

<実践報告>

教科書を使用しない中国語コミュニケーション授業の試み

小羽田 誠 治

はじめに

外国語を学ぶ目的は何か。当然、これには様々な回答がなされ得る。だが、少なくとも学習者の側からすれば、多くの場合、その目的は「会話」あるいは「コミュニケーション」にあるようである¹。そして、これらの目的は「言語の運用能力」という視点から見ても非常に有意義なものであり、これをどのようにして習得させるかは、語学教育を行う者にとって今や率先して考えなくてはならない課題であろう。

ところで、通常の語学教育の授業の組み立ては、教科書を選ぶことから始まると言っても過言ではあるまい。これは中国語に限らずどの外国語においても同様であり、語学担当の教員は、しかるべき時期になると、各出版社より送られてくる数多くの語学教材を受け取り、相互に比較しながら授業の構想を練るのが一般的であろうかと思われる。それでは、その際に教員はどのような点に注意しながら教科書を比較するのだろうか。

中国語について言えば、初修者向け教材は大抵、発音と声調の説明から始まり、日中の学生の交流を背景とした自己紹介から日常会話へと進む。導入部分の発音関係では、数課分が使われるものもあり、この「発音課程の独立」現象は中国語の特徴と言えるかもしれない。その後、各課は1ページ前後のスキットと数ページの文法説明のあと、1ページ前後の練習という構成になっているものが多い。後にとりあげるように、話題の設定や使用する語彙、文法事項の順序、説明と練習のバランスなどが教科書によって異なり、主にそこが比較検討の焦点になるかと思われるが、全体の形式面における基本的な体裁はあまり変わらないと言えよう。

もちろん、これは中国語教育の研究が進んだ結果、一定のラインが自然と形成された、ということなのかもしれない。しかしながら、実際の教育現場で様々な教科書を使った経験をふまえたうえで言えば、いずれの場合も、語学を学ぶ学生に対して以下のような疑問を常々抱かざるを得なかった。大まかに言えば即ち、(1) 音声と言葉の意味と有機的に結びついているのか、(2) 語彙や文法を応用可能なレベルにまで消化して言語を取り込んでいるのか、(3) 学生が

¹ 例えば、田中和夫・小羽田誠治・屈明昌「日本の大学に於ける一般教育科目としての中国語教育——その現状と課題——」（『宮城学院女子大学人文社会科学論叢』17、2008年3月）を参照。

主体的な表現を行おうという意思を持つようになるのか、という3点の疑問である。

これらの問題はどのようにすれば解決可能なのだろうか。いずれも容易に解決できる問題でないことは明白であるが、さらに工夫された教科書を探すか、あるいはそれを自ら作るべきだろうか。結局のところ、私はそのどちらの道も選ばず、「教科書を使わない」ことが一つの有力な手段になりえるのではないかという結論に至った。本稿は、従来の教科書が抱える問題点を指摘しつつ、本来行われるべき——私が実践している——教育の内容および方法について考察し、そのためには「教科書を使わない」という選択が有力であることを論じるものである。

第1節 音声中心の中国語教育をめぐる

言語にとって音声が重要な要素であることは言うまでもないが、中国語教育において、それはどのように扱われるべきであろうか。本節では、既存の教科書における発音指導の特質とその限界を指摘し、それを乗り越えるための一つの方法を提示する。

1. 中国語教科書に見る発音指導の特質

冒頭にも述べたとおり、中国語の多くの教科書では、まず発音の学習が進められる。即ち、「声調（四声）」の図解があり、「短母音」、「子音」、「複合母音」、「鼻母音」、「声調の変化」などの解説が、順序は多少異なるものの、ひと通り述べられる。

ここでまず注目したいのが、その発音体系の説明にあてられる分量の多さである。冒頭にも述べたとおり、それが初修者向け中国語教科書の特徴の一つとも言えよう。試みに、代表的な出版社の教科書から近年刊行されたコミュニケーション系のものをいくつか例に挙げてみると、塚本慶一監修『1年生のコミュニケーション中国語』（白水社、2014年3月）では4ページ、郭美貴・郭久美子『気楽に話そう中国語——疑問詞から始める入門中国語——』（朝日出版社、2012年1月）では9ページ、胡金定・吐山明月『楽しく話せる中国語』（白帝社、2013年4月）では、実に4課分（含復習）にあたる21ページが、発音の説明と練習にあてられているのである。ちなみに、比較の材料として、同様に発音が難しいとされるフランス語の教科書からいくつか例を挙げると、小笠原洋子『ピエールとユゴー』（白水社、2014年3月）、ニコラ・ガイヤール他『カフエ・フランス』（朝日出版社、2010年1月）ではそれぞれ2ページ、Bruno VANNIEUWENHUYSE他『Moi, je… コミュニケーション』（アルマ出版、2012年3月）では1ページしか発音の説明がない。もちろん、文字やイラストの量に違いがあり、ページ数が必ずしも情報量に比例しているわけではないにせよ、それでも両言語における発音の位置づけが大きく異なることは明らかである。

なぜこれほどの相違が生じるのか。この問いには、著者の意向に加えて伝統的な教科書のス

タイトルなど様々な要因があり、一概に答えられるものではないが、以下のような回答が考えられるのではないだろうか。一つには、中国語の発音は日本人にとって馴染みのない音が多いこと。一つには、中国語の発音記号=ピンインはローマ字を借用したものであるから、その用法が特殊であり、注意を要すること。そして、あえてもう一つ付け加えるのであれば、中国語は本来日本人にも馴染みのある漢字を使用するため、漢字それ自体よりも発音記号の説明に困難が生じやすいこと、である。以下、順に検討していこう。

第一の回答は、実は中国語に限った事柄ではない。言語が異なれば音韻体系が異なるのは当然であり、日本人にとって中国語だけが発音の難しい言語であるとは考えられない。確かに卷舌音や有気音・無気音、母音[e]などは、多くの日本人学習者が困難を感じる発音であろう。しかし、仮に先に挙げたフランス語を例にとっても、[r]の発音が日本語の「ラ行」とも英語の「r」とも異なることはよく知られているし、母音「œ」や鼻母音などがあるほか、[j]、[v]その他の子音にも日本語に存在しない音は少なくない。もちろん、どの程度発音について述べるべきか、適正な分量がわかるわけではない。しかし、中国語の発音の特殊性を殊更に強調するのは必ずしも事実即しておらず、これをもってただちに発音に関する記述の分量を増やすことにつなげることには疑問が残る、ということである。

第二の回答については、これもまた中国語に限った事柄ではないどころか、むしろ逆に中国語の方がローマ字の音に忠実であるとも言える。確かに[q]や[x]、[zh]という表記に面食らう学生は多いだろうが、母音については大半がローマ字通りと言って差し支えない程度である。それは、中国語にとってローマ字表記は伝統的なものではなく、論理的に当てはめた結果だからに他ならない。逆に、伝統的にローマ字を使用してきた欧米言語の方が、それぞれの伝統に応じて、必ずしも論理的に音を再現していない表記が定着しているのである。先のフランス語においては、「eau」、「oi」という表記がそれぞれ[o]、[wa]と発音されるという現象のほか、一般に語尾の子音が発音されないという法則などがその例にあたる。したがって、この点もまた記述の分量との相関関係において決定的な要因とは言えない。

第三の回答については、確かに中国語独自の事情と言える。しかし、「漢字はわかるから発音記号を」という力点の置き方は、教育方法全体のそれとしては有効かもしれないが、発音に関する絶対的な分量の増加に帰結するものではないだろう。実際、いざ発音部分を終えたあとには、教科書における漢字とピンインの比重は同等かどちらかと言うと前者が優位であり、後者を中心に言語習得を進めるものは見当たらない。付言しておく、にもかかわらず、現在中国で使用されている「簡体字」について、導入部分で体系的に論じたものもまた見当たらない。

以上、やや冗長な検討になったかもしれないが、ここからわかることは、現行の多くの中国語教科書に見られるような発音部分の分量は、たとえ中国語の特質を考慮したとしても、決して自明のものではない、ということである。では次に考えるべきは、中国語教育において音声

をいかに位置づけるか——即ちなぜ発音を教えるのか——、そして、その実現のためにはどのような方法が望ましいか——即ちどう教えるのか——、ということであろう。

2. 中国語における音声の位置づけ

外国語教育において、なぜ発音を教えるのか。これにもいくつもの理由が考えられるが、おそらく代表的なものは以下の2つであろう。(1)実際の場合におけるコミュニケーションを可能にするため。(2)言語を習得するには音声が必要であるため。即ち、前者は外的要因であり、後者は内的要因である。これについても順に考察していこう。

伝統的な日本の語学教育においては、外国語を学ぶ目的は、主としてその言語で書かれた書物を読むことにあった。そして、その限りにおいては、発音＝音声の問題は副次的だったと言える。具体的には、「漢文」の学び方を挙げるとわかりやすいだろう。周知の通り、漢文を構成する「漢字」は5世紀頃に中国から日本に輸入され、その時点では文字とともにその発音も「音読み」としてもたらされている。だが、その後日本で成立した漢文の読解法は、中国語の音声を含め全くと無視し、意味の読解にのみ神経を傾ける試みであった。事実、これは「漢文調」と呼ばれるほどの日本語としての読み方を完成させ、その意義の大きさは測り知れないものがある。

しかしながら、現在の日本における中国語教育は、初修時に必ず発音体系を教授するという点からすると、漢文教育とはその手法が大きく異なっている。その一つの大きな理由は、中国語習得の目的が必ずしも中国語の書籍の読解のみを目的としたものではなく、現在中国語を使用する人々とコミュニケーションをとることが意識されているからであろう。

とはいえ、音声の意義を「コミュニケーションの手段」としてのみ認識している限り、これほど目的を明確に定めているにもかかわらず、そこには構造的な問題が発生する。即ち、中国語——に限ったものではないが——の発音は難しく、その一方で文字は表意文字かつ日本語に近いので、文章を読めば——漢文読みの技術を駆使するまでもなく——比較的容易に意味を把握できるのである。言い換えれば、教科書の内容を理解するために最も効率的なのは、話されている音ではなく文字の形を知ることなのである。

さらに言えば、文章が理解できれば、発音を知らなくてもコミュニケーションをとることは可能である。それは筆談という方法があるからである。実際、互いに母語しか話せない日中両国の人間ですら、筆談を使えば、簡単な意思疎通が可能である。このような環境のなか、初めに数回の時間をかけて教えた発音を文章と結びつけて理解させることは、容易ではない。なぜなら、教科書を見れば、発音を知らなくても文章は理解でき、それで最低限のコミュニケーションをとるという目的は達成され得るからである。

そして、このように音声と文字が乖離した状態にあっては、学習者にとっては、「発音は発音、文章は文章」という認識すら生まれることとなり、両者を有機的につなげることは非常に難し

くなる。つまり、日本人にとってより理解しやすいと思われる文字によって教科書が構成されていれば、「コミュニケーションの手段」という理由だけで発音を学ぶ必要性を実感することは難しく、したがって、はじめにいくら発音記号の読み方を教えたところで、その効果は限定的であると考えられるのである。

そこで、もう一步踏み込んで、音声は言語の習得に不可欠であると考えべきだろう。もちろん、ここで「言語の本質は何か」という難問に挑むつもりはないし、確かに、上述したように、一般的な日本人にとっては、中国語を理解するには文字を読む方が効率的であり、「漢文読み」は音声に頼らない——しかも理解の精度は極めて高い——読解法であった。だが、これは言うなれば、中国語の文字を日本語の「音声に変換して」読んでいると考えるべきではないだろうか。個々の漢字については、表意文字という性質上、音声は必ずしも必要ないかもしれないが、「漢文読み」あるいは「漢文調」という言葉が表している通り、これは音声なのである。

つまり、中国語の音声を理解することが中国語の習得にとって重要な課題であり、それは究極的には文字から得られる情報に先立つ、こういう前提に立つてこそ、はじめに必ず発音を学ばせる意義があるのであり、その認識を持続させることによってのみ、発音を言語と有機的に結びつかせることが可能になるのである。さもないと、いくら発音のために紙面と労力を注いでも、すぐに文字による理解に取って代わられる可能性が高い。

3. 音声中心の中国語教育の方法

では、上のような意識を持ちさえすれば、先述したような教科書のあり方で良いかというと、そうではない。本項では、以上の考察をふまえた上での既存の教科書のもつ問題点を指摘し、さらには教育を実践するにあたって効果的と考えられる方法について考えていくことにより、「教科書を使わない」授業の有効性について論じていく。

まず、問題点はどこにあるかを確認するため、再度教科書を見てみよう。大部分の教科書の「発音」に関する記述の仕方は、発音体系の説明およびその個々の発音を有する単語の紹介、という体裁をとる。後者については、なるべくよく使用されと思われる単語を厳選したり、間違えやすい発音の単語を対比させたりして、各著者により説明のための工夫がなされている。もちろん、それが「発音」についての課であるからには、それ以上のものは特に望むべくもない。

しかしながら、問題はこれらを実際に教育の場で用いるときに生じる。学生が中国語を学ぶとき、この発音体系をひと通り説明されるだけで、どのくらい理解し、身につけられるのであろうか。また、そこでとりあげられる単語は、学生の中国語理解のためにどれほどの意義を持つのだろうか。

前者については、そこにかかる時間にある程度比例するのかもしれないが、体系の説明であるからには、そこでは意味とは無関係の音声の習得が目指されることになる。言葉の持つ意味

とは独立して、記号の読み方だけをイメージしながら発音を学ぶとき、少なくともその時間は、学生に中国語を話しているという実感を持たせるのは難しい。であるからには、そのために多くの時間を取るのは考えものであるし、また逆に時間を取らなければ、体系として身につける前に終わってしまう可能性が高い。のちの授業展開により、この準備期間とも言うべき時間の成果を発揮させることは可能かもしれないが、リスクの大きい手法であると言えよう。

後者について言えば、単語が例示されれば、音声と意味を結びつけることが可能となるのは確かであろう。だが、たとえ基礎的な単語であったにせよ、それを使う文脈を想定することなしに、学生がどれほどの価値を感じることができるだろうか。発音練習のための便宜的なものとして扱い、記憶することをあえて要求しないのであれば、上の発音体系の習得と同様の問題が起こるだろうし、逆にこれを基礎単語として記憶させるのであれば、それがどのような有用性を持つのかを示さなければ、教育効果も薄いと考えられる。

つまるところ、発音という要素だけを独立して取り出し、それを体系的に説明することは、中国語という言語の特質を説明するという言語学的な目的であれば有意義かもしれないが、中国語の運用能力の習得という目的に照らせば、さほど大きな意義は持たないと考えられる。そして、昨今の語学教育に求められている目的とは、大抵の場合、後者である。

とするならば、発音はやはり、実際の言語の運用のなかで少しずつ身につけていく方が適切だということになる。だが、そうすると今度は、「音声」と「文字」という問題に突き当たることになる。意味をとらえる上で、漢字を使用する中国語は文字から得られる手掛かりが多く、文章の内容を理解するくらいであれば、音声を介さずとも可能だからである。

これについては上述したように、「中国語の音声を理解することが中国語の習得にとって重要な課題である」という立場をとり、あくまで音声に注意を向けさせる必要があるのだが、それにしても容易なことではない。つまり、すでに文字を見て理解している文章に発音を当てはめていく作業という過程は、それ自体がすでに音声を従属的な地位に追いやっていることになり、音声と意味を直接的・有機的に結びつけることにはならないのである。

ここまで明らかになれば、とるべき方法は限られてくる。即ち、中国語において、音声による理解が一定程度進むまでは、文字を従属的な地位に置き、できるだけ文字を使用しない教育方法を実践すべきだということである。しかしながら、中国語にとって漢字は文化的・歴史的に極めて重要な役割を演じているため、これを軽視するような教科書はなかなか存在しえない。よって、教科書を使わない、という選択肢が生まれるのである。

本節の考察をもう一度まとめておこう。まず、昨今の中国語教育において、発音の指導に始まる音声への意識は確実に高まっていると言えるが、その際には音声の意義を、単にコミュニケーションの手段としてではなく、言語習得に不可欠の要素として考えるべきだということ。であれば、教育にあたっては、必ずしも音声のみを言葉の意味から独立させて詳しく説明すれ

ば良いのではなく、あくまで言葉の意味と有機的に結合させていかななくてはならないということ。そして、その効果を十分に引き出すためには、「音声に注意を向けなくても意味が理解できるような文字」に依存できない環境を作り出すことが重要であり、そのためには「教科書を使用しない」ことが有力な選択肢になること、以上である。

第2節 言語の運用能力向上を図るには

本節では、冒頭に述べた3点の疑問のうち、後二者について考察する。というのも、文法の運用能力の向上と自己表現の機会とは密接に関連していると思われるからであるが、これらめぐって、教科書のはらむ問題点とそれを使用しないことの意義や可能性について論じていきたい。

1. コミュニケーション系中国語教科書における課題設定のあり方

言うまでもなく、教科書にとって、毎回の課題設定は重要な要素である。教科書で 사용되는語彙が内容を充実させる肉づけであるとするならば、課題設定はそこに芯を通すための骨格であると言えよう。しかしながら、語彙の方は教えるべき数や順序にそれほど大きな制約があるわけではないが、これをどういう課題のもとに教えるか、となれば、学生の理解をスムーズにするためには少なからず工夫を要することとなる。それでは、各教科書ではどのような工夫がなされているのだろうか。前出の3つの教科書を中心に具体例を挙げながら見ていこう。

まず、『1年生のコミュニケーション中国語』では、各課のタイトルには疑問形が比較的多く用いられており、その疑問にどう答えるか、という形式で本文の会話スキットが組まれている。はじめは「これは何ですか (第2課)」あるいは「これはいかがですか (第3課)」など漠然とした問いから始められているが、後には「苦情を訴える (第11課)」あるいは「紛失届を出す (第12課)」など具体的で限定された話題が多くなる。各回のスキットは漫画の形式で描かれており、買い物を中心とした旅行の場面で構成され、そこで常用の文法事項2~3項目を学ぶ、というスタイルである。

次に、『気楽に話そう中国語——疑問詞から始める入門中国語——』でも、サブタイトルにも表されているように、各課ではすべて疑問詞を一つ挙げ、その疑問にどう答えるか、という形でスキットが組まれている。あくまで「疑問詞」が中心になっていることから、学ぶべき会話のポイントは明確であり、逆に言うと、それ以外の複雑な文法についてはあまり重視されていないようで、説明も簡素である。舞台は大学での会話が大半を占めるが、日本と中国のどちらとも限定されておらず、また、買い物 (第10課)、映画 (第15課)、病院 (第16課) など多少ずつとりあげつつも、内容はそれほど込み入ったものではない。

最後に、『楽しく話せる中国語』を見ると、全14課のうち、発音部分の4課を除く10課が本編といえるが、「文法説明」→「スキット」→「練習」といった順序で構成されているという点、各課につき5項目ずつの文法事項が盛り込まれているなど、文法学習を重視した教科書であると言える。ただし、個々の文法説明自体は比較的簡素である。ちなみに、場面設定は日本→中国と両方の場面を設けており、前半を基本的・一般的な表現、後半を具体的・個別的な表現として構成している。

以上、大雑把に見て、三者三様の特徴があることは間違いないのだが、それでも実はいくつかの点で共通した問題を抱えているように思われる。一つには繰り返しの少なさであり、一つには「学生の主体性」に対する意識の希薄さであり、一つには中国語の日本語に対する比率の多さである。しかも、これらは教科書という体裁が持つ構造的な容易に解決しがたい問題を含んでいるように思われ、それが前節に続いて本稿で「教科書を使用しない」授業を提唱する根拠にもなるのだが、以下、順に分析し、考察を加えていこう。

2. 繰り返しの重要性

教科書というものは、効率良く作られるべきであるし、逆に言うと、効率良く学べるものが教科書として選択されていく。このことは「効率」というものの定義を厳密に考えない限りは、賛同を得られるのではないだろうか。だが、ひとたび「効率」について深く考え始めると、そこには大きな問題が含まれていることがわかる。即ち、教科書を一つの完結した「作品」と見なし、そこに盛り込まれている情報に無駄がない、というのも確かに「効率が良い」と言えるかもしれないが、受け手の立場から見て、無理なく情報を受け取り、処理し、身につけていくことができるということもまた「効率が良い」と言えるはずである。しかも、実際の教育現場で問題になるのは、ほとんどの場合、後者ではないかと思われる。

もう少し具体的に言うと、教科書というものは概して、新しいものを順序良く盛り込むことへの意識は高いのだが、すでに盛り込んだものをどう活用するかという意識は希薄であるように思われる。個々に完結した情報を集めることで知の体系を構築していく類の学問分野であれば、情報の新旧はさして重要ではないかもしれない。ところが、語学教育の場合、頻出であったり基本形であったりする汎用性・応用性の高い語彙や文法ほど早い段階で教えるべきであり、であればこそ、その汎用性・応用性の高さを示す必要があるのである。

また、学生の立場から考えても、この「繰り返し」は決して忌避されるものではないようである。木村春美氏によれば²、英語学習においても学生がタスクを繰り返すことを積極的に捉えており、語学学習においても学生同士のコミュニケーションにおいても意義のあるものであ

² Kimura, H. (2013). A case for iterative practice: Learner voices. *The Language Teacher*, 37(5), 32-37.

るという。中国語においても、初修外国語である以上、コミュニケーションの内容自体には限界があるとはいえ、学習による蓄積をより確実なものとし、また学習成果を確認するものとしても、繰り返しの意義は大きいと思われる。

これまでにとりあげてきた三種類の教科書を例に挙げよう。『楽しく話せる中国語』は全般的に比較的情報が多い教科書ではあるため、重複するものも少なくはないのだが、例えば、助詞「过」(第8課)や助動詞「会」(第7課)、「想」(第8課)などは、初出以降本文中に再び登場することはない。『気楽に話そう中国語』では、毎回新しい「疑問詞」が登場する反面、他の疑問詞が混ざることによって混乱を起こすことを避けてか、一度登場した疑問詞が文脈を変えて登場することはない。舞台の多くが大学生活なので、繰り返される情報も少しはあるが、それは動詞「去」や名詞「大学」「汉语」といったごく基本的なものに限られているようである。『1年生のコミュニケーション中国語』に至っては、本文自体が非常に短いため、重複しないことが初めから想定されているようにさえ見える。文法構造のみならず具体的な名詞なども含めると、場面設定を変えることを基本としている以上、一つの単語は一つの課にしか現れないことがある意味自然であるとも言える。

しかしながら、語彙にせよ文法にせよ、時と場所を変えて何度も登場させることで重要性を認識させることが重要であり、そうしてこそ、運用能力として学生が習得することができるはずである。でなければ、「使わないものを試験のときだけ覚える」という意識を学生が持つても仕方ないだろう。とはいえ、限られた紙面で教科書を構成するのであるから、情報としての効率を追求するのは当然であり、あまり繰り返しを多くするのは、学習者の理解度によっては冗漫になる可能性もある。これが、既存の教科書が抱えがちであり、教科書に依存しない運用上の工夫を要する点、すなわち教科書のみでは解決しがたいと考えられる問題の一つ目である。

3. 言語習得における主体性の意義

ここまで、音声及び語彙・文法をどのように習得させるべきか、という課題について考察してきた。そこで得られた結論は、(1)表意文字を使う中国語では音声を中心にするためにはなるべく文字に依存しない環境をつくり、(2)語彙や文法はコンテキストを変えて繰り返し学ばせることが重要である、というものであった。だが、言語を習得するに際しては、こうした言わば外的あるいは客観的な要素以外に、もう一つ重要な要素があると思われる。即ち、学生の主体性の問題である。

ここで言う主体性とは、動機と言い換えることも可能かもしれないが、必ずしも一致しない。察するに、近年の語学教育においては、学生の動機をいかに高めるかという点で、様々な工夫がなされてきた。具体的には、言語を無機質の記号の体系ととらえて、単語の意味や文法構造の理解をシステムティックに進めていくだけの教科書はすでにあまり存在せず、生身の人間の

コミュニケーションを多かれ少なかれ意識したものがほとんどである。本稿で再三とりあげてきた三例について見れば、それは以下のような点からうかがえる。

- ・場面ごとに行為と背景のやや具体的なイラスト描写がある。（白水社）
- ・全課を通して一連のストーリーが展開されている。（白帝社）
- ・中国を舞台に、文化的背景が理解できるようにしている。（白水社、白帝社）
- ・大学生活を舞台に、日常の身近な話題が多くとりあげられている。（朝日出版社）

この他にも、教科書のタイトルに「楽しく話せる」と銘打ったり、イラストを多用してイメージをかき立てようとしたりと、今やあらゆるテキストにおいて定石化されているような形式的な工夫も施されている。しかし、これらの工夫は「教科書に興味を持たせる」という動機づけには成功しているかもしれないが、多くの場合、それは「読み物」としての興味である。であれば、これらの教科書はそれ自身の目的とは異なり、講読用としては適切でありえても、言語の運用能力を向上させられるかという点においては疑問だということになる。

では、一体何が必要なのだろうか。一つには、それは「学生ができること」を明確化する、ということであろう。どの教科書にも大抵、各課には具体的な場面の設定があり、語彙があり、文法の説明がある。しかし、先述した「重複が少ない」ということとも関わってくるのだが、具体的場面の設定は必ずしもそこに「学生が主体的に入り込む」ようなリアリティを有してはおらず、あくまで新しい語彙や文法を学ぶための機会を提示しているにすぎない。実際、リアルなコミュニケーションを実現させるためには、一つの舞台あるいはテーマには一定程度の厚みが必要なのであるが、既存の教科書は必要最低限を提示するのみであり、きわめて表面的なコミュニケーションに止まっているのである。新しく語彙や文法を学ぶことで、学生自身ができるようになるのか、言語学的な「解説」以外のコンテキストが求められているのである。

それを実現させるためには、より多くのインタラクションの機会が必要となるであろう。当該言語によるインタラクションが、インプット学習では不十分だった意味理解を促進させ、言語習得に効果的であることはすでに指摘されている³。要するに、誤解を恐れずに言えば、教科書そのものが興味深いかどうかよりも、そこで学んだことを実際に運用する機会が重要なのである。もちろん、それぞれ教科書には本文と文法説明以外にも「練習」の場を設けている。だが、それはあくまで型通りの単語の当てはめ作業である場合が多く、質・量ともに不十分であるため、より充実したコミュニケーションを成立させるためには、教科書を超えて教員が工夫することになる。

そして、インタラクションの効果をより高めるのに欠かせないことは、「当事者意識に基づく

³ 例えば、村野井仁『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』（大修館書店、2006年4月）第3章「インタラクション重視の第二言語学習法・指導法」を参照。

主体的なコミュニケーション」ではないかと考えられる。これは言い換えれば、学生各自が「本当に話したい（聞きたい）、話すべき（聞くべき）ことを話す（聞く）」ことである。単に語彙と文法を組み合わせて、論理的に文を組み立てるだけでは、おそらく、当該言語に対してリアリティを実感することは難しい。

ここで示唆的なのが、間瀬幸江氏の述べる「動機づけ」という発想である⁴。「動機」あるいは「動機づけ」の重要性はすでに様々な分野で指摘されているだろうし、外国語においても八島智子氏の包括的な研究などもあるのだが⁵、ここで私が問題にしたいのは、ある外国語に興味や必要性を感じ、それを中長期間にわたって継続させる動機ではなく、ある特定の現実的な場面において、何らかのコミュニケーションが求められているときに話者が感じる短期的あるいは瞬間的な動機のことである。間瀬氏はフランス語教授法の実践において、「教室空間内の現実」に即した問いが発せられてはじめて、学習者が自分の持っている情報を教師に向かって発語する「理由」が生じる」と言い、そのような「動機づけ」が重要だとしている。もちろん、これはフランス語に限ったことではない。学生が主体的に発語しなければならない、あるいは自発的に発語したくなるような環境を整えることが、教員にとって大きな課題であり、そこにおいて教科書の果たせる役割は限定的にならざるを得ない。

4. 教科書に書かれた文字

最後に、教科書のあり方において、形式的ではあるが根幹をなす問題について論じる。それは初修者である学生がコミュニケーションの授業で参照する教科書のなかに、どれほどの中国語が載せられているべきか、ということである。なお、第1節で述べたとおり、中国語は特に日本人にとって文字に依存してしまう言語ではあるが、ここではピンイン（＝発音記号）も含めた文字の問題を扱うものとする。

ほとんどの教科書は、できるだけ多くの中国語と必要最低限の日本語によって構成されると言える。もちろん、これまで見てきた三例についても同様である。それはおそらく、学習者はまず中国語をインプットする必要がある、というごく当然の発想に基づくと思われる。しかしながら、私見によれば、すでに一定程度の中国語能力あるいは非常に強い学習意欲を有する者でなければ、より多くの中国語を目にすることが必ずしも中国語能力の向上にはつながっていないどころか、往々にして逆の結果を生むことになる。

なぜそのようなことになるのか。おそらくそれは、中国語が教科書に書かれてあるために、

4 間瀬幸江「教室内に他者を発見する：外国語の教授法を作品講読の授業に生かす試み」『Etudes didactiques du FLE au Japon』20、2011年。

5 八島智子『外国語コミュニケーションの情意と動機——研究と教育の視点——』（関西大学出版部、2006年5月）など。

学生自身がそれを自分の中に取り込もうとしないからである。一般にメモというものは、日本語で「備忘録」とも言うように、忘れたときの備えにはなっても、それによって直ちに記憶が強化されるわけではない。それどころか、メモがあるゆえに記憶する労力を省くことがほとんどであろう。同様に、教科書に中国語が書かれてある以上、それを直ちに記憶に残そうとする学生はおそらく例外的であり、大部分は試験などによって必要性にかられたときにはじめて覚えようとするはずである。しかも、そのような記憶は大抵長くは続かない。つまり、中国語をインプットする過程において、その語が常に参照できる状態にあることは、そのことだけでインプットの効率を低下させているのである。

似たような弊害は練習＝アウトプットの段階にでも起こり得る。初修者に対して、授業で教えた範囲を大きく超えたアウトプットを求めるべきではないだろうから、教科書がある場合にはそこに書かれている事柄を基本にして、練習を課すことになる。そうすると、教科書を常に参照できる状態にあれば、大抵の学生は自分の記憶や思考に頼って間違いを犯すリスクを避けようとするようになる。つまり、教科書に書かれてあることをそのまま当てはめて急場をしのぐのである。そして実際、多くの練習問題がそれで解決できるように作られていることはすでに述べたとおりである。

ある言語に対する記憶をどのように形成するのが良いのか、それは専門的な問題をほらむ難しい課題だと思われるが、少なくとも大部分の人間にとって、インプットとアウトプットを意識せずとも自然に吸収されていくと考えるのは非現実的であろう。そして、それをいかに意識させるか、ということを考えるとき、教科書に必要十分な情報を載せるのは、学習効果をかえって低下させてしまう危険性がある、ということである。

おわりに—— 授業実践の概要と課題 ——

以上、様々な面から中国語教育の在り方について考察を加え、多くの教科書が抱える問題を明らかにしてきた。それらの諸点について、今後の工夫次第でより良い教科書が作れる可能性を全く否定するものではない。しかし、なかには教科書というスタイルをとる以上、容易に解決しがたい構造的な問題も少なからず含まれており、決して楽観視できるものではない。そこで、私は再三述べているように、「教科書を使用しない」という方法をとることになったのだが、その実践例を紹介、解説しながら、これにより開ける可能性について、今後の展望を示して結論とすることにした。

まず、第1節で論じた発音について。私の授業では、学生に与えるものは単語リストだけであるが、毎回所定の単語をなるべく事前に覚えてもらい、授業開始時にそれぞれの単語を日本語で問い、対応する中国語を口頭で答えさせることにより、発音チェックする。特に発音練習

の回は設けず、常に意味と同時に覚えるようにするうえ、発音の正確さについても、他の語彙と区別できる程度に正しければ可とし、そこにあまり時間をかけることはしない。

単語リスト以外で学生が中国語の文字を目にする機会はほとんどない。授業の成り行き上必要あるいは有益と思われる単語を学生の理解度に応じて時々加えるくらいである。しかも、単語は覚えてきていることを前提とするので、単語リストさえも授業中にはなるべく参照しないように指導する——学生はすぐに答えを見たがるのであるが——。そして、こちらの用意する日本語の文を「口頭で」中国語に訳す（作文する）か、こちらの発する中国語の問いを聞き取り、回答することを求めるか、あるいは学生同士がペアを組んで会話をするか、授業中のほぼすべての中国語は音声のみで進行する。このように、授業のなかでの短文の聞き取りや発語といった実践を通じて「慣れる」ことで身につけていくのである。

これを半年から一年間続ければ、学生は中国語を音声として理解するようになる。たとえ単語リストに漢字が載せられていても、授業時にそのチェックを音声のみで行い、中国語の読み書きを行わなければ、意識はすべて音声に向けられるからである。実際、ある程度の語彙を習得したあと、説明のために中国語を板書することがあっても、その際にはピンインで書かれた方が理解しやすいという現象がよく見られた。

第2節の初めに論じた「繰り返し」については、ある程度テーマをしぼり、同一のテーマを複数回かけて掘り下げるスタイルをとる。毎回、事前に覚えた単語をフルに活用できる練習メニューをこちらが用意することは大前提であるが、過去に使った単語や構文を異なる文脈で出したりして、記憶の定着を図る。特に複数テーマにまたがって授業に登場するものであれば、単なる繰り返しの効果以上に、それが重要であるという認識や使えるようになったという実感を学生がもつようになり、新しい言語を学ぶ意義と意欲が強まっていくことになる。

学生一人ひとりの主体性を引き出すには、本論でも述べたとおり、各自が「本当に話したい（聞きたい）、話すべき（聞くべき）ことを話す（聞く）」ことができる環境を整えるのが肝要である。はじめは簡単な挨拶や「今日は何月何日か？」などの形式的な会話を中心となるが、徐々に日常生活リズムや興味関心に基づく話題を展開していく。具体的には、「食」をテーマに「今朝何を食べたか?」「いつ?どこで?」「AとBはどちらが好きか?」などというような質問を行うことで、自分の行動や嗜好を説明させるのは、非常に効果的であった。

また、食材や料理、生活用具などのカードを使い、できるだけそれが現実的なコミュニケーションを成立させられるようにする方法も有効であった。それらのカードを提示しつつ、「これは何か?」から始まり、「どれがほしいか?」を尋ねてそれを配ったり、「〇〇は誰が持っているか?」などと問いかけたり、それらを学生同士で交換させたりすることで、臨場感や主体的に意思表示を行う状況を演出するのである。ただし、これは即物的な会話にとどまるので、応用範囲は限定的である。

日本語をもとに中国語の作文をさせるにせよ、中国語の問いかけに中国語で回答させるにせよ、教科書がない以上、中国語の組み立ては基本的にすべて頭のなかで行われる。指名した学生が単語や文法を忘れて発語できないケースも多々見られるが、クラスの全員が忘れていたことは少なく、であれば、全員にあらためて問いかけることで、学生の主体性を維持しながら記憶の定着を図れば、アウトプットを促しつつ（再）インプットをさせることが可能である。たとえ全員が忘れていても、教員が繰り返し説明するまでである。即ち、授業の進行上、解答の書かれた資料（教科書）が必要になるケースはまず起こらないし、むしろ覚えることに対する適度な緊張感が生まれるとも言える。もっとも、単語以外の中国語の文として、授業中には参照しないという前提で、教室で話された内容の一部を復習用に配布することは有益かもしれず、その点は今後の検討課題である。

繰り返しと学生の主体性を重視する、上のような授業のあり方は、必要と思われる単語や文法事項を教科書に基づいて効率的に説明するような方法に比べて、あるいは進度が遅くなりがちかもしれない。だが、学生が理解しないままに先に進むことの疑問もさることながら、基礎的なことをしっかり身につけることが後の可能性を開くことにつながることも大いに考えられる。いずれにせよ、「教科書に書かれた文字を読む」ことから始めやすい中国語教育に対して、学生のコミュニケーション能力の向上という視点からその意義をあらためて問い直し、試行錯誤した結果、教科書を使わないことのもつメリットを認識することとなった。これが今後の中国語教育の発展につながれば幸いである。

(2014年10月14日受領、2014年11月13日受理)

(Received October 14; Accepted November 13, 2014)

An attempt to teach Chinese communication without a textbook

Seiji KOHADA

