

日本語学習に関する実態と意識調査

——授業受容に影響を与える要因をめぐって——

中文題目：日本語學習實態與意識之調查

淡江大學日本語文學系講師 落合由治

『國際化時代的日語教育論文集』

淡江大學日本語文學系・中華民國日語教育學會主辦

1995年12月23－24日

(注意) 本論文の著作権は筆者・落合由治および論文掲載誌を発行した中華民國日本語教育學會にあります。いかなる目的でも、また印刷・電子化等の形態の別を問わず、本ウェブサイト「落合由治研究室」(<http://mail.tku.edu.tw/098194/>)以外への無断転載・公開を禁止します。必要がありましたら必ず筆者までご一報ください。Copyright © Yuji Ochiai 1995

日本語学習に関する実態と意識調査

－授業受容に影響を与える要因をめぐって－

淡江大学日文系専任講師

落合由治

1. はじめに

従来、本校一年生の会話授業では中国人教師あるいは日本人教師が中国語を媒介語として日本語を教える形態が主であった。しかし、論者は中国語が話せないということを利用して本校で初めて一つの試みとして、昨年度の日本語学科一年生に対して直接法に近い形での会話授業を一年間行った。それは必要に応じて簡単な英語や中国語を使って授業の進行や説明を行った部分もあるが、大半は媒介語を用いずに必要最小限の基本文型の積み重ねで新しい文型を理解させる直接法に準じたものである。以下この授業を直接法の授業と呼ぶことにする。

担当したのは、新入生の会話クラスのうち日間部の三クラスと夜間部の一クラスである。一クラス30名から40名ぐらいの編成で教科書は学部統一の『初級日本語かいわ』（東京外国語大学付属日本語学校編著1990年版）を用い、練習教材として『初級日本語れんしゅう』（東京外国語大学付属日本語学校編著1990年版）も同時に使用した。週三時間の持ち時間で、一年間で実質七十五時間程度の授業時間であった。

授業の進め方としては、教科書を論者について全員で音読した後、論者が内容について質問形式で確認を行い、必要な部分を解説した。教科書の内容が一通り終わったら、『れんしゅう』を使って文型の練習を行った。題材に応じて学生同士で簡単な会話を行わせた場合もあった。だが、大部分の会話練習は論者が質問して一人の学生に答えさせ、その後全員で文型を復唱するか、あるいは『れんしゅう』を使って学生同士で一問一答をする形になった。学力評価は各学期二回の定期試験によって行い、その都度の確認テストは授業時間の制約もあり行っていない。

日本語教育の中では直接法による授業のマイナス面として「学習者側の不安をさそいやすい。微妙な理解の確認も難しい。また、まわりくどい説明をしなくてはならないため時間をとる場合もある」と言われてきた<注1>。論者の授業の場合はどんな問題が出ているであろうか。日本では日本語教授法に関する研究は多々進められているが、どの程度他の国に適用できるかわからない。そこで、本論では台湾という環境に合った日本語の教授法を探る一つの試みとして、以上述べてきた直接法の授業の受容度を確認したいと考えた。そして、それは論者にとっても今後の授業形態の選択や教授法の改善の上で重要といえる。。これを一つのステップとして今後日本の研究成果をふまえながら新しい方向を探りたいと考える。

一方、一年間の授業を通して、授業の受容について学生一人一人の間にはかなりの差が生まれてしまったという印象を受けた。学生の学習実態はどうだったのであろうか。また、どのような要因が授業の受容に影響を与えていたのであろうか。

そこで、上記の問題点を調べるためにアンケート調査を行った。本論ではその結果に基づいて以下の三点について検討したいと考える。

(1) 一年生の意識と学習実態について次の五点を中心に、そこに見られる問題点を検討する。

- ①進学時の意欲や動機
- ②日本と日本人に対するイメージ
- ③日本語に対する関心

- ④日本語学習の実態と授業への評価
 - ⑤会話学習の実態と授業への評価
- (2) 会話授業について中国語を用いたクラスと論者のクラスを比較して、論者の直接法による授業の受容度や影響について考察する。
- (3) 一年生の授業受容に影響を与えた要因について分析を行い、受容度を高めるために必要な要因について考察する。

さて、検討を進める前に、まず、調査の実施について報告したい。

2. 調査の実施

調査は本学科日間部の新二年生約150名を対象とし、1995年9月下旬から10月上旬にかけて行った。調査においては、付録(一)の調査表(中国語版)を用い、授業時間の一部を借りて行った。調査表は大別すると「1. 大学生活について」、「2 日本語学習について」「3. 会話の授業について」の三点に分かれ多項目にわたる質問を設けたが、本論に関する内容のみ以下に紹介することにする。

- ①「進学時の意欲や動機」に関する「淡大への進学希望」など三項目(表2-1.2)
- ②「日本と日本人に対するイメージ」に関する「日本は工業・経済大国」など十項目(表3)
- ③「日本語に対する関心」に関する「日本語学習への努力」など五項目(表4)
- ④「日本語学習の実態と授業への評価」に関する「家庭学習」など六項目(表5-1.2.3)
- ⑤「会話学習の実態と授業への評価」に関する「会話予習」など十四項目(表6-1.2)

質問形式は五段階で学生の主観的判断・評価を問うものと、妥当項目を選択肢から任意に選ぶものとの二種類である。今回は学力に関する測定などの客観的成果は取り入れていない。

調査の結果、有効回答数は115名であった。その内、論者の直接法クラスは63名(以下、直接法クラスとする)、従来と同じ方法のクラス(以下、非直接法クラスとする)は29名、会話クラス不明者は23名である。有効回答者の詳細は、以下の通りである。

表1 調査対象者の内訳

項目	内容	人数	(%)
入学前の日本語学習歴	学習一年から二年	4	(3.4)
	一年程度	4	(3.4)
	なし	106	(92.3)
	無回答	1	(0.9)
一年生会話班級	A班	27	(23.4)
	B班	23	(20.0)
	C班	13	(11.5)
	D班	18	(15.6)
	E班	11	(9.5)
	無回答	23	(20.0)
性別	男	17	(14.8)
	女	95	(82.6)
	無回答	3	(2.6)
年齢	歳		
	18	1	(0.9)
	19	37	(32.5)
	20	46	(40.4)
	21	20	(17.5)
	22	5	(4.4)
	23	3	(2.6)
	24	1	(0.9)
	27	1	(0.9)
	無回答	1	(0.9)
	平均	20.1歳	

採点にあたり、判断・評価を問うものは質問内容に応じて5を最も肯定的な回答、1を最も否定的な回答として点数化し、選択肢式の質問は選択された選択肢の項目を集計した。そして、本研究に関連のある項目の各得点または各項目の人数、パーセンテージを出し、判断・評価を

問うものは、平均点と標準偏差<注2>を求めた。それを関連のある質問ごとに分類し整理した結果を付録(二)に示した。なお、集計と統計的解析にあたっては、最も実績があり一般的に普及しているパーソナルコンピューター用の統計パッケージソフト「SAS」を用いた。

先に述べた本論の目的に従い、次節で報告と考察を述べることにする。

3. 報告と考察

(1) 一年生の意識と学習実態について

まず、アンケート集計表の各得点・各項目の人数、パーセンテージ及び平均点、標準偏差をもとに、一年生の実態を見ることにする。(パーセンテージは小数点以下第一位に誤差がある)

①進学時の意欲と動機

この項目では、進学に当たっての学生の意識を見ることにする。表2-1を見ると、

項目	5	4	3	2	1	平均(標準偏差)
淡大への進学希望	6(5.2)	14(12.2)	70(60.9)	16(13.9)	9(7.8)	2.93(0.89)
進学前の日本語への興味	12(10.4)	33(28.7)	50(43.5)	18(15.7)	2(1.7)	3.30(0.92)

「淡大への進学希望」の平均は2.93で、進学希望は高いとはいえない。多くの学生はおそらく第一志望以外で進学してきたと考えられる。また、「進学前の日本語への興味」は平均3.30で日本語に何らかの興味を持って進学した者が多いとは言えない。

次に、表3-1の進学理由であるが、

順位	内訳	人数 (%)	順位	内訳	人数 (%)
1	日本語能力をつける	97(84.3)	10	日本の会社に就職したい	26(22.6)
2	留学したい	50(43.5)	11	日本で生活したい	18(15.7)
3	就職に有利	47(40.9)	12	日本文学に興味	17(14.8)
4	漫画に興味	47(40.9)	13	産業経済に興味	16(13.9)
5	社会文化に興味	44(38.3)	14	知人等の勧め	16(13.9)
6	交流したい	44(38.3)	15	日本と仕事をしたい	15(13.0)
7	日本製品に興味	35(30.4)	16	進学が容易	3(2.6)
8	日本語教師になりたい	28(24.3)	17	その他	8(7.0)
9	卒業資格のため	27(23.5)			

当然の事ながら「日本語能力をつける」が約84%、「留学したい」約43%、「就職に有利」約41%、などとなっている。しかし、その日本語学習の動機の具体的内容だと考えられる内訳として、「漫画に興味」「社会文化に興味」「交流したい」「日本製品に興味」は、いずれも40%から30%となっていて、日本の物や人という具体的な方面に関心が集まっていると考えられる。だが、「日本語教師になりたい」約24%、「産業経済」や「文学」を挙げた者はそれぞれ約14%程度にすぎず、「日本語能力をつける」「留学する」といってもいったい日本や日本語の何を学ぶのか、学生に学習の具体的な方向性が見えていないのではないだろうか。そして、「卒業資格のため」を挙げた者が約24%いて、日本語や日本に対する関心を持って進学したのではなく、とにかく進学することが先決であった者も多かったと考えられる。

②日本と日本人に対するイメージ

次に、表3により日本と日本人に対するイメージを肯定的印象(工業・経済大国など八項目)と否定的印象(戦争・軍事大国など二項目)との両面から見ることにする。「日本と日本人に対する否定的印象」は平均2.72であるのに対して「日本と日本人に対する肯定的印象」は平均3.92で肯定的な評価にかなり傾いている。全体として学生が持つ日本と日本人に対するイメージは肯定的な方であるといえるであろう。しかし、日本について「戦争・軍事大国」、

日本人について「戦争・残酷」を肯定する者がそれぞれ約15%あり、それらの学生には戦争にまつわる面で日本と日本人に対してかなりの否定的印象がある。そのイメージのため学習面でも否定的影響が生まれる可能性もあると思われる。

表3 日本と日本人に対するイメージ

項目	5	4	3	2	1	無効	平均 (標準偏差)
<肯定的印象>							
工業・経済大国	47(40.9)	55(47.8)	13(11.3)	0(0.0)	0(0.0)		4.30(0.66)
民主国	22(19.1)	53(46.1)	35(30.4)	5(4.3)	0(0.0)		3.80(0.80)
伝統の国	33(28.7)	55(47.8)	23(20.0)	4(3.5)	0(0.0)		4.02(0.80)
現代的な国	44(38.3)	62(53.9)	7(6.1)	1(0.9)	0(0.0)	1(0.9)	4.31(0.63)
礼儀正しい	48(41.7)	50(43.5)	17(14.8)	0(0.0)	0(0.0)		4.27(0.71)
勤勉・責任	29(25.2)	59(51.3)	24(20.9)	1(0.9)	0(0.0)	2(1.7)	4.03(0.72)
若者文化	15(13.0)	40(34.8)	44(38.3)	15(13.0)	1(0.9)		3.46(0.91)
親切・温和	7(6.1)	30(26.1)	65(56.5)	12(10.4)	0(0.0)	1(0.9)	3.28(0.74)
<否定的印象>							
戦争・軍事国	6(5.2)	12(10.4)	52(45.2)	43(37.4)	1(0.9)	1(0.9)	2.82(0.84)
戦争・残酷	8(7.0)	9(7.9)	35(30.7)	56(49.1)	6(5.3)	1(0.9)	2.62(0.96)
						総平均	3.92(0.91)
						総平均	2.72(0.83)

③日本語に対する関心

第三に、表4によって、日本語への関心の程度を見たい。

表4 日本語に対する学生の関心

項目	5	4	3	2	1	無効	平均 (標準偏差)
日本語への努力	7(6.1)	24(20.9)	50(43.5)	30(26.1)	3(2.6)	1(0.9)	3.02(0.91)
日本語の面白さ	14(12.2)	32(27.8)	59(51.3)	10(8.7)	0(0.0)		3.44(0.82)
日本語への現在の興味	20(17.4)	50(43.5)	40(34.8)	2(1.7)	0(0.0)	3(2.6)	3.79(0.75)
日本語関係の仕事	43(37.4)	33(28.7)	37(32.2)	1(0.9)	1(0.9)		4.01(0.90)
日本人を案内したい	40(34.8)	27(23.5)	48(41.7)	0(0.0)	0(0.0)		3.93(0.88)

「日本語への努力」は平均3.02で高いとはいえない。そして、「日本語の面白さ」も平均3.44で同じように高いとは言えない。だが、「日本語への現在の興味」になると平均3.79で高い方へ傾き、人数的にも過半数の約60%の者がかなり興味があると答えている。先に見た「進学前の日本語への興味」が平均3.30だったのと比べると一年間の学習の結果、興味が高まったと思われる。だが、「日本語への努力」の得点が低いことを考えると、全体的には学習への取り組みはあまり積極的ではないと考えられ、「興味」を学生が自分の積極的学習から感じているのではなく、授業内容を受けるところで感じている、言い換えれば、学生の学習が受け身になっているとみるべきであろう。これは、「進学前の日本語への興味」が高かったとは言えないことと、ほとんどが大学に入ってから日本語を学んだ者である事実とから、当然予想されることである。だが、受け身であるということは上級生になるにつれて能力が伸びていかないなど、いろいろな問題につながるのではないか。

一方、「日本語関係の仕事をしたい」、「日本人を案内したい」の質問は平均約4前後で、しかも日本語に現在かなり興味を持っている学生の割合と同じように約60%の学生がかなり肯定的である。これらは学習動機として大きなプラスの意味があると思われる。

④日本語学習の実態と授業への評価

第四に、表5-1から表5-3によって学習実態と授業への評価を見ることにする。

表5-1 家庭学習

時間	人数 (%)
定期学習していない	14(12.2)
1時間未満	30(26.1)
1時間以上-5時間未満	55(47.8)
5時間以上-10時間未満	9(7.8)
10時間以上-15時間未満	6(5.2)
20時間以上	1(0.9)
家庭学習の平均	6.13時間(4.48)

「家庭学習」は一人あたり週平均約6時間である。しかし、標準偏差が4.48でかなり学習

時間に個人差があることを示している。表の度数分布表を見ると、5時間以上の者が約13%いる反面、約48%の者は一週間に1時間以上5時間未満、定期学習していない者と1時間未満の者も約38%いて、家庭学習を定期的に行っている者としていない者との差が極端にひらいている。これは、先に見た「日本語への努力」で多くの者があまり努力していないと答えている事実と相関していると考えられ、定期学習していない者と一時間未満の者は、ほとんど学校の授業だけで学習を済ませている状態であると推測される。

表5-2 過去一年間の努力目標（3個選択）と利用教材（複数選択可・平均選択個数 3個）

項目	順位	内訳	人数 (%)	順位	内訳	人数 (%)	項目	順位	内訳	人数 (%)	
<努力目標>						<利用教材>					
1		単語	46(40.0)	8	読解	11(9.6)	1		教科書	109(94.8)	
2		会話	45(39.1)	9	単位取得	11(9.6)	2		事典・辞典	97(84.3)	
3		試験準備	35(30.4)	10	日翻中	6(5.2)	3		文法書	42(36.5)	
4		文法	32(27.8)	11	中翻日	6(5.2)	4		衛星放送	34(29.6)	
5		特に無し	32(27.8)	12	作文	2(1.7)	5		市販テープ	32(27.8)	
6		聴力	25(21.7)	13	その他	4(3.5)	6		書籍・新聞	13(11.3)	
7		発音	24(20.9)				7		補習班教材	6(5.2)	
							8		雑誌	4(3.5)	
							9		その他	0(0.0)	

では、学生の学習目標はどこに置かれていたのでしょうか。表5-2を見ると「過去一年間の努力目標」としては、「単語」と「会話」が約40%、「文法」約30%となっている。しかし、「特になし」と「試験準備」を挙げた者もそれぞれ約30%いて、どこに学習の中心を置けばよいのかわからない、あるいは授業で言われたことだけをやってきた学習者も多かったと思われる。また、「利用教材」をみると、「事典・辞典」を使った者は約85%で、残りの15%は辞典を使うこともしなかった。そして、「文法書」「衛星放送」「市販テープ」などの利用者はそれぞれ約30%前後であるから、授業以外で目標を立てて自主的な学習をしていた学生もその程度と考えられ、残りの者は授業だけに頼った学習だったということになるであろう。結局、学生は学習目標をあまり明確に持たず、とにかく授業だけを受けているという傾向が強いと考えられる。

表5-3 科目・学習・課程への評価

項目	内訳	5	4	3	2	1	無効	平均 (標準偏差)
<科目は有益か>								
	日文一	26(22.6)	45(39.1)	37(32.1)	4(3.5)	0(0.0)	3(2.6)	3.83(0.83)
	会話一	30(26.1)	56(48.7)	25(21.7)	1(0.9)	0(0.0)	3(2.6)	4.03(0.73)
	語練一	11(9.6)	36(31.3)	59(51.3)	4(3.5)	1(0.9)	4(3.5)	3.47(0.76)
							総平均	3.78(0.59)
<学習への評価>								
	文法	1(0.9)	17(14.8)	46(40.0)	47(40.9)	3(2.6)	1(0.9)	2.70(0.79)
	会話	6(5.2)	33(28.7)	52(45.2)	22(19.1)	0(0.0)	2(1.7)	3.20(0.82)
	発音	3(2.6)	22(19.1)	55(47.8)	29(25.2)	5(4.3)	1(0.9)	2.90(0.85)
	単語	2(1.7)	12(10.4)	56(48.7)	41(35.7)	3(2.6)	1(0.9)	2.73(0.76)
	日翻中	0(0.0)	9(7.8)	48(41.7)	47(40.9)	9(7.0)	2(1.7)	2.50(0.76)
	中翻日	0(0.0)	6(5.2)	40(34.8)	58(50.4)	9(7.8)	2(1.7)	2.38(0.71)
	作文	0(0.0)	2(1.7)	18(15.7)	52(45.2)	41(35.7)	2(1.7)	1.83(0.76)
	聴力	0(0.0)	7(6.1)	39(33.9)	54(47.0)	13(11.3)	2(1.7)	2.35(0.77)
	読解	0(0.0)	8(7.0)	42(36.5)	53(46.1)	10(8.7)	2(1.7)	2.43(0.75)
							総平均	2.56(0.50)
<課程への評価>								
	教え方	7(6.1)	51(44.3)	53(46.1)	3(2.6)	0(0.0)	1(0.9)	3.54(0.65)
	評価方	4(3.5)	39(33.9)	69(60.0)	2(1.7)	0(0.0)	1(0.9)	3.40(0.59)
	課程配分	2(1.7)	27(23.5)	61(53.0)	20(17.4)	3(2.6)	2(1.7)	3.04(0.77)
							総平均	3.33(0.54)

表5-3を見ると「科目は有益か」では、総平均3.78と高い方に傾いている。科目については学生は不満をそれほど持っていないと言えるであろう。この値は先に見た「現在の日本語への興味」の平均と等しく、科目への評価と興味とは関連していると思われる。「課程への評価」も平均3.33で普通だといえ、大きな問題はないと考えられる。しかし、学生それぞれの「学習への評価」では、総平均2.56で「充実していない」と否定的回答をしている。いか

なる理由でこのような回答になったのか考えてみると、先に見た「学習時間」や「努力目標」などで見られたように、学生が積極的に学習に取り組んでこなかったことをこのように「充実していない」と表現しているのだと思われる。また、受け身で学習を進めてきた結果、自分の日本語能力に対して自信を持っていない学生の気持ちも反映しているのではないだろうか。

⑤会話学習の実態と授業への評価

最後に、表6-1によって会話学習について見ることにする。

表6-1 会話学習に関する意識

項目	内訳	5	4	3	2	1	無効	平均(標準偏差)	
会話予習		6(5.2)	21(18.3)	<u>56(48.7)</u>	20(17.4)	9(7.8)	3(2.6)	2.99(1.02)	
会話復習		14(12.2)	39(33.9)	<u>43(37.4)</u>	16(13.9)	1(0.9)	2(1.7)	3.43(0.92)	
発音練習をする		12(10.4)	36(31.3)	<u>50(43.5)</u>	14(12.2)	3(2.6)		3.35(0.92)	
<hr/>									
<会話授業は有益か>									
	文法	7(6.1)	<u>71(61.7)</u>	34(29.6)	0(0.0)	0(0.0)	3(2.6)	3.76(0.56)	
	発音	31(27.0)	<u>70(60.9)</u>	12(10.4)	0(0.0)	0(0.0)	2(1.7)	4.17(0.60)	
	単語量	4(3.5)	<u>90(78.3)</u>	19(16.5)	0(0.0)	0(0.0)	2(1.7)	3.87(0.43)	
	文型量	7(6.1)	<u>91(79.1)</u>	14(12.2)	1(0.9)	0(0.0)	2(1.7)	3.92(0.47)	
	聴力	30(26.1)	<u>66(57.4)</u>	15(13.0)	2(1.7)	0(0.0)	2(1.7)	4.10(0.68)	
	会話力	20(17.4)	<u>76(66.1)</u>	16(13.9)	0(0.0)	0(0.0)	3(2.6)	4.04(0.57)	
	応用	17(14.8)	<u>70(60.9)</u>	24(20.9)	2(1.7)	0(0.0)	2(1.7)	3.90(0.65)	
								総平均	3.97(0.35)
<hr/>									
<会話授業への評価>									
	分かりやすい	26(22.6)	<u>43(37.4)</u>	38(33.0)	3(2.6)	0(0.0)	5(4.3)	3.84(0.82)	
	内容	29(25.2)	<u>52(45.2)</u>	27(23.5)	2(1.7)	0(0.0)	5(4.3)	3.98(0.77)	
	会話練習	34(29.6)	<u>49(42.6)</u>	22(19.1)	5(4.3)	0(0.0)	5(4.3)	4.02(0.84)	
	発音練習	24(20.9)	<u>48(41.7)</u>	29(25.2)	9(7.8)	0(0.0)	5(4.3)	3.79(0.88)	
	練習方法	32(27.8)	<u>45(39.1)</u>	29(25.2)	4(3.5)	0(0.0)	5(4.3)	3.96(0.84)	
	進度	20(17.4)	28(24.3)	<u>40(34.8)</u>	21(18.3)	0(0.0)	6(5.2)	3.43(1.00)	
	成績	29(25.2)	<u>53(46.1)</u>	26(22.6)	2(1.7)	0(0.0)	5(4.3)	3.99(0.76)	
	雰囲気	40(34.8)	<u>44(38.3)</u>	25(21.7)	1(0.9)	0(0.0)	5(4.3)	4.12(0.79)	
	先生が親切	<u>62(53.9)</u>	35(30.4)	12(10.4)	1(0.9)	0(0.0)	5(4.3)	4.44(0.72)	
	大体よい	<u>48(41.7)</u>	43(37.4)	17(14.8)	1(0.9)	0(0.0)	6(5.2)	4.27(0.75)	
								総平均	3.98(0.63)
<hr/>									
	聞き取りできる	9(7.8)	42(36.5)	<u>60(52.2)</u>	3(2.6)	1(0.9)		3.48(0.72)	
	話す緊張がない	16(13.9)	31(27.0)	<u>46(40.0)</u>	21(18.3)	1(0.9)		3.35(0.97)	
	他人への質問を聞く	44(38.3)	<u>58(50.4)</u>	11(9.6)	1(0.9)	1(0.9)		4.24(0.73)	
	先生の発音をまねる	21(18.3)	<u>74(64.3)</u>	16(13.9)	4(3.5)	0(0.0)		3.97(0.68)	

まず、「予習」の頻度は、平均2.99で時々する程度である。そして、人数的には約25%の者は「ほとんどしない」か「全くしない」と答えている。一方、「復習」では平均3.43で「予習」よりも復習をしている者の方がやや多く、「ほとんどしない」か「全くしない」者は約14%であった。そして、家庭で「発音練習をした」者は、平均3.35でやはり時々する程度で、約14%が同じように「ほとんどしない」か「全くしない」と答えている。先に「学習時間」などの項目で見たのと同じように積極性がなく、あまり意欲が見られない学習者も多いと思われる。

しかし、会話授業中は、「他人への質問を聞く」、「先生の発音をまねる」の質問でみる限り、項目の平均は約4前後と、授業には集中していた様子が伺われる。「会話授業は有益か」や「授業内容への評価」も総平均約4で、先にみた「科目は有益か」の「会話一」への評価と対応しており、学生はほぼ内容に満足していると思われる。ただし、内訳の「進度」では、平均3.4と他の内訳に対する評価より平均が低く、標準偏差も1.0で学生により評価にばらつきがでていいる。教師が適切に授業を進めることが必要であろう。また、「聞き取りできる」

「話す緊張がない」の項目は平均約3.4前後で高いとは言えない。授業中、日本語が聞き取れない、話すときかなり緊張する学生がかなりいると考えられる。従って、よく言われるように会話の授業では教師が学生に親しみ深い態度で接すれば聞き取れない緊張を少しは和らげられるであろう。また、聞き取れない学生にも授業に関心を持たせるため、授業では学生と教師の距離が近く音響効果が比較的良好な小教室を使うなどの対策も必要であると思われる。

また、表6-2を見ると、会話授業で疑問があったときは、約84%が友達に聞くと答え、

「授業の先生」に質問する者や「辞書」を使う者は約半数に過ぎず、学習意欲や学習内容の確認の点で先に見たのと同じようにあまり積極的とは言えない。

表6-2 会話授業での疑問の解決法（複数選択・平均選択個数2.5個）と会話授業への希望

項目	順位	内訳	人数 (%)	順位	内訳	人数 (%)
<疑問の解決法>	1	友達	97(84.3)	6	他の授業の先生	5(4.3)
	2	辞典	67(58.3)	7	何もしない	2(1.7)
	3	授業の先生	58(50.4)	8	問題が不明	2(1.7)
	4	先輩	30(26.1)	9	他の会話の先生	1(0.9)
	5	文法書	29(25.2)	10	補習班	1(0.9)
				11	問題がない	1(0.9)
				12	その他	0(0.0)
	項目	内訳		人数 (%)	主な理由	
	一年生の会話の先生	中国語のできない日本人		18(15.7)	→会話授業では日本語に集中した方がよい。	
		中国語のできる日本人		88(76.5)	→発音が正確で綺麗。中国語で不明な点を説明可能。	
		中国人		8(7.0)	→一年生だから日本語だけでは理解不可能。	
	会話授業での中国語の説明	無回答		1(0.9)		
不必要		20(17.4)	→会話授業では日本語に集中した方がよい。			
必要		93(80.9)	→不明な点を説明できる。進度が速くなる。			
道に迷っている	無回答		2(1.7)			
	したい		62(53.9)	→日本語の勉強になる。		
	勇気がない		30(26.1)	→日本語の程度が悪いので言われたことがわからない。		
日本人に話しかける	したくない		21(18.3)	→日本語が下手。		
	わからない		1(0.9)			
	無回答		1(0.9)			

そして、会話授業への希望として、「一年生の会話の先生」の質問では約80%が「中国語のできる日本人」を希望し、「会話授業での中国語の説明」の必要不必要を問う質問でも同じく約80%が「中国語の説明」が必要だと答えている。やはり日本語だけの授業には抵抗感がかなり強いと言える。だが、「道に迷っている日本人話しかけ」たいと答えた者は約半数おり、先の③でみた「日本人を案内したい」と合わせて考えてみれば、学生が具体的な言語の使用にはかなり関心を持っていると言えるであろう。

以上見てきた①から⑤の五点をまとめてみると、現在の二年生は進学時より日本語に対する興味は高くなってきているが、「学習目標」や「学習方法」がはっきりせず、全体的に受け身の学習になっていると考えられる。それと関連して、「学習時間」や「会話学習での予習・復習」で明確になったようにかなりの程度の学生が家庭学習をしていない、または、していてもごく短時間ですませており、全体的に授業だけで学習を済ませようとしている傾向があると考えられ、そのため、学習で得る充実感が低く自信が持てない状況にあると思われる。

本来は大学生である以上、学習者個人の責任において学習に取り組むべきであるが、家庭での学習については具体的に授業で指示することがやはり必要であろう。また、自習用の教材や辞書の使い方などもガイダンスをして何をどうすればいいのかを最初に明示する必要もあると思われる。この点は、日本の大学教育でも以前から問題になっているが、学習の目標や方法について早い段階で具体的に示すことが必要であると思われる。だが、逆に、言われたことはするがそれ以上はしないという学習習慣を一度つくってしまうと、そこから抜け出すのは非常に困難であるので、学生の自主性を伸ばす学習形態も同時に工夫する必要があるであろう。学生は「日本人を案内したい」などの項目に見えるように具体的な場面での日本語の使用に関心を持っており、そのような要素を「会話」授業ではなるべく取り入れるようにしたい。

(2) 直接法と非直接法による会話授業の比較について

次に、会話授業について中国語を使用した非直接法のクラスと論者の直接法のクラスを比較して論者の直接法による授業の受容度と影響を報告し考察する。比較については、先に挙げた一年時の会話班級のデータによって中国語を使用したクラスDEの29名（以下非直接法クラス）と論者のクラスABCの63名（以下直接法クラス）とを分け、両グループの間で今まで見てきたアンケートの各項目の平均点に差があるかどうかを明らかにしようとした。そのために統計的分析の一手法である分散分析<注3>を行った。

その結果として、各項目についての両グループの平均と標準偏差および検定結果を表7-1に示した。両グループで差の出た項目には不等号 (>または<) を付けてある。

表7-1 グループごとの平均値と標準偏差及び分散分析の結果

項目	直接法クラス	差	非直接法クラス	F値	P値
淡大への進学希望	2.82(0.75)		2.93(0.96)	0.33	0.5687
進学前の日本語への興味	3.34(0.90)	>	2.93(0.75)	4.72	0.0324
日本と日本人への肯定的印象	3.94(0.41)		3.88(0.50)	0.38	0.5406
日本と日本人への否定的印象	2.76(0.85)		2.71(0.83)	0.08	0.7724
日本語への努力	3.06(0.86)		2.79(0.83)	2.07	0.1542
日本語の面白さ	3.54(0.82)	>	3.07(0.53)	8.00	0.0058
日本語への現在の興味	3.84(0.72)	>	3.52(0.69)	3.98	0.0490
日本語関係の仕事をしたい	4.08(0.83)		3.90(0.86)	2.01	0.3339
日本人を案内したい	4.03(0.84)		3.80(0.86)	1.57	0.2130
学習時間	6.07(3.87)		4.94(4.00)	1.62	0.2063
科目は有益か・総平均	3.79(0.57)		3.75(0.66)	0.10	0.7485
学習への評価・総平均	2.60(0.54)		2.41(0.39)	2.96	0.0888
課程への評価・総平均	3.39(0.57)		3.16(0.52)	3.42	0.0678
会話予習	3.06(1.12)		2.72(0.96)	1.99	0.1620
会話復習	3.34(0.90)		3.62(0.98)	1.71	0.1946
会話授業は有益か・総平均	4.01(0.39)		3.86(0.29)	3.09	0.0824
会話授業への評価・総平均	4.12(0.56)	>	3.67(0.70)	10.24	0.0019
聞き取りできる	3.59(0.78)		3.31(0.71)	2.66	0.1062
話す緊張がない	3.27(0.92)		3.59(0.91)	2.37	0.1271
他人への質問を聞く	4.16(0.79)		4.31(0.71)	0.78	0.3793
先生の発音をまねる	4.13(0.66)	>	3.59(0.73)	12.44	0.0007
発音練習をする	3.46(0.90)	>	3.03(0.82)	4.72	0.0324

表7-1を見ると「進学前の日本語への興味」「日本語の面白さ」「現在の日本語への興味」「会話授業への評価・総平均」「先生の発音をまねる」「発音練習をする」の六項目で、直接法グループの平均の方が非直接法グループの平均より高いことが示された。この結果から見ると、直接法クラスの学生は非直接法クラスの学生よりも「進学前の日本語への興味」を持っており、現在は「日本語の面白さ」や「日本語への興味」が少し高くなっている。また、会話授業の中では「会話授業への評価」つまり練習法などについてよいと考えている割合が高く、「先生の発音をまね」ようとしたり、家庭で「発音練習をする」傾向があった。

また、「会話授業は有益か」の中の言語事項の内訳について評価された点を調べてみると、以下のものであった。

表7-2 言語事項についてのグループごとの平均値と標準偏差及び分散分析の結果

項目	内訳	直接法クラス	差	非直接法クラス	F値	P値
会話授業は有益か	文法	3.81(0.54)		3.76(0.58)	0.15	0.7003
	発音	4.29(0.52)	>	3.79(0.56)	16.93	0.0001
	単語量	3.81(0.47)	<	4.03(0.33)	5.42	0.0221
	文型量	3.89(0.51)		3.93(0.46)	0.14	0.7055
	聴力	4.16(0.68)	>	3.83(0.54)	5.36	0.0229
	会話力	4.11(0.60)		3.90(0.42)	3.05	0.0889
	応用	4.00(0.72)		3.72(0.59)	3.25	0.0746

表7-2では、直接法クラスは非直接法クラスより「発音」「聴力」の平均で高くなり、逆に「単語量」の平均で低くなった。

以上二つの分析から言えることは直接法クラスは「発音」「聴力」など音声に関係する項目で、学生の関心を引き付けることができ、学習にいい影響を与えることができたということである。そして、その音声に関する点で学生に「日本語の面白さ」を感じさせたり「興味」を与えることもできたと考えられる。だが、逆に「単語量」の点では多くの内容を伝えることは難しい。今回は文型量ではそれほど差が出ていないが、おそらく量的な面では非直接法の方が短時間に多くの知識を伝えることができるであろう。

さて、次に、表7-3から表7-6に示した質問項目での集計によって両グループの違いを見ることにする。このデータは前節の表6-3をグループ別に集計し直したものである。

表 7-3 一年生の会話の先生

先生の タイプ	直接法 クラス	非直接法 クラス	合計
中国人	0 0%	7 25.0%	7
中国語の できる 日本人	50 79.4%	20 71.4%	70
中国語の 出来ない 日本人	13 20.6%	1 3.6%	14
合計	63	28	91

表 7-4 会話授業での中国語の説明

	直接法 クラス	非直接法 クラス	合計
中国語 あり	47 75.8%	27 96.4%	64
中国語 なし	15 24.2%	1 3.6%	16
合計	62	28	90

表 7-5 会話授業の疑問の解決（複数選択）

質問相手	直接法 クラス	非直接法 クラス	合計
授業の 先生	33 52.4%	14 48.3%	47
他の会話 の先生	0 0%	1 3.6%	1
他の授業 の先生	1 1.6%	1 3.6%	2
友達	58 92.1%	23 79.3%	81
先輩	14 22.2%	11 37.9%	25

まず、表 7-3 の「一年生の会話の先生」について、いずれを選択したか二つのクラス別にみると、両クラスとも「中国語のできる日本人」が約 80% から 70% となっているが、非直接法クラスでは「中国人」を選んだ者が約 25% いたのに対して直接法クラスでは「中国人」を選んだ者は 0% で、約 20 パーセントが「中国語の出来ない日本人」と答えている。選択理由は前節で示したので省略する。さらに、表 7-4 「会話の授業での中国語の説明」では非直接法クラスではほとんどが中国語が必要と答えたのに対し、直接法クラスでは約 24% が中国語なしでもよいと答えている。このことから直接法クラスの者のうち、五分の一程度は媒介語なしに日本語を聞いたり話したりすることに対して抵抗感がなくなってきたと考えられる。

また、表 7-5 の「会話授業の疑問の解決」の質問回答で見る限り、中国語のできない論者に質問した学生の割合は、非直接法クラスの学生が授業担当の先生に質問した割合とほとんど変わらない。中国語のできない授業者と学生の間でも意志を通じさせる手段は工夫すればいろいろある。

表 7-6 道に迷っている日本人に話す

	直接法 クラス	非直接法 クラス	合計
したい	30 48.4%	19 65.6%	49
勇気が ない	19 30.6%	5 17.2%	24
したく ない	12 19.4%	5 17.2%	17
わから ない	1 1.6%	0 0%	1
合計	62	29	91

辞典	39 61.9%	13 44.8%	52
文法書	17 27.0%	5 17.2%	22

一定のコミュニケーションは可能である
と考える。しかし、以上見てきた結果は直
接法のクラスにおいて学生全体の会話への
意欲の向上が見られるということの意味す
るものではない。

表7-6を見ると、「道に迷っている日本人に話す」という状況で、「したい」と答えた者は直接法クラスでは約48%であるのに対して非直接法クラスでは約66%である。前に見たように、確かに直接法による授業で一部の学生の抵抗感をなくすことはできたが、全部の学生に対して会話への抵抗感をなくすという効果までは至っていない。

とはいえ、以上述べてきた以外に両クラスの間が目立った差が見出せないのも事実である。直接法クラスと非直接法クラスとの比較結果を考えてみると、逆説的な言い方ではあるが、直接法による一年間の授業を通して学生に対し拒絶反応のような心理的マイナス効果をそれほど与えてはいないと考えられる。一方、「発音」や「聴力」などの音声面で学生の関心を引きつける効果の点ではプラス面が出ていると思われる。教師がより場面に即した説明と練習を行なってゆけば、日本語の音声に対する学生の注意だけではなく、会話そのものや用法の理解の点でも興味を持たせることは可能ではないか。理解に関しても文法・講読の時間と連携がうまくとれていれば問題なく学生が学習を進められるであろう。

また、会話の授業で中国語の出来る日本人または中国人が直接法に準じて、日本語を中心に一年生から授業を進めるということも効果的な授業法であろう。学生の抵抗感がそれだけ少なく済み、日本語に集中させると同時に理解の面でも学生に適切なアドバイスを容易に行えるからである。しかし、論者のように中国語が話せない教師がする直接法に近い授業は逆に、それだけ学生によい意味での緊張と集中を与えることができると考えられる。大切なことはいかにして日本語に集中させる環境を作り出すかということである。教師の特性を生かした授業方法を先行研究を踏まえ今後とも考えていきたい。

(3) 一年生の授業受容に影響を与えた要因について

最後に、一年生の授業受容に影響を与えた要因を探ることとする。授業受容をはかる項目として取り上げるのは心理面で学習への満足度を示す指標として重要と思われる「日本語の面白さ」「現在の日本語への興味」の二項目と学習面での基本的項目である「日文一」「会話一」である（以下、これらを基準変数とする）。この四項目の基準変数について、それぞれに影響を与える可能性のある要因（以下、説明変数という）を取り上げて、四つの重回帰分析を行った<注4>。説明変数の決定では方法として統計的分析で用いられる変数増減法（Stepwise法）を用いたが、要因選択に当たっては通常より少し緩い基準（ $P < .15$ ）に設定している。しかし、結果の解釈においては通常最も広く認められている基準（ $P < .05$ ）に準じた。

その結果を表8に示した<注5>。

表8 学習受容に影響を与える要因

説明変数	基準変数			
	日本語の面白さ	現在の日本語への興味	日文一	会話一
R	.51***	.48***	.51***	.37***
日文一	.43***	.37***	—	—
会話一	—	-.23***	—	—
語練一	—	.18*	—	—
日本語への努力	—	—	.27**	—
日本語の面白さ	—	—	.39***	—
現在の興味	—	—	—	—
日本語関係の仕事	.16	.11	.13	—
日本人を案内	.17*	.31**	—	.32**
日本の肯定的印象	—	—	—	.16
日本の否定的印象	-.15	-.16*	—	—

進学前の興味	.38***	.35***	-.30***	
文法	—	—	.20*	
会話	—	—	-.20*	.31***
発音	—	—	.30***	
単語	—	—		.18*
学習時間				

凡例 1) *** P<0.001 2) —は説明変数選択時に含まない要因
 ** P<0.01 3) 空白部分はP>0.15であるため省略した
 * P<0.05

以下、表の順番に心理面から見ることにする。

①「日本語の面白さ」

「日文一」「日本人を案内したい」「進学前の日本語への興味」の得点が高い学生は「日本語の面白さ」の得点も高い。すなわち、「日文一」の得点が高いということは、「日文一」を肯定的に評価できる学力のある学生で十分な日本語の理解ができていると考えられるので、理解できている「面白さ」が出てくるであろう。表8の「日文一」を見ると、「面白さ」の得点が高いほど「日文一」の得点も高くなっている。「日本語の面白さ」の程度と「日文一」の肯定度とは相関関係が強い。従って、「面白さ」には日本語の理解が深く関わっていると言えるであろう。そして、「日本人を案内したい」という学生は日本や日本人という具体的実践的な対象に興味が高いと思われるから、そのことが学習においてプラスの動機となり日本語を学ぶ「面白さ」につながると考えられる。「進学前の日本語への興味」も、同じく学習動機の高さの点で学ぶ「面白さ」を助ける要因になるとと思われる。

②「現在の日本語への興味」

「日文一」「語練一」「日本人を案内したい」「進学前の日本語への興味」の得点が高い学生ほど「現在の日本語への興味」の得点も高い。「日文一」「日本人を案内したい」「進学前の日本語への興味」は①で見てきたのと同じ理由で、つまり、理解度が高い者は興味も高くなり、また、学習動機が具体的で高い者も興味を感じているということで理解できるであろう。「語練一」は発音や単語を覚えるという地味な努力を重ねる必要がある科目であるから、学習動機が高い者がこの科目の評価に肯定的になると考えられる。従って、これも学習動機の高さという点で「興味」に関係してくると言えるであろう。

一方、ここでは「会話一」「日本への否定的印象」の得点が高い学生ほど「現在の日本語への興味」の得点が低いという結果になっている。「会話一」の評価の高い者を表8で見ると「日本人を案内したい」の得点の高い者である。従って、具体的な対象に興味を持っている者だといえるが、「会話一」には「日本語の面白さ」が関係してこないところを見ると、「会話一」を高く評価している学生の一部には日本語の理解が低い者がいると思われる。それゆえ、「現在」の興味が低くなっているのであろう。また、「日本への否定的印象」は当然のことながら日本や日本人について知る意欲や日本語を学習する動機を低くすると思われる。「否定的印象」が強いものは学習動機が低く積極性も失われてしまうから「興味」を持つことも少ないと言えるであろう。

以上、学生が心理面で日本語を受容する二つの指標に関連する要因についてまとめてみると、科目としては文法や講読を中心に行う日本語の理解に関わる「日文一」が大きい肯定的影響を与えている。逆に言えば、「日文一」をうまく消化できない学生は日本語への全体的関心がさがってしまうと言えるであろう。また、「日本人を案内したい」「進学前の日本語への興味」は学習動機の高さを示し、学習に肯定的影響を与える大切な要因であるといえる。マイナス要因としては「日本と日本人に対する否定的印象」を挙げることができる。

次に学習面に影響を与える要因を見ることにする。

③「日文一」と「会話一」

「日文一」について、心理面では「日本語への努力」「日本語の面白さ」、学習面では「学

習への評価」の中の「文法」「発音」の得点が高いものは「日文一」の得点が高い。先に①の「日本語の面白さ」で見たように理解に関係するこの科目では自主的な学習態度が要求される。従って理解のために「日本語への努力」をしている者がこの科目を評価すると言えるであろう。それをよく示すのが要因として現れてきた「文法」「発音」への自己評価で、この二つの項目に自己評価が高い学生は文法的理解と正確な発音による読み方に神経を使っていたと言え、努力して丁寧な学習を進めてきたと考えられる。総じて、日本語学習において細かい注意を払っている学生が「日文一」を肯定評価できると言えよう。

一方、心理面では「進学前の日本語への興味」、学習面では「会話」の得点の高い者が「日文一」の得点が低い。これを理解するために「会話一」と対照させてみると、「会話一」では、心理面で先に②でも触れたように「日本人を案内したい」の得点が高い者は「会話一」の得点が高くなり、学習面では「学習への評価」の中の「会話」「単語」の得点が高い者が「会話一」の得点が高い。すなわち、「会話一」を高く評価する学生は動機として「日本や日本人」に対する具体的実践的興味をかなり持っており、具体的な対象と関わる手段として日本語を学んでいる。従って、まずコミュニケーションできることに関心を払っており、日本語を理論面で覚えるのではなく使用面で覚えようとしているのであろう。それゆえ、丁寧さや正確さに欠ける面が出てくるため「日文一」では「会話」がマイナスの要因になってくると思われる。

「進学前の日本語への興味」がマイナス要因になっているのも、進学前に興味を持っていた者のある部分は「会話一」を好むタイプで、おそらく理論面の「文法」でつまづくために「日文一」にマイナスの評価をするからだと思われる。

以上、学生が学習面で日本語を受容する二つの科目に関連する要因についてまとめてみると、「日文一」を好む者は知的理解、理論的理解を重んじる知性派で「文法」や正確な「発音」を重視する正統派の学習者であり、「会話一」を好む者は実践的具体的な学習を好む実践派で、「日本人を案内したい」など極めて具体的なレベルで関心が強く、まず使うことで学習しようとしていると言えよう。

以上の授業受容に影響を与えた要因についての分析を通して以下の三点を提言としたい。

第一に、学習では当然のことながら「文法」の理解が大きく日本語学習の心理面に影響してくるということである。教授法や教材の工夫とともに、つまずきを早い段階で見つけられるように、簡単な確認テストを行うなどの対策が必要であろう。また、疑問の解決が進むように学習方法、自習教材などを早い段階でガイダンスすることも大切だと思われる。

また、学習者には実践的に学習することを望んでいる学生も多いので、学生のタイプに幅広く応じられるよう、「文法」と「会話」の連携がうまくとれば、心理面での学習効果が相乗できる。

第二に、「会話」を好む学生の気質に合わせて、会話授業ではなるべく具体的実践的に説明し、会話できる条件を与え、練習をする必要があると思われる。そして、二年生、三年生では日本人と交流する機会を設けて会話を行うなどの形で、会話の好きな学生の具体的なものへの関心を伸ばしてゆくことも大切である。幸い、現在、年齢層の近い麗澤大学などの交換留学生との交流の機会があり、それ以外でも授業を利用して交流をはかる等の機会を作ることもよいであろう。

第三に、「日本と日本人へのイメージ」は、②「現在の日本語への興味」で見たように当然のことながら学習受容に影響を与えている。特に「日本と日本人に対する否定的印象」を抱いている学生は学習意欲が低下する傾向があると考えられる。その点で日本人教師の責任は大きい。そのイメージを変える力となるかもしれないからである。論者も含めて日本人教師が「日本人の閉鎖性」を破っていくことが大事である。また、現在の日本や日本人について学生に具体的なイメージを与えるために、在台的日本人と生活や文化の面で交流できる機会があればいいかもしれない。視聴覚教材などの利用で現在の日本の姿を伝えることや、学生自身が旅行や

留学によって具体的に日本を知る経験はたいへん貴重であると思われる。

4. 今後の課題

以上、三つの観点からアンケート結果を分析してきた。今回発表したアンケート調査は論者が本校に赴任して初めて教えた一年生を対象に行なったものであるが、一回の調査で終わることなく同じ内容で少なくとも三年以上調査を続けることで、より信頼性の高い基本資料が得られるといえる。また、それにより学生の実態と意識の変化もより明確にできるであろう。今後とも継続して調査を続けたい。

また、日本では教授法や外国語学習の受容についての研究や調査が数多く行われている。今後それらの先行研究を踏まえて、台湾の風土に適した教授法を探っていきたいと考える。

注<1>『改訂新版日本語教授法』石田敏子・大修館書店 1995年

<2>Standard Deviation。測定値が代表値（例えば平均点）のまわりにどのように散布されているかを知るための値。数値が大きくなるほど代表値からの散布度が大きくなる。

<3>Analysis of variance。二つまたは三つ以上の平均値の間に偶然生じたものではない差があるかどうかを検定する統計的方法。ニグループ間の差を見るのには普通T検定が使われるが、結果は同じであるのでここでは「SAS」の分散分析プログラムGLMを用い、検定としてTUKEY法を指定した。

<4>分析の対象となる一つの要素に対して複数の他の要因が影響を与えている場合、影響を与える変数相互の影響度も考慮して、対象となる要素の値を予測する方法。その際、目的となる要素を基準変数、影響を与える他の要因を説明変数という。その説明変数を決める方法の一つとして、変数増減法（Stepwise法）がある。これは、すでにあるモデルから、説明変数を取り入れるか削るかして説明変数を決めてゆくやり方である。ここでは分析に「SAS」の回帰分析プログラムREGを用いた。

<5>表8は、横行が分析対象項目（基準変数）、縦列が集計表の中から統計的計算で選ばれた関係する要因（説明変数）である。両者の交点に数字の記入されているものが影響を与えている要因で、「.」は小数点を意味し、数字（偏相関係数）はプラスマイナス1に近づくほど影響する度合いが大きい。すなわち、関係する要因の値が高くなれば、基準変数の値も高くなる。マイナス符号は負の影響を意味する。従って、マイナス符号のついた要因では、その要因の値が高くなるほど、基準変数の値が下がることになる。

また、*印は関係している確率を表し、*印が多いほど関係している確率が高い。縦列の説明変数のうち、一印の部分は、互いに関連が強すぎて分析が難しいという理由で、その項目の分析にあたっては含めていない。基準変数名の下欄に示している小数点付きの数字は、表に出ている説明変数とその基準変数をどの程度説明できるかを示す説明率でプラスマイナス1に近くなるほど説明できる割合が高い。この*印も前と同じ意味である。