

台湾の日本語主専攻学習者の学習困難度と継続ストラテジーとの関連

楊 孟 勳*

The Correlation between Learning Difficulties and Perseverance Strategies of Japanese Language Majors in Taiwan

YANG Mengsyun

摘要

本研究以472名台湾日文系學生為對象,旨在了解其學習困難與持續性方略使用的現況,並探討影響持續性方略使用的預測因子。問卷經統計分析後得知,日文系學生之學習困難為:日語運用能力,教育環境,課堂焦慮,音聲習得,日語使用機會,欠缺自我效能等6因素。所使用的持續性方略則為:尋求奧援,獲取自我效能感,內省,尋求共鳴,達成學習目標之策略等5因素。同時,學習困難因學年而異,並影響持續性方略之使用。本研究建議教師可著眼於改善學生的課堂焦慮與日語使用機會等兩項學習困難,以促進學生的學習持續性。

Key words : Japanese language majors in Taiwan, learning difficulties, perseverance strategies, volition

1 問題の所在と研究目的

国際交流基金2009年の調査によると、台湾の日本語学習者数は、韓国、中国、インドネシア、オーストラリアに次いで第5位となっており、世界的に見ても学習者数が多いことが分かる。しかし、日本語学科の設置数は増加しているものの、近年、学習者数は横ばい傾向にある（交流協会、2010）。実際、日本語学習が盛んに行われている一方で、日本語学習を長く継続することが難しく、途中で挫折するケースをしばしば見受けられる。このことから、学習者が学習過程で何らかの困難により学習につまずき、継続する意欲を失う可能性があると考えられる。そこで学習上の「つまずき」の要因を掴み、継続意志を持続させることはできないかと考えた。本研究は、日本語学習の継続性に関わる要因を検討するため、台湾の日本語主専攻学習者の学習困難と継続ストラテジーの構造を明らかにし、それらの関連を探ることを目的とする。

日本語学習における学習困難に着目した研究には加賀美（1999）、猪狩（2005）、劉（2007）などがある。加賀美（1999）は日本国内の留学生と日本語教師を対象に学習困難度について質問紙調査を行った。調査の結果、「上級日本語表現運用力」、「教師とのコミュニケーション」、「教育環境・心理」、「適切な援助・助言」などの6因子が抽出された。教師とのコミュニケーションや教育環境・心理、援助、学習者の個人的要因などが学習困難度の要因であると指摘し、第二言語としての日本語教育を多様な学習支援体制の中で行う必要があると述べている。

しかし、同じ日本語学習者でも、日本語を第二言語とする者と外国語とする者とは直面する学習困難は異なっていると考えられる。外国語としての学習（以下、JFLとする）環境において、猪狩（2005）はロシア学習者の困難度に関して、「上級日本語表現運用力」、「漢字学習」、「試験不安」、「日本語との接触機会」などの6因子を挙げている。教師は学習者が遭遇する学習困難に注意を払い、その困難度を軽減することで、学習の継続性を高める必要性を指摘している。

また、同じくJFL環境である台湾における学習困難度の研究には劉（2007）がある。劉（2007）は、学習困

キーワード：台湾の日本語主専攻学習者、学習困難度、継続ストラテジー、継続意志

*平成19年度生 比較社会文化学専攻

難度に関して「教師との葛藤」、「上級日本語の表現と運用」、「留学情報の不備」、「日本語能力試験」などの6因子が挙げた上で、留学の支援体制や日本語能力検定対策の指導がまだ不十分だと指摘し、日本語能力の低い学習者ほど教師との意思疎通に困難を感じると報告している。

上記の学習困難度についての先行研究から、日本国内、ロシア、台湾と学習環境は異なっているにもかかわらず、学習過程において、学習者が様々な困難やストレスに遭遇していることが分かる。さらに、抽出された因子から、学習困難が日本語学習者の意欲に影響を及ぼし、学習の継続性を阻害している可能性があると言える。

学習の継続性について、これまでに行われた研究には次のようなものが挙げられる。まず、伊藤・神藤（2003）は、神戸市内の公立中学校の生徒を対象とし、自己効力感、不安、自己調整学習方略、学習の継続性に関する因果モデルを検証した。その結果、自己調整学習方略の動機づけ的側面に働きかけを行うことで、学習への継続性を高めたり、自己効力感が学業達成に及ぼす効果をさらに高めたりすることができることが明らかになった。また、ソウル市内の公立中学校の生徒を対象に調査を行った朴（2009）は、学習を行う過程で発生する障害要因に打ち勝ち、自己統制する継続意志の重要性を指摘している。

しかしながら、これらの研究では中等教育の教科教育に焦点が置かれているため、外国語学習環境における日本語学習の継続性については新たな研究が必要と思われる。また、上記の先行研究では、継続性の重要性を指摘しているものの、学習者がどのように対処しているのかは解明されておらず、教育者としてどのような支援ができるのかについては言及されていない。

以上のことをふまえ、台湾の日本語学習者の継続意志を支援するには、学習過程において、どのようなことに困難を感じているか、その学習困難を解消するためには、どのような継続意志を持たなければならないのかを検討する必要がある。つまり、学習者の学習困難度と継続ストラテジーの使用を見極め、構造を明らかにする必要がある。さらに、日本語能力が上達するにつれ、学習者が直面する困難が学習段階ごとに異なる可能性があり、学年差を検討する必要性もある。

そこで、本研究の目的は、日本語を専攻する大学生を対象に、台湾の大学における専攻学習者は 1) どのような学習困難を抱えているのか 2) どのような継続ストラテジーを使用しているのか 3) 学習困難と継続ストラテジーに関して、学年で違いが見られるのか 4) 学習困難度と継続ストラテジーとの関連はどのようなものかを明らかにすることとする。

なお、本研究においては、「学習困難度」を加賀美（1999）の定義に従い「学習者が日本語教育場で学習をする上での障壁となる困難な程度」とし、「継続ストラテジー」を学習の継続意志を維持するために、学習者が使うさまざまな対処方法と定義した。また、学習で挫折した時に学習者がどう対処していくかという側面から「継続性」を捉えることとする。

2 研究方法

2007年10月、台湾の大学に在籍する日本語学科の学生472名を対象に、質問紙調査を行った。回答者の内訳は、1年生118名、2年生96名、3年生135名、4年生123名である。調査は協力校に勤務する日本語教師の協力を得て、授業の際に行われた。この質問紙への回答は成績評価とは関係がないことを伝えた上で学習者に質問用紙への記入を依頼し、筆者または授業の担当教師がその場で回収した。

本研究で調査に用いる質問紙を作成するに当たり、学習困難度は、加賀美（1999）と猪狩（2005）で用いられた質問項目に、台湾の大学で学ぶ日本語学習者10名に行った半構造化インタビューから得た回答を加え、質問項目を作成した。継続ストラテジーに関しては、前述の協力者に、「学習でつまづいたときに自分を奮い立たせる方法はどのようなものか」と尋ね自由に話してもらった。得られた回答はKJ法（川喜田、1967）を用いて分類し、カテゴリーを抽出した。次にそれらを包括する上位カテゴリーに整理した。その際、日本語教師（日本語母語話者）2名にそのカテゴリーを検討してもらい、同じカテゴリーになるとと思われる項目が筆者と一致するかを討議しながらまとめていき、これに基づいて項目を作成した。その後、10名の日本語学習者を対象に予備調査を行い、質問紙全体の分量や言葉の表現などの項目内容を修正し、日本語版による質問紙項目を確定した。なお、本調査では中国語版の調査用紙を用いた。中国語版への翻訳にあたっては、筆者がまずすべての項目を訳し、そ

の後、バイリンガルの日本語教師（中国語母語話者）2名によりバックトランスレーションを行い、項目の表現を再検討した。

3 分析結果

3-1-1 日本語主専攻学習者の学習困難度

台湾の日本語主専攻学習者が抱えている学習困難度の構造を明らかにするため、得られた472人の回答に基づき因子分析を行ったところ、6因子構造が妥当と判断した。天井効果が見られた項目、十分な因子負荷量を示さなかった項目を除外し、再び主因子法・プロマックス回転を行った結果、28項目による6因子が抽出された。因子分析の結果を表1に示す。

第1因子の項目は、「日常会話はできるが、複雑なことが伝えられない」、「ラジオやテレビなどの番組やニュースが分からない」、「日本人同士で使う言葉が分からない」、「先生と日本語で日常会話ができない」、「話し言葉と書き言葉を混ぜて使ってしまう」など、中上級レベルの日本語運用力に関する項目からなるため、〈高度な日本語運用力の不足〉と命名した。

第2因子の項目は、「先生の使う言語が難しく分からない」、「先生と相談したいが先生が忙しくて時間が無い」、「教科書や教材が分かりにくい」、「教え方が分かりにくい」など、学習者を取り巻く人的・物的教育環境と関連する項目からなるため、〈教育環境の不備〉と命名した。

第3因子の項目は「みんなの前で間違えたりするのが恥ずかしい」、「みんなの前で発音がうまくできないのが恥ずかしい」、「みんなの前でしゃべるのが恥ずかしい」、「先生の前に出ると緊張してしまう」など、教室内の発話活動における不安や緊張を表す項目からなるため、〈教室内の発話不安〉と命名した。

第4因子の項目は、「日本語のイントネーションがうまくできない」、「日本語の発音が聞き取れない」、「外来語がなかなか覚えられない」など、日本語の音声習得におけるつまづきを指す項目からなるため、〈音声習得上の問題〉と命名した。

第5因子の項目は、「日本人との接触機会がない」、「身近に日本語を使える環境がない」というような日本語の使用機会のなさを言及する項目からなるため、〈日本語使用機会の不足〉と命名した。

第6因子の項目は、「試験の成績がなかなか伸びない」、「勉強しているのに上達しない」、「日本語能力ではクラスメートとの差がついている」など、評価や身近な他者との比較による自尊感情の低下を表す項目からなるため、〈有能感の喪失〉と命名した。

以上のように、台湾の日本語学習者の学習困難度は〈高度な日本語運用力の不足〉、〈教育環境の不備〉、〈教室内の発話不安〉、〈音声習得上の問題〉、〈日本語使用機会の不足〉、〈有能感の喪失〉の6因子から構成されていることが明らかになった。因子的妥当性及び信頼性を確認するため、因子ごとにCronbachの α 係数を求めたところ、それぞれに高い一貫性が認められた。

3-1-2 学年別の学習困難度

学年により学習困難度に違いが見られるかを検討するため、学年別に一元配置分散分析を行った。分析にあたって、学習困難度の各因子それぞれの下位尺度に含まれる項目の単純加算平均値を算出し尺度得点として検定に用いた。学年別に学習困難度の各因子の平均値の差を図1に示す。

全体として、〈高度な日本語運用力の不足〉が一番困難だと認知されており、次いで〈教室内の発話不安〉、〈日本語使用機会の不足〉、〈音声習得上の問題〉、〈有能感の喪失〉の順になり、〈教育環境の不備〉の度合いが最も低い傾向が表れた。また、1年生は、〈高度な日本語運用力の不足〉が最も高く、〈音声習得上の問題〉に次いで、〈教室内の発話不安〉、〈日本語使用機会の不足〉、〈有能感の喪失〉がほぼ同程度となっており、〈教育環境の不備〉が一番低い傾向が見られた。2、3、4年生は類似した傾向が見られ、全ての因子において2年生がより困難を感じ、特に〈日本語使用機会の不足〉に関しては他の学年と比べ、より困難を感じる傾向が特徴的である。

特に学年の違いによって平均値に有意な差が認められたのは、〈高度な日本語運用力の不足〉($F(3,442) = 22.2, p < .001$)、〈教育環境の不備〉($F(3,461) = 3.93, p < .01$)、〈音声習得上の問題〉($F(3,466) = 6.25, p < .001$)、〈日

表1 主専攻学習者の学習困難度（因子分析の結果）

	I	II	III	IV	V	VI
第1因子 高度な日本語運用力の不足 $\alpha=.89$						
日本語の作文やレポートがうまく書けない	.82	-.06	.02	.06	-.02	-.06
口頭発表の仕方や意見の言い方が分からない	.79	.00	.14	-.04	.04	-.10
新聞やエッセイなどを限られた時間で十分読めない	.75	.01	-.02	-.14	.01	.09
日常会話はできるが、複雑なことが伝えられない	.71	-.21	-.07	-.06	.05	.16
論文などの構成や表現がよく分からない	.70	.09	-.05	-.17	.02	.04
ラジオやテレビなどの番組やニュースが分からない	.59	.00	-.05	.17	.03	.03
日本人同士で使う言葉が分からない	.56	.01	.00	.14	.04	-.06
先生と日本語で日常会話ができない	.56	.17	.09	.04	.03	.00
話し言葉と書き言葉を混ぜて使ってしまう	.53	.06	-.07	.12	-.06	-.09
第2因子 教育環境の不備 $\alpha=.85$						
先生が書く黒板の字が分からない	-.09	.84	.06	-.05	-.10	-.02
先生の使う言語が難しくて分からない	.07	.69	.00	.11	-.01	-.05
先生と相談したいが先生が忙しくて時間がない	-.11	.67	-.03	.12	.11	-.17
試験の時、問題が多くて時間が足りない	.18	.62	-.05	.03	-.03	.03
教科書や教材が分かりにくい	.16	.58	.01	-.09	-.05	.15
教え方が分かりにくい	-.25	.54	-.02	-.09	.17	.27
先生との意思伝達がうまくできない	.21	.50	-.02	-.04	-.06	.09
第3因子 教室内の発話不安 $\alpha=.87$						
みんなの前で間違えたりするのが恥ずかしい	-.04	.01	.93	-.04	-.01	-.06
みんなの前で発音がうまくできないのが恥ずかしい	.01	.03	.91	.08	-.02	-.16
みんなの前でしゃべるのが恥ずかしい	-.08	.07	.68	-.09	.06	.18
先生の前に出ると緊張してしまう	.08	-.15	.61	.04	.01	.17
第4因子 音声習得上の問題 $\alpha=.81$						
日本語のイントネーションがうまくできない	.00	.09	-.03	.82	-.01	-.02
日本語の発音が聞き取れない	.00	-.09	.04	.72	-.03	.20
外来語がなかなか覚えられない	.01	.07	.07	.41	.10	.19
第5因子 日本語使用機会の不足 $\alpha=.85$						
日本人との接触機会がない	.10	-.02	.01	-.01	.87	-.12
身近に日本語を使える環境がない	-.02	.03	.01	.00	.84	.08
第6因子 有能感の喪失 $\alpha=.80$						
試験の成績がなかなか伸びない	.02	.09	-.08	.08	.01	.68
勉強しているのに上達しない	-.02	.01	.04	.12	-.02	.67
日本語能力ではクラスメートとの差がついている	.10	.02	.18	.04	-.09	.61
累積寄与率(%)	33.01	40.38	47.32	51.27	54.13	55.90

本語使用機会の不足) ($F(3,466) = 3.32, p < .05$) である。また Tukey 法による多重比較では、〈高度な日本語運用力の不足〉において、1年生が2、3、4年生より、2年生が3、4年生より、それぞれ高い傾向が見られた。さらに、〈教育環境の不備〉、〈音声習得上の問題〉の2因子においては、3、4年生に比べて1年生のほうが高い傾向が認められた。最後に、〈日本語使用機会の不足〉では、4年生よりも2年生のほうが高い傾向が見られた。

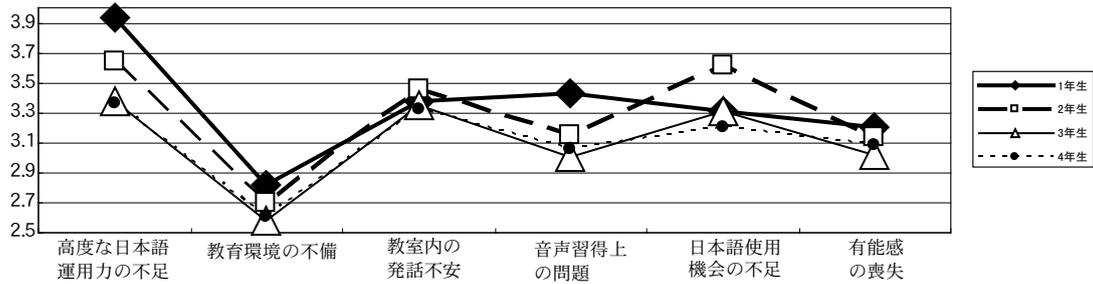


図1 学習困難度の学年別の平均

3-2-1 日本語主専攻学習者の継続ストラテジー

日本語主専攻学習者が使用している継続ストラテジーの構造を明らかにするため、因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行った。因子負荷量の低い項目を削除し、再び主因子法・プロマックス回転による分析を行った結果、16項目による5因子が抽出された。因子分析の結果を表2に示す。

第1因子の項目は「ほかの人に話してぐちを聞いてもらう」、「ほかの人に話して慰めてもらう」、「ほかの人に話してアドバイスを求める」など、他者の助けを求める項目からなるため、〈他者からの援助希求〉と命名した。

第2因子の項目は、「学習の中で達成感が味わえることをする」、「今まで自分が学習の中で達成感を得たことを思い出す」と「学習そのものの価値を見出す」など、学習による成功体験を表す項目からなるため、〈自己効力感の獲得〉と命名した。

表2 継続ストラテジー（因子分析の結果）

		I	II	III	IV	V
第1因子 他者からの援助希求	$\alpha = .86$					
ほかの人に話してぐちを聞いてもらう		1.03	.06	-.16	-.04	-.05
ほかの人に話して慰めてもらう		.81	-.01	.14	-.07	-.01
ほかの人に話してアドバイスを求める		.52	-.13	.00	.34	.11
第2因子 自己効力感の獲得	$\alpha = .84$					
学習の中で達成感が味わえることをする		.05	1.01	-.06	-.06	-.04
今まで自分が学習の中で達成感を得たことを思い出す		-.02	.80	-.05	.02	.09
学習そのものの価値を見出す		-.12	.46	.32	.13	-.05
第3因子 内省	$\alpha = .72$					
自分を奮い立たせるためにどうするか考えてみる		.04	-.04	.78	-.07	.05
やる気がなくなった原因は何かを考える		-.13	-.08	.72	-.04	.04
自分自身を励ます		.14	.14	.50	.04	-.08
何のための学習か、継続の必要性を思い出す		.05	.19	.37	.18	.00
第4因子 他者との共感	$\alpha = .73$					
同じ目標を持つ学習者と交流する		-.06	.08	-.16	.81	.09
その学習で成功した理想の人のことを考える		-.04	.07	.04	.74	-.04
同じようにやる気が出なくて困っている人と交流する		.12	-.12	.06	.61	-.11
第5因子 目標達成のための方略	$\alpha = .75$					
新しく学習の計画表を作る		-.10	-.08	.08	.02	.79
学習目標をより身近に立て直す		.05	.14	-.07	-.07	.75
自分で目標を作り、達成できたら自分に褒美を与える		.17	.01	.19	.02	.37
	累積寄与率(%)	35.31	45.27	50.31	54.32	57.74

第3因子の項目は、「自分を奮い立たせるためにどうするか考えてみる」、「やる気がなくなった原因は何かを考える」、「自分自身を励ます」、「何のための学習か、継続の必要性を思い出す」など、自分の学習を見つめなおしたり客観的に検討したりする項目からなるため、〈内省〉と命名した。

第4因子の項目は、「同じ目標を持つ学習者と交流する」、「その学習で成功した理想の人のことを考える」、「同じようにやる気が出なくて困っている人と交流する」など、同じ学習経験を持つ他者との関わりを示す項目からなるため、〈他者との共感〉と命名した。

第5因子の項目は、「新しく学習の計画表を作る」、「学習目標をより身近に立て直す」、「自分で目標を作り、達成できたら自分に褒美を与える」など、学習の計画や目標といった具体的な解決策を表す項目からなるため、〈目標達成のための方略〉と命名した。

以上のように、主専攻学習者の継続ストラテジーは、〈他者からの援助希求〉、〈自己効力感の獲得〉、〈内省〉、〈他者との共感〉、〈目標達成のための方略〉の5因子からなる構造が示された。また、因子の信頼性を確認するためにCronbachの α 係数を求めたところ、それぞれに高い一貫性が認められた。

3-2-2 学年別の継続ストラテジー

次に、3-2-1で明らかになった継続ストラテジーの因子分析結果について学年別に平均値の違いを検討するため、これらの各因子尺度得点に対し一元配置分散分析で検討した。その結果、継続ストラテジーのすべての因子において、学年別による差異は認められなかった。

一方、全体の傾向としては、〈自己効力感の獲得〉の継続ストラテジーが最も多く使われており、次いで〈他者との共感〉、〈他者からの援助希求〉、〈内省〉の順で、〈目標達成のための方略〉の使用が一番少ない傾向が見られた。

3-3 学習困難度と継続ストラテジーとの関連

最後に、抽出された学習困難度と継続ストラテジーとの関連について検討するため、学習困難度を説明変数、継続ストラテジーを基準変数とし、強制投入法による重回帰分析を用いた。その結果を表3に示す。

分析の結果、以下の4点が明らかとなった。まず、継続ストラテジーの〈自己効力感の獲得〉に対し、学習困難度〈高度な日本語運用力の不足〉が有意な正の影響、〈教育環境の不備〉が有意な負の影響を及ぼしている。次に、継続ストラテジーの〈内省〉には、学習困難度の〈音声習得上の問題〉が有意な正の影響、〈有能感の喪失〉が有意な負の影響を及ぼしている。さらに、継続ストラテジーの〈他者との共感〉には、学習困難度の〈音声習得上の問題〉が有意な正の影響を及ぼしている。加えて、継続ストラテジーの〈目標達成のための方略〉には、学習困難度の〈高度な日本語運用力の不足〉が有意な正の影響を及ぼしている。

以上のように、〈他者からの援助希求〉を除き、継続ストラテジーには学習困難度の〈高度な日本語運用力の不足〉、〈教育環境の不備〉、〈音声習得上の問題〉、〈有能感の喪失〉が関連していることが明らかにされた。また、〈教室内の発話不安〉と〈日本語使用機会の不足〉が継続ストラテジーに直接的な影響を及ぼさないことが分かった。

表3 継続ストラテジーを基準変数,学習困難度を説明変数とした重回帰分析の結果

説明変数 学習困難度	基準変数 継続ストラテジー				
	他者からの 援助希求	自己効力感 の獲得	内省	他者との 共感	目標達成の ための方略
高度な日本語運用力の不足	.14	.19**	.11	.09	.16**
教育環境の不備	.03	-.13*	.05	.09	.08
教室内の発話不安	.08	.05	.01	.04	.01
音声習得上の問題	.02	.11	.17*	.14*	.00
日本語使用機会の不足	.04	-.10	-.02	-.10	.04
有能感の喪失	-.11	-.06	-.15*	-.09	-.02
	R ²	.04	.05**	.04*	.05**

* $p < .05$ ** $p < .01$ (数値は標準化係数 β)

4 考察と今後の課題

以上の結果から、まず、分散分析の結果について考察を行い、次に、重回帰分析の結果について、基準変数の因子ごとに考察を加える。最後に、本研究の結果から日本語学習を継続させるために教師として可能な教育支援を考えてみたい。

まず、学年別による学習困難度の違いについて述べる。〈高度な日本語運用力の不足〉については、高学年である3、4年生に比べ、低学年である1、2年生のほうがより困難を感じる傾向が見られた。台湾の学習者は漢字に対して親しみがあるため、初心者の中には、仮名さえ覚えておけばすべての日本語が読めるといった安易なイメージを持って学習を始める者も少なくない。予備調査におけるインタビューでも、「仮名や漢字が繁体字より簡単で、学びやすい言語と思った」、「一年ぐらいでペラペラになれると思った」など「日本語が思ったほど簡単ではなかった」との言説が見られた。日本語への学びやすい外国語というイメージから、低学年の学習者が日本語運用力向上への期待が高すぎたゆえ落胆も大きいと考えられる。結果的に低学年の学習者が高度な日本語運用力の不足を困難として認識することにつながったのではないかとと思われる。

〈教育環境の不備〉に関しては、5段階尺度のうち全学年の平均値がどれも3を下回っているものの、学年別では、高学年である3、4年生より低学年である1年生のほうが教育環境の不備に困難を感じるという結果となっている。これは1年生の学習者は日本語の学習経験がまだ浅く、自力で習得上の困難を解決できず、相対的に教師や教材などの教育支援への依存度が高いことに起因するのではないかと考えられる。

〈音声習得上の問題〉については、1年生のほうが3、4年生に比べ、より困難を感じる傾向が見られた。日本語に触れる機会が比較的に少ないため、学習年数の浅い学習者は日本語の発音や外来語の習得において、学習年数の長い学習者より困難を感じるのとは当然の結果と言える。また、初級学習者の場合、発音について教師から注意されることが多いため、より音声習得に困難を感じたのではないかとと思われる。

〈日本語使用機会の不足〉に関しては、2年生の認識度合いはほかの学年に比べ、はるかに高いことが認められた。2年生の場合、一年間の日本語学習を経てある程度の日本語能力を身につけたため、日本語を実際に使ってみて、自分の学習成果を試してみたいという心理となることが推測される。しかし、台湾におけるJFL環境では、日本語を実際に使用する機会が制限されるため、その使用機会のなさが困難点として認識されたのではないかとと思われる。

一方、〈教室内の発話不安〉と〈有能感の喪失〉においては、学年による違いが見られなかった。即ち、日本語学習における不安や無能感は学年があがっても変化しないことが示された。このことから、心理的側面の学習困難は、日本語能力の上達や学習経験の蓄積などの学習者自身の努力により解決できることではないと言える。

以上のとおり、台湾の日本語学習者の場合、高学年である3、4年生より低学年である1、2年生のほうが学習困難度の認識が高いことが明らかとなった。このことから、学習者の学習困難度を軽減するためには、初級段階においての学習支援が特に重要だと言える。

継続ストラテジーについては、すべての因子において学年別による差異は認められなかった。つまり、主専攻学習者の継続ストラテジー使用は、学年が上がっても変化しないことが示された。このことから、主専攻学習者の継続ストラテジー使用は学習年数の増加に左右されず、影響要因がほかにあるのではないかと推測される。

次に、学習困難度と継続ストラテジーの関連について、考察を行う。第一に、継続ストラテジーの〈自己効力感の獲得〉に、学習困難度の〈高度な日本語運用力の不足〉が正の影響を、〈教育環境の不備〉が負の影響を与えていることが示された。つまり、日本語の学習支援に不足を感じてはいないものの、自分の日本語運用力が低いという現実と直面し困難を感じている主専攻学習者は、日本語学習の中で達成感を得て、学習そのものに価値を見出すことにより継続意志が促される傾向が示された。このことから、教師とのコミュニケーションや学習内容に特に不満を持っていないが、自分の日本語を思うように使いこなせないことを痛感している学習者こそ、日本語でコミュニケーションをとれるなどの達成感を獲得することが重要だと考えられる。学習者の継続意志を持続させるためには、日本語学習における成功体験を実感し達成感を味わうことにより、困難の度合いが軽減され、さらにそれが次の学習行動につながり、継続意志が維持されるのではないかと考えられる。

第二に、学習困難度の〈音声習得上の問題〉が、継続ストラテジーの〈内省〉に正の影響を、〈有能感の喪失〉が負の影響を及ぼしていることが示された。即ち、音声習得上の困難を抱えていながらも特に無能感を感じず、自分の学習を低く評価していない主専攻学習者は、学習のつまづきを感じたとき、自分の学習を見つめなおすような内省的な対処をとる傾向が高いことが示された。日本語学科の場合、主専攻であるがゆえ、時には必要以上に正しい発音を教師に要求されたり、学習者自身がこだわったりすることもある。しかし、学習者が日本語を専攻とする主な理由は、母語話者並みの日本語を話すことより、日本語の実用性を重視したり、日本語でコミュニケーションを行ったりするなど、それぞれの学習者が、異なる学習動機を持つと思われる。そのため、音声習得に困難を抱えていてもほかのことから日本語学習における有能感が保たれ、ひいてはそれが学習継続につながるものと考えられる。

第三に、学習困難度の〈音声習得上の問題〉は継続ストラテジーの〈他者との共感〉に有意な正の影響を与えていることが示された。つまり、日本語のイントネーションや発音または外来語が難しいと思っている主専攻学習者は、ほかの学習者との習得経験を共有することにより継続意志が強まることが示された。今福(2010)は、学習意欲を高める要因の一つとして学習者間の経験の共有を挙げている。自分と同じ学習困難を抱えるクラスメートやすでに音声や外来語などの習得困難を経験済みの先輩など、同様の経験を持つ他者と習得経験を共有することがお互いの学習情報を提供し、助け合う相互学習につながると考えられる。同様に、縫部・狩野・伊藤(1995)はモデルとなる人物との同一視が日本語学習動機を生起させる要因となっていることを指摘しているが、本研究でも日本語学習に成功している先輩の姿を見て新たに頑張ろうという気持ちがわき、継続意志が維持されるのではないかと考えられる。

第四に、学習困難度の〈高度な日本語運用力の不足〉は継続ストラテジーの〈目標達成のための方略〉に有意に正の影響を及ぼしていることが示された。即ち、自分の日本語使用が期待どおりに行かず落胆している主専攻学習者は、継続意志を持ち続けるために、学習計画を立て直したり、自分に褒美を与えたりするような具体的な解決策を取る傾向が見られた。主専攻学習者の場合、常に自分の日本語能力を現在より高めることを目標とし、学習段階に合わせた計画を立てることこそが次の学習につながり、最終的に学習目標に結びつくことが推測される。そのため、日本語運用力に困難を感じている学習者は、日本語学習を継続するために、目標を見直したり計画を修正したりするような対策を取るのではないかと考えられる。

以上の結果を総合的に捉えると、〈高度な日本語運用力の不足〉と〈音声習得上の問題〉に困難を感じる主専攻学習者は、自分の学習を続けるために、何らかの継続ストラテジーを使用する傾向が見られた。一方、〈教室内の発話不安〉と〈日本語使用機会の不足〉は継続ストラテジーの使用に直接的な影響を及ぼさないことが明らかにされた。このことは、運用力や音声習得など学習者自身の努力で解決できそうな学習困難であれば、主専攻学習者は、積極的に継続ストラテジーを取り入れ、自分の継続意志を維持しようとする傾向がうかがえる。しかし、教室内の不安や日本語使用機会の不足などの困難は学習者自身でコントロールするのが難しいと思われるため、学習者の継続ストラテジー使用に関連しなかったと考えられる。

今後の教育支援については、どのような可能性が考えられるだろうか。まず、前述したとおり、「教室内の発

話不安」と「日本語使用機会の不足」の2点に着目する必要がある。

「教室内の発話不安」については、劉（2007）で、「先生が学習意欲をなくすことを言う」、「先生がプレッシャーを与える」など教師との葛藤が挙げられているように、「面子」を特に重視する中華系出身の台湾人学習者の場合、教室場面における不安を軽減するには、教室内で自尊心を低下させないように注意を払う必要がある。また、日本語学習における落胆を最小限にとどめるため、学習者の日本語能力に応じた適切な学習目標を教師が学習者とともに考え、掲げることが考えられる。さらに、教室内の発話練習を行う際に、クラス全員の前で発言を求めるよりも小グループに分けるなどの工夫が必要とされる。つまり、一個人に対しクラスの中での教師からの訂正を最小限にすることで、間違いに対する不安を軽減するよう、学習者の情意面や教室の協働的な雰囲気作りに配慮することが考えられる。

一方、「日本語使用機会の不足」については、短期留学などの交流プログラムに参加できる学習者は一部にすぎず、通常はより流暢に日本語でのコミュニケーションができると思われる3年生以上からの参加となる。そのため参加可能な学年を下げ留学する機会を増やしたり、台湾留学している日本人など母語話者との交流活動を導入することが有効であると考えられる。台湾在住の日本人のネットワークを通して交流の輪を広げたり、日本語によるインターネットコミュニティへの参加を促す教室活動を取り入れることなどが挙げられる。

以上、本研究の知見から教師の介入可能な教育支援について論じてきた。学習不安の要素を取り除き、「日本」という異文化に触れる機会を増やすことで、台湾の主専攻学習者の継続性に新たな刺激をもたらす可能性を示した。長い間問題視されてきた台湾の日本語学習者の学習途上での「つまずき」を軽減し、継続性を高めるには、教師による学習者心理と学習環境の両側面からの教育支援が必要であることが示唆された。

以上のとおり、本研究では、台湾における日本語学習者の学習困難度と継続ストラテジーとの関連を検討した。しかし、本研究の調査は経時的ではなく一時点で行われたものである。学習困難や継続ストラテジーの使用は時間の経過、社会状況などにより変容する可能性があるため、今後の課題としては、時間軸に沿う縦断的な研究の結果と付き合わせて検証していく必要がある。

参考文献

- 猪狩英美（2005）『ロシア極東地域における日本語学習者の学習動機と学習困難度、学習支援要求度の関連』お茶の水女子大学大学院 人間文化研究科 修士論文
- 伊藤崇達・神藤貴昭（2003）「自己効力感、不安、自己調整学習方略、学習の持続性に関する因果モデルの検証－認知的側面と動機づけ的側面の自己調整学習方略に着目して－」『日本教育工学雑誌』27, 377-385.
- 今福宏次（2010）「日本語学習意欲に影響を及ぼす要因－教室における動機づけを高めるための仮説形成を目指して－」『2010年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 193-198.
- 加賀美常美代（1999）「日本語教師と日本語学習者の捉える学習困難度に関する研究」『三重大学留学生センター紀要』1, 35-52.
- 川喜田二郎（1967）『発想法』中央公論新社
- 国際交流基金「2009年海外日本語教育機関調査速報値」
<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/result/dl/news_2009_02.pdf>（2011年8月8日閲覧）
- 財団法人交流協会『台湾における日本語教育事情調査報告書』
<http://www.koryu.or.jp/nihongo/ez3_contents.nsf/Top>（2011年8月8日閲覧）
- 縫部義憲・狩野不二夫・伊藤克浩（1995）「大学生の日本語学習動機に関する国際調査－ニュージーランドの場合－」『日本語教育』86, 162-172.
- 朴主言（2009）「学習者の内的要因と学業成績との関係(3)－初期意志（動機的要因）と持続意志（自己統制）を考慮したモデルの構築－」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』別冊17-1, 73-84.
- 劉欣雲（2007）『台湾における日本語学習者の学習動機と学習困難度について』お茶の水女子大学大学院 人間文化研究科 修士論文