

## 中国における年少者日本語教育の現状と授業分析

—東北部の蒙古族学校の事例を中心に—

王 曉慧

### 1. はじめに

中国では 1990 年代後半からの教育改革に従い、学校教育は従来の知識習得型の「受験教育」から「素質教育」<sup>1</sup>へと大きく変化してきた。日本語教育においても、従来「言語知識」の習得と「言語技能」の養成のみが強調されていた<sup>2</sup>が、新しい学習指導要領にあたる『全日制義務教育日語課程標準（実験稿）』（以下、『課程標準』）が 2001 年 7 月に発表されることにより、中国の義務教育段階における日本語教育はそれに基づいて行われるようになった。

『課程標準』によると、「言語知識」と「言語技能」は、日本語でコミュニケーション活動を行う基礎であり、最終目標である総合的な日本語運用能力の養成には、言語知識と言語技能を基礎に、実際のコミュニケーションに近い状況の中での学習活動を行うべきであるとしている。つまり、多様な教育活動を展開させる方法により、生徒のコミュニケーション能力を養うことが要求されている。

一方、加納（2011）は中国の中学における第一外国語としての日本語教育について、「素質教育を掲げながら、現実には受験教育になっていることは否めない。文法中心になり、コミュニケーションの部分がおろそかにされることが多い」と指摘する。中国の日本語教育におけるマクロ的な現状（学習機関数・学習者数・教師数・日本語教育上の問題など）については国際交流基金等に詳しいが、教育内容の具体的状況についてはあまり知られていない（谷部，1999）。とくに教室・教授法についての研究はきわめて少ないといえよう。

歴史的な経緯により、中国の義務教育段階における日本語教育を実施する機関が東北部と内蒙古自治区に集中している。本研究では中国東北部の

義務教育段階における年少者日本語教育に着目し、授業分析を通して日本語授業の実態を明らかにする。そしてその結果をもとに、コミュニケーション能力の視点から、中国の義務教育段階では実施されている日本語教育の問題点を指摘する。

## 2. 研究の方法

以上の目的をもって、筆者は2010年9月13日から15日までの三日間に遼寧省の西北部に位置している阜新市の阜新蒙古族自治县を訪れ、三つの民族学校を訪問し授業見学を行った。本研究では以下の方法により行うこととする。

まず、文献研究を通してコミュニケーション能力における先行研究を整理し、それをもとに本研究におけるコミュニケーション能力を定義した。本研究ではコミュニケーション能力とは、言語形式を正確に使い、さまざまな具体的な場面・状況に応じ、適切に言語を使用する能力である。

次に、授業分析に先立って、シンクレアとクルタードの教室談話モデル等の先行研究をもとに、分析カテゴリーを検討した。

それから、先ほどの分析カテゴリーを用いて実地調査で得た授業のデータについて会話分析を行う。そして本研究におけるコミュニケーション能力の視点から、分析結果について考察し、問題点を指摘する。

## 3. 授業分析の結果と考察

### 3.1 分析の観点

授業の分析をするにあたって、次の4つの項目について考察していくことにする。

(1) どのような教室活動が行われているか。そしてコミュニケーション能力を育成するための教室活動といえるか。

(2) 授業は教師主導か、学習者を中心とする授業か、教室における発話や活動の内容を誰かにコントロールされているか。

(3) 教師対学習者間のインターアクションは成功しているか。

(4) 教師および学習者の発話の特徴は何か。

## 3.2 分析の方法

本研究では、シンクレアとクルタードの教室談話モデルに基づいた分析カテゴリーに従って、以下の方法により分析を進める。

(1) アクトムーブ—エクステンジ—トランザクションの順に発話を分類し、授業の全体構造を組み立てた。

(2) 教授エクステンジの構造である IRF (先制—応答—フィードバック) に従って授業の主要部である教授エクステンジを7つのタイプにしたがって、教師の開始する発話と学習者の開始する発話の数をそれぞれ教授エクステンジの総体数に占める割合を検討した。

(3) IRF 構造を「完結していない IRF」、「完全型 IRF」と「展開型 IRF」という3つのタイプに分け、各タイプは全体のどのくらいを占めているかを調べた。

(4) 教師と学習者の発話のターン(話者の交替による区切り)を分類し、教師のアクトレベルの発話の数を数え、Initiation と Feedback のそれぞれにおいて、機能別に合計し、各々の発話機能の総体数に占める割合を出した。

## 3.3 授業分析の結果

### 3.3.1 トランザクションの構造からみた教室活動

境界エクステンジを手がかりとし、レッスンを細分化した。観察された四つの授業を見てみると、T1の授業では練習のための活動が見られなかった。T2の授業では新しい文型を導入し、例1のような文型の代入練習が主に行われた。

#### 例1 【T2】

110T2: I 「りんご」という単語で会話の練習をしましょう。/りんご/りんご/りんご/(伝え〈提示〉)

I うん/どうぞ。/(指名)

111Sa6: I くだものは何が好き?/(発問〈展示〉)

112Sb6: R りんごが好き。/(応答)

T3の授業では、仮名の迷路ゲームが行われ、学習者が教師に言われたことばを黒板に絵で意味を表現する聴解力養成のための活動も行われた。T4の授業では特に教室活動が見られず、授業の最後に TPR<sup>3</sup> という教授法

による単語の復習が行われ、そして日本語の歌を歌う活動があった。

### 3.3.2 エクスチェンジの構造からみた授業形態

本研究では、授業形態を明らかにするため、教授エクスチェンジの構造である IRF (先制一応答一フィードバック) に従って、教師の開始する発話である「教師開始型」と学習者の開始する発話である「学生開始型」に分け、横須賀(1993)の分析項目を参考し、教授エクスチェンジを7つのタイプにしたがって、分析を進める。

表1 各授業における教授エクスチェンジの状況

	T1	T2	T3	T4
教師開始型				
発問型 (E)	21 (14%)	25 (10%)	59 (27%)	113 (27%)
伝え型 (I)	24 (16%)	22 (9%)	31 (14%)	35 (8%)
命令型 (D)	53 (36%)	76 (30%)	38 (18%)	71 (17%)
指名型 (P)	39 (26%)	98 (39%)	43 (20%)	11 (3%)
チェック型 (C)	2 (1%)		23 (11%)	18 (4%)
再確認型 (Re)		4 (2%)	7 (3%)	15 (4%)
反復型 (R)	10 (7%)		11 (5%)	151 (36%)
計	149 (100%)	225 (90%)	212 (98%)	414 (99%)
学生開始型				
発問型 (E)		25 (10%)		1 (1%未満)
伝え型 (I)			2 (1%)	
チェック型 (C)			1 (1%未満)	
指名の要求			1 (1%未満)	1 (1%未満)
計		25 (10%)	4 (2%)	2 (1%未満)
開始型合計	149 (100%)	250 (100%)	216 (100%)	416 (100%)

注:( )の中は各自が占めたパーセンテージを示す。

表1からわかるように、各型のエクスチェンジにおける教師開始型の割合はそれぞれ100%, 90%, 98%, 99%となり、各授業においては教師から開始する発話が非常に多いことがわかった。

### 3.3.3 IRF 構造からみた教師と学習者間のインターアクション

栗山 (1996) は、教師対学習者、学習者間のインターアクションが成功しているかどうかを「 $I \rightarrow R \rightarrow F$ 」の型が全うされると指摘している。さらに、「真の意味でのインターアクション」には、①「本当のこと」、②「意味のあるもの」、③「考えるもの」という 3 つの要素が含まれていると指摘している。

本研究では先行研究を踏まえ、教師と学習者のインターアクションが成功しているかを見るために、IRF 構造を手がかりとし、以下の三つのタイプに分けて量的に分析することにした。

- (1) 完結していない IRF (IRF まで展開されていない)
- (2) 完全型 IRF ( $I \rightarrow R \rightarrow F$  のみで完結する)
- (3) 展開型 IRF ( $I \rightarrow R \rightarrow F \rightarrow R \rightarrow F \rightarrow \dots$ )

「完結していない IRF」は教師による学習項目の導入や活動の説明、あるいは教師は発話を求めても学習者からの応答がないという場合を指す。「完全型 IRF」は「 $I \rightarrow R \rightarrow F$ 」の型を全うしている形である。「展開型 IRF」は教師による意味の明確化を求め、学習者の応答を受け、さらに追加情報を要求することにより、学習者の発話を促すなど、会話が「IRF」以上に展開する場合を指す。

表 2 は、各授業における「完結していない IRF」、「完全型 IRF」と「展開型 IRF」の数を合計し、それぞれの型が占める割合を求めた結果である。

表 2 各「IRF」の型

I→R→Fの型		T1	T2	T3	T4
完結していない	I (R)	76 (51%)	176 (70%)	165 (76%)	360 (87%)
	IF	1 (1%)	37 (15%)	9 (4%)	0
	合計	77 (52%)	213 (85%)	172 (80%)	359 (87%)
完全型	IRF	67 (45%)	30 (12%)	27 (13%)	39 (9%)
展開型	IRFRF...	5 (3%)	7 (3%)	15 (7%)	17 (4%)
	合計	149 (100%)	250 (100%)	216 (100%)	416 (100%)

注：( ) の中は各自が占めたパーセンテージを示す。

表 2 からわかるように、「完結していない IRF」は各授業に占める割合は全体的に高い傾向がみられた。「完全型 IRF」は T1 を除けば各授業におけ

る割合は非常に低いことがわかった。

#### 例 2 【T1】

19T1: I 一緒に。/ (命令〈指示〉)

20SS: R オ/ (応答)

21T1: F いいですね。/ (評価)

さらに、「展開型 IRF」は例 3 のようにわずかながら観察された。

#### 例 3 【T1】

117T1: I はい/3 番目のきみ/ (指名)

118S2: R し\*た/ (応答)

119T1: F アクセント/仮名はいいですよ。/早く言って/一拍ずつで/  
(訂正)

120S2: R した/ (応答)

121T1: F ええ/した/した/ (繰返し)

いいですね。/ (評価)

### 3.3.4 発話機能から見た教師の発話の特徴

#### (1) Initiation におけるアクトが現れる傾向

T1~T4 それぞれが Initiation における「発問」「伝え」「チェック」「命令」「聞き返し」「指図」「指名」「レポート要求」の機能を持ったアクトレベルの発話の数が発話の総数に占める割合を求めた。その結果、各授業においては「命令」「発問」「伝え」がともに多く観察された。

「命令」には「指示」と「促し」という 2 つの機能をもっている。T1 と T2 では学習者に対する非言語的な反応を求める「命令〈指示〉(「座って/帰って」)」が多用された。

「発問」には教師がすでに答えを知っている内容・情報について、学習者の理解を確かめるために行われる「展示型」発問と、教師が自分の知らない事柄について質問し、学習者から情報を聞き出すために使われる「参照型」発問がある。「参照型発問」は T1 と T2 では見られず、T3 と T4 では、それぞれ 21%、12%の割合を示している。

本研究では教師による「伝え」の内容について、「言語形式」「言語使用」「一般内容」の 3 つに分けて分析した。各授業においては学習に関する「一般内容」の「伝え」が最も多く、その次は「言語形式」に関する「伝え」

であり、「言語使用」に関する「伝え」は最も少なかった。

## (2) Feedbackにおけるアクトが現れる傾向

T1～T4それぞれがFeedbackにおける「認め」「評価」「コメント」「繰返し」「補足」「ヒント」「訂正」の機能を持ったアクトレベルの発話の数が発話の総数に占める割合を求めた。その結果、各授業においては「評価」「繰返し」が圧倒的に多いことがわかった。

「評価」がFeedbackにおける発話の総数に占める割合は、T1では44%、T2では36%、T3では59%、T4では16%となり、とくに例4のような肯定的な評価が多く観察された。

### 例4 【T1】

11T1: I 後ろ/後ろ/ (指名)

12S: R ウ/ (応答)

13T1: F いいですね。/ (評価)

「繰返し」が各授業においてはFeedbackにおける発話の総数に占める割合は、T1では36%、T2では39%、T3では25%、T4では52%と高かった。例5のように、教師は学習者の応答を単純に繰り返し、その後すぐ他の学習行動へと進める傾向がどの授業においても多く見られた。

### 例5 【T1】

31T1: I 後ろ/後ろ/ (指名)

32S: R コ/ (応答)

33T1: F コ/ (繰返し)

I 一緒に/ (命令〈指示〉)

## 3.4 分析結果への考察

以上の分析結果をもとに、教室活動、授業形態、教師と学習者間のインターアクションおよび教師の発話の特徴という4つの観点から、授業について考察を行い、その問題点を指摘する。

### 3.4.1 教室活動についての考察

全体的に言えば、教室活動は非常に少なかったことが指摘できよう。また、T2とT3では観察されたペア・ワークとゲームといったような教室活動は、学習者が目標言語を使った自発的な発話を増やしたり、学習意欲を

高めたりする効果が期待できるが、タスク練習、ロール・プレイ、インフォメーション・ギャップといったような現実のコミュニケーションの形に近い教室活動ではなかった。コミュニケーション能力の育成には現実のコミュニケーションの形に近い教室活動が行われることが望ましい。

### 3.4.2 授業形態についての考察

四つの授業とも教室における発話および活動のすべてが教師によって管理され、教師主導型の一斉授業といえる。

教師主導型の一斉授業では、教師は授業の中心になって教室を管理し、発話や活動を先導して学習者が一方的に「答える役のみ」に押し付けられる傾向がある。しかし、実際のコミュニケーションにおいては、参加者同士が話し手になって、自由に意見・感想を述べたり、聞き手になったりして会話を進めることが一般的である。したがって、教師主導型の授業形態はコミュニケーション能力の育成には望めないと指摘できよう。

### 3.4.3 教師と学習者間のインターアクションについての考察

本研究では、教室における教師対学習者のインターアクションが成功しているかどうかを「I→R→F」の型が全うされるという観点から、四つの授業とも「完結していない IRF」が高い割合を占め、わずかに観察された「完全型 IRF」と「展開型 IRF」が言語形式の習得に関するやりとりが多かったため、教師と学習者間のインターアクションが成功していないといえよう。

言語習得には、実際のコミュニケーションに近い意味のあるインターアクションが行われることにより、学習者は目標言語が使われている状況・場面を習得していくことができると考えられる。コミュニケーション能力の育成には、教室における教師と学習者、あるいは学習者間の意味のあるインターアクションが活発的に行われることが望ましい。

### 3.4.4 教師の発話の特徴についての考察

本研究では観察された四つの授業においては、Initiation における発話は、「命令」「発問」「伝え」が多用された傾向がある。命令が多く使われる教室では学習者は指示を受けて行動・発話しているため、自発性が損なわ



れ、コミュニケーション能力の育成には望めないと指摘できよう。発問ではインフォメーション・ギャップが含まれていない「展示型発問」が多く使用され、意味のあるやりとりが重視されているコミュニケーション能力の育成には望めないと指摘できよう。伝えでは「言語使用」に関する「提示」や「説明」が非常に少なく、言語使用に関する提示・説明が望ましい海外における日本語教育においては、不足といえよう。

また、Feedback における発話は「評価」と「繰り返し」が多用された傾向がある。評価では肯定的評価が多用され、学習者の学習意欲を高めることができるといえよう。一方、教師による単純な繰り返しが多く使われ、コミュニケーション能力の育成では大切である教師と学習者が「お互いの発話に反応し協力し合う」ことが望ましいという知見からみると、多用されることは望ましくない。

#### 4. 今後への課題

まず、分析項目についてであるが、本研究では、S-C モデルに基づいて分析したため、学習者の発話を分析対象としなかった。しかし、授業の参加者は教師と学習者であり、今後、他の授業分析モデルと総合し、学習者の発話も視野に入れ、分析項目として検討していきたい。

それから、分析データについてであるが、実地調査は阜新市教育局の方から多大な協力を得て随行のもとで実現できたものである。三日間かけての見学・調査により、5つの分析データを得ることができた。これのみで中国東北部における年少者日本語教育の実態を指摘することは限界が感じられる。また、今回は録音のみでデータを収集したため、授業における非言語行動や教師の身振りなど、教室全体の雰囲気への配慮が欠けている。さらに、四つの授業とも新学期の始まりの授業であり、日本語学習の内容としては、仮名、単語レベルとわずかな文型にとどまっているため、日本語の語彙・表現が非常に限られており、教室活動はパターン練習や反復練習のような言語形式を重視するものになりかねないとも考えられる。したがって、今後はこれらの要素を考慮した授業研究を進めなければならない。

【注】

- 1 「受験に偏った教育でなく、各生徒の個性を生かし、徳育・知育・体育・美育・労育すべてにわたってそれぞれの資質を伸ばしていく教育」(加納, 2011)。
- 2 『全日制中学日語教学大綱』(1986), 『九年制義務教育全日制初級中学日語教学大綱(初稿)』(1988), 『九年制義務教育全日制初級中学日語教学大綱(試用)』(1995第2版)
- 3 全身反応教授法ともいう。

【参考文献】

- 可能陸人(2011)「多文化共生と人間関係を紡ぐ日本語教育—中国大連市における第二外国語としての日本語教育—」文教大学文学部紀要 24(2), p.1-21
- 栗山昌子「日本語教育教壇実習における授業分析—インターアクション活動の観点から—」『活水論文集』日本文化編 39, p.78-51
- 谷部弘子(1999)「中国の大学における日本語教育の質的变化—言語教育と専門性—」『日本語教育』103, 99-108
- 横須賀柳子(1993)「教室場面における談話の構造」『小出記念日本語教育研究会論集』2, 29-40

(おう ぎょうけい 長野国際文化学院)