

中国語学習者のビリーフ、 学習への取組み方に関する縦断研究*

安藤 好恵 (大東文化大学外国語学部准教授)

Longitudinal Study about the Behavior and Beliefs of CFL Learners

Yoshie ANDOU

要旨

本文以日本私立大学汉语专业的47名学生为对象进行纵向研究，通过分析学生的英语考试得分、有关学习观念和学习行为的问卷调查结果以及汉语考试得分，考察这些因素与学生汉语习得状况之间的关系。本文采用结构方程模型（SEM）方法进行分析，其结果表明：(1) 入学时的英语考试得分，第一年问卷调查结果中的“日本人擅长学习汉语”、“和中国人一起学习汉语很愉快”的学习观念以及“认真完成作业及课题”的学习行为，这些因素通过第一年的汉语考试得分给第二年的考试得分带来正面影响。(2) 第一年的“使用视听设备和教材练习汉语听说很重要”的学习观念和“认真完成作业及课题”的学习行为，通过第二年问卷调查结果中的“上课时把没写在黑板上的内容也记在本子上”的学习行为给第二年的考试得分带来正面影响，而第一年的“小孩比大人更容易学好汉语”的学习观念则通过上述第二年的学习行为给第二年的考试得分带来负面影响。(3) 第一年的“汉语，说比听容易”的学习观念直接给第二年的汉语考试得分带来正面影响，而“日本人擅长学习汉语”、“学汉语最重要的是学习日译中的翻译方法”的学习观念和“认真完成作业及课题”的学习行为则直接给第二年的汉语考试得分带来负面影响。

1. はじめに

本研究の目的は、日本の大学において中国語を専攻する学習者のビリーフと学習への取組み方を調査し、2年次の中国語習得状況に影響を与える要因を探索することである。

中国語学習の2年目になると、中国語検定3級やHSK4級に合格する学生がいる一方で、初級レベルの学習事項を習得できていない学生もみられるなど、習得状況の差が学外の検定試験などにお

いても、より顕著に現れる。このような個人差については、さまざまな背景要因が影響を及ぼしていると考えられる。日本国内の大学における中国語学習者を対象とした研究には、安寧(2004)、李艶(2004)、任利(2008)などがある。安寧(2004)は2年生の学習動機、達成目標志向性、学習行動、学習方略、中国語の成績との関連性について、「社会的方略」と中国語の成績との間に有意な相関がみられたこと、「社会的方略」は「統合的動機」と「(統合的動機から影響を受けた)マスタリー志向」から影響を受けることを指摘している。李艶(2004)は2年生の学業成績と「達成関連動機づけ」について、成績と「活動性」「願望」「自信」「内発的動機」「外発的動機」との間に正の相関関係、「衰退不安」との間に負の相関関係がみられたことを指摘している。任利(2008)は1、2年生の「中国語を学習しようと思った動機」について比較し、2年生の「他者からの影響因子」が1年生に比べ有意に低かったことを指摘している。

また、筆者は中国語学習者の1年次の中国語試験の得点と入学時の英語プレースメントテストの得点に相関関係がみられたことから、外国語の学習成果を規定する要因として学習行動と言語学習へのビリーフ(学習者が言語学習に対して抱いている態度や意識、板井2000)を仮定し、日本の大学で中国語を専攻する1年生を対象に調査を行ってきた。

学習行動については、調査対象者にとって中国語は外国語(CFL)として学んでおり、初修外国語でもあることから、複雑な学習ストラテジーを使用する可能性は低いことを想定し、大学生の学習への取組み方を調査したベネッセ教育総合研究所の「第1回大学生の学習・生活実態調査報告書2008年」で用いられた尺度を用いて、8ヵ月後の中国語到達度を測る試験得点との関連性について調査した(安藤2018)。大学生の学習態度や学習行動については、岡田・鳥居(2011)において、学生の「勤勉的受講態度」や「授業外学習時間」はGPAに正の影響を与えている一方、「自発的学習」はGPAに負の影響を与えていることが指摘されている。畑野・溝上(2013)では主体的な授業態度と学習時間との間に正の関連があることを明らかにしている。

中国語学習へのビリーフについては、入学時に中上級レベルにある学習者と初修レベルの学習者のビリーフについて比較検討した(安藤2019)。学習者のビリーフについては、Horwitz(1987)が開発したBeliefs About Language Learning Inventory(BALLI)を用いて、多くの研究が行われている(橋本1993、板井1997、2000、張2012、齊藤2009など)。橋本(1993)は、「学習者のbeliefsを把握することは、教授者・研究者にとってはストラテジーや実際の学習行動と、それをささえて学習者の内面にある心的態度との関係を把握するという意味があり、一方、学習者にとっては自らの学習行動を客観的に把握し、学習の改善がしやすくなるという意味がある」と述べている。

筆者のこれまでの研究は1年生を対象としたものであり、一時点での横断調査に基づくものであるため、要因間の因果関係や学習年数との関連性については不明であった。本研究では、1、2年次の調査データを用いた縦断研究を行い、2年次の中国語習得状況に影響を与える要因について考察する。具体的な研究課題を以下に示す。(1)大学2年生の中国語学習者のビリーフ、学習への取組み方にはどのような特徴がみられるか。(2)入学時の英語得点、1年次の中国語得点、ビリーフ、学習への取組み方は、2年次の中国語得点に影響を与えるか。

2. 研究方法

2.1 調査対象者と調査時期

東京都内の某私立大学中国語専攻の学生を対象とした¹⁾。2017年12月にビリーフ及び学習への取組み方に関する第一回調査を行い、2018年12月に第二回調査を行った。共分散構造分析を行うために欠損値を含むデータを除いたところ、有効数は47名であった。

2.2 調査内容

①ビリーフ及び学習への取組み方に関する質問紙²⁾

ビリーフに関する質問紙は、Horwitz (1987) が開発した Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI) 及び BALLI を基に日本語版を作成し日本人英語学習者を対象に調査を行った齊藤 (2009)、中国人日本語学習者を対象に調査を行った張 (2012) などを参考とし、中国語学習者向けに文章の変更を行い20項目から成る尺度を作成した³⁾。回答は「5 (とてもあてはまる)」、「4 (まああてはまる)」、「3 (どちらともいえない)」、「2 (あまりあてはまらない)」、「1 (全くあてはまらない)」の5件法を用いた。

学習への取組み方に関する質問紙は、ベネッセ教育総合研究所の「第1回大学生の学習・生活実態調査報告書2008年」⁴⁾の中の「第3章大学での学習」調査に用いられた26項目のうち17項目を使用した。回答は「4 (とてもあてはまる)」、「3 (まああてはまる)」、「2 (あまりあてはまらない)」、「1 (全くあてはまらない)」の4件法を用いた。

質問紙には「中国語学習に関するアンケート」というタイトルを記し、冒頭に教育研究目的の調査であること、調査結果は成績には一切影響しないことを明記し、配布時に口頭で伝えた。回答時間は約15分であった。

②英語及び中国語の習得状況について

安藤 (2018) では、入学時の英語プレイスメントテストの得点が8ヵ月後の中国語試験得点に影響を与える要因となったため、本調査においても調査対象者の英語プレイスメントテスト得点を変数に用いることにした。

中国語については、アンケート調査と同月に実施された学習到達度を測る中国語の試験得点を使用した。試験内容は1年次と2年次で異なり、各学年の授業で使用したテキストから出題された。問題形式は1、2年次共通でリスニング、発音 (ピンイン)、穴埋め、読解、並べ替え各10問50問 (50点満点) であり、並べ替え問題以外は与えられた選択肢から解答を選択するものであった。試験範囲はあらかじめ学習者に伝えられてあった。試験時間は60分であった。

2.3 分析方法

研究課題 (1) を検討するため、1年次と2年次における各項目得点の平均値を算出し、対応のあるt検定を行った。研究課題 (2) を検討するため、2年次の中国語試験得点を従属変数、入学時の

英語プレイスメントテスト得点、1年次の中国語試験得点、ビリーフ、学習への取組み方調査の項目得点を独立変数とする重回帰分析（ステップワイズ法）を行った。その結果をふまえ、2年次の中国語試験得点に影響を与える要因を検証するために、共分散構造分析を行った。分析に当たり記述統計量の算出、t検定、重回帰分析などには IBM SPSS Statistics25、共分散構造分析には IBM SPSS Amos23 を使用した。有意水準は5%とした。

3. 結果

3.1 学年別ビリーフ、学習への取組み方

尺度の内的整合性を確認するために Cronbach の α 係数を算出したところ、ビリーフは1年次 $\alpha = 0.75$ 、2年次 $\alpha = 0.77$ 、学習への取組み方は1年次 $\alpha = 0.89$ 、2年次 $\alpha = 0.91$ と十分な値が得られた。

ビリーフ、学習への取組み方の各項目得点について、記述統計量を算出した。図1、2は各項目の学年別平均値をグラフ化したものである。

1、2年次の中国語得点およびビリーフ、学習への取組み方の項目平均値を用いて対応のある t 検定を行った結果、ビリーフでは2項目（項目12、19）、学習への取組み方では6項目（項目1、4、8、15、16、17）で有意差がみられ、これらの項目平均値が2年次に高くなっていることが示された。結果を表1に示す。

図1 ビリーフ平均値

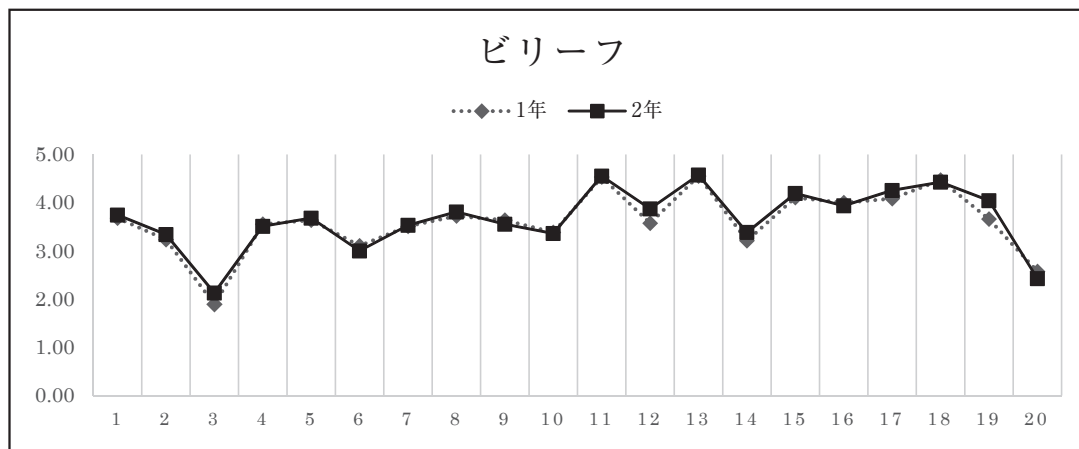


図2 学習への取組み方平均値

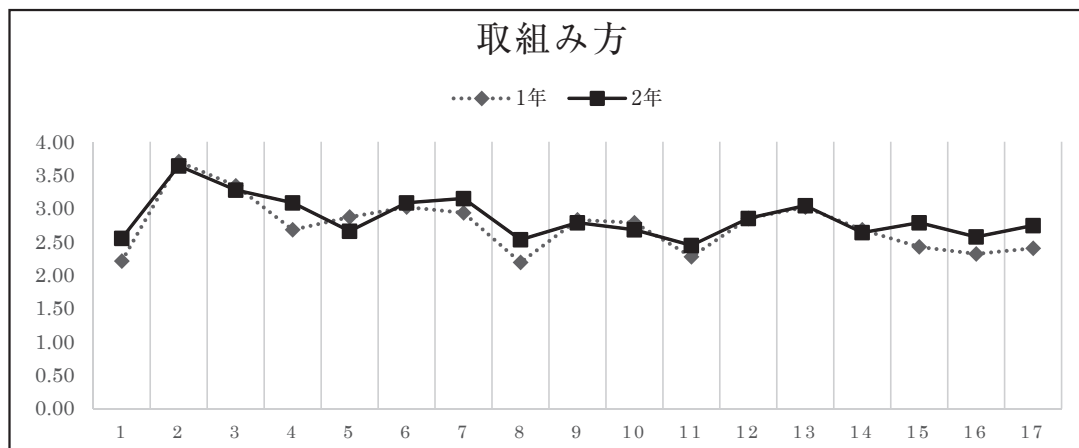


表1 ビリーフ、学習への取組み方の項目得点平均値およびt検定

項目	1年次 (n = 47)		2年次 (n = 47)		t 値
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	
中国語得点	29.66	13.11	31.13	12.18	1.86
ビリーフ					
a 係数	0.75		0.77		
1. 大人より子どもの方が中国語を学習するのはやさしい	3.68	0.84	3.74	0.68	0.43
2. 日本人は中国語の学習が得意だ	3.23	0.79	3.34	0.76	0.80
3. 私は中国語を学習する特別な能力を持っている	1.89	1.05	2.13	1.06	1.76
4. だれでも中国語が話せるようになる	3.55	1.04	3.51	1.12	0.25
5. 私は中国語を今以上に、上手に話せるようになると思う	3.64	1.17	3.68	0.96	0.25
6. 中国語を話すことは、聞くことよりやさしい	3.11	0.84	3.00	1.12	0.56
7. 中国語は、話したり聞いたりするより、読んだり書いたりする方がやさしい	3.51	0.88	3.53	0.95	0.11
8. 中国語は中国で学習するのが一番いい	3.72	0.99	3.81	0.80	0.51
9. 中国語を話すためには、中国の文化について知る必要がある	3.64	0.94	3.55	1.02	0.50

10. 中国語学習で大切なのは、日本語からの翻訳の方法を学ぶことだ	3.38	0.64	3.36	0.76	0.17
11. 正しい発音で中国語を話すことは大切である	4.53	0.58	4.55	0.62	0.19
12. 中国人と中国語の学習をするのは楽しい	3.57	1.28	3.87	1.01	2.25*
13. 中国語を繰り返し練習することは重要だ	4.55	0.65	4.57	0.62	0.16
14. 私は、他の人と中国語を話すことに不安を感じて臆病になる	3.21	1.10	3.38	1.05	1.05
15. 中国語学習を始めた最初の時期に中国語の間違いを直されないと、後で正確に話すことが難しくなる	4.11	0.73	4.19	0.74	0.60
16. Audio Visual機器や素材を使い、中国語を練習することは大切だ	4.00	0.89	3.94	0.94	0.36
17. 中国語を学習したら、良い仕事のチャンスがあるだろう	4.09	0.83	4.26	0.71	1.11
18. 私は中国語が上手に話せるようになりたい	4.47	0.65	4.43	0.74	0.31
19. 私は中国人の友達がほしい	3.66	1.22	4.04	1.06	2.08*
20. 私は本当は他の学科で勉強したかったが、入試の点数が足りなかったので、仕方なく中国語学科に入った	2.57	1.35	2.43	1.38	0.88
学習への取組み方					
a 係数	0.89		0.91		
1. 授業の予習をする	2.21	0.88	2.55	0.83	3.49**
2. 授業に必要な教科書、資料、ノートなどを毎回持参する	3.70	0.59	3.64	0.61	0.65
3. 履修登録した科目は途中で投げ出さない	3.34	0.84	3.28	0.85	0.54
4. 授業中は黑板に書かれていない内容もノートにとる	2.68	0.96	3.09	0.91	2.57*
5. 授業中に私語をしない	2.87	0.85	2.66	0.79	1.57
6. 授業で出された宿題や課題はきちんとやる	3.02	0.74	3.09	0.69	0.65
7. レポートやテストを提出する前に見直す	2.94	0.79	3.15	0.72	1.94

8. クラス全員の前で、積極的に質問や発言をする	2.19	0.85	2.53	0.88	2.86**
9. 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	2.83	0.84	2.79	0.83	0.41
10. 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	2.79	0.86	2.68	0.78	0.93
11. 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	2.28	0.93	2.45	0.97	1.28
12. 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	2.85	0.91	2.85	0.78	0.00
13. 授業で配布された資料などを整理する	3.02	0.87	3.04	0.78	0.17
14. グループワーク以外で、友だちと一緒に勉強する	2.68	1.00	2.64	0.94	0.31
15. 資格や免許の取得をめざして勉強する	2.43	0.99	2.79	0.88	2.57*
16. 計画を立てて勉強する	2.32	0.86	2.57	0.90	2.07*
17. 自分の意志で継続的に勉強する	2.40	0.97	2.74	0.82	2.78**

* $p < 0.05$ 、** $p < 0.01$ 、*** $p < 0.001$

3.2 2年次の中国語試験得点に影響を与える要因

2年次の中国語試験得点に影響を与える要因を調べるため、2年次の中国語試験得点を従属変数、入学時の英語プレイスメントテスト得点、1年次の中国語試験得点、1、2年次のビリーフおよび学習への取組み方調査の項目得点を独立変数とする重回帰分析（ステップワイズ法）を行った。その結果、1年次の中国語得点、2年次の学習への取組み方項目4「授業中は黑板に書かれていない内容もノートにとる」、1年次の学習態度項目6「授業で出された宿題や課題はきちんとやる」、項目9「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」、項目10「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」、項目16「計画を立てて勉強する」、1年次のビリーフ項目2「日本人は中国語の学習が得意だ」が有意な変数となった。調整済み決定係数（ R^2 ）は0.91だった。独立変数間の相関については分散拡大係数（VIF）の数値から多重共線性の疑いはないと判断した（表2）。入学時の英語プレイスメントテスト得点は有意な変数にはならなかったが、pearsonの積率相関係数を求めたところ、1年次の中国語試験得点（ $r = 0.63$ 、 $p < 0.01$ ）、2年次の中国語試験得点（ $r = 0.63$ 、 $p < 0.01$ ）との間に有意な相関関係がみられ、英語プレイスメントテスト得点が1年次の中国語得点を介して2年次の中国語得点にも影響を与えていることが考えられたため、変数として扱うことにした。

表2 2年次の中国語試験得点に影響を与える要因に関する重回帰分析

独立変数	標準化係数 β	VIF
中国語1年得点	0.96***	2.37
学習態度2-4	0.25***	1.50
学習態度1-6	-0.25***	2.00
ビリーフ1-2	-0.18**	1.54
学習態度1-9	0.34***	2.98
学習態度1-10	-0.30**	3.74
学習態度1-16	0.15***	1.89
調整済み R^2		0.91

* $p < 0.05$ 、** $p < 0.01$ 、*** $p < 0.001$

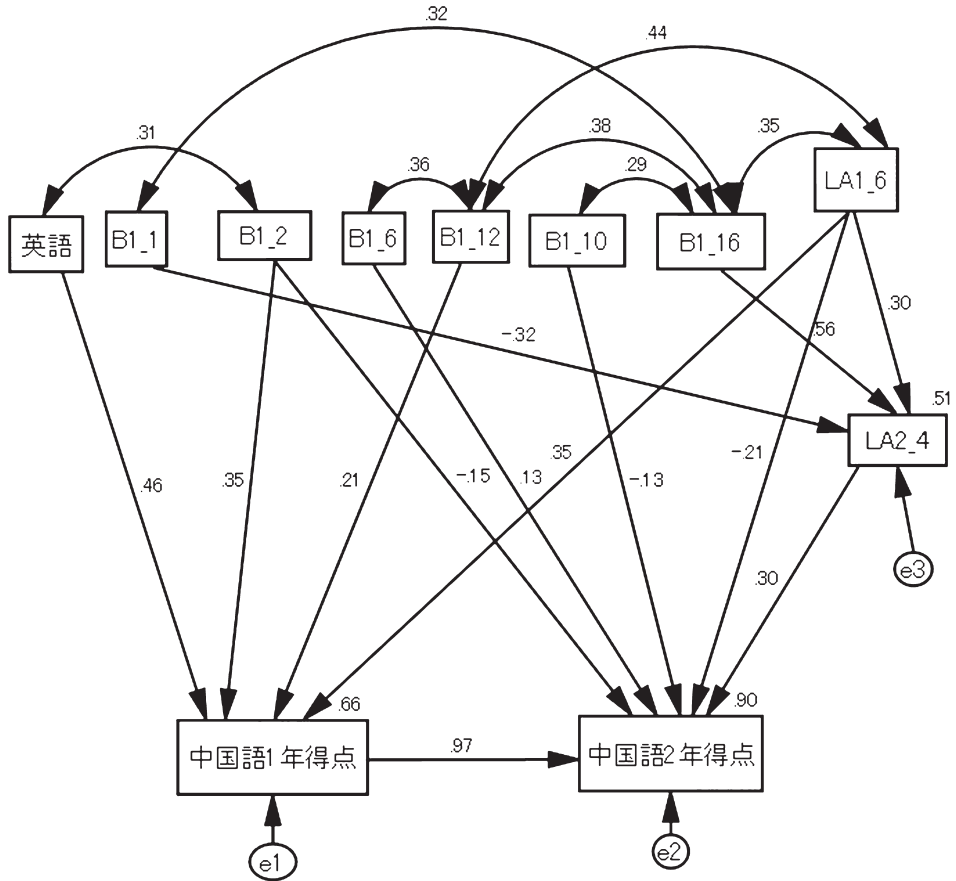
以上の結果をふまえ、変数間の関連性を考慮し、2年次の中国語得点に直接影響を与える要因を明らかにするために共分散構造分析を行った。最終的に得られたモデルを図3に示す。モデルの適合度指標は $\chi^2(35) = 21.88$ 、 $GFI = 0.93$ 、 $AGFI = 0.86$ 、 $RMSEA < 0.01$ であり、モデルの適合度は十分であると判断した。図3に示した標準化推定値は全て5%水準で有意であった。

図3から、2年次の中国語得点に影響を与える道筋として、3つのパスがみられた。直接2年次の中国語得点に影響を与えるパスと、1年次の中国語得点または学習への取組み方項目4「授業中は黒板に書かれていない内容もノートにとる」を介して、2年次の中国語得点に影響を与えるパスである。

「中国語2年得点」へのパス係数は、「中国語1年得点」が0.97 ($p < 0.001$)であり、1年次の試験得点は2年次の試験得点と強い関連性をもつことが示された。また「LA2-4(2年次の学習への取組み方項目4: 授業中は黒板に書かれていない内容もノートにとる)」は0.30 ($p < 0.001$)であり、2年次に板書以外の内容もノートにとるという受講態度で授業に臨んでいる学生は、試験得点も高くなる傾向が示された。さらに「B1-6(1年次のビリーフ項目6: 中国語を話すことは、聞くことよりやさしい)」は0.13 ($p < 0.01$)であり、1年次に(聞くことより)話すことの方が簡単だと感じていた学生は、2年次に試験得点が高くなる傾向がみられた。一方で「B1-2(1年次のビリーフ項目2: 日本人は中国語の学習が得意だ)」「B1-10(1年次のビリーフ項目10: 中国語学習で大切なのは、日本語からの翻訳の方法を学ぶことだ)」「LA1-6(1年次の学習への取組み方項目6: 授業で出された宿題や課題はきちんとやる)」はそれぞれ-0.15 ($p < 0.01$)、-0.13 ($p < 0.01$)、-0.21 ($p < 0.001$)であり、1年次において学習開始年齢が早いほど有利だと感じていたり、訳出を重視する考え方をもっていること、また1年次に宿題をきちんとやるようにしていても、それだけでは2

年次の試験得点に負の影響を与えることが示された。

図3 2年次の中国語試験得点に影響を与える要因に関する共分散構造分析



「中国語1年得点」へのパス係数は、「英語（入学時の英語プレースメントテスト得点）」は0.46 ($p < 0.001$)、「B1-2（1年次のビリーフ項目2：日本人は中国語の学習が得意だ）」は0.35 ($p < 0.001$)、「B1-12（1年次のビリーフ項目12：中国人と中国語の学習をするのは楽しい）」は0.21 ($p < 0.05$)、「LA1-6（1年次の学習への取組み方項目6：授業で出された宿題や課題はきちんとやる）」は0.35 ($p < 0.001$)であった。

「LA2-4（2年次の学習への取組み方項目4：授業中は黒板に書かれていない内容もノートにとる）」へのパス係数は、「B1-1（1年次のビリーフ項目1：大人より子どもの方が中国語を学習するのはやさしい）」は-0.32 ($p < 0.01$)、「B1-16（1年次のビリーフ項目16：Audio Visual 機器や素材を使い、中国語を練習することは大切だ）」は0.56 ($p < 0.001$)、「LA1-6（1年次の学習への取組み方項目6：授業で出された宿題や課題はきちんとやる）」は0.30 ($p < 0.01$)であった。これらの変数がそれぞれの媒介変数を經由して総合的に「中国語2年得点」に与える標準化総合効果を表3に示す。

表3 標準化総合効果

	LA1-6	B1-1	B1-16	英語	B1-2	B1-12
LA2-4	0.30	-0.32	0.56	—	—	—
中国語1年得点	0.35	—	—	0.46	0.35	0.21
中国語2年得点	0.22	-0.1	0.17	0.45	0.19	0.20

表3より、1年次の「授業で出された宿題や課題はきちんとやる」という学習への取り組み方および「Audio Visual 機器や素材を使い、中国語を練習することは大切だ」というビリーフは、2年次の「授業中は黒板に書かれていない内容もノートにとる」を介して2年次の試験得点に正の影響を与えることが示された。一方1年次の「大人より子どもの方が中国語を学習するのはやさしい」というビリーフは、2年次の「授業中は黒板に書かれていない内容もノートにとる」に負の影響を与え、最終的な影響度は低くなるものの、2年次の試験得点に負の影響を与えていることが示された。

「入学時の英語プレースメントテスト得点」「日本人は中国語の学習が得意だ」「中国人と中国語の学習をするのは楽しい」「授業で出された宿題や課題はきちんとやる」はいずれも1年次の試験得点に正の影響を与え、1年次の試験得点を介して2年次の試験得点に正の影響を与えていることが示された。

4. 考察

4.1 大学2年生の中国語学習者のビリーフ、学習への取り組み方の特徴

ビリーフについては、「中国人と中国語の学習をするのは楽しい」、「私は中国人の友達がほしい」という2項目が、1年次に比べ有意に高くなる傾向がみられた。統合的動機や内発的動機は安寧(2004)、李艶(2004)らの研究結果において中国語の成績との間に関連性がみられている。本研究においては、これらの動機づけと成績との間に直接の関連性はみられなかったが、全体的な傾向として学習年数とともにこうした動機づけが高まっていくのは好ましい変化であると思われる。

学習への取り組み方については、「授業の予習をする」「授業中は黒板に書かれていない内容もノートにとる」「クラス全員の前で、積極的に質問や発言をする」「資格や免許の取得をめざして勉強する」「計画を立てて勉強する」「自分の意志で継続的に勉強する」という6項目が、1年次に比べ有意に高くなる傾向がみられた。これらの項目内容から、2年次において授業にまじめに取り組み、授業外でも自主的に学習する学生の姿勢がうかがえる。その中でも「クラス全員の前で、積極的に質問や発言をする」は、1年次の全項目の中で、平均値が最も低い項目であった。日本人学習者については、しばしば授業内での消極的態度が特徴として挙げられており、郭(2005)は「上课较被动, 少发言」と指摘し、王順洪(2008)は“经常是沉默寡言, 等待观望, 老师若不点到头上, 很少主动开口”と述べている。本研究においてこの項目は2年次に有意に上昇したとはいえ、相対的に

はまだそれほど高くはない。しかし「中国人と中国語の学習をするのは楽しい」というビリーフが上昇したことと合わせて考えると、コミュニケーションを重視する語学学習の成果が徐々に表れつつあると考えられる。

「授業中は黒板に書かれていない内容もノートにとる」は2年次に有意に上昇した項目の中で唯一、2年次の中国語試験得点に影響を与えており、授業内容を自分なりにまとめ、考えてノートテイキングを行う力が身に付くかどうか学習成果に結びつく要因の一つであると言えるだろう。

4.2 2年次の中国語得点に影響を及ぼす要因

2年次の中国語得点と最も強い関連を示したのは1年次の中国語得点であり、初年次学習の重要性が示された。1年次の中国語得点に影響を与えるものは「英語プレースメントテスト得点」および「日本人は中国語の学習が得意だ」「中国人と中国語の学習をするのは楽しい」というビリーフと「授業で出された宿題や課題はきちんとやる」という学習への取組み方であった。英語得点との関連性については、1年次の中国語試験得点で平均値より上位に位置した集団23人の英語プレースメントテスト平均値は約157点であり、中国語平均値より下位に位置した集団24人の英語平均値は約123点であったので、約34点の得点差があったことになる。しかし英語が157点以上であったとしても、上記に挙げたビリーフや学習への取組み方が低ければ中国語の試験も平均以下になり、逆に英語が157点以下であったとしても、上記に挙げたビリーフや学習への取組み方が高ければ中国語の試験も平均以上になる傾向が示された。

また、このうち「日本人は中国語の学習が得意だ」と「授業で出された宿題や課題はきちんとやる」は、直接的には2年次の中国語得点に負の影響を与えており、これらのビリーフや学習への取組み方があったとしても、1年次の習得状況がよくなければ、2年次の学習成果に結びつかないことが示された。

次に2年次の中国語得点に影響を与えていたものは、2年次の「授業中は黒板に書かれていない内容もノートにとる」という学習への取組み方であった。この項目は全体的に2年次に有意に上昇しているが、その中でも中国語の得点を伸ばしている学生はこの項目も高くなっている傾向が示された。また、1年次の「Audio Visual 機器や素材を使い、中国語を練習することは大切だ」というビリーフや「授業で出された宿題や課題はきちんとやる」という学習への取組み方は、単独では2年次の学習成果に結びつかず、1年次の習得状況がよいか、2年次のノートテイキングと結びついた形で成果が表れるということが示された。一方、1年次の「大人より子どもの方が中国語を学習するのはやさしい」というビリーフは、2年次のノートテイキングを介することで若干減少するが、中国語得点に負の影響を与える傾向がみられた。ノートテイキング自体は学習成果に有効な学習方略であることが示されたが、このビリーフと結びついていた場合、効果が下がってしまうということになる。

1年次の「中国語学習で大切なのは、日本語からの翻訳の方法を学ぶことだ」というビリーフは、直接2年次の中国語得点に負の影響を与えていた。この項目は、1年次には中国語の試験得点が平

均以上の上位群の項目平均値(3.50)が、平均以下の下位群の項目平均値(3.27)を上回っていたが、2年次には下位群の項目平均値(3.50)が上位群の項目平均値(3.30)を上回った。従って、習得状況のあまりよくない学習者はこの方略を重視する傾向があるといえるだろう。

5. まとめと今後の課題

本研究では大学2年生の中国語習得状況に影響を与える要因について1、2年次の中国語試験得点およびビリーフ、学習への取組み方に関するアンケート調査の縦断データを用いて分析した。各調査項目の平均値について、対応のあるt検定を用いて分析した結果、ビリーフについては「中国人と中国語の学習をするのは楽しい」「私は中国人の友達がほしい」という2項目、学習への取組み方については「授業の予習をする」「授業中は黒板に書かれていない内容もノートにとる」「クラス全員の前で、積極的に質問や発言をする」「資格や免許の取得をめざして勉強する」「計画を立てて勉強する」「自分の意志で継続的に勉強する」という6項目が2年次に有意に高くなる傾向が示された。

共分散構造分析による検討結果では、2年次の中国語試験得点に影響を与えるモデルとして、1年次の中国語得点または2年次の「授業中は黒板に書かれていない内容もノートにとる」という学習への取組み方を介するパスと、1年次の「日本人は中国語の学習が得意だ」「中国語を話すことは、聞くことよりやさしい」「中国語学習で大切なのは、日本語からの翻訳の方法を学ぶことだ」というビリーフおよび「授業で出された宿題や課題はきちんとやる」という学習への取組み方からの直接パスがみられた。これらの項目については、単独で見るのではなく、変数間の影響関係についても考慮する必要がある。また、ビリーフについては2年次の影響はみられなかったことから、教育的介入を行うためには、早い段階で教師が学習者のビリーフを把握しておく必要があると思われる。また、今回の縦断調査において、集団内部での大きな得点移動はほとんど起こらない傾向がみられた。従って学生に対しては、他の学生との比較のみで自身の中国語力を判断するのではなく、外部の検定試験を受験するなどして、より客観的に自身の中国語力を把握することを薦める必要もあると思われる。

本研究では2年次の中国語試験得点に影響を与える要因のほとんどが1年次のビリーフであった。また、今回使用している全調査項目をもつ対象者は単年度の学生のみであった。この点について、本調査に1年次の学習への取組み方データがない他年度の学生を加え、入学時の英語プレースメントテスト得点、1年次の中国語試験得点、1、2年次のビリーフおよび2年次の学習への取組み方を用いた共分散構造分析を行ったところ、1年次のビリーフ項目2、6、10、12から2年次の中国語得点への有意なパスはみられなかったが、英語、1年次のビリーフ項目2、12が1年次の中国語得点を介して2年次の中国語得点に影響を与えるパスと、1年次のビリーフ項目1、16が2年次の「授業中は黒板に書かれていない内容もノートにとる」を介して、2年次の中国語得点に影響を与えるパスはみられた ($n=100$, $\chi^2(17)=23.40$, $GFI=0.95$, $AGFI=0.89$, $RMSEA=0.06$, 1年次の

ビリーフ 1 のみ負の影響、それ以外は正の影響)。このことから、1 年次の中国語試験得点と 2 年次の「授業中は黒板に書かれていない内容もノートにとる」という学習への取組み方が 2 年次の中国語得点に影響を与えている可能性は示唆された。

今後はこうした点を考慮しながら調査対象者の範囲を広げ検討を続けていくと同時に、2 年次の中国語に影響を与える他の要因の存在についても探していく必要がある。

注

* 本稿は、2018（平成 30）年度の筆者の国内研究（所属機関：お茶の水女子大学、研究テーマ：大学生の中国語習得における内的要因の調査研究）における研究成果の一部である。

- 1) 調査にあたり、入学時に中上級レベルであった学習者は除外した。
- 2) 調査項目内容は安藤（2018、2019）の調査に用いたもの（ビリーフ 29 項目、学習への取組み方 25 項目）と同一である。ただし 2018 年に実施した調査では、回答者の負担軽減のため過去の調査で中国語得点に有意な影響を与えなかった項目を削除してある。
- 3) ビリーフ質問紙の項目 20 は張（2012）が独自に追加した一項目である。安藤（2018）でも同項目を用いていたが、この部分の記述が曖昧であったため、改めて記す。
- 4) 「第 1 回 大学生の学習・生活実態調査報告書 2008 年」<https://berd.benesse.jp/koutou/research/detail.php?id=3161>（最終閲覧日 2019 年 8 月 26 日）

参考文献

- 安藤好恵 2018. 「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」お茶の水女子大学中国文学会報第三十七号, 357-47.
- 安藤好恵 2019. 「日本における中上級レベルの中国語学習者のビリーフと学習への取組み方—初級レベルの学習者との比較から—」語学教育研究論叢第 36 号, 39-53.
- 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, 教授法の好み, 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.
- ベネッセ教育総合研究所 2008. 『第 1 回大学生の学習・生活実態調査報告書』
https://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/daigaku_jittai/hon/daigaku_jittai_3_1_3.html
- 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—」筑波大学留学生センター日本語教育論集 (8), 215-241.
- 畑野快・溝上慎一 2013. 「大学生の主體的な授業態度と学習時間に基づく学生タイプの検討」日本教育工学会論文誌 37 (1), 13-21.

- 板井美佐 1997.「言語学習についての中国人学習者の BELIEFS —上海復旦大学のアンケート調査より—」筑波大学留学生センター日本語教育論集 (12).63-88.
- 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大学のアンケート調査から—」『日本語教育』104号 69-78.
- 李艶 2004.「心理学的立場から見た中国語学習—大学生のアンケート調査を中心に—」『言語文化』7, 657-88.
- 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.
- 任利 2008.「日本人大学生の中国語学習に対する動機—因子分析を用いた探求—」筑波日本語研究, 第十三号, 13-32.
- 齊藤良子 2009.「英語学習に対する好意の学習ビリーフと学習ストラテジーへの影響」『外国語教育学研究のフロンティア—四技能から異文化理解まで—』成美堂, 164-176.
- 張麗瑁 2012.「中国の大学における日本語学習者のビリーフと成績の関連に関する一考察」『第9回国際日本語教育・日本研究シンポジウム予稿集』1-8.
- 郭春貴 (2005)「日本の大学汉语教育問題」《世界汉语教学》第4期.
- 王順洪 (2008)《日本人汉语学习研究》北京大学出版社.
- Horwitz, E.K. 1987.Surveying student beliefs about language learning.In A.Wenden & J.Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall. 119-129.
- Horwitz, E.K. 1988. The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*. 72 (3).283-294.

(2019年9月26日受理)