

研究論文

横浜国立大学における中国語履修者の動機づけと学習方略 - 学習者の自律的な学習を支援する授業構築に向けて¹ -

Motivation and Strategy use of YNU Chinese Language Learners

-For enhancing learner autonomy in classes-

新沼雅代

キーワード：動機づけ、学習方略、自己効力感、自己決定理論、中国語

Keywords : motivation, learning strategy, self-efficacy, self-determination theory, Chinese language

要旨

本稿は、YNU で中国語を履修している学生がどのような動機づけで中国語を選択したかを調査した。また、学習者がどのような学習方略を備えているかも調査した。その結果、授業では中国語学習に適した学習方略自体の指導や学習方略の使用を高めるような介入が必要で、また学習者の努力が評価に結び付くようにして学習者に肯定的なフィードバックを行うべきだと分かった。そして、学習者の自己効力感を高める課題や授業内活動になるように工夫し、動機づけを促進することが重要である。

Abstract

This article surveys reasons or motivations for YNU students to choose Chinese language as their first learning language. It also analyzes the strategies they use in classes. The study found that language teachers should introduce effective strategies and encourage students to use in class. It also found that it is quite important to make the connection between students' efforts and evaluation tighter and give students positive feedback. That is, language teachers should organize their classes where students' self-efficacy grows.

1. 授業の振り返り

教え方のプロと呼ばれ長年小学校の教員として勤められた向山洋一氏は、教員には授業

¹ 本稿は、2013年12月お茶の水女子大学中国文学会12月例会、日本中国語学会関東支部例会（共催）で発表した内容に加筆修正したものである。

が下手な教員と授業が上手な教員がおり、年齢は関係なく、新任でも授業が上手な者もいるし、学年主任でも授業が下手な者もいるという。さらに、授業が下手な教員は基礎的な授業技術²が身につけておらず、我流であるという（向山 2011：12-22）。本稿筆者は大学で中国語を教える一教員であり、日々の授業を終えた後「今日は計画通りにうまくできた」とか「今日は失敗だった」などその日の授業を振り返ることが多い³。授業が思うようになかった原因を考え改善していくことは重要であるが、日々の授業内容を見つめる前にまず環環境的な側面からどのような要素で授業が構成されているかを確認しておきたい。

1-1 授業環境の構成要素

ここでは本稿筆者が担当する本学の中国語授業を例に授業環境の構成要素をまとめる⁴。

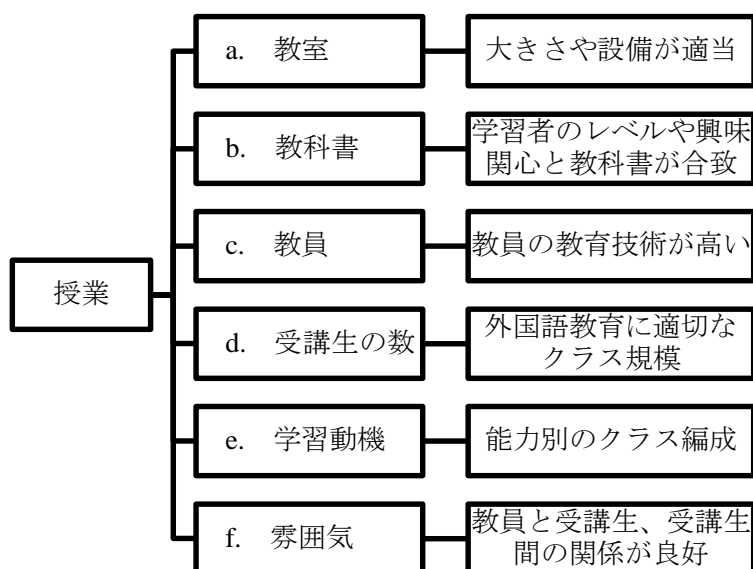


図1 授業の環境構成要素

図1に示したように、授業の環境を構成する主要要素は、教室、使用する教科書、教員、学習者の数、学習者の動機、クラスの雰囲気の6つの要素から環境が構成されると考える。

² 向山氏は教えることには「型」がありそれを学べば誰でも授業が上手になると考える。ここでいう授業技術とは、日常の授業を切り盛りしていくスキル（＝型）を指していると思われる。

³ 教員がうまくいかなかったと感じていても、学習者は満足いく授業だと感じていたという場合もある。ここでは準備していた内容が時間内に導入できなかったなど改善点が明確であった授業を想定している。

⁴ 図1のfについて。教室の雰囲気の視点から行われる研究が近年見直されてきている（益子・齋藤 2012）

これら6つの要素について理想的な具体内容をそれぞれ隣の四角に示した。以下、aからfについてそれぞれどのような点が問題であるか説明を加えていきたい。まず、aの「教室」は例えば学習者の数と教室の大きさが合っていないなかったり、授業で扱う内容に適した音響映像設備が備わっていないなかったりする場合を指す。大学は教室の数に限りがあるため、外国語の授業を大教室で行わざるを得ないときがある。大教室は大勢の学習者に対する一方的な知識の伝達を効果的に行えるように作られている。座席から黒板まで距離があり、教壇に段差がある。机間循環の際に学習者から出た質問に教員が黒板を用いて回答しようとするとき、一旦教壇に戻って板書するまで時間がかかり、授業のリズムが中断されてしまうし、学習者の座席と黒板の往復があまり頻繁であると教員も体力的につらい。次に、bの「教科書」についてであるが、本学で中国語を選択する学習者のほとんどは、入学後に初めて中国語を学び始めるため、初級の中国語教科書を教員は採用すればよいのだが、教科書によっては本学学習者にとって簡単すぎる場合がある。この他に、学習者が教科書に興味や関心が湧かない場合がある。中国語の教科書はたくさん出版されているのだが同じ初級レベルであっても例えば文を読解することに特化したもの、発音練習やコミュニケーションの練習に特化したものなど様々で、さらにイラストや写真を多用したものや文法解説の多いものなど内容の「見せ方」もさまざまであり、学習者と教科書の「相性」が問題となる場合もある。次に、cの「教員」は具体的には教員の教育技術のことで、ここでいう教育技術とは、例えば教授法を使い分けられたり、導入項目を学習者にうまく定着させることができたり、やる気のない学習者をうまく学習に向けさせることができるといった技術を指している。これらの技術は言語の教育や習得の理論的知識を背景に実践されることが望ましいと考える。次にdの「学習者の数」である。初級外国語の授業というのは何人で行うのが適切なのかを厳密に決めるのは難しいが、少なくとも教員が学習者をひとりひとり見てあげられる規模が適切であることは間違いない。この問題を解消するにはクラス規模を調整することが必要である⁵。次にeの「学習動機」である。本学では英語の他にもう一つ外国語を履修する学習者が多い。外国語学習に本当に興味がある学習者もいれば、時間割上しかたなく外国語を選ぶ学習者もいる。また、本当に興味のある外国語を選択した学習者もいれば、様々な理由でしかたなくその外国語を選んだ学習者もいる。一般的に後者の学習者の授業への臨み方は意欲的ではない⁶。意欲のある学習者を伸ばす環境を提供すると同時に学習者が少しでも関心が持てる外国語を選択できるように履修環境を整備する

⁵ 本学の中国語教育では、2012年から学習者の希望をなるべく考慮したかたちで人数調整を行っている。1年生向けの実習科目では最大45名、2年次以降向けの演習科目では最大35名を一応の目安としている。

⁶ その外国語を学ぶことに興味はないが、単に良い成績をとりたいために意欲的に授業に臨む場合もある。

ことが必要だと考える⁷。最後にfの「雰囲気」である。雰囲気とは曖昧な概念で、しかもそのクラスの雰囲気が毎回の授業で同じとも限らない。学期末に行われる授業質問紙調査の自由記述欄に、あきらかに敵意のあるコメントが書かれていることがある。また、ひどい場合は教員と一部の学習者が敵対するような構図が出来上がってしまうケースもある。教員は学習者に迎合する必要はないが、学習者が授業中にどうしてそのような行動をとるのか知ろうとすることが大切だと考える。学習者はできれば教員からいい学習者だ、良くできる学習者だと思われたいし、あえて嫌われたいとは思っていないはずだからである。そうであるにもかかわらず関係がぎくしゃくしてしまうのは双方にとって悲しいことである。

1-2 授業環境の改善の実行

図1のaからfを実行する場合のマトリックスを以下の図2に示した。縦軸は、実行の主体は大学レベルか教員レベルで行えるのかを示した。横軸は、実行に移すのが容易か難しいかを示した。

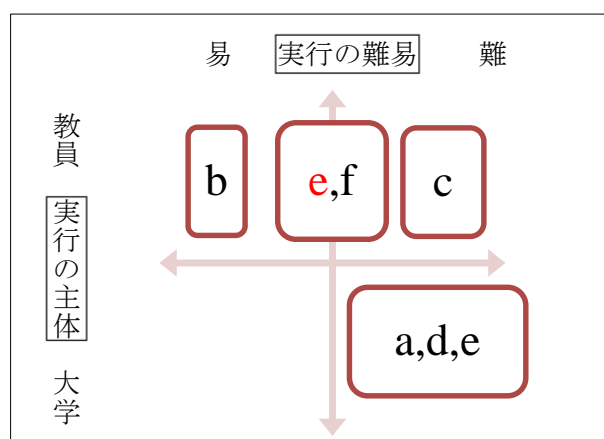


図2 実行のマトリックス

図2の実行の主体が大学でかつ実行に移すことが難しい改善には、a「教室」、d「学習者の数」、e「学習動機」が該当する。大学の教室は限られているのですべてのクラスに適切な教室をあてがうことは難しいことはすでに述べた。学習者の数を調整するには、一部の外国語あるいは一部のクラスだけで抽選等で人数調整をしてもあまり効果がない。落選した学習者が他のクラスに流れて行き、行った先でもすでに抽選が行われていると最終的にどこのクラスも履修できない学習者が生じる可能性がある。受講者の人数調整は外国語全

⁷ 本学の外国語を管轄する国際戦略推進機構基盤教育部門では、2015年度4月から外国語共通のシステムを導入するなど、学習者の外国語履修環境の維持・改善を進めている。

体で一斉に行う必要があり、これを可能にするシステムの導入や制度の確立は大学レベルで行わなければ達成は難しい。ほとんどの学習者が大学に入学してから初めて英語以外の外国語を学習するので、学習言語のプレイスメントテストを行うことができない。英語の学習と他の外国語の相関性は明らかではないが、センター試験の英語の点数を参考にして得点によるクラス分けをすることも可能だと考える。e の「学習動機」は他にも実行の主体が教員でかつ実行が易しいところに該当しているが、学習動機によるクラス編成が実行の主体が大学でかつ実行が難しいものに該当し、質問紙調査などで教員が学習者の学習動機について知ったり、学習者の動機づけの調整に介入したりするという点で、e は実行の主体が教員のところにも該当し、その実行が易しいか難しいかは教員によると考える。

次に、実行の主体が教員でかつ実行に移すことが難しい改善には c「教員」が該当する。大学で外国語の授業を担当する教員というのは必ずしも言語教育学を専攻していた訳ではなく、言語以外の学問領域が専門である場合が多い。中には教員免許を所持している者もいる。本稿筆者も専修の教員免許を所持しており、中国語科教育法の講義を受講して高校で教育実習も行ったが、日々大学で授業を行う中、教員免許取得の過程で得た知識や経験では足りないと感じ、新しい教育技術の習得と既存の技術のブラッシュアップが必要だと感じている。しかし、日常の業務に追われなかなかセミナー等に参加できないのが現状である。

最後に、実行の主体が教員でかつ実行に移すことが易しい改善には b「教科書」が該当する。教員がクラスに適した教科書や副教材を採用することで実行できる。

ここでは 6 つの授業環境の構成要素を主体（教員か大学か）と実行（実行に移しやすいか難しいか）のマトリックスで示した。ここでの作業から本学の学習者がどのような動機で中国語を選択し、学習しているかを知ること、授業の改善につながると考える。以下、本学で中国語を学習する学習者を対象に動機に関する調査を行った結果を述べる。

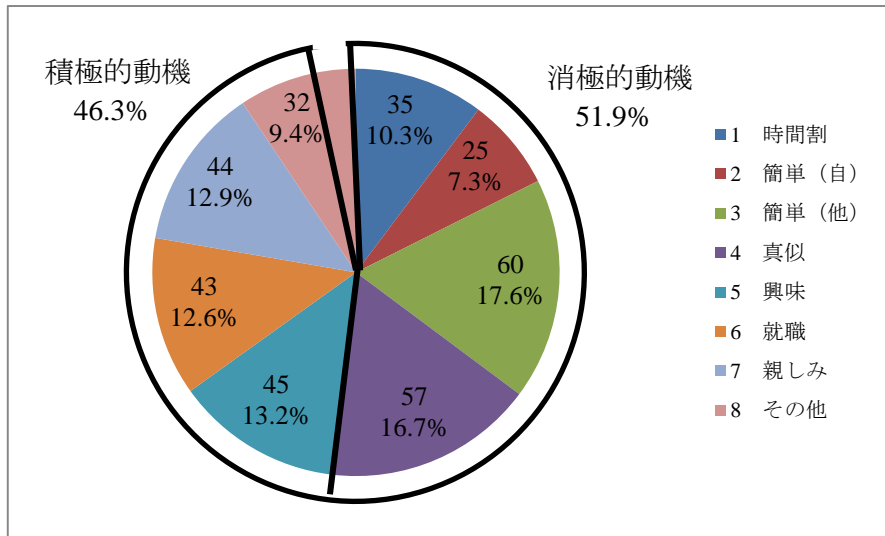
2. 中国語選択の動機

ここでは、中国語履修者がどのような動機で中国語を選択したかについて質問紙調査を行い、その結果を示す。また結果を動機づけに関する理論から考察する。調査実施時期は 2012 年 2 月である⁸。

2-1 質問紙調査の結果

週に二クラスの中国語の授業を 1 年間受講し、合計 60 コマの授業を履修した 1 年生 341 名に中国語を選択した理由を尋ねたところ以下のグラフ 1 の結果になった。

⁸ 4-1、5-1 における質問紙調査もすべて 2012 年 2 月に実施した。



グラフ 1 積極的動機と消極的動機(新沼 2012:3)

質問紙調査は 8 つの回答から選択させる方法で行った。凡例 1 は、時間割の都合上中国語しか選択できなかったという回答を示している⁹。凡例 2 は、中国語は簡単で単位が取りやすいと自分で判断したというもの。凡例 3 は、中国語は簡単で単位が取りやすいと他の人から聞いたから¹⁰。凡例 4 は、先輩が中国語を履修していたからそれを真似した。凡例 3 と 4 を合わせると 35%ほどになる。毎年 4 月に構内で新入生を対象としたサークル勧誘が盛んに行われているが、多くの新入生がそこで上級生に情報をもらい時間割を決定していることがこの結果からうかがえる。次に凡例 5 は、純粋に中国語に興味があったからという回答。凡例 6 は、就職に有利になるかもしれないから。凡例 7 は、他の言語よりは、どちらかと言えば中国語に親しみを感じるから。凡例 8 は、「その他」という回答でこれを選択した者には自由記述をさせた。凡例 8 は 32 名が選択していたが、そのうち 22 名が「中国語の使用人口が世界で最も多い」、「中国の経済的發展に伴い世界で中国の存在感がさらに強まり、将来的に中国語の必要性が高まる」、「仕事に役立たせたい」などのコメント

⁹ 本当に中国語しか選択できなかったかどうかは不明である。学部によっては初修外国語を履修する曜日・時限が指定されていること、初修外国語は異なるクラスの授業を週 2 コマのペアでとらなければならないが、言語によって開講数が異なるので履修できる言語が限られてしまうなど様々な要因が関係している。

¹⁰ 以前、中国語のクラスは 1 年生向けの授業で 60 人やひどい場合は 80 名ということも珍しくなかった。このような過大クラスでは、マイクを使用し、大教室で授業せざるを得ず、学習者を一人一人見ることができない状況にはなかった。このため、授業中に内職をしていても分からない場合が多く、また、理解に躓きそのままずっと分からなくなってしまふ学習者も多かった。授業ではこのような学習者に授業の進度や内容を合わせざるを得ず、結果的に授業で簡単な内容のことしかできない状況になっていた。

を挙げていた。他に「卓球が好きだから」、「中国映画が好きだから」、「複数の言語の授業に出てみて一番しっくりきたから」というコメントが各1名（計4名）あった。本稿では、中国語の選択を学習者自身が決定した場合に「積極的動機」とし、他人のなんらかに影響され決定した場合に「消極的動機」とする。凡例8の26名（全体の7.6%）を積極的動機群に足すと、積極的動機により中国語を選択している履修者は全体で46.3%になる。

2-2 motivation（動機づけ）

動機づけに類似した概念で動機（motive）がある。廣森 2006 は、動機づけをある一定の方向に向けて行動を発動させ、それを持続させるプロセスと考えれば、その前提として、行動を起こさせるものが存在する。それを動機と定義し、動機づけ（motivation）は到達しようとする対象である目標（goal）と動機（motive）をも含めた概念だと定義している（同：12）。本稿の動機づけの定義はこの廣森 2006 に倣う。また、いくつかある動機づけに関連する理論のうち、本稿は Deci & Ryan による自己決定理論に基づく。つまり動機づけは主に外発的動機づけと内発的動機づけの連続上にあると考える。Deci & Ryan 1995（桜井 1999 参考）によると、外発的動機づけは、行っている行為以外に明らかな目的や報酬があり、それによって行動していることで、内発的動機づけは、活動それ自体に内在する報酬のために行う行為の過程を意味するという。桜井 1999 は内発的動機づけとは「自ら学ぶ・やる意欲」である。外から圧力をかけられることなく、自らの偽りのない気持ちにもとづいて学んだり仕事をしたりする意欲だと説明している（同：290）。この外発的動機づけと内発的動機づけを中国語授業の選択に当てはめてみると、例えば、中国語は簡単で単位が取りやすいと他の人から聞いたから中国語を選択することや、中国語の試験でよい点をとりたいから勉強することは外発的動機づけで、純粹に中国語を学びたいから選択した場合は内発的動機づけによるといえる。しかし、中国語には特に興味がある訳ではないが、単位が取りやすそうだから自分で選択することを決めた場合は、内発的動機づけにあたるのであろうか。こういった例は、内発的動機づけなのか外発的動機づけなのか判断付きにくい。しかし、動機づけが内発的なものと外発的なもののどちらかしかないのではなく、両者は連続していて、途中にいくつかの段階があるとする自己決定理論をもってすればうまく説明することができる。

2-3 自己決定理論

自己決定理論（Ryan&Deci2000 など）は、これまでの内発的動機づけや有能性動機づけなどの諸概念を統合した理論で、4つの下位理論（認知的評価理論、有機的統合理論、原因志向性理論、基本的欲求理論）を提案している¹¹。これらの下位理論では、有能感、自己

¹¹ 自己決定理論は動機づけ現象全般についての理論であって、外国語学習に限定された理論ではない。今後、外国語学習特有の動機づけの喚起に影響する行動的側面も視野に入れて探求する必要がある（廣森 2006：117）。

決定感、他者受容感が内発的動機づけを高めること、外発的動機付けの内在化、学習者の行動を引き起こす志向性の個人差、3つの心理的欲求にそれぞれ焦点が当てられる（廣森2006）。Ryan&Deci2000は以下の3つの心理的欲求により内発的に動機づけられるという。

- (a) 自律性の欲求：自分の行動が自己決定的であると感じたい。
- (b) 有能性の欲求：やりとげたい、達成したい。自分の能力を示したい。
- (a) 関係性の欲求：周囲の人や社会と密接で暖かい関係、連帯感を持ちたい。

さらに Ryan&Deci2000 は外発的動機づけに外的調整、取り入的調整、同一視的調整、統合的調整の4段階を設け、それらは連続体であるとし、自己決定の度合いと合わせて図3のようにまとめている。

動機づけ	無動機	外発的動機づけ				内発的動機づけ
調整のスタイル	非調整	外的調整	取り入的調整	同一視的調整	統合的調整	内発的調整
行動の質	非自己決定的					自己決定的

図3 自己決定連続体(Ryan&Deci2000 : 72 (廣森 2006、吉田 2009 参考)

調整とは、向き合わねばならないある規範や行動に、自分がどのように向き合うか調整するということである。例えば、朝のゴミ出しをすることを母親に命じられた子どもは、最初は嫌々やっていたが、その後、ゴミに気をつけるようになり、自らでゴミ出しを行うようになった。最初は外的圧力による行動であったが、子どもがゴミ出しの重要性を見出し自ら受け入れて自分の一部としたのである。Ryan と Deci はこういったプロセスを内在化と呼んでいる。また、内在化には二つの形態があり、ひとつは取り入れでもうひとつは統合だとする。取り入れは、規範をそのまま丸飲みするようなもので、統合は、自らその規範をよく消化し自分の一部とするものだとし、統合によるプロセスが内在化に適しているとした (Ryan&Deci2000)。連続体の最も左にある無動機は、その規範や行為に対して心理的に何も調整していない状態を指す。中国語の学習者で例えるなら、中国語が嫌いでありたくない、無気力、拒絶反応を示している状態である。次に、外的調整は報酬などの外的圧力によって調整されている状態である。例えば卒業のために単位が必要だから仕方がなく勉強している状態である。取り入的調整は中国語ぐらいできないと恥ずかしいから勉強する、または先生に悪いなど学習者の自尊心に関連している。同一視的調整は、その行動を自分にとって価値があると判断して受け入れた状態である。例えば、今後中国が世界的に台頭してくるので将来のことを考え中国語の学習が大事だと考えるようになり、勉強するようになったなどである。だがその規範や行為が自身の信念や価値と一致するとは限らない。内発的動機づけに最も近い外発的動機の統合的調整は、例えば将来中国語を使う

仕事に就きたいから中国語を勉強している状態である。この時、向き合おうとしている規範や行為は自身の目標や欲求と一致していて、興味や楽しさからではなく個人的に得たい結果のために行動する状態である。最後に、内発的調整は中国語に興味があり勉強するのが楽しいから中国語を学んでいるという状態である。自己決定の度合いからいうと、非調整が最も低く内発的動機が最も高いといえる。

廣森 2006 は、上掲の 3 つの心理的欲求を満たすことを意図した教育介入を大学 1 年生の英語の授業において一定期間行い、それが学習者の心理的欲求を満たして、かつ動機づけを高めたことを明らかにした。さらに、因子分析を行い、動機づけの段階で隣り合う概念同士の相関が強く、離れるほど相関が弱いこと、自己決定理論における動機づけの各段階は図 3 のように連続体を形成していることを明らかにした。

中国語の授業において動機づけの各段階が連続体を形成するかどうかは未検証であるが、英語学習についての廣森 2006 の結果はその他の外国語学習に活用できる可能性を示唆していると考えられる。中国語の授業において動機づけの各段階が英語と同じく連続体を形成すると仮定し、グラフ 1 に示した中国語の選択動機についての質問紙調査結果を自己決定連続体に当てはめたものが図 4 である。同一視的調整と統合的調整は目的意識をもって中国語学習に臨んでいる点で同じであるので図 4 では同一視的調整と統合的調整をひとつにまとめた。

	無動機	外発的			内発的	
	非調整	外的調整	取り入れ的調整	同一視的調整 統合的調整	内発的調整	
1.8% (8)	?	51.9% (1, 2, 3, 4)		12.6% (6)	7.6% (8)	26.1% (5, 7)

図 4 中国語選択動機からみる自己決定の度合い
(括弧内の数字はグラフ 1 の凡例番号)

グラフ 1 からは学習者はあたかも学期の初めから最後まで同じ動機のままであるかのよううつるが、自己決定理論による連続体の図 4 に照らしてみると、動機は調整が可能つまり可変的であることが分かる。さらに、この動機づけの段階はどれかひとつだけを有するのではないので注意が必要だという (Deci & Ryan 1991)。例えば、英語学習に対して価値を見出しながらも、それと同時に入試や成績などの害的圧力を感じるなど、周囲の状況によりいくつかの動機づけを同時に有することも可能だという (廣森 2006 : 35)。また、Deci & Ryan 1995 は、恐怖や威圧によって圧力かけるのではなく学習者が自らの統合によって内在化が行われるよう、大人や教員、スポーツのコーチ、会社の上司という立場に

ある者は下の者を支援する必要があるとする。廣森 2006 は教育者にとっては動機づけの構造を理解するよりも、動機づけのこのプロセスにどう働きかければ学習者の動機づけを高めることができるかを知ることの方がより重要であるとしている（同：4）。中国語の授業に置き換えてみると、非調整や外的調整の状態にある学習者は往々に授業中に寝ていたり、携帯電話を見たりと大抵はやる気がないように見える。こういった学習者に対し、例えば「何々しなければ単位を出さない」などといった圧力を感じさせる言葉は、統合による内在化はもとより動機の調整においても有効ではないといえる。

3. 学習方略、内発的価値、自己効力感

伊藤 1996 は、日本の中学校 1 年生を対象に国語の学習調査を行い、結果、学習方略と内発的価値、自己効力感は正の相関があると述べている(同:95,98)。学習方略とは、辰野 1997 によると、学習の効果を高めることをめざして意図的に行う心的操作あるいは活動と定義され、学習方略は学習を促進する効果的な学習法・勉強法を用いるための計画、工夫、方法のことを意味し、観察できる行動として現れるものもあれば、現れないものもあるという（同：11-12）。Weinstein & Mayer (1986)は学習方略を 8 つのカテゴリーに分類した。そしてこれらは一般的に辰野 1997 のように 5 つのカテゴリーに集約されて引用されている。

カテゴリー	具体的方法
リハーサル	・逐語的に反復する、模写する、ノートに書く、下線を引く、明暗をつけるなど
精緻化	・イメージあるいは文を作る、言い換える、要約する、質問する、ノートをとる、類推する、記憶術を用いるなど
体制化	・グループに分ける、順々に並べる、図表を作る、概括する、階層化する、記憶術を用いるなど
理解監視	・理解の失敗を自己監視する、自問する、一貫性をチェックする、再読する、言い換えるなど
情緒的 (動機づけ)	・不安を処理する、注意散漫を減らす、積極的信念をもつ（自己効力感・結果期待）、生産的環境をつくる、時間を管理するなど

表 1 学習方略のカテゴリー（Weinstein & Mayer 1986、辰野 1997：21）

さらに具体的には、「たとえ分からなくても先生の言っていることをいつも理解しようとする」、「勉強をするとき、大事な難しい言葉を自分の言葉に置き換える」、「宿題ではなくても練習問題をやる」、「覚えるまで繰り返し心の中で考える」、「すでに習ったことと関連

づけようとする」なども学習方略である。本稿では Weinstein らの学習方略の定義を踏まえつつ、「学習者が学んでいる言語について、単語の意味と用法、文法規則などを理解しようとする方法」のように広く学習方略を定義する（高橋・山崎・小田・松本 2013）。また内発的価値とは、自分の価値を判断する際に自己の内的な基準によって判断された価値である。外発的価値は、外的な基準（親、広告、社会的権力などにより提唱されたもの）によって判断された価値である（桜井 1999：184）。自己効力感（Bandura1977）とは、ある行動に対し「できそう」とか「ここまでならできそう」という期待感である。自己効力感の先行要因は、①成功体験（「遂行行動の達成」）、②成功している他者の観察（「代理的体験」）、③努力や成果に対する評価（「言語的説得」）、④生理的变化の知覚（「情動的喚起」）だという（同：195）。生理的变化の知覚は、例えば、ドキドキして「できなそう」と感じる、リラックスして「できそう」と感じることである。さらに、伊藤 1996 は調査の結果、国語の能力を高く認知している者ほど、また国語の学習を重要でおもしろいものとみている者ほどの学習方略もより多く使用しており、さらに、国語という教科の学習に対しポジティブな見通し、すなわち、自己効力感を持って学習に取り組んでいると報告している（同：95-96）。伊藤 1996 は国語つまり母語としての日本語を対象教科とした研究ではあるが、日本人が「学習」を進めていくにあたりどのような傾向があるのかについて参考には十分にできると考える。非調整や外的調整の状態にある学習者を内発的調整の方向に向かわせることは簡単ではないが、クラスでコミュニケーションを促進するグループ活動を行ったり、自己効力感を高める工夫をしたり、学習方略を指導する等によって学習者が授業や学習が面白いと感じるようになる可能性を示唆している¹²。

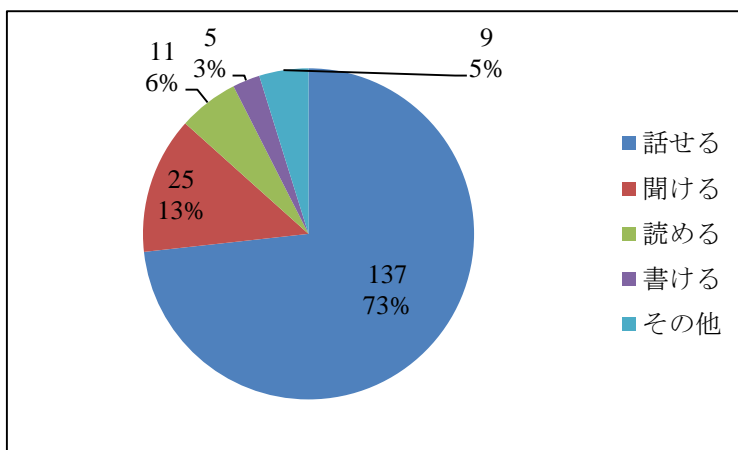
4. 中国語学習における自己効力感と学習方略

ここでは中国語学習において学習者は自己効力感を感じているかどうか、さらに、学習者はどのような学習方略を備えているかについて質問紙調査の結果に基づいて考察する。

¹² 興味・関心のない外国語の学習にどうにかして興味・関心を湧かせる努力をするよりも、興味・関心がある外国語を選択できるように時間割の配置や履修のシステムを大学側が整備していくことの方が先決だと考える

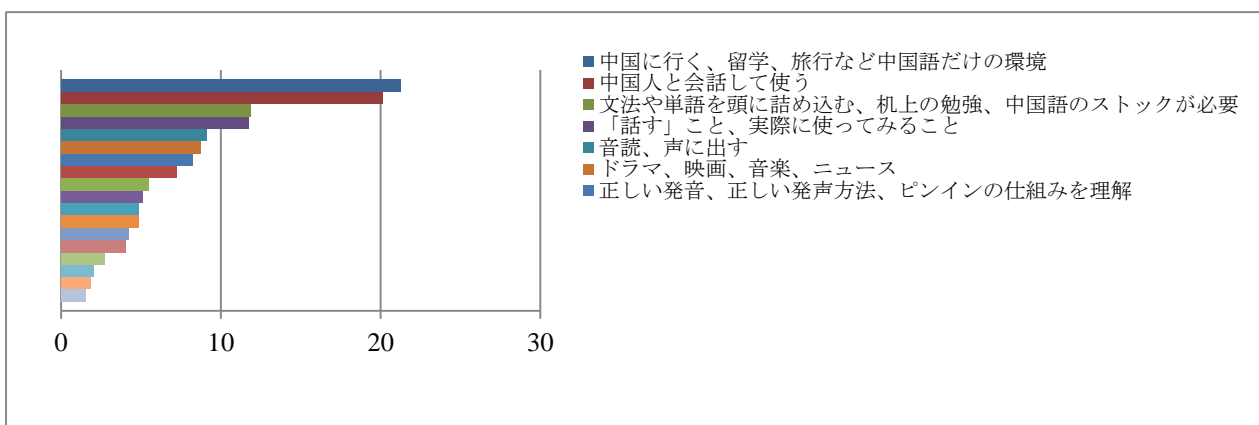
4-1 学習者が考える中国語が「できる」とは

本学で中国語を選択する学習者は、そのほとんどが大学に入学してから初めて中国語を学ぶ。1年間で合計60コマの中国語を履修した1年生187名に、「中国語ができる」とは、「話せる・聞ける・読める・書ける」のうちどれを一番連想するか尋ねたところ、137名が話せることだと回答した。



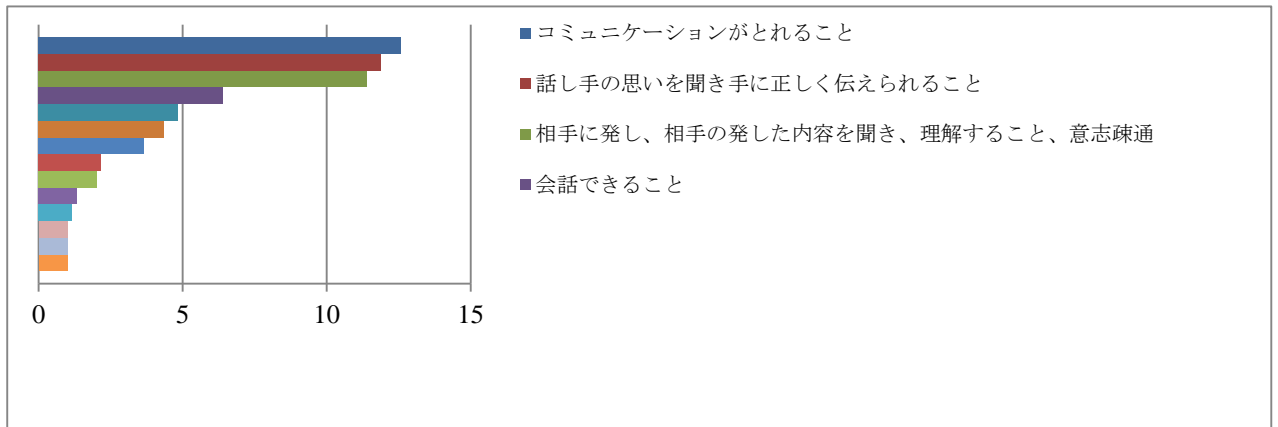
グラフ2 中国語が「できる」とは (単位：人)

また、初級中国語を1年間合計60コマ履修した後に、少なくとも半年間15コマの中級中国語を履修した2年生以上の学習者80名(2年生61名、3年生14名、4年生5名)に、中国語ができるようになるには具体的にどうすればよいと考えるかを自由記述で回答させたところ、多くが回答の中に「中国への留学」や「中国人との会話」を挙げていた(グラフ3)。凡例はなるべく学習者の回答をそのまま載せ上位の回答のみを載せている。なお、後掲のグラフ4、5、6の質問紙調査の対象学習者と回答方法、回答のカウントはグラフ3と同じで、凡例も上位の回答のみをなるべく学習者の記述のまま記載している。



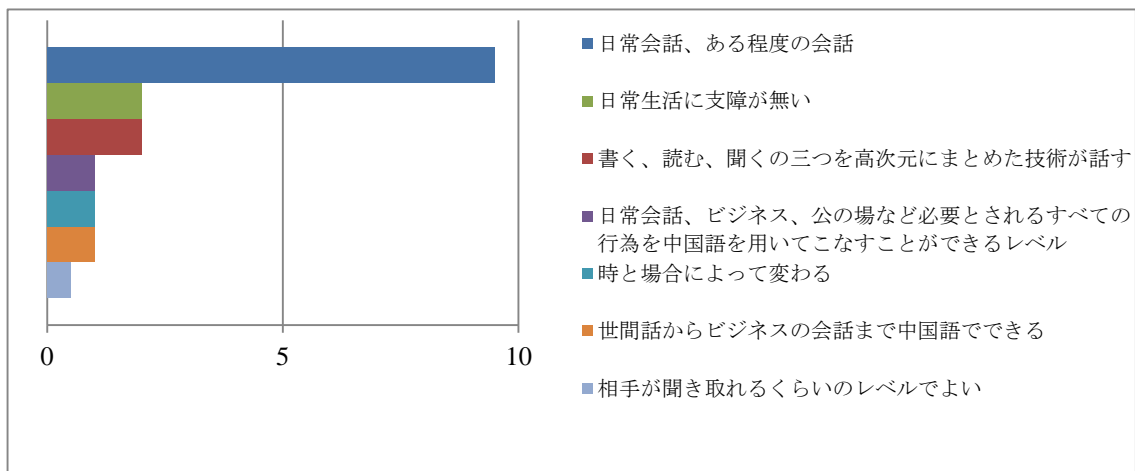
グラフ3 中国語ができるようになるには (単位：人)

次に、中国語ができるとは具体的にどのようなことを指すかを自由記述で回答させたところ、回答の特徴として「コミュニケーションがとれること」など相手がいることを前提とした行為が多く挙げられていた（グラフ 4）。



グラフ 4 中国語ができるとは（単位：人）

さらに、中国語ができるといえるレベルは具体的にどのようなレベルかを自由記述で回答させたところ、日常会話ができるというレベルを挙げた者がとても多かった（グラフ 5）。



グラフ 5 中国語ができるといえるレベル（単位：人）

グラフ 2、3、4、5 から多くの学習者が「話す」ことを多く挙げていることが一見して分かる。現在、1 年次向けの中国語授業ではクラス規模の関係で一人の学習者が授業中に中国語を発話する機会は少ない。通常の授業だけで話せるようになるのは難しいと学習者自身も分かっているのだが、学習者の立場からすると「話せる」ことを最終的な技能として認識しつつ、授業で文法や単語の暗記等の練習を繰り返している状況にあるといえる。このような状況で「話す」能力で学習者に自己効力感を感じさせることは難しい。しかし、小テストや中間テストや課題を出す際に、例えば指定した単語のピンインが正しく書けるか

どうか、指定した文章について四声が正しく読めるかどうか、導入した文法を使って文を作れるかなど測定する項目を細かく分け、ルーブリックを用いて評価基準を学習者に事前に示し、さらにコメント付きで返却するなどして、測定結果をフィードバックすることにより、学習者は自己効力感を感じることができ、有能さへの欲求が満たされると考える¹³。中国語の学習は大まかに、ピンイン¹⁴、漢字（簡体字）、意味、音、文法の5項目に分けられる。中国語の授業で教員はこの5項目を一緒に教えるのではなく、5項目を分けてかつバランス良く教えなければならないと考える。また、学習者に行わせている作業や練習がこの5項目のうちのどれを高めようとしている意図があるのかを学習者に明確に伝え、その作業や練習の必要性や大切さを学習者自身が納得するようにして統合を促すことが重要である。

4-2 学習者が考える効果的な学習方略

学習者はどのような学習方略が中国語の学習に効果的だと考えているのだろうか。中国語演習を履修している2年生以上の学習者80名¹⁵に自由記述でこの質問を尋ねたところ様々な回答があった。学習方略を挙げる者もいれば、「リスニング力」など学習方略よりも上位のレベルで回答する者もあった。また、回答に「意味」に関するものがほとんどないのは特筆すべき点で、これは2年次までに習う中国語は漢字から主にその意味を類推できるものが多いと学習者が捉えているためだと考える¹⁶。中国語は日本語にはない発音があり、さらに声調という音の高低がある。声調を間違えると異なる意味になってしまう。本稿では、中国語の「話せる」技能は「読める・聞ける・書ける」と「正しく発音できる」技能の計4技能を高次元で集約した技能が「話せる」技能であると考え。学習者が効果的だと考える学習方略の回答を図5にまとめる。図5は「書ける」「聞ける」「読める」「正しく発音できる」を基礎の4技能とし、それぞれA、B、C、Dと表記している。

¹³ 有能感を感じていない学習者は、グループ活動などで連帯感を感じると動機づけが高まるが、すでに有能感を感じている学習者は、連帯感を高める活動をよしとしない傾向にある。このような学習者にはより自分で課題をや学習を選択決定しているという自律感を高めるほうがよい（廣森 2006 : 104）。

¹⁴ 中国語のローマ字発音表記。

¹⁵ 初級中国語を1年間合計60コマ履修した後に、少なくとも半年間15コマの中級中国語を受講した80名（2年生61名、3年生14名、4年生5名）。グラフ3から6と同じ対象者である。後掲の第5章のアンケートの対象者も同じ受講生である。

¹⁶ 日本語を母語とする者が中国語を学習する場合、確かに漢字は理解を促してくれることは確かである。だが漢字の根源的な字義は同じであるかもしれないが、現代の日本語及び中国語において意味が異なる漢字はいくらでもある。日本語を母語とした学習者が漢字に必要以上に依存し、中国語学習において意味や簡体字の正しい書き方を軽視しないように指導する必要がある。

また図の中心の矢印は、ある技能を高めることが別の技能を高めることに影響することを示している。さらに学習項目レベルの回答を a、b、c、d としてそれぞれの技能に記した。そして学習方略を a-1、b-1 のように記した。その他、4 技能にあたらないが学習方略について学習者が挙げたコメントを e とした。どれもなるべく学習者の回答をそのまま記載している。

この結果を見ると学習者は自身で自分の学習を客観的に分析し、かつ多くの学習方略を備えていると分かるが、これらの学習方略を中国語学習に実際に用いているかどうかは不明である。またこれらの学習方略の多くはこれまでの英語学習の過程で学習者が身に付けたものだと予想されるが、これらの学習方略をそのまま中国語学習に用いることは慎重に行うべきであるとはいえ、授業では中国語学習に適した学習方略自体を紹介したり指導したりして、いくつかの学習方略から学習者自身に選択させたり、英語学習で成功している学習方略をまずは用いさせてみたりすると、学習者の自律性の欲求を満たすことができ、さらに学習動機が高まる学習者もいると考える。また見方を変えると、話すことが多く回答に挙がっているのは、人間の基本的な欲求の内の関係性の欲求が満たされていない（或いは満たしたいと思っている）ことを示しているといえる。つまり通常の授業では机に向かって黙々とノートをとったり、問題を解いたり、全体で一斉に発音練習することが多く、コミュニケーションが少ないと学習者が感じていることを示している¹⁷。

5. 中国語学習の持続

学習者は、「話せる」ことを最終的な技能と考え、また会話することが「話せる」技能の学習に対して大きな動機になり、旅行や留学することが会話することの良い機会だと考えていることはすでに触れた。ここでは、どうすれば学習を続けていくことができるかについて考えてみたい。

5-1 話す

学習言語で実際に話してみることは、人によっては勇気がいることである。間違ったら恥ずかしいなど消極的な気持ちが浮かびがちである。そこで、中国語を学習する学習者 80 名に、聞き手がいることを前提として「(中国語で)話す」にはどうしたらよいかを尋ねた。その結果、どのような気持ちを持てばよいか、また学習上どのような工夫をするべきかなど、質問内容を多様に解釈した様々な回答があった。そこで、回答結果を「話すにはどうしたらよいか (a)」、「話せるとは何か (b)」の二つの質問に対する回答に分け、質問紙調査結果を以下に挙げる。なお、解答はなるべく学習者の回答記述のままにしてある。

¹⁷ これを受け本稿筆者は 2014 年秋学期に中国語母語話者の本学院生による授業補助を行い、会話の機会を設ける試験的な授業を行った。

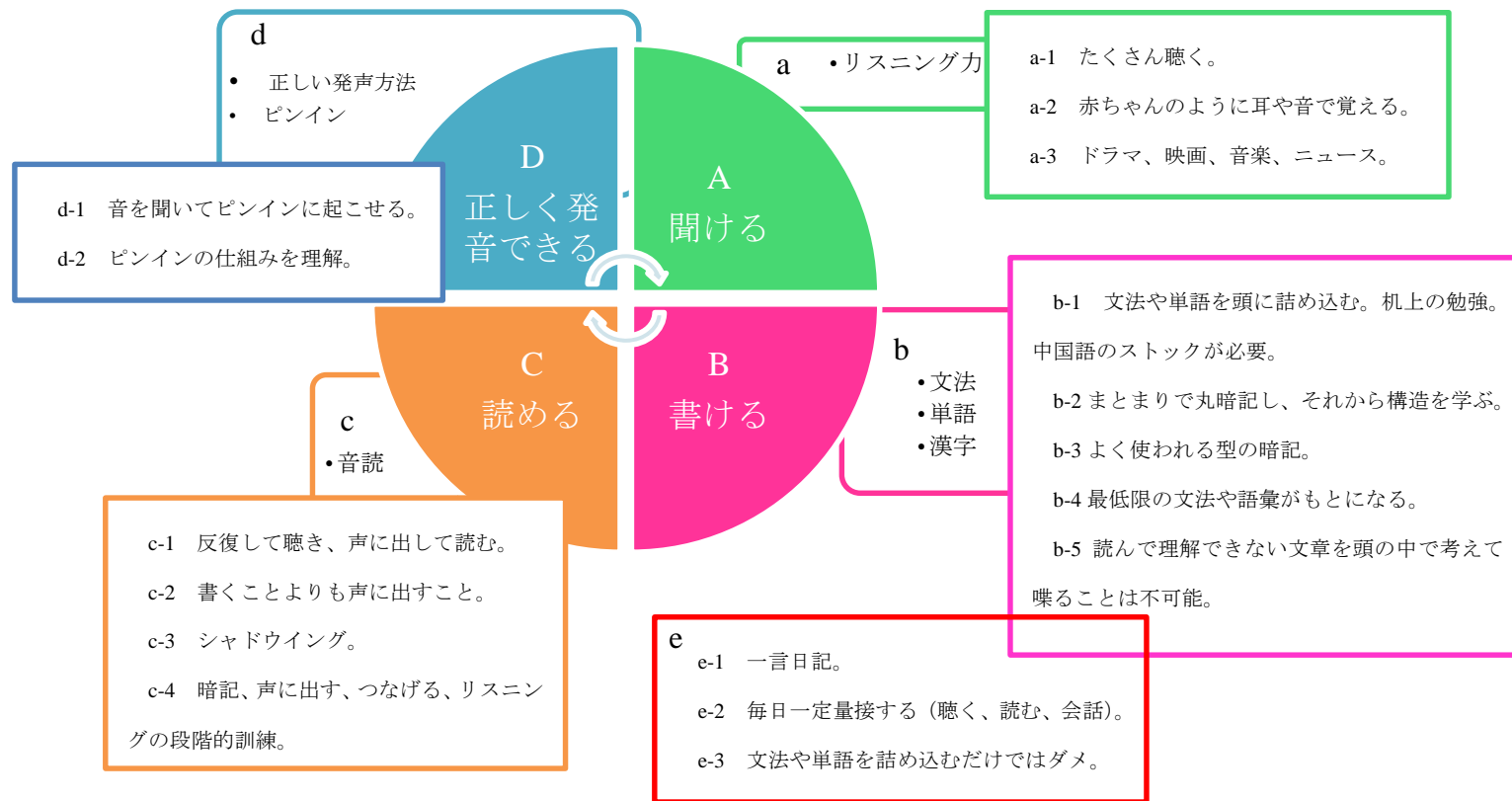


図5 中国語学習における学習方略

回答結果

(a) 話すにはどうしたらよいか

- ・相手が何を言おうとしているか分かろうとすること。自分が言いたいことを言おうとすることに関心を向ける。
- ・気持ちの面を大切にする。行動、関心、積極性。
- ・自分で考え話す。
- ・中国人と会話して使う。
- ・中国人の友達や恋人を作る。
- ・生の中国語に触れる。

(b) 話せるとは何か

- ・相手に伝えたいことの中国語変換に慣れる。
- ・中国語を中国語で考えられるようになること
- ・自分の中国語を聞いた時、何が正しく、何がずれているのかわかるようになること。
- ・「話す」こと、実際に使ってみること。
- ・知識の使い方（話す）を知っていく練習をする。

学習者が挙げた回答は話すことに特化した際の「学習方略」であるといえる。(a)に相手が言おうとしていることや自分が言いたいことに関心を向けるという回答がある。関心を向けることは相手の発話であれ自らの発話であれ「ことば」というもの自体に敏感になるということである。普段の生活ではあまり気にかけることはないが、外国語を学習することで日本語にも関心をもつようになり「話す」こと自体にも敏感になると考えられる。また(b)に自分の中国語を聞いた時、何が間違っているかが分かることが話せることだという回答がある。文法的な説明はできなくても母語話者ならば間違っている文や発話を聞いたとき、それを指摘することができる。一方で、非母語話者は間違いであると認識するには文法など明示的な知識に基づくほかない。また(a)にせよ(b)にせよ、学習者の回答の多くが、聞き手を想定して回答を求めたため次節で「話す」を「会話する」に置き換え、中国語学習を維持するにはどうすればよいかを考えてみたい。

5-2. 学習持続の構造

中国語学習を持続させるには動機づけを高める必要だが、動機づけを高めるには必ずしも留学や旅行、中国人の友達がほしいなどといった大きな目標が必要なわけではない。留学や旅行、中国人の友達がほしいという目標は確かに動機づけが大きく強めることは間違いないが、実際は、漢字の小テストが面白い、ペンインを間違えずに書きたい、ある単語をうまく発音できるようになりたいなど、日常の授業において学習者の動機づけが向か

う対象はさまざまであり、かつ2-3で述べたように複数の動機づけをもつ場合もあるのが現状である。外国語の習得はある程度の学習の持続が必要で、市川 2001 は学習も含め活動を持続する秘訣は、いろいろな動機に支えられていることだとして、多重な動機に支えられていると、ある動機が弱くなった時でも、他の動機によって活動を持続することができるという（同：211）。市川 2001 のいう動機は本稿では動機づけの概念に含むものである。中国語学習には学習項目が大きく分けて5項目あり、基礎的スキルが4種あることはすでに触れた。この4スキルの学習を持続するには学習者の動機づけが原動力となる。この中国語学習の持続の構造を図6に示す。

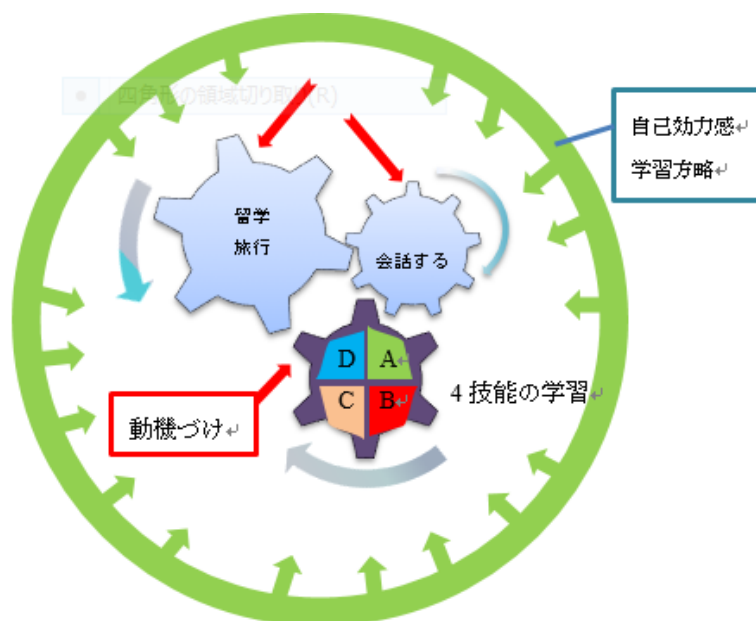


図6 中国語学習の持続の構造

動機づけが向かう対象（目標）は大小様々で、動機づけが複数ある場合もある。このことを図6では赤い矢印で示してある。多くの学習者にとって中国語習得のイメージである会話する（「話す」）ことで基礎の4技能の学習が促進される（図6の「A,B,C,D」は図5の「A,B,C,D」を示している）。また中国語圏へ留学したり旅行したりしたいという目標、あるいは留学や旅行の経験で得た成功体験が有能感となり、学習を大きく進ませ、結果的に基礎4技能の学習が促され、中級や上級のレベルへと上昇させることができる。この学習の歯車が外れないように、つまり学習放棄にならないようにするものが、学習の具体的方法としては学習方略であり、心理面においては自己効力感なのだと考える。

6. まとめと考察

2012年度に本学で中国語を履修していた1年生のうち341名に調査を行ったところ、約46%は、同一視的調整、統合的調整、内発的調整のいずれかにあり中国語学習を内在化させるなどして学習に積極的な心理的状态にあった。授業で適切な指導を行えば非調整や取り入れ的調整にある学習者も内発的調整に向かって変化する可能性が考えられた。また、中国語の学習者は多くの学習方略を持っているが、中国語学習に使用しているかどうかは未調査である。学習者が備えている学習方略の多くは英語学習についてのものだと予想される。英語学習で成功している学習方略も尊重して自律性の欲求を配慮しつつ、中国語の授業では学習方略自体の説明および中国語学習に適した方略の紹介や指導も行うことが必要である。学習者の中には中国語学習をあきらめてしまう者がいるが、伊藤1996は原因帰属について次のように述べている。たとえ失敗を努力に帰属し、今回だめだったのはがんばりが足りなかったせいだと認知していても、「では次は努力すればできる」とはならず、適切で十分な方略を有していないがゆえに、教科に対して効力感が持てず、「努力すればできるのは知っているが、どうすればよいのか分からない、努力できない」という形での原因帰属をしているものがある(同:345)。本稿筆者の調査によると、1年生(調査を行った357名中の)67.5%が「言語を学習すること自体に興味がある」と回答しているが、2年生は、(調査を行った114名中の)64%が中国語の履修動機を「卒業のためとにかく単位が必要だから」と回答している(新沼2012:6-8)。この結果は、中国語学習が進むにつれ、中国語の学習とはあまり面白くないものだと学習者が感じるようになったということを表している。この意識の変化を生じさせた要因は色々考えられるが、多くの学習者が中国語を「話せる」ようになることを最終的なイメージとして持っているにもかかわらずその練習機会が得られずに有能性の欲求が満たされない場合や、自己決定感が阻害されると感じ、また授業でクラスメートと中国語で会話する機会がなく関係性への欲求が満たされないなど、日々の授業が学習者の動機づけを阻害しているためだと考える。伊藤(1996)は次のようにも述べる。成功感をもち、それを努力によるものとする人ほど、いずれの学習方略もよく使用しているといえる。努力を重視する人は、学習において何かいい方略があり、方略的な努力をすればできるようになると考えていて、そしてそれが成功すると自分の方略に自信をもち、さらに学習に対し方略的になっていくのかもしれない(同:345)。本学で中国語を履修している学習者は学習方略を多く有しているが、半期15回の授業の中で学習者が用いている学習方略が中国語学習に効果的なのかどうかを学習者自身で確認する機会があまりないのではないかと考える。中国語学習はピンインや簡体字の習得が必須だが、ほとんどの学習者が大学から初めて中国語を学習し始めるため、学習者自身もどうやって勉強してよいか分からないのである。授業では教員による学習方略自体の指導や学習方略

の使用を高めるような介入が必要だと考える。同時に学習方略と課題等をリンクさせ、かつコメント付きで返却するなど肯定的なフィードバックを与えるべきである。また学習者の努力が結果につながるようにして、本人の自己効力感を満たし、学習動機を高めることにつながることは教員が着手しやすい改善方法ではないだろうか。今後の課題としては学習者が中国語学習にどのような学習方略を実際に用いているのかを調査し、学習方略と学習成果の相関関係を明らかにしていきたいと考える。

引用文献

- Bandura, A 1977 Self-efficacy :Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, pp.191-215.
- Deci, E.L., & Ryan, R. M. (1991) A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Deinstbier (Ed), Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation. pp. 237-288. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E.L., & Flaste, R. (1995) *Why we do what we do: Understanding self-motivation*. New York: Penguin. (桜井茂男監訳(1999)『人を伸ばす力内発と自律のすすめ』東京:新曜社 1999.)
- Ryan,R.M.,&Deci,E.L.(2000) Self-determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, pp.68-78.
- Weinstein,C.E,& Mayer,R.(1986) The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed), *Handbook of research on teaching (3rd ed.)*, pp.315-327. Macmillan.
- 市川伸一 2001 学ぶ意欲の心理学 PHP 新書
- 伊藤崇達 1996 学業場面における自己効力感, 原因帰属, 学習方略の関係 教育心理学研究 44, pp.340-349
- 高橋貞夫・山崎真稔・小田眞幸・松本博文 2013 ロングマン言語教育・応用言語学辞典
- 辰野千寿 1997 学習方略の心理学－賢い学習者の育て方－ 図書文化社
- 廣森友人 2006 外国語学習者の動機づけを高める理論と実践 多賀出版
- 益子行弘・齋藤美穂 2012 教師の表情とクラス雰囲気との関連性の検討 日本感性工学会論文誌, Vol.11, No.3, pp.483-490
- 向山洋一 2011 自分の教室実践を向上させるプロの仕事流儀 向山洋一全集 明治図書
- 吉田国子 2009 語学学習における動機づけに関する一考察 武蔵工業大学環境情報学部紀要 10, pp.108-113
- 新沼雅代 2012 横浜国立大学における中国語履修者を対象とした意識調査 横浜国立大学大学教育総合センター紀要 2, pp.1-15