

ICT 手段を取り入れた中国語教育に関する教育心理学的研究

2021 年 9 月

北九州市立大学大学院社会システム研究科  
博士（学術）学位請求論文

仇 志美

# 目次

第1章 序論 .....	1
1.1 教育心理学の視点から「中国語教育」を見る .....	1
1.11 「教える」と「学ぶ」を見る .....	1
1.12 中国語教育の研究を見る .....	4
1.13 中国語教育の実践を見る .....	6
1.2 ICT手段を中国語教育に取り入れる必要性和可能性 .....	7
1.21 ICT手段を中国語教育に取り入れる必要性 .....	7
1.22 ICT手段を中国語教育に取り入れる可能性 .....	10
1.3 本研究について .....	13
1.31 問題と目的 .....	13
1.32 方法 .....	14
第2章 発音学習における ICT活用に関する実践研究 .....	16
2.1 問題の所在と目的 .....	16
2.11 日本における中国語の「発音」の学習 .....	16
2.12 発音学習の指導方法及び問題 .....	20
2.13 本研究の目的 .....	31
2.2 実践の概要 .....	33
2.21 学習者と教材 .....	33
2.22 実験の流れ .....	33
2.23 事後テスト .....	36
2.3 結果 .....	37
2.31 ICT手段の使用状況 .....	37
2.32 発音学習の結果 .....	38
2.33 事例ー学習者Aの発音学習 .....	41
2.4 結論及び考察 .....	43
2.41 結論 .....	43
2.42 考察 .....	50
第3章 語彙学習における ICT活用に関する実践研究 .....	51
3.1 問題の所在と目的 .....	51
3.11 日本における中国語の「語彙」の学習 .....	51
3.12 本研究の目的 .....	52
3.2 実践の概要 .....	53
3.21 学習者と教材 .....	53
3.22 実験の流れ .....	54
3.23 事後テスト .....	55
3.3 結果 .....	55
3.31 ICT手段の使用状況 .....	55
3.32 語彙学習の結果 .....	58
3.33 各課の小テスト後のアンケート調査 .....	62
3.4 結論及び考察 .....	65
3.41 結論 .....	65

3.42 考察 .....	68
<b>第4章 コミュニケーション能力の育成における ICT 活用に関する実践研究</b> .....	71
4.1 問題の所在と目的 .....	71
4.11 コミュニケーション能力とは .....	71
4.12 日本におけるコミュニケーション能力について .....	73
4.13 中国語のコミュニケーション能力の育成の問題点 .....	75
4.14 本研究の目的 .....	76
4.2 実践の概要 .....	78
4.21 学習者と実施期間 .....	78
4.22 実験の流れ .....	79
4.23 学習過程 .....	80
4.3 結果 .....	81
4.31 書く力の育成 .....	81
4.32 想像力の育成 .....	85
4.33 思考力の育成 .....	87
4.4 結論及び考察 .....	90
4.41 結論 .....	90
4.42 考察 .....	92
<b>第5章 終論</b> .....	97
5.1 本研究の結論 .....	97
5.2 示唆 .....	99
5.3 今後の課題 .....	101
<b>参考文献</b> .....	103
<b>資料</b> .....	108

## 要 旨

近年、外国語教育において ICT (Information and Communication Technology: 情報通信技術) の活用が求められている。しかし、中国語教育における ICT の活用に関する研究は少ない。なお、刊行されている数少ない研究の中に、その研究方法にいくつかの問題点がある。1つは、教育現場での具体的な実践研究の方法が紹介されていない。もう1つは、ICT を活用した授業の効果を十分に検証していない。

本研究では、中国語専攻の大学1年生を対象とし、教育心理学の研究方法を用い、ICT を取り入れた中国語学習の効果を検討した上、ICT の活用方法及び問題点について解明することを目的とする。

本論文は全5章からなる。

第一章では、教育心理学の理論に基づき、日本における中国語教育の現状及び本研究の背景についてまとめた上、日本における中国語教育の問題点を指摘し、ICT を中国語教育に取り入れる必要性や可能性を論じる。また、本研究の問題を取り上げ、目的と研究方法を明らかにする。

第二章では、発音学習における ICT 活用に関する実践研究をまとめている。具体的に、WeChat を発音学習に取り入れ、その音声機能を利用した発音練習を行う。中国語初学者を対象にした1学期の実践研究の結果、以下のことがわかった。①WeChat を活用した発音学習を通じて、学習者の発音能力(正確に発音する力)を向上させることができた。また、この能力は、未習語にも転移することができた。②WeChat を活用した発音学習は、以下の特徴がある。1つ目は、便利点がある点である。時間・空間を超え、学習者が授業内で発音を練習するだけでなく、どこでもいつでも教師の指導を受けることができる。また、WeChat の活用で、インターネットにより、文字、写真、絵図、音声、ビデオ等々を共有することができる。2つ目は、有効点がある点である。学習者が教師の要求に応じて、WeChat で発音の宿題を時間通りに提出することができる。教師に有利な条件を与えていて、教師は宿題を時間通りに提出できない学習者にリマインドすることができる。3つ目は、即時点がある点である。学習者それぞれの発音を確認し、間違っていた発音をすぐに指導することができる。4つ目は、個人差を重視できる点である。教師は学習者一人ひとりの発音状況を把握した上、個人差を尊重し、発音の指導方法も変えることができる。

第三章では、語彙学習における ICT 活用に関する実践研究をまとめている。具体的に、Quizlet を語彙学習に取り入れ、音声付き単語カードを利用した語彙学習を行う。中国語初学者を対象にした1学期の実践研究の結果、以下の通りである。①Quizlet を活用した語彙学習を通じて、学習者の「手」「目」「耳」

「口」「脳」を併用し、語彙の習得がより効率的になった。②Quizlet を活用した語彙学習は、以下の特徴がある。1つ目は、利便性がある点である。Quizlet が学習の時間や場所を限定する必要がなく、学習者はいつでもどこでも自分のペースで語彙の学習ができる。2つ目は、有効性がある点である。Quizlet では、学習者は自分がどのくらい覚えているのか把握できる。また、教師もクラス全員の進捗状況を見られる。3つ目は、楽しく学べる点である。Quizlet では、単語の訳に使われているアニメや絵を楽しく見ながら単語を学べる。また、ちょっとしたゲーム感覚でハイスコアを競い合い、楽しく単語を学習することができる。4つ目は、学習戦略の自由選択が可能である点である。学習者は自分自身の学習スタイルや習得状況に合わせて、Quizlet のモードを選択したり、Quizlet と他学習方法の組合せを選択したりすることができる。要するに、自分に合った学習戦略を選択することができる。

第四章では、コミュニケーション能力における ICT 活用に関する実践研究をまとめている。具体的に、スマホの描画・文字入力アプリ（メモ機能）、チャットアプリ（WeChat）及びパソコンのプレゼンテーションアプリ（パワーポイント）を用いた「添削作文」という発信型のコミュニケーション活動を行う。1学期の学習を終えた中国語学習者を対象にした実践研究の結果は以下の通りである。①メモ機能、パワーポイント及び WeChat を用いた「添削作文」学習を通して、学習者の「書く力」「想像力」「思考力」を育成させることができた。②ICT 手段を用いた「添削作文」学習は以下の特徴がある。1つ目は、利便性がある点である。絵図の編集・作品の共有などを操作しやすい。また、わからないことをすぐに調べられる。2つ目は、有効性がある点である。「添削作文」学習は学習者にとって新しい言語知識の習得にもなり、書く力が身につけさせることができる。絵図を描き足し、学習者の想像力を活かせる。「問題一解決」構造をもっている物語を作り出し、学習者の思考力を鍛えさせる。3つ目は、共有できる点である。情報を共有することは、学習者同士が相互にかかわる学び合うことができ、他者と自己への理解を深めながら関係性を築くことができる。4つ目は、主体的に学習することが可能である点である。ICT 手段での友達同士での学びは、自らの学習意欲を引き出しやすく、積極的に深い学びを続けることができる。学習者は個人のニーズに応え、自ら学び時間・場所・内容などを決めることができる。

第五章では、以上の実践研究の結論をまとめたうえ、示唆や今後の課題について述べている。ICT 手段は、学習者の発音・語彙の習得及びコミュニケーション能力の育成に良い効果をもたらすことができると考えられる。ICT の活用が中国語教育にもたらした役割が証明された本研究から、以下の示唆を得ることができた。ICT 手段は学習者の自律学習を促進することができる。また、ICT 手段はアクティブ・ラーニングを実現するツールである。さらに、教師の視点から、ICT の活用が学習者の個人差を尊重した個別指導ができる。

# **A Study on Chinese Language Teaching Using ICT: Methodology Based on Educational Psychology**

2018D10004

QIU ZHIMEI

## **Abstract**

In recent years, the use of ICT (Information and Communication Technology) has become a necessity in foreign language education. However, there are few studies on the use of ICT in Chinese language education. Among the few studies published, there are some problems with the research methods. One is that the specific methods used in practical research, have not been disclosed yet. Another, therefore, is that the researchers' conclusions cannot be fully verified.

The purpose of the present study is to examine the effects incorporating ICT in Chinese language education has on learning, and to clarify the utilization methods and challenges of ICT with the research methods of educational psychology. The subjects of the study are first-year college students majoring in Chinese.

This paper consists of five chapters.

Chapter 1 summarizes the current state of Chinese language education in Japan and the background of this research, according to the theory of educational psychology. In addition, this chapter also identifies shortcomings of current methods of Chinese language education in Japan. Chapter 1 concludes with a discussion of the feasibility and need for ICT in Chinese language education in Japan.

Chapter 2 summarizes the practical research we conducted on the use of ICT in pronunciation learning. Specifically, we incorporate WeChat into pronunciation learning and practiced pronunciation using its voice messaging function. The results of the first semester of practical research for beginners in Chinese are as follows. 1) Through pronunciation learning using WeChat, we were able to improve the learners' pronunciation accuracy. This ability is also transferrable to unfamiliar words. 2) Learning pronunciation using WeChat provides the following benefits. The first is convenience. No longer limited by time or location, learners can practice pronunciation beyond the classroom and receive guidance from teachers anywhere and anytime. Using WeChat, teachers and students can share text, photos, drawings, audio files, voice recordings, videos, and so on over the Internet. The second is effectiveness. Learners can submit pronunciation homework on time through WeChat at the teacher's request. It provides teachers a convenient and reliable method to remind students when assignments are due and maintains a record of learners who failed to submit their homework on time. The third is the immediacy. Teachers can check each learner's pronunciation and immediately correct any mispronunciations. The fourth is that individual differences can be identified. The teacher should understand each learner's pronunciation skill level and rate of progress, so that they may understand and respect each learner's individual situation. Knowing this, they can adjust their pronunciation teaching methods to accommodate each learner's particular needs.

Chapter 3 summarizes practical research on the use of ICT in vocabulary learning. Specifically, we incorporate Quizlet into vocabulary learning and perform vocabulary learning using flash cards with voice. The results of the first semester of practical research for beginners

in Chinese are as follows. 1) Through vocabulary learning using Quizlet, the learner's hands, eyes, ears, mouth, and brain can be used together, and vocabulary acquisition becomes more efficient. 2) Vocabulary learning using Quizlet has the following features. The first is the convenience. Quizlet gives the learners the flexibility to study and learn vocabulary anytime, anywhere, and at their own pace. The second is effectiveness. Quizlet provides immediate feedback that lets learners know how much they remember. Teachers can also see the learning progress of the entire class. The third is enjoyment. Using Quizlet, learners can learn words while having fun watching animations and looking at pictures used to illustrate the meanings of words. Learners can also compete for high scores and enjoy learning words as if playing a game. The fourth is flexibility. With Quizlet, the learner is free to select which learning strategy to use. Learners can choose Quizlet modes or a combination of Quizlet and other learning methods to suit their learning style and situation. In short, they can choose the learning strategy that suits them best.

Chapter 4 summarizes practical research on the use of ICT in communication skills. Specifically, a communication task activity called "Kanzu Sakubun (writing a story to describe the situation illustrated in the comics)" is performed using a smartphone drawing & character input application (Notes), a computer slide show presentation software (PowerPoint) and WeChat. The results of the practical study of Chinese learners who have completed their first semester of study are as follows. Using a Notes function, PowerPoint and WeChat, the learners' writing, imaging, and thinking ability can improve through Kanzu Sakubun tasks and communication activities. Using the Notes function, PowerPoint and WeChat to perform Kanzu Sakubun tasks has the following benefits. The first is the convenience. It is easy to edit pictures and share works on the smartphone or computer. Also, if learners have questions, they can immediately use the phone or computer to search for information online. The second is effectiveness. Learning composing stories or dialogs is not only a review of existing knowledge for learners, but it also helps learners to acquire new linguistic knowledge and improve their writing skills by using the Internet on their own. Besides drawing additional scenes or adding details to comics, which relies on the learner's imagination, using the "problem-solving" structure to create a story can train the learner's thinking process. The third is shareability. Sharing information through mobile phones and computers allows people to learn from each other and deepen their relationships by understanding the problems that arise in their own learning and in the learning process of others. The fourth is self-discipline. Sharing with ICT means learning with friends, which motivates students to learn, and they can actively continue deep learning on their own through self-disciplined learning. Learners can decide their own study schedule, location, content, and so on, according to their individual needs.

Chapter 5 discusses and summarizes the results of the above practical research from the perspective of educational psychology. ICT can have a positive effect on learners' acquisition of vocabulary, improvement of pronunciation, and development of communication skills. In this study, we were able to verify the effect of incorporating ICT into learning Chinese, with the following implications. ICT means can facilitate the autonomous learning of the learners. And ICT is a tool, which can motivate learners to achieve active learning. Moreover, from the teacher's perspective, ICT can provide the individual guiding which respects the personal differences of the learners.

# 第1章 序論

## 1.1 教育心理学の視点から「中国語教育」を見る

21世紀に入って、世界経済グローバル化の進展に伴い、グローバル人材の育成・活用が求められている。近年、英語以外の外国語を学ぶ学習者が急増している。その中で、中国の経済が急速に発展するにつれ、中国語が世界で人気になっており、中国語を外国語とする学習者は著しく増えている。日本国内のHSK（漢語水平考試）<sup>1</sup>の受験者の人数から見ると、2010年に7000人余りだったHSKの受験者は、2018年には約3.4万人増加しており、日本において、中国語の学習者数がこの10年近く、年々増えていることが窺える。また、多くの大学や高校では、ドイツ語・フランス語などを追いこし、英語に次いで2番目に学習者が多い外国語になっている（興水2005、p.11）。つまり、時代の変遷に伴い、日本における中国語教育と中国語学習の重要性は高まってきている。

本節では、教育心理学の視点から、日本における中国語教育の現状を把握していく。まず、教師側の「教える」と学習者側の「学ぶ」に着目し、外国語教育の影響を受けている中国語教育の教授法および学習者の学びについて概観する。また、中国語教育に関する研究や実践の問題点について論じる。

### 1.11 「教える」と「学ぶ」を見る

「教える」と「学ぶ」は「教育」の重要な要素であると考えられる。ここでは、この2点に着目し、中国語教育を捉えていきたい。

図1-1のように、胡（2007）は、教育心理学の視点から学習指導法における「学習目標」や「教師と学生の関係」に着目し、外国語教育の指導法を分析した。縦軸の「学習目標」は「認知的目標」と「行動的目標」に分けられる。認知的目標は、発音・語彙・文法などの基礎的な知識を習得し、わかるようになることである。行動的目標は、習得した知識を運用できるようになることである。同様に、横軸の「教師と学生の関係」は、「指導中心」と「援助中心」に分けられる。指導中心は教師が学習者の学習を一方向的に指導することを重視する。援助中心は、学習者が学習の主人公になって、教師は学習者の学習活動を見守ることを重視する。胡（2007）は、縦軸と横軸との組み合わせにより4つの指導法を整理している。「認知－指導」型の指導法として「文法訳読教授法」が、「認知－援助」型の指導法として「直接教授法」が、「行動－指導」型の指導法として「オーディオ・リンガル教授法」が、そして「行動－援助」型の指導法として「コミュニカティブ・アプローチ」があげられている。

日本における中国語教育の研究は英語やドイツ語、フランス語などの外国語教育の研究と比べると遅れている。伝統的な中国語教育の指導法は、中国語以外の外国語指導法から大きな影響を受けている。そのため、前述した外国語教育の4つの指導法は、中国語教育の現場においても、代表的な指導法として広く使用されている。それぞれの指導法を次に紹介していく。

---

<sup>1</sup>HSK（漢語水平考試）は、日本の文部科学省に相当する中国国家教育部が公認する、世界各国で実施される中国語検定である。また、世界共通基準に準拠した統一、平等に評価される国家試験であり、その評価測定基準は英語のTOEFLに相当するものである。（<http://www.hskj.jp/>）（2021年07月15日最終閲覧）



図 1-1 外国語教育の指導法の類型

胡 (2007) を参考に作成

文法訳読教授法 (Grammar-Translation Method) は、「認知—指導」型の学習指導法である。書き言葉が学習の中心となり、文法理解と母語への翻訳を重視した指導法である。教師は、母語を使って、学習者に文法規則を説明したり、母語への翻訳を練習させたりすることにより、内容を理解させる。それにより学習者は受動的に知識を習得する。この指導法は日本では広く用いられてきたため、日本人学習者に対する中国語教育でも用いられてきた。教育現場では、学習者に日本語の訳を提示しながら中国語の語彙を暗記させ、文法のルールを説明しながら中国語の文章の意味を翻訳し理解させるという教え方はいまでも多くみられている。しかしながら、書き言葉が中心になっているこの教授法では、語彙力の増加や複雑な文法の解説が重視されるが、聞く力や話す力が軽視されがちである。このため、竹中 (2010) は文法訳読教授法を使う際に、聞く力や話す力を育成するための授業を別に行う必要があると指摘している。

直接教授法 (Direct Method) は「認知—援助」型の学習指導法である。この方法では、文法訳読教授法と異なって、教師が母語を使わず、直接に目標言語を用いる。例えば学習者に絵や道具などを使って語彙を教えたり、文法の例文を提示し自分でその文法規則を理解させたりする。これらの活動を、すべて目標言語を用いて行うのである。教師は、学習者が自ら語彙や文法を身につけるための援助者となる。中国語の教育現場においても、直接教授法により展開されている授業がよく見られる。例えば、教師が中国語を使い、具体的な場面設定を通して学習内容を提示する。その一方、学習者が日本語を使わず、中国語で学習活動を進めていく。しかしながら、この方法では、学習者にある程度の中国語レベルが必要である。初級クラスの学習者に対して、授業中日本語を使わないと、教師が提示した語彙・文法項目に関する説明が正確に伝わらない場合がある。また、実物あるいは例文などの説明が必要であるので、教師の話す時間が長くなり、学習者の発話時間が減少してしまう傾向がある (胡, 2009)。

つまり、文法訳読教授法による中国語の授業では、学習者の「聞く」と「話

す」ことが軽視されてしまうので、コミュニケーション能力の育成ができない。これに対して、直接教授法による中国語の授業では、教師が「聞く」と「話す」ことを重視するので、学習者のスピーキング能力やヒアリング能力の育成に向いている。そこで、ふたつの指導法の「折衷的な教授法」として、中国語教育の実践では、日本人教師と中国人教師が連携した指導も行われている。例えば、教育現場では、日本人教師が日本語で文法の解説や文章の対訳などを中心に指導し、中国人教師が主に中国語で会話練習などの指導を行っている（胡, 2009）。20 世紀の前半に行われたオーディオ・リンガル教授法（Audio-Lingual Method, ALM 法）は「行動－指導」型の学習指導法である。ALM 法は、構造言語学（Structural Linguistics）や行動主義心理学（Behaviorism）の影響を受けている。この教授法は、学習者が発音・語彙及び文を繰り返し聞き、口から出して話すという反復練習によって、「聞く」及び「話す」能力の育成を目指している。言い換えれば、ALM 法は、言語知識の習得に焦点を当てて、話す内容の意味より文の形式・構造を重視し、パターン練習の繰り返しを通して、学習者に言語習慣を身につけさせる。学習者の「聞く」と「話す」能力の育成が重視されるが、実際には、胡(2009)が指摘しているように、教師の活動は指導中心となり、学習者は提供されたモデルを真似することによって、受動的に言語活動を行うことになる。このような指導方法は、学習者の真のコミュニケーション能力の育成につながらないといえる。

日本の中国語教育において、オーディオ・リンガル教授法は中国語教材の練習問題の編成に影響を与えている。ALM 法を採用することにより、学習者は中国語の発音を正確にできるようになる。しかし、ALM 法では話す内容の意味や伝達が軽視されているので、自分の言いたいことを書いたり、実際の会話場面で適切な内容を話したりすることが難しくなる。また、機械的な口頭練習が多いため、学習者は受け身になり、学習への興味を失ってしまう。なお、中国語初級の授業では、文法の導入の一環として、この ALM 法が現在も広く実践されている。

20 世紀後半に、機械的な練習を中心としたオーディオ・リンガル教授法が批判され、コミュニケーション・アプローチ（Communicative Approach, CA 法）が誕生した。CA 法は、イギリスの社会言語学者 Dell Hymes が提唱した「コミュニケーション能力」の概念（第 4 章で詳しく紹介する）の影響を受けている。CA 法は、学習者のコミュニケーション能力の育成を目指している教授法である。その特徴として、主に次の 4 点が挙げられ（胡, 2009）。①学習内容において、文法規則より、文法の機能を優先する、②シラバス構成において、言語構造より、機能的意味を優先する、③学習者中心の学習観を教授上の出発点とする、④言語学習を生きた言語使用に接近させる。つまり、CA 法は、学習者のニーズを出発点とし、言語知識の応用に焦点を当てて、言語の使用に重点が置いている。言語の構造・形式より、言語機能と意味を優先しているのである。CA 法は、学習者が学びの中心になって、習った知識を運用できるようになることを重視する。そこで、CA 法は「行動－援助」型の学習指導法であるといわれる。

CA 法を中国語教育に活用することについて、胡（2007）は「実際の教室活動でもできるだけ現実の場面に近づけ、どのような場面で、どのような言い方を、どのようにコミュニケーションの目的を達成するかに重点が置かれる」

と述べて、この方法がコミュニケーション能力の育成に適切な教授法であると指摘した。教育現場において、胡（2008）は中国語学習者のコミュニケーション能力を育成するため、CA法を用いた「場面付き学習」の中国語授業づくりを試みている。その結果、「場面付き学習」は、学習者の言語形式に関する理解力を育成するとともに、言語機能に対する意識を高めることが確かめられた。そのほか、CA法を用いた典型的な練習方法として、学習者の活動を中心にしたタスク（Task）、ロール・プレイ（Role Play）、ペアワーク（Pair Work）、ばらばら練習などの練習方法が行われている。

以上述べたように、中国語教育には、主にこの4つの教授法が取り入れられてきた。それぞれの教授法は、対照的、排他的な相互対立関係が存在するが、継承的、発展的な相互依存関係も存在している（劉, 2000）。このため現在の中国語教育においては、1つの教授法だけ採用するのではなく、学習者のニーズとスタイルに合わせながら、教育の目標や内容により、適切な教授法を併用することが大切であるといえよう。

現在の中国語教育では、教師側に以下の2点が求められている。一つは、中国語が「わかる」力を育成することである。これは、学習者が発音・語彙・文法などの基礎的な知識を習得することによって達成される。もう一つは、中国語が「できる」力を育成することである。これは学習者が習得した基礎的な知識を、実際の会話場面で運用することによって達成される。

学習者側に求められていることもある。現在の教育心理学では、ピアジェ（J. Piaget）の認知・発達理論に基礎をもつ構成主義（Constructivism）の考え方が採用されることが多い。構成主義の学習観では、学習者は自身が学びの主人公となり、周囲の人やモノと積極的に関わりながら知識を構成していく。言い換えれば、「学ぶ」ことは、学習者が自らの既習知識を使って、周りの環境と相互作用することによって、さまざまな新しい知識を獲得することである。このような考え方をもとした「アクティブ・ラーニング」が、近年、学習者側に求められている。

アクティブ・ラーニング（Active Learning）とは、主体的・対話的で深い学びを実現することができる学び方である。主体的な学びとは、学習者が自ら学習意欲をもち、積極的・能動的に学習活動に参加することである。さらに学習者は、自分の学習効果を反省し、次の学習に主体的に取り組んでいく。対話的な学習とは、学習者同士あるいは学習者と教師の間で学習活動を行い、協同学習ができ、また、自分の意見や考えを他人に伝えたり、他人の考えを理解し尊重したりすることである。深い学びとは、自分の既習知識をつなげて深く理解していくことと、自ら問題を見つけて解決したり、他人との対話で自分の考え方を形成したりすることを指している。

このような教育の動向があるにもかかわらず、外国語教育の現場においてはなお従来型の指導法が採用されている。中国語教育においても、一方的に学習者に知識を教え込む教師中心型の授業が多い。このような指導方法を改善していく必要がある。

## 1.12 中国語教育の研究を見る

前述したように、近年、日本の大学において中国語学習者がますます増加している。このような状況の中で、中国語教育研究の充実も図っていかなければ

ならない。現在の中国語教育に関する研究について、以下の3つの問題が存在している。

1つ目は、研究の量に関する問題である。日本では、英語教育に関する研究は多く見られるが、中国語教育に関する研究が数少ない。例えば、近年、グローバル人材が求められているので、外国語教育におけるコミュニケーション能力の育成がますます重視されるようになってきている。当然、中国語教育においても、学習者のコミュニケーション能力の育成が必要である。しかしながら、日本において、中国語のコミュニケーション能力の育成に関する研究はほとんどなされていない。具体的には、日本の代表的な学術情報データベースであるCiNiiで、キーワード「中国語 コミュニケーション能力」<sup>2</sup>を検索すると、18件しかヒットしない。

2つ目の問題も量に関係するが、中国語教育に関する実践研究が少ないことである。従来の多くの研究は文法などの言語的な知識に関するものであり、中国語教育の実践的な教授法に関する研究はまだ数少ない。例を挙げると、呉(2020)は教育現場で学習者が間違いやすい発音とその特徴、および誤りの原因を明らかにするため音声実験を実施した。具体的に、日本語を母語とする初級中国語学習者が声調をどのように認識(インプット)し、どのように声調を産出(アウトプット)しているのか等について調べている。しかし、呉の研究では、声調の教授法にはていない。

中国語の語彙教育に関する研究も同様である。日本における中国語の語彙に関わる研究は、中国語テキストの語彙表・中国語語彙能力テストの開発・中国語教材の語彙分析と応用などに関するものがほとんどである。なお、田邊・清原(2009)は初級学習者のため、学習に必要な語彙を初学者でも容易に手に入れることのできる学習システムを開発した。ICT援用の語彙学習用補助システム「方塊ワードマップ(自動翻訳システム)」を利用し、学習者のモチベーションの維持向上に役立つとともに、効率的な語彙学習が可能になると明らかにした。しかし、中国語教育において、このような語彙学習の指導方法に関する研究はまだ少ない。また、発音学習に関する研究も学習者が間違いやすい発音の収集・統計分析に関する研究が多く、実際の発音の教え方に関する研究は数少ない。

3つ目は、教育現場における中国語教授法の効果が検証されていないことである。例えば、発音学習にかかわる一部の研究では、発音の誤りの原因を分析し、具体的な対策を提案している。しかし、これらの対策の効果を実践に検証した研究は行われていない。中国語教育に関する多くの研究は実際の授業の中で行われている。しかし、その授業方法がどのような効果があったのかが明確にされていない(陳, 2011)。これに関連して、例えば、張(2007)は、次のように述べている。「大学における中国語履修者の増加は、中国語教師の立場から見れば、もちろん喜ぶべきことである。しかし、学習者が増加する一方で、いろいろな問題も次第に認識されるようになった。その問題の中で、中国語教育の初級段階において何を中心に教えるのかについて多く論じられているが、これら研究の殆どは教える側の立場から行なわれており、学生の立場はあまり考慮されていない」。多くの研究は、何を教えるのかに注目しているが、学習者に

---

<sup>2</sup> 国立情報学研究所「CiNii」でのキーワード「中国語 コミュニケーション能力」の検索結果を参照(2021年07月15日最終閲覧)

とって、何をどのように教えるのが効果的であるのかに関しての実践的検証は行われていない。

### 1.13 中国語教育の実践を見る

実際の教育現場において、中国語教育には、依然としてさまざまな問題が存在している。

前述したように、中国語の「わかる」力や「できる」力の育成および学習者の主体的学びの実現が必要とされている。しかしながら、現在でも、中国語教育の教育現場では、学習者中心の主体的な学びはまだ少ない。その一方、教師が指導中心、学習者に一方的に教えるという形の授業が多く行われている。

また、授業中の学習時間が限られているので、授業外で学習者が自ら学習時間を増やすことが求められている。しかし、実際の教育現場において、授業外の学習時間は確保されない。張ら（2016）が2010年に行った東北大学での調査によれば、授業時間外に全く学習をしていないと回答した中国語履修者は34.6%に上る。さらに、自律性が低い学習者は宿題を提出しないことが多いと述べている。教師はこういう学習者の学習進度を把握することが難しい。一方、発音の宿題を指示通りにやった学習者でも、自分の発音が正確かどうかを自己判断することが難しい。間違った発音をしたとき、それに自分で気づき、正しい発音に直すことは簡単ではない。間違った発音をそのまま繰り返し練習すれば、その後の矯正がさらに難しくなる。そこで、時間と空間を超え、教師は一人ひとりの学習者の学習進度を把握しながら発音の指導ができる方法を考えなければならない。

永井（2003）では、大学の中国語学習者に「中国語初学学習者は何に困難を感じるか」に関してアンケート調査を行った。その結果、発音が一番難しいと回答が多かった。その理由としては、「声調の高さがわからない」「自分が正しく発音しているかどうかわからない」などがあげられていた。つまり、実際の教育現場では、学習者にとって、声調の習得方法がはっきりわからなく、自分の発音が正確かどうかは確認できないという問題点が明らかになった。また、相原（2018）が述べているように、中国語の発音がわからないと学習者のやる気は出てこない。したがって、教師にとって、発音段階の指導は非常に大切になってくる。伝統的な授業方法では、学習者は自分の発音が正確かどうかをすぐに確認できない。そして、学習者は間違った発音を改善するための学習方法がわからなければ、引き続き中国語を学ぶ自信を失ってしまう可能性がある。つまり、中国語の発音を習得するため、効果的な方法が必要であると考えられる。

同様に、語彙学習においても、授業外での学習者の学習時間が確保されていない。吉田ら（2008）は英語教育の立場から、次のように述べている。「このような教室における学習時間やインプットの絶対量の不足を補うためには、指導者が不在の場合でも、生徒が積極的に自らの学習活動に取り組む自律的学習能力を育成することがこれまで以上に必要となってきた」。中国語の語彙習得も同じように、教室での語彙学習はもちろん、継続した授業外の語彙の練習が必要で不可欠となる。すなわち、学習者が自律的で、積極的に語彙を習得するため、授業外でも繰り返し練習することができ、さらに自ら学習進捗を把握することができる有効な学習方法を語彙学習に取り入れる必要があると考

えられる。

以上の問題以外にも、日本の中国語教育の現場では、コミュニケーションなアプローチが十分に機能していないという問題もある。胡は2003年に学習者のコミュニケーション能力について、授業で実践を行った。中国語初級クラスの学習者を対象とし、2つのグループに分けて実験を行った。グループAでは、通常形式で、習った中国語で日本語の置き換え練習をさせ、8問を与えた。その一方、グループBでは、タスク形式で、場面設定をした上で、習った中国語を活かし、状況にあった文を作るという練習をさせ、8問を与えた。実験の結果は、通常形式の置き換え練習をしたグループAの正答率がかなり高い。タスク形式の状況にあった文を作るという練習をしたグループBより高かった。実際の授業では、学習者のコミュニケーション能力が低いといえる。その原因の1つとして、話す内容がない。話す内容がなければコミュニケーションが取れない。また、話したいことがあっても、中国語で表現できなければ、クラス同士とのコミュニケーションもうまくできない。さらに、中国語の授業では、学習者に言語知識の説明や機械的なドリルに重点を置く指導方法が多く、言語知識を活用した訓練が欠けている。胡(2009)は、学習者に言語知識を「わかる」力の育成はできているが、知識を活用したコミュニケーション能力の育成が欠けていると指摘している。したがって、学習者のコミュニケーション能力を育成するため、積極的に発話できるようにするための教材や指導法を考えていかなければならない。

以上において、教育心理学の視点から、中国語教育の指導法を考察し、中国語が「わかる」力や「できる」力の育成および学習者の主体的学びの実現が必要とされていることを確かめてきた。そのうえで、中国語教育の研究および教育現場で実践の問題点を明らかにした。つぎに、これらの問題点を解決するため、具体的にどのような指導法を用いればよいのかを検討していく。

## 1.2 ICT手段を中国語教育に取り入れる必要性和可能性

ICT (Information and Communications Technology : 情報通信技術) を中国語教育に取り入れてみたい。本節では、まず、日本の教育分野におけるICT手段の活用の動向および教育心理学の視点から見た中国語教育におけるICT手段の必要性を検討する。次に、外国語教育におけるICT手段の活用事例を分析したうえで、ICT手段を中国語教育に取り入れる可能性を考えていく。

### 1.21 ICT手段を中国語教育に取り入れる必要性

教育におけるICTの活用のルーツは行動主義心理学を理論ベースにしたプログラム学習 (Programmed Instruction) にある。プログラム学習は、次の4つの原理によって構成されている。①スモールステップの原理 : 学習内容や学習ステップを細分化し、難易度が少しずつ上げていくことで、学習者が無理なく学習していくことができる。②即時フィードバックの原理 : 学習者が行動したあと、直ちにフィードバック情報が提示される。それにより学習者は、自分の答えの正誤を確認できる。③自己ペースでの学習の原理 : 学習者は、自らのペースにあった、適度な速さで各ステップを学習していく。④積極的反応の原理 : learning by doing の原理ともよばれる。学習は何事かをなすことにより

成立するという考え方に基づいている。学習者は、設問に対して積極的に反応することが求められる。

プログラム学習では、媒体としてアナログなティーチング・マシン (Teaching Machine) が用いられてきた。しかし、1980年代になってからのコンピュータ技術の進歩に伴い、プログラム学習はCAI (Computer Assisted Instruction : コンピュータ支援教育) と呼ばれる教育システムに包摂されるようになった。現在のCAIでは、コンピュータを活用し、知識や情報の収集や整理・コミュニケーション活動のみならず、創作活動・表現活動などまで支援できるようになっている。現在では、様々なeラーニングシステムも開発されている。さらにデジタル教材・マルチメディア教材なども豊富に取り揃えられている。このような条件が整ってきたことにより、ICT手段は教育現場でますます重視され、活用されるようになってきた。

ICTは、人と人、或いは人とモノの間で、情報や知識などを共有することに焦点を当て、ネットワーク通信によるコミュニケーションの重要性を強調している。ICTの高度な発展とその普及につれて、現在ではインターネットやデジタル機器のない生活は想像することができない。近年、教育分野においても、ICT手段が積極的に活用されている。教育分野では、柳 (2016) は、ICTを「具体的には教育現場で使われるコンピュータ、CD/DVDプレーヤー、プロジェクタ、電子黒板などの教育機器とインターネットやWiFiなどを組み合わせたシステムを指している」と定義している。

すなわち、構成主義学習理論は、1980年代後半マルチメディア技術の発展に伴い、コンピュータを教育に活用することと連動して注目され始めた。21世紀に入ってからは、ICTの急速的な進展とともに、教育課程の中に「総合的な学習」が導入されたことにより、構成主義に基づく教育の重要性がさらに認識されるようになってきた (久保田, 2003)。

従来型の教育では、教師が一方的に学習者に知識を教える形で展開している授業が多かった。前述したように、外国語教育でも、このような問題点があるので、教育方法を改善しなければならない。つまり、外国語の授業でも、学習者を中心とし、「何を教えるか」ではなく、「どのように」、「なぜ」学ぶのかを重視すべきである。このような考え方の理論的基盤となるのが構成主義学習理論である。構成主義学習理論では、学習者自身が学びの主人公となり、周囲の人やモノと積極的に関わりながら知識を構成していくと考えている。

なお、水越・久保田 (2008) は「構成主義の学習とICTツールは一つのセットとして切り離せない関係をつくり上げている」と主張しており、ICTを活用した教授法は構成主義の学習との親和性が高い。また、ICTを活用できる環境の整備が今後の教育には欠かせないと主張している。そこで、ここで、外国語教育の従来型の教育を改善するため、ICTを活用することで、教育心理学の構成主義の学習がどのように実践できるのかを検討してみたい。

従来型の教育と、ICTを活用した構成主義の学習と比較したのが、以下の表1-1である。

表 1-1 従来型の教育と ICT を活用した構成主義の学習との比較

	従来型の教育	ICT を活用した構成主義の学習
学習者	受け身	中心

教師	知識・権威の集中	援助者
知識	ため込む	<ul style="list-style-type: none"> <li>・参加型</li> <li>・主体的に獲得・創造する</li> </ul>
学習	<ul style="list-style-type: none"> <li>・内容が単調、退屈</li> <li>・教師から学習者へ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習リソースが豊富、楽しい</li> <li>・主体的自律的な学び</li> </ul>
指導の型	一斉指導	<ul style="list-style-type: none"> <li>・個別指導</li> <li>・小集団指導</li> </ul>
学習者同士	1人で学ぶ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・協同学習</li> <li>・対話的な学び</li> </ul>

つまり、従来型の教育では、①教師が中心になり、学習者は受動的に学ぶ、②学習者は知識をため込む容器に例えられる、③学習内容が単調で退屈である、④教師から学習者への一方的な伝達が多く、個人の学習ニーズは考慮されない、⑤学習者相互のコミュニケーション活動が少ないといった欠点がある。

それに対して、ICTを活用した構成主義の学習は、従来型教育の欠点克服につながる長所をもっている。その長所を5つ挙げておく。①学習者中心の学習が行われ、教師は援助者となる。②学習者は主体的に情報を獲得・整理することにより、新しい知識を再構築することができる。③ICT手段の活用することにより、様々な情報を入手できる。学習内容が豊かで楽しいものになり、内発的動機づけが生まれる。④ICT手段を活用した学習は学習者の個人差やそれぞれの学習ニーズに対応できる。⑤ICT手段を活用した学習は学習者同士の協同学習を促し、対話的な学びを可能にする。

現在の情報技術が高度的に進化している時代では、新しい教育のあり方への転換が急務である。外国語教育としての中国語教育においても、従来型の教育の転換が迫られている。

総務省(2017)<sup>3</sup>によると、ICTを教育現場に導入することには、3つの意義がある。その意義は「3つのA」として整理されている。それらは、学びを活性化する「Active」、学びを最適化する「Adaptive」、学びを支援する「Assistive」、である。つまり、教育現場では、ICTを活用することにより、学習者が中心となり、いつでもどこでも、自分の興味・関心を持っていることをすぐ調べたり、分析・整理したりすることがより容易にできる。また、学習者が友達と意見交換・情報共有することにより、思考を深化させることができる。さらに、ICTの活用することで、学習者の学習記録や学習進捗などが可視化でき、個人差に対応した最適な学習を設計できる。そのほかに、ICTを活用することによって、学習者の様々な学習上の課題や困難を改善・克服することができる。例えば、外国語の遠隔授業にICTを取り入れることで、海外の学校と相互交流活動も可能になる。学習者が実際の会話場面で、外国語を使って、母語話者とコミュニケーションを取れ、言語能力の育成や異文化の体験もより簡単にできる。

また、文部科学省(2018)<sup>4</sup>は高等教育のグランドデザインの方針として次の3

<sup>3</sup> 総務省(2017)『教育ICTガイドブック Ver.1』

([http://www.soumu.go.jp/main\\_content/000492552.pdf](http://www.soumu.go.jp/main_content/000492552.pdf)) (2021年07月15日最終閲覧)

<sup>4</sup> 文部科学省(2018)「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)」

つを指摘している。①教師側の立場からではなく、学習者が主役として主体的に学習することが重視すること。②時間や空間を超えて、ICTの活用を促進すること。③個人差に対応した学習を実現すること。このように、大学の授業においても、ICTの利活用が必要であることが示されている。

さらに、中川・苑(2013)は、ICTの効果をも3つの機能から分析し、中国語教育への活用の可能性について整理している。中川・苑による機能別のまとめは次のようになっている。①補完機能：従来の大学では、中国語の授業はほとんど、教室内対面授業として行われてきた。ICTを活用すれば教室内だけでなく、教室外でも授業を行うことができる。②代替機能：大学における、中国語の授業を対面授業から遠隔授業へ切り替えることにより、中国語教育の一つの新しいプラットフォームを提供できる。③拡張(開放)機能：中国語の遠隔授業が可能になれば、時間的・空間的な制約がなくなり、より広い対象に中国語の学習機会を与えることができる。

以上述べたように、ICTツールを大学の中国語授業に取り入れることが重要であり、必要なことになってきている。

## 1.22 ICT手段を中国語教育に取り入れる可能性

本節では、まず、外国語教育にICTを取り入れた日本の事例をいくつかを紹介し、ICTを中国語教育に活用する可能性を明らかにする。

日本において、英語の教育現場ではICTが活用されている。例えば、野澤(1992)は、コンピュータを活用した英作文の指導を試みている。授業では、英語で書かれた生の教材或いは情報源を教材として活用した。

また、ICT手段を活用し、英語教育のデジタル教材を作成した先行研究もある。例えば、上村ら(2006)はVOA(Voice of America)番組をデジタルコンテンツとして編集した。そのデジタル教材は複数の大学で英語教材として利用することが可能になった。小学校の英語授業では、真崎(2014)が、Adobe Flash Playerを用いて英語版の絵本をアニメーションにした教材を開発した。この教材を使った子どもたちは楽しく英語音声に慣れ親しむことができたことが報告されている。

現在、英語教育では、ICT手段を活用したデジタルリソースがさらに豊富になっている。例えば、オンライン講義が視聴できるMOOCs(Massive Open Online Courses：大規模公開オンライン講座)、TED(Technology Entertainment Design)の講演ビデオ、クリップ集のTED Talks、English Centralなど無料なサイトが英語教育でよく使われている。このため現在は、学習者が多様なデジタルリソースをいつでもどこでも自由に視聴し、簡単に英語に触れる機会を増やすことができる環境が整ってきている。

さらに、携帯やタブレット、PCなどのICT機械を利用した授業も盛んに行われている。1例として、m-Learning(Mobile Learning)の事例を紹介していく。小張(2014)は、2012年度経済学部1年生60名を対象とした「Writing and Communication」という英語の授業で、3ヶ月間の授業実験を行った。実験授業では、携帯・PCを利用したe-Learningを行わせた。まず、グループで調べ学習をさせ、PPTスライドを作成してクラスで発表させた。そして、Digital storytellingを作成し、blog writingをしてから発表させた。実験では、毎

---

([https://www.mext.go.jp/content/20200312-mxt\\_koutou01-100006282\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200312-mxt_koutou01-100006282_1.pdf)) (2021年07月15日最終閲覧)

回の事前・事後にバージョンの異なる TOEIC proficiency test を実施し、その教育効果を測定した。最後の授業では、携帯・PC 学習におけるアンケート調査を行った。学習者の学習時間が増え、TOEIC の平均成績が 114 点伸びたことから、ブレンド型の携帯端末を利用した英語教育は、学習者の英語力をつけるのに役に立ったという結果が見られた。

そのほか、近年、外国語の発音学習に活用されている CAPT (Computer Assisted Pronunciation Teaching) も注目されている。CAPT システムでは、コンピュータを利用することで人工的に音声処理を作り出すことも可能となっている。Thomson (2018) は、CAPT システムは短時間に多くの繰り返し練習することができ、また、即時にフィードバックが得られることから「質の高い言語体験」ができると述べている。CAPT システムは、指導時間が限られている通常の授業内でも、短時間の活動として取り入れることができる。また、授業外の自習課題としても活用できる。飯野 (2019) は、CAPT を活用した英語の発音練習のための学習プログラム“English Accent Coach”を教育現場に導入した。このプログラムを日本人大学生に 10 週間実施したところ、外国語教育として英語を学ぶ日本人学習者に効率的に質の高い音声言語体験を提供できることが明らかにされた。

ドイツ語教育における ICT 手段を取り入れた研究について、境 (2008) の実践研究があげられる。境では、オンラインの Moodle をドイツ語教育に導入している。具体的には、学習者は 2006 年度 21 名、2007 年度 22 名である。ライティングの宿題は課ごとに作られた Moodle の Forum に書き込ませた。学習者同士は書いたものをシェアし、それにより互いにまなび合うことができる。Moodle には、課ごとのテーマに即したリンクがはられ、学習者の情報源となる。それを活用して、Moodle では、教室内外の学習ができ、「振り返り」や「気づき」の実践の場となり、協働学習も可能となる。そのほか、ICT の活用によって、学習者と教師がプロセスと結果を共有することができ、自分で授業デザインをすることができるといった可能性を持つこともわかった。つまり、境のドイツ語の授業では、e ラーニングの LMS (学習管理システム: Learning Management System) が活用されており、LMS は豊かな学習環境を創作し自律学習を促すことができることがわかった。

フランス語教育に関しては、山崎 (2008) があげられる。山崎は 2 つの授業実践を行った。一つは、国際交流として、2005 年からフランスの高校と Web camera というシステムを使ったテレビ会議である。テレビ会議は、高校 3 年生を対象とし、総計 8 回行われた。毎回日本側 5-10 名、フランス側 10-20 名以上が参加した。会議は「バレンタインデー」のようなテーマを設定して行われた。設定されたテーマに基づいて、日本人学習者はまず日本語で、次にフランス語で話す。フランス人学習者は、まずフランス語で話し、次に日本語で話す。アンケート調査の結果このようなテレビ会議での交流に、学習者たちは大きな意義を感じていることが示された。

山崎 (2008) のもうひとつの実践では、タブレット型ディスプレイのパソコンと電子黒板のシステム Sky Digital Chalk を用いた授業を行った。このシステムでは、手書きで書き込むことができ、ペンの種類 (3 種類) や色 (6 色) の変更が可能で、用途によって使い分けることができる。アンケート調査の結果、このシステムを活用することには次のようなメリットがあることが示された。

教師は、必要なときに、インターネットで提供されている材料を利用することができる。学習者にとって、細かく説明しながら書くのが、わかりやすくなることである。さらに、辞書の引き方の提示や個別指導ができるというメリットも示された。

以上で紹介したように、日本の外国語教育において、とくに英語教育では ICT の活用が盛んに行われている。英語や他のヨーロッパの言語教育における ICT の活用法は中国語教育にも取り入れ可能であると思われる。

前述したように、教育現場では授業時間が足りなく、また学習者の学習進度は個人差がある。これらの問題を解決する手段として ICT の活用がすすめられている。砂岡・満 (2010) は、同様の理由から、ICT を活用した自習方法を勧めている。また、双方向性を有する ICT 手段は、外国語教育では、学習者のコミュニケーション能力の育成には有利である。さらに、学習者中心を主張した教育理念と一致している。そこで、中国語教育にも、ICT を取り入れる方途を検討する必要がある。

中国語教育への ICT 活用事例として、砂岡・岩見田 (2009) があげられる。砂岡・岩見田 (2009) は、中国語合成音 TTS (text-to-speech) を、中国語の発音授業に取り入れた実践研究を行った。中国語合成音を実装した聴取テストの教育効果を検証するため、砂岡・岩見田は第二外国語として中国語を履修するレベルの異なる大学学部生を対象とし、4 回の聴取テストを行った。前 3 回の被験者数が 15-16 人前後であり、4 回目が 80 名である。実験では、「中国語教師読み上げによる聴き取りテスト実験群」と「合成音声と可視化情報を組み込んだ CAI プログラムによる聴き取り実験群」2 つの実験群を設けた。実験の素材として、Web テキスト『互動式漢語口語基礎』から、被験者未習の 16 個のセンテンスを選んだ。実験の結果として、中国語合成音利用の聴取テストの成績が自然音を上回った。同時に行った、アンケート分析の結果などから、砂岡・岩見田 (2009) は、中国語習熟度別の「合成音を活用したリスニング学習のモデル」を提案している。砂岡らによれば、初級段階のリスニング学習には、分らない箇所だけハイライトでき、同時に対訳辞書や文法解説を参照可能な総合プログラムが理想的である。中級以上には、聴取訓練を発話能力へと発展させる学習モデルが有効である。

新型コロナウイルス感染症対策に伴う大学等におけるオンライン授業を支援するため、東京工科大学の陳淑梅教授らが取り組んでいる中国語初等教育の反転授業コンテンツも Web 上で無料で公開されている中国語教育の「反転授業」(Flipped Classroom) では、動画教材を活用し、授業内で、中国語の発音練習や会話練習を中心にする。また、授業外では、学習者は宿題として提示された文法項目に関する説明を読んだり練習問題に取り組んだりする。陳淑梅教授らの実践と研究は、学習者の発音能力を向上させ、授業外での自律的学習に役に立つことを目指している。陳淑梅教授らが開発した、この反転授業は ICT を活用した事例の 1 つと見なすことができる。

そのほか、清原は 2020 年に開催された中国語教育学会第 18 回全国大会において、中国語学習で活用できる ICT 手段を 3 種類紹介している。それらは、発音動画の収集のための「Flipgrid」・中国発の中国語学習アプリ「全球中文学习平台」及び中国の子供向け中国語学習アプリ「百度汉语 (iPhone 版)」である。以上の事例からも、ICT 手段を大学における中国語教育に取り入れる可能

性が高まっていることがうかがえる。

### 1.3 本研究について

前述したように、教育心理学の理論に基づき、日本における中国語教育の動向を把握したうえで、ICTを中国語教育に取り入れる必要性や可能性を明らかにした。本節では、主に本研究で取り上げる問題と目的、および本研究で用いる方法を紹介していく。

#### 1.31 問題と目的

アマゾン（日本語サイト）でキーワード「外国語教育」を検索すると、8000以上の著作がヒットする。これに対して、「外国語教育 ICT」と「ICT 外国語教育」を検索すると、それぞれ24冊と40冊の著作しか出てこない。ヒットした著作の中にはICTと全く関連しないものも含まれている。ICTと外国語教育関連するものは、雑誌を含めてわずか7冊である。また、残念なことに、7冊の中には、ICTを活用した中国語教育に関するものがひとつもなかった。7冊中5冊は英語を中心としたものである。残りの2冊は、それぞれ『最新ICTを活用した私の外国語授業』（吉田・野澤, 2014）と『ICTを活用した外国語教育』（吉田ら, 2008）という著作である。吉田ら（2008）は実践篇で英語教育を中心にした研究が11編報告されており、そのうち6編がICTの活用に関する研究である。一方、ICTを中国語教育に導入した事例はひとつもなかった。ただ多言語教育研究としてわずかに言及されているだけである。

また、日本中国語学会<sup>5</sup>では、2020年に開催した第70回の全国大会において、研究発表は33件があったが、多くの研究は中国語の語彙、文法などに関するものであり、中国語教育におけるICTの導入に関する研究が1件しかなかった。さらに、中国語教育学会<sup>6</sup>では、2020年に開催した第18回全国大会において、16件の研究論文のうち、ICTの活用研究は1件しかなかった。ICTを中国語教育に導入した実践研究はまだまだ少ないといえる。

なお、数少ないICTを導入した中国語教育の研究には、いくつかの問題がある。1つは、教育現場での具体的な実践方法が見られないことである。植村（2018）は中国語授業でICTを活用した事例いくつかを紹介した。例えば、発音学習には、中国語表記設定にしたGoogle音声入力、音声認識アプリ「Dragon Dictation」、オンラインの中国語学習ジャーナル「Chinese Station」、声調確認用のアプリ「NHKゴガク」などを用いた。また、会話学習には、東京外国語大学言語モジュール「会話編」を使用した。さらに、文法・語彙学習には、東京外国語大学言語モジュール「文法編」、「マルチメディア中国語教材“游”」などを活用した。その他、翻訳の授業では、「Googleドキュメント」を用いた。中国語で活用できるICT手段がたくさん紹介されており、中国語の教師や学習者が参考になるので役に立つと思われる。しかしながら、様々なアプリケーションを、実際にどう使うのか、どのような効果があるのかなどについて紹介されていなかった。奥村（2018）も、中国語学習には活用できるツールやサービスを発音・会話・文法や語彙等に分類し、整理している。しかし、実際にど

<sup>5</sup> 日本中国語学会 (<http://nippon-chugoku-gakkai.org/>)

<sup>6</sup> 中国語教育学会 (<http://www.jacle.org/>)

う活用すればいいのかについては言及していない。

もう1つの問題は、ICTの活用による授業の効果が十分には検証されていないことである。例えば、相原（2018）は語彙学習のため、オンライン学習ツールとしての Quizlet アプリを活用した。その授業実践では、学習者のアンケート調査により Quizlet の使用状況や小テストの結果を分析し、Quizlet の利用有無に成績の差がほとんどないという結論を述べた。しかし、Quizlet の使用状況について、Quizlet の学習進捗状況を把握できる機能による実際のデータを収集していなかった。厳密なデータが足りなく、学習者の自己申告のみで実際の使用状況を把握できないので、その学習効果に関する検証が不十分であると考えられる。

吉田・野澤（2014）はテクノロジーを活用した授業において、教育効果が上がったときに、何が要因で伸びたのかを注意深く分析しなければならないと主張している。吉田らは次のように述べている。「テクノロジーそのものではなく、どのように学習デザインをして、授業モデルに取り入れられたかが重要である。効率的にテクノロジーを利用することにより、学習者の潜在的学習意欲を刺激して、動機づけを与え、ダイナミック授業を展開するための教育システム・デザインを構築することが外国語学習においても大切である」（p. 40）。以上でみてきたように、実際の教育現場では、教師がどのように ICT を活用した授業デザインをするのか、中国語学習そのものにとって、どのような方法が効果的なのか、また、何が要因で役立ったのか、さらに、実際に使われるときに、どのような問題が起こるのかおよびその解決方法などについて、さらなる研究が必要である。

これらの中国語教育をめぐる問題点を解決するための研究を行っていく。本研究では、中国語専攻の大学生を対象とし、実践を通して、中国語教育における ICT 手段の役割および ICT 手段の活用には注意すべき点を明らかにしていきたい。具体的には、中国語教育の発音学習、語彙学習及びコミュニケーション能力の育成における ICT 活用の学習効果を検証する。

### 1.32 方法

心理学や教育心理学の研究では、比較研究法（Comparative Method）はよく採用されている。比較研究法では、実験群（Experimental Group）と統制群（Control Group）を等質にするという厳密な条件統制が必要である。基本的には、一つの条件だけを独立変数として取り上げ、その他の条件（独立変数）はすべて確定されておいて、取り上げた条件の結果（従属変数）への影響を確認する。言い換えれば、まず違う教授法（AあるいはB）の学習効果（F1あるいはF2）に対して、 $F1 > F2$  という仮説を立てる。そして、2群（実験群と統制群）に違う教授法で実験を行い、それぞれの実験結果を検討し、 $F1 > F2$  が成立するかどうかを検証する。

しかし、実際の教育現場では、比較研究法には、いくつかの弱点をもっている。1つは、実験群と統制群を等質にすることが困難なことである。特に、人を研究対象としている場合は条件統制が非常に難しい。例えば、同じ授業法を同じ学校、専攻、学年の学生を対象としても、それぞれの状況（生活環境、語学能力、学習態度、興味など）は異なっている。つまり、実際の授業実験では、まったく同じ条件での被験者は存在しないといえる。もう1つは、統制群の被

験者が最初に不利な状態に置かれてしまうので、統制群を設定できない場合がある。最初から劣っていると想定される教授法で授業実験を行うことは、倫理的には認められない。さらに、実験結果からみると、実験群と統制群の学習効果が「良い」と「良くない」に分けられるため、その時、各群そのものの学習効果が無視されやすい。したがって、多くの条件がその形成に関係しているような行動について研究する場合には統制群法は相応しくない（宇野, 1995）。

本研究では、比較研究法の弱点をもたない研究法—「構成法」(Constructive Method) を用いることにする。この方法は、教育心理学の研究に最も適した研究法と言われる。

牛島ら（1969）は「構成法」を「比較研究法に対する語。すでに形成が可能であることが知られている行動の形成要因の寄与率を比較研究するよりは、むしろ特定の行動がいかなる要因によって形成可能となりうるかを、要因の組合せによって実際に形成してみることによって、未知の因果関係を見出そうとする方法」（p. 279）と定義している。簡単に言うと、宇野（1995）によれば、「構成法」は「目標とする行動を形成してみることによって、その行動の形成に関係する諸条件（独立変数）と行動（従属変数）との間の成立する未知の因果関係を明らかにする」のである。

つまり、「構成法」には、統制群を作らないので、2群を比較し、等質にする必要がなく、被験者全員参加することができる。また、1つの条件だけではなく、いくつかの条件の組み合わせを考えて実験を行い、多くの要因が同時に作用することが「構成法」の特色である。さらに、「構成法」では、教授法 A あるいは教授法 B の中、1つの教授法を否定することではなく、ただ採用した教授法 A は有効であることを検証する。言い換えれば、教授法 B を否定するわけではない。つまり、「構成法」はさらに包容力があり、また、最近、外国語教育において、1つだけの授業方法ではなく、多様な方法を用いることが提唱されているため、「構成法」は適用範囲の広い方法であると考えられる。

そこで、本研究では、仮説検証にあたって「構成法」を用いる。被験者全員を対象に、ICT 手段を中国語授業に取り入れる実験授業を行い、学習内容を完成させ、その学習後の結果から、ICT 手段と学習効果との因果関係を探索してみる。次に、本研究では、中国語の「発音学習」、「語彙学習」及び「コミュニケーション能力の育成」に注目し、ICT を取れ入れて、授業実践を行う。第 2 章・第 3 章・第 4 章では、それぞれの実践を紹介し、また、期待されている学習効果および予想されている問題点を明らかにしていく。

## 第2章 発音学習における ICT 活用に関する実践研究

### 2.1 問題の所在と目的

本節では、日本における中国語の「発音」学習の現状を把握し、発音学習の指導方法及びその問題点を指摘した上で、本実践の目的を明らかにする。

#### 2.1.1 日本における中国語の「発音」の学習

まず、中国語の発音学習の特徴及び日本人学習者にとって、中国語の発音学習の難点を紹介し、その原因を分析する。

##### (1) 発音学習の特徴と難点

中国語は言語学的には音節言語 (Syllable-timed Language) と呼ばれる。中国語では、ふつう一つの漢字が一つの音節となり、それが1つの意味を表わす。また、中国語は声調言語 (Tone Language) と呼ばれる。一つの音節は子音 (声母)、母音 (韻母)、さらに声調 (四声) 3つの部分からなる。同じ子音や母音で構成された音節であっても、音節のなかで音の高低、または上昇・下降などの相対的な変化により、漢字の意味も変わる。

以下の図 2-1 のように、子音は音節の初頭にあり、中国語で「声母(せいぼ)」という。中国語では、21種類の子音がある。子音を除いた残りの部分は母音であり、中国語で「韻母(いんぼ)」という。母音は、介母音(韻頭)、主母音(韻腹)、尾音(韻尾)3つからなる。中国語では、韻母の種類には単母音で構成される単韻母、二重母音・三重母音で構成される複韻母、また、鼻音で構成される鼻韻母がある。声調は、一つの音節のなかの音の高低と上げ下げを表すものであり、中国語で「四声」という。声調には、一声、二声、三声、四声と轻声がある。

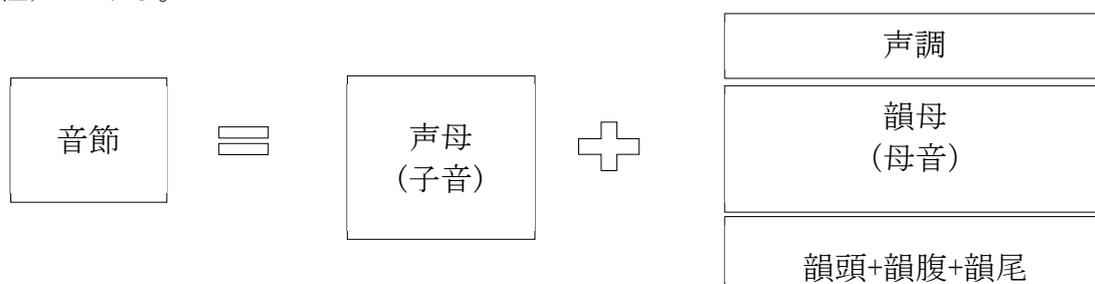


図 2-1 音節の構成

中国語には、音節の声調によって意味が変わり、これは中国語の特徴であるとよく言われる。単音節以外の、双音節、三音節、あるいはさらに多くの音節の場合には、音節と音節が結合し、声調が変化することがある。つまり声調の変化による発音がより難しくなる。

中国語の発音学習について、輿水 (2005) は、「声調の習得は外国人の中国語学習における最初の関門となる。中国語の発音は難しい、という場合、多くはこの声調がうまく習得できないことを指している (p. 56)」と述べている。また、発音の習得状況は言語の習得能力の向上に繋がっている (秦, 2011)。そのため、中国語の学習において、発音学習は非常に重要である。最初の発音学習

はその後の中国語の学習に大きな影響を与え、特に、声調を正しく身につけることは大切な課題であると思われる。

教育現場では、中国語の発音学習が難しいと思っている学習者が相変わらず多い。日常生活でも、中国語でコミュニケーションを取るとき、発音の声調が違ふと相手に伝えたい言葉にならない場合がしばしばある。したがって、流暢なコミュニケーションをとるためには、発音学習における声調の習得が重視されるべきではないだろうか。中国語の初学者にとって、声調がうまく習得できれば、中国語でコミュニケーションをうまくとることにつながり、非常に大きな役割を果たすといえよう。

発音習得について、多くの中国語教育の専門家が指摘しているように、日本人学習者の中国語学習にとってまず困難なのは、中国語の発音、特に声調の部分である。日本における本格的な中国語教育の嚆矢である倉石武四郎氏は中国語教育、特に発音教育に注目した。倉石（1973）は『中国語五十年』で、次のように述べている。「どの外国語を学習するにしても、その発音は最も初めにして、しかも最も困難な関門である（p. 146）。（中略）いざ（中国語の発音を）学習しようとする、特に日本人にとって困難を感じない点がある（p. 150）。さらに、発音の声調について、「漢字は日本人であるかぎり、大体の意味がわかる。…しかし、四声をつくめた漢字の音を正確におぼえることは、まったく難中の難」（p. 141）であるとした。

中国語教育現場では中国語学習者の音声面の訓練を特に重視した長谷川（1990）は、「为什么日本学生最难掌握的是汉语的声调（何故声調は日本人学生にとって最も難しいのか）」に対し「中国語を40年間教えてきた経験によると、日本人学習者にとって、最も難しく、いつも安定できないのは中国語の声調の部分である。例えば、日本人学習者は語彙を覚えるとき、長い時間でいつも安定できないのは語彙の声調である。既習の語彙を忘れたときも、まず声調の部分が曖昧になってしまう。声調に比べると、日本人学習者にとって、すでに習った語彙の子音や母音のほうがしっかり覚えられて、忘れられにくい」（p. 480）と述べている。つまり、日本人学習者にとって中国語の発音学習において声調の習得が最も難しいと指摘され、また、教育現場では、学習者にとって声調の習得は簡単ではないといえる。

では、具体的に、日本人学習者にとって、声調学習にはどんな難点があるのだろうか。吉永・趙（1996）は日本人学習者がよく間違いやすい声調について、二声と三声は最も間違いやすいと述べている。

また、王（1997）は日本人学習者の声調習得の問題について、詳しく紹介している。まず、単音節の声調について、以下の問題点を指摘している。

第一声は、音の高さが低い。

第二声は、始点が高くなく、一気に高い音へ引き上げられない。

第三声は、始点が高すぎ、真中が低く抑えられなく、第二声と混同しやすい。

第四声は、始点が高くなく、一気に低い音へ下げられない。

つまり、日本人学習者にとって、声調の音の高さを正しく把握できないことを明らかにした。また、第三声を発音するとき、音節内で下げたり、上げたりするような発音が日本語の発音にはないため、単音節では、第三声がもっとも習得しにくい。その原因として、王（1997）は、日本語にはアクセントしかなく、声調がないことに繋がると述べている。なお、王は、全体からみると、単

音節の問題は日本人学習者にとって、声調習得の主な問題点ではないと指摘した。二音節あるいは会話文の声調習得が多くの日本人学習者にとって、最も難しいとも述べている。

次に、複音節（二音節あるいは二音節以上）の場合、声調習得の誤りの特徴について、王は以下のようにまとめた。

1つ目は、第三声の変調である。

第三声と第三声の組み合わせの発音について、学習者が少し注意すれば、とくに問題ない。第三声と第一声、第二声、第四声の場合、前の三声を半三声に変調しなければならない。半三声は低くなったまま高く成らず、学習者にとってかなり難しい。第三声と第二声がさらに間違いやすい。例えば、“礼堂”(lǐ táng)→lǐtáng。

2つ目は、第二声と第二声の場合である。

単音節の第二声は始点が高くなく、一気に高い音へ引き上げられない問題があり、第二声と第二声を連続し発音すると、息が切れてしまう感覚があり、発音が短すぎる。例えば、“学习”(xuéxí)→xuēxí。

3つ目は、他の声調の代わりに、第一声で発音する傾向が強いということである。

第一声は日本人学習者にとって簡単であるため、他の声調も間違っ第一声を発音することが多い。例えば、“北边”(běibian)→běibian、“办公楼”(bàngōnglóu)→bàngōnglóu。

4つ目は、他の声調の代わりに、第四声を発音する傾向が強いということである。

日本人学習者は発音が不安定な場合では、間違っ下降調の第四声を発音しやすいこともよく見受けられる。例えば、“词典”(cídiǎn)→cǐdiǎn。その原因として、日本語の漢字の読み方は「訓読」と「音読」2種類があり、「訓読」のアクセントは多様であるが、「音読」には下降調がついているからである。

5つ目は、第一声と第四声が混同しやすいところである。例えば、“安静”(ānjìng)→ānjīng。

以上述べたように、王(1997)は複音節の声調の誤りについて、5つの問題点を取り上げた。つまり、教育現場では、日本人学習者にとって、二音節あるいは会話文の発音がさらに間違いやすく、習得も難しいといえよう。これに関連して、胡・宇野(2005)は、「大学の教育現場において、単音節の発音が正確にできる学習者でも、二音節あるいは文章を読む場合には、声調の誤りが多くなると認識している教師も少なくない」(p. 541)と指摘したことは、王(1997)の分析と一致していると考えられる。

それでは、声調習得の難点について、具体的に実験的な研究を紹介していく。楊(1999)は声調の知覚に関する研究において、一年生3クラスの119名の中国語初学者を対象とし、1997年5月から調査を始めた。5月の声調学習の終わりに1回目に続き、前期の期末試験前の7月、夏休み明けの10月、単音節と二音節の声調について合計3回の知覚テストを行った。その後、1998年10月、二年生の1クラス45名を対象とし、追跡調査として4回目の知覚テストを行った。その結果は、以下の通りである。

声調の聞き取りの正答率は、第一声が一番高く第二声が一番低い。二音節の声調の正答率は、前音節より後音節のほうが高い。具体的には、後音節の誤りは主に第二声を第三声、第三声を第二声に間違っ発音し、前音節の誤りは主に第二声を第三声、第四声を第一声、第二声を第一声に間違っ発音する。

まとめると、楊の研究において、日本人学習者にとって、中国語の第二声と第三

声が混同しやすく、第二声、第三声及び第二声、第三声が含まれた組み合わせの声調の聞き取りが難しい、ということが明白になった。その原因について、楊は日本語母語の干渉であると述べている。

近年、中国語の声調の誤りや特徴に関する研究もよく見られる。例えば、中国語発音教育に注目している丁(2012)は、「日本人学習者の中国語学習にとって、最大の阻碍の要因は発音学習の困難である。特に、声調については、その誤りが多く、また矯正が難しく、声調誤用のために意図を正しく伝えることができないケースが多い」と指摘している。そのため、丁は第2外国語としての中国語を履修する日本人大学生を研究対象として、単音節や二音節に関する音声テストを行った。分析方法として、1つは、複数の中国語母語話者による発音が正しいかどうかを判定することであり、もう一つは、音声学の各領域でよく使用される音声分析用フリーソフトウェアPraatによる音声学的分析を行うことである。この2つの分析手法を組み合わせた手法を使って、日本人学習者の中国語の声調誤用について分析した。

その結果として、発音が非常に難しい二音節は「簡単」から「難解」の順番で整理すると、以下の通りである。「二声+三声、二声+轻声、三声+四声、一声+三声、三声+轻声、三声+二声、三声+三声(易→難)」。さらに、丁は録音や筆記など記録するという手法で二音節の誤用について報告し、実際の授業における声調誤用のデータに基づき、音声テストで得られた分析結果を補足した。そして発音が非常に難しい二音節については、以下の結果を示している。「二声+四声、二声+轻声、三声+二声、三声+四声、三声+三声(易→難)」。つまり、丁(2012)の調査によると、誤りの数を集計し、その結果として、特に、第三声の発音は誤りが多く矯正しにくく、四声の誤りが最も少ないことがわかった。この結果は、董(2017)の調査結果と一致している。董は日本語母語話者にとって、二音節の声調の発音では、前音節と後音節の両方において第三声が一番難しいと推定した。また、丁は、二音節の第三声と第三声の組み合わせが一番難しいということを実験的に確かめた。

以上の研究から見ると、教育現場では、日本人学習者にとって、誤りが多い声調、特に二音節に注目し、第二声、第三声の発音が声調学習の難点として指摘できる。

## (2) 発音学習が難しい原因

前述したように、声調の誤りや誤りの特徴など、さらに実験を通して収集された音声データを統計分析した発音に関する研究がよく見られるが、発音学習において、声調が難しいという課題が依然として残っていることがわかった。そこで、なぜ日本人学習者にとって、中国語の発音、特に声調が難しいのかについて、その原因として以下の2点を取り上げた。

まず、「声調の学習方法がわからない」とする点であるが、張(2017)は「日中同形語が多く使われていることは、日本人学生にとって、中国語の読解において正の転移をもたらす一方、一部の日本人学生には、中国語の発音練習を怠るという傾向が見られる」(p. 70)と指摘したように、日本人学習者は声調学習の重要性に対する認識がまだ不十分である。日本人学習者にとって、同じ漢字圏である中国語を簡単に理解することができると思いがちであるため、目で見ればわかるとばかり視覚的な学習になりやすい。そこで、日本人学習者は「読む・書く」ことに偏ってしまい、耳や口を使った「聞く・話す」ことがおろそかにしやすい。そして、耳や口をあまり使わないため、声調の発音や聞き分け練習にならないのである。

一方、教育現場では、授業時間が限られているため、授業内での発音練習時間が足りない。また、授業外では、学習者は自分でどのように声調を練習するのか、自分の声調の発音が正しいのかなどの疑問をもちながら、不安な状態で声調を学習している人が多い。自分で練習するとき、間違ってもわからない、あるいは間違ったと気づいても訂正方法がわからない。学習者は自分の発音に自信がなくなり、発音学習に対する学習意欲もなくなる可能性がある。それ故、声調が難しいと思いついでいる人が多いと考えられる。

次に、日本語母語からの「マイナスの転移」<sup>7</sup>の影響を受ける。日本語と中国語の音韻体系が違い、中国語に比べると、日本語は母音（5つ）が少なく、子音が簡単である。中国語の声調（Tone）とは違って、日本語のアクセント（Accent）は一つ一つ音節内で声調の変化がなく、音節と音節の間で反映されている（翟, 2006）。すなわち、日本語では、音節間の高低によりアクセントを構成するが、中国語では、一つの音節内には声調がついていて、音の高さが上がったり下がったり、或いは平らなままでいたりする。それゆえ先行文献には多くの研究において、声調の誤りの主な原因として、日本語母語からの「マイナス転移」が挙げられていた。

具体的には、前述の王（1997）の研究において、日本人学習者が二音節の声調の誤りの一つとして、他の声調を下降調の第四声で間違えて発音する傾向がある点である。ここの「下降調」について、長谷川（1990）は、「漢字の音読についている下降調が、日本人学習者の頭の中に根付いており、習慣になっている。そのため、日本人学習者が中国語を勉強するとき、語彙の声調が曖昧になってしまう場合、日本語の漢字の音読のように、下降調で発音する傾向がある」と述べた。そこで、王は、このような声調の誤りの原因として挙げられたのは、日本語母語が声調言語ではないので、学習者の中国語の音の上げ下げを示す声調に対する知覚や判断力が低くなる、つまり、日本語母音の影響を受けているといえよう。同じように、上で述べたように、「第二声と第三声の混同」の原因について、楊（1999）も日本語母語の干渉について言及した。

また、丁（2018）も、同じように考え、次のように述べている。「多くの研究者が日本語の高低アクセントと中国語の声調を比較し、日本語の特性は基本的に音節の組み合わせ（詞調）の高低変化（平直）があることがわかった。中国語の声調の特性は、音節（字調）の高低変化（昇、降、降昇）である。このような違いが日本語と中国語の声調を根本的に区別するものである。それは、学生の母語の音体系を中国語の音体系に無意識に順応させることが、多くの学生が誤って発音する主な原因となっている」（p. 80）。

中国語の発音には特徴があるため、発音学習は外国人にとって簡単ではないといえる。特に日本人学習者にとって、中国語の発音が難しいと思いついでいる人が多い。声調の学習方法がわからないことと、母語からのマイナス転移の影響を受けていること、この2点から今回その原因を捉えてみた。なお、従来、発音学習の声調が難しいという問題を解決するため、誤りの原因に応じて効果的な発音の指導方法が必要であると考えられる。

## 2.12 発音学習の指導方法及び問題

次に、従来の中国語の発音学習の指導方法及びその問題点を分析し、また、近年、日本における発音学習の動きを考察していく。

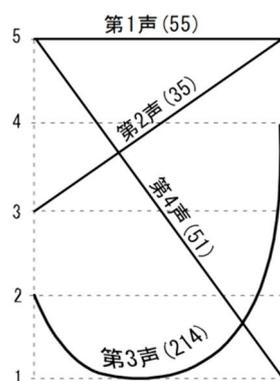
---

<sup>7</sup>言語習得における「マイナスの転移」とは、母語の影響が外国語学習にマイナスに働く現象である。

### (1) 発音学習の指導方法

教育現場での発音の授業では、声調学習のために、教師のモデル発音を模倣して繰り返し練習することが多い。しかし、声調には音の高さが相対的に区別されているので、初学者にとって、モデル発音だけでは音の高低を弁別し把握することが非常に難しい。この方法について、胡（2003）は「耳のみに頼って音の高低の弁別ができない学生の存在はこの方法の限界である」（p. 53）と述べている。そのうえ、より詳しい指導方法として、視覚的な図やグラフなどを提示しながら、声調の違いを説明することもよく見られる。

一般的に、中国語の音の高さは、図 2-2 のように 5 段階に分けて説明されることが多い。声調の声調値 (Tone Contour) を示す方法として、趙が提出した「五度標記法」が使われている。「五度標記法」によると、音の高さは低、半低、中、半高、高に分けられて、それぞれ数字で表記すると、1 が一番低く、5 が一番高いと表す。したがって、音の高さを 1 (低) → 2 (半低) → 3 (中) → 4 (半高) → 5 (高) 5 段階に分けて表記する。



朱(2012)より

図 2-2：趙元任の五度標記法

表 2-1 中国語の声調

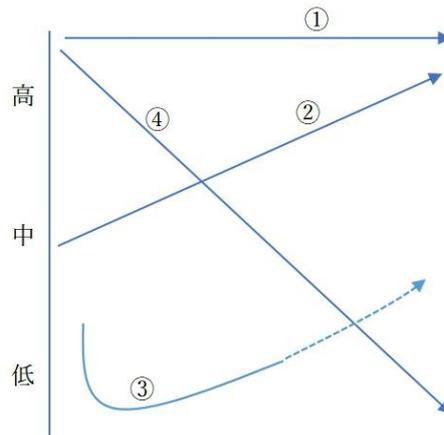
声調	声調値	特徴
第一声 (陰平)	55	高平 (高くて平らに)
第二声 (陽平)	35	高昇 (高く上昇する)
第三声 (上声)	214	低降昇 (下降して上昇する)
第四声 (去声)	51	高降 (高い位置から下降する)

趙(1979)を参考に作成

具体的には、表 2-1 が示しているように、声調の第一声の特徴は高い位置から平らに発音し、高さをキープすることであるので、声調値は数字で表記すると、5 (高) → 5 (高)、つまり 55 で表記する。同じように、第二声の特徴は、中間の位置から一気に高く引き上げることであり、声調値は 35 で表記する。また、第三声は、半低の位置からさらに低い位置へ下降してから半高の位置まで上昇するという特徴があるので、声調値で表記すると、214 になる。最後に、第四声の特徴は高い位置から低い位置まで下降することであり、声調値は 51 になる。要するに、このような数字で音の高低上下を表す方法により、学習者

にとって、視覚的な図示が教師のモデル発音を聞くだけで模倣させる指導方法よりわかりやすくなり、声調の違いを理解することができるといえる。

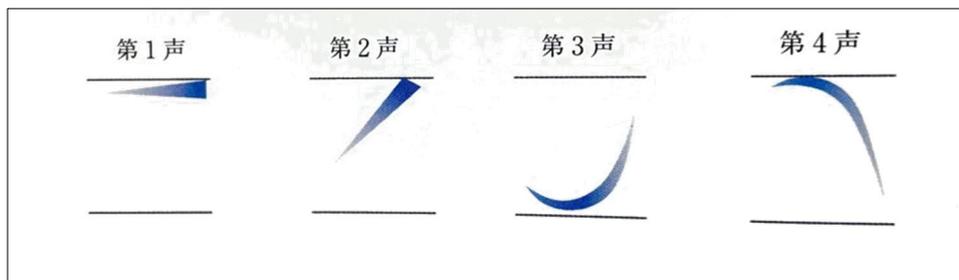
また、視覚的に声調の違いを理解させるために、5段階を簡略化した図示も広く使われている。例えば、図 2-3 のように、音の高さを高中低三段階に分けている。図 2-2 の第三声の部分は、後に別の音節がでてくると半三声になる場合を点線で表示している。しかし、実際には第三声の一番重要な部分は前半にあり、低く抑えた下降のところである。そこで、第三声の後半、あるいはその前後がやや高くなることをつけ加える必要がある（興水 2005, p. 58）。



興水(2005)を参考に作成

図 2-3 声調の三段階標記法 白帝社:『身につく中国語』より

この他には、図 2-4 で示すように、線の太さと力の入れ所・抜き所などそれぞれの特徴をはっきり表示する例もある。このような方法が発音の長さや音の高低上げ下げをさらに視覚的に理解しやすく、体を動かしながら発音を練習することも特徴的である。



「朝日出版社:日中いぶこみ交差点」より

図 2-4 声調の発声

しかし、これまで紹介した視覚的な図による教授法について、胡・宇野(2005)は、視覚的手がかりを付与する教授法が、実際に音声の構造を理解しても、必ずしも有効に機能しているとは言えないと指摘した。そのため、胡(2003)及び胡・宇野(2005)は実践的な発音の教授法として、VT法(Verbo-Tonal Method: 言調聴覚法)に基づいた「身体的動き」(アクション)を用いた指導法を大学の中国語の「声調」学習に取り入れて、実際にVT法による声調学習の指導法が有効であるかどうかを検証した。フランス語の発音指導法として発足した言

調聴覚論(Verbo-Tonal System)に基づいたVT法のねらいは、胡(2003)によると、「学習者の意識を、調音器官だけではなく、身体の動きに向けさせて、正しい発音を誘導する」(p.54)ことである。

つまり、VT法とは、VT理論を根拠とし、身体の動きを手がかりにして、音の高低を感じさせるという音声指導方法である。胡・宇野(2005)の授業実践においては、大学の中国語初級クラスの受講者34人を実践の対象として、学習者がVT法で単音節及び二音節の声調の識別と発音を身につけることが目標であると、以下の4つの目標が示されていた。①単音節の声調を聞き取り、声調記号で示すことができる、②単音節の声調をみて、正確に発音できる、③二音節の声調を聞き取り、声調記号で示すことができる、④二音節の声調をみて、正確に発音できることである。そこで、それぞれの目標を達成するため、単音節と二音節を分けて2回のテストを行った。胡・宇野が改善したアクションを用いた指導法については以下の通りである。

第一声は、姿勢を楽にして、右手を「口」のところに持って行き、手のひらを上向きに水平にし、それを右に「伸ばす」ように動作する。第二声は、姿勢を楽にして、右手を「心臓」のところに持って行き、手のひらを上向きに水平にし、それを斜め(口の延長上)まで一気に「飛ばす」ように動作する。第三声は、姿勢を楽にして、右手を「腹」のところに持って行き、手のひらを水平にし、それを下に「抑える」ように動作する。第四声は、姿勢を楽にして、右手を「口」のところに持って行き、手のひらを水平にして、それを斜め(へその延長上)まで一気に「投げる」ように動作する。その結果として、7週間だけの短い期間で行ったアクションを用いた指導法は、日本人学習者の中国語初学者の声調学習を援助するため、効果的な方法であることを明らかにした。

そのほか、古川・劉(2014)<sup>8</sup>が『中国語の発音の教え方-日本人学習者にどう教えるか』では、中国語教師向けの実用性が高い教材として、発音の教え方について、教育現場での具体的な事例を紹介しながら、日本人学習者の発音上の重点や難点に対応した模範例を提示している。その中で、声調の教え方に関して一般的に多く使われている「五度標記法」を学習者に提示しても、実際には学習者にとって声調の習得がまだ難しいことと指摘した。そのため一つの方法として、日本語の感嘆詞「え」を使っていた日本人学習者向けの指導方法を紹介した。具体的には、声調の四声に対応した4つの日本語の例文が示されていた。①「えー、それでは会議を始めます」②「ええ?本当?」③「ええ、それが……」④「ええ!絶対にやり遂げましょう!」。この4つの例文の中で、日本語の「え」の発音はそれぞれ特徴があり、その発音の特徴を用いて、学習者に中国語の声調を分かりやすく説明し、それによって声調の習得方法を理解させる。例えば、第一声の発音を指導するとき、まず、学習者に例文①「えー、それでは会議を始めます」の「えー」を発音させる。この「えー」を発音するときは高低の変化はないことと、ずっと同じ高さをキープすることは第一声の特徴であることを学習者に提示する。さらに、中国語の第一声を発音するときの注意点を指摘する。こういう流れで、第二声、第三声と第四声も同じように、日本語の感嘆詞の発音特徴を用いて指導した。

以上、広く使われていた声調に関する教授法を、いくつか紹介してきた。さらに、教育現場では、声調の教授法に関する実践的な研究も例として取り上げ

<sup>8</sup> 古川裕・劉富華(2014)『中国語の発音の教え方-日本人学習者にどう教えるか』北京語言大学出版社、pp.15-21。

た。しかし、日本人学習者にとって、依然として発音学習、とくに声調が難しいということが追認できた。

## (2) 発音学習の問題点

ここまでは、日本人学習者にとって一番難しい声調学習の指導方法を詳しく紹介した。次に、具体的に現行の教え方を考察し、発音学習の問題点を上げていきたい。

1つ目は発音の教え方に関する実践研究が数少ないことである。日本の代表的な学術情報データベースとして国立情報学研究所 CiNii で、キーワード「中国語 発音」<sup>9</sup>を検索した結果から、2009年－2019年の11年間、中国語の発音に関わる研究は106件があるが、そのうち、発音習得にかかわっているものは43件と少ない。これらの研究の中には、主に実践中、間違いやすい発音の収集・統計分析・類別などに関するものがある。例えば、「中国語母音発音データの特徴」「中国語発音教育におけるピンイン学習」「中国語2音節語の構造」など、主に教師が実践の中で、間違いやすい発音を収集・統計分析・類別する研究が多かった。一部は、発音の誤りの原因及び対策についての分析が行われたが、実践に基づいた検証はなかった。

また、日本語教育の発音学習から検討してみると、以下の問題点があった。

戸田(2007)は、日本語学習者を対象に、日本語教育研究科に在籍する実習生が発音指導を中心にした音声教育実践を行った。実践中、実習生から次のような記述があった。「自分が授業をする中で、音声が重要とはわかっても指導法がよくわからない、指導を試みてもうまくいかないまま現在までできてしまった」(p. 113)。また、日本語教育の発音学習に関する研究をしている木下・中川(2019)も、「教育現場では、発音教育になかなか時間を割くことができない、発音の教育方法がわからないという声を聞く」(p. 258)と指摘した。つまり、日本語教育では、教師は発音の教え方がわからないという課題があることが窺える。同じ言語教育であるので、中国語の教育現場でも、実際には同じような悩みがある教師は同感であろう。「中国語の発音が難しい」という問題は、学習者と教師双方を悩ませる問題となっているのである。

中国語の教育現場では、中国語学習者から、「自分の発音に自信がないから、先生に発音を教えてほしい」「ネイティブスピーカーと同じような発音で中国語を話したい」などの声が数多く、学習者の発音学習のニーズが高いということが言えるが、その一方中国語教師から、「発音の指導方法がよくわからない」「授業内で発音指導の時間が足りない」「発音学習に興味がない学習者がいる」などの声もよく聞かれる。

現実には、教師が発音の指導方法がわからないので、実際の授業では発音学習が重視されていない。これについて、郭(2011)は2010年に日本の大学において、第2外国語としての中国語教育の教育目標に関する調査研究を行った。具体的には、ランダムにウェブで50校87名の中国語教師のシラバスを調べ、それぞれの教育目標を調査した。さらに直接55名の中国語教師にアンケート調査を行った。その結果、「第2外国語としての中国語教育では、一体どこに重点を置くべきですか？ 発音？ 文法？ 会話？ それとも文化？」という質問に対して、55名中49名は教育現場で「会話」「発音」も教えるが、「文法」

<sup>9</sup> 国立情報学研究所「CiNii」でのキーワード「中国語 発音」の検索結果を参照(2021年07月15日最終閲覧)

に重点を置いていると回答した。一方、「発音」のみに重点を置いている教師は3名しかいなかった。さらに、発音を含めた複数の項目を選んだ教師は55名中22名(40%)がいて、半数以下しか占めていない。したがって、日本の大学において、第2外国語としての中国語教育の教育現場では、依然として文法が重視されており、発音があまり重視されていないことがわかった。

次に、現行の声調習得に関する事例を紹介していく。

例えば、最近の薄(2021)の発音に関する研究を見てみよう。薄は中国語学習の初級段階において、多くの日本人学習者が中国語の「轻声」<sup>10</sup>の発音の特徴や規則などを十分に把握せず、そのまま上級レベルの学習へ進めてゆくことを問題点として取り上げられた。そして、「轻声」の指導方法の現状を統計的、段階的に分析し、その問題点を考察した。その上、「轻声」の特徴をまとめ、学習者が「轻声」の正確な規則や使い方を習得し、正しく使用することが研究の目的であるとした。その結果、発音学習の初期段階では、教師は「轻声」と四声とを同等に提示し注釈を示して、「轻声」の重要性を常に意識させることが必要であると主張した。また、教師は「轻声」の規則などの指導を通して、学習者が正しい発音や最適な表現方法を習得することが期待されていることがわかった。しかし、薄の研究では、轻声の規則に基づき、具体的な教授法、すなわち授業中、轻声の発音や使い方について、一体どのように指導すれば効果があるのかについて言及していなかった。

したがって、前述したように、近年の多くの先行文献は音声実験を行ったが、発音の実態・特徴、発音学習の難点・誤用、誤りの特徴・傾向及びその原因などについてのデータ分析を記述したものが多い。その一方、教育現場では、如何に実践的な指導をするかについての言及が少なかった。それ故、実践を通じた発音の教授法の有効性を検証する研究は数少ないことがわかった。言い換えれば、中国語教育における発音教育自体と教える側の指導方法にも問題があると考えられる。なお、発音段階の指導は非常に大切であるので、教師は発音の教授法への工夫がさらに必要であるといえよう。

2つ目は、学習者にとって発音の習得方法がわからないことである。中国語初学者にとっては、発音学習の有効な習得方法が非常に大切である。そのため、発音段階では、教師の指導が大きな役割を果たす。なお、従来、伝統的な発音の指導法において、授業中学習者が発音を練習し、その上、授業外の宿題として自分で発音を練習する姿がしばしば見られる。例えば、授業中、学習者は教科書にある発音に関する練習問題を解いたり、発音の模倣や弁別などの練習をしたりする。授業外において、学習者は教科書付属CDを使って、自分で発音を聞いたり練習したりする。

現実には、こういう練習方法がもたらした学習効果は予想どおりにならない。

その理由は以下の2点にあると考えられる。一つは、授業中、学習者が声を出しての発音練習時間がわずかしくなく、また、授業中教師からの個人的な指導も不十分であるからである(陳・侯, 2019)。陳・侯は中国語の授業で、「学習時間の不足」「授業中の個人指導が不十分」「音声を用いた支援環境が脆弱」といった3つの問題点に着目し、音声認識と音声練習の学習過程を記録できるため、パソコンやスマートフォンを利用した中国語課外学習支援システムを開発した。もう一つは、学習者は発音練習の重要性に対する認識が欠如している場

<sup>10</sup> 「轻声」とは、本来の声調を失い、軽く短く発音される音節のことである(薄 2021, p. 180)。

合が多いことである。「中国語の読み書き」は得意だが、「聞き取り」が苦手だと思ってしまう日本人学習者は、中国語の発音練習を怠るという傾向が見られる(張 2017, p. 70)。教育現場では、授業内での時間は限りがあり、授業中だけでは発音の練習が絶対に足りない。授業外でも、学習者がさまざまな事情や理由で、自主的に発音練習をしない人が少なくない。よって、授業内外での発音練習量が足りないから、学習者にとって、中国語発音のインプット量やアウトプット量が不足する。これについて、丁 (2012) は発音教育の問題点の一つとして、中国語発音のインプット量やアウトプット量の絶対的な不足ということも指摘していた。そのため、中国語初学者にとっては発音が難しいと思ってしまう可能性がある。

したがって、学習者は、授業外でも、自分が意欲的に発音練習に取り組むことができ、中国語の発音を習得しやすくなり、効率よく学ぶことができる自主的な学習方法が必要である。

3つ目は授業外の学習時間と質が確保されないことである。発音を習得するには、多く聞き、多く模倣する以外に王道はない(興水, 2005)。言い換えれば、発音学習において、練習時間や量が足りないといけない。前に述べたように、張 (2017) の調査によると、授業外、自主性が低い学習者は宿題を提出しないことが多いことがわかった。つまり、授業外、教師は学習者の学習状況や進度を把握するのが簡単なことではないので、自主的に発音を練習することができない学習者は、発音の練習時間や量が確保されない。

その一方、授業外、学習者の発音練習の質が確保されない。発音の宿題を指示通りにやっても、学習者は自分の発音が正しいかどうかをすぐに確認できず、CDがあってもあくまでも一方通行なので、間違った発音を改善するための学習方法がなければ、発音学習に自信を失ってしまい、中国語に興味がなくなる可能性が高い。この点について、ドイツ語の発音教育に注目した岩居 (2015) は、初学者にとって、モデル発音を聞いて練習するとき、自分の発音の誤りを意識するのが難しいと指摘した。間違った発音をしたとき、それを自分で気づき、正しい発音に直すことが簡単ではない。そうすると、学習者が間違っていた発音をそのまま反復練習をしてしまう。その時に発音を矯正するのがさらに難しくなる。

また、学習者の学習進度は個人差があり、授業外、教師が学習者の発音練習の度合いや苦手の部分を確認できない。そこで、個人的に細かく指導することも難しい。要するに、授業外の学習時間と質を確保するため、教師は学習者の発音学習の進度を把握することができ、発音を確認しすぐに指導してあげることが大切である。

したがって、以上3つの問題点を踏まえ、時間的・空間的な制約を超え、教師は一人ひとりの学習者の学習進度と発音を即時に指導できる方法が必要になってくると考えられる。

### (3) 発音学習の近年の動き

近年、ICT手段が日本の外国語の発音教育にも活発に活用されている。序章で述べたように、情報通信技術の高度化と急速な国際交流の拡大に従って、外国語教育においても大きな影響を与えている。コミュニケーション能力の育成を目指している外国語学習には、ICT手段を積極的に活用するのが求められて

いる。

文部科学省（2020）<sup>11</sup>によると、外国語教育に ICT の活用が、①児童生徒の言語活動の更なる充実と指導・評価の効率化、②遠隔地・海外とのコミュニケーションと災害など非常時への対応、③興味・関心、学習の質を高めるという3つの利点として挙げられている。

それらを参考として、発音学習に ICT を活用することによって、  
①学習者一人ひとりに応じた発音の学びや発音の繰り返し練習ができる。  
②遠隔地あるいは海外等にいるネイティブスピーカーとの交流・コミュニケーションがさらに便利になり、発話・コミュニケーションの機会も多くなる。  
③発音に関する教科書・資料などの内容や指導方法がより豊かになり、学習者の中国語発音に学習意欲および学習の質を高める。  
などの効果が得られる。

つまり、ICT 手段を活用した発音学習は、学習者のモチベーションの向上や発音のインプットやアウトプットの学習や機会を増やすことによって、学習効率をアップさせることにつながるのである。

中国語の学習支援環境が英語教育に比べてかなり遅れており、これまでに開発された言語学習支援のためのシステムの多くは英語学習者を対象にし、中国語学習者に向けた学習支援システムはまだ数少ない。しかしながら、近年、ICT の高度発達に伴い、ICT を活用した中国語の発音学習に関する研究も増加している。次に具体的な事例を見てみよう。

文部科学省（2020）では、日本の小学校から高校までの教育現場で外国語教育を実践した ICT の活用事例がたくさん紹介されている。例えば、小学校から始まった英語の発音授業で、タブレット端末で英語の音声を聞き、個別学習で発音練習を行う事例、また、学生同士で発音をお互いに録音・録画し視聴し合う事例も紹介されている。中学校では、聞き取りの弱点（弱音や音変化など）に特化した聞き取り練習問題が繰り返し出題される発音練習、また、Microsoft Teams を活用した音声の提出とそれに対するフィードバックの英語活動も例としてとりあげられた。高校では、英文の読みや自分で発音をチェックし、デジタル機器を活用した発表・プレゼンテーション、テレビ会議・Web 会議システム（ZOOM、Skype など）を使って遠隔地・海外の学生と交流を行う事例も紹介されている。

英語の発音授業で ICT を活用した具体的な事例を一つ取り上げ紹介していきたい。ICT を使って発信型の英語教育を目指す反田（2019）は、同志社中学校・高等学校の英語の授業でテクノロジーを活用し、発音チェックや発話練習などを効果的に行い、英語4技能のスキルを統合的に習得する方法について2つの事例を紹介した。同志社中学校・高等学校では、学校教育にいち早く EdTech<sup>12</sup>（エドテック）を取り入れ、2014 年からは新入生より一人1台の iPad を導入し、英語授業では iPad のアプリを活用しながら単語学習、発音チェックなどを行っている。また AI（Artificial Intelligence:人工知能）を活用した英語ロボットを用いることにより、学習者の学習意欲の向上が見られた。

<sup>11</sup>文部科学省（2020）「外国語の指導における ICT の活用について」（[https://www.mext.go.jp/content/20200911-mxt\\_jogai01-000009772\\_13.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200911-mxt_jogai01-000009772_13.pdf)）（2021年07月15日最終閲覧）

<sup>12</sup> EdTech とは、Education（教育）と Technology（テクノロジー）を組み合わせた造語であり、教育現場におけるテクノロジーを活用し、教育をサポートするサービスを指す。

事例1は、オンライン英会話を活用した授業である。授業の流れは、最初に教師がiTuneU<sup>13</sup>で授業教材を配信する。生徒は事前にEnglish Centralの動画を視聴し、聞き取り、単語のタイピング、動画内の英文の発音練習を行い、AIで判定する。最後に、授業でオンラインの先生と会話する。その結果、学習者一人あたりの発話量が従来の授業に比べて約4倍になった。事例2では、英語学習にAI英語学習ロボットMusioを活用した事例である。AI英語学習ロボットを活用し、サーバー上にアップした教材で、学習者の発話チェックをする。Musioの発話を聞いて練習すると、“Cool!”、“Very nice!”、“Try again!”などの評価が返ってくる。反田は、ロボットを活用することによって学習者のモチベーションの変化を分析するため、アンケート調査を行った。その結果、AI英語学習ロボットを導入した授業は、従来の授業デザインに較べて学習者のモチベーション向上が学習者の自信に繋がり英語力が身についたということであった。また、テクノロジーを活用することで学習の個別化がはかれることが学習者一人ひとりの学習に良い影響を与えていると述べた。さらに、テクノロジーを活用した授業デザインは、特に反復学習や個別学習には最適であることが示唆された。

次に、ドイツ語の事例を紹介していく。前述した岩居(2015)は、初修ドイツ語の授業で、音声認識システムを活用した発音トレーニングの実践を行い、日本語母語話者の発音の特徴と課題を明らかにした。授業実践はドイツ語の1年生、2クラスの学生であり、前期96名、後期93名を対象とした。授業では、学習者は主にDragon Dictation(音声認識アプリ)などを活用し、ドイツ語による口頭表現のトレーニングを行い、音声を中心にした外国語の学習方法を学ぶ。その結果として、音声認識システムを授業に導入することによって、学習者が発音を自分自身でチェックし矯正することができるようになり、能動的な発音練習が可能になった。また、自分のペースで発音練習をすることができるため、教師は巡回しながら個別指導を行うことができたことを明らかにした。

日本語教育においても、特に音声教育に関してはICTの利活用が目覚ましく、英語教育の影響を強く受けている。木下・中川(2019)は日本語の発音教育において、ICTを活用されており、学習リソースが豊富になってきたが、依然として気持ちをつたえる発音に関する課題がまだ残っていると指摘している。そのため、木下・中川は発音の自立学習支援としてのWeb教材「つたえるはつおん」の中、特に気持ちを伝える音声、パラ言語情報<sup>14</sup>を扱った教材について紹介し、日本語学習者が発音の学び方やルールを理解し、自分のレベルや関心に合った方法で持続的な学習ができるように、音声教材の内容や作成上の注意点・工夫する必要がある点を紹介した。Web教材「つたえるはつおん」について、木下・中川は次のように紹介した。Web教材「つたえるはつおん」では、動画の特性を生かし、パラ言語的な表現が使われる文脈を共有すること、また、複数の話者のバリエーションを示すことで、学習者の理解や練習を促すことができる。

また、Web教材を活用した実践例も紹介した。木下は「自分に合った日本語

<sup>13</sup> iTuneUは、Appleが提供している無料で世界の大学の講義や講義資料を視聴・閲覧ができるアプリである。iTuneUを用いて、教師が学習教材を配信できる。

<sup>14</sup> Fujisaki(1996)は人間の音声に含まれる情報を言語情報、非言語情報、パラ言語情報の3種類に分類した。パラ言語情報とは、気持ちを伝える音声(木下・中川2019, p.255)。

発音学習方法を探ること」を目標とした日本語の発音の授業では、次のような流れで授業を行っている。最初に学習者自身が自分の発音上の課題を考えるため、チェックテストを行い、また、日本語のリズム・アクセント・イントネーション、パラ言語情報の各音声項目について、①規則を考え、理解する、②教材の動画を活用して複数の学習方法を練習する、③自己評価、他者評価、音声分析用のフリーソフトPraat(プラート)を用いた評価を通して学習を繰り返す。授業のねらいとして、学んで発音項目のルールを活用し、理解を深めることである。その結果については詳しく紹介していなかったが、海外の教師から「学習者の反応がとてもよく、動画の効果が大きいことがわかった」(p. 265)というとてもいい評価をもらったと述べた。

ここまでは、英語・ドイツ語・日本語教育における発音システムを活用した事例である。つまり、外国語の発音学習にWeb会議システム、タブレット端末のアプリ、音声認識アプリ、AIロボット、動画のWeb教材などの活用によって、学習者のモチベーションの向上と個人に応じた発音学習、自分の発音のチェック、教師からの個人指導、さらに発音の学び方やルールの習得音声教材の作成が可能であることがわかった。それ故、中国語の発音学習にはICTの活用も必要であると考えられる。次に、中国語の発音学習において、ICTを活用した事例を紹介する。

まず、横山・有馬(1998)は中国語のコミュニケーション能力を育成するため、大学の中国語授業では、2つの実践を行った。一つは、序章で紹介したビデオ教材を活用した実践である。ビデオ教材を活用した中国語の授業では、学習者のヒアリング力の養成には著しい効果があるが、スピーキング力の養成については残念な結果であることを示した。そして、もう一つは、コンピュータを利用した音声入力ソフトの実践である。具体的に、横山は、市販語学音声認識・合成ソフトの利点及び欠点について、次のように述べている。「学習者がストレスなく何度も繰り返し聞けるというメリットがある。(中略)実は市販ソフトの最大の欠点といえるのだが、学習者が話した中国語、あるいは発した中国語の発音が実際に通用するのか、正確なのかを学習者が自分で判断及び確認できないという欠点…」(p. 341)。つまり、ヒアリングの練習には有効であるが、学習者が通じたかどうか自分で判断できないため会話能力の習得には決定的に不十分といえると指摘した。また、市販語学ソフトは、最初から学習内容が決められているので、教師が一人ひとりの学習者の習得状況に合わせた発音学習の内容を変更するのが簡単にできないという制約もあると示していた。

また、横山・有馬は中国語の発音をコンピュータが認識して文字に変換することができる音声入力ソフト「CDK(Chinese Dictation Kit)」を紹介した。このソフトは1994年にApple Computerから発売され、本来、中国人の文書作成編集機の用に開発されたソフトである。学習者はソフトを用いて、コンピュータに向かって中国語を発音すると、その発音がコンピュータに認識されて自動的に文字に変換され、ちょうどキーボードから中国語を打つと同じような文章を書くことができる。そして、横山・有馬は学習者のアンケート調査の結果によって、コミュニケーション能力の習得を目指している中国語教育に有効であると思われる理由を4つ挙げた。学習者が自分の中国語が正しいかどうか自分で確認できること、間違っても恥ずかしくないこと、授業時間の節約ができること、学習内容を教師が自由にアレンジできることと示した。しかし、その

問題点の一つは、学習者は正しく発音したにもかかわらず、正しく変換されないという現象が常にあることである。そうすると、学習者にとっては、発音が混乱し、継続的な学習が難しいと考えられる。

続いて、最近の先行研究を見てみよう。前述した陳・侯 (2019) の研究によると、中国語の発音授業で、パソコンやスマートフォンを利用した授業外の学習支援システムを開発した。音声認識・音声練習のため、中国語を外国語とする初学者を対象にオンライン学習支援システム—recspeech を開発した。このシステムにおいて、学習者の発音を認識する機能、練習課題を読み上げる機能 (音声合成機能)、それから課題の練習過程を記録するなどの機能を実現することができる。recspeech では、教師が音声認識のリソースをアップし、録音時間、録音ファイルの数の上限、課題などを設定することができる。学習者は、コースにサインインしたら、課題文を開いて課題に従って練習し、主に授業外で、単語と本文の正しい発音を自分で聞くことができ、その上、自分でよく読んで、きれいに読めるようになれば、録音して教師に提出する。学習者が課題文を読んで、発音が正しければその発音に対応する漢字が出てくる。これで自分の発音が正しいかどうかチェックできる。対応する漢字が出なければ、発音が正しくないことを意味するので、発音の反省、調整と修正になる。

その結果として、授業時間が限られている現状においても、インターネットが利用できる環境であれば、学習者にとって、いつでもどこでも自由に練習することができる。教師にとっては、学習者の発音練習過程を記録することができるため、学習者の大まかな練習過程を把握でき、きめ細かな個別指導も可能となる。しかしながら、具体的に、recspeech システムの操作性や実際の使用評価及び発音学習の使用効果や分析などについては言及されなかった。また、発音学習に導入したこのシステムを利用した後も、教師による個人に応じた指導やフィードバックが見られなかった。

さらに、序章において述べたように、外国語教育の発音学習に活用されているコンピュータを利用した発音訓練の CAPT (Computer Assisted Pronunciation Teaching) は英語教育では、学習者の発音学習に良い効果があった。同じように、中国語発音教育には、CAPT を活用した事例もある。

次に、中国語の発音学習において、CAPT を活用した実践例を紹介していく。

魏・張 (2018) は今まで開発された発音練習の App について次の問題点を挙げた。多くの CAPT を用いた発音練習 App は学習者の発音に対して、発音が「良い」あるいは「良くない」だけを評価してもらう。しかし、実際には、学習者の間違った発音に関する具体的な分析や説明を提示しないと、学習者にとって、自分の発音はどこか間違っているのか、どのように発音すればいいのかが依然としてわからず、自分で発音の改善がなかなか難しい。

魏・張はこの問題点に対して、留学生の中国語発音教育に「尔雅中文」App を使い、6 週間にわたって授業実践を行った。この実践では、学習者の練習状況を分析した上、発音改善にはどのような効果があるのかについて考察した。「尔雅中文」App において、学習者は指定された教材の発音を聞いて練習し、自分の発音をアップしたあと、詳しいフィードバックが得られる。主に子音・母音・声調この 3 つのパターンを具体的に分析してもらえる。さらに、発音の問題点が指摘され、自分で改めて練習することができる。その結果、学習者が授業外でも大量な発音練習をしていることと、この App が学習者の発音改善にとっても

有効であることがわかった。課題として、この App で指摘された発音の問題点は必ずしも正しいわけではないため、間違っ て指摘した場合については言及し ていなかった。また、主に混乱しやすい発音が指摘されているため、他の間違 いに対してどの程度まで指摘されているのか、長期的な有効性について更に検 討する必要がある。例えば、声調の発音が難しい場合はどの程度教えるのかが まだ不十分である。

以上の研究から見ると、中国語の発音学習において ICT 手段を活用した学習 支援システムは、発音学習の授業時間の不足や個人の学習進度の差を補う手段 として、学習者に様々な学習方法を提供し、授業外の学習時間を確保すること ができるとわかった。なお、ICT 手段は発音学習において、完全に教師の 代わりになるものではない。この点について、Stephen Bax (2000) は、「Putting technology in its place: ICT in modern foreign language teaching」にお いて、発音学習の段階を超え、次の段階の学習に入るため、ICT 手段は、技術 の面の制限があるため、教師の代わりに、発音学習には必要な評価や指導を提 供することが難しい(p. 205)と指摘した。これに関連して、序章で紹介した飯 野 (2019) は、英語発音教育への CAPT の活用事例について、学習者の使用感 に関しては、システム上の問題が指摘され、聞き取りや発音の対面指導を求め る声も上がっていたことがわかった。

水田 (2019) は、スマートフォンの音声認識アプリを用いた自律発音練習で 得られた課題を基に、初・中級の日本語学習者(120名)および中国語学習者(34 名)を対象に、「Siri」や「Google アシスタント」等のフリー音声アシスタント 機能を活用した自律発音練習の実践活動を紹介した。その結果、フリー音声ア シスタントは学習者の発音に関する自己課題発見・解決を支援することができ たことと、教師側に文節・韻律(音の上げ下げ・区切る位置・長さや強弱など) の指導成果が得られやすい手法であることが分かった。なお、上で述べた点と 同じ、「現在無料で入手できる音声アシスタントおよびオンライン日本語アクセ ント辞書(OJAD)<sup>15</sup>には共通する欠点があり、感情音声については対応して いないため、会話文への応用は教師からの個別指導が欠かせない」(p. 49)とし ている。これについて、中川・磯村・林(2016)によると、授業では、「口頭発 表でどのような発音をめざすか」に関して、学習者自身に学習目標を選択させ た。その結果として、実際には気持ちや声の調節などのパラ言語的な表現を目 標にしたいという学習者が半数近くにいたと指摘した。さらに、前述したよう に、教育現場では、多くの学習者は発音指導のニーズが高いことが窺える。

したがって、以上述べたことから、学習者にとって、ネイティブスピーカー のような自然な発音、つまり言語的には、感情的な韻律が発音学習には必要で あるため、発音学習の段階において、授業外の一人ひとりの発音指導は欠かせ ないと考えられる。

そこで、以上の分析に基づき、本実践では、筆者は、学習者がいつでもどこ でも何回でも発音練習ができ、即時に教師の指導を受けるという ICT 手段を中 国語の発音学習に導入してみる。

## 2.13 本研究の目的

本実践では、時間的・空間的制約を超え、双向性を有する音声機能を持つ ICT

<sup>15</sup> OJAD:<http://www.gavo.t.u-tokyo.ac.jp/ojad/>.

手段を中国語の発音学習に取り入れた。授業実践を通して、その学習効果を検討していくことが本実践研究の目的である。

そのため、ICT 手段を中国語の発音学習に用いることで、学習者の発音学習が効果的であろうという仮説を立てる。具体的には、中国人の使用率が一番高いモバイル・メッセージング・アプリケーション、音声の送受信機能を持つ WeChat を ICT 手段として取り入れる。

作業仮説に言い換えると、以下の通りである。WeChat を中国語の発音学習に取り入れることで、①学習者が教師の要求に応じえ、発音の宿題を時間通りに提出することができる、②学習者の発音学習に役立ち、良い効果をおさめる。

仮説を検証するため、「構成法」を採用する。中国語初学者が WeChat を取り入れ、授業実践により設定した目標達成率を満たすかどうかによって、ICT 手段の学習効果を検証する。教育心理学の実践理論によると、80%を基準とした目標達成率を設けることが一般的である。本実践研究では、発音学習 (ICT 手段の使用率及び事後テストの正答率) の 80% を目標達成率とする。

次に WeChat について詳細に紹介していく。

WeChat は、モバイル・メッセージング・アプリの一つとして、日本の LINE と同じように音声メッセージ機能があり、日本国内では、Android や iOS に無料でダウンロードすることができ、日本語の表示も可能である。本実践では、中国語学習者にとって、WeChat を使うことにより、LINE よりさらに豊かな中国語の言語環境を提供されやすく、中国語母語話者の友達も作りやすいことを考え、WeChat を使うことにした。

WeChat は、同じアプリのユーザー同士で連絡がとり合えるコミュニケーションツールとして、個人やグループにテキストメッセージ、音声メッセージ、写真、ビデオなどを送ることができ、さらに高音質のビデオ電話もかけることができる。

さらに、WeChat の音声の送受信機能について、音声メッセージの録音、送信、確認及び削除などの操作方法を詳しく紹介する。

- ① 音声の録音: 「押したまま話す」ボタンを長押しすると、画面に「マイク」が表示されるので、音声を録音する。
- ② 送信: 送信したい音声の録音が完了したら、長押しした指を離す。離れたタイミングで相手に音声を送信できる。一回最大 60 秒の音声メッセージを送信することができる。
- ③ 確認: 送信した音声はタップをすると自分でも聞いて確認することができる。
- ④ 音声のキャンセル: もう一度録音し直したい場合は録音中の音声をキャンセルすることが可能である。「押したまま話す」ボタンを長押しして録音している指を、画面を触った状態で上にスライドさせる。そうすると録音中の音声がキャンセルできる。
- ⑤ 音声の削除: 音声送信後に削除したい時、送信した音声を削除することが可能である。送信した音声アイコンを長押しし、表示される選択肢の中の「削除」をタップすると音声が削除される。

音声メッセージを送信すると、相手は自分の好きなタイミングで音声を聞くことができる。その他、文字や音声以外に写真、ビデオ、絵文字、ステッカーの送信も可能である。

要するに、WeChat を中国語発音に活用することができる理由は、以下の通

りである。まず、WeChat を活用した発音学習が便利である。インターネットにより、いつでもどこでも文字、音声、写真、絵図、ビデオ等を共有することができる。そのため、WeChat の活用で、学習者の学習内容や学習方法に有利な条件を与えると考えられる。つぎに、WeChat を活用した発音学習が有効である。従来の中国語学習ソフトなどに使われてきた音声認識システムと大きく違うのは、学習者が機械の音声ではなく、教師の自然な発音を聞いて練習できることと、きめ細かい個人指導を受けることにある。つまり、学習者にとって、発音の練習時間や質が確保される。授業外で、いつでもどこでも何回でも再生し、多くの繰り返し練習ができる。発音の揺れがあっても、教師が即時にその場で確認し指導してくれる。教師にとって、学習者の学習進度を把握することができる。宿題を時間通りに提出できない学習者にリマインドすることができる。また、学習者それぞれの発音を確認し、個人に応じた指導ができ、フィードバックがすぐに行われる。

## 2.2 実践の概要

前述したように、日本における中国語の発音学習の特徴や難点及びその原因を分析し、発音学習の指導方法とその問題点を指摘した。また、中国語の発音学習において、近年の動きを把握したうえ、本実践の目的と仮説を明らかにした。本節では、実践について具体的に紹介していく。

### 2.21 学習者と教材

実験は、K 大学外国語学部中国語学科 1 年生の履修科目である「中国語初級総合」（毎週 4 コマ）において、WeChat を取り入れた。実験は 1 学期（2018 年 4 月～7 月）にわたって行った。なお、授業前に行ったアンケート調査から、そのクラスの学習者 17 名のうちに中国語履修経験者 2 名がいた。そのため、本実験では統計分析に際しては 2 名を除外し、15 名を対象とした。

実験では、『新コミュニケーション中国語 Level11』<sup>16</sup>をテキストとして採用した。テキストに対応して、授業者は別冊の「発音練習冊子」（資料 2-1）を作っている。「発音練習冊子」は、序章で紹介したように、教科書から抽出した日常生活でよく使用される単語及び関連語で作ったものである。

### 2.22 実験の流れ

第 1 学期の「中国語初級総合」科目の学習は主に 2 段階に分けている。

第一段階は、入学してから第 8 回目までの「発音学習段階」である。テキスト（および付属 CD）と教師が自分で作成した「発音練習冊子」を使って、発音を中心に学習する。第二段階は、第 9 回目の授業から始まった「本文学習段階」である。この段階では、文法を中心に学習し、同時に発音の学習も継続的に行う。

具体的に、「発音学習段階」では、教師は授業後、当日の宿題のモデル発音（事前に撮ったビデオ）を WeChat で学習者に送る。学習者は次回の授業前まで、発音を練習し、宿題を個人で教師に提出する。「本文学習段階」における学習者が教科書の CD を参考しながら、11～18 個のセンテンスからなっている

<sup>16</sup> 岡田英雄・絹川浩敏・胡玉華・張恒悦著（2010）『新コミュニケーション中国語 Level11』郁文堂。

会話文を2回に分けて発音を練習し、個人で教師に送る。

表 2-2 発音宿題の提出回数 (回)

段階	宿題の提出
発音学習段階	8
本文学習段階	18
総計	26

表 2-2 にあるように、WeChat を使った発音宿題の提出は総計 (4 月～7 月) で 26 回ある。発音学習段階 (4 月 9 日～4 月 23 日) では 2 週間全 8 回あり、本文学習段階 (4 月 25 日～7 月 17 日) では 18 回ある。

まず、初回の授業では、教師は WeChat の登録や使い方を教える。学習者全員が登録できたことを確認した上、教師は WeChat でクラス全員が参加する「クラスグループ」をつくる。それに、学習者が個人で教師に発音宿題を提出するため、新たに 3 人の「個人グループ」をつくる。この「個人グループ」は、学習者、教師及び筆者を含めている。教師は発音を確認・指導し、筆者はデータを収集・記録する。

以下、実践中、発音練習用の教材、また、教師側と学習者側それぞれの具体的な進め方について紹介する。

(1) 発音練習の教材の使用 :

① 発音学習段階では、単語帳の単語を宿題として発音する。

教師は事前に撮ったビデオをモデル発音として、「クラスグループ」で共有する。ビデオでは、教師が単語カード (漢字やピンインを含む) を提示しながら、発音する。

② 本文学習段階では、教科書の本文を宿題として発音させる。

学習者は授業後、教科書の付属 CD を聞いて自分で練習する。本文では、会話文 (漢字やピンインを含む) を前半と後半 2 回に分けて練習する。

(2) 教師 :

① モデル発音を「クラスグループ」で共有する

② 学習者の発音宿題をそれぞれ確認する

③ 個人に応じて発音指導方法が違うので、個別で指導する

④ 正しい発音ができるまで指導する

⑤ 宿題を提出していなかった学習者に声をかける

(3) 学習者 :

① モデル発音を聞きながら、漢字やピンインを確認する

② モデル発音を模倣し、練習する

③ 自分の発音を録音し、先生に送る

④ 先生が確認して、評価をもらう

⑤ 先生の個別指導を確認する

⑥ 先生の指導を受け、正しく発音できるまで練習する

⑦ 改めて練習した発音を先生にチェックしてもらう

⑧ 正しい発音ができるまで練習する

簡単にまとめると、発音学習段階において、まず、教師は事前に撮ったビデオをモデル発音として、「クラスグループ」にアップし共有する。その後、学

習者が自分で発音を練習し、発音宿題を「個人グループ」に提出する。そして、教師は学習者の発音を確認し、評価する。最後に、学習者が教師の指導を受けて、正確になるまで矯正する。当日中、教師が宿題を提出していない学習者に声をかける。

以下の表 2-3 では、発音学習のための詳細な学習流れと内容を示す。

表 2-3 発音の学習流れと内容

学習段階	時間	発音に関する目標	教科書	宿題
発音学習段階	初授業			<ul style="list-style-type: none"> <li>・ WeChat をダウンロードする</li> <li>・ 使い方を熟知する</li> </ul>
	1 回目	<ul style="list-style-type: none"> <li>① 声調を学ぶ</li> <li>② 数字の読み方を覚える</li> </ul>	・ 声調-四声	・ 数字 1~10 の発音の練習
	2 回目	<ul style="list-style-type: none"> <li>① 軽声と単母音を学ぶ</li> <li>② 挨拶用語を覚える</li> </ul>	・ 単母音	我、我们、你、你们、他/她/它、他们/她们/它们、你好、再见
	3 回目	<ul style="list-style-type: none"> <li>① 子音、有気音、無気音を学ぶ</li> <li>② 日常用語を覚える</li> </ul>	・ 子音	大、小、多、少、到、谢谢、不谢、不客气、对不起、没关系
	4 回目	<ul style="list-style-type: none"> <li>① 複韻母、軽声ありの二音節を学ぶ</li> <li>② 家族の呼び方を覚える</li> </ul>	・ 複韻母	爸爸、妈妈、哥哥、姐姐、弟弟、妹妹、爷爷、奶奶、姥爷、姥姥
	5 回目	<ul style="list-style-type: none"> <li>① 鼻韻母を学ぶ</li> <li>② 方位・季節・色に関する単語を覚える</li> </ul>	・ 鼻韻母	上、下、左、右、春天、夏天、秋天、冬天、红色、黄色
	6 回目	<ul style="list-style-type: none"> <li>① 二音節の発音を学ぶ</li> <li>② 教室用語を覚える</li> </ul>	・ 二音節	发音、缺席、拍手、微信、桌子、同桌、同学、学长、迟到、朋友、手机、点名、举手、考试、椅子、大一、练习、汉语、作业、试试
7 回目	<ul style="list-style-type: none"> <li>① センテンスの音読を学ぶ</li> <li>② 文の区切り方を学ぶ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 二音節</li> <li>・ 兒化音</li> </ul>	我家在 ( )。XX 大学外语学院中国学科	

	8回目	①センテンスの音読や文の区切り方を学ぶ ②名前の聞き方や答え方を覚える	・二音節 ・名前の紹介	Q1: 您贵姓? A: 我姓( )。 Q2: 你叫什么名字? A: 我姓( ), 叫( )。
本文学習段階	9回目	①発音学習段階をまとめる ②本文学習段階をはじめる	・ピンインの付け方	・発音学習段階の復習 ・発音学習段階のテスト
	10回目	第1課 ・自己紹介 ・相手の名前と国際身分を尋ねる	会話文 (14個のセンテンス)	本文の音読 (2回わけ)
	15回目	第2課 ・出身地、家族及び職業を聞く或いは説明する	会話文 (13個のセンテンス)	本文の音読 (2回わけ)
	...	...	...	...
	54回目	第9課 ・病気の症状を簡単に説明する ・休みを取る ・病気になった人への関心	会話文 (11個のセンテンス)	本文の音読 (2回わけ)

## 2.23 事後テスト

WeChat による発音学習の目標達成を確かめるため、1学期をかけ、学期末に発音の事後テストを実施した。事後テストでは、144文字の文章（資料 2-3）を発音させる。その内容は単音節（声調 4 種類を含め）、二音節（声調 20 種類を含め）及び三音節からなる（表 2-4）。

表 2-4 事後テストの単語（個）

音節	単語数	未習語数
単音節	9	1
二音節	50	23
三音節	6	4
合計	65	28

そのほか、学習者の発音の学習過程を考察するためには、発音学習段階において、8回目の発音学習段階が終わったあとに時間を設け、発音テストを実施した。発音学習段階のテストでは、前音節（第一声・第二声・第三声・第四声）と後音節（第一声・第二声・第三声・第四声・轻声）の組み合わせ、計 20 タ

イプの声調があり、20 個の二音節が含まれている（資料 2-2）。

事後テストに採用した文章と発音学習段階のテストに出てきた二音節はいずれも授業で習ったことのないものである。それに加え、ICT 手段の使用状況や使用後の感想などについてアンケート調査を行った。

## 2.3 結果

事後テストの結果を用いて、発音学習の目標の達成状況によって本研究の仮説を検証することにする。つまり、ICT 手段を活用した発音学習の効果を検証していく。また、アンケート調査を補足資料として、ICT 手段による発音学習の学習効果を裏付ける。本節では、WeChat を活用した発音学習の結果を整理し分析する。

### 2.31 ICT 手段の使用状況

まず、学習者が発音学習において WeChat の使用状況を見てみよう。主に WeChat による発音宿題の提出状況から分析する。

「発音学習段階」、「本文学習段階」における WeChat を活用した宿題の提出状況の結果を表 2-5 に示す。

表 2-5 ICT の使用状況 (N=15 人)

	提出状況 (回)	実際人数 (%)	自己評価 (%)
発音学習段階	100% (8)	15 (100)	15 (100)
本文学習段階	100% (18)	10 (66.7)	11 (73.3)
	80%以上 (15~17)	5 (33.3)	4 (26.7)

表 2-5 から見ると、学習者自身で評価した ICT 手段の使用状況は実際の使用状況に近いといえる。また、WeChat による発音学習の宿題提出率が全員すべて 80%以上になり、実践前に設定した目標達成率 80%を超えている。つまり、ICT 手段の使用の目標が達成したと判断できた。

前節で紹介したように、学習者が WeChat で発音宿題を提出した回数は総計で 26 回である。そのうち、学習者は「発音段階学習」（計 8 回）において、毎回発音の宿題を提出したので、宿題の提出率は 100%と極めて高かった。それに、学習者全員が毎回宿題を訂正した。

「本文段階学習」において、宿題の提出は全 18 回であった。15 人中 10 人はすべての宿題を提出した。一方、5 人は 17 回を提出した。したがって、全員宿題の提出率が 98.1%である。

学習者 6 人がアンケート調査の自由記述欄にその理由を記述した。6 人中、毎回宿題を提出した理由は、「発音が綺麗になりたい」、「自分の発音に自信がないから、先生に指導をしていただきたい」である。言い換えれば、学習者たちは、宿題の提出が自分の発音学習のためであると思っている。また、宿題を一回提出していなかった理由について、「当日先生に送るのを忘れてしまった」、「たまに忘れる」などと述べた。

表 2-6 宿題の訂正状況 (N=15 人)

宿題の訂正状況 (回)	訂正人数 (%)
100% (18)	13 (86.7)
80%以上 (15~17)	2 (13.3)

また、宿題の訂正状況を確認したい。アンケート調査において、質問「毎回、教師の指導を確認し、訂正することができる」に対し、15名の学習者(全員)は「100%訂正」或いは「80%以上訂正」を選んだ。表 2-6 に示したように、「100%訂正」の学習者は 15 人中 13 人 (86.7%) で、「80%以上」の学習者は 15 人中 2 人 (13.3%) いた。

WeChat の記録によれば、その結果は実際の訂正状況と同じである。15 人中 13 人は毎回宿題を訂正したが、残りの 2 人はそれぞれ一回訂正していなかった。つまり、「本文段階学習」において、全員の宿題の訂正率は 99.3%である。

発音の訂正に関して、学習者 6 人が自由記述欄に記入した。その中の 2 人は毎回訂正した。発音を訂正する理由は、「直さないと間違っている発音をそのまま覚えてしまうから」、「訂正したら自分がどこが間違っていたことが分かるから」であった。また、2 人は訂正しなかった理由について、「忘れたことがある」、「たまに忘れる」と書いていた。

以上の分析により、学習者全員は 1 学期の宿題提出率 98%、フィードバックを受けて宿題の訂正率 99%と高い結果となり、学習者は WeChat を活用したことが分かった。

要するに、実践前設定した 8 割の目標達成率が達成されたことから、WeChat による発音宿題の提出という目標は達成されたと判断できる。したがって、本実践の作業仮説①が証明された。即ち、学習者が教師の要求に応じたうえで、発音の宿題を時間通りに提出することができるといえる。その理由について、最初 ICT 手段を用いることで教師は学習者の学習を監視することができるからと予想したが、実際には、アンケート調査で、学習者自身が ICT 手段への理解及びそれによって産出した自覚性にも役立つことがわかった。

## 2.32 発音学習の結果

(1)発音学習段階において、発音テストを実施した。

表 2-7 二音節の声調の正答率 (N=15 人)

開始声調	正答率 (%)
第一声	90.7
第二声	78.7
第三声	70.7
第四声	82.7
合計	80.7

前述したように、発音の学習過程を考察するため、発音学習段階が終わった後に時間を設けた。20 個の二音節の発音テストを行った。テストの結果を表

2-7 に示す。表からわかるように、発音学習では、初学者の二音節の声調の平均正答率は 80.7%であった。つまり、実践前に設定した目標達成率 80%を超えている。

なお、発音学習段階は、わずか2週間しか経っていなかったもので、授業外の発音練習も8回しかしていなかった。そのうえ、すべての語彙が未習語なので、初学者にとっては、難しかったと考えられる。このような状況を踏まえると、表 2-8 に示したように、目標達成率を達成していなかった発音もあった。具体的に、各組み合わせそれぞれにみると、声調が一番難しい発音の組み合わせは、第三声で始まる二音節「第三声+第二声」、「第三声+第三声」と、第二声で終わる二音節「第二声+第二声」、それに、軽声で終わる二音節であった。全体としては、平均正答率が 80.7%であり、従って、学習者の声調の発音はまだ安定していないことがわかった。

表 2-8 二音節の各声調の正答率 (%) (N=15 人)

後音節 前音節	第一声	第二声	第三声	第四声	軽声	合計
第一声	100.0	93.3	86.7	100.0	73.3	90.7
第二声	93.3	66.7	100.0	80.0	53.3	78.7
第三声	100.0	46.7	60.0	86.7	60.0	70.7
第四声	80.0	80.0	93.3	93.3	66.7	82.7

そのほか、発音学習段階のテストの結果から、いくつかの特徴が見出された。WeChat による実際の発音記録からみると、二音節の誤りでは、子音・母音の誤答数も多かった。その中で、子音の反舌音「ch」と舌面音「q」、反舌音「r」と舌尖音「l」、また母音「an」と「ang」の区別がまだできていない学習者が多いことを確認することができた。

発音学習段階では、教師が WeChat を使って個人に応じた指導をしていたので、学習者それぞれの発音特徴を把握することができる。また、本文学習段階では、教師は学習者それぞれの発音特徴や難点を把握したうえで、さらに指導していく必要がある。例えば、本実践において、宿題を訂正する時に、学習者にとってなかなか難しいと思われた発音があった場合、次回の授業が始まる 20 分ほど前に、筆者と学習者二人で対面での発音練習を行う。これは学習者の本文学習段階の発音学習に繋がり、役立つと考えられる。

(2) 本文学習段階において、事後テストを行った。

学期末に行う事後テストとなる。事後テストでは、144 文字の中、単音節は 9 個（うち、未習語 1 個）、二音節は 50 個（うち、未習語 23 個）、三音節 6 個（うち、未習語 4 個）の総計 65 個（うち、未習語 28 個）である（資料 2-3）。なお、その中には、全文章において、子音の 90.5%及び母音の 72.2%が含まれている。

テストの結果から、子音と母音の発音の正答率は 100%であった。そこで、ここでは、発音の声調に注目してみると、表 2-9 からわかるように、各音節の平均正答率は 91.3%、また、未習語の平均正答率も 89.7%と高い。それに、

三音節が一番難しいが、平均正答率も 85.3%以上になる。つまり、各音節の正答率はいずれも 80%以上を超えているので、全体として、発音学習の目標が達成されたと判断できる。

表 2-9 各音節の発音の正答率 (%) (N=15 人)

音節	単語数 (未習語数)	正答率 (未習語)
単音節	9 (1)	98.0 (94.1)
二音節	50 (23)	90.6 (90.0)
三音節	6 (4)	85.3 (87.1)
合計	65 (28)	91.3 (89.7)

先行研究として許勢 (1994) によると、専修大学で行われていた第 11 回目の「中国語聴解力コンテスト」の結果から、簡単な単音節の声調を聞き取るという課題では、11 年間の平均正解率が 42.35%しかなかった。これを契機に、胡・宇野 (2005) は、声調学習の難しさとその指導法を検討する必要があることを意識してきた。そこで、2.12 で紹介した VT 法を中国語の発音学習に取り入れて実践研究を行った。胡・宇野の研究では、大学の中国語初学者を対象とし、90 分の授業を 7 週間、全 14 回をかけて実施したところ、二音節における声調の発音の平均正答率は 78%であった。伝統的な発音授業方法と比べて、VT 法を用いた発音学習の効果は著しいといえる。

本実践研究は、中国語初学者を対象とし、発音学習段階では、90 分の授業を 2 週間、全 8 回で、発音の声調学習の平均正答率が 80.7%に上った。また、1 学期にわたって、事後テストとして、音節ではなく、144 文字の文章を発音させた。文章の発音はさらに難しいが、その結果から、各音節の平均正答率が 91.3%を超えている。つまり、先行研究に基づき、本実践の WeChat による発音学習の平均正答率は全体的に高くなったことがわかった。

表 2-10 二音節の声調の正答率 (%) (N=15 人)

開始声調	単語数 (未習語数)	正答率 (未習語)
第一声	12 (5)	90.2 (88.2)
第二声	11 (6)	91.4 (90.2)
第三声	15 (5)	89.0 (85.9)
第四声	12 (7)	92.2 (94.1)
合計	50 (23)	90.6 (90.0)

次に、二音節の発音の正答率を整理した。その結果を表 2-10 に示す。表から、二音節の発音の平均正答率が 90.6%と高いことがわかった。さらに、各声調別をみても正答率が高いことがわかる。翟 (2006) によると、「日本人の学習者にとって、難しいところは第二声、第三声開始の二音節である」と述べているが、本実践の事後テストの結果から、第二声、第三声開始の二音節の正答率がそれぞれ 91.4%、89.0%と高いうえに、4 種類の中、第二声、第三声開始の未習語の正答率も高い、それぞれ 90.2%、85.9%を占めている。このことから、目標達成率の 8 割を超えているので、二音節の発音学習の目標が達成されたと判断できる。

事後テストの二音節において、各声調の組み合わせの結果を表 2-11 で示している。表 2-11 からわかるように、文章の中では、各声調の組み合わせで二音節の正答率がいずれも目標達成率 80%を超えている。

二音節の平均正答率を超えていない音節をまとめると、以下の特徴がみられる。一つは、第三声で始まる二音節の発音は学習者にとって一番難しい。これは発音学習段階と同じく、前述した先行研究の結果を証明できる。もう一つ、発音学習では、軽声の発音の正答率はやや低いとみられる。第三声で始まる二音節「第三声+第二声」と、第二声で始まる二音節「第二声+第三声」及び第一声で始まる二音節「第一声+第四声」「第一声+軽声」が学習者にとって難しかった。

表 2-11 二音節の各声調の正答率 (%) (N=15 人)

前音節 後音節	第一声	第二声	第三声	第四声	軽声	合計
第一声	92.2	96.1	92.2	85.3	85.3	90.2
第二声	91.2	88.2	85.3	100.0	92.2	91.4
第三声	94.1	85.3	88.2	86.3	91.2	89.0
第四声	88.2	94.1	97.1	92.2	88.2	92.2
合計	91.4	91.0	90.7	91.0	89.2	90.6

要するに、「発音学習段階」(学習開始 2 週間後)のテストと「本文学習段階」(学習開始 15 週間後)の事後テストの「声に出して読む」発音課題では、高い正答率を示し、WeChat を活用した発音学習効果を証明した。

具体的に、「発音学習段階」のテストにおいて、20 個の二音節の正答率は 80.7%、「本文学習段階」の事後テストにおいて、144 文字の文章の平均正答率は 91.3%、そのうち、二音節の正答率は 90.6%と高い。以上の結果から、WeChat による発音学習は良い効果を収めたといえよう。

言い換えると、学習者の発音能力を向上させることができること、さらにこの発音能力は未習語にも発揮させることができることが分かった。そこで、作業仮説②の ICT 手段を用いることは学習者の発音学習に有効で、良い効果をおさめることが検証できた。

### 2.33 事例—学習者 A の発音学習

事例として学習者 A を取り上げた。学習者 A は発音学習段階において、「自分の発音を聞き分けることができず、声調が難しい」と述べた。そこで、学習者 A の発音の学習状況及び特徴を確認し、個人に応じた指導方法を検討していく。まず、WeChat を用いた発音の学習過程の記録を整理したうえ、以下のように学習者 A の発音の特徴や難点を明らかにした。

学習者 A の WeChat の使用状況について、発音学習段階では毎回宿題を提出した。本文学習段階では、発音宿題の提出や訂正を忘れたことがたまにあったが、教師が毎回 WeChat でリマインドしたので、学習者 A は WeChat を活用し発音学習をしていたといえる。

WeChat を用いた発音の学習過程の記録を整理した結果、学習者 A の発音学習の特徴及び難点については以下の通りにまとめることができる。

発音学習段階では、子音・母音の誤りが数少ない。「d」と「t」の区別、「e」の発音が時々はっきりしなかった。また、声調の習得が学習者Aにとって難しい。単音節において、①第二声、第三声の発音が難しい。第二声の始点が高く、一気に引き上げられない。第三声は低く抑えられない。②他の声調を第一声或いは第四声に発音する傾向がみられる。

二音節において、①開始声調を第一声に発音しやすい。②第一声と第四声は混同しやすい。③第二声と第三声も混同しやすい。④第四声の発音は不安定で、第四声を第二声或いは第三声に発音しやすい。

簡単なフレーズにおいて、①前音節は後音節よりさらに間違いやすく、開始声調を第一声に発音しやすい。②後音節では、他の声調を間違えて第一声或いは第四声に発音する傾向がみられる。③第四声は、一気に下げられなく、上がったたり下げたりしやすく不安定である。④第二声と第三声、第一声と第四声は混同しやすい。

要するに、全体として見れば、発音学習段階において、学習者Aの発音は声調をはっきり区別できず混同しやすいという特徴があり、まだ不安定である。

本文学習段階において、子音・母音はとくに問題ないが、声調にはまだ以下の3つの問題点があげられた。①第二声は一気に引き上げられない。②第四声は一気に下げられず、第一声に発音しやすい。③開始声調は第三声の二音節の発音が間違いやすい。とくに、第三声+第二声、第三声+第三声の発音が不安定である。

次に、学生Aの発音テストの結果を見てみよう。発音学習段階では、発音テストの結果は以下の表2-12に示される。

表 2-12 学習者Aの発音学習段階のテストー二音節の正答率 (%)

開始声調	正答数	正答率 (%)
第一声	1	5.0
第二声	3	15.0
第三声	3	15.0
第四声	3	15.0
総計	10	50.0

20個の単語のうち、正確に発音された単語数は10個であり、正確率は50%である。具体的には、間違っていた単語数は10個であり、その中で、母音の誤りが3つあり、それぞれは「欢 huān→huāng」、「展 zhǎn→zhǎng」、「吃 chī→qī」である。つまり、学習者Aにとって、母音の「n」と「ng」、子音の「ch」と「q」の区別がまだできていないことがわかった。また、声調の誤りについて、①第二声と第三声、第一声と第四声は混同しやすい、②開始声調を第一声に発音しやすい、③第三声+第二声、第三声+第三声の発音が不安定である、この3つの特徴が見出された。つまり、発音テストの結果からみると、声調の誤りは、WeChatの学習過程の記録を整理した結果と一致している。

事後テストの結果について、表2-13から見ると、学習者Aの各音節の正答率は80%であり、発音学習段階のテストの正答率(50%)より高くなった。また、子音・母音及び単音節は全部正しく発音されていた。三音節の正答率が66.7%であり、未習語の正答率が50%である。つまり、WeChatを使っていた

本文学習段階を経ることで、発音学習段階のテストに比べて、学習者 A の発音能力が向上したといえよう。

表 2-13 学習者 A の事後テスト—各音節の発音の正答率 (%)

音節	単語数 (未習語数)	正答率 (未習語)
単音節	9 (1)	100.0 (100.0)
二音節	50 (23)	78.0 (69.6)
三音節	6 (4)	66.7 (50.0)
総計	65 (28)	80.0 (67.9)

なお、ここで、二音節に注目し分析していく。表 2-14 に示されているように、学習者 A は事後テストでは、二音節の正答率は 78% であり、クラス全員の二音節の正答率 (90.6%) に比べて低い。また、開始声調は第二声の正答率が一番低い。つまり学習者 A にとって、開始声調は第二声の発音が一番間違いやすいといえる。しかし、クラス全員の二音節の結果から見ると、開始声調は第三声が一番間違いやすい。また、表 2-14 から、学習者 A の二音節の声調の正答率について、開始声調が第一声 > 第三声 > 第四声 > 第二声という結果が見られた。そこで、学習者 A に、とくに開始声調が第二声、第四声の二音節の発音をさらに指導する必要がある。

すなわち、発音学習には個人差があるので、学習者 A の学習状況に応じた指導方法が必要である。学習者 A に対する具体的な指導方法については、2.41(2) で詳しく紹介していく。

表 2-14 学習者 A の事後テスト—二音節の正答率 (%)

開始声調	単語数 (未習語数)	正答率 (未習語)
第一声	12 (5)	83.3 (80.0)
第二声	11 (6)	72.7 (66.7)
第三声	15 (5)	80.0 (60.0)
第四声	12 (7)	75.0 (71.4)
総計	50 (23)	78.0 (69.6)

## 2.4 結論及び考察

前節では、ICT 手段として WeChat の活用について詳細に紹介し、その結果を分析したうえ、仮説①、②の検証を行った。その結果、WeChat の活用で、学習者の発音学習に効果的であることが明らかになった。本節では、ICT 手段の特徴及び実践中、生じた課題をまとめる。

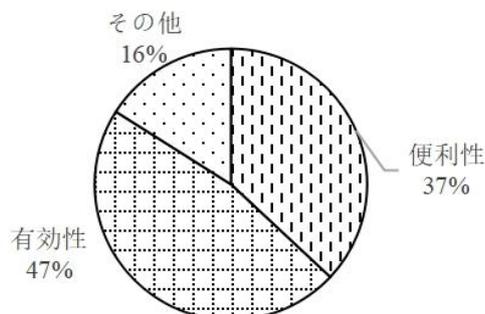
### 2.41 結論

ICT 手段への理解に基づき、なぜ WeChat が中国語学習者の発音学習に役立つのかについてさらに検討していきたい。

学習者に WeChat を使った発音学習に対する評価について、アンケート調査によると、15 人全員 (100%) が WeChat は発音の練習手段として「良かった」と思うことが分かった。その理由として便利でかつ有効であることに注目して

いる。以下の表 2-15 が示しているように、ICT 手段の「利便性」と「有効性」に関する評価がそれぞれ 37%、47%を占めている。そのほか、ICT 手段で個人差が重視される点及び学習環境の改善という点も挙げられる。

表 2-15 ICT を活用した発音学習に対する評価及び理由



### (1) ICT 手段の利便性と有効性

実践前に紹介したように、ICT 手段は 2 つの特徴がある。

一つは、ICT 手段の利便性である。モバイル・メッセージング・アプリを用い、時間や空間を超え、いつでもどこでも発音の練習ができる。また、音声・ビデオ等の学習リソースを共有することができるので、学習者にとって、学習内容や学習方法を増やし、発音学習に有利な条件を与える。モバイル・メッセージング・アプリで中国人の友だちを作ったり、友だちとコミュニケーションをとったりすることも簡単にできるようになった。アンケート調査によると、学習者がモバイル・メッセージング・アプリを使って、「気軽に送信できるところが宿題という壁を乗り越えてくれた」「身近な機械で練習することができた」「中国人の友人と話し合えて良かった」「先生とのやり取りがしやすかったのでメールよりも便利でよかった」「発音が分からなかったら、先生にいつでも聞けるため」などの記述も示したように、学習者にとって ICT 手段を活用した発音学習が便利と感じたようである。

また、ICT 手段を活用し、教師にとって便利なのは、宿題を時間通りに提出できない学習者に気づかせることができ、教師が学習者の学習進度によって、学習者それぞれの発音を確認し、間違っていた発音をすぐに指導することができることである。本実践では、教師はモバイル・メッセージング・アプリを活用し、学習者の学習進捗状況による発音の宿題の提出や訂正を忘れた学習者をリマインドすることができた。また、学習者一人ひとりの発音を容易に集計し、確認することが可能で、それぞれの発音に対するフィードバックもメッセージの返信形式で即座に送ることができるというメリットもある。

アンケート調査により、モバイル・メッセージング・アプリを使って、「授業後に直接聞くようにしている」「先生に質問があったときも、すぐに出来た」などと述べており、例えば、学習者が留学に関して先生に聞きたいときはすぐに WeChat で聞くことができる。ICT 手段を用いた発音学習が学習者側と教師側両方にとって便利であるといえよう。

もう一つは、ICT 手段の有効性である。ICT 手段を用いた発音学習は、学習者にとって、発音の練習時間や質が確保される。授業外、いつでもどこでも何回でも再生し、繰り返し練習することができるので、発音の練習機会や時間を

増やすことができる。自分の発音に自信がなくても、教師が一人ひとりにあった指導をしてもらえるので、発音の質が確保される。例えば、アンケート調査により、モバイル・メッセージ・アプリを活用し、「自分の発音の間違いをいつも個人で教えてもらえる」「発音の間違いは自分であまり気づかないもので、それを先生に教えてもらえるのは良いシステムだと思います」などの記述が見られた。

そのほか、ICT 手段を活用した発音学習は、学習者にとって、授業外でも自分で気づかない発音の指導を受けて発音の正確さが確保されるだけでなく、最初の発音から始まり、良い学習習慣が身につけられやすいという効果も現れた。例えば、「発音を初めに訂正することができたので、変なクセがつかなくなったと思う」「中国語を練習する習慣がついたから」「間違った発音を先生に直してもらえると、自然と毎日、中国語を話すようになるから」などと述べた人がいた。

以上のように、ICT 手段が便利で効果的であるという特徴を指摘できよう。

## (2) ICT 手段と個人差

とくに、ICT 手段の活用による個人差を尊重した学習ができるという点が重視されるべきである。

ICT の活用によって、弾力をもたせる指導ができる。例えば、モバイル・メッセージ・アプリを活用し、授業外の発音学習は「可視化」になり、学習者の学習進捗状況により、個人差にあった個別指導ができるようになった。具体的には、発音がよくできている学習者に対して、学習者に自分の間違いを気づかせる機会を提供する。その一方、発音が良くできていない学習者に対しては難しい部分に重きを置き、繰り返し練習させる。そして、少しずつ達成感を体験させながら発音学習に興味や自信をもたせる。例えば、「他是我叔叔的学生」の中、「叔叔 shūshu」を「第四声+轻声」と間違っって発音する学習者がいた。それに対して、学習者のレベルにより、以下の表 2-16 で提示した指導方法ができる。

表 2-16 指導方法とそのねらい

指導方法	例	ねらい
(文字) 全文を示す	(文字) 他是我叔叔的学生	・自分で誤りを意識し訂正する
(文字) 全文を示す +間違った箇所に正しい声調を表記する	(文字) 他是我叔(1)叔的学生	・自分で提示されている通りに発音を練習し訂正する
(文字) 全文を示す +間違った声調を指摘する+正しい声調を表記する	(文字) 他是我叔(不是4, 是1)叔的学生	・指摘された誤りに重きを置き、自分で提示されている通りに練習して訂正する
(音声) 全文を示す	(音声) 他是我叔叔的学生	・教師の発音を聞き、自分の発音に比べ、誤りを意識し訂正する
(音声) 全文を示す +正しい声調を示す	(音声) 他是我叔叔的学生 +shūshu/shūshu	・2回繰り返し提示された発音に重きを置き、繰り返し練

		習する
(音声) 全文を示す +正しい声調を示す +間違った声調を指摘する	(音声) 他是我叔叔的学生 +shūshu/shūshu +不是 shùshu/shùshu	・指摘された誤りに気をつけながら、提示された発音に重きを置き、繰り返し練習する

表 2-16 が示しているように、発音がよくできている学習者に、まず、教師が文字で文章を提示する。学習者に間違いを指摘せず、自分の判断で誤りを意識し訂正する。次に、学習者が自分で判断出来ないようであれば、教師は文字で正しい発音を提示する。そうすると、学習者が自分で提示されている通りに発音を練習し訂正する。続いて、まだ自分の誤りを意識できない学習者に対して、正しい発音を文字で提示し、同時に誤りも指摘する。学習者が誤りに気をつけながら、自分で提示されている通りに繰り返し練習して訂正する。

また、文字だけの指導で訂正が難しい場合、モデル発音を提示する。間違った発音が指摘されなくても、学習者が教師の発音を聞いて自分の発音と比べ、誤りを自分で判断し訂正する。また、教師がモデル発音を提示したあと、間違った部分の正しい発音を 2 回繰り返し提示する。学習者が提示された発音に重きを置き、繰り返し練習する。最後に、発音が良くできていない学習者に対して、指摘された誤りを気づかせながら、提示された発音に重点を置き、繰り返し練習させる。以上は、ICT 手段の活用で、個人差が十分に重視された指導方法の一つのモデルである。



図 2-5



図 2-6



図 2-7

例えば、前節で紹介した事例—学習者 A に対して、次のような指導方法が用いられた。図 2-5 のように、最初に文字で間違っていた箇所「点名」を提示し、学習者 A にとって自分で誤りを意識し訂正することが難しかったので、教師は音声で「点名」の正しい発音を 2 回繰り返し提示した。また、図 2-6 に示したように、声調の誤りについて、まず文字で間違っていた箇所「熊本」に正しい声調「熊(2)本」を表記し、学習者 A が提示されている通りに第二声を注意しながら練習し訂正させたが、学習者が「第一声+第三声」を発音した。そこで、

教師は音声で正しい発音を提示し、「最初の二声は低くしてから一気に上げて、xióngbǐn/xióngbǐn」のように指導したら、学習者 A が正しく発音できた。このとき、教師は「よくできました！」と褒めた。会話文の中では、図 2-7 のように、全文を提示し、間違った箇所を正しい声調で表示している。学習者 A が表示した通りに 1 つずつを訂正した。また、声調では変調に注意させるため、学習者 A に文字で「你 3→2」のように提示した。

要するに、学習者 A が声調の区別がまだよくできていないので、教師が指導する際に、間違っていた発音をはっきり指摘し、正しい発音を同時に提示するのが効果的である。

そのほか、学習者 A はたまに発音の宿題や訂正が忘れてしまったときに、図 2-8、図 2-9 のように、教師は WeChat で「发音订正别忘了」「发音作业别忘了哦」をリマインドしたり、学習者が頑張って発音を直したときに、褒めたりする。例えば、「よくできました」「完璧です」「良かったね」或いは中国語（文字と絵文字）で、「对（親指）」「念得很好（親指）」（図 2-10）「对了对了对（親指+親指）」「继续努力」などの表現で褒めて、学習者 A が自信と達成感を味わえる。



図 2-8



図 2-9



図 2-10

ICT の活用によって、学習者一人ひとりの学習過程を如実に記録することもできる。例えば、モバイル・メッセージ・アプリを活用した発音学習では、練習の過程を記録することは、教師にとって、学習者の練習の度合いや苦手な部分を確認できるためきめ細かな指導が可能となる。学習者にとっては、提出した発音はすべて記録されているので、最初から正しく発音できるまでの学習過程、教師からの指導や評価などもすべて改めて確認することができる。そのうえ、学習者が自分の発音の特徴・難点や進歩なども実感できる。この点についてはアンケート調査によっても裏付けられる。学習者が「自分の発音が記録されているので、繰り返し聞くことができる」と述べたように、記録があることは、学習者にとって自分の発音を評価するうえでも便利である。

例えば、前節で紹介したように、学習者 A の事例が取り上げられ、教師が記録による学習者 A の発音の特徴に応じて、苦手な部分を個別に指導することができ、学習者が自分の発音の特徴や難点を確認し、正確になるまで繰り返し練習することができたので、発音学習に効果的であることが見出された。

学習者 A の事例によると、最初の発音学習段階において、声調には困難があ

る初学者に対して、発音学習の指導方法を提案する。具体的には、教師はモバイル・メッセージ・アプリを使って個別指導をしたうえ、学習者と対面で把握できない声調に重点を置き、練習する。対面練習では、可視化のVT法を使って、学習者の声調への理解を促すために動作を提示しながら発音させる。そのほか、学習者Aが「自分で聞いても思い込みで正しく聞こえてしまう」と述べたので、間違った発音と正しい発音の区別を理解させるため、発音の誤りをはっきり指摘し、正しい発音を提示する必要がある。例えば、学習者Aは「谢谢 xiè xie」を発音するとき、最初の第四声を第一声と間違えて発音した。この場合は、「今の xiē xie は第一声に聞こえた。xiē xie ではなく、xiè xie 第四声である。第四声は、一気に下げることである」のように指導したほうが、学習者Aにとってさらにわかりやすくなる。

その他、学習者自分自身で何回練習しても直せない発音をさらに指導する必要がある場合は、ティーチング・アシスタント (TA) などが学習の援助者として、学習者と対面で発音の練習を行うことも大切である。例えば学習者Aの苦手な発音に対し、筆者が援助者として、授業前の20分を使い、対面で学習者Aを援助し練習させていた。そうすれば、学習者がTAとの対話・コミュニケーションにより、発音学習への深い興味を引き出すことを期待できる。このように、発音学習においてTAなどの制度を活用し、教師と協働し進めていくことが学習者への学習支援になると考えられよう。

### (3) ICT 手段と学習環境

ICT手段の活用で学習の環境を改善することができる例を具体的に紹介したい。

まず、ICT手段の活用によって、授業中・教室の中だけではなく、授業外もいつでもどこでも学習ができることである。例えば、アンケート調査の結果により、「時間が空いた時にできる」「自宅で練習できない時でも、音声課題の提出ができた」などの記述がある。学習者はモバイル・メッセージ・アプリを活用し、授業外、バイトの休憩時間、寝る前などの自由時間に、「図書館」「自習室」「食堂」「バスの中」「家」など好きな場所で発音を練習していた。

次に、ICT手段の活用によって、授業外でもインプット (input) の強化やアウトプット (output) の促進ができる。モバイル・メッセージ・アプリを使って、インプットの量を増やすことができるようになった。学習者がインターネットより、中国語に関する学習リソースを増やせて、学習内容を豊かにできること、例えばモバイル・メッセージ・アプリでは、教師が「クラスグループ」に中国語の動画や歌などを共有することによって、学習者が様々な学習リソースに触れ、学習時間や機会を増やすことができる。例えば、教師が学習者の発音の評価するとき、いつも「中国語+絵文字」で提示している例を図2-11に示した。「对了+ (お花)」「念得很好+ (親指)」「好的+ (OK)」のように絵文字で提示し、「良いね」という意味を理解させる。また、「继续努力+ (腕)」のように、中国語の「继续努力」を理解させるため、絵文字で「頑張れ!」とイメージさせる。

モバイル・メッセージ・アプリを使って、アウトプットの機会を作ることができるようになった。学習者が中国語を使おうという動機づけを促進することができる。たとえば、学習者が宿題を提出することが遅かったとき、教師

に「对不起，遅れました」と送信し、また、図 2-12 のように、教師に褒められたとき、学習者が「我非常高兴！！」「谢谢+絵文字」という中国語を使った会話文を返信することができた。図 2-13 も同じように、学習者が宿題の提出が忘れたことについて教師に謝りたかったので、中国語で「真抱歉」を送信することができた。



図 2-11



図 2-12

図 2-13

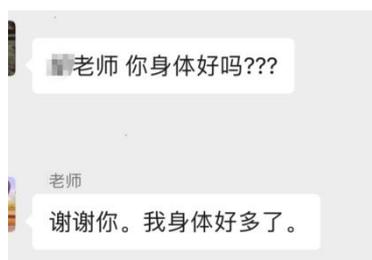


図 2-14

そのほか、図 2-14 のように、学習者が教師の体調に関心をもって、中国語で「老师 你身体好吗???'というメッセージを教師に送った。アンケート調査により、学習者はモバイル・メッセージャー・アプリで「先生と話すことで親近感も生まれた」と述べたように、教師との距離が近くなったといえよう。以上の分析から、学習者が習った中国語を使おうという意欲があることが見られた。実際には、例文のように、有効なインプットと適合するアウトプットは、教師と学習者或いは学習者同士のコミュニケーションや協同学習を促すことができるだけでなく、学習者の学習意欲を喚起することもできると考えられる。

さらに、ICT の活用によって、言語そのものだけでなく、文化に関する情報の伝達もより簡単にできる。言語の学習環境を整えることは、よりいい学習活動を進めていく上で重要なことであると思われる。例えば、本実践において、モバイル・メッセージャー・アプリを使って、写真（ちまきを包む写真、元宵節の写真など）、動画（新年を祝う動画、パンダの動画など）、URL リンク（中国語の歌、民謡など）を共有したり、便利なアプリ（中国語の音楽を聞ける App）などを勧めたりすることができた。

## 2.42 考察

以上の分析により、本実践の仮説を検証してきた結果、ICTを活用した発音学習において、学習者が発音の宿題を時間通りに提出することができること、また、学習者の発音学習に役立ち、良い効果をおさめることを明らかにできた。すなわち、モバイル・メッセージング・アプリケーションの一つとしてのWeChatを活用した発音学習は、授業外の学習時間の確保や学習意欲の促進、特にコロナや自然災害等で対面授業が困難な場合でも、学習の質的向上と学習の維持に有益であると考えられる。しかし、まだいくつかの課題が残っている。本節の課題として、ICT手段の環境面および今後の授業での注意点などについて考察する。

ICTを活用する際、環境面でたまに不具合が生じる場合がある。例えば「WIFIがないとネットに繋がらない」「WeChatのログインができない」などの状況を発生させる干渉等について、解決方法や取り組みに関して検討する必要がある。本実践では、1人の学習者が途中モバイル・メッセージング・アプリの登録ができなくなったことがあって、学習者にとって修復することが難しいので、筆者がやり方を説明し援助した。似たような状況は、ICTを活用した教育現場ではしばしばある。この場合、学習者への援助が必要であるので、教師側がICTの環境面の問題点を対応できるような対策を考えなければならない。

また、本実践では、学習者がモバイル・メッセージング・アプリを使って、個人グループで教師と交流する以外に、「クラスグループ」で発言させる機会が少なかった。したがって、学習者が中国語のインプットとアウトプットの機会を積極的に活用するためには、ICT手段の機能を学習者に詳しく紹介する必要があることに気づいた。例えば、WeChatの機能として、中国語の学習に使えるボイスチャットをテキストチャットに変換(自分の発音を中国語の漢字に変換することができる)、オンライン音声通話(中国語で対話することができる)、ビデオ通話(中国人の友達と対面感覚で交流することができる)、モーメント(中国語の文章などを書いたり、共有したり、友達がアップロードしたものを見たりすることができる)などの機能、それぞれの使い方を学習者に詳しく紹介し、学習者の中国語のインプットとアウトプットの機会をさらに増やしていく。

最後にICTの活用によって、学習者の学習過程が如実に記録され、教師が学習者の学習状況を把握することができる。なお、1学期にかけて学習者の学習進度や学習過程を記録することにより、それぞれの特徴を把握したうえ、個人差によってどのような指導方法をするのかについて紹介したが、2学期ではモバイル・メッセージング・アプリを用いた発音学習の学習進度や過程が記録されず、初学者ではない学習者への具体的な指導方法や注意点、またその効果について継続的な研究は必要であると考えている。加えて、本実践では、クラスの人数が15名なのでモバイル・メッセージング・アプリケーションで一人ひとりの発音指導を実現することが可能であるが、人数が多い教育現場では、教師にとっては大きな負担になってしまい、実現することが難しいので、TAなどの制度を積極的に活用し、教育現場で具体的にどのように教師と学習者が協働し進めていくのを明らかにしたい。

今後の発音教育に寄与するためには、上記の点についてさらに検討していく必要があると考えている。

## 第3章 語彙学習における ICT 活用に関する実践研究

### 3.1 問題の所在と目的

本節では、中国語の語彙学習の問題点を指摘した上で、本実践の目的を明らかにする。

#### 3.1.1 日本における中国語の「語彙」の学習

中国語学習者にとって、語彙の習得は最も基本的、かつ大切な学習過程であるといえる。単語の意味が分からなければ中国語を理解することはできない。語彙力がなければ、流暢なコミュニケーションが難しい。

しかし中国語の語彙教育に関する研究がまだ数少ない。例えば、「日本中国語教育学会」が2003年から毎年発行した会誌『中国語教育』(The Journal of the Japan Association of Chinese Language Education)では、2019年まで語彙学習の指導に関する研究は193件中3件しかない。

王(2016)によると、日本人の中国語学習者は、中国語の語彙を学ぶ時、中国語の発音に対する注意が疎かになり、文字を見ての学習、つまり「目で学ぶ」学習スタイルに陥りやすいという問題点を抱えているという。そこで中国語の発音を意識して慣れさせていく教育を行う必要があると言及したが、具体的な指導方法がなかった。なお、同じ漢字圏の日本人の中国語学習者にとっては、語彙の漢字が先に目に入りやすいため、語彙の意味が分かっているが、その発音やピンインがわからない場合がよくある。一方、同じ漢字の日本語の意味でそのまま中国語の語彙を理解する場合も少なくない。そこで、語彙の音声や簡体字・ピンイン・意味をセットで覚えることが大切である。また、序章で述べたように、田邊・清原(2009)は中国語学習者のため、語彙学習のシステムを開発し、良い効果があった。しかしながら、中国語教育におけるこのような語彙学習の指導方法に関する研究はまだ少ない。

また、学習者の語彙量が不足していることが、聞き取れない、話せない最大の理由となっている。単語が分からなければ、対話の場面で聞き取れないし、自分の言いたいことも表現できない。つまり、流暢なコミュニケーションができない。そのほか、文章を書くことも中断してしまいやすい。輿水(2005)は、中国語における聞く・話す・読む・書く4技能の習得について、それぞれの指導に関して問題点を列挙し、いずれも語彙の不足によるもの(p. 140, p. 143, p. 148, p. 152)と指摘した。したがって、語彙量を増やすことが語彙力には欠かせない。教育現場では、学習者から、語彙が覚えられない、語彙の量が足りないなどの自己評価もよく聞こえる。相原(2018)も学習者から中国語の学習時間が確保できない、発音やピンインが難しすぎる、中国語の正しい発音がよくわからないが教科書付属のCDを開くのが面倒、といった声が聞かれる(p. 286)と述べている。また、田邊・清原(2010)は、中国語学習の入門期が、単調な反復練習を数多くこなさなければならず、挫折しやすい時期であるため、モチベーションを維持・向上する効果が最も必要とされると述べたように、学習者に興味を持たせることも大切である。なお、授業中、語彙の学習時間が少ないので、授業外の学習時間がさらに重要になってくる。即ち、語彙を習得するためには授業外で語彙学習ができる学習方法が必要であると

考えられる。

さらに、授業外学習時間が少ないうえ、授業中、語彙学習の時間が限られているため、授業外、学習者自らの学習時間を増やす努力が求められている。吉田ら（2008）は英語教育において、「教室における学習時間やインプットの絶対量の不足を補うためには、指導者が不在の場合でも、生徒が積極的に自らの学習活動に取り組む自律的学習能力を育成することがこれまで以上に必要となってきた」（p. 18）と述べている。中国語の語彙習得も同じように、実際に学習者の授業時間外の学習を確保することができない。したがって、学習者は教室での単語の学習はもちろん、継続した授業外の語彙練習が必要で不可欠となる。

すなわち、学習者は自律的、積極的に語彙を習得するためには、授業中はもちろん、授業外でも語彙を繰り返し練習することができ、さらに自分が学習進捗状況を把握できる有効な学習方法を取り入れることが重要な課題になる。

### 3.12 本研究の目的

吉田ら（2008）は、第二言語習得における語彙のインプット強化が必要であり、学習者が積極的に自らの学習活動に取り組むための環境を整えねばならないと提言した。吉田らは英語教育において、いつでもどこでも時や場所を選ばず学習できる ICT 手段の活用を提案した。

本研究では、ICT 手段を中国語の語彙学習に取り入れて、授業実践を通して、その有効性を検討することを目的とする。そこで、ICT 手段は学習者の語彙学習に効果的であるという仮説を立てる。

清原（2014）は中国語の授業で活用できる ICT 手段（アプリや Web サービス）を紹介した。その中の 1 つとして、語彙を学習するため、音が出てゲームもできる単語カード—Quizlet を紹介した。しかし、実際に Quizlet による語彙学習の効果については紹介していない。また、Quizlet は語彙学習のために無料で利用できる Web サービスである。簡単な操作で音声付き単語カードを、様々な形で反復練習することができる。そのため、本実践では、Quizlet を ICT 手段として語彙学習に導入した。

本実践の作業仮説として、Quizlet を中国語の語彙学習に取り入れることで、学習者の語彙学習に有効である。仮説検証にあたって、前章の発音学習の実践研究と同様に、序章で紹介した「構成法」を用いる。本実践では、中国語初学者を対象とした Quizlet による語彙学習の指導法の有効性を検証する際に、事後テストに設定した目標達成率を満たすかどうかによって、ICT 手段の有効性を検証する。具体的には、語彙習得の事後テストの目標達成率を 80% とする。つまり、事後テストでは、目標達成率 80% が満たされれば、学習目標が達成されたと見なすことにする。

次に Quizlet について詳細に紹介していく。

#### (1) Quizlet とは

Quizlet は、アンドリュー・サザーランドが開発した無料のオンライン学習ツールである。これを活用することで合成音声付き単語カード、図形、ゲームなど様々な学習スタイルで語彙をもっと効果的に学習することができる。

#### (2) Quizlet の特徴について

Quizlet では、6 つの学習モードがあり、Quizlet の Web を参考しながら、

次のように紹介されている。

①単語カードのモード

音声付き単語カードを使い、単語の発音・ピンイン・漢字・意味などを学習する。

②学習モード

徐々に難しくなっていく質問に回答する。このモードは、学習内容に基づいて学習プランを作成し、知る必要のあることを全て習得することに役立つ。

③筆記のモード

文字入力によって質問に回答する。回答を間違えることでかえって、あとでその問題に集中できるという利点がある。

④音声チャレンジのモード

単語と意味を音声で聞いて、聞いた通りに入力する。このモードは新しい単語を学ぶことや、簡体字及びピンインのタイピングの練習にも役立つ。

⑤テストのモード

異なる質問のタイプで自分に設問をすることで、実際のテストでどのぐらいの点数が取れるかを確認する。

⑥マッチ

単語と意味を出来るだけ早く一致させることで、他の人と時間を競う。

特に、Quizlet のメリットについて、以下の3点に注目しておく。

①オリジナルな学習セットを作成すること

授業内容を補足し、学習者と共有したい用語、画像、音声を追加できる。音声は自動的に合成されるが、自分で録音することもでき、画像も自分で選択したものに換えることができる。

②学習習慣を築きあげること

いつでも、どこでも、学習者に効果的な学習・復習ができる。

③学習者の進み具合をしっかりと把握すること

学習者がどう学んでいるのかを確認する。クラスの進捗では、どの学習者が学習セットを開始または完了したのか、どの学習者にもっと学習を促すべきかの詳細が見られる。

## 3.2 実践の概要

### 3.2.1 学習者と教材

実験は、K 大学外国語学部中国語学科 1 年生の履修科目である「中国語初級総合」（毎週 4 コマ）において、Quizlet を取り入れた。1 学期（2019 年 4 月～7 月）にわたって試みたが、授業前に行ったアンケート調査から、そのクラスの学習者 20 名のうちに中国語履修経験者が 1 名いた。そのため、本実験では統計分析に際しては 1 名を除外し、19 名を対象とした。

教材として、前章のテキスト『新コミュニケーション中国語 Level1』を用いた。テキストに対応して、授業者は別冊の単語帳（資料 2-1）を作っている。

単語帳は、教科書から抽出した日常生活でよく使用される単語及び関連語で作ったものである。発音編を終わって 5 週目から本文の第 1 課に入るが、課ごとに 5 回の授業を行い、15 週目までで第 9 課を終えた。即ち、1 学期におい

て、発音学習段階が終わってから、本文学習段階に入る。本文学習段階の学習内容は9課がある。単語帳は課ごとに4パーツに分類されている。単語数は各パーツ10個程度あり、総計で各課40個程度である。紙媒体の単語帳では、中国語の単語のみ記載されている。

表 3-1 Quizlet の学習スタイル

・漢字-ピンイン	・漢字-日本語	・ピンイン-日本語	・ピンイン-漢字
・日本語-漢字	・日本語-ピンイン	・漢字-図	・ピンイン-図
・日本語-漢字	・漢字 - 漢字(言い換え)	・漢字+ピンイン - 日本語	

Quizlet では、単語のピンイン・漢字・音声・絵図・訳が編集・アレンジされ、多様な学習スタイルが含まれている（表 3-1）。また、Quizlet では課ごとに4つの学習セットが作成されている。（添付資料 3-2【Quizlet の画面①】、【Quizlet の画面②】参照）

### 3.22 実験の流れ

発音編では、Quizlet の単語セットも提供していたが、学習者に Quizlet の使い方を慣れさせるため、発音編の学習の時から、Quizlet を導入した。しかしデータ収集はしていない。

本文編に入ってから、Quizlet のほか、紙媒体の学習ツールの学習効果も見られるために、段階別で①ICTのみ、②ICT+紙媒体、③紙媒体のみというふうに学習ツールを提供することとした。それぞれの学習効果を検証する。また、各段階の学習内容、即ち、語彙の数量や難易度が異なっているため、統制群にならない。これは比較法を使わない原因の一つである。

したがって、学習ツールの優劣を比較せず、各学習ツールに対して、学習者の使用方法や感想を本実践の結果の裏付けとする。具体的には、表 3-2 のようになる。

第一段階(第1課～第3課)では、学習者に Quizlet のみを提供した。第二段階(第4課～第6課)において、学習者に Quizlet や紙の単語帳両方を提供した。第三段階(第7課～第9課)において、学習者に紙の単語帳のみを提供した。

表 3-2 各段階の語彙学習ツール

段階（本文計9課）	学習ツール
第一段階(第1課～第3課)	Quizletのみ
第二段階(第4課～第6課)	Quizlet・紙の単語帳
第三段階(第7課～第9課)	紙の単語帳のみ

Quizlet の導入として、新学期が始まった初回の授業（2019/4/9）でクラス全員に Quizlet を登録させた。一人ひとりを確認しながら、具体的に Quizlet の機能及び使い方についてそれぞれ紹介した。つまり、手順（1）－Quizlet の登録、手順（2）－Quizlet の機能や使い方について、詳細な説明は資料 3-2

【Quizlet の導入】に添付してある。(添付資料 3-2 【Quizlet の導入】参照)

### 3.23 事後テスト

語彙学習の目標達成を検討するため、課ごとに学習効果を見るための小テストが行われた。本実践研究の事後テストとして、単語帳から抽出した 10 個の中国語の発音を聞いて単語のピンイン・簡体字・訳を書くという課題を設けた。採点について、簡体字・ピンイン・日本語訳がそれぞれ 2 点で、10 個の単語満点は 60 点となる。

## 3.3 結果

Quizlet を導入するにあたり、音声付き単語カードを利用した語彙学習を行った。本節では、1 学期にわたって、中国語初学者 1 クラス 19 人を対象にした実践研究の結果について、主に、Quizlet の使用状況や小テストの成績の結果 2 点から分析し、さらに各課の小テスト後のアンケート調査を裏付けとなり、以下の通りにまとめている。

### 3.31 ICT 手段の使用状況

第一段階(第 1 課～第 3 課)では、学習者に Quizlet のみの学習ツールを提供した。

Quizlet の機能を活用し学習者の進捗状況からみると、第 2 課・第 3 課では 19 名の学習者は全員 Quizlet を使って単語を学習したが、第 1 課では 19 人中 1 人だけが Quizlet を使っていなかった。第 1 課～第 3 課において、約 98.2% の学習者が Quizlet を利用したことが分かった。

また、課ごとに具体的な使用状況を見てみよう。各課に学習セットが 4 つあり、各学習セットではまた 6 つの学習モードがあるため、課ごとに 24 個の学習モードがある。最初に、学習モード「単語カード」や「音声チャレンジ」を中心とし、他の 4 つの学習モードは自分で練習するように指示した。その結果、学習者 19 人中 16 人(84.2%)が課ごとに「単語カード」や「音声チャレンジ」を完成し、そのほか、残りの 4 つの学習モードも練習した。

表 3-3-1 第 1 課～第 3 課 Quizlet の使用人数の統計 (N=19 人)

Quizlet の使用	第 1 課 (%)	第 2 課 (%)	第 3 課 (%)
100%学習 (24 個)	10 (52.6)	4 (21.1)	5 (26.3)
50%以上学習(12～23 個)	6 (31.6)	7 (36.8)	9 (47.4)
50%未満学習(11 個以下)	3 (15.8)	8 (42.1)	5 (26.3)

各学習モードの学習状況は、表 3-3-1 のようになっている。24 個の学習モードのうちに、半分以上(12 個～24 個)を完成した学習者の人数は多く、各課では、19 人中それぞれ 16 人(84.2%)、11 人(57.9%)、14 人(73.7%)いた。3 課をまとめると、半分以上の学習モードを使用した(「使用状況の良い」)学習者は約 71.9%を占める。

第二段階（第4課～第6課）では、前述したように、Quizletのほか、紙媒体の学習ツールの学習効果を見るために、学習者にQuizletや紙の単語帳を同時に提供した。

Quizletの進捗状況により、学習者のQuizletの実際の使用状況が整理されている。第4課～第6課において、アンケートの結果と実際のQuizletの使用状況を確認した上で、1名の学習者はアンケート調査ではQuizletを中心として多く使われたと答えていたが、実際にはQuizletの記録からこの学習者がQuizletを一回も使っていなかった。学習者の自己評価と実際の使用状況は一致していないため、第4課～第6課では、この1名の学習者は分析対象としないことにした。そのほか、1名の学習者は常に欠席し、授業にあまり参加していなかった。第4課～第6課では、Quizletを使わず、小テストもいずれも受けていなかった。そのため、以上述べた2名以外、17名の学習者を対象にしている。しかし、第5課のアンケートは16名分しか回収していなかったため、以下の表3-3-2・表3-3-3では、第5課の学習者の人数は16名になっている。

下記の表3-3-2のように、Quizletと紙の単語帳両方を提供したとき、Quizletを使った学習者は第4課では17人中15人(88.2%)、第5課では16人中14人(87.5%)、第6課では17人中11人(64.7%)いた。第4課～第6課において、約80%の学習者がQuizletを利用したことが分かった。

Quizletを使って単語を学んだ学習者の各学習モードの学習状況について、もっと詳しく見てみよう（表3-3-2）。

表3-3-2 第4課～第6課 Quizletの使用人数の統計（人）

Quizletの使用	第4課 (%) (15人)	第5課 (%) (14人)	第6課 (%) (11人)
100%学習 (24個)	3 (20.0)	2 (14.3)	3 (27.3)
50%以上学習 (12～23個)	9 (60.0)	5 (35.7)	5 (45.4)
50%未満学習 (11個以下)	3 (20.0)	7 (50.0)	3 (27.3)

教師が指示した2つの学習モードのほか、残りの4つの学習モードも練習していた。また、多くの学習者はQuizletで単語を学ぶとき、すべての学習モードを学習するのではなく、各学習セットの6つある学習モードからいくつかを自分で選んで学習していたことが分かった。

アンケート調査では、Quizletや紙の単語帳の使用状況に関して、次の質問をした。

「第○課の単語を練習する時、Quizletと紙の単語帳を同時に使っていますか。」

その回答は、(a)～(e)5つに分けている。

- (a) Quizletを中心として、多く使った
- (b) 紙の単語帳を中心として、多く使った
- (c) Quizletのみ使っていた
- (d) 紙の単語帳のみ使っていた
- (e) 両方とも使っていなかった

(a)と(b)を選択した学習者は各課、それぞれ12人(70.6%)、10人(62.5%)、

7人(41.2%)いた(表3-3-3)。言い換えれば、Quizletの単語カードのみ、或いは紙媒体の学習ツールのみより、Quizletと紙媒体の単語帳両方同時に使っていた学習者が多かった。その理由は、「Quizletの方が発音が聞けるので便利だから」、「紙の方がパッと見られるから」、「Quizletが使いやすいから」、「Quizletでピンインを覚え、漢字は紙を見て覚えた方がしやすいから」等である。

表3-3-3 第4課～第6課 Quizletや紙の単語帳の使用状況(人)

学習ツールの使用	第4課(%) (17人)	第5課(%) (16人)	第6課(%) (17人)
(a) Quizletが中心	6(35.3)	4(25.0)	3(17.7)
(b) 紙の単語帳が中心	6(35.3)	6(37.5)	4(23.5)
(c) Quizletのみ	3(17.6)	4(25.0)	4(23.5)
(d) 紙の単語帳のみ	2(11.8)	2(12.5)	6(35.3)

第一段階と第二段階の使用状況からみると、紙媒体の有無にかかわらず、約86%の被験者が少なくともQuizletの学習モード1つを使用した。半分以上(3つ)の学習モードを使用した(「使用状況の良い」)学習者が70%と高いことにより、多くの学習者がQuizletを語彙学習のツールとして積極的に活用したことが分かった。

第三段階(第7課～第9課)では、紙の単語帳のみを提供した。

第7課や第9課において、それぞれ1名の欠席者があったため、学習者は18名になっている。アンケート調査から、18名全員紙の単語帳を使っていた。第8課において、欠席者が3名いた。残りの16名の学習者はすべて紙の単語帳を使っていた。

表3-3-4 第7課～第9課 紙の単語帳の使用時間の状況(人)

時間(h)	0.5h-1h	1h以上-2h	2h以上-3h	3h以上-4h	4h以上-5h	5h以上
第7課(18人)	8	3	4	1	0	2
第8課(16人)	9	3	3	0	1	0
第9課(18人)	4	5	5	1	2	1

アンケートでは、紙の単語帳の使用時間に関して質問し、その結果は以下のように整理できた(表3-3-4)。

紙の単語帳の使用時間について、多くの学習者は「0.5-1」時間使っていたと答えていた。その理由は以下のように、例えば、「忙しかったから」「時間があまりなくて、紙を持ち歩けなかった」「空き時間で手軽に出来ない分学習時間が減った」「Quizletよりやる気が起きなくて結局小テストの日の朝にあわ

ててやってしまった」「学習意欲が低下していたから」などである。

そのほか、5時間以上使っていた学習者がその理由として次のように述べている。例えば、「単語の発音と筆記に慣れるため」「ピンインと簡体字を覚えるために練習した」「Quizlet がない分、より多く使って学習しないといけなかったから」などの理由があった。

また、紙の単語帳の使用頻度について、その質問や結果を次に紹介していく。「紙の単語帳を一週間に何回利用しましたか。」

表 3-3-5 第 7 課～第 9 課 紙の使用頻度 (人)

使用頻度	第 7 課 (18 人)	第 8 課 (16 人)	第 9 課 (18 人)
1-3 回	9	10	10
4-6 回	5	4	3
7 回以上	4	2	5

紙の使用頻度について、「1週間に何回利用しますか」の質問に対し、いずれの課も一週間に「1-3回」程度利用したという回答が一番多い。その理由として、「小テスト前にしか見なかった」「どこでも見られないから」「配られた時に1回、テストの前に1回」「土日で大体覚えるので、平日はそんなにしない」「Quizlet だったら携帯でどこでもできるけど紙は持ち歩かなかった」などがある。

その一方、一週間に6回以上使っていた学習者から、「1日1回みました」「大体夜寝る前に見ているため」「日曜以外毎日利用したから」「何回もしないと覚えられないと思ったから」「Quizlet がないから、何回も使わないと覚えられないから」などの理由が多くみられた。

以上述べたように、勉強する時間がなかったか、空き時間の利用ができていなかった学習者が多かったことになる。Quizlet がないと、単語の発音・ピンイン・意味などは学習者自身自身で確認しなければならないため、時間がかかる。しかし、時間がない学習者にとって、紙の単語帳のみで、語彙の習得は難しくなることが分かった。また、Quizlet に慣れている学習者は Quizlet がなくなると、少し不安や不便と感じたことが窺えた。もちろん、学習者は自分に合わせる学習方法を採用する傾向も見られた。例えば、「一日一回目を通した」などのように、毎日計画的に単語を勉強する学習者が何人いた。

### 3.32 語彙学習の結果

#### (1) 第一段階～第三段階の小テストの平均成績

各課の小テストの結果からクラスの平均成績を出し、そこから別段階の平均成績を算出した。事後テストとして、平均成績満点 60 点の 8 割 (48 点) が満たされれば、学習目標が達成されたと見なすことにする。

各段階における小テストの平均成績は以下ようになった (表 3-3-6)。第一段階・第二段階の平均成績は 48 点を超えているので、語彙学習の目標が達成されたと判断できた。表 3-3-6 が示すように、Quizlet の単語カードと紙の単語帳を同時に使用した第 4 課～第 6 課の平均成績が一番高い。一方、紙の単

語帳のみを使っていた第 7 課～第 9 課の平均成績が一番低く、48 点を超えていない。

表 3-3-6 各段階の平均成績（点）（満点 60 点）

段階 成績	第一段階 (第 1 課～第 3 課)	第二段階 (第 4 課～第 6 課)	第三段階 (第 7 課～第 9 課)
平均成績	51.2	52.5	46.5

それに関しては、第 5 課学習後のアンケート調査により、「Quizlet のみに比べ、紙の単語帳もあったほうが単語の学習に有利と思います」という質問に対して、16 人中 11 人（69%）は紙の単語帳もあった方がいいと回答した。次のような理由が多かった。

- ・「スマホの電池がなくなると紙の単語帳が使えるから」
- ・「紙の単語帳は Quizlet ができない時にも学習できるから」
- ・「ネットがない環境でも見られるから」
- ・「紙だと全部一気に見られるから」

同じように、第 6 課学習後のアンケート調査では、「紙の単語帳のみに比べ、Quizlet もあったほうが単語の学習に有利と思いますか」という質問に対して、16 人中 15 名の学習者は Quizlet があったほうが有利であると答えた。その理由は次のように述べている。

- ・「音声が入りでも聞けるから」
- ・「紙だけだとみるだけになっちゃう人もいると思うし、Quizlet は音声も聞けるし、自分で実際に打つから覚えやすいです」
- ・「どの程度までやるかが決められているから」
- ・「Quizlet は発音が聞けるし、自分にどれくらい定着しているのかも見る事ができるから」
- ・「時間があるとき、ゲーム感覚でできる。ニガテが明白になる」

以上述べたように、学習者にとって、紙の方がすぐに見やすいこと、Quizlet が使えない時に紙の単語帳を使えることや、Quizlet は単語の音声、自分の把握状況などの確認ができるから使いやすさを感じていることが窺えた。

では次に、異なる学習手段は如何に語彙学習に影響を与えているか、を見てみよう。

## (2) 第一段階（第 1 課～第 3 課）における Quizlet の使用状況と成績の関係

第 1 課～第 3 課の小テストの結果の平均を出し、そこから各学習者の平均を算出した。同じように、Quizlet の使用状況による学習した学習モードを整理し、そこから各学習者が完成した学習モードの平均を出した。

さらに、実践前に設定した目標達成率 80%を基準にして、平均成績を「良い」「良くない」二段階に分ける。言い換えれば、小テストの満点は 60 点であり、48 点を超えると成績が「良い」と評価される。逆に、48 点未満の場合は成績が「良くない」と評価される。同様に、Quizlet の使用状況について、各

課では 24 個の学習モードがあり、その半分（12 個）以上を学習した場合は Quizlet の使用状況が「良い」と評価され、12 個の学習モードを完成していない場合は Quizlet の使用が「良くない」と評価される。そこから、表 3-3-7 を作成した。

表 3-3-7 第 1 課－第 3 課 Quizlet の使用状況と成績の関係 (N=19 人)

成績 \ Quizlet の使用	良い	良くない
良い	12 人	0 人
良くない	4 人	3 人

表 3-3-7 からみると、Quizlet の使用状況が良く、それに対応して成績も良い学習者は 12 人中 12 人、100%に達している。Quizlet の使用状況が良く、成績が良くない学習者がひとりもいなかった。その一方、Quizlet の使用状況が「良くない」7 人中 3 人、約 5 割近くの学習者は Quizlet の成績も「良くない」。よって、Quizlet をうまく使用すれば、語彙の成績が良いと推測することができる。言い換えれば、Quizlet を活用することは、学習者の語彙学習に効果的であると思われる。

アンケート調査によると、Quizlet の使用状況が「良い」学習者は平均学習時間 1h～1.5h を確保できた。それについて、学習者が次のように述べた。例えば、「何回も繰り返し聞きながら単語を発音しているから」「覚えたかどうかを確認しながら取り組んでいるから」など。つまり、学習者は Quizlet を使い、授業外でも学習時間を確保することができることがわかった。

そのほか、Quizlet の使用状況が「良くない」が、成績が「良い」学習者は 4 人いた。アンケート調査により、この 4 人はいずれも毎回 0.5 時間以内の短い学習時間を確保できた。その理由として、「毎日単語ページを見ている」「単語カードのところを開いて単語を紙に書き写し、それを見て勉強しているので、実際 Quizlet を使う時間は短いから」などの記述があった。言い換えれば、学習者は Quizlet で効率的に単語を学習することができたと言えよう。また、学習者は紙に書いて覚えるという学習方法も見られた。

質問「どこで Quizlet を使って学習しますか」に対し、「電車或いはバス」「自宅」を回答した学習者が一番多かった。そのほか、図書館やカフェなどで勉強する学習者もいることがわかった。学習者は自分が好きな場所で語彙を勉強することができたといえる。

また、Quizlet で語彙を学習する方法について、学習者は「Quizlet を見ながら勉強する」「Quizlet の音声聞きながら勉強する」「紙に書いて覚える」などを回答した人が最も多かった。それに、Quizlet 使用後の感想について、学習者は次のように述べた。「意味がすぐ確認できるから」「発音と簡体字、ピンインを確認できる」「絵があって覚えやすい」「発音がすぐ聞けるから」「音声が出るので、自分が間違った発音をしていたらすぐにわかる」「発音がすごくむずかしいので、音を開ける教材があることで順調に中国語を身に付けられている気がする」などの記述から、学習者にとって、Quizlet の活用は語彙の漢字・ピンイン・意味・絵図だけでなく、音声もすぐに確認できるので、自分の語彙学習に役に立ったことを示した。

(3) 第二段階（第4課～第6課）における Quizlet 及び紙の使用状況との成績の関係

課ごと、Quizlet 及び紙の使用状況と語彙学習の成績との関係を分析する。

表 3-3-8 第4課 Quizlet 及び紙の使用状況と成績の関係 (N=17人)

学習ツールの使用 \ 成績	良い	良くない
Quizlet が中心 (6人)	6	0
紙の単語帳が中心 (6人)	1	5
Quizlet のみ (3人)	3	0
紙の単語帳のみ (2人)	1	1

表 3-3-9 第5課 Quizlet 及び紙の使用状況と成績の関係 (N=16人)

学習ツールの使用 \ 成績	良い	良くない
Quizlet が中心 (4人)	4	0
紙の単語帳が中心 (6人)	5	1
Quizlet のみ (4人)	3	1
紙の単語帳のみ (2人)	2	0

表 3-3-10 第6課 Quizlet と紙の使用状況と成績の関係 (N=17人)

学習ツールの使用 \ 成績	良い	良くない
Quizlet が中心 (3人)	2	1
紙の単語帳が中心 (4人)	4	0
Quizlet のみ (4人)	4	0
紙の単語帳のみ (6人)	5	1

第4課では、「Quizlet 中心」と申告した6人中6人(100%)、「Quizlet のみ」と申告した3人中3人(100%)、「紙の単語帳が中心」と申告した6人中1人(16.7%)、「紙の単語帳のみ」と申告した2人中1人(50%)は小テストの「成績が良かった」。

第5課では、「Quizlet 中心」と申告した4人中4人(100%)、「Quizlet のみ」と申告した4人中3人(75%)、「紙の単語帳が中心」と申告した6人中5人(83.3%)、「紙の単語帳のみ」と申告した2人中2人(100%)は小テストの「成績が良かった」。

第6課では、「Quizlet 中心」と申告した3人中2人(66.7%)、「Quizlet のみ」と申告した4人中4人(100%)、「紙の単語帳が中心」と申告した4人中4人(100%)、「紙の単語帳のみ」と申告した6人中5人(83.3%)は小テストの

「成績が良かった」。しかし、紙の単語帳のみを用いたと申告した6人1人はアンケート調査では、「Quizlet はほぼ発音確認のためだけの使用のみで、他は、ピンイン・意味・簡体字はすべて紙の方がやりやすい」と述べたように、実際の語彙学習では、紙の単語帳だけではなく、発音を確認するため、Quizlet も使っていたことがわかった。そこで、1人を除くと、「紙の単語帳のみ」と申告した学習者は5人中4人(80%)いた。

全体的に、第4課～第6課において、「紙の単語帳+Quizlet」を提供することで、「成績が良かった」のは、「Quizlet が中心」と申告した学習者の92.3%、「Quizlet のみ」と申告した学習者の90.9%、「紙の単語帳が中心」と申告した学習者の62.5%、「紙の単語帳のみ」と申告した学習者の77.8%を占めている。それらの結果をもって、語彙学習におけるQuizletの効果が証明された。

### 3.33 各課の小テスト後のアンケート調査

#### (1) 語彙学習のストラテジーについて

O' Malleyら(1990)は学習ストラテジーをメタ認知ストラテジー、認知ストラテジー及び情意ストラテジー3種類に分けている。

①メタ認知ストラテジー：学習処理について考えることに関係するストラテジー。計画・観察・分析・結果のチェック・評価などが含まれる。

②認知ストラテジー：より直接に、個々のタスクに関係しているストラテジー。推測・ノート・要約・推論など。

③社会・情意ストラテジー：学習における、社会的・情意的プロセスの影響を受ける。質問する、仲間と一緒に作業するなど、自己確認・自己対話、自己強化など。

その理論に基づき、吉田ら(2008)は語彙学習ストラテジーについて次のように捉えている(p.23)。

①メタ認知ストラテジーは、学習処理について考えることに関係するストラテジーである。例えば、「1週間に10語単語を覚える」などの計画を立てたり、「どのくらい覚えたか自分でチェックする」などの学習を自分でモニタをしたりする。

②認知ストラテジーは、語彙の覚え方そのもののことで、例えば、「何回も書いて覚える」「単語カードで覚える」「文脈で覚える」などである。

③情意ストラテジーは、「分からない単語を先生や友達に聞く」「友達と一緒に覚える」等、人との関わりの中で単語を覚えることである。

本研究では、吉田ら(2008)の語彙学習ストラテジー分類及び説明を参考に、語彙学習ストラテジーを知るために、第三段階(第7課～第9課)の学習後、以下のアンケート調査を行った。

「単語を習得するため、以下の方法を取っています。(複数選択可)」

その選択肢をメタ認知学習ストラテジー、認知学習ストラテジー、情意学習ストラテジーに分類すると、以下通りである。

#### 認知学習ストラテジー：

A 紙の単語帳を見ながら、単語を覚える

B 紙の単語帳を見て発音しながら、単語を覚える

C 単語帳の単語をノートに書きながら、発音する
D 単語の簡体字とピンインをノートに書いて覚える
E 単語の簡体字（ピンインなし）をノートに書いて覚える
F 単語のピンイン（簡体字なし）をノートに書いて覚える
J 単語の発音がわからない場合、教科書のCDを聞いて練習する
K 単語の発音がわからない場合、インターネットや電子辞書などを使って調べる
L 単語の意味がわからない場合、教科書を見て確認する
M 単語の意味がわからない場合、インターネットや電子辞書などを使って調べる
O 単語リスト（よく間違える単語など）を作って練習する
<b>メタ認知学習ストラテジー：</b>
G 毎回計画的に少しずつ覚えている
H 覚えているかどうか自分で確認する
I 効率が悪い時、単語の学習方法を調整する
Q 指定された単語のほかに、新しい単語も学習している
<b>情意学習ストラテジー：</b>
N 単語について分からない時、先生、先輩或いは中国人の友達に聞く
P 友達と一緒に紙の単語帳を使って、単語を学習する
R その他（ ）

表 3-3-11 学習ストラテジーの使用状況 (N=18 人)

学習ストラテジーの3種類	学習ストラテジーの使用状況 (人)
認知学習ストラテジー	A (17) B (15) D (15) C (13) K (8) M (8) E (6) F (6) L (5) J (3) O (3)
メタ認知学習ストラテジー	G (8) H (6) I (1) Q (0)
情意学習ストラテジー	N (4) P (1) R (0)

その結果は、表 3-3-11 に示している。アンケート調査によると、18 人中選択肢 A (17 人、94.4%)、B (15 人、83.3%)、C (13 人、72.2%)、D (15 人、83.3%) という認知学習ストラテジーが一番多く使われた。認知学習ストラテジーとして、語彙の覚え方そのものに関して、視覚・聴覚・触覚といった複数の感覚器官を刺激することが可能となり、「手」「口」「耳」「目」「脳」を併用し、単語を見ながら発音したり、書いたりすることによって、語彙を覚えることができる。また、学習方法として選択肢 K (8 人)、M (8 人) も多く選ばれた。18 人中 8 人 (44.4%) は Quizlet がないため、インターネットや辞書などを使い、発音や意味を確認した。

そのほか、メタ認知学習ストラテジーとして、選択肢 G、H がよく使われた。語彙学習のため、18 人中 8 人が「G 毎回計画的に少しずつ覚えている」のように計画を立てたり、6 人が「H 覚えているかどうか自分で確認する」のように自分でモニタをしたりした。

人と関わった学習方法とした情意学習ストラテジーについて、アンケート調査により、「N 単語について分からない時、先生、先輩或いは中国人の友達に聞く」を使った語彙学習は 18 人中 4 人 (22.2%) いた。学習者は先生、先輩或いは中国人の友人に聞いたり、友達と一緒に勉強したりすることもあったが、

数少なかつた。

アンケートの結果として、語彙学習のため、学習者は1つの学習ストラテジーだけではなく、複数の学習ストラテジーを同時に使った。また、以上述べたように、認知学習ストラテジーやメタ認知学習ストラテジーはよく使われていたが、情意学習ストラテジーはあまり使われていなかったといえる。

さらに、学習ストラテジーの使用と成績は関連性があるかどうかを確認する。次の表 3-3-12 は第三段階（第7課～第9課）における学習ストラテジーの使用と成績の関係に関するものである。18人が使用した学習ストラテジーの平均は6.8個であり、7個を超えると、学習ストラテジーの使用が多いとし、7つ以下になると、学習ストラテジーの使用が少ないとした。

表 3-3-12 第三段階における学習ストラテジーの使用と成績の関係  
(N=18人)

学習ストラテジー \ 成績	良い	良くない
多い	10	1
少ない	2	5

表 3-3-12 によると、学習ストラテジーが多く使われた場合、小テストの成績も良いことが言える。逆に、成績が良くない場合、学習者は学習ストラテジーの使用の視点から反省することができると思われる。つまり、学習効果が良い学習者は多様な学習ストラテジーを多く使用することができるといえる。

## (2) アンケート調査による学習者の Quizlet に対する評価や態度について

第一段階では、Quizlet 使用後の感想について、多くの学習者は「意味がすぐ確認できるから」「発音がすぐ聞けるから」「ピンインが確認できるから」「宿題だから」「簡体字が確認できるから」といったような記述を示した。そのほか、「時間の利用ができるから」「覚えているかどうかすぐわかるから」「『マッチ』形式もあって、「ちょっとゲームした感じで楽しいから」などと述べた。

第二段階では、Quizlet と紙の単語帳を使用した後の感想について、「発音や絵などで単語を覚えられる」「間違っただけを反復して覚えられる」「自分がどのくらいできていないかわかる」「発音の音声を聞いたり覚えたりしたかどうかを確認することに Quizlet を使い、暗記のためにいつも目に見える所に紙を置いて学習している」などであった。語彙の習得状況および進捗状況を把握することが効果的であると思っている学習者は17人中15人(88.2%)がいた。以上述べたように、Quizlet を活用した語彙学習は、学習者にとって発音を確認することができることと、自分の学習進捗状況を把握することができるので、効率的に習得できることが分かった。Quizlet は語彙学習に便利で、効果的であると言えるだろう。

また、「紙には意味が書いていないので、書き写そうと思っていたが、それなら Quizlet を見ていた方が早いから」「紙だけだとみるだけになっちゃう人もいると思うし、Quizlet は音声も聞けるし、自分で実際に打つから覚えやすいです」「音声がいつでも聞けるから」「時間があるとき、ゲーム感覚でできる」などの理由が見られ、17人のうち15人(88.2%)の学習者は紙の単語帳だけ

ではなく、Quizlet も同時に提供されたほうが良いと提案した。

それに対して、「ネットがない環境でも見られる」「スマホが使えない時使える」「紙だと全部一気に見れる」などの理由で、16 中 12 人 (75%) の学習者は Quizlet のみに比べ、紙の単語帳もあったほうが単語の学習に有利と思っていた。多くの学習者は Quizlet と紙の単語帳両方とも提供してほしいと思っているのである。これについて、第9課のアンケート調査では、18 人中 14 人 (77.8%) の学習者は Quizlet と紙の単語帳両方ともほしいとっており、同じ結果を得たことになる。

第三段階では、紙の単語帳のみを使用した後の感想について、「今週は、Quizlet をできなくて、小テストが難しく感じた」「発音がすぐに確認できないところ。どれぐらい身についているのかわかりづらい」「部活の際に紙の単語帳を持って行くのは煩わしいため、移動時に勉強しようとできなかったから」「空き時間の利用が難しい」「発音を調べることができない。正しい意味がわからない (授業で教えてもらうが)。出先で勉強することができない (紙の単語帳を持ち歩くのが邪魔になる)」など、紙の単語帳だけでは少し不便を感じているようである。主に、発音・意味や進捗状況の確認がすぐにはできないことと、いつでもどこでもできないことは不便であると感じる。

アンケート調査では、「第 8 課からまた Quizlet もあればいいと思う」「Quizlet よりやる気が起きなくて結局小テストの日の朝にあわててやってしまった」「家で勉強する時はよく紙を使えるけど、移動中に使うのは Quizlet がいいと思った」「僕は色々と毎日忙しいので、Quizlet があるとすごく助かるし、勉強しやすい。外出先では Quizlet をやって、家で教科書や紙の単語帳で勉強するような形がいい」「Quizlet があれば頻繁に見るかも」「クイズレットがあった方が絶対良いです」などの感想から窺え、学習者は Quizlet が単語学習に効果的であると思っていたため、Quizlet が欲しいという声が多かった。

以上のように、学習者は Quizlet に対して積極的に活用する態度を持っていること、さらに、Quizlet は学習者の語彙学習に良い効果をおさめることが明らかになったといえよう。

### 3.4 結論及び考察

#### 3.4.1 結論

前節では、ICT 手段の一つであるオンライン学習ツールとして Quizlet の活用について詳細に紹介した。その結果から、Quizlet は語彙学習に効果的であることが明らかにできた。そこで、ここでは、なぜオンライン学習ツールの活用によって、学習者の語彙学習に効果的であるのかについて、アンケート調査による裏付けからさらに検討していく。

##### (1) ICT 手段の利便性

語彙学習には、授業内で学習時間が確保されないため、授業外の学習が不可欠となる。ICT 手段の一つであるオンライン学習ツールの活用によって、学習の時間や場所を限定する必要がなく、いつでもどこでも自分のペースで学習できる。また、オンライン学習ツールを活用した語彙学習は単語の簡体字・ピンイン・意味だけでなく、発音もすぐに確認できる。

アンケート調査によると、学習者の記述も示したように、オンライン学習ツ

ールの特徴が明らかになった。例えば、「Quizlet は持ち運びやすくいい」「音声があつても聞けるから」「Quizlet は細かい時間の利用ができる」「バイト先の休憩など忙しい時に Quizlet をつかいたい」「クイズレットがないとどこでも覚えることができない。発音がわからない」「インターネットで意味・発音を調べるのが面倒だ」「Quizlet があつた方が勉強しやすかつた。発音と意味もすぐに確認できるから」などであつた。時間・場所は制限されていないため、生活や学習が忙しい学習者にとって、空き時間を利用し語彙を学習することができるのは便利である。Quizlet では、紙の単語帳の補充として、単語の音声・和訳・ピンイン及び絵図などの工夫が含まれていて、自分でネットで調べる必要がなくて、便利で練習しやすい。

## (2) ICT 手段の有効性

オンライン学習ツールを活用した語彙学習は効率的である。オンライン学習ツールでは、音声があつて出てきて、発音を聞きながら語彙を練習することができる。このような、「手」「目」「耳」「口」「脳」が同時に使われ、単語を覚える方法は五感に働きかける有効な学習法であり、長期記憶に結びつくものである(吉田ら, 2008)。例えば、「絵図があつて印象的で覚えやすい」「発音や絵などで単語を覚える」そう思つた学習者もいた。本実践で Quizlet を活用し、語彙の意味・発音・ピンインが確認できるし、最後まで正確にならないと終わらないため、間違つた単語を繰り返し練習し、全部覚えられるまで何回もやる。これについて、学習者は「クイズレットが一番効率よくできる」「一番に頭に入るから」「Quizlet はスキマ時間にコツコツしやすい」「何回も知り返すので自然に覚えられる」と述べた。

Quizlet を活用した語彙学習は、個人のリズムで進めるため、学習者は自分のペースで自分の納得のいくまで学習でき、単語の習得状況および進捗状況を把握することが効果的である。例えば、テスト機能を活用することで、学習者は自ら語彙学習の結果を確認し、学習目標を立てて、さらに学習時間や学習方法を定めることができ、アクティブ・ラーニングの環境を提供することができる。

これについて、学習者もその効果を感じていた。アンケート調査による裏付けをとる。例えば、学習者が次のように述べた。「どの単語が覚えられていないかすぐにわかる」「完全にし終わつたら、結構覚えていると感じる」「再確認することで理解が深まる」などであつた。

教師にとってはクラス全員の進捗状況を把握することができ、学習者がオンライン学習ツールを活用し、どのように学習しているか、どの単語にもっと復習が必要かを確認することができる。学習者の学習状況によって、個別の学習支援につながる。例えば、学習者は Quizlet で練習を全然やっていない場合であれば声をかけたり、或いは、授業外の語彙練習をした学習者をクラスで褒めたりする。

## (3) ICT 手段の楽しさ

オンライン学習ツールを活用した語彙学習では、図形があり、絵図を見ながら単語を学べる。また、学習モードには「マッチ」形式もあつて、ちょっとしたゲーム感覚でハイスコアを競い合い、楽しく単語を学習するという方法も有効であろう。アンケート調査より、「時間があるとき、ゲーム感覚でできる。

ニガテが明白になる」「ゲーム感覚で覚えやすい」「Quizlet は面白いと思う」「友達と互いに競い合うのが楽しい」など、学習者は楽しみながら単語を学習したことがわかった。

オンライン学習ツールの語彙学習は便利であり、効率的であり、かつ楽しいといえよう。

#### (4) 学習ストラテジーの多様性

前文で紹介したように、多くの学習者は多様な学習ストラテジーを利用することができることが明らかにした。学習者全員の平均成績を出し、上位 5 人の学習者は以下の学習ストラテジーを多く使っていることがわかった。

##### 認知学習ストラテジー：

- A 紙の単語帳を見ながら、単語を覚える
- B 紙の単語帳を見て発音しながら、単語を覚える
- C 単語帳の単語をノートに書きながら、発音する
- D 単語の簡体字とピンインをノートに書いて覚える
- G 単語の発音がわからない場合、教科書の CD を聞いて練習する
- H 単語の発音がわからない場合、インターネットや電子辞書などを使って調べる
- I 単語の意味がわからない場合、教科書を見て確認する
- J 単語の意味がわからない場合、インターネットや電子辞書などを使って調べる

##### メタ認知学習ストラテジー：

- G 毎回計画的に少しずつ覚えている
- H 覚えているかどうか自分で確認する

##### 情意学習ストラテジー：

- K 単語について分からない時、先生、先輩或いは中国人の友達に聞く
- N 指定された単語のほかに、新しい単語も学習している

この 5 名の学習者が紙媒体の単語帳のみが提供されるときに使用した学習ストラテジーは以下の特徴がみられた。

①認知ストラテジー：わからない時に調べて、新しい単語を学ぶ。

学習者は「手」「目」「耳」「口」「脳」を併用することによる CD を使って、音声を聞いたり、発音をしたりし、ピンインを覚える。

②メタ認知ストラテジー：計画を立て、自己評価する。

③情意ストラテジー：わからない時に他人に聞く。

テストの成績が良い学習者は使用した学習ストラテジーが多い、自律性が高いといえる。アンケート調査により、これらの学習者が一番多く使われたのは、「毎回計画的に少しずつ覚えている」「わからない時他人に聞く」「単語帳以外の単語を自分で学ぶ」この 3 つの学習方法である。そして、Quizlet を用いることで、学習者が多様な学習ストラテジーを自由に選択することが可能である。Quizlet だけで、視覚・聴覚・触覚といった複数の感覚器官を刺激することが可能となり、「手」「口」「耳」「目」「脳」を併用し、単語を覚えることができるため、語彙学習ストラテジーのモデルとして、Quizlet+「毎回計画的に少しずつ覚えている」+「わからない時他人に聞く」+「単語帳以外の単語を学ぶ」を作ってみた。その逆に、成績の良くない学習者はどんな学習ストラテジーを使っていたのかについて別途検討していきたいと考えている。

以上のように、オンライン学習ツールである Quizlet は利便性、有効性及び楽しさがあること、また、オンライン学習ツールを用いることで学習ストラテジーが多様になることによって、オンライン学習ツールが語彙学習に効果的であるといえよう。

### 3.42 考察

#### (1) 学習動機

内発的な学習動機を引き起こすことを重視しなければならない。宿題ではなくても、自らオンライン学習ツールで単語を習得することができるようになることが重要である。オンライン学習ツールとしての Quizlet を使用した後の感想について、質問「Quizlet を続けられている理由」に対し、学習者は「宿題だから」と答えた人が少なくない。第1課のアンケートでは、質問「どんな時に Quizlet を開いて学習していますか」に対し、「宿題がある時」「小テストを準備したい時」という答えも多かった。そこから、オンライン学習ツールを活用した語彙学習は学習者にとって義務感があることが分かった。

本実践では、多くの学習者は Quizlet を欲しいという声が多かったので、筆者は引き続き第2学期も、課ごとに Quizlet の単語セットを作成し提供していた。オンライン学習ツールの進捗状況から見ると、第2学期では宿題ではなく、学習者自分で語彙を練習する形になって、引き続き Quizlet で毎回語彙を練習していた学習者はまだ6人いた。しかし、外発的な動機づけから内発的な学習動機づけに変えるのにどんな工夫を凝らしたらいいのかについて、また検討していく必要がある。

#### (2) 語彙の学習方法

当然のことであるが、すべての学習者にとって適切な学習方法は存在しない。オンライン学習ツールの活用もすべての学習者にとって、語彙学習の一番良い方法ではない。紙の単語帳はインターネット環境がなくても使えるので、従来から慣れている紙媒体の教材が不要になるわけではない。ICT を活用したオンライン学習ツールと紙媒体の教材を併用することで更に大きな学習効果を期待できる。

本実践では、2人は紙の単語帳だけで充分であると言っていた。学習者Bと学習者Cで表示する。

学習者Bは紙のみで語彙を練習するのが自分に一番合うと思っていた。アンケート調査では、学習者Bは「紙の方が目が疲れなため」といった。小テストの成績がいつも良い。アンケート調査の結果からみると、学習者Bは紙の単語帳のみで学習する時、色々な学習方法を使っていることが分かった。例えば、「紙をみえる場所に貼っているので、よく単語を家の中でも目にする」「発音が分からなくても自分で調べて確認できる」などの方法で語彙を覚える。学習者Bは自律性が高いと判断できるから、紙の単語帳だけでも、自分で調べることも勉強になる。これらの学習方法は紙の単語帳のみで語彙を学習する方にとって参考になると思う。

もう1人、学習者Cは「紙の方が見やすい」といった。Quizlet の進捗状況やアンケート調査から分析し、学習者Cはあまり Quizlet を使っていなかった。アンケート調査によると、「発音を確認するための時だけ Quizlet を使う」

と述べた。しかし、Quizlet を活用し練習する場合は、小テストの成績がよくなる。その上、紙だけを使う場合では長い時間がかかった。そのため、学習者 C に対する学習援助として、語彙学習に紙だけでは足りなく、紙媒体の教材を中心にしてオンライン学習ツールも積極的に活用し練習したほうが効率的であることを提案した。その続き、第 2 学期において、学習者 C は自らオンライン学習ツールを活用し、語彙を練習していたことがわかった。しかしながら、教師が学習援助を行った後、学習者の語彙学習の効果について本実践では追認していない。以上述べた学習者 B と学習者 C のように、学習者のそれぞれに合う学習方法が違う。

### (3) Quizlet による指導

教師はオンライン学習ツールの進捗状況による学習者の学習状況を把握し、個人に合わせる必要な学習援助を行うことが大切である。前節で紹介したように、学習者がオンライン学習ツールを積極的に活用することができるようになるため、教師からオンライン学習ツールの使い方、または学習方法（例えば、学習時間や休憩時間の調整など）について適切な学習援助が必要になってくる。

それに関して、例えば、第 4 課の学習後のアンケート調査では、質問「Quizlet では、第四課に 4 つの部分があります。各部分に 6 つの練習モードがあります。あなたの使い方として、どうやって練習していますか」に対し、「A 毎回一気にいくつかの練習モードを最後までやる」「B 毎回計画的に少しずつやる」「C 時間があいたら疲れるまでやる」「D その他」4 つの選択肢のうち、A と C を選んだ人が一番多かった。多くの学習者は一気にやるため長時間を要した。それはやる気がなくなりやすいことにつながる。それに対して、最初にオンライン学習ツールを活用した学習方法について、学習者に対し「一気に学習するではなく、毎日少しずつ学習した方がいい」と提案した方がいい。

本実践では、オンライン学習ツールの一つとしての Quizlet を活用した語彙学習にほとんどの学習者が満足している。しかし、学習者にとって、いきなりオンライン学習ツールで語彙を練習するとなかなか慣れない。最初に Quizlet の使い方・機能などの丁寧な説明が必要である。細かいところが、学習者にちゃんと伝わらないといけない。例えば、Quizlet の機能として、一番よく間違える用語に星マークをつけてさらに練習することができることと、学習者は目が疲れなため、教師は Quizlet の作成にはもっとやりやすい方法を検討する必要があることである。その上、Quizlet の学習モードの学び順を、次のように提言している。

①単語カード→(②学習モード)→③音声チャレンジ→(④筆記モード)→⑤テスト→⑥マッチ

学習モード①～⑥の中、基本的に①→③→⑤→⑥の順で練習するのを勧めているが、括弧内の学習モード②と④は学習者のニーズに合わせて使用する。

しかし、1 学期の調査にわたって、第 9 課の後は期末試験になったので、結局個人的な学習援助ができなかった。今後、さらに追跡調査を行う必要がある。

そのほか、Quizlet そのものに対するアドバイスもある。例えば、WIFI がないところでは少し不便である。また、先生は学習セットを作成するとき、学習者が理解しやすいように、動詞と名詞を組み合わせた【词组】を提示する時、動詞と名詞の間に、1 文字を離れたのに、学習する時も必ず 1 文字を空けな

ればならないところが学習者には少し不便であると思う。例えば、【踢 足球】を学習してから、学習者は自分で入力する時、【踢】と【足球】の間にスペースがなければ、【踢足球】を入力したら正確にならない。そうすると、学習者のやる気がなくなることに結びつく。これについて、教師は学習セットを作成する時に、学習者の学習目標と学習内容に応じてさらに工夫が必要となろう。

## 第4章 コミュニケーション能力の育成における ICT 活用に関する実践研究

### 4.1 問題の所在と目的

本節では、まず、コミュニケーション能力の定義及び日本におけるコミュニケーション能力についての実践研究を紹介する。その上で、中国語教育におけるコミュニケーション能力の育成の問題点と本実践研究の目的を明らかにする。

#### 4.1.1 コミュニケーション能力とは

言語学の分野でのコミュニケーション能力 (communicative competence) という概念を最初に提唱したのは、イギリス社会言語学者 Dell Hymes である。Hymes は、マサチューセッツ工科大学の言語学者 Noam Chomsky が提示した言語能力 (linguistic competence) に対し、批判を述べた。

Noam Chomsky (1965) の言語理論では、個人の言語能力 (linguistic competence) と社会的状況で実際に使用される言語運用 (linguistic performance) を区別し、言語能力は人間に内在化された能力であり、言語運用はその能力が明示されたものである (p. 4) と定義した。しかし、Hymes (1972) は Chomsky の言語能力だけではコミュニケーションが成立しないことを指摘している。

Hymes はコミュニケーション能力に対する見解として、言語を運用するためには、①文法的に可能か (whether something is formally possible)、②実際に可能か (whether something is feasible in virtue of the means of implementation available) ③適切か (whether something is appropriate in relation to a context in which it is used and evaluated)、④実際に生じるか (whether something is in fact done, actually performed, and what its doing entails)、という4側面の知識が必要であると述べている (胡2009, p. 48)。

Hymes が強調したのは現実に運用されている言語であり、言い換えれば、実際に発話する際、知識や文法的正確性だけでなく、運用や内容の適切性というような、社会文化の要素も含まれているため、新たに「文法的能力だけでなく、ある特定の文脈においてメッセージの伝達や解釈、意味の交渉ができる能力」をコミュニケーション能力と定義づけた。

これについて、Hymes (1972) の理論は多くの言語理論研究者の関心を呼んだ。Canale と Swain (1980) は、これまでの文法能力を中心とした「オーディオ・リンガル教授法 (ALM 法)」から、それに対抗する形で新たに生まれたコミュニケーション能力中心の「コミュニカティブ・アプローチ (CA)」へのパラダイム転換という背景の中、外国語教育における「コミュニカティブ・アプローチ」に関する広範囲な調査を行った。Canale らが提案した枠組みは後に修正を経て注目に値するものとなり、それはコミュニケーション能力という、より大きな概念の中に言語能力また文レベルの文法能力を正しく位置づけるも

のであった (サンドラ, 2009)。

彼らはコミュニケーション能力を再検討し、コミュニケーション能力を以下の4つから構成されるとしている。

- ①文法能力 (grammatical competence) : 文を正しく操作できる能力
- ②社会言語学的能力 (sociolinguistic competence) : 言語使用における適切さに関する能力
- ③談話能力 (discourse competence) : 談話レベルでの一貫性や結束性に関する能力
- ④方略的能力 (strategic competence) : コミュニケーションの効果を高めたり、不十分な知識を補ったりする能力

Canale と Swain(1980) は、語彙や文法などの知識を使える能力だけでなく、その場面・状況に応じて言語を正しく使える能力、まとまりのある文章を話したり書いたりする能力、そして、相手の言うことがわからないときに対応ができる能力を挙げ、これらの4つがコミュニケーション能力の構成要素と提唱している。

Canale らの後、Bachman (1990) や Bachman & Palmer (1996) のモデルではコミュニケーション言語能力を①言語能力 (language competence)、②方略的能力 (strategic competence)、③心理・生理的機能 (psychophysiological mechanisms)、④知識構造：人間社会に関する知識 (knowledge structure : knowledge of the world) から構成されるとした。彼らは、認知心理学的な考えを取り込み、より複雑なモデルを提案している。

また、Celce-Murcia・Dornyei&Thurresl (1995) は Canale ら (1980) の後継モデルとして、教育また評価に関係したコミュニケーション能力モデルを提案した (坂本・谷, 2017)。坂本・谷は、Celce-Murcia らのモデルについて、こうまとめている。「このモデルはディスコース能力 (discourse competence) が中心的な能力になっている。ディスコース能力は1つのまとまった口頭あるいは、書記のテキストを成立させるために語や句、文、発話の選定や配列に関わる」(2017, p. 66)。



図 4-1 : Celce-Murcia・Dornyei& Thurresl (1995) の  
コミュニケーション能力モデル

坂本・谷 (2017) より

これはすなわち、図 4-1 のような構成であり、モデル中の各能力は以下のように定義される (坂本・谷, 2017)。

- ①言語的能力 (linguistic competence) は、語彙や文法的な知識である。
- ②行為的能力 (actional competence) は、すべての重要な言語行為や言語行

為セットを理解したり作り出したりする能力である。

③社会文化的能力 (sociocultural competence) は、効果的に言葉を理解したり使用したりするために必要な文化的背景知識である。

④方略的能力 (strategic competence) は Canale & Swain (1980) と同じで、コミュニケーション上問題が生じたときの補償的役割を果たしている。

以上に述べた先行研究のように、コミュニケーション能力という言葉が外国語教育の研究分野に紹介されて以来、その意味・定義についてはいくつの解釈がなされてきた。

しかし、サンドラ (2009) は「いろいろな時代と場所でコミュニケーションは外国語教育の目標であった。外国語教育プログラムがしばしばそれが掲げる目標に到達できなかったのは、いろいろな事情によるもので、その多くは教授法とはまったく関係がなかったのである。・・・(中略) さらに、非常に動機づけ強い学習者は、例えば、文の構造を分析したり、個々の単語を記憶したりするタスクを辛抱強くやりながら、新しく学んだ情報を実際のコミュニケーションの場で使う機会を待ち続けていたのである」(p. 62) と述べているように、外国語教育におけるコミュニケーション能力の問題点が指摘され、その中で、外国語教授法が取り上げられた。

#### 4.12 日本におけるコミュニケーション能力について

70-80年代から日本の国内及び国外の外国語教育現場において、コミュニケーションを重視した外国語教育が行なわれるようになった。平成26年に文部科学省<sup>17</sup>が英語教育改革の背景について、「我が国では、人々が英語をはじめとする外国語を日常的に使用する機会は限られている。しかしながら、東京オリンピック・パラリンピックを迎える2020(平成32)年はもとより、現在、学校で学ぶ児童生徒が卒業後に社会で活躍するであろう2050(平成62)年頃には、我が国は、多文化・多言語・多民族の人たちが、協調と競争する国際的な環境の中にあることが予想され、そうした中で、国民一人一人が、様々な社会的・職業的な場面において、外国語を用いたコミュニケーションを行う機会が格段に増えることが想定される」という文言を示している。

その中で、多文化・多言語・多民族の人たちとの交流が増えるとともに、日本国民の外国語を用いたコミュニケーション能力が必要であると述べられている。そのため、日本では、小学校から大学まで英語のコミュニケーション能力を育成するための実践研究が多くみられてきた。

しかし、実際の教育現場では、依然としてコミュニケーション能力を身につけるといえるのは、容易なことではないといえる。古家・櫻井(2014)は日本において現在、英語コミュニケーション能力の育成について、次のように述べた。

「母語であれば、文法的にも、あるいは、方略的にも、さらには社会言語学的にも、自分で判断し、試行錯誤を繰り返すことで、身についてくるはずである。しかしながら、母語とは違う外国語としての英語によるコミュニケーション能力をどう指導すべきなのだろうか。我々は、このような多層的な能力の指導を

---

<sup>17</sup> 文部科学省(2014)「今後の英語教育の改善・充実方策について報告〜グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言〜」([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm)) (2021年07月15日最終閲覧)

限られた時間しかない授業のなかで行っているのである」。要するに、特定の教授の現場及び制限された時間で、英語のコミュニケーション能力を育成するための指導について、日本の英語教育では重要な課題として改善策を考えなければならないといえるだろう。

『外国語学習のめやすー高等学校の中国語と韓国語教育からの提言（2012版）』（以下、『外国語学習のめやす 2012』）<sup>18</sup>は、日本において、中国語・韓国語教育の立場から、21世紀の日本の外国語教育の展望と、外国語教育関係者が果たすべき使命、理念、目標を提言するものである。また、教育関係者をはじめ、学習者やその保護者、そして広く国内外の社会に対して外国語教育の意義を喚起するものである（公益財団法人国際文化フォーラム（TJF）より参考）。『外国語学習のめやす 2012』では、「めやす」が最終的にめざす外国語教育の目標は、言語を使って社会活動をする力や考える力までを意識した総合的コミュニケーション能力を身につけることと提言された。

そのため、「めやす」のウェブサイトでは、この学習シナリオづくりをはじめ、教育現場の教師がカリキュラムや授業づくりに参照できるように、中国語・韓国語それぞれに分けて、話題分野別言語レベル別にコミュニケーション能力指標、語彙・表現例、文化・グローバル社会事象例、単元案、評価例等を掲載している。

第1章で紹介した、Hymesの「コミュニケーション能力」の影響を受けている「コミュニケーション・アプローチ」（CA法）は、学習者のコミュニケーション能力の育成を目指している適切な指導法である。具体的に、中国語の授業において、CA法を用いた典型的な練習方法として、胡（2009）の活用例をいくつか取り上げ、紹介していきたい。

一つは、タスク「紹介新朋友」で、配布されたワークシートが提示したとおりに、自分に関する情報に基づき、他のクラスメートに伝えたり、また、他のクラスメートの情報を得たりすることによって、相手の名前、国籍および職業の聞き方およびその返事の仕方を練習することを学習目標として設定している。学習者4人で1つのグループに分けて、それぞれにワークシートA、B、C、Dを配布する。ワークシートに、タスクの内容や進め方を説明し、互いに見せ合わせないように注意する。そして、Aの方とBの方、Cの方とDの方が互いに自己紹介をする。AとBが情報交換をしてから友達になって、それぞれCとDに紹介する。同じように、CとDが友だちになって、それぞれAとBに紹介する。最後に、4人がお互いにワークシートを見せ合わせ、タスクの完成度を評価する。

もう一つは、ロール・プレイ活動として、「讨价还价」を挙げて紹介する。活動の目標として、買い物場面でのコミュニケーションを楽しく上手にこなすことである。学習者それぞれの役割（お客さん、店員さん）を決めて、ワークシートで提示した状況（何をどのぐらいの値段で買いたいか、何をどのぐらいの値段で売りたいのか）やタスク内容を十分に理解したうえで、習った買い物、値段交渉に関する中国語の表現を使って、日常生活に近い自然な会話を練習する。

---

<sup>18</sup> 公益財団法人国際文化フォーラム（2012）『外国語学習のめやすー高等学校の中国語と韓国語教育からの提言（2012版）』（[https://www.tjf.or.jp/meyasu/common\\_pr/02meyasu2012\\_final.pdf](https://www.tjf.or.jp/meyasu/common_pr/02meyasu2012_final.pdf)）（2021年07月15日最終閲覧日）

そのほか、ペアワークを行うとき、2人1組で、学習者それぞれに違う内容を書いているワークシートを配る。一例を挙げれば、情報の収集や説明することができるというねらいを設定した「道を尋ねる、教える」活動では、学習者のワークシートに、それぞれ「与えられた地図に欠如した情報をクラスメートに尋ねて、教えてもらう」ことと、「知っている情報をグループメンバーに聞かれたら、教えてあげる」ことを提示し、2人ペアで中国語を使いコミュニケーション活動を行う。

さらに、ばらばら練習活動では、クラス全員が立ち上がったたり、自由に相手を見ついたり、教師が提示した通りに、活動の目標を達する練習を行う。例えば、ワークシートをランダムに学習者に配り、中国語で書いている漢字とそれに応じた写真をマッチングする活動がある。習った中国語を使って、クラスメートに情報を聞く・説明することができることを目的としている。

これらのコミュニケーション活動は「コミュニケーション・アプローチ」を用い、発音の正確さより流暢さを目指し、実際の場面状況に近い会話を通して文法や語彙を定着させ、言語運用能力を習得させることを目的としている。

以上述べたように、日本国内でも外国語教育現場において、特に英語教育、多くの実践研究は学習者のコミュニケーション能力の育成を目的としている。

#### 4.13 中国語のコミュニケーション能力の育成の問題点

##### (1) 学習者のコミュニケーション能力が低い

張 (2007) や田中ら (2008) の調査では、「中国語の授業で何を学びたいか」という質問に対して、「会話」「コミュニケーション」と回答している学習者が多いと指摘している。一方、輿水 (2005) は、日本人学習者の多くは話題をあまり多く持ち合わせていないため、コミュニケーションがうまく運ばず、自分自身も話すことに自信を失う傾向が見られると示している。教育現場では、日本人の中国語学習者にとって、「コミュニケーションがなかなかうまくできない」、或いは、「授業中、話す内容がなければ、コミュニケーションが取れない」という課題がまだ残っている。

##### (2) 教授法に問題がある

『外国語学習のめやす 2012』が指摘しているように、「これまでの外国語教育では、語彙と文法表現を教えることが中心にあった。近年、語彙・表現を使ってコミュニケーションを行なうことに注意が払われるようになってきたものの、コミュニケーションによる社会活動および高度思考能力の使用や発展までは意識されてきていなかった」のである。教育現場では、クラス内での活発な発話を引き出すような授業運営は必ずしも容易ではない。今まで多くの研究は、言語教育において、言語知識の理解と訓練に焦点が当てられてきたが、言語習得を促進することができるという意味で、学習者にアウトプットの機会あるいはリソースなどを与えることが必要であると考えられる。

胡 (2009) は教え方について、「学習者が受動的になって、教師が彼らの学習活動を「指導する」のではなく、学習者が主役になって、教師が彼らの学習活動を見守り、「援助する」のである」と示唆したように、中国語教育の教育現場において、従来の教育者中心から学習者中心への授業が期待されている。

一方、近年の IT 社会の進化に従って、知識理解が中心した「わかる」力か

ら「できる」力へ転換し、より高度な思考力を駆使して、知識や情報を収集（解釈）、分析（比較）、活用、総合、発表（提示）する能力が必要とされるようになったことが示唆されている。これに関連して、『外国語学習のめやす 2012』によると、グローバル社会領域の「できる」力において、PC、インターネットなどの現代の情報機器やソフトウェアをはじめ、映像機器などの使い方や特徴を知り、環境や目的に応じて、適切に活用することができる「テクノロジー・リテラシー (Technology Literacy)」は外国語学習者の言語習得には「情報活用力」の不可欠なものであると示している。しかしながら、教育現場では、ICTを適切かつ効果的に活用する授業方法がまだ少ない。

### (3) 教授法の研究が少ない

日本における中国語の学習者が益々増加しているとともに、中国語教育は更に重視され、それに関する研究も増えている。しかし、多様な中国語教育方法の中で日本の大学における効果的な教育方法のあり方に関する研究がまだ少ないのが現状である。また、中国語教授方法の多くが授業を通して実践的な場で形成されてきたことから、現実の導入事例の検討が欠けてはいけない（陳, 2011）。裏を返せば、各種の教育方法が実際の教育現場で、どのように機能しているのかはまだ明確になっていないといえる。

例えば、鎌田ら（2000）は、真のコミュニケーション活動の練習は必要であるため、具体的な教室活動として、学生と教師、また学習者同士、タスク、ロール・プレイ、ゲーム、シミュレーション、ディスカッション、プロジェクト・ワークが勧められている。しかし、実際の教育現場では、中国語授業にこういう指導法を取り入れた事例がまだ少ない。

以上述べたように、学習者のコミュニケーション能力の育成は依然として中国語教育における解決すべき問題である。

## 4.14 本研究の目的

本研究では、中国語学習者のコミュニケーション能力を育成するため、ICT手段を活用した実践を通して、その有効性を検討することを目的とする。

コミュニケーション能力は「受信型」と「発信型」を含んだ総合的能力であり、本研究では、教育実践においてより操作しやすいため、言語学習の4技能、すなわち「読む・聞く・書く・話す」4つのうち、「書く」といった「発信型」を中心とし、考えることにした。

その理由は以下のように通りである。まず、中国語学習者にとって、依然として「書く内容がない、文章が書けない」という悩みがあるため、筆者は書くことにおける「何を書くか、どう書くか」という問題点から出発し、タスク活動として「看图作文」という絵図に従って文章を書く方法を試みたい。また、これまでのタスク活動は、主に対話（話すことと聞くこと）を中心に実践されているが、話すことは即時性があるため、研究者の介入と干渉を避けることが難しい。その上で、書くことは記録に残すことができるため、便利である。さらに、後日、学習者同士間での学習及び評価が可能となる。したがって、本研究では、書くことを中心にしたタスク活動を用いることにする。

本研究の授業実践では、TSLT(Task-supported language teaching:タスク補助型言語指導法)とPPP(Presentation:提示—Practice:練習—Production:

産出)をブレンドした指導法を行った。

外国語教育において、TSLT は、コミュニケーション活動を導入する教授法の一つである。TSLT においては、タスクを補助的に授業に導入し、コミュニケーション活動の一環として位置づける。それに対する TBLT (Task-based language teaching:タスク中心型言語指導法)では、外国語学習において、教師は事前に文法の構造などの提示は行わず、まず学生に意味のある「タスク」を実践させ、そこで必要に応じて文法の構造に注目させ、教授するのである(胡・馬, 2014)。つまり、タスク活動による教授法は、言語使用に焦点を当てて、現実的な環境の中で、意味のある情報のやり取りをすることによって、言語知識だけではなく、情報処理能力も活かされる。

授業実践の指導法について、具体的に、「学習指導→練習→タスク活動→評価」の流れになる。まず、語彙・文法などの言語知識を提示し、新しい学習内容をインプットする。それから、提示した内容を繰り返し練習させる。次に、タスク活動を導入する。学習者が新しく習得した知識と自分の既習知識を使い、会話や作文などの学習活動を行って、アウトプットする。最後に、評価する。学習者の自己評価及び教師の評価の結果をもって、フィードバックをする。要するに、PPP の指導手順に沿い、タスク活動を「Production」の段階で取り入れる。

その前に、「発信型」コミュニケーション能力の育成方法として、「看図作文」を紹介する。

「看図作文」は、文字どおり「絵図を看(見)て」作文を書かせていく指導法であり、もともと中国の国語教育で盛んに行われていた作文の指導方法である。日本では、鹿内らが、中国の「看図作文」に心理学や物語論などの研究成果を加えて、作文の授業をアクティブ・ラーニング化する「新しい看図作文」を発展させている。「新しい看図作文」は、絵図・写真・グラフなど(ビジュアルテキスト)を読み解き、読み解いた内容を作文に発信していく方法である。絵図の読み解きに必要活動は、「変換」「要素関連づけ」「外挿」の3つだけである(鹿内, 2010)。この「新しい看図作文」の成果は、数多くの著書や論文としてまとめられている(例えば、鹿内 2003, 2010, 2014)。

鹿内は 2010 年に、「新しい看図作文」の指導要領を公刊している。「新しい看図作文」の授業を通して、学習者の「やる気をひきだす」、「創造性を高める」、「活用性を高める」などの実践効果がある様々な授業事例を紹介している。また、想像力を引き出す発問づくり、読解モード誘発発問づくりなどの「問答法」及び「キャラクター設定法」などの「看図作文」のさまざまな技法について詳しく紹介している。

2014 年に鹿内は、「看図作文」の可能性を広げていくために、「創造的思考」「情報処理」「問題一解決」「自己分析」などの様々な認識能力を育てる看図作文授業方法を紹介している(鹿内信善『見ることを楽しみ書くことを喜ぶ協同学習の新しいかたち』ナカニシヤ出版)。鹿内・李(2014)が発表した論文では、日本における「看図作文」の研究について次のように示している。「鹿内は「看図作文」の力を借りて国語教育によってコミュニケーションを醸成していくというスケールの大きな社会的実践を行っている」。今までの授業実践からみると、「新しい看図作文」の方法は、日本の小学校の低学年から大学生の授業まで、国語の授業だけではなく、理科、日本語、看護など様々な授業でも

活用できると分かった。また、石田ら(2019)は、この方法を使って、看護教育における創造的思考力の育成のため、看護大学の授業で絵本づくりの授業実践を行った。

筆者は、「看图作文」を用いることに関して、以下のように考えた。すなわち、「看图作文」は話しの内容は提供されるが、出来ている「図」なので、「看る」を「足す」に変えたら、大学生の想像力を更に発揮ができる。また、「足す」には絵の具がなくても、ICT 手段を使えば容易にできる。さらに言えば、出来上がった物語をみてもらうためにも、ICT 手段が便利である。具体的には、スマートフォンのメモ機能を使って、絵図の添削ができる。チャットアプリ WeChat を使うことで、できあがった「物語」の共有はより便利になるであろう。上記の成果を踏まえて、「添図作文」を設けた。

ICT 手段の活用について、「添図作文」学習では、スマートフォンとパソコンのアプリを活用する。具体的には、絵図の描き足し及び文字入力スマートフォンアプリのメモ機能を使う。絵図の共有や選び、出来上がった作文の共有はチャットアプリ WeChat を使う。さらに、クラス内で自分の物語を共有する際に、パソコンのプレゼンテーションアプリパワーポイント機能を使う。

以上の分析から、本研究では、次のような仮説を立ててみることにする。すなわち、ICT 手段を用いることで、学習者のコミュニケーション能力を育成することができるというものである。発信型のコミュニケーション活動としての「添図作文」学習に、ICT 手段を取り入れることによって、より効率の高い学習方法を作り出せると考えられる。

ここでいうコミュニケーション能力について、本研究では、書く力・思考力・想像力、この3点から捉える。

- ①書く力:語彙・文法表現などの言語知識を正確に使用することができる
- ②思考力:適切であり、論理性がある作文を作れる
- ③想像力:自分で選んだ絵図を描き足し、オリジナルなものが出来上がる

本研究では、ICT 手段を用いることで、学習者の書く力・思考力・想像力が育成させる学習は望まれる。また、仮説を検証するためには、教育心理学の研究方法「構成法」を用いて、実践研究の結果を分析する。

## 4.2 実践の概要

### 4.21 学習者と実施期間

学習者はK大学外国語学部中国学科1年生である。「中国語初級総合」科目は週4コマ、1コマ90分である。1学期では期末試験を除き、全15週、総計で60コマがある。この「中国語初級総合」のほか、学習者は、中国語の授業に関しては、週に1コマの「中国語初級会話」科目も履修している。

全受講生は20名いて、実験期間中、毎回出席することを条件として、統計分析に際しては欠席者4名を除外した。そのため、データ収集は学習者16名となる。

実験は、2019年度第2学期の第11週に一回目、第14週に二回目、また第15週に三回目、合計3回のタスクを実施した。

#### 4.22 実験の流れ

本科目では、テキストとして、1学期は『新コミュニケーション中国語 Level1』を使用し、2学期は『新コミュニケーション中国語 Level2』<sup>19</sup>を使用した。

学習内容は、第1学期の『新コミュニケーション中国語 Level1』の第10課及び『新コミュニケーション中国語 Level2』の第1課から第10課までの本文である。本文の進め方について、以下の表4-1のように、課ごとに6回に分けられて行っている。

表 4-1 本文の進め方

授業回数	本文の進め方
1回目	導入
2回目	本文の前半
3回目	本文の後半
4回目	コミュニケーション活動
5回目	練習
6回目	小テスト+次の課の導入

表 4-2 授業の流れと期間

授業の流れ	期間
第一冊第10課	第1週
第二冊第1課	第3週
第二冊第2課	第4週
第二冊第3課	第5週
第二冊第4課	第7週
第二冊第5課	第9週
第二冊第6課	第10週
第二冊第7課 (タスク1)	第11週 (44回目)
第二冊第8課	第13週
第二冊第9課 (タスク2)	第14週 (55回目)
第二冊第10課 (タスク3)	第15週 (57回目)
期末試験	第16週

授業の流れと本研究の期間は表4-2が表示したように、ステップアップ方式の段階的な「添削作文」学習において、タスク3回を行った。

第11週目、タスク1として、学習内容「絵図を読み解き、物語を作る」を導入した。絵図の読み解き及び物語の「問題—解決」構造についての指導や練習を行う。

第14週目、タスク2として、学習内容「絵図を読み解き、物語を考える。各絵のセリフを作って、モーメントにアップロードする」を取り入れた。物語の作成や ICT ツールの利用の練習を行う。スマートフォンのメモ機能を活用し、与えられた4枚の絵図に中国語のセリフをタイピングする。また、WeChatで共有し、友人のコメントを求める。

<sup>19</sup> 絹川浩敏・胡玉華・張恒悦著 (2010) 『新コミュニケーション中国語 Level2』 郁文堂。

第15週目、タスク3として、学習内容「自分で絵図を描き足し、物語を考える。モーメンツにアップロードし、口頭で発表する」を導入した。スマートフォンのメモ機能を使って、全30枚の絵図の中から選択した9枚の絵図を自由に描き足し、絵図に中国語のセリフをタイピングする。「問題—解決」構造をもつ物語を作成し、出来上がった作品をWeChatにアップロードし、友人からコメントを求める。最後にパソコンのパワーポイントを使って、9枚の絵図をスライドにして、クラスで発表する。

#### 4.23 学習過程

##### タスク1：絵図を読み解き、物語を作る（第11週44回目）

ねらい：①絵図を見（看）る方法の指導  
②物語（「問題—解決」）構造の指導

手順1-1：絵図の読み解きと「問題—解決」構造について理解する

形式：教室

1) 手順1-1では、絵図「ネギ」を使う—「一句話の練習」

手順1-2：絵図の読み解きと「問題—解決」構造を理解した上で、物語を作る

形式：教室+宿題（物語をまとめる）

1) 手順1-2では、絵図キャラクター5枚を使う—「一句話+一段話の練習」

##### タスク2：絵図を読み解き、物語を考える。ICTツールを使って、各絵のセリフを作って、モーメンツにアップする（第14週55回目）

ねらい：①ICT手段の導入（スマホメモ機能+アプリ—WeChat）  
②セリフのタイピング  
③コメントを書く—フィードバック

手順2-1：絵図を読み解き、物語を考える。各絵のセリフを作る。

形式：教室

1) 手順2-1では、4枚の絵図「金庫やぶり」（添付資料4-1参照）を使う—「物語を作る」

手順2-2：スマホを使ってセリフをタイピングし、モーメンツにアップする。

形式：宿題

1) 手順2-2では、4枚の絵図「金庫やぶり」電子版を使う—「ICT手段の導入」

##### タスク3：自分が選んだ絵図をスマホで描き足し、物語を考える。モーメンツにアップし、口頭で発表する（第15週57回目）

ねらい：①自分が選んだ絵図を使い、物語を作り出す

- ②スマホを使って絵図を描き足し、セリフをタイピングする
- ③アプリ WeChat で公開する
- ④パソコンのパワーポイントで口頭発表

**形式：**教室（詳しく説明する）＋宿題

**手順 3：**

- 1) 絵図：自分で9枚の絵図を選んでスマートフォンの機能を使って編集する
- 2) セリフ：絵ごとにセリフを作って、スマホで絵とセリフを組み合わせる
- 3) 絵本の原稿：絵とセリフをセットとし、写真を一枚ずつ撮って保存する
- 4) モーメントにアップする【一週間後、第16週61回目まで】
- 5) プレゼンの準備：写真をパワーポイントに添付し、スライドショーを作成する
- 6) 口頭発表【第16週64回目】

タスク③のワークシートと30枚の絵図は添付資料4-5、資料4-6参照。

本実験のタスク①-③の詳細の授業記録は巻末に添付してある。(添付資料4-2、資料4-3、資料4-4参照)

### 4.3 結果

中国語学習歴半年を有する学習者16人を対象にし、6週間にわたって、「添図作文」学習を通じた実践研究の結果を、形式と内容2つの視点から取り上げて分析することにした。形式的には、学習者が書いた作文において、言語知識にかかわる語彙・文法が正確であるかどうか、内容的には、言語運用にかかわる内容に論理性があるかどうか、また、学習者の想像力が生かされたかどうかを確認する。

つまり、前者は「書く力」における「語彙力」や「文法力」から捉えて分析するもので、後者は、内容における学習者の「想像力」と「思考力」を分析するものである。

#### 4.31 書く力の育成

「HSK」は、中国語による設問に中国語で答えることを求めた、中国語運用能力を問う試験である。K大学外国語学部中国学科の学習目標は、中国語初心者が1年間中国語を習うことによって、1年生から2年生への進級時に、HSKの筆記3級レベルに到達することである。

そこで、HSKの語彙・文法基準（甲級、乙級、丙級、丁級）を、「書く力」のめやすとして参考にした。HSK3級はHSK甲級レベルに相当するものである。それによって、学習者が書いた作文を整理し、分析した。その結果を、以下の通り、(1)語彙力と(2)文法力にまとめた。

また、本実践研究では、語彙力や文法力の目標達成率を測定するため、教科書の学習内容をもとに、実験前に目標達成率を定めることにする。学習後の作文では、8割を目標達成率とする。言い換えると、作文の語彙量や文型のバリエーション数の8割が満たされれば、書く力の育成という学習目標が達成されたと見なすことにする。

##### (1) 語彙力

K 大学の教科書(4.22 で紹介したテキスト)の本文では、毎課平均文字数が 300 字以上で、平均語彙量は 100 個に相当する。そこで、教科書の本文内容の 8 割、つまり平均文字数 240 字以上、平均語彙量 80 個を超えると、学習目標が達成されたとみなすこととした。

「添削作文」活動では、作文の文字数に関する制限はとくになかったため、16 名の学習者が書いた作文の文字数や使用された語彙の量は人によって異なる。文字数は、最も多い場合で 604 字、最も少ない場合で 173 字となり、平均で 372 字となった。また、語彙は、最も多い場合で 131 個、最も少ない場合で 58 個となり、平均 99 個である。これらの数字を見ると、学習者の平均文字数は基準値 240 字より 100 字多く、語彙量も基準値 80 個を超えており、学習者の語彙力の目標が達成されたと判断できる。

次に、16 名の学習者が書いた作文に使用された語彙のレベルを分析していく。学習者の語彙使用率を見ると、HSK 甲級レベルの語彙（甲級詞）の平均使用率は約 8 割弱（74.3%）であり、その一方、甲級レベル以上、乙丙丁級レベル、および HSK 甲級詞以上の語彙使用率は 2 割（25.7%）を超えていることが分かった（表 4-4）。つまり、K 大学外国語学部中国学科の学習目標である、HSK3 級レベルの語彙はもとより、HSK3 級以上の語彙も使われており、その使用率は 2 割を超えている。

アンケート調査によると、質問「今までの教科書やプリントから学んだ文法・語彙或いは表現の仕方などの言語知識を活かしたと思いますか？」に対して、「そう思う」と回答した学習者は 16 人中 15 人（93.75%）であった。「そう思わない」と答えた 1 名は、その理由として、「教科書よりもネットの表現を使ったので」と回答しており、自分でネットから調べた表現を使用することが多かったと述べた。

表 4-4 語彙レベルの平均使用状況

語彙レベル	平均使用率
HSK 甲級詞	74.3%
HSK 甲級詞以上の語彙	25.7%

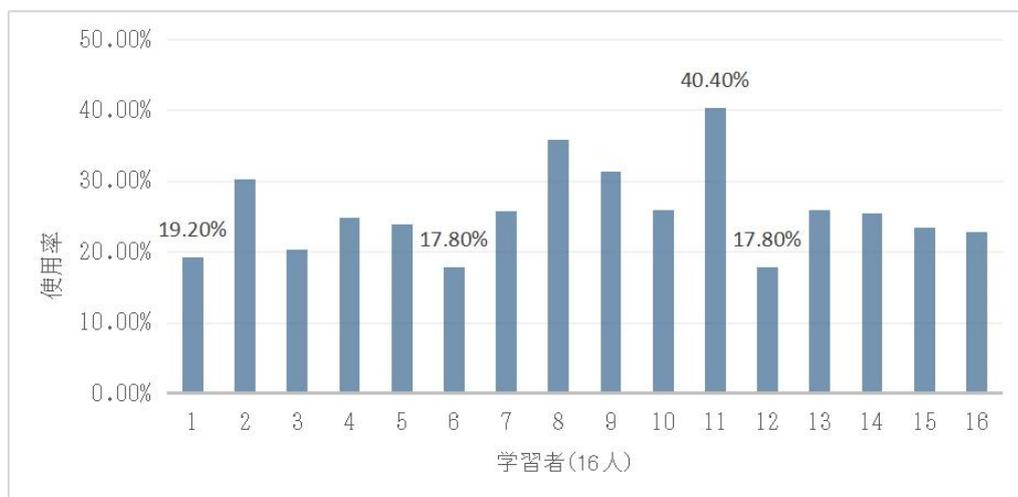


図 4-1 HSK 甲級詞以上の語彙の使用状況 (N=16 人)

図 4-1 には、16 名の学習者それぞれの HSK 甲級詞以上の語彙の使用状況が示されている。グラフから、11 番の学習者は HSK 甲級詞以上の語彙の使用率が一番多く、40.4%を占める。すなわち、この学習者は、HSK3 級以上の語彙を 4 割以上使っていたことになる。また、学習者の作文では、全員の HSK 甲級詞以上の語彙の使用率は 17.8%以上である。16 人中 13 人の作文では、HSK 甲級詞以上の語彙の使用率は 2 割を超えていることが分かった。

作文に誤用された語彙を整理し、その誤用率を分析すると、16 名中 7 名の学習者が、作文に出た語彙を全て正確に使用できたことがわかった。語彙の誤用についてよく見られたのは、漢字の書き方である。例えば、「一直」をよく日本語の漢字「一直」に間違えて書いていた学習者は何人いた。そのほか、「庆（庆祝）」「虹（彩虹）」「家族（家人）」「另一方面（另一边）」「后天（之后）」などの言葉遣いの誤用が多かった。しかし、学習者全員の平均誤用率はかなり低く、0.95%に留まった。

学習者が「まだやっぱり自分の語彙力だけでは文を作ることは難しいと感じた。でも今回のタスクは今までに習った単語や文法をたくさん使って書くことができたと思う」「新しい単語もたくさん使ったので、知識も増やすことができました」と述べたように、「添削作文」の学習活動を通じた学習では、新しく習った語彙を高い正確性を持って使える傾向にあることがわかった。

また、既に述べたように、学習者は今まで習った言語知識を活かし、K 大学外国語学部中国学科の学習目標として HSK3 級の語彙のほか、それ以上のレベルの語彙も多く使用していた。アンケート調査では、学習者が未習語の習得は主に自分でネットや辞書で調べたり、中国人の友人・先輩或いは先生に聞いたりすることをしたと述べた。例えば、「調べた単語より中国人の友達に聞いた方がナチュラルだから」と述べた学習者もいた。すなわち、「添削作文」を通じた学習では、学習者の自発的・能動的な学習が促され、語彙力アップにつながった例も少なからず見られた。以上のように、「添削作文」に使われた語彙の量やレベルは学習目標を超え、誤用率も 1%未満となった結果、学習者は「語彙力」が身についたことが判明した。

## (2) 文法力

「添削作文」の学習活動では、作文に使用された文型のバリエーションとそのレベルについてデータを収集し分析した。

結果として、学習者全員の作文に使用された文型のバリエーションは比較的多く、一番多い場合で 72 個、一番少ない場合で 32 個であり、平均 52 個となった。学習者は 2 学期をかけて、K 大学の教科書 2 冊、総計 20 課（第一冊は 10 課、第二冊は 10 課）を消化するが、そこで学習する文型バリエーションを統計することで、実験前に設定した 8 割の目標達成率を基準に、学習者の文法力を検証できる。K 大学の教科書によると、学習者が習った文型のバリエーションは約 58 個である。学習後の作文では、習った文型のバリエーションの 8 割（46 個）を超えており、文型のバリエーションの目標が達成されたといえる。

文法のレベル分析は語彙と同じように、HSK の文法基準を参考した。表 4-5 で示しているように、学習者全員、HSK 甲級レベルの文法の平均使用率は約 8 割弱（76.4%）であり、HSK 甲級レベル以上（HSK3 級以上）の文法の使用率

は2割以上（23.6%）を占める。つまり、学習目標としてのHSK甲級レベルの文法使用率は極めて高く、その上、さらにハイレベルな文法の使用も見られ、その使用率は約2割を超えている。

表 4-5 文法レベルの平均使用状況

文法レベル	平均使用率
HSK 甲級の文法	76.4%
HSK 甲級以上の文法	23.6%

図4-2は、各学習者におけるHSK甲級以上の文法の使用状況を示している。HSK甲級以上の文法の使用率が2割を超えている学習者は13人おり、その中で、一番多く文法を使った学習者の使用率は約1/3（31.6%）に達することがわかった。

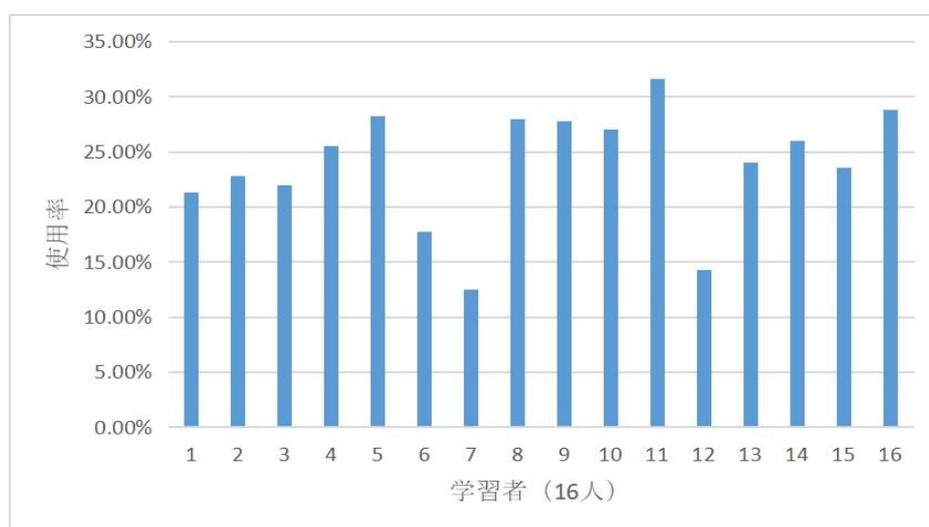


図 4-2 各学習者の HSK 甲級以上の文法の使用状況 (N=16 人)

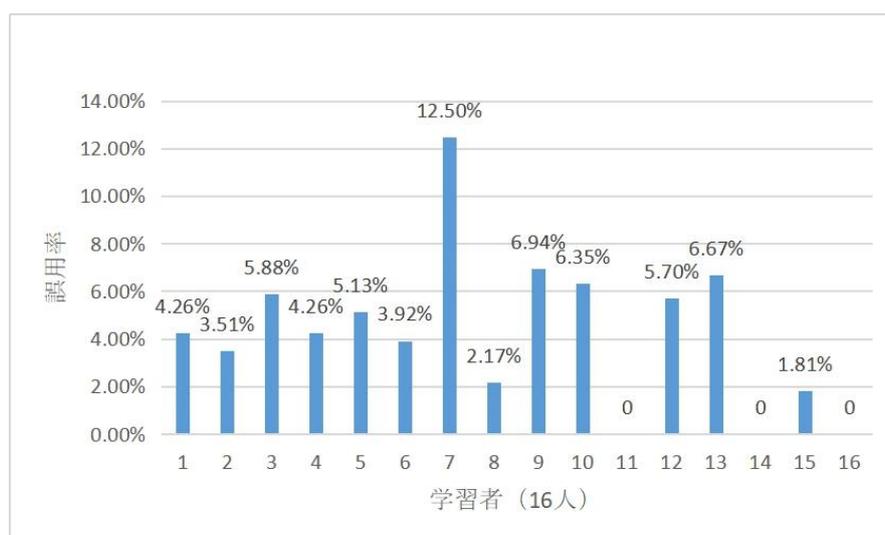


図 4-3 各学習者の文法の誤用状況 (N=16 人)

また、作文に使用された文型の誤用状況を図 4-3 にまとめた。16 人中 3 人の学習者は文法の誤用がまったく見られなかった。全員の平均誤用率は極めて低く、約 0.5 割弱 (4.32%) に留まっている。

以上説明したように、「添削作文」学習では、作文に使用された文法のバリエーションが多く、学習目標以上の文法も多用された。また、作文に使用された文型の誤用率も非常に低い結果となった。つまり、学習者は「文法力」が身についたといえるだろう。

アンケート調査の結果も、その結論を裏付けている。例えば、アンケート調査の質問「今までの教科書やプリントから学んだ文法・語彙或いは表現の仕方などの言語知識を活かしたと思いますか」に対して、「思う」と思った学習者は 16 人中 15 人 (94%) であった。その理由として、「自発的に全て覚えていなかったもので、ネットで調べてから思い出し、復習できたから」「なるべくたくさんさんの文法や語彙を使おうと意識したから」「インターネットを使う前に教科書などを見返した」などの理由が見られた。もう一人の学習者は「そう思わない」と思った理由として、「教科書よりもネットの表現を使ったので」と回答した。この学習者は作文の中で、HSK3 級以上レベルの語彙と文法の使用率は高く、それぞれ 35.9%、28% を占める。ここでも、「添削作文」の学習は、学習者にとって既有知識の復習だけではなく、インターネット等で新しい言語知識の習得を図った事例に見られるように、学習者の自発的な学習意欲を促すことで、学習者の「書く力」を身につかせる効果があると言える。

要するに、「添削作文」に使われた語彙・文法の量やレベル及び誤用率を分析し、語彙・文法の量やレベルは学習目標を超え、また、語彙の誤用率は 0.95%、文法の誤用率は 4.32% と極めて低い、ということから学習者は「書く力」が身についたといえる。

#### 4.32 想像力の育成

「添削作文」の学習では、学習者は全 30 枚の中から自由に 9 枚の絵図を選んで添削し、自分なりの物語を作り出すことができるため、想像力を十分に発揮させると考えられる。ここでは、主に 2 つの点に着目し、学習者が想像力を活用できたかどうかを検討していく。1 つは、学習者が「添削」活動に描き足した内容の分析で、もう 1 つは、学習者が「作文」に作り出した物語の分析である。

まず、絵図を添削したモノに対し、描き足した量 (パーツ) 及び種類、また描き足した内容を整理し分析した。

その結果、学習者全員 (100%) が絵図を編集し、何かしらの内容を描き足していた。具体的な描き足した量について、93.75% (16 人中 15 人) の学習者が 9 枚の絵図の全てに 1 パーツ以上を描き足した。81.25% (16 人中 13 人) の学習者が 2 パーツ以上を描き足した。しかも、描き足したモノの種類が様々であり、例えば、キャラクターの表情、新しい人物、新しい物、文字、記号、背景、スタンプなどである。16 人中 1 人だけが 1 種類のみを描き足したが、残りの 15 人 (93.75%) の学習者が 5 種類以上を描き足した。もともと黒白の絵図であったが、93.75% (16 人中 15 人) の学習者が絵図にいろいろな色を付け足し、絵図の内容を更に豊かなものにしていった。さらに、絵図にあるもの、あるいはキャラクターの表情などを変更し、新しい人物の添付も行っていた。

ICT 手段を用いることで、8 割以上の学習者が十分に自分の想像力を活かし、絵図にないものを描き足したり、絵図にあるものを変更したり、色付けしたりしていた。

9 枚の絵図の描き足した量が一番多い場合で 77 パーツ、一番少ない場合で 3 パーツとなる。ここでは例として、2 人の学習者が描き足した絵図を紹介する。

表 4-6 学習者 a

描き足した量	<p>総計：77 パーツ</p> <p><u>絵図①</u>5 パーツ (表情 (口)、文字、マーク 3)</p> <p><u>絵図②</u>8 パーツ (人物の飾り物 2、表情 (口)、表情 (チーク)、眉、文字、マーク 2)</p> <p><u>絵図③</u>7 パーツ (表情 (変更した)、涙、記号、マーク、会話文マーク、スタンプ、文字)</p> <p><u>絵図④</u>14 パーツ (人物の飾り物、表情 3、新しい人物、眉 2、記号、会話マーク 2、文字、スタンプ 3)</p> <p><u>絵図⑤</u>10 パーツ (表情、背景、マーク 8)</p> <p><u>絵図⑥</u>7 パーツ (マーク 4、文字、眉、口)</p> <p><u>絵図⑦</u>6 パーツ (人物の飾り物 2、ケーキ (色)、文字、マーク 2、</p> <p><u>絵図⑧</u>8 パーツ (表情、マーク 6、文字)</p> <p><u>絵図⑨</u>12 パーツ (人物の飾り物、表情 3、口 2、背景、眉、マーク、文字、スタンプ 2)</p>
描き足した種類	<p>総計：10 種類</p> <p>飾り物、表情、背景、彩り、人物、もの、マーク、スタンプ、文字、記号</p>
描き足した内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・新しいキャラクター (あり)</li> <li>・もともとの絵図を変更した (3 か所)</li> </ul>
描き足した色	10 色以上

表 4-7 学習者 b

描き足した量	<p>総計：3 パーツ</p> <p><u>絵図④</u>1 パーツ (マーク)</p> <p><u>絵図⑦</u>1 パーツ (マーク)</p> <p><u>絵図⑧</u>1 パーツ (マーク)</p>
描き足した種類	総計：1 種類

	マーク
描き足した内容	・新しいキャラクター（あり） ・そもそもの絵図を変更した（なし）
描き足した色	1色以上

上に紹介したように、学習者 a は描き足した量が一番多く、種類も多様である。内容としては、絵図に新しい人物を描き足したり、もともとの絵図を変更したり、色を付けたりすることがみられた。その一方、学習者 b は描き足したものが一番少ない。アンケート調査によると、学習者 b は、「機械が苦手だ」と述べたため、個人の得手不得手が影響したと推測できる。また、学習者が、「キャラクターの表情が様々で想像が広がったと思います」と述べたように、学習者が同じ絵図を選んだ場合でも、多様な考え方が生まれ、絵図にないものを自分の想像力で加え、まったく違う物語を作り出せることがわかった。

さらに、作り出した物語は概してオリジナルであるということもわかった。学習者の物語では、登場人物は唯一無二のものであり、起こった「問題」とその「解決」方法も皆それぞれである。アンケート調査の結果でも、その結論を裏付けることができる。例えば、「物語のストーリーを考える際に、その発想はどこから来たのか」という設問に対して、93.75%（16人中15人）の学習者は「自分で考えた」と述べた。もう1人は、「本で読んだ物語の登場人物を参考した」と述べたが、今回の実験では、まったく同じものであっても、自分の想像力を発揮し新たな絵図を描き足すことで、中国語の作文を作ることができていた。

以上の分析により、「添図作文」学習の「添図」活動において、ICT 手段を活用し、自分で絵図を選択し添削することによって、描き足した量や内容、また、物語のオリジナリティから見ると、学習者の「想像力」を十分に引き出し、活かしたといえる。

#### 4.33 思考力の育成

「添図作文」学習では、学習者は自分の想像力を活かし、物語の内容から、「問題—解決」構造をもっている物語を考える過程で、論理的思考能力が育てられるかどうかを検討していく。

作文の構成指導について、鹿内（2014）は、「物語論」では、物語は「一定の構造」をもち、その構造の中、「問題—解決」構造は最も重要なものであると示している。また、「「問題—解決」構造をもつ作文を書くとき、私たちが普段読んでいる「物語」によく似た作品ができ上がる」（p. 123）と述べている。つまり、典型的な物語は「問題—解決」構造をもっている。例えば、日本の昔ばなし「桃太郎」物語では、「鬼が悪さをする（問題）」—「桃太郎が鬼を退治する（解決）」のように、「問題—解決」構造をもっている。このような「問題—解決」構造は、物語作文の構成指導に活用できるため、本実践の「添図作文」では、「問題—解決」構造を引用した。そこで、学習者が作り出した物語に「問題—解決」構造があるか、また、その内容は筋が通っているか、2つの視点から分析した。

以下の表 4-8 が示すように、93.75%（16人中15人）の学習者が「問題—解決」構造をもつ物語を作り出した。それぞれ「問題」「解決のきっかけ」「解

決」を含んでいる。残る 1 人の学習者の物語には、「問題—解決」構造が見られなかった。

表 4-8 学習者（16 名）作文の「問題—解決」構造

学習者 番号	作文の「問題—解決」構造
1	[問題] 夏夏为弟弟做生日蛋糕，但失败了。 [解決のきっかけ] 夏夏打电话问妈妈蛋糕的做法。 [解決] 他重新做了一次蛋糕，成功了。
2	[問題] 神美和小香排队排在了男生前面。男生很生气。 [解決のきっかけ] 美男子出现了，让大家不要吵了，一起唱歌。 [解決] 男生平静了，送给神美和小香花儿并道歉。 三个人成了好朋友，一起去吃面了。
3	[問題] 今天小 Q 不想去幼儿园。 [解決のきっかけ] 幼儿园的朋友小 A 给小 Q 准备了生日会。 [解決] 小 Q 变开心了，非常快乐。过了美好的一天。
4	[問題] 浩然准备给红花求婚。 [解決のきっかけ] 他带红花去她一直想去的咖啡馆，找了很多托儿，大家为他们唱歌。 [解決] 浩然求婚成功了。两个人幸福地在一起了。
5	[問題] 莓铃和小狼约会。小狼迟到了一个小时，电话也打不通。莓铃生气了。 [解決のきっかけ] 小狼向莓铃说明情况，因为去给她买了最喜欢的花，所以迟到了。 [解決] 莓铃很开心，两个人和好了。
6	[問題] 山田散步时看到一位病人，但他上课要迟到了 [解決のきっかけ] 他喜欢做好事 [解決] 山田帮助了那位病人，只好跑着去学校。
7	[問題] 小 Q 在想能为留守儿童小 P 做些什么。 [解決のきっかけ] 小 Q 的主意是给小 P 烤薄饼。 [解決] 小 P 吃了小 Q 做的烤薄饼，很开心。
8	[問題] “我”有喜欢的人，但没有自信。 [解決のきっかけ] “我”决定跟姐姐商量商量，姐姐建议“我”要会打扮才有自信。 [解決] 最后，“我”终于鼓足勇气表白了。
9	[問題 1] 小 R 的生日，小 Q 准备了惊喜。 [解決のきっかけ] 「入れ子構造」 [問題 2] 小 Q 迟到了，小白发怒了。 [解決 2] 小 Q 在路上帮助了的人来跟小 Q 说了谢谢。她俩和好了。 [解決] 小 Q 给小白的惊喜也成功了。
10	[問題 1] 杨杨想和空空在一起。 [解決のきっかけ] 「入れ子構造」 [問題 2] 约会那天下雨了。

	<p>[解決2] 妖精让天气变晴朗了。</p> <p>[解決1] 杨杨和空空结婚了。</p>
11	<p>[問題] 浩然觉得玲玲重了。玲玲听了受到了很大打击。</p> <p>[解決のきっかけ] 玲玲开始减肥并精心打扮自己。</p> <p>[解決] 浩然看到玲玲变得更美了。两个人关系更好了。</p>
12	<p>[問題] なし</p> <p>[解決]</p>
13	<p>[問題] 大山生日，王春明忘买生日礼物了。想给大山一个惊喜。</p> <p>[解決のきっかけ]</p> <p>王春明打电话叫来了大山喜欢的人张晓兰。</p> <p>[解決] 大山很惊喜，特别开心。</p>
14	<p>[問題1] 因为身体不舒服，小白睡着了。</p> <p>[解決のきっかけ] 做梦，自己拥有超能力！</p> <p>「入れ子構造」</p> <p>[問題2] 小圆不喜欢下雨天，所以今天脸色看起来不太好。</p> <p>[解決のきっかけ] 小白使用了超能力。</p> <p>[解決2] 雨停了并出现了彩虹。小圆开心起来了。</p> <p>[問題3] 小美和她的男朋友在吵架。</p> <p>[解決のきっかけ] 小白使用了超能力。</p> <p>[解決3] “两个人一边道歉一边笑着”</p> <p>[解決1] 睡醒了。原来是一场梦。</p>
15	<p>[問題] 小梨和小桃闹别扭，没能一起去那家高级的蛋糕店。</p> <p>[解決のきっかけ]</p> <p>小桃去那家蛋糕店买蛋糕带回家给小梨，小梨在家门口等小桃回家。</p> <p>[解決] 两个人一起吃蛋糕，关系变更好了。</p>
16	<p>[問題1] 淘气的浩宇每次玩耍时都不能收拾好自己的玩具，爸爸妈妈很困扰。</p> <p>[解決のきっかけ]</p> <p>「入れ子構造」</p> <p>[問題2] 浩宇圣诞节那天没收到礼物。</p> <p>[解決2] 浩宇每天帮妈妈干活，不让妈妈为难，成了好孩子。</p> <p>第二年收到了自己想要的礼物。</p> <p>[解決1] 浩宇变得会收拾了，成了爱帮助妈妈的善良认真的好孩子，爸爸妈妈很高兴。</p>

また、表 4-8 は、15 人の物語中の「問題—解決」構造には論理性があり、筋が通っていることを示している。それぞれの物語には、問題を解決するため、「解決のきっかけ」が含まれていることもわかった。

15 人の学習者の中、何人かが優れた発想で「問題—解決」構造をもっている作文をまとめている。例えば、学習者 16 は「浩宇はいつも自分のおもちゃをきれいに片付けることができなかつたから、お母さんとお父さんはとても困っていた（問題）——浩宇は片付けることが好きになって、いつもお母さんを手伝い、いい子になった。お母さんとお父さんはとても嬉しい（解決）」という大きな「問題—解決」構造の中、新たに「入れ子」構造を作り出している。その「入れ子」構造において、さらに新しい問題が出てきている。表 4-8 の中

で、学習者 9、10、14、16 の物語では、問題 1 と問題 2、多くて問題 3 まで、それぞれの解決方法が含まれており、学習者の思考力がより一層発揮されたと考えられる。3 割近く (15 人中 4 人) の学習者が大きな「問題—解決」構造の中に、新たに「入れ子」構造を作り出して、その「入れ子」構造に、さらに新しい問題が出てきているという複雑な構造をもっている物語を作り出した。

すなわち、「添削作文」の学習によって、物語の内容から、「問題—解決」構造をもっているかどうか、内容は筋が通っているかどうかを分析し、学習者の「思考力」を伸ばしたことを証明できた。

本実践では、ICT 手段としてスマホの描画・文字入力アプリ (メモ)、チャットアプリ (WeChat) 及びパソコンのプレゼンテーションアプリ (パワーポイント) を用いることで、中国語学習者に絵図などのリソースを提供し、既習知識を活かし中国語をアウトプットする機会も与えた。その結果として、以上に述べたように、ICT 手段による「添削作文」学習を通して、学習者の文章を書く力、オリジナルな物語を作り出す想像力、問題解決を導く思考力を伸ばすことできた。筆者はクラス全員の作文を整理し、中国語の電子絵本を作成した。学習者は興味深々で、絵本の完成をととても楽しみにしていた様子と作成後、クラス全員に絵本を送った際に学習者の嬉しい様子が見られ、学習者は達成感を体験することができたようであった。学習者の絵本は 2 冊に分け、資料に添付している (添付資料 4-7 参照)。

#### 4.4 結論及び考察

本実践研究の結果から、実践の仮説—ICT 手段を用いることで、中国語学習者のコミュニケーション能力を育成することができるという仮説を検証してきた。ここでは、学習者のアンケート調査より、ICT 手段を活用し、学習者のコミュニケーション能力の育成にもたらした効果を証明し、その結論や残された課題をまとめて説明する。

##### 4.4.1 結論

ここでは、以下の 3 点から考える。ICT 手段の活用によって、学習者の「書く力」、「想像力」及び「思考力」を育てることができるという結論である。

###### (1) ICT 手段を用いた「添削作文」学習は「書く力」を鍛えられる

ICT 手段を用い、「添削作文」学習を通して、言語知識における既習した語彙・文法を活用し、新しい語彙・文法表現を習得することができるようになった。また、語彙・文法の誤用率も全体的に低く、正確率が高い。語彙や文法の誤用率が低い理由として、タスク活動中、学習者は出来上がった作文を中国人友人・先輩或いは先生に見てもらったからであると考えられる。しかしながら、他人に聞いたり、ネットや辞書で調べたりして修正することは、学習者の主体性を活かし、より自発的な学習を促す上で重要な役割を果たしているのではないだろうか。

アンケート調査では、「物語をつくる時、気づいた点」について、学習者は次のような記述があった。

・なるべくたくさんの文法や語彙を使おうと意識したから
----------------------------

- ・まだ習っていない文法や語彙、言い回しをしなければならないので、私はもっとたくさん勉強しなければならない点に気づいた
- ・自分で完璧だと思っている文が、実はたくさん間違えていた
- ・書き言葉と話し言葉で違うものがあること
- ・セリフは語尾に“啊”や“呢”、“吧”などの感嘆詞をつけた方がより話している感じがでる
- ・つながが悪くならないように接続詞をなるべく使った方が良いと思った
- ・荒い口調や柔らかい言い方もわかるようになりたい
- ・“呀”や“啊”を文尾に付けて、実際の会話のようになるようにしてみた

このように、作文をつくるときの気づきは学習者によって様々で、自分の習得状況による言語知識と言語使用に関する反省点がたくさん見られた。例えば、「書き言葉と話し言葉の違い」「感嘆詞」「接続詞」などである。すなわち、ICT手段を用いた「添削作文」学習では、学習者が中国人の友人やネット辞書のような外部ソースへのアクセスが容易となり、自身の作文へのフィードバックが活性化されることにより、学習者の「書く力」を身につかせる効果があると考えられる。

### (2) ICT 手段を用いた「添削作文」学習は「想像力」を活かさせる

学習者はスマートフォンやパソコンを使い、絵図を添削したり、色を付けたりすることができる。その結果、絵図を添削した量（パーツ）が多く、描き足したものの種類も多様であり、また、絵図にないものを描き足し、学習者の想像力が広げられたことが明らかになった。さらに、絵図の内容も豊かで、同じ絵図であっても学習者の考え方は様々であり、それぞれの物語はオリジナルである。

アンケート調査により、「絵を工夫したり、考えたりするのが楽しかった」「ストーリーを考えるのは楽しかった」「楽しく中国語を学ぶことができうれしかったです」「イラスト作成が楽しかった」「皆がまったく異なる物語を作っていて、こういう発想もあるんだと思った」などの記述が多く見られた。このように、発信型のコミュニケーション活動としての「添削作文」学習において、ICT手段はその豊富な機能性により学習者が想像力を活性化する上で大きな役割を果たし、結果的に、学習者は想像力を発揮させつつ、中国語のタスクを達成することができたと言えよう。

### (3) ICT 手段を用いた「添削作文」学習は「思考力」を伸ばす

現在、高度思考力が外国語教育ではますます重視されている。『外国語学習のめやす 2012』によると、具体的には、「思考力」は3つの視点からとらえることができる。1つ目は、情報を処理する力である。情報（データ・問題）を読み解き、分析し、評価し、自分の考え方をまとめて発表できる力である。2つ目は、客観的に説明することができる力である。3つ目は、問題を解決することができる力である。

本研究では、ICT手段を用いた「添削作文」学習により、学習者が「もの—こと」理論で絵図（情報）を読み解き、自分の想像力を発揮し、ふさわしい中国語で「問題—解決」構造をもつ論理性のある物語を作り出すという学習過程

を辿る。

その結果、9割以上の学習者が、「問題—解決」構造をもっている物語を作り出した。また、物語の筋が通っているかどうかを分析するため、「解決のきっかけ」を整理したところ、16名中15名の学習者の物語に「問題—解決」構造が見られ、論理性があることがわかった。これは学習者の思考力が伸ばされたことを意味している。

アンケート調査の結果、次のようなことが裏付けられた。例えば、「「問題—解決」構造になることに気づき…読み人がおもしろいと思い、絵もかわいく、内容と合っているからわかりやすい、と思ってもらえるようなものにしようと意識しながら物語を作りました」と述べたように、「添削作文」学習は、学習者が「問題—解決」構造のある物語を考えながら、また論理性のある作文をつくり出し、学習者の思考を促すことができるといえる。

さらに、読み手の立場になって物語を考えたと学習者が「私は自分の絵本を見る人におもしろいと思ってほしいので、ユーモアのある話を作り上げるということを意識した」と説明していた。以上のように、本実践研究において、ICT手段を用いた「添削作文」学習は、学習者の「書く力」「想像力」「思考力」を向上させることができるという仮説が立証され、学習者のコミュニケーション能力育成に大きな効果が期待できることを明らかにした。

#### 4.42 考察

昨今のICTを教育現場に導入することに反対する論陣の多くは、デジタル教育が生徒間のコミュニケーションを阻害することを危惧している。しかし、大西(2012)は「使うことがメインではなく、あくまでツールとして使うことを大前提とし、使う意義を明確にすることで効果的な授業が創造できる」と指摘しているように、実際の言語教育現場では、ICT手段を適切かつ効果的に活用することが重要である。

本研究では、ICT手段として、スマートフォンの描画・文字入力アプリ(メモ)、チャットアプリ(WeChat)及びパソコンのプレゼンテーションアプリ(パワーポイント)を用いることで、中国語学習者のコミュニケーション能力を育成することができることを明らかにした。そこで、なぜICT手段はコミュニケーション能力の育成に役立つのかについて、ICT手段の以下3つの特徴を挙げ論じていく。

##### (1) 利便性と有効性

ICT手段は時間と空間を超えるため、学習者は教室だけではなく、授業外でも学習することが可能である。アンケート調査により、質問「スマホやPCをよく使われると思いますが、このようなICT手段を自分の中国語学習に活用することについて、どう思いますか」に対し、次のような回答が見られた。

- ・どこにいても勉強ができるためすごく便利だし、スマホは身近なものだから、気になったことなどをすぐに調べたりすることができて使いやすく結構はかどったと思う
- ・わからないことがすぐ調べられて良いと思う
- ・手軽にできるのでやりやすかった。物をなくしやすい私にとってデータとして残るのがありがたい。モーメンツを使ういい機会になったので、いいのではないかなと思う

・身近なものを利用することで速く正確にわかるから非常に便利だった。使っていくたいと思っている

ICT手段としてのスマートフォンの「メモ機能」や描画などのアプリを使い、絵の具をもつ必要もなく、絵の上手下手も関係なく、スマートフォンがあればだれでも便利に絵を描くことができる。また、ICT手段の活用で、データをアップし、簡単に保存することもできるため、自分の学習ペースや過程もわかりやすい。さらに、知らない語彙・文法を調べることや中国語のセリフを入力すること、及びモーメンツに載せて友達同士で共有することは、学習者の言語知識の学習に良い効果がある。

アンケート調査より裏付けをとる。例えば、「ちゃんとしたストーリーはできたと思う」「自分のオリジナルの絵本が作れた」「すごく勉強になったし、考えるのも楽しかった」「物語を使える機会はめったにない」「できると思わなかったもので、完成した時本当にうれしかった」などの記述があった。このように、ICT手段は、学習者にとって、描き足した絵図に基づき、オリジナルな物語を作り出すこと上で効果的であると考えられる。

## (2) 共有性

本実践では、ICT手段としてのスマートフォンやパソコンなどを用い、学習者は自分の作品をクラスで展示し口頭発表をした。「口頭発表の時、クラスメートのプレゼンを聞いて、勉強になったと思いますか」という質問に対し、16人中15人の学習者は「そう思う」と回答し、その中で以下のような理由が見られた。

- ・皆がまったく異なる物語を作っていて、こういう発想もあるんだと思った
- ・そんなストーリーもできるんだと感心しきりだった
- ・3組のみんなの絵本に感動したし、自分も頑張ろうと思えた
- ・それぞれ全員が違うストーリーを考えていてとても興味深かった
- ・友達の発想や文法表現などの学びがあったと思うから
- ・こんな文法があったなと思いだしたものがあつた
- ・新しい単語を学べたから
- ・自分が使っていない語彙や文法を知れたから
- ・聞き取ろうと頑張れたから
- ・知らない単語がいっぱいあって、勉強になったから
- ・発表が上手な人がいたから。また文の書き方なども勉強になった
- ・リスニングなどの練習になったから

上に述べられているように、クラス全員の物語が見られることは、学習者にとって勉強になった。学習者はクラスメートの発表を聞いて、様々な発想を知れるし、また語彙・文法・発表・リスニングなどの習得もできるようになった。このように、学習者のコミュニケーション能力を育成することができると考えられる。

同じように、スマートフォンのチャットアプリを使い、モーメンツに載せたり、中国人の友だちに聞いたりすることに対して、次のようなコメントがあつた

た。

- ・モーメンツに載せることでみんなからの評価も得ることができ、またみんなの投稿も見ることができて新鮮だった。これを機に攻めてクラスの仲が深まったように感じる
- ・先生や友達から面白いと言ってもらえてやったかいがあったなと思ったからみんなの仲が深まった気がする
- ・SNS で知り合った上海のひと、友達の留学生に添削をしてもらった。私が考えた元々の文章も間違っていないけど、少し不自然だったので訂正してくれた。とてもうれしかった
- ・調べた単語より中国人の友達に聞いた方がナチュラルだ
- ・このようなタスクははじめてで新鮮だった。友達もふえてよかった
- ・友達の絵本を見たり、良いねされたりするのが楽しかった
- ・いいねやコメントがもらえてうれしかった
- ・みんなのを見るのが楽しかった

ICT を活用した英語教育においては、教室という枠組みを超えて自律学習を促進できること、その言語が使われている異文化との対話の機会を増やすことなどが期待されている（吉田ら, 2008）。本実践のアンケート調査により、学習者は積極的に SNS（ソーシャル・ネットワーキング・サービス）で知り合ったあるいは周りの中国人とコミュニケーションをとることにより、異文化への理解を促進することができることがわかった。

また、ICT 手段を使うことで、学習者の学習意欲を引き出すこともわかっている。モーメンツにアップして、良い評価をもらうこと、友達が増えることはモチベーションにつながるため、学習者は楽しみながら効率的な学習を進めることができ、コミュニケーション能力の育成に役立つ。

そのため、ICT 手段の活用で、発信型のコミュニケーション活動の作品を SNS にアップロードしコメントを求めることやパワーポイントを使ってクラスで発表することによって、簡単に共有することができるようになった。また、学習者同士が相互にかかわる学びを可能とし、他者を発見し、自己を発見し、自他の理解を深めながら関係性を築くことも容易にできるようになった。

### (3) 主体性

ICT 手段は、アクティブ・ラーニングの視点から主体的・対話的で深い学びを実現するツールである。ICT の活用で、学習者は個人のニーズに応え、自ら学び時間・場所・内容などを決めることができる。そのため、教師中心の授業ではなく、学習者中心で主体的な授業が出来ることは学習者のモチベーションを高めることにつながる。例えば、本実践では、学習者が自らの興味や関心に基づいて自由に絵図を描き足すこと、知らない単語や表現などをインターネットで調べること、物語を考え作文を作ることなどは授業外でも行われる。また、アンケート調査より、筆者が提示した絵図の編集が可能なメモ機能のほか、学習者は自ら他の描画、写真の編集アプリを使っていた。同様に、チャットアプリ WeChat のほかに、人気の高い SNS の一つとしての Instagram（インスタグラム）を活用し、自分の作品を友人に共有していた学習者も何人いた。また、ICT 手段により、対話的に学び合うことが容易になった。ICT 手段で共有し、友達同士

での学びは、自らの学習意欲を引き出しやすく、積極的に深い学びを続けることができる。

そのほか、ICTを活用した「添削作文」の学習活動を通して、絵本づくりにチャレンジすることができ、学習者は達成感を味わうことができた。本実践のアンケート調査によると、学習者の回答は以下になる。「最初から最後まで自分で作り上げたから、達成感を味わえた」「面白いといってもらえたから、達成感を味わえた」「中国語で物語を作れるほどに成長できた」「自分で頑張った」。

つまり、ICT手段は豊かな学びを実現するためのツールのひとつであり、目的に応じて主体的に、上手に使いこなすことが大切である。

一方、ICT手段も使用限界があるため、改善点を次に述べていく。1つは、ICT機械に苦手意識を持つ学習者がいるということである。たとえば、16人のなかで、学習者7番が「機械が苦手だ」といったコメントを残している。そのような学習者にとっては機器操作が負担になることが予想される。また、ICT機械によってそれぞれ特性が異なるため、作業が限定される場合もある。たとえば、AndroidとAppleの携帯機能には違いがあるため、作業の仕方は少し異なるであろう。したがって、指導者のICT活用の指導力向上が期待される。機械の使用に関しては、事前に全員確認しながら操作をすることが必要である。もちろん、こういう場合では、学習者の個人状況に合わせた指導が不可欠である。

もう1つは、自律性が低い学習者の場合、ICT機械に頼りすぎる可能性があるということである。アンケート調査では、「スマホで別のことをして遊んでしまうことがよくあるので、気を付けようと思った」というコメントがあったため、自律的な学習者を育成することが重要であると考えられる。そのため、ICT手段の使用は、スマートフォンの機能やアプリの使用の協調性に注目すべき一方で、自律的な学習環境をつくることも大切であるといえよう。今の時代だからこそ、ICT手段で様々なことが容易に検索可能であり、情報過多になりがちであるから、教育場面でICTを利用するときは、あえて目的をシンプルなものにして目指すべきではなかろうか。

柳(2016)はICTを利用するに当たっての課題について、「第1に、進歩(変化)の速度が速く教育現場の体制が追いついていけない現実がある。第2に、現場の教員が次々に現れるICT機器や教授法を十分に理解して実践に適用するにはなかなか難しいものがある」と言及した。学校現場あるいは遠隔授業でそれに対応するには、新たなアプローチを取り入れる必要があり、またその研究に取り組む必要があると考えられる。

アンケート調査において、「時間をかけたが、達成感を味わったと思う」「物語を作るところから、完成するまで時間がかかったけど、作り終えた時や、発表した後、満足することができたから」「起承転結を考えるのは難しく、9枚で完結させることにも不安を感じていましたがとても楽しく作ることができました」と述べられているように、個人差により、今回の「添削作文」学習は学習者何人かにとって少し難しい物であったかもしれないが、挑戦したことに対する達成感を味わえたようであった。したがって、個人差を重視し、学習者のニーズに合わせて個別の指導を行うことが大切である。また、本実践の学習対象者が少なく、今回明らかになった問題点を含め、今後も実践を続けていく必要がある。

言語学習の4技能は、「読む・聞く・書く・話す」である。今回は「書く」ことに注目したため、発信型のコミュニケーション活動の中で、ICT手段を利用した口頭発表も行ったものの、それについての詳しい考察は未完である。将来的に、口頭発表に関する考察を行なっていきたいと考える。今後ますます、ICTを活用することで、中国語授業が活性化していくことを大いに期待する。

## 第5章 終論

21世紀の高度情報化社会、デジタル時代において、スキル育成をめざした世界的な教育改革の動きが活発化している(『外国語学習のめやす 2012』)。高等教育期間である大学の語学教育においても、ICTの活用は今以上となる。日本の外国語教育においてもそれは例外ではなく、ICTを活用した外国語教育に関する研究は増加傾向にはある。しかし、中国語教育でICTを活用した研究は希少であり、その研究には課題があることも確認できた。そのため、本研究では、中国語の「発音学習」「語彙学習」「コミュニケーション能力の育成」に、ICTを活用した3つの実践研究を行い、その学習効果を検証した。

本章では、教育心理学の観点から、この3つの実践研究の効果をもとに結論を述べていく。さらに、ICTの使用及び今後の課題について考察していく。

### 5.1 本研究の結論

教育心理学では、教師は研究者であると同時に援助者であるため、教育において研究を行う際には、2つの目標を同時に達成しなければならない(宇野, 1995)。1つは、学習者の行動を改善するという教育目標である。もう1つは、その行動の改善を実現するための、行動形成を支配している未知の因果関係を定立するという研究目標である。したがって、本項では教育研究の二重の目標の視座から本研究の結論を導くこととする。

1つ目は、発音学習におけるICT活用に関する実践研究から確認する。日本における中国語教育では、初学者が中国語の発音を習得することは困難を極める。しかし、発音学習は非常に重要な段階であり、これからの中国語学習に大きな影響を与える。従来の教授法では、学習者は授業中に発音の練習を行い、授業時間外の課題として発音を練習するが、個人での単なる発音練習では授業時間外での自律的な学習を継続することは難しく、加えて、自己学習では発音が正しいのかが確認できない。そこで発音学習にICTを活用し、モバイル・メッセージング・アプリケーションを導入した。ICTを活用することで、教師と学習者間でのやり取りが可能となり、効果的に発音学習ができるという仮説を立てた。

1学期にわたって、中国語初学者1クラス15人を対象に、音声の送受信機能を持つWeChatを用いて授業実践を行った。具体的に、最初に教師は事前に撮ったビデオをモデル発音として学習者に提示し、次に、学習者はそれをもとに発音練習を行い、発音課題を教師に提出する。そして教師は学習者一人ひとりの発音を確認し、フィードバックする。最後に学習者は教師の指導を受け、正確になるまで練習する。

WeChatを発音学習に取り入れることで、学習者が発音課題に意欲的に取り組むことができ、結果として学習者の正答率が高い、発音学習の効果を確認できた。また、未習語においても発音能力の向上を認めため、転移する可能性があるという示唆も得た。ICTの利便性、また個人差を重視することができることに加え、授業時間外でもインプットの強化やアウトプットの促進ができるという3点を捉えたうえ、よってICTの活用は、個人による発音学習への有効性が高いことが示された。

2つ目は、語彙学習における ICT 活用に関する実践研究の結果から確認していく。語彙の習得は中国語学習者にとって、最も基本的かつ大切な学習過程である。しかし、語彙の習得は容易ではなく、コミュニケーション場面においては語彙力の不足がうかがえた。そこで、授業時間外でも自立的・積極的に語彙の反復学習が可能となるように、従来の学習方法に加え、オンライン学習ツールを取り入れた。オンライン学習ツールの活用は語彙学習に効果的であるという仮説を立てた。

1 学期にわたって、中国語初学者 1 クラス 19 人を対象に、Quizlet を用いて授業実践を行った。具体的に、①Quizlet のみ、②単語シート+Quizlet、③単語シートのみ、と段階的に学習ツールを提供することとした。各学習ツールの学習効果を検証するため、学習ツールの使用状況と事後テストの結果を分析対象とし、アンケート調査による学習者の感想を本実践の結果の裏付けとした。

結果として、紙媒体の単語帳の有無にかかわらず、多くの学習者が Quizlet を語彙学習のツールとして積極的に活用したことが分かった。また、学習者の「学習ツールの使用状況」と「語彙学習の成績」の関係を分析し、語彙学習における Quizlet の効果が証明された。学習者はオンライン学習ツールを積極的に活用し、語彙学習に対する効果が検証できた。また、従来の紙媒体の学習ツールを否定できないことも示唆された。ICT を活用したオンライン学習ツールは、語彙学習に便利で効率的である。また、ICT を用いることで、学習者は楽しく、意欲的に語彙を習得することができる。さらに、多様な学習ストラテジーの自由選択が可能となり、ICT が語彙学習に効果的である。これらの ICT の特性を活かした授業は、学習者の語彙学習に効果があることが明らかとなった。

3つ目は、コミュニケーション能力の育成における ICT 活用に関する実践研究である。外国語教育において、学習者のコミュニケーション能力の育成が重視されている。しかし教育現場では、「学習者は話す内容がなく、コミュニケーションが取れない」「学習者の主体性を活かしていない」「中国語授業には真のコミュニケーション活動の練習が少ない」という課題がある。そこで、学習者のコミュニケーション能力を育成するため、学習者にアウトプットの機会やリソースなどを与えること、また、中国語の「できる」力を育成することが必要であると考えられた。これらのことから、日本の小学校の低学年から大学生の授業まで活用できる「新しい看図作文」の理論と技法に着目した。「新しい看図作文」はビジュアルテキストを読み解き、読み解いた内容を作文に発信していく方法である。この教育方法をもとに「添図作文」を開発し、ICT を活用した発信型のコミュニケーション活動を中国語教育に導入した。ICT を用いた「添図作文」学習は学習者の中国語のコミュニケーション能力を育成することができるという仮説を立てた。

6 週間にわたって中国語学習歴半年を有する学習者 16 人を対象に、授業実践を行い、その有効性を実践的に検討した。導入はステップアップ方式をとりタスク 3 回を行った。タスク 1 では、絵図の読み解き及び物語の「問題—解決」構造についての指導や練習を行う。タスク 2 では、物語の作成や ICT ツールの利用の練習を行う。そしてタスク 3 では、全 30 枚の絵図の中から 9 枚の絵図を選択し、スマートフォンのメモ機能を使って、絵図を自由に描き足し、絵図ごとに中国語のセリフをタイピングする。「問題—解決」構造をもつ物語を作成し、出来上がった作品を WeChat に投稿し、友人からのコメントを求め、最

後にパソコンのパワーポイントを用いて9枚の絵図をスライドにして、クラスで発表する。

結果として、発信型のコミュニケーション活動としての「添削作文」学習は、学習者の既有知識を活かして中国語をアウトプットする機会をつくることにつながった。また、学習者がつくった物語で使用した語彙や文法の量とレベルを分析した結果、「添削作文」によって「書く力」が身についたことも確認できた。さらに自分で絵図を選択し添削することによって、描き足した量や内容及びつくった物語のオリジナリティから見ると、「想像力」を十分に発揮したと証明できた。さらに、物語の内容を分析し、物語は「問題—解決」構造をもち、筋が通って論理性があることから、学習者の「思考力」を伸ばしたことが明らかにした。ICTを活用したステップアップ方式の段階的な「添削作文」学習は学習者のコミュニケーション能力を育成することができると確かめられた。ICTを活用すると、簡単に絵を描くことができ、また作品の共有も容易である。このことは学習者の学習意欲を引き出すことにつながり、学習者同士の相互的な学びも実現する。アクティブ・ラーニングの実現が可能となる。また学習者は、オリジナルな物語をつくり出すことができ、それにより達成感を味わうこともできた。ICTを活用した学習はこのような特徴があることによって、学習者のコミュニケーション能力の育成に効果的であることを明らかにした。

3つの実践研究から、中国語学習者の発音学習、語彙学習及びコミュニケーション能力の育成において、ICT手段の活用は可能にすることやその学習効果が確かめられた。また、上記で述べたように、3つの実践研究の結論を分析した結果、本研究において教育研究の二重の目標が達成されたと判断できる。したがって、本研究ではICTを中国語教育に取り入れる意義を検証することができたといえよう。

## 5.2 示唆

中国語教育におけるICTの活用に関して、本研究から得られたことは以下の通りである。

ICTは学習ツールとして効果的である。例えば、「発音学習」の授業実践のように、ICT手段の利便性、また、個別指導や豊かな学習環境の提供が可能となることを明らかにした。具体的に、ICT手段を用いた発音学習は、時間や空間を超え、いつでもどこでも使うことができた。教師は、授業外でも学習者の学習進捗状況を把握することができるので、個人差を尊重し、学習者個人に応じた学習援助ができるようになった。ICTを活用し、教室に限らず、学習のインプットやアウトプットの量を増やすことができるようになった。また、「添削作文」学習は学習者にとって新たな学習法である。「添削作文」で活用する絵図は曖昧性の高いものであり、「正解」がないため戸惑いをみせる学習者が多い。しかし、段階的な学習とICTを介した他者とのコミュニケーションにより、学習者は新たな学習法に順応し、高い学習効果を示した。ICTを活用した「添削作文」は、「書く力」「想像力」「思考力」の育成を可能にするだけでなく、今の時代に重要となるラーニング・アジリティ（Learning Agility：学習機敏性）の育成にも寄与する可能性が示唆された。

しかし、ICTは学習ツールとして唯一で万能な学習方法というわけではない。

例えば、「語彙学習」の授業実践のように、従来の紙媒体の学習ツールのほかに、ICTを活用した学習ツールは豊富であり、学習者は自身の好みにあった学習方法を多くの選択肢から選ぶことにより、学習効率を上げることができた。また、本研究の「添削作文」学習では、「機械が苦手だ」といったコメントを残していた ICT 機械に苦手意識を持つ学習者がいた。そのような学習者にとっては、機器操作が負担になることが予想される。さらにアンケート調査から、自律性に欠ける学習者は SNS に依存している可能性があることが分かった。例えば、「スマホで別のことをして遊んでしまうことがよくあるので、気を付けようと思った」というコメントがあった。今の時代、ICTを介して様々なことが容易に検索可能であり、情報過多になりがちであるから、教育場面で ICT を導入するとき、ICT ツールの活用の目的をシンプルにすべきであると考えられる。

以上の結果から、以下3つの示唆を得ることができた。

### (1) ICT と自律学習

本研究の発音学習において、WeChat の活用で、学習者が授業外、自分の練習後に教師に確認してもらえるので、一対一で発音指導ができた。個々の学習者と教師とのやり取りがすべて記録されているため、学習者は繰り返し聞くことができ、発音の学習ベースや過程がわかりやすく、自分の発音を評価することもできた。そのうえ、学習者は自分の発音の特徴や難点を確認し、正確になるまで繰り返し練習することができた。Quizlet を活用した語彙学習では、学習者が授業時間外に教師が指示した内容を、自分のペースで時間・場所・目標を決め、計画を立てて語彙を練習することができる。学習者は自分がどこまでできたのか、またどこができていないのか、確認することもできる。同時に、教師は学習者の学習進捗を把握したうえで、適切な学習援助をすることができた。さらに Quizlet では、単語カードを自分で作成して学習するものも存在した。

吉田(2008)は自律学習を「自己の学習過程をモニタし、自己の学習を管理していく能力である」と捉えている。しかし自律学習とは1人で学習することではなく、また、自分の学習を1人で選び、決め、1人で学習を計画することでもない。他人の援助あるいは周りのものの利用も必要である(梅田, 2005)。つまり、自律学習とは、学習者が学習の主人公になり、教師の援助を得ながら自己の学習状況を把握したうえで学習計画を立案し、自らで学習リソース、目標、場所、時間などを決め、自己評価することである。ICT を活用することで、学習者は授業時間外でも教師とやり取りをしながら学習ができ、学習履歴により自分の学習進捗状況を把握することも可能となり、学習管理ができる。この点から ICT を活用した学習は、自立的な学習環境を構成する一助となる。

### (2) ICT とアクティブ・ラーニング

ICT は、アクティブ・ラーニングを実現するツールである。アクティブ・ラーニングとは、主体的・対話的で深い学びの実現ができる学び方である。学習者が学習の主人公になり、学習意欲をもち、積極的に学習活動に参加し学習者同士で協同的に学ぶことによって、相互に理解することができる。また、自分の既習知識をつなげて深く理解し、自ら問題をみつけて解決することができる。胡(2019)によると、アクティブ・ラーニングを実現するためには、学習者が「主体的に参加すること」と「積極的に考える」こと、この2点は不可欠であると述べている。そして、アクティブ・ラーニングの学習効果を検証することを目

的とした実践研究では、中国語初学者1年生を対象に、喫茶店のメニューを制作するという学習活動を通して、学習者は教科書に出た語彙・文法以外にも新たな言語知識の習得ができたことを示した。また、中国の食文化に関する情報の収集及び問題を解決するための思考力の育成もできるようになった。中国語教育では、アクティブ・ラーニングが効果的であり、活用していく必要があることを示唆した。

中国語学習者のコミュニケーション能力を育成するために実践した「添削作文」学習では、学習者から「絵を工夫したり、考えたりが楽しかった」「イラスト作成が楽しかった」「ちゃんとしたストーリーはできたと思う」「自分のオリジナルの絵本が作れた」「楽しく中国語を学ぶことができてうれしかった」「すごく勉強になったし、考えるのも楽しかった」などの記述があった。学習者自身で絵図を描き足し物語を考え、作文をつくったこと、また、学習者は物語をつくる際に、中国人の友人・先輩或いは先生に質問したり、インターネットや辞書で調べたりしていたことから、学習者は主体的に学習に参加していたことがうかがえる。そのうえ「添削作文」では、学習者が「問題—解決」構造のある物語を考えながら、論理性のある作文をつくり出していた。加えて、ICTを活用した協同学習は、学習意欲を引き出し、内発的動機づけを促進することができた。そのほか、「添削作文」に取り組んだ感想には、「できると思わなかったもので、完成した時本当にうれしかった」「最初から最後まで自分で作り上げたから、達成感を味わった」「まだやっぱり自分の語彙力だけでは文を作ることは難しいと感じた。でも今回のタスクは今までに習った単語や文法をたくさん使って書くことができたと思う」「皆がまったく異なる物語を作っていて、こういう発想もあるんだと思った」などがあり、本研究で分析対象としなかった達成感等についても効果がある可能性が示唆された。

### (3) ICT と学習援助

教育心理学者 Cronbach(1957)が提唱した ATI(Aptitude Treatment Interaction:適性処遇交互作用)によると、学習者の能力や態度、性格、興味・関心などの特徴は個々により異なるため、それぞれの学習者に対する効果的な指導法も異なる。言い換えると、学習者個人に合わせて一番適切なストラテジーを考えて、それを使って学習援助をすることは大切なことである。さらに、宇野(1995)「多くのストラテジーをもっていることや新たなものを発明できること、これらの有効性に見通しを付けられることは、優れた教授者が満たすべき条件である」と述べるように、教師は学習者に有効かつ多様な学習ストラテジーを提供することが求められている。ICTの活用することで、教師は学習者一人ひとりの特性や学習進捗状況を把握することができ、個々の学習者への援助がより容易にできる。加えて、紙媒体の教材のほか、学習者にさらに多様な学習ストラテジーを提供することができる。本研究においても ICT を用いることで、教師は学習者個々人に応じた学習援助や多様な学習ストラテジーを提供することができた。

## 5.3 今後の課題

本研究では、ICT 手段を中国語教育に取り入れ、3つの実験授業を実践した

が、研究対象者はいずれも1クラスのみと人数が少なく、実践期間も学期間のみと短い。今後は研究対象者数や実践期間を一定期間設定し、研究結果の再現性を確認する必要がある。また、本研究では、WeChatをはじめ、いくつかのアプリを学習ツールとして中国語教育に取り入れたが、それはほんの一部であり、市場には現在も多種多様なアプリが日々開発されている。今後の研究では、さらにアプリの検討範囲を広げることで、さらなる可能性を探っていきたい。さらに、ICTは学習者が学習ツールとして積極的に活用することが重要であるため、今後はいかに学習者の内発的動機づけを高め、維持するかが研究課題として挙げられる。加えて、本研究では、ICTの活用は学習者にとって、主体的かつ創造的な学習に効果的であることを明らかにしたが、教師にとっても効率よく質の高い授業ができるツールのひとつであると筆者は推測する。この点について、今後の研究でさらに検証を続けていきたいと考える。

## 参考文献

### 【日本語文献】

- 相原里美 (2018) 「学生の授業外学習を促す試み:スマートフォンの活用」『関西外国語大学研究論集』第108号、pp. 285-300。
- 薄宏 (2021) 「中国語の言葉表現における「軽声」発音の規則に関する研究」『桜美林大学研究紀要. 人文学研究』(1)、pp. 180-188。
- 陳春祥・侯仁鋒 (2019) 「音声認識と音声練習の学習過程を記録できる 中国語課外学修支援システム」『県立広島大学総合教育センター紀要』(4)、pp. 1-10。
- 陳激 (2011) 「第二外国語としての中国語教育について」『東北公益文科大学総合研究論集』(21)、pp. 1-14。
- 丁雷 (2012) 「日本人学習者の中国語の声調誤用の分析と指導方法について日本の大学における第2外国語としての中国語教育を例にして」、博士論文。
- 丁雷 (2018) 「中国語声調の習得研究について—現在と未来—」『島根大学外国語教育センタージャーナル』、pp. 79-92。
- 董玉婷 (2017) 「日本語母語話者による中国語声調の知覚と産出」『中国語教育』第15号、pp. 169-188。
- 古家聡・櫻井千佳子 (2014) 「英語に関する大学生の意識調査と英語コミュニケーション能力育成についての考察」『武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要』Vol. 4、pp. 29-50。
- 胡玉華 (2003) 「中国語の声調学習における指導法の一案—VT 法による単音節・2音節・3音節の声調学習」『駒沢大学外国語部論集』(59)、pp. 53-73。
- 胡玉華・宇野忍 (2005) 「日本人の中国語初学者に声調学習を援助する際の効果的方法に関する研究 1—構成法的な仮説検証法を用いて—」『教育心理学研究』(53)、pp. 541-550。
- 胡玉華 (2007) 「コミュニケーション能力の育成を目指した中国語教育:その理論及び実践例」『中国語教育』第5号、pp. 1-28。
- 胡玉華 (2008) 「コミュニケーション能力の育成を目指した授業づくり—中国語授業における「場面付き学習」の試み—」『中国語教育』第6号、pp. 1-18。
- 胡玉華 (2009) 『中国語教育とコミュニケーション能力の育成—「わかる」中国語から「できる」中国語へ—』東方書店。
- 胡玉華・馬叢慧 (2014) 「タスクを取り入れた中国語授業の試み」『中国語教育』第12号、pp. 151-169。
- 石田ゆき・山下雅佳実・鹿内信善 (2019) 「創造性を育むツールとしての看図アプローチ —絵本づくり授業実践の報告—」『全国看図アプローチ研究会研究誌』1号 (創刊号)、pp. 2-15。
- 岩居弘樹 (2015) 「音声認識アプリを活用したドイツ語発音トレーニング」『大阪大学高等教育研究』(3)、pp. 1-15。
- 鎌田修・川口義一・鈴木睦 (2000) 『コミュニカティブ・アプローチ 日本語教授法ワークショップ (増補版)』凡人社。
- 木下直子・中川千恵子 (2019) 「気持ちを伝える音声のWEB教材一つたえるは

- つおん』『ICT×日本語教育-情報通信技術を利用した日本語教育の理論と実践』ひつじ書房、pp. 254-268。
- 絹川浩敏・胡玉華・張恒悦（2010）『新コミュニケーション中国語 Level2』郁文堂。
- 清原文代（2014）「“宅女”の部屋 Web やアプリを活用した中国語学習法」『好文出版』。
- 許勢常安（1994）「専大の第7回中国語聴解力コンテストについて」専修商学論集（51）、pp. 45-61。
- 興水優（2005）『中国語の教え方・学び方—中国語科教育法概説—』日本大学文理学部、富山房インターナショナル。
- 久保田賢一（2003）「構成主義が投げかける新しい教育」『コンピュータ&エデュケーション』15巻、pp. 12-18。
- 倉石武四郎（1973）『中国語五十年』岩波書店。
- 飯野厚（2019）「クラウド型高変動音素訓練が日本人英語学習者の音素知覚と調音および訓練効果の認識に及ぼす影響」『法政大学多摩論集』（35）、pp. 83-102。
- 真崎克彦（2014）「小学校外国語活動の現状」『最新 ICT を活用した私の外国語授業』丸善プラネット、pp. 128-141。
- 水越敏行・久保田賢一（2008）『ICT教育のデザイン』日本文教出版。
- 水田佳歩（2019）「フリー音声アシスタントを活用した自律発音練習の試み」『富山大学国際機構紀要』第2号、pp. 45-49。
- 永井鉄郎（2003）「中国語初級学習者は何に困難を感じるか」『中国語教育学会』創刊号、pp. 60-71。
- 中川千恵子・磯村一弘・林良子（2016）「発音の評価と学習指導方法-自立した学習者を目指して」『2015年度メキシコ日本語教師会紀要』、pp. 102-107。
- 中川一史・苑復傑（2013）『メディアと学校教育』放送大学教育振興会。
- 野澤和典（1992）「コンピュータ利用の英語教育:ツイスターを用いた英作文指導の試み」『愛知大学外国語研究室報』第16号、pp. 73-91。
- 小張敬之（2014）「m-Learning (Mobile Learning) の事例」『最新 ICT を活用した私の外国語授業』丸善プラネット、pp. 29-41。
- 岡田英雄・絹川浩敏・胡玉華・張恒悦著（2010）『新コミュニケーション中国語 Level1』郁文堂。
- 奥村勝（2018）「中国語授業における ICT 活用に向けて」『福岡大学研究部論集 人文科学編』A18(2)、pp. 1-6。
- 大西久雄（2012）「iPad を活用し英語科の授業に協働教育を」『TEACHING ENGLISH NOW』VOL. 23 FALL、pp. 10-11。
- 秦耕司（2011）「中国語教育における発音教育とその意義—中国語インテンシブ教育の構築」『長崎県立大学経済学部論集』第45巻第3号、pp. 29-71。
- 境一三（2008）「豊かな学びの場としての LMS-ドイツ語学習における「振り返り」と「気づき」を例に」『ICT を活用した外国語教育』東京電気大学出版局、pp. 139-157。
- 坂本勝信・谷誠司（2017）「コミュニケーション言語能力論における語用論的能力と社会言語学的能力」『常葉大学外国語学部紀要』第34号、pp. 61-76。
- サンドラ・サヴィニョン（2009）『コミュニケーション能力—理論と実践—』

- 法政大学出版局、pp. 9-63。
- 鹿内信善 (2003) 『やる気をひきだす看図作文の授業』 春風社。
- 鹿内信善 (2010) 『看図作文指導要領』 溪水社。
- 鹿内信善 (2013) 『協同学習ツールのつくり方いかし方ー看図アプローチで育てる学びのカー』 ナカニシヤ出版。
- 鹿内信善 (2014) 『見ることを楽しみ書くことを喜ぶ協同学習の新しいかた』 ナカニシヤ出版。
- 鹿内信善・李軍 (2014) 「看図作文の教育史と今後の展望」『北海道教育大学紀要』(教育科学編) 第 65 巻第 1 号、pp. 17-31。
- 砂岡和子・岩見田均 (2009) 「中国語合成音利用の聴取教育とその効果:一変わる語学ツールと学習者の受容能力ー」『コンピュータ&エデュケーション』VOL. 27、pp. 28-32。
- 竹中佐英子 (2010) 「言語教育法と中国語教育法」『目白大学人文学研究』第 6 号、pp. 207-217。
- 田邊鉄・清原文代 (2009) 「「学び合い」を促す e-Learning 教材一対戦ゲーム式中国語語彙学習システムの開発と検証ー」『コンピュータ&エデュケーション』VOL. 27、pp. 24-27。
- 田邊鉄・清原文代 (2010) 「初級学習者のための翻訳サービスを利用した中国語語彙学習システム」『2010PC カンファレンス論文集』、pp. 429-430。
- 田中和夫・小羽田誠治・屈明昌 (2008) 「日本の大学に於ける一般教育科目としての中国語教育ーその現状と課題ー」『人文社会科学論叢』第 17 号、pp. 29-47。
- 反田任 (2019) 「Technology を活かした英語の授業デザイン」『日本デジタル教科書学会発表予稿集』(8)、pp. 121-122。
- 戸田貴子 (2007) 「日本語教育実践研究(10)ー「日本語音声教育」の実践ー」『早稲田大学日本語教育実践研究』(6)、pp. 113-114。
- 植村麻紀子 (2018) 「中国語授業における ICT 活用事例」『言語メディア教育研究センター年報号』、pp. 47-59。
- 上村隆一・野澤和典・松田憲・吉田晴世 (2006) 「デジタルビデオ素材の共有と教材化ーCIEC VOA プロジェクトの総括ー」『コンピュータ&エデュケーション』第 20 巻、pp. 31-37。
- 梅田康子 (2005) 「愛知大学語学教育研究室学習者の自律性を重視した日本語教育コースにおける教師の役割ー学部留学生に対する自律学習コース展開の可能性を探る」『言語と文化』(12)、pp. 59-77。
- 宇野忍 (1995) 『授業に学び授業を創る教育心理学』、中央法規。
- 牛島義友・坂本一郎・中野三郎・波多野完治・依田新 (編) (1969) 『教育心理学新辞典』金子書房、p. 279。
- 王毓雯 (2016) 「初級中国語教育で必要とされる語彙とその特徴:福岡大学の統一教材『漢語課本』を素材に)」『福岡大学研究部論集 A 人文科学編』15(2)、pp. 29-44。
- 呉青姫 (2020) 「初級中国語学習者における声調習得の実態について:インプットとアウトプットに関する考察」『神戸大学国際コミュニケーションセンター論集』16、pp. 58-66。
- 山崎吉郎 (2008) 「フランス語教育と ICT」『ICT を活用した外国語教育』東京

- 電気大学出版局、pp. 158-179。
- 柳善和 (2016) 「外国語教育における ICT 利活用の現状とこれからの展望」『名古屋学院大学論集 言語・文化篇』第 28 巻第 1 号、pp. 9-19。
- 楊立明 (1999) 「中国語の声調の知覚に関する実験的研究」『明治大学人文科学研究紀要』第 45 冊、pp. 293-307。
- 横山裕・有馬卓也 (1998) 「新しい中国語教育についての実践と提案—ビデオ教材の利用と音声入力の可能性—」『言語文化研究』(5)、pp. 329-344。
- 吉田晴世・松田憲・上村隆一・野澤和典 (2008) 『ICT を活用した外国語教育』、東京電気大学出版局。
- 吉田晴世・野澤和典 (2014) 『最新 ICT を活用した私の外国語授業』、丸善プラネット。
- 吉永慎二郎・趙凝 (1996) 「中国語発音教授に関する一考察」『秋田大学総合基礎教育研究紀要』(3)、pp. 49-63。
- 張立波・趙秀敏・井上浩一・浦山きか・川口ひとみ・崎原麗霞・水津有理・叢莉蔓・高橋康徳・福田翔・森山美紀子・李偉 (2016) 「日本における大学中国語教育の充実を目指して—教育関係共同利用拠点プログラム「中国語教育強化講座」の取り組み—」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』、pp. 271-279。
- 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研究」『通訳翻訳研究』17 号、pp. 69-92。
- 張軼欧 (2007) 「第二外国語としての中国語の初級教育に於ける問題と対策」『関西外国語教育フォーラム』第 6 号、pp. 69-82。
- 朱春躍 (2012) 「中国語発音教育の問題点—音声研究成果の教育への応用—」『中国語教育』第 10 号、pp. 1-24。

### 【英語文献】

- Canale, M., & M. Swain. (1980). "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistics*, No.1, pp.1-47.
- Cronbach, L. J. (1957). The two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 12(11), 671-684.
- Hymes, D. H. (1972). "On Communicative Competence". In Pride, B. and Holmes, J. (Eds), *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin Books, pp.269-293.
- Noam Chomsky. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. The MIT Press.
- O'Malley, J. M. and Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*, New York: Cambridge University Press.
- Richard, E. Mayer. (2009). *Multimedia Learning (Second Edition)*. Cambridge University Press.
- Stephen, Bax. (2000). "Putting technology in its place: ICT in modern foreign language teaching", *Issues in Modern Foreign Languages Teaching*, Routledge Falmer, pp.199-210.
- Thomson, R. I. (2018). "High Variability [Pronunciation] Training (HVPT)—A proven technique about which every language teacher and learner ought to know

w”, *Journal of Second Language Pronunciation*, 4(2), 207-230.

### 【中国語文献】

长谷川良一（1990）“为什么日本学生最难掌握的是汉语声调”《中国语文》（6）  
p. 480。

古川裕·刘富华（2014）《对日汉语语音教学法》北京语言大学出版社。

郭春贵（2011）“论日本大学公共汉语课的语音教学”《第十届国际汉语教学研究会论文集》商务印书馆。

胡玉華（2019）“关于‘能动学习’效果的实践研究—以汉语初级班的教学活动为例—”《中国語教育》第17号、pp. 131-149。

刘珣（2000）《对外汉语教育学引论》北京语言大学出版社。

砂冈和子·满兴远（2010）“应用 ICT 的外语学习与学习者的接受能力—利用中文语音合成技术的会话教学效果与存在的问题”《数字化对外汉语教学实践与反思》、pp. 224-232。

王幼敏（1997）“日本人学汉语中的声调语调问题”《华东师范大学学报》pp. 95-96。

魏巍·张劲松（2018）“一款汉语智能语音教学 APP 及教学实验初步结果”《Journal of Technology and Chinese Language Teaching》9(2)、pp. 83-97。

翟东娜（2006）《日语语言学》高等教育出版社、第一章。

赵元任（1979）《汉语口语语法》商务印书馆。

# 資料

## 1. 実践研究 1

### (1) 資料 2-1 : 【発音練習冊子】(単語帳)

第 1 課-1

Zhōngguó	Rìběn	Měiguó	Yīngguó	Hánguó	Fǎguó	Déguó	Éluósī	Jiānádà	Àodàlià
中国	日本	美国	英国	韩国	法国	德国	俄罗斯	加拿大	澳大利亚

第 1 課-2

xuéshēng	xiǎoxuéshēng	gāozhōngshēng	dàxuéshēng	liúxuéshēng	tóngxué	lǎoshī	péngyou	Zhōngguó péngyou	Hànyǔ lǎoshī
学生	小学生	高中生	大学生	留学生	同学	老师	朋友	中国朋友	汉语老师

第 1 課-3

xìng	guìxìng	jiào	shénme	míngzi	chūcì	jiànmiàn	qǐng	guānzhào
姓	贵姓	叫	什么	名字	初次	见面	请	关照

第 1 課-4

rènshi	gāoxìng	hěn gāoxìng	yǐhòu	liánxì	wàiyǔ	xuéyuàn	fǎxué	wénxué	jīngjì
认识	高兴	很(高兴)	以后	联系	外语	学院	法学	文学	经济

### (2) 資料 2-2 : 【1 回目の発音テストの内容】2 音節単語 20 個

2018 年一学期発音練習

4 月 23 日 (月)

声調や子音・母音を気をつけながら、20 個の単語を発音しなさい。

双音节	1	2	3	4	0
1	gānbēi 干杯	huānyíng 欢迎	kāizhǎn 开展	chīròu 吃肉	zhīdao 知道
2	míngxīng 明星	báiyún 白云	qínglǎng 晴朗	guójì 国际	xiézi 鞋子
3	wǎn ān 晚安	cǎihóng 彩虹	lǎohǔ 老虎	nǔlì 努力	diǎnxīn 点心
4	zìpāi 自拍	bùtóng 不同	xiàyǔ 下雨	jùhuì 聚会	dòufu 豆腐

### (3) 資料 2-3 : 【2 回目の発音テストの内容】

2018 年第一学期期末試験（発音部分）

声調や子音、母音に気を付けながら、全文を発音しなさい。

（締切：8 月 3 日 24:00）

Lǐ Xiǎohuá shì wǒde xuézhǎng , tājiā zài dōngběi wǒ lǎojiā zài nánfāng  
李 小 华 是 我 的 学 长 ， 她 家 在 东 北 、 我 老 家 在 南 方 。

Wǒmen niánlíng bùtóng , zhuānyè yě bù yíyàng , wǒ xué zhǐhuī tāxué yóuhuà ,  
我 们 年 龄 不 同 ， 专 业 也 不 一 样 ， 我 学 指 挥 、 她 学 油 画 ，

bùguò wǒmen de xìngqù àihào xiāngtóng , dōu xǐhuan lǚyóu 。 píngshí wǒmen  
不 过 ， 我 们 的 兴 趣 爱 好 相 同 ， 都 喜 欢 旅 游 。 平 时 ， 我 们

yìqǐ shàngxué , yìqǐ wánshuǎ yìqǐ huíjiā , měitiān dōu fēicháng kāixīn 。  
一 起 上 学 、 一 起 玩 耍 、 一 起 回 家 ， 每 天 都 非 常 开 心 。

jiàqī , wǒmen chángcháng yìqǐ chūqu lǚxíng , xiàzhōu kāishǐ fàng shǔjià ,  
假 期 ， 我 们 常 常 一 起 出 去 旅 行 ， 下 周 开 始 放 暑 假 ，

wǒ xiǎng qù Liáoníng bìshǔ kěshì , tā xiǎng qù Hǎinán chōnglàng , zuìhòu ,  
我 想 去 辽 宁 避 暑 ， 可 是 ， 她 想 去 海 南 冲 浪 ， 最 后 ，

wǒmen zhǐhǎo nálai dìtú tóu shǎizǐ , méi xiǎngdào , shǎizǐ diào zài Wùhàn ,  
我 们 只 好 拿 来 地 图 投 色 子 ， 没 想 到 ， 色 子 掉 在 武 汉 ，

tiān a , nàlǐ shì dà huǒlú a !  
天 啊 ， 那 里 是 大 火 炉 啊 ！

## 2. 実践研究 2

### (1) 資料 3-1 【Quizlet の導入】

#### □ 手順 (1) - Quizlet の登録

指導者：

- ① Quizlet のリンク (URL) を WeChat の「一年級三班」のグループに送る  
(入学の説明会の際に、クラス全員に WeChat をダウンロードさせ、グループを作った)
- ② Quizlet では、「K 大学中文学科一年級 2019 級」グループを作る

学 生：

- ① Quizlet のリンク (URL) から Quizlet を登録する
  - ② ID を設定する (ID：自分の中国語の名前のピンイン)
  - ③ Quizlet のグループのメンバーになる  
(「K 大学中文学科一年級 2019 級」を検索し、グループに加入する)
- 現場※出来ていない人、個別で指導する

## □ 手順 (2) - Quizlet の機能や使い方の説明

指導者：

### ① Quizlet について紹介する

Quizlet の単語は中国語の漢字・ピンインあるいは日本語、さらに図やグラフなどで表示することができる。ゲームもあり、多様な形の変換によって、学習者はさらに楽しく、柔軟に単語を熟知することができる。

自動的に単語の音声合成される。学習者が音声を聞きながら単語を習得することができる。特に、暇の時、電車あるいはバスの中でいつでもどこでも単語の練習ができる。Quizlet を活用し、より効果的かつ効率的な語彙学習や楽しい学習活動が期待される。



### ② Quizlet の機能及びやり方について説明する

#### A. 学習モードについて

##### a. 課ごとに4つの学習セットがある

各学習セットの単語の数が表示されているので、学習者は学習内容の全体を確認できる。



##### b. 各学習セットでは6つの学習モードがある

「単語カード」、「学習」、「筆記」、「音声チャレンジ」、「テスト」、「マッチ」  
現場※実際に学習セットを開いてやってみた。

## B. 各学習モードのやり方について

### ①「単語カード」について

単語カードを開いて、カードをタップして単語とその意味がみられる。また、カードの文字の部分或いは音声マーク（スピーカー）をタップすると、音声が出てくる。音声を聞こえない場合があったら、右上のオプションをタップし、オン（ON）に変換することができる。下の→矢印をタップし次に進める。

### ②「学習」について

学習モードでは、繰り返し練習することができます。選択問題に正解することで、より難しい文字入力式の問題へと進んでいきます。間違っていた単語を把握するため、最後まで練習する。すべて正確になると終わらせる。

### ③「筆記」について

筆記のモードは、音声、図や写真、また日本語の訳から、単語のピンイン或いは漢字の入力が必要である。

### ④「音声チャレンジ」について

音声チャレンジにおいて、音声が最初に出て、聞いたとおりに答える。こういうやり方は皆さんの耳の練習になるため、ぜひ活用してください。

画面の下に「ピンイン或いは日本語で答えてください」と示されている。回答する際には、指示通りに入力する。例えば、「ピンインを書いてください」と表示している場合、ピンインで入力しないといけない。

オプションにてスローを選択することで、音声のスピードを落とすことが出来る。

現場※ここで質問があった。

学生：「回答した後、どうやって次に進みますか？」

⇒「入力したら、キーボードの右下のキーをタップすると、次に進めます」と答えた。

### ⑤「テスト」について

テストモードでは、自分で設問することができる。

右上のオプションをタップすると、回答の形式、質問タイプ、問題数、採点法などに関して、自分の学習状況から設定することができる。

### ⑥「マッチ」について

マッチモードでは、ちょっとゲームの感じ、楽しく単語を学べる。クラスのメンバーとの競い合うことが出来る。ベストスコアが見られる。

現場※6つの学習モードの学び順番を提示する：

「単語カード⇒学習⇒筆記⇒音声チャレンジ⇒テスト⇒マッチ」

（まず簡単の方—単語カードをやってから、学習、筆記、音声チャレンジ、テスト、マッチの順で勉強しやすいと指示した。その中で、単語カード以外、音声チャレンジは音声を聞き書き取る形で、小テストの形に似ているから、必ずやると指示した。）

※学生から「六つ全部やりますか？」という質問があった。その答えとして、⇒「その中で、単語カードと音声チャレンジを中心にし、必ずちゃんとやってください。他は、自分で練習してほしいです。先生の方は個人の完成状況をすべて確認できます」と指示

した。

### C. ピンインの打つ方や声調の打つ方について

携帯の設定のところで、キーボードに中国語（簡体字）を追加する。入力する時、中国語のキーボードに変換し、ピンインが自動に出てくる。

声調は、アルファベットを長く押すと、声調を選べる。

#### 現場※設定が出来るかどうかを確認する

（携帯の機種によってキーボードを追加する方法も少し変わる）

※現場で2人の携帯機能が違ったため、個別の指導をした。

⇒Googleで「〇〇機種のキーボード追加方法」を調べるとやり方が出てくる。

（結局2人もすぐ設定が完成した）

### D. 採点方法について

各学習モードを最後まで全部正確になったら、ラウンド1が終わらせる。先生の方は皆さんの完成状況（何を勉強した）がみられる。

【現場※】本実践を行う時、実際の状況について

## (2) 資料 3-2

### 【Quizletの画面①】

The screenshot shows a Quizlet class interface. At the top, it says 'K大学中文学科 一年級 2019年'. There are buttons for '学習セット' (Study Set) and 'メンバー' (Members). A 'クラス参加リンク' (Class Join Link) is provided: <https://quizlet.com/join/iBug9H9T>. Below, there are search options for '並べ替え' (Sort) and '絞り込む' (Filter). The main content area lists four study sets:

- 10用語 zhimeiqiu 先生 K大学中文学科 一年級 2019年 第一册第一课 (1)
- 10用語 zhimeiqiu 先生 K大学中文学科 一年級 2019年 第一册第一课 (2)
- 9用語 zhimeiqiu 先生 K大学中文学科 一年級 2019年 第一册第一课 (3)
- 10用語 zhimeiqiu 先生 K大学中文学科 一年級 2019年 第一册第一课 (4)

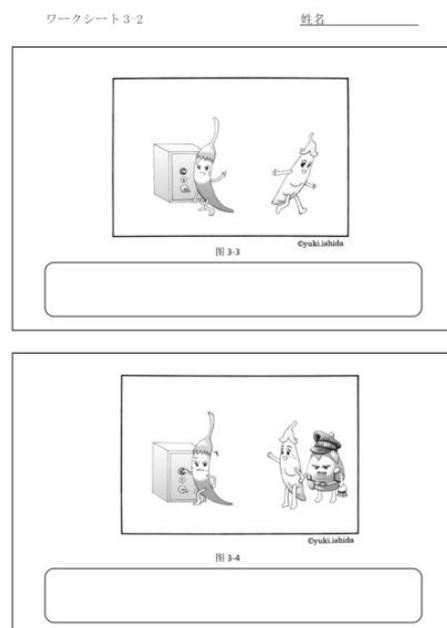
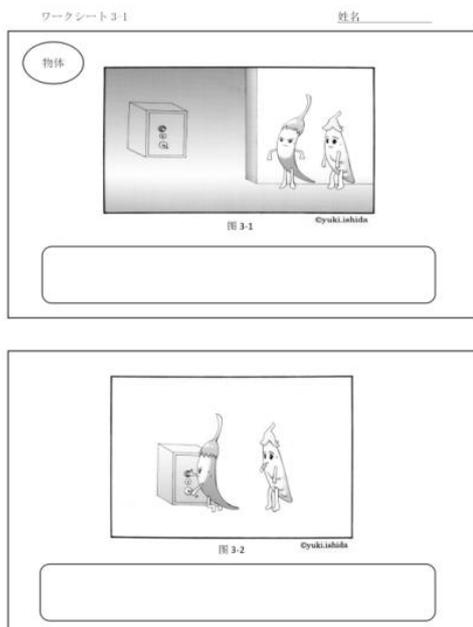
## 【Quizlet の画面②】

### 第一册第一课 (1)



### 3. 実践研究 3

#### (1) 資料 4-1 【ワークシート 3-1・3-2・3-3】



★編故事，发朋友圈★

タスク： 絵図を使って物語をつくる—セリフを作る

【发朋友圈】の進み方：

(1) 絵図を保存する

【一年级三班】グループから、「金庫やぶり」4枚の絵を保存する。

(2) 各絵に対応したセリフを入力する

スマホの機能「メモ」をひらいて、新しいメモを作る。絵図を1枚ずつ添付し、セリフを打つ。

(3) キャプチャー

文章と絵図をセッとして、写真を1枚ずつ撮って保存する。

(4) 保存した写真をモーメンツにアップする

Wechatの「朋友圈」に4枚の写真を投稿する。

【注意点】◎タイトル必要（「題目:XXX」）

(5) コメントをもらう

月 日までに友達から「いいね」と「コメント」をもらうように宣伝する。もらった「いいね」と「コメント」の画面をキャプチャーし、クラス群に送る。

【説明】(例を参考する)

\*セッ: (例を参考する)

\*4枚の写真の並び方⇒

①	②
③	④

【採点基準と振り返り】

項目	配点	自己評価	教員評価
セリフの簡体字・句読点は正確である	10		
セリフの文の語彙・文法は正確である	10		
セリフの文のバリエーションが多い	5		
セリフは絵図にマッチしていて、理解しやすい	5		
物語はハッピーエンドを持っている	10		
物語は「問題」・「解決」構造をもっている	10		
物語は独特性がある	5		
いい評価を得ている（「いいね」10個以上、「コメント」3個以上）	5		
総得点	60		



【セリフをつくる時、気づいた点】

(2) 資料 4-2 【タスク①の詳細（授業記録）】

『絵図を使って、物語をつくる』

タスク 1： 絵図を読み解き、物語を作る

(計 90 分)

手順 1-1： 絵図の読み解きと「問題—解決」構造を理解する—「ネギ」を使う (計 40 分)

指示 1-1: 今日、絵図を使って、物語を作ろう!

まず、4人グループを作ってください。(ワークシート1を配る)

指示 1-2: 手元にある絵図を見てください。

(10分)

- ・絵図にある【物体(もの)】を中国語で10個以上書いてください。(変換)
- ・絵図にあるものの隣に中国語で書いていいです。
- ・単語が分からなかったら辞書を使ったり、友達に聞いたりすることができます。

### ワークシート1



指示 1-3: グループ内で話し合ってください。

(5分)

(ランドロビン: 全員を参加させるため、順番を決めて、順番で一人一個ずつ発表させる)

- ・4人の順番を決め(例えば、左から右へ、①番さんの次は②番さん、続いて③番さん、④番さん)、順番どおり一人1個ずつ言ってください。(ランドロビン)
- ・自分が書いていなかった【物体】があれば、赤ペンで書いてください。
- ・全員が確認できるため、1グループが発表してもらおう。その以外は、他のグループが補充する。黒板に書く。

(5分)

指示 1-4: 続いて、「質問 1: 发生了什么事? 【事情】(どんなことが起こっていますか?)」

(要素関連づけ+外挿)

指示 1-5: 質問 1 では、問題が起こりました。この問題を解決するため、

「質問 2: 接下来会发生什么? (これから何が起こると思いますか?)」

(10分)

指示 1-6: 書き終わったら、グループで共有してください。一人2分。

(10分)

指示 1-7: 【まとめ】 今日、絵図を読み解くため、「もの—こと」原理を使いました。

★物語を作るため、「問題—解決」構造が不可欠な条件です。

手順 1-2: 絵図の読み解きと「問題—解決」構造を理解した上で、物語を作る  
—絵図キャラクター5枚を使う (計 50 分)

指示 1-8: では、ワークシート 2 を配ります。 (計 20 分)

ワークシート 2

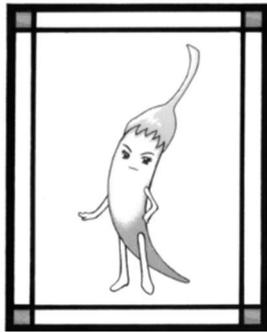


図 2-1

- (1) 表情
- (2) 性格
- (3) 名字
- (4) 自我介绍

---

---

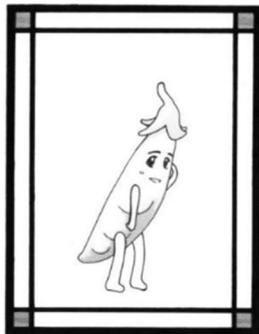


図 2-2

- (5) 表情
- (6) 性格
- (7) 名字
- (8) 自我介绍

---

---

指示 1-9: キャラクターの表情・性格を書いてください。 (13 分)

(表情・性格についての中国語の表現を提示し、一個ずつ簡単に説明する)

**表情:**

开心、得意、惊喜、认真、害羞、尴尬、纠结、气愤、难过、冷酷、严肃、吃惊、痛苦、害怕

**性格:**

乐观、活泼、开朗、外向、温柔、可爱、善良、诚实、热情、幽默、自信、悲观、自卑、内向、暴躁、懒惰

指示 1-10 : 各キャラクターに名前も付けてください。 (7分)

そして、(4) と (8) のところで自称を書いてください。

指示 1-11 : 次、残りの 3 枚の絵図を配ります。 (計 30分)

図 2-3 では、何が起こっていますか？その理由も簡単に書いてください。

(10分)

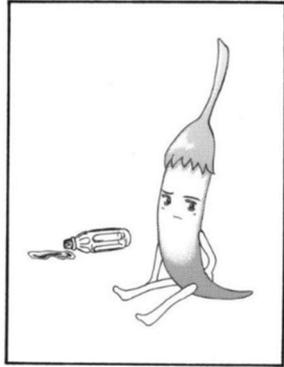


図 2-3

(1) 図 2-3 中发生了什麼？

\_\_\_\_\_

(2) 为什么？

\_\_\_\_\_

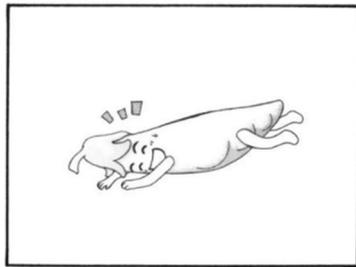


図 2-4

(3) 図 2-4 中的人物 2 怎么了？

\_\_\_\_\_

(4) 为什么？

\_\_\_\_\_

指示 1-12 : 質問 3、キャラクター 2 はどうしましたか？その理由は？ (10分)

指示 1-13 : ここまで、問題が出てきましたね。次に、解決方法を考えましょう。

最後に、二人は仲良しになりました。どうしてですか？

二人は何言っていますか？

(10分)

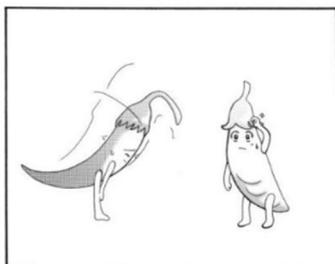


図 2-5

(5) 图 2-5 中, 他们在说什么?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

最后, 他们成为了好朋友。

指示 1-14: 自分が考えた物語をまとめてください。

(宿題)

- ◆要求: ①タイトル・内容・字数は自由 ②「問題—解決」構造が必要
- さらに、評価基準もチェックしましょう。

### (3) 資料 4-3 【タスク②の詳細 (授業記録)】

タスク 2: 絵図を読み解き、物語を考える。各絵のセリフを作って、  
モーメントにアップする。—「金庫やぶり」を使う

#### 【前回の振り返り】

(計 35 分)

指示 2-1: (タスク 1 のワークシート 1 とワークシート 2 を配る)

- ・添削されていた・間違ったところを見直してください。
- ・分からなかったら、質問してください。(個人の指導)

(10 分)

指示 2-2: 問題点

(5 分)

指示 2-3: 良かったところ

(20 分)

- ・よくできた物語を紹介する (2 人が発表してもらう)

手順 2-1: 絵図を読み解き、物語を考える。各絵のセリフを作る。

(計 50 分)

(ワークシート 3 を配る)

指示 2-4: 「金庫やぶり」—撬 (qiao, 4 声) 开保险柜という絵図 4 枚を使います。

(15 分)

- ・まず、図 3-1 の絵図にあるものを 10 個書き出す。
- ・次に、この前習った方法 (「もの—こと」原理と「問題—解決」構造) を使って、キャラクターに名前を付けたり、図 3-1 と図 3-2、それぞれのセリフを作ってください。

★セリフについて: ①絵にマッチする

②あまり長くない、簡潔に

③わかりやすい

指示 2-5: 4人グループを作る。(4人×4組) (20分)

- ・まず、「もの—こと」原理を使い、図 3-1 の絵図にあるものを 10 個書き出す。
- ・グループ内で話し合い、順番で 1 人 1 個ずつ発表する。  
(補充: 自分が書いていなかったものを赤ペンで表示する)
- ・全体、確認する。1 グループが発表してもらう。  
教師は黒板に書く。

指示 2-6: セリフを作る前、ワークシート 3-3 (資料に参考する) を見てください。  
「採点基準」について一緒に見てみましょう。 (15分)

指示 2-7: 続いて、図 3-3 と図 3-4、それぞれのセリフを考えてください。  
大事なものは、最後は、必ずハッピーエンドです。

指示 2-8:

- ・皆さんが終わりましたか。終わっていない人は宿題としてやってください。
- ・今から、モーメンツにアップする進み方を紹介します。また、ワークシート 3-3 のところをご覧ください。(例を参考させる。)
- ・1月20日(月)まで、「いいね」(10人以上)と「コメント」(3個)をもらえるように宣伝してみてください。

手順 2-2: スマホを使ってセリフをタイピングし、モーメンツにアップする。(計 5分)

指示 2-9:

- ・出来上がったものをみんなで共有したいですので、WeChat の【朋友圈】に発信する予定です。(ワークシート 3-3・3-4 を見る)
- ・まず、この 4 枚の絵図の電子版を WeChat の【一年級三班】クラス群に共有します。ワークシートに書いているものは下書きとして参考になります。

具体的には、

①各絵に対応したセリフを入力する

スマホの機能「メモ」をひらいて、新しいメモを作る。絵図を 1 枚ずつ添付し、セリフを打つ。

②キャプチャする

文章と絵図をセットとして、写真を 1 枚ずつ撮って保存する。

③保存した写真をモーメンツにアップする

WeChat の「朋友圈」に 4 枚の写真を投稿する。

【注意点】◎タイトル必要 (「題目:XXX」)

④コメントをもらう

1月20日までに友達から「いいね」と「コメント」をもらうように宣伝する。もらった「いいね」と「コメント」の画面をキャプチャし、クラス群に送る。

(4) 資料 4-4 【タスク③の詳細 (授業記録)】

タスク 3 ★編故事, 讲故事, 制作绘本★

(計 20 分)

【前回の振り返り】

(10 分)

指示 3-1: 良い点を褒めてあげる

指示 3-2: アドバイスを指摘する

指示 3-3: よくできた人を紹介する

**手順 3:** 自分で絵図を描き足し、物語を考える。モーメンツにアップし、口頭で発表する。最後に、担当者は全員の作品を【一年級三班的自制绘本集 (电子版)】絵本 (電子版) を作り出す。  
(説明 10 分+宿題)

指示 3-4: 絵図を使って物語をつくる。ワークシートを参考しながら、進み方を説明していきます。

進み方:

(1) 絵図を選ぶ

ハッピーエンドをもっている物語をつくるため、30 枚の絵図から好きな絵図 9 枚を選ぶ。テーマも自由である。

気に入った絵図を指で押すと保存することができる。

(2) 絵図を編集し、絵本にする原面を作る

絵図を加工する必要があるところ、絵をかきたす。(色・マーク・文字など)

【**注意点**】 ◎9 枚の絵図の順番を決めて、①—⑨まで表示する

(3) 各絵に対応したセリフを入力する

スマホの機能「メモ」を開いて、新しいメモを作る。保存した絵図を添付し、絵図ごとにセリフを書く。

【**注意点**】 ◎セリフと絵図は相互に対応する

(4) キャプチャし、絵本の原稿を作成する

文章と絵図をセットとして、写真を 1 枚ずつ撮って保存する。(全部で 9 枚)

(5) 絵本の原稿が出来上がった後、モーメンツにアップする

WeChat の「朋友圈」に 9 枚の写真を投稿する。

【**注意点**】 ◎タイトル必要 (「題目:XXX」)

1 月 27 日 (月) までアップしてください。

(6) プレゼンの準備

写真をパワーポイントに添付し、スライドショーを作成する。

(7) プレゼンテーション 口頭発表

1 月 30 日 (木) に発表してもらいます。くじで発表の順番を決めます。

【説明】(例を参考する)

\*絵図を順番どおりに①から⑨まで表示する方法：

- (i) 携帯の機能で編集する。直接に絵図をマークアップする。
- (ii) 「メモ」の中で、絵図の下に文字「図①」を書く。

①	②	③
④	⑤	⑥
⑦	⑧	⑨

例

●採点基準と自己評価の確認【資料に添付する】

セリフ・物語・絵図・プレゼン（下書きを見ず）についてそれぞれを確認した。  
出来上がったものを実践者が電子絵本にする。

## (5) 資料 4-5 【タスク③のワークシート】

★編故事，讲故事，制作绘本★

タスク：

絵図を使って物語をつくる。

★出来上がったものを【一年級三班的自制绘本集（电子版）】という絵本にする。

進み方：

(1) 絵図を選ぶ

ハッピーエンドをもっている物語をつくるため、30枚の絵図から好きな絵図9枚を選ぶ。気に入った絵図を指で押すと保存することができる。

(2) 絵図を編集し、絵本にする原画を作る

絵図を加工する必要があるところ、絵をかきたす。(色・マーク・文字など)

【注意点】◎9枚の絵図の順番を決めて、①—⑨まで表示する

(3) 各絵に対応したセリフを入力する

スマホの機能「备忘录（メモ）」を開いて、新しいメモを作る。保存した絵図を添付し、絵図ごとにセリフを書く。

【注意点】◎セリフと絵図は相互に対応する

(4) キャプチャーし、絵本の原稿を作成する

文章と絵図をセットとして、写真を1枚ずつ撮って保存する。(全部で9枚)

(5) 絵本の原稿が出来上がった後、モーメントにアップする

Wechatの「朋友圈」に9枚の写真を投稿する。

【注意点】◎タイトル必要（「題目:XXX」）

(6) プレゼンの準備

写真をパワーポイントに添付し、スライドショーを作成する。

(7) プレゼンテーション

期末試験（口頭）

(8) 相互評価

期末試験後に、無記名投票を行う

【説明】(例を参考する)

\*絵図を順番どおりに①から⑨まで表示する方法：

(i) 携帯の機能で編集する。直接に絵図をマークアップする。

(ii) 「メモ」の中で、絵図の下に文字「図①」を書く。

\*セット：（例を参考する）

①	②	③
④	⑤	⑥
⑦	⑧	⑨

\*9枚の写真の並び方 ⇒

【採点基準と振り返り】

項目	配点	自己評価	教員評価
セリフの簡体字・句読点は正確である	10		
セリフの文のバリエーションが多い	10		
セリフの文の語彙・文法は正確である	10		
セリフは絵図にマッチしていて、わかりやすい	10		
物語は「問題」・「解決」構造をもっている	10		
物語はハッピーエンドを持ち、おもしろい	10		
絵本の原画は色彩・マーク・文字などで工夫されている	10		
絵本の原稿は読みやすい	10		
プレゼンする時、下書きを見ず、声が大きく、聞きやすい	20		
総得点	100		

【絵本の原稿をつくる時、気づいた点】

姓名

提交日期: 月 日

(6) 資料 4-6 【30 枚の絵図】



(7) 資料 4-7 【絵本】



中文絵本 (一) .p df 中文絵本 (二) .p df