

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——

楊 峻*

キーワード：精読授業、グループワーク、日本語学習観、翻訳活動、会話活動

要 旨

「精読」は中国の日本語専攻の主幹科目であり、カリキュラム上で重要な位置づけとなっている。精読の授業は教師主導の下に文法学習を中心に据え、進められていることに特徴がある。最近、このような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、文法知識には詳しいが運用力が十分養成されないなどといった問題点が指摘され、授業の改善の必要性が指摘されるようになった。その改善策の一つとして、グループワーク学習活動を精読授業に導入することが考えられる。しかし、新たな活動を教室に導入する際に、学習者の持つ言語学習観が大きな鍵となる。本研究では、精読授業におけるグループワークの効果検証を目指し、その前段階として、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ることを目的とし、2つの研究課題を設定した。

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った。

課題2では翻訳活動と会話活動の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。グループワーク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。変化の見られた項目はグループワークの学習形態及び活動デザインの違いによる影響だと考えられる。

本研究の結果から、精読授業にグループワークを導入するには、学習者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があると考えられる。

*YANG Jun：北京語言大学講師／お茶の水女子大学大学院生

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主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。

こうした精読の授業のあり方に対して、外国語教授法への関心が高まる中で、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た。かくして、精読授業を改善する必要性が提案されるようになった（曹 2006）。本研究では、精読授業改善策の一つとして、グループワーク¹（以下 GW と称する）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からである（岡崎・岡崎 1990）。

しかし、新たな教授法や授業の組み立て方が奏功するには幾つかの前提条件がクリアされる必要がある。その一つが学習者の持つ言語学習についての確信（言語学習観²）との適合性である（岡崎 1999）。新たに導入しようとする教授法が依拠する言語学習観が学習者の言語学習観に適合しない場合には、学習者の抵抗にあい、期待した教育効果を上げることが難しくなるという。中国人学習者は、教師主導型の授業を好み学習者中心の学習活動に向いていないという声が現場ではよく聞かれる。果たして、中国人学習者は教師一斉授業の対極にも位置づけられ得る GW を受け入れられるものであろうか。

中国人日本語学習者の言語学習観を対象とする近年の研究では、彼らの言語学習観は一枚岩ではなく、伝統的なものと非伝統的なものの二重構造になっていることが指摘されている（板井 1997 など）。後者の非伝統的なものに着目すると、中国人学習者が GW を受け入れる可能性は十分あると予測することができる。しかし、それが実証的に検討されているわけではない。そこで、本研究では、精読授業における GW の効果検証を目指し、その前段階として、日本語を学ぶ中国人学習者にとって、いわば新規学習経験である GW をどのように経験するかを、GW の経験が彼らの言語学習観に及ぼす影響を切り口にして探ることとする。その影響の実態を明らかにすることで、GW をどのように精読授業に取り入れるのか、或いは精読授業の改善につながるものであるかを追求することが可能となると考えるからである。

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——少人数の学習者が一つの課題を達成するために、協働的に働くグループ形態の学習活動である。

² 言語学習観は学習者のビリーフ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。学習者のビリーフは学習者が言語学習に対して意識的・無意識的に抱えている態度や意識である。（板井 2000: 70）

2. 先行研究

板井（1997）は中国人学習者の言語学習観を把握するため、中国の大学に在籍している日本語専攻の学習者 37 名を対象に、中国語版 BALLI（Beliefs About Language Learning Inventories）を実施した。結果、第一に、①語彙→②文法→③翻訳の順に重視する傾向が強く、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法」を支持していることが分かったとしている。これを板井は中国人日本語学習者の言語学習観の伝統的な側面に相当するものであるという。一方、「教材・教室活動の選択」、「宿題のアレンジ」、「評価」は必ずしも教師がやる必要はないとすることから、板井は非伝統的側面としている。

山本（1999）は中国人大学生 30 名とドイツ人大学生 30 名を対象に、BALLI をもとに言語学習観の比較調査を行った。ここでも板井と同じような結果が示されている。まず、両グループの間には、教室活動や学習ストラテジーの好み、教師の役割に違いがあることが認められた。具体的には、中国人グループはドイツ人グループに比べ、単語学習や文法学習を重視しているのに対し、教師と教科書の必要性においては、どちらも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た。このことから、アジア系学習者の特徴としてよく指摘されている「自律性が低く、権威に依存し、従順」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」においては、ドイツ人グループの方がより肯定的で、中国人グループはやや否定的であった。このことから中国人グループの「非・教師主導型」への志向を読み取ることができ、アジア系学習者に対するステレオタイプ的な見解にあまりとらわれ過ぎないようにすべきであると主張している。

白杵（2002）は中国人日本語学習者に注目し、来日直後の上級レベル学習者 4 名（調査 1）、来日後一年を経過した中級学習者 4 名（調査 2）を対象として、インタビューによる言語学習観の調査を行った。その結果、全体として、自分の学習に対する責任意識が強く、教師に対しては自分の学習を支える役目を期待する傾向があることが分かったとしている。具体的に述べると、調査 1 では、一般的に指摘されているように対象者は暗記を重要だとしているが、それは授業の外における応用を念頭に置いたものであり、単に思考を無視した表面的な暗記主義に陥っているとはいえないと指摘している。また、調査 2 では、授業内では「話を聞く」ことを重要視しているが、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。結論としては、一般に言われる中国人学習者とは異なる視点が得られたと報告している。

以上まとめると、中国人学習者の持つ言語学習観は一枚岩ではなく、複層的であり、両面性のあることが窺われる。中国人日本語学習者は GW をどのように受け止め、どのように GW に参加するのだろうか。本研究では、中国のある大学で精読授業を受講する日本語専攻の学習者を対

象に、まず彼らの持つ言語学習観を明らかにし、その上で、GWを実際に授業に導入し、そのGWの経験によって彼らの言語学習観がどう変化するのか、GWの経験が言語学習観に及ぼす影響を、実証的に探ることとする。研究課題は以下の二つである。

課題1：どんな言語学習観を持っているか。

課題2：GWを経験することで、この言語学習観には変化が見られるか。見られるとしたらそれはどんな変化か。

3. 研究方法

3-1. フィールドの概要

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1年生の精読授業の受講生（27名）を対象に精読授業の応用練習のコマにGWを導入する授業を実践した。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に一つの課を学び、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。教科書の練習問題とは、朗読練習、穴埋め・置き換え練習、本文に基づく問答練習、中文日訳、ロールプレイによる会話練習などで構成されている。

これらの応用練習の中で、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上げられる。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完全に暗記してから授業に臨み、授業では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というよりは、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。そのために、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³を作成し、用いることにした。

タスクは、各課の学習要点に沿い、岡崎・岡崎（1990）、高橋・平井・三輪（1994、1996）を

³ 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地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）

参考にして作成し、さらに日本語教育を専門とする大学院教員1名、中国の大学で日本語教師経験のある中国人大学院生1名からアドバイスも受けた。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の実施期間は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。受講生の日本語学習観の変化を目に見えるものとするためには、実施者と対象者との間の信頼関係が大事になってくると考え、筆者はGWの実践に先行して同年3月に対象者の精読授業を3回担当し、彼らとのラポールを築くことを試みた。また、受講生者が調査者側の意図（GWを積極的に評価している）に合わせて振舞うことを防ぐために、実践前にGWの利点に関する説明などを行わなかった。代わりに、「精読授業のよりよいあり方を受講生のみならず一緒に考え探していきたいから、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正直に教えてください」という趣旨の説明をした。

この実践をスムーズに進めるために、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。したがって、GWの実践は筆者とTAの合計3名の協力の下で進められた。

〔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の段階。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。

会話活動の内容は表1の通りである。

〔翻訳活動のタスク〕翻訳活動のタスクでも学生の書いた中国語の文章をもとに新たに習った文法を使える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

表1 会話活動の内容一覧

学習要点	会話タスク及び進め方
第9課 受身	ミニ・ドラマ（ロールプレイ） 教師が絵でドラマの最初の場面を提示する。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に全員の前で発表してもらう。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、各グループ一つ、台本を書いて提出する。
第11課 みたい、 〜てほしい など	女子学生の恋愛観（アンケート調査）： 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。
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を捜す。
第13課 尊敬語	有名人を当てよう（Q&A）： 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。

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、活動に取り入れなかった。

語の文章からユニークなものの一つを選び出し、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 授業前に、出来上がった文章を宿題として配布する。
- ③ 授業当日、学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。その時、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。

3.3. データ収集

上述したGWの実施の前後に、対象者の受講生に対して、言語学習観を問う質問紙への回答を求めた。質問紙の作成に当たって、まず2006年3月に、協力校の日本語専攻学部3、4年生9名を対象に、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に対する彼らの意識を尋ねた。インタビューは1名につき40分ほど

行われ、本人の同意を得た上で録音した。この調査の結果を踏まえて、岡崎（2001）で使われた BALLI 及び板井（1999）の中国語版 BALLIⅡを参考に、質問紙を作成した。質問紙項目は「日本語学習の性質」「教師の役割」「教室活動」「GW」（グループワーク）の合計4領域、27項目からなる。回答は、4段階評価とし、「どちらともいえない」を外した。誤解が生じないように使用言語は中国語とした。中国語と日本語の同質性を担保するために、両方を中国人日本語教師1名及びTAにも検討を依頼した。更に、補助資料として、授業の振り返りシート及びフォローアップ・インタビューの録音データを収集した。

3-4. データ分析

課題1では、GWを経験する前に収集した事前の質問紙調査の結果を分析データとして用いた。受講生の持つ言語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。課題2ではGWの経験が言語学習観に及ぼす影響を探るために、GW実施前後の質問紙調査の結果をt検定によって検定し、事前と事後において差が見られるかどうか有意差の有無を検討する。次に受講生が授業後書いた振り返りシート及びフォローアップ・インタビューの内容に照らし合わせながら、変化の見られた項目を検討する。

4. 課題1の結果と考察

4-1. 分析結果

課題1分析結果を表2として以下に示す。

4-2. 考察

表2で示した結果について領域ごとに考察を述べる。

「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」の回答平均値は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」も2.5以上であることから、日本語学習の性質に関しては、〈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。同様に、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

表2 言語学習観に関する質問紙調査の結果

領域	質問項目	平均値	標準偏差
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	0.562
	2. 日本語学習にとって大切なことは、文法の学習だ。	3.346	0.629
	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	0.578
	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	0.711
	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	1.002
	6. 日本語学習にとって大切なことは、実際に日本語を使ってやりとりをすることだ。	3.808	0.402
	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	0.857
	8. <u>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。</u>	2	0.894
教師の役割	14. <u>日本語学習には教師が不可欠だ。</u>	2.154	0.834
	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	0.653
	9. 教室での学習活動は教師が決定・制御すべきだ。	2.846	0.732
	10. 学生の日本語の評価は教師がすべきだ。	2.308	0.679
	11. 質問があるときは、先生に聞くべきだ。	3.385	0.637
教室活動	12. 一番分かりやすいのは教師の説明だ。	3.115	0.766
	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	0.618
	15. <u>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。</u>	2.577	0.945
	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	0.707
	17. <u>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。</u>	2.654	0.629
G W	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	0.748
	19. 日本語の授業は教科書通りに進めるべきだ。	2.615	0.804
	20. グループやペアで行う活動は楽しい。	2.808	0.895
	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	0.845
	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	0.703
	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	0.945
	24. <u>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。</u>	1.769	0.710
	25. 日本語の勉強は一人でやるほうが効率的だ。	2.346	0.745
	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	0.815

非常に反対①—反対②—賛成③—非常に賛成④

下線部は逆転項目を示す

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とができる。

他方、項目6「日本語学習にとって大切なことは、実際に日本語を使ってやりとりをすることだ」の回答平均値も3.8と高い。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」の2という反対寄りの結果からは、受講生が誤用に対してやや寛大であることが窺われる。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」の回答平均値も2.8以上とやや高く、受講生は日本語母語話者との接触が日本語学習に有益だと考えていることが窺われる。以上項目6, 8, 27をまとめると、受講生は〈実際に日本語を使って勉強することが大事だ〉と考えているといえる。

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」の回答平均値は2.5以下と低く、受講生は教科書、教師に頼る以外にも、日本語を勉強する方法があるという考えを持っているといえる。この背景としては、近年中国国内で日本の漫画やドラマ、音楽など日本語学習に利用できるリソースが急増し、学習者の日本語学習方法は多様化していることが推し量られる。項目7と14の結果をまとめると、〈日本語学習を勉強するには多様な方法がある〉と考えているといえる。

以上、「日本語学習の性質」の領域については、本研究が対象とする受講生は、〈正しい日本語の勉強が大事〉、〈積み上げ学習が大事〉としながら、同時に〈実際に日本語を使って勉強することが大事〉、〈日本語学習を勉強するには多様な方法がある〉という考え方も持っていることが分かった。

「教師の役割」

項目10「学生の日本語の評価は教師がするべきだ」を除いて、すべての項目で賛成寄りの傾向が見られる。この結果からは受講生の持つ教師への信頼感が非常に強く、教師の役割を大きく捉えていることが窺われる。一方、項目10に関しては、白杵(2002)にその理由を見つけられると考える。白杵は中国人日本語学習者を対象とするインタビューの内容を分析し、学習者は自分で学習に責任を持って進めるべきであり、教師は学習者を援助する人に過ぎないという考え方を持っている指摘している。項目10から、受講生は「支援者」に教室活動の決定や文法説明などを求めているが、自分の学習の評価は求めないという姿勢が窺える。

「教室活動」

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」の平均値が高く、賛成よりの傾向が見られた。身近なものを扱った時に学習は生じやすいとはよく言われるが、この2項目

の結果からは、受講生は身近で自分がよく知っていることを題材にするより、知らないこと（例えば、日本や日本人）を題材として学びたいという志向が読み取れ、日本語学習を日本や日本語に対する知識獲得の場と見なしている姿勢が示されている。

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」の回答平均値は 2.5 で、これは賛成と反対の中間値に当たる。分布（非常に反対 1 人；反対 13 人；賛成 10 人；非常に賛成 2 人⁴）から、賛成と反対の意見がほぼ半々に分かれており、受講生の間に一致した傾向があるとはいえないことが分かる。この背景としては、「学生全員が同じことをする」について、その反対の「学生個々が違ったことをする」活動についてイメージがしにくかったことが考えられる。なぜなら、受講生が受けている精読授業は一斉授業が基本であり、「学生個々が違ったことをする」活動の経験は少ないからである。項目 18「テキストなしで口頭だけの練習は自分に向いていない」と項目 19「日本語の授業は教科書通りに進めるべきだ」の結果は賛成寄りである。これは授業で教科書のテキストを模倣するような口頭練習が多く、教科書以外の活動がほとんど行われていないため、受講生はこのような認識を持つようになると考えられる。以上、項目 16、18 と 19 の結果をまとめると、受講生は教室活動に対してはやや受身的だと言える。

「GW」

項目 20「グループやペアで行う活動は楽しい」（平均値 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」（平均値 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」（平均値 2.423）の回答平均値の傾向から、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。同様に、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」（平均値 1.769）、項目 25「日本語の勉強は一人でやるほうが効率的だ」（平均値 2.346）（2.346）、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」（平均値 3.231）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「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」は反対寄りの結果になったが、これは受講生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起因すると考えられる。この領域を総じてみれば、受講生は肯定的な「GW に対する意識」を持ち、GW を受け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から、本研究の対象者の言語学習観は図 1 のようにまとめられると考える。

日本語学習の性質に対する考え方は大きく二つに分けられる。〈正しい日本語の勉強が大事〉、〈積み上げ学習が大事〉という認識のもとで、受講生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、教室活動を知識獲得の過程だと考えている。このような認識は精読授業を

⁴ 欠損値が 1 個あるため、合計は 26 になる。

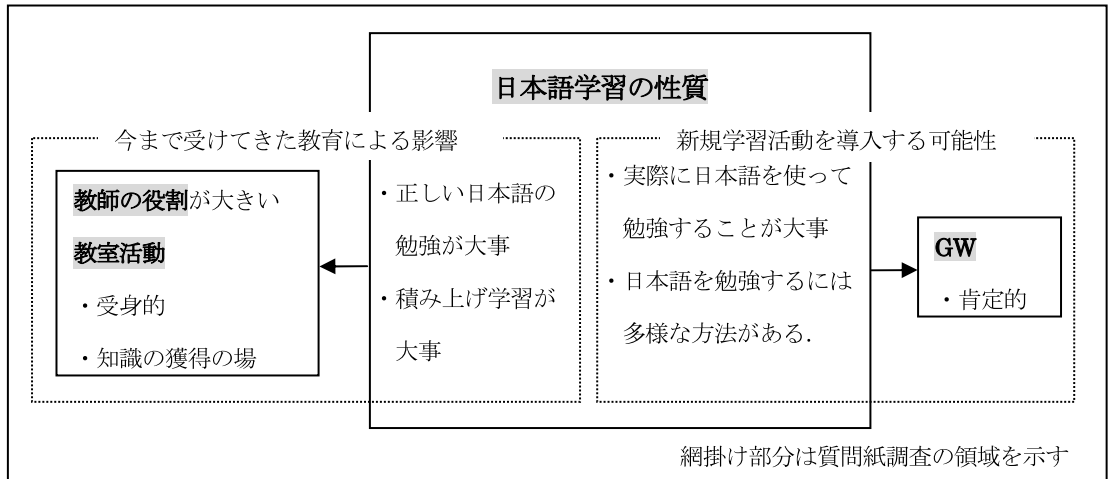


図1 本研究の対象者が持つ言語学習観の全体像

はじめとしてこれまで中国で受けてきた教育による影響だと考えられる。一方、〈実際に日本語を使って勉強することが大事〉、〈日本語を勉強するには多様な方法がある〉という認識から、GWに対して肯定的な意識を持っていることが窺われる。このような認識からは、新規学習活動を受け入れやすい素地を示唆している。

先行研究でも言われているように、課題1から、今回調査対象となった精読授業を受講する日本語専攻の学習者においても、言語学習観に伝統的側面と非伝統的側面が共存していることが分かった。このような実態から、日本語専攻主幹科目である「精読」授業にGWを取り入れることが、十分可能であることが実証的に示唆されたといえる。それでは、実際に新規の学習活動であるGWに受講生はどのように参加するのだろうか。参加によって、受講生の言語学習観は変化するのだろうか。するとしたら、どのような変化が見られるのだろうか。

5. 課題2の結果と考察

5-1. 分析結果

GW実践前後に収集した質問紙調査の結果をt検定にかけ、以下の表3に示すように各領域1項目ずつ、27項目の内4項目において統計上有意な変化が確認された。

表3 変化の見られた項目

領域	項目	事前	標準偏差	事後	標準偏差	P(T<=t)
日本語学習の性質	6. 日本語学習にとって大切なことは、実際に日本語を使ってやりとりをすることだ。	3.808	0.402	3.615	0.496	0.096
教師の役割	10. 学生の日本語の評価は教師がすべきだ。	2.308	0.679	2.5	0.812	0.096
教室活動	19. 日本語の授業は教科書通りに進めるべきだ。	2.615	0.804	2.346	0.797	0.070
GW	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	0.945	3.038	0.720	0.0038**

*p<.05 **p<.01

5-2. 考 察

領域：日本語学習の性質

項目6. 日本語学習にとって大切なことは実際に日本語を使ってやりとりをすることだ

GWの経験は両面性で見られた「日本語学習の性質」の領域の非伝統的側面に影響を及ぼしたことが分かる。しかし、項目6の回答平均値は実施前と実施後共に高い水準を保っているものの、実施後の値が下がり、その変化には有意傾向が見られた。この変化からは非伝統的側面の言語学習観が変わりやすいことが示唆されたといえる。

本研究で実施したタスク活動のねらいと進め方を振り返ると、ここで見られた変化は会話活動による影響である可能性が考えられる。翻訳活動は翻訳した日本語の文章をポスターにまとめることが最終目標であるため、各グループは訳文の適切さを巡って話し合い、主に中国語でやりとりをしていた。会話活動は実際に習った文法、句型を使うことをねらいとしているため、教師は受講生に日本語でやりとりをするように要求し、受講生間のやりとりは主に日本語で進められていた。では彼らはどのように会話タスクに参加したのだろうか。以下のフォローアップ・インタビューの抜粋からその参加姿勢が窺える。

ZK: 会話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。用的虽然是日语, 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。

【会話活動に対して特に特別な思いはなかった。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。日本語で話していたが、正直に言うと、聞いているようだが、実際に聞いていなかった。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。】

上述のフォローアップ・インタビューの語りから、受講生は会話タスクの参加に消極的であったといえる。なぜ会話活動に消極的だったのだろうか。彼らはどのような会話活動を望んでいるのだろうか。次の振り返りシートの内容から、受講生の考えている会話活動の望ましいあり方を窺うことができる。

ZBQ：(会話活動) 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。

【(会話活動で) 日本語を使う時に、習ったものを上手に言えなかった。(中略) 活動で正確な言語モデルが欠けているため、みんなはひたすら自分の覚えているものを言うだけで、結局どこがあるか、どこが間違っているかは分からなかった。言語学習は運用の練習をするべきだと思うが、しかし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習っていくべきだと思う。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分からないと、時間と労力が無駄になってしまうと思う。】

パイロット調査では、精読授業で文法説明だけではなく、もっと実用的な活動も取り入れてほしいという学習者の声が多く出された。そこで、こうした学習者の要望に応じる形で、日本語を実際に使用することを重視したGWの会話活動をデザインし、このような実際使用を重視する会話活動を体験することで、繰り返し練習をすることが大事(項目1)、暗記することが大事(項目4)などにおいて、賛成の度合いが下がることを予想した。しかし、こうした予想に反して、日本語でやりとりをすることが大事(項目6)において、反対寄りの変化が見られた。

上述の語りから分かるように、受講生が求めている会話活動は正確な日本語を使って話を進めるものである。このような考え方は従来の会話練習のやり方に関連していると思われる。従来、精読授業の応用練習で行われている会話活動は、ロールプレイであるが、形も内容も教師によって統制されたものであり、受講生は丸暗記をした会話を授業で実演するのである。繰り返すことで正確さが獲得できるという考えが背後にあるといえる。他方、今回採用したGWの会話タスクはこうした従来のものとは異なる。そこでは、仲間と即興的に創造的に日本語を使いながら、同時に言語形式の正確さにも意識を向けさせることがねらわれている。従って、筆者は活動中に日本語によるやりとりを受講生に求めた。しかし、正確な日本語で会話をするを重視する受講生にとって、活動中筆者らが言語形式に関するフィードバックを与えたとはいっても、即興的にまず試してみるものが求められるGWにおいては、実際に間違っただけ、あるいは自信のないまま日本語を使わざるを得ないことになり、それに対してかなりの抵抗があったものと考えられる。言い換えれば、GWによるタスク活動では、受講生が重視している言語形式よりも、日本語による意味交渉が優先されているために、受講生は日本語を使って練習をするに對するイ

ンセンティブが弱まったと考えられる。この項目の変化から言語形式を重視した従来の会話活動に慣れている受講生は、言語形式より言語の意味の交渉を中心とし、即興的・創造的な言語使用が求められる会話タスクには馴染みにくいことが読み取れる。GWに馴染ませるためには、学習者のこうした意識を考慮に入れ、活動デザインを工夫する必要があると考えられる。

領域：教師の役割

項目 10. 学生の日本語評価は教師がすべきだ

この領域では、実施前においては受講生は教師の役割を大きく捉えており、項目 10 だけにおいてやや自律性が見られたといえる。だが、GW 経験後、項目の回答平均値は反対寄りに変化し、他律性の方向へと傾いていることが分かる。この変化は GW という学習形態を経験したことによるものだと考えられる。GW の活動では教師による一方的な評価だけではなく、学習者間で評価しあうことも行われていた。しかし、活動中受講生が教師による評価を求める気持ちは担当していた筆者にも非常に強く伝わってきた。なぜ受講生は教師による評価を強く求めるのだろうか。フォローアップ・インタビューで受講生は次のように教師による評価と学生による評価の違いを語っている。

ZJ: 其实老师打分的话, 我们比较相信。因为老师的日语水平远远在我们上面, 比较相信。老师打分的话, 如果打得很高, 我们很高兴。因为我们认为可能真的做得很好。那学生打分的话, 我不会有那样的感觉。因为学生的话, 学生打分, 其实, 我觉得不是很公正的。听的话, 其实有的时候他们的话也不是听得太懂。可能他根本不觉得什么你好不好, 他可能也不知道你好在哪儿之类的。

【実は先生が評価をするなら、私たちは信頼できる。先生の日本語レベルは我々より遥かに高いので、信頼できる。先生から高い評価をもらったなら、とっても嬉しい。自分が本当に上手にできたと思えたから。しかし、学生が評価する時には、私はこのように思わない。学生の評価はあまり公正ではないと思う。彼らの話（説明）を聞いても分からない時もある。そもそも、全く他人のものはどこがいいかは知らないかもしれない。】

パイロット調査では、学習者が教師の評価を求めているという姿勢は窺えなかった。そこで、GW を経験することで受講生の教師に依存する姿勢が減ることが期待されたが、逆に項目 10 で見られた変化のように、教師の評価を強く求めるようになったことが示された。この項目で見られた変化は、受講生は教師による評価に対して強い信頼感を持っているのに対し、受講生同士による評価には不信感を持っていることが示されている。長年、教師主導の下で学習を進めてきた受講生は教師が自分たちの学習を評価することに慣れていて、学習者同士の評価には不安を抱いているのであろう。GW を行う場合、受講生には自律性が求められるが、受講生は自律性が求められる GW の学習形態に対する不安が隠せない。先行研究でも指摘されているように、意識

の上で教師を学習支援者だと考えているのであろう。しかし、今回彼らが参加したGWのように、実際に現実に教師が指導者から支援者に変った場合、それに不慣れを感じていることが示されたといえる。この項目の変化からは学習者に自律性を求める場合、GWのような学習者中心の活動を体験させるだけでは不十分であり、活動後の振り返りなどを含める活動が必要だと言える。

領域：教室活動

項目 19. 日本語の授業は教科書通りに進めるべきだ

教室活動を受身的に捉えている中で、この項目で見られた反対寄りの変化はGWの活動による影響であることが考えられる。通常の教科書練習に、翻訳練習は毎回必ず使われるが、会話練習はない課もある。また、振り返りシート及びフォローアップ・インタビューで受講生が教科書の練習と比較して言及したのは、翻訳活動だけに限られているため、この項目の変化はGWの翻訳活動による影響だと考えられる。フォローアップ・インタビュー及び振り返りシートの中では次のような語りがあった。

HL：书后的翻译全是书上的句子，一模一样的。那课文上有什么就摘几个重点出来重新说一遍。

比较机械。这个课上这种（翻译）形式，（学的句型）比较灵活地使出来，然后觉得这种比较更切合实际吧，比较有用。

【教科書の翻訳は全部テキストの文で、テキストの文と全く同じ。テキストのポイントを取り出してもう一度言わせるような感じで、機械的だと思う。この授業の（翻訳タスク）の形では、（習った文型を）自然に使うことができる。実生活に適して、役立つと思う。】

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，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。翻訳タスクはちょっと難しいが、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、順調にやり遂げることができた。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。そして、新しい語彙の勉強もできた。】

教科書の翻訳文は文法を使うために作られているため、言葉は自然さに欠けることがある。しかし、GWで使われた翻訳文章は身近なクラスメートが書いたものなので、興味を引かれる。文法や文型も自然な文脈に含まれているため、受講生は既習の文法知識の応用ができるばかりでなく、仲間と翻訳文の質をあげるためのやり取りを通して自分が知っていることの確認だけでなく新たな表現や語彙を学ぶこともできる。そのため、受講生は翻訳活動が教科書の練習より実用的

で挑戦的だと評価をしている。この項目で現れた反対寄りへの変化はGW活動を経験することによって、受講生の言語学習観に広がりをもたらし、受身的な学習姿勢がやや弱まっていると言える。

領域：GW

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

GW に対する意識は実施前は全般的に肯定的な中、項目 23 だけが否定的に取り上げられていたが、GW の翻訳活動を経験後、この項目では 1% 水準で有意差が認められたほどに肯定的な方向に変化した。GW の翻訳タスクに取り組む受講生の様子を受講生が以下のように語っている。

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。

【翻訳練習を通して、みんなはちゃんと自分の考えを持っている（ことが分かった）。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。

【4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のいく訳文を作る。（この過程で）自分と他人の差を知ることができた。】

受講生は翻訳活動の経験から、翻訳を単独で行うことが、必ずしも奏功するのではないことを発見している。従来の翻訳練習では受講生が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形で進められることから、翻訳の過程に仲間が入ってきて仲間と問題を共有することは少ない。この結果、学習はあくまでも個人レベルで行われるため、学習の広がりや深まりが生じにくいと考えられる。しかし、GWによる翻訳活動では仲間との話し合いを通じ、受講生が自分と他者への認識を深めたことをきっかけに、新たな学びあいが生じ、学習を深めることができたのであろう。そのためにこの項目は肯定的な方向へ変化したと考えられる。

一方、この領域でGWの会話練習に対する意識（項目 24）は終始肯定的であるが、項目 6 の考察で見られたように、受講生が求めていることとGWの会話活動で求めていることは違っているためだと考えられるが、受講生はGWの会話活動に手ごたえを感じられないようである。しかし、受講生の肯定的な意識を生かして会話タスクを工夫すれば、学習者はGWの会話活動にも十分に参加する可能性があるのではないだろうか。本研究の受講生に見られた翻訳活動と会話活動に対する相反するような反応から、学習者の持っている言語学習観を考慮に入れて活動をデザインすることが重要であることが分かる。そうすることではじめて、中国人学習者もイン

ターアクティブな活動に十分に参加できることが示唆されたと考える。

6. 総合的考察

本研究では、A大学で開設されている1年生の精読授業の応用練習（週2コマ）にGWを導入し、GWが受講生の言語学習観に及ぼす影響を実証的に探った。その結果、まず本研究の対象者においても言語学習観は、先行研究で指摘されてきたように、一枚岩ではなく、両面性のあることが確認された。そして、言語運用・学習者中心のGW活動を体験後、両面性を持っていた受講生の言語学習観に変化が観察された。その変化はGWという学習形態、及び会話タスクと翻訳タスクの活動デザインの違いによる影響だと考えられる。

まず、GWという学習形態では教師の力が小さくなり、学習者には自律性が求められる。しかし、項目10の変化に見られたように、学習者は教師の評価を強く求めている。この結果から、長年他律的な学習をやってきた学習者に、いきなり自律学習を求めることは難しいことが分かる。自律性を育てるには学習者中心の学習活動を体験させるのみならず、学習者自身による内省や、教師からの働きかけも必要であろう。

次に、GWの会話と翻訳の活動デザインが言語学習観に影響を及ぼしたことが注目される。具体的には、項目19と23で見られたいわばGWに好意的な方向への変化は翻訳活動による影響だと考えられる。他方、会話活動による影響だと考えられる項目6においては、GWに対する抵抗が明示的に見られたといえる。このような変化から、受講生はGWでなされる翻訳タスクを好意的に受け入れる一方で、GWでなされる会話タスクには抵抗を示したことが分かる。なぜこのような現象が起きたのだろうか。表4に翻訳活動と会話活動の活動デザインの違いを整理した。

まず、GW活動の前における準備に関して、翻訳活動の場合、受講生にGWへの積極的参加を促すため、事前準備の機会を与えた。受講生は各自翻訳を準備することによって、はっきりした問題意識を持ってタスクに臨むことができ、活動中の認知的負荷が小さく、目標を達成し易いと言える。他方、会話活動の場合は、丸暗記した会話の発表に始終するのを避ける目的で、受講

表4 翻訳活動と会話活動の活動デザインの違い

	GW活動の前	GWの活動中	GW活動の後
翻訳活動	各個人での準備あり (→活動中の認知的負荷量が比較的小さい)	各自の翻訳をもとにした話し合い→言語形式に対するモニタリングが可能	ポスターにまとめる→ 目標の達成(度)が見えやすい
会話活動	準備なし (→活動中の認知的負荷量大きい)	即興性・創造性が求められる →言語形式に対するモニタリングが不可能	口頭で発表する→ 目標の達成(度)が見えにくい

生に事前準備をさせなかった。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傾向が見られた。

次に、GWの活動中において、翻訳活動の場合は、訳の適切さを巡って中国語で話し合いが展開され、受講生は常に言語形式を確認することができ、完成度が高くなるのが互いに分かった。しかし、会話活動の場合は、即興性・創造性が追求されるために、受講生は自分が使っている日本語の形式を確認することが難しい。その結果、どこが正しいか、どこが間違っているかが釈然としないまま、活動が終わり、活動の完成度も低くなるように感じられたのであろう。

最後に、GW活動が終了後、翻訳の場合はポスターの形で到達点が残し、活動の到達目標は目に見える形で確認でき、達成感が得られやすいと考えられる。一方、会話活動の場合は口頭発表で終了し、その場限りという性質があり、口から出した言葉はその途端、消えてなくなる。受講生は会話活動を通して何を学んだのかを、自分で確認するに至らなかったと思われる。

現行の精読授業は文法説明の理解とその繰り返し練習による暗記を中心に行われており、使用においては正しい日本語が求められている。このような授業を受講する学習者は正確な日本語の使用を非常に意識している。GWの翻訳活動の場合、受講生は活動前、活動中、活動後のどの段階でも日本語の正確さを自ら確認することができるが、GWの会話活動の場合、学習者は日本語の正確さを確認する機会が少ない。このように、翻訳活動は学習者の持っている言語学習観に沿った上で新たな刺激を取り入れたため、項目19と23で見られたようにGWにより好意的な方向へと変化しているといえる。他方、会話活動は学習者の持っている言語学習観からかけ離れているために、項目6で見られたようにGWに抵抗が見られたといえるのではないだろうか。

7. 本研究の意義と今後の課題

本研究では精読授業の改善としてGWが機能するかを探るために、その前段階として、実証的な手法を使って、GWが言語学習観に及ぼす影響を調べた。その結果、精読授業にGWを取り入れるには、受講生の持つ言語学習観を十分考慮に入れながら、GWをデザインする必要があることが分かった。このことは、中国国外で有効とされた学習活動をそのまま精読授業に導入しようとする動きが顕著になってきている中国の日本語教育においては、特に重要であると考えられる。A大学の精読授業の受講生27名という小さいデータ数ではあるが、実証的に導き出された本研究の結論は、精読授業の改革方向性を議論するに際して示唆に富むものであると考える。

今後の課題として、まずGWの会話活動の改善が望ましい。具体的には、①活動の認知的負荷を減らすために話題を事前に準備させる、②活動中の会話を再確認できるように録音を活用する、③達成目標を明確に認識できるように活動後話された日本語をスピーチ原稿などの形で文章化させる。このような工夫によって、再度学習者が会話活動に対してどのような反応を示すかを

検証することが必要である。次に、長年教師主導型の授業を受けてきた学習者に GW での自律性を促すために、教師からの働きかけとともに、学習者自身による内省活動も望まれる。こうしたことの上にならば、GW を精読授業に取り入れることによって、日本語学習にもたらされる効果の検証が可能となる。そのための忍耐強い実証研究が望まれる。

参 考 文 献

- 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, 筑波大学留学生センター, 63-88.
- 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, 筑波大学留学生センター, 163-179.
- 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, 日本語教育学会, 69-78.
- 白杵美由紀 (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, 9-18.
- 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, 日本語教育学会, 110-119.
- 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——』宮崎里司&J.V. ネウストブニー共編, くろしお出版, 147-158.
- 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
- 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
- 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, 拓殖大学留学生別科, 91-107.
- 曹 大峰 (2005) 「日语精读课教学与教材改革研究」『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, 121-130.
- 曹 大峰 (2006) 「日语精读课教材语料库的构建与应用研究」『日语教学与教材创新研究—日语专业基础课程综合研究』曹大峰主编, 高等教育出版社, 26-36.
- 林 涛 (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.
- 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』曹大峰主编, 高等教育出版社, 37-47.
- Cohen, E. (1986) *Designing Groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* New York: Teachers College Press.