

フランスの地方大学で日本語を専攻する大学生の日本語学習スタイル — 学年と入学前の日本語学習経験からの比較 —

芹川 佳子

¹早稲田大学日本語教育研究センター 〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-7-14

E-mail: yserikawa@aoni.waseda.jp

あらまし フランスの地方国立大学の日本語専攻の大学生（1～3年生）を対象に、どのような学習スタイルを使用する学習者が進級するのか（フランスの大学は基本的に進級が難しく、本研究対象学部に進級率は約50%である。）を明らかにするために、日本語に関する学習スタイルの調査を実施した。大学入学前の日本語学習経験の有無と学年で6群に分けて比較した結果、学年、大学入学前の日本語学習経験、基礎的な学習スタイル、大学のカリキュラムの影響による違いが認められた。学年や学習内容などの学習状況の変化に応じて使用される学習スタイルが変わる傾向があることから、学習スタイルの適応力が高い学習者が進級する可能性が高いことが示唆された。

キーワード 学習スタイル, フランス, 大学での日本語教育, 多重比較

1. 研究背景と目的

本研究の目的は、本研究対象の大学（フランスの地方都市にある人文社会学系の国立大学、以下、本大学）で日本語を専攻する大学生の学習スタイルの特徴を明らかにし、どのような学習者が進級するのかを明らかにすることである。

フランスの国立大学は、入学以上に進級が難しい。フランスでは中等教育の修了と高等教育機関への入学を認める国家学位であるバカロレア（Baccalauréat）を取得すれば、原則として選抜試験なしで国立大学に入学できる。1980年代後半からバカロレア受験者が増加する一方で、国の政策としてバカロレアの合格率の上昇も進められ、合格率は80%近くになっている。受験者の増加と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」（大場, 2005, p.73）と言われる。

バカロレア合格者の増加は、大学入学者の増加を生む。しかし、大学に入学した約半数が大学1年目修了に必要な単位が取得できずに、留年や退学をする（大場, 2005）。大場（2004）は、学生が修学困難に至る理由として、学生が登録した科目領域への関心の低さと学力の低さを挙げている。この傾向は、日本語専攻の学生にもあてはまる。国際交流基金（2020）によると、フランスの日本語学習者数は24,150人おり、西欧地域においては学習者数が一番多く、そのうち12,321人（51.0%）が大学などの高等教育機関で学習する。この背景には、入学しやすさだけでなく、基本的に授業料がかからないという経済的利点もある。山内（2013）は、「多くの日本語学習者は、日本や日本語への

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」（p.17）と述べた。そして、他学部と同じく、進級できずに日本語学習を途中でやめてしまう学習者も多い（鈴木, 2013; 永田, 1992; 山内, 2015）。

本調査を行った大学^[註1]で日本語を専攻する学生は1年生250～300人、2年生約150人、3年生約80人（3年制のため、3年生が最終学年）おり、学生数は学年が上がるにつれて半減する^[註2]。進級した学生は、優秀な日本語学習者であり、本大学での日本語学習に適性が高い学習者である。学内試験のみでの進級であるため、作文や会話などの特定の技能を得意とする学習者が進級しやすいという偏りが内在する可能性もある。全学年を対象に調査を行い、各学年の学習スタイルの特徴を比較することは、本大学における日本語学習の実態を知る一助となる。また、偏りが顕著な場合は授業改善に活かすことができ、下級生が有効な学習方法を知るための参考にもなる。

また、本大学の1年生は日本語の初級前半レベル、2年生は初級後半レベル、3年生は中級前半レベルの内容を学習するため、日本語の学習段階と学習スタイルの関係を知る手がかりとなることが期待できる。本研究はフランスの地方大学を対象にした研究であるが、様々な国や地域の教育機関で同様の研究を進めることで、学習段階に応じた日本語教育や日本語学習の改善に貢献することが期待できる。

2. 学習スタイル

学習スタイル研究は、認知スタイル研究とも密接に関連し、心理学や教育学などの複数の分野で研究が行

芹川 佳子, “フランスの地方大学で日本語を専攻する大学生の日本語学習スタイル— 学年と入学前の日本語学習経験からの比較—”, 言語学習と教育言語学 2022 年度版, pp. 23-32, 日本英語教育学会・日本教育言語学会合同編集委員会編集, 早稲田大学情報教育研究所発行, 2023 年 3 月 31 日.

Copyright © 2022-23 by Serikawa, Y. All rights reserved.

われている。そのため、それぞれの分野の研究者達による学習スタイルの定義がある。しかし、各々の定義は重複が多く、主要な特徴にまとめることができる (Messick, 1984)。Hayes & Allinson (1994) も多くの文献のおおむね一致した定義として、認知とは人が知識を獲得、保存、使用する方法であり、認知スタイルとは情報処理における個人差を指し、学習スタイルとは認知スタイルの一部であるとした。

Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004) は、学習スタイルの文献を系統で整理し、5 系統 (①4 つの感覚を含む体質に左右される学習時のスタイルと好み, ②「能力のパターン」を含む認知構造の根深い特徴を反映した学習スタイル, ③比較的安定した性格を構成要素とする学習スタイル, ④柔軟的に安定した学習の好みである学習スタイル, ⑤学習スタイルから学習アプローチ, ストラテジー, オリエンテーション, 学習概念への動き) に整理した。外国語学習の学習ストラテジー研究で著名な Oxford (2003) は、学習スタイルとは、各個人の感覚的なスタイルの次元 (視覚/聴覚/触覚) と社会的スタイルの次元 (外向的/内向的) を反映しており、認知スタイルに沿った好みが存在すると述べた。伊東 (1999) は、学習スタイルは社会的、情意的要素と深くかかわっており、学習スタイルの意味範疇が純粋に認知スタイルに限定されないと指摘した。つまり、認知スタイルは情報処理の個人差であるが、学習スタイルは外的要因の影響も大きく、個々人の中で完結する個人差だけでは説明できない側面も多いということである。

本稿では、認知スタイルとは、「人が、知識 (情報) を獲得、保存、使用する際に行う行動パターン」であり、学習スタイルとは、「学習場面において人が、知識 (情報) を獲得、保存、使用する際に行う行動パターン」であると定義する。学習場面における認知スタイルが学習スタイルである。なお、本定義の「学習場面」は教師・クラスメイトなどの周囲の人々や学習環境、状況等が含まれる広範的な場面とする。

フランスの日本語学習者の学習スタイルについての調査や研究は多くない。日本語学習ではないが、Wang (2015) は大学で言語学を専攻するフランス人の大学生を対象に、外国語学習において成功または失敗の感覚に対する学習ストラテジーとスタイルの影響を調査した。学習スタイルに関しては、聴解では聞きながら関連したものを読むことを好む学習者が過半数を占めたこと、読解では全体的な把握を好む学習者が 80% 以上を占めたこと、口頭表現では半数以上が熟考型のスタイルを好むこと、筆記表現では特に顕著な傾向が認められなかったことを報告した。副島 (2015) は、日本語や日本の文化・社会に触れる機会が少ない

海外にいる学習者として、ロシアとフランスの大学の日本語学習者を対象に日本語の学習ストラテジーと動機づけに関する質問紙調査を行った。因子分析の結果、「サブカルチャー活用」「実践使用重視」「予習復習重視」「活動積極参加」「道具」「漠然とした日本語への興味」という 6 つの因子を抽出した。また、フランスの学習者はロシアの学習者に比べ漠然とした日本語への興味が高く、「フランス人学習者において、サブカルチャーに興味があり、リソースとして活用する者は、ふだんから日本語をコミュニケーションツールとして積極的に使用する傾向にあるようである」(副島, 2015, p.326) と報告した。フランスでの日本語の学習スタイルの研究は存在するが、体系的な研究とはなっていない。

学習スタイルを測定する方法として、場独立・場依存などの対極的な学習スタイルのどちらの傾向が強いかを測定する方法や、様々な学習スタイルに関する嗜好を調査し、傾向を測定する方法などがある。

本調査では、Willing (1988) がニューサウスウェールズ州成人移民教育サービス (AMES NSW) において、英語教育プログラム開発のために、移民の英語学習スタイルの特徴を明らかにするためにに行った学習スタイル研究を参考にした。Willing は成人の外国語学習者の学習スタイルを研究対象にしており、本研究の調査協力者の年齢層に近いと判断した。また、学習スタイル調査は、教育の商業的な側面から質問紙と分析方法が非公開だったり、有償だったりすることが多いが、Willing はその調査の全容を公開している点からも先行研究の参考となった。しかし、Willing はオーストラリアで英語を学習する移民を調査対象者にしている点、使用している教科書や授業内容が異なる点などで本調査の対象者とは異なる。よって、本調査の結果は Willing (1988) とは異なる結果が出ると予測される。

本調査では、先行研究との結果の比較には重点を置かず、調査協力者の置かれている状況 (大学の制度や授業内容、学習環境など) も記述し、データの意味を分析し、考察する。これは、「実践的妥当化」(大塚・松下・湯浅・荒木 2006) である。「実践的妥当化」は学習者の特性、授業目標、学習目的、クラスサイズなど様々な要因の影響を受ける学生による授業評価の妥当性を高めるために提案された方法である。大塚ほか (2006) は、学生による授業評価の妥当性を高めるために、「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」(p.148) と述べた。本研究は、学習場面にも学習者の置かれている状況が影響すると定義した。よって、本研究では、学習者の文脈

とともに数値を解釈し、分析の「実践的妥当化」を試みる。

3. 研究方法

3.1. 調査手続き

本調査は、2018年12月（1学期期末）に、1年生はOral3（16クラス）、2年生はOral9（6クラス）、3年生はOral13（2クラス）を履修している学生を対象に、各授業の終了後に行った。筆者が直接担当しないクラスは、クラスの担当教師に協力を依頼した。Oralは『みんなの日本語』などの総合日本語の教科書を使用し、日本語の文型理解や短文作成、口頭練習などを行う授業である。調査への回答は任意であり、匿名調査のため成績や評価に関係がないことを伝え、各クラスの担当教師が質問紙を配布し、回収した。学習者は友人と会話をしたり、質問の意図を教師に確認したりしながら、5～10分で回答して、提出した。白紙や途中で回答が終わっている質問紙は、集計時に除外した。また、匿名性を尊重するために、回答と成績の紐づけやインタビュー調査は行わなかった。

質問項目は、Willing（1988）の質問紙調査を参考にした。Willingは、専門用語をできるだけ使用せず、簡潔な表現で5つの内容（①（自発的な）「クラス外」の活動、②好ましい教室活動、③教師の行動、④学習者が最も重視する必要を認識している言語の側面、⑤学習グループ）を扱う英語の質問項目を作成した。本調査では多くの調査協力者の母語がフランス語であること、簡潔な表現であっても、初級前半の学習者には日本語または英語の質問項目を理解するのに時間がかかることが予想されることから、フランス語で質問紙を作成した。調査責任者（日本語母語話者）がWilling（1988）の質問項目と質問区分を参考にフランス語訳を行った。フランス語母語話者に質問項目を確認してもらい、質問の意図が伝わるように修正した。また、時代の変化にあわせて、質問内容の一部変更（カセットを音楽やラジオに変更など）し、全26項目の4件法の質問紙を作成した（表1）。

表 1. 質問項目と質問区分

質問項目	質問区分
1. Je préfère apprendre en parlant avec des locuteurs natifs japonais. (日本語母語話者と話しながら学習するのが好む)	①
2. Je préfère apprendre en parlant avec mes professeurs. (先生と日本語で話しながら学習するのが好む)	① 〔③〕
3. Je préfère apprendre en parlant avec mes amis. (友達と話しながら学習するのが好む)	① 〔⑤〕
4. Je préfère apprendre en regardant et en	①

écoutant des locuteurs natifs japonais. (日本語母語話者が話すのを見たり聞いたりしながら学ぶのが好む)	
5. À la maison, je préfère apprendre en regardant des émissions de télévision en japonais. (家で、日本語のテレビ番組を見て学ぶのが好む)	①
6. À la maison, je préfère apprendre en écoutant des CD et des émissions de radio en japonais. (家で、日本語の音楽やラジオを聞いて学ぶのが好む)	①
7. À la maison, je préfère apprendre en lisant des livres et des mangas en japonais. (家で、日本語の本やマンガを読みながら学ぶのが好む)	①
8. En cours de japonais, je préfère apprendre par les jeux. (授業では、ゲームをしながら学習するのが好む)	②
9. En cours de japonais, je préfère apprendre par les images, les vidéos. (授業では、絵やビデオを見て学習するのが好む)	②
10. En cours de japonais, je préfère apprendre en parlant avec beaucoup de gens. (授業では、たくさんの人と話しながら学ぶのが好む)	②
11. En cours de japonais, je préfère apprendre en parlant par deux. (授業では、ペアで話しながら学ぶのが好む)	②
12. En cours de japonais, je préfère apprendre en lisant. (授業では、読みながら学習するのが好む)	②
13. En cours de japonais, je préfère apprendre en écrivant. (授業では、書きながら学習するのが好む)	②
14. Je préfère que l'enseignant m'explique tout. (先生が全部説明してくれるのが好む)	② 〔③〕
15. Je voudrais tout écrire dans mon cahier. (全てをノートに書きたい)	②
16. Je préfère avoir mon propre manuel. (自分の教科書を持つことが好む)	②
17. Je préfère que l'enseignant me donne des devoirs. (先生から宿題や課題をもらうのが好む)	③
18. Je préfère apprendre la grammaire japonaise. (文法を学習するのが好む)	④
19. Je préfère apprendre le vocabulaire japonais. (語彙を学習するのが好む)	④
20. Je préfère apprendre la kanji. (漢字を学習するのが好む)	④
21. Je préfère apprendre l'expression écrite. (作文を学習するのが好む)	④
22. Je préfère apprendre l'oral. (口頭表現・会話を学習するのが好む)	④
23. Je préfère étudier le japonais par moi-même. (一人で勉強するのが好む)	① 〔⑤〕
24. Je préfère étudier le japonais avec mes amis. (友達と一緒に日本語を学習するのが好む)	① 〔⑤〕
25. Je préfère étudier le japonais en utilisant Internet. (インターネットを使って学ぶのが好む)	〔①〕

26. J'aimerais utiliser le japonais à d'autres ①
endroits qu'en cours. (授業以外で、日本語
を使ってみるのを好む)

Willig が設定した質問区分：① (自発的な)「クラス外」の活動，②好ましい教室活動，③教師の行動，④学習者が最も重視する必要を認識している言語の側面，⑤学習グループ
注：本研究の学習者の学習環境や状況から他の内容にも関連すると考えられる質問区分を〔〕で追加した。

3.2. 調査協力者

1年生 178人，2年生 120人，3年生 67人から調査協力を得た。学年が上がるにつれて調査協力者数が減少するのは，フランスの大学の特徴である進級率の低さによるものである。調査日に授業に参加した大半の学習者が調査に協力した。未回答などの不備がある質問紙を除外し，1年生 163人，2年生 111人，3年生 55人分のデータを分析に使用した。

1年生の Oral (会話) の授業は『みんなの日本語初級 I』と『みんなの日本語初級 II』をメインテキストとして使用し，1年間で1課から30課まで学習し，初級前半レベルの修了を目指す。2年生の Oral は『みんなの日本語初級 II』の31課から学習を開始し，初級の教科書が終わると『みんなの日本語中級 I』の3課と4課を学習し，初級後半レベルの修了を目指す。3年生の読解や漢字などの授業では中級後半から上級レベルの内容を扱うこともあるが，Oral では『みんなの日本語中級 I』を使用し，中級前半修了レベルを目指す。なお，クラス分けは，大学事務により無作為に行われ，日本語能力や成績によるクラス分けはない。大学入学前に高校や独学で日本語を学習する学習者もいるため，1年生はクラス内での日本語能力差が大きい。進級の厳しさにより，2年生と3年生には修了条件の日本語レベルに達した学習者が進級する。

調査協力者の属性として，年齢層 (17～24歳，25～30歳，31歳～40歳，40歳以上から選択)，母語と自覚している言語，大学入学前に学習した外国語 (複数回答可)，外国での滞在経験 (1年以内の留学，1年以上の留学，1～3回の海外旅行，4～5回以上の海外旅行，1～3回の海外出張，4～5回以上の海外出張，1年以内のその他の海外経験，1年以上のその他の海外経験，経験なしの中から複数選択可) を調査した。先行研究では，民族や性別で言語適性や学習スタイルの違いを比較する研究が多い。しかし，現在では民族や性別を特定し公開することには非常に繊細な配慮を必要とするため，本研究では扱わなかった。

フランスの大学は進級が難しいため，留年や退学，転学が多いという特徴がある。他大学や他学部から日本語専攻へ移ってきた学習者や日本語専攻の中で留年を重ねる学習者を考慮し，年齢層を尋ねる質問をした。その結果，17歳から24歳は，1年生 156人 (各学年で

占める割合：95.7%)，2年生 103人 (92.8%)，3年生 54人 (98.2%) おり，各学年で90%以上が17歳から24歳の年齢層であり，学年による年齢層の差がないことが確認された。

フランス語を母語と自覚している調査協力者は，1年生 156人 (95.7%)，2年生 103人 (92.8%)，3年生 55人 (100%) おり，各学年の90%以上がフランス語母語話者であった。

フランスでは高校卒業までに2言語以上の外国語を学習する。大学入学前の外国語学習経験が進級に影響するかどうかを調べるために，大学入学前に学習した外国語を調査した。その結果，英語学習経験者が最も多く，1年生 159人 (97.6%)，2年生 (111人，100.0%)，3年生 54人 (98.2%) であった。次にスペイン語の学習経験者が多く，1年生 127人 (77.9%)，2年生 93人 (83.8%)，3年生 40人 (72.7%) であった。本大学がフランス南西部にあり，スペインに近いこと，大学の近隣地域から入学する学生が多いこと，近郊の観光地にはスペインからの旅行者も多く，実用的な外国語と見なされていることが主な要因と推測される。他にドイツ語やイタリア語などのヨーロッパ圏の言語の学習経験者が多かった。また，中国語や韓国語などのアジア圏の言語の学習経験者も各学年に数%ずつ存在した。日本語の学習経験者は他のアジア言語よりは多く，1年生 31人 (19.0%)，2年生 22人 (19.8%)，3年生 16人 (29.1%) であった。大学入学前の日本語学習経験と進級との関連を調べるために，カイ二乗検定 (以下， χ^2 検定) を行った結果，有意差がなかった。よって，大学入学前の日本語学習経験が進級に有利に働くことは認められなかった。日本語科目に限れば，1年生は大学入学前に日本語学習経験がある学習者のほうが試験で高得点を取りやすい。しかし，進級にはフランス語で履修する日本の地理や歴史などの成績も関係する。そのため，大学入学前の日本語学習経験が進級に与える影響があまり大きくないことが明らかになった。

海外旅行や短期留学などの外国での滞在経験が，外国語の学習動機につながるが多いため，海外滞在経験を調査した。その結果，1年生は 140人 (85.9%)，2年生は 87人 (78.4%)，3年生は 47人 (85.5%) に何らかの外国滞在経験があった。外国滞在経験と進級との関連を調べるために χ^2 検定を行ったところ，有意差がなかった。よって，外国滞在経験の有無が進級に与える影響は認められなかった。なお，滞在歴の長さや滞在タイプの違いと現地の言語との接触経験は比例しないことから，滞在経験の種類の違いによる比較は行わなかった。

4. 結果と考察

4.1. 調査結果

学年と大学入学前の日本語学習経験の有無により、調査協力者を6群（1年生の大学入学前の日本語学習経験なし群、1年生の大学入学前の日本語学習経験あり群、2年生の大学入学前の日本語学習経験なし群、2年生の大学入学前の日本語学習経験あり群、3年生の大学入学前の日本語学習経験なし群、3年生の日本語学習経験あり群、以下1年無群、1年有群、2年無群、2年有群、3年無群、3年有群と表記）に分け、分析した。6群の平均値に差があるかどうかを調べるために、

分散分析と多重比較（games-howell法）による下位検定を行った。その結果、「Q2. 先生と日本語で話しながら学習するのが好む」「Q10. 授業では、たくさんの人と話しながら学ぶのが好む」「Q14. 先生が全部説明してくれるのが好む」「Q15. 全てをノートに書きたい」「Q20. 漢字を学習するのが好む」「Q21. 作文を学習するのが好む」の6つの質問項目で有意差が認められた（表2）。

表2 各質問に対する各群の平均値と分散分析・下位検定結果

質問\学年と大学入学前日本語学習経験	1年無 1年有 2年無 2年有 3年無 3年有						全体	全体	F値 (η^2)	下位検定
	(人数)	(132)	(31)	(89)	(22)	(39)	(16)	M		
1. 日本語母語話者と話しながら学習するのが好む。	3.674	3.871	3.596	3.864	3.564	3.438	3.660	0.666		
2. 先生と日本語で話しながら学習するのが好む。	3.538	3.677	3.393	3.545	3.103	2.938	3.432	0.695	5.240* (0.075)	3年有<1年有* 3年無<1年無* 3年無<1年有**
3. 友達と話しながら学習するのが好む。	3.326	3.323	3.404	3.273	3.359	3.063	3.334	0.794		
4. 日本語母語話者が話すのを見たり聞いたりしながら学ぶのが好む。	3.523	3.677	3.640	3.545	3.718	3.500	3.593	0.656		
5. 家で、日本語のテレビ番組を見て学ぶのが好む。	3.152	3.387	3.258	3.045	3.333	3.000	3.210	0.933		
6. 家で、日本語の音楽やラジオを聞いて学ぶのが好む。	2.417	2.871	2.562	2.682	2.667	2.063	2.529	1.055		
7. 家で、日本語の本やマンガを読みながら学ぶのが好む。	3.061	2.903	3.090	3.273	2.897	2.625	3.027	0.962		
8. 授業では、ゲームをしながら学習するのが好む。	3.409	3.419	3.326	3.273	3.359	2.875	3.347	0.822		
9. 授業では、絵やビデオを見て学習するのが好む。	3.295	3.387	3.247	3.182	3.256	2.938	3.261	0.783		
10. 授業では、たくさんの人と話しながら学ぶのが好む。	3.205	3.387	3.034	3.636	2.897	2.625	3.140	0.922	3.768** (0.055)	3年有<2年有* 3年無<2年有** 2年無<2年有*
11. 授業では、ペアで話しながら学ぶのが好む。	3.371	3.032	3.146	3.136	3.000	2.688	3.185	0.868		
12. 授業では、読みながら学習するのが好む。	3.182	3.194	3.180	3.136	2.897	2.813	3.128	0.897		
13. 授業では、書きながら学習するのが好む。	3.265	3.323	3.258	3.091	2.974	2.938	3.207	0.882		
14. 先生が全部説明してくれるのが好む。	3.197	2.968	3.404	2.864	3.410	3.750	3.261	0.813	4.176** (0.061)	3年有<2年有** 3年有<1年有** 3年有<1年無**
15. 全てをノートに書きたい。	2.697	2.548	2.596	1.955	2.846	2.563	2.617	1.010	2.557* (0.038)	2年有<3年無** 2年有<2年無* 2年有<1年無**
16. 自分の教科書を持つことを好む。	3.008	2.774	3.169	2.909	3.103	3.063	3.036	1.091		
17. 先生から宿題や課題をもらうのが好む。	2.742	2.903	2.865	2.818	2.821	2.875	2.812	0.962		

18.文法を学習するのが好む。	3.212	3.290	3.079	3.318	3.103	2.750	3.155	0.863		
19.語彙を学習するのが好む	3.545	3.710	3.528	3.273	3.359	3.375	3.508	0.676		
20.漢字を学習するのが好む。	2.841	3.355	3.034	3.318	2.769	2.438	2.945	1.076	2.781*	1年無<1年有*
									(0.041)	
21.作文を学習するのが好む。	3.250	3.452	3.191	3.227	2.795	2.750	3.173	0.812	3.687**	3年無<1年有*
									(0.054)	
22.口頭表現・会話を学習するの を好む。	3.462	3.677	3.494	3.545	3.436	3.438	3.492	0.736		
23.一人で勉強するのが好む。	2.371	2.903	2.640	2.636	2.282	2.688	2.517	1.032		
24.友達と一緒に日本語を学習す るのが好む。	3.045	2.968	3.045	3.182	2.974	2.625	3.018	0.916		
25.インターネットを使って学ぶ のが好む。	2.621	2.710	2.652	2.909	2.256	2.563	2.611	0.962		
26.授業以外で、日本語を使っ てみるのが好む。	3.742	3.581	3.562	3.909	3.641	3.875	3.684	0.626		
群別 <i>M</i>	3.160	3.242	3.169	3.175	3.070	2.933				
群別 <i>SD</i>	0.934	0.898	0.909	0.918	0.972	1.017				

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

4.2. 大学入学前の日本語学習経験による違い

「Q20. 漢字を学習するのが好む」は、1年有群（平均値 $M = 3.355$ ）と1年無群（ $M = 2.841$ ）で有意差が認められた（ $p = 0.030$, $r = 0.370$ ）。

1年有群が6群の中で最も高く、次が2年有群（ $M = 3.318$ ）であり、1年生と2年生の日本語学習経験有群の平均値が高かった。大学入学前の日本語学習経験により漢字を覚える負担が少なく済むことが、平均値が高い理由と推測される。一方、1年無群には漢字学習が好まれておらず、負担になっていることが明らかになった。Q20の質問区分は「④学習者が最も重視する必要を認識している言語の側面」である。しかし、重視するというよりも、質問文の「*préféré*（より好む）」から好きかどうかという意味を重視して答えた調査協力者が多かったと考えられる。

学習者は学習経験が増え、自身に適した学習ストラテジーが使用できるようになると、学習の負担を軽減できる。しかし、日本語学習を開始してから3~4か月目の1年無群はまだ漢字学習ストラテジーの習得には至っていないと推測される。教師は漢字学習に関するストラテジーを紹介し、学習者が学習ストラテジーを習得できるように促していくことが求められる。なお、3年生は3年有群（ $M = 2.438$ ）、3年無群（ $M = 2.769$ ）のどちらも平均値が低かった。3年生の中級前半レベルになると、漢字学習では、大学入学前の日本語学習経験による有利・不利がなくなると考えられる。大学入学前の外国語学習経験では経験の有無のみ尋ね、どのレベルまで学習したかを質問しなかった。しかし、本結果から大学入学前は初級レベルの日本語学習経験者が多いと推測される。以上から、Q20は初級段階の日本語学習経験が影響した学習の好みと考えられる。

4.3. 学年による違い

「Q2. 先生と日本語で話しながら学習するのが好む」は、1年有群（ $M = 3.677$ ）と3年生有群（ $M = 2.938$ ）の間（ $p = 0.022$, $r = 0.610$ ）、1年有群と3年無群（ $M = 3.103$ ）の間（ $p = 0.003$, $r = 0.430$ ）、1年無群（ $M = 3.538$ ）と3年無群の間（ $p = 0.025$, $r = 0.250$ ）の間で有意差があった。また、「Q21. 作文を学習するのが好む」は、1年有群（ $M = 3.452$ ）と3年無群（ $M = 2.795$ ）の間（ $p = 0.012$, $r = 0.370$ ）で有意差が認められた。

Q2とQ21は、どちらも3年生の平均値が1年生に比べ有意水準で低かった。これらの学習スタイルを好む学習者があまり進級しないか、学習が進む中で好んで使用する学習スタイルが変わったことが理由として考えられる。

一方で、1年生から3年生までの会話の授業を担当した教師である筆者からは、学年が上がるにつれてアウトプットを避けるようになる学習者の要因として、学習内容の影響が推測された。3年生（中級）になると話す内容や作文で書く内容に質の高さを求められる。1年生は短文でも日本語でアウトプットができれば、それなりに良い評価を得ることができるが、3年生は、論理的に意見を述べたり、文章構成を推敲したりすることが必要になる。これには母語での言語能力も高くなければならず、母語でも話すことや書くことが苦手な学習者には、より負担が大きくなる。よって、学習進度によって変わる課題（課題で求められる難易度）が影響した好みの差であると考えられる。

「Q14. 先生が全部説明してくれるのが好む」は、3年有群（ $M = 3.750$ ）と2年有群（ $M = 2.864$ ）の間（ $p = 0.002$, $r = 0.590$ ）、3年有群と1年有群（ $M = 2.968$ ）の間（ $p = 0.006$, $r = 0.490$ ）、3年有群と1年無群（ $M =$

3.197)の間 ($p = 0.003, r = 0.610$) で有意差があった。3年有群の平均値が最も高く、次に3年無群、2年無群と続いた。

Q14の質問区分は「②好ましい教室活動(③教師の行動)」である。また、この質問項目は、教師に依存する性格や権威主義を表すという見方もある。

一方で、日本語学習経験や学習進度と照らし合わせると、別の見方もできる。平均値が低い1年生は初級前半レベルであり、教師が説明しなくても教科書や文法解説書を読んだり、すでに理解したクラスメイトに質問したりして、学習内容を理解することができる。大学入学前に日本語学習経験がなくても、理解しやすい。しかし、初級後半レベル(2年生)では教師からの説明を求めるようになる学習者が増える。中級前半レベル(3年生)になると、大学入学前の日本語学習で得た知識では補えなくなったり、独学では十分に理解できなくなったりするため、教師の説明を求めるようになると考えられる。よって、Q14は初級や中級などの学習進度が影響した好みとも考えられる。

4.4. 基礎的な学習スタイルも影響した違い

「Q15. 全てをノートに書きたい」は、3年無群($M = 2.846$)と2年有群($M = 1.955$)の間($p = 0.007, r = 0.410$)、1年無群($M = 2.697$)と2年有群の間($p = 0.009, r = 0.260$)、2年無群($M = 2.596$)と2年有群の間($p = 0.042, r = 0.260$)で有意差があった。

平均値が大きい順に、3年無群、1年無群、2年無群、3年有群($M = 2.563$)、1年有群($M = 2.548$)、2年有群となっており、大学入学前に日本語学習経験がある調査協力者のほうが、ノートに書きたいという欲求は低かった。大学入学後から日本語学習を始めた学習者は、とりあえず全部ノートに書き留めたいとする傾向が強く、入学前から日本語学習経験がある学習者は、既習内容ですでに理解しているためか、書き留める必要性を感じない傾向にあることがわかった。

1年生もこの傾向は見られるが、2年生はこの傾向が強まっており、ノートに書かないという学習スタイルが1年生から2年生にかけて確立すると考えられる。

一方で、3年生は大学入学前の日本語学習経験の有無による平均値の差は、有意水準ではなかった。「Q20. 漢字を学習することを好む」の考察で、大学入学前の日本語学習経験は初級レベルまでが多いと考察した。

「Q15. 全てをノートに書きたい」も2年生と3年生で結果が異なった。やはり、大学入学前に得た日本語の知識では、3年生の学習内容が補いきれなくなると推測される。大学入学前の日本語学習経験の有無に関わらず、3年生は授業内容をノートに書く必要性を感じるようになると考えられる。そのため、3年有群と3年無群の平均値の差が小さくなった。よって、Q15も

日本語学習経験の有無が影響した好みと考えられる。

しかし、ノートに書くということは、四技能の中では「書き」に特化した学習スタイルであり、生まれつきの認知スタイルの特徴である可能性も否定できない。Willing(1988)は、この調査方法は単純に好きか嫌いかを尋ねており、最高値をつけた特定の学習方法は、その人の基礎的な学習スタイルの1つであると考えられるとも述べた。基礎的な学習スタイルとは、生まれつきの認知スタイルや性格、過去の学習経験に由来し、他の科目を学習する際にも使用する学習スタイルのことである。そこで、「書く」に関する質問項目「Q13. 授業では、書きながら学習するのを好む」と「Q15. 全てをノートに書きたい」に最高値をつけた調査協力者がどれくらい重なっているのかを調べた(表3)。

表3. Q13とQ15に最高値をつけた人数と各群に占める割合(括弧)

	Q13(書きながら学習)	Q15(全て書きたい)	Q13, Q15の両方
1年無	65 (49.2%)	37 (28.0%)	18 (13.6%)
1年有	14 (45.2%)	6 (19.4%)	6 (19.4%)
2年無	45 (50.6%)	20 (22.5%)	14 (10.6%)
2年有	8 (36.4%)	1 (4.5%)	1 (4.5%)
3年無	16 (41.0%)	12 (30.8%)	6 (15.4%)
3年有	5 (31.3%)	5 (31.3%)	1 (6.3%)

Q15に最高値をつけた調査協力者の人数とその群内で占める割合は、1年無群37人(28.0%)、1年有群6人(19.4%)、2年無群20人(22.5%)、2年有群1人(4.5%)、3年無群12人(30.8%)、3年有群5人(31.3%)だった。平均値では差があったが、 χ^2 検定の結果、最高値をつけた人数比では各群で有意差がなかった。

「Q13. 書きながら学習することを好む」に最高値をつけた調査協力者は、1年無群65人(49.2%)、1年有群14人(45.2%)、2年無群45人(50.6%)、2年有群8人(36.4%)、3年無群16人(41.0%)、3年有群5人(31.3%)であり、 χ^2 検定の結果、人数比による有意差がなかった。よって、書きながら学習することを好む学習者は、全群に一定数存在する学習スタイルである。

また、Q13とQ15の両方に最高値をつけた調査協力者は、1年無群18人(13.6%)、1年有群6人(19.4%)、2年無群14人(10.6%)、2年有群1人(4.5%)、3年無群6人(15.4%)、3年有群1人(6.3%)であり、1年有群と2年有群では、Q13に最高値をつけた調査協力者は全員Q15にも最高値をつけた。

以上から、Q13に最高値をつけた学習者には、書きながら学ぶことが基礎的な学習スタイルである学習者が一定数含まれることがわかった。一方、Q15は、基

礎的な学習スタイルとして使用する学習者だけではなく、情報の取捨選択をして復習を行うために、授業中はノートにできるだけ情報を書き留めておきたいと考える学習者も含まれると推測される。

ゆえに、Q15の学習スタイルは、書きながら学習することを好むという基礎的な学習スタイルとノートに書き留める内容が既習かどうかの相互作用による学習スタイルと考えられる。

4.5. 大学のカリキュラムも影響した違い

「Q10. 授業では、たくさんの人と話しながら学ぶのを好む」は、2年有群($M=3.636$)と3年有群($M=2.625$)の間 ($p=0.022, r=0.530$), 2年有群と3年無群 ($M=2.897$)の間 ($p=0.006, r=0.410$), 2年有群と2年無群 ($M=3.034$)の間 ($p=0.014, r=0.260$)で有意差があった。

平均値が大きい順に、2年有群, 1年有群($M=3.387$), 1年無群 ($M=3.205$), 2年無群, 3年無群, 3年有群となった。2年有群の平均値が高すぎるため、1年有群の平均値が目立たなかったが、1年有群の平均値も高めであり、最高値をつけた人数が多かった。実際に、Q10に最高値をつけた調査協力者の人数とその群内で占める割合は、1年無群 61人 (46.2%), 1年有群 19人 (61.3%), 2年無群 36人 (40.5%), 2年有群 16人 (72.7%), 3年無群 11人 (28.2%), 3年有群 4人 (25.0%)いた (表4)。よって、大学入学前に日本語学習経験がある学習者に多い学習スタイルであると考えられる。

一方で、Q10に限らず、「Q2. 先生と日本語で話しながら学習するのを好む」「Q11. 授業では、ペアで話しながら学ぶのを好む」でも3年生の平均値は低かった。3年生が話ながら学ぶことを好まない理由は、「Q2. 先生と日本語で話しながら学習するのを好む」の結果から考察したように、中級前半レベルに求められる会話レベルの高さが一因と考えられる。

しかし、書きながら学習するスタイルを基礎的な学習スタイルとする学習者が各学年に一定数いるように、話しながら学習するスタイルを好まない学習者も一定数存在する可能性もある。Wang (2015)の調査では、フランス人の外国語学習者は会話練習のときに、「簡単に話さず、知的なことを話さなければならない」とする学習者が「簡単に話し、間違いを恐れぬ」とする学習者よりも多いため、内省型が多いと報告した。この内省的で慎重な傾向が本調査の調査協力者にもあてはまる可能性がある。

そこで、「話しながら学習するのを好む」に関する質問項目 Q2, Q10, Q11に最高値をつけた人数を調べた (表4)。そして、各群で差があるかどうかを調べるために χ^2 検定を行ったところ、Q2, Q10, Q11の全てにおいて、学年間で有意差が認められた (表5)。これ

は、本調査では、基礎的な学習スタイルと判断できる「話す」に関する質問項目がなかったことを意味する。

表4. Q2, Q10, Q11に最高値をつけた人数と各群に占める割合 (括弧)

	Q2 (先生と話す)	Q10 (たくさんの人)	Q11 (ペア)	Q2, Q10, Q11に最高値
1年無	84(63.6%)	61(46.2%)	77(58.3%)	32(24.2%)
1年有	21(67.7%)	19(61.3%)	10(32.3%)	5(16.1%)
2年無	42(47.2%)	36(40.4%)	34(38.2%)	9(10.1%)
2年有	14(63.6%)	16(72.7%)	9(40.9%)	5(22.7%)
3年無	13(33.3%)	11(28.2%)	11(28.2%)	1(2.6%)
3年有	3(18.8%)	4(25.0%)	4(25.0%)	0(0.0%)

表5. χ^2 検定で有意差が認められた群

	有意水準で少ない	有意水準で多い
Q2 (先生と話す)	3年無群 3年有群	1年無群
Q10 (たくさんの人)	3年無群	2年有群
Q11 (ペア)	3年無群	1年無群

「Q2. 先生と日本語で話しながら学習するのを好む」に最高値をつけた人数から、学年と大学入学前の日本語学習経験に関連があるかどうかを調べるために、 χ^2 検定した。その結果、有意差 ($\chi^2(5)=24.464, p=1.77E-04$)が認められた。残差分析を行ったところ、1年無群で最高値をつけた人数が有意水準で多く、3年無群と3年有群で最高値をつけた人数が有意水準で少なかった。

「Q10. 授業では、たくさんの人と話しながら学ぶのを好む」に最高値をつけた人数から、学年と大学入学前の日本語学習経験に関連があるかどうかを調べるために、 χ^2 検定した。その結果、有意差 ($\chi^2(5)=18.022, p=0.003$)が認められた。残差分析を行ったところ、2年有群に最高値をつけた人数が有意水準で多く、3年無群に最高値をつけた人数が有意水準で少ないことがわかった。

「Q11. 授業では、ペアで話しながら学ぶのを好む」に最高値をつけた人数で χ^2 検定したところ、有意差 ($\chi^2(5)=20.325, p=0.001$)が認められた。残差分析の結果、1年無群で最高値をつけた人数が有意水準で多く、3年無群で最高値をつけた人数が有意水準で少なかった。

以上の結果から、日本語学習を始めたばかりの1年無群がペアを組む友人や教師などの信頼できる人や親しい人との会話を好む傾向があること、2年有群はたくさんの人と日本語で話すことを好む傾向が強いこと

が明らかになった。また、3年生の中でも特に3年無群(大学入学後から日本語学習を開始した3年生)に、話しながら学ぶ学習スタイルを持つ学習者が少ないことが明らかになった。

本大学の会話の授業を担当する筆者には、3年生に話ながら学ぶ学習スタイルを持つ学習者が少ない理由として、授業進度に応じた高度なアウトプットが求められることの他に、大学のカリキュラムの影響もあると推測された。

本調査の1年前(本調査の3年生が2年生に在籍していた時)に大学全体でカリキュラムの変更が行われた。カリキュラム変更前は、学生数が多いために、Oral(会話)の試験でも聴解問題や会話文を完成させる筆記試験が多かった。しかし、カリキュラム変更後、試験にスピーチやロールプレイが取り入れられ、発話に関する能力の評価に占める割合が増えた。発話能力を期末試験で評価するためには、授業で試験と同様の活動をし、練習する必要がある。そのため、ペアワークやグループワーク、発表などを通してアウトプットする活動が増えた。裏を返せば、本調査の3年生が日本語学習を開始した1年生の時には、アウトプットを伴う活動が少なく、話しながら学ぶ学習経験を積む機会が少なかった。2年生になり、大学のカリキュラム変更により、アウトプットを伴う活動が増え、前年度との活動内容や試験方法の違いにとまどう学習者も多かった。特にOral(会話)の授業では、普段は会話をしないクラスメイトとのやり取りが必要になる活動への拒否反応が強かった。これは、当時の学習者による授業評価からも明らかになっている。この拒否反応の要因として、1年生の日本語学習開始からの1年間に、話しながら学ぶ学習スタイルに慣れる経験が少なかったこと、2年生になり会話の内容が難しくなったこと、親しくないクラスメイトと日本語でやり取りをしなければならぬことへの心理的負担が考えられる。

一方で、本調査の2年生は大学入学時にカリキュラム変更があり、1年生のうちからアウトプットが多いグループワークをし、アウトプットによる成功体験を重ねてきた。Oral(会話)授業の学習者による授業評価でも、多くの人と話す活動に対する好意的な評価が高く、本学習スタイル調査の結果を裏付ける結果が出た。

以上のことから、Q10やQ2、Q11などの話しながら学習するスタイルはこれまでのカリキュラムと日本語学習経験が影響した好みともいえる。

5. 結論

有意差があった学習スタイルは、大学入学前の日本語学習経験や学年、基礎的な学習スタイル、カリキュラムなどの要因により有意差が生じており、その背景

を考察すると、既習かどうか、課題の内容、学習進度、これまでの日本語学習経験などの複数の日本語学習の状況が要因として推測された。

一方で、作文や会話などの特定の技能の学習スタイルを使用する学習者が進級するという傾向は認められず、学年が上がり、学習状況が変わることで、重視する学習スタイルが変わる傾向が見られた。

例えば、「Q2.先生と日本語で話しながら学習するのを好む」と「Q21.作文を学習するのを好む」の3年生の平均値は低かった。これは、3年生が教師と話すことや作文を学習することを軽んじているのではなく、課題が難しくなり、論理性などの日本語能力以外の能力も重要視されるようになることから、苦手意識を持つようになる学習者が増えることが原因と推測された。

「Q14.先生が全部説明してくれるのを好む」は3年生の平均値が高く、「Q15.全てをノートに書きたい」は1年無群と3年生の平均値が高く、大学入学前の日本語学習は初級レベルまでが多いと推測された。1年無群と3年生は、未習の内容を学習する不安から、教師の説明を求めたり、後で情報の整理を行ったりするために、授業中は全てをノートに書きとめようとする傾向が強まると考察した。これらの学習スタイルは、個人差と言われる基礎的な学習スタイルの影響もあるが、学年による差が有意水準で認められることから、学習状況の影響も受けることが明らかになった。

「Q10.授業では、たくさんの人と話しながら学ぶのを好む」は、2年有群に好む学習者が多く、3年有群に好まない学習者が多かった。他の「話しながら学習する」質問項目でも、3年生は好まない学習者が多かった。3年無群は、大学入学時から日本語学習が始まっており、カリキュラム変更前の試験制度や授業内容で1年生から2年生への進級した。1年生の時に話しながら学ぶ経験が少なかったことが、彼らの日本語学習の学習スタイル確立に影響した可能性が高い。一方、2年有群には複数の人と話しながら学ぶ学習スタイルを好む学習者が多いことがわかった。2年有群はカリキュラムの変更により1年生のときから話しながら学ぶ学習スタイルの使用が多く、話す成功体験を重ねてきたことが影響したと考えられる。

1年生は全般的にどの学習スタイルに対しても平均値が高めであった。日本語学習が初めての学習者は、自分に適した学習スタイルを探すために、様々な学習スタイルを試みる時期であり、大学入学前に日本語学習経験がある学習者にとっても、大学という新しい学習環境になることで、大学での日本語学習に適した学習スタイルを探そうとする中で、多様な学習スタイルを受け入れやすくなっている時期であると推測される。学年が上がるにつれて、平均値が下がり、分散が大き

くなる。学習内容が初級前半から初級後半、中級前半へと進む中で、自分に適した学習スタイルを意識するようになったり、特定の学習スタイルを使用しなくなったりする。3年生は各々が自覚する学習スタイルに最高値をつけ、そうではない学習スタイルには低い評価をしたため、3年生全体の平均値が下がり、分散が大きくなったと考えられる。3年生が有意水準で使用していることが認められた学習スタイルは、学習状況の影響を受けた学習スタイルであった。よって、大学という学習環境にあわせて学習スタイルを変えながら、適した学習スタイルを使用していくことができる学習者が進級している可能性が高い。

本調査では、1年生で大学での日本語学習の学習スタイルが確立される傾向があること、大学で学ぶ学習者の学習スタイルには、カリキュラムや学習内容などの外的要因の影響が大きいことがわかった。第二言語習得研究の中では、学習スタイルは学習者の個人差の1つとして扱われる。しかし、個人差以上に学習状況の変化に応じた集団としての差が本研究では示された。

今後は学習者個人を追跡調査し、学習スタイルの確立や変容の過程を詳細に調べていきたい。

注 1. 本調査を行った大学には、16,000人以上の学生が在籍し、「Humanité(人文学)」、「Langues et civilisation(言語と文化)」、「Sciences des territoires et de la communication(社会学とコミュニケーション)」の学部がある。日本語は「Langues et civilisations(言語と文化)」学部の「Langues, Littératures et Civilisations Étrangères(外国語, 外国文学, 外国文化)」の中の「Département Études japonaises(日本学)」専攻の学生と、「Département Langues étrangères appliquées(応用外国語)」専攻の中で日本語を必修言語に選択した学生が受講する。日本語の授業は、どちらの専攻でも同じ教科書を使用し、授業進度や試験内容も同じである。同じ授業を受けているためか、日本語学習において学部による有意差は認められなかった。

注 2. フランスの大学では20点満点で評価され、進級には全体として10点以上の平均点が必要になる。教師には、平均点が10点になるように試験を作成することが求められるため、約半数は進級できないシステムになっている。

文 献

- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). *Learning Styles and Pedagogy in Post-16 Learning: A Systematic and Critical Review*. London: Learning and Skills Research Center.
- Hayes, J., & Allinson, C. W. (1994). Cognitive Style and its Relevance for Management Practice. *British Journal of Management*, 5(1), 53-71.
- 伊東祐郎 (1999) 「第9章 学習スタイルと学習ストラテジー」宮崎里司, ネウストブニー, J.V. 編『日本語教育と日本語学習: 学習ストラテジー論にむけて』133-146, くろしお出版.
- 国際交流基金 (2020) 『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』国際交流基金.
- Messick, S. (1984) The nature of cognitive styles: Problems and promise in educational practice. *Educational Psychologist*, 19(2), 59-74.
- 永田典子 (1992) 「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』3, 115-121.
- 大場淳 (2005) 「第5章 フランスーフランスのパカ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』16, 69-94.
- 大場淳 (2004) 「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』52, 371-380.
- 大塚雄作, 松下佳代, 湯浅太一, 荒木光彦 (2006) 「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』54(3), pp.142-148.
- Oxford, R.L. (2003) Language learning styles and strategies: Concepts and relationships. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 271-278.
- 副島健作 (2015) 「ロシアとフランスの大学における日本語学習者の動機づけと学習ストラテジー」『2015 CAJLE Annual Conference Proceedings』pp.320-329
- 鈴木恵里 (2013) 「フランスの大学の日本語教育と学生の持つ日本のイメージ」『アルテス リベラレス』91, 37-53.
- Wang, J. (2015) L'impact des stratégies et styles d'apprentissage sur le sentiment de réussite ou d'échec dans l'apprentissage de langues étrangères. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXXIV N° 2. <http://journals.openedition.org/apliut/5223> (2022年11月7日最終閲覧)
- Willing, K. (1988) *Learning Styles in Adult Migrant Education*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.
- 山内薫 (2015) 「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』2, 28-44.
- 山内薫 (2013) 「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』1, 17-35.