

精読授業の応用練習にグループワークを取り入れる可能性
—日本語学習観を切り口に—

楊 峻

目 次

| | |
|---------------------------------|----|
| 第1章 序論 | 3 |
| 1.1 研究背景 | 3 |
| 1.1.1 精読授業の実態 | 3 |
| 1.1.2 精読授業の問題点 | 4 |
| 1.2 本論文の構成 | 7 |
| 第2章 先行研究 | 8 |
| 2.1 グループワーク (GW) を対象とする研究 | 8 |
| 2.2 学習者の持つ言語学習観を対象とする研究 | 10 |
| 2.3 まとめ | 15 |
| 第3章 研究目的と方法 | 17 |
| 3.1 研究目的 | 17 |
| 3.2 本研究の方法 | 17 |
| 3.2.1 実践概要 | 17 |
| (1) フィールドの概要 | 17 |
| (2) 実施期間 | 18 |
| (3) 対象者 | 18 |
| (4) 実践方法 | 18 |
| 3.2.2 データ収集 | 20 |
| (1) データ収集の手順 | 20 |
| (2) アンケート作成 | 22 |
| (3) 内省レポート | 22 |
| (4) インタビュー対象者の選定 | 22 |
| (5) インタビューの手続き | 23 |
| 第4章 課題1の分析結果と考察 | 24 |
| 4.1.1 分析結果 | 24 |
| 4.1.2 考察 | 25 |
| 4.2 新奇学習経験による学習観の変容 | 28 |
| 4.2.1 分析結果 | 28 |

| | |
|----------------------|----|
| 4.2.2 考察..... | 30 |
| 4.3 まとめと課題..... | 35 |
| 第5章 課題2の分析結果と考察..... | 37 |
| 5.1 分析方法..... | 37 |
| 5.1.1 分析の理論的枠組..... | 37 |
| 5.1.2 分析手順..... | 37 |
| 5.1.3 概念生成の例示..... | 38 |
| 5.2 分析結果と考察..... | 42 |
| 5.3 まとめ..... | 55 |
| 第6章 まとめと今後の課題..... | 57 |
| 6.1 まとめと示唆..... | 57 |
| 6.2 今後の課題..... | 58 |
| 参考文献..... | 60 |
| 付録..... | 63 |
| 付録1 精読教科書の練習問題..... | 63 |
| 付録2 実践の教案..... | 65 |
| 付録3 質問紙..... | 68 |
| 付録4 内省レポートの例示..... | 70 |

第1章 序論

1.1 研究背景

1.1.1 精読授業の実態

「精読」は「総合日本語」、「基礎日本語」とも呼ばれ、中国の大学で日本語を主専攻とする学部生を対象に各学年に設置されている科目である。精読は日本語カリキュラムの中で主幹科目として位置づけられ、長い歴史を持っている授業科目である。特に、基礎段階¹(学部1年、2年)の精読では日本語の発音・文字の導入から始めて、基本的な語彙・文法の手を習得し、基礎的な運用力を養成する総合的な日本語科目として位置づけられている(篠崎 2006)。この基礎段階では精読には週に8時間から10時間も当てられ、日本語授業の時間総数の約三分の二を占めている(林 2005)。このようなことから、精読は基礎段階の日本語学習において重要な役割を果たしていると言える。

では、この精読の授業はどのように進められているのだろうか。王(2004)は精読授業での一般的なあり方を次のように紹介している。

教師は学習者に日本語の文法に関する詳細な知識を丁寧に説明し、続いて適量の例文を挙げる。その後、学習者にキューを与え、それを使って例文を作らせたり、中国語の文を与えてそれを日本語に翻訳させたりする活動を行う。

精読において採用されている教室活動は大学によって多少の違いがあるものの、「新出単語の説明」、「文法項目の説明」、「本文の説明」、「応用練習」はどこの大学でも外せないポイントである。以下は筆者の所属している中国のある大学の精読授業を例に、授業の進め方を、教室活動を中心にその概略を紹介したものである。

筆者の所属している大学では、『新編日語』²という教科書を使用し、週に1つの課を終えるという進度で授業を進めている。新しい課は、教師の新出単語に対する説明で始まる。ここで、教師は学生に音読をさせたり、言葉の意味用法について説明を与えたりする。新出単語の説明が終わると、教師はすべての文法項目を説明するか、または本文を読みながらそこから文法項目を説明する。その時、教科書に書かれている文法解説に従って文法に関する知識を学生が理解できるように噛み砕きながら丁寧に説明し、次いで学習者に例文を与えたり、中国語の文を日本語に訳させたりすることで学習者の理解の促進を図る。本文の説明に関しては、書かれている内容ではなく、使われている日本語の音読と文型や表現の確認が重視される。最後に行われる応用練習部分では、教師指示の下で、学習者が教科書に載っている練習(朗読、穴埋め、置き換え、翻訳)などをする。

この精読授業の概略から分かるように、現行の精読授業は、教師の指導の下に文法学習を中心に据え、一斉授業の形で進められていることに特徴があると言える。

¹ 学年が進むと(学部3年、4年)、精読では主に日本語で書かれている文学作品などを読むことが中心になっている。

² 『新編日語』は日本語専攻で最もよく使われている精読教科書の一つであり、中国の教育部(日本の文部科学省に当たる)が奨励している教科書でもある。

1.1.2 精読授業の問題点

精読授業は伝統的な言語教育理論の影響の下に進められてきたが、近年、第二言語習得理論や外国語教授法の導入をきっかけにして、先に述べたような精読授業のあり方に対する問題点も指摘されるようになり、精読授業の改革の動きも出てきている。

例えば、北京日本学研究中心はその授業改革の動きの先頭に立ち、2002年4月から2005年3月にかけて「中国の日本語教育における『精読』に関する総合研究」というプロジェクトに取り組んだ。そのプロジェクトの一環として、日本語専攻課程を開設する6大学の日本語専攻の学生と日本語を教える教師を対象にして、精読科目全般に対するアンケート調査を行った。このアンケート調査の結果はさまざまな角度から分析され、成果が報告され現場への還元が図られている。以下にその成果のいくつかを紹介する。

楊（2006）はアンケート調査の結果から、学習者が主張している自分たちのニーズと教師が採用している教授法の間ギャップが存在していることを指摘している。学習者は大学卒業後の就職に備えて、コミュニケーションの取れる日本語力を身につけたいというニーズを持っている。他方、教師は一方的な文法解説を中心に精読の授業を行い、授業中、学習者が実際に日本語を運用する機会は極めて少ない。その結果、日本語についての知識を教科書から大量に得ているが、実際に日本語でコミュニケーションする力は欠如しているという学生が多いという状況を生み出していると考察している。

同様の指摘を蔡（2006）にも見られる。蔡（2006）は「大学で習った日本語が実際の生活の中におけるコミュニケーションには役立たない。確かに文法を知っているが、実際に日本人とうまくコミュニケーションができない学生はかなりいる。学生がコミュニケーションの場において、知識としてもっている文法の力を生かすことができないのは何故か」という問題意識の下に、アンケート調査からその答えを探った。その結果、教師が教室で最も多く時間をかけている教室活動は文法説明と本文説明だということが明らかになり、楊（2006）と同じように、精読の授業が日本語言語構造の教授に重きを置いているため、学生が授業の中で日本語の文型や語彙をたくさん覚えても、実際に運用となると、つまづいてしまうのだという指摘をしている。

冷（2006）は、同じアンケート結果を用いて、「教授活動」、「よい教師」、「教科書のあり方」に関する学習者と教師の回答の比較を行った。その結果、学習者と教師の認識には全体としては大きな差はなかったが、教科書のあり方について双方の認識に大きく差が見られたという。教師は教科書のあり方に関する質問項目のほぼすべてにおいて肯定的に評価しているが、学習者は教科書のあり方について場面設定の自然さ、話題の新鮮さ、応用練習の実用性から否定的に評価をしている。この結果から、学習者はより言語運用に役立つ教科書を期待していることが窺えるとしている。

以上の知見をまとめると、精読授業に対する問題点は主に文法解説中心という教授内容と教師主導型という教授形式の2点に集中していることが分かる。

ここで、精読の授業を一つの言語学習の場だと考え、「言語学習」とは一体何だろうか

改めて問いかける必要があると考える。岡崎・岡崎（1990：135）は「言語学習」を「言語」と「学習」の二つの側面に分けて論じている。言語学習総体の中で、「言語」に焦点を当てた場合、この側面の学習は「課題達成のための言語使用 (learning by doing)を通した学習である」としている（岡崎・岡崎 1990：136）。つまり、言語は本来的に何かを成すために使うものであり、何かを成すためになされるコミュニケーションの中で言語は学ばれるという考え方である。この観点から現行の精読授業を見ると、教授内容が文法説明中心に行われていることは、言語知識だけに重きを置きすぎ、言語使用が見落とされていることが分かる。他方、「言語学習」の「学習」に焦点を当てた場合、この側面の学習は「(言語)の学び方の学習」であるとしている（岡崎・岡崎 1990：139）。つまり、ここでは（言語の）学習方法を学ばなければならない。もし、学習を知識の獲得だと見なすならば、学習方法を学ぶことがどのように知識を獲得するかに関わってくる。この点に関してシャラン,Y & シャラン,S（2001）は生徒がどのように知識を獲得するかに関して、構成主義的認知心理学の視点から次のように述べている。（シャラン,Y&シャラン,S 2001：9）

構成主義的認知心理学では、個人は能動的に、経験を通して彼ら自身の現実への観念を作り上げるのだと主張する。そのようにして構成されたものが徐々に幅広い考えを作り出し、知識を構造化するというのである。教師が生徒に情報を示すと、教科書の中の一節を読ませることは、その情報を子どもたちの視点から見た知識へと変換することにはならない。人がいくつかの情報を組織化し、それを自ら用いて事実に関する概念や解釈にまとめあげた時、知識が生まれるのである。知識は人々が情報や感情や経験の要素から組み立てるものであり、繰り返し外部から与えられる言葉の中にあるのではない。私たちは言葉を吸収するのではなく、自分でしっかりと掴み取るのだ。

（下線は筆者による）

このように、学習（知識獲得）は本来学習者が能動的に行うものであるべきであるが、教師主導型で行われている現行の精読授業では、教師が情報を与える一方であり、学習者は受身的にそれを受け取るだけになっている。その結果、学習者は日本語学習を「日本語を覚えること」というように捉え、学習における能動性が養われないばかりか、奪われるという結果を招いている。学習者の能動性を引き出すために学習者を中心に据えた指導法への注目が必要であることが分かる。

以上の議論を踏まえると、先にみた中国の大学における精読授業の問題を正面から捉え返し、具体的な解決策を現場に提示していくことは中国の日本語教育が直面する課題の一つであることが分かる。勿論長年の教育・学習経験の蓄積の中から生み出された精読授業の問題は一朝一夕で解決できるほど簡単なものではない。他方、これまで進められてきた研究で、精読の授業改革に対する提案は多く見られているものの、実証的な手続きを踏んで提案されているものは多くはない。

本研究では、先に述べた精読授業の二つの問題点（文法解説中心という教授内容上の問

題点と教師主導型という教授形式上の問題点)のうち後者の教授形式上の問題点に焦点を当てる。その際、教師主導型の中でも、教師による知識分与を目的とする教師一斉授業型に対して提案されている学習によるグループワーク(以下GWと称する)に絞り、最終的にはこのGWの精読授業の応用練習部分への導入の可能性を探ることを目指す。

GWはコミュニケーション・アプローチが言語教育に取り入れられる過程で、言語教育現場でも導入されるようになってきている³。その理由としては、主に学習者に言語運用の機会を与えることと、学習者中心とする指導ができることが挙げられる。この2点はまさに現在の中国における精読授業に最も欠けているところであり、GWの導入はこのような精読の問題点の解決に役立つことが期待される。言い換えれば、GWにおいては、教師による一斉授業と異なり、学習者は一人ひとりが個人にあった形で活動に関わることができ、自ら能動的に知識を創造することが実現できると考えられるからである。

一方、GWのような学習者にとって新奇の学習経験となる教室活動を、精読のような主幹科目の授業に導入する場合には、導入の仕方が重要になると思われる。一般的には、導入しやすいところから始めるとよいと言えるであろう。先に述べた「新出単語の説明」、「文法項目の説明」、「本文の説明」、「応用練習」という精読授業のいくつかのポイントの中で、「応用練習」は最も「言語使用」と「学習者の能動性」を引き出せるポイントであると考えられる。そこで、本研究ではこの部分におけるGW導入の可能性を探ることとする。

本研究のゴールは、精読授業の「応用練習」部分に導入されたGWが成果を挙げ、精読授業の問題点の一部を解決するということを実証することである。端的に言うと、GWを導入することで、日本語によるコミュニケーション力がついたということを示すことである。本研究ではそのゴールに向け、その第一歩を踏み出すものとして位置づけたい。つまり、まず、最初に、学習者にとっては新奇の学習経験であるGWに対して、学習者がそれをどのように受け入れるのか、あるいはどのように抵抗を示すのかを明らかにすることで、GWの効果的な導入の仕方を探ることを目指す。ある教室活動を導入するに際して、それが学習者にとって新奇の活動である場合、それが別の文脈(例えば会話の授業、あるいは日本の学校)如何に素晴らしいものであることが実証済みであっても、文脈を異にすれば、その成果は異なったものとなることを肝に銘じる必要があると考える。特に、学習者の能動性を軸におくものであれば殊更その導入は学習者の馴染んだ方法を踏まえたものでなければならないであろう。そのためには学習者がこのGWという新奇学習経験に対してどんな反応を示すのかをじっくり観察する必要がある。そこでは学習者の反応には彼らがいままで受けてきた教育を通して形成してきた言語学習観が大きく関わっているであろうことが予測される。

従来、新しい学習方法をスムーズに導入するためには、それを妨害する学習者の古い学

³ 中国の日本語教育現場において、ペアやグループの形で会話練習が行われているが、それは言語運用の練習ではなく、文型を復唱する練習である。コミュニケーション・アプローチを取り入れた本当の意味のGWはまだ導入されていない。

学習観を明らかにし、それを壊さなければならないという観点から、学習者の学習観に焦点を当てるが多かった。本研究では、そうしたアプローチではなく、学習者が馴染んだ学習観を前提とし、それに適合させ、統合させる形で新たな学習経験の導入を考えたい。その意味において、学習者が持っている言語学習観の視点から、GW を取り入れる可能性を明らかにしたいと思う。

1.2 本論文の構成

本論文の構成は以下の通りである。

まず、第 1 章では本研究の背景と動機を述べた。次に第 2 章では GW と学習観を巡る先行研究を検討する。先行研究を踏まえ、第 3 章では本研究の研究課題と研究方法を提示する。それに基づき、第 4 章では量的アプローチにより、学習者の学習観の全体像及び GW の導入が学習者の学習観に及ぼす影響を探った研究課題 1 の結果と考察を述べる。続く第 5 章では、M-GTA という質的研究手法を援用して、学習者の学習観と GW 評価の関係を探った研究課題 2 の結果と考察を述べる。第 6 章では、本研究の結果得られた知見をまとめ、そこから得られた精読授業改善への示唆を示し、最後に今後の課題を述べる。

第2章 先行研究

第2章では、まず前提として、学校教育と日本語教育の両領域における教師一斉授業とGWに関する研究を検討し、GWが教師一斉授業とは違い、学習者の能動性を引き出し、実践的な言語使用を促す活動形式であることを確認する。その上で、学習者にとって新奇の学習活動を取り入れる際に直面する最大の問題である学習者の言語学習観を扱った研究を概観し、そこから本研究の研究課題を導く。

2.1 グループワーク（GW）を対象とする研究

Cohen (1987) は、GWを、少人数の学習者が一つの課題を達成するために、協同的に働くグループ形態の学習活動であると定義している。同様にシャラン、Y&シャラン、S (2001) はグループ活動を「生徒がグループになって協力しあい、自分たちが学ぶテーマについて検討を加え、実際に体験し、理解を深めていく」ものと定義している。

Hertz-Lazarowitz & Shachar (1990) は小学校の授業を対象に、教師一斉指導とGWによる授業での教師の行動パターンを観察し、比較をした。一斉指導の場合、教師は授業時間の24%を教師の質問に、18%を生徒への指示に、20%は注意・しつげに、9%を学習項目の説明に費やしている。残りの29%の時間だけが生徒の暗唱や思考など学ぶ活動にあてられているのである。一方、GWによる授業において一斉指導による授業とは劇的に違う側面を見出されたという。GWの授業では、教師は生徒間のコミュニケーションを促すために11.5%の時間をさき、生徒がグループで作業するための手助けに28%、生徒を励ますのに12.5%、フィードバックを与えるのに11.5%、そして賞賛するのに10.5%、その他の諸行動に26%の時間を使っていた。このような結果からGWが伝統的な教授法とはまったく異なる学習モデルだということを示していると言えよう。教師一斉指導の場合、教師は教室の権威者になり、生徒の行動を管理する役割を果たす。他方、GWの場合、教師の役割は学習活動のアドバイザーへと転換して、学習活動は生徒を中心に進められることが分かる。

梶田ら (1980) は小・中学校における教科の学習形態や指導の内容について、現職の教師（中学校教員316名、小学校教員216名）に対する質問紙調査を行った。その結果、理科や社会においては、教師が一斉指導との併用などを含め、全学年を通じて半数以上の教師が様々な形でグループ学習（本研究のGW）を行っているという。また、グループ学習という学習形態を用いる理由としては、小学校・中学校共に、「学習への参加度を高める」「討論による思考の深化」ということが挙げられている。このような現場の教員の声から、GWは能動的学習を促す可能性があると窺える。

D.W.ジョンソン・R.T.ジョンソン・K.A.スミス (2001) では、大学における授業方法を探った研究に関するレビュー論文をいくつか紹介している (D.W.ジョンソン・R.T.ジョンソン・K.A.スミス 2001: 23-24)。以下に引用する。

マッキーチ (McKeachie 1986,1988) らは、大学の授業方法に関する先行研究を精査して、学生たちの批判的な思考スキルやメタ認知的学習方法 (例えば、自己モニター、学習の仕方を学ぶ技法) を集団の仲間との討論から得やすいことを見出しています。

過去 50 年間の大学教育に関する 100 例近い研究をレビューしたブライ (Bligh 1972) は自分の考えについて積極的にクラスメイトとの討論に参加する学生は、授業を聴くだけの学生に比べ邪念や雑念が少なく、概念を統合するためにより多くの時間をかけているということです。ブライは、学生は、授業の間よりも討論のほうで集中して意欲的で、よく考えるようになると結論づけました。

大学の授業に関する研究をレビューしたクーリックらは (Kulik & Kulik 1979)、学生の問題解決能力を向上させるという点では、学生によるグループ討論は授業よりも効果的であることを結論付けました。

以上から、大学でも仲間同士によるグループ討論などのグループ活動 (GW) において、学習者は学習項目に関して思考を深めることができ、能動的に学習に参加することができることを示唆している。

また、言語教育の領域においては、コミュニカティブ・アプローチが教室に取り入れられるようになって、グループワークやペアワークという活動形式が支持されるようになった。それは、グループワークやペアワークが学習者間のコミュニケーションのためのインターアクションを生起させ、そのことで第二言語習得を促すと考えられているからである。

Pica & Doughty (1985) は教師一斉指導と GW におけるインプットとインターアクションの特徴を調べるため、教師一斉指導の ESL クラスと GW の ESL クラスに同様なコミュニケーションを中心とするタスクを行い、授業中のやりとりを録音した。分析の結果、教師一斉授業の場合、教師から文法上のインプットが多く与えられている。教師は学習者とのインターアクションの中で学習者のレベルに合わせて、目標言語を修正しながら提供しているが、すべての学習者のレベルに応じることが難しい。一方、GW の場合、学習者は文法上のインプットを聞くだけでなく、意味交渉をする機会も多く与えられている。教師一斉授業に比べて、GW は学習者の話す機会がより頻繁で、話す量も多い。また発話機能の面でもバラエティーに富んでいるということから、コミュニケーション活動において、GW の使用は ESL 教室で有効であると報告した。

久松 (1999) は日本語初級クラスに注目し、初級の GW 授業を録音し、分析データとし Scaffolding (足場掛け) の視点から分析した。その結果、GW の場合、学習者は教師主導型の授業で教師が多く使用しているメタランゲージをしばしば使っていることが分かった。また、GW ではよくタスク自体のゴールとは別に、学習者の自発的に設定したサブゴールが設けられていることが多いという。以上の考察を踏まえて、久松は GW が教師のできない部分を補完する役割を果たしていると述べている。

以上の言語教育領域の研究をまとめると、GW は学習者に多くの発話機会を与え、教室

におけるコミュニケーション活動に有効な方法である。またグループ内で学習者はメタランゲージを使用したり、サブゴールを設定したりすることによって、個々に適した言語学習上の課題を設定し実践することができることが示されている。

また宋（2004）は、教師一斉授業が伝統的に行われてきた中国で GW を日本語授業に取り入れる実践を行った。この実践は副専攻として日本語を学んでいる英語専攻の学生を対象に、教師一斉授業と比べ、GW が日本語の文法知識の獲得と授業への満足度の向上に有効に働くかどうかを実証的に探るものであった。具体的には、教師の説明を中心とする従来どおりの学習法をとる群を統制群とし、学習者同士がグループで文法に力点を置いたタスクを行う群を実験群としてその差を考察した。2群で毎行った文法テストの結果を数値化し比較した結果、GW 群が従来群よりテスト得点の平均点が有意に高く、文法の習得に効果のあることが示唆された。また、学習者の授業に対する満足度を調べるために、質問紙調査を行った結果、GW の方が楽しさにおいても高く評価されていることが分かった。

宋の研究は GW を日本語の授業に取り入れる可能性を示している。しかし、研究対象者は副専攻として日本語を学んでいる学習者であるため、学習態度や学習目標などにおいては、日本語を主専攻として学んでいる学習者（日本語専攻の学習者）とは大きな違いがあると考えられる。副専攻で日本語を学ぶ学習者は日本語を趣味として勉強しているため、簡単なあいさつ程度の日本語会話を身につければ満足をする。しかし、日本語主専攻の学習者は将来日本語で生計を立てていくことが多いため、日本語学習に対して態度が厳しく、身につけたい日本語力への期待も副専攻の学習者より遥かに大きい。従って、日本語主専攻の学習者を研究対象に GW を精読授業に取り入れる場合、GW は宋の研究と同様にその効果が果たせるかどうかを実証する必要があると思われる。

岡崎（1996）で述べたように、ある教授法や授業の組み立て方を新たに導入するに当たって現場の教師がぶつかる最も大きな壁の一つは学習者の持つ強固な言語学習についての確信（言語学習観）である。次節では学習者の言語学習観と対象とする研究を概観する。

2.2 学習者の持つ言語学習観を対象とする研究

言語学習観は学習者のビリーフスあるいは言語学習についての確信などとも呼ばれている。岡崎（1999）は言語学習についての確信を「言語学習の方法・効果などについて人々が自覚的或いは無自覚的に持っている信念や確信を指す」と定義づけている。また、板井（2000）は次のように学習者のビリーフス（言語学習観）を定義づけ、把握することの重要性を述べている（板井 2000 : 70）。

学習者のビリーフスは学習者が言語学習に対して意識的・無意識的に抱いている態度や意識である。学習者のビリーフを把握することは学習行動の背後でそれを支える学習者の信念を把握するという意義のほかに、学習行動を学習者が客観的に把握することで、自らの学習行動を内省し改善する契機を与える意味がある。

さらに、橋本（1994）では学習者の言語学習観を把握することは、教師にとっては学習

ストラテジーや学習者の内面にある心理や態度を把握する意味を持ち、学習者にとっては、自らの学習改善を容易にするという意味を持つとし、教師にとっても学習者にとっても言語学習観を知ることの意義が大きいことを主張している。

アジア系学習者の言語学習観について、岡崎（1999）は「アジア漢字圏出身の日本語学習者は出身国の文化や教育の影響を受けて知識や暗記を中心とする教師主導型の授業を好むという理解が一般にある」として一般論を紹介し、池田（2000）も同様に「学習者同士のインターアクティブな学習はアジア系学習者には受け入れにくいとされている」として典型的な見方のあることを述べている。

しかし、以下に検討する中国人学習者を対象とする言語学習観の調査報告からは、中国人学習者を含めたアジア系の学習者の持つ言語学習観が一枚岩ではなく、複層的であり、両面性のあることが窺われる。

まず、板井（1997）は中国人学習者の言語学習観を把握するために、中国の大学に在籍している日本語専攻の学習者 37 名（一年次 17 名、三年次 20 名）を対象に、中国語版 BALLI（Beliefs About Language Learning Inventories）を実施した。回答を分析した結果、学習者は外国語学習で①語彙→②文法→③翻訳の順に重視する傾向が強かく、日本語学習における教師の介在については教師に頼らなくても学習できると考えている。また、学習者は単語や短い文の暗記、大量反復練習、テープ学習及び文法積み上げ式の学習を支持し、授業ではテキストは必要だがテキスト中心の授業は好ましくない、疑問点は速やかに解決されることを望んでいる。更に、クラスのイニシチアブおよび評価を行うのは教師でなくてもいいということから学習者主導型の授業形態を望む傾向があるという。

山本（1999）は中国人大学生 30 名（日本の大学で留学している学部生）とドイツ人大学生（ドイツの大学で日本語を受講する学部生・大学院生） 30 名を対象とする言語学習観の比較調査を行った。その結果、両グループの間に教室活動や学習ストラテジーの好み、教師の役割についての考え方に違いがあることが認められた。具体的には、中国人学生はドイツ人学生に比べ、単語学習や文法重視を重視している。文法学習への態度において中国人グループは肯定的で、ドイツ人グループはやや否定的と分かれる。また「外国語での教師の必要性」と「教科書の必要性」に中国人グループがドイツ人グループより肯定的な態度を取っていることから、アジア系学習者の特徴として「より自律性が低く、権威に依存し、従順」と指摘されていることと一致すると述べている。ところが、「授業は教師中心」、「宿題は教師主導」、「評価は教師主導」という考え方には、ドイツ人学生の方が肯定的な見解を持ち、中国人学生はやや否定的態度を見せている。このことから中国人学生の「非・教師主導型」への志向が読み取れ、アジア系学習者に対する典型的な見解にあまりとらわれ過ぎないようにと主張している。

白杵（2002）は中国人日本語学習者の言語学習観を探るために、来日直後の上級レベル学習者 4 名（調査 1）、来日一年の中級学習者 4 名（調査 2）を対象に、2 つのインタビュー調査を行った。インタビューの調査結果から学習者が自分の学習に対する責任意識が強

く、教師に対して、自分の学習を支える役目を期待している傾向があると分かったとしている。具体的に述べると、調査 1 からは、暗記主義と言われた学習者は確かに暗記を重要だとしているが、それは授業外における応用を念頭に置いた学習だと認識しており、単に思考を無視した表面的な暗記主義に陥っているわけではないということが分かったと指摘している。また、調査 2 からは、授業内では「話を聞く」ことが学習者に重要視されているが、これは受身的な学習態度というのではなく、聴解練習としての聞き取り、情報のキャッチなど、内面的積極性を伴う学習態度であることが分かったとしている。そして、結論としては、このような結果から、典型的な中国人学習者の見方と異なる視点が得られたと報告している。

更に、アジア系学習者がインターアクティブな学習活動に参加する可能性に関しても、アジア系学習者に対する典型的な見方を支持する研究結果が報告されている一方、それに反する研究結果も出されている。Nelson & Carson (1998) では ESL のピア・レスポンス⁴活動を体験した中国人学習者を対象にフォローアップインタビューを行い、仲間のコメントの効果についての学習者の意識を探った。結果、中国人学習者は仲間のコメントよりも教師のコメントを好み、仲間による文法と文レベルのコメントはあまり効果的でないという認識をもっていたことが分かったとしている。同じく ESL のピア・レスポンスを対象とした Mangelsdorf (1992) の研究でも、アジア系の学習者は仲間同士で行う活動に対して否定的な評価が多かったという報告をしている。

これに対して、池田 (2000) は中級日本語学習者を対象にアジア系グループとアジア系・非アジア系混合グループのピア・レスポンスにおける活動中のやり取りを分析したところ、両者の間に顕著な違いは見られなかったことを報告している。このことは、アジア系学習者が特に仲間同士の活動に否定的な考えを持っているとは言えないことを示唆していると言える。

以上まとめると、アジア系の学習者を、学習に対して受身的で、自律性が低いとして決め付けることに関してはまだ議論する余地があると思われる。中国人学習者を含むアジア系学習者の言語学習観は一枚岩ではなく、一般に言われている受身的な学習を好む側面と、それとは逆の仲間同士のインターアクティブな学習を好む側面の両面性のあることが推測される。

他方、アジア系の学習者が学習に受身的であるとか、インターアクティブな学習活動に不向きといわれる背景には、学習者中心の学習活動の経験が少ないこともあると考えられる。したがって、実際にそうした活動に曝されたり体験したりすることによって、学習観は様々の側面で影響を受け、変容が見られることが予測される。

Wenden (1991) は学習者の自律性の問題を追求する中で、自律性の獲得はそれを阻害する言語学習観の転換なしには不可能であるとし、外国語学習を成功させる鍵は、学習者の

⁴ ピア・レスポンスとは作文プロセスの中で、学習者同士がお互いに書いた作文をもとに書き手と読み手の立場を交換しながら、インターアクションを通して作文を検討する活動である。(池田 2002)

学習観の変容を促す取り組みを外国語学習と合わせて行うことであると述べている。日本語教育の領域において、学習者の言語学習観の変容を目指して実践を行いそこから研究としてまとめたものは管見の限り岡崎（1996）しかない。

岡崎（1996）は日本語教授法コースの受講生の持つ確信に及ぼす効果を調べるため、Wenden（1991）の提起する確信・態度の変容プランを下敷きにして、説得的コミュニケーションを用いて、コースをデザイン・実施した。研究課題としては（日本語）教師養成科目の学部生を対象に、受講生にとってあまり馴染みのない言語運用・学習者中心の教授法をテーマとして扱う授業を受講することによって、確信の変容を促すかどうかを探ることに焦点を当てた。受講生の大半は日本語教員の経験のない学部生であり、文化背景としては日本を中心に韓国、中国といったアジア漢字圏の出身者である。具体的な研究方法としては、そのコースの受講生の持つ確信に及ぼす効果をコースの初日と最終日の2回にわたって、BALLI（Beliefs About Language Learning Inventories）を用いて質問紙調査を行った。分散分析の結果、（1）受講生の持つ確信の変化を、コース開始時点と終了時点において見たところ、全体の約2割の確信について統計上有意の変化を示した、（2）統計上有意な変化を示した確信はコースで意識的にその変容が目指されたものに限られ、同時に予測された方向での変容が観察された、（3）変容が目指されなかった残りの約8割の確信については統計上有意な変化は見られず、ほぼ一年間を経ても比較的安定していた、の3点が示された。この3点から、受講生が言語学習に対して持つ確信は総体として安定したものであること、同時に教授法などの学習を通して説得的コミュニケーションが目的意識的に追求された場合には、明確な形で確信の変容が起きること、すなわち教授法関連の授業は受講生の持つ確信の変容に対して一定の効果を持つことが確認されたという。しかし、この研究で分析対象とされた確信の変容は、実際の授業実践をくぐりぬけたものではなく、いわば本格的な変容に向けての出発点として位置づけられるべきものでしかないとされている（岡崎 1999 : 153）。そして、授業実践を通して、アジア系学習者の言語学習観が変容するか、するとしたらそれはどのようなプロセスをたどるかを探る研究が望まれるとまとめている。

一方、Wenden（1987）は成人ESLクラスの受講生を対象としてインタビュー調査を行った。その結果から、まずどのような規範的信念（Prescriptive Beliefs:外国語を成功に導くような信念）をもっているかを基準にして、学習者を3つのグループに分類した。その上でグループ分けされた各学習者の語りを、言語学習において用いるストラテジー、言語社会生活のパターン、言語学習活動の有効性を評価する評価基準、言語スキルの学習重要順位などの点から詳細に分析してみると、グループ毎に異なる特徴を示すこと、それらが学習者の言語学習観と一定の関係があり、学習者が明確なビリーフを持ち、しかもその学習観はかなりの程度固定して安定したものであることを指摘した。Wendenは学習者の学習観が言語学習活動にも反映していて、学習観（Beliefs）と言語学習における行動（Behavior）が関係していると主張しているが、実証的な研究による検証の必要性を述べ課題として残

している。

Wenden の主張に従うと、言語学習観と言語学習活動の一部—活動に対する受け止め方や評価に一定の関係があると考えられる。Wenden が残した課題を追究する目的で意識的に行われた研究ではないが、日本語教育の領域において、次の研究は言語学習観と活動に対する受け止め方、評価の関係を検討したものと言える。

まず、橋本・平田・田崎 (1999) では、いわゆるコミュニカティブな教室活動に対して、学習者がそれをどのように受け止めているかを、大学の初級日本語コースに在籍する二つの異なった学生グループ (中国系と非中国系) を対象として、アンケートと COLT⁵ を用いて調べた。「両グループの間では、コミュニカティブな教室活動に対する受け止め方が異なるか」、「その違いは教室活動がコミュニカティブであるかどうかに応じて変わるか」という二つの問いを立てて分析が行われた。各教室活動が「コミュニカティブ」であるかどうかは、COLT による指標をもとに各活動の「コミュニケーション性」を算出して判断した。その結果、両者ともにほとんどの教室活動に対して概ね肯定的であったが、一つ一つの教室活動に対する受け止め方をより詳細に見てみると、両者の選んだ教室活動の順位に多少の違いがあったことを指摘している。また、この違いと各教室活動のコミュニケーション性の高低との関係を見たところ、統計上の有意差は見出せなかったが、コミュニケーション性の高い教室活動に対する受け止め方は非中国語系の方が若干肯定的であったと報告している。分析結果の中では「多少」や「若干」という表現で違い指摘されているが、これは明確に傾向と言われるものは出ておらず、中国語系・非中国語系の違いによって教室活動に対する受け止め方に差があったとは言えないであろう。そして、この結果からは、二つの可能性を考えることができる。一つは学習者の学習観と教室活動の受け止め方との間には関係がないこと、もう一つは中国語系の学習者も十分コミュニカティブな教室活動に参加できることの二つの可能性である。どちらの可能性が大きいかは改めて調査をする必要があると言える。

田中 (2005) は中国人学習者を対象にピア・レスポンスを取り入れた授業を行い、ピア・レスポンスに対する学習者の受け止め方を調査した。具体的には、コースが終わった後、半構造化インタビューで活動の各段階に対する評価を聞いた。そしてこのインタビューにおける語りを対象として、質問項目ごとに学習者の評価を「肯定的」、「否定的」、「中間的」の三つに分けて特徴を探り考察した。結果としては、コメントを書くこと、仲間のコメントの効果には否定的であったが、仲間の作文を読むこと、仲間に作文を読まれることには肯定的であることが分かった。このことから、仲間と一緒にやる活動について、中国人学習者は受け入れるか、それとも抵抗するかという二者択一ではなく、仲間と一緒に取り組む活動の内容によって受け止め方に違いのあることが分かる。

橋本・平田・田崎 (1999) の研究では言語学習観と活動に対する受け止め方が中国語系

⁵ COLT は 1980 年代初めに、カナダの研究者 Frölich Spada らによって開発された授業観察・記録・分析方法である。(橋本ら 1999)

と非中国語系では違いがあるかどうかを調べたが、明白な結果が出なかった。さらに、田中（2005）では学習者の学習観は活動に対する評価と一定の関連があることを示した。このように、言語学習観と活動に対する評価との関係はまだ明らかにされておらず、検証する必要があると思われる。

2.3 まとめ

ここで先行研究のまとめをし、本研究の必要性を簡単に述べる。

まず、学校教育における GW の使用は学習者に学習を深化させる機会を与えることによって、学習者側の能動性が引き出せる。言語教育の場合、GW は能動的な学習を引き出す役割を持っていると同時に、学習者に多くの発話機会を与え、教室におけるコミュニケーション活動に有効な方法でもある。だが、文法説明中心・教師主導型の精読授業に GW を取り入れる場合、GW はその効果が果たせるかどうかを検証する必要がある。

新奇学習活動を授業に取り入れる際、直面する最大の問題の一つは学習者の持つ強固な言語学習についての確信（言語学習観）がある。そのため、学習者の言語学習観の視点は見落とせないところである。

これまで、中国学習者を含めたアジア学習者の言語学習観に対して、「受身的で教師主導型学習を好む、インターアクティブな活動に向いていない」というような典型的な見方がある。しかし、最近の研究からはアジア系学習者の言語学習観は一枚岩ではなく、両面性を持っていることが推測される。2.2 で紹介した板井（1997）の研究からは日本語専攻の中国人学習者を対象に言語学習観一般（7 領域、76 項目）に関する調査が行われ、学習者の言語学習観に両面性があると分かっている。しかし、本研究では GW を精読授業に取り入れる可能性を検討するために、言語学習観一般ではなく、精読授業を意識した日本語学習観に関する調査が必要である。その場合も学習者の日本語学習観は同様に一枚岩ではないのだろうか。

アジア系学習者の言語学習観に両面性があることを前提にしたとしても、中国人日本語学習者の多くが学習者中心の学習活動の経験が少ないことも事実である。したがって、実際に GW などの学習者中心の学習活動を体験することによって、彼らの言語学習観に変容が見られることが予測される。本研究では GW を取り入れた精読授業の実践を通して、学習者の日本語学習観が変容するか、変容するとしたらそれはどのようなプロセスをたどるかを探ることによって、この課題に答えることを目指す。

また、先行研究では学習者の言語学習観と GW のような具体的な活動を導入した時のその活動に対する評価との関係はまだ明らかにされていない。本研究では学習者によってスムーズに受け入れられる GW とするために、学習者のもつ日本語学習観と活動に対する評価との関係を詳細に探ることが必要であると考えられる。

本研究では先行研究から残されている課題を踏まえて、精読授業の問題点の解決を目指し、まず、GW を取り入れた精読授業の実践を二つの活動（会話タスクと翻訳タスク）に

設定して行う。次に、その実践を経験した学習者からデータを収集して、①学習者の学習観の全体像を探り、その上で GW の経験が学習者の学習観の変容を促すかどうかをその前後の変化から探る、さらに②学習者の学習観と GW で行われた二つの活動との関係を探る。この二つの結果から、中国人学習者により適合した GW の導入の方法を提示する。

第3章 研究目的と方法

3.1 研究目的

本研究では、上述した先行研究の成果と課題を踏まえて、日本語学習観の観点から GW を精読授業の応用練習に取り入れる可能性を探ることを目的とする。この目的を達成するために、本研究では精読授業における GW の実践を通して量的アプローチと質的アプローチから研究を進めていく。課題1では量的アプローチから GW が学習者の日本語学習観にもたらした変容を究明する。課題2では質的アプローチから学習観と GW に対する評価との関係を明らかにする。具体的に以下のように課題を設定する。

RQ1：GW を経験することによって、学習者の学習観が変容するか。

RQ1-1：学習者はどんな学習観を持っているか。

RQ1-2：GW の経験は学習観の変容を促すか。どのように変容するか。

RQ2：学習者の学習観は GW に対する評価とどのような関係があるか。

3.2 本研究の方法

本研究の研究方法に関しては、次の実践概要とデータ収集から説明する。

3.2.1 実践概要

(1) フィールドの概要

上述の研究目的を果たすために、筆者は北京市内にある某大学日本語科の了承を得て、学部一年生の一クラスを対象に、一ヶ月にわたり精読授業において GW の実践を行った。この大学は中国教育部直属の大学で、言語専攻（外国人留学生は中国語、中国人学生は外国語を学ぶ）を中心とする文科系大学である。

当該校の日本語専攻は10年以上の歴史を持ち、現在は208人の学部生が在籍している。学部一年の日本語カリキュラムには、精読は週に10時間、会話と聴解及び読解の授業は週に2時間ずつある。会話、聴解、読解の授業はそれぞれ独自の教科書に沿って行われ、精読授業は『新編日語』という精読教科書に沿って、週に1つの課を終えるという進捗で行われている。以下は協力を得た該当クラスの精読の応用練習授業における進行様子について簡単に紹介する。

精読授業では文法と本文の説明が終わった後、毎週応用練習は1時間から2時間設けられ、教科書の練習を中心に行われている。今までの応用練習の授業では教科書の練習問題を中心に行っている。教科書の練習問題は大体話す練習と書く練習から構成され、朗読練習、穴埋め、置き換え練習、本文に基づいての問答練習、中文日訳、絵を見ながら話すなどの問題（具体例は付録1を参照）がよく出されている。

その中で、「中文日訳」の翻訳練習は宿題として出され、教師は学生の提出した宿題の文法の間違いを訂正する。「中文日訳」以外の練習は大体授業中、教師主導の下で完成する。「絵を見ながら話す」の練習は会話練習だが、ここで取り扱う話題は本文の話題とほぼ同

じであり、会話を練習するより文型を覚えさせるという傾向が強い。

以上のように、教科書の応用練習は言語知識を問うものが多いと言える。しかし、第 1 章で述べたように、言語学習の目指すものは言語使用であって、応用練習は本来、文法知識をどれくらい覚えたかを確認するのではなく、習った文法をどのように使うかに重点を置くべきだと考える。従って、今回の GW の実践では既習文法の運用を目指して、教科書練習の代わりに、話す練習の会話活動と書く練習の翻訳活動に焦点を絞り、タスク型練習⁶を作成し、用いた。

実践で行われる GW は学習者中心とする言語運用をねらいとするため、タスク型練習もねらいに基づき、タスク達成にグループメンバーの協力が必要となるものを考案した。タスクを考案する際、岡崎・岡崎 (1990)、高橋・平井・三輪 (1994,1996) を参考した上で、日本語教育研究をしている大学院教員 1 名、及び中国の大学で日本語教師経験のある中国人大学院生 1 名からアドバイスを得た。

(2) 実施期間

週に 1 つの課を終えるという精読授業の進度に合わせて、筆者は週に 1 回の応用練習の授業 (2 時間、100 分) を利用して GW の実践を行った。実施期間は 2006 年 5 月中旬から 6 月中旬までの一ヶ月間で、合計 4 回、即ち 4 つの課の応用練習を GW の形で行った。実施期間が短いことから、実施者と対象者との信頼関係が非常に大事になってくると考え、筆者は GW の実践に先行して 2006 年 3 月中に対象者の精読授業を 3 回担当することにより、彼らとのラポールを築くことを試みた。

(3) 対象者

実践の対象者は日本語科一年生の一クラス 27 名の学生 (男子学生 6 名、女子学生 21 名) である。クラス全員は高校まで英語を勉強していたが、大学に入ってから日本語を習い始めた。実践を行った当時、日本語力は初級の後半に当たる。

(4) 実践方法

今回の実践は精読の担当教員の協力を得て、「単語説明」、「文法説明」と「本文説明」は担当教員が行ったが、「応用練習」は筆者が自ら授業に携わった。

学習者のありのままの日本語学習観を知るために、実践者の意図を合わせて振舞うことを防ぐ必要があると考えた。従って実践前に、GW の利点に関する紹介は特に行わなかった。「より良い精読授業をみんなと一緒に考えていきたいから、これから経験する活動の中で感じたことや思ったことを素直に教えてください」と簡単に筆者が行う取り組みの主旨

⁶ タスク型練習はまた課題練習という。目的 (= 課題) を設定して、その目的を達成する過程が学習になるような練習方法。クラスでの言語構造の学習から社会での実際的な使用を目指す活動に発展させるための練習。(『はじめての日本語教育 基本用語事典』による)

を伝えた。

また、GW の実践を順調に進められるように、筆者は日本語専攻の学部 4 年生の女子学生 2 名にティーチング・アシスタント（以下 TA とする）を担当してもらった。TA の二人とも日本語教育に関心を持ち、日本語教師になることを志している。実践は 3 人の協力の下で進められ、会話タスクと翻訳タスクはそれぞれ 1 コマ（50 分）ずつ配分された。

タスクは各課の学習要点に沿って作られている。会話活動のタスクではミニ・ドラマであったり、インタビューであったり、毎回の活動内容には多少違いがある。翻訳活動のタスクでも毎回文章のテーマが違うが、最終的にはポスター・セッションの形式で活動が収束された。

以下はまず、GW の実践の内容を説明し、それから翻訳活動のポスター・セッションの進め方を紹介する。一ヶ月、4 回の実践内容を簡単にまとめたものは表 1 として示した。第 9 課を例とした具体的な教案は付録 2 を参照のこと。

表 1. 授業内活動の一覧

| 学習要点 | 会話活動のタスク及び進め方 | 翻訳活動のテーマ |
|----------------------------|--|----------|
| 第 9 課 受身 | ミニ・ドラマ： 教師は絵でドラマ最初の場면을提示する。各グループでその続きを考えて、ドラマを完成させる。その後、発表したいグループを三つ選んで、全員の前で発表してもらおう。クラス全員及び教師と TA は一緒になって、発表したグループの活動を評価する。授業後、各グループは台本を書いて提出する。 | 騙された話 |
| 第 11 課 みたい、 〜てほしい など | 女子学生の恋愛観（インタビュー）： 1 グループ一つの質問を担当する。グループ内でインタビュー対象の分担を決めた後、対象者にインタビューをし、答えをインタビュー・シートにメモする。各メンバーはインタビューの結果をグループに戻して、一緒に集計しグラフにまとめる。各グループは作ったグラフをクラス全員に説明する。その後、教師は日本で調査した結果のグラフを提示して、クラスの調査結果と比べさせる。 | 一番好きな漫画 |
| 第 12 課 使役 使役受身 | 先生たちの切り札（インタビュー）： まず、グループ内で今まで罰として、先生にやらされたことを尋ねあう。そして、クラスにグループ内のインタビュー結果を報告して、TA はそれを黒板にまとめる。最後、クラス全員で先生たちの切り札のベスト 3 を探す。 | 私の教育観 |
| 第 13 課 | 有名人を当てよう（information gap）： | 尊敬すべき |

| | | |
|-----|---|----|
| 尊敬語 | グループメンバーは某有名人に関して、それぞれ違う情報カードを持っている。お互いに尋ねあいながら、有名人の名前を当てる。その後、クラス全員に自分のグループが担当した有名人の略歴を紹介して、全員にその有名人の名前を当てさせる。 | 作家 |
|-----|---|----|

注：第 10 課は第 6 課から第 9 課に関する単元まとめなので、今回の実践に取り入れなかった。

翻訳活動のポスター・セッションは以下のように行われていた。

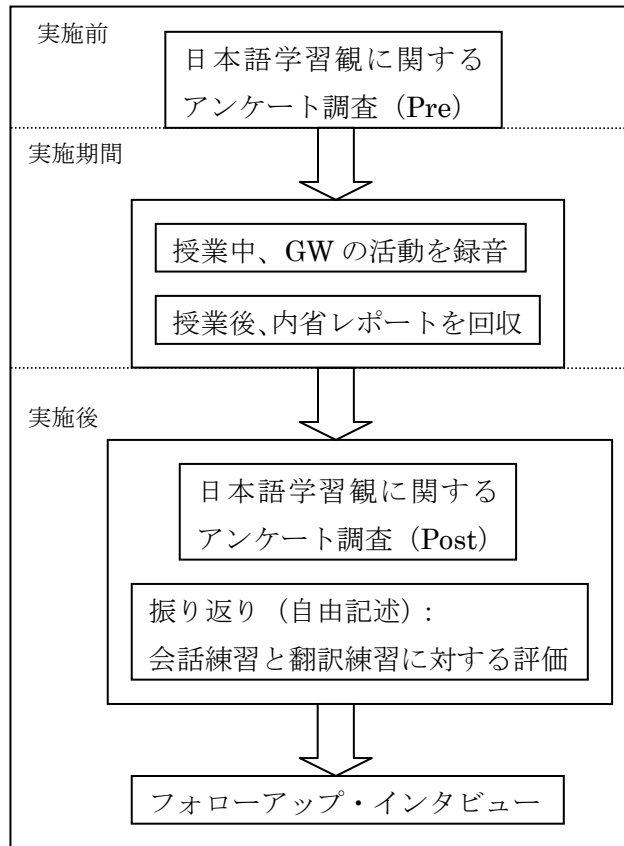
筆者が事前にテーマをクラスで提示する。クラス全員はそれに基づいて中国語の文章を書く。筆者は全員が書いたものを集めて、TA と一緒にその中からユニークな文章の一つを選び出す。そして選び出した文章をもとに、この課で習った文型が使えるように中国語を工夫する。応用練習授業の前に、加工した文章を宿題として全員に配布する。応用練習授業の当日、学生は宿題として家で各自で訳した日本語の文章を持ってきて、グループの話し合いに参加する。各グループは議論をしながらグループとしての翻訳を完成させ、それをポスターに書く。ポスターの完成後、それを壁に貼り、お互いの作品を見ながら、質問をする。各グループのポスターの前にメンバーが 1 名から 2 名いて、質問に答える。教師と TA もこの活動に参加する。最後、教師は一枚のポスターを取り上げて講評をする。

3.2.2 データ収集

(1) データ収集の手順

本研究では学習観を巡って、量的と質的両方から GW を精読授業の運用場面に取り入れる可能性を検討するため、図 1 のような手順を踏み、データ収集を行った。

図 1.データ収集の手順



まず、実施前に、対象者に日本語学習観に関するアンケート質問紙を配布し、答えてもらった。

実施の段階では、授業中各グループの活動をすべて録音した。そして毎回授業が終わった後、中国語で自分たちが関わった内省レポートを書かせた。

一ヶ月の実践が終わった段階で、実践前のアンケート調査を再度実施した。また、全体的な振り返りかえりとして、会話タスクと翻訳タスクの GW に対してそれぞれどう思うかについて中国語で自由記述をしてもらった。

学習者の書いた内省レポート及び振り返りの記述内容に基づき、会話タスクと翻訳タスクに対する評価を肯定的、中間的、否定的の 3 つのカテゴリに分類した。表 2 はカテゴリの対象者数をまとめたものである。

表 2.評価カテゴリにおける対象者数

| | 会話タスク | 翻訳タスク |
|-----|-------|-------|
| 肯定的 | 9 | 21 |
| 中間的 | 3 | 6 |
| 否定的 | 15 | 0 |
| 合計 | 27 | 27 |

表 2 で示しているように、学習者は会話タスクをマイナスに評価するのに対して、翻訳タスクをプラスに評価する傾向が顕著である。

本研究ではこの評価結果の原因を突き止めるために、内省レポート及び自由記述を参考に、「GW の翻訳タスクをプラス評価、会話タスクをマイナス評価」を顕著に表している学習者の中から 9 名⁷抽出して、フォローアップ・インタビューを行った。

(2) アンケート作成

アンケート質問紙の作成に当たって、筆者はまず 2006 年 3 月に、GW の実践を許可した大学の日本語専攻学部三、四年生 9 人を対象に、パイロット調査を行った。調査は半構造化インタビューで行われ、精読授業を中心に日本語学習全般及び GW に対する意識を聞いた。インタビューは 1 人につき 40 分ほど行われ、本人の同意を得た上で録音をした。その後、筆者はパイロット調査の録音内容を要約し、調査結果をまとめた。

パイロット調査の結果に踏まえて、岡崎 (2001) で使われた BALLI 及び板井 (1999) の中国語版 BALLI II を参考に質問紙を作成した (付録 3 を参照)。質問紙は精読授業の影響を受けやすいと思われる項目を「日本語学習の性質」「教師の役割」「教室活動に対する意識」という三つの領域に分け、その上「GW に対する意識」の領域を新たに加えた。合計 4 領域で、27 項目である。また、学習観の傾向を明らかにするため、質問紙では 4 段階評価を用いた：非常に反対 (1) - 反対 (2) - 賛成 (3) - 非常に賛成 (4)。誤解が生じないように、日本語で作成した質問紙を中国語に訳して使用した。中国語訳の適切さは実施クラスの精読の担当教員及び TA に検討してもらった後、アンケート調査を実施した。

(3) 内省レポート

今回、実践の対象者のはじめて授業を振り返る内省レポートを書くということで、筆者は毎回内省レポートの例を示した。第 1 回目の例示は筆者自身が考えたものを使ったが、2 回目より、例示は前回学習者が書いた内省レポートの内容から抜粋したものを使った (付録 4 を参照)。

(4) インタビュー対象者の選定

インタビュー対象者の選定はクラスの担当教員に伺った⁸上で、日本語成績及び内省レポートを参考に決めた。9 名のインタビュー対象者の中で成績上位者は 2 名、中位者は 6 名、下位者は 1 名である。また、9 名とも毎回の内省レポートを丁寧に書いていることから、日本語学習活動を真剣に反省している人と考えられる。このような人のデータからは実践の

⁷ GW の翻訳タスクも会話タスクもプラス評価をしている学習者の中から 5 人を抽出して、インタビューを行ったが、今回の研究には取り扱わない。

⁸ クラスの担当教員に「GW の翻訳タスクにはプラス評価、会話タスクにはマイナス評価」をしている学習者の名前をあげ、その人たちの成績及び性格について聞いた。例えば、無口かどうか。インタビューをされたら、話してくれそうかどうかを確認した。

全体像を掴みやすいと考えて、インタビュー対象者に選定した。インタビュー対象者のプロフィールは下記表 3 の通りである。

表 3.インタビュー対象者のプロフィール

| 対象者 | 性別 | 成績 |
|-----|----|----|
| JML | 女 | 中 |
| ZJ | 女 | 中 |
| CB | 男 | 中 |
| LH | 女 | 中 |
| ZK | 女 | 中 |
| SSH | 男 | 下 |
| HY | 女 | 上 |
| JY | 女 | 上 |
| HLH | 女 | 中 |

(5) インタビューの手続き

フォローアップ・インタビューは半構造化面接の形で行われた。実践の実施者による影響をできるだけ避けるため、インタビュアーは筆者ではなく、インタビュー対象者と同じ学習者の立場にいる TA によって行われた。リラックスした雰囲気の中で普段通りに話せるように、インタビューは教室ではなく、大学キャンパス内の喫茶店で行われた。TA がインタビュアーに慣れるまでの最初の 3,4 回は筆者が同席したが、その時にインタビュー対象者に「今後よりよい精読授業を提供したいから皆さんの率直な意見を聞くために、インタビューをさせてもらいたい。またインタビューの内容は評価と一切関連がないので、本音を話してほしい」旨を伝えた。インタビューは 1 人につき、約 30 から 40 分中国語で行われた。インタビュー対象者の同意を得た上、録音を取った。

インタビューでは次の質問を設け、エピソードを中心に質問に答えてもらった。

- (1) 毎回の会話タスクと翻訳タスクを振りかえてどう思いますか。どうしてですか。
- (2) GW の活動は日本語学習に役立つと思いますか。どうしてですか。
- (3) グループの形で勉強をすることについてどう思いますか。どうしてですか。
- (4) くじでグループを分けることについて、どう思いますか。どうしてですか。
- (5) いまの精読授業はどう思いますか。どうしてですか。
- (6) あなたにとって、どんな精読の授業は理想的ですか (満足できますか)。
- (7) 日本語学習の中で、一番重要なのは何だと思っていますか。どうしてですか。
- (8) 普段は、どのように勉強していますか。
- (9) 大学卒業後、何をしたいですか。

その後、インタビューを録音した内容を逐語的に文字化して、データとした。文字化の原則は朱 (2005) を参考に以下のように作成した。

“ ” : インタビュアーの発問

「 」 : 視覚上区別したほうが分かりやすいと思われるもの

< > : インタビュー対象者が省略した単語や文を文脈から推測して補うもの

/ / : 沈黙の秒数

… : 言い淀み

@ : 笑い声

第4章 課題1の分析結果と考察

研究課題1では、学習者にとっては新奇学習経験と言えるGWを経験することが学習者の日本語学習観に変容を促すかを探る。そのために、具体的に次の2つの問いを立てた。

RQ1-1: どんな日本語学習観を持っているか。

RQ1-2: GWを経験することによって、日本語学習観は変容するか。するとしたらどのように変容するか。

以下ではこの二つの問いについてこの順番で分析結果と考察を述べる。

4.1 日本語学習観の全体像

中国人学習者の日本語学習観に関する調査としては板井（1997、1999、2000）が挙げられる。板井はBALLIを使って、質問項目ごとに回答の傾向を調べ、領域ごとに特徴をまとめている。しかし、領域相互の関連性を見ていないため、学習観の全体像は明らかにされていない。そこで、本研究では板井と同じようにまず質問項目毎に結果を示し、その上で各領域間の関連性を検討し、学習者の学習観の全体像を示すことにする。

4.1.1 分析結果

新奇学習経験としてのグループワークを経験する前（Pre）に収集した事前アンケート調査の結果を分析資料として用いた。学習者の持っている学習観の全体像を掴むため、各項目の回答の平均値を項目中間値（2.5）と比べることで、当該回答が賛成（2.5以上）寄りなのか、逆に反対（2.5以下）寄りなのかを検討することにした。

分析結果は表4で示している通りである。

表4. 学習観に関する事前アンケートの結果

| 領域 | 質問項目 | 平均値 |
|----------|---|-------|
| 日本語学習の性質 | 1. 日本語学習にとって大切なことは、繰り返し繰り返し練習することだ。 | 3.654 |
| | 2. 日本語学習にとって大切なことは、文法の学習だ。 | 3.346 |
| | 3. 日本語学習にとって大切なことは、ひとつひとつ正確に積み上げることだ。 | 3.577 |
| | 4. 日本語学習にとって大切なことは、暗記をすることだ。 | 3.115 |
| | 5. 正しく話せるようになってから自由な口頭練習をするべきだ。 | 2.731 |
| | 6. 日本語学習にとって大切なことは、日本語で意味のあるやり取りをすることだ。 | 3.808 |
| | 7. 教科書がなければ日本語を学習することはできない。 | 2.423 |
| | 8. 学習初期で間違いを許すと、後になって修正することができない。 | 2 |
| | 14. 日本語学習には教師が不可欠だ。 | 2.154 |

| | | |
|----------|--|-------|
| | 27. 日本語がうまくなるには、日本人と一緒に練習をするのが一番いい。 | 2.885 |
| 教師の役割 | 9. 教室での学習活動は教師が決定・制御すべきだ。 | 2.827 |
| | 10. 学生の日本語の評価は教師がすべきだ。 | 2.308 |
| | 11. 質問があるときは、先生に聞くべきだ。 | 3.385 |
| | 12. 一番分かりやすいのは教師の説明だ。 | 3.115 |
| | 13. 学生より教師の方が効果的な日本語学習の方法を知っている。 | 2.692 |
| 教室活動意識に對 | 15. 教室での学習活動で、中国のことを題材にするのは好ましくない。 | 2.577 |
| | 16. 教室での学習活動では、学生全員が同じことをするのがいい。 | 2.5 |
| | 17. 教室での学習活動で、学生の個人的なことを題材にするのは好ましくない。 | 2.654 |
| | 18. テキストなしで口頭だけの練習は自分には向いていない。 | 3 |
| | 19. 日本語の授業は教科書通りに進めるべきだ。 | 2.615 |
| GWに對する意識 | 20. グループやペアで行う活動は楽しい。 | 2.808 |
| | 21. グループやペアで行う活動は日本語学習にとって効果的だ。 | 3.077 |
| | 22. ロールプレイなどで他のグループの発表を見るのは退屈だ。 | 2.423 |
| | 23. 翻訳練習は一人でやるのではなく、グループでやるほうが効果的だ。 | 2.423 |
| | 24. 一人で文型表現を覚えることができればクラスの仲間と口頭練習をしなくてもいい。 | 1.769 |
| | 25. 日本語の勉強は一人でやるほうが効率的だ。 | 2.346 |
| | 26. 自分より日本語力の劣る仲間からでも学ぶことができる。 | 3.231 |

非常に反対 (1) -反対 (2) -賛成 (3) -非常に賛成 (4)

4.1.2 考察

表4で示した事前アンケートの結果についての考察を領域ごとに述べる。

「日本語学習の性質」

項目1「日本語学習にとって大切なことは、繰り返し繰り返し練習することだ」、項目2「日本語学習にとって大切なことは、文法の学習だ」、項目4「日本語学習にとって大切なことは、暗記をすることだ」の解答平均値は3.0以上、項目5「正しく話せるようになってから自由な口頭練習をするべきだ」は2.5以上であることから、日本語学習の性質について「正しい日本語を勉強することが大事だ」という考え方をもっていることが窺われる。次に、項目3「日本語学習にとって大切なことは、ひとつひとつ正確に積み上げることだ」の回答平均値は3.5以上と高く、「積み上げ学習」を強く支持していることが分かる。中国人日本語学習者が「正しい日本語の勉強」と「積み上げ学習」の学習観を持っていることは板井(1997)でも指摘されており、本研究の結果もそれを支持しているといえる。これは、文法をとりわけ重視する精読授業の受講経験から受けた影響というだけでな

く、学習者がそれまで受けてきた試験志向の教育とも深く関わっていることが考えられる。試験志向の教育では、正解が追求されまた試験で測定される知識の蓄積が重視されることになる。

他方、項目 6「日本語学習にとって大切なことは、日本語で意味のあるやり取りをすることだ」の回答平均値が 3.8 と高いことが注目される。同時に、項目 8「学習初期で間違いを許すと、後になって修正することができない」について 2.423 という反対寄りの結果からは、学習者が誤用に対してやや寛大であることが分かる。また項目 27「日本語がうまくなるには、日本人と一緒に練習をするのが一番いい」の回答平均値は 2.8 以上ということから、学習者は日本語母語話者との意味交渉が日本語学習に有益であると考えている。以上項目 6,8,27 をまとめると、学習者は実際のコミュニケーションを通じて日本語を勉強することも大事だと考えているといえる。

日本語の正確さと積み上げ学習を重視する学習観と、日本語によるコミュニケーション重視の学習観は互いに対立する学習観ではないだろうか。何故、本研究が対象とした学習者はこうした対立した学習観をもっているのだろうか。日本国際交流基金 2005 年度の調査⁹によれば、大学で日本語を主専攻として学習している学生は全体的に研究志向というよりも実務志向（ビジネス、観光等）の傾向が高まっているという。同じように、高等教育機関で学ぶ日本語学習者は学習理由を「将来の就職のため」とする人が最も多いという。このような学習目的の影響を受けて、日本語によるコミュニケーション重視という考え方が生まれ、従来からもっている正確さと積み上げを重視する学習観と並存するというものになっているのではないだろうか。

更に、項目 7「教科書がなければ日本語を学習することはできない」、14「日本語学習には教師が不可欠だ」の解答平均値は 2.5 以下と低く、学習者は日本語学習に対して一人でも学べるという考えを持っていることが窺われる。2.2 で紹介した臼杵（2002）の研究では 8 名の中国人学習者を対象に言語学習観に関するインタビュー調査を行った。対象者たちは、自分で責任を持って日本語学習を行うべきであり、教師は学習を援助する人だと語っている。この語りから学習者は自分の学習に対して強い責任意識を持っていることが分かる。項目 7 と 14 の結果も学習者が自分の日本語学習に対する強い責任感を語っているのではないだろうか。

以上、「日本語学習の性質」の領域についての考察を次のようにまとめることができる。学習者は「正しい日本語の勉強は大事」、「積み上げ学習は大事」に示されているように伝統的な学習観を強固にもっている一方で、「意味のあるやり取りを通して日本語を勉強する」、「教科書や教師はなくても日本語の勉強ができる」などに示されるような柔軟で寛大な考え方も持っている。この後者の日本語学習に対する柔軟性は新たなタイプの学習活動を受け入れる可能性を示しているのではないだろうか。

⁹ http://www.jpj.go.jp/j/japan_j/oversea/kunibetsu/2005/china.html

「教師の役割」

項目 10「学生の日本語の評価は教師がすべきだ」を除いて、すべての項目で賛成寄りの傾向が見られる。この結果からは学習者の持つ教師への信頼感が非常に強いことが窺われる。一方、項目 10に見られる反対寄りの傾向からは、学習者は教師の役割を大きく捉えつつも、自分の力で勉強しその結果を自分でも評価したいとする姿勢も見られる。

「教室活動に対する意識」

項目 15「教室での学習活動で、中国のことを題材にするのは好ましくない」、17「教室における学習活動で、学生の個人的なことを題材にするのは好ましくない」の平均値が高いことから、教室での学習活動で中国のことや学生個人のことを題材にするのは好ましくないと考えていることが窺われる。この結果の裏には「日本語の授業において、なぜ中国のことや学生個人のことなどの、自分たちがよく知っていることを、わざわざ取り上げるのか」という学習者の疑問が潜んでいると考えられる。学習は身近なものを扱ったときに生じやすいとはよく言われるが、しかし学習者は日本語の授業では日本のことを学ぶのだということを当然のように考えているのである。ここには、日本語学習を日本や日本語についての知識の獲得として考える姿勢が示されていると言える。

項目 16「教室での学習活動では、学生全員が同じことをするのがいい」の回答平均値が賛成と反対の中間値に当たることから、学習者は、教室活動で自分やクラスメートがどうすべきかについては考えたことがないことが窺われる。項目 19「日本語の授業は教科書通りに進めるべきだ」については賛成寄りの結果であることから、学習者は教科書に沿って日本語を学ぶべきとしていることが分かる。以上、項目 16 と 19 の結果をまとめると、学習者は教室活動に対してはやや受身的な姿勢をもっていると言える。

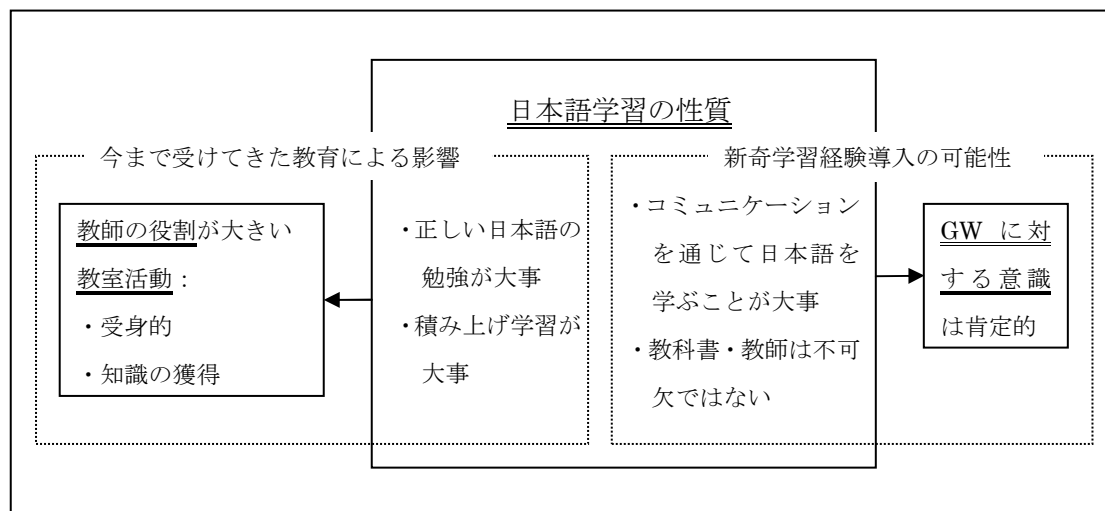
「GW に対する意識」

項目 20「グループやペアで行う活動は楽しい」、21「グループやペアで行う活動は日本語学習にとって効果的だ」、22「ロールプレイなどで他のグループの発表を見るのは退屈だ」の回答平均値は全て 3.0 以上を示し、GW に対しては肯定的な意識をもっていることが窺われる。また、項目 23「翻訳練習は一人でやるのではなく、グループでやるほうが効果的だ」を除いて、項目 24「一人で文型表現を覚えることができればクラスの仲間と口頭練習をしなくてもいい」、項目 25「日本語の勉強は一人でやるほうが効率的だ」、項目 26「自分より日本語力の劣る仲間からでも学ぶことができる」の結果をまとめると、学習者は仲間と一緒に勉強することを積極的に捉えていることが分かる。項目 23 について反対寄りであるという結果については、学習者がグループによる翻訳という学習経験を持たないことに原因していることが考えられる。この領域を総じてみれば、学習者は肯定的な「GW に対する意識」を持ち、GW を本格的に取り入れる可能性があると言える。

上述の各領域に対する結果および考察を統合することで得られる学習観の全体像を図 2

にまとめた。

図 2.学習者の学習観像



学習者は今まで受けてきた教育及び精読授業の影響の下で、日本語学習の性質を「正しい日本語の勉強が大事」、「積み上げ学習が大事」というように捉えている。またこのことから、学習者は教師の役割を大きく捉えており、受身的な姿勢で教室に臨み、教室での活動を知識獲得の過程と考えている。同時に、学習者は日本語学習に対して自己責任感が強く、教科書と教師は日本語学習にとって不可欠のものではないという認識も持っている。また「将来の就職のため」を日本語学習の目的とするため、コミュニケーションを通じて日本語を学ぶことが大事だと思っている。GW に対する肯定的な意識はこのような日本語学習に対する考え方に支えられて新たに生み出されているものと考えられる。

中国人日本語学習者は先行研究で指摘されているように伝統的学習観を強固に保持している一方で、柔軟な一面のあることも分かった。この柔軟な一面に着目すると、GW を実際の授業に取り入れる可能性は十分にあり、更に GW という新奇学習経験を繰り返すことによって、伝統的な学習観の変容も実現できると思われる。

そこで、GW を実際の精読授業に繰り返し取り入れることで、学習者の学習観に変容をきたすことができるか、できるとしたらどのような変容をきたせるか、次節で検討する。

4.2 新奇学習経験による学習観の変容

4.2.1 分析結果

GW を経験する前 (Pre) と経験した後 (Post) に収集したアンケート調査の結果を分析資料として用いた。GW を経験することによる学習観の変容を見出すため、Pre と Post のアンケート調査の結果を T 検定にかけ、その結果、各領域に 1 項目ずつ、27 項目の内 4 項目 (6, 10, 19, 23) に変化が見られた。表 5 は T 検定の結果を示している。

表 5. アンケートの T 検定結果

| 領域 | 項目 | pre | post | P(T<=t) |
|-----------|--|--------------|--------------|--------------|
| 日本語学習の性質 | 1. 日本語学習にとって大切なことは、繰り返し繰り返し練習することだ。 | 3.654 | 3.692 | 0.746 |
| | 2. 日本語学習にとって大切なことは、文法の学習だ。 | 3.346 | 3.5 | 0.212 |
| | 3. 日本語学習にとって大切なことは、ひとつひとつ正確に積み上げることだ。 | 3.577 | 3.462 | 0.416 |
| | 4. 日本語学習にとって大切なことは、暗記をすることだ。 | 3.115 | 3.154 | 0.802 |
| | 5. 正しく話せるようになってから自由な口頭練習をするべきだ。 | 2.731 | 2.692 | 0.866 |
| | 6. 日本語学習にとって大切なことは、日本語で意味のあるやり取りをすることだ。 | 3.808 | 3.615 | 0.096 |
| | 7. 教科書がなければ日本語を学習することはできない。 | 2.423 | 2.115 | 0.118 |
| | 8. 学習初期で間違いを許すと、後になって修正することができない。 | 2 | 1.923 | 0.538 |
| | 14. 日本語学習には教師が不可欠だ。 | 2.154 | 2.269 | 0.600 |
| | 27. 日本語がうまくなるには、日本人と一緒に練習をするのが一番いい。 | 2.885 | 3 | 0.327 |
| 教師の役割 | 9. 教室での学習活動は教師が決定・制御すべきだ。 | 2.827 | 2.846 | 0.898 |
| | 10. 学生の日本語の評価は教師がするべきだ。 | 2.308 | 2.5 | 0.096 |
| | 11. 質問があるときは、先生に聞くべきだ。 | 3.385 | 3.346 | 0.770 |
| | 12. 一番分かりやすいのは教師の説明だ。 | 3.115 | 3.077 | 0.824 |
| | 13. 学生より教師の方が効果的な日本語学習の方法を知っている。 | 2.692 | 2.538 | 0.356 |
| 教室活動に識対する | 15. 教室での学習活動で、中国のことを題材にするのは好ましくない。 | 2.577 | 2.692 | 0.542 |
| | 16. 教室での学習活動では、学生全員が同じことをするのがいい。 | 2.5 | 2.577 | 0.627 |
| | 17. 教室での学習活動で、学生の個人的なことを題材にするのは好ましくない。 | 2.654 | 2.846 | 0.284 |
| | 18. テキストなしで口頭だけの練習は自分には向いていない。 | 3 | 2.885 | 0.265 |
| | 19. 日本語の授業は教科書通りに進めるべきだ。 | 2.615 | 2.346 | 0.070 |
| | 20. グループやペアで行う活動は楽しい。 | 2.808 | 3 | 0.232 |

| | | | |
|--|-------|-------|--------|
| 21. グループやペアで行う活動は日本語学習にとって効果的だ。 | 3.077 | 3.231 | 0.381 |
| 22. ロールプレイなどで他のグループの発表を見るのは退屈だ。 | 2.423 | 2.346 | 0.603 |
| 23. 翻訳練習は一人でやるのではなく、グループでやるほうが効果的だ。 | 2.423 | 3.038 | 0.0038 |
| 24. 一人で文型表現を覚えることができればクラスの仲間と口頭練習をしなくてもいい。 | 1.769 | 1.808 | 0.802 |
| 25. 日本語の勉強は一人でやるほうが効率的だ。 | 2.346 | 2.346 | 1 |
| 26. 自分より日本語力の劣る仲間からでも学ぶことができる。 | 3.231 | 3.346 | 0.478 |

非常に反対 (1) -反対 (2) -賛成 (3) -非常に賛成 (4)

4.2.2 考察

ここでは学習者が授業後書いた内省レポートと照り合わせながら、変化の見られた 4 項目考察を述べる。

「日本語学習にとって大切なことは、日本語で意味のあるやり取りをすることだ」

まず、項目 6「日本語学習にとって大切なことは、日本語で意味のあるやり取りをすることだ」の回答平均値は Pre と Post とも高い水準を保っているものの、3.808 から 3.615 に下がり、有意傾向が見られた。下がった原因は、経験した GW の会話タスクによる影響だと考えられる。GW の翻訳タスクはポスターの完成は最終目的で、グループの話し合いは訳文の適切さを巡って行われ、中国語で進行された。会話タスクは口頭による既習の文法、文型の運用練習が中心で、学習者間のやり取りは日本語で行われた。

学習者の内省レポートには、会話タスクについて次の記述が多く見られる。

JML：没什么太大意思。因为我们并没注意句法、单词的正确与否，而精读课还是严谨一点为好。

【あまり意味はない。私たちは文型や語彙を正しく使っているかどうか注目できなかったから。精読授業はやはり慎重深く行うべきだ。】

HL：一节课时间很快就过去了，大家都沉浸在漫画的故事里。虽然练习了口语，但没能被及时纠正错误。台上同学的发表也不只是对是错。だから、なんか楽しさだけ記憶に残っているような気がしました。

【一時間は速く過ぎて、みんなはまだ漫画のストーリーに耽っている。会話の練習ができたが、間違いは直ちに直せなかった。発表したグループの日本語は正しいのかも分からない。だから、なんか楽しさだけ記憶に残っているような気がした。】

ZBQ：最大的感觉是知识太不扎实。要用的时候很难保证高质量呈现所学的知识。(中略) 活动缺乏正确语言模型，同学们只是将自己内存（不管对错）倒出，最后也不知道对的是什么，

哪里错了。语言学习应该练习运用，但应该在正确模型的对比、修正中，即发现错误、改正错误中学习。如果大动干戈闹一场又不知对错真是费时又费力。

【最も感じているのは基礎知識がしっかりできていないこと。運用する時には、高質に既習知識を披露できなかった。(中略) 活動で正確な言語モデルが欠けているため、みんなは正誤を知らずに自分の知っているものを言うだけで終わってしまう。結局どこがあっているか、どこが間違っているかは知らなかった。言語学習では運用の練習をするべきだと思うが、正確なモデルと比べて修正しながら、つまり間違いを見つけて直すうちに練習すべきだと思う。わざわざ言語運用の活動をするのに、言っていることが正しいかどうかは分からないなら、時間と労力が無駄になってしまうと思う。】

上記の記述から窺えるように、学習者は日本語の応用練習を既習文法の正確さを検証する過程として捉えている。従来、精読授業の応用練習で行われている会話活動とえば、ロールプレイである。学習者は事前に会話を準備して、丸暗記をしてから授業で発表する。このような会話活動は形式上、日本語運用力を問う練習のように見えるが、実は正確な日本語を求める本心は奥底にある。言語運用の立場を取れば、会話活動は合図を送りあうためではなく、意味を交渉するために行うものである。だが、上記の内省レポートの内容から分かるように、従来の会話活動に馴染んでいる学習者は日本語の運用を正確な日本語の使用として捉えている。したがって、日本語の正確さより、意味を交渉することを強調する GW のような会話タスクに違和感を感じる。この項目の変化方向からは、会話タスクにおいて学習者は言語運用より言語形式を重要視していると言える。だが、4.1.2 節の学習観像で描かれているように、学習者は言語形式と言語運用をともに大事に捉えているが、いったい、学習者の中では言語形式と言語運用はどのように位置づけられているかは疑問が残る。

「学生の日本語評価は教師がすべきだ」

項目 10「学生の日本語評価は教師がすべきだ」の回答平均値は反対寄り (2.308) から賛成寄り (2.5) に変わって、10%水準で有意傾向が見られた。この変化はやや自律性が見られた姿勢が他律性へ変わっていることを示している。GW で行う学習活動は主体が学習者であり、教師はグループ内に立会い、指導することが少ない。この変化から、学習者は教師の指導を強く求めていることが窺える。

学習者の内省レポートでは教師に求めることを次のように書かれている。

JY: 在短剧表演中似乎有些同学因知识有限, 措辞可能会有不妥之处, 我觉得这时老师应该指出错误, 这样会更深刻 (と思います)。翻译练习讲解时间也较少。

【ミニ・ドラマの中で、学生は知識が限られているので、言葉遣いが適切でない場合もあります。その時、先生は間違いを指摘するべきだと思う。 こうしたら、印象が深くなると思う。翻訳練習でも講評する時間がちょっと少ない。】

LH: 回顾这节课, 同学们都做出了自己的作业, 但都没来得及被老师认真点评, 从中提取相

关知识点，然后展开讲解或回忆巩固，而这个环节我觉得才是最重要的。

【今日の授業を振りかえて、みんなは宿題をやってきたのに、先生に丁寧に講評してもらえなかった。先生は宿題の中から文法知識のポイントを選び出し、それに基づいて説明したり、復習したりすることこそ一番大事だと思う。】

HLH：今天的翻译很不错，因为自己认真准备了，写的时候有不同意见时，大家互相讨论，决定一个更好的，从中学到很多新的东西。但最好就是老师可以看一下我们的翻译，有什么要改正的，这样效果会更好。

【今日の翻訳練習はとても良かった。自分は良く準備したから、(ポスターを)書く時に、違う意見が出たら、みんなと一緒に話し合い、その中から一番いいものを決めた。この過程からたくさんの新しいものを学んだ。だが、先生は私たちのグループの翻訳を見て、訂正をしてくれれば効果はもっと良くなると思う。】

内省レポートの記述、つまり学習者の目から見れば、教師は学習者の学習活動の面倒を丁寧に見ていないように読み取れる。実は、教師はGW終了後、クラス全体的な問題を取り上げて、講評をしていたが、学習者はこれが物足りないと感じ、もっと丁寧な指導をほしがっている。GWを行う場合、教師の役割は指導者から助言者が変わっていく。しかし学習者は依然として教師に指導者の役割を強く求めている。学習者は教師への強い信頼感と依存心がこの記述内容から窺える。長年、教師主導の下で学習を進めてきた学習者は、教師が自分たちの学習を評価することに慣れていて、意識上で多少自律性があるものの、実際に自律的な学習を体験すると、使い慣れた杖を捨ててはいけないと改めて感じている。ここで見られた変化は学習者のこのような心境を意味していると言えるだろう。GWを経験した一ヶ月の時点で学習者の学習観にこのような変化が見られ、自律学習を育てるにはもっと長く時間をかける必要があると思われる。

「日本語の授業は教科書通りに進めるべきだ」

項目19「日本語の授業は教科書通りに進めるべきだ」の回答平均値は賛成寄り(2.615)から反対寄り(2.346)に変わって、有意傾向が見られた。第3章で紹介したように今回の実践では教科書の練習問題の代わりにタスク型の会話活動と翻訳活動を用いた。しかし、学習者の内省レポートで教科書の練習と比べながら言及していたのは、翻訳タスクだけに限っているため、この変化はGWの翻訳タスクによる影響だと考えられる。

内省レポートの中では次のように記述している。

HLH：在翻译中学到自己以往不知道的知识，这种基本可以自己运用所学知识解决的翻译是比书后为了复习句型而专设的翻译好得多。

【翻訳練習の中で以前知らなかった知識を学んだ。このような基本的に自分の習った知識を使って翻訳を解決する問題は、単に文型を復習するために設けた教科書の問題よりずっといいと思う。】

WXJ：翻译中用到了很多这一课学到的句型。以前学过的句型只会套用在类似课本的句子中。

通过这一次的翻译练习，我发现原来我们学的句型也可以应用于其他更广阔的场景。

【翻訳練習ではこの課で習った文型をたくさん使えた。以前、習った文型はテキストと似ている文脈で使えるしかないが、今回の翻訳練習を通して、私たちが習った文型はもっと広い場で使えることに気づいた。】

ZYH：翻译的文章、句子比较有意思，不像课本上的练习提不起任何兴趣。虽然有点难，而且也有一些词不会表达，但通过大家在一起讨论，而且之前事先也作了准备，所以完成得也很顺利。之后还观赏了其他组的翻译，了解了多种表达方法，与具体的每种表达方式之间的微妙差异，另外也学到一些新词汇。

【翻訳の文章と文はとても面白い。教科書の練習はそれと違って、何も興味を感じられない。翻訳の中ではちょっと難しくて、知らない単語もあったが、事前に準備があったことと、みんなと一緒に話し合うことにより、順調にやり遂げた。その後、他のグループの翻訳作品をみて、いろいろな表現、そして表現と表現の間のニュアンスを知ることができた。その他、新しい語彙の勉強もできた。】

内省レポートの記述にあわせて、以下は同じ課で扱っている教科書の翻訳問題と GW の翻訳タスクの例を示す。

〈教科書の翻訳問題 第 12 課〉

(1) “小李，昨晚你在干什么呀？”【李さん、夕べ何をしていましたか。】

“在复习迄今学过的内容。”【いままで習った内容を復習していました。】

“是老师让你们复习的吗？”【先生はさせたのですか。】

“不是。就是要考试了，不好好复习就得不到好成绩。”

【いいえ。もうすぐ試験だから、よく復習しないといい成績が取れません。】

“是啊。那你昨晚一定很晚睡的，是不是？满脸疲倦的样子。”

【そうですね。夕べはきっと遅くまで起きていたでしょう。疲れた顔をしています。】

“是的，我真想睡啊。”

【そうです。とても眠たいです。】

...以下は省略

〈GW の翻訳練習 第 12 課〉

我的教育观【私の教育観】

当今社会竞争激烈，很多家长都让孩子去上各种各样的补习班。从补习班出来的孩子们经常是满脸倦容。而我想让我的孩子过的轻松一些，所以我想让他当一名歌手。如果每天什么也不干，只知道学习的话，人生就会变得很无聊。我认为在学校里学的东西对实际生活没有多大的作用，所以我不会对孩子的成绩要求太高。孩子长大以后，我想让他去很多地方，在享受人生的同时，能和各种各样不同的人进行交流。我希望他能够通过歌声告诉人们：要享受生活！

【いまの社会は競争が激しいです。多くの親たちは子どもをいろいろな塾に行かせます。塾から出た子どもたちはよく疲れた顔をしています。しかし、私は子どもにも楽に過ごさせ

たいと思っています。彼に歌手になってほしいです。もし毎日何もせずに勉強ばかりしたら、人生はつまらなくなります。私は学校で習ったものが実生活に役立たないと思います。ですから、私は子どもの成績をあまり期待しません。子どもが大きくなったら、私は彼にいろいろなところに行かせて、人生を楽しむと同時に、いろいろな人と交流してほしいです。彼に歌を通して、人々に人生を楽しむようにと伝えてほしいです。】

以上示したように、教科書の翻訳文は文法を使うために作られたものであり、言葉は自然さに欠けていて、退屈を感じさせる。しかし、GW 翻訳タスクの文章は身近なクラスメートが書いたもので、文法や文型も自然な文脈に含まれているため、興味が引かれている。GW の翻訳タスクを通じて、学習者は教科書から離れた場面で既習の文法知識が応用できるばかりでなく、新たな表現や語彙も学べて、教科書の練習より実用的だと評価している。「日本語の授業は教科書通りに進めるべきだ」に対して、現れた反対寄りの変化は学習者の受身的な学習姿勢がやや弱まっていると言える。しかし、ここにまた疑問が一つ残る。GW の会話タスクも文法、文型を実際の場面に取り込み、教科書の会話練習と全く質の違うものであるが、なぜ学習者は GW の会話タスクを評価しないのか。

「翻訳練習は1人でやるのではなく、グループでやるほうが効果的だ」

項目 23「翻訳練習は1人でやるのではなく、グループでやるほうが効果的だ」では、回答平均値は 2.423 から 3.038 まで上昇して、1%水準で有意差が認められた。学習者は GW による翻訳という学習活動を実際に経験して肯定的に捉えるようになった。

GW の翻訳タスクに関わる学習者の様子は内省レポートで次のように語られている。

ZJ：这次的翻译是真正四个人意见的综合，在翻译过程中了解到其他同学精彩的翻译以及自己译文的不足之处，学到了很多表达方法。

【今回の翻訳は4人の意見を真にまとめたものである。翻訳をしている間、他のメンバーの素敵な訳を知り、自分の訳文の欠点を知ることができ、たくさんの表現を学んだ。】

ZQ：翻译练习中，每个人都有自己的想法，大家一起讨论，不仅能够学到新的表达方式，而且能够从自己和别人的错误中吸取一些教训，加深对知识的理解。

【翻訳練習の中で、みんなはちゃんと自分の考えを持っている。みんなと一緒に話し合う中で、新しい表現を学べるだけではなく、自分と他人の間違いから教訓も得られ、知識に対する理解が深くなる。】

MJ：四个同学把翻译的内容拿出来比照，看谁翻译的最好，然后互相吸收大家认为好的译法，了解自己与别人的差距。而且每次在翻译中都可以把本单元的内容温习一遍，还能指出来常犯的错误。

【四人はそれぞれ翻訳したものを出して、比較しながら、誰の訳が一番いいかを検討した。その後、お互いの訳を照り合わせた上でみんなが一番納得にいく訳文を作る。(この過程で自分と他人の差を知ることができた。そして、毎回の翻訳の中で習った内容を復習することができ、犯しやすい間違いも指摘できる。】

上の記述で見られたように、学習者は GW による翻訳タスクを通して、翻訳練習は必ずしも 1 人でやるものではないように思えた。それは、グループのメンバーと話し合う中で、より自分と他人を知ることがきっかけに、学びあいが生じたと共に、学習も深まっているからだと考えられる。この変化は新奇学習の GW を体験することによって、中国人の学習者もインターアクティブな活動に十分参加できるということを示唆している。

以下は課題 2「新奇学習経験による学習観の変容」に対する考察結果を簡単に述べる。

GW を経験する前後のアンケート調査の結果を T 検定にかけた結果、27 項目の中 4 項目しか変化が見られなかった。4 項目の中で期待している方向に変容する項目もあれば、期待に反した方向に変容をした項目もある。

項目 6「日本語学習にとって大切なことは日本語で意味のあるやり取りをすることだ」と項目 10「学生の日本語の評価は教師がすべきだ」において期待に反した変容が見られた。学習者は本来、意識上で言語運用と自律学習を支持していたものの、実際に言語運用・学習者中心とする GW を経験して、抵抗が現れている。このような変化は長年、受けてきた教育による影響が大きいと考えられる。つまり、言語形式重視・教師主導の教育に馴染んでいる学習者は、意識上の柔軟性が、必ずしも行動に現れるとは限らず、いままで経験した教育に大きく左右している。

項目 19「日本語の授業は教科書通りに進めるべきだ」と項目 23「翻訳練習は 1 人でやるのではなく、グループでやる方が効果的だ」において、期待している方向に変容した。学習者は意識上で経験したこともないものに抵抗を持っていたが、実際に GW を経験することにより、活動の効果を感じられ、受け入れるようになった。このことから、学習観の広がりを図るには、学習者に新奇学習を経験させることは大事だと言える。

ここで、考察の結果をまとめ、示唆を述べる。

文法解説を中心とする教師主導型の精読授業を受けてきた学習者は、言語運用を中心とする学習者中心の GW 活動を体験して、学習観にいくつかの変化が見られた。その変容はすべて期待通りに変わっているのではなく、期待に反した方向にも変わっている。学習者の学習観にある柔軟な一面は新奇学習経験を受け入れる可能性を持っている一方、いままで受けてきた教育経験に大きく左右されている。従って、精読授業に GW を取り入れることを図るには、学習者の今まで受けてきた教育経験を十分考慮に入れながら、新たな活動を取り入れたほうは、学習観の変容が期待され、効果的であると思われる。

4.3 まとめと課題

課題 1 において GW を経験することによって、学習者の学習観が変容するかどうかを探るために、まず学習者の日本語学習観を明らかにし、その上で GW という新奇学習経験の前後で学習観に何らかの変容が生じるかを調べた。学習者の日本語学習観の全体像としては、学習者は「正しい日本語を勉強する」と「積み上げ学習」を支持する一方、「日本

語でコミュニケーションを取る」ことと「教師、教科書は日本語学習で不可欠ではない」ことも支持していることから、中国人学習者の学習観は一般的に言われているような一枚岩のものではなく、強固の一面と柔軟の一面が共存していることが示された。

次に、GW という新奇学習経験による学習観の変容については、前後のアンケート調査の結果を T 検定にかけて、変化方向を検討した。T 検定の結果、27 項目の中の僅か 4 項目に変化が見られた。これは一旦出来上がった学習観がかなりの程度で安定しているという Wenden (1987) の指摘を支持する結果であると言える。変化した 4 項目の中で、2 項目は GW によって期待された方向に変容し、2 項目は期待に反した方向に変容した。この結果から、実際に具体的に GW を体験することで、学習観の変容を促すことができることを示したと言える。反面、学習者がそれまで受けてきた教育の影響を考慮に入れない場合には、新奇学習経験は学習観を更に固まらせる危険性もあることも考えられる。

以上を前提とした上で、課題 1 ではまだ次の疑問が残っている。

- ① 学習者は文法重視の精読授業の影響を受け、言語運用より言語形式を重視していると推測される。しかし、学習観像で描かれているように、学習者は言語形式と言語運用とともに大事に捉えているが、いったい、学習者の中では言語形式と言語運用はどのように位置づけられているか。
- ② 学習観の変容の考察に用いた内省レポートの記述内容から、期待に応じた変化はほぼ GW の翻訳タスクに関連して、期待に応じていない変化は GW の会話タスクに関連していることが分かる。また、第 3 章で紹介したように、学習者は翻訳タスクをプラス評価しているのに対して、会話タスクをマイナス評価する傾向が顕著である。このようなことから、学習者の学習観は GW に対する評価と関連していることが推測されるが、具体的にはどんな関係があるのか。

以上の疑問は課題 2 で M-GTA という質的研究手法を使い、解明する。

第5章 課題2の分析結果と考察

課題2ではフォローアップ・インタビューのデータを使い、学習者の学習観とGWに対する評価との関係を究明する。

ねらいが類似しているGWの形式をとった2つのタスクに対して、学習者は会話タスクをマイナス評価し、翻訳タスクをプラス評価している。課題1では学習者の学習観がタスクの評価に関係することが推測されたが、具体的に両者はどのような関係があるかを質的アプローチを用いて、明らかにする。今後GWを有効に精読授業の現場に取り入れるためには、このような学習者側の視点を見逃さないことが重要であると考えられるからである。

5.1 分析方法

5.1.1 分析の理論的枠組

インタビューデータの分析は修正版グランデッド・セオリー・アプローチを用いた。グランデッド・セオリー・アプローチは医療社会学者 Glaser と Strauss によって1960年代に考案されたアプローチで、データに密着した継続的比較分析から独自の理論を生成する質的研究法である。

グランデッド・セオリー・アプローチの特性を踏まえた上で、Glaser と Strauss の分析方をよりわかりやすく、かつ活用しやすいように開発されたのは修正版グランデッド・セオリー・アプローチである(木下 1999,2003)。以下はM-GTAとする。

M-GTA は人間と人間が直接的にやり取りをする社会的相互作用に関わる研究に適して、面接調査に有効に活用できる。更に研究の結果を理解し、実践で活用・修正しながら用いていく「応用者」の立場を視野におさめているため、本研究の目的に適していると判断した。

5.1.2 分析手順

課題2では、M-GTAの分析手順に則って具体的に次のように分析を行った。

- ① 研究課題と分析対象者に照らして、データの関連箇所に着目し、それを一つの具体例(ヴァリエーション)とし、かつ、他の類似具体例をも説明できると考えられる、説明概念を生成する。
- ② 概念を創る際に、分析ワークシートを作成し、概念名、定義、最初の具体例などを記入する。
- ③ データ分析を進める中で、新たな概念を生成し、分析ワークシートは個々の概念ごとに作成する。
- ④ 同時並行で、他の具体例をデータから探し、ワークシートのヴァリエーション欄に追加記入していく。具体例が豊富に出てこなければ、その概念は有効でないと判断する。
- ⑤ 生成した概念の完成度は類似例の確認だけでなく、対極例についての比較の観点からデ

ータをみていくことにより、解釈が恣意的に偏る危険を防ぐ。その結果をワークシートの理論的メモ欄に記入していく。

- ⑥ 次に、生成した概念と他の概念との関係を個々の概念ごとに検討し、関係図にしていく。
 - ⑦ 複数の概念の関係からなるカテゴリーを生成し、カテゴリー相互の関係から分析結果をまとめ、その概念を簡潔に文章化し（ストーリーライン）、更に結果図を作成する。
- 本研究における概念生成、結果図の作成過程において、M-GTA の研究仲間と質的研究の指導者によるスーパーヴィジョンを継続的に受けた。

5.1.3 概念生成の例示

5.1.2 では分析手順を説明したが、ここでは1つの概念生成過程を例示する。以下はあるインタビュー対象者がGWの翻訳タスクと会話タスクの違いを語っている一部の内容である。

「翻訳那部分我觉得挺好的。毕竟在课下的时候有充分的时间让你慢慢地准备嘛。不像会话，课堂上就那一点时间你还要讲，还想争取时间排练好，比较困难。可能翻译你课下好好准备的话哪个地方不会、哪个地方语法忘了就勤查书这样子对巩固知识比较好。第一回做的翻译题没让语伴看，然后下来的几回，第三回、第四回让语伴看了一下，也挺好。然后语伴怎么说，老师在课堂上怎么说，有时候说的地方还不大一样，感觉比较好。自己在探究一下，和同学之间。那个翻译我觉得挺好的。（中略）做会话那就是肯定要给你一段时间准备。如果当堂的话，我觉得效果不是很好。大家能想出来的词儿，会用到的正确语法不是很多。比如说，W先生她每次也给我们，每节课完了以后不是有看图那个嘛。然后我们就一个宿舍里面，或者是自愿结对，编一段情景对话。课下准备，然后到复习课，练习课的时候每个组都要发表一下。如果时间赶不到的话，一课里，一课发表两组。然后下一次的时间那两组发表，那样子还比较好。」

【翻訳の部分はいいと思う。やはり授業の前に準備時間が充分あるから、ゆっくりと準備ができる。会話と違って、会話は授業の限られた時間で話さなければならない。短い時間で練習して上手に話すまでいくのが難しい。しかし、翻訳の場合は、授業の前によく準備したら、〈文法や文型の〉どこか忘れたら、すぐ教科書などを調べられる。それは知識の強化にいいと思う。第一回目の翻訳は日本人の友達に見せなかったが、その次の三回目、四回目は日本人の友達に見てもらったから、よかったと思う。日本人の友達の解釈を聞いて、また授業で先生の解釈を聞く。たまに2人の解釈が違うところもある。そしてまたクラスメートとそういうところを議論する。これはとても良かったと思う。（中略）会話活動をするなら、準備の時間を与えなければいけない。即座に話すのはあまり効果的でないと思う。みんなが思い出せる言葉や正しく使える文法はあまり多くないから。例えば、各課の練習の最後に「絵をみて話す」ものがあるでしょう。W先生は毎回それを宿題として出す。同じ宿舍の人または仲のいい人はペアに組んでその絵に合わせて会話をつくる。授業の前に準備をして、練習授業の時に、すべてのペアは発表をする。もし時間が間に合わな

かったら、今回は 2 ペア、次回は 2 ペアのようにする。このようなやり方はわりと良いと思う。】

筆者はこの部分を「翻訳タスクの場合、授業前に準備があるので、日本語の正しさがある程度把握できる。また正しいかどうか自信のない部分は授業の時にクラスメートや教師の話聞いて確認できる。逆に、会話タスクの場合、授業中で短い時間を使い、準備をするので、正しさを確認する時間はない。そのため、自分の言っている日本語は正しいかどうか分からないから、もやもやして、結局会話タスクはあまり効果がないと感じる。」だと解釈し、定義を「翻訳タスクの場合、授業前に課題に合わせて日本語を準備することはある程度の正確さの把握ができて、GW 参加に意義を感じる。会話タスクは授業前に準備がないため、GW は意味がないと感じる。」とし、概念名を「授業前準備の必要性」とした。他の概念も同様の手順で解釈し、最終的に 13 の概念、4 のカテゴリー、3 のサブカテゴリーを生成した。表 6 では分析ワークシートの具体例を示し、表 7 では概念名および定義の一覧を示している。

表 6.分析ワークシートの具体例

| | |
|-----|---|
| 概念名 | 授業前準備の必要性 |
| 定義 | 翻訳タスクの場合、授業前に課題に合わせて日本語を準備することはある程度の正確さの把握ができて、GW 参加に意義を感じる。会話タスクは授業前に準備がないから GW は意味がないと感じる。 |
| 具体例 | <p>LH 「翻译那部分我觉得挺好的。毕竟在课下的时候有充分的时间让你慢慢地准备嘛。不像会话，课堂上就那一点时间你还要讲，还想争取时间排练好，比较困难。可能翻译你课下好好准备的话哪个地方不会、哪个地方语法忘了就勤查书这样子对巩固知识比较好。第一回做的翻译题没让语伴看，然后下来的几回，第三回、第四回让语伴看了一下，也挺好。然后语伴怎么说，老师在课堂上怎么说，有时候说的地方还不大一样，感觉比较好。自己在探究一下，和同学之间。那个翻译我觉得挺好的。」【上記の訳を参照】</p> <p>「翻译的时候可以查书或者问语伴啊。而且有时间让你慢慢地想、慢慢地查啊。会话的时候不可能等你那么长时间，有时候口语什么的就...没有笔头，如果笔头写的话你有时间好好地考虑。如果直接说的话，就像练习一个语法那样，直接说的话它（语法）就不是很会说。」</p> <p>【翻訳の時に、本を調べたり日本人の友達に聞いたりできる。ゆっくり考えられる時間があり、ゆっくり調べることができる。会話の時は待たないでしょう。だから会話などは翻訳と比べて...、翻訳でやるならゆっくり考えられる。直接に言うと、例えば文法を練習する時に直接に言うなら、（文法が）うまく言えない。】</p> <p>「会话它是更高级的一种（综合运用能力）吧。毕竟你得说出来嘛，短时间内不</p> |

| | |
|-------------------|---|
| | <p>可能说得很好啊。」</p> <p>【会話はもっと上級の（総合運用能力）の練習でしょう。口に出さないといけ ないから、短時間内に上手に言えないでしょう。】</p> <p>「做会话那就是肯定要给你一段时间准备。如果当堂的话,我觉得效果不是很好。 大家能想出来的词儿,会用到的正确语法不是很多。就比如说,单先生她每次也 给我们,每节课完了以后不是有看图那个嘛。然后我们就一个宿舍里面,或者是 自愿结对,编一段情景对话。课下准备,然后到复习课,练习课的时候每个组都 要发表一下。如果时间赶不到的话,一课里,一课发表两组。然后下一次的时间 那两组发表,那样子还比较好。」【上記の訳を参照】</p> <p>ZJ 「会话活动没什么实际用处,受时间限制,一急出口的都是中文,要做会 话练习必须给我们充分的时间。」</p> <p>【会話は実際に役立たない。時間の制限があるので、焦ると中国語が出てしま う。会話活動をやるなら、十分な時間を与えないといけない。】</p> <p>CB 「翻译练习在有准备条件下收获不少。」</p> <p>【翻訳練習は準備のある下で収穫が大きい。】</p> <p>HLH 「这个翻译我觉得比较好,如果事先准备了。像我前面说的那个,就是 第一节课说的那个,一个小组编一个故事上去讲,这个好像是不太好,然后时间 比较短,让你去编,自己说的也不是太正确。」</p> <p>【翻訳はいいと思う。もし事前に準備があれば。先言ったように、第一回目の （ミニ・ドラマ）、各グループは物語を考えてから発表するというのはよくな いと思う。物語を作る時間が短い。自分の言ったことはあまり正しくない。】</p> <p>「像这个翻译吧,因为它很那个,星期天晚上腾出一点时间就可以把这个给弄好。 然后,就是里面也许会遇到一些自己不会的,然后可能自己翻译的有几句话/1 秒/自己觉得这个句型比较麻烦,自己翻得不太好。到了第二天课上翻的时候, 看一下其他几个人是怎么想的。然后这么做起来,我觉得这个收获比较大一点。」</p> <p>【翻訳は日曜日の夜ちょっとした時間で準備ができる。そして、中にできない ところ、自信がないところ/1秒/難しい文型はうまく翻訳できないところが出 てくる。翌日の授業で翻訳をする時、他の人はどのように考えているかを参考 する。このように出来上がった翻訳は私にとって収穫が大きいものである。】</p> |
| <p>理論的メ モ</p> | <p>準備時間：翻訳<十分>/会話<不十分></p> <p>翻訳タスクの場合、授業前に準備があるので、日本語の正しさがある程度把握 できる。また正しいかどうか自信のない部分は授業の時にクラスメートや教師 の話を聞いて確認できる。逆に、会話タスクの場合、授業中で短い時間を使い、 準備をするので、正しさを確認する時間はない。そのため、自分の言っている 日本語は正しいかどうか分からないから、もやもやして、結局会話タスクはあ まり効果がないと感じる。</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>対極例：</p> <p>SSH 「我觉得比第一次还好。因为第一次你要先构思嘛，总是有点背下来的感觉。而第三次完全就是直接想着直接就说出来了。」</p> <p>【第一回目よりいいと思う。第一回目の時はまず考えるから、暗記したような感じだった。しかし、第三回目の時は全く考えながら直接に話すから】</p> <p>「第一次主要是先构思嘛，写那个背下来的感觉，运用嘛。但是我们现实生活中并不是让你写，然后再说。而是直接边想边说。」</p> <p>【第一回目はまず考えてメモをして、暗記したような感じだった。運用から考えると、私たちの実生活では書いてから話すことはないでしょう。普通は考えながら話すのでしょ。】</p> |
|--|---|

表 7.概念の一覧表

| 概念名 | 定義 |
|-------------------|--|
| 正しい日本語を覚えてから交流すべき | 日本語学習の中でイントネーション、日本語らしい話し方、文法などが最も重要だと認識している。正しい日本語を身につけてからはじめて、スムーズに日本語で交流できると強く思っている。 |
| 文法学習に役立つ授業 | 精読は本来先生が文法を解説すべき授業であり、文法学習に役立つ授業である。 |
| 教師主導型への肯定 | 精読授業では教師の説明をよく聞いて理解すれば日本語の勉強になると思っている。授業は教師を中心に行うべきだ。 |
| 機械的な学習内容は勉強に役立たない | 教科書のテキストの内容は古くて実生活で使えない。練習問題は機械的で、本当の練習にならない。更に、暗記した文法は定着しない。 |
| 授業前準備の必要性 | 翻訳タスクの場合、授業前に課題に合わせて日本語を準備することはある程度の正確さの把握ができて、GW 参加に意義を感じる。会話タスクは授業前に準備がないから GW は意味がないと感じる。 |
| 積極的に参加する可能性 | 翻訳タスクのような形式上の正確さを問う活動に対して積極的に参加するが、会話タスクのような形式上の正確さを把握できない活動に対しては積極的に参加しない。 |
| 文法知識を学びあう可能性 | 翻訳タスクの場合、グループで文法知識の学びあいできて充実感がある。会話タスクの場合、文法知識の学びあいはないため、効果的ではないと感じる。 |
| 教師講評の必要性 | 翻訳タスクの場合、教師の講評があって自分たちが使った |

| | |
|-----------------|--|
| | 日本語の間違いを知ることができる。会話タスクの場合、教師の講評はなく、どこが間違っているか分からなくて、不安が生じる。 |
| 話し合いは印象に残る | グループ内の話し合いで生じた気づきや反省はとても印象深いものである。 |
| 既習知識の総合的運用 | 翻訳文を通して習った文法知識はいつ、どこで、どのように使うかは分かるようになった。教科書の翻訳練習と比べ、日本語の使用は自然である。 |
| 効率が低い | 時間がかかったわりに、得られた知識が少ない。精読授業は効率よく行われるべきだ。 |
| 上達してから話すべき | 日本語はまだ上手ではないから、日本語で話すことに抵抗感がある。日本語の基礎をしっかりと築いてから話す練習に移ったほうがよい。 |
| 文法学習は副次的になってしまう | 日本語をツールとして、日本語以外の学びがたくさんできたが、肝心の文法などに関する勉強は少ない。 |

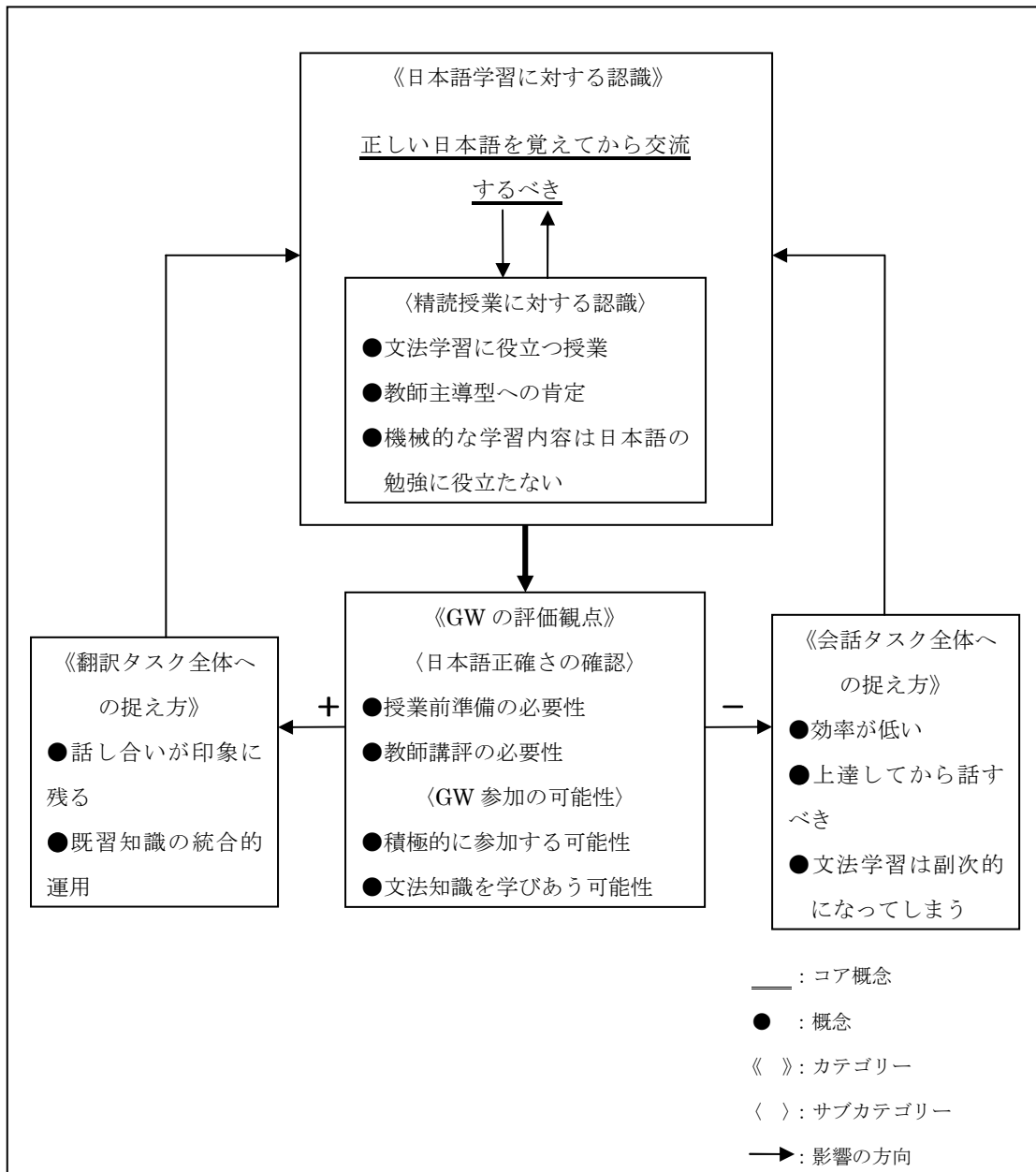
5.2 分析結果と考察

木下 (2003) によれば、M-GTA ではデータとの確認を継続的に行いながら解釈を確定していくので、分析は段階的ではなくプロセスとして進行する。そこに考察の要素が自動的に含まれているので、本研究では、分析結果と考察を分けなくて論じる。

全体像：結果図とストーリーライン

5.1.2 で述べた分析手順で、本研究は生成した 13 の概念とカテゴリーなどを結果図 (図 3) と簡潔に文章化したストーリーラインを作成した。

図 3.結果図



【ストーリーライン】

学習者は正しい日本語を覚えてから交流すべきだと強く思っていて、これが〈精読授業に対する認識〉にも反映している。正しい日本語を覚えることが重要という考え方から、精読授業は「●文法学習に役立つ授業」だと称賛し、「●教師主導型への肯定」をしている。一方、日本語で交流したいという意識から、「●機械的な学習内容は勉強に役立たない」と批判している。そして現行の精読授業は文法解釈を中心とする教師主導型で行われているため、これはまたコア概念の「正しい日本語」と「覚えること」に込めている。このよう

にコア概念と〈精読授業に対する認識〉は影響し合い、《日本語学習に対する認識》が形成される。

GW の翻訳タスクと会話タスクを精読授業に取り入れる際、学習者は本来の《日本語学習に対する認識》を基準に、《GW の評価観点》を決める。学習者はまず〈日本語正確さの確認〉の観点から「●授業前準備の必要性」と「●教師講評の必要性」を強調している。翻訳タスクの場合、授業前に準備時間が十分あり、GW の後で教師の講評も入っている。このように、日本語の正確さが確認できて、効果があると感じる。しかし、会話タスクの場合、授業中の僅かの時間で準備をし、その後、教師も発話の間違いを訂正していないため、自分が言った日本語が正しいかどうかは分からない。会話タスクをする意味が感じられない。

次に学習者は〈GW 参加の可能性〉の観点から「●積極的に参加する可能性」と「●文法知識の学びあいの可能性」の2点で GW に実質的に参加できるかどうかを判断する。翻訳タスクの場合、学習者は授業前準備の段階で議論したい点を決めて、問題意識を持って GW に望む。そして積極的に参加することにより、グループ内で文法・語彙などの知識の学びあいが得られる。しかし、会話タスクの場合、学習者は準備なしには問題意識を持っていないため、GW への参加は積極的ではない。そこから学びあいも生じない。

以上 GW の翻訳タスクと会話タスクに対する評価から《翻訳タスク全体への捉え方》と《会話タスク全体への捉え方》が形成される。《翻訳タスク全体への捉え方》においては、学習者は「●話し合いが印象に残る」と感じ、その上「●既習知識の総合的運用」が実感できて、翻訳タスクをプラス評価している。翻訳タスクでは「知識」と「運用」を取り入れているため、学習者の《日本語学習に対する認識》に相応している。一方、《会話タスク全体への捉え方》において、時間がかかったわりに知識の獲得は少ないことから、「●効率が低い」と判断し、やはり「●上達してから話すべき」と認識している。更に、会話タスクは日本語以外の学びが多いが、学習者の最も大事にしている「●文法学習は副次的になってしまう」。このように、会話タスクは《日本語学習に対する認識》と適合していないため、学習者は抵抗感を覚え、マイナス評価をしている。

以下は、コア概念、《カテゴリー》、〈サブカテゴリー〉、●概念について、定義とヴァリエーションを示しながら、考察をしていく。

カテゴリー：《日本語学習に対する認識》

《日本語学習全般に対する認識》のカテゴリーは学習者の内部要因—「正しい日本語を覚えてから交流するべき」というコア概念と、外部による刺激—主幹科目の「精読授業に対する認識」というサブカテゴリーの相互的な影響によって、形成されている。

コア概念：正しい日本語を覚えてから交流するべき

コア概念は正しい日本語を覚えてから交流するべきの定義は「日本語学習の中でイントネーション、日本語らしい話し方、文法などが最も重要だと認識している。正しい日本語を身につけてからはじめて、スムーズに日本語で交流できると強く思っている。」とした。

LHさんは日本語学習の中で最も重要なことについて次のように語っていた。

“你觉得在整个日语学习中最重要的是那部分？”嗯...最高目的当然要说好，发音好，但是你基础也得扎实。现在我不明白，语法它是，对于一个外国学生学习人家本国语言的话，在语法上下的功夫肯定要比人家本国学生多。因为人家从小就是那种环境，人家不知道为什么这样子说，人家就是这样子说。但是你不知道为什么那样子说的话，你根本没有语感。你必须在语法上多下功夫。所以这是对外语学习者一种...人家都说外语学习者比较苦嘛。“语法学习比较重要的？”对。语法必须得那什么（准确）。（中略）“这个巩固语法能和提高日语能力划等号吗？在这儿。”不是。我觉得日语能力还是说话能力为主。“提高日语能力还是说话？”而且我们毕竟学4年嘛。不同于高中学英语，将来必须用这个日语，必须得说。“你的意思是说交流是最重要的，但是语法是基础，是吗？”对对对。精辟！

【“日本語学習の中で何が一番大事だと思いますか。”うん...最高の目標はもちろんきれいな発音で流暢に話すことだと思う。でも基礎もしっかりしないといけないと思う。私も戸惑っているが、文法というのは...私たちは外国の言葉を勉強する時、文法学習で絶対その国の人より費やす時間が多い。その国の人はずっとその国の言語環境にいて、なぜこのように言うのかは分からない。自然にしゃべっている。でも私たちは「なぜか」分からなければ、全く語感はないと思う。文法学習に力を入れなければいけない。だから、これは外国語学習者にとっては...外国語学習者はすごく苦勞するとよく言われるでしょう。“文法学習が一番重要ですか。”そう。文法は〈正確〉でなければいけない。（中略）“ここで文法基礎を築くことはイコール日本語能力を向上させるのですか。”いいえ。日本語能力はやはり話すことによって向上すると思う。“話すことによって向上するとは？”やはり私たちは4年も〈日本語を〉勉強するから。高校で英語を勉強するのと違って、将来日本語を使わなければならないので、日本語で話さなければならない。“つまり交流が一番重要だが、文法はその基礎になるというわけですね。”そうそうそう！その通り。】

このように、学習者は日本語で交流することを最高の学習目標とし、目標を達成するために正確な日本語を身につけなければならないと思っている。一般認識では日本語で交流する目標を達成ために、日本語コミュニケーション能力の育成が必要と思われるが、しかし、学習者は正しい日本語を身につけることによってからはじめて目標を達成できると確信している。学習目標（日本語で交流する）と目標達成の手段（正しい日本語を覚える）にずれがあると思われるが、学習者にとっては何も疑問なく、筋の通ることである。

課題1では「学習者の中では、言語形式と言語運用をどのように位置づけているか」という疑問が残されている。このコア概念は疑問の答えになっていると言える。つまり学習者は、言語形式は言語運用の前提になっていると思いき、言語形式をしっかり築いてから運

用を始めると認識している。

サブカテゴリー：〈精読授業に対する認識〉

このサブカテゴリーは、学習者がいままで受けてきた精読授業に対する認識をまとめたものである。下位概念名から分かるように、学習者は精読授業を強く支持しているが、批判もしている。

●文法学習に役立つ授業

●「文法学習に役立つ授業」の定義は「精読は本来先生が文法を解説すべき授業であり、文法学習に役立つ授業である。」とした。

精読授業について、ZJさん、JMLさん、HLHさんは次のように語っている。

ZJ：“语法主要靠老师上课讲？”对。精读的话，既然是精读课当然要讲语法。如果精读都像你们那样上的话，我觉得不太行。

【“文法は主に授業で先生の説明を聞いて勉強をしますか。”そう。精読授業だから、もちろん文法を説明するべきだ。あなたたちのような形はちょっと無理だと思う。】

JML：“你觉得精读课上有必要练习口语吗？”不用很多。精读课还是严谨一点为好。

【“精読授業で会話の練習は必要だと思いますか。”多くはいらない。精読はやはり慎重深く行うべきだと思う。】

HLH：精读课就是老师讲你去听。一节课内他会讲很多东西还需要你去消化。我觉得精读还是要有精读的样子，不能过分活跃，它主要是讲语法和词汇等，所以注定它会比较单调。也许偶尔换这样一种学习方式可以调节一下，但一直这种方式的话，效果可能不会太好。

【精読授業は学生が先生の説明を聞く授業だ。一時間の中で先生はたくさんの知識を伝授して、私たちはそれを理解していく。精読はやはり精読らしくやるべきだと思う。活発しすぎてはいけない。精読では主に文法と語彙を説明するので、単調な授業になるに決まっている。たまにこのような（GW）のような形でやってもいいけど、ずっと続いたら、たぶん効果は良くないと思う。】

上の例で示したように、学習者は精読授業が文法を勉強する授業という考え方を根強く持っている。これは授業で文法学習の以外の活動がほとんど行われていない現状と深く関連している。主幹科目の精読は日本語学習全般に与える影響が大きく、本来基礎的な運用力を養成することを目的とした精読は文法中心に行われるため、学習者は文法の効力を過大に捉えて、日本語学習はイコール文法学習だと思っている。この認識は上記のコア概念にも反映して、学習者は正しい日本語を覚えることが日本語学習の基礎というように考えている。

●教師主導型への肯定

●「教師主導型への肯定」の定義は「精読授業では教師の説明をよく聞いて理解すれば日

本語の勉強になると思っている。授業は教師を中心に行うべきだ。」とした。

ZJさんは精読授業の様子を次のように語っている。

ZJ : W 老师上课的时候, 每次讲完都有一些例子给我们, 我觉得那个挺好的。可能你光凭书上讲的东西不能明白这个词怎么用, 但老师多给你一些例子的话, 你会自己体会体会。虽然当时不一定记得下来, 但是一种感觉, 觉得挺好的, 那个挺有效果的。

【W 先生は授業の時、文法の解説が終わった後、いつも私たちに例を与える。このようなやり方はいいと思う。教科書の解説だけを見て使い方は分からない。先生がたくさんの例を与えた後、自分でよく吟味して、もちろんその場ですぐ覚えられないかもしれないが、そういう〈授業の〉感じがいいと思う。効果がある。】

また、HLHさんは自律学習については次のように語っている。

HLH : 因为需要自觉的话, 这个的话, 可能很多人都会觉得平常做不到。“为什么做不到?” 因为凭自觉不行, 必须老师强迫“你这星期必须得写一篇作文”, 然后下个星期肯定得〈交〉。你再怎么强迫自己也要写。在写的过程中, 肯定会把自己所学的东西用到那个作文里面, 提高很大。但是真的让你, 「我就规定我每个星期写一篇作文」, 我觉得做不到。老师强迫你说每个星期都得写一篇, 你肯定得写。在这个写的过程中就会学到, 真的会学到很多东西。

【自律的に勉強をするなら、たぶん多くの人にはできないと思う。“どうしてできないと思いますか。”自律的に勉強できない。先生は「今週中作文を書いて、来週提出だ」と強いるなら、どんなに無理をしても書く。そして、書いているうちに習ったものを作文に応用できて、大きく進歩する。だけど、自分に「毎週作文を一部書くのだ」と言い聞かせても、たぶんできないと思う。もしこれは先生が要求することなら、毎週かならず一部を書く。そして、書いているうちに、たくさんものを学べる。】

学習者は授業で自分自身が知識を受け入れる器という存在に何も違和感がなく、むしろそのほうが効果的だと考えている。また、自律学習に対して自信がなく、学習の主導権を教師に委ねる。このような考え方は長い間、受けてきた教育と深く関連し、精読授業での「教師主導への肯定」はその延長線上にある。

●機械的な学習内容は日本語の勉強に役立たない

●「機械的な学習は日本語の勉強に役立たない」の定義は「教科書のテキストの内容は古くて実生活で使えない。練習問題は機械的で、本当の練習にならない。更に、暗記した文法は定着しない。」とした。

JYさんは精読教科書のテキスト内容について次のように語っている。

JY : 首先那个教材@那个教材需要改一改。那课文太郁闷了。然后, 也不实用, 感觉。“怎么看出来的呢?” 就是它那个好多地名还是上海啊, 什么你要去哪儿要怎么走啊, 怎么怎么拐, 然后有的课文重复3段, 3段都是一样的。都是一种语法也没什么那样的。然后那个, 那书特早编的。像现在基本上都用一些什么, 像计算机它那里面肯定没有。我觉得离生活比较远。

【まず、教材、その教材を修正する必要があると思う。テキストは本当につまらない。

そして、あまり実用的じゃない。“どうしてそう思いますか。”たくさんの地名はまだ上海や、「どこどこに行くにはどのようにいくか」など、同じ内容を 3 回も繰り返している。文法も全く同じ。いまの教科書はだいぶ前に作られたものでしょう。いま普通に使われている、例えば「パソコン」という言葉などは教科書に絶対ないでしょう。生活を離れているような感じがする。】

LH さんは練習問題について、自分の意見を語った。

LH：课后书上附的练习题，可能是题材也老了一点吧，那个自己做一做就好了，基本上没什么考察的。（中略）第 3 题开始不就是一条语法一条语法地练习嘛。然后一条语法出 5, 6 个句子。那个题我觉得没什么必要。

【教科書の練習問題はたぶん題材も古いでしょう。あれは自分でやれば充分だと思う。あまり練習にはならない。（中略）第 3 問から文法を 1 項目ずつ練習させる問題でしょう（置き換え練習のこと）。一つの文法項目に 5, 6 の文が出されている。ああいう問題はいらないうと思う。】

ZK さんは文法の学習方法に戸惑いを感じている。

ZK：“你这上面写的「可能是因为以前的课上形成了习惯」，形成什么样的习惯呢？”就是那种读的，看着那个知识点就死记，然后记了前面，后面就忘了。我现在就是这种情况。其实还是没记住。

【“〈内省レポートで〉「いままでの授業で養った習慣」と書いてあるが、どんな習慣ですか。”つまり読むだけという習慣。あの文法項目を見て一生懸命暗記する。結局前の〈文法〉を覚えたが、後の〈文法〉を忘れてしまう。私はいまこんな状態です。実はやはり覚えていない。】

学習者は文法の学習を大事にしながら、いま教科書テキストの内容と練習問題は題材が古くて、形も単調であることを批判し、文法を覚えては忘れるということに戸惑いを感じる。コア概念にあったように、学習者は日本語で交流することを学習目標に設定しているため、学習者は単純な模倣と記憶を中心とする教科書の学習内容に不満を持っている。ここから、単純な模倣と記憶は目標の達成に繋がらないという学習者の考えが窺える。学習者は実用的な内容を期待している心境が読み取れる。

カテゴリー：《GW の評価観点》

《GW の評価観点》のカテゴリーでは、学習者がどのような観点で GW の翻訳タスクと会話タスクを評価しているのかをまとめていた。分析した結果、学習者の用いた観点は《日本語学習に対する認識》との関連が大きいと分かった。

サブカテゴリー：〈日本語正確さの確認〉

〈日本語正確さの確認〉のサブカテゴリーは、学習者が GW に対する評価観点の一つである。GW で日本語の正確さが確認できるか、できないかによって、学習者が下した評価

は大きく違う。このサブカテゴリーから、学習者は日本語の正確さに対してある種の執着を抱えていることが分かる。

●授業前準備の必要性

●「授業前準備の必要性」の定義は「翻訳タスクの場合、授業前に課題に合わせて日本語を準備することはある程度の正確さの把握ができて、GW 参加に意義を感じる。会話タスクは授業前に準備がないから GW は意味がないと感じる。」とした。

5.1.3 「概念生成の例示」で紹介したこの概念の具体例から、学習者にとって授業前の準備が非常に大事なことと分かる。それは今までの受けている精読授業との関連が深い。第3章「フィールド概要」で紹介したように、このクラスでの精読授業で翻訳練習と会話練習は宿題として出され、学習者は十分な時間を使って言語の正確さを検証することができる。GW の翻訳タスクの場合はいつもの形と同じで授業前に準備があるが、会話タスクの場合は授業中の準備だけで、言語の正確さを確認する時間がない。その結果、学習者は自分の言っている日本語が正しいかどうか分からないため、会話タスクはあまり効果がないと感じる。

●教師講評の必要性

●「教師講評の必要性」の定義は「翻訳タスクの場合、教師の講評があって自分たちが使った日本語の間違いを知ることができる。会話タスクの場合、教師の講評はなく、どこが間違っているか分からなくて、不安が生じる。」とした。

翻訳タスクと会話タスクにおける教師の講評について、HLH さんと HY さんは次のように語っている。

HLH：就是那个翻译，翻译写出来不就批了嘛。我觉得虽然已经把正确答案写在那儿，但是我们每个组自己翻的可能和老师的不一样，但是像有时候，一个一个去看的话每个组都会存在一定的问题。虽然它用的和正确答案不一样。这个如果再抽一点时间来看看翻得有什么问题的话，我觉得这样会更好。“就是把每组的都看一下比较好？”嗯，对。看一下会更好。

【翻訳は書いた後、〈先生は〉すぐ講評をした。解答も貼ってあるけど、各グループが書いたものは先生の解答と違うところがあるかもしれない。その時に、1 グループずつ見ていけば、多少問題があると思う。私たちが使った〈文法や文型、語彙など〉は解答と違うところもあるから、もし先生はもう少し時間を作ってくれればもっといいと思う。“すべてのグループの翻訳を見るのですか。”はい。見たほうがいいと思う。】

HY：上课的时候我就觉得老师没有及时纠正我们说错的地方。那个，我觉得说错了不太好。

【授業の時、先生は私たちが言った日本語の間違いを即時に直してくれなかった。あのう、間違った日本語を言うのはよくないと思う。】

翻訳の場合、最後に教師があるポスターを取り上げて、全般に対する講評があるにもかかわらず、学習者はそれ以上丁寧な講評が求めている。会話の場合、学習者は話したこと

を教師が訂正しなかったことに不満がある。教師の講評のない活動は学習者にとってなかなか受け入れにくいと分かる。学習者は間違った日本語を教師の講評によって訂正することが学習効果に繋がると考えている。教師の講評への強い信頼はいままで受けてきた教育と関連があると思われる。

サブカテゴリー：〈GW 参加の可能性〉

〈GW 参加の可能性〉のサブカテゴリーでは、学習者は GW に参加する時の態度及び行動をまとめていた。翻訳活動と会話活動に対する評価は学習者が GW へのかかわり方によって、違ってくる。

●積極的に参加する可能性

●「積極的に参加する可能性」の定義は「翻訳タスクのような形式上の正確さを問う活動に対して積極的に参加するが、会話タスクのような形式上の正確さを把握できない活動に対しては積極的に参加しない。」とした。

ZK さんと JML さんは次のように、自分が会話タスクと翻訳タスクの活動中の思いを語った。

ZK：“杀手锏具体过程你觉得怎么样？”基本上没什么特别感觉。就觉得一群人坐那儿听你说日语，还不如听你说中文呢。感觉挺没劲的@“你们用的是中文，是吗？”日语。然后其实说实话，好像是在听，其实我都没太听明白，没太想听。因为你要想想，有可能他说的有错误什么的，有可能说得不是特别对。万一你听了，记错了。

【“先生の切り札」〈第3回目の会話タスク〉で具体的なやり取りについてどう思いますか”特になかった。みんながそこに座って、相手の日本語を聞くより、むしろ中国語を聞いたほうがいいと思った。とてもつまらなかった@“中国で話していました？”いや、日本語で話していた。つまり、正直に言うと、聞いているようだが、聞いていなかった。あまり聞こうとはしなかった。というのは、相手がしゃべっている日本語は正しくないかもしれないから、もし真面目に聞くと間違った日本語を覚えてしまう可能性があるから。】

JML：翻译中我全力投入，认真地分析每一个句子，仔细比较与其他同学的差别，并最终找出自己的不足和亮点，并很深刻地记住了这些，可以说收获还挺大。

【翻訳練習の時に、私は全力で参加した。文を一つずつ丁寧に分析して、真剣に他の人との違いを比べていた。それを通して自分の〈翻訳〉いいところと良くないところを知り、違いを深く覚えた。収穫が大きいと思う。】

上記の語りから、学習者が会話タスクと翻訳タスクにおける参加態度は浮き彫りになる。会話タスクに対しては消極的であるが、翻訳タスクに対しては積極的に参加する。この違いの背後には学習者の正確な日本語を追及する姿勢が潜んでいると言える。

●文法知識の学びあいの可能性

●「文法知識の学びあいの可能性」の定義は「翻訳タスクの場合、グループで文法知識の学びあいができる充実感がある。会話タスクの場合、文法知識の学びあいはないため、効果的ではないと感じる。」とした。

HYさんとLHさんは翻訳タスクと会話タスクについて、次のように語っている。

HY：“你觉得分组练习靠跟组员之间的交流能学到东西吗？”有吧。就是我没想到，他想了，然后觉得这块儿用这个比较好。然后有时候他们那个知道肯定用错了，提醒自己以后不要用错。

【“グループ・メンバーとの交流から何か学べますか。”あると思う。つまり私が思いつかないところは他の人が気づいて、そして、ここ〈この文で〉ではそれ〈文型、文法〉を使ったほうが良いと分かった。または、他人が間違っているところに気づいて、「このような間違いをしないように」と自分に注意をする。】

LH：会話的话和日本語伴说比较好。会話的话，毕竟同学们的水平差不多，我哪个地方不会的话你也告诉不了我怎么讲。“你是觉得同学和同学之间的会话活动不需要放进来，只要和日本人交流就可以了吗？”现阶段我觉得没必要。效果不是很大，和同学之间的。（中略）“那会话不是练习综合运用能力吗？”会话它是更高级的一种吧。毕竟你得说出来嘛，短时间内不可能说得很好啊。如果就在同学们之间练的话，我觉得运用的词汇会是很低级的那种，效果不会很明显，有点浪费时间。

【会話は日本人の友達と練習をしたほうがよい。やはりクラスメートは会話レベルがほぼ同じで、分からないところがあっても、クラスメートから「このように話したほうが良いよ」と教えてもらえない。“クラスメート同士の会話活動は授業に取り入れる必要はないと思っていますか。日本人と交流するだけで十分ですか。”現段階は必要がないと思う。クラスメート同士の練習は効果があまり大きくない。（中略）“会話は総合的運用力を練習するものではありませんか。”会話はもっと上級の総合的運用でしょう。やはり言い出さなければならぬから、短時間内でうまく言えない。クラスメート同士で会話を練習するなら、使った言葉などは簡単で効果があまりないと思う。時間はもったいない。】

翻訳タスクでは、グループメンバーと一緒に翻訳を検討しながら、ポスターを作成していく。ポスターを作成している過程で、各メンバーは自分が知っている文法や語彙に関する知識を最大限に出し合い、活動に参加する。そこから、文法知識の学びあいが生じる。一方、会話タスクの場合では、クラスメートから最も適切な語彙や文型を教えてもらえないと認識で、効果がないと感じる。会話タスクは日本語の正確さより日本語でやりとりすることをねらいとしたが、学習者の理解が得られなかった。文法や語彙の学び合いが重要視されていることから、学習者がグループメンバーを教師の代わりに文法知識を教える人として位置づけていることが窺える。グループメンバーに対するこのような認識は教師の文法説明を中心とする精読授業のスタイルによる影響が大きいと考えられる。

カテゴリー：《翻訳タスク全体への捉え方》

《翻訳タスク全体への捉え方》のカテゴリーでは、学習者は《GW の評価観点》を踏まえた上で、GW の翻訳タスクに対して全体的にどのように捉えているのかをまとめていた。

●話し合いが印象に残る

●「話し合いが印象に残る」の定義は「グループ内の話し合いで生じた気づきや反省はとも印象深いものである。」とした。

ZJ さん、JML さんは翻訳活動での話し合いを次のように語っていた。

ZJ：大家意见不一样，他提出来的东西你都忽视了，经他这么一提，你突然意识到了，然后印象特别深刻。

【みんなの意見が違うから、自分が無視してしまったものは他人の意見を聞いて、急に気づくようになり、とても印象に残る。】

JML：“是争论感受深？”嗯，有这个。也有发现自己写的句子特别不好。其他人都几乎用的那个句子学过的，然后我用的是不一样的，感觉真的不好。所以就想为什么我没用上那个句型这种的。」

【“議論は印象深かったですか。”うん、それがある。そして、自分が書いた文が良くないことに気づく時もある。他の人はほとんど習った文型を使えたのに、私だけ使ったのが違う。その時にはとても悔しかった。なぜ使えなかっただろうと反省をした。】

いままで、翻訳タスクは1人で完成するもので、学習者は翻訳したものを教師に提出する。その後、先生からの一斉講評を受ける。このように、横とのつながりはないため、学習者は自分がいまどの段階にいるかは把握できない。しかし、GW の翻訳タスクでは学習者同士が協同で翻訳を完成させる過程の中で、自分と他者との差に気づくことができる。この気づきによって、他者のことだけでなく、自分のこともより理解することができる。このような気づき、また反省は励ましになり、更に学習意欲を促進させるのであろう。

●既習知識の統合的運用

●「既習知識の統合的運用」の定義は「翻訳文を通して習った文法知識はいつ、どこで、どのように使うかは分かるようになった。教科書の翻訳練習と比べ、日本語の使用は自然である。」とした。

HY さんは翻訳タスクについて次のように評価している。

我觉得上课的练习，它都是每一课挨着每一课的嘛，然后你就知道这个肯定用这个，这节课学的。然后你要是写这种短文就不知道什么时候能用到哪种语法，那样给自己的提醒比较好吧。

（中略）写那个的话而且用的比较自然嘛，因为是一个小故事，有情节的。翻译我觉得就是，能把自己学的知道什么时候该用了。然后有时候你要不写的话，就不知道你这个学完了之后哪儿能用。

【教科書の練習はその課にその課の練習というように並べてある。だから、この問題は

きっとこの課で習ったものを使うのだとすぐ分かる。でも、このような〈GW の翻訳〉短い文章を書く時にいつどの文法を使えばいいかは分からない。考えさせることができるから、いいと思う。(中略) また文章は短篇物語のように、ストーリー性があるから、翻訳をする時に、日本語の使用はとても自然です。翻訳活動を通して、習ったものはいつ使えるかは分かるようになった。これ〈文章〉を書かないと、習ったものはどこで使えるかは分からない。】

教科書の翻訳練習はその課で習った文法を使うのが前提になり、翻訳文は教科書のテキストの原文とあまり変わらないから、単純の置き換え練習になってしまう。つまり教科書の翻訳練習は言葉の運用より、繰り返しによって文型や文法を暗記させることを重点に置いている。その結果、学習者はテキストの文脈から一歩外を出ると、習った文法や文型をどのように使うかは分からない。しかし、GW の翻訳タスクは言語の運用をねらいに、文脈を大切にしている。文法と文型が文脈に含まれていて、教科書の翻訳練習のように機械的に置き換えて済むのではない。そのため、学習者は既習知識を総合的かつ自然に使用していると感じられる。この「既習知識の総合的運用」は学習者が「機械的な学習内容は勉強に役立たない」という精読授業に対する不満をなくす役割を果たしていると言える。

カテゴリー：《会話タスク全体への捉え方》

《会話タスク全体への捉え方》のカテゴリーでは、学習者の《GW の評価観点》を踏まえた上で、GW の会話タスクに対して全体的にどのように捉えているのかをまとめていた。

●効率が低い

●「効率が低い」の定義は「時間がかかったわりに、得られた知識が少ない。精読授業は効率よく行われるべきだ。」とした。

GW の会話タスクについて、CBさんとHYさんは以下のように評価している。

CB：采访之类的活动所花时间不少，但收获不大。(中略) 会话活动则效率不是很高，不够流畅。

【インタビューなどの活動は時間がたくさんかかったが、収穫が少ない。(中略) 会話練習は効率があまり高くない。〈会話〉流暢ではない。】

HY：与其课上做会话练习还不如老师带着我们做书上的练习，这样学得更扎实、更快。

【授業中で会話を練習するより、先生の指導の下で教科書の練習をしたほうがよい。そのほうがしっかり学べて、効率も高い。】

GW の会話タスクに対して、効率が低いと評価したのはいままで効率を追及する精読授業による影響と考えられる。精読授業は教師主導の下で文法の学習を中心になっているので、授業の進度も速く、知識の教え込みも多い。それに比べて、GW の会話タスクは時間がいっぱいかったのに知識の収穫が少ない。だが、精読授業の効率の高さと知識の定着は必ずしも繋がらない。(精読授業に対する認識) のカテゴリーにあったように、学習者は

文法知識を覚えては忘れるという戸惑いを抱えている。それは、習った文法知識を暗記するだけで、本当は自分のものになっていないと考えられる。自分のものになるためには、試行錯誤をしながら習った文法知識を使ってみる必要があると思う。GW の会話タスクはまさにこのことを目指しているのだが、残念なことに学習者は精読授業に対する強い思い込みから、会話タスクの真義は伝わらなかった。

●上達してから話すべき

●「上達してから話すべき」の定義は「日本語はまだ上手ではないから、日本語で話すことに抵抗感がある。日本語の基礎をしっかりと築いてから話す練習に移ったほうがよい。」とした。

CB さん、SSH さんは次のように語っている。

CB：其实需要时间的，大家整体的日语水平有所提升的情况下才可以比较好的改变这种情况（大家句型不熟练，不能很好地表达）。（中略）采访的时候都是磕磕绊绊的。然后答案也是比较单一。我们学的水平还不合适比较复杂的问题。

【実は待つ時間が必要だと思う。みんなの日本語レベルが高くなってからこのような状況（文型が熟練ではない、うまく表現できない）が改善できる。（中略）インタビューの時にみんながどもっていたし、答えも単一だった。私たちいまの日本語力はまだ複雑の問題に適合していない。】

SSH：觉得运用日语很难，当然这是学外语的一个共性。最简单的对话都没有说好，因此觉得未来没希望。

【日本語の運用はとても難しいと感じている。もちろん、これは外国語学習で共通しているところだと思う。一番簡単な会話もうまく言えないから、将来に自信がない。】

前述したように、いままで行われた会話活動は授業前で準備して、暗記したものを授業で発表する形をとっている。そのため、学習者は会話活動がイコール日本語でパフォーマンスをしようと思っている。つまり、会話活動は暗記した文型や文法の熟練さを検証するもの（仮説検証型）だというように思っている。このような考え方は GW の会話タスクで追求しているものと正反対になっている。GW の会話タスクでは、習った文法や文型を使用しているうちにどこをどう話すべきかに気づかせ、自ら探求することを求めている（仮説生成型）。ここで全く相反の2つの考え方が真正面から衝突して、学習者は従来の馴染んだ方を選んだ。

●文法学習は副次的になってしまう

●「文法学習は副次的になってしまう」の定義は「日本語をツールとして、日本語以外の学びがたくさんできたが、肝心な文法などに関する勉強は少ない。」とした。

JML さんと LH さんは GW の会話活動に対して、次のように語っている。

JML：那个话题挺有意思的。好像大家都比较重视话题了。大家互相问，即使你说错了也

没有人说「你错了，这个句子应该这样」。如果不理解的话，都会在问你一遍。有时候还会用汉语什么的。

【あの話題はとても面白かった。だがみんなは話題のほうに注目してしまい、尋ねあっているうちに、日本語を言い間違えても「間違っているよ。このように言うべきだよ」と注意をしてくれる人もいない。もし聞き取れなかったら、中国語でもう一度繰り返してしまふこともある。】

LH：〈会話〉有的时候有新的话题嘛，和精读课上学的的话题不太一样，可能会比较吸引人。比如说猜名人什么的，这种挺什么的。对大家课外知识的扩展比较有益。有时候，比如说画那个图啊什么的，对动手能力什么的也挺好的。（中略）〈会話〉一两次还好，如果都这样的话确实觉得不会对知识的巩固起到非常好的作用。总的感觉是这样子的。

【精読授業で習ったものと違って、会話活動では新しい話題があるから、目をひきつける。例えば、「有名人の名前を当てる」などはとても〈面白い〉。授業以外の知識獲得に役立つと思う。そして、グラフを書いたりするなどは実践力の育成にも役立つと思う。（中略）〈会話活動は〉一回か二回くらいやってもいいと思うけど、ずっとこのまま続いていったら知識の強化に役立たないと思う。〈会話タスクに関する〉感想はこんなところです。】

このように、学習者はGWの会話タスクの話題に興味を感じ、またGWの会話タスクを通して日本語以外の学びを得られたと評価している。だが、GWの会話タスクをする際に、話題などの方に注目してしまい、日本語の文法知識を見落としているため、文法学習を重視している学習者たちにとっては、文法学習のできない会話活動はなかなか受け入れにくいものになる。

5.3 まとめ

M-GTAの手法を用いて、データから概念を抽出して分析し、結果図を生成した。そして結果図及び各概念に対する考察から、学習者の持っている「日本語学習に対する認識」（ここで学習者の日本語学習観とみなすことができる）はGWに対する評価に大きく関与していることが分かる。GWの翻訳タスクは学習者の日本語学習に対する認識に相応していて、その上、学習者はGWを通してより自分と他人のことを知り、学びあうことができたという新たな収穫が得られた。従って、学習者は翻訳タスクにプラス評価を下した。一方、会話タスクは学習者の日本語学習に対する認識と真正面から衝突する部分が多く、学習者はGWの会話タスクに抵抗感を覚え、マイナス評価を下した。この結果から次のことが得られるのではないかと思う。

精読授業は日本語専攻の主幹科目であるゆえに、学習者はその授業での学習を非常に大事に捉えており、日本語学習に対する認識（日本語学習観）も授業への参加態度に強く反映している。従って精読授業を対象に新たな学習活動を取り入れる際、学習者の学習観と相反するものを取り入れる場合には、今回の会話タスクに見られたような拒絶反応が起り、せっかく築いてきた成果も崩れてしまう危険性がある。例えば、言語形式重視の学習者に

無理矢理に言語運用の活動をさせようとしたら、学習者は活動に抵抗をしつつ、しっかり築いてきた言語知識も揺れ始めるだろう。結局どちらも中途半端に終わってしまう可能性がある。学習者に無理なく活動を受け入れるには、翻訳タスクで示されたように、彼らの学習観に合致した側面を捉えながら、そこに更に新しいものを加味する形で導入したほうが効果的であろう。

第6章 まとめと今後の課題

6.1 まとめと示唆

本研究では、精読授業の問題点の一部を解決することを目指して、学習者の日本語学習観を切り口に、新奇学習体験であるGWを精読授業に取り入れることの可能性を追究した。課題1では、「学習に受身的で、インターアクティブな活動に不向き」と言われている中国人学習者はGWを経験することによって学習観が変容したことを検証した。まず、学習者の日本語学習観を把握するため、GWを実施する前にアンケート調査を行い、調査の結果に基づいて学習者の学習観全体像を描き出した。そこにはアジア学習者に対する従来の典型的な見方と異なり、中国人学習者の学習観は一枚岩ではなく、伝統的な考え方と柔軟な考え方が共存していることが示された。日本語学習に対する柔軟な考え方はGWを受け入れる可能性を示していると考えられる。GWが終わった後、上記同様のアンケート調査をもう一度行い、GW実施前と実施後のアンケート調査の結果をT検定にかけ、変化を調べた。その結果、27の質問項目の中で僅か4項目に変化が見られた。この結果はWenden (1987) で述べた学習観がかなり安定しているものであることを支持している。4項目の変化方向を調べたところ、2項目は期待している方向に変化した、2項目は期待に反した変化が起ったことが分かった。学習者の書いた内省レポートを用いて考察した結果、学習者の学習観にある柔軟な一面は新奇学習体験を受け入れる可能性を持っている一方、この一面はいままで受けてきた教育経験に大きく左右されていることが分かった。精読授業にGWを取り入れるには、学習者の受けてきた教育経験を十分に考慮された新たな活動を取り入れた方は、学習観の変容が期待される。

課題2では課題1で残っている疑問を踏まえて、M-GTAという質的研究法を用い、学習者の学習観がGWに対する評価との関係を解明した。M-GTAで生成した概念と結果図を考察した結果、学習者の学習観と活動に対する評価は大きく関連していることが分かった。GWの翻訳タスクは学習者の学習観に合致していながら、新しい展開があるため、学習者は翻訳タスクをプラス評価した。一方、GWの会話タスクは学習者の学習観と真正面から衝突しているところが多く、学習者は会話タスクに抵抗を感じ、マイナス評価を下した。この結果からはGWのような新しい学習活動を精読授業に導入する際、学習者の学習観に全く相反するものからではなく、彼らの学習観に合わせながら、かつ新しいものを加味してから始めたほうが受け入れやすいと思われる。

中国では教育改革が全般的に行われている風潮の中、大学の日本語教育においても、主幹科目である精読に対する見直しが始まった。第1章で述べたように、今までの研究の中で、精読授業の問題点を指摘することが多く見られ、「精読授業を学習者中心として言語運用を重視する授業にしよう」と考えている人は少なくない。しかし、本研究で見てきたように、教師主導型で文法解説を中心とする精読授業にGWのような学習者中心の言語運用を重視する活動を提供したからといって、すぐに授業を改善することができない。「学習者

中心・言語運用重視の教授法が効果的だから、取り入れよう！」という思いで、海外で行われている活動をそのまま導入するのは非常に危険である。というのは海外で検証済みの教授法は必ずしも中国に適合するとは言えない。学習者の学習観が固まってしまう現象や、言語運用・学習者中心の会話活動をマイナスに評価することはその危険性を物語っているのではないだろうか。従って、新たな活動を導入する前に、まず「中国はどんな状況なのか」、「目の前にいる学習者はどんな人なのか」などを十分に検討した上、改革の具体案を考えなくてはならない。

岡崎（2006）は、言語教育の生態学的アプローチを提起した。このアプローチは、通常第二言語教育がゼロから出発し、既存の諸能力は考慮されないということに対して、学習者の「言語能力を構成する言語生態系（既存の言語・認知・情意・社会・文化諸能力のネットワーク）の生態学的発展」を目指し、既存諸能力を最大限活用による拡大を図るという（岡崎 2006 : 1）。

「中国人学習者が暗記上手」、「教師主導型授業を好む」などの批判が多く聞かされているが、これは学習者が成長してきた風土と大きく関わっていると考えられる。言語教育の生態学的アプローチの観点を取れば、そういうことを批判的に受け止めるのではなく、むしろこれを既存能力として認め、この能力の生かせる対策を考えて生態学的発展を図ることが必要である。生態学的発展というのは現存するものを壊すのではなく、現存するものを生かした上で発展を求める。同じように、精読授業の改革も真新しいことから導入するのではなく、蓄積されてきた経験を生かしながら、新しい活動を導入することが大事ではないだろうか。実証的な研究を通して導き出された本研究の結論は精読改革の方向性を示す点で意義があると考えられる。

6.2 今後の課題

ここで本研究のやり残した課題をまとめ、今後の課題にしたい。

まず、今回の実践は一ヶ月という短い期間で行われたため、学習者の学習観の変容（期待した方向と反した方向を含めて）はこのまま安定しているか、それとも続けて変化していくかを検証することはできなかった。今後は長期的な実践を通して、学習観変容のプロセスを追う研究が望ましいと思われる。

そして、今回の実践で学習者は GW の会話タスクを受け入れられなく、マイナス評価をしていた。今後、GW の会話タスクも受け入れられるようにするため、M-GTA で生成した結果図（図 3）を参考に、タスクを改善して再度試す必要があると思う。

また、今回の研究は GW の評価に対する全体的な傾向を掴むため、「GW の翻訳タスクをプラス評価、会話タスクをマイナス評価」をしている学習者 9 名に焦点を絞った。学習者をより全面的に理解するためには、今後「GW の翻訳タスクも会話タスクもプラス評価」をしている学習者のデータを分析する必要があると思われる。

最後に、今回の実践は GW を精読授業に取り入れる可能性を探る第一歩で、学習者のあ

りのままの姿を明らかにすることに焦点を絞った。そのため、実践中 GW の効果や学習者中心・言語運用の重要性については説明を行わなかった。このことによって、学習者の学習観を掴むことができた反面、実践中の内省レポート及び実践後のフォローアップ・インタビューの内容から分かるように、多くの学習者は「日本語学習の中で文法学習は大事だ。精読は文法を教える授業だ」と迷いもなく答えていた。今回の実践を通して、新しいものを受け入れてもらうために、学習者に自分の日本語学習を問い直す機会を与えることも非常に大事だということに気づいた。今後 GW を実施するとともに、日本語学習に関する内省活動に力を入れる必要があると考える。

参考文献

【和文文献】

- 篠崎摂子（2006）「精読教材の本文について」『日语教学与教材创新研究—日语专业基础课程综合研究』 pp.151-156 曹大峰主编 高等教育出版社
- 王文賢（2004）「インプット重視の教授法が日本語習得に果たす役割—精読授業での実践を通して—」北京外国語大学修士論文（未公開）
- 楊 峻（2006）「日本語の教授と学習の現状と問題—精読に関する総合研究のアンケートから見た場合—」『日语教学与教材创新研究—日语专业基础课程综合研究』 pp.244-253 曹大峰主编 高等教育出版社
- 蔡全胜（2006）「中国の日本語教育における諸問題についての考察」『日语教学与教材创新研究—日语专业基础课程综合研究』 pp.37-47 曹大峰主编 高等教育出版社
- 岡崎敏雄・岡崎眸（1990）『日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ』凡人社
- シャラン,Y.,&シャラン,S.（2001）『協同による総合学習の設計』北路書房
- 梶田正己・杉江修治・塩田勢津子・石田裕久（1980）「小・中学校における指導の調査的研究 I—グループによる学習指導の実態—」『名古屋大学教育学部紀要（教育心理学科）』 27号,pp.147-182
- D.W.ジョンソン・R.T.ジョンソン・K.A.スミス（2001）『学生参加型の大学授業—協同学習への実践ガイド—』関田一彦監訳 玉川大学出版部
- 久松美立（1999）「初級クラスでのグループワークの役割—Scaffolding の視点から—」『拓殖大学日本語紀要』 9,pp.109-127 拓殖大学留学生別科
- 宋馨華（2004）「グループワークが文法知識の獲得と授業の満足度に及ぼす影響—中国人の初級日本語学習者を対象として—」『言語文化と日本語教育』 29,pp.15-21 お茶の水女子大学日本言語文化学会
- 岡崎眸（1996）「教授法の授業が受講生の持つ言語学習についての確信に及ぼす効果」『日本語教育』 89,pp.25-38 日本語教育学会
- 岡崎眸（1999）「学習者と教師の持つ言語学習についての確信」『日本語教育と日本語学習—学習ストラテジー論にむけて—』pp.147-158 宮崎里司&J.V.ネウストプニー共編 くろしお出版
- 板井美佐（2000）「中国人学習者の日本語学習に対する BELIEFS について—香港 4 大学のアンケート調査から—」『日本語教育』 14,pp.163-179 日本語教育学会
- 橋本洋二（1994）「言語学習についての BELIEFS 把握のための試み」『日本語教育論集』 8,pp.215-241 筑波大学留学生センター
- 池田玲子（2002）「第二言語教育でのピア・レスポンス研究—ESL から日本語教育に向けて—」『言語文化と日本語教育』 2002年5月特集号
- 池田玲子（2000）「アジア系学習者に対するピア・レスポンスについての考察」『拓殖大学日本語紀要』 10,pp.47-55 拓殖大学留学生別科

- 山本そのこ (1999) 「中・独日本語学習者のビリーフ比較 BALLI 調査をもとに」『拓殖大学日本語紀要』9,pp.91-107 拓殖大学留学生別科
- 臼杵美由紀 (2002) 「学習ビリーフに関するインタビューをもとに：学習ストラテジーと学習者・教師の役割」『JALT 日本語教育論集』6,pp.9-18
- 板井美佐 (1997) 「言語学習についての中国人学習者の BELIEFS 上海復旦大学のアンケート調査より」『日本語教育論集』12,pp.63-88 筑波大学留学生センター
- 橋本洋二・平田マチ子・田崎和子 (1999) 「コミュニケーションな教室活動に対する学生の受け止め方—COLT による中国系・非中国系学生の比較—」『日本語教育』103,pp.89-98 日本語教育学会
- 田中信之 (2005) 「中国人学習者を対象としたピア・レスポンス—ビリーフ調査をもとに—」『日本語教育』126,pp.144-153 日本語教育学会
- 高見澤孟・伊藤博文・ハント蔭山裕子・池田悠子・西川寿美 (1997) 『はじめての日本語教育 基本用語事典』高見澤孟監修 アスク講談社
- 高橋美和子・平井悦子・三輪幸子 (1994) 『クラス活動集 101—「新日本語の基礎 I」 準拠—』スリーエーネットワーク
- 高橋美和子・平井悦子・三輪幸子 (1996) 『クラス活動集 101—「新日本語の基礎 II」 準拠—』スリーエーネットワーク
- 朱桂栄 (2005) 「言語少数派の子どもの母語保障の方法と意義—「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく実践から—」お茶の水女子大学博士論文 (未公刊)
- 岡崎智己 (2001) 「母語話者教師と非母語話者教師の BELIEFS 比較—日本と中国の日本語教師の場合—」『日本語教育』110,pp.110-119 日本語教育学会
- 板井美佐 (1999) 「日本語学習についての中国人学習者の BELIEFS—香港城市大学のアンケート調査から分かったこと—」『日本語教育論集』14,pp.163-179 筑波大学留学生センター
- 木下康仁 (1999) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ』弘文堂
- 木下康仁 (2003) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践』弘文堂
- 岡崎敏夫 (2005) 「言語教育への生態学的アプローチ—言語生態学に基づく言語生態系の育成—」北京日本語学センター特別講演資料

【英文文献】

- Cohen,E. (1986) *Designing groupwork:Strategies for the heterogeneous classroom* New York:Teachers College Press
- Hertz-Lazarowitz,R., & Shachar,H. (1990) Teachers' verbal behavior in cooperative and whole-class instruction. In S.Sharan(Ed.),*Cooperative learning:Theory and research*.New York:Praeger, pp.77-94
- McKeachie,W.,Pintrich,P.,Yi-Guang,L.,&Smith D. (1986) *Teaching and learning in the*

- college classroom: A review of the research literature. Ann Arbor,MI: The Regents of the University of Michigan
- Menges,R. (1988) Research on teaching and learning: The relevant and the redundant. *The Review of Higher Education*, 11(3),pp.259-268
- Bligh,D. (1972) What's the use of lectures. Harmondsworth,England: Penguin.
- Kulik,J.,& Kulil,C.L. (1979) College teaching. In P.L. Peterson & H.J.Walberg(Ed.),*Research on teaching: Concepts,findings,and implications*. Berkeley,CA: McCutcheon
- Pica & Doughty (1985) Input and interaction in the communicative language classroom:A comparison of teacher-fronted and group activities. In M.S.Gass,&C.Madden(Ed.) *Input in second language Acquisition*,Rowley,Mass:Newbury House,pp.115-136
- Wenden,A. (1991) *Learner Strategies For Learner Autonomy*,Prentice Hall
- Nelson,G.L. & Carson,J.G. (1998) ESL students' perceptions of effectiveness in peer response groups.*Journal of Second Language Writing*, 7(2),pp.113-131
- Mangelsdorf,K. (1992) Peer reviews in the ESL composition classroom:what do the students think?*ELT Journal*,46:3,274-284
- Wenden,A. (1987) How to Be a Successful Language Learner:Insights and Prescriptions from L2 Learners.In Wenden,A. & Rubin,J.(Ed.)*Learner Strategies in Language Learning*.London:Prentice Hall pp.103-117

【中文文献】

- 林 濤 (2005) 「关于日语专业低年级阶段精读课课时的考察—以北京师范大学为例」『日语教育与日本学研究论丛』第二辑 pp.106—117 北京师范大学日文系编 民族出版社
- 冷麗敏 (2006) 「关于“综合日语（精读）”的认识调查—学生与教师之比较—」『日语教学与教材创新研究—日语专业基础课程综合研究』 pp.227-243 曹大峰主编 高等教育出版社

付録

付録 1 精読教科書の練習問題

第 9 課 本を借りる

一、次の文を読んでください。

- (1) 大学の図書館には本がたくさんあります。語学の本もあれば、文学の本もあります。文学の本は 1 人二冊しか借りられませんが、語学の本なら五冊まで借りられることになっています。昨日、図書館から小説を二冊借りてきました。一週間の試験であまりにも疲れたので、今日からは暇つぶしに小説でも読もうかと思っているところです。

.....

二、○に仮名を入れなさい。

- (1) 授業○でながら、読書感想文を書くのはたいへんです。
(2) 日本語を勉強している人はぜひ日本人の発想を理解して○○○と先生は言っていたのですが、私は日本人○○○発想がなかなかできないので、日本人○○○日本語がなかなか話せないのです。

.....

三、() に適当なものを入れなさい。

- (1) 文末の動詞を適当な形にして () に入れなさい。
①いま家族への手紙を () ところです。(書く)
②お久しぶりですね。ちょうどいま、あなたのことを () ところなんですよ。(話す)

.....

- (2) 「みたい」と「らしい」のどちらかを適当な形にして () に入れなさい。

- ①本物 () で、騙されました。(みたいだ)

.....

- (3) () に「まで」か「までに」を入れなさい。

- ①新入社員が入社する () ぜひここで働いてください。

.....

四、例のように言い換えなさい。

- (1) 例：さんこうになりそうな本を教えてもらいたいのです。→参考になりそうな本を教
えてほしいのです。

- ①あなたの書いた絵を見せてもらいたいのです。

.....

五、(本文に基づいて) 次の質問に答えなさい。

- (1) 山本さんはどうして『言葉と文化』というほんを李さんに勧めたのですか。

.....

六、次の中国語を日本語に訳しなさい。

(1) “小王，你的学习报告写完了吗？”“还没呢。我正在收集资料。小张，你呢？”“我正在写。不过，看来到写成还要花相当长的时间。可是，下周二之前要交的吧？不快点写就来不及了”“是的，用日语写很难啊。”“不过倒也是学习。”

【訳：「王さん、レポートを書き終わりましたか。」「まだです。いま資料を集めているところです。張さんはどうですか。」「私は書いているところですが、まだ時間がかかるみたいです。しかし、来週の火曜日までに出さなければならないでしょう。速く書かないと間に合いません。」「そうです。日本で書くのが大変でしょう。」「でも、かえって勉強になります。】

.....

七、絵について話してください。



付録2 実践の教案

第9課 体験を話す

【学習文法項目】

1. 動詞受身（直接受身、間接受身、迷惑受身）
2. ～といえば
3. 動詞連用形＋たばかり
4. たら（共起）：お湯で洗ったらきれいになりました。
5. 動詞連用形＋てばかりいる
6. 動詞の自発
7. ある（所属）：李さんは兄弟があります。
8. 動詞未然形＋う（よう）とする
9. ふうだ：とてもそういうふうに見えませんでした。

会話タスク：ミニドラマ

warming up：Q&A

- ・ どの時間帯ですか。 昼間？夕方？夜？深夜？
- ・ 女の人と男の人はどんな関係ですか。 夫婦？父と娘？恋人？
- ・ 男の人は何をしていますか。 怒っている？わめいている？文句を言っている？
- ・ 女の人は何をしていますか。 泣いている？困っている？謝っている？説明している？



<時間> 50分

話し合い＋練習：20分

発表：15分

予備時間：15分

<手順>

1. 3人を一組に、クラスを9つのグループに分ける。
2. 教師は上記の絵を示し、Q&Aの形でwarming up。
3. ミニ・ドラマの条件を提示する。

- ・ グループメンバー全員参加。3人は何かの役をやるかを考える。
 - ・ 盛り上がり、クライマックスを作る。
 - ・ 受身表現で面白いドラマを考える。
 - ・ ストーリーが決まったら、十分に練習をする。
4. 評価シートを配り、評価項目を説明する。
授業参加度は期末評価にも入っているので、積極的に参加するようと呼びかけ。
宿題は脚本作りをすること。
5. グループ内で話し合い、ストーリーを考える。
6. グループメンバー全員参加できるように、ミニドラマを作る。
7. ボランティアで3グループを発表してもらおう。
発表していないグループに評価シートを配り、評価してもらおう。
教師も評価に参加する。

評価シート (5段階)

すごくいい (5) - いい (4) 良くも悪くもない (3) - 悪い (2) - とても悪い (1)

| | グループ () | グループ () | グループ () |
|--------------------|-------------|-------------|-------------|
| ドラマは筋が通っていて、面白いか | | | |
| きちんと演技がされているか。 | | | |
| 受身+体験がたくさん使われているか。 | | | |
| 合計 | | | |

6. 評価シートを回収して、結果を公開する。
評価の理由も言ってもらおう：いい点をたくさん言う。改善点も少し言う。
例えば：声大きい、演技はうまいなど・・・
7. 宿題を出す。
各グループで考えたストーリーを脚本にまとめ、提出する。訂正したものを皆に見せる。

翻訳タスク：ポスターセッション

<時間> 50分

翻訳：25分/評価：15分/講評：10分

<手順>

1. 各グループに以下のものを配布：
中国語の文章、大きな白紙（グループ番号をつけておく）、マーカー、セロハンテープ
* クラスのある人の体験を取り上げる中国語の文章を作る。
* 前もってクラスに行き、体験談（騙された話、或いは笑われた話）を集める。
2. 各グループは中国語の文章に基づいて、日本語に訳す。

3. 訳した日本語を白紙に書いて、壁に貼る。
教師も自分の考えたものを書いて、壁に貼る。
4. 他のグループの作品を評価する。
グループの中に、一人はポスターの下に立ち、質問を受ける。他の二人はよそのグループに行って、評価をする。
5. 教師はあるポスターを取り上げて、講評をする。

受骗记

之一：及越，洪洋，孔玉娇

小时候，我们家有一只兔子，我管它叫小白。这只兔子养了好长时间，我特别喜欢它。有一天，小白突然不见了。我很伤心，可是还被爸爸训了一顿。他对我说：“都是因为养兔子，你学习成绩才下降了。我已经把兔子送到姥姥家去了”。

实际上，爸爸把兔子杀了，做了菜。吃饭的时候，还告诉我说是鸡肉。我在不知情的情况下吃了兔子肉！我被爸爸骗了！现在想起来还很伤心。

养：飼う 兔子：うさぎ

之二：井琳

初一的时候，有一次放学回家，遇到两个很可怜的老奶奶，她们说要钱买点儿吃的，我给了她们钱之后还问她们够不够。当时觉得做了好事很高兴的。到家妈妈就说我被骗了。

之三：张靖

小时候，哥哥指着蜜蜂告诉我说它是没刺的蜚蠊，我用手去抓，结果被蛰了。

蜚蠊：カゲロウ 指：指す 蛰：刺す

付録3 質問紙

问 卷 调 查

姓名_____

“精读”在我国日语专业课程中，作为主干课发挥着重要的作用。本次调查的目的是为了解大家对学习日语的想法，以便改善和促进精读课的教学。请您逐条阅读，从 1-4 项中用○标出与你的想法最接近的答案。这 4 项回答中不存在对与错的问题，请仔细考虑选择符合自己想法的答案。

答题结果不会影响你的学习成绩和评价。答题涉及的个人信息不会用于教学研究以外的目的。多谢各位合作！

北京语言大学外国语学院 杨峻

| | 赞成 | 比较赞成 | 比较不赞成 | 不赞成 |
|--------------------------------------|---------|---------|---------|---------|
| 1. 日语学习中，反复大量的练习是很重要的。 | 4 ----- | 3 ----- | 2 ----- | 1 ----- |
| 2. 日语学习中，语法的学习是很重要的。 | 4 ----- | 3 ----- | 2 ----- | 1 ----- |
| 3. 多花些时间，由浅入深地学习句型，日积月累才能最终培养出真正的熟巧。 | 4 ----- | 3 ----- | 2 ----- | 1 ----- |
| 4. 日语学习中，背诵是很重要的。 | 4 ----- | 3 ----- | 2 ----- | 1 ----- |
| 5. 只有在能够正确地使用日语之后，才可以用日语进行自由会话。 | 4 ----- | 3 ----- | 2 ----- | 1 ----- |
| 6. 在日语学习中，用日语进行实际的交流是十分重要的。 | 4 ----- | 3 ----- | 2 ----- | 1 ----- |
| 7. 如果没有教科书的话，就没法学习日语。 | 4 ----- | 3 ----- | 2 ----- | 1 ----- |
| 8. 如果允许初学者出现日语错误，那么他们以后就很难把日语说得准确了。 | 4 ----- | 3 ----- | 2 ----- | 1 ----- |
| 9. 教师在日语课堂中应该起主导作用。 | 4 ----- | 3 ----- | 2 ----- | 1 ----- |
| 10. 应该由老师对学生做出评价。 | 4 ----- | 3 ----- | 2 ----- | 1 ----- |
| 11. 遇到不懂的问题的时候，应该问老师。 | 4 ----- | 3 ----- | 2 ----- | 1 ----- |
| 12. 对日语疑难问题的解释，最容易懂的是老师的解释。 | 4 ----- | 3 ----- | 2 ----- | 1 ----- |
| 13. 比起同学来，老师最了解什么是最有效的学习方法。 | 4 ----- | 3 ----- | 2 ----- | 1 ----- |
| 14. 没有老师学习日语是不可能的。 | 4 ----- | 3 ----- | 2 ----- | 1 ----- |
| 15. 我不喜欢在课堂上以中国的事情为题材来练习日语。 | 4 ----- | 3 ----- | 2 ----- | 1 ----- |
| 16. 在课堂上做练习的时候，应该全班一起做同样的练习。 | 4 ----- | 3 ----- | 2 ----- | 1 ----- |

| | 赞成 | 比较赞成 | 比较不赞成 | 不赞成 |
|----------------------------------|---------|---------|---------|---------|
| 17. 我不喜欢在课堂上以班上某个人的具体事例为题材来练习日语。 | 4 ----- | 3 ----- | 2 ----- | 1 ----- |
| 18. 不使用教材, 只做口语练习的方法不适合自己的。 | 4 ----- | 3 ----- | 2 ----- | 1 ----- |
| 19. 日语课应该按照课本进行。 | 4 ----- | 3 ----- | 2 ----- | 1 ----- |
| 20. 课堂上两三个人进行日语练习很有意思。 | 4 ----- | 3 ----- | 2 ----- | 1 ----- |
| 21. 课堂上两三个人进行日语练习可以促进日语学习。 | 4 ----- | 3 ----- | 2 ----- | 1 ----- |
| 22. 小组练习完以后, 看别的小组发表感觉无聊。 | 4 ----- | 3 ----- | 2 ----- | 1 ----- |
| 23. 翻译练习不应该是由个人来完成, 分小组来进行会更有效果。 | 4 ----- | 3 ----- | 2 ----- | 1 ----- |
| 24. 要是自己能背住句型的话, 没有必要和班上同学做口头练习。 | 4 ----- | 3 ----- | 2 ----- | 1 ----- |
| 25. 一个人学习日语的效率高。 | 4 ----- | 3 ----- | 2 ----- | 1 ----- |
| 26. 从比自己日语能力差的同学那里也可以学到东西。 | 4 ----- | 3 ----- | 2 ----- | 1 ----- |
| 27. 要学好日语, 最好的方法是和日本人一起用日语做练习。 | 4 ----- | 3 ----- | 2 ----- | 1 ----- |

付録4 内省レポートの例示

1. 在今天的翻译活动中，你觉得和前几次有什么不同？你认为为什么会有这些不同？
2. 在今天的问答式活动中，你是否有收获？
有的话，具体收获到了一些什么？为什么会有这些收获？
没有的话，分析一下原因出在哪里？

例：这次的练习中我感到了比前几次更为强烈的深刻感受。因为这次我更积极地投入，并把自己用的不太好的地方都一一问清楚了，然后就学到了平时精读课一样多的知识，有了收获新知识的感觉，真的很好。

例：上次翻译没好好准备，收获不大。这次认真准备了，和其他人一起做的时候提出了自己的观点，又参考了别人的观点，学到了新的词和句型。

例：老师的绝招这部分复习了使役被动态，但只是笼统地说一下，效果好象不是很好。这一点是矛盾的：即采访之类的活动所费的时间不少，可是收获不大，因为大家掌握的尚不熟练，不能很好的表达自己。但是，正因为如此才更需要练习。

例：今天的采访活动挺有意思的。大家都回忆了一下自己的悲惨经历。而且更了解了老师们的绝招，并且知道了日语该怎么表达。