

論文

第二外国語としての中国語再履修クラスの授業展開について —初修外国語のリメディアル教育—

片倉 健博*

日本大学文理学部

Running a Remedial Class for Students Learning Chinese as their Second Foreign Language —Remedial education for learners of a non-English language—

Takehiro KATAKURA

College of Humanities and Sciences, Nihon University

In this paper, I discuss a remedial class I led for students learning remedial class for students learning Chinese as their second foreign language. Students who learn a second foreign language will typically learn the language from scratch after enrolling in the university. As such, the circumstances in which they learn the language are different from that for English language learning, which students already experienced in junior and senior high-schools. In light of the literature, as well as my own teaching practice, I argue that teachers should assign written exercises as homework and then evaluate each student's work patiently, as this will boost the learners' motivation and encourage self-motivated learning.

キーワード：第二外国語，初修外国語，再履修，中国語，リメディアル教育

Keywords:

Second foreign language, Non-English language, Repeating a course, Standard Chinese, Remedial education

はじめに

再履修クラスといえば、一般に前年度あるいは前学期に本来修得すべき単位を修得できなかった学生がやむを得ず受講するものであり、授業を担当する教員のみならず学生にとっても決して良いイメージは抱かれない¹。それが第二外国語の再履修クラスであればなおさらであろう。筆者は非常勤講師として、都内の私立大学で2015年度より第二外国語の中国語再履修クラスを担当している。21世紀以降の中国の経済発展の影響などにより、中国語学習者が増加傾向にあることは言を俟たない。日中関係の冷え込みにより、一時的に受講者数が落ち込むこともあるものの、今日では「爆買い」ということばを持ち出すまでもなく、毎年2月前後の春節（旧正月）や10月の国慶節などの大型連休に、大挙して押し寄せる観光客向けの中国語によるアナウンスや案内掲示など、中国語は日本国内での日常生活において、意識せずとも見たり聞いたりする機会の多い身近な外国語となっている。そのため、中国語を専攻とするまでの興味はないものの、中国語に触れてみたいという要望に応えるものとして、第二外国語としての中国語科目の需要は決して小さくない。そして中国語を第二外国語として選択した学生の多くは、大学に入ってゼロから学ぶ「初修外国語」として、

*E-mail: katakura.takehiro@nihon-u.ac.jp

投稿：2018年11月2日

受理：2019年2月5日

中国語学習をはじめることとなる。

近年、入試形態の多様化により、同一学部、同一学科の学生間においても、その基礎学力に大きな差がある。そのため教員は、学生が学びを深め、その科目の単位を修得できるレベルまで到達するように工夫と努力を続けている。本稿でとりあげる再履修クラスは、一定のレベルに到達しなかった学生を再教育するためにある。決して前年度や前学期に単位を修得できなかった学生に、単位認定の基準を下げてまで単位を与えようとするものではない。いわば再履修クラスこそ、教育の困難な学生の学びを深めるために、教員の工夫と努力が最も必要であるといえよう。しかしながら再履修クラスを論じる場合、クラスの雰囲気や受講者の学力についてネガティブな状況に言及することも避けられないため、研究対象として扱いづらい一面があることもまた事実であろう。

再履修クラスに関しては、これまで英語再履修クラスでの実践例、リメディアル教育の観点などから論じられてきた。しかし英語と第二外国語とは、ともに外国語教育の範疇にあるものの、学習を開始する前提条件が異なっている。英語は中学・高校で最低6年間は学んでいる既習外国語であり、しかも往々にして大学進学後も履修を避けることのできない必修の第一外国語科目である。それに対し第二外国語は、複数の選択肢の中から自らの意思でどれを学ぶかを選択することが可能であり、しかも多くの学生にとって大学で新たにゼロから学び始めることとなり、総学習時間や到達目標も英語とは異なる。また第二外国語の場合、たとえその外国語科目の単位を修得できなくても、改めて別の外国語科目を履修しなおすことが可能なこともある。つまり大学で学ぶ英語と第二外国語とは、学習歴や学習動機などの状況に差異があるため、英語クラスの実践例を適応できないことも少なくないのである。

そこで本稿は、英語再履修クラスやリメディアル教育の先行研究に加え、第二外国語としての中国語教育の先行研究および筆者が担当しているクラスでのアンケートと授業展開とをもとに、第二外国語の中国語再履修クラスにおける効果的な学習方法を検討したい。

1 担当クラスの状況

筆者は2012年度より当該校で中国語クラスを週3コマ担当し、2015年度より再履修クラスを担当している。当該校では、中国語を母語とする学生の中国語科目の履修を基本的に認めておらず、再履修クラスの受講者は商学部および政経学部の2年生のうち、前年度に当該科目の単位を修得できなかった学生および2年次編入生である。授業は Semester 制で前後期とも15週ある。中国語再履修科目は週2コマ開講されており、筆者が担当しているのはそのうちの1コマである。もう1コマは別の教員が担当しているが、テキストは同一のものを用いている。異なる教員が同一教材で連携して授業を進める方法は、リレー形式とも言われる。だが、当該校では週2コマある中国語科目はそれぞれ別の科目として独立しており、筆者が担当しているクラスともう一人の教員が担当しているクラスの受講者は完全には一致しない。つまり2コマのうちの1コマしか受講していない者もいる。そのため、もう一人の授業担当教員とは、授業の進展について連絡、相談することはあるものの、筆者が担当していないクラスでの学習状況を授業展開の前提としていない。そのため、筆者の担当しているクラスはリレー形式ではない。

使用テキストは、2015年度は久米井敦子・余慕『スタートライン中国語Ⅰ』（駿河台出版社、2012年）であり、2016年度以降はその改訂版を使用している。本テキストは、再履修クラスではない通常の中国語クラス（以下、通常クラスと称す）と同じものであり、2年次の通常クラスでは同著者『スタートライン中国語Ⅱ』（駿河台出版社、2013年）を使用し、あわせて2冊を2年間で学ぶことで、日本中国語検定協会の中国語検定3級レベルの語彙数に到達するようになっている²。これは日本中国語検定協会の公表している3級

の認定基準「学習時間 200～300 時間。一般大学の第二外国語における第二年度履修程度」³と合致しており、授業の難易度や到達目標に無理があるものではない。また世界的に通用する公的な中国語力の証明になる中国語資格 HSK では、3, 4 級に相当するものである⁴。当該校の中国語クラスは、このような検定受験を必須条件にしたり、強く推奨したりしていないが、通常クラスでは毎年 1, 2 名が自主的に受験している。

受講者数は、2015 年度は 55 名と語学の授業としては多めだが、2016 年度以降は平均 30 名以下で推移している。だが、これはあくまでも名簿上の数値であって、実際の受講者数はその数値の 8 割程度である。2015 年度とそれ以降とで、受講者数に大きな差があるのは、当該校の専任教員によると、2014 年度まで 1・2 年生は最寄駅から徒歩 20 分ほどかかる、とある山中に位置する郊外のキャンパスへの通学だったものが、2015 年度より、J R 山手線圏内で近隣に公立大学や女子大学もある都心のキャンパスに統合されたため、当該校への入学者の居住地域や大学周辺環境に大きな変化があり、授業の出席率が改善したためとのことである。実際、2015 年度の再履修クラスには、キャンパスからやや距離のある夜の繁華街で接客業のアルバイトに勤しみ、授業に出席しなくなる者も複数いたが、2016 年度以降の学生の中には、申告しなかっただけかもしれないがそのような者はいなかった。ただし、キャンパスの統合前後で学生の雰囲気に変化は見られるものの、入学者の学力には変化はないとのことである。

学生の男女比はおよそ 9 対 1 で、この比率は通常クラスでも変わらない。またこの再履修科目の単位修得は 3 年生への進級要件に含まれており、前後期いずれか一方でも単位を修得できなければ、3 年生に進級することができない。そのため再履修クラスには、留年への不安を口にしたり、自分自身を落ちこぼれととらえ、卑下していたりする学生も多く、学期開始当初の雰囲気は 1 年生の初修外国語クラスとは大きく異なる。

このようなクラス編成方法や再履修クラスの特徴について、津田 (2007) は「通常クラス編入型」、「特別クラス編成、学部固定型」、「特別クラス編成、学部学年混合型」の 3 つに分類し、その特徴を提示している。それに基づけば、筆者が担当しているクラスは「特別クラス編成、学部固定型」となる。津田 (2007) は利点として「全員が再履修生であるというクラス内部の安心感」と「クラス編成がしやすい」こととを挙げ、問題点として「人数が多くなりすぎる」ことと「クラスの雰囲気が不活発になりがち」なこととを指摘している⁵。

2 中国語学習歴と苦手箇所

筆者は 2015 年に再履修クラスを担当するようになってから、毎年必ず初回の授業で学生に記述式アンケートを実施しており、2018 年までに 136 件の回答を得た。質問項目は「①中国語選択理由」「②大学外での中国語学習歴」、「③中国語圏滞在歴」、「④通常クラスで単位を修得できなかった理由の自己分析」、「⑤自分にとって中国語の何が苦手か」である。再履修クラスの学生の中には、再履修クラスは出席さえしていれば、単位を修得できると誤解している学生がいることもあるので、特に④と⑤については、詳しく記述するように指導している。④と⑤とを回答させることは、学期開始早々に学生の不安や不信感を煽るおそれも皆無ではないものの、必ず記入させている。なぜなら、学生に通常クラスでのつまずきや失敗を自己分析させることにより、同じ失敗を繰り返さないように予め自覚させる効果を期待しているからである。

アンケートによると、中国語選択理由は、1 位「将来、役立ちそうだから」62.1%、2 位「親・友人に勧められて」22.2%、3 位「簡単そうだから」15.7%であった。選択理由からは、学生が中国語に対し、将来性と実用性を期待していたことがうかがえる。受講者が商学部と政経学部の学生だからかもしれないが、1990 年代後半生まれの現在の大学生とその保護者にとって中国語は、2009 年に中国の G N P が日本を抜いて世界第 2 位になったことや 2015 年の流行語にもなった「インバウンド」、2016 年の台湾企業によるシャープ

買取などととも想起されるらしく、中国語を選択することにある種の抵抗はないらしい。また再履修クラスには大学外での中国語学習歴と中国語圏滞在歴のある者は一人もいなかった。近年、保護者の仕事の都合や保護者や学生本人の出自が中国語圏であるなどの理由により、通常クラスでは中国語の既習者や中国語圏滞在歴のある学生も珍しくない。だが、筆者が担当している中国語再履修クラスの状態に基づけば、中国語既習者が再履修クラスを受講することは稀だということになる。もちろんこれは第二外国語の再履修クラスの状態であり、より高い到達目標が設定されている中国語専攻も含めた中国語クラスの普遍的状态を述べているわけではない。郭春貴(2018)は大学における初修外国語を取り巻く環境の変化を踏まえ、初修外国語のクラスにおいても以前より「学生はレベルの差が顕著になった」と指摘している⁶。だが初修外国語再履修クラスに限って言えば、既習者が受講する可能性は低く、受講者はみな大学に入ってゼロから学び始めたものの、通常クラスの初歩段階で早くもつまづいてしまった者である。そのため、再履修クラスでは学生間のレベルの差はあまり大きくないと言えるだろう。

単位を修得できなかった理由は、1位「出席回数不足」50.0%、2位「試験の点数不足」37.5%、3位「教員との相性の不一致」12.5%であった。「出席回数不足」の原因を学生に自己分析させると「授業が理解できなかったから」とのことである。あくまでも学生による自己分析なので、出席していないから理解できなかったのか、理解できないから出席しなくなったのかは措くとして、学生の自己分析からは、少なくとも通常クラス受講当初は、授業を理解しようとする姿勢があったことがうかがえる。また「試験の点数不足」と考えている学生は、「授業に出席していたがダメだった」、「自分の中では頑張ったつもり」、「自分自身の中では授業内容を理解していたつもりだったが評価されなかった」など、通常クラスでの単位修得の失敗を自分が否定されたようにとらえている傾向がある。

苦手箇所は、1位「ピンイン」37.1%、2位「文法」29.6%、3位「単語の暗記」18.5%、4位「発音」14.8%であった。受講者のうちピンインと発音を苦手と認識している受講者が約半数いることは注目に値する。ピンインは「中国語表音ローマ字」などと説明され、アルファベットと声調符号というものをを用いて中国語の発音を表記するものである。たとえば、「你好」は“nǐ hǎo”，“再见”は“zàijiàn”と表記される。台湾ではピンインではなく注音字母という発音記号が用いられているが、中国語学習のテキストは台湾で市販されているものでも、中国語学習者向けテキストはピンインを用いて発音が示されている。ピンインはアルファベットを用いるため覚えやすく、パソコンやスマートフォンなどの電子機器での中国語入力の際も、日本語のローマ字入力と似た感覚で使用でき、中国語の入力法として広く採用されている。そのためピンインは、中国語を母語としない者が中国語を学び始める際に、はじめに学習するものである。つまりピンインを一通り理解できなければ、中国語を発音することも、聞き取った中国語の音を表記することもできず、当然テキストの中国語を読むこともできない。

アンケートで発音を苦手としているグループも、ピンインを日本語のローマ字表記のごとく読んだり、既知の英語のスペルに引きずられ、ピンインをアルファベットで表記されているからと安易に英語のように発音したりすることなどが原因である。例えばギョーザはピンインでは“jiǎozi”と表記され、中国語の発音を強いてカタカナで表記すれば「ジャオズ」となるが、ピンインの“zi”を「ジ」と発音してしまうなど、発音自体が苦手というよりも、ピンインの読み方を十分に把握していないことが要因である。

ピンインでつまづいているということは、日本語で言えば「あいうえお」、英語で言えば「ABC…」さえ理解していない状態であるということである。これは日本語を学ぼうとしている外国人が五十音を把握しておらず、そのローマ字表記すらままならない状態にありながら日常会話を学ぼうとしているようなもので、単語や文法を学ぶ以前の限りになくゼロに近い初歩中の初歩の段階である。このような初歩段階でつまづいているということは、中学・高校で少なくとも6年間は学んでいるはずの既習外国語である英語とは、学習歴や学習レベルに違いがあり、英語の再履修クラスの試みとは異なるアプローチが必要であることは想像に

難くないだろう。

3 学習意欲

筆者が担当している再履修クラスには、前年度、仮面浪人をしており授業に全く出ていなかった者や他大からの編入生で、カリキュラム編成の都合でこの授業を受けている学生もいる。だが、受講者のおよそ9割は前年度に途中で諦めてしまったものや、授業にもある程度、出席し定期試験も受けたものの単位を修得できなかった者である。

再履修クラスの受講者は、再履修クラスに組み込まれることで、他の学生ができたことを自分ではできなかったのだとの劣等感や教員に対して不信感を抱いており、新学期開始当初のクラスの雰囲気は決してよいものではない。敢えて具体例を挙げると、筆者の担当しているクラスは6限目で日没も近い時間帯だが、筆者が教室に入る時点では、教室の灯りはつけられておらず、暗い教室内で学生全員がうつむいてスマートフォンを操作しているという状態である。このような雰囲気は再履修クラスに通底する問題であり、成瀬（2000）は「クラス内での結びつきが弱く、協力的、友好的な雰囲気ではない」⁷とし、津田（2007）も「不活発」と表現している⁸。さらに再履修クラスの学生の心理状態について、成瀬（2000）は「学生の多くが不安や不信感を抱えている」⁹と述べ、清田（2010）は過去の不成功体験により自尊感情を傷つけていることを指摘している¹⁰。

再履修クラスとはいえ仮面浪人をしていた学生や編入生は、自らの意思で中国語を選択し、これから学んでいくという意思がまだ明確にあり、アンケートの自由記入欄に「頑張ります」、「よろしくお願いします」など前向きな言葉が見られ、教室内でも前方の座席に座る傾向がある。これはこれまで全く中国語に触れたことがない完全な初修者であり、中国語学習に失敗したとの不成功体験がないためだろう。一方、多かれ少なかれ前年度に通常クラスを受講していた学生のアンケートには「すぐに授業についていけなくなった」、「勉強してみたけれどももうまくいかなかった」とのネガティブな意見が並び、学習意欲が高くないことがうかがえる。再履修クラスの学生の多くは、単位を修得できなかったという不成功体験が身近にあるため苦手意識が強く、「中国語は難しい」、「中国語は自分にはあわない」など、中国語に対してネガティブな印象を抱いているのである。松尾（2015）は学力と意欲の高低を組み合わせ、学生を「高学力・高意欲」、「高学力・低意欲」、「低学力・高意欲」、「低学力・低意欲」の4グループに分類しているが、筆者担当の再履修クラスの学生の多くは「低学力・低意欲」¹¹のグループに属することになる。

このように筆者が担当している再履修クラスの状況は、先行研究での指摘と概ね一致している。では、いかにクラスの雰囲気を改善し、減退した学習意欲を再び高めていくべきか。以下、筆者の実践した方法を紹介しつつ、2018年度前学期末に行ったアンケート結果を参照しながら検討していきたい。

4 書写課題による動機づけ

清田（2010）は英語学習について、一度苦手意識を持つと大学までその傾向が続くこと、中学・高校で段々と学習意欲を失っていく傾向があることを指摘し、「リメディアル教育の難しさは、学習動機を失った者を相手にしなければならない点にある」¹²と述べている。初級段階の中国語教育について、かつて望月（1990）は「教師がいろいろ趣向を凝らして授業をしても、初めからやる気のない学生にやる気を起こせるのは無理でしょう」といい、また単位取得だけが目的の学生については「どんどん‘不可’の評価を下し、単位を与

えないようにしなければなりません。大学は福祉施設でもなければ救済機関でもありませんから、どんどん落とせばよいと思います」¹³と述べている。だが、今日の大学教育ではこのような意見には首肯し難く、再履修クラスでこれを実践するわけにはいかない。

では学生の中国語に対する苦手意識や単位修得失敗などの不成功体験をいかに払拭すべきか。清田(2010)は「学習者の『自己表現』と『対人関係』をキーワードとした自尊感情を考慮した授業の必要性」¹⁴を述べている。また松尾(2017)はモチベーション理論を用いて、自律的な学習行動に向かう方策を提示している¹⁵。筆者はこの「自己表現」、「対人関係」、「自尊感情の考慮」およびモチベーション理論とを踏まえ「学生が独力で解決できる課題設定」、「信頼関係の構築」、「承認欲求を満たす」¹⁶こととして授業展開に反映させることを試みた。

具体的には、書写の宿題を出し、宿題返却時にその場で個別に学生の評価することを繰り返し行った。書写の宿題は小学校低学年の漢字ドリルの書き取りをイメージしていただきたい。再履修クラスは、先述のとおり学習意欲は高くない。筆者が担当するクラスは、この科目の単位を修得できなければ留年してしまうことを学生も自覚しているものの、危機感はあまり抱いておらず、また危機感があってもそれが学習行動を起こす動機になっていない。そのため、学生の自律的な予習、復習による学習の蓄積を期待できない。田中(2001)は再履修クラスの学生は出欠状況が安定しない現実を指摘し、「予習、復習を前提とせず、なるべく毎回内容的に完結するよう心掛け」¹⁷たとし、また張(2007)は授業時間外における中国語に割かれる勉強時間はゼロに近いだろうと指摘している¹⁸。

つまり授業に連続性を持たせ、授業時間外の学習を前提として授業を行うと、欠席を重ねた学生が授業についてこられずに受講をあきらめてしまい、再び単位修得に失敗してしまう可能性が高い。そのうえ、再履修クラスでは予習や復習のための課題として、テキスト付属のCDを聞いておくように、発音練習をしておくように、単語を覚えておくように、テキストの文章を暗記しておくようになどの宿題を出しても、第三者の目に見える成果物として、学生が確実に学習したのかの確認がとれないため、授業外学習の課題として設定することが困難であることは指摘しておく必要がある。

これがもし通常クラスであれば、授業時に発音テストや単語テストを行うことによって、授業時間外の自律的な学習の効果を確認、判断することも不可能ではないだろう。だが、再履修クラスはもともとの学力が低く、そのうえ課題自体には取り組んだものの、それでもうまくできない者も少なくない。このような学生は教員が不出来を咎めなくても、思い通りの結果を得られない自分に嫌悪感を抱き、中国語に対する苦手意識を益々強めてしまう。そのため、学生本人は努力したつもりでも、第三者による評価が学生の期待値と大きく乖離する可能性のあるものも、やはり適切な課題とは言えない。

また問題を解かせるような課題を宿題にすると、独力で問題を解こうとするとは限らず、友人の解答を写したり、ネット翻訳に依存したりする可能性も排除できない。英語のような既習外国語の学習レベルならば、ネット翻訳などが利用されても正答を得られないのかもしれないが、第二外国語の初歩段階の簡単な読解や翻訳問題では、ネット翻訳でも往々にして正答を得られてしまう場合が少なくない。そのうえ筆者が担当している再履修クラスは、通常クラスと同じテキストを使用しているため、学生の約6割がテキストの練習問題やそれに類する問題の解答を何らかのルートで入手していた。そのため、テキストの練習問題やテキストの例文に類似したものを作文させるなどの課題も、教員の目が届かないところでの学生の学習状況が明らかではないため、宿題とするにはふさわしくない。しかしながら、学生が授業時間外に授業で学んだことに全く触れないのでは、学習内容が蓄積できず、学びを深めることができない。

そこで、筆者はこれらの問題を解決するため、2018年度より書写課題の提出を成績評価の一部に加味することを学生に周知したうえで、テキストの書写を任意提出の課題として設定した。テキストやプリントなどの指定された箇所を複数回書写する課題であれば、他人の解答を写す心配もまずない。また毎回の授業で

取り組むことのできる適切な分量であれば、第三者に代行してもらおうと考える学生もいない。結果的に学生は自分で中国語を書き写すことにより、授業時間外でも中国語に触れることになる。これは学生が自分の力で課題に取り組むことになり、それはほかでもなく清田(2010)のいう「自己表現」の1つとなる。

ではどれほど書写をするのが適切だろうか。学生の提出した書写の成果物から判断すると、第○課の全ての単語の簡体字、ピンイン、日本語訳の書写であれば5～10回、例文の簡体字、ピンイン、日本語訳であれば3～5回とするのが適量と思われる。回数が少なすぎると、学生が課題に取り組んでも学習内容が身につかず、しかも早く終わらせようと書き方が雑になる。一方、回数が多すぎると学生は負担に感じ、はじめから課題を放棄してしまう。また回数が多ければそれだけ身につくわけでもなく、むしろ集中力が切れてしまい却って誤写が目立ち書き方も雑になる。いずれにせよ、その書写の成果物を教員が丁寧に確認したうえで、ただ黙って返却するのではなく、返却時に一人ひとり声をかけながら、成果物の出来栄がどうであったかを伝えつつ、教員が学生の行動を評価していることを学生にも明確に伝えるようにすることを心掛けなければならない。

同じものを複数回書かせる書写成果物の確認は、教員にとって単純作業の繰り返しで分量も多く、負担になることは否めない。また成果物の返却に際しても一人ずつ声をかけていたのでは時間がかかってしまう。だが、どんなに些細な漢字やピンインの表記のミスであろうとも必ず訂正し、そのうえで課題をきちんと提出したことを評価することを繰り返し行うことが重要である。松尾(2015)は「できるかぎり具体的な事実や客観的な情報に基づいて褒めたり、認めたりするのが効果的」¹⁹と述べているが、書写課題の利点は学生が不出来を恐れずに取り組みやすく、しかも成果物が目に見えるので、教員はその成果物に基づいて評価しやすいことである。よほど悪質で乱雑な書写でない限り、教員はその学生の努力を認める行動を具体的に起こすことができる。つまり教員は学生のどこかを褒めることができる。これは学生にとって、教員が個別に自分に向き合っていると認識されることで、次第に信頼関係が構築され、信頼した相手から努力を認められたと承認欲求が満たされることにつながる。再履修クラスの受講者は、通常クラスでの単位修得に失敗を、自分が否定されたと認識していることもあるため、信頼関係を築いたうえで、承認欲求を満たすことは効果的である。

書写課題は単調で地味な作業に感じられるが、繰り返し行うことによって学生が自ら取り組んだ成果物とそれに対する教員の評価が蓄積される。学生は当初、書写課題が成績評価に加味されるため、仕方なく取り組まざるを得ないというのが現実である。しかしながら、書写と評価を繰り返すことにより、学生は自分で取り組んだ成果物の蓄積により中国語学習をしている達成感を得ることができ、それを評価することで教員との間に信頼関係が築かれ、承認欲求も満たされ、学習へのモチベーションも高まってくる。

筆者は2018年度前期の授業において、この書写課題を出し続けた。この書写課題は提出を任意にしていたこともあるが、学期開始当初は受講者の1/4が課題を提出しないなど、提出状況は良好とは言えず、提出された成果物も誤写が多かった。だが、学生の提出する成果物を根気よく訂正し、個別に評価を伝え続けた結果、とくに提出を強く指示しなくても、学期末には提出率はほぼ100%となり、教員が改善点を指摘しても素直に聞き入れ、授業に欠席した者や小テストの成績が悪かった者も、積極的に書写課題を提出するようになった。また2015年から2017年の3年間では、学期途中で授業に全く出席しなくなる学生が、5～8名いたが、2018年度は3名にとどまった。これはあるいは書写課題が受講者に授業の連続性を意識させ、学期途中での脱落を多少は防いだのかもしれない。いずれにせよこのような書写課題の結果は、わずかながらではあるけれども、学生に自律的な学習習慣が身についてきたと言えよう。

このような書写により学習内容の理解を深める作業を授業時間外に自律的にしてもらうことで、授業中はピンイン表記法の学習により多くの時間を割くことができるという副産物を得られた。これは学期はじめに関門となるピンイン学習の場において、学生に歓迎されたようである。筆者自身には、ピンイン学習だけに

特に時間をかけたとの実感はなかったのだが、学期末に学生から「ピンイン学習に時間をかけてもらったので、安心して勉強できた」、「今年はピンインのしくみが分かった」との感想を得たことで、初歩段階のピンイン学習の重要性に改めて気づかされた。

5 発音指導と翻訳課題

第二言語の習得過程において、発音練習は避けて通ることのできないものであり、なおかつ意識的に行わなければならない。しかしながら学習者本人が自分の発音を録音して確認するなどの方法を用いても、自身の発音の成否を判断することは初修者にとって容易ではない。発音練習を自立的に行うことはもちろん重要であるが、授業時間外に独自に練習をして誤った発音が身につけてしまうおそれもある。そのため教員がいる教室での発音練習は、初歩段階ではきわめて重要である。教員は学生の発音の成否をその場で判断して必要な指導を行い、正確に発音できたならば、それを評価していることを学生に伝わる形で表現するのが効果的である。ただし学生の中には、授業中に教員から指名されて発音する際、他の学生のいる中で、発音を矯正されることを嫌がる者も多い。発音矯正を嫌うのは、再履修クラスに限ったことではなく、語学の授業においては普遍的に見られる事象である。発音矯正は学生の自尊感情を傷つけることにつながりやすいため、教員にも細心の注意が必要である。発音矯正をきっかけに、意欲を失い学習を放棄するようなことになってはならない。そのような事態を防ぐためにも、教員と学生との間で個別に信頼関係を築いていく必要がある。

筆者が担当するクラスでは、他の学生の耳目が気にならないように配慮したうえで、学生に対して個別かつ直接的に発音指導することを念頭においている。具体的には2018年度より、授業の最後30分程度の時間で、その日の学習内容に基づいた練習問題を課した。30分という時間は長く感じられるかもしれないが、受講者が自分で課題を解き、教員が受講者の成果物と発音とを一通り確認するには必要であった。具体的手順を以下に示す。この手順は学生の心理的負担を軽減することを考慮したものである。

- ①中国語への翻訳を5題出題。学生は中国語だけでなくピンインも表記する。テキスト参照可。
- ②解き終わったら、学生は教卓で教員の採点を受ける。教員は誤答に対してはヒントを与える。
- ③全問正解であれば、学生は改めて中国語とピンインを全て清書する。
- ④清書した成果物に訂正箇所がなければ、学生は翻訳問題の日本語を見ながら中国語を発音する。
- ⑤発音できなかった場合は、再度、解答を全て清書し④へ。

このような手順を踏み、④に到達した者に対して、個別かつ直接的に発音指導を行った。このような形態は発音指導の段階に到達するまで、迂遠に感じられるかもしれない。しかしこの形態は中国語とピンインとを書くことを課題としながらも、実際に発音する際は、その中国語やピンインを見ることを認めていない。そのため、学生は結果的に課題の中国語を半ば暗唱することになる。しかも発音がうまくできなければ、課題を完成したとは認められないため、学生は発音練習にも自主的に取り組まなければならない。また、学生が自主的に教卓まで答案という成果物を持って来るようにしたうえで、教員に向けてだけ発音することにより、他の学生の耳目を気にする必要がなくなる。そのため、教員が発言に注意さえすれば、発音矯正をしても学生の自尊感情を傷つけるリスクを軽減できる。つまりは学生が発音しやすい環境を整え、それを学生も実感できるようにしている。④の発音を確認する際も、多少の失敗には、その場ですぐにチャンスを与えることで、学生は安易に諦めず自分で考え、正確に発音をしようと心がけるようになった。

このように課題を出すことを繰り返すと、学生は課題に備えて集中して授業を聞き、自主的にテキストやノートを見ながらその日の学習内容を確認するようになり、授業終了後に質問をしてくるようにもなった。そもそも再履修クラスであるかどうかにかかわらず、外国語の単語や文法は一度説明を受けただけで習得で

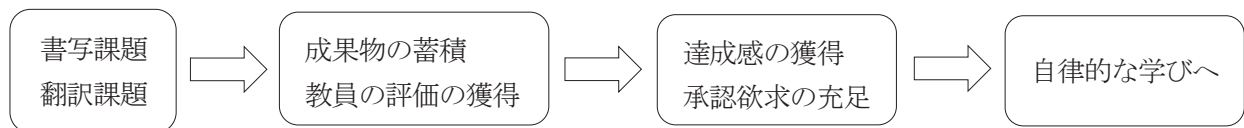
きるものではない。そのため学生は課題に取り組む際、正答を得るべく、必ずテキストやノートを確認しなければならない。また教員は課題に取り組んだ学生に対して、課題に対する評価をその場ですぐに伝えることが重要である。実際には学生が1回答案を見せにただで、全問正解で発音まで正確にできることはない。しかしながら学生は自ら教員に答案を見せに来る以上、出来栄に一定の自信を持っているはずである。そのことを踏まえ、たとえ学生の解答が正答から大きく乖離したものであっても、根気よくヒントを与え、誤答を貶すことは慎まなければならない。また全問不正解ということも稀であるから、採点の際は、正解箇所は褒め、誤答にはヒントを与え、再度自分で考えてみることを促すなど、学生とのコミュニケーションが不可欠である。

当初はこのような授業形態に、学生の一部は非協力的・非友好的であり、受講者の1/5は課題に取り組もうとはしなかった。だが、そのような学生も素直に課題に取り組む他の学生の姿を目の当たりにし、課題に取り組むことに連動して評価されることを認識した後は、この授業内の翻訳課題に積極的に取り組むようになった。このことから、授業内の翻訳課題も書写課題同様、成果物および教員の評価が蓄積され、それが達成感を覚えさせるとともに承認欲求を満たすものであるものと思われる。そして承認欲求が満たされることで、学生の中国語学習に対するモチベーションも高まり、自律的な学習習慣を身につけることにつながったと考えられる。

2018年前学期末には選択式のアンケートを実施し、書写課題と翻訳課題について88.0%が「学習に役立った」と回答し、12.0%が「役に立たず負担になった」という結果を得た。また自由記入欄には「課題の蓄積があったので勉強しやすかった」、「文字を書くことで覚えられた」、「評価されることが保険になって安心して授業を受けられた」、「自分の手で書くことでより覚えやすくなった」、「モチベーションが上がった」との意見があった。課題への取り組みを中心に授業を展開した2018年度前学期の期末試験の平均点は61.7点であり、これは文法訳読法を中心に授業を展開した過去3年の再履修クラスと比べ6.2点高い。筆者が2012年度から2014年度まで担当した通常クラスの平均点よりもまだ4.0点低いものの、課題に取り組む形態の授業展開は、中国語学習に関して一定の効果を得られたものと思われる。

むすびに

以上、筆者が担当した再履修クラスの授業展開とアンケート結果を踏まえつつ、その学習効果について論じてきた。筆者が提示した授業展開とその効果を図示すれば以下ようになる。



このような展開は一見、当たり前のように感じられるかもしれないが、再履修クラスにおいてこれを実践するのは容易ではない。なぜなら再履修クラスの学生は、授業開始前から不安や苦手意識を抱き、自己評価が低いため、教員が褒めたり励ましたりしても素直に受け取らない場合も多いからである。しかし学生にも、自分が取り組んだものが成果物として残り、自ら学んだことを実感しやすい書写や翻訳の課題があれば、教員は学生の取り組みを承認・評価することができ、学生からもそれを不審がられることはない。もちろん教員のこれらの行動は学生をただ慰めるためのものではなく、正当な評価でなければならない。筆者の主張は決して再履修クラスの単位修得基準を変更すべきだということではない。これまでその科目を苦手だ、嫌い

だと思っていた学生の学習意欲を高め、自律的な学習習慣を身につけさせるためには、学生に信用される承認と評価が必要だというものである。

筆者が実践した課題に取り組むことを中心とした授業展開は、学生にとっては一種の圧力や報酬の提示であり、このような手段で学習行動に向かわせるのは、学生の外発的モチベーションを刺激しているものである。松尾（2017）は外発的モチベーションでは視野狭窄になり、学生の自律性が失われる傾向があることを指摘し、内発的モチベーションを高めることの重要性を指摘している²⁰。確かに1度や2度、課題に取り組み、それを評価しただけでは外発的モチベーションに留まってしまい、自律的な学習行動は身につかないだろう。しかしながら、このような課題を根気よく継続し、承認と評価を繰り返すことにより、学生は授業時間内外において、学習行動が習慣化し、自主的に書写課題を提出し、翻訳課題に取り組むようになった。つまり当初は外発的モチベーションであったものが、内発的モチベーションによる学習行動へと変化したのである。

筆者の実践した授業展開は、少人数の初歩段階の語学授業ゆえに実践できたものである。少人数の語学授業であっても、週4、5コマあり到達目標が高い外国語科目においては、受講者の学習意欲などが再履修クラスとは異なるので、筆者の授業展開を実践しても同様の学習効果が得られるとは限らないだろう。また大人数の授業はもちろんのこと、その外国語で論じられるものから、何かを学びとるような講義形式の授業では、筆者の用いた方法は受講者一人あたりに時間がかかりすぎるため、到底、実践できるものではない。実際、筆者の授業運営においても、翻訳課題を授業時間内に早々に完成した者が時間を持て余してしまうことや、それとは逆に時間内にほとんど誰も課題を完成させられないことなどもあり、当初は時間配分に苦心した。また課題にほとんど取り組むことなく授業から脱落してしまう学生をゼロにすることもできていない。学生が一定の学習効果を得られる適切な難易度と課題量の設定や中途脱落者のさらなる削減など、筆者の授業展開にもまだ問題は残されており、クラスの状況に応じた対症療法であることは否めない²¹。しかしながらその外国語科目の到達目標の高低にかかわらず、そもそも初歩段階を脱せずして中級、上級レベルへと進むことなどありえない。それゆえに筆者の授業展開も、初歩段階で早々につまずいた学生に再び学習意欲を取り戻してもらうための実践例とその結果の1つとして論じる価値はあるだろう。

今日、入試の多様化により、大学には様々な事情を抱えた学生が進学している。初修外国語の再履修クラスのような対象となる学生が必ずしも多くない科目の授業展開とその学習効果も、リメディアル教育や、学びの多様性を求められている今日の大学教育において、今後、益々検討を要するテーマとなっていくのではないだろうか。

謝 辞

アンケートに協力し、課題の学習効果に対して忌憚のない意見を述べてくれた再履修クラスの学生に感謝致します。

注

1. 田原憲和 (2018), 「再履修クラスにおける復習用動画の活用と学習行動への影響—授業内学習と授業外学習をつなぐために—」『e-Learning 教育研究』12 卷, 13 ページ。
2. 久米井敦子・余慕著『スタートライン中国語Ⅱ』4 ページ。
3. <https://www.chuken.gr.jp/tcp/grade.html> (2018 年 8 月 15 日閲覧)。
4. <https://www.hskj.jp/level/> (2018 年 8 月 15 日閲覧)。
5. 津田晶子 (2007), 「大学必修英語の再履修学生に関する調査と考察」『リメディアル教育研究』第 2 卷, 第 1 号, 2 ページ。
6. 郭春貴・操智 (2018), 「大学における初修外国語の 1 回目の授業について—初修中国語の例—」『広島修道大学論集』第 58 卷, 第 2 号, 200 ページ。
7. 成瀬まゆみ (2000), 「再履修クラスの問題点と効果的なクラス運営について—クラスの雰囲気, 学生の動機づけ, 学習不安を考慮した授業の試み—」『湘北紀要』第 21 号, 107 ページ。
8. 津田晶子 (2007), 「大学必修英語の再履修学生に関する調査と考察」『リメディアル教育研究』第 2 卷, 第 1 号, 2 ページ。
9. 成瀬まゆみ (2000), 「再履修クラスの問題点と効果的なクラス運営について—クラスの雰囲気, 学生の動機づけ, 学習不安を考慮した授業の試み—」『湘北紀要』第 21 号, 107 ページ。
10. 清田洋一 (2010), 「リメディアル教育における自尊感情と英語学習」『リメディアル教育研究』第 5 卷第 1 号, 38 ページ。
11. 松尾理 (2015), 「学生に自律的行動を引き起こさせる指導法について—低学力・低意欲の学生への対応—」『近畿大医誌』第 40 卷 1, 2 号, 56 ページ。
12. 清田洋一 (2010), 「リメディアル教育における自尊感情と英語学習」『リメディアル教育研究』第 5 卷, 第 1 号, 38 ページ。
13. 望月八十吉 (1990), 「初級段階における中国語教育の諸問題」『北九州大学外国語学部紀要』68 号, 114 ページ。
14. 清田洋一 (2010), 「リメディアル教育における自尊感情と英語学習」『リメディアル教育研究』第 5 卷, 第 1 号, 42 ページ。
15. 松尾理・磯貝典孝 (2017), 「学生の自律的学習へのモチベーションを上げる方策を考える」『近畿大医誌』第 42 卷 1, 2 号, 33 ~ 39 ページ。
16. 正木 (2018) は「承認欲求」という用語の定義が時代により揺れがあることを指摘し「承認欲求とは一般に, 他人から認められたいという欲求や自分が周囲から一目置かれるような存在でありたいという願望の総称である」とする。本論の「承認欲求」の定義はこれに準ずるものとする。
17. 田中典子 (2001), 「ある再履修クラスからの報告」『明海大学外国語学部論集』第 13 集, 23 ページ。
18. 張軼欧 (2007), 「第二外国語としての中国語の初級教育に於ける問題と対策」『外国語教育フォーラム』第 6 号, 70 ページ。
19. 松尾理 (2015), 「学生に自律的行動を引き起こさせる指導法について—低学力・低意欲の学生への対応—」『近畿大医誌』第 40 卷 1, 2 号, 58 ページ。
20. 松尾理・磯貝典孝 (2017), 「学生の自律的学習へのモチベーションを上げる方策を考える」『近畿大医誌』第 42 卷 1, 2 号, 34 ページ。
21. 筆者はかつて翻訳問題を課す方法を, 本稿でとりあげた再履修クラスとは異なる都内の私立大学の初級クラスと中級クラスにおいても試験的に導入した。だが, そこでは学生間のレベル差や学習意欲の差が大きく, 再履修クラスの時のような効果を得られなかった。成果物を評価し学生を承認することでモチベーションを高める授業展開をより普遍化させ, あらゆるレベルに対応するモデルケースを提示することは今後の課題としたい。

引用・参考文献

- 奥羽充規 (2013), 「島根大学一般教育英語再履修クラスにおける効果的授業実践方法—英語リメディアル教育の視点から—」『島根大学外国語教育研究ジャーナル』8号, 15～33ページ.
- 郭春貴 (2007), 「大学における第2外国語の中国語教育の位置づけ」『広島修大論集 人文編』第48巻, 第1号, 165～178ページ.
- 郭春貴 (2009), 「第2外国語としての中国語の授業モデル再考察」『広島修大論集』第49巻, 第2号, 181～191ページ.
- 郭春貴・操智 (2018), 「大学における初修外国語の1回目の授業について—初修中国語の例—」『広島修道大学論集』第58巻第2号, 199～208ページ.
- 清田洋一 (2010), 「リメディアル教育における自尊感情と英語学習」『リメディアル教育研究』第5巻第1号, 37～43ページ.
- 久米井敦子・余慕著 (2013), 『スタートライン中国語Ⅱ』駿河台出版社.
- 田中典子 (2001), 「ある再履修クラスからの報告」『明海大学外国語学部論集』第13集, 11～26ページ.
- 田原憲和 (2018), 「再履修クラスにおける復習用動画の活用と学習行動への影響—授業内学習と授業外学習をつなぐために—」『e-Learning 教育研究』12巻, 13～22ページ.
- 張軼欧 (2007), 「第二外国語としての中国語の初級教育に於ける問題と対策」『外国語教育フォーラム』第6号, 69～82ページ.
- 成瀬まゆみ (2000), 「再履修クラスの問題点と効果的なクラス運営について—クラスの雰囲気, 学生の動機づけ, 学習不安を考慮した授業の試み—」『湘北紀要』第21号, 105～114ページ.
- 平田和彦 (2010), 「大学の外国語学部における必修科目再履修者の現状と取り組み」『研究論集』247～265ページ.
- 正木大貴 (2018), 「承認欲求についての心理学的考察—現代の若者とSNSとの関連から—」『現代社会研究論集』25～44ページ.
- 松尾理 (2015), 「学生に自律的行動を引き起こさせる指導法について—低学力・低意欲の学生への対応—」『近畿大医誌』第40巻1, 2号, 55～59ページ.
- 松尾理・磯貝典孝 (2017), 「学生の自律的学習へのモチベーションを上げる方策を考える」『近畿大医誌』第42巻1, 2号, 33～39ページ.
- 望月八十吉 (1990), 「初級段階における中国語教育の諸問題」『北九州大学外国語学部紀要』68号, 105～120ページ.
- 張軼欧 (2017), 「汉语重修班学習者の学習积极性調査及课堂设计」『関西大学外国語教育フォーラム』16号, 1～21ページ.