

国立国語研究所学術情報リポジトリ

学習者の背景情報の収集法

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 研究社 公開日: 2026-07-17 キーワード: 質問紙調査, 属性, 認知的・情意的要因, ライティング自己効力感, 執筆環境 作成者: 田, 佳月 メールアドレス: 所属: 西安外国語大学
URL	https://doi.org/10.15084/0002000632

This work is licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0
International License.



第8章 | 学習者の背景情報の収集法

本章では、学習者コーパスにおける学習者の背景情報を収集する意義を紹介した上で、『日本語学習者縦断作文コーパス (W-CoLeJa)』で使用された「調査参加者フェイスシート」「学習者アンケート」「作文執筆情報シート」の3つの質問紙の開発過程と構成を紹介し、学術的意義を論じた。特にライティング自己効力感尺度を例に、質問紙のみを用いた分析、作文データとの横断的・縦断的分析といった多様な活用方法を提示した。質問紙は学習者の言語産出の背景を可視化する基盤であり、今後の学習者コーパス研究における重要なリソースとなる。

KEYWORD

| 質問紙調査 | 属性 | 認知的・情意的要因 | ライティング自己効力感 | 執筆環境 |

□1 学習者の背景情報の収集意義

近年、学習者縦断コーパス構築の隆盛に伴い、コーパス分析に必要な学習者の背景情報の収集が課題となっている。なぜ背景情報を収集する必要があるのか。それは、学習者一人ひとりが置かれた環境や学習履歴を記録することが、言語能力の発達過程を解明するうえで欠かせない「鍵」となるからである。

学習者の背景情報を収集するために、通常「フェイスシート」「アンケート」「情報シート」といった複数のシートが準備される。まず、「フェイスシート」(正式名称は「調査参加者フェイスシート」)は調査開始時に配布されるもので、学習者の氏名、生年、性別、国籍、母語、出身地、所属などを記録してもらう¹。これらの静的情報は、データ管理の基本となるだけでなく、同一人物の縦断データを正確に取りまとめる役割も果たす。また、性別や国籍、母語などの属性情報は、学習者集団それぞれの違いを説明する基礎データとなる。例えば、漢字圏と非漢字圏の学習者間での誤用傾向や語彙選択の違いを検討する際、こうした属性情報の把握が不可欠である。

1| これら個人情報の取り扱いには細心の注意を払う必要がある。また、性別は「その他」や「回答しない」といった選択肢を設け、ジェンダーの多様性に配慮することが求められる。

「アンケート」(正式名称は「学習者アンケート」)は、学習者の認知的・情意的要因に関する情報収集を目的としている。1980年代以降、第二言語習得研究では、学習ストラテジーやビリーフといった認知的要因、動機づけや不安などの情意的要因が学習に影響を与える要因として注目されてきた。学習者コーパスは主に産出データを蓄積するが、音声やテキストだけでは、言語能力の発達過程にある学習者の「なぜ」を十分に解明できない。そこで、既存の尺度を活用しつつ、コーパスのニーズに応じて独自設計した項目を組み合わせた「学習者アンケート」により、学習者要因を多面的に測定する。また、縦断調査を実施して得られた情報は、産出データと照合することで、学習活動や心理状態の変化がどの時点でどのように言語能力に影響を与えたのかを解釈する重要な説明変数となる。

また、大規模且つ長期的な学習者コーパスの構築では、オンラインを通じた非対面調査が主となるため、学習者が調査時に置かれている環境を直接把握することが困難である。その補完として、学習者の調査環境を記録する「情報シート」(正式名称は「作文執筆情報シート」)の活用も不可欠となる。例えば、音声調査では、学習者がどの教材を用いて学習しているか、日本のテレビ番組やアニメを日常的に視聴しているか、日本語母語話者との接触経験や頻度がどのくらいかなどが、語彙の選択、イントネーション、発話の流暢さに大きな影響を及ぼすことがある。一方、作文調査では、学習者が利用する文字入力システム、使用した辞書、参考にしたサイト、さらにAIツールの利用の有無が、作文の表現や内容の分析における重要な補助情報として活用可能である。

さらに、いくつかのシートで収集した情報を統制変数として統計モデルに組み込むことで、特定の学習活動が学習者の言語能力にもたらす効果を抽出することも考えられる。それに加え、学習者が途中でデータ提供が続けられなくなる場合、それを記録することで、コーパス全体の信頼性が高められる。

以上のように、学習者コーパスにおける背景情報の収集は、単なる属性データの蓄積にとどまらず、学習者の発達軌跡を正確に描き出し、コーパスの学術的価値を根底から支えるリソースと言える。次節では、こうした情報収集を支える方法論として質問紙法について概観する。

□2 先行研究

質問紙法 (questionnaire method) とは、調査対象から得たい情報を「質問項目」として列挙し、回答者に自己報告的に記入・回答してもらうことで、人

間の意識や行動、社会に生起する事象に関する実態を体系的に収集する手法である（鎌原ほか1998）。心理学や社会学、教育学等で古くから活用され、特に大規模調査や多地点、複数時点での縦断研究において効力を発揮する。

質問紙法のメリットとして、①個人の内面を幅広く捉えられること、②実施の条件を斉一にして大人数に同時に実施できること、③大規模な統計的处理が可能で、結果の一般化を行いやすいこと、④費用が比較的安価であること、などが挙げられる（鎌原ほか1998）。学習者コーパスでは、これらのメリットを最大限に活用している。数百名の学習者に同一の質問紙を用いて定期的に調査を実施することで、異なる集団間の差異（横断的分析）と学習者個人の変化（縦断的分析）の両方を把握できる。また、オンライン配布で物理的距離や時間的制約が超えられ、収集された回答もデジタル形式で一元管理され、統計分析アプリとの連携が容易である。

質問紙の作成手順は以下ようになる。ここでは（1）～（6）の手順について簡略に紹介する。

- （1）調査目的を確認する
- （2）調査対象を明確にする
- （3）質問項目を作成する
- （4）回答方法を決定する
- （5）予備データを収集する
- （6）質問紙を決定する
- （7）本調査を実施する
- （8）結果の集計と分析を実施する

（寺内・中谷（2012: 69）を参考に一部の表現を変更した）

（1）調査目的を確認する

質問紙を設計する際の第一歩は、何を知りたいのか、どのような仮説を検証したいのかといった問いを立てることである。例えば、学習者コーパスにおいて文章産出能力の発達要因を明らかにしたい場合、語彙や文法の使用傾向に加え、学習者の学習歴や学習環境、作文に対する意識など、行動や認知に関わる背景情報が重要となる。このような情報を得るために質問紙を用いる場合、「学習歴と文章産出能力の関連性を検討する」「作文に対する態度の傾向を把握する」といった具体的な目的設定が不可欠となる。

(2) 調査対象を明確にする

研究の計画段階で、誰を調査対象とするのかを明確にする必要がある。対象者の属性（年齢、母語、学習歴など）によって、質問の内容や表現、文体、長さなどを調整する必要があるためである。特に学習者を対象とする場合、日本語能力のレベルに応じて質問の語彙や文構造を平易にする工夫が求められる。また、調査対象の分布（国籍別、学習機関別、学年別など）を明らかにすることで、調査結果の一般化やバイアスの有無を検討する際の重要な基準となる。

(3) 質問項目を作成する

質問紙は大きく分けて、フェイスシート（基本属性項目）と、意識・行動に関する質問項目から構成される。フェイスシートは、調査協力者の属性を把握するための項目であり、記入日、氏名、生年、性別、国籍、出身地、所属機関などが含まれる。これらの情報は、調査データを適切に分類・分析するための基本変数となる。

一方、質問項目は質問紙の目的や、研究の中心的データとして扱うかどうかなどによって決定する（寺内・中谷 2012: 69）。例えば作文に関する調査であれば、「日本語で作文を書くことに対する自己評価」「作文にかかる時間や使用するツール」といった具体的な意識・行動に焦点を当てる。質問項目を作成する際、先行研究の質問紙を参考にすることが有効であり、また、共同研究者や他の研究者に意見を求めることも大切である。

なお、以下の点に留意する必要がある。

- ① 1つの質問項目には1つの問いのみを含める
- ② 平易で分かりやすい用語を使用する
- ③ 簡潔かつ明確で、過不足のないような文で書く
- ④ 否定文を避ける
- ⑤ 個人的な偏りが含まれる表現を避ける

（石黒ほか 2023: 53、筆者訳）

(4) 回答方法を決定する

質問項目を作成すると同時に、それに対する回答方法も設計する必要がある。主な回答方法には以下のようなものがある。

- ① 記述式：設問に数字や文字で回答を書き込む形式である。
- ② 選択式：優劣や程度の区別がない複数の選択肢から、1つまたは複数を選ぶ形式である。単一回答式、複数回答式に分類される。
- ③ 評定式：明確な程度の違いがある複数の選択肢から、自身の意見や感覚に最も近いものを1つ選ぶ形式である。同種の設問を複数まとめ、評定式で回答させる場合、マトリクス形式として提示されることもある。
- ④ 順位式：複数の選択肢を提示し、回答者がそれらを重要度や好感度などの基準に基づいて順位付けする形式である。

(石黒ほか 2023: 53、筆者訳。一部の表現を変更した)

1つの質問紙には、質問項目の種類によって複数の回答方法を組み合わせることができる。また、回答方法の選定は、分析方法とも関連している。定量分析の場合には、評定式で設計することが多い。

(5) 予備データを収集する

質問紙が完成した後、いきなり本調査に進むのではなく、まずは予備調査を実施し、項目の理解度、項目間の重複や矛盾、回答時間などを検証する必要がある。この過程を通じて、質問紙の**信頼性**(reliability)²と**妥当性**(validity)³も確認する。予備調査の結果に基づき、項目の表現を修正したり、不要な項目を削除したりすることで、質問紙の完成度を高めることができる。

(6) 質問紙を決定する

以上のプロセスを経てようやく本調査用の質問紙を確定する。なお、匿名性や個人情報の管理に関する配慮も、質問紙に組み込んでおく必要がある。

このように、質問紙法による情報収集は、体系的な手順と理論的裏付けに基づいて設計・実施されるべきである。大規模な学習者コーパスにおいて、質問紙の設計が質の高いデータ収集と信頼性のある研究成果の鍵となると言っても過言ではない。次節では、こうした理論をどのように活かしてW-CoLeJaの質問紙を開発してきたのかを紹介する。

-
- 2) 信頼性とは、同じ条件下で繰り返し測定した際に一貫した結果が得られるかどうかを示す指標である。通常は内的一貫性(Cronbachの α 係数など)や再検査法(test-retest)などを通して検証する。石井(2005)に解説がある。
 - 3) 妥当性とは、自分が対象としたい概念を、質問紙がどの程度正確に測定できているかを示すものであり、専門家の判断や因子分析などによって評価される。石井(2005)に解説がある。

□3 W-CoLeJaにおけるフェイスシートの開発過程と概要

3.1 フェイスシートの開発過程

第3章で述べられているように、W-CoLeJaは世界の20大学で日本語を専攻する約1,000名（開始当初）の日本語学習者を対象に、学部入学から卒業までの4年間で合計12回の作文データを縦断的に収集するという大規模コーパスである。学習者の必要な基礎情報を網羅的に収集し、調査協力者を一貫して追跡するために、第一段階として「調査参加者フェイスシート」が設計された。

フェイスシートの開発はまず、既存の日本語学習者コーパスにおける属性項目を広くレビューすることから始まった。案として「記入日」「名前」「生年月日」「国籍」「性別」「出身地」「所属」「日本語レベル」「他の外国語レベル」といった9つの基本項目を作成した後、研究チームで情報の網羅性や表現の明瞭性、プライバシー保護などについて検討した。「性別」欄への「その他」の追加や、「出身地」欄に「最も長く住んだ地域」という注記を入れる提案は、最終版にも反映されている。

3.2 フェイスシートの概要

完成したフェイスシートは、次ページの表1のとおりである。調査協力者が記入する欄とその記入例が並列して提示されている。調査協力者が記入する欄では、「記入日」は年・月・日の3つの欄を設け、「名前」はカタカナと漢字の両方を記入させる。続く「生まれた年」は西暦で記入し、「国籍」は自由記述欄としている。「性別」欄では「男／女／その他」の三択とし、ジェンダーの多様性への配慮を反映した。「出身地」には例として「最も長く住んだ地域」と注記し、市レベルまで記入してもらう。所属欄には大学名・学部名・学科名を記載させ、学習環境やカリキュラムの違いが作文産出能力に与える影響を検討できるようにしている。

表1 調査参加者フェイスシート

	あなたが書くところ	例 (Example)
記入日 きにゅうび	年 月 日	2020 年 1 月 1 日
(カタカナ) なまえ 名前		コッケン タロウ 国研 太郎
生まれた年 うまれたとし	年	2000 年
国籍 こくき		日本
性別 せいべつ	男 女 その他	男 女 その他
出身地 (一番長い居住地) しゅつしんち (いちばんながいきょぢち)		日本・東京
所属 しよぶく		一橋大学法学部
日本語レベル にほんご レベル	JLPT N () 合格 () 年) J-CAT () 点 () 年) その他 () () 年)	JLPT N (4) 合格 (2019 年) J-CAT (72) 点 (2019 年) その他 (EJU150 点) (2019 年)
他の外国語のレベル ほかのがいこくご レベル	() 語 : () 語 :	英語 : 小学校～高校、英検 1 級、 TOEFL 88

「日本語レベル」では、JLPT、J-CATとその他の試験名とスコア、受験年度を並列して記入できる形式を採用している。さらに「他の外国語レベル」を記入するスペースも設けている。

調査に先立ってこのような属性項目の収集により、学習者一人ひとりの基礎的なプロフィールを正確に把握できるだけでなく、得られたデータを性別・国籍・出身地別などで層別分析、さらにJLPTや他の言語テストのスコアを共変量として組み込んだ多変量解析も考えられる。

□4 W-CoLeJaにおける学習者アンケートの開発過程と概要

4.1 学習者アンケートの開発過程

第二言語習得研究では、学習者要因が学習に大きく影響することが明らかになっている。とりわけ、ライティングという複雑な言語活動では、学習者が日々どのような学習経験を積み、どのような意識で作文に臨むかなどが、文章産出能力の発達を左右すると考えられる。そこでW-CoLeJaでは、学習者のライティングに関する認知的・情意的実態を多角的に把握し、文章産出能力の向上との関係を探るために「学習者アンケート」を作成した。

まずアンケートの第1ステージでは、学習者の背景をより詳細に把握するた

め、日本語学習歴や日本滞在経験などを尋ねる。次に第2ステージでは、(1) 読み書きの経験、(2) ライティング自己効力感、(3) 作成プロセスにおける具体的行動の三本柱を設定し、研究者間で複数回の討議を経て各項目を確定した。

特に第2ステージについて、従来はライティングに関するビリーフや不安に焦点が当てられることが多かった。先駆的なビリーフ研究として、Horwitz (1988) が開発し、米国の大学生を調査したBALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) が挙げられる。1990年代以降、日本語教育の分野でも多様な学習者集団を対象にビリーフ研究が展開されている。ライティング領域に限れば、日本国内在住の学習者を対象とした石橋 (2006)、タイの日本語学習者を対象とした石橋 (2009)、ピア・レスポンス活動に対するビリーフを扱った田中 (2005) などが代表的である。それに対し、ライティング不安は「作文の過程において感じる恐れや不安」と定義され、Daly and Miller (1975) のWAT (Writing Apprehension Test) およびCheng et al. (1999) の第二言語 (Second Language) 版SLWATが広く用いられてきた。日本語教育では、タイ人日本語学習者のライティング不安を調査した石橋 (2011) や、中国人留学生のアカデミック・ライティング不安を扱った田 (2017) などがある。

最近、学習者要因の中でライティング自己効力感 (writing self-efficacy) が注目されている。自己効力感は心理学者Banduraが提唱した概念で、特定課題を遂行する自己の能力に対する信念のことである。米国の教育学者Pajaresの一連の研究はこの概念をライティング研究に応用し、「文章産出能力に対する自己の判定、具体的には文法、表現、機械的スキルなどへの評価」(Pajares & Johnson 1996: 166) と再定義し、小中学生のライティング自己効力感を明らかにしている。また、ライティング自己効力感がライティング不安と負の相関を持ち、文章産出能力を予測する最も有力な情意要因であることも報告されている (Pajares & Johnson 1996; Pajares & Valiante 1999)。英語教育では豊富な実証研究がある一方、日本語教育におけるライティング自己効力感の検証は依然として限られている。したがって、W-CoLeJaではライティング自己効力感を測定することを試みた。

ただし、既存のライティング自己効力感尺度 (Zimmerman & Bandura 1994; Pajares et al. 1999) は英語母語話者を対象に開発されたものであり、日本語学習者への適用には限界がある。また、産出課題のジャンルを考慮していない点も課題であった。そこでW-CoLeJaでは、既存尺度の構成因子を踏まえつつ、Pajares (2003) が提唱する測定方法に沿い、日本語の文章特性とW-CoLeJaで課

される作文ジャンルを反映したオリジナル尺度を考案した。このように構築された「学習者アンケート」は、学習者の認知的・情意的要因を精緻に捉え、文章産出能力の分析を支えるツールとなることが期待される。

4.2 学習者アンケートの概要

完成した「学習者アンケート」の第1ステージは表2に示す。第1ステージは、調査協力者の背景情報を詳細に把握することを目的としている。

まず氏名、続いて家庭内と学校内で使用する母語、その後日本語学習歴を「中学校」「高等学校」「大学」「その他」の4段階で回答してもらう。さらに、日本への訪問経験については、「旅行」「留学」「居住」の3区分で滞在期間を記入させる。これらの項目によって、学習者一人ひとりの学習環境や日本語との関わりを網羅的に収集できる。また、本アンケートが縦断的に実施されるため、学習者のライフステージに応じて背景情報を更新することで、学習環境の変化と文章産出能力の発達との関連を分析することも可能になる。

表2 第1ステージの基本プロフィールについて

	あなたが書くところ	例 (Example)
(カタカナ) なまえ 名前		コッケン タロウ 国研 太郎
ぼご 母語	家庭で話す言語 () 学校で話す言語 ()	家庭で話す言語 () 学校で話す言語 ()
にほんご べんきよう 日本語の勉強	a. 中学校 ____年 ____か月 b. 高等学校 ____年 ____か月 c. 大学 ____年 ____か月 d. その他 () ____年 ____か月	a. 中学校 <u>0</u> 年 <u>0</u> か月 b. 高等学校 <u>0</u> 年 <u>0</u> か月 c. 大学 <u>0</u> 年 <u>5</u> か月 d. その他 (自分で) <u>3</u> 年 <u>0</u> か月
にほん いく けいけん 日本に行った経験	a. 旅行 ____年 [____] ____年 [____] ____年 [____] b. 留学 ____年から ____年 [____] c. 居住 ____年から ____年	a. 旅行 <u>2010</u> 年 [<u>1</u> 週間] <u>2015</u> 年 [<u>14</u> 日] ____年 [____] b. 留学 <u>2018</u> 年から <u>2018</u> 年 [____ 半年] c. 居住 ____年から ____年

これに対し、第2ステージは表3、表4、表5の通りである。合計48問あり、全て7段階のリッカート尺度⁴ (1=全くそう思わない、7=とてもそう思う) で回答してもらう。

表3に示す読み書きについては、学習者の言語使用実態と内発的動機づけを把握するため、「機会の多寡」と「モチベーション」の2つの視点から質問項目を設定している。「機会の多寡」の項目では、日本語および母語で作文を書く機会の頻度、教科書以外で日本語の文章に触れる機会について調査する。「モチベーション」の項目では、3項目を通して学習者自身の読書・作文活動に対する意欲を測定する。

表3 第2ステージの読み書きについて

	要素	アンケート項目
A. 読み書き について	機会の 多寡	日本語で作文を書く機会が多い
		母語で作文を書く機会が多い
		(教科書以外で) 日本語の文章を読む機会が多い
	モチベ ーション	日本語で作文を書くことが好きだ
		母語で作文を書くことが好きだ
		日本語の文章を読むことが好きだ

日本語ライティング自己効力感尺度は次ページの表4に示す。尺度の設計にあたり、Bandura (2006) が提唱する「willよりcanを使用すべき」という指針に従い、「一できる」という表現を採用した。

表4に示すように、ライティング自己効力感の多面性を考慮し、本尺度は「表現」「文章構成」「内容」「読み手意識」の4領域に分類されている。そのうち、「表現」と「文章構成」はPajares et al. (1999)、「内容」と「読み手意識」はZimmerman and Bandura (1994)⁵が開発した尺度の構成因子でもある。

4 | リッカート尺度とは、アンケート調査において、賛否や同意・不同意といった対極の選択肢を両端に配置し、回答者が自らの意見や感情の強さの程度を段階的に示すことができる評価尺度を指す。一般に、5段階または7段階などの選択肢が用いられ、「全くそう思わない」から「とてもそう思う」までの連続的な評価が可能となる。

5 | 崎濱 (2002) はZimmerman and Bandura (1994) が開発したライティング自己効力感尺度を用い、日本の大学生・専門学校生152名を対象に質問紙調査を実施した。因子分析の結果、「文章産出活動に対する自己効力感」「読み手を意識することへの自己効力感」「内容明確化への自己効力感」の3因子が得られた。

表4 第2ステージのライティング自己効力感について

	要素	アンケート項目
B. 日本語表現 について	表記	漢字を適切に使い分けことができる
		外来語をカタカナで適切に書くことができる
		句読点（、。）を適切に使うことができる
	語彙	似た意味の言葉を適切に使い分けことができる
		書き言葉／話し言葉（てしまう／ちゃう、しかし／でも等）を適切に使い分けことができる
		同じ内容を、様々な言葉で表現することができる
	文法	時間の表現（する、した、している等）を適切に使い分けことができる
		助詞（は、が、で、に等）を適切に使い分けことができる
		動詞の自他（消える／消す等）を適切に使い分けことができる
C. 文章構成 について	結束性	指示詞（これ、それ等）を使って適切に文と文をつなぐことができる
		接続詞（そして、しかし等）を使って適切に文と文をつなぐことができる
		重複する表現を適切に省略することができる
	段落	適切な長さで段落を作ることができる
		適切な順序で段落を並べることができる
		1つの段落に重要な文を1文入れることができる
	文章構成	文章全体の構成を意識して書くことができる
		文章全体を通して主張が一貫するように書くことができる
		文章の終わり方を工夫して書くことができる
D. 内容 について	発想力	テーマを見たら書く内容をすぐに思いつくことができる
		難しいテーマでもあきらめないで書くことができる
		与えられたテーマから独創的な内容を思いつくことができる
	訴求力	読み手の興味を惹きつけるように書くことができる
		自分らしい個性的な文章を書くことができる
		読み手の共感を得るように書くことができる
	説得力	複数の事柄の長所や短所を比較・検討することができる
		伝えたいことを明確にして書くことができる
		説得力のある根拠や例を挙げて書くことができる
正確さ	自分が伝えたいことを正確に書くことができる	
	適切な引用をして他者の意見を紹介することができる	
	あいまいな情報を自分で調べて書くことができる	
E. 読み手意識 について	読み手理解	読み手がイメージできるように詳しく書くことができる
		要点が的確に伝わるように簡潔に書くことができる
		読み手の知識を考えてわかりやすく書くことができる
	読み手配慮	読み手が誰であることを意識して書くことができる
		読み手の反応を予測して書くことができる
		読み手の気持ちに配慮して書くことができる

まず「日本語表現」の項目では、漢字や外来語、句読点といった表記から、語彙の使い分けや言い換え、文法の正確な構造化まで、言語運用の基礎的能力を自己評価する。

次に、「文章構成」の項目では、文間の結束性、段落構成、文章全体の構成の3側面について、それぞれ3問ずつ設定している。文間の結束性に関する項目では、指示詞、接続詞と省略の用法に注目し、段落構成に関しては段落の長さや順序の妥当性、キーセンテンスの配置を評価する。文章構成の項目では、全体構造の整合性、論理の一貫性、作文の終わり方に関するスキルに焦点を当てている。

さらに、「内容」の項目では、W-CoLeJaが課した体験文、説明文、意見文という3ジャンルの特性を反映し、発想力、訴求力、説得力、正確さの4カテゴリーからなる計12問を配置した。発想力はどのジャンルにも共通する基盤的要素で、創造力への効力感を測定する。訴求力は体験文など、読み手の共感や関心を引くジャンルで重要となる能力で、3項目を通して感情やイメージを喚起する表現力に対する自信を評価する。一方、説明文では読者を納得させるスキルが求められるため、説得力の項目で論理的思考や情報整理の能力を評定する。さらに意見文では、説得力に加え正確さも重要となるため、他者の意見の引用や、曖昧な情報の確認に関する設問を通して、裏付けの妥当性や情報の精度を高めるスキルを測定する。

最後の「読み手意識」の項目では、読み手理解と読み手配慮の2カテゴリーに分けて、読み手を想定した適切な情報提示の力と、読み手の反応や感情を想像しながら書く力を測定する。これにより、文章を「読み手との対話」として捉える姿勢を育む教育的意図も反映されている。

一方、次ページの表5の作成プロセスについての項目では、Flower and Hayes (1981) の計画、文章化、見直しの文章産出過程モデルに基づき、各段階での学習者の実践的行動を調査する。

計画の段階では、書き出す前に全体の構成や主張、段落の流れなどを思い描く行動があるかどうかを聞く。文章化の段階では、表現、内容と構成に関してどのようなリソースや手段を活用しているかに焦点を当てる。見直しの段階では、ライティングをプロセス活動として捉える態度の有無を測定する。これらを通じて、学習者が実際にどのような書き方をしているかといった作業習慣を調査する。

表5 第2ステージの作成プロセスについて

	要素	アンケート項目
F. 作成 プロセスに ついて	計画	作文を書く前に、大枠を考えることが多い
	文章化	作文を書くとき、辞書やインターネットで日本語の表現を調べながら書くことが多い
		作文を書くとき、インターネットで内容に関するアイデアを調べながら書くことが多い
		作文を書くとき、文章構成に関する文例を参考にしながら書くことが多い
	見直し	作文を書いた後、見直して日本語の表現を修正することが多い
		作文を書いた後、見直して内容や文章構成を修正することが多い

このように、「学習者アンケート」は学習者のライティングに関する認知的・情意的実態を総合的に捉える設計となっている。このアンケートは実際に年に1回、計4回配布された。得られた得点パターンから学習者の傾向を把握できるだけでなく、ライティング自己効力感と作文の質的特徴との相関、また実際の書き方と作文の完成度の関連など、さまざまな分析も可能である。

□ 5 W-CoLeJaにおける作文執筆情報シートの開発過程と概要

5.1 作文執筆情報シートの開発過程

W-CoLeJaで使用された3つ目のシートは「作文執筆情報シート」である。前述したように、W-CoLeJaでは非対面形式で作文調査を実施したため、学習者がどのような環境で作文を執筆したのかを直接観察することは困難である。こうした背景から、本プロジェクトでは、作文提出時に学習者に記入してもらう「作文執筆情報シート」を新たに設計・導入することにした。

学習者の執筆環境は、語彙選択、構文の複雑性、内容の充実度といった産出の質に少なからず影響を及ぼすと考えられる。そのため、開発にあたり、以下の3点を中心に設計が進められた。第一は執筆環境の技術的側面で、文字入力システムを把握する項目を設けた。第二は参照リソースの使用実態で、学習者がどのような情報源に依拠して作文を構成しているかを把握する項目を設けた。第三は主観的な体験の記述を通じて、執筆時の心理状態や困難点、満足度などを補足的に記録することで、「学習者アンケート」では捉えにくい側面を反映させた。

なお、本シートの設計は、人工知能(AI)による支援ツールが一般化する以前の時期に行われたため、当初はAIの使用に関する項目は含まれていなかった。しかし近年では、翻訳・文章生成・校正など、作文プロセスにおけるAI活用が

急速に拡大しており、これが産出物に与える影響も無視できなくなっている。したがって、今後は「どのようなAIツールを使用したか」「どの段階で使用したか」「使用の目的は何か」といった情報を記録する項目を組み込むことが求められる。コーパスの信頼性を確保するためにも、技術環境の変化に即した設計の見直しが不可欠である。

5.2 作文執筆情報シートの概要

完成した作文執筆情報シートは、表6のようになっている。まず、学習者の基本情報として、名前と個人識別用のIDを記入し、第何回目の作文であるかを自己申告してもらう。

次に、使用した文字入力システムについて、MS-IME (Windows標準)、ことえり (Mac標準)、Google日本語入力、Baidu IME、ATOKといった選択肢を複数提示し、該当するものを選んでもらう。これは、入力方式の違いが漢字や語彙の選択傾向に影響を与える可能性を考慮したものである。

さらに、使用した辞書に関しては、Wiktionary、Jisho.org、goo辞書、Weblio辞書といった日本国内で使用されるオンライン辞書のほか、学習者の出身国で広く利用されるリソースも列挙し、複数選択式で記録してもらう。例えば、中国人学習者を対象にした場合、沪江小D、新世紀日漢双解大詞典、MOJi辞書などが該当する。加えて、「その他」の自由記述欄を3枠設け、調査者側が想定していなかったリソースの使用も収集する。

表6 作文執筆情報シート

作文をOneDriveにアップロードしましたか？	
姓の母語表記	
名の母語表記	
ローマ字氏名	
ID	
何回目の作文ですか？	
文字入力システムを選んでください	MS-IME (Windows標準)
	ことえり (Mac標準)
	Google日本語入力
	Baidu IME
	ATOK

使った辞書をすべて選んでください	Wiktionary
	Jisho.org
	goo辞書
	Weblio辞書
	沪江小D
	新世纪日汉双解大词典
	MOJi辞書
	辞書は使用しなかった
ほかに使った辞書があれば、名前を書いてください	(1)
	(2)
	(3)
参考にしたサイト名1	
参考にしたサイト1のURL	
参考にしたサイト名2	
参考にしたサイト2のURL	
参考にしたサイト名3	
参考にしたサイト3のURL	
最後に、作文を書いた感想をぜひ教えてください！	

また、参考にしたウェブサイトは、3件までのサイト名とURLを記入する欄を設けた。これにより、学習者が外部情報をどのように取り入れたか、それが作文の構成や内容にどのような影響を与えたかの検証が可能となる。

最後に、作文執筆後の感想欄を設け、学習者が感じた困難、工夫、達成感などを自由記述してもらおう。この作文執筆情報シートは、作文データの解釈に多角的な視点を提供し、学習者の産出プロセスに関する理解を深めるための貴重な補助資料となる。これらの情報を活用することで、入力環境や参照リソースと作文の質との関係を実証的に検討することが期待される。

□ 6 まとめ

本章では、学習者コーパスにおける学習者の背景情報を収集する意義を紹介した上で、W-CoLeJaで使用された「フェイスシート」「学習者アンケート」「作文執筆情報シート」の3つの質問紙の開発過程と構成を紹介し、学術的意義を論じた。「フェイスシート」は学習者の基本情報を把握できる構成となっており、「学習者アンケート」では学習者のライティングに関する認知的・情意的実態を捉える設計がなされている。「作文執筆情報シート」では、入力システムや使

用したリソースなど、調査環境が把握できるよう工夫されている。

では、これら3つの質問紙はどのように活用できるのだろうか。最後は、「学習者アンケート」の中で開発・使用された日本語ライティング自己効力感尺度を例に挙げ、今後想定される3つの活用の方向性を紹介する。

1つ目は、質問紙のみを用いた横断的・縦断的分析が挙げられる。たとえば、ライティング自己効力感尺度の得点を分析することで、調査協力者全体の自己効力感の現状を把握できる。また、性別・国籍・母語などフェイスシートに記録された属性変数と照合することで、各群間における自己効力感の差異を検証することも可能である。加えて、「学習者アンケート」が4年間にわたって毎年実施されたため、縦断的に自己効力感の推移を追跡し、学習者の心理的発達を描き出すこともできる。こうした分析は、作文データを用いなくても、学習者の内面の変化に焦点を当てた研究を展開することを可能にする。

2つ目は、質問紙と作文データを連携させた横断的分析が考えられる。たとえば、ライティング自己効力感得点に基づいて学習者を高群・中群・低群に分類し、それぞれのグループにおける作文の質を比較することによって、自己評価と実際の言語産出の関連性を明らかにすることができる。これにより、学習者の認知の枠組みと言語行動の間にどのような一致やズレが存在するのかを検討することが可能となる。

3つ目は、質問紙と作文データを縦断的に活用した研究が挙げられる。たとえば、特定の学習者を追跡し、4年間にわたるライティング自己効力感の変化を分析すると同時に、同一人物の作文データにおける語彙や文法、内容面の発達との関連を検討することにより、心理的要因と産出能力の発達との因果関係を高い精度で明らかにすることができる。

まとめると、W-CoLeJaで収集された3つの質問紙は、それぞれが学習者の属性・認知・情意・使用環境に関する詳細なデータを提供するものであり、コーパス分析における多様な切り口を可能にする。今後W-CoLeJaを利用する研究者は、作文データのみならず、質問紙データも最大限に活用することで、学習者の文章産出能力をより深く多面的に理解することが期待される。

参考文献

- 石井秀宗 (2005)『統計分析のここが知りたい—保健・看護・心理・教育系研究のまとめ方—』文光堂。
- 石橋玲子 (2006)「日本語学習者の文章産出に関する beliefs」『茨城大学留学生センター紀要』4: 1-11.

- 石橋玲子 (2009)「日本語学習者の作文産出に対するビリーフとストラテジーの特性—タイの大学生の場合—」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』6: 23–32.
- 石橋玲子 (2011)「日本語学習者の作文産出に関わる不安要因の関連」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』8: 25–34.
- 鎌原雅彦・宮下一博・大野木裕明・中澤潤 (1998)『心理学マニュアル 質問紙法』北大路書房.
- 崎濱秀行 (2002)「文章産出活動方略と書き手の自己効力感との関連についての検討」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学』49: 191–196.
- 田中信之 (2005)「中国人学習者を対象としたピア・レスポンス—ビリーフ調査をもとに—」『日本語教育』126: 144–153.
- 寺内正典・中谷安男 (2012)『英語教育学の実証的研究法入門—Excelで学ぶ統計処理—』研究社.
- 田佳月 (2017)「学術レポート執筆不安の実態に関する考察—中国語を母語とする留学生を対象として—」『一橋日本語教育研究』5: 21–30.
- 石黒圭, 楊秀娥, 費晓冬, 董芸, 田佳月 (2023)『日语学术写作与研究方法』外语教学与研究出版社.
- Bandura, A. (2006) Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy Beliefs of Adolescents* (307–338). Information Age Publishing.
- Cheng, Y. S., Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999) Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49: 417–446.
- Daly, J. A. & Miller, M. D. (1975) Apprehension of writing as a predictor of message intensity. *The Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied*, 89: 175–177.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981) A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32: 365–387.
- Horwitz, E. K. (1988) The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, 72 (3): 283–294.
- Pajares, F. (2003) Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19: 139–158.
- Pajares, F. & Johnson, M. J. (1996) Self-efficacy beliefs in the writing of high school students: A path analysis. *Psychology in the Schools*, 33: 163–175.
- Pajares, F., Miller, M. D., & Johnson, M. J. (1999) Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 91: 50–61.
- Pajares, F. & Valiante, G. (1999) Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24: 390–405.
- Zimmerman, B. & Bandura, A. (1994) Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31: 845–862.

(田 佳月)