

中国大学日本語教員と学生の言語学習・教育観 —教師の視点と学習者の視点—

浜田 麻里

1. はじめに

1.1 教師の認識と学習者の認識

言語学習において教師と学習者の認識は往々にして一致しないことがしばしば指摘されてきた(Kumaravadivelu 1991、Green 1993、Peacock 1997、Spratt 1999 など)。

教師と学習者のどちらが保守的かは一概に言えない(Barkhuisen 1998、Green 1993)。教師は学習者が楽な学習活動ばかりを好むと考えがちだが、学習者は意外に「必要な」活動の意義を冷静に判断している(Green 1993、三矢 1999)。

1.2 中国における日本語教育

中国の4年制大学における専攻としての日本語教育は「総合日本語(精読と呼ばれることもある。以下、精読)」を基幹科目として、これまで多くの成果を上げてきた。

しかし中国でも現在大規模な教育改革が進行しつつある。改革の中では「独立性と自主性」が重視され「学生が教師の指導の下で主体的に、個性的に学習することを促す」ことが目標とされている(《基礎教育課程改革綱要(試用版)》。金・呉 2004 による)。すなわち、中国においても学習者の主体性を重視した学習活動が重視されはじめており、それは精読の指導法の見直しにもつながる可能性がある。

2. 本発表の目的

精読授業の改善のためにまず現状として中国の日本語専攻学生と教師は精読授業の学習活動をどのように認識しているのかを探る必要がある。そこで本発表では(1)中国の日本語専攻学科において教師と学生はそれぞれどのような教室活動が役に立つと考えているかを明らかにし、(2)両者の相違を分析し、(3)そこから精読授業の改善策を模索すること、を課題とする。

3. 方法

3.1 資料

北京日本学研究中心では2002年4月から2005年3月まで研究プロジェクト「中国の日本語教育における「総合日本語(精読)」に関する総合研究」を実施した。このプロジェクトの一部として中国日本語専攻4年制大学6校において質問紙調査が行われた。回答者は教師(29名)、学生(180名)である。

本発表では、質問紙調査の中から、教室内での「教科書を利用した活動」および「教科書以外の活動」について、授業で時間をかけるか、役に立つと思うか、もっと時間をかける必要があるものはどれか、などの間に対する回答に基づき、教師と学生の認識を比較する。

3.2 分析の方法

言語学習者と学習環境との間には相互作用があり、学習環境によって学習者の認識も行動も異なる。これまでの研究では「中国人の言語学習ビリーフ」というように「中国人」としての特性を明らかにしようとするものが多いが、同じ国にあっても一人一人の学習者の学習環境はそれぞれ異なっており、学習者の認識もそれに応じて異なるはずである。例えば、教育機関によって用いる教科書は異なっており、そのことは学習環境のちがいを生んでいる。そこで以下では基本的に大学毎に教師と学生の認識のちがいを見ていくことにする。

4. 分析

4.1 教科書を利用した活動について

4.1.1 授業で時間をかけている活動

ここでは精読授業で教科書を用いる活動について時間をかけている順に1位から3位まで活動を選択してもらっている。1位に選ばれた場合には5点、2位には3点、3位に1点を与えて各大学教師・学

表1 授業で時間をかけている教科書の活動（左列：教師／右列：学生）数字は得点

	A校		B校		C校		D校		E校		F校	
単語の音読	0	0	0	5	0	0	0	1	0	12	0	10
単語書き取り	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	6
単語の説明	0	9	9	29	0	27	3	57	1	14	10	39
文法の説明	14	105	10	138	10	129	9	105	17	52	31	279
文法の練習	10	50	3	4	3	18	1	17	6	6	6	22
本文の説明	11	57	5	86	4	75	13	75	28	76	39	181
本文の音読	0	9	0	0	0	15	0	1	8	72	2	3
本文の中国語訳	0	6	0	6	0	0	0	7	0	38	1	27
応用会話練習	1	7	0	0	1	3	1	7	3	0	1	18
その他	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0

表2 役に立つ教科書の活動（左列：教師／右列：学生）数字は得点

	A校		B校		C校		D校		E校		F校	
単語の音読	0	1	0	4	0	3	0	8	0	0	0	1
単語書き取り	0	3	0	9	0	4	0	1	0	2	0	5
単語の説明	3	22	5	30	0	23	1	56	5	27	5	34
文法の説明	16	77	13	123	10	111	9	90	12	40	28	283
文法の練習	7	30	3	16	3	30	3	28	7	44	23	78
本文の説明	9	52	6	71	4	66	10	36	19	73	24	95
本文の音読	0	18	0	0	0	17	0	3	8	18	6	22
本文の中国語訳	0	15	0	5	0	5	1	13	5	16	3	17
応用会話練習	1	30	0	12	1	6	3	28	7	50	1	49
その他	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	1

表3 もっと時間をかける必要がある教科書の活動（左列：教師／右列：学生）数字は%

	A校		B校		C校		D校		E校		F校	
単語の音読	14.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	5.6	2.8
単語書き取り	0.0	4.3	11.1	0.0	0.0	5.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	6.5
単語の説明	14.3	6.4	0.0	5.3	25.0	10.5	0.0	0.0	0.0	9.3	5.6	7.5
文法の説明	0.0	2.1	0.0	10.5	0.0	5.3	0.0	0.0	0.0	11.1	0.0	7.5
文法の練習	0.0	8.5	22.2	24.6	0.0	18.4	25.0	0.0	12.5	16.7	22.2	26.2
本文の説明	14.3	6.4	0.0	7.0	0.0	5.3	0.0	0.0	0.0	5.6	11.1	0.0
本文の音読	14.3	10.6	22.2	5.3	25.0	0.0	0.0	0.0	0.0	3.7	0.0	4.7
本文の中国語訳	0.0	6.4	0.0	8.8	0.0	0.0	25.0	0.0	0.0	9.3	0.0	3.7
応用会話練習	14.3	31.9	22.2	29.8	0.0	13.2	37.5	0.0	37.5	33.3	44.4	30.8
その他	0.0	0.0	0.0	1.8	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
無回答	28.6	23.4	22.2	7.0	50.0	42.1	12.5	100	50.0	11.1	11.1	10.3

生別に集計した得点を表1に示す。結果が見やすくなるよう回答者の集団毎に得点がもっとも高かったものを■、2番目のものを■、3番目のものを□で記してある。

「文法説明」「本文説明」などの知識を伝達する活動はほとんどの大学で時間をかけて行われているが、第3位は大学毎に語彙重視、文法重視、

音読重視に分かれ、やはり大学毎に分けて見ていく意味があることが示唆される。

なお、教師と学生の認識の間には大きな違いは見られない。

4.1.2 役に立つ活動

つぎに役に立つと思う活動を同様に1位から3位まで選んでもらった。表1と同じく得点を与え

て集計したものを表 2 に示す。B、C、F の各大学では教師が役に立つと思うものと学生が役に立つと思うものはほぼ一致している。それぞれ方法は異なるが、活動の利点を生かして学生の日本語の力を伸ばすことに成功していることがわかる。

ただし教師が役に立つと考える項目は、実際に時間をかけている項目と一致しているが、A校やE校の学生はあまり時間をかけていない「応用会話練習」が役に立つという認識を持っている。

4.1.3 もっと時間をかける必要がある活動

どのような活動にもっと時間をかける必要があると思うか活動の中から選んでもらった。選んだ人の割合を百分率で示す。回答者グループの中でもっとも割合が高いものに□が付けてある。

教師と学生のちがいとしては、いずれの大学においても「応用会話練習」「文法の練習」を望む割合が学生の方により多い。

表 4 役に立つ教科書以外の活動（左列：教師／右列：学生）数字は得点

	A校		B校		C校		D校		E校		F校	
3分間スピーチ	11	60	8	13	1	110	8	87	27	46	21	189
問答練習	14	39	11	30	3	53	1	50	23	85	13	135
ロールプレイ	10	50	0	34	5	42	5	58	1	33	22	81
ゲーム	0	6	1	32	3	6	0	3	0	5	0	10
討論	1	15	0	15	5	6	4	32	2	10	11	23
読み物読解	0	5	0	34	0	11	8	16	0	9	5	49
テープ聴解	0	18	7	31	0	8	1	14	9	19	0	64
その他	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	7	8

表 5 もっと時間をかける必要がある教科書以外の活動（教師／学生）数字は%

	A校		B校		C校		D校		E校		F校	
3分間スピーチ	14.3	2.2	11.1	7.8	0.0	4.7	0.0	4.0	23.1	6.3	9.1	3.5
問答練習	0.0	2.2	22.2	3.9	0.0	4.7	0.0	4.0	15.4	18.8	4.5	15.7
ロールプレイ	14.3	17.8	11.1	17.6	25.0	18.6	0.0	22.0	15.4	15.6	27.3	15.7
ゲーム	0.0	17.8	11.1	7.8	25.0	7.0	0.0	16.0	7.7	12.5	0.0	12.2
討論	42.9	13.3	22.2	9.8	25.0	11.6	0.0	14.0	23.1	12.5	27.3	8.7
読み物読解	14.3	13.3	11.1	17.6	0.0	9.3	0.0	12.0	0.0	9.4	13.6	14.8
テープ聴解	0.0	11.1	11.1	11.8	0.0	9.3	66.7	12.0	0.0	15.6	13.6	20.0
その他	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	7.7	0.0	0.0	1.7

4.2 教科書以外の活動について

4.2.1 役に立つ活動

表 1 と同じ方法で得点を集計した結果を表 4 に示す。教科書以外の活動で役に立つものに対する認識は、教科書に関する活動よりも教師と学生のずれが目立つ。とくに B、C 校では、学生の評価が高いロールプレイ、読解、3 分間スピーチ等が教師からは評価されていない。

4.2.2 もっと時間をかける必要がある活動

もっと時間をかける必要があると考える教室活動については、さらに教師と学生のちがいが大きくなるようである。たとえば、ロールプレイは 6 校のうち 4 校で 1 位、2 校で 2 位と、ほとんどの大学で学生から強く期待されているが、教師からはさほどではない。反対に教師が強く期待する活動は「討論」

で、5 校で 1 位に選ばれている（ただし、教師は回答者が少ないので、個人差に大きく影響されることを考慮する必要がある）。

5. 考察

大学によってかなり回答パターンが異なるが、あえて全体に共通の特徴を見いだそうとすると次のようになるだろう。

学生も教師も「説明」については同様に重視しているが、そこから先の学習過程については教師と学生で認識の差がある。

学生は、「文法練習」のように知識の定着や流暢な運用を実現するための活動も教室に求めているが、教師は自分の責務は知識の伝達であり、定着は必ずしも教室で行う必要はないとみなす傾向がある。

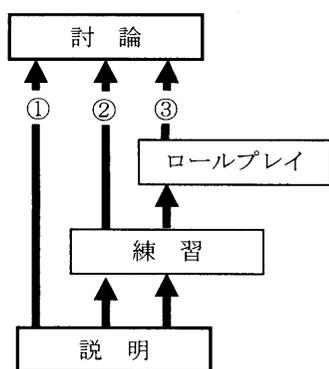


図 精読における学習過程

教科書以外の活動として、教師は「討論」、学生は「ロールプレイ」等を求めている。この二つの活動を比較してみると、ロールプレイではあらかじめ設定された役割を演じるが、討論では内容を考えながら、また大勢に向かって自らの意見を述べる必要があるため、ロールプレイなどより認知的な負荷が高く、また自己開示も必要とされ、コミュニケーション・ストレス(Brown & Yule 1983)が強い。とすると、活動の手順としては討論を行う前に、よりやさしい活動であるロールプレイを行うことが必要になる。

上の図を用いて説明すると、教師の想定する教室活動は、説明を行った後すぐに、または文法練習を行って討論に進む①または②のような過程に従って行われている（その他の活動が不要だと考えているわけではないが、少なくとも学生ほどは重視していない）。それに対し、学生は③のような過程を想定しており、ロールプレイその他、中間段階での活動がもっと必要だと考えている。

濱田(2003)は中国の日本語専攻 4 年制大学の学生に対する言語学習ピリーフ調査から、中国の日本語教育において「知識」「練習」「交流（実際的な練習）」の 3 つの活動が一足飛びに行われている可能性があり、その結果として、教師の役割に「心理的支援」が重視される傾向が強いのではないかと指摘している。本発表でも教師の視点は過程よりも到達目標によりむけられがちなのではないかという先行研究と同様の結果が伺われた。

本発表の分析が妥当であるとするならば、精読授

業の改善においては、学生が中間段階での支援を求めていることを念頭におくことが必要であろう。例えば、学習過程の各段階で橋渡しの活動を加えることや、学習方法を提示することなどが方策として考えられるかもしれない。

6. 結び

本発表では、教師と学生の認識のずれを手がかりに精読授業の改善の方向性を提案した。大学毎に分けると特に教師のデータ数が少なく分析結果の一般化は慎重に行う必要がある。今後は実際の授業の分析などを行い、認識と実際の行動の関連性を探る必要があるだろう。

参考文献

- Barkhuizen, G.P. (1998) Discovering learners' perceptions of ESL classroom teaching/learning activities in a South African context. *TESOL Quarterly*, 32(1), 85-107.
- Brown, G. and Yule, G. (1983) *Teaching the Spoken Language*. CUP.
- Green, J.M. (1993) Student attitudes toward communicative and non-communicative activities: Do enjoyment and effectiveness go together? *Modern Language Journal*, 77(1), 1-10.
- 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とめ方 —CO LT による中国系・非中国系学生の比較— 『日本語教育』 103, 89-98. 日本語教育学会
- 濱田麻里 (2003) 「中国大学生怎樣学日語——日語専攻本科生”語言学習信念”調査」 『日本学研究』 13, 85-90. 北京日本学研究中心.
- 金延鳳・吳希紅 (2004) 『自主与引導——基於自主學習的課堂教學引導策略研究』 華東師範大學出版社
- Kumaravadivelu, B. (1991) Language-learning tasks: teacher intention and learner interpretation. *ELT Journal* 45(2), 98-107.
- 三矢真由美 (1999) 「能動的な教室活動は学習動機を高めるか」 『日本語教育』 103, 1-10. 日本語教育学会.
- Peacock, M. (1997) Comparing Learner and Teacher Views on the Usefulness and Enjoyableness of Materials. *International Journal of Applied Linguistics*. 7(2), 183-200
- Spratt, M. (1999) How good are we at knowing what learners like? *System*, 27(2), 141-155.