

中国語学習における情意要因の変化と学習意欲との関係 —文化体験授業を通じた検討—

張文青

立命館アジア太平洋大学

本研究は、中国語学習における情意要因と学習意欲の関係を検討し、中国文化体験授業の実施を通して、学習者の情意要因および学習意欲の変化を調査することを目的とする。具体的には、中国語文法学習の難関である処置文「把」の習得に関して、文化体験授業での実践練習や事前・事後課題の遂行を通して、学習者の情意要因変化の有無、自律学習の状況の変化を明らかにする。さらに、本研究では、教師の指導のもと、学習者がクラス内・外で積極的に学習ストラテジーを活用して、学習動機を徐々に内面化し、内発的な学習意欲の向上へと導く教授法を検討する。最後に、文化体験授業や事前・事後課題を通じた情意要因の変化が学習意欲及び持続学習に与える影響を検証し、語彙・文型・場面応用練習における教授法と学習ストラテジーとの効果的な組み合わせ方を探ることで、学習意欲向上に資する指導法を中国語教育の現場に提言する。

キーワード：情意要因、学習意欲、学習動機づけ、学習ストラテジー、文化体験授業

Changes in Affective Factors and Their Relationship to Learning Motivation in Chinese Language Acquisition —An Examination Through Cultural Experience Classes—

ZHANG Wenqing

Ritsumeikan Asia Pacific University

Abstract: *This study examines the relationship between affective factors and learning motivation in Chinese language learning, focusing on changes brought by a Chinese cultural experience class. It investigates whether learners show shifts in affective factors and self-directed learning after practicing the disposal construction “ba” a challenging grammar point, through in-class cultural activities and pre-/post-tasks. The study also explores teaching approaches that help internalize learners’ motivation by promoting active use of learning strategies both inside and outside the classroom. Finally, it analyzes how changes in affective factors during the cultural experience influence learning motivation and sustained learning, and proposes effective combinations of instructional methods and learning strategies for Chinese language education.*

Keywords: *affective factors, learning motivation, motivational orientation, learning strategies, cultural experience classes*

1. はじめに

外国語を学習する際、例えば学習の初期段階でやる気や知的好奇心、比較的に明確な目標を持っていたとしても、実際に学習を進める中で習得過程上の困難やクラス内で他者の学習到達度との比較により自尊心が影響を受けることがある。その結果、自信を失ったり、適切な解決策を見いだせなかったり、学習初期に用いていた学習方法が十分に機能せず、学習が思うように進まない場合がある。また、当初計画した学習方法を十分に実行できず、現段階の学習や継続的な学習に不安を感じることもある。

多くの学習者は中国語に関心を持ち到達目標も設定しているが、それぞれの目標を達成する過程では、目標と学習方法、達成プロセスとの間に乖離が生じることがある。本研究では、第二言語学習（具体的には中国語学習）を対象に、Krashen (1981) の情意フィルター仮説に基づき、文化体験授業が中国語学習やコミュニケーション能力向上に与える影響や情意要因の変化に与える影響を調査する。また、中国文化体験授業の取り組みへの意欲、学習者の動機づけ¹および情意領域への影響を測定し、結果分析を通して、言語知識と場面応用練習における教授法と学習ストラテジーとの効果的な組み合わせ方を検討し、学習意欲の向上に資する指導法を中国語教育の現場に提言する。

筆者が日本の某大学での学期末に大学が実施する授業アンケートを用いて、教えている中国語の初級Ⅰ（授業時間：100分/週4回、学習歴4ヶ月）、初級Ⅱ（100分/週4回、学習歴8ヶ月）、初中級Ⅲ（100分/週4回、学習歴12ヶ月）、中級Ⅳ（同100分/週4回、学習歴16ヶ月）の学習者を対象に、学習目的や学習理由について複数選択可能なアンケートを実施した。下記2項目の質問に対し、各レベルから平均で40名の回答を得られた。

表 1-1 将来、履修言語を活用してみたい場面（提示項目を自由選択・複数回答可）

選択項目/履修レベル	初級Ⅰ	初級Ⅱ	初中級Ⅲ	中級Ⅳ
旅行	78.9%	83.3%	95.8%	87.5%
仕事	71.9%	78.9%	81.8%	81.3%
友情	72.2%	63.2%	45.5%	68.8%
勉強	46.7%	63.2%	63.6%	68.8%
ポップカルチャーを楽しむ	44.1%	63.2%	62.5%	56.3%

表 1-2 この授業を受講した理由（提示項目を自由選択・複数回答可）

選択項目/履修レベル	初級Ⅰ	初級Ⅱ	初中級Ⅲ	中級Ⅳ
新しい技術や知識を得るため	77.8%	71.4%	100.0%	100.0%
自身の関心にあっているため	66.7%	100.0%	60.0%	80.0%
就職に有利であるため	33.3%	42.9%	33.3%	20.0%

¹ Gardner (1985) によると、第二言語学習における動機は、個々の学習者が学習に望みを抱き活動の中で満足感を味わうために、学習に努力して取り組む度合いであり、学習の源になるものである。動機は、外発的動機（外部から与えられる報酬・評価・圧力などを目的とする動機）と内発的動機（自分自身の興味・好奇心・楽しさ・達成感によって行動が励起される動機）がある。

上記の回答からは、旅行や友人とのコミュニケーション、学習や新しい技術・知識の習得、仕事での活用を目的とする学習者が多いことが窺える。一方で、初中級・中級レベルの中国語習得が「就職に有利」と考える学習者は必ずしも多くないことも窺える。同時に、中級学習者になるにつれ「就職に有利」という履修目的の選択は減少する傾向が見られた。これは、学業の負担が増すにつれて外国語学習に割ける時間が減少することや中国語学習の難しさが影響していることが考えられる。また、中国語の発音、とくに四声（声調）の習得は難関であるとされている（張、2017）。こうした状況の中で、国際的ニーズの高い中国語学習に対して、いかに信念を持ち、継続的な学習を通してよりスムーズに運用していくかは重要な課題である。また、中国語が難しいと感じる際、難関を乗り越えるための学習ストラテジーをどのように活用するか、その際の動機づけや情意領域の指導法をどのように設計するかを探ることも本研究の目的である。次節ではまず、第二言語学習における動機づけと情意要因に関する先行研究を概観する。

2. 第二言語学習の動機づけ及び学習方法の先行研究の概観

2.1 学習方法の変遷

外国語の教授法は、19 世紀末の文法訳読法から現代に至るまで、直接法やオーディオ・リンガル・メソッド（聴く・話す教授法）、コミュニケーション・アプローチ、比較文化的アプローチなどのパラダイムを生み出しつつ、ダイナミックに変化してきた（ラルフ、2008）。心理学における言語習得の研究は、20 世紀前半の心理学で最盛期を迎えた行動主義理論（Skinner、1953、刺激－反応理論）に端を発する（山本、2014）。行動主義では、人間が心の声となる言葉でコミュニケーションすること、すなわち「こころ」を研究対象として、外部から観察可能な言語行為としての「ことば」の成立過程も刺激と反応の形成のみで説明しようとした（松見、2006）。

1960 年代の外国語教育は教師主導で行われ、学習者は受動的な立場に置かれ、専ら教授側の要因に焦点が当てられていた。すなわち、教育側が意図した環境を通じて言語教育が行われていたのである。例えば、ヨーロッパでは、文法規則の理解と正しい翻訳作業を目標とする教育が一般的であった。その後、1970 年代以降は口頭表現力の達成が目標として掲げられるようになり、外国語教育研究の発展とともに、教授側の目標設定（意図的環境）が最も効率的な教授法であるという考えに基づく教育実践から、学習者によって学習成果が異なることが明らかとなった。このため、学習者要因に焦点を当てた教授法の研究が進められるようになった（倉八、1991）。さらに、20 世紀半ばからは、外国語学習において個人の内面や潜在性に焦点を当て、個人の成長と自己実現の重要性を強調するようになった（山本、2014）。これに伴い、単に外国事情をデータとして教える方法から、異文化間感受性や非評価的態度（先入観や偏見を持たずに異文化やその特徴を理解しようする姿勢）を養成する教育への移行が進み、教師中心の指導法から学習者中心の指導法へと方向転換した（ラルフ、2008）。

20 世紀の外国語学習観は「行動主義的学習観」から「認知主義的学習観」へと変化し、学習者要因を中心に効果的な外国語学習法の検討が行われるようになった。さらに、認知心理学のアプローチにより、学習者中心の第二言語学習を促進するための学習ストラテジーのトレーニングが、学習者の自律学習や言語学習の目標達成において重要な役割を果たすことが明らかになった。では、より効果的な学習方法には何があるのだろうか。

次節は、第二言語学習効果の規定要因について概観する。

2.2 第二言語学習効果の規定要因

一般的な外国語学習を規定する要因は3つに分類できる。1つ目は無意図的環境要因である。これはある国・地域における目標言語の必要性やその言語が使用される社会・文化環境に対する態度を指す。2つ目は意図的環境要因であり、授業や教師などを含む学習環境を指す。3つ目は学習者要因であり、認知的側面（知能や外国語学習の適性など）と情意的側面（学習態度や学習動機など）がこれに当たる（倉八、1991）。

外国語学習の諸要因の中で、情意的側面や動機づけが最も重要であることに注目され、1980年代には情意要因が外国語教授及び学習過程に果たす役割が研究されるようになった。Krashen (1981) は、Chomsky, N. (1964) と Dulay & Burt (1977) の研究を引用し（図 2.2-1 参照）、情意要因と第二言語習得との関係を論じた。それにより、学習者が理解可能な学習目的言語をインプットとして受けても、必ずしも習得には繋がらないことを指摘し、情意要因がインプットのフィルターとして働く「情意フィルター仮説」を提唱した。Krashen (1981) によれば、第二言語習得には、まず学習者の心が言語インプットに対して「開かれた」状態である必要がある。この「開かれた状態」とは、自己内部ではなく外界や情報処理に注意が向いている状態を指す。心が「開かれた」状態とは、コミュニケーションの成立を目指す目標や模範となる他者に敬意を持ち、第二言語でのコミュニケーションに恐怖を感じていない状態を指す。この状態では情意フィルターが低く、学習者の注意は言語内容の処理や産出に向けられる。一方で、情意フィルターが高い場合は、コミュニケーションの目標が明確でなく、心が「閉ざされている」状態であり、第二言語でのコミュニケーションに不安や恐怖を感じ言語インプット以外に注意が向かうため、言語習得装置が十分に作動しない。

Krashen (1981) の情意フィルター仮説は、情報入力（インプット）段階に注目しているが、Tobias (1986) は、情報の処理や出力（アウトプット）段階においても学習者の情意要因が心的プロセスに影響を与え、不安を生じさせることを指摘している。倉八 (2006) によれば、第二言語教授及び学習において、入力段階で不安な状態では自我にエネルギー（認知資源）が向けられ、教授者の指示に注意が向かなくなる。処理段階で不安な状態では情報処理に、出力段階で不安な状態では情報検索に認知資源が向かわなくなるという。第二言語学習は、他者との相互作用を通して情報入力・意味処理・言語産出が行われるため、対人不安が学習の成否に大きく影響することになる。

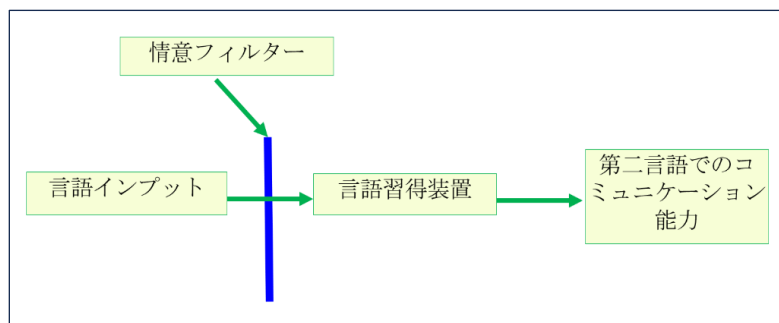


図 2.2-1 情意要因と第二言語習得との関係（Krashen の「情意フィルター」仮説）

Krashen (1981) の情意フィルター仮説によれば、第二言語学習を決定するのは、目的言語入力が最初に受ける障壁である情意フィルターである。実際、情意フィルターを低く保ち、言語が入力される際に障壁が少ない状態で意味処理・検索・アウトプットが行えるようにする教授法に関する研究が 1980 年代以降盛んに行われるようになり、情意面に配慮した教授法は学習における効果的な動機づけの構築にも繋がった。

さらに Krashen (1990) は、人間の生得的な能力が言語獲得を導くとし、意識的な学習の繰り返しによって、情意領域において無意識的な言語習得が行われると述べている。20 世紀半ばには、この人間生得的言語能力は「言語獲得装置 (LAD: Language Acquisition Device)」と名付けられ、20 世紀後半の心理学は、行動主義が観察不可能とした人間内部のブラックボックス、すなわち「認知」の機能を重視するようになった (松見、2006)。

近年の第二言語学習研究では、学習者の不安は学習の動機づけを規定する媒介変数だと考えられている。動機づけは、学習の方向づけや継続学習の原動力となる心的プロセスであり、学習指導の成否を決定する重要な要因である (河合、1999)。不安を抱く学習者は学習への動機づけが低下し、効率的な学習の実現が難しくなる。したがって、第二言語学習に対する不安を軽減する教学実践が求められ、特に現在および将来の学習行動を規定する動機づけをしっかりと構築することが重要である。情意フィルターを低い状態に保つため、明晰かつ多様で、学習者の学習意欲および学習者間の学び合いと相乗効果を促す動機づけの設計に関する検討が必要であると考ええる。

2.3 第二言語習得研究における動機づけ

第二言語教育の領域では、Motivation (動機づけ) という概念もよく用いられる。言語学習における Motivation の定義について、Gardner (1985) は「言語学習の Motivation とは、言語学習における目標を達成しようとする努力と、学習言語に対する好意的態度である」と述べている。Crook & Schmidt (1991) は、言語学習の Motivation は以下の 7 つの要素で構成されると述べている。それは、1. 興味、2. 関連性、3. 成功・失敗への予測、4. 報酬への信頼、5. 意思の固さ、6. 一貫性、7. 活動レベルの高さ、である。さらに、第二言語学習の Motivation 研究に大きく貢献した Dörnyei (1990) は、第二言語学習の Motivation を「人間の行動の方向 (Direction) と規模 (Magnitude) を決めるもの」と定義している。すなわち、人がなぜ (Why) その言語活動を行うのか、どれくらいの期間で (How Long) 学習を維持しようとするのか、どれくらいの努力 (How Hard) をするのかを説明する概念である。

Motivation に関連して、Dörnyei の定義が提唱される以前の 1980 年代、情意フィルターが学習者に影響する要因は以下の 4 つに特定されている (倉八、1991)。それは、1. どの目標言語学習を選ぶか、2. 最初にその言語のどの部分に注意を払うか、3. いつその言語の習得を終止させるのか、4. その言語を如何に速く習得するか、である。これらは、学習者が学習を開始し、学習を維持するためのエネルギーという面として重要であるという (倉八、1996)。守谷 (2002) によれば、1960 年代以降 30 年以上にわたり、外国語によるコミュニケーション能力の習得には、学習者の情意・意欲の状態が大きく関与していることが注目され、情意面を中心とした心理プロセスの研究や動機づけの研究が進められるようになった。

市川（2017）は、心理学から見た学習動機（やる気）を経営心理学分野で述べられる動機づけと関連付けて論じている。経営心理学における動機づけには、まず衣食住に直結する「経済的動機」が存在するという。その後、1940年代頃には「親和動機」が重視され、人は金銭的な報酬のためだけでなく、職場で他者と関わり、関係を深める意欲により動機づけが生じるとされた。さらに時代が進むと、人は働くことを通じて自己のやりがいを求めるようになり、よりよい自分への「達成動機」へと発展したと言われている。

学習心理学の分野では、外発的動機づけと内発的動機づけが区別されるが、このような二分法では説明できないさまざまな動機も存在する。内発的動機づけには、内容関与型の動機（学習自体が楽しい、知力を鍛えるための学習、仕事や生活に役立てる実用的学習）と、内容分離型の動機（友人や教師への関心、他者との関係志向、自尊心や競争心からの動機、報酬を得る手段としての動機）がある。

第二言語習得研究における動機づけの研究は、1970年代に Gardner & Lambert（1972、1974）が先駆的研究を行い、動機づけを統合的動機づけ（integrative motivation）と道具的動機づけ（instrumental motivation）²の二種類に分けることを提唱して以降、学習動機づけ理論の主流として発展してきた。1980年代以降の Gardner らの研究では、動機づけを構成する下位概念として「志向（orientation）」が用いられることが多く、最も広く知られるものに統合的志向（integrative Orientation）と道具的志向（instrumental Orientation）がある。本論文では、これを「統合的動機づけ」と「道具的動機づけ」として用いる。

統合的動機づけとは、目標言語話者の集団やその文化、言語などをより理解し、その中に溶け込みたいという理由で目標言語を学ぶ動機である。一方、道具的動機づけとは、就職やより良い待遇を得るため、進学のためなど、実用的な理由で目標言語を学ぶ動機である（Gardner & Lambert, 1972 ; Gardner, 1985 ; 守谷, 2002）。Gardner の研究は道具的動機づけの有効性を否定するものではないが、目標文化、社会との一体化を望む統合的動機を持つ学習者の方が、第二言語習得においてより成功することが示されている。

Nicholls（1984）は、外国語学習における統合的志向をコミュニケーションのための学習という目標理論と関連付け、道具的志向は自我志向とほぼ同等の概念と捉えられると主張している。倉八（1996）もこれに賛同し、道具的志向を自我志向として検討することで、社会生活で目標言語を使用することによって社会的に自己の有能さが認められ自我志向が満たされれば、学習が維持されると述べている。国際的相互依存が高まり、運輸・通信・AI 技術が飛躍的に発展している現在、地球規模での相互理解や協力・協調、平和維持の必要性はこれまでになく高まっている。このような状況において、外国語学習における自己実現意欲の顕著化は、情意要因として積極的に働く「動機づけ」となっている。

Maslow（1943）の欲求段階説（図 2.3-1 参照）において、動機づけの要因が高次の欲求段階に含まれるほど、学習成果との正の相関関係が強くなるとされる。例えば、最も高次の欲求である自己実現欲求を動機に学習する場合、学習成果はより高くなると予想

² Integrative Motivation とは、学習者がその言語共同体と一体化したいという全体的な動機の強さを表すのに対し、Integrative Orientation は、その動機を支える「目的や志向」の具体的側面（例えば、その文化に友人を作りたいなど）を指す。

される。具体的には、異文化交流への好意的態度（カルチャー志向）、交流志向、国際性学習志向を持つ学習者ほど、学習効果が高くなる。これは、目標言語の文化や話者と交わることに興味を持つ学習者は、内発的動機が相対的に強く、目的言語話者とのコミュニケーションが自己実現欲求の充足に繋がるためである。

市川（2017）による学習動機の二要因モデルでは、内発的動機の充実志向と外発的動機の関係志向の関係が論じられている。充実志向は、学習自体が楽しい、取り組むことで達成感や実感を得られるというものである。これに対し、関係志向は、友人やクラスメートが目標言語を話すことが好きである。一緒に学ぶのが楽しい、教師が好ましいなど、他者に影響されて学習するものである。実際、多くの学習者は関係志向を持っているが、学習が進むにつれて内発的動機の充実志向に転換し、自尊欲求や自己実現欲求に変化することも少なくない。

したがって、学習意欲を維持するには自己実現欲求を満たすような言語学習活動を提供することが重要である。動機づけの高い学習者には、積極的にタスクに取り組む姿勢、自我関与、達成への信念、やる気、目標意識、学習の継続性、曖昧さに対する忍耐力などの特性が見られる。教師にとっては、学習者ごとに異なる動機づけを踏まえつつ、究極的には「自己実現欲求」を満たす内発的動機づけを促進し維持することが授業設計や自律学習指導の目的であり、言語教育において達成すべき重要な目標である。

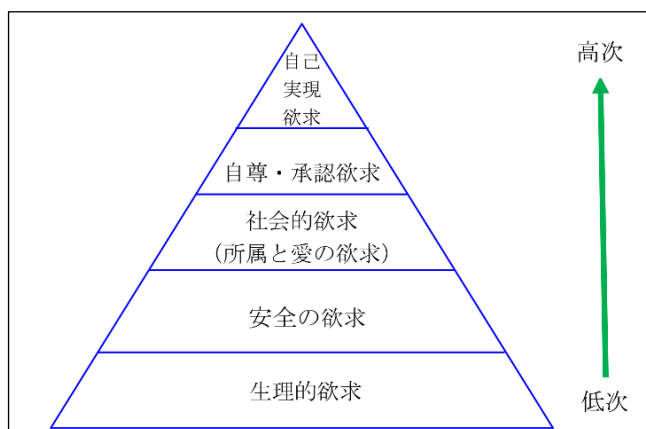


図 2.3-1 人間欲求の段階説（Maslow1943 を参照）

心理学の観点から見た場合、情意的適性として最も重要なのは動機づけであるとされる。倉八（1994）によれば、Skehan（1991）は第二言語習得において「知的適性」の存在を指摘し、その中に言語適性が含まれている。さらに、Carroll（1962）は言語適性を構成する要因として、1. 音声記号化能力 (phonemic coding ability)、2. 連合記憶 (associative memory、ある情報と別の情報との結びつきにより記憶が形成・想起される仕組み)、3. 文法に対する感受性 (grammatical sensitivity、言語の統語的パターンを知覚する能力)、4. 帰納能力 (inductive ability、言語資料を分析し、意味的・文法的パターンや関係性を見出す能力) の4つを挙げている。うち1と2は口頭による機械的練習、すなわちオーディオ・リンガル・メソッドの成果に関連する能力であり、3と4は意識的な学習過程に関与する能力である。

Gardner (1979) は、外国語習得に関する社会心理学的モデルを提示し、統合的動機 (Integrative Motivation) の改訂版を発表した (図 2.3-2 参照)。この改訂版モデルは、態度や動機要因を中心に学習成果を説明するものであり、第二言語習得に関わる要因として、社会文化環境、個人差としての適性、第二言語学習環境、そして、学習成果の 4 つが挙げられた。この改訂版で取り上げて統合的動機は次の 4 つの要素に分けられた。

それは、目標言語話者グループへの態度、第二言語クラスや教師・コースに対する態度、外国語一般への関心や道具的態度、そしてコースへの熱心な取り組みとしての学習意欲である。Gardner (1979) は、目標言語話者グループへの態度やクラス・教師への態度が学習意欲を規定し、その学習意欲に知的適性 (言語適性) が結びつくことで、コミュニケーション能力の習得が促進されるという。Krashen (1981) の情意フィルター仮説においても、態度や動機要因が好ましい場合、学習者はクラス外の環境を有効に活用できるとされている。

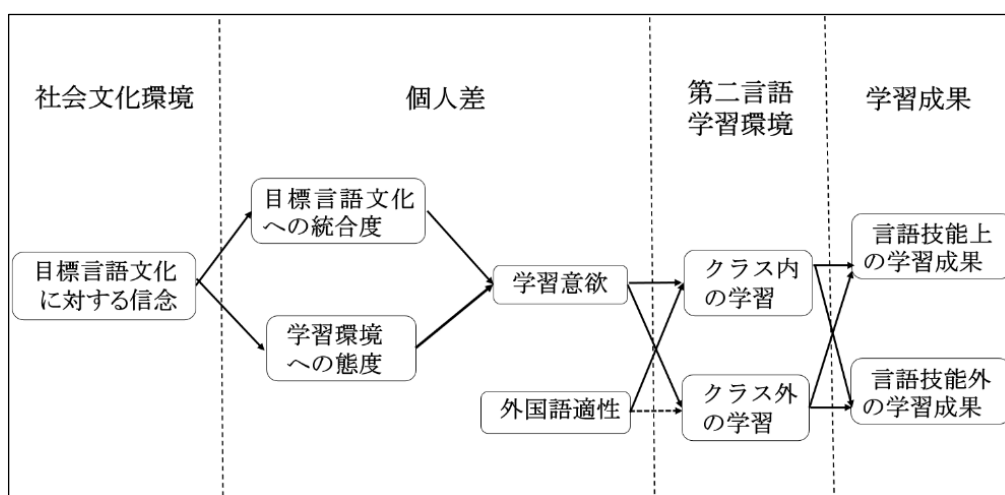


図 2.3-2 Gardner (1979) による外国語習得のモデル

河合 (1999) は、目標言語話者や目標文化への関心を持つ統合的動機の高い学習者は、就職や単位取得といった道具的理由から学習する学習者よりも、目標言語の習得に成功する確率が高いと述べている。Gardner (1983) によると、統合性は目標言語コミュニケーションとの感情的な一体感も含み、第二言語への真の関心を反映するものであり、言語学習における情意的領域として重要である。動機づけられた学習者は、言語学習にまんべんなく努力を広げ、目標達成を目指して、学習タスクを楽しむ傾向がある。

動機づけは第二言語教育における学習者の目標達成に不可欠な要因の一つであるという。十分な動機づけがない場合、優れた能力を持つ学習者でも長期的目標を達成することは難しく、適切なカリキュラムや教育環境が整っていても学習成果は保証されない (守谷、2002)。では、明確な学習目標と動機づけのもとで、学習者はどのような学習ストラテジーを用い、どのように学習を進めるべきであろうか。次節では、学習ストラテジーに関する先行研究を概観する。

2.4 学習ストラテジーの分類

学習ストラテジーとは、学習者が学習する際に行うさまざまな思考活動や行動である。学習ストラテジーに関して包括的に分類し、よく知られているのは O'Malley & Chamot (1990) と Oxford (1990) である (元木、2006)。O'Malley ら (1990) は、第二言語学習に認知心理学の理論を取り入れ、学習時に使用される学習ストラテジーは認知スキルの一つであり、下記の 3 種類に分類されると提唱した。また、優れた言語学習者は、そうでない学習者に比べ学習ストラテジーの使用頻度が高いだけでなく、幅広く多様な種類の学習ストラテジーを使用しているとも判明している (元木、2006)。

1. 認知ストラテジー：推測、ノートを取る、要約・演繹的推論、知識の理解と転移
2. メタ認知ストラテジー：学習者が自分の学習プロセスを客観的に把握し、計画・調整・評価するための学習方略
3. 社会的・情緒的ストラテジー：チームやグループワーク、他人との協働作業など社会的ストラテジーと、自己認識・自己対話・自己強化の情緒的ストラテジー

Oxford (1990) は、SILL (Strategy Inventory for Language Learning) と呼ばれるアンケートを用い、学習者のストラテジー使用頻度と言語習熟度との関係を調査し、言語習熟度が高い学習者ほど学習ストラテジーを多用している傾向を突き止めた。Oxford は学習ストラテジーを直接ストラテジーと間接ストラテジーに分類し、さらにそれぞれ 3 種類 (計 6 種類) に分類した (図 2.4-1 参照)。

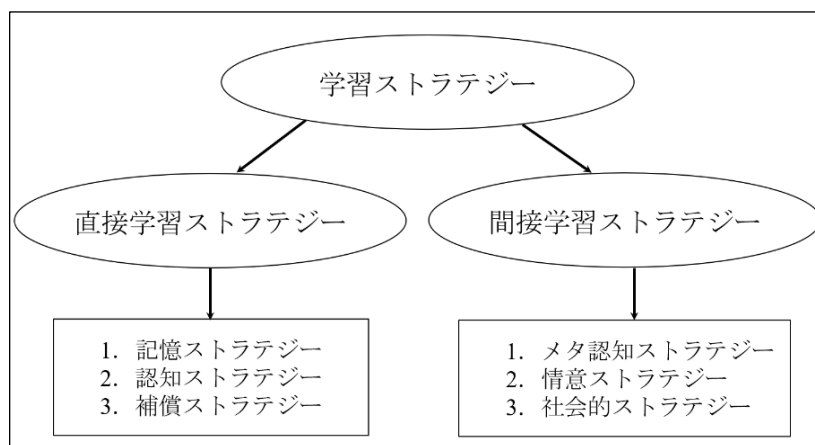


図 2.4-1 Oxford (1990) の 6 分類にした学習ストラテジー

直接ストラテジー (語彙・文法・発音・言語技能に直接働きかけて習得を促す方略)

1. 記憶ストラテジー

- ・ 学習内容を長期記憶に残す
- ・ 新しい単語・表現・文法を効率的に覚え、必要なときに取り出す
- ・ 効率的に言語知識を覚え、記憶の定着を助け、忘却を防ぐ

2. 認知ストラテジー

- ・ 学習の目標や方法を自分で決定し、効率的に進める
- ・ 学習中に理解度や進捗をモニタリングする
- ・ 結果を評価し、次の学習に活かす

3. 補償ストラテジー

- ・ 語彙や文法知識が不足しているとき、意思疎通を成立させるために工夫する
- ・ 不完全な知識を推測や言い換えで補う
- ・ コミュニケーションの流れを保ちながら学習のチャンスを広げる

間接ストラテジー（学習を支える心や環境を整える方略）

1. メタ認知ストラテジー

- ・ 自分の学習を自分で管理・調整するための学習方略を使う
- ・ 学習の目標や方法を自分で決定し、効率的に進める
- ・ 学習中に理解度や進捗をモニタリングする
- ・ 自分の学習結果を評価し、次の学習に活かす

2. 情意ストラテジー³

- ・ 不安や緊張をやわらげ、学習意欲を高める
- ・ 前向きな気持ちを保ち、学習を継続する
- ・ 感情やモチベーションの波を自分で調整する

3. 社会的ストラテジー

- ・ コミュニケーションを通じて理解を深め、運用力を伸ばす
- ・ ネイティブ話者や仲間からフィードバックを得る
- ・ 文化や社会を直接体験して異文化理解を促進する

Oxford (2002) は、優れた学習者はどのストラテジーを何のために使用するかという意識を持ち、言語タスクに応じたストラテジーを選択して学習していることを示している。Ellis (1994) は、優れた学習者の特徴を以下の 5 点にまとめている。

1. 目標言語形式に焦点を当て注意を払って練習する

³ 情意ストラテジーは、第二言語を学ぶ際に、自分の「気持ち・感情（情意）」を上手にコントロールして学習効果を高めるための学習方略を指す。例えば、不安や緊張をやわらげたり、モチベーションを維持・向上したり、積極的に学習・使用する気持ちを創るなど。Oxford (1990) の学習ストラテジー分類では、間接ストラテジー (indirect strategies) の一つとして位置づけられている。

2. わからない単語や表現を推測して意味を読み取り、積極的にコミュニケーションをとる機会を求める
3. 学習目標を定め、目標達成するための計画を立て遂行する
4. 学習に関する意思決定を行い、自分が好む学習スタイルで学習を進める
5. 自分のニーズを理解し学習進度を評価、自分の学習方法を方向付ける

これらはいずれも、学習者の自己管理・自律学習能力、メタ認知能力に基づくものであり、学習者自身が自分の学習に責任を持って取り組むことが前提である。優れた学習者を育成するには、多様な学習ストラテジーを使用できる訓練が必要であり、特に初級学習者には早期導入が効果的である（元木、2006）。教師は学習者が学習を進めるうえでの援助者であり促進者でもあるため、学習者に知識や異文化の情報を提供するとともに、学習の動機づけの方法を示し、学習スタイルの選択や調整を支援する役割を果たさなければならない。

また、学習ストラテジーの活用だけでなく、学習スタイルの多様化およびその取り入れ方についても配慮している。河合（1999）は、学習ツールの好みと関連する学習スタイル要因として、学習内容をインプットする際の感覚受容経路の嗜好性に基づく3つのタイプを示した。本研究では、多様な学習スタイルの促進を目的として、これら3タイプの感覚受容経路を授業内で組み合わせて提供する試みを行っている。

1. 視覚的情報（visual-oriented）を好むタイプ
2. 聴覚的情報（auditory-oriented）を好むタイプ
3. 身体・触覚的情報（haptic-oriented）を好むタイプ

Oxford（1991）は、感覚受容経路の3つの嗜好性が、外国語学習において最も重要な学習スタイル要因であると指摘している。学習に成功した学習者は、失敗した学習者のほぼ2倍の頻度でストラテジーを使用しているという。筆者は感覚受容経路の嗜好性の3つのタイプの特徴を活かし、それを組み合わせた授業を構成し、相互補完的な学習スタイルを教習することが実現できると考える。次節では、教師の指導と自律学習能力の育成について論じる。

2.5 教師の指導と自律学習能力の育成

人間は古来より知恵や経験を互いに教え合いながら学んできた手前、学習者も必要に応じて協働学習を行い、自律的に学習を進めることができる。ただし、協働学習の方法については指導が必要である（若井、2005）。第二言語学習における自律学習は、1970年代後半の欧州における外国語教育改革の中で提唱された。従来の教師主導型教育から学習者中心の教育へと移行する過程で、Holec（1979）は自律性（learner autonomy）の概念を提示し、目標設定、学習方法の選択、進捗管理、学習成果の評価を学習者自身が自ら行う能力の育成を重視すべきだと主張した。自律学習の本質は、学習者が自分の学習を主体的にコントロールできることにある（若井、2005）。

2001年に欧州共同体（EC）が発表したCEFR（Common European Framework of Reference for Languages）では、複言語能力、複文化能力、学習者自律の重要性が強調され、学習

者中心の指導方法が重視されている（小池、2009）。複言語・複文化能力とは、学習した複数の言語が互恵的に関係しながらコミュニケーション能力や文化理解を促進する能力を指し、異文化コミュニケーション能力には他者と建設的な関係を構築して曖昧さを許容し、多様性を尊重する能力が含まれる（尾関、2013）。

CEFR の発表後、欧米ではコミュニカティブ・アプローチを中心とする教育改革が進み、教師中心から学習者中心への移行、権威者から学習援助者、知識供給者から学習促進者としての教師への転換が見られた（河合、1999）。また、学習の進行に伴い新奇性が失われ、達成感や有能感が低下し、学習環境への魅力も減少することで、学習動機が低下し学習行動が生じにくくなることがわかった（倉八、1996）。学習者の動機づけについて道具的動機づけ・統合的動機づけのいずれが優位かは環境によって異なるが、学習への動機づけが高ければ、情意フィルターの障壁が下がり、学習が促進されるということが重要である（倉八、1991）。さらに、適切な学習環境を提供すれば、学習前の動機が低くても学習中に動機を高め、学習成果を向上させることが可能である（田所、2001）。本研究の対象である大学中国語学習者においても、学習者が自律学習を成立させるには教師の介入が不可欠であり、学習者の内発的動機づけや自己有能感の強化は重要な課題である。

Gardner (1985) の実験では、文字提示よりも音声提示の方が低動機学習者の動機を高め、学習回数が増えるにつれて学習成果も向上した。また Brumfit (1984) は、グループ活動中心で意味に注目させる教授法の方が文法中心の授業よりも学習動機を高めることを報告している。動機の低い学習者には、音声を媒介としたグループ活動中心の授業の方が心理的負担を軽減し、内発的動機づけを高める上で有効である。グループ活動中心の授業では、学習者は教師の指導の下で協働学習を行うことで、過度な不安が緩和され、情意フィルターが下がることで言語インプットに心が開かれ、効率的な学習が可能になる。倉八 (1994) は、Naimon, Frohlich, Stern & Todesco (1978) の研究を引用し、コミュニケーション能力の習熟度が高い学習者に共通する要因を3点にまとめた。第1に、十分な言語インプットが与えられたこと。第2に、情意フィルターが低い状態であれば、そのインプットが効果的に活かされ、学習内容が学習者の中に取り込まれること。第3に、文法に関する感受性や帰納能力といった言語適性を最適に活用できることである。

では、情意フィルターを下げ、中国語学習に関する情意要因をよい方向に変化させ、学習意欲を促進し自律学習能力を向上させるには、具体的にどうすればよいのだろうか。本研究は、言語学習の諸側面を包括的に捉えることができ、かつ各項目が相互に関連し合う体系である Oxford (1990) の直接・間接ストラテジーから成る6分類の学習ストラテジーの枠組みを基軸とし、下記の図 2.5-1 および図 2.5-2 に示す項目に焦点を当て、学習指導を行った。

具体的には、直接ストラテジーのうち記憶ストラテジーに関しては、新出単語や文法事項をグループ活動や学習者同士の実践的なコミュニケーションを通して定着させ、深い記憶に転移させる方法で指導した。認知ストラテジーにおいては、文化体験授業を遂行するため、達成目標を確認させた上でその達成方法を学習者自身に決定させ、学習内容の理解度や進捗をモニタリングおよび自己評価させることで、継続的に学習方法の改善を図るよう指導した。補償ストラテジーについては、学習者間の円滑なコミュニケーションを促進するために、語彙や文法が不足する場合でも意思疎通が途切れないようキ

ワードを聞き返すなどの方略をアドバイスし、不完全な言語知識を用いながらも相手の意図を推測しながら、より効率的なコミュニケーションが行えるよう支援した。

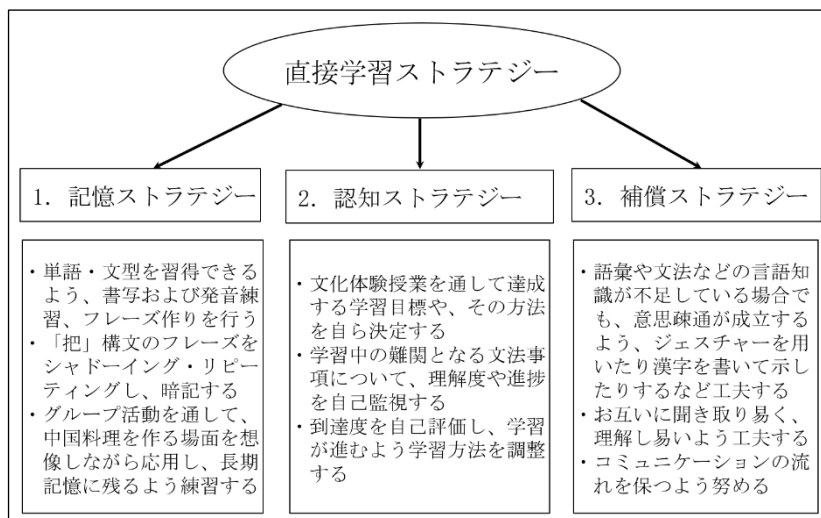


図 2.5-1 Oxford (1990) の学習戦略に基づいた指導例

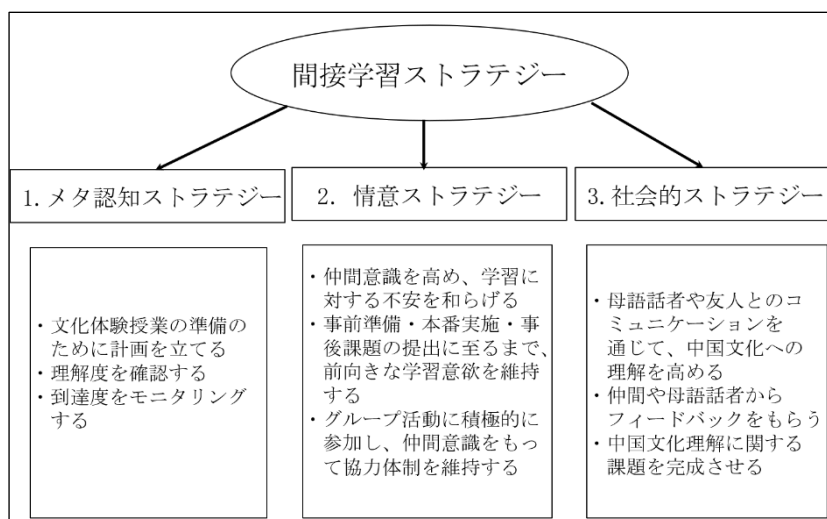


図 2.5-2 Oxford (1990) の学習戦略に基づいた指導例

間接戦略のうちのメタ認知戦略の活用においては、自由課題のスタイル選択やグループ活動への取り組み姿勢に関する自己管理・自己評価、並びに学習効果の振り返りを行わせた。情意戦略に関しては、学習不安を軽減し前向きな学習態度を維持できるよう自由にグループ編成を行わせ、Q&Aなどの学習項目を設定することでメンバー間の意思疎通を十分に図れる時間を設けた。また、SALC (Self-Access Learning Center、言語自習学習センター) 中国語ブースの中国人留学生 PA (Peer Advisor、

ピア・アドバイザー)による学習支援の活用を推奨し、その進捗や改善点について、教師と随時意見交換を行える体制を整えた。

社会的ストラテジーの活用としては、グループ活動を用いて、学習者が協力しながら体験授業前の授業中で「把」構文を用いて料理を作る場面を円滑に表現できるかに焦点を当て、料理を作る場面をイメージしながらタスクを遂行した。言語表現や料理作るプロセスの説明に関しては、助け合いながらメンバーからフィードバックも求め合うよう指導した。さらに、中国の友人から中国料理の作り方を教わるように提案し、異文化理解の深化を促した。文化体験授業の具体的な実施方法については、次節で詳述する。

3. 文化体験授業を用いた実験

3.1 実験の具体的内容

本研究で実施した文化体験授業では、河合(1999)が指摘する感覚受容経路の嗜好性の3タイプ(視覚的情報を好むタイプ、聴覚的情報を好むタイプ、身体/触覚的情報を好むタイプ)のいずれにも配慮し、視覚・聴覚・身体/触覚の情報を同時かつ繰り返し提供することを試みた。また、上記 Naimon ら(1978)が示した習熟度の高い学習者の3つの要因も踏まえ、初中級学習者の中国語コミュニケーション能力を向上させるため、上記3点の要素に焦点を当て、クラス内外でのコミュニケーション能力向上の方策を実施している。

具体的には、第1に、「十分な言語インプット」を提供するため、発音訓練を重視するとともにリスニング力の育成にも注力し、YouTube や SNS などの視聴教材を授業で多数活用した。また、教師が使用する教室用語の半分以上を中国語とすることで、中国語の大量インプットを確保した。第2に、情意フィルターを低減する取り組みとして、中国文化体験授業を通し、文化学習と情意要因の関係、および情意要因と言語学習の関係を明らかにすることを目指した。特に中国語の難関文法である「把」構文の指導にあわせ、語彙・文型・実践応用における学習スタイルと学習ストラテジーの効果的な組み合わせを検討した。第3に、文法に関する感受性や帰納能力といった言語適性を最大限に活かすため、体験授業の準備段階および実施後の振り返りの両方で「把」構文の習熟を重視し、応用能力の確実な強化を図る授業設計を行った。

【実験の目的】教師の指導のもと(他律学習)、中国飲食文化体験授業を実施し、文化学習と学習者の情意要因との関係、および情意要因と言語学習や学習効果との関連を明らかにすることを目的とする。

【実験参加者】本研究の実験参加者は、筆者が勤務する日本の某大学で中国語Ⅱを選択科目として履修する学生であり、学習歴は5ヶ月、参加人数は41名であった。参加者にはアジア各国・地域からの留学生も含まれる。1回100分の授業を週4回、合計学習時間は試験時間などを除き約83時間であった。実験参加者の中国語のレベルはHSK2級前後で、学習済み語彙数は約600語である。

【実験方法】本研究は、学習内容と授業進度により、2つの実験を設定し実施した。1つ目の実験は、中国飲食文化体験授業である。中国飲食文化体験授業は、「把」構文の教授・応用練習・体験授業実施前の準備も含めて、実施前・実施中・実施後の3セッションに分け実施した(図3.1-1参照)。体験授業の内容としては、中国の家庭料理である「西红柿炒鸡蛋(トマトと卵の炒め料理)」「麻婆豆腐」「キュウリと豚の耳のサラダ」

の3品の調理体験であった。体験授業は2クラス41名の参加者で実施し、実施場所は学生寮内にある大学施設のキッチンであった。実施時期は、中国語Ⅱ履修開始から1ヶ月経った頃で（ゼロベースから中国語Ⅰを履修済み、トータル履修期間は5ヶ月）、実施期間は2週間であった。

まず1週目は、「把」構文を学習するにあたって、「把」構文の応用練習と中国文化学習のための中国飲食体験授業の実施を予告し、学習者による体験授業時の活動グループを結成させた。教師は体験授業グループ活動の内容を指導し、グループメンバーで話し合い、グループ内での各自の役割分担を確認させた。学習者が「把」構文を実践応用できるよう、体験授業中、一人あたり必ず「把」構文を5回（5フレーズ）以上用いるように練習目標を設定した。

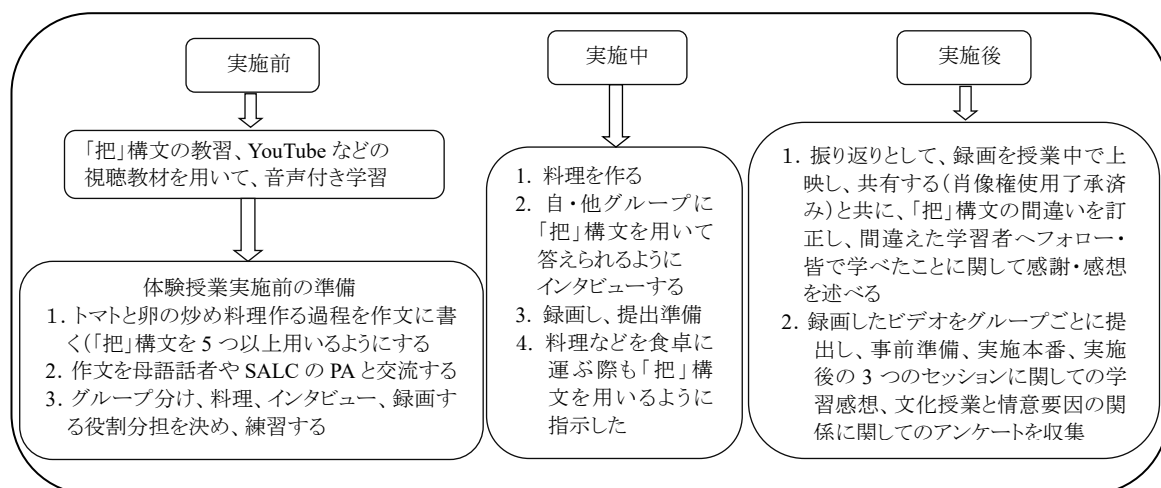


図 3.1-1 中国料理体験授業の3セッション実施図

グループ活動の内容として、①「把」構文を使って自分が現在何をしているかを説明しながら料理する；②「把」構文を使用する場面を携帯電話のビデオで撮る作業をすると同時に「把」構文を使ってインタビューする；③お茶碗やお皿、料理などを食卓に運ぶ指示を「把」構文を用いて出す；④ほかのグループに何をしているかインタビューする；⑤「把」構文を使って、手伝ってほしい旨などをコミュニケーションの課題として提供しその完成状況を確認する、などがあった。教師は、各学習者が役割を果たすための語彙や関連文法、関連知識の準備を各自授業時間外で確実にを行うようあらかじめ指導した。また教師は、自由課題の完成に向けての準備として、SALCの中国語PAとの中国飲食文化に関する会話練習や「把」構文を用いた料理を作る過程を中国語で表現できるようにするなどの準備を行うよう呼びかけた。体験授業前には、「トマトと卵の炒め料理」や「麻婆豆腐」の作り方に関するYouTubeなどの動画資料を閲覧し、学習者に自宅でも再度確認することを求めた。

2週目は、上記準備状況を確認し、中国飲食体験授業は1コマ分の授業時間（100分）を用いて実施した。教師は、各グループの活動状況を確認しながら中国料理を作る手伝いをし、グループ活動が円滑に行われるよう支援した。体験授業実施後、各グループが撮ったビデオやその他自由課題を提出してもらい、教師の個別講評後、学習者の同意を

得たうえで授業中に一部のビデオを学習者とともに閲覧し、よくできていた点を褒め、体験授業当時やその後のビデオ編集時にグループメンバー間の確認を通して文法の誤用を訂正できたことを評価した。さらに、グループのみでは訂正しきれなかった文法の誤用を全員で確認し、正しい文を教師の声の後に 2、3 回復唱し、難関文法事項の習得と定着に努めた。

2 つ目の実験である中国の茶文化体験授業は、学習者のトータル履修期間が 6 ヶ月に至った、中国料理体験授業の 2 週間後に教室にて行われた。2 回目の体験授業の実施期間は、事前課題や知識の下調べの準備も含めて 1 週間であった。体験前には以下の自由選択テーマを与え、平常点付き自由提出課題を課した。自由選択テーマは、①「中国の茶文化とお茶の種類」、②「中国の茶芸と日本の茶道との関係」、③「お茶を通しての日中茶文化の交流史」、④「あなたの国/故郷の茶文化」、⑤「中国のお茶とあなたの国のお茶との関係」であった。AI の過度な利用をできる限り防ぐために、調査・学習した内容を手書き方式で提出するか、SALC 中国語 PA や中国人の友人との会話を音声ファイルで提出させる方式を採用した。

中国茶体験授業は教学スケジュールの復習授業時間を使い、60 分間行った。中国茶体験授業は、まず教師が中国の茶文化と日本の茶道との関係を PPT 資料で紹介した後、「把」構文を用いて中国茶の作り方を教示した。そして、お茶を学習者全員に配り、お茶を教師からもらう際、および他の学習者にお茶を渡すとき及び茶道具を片付けるときに「把」構文を実践応用し、学習者がこの重要な文法事項を学び始めてから 1 ヶ月後に再度体験授業を実施する形で復習することにした。

上記 2 つの体験授業に対し、学習者の中国語学習に関する情意要因や学習意欲、自律学習能力への変化を調査するために、体験授業後にアンケートを用いて調査した。アンケート調査の実施時期に関しては、2 つの体験授業の実施直後は肯定的な反応が多かったため、また体験授業後「把」構文の実践応用状況を調査するために、学習者の心情がある程度落ち着いた時期である 2 つ目の茶文化体験授業の 1 週間後に実施した。アンケート調査は授業時間内に実施した。学習者の回答に影響を与えず、アンケート調査の信頼性を保つために、教師は教室で巡回せず、さらに研究のためのデータ提供への同意も取得し、学期期間中いつでもデータの提供及び調査参加を取り消しすることができることも説明した上で、38 名のアンケート調査の回答を得た。

アンケート調査の構成要素として、以下の項目を設けた。①学習者の中国文化体験授業への評価、②事前準備時及び体験授業実施時の直接・間接ストラテジーの活用状況、③体験授業を通しての中国語学習に対する情意要因の変化、体験授業で得た経験の意識化と新たな視点の獲得状況、④自律学習への取り組み状況の変化、⑤体験授業実施前・実施中・実施後の中国語の実践応用状況、⑥中国文化圏への留学希望、⑦異文化理解に関する気持ちの変化。以上 7 項目を測るためにアンケート調査を実施し、その結果は次の項目で述べる通りである。

3.2 【実験結果】

文化体験授業にはコースの学習者全員が参加し、授業後アンケートの回答から、94.7%の学習者が体験授業を「大変楽しかった」と評価しており、高い満足度が確認できる（図 3.2-1 参照）。図 3.2-2 では、97.3%の学習者が中国語文法学習および文型の実践応用に

において、文化体験授業が必要であると回答し、体験授業で学んだことへの肯定的な情意の高まりや事前準備、文化体験授業への参加意欲、学習意欲が示された。

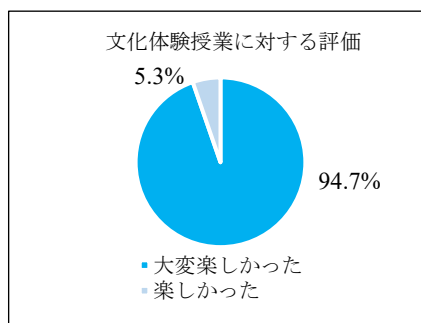


図 3.2- 1 文化体験授業に対する評価

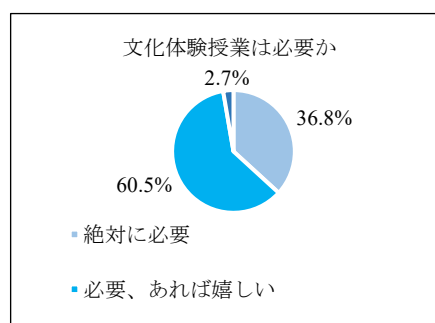


図 3.2-2 文化体験授業の必要性について

図 3.2-3 では、中国語学習におけるモチベーションへの影響を調査した結果、57.9%の学習者が、体験授業後にモチベーションが大いに上がったと答え、36.8%の学習者はモチベーションが上がったと回答した（肯定的回答は計 94.7%）。図 3.2-4 においては、体験授業を振り返り、課題や宿題を通して学んだことを意識し経験の意識化や新たな視点を獲得できたかどうかを尋ねたところ、肯定的な回答が計 84.2%を占め、学習者が自己の学習理解や認識を深めることができたと確認できる。

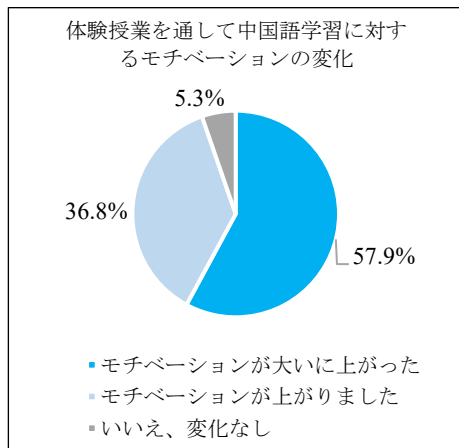


図 3.2-3 モチベーションへの影響

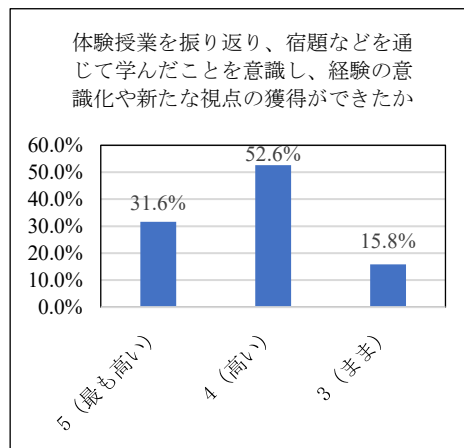


図 3.2-4 経験の意識化、新たな視点の獲得

選択科目である本中国語初級IIコースでは、学習者の学習目的が比較的明確であり、自発的に学習を進める学習者が多く、さらに、計画しているグループ活動への意欲に後押しされ、教師からの指示がなくとも自ら体験授業の準備に取り掛かった学習者が42.1%を占めた（図 3.2-5 参照）。一方、教師の指導に従い、体験授業後に自由選択形式の課題としてグループや個人で映像課題や感想（音声課題）を提出することについては、

教師が課題を課したことを78.9%の学習者が高く評価し（図3.2-6参照）、体験授業に関する課題を課すことへの理解や賛同、取り組みたい意欲的な姿勢・情意を窺えることができ、学習意欲の向上が示された。なお、95.8%の参加者は作成・編集に多大な時間を要するビデオ映像を提出し、その中でも約50%の学習者は体験授業中に撮ったビデオ映像以外に、自宅や友人宅で中国語を用いながら料理を作るシーンを説明しながら再度中国料理を作るビデオ映像などを提出した。この学習意欲の傾向は、体験授業実施以前のクラスでは見られることがなかったことから、体験授業を通して、学習者の学習意欲や自律学習能力に明らかな向上があったと言える。

体験授業を通じた中国語学習や中国文化への理解、異文化理解に関する学習者の意識の変化も調査した（表図3.2-7参照）。その結果、「文法学習が楽しくなった」という回答が57.4%；「中国人の友人を作りたくなった」という回答が56.6%；「継続履修や中国語圏に留学したくなった」という回答が39.5%であった。体験授業後に、中国語学習や中国文化への関心度が高まり、中国語学習における情意要因の変化が示された。

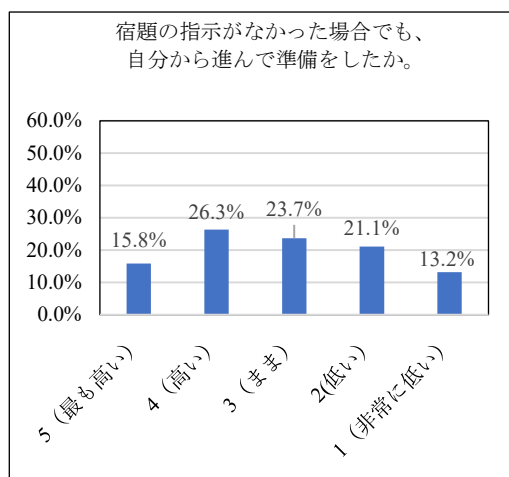


図 3.2-5 自律学習についての調査

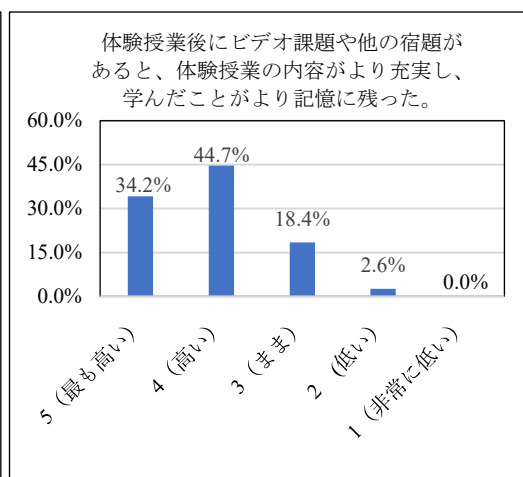


図 3.2-6 体験授業後自律学習に関する調査

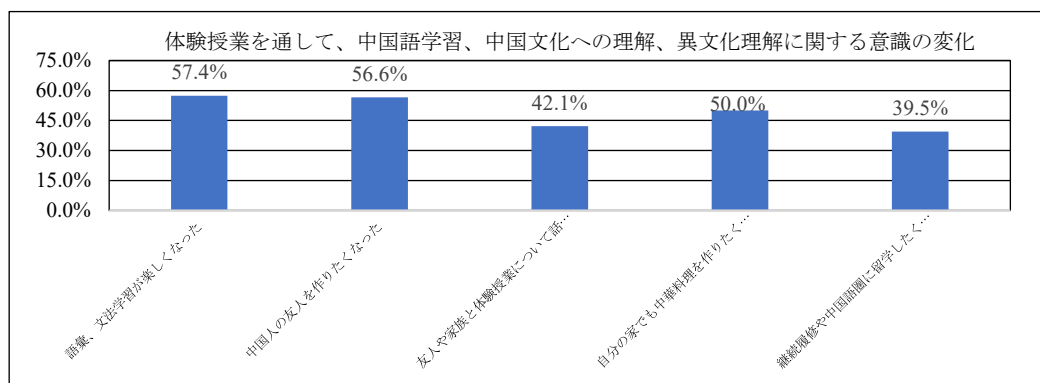


図 3.2-7 体験授業を通じた中国語学習、中国文化への理解、異文化理解の意識の変化

体験授業で学んだ言語知識の日常生活や各種活動での応用状況についての調査結果では、実施前の「最も高い/高い」評価の 47.3% と比べ、実施中では 78.4% に上昇し、実施後も 69.2% を保ったことから、中国語を積極的に活用していることがわかった。

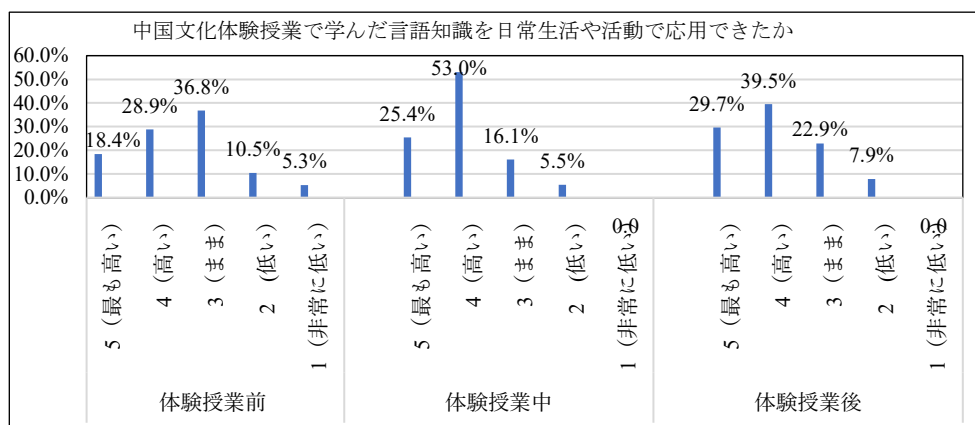


図 3.2-8 中国文化体験授業で学んだ言語知識を日常生活や活動での応用調査

自律学習能力の向上や学習ストラテジーの活用方法が増幅したこともアンケート調査の結果でわかった。体験授業に臨むにあたり、学習者は必要な語彙や文法、料理の手順、日中の茶文化について事前に調べる準備を行い、SALC の中国語 PA や中国語を話せる友人、さらに授業内で分けられたグループメンバーの間で発音練習や会話練習を積極的に行っていたことが示された（図 3.2-9、図 3.2-10 参照）。

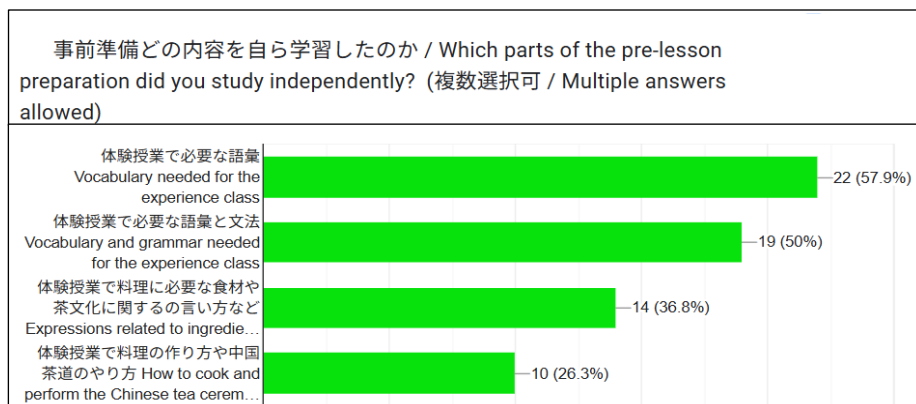


図 3.2-9 事前準備に関する自律学習 1

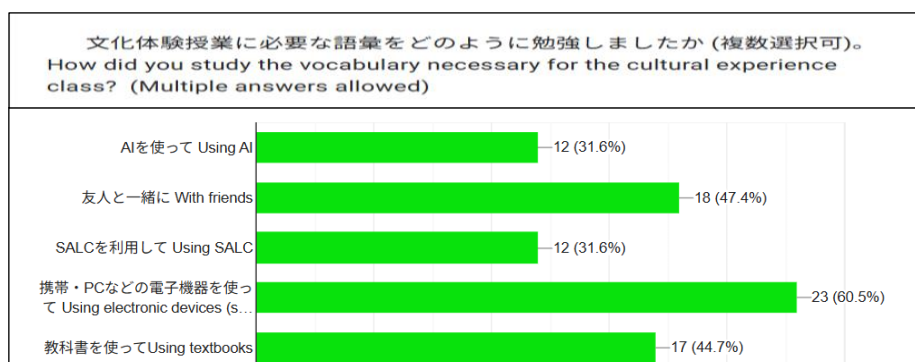


図 3.2-10 事前準備に関する自律学習 2

上記アンケート調査の結果からは、体験授業を通して中国語学習における関心度が向上し好感度も強まり、情意要因の変化が見られ、学習目的もより明確になり、学習意欲の向上や自律学習能力も強化されたことが窺える。

次節では、本研究の理論基軸である Krashen (1981) の情意フィルター仮説と Gardner (1979) の「統合的動機」の主張に基づいて、アンケート調査結果の考察を論述する。

3.3 考察

本研究では、Krashen (1981) の情意フィルター仮説と Gardner (1979) の「統合的動機」に関する知見を参考に、中国飲食文化の体験授業を企画・実施した。体験授業の目的は、中国語学習者の情意フィルターを下げ、3 タイプの感覚受容経路の嗜好性を生かした指導を行い、学習ストラテジーを活用させるとともに、グループ活動を通してコミュニケーション能力や学習意欲を高めることである。以下は、Gardner (1979) の「統合的動機」を構成する 4 要因に基づいて、本研究で実施した体験授業の考察を行う。

まず第 1 に、「目標言語話者グループへの態度」に関しては、中国語母語話者との交流を促進するため、文化体験授業前後に SALC 中国語ブースの利用を推奨し、中国文化への理解や文法応用練習などの課題に際して、中国語 PA のサポートを受けることを推奨した。実施期間中、筆者の単独クラス (参加者 24 名) においては、学習者は会話練習・文化学習・作文添削などを目的に複数回中国語 PA と交流し、延べ利用者数が全体利用者数の 21.6% (体験授業を実施していない学期の同人数クラスでは 15.9%) を占めていたことから、学習者の情意要因の変化による学習意欲と自律学習の向上が示唆されたと言える。

第 2 に、「第二言語クラスや教師、コースへの態度」についてである。体験授業において、グループ活動を取り入れることで、クラスメンバーの一体感が高まり、教師・友人・コースに対する好意的感情が増幅した。その結果、教師が課した課題のうち比較的多くの時間を要する自由課題に対しても肯定的な評価が示され、課題の高い提出率が確認された。このような学習意欲の向上を背景として、体験授業前には 71.1% の学習者が 1 日あたり約 30 分程度しか自習学習に時間を割いていないと回答していたのに対し、体験授業後には 57.9% の学習者が自主学習時間が増加したと回答し、そのうち 58.3% の学習者は自律学習時間が倍増したと回答している。これらの結果から、体験授業の実施

により学習者の情意要因が肯定的に変化し、自律学習への意欲が強化されるとともに、達成感の経験を通じて学習動機づけが向上したことが示唆された。

第3の「外国語一般への関心および道具的態度」並びに第4の「コースにどの程度熱心に取り組むかという学習意欲」については、体験授業において、語彙・文法項目および文型ネットワークの構築と実践的应用を行うことで、学習者がより多様で効果的な学習ストラテジーを身につけ、自己の有能感（self-efficacy）を実際に覚えたことが、中国語の継続履修意欲や中国文化圏への留学意識の高まりにつながったと考えられる。

筆者の単独担当クラスにおいては、学習者24名のうち10名（41.7%）が、イメージジョンプログラム、中国へのサマーキャンプ、友好青年訪中団などの海外・国内プログラムに参加した。これは、体験授業を実施していない学期の同人数クラスにおける参加率（24%）を遥かに上回る結果であった。さらに、次学期における上位レベル中国語科目への継続履修率は66.7%に達し、体験授業を実施していない学期の継続履修率（47.4%）と比較しても顕著な上昇が確認された。以上の結果から、体験授業は学習者の学習意欲を高め、中国語学習の継続履修を促進する上で効果があると評価できる。

体験授業に向けた準備・実施・振り返りの一連のプロセスは、学習者の学習意欲を高めるとともに、自ら学習を管理・調整するための学習方略の強化に繋がったと考えられる。また、中国語PAや中国人の友人との積極的なコミュニケーションは、自主的な語学知識の学習時間の増加に寄与したと推察される。さらに、グループ活動は友人関係やコース、担当教師への好意的感情を育み、学習不安の軽減に一定の効果をもたらしたと考える。加えて、体験授業に向けた準備や事後のビデオ作成などの振り返り活動は、学習中の理解度や進捗状況をモニタリングし、仲間からのフィードバックや自己評価を通して次の学習に活かす内容を整理する機会にもなった。教師の指導やグループ活動を通して文化体験授業で活用された学習ストラテジーについては、表3.3-1にまとめた。また、体験授業の実施により、中国語学習における情意要因の変化、学習意欲、自律学習能力の向上を示す図の番号を表3.3-2にまとめた。

表 3.3-1 文化体験授業により活用できた学習ストラテジー

	記憶ストラテジー	認知ストラテジー	補償ストラテジー
直接 ストラテジー	新しい言語知識を効率よく覚え、会話するために取り出し、文法項目の定着、場面応用により忘却を防ぎ、長期記憶に残す学習プロセスを遂行した。	学習目標を確認し、タスクの完成に向けた学習方法を自分で決め、その進捗をモニタリングし、自己評価を行い、次の学習に活かした。	グループ活動の際、語彙や文法不足のとき、意思疎通を成立するための工夫し、不完全な知識を推測や言い換え、コミュニケーションの流れを保ちながら学習のチャンスを広げた。
間接 ストラテジー	自由課題の提出やグループ活動への取り組みなど自分の学習を管理・調整し、モニタリング・学習効果を振り返った。	グループ活動や中国語母話者との交流で学習時の不安や緊張を引き下げ、前向きな気持ちを保ち、学習を継続する気持ちを維持した。	コミュニケーションを通じて中国文化への理解を深め、運用能力を伸ばした。母語話者、教師や仲間からフィードバックを得て、学習への動機づけを高めた。

表 3.3-2 情意要因の変化、学習意欲、自律学習能力の変化を示す図の番号

	情意要因に関する変化	学習意欲に関する変化	自律学習能力に関する変化
データを示す図	図 3.2-1、図 3.2-2、 図 3.2-3、図 3.2-6、図 3.2-7	図 3.2-4、図 3.2-6、 図 3.2-7、 図 3.2-8、図 3.2-9	図 3.2-4、図 3.2-6、 図 3.2-8、 図 3.2-9、図 3.2-10

4. まとめと今後の課題

本研究では、Krashen (1981) の情意フィルター仮説に基づき、中国語学習における情意要因と学習意欲の関係を検討し、中国文化体験授業を通して情意要因および学習意欲の変化を調査した。学期中 1 回の中国料理体験授業と 1 回の中国茶文化体験授業を実施した結果、学習者の文化への関心、学習意欲、学んだ知識の応用能力、自律学習能力、母語話者とのコミュニケーション態度に肯定的変化が見られ、次レベルへの履修継続にも繋がったことが示された。情意フィルターを下げる授業方法やグループ活動による学習不安の低減、友人作り、教師・コースへの好感度は学習意欲の向上にも寄与したことが確認された。

中国語教育現場への提案としては、難関文法である「把」構文、「被」構文、動作や状態の持続を表す「着」、アスペクト助詞の「了 1」、語気助詞の「了 2」やその他習得が困難な文法項目を教習する際には、文化体験授業やアクティブラーニングを計画し、学習者の感覚受容経路の 3 タイプをしっかりと意識してバラエティーに富んだ学習方法で指導を行うことが有効であると考え、これを推奨する。具体的には、視覚的、聴覚的、身体/触覚的情報など多様なツールを通じて教習内容を提示し、クラス内外での学習に組み込むことによって、学習者のメタ認知ストラテジーや情意ストラテジー、社会ストラテジーを活性化させ学習意欲を維持しつつ、難関文法の理解・定着、運用、さらにはコミュニケーション能力の向上を促すことができると考える。

本研究は、体験授業を通して学習者の情意フィルターを下げ、言語知識を吸収しやすい授業形態および指導法を深化させるとともに、学習スタイルと学習ストラテジーの効果的な組み合わせが学習意欲の促進や自律学習能力の向上に役に立つことが確認されたので、本研究で得た知見を中国語教育の現場に提案していきたい。

また今後は、ゼロベースの学習者を対象として、中国文化体験授業が中国語学習における情意要因の変化や学習動機づけ、学習意欲、自律学習能力の向上にどのように寄与するのか明らかにする、より一歩進んだ教授法を探究していきたい。その際、文化体験授業実施前後における情意要因、学習動機づけ、学習意欲および自律学習能力の変化について、定量的測定方法を用いて検討していきたいと考えている。

参考文献

- Brumfit, C. J. 1984 The Bangalore Procedural Syllabus. *English Language Teaching Journal*, 38(4), pp. 233-241.
- Crookes, G., & Schmidt, R. W. 1991 Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41 (4) , pp. 469-512.
- Carroll, J. B. 1962 The prediction of success in intensive foreign language training. In R. Glaser,

- Training Research and Education*, pp. 87–136, PA: University of Pittsburgh Press.
- Chomsky, N. 1964 Current Issues in Linguistic Theory. The Hague: Mouton.
- Dörnyei, Z. 1990 Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning*, 40 (1) , pp. 45-78.
- Dulay, H. and M. Burt 1977 Remarks on creativity in language acquisition. Viewpoints on English as a Second Language. New York: Regents, pp. 95-126.
- Ellis, R. 1994 The study of second language acquisition. *Oxford University Press*.
- Gardner, R. C. 1985 Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation. *Edward Arnold*.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. 1972 Attitudes and Motivation in Second-Language Learning. *Newbury House*.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. 1974 Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13 (3) , pp. 266-272.
- Gardner, R. C.; Clément, R.; Smythe, P. C.; Smythe, C. L. 1979 Attitudes and Motivation Test Battery, Revised Manual, Research Bulletin No. 15, *Department of Psychology, University of Western Ontario*.
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N., & Pierson, R. 1983 The socio-educational model of second language acquisition: An investigation using LISREL causal modeling. *Journal of Language and Social Psychology*, 2, 1-15.
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N., & Moorcroft, R. 1985 The role of attitudes and motivation in second language learning: Correlational and experimental considerations. *Language Learning*, 35 (2) , 207–227.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. 1991 An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective? *Studies in Second Language Acquisition*, 13 (1) , pp. 57-72.
- Holec, H. 1979 Autonomy and foreign language learning. *Oxford: Pergamon*.
- Krashen, S.D. 1981 Second Language Acquisition and Second Language Learning. *University of Southern California*
- Krashen, S.D. 1990 Developing Communicative Competence in a Second Language. *Newbury House*.
- Krashen, S. D. 2009 Language acquisition and language learning: The monitor model. *Pearson Education*.
- Maslow, A. H. 1943 A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50 (4) pp. 370-396.
- Nicholls, J. G. 1984 Conceptions of ability and achievement motivation. In Research on motivation in education: Vol. 1. Student motivation, NY: *Academic Press*, pp. 39-73.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H., & Todesco, A. 1978 The Good Language Learner. *Toronto: Ontario Institute for Studies in Education*.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. 1990 Learning Strategies in Second Language Acquisition. *Cambridge: Cambridge University Press*.
- Oxford, R. L. 1990 Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. *Boston: Heinle & Heinle*.
- Oxford, R. L. 2002 Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions. In Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice, edited by Jack C. Richards & Willy A. Renandya, *Cambridge: Cambridge University Press*, pp. 124-132.
- Skehan, P. 1991 Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13 (2) , pp. 275–298.
- Skinner, B. F. 1953 Science and Human Behavior. *NY: The Macmillan Company*.

- Tobias, S. 1986 Anxiety and cognitive processing of instruction. In R. Schwarzer (Ed.), *Erlbaum, Self-Related Cognition in Anxiety and Motivation*, pp. 35-54.
- 市川伸一 2017 「学ぶ意欲をどう高めるかー授業方法と学習方略の視点からー」 *Japanese journal of motivational studies : IMSAR annual report*, 6, pp. 83-96.
- 藤原三枝子 2003 「ヨーロッパにおける言語運用能力評価の共通フレームワーク」, 『言語と文化, 甲南大学国際言語文化センター』, 第7巻, pp. 103-122.
- 河合靖 1999 「外国語自律学習研究の3要素: 動機づけ, 学習スタイル, 学習ストラテジー」, 『言語文化部紀要』, 第37号, pp. 68-85.
- 倉八順子 1991 「外国語学習における情意要因についての考察」, 『慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要 社会学心理学教育学』, 第33号, pp. 17-25.
- 倉八順子 1994 「第二言語習得における個人差」, 『教育心理学研究』, 第42(2)号, pp.227-239.
- 倉八順子 1996 「英語学習の学習意欲の発達」, 『名古屋大学教育学部紀要・教育心理学科』, 第43号, pp. 2-7.
- 倉八順子 2006 「言語学習と記憶」 縫部義憲 (監修)・迫田久美子 (編集) 『講座・日本語教育学 第3巻言語学習の心理』 第3章第3節スリーエーネットワーク出版, pp.77-94.
- 小池生夫 2009 「CEFR と日本の英語教育の課題」, 『英語展望』, 第117号, pp. 14-19
- 守谷智美 2002 「第二言語教育における動機づけの研究動向: 第二言語としての日本語の動機づけ研究を焦点として」, 『言語文化と日本語教育特集号 第二言語習得・教育研究最前線』, pp. 315-329.
- 速水敏彦 1995 「外発と内発の間に位置する達成動機づけ」, 『心理学評論』, 第38(2)号, pp.171-193.
- 田所真生子 2001 「外国語学習における学習者の情意要因に関する考察」, 『ことばの科学』, 第14号, pp. 303-319.
- 田中一嘉 2018 「言語の多様性と普遍性に基づいた異文化理解教育」, 『群馬大学教育学部紀要』, 第67号, pp. 107-114.
- 松見法男 2006 「言語学習と記憶」 縫部義憲 (監修)・迫田久美子 (編集) 『講座・日本語教育学 第3巻言語学習の心理』 第3章第1節スリーエーネットワーク出版, pp.128-160.
- 元木芳子 2006 「第二言語学習と学習ストラテジー」, 『日本大学大学院総合社会情報研究科紀要』, 第7号, pp. 689-700.
- 森陽子 2003 「自己制御学習における学習方略について」, 『広島大学大学院教育学研究科紀要第一部 学習開発関連領域』, 第52号, pp. 53-58.
- 森陽子 2004 「努力観, 自己効力感, 内発的価値及び自己制御学習方略に対する有効性とコストの認知が自己制御学習方略の使用に及ぼす影響」, 『日本教育工学会論文誌』, 第28(2)号, pp. 109-118.
- 森陽子 2005 「大学生の自己効力感と英語学習方略の関係」, 『日本教育工学会論文誌』, 第28号, pp. 45-48.
- 尾関直子 2013 「CAN-DO リストと自律した学習者」, 『東北学院大学論集 (英語英文学)』, 第97号, pp. 147-158.
- ラルフ・デーゲン 2008 「日本人学生に自律学習に役立つ考え方 (メタ認知能力) を芽生えさせるにはどのようにすればよいか」, 『言語文化』, 第45号, pp. 71-78.
- 張文青 2017 「中国語の声調学習におけるシャドーイング練習法の持続的効果の実証的研究ー音声知覚と産出の向上を目指してー」 『通訳翻訳研究』 第17号, pp. 69-92.

若井誠二 2005「学習者自律を予報する 教師のビリーフ」,『第18回日本語教育連絡会議論文集』, pp. 29-34。

山本千波 2014「情意領域を主眼とした第二言語習得における教授法について」,『筑波大学留学生センター日本語教育論集』, 第29号, pp. 233-244。