

国立国語研究所学術情報リポジトリ

The relationship between learners' beliefs about and attitudes toward grammar learning, learning strategies, and learning outcomes : In the context of implicit inductive teaching

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2019-03-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 向山, 陽子, MUKOUYAMA, Yoko メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.15084/00001865

研究論文

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 —

The relationship between learners' beliefs about and attitudes toward grammar
learning, learning strategies, and learning outcomes
— In the context of implicit inductive teaching —

向山 陽子

MUKOUYAMA, Yoko

要旨

本研究は文法説明をしない暗示的帰納的指導の中で，学習者の文法学習に関する信念，及び指導方法に対する態度，学習ストラテジー，学習成果との関連を解明することを目的とする。初級中国人学習者 161 人の 5 件法質問紙調査データの因子得点とテスト得点との相関を分析した結果，「文法知識の役割の肯定的受け止め」の信念，指導方法に対する「学習困難感」と学習成果に負の相関があること，指導方法に対する態度によって使用する学習ストラテジーが異なることが示された。これらのことから信念・態度，ストラテジー，学習成果は相互に関連すること，学習者の個人差と指導方法が適合しないと指導効果が現れにくいことが示唆された。

キーワード：適性処遇交互作用 個人差 明示的演繹的指導 暗示的帰納的指導 中国人学習者

1. はじめに

筆者は明示的文法説明¹をせずにコミュニケーションを通して初級の文法を教えた経験がある。明示的な説明がなくても会話の中で提示される例文の中から文法を帰納的に学ぶことができる学習者も多い反面，そのような学習が苦手な学習者もおり，同じ指導を受けていても，その効果は学習者の個人差にかなり影響されるように感じていた。

指導には明示的な文法説明を含む明示的指導から，意味重視の活動の中で必要に応じて言語形式に焦点を当てるだけの暗示的指導まで明示性の程度が異なる様々な方法がある²。指導効果研究においては指導の明示性は大きな研究課題であり (Norris & Ortega, 2000)，明示的指導と暗示的指導の比較研究が数多く行われ (Doughty, 1991; DeKeyser, 1995 など)，どのような指導が第二言語習得を促進するのか徐々に明らかになってきた。しかし，指導効果研究は効果をグループ全体で見えており，個人個人を見た場合には効果のない学習者も存在するため，個人差を含めた研究の必要性が指摘されている (Robinson, 2002)。

一方，学習者の個人差に関する研究領域ではこれまでに多くの研究が行われてきたが，

それらの研究は特定の要因と習得との相関関係を調べるもので、指導方法という視点は含まれていない。しかし、効果的な教育のためには適性処遇交互作用 (Aptitude-Treatment Interaction), すなわち学習者の個人差と指導方法の適合を考慮する必要がある (Cronbach & Snow, 1977) とされているので、個人差研究に指導方法という観点を取り入れ、特定の指導における学習者の個人差と学習成果との関連を探究することは重要であろう。

本研究では以上のような教育実践と理論両方の動機から、明示的文法説明をしない暗示的帰納的指導においてどのように学習者の個人差と学習成果が関連しているか調査することを目的とする。

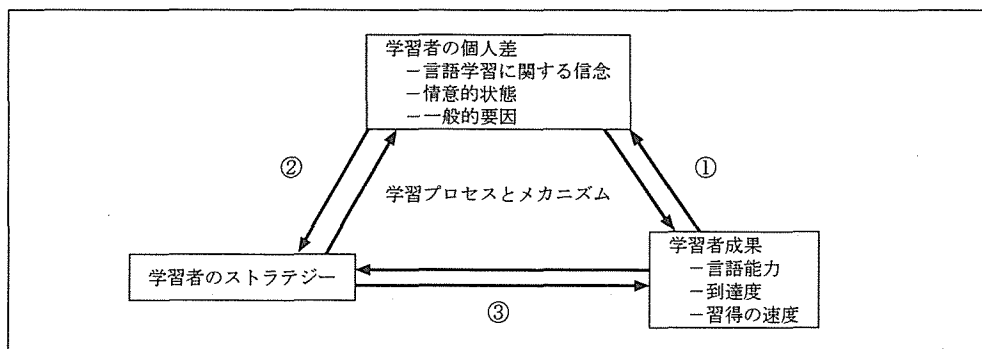
2. 先行研究

2.1 習得に影響を与える個人差

第二言語習得に影響を与える個人差に関して Ellis (1994) で図1のような研究枠組みが示されている。このモデルでは学習者の個人差、ストラテジー、学習成果が双方向に影響し合うと考えられている。

図中①の個人差と学習成果との関係を調査した研究は多い。取り上げた個人差によって学習成果との関連についての結果に違いがあるが、言語適性と知性 (Sasaki, 1996)、動機付け、学習スタイル他 (Oxford, Park-Oh, Ito, & Sumrall, 1993)、認知スタイル (Majima, 1998) など多くの要因について研究が行われている。②の個人差とストラテジーの関係に関しては、知覚の好みと漢字学習ストラテジーに関係があることを示した Okita (1996) などがある。③の学習ストラテジーと学習成果との関係は、よい学習者のストラテジーを探るという観点からの研究 (石橋, 1994 など) が多く、学習ストラテジーが第二言語習得に影響を与えることを実証した研究は少ない (Sawyer & Ranta, 2001)。

以上のように①②③の関係を別個に解明する研究は行われているが、これらの関係を包括的に捉えた研究は管見の限り見当たらない。学習成果に影響を与える可能性のある学習者の個人差、ストラテジーを含めて学習者の習得を総合的に考えることは、教室内習得の全体像を解明することに貢献できると考える。



[図1: 学習者の個人差研究の枠組み (Ellis 1994: 473)] *丸数字は筆者が追加

2. 2 学習者の信念・態度

様々な個人差のうち、心理学において数多く行われている信念・態度に関する研究は、第二言語習得研究においても行われており (Horwitz, 1987 など)、中でも中国人学習者を対象とした研究は多い (板井, 2000; Hu, 2002 など)。そして、中国での外国語学習者が言語学習に関して、暗記学習、文法学習、母語での説明を好むなど、文法説明のある伝統的指導方法を志向する信念を持っていること、コミュニカティブな授業に対して抵抗する態度があることなどが明らかにされている。しかし、信念がストラテジーの選択や学習成果にどのような影響を与えるかを実証する研究はあまり行われていない (Ellis, 1994)。

上述のように外国語環境にある中国人学習者は明示的指導を好む傾向にあることが明らかになっているが、その好みと異なる暗示的指導というコンテキストの中で学習する中国人も同様の信念を持っているのであろうか。中国人学習者が文法学習の明示性に関してどのような信念を持ち、暗示的指導をどのような態度で受け止めているか、そして、それが学習ストラテジーの選択や学習成果とどのように関連しているかを探ることは理論的、教育的に意義があると考えられる。

本研究では以上のような背景に基づき、文法学習に関する信念 (a) と文法指導に対する態度 (b) を個人差として取り上げ、学習ストラテジー、学習成果との関連 (図 1 の①②③) を探ることを目的とする。研究課題は以下の通りである。

- 研究課題 1a 文法学習に関する信念と学習成果は関係があるか。
- 研究課題 1b 指導方法に対する態度と学習成果は関係があるか。
- 研究課題 2a 文法学習に関する信念と学習ストラテジーは関係があるか。
- 研究課題 2b 指導方法に対する態度と学習ストラテジーは関係があるか。
- 研究課題 3 学習ストラテジーと学習成果は関係があるか。

3. 研究方法

3. 1 調査機関・指導方法

調査は東京都内の日本語教育機関で行った。この教育機関では言語形式についての説明は一切行わない。ある言語形式がどのような意味や機能を持ち、どのような形で使用されるのかなどの説明はせず、目標言語形式を使用することが不可欠、あるいは自然であるような会話やタスクの中で例文を提示し、その中から帰納的に学ばせる。学習者が間違えたときのフィードバックも、教師が正しい表現に言い直すだけのリキャスト、「えっ」「もう一度お願いします。」「それでいいですか。」のような繰り返しや明確化要求のような暗示的方法を用い、明示的な訂正や説明は行わない。また、初級の間は板書もせず、学習者は授業中ノートを取ることも辞書を使うこともない。教科書³は文法解説があまり含まれていないものが2冊配布されるが、教科書から離れて授業が展開されるため、授業中に開くこ

とはなく、予習もしなくていいことになっている。宿題は出されるが、授業での会話から作成したいいくつかの短い会話完成問題のみである。

言語形式「～かもしれない」を取り上げ、授業で行う会話の一例を示す。

教師：皆さんは日本へ来るとき、カバンの中に何を入れましたか。

（「持ってくる」が未習のためこのような表現を使用している。）

学生：シャツを入れました。辞書を入れました。薬を入れました。など

教師：～さんはカバンの中に薬を入れましたね。どうしてですか。

日本へ来るとき、病気でしたか。

学生：いいえ、病気じゃありませんでした。

教師：じゃあ、どうしてですか。

学生：日本で病気になりますから。

（学習者は現時点で使用可能な言語形式を用いて言いたいことを表現する。）

教師：病気になるかもしれませんから。

（学習者の習得段階において一番自然な正用を提示する。）

以上のような流れの中で、学習者は中間言語と目標言語のギャップに気づき、自分が言いたいことをどのような言語形式で言うべきかを理解する。その他に旅行に持っていくものとその理由を述べるタスクなどを行い、「かもしれない」の意味・機能を理解させると同時に、適切な場面で使用できるように指導する。また、どの学習項目においてもできる限り教師が答えを知っている提示質問（display question）ではなく、答えを知らない指示質問（referential question）をするようにしており、学習者が自分の伝えたいメッセージを日本語で言えるようにすることを目標として指導が行われている。代入練習などの機械的ドリルは行われない。初級の言語形式は一貫してこのような指導方法で教えられている。

3. 2 調査対象者

調査対象者は大学進学を目的に日本語を学習する中国大陸出身の中国語を母語とする学習者である。入学時のプレイメントテストにより初級の項目の知識がほとんどないと判断され、当該教育機関で初級から学習を始めた 169 人である。分析に当たっては、全ての質問項目で同じ数字を選択した者、及び欠損値のある者、計 8 人を除いた 161 人を対象とした。性別は男性 94 人、女性 66 人、未記入 1 人である。年齢は 19 歳～26 歳で、未記入者 10 人を除いた 151 人の平均年齢は 21.8 歳である。

3. 3 質問紙

質問紙は「文法学習に関する信念」「文法指導に対する態度」「学習ストラテジー」の 3

部構成である（以下、「信念」「態度」「ストラテジー」とする）。質問紙作成に先立ち、項目作成に必要な情報を得るために、調査対象外の学生 4 人に指導方法や学習方法について話し合ってもらった。信念は文法指導に関する教師の信念を調査した Burgess & Etherington (2002)、態度は Burgess & Etherington (2002) と話し合いの内容を基に項目を作成した。学習ストラテジーに関しては話し合いの中から文法学習に関連するものを抽出した。

質問の回答は 5 件法を用いた。項目数は調査時間の制約と学習者の負担を考え、信念 20 項目（1. 強く反対～5. 強く賛成）、態度 10 項目（1. 強く反対／ぜんぜん当てはまらない～5. 強く賛成／よく当てはまる）、ストラテジー 12 項目（1. ぜんぜんしなかった～5. いつもした）とした。質問紙を日本語で作成したので、回答に当たって質問内容が理解できない場合は教師に聞いてもよいという教示を与えた。調査は 6 ヶ月間の初級コースが終了してから 3～5 ヶ月後、授業時間を使って行った⁴。

3. 4 学習成果

学習成果は学習開始から 6 ヶ月後に当該教育機関で行われた文法テスト、聴解テスト（日本語能力試験 3 級の問題）の結果を用いた。文法テストは当該教育機関で作成された到達度テストであるが、その得点は調査対象者のうちの 66 人が学習開始 6 ヶ月後に受けた日本語能力試験 3 級の文法問題の得点と高い相関を示している ($r = .879$ $p < .01$)。

3. 5 分析方法

「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。

4. 結果

まず、質問紙の記述統計とデータを縮約するために行った因子分析の結果を示す。因子分析は最小固有値を 1 以上とした主成分分析（バリマックス回転）を用いた。次に、因子分析で得られた因子得点とテスト得点との相関を研究課題ごとに示す。

4. 1 記述統計と因子分析の結果

4. 1. 1 文法学習に関する信念

記述統計 「信念」の各項目の平均値、標準偏差は表 1 の通りである。平均値が高い（賛成）項目を見ると、本調査の対象者は、文法は必要であるが知識を持つことより運用できることの方が重要であると考えていることが分かる。しかし、その一方で、逆転項目である平均値の低い（反対）項目からは、日本語の上達に文法知識が関わっていると考えること、また、文法説明を求めていることが読み取れる。

【表1：「文法学習に関する信念」記述統計】

項目	平均値	標準偏差
4. 文法を知っていることより、使えることの方が大切だ。	4.36	.89
18. 日本語が上手になるためには、勉強した文型を実際に使ってみることが必要だ。	4.26	.91
19. 新しい文型は、(単語を入れ替えるような練習ではなく)会話の中で練習した方がいい。	4.13	.97
3. 文法の勉強は、ことばの勉強に絶対に必要なことだ。	4.02	1.08
7. 日本語が上手になるためには、文法の知識が必要だ。	3.97	.96
2. 文法は、ことばの勉強の中で、発音や語彙などと同じぐらいの大切さだ。	3.84	1.09
20. 新しい文型は、最初に文法の練習(例えば、動詞の活用の練習など)をしてから使う練習をした方がいい。	3.73	.98
1. 文法は、ことばの勉強の中で一番大切だ。	3.69	1.06
11. 文法を知っていても、日本語を使えないことがある。	3.66	1.02
13. 新しい文型を勉強するときは、いつも文法を説明した方がいい。	3.63	1.02
17. 文法を説明するときは、文法用語を使った方がいい。	3.61	.91
12. 文法は日本語を聞いたり読んだりするうちに、自然とわかるようになる。	3.52	1.09
14. 文法は説明がなくても、たくさんの例文の中からわかるようになる。	3.50	1.00
16. 新しい文型を勉強するとき、練習の前に文法だけ先に説明した方がいい。	3.31	1.11
9. 自分で文法を説明できなくても、日本語を使うことはできる。	3.22	1.04
10. 自分で文法が説明できない文型は、使うことができない。	3.16	1.14
5. 文法がわからないと、日本語は使えない。	2.95	1.23
8. 文法がわかれば、日本語を使うことができる。	2.91	1.10
6. 文法を知っていることは、日本語が上手になることと関係がない。	2.25	1.28
15. 新しい文型を勉強するとき、文法は説明しなくてもいい。	2.18	1.08

因子分析 「信念」の因子分析結果は表2の通りである。天井効果が見られた4項目(平均値と標準偏差の合計が最高値の5を越えたもの)を除く16項目で因子分析を行い、スクリープロットによる判断から4因子に決定した。次にバリマックス回転を伴う因子分析を行い、負荷量が0.4以下の項目、複数の因子に同程度の負荷がある項目を計4つ除外した。残った12項目で再度因子分析を行い以下のような結果を得た。累積寄与率は56.0%である。

第1因子に負荷が高い3項目は、文法知識はあまり必要ではないという信念を示す項目(項目7は逆転項目)であるため、この因子を「文法知識低依存」とする。第2因子は帰納的学習の可能性、暗示的知識による言語運用を認め、明示的文法知識と運用能力に必ずしも関係があるわけではない、という認識を表していると解釈し、「暗示的帰納的学習の肯定的受け止め」と名付ける。第3因子は、文法は言語学習において重要であるという信念を表していると考えられるので、「文法重要性の認識」と名付ける。第4因子は明示的文法知識の役割を積極的、肯定的に捉えている意識と解釈し、「明示的文法知識の役割の肯定的受け止め」とする。

[表2：「文法学習に関する信念」の因子分析結果]

	項目 (表現は簡略化)	因子1	因子2	因子3	因子4	共通性
文法知識低 依存	6. 文法知識は上達と関係がない。	.845	.136	.044	.138	0.75
	7. 上達のためには文法知識が必要	-.808	.230	.069	.212	0.75
	15. 文法説明は不要	.652	.133	-.219	.020	0.49
暗示的帰納 的学習の肯 定	14. 文法は例文から理解	.016	.754	-.117	.063	0.58
	9. 文法を説明不可能でも日本語使用は可能	.239	.636	-.021	-.145	0.48
	12. 文法は自然と理解	-.039	.615	.209	.148	0.44
	11. 文法を知っていても日本語使用不可能	-.176	.491	.191	-.336	0.42
文法重要性 の認識	1. 文法は一番大切	-.074	.091	.841	.117	0.73
	2. 文法は発音や語彙と同程度に大切	-.120	.032	.824	.162	0.71
明示的文法 知識の役割 の肯定	8. 文法がわかれば日本語使用可能	-.039	-.048	.132	.724	0.54
	10. 説明不可能な型は使用不可能	-.014	.137	-.085	.706	0.51
	16. 練習の前に文法説明必要	.012	-.091	.165	.482	0.26
	寄与率 (%)	15.86	14.33	13.16	12.65	

4. 1. 2 指導方法に対する態度

記述統計 「態度」の項目の平均値、標準偏差は表3の通りである。調査対象とした教育機関の指導方法に対して、今までに経験したものととは違っているという認識(項目1)は3.33とやや賛成の方に寄っている。学習の困難感を尋ねる項目8, 6, 3, 7の平均値が3.11~2.46であることから、全体としては学習者がこの指導の中で学習に大きな困難を感じてはいないと考えられる。しかし、その一方で項目10の平均値が3.51と一番高かったことから、多くの学習者は聴覚情報だけではなく、視覚情報もあった方がいいと考えていることが示された。

[表3：「指導方法に対する態度」記述統計]

項目	平均値	標準偏差
10. 耳からだけでなく、ホワイトボードに例文を書いたり、教科書を見たりして、目からも勉強できるようにした方がいい。	3.51	1.06
1. この学校の授業は、今までに経験した外国語の教え方と違っていた。	3.33	.98
5. 授業で勉強している文型は、授業を受けるだけで使い方が分かった。	3.13	1.06
2. この学校の勉強の仕方にすぐに慣れた。	3.11	.95
8. 会話の中からルールを見つけるのが難しかった。	3.11	1.05
6. この学校の教え方では、使い方が分からない文型が多かった。	3.02	.93
4. この学校の教え方は自分に適している。または、好きだ。	3.00	1.12
3. 初級の授業の方法は自分には難しかった。	2.50	1.23
7. 授業中、何を勉強しているのか分からなかった。	2.46	1.04
9. 教科書を中心に勉強した方がいい。	2.45	1.14

因子分析 「態度」に関する10項目を縮約するために因子分析を行い、表4のような3因子解を得た。累積寄与率は51.8%である。第1因子は文法説明を受けず、会話の中で提

示される例の中から帰納的にルールを学習する指導方法を難しいと感じているという項目であるため、「学習困難感」と名付ける。第2因子に負荷が高い項目は「教え方が自分に適している」「勉強の仕方にすぐに慣れた」「授業だけで分かる」など、指導方法を肯定的に受け止めている意識である。従って、この因子を指導に対する「肯定的態度」と名付ける。しかし、同じくこの因子に負荷が高い「教科書を中心に勉強した方がいい」は異質である。そこで、因子解釈のためにこの項目とストラテジーの各項目との相関を調べたところ、項目2(教科書を家で見た)、項目3(教科書の予習をした)と相関があった(項目② $r = .208$ $p < .01$, 項目③ $r = .187$ $p < .05$)。また、この因子にまとまった「教え方が自分に適している」も教科書と関連のあるストラテジー項目1~4と相関があった(項目① $r = .221$ $p < .01$, 項目② $r = .195$ $p < .01$, 項目③ $r = .288$ $p < .01$, 項目④ $r = .253$ $p < .01$)。つまり、指導に「肯定的態度」を持っている学習者は教室外で教科書を用いた勉強をしており、それで教室内でも使いたいと考えているのではないかと思われる。このために指導に対する肯定的な項目と「教科書を中心に勉強した方がいい」が一つの因子にまとまったものと考えられる。第3因子に負荷の高い2項目はこの教育機関の指導と今までの指導との異なりを意識していることを表す項目である。項目1(今までの教え方と違っていた)は第1因子の「学習困難感」に負の負荷があることから、今までの経験と異なることを否定的に受け止めているのではなく、むしろ指導方法に対する意識が高いことの現れと考えられる。従って、第3因子を「指導に対する問題意識」と解釈する。

[表4:「指導方法に対する態度」の因子分析結果]

	項目 (表現は簡略化)	因子1	因子2	因子3	共通性
学習困難感	6. 使い方が分からない文型が多かった。	.747	.096	.110	0.57
	7. 何を勉強しているのか分からなかった。	.713	-.056	-.116	0.52
	3. 授業の方法は自分には難しかった。	.623	-.187	-.264	0.49
	8. ルールを見つけるのは難しかった。	.578	.097	.317	0.44
肯定的態度	4. 教え方は自分に適している。	-.178	.723	.269	0.62
	2. 勉強の仕方にすぐに慣れた。	-.350	.691	.138	0.61
	9. 教科書を中心に勉強した方がいい。	.205	.591	-.390	0.54
	5. 文型は授業だけで使い方がわかった。	.200	.529	-.056	0.32
問題意識	10. 目からも勉強できるようにした方がいい。	.230	.015	.702	0.54
	1. 経験した外国語の教え方と違っていた。	-.168	.040	.673	0.48
	寄与率 (%)	21.04	16.87	13.88	

4. 1. 3 学習ストラテジー

記述統計 「ストラテジー」の項目の平均値と標準偏差は表5の通りである。項目12, 11, 10の平均値が3.71~3.13とやや高いことからコミュニケーションの努力をしている学習者が多いと言える。それに対して、項目5, 8の平均値が3以下なので、学習者は教室外で

それほど文法知識重視の学習はしていないことが分かる。また、項目 2, 1, 4, 3 の平均値が低い (2.5 ~ 2.2) ので、家で教科書を用いた予習、復習もあまりしていないと言える。

[表 5 : 「学習ストラテジー」記述統計]

項目	平均値	標準偏差
12. 日本人と積極的に話した。	3.71	1.02
11. テレビをよく見たり、ラジオやテープを聴いたりした。	3.65	1.15
10. 勉強した文型を積極的に使うようにした。	3.13	.99
9. 勉強した文型を自分の母語に翻訳した。	3.09	1.35
7. 授業で勉強した例文を書いて覚えた。	2.93	1.03
6. 授業中に勉強した例文をすらすら言えるようになるまで覚えた。	2.90	1.07
5. 家で文法の参考書を見た。	2.60	1.31
2. 「楽しく学ぶ日本語」(茶色の教科書・例文だけ)を家を見た。	2.50	1.17
1. 「ファンダメンタル・ジャパニーズ」(最初に使う緑色の教科書・英語の説明あり)を家を見た。	2.46	1.24
4. その日に勉強したことを家で復習した。	2.32	1.12
8. 文法のドリルを買って勉強した。	2.31	1.19
3. 教科書の予習をした。	2.20	1.04

因子分析 因子分析の結果、表 6 のような 3 因子に縮約された。累積寄与率は 58.0% である。第 1 因子は教室外での学習に関連する項目が集まっているので「教室外学習志向」とする。第 2 因子に特に負荷が高い項目は、文法参考書、ドリルの類を用いて文法知識を得ようとする学習なので「文法知識志向」とする。第 3 因子はコミュニケーション重視の学習方法と言えるので、「コミュニケーション志向」と名付ける。

[表 6 : 「学習ストラテジー」の因子分析結果]

	項目 (表現は簡略化)	因子1	因子2	因子3	共通性
教室外学習志向	2. 「楽しく学ぶ日本語」	.853	.051	.069	0.73
	1. 「ファンダメンタル・ジャパニーズ」	.841	.098	-.054	0.71
	3. 教科書の予習をした。	.754	.288	.099	0.66
	4. 家で復習をした。	.675	.472	.092	0.68
文法知識志向	8. 文法のドリル	.206	.772	-.016	0.63
	5. 文法の参考書	.181	.734	.072	0.57
	6. 例文を覚えた。	.312	.625	.222	0.53
	7. 例文を書いて覚えた。	.172	.625	.089	0.42
コミュニケーション志向	9. 文型を母語に翻訳した。	-.042	.561	-.057	0.31
	10. 文型を積極的に使うようにした。	-.081	-.042	.824	0.42
	12. 日本人と積極的に話した。	.011	.022	.743	0.68
	11. テレビ, ラジオ, テープ	.208	.206	.584	0.55
	寄与率 (%)	22.6	21.6	13.8	

4. 2 信念・態度、学習ストラテジー、学習成果の相関関係

因子分析で得られた因子得点とテスト得点をピアソンの相関係数により分析した結果、一部に弱いものではあるが有意な相関があった。以下で研究課題ごとに結果を述べる。

4. 2. 1 信念・態度と学習成果（研究課題 1a・1b）

表 7 に示す通り、信念の因子の中では「明示的の文法知識の役割の肯定的受け止め」に学習成果と負の相関があった（文法 $r = -.173$ $p < .05$ ，聴解 $r = -.251$ $p < .01$ ）。

態度に関しては、「学習困難感」に負の相関が示された（文法 $r = -.316$ $p < .01$ ，聴解 $r = -.279$ $p < .01$ ）。学習成果と正の関係があったのは「指導に対する問題意識」だけで、文法成績との間に弱い相関が見られた（ $r = .182$ $p < .05$ ）。

【表 7：信念・態度と学習成果の関係】

学習成果	信念				態度		
	文法知識 低依存	暗示的 帰納的	文法重要性	文法知識の 役割	学習困難感	肯定的態度	問題意識
文法	-.095	.075	.012	-.173*	-.316**	-.087	.182*
聴解	-.066	.007	-.034	-.251**	-.279**	-.106	.074

** $p < .01$ * $p < .05$

4. 2. 2 信念・態度と学習ストラテジー（研究課題 2a・2b）

表 8 の通り、信念とストラテジー間にはほとんど相関が示されなかった。「コミュニケーション志向」ストラテジーに対して、「文法知識低依存」が弱い負の相関（ $r = -.156$ $p < .05$ ）、「暗示的帰納的学習の肯定的受け止め」が弱い正の相関（ $r = .158$ $p < .05$ ）を示したのみであった。

一方、態度とストラテジーの間にはいくつかの相関関係が示された。どの相関も弱いものであったが、「学習困難感」と「肯定的態度」ではストラテジーとの関係が異なっていた。「学習困難感」は「教室外学習志向」（ $r = -.160$ $p < .05$ ）「コミュニケーション志向」（ $r = -.164$ $p < .05$ ）と負の相関、「文法知識志向」と正の相関（ $r = .162$ $p < .05$ ）が示された。それに対して、「肯定的態度」は「教室外学習志向」（ $r = .215$ $p < .01$ ）に、「問題意識」は「コミュニケーション志向」（ $r = .157$ $p < .05$ ）にそれぞれ正の相関が示され、「学習困難感」が「教室外学習志向」「コミュニケーション志向」両方と負の相関があったことと正負相反する結果となった。

[表 8 : 信念・態度と学習ストラテジーの関係]

学習ストラテジー	信念				態度		
	文法知識 低依存	暗示的 帰納的	文法重要性	文法知識の 役割	学習困難感	肯定的態度	問題意識
教室外学習	-.117	.032	-.099	-.002	.160*	.215**	-.090
文法知識	-.083	.068	.037	.113	.162*	.153	.103
コミュニケーション	-.156*	.158*	.062	-.077	-.164*	-.068	.157*

** p<.01 * p<.05

4. 2. 3 学習ストラテジーと学習成果 (研究課題 3)

表 9 に示す通り, ストラテジーと学習成果の関係では「コミュニケーション志向」のストラテジーと聴解成績に正の相関 ($r = .207$ $p < .01$) が示されただけであった。

[表 9 : 学習ストラテジーと学習成果の関係]

学習成果	学習ストラテジー		
	教室外学習	文法知識	コミュニケーション
文法	.057	-.105	.137
聴解	-.014	-.086	.207**

** p<.01 * p<.05

5. 考察

5. 1 信念・態度と学習成果の関係 (研究課題 1a・1b)

5. 1. 1 信念と学習成果

学習成果と相関があったのは 4 つの因子のうち「明示的文法知識の役割の肯定的受け止め」だけであった。文法、聴解両方と弱い負の関係が示されたので、成績が悪い学習者ほど明示的文法知識が運用を支えていると考えていることが示唆される。前述したように、外国語環境にある中国人学習者には文法説明を求める傾向があることが示されている (板井, 2000; Hu, 2002)。調査した教育機関の指導は明示的知識を与えずに聴覚情報からルールを帰納的に学習させるものである。従って, そのような暗示的帰納的指導に適応できた学習者は今まで持っていた信念を変化させ, その反対に, 適応できなかった学習者は文法知識の役割をより強く意識するようになった可能性が考えられる。しかし, 相関関係は因果関係ではないので, コース開始前から明示的文法知識の役割をそれほど重視していなかった学習者が成果を収めたという解釈も可能であろう。この点に関しては, 中国人学習者が明示的指導に対する強い信念を持っているという先行研究の知見から考えると, 前者の解釈の方が妥当性があるように思われる。しかし, これを明らかにするためには指導の前後で信念に変化があるかどうか縦断的な調査が必要であり, 今後の課題となろう。本研究で示されたのは弱い相関であるため断言はできないが, 学習者の信念と指導方法の不適

合はよい結果をもたらさない可能性が示唆されるだろう。

5. 1. 2 態度と学習成果

指導に対する「学習困難感」は文法、聴解両方の学習成果と負の相関があった。この相関は他の相関係数よりはやや高く、学習に対する困難感と成績には関連があると考えられる。Ellis (1994) の枠組みに当てはめると、「学習困難感」と「学習成果」には双方向の因果関係が想定されるので、次の2つの可能性が考えられる。まず、コース開始時の日本語能力は同レベルであっても、帰納的学習を行うレディネスが不足していた学習者は当初から困難感を感じていて、それが学習成果に影響した可能性である。またもう一つは、コース期間中の学習の評価によって徐々に困難感が形成されていった可能性である。どちらの方向の因果関係がより強いのかは明らかではないが、「学習困難感」という個人差と「学習成果」の間に負の方向に影響し合う関係があると考えられる。

一方、「肯定的態度」と学習成果との間には相関がなく、指導の肯定という動機付けの高い状態が学習成果に結びついてはいなかった。これは学習の成功には信念や態度のような要因以外に認知的個人差が大きく関わっていることが原因の一つとして考えられるだろう。

また、「指導に対する問題意識」と文法に弱いものであるが正の相関があったことから、成績のいい学習者ほど指導方法に敏感な傾向があることが窺われる。つまり、成績上位者は現在受けている指導がこれまでに経験した指導と異なり、言語運用を主たる目標とした指導であることを理解し、その上でより効果的な指導を求める姿勢を持っているのではないだろうか。指導方法に対する問題意識はメタ認知と考えることができるので、メタ認知能力の高さが学習成果と関連している可能性も考えられるだろう。

5. 2 信念・態度と学習ストラテジーの関係 (研究課題 2a・2b)

5. 2. 1 信念と学習ストラテジー

「コミュニケーション志向」ストラテジーに対して、「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「文法知識低依存」の信念は弱い負の相関が示された。「暗示的帰納的学習の肯定的受け止め」は多くの例から文法を帰納できるという意識であるため、この意識が高い学習者ほど教室外での自然なインプットに触れる努力をしているのではないかと推察される。一方、「文法知識低依存」は有意ではなかったが他のストラテジーとも負の関係になっていたので、「文法知識低依存」の信念が強い学習者は全般的に教室外であまり自律的な学習をしていないものと思われる。そのために「コミュニケーション志向」との間にも負の相関が見られたのであろう。

5. 2. 2 態度と学習ストラテジー

文法指導に対する態度については、「学習困難感」は「文法知識志向」と正の相関、「教

室外学習志向」「コミュニケーション志向」と負の相関があった。また、「肯定的態度」は「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。

「文法知識志向」と名付けた因子には文法参考書やドリルのような文法知識を得るための学習や母語への翻訳が含まれている。したがって、学習困難感がある学習者ほど教室外で文法学習や翻訳を行っていると言えるだろう。これは暗示的帰納的指導に適応できない学習者が文法の参考書で言語形式についての説明を確認していることや、母語との比較によって日本語を学習しようとしていることの現れと考えられるのではないだろうか。前述したように当該教育機関の教科書はほとんど文法説明が書かれていないので、困難感がある学習者は文法知識を得るために文法参考書の類に頼っているのであろう。換言すると、これらの学習者は指導方法が目標とするコミュニケーション能力の養成とは異なる方向の学習ストラテジーを用いていると言えよう。そして、これがこの因子と学習成果に負の相関が見られた一因となっている可能性も考えられる。

それに対し「肯定的態度」と「教室外学習志向」に相関があったことから、教室指導に適応し指導を肯定的に受け止めている学習者は教室外でも自律的に学習していたと言えるだろう。「教室外学習志向」ストラテジーには教科書に関連するものが多い。また、4.1.2で述べたように「肯定的態度」としてまとまった項目の中に「教科書を中心に勉強した方がいい」があった。これらのことから、肯定的態度の学習者は教科書を重視する意識があり、教室での指導を教科書で補って学習していたのではないかと思われる。

5. 3 文法学習ストラテジーと学習成果の関係（研究課題3）

「コミュニケーション志向」と聴解テスト得点に正の相関があった。これはコミュニケーションの努力をすることが聴解力の養成に繋がるという非常に妥当性のある結果と言える。一方、文法テスト得点は、ストラテジーとの相関は見られなかった。

学習ストラテジーは使用種類数と成績に関係がある可能性も考えられるため、5件法質問紙の回答の評定4以上をそのストラテジーを使用しているとし、その合計使用数と成績との相関係数を求めた。その結果、相関は示されず（文法 $r = .041$ n.s. 聴解 $r = .045$ n.s.）、多くのストラテジーを使っていることと成績は結び付いていなかった。

縮約されたデータからはストラテジーと学習成果の関係は明らかにならなかったが、第2因子の「文法知識重視」としてまとまった項目が文法知識確認、例文記憶、翻訳と、学習方法の性格が異なっていること、また、学業成果と負の相関があった「学習困難感」がこの「文法知識志向」と正の相関があったことから、さらに個々のストラテジーと成績の関係を検討することにした。その結果、調査した12項目のうち、項目10の「勉強した文型を積極的に使うようにした」と聴解テストに正の相関 ($r = .197$ $p < .05$)、また、項目9の翻訳ストラテジーと文法、聴解に負の相関が示された（文法 $r = -.214$ $p < .01$ 、聴解

$r = -.270$ $p < .01$).

項目 10 と聴解に正の相関が示されたのは、上述した「コミュニケーション志向」と聴解に相関があった結果と関連するものであり当然の帰結である。一方、項目 9 に関しては、本研究が対象とした指導方法が目指すものとの関連を考えたい。調査機関の指導は運用能力養成を目標として形式と意味・機能を直接的に結び付けることを重視している。それに対して翻訳ストラテジーは母語を経由して間接的に言語形式と意味・機能を結び付けるストラテジーであり、指導の目標と一致していないと言える。

5.2 で述べたように「学習困難感」に「文法知識志向」ストラテジーとの正の相関があった。そこで、本節での考察との関連で「学習困難感」についても個々のストラテジーとの相関を調べた。その結果、文法参考書 ($r = .162$ $p < .05$) と翻訳 ($r = .272$ $p < .01$) に正の相関が示された。学習困難感と成績、学習困難感とストラテジー、ストラテジーと成績、この 3 つの関係から、困難感を感じている学習者は、文法参考書の参照や翻訳といった指導の目標と適合しないストラテジーを使用していること、そして、それは学習成果に結び付いていないということが示唆されるだろう。

6. まとめと今後の課題

本研究は Ellis (1994) で示された個人差研究の枠組みに基づき、文法学習の明示性に関する信念、指導方法に対する態度に着目して、それらが学習ストラテジー、学習成果とどのように関連しているかを暗示的帰納的指導の中で調査分析した。そして、適性処遇交互作用という観点、すなわち、指導方法が目指すものと学習者の信念・態度・ストラテジーが適合しているかどうかという観点を取り入れて考察した。暗示的帰納的指導というコンテキストの中で中国人学習者を対象に行った調査であるため一般化はできない。また、データの分析によって得られた相関が非常に弱いものであるため推測の域を出ない。しかし、調査結果から次のようなことが示唆されるだろう。

- ① 文法指導の基本的理念と学習者の信念が一致しない場合は、学習成果が上がりにくい。
- ② 指導方法に対する肯定的態度はそれほど学習成果とは関連がなく、学習困難感と学習成果に負の関連がある。
- ③ 指導方法に対する態度によって、学習ストラテジーの選択が大きく異なる。学習困難感のある学習者は指導方法と適合しないストラテジーを用いている。
- ④ 信念・態度、学習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・態度が学習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。この関係は本研究では学習困難感のある学習者の場合に顕著で、学習成果との負の関係の中に指導方法と適合しない学習ストラテジーの使用があった。

クラス授業で個々の学習者の特性に対応するのは難しい。しかし、本研究が対象とした指導に関して言えば、フィードバックをより明示的にするなど、指導効果研究での知見に基づいた対策で指導方法と学習者の信念や態度との不適合を補正することは可能であろう。そして、またそのような修正を施された指導の効果を検証することで、指導と個人差との関係の解明がさらに進むものと考えられる。

本研究はコース終了後の調査データを相関によって分析した結果であり、要因間の因果関係までは推定できていない。今後はコース前後での調査やインタビューなどによる質的手法を用いた縦断的調査で、それらの要因が学習に与える影響や要因自体の変化を明らかにすることが必要であろう。

注

- 1 本稿では「文法説明」を言語形式の形そのもの、及び形と意味・機能との対応関係など、言語形式に関する説明すべてを指す語として用いる。
- 2 明示的・暗示的の定義には様々なものがあるが(向山, 2004), Norris & Ortega (2000)で、明示的を「文法を説明したか、特定の言語形式に注意するよう指示したもの」、暗示的を「そのどちらも無いもの」と定義しているため、本稿ではこの定義を用いる。
- 3 初めの1冊は英語で簡単な文法説明が書かれているが、2冊目はいくつかの2~3ターンの会話例の中で例文が提示されているだけのものである。ストラテジー調査の結果(表5)から、学習者は教科書をあまり参照していないことが示されている。
- 4 本調査以前に中国語で調査を行った際、一部の学習者から授業中に母語によるアンケートに答えることへの疑問が出たこと、中国以外の学習者には日英併記版を用いて対応したことから、本調査は教育機関との話し合いで学習者が理解できる範囲の日本語で行うことになった。このため、初級終了直後ではなく3ヶ月後に実施した。授業の都合により5ヶ月ほど経過したクラスが1つあったが、在籍者全員を対象とするためにこのデータも分析対象とした。初級に関する質問であることを質問紙に明記した上、実施時に教師がその旨説明した。尚、授業中に文法説明をしないことは中級以降も変わらない。

参考文献

- 石橋玲子(1994)「日本語学習者の学習ストラテジーの調査の分析」『拓殖大学日本語紀要』4, 91-107.
- 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.
- 向山陽子(2004)「文法指導の効果に関する実験研究概観：指導の明示性の観点から」『第二言語習得・教育の研究最前線 2004年版』124-146.

- Burgess, J. & Etherington, S. (2002) Focus on grammatical form: explicit or implicit?, *System*, 30, 433-458.
- Cronbach, L. & Snow, R. (1977) *Aptitudes and Instructional Methods: A Handbook for Research on Interactions*, New York: Irvington.
- DeKeyser, R. (1995) Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system, *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 379-410.
- Doughty, C. (1991) Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of SL relativization, *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 431-369.
- Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Horwitz, E. (1987) Surveying students beliefs about language learning, In Wenden, A. & Rubin, J. (Eds.) *Learner strategies in language learning*, Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Hu, G. (2002) Potential cultural resistance to pedagogical imports: The case of communicative language teaching in China, *Language, Culture and Curriculum*, 15, 93-105.
- Majima, J. (1998) *Learner difference and Japanese language education: A study of field dependence/independence cognitive style and Japanese language learning*. 大阪外国語大学 学術研究双書 18.
- Norris, J. M. & Ortega, L. (2000) Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis, *Language Learning*, 50, 417-528.
- Okita, Y. (1996) Kanji learning strategies and verbal and visual learning style preferences. Ph.D. dissertation. The University of Hawaii.
- Oxford, R., Park-Oh, Y., Ito, S. & Sumrall, M. (1993) Japanese by satellite: Effects of motivation, language learning styles and strategies, gender, course level, and previous language learning experience on Japanese language achievement. *Foreign language annals*, 26, 359-371.
- Robinson, P. (2002) *Individual differences and instructed language learning*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Sasaki, M. (1996) *Second language proficiency, foreign language aptitude, and intelligence*. New York: Peter Lang publishing.
- Sawyer, M. & Ranta, L. (2001) Aptitude, individual differences, and instructional design. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge: Cambridge University Press, 319-353.