

中国人學習者は事前課題と日本語母語話者の参加を取り入れたグループワークによる内容重視の会話授業をどう受け止めたか —中国の大学における日本語専攻クラスの場合—

秦 松梅

要　旨

本研究では、中国の大学における会話授業の改善を目指して、日本語専攻会話授業に事前課題と日本語母語話者の参加を導入したグループワークによる内容重視の会話授業の実践を行った。そこからデータを収集し、學習者が今回の新たなデザインに対してどのような受け止めを形成しているかを検討することで、会話教育のあり方について提言することを目的とする。學習者の受け止めは修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを援用して探った。分析の結果、學習者はこれまで受けてきた会話授業と対照しながら、今回の会話授業に対する肯定的な評価をしていたことが分かった。

【キーワード】会話教育、会話の真正性、學習者中心、學習者の能動性

1. はじめに

中国の教育部によって制定された教育指導要領「大学日本語専攻高学年段階教育大綱 2000」では、大学の会話授業の目標は、仕事や日常における実際のコミュニケーションにすぐ役に立つような日本語力を身につけることとされている。

各大学でなされている日本語専攻の会話教育は、主に教師中心の口頭練習とロールプレイで組み立てられていることが多い。教師中心の口頭練習では、教師が質問をし、それに學習者が答え、その答えが正しいかどうかを教師が評価する。このような練習では、學習者は、教師によって指示された単語と文型を使って会話を作ることに集中し、自分の考えや思いを日本語にする機会が極めて少ないといえる。また、運用力の養成が目指されるロールプレイでは、學習者は予め作った会話を丸ごと暗記し、その暗記したものパフォーマンスに終わることが多い。パフォーマンスというのは、書かれているスクリプトに従って声を出すだけで、実際の生の会話のように相手の出方を見ながら創造的に日本語を使うことが少ないからである。このような活動によっては、學習者は、真正性のある会話を経験することはできず、実際のコミュニケーションに役立つような日本語力を養成することは難しいと考えられる。真正性とはどのような相手であろうと、自らのメッセージを受け止め、意味付ける存在として現実に想定できると

いうことである。そしてメッセージを伝えることには必然性があることが真正性な言語活動の基準と言える(町田 2004)。逆に言えば、この基準が満たされていなければ、単純に話され、読まれ、聞こえてくるやりとりは真正性ではないのである。

そこで、このような真正性のない疑似会話の練習という中国会話教育の問題の改善に向けて、本研究では、内容重視の日本語教育に注目する。

「内容重視の日本語教育」は、第二言語を学ぼうとする一人一人は具体的な生きる場所を持っていて、そこでよりよく生きていくために日本語の学習に向かっているのだという認識から出発する。日本語学習は目的なのではなく、それはあくまでも手段であると考える。従って、日本語を使って学び手が実現したいことを「内容」としてまず設定し、それに合わせて日本語の言語項目を決めるという方法が採られる(岡崎 2002)。また、内容重視の日本語教育は、言語に注目するだけではなく、学ぶ主体である学び手にも注目することから、學習者中心の言語教育をさらに精緻化する枠組みを示すものとして特徴づけられている(岡崎 2002)。

2. 先行研究

近年、日本語教育の分野においても、學習者同士の相互作用が学習を促進するとして、グループワーク(以下 GW)が推奨されている。そこで、内容重

視を取り入れた GW の実践を本研究の先行研究として詳しく見ていく。

まず、内容重視の第二言語教育として提唱された共生日本語教育(岡崎 2002)を取り上げる。共生日本語教育の教育理念は、ブラジルの成人識字教育者フレイレ(1970)の「問題提起型教育 (problem-solving education)」に原型が求められる(岡崎 2002)。学び手が、自分達が置かれた現実社会を自分達の言葉で対象化することで問題とその原因を探り当て、そうした問題状況を変えるために自分達ができることを他者との対話を通じて創出していく。共生日本語教育では、学ぶ目的を、多様な言語・文化背景を持つ者同士が共に暮らす上で生じる生活上の諸問題を、対話を通じて共有し、自己の枠組みや規範を省察しながら、共に生きるために言語的手段を日本語という言語で獲得することとされている(岡崎 2002)。学習者はお互いに対等の立場で学び合うことを目的とし、接触場面でのやりとりを通してともに共生のための言語を創造していく。第二言語学習者である日本語非母語話者だけではなく、日本語母語話者も学習者と位置づけられ、両者の協働で学習を進める点に大きな特徴がある。

向山・倉谷・木村・林(2002)は、共生日本語教育の教室参加を通して学習者が何を学習したかを探った研究である。学習者全員に対して行ったコース終了後のインタビューの文字化資料をデータとして質的に分析した結果、母語話者、非母語話者を問わず、お互いを理解し合うために、活動中言語面で様々な工夫や配慮をしており、相手の言語や文化背景を積極的に学んでいこうとする態度が形成されたことが窺われたとしている。この研究から、意味のあるコミュニケーション、即ち疑似会話ではない真正性のあるやりとりを学習者が経験するには、日本語の形式ではなく扱う内容を重視し、かつ教室に母語話者を参加させることが重要であると示唆されたと考えられる。

次に GW に焦点を当てた楊(2010)の研究を取り上げる。楊(2010)は中国の大学における日本語の専攻主幹科目である「精読」授業では、応用練習における、会話タスクと翻訳タスクのグループによるタスク型練習を取り入れた実践を行い、修正版グラウンド・セオリー・アプローチ(木下 2003、以下 M-GTA とする)を援用して GW に対する受け止めの形成プロセスについて分析を行った。その結果、

学習者の GW に対する受け止めは、翻訳タスクと会話タスクでは同じ GW でなされていても相反する見方があったことが分かった。つまり、翻訳タスクに対しては、肯定的な受け止めが示されたが、会話タスクには否定的な受け止めがなされていたのである。この結果は楊では事前課題の有無と活動中の使用言語の違いの二つの点から考察されている(楊 2010)。学習者は、翻訳タスクである、「私の教育観」という内容を母語の文章に基づいて各自事前課題として家で翻訳をしてから GW に臨んでおり、教室活動中の議論を通して学習者はそれぞれの翻訳の内容を巡って母語と日本語で学んだ文法知識を統合的に使って、一人一人意見を持ち、授業で対等の立場に立って意見を述べることができるために、それぞれ抱いていた疑問を解消できることが分かった。翻訳タスクは翻訳の内容と日本語の運用の両方が配慮され、使われる文法や語彙もその課のものに限定されていない。学習者は翻訳のために、翻訳文の内容と関連のある常識なども含む既存知識を総合的かつ自然に運用していることを実感したのだろうと楊(2010)は考察している。一方、会話タスクでは、テーマを事前に与えることで学習者が暗記してくることを防ぐために、事前課題は課されず、授業の場でテーマが与えられた。学習者は教師から与えられたテーマに沿ってその場で考え、日本語でのやりとりを創造的に展開することが求められたのである。ところが、やりとりの実態は、予想とは反対であった。一人が会話例によって与えられた質問をし、それにもう一人が答え、グループの他のメンバーはそのやりとりを聞いているという形の参加になった。学習者間のやりとりは疑似会話ではなく真正性のあるものではあったが、殆どの学習者には、内容を巡って言いたいことがあってもその場ですぐ適切な日本語の表現が浮かばない。その結果、やりとりが、すぐ思いつく簡単な日本語だけを使った単調なものになり、学習者には、自分の力が十分出し切れないという不全感が残ったのであろう。この不全感は、翻訳タスクにおける達成感とは真逆であると考えられる。

楊(2010)では GW を導入することで、創造的な日本語使用が促されることが分かったが、学習者にとって馴染みがない内容と事前課題がない場合には GW の良さが発揮されないことも分かった。そこで、この事前課題に焦点化した研究として音声教育の実

践研究（房 2011）を取り上げる。学習者は GW（房ではピア活動と呼ぶ）をする前の事前課題として、「発音学習日記」をつけることが課された。房（2011）はこれを、教室内のピア学習に対して「一人学習」(p47)と呼び、一人学習とピア学習の関係を探った。まず、学習者が書いた発音日記を縦断的に調べたところ、学習者は初め発音学習日記のシートに記されている言葉を頼りにして自分自身の考えを日記に書くという形で言語化していたが、次第にそこから離れて自分で紡ぎ出した言葉を土台にして日記を書くようになったことが分かった。つまり、学習者にとって発音日記を書くという一人学習は、自分と関連づけやすい内容があり、学習者の学習を支えていた。次に、房(2011)は、一人学習の際に得られた言葉がピア活動の中でどのように機能しているかも探った。結果として、一人学習は教室内のピア活動との繋がりがあり、この二つの間には、相互交渉的関係があると考えられることが分かった。一人学習で得られた言葉はやりとりを展開していく上で認知的な支えになるだけではなく、学習者同士の関係性にも変化をもたらす機能も持っていたのである。例えば、発話をしようしても仲間から注目されず発話権を行使できなかつたある学習者が、一人学習で得た知識を明示することで、他の学習者の注目を得て、新たな知識の生成に一役買うといった事例が報告されている。

この房(2011)は、会話授業に事前課題を導入する重要性を示唆する。楊(2010)は先述したように、会話のテーマを前もって与えると、学習者が事前に会話を準備し、暗記してくることを危惧した。しかし、房の発音日記に倣って、会話授業を行う前に学習者に会話のテーマと関連性がある資料を調べたり自身の主張などを準備させて、授業の GW で言いたいことを言うための土台作りとして位置づけるとしたらどうだろうか。一人学習において学習者が会話のテーマをめぐって自分なりの視点を構築することができたら、教室の GW ではそれぞれが異なる視点から会話に参加することができる。そして、会話の内容が深まることと同時に、この深い内容を支えるために使われる日本語が文型や語彙などの面でさらに高度なものに精緻化されることが期待される。

以上の先行研究の示唆を踏まえ、学習者間で真正性のあるやりとりの創出を促すために、今回、以下の三点を取り入れた新たな会話授業をデザインす

ることにした。一つ目はテーマを与え、そのテーマについて事前課題を課すことである。会話のテーマを巡って内容と日本語の二つの点から事前準備をさせ、授業における GW に十全的な参加ができるようとする。二つ目は、教室内に言語を学ぶ目的を持っていいる日本語母語話者を導入することで、日本語でやりとりすることに対する動機付けを促す。その際、日本語母語話者は日本語を教える役割ではなく、共生日本語教育における活動で期待されているよう、中国人日本語学習者と同じく、共生日本語を学ぶ学習者として参加を求める。三つ目は会話の内容を重視し、学習者が生活の上で直面する身近な問題を取り上げるというものである。

この新たなデザインにより、学習者は自分が言いたいことを日本語にし、日本語母語話者を含め仲間とスクリプトを読むような疑似会話ではなく、お互いにある物事について真剣に考え、自分が考えた内容を相手に伝えようとする真正性がある会話を体験することを目指す。この新たなデザインが中国の大学の日本語会話授業の改善に資するものであるかどうかを探るために、まず、学習者がこの授業をどのように受け止めるかを見る必要がある。何故なら、ある教授法が学習の改善に実際に効果を発揮するかどうかは学習の当事者である学習者自身がどのようにその学習法を受け止め、評価するかにかかっていると考えられるからである。そこで、本研究では、この新たなデザインの会話授業に対する学習者の受け止めに絞って調べることにする。

3. 研究目的と研究課題

本研究では、中国の大学における日本語専攻会話授業に、協働を目指した内容重視のデザインを導入するという具体的な提言をすることを目指す。そのために、GW を取り入れた新たなデザインによる教室活動を行い、それに参加した学習者がどのようにその活動を受け止めるのかを探る。研究課題を以下のように設定する。

研究課題：中国人学習者は事前課題と日本語母語話者の参加を導入した GW による内容重視の会話授業をどのように受け止めるか。

4. 研究方法

4.1 フィールドの概要

本研究は中国黒竜江省某大学の日本語科の了承

を得て、週一回の会話授業（2 コマ、120 分）で行った教育実践である。実施期間は 2011 年 5 月中旬から 6 月 4 日までの 3 週間で、合計 3 回行った。今回の教育実践に参加した学習者は中国人学習者 17 名と日本語母語話者（留学生）3 名である。本研究の対象者は中国人学習者 17 名である。実践を行った当時、中国人学習者は全員日本語能力試験（JLPT）N2 に合格していたが、日本語能力試験（JLPT）N1 試験は未受験であるため、中級と判断した。

3 回の授業のテーマは関連性があるものにした。社会的問題は学習者にとって身近であると考える。当時の社会的な背景を考慮し、食を巡る事件、食の安全、食のスタイルという関連性がある 3 つの内容を選んだ。その理由は、当時、中国では、国内だけではなく、他の国の食の問題に関するニュースも頻繁に伝えられ、生活に直接関わっている話題として社会的に受け止められていたからである。会話授業を行う前に学習者に会話のテーマを与え、各自が主張したい内容についてインターネットを使って検索するなど事前準備を課題として課した。この事前課題は同様に日本語母語話者にも課した。

4.2 実施手順

(1) 授業の流れ

授業当日は、参加者を 3 つのグループに分けた。最初に、テーマに関する内容を導入し、当日の目標を明確にした。次に、ウォーミングアップ、GW によるディスカッション、ポスターセッションによる発表、質問、フィードバック、振り返りシート、次の連絡という流れである。毎回同じ流れとした。

(2) データ収集の手順

授業を実施する前に A 大学の会話授業について担当している教師の了承を得て情報を収集した。また、会話授業に対してどのような要望があるのかを知るために質問紙を配布し、学習者に回答してもらった。普段の会話授業の様子を知るために、授業を見学し、担当教師の了承を得て授業中のやりとりの録音をした。授業で扱うテーマと関連がある事前課題について各自で準備した内容は事前課題のシートに書いてもらい、授業が終わった後に回収した。授業中の各グループの話し合いは学習者の了承を得て、すべて録音した。毎回授業が終わる 10 分前に、母語で振り返りシートを記入してもらった。3 回の実践の最後には対象者にフォローアップインタビュー

を行い、了承を得て録音した。

4.3 分析手続き

フォローアップインタビューは半構造化面接の形で 17 名を対象者に実施した。一人につき、約 30 分から 50 分程度で、学習者が学校でいつも利用している教室で行われた。また、インタビューは中国語で行った。対象者の同意を得たうえで録音をし、全て録音の文字化資料を分析資料とした。

今回の実践では、学習者が授業に対する受け止めはどのようなものであるかを見ることとなる。そこで、学習者の受け止めの全体図を見るため、インタビューデータを基に M-GTA を用いて課題を質的に分析した。なお、分析の際には、毎回授業が終わった後に参加者が記入した振り返りシートも参考にした。M-GTA では質的データの解釈をしながら分析を進めるため、結果と考察を分けて論じることは困難である。従って結果と考察をまとめて論じる。

5. 結果と考察

5.1 学習者の今回の会話授業に対する受け止めの結果図

本研究では、1 個のコア・カテゴリー、9 個のカテゴリー、26 個の概念を得た。その結果、図 1 のような結果図にまとめることができた（図 1）。学習者はこれまでの会話授業の方法と比較しながら、今回の授業の方法を捉え、全体として肯定的な受け止めを形成していたことが分かった。

次に分析結果のストーリーラインを述べる。学習者は普段の会話授業に対して、<教師主導の会話授業>、<言語形式を中心とする授業>、<疑似会話を作る授業>といった受け止めをしている。学習者は今回授業で扱った会話のテーマを、身近で生活に役に立つものと捉え、調べたい、話したいという強い気持ちを持っていることが示された。しかも、多方面で自分の意見を言うことができ、<話す内容への関心>というカテゴリーは各カテゴリーと相互に関連し合っているため、コアとなっている。また、授業を行う前に学習者はテーマに関連がある物事についての事前課題をしていた。学習者は授業に参加する前、話したい内容を準備していたので、授業に参加する時に、学習者の<認知負担の軽減>ができた。学習者は外的リソースを活用することで、話せる内容を獲得し、<既存知識の統合的運用>をした。

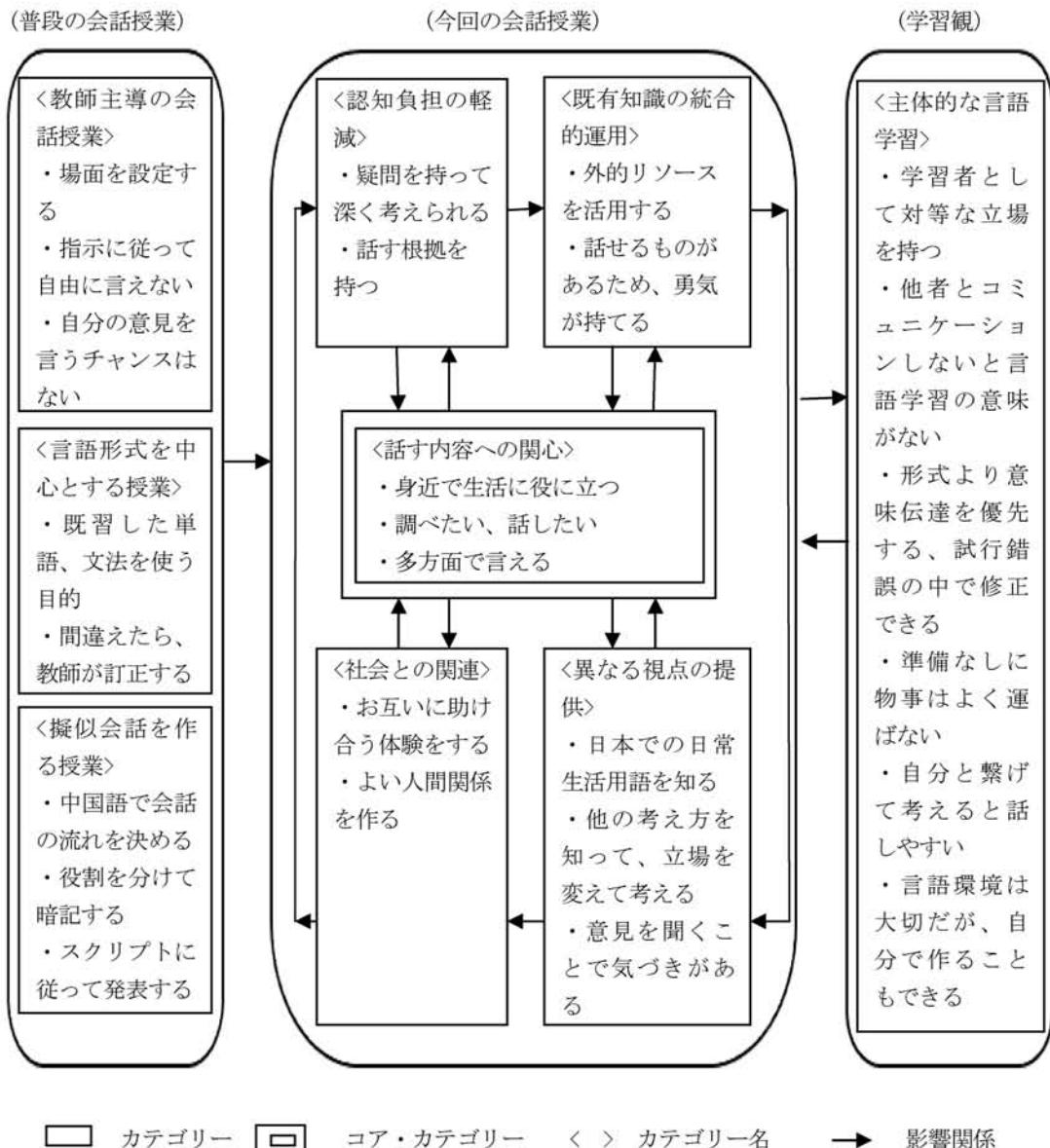


図1 学習者の今回の会話授業に対する受け止めの結果

日本語母語話者は日本での日常生活用語を提示し、学習者が異なる立場で考えることで、気づいたことがあった。日本語母語話者は<異なる視点の提供>ができた。学習者はお互いに助け合うことを体験し、より良い人間関係を作るため、社会との関連性をあげていることから<社会との関連>が形成された。また、さらに、これらの認識を支えるものとして、<主体的な言語学習>がある。これは学習者自身、

会話のプロセスや事前準備、意味伝達などを重んじるようになったという変化である。次節は各カテゴリーの概念を取り上げて紹介する。

5.2 各カテゴリーの概念について

学習者は、普段の会話授業との対比で、今回の会話授業を特徴づけていたことが分かる。以下に特徴的な語りを示す。

- ・指示に従って自由に言えない

○一个就是老师让你编对话，完了就这两个人，完了他提问的时候也是这两个人，就是说、就觉得挺没意思的。反正我们都没什么感觉，就是之前讲那些话题上饭店吃东西如果没带钱怎么办，之前的一段时间。然后进来的一段时间就觉得很折磨，基本上都是你要拜托他什么事，然后他拒绝你了，你怎么办？就是从头到尾的。就是整个这一个月这几堂课说的基本都是一样的，刚开始的时候是说我和另外一个人，两个中国人在日本留学，然后我们两个住一个屋子，然后我妈妈要来了，我要跟我同学说我妈妈要来了能不能住。就这个事就罗嗦了两堂课。然后第三堂课特别逗说这堂课不说妈妈了。说同学要来了，哎呀我天呢！要疯了。就觉得可没意思了。老师说啥就是啥，告诉你啥就是啥，就是没有那么大发挥自己想象空间的可能性。

【訳】「教師は私達に会話をさせる。作ってから、二人で皆さんの前で発表する。教師は発表した人だけに質問し、発表した内容を確認する。あまり面白いこととは感じられません。前回の授業では、ご飯を食べてからお金を持っていないことに気づいた場合、あなたはどうしますかというものでした。その前の話はもっとまらなかった。依頼を断られたら、どうしますかというものだった。最初から最後までこのようなテーマのロールプレイでした。一ヶ月の間ずっとこのようなロールプレイでした。もう一つの例としては、まず、二人の中国人が日本へ留学していることで、一つの部屋に住むということについて友達と相談した。次のテーマとしては私の母が中国から来るので、ルームメートと相談して私の母をこの部屋に泊まらせるかどうかについてロールプレイだった。このような単純なことに二回会話授業を使つた。第三回目は母ではなくてクラスメートに変わつた。とてもつまらなかつた。教師が話したことを探り返し、指示された通りに話す。教師が教えたように話す、自分が考えていることや言いたいことは話せない。」

普段の会話授業では学習者がペアで会話を作つてから暗記したものを作つて披露することが中心である。話す内容はほぼ同じで、役割を変えて何回も繰り返し行うため、学習者は話す内容に対して興味を失っていく。普段の会話授業では学習者達が教師の指示に従つて指示通りのことを話すだけで、自分が考えていることを自由に言えないことが分かる。

・間違ったら、教師が訂正する

○只有一个老师在听你俩的会话，如果那个词用的不对或者句子句式用的不对都会给你指出来，但是多少有些就是那种应试的形式，让你会说的还是很少，虽准但是说的很少。不是真的很适应会话场面。

【訳】「教師は二人の話を聞いている。単語やセンテンスに誤用があったらその場ですぐ訂正をする。日本語の筆記試験のためにやっていることのように感じられる。日本語の形式は正しいが、話す内容が少ないため、話せることが少ない。本当の会話場面に適していない。」

普段の会話授業では、ロールプレイにおいても学習者の単語や文法の使い方が正しいかどうかを教師が判断し、間違いがあったら、訂正する。教師から一方向的な働きかけが多い。学習者の方から教師に疑問を投げ返すことが殆どない。教師と学習者の間の相互交渉は少ない。この学習者はこのようなやり方に対して、実際の会話場面に適していないと言って、このような練習が会話に役立たないと考えていることが推察される。

・役割を分けて暗記する

○老师会让我们背，然后我们会分配角色，比如说他背 A 我背 B、我只背 A 他只背 B 这种，然后我也不知道你说的啥，然后他说完了该我说下一句，下一句是那一句。

【訳】「教師は私たちに暗記させてから、次に役を分ける。例えば、相手は A のことを覚え、私は B の発話を覚える。自分の台詞しか覚えない。相手が何を言っているかが私は分からぬが、相手の発話が終わったら、私の番である。(私が暗記した台詞を言えば) 次の話に行く。」

普段の会話授業では、教師がテーマを示し、学習者はそのテーマに沿つて会話を作る。学習者が会話を作る時は、まず会話の流れを決めて、次は台詞を決めて役を分け、自分の担当部分を暗記する。暗記した会話を披露する時、相手の次の台詞が既に分かっており、台詞通りに話せばうまく演じられる。しかし、実際の会話では、相手からどんな反応があるかが分からず、どんな言葉で表現されるかもわからないことが多い。つまり、実際の会話では予め決められた台詞がないことを考えると、このような普段の会話授業では疑似会話をしていることが分かる。

以上のような普段の会話の授業と対比しながら、学習者は今回の会話授業に対する受け止めを形成している。どのように受け止めているか、学習者の語

りから見てみよう。

・身近で生活に役に立つ

○因为活动内容是有关食品安全的，俗话说民以食为天，饮食本来就是生活中很重要的一部分，并且中国的食品安全仍然存在很多问题，尚需完善，这也是我们值得思考的地方。这类问题很有可能在今后和日本人的日常会话中遇到，所以我也有很用心准备，期待学到很多东西来充实自己。

【訳】「内容は食と関連がある。「民は食を天となす」という諺があるように、食は生活の中の重要な一部分である。それに、中国には食品に対してまだ問題が残っているから、考え方直す必要もある。食は私達が考える必要がある問題だと思う。また、このような問題は今後、日本人と話す時、日常生活の中で話す場合があると思うので、心を込めてきちんと準備をした。いろんな知識を身につけて充実させたい」

今回の授業内容は、この学習者にとって遠い話ではなく、身近な内容、しかも考える価値がある内容で、意欲的に準備したと言っている。また、会話の授業によって、関連知識を獲得する必要性を実感していることが推察される。この食というテーマは自分が日常的に経験しており、言いたいこともある。授業前に課された事前課題があるため、調べたり、考えたり、既有知識を統合して、十分な時間を使って、自分が言いたいことをはっきりさせることができる。すると、実際に会話授業に参加した時には、自分が時間をかけて調べ上げた結果を仲間に知らせたい、話したいという高い動機付けになっていたことが分かる。

・疑問を持って深く考えられる

○原来的时候就是啊知道这个出问题了，为什么出问题我们不会深究，知道出问题了我们就不买了不吃了，但是通过对食品问题的研究我们知道，啊为什么他出现问题了，根源在哪，啊他添加了某种成分，这成分对人体的危害，我们吃了会产生什么影响啊，了解的会深一点，然后下次遇到相同的产品你会看成分的时候有这个，就会注意一下。我觉得有比较好的地方。

【訳】「普段の授業なら、物事の問題についてだけ知っていて、どうして問題が出たかについては深く考えない。例えば、そのことを知ったら、買わないようにするだけである。しかし、今回の授業内容から、私達は食品問題に対して深く勉強し、なぜ問題

が出るか、問題の源はどこにあるか、どんな成分が添加されたか、体に悪い影響を与えるか、食べたらどんな影響を受けるかなどを巡って、深く理解することができた。次に、同じ食品を見た時、成分の中に有害物があるかどうかをチェックして注意するだろう。それはいいことである」

多くの学習者は、これまで日本語の授業で言語形式に注目し、知識として勉強してきた。日本語学習を通じて社会の出来事を自分に引き付けて考えることはさほどなされていなかった。しかしながら、今回の授業では、学習者は授業に参加する前に、テーマを巡って自発的問い合わせや疑問を言語化し、社会的に作り出された問題について表面的に答えるためではなく、深いところまで考えていたことが分かる。

・外的リソースを活用する

○我就是在讨论之前就问一下，就比方说这个地方我没看懂，该怎么找什么的。我在这个情景我想用这个话，课上学过了，就会拿来用。

【訳】「私（学習者）は授業に参加する前に、よく分からぬところを理解するために、（友達やクラスメートに）何をやればいいかを聞く。また、他の授業で勉強した知識をどのような日本語で表現したらしいかも調べる。」

ここでは、学習者は今まで学んだ言語知識は、問題を解決するために使っていることが分かる。また、自分が持っているリソースだけではなく、周りのリソースも活用し、統合的に運用している。学びの場が教室の中から教室の外へ拡大していたことが窺われる。

・他の考え方を知って、立場を変えて考える

○有的时候我们说完之后就说在日本的话可能不会是这个情况。我大概会想一下日本怎么回事。就比方食品安全这个问题中国就比日本复杂，他们的就好像注意的多一些，他们带来日本的观念和想法，和中国的有一些差异。

【訳】「あるときは、日本語母語話者が日本でそのようなやり方をしないということを話した後、私は日本語母語話者が言ったことは一体何かを深く考えてみた。たとえば、食品安全の問題で中国は日本より複雑で、彼（日本語母語話者）はもっと（食の材料、賞味期限、生産者などに）注意するみたいである。彼ら（日本語母語話者達）は日本人の考え方や観念を持ち出していて、（中国人学習者は日本語母語話者の意見を聞いて、後で考えてみると、日本

で食品に関する管理や法律など) 中国のやり方と少し違うところがある」

学習者は日本語母語話者の参加を導入したこと、日本人の考え方を知ることができ、同じ問題に対しても考え方や対策も違うことが分かったという意見があった。この学習者は、日本語母語話者が話したことに対して、立場を変えて、日本語母語話者の立場から問題を理解しようとしている姿勢が窺える。

・お互いに助け合う体験をする

○因为以前假如我跟日本人，就我们两个说话，即使我说不上来的话他又不懂汉语，就说不下去了，因为我这没有帮手。如果 GW 的话很多人一圈都是我们组员，我不会了，他们帮我，他们会很委婉他们会帮我把这个话说出来，他们说的过程中我也就记住了，然后我学会了他们告诉我的话我还能接着往下说了。

【訳】「普段、日本語母語話者と話す時、日本語母語話者が言っていることが分からなかつたら、会話を続けることができないし、そこでは手伝ってくれる人もいない。ところが、今回の GW ではグループの中に中国語を話せる仲間がいたから、彼らが手伝ってくれる。私は、自分の言いたいことを、仲間の手助けを得ることで、適切な日本語で表現することができた。この過程で彼ら(グループのメンバー)が使っていた単語、文法が印象に残った。そして、彼ら(グループメンバー)が手伝ってくれた時、使った単語なども覚えやすかつた。やりとりを続けることもできた」

この学習者は仲間の助けを上手に活用している。仲間の助言で自分の意見を補足することによって、自分の言いたいことを適切な日本語で言うことができ、会話をうまく進めていたことが窺える。また、お互いに助け合う、このようなやり方を恥ずかしいとは思っていないようである。むしろ、他の人を助ける行動に対して好感を持っていることが分かる。

最後に、今回の会話授業を体験した結果、学習者の言語学習についての考え方は、主体的な言語学習観へと変化していることが示された。

・形式より意味伝達を優先する、試行錯誤の中で修正できる

○毕竟语言就是沟通。学了日语就是我要跟他们沟通，不在乎就是我这个话一个语法错误都没有，单词用的特别准确。不是那个样的。我的意思我要告诉你，但是我得拿日语去说。我就想办法用我学的那些告诉你。意思过去就可以了，更完美一点就是，单词用的

更地道一点人家一下子就听明白了。（略）你必须不停的说，才能慢慢的流利，然后让人听懂，并从你说的过程中改正自己的错误。

【訳】「言葉はコミュニケーションのためにあるから、考えたことを言う。日本語母語話者とコミュニケーションを取る時は、日本語で話さなければならぬ。私は私が言いたいことを伝えたいが、私は一つも間違いなく完璧な日本語を話すことはできず、単語も正しく使えるわけではない。しかし、今まで勉強してきたことを利用して自分の意思を伝えればいいのである。今のレベルよりもっと上達すれば、日本人がよく使う単語や文法などが使って、日本語母語話者の話も聞くとすぐ分かるようになる。（略）話すことによってだんだん流暢になると思う。それに、この過程で自分の間違いを訂正することができる」

言語学習において、言語の形式より意味の伝達を優先するものであるということは、今までの調査報告と異なる一面を持つ。中国の学習者は単語、文法の学習を重視する傾向があるとの指摘があるが（劉2011）、今回の教育実践参加後に見られた言語学習観では、意味の伝達が単語、文法より大切だと考えていることが示された。流暢に会話できるようになるため、暗記より、話す過程で間違いを自分で意識して訂正することが大事だとする考え方も現れている。

5.3 総合的考察

以上、学習者は今回の会話授業に対して、肯定的な受け止めを形成したことが分かった。以下では何故このような結果が得られたか、会話の特徴と内容重視の観点から総合的考察を行う。

5.3.1 会話の特徴

岡崎他 (2001) は会話の特徴を以下のように述べている。

「話し言葉の产出は、言いたい内容を創造すること(概念化)、それを言語の形に当てはめること(言語化)、さらにそれを、その言語で許された音声のつながりとして表出すること(発音化)の三つの領域を持つものである。しかも同時に、これらの三つの領域は対話する相手の反応に適合しているかどうかの観点から常にモニターされなければならない。話し手はそれがそれぞれの領域で自分のもっているストックの中から、選択しつつ、しかもその選択が他の領域との間で適合するものかどうか、相互に関連させながら、最終的な発話という結果を作り

出す。」(p.78)

会話は話し手と聞き手が互いに協力し合いながら続けるものである。会話を進行するためには、聞き手は短い時間内に話し手の意図を理解し、反応しなければならない。話し手も限られた時間内に自分が何を話すか、どのような言葉を選ぶか、どのように話すかを決めなければならない。このような会話の特徴を踏まえると、会話の授業で、教師からいきなりテーマを与えられ、その下で、概念化、言語化、発音化の過程を同時に第二言語で実行するのに困難が伴うことは十分理解できることであろう。学習者は活動の中で日本語を使って話すことが精一杯で、話された日本語の正確さに気を配ることができなかつた。授業外で概念化をして、授業内で言語化と発音化に力を注ぐようにすれば、学習者の負担は軽減でき、言いたいことを、余裕を持って考え、授業に積極的に参加することができるだろう。つまり、授業の事前準備として、実際の会話に先行して授業外で、テーマに関連する事柄を調べて自分の考えを整理させることで授業に先立って概念化が促された。そして、概念化したものはどのように日本語にするのか、言語化・発音化についても事前に調べてリハーサルをやっておくことも促された。その結果として、今回の会話授業に対する肯定的な受け止めが得られたと考えられる。

5.3.2 内容重視

今回行った会話授業では、内容重視の言語教育の考え方を取り入れ、学習者がこの社会の一員としてよりよく生きることを目指して思考を働かせることのできることを話し合いのテーマとして設定した。大学生の知的レベルに適合し、中国の大学で学ぶ大学生として共通に直面している問題をデータとして取り上げたからこそ、もっと知りたい、だから調べる、そして調べたことを仲間に伝えたい、仲間の意見も聞きたいといったように学習者の能動性を引き出すことができたと考えられる。また、3週間継続して関連性があるテーマを取り上げることで、遭遇する語彙に重なるものが多く、調べた知識を使えるチャンスが増えた可能性もある。つまり、豊かなコンテクストが与えられることによって、学習者は、言語形式の理解を支えるために既有知識が使えるようになり、既有能力もより一層發揮し易くなる。また、理解可能なインプットが増大し、言語習得が促進されたと考えられる。

日本語母語話者も話し合いの仲間として GW に参加し、両者が生活に密着した話題について検討したため、全員が現実の日常生活に近い状況で日本語で自己表現をしていたことが分かる。言い換えれば、疑似会話ではなく、真正性がある本物の会話を「丸ごと」経験しているため、学習者は、自分はちゃんと話せるということを実感し、次回に話す動機にも繋がっていくと考えられる。

以上から、内容重視の会話授業を GW の形で行うことの意義が明確になったと考える。事前課題を通して考えたことを仲間に伝え、自分の意見を仲間に理解してもらうためには、内容をよく考え緻密化するだけでなく、その内容を伝えるため言葉も吟味しなければならない。言語の形式の工夫と、適切な説明が鍵となる。つまり、内容が高度になればなるほど言語形式も高度にならざるを得ない。事前課題では母語によるリソースを使い、母語で考えるために思考が促され、内容は自然と高度なものとなる。その高度な内容を仲間と共有するためには、高度な日本語が必要となり、日本語の形式にも注意が向くことになる。しかも、口答試験ではなく、仲間と意見を戦わせ、問題の解決の糸口を見つけることが目指されているために、あくまでも重点は内容に置かれている。その結果、学習者の既有知識の統合的な運用が可能になった。

6. 日本語会話教育への示唆と今後の課題

本研究の結果を踏まえて、今回の実践から、二つの示唆が得られた。

(1)会話のテーマの重要性

会話授業の内容が学習者に対して身近な話題であれば、学習者は大学生として自分が持っている知的リソースと繋げやすく、興味を持ち、能動的に言語学習に参加する。

(2)既有知識と人的リソースの有効利用

学習者は、それぞれの既有知識を活用して議論することで、自分なりの理解を産出することができる。さらに、中国の各大学の日本語母語話者留学生と情報共有できるようにすれば、日本語母語話者留学生の既有知識も活用できる。つまり、教室内に日本人留学生と中国人日本語学習者が共に学ぶ場を作ることができる。

本研究は、インタビューをデータとして、学習者の受け止めを見たに過ぎない。また、実際の会話授

業中のグループにおけるやりとりの分析は残されている。肯定的に評価をし、言語学習観の変容までもたらしたと学習者が受け止めているのは、授業中のどんな経験によるものかを探ることが必要である。また、本研究では、中国人日本語学習者だけを対象とした。日本語母語話者の受け止めも探る必要がある。中国人学習者と日本語母語話者がどのように互いの学びの場を形成しているかを明らかにすることを今後の課題したい。

参照文献

- 岡崎眸 (2002) 「内容重視の日本語教育—多言語多文化共生社会における日本語教育の視点から—」岡崎眸 (編) 科学研究費補助金研究成果報告書『内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築』322-339.
- 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カティブ・アプローチ』凡人社
- 岡崎眸・岡崎敏雄 (2001) 『日本語教育における学習の分析とデザイン—言語習得過程の視点から見た日本語教育—』凡人社
- 房賢嬉 (2011) 「持続可能性音声教育を目指すピア・モニタリング活動の可能性—対話を媒介とした言語生態の保全・育成を通して—」(未公刊) お茶の水女子大学大学院人間文化研究科博士論文
- 町田佳世子 (2004) 「言語教育カリキュラムにおける言語活動の authenticity—コミュニケーション研究の視点から—」『北海道東海大学紀要』 人文社会科学系 16, 133-143.
- 向山陽子・倉谷治賀子・木村美希・林紀子 (2002) 「多言語・多文化社会を切り開く教育実習と参加者の変容」『内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築』265-285. 平成 11~13 年度科学研究費補助金研究基盤研究 C(2) 研究成果報告書(研究代表者: 岡崎眸)
- 楊峻 (2010) 『大学の日本語授業におけるグループワークのデザイン—言語生態学を理論背景とした研究—』外文出版社
- 劉娜 (2011) 「中国の大学における持続可能性日本語作文教育の可能性—学習者の意識から言語実践を見る—」『言語文化と日本語教育』 42, 79-92.

謝辞

本研究は、2012 年度お茶の水女子大学に提出した修士学位論文の一部を加筆・修正したものです。ご指導くださったお茶の水女子大学の岡崎眸先生、丁寧なコメントや助言を下さった査読の先生方、ゼミ生の皆様に、厚くお礼申し上げます。また、実践にご協力くださった中国黒龍江省のハルビン理工大学の先生方、学生の皆様、工業大学の騰先生、三人の日本語母語話者には大変感謝しております。

しん しょうばい／お茶の水女子大学大学院 人間文化創成科学研究所
shinsyoubai2012@yahoo.co.jp

Introducing preparation before class and Japanese native speakers into group work activity —The conversation class of Japanese major students in China—

QIN songmei

Abstract

Aiming to improve the conversation class of Japanese major students at universities in China, I conducted a content-based practical study of introducing preparation before class and Japanese native speakers into group work activity. By examining the data collected from the practical study I intend to provide recommendations for conversation classes. The data was analyzed by the Modified Grounded Theory Approach (M-GTA) . The findings showed that the learners found this experience positive.

【Keywords】 Conversation education, Conversation authenticity, Learner-centered instruction, Activity of students

(Graduate School of Humanities and Sciences, Ochanomizu University)