慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

Title	中国語教育のパースペクティブ
Sub Title	A perspective of educational works of the Chinese language
Author	重松, 淳(Shigematsu, Jun)
Publisher	慶應義塾中国文学会
Publication year	2018
Jtitle	慶應義塾中国文学会報 (Bulletin of The Keio Sinological Society). No.2 (2018.) ,p.143- 159
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AA12810295-20180331-0143

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

中国語教育のパースペクティブ

重松　淳

前書き

二〇一七年七月八日に行われた第2回慶應義塾中国文学会の際に、自分の中国語教育人生に一つの総括を与える良い機会をいただいた。拙文はその際「中国語教育のパースペクティブ」と題してお話した内容に、念頭にあったことを加筆しまとめたものである。筆者の興味は専ら言語教育にある上、中国語と日本語の教授法、特に音声教育という狭い範囲での活動に終始してきたため、本文もその範囲でのみ得た経験を基にしていることをお許し願いたい。

私が初めて中国語に接してからすでに五十年以上の年月が流れた。一九八〇年代に中国語教育に携わるようになってからでも四十年近くたっている。この年月を振り返ると、大学での外国語教育はその趣意においても実践においても大きく様変わりした。一つは、教養教育としての外国語教育からグローバル化に対応できる戦略としての外国語教育への変化、もう一つはＩＴ革命による外国語学習環境の変化である。前者は必然的に外国語教授法の変革を、後者は学習環境の激変による教学の様相への変化をもたらした。

日本の大学での中国語教育も例外ではない。漢文と現代中国語の間に感じられる不連続感を顧みるいとまもなく、日中国交回復後膨れ上がった履修者数を抱えて、教養教育から実践教育への転換を図らざるを得なかった上に、ＩＴ革命で表面化してきた「漢字」デジタル化や通信技術の発達に遅れを取ることもできなかった。二〇一七年の今を考えれば、中国語教育も必然の急流にもまれてきたとの感慨を禁じ得ない。

翻って未来への地平に目を向けて、今後中国語教学にどのような人材を育てていけばよいか、私達にはそのパースペクティブを見通すことはできるだろうか。教養外国語時代は終わったとはいえ、中国知識なしには中国理解は及ぶべくもなく、戦略的に言語を操るだけでは上辺を繕うことしかできない。世界の中の日本と中国という広い視点を始め、末端にある具体的な教室作業までをも含めて、中国語教育の進むべき方向を洞察することはできるだろうか。これが目下の筆者自身の命題でもある。

言葉の教育も人から人への伝達であるという原点に立ち返れば、その基本は人間教育にある。一言で言ってしまえば「人を育てる」、「人が育てられる人を育てる」ということになる。それを中国語教学にどう落とし込んでいくか。これもはずせない視点ではないだろうか。

一、大学での外国語教育のこれまで

一―一　二十世紀後半の外国語教授法研究

外国語教授法研究が飛躍的な発展をとげるのは、二十C後半に入ってからである。二十C前半にソシュールの記号論、サピアに始まる構造言語学などが矢継ぎ早に世に問われ、五十年代に入って、その流れを汲むフリーズのオーラルアプローチが言語教授法として注目を浴びる。それまで外国語教育界では文法訳読式の文法教育が主流であったが、フリーズの提唱によるオーディオ・リンガル・メソッド[1]が流行するに及んで、外国語教授法研究も大いに進展したのである。七十年代以降になって、日本でもさまざまな教授法が提唱されたが[2]、直接このような教授法が実践されたのは英語を始めとする欧米言語の教育と、外国人に対する日本語教育の場であった。

よく引き合いに出されたのは「文法訳読式」と「直接教授法[3]」で、大学の外国語教育で前者が中心であったのは、大学での教養としての外国語というコンセプトが根強くあったからである。それに対して留学生に対する日本語教育の場では、比較的早くから「直接教授法」が中心となっていた。それは母語がさまざまである留学生を1クラスにまとめて日本語を教えるためには、「直接教授法」が有用だったためでもある。

文法訳読式の流れの上にあったオーディオ・オリンガル・メソッドは、多くの大学でラボ教室が設置されるなど隆盛を極めた。筆者も中国語クラスがラボ教室を使っていたように記憶している。その後オーディオ・リンガル・メソッドへの批判から出発したコミュニカティブ・アプローチ[4]という学習方法論が流布して、コミュニケーションを主軸に学習者中心の教室作業が展開されるようになった。コミュニカティブ・アプローチは外国語教育分野に大きな衝撃と影響をもたらし、二十世紀末の外国語教育界ではその功罪についての議論が噴出した。

一―二　二十世紀末のＩＴ革命と大学における外国語教育

二十Ｃ後半にはいると、情報処理技術の発達を受けて認知科学研究が大きく進展し、コンピュータの飛躍的進歩と相俟って、認知心理学、認知言語学などの研究が盛んになる。自然言語という語が生まれ、認知メカニズムの解明が進み、その観点からの言語理論が次々と生まれた。言語学の新展開を受けて、外国語教育にもその影響が及び始める。そして二十Ｃ末にはＩＴ（Information Technology）革命が起こる。一九九〇年以降本格化した情報通信技術の革命的な進歩とそれに伴うグローバル化の波が、大学の外国語教育界にも押し寄せたのである。情報通信技術は人々のコミュニケーションの形を大きく変え、時間と距離を超えた対話を可能にした。その結果コミュニカティブ・アプローチだけでは、教室作業は不十分になった。つまり学習環境ががらりと変わったのである。

認知科学が人間の言語習得を解明していくという流れは、必然のものであったと言える。そのことは、もちろん外国語教育にも大きく影響した。否応なく教授法への認識が高まり、英語教育界はもちろん、様々な外国語においてＩＴを視野に入れた学習環境の構築、教室作業の改変が進められた。

学習環境という視点は、ＩＴ革命以降クローズアップされたもので、それに伴って自律学習という概念も生まれた。現在はポスト・コミュニカティブ・アプローチの時代と言われ、教室における教授法の議論は下火になり、模索期に入っている。

二、大学での中国語教育のこれまで

二―一　一九七〇年代、一九八〇年代の中国語教育

一九六六年中国では、世界を震撼させた文化大革命が起こり、それを受けて日本にも大激震が走った。当時大学入試を目前にしていた筆者は、色めき立った日本の様子を見て、中国語に目標を定め、一般総合大学で中国語が科目として置かれている大学を探したが、非常に少なかったことを記憶している。日中国交回復前のことでもあり、学生の興味は欧米系の言語に集中していた。一般総合大学での外国語科目は「一般教養としての第二外国語」として設置されており、必修科目であった。筆者が籍を置いた大学文学部の中国関連一般教養の内容は、知識・教養としての中国の歴史、古典文学、政治・経済、思想・哲学などに重点が置かれていた。第二外国語科目に中国語会話クラスもあったが、それは大人数の会話クラスであった。

言語教授法そのものがしきりに研究され実践されたのは、当時主に英独仏語や日本語教育においてであって、中国語教育は文法訳読式の文法授業や講読がメインで、教授法が大学の教室に影響を及ぼすのは更に先のことになる。そこには中国語教育独特の事情もあった。言うまでもなく民間では実践中国語会話が主流であったが、学問の府である大学では、伝統的に知識人の素養であった漢文訓読と中国思想・歴史・哲学・文学の知識こそ必須の教養との考え方が根強い。漢文がまさに訓読された日本語であったことからくる現代中国語との不連続感が強く、現代中国語を身に付けることに些かの躊躇があったことも否めない。

一九七二年の国交回復後、当然のように起こった中国ブームで大学での中国語履修者は激増し、第二外国語中国語のクラスは、1クラス50人、60人といったマンモスクラスになる。大学では競って中国語科目を設け中国語は「もてはやされる」科目となった。筆者も非常勤としてクラスを受け持ったが、当時は文法解説・訳読式に終始し教授法には全くアイディアがなかった。というより「教授法」という言葉すら耳にしたことがないという状況であった。

一九八〇年代に入ってから日本語教育分野に足を踏み入れた筆者は、そこでようやく「言語教授法」の洗礼を受けた。母語を母語で教えるという新鮮な経験と共に、日本語を一つの外国語として見直す機会を得ただけでなく、外国

語教授法が人間の言語認知、学習メカニズム、生成文法論といった脳内活動の研究を基礎として議論されていることや、学習理論研究や学習環境構築という新しい分野を切り開く素地となることを知ったのである。

特に新しく提唱されていたコミュニカティブ・アプローチという学習方法論（学習観とする場合もある）に触れたことは、自分自身にとってエポック・メイキングな出来事であったと言える。その考え方とは、人間のコミュニケーションが互いのギャップを埋めるために行われ、そのプロセスが言語学習の道筋となるという基本的な学習観から出発して、教室ではシチュエーションを設定しコミュニケーションの道筋を想定して、学習対象言語のみで対話を行う。つまり直接教授法をとるわけだが、学習者は対話を行いながら自ら語彙を増やし文法を構築していくというものであった。

コミュニカティブに外国語を学ぶという新しい視点から教室作業を考えることは一大変革であったため、これまで終始してきた文法訳読式をがらりと変えることを考えなければならなかった。最も大きな壁はクラスサイズで、1クラスが50人、60人では望むべくもない教授法である。また「理解」に重点のある文法訳読式に比べ、コミュニカティブ・アプローチは「反応」に重点があるために、学習時間は倍以上必要になる。週1、2回という第二外国語の時間数では無理がありすぎる。当時の第1外国語（英語）＋第2外国語（その他の言語）の必修コマ数は動かしがたく、クラスサイズとコマ数の二つの壁は崩しようがないように見えた。しかし一九九〇年に慶應義塾では二つの新学部を開設することになり（湘南藤沢キャンパス、略称ＳＦＣ）、ここに道が開けたのである。

二―二　一九九〇年代の中国語教育（ＳＦＣの場合）

中国語教授法については、恐らく多くの大学の中国語セクションで活発に議論されていただろう。それは想像に難くないが、どの大学でもカリキュラムの壁に阻まれて実践への道が閉ざされていたと思われる。幸いにも筆者が赴任することになった慶應義塾ＳＦＣでは、言語とコンピュータを学生が最低限身に付けておくべき「技術」と位置づけて、それに伴うカリキュラムの見直しに高い自由度が与えられていたことから、第1、第2外国語という区分けや、コマ数の拡大、クラスサイズの縮小だけでなく、教授法も比較的自由に選択することができた。しかも当初、「アジア

重視」というコンセプトが掲げられており、中国語セクションの担当者たちは、ネイティブの教員も含めて開講前に議論を尽くし、コミュニカティブ・アプローチによる方法論に基づいて準備を整え、新たな船出に帆を揚げた。当時のそれは実験的な試みではあったものの、現在の大学で多くコミュニカティブな中国語授業が行われていることを考えれば、やはり時代の要請に答える選択であったと思える。

ＳＦＣでは、大学で外国語教育に注力する理由についての議論も頻繁に行われたが、総じて知識・教養のための外国語教育から脱して、言って見れば学生にとって自己実現のための片腕となる言語運用能力の獲得を目指すということでは一致を見ていた。日本と世界に対する明確な思想を持ち、外国語を発信のツールとして使い、国際的貢献を果たすことのできる学生を育てようということであった。

コミュニカティブ・アプローチを基本に、「できる限り中国語のみで授業を進める」直接教授法を採用した新しい中国語教授法開発はこのようにして始動した。第1外国語として中国語を選択した学生は、インテンシブに学べるように週４コマの中国語授業を受け、１年半の時間をかけてほぼ中級レベルに達し、さらに中国語による講義や研究会を選択することができた。中国北京大学での１か月研修も含め、ともかく新中国語教授法は軌道に乗り、現在に至っている。

ちょうどこの頃、大学での外国語教育は中国語に限らず一つの転機を迎えていたと思う。それは次に述べるＩＴ革命が大学での教学に大きな変化をもたらしたからであろう。

二―三　ＩＴ革命と学習環境の変化

一九九〇年代はまさにＩＴ革命の時代であった。情報通信技術が革命的に進化し、それに伴ってグローバル化の波が押し寄せた。それまで教室での授業とラボ教室での発話訓練に終始していた外国語授業は、否応なく見直しを迫られた。というのもコンピュータ技術を身に付けた学生たちにとって、紙と鉛筆の時代は去りつつあったからである。中国語もＰＣ上に表示することができるようになったため、コンピュータ上での個別学習教材も当然求められるようになった。しかもインターネットの登場で、時差の問題さえ解決できれば直接ネイティブと話すことさえ可能になっ

たのである。

二一世紀に入る直前、ＳＦＣでは遠隔通信用機器ポリコム[5]を利用して直接中国と結びビデオ会議を行うという、外国語教育へのＩＴ活用の試みを開始した。二〇〇〇年から二〇一〇年までの十年間、筆者はポリコムを使って時間と距離を超えた学生同士のコミュニケーションの場を作ることに腐心した。

北京大学理工学部の研究室にポリコムを持ち込み、場の設定を頼んだことを皮切りに、まずは留学生のための日本語授業に導入し、清華大学日語系、シンガポール国立大学語学研究センターなど、ＳＦＣを含めた多地点を結んでＴＶ会議を行った。この試みはその後韓国高麗大学を加え、４地点レギュラー会議になった。幸い日本・中国・韓国・シンガポールでは時差が少ないため、会議を設定することにはさほどの困難はなかった。時差を克服してアメリカ・カリフォルニアのポモナ大学、ヴァージニア州のＷ＆Ｍ大学とも結んだが、やはり時差の関係でこれは単発のイベントに終わった。以上はすべて日本語を学ぶ留学生同士の会議であり、目標を同じくする海外の学生たちとの出会いは、一定の動機付けとなり歓迎された。

その後、中国語の授業「中国語プレゼンテーション技法」という中級以上のクラスでＴＶ会議を取り入れ、主に台湾師範大学との間で小規模ＴＶ会議をレギュラーに行った。先方の大学からは中国語教育を専攻する学生が参加し、ＳＦＣ生のコミュニケーション力向上に大いに協力してくれた。この試みは日台双方にとって役に立つものであったことから、一歩進めて会議前にスカイプを利用して１対１で対話する時間も設けた。当時の大学では、外国語学習のためにネイティブと１対１で対話する時間を設けることは珍しかったものの、現在では民間の語学学校などでよく見受けられる方法である。

ただ付言すべきは、この方式が時差の問題を除いてもかなりの手間と時間が必要であったことである。例えば対話する双方の大学に、通信設備・技術のあるセクションとキーパーソンとなる教員が必要であったことや、双方の学生の発話レベルの問題、参加人数に上限があるという問題、画面を通しての対話だからこそ生まれるストレスの問題などである。中国語環境の疑似体験、中国語発話体験としての一定のサポート機能は果たせたが、未だ日常化には遠い通信形態であったため、頻繁にまたレギュラーに授業に取り入れていくことには限界があった。そのためこの方式が

中国語運用能力にどの程度どのように貢献するかを十分調査するところまでには至らなかったことが悔やまれる。[6]

しかし慶応義塾大学外国語教育研究センター[7]では、同様の試みを行っている言語教育セクションを中心にリソース・シェアやコミュニティ構築などさまざまな動きが起こり、「学習環境」という新しい概念を中心にした研究が展開された。

「学習環境」という語が一般化したこの頃から、外国語教育ではＴＶ会議システムやスカイプ以外にも、ＰＣやネットを使って学習するというスタイルが良く見られるようになり、中国語教育でも学習アプリの開発が盛んに行われ、パーソナルな個別学習への対応も望まれるようになった。「教室」はバーチャルな世界にまで広がり多様化し、以前はラボ教室が主流であったのが、教師の手元で学生のＰＣを集中管理して授業を行うということも普通に行われるようになった。

それと並行して「自律学習」という概念も浮上した。大人になってから学ぶ外国語は、とんでもない天才でもない限り、個人差はあれ、必ず一定の年数がかかるのは確かであって速習は夢にすぎない。しかし、ある程度学んでから半年～1年現地に身を置けば、多くの学習者が「話せる」ようになる。このことは習得の鍵は環境にあり、学生が自律的に学ぶ力をその環境の中で自力で獲得することを示している。子供が現地の言語を素早く習得するのも、その柔軟で強烈な自律性によると思われる。

自律性は学習者の中に芽生えるもので、非常に個別的なものであるから、現地に身を置いたことからくる「必要」という究極の動機付けがある場合は別として、一般に誰にでも自律性を生じさせる万能な環境があるわけではない。しかし従来型の教室のみの授業では満足感が得られなくなった学ぶ側からの要求が起こり、さらに学習環境がさまざまな形で新たな局面を生み出すこともわかってきた。そこで学習環境を多様化させ、それを利用して学生が自分なりの学習環境を選んで自律的に学習することをサポートしようという動きも始まった。ＩＴ革命を経て辿ってきた学習環境多様化と自律学習促進に至るこの道筋は、やはり必然の結果だったのではないだろうか。

三、これからの中国語教育

三―一　音声教育についての提言

さて以上のような大きな変化をつぶさに経験してきた者として、以下では今後の中国語教育の現場に些かの具体的な提言をしたい。もちろん中国理解に関わる大所高所からの物言いではなく、従来型の中国語教育コンテンツをどう見直すかについてである。

例えば、従来の語法項目をそのまま踏襲するのではなく、日本語の干渉の強弱によって取捨選択して組み変えるという提案も有り得る。基本中の基本は抑えつつ、母語の干渉をどのくらい抑えた仕上がりになるかを目安にカリキュラムを組み、進んだ段階で出てくる問題を一つでも減らすことを目標にするわけである。

また例えば簡体字の導入をできる限り遅らせるという考え方もできる。日本語母語の場合、漢字を知っているから中国語学習に有利だと思われがちだが、そのことが落とし穴になることも多い。漢字に頼るからである。学習者は一旦漢字に頼り始めると、漢字を見なければ分かった気になれず、耳に聞こえることは二の次になる。教える側も直接教授法を堅持する忍耐には限りがあり、早々に目に見える漢字に移行してしまう。このことは、耳にした中国語に口で素早く反応するという反射的な対応の習得を遅らせることになる。漢字の知識という日本の特殊性が、中国語学習に音声と文字の二重構造を作り出していると言えよう。

中国の簡体字と繁体字の対立がどこまで続くかにもよるが、その狭間にある日本の漢字は簡体字の普及によって取り残され、いずれ日中間の筆談もままならなくなる時代が来るかもしれない。以前表意文字と言われ今は表語文字と呼ばれる漢字が、大量の外来語の流入によって万が一表音化の方向へ進めば、未来の中国語はかなり姿を変えないとも限らない。この辺で音声を主に文字を従にする方向へ動いても良いのではないか。

中国語もコミュニカティブ・アプローチを考慮し直接教授法を用いて教えるのが有効であることは確かだが、先に述べたようにそれには相応な時間が必要で、例えば大学での中国語授業に十分な時間が与えられるとは考えにくい。そうなるとＩＴ革命がもたらした学習環境の変化の中にある学習者個別の自律学習促進の動きに期待したくなる。

そこでこれから自律学習教材の開発準備を考えている方々のためにも、事始めの「発音」教育について考え、提言を試みたい。これまでの自律学習用教材の開発は中国語の場合さほど画期的な進展があったようには見受けられないが、たとえば発音矯正用にピッチ曲線の表示を利用したりクイズ形式を利用するといった方法は、アイディアとして散見される。もし自律学習用の発音教材を開発するという方向性が進展していくのであれば、コンテンツを考えるにあたって、やはり日本語母語話者仕様のコンテンツを考えておくべきではなかろうか。

以下では、日本語の干渉が強くなりがちな声調と韻律について提言を試みる。

三―二　声調をどう教えるか

周知のように中国語では発音およびピンイン教育にかなりの時間を割かなければならない。一般に非常に分析的に単音から始め複合音へと進む。並行して声調の概念を導入し、第1声から第4声の順に復誦させ、第3声は基本的に谷型の音程変化で末尾は上昇すること、第3声には変調現象があることを教え、語列中では実際は半3声が多くでると教える。

筆者のここでの提案はこの声調の導入についてである。第1声から第4声へと順番にピッチを中心に導入し、さらに第3声の変調に進み半3声を導入するというのが、従来型の声調導入法である。これを見直し、高低（第1声、半3声）と上昇・下降（第2声、第4声）という二分法で導入してはとうかというのが筆者の提案である。陰平→陽平→上声→去声という中国語音韻変化史に基づき生じた普通話の第1声→第4声という呼び名自体に異を唱えるわけではないが、日本語の干渉の度合いから考えると、導入法は再考が必要だと考える。

これまでの諸研究から、日本語話者は単音節語の聞き取り・発音では第2、第3声が不得意で、第4声は問題が少ないことが分かっている。[8] しかしこれが2音節、3音節となり、フレーズや文になってくると、あやふやの度合いが増しすべて平板になってしまう例すら出てくる。声調の習得が難しいのは日本語話者に限ったことではないのだが、日本語話者の場合はそれなりの特色がある。つまり日本語からの干渉が大きい。[9]

簡単なテストをしてみただけでも、その傾向は現れる。大雑把に言うと、第1声、第2声はなかなか定着しない。

特に1音節の音を上に引きずり上げるという第2声の音程変化は聞き取りにくく発音しにくい。例えば日本語の「ジョーダンニ（冗談に、上段に）」の「ジョー」の部分を（第1声のように）高く出ても（第2声のように）引きずり上げても、違いに気づかないほど無頓着であるが、音程が下がる位置に敏感なため「冗談に」と「上段に」を聞き間違えることはない。

第3声はよく第2声と混同される。最も発音しにくいのはいわゆる「半3声」で、特に半3声＋第2声（例えば〝旅游、饮食、以及、场合、以前、主食、满足、警察〟など）に誤りが集中する。半3声が難しいのは、日本語にそれらしい音程変化、例えば「がっかり、さっぱり、やっぱり」などの下線部に見られるような低い音程が非常に少ないことから来る干渉であろうと推測される。

第4声はよく耳に残る。それは日本語共通語のアクセントの滝が「下がる」部分にあるため、そこに注意を向ける習慣から生じる現象ではないかと思われる。しかし第4声が耳に残る代わりに直前の声調は記憶しにくくなる。例えば2音節語で、2音節目の第4声は正しく発音できるのに、1音節目は記憶しにくく第1声で代用してしまう例も多い。例えば、〝暑假、法律、主要、使用〟など、第2音節は正しく第4声になるが、第1音節の半3声はすべて第1声で代用してしまう例が少なくない。また発音しやすい第4声ばかり出てきてしまう例も多く、例えば〝普通、简单〟、〝准时、主食〟、〝讲演、考取〟などとのような組み合わせであっても第2音節目をすべて第4声にしてしまうような場合である。

以上のように、いつまでも残ってしまうこの日本語干渉現象を意識して、高・低・昇・降（第1声→半3声→第2声→第4声）で記憶させ、第3声については半3声をメインに教えてはどうだろうか。つまり第3声は「低いまま」と記憶させ、その上で第3声が連続する場合の変調、そして単独または最後に現れた場合は長めになり末尾が少し上昇することを付け加えるのである。

日本語共通語は、音韻論的に高低アクセントなので、高低・昇降の二分法は理にかなっていると考える。半3声を「低い」と認識するだけでことが解決するとは言いにくいが、少なくとも最も定着しにくい半3声＋第2声を重点的に覚える対策をとることでかなりの改善が期待できるだろう。試してみる価値はあると思う。

三―三　急がれる韻律研究と教育

次は韻律教育についてであるが、これこそ厳に再考する必要がある。[10] というのもこれまで韻律はある程度進んだ段階でなければ導入できない、また韻律は自然に身につくといった憶測によって棚上げにされ、初歩段階では全くと言っていいほど取り上げられてこなかったからである。

筆者のここでの興味は、中国語の韻律が構造上意味を区分する単位としても存在するのではないかという点にある。

中国語に限らず日本の外国語教育は一般に非常に分析的なアプローチが多い。これは日本人の性に合っているとも言えるのだが、発音も文法もまず細部の把握から始まり、組み立てたり積み上げたりしてようやく全体像に迫るという順序になる。しかし逆に大掴みを旨とするやり方はこれまで敬遠されてきた。中国語の発音教育も然りで、まず分析された道具立てから出発してそれを組み立てていく。しかし声調を含めた1音節の組み立てを導入し終えると、実はそれで音声教育事足れりとなってしまう。結果どうなるかというと、文を読むとき、文字を見て一つ一つ発音し、それをただ並べていくようになる。例えば〝我们一起吃饭吧〟という文を復誦させると、〝我・们・一・起・吃・饭・吧〟のように日本語の拍感覚に合わせた不自然かつ機械的な音節の羅列になってしまうことが多い。ところが現実には文脈によって〝一起〟が高く強く出たり、〝饭〟が高く強く出たりするのであって、たとえ文脈の支えがあったとしても、この韻律がなければ不自然な発話になってしまう。初級から文字のみを追って復誦させることは、中国語の自然な韻律に目をふさぐことになり、韻律の自然習得を遅らせる結果になる。

中国語と日本語の大きな違いは、日本語が前後関係を表すつなぎの言葉を必要とするのに対し、中国語は必ずしも必要としないことにある。中国語による発話を文字に起こした場合につなぎの言葉が現れないことがあるのは、その部分を韻律が補っているからだと言えるのではないか。

例えば、文字化された話し言葉〝他去，我不去。〟は、〝他去吗？我就不去。〟とも解釈できるし、〝他去。但我不去。〟とも解釈できる。但し発話されれば韻律があるために混同されることがない。日本語なら「彼が行くなら私は行かない」「彼が行っても、私は行かない」のようにつなぎの言葉があって初めて安定的に解釈できるところである。日本語の場合、韻律が不明確でも文を見ればわかるが、中国語は文字を見ただけではわからない韻律がかかっていると考え

る方が自然だ。

もう一つ卑近な例を挙げてみよう。以前日本で「行った、見た、驚いた」というキャッチコピーがあったが、これはインパクトを狙った、イレギュラーなたたみかける言い方であり、「行って見て驚いた」を意味していることは明確である。

中国語は、「行った、見た、驚いた」式に、〝去看吃惊了〟とポンポンと投げ出すような言い方ができるのであって、〝去一看，你会吃惊〟、〝我去看了就吃惊了〟などは説明的な言い方であろう。呼応表現が発達しているのも、文脈解釈の明晰さに必要だからだ。ではなぜ羅列型の文でも誤解を生まないのだろうか。それは、まず声に出して話す時には、語調が伴うことが前提となっているからではなかろうか。

以下で、いくつかの文が「，」で繋がっている文章を見てみよう。

（1）〝在导演周燕看来，她不是在拍一个犯人，她在拍一个人，只是这个阶段，这个人在监狱里而已，他绘画，他与人交谈。[引用1]

（監督の周燕からすれば、彼女は一人の罪人を撮っているのではなく、一人の人を撮っているのであって、そこではこの人物は監獄にいるというに過ぎず、彼は絵もかくし、人と言葉も交わす。筆者訳）

（2）随着中国经济增长，中国民众生活水平的改善，近年来，南北分界线越来越被视为是〝时代错误〟，已经〝不合事宜〟。[引用2]

（中国の経済成長、人々の生活レベルの改善に伴い、ここ数年、南北の暖房供給ラインは「時代錯誤」、ひいてはすでに「時代遅れ」だとの声が高まっている。筆者訳）

どちらの文章も文字上で見る限り、「，」による文の並列に見え、私たちは全体を読んでから意味を解釈し前後の繋がりを推測して整合性をとる。しかしこれを声に出して言えば、

（1）〝在导演周燕看来，她不是在拍一个犯人，她在拍一个人（下線部の強調），（ポーズ）只是这个阶段，这个人在监狱里而已，（ポーズ後低く）他绘画，他与人交谈。

（2）（低く早く）随着中国经济增长，（短いポーズ）中国民众生活水平的改善，（長いポーズ後高く）近年来，南北分

界线（ポーズ）越来越（ポーズ）被视为是（ゆっくり強く）〝时代错误〟，（低くゆっくり）已经〝不合事宜〟．

のように、ポーズを含めた韻律がかかって、繋がりがその韻律によって示されるので、耳に入る順に解釈していける。つまり発話では、前後の繋がりは耳で聞いて理解しているのであって、文字を読むことが前提になってはいないのである。日本の中国語音声教育での欠点は、耳から語調を学習していくという点が抜けているところである。

中国語を学んだ人たちは、よく「話せないけど読み書きはできる」というが、それは本当だろうか。文章を「読む（黙読する）」ができなくても「読み書き」はできるというのは思い込みに過ぎないのではないだろうか。文章を「聞き話す」時は、文脈を把握するために行きつ戻りつして前後の繋がりを解釈しながら先へ進む。もし中国語が韻律にこの前後の繋がりをこめ、しかも文字上にそれをマークしていないとすれば、文字のみを追って解釈を進めたために生じる読み誤りが出てしまう可能性がある。それならばやはり、韻律を考慮の内に含めることが必要であろう。

ただ、注意しなければならないのは、音韻論的な見方で「韻律」をパターン化して、それを覚えさせるというやり方である[1]。中国語の韻律はまだ研究途上であって、パターン化できる内容は多くないこともちろんであるが、そのようなやり方はコミュニカティブではない。実際に中国人の話すのを聞いて、耳から語調を帰納的に学習していくように、時間を割くべきではないか。語調に注意を向け、聞いて大づかみに意味をとらえられるようにすべきではないか。例えば〝你去，我去〟，〝他去，我不去〟の例のように、習った簡単な言葉を使って、話速もある程度キープして、語調を変えたものを聞き、発話者の意図を推測するような練習が必要だと考える。

四、結語

以上述べてきたように、過去の時間軸と空間軸を基準に、これまでの中国語教育の辿ってきた道を振り返ることはできる。しかし二十C後半からの大きな変化は、私たちに未来へのパースペクティブを洞察せよと要求している。特にＩＴ革命以降は、現実空間に加えてネット空間が広がり、ナマの人と人のぶつかり合いが薄れる分、現実空間への想像力が働きにくくなっている。外国語教育の教師に求められるものの質も大きく変わってきたと言わざるを得ない。

大学における中国語教育の軸足を「教養」に置くか「戦略」に置くかの議論はひとまず置くとして、目下の様変わりした学習環境に身を置く教師は、学習者への配慮はもちろん、教師自身の現状再認識も必要であろう。

新たに浮上してきた問題は、大学の語学教育に関わる人の「教師力」ではないかと思う。教師をコーディネーター、アドバイザー、ファシリテーター、メンターなどと位置付ける向きも出てきている中、例えば今後中国語教師には何が要求されるのか、少なくとも中国語教師をどう育てれば良いのかについて考えておかなければならないだろう。

外国語教育は、教師が目標を高く持てば持つほど時間がかかり、効率を求めるほど学ぶ側の個人差が出てしまう。そこで限りある教学時間内に、如何に学習者の気をそらさずに目標達成まで牽引できるかが問われる。もちろんこの意味での「教師力」は、これまでもどのような授業形態をとるにせよ変わらず求められてきたものである。今後はそれに加えて、学習者の自律学習を引き出せる「教師力」が必要になるのではないだろうか。

大学というところは、ほぼ均質な学習者の集団が対象となる外国語教育の特殊な現場である。振り返って民間の対社会人の語学学校現場での学習者についてみれば、中国への赴任が迫っている、職場で中国人とやり取りせざるを得ないなどの差し迫った理由がある場合は別として、趣味、興味、楽しみといった緊急度の低い対象者たちのクラスは、大学の教室のように均質ではない。明確に個性が見え、年齢も不揃いなら学ぶ目的も理由もまちまちである。教師が過去に蓄積した「何をどこまで」という教授内容や文法シラバスによる教授順序が役に立たない場合もあり、さらには大学では可能な新しい学習環境設定も望めない。よほど恵まれた場合以外、学習環境も教室に限定され、仕上がりもさまざまにならざるを得ない。実際はこのようなクラスの人々が、日中友好の下支えをしているのであるから、担当教師の出来不出来は、日中関係の深いところに影響してくるとも言えよう。

実はそのような民間語学学校は、教師にとって教育上の自由度は高いとも言える。教育内容を大胆に切り捨てても順序を変えても構わないからである。しかしそのことは裏を返せば、大学の教育現場よりも更なる創意工夫と精進が求められる現場だということになる。単純な動機付けだけでは学生の自律性は得られない。極言すれば、教師と学生の双方の熱意のみが牽引力になる。つまり教師の成功の鍵は学生の心を動かすことにあり、心が動けば学生は自律的に動くのである。

以上述べてきたことをまとめてみると、二十C後半からの教授法の開発とＩＴ革命による学習環境の変化は、大学の中国語教育現場に対し、従来型教授法とその教育コンテンツの見直しを迫り、加えて学習者の様相も意識も変えた。将来を見据えて、教師は発想の転換を求められ学習環境の変化への適応も要求されている。そこで最も期待されるのが「教師力」ではないかと筆者は考える。

その「教師力」とは、学習者が自主的に自分にとって最適な環境を構築して、氾濫する学習コンテンツから最良のものを選んで学ぼうとする「自律性」を育て促す力を指す。

ではどうすればそのような「教師力」が身につくのかを考えると、究極的には人としての心と情熱と自信であって何も目新しいものではない。ただ人と人との関係の構築が、この半世紀の間あまりにもなおざりにされて来たからこそ、そのことが殊更気恥ずかしい面はゆいものに感じられるだけのことである。

注

（1）　ミシガン大学のフリーズの提唱による教授法。構造主義言語学・行動主義心理学を基礎として編み出された文型練習（パターン・プラクティス）や反復練習（ミニメム法）を中心に、機械的練習によって対象言語の口頭練習を習慣化して、流暢に発話することを目指した。

（2）　文法訳読式の教授法に反発する形で、ナチュラル・メソッド、サイレント・ウェイ、サジェスト・ペディアなど、日本でもさまざまな教授法が提唱された。

（3）　「文法訳読式」は、文法を解説し、それを手掛かりに対象言語を母語に翻訳することで内容を理解させる方法であり、それに対し「直接教授法」は母語を介さず対象言語のみで「聞き話す」を中心に行う教授法。この場合、文法は学習者が帰納的に構築する。

（4）　文法訳読式の流れを汲むオーディオ・リンガル・メソッドへの批判から出発した学習方法論を指す。ロールプレイやロールカードを使ったペアワークなどタスク中心の学習法をとる。

（5）　ＳＦＣでは、米 Polycom 社一九九八年 Viavideo, ViewStation を使用した。

（6）　重松淳『語り合うアジアの若者たち――テレビ会議という方法』慶應義塾大学出版会二〇〇八年参照

（7）　二〇〇三年十月に設立された全塾的組織で、研究・教育・支援の三分野で活動。

当時はICT（Information and Communications Technology）の活用や行動中心複言語学習（Action Oriented Plurilingual Language Learning Project）研究を始め、リソースシェア、自律学習環境の構築、ポートフォリオ、実験授業、ＳＥＦＲによる習得評価、多文化共生、異文化トレーニング、多言語教材開発、言語政策など多くの研究テーマで研究が行われた。

（8）長谷川良一「日本の学生の中国語発音習得上の困難点」『中国文学研究』第14号　早稲田大学

（9）重松淳「母語韻律干渉の特徴とその要因」『芸文研究NO.87』二〇〇四年参照

（10）ここでいう「韻律」は中国語でいう「語調」を指す。文末のイントネーションに限らず、語、フレーズ、文、文章とそれぞれ層をなして現れる音程変化の流れを指す。

（11）音韻論的な見方で「韻律」を分類し、例えば疑問の語調は全体の上昇調、念押しは下降調といったようにパターン化して、それを覚えさせるというやり方である。

引用

（1）中国新聞社《中国新聞週刊》８０４期「当重刑犯偶到芸術」より引用

（2）『二〇一六年版　時事中国語の教科書』（朝日出版）ｐ70より引用