

「2014年日本中國語教師暑假臺灣研習班」に参加して

“2014年日本中國語教師暑假台灣研習班” 參加記錄

和 泉 ひとみ

本文は筆者参加“2014年日本中國語教師暑假台灣研習班”時の記録以及回国後將從研習中學到的知識放在課堂上嘗試實踐的備忘錄。

該研習自2014年7月28日至8月8日於台北市立大學舉行了。其研習內容格外豐富，執行單位不僅將在課堂上所能使用的方法與技術傳授了我們，還給予了我們親自接觸到台灣文化資源的機會。

該研習的主持人・張于忻教授強調，上課時爲了讓學生習得華語，不要強迫學生學習，以學生不知不覺學會爲理想。根據這些想法，張教授將具體的教學法提供給我們，如讓學生如何有效地練習語法，一節課講的內容應該按照“i + 1”的原則來決定等。筆者認爲，該研習的內容大部分能引進到日本課堂上。

はじめに

筆者は2014年8月に台北で実施された日本人中国語教員向けの研修「2014年日本中國語教師暑假臺灣研習班」（以下、研修と呼ぶ）に参加した。台湾では民国102年、すなわち2013年から教育部が主体となって「邁向華語文教育產業輸出大國八年計畫」と名付けられた一大プロジェクトが進行中である。このプロジェクトは、従来行われていた中国語教育を一層産業化させ、世界中で高まる中国語教育の需要に応じることを目的とし、量で圧倒する中国大陆の中国語教育に対して、質の高い中国語教育を提供し、台湾の中国語教育ブランドの確立をめざしている。プロジェクトの中には、高度なトレーニングを受けた台湾人講師の海外各国への派遣、台湾の中国語教育機関への留学生の招致また非ネイティブスピーカー向けのテキスト及びデジタル教材の開発などが含まれ、筆者が参加した研修も、このプロジェクトの一環として実施されたものであった。（プロジェクトの詳細は<http://www.edu.tw/userfiles/url/20140529105812/>（第3版）邁向華語文產業輸出大國八年計畫1030526-依國發會意見修.pdfを参照されたい）本稿は、筆者の研修参加記録であるとともに研修終了後、学び取った知見を授業で実践した際に生じた若干の問題点を記した備忘録である。

研修の概要

「2014年日本中國語教師暑假臺灣研習班」は、2014年7月28日から8月8日まで実施された。

通常、海外の教員向けトレーニングは3週間のプログラムが組まれるということだが、日本の行事や参加者の都合を勘案し2週間のプログラムとなった。但し、期間短縮の代わりに一日のスケジュールは過密にし、昼食休憩を間に挟みながらも午前9時から午後4時半若しくは5時半まで講義が組まれていた。筆者は期末試験のため、後半の一週間のみの参加となった。

この研修の主催機関は台湾教育部だが、実際に執行機関となったのは台北市立大学で、台北市立大学華語文中心主任（当時）の張于忻教授が執行責任者としてトレーニングに当たり、参加者の食事やバスの手配等は台北市立大学儒学中心博士課程在籍の呉嘉明氏が行った。研修は台北市の中心部にある台北市立大学で実施されたが、宿舎は台北市郊外、故宮博物院に近い東呉大学に用意されており、快適な環境が与えられた。

研修の講師としては張教授のほか、アメリカ等海外で中国語教育の経験がある専門家が学外から招かれていた。筆者は張教授の講義「語法與詞彙」「專題實作協助」「教學演示」の外、国立台湾師範大学国語教学センターの黃桂英先生による「華語語音教學」及び国立台湾師範大学応用華語文学系の蔡雅薰教授による「華語主題式教學」を受講した。

研修では中国語教育の講義だけではなく、台湾の文化的資源を紹介するプログラムも多く用意されており、故宮博物院など台北市内名所旧跡の見学のみならず、宜蘭への一泊旅行も企画され、現地の小学校の訪問や博物館、伝統芸術センターの見学などが提供された。なお、研修の参加者は計16名で、大半は関西の高校或いは大学で中国語教育に携わる教員であった。

以上が研修の概要である。以下では、この研修における張教授の講義の中から、特に印象深く、また、その後の筆者の授業に導入している事項を抜粋して紹介することとしたい。

1. 授業運営のコンセプト及び授業の進行

「習得」

研修においては、文法事項の教授法、音声の教授法など、授業を進行する際に有効な個別の情報が提供された外、主として第二外国語の履修生を対象とした授業について、授業運営の全体的なコンセプトが併せて提案された。そのコンセプトとは、授業の重心を「学習」よりも「習得」におく、というものである。文法事項のトレーニング方法も授業進行の順序も、すべて履修生に「習得」させるというコンセプトから発想されているのである。

張教授の解説によれば、「学習」が意識的に行われる勉強であるのに対して、「習得」とは無意識のうちに学び、知らず知らずのうちに能力を身につけることを意味する。「習得」に至る過程で「学習」が必要であることはむろんであるが、その「学習」が強制的で履修生の倦怠や恐怖を招くものではなく、授業に参加して積み重ねるうちに多くのことを学びとる結果になることを理想とするのである。

「習得」を目的に位置づける授業を実践するために、研修では下記の具体的な事項、方法が提

示された。

- 授業中に教員が話す分量は40%程度に抑え、後の60%は履修生に話させる。
- 授業中、履修生に中国語に対する倦怠、嫌悪を感じさせない。
- 履修生に例文を唱和させるだけでなく、自ら考えて作文させる。
- 毎回、授業の冒頭には復習の時間を設ける。

後述する「i + 1」教授法とも関連するが、張教授は、授業では履修生にできるだけ多く中国語を話す機会を与えるべきであるとされた。具体的には、復習においても、また新しい文法事項を解説する際にも、常に履修生に既習事項を確認し口頭で作文させ、また既習事項と新出事項を組み合わせて口頭で作文をさせるのである。

張教授に拠れば、履修生が中国語を話す機会を多く作ることは、授業中における履修生の倦怠感を減少させ、集中力を高める効果も期待できる。さらに、口頭で作文させることは、履修生が自ら頭脳を使って考え、文法事項を自ら確認する効果が期待できる外、オーラルトレーニングにもなり、履修者の中国語によるコミュニケーション能力を養うことにもなるという。研修中、張教授によって行われた模擬授業では、新出事項は最小限に留め、作文に使用する単語も予め練習した後に、口頭での作文トレーニングに移った。多くの履修生は未知のことには恐怖感や嫌悪感を持つため、常に履修者に「これは知っているから大丈夫」と自信を持たせておく必要があるのである。こうしたステップを踏むことで、履修者は、より口を開きやすくなる。

研修ではこうした新出事項を用いた口頭練習の後、筆記による作文テストを実施することが推奨された。学習事項を確認し、記憶の確かな定着を促すためである。

「復習」

研修では「習得」を実現する重要な手段として、授業冒頭での復習が提唱された。筆者の見たところ、日本の大学においては、第二外国語の中国語は一週間にせいぜい2コマの科目であり、日々専門科目の準備に忙殺される中、履修生が中国語の復習に割くことができる時間はそれほど多くない。小テストがある週には、試験範囲だけを断片的に暗記してくるが、そうであれば前回の復習をする機会はないのが現実であろう。

多くの知識の吸収よりも「習得」に重きをおく台湾式の中国語教育では、授業の冒頭で前回の復習に一定の時間を費やす。復習する内容は主として前回の文法事項であり、「このような場合はどのように言えばよかったか」と学生に問いかけ、前回の記憶を取り戻してもらうのである。文法事項を思い出したところで、前回の新出単語を用いて履修生に口頭で作文をさせれば、文法、音声、単語を総合的に復習できることになる。そして、これを端緒に新たな文法事項へと移行するのである。

外国語の基礎を堅固なものにするために、こうした復習は非常に重要だと思われる。ただ、これを聞いた時、筆者は日本の大学で実践可能か否か自信がなかった。こうした復習をじっくり行うとすると、復習事項が多い場合には15分程度はかかり、出欠の確認や小テストの時間も合わせると相当の時間を費やすことになる。統一試験を行わないクラスではこうした復習が可能だが、そうでない場合、復習により進度に影響が出てしまうことが懸念されたのである。

試行錯誤を重ねた結果、筆者は現状、統一試験が課されているクラスにおいては復習時間を短縮して行っている。すなわち、履修生に問いかける形式は諦め、前回の文法事項の要点をまとめて板書し、記憶を取り戻す。その後、前回の新出単語をテキストで確認する乃至は板書し、口頭で作文をさせるというものである。この形式であれば復習にかかる時間をある程度削減でき、進度に大きな影響を及ぼすことはない。

なお、張教授による模範授業では、授業の冒頭で履修者の興味を引く雑談が設けられており、その雑談から前回の復習に移行していくという巧みな技が披露された。筆者も張教授を参考に試みたが、クラスによってはテキスト以外の事柄に言及した途端に私語に興じる学生が現れるため、雑談を授業の導入にすることは実践できていない。ただ、張教授のこのような講義を聴くにつけ、教授が中国語教育に対して並々ならぬ情熱を注いでおられることが感じ取れたのであった。

近年は日本国内で発行されているテキストにも文法事項を絞り込み、ドリルなどの練習を重視するもの、作文問題に既習部分の内容が取り入れられ反復学習ができるようになっているものなどがある。こうしたタイプのテキストであれば、記したような口頭による作文トレーニングや復習を一層取り入れやすいものと思われる。

2. 「i + 1」教授法と「セット方式」教授法

次に、主として文法事項の教授に関して、張教授が提唱された方法を記しておきたい。

現在、日本国内で発行されている中国語のテキストは、ひとつの単元に3項目から5項目程度の文法が含まれている場合が多いように見受けられる。より多くの事項を履修生に伝えようとする意図で作成されたものであり、決して悪意があつてのことではない。しかし、中国語の基礎を習得するという観点からすると、授業時間と学習内容とに不均衡が生じがちであることを否めない。また、同じ単元に含まれる文法事項が、相互に関連しあっていない場合も少なくない。

研修においては、「i + 1」という用語を用いて1回の授業を構成することが提唱された。この場合の「i」とは、履修生が既に学び、習得したことを指し、「1」は新しく学ぶ内容を指す。授業では、この既習事項と未習事項を組み合わせて進める、というのが「i + 1」の意味するところである¹⁾。

張教授に拠れば、履修生の現在の能力を100とすると、授業中に80の内容しか教えないのであれば彼らは簡単すぎると感じ、180の内容を教えると難しすぎると感じるという。簡単すぎず難しすぎないバランスのよいポイントは120であり、中国語教育においては、それまでの項目に加えてひとつだけ新しい概念を追加しながら授業を進めると最適ということであった。

「 $i+1$ 」とともに提唱されたのが、「成套方式」すなわち「セット方式」による授業の進行である。「セット方式」とは、文法事項の関連のある項目を連環させつつ、段階を踏んで漸進的に授業を進めていくという教授法である。過去に台湾及び各国で編纂されたテキストは、文法項目がひとつひとつ脈絡なく羅列されているもので、張教授の言葉を借りれば「一條一條式」というものであった。張教授らの研究グループは、そうした「一條一條式」のテキストでは、習得の効果を上げづらいと考え、できるだけ関連のある項目を相前後して配置することによって記憶の定着を促そうとしているのである。日本国内で発行されているテキストにはこうした考え方が全く採用されていないというわけではないが、研修で提示された事例は日本国内のテキストと若干異なる点がある。

以上が「 $i+1$ 」及び「セット方式」教授法の概要であるが、研修ではこうした考え方を反映させた具体例も示された。以下に動賓構造について示された例を記す。

動賓構造の学習

「動詞“是”“要”“有”」

この3つの動詞は、意味は異なるが動賓構造を形成して使用される点で共通しているため、基本的にひとつの概念に属する。

ステップ1

「是」の学習

- ① 基本形
- ② 目的語を異なる名詞に換える
- ③ 主語を異なる名詞に換える
- ④ 主語を人称代名詞に換える
- ⑤ 否定文

(②から④同様、目的語、主語を入れ替えて練習する。)

- ⑥ もう一度基本形に戻る
- ⑦ 諾否疑問文

(②から④同様、目的語、主語を入れ替えて練習する。)

- ⑧ 省略疑問文

(②から④同様、目的語、主語を入れ替えて練習する。)

①、⑤、⑦、⑧のように、新しい要素が含まれている場合には教員が例文を示して履修生にリピートさせる。②、③、④のような単語を入れ替えたトレーニングは、単語のみを予め練習し、履修生に考えさせる。

ステップ2「要」

「要」は新しい要素になるが、「是」と同様、後に目的語を置くため、ステップ1と同じ構造。また、否定文も「是」の場合と同様、動詞の前に「不」をつければよい。トレーニングの順序は「是」の場合の①～⑧と同様である。

ステップ3「有」

「有」は新しい要素だが、「是」「要」と同じく動賓構造にできる。ただし、否定文は「没」しか使えないため、「是」、「要」とは異なる要素ということになる。

ステップ4「連動文」

上記のステップ1～3はいずれも動賓構造を持つものだった。同じように動賓構造を持つものには、いわゆる連動文がある。この場合、まずは既に学習した単文を確認し、それにもう一つ動詞と目的語を加えれば、新しい要素である連動文ができる。

我搭公車。 (私はバスに乗る)

我搭公車去學校。(私はバスに乗って学校に行く＝私はバスで学校に行く)

但し、筆者はこれについて、日本語話者に教える場合には、張教授のこの説明だけでは十分ではないと考える。その理由は以下の筆者の私見に拠る。多くの日本国内のテキストで指摘するように、上記の例「バスに乗って学校に行く」の「乗って」は、日本語ではしばしば格助詞の「で」を使用して表現される。「バスで学校に行く」という日本語を中国語にするためには、一度日本語を「バスに乗って学校に行く」に変換する必要がある。日本語話者に対する説明には、この点が不可欠である。同様に「私は図書館に本を借りに行く」という日本語を中国語にする場合にも、日本語を「私は図書館に行って本を借りる」に変換する必要がある。

このように、日本語話者に連動文を教える際には、日本語の発想の転換が必要であるため、動詞乃至は動賓構造と切り離して単元を設けているテキストが多いのであろう。しかし、語順に迷った時には「中国語では行動する順に動詞を並べる」という原則を思い出すよう繰り返しても、一部の学生は「私は図書館に本を借りに行く」というような、彼らにとっては長めの文を見ただけで、たちまち混乱するようであり、従来の説明では多少不足するところがあるのではないかと感じる。そのため、動賓構造と関連づけて、連動文を説明することも一つの方法

であるように思える。但し、その際においても、従来通り、日本語の発想の転換が必要であることも同時に話すべきである。

ステップ5「介詞句」

介詞についても動賓構造と関連づけて学習することが提案された。介詞句も動賓構造と同様の構造であることに注目し、動賓構造を説明する一連の流れの中に組み込むというものである。

我在操場。 （私は校庭にいる）

我在操場跑步。 （私は校庭でジョギングする）

これについても私見に拠れば、日本語話者に教授する際には工夫が必要である。以下もまた、筆者の個人的見解である。日本国内のテキストでは、管見の限り、介詞が動詞と同族の言葉であることには触れても、介詞句を動賓構造と関連づけて説明されてはいない。中国語の介詞は多くの場合、日本語において助詞に該当するためであろう。介詞句については、「介詞＋名詞＋動詞または形容詞」という語順で形成されることと、個々の介詞が日本語ではどのような意味に相当するのかが記されているテキストが大半かと思われる。こうしたあり方は、もちろん日本語話者の事情を勘案した結果であり、日本語話者に対する説明として、適切且つ不可欠のものである。

だが一方で、介詞句を含む文の構造が、履修者の脳裏に忘れがたい記憶として定着しているか否かを考えると、若干心許ない。筆者は従来、英語の前置詞句と比較し、「英語は日本語とは全く逆の語順だが、中国語は動詞、形容詞の位置は日本語と同じで、介詞と名詞の部分は日本語と逆になり、『で＋場所名詞＋～する、どうだ』のような語順になる」と説明してきたが、必ずしも全ての学生の記憶に定着しやすいものではないようであり、授業中のトレーニングでは正しい文が作れたとしても、試験では誤った語順にしてしまう学生も見受けられる。

このように考えると、確かに介詞の説明には日本語話者向けに、日本語ではどのような意味になるのかということを確認するくだりが不可欠であるが、介詞句の語順を考慮するならば、記憶の定着を図るために、介詞の解説自体を動賓構造の解説に組み入れるのも方法のひとつとして検討してよいのではないかと思われる。日本語の一部の格助詞「と」「で」「から」「まで」などは、中国語では介詞と呼ばれる言葉に分類され、介詞は中国語では動詞と同種の言葉であるため動詞と同様の扱いができ、従って動賓構造と同様の語順になるのだ、と説明し、介詞は動詞の仲間であることを印象づければ、多少は記憶の定着率が高まるのではないだろうか。

おわりに

研修で得た知見を断片的に記してきた。中国語教育の専門家にとっては周知のことであったかもしれないが、筆者は研修に参加することによって開眼されたことが少なくなかった。従来、文法事項の説明の後に関連の作文問題を履修生に課しており、それはそれで履修生に概ね好評ではあった。しかし、できあがった文を板書させるだけでは音声のトレーニングにはならないため、履修生の音声面でのトレーニング時間を如何に効率的に多く確保するかが課題であった。これについては前述のように、口頭での作文を組み入れることによって改善された。ただ、解決すべき問題がないわけではない。

張教授は「走動式上課」、すなわち教室内を移動しながらの授業を提案された。履修者に口頭で作文をさせる際、教員が履修者の座席を回遊しつつ指名するのである。確かに教員が履修者との距離を縮めることにより、履修者はより集中力を高めやすい。しかし、筆者がこれを試みたところ、理想的な状態にはならなかったクラスもあった。履修者の人数が多い場合、教員との距離が近い履修者はトレーニングに参加するが、距離が遠い履修者は他の履修者のトレーニングには興味を示さず、私語に興じたり居眠りをしがちなのである。もっとも、全ての履修生が文法事項を理解し、口頭作文に先立つ例文や単語の音声トレーニングに参加していれば、たとえ履修者数が多くともリズムカルにトレーニングが進むはずだ。だが、実際には予備的トレーニングに参加していなかったために、指名されたときに口を噤む履修者があり、再度説明を繰り返さなければならない場面も少なくない。それならばと、履修者に一斉に問題を投げかけても多くの履修者は口を噤んだまま、実際にはごく一部しかトレーニングに参加しないことになり、全く悩ましい事態になるのである。少人数のクラス編成にしたり、または音声トレーニングの時のみクラスをいくつかに分割し、教員とチューターで手分けをして口頭作文トレーニングに当たることなどが解決策として考えられるが、現実性を考えるとまだまだ課題が多い。

こうした未解決の課題や日本語話者向けのアレンジの必要性などがあるとはいえ、研修が大変有用なものであったことは間違いない。今回の研修に参加して、筆者はネイティブスピーカーによる中国語の教授法に触れることができた。既述のとおり、日本語話者にはそれにふさわしい教授法があるのは確かだが、ネイティブスピーカーの発想にもとづいた教授法を取り入れる利点も間違いなくある。今後ともこうした研修の機会が何らかの形で設けられ、ネイティブスピーカーの教員及び研究者と日本人教員及び研究者の交流が深まることにより、一層効率的な教授法が追究され、やがてそれが中国語の履修者に還元されるようになることを願ってやまない。

（注）

- 1) 「 $i + 1$ 」は、もとはKrashenが提唱したインプット仮説で使用された用語である。小池生夫編『応用言語学事典』「Ⅱ. 言語獲得・言語習得」3・2 中間言語と習得モデル、インプット仮説の項（160頁～161頁、2003年、研究社）の記述によれば、Krashen は、モニターモデルと呼ぶ第2言語習得の生得主義的理論の中心となるインプット仮説の中で、ある学習者が持つ現在の中間言語のレベルを i とし、それよりも一段高いレベルの構造を含んだインプット、すなわち「 $i + 1$ 」を、学習者が理解することによって、言語習得が無意識的に進められると説明する。Krashen はまた、自然習得順序仮説をモニターモデルに加え、言語学習者は、自然なコミュニケーション活動を通して「 $i + 1$ 」を積み重ねることによって標準的な習得順序をたどるのであって、知識に焦点をあてた「学習」は、この順序に影響しないとしている。