

「トルコの大学機関における
日本語学習者の学習スタイル研究」
(一部省略)

南・西アジア課程 トルコ語専攻 4年

永井ひとみ

目次

第一章 はじめに

1.1 研究の動機	3
1.2 トルコにおける日本語教育の現状	3
1.3 問題の所在と研究の意義	4

第二章 定義・分類

2.1 学習スタイルの定義	6
2.2 学習スタイルの分類	8

第三章 先行研究

3.1 日本語学習者の学習スタイル研究概要	11
3.1.1 特定の日本語学習者の学習スタイル研究	11
3.1.2 日本語学習者と日本人日本語教師の学習スタイル比較	12
3.1.3 隣接領域との関連性に関する研究	13
3.2 個人的要因による学習スタイルの違い—先行研究の成果—	13
3.2.1 国や地域、文化による学習スタイルの違い	14
3.2.2 性別による学習スタイルの違い	14
3.2.3 年齢による学習スタイルの違い	15
3.2.4 目標言語レベル別・成績別の学習スタイルの違い	15
3.2.5 目標言語が使用されている国・地域での滞在・学習経験による学習スタイルの違い	16

第四章 研究の概要

4.1 研究設問	17
4.2 学習者へのアンケート調査について	17
4.2.1 被験者について	17
4.2.2 調査票について	19
4.3 教師へのインタビュー調査について	20
4.4 分析方法について	20
4.4.1 アンケート調査の分析方法	20
4.4.2 インタビュー調査の分析方法	21

第五章 結果・考察

5.1 学習者へのアンケート調査結果と考察	22
5.1.1 全体の傾向	22
5.1.1.1 知覚の好み	23
5.1.1.2 他人との関わり方	24
5.1.1.3 可能性の処理方法	25
5.1.1.4 課題への接近方法	26

5.1.1.5 概念の捉え方-----	27
5.1.2 性別傾向-----	28
5.1.2.1 知覚の好み-----	29
5.1.2.2 他人との関わり方-----	30
5.1.2.3 課題への接近方法-----	31
5.1.3 大学別傾向-----	31
5.1.3.1 知覚の好み-----	32
5.1.3.2 他人との関わり-----	33
5.1.4 年齢・日本語学習歴・日本語学習レベルとの関連性-----	34
5.1.4.1 知覚の好み-----	35
5.1.4.2 他人との関わり方-----	35
5.1.5 日本滞在経験の有無別傾向-----	36
5.2 教師へのインタビュー調査結果と考察-----	37
5.2.1 A 大学日本語講師の方へのインタビュー調査-----	37
5.2.2 B 大学日本語講師の方へのインタビュー調査-----	37
5.3 インタビュー調査結果とアンケート調査結果の比較-----	38
第六章 結論-----	
6.1 まとめとトルコにおける日本語教育への示唆-----	40
6.1.1 全体の傾向-----	40
6.1.2 属性別傾向-----	41
6.2 本研究の問題点と今後の課題-----	42
参考文献-----	43
参考資料-----	46
付録-----	
資料 1. 調査票-----	47
資料 2. 調査票[英語版(一部日本語)]-----	49
資料 3. 集計データ-----	52

第一章 はじめに

1.1 研究の動機

筆者は 2003 年 10 月から 2004 年 7 月まで東京外国語大学のチューター制度を利用してトルコからの留学生一名に対して日本語学習の支援を行う機会に恵まれた。その際に、学習者の学習方法の好みを把握するまで支援・指導の方法に関して自分自身の中で葛藤や迷い、困難をよく感じていたことが非常に印象に残っている。また筆者は大学においてトルコ語を学習しており、学習者として日本人・トルコ人の数名の先生にご指導いただいた。どの先生も独自の方法で非常に興味深い授業をしてくださったが、時には自分が慣れない授業形式に学習者として戸惑いを感じることもあった。特にネイティブのトルコ人教師との間にはお互いに葛藤を感じることもあり、授業のスタイルについて話し合いの場も設けられた。来日直後で文化的背景を理解する前の先生方には日本人学生に対してどう指導すべきか随分と悩む様子が伺えた。一方で私たち学習者にとっては時には戸惑いを感じながらも、今まで親しみのなかった学習方法に触れ、新たな学習の方法やスタイルを学ぶ機会ともなった。

こういった経験を通して、もし自分が教師としてトルコの日本語学習者に指導する機会があれば文化的背景の異なる彼らにどういったスタイルの指導法を用いるべきか疑問に感じた。そしてその疑問解決にはまず彼ら自身の学習スタイルの好みを明らかにする必要があると考えた。具体的にはトルコの日本語学習者が全体としてどういったスタイルの学習を好み、苦手とする傾向があるのか、そしてその傾向は性別や年齢など学習者の特性によって異なるのか、それらの点を明らかにしようと本研究に取り組むことにした。

1.2 トルコにおける日本語教育の現状

トルコにおける日本語教育は 1976 年にトルコ日本婦人文化協会イスタンブール支部が開講した日本語講座に始まった。その歴史はまだ浅いが学習者や教育機関は年々増加し、盛んに日本語教育が行われている。近年では様々な教育機関や協会等で日本語指導がなされているが、そのうち学習者数並びに機関数が最も多いのは高等教育の分野である¹。高等教育機関では日本・日本語研究の専門家養成も行われており、トルコにおける日本語教育の中心的な役割を果たしていると言える。

高等教育機関においては 1978 年にアンカラ大学言語・歴史・地理学部中国学科(国立)の選択科目として、初めて正式に日本語の授業が開始された。同科目は 1982 年に必修科目に昇格している。1986 年には同学部に国際交流基金の援助の下、護雅夫東京大学名誉教授を創立者として迎え、トルコ初の日本語日本文学学科が開設された。その後同大学には 1989 年

¹ 2003 年の調査による。国際交流基金ホームページより(参考資料に記載)、2006.1.15 取得

に大学院修士課程、1991年に博士課程が開設され、以来トルコにおける日本・日本語研究専門家の養成機関としての役割を果たしている(オトカン 1984, 1995)。その後、アンカラ大学に続いて 1988年にはボアジチ大学文理学部歴史学科(国立)、1990年には中東工科大学(国立)にも選択科目として日本語講座が開講され、トルコでの日本語教育はますます活発化する。1993年にはチャナッカレ・オンセキズ・マルト大学教育学部日本語教育学科(国立)、1994年にはエルジイエス大学文学部日本語・日本文学コース(国立)が新設され、現在でもトルコではアンカラ大学を含めたこの三つの大学で主専攻としての日本語教育が行われている。選択科目としては上記の二校以外にイスタンブールではビルギ大学(私立)、ガラタサライ大学(私立)、アンカラではバシュケント大学(私立)、ビルケント大学(私立)、その他の都市ではチャー大学(私立)、エーゲ大学(国立)、エルジイエス大学ネヴシェヒール観光・ホテル経営専門学校(国立)で日本語の授業が行われている²。

高等教育以外には中等教育において 1992年にアンカラのテュルクテレコム・アナトリア技術高校(国立)およびイスタンブール商工会議所付属アナトリア商業高校(国立)に一部の科目を除き全ての授業を日本語にて行うコースが設置された。また、学校教育以外でも土日基金文化センターやアンカラ大学付属トルコ語教育センター(TÖMER)そして前述の日土婦人友好協会イスタンブール支部を始め、近年では非常に多くの機関で日本語講座が開講されている。

こういった日本語教育機関や学習者の増加に伴い、中近東・アフリカ地域では最も早く 1992年から首都のアンカラにおいて日本語能力試験が実施されている。また年に一度アンカラとイスタンブールの二ヶ所において日本語弁論大会も開催されており、全国の日本語学習者が参加している。

以上のように、ますます活発化しているトルコの日本語教育ではあるが、当初から専門家や教員の不足が問題点として挙げられていた(トゥンジョク 1984, オトカン 1984)。1990年代に教育機関数は急増したものの、現地の日本・日本語研究者や日本語教育を専門とし、かつトルコ語やトルコの政治・経済・文化・歴史に通じる日本人日本語教師が非常に少ない。現在でもこういった人材の不足を多くの教育現場が抱えている。日本から派遣された人材や現地の日本人を中心に発展してきたトルコの日本語教育界ではあるが、今後は日本側の支援の下、現地の教員・専門家を中心とする自律的な日本語教育の将来像を一刻も早く実現することが課題とされている。そういった意味でも日本語・日本研究の専攻学科を有する三大学を始めとした高等教育機関が負うべき責務は大きいであろう。

1.3 問題の所在と研究の意義

以上のように、盛んに日本語教育が行われているトルコであるが、日本語教育の分野で

² 在トルコ日本国大使館、国際交流基金、中東日本語教師連絡会ホームページより(参考資料に記載)、2006.1.15 取得

トルコの学習者に関する研究は非常に少なく、取り組むべき課題が山積みとされている。学習スタイル研究の領域でもトルコの学習者を対象とした研究は前例がなく、未解決の問題として残されている。

では、これらの問題を解決する意義はどういった点にあるか。学習スタイル研究を行うことで学習者の学習スタイルが明らかにされ、学習者の好みや不安・ストレスを感じさせないよう考慮した指導が可能となる。同時に学習者が苦手とするスタイルを強化したり、学習者がまだ気づいていないスタイルを知る機会を与え学習者の学習スタイルを拡張させるなど、学習者がより幅広い学習に柔軟に対応できるための指導を行うことも可能になる。よって、日本語学習者の学習スタイルを明らかにすることはコースデザイン、シラバスや教材の作成・選定、クラス運営や教授法を考える際に有効であり、そういった観点からトルコにおける日本語教育へ示唆・提案が行える点に本研究の意義がある。

第二章 定義・分類

2.1 学習スタイルの定義

前述の通り、本研究では「トルコにおける日本語学習者の学習スタイル」を明らかにすることを目的としているが、ではその学習スタイルとは一体何か。本章では先行研究が学習スタイルを如何に定義し、どのような特徴を帯びているとしているかを概観した上で、本稿で用いる定義を示す。

Reid(1987)によると 1950 年代頃から教育学者らによって認知スタイルの研究が行われ始め、1970 年代中頃からより形式的で実用的な学習スタイル調査の方法が開発され始めたという。なお初期の段階では、英語母語話者を対象とした研究やアメリカの少数民族の民族性が学習に及ぼす影響を明らかにする研究が行われていた (Stebbin 1995)。その後 ESL/EFL 学習者の学習スタイルにも関心が広まり、1990 年代には ESL 教師らによって学習者の学習スタイル調査が行われ始めた (Reid 1995b)。以来、第二言語習得・教育の分野では学習スタイルへの文化的・生物学的影響や学習ストラテジー等、隣接分野との関連性を指摘するものまで実に幅広い研究が行われてきた。

では、それらの先行研究では「学習スタイル」をどのように定義しているか。Hyland(1994)や茂村(2001)も指摘しているように、Keefe(1979)の定義を引用する先行研究は非常に多い。Keefe(1979)では学習スタイルを「学習者が学習環境をどのように感じ取り、相互作用し、反応するするかを比較的安定して示す認知的、感情的、生理的特徴」と定義し (p.4)、Nelson(1995)、Brown(2000)、Reid(1987)、Elli(1989)、Oxford et al.(1992)、Hyland(1994)、Richards&Lockhart (1994)などが引用している。また、Reid(1995b)では「新しい情報とスキルの理解・処理・保持に関する、個人の生まれつき、習慣的な好みする方法」として学習スタイルを定義している (p.viii)。そこで本研究では、以上の定義をもとに学習スタイルを「学習者が新しい情報やスキルを理解・処理・保持する好みする方法、および学習環境をどう知覚し、相互作用し、反応するかを示す特徴」と定義する。

一方、学習スタイルに関わる領域に関しては Keefe(1979)が前述の通り「認知的」「感情的」「生物学的」側面を挙げており、Brown(2000)もほぼ同様に「認知的」「感情的」「身体的」側面を挙げている。Oxford et al.(1992)や Hyland(1994)では Keefe(1979)が挙げた 3 つの側面に「行動的」側面を加えた 4 つの側面を挙げ、Oxford&Anderson(1995)では「行動的」および「習慣的」「社会的」側面を加えた 6 つの側面を挙げている。

次に学習スタイルが持つ特徴として Keefe(1979)では学習スタイルには比較的安定性を帯びるとしており、Nelson(1995)でも学習スタイルには特に順応性がないと指摘している。また Reid(1995b)でも学習スタイルを生得性、習慣性を帯びるとされている。しかしながらその他の多くの研究では学習スタイルはそういった安定性あるいは生得性に加え、可変性や後天性も帯びていると強く主張されている (Ellis 1989, Reid 1987, Cheng&Banya 1998,

Kinsella 1995, 茂村 2001, 伊東 1993)。Ellis(1989)によると、学習スタイルは学習者の人格や認知スタイルを映し出し、過去の学習経験の影響も受けるが、異なる学習経験や新しいアプローチ・技法の訓練を経て修正される。よって学習者の学習スタイルは生得的でもあり、新たに養成されたものでもあるとしている(p.250)。伊東(1993)でも同じように学習環境や学習段階によって学習スタイルは変動すると指摘している。

最後に学習スタイルと度々混同される学習ストラテジーとの違いについて Reid(1995)は次のように述べる。学習ストラテジーとは学習者が自らの学習をより良くするために多くの場合、意識的に用いる対外的なスキルであり、学習スタイルとは通常気づかずにあるいは無意識的に用いられる内在化されたもので、学習者はこれに基づいて新しい情報を取り入れたり、理解する(p.ix)。また Oxford&Anderson(1995)では学習ストラテジーの選択は文化的影響を受けた学習スタイルに基づくことが多いと指摘されている。

これらを踏まえて本稿では学習スタイルとは「学習者が学習環境をどう知覚し、相互作用し、反応するかを示し、新しい情報やスキルを理解・処理・保持する方法であり、認知的・感情的・生理的・行動的・習慣的・社会的側面に関わる安定性及び可変性を帯びた学習者が無意識に用いるもの」とする。

また、先行研究ではこれらの学習スタイルの定義・特徴を踏まえて、指導の際には学習者の言語習得に強く関わる学習スタイルを考慮する必要性を主張している。Ellis(1989)によると、自らの学習スタイルに教師の教授法が適合しない場合、学習者は学習スタイルを適合させようとするがこれにはストレスや不安感、不快感が伴うとし、教師の教授法と学習者の学習スタイルの適合性を重要視している。Oxford&Anderson(1995)でも教師の教授法と学習者の学習スタイルが異なり、教師がその差の背後にある文化的、個人的要因を理解していないと両者の間に衝突や葛藤が生じ、効果的な学習が妨げられるとされている。こういった効果的な学習を妨げる要素を取り除くために文化的な深いレベルで教師が学習者の学習スタイルを理解することや教師の教授法と学習者の学習スタイルを適合させることが提案されている(Nelson 1995, Ellis 1989, Oxford&Anderson 1995)。ただし過度に適合させることは学習者から学習スタイルを拡張させる機会を奪ってしまう危険性を帯びていることも指摘されている(Reid 1987, Nelson 1995, Oxford et al. 1991)。学習スタイル拡張に関しては優秀な学習者はマルチスタイルの好みを持つことが多く(Reid 1998)、幅広い学習スタイルを持つことで様々な学習環境に対応できることから多くの研究が効果的だとされる(Oxford&Anderson 1995, Oxford et al. 1992, Reid 1998)。なお、Reid(1987)によると、学習スタイルを拡張させるために学習者の好みと異なるものを含めた多種多様な教授法を用いて学習者に異なる学習スタイルを示すことが効果的であるという。

本稿ではこれらの点も踏まえて考察やまとめを行う。

2.2 学習スタイルの分類

先行研究による学習スタイルの分類は様々であり、Oxford et al.(1993)によるとその数は少なくとも 20 種類は存在するという。本稿ではより広い領域を含む Oxford(1998)と Reid(1998c)の分類を参考し、以下のように分類する。なお他人との関わり方に関しては Reid(1998c)の分類、それ以外は Oxford(1998)の分類を採用した。

- 活動 1. 「知覚の好み」－「視覚型」「聴覚型」「操作型」
- 活動 2. 「他人との関わり方」－「個人型」「集団型」
- 活動 3. 「可能性の処理方法」－「直観型」「具体連続型」
- 活動 4. 「課題への接近方法」－「開放型」「閉鎖指向型」
- 活動 5. 「概念の捉え方」－「包括型」「分析型」

次に、学習スタイルの各型についてそれぞれ以下に特徴を示す。

□活動 1. 「知覚の好み」

「知覚の好み」に関しては学習する際にどの身体的感覚を用いることを好むかによって「視覚型」「聴覚型」「操作型」に分類される。

「視覚型」の学習者は本やビデオなどの主に視覚を用いる媒体を使った学習によって最も効果的に学べる(Oxford 1998:184)。また講義やコミュニケーション、口頭の指示において視覚的な補助がないと混乱したり不安を感じることが多い(Oxford&Anderson 1995:209)。

「聴覚型」の学習者はディスカッションやディベート、テープ、ロールプレイ、講義などの聞いたり、話したりする活動を好み(Oxford,1998:184)、視覚的な補助はなくとも口頭による指示や応答があれば満足する(Oxford&Anderson 1995:209)。

「操作型」の学習者はプロジェクトや物を使った作業、さらにゲームや模型作り、実験などといった教室内を動き回ることから学ぶことが多い(Oxford 1998:184)。「操作型」の学生にとって長い間机の前でじっとしていることは居心地が悪いため、休憩やゲームなどの体を使った活動を頻繁に必要とする。

また、この三種類のうち、二つまたは三つ全ての知覚が強い学習者は、様々な種類の活動を幅広く柔軟に楽しむことができる。(Oxford 1998:185)

□活動 2. 「他人との関わり方」

「他人との関わり方」については、周囲の人との関わり方の好みによって「個人型」「集団型」に分類される。

「個人型」の学習者にとっては一人で学習するのが最も効率的であり、特に思考・記憶・理解をする際は一人で行うことを好む(Reid 1998c:166)。一方、Oxford の分類では「他人との

関わり方」に関して「内向型」「外向型」とされ、「個人型」に近い「内向型」の学習者は一人で学習したり、読書やコンピュータでの学習を好み、よく知る人とのペア学習を楽しむとしている。(Oxford 1998:185)

「集団型」の学習者は少なくとも他の学習者と二人で学習をするとより簡単に学べ、数人と一緒に作業を行うとより良く完成させることが出来る。「集団型」の学習者はグループワークをためになるものと捉えている。(Reid 1998c:166) また「集団型」に近い特徴を持つ「外向型」の学習者はゲームや会話、ディスカッション、ディベート、ロールプレイ、シュミレーションといった社会的で相互作用を含む幅広い学習を好むとされている(Oxford 1998:185)。

この二種類のポイントが近い場合は、他人との学習も一人での学習もバランスよく出来る(Oxford 1998:185)。

□活動 3. 可能性の処理方法

数多くの可能性や選択肢があることを好むか否か、また抽象的・具体的思考どちらを好むかによって「直観型」「具体連続型」に分類される。

「直観型」の学習者は未来志向型で、話題から主題を探し出すことができる。また可能性についてあれこれ考えることや抽象的思考を好み、段階的教育を避ける(Oxford 1998:185)。

一方の「具体連続型」学習者は現在指向型で段階的な活動を好み、学習において常に自分がどこに向かっているのかを知りたがる。さらに Oxford&Anderson(1995)によると「直観型」の学習者に比べ「具体連続型」の学習者は教師の指針にきっちり従う傾向がある(p.207)。

なお、この二つのスタイルのポイントが近い学習者は「直観型」と「具体連続型」を簡単にシフトすることができる(Oxford 1998:185)。

□活動 4. 「課題への接近方法」

学習者が課された課題にどう対処するか、また課題に関してどのような指示を期待するかによって「閉鎖指向型」「開放型」に分類される。

「閉鎖指向型」の学習者は全ての学習課題を重視する傾向がある。締め切りをきちんと守り、事前に計画を立てて課題に取り組み、教師からも明確な指示を求める(Oxford 1998:185)。また Oxford&Anderson (1995)は「閉鎖指向型」の学習者は曖昧さや不明瞭さを嫌うあまり、文法規則や読解のテーマに関して早まった結論を出してしまうことがあると述べる。

一方「開放型」の学習者は決められていない方法で情報を拾い集めるような発見学習を好み、締め切りや規則などを気にせずにリラックスして学習することを好む。(Oxford 1998:185) また、このタイプの学習者は曖昧さに寛容で「閉鎖指向型」の学習者のように迅速な結論付けを必要としない(Oxford&Anderson 1995:207)。

この二つのポイントが僅差である学習者はある程度の規則の中で自由を楽しみ、かつストレスを感じることなく課題を期限前までに終わらせることが出来る(Oxford 1998:186)

□活動 5. 「概念の捉え方」

概念を全体的にあるいは部分的・分析的に捉えるかによって「包括型」「分析型」に分類される。

「包括型」の学習者は主要な考えを把握して意味を推測することを好み、たとえ全ての言葉や概念を知らなくともコミュニケーションを楽しむが(Oxford 1998:186)、混同したことから重要事項を簡単に見分けることが出来ない(Oxford&Anderson 1995:204)。

一方「分析型」の学習者は物事の細部や論理的分析、対照に注目し(Oxford 1998:186)、「包括型」の学習者とは異なり、重要事項を見分けることに長けている(Oxford&Anderson 1995:204)。

この二つのスタイルのポイントが近い学習者は包括的思考と分析的思考を簡単にシフトできる。(Oxford 1998:186)

本稿では以上のような定義・分類に基づいて、調査・分析を行う。

第三章 先行研究

本章では、これまでに行われてきた学習スタイル研究を概観し、先行研究の成果や未解決の課題を示す。ただし本章では本研究に関わりのある日本語学習者の学習スタイル研究、並びに個人的な要因による学習スタイルの違いに関する研究(非日本語学習者を対象とした研究も含む)に焦点を定めることとする。

3.1 日本語学習者の学習スタイル研究概要

日本語教育の分野において学習スタイル研究はまだまだ発展途上の研究分野であり、先行研究は非常に少ない。しかしながらいくつかの研究が既に行われ、成果を上げている。それらの先行研究はその研究目的や内容から三つのタイプに分類することが出来る。以下にその分類と研究の概要を示す。ただし本節では先行研究の概要を概観して、日本語教育における学習スタイル研究が未解決としている問題を指摘し、本研究の意義を明らかにすることを目的としている。よって分析結果については 3.2 で詳しく述べることとする。

3.1.1 特定の日本語学習者の学習スタイル研究

ある特定の学習者群に対して日本語指導を行う際に、その学習者群の特性を把握することは言うまでもなくシラバスの作成や教授法、クラス運営を考える際に有効である。こういった考えのもと、特定の国・文化に属する学習者、あるいは一定の日本語レベルを有する学習者を対象とした学習スタイル研究が行われている。これらの研究では被験者の全体的傾向に加え、属性別の傾向も明らかにしている。表 1 に具体的な研究例とその概要を示す。

表 1 特定の日本語学習者の学習スタイル研究例とその概要

論文名	被験者	属性別分析項目	調査方法(調査票)	分析方法
谷口 (1990)	理工学系・初級学習者 15 名	日本語既習・未習別/試験の成績別	アンケート調査 (PLSP ³ と Brown の質問項目)	各型の平均値を一部統計的に分析
藤田 (1999)	タイ国内の大学で学ぶタイ人学習者 282 名 ⁴	大学の管轄省別/コース別/文・理系別	アンケート調査(SAS ⁵)	各型の平均値を統計的に分析
金沢 (1999)	インドネシア人学習者 44 名 (会社員、お手伝い、運転手)	学歴別	アンケート調査(ハニー&マンフォードの質問項目 ⁶)	各型の平均値を統計的に分析
Miyagishi (2001)	スリランカ国内の高校生 378 名	性別	アンケート調査(SAS)	各型の平均値を比較/各型学習者の割合(%)を比較
茂村 (2001)	韓国国内の学院で学ぶ韓国人学習者 110 名	性別/年齢別/学習レベル別/学習歴別/日本滞在経験の有無別	アンケート調査(PLSP・SAS 併合 ⁷)	各型の合計点により主要・副次的・否定的スタイルと分類し、それぞれの割合(%)を比較

3.1.2 日本語学習者と日本人日本語教師の学習スタイル比較

次に二つ目のタイプとして、日本人日本語教師と日本語学習者の学習スタイルを比較した研究を挙げる。これらの研究では、教師が用いる教授法は教師自身の学習スタイルに強く影響されるため、両者の学習スタイルの差が教師と学習者の間に葛藤や衝突を招いていると捉えている⁸。よって両者のスタイルを調査・比較し、その差から起こりうる問題点やそ

³ Reid(1998c)参照

⁴ 藤田(1999)では上記以外にもタイ人学習者の学習スタイルと、タイ国内の大学に勤務する日本人日本語教師(12名)が推測した学習者の学習スタイルの比較を行っている。

⁵ Oxford(1998)参照

⁶ 質問項目は本文中に掲載

⁷ 学習スタイルのうち、知覚・対人スタイルに関して PLSP の質問項目、可能性処理のスタイル・課題への接近スタイル・概念の認識スタイルに関して SAS の質問項目を用い、原版の半分の質問項目(各五問)を使用している。

⁸ Oxford&Anderson(1995)や Oxford et al.(1992)でも同様の指摘が見られる。

の調整方法を提示している。具体的な研究例とその概要を表 2 に示す。

表 2 日本語学習者と日本人日本語教師の学習スタイル比較研究例とその概要

論文名	被験者(学習者)	被験者(教師)	調査方法(調査票)	分析方法
江原 (1998) ⁹	メキシコ国内で 学ぶメキシコ人 学習者	日本首都圏の大学・ 公的機関にて日本 語指導を行う日本 人教師 80 名	アンケート調査 (SAS)	各型の平均値を 統計的に分析
板井 (2002)	香港の大学機関 で学ぶ中国人学 習者 242 名	日本国内首都圏の 大学にて日本語指 導を行う日本人教 師 29 名	アンケート調査 (SAS)	同上

3.1.3 隣接領域との関連性に関する研究

近年の第二言語教育における学習者の多様化に伴い、個人差に関する研究が盛んに行われているが、その中で隣接領域の関連性に注目した研究も数多く存在する。学習スタイルに関しては、比較的学習ストラテジーとの関連性を指摘する研究が多い。数は限られているものの、日本語教育の分野でも同様の研究がいくつか見られる。(伊東 1994, Oxford et al. 1993, 伊東 1999, 真嶋 1998¹⁰) ここでは知覚・認知スタイルと学習到達度の関連性を分析している点で本論と関わりのある Oxford et al.(1993)と真嶋(1998)のみを取り上げ、その他の研究は本研究の範囲を越えているため扱わないこととする。

Oxford et al.(1993)ではサテライト講座にて日本語を学ぶアメリカの高校生 107 名にアンケート調査を行い、研究の一部で知覚スタイルと動機付け・成績との関連性を指摘している。なお知覚スタイルに関するアンケート調査には O'Brien の LCPC¹¹を使用している。真嶋(1998)では米国内の大学における日本語学習者 56 名へアンケート調査、4 名へインタビュー調査および教室観察を行い、認知スタイルと学習到達度の関連性を明らかにしている。

3.2 個人的要因による学習スタイルの違い—先行研究の成果—

これまでの先行研究の成果によって文化的背景や性別、年齢といった学習者の特性が学

⁹ 江原(1998)では上記以外にも一般日本人 77 名に対し同じ調査を行って、日本人日本語教師・一般日本人・メキシコ人学習者の 3 群に分けて集計した。各型 10 問の合計点の平均値を統計的に分析している。

¹⁰ 真嶋(1998)では認知スタイルと学習ストラテジーの関連性にも言及はしているが、認知スタイルと学習到達度の関連性を明らかにすることを目的としている。

¹¹ Reid 1995a:196-198 参照

習スタイルの傾向に違いを生じさせていることが判明している。本節では具体的にどういった相違点・関連性があるのかを見ていく。なお、学習者の特性としては本論と関わりのある、国/地域/文化・性別・年齢・目標言語の学習歴・目標言語が使用されている国・地域での滞在・学習経験の有無を取り上げる。また、3.1 で述べたように日本語学習者に関する研究は数が限られているため、本節では英語学習者を始めとした非日本語学習者を対象にした研究も含める。

3.2.1 国や地域、文化による学習スタイルの違い

Oxford&Anderson(1995)によると学習スタイルは文化的構成要素から成り、学習スタイルの形成において文化的要素が重要な役割を果たしているという。よって教師と学習者の間に文化的差異が存在し、教師がこれを理解していない場合に両者の間に葛藤や衝突が生じるとされている(Oxford&Anderson 1995, Oxford et al. 1992)。これを踏まえ、文化グループ別学習者の学習スタイル傾向を調査することは、指導法やクラス運営、シラバス作成など多くの観点から有用であるとされ、盛んに研究されている。

例えば課題への接近方法に関して藤田(1999)がタイ人日本語学習者は「直観型」の傾向がより強いとし、茂村(2001)で韓国人日本語学習者は「具体連続型」の傾向が強いことが明らかにされている。こういった特定の国・地域の学習者を対象とした個々の研究により、学習スタイルへの文化的な影響が暗に実証されている。

一方、国や文化の異なる学習者の学習スタイルを比較した研究ではより直接的に文化の違いが学習スタイルに差異をもたらすことを示している。江原(1998)では、日本人とメキシコ人日本語学習者の学習スタイルを比較し、両者の間に統計的有意差があることを指摘している。Reid(1987)でも母語別(全 9 言語)の学習スタイルを比較し、同様の結果を出している。

ネイティブ教師と学習者の間にも文化的要因によって学習や仕事のスタイルに差があることが指摘されている。江原(1998)では日本人日本語教師とメキシコ人日本語学習者では知覚の好みに差があることを明かしている。類似研究である板井(2002)では日本人日本語教師と中国人日本語学習者の学習スタイルについて知覚の好み、可能性の処理方法、概念の捉え方には有意差が見られると指摘している。

3.2.2 性別による学習スタイルの違い

次に性別と学習スタイルの関連性を見ていく。Oxford(1995)では男性は「触覚型」、「動作型」¹²、「分析型」傾向が強く、女性は「聴覚型」、「包括型」傾向が強いと述べられている。こ

¹² Reid(1998c)では知覚の好みに関して「視覚型」「聴覚型」「触覚型」「動作型」と分類し、「触覚型」「動作型」は Oxford(1998)の分類における「操作型」とほぼ同じ意味で論じられる。

れに一部一致した調査結果を出しているのが、スリランカの高校における日本語学習者を対象に行った学習スタイル研究、Miyagishi(2001)である。同研究では調査結果として男子の方が女子に比べて「操作型」傾向が強いことを示している。また、Reid(1987)では「触覚型」傾向、茂村(2001)では「動作型」傾向がいずれも女性より男性の方が強いとしており、これらも Oxford(1995)の見解を一部支持している。

以上のように、先行研究によって男女間で学習スタイルに差があることが明らかとなっているが、Oxford(1995)はこのような男女間の学習スタイルに差が生じる要因として 1. 優位脳半球の違い 2. 子供の社会化プロセスにおける大人の対応の違い の二点を挙げている。

1. 優位脳半球の違い：左脳は論理的・分析的思考を司り、言葉の意味を解釈する。それに対し右脳では包括的な思考を司り、言語使用に関わる音調や言語の音楽的特性、視覚的映像を理解する(Brown 2000, Oxford 1995, Kinsella 1995)。多くの場合、男性は左脳系、女性は右脳系もしくは両脳系であるために両者の学習スタイルに差が生じるとされている(Oxford 1995)。
2. 子供の社会化プロセスにおける大人の対応の違い：子供が社会の一員となるまでには長いプロセスを経る。その中で特に家庭教育や学校教育において親や教師を始めとした大人たちは子供に対する教育や躾、様々な対応を意識的・無意識的に性別に応じて変えている。この対応の違いが男女の学習スタイルに差を生じさせている(Oxford 1995)。

3.2.3 年齢による学習スタイルの違い

Reid(1987)によると統計的な有意差は見られなかったものの、年齢が上がるにつれて知覚スタイル全て(「視覚型」「聴覚型」「触覚型」「動作型」)のポイントは高くなるという。茂村(2001)では「動作型」に関しては Reid(1987)と同じく、年齢が上がるほど強まる傾向が見られたが、「視覚型」に関しては反対に弱まる傾向が見られたという。茂村(2001)ではさらに年齢が増すに連れて「開放型」を否定的とする割合が増え、「分析型」の傾向が強まることも指摘しており、学習者の年齢が学習スタイルに強く関わっていることが分かる。

3.2.4 目標言語レベル別・成績別の学習スタイルの違い

目標言語レベル別・成績別の学習スタイルの違いも先行研究の成果によって明らかにされている。茂村(2001)によると上級になるほど知覚スタイル全て(「視覚型」「聴覚型」「触覚型」「動作型」)のポイントが高くなり、その傾向は特に「動作型」において顕著であるという。また、学習レベルが上がるにつれ、強い「閉鎖指向型」学習者の割合が増えていることが明らかとなり、授業形態が及ぼす影響を要因として挙げている。また、Reid(1987)では TOEFL

(Oxford et al. 1992)

高得点取得者の学習スタイルは英語母語話者の学習スタイルにより類似した傾向があると指摘する。逆に TOEFL 低得点取得者は「集団型」を好む傾向があるとされている(Stebbin 1995)。また、Oxford et al.(1993)ではサテライト講座の性格上「聴覚型」の学生は高い動機付けがなされているが、試験で高得点を得ている学習者は「視覚型」傾向が強いと指摘している。こういった先行研究の一方で、真嶋(1998)のアンケート調査では認知スタイルと学習到達度に有意差は見られなかったと報告している。

3.2.5 目標言語が使用されている国・地域での滞在・学習経験による学習スタイルの違い

Reid(1987)はアメリカ滞在歴が長くなるにつれ、「聴覚型」の傾向が強まるとし、Hyland(1994)では「聴覚型」に並び「動作型」傾向も海外学習歴の長い学習者の間で強いと述べられている。さらに Reid(1987)ではアメリカでの3年以上の英語学習経験者は他の学習者に比べて「視覚型」「動作型」「集団型」「触覚型」の傾向が弱いと指摘している。また同研究によるとアメリカに最も長く滞在し、教育を受けた被験者グループは英語母語話者と似た傾向を持つ。茂村(2001)でも韓国人日本語学習者の学習スタイルが日本滞在経験者がより「視覚型」傾向が弱く、「閉鎖指向型」傾向が強いことの注目し、その傾向が先行研究による日本人学習スタイルに類似していることから、日本滞在により学習者の学習スタイルに日本の変化が生じた可能性を指摘している。

以上のように学習スタイル研究を概観してきたが、まず第一に日本語学習者に関する学習スタイル研究の数が非常に限られていることが分かる。限られた先行研究の中でも東アジアや東南アジアの学習者を対象とした研究が多く、中東地域における日本語学習者の学習スタイルは未だ明らかにされていない。次に英語教育の分野を含めても学習スタイルの違いを起す要因についての実証的研究が少なく、より多くの研究が期待されている。とりわけ日本語学習者を対象とした研究は非常に少なく、統計的な分析を行っている研究となると非常に限られてしまう。学習スタイル研究の先駆的研究として知られる Reid(1987)のように性別や年齢、学習レベル、母語、目標言語使用地域の滞在歴別で統計的手法による分析を行った研究は日本語教育の分野において前例がなく、未だ未解決である。以上、先行研究の概要や成果を概観し、これらの点が未解決の課題として残されていることが指摘できる。

第四章 研究の概要

第三章で示した未解決の諸問題を受けて、本章では本研究が明らかにすべく研究設問を示す。またその研究設問に対する調査・分析の方法を示し、本研究の概要を述べる。

4.1 研究設問

第三章で先行研究を概観し、未解決の問題を指摘した。それらを踏まえて本研究では中東地域で最も盛んに日本語教育が行われている国・地域の一つであるトルコに焦点を絞り、その中でも学習者・機関数が最多である高等教育機関における日本語学習者がどういった学習スタイルを持っているかを一点目の研究設問とする。そして学習者の特性によって学習スタイルに違いがあるか否か、違いが見られるならばどのような違いや関連性があるかを二点目の研究設問とする。より具体的には、第二章で定めた定義・分類に従って知覚スタイル、対人スタイル、可能性の処理スタイル、課題へのアプローチ・スタイル、概念の捉え方のスタイルに関して、トルコの大学機関における日本語学習者が全体としてどういった傾向があるかを統計的に分析する。次に、性別・所属大学・日本滞在経験の有無によって学習者の学習スタイルに違いが見られるか、年齢・日本語学習歴・日本語レベルと学習スタイルとの間に相関関係があるかを分析し、相違点・相関関係の詳しい内容も明らかにする。

4.2 学習者へのアンケート調査について

以上のような研究設問を明らかにするために本研究では二つの手段によって調査を行った。本節ではまず最初に学習者へ行ったアンケート調査の概要について述べる。

4.2.1 被験者について

本研究ではトルコ共和国の国立大学二校のうち日本語を主専攻とする学生を対象にアンケート調査を行った。調査票は筆者が直接被験者に配布し、その場で回答を回収した。その結果、合計 128 名の回答を得ることが出来た。被験者の内訳は表 3 に記載する。

なお表 4 が示す通り、本調査の被験者に関して年齢・日本語学習歴・日本語レベルに非常に強い相関関係が見られるが、その要因は次のような被験者の背景にある。まず大学入学前の日本語学習経験を有する学習者は全被験者 128 名のうち 1 名に過ぎず、その学習者もインターネットによる短期間(二ヶ月間)の学習経験しかない。よって本調査の被験者に限っては日本語学習歴がほぼ大学在籍期間と等しく、また一般的に大学在籍期間は年齢に比例していることが多い。今回の被験者の場合はこの二点が理由となって日本語学習歴と年

齢に強い相関関係が見られる。また日本語学習歴と日本語レベルには多くの学習者に共通して関連があると考えられるが、本調査の被験者に関しては日本語学習歴と年齢にも強い相関が見られるため、年齢と日本語レベルにも相関関係がある。トルコの大学機関における日本語教育の現場ではこういった状況がよく見られるため、研究設問に適した調査ではあったが、分析の際はこの点に十分注意することとする。

表 3 被験者の背景

性別		大学別	
男性	35	A 大学	84
女性	93	B 大学	44

年齢		日本語学習歴		日本語レベル		日本滞在経験	
16・18	36	1 年未満	40	初級	61	有	7
19・21	71	1 年以上 2 年未満	13	中級	60	無	121
22・24	17	2 年以上 3 年未満	23	上級	7		
25・27	3	3 年以上 4 年未満	30				
無回答	1	4 年以上 5 年未満	17				
		5 年以上 6 年未満	4				
		6 年以上 7 年未満	1				

表 4 被験者の年齢・学習歴・レベル相関関係

VS		有意確率
年齢	日本語レベル	p<0.0001**
年齢	日本語学習歴	p<0.0001**
日本語レベル	日本語学習歴	p<0.0001**

** p<0.01

また、今回調査を依頼した二つの大学ではそれぞれ教育期間や学習環境が異なるため、各大学の概要を以下に示す。

表 5 調査依頼校の概要¹³

	B 大学			A 大学
	言語・歴史・地理学部日本語 日本文学科	大学院修 士課程	大学院博 士課程	教育学部日本語教育 学科
大学創立年	1946 年			1992 年
学科・課程 設立年	1986 年	1989 年	1991 年	1993 年
所在地	アンカラ			チャナッカレ
学生数	120 名	5 名	4 名	150 名
教員数	教授 1 名、助教授 2 名、講師 2 名、日本人講師 2 名	1 名	1 名	教授 1 名、講師 1 名、 日本人講師 9 名
教育期間	4 年			5 年
教科書	1 年:みんなの日本語 2 年:テーマ別中級から学ぶ 日本語			準備過程:みんなの日 本語 1 年:新日本語、中級読 解入門 2 年:テーマ別中級か ら学ぶ日本語 3 年:日本語中級 J501

4.2.2 調査票について

本調査では自己評価型の調査票を用いて、学習者へアンケート調査を実施した。調査票には Oxford の SAS と Reid の PLSP を併用し、学習スタイルのうち活動 1「知覚の好み」、活動 3「可能性の処理方法」、活動 4「課題への接近方法」、活動 5「概念の捉え方」に関して SAS の質問項目を、活動 2「他人との関わり方」に関しては PLSP の質問項目を用いた。原文の英語版を筆者がトルコ語に翻訳し、トルコ語母語話者二名に校閲してもらった。SAS も PLSP も学習スタイルの各型についてそれぞれ 10 問ずつ質問項目を設けているが、本調査では被験者への負担や調査依頼校の先生方の要望を考慮し、各型 5 問ずつの合計 55 問の項目に絞った¹⁴。全項目は PLSP に倣い、配列順序は無作為に決定した。なお、質問項目には意味が重複する項目や抽象的で分かりづらい項目を除いて選択した。PLSP では「強く賛成、賛成、どちらとも言えない、反対、強く反対」の五件法を用いているが本調査では質問

¹³ 大学・学科 HP、国際交流基金 HP、中東日本語教師連絡会 HP より抜粋。使用教科書については各大学講師の方へ伺った。

¹⁴ 実際の調査では上記の項目数を設けたが、質問項目に不備があったため各型 4 問、合計 44 問を分析対象とする。

項目が少ないため、項目一問一問について被験者からより明確な回答を得るために SAS に準じた「全くそう思わない(0)、時々そう思う(1)、よくそう思う(2)、いつもそう思う(3)¹⁵⁾」の四件法を用いた。(付録資料 1 参照)

4.3 教師へのインタビュー調査について

次に二つ目の手段として、各大学の日本語講師の方へ学習者の学習スタイル傾向についてインタビュー調査を行った。この調査の目的は自己評価型のアンケート調査の問題点を補い、研究設問へより明確な答えを導き出す点にある。

調査はアンケート調査を行った両大学の日本語講師 2 名に対し、それぞれ筆者と一対一の対談形式で行われた。

4.4 分析方法について

4.1 で定めた研究設問に対して以上二つの形式で調査を行い、収集された各データを分析する。以下に、それぞれの分析方法を示す。

4.4.1 アンケート調査の分析方法

被験者の全体的な学習スタイルの傾向を明らかにするためには、まず始めに学習スタイルの各型の平均値を活動内で比較した。その際それぞれの平均値に統計的有意差があるかを見るために、活動 1 に関して分散分析を行い、有意差が見られたので Tukey の多重比較を行った。活動 2 から 5 に関しては二つのスタイル間で t 検定を行った。次に一人一人の学習者が何型であるかを活動ごとの回答ポイントにより分類し、各型の学習者が活動内に占める割合を比較した。なお、各学習者の学習スタイルを定めるには Oxford(1998)の方法に準じ、活動内で最も合計点が高い型をその学習者の学習スタイルとした。ポイントの最も高いスタイルが二つ以上ある場合、あるいは上位二つの差が 1 点以下¹⁶⁾である場合は「両型」(活動 2～5)「複合型」(活動 1)と定めた。また質問項目別に平均値と回答者数を示し、より詳細な分析に役立てた。

続いて学習スタイルの属性別傾向を明らかにするために以下の通り分析した。性別・大学別・日本滞在経験の有無別に関してはそれぞれ平均値を比較し、その傾向を分析した。性別および大学別については男女間、大学間で t 検定を行った。また各型の学習者がそれぞれの活動に占める割合を比較し、t 検定の結果と併せて分析した。年齢・日本語学習歴・日本語学

¹⁵⁾ ()内の数字は選択肢の番号および集計の際のポイントを意味する。

¹⁶⁾ Oxford(1998)では差が 2 点以下の場合としているが本調査で用いた調査票は質問項目が原版の約半分であるので差が 1 点以下の場合とする。

習レベルに関してはそれぞれの特性と学習スタイルとの間に関連性があるかを明らかにするため、各型との間で相関分析を行った。なお、統計分析には全て、統計ソフトの **JSTAT** を使用した。

4.4.2 インタビュー調査の分析方法

インタビュー調査で得られた情報の要点をまとめ、明らかとなった学習者の学習スタイルを箇条書きにて示す。次にそれぞれの傾向を 2.2 で定めた学習スタイルの分類に当てはめ、アンケート調査の結果と照らし合わせる。

以上、本研究の概要として研究設問、調査方法、分析方法を述べた。次章ではこれらの方法に従って導き出された結果および考察を示す。

第五章 結果・考察

本章では、第四章で述べた方法で実施した調査・分析の結果を示し、考察を行う。まず始めに学習者へのアンケート調査の結果を示す。複数の方法で得られた各データを総合的に分析し、トルコの大学機関における日本語学習者の学習スタイルについて全体的な傾向と属性別の傾向を指摘し、その上で考察を行う。続いて教師へのインタビュー調査から得られた情報をまとめ、アンケート調査の結果と照らし合わせた上で、考察を述べる。

5.1 学習者へのアンケート調査結果と考察

5.1.1 全体の傾向

本節では調査から明らかとなったトルコの大学機関における日本語学習者全体の学習スタイルの傾向を示し、次にその結果を踏まえて彼らの学習スタイルやトルコの大学機関における日本語指導について考察する。

学習スタイルの型別平均値、活動別に行った統計分析の結果、さらに活動内で各型の学習者が占める割合を表 6、表 7、表 8 に示し、活動ごとに結果と考察を述べる。なお、質問項目別の分析結果は付録資料 3 に記載する。

表 6 各型の平均値(全体)

活動	活動 1			活動 2	
学習スタイルの型	視覚	聴覚	操作	個人	集団
平均(各項目)	1.98	1.58	1.97	1.87	1.37
平均(型別合計)	7.88	6.38	7.97	7.52	5.47

活動	活動 3		活動 4		活動 5	
学習スタイルの型	直観	具体連続	閉鎖指向	開放	包括	分析
平均(各項目)	1.56	1.77	2.02	1.10	1.88	1.57
平均(型別合計)	6.28	7.11	8.10	4.38	7.57	6.29

表 7 活動 1 多重比較結果

型 VS. 型		判定
視覚型	聴覚型	**
視覚型	操作型	-
聴覚型	操作型	**

** p<0.01 - 有意差なし

表 8 活動 2-5 t 検定結果

活動	有意確率
活動 2	P<0.0001**
活動 3	P<0.0001**
活動 4	P<0.0001**
活動 5	P<0.0001**

** p<0.01

5.1.1.1 知覚の好み

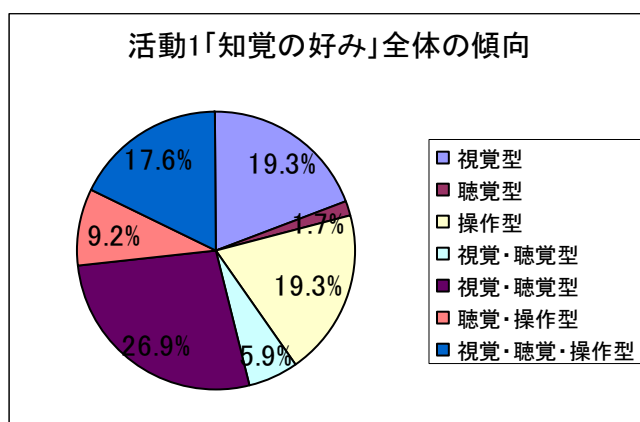


図1 活動1「知覚の好み」全体の傾向

まず、知覚の好みに関しては表6が示す通り、「視覚型」と「操作型」がほぼ同じ平均値で「聴覚型」よりも高い。これらの間で分散分析を行ったところ1%水準で有意差が見られたため多重比較を行った。その結果「視覚型」と「聴覚型」、「操作型」と「聴覚型」との間に有意差が得られ、「視覚型」と「操作型」の間には有意差が見られなかった(表7参照)。つまり、トルコの大学機関における日本語学習者の知覚の好みは「視覚型」と「操作型」の傾向が同等に強く、「聴覚型」の傾向が弱いと言える。図1が示す各型の学習者の割合でも「視覚型」「操作型」「視覚・操作型」を合わせると全体の65.5%にもものぼる。ただし、他の活動の型と比較した場合に「聴覚型」の平均値は必ずしも低くはないので、その傾向が全体の中で極端に弱いとは言えない。この結果を踏まえるとトルコの大学機関における日本語学習者は、知覚の好みに関して「視覚型」「操作型」二つの型の傾向が「聴覚型」より強いものの、幅広い活動に柔軟に対応できることが指摘できる。

次に、各型に関して質問項目別に見るていく。「視覚型」に関しては問1「書くときよく覚えられる」問8「作業や課題には、書かれた注意書き(指示)が必要だ。」に対して「全くそう思わない」と答えた学習者はそれぞれ0.0%、3.2%と極めて少なく、平均値もそれぞれ高くなっている(付録資料3参照)。よってトルコの大学機関で日本語指導を行う際は、授業中に板書をするよう心がけ、タスクを課す際にも配布資料や黒板に文面にて指示を記すことが効果的であろう。また学習者自身が書いて覚える機会を授業中や課題として設けることも学習を促進させると考えられる。次に「聴覚型」に関しては全質問項目の平均値が高くも低くもなく、回答もばらついていることから、聴覚に頼った活動や学習を極端に嫌う訳でも好む訳でもない、あるいはそこに個人差がある可能性を指摘できる¹⁷。しかし全体として他の二つの型に比べ傾向が弱いことは確かであるので、授業中に教師が意識をして聴覚を用いる活動を取り入れ、学習者の聴覚を鍛えることでより幅広い学習に対応できるようになると考

¹⁷ 5.1.2.1 参照

えられる。最後に「操作型」に関しては、問 41「あまり長い間じっと座っていると、落ち着かなくなる。」、問 55「自由に動きまわれる時、よりよい考えが浮かぶ。」に対して「全くそう思わない」と答えた学習者の割合はわずかであり、平均値も高い数値が出ている(付録資料 3 参照)。この結果を考慮すると、授業中は講義形式の授業に加えプロジェクトやゲーム、作業などを取り入れることが効果的だと指摘できる。

5.1.1.2 他人との関わり方

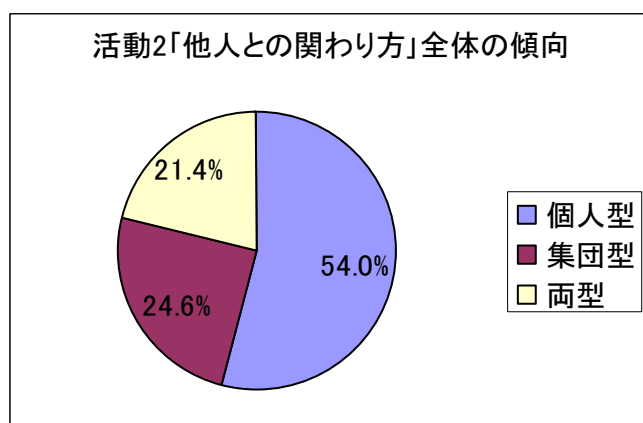


図 2 活動 2「他人との関わり方」全体の傾向

他人との関わり方に関しては表 6 が示す通り、「個人型」「集団型」の平均値にかなりの開きが見られる。平均値を比較すると「個人型」の方がより高く、t 検定の結果にも有意差が見られた(表 8 参照)。さらに図 2 から「個人型」の学習者が半数以上を占めていることが分かり、トルコの大学機関における日本語学習者は非常に強い「個人型」であることが明らかとなった。「集団型」に関しては、他の活動でのスタイルと比較した場合でも平均値が低い。また活動 2 で「集団型」を示した学習者の割合は 24.6%と「個人型」に比べかなり少ないことから、「集団型」の傾向は非常に弱いと言える。この傾向には国民性など文化的な要因以外にも同国の大学進学率の低さが一つの要因として考えられる。トルコの高等教育純進学率は 2004 年でわずか 13.09%(男性 14.18%、女性 11.95%)¹⁸であり、全国一斉入学試験によって大学入学希望者のたった約 3 割¹⁹がいずれかの大学に入学している。こういった難関を経て大学に入学した学生の間には当然自らをエリートとして認識する傾向が強く、一国の将来を背負っているとの自負さえ感じられる。そういった意識やプライドが何らかの形で他人との関わり方に影響しているのかもしれない。

¹⁸ T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü(2004) *Türkiye İstatistik Yıllığı 2004*, p.103 参照

¹⁹ Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi, Yüzyıl Biterken Takım(1996) *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi Yüzyıl Biterken Cilt 12*, p.464 参照

次に質問項目別に見ると、「個人型」を問う質問項目の中では問 42「一人でプロジェクトを行うことを好む。」の平均値が比較的低く、「全くそう思わない」「時々そう思う」と答えた学習者は全体の 57.8%を占める(付録資料 3 参照)。よって「個人型」の傾向が非常に強いトルコの日本語学習者ではあるがプロジェクトに関しては一人で行うことをそれ程好まない。この結果を考慮すると、彼らが苦手とするグループワークを取り入れる際はプロジェクトを進めるようなタスクを選択すると学習者が感じる不安感・ストレスを軽減することが出来るであろう。ただし講義形式の授業を行う際は一人またはペアで行うタスクを課した方が学習者の学習スタイルに適合していると考えられる。「集団型」に関しては平均値は低かったものの、「集団型」の学習スタイルを好むかを問う各質問項目に対して 7%~14%の学習者が「いつもそう思う」と答えており、その割合は極端に低いとはいき切れない(付録資料 3 参照)。よって、全体の傾向としてトルコの大学生は「集団型」の傾向が非常に弱い、しかし中には「集団型」学習に対応できる学習者も見られ、個人差が窺える²⁰。

学習者の学習スタイルに適合させることだけを考慮した場合は、「個人型」の学習者が多くを占めるトルコの大学機関では一人で行うタスクを課した方が表面的には効果的であると言える。しかし学生が社会の一員となった際に、特に日系企業に就職した場合は集団で仕事をする場面に間違いなく遭遇するであろう。そういったことを踏まえて大学では学習者の「個人型」スタイルを十分に考慮しながらもグループワークを取り入れるなどして学習者の「集団型」スタイルを強化し、対人スタイルを広げる必要があると指摘できる。なお、グループワークを取り入れる際は Oxford et al.(1992)も指摘しているように一つのグループに「個人型」「集団型」の学習者両方を含むよう配慮する必要がある。

5.1.1.3 可能性の処理方法

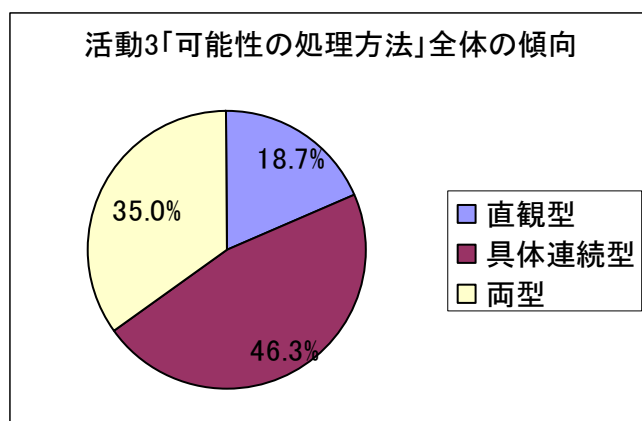


図 3 活動 3「可能性の処理方法」全体の傾向

表 6 を見ると、可能性の処理方法に関する二つのスタイル、「直観型」「具体連続型」の平

²⁰ 5.1.4 参照

均値については「具体連続型」の方がより高く、t 検定の結果にも有意差が見られた(表 8 参照)。しかし「直観型」の平均値も極端に低くはなく、他の活動に比べて二つの学習スタイル平均値の開きが小さいことや「直観・具体連続型」の学習者の割合も多いこと(図 3 参照)に注目すると、トルコ大学機関の日本語学習者は「具体連続型」の傾向がより強いが、比較的柔軟に「具体連続型」「直観型」の二つのスタイルを用いて可能性を処理できると考えられる。

次に質問項目別に見ると、「直観型」を問う質問項目の中でも、問 23「積み上げ式的のやり方に従うのは退屈だ。」及び問 43「教師や上司が初めの計画を変更しても構わない。」の平均値が非常に低く、これらの考えに否定的であることが分かる。また「具体連続型」に関する質問項目のうち、問 9「物事は段階的に一步一步進むのが好きだ。」の平均値が高いことから、段階的な学習に肯定的であることが表れている(付録資料 3 参照)。よってトルコの大学機関における日本語学習者は積み上げ式の段階的な学習を好み、教師が当初の計画を変更することを好まないと指摘できるであろう。これらの結果を踏まえると、トルコの大学機関においては積み上げ式の指導を基本として、予め年間・学期ごとの学習計画を学習者に示し、計画の変更は必要最低限にとどめる必要がある。

このように段階的な学習を好むという「具体連続型」の特徴が顕著に示された一方で、「直観型」の特徴である可能性を探ることを好む傾向も窺える。問 13「複数の可能性や選択肢を好む。」の平均値が高く、逆に問 48「選択肢がありすぎるのは避けたい。」、問 39「隠れた意味を見つけることは上手く行かないし、私には向かないと思う。」の平均値が比較的低いことから前述のような傾向が指摘できる(付録資料 3 参照)。これらを総合的に分析すると、トルコの大学機関における日本語学習者は「具体連続型」の傾向の方が強いが、「直観型」の一部の特徴も持ち合わせていると言える。可能性の処理方法に関して学習者の学習スタイル拡張を目指すには、積み上げ式指導の一部に学習者が苦手とする非段階的な学習も取り入れ、様々な学習に対応できる寛容性を身につけさせることが効果的であると考えられる。

5.1.1.4 課題への接近方法

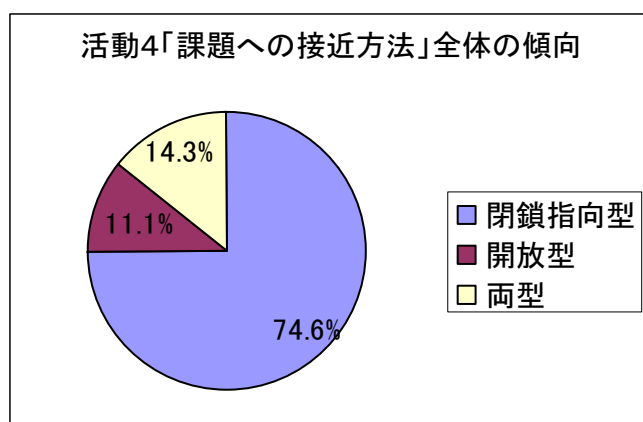


図 4 活動 4「課題への接近方法」全体の傾向

課題へのアプローチに関しては、「閉鎖指向型」「開放型」のうち「閉鎖指向型」の平均値の方がより高く(表 6 参照)、t 検定の結果、有意差も見られた(表 8 参照)。他の活動内のスタイルと比較しても「閉鎖指向型」の平均値は比較的高く、「開放型」の平均値は最も低い。さらにその差は最大である。また図 4 によると全体の約 75%を「閉鎖指向型」の学習者が占めている。これらの結果を根拠に、トルコの大学機関における日本語学習者は非常に強い「閉鎖指向型」であることが分かる。

次に質問項目別に見ると、問 40「自分にとって締め切りは不自然だし、役立つとは思わない。」の平均値は全質問項目の中で最も低い。一方、問 35「締め切りは仕事の準備計画をする上で役立つ。」の平均値は比較的高く、締め切りに関しては概して肯定的な考えを示している。よって、トルコの大学機関にて指導をする場合は学習者に対し、締め切りを提示して計画的に課題に取り組めるよう配慮すると効果的である。ただし教師が締め切りや規則を過度に提示すると学習者の学習を管理する恐れがあり、ひいては学習者の自律的学習に支障をきたす可能性があるので注意が必要である。また 2.2 でも述べたように「閉鎖指向型」の学習者は曖昧さや不明瞭さを嫌うあまり、文法規則などに関して早まった結論付けをしてしまう可能性がある。トルコの大学機関における学習者は非常に強い「閉鎖指向型」であるので、彼らに指導をする際はこの点にも注意が必要である。同時に「開放型」スタイルでの指導も取り入れることで学習者の学習スタイルを拡張させる機会を設け、曖昧さへの寛容さも身につけさせることが求められているであろう。

5.1.1.5 概念の捉え方

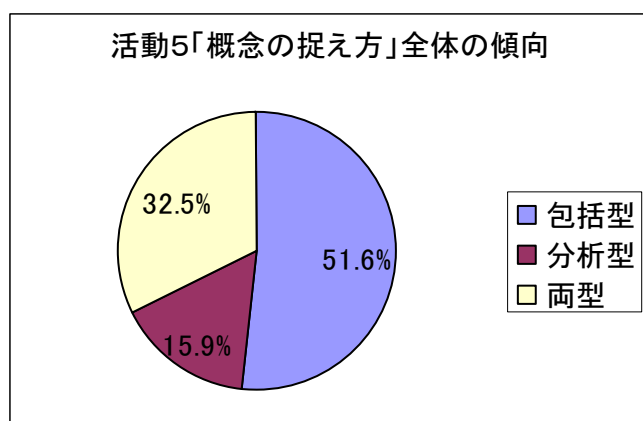


図 5 活動 5「概念の捉え方」全体の傾向

概念の捉え方については平均値を比較すると「包括型」の方が「分析型」よりも高く(表 6 参照)、t 検定の結果にも有意差が見られた(表 8 参照)。また図 5 によると「包括型」の学習者は全体の半数以上を占めている。これらの結果により、トルコの大学機関における日本語学習者の概念の捉え方は「包括型」の傾向が強いと言える。ただし、図 5 を見ると「包括・分析

型」の学習者の割合も多く、「包括型」「分析型」の平均値に他の活動ほどの大きな差も見られない。質問項目別に見ても「包括型」「分析型」両方に関して「時々そう思う」「よくそう思う」「いつもそう思う」の三つに回答が分かれており、極端な偏りが見られない。これらの結果を踏まえるとトルコの大学機関における日本語学習者は「包括型」の傾向が強く、「分析型」のスタイルを主要な学習スタイルとする学習者は少ないけれども、分析型思考にも比較的柔軟に対応できると指摘できる。よって「包括型」の学習者が好む教授法を基本としながらそこに「分析型」の教授法を取り入れても学習者との間に衝突・葛藤を生じさせることなく両方の学習スタイルを強化出来ると考えられる。

5.1.2 性別傾向

ここまで被験者全体の傾向を見てきたが、ここからは属性別に行った分析結果を示し、学習スタイルに影響を与える要因を指摘していく。

まず本節において男女の学習スタイル傾向に違いがあったか、またどのような違いが見られたかを明らかにする。学習スタイルの型別平均値を男女別に表 9 に、両者の間で行った t 検定の結果を表 10 に示す。さらに各活動内に各型の学習者が占める割合を男女別に図 6 から図 8 に示す。なお、分析の結果、活動 3「可能性の処理方法」と活動 5「概念の捉え方」においては男女間で大きな差が見られなかったため、ここでは活動 1「知覚の好み」、活動 2「他人との関わり方」、活動 4「課題への接近方法」についてのみ述べる。

表 9 性別の各型平均値

活動	活動 1			活動 2		
学習スタイルの型	視覚	聴覚	操作	個人	集団	
男性(各項目/合計)	1.86/7.32	1.43/5.77	1.93/7.77	2.04/8.14	1.30/5.20	
女性(同上)	2.02/8.10	1.93/6.54	1.99/8.03	1.81/7.29	1.40/5.58	
活動	活動 3		活動 4		活動 5	
学習スタイルの型	直観	具体連続	閉鎖指向	開放	包括	分析
男性(各項目/合計)	1.55/6.26	1.71/6.88	1.76/7.03	1.19/4.77	1.89/7.57	1.48/5.91
女性(同上)	1.57/6.26	1.87/7.49	2.05/8.20	1.06/4.23	1.88/7.57	1.61/6.44

表 10 男女間 t 検定結果

型	p 値	型	p 値
視覚	0.064	直観	0.987
聴覚	0.030*	具体連続	0.195
操作	0.451	閉鎖指向	0.016*
個人	0.110	開放	0.217
集団	0.517	包括	1.000
*p<0.05		分析	0.169

5.1.2.1 知覚の好み

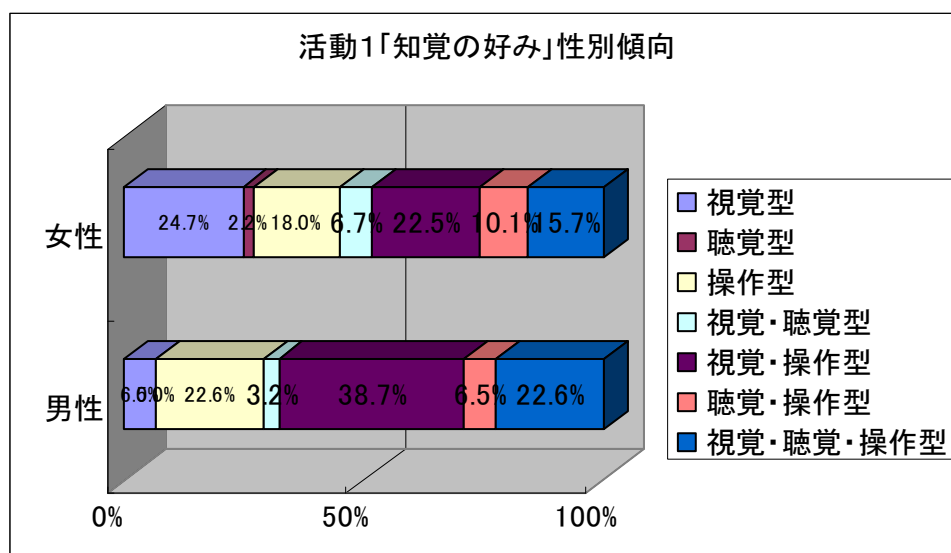


図 6 活動 1「知覚の好み」性別傾向

表 9 が示す性別平均値を見ると、活動 1「知覚の好み」全ての型において女性の平均値がより高い数値となっていることが分かる。特に「聴覚型」の平均値については男女間の差が大きく、t検定の結果にも 5%水準で有意差が見られた(表 10 参照)。この結果は Oxford(1995) が述べる、脳の優位脳半球の違いにより聴覚的能力に関しては男性よりも女性の方が強いという見解を支持する形となった。また女性は各型の平均値がほぼ等しいのに対して、男性は「操作型」の平均値が「視覚型」「聴覚型」よりも極めて低い。よって男性の「聴覚型」傾向は女性の「聴覚型」傾向と比較した場合もよりも弱く、自身の「視覚型」「操作型」傾向との比較でもより弱いことが分かる。

次に、全体に占める各型の学習者の割合を比較する。図 6 が示す通り、女性全体に占める「視覚型」「聴覚型」「視覚・聴覚型」学習者の割合が男性よりも高く、視覚や聴覚を主に用いる学習者が男性よりも女性に多いことがここからも明らかとなっている。逆に男性の学習者では「操作型」や「視覚・操作型」の割合が高い。平均値の比較では女性の方が高かった

が、「操作型」学習者の割合は女性よりも男性に多いことが分かり、3.2.2 で述べたいくつかの先行研究と一致する。

これらの結果から、性別が学習スタイルの傾向に影響していることが明らかとなった。また、5.1.1 で被験者全体の傾向として三つのスタイルに柔軟に対応できるが、その中では「聴覚型」傾向が弱いとした。男女別の分析により、男性の「聴覚型」傾向が弱いとが判明したが、これが全体的傾向にも影響を与えていると考えられるであろう。この結果を考慮すると、トルコの大学機関において指導する際に聴覚を用いるタスクを課す場合は男女ペアまたは男女混合のグループで取り組ませることが提案できる。

5.1.2.2 他人との関わり方

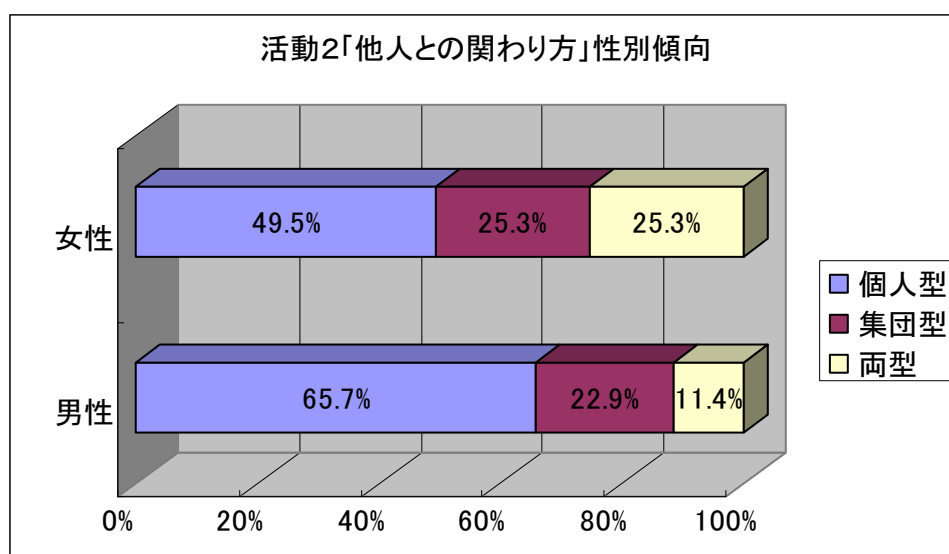


図 7 活動 2「他人との関わり方」性別傾向

表 7 を見ると、「個人型」に関しては男性の平均値の方が高く、「集団型」に関しては女性の方が高いことが分かる。t 検定の結果、平均値に有意差は見られなかったものの(表 10 参照)、図 7 が示す通り、男性の方が「個人型」学習者の占める割合が高い。また女性に関しては男性に比べ「個人型」学習者の割合が少ない分「両型」の割合が高くなっているが、それでも絶対的には「個人型」の学習者が多いことを指摘する必要がある。Oxford(1995)では一般的に女性の方が男性よりも、人と関わる活動や人と協力しながらの学習を好むとしている。トルコの大学機関における日本語学習者に関しても男女を比較すれば女性の方が「集団型」傾向、男性の方が「個人型」傾向が強く、性別が学習スタイルの形成に影響していることが分かるが、それでも女性全体に占める割合は「個人型」が最も高い。

5.1.2.3 課題への接近方法

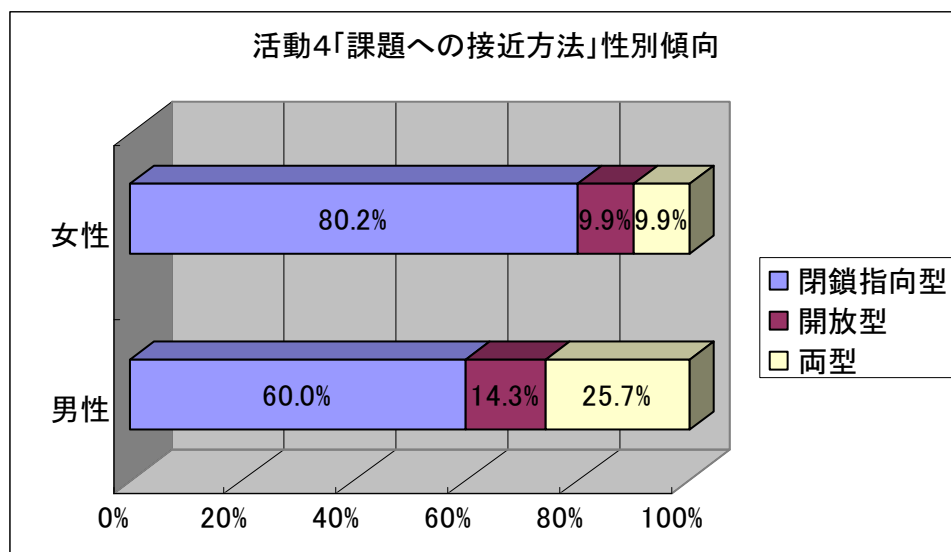


図 8 活動 4「課題への接近方法」性別傾向

表 9 によると「閉鎖指向型」の平均値は女性の方が高く、「開放型」に関しては男性の方が若干高い。t 検定の結果では「閉鎖指向型」において 5%水準の有意差が見られ、女性の方がより「閉鎖指向型」傾向が強いことが明らかとなった。図 8 を見ると、女性の学習者の 8 割以上を「閉鎖指向型」が占めており、女性の学習者が非常に強い「閉鎖指向型」であることが示されている。一方、男性は女性に比べ「閉鎖指向型」の割合が低い分、「両型」の学習者が多い結果となっている。しかしながら、それでも「閉鎖指向型」の学習者は男性全体の 6 割を占めており、5.1.4 で述べた通り全体的にも「閉鎖指向型」の傾向が非常に強い。これらを踏まえると、教師は学習者のこの強い好みを考慮すると同時に、特に女性の学習者へ学習スタイル拡張を促す必要があると言えるであろう。

5.1.3 大学別傾向

今回の調査はトルコの国立大学二校において実施したが、ここでは大学間で学習者の学習スタイル傾向に違いが見られるかを検証する。学習スタイルの型別平均値を大学別に表 11 に、両大学間で行った t 検定の結果を表 12 に示す。さらに各活動内に各型の学習者が占める割合を大学別に示す(図 9・10 参照)。分析の結果、活動 3「可能性の処理方法」、活動 4「課題への接近方法」、活動 5「概念の捉え方」においては大学間で大きな差が見られなかったため、ここでは活動 1「知覚の好み」、活動 2「他人との関わり方」のみを取り上げる。なお、各大学の詳細については 4.2.1 の表 3 に記載した。

表 11 大学別の各型平均値

活動	活動 1			活動 2		
学習スタイルの型	視覚	聴覚	操作	個人	集団	
B 大	1.98/7.91	1.71/6.84	2.01/8.02	1.97/7.93	1.16/4.60	
A 大	1.97/7.87	1.51/6.11	1.96/7.93	1.82/7.31	1.49/5.93	
活動	活動 3		活動 4		活動 5	
学習スタイルの型	直観	具体連続	閉鎖指向	開放	包括	分析
B 大	1.55/6.19	1.80/7.21	1.87/7.49	1.14/4.47	1.84/7.50	1.56/6.24
A 大	1.57/6.30	1.88/7.38	2.02/8.07	1.08/4.34	1.90/7.58	1.58/6.29

表 12 大学間 t 検定結果

型	有意確率	型	有意確率
視覚	0.912	直観	0.779
聴覚	0.055	具体連続	0.667
操作	0.817	閉鎖指向	0.205
個人	0.225	開放	0.758
集団	0.016*	包括	0.816
*p<0.05		分析	0.888

5.1.3.1 知覚の好み

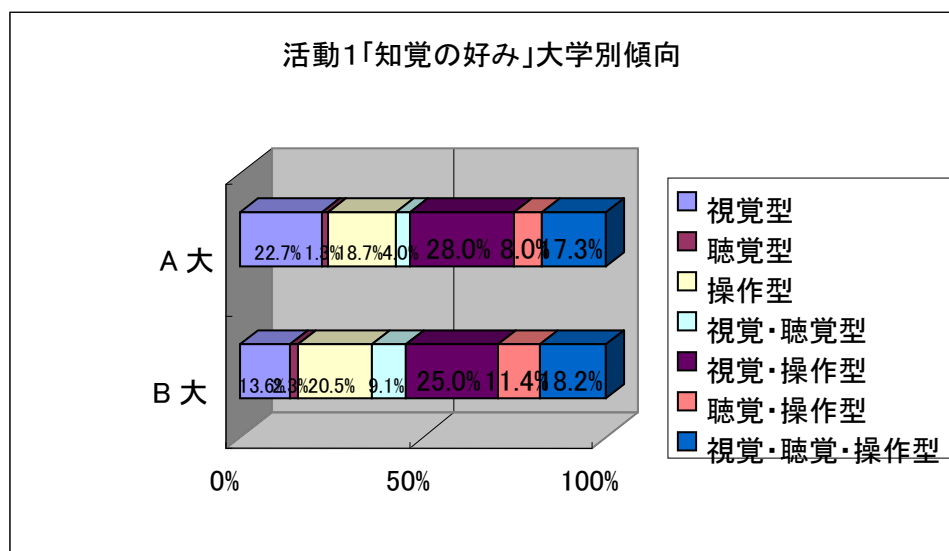


図 9 活動 1「知覚の好み」大学別傾向

表 11 によると「視覚型」「操作型」の平均値には両校の間にはほぼ差がなく、t 検定の結果にも有意差は見られなかった(表 12 参照)。一方「聴覚型」に関しては平均値を比較すると B 大

学の学習者の方が高く、統計的な有意差は得られなかったものの表 12 が示すように 5%水準の有意差に近い数値が出ている。ここで「聴覚型」を問う平均値を日本語学習歴別(本調査の場合は大学在籍期間にほぼ等しい)に見てみると、B 大学の場合は学習歴が 1 年未満の学習者の平均値が 1.65(各項目)と 6.60(合計点)であるのに対し、学習歴が 1 年以上の学習者は 1.74(各項目)と 6.97(合計点)であり、大学の教育を受け、「聴覚型」傾向が強まったことが指摘できる。一方、A 大学の場合では学習歴が 1 年未満の学習者の平均値が 1.55(各項目)と 6.12(合計点)であるのに対し、1 年以上の学習歴を持つ学習者の平均値は 1.49(各項目)と 5.92(合計点)であり、B 大学とは逆の傾向が見られる。このように大学入学後の学習スタイルの変化に大学間で違いが見られる要因としては大学での教育や指導方法の違いが考えられるであろう。学習者の「聴覚型」傾向がより強い A 大学では表 3 に示した通り、日本人教師よりトルコ人教師の方が多く、二名の日本人教師も非常に高いトルコ語力を有する。筆者が同大学で日本人教師の授業を見学した際も、直接法を基本としながらも口頭での説明や指示に時折トルコ語による口頭での補助を交えていた。一方、A 大学では日本人教師の方が圧倒的に多く、日本語の授業は主に日本人教師が担当する。また、日本人教師のトルコ語力も日常会話程度、あるいは全く知らないといった状況であった。同大学では B 大と異なり、学習者には常に日本語を使用し、口頭での指示・説明に板書など視覚的な補助を加えていた。こういった学習環境や指導法の違いが知覚スタイルの形成や変化に影響していると考えられるであろう。

5.1.3.2 他人との関わり方

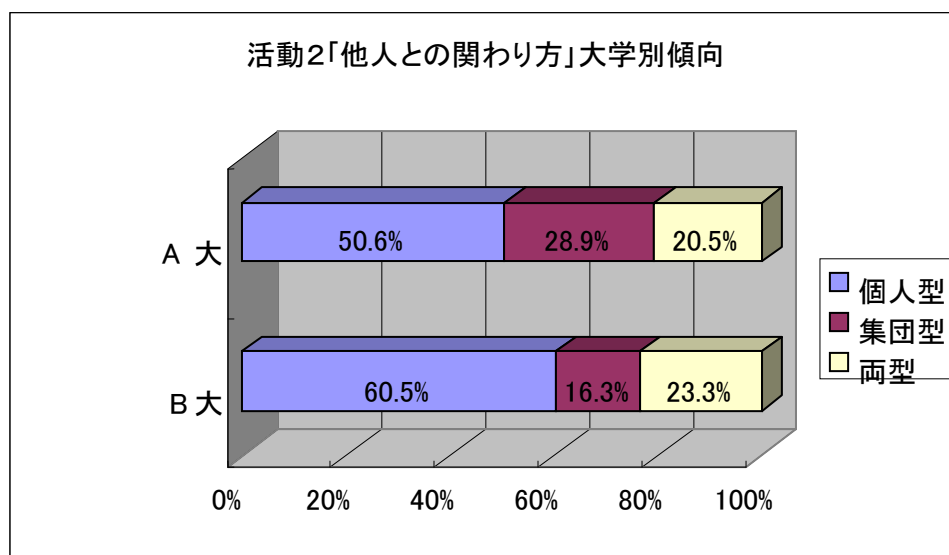


図 10 活動 2「他人との関わり方」大学別傾向

表 11 を見ると、「個人型」に関しては B 大学の平均値がより高く、逆に「集団型」については A 大学の平均値がより高いことが分かる。t 検定の結果では、「集団型」に関して 5%水準

で有意差が得られた(表 12 参照)。ここで「聴覚型」同様、「集団型」に関しても日本語学習歴別(本調査の場合は大学在籍期間にほぼ等しい)に平均値を見てみると、A 大学では学習歴が一年未満学習者の平均値は 1.34(各項目)と 5.36(合計点)で、学習歴が 1 年以上と長くなると 1.54(各項目)と 6.17(合計点)となり、大学で長く教育を受けている学習者の方が「集団型」傾向が強いと指摘できる。B 大学でも 1 年未満の学習歴を有する学習者の平均値が 1.08(各項目)と 4.33(合計点)で、学習歴が 1 年以上となると 1.2(各項目)と 4.76(合計点)となり、同じ傾向が見られる。しかしその傾向は A 大学での方がより顕著であると指摘できる。Hyland(1994)は「集団型」に関して、ネイティブ教師の指導を長く受けた学習者ほどポイントが高いと指摘する。本調査対象校の場合は、A 大学での方がネイティブ教師の指導を受ける機会が多いが、こいうった学習環境の違いが学習スタイル傾向に差異を生み出していると考えられる。

次に、各型の学習者の割合を大学別に見ていく。t 検定の結果からも明らかである通り、ここでも「個人型」の学習者が占める割合は B 大学での方が多く、逆に「集団型」に関しては A 大学での方が多く占めている。しかしながら、A 大学においても 50%以上を「個人型」の学習者が占めており、両校いずれにおいても「個人型」の学習者が多いことが指摘できる(図 10 参照)。

5.1.4 年齢・日本語学習歴・日本語学習レベルとの関連性

続いてここでは、学習スタイルの傾向に年齢・日本語学習歴・日本語学習レベルが関連しているか、そして関連性があるのであればどのような相関関係が見られるかを検証する。なお、これら三項目をまとめて取り上げる理由は 4.2.1 で述べた通り、今回の被験者には年齢・日本語学習歴・日本語学習レベルの三項目について非常に強い相関関係が見られるためである(表 4 参照)。年齢・日本語学習歴・日本語学習レベルと学習スタイルとの間で行った相関分析の結果を表 13(活動 1・2)と付録資料 3(活動 3・4・5)に示す。分析の結果、活動 3「可能性の処理方法」、活動 4「課題への接近方法」、活動 5「概念の捉え方」では有意差が見られなかったため、ここでは活動 1「知覚の好み」、活動 2「他人との関わり方」のみを取り上げる。

表 13 年齢・日本語学習歴・日本語レベルと各型との相関分析結果(活動 1・2)

	年齢		学習歴		レベル	
	相関係数	有意確率	相関係数	有意確率	相関係数	有意確率
視覚	r=-0.14	p=0.143	r=-0.11	p=0.25	r=0.98	P<0.0001**
聴覚	r=-0.14	p=0.142	r=-0.08	p=0.38	r=0.98	P<0.0001**
操作	r=-0.06	p=0.546	r=0.03	p=0.79	r=0.98	P<0.0001**
個人	r=-0.13	p=0.138	r=-0.10	p=0.28	r=-0.004	p=0.97
集団	r=0.21	p=0.017*	r=0.19	p=0.04*	r=0.16	p=0.08

**p<0.01 *p<0.05

5.1.4.1 知覚の好み

表 13 が示す通り、知覚の好みに関する全ての型において日本語レベルとの間に 1%水準で正の相関関係が見られた。つまりレベルが上がるほど、全ての知覚をより多く用いていることを示し、3.2.3 で述べた茂村(2001)の結果と一致する。

この結果を踏まえると、学習者に様々な知覚をより多く使わせることは学習の到達度を高めることにつながると考えられる。なお、5.1.1.1 で述べたようにトルコの大学機関における日本語学習者は知覚を用いる幅広い活動に対応できるため、どの知覚の使用を促しても学習者が葛藤を感じる可能性は低いであろう。

また、年齢と日本語学習歴にはどのスタイルとも特に関連性は見られなかった。

5.1.4.2 他人との関わり方

他人との関わり方に関しては、「集団型」と年齢・日本語学習歴との間にそれぞれ 5%水準で正の相関関係が見られた(表 13 参照)。これは年齢と日本語学習歴を重ねるほど「集団型」のポイントが高くなっていることを示しており、学習経験が長い日本人英語学習者に強い「個人型」傾向があると指摘する Hyland(1994)の研究とは異なる結果が見られた²¹。

今回の調査に関して分析する際に注意すべき点は、前述の通り本研究の被験者の場合日本語学習歴が大学在籍期間とほぼ等しく、年齢も大学在籍期間に比例して増すことである。この点に注意すると年齢・日本語学習歴との間に正の相関関係が見られる「集団型」傾向には大学在籍期間に強く関連していると考えられ、大学での教育が学習スタイルの形成・変化に影響していると指摘できる。また 5.3.2 で述べたように学習歴(大学在籍期間)が一年未満の学習者より一年以上の学習者の方がより「集団型」ポイントが高く、両者の差は日本人教師が多い A 大学の学習者の方が高かった。これを併せて考慮すると大学教育のうち、日

²¹ ただし Hyland(1994)と本調査の被験者は目標言語が異なる。

本人日本語教師の指導法が学習者の「集団型」傾向の強まりに強く影響している可能性が考えられる。ただ先行研究によると日本人も「集団型」を否定的スタイルとしており(Hyland, 1994)、両校の日本人教師の学習スタイルがこれに一致すると仮定した場合、教師が自分の学習スタイルを無意識に押し付けて、「集団型」の教授法を用いている訳ではない。トルコの大学機関における指導が学習スタイルの拡張に成功している一例として挙げられるであろう。

5.1.5 日本滞在経験の有無別傾向

最後に日本滞在経験の有無によって日本語学習者の学習スタイルに違いがあるか、また違いが見られるならばどういった相違点を挙げられるかを検証する。ただし今回の被験者には 128 名中、日本滞在経験者が 7 名しかいなかったため、統計的分析は行わずにそれぞれの型別平均値を比較するにとどめる。各型の平均値を表 14 に示す。

表 14 日本滞在経験の有無別各型の平均値

活動	活動 1			活動 2		
学習スタイルの型	視覚	聴覚	操作	個人	集団	
有	2.00	1.57	1.92	1.59	1.48	
無	1.98	1.58	1.98	1.89	1.37	
活動	活動 3		活動 4		活動 5	
学習スタイルの型	直観	具体連続	閉鎖指向	開放	包括	分析
有	1.21	1.75	2.04	0.96	1.37	1.54
無	1.58	1.83	1.96	1.11	1.91	1.58

表 14 によると日本滞在経験者の平均値は未経験者に比べ「個人型」でより低く、「集団型」でより高い。また「直観型」でより低く逆に「具体連続型」でより高い。さらに、「包括型」では滞在経験者の平均値の方が低いことが分かる。なお、活動 1「知覚の好み」と活動 4「課題への接近方法」に関しては特に差は見られなかった。

「個人型」「集団型」「包括型」に関しては日本滞在経験者の方が未経験者に比べて、被験者全体として強い傾向を持つ学習スタイルのポイントが低く、逆に弱い学習スタイルのポイントが高くなっている。この結果を踏まえると、環境の変化や文化の異なる人々と関わるものが今まで好まなかった、あるいは知らなかった学習スタイルを身に付ける機会になったことが予想できるが、インタビュー調査やより多くの滞在経験者へアンケート調査をする必要があるであろう。

5.2 教師へのインタビュー調査結果と考察

日本語講師の方へ普段授業等で感じるトルコの大学機関における日本語学習者の学習スタイル傾向についてインタビュー調査を行った。以下、要点をまとめて箇条書きにて記す。日本語講師の方のコメントの後に、筆者が本研究で用いる学習スタイルの分類(2.2 参照)に当てはめてそれぞれの傾向を学習スタイルの型に分類した。

5.2.1 A 大学日本語講師の方へのインタビュー調査

- ・ 講義形式の授業に慣れており、インタビュータスクなど今まで経験したことがないタスクや活動を授業に取り入れても学生の間に戸惑いが感じられる。これには大学入学以前の教育の影響が考えられる。ただし長時間講義形式の授業を続けると飽きてしまい、特に下級生にこの傾向が強い。ゲームやパソコンを用いた活動などを授業に取り入れることでこの問題に対処している。【「聴覚型」傾向が強い。下級生は「操作型」傾向が強い。】
- ・ 全体的に個人学習を好み、グループ学習を嫌う傾向がある。特にクラス内に対人関係のトラブルがある場合はその傾向が強く、教師に対してもその希望をはっきりと伝える。自分が習ってきた教授法(グループワークなど)を用いると学習者が嫌がるため自分自身の中で指導法に関して葛藤を感じる。【「個人型」傾向が強く、「集団型」傾向が弱い。】
- ・ 設問に対する正しい一つの答えを知りたがり、曖昧さを好まない。なお正解のない設問(自分の意見を問う設問)に関しては教師の見解を知りたがる。【「具体連続型」傾向が強い。】
- ・ 教師が授業や学習を管理することを望み、宿題やタスクに関して明確な指示を求める。また締め切りは比較的よく守る。【「閉鎖指向型」傾向が強い。】
- ・ 全体的に細かい箇所を理解していなくても気にしない。特に読解の際にこの傾向は顕著であるが、単語の意味がわからないとつかえる。ただし文法事項に関しては細かい点を気にし、分析・比較対照を行う学生も見られ、個人差を感じる。【「包括型」傾向が強い。一部「分析型」傾向が強い学習者も見られる。】
- ・ 要点をまとめることが苦手。よってノートを取る際は教師の板書をそのままの形で全文写す。【「包括型」傾向が弱い。】
- ・ 筋道を立てて論じることが苦手。論理性に欠ける。何かの出来事を説明する際は一から十まで時系列に並べて話し、重要な箇所だけを要約しながら話すことが苦手である。【「包括型」傾向が弱い。】

5.2.2 B 大学日本語講師の方へのインタビュー調査

- ・ 大学入学時は講義形式の授業に慣れており、大学入学以前の教育の影響が考えられる。

そういった授業に慣れてはいるものの、授業に視聴覚教材を用いることやそれを用いたタスクを課されること、またゲームなどを取り入れた参加型の授業も好む。[「聴覚型」「視覚型」「操作型」全てに対応出来る。]

- ・ グループ学習を好まず、個人型学習を非常に強く好む。しかし学生が卒業後日系企業に就職する可能性を考慮すると日本語指導といった観点だけではなく協調性やチームでの作業・プロジェクト遂行能力を高めるという教育的な意味合いを込めてグループワークは授業に取り入れたい。ただ実際に授業に取り入れると学習者からは批判の声もあり、自分自身の中で指導法に葛藤を感じる。[「個人型」傾向が強く、「集団型」傾向が弱い。]
- ・ 段階的な学習を好む。使用している教科書が積み上げ式に出来ているためこの影響が考えられる。[「具体連続型」傾向が強い。]
- ・ 大学入学時は提出期限を守ることに慣れていないが、次第に守るようになる。[「開放型」から「閉鎖指向型」へ変化]
- ・ 要約することが苦手であり、かつ好まない。[「包括型」傾向が弱い。]
- ・ 細部まで把握することを望むかどうかには個人差がある。[一部の学習者は「分析型」傾向が強い。]

5.3 インタビュー調査結果とアンケート調査結果の比較

教師へのインタビュー調査によってアンケート調査では明らかにすることができなかった、より具体的で詳細な学習者の学習スタイル傾向が明らかとなった。インタビュー調査で明らかとなった点は大部分がアンケート調査の結果に一致しており、アンケート調査結果の信頼性と学習者の学習スタイルを教師が理解していることが示されているであろう。本節では、インタビュー調査の結果についてアンケート調査結果と照らし合わせながら考察を行う。

まず活動1「知覚の好み」に関して、トルコの大学機関における日本語学習者は講義形式の授業に慣れているということが分かった。講義を聞くことを好むのは「聴覚型」学習者の特徴であるが、5.1.1.1 で述べたようにトルコの大学機関における日本語学習者は「聴覚型」に対して否定的ではないもののその傾向は特に強い訳ではない。よって学習者は教師が言うようにただ慣れているだけで好んではないという可能性やまた聴覚を用いる学習・活動のうち講義を聞くことは強く好むという可能性などが考えられる。

活動2「他人との関わり方」、活動3「可能性の処理方法」、課題4「課題への接近方法」については二つの調査で同じ傾向が明らかとなった。特に「個人型」「集団型」他人に関しては教師自身の中でもどういった指導法を用いるべきか葛藤が見られ、トルコの大学機関における日本語教育においてグループワークをどう取り入れるかが一つの課題だと言える。

課題5「概念の捉え方」の全体的傾向としては5.1.1.5 で述べたように「包括型」傾向がより強いが「分析型」の学習にも否定的とは言えない。しかしインタビュー調査では全体として

「包括型」学習者の得意とする要約作業を苦手としていることが明らかとなった。アンケート調査結果によると問 50「情報を簡単に要約できる」の平均点は特に低くない。逆に問 12「詳細な情報を要約するのは難しい」の平均点は低く(付録参照)、自分は要約が得意だと思っていることが示されており、主観的判断と客観的判断の違いを指摘せざるを得ない。自分では得意だと感じており、要約することを好まないという教師の観察を考慮すると、自己学習などで自主的にこういった能力を向上させる機会は設けない可能性がある。教師が言うように実際に学習者が要約すを苦手としているのであれば、トルコの大学機関においては要約作業を行う機会を意識的に提供し、苦手な分野を克服させる必要があるであろう。

第六章 結論

6.1 まとめとトルコにおける日本語教育への示唆

以上の結果と考察を踏まえて本節では 4.1 で掲げた研究設問を検討し、本研究のまとめとする。

6.1.1 全体の傾向

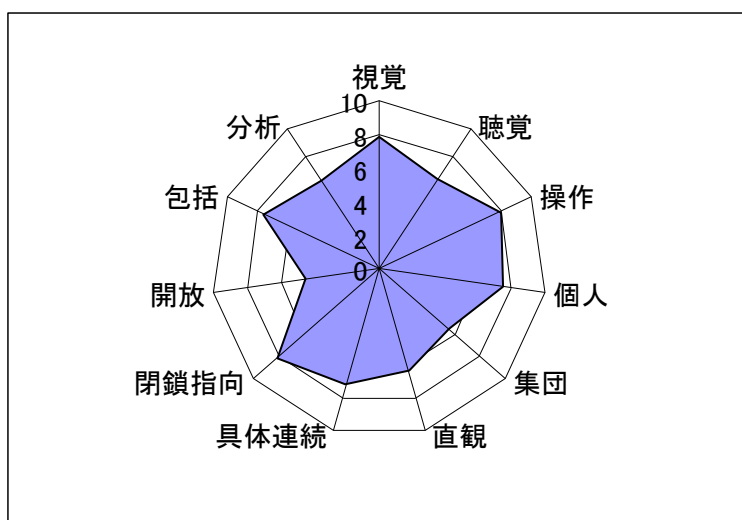


図 11 各型の平均値(全体)

トルコの大学機関における日本語学習者全体の学習スタイルの傾向には、他人との関わり方と課題へのアプローチに関する各スタイル間で顕著な偏りが見られた。まず他人との関わり方に関しては非常に強い「個人型」であり、グループ学習を好まないことが分かった。次に課題へのアプローチ方法についてはこちらも非常に強い「閉鎖指向型」であり、学習課題に計画的に取り組むことを好み、教師からの明確な指示を期待していることが明らかとされた。その他、知覚の好み、可能性の処理方法、概念の捉え方についてもそれぞれ好みの差はあったがその差は比較的小さく、柔軟に対応できると考えられる。図 11 に示されている通り、11 種類全てのスタイルを総合的に見ても「集団型」と「開放型」の傾向が弱いことが明らかとなった。よってトルコの大学機関における日本語学習者はこういったスタイルの学習に対応するには不安感や何らかのストレスを伴う可能性があるため、彼らに指導をする際は十分に注意が必要である。また、彼らが強化すべき学習スタイルもこの結果から明らかとなった。彼らには「集団型」「開放型」のスタイルを学ぶ機会を提供し、より幅広い学習に対応するため、学習スタイルを意図的に広げるよう促すことも効果的だと言える。そのためには先行研究が指摘するように、学習スタイルの拡張すべき方向性を理解する上で学習者自身も自分の学習スタイルを自覚することが必要となるため、トルコのみならず

あらゆる日本語教育の現場で教師が意図的にこのような機会を設けることが求められているであろう。

6.1.2 属性別傾向

調査の結果、本研究で分析した学習者の全ての特性と学習スタイルとの間に関連性が見られ、これらが学習スタイルの形成や変化の要因となっていることが分かった。

まず男女別の分析によって両者が苦手とする「集団型」「開放型」の学習に男性よりは女性の方が柔軟に対応できることがわかった。また知覚の好みに関しては男性の「聴覚型」傾向が弱いことが統計的にも明らかとなり、先行研究同様、性別によって学習スタイルに違いが見られた。

次に大学別でも他人との関わり方に関して統計的な差が見られ、知覚の好みや可能性の処理方法、課題への接近方法に関する学習スタイルにも違いが見られた。よって学習環境や教育体制も学習者の学習スタイルに強く影響していることが明らかとなった。

日本滞在経験の有無別に関しては統計的分析を行えなかったが、経験者・未経験者の学習スタイルに違いが見られ、先行研究の成果も併せると目標言語が使用されている国や地域での滞在・学習経験が学習スタイルの変化の要因となっていることが分かった。未経験者にとっては経験者から新たなスタイルを学ぶ可能性もあるため、クラス内で両者を同一グループに含んだ活動などの機会を提供することを提案する。

年齢・日本語学習歴・日本語レベルについてはそれぞれに一部の学習スタイルと相関関係が見られた。具体的にはレベルが上がるほど、知覚スタイルの全スタイルのポイントが高くなる傾向が明らかにされた。知覚を多用する教材の使用や開発がレベルアップにつながる可能性が窺えるであろう。また年齢と日本語学習歴に比例して「集団型」のポイントが高くなることも明らかとされた。トルコの学習者が苦手とするスタイルが強化され、スタイルの拡張が行われた観点では指導の成功を指摘できる。ただしスタイル拡張の上で、学習者が不安感・葛藤を強く感じていないかという点には現場教師の注意が必要である。また、本調査の被験者に限っては日本語学習歴が大学在籍期間とほぼ等しいため、年齢や学習歴、レベルに加えて大学での教育も学習者の学習スタイルの形成・変化に関係していることが明らかとなった。

以上のように、先行研究や本研究によって学習スタイル形成には文化的な要因に並び、性別や学習環境、年齢や学習レベル、目標言語が使用されている国・地域での滞在経験など学習者の様々な個人的要因が学習スタイルの形成や変化、拡張に影響していることが明らかになった。よって、指導にあたる現場の教師には、より多様な観点から学習者の学習スタイルを把握・理解し、指導法やクラス運営に反映させることが求められている。

6.2 本研究の問題点と今後の課題

本研究では学習者への調査に選択式のアンケート調査を実施したが、各型に対する質問項目が先行研究に比べ少なめであること、さらに被験者の属性に偏りがあり特に日本滞在経験有無別の統計的な分析や主専攻・選択などコース別の分析が行えなかったことが問題点に挙げられる。さらに先行研究でも指摘されている通り、自己評価型のアンケート調査では被験者が今まで受けてきた指導スタイルや社会的に良いとされるスタイルを自分の好みとするなど実際とは異なった自覚が回答に反映するという問題点が潜んでいる。また Reid(1998)や Cheng&Banya(1998)では一部の文化圏で「強く賛成」「強く反対」などの極端な選択肢を避ける傾向があることを指摘している。本研究では自己評価型のアンケート調査以外に教師へのインタビュー調査も併せて行ったが、今後は学習者へのインタビュー調査や自由記述式のアンケート調査、そして教室観察や日記調査などの縦断的な調査を実施する必要があると考え、これらを今後の課題とする。また本研究では学習スタイル以外に第二言語習得プロセス上の個人差を構成する学習ストラテジーやビリーフ、動機付けなど隣接領域と学習スタイルとの関連性については言及しなかったのも今後の課題とするつもりである。

参考文献

- Cheng, M. H. & Banya, K. (1998) Bridging the Gap Between Teaching Styles and Learning Styles. In Reid, J. (ed.) *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*, 85-99, Upper Saddle River, N.J. : Prentice Hall Regents.
- Ehman, M & Oxford, R.L. (1990) Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *Modern Language Journal*, 74, 311-27.
- Eliason, P. A. (1995) Difficulties with Cross- Cultural Learning-Styles Assessment. In Reid, J. (ed.), *Learning styles in the ESL/EFL classroom*, 19-33, Boston: Heinle & Heinle.
- Ellis, R. (1989) Classroom learning styles and their effect on second language acquisition: A study of two learners. *System*, 17, 2, 249-262.
- Hyland, K. (1994) The Learning Styles of Japanese Students. *JALT Journal*, 16, 1, 55-74.
- Jack C. Richards, Charles Lockhart (1994) *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge, England University Press.
- Junko Majima (1998)『大阪外国語大学学術研究双書 18: *Learner Difference and Japanese Language Education -A Study of Field Dependence/Independence Cognitive Styles and Japanese Language Learning-*』大阪外国語大学学術出版委員会.
- Keefe, J. W. (1979) Learning Style: An overview. In J. W. Keefe (ed.), *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs*, 1-17, Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Kinsella, K. (1995) Understanding and Empowering Diverse Learners in the ESL Classroom. In Reid, J. (ed.), *Learning styles in the ESL/EFL classroom*, 170-194, Boston: Heinle & Heinle.
- Nelson, G. L. (1995) Cultural Differences in Learning Styles. In Reid, J. (ed.), *Learning styles in the ESL/EFL classroom*, 3-18, Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L. (1995) Gender Differences in Language Learning Styles: What Do They Mean? In Reid, J. (ed.), *Learning styles in the ESL/EFL classroom*, 34-46, Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L. (1998) Style Analysis Survey (SAS): Assessing Your Own Learning and Working Styles. In Reid, J. (ed.) (1998a) *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*, 179-187, Upper Saddle River, N.J. : Prentice Hall Regents.
- Oxford, R. L. & Anderson, N. J. (1995) A crosscultural view of learning styles. *Language Teaching*, 28, 201-215.

- Oxford, R. L., Ehrman, M. and Lavine, R. Z. (1991) Styles wars: teacher-student style conflicts in the language classroom. In Magnan, S. S. (ed), *Challenges in the 1990s for College Foreign Language Programs*, 1-25. Boston, MA: Heinle&Heinle.
- Oxford, R. L., Hollaway, M. E. & Horton-Murillo, D. (1992) Language Learning Styles: Research and Practice Considerations for Teaching in the Multicultural Tertiary ESL/EFL Classroom. *System*, 20, 4, 439-456.
- Oxford, R. L., Park-Oh, Y., Ito, S., Sumrall, M.(1993) Japanese by satellite: Effects of motivation, language learning styles, learning strategies, gender, course level and previous language experience on Japanese language achievement. *Foreign Language Annals*, 26, 3, 359-371.
- Reid, J.(1987) The learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*, 21, 1, 87-111.
- Reid, J. (ed.) (1995a) *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Reid, J. (1995b) Preface. In Reid, J. (ed.), *Learning styles in the ESL/EFL classroom*, viii-xvii, Boston: Heinle & Heinle.
- Reid, J. (ed.) (1998a) *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. Upper Saddle River, N.J. : Prentice Hall Regents.
- Reid, J. (1998b) Preface. In Reid, J. (ed.) *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*, ix-xiv, Upper Saddle River, N.J. : Prentice Hall Regents.
- Reid, J. (1998c) Perceptual Learning Style Preference Survey. In Reid, J. (ed.) (1998a) *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*, 162-166, Upper Saddle River, N.J. : Prentice Hall Regents.
- Stebbins, C. (1995) Culture-Specific Perceptual-Learning-Style Preferences of Postsecondary Students of English as a Second Language. In Reid, J. (ed.), *Learning styles in the ESL/EFL classroom*, 108-117, Boston: Heinle & Heinle.
- Tetsuya Miyagishi(2001)「Learning Styles of JFL Students of Advanced Level Schools in Sri Lanka」『安田女子大学紀要』 29, 243-258, 安田女子大学・安田女子短期大学.
- アフメト・メテ・トゥンジョク (1984)「トルコにおける日本と日本語研究の現状と問題点」『海外における日本語教育の現状と問題点』 10, 240-241, 国際交流基金.
- 板井美佐(2002)「香港における中国人学習者の学習スタイルに関する調査」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』 17, 61-79, 筑波大学留学生教育センター.
- 伊東祐郎(1994)「日本語指導法—個性と学習ストラテジーからの一考察」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』 20, 95-111, 東京外国語大学留学生日本語教育センター
- 伊東祐郎(1999)「学習スタイルと学習ストラテジー」宮崎里司、J. V. ネウストプニー編『日本語教育と日本語学習—学習ストラテジー論にむけて—』 133-145 くろしお出版.

- 今井雅晴編(2002)『イスタンブール・ボアジチ大学の日本語講座』筑波大学第二学群日本語・日本文化学類.
- 江原有輝子(1998)「日本人日本語教師とメキシコ人学習者の学習スタイルの違い」『日本語教育』96, 13-24, 日本語教育学会.
- 金沢朱美(1999)「日本語初級クラスにおける学習者の学習スタイルと教授法についての一考察—インドネシア人の学習スタイルを中心に—」『目白大学人文学部紀要言語文化篇』5, 43-56, 目白大学人文学部.
- 茂村かおり(2001)「韓国人日本語学習者の学習スタイル研究」『東京外国語大学外国語学部卒業論文』
- 鈴木薫(2000)『暮らしがわかるアジア読本 トルコ』河出書房新社.
- 辰野千寿(1989)『学習スタイルを生かす先生』図書文化出版社.
- 谷口すみこ(1990)「初級日本語学習者の学習スタイルの調査」『日本語教育』71, 197-209, 日本語教育学会.
- 藤田裕子(1999)「タイ人学習者の学習スタイル—よりよい授業のために知っておくべきこと—」『国際交流基金バンコック日本語センター紀要』2, 81-94, 国際交流基金バンコック日本語センター.
- プラット・オトカン (1984)「アンカラ大学における日本語教育の現状と問題点」『海外における日本語教育の現状と問題点』9, 167-169, 国際交流基金.
- プラット・オトカン (1995)「トルコにおける日本語教育」『世界の日本語教育(日本語教育事情報告編)』2, 129-136, 国際交流基金日本語国際センター.
- レベッカ・L.オックスフォード(2003)『言語学習における学習スタイル, ストラテジー, 動機づけ, 及び他の要因の役割』日本語教育学会.

参考資料(一部省略)

- Japonya Büyükelçiliği(2005) Japonca Öğrenmek-Türkiye’de Japonca Eğitimi, Japonca Eğitimi Veren Kurumlar, Japonca Konuşma Yarışması, Noryoku Shiken- (http://www.tr.emb-japan.go.jp/Page_Tr_009/Page_Tr_009.html#KURUMLAR)
- 国際交流基金(2004)「海外での日本語教育の現状—日本語教育国別情報 2004 年度版」トルコ. (http://www.jpf.go.jp/j/japan_i/oversea/kunibetsu/2001/index.html)
- 国際交流基金(2003)「海外での日本語教育の現状—海外日本語教育機関検索」トルコ. (<http://www.jpf.go.jp/ContentFunc/contentsCtrl?cls=21&conid=22&action=2101>)
- 在トルコ日本国大使館(2006)「トルコと日本—日本語教育」(http://www.tr.emb-japan.go.jp/Page_Jpn_001/Main_Jpn.html)
- 中東日本語教師連絡会(2002)「Republic of Turkey」(http://www.jfcairo.org/ajltme/ajltme_hp/turkey/index.htm)

付録

付録資料 1. 調査票

1. Adı Soyadı _____
2. Doğum günü _____
3. Cinsiyeti erkek/kız
4. Sınıfı hazırlık/1/2/3/4/yüksek lisans
5. Japonca düzeyi A. temel B.orta C. ileri
日本語能力検定(Japonca Yeterlik Sınavı) _____ seviye
6. Japonca'yı ne kadar süre öğreniyorsunuz? ____yıl____ay
- 7-1. Japonca öğrenmeye üniversitede mi başladınız? A.Evet B.Hayır
B.Hayır'ı seçtiyseniz şu sorulara da cevap verin lütfen.
- 7-2. Şimdiye kadar nere(ler)de öğrendiniz?
A.Orta okul B.Lise C.Dil kursu D.Diğer_____
- 7-3. Ne kadar süre öğrendiniz?(üniversite öncesi) ____yıl____ay
- 8-1. Yabancı dilde ders yapılan bir okuldaki mı mezunsunuz? A.Evet B.Hayır
A.Evet'i seçtiyseniz şu soruyu da cevaplayın lütfen.
- 8-2 Hangi okuldaki mezun olduğunuzu belirtin lütfen.
A. Anadolu lisesi B.Süper lise C. Amerikan lisesi D.Kolej E. Yurt dışındaki okullar
F.Diğer_____
- 9-1. Japoncadan başka bildiğiniz bir yabancı dil var mı? A.Evet B.Hayır
A.Evet cevabı verdiyseniz şu soruları da cevaplayın lütfen.
- 9-2. Hangi dil(ler)i biliyorsunuz? _____
- 9-3. Düzeyinizi belirtin, lütfen. A.advanced B.intermediate C.elementary D.akıcı
- 10-1. Şimdiye kadar yurt dışında bir yıldan fazla yaşama tecrübeniz oldu mu? (Japonya da dahil) A.Evet B. Hayır
A.Evet'i seçtiyseniz şu sorulara da cevap verin.
- 10-2. Hangi ülke(ler)de yaşadınız? _____
- 10-3. O ülke(ler)de ne kadar süre bulundunuz?
Japonya: ____yıl____ay Diğer ülke(ler): ____yıl____ay
11. Sorun olmazsa mail adresinizi yazın, lütfen. _____

Bu ankette sizin Japonca çalışma tarzınızı nitelendirmek amaçlanıyor. Lütfen her soru için sizin yaklaşım tarzınızı belirtecek şekilde şu seçeneklerden birini işaretleyin:

0=Hiç bir zaman(Never) 1=Bazen(Sometimes) 2=Sık sık(Very often) 3=Her zaman(Always)

Cevaplarken çok fazla düşünmemeye bir de cevapladıktan sonra cevabınızı değiştirmemeye çalışın.

1	Yazarak daha iyi ezberleyebilirim.	0	1	2	3
2	Başkalarıyla birlikte çalışmak işlerimi kolaylaştırır.	0	1	2	3
5	Çok detay bir açıklamadansa sade bir cevabı daha çok severim.	0	1	2	3
6	Yükses sesle çalışınca daha iyi aklımda kalır.	0	1	2	3
7	Tek başıma çalıştığım zaman daha iyi hatırlarım.	0	1	2	3
8	Çalışırken yazılı direktiflere ihtiyaç duyarım.	0	1	2	3
9	Her şey adım adım gösterilsin isterim.	0	1	2	3
10	Plan yapmak yerine işleri olurlarına bırakırım.	0	1	2	3
11	Sessiz okurken dudaklarım kıpırdatırım.	0	1	2	3
12	Detaylı bilgileri özetlemek benim için çok zor.	0	1	2	3
13	Birden fazla olanak ve seçenek olmasını severim.	0	1	2	3
14	Grup çalışmalarında daha iyi öğrenirim.	0	1	2	3
15	Yapmam gereken işlerin bir listesini tutarım.	0	1	2	3
16	Çok not alırım.	0	1	2	3
17	Kapsamlı bir plan ya da kapsamlı bir görüntüyü anlamak benim için kolaydır.	0	1	2	3
19	Çok fazla kural olması beni rahatsız eder.	0	1	2	3
20	Tek başıma çalıştığım zaman daha iyi öğrenirim.	0	1	2	3
21	Okuyarak öğrenmektense dersleri ya da teypleri dinleyerek öğrenmeyi tercih ederim.	0	1	2	3
22	Belirli gerçekler ve bilgiler üzerine yoğunlaşırım.	0	1	2	3
23	Her şeyin sırayla geliştiği prosedürler beni çok sıkar.	0	1	2	3
24	Düzensiz ve dağınık ortamlarda bulunmak beni tedirgin eder.	0	1	2	3
25	Sınıfta başkalarıyla çalıştığımda daha iyi öğrenirim.	0	1	2	3
28	Spekülasyonlardan daha çok somut gerçekleri severim.	0	1	2	3
30	Mümkün olduğu kadar karar vermeyi ertelemek isterim.	0	1	2	3
31	Video ve televizyonla öğrenmeyi diğer yöntemlere tercih ederim.	0	1	2	3
33	Her şeyin açıklanmasındansa bazı şeyleri kendim keşfetmeyi tercih ederim.	0	1	2	3
34	Ayrıntılardan behsedilmezse çok rahatsız olurum.	0	1	2	3
35	Son teslim tarihi, işleri düzenlemeye yardımcı olur.	0	1	2	3
36	Çalışırken sözlü direktiflere ihtiyaç duyarım.	0	1	2	3
38	Bir şeyi elle hareket ettirmek, hatırlamama yardımcı olur.	0	1	2	3
39	Gizli anlamlar bulmaya çalışılması bana çok yersiz ve sinir bozucu gelir.	0	1	2	3

40	Son teslim tarihi benim için faydasızdır.	0	1	2	3
41	Uzun süre hareketsiz durmak beni rahatsız eder.	0	1	2	3
42	Tek başıma proje yapmayı tercih ederim.	0	1	2	3
43	Öğretmenlerimin ya da patronlarımın planları değiştirmesi beni etkilemez.	0	1	2	3
45	Planlarım çerçevesinde hareket ederim.	0	1	2	3
47	Başkalarıyla birlikte çalışmayı tercih ederim.	0	1	2	3
48	Çok fazla seçenek olmasından pek hoşlanmam.	0	1	2	3
49	Detayları bilmesem de başlıca fikirler benim için yeterlidir.	0	1	2	3
50	Bilgileri kolayca özetleyebilirim.	0	1	2	3
51	Konuşan kişinin yüzüne bakmasam da anlattıklarını kolayca anlayabilirim.	0	1	2	3
53	Tek başıma çalışmayı tercih ederim.	0	1	2	3
54	Yazdığım taslak, detayları da içerir.	0	1	2	3
55	İstediğim gibi hareket edebildiğim durumlarda aklıma daha iyi	0	1	2	3

Çok teşekkür ederim.

Sorularınız için adresim:

.....@hotmail.com

(分析対象とした項目のみ掲載)

付録資料 2. 調査票[英語版(一部日本語)]

1. 氏名 _____

2. 生年月日 _____

3. 性別 男性/女性

4. 学年 準備過程/1/2/3/4/大学院

5. 日本語レベル A.初級 B.中級 C.上級

日本語能力検定 _____級

6. 日本語学習歴 _____年____ヶ月

7-1. 日本語の学習は大学入学時に始めましたか。 A.はい B.いいえ

「B.いいえ」を選択した方は次の質問にもお答え下さい。

7-2. 大学入学前にどこで日本語を学習しましたか。

A.中学校 B.高等学校 C.語学学校 D.その他_____

7-3. 大学入学前にどのぐらい日本語を学習しましたか。 _____年____ヶ月

8-1. 外国語で授業を行う高等学校の出身ですか。 A.はい B.いいえ

「A.はい」を選択した方は次の質問にもお答え下さい。

8-2 出身校のタイプをお答え下さい。

A. アナトリア高校 B. スーパー高校 C. アメリカンスクール D. コレージ E.海外の学校 F. その他_____

9-1. 日本語以外に知っている外国語はありますか。 A.はい B.いいえ

「A.はい」を選択した方は次の質問にもお答え下さい。

9-2. どの言語を知っていますか。 _____

9-3. レベルはどの程度ですか。 A.上級 B.中級 C.初級 D.ネイティブ並み

10-1. 今までに外国に一年以上滞在したことがありますか(日本も含む)。 A.はい B. いいえ

「A.はい」を選択した方は次の質問にもお答え下さい。

10-2. 滞在先はどちらですか。 _____

10-3. 滞在期間はどのぐらいですか。

日本:___年___ヶ月 その他:___年___ヶ月

11. よろしければご連絡先をお書き下さい。 _____

This questionnaire has been designed to assess your general approach to Japanese learning. Please respond to the statements as they apply to your study of Japanese. For each item circle the response that represents your approach: 0=Never 1=Sometimes 2=Very often 3=Always

Please respond to each statement quickly, without too much thought. Try not to change your responses after you choose them.

1	I remember something better if I write it down.	0	1	2	3
2	I get more work done when I work with others.	0	1	2	3
5	I prefer simple answers rather than a lot of explanations.	0	1	2	3
6	I remember things better if I discuss them out loud.	0	1	2	3
7	When I study alone, I remember things better.	0	1	2	3
8	I need written directions for tasks.	0	1	2	3
9	I prefer things presented in a step-by-step way.	0	1	2	3
10	I like to just let things happen, not plan them.	0	1	2	3
11	I move my lips when I read silently.	0	1	2	3
12	It is difficult for me to summarize detailed information.	0	1	2	3
13	I like multiple possibilities and options.	0	1	2	3
14	I learn more when I study with group.	0	1	2	3

15	I make lists of things I need to do.	0	1	2	3
16	I take lots of notes.	0	1	2	3
17	It is easy for me to see the overall plan or big picture.	0	1	2	3
19	I feel uncomfortable with a lot of structure.	0	1	2	3
20	When I work alone, I learn better.	0	1	2	3
21	I prefer to learn by listening to a lecture or a tape, rather than by reading.	0	1	2	3
22	I focus on specific facts or information.	0	1	2	3
23	Following a step-by-step procedure bores me.	0	1	2	3
24	Messy, unorganized environments make me nervous.	0	1	2	3
25	In class, I learn best when I work with others.	0	1	2	3
28	I like concrete facts, not speculation.	0	1	2	3
30	I put off decisions as long as I can.	0	1	2	3
31	I prefer to learn with video or TV more than any other media.	0	1	2	3
33	I like to discover things rather than have everything explained.	0	1	2	3
34	I become nervous when only the main ideas are presented.	0	1	2	3
35	Deadlines help me organize work.	0	1	2	3
36	I need oral directions for tasks.	0	1	2	3
38	Manipulating objects helps me to remember.	0	1	2	3
39	Finding hidden meanings is frustrating or irrelevant to me.	0	1	2	3
40	I believe deadlines are artificial or useless.	0	1	2	3
41	I get nervous when I sit still too long.	0	1	2	3
42	I prefer working on projects by myself.	0	1	2	3
43	It doesn't bother me if the teacher or boss changes a plan.	0	1	2	3
45	I follow through with what I have planned.	0	1	2	3
47	I prefer to study with others.	0	1	2	3
48	I prefer to avoid too many options.	0	1	2	3
49	I am satisfied with knowing the major ideas without the details.	0	1	2	3
50	I can summarize information rather easily.	0	1	2	3
51	I can easily understand what people say even if I can't see them.	0	1	2	3
53	I prefer to work by myself.	0	1	2	3
54	My written outlines contain many details.	0	1	2	3
55	I think better when I can move around.	0	1	2	3

ご協力ありがとうございました。

ご意見・ご質問等は以下の連絡先へお願い致します。

.....@hotmail.com

(分析対象とした項目のみ掲載)

付録資料 3. 集計データ

1. 質問項目別の平均値と回答の内訳

■活動 1

□視覚型を問う質問項目 数字は人数(%)、平均のみポイント

	0		1		2		3		合計	平均
Q1	0	(0.0%)	16	(12.6%)	49	(38.6%)	62	(48.8%)	127	2.36
Q8	4	(3.2%)	28	(22.2%)	44	(34.9%)	50	(39.7%)	126	2.11
Q16	11	(8.7%)	33	(26.0%)	37	(29.1%)	46	(36.2%)	127	1.93
Q31	13	(10.2%)	58	(45.3%)	36	(28.1%)	21	(16.4%)	128	1.51

□聴覚型を問う質問項目

	0		1		2		3		合計	平均
Q6	22	(17.3%)	53	(41.7%)	24	(18.9%)	28	(22.0%)	127	1.46
Q21	13	(10.3%)	54	(42.9%)	39	(31.0%)	20	(15.9%)	126	1.52
Q36	11	(8.6%)	58	(45.3%)	46	(35.9%)	13	(10.2%)	128	1.48
Q51	10	(7.8%)	30	(23.4%)	57	(44.5%)	31	(24.2%)	128	1.85

□操作型を問う質問項目

	0		1		2		3		合計	平均
Q11	55	(43.3%)	39	(30.7%)	15	(11.8%)	18	(14.2%)	127	0.97
Q38	7	(5.6%)	36	(28.6%)	47	(37.3%)	36	(28.6%)	126	1.89
Q41	6	(4.7%)	15	(11.7%)	32	(25.0%)	75	(58.6%)	128	2.38
Q55	0	(0.0%)	4	(3.1%)	35	(27.3%)	89	(69.5%)	128	2.66

■活動 2

□個人型を問う質問項目

	0		1		2		3		合計	平均
Q7	2	(1.6%)	34	(26.6%)	44	(34.4%)	48	(37.5%)	128	2.08
Q20	3	(2.4%)	31	(24.4%)	43	(33.9%)	50	(39.4%)	127	2.10
Q42	12	(9.4%)	62	(48.4%)	30	(23.4%)	24	(18.8%)	128	1.52
Q53	7	(5.5%)	42	(32.8%)	49	(38.3%)	30	(23.4%)	128	1.80

□集団型を問う質問項目

	0		1		2		3		合計	平均
Q2	18	(14.1%)	63	(49.2%)	28	(21.9%)	19	(14.8%)	128	1.38
Q14	13	(10.2%)	62	(48.8%)	34	(26.8%)	18	(14.2%)	127	1.45
Q25	15	(11.7%)	60	(46.9%)	43	(33.6%)	10	(7.8%)	128	1.38
Q47	17	(13.4%)	64	(50.4%)	37	(29.1%)	9	(7.1%)	127	1.30

■活動 3

□直観型を問う質問項目

	0		1		2		3		合計	平均
Q13	4	(3.2%)	21	(16.7%)	52	(41.3%)	49	(38.9%)	126	2.16
Q23	24	(18.9%)	65	(51.2%)	26	(20.5%)	12	(9.4%)	127	1.20
Q33	7	(5.5%)	49	(38.3%)	45	(35.2%)	27	(21.1%)	128	1.72
Q43	27	(21.3%)	62	(48.8%)	27	(21.3%)	11	(8.7%)	127	1.17

□具体連続型を問う質問項目

	0		1		2		3		合計	平均
Q9	5	(3.9%)	29	(22.7%)	32	(25.0%)	62	(48.4%)	128	2.18
Q28	1	(0.8%)	11	(8.6%)	41	(32.0%)	75	(58.6%)	128	2.48
Q39	23	(18.1%)	44	(34.6%)	29	(22.8%)	31	(24.4%)	127	1.54
Q48	31	(24.2%)	62	(48.4%)	26	(20.3%)	9	(7.0%)	128	1.10

■活動 4

□閉鎖指向型を問う質問項目

	0		1		2		3		合計	平均
Q15	17	(13.3%)	47	(36.7%)	30	(23.4%)	34	(26.6%)	128	1.63
Q24	13	(10.2%)	23	(18.0%)	29	(22.7%)	63	(49.2%)	128	2.11
Q35	8	(6.3%)	18	(14.1%)	42	(32.8%)	60	(46.9%)	128	2.20
Q45	8	(6.3%)	32	(25.2%)	50	(39.4%)	37	(29.1%)	127	1.91

□開放型を問う質問項目

	0		1		2		3		合計	平均
Q10	41	(32.0%)	57	(44.5%)	23	(18.0%)	7	(5.5%)	128	0.97
Q19	8	(6.3%)	39	(30.5%)	42	(32.8%)	39	(30.5%)	128	1.88
Q30	42	(32.8%)	58	(45.3%)	16	(12.5%)	12	(9.4%)	128	0.98
Q40	79	(62.2%)	32	(25.2%)	8	(6.3%)	8	(6.3%)	127	0.57

■活動 5

□包括型を問う質問項目

	0		1		2		3		合計	平均
Q5	6	(4.7%)	34	(26.6%)	38	(29.7%)	50	(39.1%)	128	2.03
Q17	0	(0.0%)	30	(23.4%)	64	(50.0%)	34	(26.6%)	128	2.03
Q49	14	(10.9%)	51	(39.8%)	44	(34.4%)	19	(14.8%)	128	1.53
Q50	4	(3.1%)	30	(23.6%)	64	(50.4%)	29	(22.8%)	127	1.93

□分析型を問う質問項目

	0		1		2		3		合計	平均
Q12	35	(27.3%)	68	(53.1%)	17	(13.3%)	8	(6.3%)	128	0.98
Q22	1	(0.8%)	26	(20.5%)	69	(54.4%)	31	(24.4%)	127	2.02
Q34	17	(13.3%)	47	(36.7%)	40	(31.3%)	24	(18.8%)	128	1.55
Q54	5	(3.9%)	47	(36.7%)	53	(41.4%)	23	(18.0%)	128	1.73

2. 活動別・各型の被験者数と割合

■全体のデータ

□活動 1 数字は人数(%)

	視覚	聴覚	操作	視・聴	視・聴	聴・操	視・聴・操	計
被験者数	23(19.3%)	2(1.7%)	23(19.3%)	7(5.9%)	32(26.9%)	11(9.2%)	21(17.6%)	119

□活動 2

	個人	集団	個人・集団	計
被験者数	68(54.0%)	31(24.6%)	27(21.7%)	126

□活動 3

	直観	具体連続	直観・具体連続	計
被験者数	23(18.7%)	57(46.3%)	43(35.0%)	123

□活動 4

	閉鎖指向	開放	閉鎖指向・開放	計
回答者数	94(75.6%)	114(11.1%)	18(14.3%)	126

□活動 5

	包括	分析	包括・分析	計
回答者数	65(51.6%)	20(15.9%)	41(32.5%)	126

■性別データ

□活動 1

	視覚	聴覚	操作	視・聴	視・操	聴・操	視・聴・操	計
男性	2(6.5%)	0(0.0%)	7(22.6%)	1(3.2%)	12(38.7%)	2(6.5%)	7(22.6%)	31
女性	22(24.7%)	2(2.2%)	16(18.0%)	6(6.7%)	20(22.5%)	9(10.1%)	14(15.7%)	89

□活動 2

	個人	集団	個人・集団	計
男性	23(65.7%)	8(22.9%)	4(11.4%)	35
女性	45(49.5%)	23(25.3%)	23(25.3%)	91

□活動 3

	直観	具体連続	直観・具体連続	計
男性	8(23.5%)	13(38.2%)	13(38.2%)	33
女性	15(16.9%)	44(49.4%)	30(33.7%)	89

□活動 4

	閉鎖指向	開放	閉鎖指向・開放	計
男性	21(60.0%)	5(14.3%)	9(25.7%)	35
女性	73(80.2%)	9(9.9%)	9(9.9%)	91

□活動 5

	包括型	分析型	包括・分析型	計
男性	18(51.4%)	6(17.1%)	11(31.4%)	35
女性	47(51.6%)	13(14.3%)	31(34.1%)	91

■大学別データ

□活動 1

	視覚	聴覚	操作	視・聴	視・操	聴・操	視・聴・操	計
A 大	17(22.7%)	1(1.3%)	14(18.7%)	3(4.0%)	21(28.0%)	6(8.0%)	13(17.3%)	75
B 大	6(13.6%)	1(2.3%)	9(20.5%)	4(9.1%)	11(25.0%)	5(11.4%)	8(18.2%)	44

□活動 2

	個人	集団	個人・集団	計
A 大	42(50.6%)	24(28.9%)	17(20.5%)	83
B 大	26(60.5%)	7(16.3%)	10(23.3%)	43

□活動 3

	直観	具体連続	直観・具体連続	計
A 大	12(14.8%)	38(46.9%)	31(38.3%)	81
B 大	11(26.2%)	19(45.2%)	12(28.6%)	42

□活動 4

	閉鎖指向	開放	閉鎖指向・開放	計
A 大	63(75.9%)	7(8.4%)	13(15.7%)	83
B 大	31(72.1%)	7(16.3%)	5(11.6%)	43

□活動 5

	包括	分析	包括・分析	計
A 大	43(51.2%)	13(15.5%)	28(33.3%)	84
B 大	22(52.4%)	6(14.3%)	14(33.3%)	42

3. 年齢・日本語学習歴・日本語学習レベルと各型との相関分析結果(活動 3・4・5)

	年齢		学習歴		レベル	
	相関係数	有意確率	相関係数	有意確率	相関係数	有意確率
直観	r=0.04	p=0.64	r=-0.06	p=0.87	r=0.07	p=0.43
具体連続	r=-0.12	p=0.19	r=0.03	p=0.75	r=0.03	p=0.74
閉鎖指向	r=0.08	p=0.41	r=0.07	p=0.47	r=0.08	p=0.46
開放	r=0.01	p=0.93	r=0.03	p=0.78	r=-0.01	p=0.90
包括	r=0.12	p=0.18	r=0.07	p=0.42	r=-0.04	p=0.62
分析	r=-0.07	p=0.46	r=0.03	p=0.72	r=0.08	p=0.39