

学 位 請 求 論 文 要 旨

中国の大学の日本語教育における「日本語言語学概論」の授業研究
—「学習共同体」理論に基づく教室実践を通して—

2022年1月

城西国際大学大学院 人文科学研究科

比較文化専攻

王 譔翹

中国の大学の日本語教育における「日本語言語学概論」の授業研究
—「学習共同体」理論に基づく教室実践を通して—

要旨

本研究は、中国の大学で日本語を主専攻とする学習者が基幹科目の1つとして履修する「日本語言語学概論」の授業研究である。「日本語言語学概論」は日本語言語学の専門知識を体系的に理解する内容科目 (content subject) の1つであり、精読、会話、聴解という日本語能力の養成を目標としたスキル科目 (skill subject) と根本的に異なっている。本研究では、この内容科目であるという点に着目し、内容科目の授業のあり方、即ち、内容科目の教授法を追求する。従来、内容科目の授業は、高度な専門知識を持つ教師が持たない学生に対して知識を一方向的に教え込むものとして捉えられてきた。したがって、授業は教師による講義がメインとなる。教師の関心は講義の内容を如何に高度化・専門化するか、同時に、基礎知識のない学生にも分かるように如何に説明を工夫するか、に置かれてきた。

しかし、近年、内容科目の授業であっても、学習者中心、学習者が能動的に学ぶ授業が標榜されるようになった。日本では、例えば、2012年中央教育審議会の答申において、大学の授業に「主体的・対話的で深い学び」を目指すとされるアクティブ・ラーニングの導入が推奨され、それに向けたFD(教員研修)なども活発に行われるようになった。中国でもこうした動きは活発化し、教育部が2001年に公布した『基礎教育課程改革綱要(試行)』や2018年の『关于加快建设高水準学部教育全面提高人材培養能力の意見』では「授業で従来の知識伝授を重視しすぎる傾向を変え、能動的、積極的な学習姿勢の形成を強調すべき」、「受動的学習や暗記暗唱、反復練習の現状を変え、学生の主体的参加や探求」が提唱されている。学生に分かりやすく説明し理解を促すという従来型の授業のあり方の見直しが目指されていることが分かる。

他方、こうした改革がトップダウン式に上からの改革として進められているのは中国も日本も共通している。したがって、教育現場への浸透は容易ではない。ただし、大学における日本語教育の現場では、作文(=書くスキル)、読解(=読むスキル)などのスキル科目の授業において、仲間の作文を検討しあう「ピアレスポンス」(池田 2005)や仲間と読みの過程を共有する「ピアリーディング」(舘岡 2005)などが導入され、学習者間の学び合い(ピアラーニング)が重視されるようになってきている。一方、同じ日本語教育の領域でも、内容科目である「日本語言語学概論」に関する先行研究を見ると、「教師による一方的な講義」、「学習者の主体的学習姿勢の欠如」などが共通する問題点として指摘されている(曾・龍 2014; 陰 2015; 王 2017; 趙 2019など)段階にある。換言すれば、スキル科目の授業においては、学習者のアクティブな学習を目指す教育方法の試みが少しずつ見られ、現場に受け入れられるようになってきているものの、「日本語言語学概論」などの内容科目の授業においては、旧態依然たる教師の講義がまだ主流である。

本研究ではこの内容科目の1つである「日本語言語学概論」の授業を「主体的・対話的

で深い学び」の授業へ転換することを目指し、そのカギを佐藤学による「学習共同体」理論に求める。この理論に依拠してデザインした「日本語言語学概論」の授業を実施してそこから収集した教室データの分析を通して、実証的に「主体的・対話的で深い学び」のある授業への転換が達成できることを提示する。本研究は8章から構成されており、以下に概略を述べる。

第1章の序論では、まず、「日本語言語学概論」の授業を学習者として受講し、就職後は教師としてこの授業を担当している筆者自身の経験から生まれたこの授業のあり方への疑問を研究動機として述べた。その上で、問題の所在は「主体的・対話的で深い学び」という時代の要請と教育現場との乖離にあると指摘した。近年日本も中国も、国の指導の下に「主体的・能動的学習」としてのアクティブ・ラーニングが推奨され、教育現場にも拡張してきている。しかし、「日本語言語学概論」の授業では依然として教師の一方的な講義と学生の暗記暗唱という従来型の授業が主流である。本科目は日本語専攻のカリキュラムの中に設置されているとは言え、精読、会話などのスキル科目 (skill subject) とは違い、内容科目 (content subject) であることに着目し、学習者がこれまで学んだ日本語の既有知識の内容を総括し、それを踏まえて、自分たちに合致した新たな知識体系を主体的・能動的に構築していく授業の必要性を述べた。そして、そうした授業として、「対象世界と他者と自己との対話」が重視される「学習共同体」理論 (佐藤：1998) に依拠した授業の可能性を指摘した。

第2章では、本研究の理論的枠組みとして「学習共同体 (学びの共同体)」(佐藤：1998) を提示した。学習共同体とは協同学習を背景にした21世紀の授業と学校を実現するビジョンである (佐藤 2000 ; 2002 など)。佐藤の「学習共同体」はヴィゴツキーの発達最近接領域 (ZPD) とデューイの民主主義の対話的コミュニケーションを基盤として、公共性の哲学と民主主義の哲学と卓越性の哲学に基づいている。これは一般的なグループ学習とは異なる。「学びの活動を対話的にコミュニケーションによる文化的・社会的実践として認識し、活動的で協同的で反省的な学びを組織」し、「一人を残らず学びの主権者に」なるような学習活動として特徴づけられている (佐藤：2012)。本研究では、こうした「学習共同体」の理論に基づく学習活動により、「日本語言語学概論」の授業を「主体的・能動的・深い学び」を達成する授業へと改善が実現できるか、合わせて教師の同僚性が構築されるかを検証することに目指す。

第3章では、「日本語言語学概論」に関する先行研究と「学習共同体」に関する先行研究を概観した。「日本語言語学概論」の先行研究を検討した結果、「日本語言語学概論」の授業の問題点を指摘し、マルチ教室の活用、副教材の多用による教材の複合化など、具体的な授業改善に向けた様々な提言がなされていることが分かった。指摘された問題点にも示された提言にも実証的な裏付けや検証がないという限界があることを指摘し、実証的な実践研究の必要性を述べた。また、「学習共同体」に関する先行研究については、教学段階別で検討した。「学習共同体」の先行研究は、新たな知識の獲得を目指す授業改革と学ぶ権利

の保障による学習者、教育者、保護者間のよりよい人間関係の構築を目指す学校教育の二種類に分類できる。前者の授業改革を目指す研究では、初中等教育段階の児童（生徒）に比べて、高等教育段階の大学生対象の学習課題は扱われる知識自体が高度化・専門化しており、学習者間、教師と学習者間における対話の構築が難しいことが指摘されている。一方で、中国大学の「大学語文」という内容科目における「学習共同体」の実践研究（秦 2014）のように、中国大学生間の「学習共同体」の授業改革の可能性を示唆する研究もある。

以上の先行研究を踏まえて、「日本語言語学概論」の授業に「学習共同体」を導入しその効果を検証する実証研究の必要性を確認した。特に、担当教師は如何に課題作りし、学習者は実践教室に如何に参加するかを明らかにすることが課題である。

第4章では、先ず、本研究の目的及び研究課題を提示した。続いて、実践のフィールド、データ収集の手順、そして、分析方法について詳しく説明した。第5章から第7章までが本論で、それぞれ研究1～研究3である。

第5章（【研究1】）では研究1を報告した。研究1の目的は、「日本語言語学概論」の授業の問題点を実証的に明らかにすることである。この授業の当事者である受講生と担当教師の双方の視点から本授業の実態を量的に明らかにすることを目指してアンケート調査を行った研究を研究1として報告した。

先ず本授業の受講経験を持つ学習者と担当経験を持つ教師から、本授業をどう捉えるかについての語りを収集し、アンケート調査のための質問項目を作成した。次に、中国全域の大学機関を対象として、本授業の受講経験と担当経験をもつ学習者と教師に呼び掛けてアンケート調査を行った。それぞれ175人と121人の有効回答を得た。このデータに対して別々に因子分析（SPSS Ver.20）を行った。結果、学習者においては、合計17の項目から「教師と仲間によるサポート」、「授業に対する興味・関心」、「教師の努力と熱意」、「理解困難な内容」という4因子を得た。教師においては、合計14の項目から「教師—学習者間のインターアクションを促す工夫」、「授業実施上の困難性」、「授業に対する満足感」、「本科目の重要性」という4因子を得た。因子ごとの考察や因子間の相関結果から、学習者と教師共に、「日本語言語学概論」の授業内容には理解困難な部分があり、他者のサポートが必要な授業であると捉えている点では一致していることが分かった。また、この理解困難という問題に対処するには、授業に対する興味や関心を喚起することが極めて重要であるという認識でも両者が一致している。

一方、両者の認識には違いがあることも分かった。教師は学生が参加できるような授業にするために、マルチ教室や多様なリソースからの教材を併用するなどの工夫をして専門知識を理解するための手がかりを受講生に提供していると捉えている。しかし、受講生は教師から提供された手がかりが活用できず教師のそうした努力や工夫を認めていない。したがって、学習者と教師の行き違いを改善するには、お互いがサポートしあう場として授業を作り変えることが必要であることが分かった。そのためには、学習者が興味や関心を持って取り組めるような課題づくりも重要であることが分かった。この結果から、「日本語

言語学概論」の授業に「学習共同体」理論を導入する意義が確認されたと言える。

続いて、第6章（【研究2】）では、「学習共同体」理論に依拠して「日本語言語学概論」の授業をデザインして実践授業を行い、この実践授業に参加した学習者と教師双方のこの授業への参加の様相を探った研究を研究2として報告した。研究2には二つの課題を設定した。

まず、「学習共同体」の理論に基づいて、「日本語言語学概論」の実践を同僚仲間の一人と協同でデザインをした。二人は定期的な教研ミーティングを行い、実践の目標である「一人を残らず学びの主権者になる」こと、かつ「三つの対話」が尊重されるような学び合う教室を実現することを目指した。課題づくりの目標は教科書にない内容を主に引き上げ、学習者と教師の対話により、既有知識の再考、整理、新たな知識の構築が可能となる授業とすることを目指した。合計7回の教研ミーティングを行って、教室実践の内容を推敲・吟味し、共有課題とジャンプ課題を決定した。互いに支え合いながら、授業を企画し反省し改善することを通して、二人の間には小さな教師共同体が構築されていることが窺われた。

次に、デザインされた教室において、教師と学習者の参加の様相はどのようなものであったかを探った。お互いに聴き合う関係が構築され、学力や日本語力上の優劣という壁を突破し、互恵的な学びが実現されているが分かった。教科書レベルの共有課題と難易度を上げたジャンプ課題に協同して取り組み、発表し共有する活動によって、日本語言語学の学習内容に対する理解の深化が見え、質の高い学びへと挑戦している様子が読み取れた。さらに、各実践授業参加後に学習者が書いた振り返りと教師が書いたリフレクションを分析することによって、各自、それまでの学習経験や教授経験を活かしていること、学習内容上は勿論、人間関係構築上においても新たな発見があることが分かった。これは、大学生対象の専門性の高い知識を扱ったとしても、学習者間及び学習者と教師間で対話を通じた学び合いが可能であることを示したと言える。

第7章（【研究3】）では、「学習共同体」に依拠してデザインした「日本語言語学概論」の授業に対する受講生の評価を質的に探った研究を研究3として報告した。

39名の受講生に対して行った半構造化インタビューのデータをKJ法で分析し以下の結果が得られた。①「日本語言語学概論」の実践授業では、初めて経験した授業の【新鮮な進め方】によって、これまで経験した教師主導型の授業とは違った教師と学習者が共に学び合う学習が実現された。②グループ分けのために採用されたくじ引きの方法には新鮮さを感じられ、同時に、クラスの仲間全員と交流することもできた。③一方的に聞く授業ではなく、授業が議論の形で進められるので、堅苦しくなく【参加しやすい授業】であった。④こういう【参加しやすい授業】においては、学習内容との対話、他者との対話、そして最後自己との対話が無理なく行われ、しかもそれらの対話の間には相乗効果あることを認識した。

さらに詳細を見てみよう。「学習共同体」に依拠した今回の「日本語言語学概論」の実践

授業では教科書に盛り込まれた内容に限定されることなく、より全面的な学習内容を提供することを目指した。課題として課した共有課題とジャンプ課題は単なるドリルや繰り返し練習を企図したものではない。それは、【事前準備によって、知識への理解が深化できる授業】という学習者の捉え方に示されている。授業中、これまで、沈黙したまま受身的に授業をただ聞いていたのが一変し、教師と学習者同士の交流が多層的に行われていた。他者からサポートをもらい、互いの認識を更新し、相手を大事にする。受講生は【教師と仲間との助け合いによって、親近感や責任感が生まれる授業】と捉えている。そして、「日本語言語学概論」の実践授業において、受講生は教師の答えをただ待つのではなく、自分で考えて答えをださなければならないと考えた。したがって、各自の意見のぶつかり合い、そのぶつかり合いの中で受講生一人一人の思考が深化していったことが窺われる。さらに、受講生は、自分がそれまで学んだ知識を振り返ったり、整理したりもしている。こうして、授業中、受講生はよく考え、よく反省することで、日本語の文法や語彙などの知識に対する理解が深まった。かくして、受講生は、本実践授業を「自己思考、自己内省の授業」と捉えるに至ったと考えられる。

以上見たように三つの対話が相乗して、教室には学習共同体が構築され、受講生は、本実践授業を【学習や人間関係に収穫がある授業】としてまとめている。学習面の収穫としては、以前はよく分からず丸暗記するしかなかった専門知識（例えば文法項目）が対話を通して自分たち独自のやり方で分析され、その結果丸暗記ではなく、納得できる専門知識に作り変えられたこと、さらに、文法知識の具体的な適用場面が把握できるようになったことを指している。また、人間関係構築の面での収穫としては、「自分の考えを他者にうまく伝えることができるようになった」から分かるように、対話を途中でストップすることなく続けることで互いの間に深い信頼関係が築かれている。この対話を通して築かれた信頼関係は、教室を超えて、教室外の交流を産み出し、受講生同士の人間関係を密なものにしている。

実践授業で得られたこのような収穫は将来にわたって持続的な影響を与え続けるものとして受講生には理解されていることにも注目したい。受講生はこの実践授業を【実践授業終了後もよい影響や活用を与える授業】として捉えているからである。インタビューの時点で、受講生は、インターンシップに参加したり、院試の準備をしたり、就職したりして、既に大学を離れていた。受講生たちは、教室を離れて一人になっても、「日本語言語学概論」の実践授業で体験した受講生同士あるいは担当教師との間でなされた対話の威力を思い出し、各自の置かれた場所で、身近な他者との間で対話を追求していることが推測される。

最後に、受講生は今回の実践授業で自分たちがどのような問題に直面したかについても明確な自覚を持ち、【本授業の課題】として受け止めている。例えば、教師主導型の授業に慣れている中国の大学生にとって、「対話による学び」への参加はそもそも高いハードルである。また、グループ分けに使ったくじ引きの方法に対して、多くの受講生は肯定的に受

け止めているが、否定的な受け止めもあった。対話は、受講生間にある学力差に起因して派生する様々な問題に影響される。教師はそうした問題に敏感になること、そして適切な対処が必要である。こうした課題が浮き彫りにされた。

第8章では本研究の結果をまとめ、次に本研究の意義、そして示唆、最後に限界と今後の課題を述べた。

先ず、三つの研究で明らかになった本研究の結果をまとめ、本授業のあり方及び教育現場に対する提言として以下の3点を挙げた。

- ① 授業全般については、「スキル科目のような暗記暗唱」の授業から「内容科目におけるアクティブ・ラーニング」を重視した授業への転換、
- ② 教師の役割については、「多様なリソース」の提供から「主体的・対話的・深い学びができる」課題づくりへの転換、
- ③ 学習観について、「個人の学び」重視から「教師と学習者の共同体」の構築としての学びへの転換

次に、本研究の意義として以下の3点を挙げた。

- ① 大学教育段階の内容科目における「学習共同体」の有効性の検証、
 - ② アクティブ・ラーニングにおける他者との対話の必要性の検証、
 - ③ 大学の内容科目における実践モデルの提示、
 - ④ 厳しい競争関係におかれた中国の大学教師間において「同僚性」の構築の可能性の提示
- 最後に、本研究の限界と今後の課題として、以下の4点を挙げた。

- ① カバーした内容の限界→知識項目の厳選と課題づくりにおけるさらなる精緻化、
- ② 教師仲間と学校共同体の連携の限界→教師共同体の拡大、
- ③ 単一科目の実践の限界→科目間の連携と実践の展開、
- ④ 実践評価の質的分析の限界→プリー処遇効果の可視化、
- ⑤ コロナ禍からの思考：遠隔授業における「学習共同体」の構築。