを学ぶ人々—我が国内外での日本語学習の現状—」『立法と調査』414 号, 参議院事務局, pp. 176-192.
- 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, pp. 113-131.
- 横山紀子 (2007) 「非母語話者教師の目標言語学習が学習観・指導観に及ぼす影響—再教育における聴解学習に関する実証的研究—」『日本語教育』132 号, 日本語教育学会, pp. 98-107.
- 李運博・修剛 (2018) 「新時代に向かう中国日本語教育の現状と課題」『早稲田日本語教育学 【特集】 海外の高等教育機関における日本語教育の現状と課題: 日本からは見えない文脈を検証する』第 24 号, pp. 49-57.
- 芦曉博 (2013) 「中国人日本語学習者の聴解学習に関するビリーフ研究—中国の大学における日本語を主専攻とする大学生を対象に—」宇都宮大学博士論文
- 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, pp. 123-140.
- 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, pp. 13-28.
- 渡辺晴世 (1990) 「学習者のビリーフスとラーニングストラテジー—学習者からの言語学習に関する情報獲得の試み—」『日本語教育論集』第 7 号, 国立国語研究所日本語教育センター, pp. 94-119.
- 渡辺文夫・曹永湖・藤田裕子・目黒秋子・関光準・才田いずみ・内藤哲雄・安龍沫・李舜炯・河先俊子・佐藤友則・高橋世津 (1994) 「日本語教育と認知的変容の研究 1: 韓国人学習者と日本人実習生の授業観についての事例的研究」『日本語教育方法研究会誌』Vol. 1 No. 3, 日本語教育方法研究会, pp. 32-33.
- 冷麗敏 (2013) 「中国国内の日本語学習者の BELIEFS に関する調査報告—北京の 4 大学における調査—」『応用言語学研究論集』7 輯, 金沢大学人間社会環境研究科, pp. 1-22.
- 冷麗敏・林洪 (2012) 「中国人日本語学習者対象の BELIFS 調査研究について—国内の日本語教育の現状を踏まえて—」『応用言語学研究論集』6 輯, 金沢大学人間社会環境研究科, pp. 1-13.
- Breen, M. (2001) Postscript: new directions for research on learner contributions. In Breen (ed.) *Learner Contributions to Language learning: New Directions in Research*. London: Longman, pp.172-182.
- Cotterall, Sara (1995) Readiness for Autonomy: Investigating Learner Beliefs. *System*, Vol.23 No.2, pp.195-205.

- Ellis, Rod (1994) *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
(金子朝子訳 (1996)『第二言語習得序説—学習者言語の研究—』研究社.)
- Gardner, R. C. and Lambert, W. E. (1959) Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, Vol.13 No.4, pp.266-272.
- Horwitz, Elaine K. (1985) Using Student Beliefs About Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course. *Foreign Language Annals*, Vol. 18 No.4, pp.333-340.
- Horwitz, Elaine K. (1987) Surveying Student Beliefs About Language Learning. In Wenden Anita and Rubin J. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice-Hall, pp.119-129.
- Keith Morrow (ed.) (2004) *Insights from the Common Europe Framework*. Oxford: Oxford University Press. (キース・モロー編、和田稔・高田智子・緑川日出子・柳瀬和明・斎藤義則訳 (2013)『ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) から学ぶ英語教育』研究社.)
- Oxford, Rebecca L. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House. (オックスフォード レベッカ L. 宍戸通庸・伴紀子訳 (2001)『言語学習ストラテジー』凡人社.)
- Rubin, Joan (1975) What the “Good language Learner” Can Teach Us, *TESOL Quarterly*, Vol.9, No.1, pp.41-51.
- Rubin, Joan (1987) Learner Strategies: Theoretical Assumptions. Research History and Typology. In Wenden, A. and Rubin, J. (eds.) *Learner strategies in Language Learning*, NJ: Prentice-Hall, pp.15-30.
- Wenden, Anita L. (1987) How to be a Successful Language Learner: Insights and Prescriptions from L2 Learners. In Wenden, A. and Rubin, J. (eds.) *Learner strategies in Language Learning*, NJ: Prentice-Hall, pp.103-117.
- Yang, Nae-Dong (1999) The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, Vol.27, Issue4, pp.515-535.
- 冷丽敏 (2011)「当今日本の日语教育发展动向 日语学习者多样化形势下的日语教育」『日语教育与日本学』2011 年第 1 辑, pp. 1-10.
- 冷丽敏 (2012)「日语学习者多样化背景下的日语教育」『中国外语』2012 年 05 期, pp. 83-89.
- 刘艳菊 (2010)「大学英语学习者的学习观念、自我效能与学习策略相关性的量化研究与分析」『外语教学』第 31 卷第 4 期, pp. 65-69.

- 陆少兵 (2016)「国外语言学习观念研究综述」『外语电化教学』2016 年 03 期, pp. 16-22.
- 孙晓凤 (2016)「中国大学生日语语法学习观念和学习策略研究—基于日语专业学习者的调查—」北京外国语大学硕士论文
- 文秋芳 (2001)「英语学习者动机、观念、策略的变化规律与特点」『外语教学与研究』2001 年 02 期, pp. 105-110.
- 文秋芳·王海啸 (1996)「大学生英语学习观念与策略的分析」『解放军外语学院学报』1996 年 04 期, pp. 61-75.
- 修刚 (2011)「转型期的中国高校日语专业教育的几点思考」『日语学习与研究』2011 年 04 期, pp. 1-6.
- 修刚 (2018)「新时代中国专业日语教育的转型与发展」『日语学习与研究』2018 年 01 期, pp. 75-79.
- 徐一平 (2009)「与中国日语教育事业同步发展的三十年」『日语学习与研究』2009 年 05 期, pp. 6-7.
- 徐一平 (2018)「从『中日交流标准日本语』的魅力看未来日语教材的编写方向」『日本学研究』2019 年 01 期, pp. 129-143.
- 杨峻 (2012)「日语专业学习者入学初期语言学习观念的调查研究」『前沿』2012 年 10 期, pp. 122-124.
- 杨峻 (2015)「日语专业学习者语言学习观念的特点与变化」『湖北民族学院学报 (哲学社会科学版)』2015 年 01 期, pp. 172-175.
- 张庆宗 (2008)「外语学习观念对学习策略选择的影响」『外语教学』2008 年 02 期, pp. 43-45.
- 赵华敏·林洪 (2011)「教学理念的变迁对中国大学日语教育的影响」『日语学习与研究』2011 年 04 期, pp. 64-74.
- 赵华敏 (2019)「2018 年度中国的日语教育研究综述」『日语学习与研究』2019 年 05 期, pp. 64-74.
- 赵玉婷 (2011)「工科院校日语专业学生语言学习观念调查」『日语学习与研究』2011 年 01 期, pp. 63-71.
- 中华人民共和国教育部 (2017)『普通高中日语课程标准 (2017 版)』人民教育出版社.
- 中华人民共和国教育部·高等学校教学指导委员编 (2018)『普通高等学校本科专业类教学质量国家标准』(上、下)高等教育出版社.
- 周大军·田少华 (2012)「中国英语学习者观念与策略的相关性研究」『外语教学』2012 年

04 期, pp. 58-61.

朱桂荣 (2016)「我国日语教育跨文化交际研究的回顾与展望」『日语教育与日本学』2016 年 01 期, pp. 96-105.

朱桂荣 (2018)「近十年国内日语教育研究动向与展望 (2006-2016)」『高等日语教育』2018 年 01 期, pp. 24-42.

朱一平 (2017)「关于中国人日语学习者自主学习的研究—以学习行为和学习观念为中心—」
北京外国语大学硕士论文

参照 URL

文化庁ホームページ：令和元年度国内の日本語教育の概要

[https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokoyoiku_jittai/r01/]

(最終アクセス 2020 年 12 月 8 日)

国際交流基金ホームページ：2018 年度 海外日本語教育機関調査

[<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey18.html>]

(最終アクセス 2020 年 12 月 8 日)

国際交流基金ホームページ：中国 (2019 年度) 日本語教育 国・地域別情報

[<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2019/china.html>]

(最終アクセス 2020 年 12 月 8 日)

日本語能力試験 JLPT ホームページ：日本語能力試験とは

[<https://www.jlpt.jp/>]

(最終アクセス 2020 年 12 月 8 日)

参考教科書

『まるごと 日本のことばと文化』(入門～中級) 独立行政法人国際交流基金編集 三修社

『新編日語』(第一冊～第四冊) 上海外語教育出版社

『新经典日本語』(基本教程、高級教程) 外語教学与研究出版社

『総合日語』(第一冊～第四冊) 北京大学出版社

『新版 中日交流標準日本語』(初級～中級) 中国人民教育出版社

『日語総合教程』(第一冊～第八冊) 上海外語教育出版社

謝辞

本博士論文は、神戸大学人文学研究科文化構造専攻博士課程後期課程に在籍中の研究成果をまとめたものです。

本論文を提出するにあたり、多くの方々からご指導とご助言をいただきました。まず、ご指導ご鞭撻をいただいた指導教員の實平雅夫先生に深謝いたします。博士前期課程二年生に神戸大学への留学に恵まれ、修士論文の執筆に際しお力添えを賜りました。その後、本研究科博士後期課程に進学し、實平先生はご多忙にもかかわらず、日頃から研究の進み具合を気にかけてくださいました。さらに、研究以外の面でも日々優しいお言葉をかけていただき、いつも温かく見守っていただきました。

また、副指導教員の鈴木義和先生とリチャード・ハリソン先生に、多大なるご支援とご指導を賜り、深く感謝いたします。鈴木先生のゼミでお世話になっており、日本語学に関する知見を広げるようになりました。ハリソン先生には第二言語習得理論における貴重なご教示とご助言をいただき、本研究を進めることができました。

さらに、ご多忙のところ、本論文のアンケート調査とインタビュー調査にご協力いただいた日本語教師と学習者の方々に深謝いたします。私は学部生時代を大連理工大学、院生時代を北京外国語大学日本学研究センター・神戸大学で過ごしてきました。学内及び学外の研究会でお会いした教師と学習者に、調査の協力を快く受け入れていただき、調査の実施が順調に進むことができました。また、論文執筆にあたり、同研究科の木村薫さん、五藤絵里加さんに日本語文章の校正という面で大変お世話になりました。お忙しいにもかかわらずお時間を割いていただき、日本語を非常に丁寧にチェックしていただきました。他にも、先輩、後輩、同期の皆様、研究室の仲間は常に気にかけてくださいますので、楽しく充実した日々を送ることができています。

最後に、これまで自分の思う道を進めることに對し常に明るく励ましてくれた夫時珂、そして娘の面倒を見てくれる両親に、感謝の念に堪えません。家族の多大な協力と支えがなければ、研究と育児の両立ができません。

なお、本研究は中国国家留学基金「国家建設高水平大学公派研究生項目」の助成（助成番号：201706530044）のもと行われていました。以上を持ちまして、本研究の作成にあたり絶大なるご支援をくださった方々に、重ねて厚く御礼を申し上げ、謝辞といたします。

巻末資料

資料 1 : 英語学習者用の BALLI 調査票 (Horwitz1987)

Beliefs About Language Learning Inventory.

ESL Student Version

Below are beliefs that some people have about learning foreign languages.

Read each statement and then decide if you :

(1) strongly agree, (2) agree, (3) neither agree nor disagree, (4) disagree, (5) strongly disagree.

There are no right or wrong answers. We are simply interested in your opinions. Mark each answer on the special answer sheet. Questions 4 and 15 are slightly different and you should mark then as indicated.

REMEMBER :

(1) strongly agree, (2) agree, (3) neither agree nor disagree, (4) disagree, (5) strongly disagree.

1. It is easier for children than adults to learn a foreign language.
2. Some people have a special ability for learning foreign languages.
3. Some languages are easier to learn than other.
4. English is : (a) a very difficult language
(b) a difficult language
(c) a language of medium difficulty
(d) an easy language
(e) a very easy language
5. I believe that I will learn to speak English very well.
6. People from my country are good at learning foreign languages.
7. It is important to speak English with an excellent pronunciation.
8. It is necessary to know about English -speaking cultures in order to speak English.
9. You shouldn't say anything in English until you can say it correctly.
10. It is easier for someone who already speaks a foreign language to learn another one.
11. People who are good at mathematics or science are not good at learning foreign languages.

12. It is best to learn English in an English-speaking country.
13. I enjoy practicing English with the Americans I meet.
14. It's o. k. to guess if you don't know a word in Japanese.
15. If someone spent one hour a day learning a language how long would it take them to speak the language very well :
- (a) less than a year
 - (b) 1-2 years
 - (c) 3-5 years
 - (d) 5-10 years
 - (e) You cant learn a language in I hour a day.
16. I have a special ability for learning foreign languages.
17. The most important part of learning a foreign language is learning vocabulary words.
18. It is important to repeat and practice a lot.
19. Women are better than men at learning foreign languages.
20. People in my country feel that it is important to speak English.
21. I feel timid speaking English with other people.
22. If beginning students are permitted to make errors in English, it will be difficult for them to speak correctly later on.
23. The most important part of learning a foreign language is learning the grammar.
24. I would like to learn Japanese so that I can get to know English people better.
25. It is easier to speak than understand a foreign language.
26. It is important to practice with cassettes or tapes.
27. Learning a foreign language is different than learning other academic subjects.
28. The most important part of learning English is learning how to translate from my native language.
29. If I learn English very well, I will have better opportunities for a good job.
30. People who speak more than one language are very intelligent.
31. I want to learn to speak English well.
32. I would like to have American friends.
33. Everyone can learn to speak a foreign language.
34. It is easier to read and write English than to speak and understand it.

資料 2 : 英語学習者用の SILL 調査票 (Oxford1989)

Strategy Inventory for Language Learning Version 7.0 (ESL / EFL) , R. Oxford, 1989

1. Never or almost never true of me
2. Usually not true of me
3. Somewhat true of me
4. Usually true of me
5. Always or almost always true of me

(Write answers on Worksheet)

Part A

1. I think of relationships between what I already know and new things I learn in English.
2. I use new English words in a sentence so I can remember them.
3. I connect the sound of a new English word and an image or picture of the word to help remember the word.
4. I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used.
5. I use rhymes to remember new English words.
6. I use flashcards to remember new English words.
7. I physically act out new English words.
8. I review English lessons often.
9. I remember new English words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign.

Part B

10. I say or write new English words several times.
11. I try to talk like native English speakers.
12. I practice the sounds of English.
13. I use the English words I know in different ways.
14. I start conversations in English.
15. I watch English language TV shows spoken in English or go to movies spoken in English.
16. I read for pleasure in English.

17. I write notes, messages, letters, or reports in English.
18. I first skim an English passage (read over the passage quickly) then go back and read carefully.
19. I look for words in my own language that are similar to new words in English.
20. I try to find patterns in English.
21. I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand.
22. I try not to translate word-for-word.
23. I make summaries of information that I hear or read in English.

Part C

24. To understand unfamiliar English words, I make guesses.
25. When I can't think of a word during a conversation in English, I use gestures.
26. I make up new words if I do not know the right ones in English.
27. I read English without looking up every new word.
28. I try to guess what the other person will say next in English.
29. If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing.

Part D

30. I try to find as many ways as I can to use my English.
31. I notice my English mistakes and use that information to help me do better.
32. I pay attention when someone is speaking English.
33. I try to find out how to be a better learner of English.
34. I plan my schedule so I will have enough time to study English.
35. I look for people I can talk to in English.
36. I look for opportunities to read as much as possible in English.
37. I have clear goals for improving my English skills.
38. I think about my progress in learning English.

Part E

39. I try to relax whenever I feel afraid of using English.
40. I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake.
41. I give myself a reward or treat when I do well in English.
42. I notice if I am tense or nervous when I am studying or using English.
43. I write down my feelings in a language learning diary.
44. I talk to someone else about how I feel when I am learning English.

Part F

- 45. If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again.
- 46. I ask English speakers to correct me when I talk.
- 47. I practice English with other students.
- 48. I ask for help from English speakers.
- 49. I ask questions in English.
- 50. I try to learn about the culture of English speakers.

資料3：アンケート調査票（中国語）

关于中国学习者对日语学习观念及学习策略的调查

您好！我叫朱一平，目前在神戸大学大学院人文学研究科攻读博士课程。我正在进行一项有关《中国学习者对日语学习观念及学习策略》的调查，非常感谢您在百忙之中抽空填写问卷。

为了保护您的隐私，我在此郑重承诺，未经您的允许，该调查数据绝对不会用于本人论文、研究以外的任何场合。如有任何问题，请通过邮箱 yiping1019@163.com 联系我。再次感谢您的协助！

第一部分：日语学习背景

第一部分主要了解大家日语学习的背景，包括选择题和填空题，请您按照自己的真实情况填写。

1. 性别： ①男 ②女
2. 学习日语的时间： ①一年以内 ②一年以上未满两年 ③两年以上未满三年
 ④三年以上未满四年 ⑤四年以上
三年以上四年未满
3. 日语是您的： ①专业 ②非专业
4. 日语能力水平： ①N1 合格 ②N2 合格 ③N3 合格 ④N3 以下合格 ⑤未考
5. 所属学校名称： _____

第二部分：日语学习观念

第二部分主要了解大家对学习日语的想法，均为5点式量表选择题。①～⑤的数字分别代表非常赞成、赞成、中立、不赞成、非常不赞成。回答中不存在对与错的问题，请您仔细考虑，以选择出符合自己想法的回答。

1. 日语学习最重要的部分是词汇的学习。
 ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
2. 日语学习最重要的部分是语法的学习。
 ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
3. 日语学习最重要的部分是学习怎样把母语（汉语）翻译成目的语（日语）。

- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
4. 日语最好是在日本学习。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
5. 为了说日语有必要了解日本的文化。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
6. 日语学习比其他专业的学习难。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
7. 学习日语就是学会听、说、读、写日语的能力。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
8. 说日语比听懂日语容易。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
9. 读日语比日语写作容易。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
10. 说日语时发音准确很重要。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
11. 和日本人练习日语很愉快。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
12. 大量、反复地练习很重要。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
13. 我和别人说日语时，会感到不好意思。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
14. 如果对初学日语的学生不及时纠错，那么他（她）很难说出正确的日语。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
15. 听录音练习日语很重要。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
16. 只有在能正确表述时，我才用日语说出来。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
17. 碰到不懂的词汇可以推测它的意思。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
18. 与同学相互商量来制定上课计划和学习日程，只是浪费时间。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成

19. 背诵单词和短语很重要。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
20. 如果搞不清楚语法上的疑难点，心里就会感到不踏实。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
21. 在平常的日语会话中，即使语法上有不清楚的地方也不去追究。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
22. 花时间由浅入深地学习句型，日积月累才能最终达到熟能生巧。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
23. 听老师的发音练习日语比听录音更好。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
24. 我不擅长两人一组的日语课堂活动。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
25. 听同学发音或做练习没有多大意义。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
26. 通过自己感兴趣的话题来学日语是很有趣的。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
27. 不使用教材只进行口头上课的方法不适合自己。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
28. 按照教材上课很重要。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
29. 不看教材学习的话会感到不安。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
30. 我想按照教材的顺序学习。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
31. 我想学习教材上所有的内容。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
32. 教师在课堂教学中应起主导作用。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
33. 教师应该比学生本人更了解什么是最有效的学习方法。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
34. 作业应当由教师布置给学生。

- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
35. 应由教师对学生作出评价。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
36. 为了成功地学好日语，好教师很必要。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
37. 教师必须让学生全力以赴学习日语。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
38. 想让教师告诉自己日语学习上的问题点和困难点。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
39. 教师必须向学生说明开展某种教学活动的理由。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
40. 想让教师说明每个教学活动所使用的时间。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
41. 想让教师使用媒介语（中文）解释语法和词汇。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
42. 语法解释以外的部分，应该全部用日语。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
43. 在课堂上提问时，如果不会用日语说，用母语提问也无妨。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
44. 在课堂上除了提问以外，其他时间也可以使用母语。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
45. 在课堂上遇到不懂的问题，可以用母语问同学。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
46. 在课堂上如果一点都不能使用母语，会感到憋闷。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成
47. 在课堂上尽量说日语不说母语，这样才能早日学好日语。
- ①非常赞成 ②赞成 ③不好说 ④不赞成 ⑤非常不赞成

第三部分：日语学习策略

第三部分主要了解大家使用学习策略的情况，均为5点式量表选择题。①～⑤的数字分别代表非常符合、符合、不好说、不符合、非常不符合。回答中不存在对与错的问题，

请您仔细考虑，以选择出符合自己学习情况的回答。

1. 我经常将自己已有的日语知识与学到的新知识联系起来。
①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
2. 我通过在句子中使用新学的单词，以帮助记忆。
①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
3. 我经常把新单词的音、形、义联系起来记忆。
①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
4. 我通过联想单词可能使用的情境来记忆。
①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
5. 我通过单词的发音来记忆。
①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
6. 我将单词写在卡片上来记忆。
①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
7. 我借助肢体语言来记单词。
①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
8. 我经常复习日语课。
①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
9. 我通过记住单词出现的具体场景来记单词，比如出现在课文的某一页、黑板的某个位置或者道路标志的具体位置等等。
①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
10. 我通过反复读写来记忆单词。
①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
11. 我试着像日语母语者一样说话。
①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
12. 我常常练习日语发音。
①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
13. 我在多种情景中使用我会的单词。
①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
14. 我主动尝试用日语与别人交谈。
①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合

15. 我常看日语电视节目和电影。
①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
16. 我阅读日语时感到很愉快。
①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
17. 我用日语记笔记、留言、写信和报告。
①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
18. 读日语文章时,我先快速地浏览一遍全文,然后再从头开始深入地阅读。
①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
19. 遇到生词时,我会寻找与其对应的中文词汇。
①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
20. 我试着寻找和总结日语的规律。
①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
21. 遇到较难的日语单词时,我试着把它分解来推测意思。
①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
22. 我尽量避免逐字逐句地翻译。
①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
23. 我常归纳总结我所读到或听到的日语。
①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
24. 我会猜测不熟悉的单词的意思。
①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
25. 当我在交谈中一时想不起某个单词时,我会使用手势或动作来表达。
①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
26. 当我不知道用哪个单词才能表达恰当时,我会用知道的单词造一个新的词。
①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
27. 在阅读日语遇到新词时,我不会逐个去查字典。
①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
28. 在进行日语交谈时,我会去预测别人将要说什么。
①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
29. 当我一时想不起某个日语单词时,我就用意思相近的单词或短语来代替。
①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
30. 我试着寻找各种方法来学习日语。

- ①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
31. 我会留心自己所犯的日语错误，由此更有效地学习。
- ①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
32. 有人说日语时，我会集中注意力去听。
- ①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
33. 我经常关注怎么做才能成为优秀的日语学习者。
- ①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
34. 为了有足够的时间来学习日语，我会制定学习计划。
- ①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
35. 我会设法寻找能与我用日语交谈的人。
- ①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
36. 我积极寻找机会尽可能多地阅读日语。
- ①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
37. 对如何提高自己的日语能力，我有明确的目标。
- ①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
38. 我会回顾自己在日语学习中的进步。
- ①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
39. 每当我对日语学习不自信时，我会试着放松心情。
- ①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
40. 我会鼓励自己说日语不要害怕出错。
- ①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
41. 当我的日语取得进步时，我会表扬自己。
- ①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
42. 我会关注自己在学习日语或者使用日语时是否紧张。
- ①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
43. 我会把学习日语的感受写在日记里。
- ①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
44. 我会向别人交流自己学习日语的心得体会。
- ①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合
45. 当我听不懂对方的日语时，我会请求对方讲慢一点或重复一遍。
- ①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合

46. 说日语时我会请日语母语者纠正我的日语表达。

①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合

47. 我会和其他同学一起练习日语。

①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合

48. 遇到困难时，我会向日语母语者寻求帮助。

①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合

49. 我会用日语提问题。

①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合

50. 我努力学习日本国家的文化。

①完全符合 ②符合 ③不好说 ④不符合 ⑤完全不符合

以上为本次问卷调查的全部内容。

再次感谢您在百忙之中协助调查。谢谢！

資料4：アンケート調査票（日本語訳）

中国人学習者の学習ビリーフ及び学習戦略の実態調査

神戸大学大学院人文学研究科博士後期課程に在籍しております朱一平と申します。
現在、私は「中国人学習者の学習ビリーフの実態調査」を行っております。お忙しいところ大変恐縮ですが、本調査の趣旨をご理解いただき、アンケートの回答にご協力くださいますようお願い申し上げます。

なお、本調査は無記名式調査研究のため、個人が特定できる情報は取得しません。
また、研究で得られた情報等は本研究及び論文執筆の目的のみに限り使用します。研究の結果を公表する場合にも、個人を特定できる情報は使用しません。ご多用中恐れ入りますが、何卒宜しくお願い申し上げます。

第一部：日本語学習の背景

1. 性別： ①男 ②女
2. 日本語学習歴： ①一年未満 ②一年以上二年未満 ③一年以上三年未満
 ④三年以上四年未満 ⑤四年以上
3. 日本語はあなたの：①専攻 ②非専攻
4. 日本語レベル： ①N1 合格 ②N2 合格 ③N3 合格 ④N3 以下合格 ⑤未受験
5. 所属機関： _____

第二部：日本語学習のビリーフ

これは、皆さんが日本語学習に対してどのような考えを持っているかを調べるもので、すべてが五段階尺度の選択問題です。正しい答えも誤った答えありませんから、よく考えてあなたの考え方に合う①～⑤の番号を一つ選んで書いてください。

- ①強く賛成 ②賛成 ③どちらともいえない ④反対 ⑤強く反対

1. 日本語学習の最も重要な部分は語彙の学習である。
2. 日本語学習の最も重要な部分は文法の学習である。
3. 日本語学習の最も重要な部分は翻訳の仕方を学ぶことである。
4. 日本語は日本で学習するのが一番良い。
5. 日本語を話すために日本文化について理解する必要がある。

6. 日本語学習はほかの専門学習より難しい。
7. 日本語の習得とは、読む、書く、聞く、話すという技能を習得することである。
8. 日本語を聞いて理解するより、話すほうが易しい。
9. 日本語を書くことより、読むほうが易しい。
10. 正確な発音で日本語を話すのは重要である。
11. 日本語で会話練習をするのは楽しい。
12. 大量の反復練習は重要である。
13. 他の人と日本語で話すのは恥ずかしい。
14. 初級の段階で日本語の誤用が許されるとしたら、後で日本語を正確に話すことが難しくなる。
15. 録音による練習は重要である。
16. 正しく言えるようになるまでは何も言うてはいけないと思う。
17. 分からない語彙の意味を推測しても構わない。
18. 学習者同士でディスカッションするのは時間の浪費である。
19. 単語や短い文を暗記するのは重要である。
20. 文法上の疑問点ははっきりさせないと落ち着かない。
21. 普通の会話の中ではっきりしない部分があっても疑問点を追究したくない。
22. 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ほうが、最終的には実力がつくと思う。
23. 録音を聞くより教師の生の声を聞いて練習するほうが良い。
24. ペアで行うような教室活動は苦手である。
25. 同級生の発言を聞くのは退屈である。
26. 自分が興味のある話題を通して日本語を学習するのは面白い。
27. 教科書を使わず口頭だけの練習は自分には向かない。
28. 教科書に基づいた授業が良い。
29. 教科書を見ないで学習するとしたら、不安を感じる。
30. 教科書の項目の順番に学習したい。
31. 教科書のすべての内容を学習したい。
32. 教師は授業でイニシアチブ（先導）を取るべきである。
33. 教師は最も効果的な学習方法を本人よりも知っているべきである。
34. 教師が学習者に宿題を出すべきである。

35. 教師が学習評価をするべきである。
36. 日本語学習に成功するには良い教師が必要である。
37. 教師が学習者を一生懸命学習させなければならない。
38. 教師に自分の日本語学習における問題点や困難な点を教えてほしい。
39. 教師はなぜ教室活動をするのか、その目的や理由を学習者に説明しなければならない。
いい。
40. 教師に個々の教室活動にどのぐらいの時間を使えばいいのか教えてほしい。
41. 文法や語彙の解説は母語を用いてほしい。
42. 授業で質問する時、日本語で言えなかったら、母語で聞いても構わない。
43. 授業で理解できない問題が出てきた時、母語で同級生に質問しても構わない。
44. 授業で質問以外の時でも母語を使っても構わない。
45. 文法解説以外の部分はすべて日本語を使ったほうが良い。
46. 授業で母語を全く使用できないと、ひどくフラストレーションを感じる。
47. 授業でなるべく日本語を使って、母語を使わないようにするほうが早く日本語が上達する。

第三部分：日本語学習のストラテジー

この言語学習ストラテジー調査（SILL）は、第二言語、あるいは外国語としての英語学習者用に作成されたものです。ここに表記された文の内容がどれだけ自分を正確に述べているかという観点から答えてください。決してどうすべきか他の人々がどうするかという観点から答えてはいけません。いずれの場合も正解や間違った答えはありません。

- ①完全に当てはまる ②あてはまる ③どちらともいえない ④あてはまらない
⑤全然あてはまらない

1. 日本語で知っていることと新しく学習したことの関係を考える。
2. 覚えやすいように文の中で新語を使う。
3. 単語を覚えるために新語の音とその単語のイメージや絵を結びつける。
4. 単語が使われる場を心に描いて新語を覚える。
5. 新語を覚えるのに韻を使う。
6. 新語を覚えるのにフラッシュカードを使う。

7. 新語を身体で表現して覚える。
8. 授業の復習をよくする。
9. 新語を覚えるのにその語があった具体的場所を記憶しておく。
10. 新語を数回書いたり言ったりする。
11. 日本語の母語話者のように話すよう心掛ける。
12. 日本語の発音練習をする。
13. 知っている単語をいろいろな文脈で使う。
14. 積極的に日本語で会話を始める。
15. 日本語のテレビ番組や日本語の映画を見る。
16. 日本語で読むのが楽しい。
17. 日本語でメモ、メッセージ、手紙、報告を書く。
18. 日本語の章節をスキミングし、再び前に戻って注意深く読む。
19. 日本語の新語に似た語を自国語の中に探す。
20. 日本語の中にパターンを見つけようとする。
21. 難しい日本語の単語は分解して意味を知ろうとする。
22. 逐語訳はしないよう心掛ける。
23. 読んだり聞いたりしたことを日本語で要約する。
24. 知らない言葉を理解しようと推測する。
25. 日本語での会話中適切な語が思いつかないとき身振りを使う。
26. 日本語で適切な語が分からないとき新語を作る。
27. 日本語を読むとき一語一語調べない。
28. 他の人が次に日本語で何と言うか推測しようと心掛ける。
29. 日本語の言葉が思いつかないとき同じ意味を持つ語・句を使う。
30. いろいろな方法を見つけて日本語を使うよう心掛ける。
31. 自分の日本語の間違いに気づき、そこから学んで上達しようと努力する。
32. 他の人が日本語を使っているときは集中する。
33. 優れた日本語学習者になるためにどうしたらいいか心掛ける。
34. スケジュールを立て、日本語学習に十分時間をあてる。
35. 日本語で話しかけることのできる人を探す。
36. できるだけ日本語で読む機会を探す。
37. 日本語の技能を高めるための明確な目標がある。

38. 自分の日本語学習の進歩について考える。
39. 日本語を使うのに自信がないときはリラックスするようにする。
40. 間違いを恐れず日本語を話すよう自分を励ます。
41. うまくいったとき自分を褒める。
42. 日本語を学習しているときに緊張している状態に気づく。
43. 言語学習日記に学習に関する自分の感情を書きとめる。
44. 日本語を学習しているとき自分がどう感じているか人に話す。
45. 日本語が分からないとき、ゆっくり繰り返してもらう。
46. 話しているとき、日本語の母語話者に間違いを直してもらう。
47. 他の人と日本語を練習する。
48. 困ったとき日本語母語話者からの助けを求める。
49. 日本語で質問する。
50. 日本語話者の文化を学ぶよう心掛ける。

資料 5 : 性別による t 検定の出力結果

記述統計

質問項目	性別	度数	平均値	標準偏差	平均値の標準誤差
1	男	96	1.94	.927	.095
	女	159	2.06	.866	.069
2	男	96	2.20	.902	.092
	女	159	2.30	.839	.067
3	男	96	2.71	1.222	.125
	女	159	2.81	1.032	.082
4	男	96	2.47	1.239	.126
	女	159	2.33	.992	.079
5	男	96	1.69	.955	.097
	女	159	1.41	.757	.060
6	男	96	3.01	1.081	.110
	女	159	2.89	1.091	.086
7	男	96	2.21	1.095	.112
	女	159	2.35	1.125	.089
8	男	96	2.81	1.292	.132
	女	159	3.21	1.224	.097
9	男	96	1.93	1.098	.112
	女	159	1.87	.998	.079
10	男	96	1.56	.805	.082
	女	159	1.50	.848	.067
11	男	96	2.28	1.102	.112
	女	159	2.18	.897	.071
12	男	96	1.58	.867	.088
	女	159	1.39	.737	.058
13	男	96	2.97	1.244	.127
	女	159	2.69	1.191	.094
14	男	96	2.01	1.000	.102
	女	159	1.79	.930	.074
15	男	96	1.96	.939	.096
	女	159	1.58	.829	.066
16	男	96	2.61	1.182	.121
	女	159	2.52	1.096	.087
	男	96	2.05	.966	.099

17	女	159	1. 91	. 810	. 064
18	男	96	3. 42	1. 202	. 123
	女	159	3. 58	1. 098	. 087
19	男	96	1. 78	. 849	. 087
	女	159	1. 57	. 808	. 064
20	男	96	2. 07	1. 018	. 104
	女	159	2. 00	. 961	. 076
21	男	96	3. 11	1. 169	. 119
	女	159	3. 25	1. 162	. 092
22	男	96	1. 86	. 991	. 101
	女	159	1. 52	. 833	. 066
23	男	96	2. 68	1. 227	. 125
	女	159	3. 00	1. 019	. 081
24	男	96	2. 98	1. 248	. 127
	女	159	3. 25	1. 241	. 098
25	男	96	3. 24	1. 279	. 131
	女	159	3. 55	1. 089	. 086
26	男	96	1. 64	. 783	. 080
	女	159	1. 42	. 679	. 054
27	男	96	2. 64	1. 171	. 120
	女	159	2. 70	1. 162	. 092
28	男	96	2. 56	. 993	. 101
	女	159	2. 80	1. 048	. 083
29	男	96	2. 53	1. 076	. 110
	女	159	2. 70	1. 078	. 085
30	男	96	2. 44	1. 131	. 115
	女	159	2. 72	1. 062	. 084
31	男	96	2. 47	1. 169	. 119
	女	159	2. 58	1. 254	. 099
32	男	96	2. 13	. 861	. 088
	女	159	2. 40	1. 001	. 079
33	男	96	2. 47	1. 036	. 106
	女	159	2. 60	1. 109	. 088
34	男	96	2. 57	1. 023	. 104
	女	159	2. 72	1. 074	. 085
35	男	96	2. 60	1. 081	. 110
	女	159	2. 70	. 965	. 077
	男	96	1. 71	. 845	. 086

36	女	159	1.64	.799	.063
37	男	96	2.78	.986	.101
	女	159	2.55	1.042	.083
38	男	96	1.93	.909	.093
	女	159	1.96	.961	.076
39	男	96	2.45	.993	.101
	女	159	2.38	.926	.073
40	男	96	2.34	1.034	.106
	女	159	2.49	1.072	.085
41	男	96	2.26	.976	.100
	女	159	2.28	1.044	.083
42	男	96	2.54	1.065	.109
	女	159	2.54	1.095	.087
43	男	96	2.50	1.056	.108
	女	159	2.33	1.040	.083
44	男	96	2.69	1.117	.114
	女	159	2.69	.961	.076
45	男	96	2.04	.845	.086
	女	159	2.16	.931	.074
46	男	96	2.35	1.151	.118
	女	159	2.36	1.187	.094
47	男	96	2.15	.929	.095
	女	159	2.12	.996	.079

独立したサンプルの t 検定による出力結果⁴¹

質問項目		等分散性のための Levene の検定		2 つの母平均の差の検定						
		F 値	有意確率	t 値	自由度	有意確率 (両側)	平均値の差	差の標準誤差	差の 95%信頼区間	
									下限	上限
1	等分散を仮定する	3.712	.055	-1.036	253	.301	-.119	.115	-.345	.107
	等分散を仮定しない			-1.019	189.815	.310	-.119	.117	-.350	.111
2	等分散を仮定する	.009	.926	-.876	253	.382	-.098	.112	-.317	.122
	等分散を仮定しない			-.860	189.117	.391	-.098	.114	-.322	.126

⁴¹ 有意差が認められた数値を太字及びイタリック体で表示する。下記の表では同様の方法を取る。

3	等分散を仮定する	4.851	.029	-.720	253	.472	-.103	.143	-.385	.179
	等分散を仮定しない			-.690	174.971	.491	-.103	.149	-.397	.191
4	等分散を仮定する	8.207	.005	.960	253	.338	.135	.141	-.142	.413
	等分散を仮定しない			.909	167.572	.365	.135	.149	-.159	.429
5	等分散を仮定する	7.366	.007	2.578	253	.011	.279	.108	.066	.492
	等分散を仮定しない			2.435	166.288	.016	.279	.114	.053	.505
6	等分散を仮定する	.130	.719	.880	253	.380	.124	.140	-.153	.400
	等分散を仮定しない			.882	201.846	.379	.124	.140	-.153	.400
7	等分散を仮定する	.731	.393	-.956	253	.340	-.138	.144	-.421	.146
	等分散を仮定しない			-.962	204.741	.337	-.138	.143	-.419	.144
8	等分散を仮定する	.956	.329	-2.484	253	.014	-.401	.162	-.720	-.083
	等分散を仮定しない			-2.451	191.947	.015	-.401	.164	-.724	-.078
9	等分散を仮定する	.000	.999	.395	253	.694	.053	.134	-.211	.317
	等分散を仮定しない			.385	185.722	.700	.053	.137	-.218	.324
10	等分散を仮定する	.012	.913	.552	253	.582	.059	.108	-.153	.271
	等分散を仮定しない			.559	208.643	.577	.059	.106	-.150	.269
11	等分散を仮定する	7.502	.007	.831	253	.407	.105	.127	-.144	.354
	等分散を仮定しない			.790	169.811	.431	.105	.133	-.158	.368
12	等分散を仮定する	5.205	.023	1.898	253	.059	.193	.102	-.007	.394
	等分散を仮定しない			1.824	175.930	.070	.193	.106	-.016	.403
13	等分散を仮定する	.012	.913	1.809	253	.072	.283	.157	-.025	.592
	等分散を仮定しない			1.790	193.708	.075	.283	.158	-.029	.595
14	等分散を仮定する	.026	.873	1.813	253	.071	.224	.124	-.019	.468
	等分散を仮定しない			1.781	189.167	.077	.224	.126	-.024	.473
15	等分散を仮定する	.054	.817	3.313	253	.001	.373	.113	.151	.595
	等分散を仮定しない			3.212	181.262	.002	.373	.116	.144	.603
16	等分散を仮定する	1.320	.252	.678	253	.499	.099	.146	-.189	.386
	等分散を仮定しない			.665	188.623	.507	.099	.149	-.194	.392
17	等分散を仮定する	3.686	.056	1.299	253	.195	.146	.113	-.076	.368
	等分散を仮定しない			1.244	173.808	.215	.146	.118	-.086	.379
18	等分散を仮定する	1.380	.241	-1.143	253	.254	-.168	.147	-.458	.122
	等分散を仮定しない			-1.118	186.396	.265	-.168	.150	-.465	.129
19	等分散を仮定する	.168	.682	2.023	253	.044	.215	.106	.006	.425
	等分散を仮定しない			1.998	192.677	.047	.215	.108	.003	.428
20	等分散を仮定する	1.647	.201	.574	253	.567	.073	.127	-.177	.323
	等分散を仮定しない			.566	191.428	.572	.073	.129	-.181	.327
21	等分散を仮定する	.010	.922	-.868	253	.386	-.131	.151	-.427	.166
	等分散を仮定しない			-.867	199.559	.387	-.131	.151	-.428	.167

22	等分散を仮定する	3.486	.063	2.960	253	.003	.343	.116	.115	.571
	等分散を仮定しない			2.836	174.341	.005	.343	.121	.104	.581
23	等分散を仮定する	13.450	.000	-2.268	253	.024	-.323	.142	-.603	-.043
	等分散を仮定しない			-2.167	172.590	.032	-.323	.149	-.617	-.029
24	等分散を仮定する	.262	.609	-1.655	253	.099	-.266	.161	-.583	.050
	等分散を仮定しない			-1.653	199.568	.100	-.266	.161	-.584	.051
25	等分散を仮定する	5.570	.019	-2.086	253	.038	-.314	.150	-.610	-.018
	等分散を仮定しない			-2.005	176.014	.046	-.314	.157	-.623	-.005
26	等分散を仮定する	2.823	.094	2.301	253	.022	.214	.093	.031	.397
	等分散を仮定しない			2.222	178.629	.028	.214	.096	.024	.404
27	等分散を仮定する	.017	.896	-.416	253	.678	-.063	.151	-.359	.234
	等分散を仮定しない			-.415	199.284	.678	-.063	.151	-.360	.235
28	等分散を仮定する	.005	.944	-1.779	253	.077	-.236	.133	-.498	.025
	等分散を仮定しない			-1.803	208.982	.073	-.236	.131	-.495	.022
29	等分散を仮定する	.018	.893	-1.199	253	.232	-.167	.139	-.441	.107
	等分散を仮定しない			-1.199	200.728	.232	-.167	.139	-.441	.107
30	等分散を仮定する	1.440	.231	-1.986	253	.048	-.279	.141	-.557	-.002
	等分散を仮定しない			-1.955	190.555	.052	-.279	.143	-.561	.002
31	等分散を仮定する	.669	.414	-.735	253	.463	-.116	.158	-.428	.195
	等分散を仮定しない			-.748	211.479	.456	-.116	.155	-.422	.190
32	等分散を仮定する	6.284	.013	-2.258	253	.025	-.278	.123	-.520	-.035
	等分散を仮定しない			-2.343	223.621	.020	-.278	.118	-.511	-.044
33	等分散を仮定する	.656	.419	-.921	253	.358	-.129	.140	-.404	.147
	等分散を仮定しない			-.936	211.165	.350	-.129	.137	-.400	.142
34	等分散を仮定する	.028	.868	-1.056	253	.292	-.144	.136	-.413	.125
	等分散を仮定しない			-1.069	208.051	.286	-.144	.135	-.410	.122
35	等分散を仮定する	3.748	.054	-.768	253	.443	-.100	.131	-.357	.157
	等分散を仮定しない			-.747	182.969	.456	-.100	.134	-.365	.165
36	等分散を仮定する	.150	.698	.693	253	.489	.073	.106	-.135	.281
	等分散を仮定しない			.683	191.648	.495	.073	.107	-.138	.284
37	等分散を仮定する	1.899	.169	1.774	253	.077	.234	.132	-.026	.494
	等分散を仮定しない			1.798	209.026	.074	.234	.130	-.023	.491
38	等分散を仮定する	.025	.875	-.289	253	.773	-.035	.122	-.275	.204
	等分散を仮定しない			-.293	209.129	.770	-.035	.120	-.272	.201
39	等分散を仮定する	1.541	.216	.522	253	.602	.064	.123	-.178	.307
	等分散を仮定しない			.513	189.545	.608	.064	.125	-.183	.311
40	等分散を仮定する	.016	.900	-1.073	253	.284	-.147	.137	-.416	.123
	等分散を仮定しない			-1.083	206.123	.280	-.147	.136	-.414	.120

41	等分散を仮定する	.524	.470	-.172	253	.864	-.023	.132	-.282	.237
	等分散を仮定しない			-.174	211.068	.862	-.023	.130	-.278	.233
42	等分散を仮定する	.298	.586	.006	253	.996	.001	.140	-.275	.277
	等分散を仮定しない			.006	204.762	.995	.001	.139	-.274	.275
43	等分散を仮定する	.028	.866	1.279	253	.202	.173	.135	-.093	.439
	等分散を仮定しない			1.274	198.016	.204	.173	.136	-.095	.441
44	等分散を仮定する	3.990	.047	-.033	253	.974	-.004	.132	-.265	.256
	等分散を仮定しない			-.032	177.497	.975	-.004	.137	-.275	.266
45	等分散を仮定する	.869	.352	-.994	253	.321	-.116	.116	-.345	.114
	等分散を仮定しない			-1.018	215.706	.310	-.116	.114	-.339	.108
46	等分散を仮定する	.359	.549	-.029	253	.977	-.004	.152	-.303	.294
	等分散を仮定しない			-.029	205.201	.977	-.004	.151	-.301	.293
47	等分散を仮定する	.302	.583	.210	253	.834	.026	.126	-.221	.274
	等分散を仮定しない			.213	211.422	.831	.026	.123	-.217	.270

資料 6 : 学習期間による分散分析の出力結果

記述統計

質問 項目	学習 期間 ⁴²	度数	平均値	標準偏差	標準誤差	平均値の 95%信頼区間		最小値	最大値
						下限	上限		
1	1	80	1.85	.813	.091	1.67	2.03	1	5
	2	86	2.12	.951	.103	1.91	2.32	1	5
	3	53	1.89	.776	.107	1.67	2.10	1	5
	4	19	2.37	1.165	.267	1.81	2.93	1	5
	5	17	2.24	.752	.182	1.85	2.62	1	4
	合計	255	2.01	.889	.056	1.90	2.12	1	5
2	1	80	2.04	.892	.100	1.84	2.24	1	5
	2	86	2.42	.860	.093	2.23	2.60	1	5
	3	53	2.21	.717	.098	2.01	2.41	1	4
	4	19	2.37	.895	.205	1.94	2.80	1	4
	5	17	2.53	.943	.229	2.04	3.01	1	4
	合計	255	2.26	.862	.054	2.15	2.37	1	5
3	1	80	2.71	1.081	.121	2.47	2.95	1	5
	2	86	2.81	1.068	.115	2.58	3.04	1	5
	3	53	2.53	1.085	.149	2.23	2.83	1	5
	4	19	3.05	1.353	.310	2.40	3.70	1	5
	5	17	3.29	1.047	.254	2.76	3.83	2	5
	合計	255	2.77	1.106	.069	2.64	2.91	1	5
4	1	80	2.45	1.042	.117	2.22	2.68	1	5
	2	86	2.47	1.185	.128	2.21	2.72	1	5
	3	53	2.25	1.108	.152	1.94	2.55	1	5
	4	19	2.16	1.015	.233	1.67	2.65	1	4
	5	17	2.35	.862	.209	1.91	2.80	1	4
	合計	255	2.38	1.091	.068	2.25	2.52	1	5
5	1	80	1.61	.834	.093	1.43	1.80	1	5
	2	86	1.47	.890	.096	1.27	1.66	1	5
	3	53	1.58	.949	.130	1.32	1.85	1	5
	4	19	1.37	.597	.137	1.08	1.66	1	3
	5	17	1.24	.437	.106	1.01	1.46	1	2
	合計	255	1.51	.846	.053	1.41	1.62	1	5

⁴² 「学習期間」の「1、2、3、4、5」は、「1」は一年未満、「2」は一年以上二年未満、「3」は三年以上三年未満、「4」は三年以上四年未満、「5」は四年以上を指している。

6	1	80	2.95	1.042	.117	2.72	3.18	1	5
	2	86	2.88	1.067	.115	2.65	3.11	1	5
	3	53	2.89	.993	.136	2.61	3.16	1	5
	4	19	2.95	1.580	.363	2.19	3.71	1	5
	5	17	3.24	1.091	.265	2.67	3.80	1	5
	合計	255	2.93	1.087	.068	2.80	3.07	1	5
7	1	80	2.16	1.084	.121	1.92	2.40	1	5
	2	86	2.33	1.152	.124	2.08	2.57	1	5
	3	53	2.08	1.016	.140	1.80	2.36	1	5
	4	19	2.53	1.124	.258	1.98	3.07	1	5
	5	17	3.18	.951	.231	2.69	3.67	1	5
	合計	255	2.29	1.114	.070	2.16	2.43	1	5
8	1	80	2.65	1.223	.137	2.38	2.92	1	5
	2	86	3.08	1.276	.138	2.81	3.36	1	5
	3	53	3.42	1.167	.160	3.09	3.74	1	5
	4	19	3.32	1.336	.306	2.67	3.96	1	5
	5	17	3.53	1.125	.273	2.95	4.11	2	5
	合計	255	3.06	1.263	.079	2.91	3.22	1	5
9	1	80	1.99	1.131	.126	1.74	2.24	1	5
	2	86	1.83	.948	.102	1.62	2.03	1	5
	3	53	2.00	1.056	.145	1.71	2.29	1	4
	4	19	1.42	.607	.139	1.13	1.71	1	3
	5	17	2.00	1.225	.297	1.37	2.63	1	5
	合計	255	1.89	1.035	.065	1.77	2.02	1	5
10	1	80	1.45	.778	.087	1.28	1.62	1	5
	2	86	1.53	.864	.093	1.35	1.72	1	5
	3	53	1.62	.965	.133	1.36	1.89	1	5
	4	19	1.42	.607	.139	1.13	1.71	1	3
	5	17	1.65	.702	.170	1.29	2.01	1	3
	合計	255	1.53	.831	.052	1.42	1.63	1	5
11	1	80	2.21	.924	.103	2.01	2.42	1	4
	2	86	2.28	1.036	.112	2.06	2.50	1	5
	3	53	2.32	.996	.137	2.05	2.60	1	4
	4	19	1.89	.737	.169	1.54	2.25	1	3
	5	17	1.94	1.088	.264	1.38	2.50	1	4
	合計	255	2.22	.978	.061	2.10	2.34	1	5
12	1	80	1.50	.827	.092	1.32	1.68	1	5
	2	86	1.45	.777	.084	1.29	1.62	1	5

	3	53	1. 51	. 912	. 125	1. 26	1. 76	1	5
	4	19	1. 21	. 419	. 096	1. 01	1. 41	1	2
	5	17	1. 47	. 624	. 151	1. 15	1. 79	1	3
	合計	255	1. 46	. 792	. 050	1. 37	1. 56	1	5
13	1	80	3. 04	1. 335	. 149	2. 74	3. 33	1	5
	2	86	2. 72	1. 165	. 126	2. 47	2. 97	1	5
	3	53	2. 53	1. 120	. 154	2. 22	2. 84	1	5
	4	19	2. 63	1. 165	. 267	2. 07	3. 19	1	5
	5	17	3. 00	1. 118	. 271	2. 43	3. 57	1	5
	合計	255	2. 79	1. 217	. 076	2. 64	2. 94	1	5
14	1	80	1. 94	. 959	. 107	1. 72	2. 15	1	5
	2	86	1. 85	1. 023	. 110	1. 63	2. 07	1	5
	3	53	1. 75	. 830	. 114	1. 53	1. 98	1	4
	4	19	1. 89	1. 100	. 252	1. 36	2. 43	1	5
	5	17	2. 00	. 935	. 227	1. 52	2. 48	1	4
	合計	255	1. 87	. 961	. 060	1. 75	1. 99	1	5
15	1	80	1. 71	. 830	. 093	1. 53	1. 90	1	5
	2	86	1. 86	1. 031	. 111	1. 64	2. 08	1	5
	3	53	1. 58	. 795	. 109	1. 37	1. 80	1	4
	4	19	1. 47	. 612	. 140	1. 18	1. 77	1	3
	5	17	1. 82	. 883	. 214	1. 37	2. 28	1	4
	合計	255	1. 73	. 889	. 056	1. 62	1. 84	1	5
16	1	80	2. 30	. 986	. 110	2. 08	2. 52	1	5
	2	86	2. 67	1. 173	. 126	2. 42	2. 93	1	5
	3	53	2. 49	1. 137	. 156	2. 18	2. 80	1	5
	4	19	2. 47	1. 219	. 280	1. 89	3. 06	1	5
	5	17	3. 41	1. 004	. 243	2. 90	3. 93	1	5
	合計	255	2. 55	1. 128	. 071	2. 41	2. 69	1	5
17	1	80	2. 10	1. 051	. 117	1. 87	2. 33	1	5
	2	86	1. 90	. 812	. 088	1. 72	2. 07	1	5
	3	53	1. 98	. 796	. 109	1. 76	2. 20	1	4
	4	19	1. 79	. 535	. 123	1. 53	2. 05	1	3
	5	17	1. 76	. 752	. 182	1. 38	2. 15	1	4
	合計	255	1. 96	. 873	. 055	1. 85	2. 07	1	5
18	1	80	3. 60	1. 279	. 143	3. 32	3. 88	1	5
	2	86	3. 45	1. 102	. 119	3. 22	3. 69	1	5
	3	53	3. 51	1. 067	. 147	3. 22	3. 80	1	5
	4	19	3. 84	. 834	. 191	3. 44	4. 24	2	5

	5	17	3. 18	1. 131	. 274	2. 59	3. 76	2	5
	合計	255	3. 52	1. 139	. 071	3. 38	3. 66	1	5
19	1	80	1. 60	. 866	. 097	1. 41	1. 79	1	5
	2	86	1. 64	. 825	. 089	1. 46	1. 82	1	5
	3	53	1. 64	. 787	. 108	1. 42	1. 86	1	4
	4	19	1. 79	. 976	. 224	1. 32	2. 26	1	4
	5	17	1. 76	. 664	. 161	1. 42	2. 11	1	3
	合計	255	1. 65	. 828	. 052	1. 54	1. 75	1	5
20	1	80	1. 86	1. 040	. 116	1. 63	2. 09	1	5
	2	86	2. 00	. 920	. 099	1. 80	2. 20	1	4
	3	53	2. 09	. 815	. 112	1. 87	2. 32	1	4
	4	19	2. 16	1. 068	. 245	1. 64	2. 67	1	4
	5	17	2. 59	1. 228	. 298	1. 96	3. 22	1	5
	合計	255	2. 03	. 982	. 061	1. 91	2. 15	1	5
21	1	80	3. 38	1. 267	. 142	3. 09	3. 66	1	5
	2	86	3. 15	1. 153	. 124	2. 90	3. 40	1	5
	3	53	3. 06	1. 045	. 144	2. 77	3. 34	1	5
	4	19	3. 26	1. 147	. 263	2. 71	3. 82	1	5
	5	17	2. 94	1. 088	. 264	2. 38	3. 50	1	5
	合計	255	3. 20	1. 164	. 073	3. 05	3. 34	1	5
22	1	80	1. 56	. 793	. 089	1. 39	1. 74	1	5
	2	86	1. 66	. 889	. 096	1. 47	1. 85	1	5
	3	53	1. 70	1. 085	. 149	1. 40	2. 00	1	5
	4	19	1. 79	1. 084	. 249	1. 27	2. 31	1	4
	5	17	1. 71	. 772	. 187	1. 31	2. 10	1	3
	合計	255	1. 65	. 909	. 057	1. 54	1. 76	1	5
23	1	80	2. 81	1. 068	. 119	2. 57	3. 05	1	5
	2	86	2. 73	1. 162	. 125	2. 48	2. 98	1	5
	3	53	2. 89	1. 086	. 149	2. 59	3. 19	1	5
	4	19	3. 26	. 991	. 227	2. 79	3. 74	1	5
	5	17	3. 47	1. 068	. 259	2. 92	4. 02	1	5
	合計	255	2. 88	1. 110	. 070	2. 74	3. 02	1	5
24	1	80	3. 18	1. 281	. 143	2. 89	3. 46	1	5
	2	86	3. 13	1. 254	. 135	2. 86	3. 40	1	5
	3	53	3. 02	1. 168	. 160	2. 70	3. 34	1	5
	4	19	3. 42	1. 465	. 336	2. 71	4. 13	1	5
	5	17	3. 18	1. 131	. 274	2. 59	3. 76	1	5
	合計	255	3. 15	1. 248	. 078	2. 99	3. 30	1	5

25	1	80	3.45	1.301	.146	3.16	3.74	1	5
	2	86	3.41	1.131	.122	3.16	3.65	1	5
	3	53	3.38	1.078	.148	3.08	3.67	1	5
	4	19	3.74	1.098	.252	3.21	4.27	1	5
	5	17	3.35	1.169	.284	2.75	3.95	1	5
	合計	255	3.44	1.172	.073	3.29	3.58	1	5
26	1	80	1.48	.616	.069	1.34	1.61	1	3
	2	86	1.50	.808	.087	1.33	1.67	1	4
	3	53	1.47	.696	.096	1.28	1.66	1	4
	4	19	1.53	.612	.140	1.23	1.82	1	3
	5	17	1.71	.985	.239	1.20	2.21	1	4
	合計	255	1.50	.726	.045	1.41	1.59	1	4
27	1	80	2.63	1.151	.129	2.37	2.88	1	5
	2	86	2.67	1.222	.132	2.41	2.94	1	5
	3	53	2.53	1.103	.151	2.22	2.83	1	4
	4	19	2.79	1.134	.260	2.24	3.34	1	5
	5	17	3.24	1.091	.265	2.67	3.80	1	5
	合計	255	2.67	1.164	.073	2.53	2.82	1	5
28	1	80	2.53	.981	.110	2.31	2.74	1	5
	2	86	2.72	1.025	.111	2.50	2.94	1	5
	3	53	2.74	1.059	.145	2.44	3.03	1	5
	4	19	3.00	1.291	.296	2.38	3.62	1	5
	5	17	3.12	.781	.189	2.72	3.52	2	5
	合計	255	2.71	1.032	.065	2.58	2.84	1	5
29	1	80	2.48	1.018	.114	2.25	2.70	1	5
	2	86	2.64	1.126	.121	2.40	2.88	1	5
	3	53	2.60	1.007	.138	2.33	2.88	1	5
	4	19	2.84	1.259	.289	2.24	3.45	1	5
	5	17	3.24	.970	.235	2.74	3.73	1	5
	合計	255	2.64	1.078	.067	2.50	2.77	1	5
30	1	80	2.38	1.107	.124	2.13	2.62	1	5
	2	86	2.56	1.069	.115	2.33	2.79	1	5
	3	53	2.74	1.059	.145	2.44	3.03	1	5
	4	19	2.95	1.224	.281	2.36	3.54	1	5
	5	17	3.24	.831	.202	2.81	3.66	2	5
	合計	255	2.61	1.095	.069	2.48	2.75	1	5
31	1	80	2.15	1.202	.134	1.88	2.42	1	5
	2	86	2.45	1.102	.119	2.22	2.69	1	5

	3	53	3. 15	1. 099	. 151	2. 85	3. 45	1	5
	4	19	2. 79	1. 548	. 355	2. 04	3. 54	1	5
	5	17	2. 65	1. 169	. 284	2. 05	3. 25	1	5
	合計	255	2. 54	1. 222	. 077	2. 39	2. 69	1	5
32	1	80	2. 30	1. 011	. 113	2. 07	2. 53	1	5
	2	86	2. 17	. 870	. 094	1. 99	2. 36	1	5
	3	53	2. 42	. 969	. 133	2. 15	2. 68	1	5
	4	19	1. 95	. 848	. 195	1. 54	2. 36	1	4
	5	17	2. 94	. 966	. 234	2. 44	3. 44	1	5
	合計	255	2. 30	. 958	. 060	2. 18	2. 42	1	5
33	1	80	2. 51	1. 031	. 115	2. 28	2. 74	1	5
	2	86	2. 58	1. 079	. 116	2. 35	2. 81	1	5
	3	53	2. 60	1. 182	. 162	2. 28	2. 93	1	5
	4	19	2. 58	. 902	. 207	2. 14	3. 01	1	4
	5	17	2. 35	1. 272	. 308	1. 70	3. 01	1	5
	合計	255	2. 55	1. 082	. 068	2. 42	2. 68	1	5
34	1	80	2. 54	1. 030	. 115	2. 31	2. 77	1	5
	2	86	2. 70	1. 085	. 117	2. 46	2. 93	1	5
	3	53	2. 66	1. 091	. 150	2. 36	2. 96	1	5
	4	19	2. 68	1. 057	. 242	2. 17	3. 19	1	5
	5	17	3. 06	. 899	. 218	2. 60	3. 52	2	5
	合計	255	2. 66	1. 056	. 066	2. 53	2. 79	1	5
35	1	80	2. 65	. 956	. 107	2. 44	2. 86	1	5
	2	86	2. 69	1. 009	. 109	2. 47	2. 90	1	5
	3	53	2. 53	1. 030	. 142	2. 24	2. 81	1	5
	4	19	2. 53	1. 073	. 246	2. 01	3. 04	1	5
	5	17	3. 24	1. 033	. 250	2. 70	3. 77	2	5
	合計	255	2. 67	1. 009	. 063	2. 54	2. 79	1	5
36	1	80	1. 68	. 839	. 094	1. 49	1. 86	1	5
	2	86	1. 66	. 820	. 088	1. 49	1. 84	1	4
	3	53	1. 62	. 814	. 112	1. 40	1. 85	1	4
	4	19	1. 37	. 496	. 114	1. 13	1. 61	1	2
	5	17	2. 06	. 899	. 218	1. 60	2. 52	1	4
	合計	255	1. 66	. 816	. 051	1. 56	1. 76	1	5
37	1	80	2. 46	1. 018	. 114	2. 24	2. 69	1	5
	2	86	2. 76	. 993	. 107	2. 54	2. 97	1	5
	3	53	2. 62	1. 004	. 138	2. 35	2. 90	1	4
	4	19	2. 32	1. 157	. 265	1. 76	2. 87	1	4

	5	17	3. 24	. 903	. 219	2. 77	3. 70	2	5
	合計	255	2. 64	1. 025	. 064	2. 51	2. 76	1	5
38	1	80	1. 98	. 968	. 108	1. 76	2. 19	1	5
	2	86	1. 92	. 871	. 094	1. 73	2. 11	1	4
	3	53	1. 96	. 980	. 135	1. 69	2. 23	1	5
	4	19	1. 68	. 820	. 188	1. 29	2. 08	1	3
	5	17	2. 24	1. 147	. 278	1. 65	2. 83	1	5
	合計	255	1. 95	. 940	. 059	1. 83	2. 06	1	5
39	1	80	2. 41	. 937	. 105	2. 20	2. 62	1	5
	2	86	2. 34	. 965	. 104	2. 13	2. 54	1	5
	3	53	2. 49	. 846	. 116	2. 26	2. 72	1	4
	4	19	2. 47	1. 307	. 300	1. 84	3. 10	1	5
	5	17	2. 41	. 870	. 211	1. 96	2. 86	1	4
	合計	255	2. 41	. 951	. 060	2. 29	2. 53	1	5
40	1	80	2. 44	1. 017	. 114	2. 21	2. 66	1	5
	2	86	2. 30	1. 030	. 111	2. 08	2. 52	1	5
	3	53	2. 58	1. 027	. 141	2. 30	2. 87	1	5
	4	19	2. 58	1. 387	. 318	1. 91	3. 25	1	5
	5	17	2. 47	1. 125	. 273	1. 89	3. 05	1	5
	合計	255	2. 44	1. 059	. 066	2. 30	2. 57	1	5
41	1	80	2. 10	. 949	. 106	1. 89	2. 31	1	5
	2	86	2. 26	. 984	. 106	2. 04	2. 47	1	5
	3	53	2. 32	. 956	. 131	2. 06	2. 58	1	4
	4	19	2. 53	1. 307	. 300	1. 90	3. 16	1	5
	5	17	2. 76	1. 200	. 291	2. 15	3. 38	1	4
	合計	255	2. 27	1. 017	. 064	2. 15	2. 40	1	5
42	1	80	2. 50	1. 114	. 125	2. 25	2. 75	1	5
	2	86	2. 64	1. 039	. 112	2. 42	2. 86	1	5
	3	53	2. 57	1. 083	. 149	2. 27	2. 86	1	5
	4	19	2. 53	1. 073	. 246	2. 01	3. 04	1	4
	5	17	2. 18	1. 185	. 287	1. 57	2. 79	1	5
	合計	255	2. 54	1. 082	. 068	2. 41	2. 67	1	5
43	1	80	2. 38	1. 118	. 125	2. 13	2. 62	1	5
	2	86	2. 38	1. 008	. 109	2. 17	2. 60	1	5
	3	53	2. 38	. 925	. 127	2. 12	2. 63	1	4
	4	19	2. 21	1. 134	. 260	1. 66	2. 76	1	5
	5	17	2. 76	1. 200	. 291	2. 15	3. 38	1	5
	合計	255	2. 39	1. 048	. 066	2. 26	2. 52	1	5

44	1	80	2.56	1.077	.120	2.32	2.80	1	5
	2	86	2.85	1.000	.108	2.63	3.06	1	5
	3	53	2.60	.906	.124	2.35	2.85	1	4
	4	19	2.42	1.121	.257	1.88	2.96	1	5
	5	17	3.06	.966	.234	2.56	3.56	2	5
	合計	255	2.69	1.021	.064	2.56	2.82	1	5
45	1	80	2.11	1.019	.114	1.89	2.34	1	5
	2	86	2.17	.870	.094	1.99	2.36	1	4
	3	53	2.09	.838	.115	1.86	2.33	1	4
	4	19	1.84	.688	.158	1.51	2.17	1	3
	5	17	2.18	.883	.214	1.72	2.63	1	4
	合計	255	2.11	.900	.056	2.00	2.22	1	5
46	1	80	2.10	1.014	.113	1.87	2.33	1	5
	2	86	2.29	1.126	.121	2.05	2.53	1	5
	3	53	2.26	1.095	.150	1.96	2.57	1	5
	4	19	2.74	1.368	.314	2.08	3.40	1	5
	5	17	3.76	1.147	.278	3.17	4.35	2	5
	合計	255	2.36	1.171	.073	2.21	2.50	1	5
47	1	80	2.11	.914	.102	1.91	2.32	1	5
	2	86	2.06	.950	.102	1.85	2.26	1	5
	3	53	2.25	1.090	.150	1.94	2.55	1	5
	4	19	1.95	.848	.195	1.54	2.36	1	4
	5	17	2.41	1.064	.258	1.86	2.96	1	4
	合計	255	2.13	.969	.061	2.01	2.25	1	5

分散分析

質問項目		平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
1	グループ間	7.127	4	1.782	2.298	.060
	グループ内	193.838	250	.775		
	合計	200.965	254			
2	グループ間	7.727	4	1.932	2.665	.033
	グループ内	181.191	250	.725		
	合計	188.918	254			
3	グループ間	9.713	4	2.428	2.016	.093
	グループ内	301.095	250	1.204		
	合計	310.808	254			

4	グループ間	2. 922	4	. 730	. 610	. 656
	グループ内	299. 415	250	1. 198		
	合計	302. 337	254			
5	グループ間	2. 971	4	. 743	1. 039	. 388
	グループ内	178. 731	250	. 715		
	合計	181. 702	254			
6	グループ間	1. 903	4	. 476	. 399	. 809
	グループ内	297. 964	250	1. 192		
	合計	299. 867	254			
7	グループ間	18. 264	4	4. 566	3. 848	. 005
	グループ内	296. 677	250	1. 187		
	合計	314. 941	254			
8	グループ間	25. 157	4	6. 289	4. 139	. 003
	グループ内	379. 839	250	1. 519		
	合計	404. 996	254			
9	グループ間	6. 138	4	1. 535	1. 442	. 221
	グループ内	266. 003	250	1. 064		
	合計	272. 141	254			
10	グループ間	1. 422	4	. 356	. 510	. 728
	グループ内	174. 162	250	. 697		
	合計	175. 584	254			
11	グループ間	4. 170	4	1. 042	1. 091	. 362
	グループ内	238. 968	250	. 956		
	合計	243. 137	254			
12	グループ間	1. 444	4	. 361	. 571	. 684
	グループ内	157. 952	250	. 632		
	合計	159. 396	254			
13	グループ間	10. 166	4	2. 541	1. 737	. 142
	グループ内	365. 818	250	1. 463		
	合計	375. 984	254			
14	グループ間	1. 406	4	. 352	. 377	. 825
	グループ内	233. 323	250	. 933		
	合計	234. 729	254			
15	グループ間	3. 996	4	. 999	1. 269	. 283
	グループ内	196. 788	250	. 787		
	合計	200. 784	254			
16	グループ間	19. 252	4	4. 813	3. 961	. 004
	グループ内	303. 783	250	1. 215		

	合計	323.035	254			
17	グループ間	3.152	4	.788	1.034	.390
	グループ内	190.456	250	.762		
	合計	193.608	254			
18	グループ間	4.875	4	1.219	.938	.442
	グループ内	324.756	250	1.299		
	合計	329.631	254			
19	グループ間	.804	4	.201	.290	.884
	グループ内	173.431	250	.694		
	合計	174.235	254			
20	グループ間	8.148	4	2.037	2.152	.075
	グループ内	236.660	250	.947		
	合計	244.808	254			
21	グループ間	4.956	4	1.239	.913	.457
	グループ内	339.240	250	1.357		
	合計	344.196	254			
22	グループ間	1.172	4	.293	.351	.843
	グループ内	208.766	250	.835		
	合計	209.937	254			
23	グループ間	10.955	4	2.739	2.265	.063
	グループ内	302.277	250	1.209		
	合計	313.231	254			
24	グループ間	2.405	4	.601	.382	.821
	グループ内	393.226	250	1.573		
	合計	395.631	254			
25	グループ間	2.107	4	.527	.380	.823
	グループ内	346.575	250	1.386		
	合計	348.682	254			
26	グループ間	.825	4	.206	.388	.817
	グループ内	132.924	250	.532		
	合計	133.749	254			
27	グループ間	6.926	4	1.732	1.284	.277
	グループ内	337.058	250	1.348		
	合計	343.984	254			
28	グループ間	7.207	4	1.802	1.711	.148
	グループ内	263.319	250	1.053		
	合計	270.525	254			
	グループ間	9.042	4	2.261	1.976	.099

29	グループ内	286.040	250	1.144		
	合計	295.082	254			
30	グループ間	14.297	4	3.574	3.078	.017
	グループ内	290.267	250	1.161		
	合計	304.565	254			
31	グループ間	33.971	4	8.493	6.148	.000
	グループ内	345.347	250	1.381		
	合計	379.318	254			
32	グループ間	11.409	4	2.852	3.213	.014
	グループ内	221.940	250	.888		
	合計	233.349	254			
33	グループ間	1.026	4	.257	.217	.929
	グループ内	296.111	250	1.184		
	合計	297.137	254			
34	グループ間	4.036	4	1.009	.904	.462
	グループ内	278.960	250	1.116		
	合計	282.996	254			
35	グループ間	6.940	4	1.735	1.723	.145
	グループ内	251.726	250	1.007		
	合計	258.667	254			
36	グループ間	4.410	4	1.103	1.675	.156
	グループ内	164.586	250	.658		
	合計	168.996	254			
37	グループ間	11.706	4	2.926	2.865	.024
	グループ内	255.377	250	1.022		
	合計	267.082	254			
38	グループ間	2.868	4	.717	.809	.520
	グループ内	221.469	250	.886		
	合計	224.337	254			
39	グループ間	.876	4	.219	.239	.916
	グループ内	228.708	250	.915		
	合計	229.584	254			
40	グループ間	3.121	4	.780	.693	.598
	グループ内	281.562	250	1.126		
	合計	284.682	254			
41	グループ間	7.869	4	1.967	1.929	.106
	グループ内	254.915	250	1.020		
	合計	262.784	254			

42	グループ間	3.266	4	.816	.694	.597
	グループ内	294.052	250	1.176		
	合計	297.318	254			
43	グループ間	3.028	4	.757	.686	.602
	グループ内	275.757	250	1.103		
	合計	278.784	254			
44	グループ間	7.551	4	1.888	1.837	.122
	グループ内	256.974	250	1.028		
	合計	264.525	254			
45	グループ間	1.806	4	.451	.553	.697
	グループ内	203.896	250	.816		
	合計	205.702	254			
46	グループ間	42.548	4	10.637	8.691	.000
	グループ内	305.977	250	1.224		
	合計	348.525	254			
47	グループ間	3.156	4	.789	.837	.503
	グループ内	235.573	250	.942		
	合計	238.729	254			

多重比較⁴³

従属変数	(I) 学習期間	(J) 学習期間	平均差 (I-J)	標準誤差	有意確率	95% 信頼区間	
						下限	上限
項目 2	1	2	-.381	.132	.004	-.64	-.12
		3	-.170	.151	.260	-.47	.13
		4	-.331	.217	.129	-.76	.10
		5	-.492	.227	.031	-.94	-.04
	2	1	.381	.132	.004	.12	.64
		3	.211	.149	.157	-.08	.50
		4	.050	.216	.816	-.37	.48
		5	-.111	.226	.624	-.56	.33
	3	1	.170	.151	.260	-.13	.47
		2	-.211	.149	.157	-.50	.08
		4	-.161	.228	.480	-.61	.29
		5	-.322	.237	.176	-.79	.15

⁴³ 分散分析で有意差が認められた項目における多重比較の結果を抜粋する。

	4	1	. 331	. 217	. 129	-. 10	. 76
		2	-. 050	. 216	. 816	-. 48	. 37
		3	. 161	. 228	. 480	-. 29	. 61
		5	-. 161	. 284	. 572	-. 72	. 40
	5	1	. 492	. 227	. 031	. 04	. 94
		2	. 111	. 226	. 624	-. 33	. 56
		3	. 322	. 237	. 176	-. 15	. 79
		4	. 161	. 284	. 572	-. 40	. 72
項目 7	1	2	-. 163	. 169	. 336	-. 50	. 17
		3	. 087	. 193	. 652	-. 29	. 47
		4	-. 364	. 278	. 192	-. 91	. 18
		5	-1. 014	. 291	. 001	-1. 59	-. 44
	2	1	. 163	. 169	. 336	-. 17	. 50
		3	. 250	. 190	. 190	-. 12	. 62
		4	-. 201	. 276	. 468	-. 74	. 34
		5	-. 851	. 289	. 004	-1. 42	-. 28
	3	1	-. 087	. 193	. 652	-. 47	. 29
		2	-. 250	. 190	. 190	-. 62	. 12
		4	-. 451	. 291	. 123	-1. 02	. 12
		5	-1. 101	. 304	. 000	-1. 70	-. 50
	4	1	. 364	. 278	. 192	-. 18	. 91
		2	. 201	. 276	. 468	-. 34	. 74
		3	. 451	. 291	. 123	-. 12	1. 02
		5	-. 650	. 364	. 075	-1. 37	. 07
	5	1	1. 014	. 291	. 001	. 44	1. 59
		2	. 851	. 289	. 004	. 28	1. 42
		3	1. 101	. 304	. 000	. 50	1. 70
		4	. 650	. 364	. 075	-. 07	1. 37
項目 8	1	2	-. 431	. 191	. 025	-. 81	-. 05
		3	-. 765	. 218	. 001	-1. 20	-. 34
		4	-. 666	. 315	. 035	-1. 29	-. 05
		5	-. 879	. 329	. 008	-1. 53	-. 23
	2	1	. 431	. 191	. 025	. 05	. 81
		3	-. 334	. 215	. 122	-. 76	. 09
		4	-. 234	. 312	. 454	-. 85	. 38
		5	-. 448	. 327	. 172	-1. 09	. 20
	3	1	. 765	. 218	. 001	. 34	1. 20
		2	. 334	. 215	. 122	-. 09	. 76

		4	. 099	. 330	. 763	- . 55	. 75
		5	- . 114	. 344	. 740	- . 79	. 56
	4	1	. 666	. 315	. 035	. 05	1. 29
		2	. 234	. 312	. 454	- . 38	. 85
		3	- . 099	. 330	. 763	- . 75	. 55
		5	- . 214	. 412	. 604	-1. 02	. 60
	5	1	. 879	. 329	. 008	. 23	1. 53
		2	. 448	. 327	. 172	- . 20	1. 09
		3	. 114	. 344	. 740	- . 56	. 79
		4	. 214	. 412	. 604	- . 60	1. 02
項目 16	1	2	- . 374	. 171	. 030	- . 71	- . 04
		3	- . 191	. 195	. 330	- . 58	. 19
		4	- . 174	. 281	. 538	- . 73	. 38
		5	-1. 112	. 294	. 000	-1. 69	- . 53
	2	1	. 374	. 171	. 030	. 04	. 71
		3	. 184	. 193	. 340	- . 20	. 56
		4	. 201	. 279	. 473	- . 35	. 75
		5	- . 737	. 293	. 012	-1. 31	- . 16
	3	1	. 191	. 195	. 330	- . 19	. 58
		2	- . 184	. 193	. 340	- . 56	. 20
		4	. 017	. 295	. 954	- . 56	. 60
		5	- . 921	. 307	. 003	-1. 53	- . 32
	4	1	. 174	. 281	. 538	- . 38	. 73
		2	- . 201	. 279	. 473	- . 75	. 35
		3	- . 017	. 295	. 954	- . 60	. 56
		5	- . 938	. 368	. 011	-1. 66	- . 21
	5	1	1. 112	. 294	. 000	. 53	1. 69
		2	. 737	. 293	. 012	. 16	1. 31
		3	. 921	. 307	. 003	. 32	1. 53
		4	. 938	. 368	. 011	. 21	1. 66
項目 30	1	2	- . 183	. 167	. 275	- . 51	. 15
		3	- . 361	. 191	. 060	- . 74	. 02
		4	- . 572	. 275	. 038	-1. 11	- . 03
		5	- . 860	. 288	. 003	-1. 43	- . 29
	2	1	. 183	. 167	. 275	- . 15	. 51
		3	- . 178	. 188	. 346	- . 55	. 19
		4	- . 389	. 273	. 155	- . 93	. 15
		5	- . 677	. 286	. 019	-1. 24	- . 11

	3	1	. 361	. 191	. 060	- . 02	. 74
		2	. 178	. 188	. 346	- . 19	. 55
		4	- . 212	. 288	. 464	- . 78	. 36
		5	- . 499	. 300	. 098	-1. 09	. 09
	4	1	. 572	. 275	. 038	. 03	1. 11
		2	. 389	. 273	. 155	- . 15	. 93
		3	. 212	. 288	. 464	- . 36	. 78
		5	- . 288	. 360	. 424	-1. 00	. 42
	5	1	. 860	. 288	. 003	. 29	1. 43
		2	. 677	. 286	. 019	. 11	1. 24
		3	. 499	. 300	. 098	- . 09	1. 09
		4	. 288	. 360	. 424	- . 42	1. 00
項目 31	1	2	- . 303	. 183	. 098	- . 66	. 06
		3	-1. 001	. 208	. 000	-1. 41	- . 59
		4	- . 639	. 300	. 034	-1. 23	- . 05
		5	- . 497	. 314	. 115	-1. 12	. 12
	2	1	. 303	. 183	. 098	- . 06	. 66
		3	- . 697	. 205	. 001	-1. 10	- . 29
		4	- . 336	. 298	. 261	- . 92	. 25
		5	- . 194	. 312	. 535	- . 81	. 42
	3	1	1. 001	. 208	. 000	. 59	1. 41
		2	. 697	. 205	. 001	. 29	1. 10
		4	. 361	. 314	. 251	- . 26	. 98
		5	. 504	. 328	. 125	- . 14	1. 15
	4	1	. 639	. 300	. 034	. 05	1. 23
		2	. 336	. 298	. 261	- . 25	. 92
		3	- . 361	. 314	. 251	- . 98	. 26
		5	. 142	. 392	. 717	- . 63	. 92
	5	1	. 497	. 314	. 115	- . 12	1. 12
		2	. 194	. 312	. 535	- . 42	. 81
		3	- . 504	. 328	. 125	-1. 15	. 14
		4	- . 142	. 392	. 717	- . 92	. 63
項目 32	1	2	. 126	. 146	. 392	- . 16	. 41
		3	- . 115	. 167	. 491	- . 44	. 21
		4	. 353	. 240	. 144	- . 12	. 83
		5	- . 641	. 252	. 011	-1. 14	- . 15
	2	1	- . 126	. 146	. 392	- . 41	. 16
		3	- . 241	. 165	. 145	- . 56	. 08

		4	. 227	. 239	. 343	-. 24	. 70
		5	-. 767	. 250	. 002	-1. 26	-. 27
	3	1	. 115	. 167	. 491	-. 21	. 44
		2	. 241	. 165	. 145	-. 08	. 56
		4	. 468	. 252	. 065	-. 03	. 96
		5	-. 526	. 263	. 046	-1. 04	-. 01
	4	1	-. 353	. 240	. 144	-. 83	. 12
		2	-. 227	. 239	. 343	-. 70	. 24
		3	-. 468	. 252	. 065	-. 96	. 03
		5	-. 994	. 315	. 002	-1. 61	-. 37
	5	1	. 641	. 252	. 011	. 15	1. 14
		2	. 767	. 250	. 002	. 27	1. 26
		3	. 526	. 263	. 046	. 01	1. 04
		4	. 994	. 315	. 002	. 37	1. 61
項目 37	1	2	-. 293	. 157	. 063	-. 60	. 02
		3	-. 160	. 179	. 372	-. 51	. 19
		4	. 147	. 258	. 570	-. 36	. 65
		5	-. 773	. 270	. 005	-1. 30	-. 24
	2	1	. 293	. 157	. 063	-. 02	. 60
		3	. 133	. 176	. 451	-. 21	. 48
		4	. 440	. 256	. 087	-. 06	. 94
		5	-. 479	. 268	. 075	-1. 01	. 05
	3	1	. 160	. 179	. 372	-. 19	. 51
		2	-. 133	. 176	. 451	-. 48	. 21
		4	. 307	. 270	. 257	-. 23	. 84
		5	-. 613	. 282	. 031	-1. 17	-. 06
	4	1	-. 147	. 258	. 570	-. 65	. 36
		2	-. 440	. 256	. 087	-. 94	. 06
		3	-. 307	. 270	. 257	-. 84	. 23
		5	-. 920	. 337	. 007	-1. 58	-. 25
	5	1	. 773	. 270	. 005	. 24	1. 30
		2	. 479	. 268	. 075	-. 05	1. 01
		3	. 613	. 282	. 031	. 06	1. 17
		4	. 920	. 337	. 007	. 25	1. 58
項目 46	1	2	-. 191	. 172	. 268	-. 53	. 15
		3	-. 164	. 196	. 403	-. 55	. 22
		4	-. 637	. 282	. 025	-1. 19	-. 08
		5	-1. 665	. 295	. 000	-2. 25	-1. 08

	2	1	. 191	. 172	. 268	-. 15	. 53
		3	. 027	. 193	. 891	-. 35	. 41
		4	-. 446	. 280	. 113	-1. 00	. 11
		5	-1. 474	. 294	. 000	-2. 05	-. 90
	3	1	. 164	. 196	. 403	-. 22	. 55
		2	-. 027	. 193	. 891	-. 41	. 35
		4	-. 473	. 296	. 111	-1. 06	. 11
		5	-1. 501	. 308	. 000	-2. 11	-. 89
	4	1	. 637	. 282	. 025	. 08	1. 19
		2	. 446	. 280	. 113	-. 11	1. 00
		3	. 473	. 296	. 111	-. 11	1. 06
		5	-1. 028	. 369	. 006	-1. 76	-. 30
	5	1	1. 665	. 295	. 000	1. 08	2. 25
		2	1. 474	. 294	. 000	. 90	2. 05
		3	1. 501	. 308	. 000	. 89	2. 11
		4	1. 028	. 369	. 006	. 30	1. 76

資料 7：日本語レベルによる分散分析の出力結果

記述統計

質問 項目	日本語 レベル ⁴⁴	度数	平均 値	標準 偏差	標準 誤差	平均値の 95%信頼区間		最小	最大
						下限	上限		
1	1	65	2.25	.985	.122	2.00	2.49	1	5
	2	32	2.13	.976	.172	1.77	2.48	1	5
	3	51	1.94	.835	.117	1.71	2.18	1	4
	4	107	1.87	.802	.078	1.72	2.02	1	5
	合計	255	2.01	.889	.056	1.90	2.12	1	5
2	1	65	2.49	.793	.098	2.30	2.69	1	4
	2	32	2.25	.916	.162	1.92	2.58	1	5
	3	51	2.25	.845	.118	2.02	2.49	1	5
	4	107	2.12	.876	.085	1.95	2.29	1	5
	合計	255	2.26	.862	.054	2.15	2.37	1	5
3	1	65	3.08	1.177	.146	2.79	3.37	1	5
	2	32	2.44	1.105	.195	2.04	2.84	1	5
	3	51	2.65	1.055	.148	2.35	2.94	1	5
	4	107	2.75	1.056	.102	2.55	2.95	1	5
	合計	255	2.77	1.106	.069	2.64	2.91	1	5
4	1	65	2.46	1.047	.130	2.20	2.72	1	5
	2	32	2.09	.995	.176	1.73	2.45	1	4
	3	51	2.51	1.189	.167	2.18	2.84	1	5
	4	107	2.36	1.094	.106	2.15	2.57	1	5
	合計	255	2.38	1.091	.068	2.25	2.52	1	5
5	1	65	1.49	.868	.108	1.28	1.71	1	5
	2	32	1.59	.911	.161	1.27	1.92	1	5
	3	51	1.39	.777	.109	1.17	1.61	1	5
	4	107	1.56	.849	.082	1.40	1.72	1	5
	合計	255	1.51	.846	.053	1.41	1.62	1	5
6	1	65	3.09	1.208	.150	2.79	3.39	1	5
	2	32	2.78	1.128	.199	2.37	3.19	1	5
	3	51	2.78	1.045	.146	2.49	3.08	1	5
	4	107	2.95	1.013	.098	2.76	3.15	1	5
	合計	255	2.93	1.087	.068	2.80	3.07	1	5

⁴⁴ 「日本語レベル」の中で「1、2、3、4」は、「1」はN1 合格の学習者、「2」はN2 合格の学習者、「3」はN3 合格の学習者、「4」は未受験の学習者を示している。

7	1	65	2.58	1.059	.131	2.32	2.85	1	5
	2	32	2.09	1.279	.226	1.63	2.55	1	5
	3	51	2.18	1.053	.147	1.88	2.47	1	5
	4	107	2.23	1.104	.107	2.02	2.45	1	5
	合計	255	2.29	1.114	.070	2.16	2.43	1	5
8	1	65	3.49	1.091	.135	3.22	3.76	1	5
	2	32	3.13	1.540	.272	2.57	3.68	1	5
	3	51	2.96	1.183	.166	2.63	3.29	1	5
	4	107	2.83	1.255	.121	2.59	3.07	1	5
	合計	255	3.06	1.263	.079	2.91	3.22	1	5
9	1	65	1.97	1.089	.135	1.70	2.24	1	5
	2	32	1.75	1.136	.201	1.34	2.16	1	5
	3	51	1.88	.840	.118	1.65	2.12	1	4
	4	107	1.90	1.063	.103	1.69	2.10	1	5
	合計	255	1.89	1.035	.065	1.77	2.02	1	5
10	1	65	1.57	.790	.098	1.37	1.76	1	4
	2	32	1.59	.979	.173	1.24	1.95	1	5
	3	51	1.47	.809	.113	1.24	1.70	1	5
	4	107	1.50	.828	.080	1.35	1.66	1	5
	合計	255	1.53	.831	.052	1.42	1.63	1	5
11	1	65	2.18	1.059	.131	1.92	2.45	1	5
	2	32	1.84	.847	.150	1.54	2.15	1	3
	3	51	2.33	1.033	.145	2.04	2.62	1	5
	4	107	2.29	.922	.089	2.11	2.47	1	4
	合計	255	2.22	.978	.061	2.10	2.34	1	5
12	1	65	1.54	.937	.116	1.31	1.77	1	5
	2	32	1.47	.671	.119	1.23	1.71	1	4
	3	51	1.39	.750	.105	1.18	1.60	1	5
	4	107	1.45	.755	.073	1.30	1.59	1	5
	合計	255	1.46	.792	.050	1.37	1.56	1	5
13	1	65	2.69	1.172	.145	2.40	2.98	1	5
	2	32	2.97	1.177	.208	2.54	3.39	1	5
	3	51	2.47	1.027	.144	2.18	2.76	1	5
	4	107	2.95	1.313	.127	2.70	3.20	1	5
	合計	255	2.79	1.217	.076	2.64	2.94	1	5
14	1	65	1.89	.886	.110	1.67	2.11	1	4
	2	32	1.66	.971	.172	1.31	2.01	1	5
	3	51	1.92	1.093	.153	1.61	2.23	1	5

	4	107	1.90	.941	.091	1.72	2.08	1	5
	合計	255	1.87	.961	.060	1.75	1.99	1	5
15	1	65	1.71	.931	.115	1.48	1.94	1	5
	2	32	1.66	.937	.166	1.32	1.99	1	5
	3	51	1.76	.951	.133	1.50	2.03	1	5
	4	107	1.74	.828	.080	1.58	1.90	1	5
	合計	255	1.73	.889	.056	1.62	1.84	1	5
16	1	65	2.89	1.226	.152	2.59	3.20	1	5
	2	32	2.56	1.190	.210	2.13	2.99	1	5
	3	51	2.59	1.080	.151	2.28	2.89	1	5
	4	107	2.33	1.026	.099	2.13	2.52	1	5
	合計	255	2.55	1.128	.071	2.41	2.69	1	5
17	1	65	1.91	.785	.097	1.71	2.10	1	4
	2	32	1.94	.948	.168	1.60	2.28	1	5
	3	51	1.86	.693	.097	1.67	2.06	1	4
	4	107	2.05	.975	.094	1.86	2.23	1	5
	合計	255	1.96	.873	.055	1.85	2.07	1	5
18	1	65	3.51	.986	.122	3.26	3.75	2	5
	2	32	3.34	1.234	.218	2.90	3.79	1	5
	3	51	3.37	1.113	.156	3.06	3.69	1	5
	4	107	3.65	1.206	.117	3.42	3.89	1	5
	合計	255	3.52	1.139	.071	3.38	3.66	1	5
19	1	65	1.75	.867	.107	1.54	1.97	1	4
	2	32	1.75	.950	.168	1.41	2.09	1	5
	3	51	1.59	.753	.105	1.38	1.80	1	4
	4	107	1.58	.801	.077	1.43	1.73	1	5
	合計	255	1.65	.828	.052	1.54	1.75	1	5
20	1	65	2.28	1.053	.131	2.02	2.54	1	5
	2	32	2.31	.998	.176	1.95	2.67	1	4
	3	51	1.96	.824	.115	1.73	2.19	1	4
	4	107	1.82	.960	.093	1.64	2.01	1	5
	合計	255	2.03	.982	.061	1.91	2.15	1	5
21	1	65	3.02	1.068	.132	2.75	3.28	1	5
	2	32	3.13	1.185	.209	2.70	3.55	1	5
	3	51	3.18	1.108	.155	2.86	3.49	1	5
	4	107	3.34	1.236	.119	3.10	3.57	1	5
	合計	255	3.20	1.164	.073	3.05	3.34	1	5
	1	65	1.77	1.072	.133	1.50	2.03	1	5

22	2	32	1.78	1.099	.194	1.38	2.18	1	5
	3	51	1.69	.787	.110	1.46	1.91	1	4
	4	107	1.52	.781	.076	1.37	1.67	1	5
	合計	255	1.65	.909	.057	1.54	1.76	1	5
23	1	65	3.25	1.000	.124	3.00	3.49	1	5
	2	32	2.56	1.014	.179	2.20	2.93	1	4
	3	51	2.75	1.230	.172	2.40	3.09	1	5
	4	107	2.81	1.100	.106	2.60	3.02	1	5
	合計	255	2.88	1.110	.070	2.74	3.02	1	5
24	1	65	3.17	1.232	.153	2.86	3.47	1	5
	2	32	3.09	1.279	.226	2.63	3.55	1	5
	3	51	3.22	1.222	.171	2.87	3.56	1	5
	4	107	3.11	1.276	.123	2.87	3.36	1	5
	合計	255	3.15	1.248	.078	2.99	3.30	1	5
25	1	65	3.35	1.096	.136	3.08	3.63	1	5
	2	32	3.66	1.234	.218	3.21	4.10	1	5
	3	51	3.29	1.026	.144	3.01	3.58	1	5
	4	107	3.49	1.262	.122	3.24	3.73	1	5
	合計	255	3.44	1.172	.073	3.29	3.58	1	5
26	1	65	1.52	.831	.103	1.32	1.73	1	4
	2	32	1.53	.761	.135	1.26	1.81	1	4
	3	51	1.53	.731	.102	1.32	1.73	1	4
	4	107	1.47	.649	.063	1.34	1.59	1	4
	合計	255	1.50	.726	.045	1.41	1.59	1	4
27	1	65	2.91	1.169	.145	2.62	3.20	1	5
	2	32	2.75	1.218	.215	2.31	3.19	1	5
	3	51	2.63	1.183	.166	2.29	2.96	1	5
	4	107	2.53	1.127	.109	2.32	2.75	1	5
	合計	255	2.67	1.164	.073	2.53	2.82	1	5
28	1	65	3.03	.984	.122	2.79	3.27	1	5
	2	32	2.75	1.191	.211	2.32	3.18	1	5
	3	51	2.61	1.002	.140	2.33	2.89	1	5
	4	107	2.55	.993	.096	2.36	2.74	1	5
	合計	255	2.71	1.032	.065	2.58	2.84	1	5
29	1	65	2.97	1.159	.144	2.68	3.26	1	5
	2	32	2.81	1.030	.182	2.44	3.18	1	5
	3	51	2.45	1.064	.149	2.15	2.75	1	5
	4	107	2.47	1.003	.097	2.28	2.66	1	5

	合計	255	2. 64	1. 078	. 067	2. 50	2. 77	1	5
30	1	65	3. 09	1. 027	. 127	2. 84	3. 35	1	5
	2	32	2. 69	1. 030	. 182	2. 32	3. 06	1	5
	3	51	2. 43	1. 100	. 154	2. 12	2. 74	1	5
	4	107	2. 38	1. 070	. 103	2. 18	2. 59	1	5
	合計	255	2. 61	1. 095	. 069	2. 48	2. 75	1	5
31	1	65	3. 03	1. 323	. 164	2. 70	3. 36	1	5
	2	32	3. 00	. 984	. 174	2. 65	3. 35	1	5
	3	51	2. 27	. 918	. 129	2. 02	2. 53	1	4
	4	107	2. 23	1. 225	. 118	2. 00	2. 47	1	5
	合計	255	2. 54	1. 222	. 077	2. 39	2. 69	1	5
32	1	65	2. 58	. 998	. 124	2. 34	2. 83	1	5
	2	32	2. 31	. 859	. 152	2. 00	2. 62	1	4
	3	51	2. 14	. 895	. 125	1. 89	2. 39	1	5
	4	107	2. 20	. 966	. 093	2. 01	2. 38	1	5
	合計	255	2. 30	. 958	. 060	2. 18	2. 42	1	5
33	1	65	2. 72	1. 153	. 143	2. 44	3. 01	1	5
	2	32	2. 50	1. 164	. 206	2. 08	2. 92	1	5
	3	51	2. 57	1. 025	. 143	2. 28	2. 86	1	5
	4	107	2. 45	1. 039	. 100	2. 25	2. 65	1	5
	合計	255	2. 55	1. 082	. 068	2. 42	2. 68	1	5
34	1	65	2. 89	1. 017	. 126	2. 64	3. 14	1	5
	2	32	2. 59	1. 043	. 184	2. 22	2. 97	1	5
	3	51	2. 86	1. 020	. 143	2. 58	3. 15	1	5
	4	107	2. 45	1. 066	. 103	2. 24	2. 65	1	5
	合計	255	2. 66	1. 056	. 066	2. 53	2. 79	1	5
35	1	65	2. 78	1. 082	. 134	2. 52	3. 05	1	5
	2	32	2. 31	. 896	. 158	1. 99	2. 64	1	4
	3	51	2. 82	. 994	. 139	2. 54	3. 10	1	5
	4	107	2. 63	. 986	. 095	2. 44	2. 82	1	5
	合計	255	2. 67	1. 009	. 063	2. 54	2. 79	1	5
36	1	65	1. 72	. 893	. 111	1. 50	1. 94	1	4
	2	32	1. 78	. 870	. 154	1. 47	2. 09	1	4
	3	51	1. 65	. 744	. 104	1. 44	1. 86	1	4
	4	107	1. 60	. 787	. 076	1. 45	1. 75	1	5
	合計	255	1. 66	. 816	. 051	1. 56	1. 76	1	5
37	1	65	2. 78	1. 097	. 136	2. 51	3. 06	1	5
	2	32	2. 75	1. 016	. 180	2. 38	3. 12	1	5

	3	51	2. 71	. 901	. 126	2. 45	2. 96	1	5
	4	107	2. 48	1. 031	. 100	2. 28	2. 67	1	5
	合計	255	2. 64	1. 025	. 064	2. 51	2. 76	1	5
38	1	65	1. 97	1. 089	. 135	1. 70	2. 24	1	5
	2	32	2. 13	. 942	. 166	1. 79	2. 46	1	4
	3	51	1. 94	. 810	. 113	1. 71	2. 17	1	4
	4	107	1. 89	. 904	. 087	1. 71	2. 06	1	5
	合計	255	1. 95	. 940	. 059	1. 83	2. 06	1	5
39	1	65	2. 58	1. 014	. 126	2. 33	2. 84	1	5
	2	32	2. 41	. 911	. 161	2. 08	2. 73	1	4
	3	51	2. 16	. 834	. 117	1. 92	2. 39	1	5
	4	107	2. 42	. 962	. 093	2. 24	2. 60	1	5
	合計	255	2. 41	. 951	. 060	2. 29	2. 53	1	5
40	1	65	2. 68	1. 161	. 144	2. 39	2. 96	1	5
	2	32	2. 50	1. 078	. 191	2. 11	2. 89	1	5
	3	51	2. 12	. 864	. 121	1. 87	2. 36	1	4
	4	107	2. 42	1. 046	. 101	2. 22	2. 62	1	5
	合計	255	2. 44	1. 059	. 066	2. 30	2. 57	1	5
41	1	65	2. 51	1. 161	. 144	2. 22	2. 80	1	5
	2	32	2. 47	. 950	. 168	2. 13	2. 81	1	4
	3	51	2. 27	1. 021	. 143	1. 99	2. 56	1	5
	4	107	2. 07	. 908	. 088	1. 90	2. 25	1	5
	合計	255	2. 27	1. 017	. 064	2. 15	2. 40	1	5
42	1	65	2. 45	1. 104	. 137	2. 17	2. 72	1	5
	2	32	2. 72	1. 114	. 197	2. 32	3. 12	1	5
	3	51	2. 53	1. 084	. 152	2. 22	2. 83	1	5
	4	107	2. 55	1. 066	. 103	2. 35	2. 76	1	5
	合計	255	2. 54	1. 082	. 068	2. 41	2. 67	1	5
43	1	65	2. 40	1. 072	. 133	2. 13	2. 67	1	5
	2	32	2. 56	1. 014	. 179	2. 20	2. 93	1	5
	3	51	2. 24	. 951	. 133	1. 97	2. 50	1	5
	4	107	2. 41	1. 090	. 105	2. 20	2. 62	1	5
	合計	255	2. 39	1. 048	. 066	2. 26	2. 52	1	5
44	1	65	2. 71	. 996	. 123	2. 46	2. 95	1	5
	2	32	2. 72	1. 054	. 186	2. 34	3. 10	1	5
	3	51	2. 80	. 980	. 137	2. 53	3. 08	1	5
	4	107	2. 62	1. 052	. 102	2. 42	2. 82	1	5
	合計	255	2. 69	1. 021	. 064	2. 56	2. 82	1	5

45	1	65	2.15	.888	.110	1.93	2.37	1	4
	2	32	2.03	.782	.138	1.75	2.31	1	4
	3	51	2.18	.817	.114	1.95	2.41	1	4
	4	107	2.08	.982	.095	1.90	2.27	1	5
	合計	255	2.11	.900	.056	2.00	2.22	1	5
46	1	65	2.95	1.316	.163	2.63	3.28	1	5
	2	32	2.06	1.045	.185	1.69	2.44	1	5
	3	51	2.29	1.137	.159	1.97	2.61	1	5
	4	107	2.11	1.003	.097	1.92	2.30	1	5
	合計	255	2.36	1.171	.073	2.21	2.50	1	5
47	1	65	2.22	1.082	.134	1.95	2.48	1	5
	2	32	2.09	1.027	.182	1.72	2.46	1	5
	3	51	2.02	.812	.114	1.79	2.25	1	4
	4	107	2.14	.956	.092	1.96	2.32	1	5
	合計	255	2.13	.969	.061	2.01	2.25	1	5

分散分析表

質問項目		平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
1	グループ間	6.411	3	2.137	2.757	.043
	グループ内	194.553	251	.775		
	合計	200.965	254			
2	グループ間	5.565	3	1.855	2.539	.057
	グループ内	183.353	251	.730		
	合計	188.918	254			
3	グループ間	10.483	3	3.494	2.921	.035
	グループ内	300.324	251	1.197		
	合計	310.808	254			
4	グループ間	3.935	3	1.312	1.103	.348
	グループ内	298.403	251	1.189		
	合計	302.337	254			
5	グループ間	1.225	3	.408	.568	.637
	グループ内	180.477	251	.719		
	合計	181.702	254			
6	グループ間	3.558	3	1.186	1.005	.391
	グループ内	296.309	251	1.181		
	合計	299.867	254			

7	グループ間	7.867	3	2.622	2.144	.095
	グループ内	307.074	251	1.223		
	合計	314.941	254			
8	グループ間	18.356	3	6.119	3.972	.009
	グループ内	386.640	251	1.540		
	合計	404.996	254			
9	グループ間	1.039	3	.346	.321	.810
	グループ内	271.102	251	1.080		
	合計	272.141	254			
10	グループ間	.474	3	.158	.226	.878
	グループ内	175.111	251	.698		
	合計	175.584	254			
11	グループ間	5.782	3	1.927	2.038	.109
	グループ内	237.355	251	.946		
	合計	243.137	254			
12	グループ間	.649	3	.216	.342	.795
	グループ内	158.747	251	.632		
	合計	159.396	254			
13	グループ間	9.697	3	3.232	2.215	.087
	グループ内	366.287	251	1.459		
	合計	375.984	254			
14	グループ間	1.709	3	.570	.614	.607
	グループ内	233.020	251	.928		
	合計	234.729	254			
15	グループ間	.270	3	.090	.113	.953
	グループ内	200.514	251	.799		
	合計	200.784	254			
16	グループ間	13.010	3	4.337	3.511	.016
	グループ内	310.025	251	1.235		
	合計	323.035	254			
17	グループ間	1.481	3	.494	.645	.587
	グループ内	192.127	251	.765		
	合計	193.608	254			
18	グループ間	4.039	3	1.346	1.038	.376
	グループ内	325.592	251	1.297		
	合計	329.631	254			
19	グループ間	1.746	3	.582	.847	.469
	グループ内	172.489	251	.687		

	合計	174.235	254			
20	グループ間	11.370	3	3.790	4.075	.008
	グループ内	233.438	251	.930		
	合計	244.808	254			
21	グループ間	4.412	3	1.471	1.086	.355
	グループ内	339.784	251	1.354		
	合計	344.196	254			
22	グループ間	3.258	3	1.086	1.319	.269
	グループ内	206.679	251	.823		
	合計	209.937	254			
23	グループ間	13.347	3	4.449	3.724	.012
	グループ内	299.884	251	1.195		
	合計	313.231	254			
24	グループ間	.493	3	.164	.104	.958
	グループ内	395.139	251	1.574		
	合計	395.631	254			
25	グループ間	3.285	3	1.095	.796	.497
	グループ内	345.397	251	1.376		
	合計	348.682	254			
26	グループ間	.223	3	.074	.140	.936
	グループ内	133.526	251	.532		
	合計	133.749	254			
27	グループ間	5.981	3	1.994	1.481	.220
	グループ内	338.003	251	1.347		
	合計	343.984	254			
28	グループ間	9.963	3	3.321	3.199	.024
	グループ内	260.563	251	1.038		
	合計	270.525	254			
29	グループ間	13.006	3	4.335	3.858	.010
	グループ内	282.076	251	1.124		
	合計	295.082	254			
30	グループ間	22.444	3	7.481	6.656	.000
	グループ内	282.121	251	1.124		
	合計	304.565	254			
31	グループ間	36.063	3	12.021	8.790	.000
	グループ内	343.254	251	1.368		
	合計	379.318	254			
	グループ間	7.772	3	2.591	2.883	.036

32	グループ内	225.577	251	.899		
	合計	233.349	254			
33	グループ間	3.145	3	1.048	.895	.444
	グループ内	293.992	251	1.171		
	合計	297.137	254			
34	グループ間	10.525	3	3.508	3.232	.023
	グループ内	272.471	251	1.086		
	合計	282.996	254			
35	グループ間	6.349	3	2.116	2.105	.100
	グループ内	252.318	251	1.005		
	合計	258.667	254			
36	グループ間	1.145	3	.382	.571	.635
	グループ内	167.851	251	.669		
	合計	168.996	254			
37	グループ間	4.818	3	1.606	1.537	.205
	グループ内	262.264	251	1.045		
	合計	267.082	254			
38	グループ間	1.421	3	.474	.533	.660
	グループ内	222.916	251	.888		
	合計	224.337	254			
39	グループ間	5.261	3	1.754	1.962	.120
	グループ内	224.323	251	.894		
	合計	229.584	254			
40	グループ間	9.098	3	3.033	2.762	.043
	グループ内	275.584	251	1.098		
	合計	284.682	254			
41	グループ間	9.011	3	3.004	2.971	.032
	グループ内	253.774	251	1.011		
	合計	262.784	254			
42	グループ間	1.614	3	.538	.457	.713
	グループ内	295.703	251	1.178		
	合計	297.318	254			
43	グループ間	2.226	3	.742	.674	.569
	グループ内	276.558	251	1.102		
	合計	278.784	254			
44	グループ間	1.282	3	.427	.407	.748
	グループ内	263.244	251	1.049		
	合計	264.525	254			

45	グループ間	.617	3	.206	.252	.860
	グループ内	205.085	251	.817		
	合計	205.702	254			
46	グループ間	32.547	3	10.849	8.618	.000
	グループ内	315.979	251	1.259		
	合計	348.525	254			
47	グループ間	1.148	3	.383	.404	.750
	グループ内	237.581	251	.947		
	合計	238.729	254			

多重比較

従属変数	(I) 能力	(J) 能力 ⁴⁵	平均差 (I-J)	標準誤差	有意確率	95% 信頼区間	
						下限	上限
項目 1	1	2	.121	.190	.525	-.25	.50
		3	.305	.165	.065	-.02	.63
		4	.377	.138	.007	.10	.65
	2	1	-.121	.190	.525	-.50	.25
		3	.184	.199	.355	-.21	.57
		4	.256	.177	.150	-.09	.61
	3	1	-.305	.165	.065	-.63	.02
		2	-.184	.199	.355	-.57	.21
		4	.072	.150	.631	-.22	.37
	4	1	-.377	.138	.007	-.65	-.10
		2	-.256	.177	.150	-.61	.09
		3	-.072	.150	.631	-.37	.22
項目 3	1	2	.639	.236	.007	.17	1.10
		3	.430	.205	.037	.03	.83
		4	.329	.172	.057	-.01	.67
	2	1	-.639	.236	.007	-1.10	-.17
		3	-.210	.247	.396	-.70	.28
		4	-.310	.220	.161	-.74	.12
	3	1	-.430	.205	.037	-.83	-.03
		2	.210	.247	.396	-.28	.70
		4	-.101	.186	.589	-.47	.27

⁴⁵ 「(I) 能力」及び「(J) 能力」の中で「1、2、3、4」は、「1」はN1合格、「2」はN2合格、「3」はN3合格、「4」は未受験を指している。

	4	1	-. 329	. 172	. 057	-. 67	. 01
		2	. 310	. 220	. 161	-. 12	. 74
		3	. 101	. 186	. 589	-. 27	. 47
項目 8	1	2	. 367	. 268	. 172	-. 16	. 90
		3	. 532	. 232	. 023	. 07	. 99
		4	. 661	. 195	. 001	. 28	1. 04
	2	1	-. 367	. 268	. 172	-. 90	. 16
		3	. 164	. 280	. 558	-. 39	. 72
		4	. 293	. 250	. 242	-. 20	. 79
	3	1	-. 532	. 232	. 023	-. 99	-. 07
		2	-. 164	. 280	. 558	-. 72	. 39
		4	. 129	. 211	. 542	-. 29	. 54
	4	1	-. 661	. 195	. 001	-1. 04	-. 28
		2	-. 293	. 250	. 242	-. 79	. 20
		3	-. 129	. 211	. 542	-. 54	. 29
項目 16	1	2	. 330	. 240	. 171	-. 14	. 80
		3	. 304	. 208	. 145	-. 11	. 71
		4	. 565	. 175	. 001	. 22	. 91
	2	1	-. 330	. 240	. 171	-. 80	. 14
		3	-. 026	. 251	. 918	-. 52	. 47
		4	. 235	. 224	. 294	-. 21	. 68
	3	1	-. 304	. 208	. 145	-. 71	. 11
		2	. 026	. 251	. 918	-. 47	. 52
		4	. 261	. 189	. 169	-. 11	. 63
	4	1	-. 565	. 175	. 001	-. 91	-. 22
		2	-. 235	. 224	. 294	-. 68	. 21
		3	-. 261	. 189	. 169	-. 63	. 11
項目 20	1	2	-. 036	. 208	. 864	-. 45	. 37
		3	. 316	. 180	. 081	-. 04	. 67
		4	. 454	. 152	. 003	. 16	. 75
	2	1	. 036	. 208	. 864	-. 37	. 45
		3	. 352	. 217	. 107	-. 08	. 78
		4	. 490	. 194	. 012	. 11	. 87
	3	1	-. 316	. 180	. 081	-. 67	. 04
		2	-. 352	. 217	. 107	-. 78	. 08
		4	. 138	. 164	. 400	-. 18	. 46
	4	1	-. 454	. 152	. 003	-. 75	-. 16
		2	-. 490	. 194	. 012	-. 87	-. 11

		3	- .138	.164	.400	- .46	.18
項目 23	1	2	.684	.236	.004	.22	1.15
		3	.501	.204	.015	.10	.90
		4	.433	.172	.012	.09	.77
	2	1	- .684	.236	.004	-1.15	- .22
		3	- .183	.247	.460	- .67	.30
		4	- .251	.220	.256	- .68	.18
	3	1	- .501	.204	.015	- .90	- .10
		2	.183	.247	.460	- .30	.67
		4	- .068	.186	.715	- .43	.30
	4	1	- .433	.172	.012	- .77	- .09
		2	.251	.220	.256	- .18	.68
		3	.068	.186	.715	- .30	.43
項目 28	1	2	.281	.220	.203	- .15	.71
		3	.423	.191	.027	.05	.80
		4	.479	.160	.003	.16	.79
	2	1	- .281	.220	.203	- .71	.15
		3	.142	.230	.537	- .31	.59
		4	.199	.205	.334	- .21	.60
	3	1	- .423	.191	.027	- .80	- .05
		2	- .142	.230	.537	- .59	.31
		4	.056	.173	.745	- .29	.40
	4	1	- .479	.160	.003	- .79	- .16
		2	- .199	.205	.334	- .60	.21
		3	- .056	.173	.745	- .40	.29
項目 29	1	2	.157	.229	.494	- .29	.61
		3	.518	.198	.010	.13	.91
		4	.502	.167	.003	.17	.83
	2	1	- .157	.229	.494	- .61	.29
		3	.362	.239	.132	- .11	.83
		4	.345	.214	.107	- .08	.77
	3	1	- .518	.198	.010	- .91	- .13
		2	- .362	.239	.132	- .83	.11
		4	- .016	.180	.928	- .37	.34
	4	1	- .502	.167	.003	- .83	- .17
		2	- .345	.214	.107	- .77	.08
		3	.016	.180	.928	- .34	.37
		2	.405	.229	.078	- .05	.86

項目 30	1	3	. 661	. 198	. 001	. 27	1. 05
		4	. 709	. 167	. 000	. 38	1. 04
	2	1	-. 405	. 229	. 078	-. 86	. 05
		3	. 256	. 239	. 285	-. 21	. 73
		4	. 304	. 214	. 155	-. 12	. 73
	3	1	-. 661	. 198	. 001	-1. 05	-. 27
		2	-. 256	. 239	. 285	-. 73	. 21
		4	. 048	. 180	. 790	-. 31	. 40
	4	1	-. 709	. 167	. 000	-1. 04	-. 38
		2	-. 304	. 214	. 155	-. 73	. 12
		3	-. 048	. 180	. 790	-. 40	. 31
項目 31	1	2	. 031	. 253	. 903	-. 47	. 53
		3	. 756	. 219	. 001	. 33	1. 19
		4	. 797	. 184	. 000	. 43	1. 16
	2	1	-. 031	. 253	. 903	-. 53	. 47
		3	. 725	. 264	. 006	. 21	1. 24
		4	. 766	. 236	. 001	. 30	1. 23
	3	1	-. 756	. 219	. 001	-1. 19	-. 33
		2	-. 725	. 264	. 006	-1. 24	-. 21
		4	. 041	. 199	. 837	-. 35	. 43
	4	1	-. 797	. 184	. 000	-1. 16	-. 43
		2	-. 766	. 236	. 001	-1. 23	-. 30
		3	-. 041	. 199	. 837	-. 43	. 35
項目 32	1	2	. 272	. 205	. 185	-. 13	. 68
		3	. 447	. 177	. 012	. 10	. 80
		4	. 388	. 149	. 010	. 09	. 68
	2	1	-. 272	. 205	. 185	-. 68	. 13
		3	. 175	. 214	. 413	-. 25	. 60
		4	. 116	. 191	. 543	-. 26	. 49
	3	1	-. 447	. 177	. 012	-. 80	-. 10
		2	-. 175	. 214	. 413	-. 60	. 25
		4	-. 059	. 161	. 715	-. 38	. 26
	4	1	-. 388	. 149	. 010	-. 68	-. 09
		2	-. 116	. 191	. 543	-. 49	. 26
		3	. 059	. 161	. 715	-. 26	. 38
項目 34	1	2	. 299	. 225	. 186	-. 14	. 74
		3	. 030	. 195	. 880	-. 35	. 41
		4	. 444	. 164	. 007	. 12	. 77

	2	1	-. 299	. 225	. 186	-. 74	. 14
		3	-. 269	. 235	. 253	-. 73	. 19
		4	. 145	. 210	. 490	-. 27	. 56
	3	1	-. 030	. 195	. 880	-. 41	. 35
		2	. 269	. 235	. 253	-. 19	. 73
		4	. 414	. 177	. 020	. 06	. 76
	4	1	-. 444	. 164	. 007	-. 77	-. 12
		2	-. 145	. 210	. 490	-. 56	. 27
		3	-. 414	. 177	. 020	-. 76	-. 06
項目 40	1	2	. 177	. 226	. 435	-. 27	. 62
		3	. 559	. 196	. 005	. 17	. 95
		4	. 256	. 165	. 121	-. 07	. 58
	2	1	-. 177	. 226	. 435	-. 62	. 27
		3	. 382	. 236	. 107	-. 08	. 85
		4	. 079	. 211	. 707	-. 34	. 50
	3	1	-. 559	. 196	. 005	-. 95	-. 17
		2	-. 382	. 236	. 107	-. 85	. 08
		4	-. 303	. 178	. 091	-. 65	. 05
	4	1	-. 256	. 165	. 121	-. 58	. 07
		2	-. 079	. 211	. 707	-. 50	. 34
		3	. 303	. 178	. 091	-. 05	. 65
項目 41	1	2	. 039	. 217	. 858	-. 39	. 47
		3	. 233	. 188	. 216	-. 14	. 60
		4	. 433	. 158	. 007	. 12	. 74
	2	1	-. 039	. 217	. 858	-. 47	. 39
		3	. 194	. 227	. 392	-. 25	. 64
		4	. 394	. 203	. 053	-. 01	. 79
	3	1	-. 233	. 188	. 216	-. 60	. 14
		2	-. 194	. 227	. 392	-. 64	. 25
		4	. 200	. 171	. 244	-. 14	. 54
	4	1	-. 433	. 158	. 007	-. 74	-. 12
		2	-. 394	. 203	. 053	-. 79	. 01
		3	-. 200	. 171	. 244	-. 54	. 14
項目 46	1	2	. 891	. 242	. 000	. 41	1. 37
		3	. 660	. 210	. 002	. 25	1. 07
		4	. 842	. 176	. 000	. 49	1. 19
	2	1	-. 891	. 242	. 000	-1. 37	-. 41
		3	-. 232	. 253	. 361	-. 73	. 27

		4	-.050	.226	.826	-.49	.40
	3	1	-.660	.210	.002	-1.07	-.25
		2	.232	.253	.361	-.27	.73
		4	.182	.191	.341	-.19	.56
	4	1	-.842	.176	.000	-1.19	-.49
		2	.050	.226	.826	-.40	.49
		3	-.182	.191	.341	-.56	.19

資料 8 : 専攻／非専攻による t 検定の出力結果

記述統計

質問 項目	専 攻 ／ 非専攻	度数	平均値	標準偏差	平均値の標準誤差
1	専攻	148	1.97	.849	.070
	非専攻	107	2.07	.944	.091
2	専攻	148	2.29	.802	.066
	非専攻	107	2.21	.942	.091
3	専攻	148	2.76	1.073	.088
	非専攻	107	2.79	1.155	.112
4	専攻	148	2.30	.959	.079
	非専攻	107	2.50	1.247	.121
5	専攻	148	1.46	.803	.066
	非専攻	107	1.59	.900	.087
6	専攻	148	2.87	1.071	.088
	非専攻	107	3.02	1.107	.107
7	専攻	148	2.35	1.093	.090
	非専攻	107	2.21	1.141	.110
8	専攻	148	3.24	1.253	.103
	非専攻	107	2.82	1.242	.120
9	専攻	148	1.90	1.002	.082
	非専攻	107	1.89	1.084	.105
10	専攻	148	1.54	.891	.073
	非専攻	107	1.50	.744	.072
11	専攻	148	2.14	.911	.075
	非専攻	107	2.32	1.060	.103
12	専攻	148	1.39	.804	.066
	非専攻	107	1.57	.766	.074
13	専攻	148	2.62	1.175	.097
	非専攻	107	3.03	1.240	.120
14	専攻	148	1.80	.926	.076
	非専攻	107	1.97	1.004	.097
15	専攻	148	1.59	.815	.067
	非専攻	107	1.91	.957	.093
16	専攻	148	2.57	1.125	.093
	非専攻	107	2.52	1.136	.110

17	專攻	148	1. 92	. 837	. 069
	非專攻	107	2. 02	. 921	. 089
18	專攻	148	3. 52	1. 091	. 090
	非專攻	107	3. 52	1. 208	. 117
19	專攻	148	1. 60	. 839	. 069
	非專攻	107	1. 71	. 813	. 079
20	專攻	148	2. 07	. 987	. 081
	非專攻	107	1. 97	. 976	. 094
21	專攻	148	3. 19	1. 151	. 095
	非專攻	107	3. 21	1. 188	. 115
22	專攻	148	1. 66	. 952	. 078
	非專攻	107	1. 64	. 851	. 082
23	專攻	148	3. 16	1. 015	. 083
	非專攻	107	2. 50	1. 127	. 109
24	專攻	148	3. 10	1. 282	. 105
	非專攻	107	3. 21	1. 203	. 116
25	專攻	148	3. 49	1. 103	. 091
	非專攻	107	3. 36	1. 261	. 122
26	專攻	148	1. 50	. 760	. 063
	非專攻	107	1. 50	. 678	. 066
27	專攻	148	2. 80	1. 147	. 094
	非專攻	107	2. 50	1. 169	. 113
28	專攻	148	2. 82	1. 028	. 085
	非專攻	107	2. 55	1. 021	. 099
29	專攻	148	2. 70	1. 073	. 088
	非專攻	107	2. 55	1. 084	. 105
30	專攻	148	2. 76	1. 110	. 091
	非專攻	107	2. 41	1. 046	. 101
31	專攻	148	2. 63	1. 252	. 103
	非專攻	107	2. 42	1. 174	. 113
32	專攻	148	2. 38	. 993	. 082
	非專攻	107	2. 19	. 902	. 087
33	專攻	148	2. 59	1. 124	. 092
	非專攻	107	2. 49	1. 022	. 099
34	專攻	148	2. 86	1. 075	. 088
	非專攻	107	2. 39	. 969	. 094
35	專攻	148	2. 76	. 980	. 081
	非專攻	107	2. 54	1. 040	. 101

36	専攻	148	1.62	.795	.065
	非専攻	107	1.72	.844	.082
37	専攻	148	2.52	1.013	.083
	非専攻	107	2.79	1.026	.099
38	専攻	148	1.96	.968	.080
	非専攻	107	1.93	.904	.087
39	専攻	148	2.43	.948	.078
	非専攻	107	2.38	.958	.093
40	専攻	148	2.45	1.052	.086
	非専攻	107	2.41	1.072	.104
41	専攻	148	2.38	1.052	.087
	非専攻	107	2.13	.952	.092
42	専攻	148	2.65	1.112	.091
	非専攻	107	2.39	1.026	.099
43	専攻	148	2.40	1.042	.086
	非専攻	107	2.38	1.061	.103
44	専攻	148	2.78	1.016	.083
	非専攻	107	2.57	1.020	.099
45	専攻	148	2.18	.889	.073
	非専攻	107	2.02	.911	.088
46	専攻	148	2.43	1.213	.100
	非専攻	107	2.25	1.108	.107
47	専攻	148	2.21	1.012	.083
	非専攻	107	2.02	.901	.087

独立したサンプルの t 検定による出力結果

質問項目		等分散性のための Levene の検定		2つの母平均の差の検定						
		F 値	有意確率	t 値	自由度	有意確率 (両側)	平均値 の差	差の標準 誤差	差の 95%信頼区間	
									下限	上限
1	等分散を仮定する	3.845	.051	-.819	253	.414	-.092	.113	-.315	.130
	等分散を仮定しない			-.805	213.452	.422	-.092	.115	-.319	.134
2	等分散を仮定する	.961	.328	.690	253	.491	.076	.110	-.140	.291
	等分散を仮定しない			.672	205.480	.502	.076	.112	-.146	.297
3	等分散を仮定する	.251	.617	-.268	253	.789	-.038	.141	-.315	.239
	等分散を仮定しない			-.264	218.235	.792	-.038	.142	-.318	.243

4	等分散を仮定する	13.818	.000	-1.384	253	.168	-.191	.138	-.463	.081
	等分散を仮定しない			-1.328	190.965	.186	-.191	.144	-.475	.093
5	等分散を仮定する	1.351	.246	-1.206	253	.229	-.129	.107	-.341	.082
	等分散を仮定しない			-1.184	212.330	.238	-.129	.109	-.345	.086
6	等分散を仮定する	.098	.754	-1.067	253	.287	-.147	.138	-.419	.124
	等分散を仮定しない			-1.061	223.970	.290	-.147	.139	-.420	.126
7	等分散を仮定する	.001	.970	.965	253	.335	.136	.141	-.142	.415
	等分散を仮定しない			.959	222.657	.339	.136	.142	-.144	.417
8	等分散を仮定する	.032	.857	2.614	253	.009	.414	.158	.102	.726
	等分散を仮定しない			2.617	229.640	.009	.414	.158	.102	.726
9	等分散を仮定する	1.229	.269	.082	253	.935	.011	.132	-.248	.270
	等分散を仮定しない			.081	217.437	.936	.011	.133	-.252	.274
10	等分散を仮定する	1.619	.204	.339	253	.735	.036	.106	-.172	.244
	等分散を仮定しない			.349	247.701	.727	.036	.103	-.166	.238
11	等分散を仮定する	5.919	.016	-1.419	253	.157	-.176	.124	-.420	.068
	等分散を仮定しない			-1.385	206.848	.167	-.176	.127	-.426	.074
12	等分散を仮定する	1.405	.237	-1.849	253	.066	-.185	.100	-.382	.012
	等分散を仮定しない			-1.863	234.713	.064	-.185	.099	-.381	.011
13	等分散を仮定する	.011	.915	-2.664	253	.008	-.406	.153	-.707	-.106
	等分散を仮定しない			-2.641	221.085	.009	-.406	.154	-.710	-.103
14	等分散を仮定する	.025	.875	-1.435	253	.153	-.175	.122	-.414	.065
	等分散を仮定しない			-1.416	217.108	.158	-.175	.123	-.418	.068
15	等分散を仮定する	.157	.692	-2.802	253	.005	-.312	.111	-.531	-.093
	等分散を仮定しない			-2.731	205.589	.007	-.312	.114	-.537	-.087
16	等分散を仮定する	.052	.821	.355	253	.723	.051	.143	-.231	.333
	等分散を仮定しない			.355	227.330	.723	.051	.144	-.232	.334
17	等分散を仮定する	2.104	.148	-.900	253	.369	-.100	.111	-.318	.118
	等分散を仮定しない			-.886	215.074	.376	-.100	.113	-.322	.122
18	等分散を仮定する	.908	.341	-.021	253	.983	-.003	.145	-.288	.282
	等分散を仮定しない			-.021	214.156	.983	-.003	.147	-.293	.287
19	等分散を仮定する	.859	.355	-1.037	253	.301	-.109	.105	-.316	.098
	等分散を仮定しない			-1.042	232.668	.299	-.109	.105	-.315	.097
20	等分散を仮定する	.009	.924	.767	253	.444	.096	.125	-.150	.341
	等分散を仮定しない			.768	230.112	.443	.096	.124	-.150	.341
21	等分散を仮定する	.390	.533	-.111	253	.912	-.016	.148	-.308	.275
	等分散を仮定しない			-.110	224.268	.912	-.016	.149	-.310	.277
22	等分散を仮定する	1.814	.179	.231	253	.818	.027	.116	-.201	.254
	等分散を仮定しない			.235	241.775	.815	.027	.114	-.197	.250

23	等分散を仮定する	6.597	.011	4.891	253	.000	.660	.135	.394	.926
	等分散を仮定しない			4.809	213.694	.000	.660	.137	.390	.931
24	等分散を仮定する	.854	.356	-.658	253	.511	-.104	.159	-.416	.208
	等分散を仮定しない			-.664	236.481	.507	-.104	.157	-.413	.205
25	等分散を仮定する	4.203	.041	.929	253	.354	.138	.149	-.155	.431
	等分散を仮定しない			.909	209.565	.364	.138	.152	-.161	.438
26	等分散を仮定する	1.451	.230	-.051	253	.960	-.005	.092	-.186	.177
	等分散を仮定しない			-.052	242.067	.959	-.005	.091	-.183	.174
27	等分散を仮定する	1.593	.208	2.105	253	.036	.309	.147	.020	.598
	等分散を仮定しない			2.098	225.993	.037	.309	.147	.019	.599
28	等分散を仮定する	1.294	.256	2.098	253	.037	.273	.130	.017	.529
	等分散を仮定しない			2.100	229.499	.037	.273	.130	.017	.529
29	等分散を仮定する	.230	.632	1.057	253	.291	.145	.137	-.125	.414
	等分散を仮定しない			1.055	227.245	.292	.145	.137	-.125	.414
30	等分散を仮定する	.053	.818	2.513	253	.013	.346	.138	.075	.616
	等分散を仮定しない			2.537	236.117	.012	.346	.136	.077	.614
31	等分散を仮定する	.595	.441	1.342	253	.181	.208	.155	-.097	.513
	等分散を仮定しない			1.356	236.666	.176	.208	.153	-.094	.510
32	等分散を仮定する	2.285	.132	1.579	253	.116	.191	.121	-.047	.430
	等分散を仮定しない			1.603	240.111	.110	.191	.119	-.044	.427
33	等分散を仮定する	.913	.340	.791	253	.430	.109	.137	-.162	.379
	等分散を仮定しない			.803	240.051	.423	.109	.135	-.158	.375
34	等分散を仮定する	.001	.978	3.555	253	.000	.466	.131	.208	.724
	等分散を仮定しない			3.615	241.034	.000	.466	.129	.212	.719
35	等分散を仮定する	1.945	.164	1.683	253	.094	.215	.128	-.037	.466
	等分散を仮定しない			1.667	220.398	.097	.215	.129	-.039	.469
36	等分散を仮定する	.084	.773	-.947	253	.345	-.098	.104	-.302	.106
	等分散を仮定しない			-.937	220.104	.350	-.098	.105	-.304	.108
37	等分散を仮定する	.684	.409	-2.121	253	.035	-.274	.129	-.529	-.020
	等分散を仮定しない			-2.117	226.928	.035	-.274	.129	-.529	-.019
38	等分散を仮定する	.033	.855	.208	253	.835	.025	.119	-.210	.260
	等分散を仮定しない			.211	237.157	.833	.025	.118	-.208	.258
39	等分散を仮定する	.147	.702	.352	253	.725	.042	.121	-.196	.281
	等分散を仮定しない			.351	227.161	.726	.042	.121	-.196	.281
40	等分散を仮定する	.452	.502	.308	253	.758	.041	.135	-.224	.307
	等分散を仮定しない			.307	225.933	.759	.041	.135	-.225	.308
41	等分散を仮定する	2.599	.108	1.928	253	.055	.248	.128	-.005	.500
	等分散を仮定しない			1.959	240.558	.051	.248	.126	-.001	.496

42	等分散を仮定する	.666	.415	1.875	253	.062	.256	.137	-.013	.525
	等分散を仮定しない			1.899	238.492	.059	.256	.135	-.010	.522
43	等分散を仮定する	.002	.964	.116	253	.908	.015	.133	-.247	.278
	等分散を仮定しない			.116	226.063	.908	.015	.134	-.248	.279
44	等分散を仮定する	.309	.579	1.603	253	.110	.207	.129	-.047	.461
	等分散を仮定しない			1.602	228.004	.111	.207	.129	-.048	.461
45	等分散を仮定する	.186	.667	1.437	253	.152	.164	.114	-.061	.388
	等分散を仮定しない			1.431	225.167	.154	.164	.114	-.062	.389
46	等分散を仮定する	2.136	.145	1.213	253	.226	.180	.149	-.112	.473
	等分散を仮定しない			1.230	239.561	.220	.180	.146	-.108	.468
47	等分散を仮定する	3.410	.066	1.555	253	.121	.191	.123	-.051	.432
	等分散を仮定しない			1.584	242.270	.114	.191	.120	-.046	.428

資料9：調査協力の承諾書（中国語）

知情同意书

我了解以下内容，并自愿接受此调查。

日期 年 月 日

署名

调查内容：中国日语学习者的学习观念

调查人员：朱一平（神戸大学人文学研究科博士课程）

1. 本调查的目的是通过获取中国日语学习者的基本资料并分析调查结果，为将来的日语教育发展做出贡献。

2. 合作内容如下：允许用中文采访并录音。

3. 调查在以下条件下进行。

（1）记录访谈内容，并将调查结果保存为语言数据。

（2）本次调查收集的所有数据仅用于研究和论文目的。

（3）录制的内容转录后将透露给第三方。但是，受访者的姓名、学校、地区等特定名称将更改为化名或缩写。

（4）本次调查收集的数据均为调查人员所有。

（5）受访者有权收听和撤回其参与的数据。如有其他疑问，可以联系调查人员。

4. 调查人员的联系方式

〒657-8501

神戸市灘区六甲台町 1-1

神戸大学人文研究科文化构造专业 国語国文学研究室

朱一平（博士课程）

电子邮件：yiping1019@163.com / syuyippe@gmail.com

資料 10：調査協力の承諾書（日本語訳）

調査協力の承諾書

私は、下記の内容を理解し、自らの自由意志で調査に協力し、資料を公開することに同意します。

年 月 日

署名 _____

記

調査内容： 中国人日本語学習者のビリーフ研究

調査員： 朱 一平（神戸大学大学院人文学研究科 博士後期課程）

1. 本調査は、中国の日本語学習者の方々の基礎資料を得て調査結果を分析することで、今後の日本語教育の発展に貢献することを目的としています。

2. 協力していただく内容は以下のとおりです。

中国語によるインタビューの録音を認めていただくこと。

3. 調査は以下の条件で行います。

(1) インタビューの録音を行い、その調査結果を文字化して言語データを作成します。

(2) この調査で収集されたすべてのデータは、研究及び論文執筆の目的以外には使用されません。

(3) 録音した内容は、文字化した後に第三者に公開されます。その際、協力者氏名、具体的な地域名・機関名、その他個人や機関が特定されると判断される箇所は、仮名または略記号に変更します。

(4) この調査で収集されたすべてのデータは、調査員の所有物となります。

(5) 協力者には、自身が参与したデータを聞いたり、撤回する権利があります。その他、協力者としての権利について質問がある場合、調査員に問い合わせることができます。

4. 調査員の連絡先：

〒657-8501 神戸市灘区六甲台町 1-1

神戸大学大学院人文学研究科文化構造専攻 国語国文学研究室

朱 一平（博士後期課程）

E-mail : yiping1019@163.com / syuyippe@gmail.com

資料 11：インタビュー調査の内容（中国語）

一、日语学习的背景

姓名： 年龄： 所属机构：
联系方式（微信或者邮箱）：
学习日语的时间：
日语是您的： ①专业 ②非专业
日语能力水平： ①N1 ②N2 ③N3 ④未考
使用的日语教材：
所在日语班级的人数： 男： / 女：
每周日语课的时间（h）：

二、日语学习观念

- 1) . 您认为词汇、语法、翻译哪个更重要？为什么？
- 2) . 背诵单词和短语很重要吗？为什么？您常用什么方法记单词？
- 3) . 如果搞不清语法上的难点，您会感到不踏实吗？为什么？您常用什么方法学习语法？
- 4) . 关于学习语言的四项技能：听、说、读、写，您认为有必要掌握好这四个技能吗？为什么？
- 5) . 如果按重要程度排序的话，您认为哪个更为重要哪个不太重要？为什么？
- 6) . 如果按难易程度排序的话，您认为哪个更简单哪个更容易？为什么？
- 7) . 除了这四项技能，您认为学习日语还需要掌握什么技能或者能力？
- 8) . 和别人说日语时是什么心情呢？会感到不好意思吗？或者会感到很愉快吗？
- 9) . 学习日语时，您比较注重准确度还是流畅度？为什么？
- 10) . 日语最好是在日本学吗？为什么？
- 11) . 您理想的国内的日语学习环境是什么样子？
- 12) . 您认为有必要了解日本文化吗？为什么？
- 13) . 您喜欢日本的什么文化（文学、历史、音乐、动漫、风景、社会、人际关系）？
- 14) . 您最初为什么要学习日语？
- 15) . 您学习日语的目标和动机发生改变了吗？如果有，有什么样的变化？
- 16) . 您喜欢教师讲学生听的课堂模式吗？为什么？
- 17) . 您喜欢以学生活动为主的课堂活动吗？为什么？

- 18) . 您理想的课堂活动或者日语课应当是什么样的？
- 19) . 按照教材上课重要吗？为什么？
- 20) . 您认为教师在课堂上应该起主导作用吗？为什么？
- 21) . 您最希望教师教您什么内容？为什么？
- 22) . 您心目中优秀的日语教师是什么样子？

資料 12：インタビュー調査の内容（日本語訳）

一. 日本語学習の背景

名前： 年齢： 所属機関：

連絡先（WeChat の ID あるいはメールアドレス）：

日本語学習の期間：

日本語はあなたの： ①専攻 ②非専攻

日本語のレベル： ①N1 ②N2 ③N3 ④未受験

あなたが使用した日本語の教科書：

あなたがいる日本語クラスの人数： 男： 女：

日本語授業の時間数（h）／週：

二. 日本語学習のビリーフ

- 1) . 語彙、文法、翻訳の中で、どれがより重要だと思いますか。どうしてですか。
- 2) . 語彙学習について：単語や言葉を暗唱することは重要だと思いますか。どうしてですか。どのように語彙を勉強していますか。
- 3) . 文法学習について：文法の難しい点が理解できない場合、あなたは不安だと感じますか。どうしてですか。どのように文法を勉強していますか。
- 4) . 言語四技能、つまりリスニング、スピーキング、リーディング、ライティングといった四つのスキルを身につける必要があると思いますか。どうしてですか。
- 5) . 言語四技能を重要度順に並べてみると、どれがより重要で、どれがあまり重要ではありませんか。どうしてですか。
- 6) . 言語四技能を難易度で順に並べてみると、どれがより難しく、どれがより簡単だと思いますか。どうしてですか。
- 7) . 上記の四技能のほかに、あなたはどのような日本語のスキルや能力が必要だと思いますか。
- 8) . 日本語で話す時に、どのような気持ちになりますか。恥ずかしいですか。嬉しいですか。
- 9) . 日本語を学ぶ時、正確さと流暢さ、どちらをより重視していますか。どうしてですか。
- 10) . 日本で日本語を勉強するのが一番良いですか。どうしてですか。

- 11) . 中国国内の大学において、理想的な学習環境にはどのようなものがありますか。
- 12) . 日本文化を理解する必要があると思いますか。どうしてですか。
- 13) . どのような文化が好きですか（例えば、文学、歴史、音楽、アニメ、景色、社会、人間関係など）。
- 14) . どうして日本語を学ぼうと思いましたか。
- 15) . 今までに学習の動機が変わったことがありますか。もし変わった場合、どのような変化がありましたか。
- 16) . 教師主導型授業が好きですか。どうしてですか。
- 17) . ペア活動などの教室活動が好きですか。どうしてですか。
- 18) . あなたにとって理想的な教室活動あるいは日本語の授業はどのようなものですか。
- 19) . 教科書どおりの授業は重要だと思いますか。どうしてですか。
- 20) . 教師は授業で主導的な役割を果たすべきだと思いますか。どうしてですか。
- 21) . 教師から何を教えてほしいですか。どうしてですか。
- 22) . 優秀な日本語教師はどのような人だと思いますか。