

精読授業におけるグループワーク実践の可能性と問題点

— 「自発的な問い」からみた場合 —

楊 峻

1. はじめに

「精読」は「総合日本語」、また「基礎日本語」とも呼ばれ、中国の大学で日本語を専攻とする学部生を対象に各学年に設置されている主幹科目である。特に、基礎段階(学部 1 年、2 年)では日本語授業総数の約三分の二を占め(林 2005)、カリキュラム上極めて重要な位置づけがなされている。精読の授業の特徴として、文法学習を中心に据えた教師主導による一斉授業が挙げられる。近年、こうした精読の授業のあり方に対する問題点が指摘され、精読授業を改善する必要性が提案されるようになった。

精読授業改善の具体策の一つとして、グループワーク(以下 GW)が挙げられる。GW は、近年外国語教育に取り入れられるようになったタスク活動の必須の構成要素であり、学習者個々に言語運用のイニシアチブを与え、学習者を中心とする授業づくりが期待できるとされているからである(岡崎・岡崎 1990)。GW を用いた教育実践研究は、日本国内で多く見られたものの、中国ではまだ緒についたばかりである。GW と教師一斉授業を比べた場合、GW では学習者が自力で問題を解決することが求められ、個々の学習者の問いを大切にすると考えられる。それに対して、教師一斉授業では、教師は問題解決の主体となり、クラス全体の問題、又は教師が問題だと思っていることを取り上げる傾向がある。では、精読受講生たちはこれまでと違った GW 活動を経験して、自らどのような問いが生まれ、どのように解決したのだろうか。本研究では、精読授業に GW を取り入れる際の可能性と問題点を把握するために、実際の授業に GW を導入し、受講生たちの問い(本研究では「自発的な問い」と呼ぶ)とその解決方法に注目する。

2. 先行研究

日本語専攻の学習者を対象に、精読授業に GW を取り入れた研究は、楊(2008a)と楊(2008b)がある。楊(2008a)は、精読授業にグループワークの会話活動と翻訳活動を取り入れてグループワークの経験が精読受講生の言語学習観に及ぼす影響を探った。課題 1 では精読受講生はどんな言語学習観を持っているかを検討した。言語学習観に関する質問紙調査の結果を項目ごとに分析した上、各領域間の関連性を検討した結果、受講生の言語学習観には、伝統的側面と非伝統的側面が共存していることが分かり、受講生が GW のような新規活動を受け入れる素地を持っていると示唆された。課題 2 では翻訳活動と会話活動グループワークを経験して、彼らの言語学習観にどんな変化が見られるかを検討した。GW 実施前と実施後の質問紙調査の結果を 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 4 項目に変化が見られた。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、2 項目は期待に反した変化が起った。期待している方向の変化は翻訳活動による影響だと考えられ、期待に反した変化は会話活動による変化だと報告している。

楊(2008b)は、楊(2008a)と同じ実践を対象に、精読受講生が会話活動と翻訳活動に対する受け止め方の形成プロセスを M-GTA という質的研究法を用いて探った。その結果、受講生はこれまで受けてきた教育で形成された日本語学習に対する認識のもとで活動を評価して、翻訳活動は彼らの認識に合致しており、肯定的な受け止め方に至ったが、会話活動はそれにそぐわない箇所が多く、否定的な受け止め方が形成されたということが分かった。

楊(2008a)は量的アプローチから、楊(2008b)の

研究は質的アプローチから、精読授業にグループワークを導入するためには、受講生の持つ言語学習観を十分考慮に入れながら、活動をデザインする必要であると主張しているが、いずれの研究も精読受講生の意識レベルの観点から GW を取り入れる可能性を探ったものである。しかし、活動の中で、実際にどのようなやりとりが行われていたか、具体的には、受講生は活動中、どのような問いが生まれ、その問いはどのように解決したのかは、行動レベルの観点から検討されていない。GW を効果的に日本語主専攻の精読授業に取り入れていくためには、行動レベルの観点から実態を把握する必要があると考える。そこで、本研究は、楊(2008a)と楊(2008b)に続く研究として、精読受講生たちの「自発的な問い」に注目していく。

3. 研究目的と課題

本研究では、精読授業に取り入れた GW の可能性と問題点を明らかにすることを目的として、以下の2つを研究課題とする。

- 1) GW を行う際に、精読受講生はどのような自発的な問いがあるか。
- 2) その自発的な問いはどのように解決したのか。

4. 研究方法

4.1 フィールド概要

本研究は、精読授業の応用練習の時間に GW を導入した。今回の GW の実践ではこのような通常の教科書練習の代わりに、会話活動と翻訳活動に焦点を絞り、タスク型練習を作成し、用いることにした。A大学の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)を担当し、会話活動と翻訳活動にはそれぞれ1コマ(50分)ずつを配分し、GWを実施した。

4.2 データの収集と分析方法

分析は、GWを取り入れた第3回目の授業(2006年6月12日)を対象に行った。分析データとして、各グループ(合計7グループ)の会話活動と翻訳活動におけるやりとりを録音し文字化したものを用いた。さらに、補助資料として、受講生が書いた授業に対する感想及びフォローアップインタビューも収集した。

5. 結果と考察

5.1 課題1の結果と考察

会話活動と翻訳活動における自発的な問いの生起数は図1と図2のようになった。

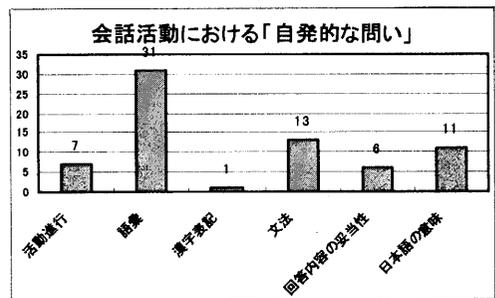


図1

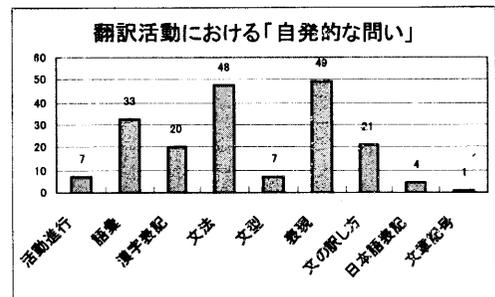


図2

図1から、会話活動における受講生の自発的な問いは語彙、文法、日本語の意味に集中していることが分かる。それに対して、図2からは、翻訳活動における自発的な問いは表現、文法、語彙に集中していることが分かる。また、文法の問いの内訳を見ると、会話活動に比べ、翻訳活動では、より丁寧に日本語を検討していることが分かる。このような違いは、タスクの性質による影響だと考えられる。だが、このような違いに対して、多くの受講生は翻訳活動を肯定的に評価したのに対して、会話活動を否定的に評価していた(楊2008b)。受講生の期待に答えると同時に、会話活動を進行させるためには、GWの会話活動を取り入れる際に他の活動(読む活動や書く活動)に結び付けて活動をデザインしていくことが望ましい。

ここで疑問を感じたのは、日本語学習は日本語形式の学習だけに注目していいのか。今回の実践は、従来のような機械的に言語形式の練習を行う局面を打開するために、言語運用を重視するよう

にタスクをデザインした。だが、今回の実践で追求している言語の運用は、本当の言語運用であろうか。言語生態学(岡崎 2005)では、言語は人間諸活動と一体化して活動しているとし、人間は言語を使って生活を営み、言語と人間の諸活動は一体になっていると捉える。この観点から今回のGWを見る場合、言語(日本語)は言語(日本語の形式)として学ばれて、受講生の営む人間活動から切り離されているように見える。この意味で、今回の実践で追求している言語運用は、教科書練習

の延長線上の言語運用になってしまった。本当の言語運用を追求するには、受講生にとって自分たちの生活を営む上で言語が必要とするような内容をタスクに取り入れることが望ましいと考える。

5.2 課題2の結果と考察

5.2.1 解決パターンの分類結果

課題2において、活動のやりとりの文字化資料を内容分析で行ったところ、受講生の「自発的な問い」に、下表のような問題解決のパターンが見られた。

パターン	意味
QA	あるグループメンバーが問いを提起して、他者とのやりとりを通して、自ら答えを見つける。または、問いを提起した後、その問いに対する自分の答えを言う。自問自答のパターン。
Q→A	あるグループメンバーが問いを提起して、他のグループメンバーが問いに答える。一問一答のパターン。
Q→A→A(T)	あるグループメンバーが問いを提起して、教師がその問いに答える。教師介入による一問一答のパターン。
Q→A→A(G)	あるグループメンバーは問いを提起して、グループでの話し合いを通して、問題を解決する。グループの話し合いを通して解決したパターン。
Q→A→A(T)	あるグループメンバーは問題を提起して、グループメンバーは話し合いをしたが、なかなか解決できず、教師に介入によって解決したもの。教師の介入によって、グループでの話し合いを解決したパターン。
未解決	あるグループメンバーは問いを提起して、その問いはグループ内で取り上げられず放置されている。

会話活動と翻訳活動における問いの解決パターンの生起数は図3と図4のようになった。

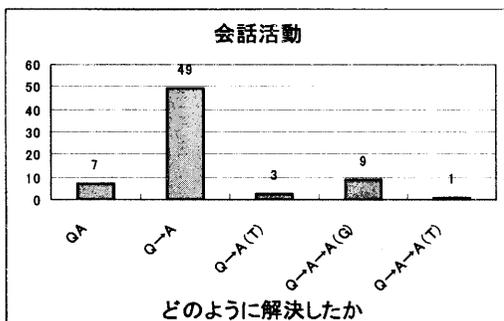


図3

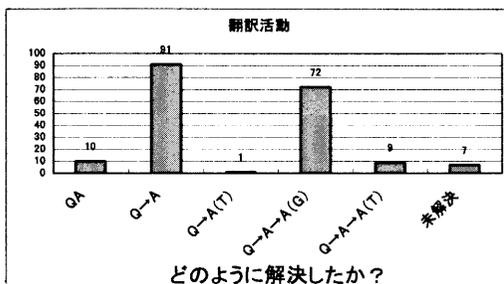


図4

5.2.2 全体的傾向

図3、図4から、二つのGW活動においてQ→Aのパターンが最も多いことが分かる。このような一問一答式のQ→Aパターンは一見教師一斉授業の場合の質疑応答のパターンとあまり変わらないように思われるが、受講生同士が教えあう行為自体は、意味のあることと考える。池田・館岡(2007:53)で述べられたように、学習者同士で教えあうことは、それぞれ不足していた知識や方略を仲間の学習者から得て、互いの存在は相手にとって人的リソースとなる。

また、図3と図4を見ると、会話活動ではQ→A→A(G)のパターンが少ないのに対し、翻訳活動では、このパターンが多い。この違いは、二つのことと関連があると考えられる。一つは、タスクの性質による違いだと考えられる。もう一つは、楊(2008b)で言及したように、課題の事前準備の有無に関係していると思われる。

そして、二つの活動において、教師の介入によって解決するQ→A(T)パターンや、Q→A→A(T)パターンは少ないから、受講生の自発的な問いは、グループ内でほぼ解決していることが窺える。この

ようなことから、受講生同士のやりとりを通して、問題を解決する可能性が十分あるといえよう。

6. まとめ

本研究は、GWを精読授業で実施する際の可能性と問題点を探るため、自発的な問いという観点から、精読授業に導入したGWの会話活動と翻訳活動の実態を探った。

GWは学習者の主体性を引き出す活動として、以下の可能性をもつと考えられる。

- ① GWを取り入れた場合、受講生に自らどのように言葉を使うかを考える機会を与え、創造的に言語使用の場を提供することができる。
- ② GWを取り入れた教室に、教師も受講生同士もリソースとして利用できるため、人的リソースが増えていく。受講生同士の学びあいが生じることが可能である。
- ③ GWを取り入れた場合、教師は受講生の活動を進行させるサポート役に変化していき、学習者の主体性が全面的に出る。

問題点としては、以下の三つが考えられる。

- ① GWを取り入れた際に、タスクのデザインが大事である。
- ② GWを取り入れる際に、活動の目的と意義を明確に受講生に伝えることが大事である。

GWで取り扱う内容を吟味すること。その時に、具

体策の一つとして、「持続可能性言語教育」は考えられる。

参考文献

- 岡崎敏雄・岡崎眸（1990）『日本語教育におけるコミュニケーション・アプローチ』凡人社
- 楊 峻(2008a)「グループワークの経験が中国人学習者の言語学習観に及ぼす影響—日本語専攻主幹科目の受講生を対象とする実証的研究—」『世界の日本語教育』第18号 国際交流基金
- 楊 峻(2008b)「グループワークを用いた教室活動に対する精読受講生の受け止め方の形成プロセス—会話活動と翻訳活動に注目する場合—」『言語文化と日本語教育』第35号 お茶の水女子大学日本語文化学研究会
- 岡崎敏雄(2005)「言語生態学原論—言語生態学の理論的体系化—」『共生時代を生きる日本語教育』凡人者
- 池田玲子・館岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために—』ひつじ書房
- 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 北京师范大学日文系编 民族出版社 106-117

やん じゅん／北京語言大学
yangjun0330@yahoo.co.jp