

中国語のリスニング教授法について

－大規模教室への導入の観点から－

須山 哲治

キーワード：リスニング教育、ヒアリング教育、多人数大規模教室、中国語教育、中国語教授法、
教室第二言語習得（教室SLA）

【要 旨】 本論文では、設備に乏しく、かつ多人数の履修者がいるような環境であっても、生徒の中国語コミュニケーション能力を効率的に養うことは可能であろうかという観点から、とくにリスニング教育を取りあげ、筆者が2008年度の授業で実際に導入した教授法を紹介する。

リスニング教育を特に対象とした理由は、1. インプット仮説の観点からリスニングは外国語の力の根本と考えられること、2. 多人数大規模教室においても導入が比較的容易であること、の2点である。

本論文で紹介する教授法は、筆者が2005年度から授業で実践していた方法に、第二言語習得理論の観点から検討・修正を加えたものである。具体的には、下記の通りである。

教材には、下記の①～④の4種類を用意する。

①音声教材（長さは120～200語程度。内容はニュース記事が主。発話速度が1分間に200語のものと100語のもの2種）、②文字教材（①を文字に起したもの。全文が記載されているものと語彙の50～70%が空欄になっているもの2種）、③単語帳（①に出てくる新出単語・重要単語を抽出）、④単語テスト（単語帳（2回分）に記載されているものから抽出して作成）。

実際の授業は、以下のⅠ～Ⅷの8つのプロセスに沿って行う。

Ⅰ：教材③を事前配布し、予習させる。Ⅱ：教材①を聴き、内容把握をさせる。Ⅲ：教材①を聴きながら、教材②を用いてクローズテストを行う。Ⅳ：答案を学生相互で採点・確認する。Ⅴ：意味の確認。Ⅵ：発音練習。Ⅶ：Ⅰ～Ⅵを2回繰り返したあと、教材④を用いて単語テスト（聞き取り）を行う。Ⅷ：教材①を用いてシャドーイングを行う。

なお、以上の方法で授業を行い、学生に教育効果をテストによって測定したところ、わずか3ヶ月で正答率の平均が飛躍的に上昇し、高い教育的効果があげられたことが確認できた。

1. はじめに

外国語教育において、「コミュニケーション能力の養成」を目標とすることが一般的になってから、すでに久しい。欧米ではすでに19世紀の末から、いわゆるナチュラル・メソッドがゲアンやベルリッツらによって開発され、パーマーはそれを受けてオーラル・メソッドを提唱した。これらの教授法は、媒介語を使わずに教えることから、一般にダイレクトメソッドと総称される。

20世紀には、構造言語学的見地から生まれたオーディオリンガルアプローチや、認知心理学を根拠として提唱されたサイレント・ウェイ、トータル・フィジカル・レスポンス、ナチュラル・アプローチ、サジェストペディアなど様々な教授法が開発され、その一部は戦後の我が国の外国

語教育に対しても大きな影響を与えた（小林1998）。中国語教育に限定すれば、長谷川良一が、1960年代にオーディオリンガルアプローチの手法を基に独自の教授法を生み出し、高い効果をあげたことが報告されている（長谷川1996）。

1970年代に入ると、「コミュニケーション能力」を「言語能力」に相對する概念として捉える考え方が生まれ、学習者が第二言語（以下L2）を修得するためには、言語の体系だけでなく、使い方も含めた知識と運用能力をも持つ必要があることが強調されるようになった。こういった問題意識を背景に誕生した教授法がコミュニケーション・アプローチ（以下CA）である。

CAは、その後の外国語教育に対して大きな影響力を持つようになった。例えば、すでに英語教育などの分野では教授法の主流の一角を占めるようになっており、中国語においても、例えば胡玉華の一連の研究で紹介されているように、遅ればせながら教育の現場に徐々に浸透してきている（胡2007, 2008, 2009）。

さらに最近では、外国語教授法研究や第二言語習得研究（以下SLA研究）の分野で、語学教育とコンピュータのノウハウを融合させた様々な方法が研究・開発されている。中でも英語の分野における成果はめざましく、例えば、筆者が所属する早稲田大学においては、教育学院の中野美知子らが中心となって進めた「CCDLプログラム」や「チュートリアル語学学習プログラム」などの教授法が実施されており、そのノウハウは政治経済学術院の砂岡和子らによって中国語教育にも応用され、素晴らしい成果をあげている。

しかし、このような優れた教授プログラムは、コンピュータなどのインフラ設備の整った環境下においてはじめて成立するものであるし、さらに言えば、上述のCAなどのコミュニケーション中心の教授法自体、その多くが少人数の教室で行われることを前提としている。

一方で、中国語を教育課程に導入している高等学校の多くは、そうした設備が望みえない環境で授業を行わざるを得ないのが現実であろう。特に、筆者が所属する早稲田大学高等学院（以下早大学院）では、こういった設備面もさることながら、1クラスあたりの生徒数についても、50名を超えるいわゆる多人数大規模教室にせざるを得ないという事情がある（須山2008）。このような、言わば「劣悪な」環境においては、上記のようなコミュニケーション能力の養成を主眼とする教授法を直接的に導入しても、効果を上げることはなかなか難しいと思われる。

そこで本稿では、上述のような設備に乏しく、かつ多人数大規模教室であっても、学習者のコミュニケーション能力を効率的に養うことが可能である中国語の教授法について、とくにリスニング教育を取り上げて授業方法の一案を示したい。

まず2.（第2章）において、早大学院における中国語学習者の学習意識および学校制度や教育システム上の問題について説明し、早大学院の中国語教育課程に特有と思われる諸問題とその背景、並びにそこから見えてくる今後の課題について述べる。続いて3.（第3章）では、リスニング教育が言語能力の向上に対してどのような役割を持っているのかについて検討し、本稿で特にリスニング教育を取り上げるに至った理由について説明する。そして4.（第4章）で、他の言語における教授法研究やSLA研究の研究成果を参考に、早大学院のような設備に乏しい多人数大規模教室においても教育的効果の高い教授法を提案したい。

2. 現状分析と問題意識

2.1. 早大学院における中国語履修者の学習意識とその背景

一般に教室第二言語習得（以下教室SLA）や外国語の教授法の研究というものは、一定以上の普遍性を有する理論や方法論を確立することを目標としている。しかし、ある教授法を実際に授業で運用するためには、それだけでは必ずしも十分ではない。

この点について例えば（村野井（小池2004））は、「注意すべきなのは、教室SLA研究の成果を実際の指導に応用する場合には慎重、かつ柔軟に行わなければならない」、より具体的には、「指導を行う環境の違い、学習者の違いなどを考えると、教室指導にすぐに応用できる成果を教室SLA研究から直接得ようとすることは現実的ではない」と指摘している。これはつまり、普遍的な理論や方法論を研究するのみならず、教育対象とする学校の状況や学生の実情などを様々な面から把握し、それに応じた具体的な手法を確立することも、非常に重要だということである。

この観点から、2007年9月に筆者は、勤務校である早大学院の中国語履修者（3学年で346名）を対象にしたアンケート調査を行った。これは、学習者の学習意識や学習状況、学習目的などについて把握するとともに、それらの背景には何が存在するのかを考察し、現在の問題点と今後目指すべき教育課程の在り方を探るためである。また、他の学校、特に中国語学習者として一般的に想定されることが多いと思われる大学の学部生と比較して特徴的な側面を明らかにするために、筆者が非常勤講師として勤務している都内の私立K大学法学部の中国語クラスの学生（3、4年生21名）に対しても、同様の調査を行った。なおK大学は、早大学院の生徒が推薦によって進学する早稲田大学とほぼ同レベルの入学難易度であるとされており、従って早大学院と比較分析する対象としては、特に学力の面において決して不適切とは思われない。

アンケートの設問と回答、および回答結果に対する分析については（須山2008）で論じているので、詳細はそちらを参照してもらうこととし、本稿ではその概要を述べるにとどめたい。

まず、早大学院の中国語履修者の学習目的についてであるが、「中国語を勉強する上での希望や理想は何か（複数回答可）」という質問に対して、「中国語をしゃべれるようになりたい」という回答が約70%で一番目に多く、「読み書きができるようになりたい」が約50%と二番目に多かった。また、「中国語と関係する範囲内での不安や不満（複数回答可）」という質問に対しても、「中国語が話せるようになるのか不安」である、という回答が約59%と最も多く、次いで「読み書きができるようになるのか不安」である、という回答が約38%であった。

以上のことから、早大学院の中国語履修者は、いわゆる言語の四技能、すなわち「読む、書く、聞く、話す」の能力すべてを向上させたいと強く希望していることが見て取れる。その中でも会話力に対する希望や不安が、読み書きの力に対するそれよりそれぞれ20%程度高いので、学習者が特に「聞く、話す」の面に高い関心を持っていることも明らかである。これが、早大学院における中国語履修者の特徴の一点目である。

ただしこの特徴は、早大学院の学習者にのみ顕著なものとは思えない。なぜなら、同じ調査をK大学の中国語学習者に対して行ったところ、会話については83%、読み書きは50%の学生ができるようになりたいと回答しており、早大学院と同様の傾向を示しているからである。

むしろ早大学院に特徴的な傾向として注目に値するのは、前述の「中国語を勉強する上での希

望や理想は何か（複数回答可）」という問いに対して、「学内の試験で良い点数をとりたい」と回答している学習者が、45%とかなり多いことである（K大学では17%）。同じ問いに対する「資格試験（中国語検定など）に合格したい」とか「中国語を駆使して社会で活躍したい」という回答が、早大学院ではいずれも30%前後（K大学は前者が83%、後者は53%）であったことを考えると、自らのキャリアアップよりも学内の試験の結果を気にする傾向が強いことが見て取れる。

「中国語と関係する範囲内での不安や不満は何か」という設問に対しても、早大学院の学習者には、「学内の試験で良い点数が取れるかどうか」で32%（K大学は8%）、「赤点をとらないかどうか（留年しないかどうか）」は30%（同0%）の回答者がいた。K大学と比較して、早大学院の学習者には学内試験に対する不安が強く存在することが読み取れるのである。

以上述べたように、学内の試験や成績に対する関心・不安がかなり高いというのが、早大学院における中国語履修者の特徴の二点目であると見なすことができる。

早大学院の学習者のこのような傾向は、彼らが中国語の授業の具体的な内容についてどのような希望を持っているかということに対しても、影響を与えている。アンケートで「理想的な授業はどのような授業か」という質問をしたところ、早大学院では「会話力向上のための練習が多い授業」という回答が約35%であったのに対し、「文法の説明がきちんとしている授業」は約45%と、後者の方が10%程度高い割合であった。一方、K大学では、これら質問に対して前者は83%、後者は66%と、むしろ後者を回答する学生のほうが少なかった。

これはすなわち、早大学院の生徒は上述のように、中国語の総合的な力、特に会話力を身につけたいと希望している一方で、実際の授業においては文法を重視するという、矛盾する傾向が存在しているということである。しかも調査の結果、成績優秀な学習者、すなわち試験でよい点数をとる学習者ほど、この傾向が強くなることも判明した。このように、実際の授業においては文法説明を強く求める傾向にあるというのが、早大学院の中国語履修者の特徴の三点目である。

では、なぜ早大学院の中国語履修者は、学内の試験や成績に対する関心・不安が高く、その結果実際の授業では文法説明を強く求める傾向にあるのだろうか。その背景には色々な要因が存在するであろうが、特に重要なものを一つあげるとすれば、早大学院が持つ大学附属校としての性格に由来していると考えられる。

早大学院は、いうまでもなく早稲田大学の附属校であり、卒業生は全員早稲田大学のいずれかの学部へ推薦入学することができる。しかし、進学先の学部を決定するに当たっては、生徒の希望のみならず、学内の成績が制度上大きなウエイトを占めている。従って、生徒にしてみれば、自分が希望する学部、特に志望者が多い学部へ進学したければ、学内の試験においてよい成績を取る必要がある。つまり、早大学院の生徒にとっては、学内試験が言わば一般の高等学校における大学入試の代替となっているのである。生徒が学内試験に多大な関心と不安を持ち、試験でよい点数をとるために授業では文法学習を重視するのも、これを考えれば当然といえる。

また、早大学院は一般の高等学校と比して、留年する生徒の割合も比較的高い。特に、成績が一定の基準に達しなかった場合は、一般の高校のように補講などの措置をとることなく、自動的に留年が決定する。上述のアンケート結果のように、早大学院の生徒の約三分の一が留年や赤点に対して神経質になっていることは、この進級条件の厳しさに由来すると見ることができる。

以上述べたように、進級および進学に関する早大学院の制度上の特徴が、生徒の学内の試験および文法学習への関心の背景として存在していると考えられる。

これまで述べた内容を要約すると、①早大学院の生徒は、実践的な運用力を高めることを強く希望している、②一方で、試験や成績に対する関心・心配がかなり高い、③結果、実際の授業では、文法説明を強く求める傾向にある、④これらの傾向は、早大学院の大学附属校ゆえに特有の制度（特に成績評価や進級・進学に関する制度）を背景とする、の四点にまとめられよう。

2.2. 早大学院の中国語学習者が教育課程に与える影響と今後の課題

2.1. で述べた早大学院の中国語履修者に見える四点の特徴は、早大学院の中国語の教育内容そのものに対しても、少なからぬ影響を与えている。この点についても、詳細は（須山2008）に論じたので、ここでは概要のみを述べることにする。

教育内容に与えている影響は、大きく分けて三点ある。一つ目は、学内における定期試験や実力試験の問題の難易度に対する影響、二つ目は、教科書の選定や実際の授業運営（特に文法説明）の在り方に対する影響、三つ目は、授業や試験を含む教育課程全般に対する影響である。

一つ目の学内試験に対する影響とは、一言でいえば、学内試験の難易度を相当程度に高くしなければならないということである。（須山2008）に詳しく述べたが、早大学院の生徒に対して、学内試験の準備にどの程度時間を割いているのかについてアンケート調査をしたところ、試験前から試験期間中にかけては、普段の勉強と比して周到な準備をしていることが判明した。加えて、早大学院は都内の高校の中でも入学難易度が相当に高く、その試験を突破して入学してきた生徒たちは、学力がかなり高いという状況も存在している。

以上のような状況が背景にあるため、早大学院では、学内の中国語の定期試験や実力試験において、例えば教科書の本文や例文をそのまま使用するなどの簡単な問題を出題すると、試験の平均点が高くなりすぎてしまうという事態が往々にして起こる。早大学院では各教科の成績の平均点をある程度揃えなければならないという学内の規定があるため、中国語だけ平均点が高すぎるという事態はあまり歓迎すべきことではない。

その結果、早大学院の中国語の学内試験では、例えば教科書では別々の単元として取り上げられている文法事項を複数組み合わせさせて出題したり、経験的に学習者が間違えやすい単語・構文を問うなど、文法的に難易度が高い問題を作成せざるを得ない。筆者にとっては不本意であるが、いずれも平均点が高くなりすぎないようにするために必要とされる措置である。

続いて、二つ目の教科書の選定や実際の授業運営に対する影響について説明する。

早大学院の中国語科では、中国語の実践的な運用能力の向上を最重要課題と考えており、そのため、特に1、2年生の授業では文法事項の説明をなるべく少なめにし、その分会話等の練習に多くの時間を当てるよう計画している。しかし、一方で生徒の要求・質問が多いこともあって、実際の授業において文法の説明に一定以上の時間を割かねばならないというジレンマが存在するのが現実である。この背景には、すでに述べたように早大学院の学習者が学内の試験や成績に対して非常にデリケートになっており、実際の授業では会話練習よりも文法説明を求める学習傾向が存在していると考えられる。

また、教科書についても、上述のように学内試験の平均点が高くなりすぎないようにするために、特に1、2年生が使用する教材については、語彙量・文法事項が多く、本文の難易度が高いものを選定せざるを得ない。

三つ目の教育課程全般に対する影響は、もっとも重要である。一言でいえば、早大学院では、授業や試験、評価を含む中国語の教育課程や教授法全般において、個々の教員の個性や方法論を尊重するよりも、むしろ中国語科全体として高い統一性を維持することを重視せざるを得ないということである。上述のように生徒が学内試験の結果や成績に対して非常にデリケートである以上、当然あるいはやむを得ない措置といえよう。

以上の分析結果を踏まえて、筆者は現在のところ、以下に述べる二点を早大学院の中国語課程の今後の課題と考えている。

一点目は、早大学院の中国語学習者、すなわち生徒が有している試験や成績重視といった学習傾向を、教員である我々はむやみに批判したり無視するのではなく、事実としてあるがままに受け入れなければならないということである。何故ならば、すでに述べたように、学習者のこうした傾向は、早大学院の大学附属校であるがゆえに存在する学内の制度や決まりを背景としていられるからである。従って、学習者の学習傾向を根本的に変えようとするならば、学内の諸制度・諸規約そのものを変革しなければならないだろう。しかしそれは、なかなか難しい。

むしろ、学習者の学習傾向を事実として受け入れつつ、さらに一方で、昨今重要とされるコミュニケーション能力や実践的な言語運用力の養成を目標とする教育課程や教授法を策定・開発し、両者を有機的に結合させるようなシステムを考案するほうが、現実的な対応だと思われる。つまり、ごく単純化して言えば、学習者がコミュニケーション能力や実践的運用力を身につけることが、そのまま高い評価や成績の獲得につながるようなシステムを考えるということである。

二点目は、そういった教育課程や教授法などのシステムを作っていく際には、早大学院特有の制度や教育環境などの客観的状況にも注意を払う必要があるということである。

一例として試験制度を取り上げてみたい。早大学院では、期末試験を実施する場合、試験形式をペーパーテストにしなければならないことになっている。これは逆に言えば、コミュニケーション能力を測定する上で効果的とされるテスト形式、例えばインタビューテストなどは、期末試験では導入できないことを意味する。こういった制度上の制約などの客観的状況も視野に入れつつ、システムを開発しなければならないということである。

こうした諸々の客観的状況の中でも特に重要なのは、早大学院のクラスサイズであろう。詳細は(須山2008)で紹介したが、早大学院のクラスは第二外国語(独・仏・露・中)によって分けられており、第二外国語の必修の授業は、クラス単位で行われる。この1クラスのサイズは約50名前後であり、いわゆる「多人数大規模教室」に該当する⁽¹⁾。(上杉1995)は「60人に近い学生を前にして、教師が感じるやりきれなさを何とかしなくてはなるまい。学生20人に教師一人という形を目指さないかぎり、どんなに素晴らしい教育理念もただのお題目である。」と述べているが、上杉が指摘するように、クラスサイズが大きいと、特にコミュニケーション授業の実施が難しくなることは言うまでもないだろう。

それに加えて、早大学院では教室の形態やインフラ設備等々に制限があるという問題もある。

この点について、教室形態を例に取り上げて具体的に説明したい。一般に教室の形態は、以下の4種類に大きく分類される。(1) 対面型、(2) 島型、(3) 口の字型・円形型、(4) 無定型である。そしてこれらは、それぞれに一長一短があるとされている。

(1) の対面型は、一名ないし少数名の教員が多数の学習者に対して一方的に情報を発信するのに相応しい教室形態とされており、従って大教室における講義形式の授業では、一般的にこの形態の教室がよく使われる。(2) の島型と (3) の口の字型・円形型は、グループワークやディスカッションなど、学習者相互がコミュニケーションするのに相応しいとされ、従ってゼミナール等で用いられることが多い。(4) の無定型とは、机と椅子が自由に移動可能な教室のことであり、従ってどのような形式の授業にも対応可能とされる。しかし一般的には、外国語の授業、その中でも教師・学生間または学習者間でのコミュニケーションを重視する授業で使われることが多く、特にネイティブ教員に好んで用いられるようである(吉島・境2003)。

以上の教室形態のうち、コミュニケーション能力の養成を主眼とする言語教育に相応しいとされるのは(2) から(4) までであり、(1) の対面型は、グループワークや学習者同士向かい合っただけのペアワークが導入しにくいなどの理由から、一般的には不向きとされている。

ところが早大学院において授業で用いられる教室の多くは、(1) の対面型である。第二外国語の授業でも、必修の授業には、一般教室かLL教室のどちらかが割り当てられるのが一般的であるが、そのいずれも対面型である。選択の授業でも、(2) の島型の教室になる場合もないわけではないものの、やはり対面型の教室が割り当てられることの方がはるかに多い。(2) ~ (4) の形態の教室が圧倒的に不足しているからである。

さらに言えば、早大学院の一般教室は、面積が約70㎡(1、2年生)または約79㎡(3年生)であり、その部屋を1クラス約50人の生徒で使用している。つまり、生徒一人あたりの面積は約1.4㎡または約1.6㎡と非常に狭く、従って授業中は机間巡視もままならない状況である。

コミュニケーション能力の養成を主眼とする外国語教授法として提唱される方法論の多くは、履修者が少ない少人数教室を想定しており、教室形態についても対面型以外のものを想定している場合が多い。少なくとも、早大学院のような劣悪な授業環境・教室環境を想定しているケースは、ほとんど見られない。従って、早大学院のような環境でこうした従来提唱されてきたコミュニケーションな教授法をそのまま導入することは非常に難しく、実施の際には何らかの工夫や改変をしなければならないのである。

本節で述べたことをまとめると、以下の三点になるであろう。①早大学院の中国語教育課程は、高い統一性を有する教授法やシステムに則る必要がある、②ゆえに、実践的な運用力を高めることと、試験や成績評価方法とを、有機的に関連づける教授法やシステムの開発が今後の課題である、③そうした教授法やシステムを考案するに際しては、教室規模や教室形態など、早大学院に特徴的な環境でも運用可能かどうかという点に留意する必要がある。

ここで、繰り返しになるがもう一度本章全体の内容をまとめておきたい。早大学院の中国語学習者は、実践的な力を高めたいと希望している一方で、学校の制度上重視されている学内試験や成績を非常に気にしており、その結果授業では文法説明を重視する傾向がある。従って、今後学習者のコミュニケーション能力を効果的に養うためには、コミュニケーション能力を向上させる

ことがよい評価に直結するような教授法や評価法などのシステムを考える必要がある。なおその際、教室規模や教室形態など、早大学院独特の状況に留意しなければならない。

以上の調査および考察結果から、筆者は、1. 早大学院の中国語教授法は、CAなどに代表されるコミュニケーション能力の向上を重視した教授法を基本とすること、2. さらにその補助として、効果的なリスニング教授法を開発すること、3. 以上の教授法を多人数大規模教室で運営可能な形で導入すること、の3点を現在の早大学院の中国語教育課程の課題であると認識している。

3. リスニング教育を取り上げる理由

3.1. リスニング教育の意義

前章の末尾で、筆者は早大学院の中国語教育課程の課題について言及した。本章では、それら3点の課題の中から、本稿においてなぜリスニング教育を特に取り上げてその教授法を論じることかということについて、理由を簡単に説明しておきたい。

本稿でリスニング教授法を特に取り上げる最大の理由は、「聞く」ことが言語習得にとって最も基本的で、かつ不可欠な要素だからである。

リスニングの力が語学力、特にコミュニケーション能力の根幹となっているという認識は、認知科学研究の成果を受けて、徐々に一般的になってきている。例えば (Anderson & Lynch, 1988; Morley, 1990; Lynch, 1998) などはいずれも、「英語教育において最も基本的な部分は、「リスニング指導」と「語彙指導」である」と、外国語教育におけるリスニング教育の重要性について指摘している。さらには、いわゆる言語学習の4技能、すなわち「読む」、「書く」、「聞く」、「話す」の4つのうち、「聞く」能力こそが一番の基本となっており、現代の外国語教育では、「聞く」ことから始めることが理論的に勧められるとか、あるいは、「聞く」力にこそ母語話者と外国語学習者の根本的能力差が表れるという指摘もある (吉島・境2003)。

それだけではない。リスニングの学習が、言語学習の他の3技能、すなわち「話す」、「読む」、「書く」へと高いレベルで転用するという報告 (竹蓋・草ヶ谷 (小池2004)) も存在している。つまり、「聞く」力は4技能の中心的な位置を占めるのみならず、他の3技能の基礎にもなり得る非常に重要な力であることがわかっているのである。以上が、本稿でリスニング教育を特に重視し、取り上げている理由である。

ただしここで注意しなければならないのは、1970年代にクラシェンが提唱した、「言語習得は、母語も外国語も言語内容を理解する (インプットすることによってのみおこる)」という考え、すなわちいわゆるインプット仮説が、現在はやや極端にすぎる理論であると認識されていることである。その後の研究により、インプットの訓練だけではアウトプットの能力 (特に話す力) の向上がさほど望めないことがわかってきているからである (白井2004)。

これはすなわち、インプットの訓練は言語の発信型能力獲得のための必要条件ではあるが、十分条件ではないということを示している。従って、学習者にアウトプットをまったく意識させることなくリスニング教育だけを行っても、学習者の発信型能力が鍛えられない、言い換えればコミュニケーション能力が身につかない結果となる危険性が存在することは、否定できない。

しかし一方で(吉島・境2003)は、この学習におけるインプットとアウトプットの順序およびウエイトについて、以下のような指摘をしている。

「発信型」とか「話す能力」を強調するあまり、その基礎となる受容的能力の「聞く」を軽視しがちな(少なくとも時間をかけない)傾向を見るとき、啓発されるものがあります。……(中略)……受容的(rezeptiv)能力(聞く、読む)の訓練を先行させ、それを創造的・発信的(produktiv)能力(話す、書く)の基盤とする基本方針は、認識を新たにする必要があります。(pp.140) それでもやはり先に立つべきはin putであるといえるでしょう。特に初級レベルでは大量のin putが必要だと考えられます。また、in putはout putよりも心理的な負担が軽いということがいえます。(pp.177)

従って、特に初級者を対象とした場合、リスニング教育によって効率的なインプットのトレーニングを行うことは、アウトプット能力の養成のために決して無益とは言えないのである。

3.2. 大規模教室での導入の容易さ

本稿で特にリスニング教授法を取り上げる理由は、もう一つ存在する。それはリスニングが、他の教授法と比べて、早大学院のような多人数大規模教室においても比較的導入しやすいからである。その理由については、以下の二つの観点から説明することができる。

第一点は、リスニング教育が、教室形態に左右されにくいという特徴を持つからである。

すでに2.2.で説明したことだが、履修者が多い授業の場合、教師と学生とが向かい合う、いわゆる「対面型」の教室が割り当てられることが一般的である。これは、対面型教室が、教室管理がしやすく、多人数相手に情報を伝達するのに適しているからである。一方でこの形態は、学生と教師、あるいは学生間で、相互に情報発信を行なうには不向きとされている(吉島・境2003)。従って、ゼミや演習などは、対面型教室で行なわれることは少ない。仮にゼミや演習に対面型教室が割り当てられたとしても、机や椅子を移動して島型や口の字型などの別形態にすることで、便宜的に対応することが多いようである。

コミュニケーション能力の養成を主眼とする外国語の授業の場合も、同様に対面型教室は不向きであり、教育的効果をあげるのは難しいとされる。というのも、一般的なコミュニケーション能力を養成するための授業では、学習者と教員、あるいは学習者同士がコミュニケーションの練習をするというタスクを、教室の中で頻繁に行う必要があるからである。

一方で、では島型や口の字型の教室を使えばよいのかといえば、学習者の数が多い場合は、それもまた効果をあげるのは難しいだろう。これらの教室形態はただでさえ教室管理が難しいとされているのに、加えて多人数の学習者を相手にすると、ALTとのチーム・ティーチングを導入するなど何らかの方法を講じない限り教員の負担が非常に大きなものになってしまうし、学習者にとっても効果的な学習が出来るとは考えにくいからである。また、それだけの数の学習者を収容可能な島型や口の字型の教室を、果たして一般的な高等学校が用意できるのかという問題もあるだろう。

ところがリスニングであれば、対面型の教室で、かつ履修者の数が多くても、比較的高い教育的効果を望むことが可能だと思われる。なぜなら、リスニング教育で中心となるタスクは、「聞

く」ことだからである。「聞く」行為とは、話し手（外国語の授業であれば、教員または音声教材がこれに相当する）から聞き手（同じく学習者に相当する）へ情報が一方的に流れるのが一般的である。多数の相手を対象に情報を一方向へ一方的に流す授業形態は、上述のようにむしろ対面型教室が得意とするところである。

加えて、特に高等学校においては、早大学院のように教室設備の面で恵まれておらず、2.2.で紹介した島型や口の字型、あるいは無定型の形態の教室が不足している学校であっても、「対面型」の教室は必ず生徒の人数分用意されていることが一般的である。従って、こうした教室面での設備に乏しい学校でも、リスニング教育は導入が容易であるという利点もある。

もう一点は、評価の問題である。コミュニケーション型な授業において学習者を客観的に評価することは、一般的に難しいとされている。もっとも最近では、中国語教育の世界でもテスト理論などの研究成果が参考にされ、コミュニケーション能力の評価にふさわしい評価法が徐々に浸透してきてはいる。いわゆるインタビューテストなどがその一例である。しかしこれらの方法は、一般的に教師の側の労力が大きいという問題がある。つまり、履修者の数が多くなると、現実的には実施が難しいのである（曲2009）。

一方リスニングであれば、例えば伝統的なペーパーテスト形式のテストを用いれば、学習者の人数が多くても、比較的容易に客観的な評価をすることが可能である。

以上の二つの理由、すなわち、教室形態を選ばないという理由と、容易かつ客観的な評価が可能であるという理由から、多人数大規模教室において発信型能力を養成するためには、効率的な教授法に基づくリスニング教育の導入が有効的な手段の一つだと考えられる。以上が、本稿で特にリスニング教育を中心に取り上げる理由である。

3.3. リスニング教育の難しさ

3.3.1. 効果的な教授法の不在

しかし、たとえ大規模教室であっても、簡単にリスニングを導入できるわけでは、もちろんない。リスニング教育にも、それ固有の難しさが存在するからである。本節ではそのことについて言及し、リスニング教授法の研究を行う上での注意点として示しておきたい。

リスニング教育が難しいとされる第一点は、(斎藤1992; 東後(刀祢館1996))などが指摘するように、聞くことの指導がきわめて重要で、しかもそれが他技能の指導に先駆けておこなわれなくてはいけないにもかかわらず、効果的な指導法が存在しないことである。これと関連して(大西1992)はさらに、リスニング学習や指導法に関して書かれた文献のうち、指導法の「効果」を報告しているものの割合が極めて少ないことについても言及している。

さらに、これまで提唱されてきたいくつかのリスニング教授法、すなわち音変化の指導や、スキーマ、スクリプトの提示などといったいわゆるトップダウンの情報処理なども、さほど効果があがっていないという報告(竹蓋1997)もある。

以上は主に英語教育における報告を紹介しているが、中国語教育に比して教授法研究が盛んである英語の分野においてでさえも、リスニングの教授法ははまだ確立していないのが現状であると言えるのである。

3.3.2. 学生・生徒のモチベーションの低下

また、もう一点の難しさとして、リスニングの授業は単調になりやすいという問題もある。筆者自身はあまり経験がないことなのだが、例えば音変化の指導であるとか、問題を聞いてひたすら解答させるといった、よくある形式のリスニングを導入すると、学習者がすぐに疲れ、飽きてしまうという話を同僚の教員からよく聞く。また、リスニング教授法の先行研究においても、「リスニングの訓練は、繰り返しの練習が強く求められるため、文字通り訓練の色彩が強く、従って1コマの授業時間中にこの訓練に多くの時間を割くことは難しい」といった指摘がなされている(吉島・境2003)。

ではなぜ、リスニングの授業は学習者に飽きられやすいのであろうか。おそらく、(吉島・境2003)が「『聞く』場合は瞬時に自分の言語能力を総動員して、『情報処理』をしなければならない、そこに難しさがあるのです」と述べるように、「聞く」という行為が受容型の能力の割に多方面の情報処理を要するため、学習者にとっては高度な集中と極度の緊張が要求され、その結果すぐに疲れて集中力をなくしてしまうからであろう。

以上をまとめると、3.1.で論じたように、L2習得にとってリスニング教育が重要かつ不可欠であることは間違いない。また、3.2.で述べたように、特に多人数大規模教室におけるコミュニケーション能力の養成という観点から考えた場合、リスニング教育の導入は比較的容易であり、かつその効果は非常に高いと言える。しかし一方で、本節で述べてきたように、リスニング教育には固有の難しさが存在する。そのため、実際の授業において導入するためには、様々な工夫が必要とされるのである。

4. リスニング教授法の一具体案

では、具体的にどのような工夫をすれば、大規模教室においてより効果的にリスニング教育を導入できるだろうか。筆者は数年前よりこの観点からリスニング教授法の研究に着手し、2005年9月からは実際の授業においても試験的に導入してきた。導入当初は教授法自体に未熟な点が多く、失敗点やなかなか効果があがらない部分もあったが、学期ごとに徐々に改良を加え、2008年度には一定の成果を上げるまでになっている。

そこでここでは、筆者が2008年度に導入した教授法、リスニング教授法の一例として紹介したい。

4.1. 概要

まずは、以下の【表1】に基づいて、授業の概要を説明したい。

【表1】履修者および授業内容、使用教材

対 象	慶應義塾大学法学部インテンシブ中国語コース
履 修 者	学部3年生が中心（一部4年生）。人数は例年10～25人。
履修者の学習歴	1、2年次にそれぞれ週4時限の授業を履修済み（一部は高校3年から3年間履修経験あり）。
授 業 数	週1時限（90分）。セメスター制（1単位）。
実 施 期 間	2005年9月以降の各学期。
授 業 内 容	以下の2段階を基本とする。 一、音声教材を聞いてクローズテストを行う。 二、復習として、単語テストとシャドーイングを行う。 実際の授業では、「一」に2時限（教材は各時限で異なるものを使用）、「二」に1時限を割り当て、3時限で1サイクルとする。
教 材	①音声教材（2種）、②文字教材（2種）、③単語帳、④単語テスト、の4タイプ計6種類を使用。

【表1】の「対象」と「履修者」の項目にあるように、慶應義塾大学法学部の主に3年生が履修する、週1時限の授業である。学生のほとんどは、法学部のいわゆるインテンシブ中国語コースの履修者であり、最低でも1、2年次に16単位（週4時限で2年間）の学習歴を有している。日本の大学では、一般的に上級者と称される段階にあると言ってよいだろう。

続いて、授業内容について説明する。「授業内容」の項目に示したように、筆者のリスニングの授業は、クローズテスト、単語テスト、シャドーイングの3つのタスクを柱としている。その具体的な方法論およびその理論的背景は4.2.において詳述するが、大規模教室におけるリスニング教育を念頭に置いた場合、この3つは方法さえ工夫すれば比較的導入が容易であり、かつその割に高い教育効果が期待できるからである。

最後に、授業で使用する教材について述べたい。【表1】にあるように、使用する教材は音声教材、文字教材、単語帳、単語テストの4タイプである。本稿では行論の便宜のため、これら4タイプの教材を、順にそれぞれ①～④と呼ぶことにする。

また、①の音声教材と②の文字教材については、【表1】にあるようにそれぞれ2種類ずつ用意し、その両方を授業中に用いる。これらについても、本稿ではそれぞれ①-A、①-B、②-A、②-Bと呼ぶこととする。

以上のように、実際に使用する教材は、①音声教材（A、Bの2種類）、②文字教材（A、Bの2種類）、③単語帳（1種類）、④単語テスト（1種類）の、計4タイプ6種類ということになる。

それぞれの教材の内容および詳細は、以下の【表2】に示した通りである。

【表2】 使用教材名と内容

教材名	内 容
①-A 音声教材	1分あたり200語程度の発話速度のもの。 内容は主としてニュース記事。長さは120～200語程度。
①-B 音声教材	①-Aと同内容だが、発話速度を1分あたり100語程度にしたもの。
②-A 文字教材	音声教材①を文字に起こしたもの。全文が語彙レベルで分かち書きされて記されている。(稿末の資料I参照)
②-B 文字教材	②-Aと同じ内容であるが、重要語彙など約50～70%が空欄になっている。(稿末の資料II参照)
③単語帳	音声教材①に出てくる新出単語・重要単語を抽出し、ピンインのアルファベット順で配列。(稿末の資料III参照) 原則として簡体字のみ表記されており、そのほかの項目(ピンイン・意味)は空欄となっている。
④単語テスト	単語テスト。③の単語帳(2回分)に記載されているものから抽出して作成。 教師が語彙を発音し、簡体字と意味を書かせる。25題×2問、50点満点。

ここで、それぞれのテキストを各回の授業でどのように用いるのかについても説明しておきたい。【表1】の「授業内容」に示したように、実際の授業はクローズテスト2時限(2回)と単語テストおよびシャドーイング1時限(1回)の3時限(3回)で1つのサイクルとしている。

授業では、クローズテストを行う最初の2時限(2回)については、各時限(各回)ごとに①の音声教材(AとBの2種類)、②の文字教材(同じくA、Bの2種類)、③の単語帳を用意する。3時限(3回)目の単語テストおよびシャドーイングの回については、④の単語テストを使用するのは言うまでもないが、加えて、その前の2時限でクローズテストの際に用いた教材、すなわち①音声教材、②文字教材、③単語帳もあわせて使用する。

4.2. 授業内容とその理論的背景

本節では、実際の授業の進め方について、具体的に説明していくとともに、それぞれの方法論やアクティビティーの理論的な背景についても言及する。

実際の1サイクル(3時限分)の授業は、以下に説明する8つのステップで構成される。そのうち、第1ステップから第6ステップまでがクローズテストの部分(第1・第2時限で行う)であり、残りの第7、第8ステップが単語テストおよびシャドーイング(第3時限で行う)に該当する。

【ステップ1 準備】

授業前の準備段階である。事前にリスニング教材に出てくる語彙を抽出して③の単語帳を作成し、学生に配布する。

なお、配布する単語帳は、原則として簡体字のみ書かれており、ピンインと意味は空欄である。これは、単語帳作成の際の教員の手間を軽減するための処置であると同時に、学習者に必ず予習をする習慣をつけさせるという目的も兼ねている。ただし、学習者のレベルに応じて、簡体字とピンインを併記したり、あるいはピンインのみを記入したりする処置は必要になろう。

また、特に重要語彙については、何度でも重複して単語帳に載せていることも、あわせて注意しておきたい。一度学習した単語が何度も登場することに学習者は最初戸惑いを感じるようだが、これはリスニング教育において、すでに学習した知識を有効的に再活用することが、極めて重要な意味を持つからである（波多野・稲垣1981）。一度学習しただけで、その語彙をいつでも完璧に聞き取れるようになる（教師にとって）理想的な学習者など、まず存在しないのである。

さて、学習者には、予習として単語帳の空欄を埋めた上で、単語を記憶してくるよう指示しておく。これは、(Anderson & Lynch, 1988; Morley, 1990; Lynch, 1998) などが指摘するように、リスニング指導と語彙指導は外国語教育の基本であるという考え方に依拠している。つまり、まずは語彙レベルでの聞き取りができるようになることを最重要課題と考えて、リスニングと語彙の学習とをワンセットで学習者に提供することを目的としているのである。

加えて、学習者に事前情報を与えた方が、リスニングをより効率的に学習できる（竹蓋1989、1997）という理由も無視することはできない。事前情報なしで音声教材を聞いても、「一度で聞けない教材は、繰り返しても、それ以上あまり聞けるようにはならない」（竹蓋1997）からである。

なお、学習者には予習の際、語彙の簡体字だけではなく、音声も記憶するよう特に注意する必要がある。これは、日本人学習者の多くが苦手とする、語彙を音声で記憶する学習ストラテジーを身につけてもらうためである。

【ステップ2 内容（全体）確認】

このステップから、実際の授業に入る。まずは文字教材のうち、一部を空欄にした②-Bを学習者に配布する。

教材には記事の見出しが入っており、学習者には、見出しと、本文の空欄になっていない部分から、どういう内容が書かれているかをまず考えさせる。その上で、音声教材①-A、すなわち発音速度の速いものを2回流し、教材の内容全体を把握するよう指示する。

これらのアクティビティーは、いわゆるトップダウン型の事前情報を学習者に提示するために行っている。すなわち、まず教材の全体像を把握させてから、個々の文章の聞き取り・理解へと入っていくことを目的としているのである。筆者のリスニングの授業は、基本的に語彙の聞き取りを学習の中心としているが、個々の語彙を一つ一つ聞き取りつつ、一文、はては文章全体へと理解を広げていく、いわゆるボトムアップ型の学習ストラテジーだけでは、高い効果は期待しにくい。効率よくリスニング力を養成するためには、トップダウン型とボトムアップ型の両種の理解を効果的に組み合わせる必要があることが指摘されている（竹蓋1997）ため、このような方法

を採用しているのである。

欲を言えば、音声教材を聞かせた上で、(可能な限り中国語で)教師と学習者として教材の内容について質疑応答をしたり、学習者同士で話し合わせたりする方が、学習者にとってはより良質なトップダウン型理解となり、さらに高い学習効果があげられることは言うまでもない。これらのアクティビティーは、多人数大規模教室における導入を前提にした場合、あまり現実的とは言えないかもしれないが、しかし教師が事前に内容に関する質問を用意した上で学習者全体に対して問いかけをし、解答を書かせる(あるいは選択肢を選ばせる)など、方法を工夫すれば決して不可能ではないであろう。

なお、音声教材を2回聞くのは、繰り返し聞くという学習ストラテジーを実践することによって、事前の内容理解度と定着度をより高める効果があることがわかっている(竹蓋・草ヶ谷(小池, 2004))からである。もちろん、時間にゆとりがあり、かつ学習者が聞くことに飽きていないようであれば、さらに何度か聞かせてもよい。

【ステップ3 クローズテスト】

このステップから、実際にクローズテストを実施する。まず、文字教材②-Bを学習者に配布した上で、遅いスピードの音声教材(①-B)を3回聞かせる。

その際、最初の2回については、一文ずつ区切りながら流す。その間に学習者は、聞き取った内容に従って文字教材の空欄の語彙を埋める、いわゆるクローズテストを行う。これは、遅いスピードで聞く訓練と人工的にポーズを入れて聞いたり、繰り返して聞く訓練をすること、そしてリスニングのみならずクローズテストを行うことなどが、リスニング教育におけるストラテジーとして確立しているからである(竹蓋・草ヶ谷(小池2004)、竹蓋1989)。

最後の1回については、区切ることなく流し、埋められなかった部分の確認をさせるとともに、この段階ですでに比較的良好に聞き取れている学習者に対しては、全体の内容を確認するよう指示を出す。これによって、ここでもう一度トップダウン型の理解をさせることを目的としている。

【ステップ4 採点】

クローズテスト終了後、その場で採点を行う。まず、学習者間でクローズテストの答案を交換させる。そして、文字教材②-Aを模範解答として配布し、学習者どうして採点させる。採点が終わったら答案を元に戻し、自分が間違えた箇所を確認させた上で、間違えた箇所を模範解答に記入させる。

このやり方には、2つの理論的な背景がある。1つは、自らのミスをその場すぐに把握させることで、オペラント学習理論に基づいた適切な強化が行われることを目的としていることである。もう1つは、単語帳を予習することによって、自分が普段は聞き取れないような単語まで聞き取ることができたという達成感を、その場で学習者に持たせるためである。これは、自分の達成度を把握して効力感を高め、動機づけに結びつけることによって、極めて高い学習効果を得られる(波多野・稲垣1981および竹蓋1989))からである。

さらにこの方法は、多人数大規模教室におけるリスニング教育の導入という観点からも、大き

な効果を持っている。言うまでもなくこの採点方法を取り入れることによって、教師は、採点の手間を大幅に省くことが可能になるからである。外国語教育において導入されるタスクは、それがどのようなものであっても、一般にそのタスクを行う履修者の数が多くなるほど、それらの成果の確認に必要な教員の手間も増大することは言うまでもない。その最たるものが、小テストを含めた試験であろう。筆者の授業では、学習者間で相互採点・確認をさせることにより、この問題を解決することが可能となっている。

もちろん、学習者が相互に採点したあとの答えは回収し、教員が再度確認する必要があることは言うまでもない。しかし筆者の経験では、一度学習者が採点した答えを確認するのと、教師が一から採点を行うのとでは、前者の方がはるかに負担が少ないという実感がある。

なお、学習者が相互採点する際に特に気をつけるべきは、誤字の扱いである。外国語の試験(ペーパーテスト)では、誤字は減点の対象となることが一般的であろう。しかしリスニングの授業では、語彙の意味が正確に理解できてさえいればよいのであって、実は誤字はさほど問題ではない。あくまで内容が聞き取れるようになることが授業の主眼なのであり、漢字の書き取りを学習するわけではないからである。従って、採点の際には、誤字は間違いとしないよう学習者に注意するべきであると考ええる。

【ステップ5 発音練習】

採点および確認が終了したら、文字教材と音声教材を使用して発音の練習をする。

リスニングのトレーニングにもかかわらず、この発音練習というアクティビティーを行う理由は、正確な発音がリスニングの力に直結することが指摘されている(吉島・境2003)からである。また、単に聞き取りだけでなく、発音練習も組み合わせることで、学習者の集中力を維持する効果も狙っている。

なお、発音練習は、特に大規模教室で行う場合、個別練習に多くの時間を割くことはできない。時間配分を考えながら、全体練習と個別練習を組み合わせで行った方が、現実的であろう。さらに、単調になるのを防ぐためにも、発音練習自体にもバリエーションを持たせる方がよいかも知れない。例えば音読とパラレル・リーディングを交互に行うなどの方法が考えられる。

【ステップ6 意味と文法・構文の確認】

最後に、意味の確認と文法の説明を行う。文字教材②-Aを使用し、一文ごとに意味を学習者に答えさせる。発音練習をあわせて行うのも、効果的であろう。あわせて、特に難解な文法や構文については、適宜解説を加える。

このアクティビティーの目的は、クローズテストで中心となる語彙レベルの聞き取りのみでなく、ここでもう一度トップダウン型の理解をさせることにあるが、同時に、このあとに行うシャドーイングの準備作業にもなっている。シャドーイングは、事前に意味を理解してから行ったほうが、効果が高いことが指摘されているからである。

以上第2ステップから第6ステップまでが、1コマ分の授業である。これと同じ授業を教材を替えてもう一回、つまり合計2回行った上で、3回目の授業で第7ステップの単語テストを行う。

なお、高等学校は一般的に50分授業であるので、大学のように90分のタイムテーブルで授業計画を立てることはできない。従って高校においてこの教授法を導入する場合は、使用する教材の量を半分程度（60～100語程度）にする必要があるだろう。あるいは、1コマ50分間の授業でステップ2からステップ4、すなわち全体の内容確認からクローズテストの採点までを行い、次の1コマでステップ5からステップ6、すなわち発音練習と意味・文法の確認を行うというように、授業内容を2分割しても構わない。

【ステップ7 単語テスト】

3回目の授業の冒頭で、単語テストを行う。

単語テストは全部で25題あり、それまでの2回の授業で使用した③の単語帳から出題する。実施の際は、教師が単語を発音し、学習者にその単語の簡体字と意味を書かせる。全25題の単語それぞれについて簡体字と意味を解答するため、計50点満点となる。

単語テスト作成に当たっては、特に重要な単語を出題することを最優先する。学習者は、単語テストのための勉強を事前にすることで、一度記憶した単語を再度復習することになる。これにより、定着度をさらに高める効果を狙っている。また、教師が発音する際は、速い速度で1回、遅い速度で1回、そして最後に速い速度で1回と、合計3回発音する。これは、ステップ2や3と同様に、繰り返し聞くという学習戦略を実践することによって、内容理解度と定着度をより高めることを意図している。

採点についても、ステップ4と同様、学習者同士で答案を交換し、模範解答を配布した上で相互に採点させる方法をとる。これは、ステップ4の項ですでに述べたように、学習者にその場で間違いに気づかせたり、達成感を持たせるといった、いわゆる動機づけの効果を狙うと同時に、多人数大規模教室において教師の採点の手間を軽減することを目的とした処置でもある。

なお、採点終了後の答案は回収し、教師が再度確認を行うことも、ステップ4と同様である。

【ステップ8 シャドーイング】

単語テスト終了後、第8ステップに移る。ここでは、更なる発音のトレーニングとトップダウン型の内容理解のために、シャドーイングを行う。前の2回の授業で使用した、速度の異なる①-A、①-B両方の音声教材を使用する。

以上のステップ7と8が第3時限（3回目）の授業である。上述の8つのステップ、授業時間数で言えば3時限を1サイクルとして、授業を進める。

なお、特に大規模教室への導入という観点から言えば、STEP 4および7にある学生間の相互採点・確認という方法によって、教師の採点の手間が大幅に省けるため、導入が容易になっている。

5. 終わりに

以上紹介した方法論に基づき、2008年度の1年間、非常勤として勤務している大学においてリスニングの授業を行った。前章で述べたように3時限を1サイクルとし、1サイクルで2つの新

聞記事を教材に使用するため、年間50回の授業で試験やガイダンス等を除けば、約30ほどの新聞記事を題材にリスニングのトレーニングを行ったことになる。

学習者の到達度を測るために、中国語検定準1級のリスニング問題からクローズテストを作って学習者に解いてもらい、その結果の推移を分析してみたところ、4月14日の第1回目の授業で行ったテストでは、78点満点で平均点が20点であったが、約1ヶ月半後の6月2日に行った第2回目のテスト(問題は第1回目と同じ)では、平均点は54点に達した。1ヶ月半で約2.5倍以上(34点)も上昇した訳であるから、同じ問題を出題したことを差し引いても、リスニング力の向上は確実に見られたと言うことができるであろう。

しかし一方で、学習者を対象に実施したアンケートや試験の結果等から、以上紹介してきた筆者の現在のリスニング教授法に課題点が見えていることも、事実である。

その中でも特に重要と思われるものを簡単に紹介しておく、「ニュースは聞き取れるようになったが、日常会話が聞き取れない」、「遅いスピードなら聞き取れるが、速くなると理解できない」、などの学習者の声があった。また、音読やパラレル・リーディング、シャドーイングなど一方的に発音の練習をするタスクしか行わないために、学習者が発信型の能力が向上しているという自覚を持ちにくく、そのことが学習者の動機づけにうまく結びつかないという問題もある。

これらの課題については、今後引き続きリスニング教授法理論の研究を参照にしつつ、具体的な解決策を探っていきたいと考えている。2009年度からは、これらの課題点に留意した新たなリスニング教授法を開発し、実際の授業で導入を開始しているが、それについての報告は、またの機会に行うこととしたい。

注

- (1) (遠藤2002)には、大学短大26校高等学校2校を対象とした、一般に1年次に履修する必修の入門・初級段階の授業(一部2年次以上も履修可能科目も含む)のクラスサイズに関するアンケート調査結果が一覧表で示されている。その結果を分析すると、1クラスあたりの履修者人数の中央値は50～59人であり、この数字を見る限りでは、早大学院の1クラス50人というクラスサイズは、特に多人数大規模教室と断定することはできないようにも思われる。しかし、調査結果の最頻値が1クラス20～29人、平均値が1クラス30～39人であることから考えると、1クラス50人を多人数大規模教室と見なしても、何ら問題はないであろう。なお、前述の調査によると、全授業数68のうち、履修者50人以上で行われているものは16(全体の36.8%)であった。

参考文献

- Anderson, A. & Lynch, T. 1988 : Listening, Oxford University Press.
Lynch, T. (1998) : Theoretical Perspectives on Listening, Cambridge University Press.
Morley, J. (1990) : Aural comprehension instruction: Principles and Practices, in Celce-Murcia, M. (ed.) Teaching English as a Foreign or Second Language, Heinle & Heinle.
上杉 明 (1995) : 「少人数に限れ 大学英語教育」, 『朝日新聞』, 10/17/1995
遠藤雅裕 (2002) : 「全国28教育機関における中国語教育の現状」, 日本中国語学会中国語ソフトアカデ

- ミズム検討委員会（編）『日本の中国語教育——その現状と課題・2002——』, 日本中国学会
- 大西知佳子（1992）：『英語聴解力育成用実用型CAIのコースウェアの開発』, 千葉大学大学院自然科学研究科学位（博士）論文
- 曲 明（2009）：「中国語グループ・オーラルテストにおけるテスト得点と発話データの分析」, 『中国語教育』第7号, 中国語教育学会
- 胡 玉 華（2007）：「コミュニケーション能力の育成を目指した中国語教育：その理論および実践例」, 『中国語教育』第5号, 中国語教育学会
- 胡 玉 華（2008）：「コミュニケーション能力の養成を目指した授業づくり——中国語授業における『場面つき学習』の試み」, 『中国語教育』第6号, 中国語教育学会
- 胡 玉 華（2009）：『中国語教育とコミュニケーション能力の育成——「わかる」中国語から「できる」中国語へ』, 東方書店
- 小林ミナ（1998）：『よくわかる教授法』, アルク
- 斎藤誠毅（1992）：「リスニング指導のポイント」, 『英語展望』, No.98
- 白井恭弘（2004）：『外国語学習に成功する人、しない人——第二言語習得理論への招待』, 岩波書店
- 須山哲治（2008）：「早稲田大学高等学院における中国語教育過程の概要と履修者の特徴について」『研究年誌』第52号, 早稲田大学高等学院
- 竹蓋幸生（1989）：『リスニングの指導システム』, 研究社出版
- 竹蓋幸生（1997）：『英語教育の科学——コミュニケーション能力の養成を目指して——』, アルク
- 竹蓋幸夫・草ヶ谷順子（2004）：「リスニング」, 小池生夫（編集主幹）『第二言語習得研究の現在——これからの外国語教育への視点』, 大修館書店
- 刀祢館正明（1996）：「英語浸り2000時間 TOEICの点, 急伸」, 『朝日新聞』, 6/20/1996
- 波多野諠余夫・稲垣佳代子（1981）：『無気力の心理学』, 中公新書
- 長谷川良一（1996）：『中国語入門教授法』, 東方書店
- 村野井仁（2004）：「教室第二言語習得研究と外国語教育」, 小池生夫（編集主幹）『第二言語習得研究の現在——これからの外国語教育への視点』, 大修館書店
- 吉島茂・境一三（2003）：『ドイツ語教授法——科学的基盤作りと実践に向けての課題』, 三修社

【附記】本稿は、2008年度早稲田大学教育総合研究所一般研究部会、2008年度早稲田大学特定課題研究助成費（一般助成 課題番号2008A-120）および2009年度科学研究費補助金（奨励研究 課題番号21903005）の研究成果の一部である。

2008 年度秋学期 法学部インテンシブ中国語
リスニング教材 ④

資料 I

学部学科：_____ 学籍番号：_____
氏 名：_____

二十二年来首次温家宝总理在日本演讲

北京 时间 今天 上午 九时 许，温家宝 总理
迈进 日本 国会，会场 顿时 爆发 热烈的 掌声。这
是 中国 领导人 时隔 二十二年 第一次 登上
日本 国会 发表 演讲。演讲 中，温 总理 以 感性 的
语调，广 举 中日 两千 多年 友好 往来的 历史
与 事例，指出 中国 坚持 以 史 为 鉴，更好 开拓
未来，并且 敦促 日本 以 实际 行动 体现 承诺。在
四十 分钟 的 时间 里，日本 在座 的 众参 两院
国会 议员 至少 十六 次 对 温 总理 的 演讲 报
以 热烈 的 掌声。

温 总理 的 演讲 富于 哲理，充满 激情，实 事
求是。温 总理 的 演讲 结束 后，日本 国会
众议院 议长 扇千景 发表 讲话，对 温家宝 总理
的 讲演 做出 高度 评价。扇千景 说，温 总理 提到
希望 访问 日本 成为 融冰 之旅，她 认为 现在
演讲 结束 之后 已经 融冰 了。

資料 II

学部学科：_____ 学籍番号：_____
氏 名：_____

二十二年来首次温家宝总理在日本演讲

_____ 今天 上午 九时 许，_____
迈进 日本 _____，_____ 顿时 _____ 的 _____。这
是 中国 _____ 时隔 _____ 年 第 _____ 次 登上
日本 _____。_____ 中，_____ 以 _____ 的
_____，广 举 _____ 多年 _____ 的 _____
与 _____，_____ 中国 _____，_____
_____，_____ 敦促 日本 以 _____。在
_____ 分钟 的 _____ 里，日本 在座 的 众参 两院
_____ 议员 _____ 次 对 _____ 的 _____ 报
以 _____ 的 _____。

_____ 的 _____，_____，实 事
求是。_____ 的 _____ 后，日本 _____
众议院 _____，对 _____
的 _____。_____ 说，_____
_____ 日本 _____ 之旅，她 _____ 现在
_____ 已经 _____ 了。

資料Ⅲ

简体字	拼音	語 釈
报		【動】
爆发		
北京		
并且		
承诺		
成为		
充满		
登上		
敦促		
顿时		
发表		
访问		
富于		
感性		
高度		
广		【副】
国会		
行动		
会场		
坚持		

A Listening Teaching Method of Chinese in the Large Classes

SUYAMA Tetsuji

The purpose of this treatise is to introduce and elucidate my own effective method to improve listening comprehension of the Chinese language in a large size class of more than forty, with emphasis on its theoretical aspects as well as concrete teaching processes. The attainment of this goal is considered to be very important, given the fact that studies of the effective teaching methodology of Chinese in a large size class have not been done extensively anywhere in higher educational institutions in Japan.