

中国語作文教育におけるプロセス・ライティングの試み

— 研究文献レビューと授業実践に基づいて —

植 屋 高 史
楊 蕾
吉 野 孝 介

〈要旨〉

中国語を母語としない中国語学習者向けの作文教育に関連する研究はこの30年間で大幅に増加し、その研究範囲も、教育の現状、カリキュラムデザイン、教育方法などの言語教育的側面、教科書の書き方や教科書分析などの教材開発など多岐に渡っている。その中でもプロセス・アプローチを用いた指導方法に関する論文が多く発表されており、注目度も高い。本稿は、2022年度に本学で行った教育実践を踏まえ、各学習段階でのプロセス・ライティングの有効性について分析考察を行うものである。

〈摘要〉

近三十多年来对外汉语写作相关研究成果数量成增长趋势，研究范围涉及教学现状、课程设计、教学方法等教学层面，以及教材编写、教材分析等教材开发层面等。其中“过程法”写作也备受瞩目。本文结合2022年我校汉语专业写作课程所使用的“过程法”教学实践，对“过程法”写作各个阶段的效果进行了分析及反思。

キーワード：プロセス・ライティング，授業デザイン，教授法，中国語作文教育

0. はじめに

今、外国人学習者を対象とする中国語教育は大きく変わろうとしている。2021年3月、中華人民共和国教育部国家語言文字工作委员会は、中国語教育の新しいガイドラインである『国際中国語教育中国語レベル等級基準』¹⁾を公布した。1992年に11段階のレベル分けでスタートした漢語水平考試 (HSK)²⁾は、2009年にCEFR³⁾に対応する形で6段階に改訂され、近い将来、コミュニケーション能力を重視した9段階のレベル分けされたHSK3.0として生まれ変わる予定である。

日本の大学における中国語教育⁴⁾は、置き換え練習のような反復練習，機械的な会話練習，教科書の暗唱などのオーディオリンガル・メソッド (Audio-Lingual Method)⁵⁾や文法訳読法 (Grammar-Translation Method)⁶⁾が盛んである。しかし，単語や文法などを，せっかく繰り返し

暗記したにもかかわらず、コミュニケーションの実践の場ではうまく中国語で表現できないという学生が少なくない。

本学に限らず、これまでの中国語の作文教育は、日文中訳、並べ替え問題といったいわゆる「文法教育」の一環として行われる傾向が強かった。この点において、興水（2005）⁷⁾では、中国語専攻の作文授業について「外国語大学をはじめ、中国語専攻の課程では中国語作文という科目を置くところが多いが、これも実際には日文中訳の授業であろう」と指摘し、「ライティングとは、自分の考えや知っていることを書き言葉でかきとめ他人に伝える技能をいう」と定義している。さらに日文中訳の授業について「一般的に文法事項の定着をはかり、慣用文型や慣用表現が運用できるようにする授業で、むしろ文法を実践的に説く授業と考えたほうが分かりやすい」と述べ、日文中訳を作文の授業から切り離すべきだと主張している。

これから求められる作文教育とは、与えられた文をただ中国語に翻訳するということではなく、特定のトピックに関して自分の考えをまとめ、ゼロから文章を作りあげていく能力を養成することであるとする。本学では、日文中訳一辺倒の作文教育から、学生が自分の考えを自由に作文する授業へ転換させるための一つの試みとして、中国語作文に関連するいくつかの科目でプロセス・ライティングを実験的に導入している。本稿は、中国における中国語作文教育の研究状況をレビューした上で、本学で行っているプロセス・ライティングを用いた授業実践を紹介し、その有効性、問題点を論じるものである。

1. 中国語作文教育におけるプロセス・ライティング

読む (reading)、聞く (listening)、話す (speaking)、書く (writing) の四技能の中で、書く (writing) 技能 (いわゆる作文) に関する研究はその他の技能に比べて手薄なところがあるが、近年、多くの研究者の関心を集め始めている。

1.1 中国語教育における作文教育の現状とその課題

中国学術文献データベースのCNKI (China National Knowledge Infrastructure)⁸⁾を用いて中国語作文に関する研究論文を検索すると、1990年から2022年の間に1000件を超える論文がヒットする⁹⁾。傾向としては、中国政府が2004年に打ち出した「孔子学院プロジェクト」¹⁰⁾に追随するように、2005年頃から論文数が徐々に増え始め、2013年以降になると年間100本近くの論文が発表されている。

研究されるテーマも多岐に渡っているが、「教育」に関連するものと「教材」に関連するものに大別することができる。教育に関連する研究としては、作文教育の現状や教授法、授業デザインなどに関して論じる教育研究や熟語・成語や句読点の使い方などの具体的な学習項目に関する研究が388件見られた。また「教材」に関連する研究としては、多くの教育現場で使用されている特定の教科書を比較して分析するものや、教材開発などに関する研究が72件見られた。それ以

外の研究としては、外国人中国語学習者の中国語作文における誤用分析や学習ストラテジー、HSK作文対策などに関する研究が見られた。

蔡永強 (2009)¹¹⁾は、作文教育においてボトルネックになっている問題点として、①学生が「何を書けばよいのか」、「どのように書くか」を知らないこと、②教育プロセスに柔軟性が足りず、学生に能動的に勉強させにくいこと、③プロダクトを重視しすぎること。学生の文章表現力を高める有効な指導法がなく、教員の仕事が作文添削だけを行うことになりがちで、学生とのコミュニケーションが足りていないこと、④書いた文章の正確さ、流暢さ、適切さが不足していること、⑤学生は教科書の内容に興味を持ちづらく、実用性に欠けていること、という5点を挙げている。

1.2 プロセス・アプローチを基盤とするプロセス・ライティング

それらの問題を解決する試みの一つにプロセス・アプローチ（“過程法”）と呼ばれる指導法がある。アメリカにおいて1963年頃に生まれ1970年代に盛んになった教学メソッドで、それまでの学生から提出された最終段階の原稿を重視するプロダクトを中心とした作文指導法（“控制法”）とは異なり、教員は「準備 (pre-writing)」「下書き (drafting)」「修正 (revising)」「仕上げ (editing)」等の各段階に関与する。

プロセス・アプローチは、中国語の作文教育においても注目度が高く、これまでに多くの関連論文が発表されている。具体的な論文数をあげると、1990年1月1日から2022年1月1日までに発表されたプロセス・アプローチ（及びプロセス・ライティング）に関連する論文を調べると合計397本¹²⁾にのぼる。プロセス・ライティングに関する論文が最も多く発表されているのが2019年の53本であるが、その年に発表された中国語作文教育全般に関する論文数の約半数がプロセス・ライティングに関連した内容であった。

2. 本学の中国語作文教育におけるプロセス・ライティングの試み

次に本学（京都外国語大学）の中国語作文教育におけるプロセス・ライティングの実践例を紹介する。

2.1 プロセス・ライティングを取り入れた作文授業の概要

今回とりあげた授業は本学の中国語学科二年次の必修科目「中国語作文Ⅱ」（週一回）の授業である。この授業は、日本語的発想から中国語的発想への転換を目指し、中国語の文章表現法を学び、応用できる能力を養うことを到達目標としている。開講時期は2022年度の春学期で、受講者数は13名であった。習熟度別で上位クラスに入っている学生達で、HSK5級¹³⁾以上のレベルの語学力を有している。

授業時間は一コマ100分、全14回で、コロナの影響で対面（10名）とTeams（3名）を同時に使用したハイフレックス授業であった。教材¹⁴⁾などの資料配布は、教室では紙ベースの資料、オ

オンラインの学生にはMicrosoft teamsを使用してデータを共有した。課題の提出と個別フィードバックはポータルシステム UNIPAを使用した。スマートフォンやパソコンで中国語を入力しているとなかなか文字を覚えられないので、教育上の観点から、手書きした文章を写真で撮り、提出させた。学生たちが書いた文章は、教員が文字データ化した上で添削を行い、注意すべき文法や単語の使い方、文章の構成などに対してコメントを書き、UNIPAを通してフィードバックした。

2.2 プロセス・ライティングを取り入れた作文授業の流れ

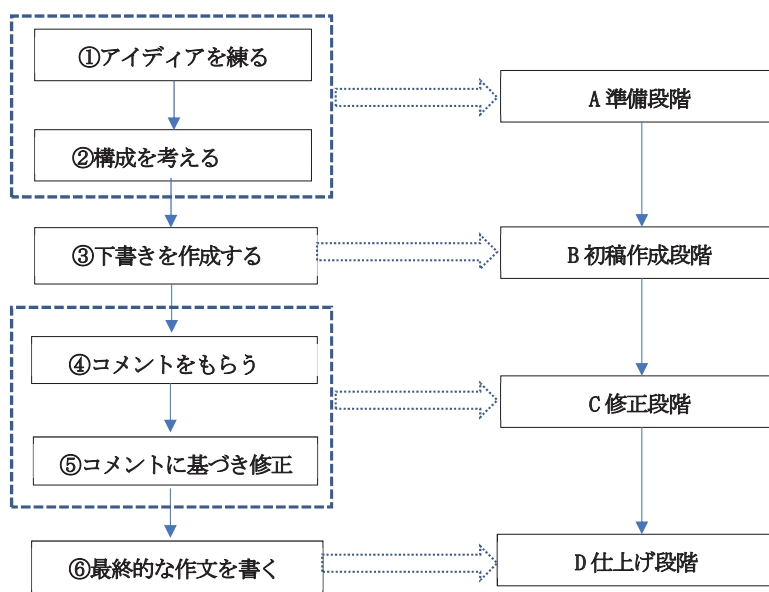
プロセス・ライティングを取り入れた授業は以下の手順で行った。

- ①作文のテーマについて明確に説明し、学生にアイデアを練ってもらう。
- ②アイデアがまとまったら、その課の到達目標を再度確認させ、自分のアイデアを活かした文章構成を考えてもらう。
- ③学生は自分の考えた文章の構成に沿って、下書きを書く。
- ④学生は下書きを書き終わった段階でクラスメイトに目を通してもらいコメントをもらう。
- ⑤クラスメイトのコメントを参考にして、下書きを修正する。
- ⑥修正後、教員に提出してコメントをもらい、作文を完成させる。

このように、いくつかのプロセスを設けることによって、学生たちは修正作業を繰り返しながら、読み手の存在を意識した文章を仕上げていく。

実際の授業では「①アイデアを練る」と「②構成を考える」を「A準備段階」, 「③下書きを作成する」を「B初稿作成段階」, 「④コメントをもらう」と「⑤コメントに基づき修正」を「C修正段階」, 「⑥最終的な作文を書く」を「D仕上げ段階」, という四段階に分け、AとB, CとDを組み合わせて1コマずつ、それぞれ100分の授業時間を使って作文を行っている。

上述した授業デザインを下記の図1にまとめる。



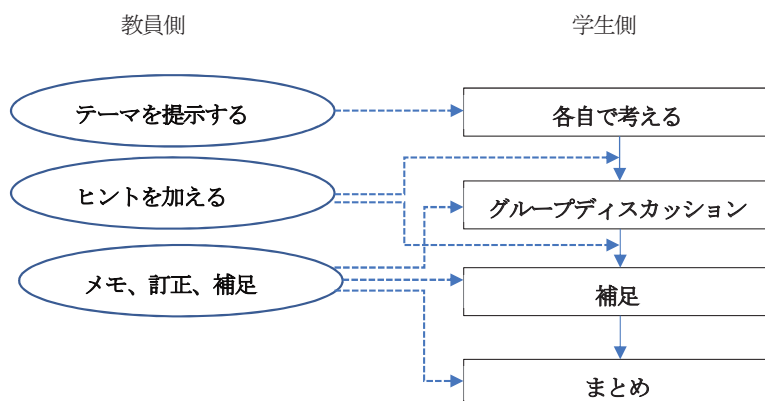
【図1】プロセス・ライティングを取り入れた作文授業の流れ

3. プロセス・ライティングを取り入れた作文授業の実践と考察

本節では「中国語作文Ⅱ」の実践を取り入れ、受講者のデータを考察することによって、上記のようなA～Dの各段階におけるプロセス・ライティング指導の有効性について考察する。

A 準備段階について

この授業の中で、学生に与えた作文のテーマは“你觉得一家好的餐厅应该具备什么条件？（あなたにとって、いいレストランの条件とは？）”であった。できる限り明確に質問を提示し，“比如，好不好吃？（例えば、美味しいかどうか？）”といった簡単なヒントも与えた。学生たちに3分程度、各自で考えさせ、単語かフレーズでメモをさせた。その後、教員から、すでに学んだ表現の復習も兼ねて，“饭菜好不好吃？餐厅里干净吗？去餐厅方便吗？（料理は美味しいかどうか？店は清潔かどうか？レストランに行くのは便利か）”といったヒントも追加した。次は学生をグループに分け（オンラインで受講した3名、対面での受講者を5名ずつのように3グループ）し、5分程度、どのような条件が考えられるか、ディスカッションさせた。教員は学生たちのディスカッションを聞きながら、出てきた単語などを拾い書きして、自然な中国語の表現に訂正しながら黑板にメモをまとめた。その後、クラス全員にメモを示し補足させた。その流れを以下の図2のようにまとめる。



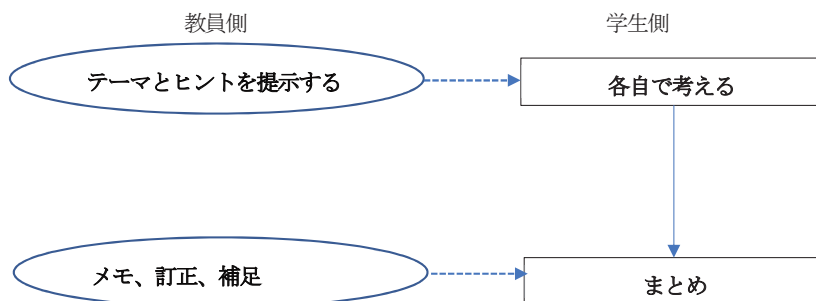
【図2】A準備段階の流れ（2022年度）

2022年度春学期に学生が挙げたいレストランの条件は以下の通りである。

味道、分量、价格、店里有沒有怪味道、店的外观（时尚、温馨、精致）、卫生条件、地理位置（方便、离车站近）、店附近的人流量（客流量 / 热闹 / 繁华）、菜的种类（菜单是否丰富）、服务态度（热情、亲切、贴心）、上菜的速度、口碑（去过的客人的评价）、创新（菜的口味有没有新鲜感）、对患有过敏症的客人够不够贴心、店的名字、停车场（有没有、大小、方便）、店外的风景（优美、漂亮）

（日本語訳：味，分量，価格，店内の臭い，店の外観，衛生条件，ロケーション，店の近辺の人流の多さ，メニューの種類，店員の態度，食事の出てくるスピード，顧客の評価，新しさ，アレルギーを持つ顧客への配慮，店の名前，駐車場，店の外の景色）

準備段階の「アイデアを練る」におけるプロセス・ライティング指導の有効性を検証するため，次にグループディスカッションと補足を行っていなかった2021年度の同一授業¹⁵⁾を比較対象として取り入れる。2021年度春学期には，オンラインでの受講者が1名しかいなかったため，グループディスカッションを設けずに以下のように行った。図2と図3を比較するとわかるように，2021年度は学生側の作文を完成させるまでのプロセスが二段階少なくなっている。



【図3】A準備段階の流れ（2021年度）

2021年度春学期に学生が挙げたいいレストランの条件は以下の通りである。

価格、店外の風景、餐厅の名字、停车场の大小、味道

(日本語訳: 値段, 店の外の景色, レストランの名前, 駐車場の大きさ, 味)

2021年度の学生から出てきた条件は「味」, 「値段」, 「駐車場の有無」など5つの条件だけだった。一方, グループディスカッションと学生からの補足という活動を付け加えることによって, 2022年度の授業で学生から出てきた条件は前掲したような17個に増えた。

この二つの授業における学生の反応の違いは, 蔡永強 (2009) が指摘するところの①学生が「何を書けばよいのか」, 「どのように書くか」を理解していないことという問題に対して, 「アイデアを練る」という段階においてグループディスカッションが大きな働きをもたらすことを裏付けるものである。

B 初稿作成段階について

2022年度の授業では, 課題を追加し, “一家好的餐厅应该具备什么样的条件? 请把你想到的条件排一下顺序并说说这样排序的原因 (あなたにとって, いいレストランの条件とは何ですか? それらの条件をランク付けして, その理由も教えてください。)” というテーマで作文を書いてもらった。準備や構成を練るA段階でグループディスカッションや自由補足の協同学習を行った効果もあり, 13名の受講者全員がC段階の作業も含めて以下のように300字前後の作文を書きあげた。

学生	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬
字数	309	301	337	402	298	317	307	330	322	375	318	457	499

また“酒香不怕巷子深 (よいお酒は香りがよいので宣伝をしなくても客は勝手にやってくる)”といった二年生には難しい慣用句や“名人代言的网红店 (有名人が宣伝するネットの人気店)”といった教科書ではまず出てこない表現を使う学生も現れてきた。

C 修正段階について

2022年度の授業では, 他にも“介绍一个人 (人物を紹介しよう)”というテーマで作文を書かせた。紹介する人物は, 自分や友達のことでもよいし, 好きな漫画の登場人物やアイドルなどでも構わない, とした。例年, 学生の作文指導をしていると, 学生は人物を描写する表現を苦手としているようなので, 教員はプロセス・ライティングのA準備段階において“他长得瘦高的个子, 一头乌黑的头发, 两条细长的柳叶眉。”(彼は細身で背が高く, 真っ黒な髪で二本の細長い柳眉です。)のような人物の外見を描写する表現をヒントとして提示した。その後のC段階で, “我姐姐长得漂亮又优雅。她特别高, 已经接近一米七了, 走路来特别快, 看上去很有朝气。她总是戴着一副眼镜, 看上去很文静, 书生气十足。”“她长得非常漂亮, 一头乌黑发亮的头发。一双宝石一样的大眼睛水汪汪的。”“弟弟今年七岁。他有一个小巧的鼻子, 粉嘟嘟的小嘴, 还有一双胖乎乎的小

手。”といった、さらに人を描写する表現を例にしてコメントをした。その後、13名の受講者全員が人を描写する表現を加えて最終的な作文を書いた。学生達が人物描写をした例を以下に示す。前者は「クレヨンしんちゃん」というキャラクターを紹介したもの、後者は好きなアイドルを紹介したものである。

1. 小新长的_a很有特点, 两条很粗而黑_b的眉毛, 一双清亮_c的大眼睛、胖乎乎的脸蛋儿。他总是穿赤衣服和黄裤子_d, 所以记他_e是很容易的事_f。(しんちゃんには2つの特徴があります。2本の太くて黒いまゆ毛, 曇りのない大きな目, ぷっくりしたほっぺた。いつも赤い服と黄色いズボンを着ています。だからとても覚えやすい。)

【修正後】小新长得_a很有特点, 两条又粗又黑_b的眉毛, 一双亮亮_c的大眼睛、胖乎乎的脸蛋儿。他总是穿着红色的衣服和黄色的裤子_d, 所以想记住他_e很容易_f。
(aは“的”と“得”の混用である。bのように形容詞二つで特徴を表す場合, “又…又…”を使う。目を描写するとき, cの“清亮”を使用しない。“清亮”は水や色を描写する場合に使用される。dは日本語の「赤」の影響となり, “红色”に直した。eは結果補語の使用が必要である。fは前後の文脈から判断し形容詞述語文に修正した。)

2. 他长得瘦高_a, 有1米八十五_b。看上去很可爱的样子_c, 一双圆溜溜_d的眼睛。他_e的皮肤像小宝宝一样光滑的。(すらっとして背が高く, 身長が185センチあります。可愛らしくて, くりくりした目で, 肌は赤ちゃんのようにすべすべです。)

【修正後】长得瘦瘦高高_a, 有一米八五_b。看上去很可爱, 一双圆圆的_d眼睛, 皮肤就_f像小宝宝一样光滑。
(作文全体の表現特徴に合わせるため, aは重ね型に修正した。bは会話でもよくある誤用例。“十”という語は習慣上よく省略される。cを削除したほうがすっきりする。dの“圆溜溜”は動物の目を描写する場合には使用してもよいが, 人の目に対しては使わない。eの人称代名詞は前後の文脈によって削除した。fは“就”を付け加えることによって, 文のつながりがよくなる。)

2022年度春学期の授業で、学生は7種類のテーマで作文を完成させることになった。次の表は作文の文字数（クラス平均）の推移である。

作文	1回目	2回目	3回目	4回目	5回目	6回目	7回目
平均字数	324.8	307.4	417.7	406.5	461.7	409.5	471.1

一回目の作文では324.8字だった文が、第7回目になると471.1文字にまで増加した。文字数の

増加は、学生の作文への抵抗感が緩和された結果と考えることもでき、プロセス・ライティングによってもたらされた効果の一つと言えるだろう。

4. 終わりに

以上、本稿では中国においてプロセス・ライティングに関する研究が盛んに行われていることを示した上で、本学の一部の授業で行われているプロセス・ライティングを導入した中国語作文の授業実践例を紹介した。まだプロセス・ライティングを用いた授業の「試行期」にすぎないが、A準備段階における「アイディアや表現の豊富さ」、B初稿作成段階における「文章の長さ」、C修正段階における「文法的正確さ」の向上においては、一定の教育的効果が確認できたと考える。しかし、本研究は現段階では少人数クラスでの試行にとどまっており、本校におけるプロセスライティングの試みの有効性を強く主張するだけのエビデンスには欠けている。今後、教室での実践を続けながら、本稿の結論の妥当性を裏付けるために引き続き定量的、定性的なデータの構築を継続したい。

最後に、プロセス・ライティングの問題点と今後の課題について言及する。それは、簡潔に言くと、教員の負担が増えるということである。通常の作文の授業においても、教員は学生の作文の添削に多くの時間を割くことになるが、プロセス・ライティングは学生の作文の各段階で教員が関与する必要があるのでどうしても負担は増えてしまう。ただ、学生の作文の構想段階から関与することになるので、機械翻訳サイトで翻訳させただけ、という文章をいきなり見せられて困惑することはなくなる。

また、プロセス・ライティングをどの学習段階から導入するのが効果的であるのかもさらに検討する必要がある。今回紹介したのは、一定の中国語の運用能力を持った学生が集まる習熟度別の上位クラスでの実践例であり、入門期の文法的な基礎が不十分な学生に対する効果は限定的であろう。プロセス・ライティングの準備段階として、従来型の日文中訳の訓練も当然必要であり、学習段階にあった適切な教学メソッドを組み合わせるカリキュラムデザインをする必要がある。

〈付記〉

本稿は、京都外国語大学学内共同研究「中国語文章表現力の育成を図る授業設計についての複合的研究——プロセスライティング指導の教材開発と授業のデザイン——」による研究成果の一部である。

注

- 1) 『国際中国語教育中国語レベル等級基準（日本語版）』（中国教育部中外語言交流合作中心、日本語監訳：古川裕、日本語訳：古川典代、2021年3月24日公布、7月1日より実施された）
- 2) 漢語水平考試（汉语水平考試、中国語の発音表記法ピンインの Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì を略称し

てHSKとなる)は、中国の教育部が認定する国際的な中国語の語学検定試験である。中国語を母語としない学習者(外国人以外に華僑や中国国内の少数民族も含む)を対象とする。1級に始まり、6級が一番難易度の高いレベルである。

- 3) CEFR(ヨーロッパ言語共通参照枠, Common European Framework of Reference for Languages)は、ヨーロッパ全体で外国語の学習者の習得状況を示す際に用いられるガイドラインである。
- 4) 本稿における「中国語教育」,「中国語作文教育」は、中国語を母語としない中国語学習者を対象とするものである。
- 5) オーディオリンガル・メソッド(Audio-Lingual Method)は構造主義言語学、行動主義心理学に基づく教授法である。
- 6) 文法訳読法(Grammar-Translation Method)は文法中心教授法と翻訳教授法を組み合わせ、文法ルールを覚えて外国語の文章を母語に訳すことによって内容を理解する方法である。
- 7) 奥水優(2005) pp. 150-151を参照。
- 8) CNKI(China National Knowledge Infrastructure)は中国で刊行されている学術雑誌、重要な新聞、学位論文、学術学会論文を検索閲覧できるデータベースである。(https://cnki.net/)
- 9) アクセス時間:2022年5月17日10:30。文献検索は、1990年1月1日~2022年1月1日の間に発表された論文を対象に、学術文献データベースCNKIに収録されている論文に限定して行った。「篇关摘」(論文タイトル, 論文キーワード, 論文要旨)においては「教材分析」(教材分析), 「教材研究」(教材研究), 「写作」(作文)と「全文」(全文)においては「汉语」(中国語)「对外」(外国人を対象に)「国际」(国際)を検索キーワードとして使用した。1070件の論文がヒットした。
- 10) 尹景春(2012)を参照。
- 11) 蔡永強(2009)では“学生不知道写什么、怎么写;教学过程范式僵化;过于重视写作成品;语言输出产品的准确性、流畅性、得体性较差;教材不能充分发挥指导作用”と指摘した。筆者による翻訳で、原文における前後の文脈によって意識された箇所がある。
- 12) アクセス時間:2022年5月17日10:30。文献検索は、1990年1月1日~2022年1月1日の間に発表された論文を対象に、学術文献データベースCNKIに収録されている論文に限定して行った。「篇关摘」(論文タイトル, 論文キーワード, 論文要旨)においては「过程」(プロセス), 「写作」(作文)と「全文」(全文)においては「对外汉语」(外国人を対象としての中国語教育)「国际汉语」(国際中国語)を検索キーワードとして使用した。
- 13) HSK5級はCEFRのC1レベルに相当する。(https://www.hskj.jp/cefr/)
- 14) オリジナル教材(叙述文体2つ, 説明文3つ, 論説文体2つ)を使用した。
- 15) 開講時期:2021年度春学期, 開講科目:中国語作文Ⅱ, 受講者:12名(HSK5級以上), 授業形態:ハイフレックス授業(対面11名, オンライン1名), 使用教材:2022年度と同じ教材。

参考文献

- 中国教育部中外語言交流合作中心2021. 日本語監訳:古川裕, 日本語訳:古川典代2022.『國際中国語教育中国語レベル等級基準(日本語版)』。東京:アスク
- 奥水優2005.『中国語の教え方・学び方——中国語科教育法概説』。東京:日本大学文理学部。
- 尹景春2012.「中国語國際化の推進施策について」『早稲田商学』第431号2012年3月pp389-411。東京:早稲田大学
- 蔡永強2009.「關於漢語過程写作教学的幾点思考」『海外華文教育』2009年第2期pp33-39。福建:厦門大学
- 王宇2013.「關於对外漢語写作教学的反思」『首都師範大学学报』2013年増刊pp63-68。北京:首都師

範大学

羅青松2011. 「対外漢語写作教学研究述評」『語言教学与研究』2011年第3期pp29-36。北京：北京語言大学

王秋萍, 譚麗梅2014. 「対外漢語写作教材建設現状考察与对策分析」『瀋陽師範大学学报』2014年第6期pp118-121。瀋陽：瀋陽師範大学

周紅, 包旭媛2012. 「対外漢語写作教材考察与分析」『雲南師範大学学报』2012年第10卷第1期pp28-35。雲南：雲南師範大学

周小兵2015. 「区域教材的研究与開発」『国際漢語教学研究』2015年第2期pp4-6。北京：北京語言大学

謝紅華2015. 「媒介語為法語の漢語教材現状与研発对策」『国際漢語教学研究』2015年第2期pp13-15。北京：北京語言大学

