

中国語専攻学生の初年次学習成果に影響を 与える要因の探索

安藤好恵

1. はじめに

ある学習者集団において学習成果に差が生じる原因として、学習者の内外にある要因が相互に関与し合いプラスまたはマイナスの効果が生じていることが考えられる。その中でも学習者内要因は、学習成果との結びつきが高い一方で、外部から判別しにくいという特徴を持つ。このため学習者主体の学びという観点から学習支援を行うにあたり、学習者内にどのような要因が存在し、学習成果に影響を与えているかを明らかにする必要がある。

以上より、本稿では大学で中国語を専攻する学習者を対象に、入学時の特性と入学後の学習への取組み方に着目し、学習成果との関連から述べていこうと考える。

2. 研究の背景

教室での学習が中心となる外国語習得環境下で外国語を学ぶ学習者について、第二言語習得研究では学習者の個人差、情意的要因、学習方略などさまざまな角度から学習成果との関連性が論じられてきた（倉八 1994、前田 2003、廣森 2006）。中国語教育分野においても、学習者の動機づけの構成概念に関する研究は数多く行われてきた（毛・福田 2011、王・古川・砂岡 2016）。しかしそれ以外の要因についてや、そうした要因と学習成果との関わりについての実証的な研究はあまり行われていない。中国語専攻学習者における複数の要因

間の関連性を扱った実証的研究としては安 2004がある。安 2004は中国語専攻の大学2年生112名を対象に調査を実施し、学習動機、達成目標志向性、言語学習方略、教授法の好み、成績の間の関連性について検討しているが、そのうち成績との間に有意な相関が見られたのは統合的動機と社会的方略であった。安 2004では、「日本人にとって中国語学習は入門しやすいが中級にさしかかるとかなり様子がおかしくなる（相原 1997）…中略…、外国語大学で一年半の学習を経た段階は中級にさしかかる段階であるため、日本人大学生の中国語研究は、2年生を対象にする必要があるだろう」と述べている。しかし筆者が行った調査（後述調査1）では、学習開始8ヵ月後の集団内で学習到達度に明らかな学力差が見られた。従って対応すべき問題は学習初年次から既に存在し、学年や学習段階に応じたサポートが必要になると考えられる。

山田 2006では、大学生の学習成果に影響を与える要因についてアスティンのI-E-O（Inputs（既得情報）、Environments（環境）、Outputs（成果））モデルを取り上げ、学生の成果には学生個々の資質や背景などが直接成果に関係している場合と、学生個々の差異があるにせよ、環境を経て成果につながるケースの2通りが考えられると指摘し、学生の従前の背景と成果の関連性を分析することで、環境要因が成果に与える効果をより正確に測定できると指摘している¹⁾。

以上と関連して、筆者の所属する大学の中国語学科では、1年生は毎年12月に中国語の試験を全員が一斉に受験する。するとあるクラスの平均点が飛びぬけて高くなる。実は、このクラスはネイティブや既修者の学生で構成されたクラスである。しかしもしその事実を知らなければ、このクラスの平均点が高い理由を学生の学習への動機づけ、教員、教授法などに帰因させてしまうかもしれない。こうした誤解を防ぐためには、学習成果に影響を与える要因を考える前提として、それは学習者が学習開始時に既に持っていた要因なのか、開始後に発生した要因なのか、またその要因はそれ自身変化したり、外部からの介入が可能なものかなどを知っておく必要があるだろう。

また、岡田・鳥居 2011では、学生確保を目的とした入試方式の多様化が進

み、学業成績や大学生活の目的、学習意欲などの面においてはばらつきの大きい学生集団を抱えることになった大学教育の現場において、「多様性」と「質保証」をどのように担保するかが重要な課題だと述べている。大学における外国語教育の質保証とは一定の語学力を所定の年度内に習得させることと捉えるならば、学習開始時における学生の個人差を把握し、困難を抱えやすい学生に対しては学業不振や怠学につながらないようにサポートしていくことが求められるだろう。そのためには学生の多様性が学習成果とどのように結びついているかを把握する必要がある。

以上を踏まえ本研究では初年次の中国語学習成果に影響を与える要因について、入学時における学生の特性と入学後の学習環境の2つの側面から調査する。

調査1では入学時の学生の特性として、学力（入試方式、英語プレイスメントテストのスコア）、学習への動機づけ（第一志望か否か）、ジェンダーを取り上げ、学習成果との関連性について検討する。

学習成果に影響を与える入学時の学生の特性について把握した上で、調査2では、入学後の学習環境の中で経験するものとして学習への取り組み方を取り上げ、学習成果との関連性について検討する²⁾。調査結果を通して中国語学習者の初年次における実態を把握し、学習支援に有用な情報および視点を提供することを目的とする。

3. 調査1 入学時の学生の特性と学習成果との関連性

3.1 調査対象者、調査時期

2012年から2014年までの期間、都内D大学中国語学科に在籍した1年生のうち、中国語を初修外国語として学ぶ学生205名を対象とした。

3.2 分析に用いた変数

(1) 入学時の学生の特性

入学時の学生の特性として英語プレイスメントテストのスコア、ジェン

ダー、入試方式、第一志望か否かについて取り上げた。ジェンダーの変数は男子学生 = 1、女子学生 = 0 とした。入試方式の変数は推薦（指定校、公募制、自己など） = 1、筆記（センター、全学統一など） = 0 とした。学習への動機づけについては、毎年5月～6月に実施される「新入生アンケート調査」の1項目「本学中国語学科は第一志望でしたか」の回答を変数として用い、はい = 1、いいえ = 0 とした。アンケート調査では教育研究目的のための調査であること、調査結果は成績に一切影響しないことをフェイスシートに明記し、配布時に口頭で伝えた。

(2) 中国語学習成果

2012年から2014年の12月に実施された学習到達度を測る中国語試験の得点(50点満点)を用いた³⁾。問題構成はリスニング、発音表記、語彙、読解、作文各10問50題であった。問題は複数の教員が作成し、作成した教員とは別の教員グループがチェックした。試験当日、学生は同一教室において一斉に受験した。試験時間は60分であった。

3.3 結果と考察

2012年から2014年までの入学時の学生の特性と中国語学習成果との関連性を調べるため、学籍番号を用いて各データ間の統合を行い、中国語試験の得点を従属変数、入学時の4つの特性を独立変数とした重回帰分析を行った⁴⁾。その結果、英語スコアとジェンダーが中国語学習成果に有意な影響を与える因子になった。自由度調整済み決定係数 (R^2) は.134であった(表1)。多重共線性は見られなかった。

入学時の英語スコアと中国語試験得点との関連性については、これまで(2)で用いた中国語試験の平均点が、既修者クラスを除いた一般4クラスの中では英語スコアの高い学生から構成されるAクラスが最も高いことから示されていたが⁵⁾、今回の調査でより直接的な傾向が明らかになった。

ジェンダーについては、女子学生は男子学生に比べ中国語試験得点が高い傾

表1 重回帰分析結果

	非標準化係数		標準化係数	t 値	有意確率
	B	標準誤差	ベータ		
英語スコア	.142	.030	.373	4.708	.000
ジェンダー	-3.339	1.601	-.147	-2.086	.038
入試方式	2.046	2.234	.089	.916	.361
第一志望か	.542	2.114	.023	.256	.798

$R^2 = .134$

向が示された。この問題に関して、岡田・鳥居 2011は大学生の属性や授業経験、学習への取組み方が学習成果（学生の成長感とGPA）にどのような影響を与えているかについて調査し、外国語運用能力について学生の成長感に男女差があることを報告している。また、前田 2003は高校生英語学習者を対象に、性別による学習方略と学習成果（C-testなど）の関連性について調査し、男女間で学習成果に実質的な意味のある差は見られなかったことを報告している。このようにジェンダーに関しては調査した要素によって解釈が分かれることから、中国語学習者のジェンダーと学習成果の関連性については、今回の結果に留意しつつ引き続き調査していく必要があるだろう。

また入試方式と第一志望か否かについては、一般に筆記入試組は推薦組に比べ入学時の総合的学力が高い傾向にあること、また第一志望か否かが入学後の学習成果に影響を与える可能性があることから調査要因に加えたものであるが、いずれも中国語試験得点との間に直接的な関連性は見られなかった。第一志望か否かは学習開始時の動機づけの一端を示すものであるが、動機づけは複数の要因が相互に関連し合うものである。中国語学習者の動機づけについては毛・福田 2011では統合的動機と誘発的動機が挙げられている。王・古川・砂岡2016では自己決定理論に基づく5つの動機づけの構成順序について明らかにしている。今後はこうした研究成果も踏まえ、学習成果に関連する動機づけについて引き続き調査していきたい。

4. 調査2 学習への取組み方と中国語学習成果との関連性

4.1 調査対象者、調査時期

2015年12月に都内D大学中国語学科に在籍する1年生のうち中国語を初修外国語として学ぶ学生48名を調査対象者とした。先にアンケート調査を行い、その後中国語試験を実施した。実施にかかった時間は60分であった。アンケート調査は教育研究目的のための調査であること、調査結果は成績に一切影響しないことをフェイスシートに明記し、配布時に口頭で伝えた。調査用紙には学籍番号を記入してもらい、データ間の統合を行った。

4.2 分析に用いた変数

(1) 学習への取組み方

学習への取組み方について、岡田ほか 2011でも用いられたベネッセ教育総合研究所第1回大学生の学習・生活実態調査報告書(2008年)の第36尺度26項目のうち25項目を用いて調査を行った⁶⁾。「あなたは大学での授業に、ふだんからどのように取り組んでいますか」と教示し、回答は「とてもあてはまる」、「まああてはまる」、「あまりあてはまらない」、「全くあてはまらない」の4件法で求めた。

(2) 中国語学習成果

調査1で用いた中国語試験と同様の手順、様式で作成された試験の得点を用いた。

4.3 結果と考察

4.3.1 学習への取組み方に関する因子分析結果

学習への取組み方に関する尺度25項目についてデータの正規性、等分散性の確認の後、探索的因子分析を行った。因子の推定方法には最尤法を用い、因子軸の回転方法にはプロマックス回転を用いた。データの分布における検討の結果、正規性を極端に逸脱した項目は見られなかったため、25項目全てに対して

表2 学習への取り組み方に関する探索的因子分析の結果

	因子		
	1	2	3
できる限り良い成績をとろうとする	.854	.210	-.301
履修登録した科目は途中で投げ出さない	.673	-.110	-.157
授業に遅刻しないようにする	.672	.173	-.359
授業でわからなかったことは、自分で調べる	.645	.013	.277
授業で出された宿題や課題はきちんとやる	.644	-.222	.131
授業で配布された資料などを整理する	.563	-.056	.218
自分の意志で継続的に勉強する	.525	.333	.042
授業とは関係なく、興味をもったことについて自主的に勉強する	.494	.053	.206
授業に必要な教科書、資料、ノートなどを毎回持参する	.475	-.116	.122
レポートやテストを提出する前に見直す	.471	.000	.210
計画を立てて勉強する	.398	-.026	.379
授業中に私語をしない	.377	-.144	-.099
授業の予習をする	.357	.102	.135
グループワークやディスカッションで自分の意見を言う	.152	.936	-.208
グループワークやディスカッションでは、積極的に貢献する	.017	.934	-.046
グループワークやディスカッションでは、異なる意見や立場に配慮する	-.180	.812	.161
グループワークやディスカッションでは、進んでまとめ役をする	-.286	.761	.410
グループワーク以外で、友だちと一緒に勉強する	-.082	-.036	.636
授業でわからなかったことは先生に質問する	.024	.028	.608
クラス全員の前で、積極的に質問や発言をする	-.002	.220	.548
授業の復習をする	.436	-.149	.531
大学以外の学校などに通って勉強する	-.311	.047	.473
授業で興味をもったことについて自主的に勉強する	.356	.166	.425
資格や免許の取得を目指して勉強する	.103	-.045	.418

因子間相関		
因子	1	2
2	.327	
3	.469	.452

探索的因子分析を行った。各因子への因子負荷量が.35を下回る項目⁷⁾を除外し、最終的に3因子解を選択した。結果を表2に示す。累積寄与率は47.43%であった⁸⁾。

項目の内容を参考に解釈を行い、第1因子には「できる限り良い成績をとろうとする」、「履修登録した科目は途中で投げ出さない」など基本的な受講態度を表わす内容の項目が含まれていることから「基本的学習態度 ($\alpha = .833$)」と命名した。第2因子には「グループワークやディスカッションで自分の意見を言う」、「グループワークやディスカッションでは、積極的に貢献する」など授業における積極性や協調性を表わす内容の項目が含まれていることから「協調的学習態度 ($\alpha = .927$)」と命名した。第3因子には「グループワーク以外で、友だちと一緒に勉強する」、「授業でわからなかったことは先生に質問する」など授業外学習に積極的な姿勢を表わす内容の項目が含まれていることから「自主的学習態度 ($\alpha = .768$)」と命名した。因子間相関はいずれも正の有意な相関が見られた。クロンバックの α 係数を算出したところ.768-.927となり、項目群の内的整合性が確認された。

4.3.2 学習への取り組み方と中国語試験得点との重回帰分析結果

4.3.1で得られた3因子について因子得点を算出し、中国語試験得点を従属変数、3因子を独立変数とした重回帰分析を行った。その結果、協調的学習態度が中国語試験得点に有意な影響を与える因子になった。自由度調整済み決定係数 (R^2) は.088であった(表3)。多重共線性は見られなかった。

表2に示したように、協調的学習態度はグループワークやディスカッションにおける積極性や協調性を表わす内容であった。安2004においても社会的方略と成績との間に有意な相関が見られたことが報告されている。本調査で学習成果の指標として用いた中国語の試験は筆記試験であり、会話ではなかったにもかかわらずこうした結果が得られたことから、コミュニケーションを重視する学習態度が中国語学習成果に影響を与える可能性が示唆されたと言えよう。

表3 学習への取り組み方と中国語試験得点との重回帰分析結果

	非標準化係数		標準化係数	t 値	有意確率
	B	標準誤差	ベータ		
協調的学習態度	3.675	1.641	.363	2.239	.030
基本的学習態度	2.191	1.690	.213	1.297	.202
自主的学習態度	-3.359	1.877	-.318	-1.790	.080

$R^2 = .088$

5. まとめと今後の課題

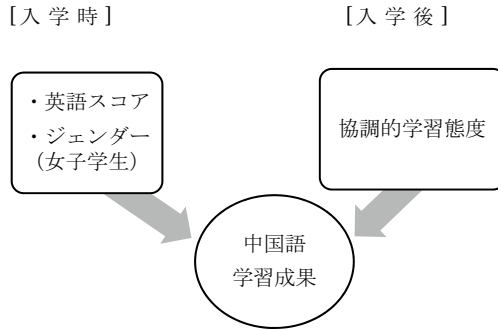
本研究では大学で中国語を専攻する1年生を対象に、学習成果に影響を与える要因について入学時における学生の特性と入学後の学習環境の側面から検討した。得られた結果は図1のようにまとめられる。

図1の矢印が示すように、初年次の中国語学習において入学時の学生の特性からは英語スコアとジェンダーが、入学後の授業への取り組み方からは協調的学習態度が、学習成果に有意な影響を与える可能性のある要因として示された。

本研究では入学時の学生の特性と入学後の学習への取り組み方をそれぞれ独立した要因と捉え、入学時の学生の特性が入学後の学習環境を通して学習成果に影響を与える可能性については扱わなかった。

しかし例えば英語ができる学生は英語学習で培われた学習方略を中国語学習にも用いているなど、入学時の特性が学習環境を通して間接的に中国語の学習成果に影響を与えている可能性も考えられる。学生の特性により学習環境でのふるまいに違いが見られるならば、それに合わせたタイプ別の学習支援を講じることも考えられる。ただ、中国語学習者には、英語が得意なので更に別の外国語を習得したいという理由から中国語を選択した学習者と、英語は苦手だが語学の重要性を認識しているため別の外国語として中国語を選択したという学習者が存在する。英語に対して苦手意識を持っている学習者に対し、英語と同じ学習方略を使わせても効果は期待できないだろう。入学時の学生の特性は外部からの介入が不可能な要因であるため、教室活動においてはこうした要因の

図1



存在を前提とした上で、適切な学習支援を行う必要がある。調査結果では協調的学習態度が学習成果へ影響を与える可能性も示された。授業設計は教員により比較的自由に行えるものであり、グループワークやディスカッションなどを授業に多く取り入れることで学習成果にプラスの効果が期待できるかもしれない。

最後に今後の課題について3点述べる。

1点目は、入学後の学習環境が学習成果に与える影響についてである。本研究では学習への取組み方のみを取り上げたが、これ以外にもクラス、授業経験、学習意欲などが学習成果に影響を与える可能性も考えられる。従って今後はこうした要因についても調査していく必要があるだろう。

2点目は学習成果の指標の問題である。今回は他者評価である筆記試験の得点のみを用いた。しかし学びの主体は学習者本人であることを考慮すると、今後は学習者の満足度や成長感を測る自己評価の指標を取り入れ、自他双方の側面から検討する必要があるだろう。

3点目はデータ数の問題である。本研究では1大学の中国語専攻1年生を対象としたため、得られた回答数に限界があった。今後は調査対象者の範囲を広げ、研究結果の一般化に努めていきたい。

注

- 1) 既得情報には学位取得の熱意、高校時代のGPA、ジェンダー、家庭背景など、環境には履修科目、クラス、教師、専門分野など、成果にはGPA、学位取得、キャリア、大学院進学などが含まれる。
- 2) 岡田ほか 2011、岡田・鳥居 2011において学習スタイルや学習への取組み方が学習成果に影響を与えることが報告されている。
- 3) 試験問題は必修科目「総合中国語1」で使用したテキスト『中国語初級テキスト 北京の風 改訂版』木村英樹・小野秀樹・陳蓉著 白帝社 2000年の1～20課から出題された。学生にはあらかじめ試験時間、試験範囲が伝えられていた。
- 4) 分析にはIBM SPSS Statistics23を用いた。
- 5) 2012年、2013年、2014年の既修者クラスを除く一般4クラス(A～D)の平均点について一要因分散分析とTukeyの多重比較検定を行った。各年ともAクラスの得点がDクラスに比べ有意に高かった。
2012年平均点：A=31、B=22、C=29、D=21、 $F(3,71)=4.38$, $p<.01$ 。
2013年平均点：A=36、B=31、C=31、D=28、 $F(3,70)=2.95$, $p<.05$ 。
2014年平均点：A=36、B=34、C=28、D=22、 $F(3,57)=4.04$, $p<.05$ 。
- 6) http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/daigaku_jittai/hon/pdf/data_12.pdf
除外した項目は「卒業論文や卒業研究に積極的に取り組む」であり、1年生には該当しないため除外した。
- 7) 除外した項目は「授業中は黒板に書かれていない内容もノートにとる」であった。
- 8) 適合度検定の結果は $\chi^2(207)=270.40$ ($p<.01$)であったが、サンプル数が多いことから(「 χ^2 値はサンプルサイズに極端に影響されるので、大きなサンプルが使われるときは、全体的なモデル適合の評価にはあまり価値がない。」L. G. グリム & P. R. ヤーノルド 2016)、参考程度にとどめた。

〈参考文献〉

- 安寧 2003. 「日本人大学生の中国語学習における動機づけモデル」 京都大学大学院教育学研究科紀要第49号, 314-326.
- 安寧 2004. 「中国語学習における学習動機, 達成目標志向性, 学習行動, 教授法好み, 成績の間の関連性」 京都大学大学院教育学研究科紀要第50号, 227-240.
- 王松・古川裕・砂岡和子 2016. 「日本の大学生の中国語学習動機づけ—全国6言語アンケート調査に基づく量的分析—」 中国語教育, 第14号, 103-126.
- 王松 2013. 「中国語学習における教師の指導行動と動機づけ, 学習方略との関連: 日本人大学生を対象に」 国際学研究 2(1), 107-114.
- 岡田有司・鳥居朋子・宮浦崇・青山佳世・松村初・中野正也・吉岡路 2011. 「大学生における学習スタイルの違いと学習成果」 立命館高等教育研究(II), 167-181.
- 岡田有司・鳥居朋子 2011. 「私立大学における大学生の学習成果の規定要因—ユニバーサル・アクセス時代における多様性と質保証の視点から—」 京都大学高等教育研究第17号, 15-26.
- 小塩真司 2015. 『SPSSとAmosによる心理・調査データ解析 第2版』, 東京図書.
- 倉八順子 1994. 「第二言語習得における個人差」 教育心理学研究第42巻第2号, 227-239.
- 竹内理・水本篤編著 2012. 『外国語教育研究ハンドブック』 松柏社.
- 廣森友人 2006. 『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』 多賀出版.
- 前田啓朗・田頭憲二・三浦宏昭 2003. 「高校生英語学習者の語彙学習方略使用と学習成果」 教育心理学研究第51巻第3号, 273-280.
- 前田啓朗 2003. 「日本の英語学習者における学習方略と学習成果: 性差を考慮した適性処遇交互作用の観点から」 広島外国語教育研究 6, 81-89.
- 向山陽子 2013. 『第二言語習得における言語適性の役割』 ココ出版.
- 毛賀力・福田倫子 2011. 「中国における日本語専攻学習者及び日本における中国語専攻学習者の動機づけの比較」 言語と文化第23号, 209-232.
- 山田礼子 2006. 「大規模私立大学における教育のマネジメント: 同志社大学の事例を通して」 高等教育ジャーナル第14号, 45-57.

中国語専攻学生の初年次学習成果に影響を与える要因の探索

L. G. グリム & P. R. ヤーノルド 2016. 『研究論文を読み解くための多変量解析入門〈基礎編〉—重回帰分析からメタ分析まで—』 北大路書房.