

日本語会話授業の活動において学習者の満足度に影響する要因

芹川 佳子

Université de Bordeaux Montaigne 〒33607 19 Esplanade des Antilles, Pessac Cedex, France

E-mail: yoshiko.serikawa@u-bordeaux-montaigne.fr

あらまし フランスの大学で行った日本語会話の授業で、学習者による授業評価を行った。授業評価では、毎回、活動の難易度と好感度、会話量を調査し、学期の中間時と期末時に、活動の面白さを調査した。その結果、好感度と面白さには相関がないが、会話量と面白さに正の相関、難易度と好感度に高い負の相関、難易度と会話量に負の相関があることがわかった。満足度としてまとめられることが多い好感度と面白さは、調査時期によって関連する要素が異なることがわかった。会話量が多かった活動は、教師の関与が少なく、活動の難易度を学習者が調整できる活動であった。学習者の満足度を高めるためには、教師はこれらの要素に配慮して活動を用意する必要がある。

キーワード 授業評価、日本語会話、フランスの大学

Factors Affecting Learner Satisfaction in Japanese Conversation Course Activities

Yoshiko SERIKAWA

Université de Bordeaux Montaigne 〒33607 19 Esplanade des Antilles, Pessac Cedex, France

E-mail: yoshiko.serikawa@u-bordeaux-montaigne.fr

Abstract Students evaluated the difficulty and favorability of activities and the amount of conversation in a Japanese conversation class at a French university. The students evaluated the enjoyment of each activity in the middle and at the end of the semester. Results showed that there was no correlation between favorability and enjoyment, but there is a positive correlation between amount of conversation and enjoyment, a strong negative correlation between difficulty and favorability, and a negative correlation between difficulty and amount of conversation. Activities with more conversation are those that involve fewer teachers and allow learners to adjust the activity's difficulty level.

Keywords Class evaluation by students, Japanese conversation, French university

1. フランスの高等教育と研究目的

1.1. フランスの高等教育

近年、学習者主体型の教育が推進されているが、旧来の教師主導型の教育もなくなってはいない。外国語教育は、他者とのやり取りも学習過程では重要になるため、学習者主体型の活動を取り入れた授業が多い。しかし、大学などの高等教育の現場では、教師の数に対して学生数が多いという事情もあり、科目によっては、大教室で教師主導型の講義形式の授業が行われることも多い。

フランスの長期高等教育機関には、グランゼコール (grandes écoles) と大学 (université) がある。グランゼコールはエリートを養成するための教育機関であり、入学のためには、中等教育の修了と高等教育への入学を認める国家学位であるバカロレア (baccalauréat) の取得と入学試験への合格が必要である。一方、大学は、

バカロレアを取得していれば、基本的に選抜試験を受けずに、希望する大学に入学することができる。大学生は登録料 (frais d'inscription) など年間数万円程度の費用はかかるが、授業料がかからないため、大学入学者は増え続けている。なお、このバカロレアは、IB と呼ばれる国際バカロレアとは別物である。

1980年代後半からバカロレア受験者が増加し、バカロレア合格者数も相対的に増加傾向にあった。さらに、1989年に教育基本法第3条でバカロレア合格者を各世代の80%とすることが目標として設定され、1990年代後半からは、バカロレアの合格率は80%近くになった。バカロレアの受験者の増加や合格率の上昇により、「かつては社会的成功の象徴であったバカロレアは、その規模の拡大とともに大衆化し、現在では社会に出るに当たっての基礎的な資格となっている」と言われている[5]。バカロレア合格者の増加に伴い、大学入学

者も増加している。一方、大学は進級や卒業を厳しくすることで、学位の質を保っている。実際、入学者の約半数が大学1年目修了に必要な単位が取得できず、留年や退学している。大場によると、「2001年の一年次終了時の試験に合格した前年入学者は44.8%に留まり、28.2%は留年し、残る27.0%は他に進路変更したり、学業を放棄するなどして中退することとなった」とされる[5]。学生が修学困難に至る理由として、学生が登録した学問領域への関心の低さや、学力の低さが挙げられている[6]。また、松坂は、大学進学者が急速に増加したことにより、教師不足や教室不足などが起き、大学の教育環境の悪化もという問題も起きていることを指摘している[22]。入学者の増加、教育環境の悪化、進級率の悪さという問題は、フランスの大学の各学部にも共通する問題であり、大学での日本語教育の現場にもこれらの問題が起こっている。

国際交流基金の調査によると、フランスの日本語学習者数は20,875人おり、その内の10,719人(51.3%)が大学などの高等教育機関で日本語を学習している[14]。その背景には、大学入学の容易さと経済的負担の少なさから、日本語を学習するための教育機関として大学が選ばれやすいという事情がある。山内は、「多くの日本語学習者は、日本や日本語への漠然とした興味や関心を主な動機づけとし、日本学科に入学し、日本語学習を始める」と述べている。しかし、日本語や日本が好きというだけで、具体性に乏しい動機づけで日本語学習を始めた学習者は、次第に日本語学習から遠ざかり、進級不可という結果から、退学、休学、転科、などの形で日本語学習から離れていく[26]。日本語学習の挫折者数の多さについては、多くの研究者が指摘している[17][25]。研究対象授業を行った大学では、毎年約300人が1年生に在籍しているが、2年生へ進級できるのは約半数である。

1.2. 研究目的

筆者は、日本語会話の授業の一つを教師主導型から、学習者が能動的に活動する学習者主体型に変更した。変更の目的は、学習者に能動的学習を促すためだけではない。溝上によると、学習者主体型の一つであるアクティブラーニングの活動を取り入れた授業は、「学生が授業を熱心に受ける、学習に熱心に取り組むだけでは済まず、それ以上のもの—たとえば、卒業後の仕事や人生に適応していくための技能・態度(能力)を育てている」授業のことでもある[23]。フランスでは、日本語の知識があっても、それが有利に働く職場や生活環境は少ない。しかし、アクティブラーニングを通して、卒業後の仕事や人生に適応していくための技能・態度(能力)を育てることができれば、大学での日本語学習が有意義な経験になることが期待できる。学習

者の技能・態度(能力)を育て、大学での日本語教育の価値を高めることが、授業を学習者主体型に変更した目的である。

アクティブラーニングには、様々な定義や解釈が存在する。一部をあげると、アクティブラーニングとは、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」、「一方向的な知識伝達型講義を聴くという(受動的)学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと」、「脳が活発に働くことで生まれる、あらゆる学習の総称」のことである[16][23][27]。これらは、アクティブラーニングが能動的な学習の総称であることが共通している。

アクティブラーニングが出てきた背景を溝上は、教育パラダイムの転換、高等教育の大衆化、学生の多様化で説明している[23]。フランスの大学も、教育パラダイムの転換、学生の増加と多様化、学力低下の問題を抱えている。本研究対象授業を行った大学でも、教師不足と教室不足から、大教室での教師主導型の授業が多い。そのため、教育パラダイムが転換していると言われながらも、教師主導型のパラダイムに属したままの学習者も多い。学習スタイルの調査¹で、「先生が全部説明してくれる授業が好き」への回答は、平均1.71、標準偏差0.79で、2年生の調査協力者113人中54人(47.8%)が「1.そう思う」と答え、40人(35.4%)が「2.少し、そう思う」と答えており、教師主導型の教育パラダイムの傾向を示す学習者が多かった。

パラダイムとは、科学史家のクーンが提唱した概念で、個人の認知(物の見方や考え方)の中で、他者と共有している認知のことである[12]。同じパラダイムに属している人達は、ある事象に対して、同一の物の見方や考え方をし、それを当然のことと認識している。科学に関するパラダイムの一つには、天動説と地動説があり、現代では多くの人が、当然のこととして、天が動くのではなく、地が動いていると認識している。つまり、パラダイムとは、人が世界を理解するための枠組みである。科学の発展などでパラダイム転換が起こるが、いくつかのパラダイムが同時代に併存しているとも考えられている[11]。教育に関するパラダイムには、教授パラダイムと学習パラダイムがあり、教授パラダイムでは、教師は学習者に知識を与える存在であり、学習とはより多くの知識を覚えることであるとされ、教師主導型の教育を行うための前提になっている。学習パラダイムでは、知識は他者と相互作用により意味付けられるものであり、学習は社会的な行為であり、教師は学習者の知識の構成を支援する存在とされ、学習者主体型の教育を行うための前提になっている。

教師主導型から学習者主体型へ授業を変えると、異なるパラダイムにうまく適応できない学習者が、困惑や反発の姿勢を見せる可能性がある。そこで、筆者は学習者の感想を知り、授業改善に活かすために、活動が学生に与えた内発的動機づけを調査することにした。

内発的動機づけは、ケラーによると「自分にとって価値があり挑戦的な仕事に成功した喜びから生まれる」ものであり、「内発的な満足感」とも呼ばれるものである[13]。学習者主体型の活動を行う授業では、教師は指導者ではなく、活動を行う学習者の支援者となる。学習者が活動に積極的に参加しない場合、参加するように教師が働きかけることになるが、教師が強くと促し、場を取り仕切ると、活動が教師主導型になってしまう可能性がある。しかし、活動に学習者が積極的に取り組みたい魅力があれば、教師による働きかけは少なく済む。活動が学習者の内発的動機づけに肯定的に働きかけたら、学習者がその活動を面白いと感じたり、活動に参加することを好きだと思ったりすると考えられる。しかし、鹿毛によると、「動機づけという心理現象は複雑な心理的メカニズムによって生じるものであり、そのプロセスはダイナミックであるがために、とらえどころがない」という側面があり、今なお、様々なアプローチで研究が行われている[8]。

本研究では、学習者への内発的動機づけが強かった活動には、学習者が活動の満足度に高評価を行うと仮定する。活動の満足度として、毎回授業の最後に「今日の活動は好きか」という好感度と、学期の中間時と期末時に「どの活動が面白かったか」という面白さを調査する。学習者による授業評価は、通常、学習内容だけではなく教師への評価も含まれる。しかし、本研究対象授業では、学習者主体型の活動を行い、教師は支援者やファシリテーターの役割を担うため、学習者による授業評価で教師の教授能力を評価することは、本研究の目的には合わない。また、無記名で成績に関係がない調査ではあるが、教師が配布・回収する質問紙調査であるため、教師への遠慮や配慮が働き、教師に関する質問に高評価を付けてしまう可能性があるため、教師に関する質問は行わないことにした。学習者の満足度に影響を与える要因として、日本語会話の授業であることから、活動の難易度と日本語の会話量を調査することにした。

本研究の目的は、日本語会話の活動において、フランスの大学の学生がどのような活動に高い（低い）満足度を示すのかを活動の難易度と会話量から明らかにすることである。

2. 授業評価

本研究では、学習者による授業評価を分析に用いる。

学生による授業評価は、学生による大学評価や教員評価として外部に公開したり、個々の教師が自らの授業の改善に役立てたりすることを目的に行われている。

日本では、2008年の大学設置基準等の一部改正で「大学は、授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施するものとする」ということが契機になり、学生による授業評価が普及した。法令改正後、各大学に、授業内容や授業方法を改善し向上させるFD（Faculty development）に携わるセンターや委員会が設置され、教員相互の授業参観や授業評価、新米教員への研修会などのFDへの取組が行われるようになり、その一環として学生による授業評価が行われるようになった。文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室の調査によると、平成28年度（2016年度）日本の国公私立大学全体の約99%の大学で学生による授業評価が実施されている。また、授業評価に関する特徴的な取り組みとして、66%の大学が「授業アンケートの結果を組織的に検討し、授業内容等に反映する機会を設けている」としている[24]。

フランスでは、1997年に施行された法令によって、学生による教師と教授内容の評価が行われることになった。評価手続き導入の目的は、教授内容や教授方法に教師の関心を向けさせることと、教授内容の組織的な評価である。評価手続きは、各大学の学長が、教務・大学生生活評議会（conseil des études et de la vie universitaire）の助言を受けて、評価委員会を設置し、評価委員会の委員は同数の学生の代表者と教師兼研究者または教師（enseignant-chercheur et/ou enseignant）で構成された。2002年には、教授内容と教師の評価が義務付けられ、様々な形での学生の評価への参加が許可され、評価結果は日本の文部科学省に該当する国民教育省（Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche）と公的機関の国家評価委員会（Comité national d'évaluation des établissements publics）に提供されることとなった。しかし、2002年の法令は2011年に見直され、2012年には廃止された。2002年の法令に代わり、2011年に出された法令では、評価の目的が教授内容や教授方法の向上に重点がおかれ、評価結果は関連する部門の評議会（conseil de la composante concernée）と教務・大学生生活評議会（conseil des études et de la vie universitaire）で議論されることになった。以降、1997年の法令を基に、教授内容と教授方法の向上、学生の大学生生活の向上を主な目的として、各大学で学生による教師と教授内容の評価が行われている。しかし、1968年の高等教育基本法（Loi d'orientation de l'enseignement supérieur）の施行後、大学運営に関わる様々な評議会への学生の参加が認められており、フランスの学生は、学生による授

業評価に頼らずとも、学生が大学生活や授業に関して意見を出せる場は多く用意されている[4][18].

本研究対象授業を行った大学では、年度末にオンライン上での学生による授業評価が行われているが、その結果を世間に公表したり、結果により教師の人事評価をしたりというようなことは行われていない。また、大学の評価委員会が行う調査は、年度末だけに行われるため、毎回の授業での学習者の感想を知り、学習者の評価に変化が起きるかどうかなどを調査することができない。ゆえに、筆者は独自に質問票を作成し、毎回調査と中間・期末調査を行った。

一般的に、学生による授業評価は、学期末に、紙やオンライン上で、各授業の教授内容や教授方法、学生の予習時間や参加態度などの質問項目に対して、4~7段階で評価する方法で行われている[2][15]. 調査時期に関しては、学期末まで授業に出席している学生は、真面目な学生だから、評価が良くなってしまふこと、逆に、最終回の授業だからと、ほとんど出席していなかった学生が出席して、適切な評価をしないこと、一年の労をねぎらって甘い評価が下されること、学生が半年間の記憶を想起することが大変な上に、想起内容の信頼性に疑問が残ること、授業改善のポイントを知るには遅すぎる場合があることなどの問題点が指摘されている[7][9][19]. しかし、毎回、授業で調査を行うことも学生や教師にとっての負荷は高い。筆者は質問項目を活動への好感度、難易度、日本語の会話量の3点に絞ることで、学習者の負荷を減らすことにした。

学生による授業評価は、教師が高い教授技術を持ち、熱心に教えれば、学習者の評価が高くなると言われている[20][21]. 一方、大山は、教師の年齢が若いほど、学生の評価が高くなる傾向を指摘している[7]. 他にも、評価の妥当性について、「学生集団の特徴の安定性や学生の人数が問われることになる」、「評価の基準は性別や専攻、学習成績評価の良し悪しなどによっても左右され、遠慮や教師サイドも思惑を察知して、本来の評価を歪める可能性もある」などの問題点が指摘されている[1][2].

こうした問題に対し、澤田は、授業評価は「学生が認識する主観的観点を測定していると解釈することが妥当である」と述べている[15]. 大塚他は「授業アンケートで得られた統計量の源泉を、それぞれの授業の文脈の下で担当教員が探り、教員自らが統計量の意味を体得していく「実践的妥当化」のプロセスが望まれるであろう」と述べている[3]. つまり、学生による授業評価は、授業を行った教師が、授業の目的や学生集団の特徴や人数、教室の広さ・設備などの学習環境などを踏まえて、授業評価で得られたデータの意味を解釈するものである。筆者は、学生による授業評価で得ら

れたデータを学習者の反応や傾向を知る手がかりとして、活動内容や教師から見た学習者の様子なども含めて分析を行う。

分析には、因子分析や主成分分析が使用されることが多いが、本研究では、分析用途にあわせて、相関分析、t検定、一元配置分散分析、Bonferroni法による多重比較を使用する。

3. 調査方法

3.1. 調査対象授業と調査協力者

本研究対象授業を行ったボルドー・モンテーニュ大学 (Université Bordeaux Montaigne) には、「人文学 (Humanité)」、「言語と文化 (Langues et civilisation)」、「社会学と情報学 (Sciences des territoires et de la communication)」の学部があり、16,000人以上の学生が在籍している。日本語は「言語と文化 (Langues et civilisation)」学部の中の、LLCE と呼ばれる「外国語、外国文学、外国文化 (Langues, Littératures et Civilisations Étrangères)」の中の「日本学 (Département Études japonaises)」専攻の学生と、LEA と呼ばれる「応用外国語 (Département Langues étrangères appliquées)」専攻の中で日本語を必修言語に選択した学生が受講している。LLCE と LEA を合わせた日本語の学習者数は、1年生約 300 人、2年生約 150 人、3年生約 80 人である。なお、フランスの大学は、基本的に三年制である。LLCE は、日本語や日本文化、歴史などを学ぶため、日本文化が好きな学生が多いのに対し、LEA は、英語を含めた二言語が必修となっており、アラビア語やドイツ語、中国語などの選択言語の中から興味本位で日本語を選択する学生が多い。どちらの専攻でも、日本語の授業は、同じ教科書を用い、授業進度や試験内容は同じである。本研究では、授業評価とあわせて、学習者の本研究対象授業へのニーズと話す・聞く・書く・読むの中で得意だと認識している技能を自己申告してもらい、カイ二乗検定で分析したが、学部で有意差が認められなかった。よって、同じようなニーズと日本語能力を持つ集団であるとして、学部による区別をせずに分析を行った。

研究対象授業は、2018年度の1学期(2018年9月から12月までの12週間)と2学期(2019年1月から4月までの12週間)に、日本語を専攻する大学2年生を対象に行われた日本語会話の授業である。筆者は1年生にも同様の授業を行ったが、1年生は、大学から日本語学習を始めた学習者と高校などで以前から日本語学習をしていた学習者が存在し、クラス内の日本語能力差が大きい。一方、2年生は、進級に必要な日本語能力の最低水準を超えた学習者が進級していて、日本語能力差が1年生ほど大きくなく、活動への難易度の

感想にあまりばらつきが出ないと考えられる。よって、大学2年生を調査対象者にした。

授業時間は60分である。授業の目的は、既習の学習内容を応用した会話練習を行うことで、日本語会話能力を向上させることである。必修授業ではあるものの、出席管理の義務はなく、フランスの大学の特徴として、学期途中に日本語学習をやめる学習者が多い。本研究対象授業でも、学習者の継続的な参加が見込めないため、毎週、様々な一回完結型の活動を行った。1学期、2学期ともに週1回（全12回）あるが、最終週は試験があり、活動を行ったのは11週間である。最終週の試験は、作文の授業と連携したスピーチ試験であり、本研究対象授業で行った活動は学習者の成績には直接的に結びついていない。日本語の授業は、基本的に『みんなの日本語』を主教材としており、他にも、新しい文型の導入と理解を目的に行われる授業²や、漢字や作文の授業、フランス語で行われる文法の授業などがある。本研究対象授業以外の日本語の授業は1クラスあたりの学習者数が30~300人と多く、広めの教室で、教師はパワーポイントを使用して授業を行っている。しかし、本研究対象授業は演習科目に位置づけられており、1クラス30人以下になっている。学生は1学期、2学期ともに6グループに分けられ、本研究対象授業のコーディネーターである筆者ともう一人の教師で3グループずつ分担して授業を行った。中間・期末調査は、もう一人の教師のグループでも行ったが、毎回調査は教師への負担も大きいため、筆者が担当したグループだけ行った。本稿では、筆者が担当した3グループ分³の調査結果を使用する。

各週の活動内容と学習目標の文型、調査協力者数を表1にまとめた。1週から12週までが1学期で、13週から24週までが2学期である。中間・期末調査は、1~5週目は57人、6~11週目は40人、13~17週目は46人、18~23週目は43人から回答を得た。1学期は活動を行う試験の前の週に期末調査を行ったが、試験間近という状況から授業の欠席者が多かったため、2学期は試験の週の試験終了後に調査を行った。

本研究対象授業では、基本的に聴解、ロールプレイ、アンケート活動の3種類の活動を行った。

聴解はその日の活動で使用する文型に関連した10分程度の聴解問題をロールプレイの前に行った。答え合わせのときに、学習者が答えることで多少の認知プロセスの外化が行われるが、教師の解説が多くなってしまいう教師主導型の活動になってしまう。そのため、あまり解説をしなくてもよく、ロールプレイの導入になる聴解問題を選んだ。ロールプレイは指定された状況をもとに、2・3人で短い会話を行うものである。教師は状況を説明するときに、会話の基本となるモデル

文を提示する。学習者がモデル文を繰り返すだけの練習で終われば、学習者主体型の活動とは言い難い。そのため、基本的な練習が終わったら、学習者自身が遭遇すると思われる状況に設定を置き換えたり、自らの経験をもとに会話を発展させたりするように働きかけた。日本語教育の観点から、ロールプレイは「文脈化」の活動である。「文脈化」とは、「特定の表現がどのような人間関係と表現の意図をもって選ばれるかを示しつつ導入・練習し、学習者の日本語能力の認知的側面を支えること」であり、ロールプレイは、学習者が日本語で文脈に沿って情報のやり取りができるようになることを目指す活動である[10]。

アンケート活動は、学習者が2・3人で活動用のグループを作り、教師から指定された文型で質問を作り、クラス全員に質問して、その結果を発表するという活動である。教師は学習者の支援はするが、質問作りや調査、発表などは学習者が自ら動かなければ達成できない。よって、アンケート活動は、学習者自身の自主性とクラスメイトとの相互協力が必要な活動である。日本語教育の観点からは、アンケート活動は「個人化」の活動である。「個人化」とは、「学習項目を使った表現の練習を、すべての学習者個人の感情・経験・思想に関して話させたり、書かせたりすることによって実施すること」である[10]。「個人化」は自己開示だけではなく、他者理解の機会ともなる。アンケート活動を通して、普段あまり話したことがない学習者同士にも話す機会を与え、新たな人間関係の構築を促すことが期待される。

表1. 活動内容と調査協力者数

週	活動	毎回調査 回答者数	中間・期末 回答者数
1	1.自己紹介	55	54(欠席 3)
	2.G(意向形)	55	53(欠席 4)
2	1.聴解	54	54(欠席 3)
	2.R(～ほうがいい)	54	53(欠席 4)
3	E(～という意味)	45	53(欠席 4)
4	E(～あとで／～ないで)	50	52(欠席 5)
5	1.聴解	—	57(欠席 0)
	2.R(条件形)	—	57(欠席 0)

バカンス			
6	1.聴解	45	38 (欠席 2)
	2.R (受身)	45	38 (欠席 2)
7	G (犯人探し)	42	37 (欠席 3)
8	E (～のは, [評価])	51	39 (欠席 1)
9	1.聴解	53	37 (欠席 3)
	2.R (～て／～の で)	53	38 (欠席 2)
10	1.R (～てみる)	48	38 (欠席 2)
	2.R (～のに使うも の)	48	38 (欠席 2)
11	E (～やすい／～に くい)	—	40 (欠席 0)
12	試験 (スピーチ)	—	—
冬休み			
13	E (～場合)	43	44 (欠席 2)
14	1.聴解	39	46 (欠席 0)
	2.R (～のに)	39	46 (欠席 0)
15	E (使役)	40	44 (欠席 2)
16	1.聴解	46	46 (欠席 0)
	2.R (～させていた だけませんか)	46	46 (欠席 0)
17	G (犯人探し)	—	46 (欠席 0)
バカンス			
18	1.聴解	47	43 (欠席 0)
	2.R (敬語)	47	43 (欠席 0)
19	E (敬語)	37	43 (欠席 0)
20	1.聴解	49	41 (欠席 2)
	2.R (使役受身／敬 語)	49	42 (欠席 1)
21	E (使役受身)	40	43 (欠席 0)

			0)
22	1.聴解	37	40 (欠席 3)
	2.R (～して／～さ せていただき…)	37	40 (欠席 3)
23	E (復習)	35	39 (欠席 4)
24	試験 (スピーチ)	—	—

注：G=ゲーム，R=ロールプレイ，E=アンケート活動

3.2. 毎回調査の手続き

毎回調査は、授業終了 10 分前に、教師が活動を行っている学習者のペアやグループをまわり、作業の進捗状況を確認しながら質問紙を配布し、授業終了後に回収した。作業が早く終わっている調査協力者は、質問紙を受け取るとすぐに回答していたが、ほとんどの調査協力者は、活動終了後に回答して提出していた。無記名調査のため、提出しなかった学習者や無回答で提出した学習者もいたが、無回答の質問紙は集計時に除外した。5 週目、11 週目、17 週目は中間・期末調査を行うため、調査協力者への負荷を考慮して、毎回調査は行わなかった。

毎回調査は、フランス語で行われ、活動の難易度と好感度、会話量を調査した。難易度は、「Activité1 (Activité2) est … (活動 1, または活動 2 は～)」という質問に対して「1. très facile (とても簡単)」「2. un peu facile (少し簡単)」「3. bonne (ちょうど良い)」「4. un peu difficile (少し難しい)」「5. très difficile (とても難しい)」の 5 段階評定を求めた。好感度は、「Aimez-vous Activité1 (Activité2)? (活動 1, または活動 2 は好きですか)」という質問に対して、「1. Je déteste. (大嫌い)」「2. Je n' aime pas. (好きではない)」「3. Pas mal. (まあまあ、悪くない)」「4. J'aime. (好き)」「5. J'adore. (大好き)」の 5 段階評定を求めた。会話量は、「Avez vous beaucoup parlé japonais pendant le cours d'aujourd'hui? (今日の授業でたくさん日本語を話しましたか)」という質問に対して、「1. Je n'ai pas beaucoup parlé. (あまり話さなかった)」「2. J'ai parlé avec modération. (まあまあ話した)」「3. J'ai assez parlé. (十分に話した)」の 3 段階評定と「Je voudrais parler plus. (もっと話したい)」への回答を求めた。なお、3 段階評定の会話量は、平均値を 5 段階評定の値に変換して表記し、5 段階評定の難易度や好感度と同じく、最大値を 5 にそろえた。よって、活動の平均値が 5 に近いほど、調査協力者にとって、難易度が高く、好感度が高く、会話量が多い活動であることを意味する。

3.3. 中間・期末調査の手続き

中間調査は、学期途中に設けられた 1 週間のバカンスの前の 5 週目と 17 週目に実施し、期末調査は試験

前週の11週目と試験があった24週目に実施した。質問紙は、授業時間終了後に、教師が配布し、その場で回答してもらい、回収した。調査協力者が数週間分の活動内容を思い出しやすいように、調査範囲の活動内容と使用文型が質問紙に記載しており、友人同士で会話をしたり、教師に質問したりすることを禁じてはいない。大半の調査協力者が5分から10分程度で回答して、提出した。無記名調査のため、提出しなかった学習者や無回答で提出した学習者もいたが、無回答の質問紙は集計時に除外した。また、記入漏れがないかを確認しながら質問紙の回収を行ったが、授業を休みがちな学習者の中には、「欠席」にチェックせずに、全ての活動に「面白い」と回答し、「一番面白かった活動はどれか」などの質問に対しては無回答で提出する者が見られた。これは、ほとんど出席していない学生が適切な評価を行わない事例に当てはまる[7]。そのため、「面白い」だけにチェックし、それ以外の質問全てに無回答の回答も除外した。

中間・期末調査もフランス語で行われ、調査範囲の各週の活動に対して、「4.intéressant (面白い)」「3. un peu intéressant (少し面白い)」「2.un peu ennuyeux (少しつまらない)」「1. ennuyeux (つまらない)」の4段階評定か、「J'étais absent. (欠席)」にチェックしてもらった。また、各活動への評価の後に、「Quelle activité était la plus intéressante? (一番面白かった活動はどれか)」「Quelle activité était la plus utile pour l'étude du japonais? (一番日本語の勉強に役立った活動はどれか)」「Quelle activité n'était pas utile? (一番日本語の勉強に役立たなかった活動はどれか)」という質問に対して、活動名や活動した週を書いてもらった。なお、5段階評定の毎回調査と比較するために、本稿では4段階評定で出た平均値を5段階評定の値に変換して表記した。よって、活動の平均値が5に近いほど、調査協力者にとって面白かった活動であることを意味する。

4. 結果・考察

毎回調査で得られた好感度の平均値と中間・期末調査で得られた面白さの平均値を比べると、面白さが好感度より全体的に高かった(表2)。これは、期末調査に甘い評価が下されやすいという傾向によるものと考えられる。

好感度と面白さが同じかどうかを調べるために、毎回調査を行わなかった活動5-1, 5-2, 11, 17を除外し、等分散を仮定したt検定を行ったところ、有意であり、好感度と面白さは同じではないという結果になった($t(56)=6.151$, $p=4.32E-08$)。よって、学習者が活動をした直後にその活動を好きだと感じるかどうかと、先日の活動を面白い活動だったと思うかどうか

は異なるということがわかった。

表2. 活動の難易度, 好感度, 会話量, 面白さの平均値

活動	難易度	好感度	会話量	面白さ
1-1	2.091	3.473	—	3.426
1-2	2.618	3.636	3.188 (10)	3.939
2-1	2.778	3.463	—	3.750
2-2	2.926	3.444	3.537 (5)	3.868
3	2.800	3.622	3.792 (8)	4.222
4-1	2.520	3.580	4.007 (4)	4.183
5-1	—	—	—	3.838
5-2	—	—	—	3.925
6-1	3.239	3.600	—	3.816
6-2	2.867	3.667	3.598 (5)	3.816
7	3.548	4.452	3.632 (3)	4.628
8	2.922	3.725	3.901 (4)	4.263
9-1	3.245	3.453	—	3.615
9-2	2.943	3.509	3.014 (7)	3.717
10-1	3.042	3.500	—	3.816
10-2	2.875	3.458	—	3.750
10-1,2 の平均	2.958	3.479	3.481 (3)	3.783
11	—	—	—	4.375
13	2.767	3.605	3.740 (4)	4.233
14-1	3.487	3.410	—	3.886
14-2	2.821	3.615	3.243 (6)	3.533
15	2.750	3.475	3.739 (4)	3.807
16-1	3.174	3.239	—	3.750
16-2	3.370	3.152	3.250 (6)	3.478
17	—	—	—	4.810
18-1	3.511	3.106	—	3.929
18-2	3.553	3.191	2.868 (4)	3.983
19	3.162	3.405	3.824	4.128

			(4)	
20-1	3.694	3.469	—	3.902
20-2	3.653	3.551	2.555 (6)	3.869
21	3.125	3.300	3.694 (4)	4.012
22-1	3.432	3.405	—	3.719
22-2	3.189	3.649	3.333 (6)	4.125
23	3.086	3.257	3.490 (4)	4.038
平均	3.075	3.497	3.464	3.944
標準偏差	0.373	0.243	0.376	0.300
分散	0.139	0.059	0.142	0.090

注：会話量の平均値の下の（）は、「もっと話したい」と答えた人数である。

難易度、好感度、会話量、面白さの関係を調べるために、相関分析を行った。なお、相関分析を行うにあたり、毎回調査を行っていない活動 5-1、5-2、11、17 の面白さのデータを除外した。また、聴解では、答え合わせの時に教師と学習者として短いやりとりしか行わなかったため、聴解とロールプレイを行った日の会話量は、ロールプレイの会話量とした。10 週目は 2 つのロールプレイをし、調査では別々の活動として評価してもらったが、店での会話という連続したロールプレイであったため、活動 10-1 と 10-2 の平均値を算出し、10 週目の値として分析に使用した。以上の作業後、箱ひげ図を描いたところ、活動 7 の好感度の平均値と活動 20-2 の会話量の平均値が外れ値であることがわかった。そこで、活動 7 と活動 20-2 のデータを除外し、相関分析を行った（表 3）。

外れ値として除外した活動 7 は、好感度が高すぎて外れ値となった。活動 7 は、犯人探しのゲームである。この週は、新しい文型の導入を行う授業で試験があり、新たな文型の導入が行われなかった。そこで、既習の語彙や文型の復習として、学習者一人一人に異なる情報が書かれたカードを配り、学習者達はお互いが持っている情報を交換し、殺人事件の全容を把握して、犯人を探すゲームを行った。同様のゲームを 17 週目にも行ったが、毎回調査の結果がないため、分析からは除外されている。活動 17 の面白さの平均値は 4.810 であり、全体で一番面白かった活動だと評価された。しかし、情報をフランス語に翻訳してやり取りしたり、フランス語で相談したりする様子も多く、日本語会話の授業としての日本語の発話量はあまり多くなかった。活動 7 と活動 17 への高評価は、推理的な面白さに対する評価だと考えられる。

もう一つ外れ値として除外した活動 20-2 は、会話量が少なすぎて外れ値となった。活動 20-2 はロールプレイであるが、その前の聴解問題が難しく時間がかかり、ゆっくりロールプレイをする時間を取れなかったことが原因だと考えられる。

相関分析の結果、難易度と好感度に高い負の相関が認められた ($r=-0.717$, $p=0.001$)。つまり、活動が難しいと、学習者は活動を好ましく思わないということがわかった。難易度と会話量にも負の相関が認められた ($r=-0.489$, $p=0.046$)。これは、活動が難しいゆえに、多くの会話ができないということである。

しかし、好感度と会話量には相関が認められなかった ($r=0.350$, $p=0.168$)。よって、好きな活動だからといって、会話量が増える、または会話が盛り上がったからといって、その活動を好きになるということがないということがわかった。

一方、会話量と面白さに正の相関が認められた ($r=0.552$, $p=0.022$)。しかし、難易度と面白さには相関が認められず ($r=-0.168$, $p=0.520$)、好感度と面白さにも相関が認められなかった ($r=0.314$, $p=0.220$)。中間・期末調査では、数週間分の活動を振り返って、活動の面白さを評価している。その際に、日本語をたくさん話すことができたかどうかの記憶が、その活動が面白かったかどうかを判断する基準になり、活動が難しかったかどうかや、活動を好きだと感じたかどうかは、面白さの評価にはあまり影響していないということが明らかになった。

表 3. 相関分析結果

	難易度	好感度	会話量	面白さ	平均	標準偏差
難易度	—	-0.717*	-0.489*	-0.168	2.963	0.263
好感度		—	0.350	0.314	3.489	0.175
会話量			—	0.551*	3.512	0.332
面白さ				—	3.937	0.250

* $p<0.05$

次に、活動の種類による分析を行うため、活動を聴解、ロールプレイ、アンケート活動の 3 群に分け、難易度、好感度、面白さの平均値を出した（表 4）。

表 4. 活動ごとの難易度, 好感度, 会話量, 面白さの平均値

		聴解	ロール プレイ	アンケート 活動
	標本数	8	8	8
難易度	平均	3.320	3.078	2.891
	分散	0.078	0.070	0.050
好感度	平均	3.393	3.463	3.496
	分散	0.023	0.039	0.027
面白さ	平均	3.796	3.788	4.111
	分散	0.011	0.046	0.023
会話量	平均	—	3.291	3.767
	分散	—	0.065	0.020

活動ごとの難易度, 好感度, 面白さについて, それぞれの平均値の差が統計的に意味のある差かどうかを検定するために, 一元配置分散分析を行った. なお, 活動 10-1 と活動 10-2 はどちらもロールプレイであるため, 相関分析と同じく 10-1 と 10-2 の平均値を分析に使用した.

その結果, 活動ごとの難易度は, 5%水準で有意だった ($F(2,21)=5.611, p=0.011$). 難易度について, Bonferroni 法により多重比較を行った. 具体的には, 調整化された有意水準 (0.017) を求め, 各比較ペアの有意性検定として t 検定を行った結果の確率値に対して, 有意水準 0.017 で判定を行った. その結果, 聴解とアンケート活動には有意差が確認され, 聴解のほうが難しいと感じていることが明らかになった. しかし, 聴解とロールプレイ, ロールプレイとアンケート活動には有意差が認められなかった. 聴解は主教材の教科書の進度に合わせて, 副教材として用意されている既存の問題集から抜粋した問題を使用した, 日常的に日本語を聞く機会が少ない学習者にとっては, 会話の速さを調整することができない聴解問題を難しいと感じていたようである. アンケート活動は, 各自で問題を作る段階で文法内容や付随する語彙を思い出すことができること, 質疑応答のときは, クラスメイト同士で質問の意図をフランス語で確認することができ, 返答の日本語の表現を一緒に考えることができることなどから, 活動を達成することへの難易度がそれほど高くないと感じていたようである.

一元配置分散分析の結果, 活動ごとの好感度は有意ではなかった ($F(2,21)=0.741, p=0.489$). しかし, 活動ごとの面白さは 0.1% 水準で有意だった ($F(2,21)=10.202, p=0.0009$). よって, 一元配置分散分

析でも, 活動への好感度と面白さが異なっていることが明らかになった. 面白さについて, Bonferroni 法による多重比較を行った結果, 聴解とアンケート活動, ロールプレイとアンケート活動では有意であった. しかし, 聴解とロールプレイには有意差が認められなかった. ロールプレイとアンケート活動については, 会話量と面白さに正の相関があったことに関係している. ロールプレイとアンケート活動の会話量が同じかどうかを調べるために, 等分散を仮定した t 検定を行った結果, 0.1%水準で有意だった ($t(14)=4.621, p=0.0004$). よって, ロールプレイとアンケート活動では会話量が異なり, アンケート活動は会話量が多い活動であることが明らかになった. なお, ロールプレイとアンケート活動で「もっと話したい」と答えた人数が同じかどうかを調べるために, 等分散を仮定した t 検定を行った結果, 有意ではなかった ($t(14)=1.111, p=0.285$). 以上から, もっと話したかったという感想には差がないものの, アンケート活動のほうがロールプレイよりも多くの日本語を話す活動になっていることが明らかになった.

会話量に関しては, ロールプレイは授業の最初に組んだ相手と終始話すことになり, アンケート活動はクラス全員と話すという会話相手の違いがある. さらに, ロールプレイは, 学習者自身が想像力を働かせて会話を広げる努力をしないと, 単なるパターンプラクティスで終わってしまうことがある. 一方で, アンケート活動のように, 会話相手が多く, 会話量が多ければ, それだけで活動が面白くなるわけではない. 予想していなかった質問を受けたり, 返答を返されたりして, 常に認知機能を働かせる状況に学習者を置くためには, 多様な質問や返答がやり取りされる必要がある. 学習者にオープン・クエスチョンを作るように指示したり, クローズド・クエスチョンになる場合は, 「いつも」「あまり」などの副詞を使用して答えるように促したりするなど, 教師側の工夫が求められる. 教師が工夫を凝らした上でのロールプレイとアンケート活動の会話内容の違いと面白さの違いについては, 今後, 質的調査を行うことで明らかにしていきたい.

聴解とロールプレイには有意差が認められなかった点については, 聴解とロールプレイは難易度に有意差が無く, ロールプレイはあまり会話量が多くない活動であり, ほとんど会話量が無い聴解とあまり違いが無い活動と学習者に認識されていることが理由ではないかと推測される.

5. 結論

調査と分析の結果, 以下のことが明らかになった.
①難易度と好感度に高い負の相関がある. ②難易度と

文 献

会話量に負の相関がある。③会話量と面白さに正の相関がある。④難易度について、聴解とアンケート活動には有意差がある（アンケート活動より聴解のほうが難しい）。⑤面白さについて、聴解とアンケート活動には有意差があり（聴解よりアンケート活動のほうが面白い）、ロールプレイとアンケート活動には有意差がある（ロールプレイよりアンケート活動のほうが面白い）。⑥会話量について、ロールプレイとアンケート活動には有意差がある（ロールプレイよりアンケート活動のほうが会話量が多い）。

満足度としてまとめられることが多い好感度と面白さには、相関関係がなかった。毎回調査で調べた好感度に影響する要因は難易度であり、中間・期末調査で調べた面白さに影響する要因は会話量であった。学習者主体型の活動への困惑や反発などを調べるために、学習者への授業評価を行ったが、結果的には、教師の関与が少ないアンケート活動に対して、面白いという評価が高かった。アンケート活動は、クラスメイトと会話をしなければ成り立たない活動であり、必然的に会話量が多くなる。また、学習者同士で協力することができるため、活動達成への難易度があまり高く感じなかったことが、好感度や面白さの高評価につながっていた。以上から、学習者主体型の会話の授業においては、学習者同士が協力し合え、難易度を調整する余地があり、会話量が多くなるような活動を教師が用意することが、学習者の活動への好感度や面白さを高めるために重要であると言える。

本研究の結果は、フランス語という媒介語がある日本語学習者への調査結果であり、調査結果がどこまで一般化できるのかは不明である。日本語以外の媒介語を持たない日本国内での日本語学習者のクラスでは、学習者の反応が変わったり、ファシリテーターである教師の役割が変わったりする可能性がある。今後の課題は、様々な教育現場で授業と調査を行い、調査結果の一般性を高めることである。

注 1：調査は、2018年12月に、本研究対授業を行った学生を対象に、無記名の構造調査で行った。調査協力者は「日本語母語話者と話して学ぶのが好き」「家で、日本語の音楽やラジオを聞いて学ぶのが好き」などのフランス語で書かれた学習スタイルの質問に対して、4件法（1.そう思う、2.少し、そう思う、3.少し、そう思わない、4.そう思わない）で答えた。

注 2：科目名は Oral となっているが、授業の目的は会話練習ではなく、新しい語彙や文型の導入と練習である。

注 3：グループごとにも若干のデータ差があるが、グループで分けると、量的調査の分析を行うには人数が少なすぎるグループがあるため、本稿では 3 グループ分のデータをまとめて分析する。

- [1] 太田あやこ、木下茂昭、太田繁、大橋道雄，“授業評価票を用いた学生による授業評価に関する研究,” 東京学芸大学紀要 第 5 部門 芸術・体育, vol.43, pp.211-220, October 1991.
- [2] 大塚雄作, “大学教育評価における評価情報の信頼性と妥当性の検討,” 工学教育, vol. 55, no.4, pp. 14-20, July 2007.
- [3] 大塚雄作, 松下佳代, 湯浅太一, 荒木光彦, “京都大学工学部における授業アンケートへの取組とその特徴,” 工学教育, vol. 54, no.3, pp. 142-148, May 2006.
- [4] 大場淳, “欧州における学生の大学運営参加,” 大学行政学会誌, vol.9, pp.39-49, August 2005a.
- [5] 大場淳, “第 5 章 フランス・フランスのパカロレアと高等教育質保証に関する一考察 (高等教育の質的保証に関する国際比研究 : II. 欧州大陸編),” COE 研究シリーズ, vol.16, pp.69-94, October 2005b.
- [6] 大場淳, “フランスの大学における「学力低下」問題とその対応,” 広島大学大学院教育学研究科紀要. 第三部, 教育人間科学関連領域, vol.52, pp.371-380, March 2004.
- [7] 大山泰宏, “大学教育評価の課題と展望,” 京都大学高等教育研究, vol.7, pp.37-55, September 2001.
- [8] 鹿毛雅治, “内発的動機づけ研究の展望,” 教育心理学研究, vol.42, no.3, pp.345-359, September 1994.
- [9] 梶田叡一, “学生による授業評価の意義と課題,” 京都大学高等教育研究, vol.2, pp.52-69, June 1996.
- [10] 川口義一, “初級日本語教室における日本語能力--その認知的側面・情意的側面・社会的側面,” 早稲田日本語教育学, vol.8・9, pp.33-40, May 2011.
- [11] 久保田賢一, 構成主義パラダイムと学習環境デザイン, (法) 関西大学出版部, 大阪, 2000
- [12] クーン, T.S., 科学革命の構造, 中山茂 (訳), (株) みすず書房, 東京, 1971 (T.S. Kuhn, The structure of scientific revolutions. Chicago: The University of Chicago Press, 1962, 1970 rev.ed.)
- [13] ケラー, J.M., 学習意欲をデザインする: ARCS モデルによるインストラクショナルデザイン, 鈴木克明 (訳), (株) 北大路書房, 京都, 2010. (J.M.Keller, Motivational design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach. Springer SBM, New York, 2009.)
- [14] 国際交流基金, 海外の日本語教育の現状 2015 年度日本語教育機関調査より, 国際交流基金, March 2017.
- [15] 澤田忠幸, “学生による授業評価の課題と展望,” 愛媛県立医療技術大学紀要, vol.7, no.1, pp.13-19, December 2010.
- [16] 中央教育審議会, 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて: 生涯学び続け, 主体的に考える力を育成する大学へ (答申), 文部科学省, August 2012.
- [17] 永田典子, “フランスにおける日本語教育,” 言語文化研究: 中部大学女子短期大学紀要, vol.3, pp.115-121, March 1992.
- [18] 夏目達也, “フランスにおける大学ガバナンス改革と大学執行部向け研修,” 名古屋高等教育研究, vol.12, pp.111-133, March 2012.

- [19] 斐品正照, 秋月治, “毎回授業評価に基づいた授業改善の一実践,” 宮城大学事業構想学部紀要, vol.1, pp.119-128, December 1998.
- [20] 星野敦子, 牟田博光, “大学の授業における諸要因の相互作用と授業満足度の因果関係,” 日本教育工学会論文誌, vol.29, no.4, pp.463-473, March 2006.
- [21] 牧野幸志, “学生による授業評価の規定因の検討(1):多変量解析を用いた因果モデルの検討,” 高松大学紀要, vol.36, pp.55-66, September 2001.
- [22] 松坂浩史, “フランス高等教育制度の概要ー多様な高等教育機関とその課程,” 石村雅雄(監修) RIHE, vol.59, pp.1-153, November 1999.
- [23] 溝上慎一, アクティブラーニングと教授学習のパラダイム転換, (株)東信堂, 東京, 2014.
- [24] 文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室, “平成28年度の大学における教育内容等の改革状況調査結果まとめ(別紙),” 大学における教育内容等の改革状況について(平成28年度), 文部科学省, May 2019.
- [25] 山内薫, “生涯学習/教育としての日本語教育を目指してーフランスの大学における日本語学習の離脱者の事例から,” 日本語教育実践研究, vol.2, pp.28-44, March 2015.
- [26] 山内薫 “フランスの国立大学における日本語ポートフォリオ作成活動:日本語学習者の多様性を考慮した日本語教育を目指して,” 早稲田日本語教育実践研究, vol.1, pp.17-35, February 2013.
- [27] 横溝紳一郎, 山田智久, 日本語教師のためのアクティブ・ラーニング, (株)くろしお出版, 東京, 2019.