

中国人日本語学習者の「自律学習」「教師の役割」に対するビリーフ
—広東省のある大学の第2学年から第4学年の日本語専攻学生に対する
質問紙調査より—

**Beliefs about "Autonomous Learning" and "Teacher Role" of Japanese
Language Learners of China:
From a Questionnaire Survey to Japanese Language Students in Grades 2 to
4 of a University in Guangdong Province**

末松 大貴
SUEMATU Daiki

Abstract

This research shows beliefs of Japanese language Learners in China, especially focusing on “Autonomous Learning” and “Teacher role” for students learning. To describe this, the author conducted a questionnaire survey to students of one university in China in grade 2 to 4 (grade2, n=61; grade3, n=65; grade4, n=65). From the result of “autonomous learning” and “teacher role” of each grade and one theory about autonomous learning “Step-by-step circulation model” in previous study, this research concluded the helpful support to autonomous learning for Chinese Japanese language learners is provide them the opportunity to reflect their learning.

キーワード： 中国人日本語学習者 ビリーフ 自律学習 教師の役割

Keywords: Japanese language learners of China, Belief, Autonomous learning, Teacher's role

1. 研究の背景と目的

国際交流基金の2018年度の調査によると、中国は調査対象の国・地域のなかで日本語学習者数が最も多く、かつ「機関数」「教師数」「学習者数」の全てが前回調査から増加していると報告されている。このことから、中国における日本語教育については、今後も言語面、教育面、その他さまざまな面から研究を進めることが必要である。本研究は、中国人日本語学習者（以下、CJL）の「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もっている信念や確信」（日本語教育学会 2005: 807）であるビリーフに注目する。CJLのビリーフの研究は、Horwitz（1987）のBALLI（Beliefs about Language Learning Inventories）を用いたものを中心に、これまでも数多く行われてきた。本研究は、中国における日本語教育でも長年注目されている

「自律学習」およびそれに関連する「教師の役割」の2点について、広東省のある高等教育機関（以下、D大学）で学ぶCJLのビリーフを調査・分析することによって、CJLを対象としたビリーフ研究の蓄積、そして中国における日本語教育での自律学習および関連する教師の役割について考えられる仮説を提唱することをめざすものである。

2. 先行研究と本研究の研究課題

2. 1. 中国の高等教育における日本語教育の転換

田中(2015)は、中国の高等教育における日本語教育について、「黎明期・揺籃期(1949 - 1969)」「復興期・確立期(1970 - 1989)」「成長期・成熟期(1990 - 2010)」「転換期(2011 -)」の4つの時期に分類している(p.36)。そして、田中(2015)は、「成長期・成熟期(1990 - 2010)」までは、主に日中両国の政治・経済の発展に伴い、日本での就職や日本への進学を目的として、日本語学習者数や教育機関数の増加が見られたが(pp.127-139より筆者まとめ)、日本経済の鈍化に伴い、日本語学習者の主な学習目的やきっかけが、アニメやマンガなどのポップカルチャーへの興味、日本の社会や人々の生活、日本人の考え方そのものへの探求心や知的好奇心の2点へと変化していったと述べている(pp.139-145より筆者まとめ)。また、近年の国際交流基金の調査報告書では、大卒以上の就職市場における英語を重視する傾向が日本語専攻の学習者の質の変化にも影響していると述べられている(2015年度報告書のp.23、2018年度報告書のp.30など)。このように、中国の高等教育における日本語教育では、さまざまな面で学習者の多様化が起きており、教育も転換が必要とされるようになったという経緯と現状がある。

このような「転換」は、さまざまな面で実施していく必要があるが、その一つとして、自律的な学習態度の育成がある。たとえば、川上(2015)は、中国国内の大学における日本語教育の指針である『教学大綱』、日本語非専攻学生に対する教育の指針を示した『教学要求』、中国の高等教育機関における日本語教育に注目した先行研究の3つに注目し、日本語教師に求められる点などを考察している。そのなかで、学習者の情意的配慮や自律性を高めることは、中国における日本語教育で注目されていると述べている(p.59より筆者まとめ)。また、李(2016)は、「今の学生は日本語を学ぶ手段が増えて、自主的に情報を検索したり、学習したりする能力が高くなっている。(中略)授業方法も学生の能力を十分に発揮させて、学生の自主性を促すような学生中心的な授業に変わらなければならなくなっている」(p.115)と述べており、学習者の自主的な学習態度、つまり学習における自律性の育成が求められていることが分かる。

2. 2. 自律学習と教師の役割

2. 1. で述べたように、中国における日本語教育では学習や教育の転換が求められている。そしてその一つが、自律学習(autonomous learning)の重視である。自律学習とは、たとえば、

斎藤(1996)では「学習者が自分の学習に関わるすべての要素の決定と実施に対し責任を持ち、自分の方法で学習を進めていく学習のあり方」(p.59)、また、日本語教育学会(2005)では「学習者が自分で自分の学習の理由あるいは目的と内容、方法に関して選択を行い、その選択に基づいた計画を実行し、結果を評価すること」(p.773)と定義されている。また、類似の概念として、「学習者が、自分のニーズや希望に役立つように、こうした意思決定をし、自分の立てたプランを実行する能力」(青木 2001、p.189)とされる「学習者オートノミー (learner autonomy)」や、「学習者が自身の学習過程について、メタ認知的、感情的、そして行動的に積極的に関わっている学習」(Zimmerman (1989、p.329)より筆者訳)とされる「自己調整学習 (self-regulated learning)」も注目されている。

日本語教育学会(2005)によれば、第二言語教育では1960年代から学習者オートノミーという用語が使用され始めたとされている。また、古賀ほか(2021)は、日本語教育では1980年代から、教師の役割として学習者の自律的学習を援助し促進することが提言され始め、その議論は現在まで続いていると述べている。そして、青木・中田(2011)は、①教師主導型の授業では、海外のそれぞれの国・地域の学習者に対応できないこと、②国際交流基金のJFスタンダードやその基となっているヨーロッパ言語共通参照枠の存在、③IT革新による学習ツールやリソースの拡大、④日本国内の学習者の目的や学習環境の多様性、以上4つの観点から学習者オートノミーを考える必要性を述べている(pp.11-13より)。そして、このような自律学習、学習者オートノミーについては、学習者がもともと持っているものではなく、教師が育てる必要があるとされている(青木 2001; 青木・中田 2011; 日本語教育学会 2005)。

2. 3. 中国人日本語学習者(CJL)の自律学習に対するビリーフ

本節では、本研究と同様、「中国国内の高等教育機関で学ぶCJLのビリーフに注目した研究」であり、かつ、自律学習や教師の役割についてビリーフ調査の結果やそこから考察が述べられている7編の先行研究(板井 1997、1999、2000; 関崎 2009; 冷 2013; 朱 2019、2020)を示す。

まず、板井の3つの研究(板井 1997、1999、2000)について述べる。板井(1997)は、上海の大学の日本語学科で学ぶCJL(1年生17名、3年生20名)と教員7名に対して、BALLIを基に計62項目の調査用紙を用いた調査を行っている。そのなかで、自律学習については、「教師主導型の授業形態ではなく、学習者の自立的な授業形態を望む傾向があること」(p.75)、「教師の責任は必ずしも学習全般にまで及ぶものとは考えていないこと」(p.75)を報告している。次に、板井(1999)は、香港の大学で副専攻として学ぶCJL(118名)に対して、BALLIを基にした47項目の調査用紙を用いて調査を行っている。その結果、板井(1997)と比較して教師依存的な結果が出たこと、その理由として、「本大学の学習者は伝統的に教師主導型の授業に慣れていること、教師以外に学習リソースがないこと」(p.171)が影響しているのではないかと

述べている。そして、板井（2000）では、香港の4つの大学のCJL（1年生～3年生の計316名）の学習者と教師（日本人教師10名、中国人教師6名）を対象に、板井（1997）で用いたBALLIを基にした47の調査項目を用いて、調査を行っている。その結果、自律学習に関する要素として、「教師がクラスでイニシアチブをとるべきだ」とするビリーフが高く、ここからCJLの自律的学習傾向を読み取ることはできない」（p.73）と述べている。また、「教師はイニシアチブを取るべきだ」「教師なしに外国語を学習するのは不可能だ」という項目について、CJLは教師よりも重視していたことも報告している（p.76より）。

次に、板井以外の研究について述べる。関崎（2009）は、中央民族大学外国語学院日本語専業のCJL（1年生22名、2年生22名、3年生25名、計69名）を対象に、Horwitz（1987）、Cotterall（1995）を基にした木谷（1998）を参考にした45項目を用いて調査を行っている。そして、教師の役割の9項目の結果から、「学年によらず、学習者は、教師に対して、自身の日本語学習上で、困難な点や進歩の状況などを指摘することを期待している。教師には、試験や日常の観察から明らかになった学習者の問題点や進歩の具合を、明確に学習者に伝える姿勢が求められる」（p.45）と述べている。一方、「言語学習の自律性」の9項目の結果からは、「学習で成功するにはいい教師が必要だ」と考えている一方で、学年によらず、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、「学習者自らが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傾向は、教師に手助けを求める傾向よりも強いこと」（p.45）が明らかになったとしている。しかし、その一方で、「学習者は自らの進歩の状況や誤用に関して、具体的に把握しているとは考えてはいない」ため、「学習者の自律的な挑戦、問題解決を実現するためには、まず教師が誤用や問題点を適切に指摘することが必要」（p.45）であると結論づけている。

次に、冷（2013）は、北京の4つの大学のCJL（1年生153名；2年生139名；3年生102名；4年生55名；記載なし2名；計451名）を対象に、BALLIを基にした計62項目の調査用紙を用いて調査を行っている。そして、「日本語学習には主体的な姿勢を示しながらも、授業では教師主導型が好まれている」ことや、「授業は教師が主導すべきだ」という項目に対しては特に4年生の学生がより肯定的な回答を示していたと述べている（p.14より）。

最後に、朱の2つの研究（朱2019、2000）について述べる。まず朱（2019）は、中国国内の大学で日本語を学ぶCJL（=JFL学習者、60名）と、日本の大学で学ぶCJL（=JSL学習者、40名）を対象に、「学習動機」「学習の自信」「教師の役割への認識」という3領域20項目のアンケート調査とインタビュー調査を行っている。そのなかで「教師の役割への認識」については、JFL学習者については、「自分が学習の責任を持つべきだと思いつつも、学習の難しいところ、学習方法を教師に教えてほしい」という特徴が見られたことを述べている（p.71より）。一方、JSL学習者については、「日本語学習の難しさ、学習内容と学習方法を教師に教えてほしいので、教師への依存が見られる」一方で、「自分の学習に積極的に責任を持つべきだと考えている」面も見られたことを述べている（p.68より）。以上をまとめ、JFL学習者とJSL学習者はともに教

師への依存度は高いが、自身の学習に責任を持つとする気持ちはある、ただし、具体的な学習方法や学習ストラテジーを知らないため、自律的に学習を行うことが困難になっているのではないかと述べている (p.67 より)。次に朱 (2020) は、中国国内の 4 つの大学の日本語専攻の CJL (98 名) と日本語非専攻の CJL (47 名) を対象として、板井 (1999、2000) が用いた BALLI を改訂した 47 の調査項目を用いて調査を行っている。そのなかで、教師の役割については、「学習の問題点や困難点の提示、教室活動を行う際にその活動の目的、理由、時間などの説明が求められていること」、「学習方法、宿題、評価、さらに学習意欲に至るまで教師に依存する学習者が多数いること」が明らかになったと述べている (p.119 より)。また、「専攻学生と非専攻学生」という点では、「教師は授業でイニシアチブ (先導) を取るべき」「教師は宿題を出すべき」「教師は学習評価をするべき」という 3 つの項目について専攻学生と非専攻学生の平均値に有意差が見られたことを示し、非専攻の学習者にとってはいわゆる教師主導型の授業が適切である可能性があるとして述べている (pp.115-116 より)。

2. 4. 本研究の研究課題

2. 3. では、中国国内の CJL のビリーフ研究について、本研究と関連する自律学習や教師の役割について言及しているものをまとめた。このような研究は 1990 年代から特に多く見られるようになったが、2. 3. で示した先行研究が表すように、自律学習や教師の役割は他の項目 (たとえば、BALLI の 5 領域「言語学習に対する適正」「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」など) と同時に調査が行われており、結果として自律学習や教師の役割については考察が十分に行われていない。そのなかで、朱 (2019) は、CJL の自律学習に対する意識に焦点を当てた研究であるが、中国国内で学ぶ学習者と日本で学ぶ学習者の比較を目的としたものであり、中国国内の CJL の自律学習に対する意識について詳細に分析を行ったものではない。2. 1. で述べたように、中国の日本語教育で「転換」が求められるようになり自律学習が注目されている背景を考えれば、ビリーフに関する研究も、自律学習と教師の役割に焦点を絞った、より詳細な調査が必要であると考えられる。

以上より、本研究では、中国の大学で学ぶ日本語専攻の CJL は、近年中国の日本語教育においてその必要性が注目されている自律学習、そしてそれと関連する教師の役割についてどのようなビリーフを持っているのかを研究課題とする。なお、本研究におけるビリーフと自律学習の定義は、日本語教育学会 (2005) に従い、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もっている信念や確信」(p.807)、自律学習は、「学習者が自分で自分の学習の理由あるいは目的と内容、方法に関して選択を行い、その選択に基づいた計画を実行し、結果を評価すること」(p.773) とする。

3. 調査概要

調査は2020年1月に行った。調査対象者は、中国・広東省のD大学のCJL（第2学年、有効回答61名；第3学年、有効回答65名；第4学年、有効回答65名）である⁽¹⁾。これらの学習者について、筆者は授業などで1年度以上関わったことがあったこと⁽²⁾、また、授業外でも連絡ツールやSNS上で関わっていたことから、調査を行う上でのラポールはある程度形成されていると判断した。調査項目は、本調査では、関崎（2009）、そして関崎（2009）の基である木谷（1998）を主として、表現を一部修正・補足して作成した17項目を用いた（表1）。なお、以下では、関崎（2009）に基づき、項目①～⑨を《教師の役割》、項目⑩～⑰を《言語学習の自律性》と表記する。回答は、「1まったくそう思わない（強く反対）・2そう思わない・3どちらでもない・4そう思う・5とてもそう思う（強く賛成）」の5段階評定とした。

表1 本研究でビリーフ調査として用いた17項目（調査時は中国語翻訳を用意）

項目①～⑨：《教師の役割》

- ①大学の日本語の授業・学習で成功するには、「いい教師」が必要だ。
- ②教師から、「日本語の授業・学習で難しいことは何か、何が大切か」を教えてもらいたい。
- ③教師から、「自分の学習がどの程度進んでいるのか」を教えてもらいたい。
- ④教師から、「日本語の授業・学習で、何を勉強すべきなのか」を教えてもらいたい。
- ⑤教師に、「日本語の授業・学習の目標は何か」を決めてもらいたい。
- ⑥日本語の授業・学習で、教師は、学生がよく勉強するように仕向けるべきだ。
- ⑦教師は常に、教室で行う学習活動の目的を学生に説明するべきだ。
- ⑧教師に、その学習活動にどの程度時間を使うべきなのか教えてもらいたい。
- ⑨日本語を勉強する時に、教師の方から手助けを申し出てもらいたい⁽³⁾。

項目⑩～⑰：《言語学習の自律性》

- ⑩日本語の学習で、自分で新しいことに挑戦するのが好きだ。
 - ⑪日本語の学習で、自分の問題や苦手なことについて、自分で解決方法を探すのが好きだ。
 - ⑫私は自分の日本語のどの部分を改善しなければならないか、自分で分かる。
 - ⑬私は、言語をどのように勉強したらよいか、知っている（と自分で思う）。
 - ⑭私は、自分で書いたものに間違いがないかどうか、よく調べるようにしている。
 - ⑮日本語の勉強について、自分がどのような進歩をしたのか、教師に言われなくても分かる。
 - ⑯（自分の日本語について）いつ日本語を間違えたのか、自分で分かる。
 - ⑰日本語の勉強について、自分がどの程度勉強したのか、自分でチェックする方法を持っている。
-

これらの 17 項目を用いた理由として、以下の 3 点がある。まず、(1) 項目数について、2. 2. で示した先行研究では、自律学習以外のもも含めて 40 項目以上が含まれている。しかし、そのような他の項目の回答やその思考過程が、自律学習に関する項目を考える際に影響することも考えられる。よって本調査では、項目数は朱 (2019) のように 20 前後が望ましいと考えた。次に、(2) 具体的な調査項目について、本調査では木谷 (1998) を主に参考にした。その理由は、ピリーフに関する多くの先行研究でも用いられピリーフ研究の基盤的存在となっている Horwitz (1987) の BALII と、調査の項目として「学習者の自律性」を確立した Cotterall (1995) を組み合わせ、調査項目の中に「学習者の自律性」に関する 8 項目を取り入れており、記述内容がより具体的であると考えたからである。そして、(3) 中国語訳について、関崎 (2009) では稿末に中国語訳が示されており、筆者が中国語への翻訳を D 大学の中国人教師に依頼する際も、情報の過不足や翻訳の際の主観の過度の介入を避けることができると考えた。以上 3 点が、表 1 の 17 項目を設定した背景である。調査の説明、調査用紙と研究協力依頼書の配布は、すべてオンライン上 (メッセージアプリ、および各学年の学習者の代表者への連絡) で行った。

4. 調査結果

4. 1. 項目①～⑨《教師の役割》について

まず、《教師の役割》に関する項目①～⑨について、各学年の回答の結果 (平均値; M と標準偏差; SD) と、それぞれの項目について「学年」に注目し、1 要因 3 水準の一元配置分散分析を行った結果を表の右端に「学年の差」としてまとめたものを示す (表 2)。

表 2 項目①～⑨《教師の役割》の回答の結果と学年による差 (p 値)

項目	第 2 学年 (n=61)	第 3 学年 (n=65)	第 4 学年 (n=65)	学年の差の p 値
①	$M=4.48$ $SD=0.54$	$M=4.55$ $SD=0.61$	$M=4.58$ $SD=0.61$	0.565 (<i>n.s.</i>)
②	$M=4.44$ $SD=0.65$	$M=4.43$ $SD=0.70$	$M=4.49$ $SD=0.66$	0.859 (<i>n.s.</i>)
③	$M=4.05$ $SD=0.76$	$M=4.05$ $SD=0.84$	$M=3.92$ $SD=0.84$	0.605 (<i>n.s.</i>)
④	$M=4.49$ $SD=0.67$	$M=4.32$ $SD=0.71$	$M=4.23$ $SD=0.86$	0.148 (<i>n.s.</i>)
⑤	$M=3.67$ $SD=0.83$	$M=3.46$ $SD=0.81$	$M=3.62$ $SD=1.01$	0.392 (<i>n.s.</i>)
⑥	$M=4.11$ $SD=0.73$	$M=4.12$ $SD=0.76$	$M=4.06$ $SD=0.77$	0.881 (<i>n.s.</i>)
⑦	$M=3.59$ $SD=0.86$	$M=3.52$ $SD=0.83$	$M=3.43$ $SD=0.90$	0.584 (<i>n.s.</i>)
⑧	$M=3.61$ $SD=0.86$	$M=3.51$ $SD=0.92$	$M=3.25$ $SD=0.94$	0.071 (<i>n.s.</i>)
⑨	$M=4.43$ $SD=0.59$	$M=4.34$ $SD=0.67$	$M=4.17$ $SD=0.86$	0.125 (<i>n.s.</i>)
全体	$M=4.10$ $SD=0.81$	$M=4.03$ $SD=0.86$	$M=3.97$ $SD=0.94$	0.058 (<i>n.s.</i>)

表2で示したように、項目①～⑨《教師の役割》では、全体的に4.0以上の回答が多く、《教師の役割》全体の平均（表2最下部）も、すべての学年で4.0前後という結果となった。一方、項目⑤⑦⑧は、すべての学年で3.5前後となり全体の平均を下回った。本調査の基とした関崎（2009）は、「学習の自標を教師に決めてもらいたい」「教師は私をよく勉強するように仕向けるべきだ」という項目で、他の《教師の役割》に関する項目とは異なり中間的な反応が見られたとしているが（p.40）、本調査とも関連が見られる結果となった。なお、表2右端で示したように、すべての項目および全体の平均の間で、 $p < .05$ で学年による差は認められなかった。

次に、それぞれの学年ごとに、《教師の役割》の各項目の平均と全体の平均について t 検定を行った（表3）。

表3 項目①～⑨《教師の役割》の平均と全体の平均の差の t 検定（平均と p 値）

項目	第2学年 (n=61)	第3学年 (n=65)	第4学年 (n=65)
①	$M=4.48$ $p=0.0004$	$M=4.55$ $p=2.9E-06$	$M=4.58$ $p=3.8E-07$
②	$M=4.44$ $p=0.0001$	$M=4.43$ $p=0.00038$	$M=4.49$ $p=1.7E-05$
③	$M=4.05$ $p=0.66$	$M=4.05$ $p=0.92$	$M=3.92$ $p=0.68$
④	$M=4.49$ $p=8.57E-05$	$M=4.32$ $p=0.01$	$M=4.23$ $p=0.02$
⑤	$M=3.67$ $p=0.0001$	$M=3.46$ $p=4.4E-07$	$M=3.62$ $p=0.004$
⑥	$M=4.11$ $p=0.87$	$M=4.12$ $p=0.43$	$M=4.06$ $p=0.46$
⑦	$M=3.59$ $p=5.4E-06$	$M=3.52$ $p=6.6E-06$	$M=3.43$ $p=1.1E-05$
⑧	$M=3.61$ $p=1.1E-05$	$M=3.51$ $p=4.4E-06$	$M=3.25$ $p=5.3E-09$
⑨	$M=4.43$ $p=0.002$	$M=4.34$ $p=0.006$	$M=4.17$ $p=0.11$
全体	$M=4.10$ (0.81)	$M=4.03$ (0.86)	$M=3.97$ (0.94)

表3で示したように、項目①～⑨のなかで、すべての学年において $p < .05$ で平均との間に有意差が認められたのは、項目①②④⑤⑦⑧の6つであった（表中塗りつぶし部分）。表3中の最下部に示した「全体」の結果と比較すると、項目①②④はいずれの学年でも全体の平均より高いこと、項目⑤⑦⑧はいずれの学年でも全体の平均より低いことが示された。表2で示したように、項目①～⑨はいずれも学年間の差は見られなかったことから ($p < .05$)、調査対象の第2学年から第4学年のすべての学習者について、項目①②④は《教師の役割》として求める傾向がやや強いこと、項目⑤⑦⑧は《教師の役割》としては求める傾向がやや弱いことが示された。

4. 2. 項目⑩～⑰《言語学習の自律性》について

次に、《言語学習の自律性》に関する項目⑩～⑰について、各学年の回答の結果（平均値； M

と標準偏差; *SD*) と、それぞれの項目について「学年」に注目し、1 要因 3 水準の一元配置分散分析を行った結果を表の右端に「学年の差」としてまとめたものを示す (表 4)。

表 4 項目⑩～⑰《言語学習の自律性》の回答の結果と学年による差 (*p* 値)

項目	第 2 学年 (n=61)	第 3 学年 (n=65)	第 4 学年 (n=65)	学年の差の <i>p</i> 値
⑩	<i>M</i> =3.44 <i>SD</i> =0.83	<i>M</i> =3.62 <i>SD</i> =0.82	<i>M</i> =3.89 <i>SD</i> =0.83	0.009 (<i>p</i> <.01)
⑪	<i>M</i> =3.61 <i>SD</i> =0.74	<i>M</i> =3.62 <i>SD</i> =0.76	<i>M</i> =3.83 <i>SD</i> =0.70	0.149 (<i>n.s.</i>)
⑫	<i>M</i> =3.44 <i>SD</i> =0.79	<i>M</i> =3.57 <i>SD</i> =0.94	<i>M</i> =3.89 <i>SD</i> =0.90	0.013 (<i>p</i> <.05)
⑬	<i>M</i> =3.25 <i>SD</i> =0.79	<i>M</i> =3.22 <i>SD</i> =0.93	<i>M</i> =3.45 <i>SD</i> =0.87	0.259 (<i>n.s.</i>)
⑭	<i>M</i> =3.00 <i>SD</i> =1.02	<i>M</i> =3.14 <i>SD</i> =1.01	<i>M</i> =3.54 <i>SD</i> =0.89	0.006 (<i>p</i> <.01)
⑮	<i>M</i> =2.95 <i>SD</i> =0.85	<i>M</i> =2.92 <i>SD</i> =0.74	<i>M</i> =3.26 <i>SD</i> =0.83	0.032 (<i>p</i> <.05)
⑯	<i>M</i> =2.72 <i>SD</i> =0.84	<i>M</i> =2.71 <i>SD</i> =0.88	<i>M</i> =3.05 <i>SD</i> =0.84	0.041 (<i>p</i> <.05)
⑰	<i>M</i> =3.13 <i>SD</i> =0.76	<i>M</i> =3.09 <i>SD</i> =0.90	<i>M</i> =3.35 <i>SD</i> =0.89	0.174 (<i>n.s.</i>)
全体	<i>M</i> =3.19 <i>SD</i> =0.87	<i>M</i> =3.23 <i>SD</i> =0.93	<i>M</i> =3.53 <i>SD</i> =0.79	4.10E-10 (<i>p</i> <.001)

項目⑩～⑰《言語学習の自律性》について、関崎 (2009) では、「自分のどの部分を改善しなければならないか分かる」と「自分で解決方法を探すのが好きだ」に対しては賛成の反応が見られたが、「いつ日本語を間違えたか分かる」と「自分がどのような進歩を遂げたか、教師に教えてもらわなくても分かる」に対する賛成の反応が低かったことが述べられている

(*p*.41)。これは、本研究の項目⑪⑫と⑮⑯の結果と共通していることが分かる。また、5つの項目⑩⑫⑭⑮⑯で、*p*<.05 で学年間の差が見られた (表 4 中塗りつぶし部分) (4)。

次に、表 3 と同様、それぞれの学年ごとに、《言語学習の自律性》の各項目の平均と全体の平均について *t* 検定を行った (表 5)。

表 5 項目⑩～⑰《言語学習の自律性》の平均と全体の平均の差の *t* 検定 (平均と *p* 値)

項目	第 2 学年 (n=61)	第 3 学年 (n=65)	第 4 学年 (n=65)
⑩	<i>M</i> =3.44 <i>p</i> =0.03	<i>M</i> =3.62 <i>p</i> =0.002	<i>M</i> =3.89 <i>p</i> =0.002
⑪	<i>M</i> =3.61 <i>p</i> =0.0004	<i>M</i> =3.62 <i>p</i> =0.002	<i>M</i> =3.83 <i>p</i> =0.010
⑫	<i>M</i> =3.44 <i>p</i> =0.03	<i>M</i> =3.57 <i>p</i> =0.006	<i>M</i> =3.89 <i>p</i> =0.002
⑬	<i>M</i> =3.25 <i>p</i> =0.65	<i>M</i> =3.22 <i>p</i> =0.87	<i>M</i> =3.45 <i>p</i> =0.02
⑭	<i>M</i> =3.00 <i>p</i> =0.11	<i>M</i> =3.14 <i>p</i> =0.44	<i>M</i> =3.54 <i>p</i> =0.96
⑮	<i>M</i> =2.95 <i>p</i> =0.04	<i>M</i> =2.92 <i>p</i> =0.009	<i>M</i> =3.26 <i>p</i> =0.02
⑯	<i>M</i> =2.72 <i>p</i> =7.00E-05	<i>M</i> =2.71 <i>p</i> =1.6E-05	<i>M</i> =3.05 <i>p</i> =3.6E-05

⑰	$M=3.13$ $p=0.60$	$M=3.90$ $p=0.24$	$M=3.35$ $p=0.13$
全体	$M=3.19$ (0.87)	$M=3.23$ (0.93)	$M=3.53$ (0.79)

表 5 に示したように、項目⑩～⑰のなかで、すべての学年において $p<.05$ で平均との間に有意差が認められたのは、項目⑩⑪⑫⑮⑯の 5 つであった（表中塗りつぶし部分）。最下部に示した「全体」の結果と比較すると、項目⑩⑪⑫はいずれの学年も全体の平均よりも高かった一方で、項目⑮⑯は全体の数値よりも低い結果となった。

4. 3. 《教師の役割》および《言語学習の自律性》の結果のまとめ

4. 1. と 4. 2. では、《教師の役割》と《言語学習の自律性》に関するピリーフ調査について、D 大学の第 2 学年から第 4 学年の学習者の結果を示した。以下、すべての学年で全体の平均値との間に有意差が見られたかという観点で、それぞれの項目についての結果をまとめる。

まず、《教師の役割》に関する項目①～⑨のなかで、「①大学の日本語の授業・学習で成功するには、「いい教師」が必要だ」、「②教師から、「日本語の授業・学習で難しいことは何か、何が大切か」を教えてもらいたい」、「④教師から、「日本語の授業・学習で、何を勉強するべきなのか」を教えてもらいたい」の 3 項目は、すべての学年において《教師の役割》全体の平均値より有意に高い結果となった。一方、「⑤教師に、「日本語の授業・学習の目標は何か」を決めてもらいたい」、「⑦教師は常に、教室で行う学習活動の目的を学生に説明するべきだ」、「⑧教師に、その学習活動にどの程度時間を使うべきなのか教えてもらいたい」の 3 項目は、すべての学年において、《教師の役割》全体の平均値より有意に低い結果となった。

つぎに、表 4 と表 5 で示した《言語学習の自律性》に関する項目⑩～⑰については、「⑩日本語の学習で、自分で新しいことに挑戦するのが好きだ」、「⑪日本語の学習で、自分の問題や苦手なことについて、自分で解決方法を探すのが好きだ」、「⑫私は自分の日本語のどの部分を改善しなければならないか、自分で分かる」の 3 項目のそれぞれの平均値は、すべての学年において、《言語学習の自律性》全体の平均値より有意に高い結果となった。しかし、「⑮日本語の勉強について、自分がどのような進歩をしたのか、教師に言われなくてもわかる」、「⑯（自分の日本語について）いつ日本語を間違えたのか、自分で分かる」の 2 つの項目については、すべての学年において、《言語学習の自律性》全体の平均値より有意に低い結果となった。

5. 考察

4 章では、D 大学の第 2 学年から第 4 学年の CJL を対象に行ったピリーフ調査について、《教師の役割》（項目①～⑨）と《言語学習の自律性》（項目⑩～⑰）に分けて結果を示した。4 章の結果を基に、《教師の役割》で学習者が特に重視・意識している項目（項目①②④）と、《言語

学習の自律性》の学習者があまり重視・意識していない項目（項目⑮⑯）の共通点を考察することで、「教師の役割として強く意識している要素・自律性について「できている・している」という自覚が低い要素」、つまり、「D大学の学習者が自律学習に関する要素として教師に求めている点・教師の介入が必要だと考えられる点」が明らかになると考えた。一方、《教師の役割》で学習者があまり重視・意識していない項目（項目⑤⑦⑧）と、《言語学習の自律性》で学習者が特に重視・意識している項目（項目⑩⑪⑫）の共通点を考察することで、「教師の役割ではないと考える要素・自律性について「できている・している」という自覚が高い要素」、つまり、「D大学の学習者が自律学習に関する要素について教師に求めている点・教師の介入を慎重に検討すべき点」が明らかになると考えた。そこで、上述した観点に基づき、5. 1. で「自律学習の支援で支援者の介入が特に必要だと考えられる要素」を、5. 2. で「自律学習の支援で支援者の介入を慎重に検討すべき要素」を本ピリーフ調査の考察として示す。

5. 1. 自律学習の支援で支援者の介入が特に必要だと考えられる要素

まず、《教師の役割》で学習者が特に重視・意識している項目（項目①②④）と、《言語学習の自律性》で学習者があまり重視・意識していない項目（項目⑮⑯）について述べる。

《教師の役割》：全体の平均値より有意に高かった項目

- ①大学の日本語の授業・学習で成功するには、「いい教師」が必要だ。
- ②教師から、「日本語の授業・学習で難しいことは何か、何が大切か」を教えてもらいたい。
- ④教師から、「日本語の授業・学習で、何を勉強するべきなのか」を教えてもらいたい。

《言語学習の自律性》：全体の平均値より有意に低かった項目

- ⑮日本語の勉強について、自分がどのような進歩をしたのか、教師に言われなくてもわかる。
- ⑯（自分の日本語について）いつ日本語を間違えたのか、自分で分かる。

まず、①は、2. 3. で示した中国人日本語学習者のピリーフ研究においても、複数のもので回答が高かったことが述べられてきた（板井 1999、2000；冷 2013；朱 2019、2020 など）。本調査においても、表 2 で示したように、《教師の役割》のなかで唯一、いずれの学年も 5 段階評定で 4.0～4.5 を示す結果となった。このことから、D大学の多くの学習者も、教師の存在を重要視していたと考えられる。その上で、本考察の目的である、自律学習における支援者（教師など）の介入や役割という点で考えると、2. 2. で示したように、そもそも自律学習能力は、学習者がもともと持っているものではなく、教師が育てる必要があるとされている（青木 2001；青木・中田 2011；日本語教育学会 2005）。項目①の結果には、「教師主導の授業が望ましい」という学習者の考えも一部含まれていることも考えられるが、先行研究を踏まえると、自律学習

の支援のためにはやはり教師の介入（あるいは、選択的非介入）が必要であると考えられる。

次に、項目②④⑮⑯について考える。《教師の役割》の②と④について、②は「日本語の授業・学習で難しいことは何か、何が大切か」について、④は「日本語の授業・学習で、何を勉強すべきなのか」について、それぞれ教師に教えてほしいというものである（下線は筆者による）。

一方、《言語学習の自律性》の⑮と⑯については、本調査の調査項目の参考とした関崎（2009）でも、回答の値があまり高くない項目、つまり、自律性に関する要素のなかで意識が低い項目として述べられている（関崎 2009、p.41 より）。これらについては、⑮と⑯が表すように、その時の学習（1コマの授業など）、あるいはそれまでの学習（全16回中〇回目など）で、「どのような進歩をしたのか」「いつ間違えたのか」が分からなければ、学習の「難しいこと」や、現在そしてその後の学習で「何が大切か」「何を勉強すべきなのか」も分からない、と考えられる。ただし、「どのような進歩をしたのか」「いつ間違えたのか」といった、学習の結果（試験の点数など）だけではなくプロセスに関わる部分については、支援者がすべての学習者について詳細を把握するのは限界があり、理想ではあるが現実的とは言えないだろう。

したがって、項目②④⑮⑯の結果から、「自律学習の支援で支援者の介入が特に必要だと考えられる要素」を考えると、個々の学習者に対して「何を勉強すべきか」「何が難しいか」「どの程度進歩しているか」などを示すだけではなく、個々の学習者が、「今、自分は何を勉強していて、どの程度理解しているのか。何が難しいのか。」をメタ的に考える機会を提供することである、と考えられる。

5. 2. 自律学習の支援で支援者の介入を慎重に検討すべき要素

次に、《教師の役割》で学習者があまり重視・意識していない項目（項目⑤⑦⑧）と、《言語学習の自律性》で学習者が特に重視・意識している項目（項目⑩⑪⑫）について述べる。

《教師の役割》：全体の平均値より有意に低かった項目

- ⑤教師に、「日本語の授業・学習の目標は何か」を決めてもらいたい。
- ⑦教師は常に、教室で行う学習活動の目的を学生に説明するべきだ。
- ⑧教師に、その学習活動にどの程度時間を使うべきなのか教えてもらいたい。

《言語学習の自律性》：全体の平均値より有意に高かった項目

- ⑩日本語の学習で、自分で新しいことに挑戦するのが好きだ。
- ⑪日本語の学習で、自分の問題や苦手なことについて、自分で解決方法を探すのが好きだ。
- ⑫私は自分の日本語のどの部分を改善しなければならないか、自分で分かる。

まず、《教師の役割》の3項目（項目⑤⑦⑧）は、結果を基に言い換えると、⑤は「何を目指して学習するのか」は教師が決めるべきではない、⑦は「何のためにその活動をするのか」の

説明は必要ではない、⑧は「どのぐらいの速さ（ペース）で学習すべきなのか」は教師が決めるものではない、と言えるだろう。これらはすべて、「(今後の)学習の目標」に関するものである。⑧「時間をどの程度使うべきか教えてもらいたい」も、「〇分 / 〇日以内で行うこと」のように「時間・期間の目標」であると考えられる。一方、《言語学習の自律性》の3項目（項目⑩⑪⑫）については、それぞれの述部を見てみると、⑩の「新しいことに挑戦」、⑪の「自分で解決方法を探す」、⑫の「改善しなければならないか」となっており、すべて「これから自分が何をするか / すべきであると考えているか」と関連する部分であると考えられる。これは、《教師の役割》の3つの要素に共通していた、「学習の目標」に関するものと類似している。つまり、項目⑤⑦⑧⑩⑪⑫は、今後の学習の目標や方法に対する意思決定に関わっていると考えられる。三宮（2018）は、学習の意思決定について、「たとえ選択結果が同じであったとしても、学習者が主観的に「自分の意志で選んだ」と感じられるような状況をつくるのが大切です。このことは、学習者の心がけだけの問題ではなく、教師を含め、周りの人々の配慮に関わる問題でしょう」（p.131）と述べている。このことから、「自律学習の支援で支援者の介入を慎重に検討すべき要素」を考察すると、学習において「自分が特に今後すべきこと」「何を・どうやって行うのか」を考えるとという点においては、学習者の意思や決定を尊重し、必要であれば補助を行うという姿勢が必要なのではないかと考えられる。

5. 3. ビリーフ調査の結果から考えられる自律学習の支援に必要な視点

以上、D大学の学習者に対するビリーフ調査の結果をまとめ、自律学習に関する支援の観点に関する考察を述べた。5. 1. では、《教師の役割》の「学習者が特に重視・意識している項目」（項目①②④）と、《言語学習の自律性》の「学習者があまり重視・意識していない項目」（項目⑮⑯）をまとめ、個々の学習者が、「今、自分は何を勉強していて、どの程度理解しているのか、何が難しいのか」を考える機会を提供することが必要ではないかと述べた。5. 2. では、《教師の役割》の「学習者があまり重視・意識していない項目」（項目⑤⑦⑧）と、《言語学習の自律性》の「学習者が特に重視・意識している項目」（項目⑩⑪⑫）をまとめ、学習において「自分が特に今後すべきこと」「何を・どうやって行うのか」を考え決定するという点においては、支援者は学習者の意思や決定を尊重することが必要ではないかと述べた。

では、上述した考察は、先行研究とどのような関連が見られるだろうか。櫻井（2017）は、自己調整学習に関する先行研究を基に、自己調整学習に関する「循環的段階モデル」⁽⁵⁾を示し、「①予見の段階→②遂行の段階→③内省→①→②→③→…」の段階の順序でフィードバック・ループを構成して、効果的な学習を進めることができるのではないかと述べている（pp.94-96より）。5. 1. と5. 2. で述べた内容を併せて考えると、5. 1. で述べた「今、自分は何を勉強していて、どの程度理解しているのか、何が難しいのか」を考える機会を提供することは、

自身の学習を第三者視点、つまり、メタ的に考えるという意味で「循環的段階モデル」の③内省の段階であると言える。一方、5. 2. で述べた、「自分が特に今後すべきこと」「何を・どうやって行うのか」を考え決定するという点において学習者の意思や決定を尊重することは、「循環的段階モデル」の①予見の段階であると言える。ここでは、自律学習の支援という点で、特に支援者の介入に関する 5. 1. について述べる。

上述したように、櫻井（2017）が示した「循環的段階モデル」と 5. 1. で関連するのは、③内省の段階である。この③内省の段階について、櫻井（2017）は、「この段階では推敲結果を目標に照らして自己評価して成功・失敗を判断するほか、どうして成功あるいは失敗したかを考え、原因帰属をすることもある。（中略）また、自己評価に基づき、つぎの学習に向けて方略の見直しも行われる。自己効力感が高く、学習への興味・関心が衰えなければ、予見の段階に進み好循環が繰り返される」（p.96）と述べている。これは、5. 1. で示した「今、自分は何を勉強していて、どの程度理解しているのか、何が難しいのか」を考える機会を提供することと類似しており、学習者に、これまでの学習のプロセスを意識させるということになるだろう。さらに、「循環的段階モデル」および上記櫻井（2017、p.96）の記述からも分かるように、③内省を意識させることは、結果的に①の予見の段階、つまり、5. 2. で述べた今後の学習の目標や方法に対する意思決定につながるものである。よって、③の内省（振り返り）を実施することで、学習者がもともと自分で行うべきだと考えていた学習の目標や方法の意思決定の支援にもつながるのではないかと考えられる。

自律学習の支援の観点として内省（振り返り）の機会を提供するという主張や実践自体は、日本語教育においても、それほど目新しいものではない（中尾 2016；白頭・久保田 2010 など）。中国における日本語教育においても、楊（2008）が「長年他律的な学習をやってきた学習者に、いきなり自律学習を求めることは難しいことが分かる。自律性を育てるには学習者中心の学習活動を経験させるのみならず、学習者自身による内省や、教師からの働きかけも必要であろう」（p.131）と述べているように、振り返りを取り入れることの提案はされてきた。しかし、1章で述べたように中国における日本語教育は多種多様かつ現在進行形で変化している。したがって、先行研究や普遍的な理論という観点からだけでなく、それぞれの現場の状況に基づいて、自律学習をどのように支援していくかを検討する必要があるだろう。本調査では、自律学習に関するビリーフ調査という観点から、D大学の学習者に対する自律学習の支援のあり方を考察し、「学習のプロセスに焦点を当てた内省（振り返り）の機会を設けること」という結論を導いた。このように、これまでの先行研究のように理論として内省（振り返り）を提唱するだけでなく、学習者に対する調査や実際のデータ（学年別のビリーフ）から内省（振り返り）の必要性を示したという点で、本研究は新規性があると考えられる。

6. 結論と今後の課題

本研究では、中国の日本語教育でも重要であるとされている自律学習について、学習者のピリーフに注目し、D大学の第2学年から第4学年のCJLを対象にしてピリーフ調査を行った。そして、結果と櫻井(2017)の「段階的循環モデル」と併せて考察を行った結果、CJLに対する自律学習の支援のためには、「段階的循環モデル」の一部である③内省(振り返り)の段階が特に重要ではないかという仮説を示した。本研究は、一つの教育機関の学習者を対象にしていること、また、縦断的な調査は行っていないことなどから、結果の一般化にはまだ不十分な点がある。今後は、上述したように他の教育機関での調査や通時的な調査という点、また、内省(振り返り)はどのような実践が可能なのかという点、以上、理論(仮説)の精緻化と実践との関連という2点から、引き続き調査を行っていく必要があると考える。

注

- (1) 調査用紙の回収率は、いずれの学年も90%以上である。
- (2) 当時第1学年の学習者は調査時点でまだ半年しか関わりがなく、調査を行う上でのラポール形成という点で他の学年と差があると判断したため、調査対象から除外した。
- (3) 項目⑨の基となった文は、関崎(2009)では、「言語学習の自律性」に含まれている(pp.41-42より)。しかし、文面や他の項目との類似性から、「言語学習の自律性」ではなく「教師の役割」に含める方が妥当であると判断し、本調査では「教師の役割」として分析を進めた。
- (4) これら5つの項目についてBonferroni法を用いて多重比較を行った結果、項目⑩と⑫では第2学年と第4学年の間に、項目⑭ではすべての学年の間に、それぞれ差が見られた($p < .05$)。
- (5) 本稿における自律学習の定義でもある日本語教育学会(2005)の「学習者が自分で自分の学習の理由あるいは目的と内容、方法に関して選択を行い、その選択に基づいた計画を実行し、結果を評価すること」(p.773)も、「学習者が自分で自分の学習の理由あるいは目的と内容、方法に関して選択を行い」が「循環的段階モデル」の①、「その選択に基づいた計画を実行し」が②、「結果を評価すること」が③に該当するため、考察で用いることにした。

参考文献

- 青木直子(2001)「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、182-197.
- 青木直子・中田賀之(2011)「学習者オートノミー—初めての人のためのイントロダクション—」青木直子・中田賀之(編)『学習者オートノミー—日本語教育と外国語教育の未来のために—』ひつじ書房、1-22.
- 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(1999)「日本語学習者についての中国人学習者のBELIEFS—香港城市大学のアンケート調査から分かったこと—」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』14、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大学のアンケート調査から—」『日本語教育』104、69-78.

- 川上尚恵 (2015) 「中国の大学で日本語教師に求められる教育内容・能力・資質—日本国内の大学等における非母語話者日本語教師養成の検討にあたって—」『神戸大学留学生センター紀要』21、47-65.
- 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』8、95-109.
- 古賀万紀子・古屋憲章・孫雪嬌・小畑美奈恵・木村かおり・伊藤茉莉奈 (2021) 「日本語教師の役割をめぐる言説の変遷」館岡洋子 (編) 『日本語教師の専門性を考える』第3章、ココ出版、41-54.
- 齋藤ひろみ (1996) 「日本語学習者と教師のビリーフ—自律的学習に関わるビリーフスの調査を通して—」『言語文化と日本語教育』12、58-69.
- 櫻井茂男 (2017) 『自律的な学習意欲の心理学—自ら学ぶことは、こんなに素晴らしい—』誠信書房
- 三宮真智子 (2018) 『メタ認知で<学ぶ力>を高める—認知心理学が解き明かす効果的学習法—』北大路書房
- 朱一平 (2019) 「自律学習に関わるビリーフ調査—中国人学習者を対象に—」『国文学研究ノート』58、76-63.
- 朱一平 (2020) 「中国人学習者のビリーフ研究—専攻と非専攻の日本語指導に向けて—」『国文論叢』55、107-126.
- 関崎博紀 (2009) 「中国人日本語学習者の言語学習観の調査—中央民族大学外国語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、37-50.
- 田中祐輔 (2015) 『現代中国の日本語教育史—大学専攻教育と教科書をめぐって—』国書刊行会
- 中尾菜穂 (2016) 「2014 年度の漢字中級前期クラスの授業報告—「振り返りシート」と活動評価アンケートからの考察—」『筑波大学グローバルコミュニケーション教育センター日本語教育論集』31、81-93.
- 日本語教育学会 (編) (2005) 『新版日本語教育事典』大修館書店
- 白頭宏美・久保田美映 (2010) 「自律的な学習に向けた自己分析作業—自己評価と振り返り—」『桜美林言語教育論叢』6、77-90.
- 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』18、113-131.
- 李智 (2016) 「中国における大学日本語専攻の人材育成体制の変容と動向」『岩大語文』21、109-116.
- 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、1-22.
- Cotterall, S. (1995). *Readiness for Autonomy: Investigating Learner Beliefs*. System, 23(2), 195-205.
- Horwitz, E. K. (1987). *Surveying Student Beliefs About Language Learning*. Wenden, A. & Rubin, J. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. New Jersey: Prentice Hall., 119-132.
- Zimmerman, B. J. (1989). *A social cognitive view of self-regulated academic learning*. Journal of educational psychology, 81(3), 329-339.

参考 URL

- 国際交流基金 『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—』
【<https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey18.html>】(2022年12月14日確認)