

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 —

楊 峻

要 旨

本研究は、精読の授業改革を目指して精読授業にグループワーク(以下 GW)を用いた会話活動と翻訳活動を導入した。そして、精読受講生が二つの活動に対する受け止め方の形成プロセスを、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチで探った。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。翻訳活動に対する肯定的な受け止め方から、教師一斉授業を受けてきた精読受講生は、GW のような学習者を中心とする活動を受け入れられることを示した。ただし、受講生が受け入れられる GW は、会話活動のような彼らの認識にそぐわないものではなく、翻訳活動のような彼らの認識に合致しながら新たな要素を加えたものである。今後、GW の会話活動を精読授業に導入する際に、受講生の認識に合致するように活動を修正することが望ましい。

【キーワード】 精読授業、 会話活動、 翻訳活動、 受け止め方の形成プロセス

1. はじめに

「精読」は、また「総合日本語」「基礎日本語」と呼ばれ、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。基礎段階(学部 1 年、2 年)における「精読」は、基本的な語彙、文法などを習得し、基礎的な運用力を養成する総合的な日本語科目と位置づけられている(篠崎 2006)。しかし、現行の精読授業の特徴としては、文法学習が中心に据えられた教師主導による一斉授業が挙げられる。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、こうした精読の授業のあり方に対して、学習者の能動性が軽視されている(曹 2005)、文法知識には詳しいが運用力が十分養成されない(蔡 2006)などといった問題点も指摘されようになった。

精読の授業を一つの言語学習の場と考える場合、「言語学習」を改めて問いかける必要がある。岡崎・岡崎(1990)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。言語学習の「言語」に焦点を当てた場合、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ものである。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て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、ここでは(言語の)学習方法を学ばなければならない。学習は、本来学習者が能動的に行うべきであるが、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、学習者は受動的にそれを受け取るに留まる。その結果、学習者は日本語学習を「日本語を覚えること」と捉え、学習における能動性が奪われるという結果を招いてしまう。学習者の能動性を引き出すために学習者を中心据えた指導法への注目が必要である。

以上の議論を踏まえると、中国の大学における精読授業の問題点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。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たものの、実証的な手続きを踏んで提案されているものは少ない。本研究では、精読授業の問題点を解決するために、グループワーク¹(以下 GW)に注目したい。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(岡崎・岡崎 同上)。GW のこのような特徴は、精読授業の改革に大きく寄与できると考える。

しかし、いままで教師主導の一斉授業を受けてきた精読の受講生は、彼らにとって新規学習ともいえる GW を経験してどんな受け止め方をするのだろうか。受講生の活動に対する受け止め方を明確にして、その受け止め方がどのように形成されるかを明らかにすることは、精読授業に GW を導入する際の具体策の検討に役立つと考える。

2. 先行研究

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的にある」と指摘し、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いわれている」として典型的な見方のあることを述べている。

橋本・平田・田崎(1999)は、実証的な手法を通して中国系と非中国系の学習者を対象に、コミュニケーションな教室活動に対する受け止め方を比較した。具体的には、ペアワーク、グループワーク、プレゼンテーションなどを含む、いわゆるコミュニケーション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、オーストラリアの某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 COLI² を用いて調べた。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。一つ一つの教室活動に対する受け止め方は、両者の選んだ教室活動の順位に多少の違いがあったが、統計上の有意差は見出せなかった。この結果はアジア学習者に対する典型的な見方と裏腹に、中国系の学習者でもコミュニケーションな教室活動を受け入れられるといえるのではないだろうか。

宋(2004)は教師一斉授業が伝統的に行われてきた中国で、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、文法知識の獲得をねらいとする GW を日本語授業に取り入れ、実験を行った。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。その結果、教師一斉授業の統制群に比べ、GW を取り入れた実験群は「活動の楽しさを感じさせる」ことに効果があった。この結果から、教

師一斉授業の環境で育てられてきた中国人学習者も GW に対して好意的に考えているといえよう。だが、宋の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、学習到達目標においては、日本語専攻の学習者と大きく異なる。日本語副専攻の学習者は、趣味として日本語を学ぶことが多く、簡単な日本語会話力を身につければ満足する。一方、日本語専攻の学習者は、将来日本語で生計を立てていくことが多いため、身につけたい日本語力への期待が副専攻の学習者より遥かに大きく、日本語学習に対する態度も厳しい。したがって、日本語専攻の学習者は活動の楽しさだけで満足すると言いがたい。日本語専攻の学習者は、GW の経験をどのように受け止めるかを改めて検討する必要がある。

また、上述の先行研究は、質問紙によって学習者の活動に対する受け止め方を調査したものであり、学習者の受け止め方がどのように形成されたかが見えにくい。

そこで、本研究では、日本語専攻の精読授業に GW を用いた教室活動を導入して、受講生の活動に対する受け止め方を明らかにする上、その受け止め方の形成プロセスを質的に探っていく。

3. 実践の概要

3.1 GW 活動の導入

精読の授業で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。そのポイントの中で、「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り、GW を取り入れやすいと考えるため、応用練習の時間に GW を導入した。

筆者は、北京市内にある某大学(A 大学と呼ぶ)日本語科の協力を得て、学部一年生(27 名)を対象に GW を導入した授業を行った。受講生の日本語力は初級の後半に当たる。A 大学の精読授業は週の一つの課を学び、文法と本文の説明後、応用練習の時間が1時間から2時間配当される。この応用練習の授業は、教師指示の下、教科書の練習問題を中心に行われる。応用練習の中で、最も時間をかけられているものは中文日訳の翻訳練習とロールプレイによる会話練習である。「中文日訳」の翻訳練習の問題は、テキストの短文と同じか、類似したものが使われて

いる。教師は翻訳練習を宿題として出し、授業では、学生の提出した翻訳の文法的な間違いを訂正し、丁寧に解説をする。ロールプレイの会話練習は本文の話題とほぼ同じ話題が取りあげられる。翻訳練習と同様に、教師は会話を宿題として出す。学習者は事前に会話を準備し、暗記してから授業に臨み、みんなの前で発表をする。このように、教科書の練習問題はテキストとほぼ同じ文脈が設定されていることから、何回も同じ文型を繰り返すことによって暗記させるという意図があることが分かる。

応用練習は本来、理解した文法知識の暗記の場ではなく、文法をどのように場や目的に合わせて創造的に使うかに重点をおくことが期待される。そのため、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。

3.2 活動の実施手順と内容

GW は 2006 年 5 月中旬から 6 月中旬までの一ヶ月間、合計 4 回、即ち 4 つの課の応用練習という形で行われた。活動を順調に進めるために、日本語教師を志している A 大学・日本語専攻・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。

[会話活動のタスク] 会話活動のタスクは当該課でターゲットとされた文型・語彙が創造的に使え、使う中で仮説検証ができるように、ミニ・ドラマ、インタビュー活動を採用した。具体的な手順は以下の通りである。

- ① ウォーミングアップとして、この課で習った文型を簡単に復習した上で、課題(ミニ・ドラマ、インタビューなど)を提示する。
- ② 活動の手順を提示すると同時に、参考として模範文を黒板に書いて学生に提示し、各自考える時間を与える。
- ③ 各自考えたものをグループに持ち寄り検討し、実際に行う活動に入る。その際に教師と TA は各グループを巡回して、適宜にアドバイスを与える。
- ④ 各グループでの活動が終わってから、また全体に戻して、口頭報告の形で、課題を完成さ

せる。その時、学生の言い間違った日本語があればその場で訂正する。

[翻訳活動のタスク] 翻訳活動のタスクでも受講生の書いた中国語文章をもとに新たに習った文法を使うように中国語の表現を加工した。毎回文章のテーマが異なるが、同じ手順で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。具体的な手順は以下の通りである。

- ① 筆者は事前にテーマをクラスで提示し、クラス全員に中国語で文章を書いてもらう。中国語の文章からユニークなものを一つ選び出し、その内容をもとにこの課で習った文型が使えるように中国語の表現を工夫する。
- ② 授業前、出来上がった文章を宿題として配布する。
- ③ 授業当日、受講生は各自で訳した日本語の文章を携え、グループの話し合いに参加する。各グループは議論を通じてグループとしての翻訳を完成させ、それをポスターにまとめる。その時、教師と TA は巡回して助言を与える。
- ④ ポスターを完成後、それを壁に貼り、お互いの作品を見ながら評価し合う。教師と TA もこの活動に参加し、各グループの問題点を指摘する。最後、教師は一枚のポスターを取り上げて講評をする。

4. 研究方法

4.1 研究目的と課題

実践期間中、毎回の授業が終わった後、受講生に中国語で自分たちが関わった活動を振り返る感想を書かせた。一ヶ月の実践が終わった段階で、全体的な感想として、会話活動と翻訳活動に対してそれぞれどう思うかを中国語で自由記述をしてもらった。

受講生の書いた各回及び全体の感想文の記述内容に基づき、会話活動と翻訳活動に対する評価を肯定的、中間的、否定的の 3 つのカテゴリーに分類し、その結果を表 1 として示した。

表 1 評価カテゴリーにおける受講生者数

	肯定的	中間的	否定的	合計
会話活動	9	3	15	27
翻訳活動	21	6	0	27

表 1 で示しているように、受講生は会話活動を

否定的評価するのに対して、翻訳活動を肯定的評価する傾向が顕著である。この傾向は、授業中筆者にも強く伝わっていた。受講生は二つの活動に対して異なる受け止め方を持つことが推測される。

二つの活動は同様に既習文法の創造的運用をねらいとしているが、受講生の受け止め方は違う。二つの活動に対する受講生の受け止め方はどのように形成されたのか、そのプロセスを明らかにすれば、精読授業に会話と翻訳の GW 活動を取り入れる際の具体策が提示できる。さらに、他の GW 活動を取り入れる時の参考にもなると考える。

そこで、本研究は、GW を用いた会話活動と翻訳活動に対する受講生の受け止め方の形成プロセスを明らかにすることを目的として、GW を用いた翻訳活動と会話活動に対する受講生の受け止め方はどのように形成されたのかを、研究課題とする。

4.2 データ収集

感想文の記述内容を参考に、「GW の翻訳活動を肯定的評価、会話活動を否定評価」を顕著に表している受講生の中から、9 名抽出してフォローアップ・インタビューを行った。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³上で、日本語成績及び受講生の書いた感想文を参考に決めた。9 名のインタビュー対象者の中で成績上位者 2 名、中位者 6 名、下位者 1 名である。9 名とも毎回の感想を丁寧に書いていることから、日本語学習活動を真剣に考えていると判断した。このような人のデータからは実践の全体像を掴みやすいと考え、インタビュー対象者に選定した。

フォローアップ・インタビューは、普段日本語学習の様子、精読授業に対する考え方、今回経験した GW に対する感想を中心に半構造化面接の形で行われた。リラックスした雰囲気の中で普段通りに話せるように、インタビューは大学キャンパス内の喫茶店で実施した。受講生が GW の実施者を配慮して本音を語らないことをできるだけ避けるため、インタビューは筆者ではなく、インタビュー対象者と同じ

学習者の立場にいる TA に担当してもらった。TA がインタビュ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きたい。インタビューの内容も評価と一切関連はないので、本音話を話してほしい」と伝えた。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、インタビュー対象者の同意を得た上、録音をした。その後、録音したインタビュー内容を逐語的に文字化⁴して、データとした。

4.3 分析方法

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(以下 M-GTA とする)を用いた。M-GTA はプロセス的性格⁵を持っている研究に適し、面接調査を有効に活用できる。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(木下 2003)ため、本研究の目的に適していると判断した。

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。まず研究課題に照らして、インタビューデータと感想文の記述の関連箇所に着目し、それを一つの具体例とし、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。概念を作る際に、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。データ分析を進める中で、新たな概念を生成し、分析ワークシートに個々の概念ごとに作成する。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。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、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. 結果と考察

分析の結果図は図 1⁶として示した。

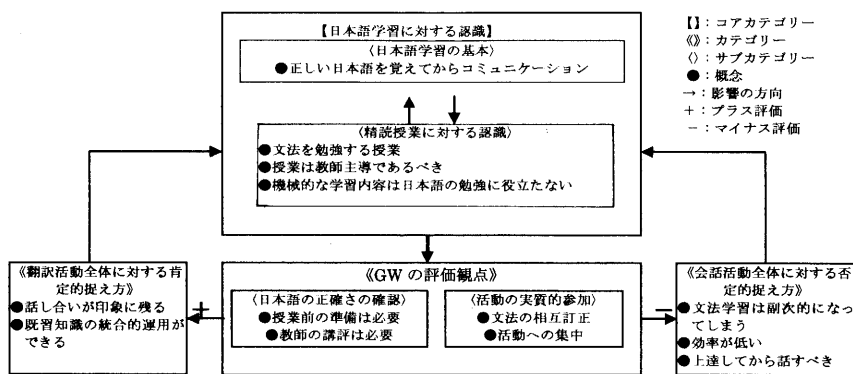


図 1 結果図

受講生が考えている〈日本語学習の基本〉と〈精読授業に対する認識〉は影響しあい、【日本語学習に対する認識】が形成される。【日本語学習に対する認識】を基準に、受講生は《GWの評価観点》を決める。翻訳活動では〈日本語の正確さの確認〉と〈活動の実質的参加〉が可能であると評価する一方、会話活動では、〈日本語の正確さの確認〉、〈活動の実質的参加〉はできないと評価する。このような評価から、《翻訳活動全体に対する肯定的捉え方》と《会話活動全体に対する否定的捉え方》が形成される。《翻訳活動全体に対する肯定的な捉え方》は受講生の【日本語学習に対する認識】に適合して調和の取れた循環に繋がっていく。一方、《会話活動全体に対する否定的な捉え方》は【日本語学習に対する認識】にそぐわないため、会話活動に対する否定的な受け止め方が強まっていく。

以下は【コアカテゴリー】、《カテゴリー》、〈サブカテゴリー〉、●概念を考察していく。

5.1 コアカテゴリー【日本語学習に対する認識】 サブカテゴリー〈日本語学習の基本〉

正しい日本語を覚えてからコミュニケーション

受講生は、正しい日本語を覚えてからコミュニケーションをするという日本語学習に対する揺るぎない信念を抱えている。きれいな発音、日本人らしい話し方、正しい文法などが日本語学習において最も重要であって、これらが身につくはじめてコミュニケーションができると認識している。これは日本語学習の基本と考えている。

受講生 A：“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，人家不知道为什么会这样说，人家就是这样说。但是你不知道为什么会那样说，你根本没有语感。你必须在语法上多下功夫。“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…一番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くても、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、ニュアンスの違いが全く分からないと思う。文法学習に力を入れなければいけない。“文法学習が一番重要ですか。”そう。文法は、それ（正確）でなければいけない。（中略）“ここでは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ということですか。”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。“つまりコミュニケーションが一番重要だが、文法はそのコミュニケーションを築くための基礎になるというわけですか。”そうそう！その通り。

受講生は、日本語でコミュニケーションをすることを学習目標として、目標を達成するには正確な日本語を身につける必要があると考えている。一般的には、コミュニケーションの取れる日本語力を身につけるために、日本語を使ってみることが大事だと考えられやすいが、受講生たちは日本語の運用より、正確な日本語を覚えることを最優先している。受講生は、言語運用の前提は言語形式であり、言語形式を確実に築いてから運用ができると認識している。このような認識の形成は、これまで受けてきた文法学習を中心とする日本語

の教育形式に深く関わっていると推測される。

サブカテゴリー〈精読授業に対する認識〉

このカテゴリーは三つの概念から構成される。

まず、受講生は、精読授業を「●文法を勉強する授業」であると思っている。これは文法学習以外の活動がほとんど行われていない授業の現状に密接していると考えられる。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、文法学習を中心に行われているため、受講生は文法の効力を過大に捉え、日本語学習イコール文法学習という認識にたどり着く。そして、長年教師主導型の一斉授業を受けてきた受講生は、「●授業は教師主導であるべき」と考えている。「授業で先生の説明を聞くのが日本語の勉強に非常に役立つ」という受講生の発言から、教師に強く依存していることが窺える。

他方、受講生は授業で扱っているテキストに対して、「題材が古い」、「同じ文は何回も重複して退屈」、「置き換え練習のような問題は機械的で、本当の練習にならない」、「文法を勉強しては後で忘れる」など、「●機械的な学習内容は日本語の勉強に役立たない」と批判する。このように、受講生は精読授業に対して葛藤を抱え、文法説明中心の教師一斉授業を支持している一方、学習内容に戸惑いを感じる。単純な模倣と暗記を中心とする授業は、日本語でコミュニケーションをするという受講生の学習目標に繋がらないといえよう。

精読は日本語主幹科目であるゆえに、日本語学習の全般に大きな影響を与えている。文法学習を中心とする教師主導型の授業スタイルによる影響で、受講生は、文法をしっかりと勉強して正しい日本語を覚えることが基本であると捉えている。一方、日本語でコミュニケーションをしたいという要望から、また精読の授業内容を批判している。このように、〈日本語学習の基本〉と〈精読授業に対する認識〉は影響しあい、【日本語学習に対する認識】が形成される。

5.2 カテゴリー《GWの評価観点》

GWという新規活動を精読授業に取り入れる際に、受講生はいま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】から、〈日本語の正確さの確認〉と〈活動の実質的参加〉を《GWの評価観点》とする。

5.2.1 サブカテゴリー〈日本語の正確さの確認〉

このサブカテゴリーで、受講生は授業前の準備とGW活動後の教師講評の必要性を強調する。日本語の正確さが確認できるか否かによって、受講生の下した評価は大きく異なる。正しい日本語を知りたいという受講生の心境はこの評価観点に反映している。

「●授業前の準備は必要」に関して、受講生は翻訳活動の場合、授業前に課題に合わせて準備することは日本語の正確さを把握できるが、会話活動は授業前に準備がないから、言っている日本語は正しいかどうかは分からない。

受講生 A：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动查书这样子对巩固知识比较好。(中略)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(语法)就不是很会说。会话的话，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，会用到的正确语法不是很多。

翻訳はいいと思う。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。翻訳と違って、会話は授業の限られた時間で話さなければいけない。短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、忘れた文型や文法をすぐに教科書などで調べられる。それは知識の強化にいいと思う。(中略)会話の時にそんな時間はないでしょう。だから会話は...、例えば、ある文法を練習する時みたいに、そのまますぐに日本語で話す、うまく言えない。会話活動をするなら、ある程度の準備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。

翻訳活動の場合、教師は授業前に課題を提示した。課題を準備することによって、受講生はある程度日本語の正確さを把握でき、把握できない部分は問題意識としてGWの活動に持ち込んだ。活動中、議論を通してそれぞれ抱えている疑問を解消した。一方、従来の暗記中心の会話活動に対しては、GWの会話活動は即興性を追求するため、授業中準備時間はあまり取らなかった。しかし、その結果、受講生は、準備不十分のまま活動に臨み、自分の言っている日本語が正しいかどうかを分からないまま活動が終わってしまった。

翻訳活動は事前準備が十分あるため、受講生は活動中の認知的負荷が小さく、目標を達成し易いと考えられる。他方、会話活動は丸暗記した会話の発表に始終するのを避ける目的で、事前準備を

させなかったが、その結果、活動中受講生の認知的負荷量が大きく、目標を達成しにくいと考えられる。会話活動を順調に進めるためには、受講生に事前に準備する時間を十分与えることが大事であろう。

次に、「●教師の講評は必要」に関して、受講生は翻訳活動の場合、教師の講評を通し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が、会話活動の場合、教師の講評はないので、どこが間違っているか分からず、不安が生じる。

受講生 H: 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同, 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。

翻訳は書いた後、(先生は)すぐ講評をした。正解はあるけど、各グループが書いたものは正解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(文法や句型、語彙など)は正解と違うところもあるから、もし先生がもう少し時間をとってみてくれればもっといいと思う。

受講生 E: 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。間違った日本語を言うのはよくないと思う。

翻訳活動の場合、最後に教師はあるポスターを取り上げて、一般的に講評をした。教師の講評を通して、受講生は日本語の間違いに気づくことができる。会話活動の場合、全体をまとめる形で口頭による訂正が行われたが、会話進行中、コミュニケーションを優先に、教師は受講生の発話を中断して即座に訂正しなかった。そのため、受講生は、どこが間違っているかは分からずにいた。会話活動に比べ、翻訳活動では、教師の講評は丁寧に行われているにもかかわらず、受講生がそれ以上求めているということは、正しい答えを追求している姿勢が読み取れる。

教師が学生の学習を評価する教育体制と、長年受けてきた教師主導型の授業形式による影響で、精読授業の受講生は教師による評価を強く求める。このような状況の下で、GWの活動を進めるためには、翻訳活動のように、教師による講評をしつかり行うことが不可欠であろう。

5.2.2 サブカテゴリー〈活動の実質的参加〉

このサブカテゴリーでは、受講生は「文法の相互訂正」と「活動への集中」の2点から、実質的

に活動に参加ができるかどうかを判断する。受講生の持つこの評価観点から、日本語専攻の学習者である彼らは積極的に日本語学習に取り組もうとする姿勢が窺える。

「●文法の相互訂正」について、受講生は翻訳活動の場合、仲間同士で文法の間違いを互いに訂正しあい、活動の効果を感じるが、会話活動の場合、お互いに訂正できないので、効果を感じない。受講生 E: 〈翻译活动〉同学们交流也互相启发, 然后交谈的过程中这点我忘了, 我问你。然后再往下交谈的时候, 她那点忘了, 然后我再告诉他, 这样子讨论会比较好。像很多过去时态啊, 现在时态啊, 持续体啊, 大家意见都不一样。这些动词方面大家讨论, “啊, 这里果然还是过去时比较好啊”。

〈翻訳活動〉クラスメート同士の交流を通して、互いに教えあうことができる。討論をする中で、私は忘れたところを友達に聞く。そして討論を進める。また彼女が忘れたところがあったら、彼女に教える。このような討論はいいと思う。例えば、過去形、現在形、持続体など、みんなの意見は違う。みんなと一緒に討論をして、「ああ、やはりここは過去形を使ったほうがいい」と思うようになった。

受講生 A: 会话的话和日语伴说比较好。会话的话, 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。(中略)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いいよ」と教えてもらえない。(中略)クラスメート同士で会話を練習するのなら、使った言葉など簡単に効果があまりないと思う。時間ももったいない。

翻訳活動では、グループメンバーと一緒に翻訳文を検討しながら、ポスターを作成していった。活動中、グループメンバーはそれぞれ知っている文法や語彙に関する知識を出し合い、互いに訂正しあいながらポスターを完成していった。一方、会話活動の場合、日本語でやりとりすることを優先した。受講生は、活動中グループメンバーから適切な語彙や句型を教えてもらえず、活動の効果を感じないという。この違いから、受講生は、グループメンバーを文法知識を教えてくれる人と位置づけていることが窺える。

受講生はグループメンバーとの学びを、文法知識を教えあうことに限定し、狭義的に捉えている。他者から文法知識だけではなく、物事に対する考え方など、多様な学びがあることを気づかせるには、教師は活動後、受講生同士による内省活動を積極的に取り入れることが大事であろう。

「●活動への集中」について、受講生は翻訳活

動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、会話活動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。

受講生 D: “杀手铜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@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?”何も感じていなかった。みんながそこに座って、相手の日本語を聞き取り、むしろ中国語を聞いたほうが良いと思った。とてもつまらなかった@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。

受講生 F: 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)のいいところと良くないところを知り、印象深く覚えた。収穫が大きいと思う。

会話活動のゴールは、口頭による日本語のやりとりを通して課題を解決することである。口頭によるやりとりは、言って終わりの性質を持ち、日本語の形式を確認することが難しく達成度が見えにくい。その結果、受講生は課題解決のゴールより、日本語の正確さに気が取られてしまい、活動への集中力が落ちる。他方、翻訳活動は、グループメンバーとの話し合いを通して日本語訳を作り上げることがゴールである。活動は言語形式の確認をめぐる展開され、どこまで達成したのかは一目瞭然で、受講生は活動への集中度が高くなると推測される。

今後、受講生の会話活動への集中を高めるためには、活動中口頭によるやりとりだけではなく、言語形式もモニタリングできるように活動をデザインし、活動のゴールを目で確認できるような形で提示することが考えられる。

5.3 カテゴリー《翻訳活動全体に対する肯定的な捉え方》

受講生が《GW の評価観点》を踏まえて評価した結果、翻訳活動全体に対して「●話し合いが印象に残る」、「●既習知識の統合的運用ができる」という肯定的な捉え方が形成される。

「●話し合いが印象に残る」に関して、受講生

は、グループ内の話し合いで他者と討論をする際に生じた気づきや反省が非常に印象の深いものだという。従来の翻訳練習は、1人で完成するもので、受講生が翻訳したものを教師に提出して教師からフィードバックをもらう。従来の形は受講生1人対教師の学習であり、受講生は受身的に学習する。このように得られた知識は定着しにくいと考えられる。GW の翻訳活動では、受講生同士は議論を通してお互いに文法を訂正しあいながら課題を遂げていく。この過程で、受講生の思考力が発揮される。このように獲得した知識こそ印象に残るのではないだろうか。

次に、「●既習知識の統合的運用ができる」に関して、受講生は習った文法知識はいつ、どこで、どのように使うかが分かるようになり、教科書の翻訳練習と比べ、日本語を自然に使用しているという。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ため、その課で習った文法を使うのが前提に、翻訳文は教科書のテキストの原文と単純に置き換える練習が多い。その結果、受講生はテキストの文脈から一步踏み出すと、習った文法や文型をどのように使うかが分からなくなる。GW の翻訳活動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る。受講生は翻訳活動を通して既習知識を総合的かつ自然に運用していると実感している。

このように、翻訳活動の中に含まれている文法知識の学習と知識の運用の要素は、受講生の本来持っている《日本語に対する認識》に合致しているため、GW の翻訳活動が受け入れられたと考えられる。

5.4 カテゴリー《会話活動全体に対する否定的な捉え方》

《GW の評価観点》を踏まえて会話活動全体に対して、「●文法学習は副次的になってしまう」、「●効率が低い」、「●上達してから話すべき」という否定的な捉え方が形成された。

まず、受講生は、会話活動で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ことから、「●文法学習は副次的になってしまう」ことに不満を持つ。従来の会話活動は暗記した文法や文型の熟練さを検証することが中心になっているが、

GW 活動の場合、受講生の興味関心は話題に傾き、活動を通して日本語以外の学びを得られたが、活動中話題の内容に注目してしまい、従来重視されている日本語の文法知識を見落としている。

次に、受講生は、時間がかかったわりに得られた知識が少ないから、活動の「●効率が低い」、授業が効率よく行われるべきだと認識している。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、文法知識の教え込みも多い。それに比べて GW の会話活動は時間が普段以上かかったにもかかわらず、得られた知識が少ない。だが、「文法知識を勉強しては忘れる」という受講生の戸惑いから、授業の効率性と知識の定着は必ずしも繋がるとはいえない。それは、習った文法知識を暗記するだけで、本当は身につけていないからと考えられる。身につけるためには、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。

最後に、受講生は日本語がまだ上手ではないから、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、つまり「●上達してから話すべき」と認識している。前述したように、従来の会話活動は授業前に準備して、暗記したものを授業で発表する形をとり、会話活動は日本語でパフォーマンスをする場になっている。GW の会話活動では、習った文法や文型を使っているうちにどこをどう話すべきかを自ら気づかせ、探求することを求めている。GW の活動が追求していることは、従来の活動の主旨と正反対になり、受講生が馴染みのある従来のやり方を支持することになる。

このように、会話活動は日本語によるやりとりを中心に展開していたが、受講生に重視されている正確な日本語、文法知識の学習の要素が少ない。会話活動は《日本語学習に対する認識》にそぐわないところが多く、受講生は活動に抵抗を覚えると考えられる。

6. まとめと今後の課題

本研究では、精読授業の改革を目指して、GW を用いた翻訳活動と会話活動を精読授業の応用練習に導入する実践を行い、二つの活動に対する受講生の受け止め方の形成プロセスを質的に探った。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、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。

翻訳活動に対する受講生の肯定的な受け止め方から、教師一斉授業を受けてきた精読受講生たちは、学習者を中心とする活動を受け入れられることを示した。ただし、受講生は GW の活動を無条件に受け入れられるのではない。彼らが受け入れられる GW の活動は、会話活動のような彼らの認識にそぐわないものではなく、翻訳活動のような彼らの認識に合致しながら新たな要素を加えるものである。

受講生の活動に対する評価観点から、精読授業で GW を実施する際の注意点として次のことが挙げられる。

- 1)活動前に十分な準備時間を与える。
- 2)活動後に教師による講評を取り入れる。
- 3)活動後、受講生同士による内省活動を行う。
- 4)言語形式をモニタリングができるように活動をデザインする。
- 5)活動のゴールが口頭だけではなく、目に見えやすくようにする。

精読授業に対する全般的な見直しの中、中国国外で行われている教授法をそのまま授業に導入して実施しようとする風潮が強い。しかし、今回の会話活動で示されたように、海外で有効とされているものは必ずしも中国の現状に適合するとはいえない。新たな活動を導入する前に、まず直面している状況を十分に検討する必要がある。そして、活動を取り入れる際に、今回の翻訳活動で示されたように、学習者の持つ認識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。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授業の改革の方向性を示す点で意義があると考えられる。

本研究では GW を用いた会話活動と翻訳活動に対する受講生の受け止め方の形成プロセスを探った。二つの活動に対する受講生の受け止め方は実際の活動にどのように反映されているのか、今後は活動中の録音データの分析を通して、多角的に探りたい。さらに、本研究の結果から得られた知見を踏まえて、中国人学習者に合うような GW の会話活動のデザインを考えていきたい。

注

1. 本研究で指しているグループワークは Cohen(1987: 1)の定義に従う一少人数の学習者が一つの課題を達成するために、協動的に働くグループ形態の学習活動である。
2. 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)。
3. 担当教員にインタビュー対象者の名前をあげ、彼らの性格を聞いた。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など。
4. “ ” インタビュアーの発問。〈〉省略した単語や文を文脈から推測して補うもの。@笑い声。
5. 本研究で言及するプロセス的性格は、M-GTA で通常分析対象とする時間の流れに伴った意識変化のプロセスではなく、物事に対する人間の思考プロセスを指す。
6. 通常の M-GTA 結果図では矢印は変化の方向を示すものとして使用されるが、本結果図は概念同士の関係図であるため、矢印は概念同士の関係を示す。

参考文献

- 篠崎 撰子(2006)「精読教材の本文について」『日語教学
与教材创新研究—日語专业基础课程综合研究』
151-156.
- 蔡全胜(2006)「中国の日語教育における諸問題につい

- ての考察」『日語教学与教材创新研究—日語专业基础课程综合研究』37-47.
- 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
- 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—』147-158.
- 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』10,47-55.
- 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』103,89-98.
- 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』29,15-21.
- 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
- Cohen, E.(1986)Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom New York: Teachers College Press
- 曹大峰(2005)「日語专业精読课教学与教材改革研究」『日語教育与日本学研究论丛』第二辑 121-130.

やん じゅん/北京語言大学
yangjun0330@yahoo.co.jp

The formation process of perception of group work among Chinese students majoring in Japanese — Focusing on Conversation activity and translation activity —

YANG Jun

Abstract

This study introduced the group work that involves conversation activity and translation activity in order to improve the basic Japanese course. And it studied the formation process of perception of these two activities among the participants by using Modified Ground Theory Approach. The participants evaluate these two activities based on the recognition of their former traditional Japanese learning experience. The result of the research suggests that the translation activity agreed with their recognition, and therefore is approved by the students. The conversation activity, on the contrary, does not agree with their recognition, and therefore is not welcomed by the students. In the future, it is preferable to adjust the activity to agree with the participant's recognition when the conversation activity of the group work is introduced into the class.

【Keywords】 basic Japanese course, conversation activity, translation activity, formation process of perception

(Beijing Language and Culture University)