

中国の大学日本語専攻教育における 言語教育の実態とその課題

—「精読」という授業を中心に—

葛 茜

要 旨

本稿では、中国の大学日本語専攻教育の現状を把握するために、主幹科目である「精読」という授業の実例を通して、教育現場の特徴と問題を明らかにすることを試みた。具体的に、二つの「精読」授業のサンプル授業を対象に、授業参与観察、授業発話分析、授業評価シート、教師と学習者へのインタビューを通して、量的に、質的に分析・考察した。「精読」授業は、教師主導の下で単語の意味や文法の伝授を中心に進められており、学習者は文法知識には詳しくなるが、コミュニケーション能力が十分育成されない結果になっていることがわかった。大学日本語専攻教育の目的である「異文化コミュニケーション能力の育成」を達成するために、主幹科目としての「精読」授業においては、今後コミュニケーション能力の育成および文化教育の取り扱いについて、教育方針や教育手法などの再考が喫緊の課題であると指摘した。

キーワード

大学日本語専攻教育 「精読」授業 活動システム 異文化コミュニケーション能力

1. はじめに

約 82 万人の日本語学習者数（国際交流基金 2010）を有する中国の日本語教育は、これまで数多くの日本語人材を育成し、量的にも質的にも中国の日本語教育大国の地位は揺るがない。これほど数多い学習者のうち、全体の約 67% が大学機関で学んでいるということが、中国の日本語教育の特色の一つであると言える。中国の大学における日本語教育は、学部レベルでは日本語専攻、非日本語専攻に分類されるが、そのうち日本語専攻教育は、これまで、牽引役として中国の日本語教育をリードしてきた。90 年代後半から、中国の大学教育の大衆化を背景に、日本語専攻を開設する大学が激増し、2010 年には中国の 1131 校の大学のうち、日本語専攻を開設している大学は 4 割以上の 466 校に上り、英語専攻に続く、第 2 位の外国語専攻である（修 2011）。

この大学日本語専攻教育の目的について、2001 年に中国の教育部によって告示された学習指導要領である『高等院校日語專業基礎段階教学大綱』（以下『基礎段階 2001』と

称する)では、それが「異文化コミュニケーション能力の育成」であると明記されている(『基礎段階2001』:7)。また、この認識は一般の中国人日本語教育関係者の中ですでに浸透している(修2011)。しかし、教育の最終目的として位置づけられているにもかかわらず、異文化コミュニケーション能力とはなにかについて、概念の定義が曖昧で(葛2012)、あくまで「問題提起のレベルに留まっている」とされている(『基礎段階2001』:361)。

さらに、近年、日本語専攻卒業生の就職難の問題が顕著化し、これまでの日本語専攻教育の内容は社会の要請と乖離していると批判され、日本語専攻教育の目標、教育方法、ならびに教育研究のあり方について再考する動きが現れている(冷2011、修2011など)。

本稿は、中国の大学日本語専攻教育の現状を把握するために、主幹科目である「精読」という授業の実例を通して、教育現場の特徴と問題を明らかにすることを試みる。ただし、その目的は、現在の「精読」授業の現状を改善するための処方箋を探ることではなく、実際の教育現場が抱えている問題を積極的に捉えなおし、これからの「精読」授業の方向性および日本語専攻教育の課題について考えていくことである。

2. 先行研究

中国の日本語専攻教育において、「精読」授業は主幹科目として各学年に設置されている。コマ数はほかの科目より多く、特に基礎段階(大学1、2年)では週に8コマ、もしくはそれを上回るほど設定されており、基礎段階の日本語教育は「精読」授業を中心に行われていると言っても過言ではない。「精読」とよばれているが、読解教育というより、「日本語の発音・文字の導入から始めて、基本的な語彙・文法等を習得し、基礎的な運用能力を養成する総合的な日本語科目」とであると位置づけられている(篠崎2006:151)。ちなみに「泛読」という科目があるが、そちらは多読や速読などを通して、日本語の語彙量、知識面を拡大し、読解力の向上を主な目的とする科目である。近年、「精読」授業の特徴をよりの確表現するために、名称を「総合日語」、「基礎日語」、「高級日語」などに改める大学も増えている。

これまでも、実際の「精読」授業の形式や問題点については、多くの研究がなされている。その中で、北京日本学研究中心の共同研究プロジェクト「中国の日本語教育における主幹科目『総合日本語(精読)』に関する総合研究」は、その集大成に当たるものである。このプロジェクトは、日本の国際交流基金が後援し、北京日本学センターが北京大学、北京外国語大学、北京師範大学、高等教育出版社などの中国国内の大学および研究機関と連携して、2002年4月から2005年3月まで実施したものである。このプロジェクトの調査データを用いて、プロジェクトのメンバー達はそれぞれの視点から、「精読」授業や「精読」授業の教材の特徴や、問題点などを明らかにした。

冷(2005)は、「精読」授業の中心をなす活動は、主要な順に「文法の説明」、「本文の説明」、「単語の説明」となっており、言語運用能力よりも、言語知識を重視する傾向があった。創造性の高いコミュニケーション練習が行われていない場合が多いと指摘した。同論文はまた、「精読」授業は言語知識を重視した、教師の説明を中心とする授業であると結

論づけた上、担当教師は言語知識重視型の教育から言語運用能力重視へと向かう外国語教育全体の潮流は認めながらも、言語知識重視の教育から脱却できないのだが、その理由はどこにあるかという疑問を提起した。曹（2005）は、このような「精読」授業の形式は、中国における外国語教育に特有な授業形式の一つであると述べ、「単語→文法→本文の説明→応答→練習」のような教室活動のパターンがマンネリ化しているため、学習者の主体性およびコミュニケーション能力の育成の妨げになっていると指摘した。富谷（2006）は、「精読」授業における学習活動と教授ストラテジーについて分析した。それによると、教師は合理的かつ戦略的に媒介語を使い分け、教師も学習者も教科書以外の応用会話の重要性を認識している。その教科書以外の学習活動としては、談話構造が明確で管理しやすく、事前準備が可能である「3分間スピーチ」と「問答練習」といった活動が最も行われている。その一方で、事前に準備しにくく、談話構造も明確ではない、即興性の高いロールプレイや討論やゲームなどの教室活動は少ないと述べた。浜田（2006）は、教師と学生間に認識のずれがあると述べ、学生は文法練習のような知識の定着や流暢な日本語運用能力を身に付けるための活動を教室に求めているのに対して、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という。楊（2008）は、上述の「精読」授業の特徴を踏まえて、学習者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んでいると指摘した。

一方、「精読」授業の教材について、篠崎（2006）は、基礎段階前半（一年目）の教材では、口頭練習を想定した会話文が多く、構造シラバスによる初級の文法項目を盛り込んでいるのに対して、基礎段階後半（二年目）では、日本の日本語教材からの転載や、日本人向けの既成の文章が教材の素材として使われるため、各課の学習項目は、素材に合わせて場当たりの提出されており、体系的・段階的に学習することは難しいと指摘した。

以上の先行研究は、「精読」授業の特徴を把握したものの、研究手法はアンケート調査がメインとなっている。「精読」授業の特徴および問題点を明らかにするには、実際の授業を観察し、授業の発話分析や、教師および学習者を対象としたインタビューなど、量的、質的な調査方法を併せた調査が必要と考える。

3. 調査・分析の方法

本稿は、「精読」授業を量的、質的な調査を通して分析する。具体的には、二つのサンプル授業を調査・分析の対象とする。サンプル授業1は、中国の南方F市にあるA大学で行なわれた「精読」授業の2コマ（計90分）である（2012年3月28日）。サンプル授業2はF市にあるB大学で行なわれた「精読」授業の2コマ（計90分）である（2012年4月16日）。この二つのサンプル授業を選択した大きな理由は、授業が異なるタイプの教科書を使用していることにある。「精読」授業における教科書の重要性は多くの先行研究で強調されているが（曹2008など）、実際に教科書は「精読」授業にどのように影響を及ぼしているかを調べた実証研究はまだ少ない。授業のパターンのマンネリ化と指摘されている「精読」授業において、異なるタイプの教科書によって、授業のパターンに変化が起きるかどうかを比較し、授業改善の手かぎりのひとつとして有益な示唆が得られると考え

た。

二つのサンプル授業の調査手順は次のとおりである。

- (1) 事前に担当教師（サンプル授業1の担当教師はK教師、サンプル授業2の担当教師はX教師）と学習者に調査の主旨を説明し、調査協力承諾書に署名をもらい、授業を教室の後ろからVTRで録画した。
- (2) 授業後担当教師と学習者に授業評価シート¹を配り、アンケート調査を行った。授業評価アンケートは、教師用と学生用二部からなる。学生用評価シートは、授業評価欄と自由記述欄から構成されており、前者は「①授業の進め方」「②学生主体の授業の工夫」「③説明の分かりやすさ」「④学生への接し方」「⑤自己学習の状況」の5類型計29項目からなっている。後者は、「①授業について（目標、教室活動、先生の教え方など）感じたことや気づいたこと」、「②どんな「精読」の授業を希望しているか」について尋ねた。一方、教師用評価シートは、7類型計27項目からなっている。また、本時の授業のねらいおよび指導上の留意点、本時の授業の良かった点や改善が望まれる点について書いてもらうために、自由記述欄を設けた。アンケートは、授業後すぐ回収した。
- (3) 授業後、授業のVTRを再生しながら、担当のK教師、X教師に半構造化インタビューを実施した。時間はそれぞれ約1時間であった。
- (4) サンプル授業1において、学習者への半構造化インタビューは授業の翌日に行われ、授業のVTRを再生しながら質問をした。対象者は当日の授業で「3分間スピーチ」という教室活動を担当した学習者2人であった（以下、それぞれ「SK1」「SK2」と称する）。この二人の学習者を選んだ理由は、二つあった。一つ目は、「3分間スピーチ」という教室活動についての感想や、実際の取り組みのプロセスを探るためであった。二つ目は、その授業中の学習活動が比較的明瞭にビデオによって記録されていたためであった。サンプル授業2においては、学習者へのインタビューは、授業の当日に行われ、授業のVTRを再生しながら質問をした。対象者は、X教師がアレンジした時間に都合が合った学習者4人（以下、それぞれ「SX1」「SX2」「SX3」「SX4」と称する）である。インタビュー時間は、一人約30分であった。

すべてのインタビューは、中国語で行い、ICレコーダで録音して文字化作業を行った。教師が作成したプレゼンテーション用power point（以下、「PPT」と称する）資料も収集して分析の際に参照した。また、録画した二つの授業の記録はすべて文字化をして、発話分析を行った。

本稿では、エンゲストローム（1999）の「活動理論」の枠組みを用いて、「精読」授業を、活動システムのモデルに合わせて記述する。エンゲストローム（1999）は、人間の活動の構造を対象志向的で、集成的かつ文化的に媒介されたものとして捉え、次の図1のようにシステム化した。

「主体（subject）」とは、活動システム内の個人あるいはグループのことである。「主体」の諸行為は「対象（object）」へと向けられ、この対象には意義や意味も含まれる。「対象」は活動システムを特徴づける重要な要因であって、活動がめざす目的、動機で、「結果」へ転換されていくものである。「主体」と「対象」は、「道具（instruments）」とよ

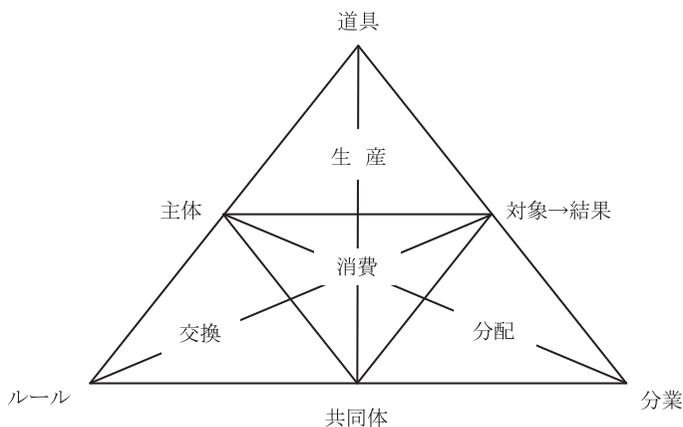


図1 人間の活動の構造（エンゲストローム 1999: 79）

ばれる人工物によって媒介される。この道具には、物理的な道具だけではなく、言語・記号・シンボルのような抽象的なものも含まれる。「ルール (rules)」とは活動システム内の規範や慣習のことを意味しており、「主体」と「共同体」との関係を媒介するものを指す。このルールは活動システム内の行為を明示的、暗示的に制約している。「共同体 (community)」は活動システムに加わっているグループのことを指しているが、メンバー全員が「対象」を共有しており、「分業 (division of labor)」によって媒介されている。

活動理論の対象は、人間の諸活動全般にわたり、日本語の授業も活動のひとつであると言える。活動システムを用いると、「精読」授業の実体を「道具媒介的な対象志向」の側面と「規範や役割を介しての相互行為」の側面（松下 2003）から可視化できると考えられる。

次に、二つのサンプル授業について量的に、質的に行った分析と考察を述べていく。

4. 「精読」授業サンプル 1

4.1 授業の概略

授業は、次のステップで進んだ。

- (1) K 教師が挨拶し、本時の授業の目標、流れについて教科書の PPT を映写しながら説明をした。
- (2) 「3 分間スピーチ」という教室活動がすぐに行われた。これは今学期 K 教師が学習者全員に課した教室活動である。毎回の授業に二人、一学期でクラス全員が一回当たるように割り振って設定されている。スピーチのテーマも、K 教師が課すこととなっている。この日、まず一人目の学習者 (SK1) が立って原稿を読みながら、3 分間スピーチを行った。スピーチの間、クラスの学習者全員が静かに聴いていた。SK1 が読み終わると、K 教師は、スピーチの内容についてクラスの学習者に質問をした。

- (3) 二人目の学習者 (SK2) が同様に、立って原稿を読みながら、3分間スピーチを行った。SK2 が読み終わると、K 教師はスピーチの内容についてクラスの学習者に質問をした。
- (4) 二人の学習者のスピーチが終わった後、K 教師は教科書の PPT のスライドを一枚一枚説明し、授業を行った。内容は、新出単語についての説明であった。
- (5) 45分の1コマ目の授業が終わる。10分間の休憩の間、K 教師は、学習者と話をしたり、学習者の質問に答えたりした。
- (6) 2コマ目の授業がスタートした。K 教師は引き続き、教科書の PPT のスライド一枚一枚に沿って、新出単語、文型、文法について説明をした。個別の学習者を指名して、スライドにあった例文を読ませ、あるいは質問をする場面があった。
- (7) 新出単語、文型、文法、教科書の説明が終わると、K 教師は、学習者三人を指名して、本文を朗読させた。
- (8) K 教師は、本文の内容を訳しながら説明、解釈した。
- (9) 授業の最後に、K 教師は宿題の内容を説明した。

4.2 活動システムによる分析

4.2.1 「精読」授業サンプル1の活動システムの構造

まず、サンプル授業1の活動システムの構造を見ていく。結論を先取りするような形になるが、活動システムで表すと、次の図2のようになると考えられる。

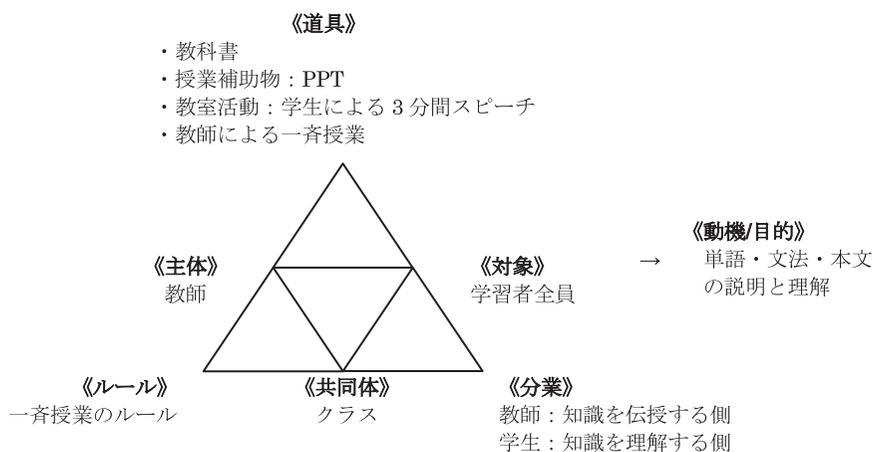


図2 「精読」授業サンプル1の活動システム

この図2で示すように、《主体》の教師は、《道具》の「教科書」、「授業補助物：PPT」、教室活動の「学生による3分間スピーチ」および「教師による一斉授業」を媒介にして、《対象》の学習者全員に働きかけて、「単語・文法・本文の説明と理解」という《動機/目的》をめざしていた。次に活動システムのそれぞれの要素を詳しく見ていく。

4.2.1.1 《道具》の構成要素

(1) 《道具》：教科書

K教師のクラスでは『総合日語』（北京大学出版社）という教科書を使っている。この教科書は「自然な日本語」を念頭において、日本語専攻生1、2年生を対象に作成された日本語専攻基礎段階用教科書である（阪田・守屋2008）。

今回観察した授業の内容は、『総合日語』第4冊の第12課ユニット2であった。『総合日語』第4冊は全部で10課から構成されており、各課は二つのユニットからなる。ユニット1は会話文で、話し言葉に必要な文法、表現が取り上げられている。ユニット2は読み物で、書き言葉に必要な文法、表現が取り上げられている。第12課ユニット2の内容は、作家村上春樹の著書『村上朝日堂の逆襲』（新潮文庫）からの抜粋で、「グッド・ハウスキーピング」という文章である。ユニット2の構成は、本文、新出単語、解説・語彙、解説・文法、練習用単語、練習の順になっている。新出単語は76個、文法の解説は12項目、練習用単語は24個となっている。各課の冒頭には「学習目標」が掲げられており、ユニット2については、「①5W1H（いつ・どこで・だれが・なにを・なぜ・どのように）が整理できる。②見聞、経験と感想、意見を区別して読むことができる。③淡々と書かれた文章から、筆者の気持ちやユーモアを読み込むことができる。」と書かれている。解説の部分では、語彙、文法それぞれの項目について中国語で説明されており、例文三つ、四つが付記されている。練習の部分では、読解の内容を確認するための質問がまとめられた「内容確認」、文法を確認するための「文法練習」、作文を書くための「発展練習」があり、最後に二つの「総合練習」が設けられている。

(2) 《道具》：PPT

K教師が作成したPPTは、全部で25枚のスライドからなっている。まず、村上春樹の主な作品名を取り上げ、村上春樹の肖像写真を使って紹介した。次に、ユニット2の学習目標を取り上げた。新出単語を「名詞・動詞・副詞」に分けて、例文を使って説明した。今回は教科書の12個の文法項目から7個を取り上げて説明をした。次に、例として、「V得る（動作行為的可能性）」という文型項目について作成したスライドを見ていく。

～得る、～される、～かねない

- ①人間が理解しきれない範囲はそこまでだ。
 - ②私には彼の気持ちは理解し得ます。
 - ③彼の説明は他の人の誤解を与えかねない。
- 意味
- ①完全にできる
 - ②完全ではないが、できる
 - ③否定的評価で、そういう可能性がある

～得ない、～きれない、～かねる

- ①あまり多くて数えきれない。
 - ②彼女が職場に復帰することは期待しえないことだ。
 - ③私の口からは説明しかねるから、田村さんから聞いてください。
- 意味
- ①完全にできない
 - ②できない
 - ③気持ちとしてはそうしたところだが、状況が許さないの、できない

このように、類似語の説明を丁寧に提示して、文型を説明していることがわかる。文法の解釈と例文は辞書、文法参考書あるいはインターネットで調べて収集してきたと K 教師は説明した。

(3)《道具》:「3分間スピーチ」教室活動

K 教師は PPT で、「3分間スピーチ」という教室活動の目的を、「自分の関心、興味がある社会問題を取り上げ、自分の意見を述べる」ことであると、学習者に明示した。今回のテーマは、第 11 課のユニット 2 の「投書」の内容に因んだものであった。

発表者の SK1、SK2 両名は、事前に課題について文章を書き、授業開始後、自分の原稿を読み上げた。スピーチが終わると、K 教師はスピーチの内容について発表者に確認したり、クラスの学習者に質問をしたりした。スピーチの出来具合の判断基準については、K 教師は、「学習者自身が言いたいことがあるかどうか」ということにあると述べた。

実際に、発表者は、この活動にどのように取り組んできたのだろうか。SK1 も SK2 も、一人で原稿を書いたという。原稿を書く際、分からない単語や表現を辞書で調べ、既習の単語や文法をできるだけ使ってみようかと心がけていた。活動の効果について、SK1 は「書く力が促進された」と言い、授業中立てて原稿を読み上げることについて、「このような練習をたくさんすれば、だんだん緊張感がなくなって、発表も自然になる」と好意的に評価した。SK2 は「先生がその場で文法と発音の間違いを直してくれるところが良い」と、教師による誤用訂正を好意的に捉えていることがわかった。

このように、この「3分間スピーチ」教室活動について、K 教師は、学習者が自己表現できることを期待しているのに対し、学習者は、スピーチの内容より、文法、発音の訂正や情意面の効果に注目していることがわかる。つまり、この教室活動の使用効果について、教師と学習者の間にずれが生じていると言えよう。

4.2.1.2 授業発話分析

観察した授業の発話の特徴を明らかにするために、FOCUS という授業分析システム (Foci for Observing Communication Used in Settings) の「Source/Target」という観点を用いて、教師と学習者の発話を分析した。この FOCUS 授業分析システムは全ての分析コードが使用できて、「授業における教師からグループや個人生徒への働きかけ、生徒間のやりとり、あるいは生徒から教師への発話など、参加者の多様な組み合わせに対応できる」ので、質的研究に向けた観察法であると思われる (飯野 2009:20)。

具体的に、FOCUS は五つの主たるカテゴリー、「Source/Target」(だれがだれに向けて)、「Move Type」(コミュニケーションの目的)、「Medium」(媒介手段)、「Use」(Medium はどのように使われるか)、「Content」(コミュニケーションの内容)からなっている。本研究は「Source/Target」という観点を援用して、教室の発話はだれがだれに向けて行った発話か、発話数はどのぐらいあるのかを量的に分析する。

90 分の授業中に録画された 60 分の授業の撮影資料について文字起こしを行った。「Source/Target」という観点から、文字化資料のコーディングを行った。表 1 は冷 (2010) を援用し、K 教師の発話数と学習者の発話数をまとめたものである。

表1 K教師発話数と学習者発話数（「精読」授業サンプル1）

観察された発話	発話数 (%) () は教室発話数に占める割合
教室発話総数	317 (100%)
教師発話数	223 (70%)
学習者発話数	94 (30%)

表1のように、60分の授業のうち、教室発話総数は317と観察された。その中で、教師の発話数223で70%を占めている。一方、学習者の発話数は30%の94となっている。次に、教師の発話の方向（誰に向けた発話か）、発話数、その占める割合を見ていく。

表2 K教師発話の方向別個数（「精読」授業サンプル1）

教師発話の方向 (Source/target)	教師発話の方向別個数 () は教師発話総数に占める割合
教師発話総数	223 (100%)
T → C	210 (94%)
T → S	13 (6%)

表2で示すように、K教師の総発話数223のうち、クラス全体（C）を対象に向けた発話は、94%の210になっており、個別の学習者（S）に向けた発話は、わずか6%の13である。つまり、K教師の発話はほとんど全体の学習者に向けたもので、「精読」授業サンプル1は、K教師によるクラス全体に向けた一斉授業であることが明らかである。

では、3割の学習者の発話数の内訳は、どうなっているだろうか。次の表3は学習者発話を方向別に統計したものである。

表3 学習者発話の方向別個数（「精読」授業サンプル1）

学習者発話の方向 (Source/target)	学習者発話の方向別個数 () は学習者発話総数に占める割合
SS → T	20 (21%)
S → T	18 (19%)
S → C	0
C → T	56 (60%)
S → S	0
合計	94 (100%)

表3で示すように、複数の学習者が教師に向けた発話数が2割を占めている。個人の学習者が教師に向けた発話はやや少なく、18で19%になっている。一番多いのは、クラス全体が教師に向けた発話であって、全体の6割を占めている。個人の学習者からクラス全体に向けた発話、また学習者から学習者に向けた発話はゼロになっている。この数値から、

クラスでは、学習者間のやり取りがなく、学習者の発話は教師による質問への解答あるいは教師の要請によるものであることが明らかになった。

以上の発話の特徴から、「精読」サンプル授業1は、教師が単語や文法の項目を学習者に一方向に説明して、学習者は教師の全体に向けた質問や要請に応える授業であると言える。学習者が自発的に何かを発言したり、あるいは学習者同士の間でやり取りをしたりすることはなかったと言えよう。

4.2.1.3 学習者による授業の評価

では、学習者は現行の「精読」授業をどのように評価しているのか。これを評価シートから抽出したものを中心に見ていく（引用末尾の記号は、学習者を識別するものである。以下、同様）。

K教師が単語と文法を緻密に解釈していることに対して、肯定的な評価と否定的な評価が共存していた。学習者SK13は、「語彙と文法の説明は詳しい、勉強になる」と述べた。しかしながら、「単語の説明は時間をかけすぎ」（SK15）、「内容は多すぎて雑な感じがする」（SK8）との発言のように、負担を感じている学習者もいた。授業の内容については、「あくまで教科書中心で、教科書の内容からもっと広げてほしい」（SK17）と、授業内容の展開を求めている学習者もいた。

一方、「3分間スピーチ」をはじめとする教室活動は、考える力を促され、口頭能力の向上に繋がったと、好意的に評価された。しかし、既習知識を定着させる、言語運用能力を向上させる教室活動も取り入れることを要求する意見もあった。「習った文型や文法をどうやって使うかは分からない」（SK8）と現状を訴える学習者もいた。

学習意欲の問題も、提起された。授業の内容は単語、文法の説明が中心になっているため、「時々眠くなる」（SK16）、「教室の雰囲気は時々沈んでいる気がする」（SK5）という指摘もあった。改善策として、「教科書以外の知識を補充する」、「日本文化を紹介、説明する」、「教師の実生活や体験に基づいた内容を取り入れる」などの提案が出されていた。

このように、学習者は、授業の内容について、教科書の内容のみに限らず、日本の社会文化についての知識の教授、教師の体験談の紹介なども取り入れることを希望していることがわかった。また、既習知識の定着、運用を促す教室活動の展開も要求していた。

4.2.2 K教師が意図した「精読」授業の活動システム

では、実際の授業の活動システムとK教師が意図した授業の活動システムの間になぜかあったのだろうか。K教師が意図した授業の活動システムは、次の図3になっている。

K教師が意図した「精読」授業は、活動の《主体》については教師、《対象》については学習者全員となっている。《道具》については、K教師のインタビューから、「教師による一斉授業」、「授業活動：3分間スピーチ、グループ活動、発表、短文作り練習、討論など」、「授業補助物：PPT、映像資料、インターネット・リソース、教材、宿題など」が抽出できた。《動機/目的》は、「本時の学習目標」、「単語、文法知識の理解と把握」、「総合能力の育成」である。

本時の学習目標について、K教師は、評価シートの中で次のように記述した。

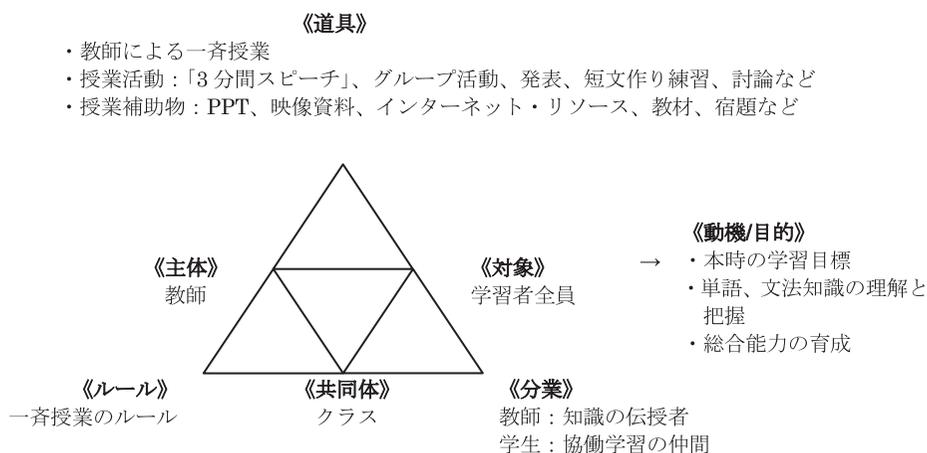


図3 K教師が意図した「精読」授業の活動システム

ねらい：①学生が新しく学んだ単語、文型などの使い方を身につけ、文章を十分理解することができる。

②本課の学習目標である5W1Hと作者の経験、感想、意見などを、もっと意識しながら読むことができる。

留意点：新出単語と文法量が多い本課の特徴に基づき、難しいと思う単語と文型などを選び、PPTで示しながら説明した。説明の時、関連知識を類型化し、区別させることを心がけた。

「精読」授業について、K教師は「日本語の基礎を教える基幹科目」として「詳細に説明することが大切」と述べた。「精読」授業を通して「総合能力」を育成することを目標にしているが、具体的にどんな能力であるかは明確ではなかった。学生の主体性を促すことの重要性を認識して、その方法として「授業中、できるだけ学生全員は発言が出来る機会を作ること」と述べた。既習知識を使って運用能力を育成するには「できるだけ教科書の内容を広げ、応用練習を使って、例文を参照しながら学生に会話文を作らせること」と述べた。筆者の「このような事前に用意して発表する日本語は、普段の自然なコミュニケーションと違うので、このギャップをどう埋めるか」という質問に対し、K教師は、学習者の今の日本語レベルでは、即席で発表することは無理があるので、活動の目的は既習知識を定着させることにあると説明した。また、K教師は、本時の授業の良かった点は「文法の説明がよくできた」、「導入のしかた」と自己評価し、改善点は「異文化理解の説明が足りなかった」、「学生の疑問点をもっと心がけて把握すべきだ」と挙げた。

上述のように、学習者は、教室の雰囲気改善および言語知識の定着、言語運用能力の促進、興味を引き出す教室活動の展開を希望している。しかし、教師は、教授の焦点を言語知識の伝授に置き、言語能力以外の能力の育成、教科書から授業内容の拡張を意識しながらも、そのための明確な計画や方法を持たず、あくまで認識のレベルの教育観に留まっていることがわかった。

5. 「精読」授業サンプル2

5.1 授業の概略

授業は、次のステップで進んだ。

- (1) X教師が挨拶し、本時の授業の目標、流れについてPPTを映写しながら説明をした。
- (2) X教師は教科書のPPTのスライド一枚一枚に沿って、順次教科書の新出単語、文型を説明した。途中、「この単語についてどんな短文を作ってきましたか」と個別の学習者を指名する。指名された学習者は座ったまま、事前に用意してきた短文を答える。X教師は、学習者の発言を繰り返したり、学習者に確認したりして、またクラスの全員に向けて、「〇〇さんが作ったこの短文は正しいですか」と質問する。複数の学習者がX教師の質問に答える。X教師は、再度繰り返して、説明する。
- (3) 45分の1コマ目の授業が終わる。10分間の休憩の間、X教師は、学習者と話をしたり、学習者の質問に答えたりした。
- (4) 2コマ目の授業がスタートした。X教師は、引き続き、教科書のPPTのスライド一枚一枚に沿って、文型、文法について説明をした。個別の学習者を指名して、スライドにあった例文を朗読させた。
- (5) スライドに書かれた中国語のセンテンスを日本語に訳す練習があった。X教師は、個別の学習者を指名して訳させる。「そうですね」、「正しいと思います」と評価する場面も、「この場合、この文型を使ったほうがいい」と、誤用訂正の場面もあった。

2コマの授業は単語、文法の説明と解釈、学生が用意した短文についての訂正と中国語を日本語に訳す練習がメインであった。X教師の発話は、ほとんど中国語であった。

5.2 活動システムによる分析

5.2.1 「精読」授業サンプル2の活動システムの構造

図4のように、「精読」授業サンプル2においては、《主体》のX教師は、《道具》の「教科書」、「教師による一斉授業」、「教室活動：短文作り活動」、「授業の補助物：PPT」を媒介にして、《対象》のクラスの学習者全員に働きかけて、「単語・文法・本文の説明」、「短文の訂正、中国語への翻訳」という《動機/目的》をめざしていた。次に、活動システムのそれぞれの要素を詳しく見ていく。

5.2.1.1 《道具》の構成要素

(1) 《道具》：教科書

X教師の「精読」授業では、『新編日語』（上海外語教育出版社）という教科書を使っている。この教科書は中国で最も広く使われている「精読」授業の教科書の一つである。この教科書は『教学大綱』に規定された発音・語彙・文法・文型などを忠実に反映しており、「中国や日本の中国の日本語学習者の特徴を踏まえて、ことばの説明、例文の解釈、中日両言語の比較に力をいれているほかに、中国や日本のいろいろな社会事情と風俗習慣を入

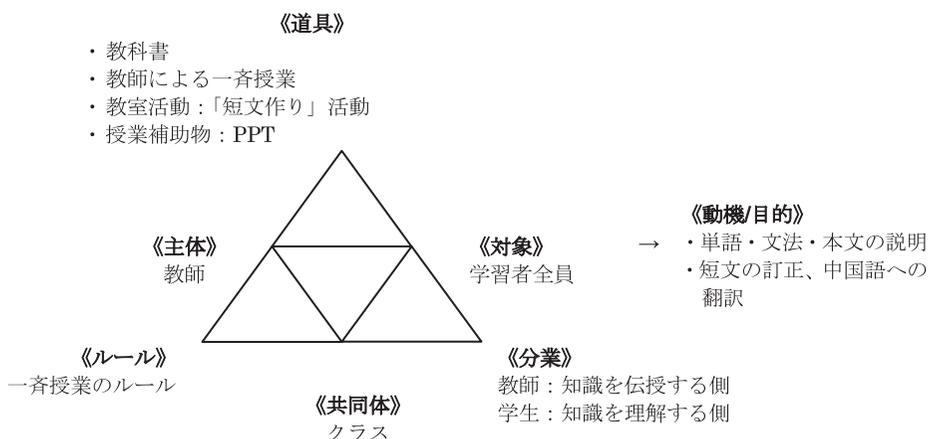


図4 「精読」授業サンプル2の活動システム

れて、現場の授業に豊富な言語材料を提供している」(周 2003: 75) という。

しかし、当時どれだけ最先端の言語理論に基づいて最新の情報、内容を取り入れた教科書であっても、時代に対応できなくなってきたのは当然とも言える。『新編日語』への批判は、「内容が時代遅れ」、「文法中心でコミュニケーション能力の育成に向かない」ということに集中している。この教科書を、X教師と学習者はどのように使用し、また評価しているかを見ていく。

サンプル授業2では、『新編日語』第三冊の第七課の内容を行った。この課の題目は、「体力をつけるために」というもので、構成と主な内容を次の表4でまとめた。

表4 「精読」授業サンプル2で使用した『新編日語』第三冊第七課の主な内容

	主な内容
本文	260字ぐらいの短文
会話	内容：「体力をつけるためにどうすればいいか」について、クラスでの会話
応用文	日本の『新国語』（石森延男編）より引用した「マラソン競争」という文章
単語	新出単語73個、中国語で意味を記入
言葉と表現	文法、文型項目10個、慣用語
ファンクション用語	「話題をかえる」場合に使う日本語の表現
練習	漢字に振り仮名をつけ、助詞、適切な言葉を選んで文を完成する練習、新しい文型を使って文を完成する練習、本文の内容を確認するための質問練習、翻訳

この教科書についての学習者の批判は、「題材と内容が古い」と「言葉と表現が不自然」という2点に集中している。X教師は、学習者と同様に、教科書が古いと認識しており、インターネットで例文や情報を検索して授業に取り入れようと心がけていると述べた。

(2) 《道具》：「短文作り」教室活動

次に、サンプル授業2で行なわれた「短文作り」という教室活動を詳しく見ていく。

まず、X教師は、自分の教授パターンについて次のように説明している。なお、インタビューは中国語で行い、筆者によって翻訳をした。以下同様である。

大体このようなパターンでやっている。2、3日前に新しい課の内容を予習するように指示します。グループに分けて、3、4人を一つのグループにして、新出単語の予習をしてもらう。例えば、難しい単語や副詞のようなものを取り出して、短文を作ってもらおう。作った短文を前日に私のところにメールで送ってもらう。私がチェックして、ほんとうに自分で作った文なら、必ずどこか間違いがある。その間違いを訂正して、ほかの学生もたぶん同じ誤用をするだろうと判断できたら、授業のとき、取り上げて説明しています。

(中略) 一週間に4回の授業がある。1回目は単語の説明、2回目は文法の説明であるが、文法も同じようなやり方で、前もって学生に短文を作ってもらって、授業の中で訂正します。3回目は本文を説明する。最後は練習、復習をやりませう。

この発言から、X教師の「精読」授業のパターンは、事前に学習者に予習の指示（新出単語、文法項目を調べ、短文を作る）を出し、学習者が提出してきた短文を添削し、授業で学習者が発表した短文を口頭で訂正、単語、文法を説明して、最後に練習、復習を通して定着させることとなっている。この授業のパターンは、曹（2005）で挙げた「精読」授業のパターン、サンプル授業1のパターンと共通するものが多い。サンプル授業1と大きく異なるのは、この「短文作り」という教室活動が行われたことである。

では、この「短文作り」教室活動について、学習者は実際にどのように行っているかを、学習者SX1と筆者のやりとりを手がかりに、そのプロセスを見ていく。

筆者：どうやって短文を作っていますか。

SX1：教科書に中国語の文法の説明があるでしょう、その中国語の意味に従って、日本語で短文を作っています。

筆者：言いたいことはどうやって作っていますか。分からないとき、諦めて自分ができる短文にしますか。

SX1：簡単な短文に変えて作るとか、教科書の例文を真似て作るとか。インターネットで検索することもあります。

筆者：どうやって検索していますか。

SX1：「江戸小D」あるいはYAHOOとかを使います。

筆者：この短文作りの練習を通して、何を学びましたか、効果はどうですか。

SX1：やらないよりはいいですよ。単語、文法の意味を覚えられて、もしこの練習はやらなかったら、授業のとき理解したかもしれないけど、授業が終わったら、すぐ忘れちゃうと思う。

筆者：つまり、この練習のおかげで、文法や単語を覚えられて、定着できたわけですね。

SX1：そう、少なくとも予習ができた。

筆者：授業が終わったあと、もう一度読み返って復習しますか。

SX1：宿題をやるときはもう一回読みます。期末の復習のときも読みます。

この発言から、学習者は《道具》の教科書、辞書、インターネットを媒介にして一人で短文を作ったことがわかる。「短文作り」活動を通して、学習者は予習の段階において自分で内容を考え、調べ、作った短文を授業で発表し、教師に訂正してもらい、授業後復習して定着させている。「短文作り」活動は、教師から課せられた課題だが、授業外で自分が主体的に調べたり考えたりしており、また授業中に適切なフィードバックももらえているので、学習の実感が得られたことが肯定的に評価された理由ではないかと考えられる。

5.2.1.2 授業発話分析

では、サンプル授業2は、授業発話の視点から見ると、どのような特徴を有しているか、特に「短文作り」という教室活動は授業の発話、教師と学習者とのインターアクションに何か影響を及ぼしているのかについて見ていく。ここでも、サンプル授業1と同様に、FOCUSの「Source/Target」という観点から、X教師と学習者の発話を量的に分析する。

次の表5は、X教師の発話数と学習者の発話数をまとめたものである。

表5 X教師発話数と学習者発話数（「精読」授業サンプル2）

観察された発話	発話数 (%) () は教室発話数に占める割合
教室発話総数	417 (100%)
教師発話数	281 (67%)
学習者発話数	136 (33%)

録画された57分間の授業の内、発話数は417と観察された。その中で、教師の発話数は、281で67%を占めている。一方、学習者の発話数は、33%の136となっている。

次に、X教師の発話は誰に向けた発話だったか、それぞれの発話数とその全体に占める割合を見ていく。

表6 X教師発話の方向別個数（「精読」授業サンプル2）

教師発話の方向 (Source/target)	教師発話の方向別個数 () は教師発話総数に占める割合
教師発話総数	281 (100%)
T→C	219 (78%)
T→SS	9 (3%)
T→S	53 (19%)

以上の表6のように、X教師の総発話数281のうち、クラス全体(C)に向けた発話は、78%の219になっており、複数の学習者(SS)への発話数は、3%の9で、個別の学習者(S)に向けた発話は、19%の53となっている。

では、33%の学習者の発話数の内訳はどうなっているだろうか。次の表7は、学習者発話の方向別に統計したものである。

表7 学習者発話の方向別個数（「精読」授業サンプル2）

学習者発話の方向 (Source/target)	学習者発話の方向別個数 () は学習者発話総数に占める割合
SS → T	42 (31%)
S → T	69 (51%)
S → C	0
C → T	25 (18%)
S → S	0
合計	136 (100%)

複数の学習者が教師に向けた発話数が31%を占めている。個人の学習者が教師に向けた発話は、一番多く69に上り、51%になっている。これらの発話は、学習者が事前に用意した短文をX教師に向けて発表した発話だと思われる。また、X教師は、それを評価して、発表の学習者個人、あるいはクラス全員に発話した。クラス全体がX教師に向けて行った発話は、18%であった。個人の学習者からクラス全体に向けた発話、また学習者から学習者に向けた発話は、ゼロになっている。

サンプル授業2の発話の特徴とサンプル授業1のそれとを比較してみる。X教師の発話数が占める割合は、K教師よりやや低いが、ともに7割に近い数値を有していることから、二つの授業は教師主導による一斉授業であることがわかる。また二つの授業とも、学習者間の発話とやりとりはなかった。しかし、サンプル授業1のK教師の発話のうち、94%はクラス全員向けの発話だったのに対し、サンプル授業2の場合、個別の学習者、複数の学習者に向けた発話がそれぞれ19%、9%を占めた。また、学習者発話の方向別個数から見れば、サンプル授業2の場合、複数の学習者がX教師に向けて行った発話は31%、個別の学習者がX教師に向けた発話は51%を占め、サンプル授業1の数値をはるかに上回っている。この数値から、サンプル授業1の場合、学習者発話数の60%を占める発話は、教科書の朗読と教師の発話に対するレポートになっていることが考えられる。サンプル2の場合は、「短文作り」活動の導入によって、X教師は発表者一人ひとりに向けて発話し、学習者はX教師に答えているため、単独に発言するチャンスができて、次に述べる学習者の「言葉の運用ができた」という実感にも繋がったと思われる。

5.2.1.3 学習者による授業評価

学習者の授業評価には、好意的なものが多かった。「雰囲気が良い。単語と文法の説明が分かりやすい」(SX15)、「学生全員に発言の機会を与えている」(SX8)、「インターアクションが活発で、主体的に考えて発言している」(SX2)、「自分の知識、理解の不足点、問題点が気づかせてくれる」(SX9)など、肯定的な評価が多く見られた。

上述の学習者の発言のように、「短文作り」という教室活動は、学習者の教室での発言、教師とのインターアクションを促すことができ、学習者は教室での発話の機会を得られて、「言葉の運用」ができたと実感している。それに伴って満足感、達成感が得られて、学習意欲も促された結果になっていると思われる。

5.2.2 X教師が意図した「精読」授業の活動システム

X教師が意図した「精読」授業の活動システムは、次の図5になる。

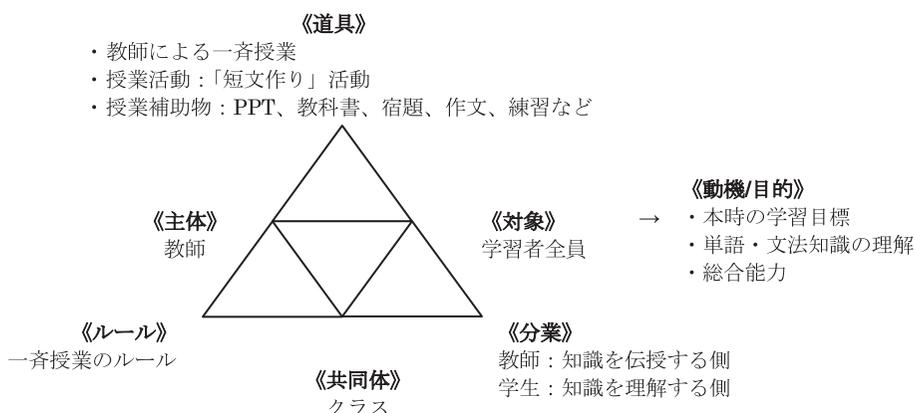


図5 X教師が意図した「精読」授業の活動システム

X教師が意図した「精読」授業は、《主体》は教師、《対象》は学習者全員となっている。この《道具》は、「教師による一斉授業」、「授業活動：短文作り活動」、「授業補助物：PPT、教科書、宿題、作文、練習など」となっている。《動機/目的》は「本時の学習目標」、「単語・文法知識の理解」、「総合能力」となっている。X教師も、K教師と同様に、「精読」授業を通して「総合能力」の育成をめざしたいと述べたが、具体的にどんな能力が含まれるかはインタビューの中で明言しなかった。

6. 考察

今回観察した二つの「精読」授業は、ともに言語知識の獲得を目標にして、言語知識の構造の説明、解釈に重点が置かれていた。授業では、単語、文法、本文についての緻密な説明と、言語知識の定着、運用を目的とした「3分間スピーチ」、「短文作り」といった二つの教室活動が実施された。授業は、教師主導による言語知識の伝授型授業となっている。全体的に言語運用能力より、言語知識を重視する傾向が見られた。

活動システムから見れば、この二つの「精読」授業において、まず、《主体》は知識を伝授する教師であり、知識を受ける学習者全員は《対象》となっている。教師は、教室の中で、教科書やPPTなどの《道具》、あるいは「3分間スピーチ」や「短文作り」のような教室活動を使って、学習者に授業内容を理解させ、彼らの日本語能力の向上をさせるという《動機/目的》に向かおうとしていた。授業の発話分析からわかるように、授業は、教師主導によって一方向的に知識を伝授する一斉授業であった(《ルール》)。《共同体》は、一人の担当教師と学習者全員によって構成されている。《分業》は、はっきり分けられており、教師は知識を伝授する側であり、間違いを訂正したり、学習成果を評価したりした。学習者は知識を受け入れる側として、教師の質問に応答したり、ノートを取ったり、教室活動に参加したりした。

このように、「精読」授業は、教師主導の下で単語や文法の解釈を中心に進められており、学習者は受動的に知識を学んでいるため、文法知識には詳しいが言語運用力が十分養成されないのではないかと、筆者は先行研究の指摘と同様の疑問を持つ。

前述したように、日本語専攻教育の学習指導要領である『基礎段階 2001』では、日本語専攻教育の目的は「異文化コミュニケーション能力の育成」であると明確に掲げられている。日本語専攻教育の主幹科目として、「精読」授業はこの教育目的の達成の重要な位置にあることはいうまでもない。しかし、本研究の調査でも明らかになったように、現行の「精読」授業は、教師主導による言語知識伝授型授業となっており、教師は緻密に単語や文法を説明しているものの、学習者とのインターアクションが乏しい。また、学習者も、「3分間スピーチ」、「短文作り」などの教室活動に参加しているが、授業外で準備してきたものを授業で実演することに留まることが多く、既興的かつ創造的に日本語を使う機会は少なかった。このような「精読」授業は、異文化コミュニケーション能力の育成を促す視点から見れば、まだ課題が多いと言える。では、異文化コミュニケーション能力の育成をめざすには、「精読」授業をどのように改善すべきか。これは近年中国の日本語教育の分野で盛んに議論されている課題でもあるが、現時点では合意した処方箋は得られていない（冷 2010 など）。そもそも、どのように異文化コミュニケーション能力を育成するかを議論する前に、概念や含まれる要素などの検討が不可欠だと思われる。しかし、実際には、日本の日本語教育分野でも、「異文化コミュニケーション能力」や、周辺概念の「コミュニケーション能力」や「社会文化能力」などの言葉が声高に叫ばれてきたにもかかわらず、概念や含まれる要素について本格的に議論されてきたとは言えない（細川 2011）。中国の大学日本語専攻教育における「異文化コミュニケーション能力」の概念や要素についての検討は別稿に譲ることとして、本稿では、異文化コミュニケーション能力の育成に重要だと思われる「コミュニケーション能力の育成」と、異文化理解のための「文化の学習」といった二つの視点から、本研究で得られた知見を踏まえ、以下、「教科書」と「教室活動」を中心に「精読」授業の改善の方向性及び提案を行いたい。

前述したように、今回この二つのサンプル授業を選択した大きな理由は、異なるタイプの教科書が「精読」授業にどのように影響を及ぼし、また、改善の手がかりとして教科書はなにができるかを探ることにあつた。しかし、二つの授業では、異なるタイプの教科書が使われたにもかかわらず、授業のパターンには大きな違いは見られなかった。K教師が使用した『総合日語』という教科書は、コミュニケーション能力の育成をめざすタイプの教科書であるが、授業の発話分析で明らかになったように、授業は依然として教師の発話が多く、教師と学習者の間、学習者同士の間インターアクションは少なかった。一方、素材が古く、会話が不自然だと指摘されている教科書『新編日語』を使ったX教師の授業では、発話に多くのバリエーションが見られ、学習者と教師の間インターアクションが増えたという結果になっている。つまり、「教材は教育のためのツールの一つであり、実践においてどのように使用するかは教師によって大きく異なる」（吉岡 2011：6）と指摘しているように、どの教科書を選択するのかということは、必ずしも授業の方向性を決定するものではない。コミュニケーション能力の育成をめざすタイプの教科書を使用しても、もし依然として言語の体系性を強調し、言語知識、文法の説明に留まりすぎると、コ

コミュニケーション能力の育成にはならないのではなからうか。

では、コミュニケーション能力の育成をめざすためには、「精読」授業において、教科書をどのように使用すべきか。筆者は教科書の会話文をただ文法学習の素材、暗記・暗唱の対象としてのみ使用しないことを提案したい。中国の日本語専攻生は模倣、暗記、再生などの学習方法を多用する傾向があるとよく指摘されているが（朱 2010）、もし教師が教科書の会話文を教える際、単語や文型、文法などの緻密な説明に重点を置き、また言語知識を定着させるために、会話文を学習者に暗記・暗唱させることに終始してしまうと、会話文の本来の目的、役割が果たされないことになると考えられる。教科書の会話文に登場した参加者の関係、会話が行われた場面などを学習者に想像させ、分析させたり、あるいは会話文の内容を素材に、さまざまな会話応用場面を提起したりするような工夫を行い、教科書の会話を生き生きとした会話にするように心がけるべきではないだろうか。言い換えれば、教科書の内容をそのまま文法教育、暗記・暗唱の対象としないように、教師は教科書の内容を生かす工夫を行うべきだと考える。

「精読」授業の教室活動からも多くのことが示唆された。今回の二つのサンプル授業が行った「3分間スピーチ」と「短文作り」という教室活動は、「精読」授業で使用率の高い教室活動である（冷 2005）。「3分間スピーチ」の場合、学習者が事前に与えられたテーマについて内容を吟味し、文章を書き、また文法のチェックも行って、授業で読み上げることになっている。このような活動は、文章を書く能力、および口頭発表能力の向上については期待できるが、発表者と同じ教室にいる教師や他の学習者との間で、発話の交換はなかった。つまり、発表者の一方的な発話行為になっており、他者とのやりとりとなっていないことが明らかとなった。一方、「短文作り」という活動は、学習者が授業外自分で調べることによって、新出文型を理解し定着させる目的で設定されている。学習者は、授業中に発表する際、事前に用意した内容であるため、おそれずに日本語の発話ができた。また、学習者一人ひとりが発話する機会をもつことができるため、教師から直接フィードバックがもらえるという利点もあった。学習者は、教師との間にインターアクションが活発に行われたことによって、満足感が得られて、それが学習意欲の向上にも繋がっていた。この「短文作り」活動においては、教師が一人ひとりの学習者の発話に対応し、学習者は発話の機会を多くもつことができたことにより、学習者の主体的な授業参加が促される結果になったと言える。このように、同じ教師主導による文法説明中心の一斉授業でも、学習者一人ひとりの発話に対応でき、学習者に自発的に発話させるような教室活動を設計すれば、学習者の主体的な授業参加が促され、学習者と教師の間のインターアクションも増え、コミュニケーション能力の向上に繋がると思われる。

しかし、注意しなければならないのは、二つの教室活動とも、事前に用意したものを授業で読み上げるだけなので、本当の意味でのコミュニケーションとは言えないことである。現行の「精読」授業のような《共同体》も《分業》も固定され、閉ざされた教室空間の中では、本当の意味でのコミュニケーションを学習し、さらに応用することは容易ではない。筆者はここで、どのような教室活動ならば効果的にコミュニケーション能力の育成を促すかについて、具体的な提案を行うつもりはない。なぜなら、どんな教室活動にも長所と短所が共存し、ある特定の教育現場で効果的とされた教室活動が、別の教育現場でも効

果的であるとは限らないと言えるためである。教師が効果的な教室活動を求め、設計することは重要だが、その前に教室活動を通して何をめざすかを熟考し、また教室活動の効果をたえず検証し、修正すべきだという教育観を持つことは重要であろう。本研究の調査対象の二人の教師は、「精読」授業を通して、総合能力の育成を目的としたものの、具体的にどのように実施すべきかについて明確な考えを持っていなかったため、授業は進めやすい従来のあり方を選択することになったと考える。このように、教師自身が自分の教育観を意識化し、明確化し、問い直し、進化させていく「実践研究」（館岡2008：45）のあり方は、「精読」授業の改善を目指すには、欠かせないのではなかろうか。

さらに、「精読」授業が、言語知識の伝授と言語技能の訓練のみに教育の重点を置くことに問題はないのだろうか。つまり、日本語専攻教育の目的である「異文化コミュニケーション能力」の育成をめざすには、これまで言語の学習の主幹科目として位置づけられ、さらにコミュニケーション能力の育成をめざしてきた「精読」授業において、異文化理解のための「文化の学習」を取り入れる必要があるのではないだろうか。管見の及ぶ限りでは、「精読」授業において、文化の学習をどのように取り扱うかについての検討は、まだなされていないようである。しかし、これは主幹科目の課題として、決して見過すことができないものではないだろうか。そうであるならば、「精読」授業にどのように文化の学習を取り入れるかが大きな課題として残されている。

文化の学習のあり方について、文化とはなにか、文化を教えるにはどうすればよいかというテーマは、日本語教育の分野で盛んに議論されてきた課題のひとつである。文化の学習と言語の学習は決して分離して行うべきではない。主幹科目として、「精読」授業は従来の言語の学習を重視しつつ、積極的に文化の学習も導入すべきだと考える。以下も、「教科書」と「教室活動」という視点から、「精読」授業における文化の学習のあり方について論を進めていく。

「精読」授業の教科書は、初級では、日本語学習用に書き下ろした文章や会話が中心となっているが、中級になると、日本の社会や風習を意識的に取り入れようとする文章が増える。後者の場合、単語や文法などの説明だけでなく、文化の学習への展開も期待できよう。一方、海外において、外国語で文化を教える際、広く受け入れられているものや規範的な知識を伝達することが行われているが、これについてステレオタイプな知識の植え付け、文化を固定化しているとよく批判されている。しかし、現在の変動するポストモダン社会においては、文化を客観的に、正確的に伝えることは至難の業とも言え、ある意味では文化の固定化されたイメージを客観的な真実として教えることは避けられないと思う。ここで重要なのは、教科書を「学ぶ対象」から「検証する対象」へと転換することである（トムソン木下2011）。教師も学習者も教科書に書かれた文化を規範的なものであると認識した上で、様々な角度からものの見方を探求し、文化的事実を批判的に検証すべきではなかろうか。教室活動の視点からも、教師は教科書の内容をただ伝達する対象とするのではなく、学ぶべき内容のたたき台とし、学習者たちが自分たちで課題に取り組み、知的な探求や対話を通して主体的に学んでいく教室（館岡2007）をデザインすれば、文化についての理解を深められるだろう。さらにこのように考えれば、異文化コミュニケーション能力の育成のほかに、近年提唱されつつ思考力、表現力の向上にも繋げることが期

待できる。

最後に、この異文化コミュニケーション能力を育成するには、教師は学習者の学習観を認識、把握する必要がある。インタビューでわかったように、学習者は正しい文章であるかどうか、発音が正しいかどうかなど、教師が訂正してくれることに教室活動の価値と意義を見出している。つまり、学習者は文法の誤用訂正、発音の矯正にこだわっており、コミュニケーション能力の育成より、文法・文型、発音の正しさを重視するという意識が根強く存在している。学習者のこのような学習観をどのように変容させるかも大きな課題であるだろう。

7. おわりに

本稿は、中国の大学日本語専攻教育の現状を把握するために、主幹科目である「精読」授業の二つのサンプル授業の実例を通して、その特徴と問題点を分析・考察してきた。「精読」授業においては、《主体》である教師は、教室で教科書やパワーポイントやインターネット・リソースなどの物理的な《道具》を用い、「3分間スピーチ」、「短文作り」などの教室活動で、《対象》である学習者全員に、授業内容の理解、日本語能力の向上、総合能力の育成をめざすという《動機/目的》を持っていた。しかし、授業は、教師主導による言語構造重視の一斉授業であって、教師は知識を伝授する側、学習者は知識を理解する側となっていた。二つの授業とも、教師は学習者を指名して一人ずつ練習をさせているが、その練習内容はすべて教師が決定し、学習者は創造的に日本語を運用する機会を与えられなかった。

中国の日本語専攻教育は、「異文化コミュニケーション能力の育成」を教育の目的として掲げてはいるが、現行の「精読」授業の特徴から見れば、この目的に合致しておらず、その実現に寄与しない特徴が散見される。すなわち、日本語専攻教育の主幹科目としての「精読」授業については、その教育方針、教育手法などを再考することが喫緊の課題であると言える。そして、「精読」授業の改善の方向性及び手法として、筆者は、本研究の調査結果を踏まえ、教科書の内容をただ単語や文法学習の素材の提示、暗記・暗唱の対象とはすべきではなく、教科書の内容を批判的に考えさせ、さらに異文化理解のための文化の学習へ展開していくこと、教師は自らの教育観を認識・明確化し、多彩な教室活動を積極的に取り入れ、検証・進化させていくこと、学習者の学習観を認識し変容させることなどの必要性を述べた。

本稿は、「精読」授業の二つのサンプル授業の分析に留まったが、今後、さらに多くの授業の実例の分析を通して、中国全体の一般の傾向を把握して考察を深めていきたい。また、「精読」授業における文化の学習のあり方についても、その必要性や効果などを多角的に検討しなければならないと考える。

注

- 1 授業評価シートの作成は、神奈川県「授業改善のための授業分析ガイドブック」にある授業評価シートを参考した。参考HP：<http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp>、2012年3月12日にアクセス。

参考文献

- 蔡全勝（2006）「中国の日本語教育における諸問題についての考察」曹大峰編著『日语教学与教材创新研究—日语专业基础课程综合研究—』高等教育出版社、37-47
- 曹大峰（2005）「日语专业精读课教学与教材改革研究」北京师范大学日文系編『日语教育与日本学研究论丛』第二辑 民族出版社、121-130
- 曹大峰（2008）「中国における日本語教科書の作成—歩み・現状・課題」『言語文化と日本語教育』35号 pp.1-9
- エンゲストローム、Y.、山住勝広他訳（1999）『拡張による学習—活動理論からのアプローチ—』新曜社
- 葛茜（2012）「中国の大学日本語専攻教育は何をめざしているか—『教学大綱』の分析から—」『日本語・日本学研究』2、33-44
- 浜田麻里（2006）「精読プロジェクトアンケート調査にみる教師の視点と学習者の視点」曹大峰編著『日语教学与教材创新研究—日语专业基础课程综合研究—』高等教育出版社、193-201
- 細川英雄（2011）「日本語教育は日本語能力を育成するためにあるのか—能力育成から人材育成へ—言語教育とアイデンティティを考える立場から」『早稲田日本語教育学』第9号、21-25
- 飯野厚（2009）「語学授業観察法の概観—Flint、COLT、FOCUSに焦点をあてて—」『清泉女学院短期大学研究紀要』第27号、13-29
- 国際交流基金（2010）『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・2009年 概要』
<http://www.jpff.go.jp/j/japanese/survey/country/2011/china.html>
- 冷麗敏（2005）「中国の大学における『総合日本語（精読）』に関する意識調査—学習者と教師の回答を比較して—」『日本言語文化研究会』創刊号、59-73
- 冷麗敏（2006）「关于“综合日语（精读）”的认识调查—学生与教师之比较—」曹大峰編著『日语教学与教材创新研究—日语专业基础课程综合研究—』高等教育出版社、227-243
- 冷麗敏（2010）「授業の内省から実践授業へ—そこで明らかになったこと—」北京师范大学外文学院日文系編『日语教育与日本学研究论丛』第四辑 学苑出版社、19-30
- 冷麗敏（2011）「关于高等学校外语教育理念的探索—以《高等院校日语专业基础阶段教学大纲》为对象—」『日语学习与研究』2011（2）、99-106
- 松下佳代（2003）「学習のコンテクストの構成—活動システムを分析単位として—」京都大学博士学位論文
- 阪田雪子・守屋三千代（2008）「日本語教科書の課題と提言—『総合日本語』執筆・編集を通じて—」香港日本語教育学会編『アジア太平洋地域における日本語教育』第2巻、344-353
- 篠崎摂子（2006）「精読教材の本文について」曹大峰編著『日语教学与教材创新研究—日语专业基础课程综合研究—』高等教育出版社、151-156
- 館岡洋子（2007）「ピア・ラーニングとは」『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために—』池田玲子・館岡洋子著 ひつじ書房、35-69
- 館岡洋子（2008）「協働による学びのデザイン—『協働的学習における実践から立ち上がる理論—』『ことばの教育を実践する・探求する—活動型日本語教育の広がり—』細川英雄・ことばと文化の教育を考える会 編著 凡人社
- 富谷玲子（2006）「総合日本語（精読）における学習活動と教授ストラテジー」曹大峰編著『日语教学与教材创新研究—日语专业基础课程综合研究—』高等教育出版社、213-226
- トムソン木下千尋（2011）「教材からリソースへ—学習者が作る日本文化理解—」『第十回日本語教育

- 研究世界大会予稿集 異文化コミュニケーションのための日本語教育』高等教育出版社、17-19
- 修剛（2008）「中国高等学校日语教育的現状与展望—以专业日语教学为中心—」『日语学习与研究』2008（5）、1-5
- 修剛（2011）「转型期的中国高校日语专业教育的几点思考」『日语学习与研究』2011（4）、1-6
- 楊峻（2008）「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』18、113-131
- 吉岡英幸（2011）「日本語教材から見た日本語能力観」『早稲田日本語教育学』第9号、1-7
- 周平（2003）「『新編日語』について考える」『日本学研究』第十三期、65-76
- 朱桂榮（2010）「日本語専攻教育の授業改善とその課題—「総合日本語」という授業を例にして—」北京師範大学外文学院日文系編 『日语教育与日本学研究论丛』第四辑 学苑出版社、104-114
- 中国教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组（2000）《高等院校日语专业高年级阶段教学大纲》、大连理工大学出版社
- 中国教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组（2001）《高等院校日语专业基础阶段教学大纲》、大连理工大学出版社