

中国語の初中級・中級テキストにおける 「話す」活動に関わる練習問題の調査・分析

森山 美紀子
(東海大学)

要旨

从上世纪 90 年代到本世纪初, 美国、欧洲和中国等世界主要国家和地区纷纷提出了新的外语教学理念、目标和方法。受此影响, 日本的汉语学界出版了《外语教学标准—高中汉语与韩语教学的挑战》, 提出汉语教学要重视培养学生的交际能力, 并开始探讨要培养交际能力应该“教什么”的问题。有些专家指出日本传统的汉语教学方法以阅读和翻译为主, 听、说相对薄弱, 二者很不协调。在此情况下, 本文为了探索如何构建日本汉语交际教学这一问题, 以日本高校第二外语课程所使用的 30 册汉语初中级和中级教材为对象, 主要针对口语习题的现状进行了调查和分析。分析指出: 日本高校汉语教材中, 机械性口语练习比率较大, 虽然也有一些交际性的习题, 但大部分都是起“脚手架”作用的习题, 其水平只相当于自由发挥性较低的语言活动。

キーワード: 中国語コミュニケーション教育, 「話す」力の養成, 初中級・中級テキストの練習問題, 足場かけ

1. はじめに

語学の授業を通じ, 如何に学習者にコミュニケーション能力を身に付けさせるか。テキストをもとに授業を行っていても, 限られた授業時間で学習者の「話す」力を養成することは容易いことではない。これまでに見られる『21 世紀の外国語学習スタンダード』(外国語学習ナショナル・スタンダードプロジェクト, 1999 年) や『ヨーロッパ言語共通参照枠』(欧州評議会, 2001 年), 《国际汉语教学通用课程大纲》(孔子学院总/国家汉办, 2008 年) 等の国外で打ち出された外国語教育スタンダードを踏まえ, 日本の中国語教育でも『外国語学習のめやす 高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』(国際文化フォーラム, 2013 年) が出され, 学習者に「総合的な中国語コミュニケーション能力」を身につけさせることが中国語教育の目指すものであるとの認識が広まり, 中国語テキストにおいても「聞く・話す」活動を意識した練習問題に意識が向けられるようになりつつある。本稿は「どのように教えるか」という視点から中国語コミュニケーション教育の構築を考える上で, 日本の大学の第二外国語の中国語初中級・中級テキストの練習問題において, コミュニケーション能力を身につけるための「話す」練習がどのように行われ, どのようなレベルのコミュニケーション能力が養成されているのか等の現状を明らかにし, 中国語コミュニケーション教育の構築につなげるべく, 第二言語習得研究の知見をもとに初歩的な考察を試みる。

2. 日本の中国語教育の特徴

日本人の中国語学習にはどのような特徴が見られるのだろうか。王（2008：63-64）は日本の伝統的な中国語教育は、漢文訓読法とは異なる“目读主义”（「目読主義」）に特徴づけられるとし、このことは、日本人中国語学習者が「読む」力は優れているものの、「聞く・話す」力が弱い傾向にあり、中国語の文献を読む力が優れている研究者であっても、運用力が読解力に遥かに及ばない者が見られるということからも見て取れると述べている。刘（2017:7-9）は、日本人学習者には、中国語と日本語が「同文同種」であることから、容易に学べるとの先入観を持ち、「見て分かればよい」と考え、「話す」学習をあまり重視しない傾向にあると述べているが、これらの指摘から窺えるのは、漢字を日常的に使用している日本人学生の中国語学習は、文字の介在する「視覚」に頼った学習となる傾向にあり、日本の中国語教育は中国語の文法理解や読解ではその効果が見られているものの、「聞く・話す」の運用能力の養成には十分な成果が得られておらず、養成される中国語の力に偏りが生じているという現状である。

日本の中国語教育において、これまでに見られる「話す」力を伸ばすことを重視した教授法として代表的なものは、長谷川（1995）のオーラル・アプローチ（口頭教授法）である。長谷川はアメリカ新言語学の提唱したオーラル・アプローチをもとに「伝達の技術」を重視した中国語教授法の実践に取り組んだ。また胡（2008）は、新たな外国語教育としての学習者のコミュニケーション能力の養成を目指し、文法的正確性と場面的適切性を重視した「場面つき学習」や胡・宋（2017）のPPP（提示・練習・産出）指導法を応用したPNPP（産出・気づき・提示・練習）指導法を実践している。このような流れを受け、昨今での中国語教育においては、テキストを用いず、グループワーク等を中心にタスク活動に取り組ませ、学習言語を使うことを中心とした会話授業も行われるようになってきているが、このような中国語コミュニケーション教育への取り組みは教師個人の授業法の域を出ず、中国語教育においてコミュニケーション教授法が確立・普及していない現状での会話授業の多くはテキストへの依存度の高いものであらうと思われる。

3. 日本の中国語テキストについての先行研究

日本で出版された大学の第二外国語のテキストを対象とし調査・分析している先行研究は中国人研究者によるものが多く、日本国内で見られるようになったのはごく最近である。张（2001）は1990年代後半に日本で出版された中国語テキストを対象とし、石（2004）は2004年の日本の主要な出版社のテキスト、津田（2010）は1998年から2007年までの日本の中国語テキスト及び参考書を対象とし、それぞれ出版状況やテキストの構成や特徴分析を行っている。中でも张（2001）は多数のテキストを対象にレベル別・ジャンル別に詳細な考察を行っているが、日本の中国語テキストは毎年新しいテキストが出版され、編集の仕方も様々であることなどから、日本の中国語テキストの定量的・定性的把握は難しいことが指摘されている。また、姚（2011）では2008、09年に朝日出版社から出版された4冊の中国語テキストを対象とし、周他（2014）及び陈、杨（2015）ではアメリカ・韓国・日本で出版された中国語テキスト及び中国で出版された英語・韓国語・日本語テキスト各一冊を対象とし、それぞれテキストの比較分析を行っているが、これらの分析も特定のテキストに対

する分析にとどまり、日本の中国語教育の実情を十分に反映しきれていないと思われる。

一定量のテキストを対象とした先行研究には、初級テキスト 12 冊を対象とした許(2018)の先行研究が挙げられる。許(2018)では、日本で市販されている大学の第二外国語の中国語初級テキストの文法項目数・練習問題数等を調査し、練習問題については問題量や種類が少なく、多くが「模倣型練習」であることや学習者単独で解くものが多く、教師・学習者間或いは学習者間のインタラクションが乏しいことが指摘されている。森山(2019)では、陳、楊(2015)の学習方略を援用したアメリカ・韓国・日本のテキストの練習問題分析の方法論に基づき、日本で市販されている第二外国語の 25 冊の初級総合テキストを対象とし、学習方略の使用状況についての調査・分析を行った。その結果、対象テキストのうち、最も多いのは翻訳練習、次いで変換練習(簡体字にピンインを付す、ピンインを簡体字表記にするなど)、リスニング練習、置換(言い換え)練習、空欄補充練習が見られ、認知方略が大部を占め、「書く」ことにより文法形式の定着を図る問題が多用されていることが明らかにされた。「話す」活動に関わる方略は低比率で、置換(言い換え)練習以外の練習としてはロールプレイなどが見られたものの、ごく一部のテキストに見られるにすぎないなどの結果が得られている。

この他に、スピーキング能力育成の視点から中国で出版されたテキストの分析を行ったものに張(2018)がある。張(2018)ではスピーキング能力育成に特化した教材として『漢語縦横会話課本 3』(北京語言大学出版社)を取り上げ、スピーキングの定義、スピーキング教材の原則をもとに、当該テキストの内容構成の概要分析を行った。結果として、当該テキストは(単語の組み合わせ問題、並べ替え問題など)語彙・文法など文法能力育成のための内容が多く、各種の表現を身につけさせることを重視し、スピーキング特化教材として必要な社会言語能力や談話能力、ストラテジー能力の学習が軽視されていることから、タスク活動やインタビュー、討論などグループワークを更に積極的に取り入れるべきだとし、また練習問題の回答に時間制限を設け、学習者に内容理解とともに即時応答の力をつけられるよう、教師は具体的に指示すべきだと主張している。

4. 中国語初中級・中級テキストの練習問題分析

4.1 調査の目的及び対象とする中国語テキスト

本稿の調査の目的は、日本の大学の第二外国語で使用される初中級・中級テキストにおける「話す」活動に関する練習問題の分類を通じ、中国語の「話す」力養成のための教育の現状を明らかにすることである。

調査には 8 つの出版社から出されている初級以上のテキストを対象とする。初級レベルと中級レベルの間には、出版社により「初中級」「準中級」などのレベルが設定されているが、ここでは初級を修了した既修者向けレベルのテキストを対象とし、「初中級・中級」テキストと表記する。

初中級・中級のテキストには、4 技能全般を対象とした総合テキスト以外に、会話・時事或いは文化についてのトピックを扱った読解・作文などの特定の技能に焦点を絞ったテキストや「スピーキングとリスニング」「会話と読解」など複数の技能を同時に学ぶテキストも見られる。今回対象とした 30 冊のテキストは、「話す」力の養成に重きを置き編集されたテキストとした¹⁾。日本の中国

語テキストの出版状況は、毎年新刊が出され新旧の入れ替わりが激しく、各大学で使用するテキストが多岐にわたることから、各出版社で選定されている好評既刊テキスト 10 冊を対象に入れ、広く使用されているテキストを対象とすることにより、日本の中国語教育における「話す」教育の実情が反映されるようにした。

各テキストにおいて対象とする練習問題は、各課に付された練習問題とし、理解度を確認するための複数課ごとに設定された総合問題や最終的な到達度を測るための巻末に付されたまとめ問題などは含まない。これは、各テキストにおいて課毎の新出単語や本文とともに、どのような練習が設定されていて、一冊のテキストを通じ毎課行われる練習を積み上げることにより最終的にどのような能力を養成できるのかについて考察するためである²⁾。対象とするテキストの詳細は、稿末の付録を参照されたい。以下、各テキストは稿末付録の表中の番号で示すこととする。

4.2 練習問題の分類基準

中国語テキストの練習問題の分類についての先行研究には、以下のようなものが見られる。倪（2016：102，142-143）は「機械型練習」（発音や語彙・文型についての正確性向上や即時反応性を身に付けるためのパンプラクティス、主に「聞く」「読む」などの練習）、「理解型練習」（言語知識の理解を中心とした発音・語彙・文型の体系的理解を通じ言語スキルの習得に繋げる練習）、「コミュニケーション練習」（機械型・理解型練習を基に言語知識と技能を統合し運用能力に繋げるための練習）の3つに分けており、蔡（2009：165）は「機械的練習」「応用練習」「コミュニケーション練習」に、崔（2018：6）は「機械的・構造的練習」と「コミュニケーション練習」に分け、十分な機械的練習を経た後、コミュニケーション練習やタスク活動を行うこととしている。また陳、楊（2015）は学習方略を援用し、まず記憶方略、認知方略、社会的コミュニケーション方略の3つに分け、さらに全体を15の個別方略に分けている。

本調査の分類基準は上記の先行研究における分類とは異なり、教室外場で学習言語を運用できる実践的コミュニケーション能力を如何に養成できるかという点から分類基準を設定する。言語使用は音声による「聞く・話す」活動と文字による「読む・書く」活動に分けられるが、第2章で見たように日本の従来型の中国語教育では、文字を通じた「読む」学習が重視され、テキストでは文法規則の定着を図るための翻訳や空欄補充など「文字（見る）→文字（書く）」の視覚に頼る学習が多くを占める。新しい外国語教育では言語運用能力や実践的コミュニケーション能力、即ち音声による即時応答的やり取りが出来る力を身につけることが目標の一つとされていることから、本稿では日本人中国語学習者に「話す」力を養成するには、如何に「文字」から離れ、視覚に頼らない「音声」によるやり取りの練習ができるかにあると考える。このことから、まず対象テキストの練習問題を4技能から分類し、さらに「話す」練習を高島（2000）、高島（2005）のコミュニケーション活動指標を参考とし分類していく。

4.3 練習問題の分類

4.3.1 技能別に見た練習問題

まず、対象テキストに見られる練習問題を4技能別に見ていく。

読解問題としての「読む」技能が要求される練習は、②③（長文読解問題として、空欄補充、本文内容理解についての問題など）に見られるのみであった。「書く」技能が要求される練習問題は、空欄補充、並べ換え、日文中訳・中文日訳など語彙の意味・用法や文法規則等の定着を図るための機械的操作を主としたものであり、聞き取り問題のA類（下表2参照）を入れると、全てのテキストに見られた。

コミュニケーション活動において音声情報の受信・発信を担う「聞く」「話す」技能が要求される練習問題の分布は下表1の通りである。

表1

「聞く」「話す」練習問題の分布

	「聞く」	「話す」	テキスト番号
A類	+	+	①②④⑥⑧⑩⑬⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿
B類	－	+	⑤⑨⑪⑫⑭⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿
C類	+	－	③⑦㉞

テキストにより、両技能の比率には偏りも見られるが、A類の「聞く」「話す」練習がともに見られるテキストが全体の3分の2を占める³⁾。B類には「聞く」問題が見られず⁴⁾、「書く」「話す」練習から構成されている。また、今回は「話す」力を重視したテキストを対象としたが、C類のように「話す」練習のないテキストが少数ながら見られた⁵⁾。

上表のA、C類（23冊）の「聞く」練習問題は、さらに表2のように分けられる。

表2

「聞く」練習問題の回答形式による三分類

	回答形式	テキスト番号
A類	筆記	①②③④⑥⑦⑧⑩⑬⑮⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿ ⁶⁾
イ類	文字表記の選択肢	④⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿ ⁷⁾
ウ類	番号や記号のみの選択肢	①⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿ ⁸⁾
エ類	口頭	⑰㉕ ⁹⁾

「聞く」練習問題は、「聞いて文字で書き取る」問題（A類）及び「文字表記の選択肢を選ぶ」問題（イ類）の文字の介在するタイプと、「音声による選択肢で回答する問題や絵を選択或いは記号による正誤判断などで回答する」問題（ウ類）及びごく少例であるが⑰の「音声を聞いて口頭で回答する」問題（エ類）の文字の介在しないタイプに分けられる。今回対象としたテキストには、実際のコミュニケーション活動に必要とされる「聞いて応答する」という即時反応性を伴う練習問題は見られず、「音声（聞く）→音声（話す）」に近い練習は⑰に見られるのみであった。リテリング（興

水 2005 に挙げられている一定量のまとまった内容を聞き取らせた上で、学習者に自分のことばで語らせる（「復述」）のような文字の介在しない練習もほとんど見られず、多くがア、イ類の「音声を文字で受け止める」という練習であった。

4 技能間の関連性という点から見れば、「話す」力をつけるには「聞く」「書く」という練習も必要とされることも指摘されている。興水（2005：143）では、スピーキングにより自分の意志を伝えるには発音、語彙、文法のすべてがかかわり、口語表現が達成されることから、スピーキングは真に総合的な力を必要とし、練習や経験の積み重ねが重要となる技能であることが指摘されており、富田他（2011：177）では、「話す」技能は他の技能から独立したものではなく、発信するという点から言えば「書く」技能とも通じると述べられている。このことから、今回対象とした「話す」力をつけることを重視したテキストに「書く」「聞く」練習問題が少なからず見られることも、4 技能間の関係から見れば「話す」力を養成していく上での支えとなる練習であると言える。

しかし、「話す」練習なしに「話す」力をつけることは出来ない。話せるようになるには、テキストにおける口頭練習が非常に重要な役割を果たし、多様な形式の練習をし、練習量も十分なされなければならない（蔡 2009：164-165）。和泉（2009：21-34）は第二言語習得理論の立場から、外国語学習において文法規則などの「理解」とその「使用」は乖離しており、認知心理学でいわれる宣言的知識（文法規則などの知識、理解のための知識）のみでは、運用に繋がる手続き的知識に転化できないため、そのための練習が必要だとしている。このことは中森（2018：31）の受容語彙と発表語彙についての記述にも表れている。中森（2018）では発話や作文などの表出活動を通して、語彙を使用することで、理解のための語彙（受容語彙）が、表出のための語彙（発表語彙）に変換され、脳内に貯蔵されていくことから、運用能力育成に向けた語彙・文法教育を行うには、学習した語彙を使用することが必要であるとし、「話す」「表現する」「伝達する」力をつけるには、相応の練習問題を課し、学習者に実際に発話させなければならないことが指摘されている。

4.3.2 「話す」力養成のための問題の下位分類

それでは、「話す」力を養成するにはどのような練習が必要なのであろうか。

高島（2005：3）では、平成 10 年告示の中学校学習指導要領において英語教育の方向性を表す語が「実践的コミュニケーション能力」となり、授業を通じて教室外での外国語コミュニケーションの一手段として使用可能となる能力を育成することが明確に示されたのを受け、教室で行われる言語活動を教室外で学習言語を使用できるようになるためのシミュレーション的な言語活動とみなす発想の転換が必要だとした。「実践的コミュニケーション能力」を育成する教室内の各種の言語活動は、形式志向か意味内容志向かにより分けられる。高島（2005：4-12）は高島（2000：30-31）をもとに、(a) 意味内容の伝達に重きを置く (b) 活動目標の達成（過程）に重きを置く (c) 情報の授受・交換の有無 (d) 情報（量）の差 (e) 段階を追った指示の有無 (f) モデル・ダイアログ、または、使用する文法構造などの指定の有無 (g) 2 つ以上の文法構造の比較 (h) 意味のやり取りの有無 (i) 活動や得られる情報に対する興味、動機付けに重きを置く の 9 つの観点から、各活動を横に伸びる直線上に位置づけた。直線は左側に行くほど話者の焦点が形式に、右側に行くほどメ

ッセージの内容に意識が向けられ、左端に「ドリル」、続いて「エクササイズ」、「タスクを志向した活動」、「タスク活動」、右端に「タスク」の順に5つの言語活動を位置づけ、各活動の相互関係を示した。これら直線上に位置づけられる5つの活動は、いずれも孤立したものではなく連続体をなしている。さらに高島（2005：11）では、同じ「タスクを志向する活動」において、活動目標が明確でなくゲーム的要素の強い活動（高島2005：16の資料1）を、「言語を使うための練習」(LD [Language Display])とし「タスクを志向する活動」の中の左側に位置づけた。

これら高島（2000）、高島（2005）の言語活動の分類指標を参考にし、表1のA、B類（27冊）の「話す」練習問題を表3の「視覚性」（インプット・アウトプットの間の文字介在の有無）、「自由度」（使用語句・モデル文などの提示の有無）という2つの特徴から、対象テキストの練習問題を（1）機械的変換・置換練習（2）半自由会話練習（3）自由会話練習に分類する。

表3

「話す」練習問題の特徴からの分類

	視覚性（文字の有無）	自由度
（1）機械的変換・置換練習	＋	無
（2）半自由会話練習	＋	低
（3）自由会話練習	－	やや高

（1）機械的変換・置換練習（上表3：視覚性 ＋，自由度 無）

機械的変換・置換練習は、高島（2000）のドリル・エクササイズに相当する。学習言語の「正確性」を高めるものであり、モデル文を一部言い換える置換練習や文字表記を音声化する音読練習、日本語・中国語間の翻訳練習など形式重視の「文字→音声」練習である。以下、置換・音読・暗唱・口頭翻訳の4つに分けて見ていく¹⁰⁾。

（a）置換

対象テキストの中で最も多く見られる機械的練習で、30冊中11冊（①④⑤⑥⑧⑪⑫⑮⑳㉓㉔）のテキストに見られる。単文或いは問答の一部の語彙を置換し発話する練習である。

（b）音読

8冊のテキスト（⑩⑭⑰⑱⑲㉓㉔㉕㉖）に見られる。⑭はピンインのみ、⑱⑲㉓は漢字表記のみ（⑲は補充した語にピンインを付す）、その他は漢字・ピンインがともに表記されている。単文が多いが、⑰㉔は語句、⑱㉓は短文である。㉓は“跟述”で、表記された短文の音声に従い、後について発音する。

（c）暗唱

4冊のテキスト（②⑨⑫㉑）の練習問題に見られる。②は4単文、⑨は6行程度の本文（対話文）、⑫は各課2つの4～8行からなる対話文、㉑は2～5行の短文に自分の状況に合わせ空欄補充し覚える。この他、練習問題には暗唱問題が設定されていないが、テキストの前書きに「積極的に暗唱すること」を推奨しているものに①（文法例文の暗唱）、㉕㉖（本文の暗唱）が見られ、⑩には各課に

9 単文からなる「暗記しよう」と暗唱のための 3, 4 行の短文が、⑳は各課 4 行の短文が付されている。

刘 (2017 : 154-158) では、日本の中国語の発音・口頭教育は、日本初の中国語学校である善隣書院の行った中国の伝統的な教育方法としての暗唱を重視した口頭教育の影響を多分に受けており、暗唱は日本の中国語教育における発音・口語教育のプロトタイプだとしている。

(d) 口頭翻訳練習

翻訳練習問題のうち、筆記ではなく口頭で回答する練習問題は 10 冊 (④⑥⑩⑬⑭⑮⑯⑰⑱㉔) に見られた。この中には次頁 (2) 半自由会話練習の問答形式の練習問題 (④⑬⑭) が含まれる。⑥㉔は日文中訳・中文日訳がともに見られるが、その他は全て日文中訳問題である。単文が多いが、㉔は 4 文程度のモノログ、⑥㉔は単文・対話文ともに見られる。

口頭翻訳練習では発音や文イントネーションの正確性以外に、元の言語を別の言語に変換するという「翻訳」力も求められ、音声のみに焦点を当てた練習ではないことから、上記 (a) ～ (c) の単純な機械的変換による練習とは異なり、難易度は上がる。このため、初期段階で導入すると音声に集中出来ず、声調や文イントネーションなど発音の崩れをもたらす可能性もあることから、学習者のレベルを見ながら導入するのがよいのではないかと思われる。

以上が「話す」練習問題における機械的変換・置換練習である。機械的変換・置換練習は表 1 の A, B 類 27 冊のうち、⑬⑭⑱の 3 冊を除き、いずれのテキストにも見られ、また一冊のテキストにおいて「話す」問題が (1) 機械的変換・置換練習のみから構成されるものは 8 冊 (②⑤⑧⑩⑪⑭㉔㉕) あり、全体の 4 分の 1 強を占める。一冊のテキスト中の「話す」練習が、置換練習のみであるものは⑤⑧⑪、音読のみであるものは㉔、暗唱のみであるものは②㉕であり、「話す」練習が機械的変換・置換練習に偏ったテキストが少なからず見られ、これらが効果的な口頭練習と見なされていることが窺える。富田他 (2011 : 175) ではスピーキングの習得方法としての「借文」及び「只管朗読」(繰り返し行う音読) について、子供の言語習得と同じプロセスを踏む「借用」は定型表現・定型パターンや慣用表現を借用しながら、それらの一部に話し手のことばを組み入れて新たなメッセージを創造していく練習で、また「只管朗読」の単純な繰り返しによる音読は流暢性の向上に繋がると述べられており、この点から見ても上記の機械的変換・置換練習が口頭練習として適していることが分かる。

一方で、これら機械的な練習は、創造的言語使用の点から見ると自由度がほとんど無い。このような自由度の無いパターン化された練習を繰り返すことで、コミュニケーション能力が身に付くのだろうか。「暗唱」など中国語教育でも従来から多用されている機械的変換・置換練習も言語活動の一種ではあるが、従来型の外国語教育が「話す」力養成の点で効果を上げられなかったのは、このような機械的な練習のみが重視されてきたことが一因とも言える。興水 (2005 : 142) では外国語学習は学び方の偏りにより身に付く力の異なりがもたらされるとし、中森 (2018 : 10) では文法訳読法では、聞く・話す・書く力をつけることは出来ず、これらの力を身に付けさせるのであれば別の方法論が必要だと述べられており、「何をどのように教えるか」は学習者に身に付く語学力を左右する。機械的な言い換え操作などの形式重視の練習では、正確性の向上は図れるものの、自由度が低く、

創造的言語使用に結び付かない。実際のコミュニケーションで必要とされるのは文法理解の形式中心の処理とは異なり、「意味から形式」へ向かう処理能力である。高島（2000：40-41）では、コミュニケーション能力の養成には文法規則を暗記しそれを操作させる文法指導に留まらず、文法理解から実際に運用に繋がる言語の機能や働き・使われ方などを理解させるための文法説明とその上で実際にそれを体験させるタスク活動の両者が必要不可欠であると述べられている。このように文法理解から段階を踏んでタスク活動、さらには実際のコミュニケーション活動に有機的に結びつけられるような言語活動が必要となることから、創造的言語使用を目指すには機械的変換・置換練習のみでは不十分であると思われる。

（2）半自由会話練習（上表3：視覚性＋，自由度低）

半自由会話練習は、質問文に対し自由に回答する「一問一答」形式（表4参照）が最も多い。質問文は文字表記されており、また回答時に与えられた語句を使用する練習も見られ、視覚に頼るところが大きい。自由に回答する形式ではあるが、回答はあくまでも質問に対するものであり、使用される文法・表現形式の自由度は低い。インフォメーション・ギャップを利用した制限された情報の授受・交換練習であり、高島（2005）の分類基準のLDに近く、「学習した表現を使ってみる」という段階の音声練習であると言える。

表4

半自由会話練習に見られる練習形式A

質問	回答	テキスト番号
表記された日本語質問文を中訳	自由	④⑬⑭ ¹¹⁾
表記された中国語質問文	自由	④⑥⑨⑮⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕ ¹²⁾

表5

半自由会話練習に見られる練習形式B

質問	参照物	回答	テキスト番号
与えられた語句や文を空欄補充し質問作成	絵など	与えられた語句（中国語或いは日本語）を使用する	④
絵や与えられた語句・文を参考に質問作成	絵や地図など	与えられた語句（中国語或いは日本語）を参考にする	⑫⑲

表6

半自由会話練習に見られる練習形式C

情報発信	参照物	情報受信	テキスト番号
モデル文を参照し、絵や地図などの情報伝達	絵や地図、表など	相手の情報に基づき、絵や地図、表などを完成	⑫

表4の問答形式の他に、表5のように質問・回答にあたり参照物や与えられた語句を使用する練習形式Bや表6のように情報伝達が主となる練習形式Cも見られる。

この他、相手や程度の異なる感謝表現（見知らぬ人、同僚や先生・友達、多大な援助をしてくれた相手への御礼の仕方）や程度の異なる謝罪表現（軽い謝罪、自分の非を認めた謝罪など）の社会言語学的能力としての場面適切性やポライトネスに関わるやり取りの練習（⑫⑬）、またモノログ形式の練習として、本文やモデル文を参考に自己紹介（⑥）、地図と与えられた日本語の語句を参考に道順説明（⑩）、与えられた中国語文をもとに地図を作成し道順説明（⑪）等が見られる。

（3）自由会話練習（上表3：視覚性 一，自由度 やや高）

教室外で想定される学習言語母語話者との自由度がやや高めの言語活動に相当する。使用する語彙・表現は本文等に沿ったものが多い。しかし、発話は単文にとどまらず、ある程度のまとまった内容或いはやりとりから成り、単文のやり取りが主となる（2）の半自由会話練習よりも意味内容の伝達に重きが置かれ、予め与えられる語句も少ない。発話量や情報量が多くなることから、事前に発話内容を準備し「発表する」というモノログ形式の問題も多く見られる。

〈ペアでのやり取り〉

- ・与えられた語句を使って会話をする ⑫⑬（例. 趣味や時間がある時にすることなどについて質問し合う、表を参照し一日のスケジュールについて質問し合うなど）
- ・日本語による指示文に基づき会話をする ⑭（例. 店での店員とのやりとりなど）
- ・本文などを参考に、絵を見ながらA、Bのそれぞれの立場で会話をする ①

〈モノログ〉

- ・絵を見て話す ⑭（家族紹介やキャンパス紹介、私の旅行経験など）
- ・中国語の募集広告を参考に、求められている人物の条件を説明する ④⑬
- ・本文を参考に、携帯電話にはどのような機能があるかを説明する ⑥
- ・本文やモデル文を参考に、与えられたテーマ（自分の趣味や町の紹介、週末の予定についてなど）について話す ⑫¹³ ⑭⑬⑭⑮
- ・日本語文の場面設定に従い、例文などを参考に中国語で言う（例. アルバイトをしている家電量販店に来た中国人旅行客に“太贵了！便宜点儿吧！”（高すぎるから負けてよ）と言われたが値引きは出来ないと店長に言われているため、これが最低価格で値引きは出来ないことを伝えるなど）
⑮
- ・あるトピック（例. 中国の独身者の数の変化、“深圳”の歴史や主要産業など）についてネットで調べたことをプレゼンする ⑩

この他に、ディスカッションが⑬⑩に見られる。⑬では“谈谈什么是健康的生活。”（「健康的な生

活とは何か、話してみよう。』)をテーマとし、グループ・ディスカッションを行うが、その方法については具体的な指示はない。⑩では、各トピック(例えば、「買い物」)について、2つの立場(A: ネットショッピング B: 店頭での購入)に分かれ、時間・場所・商品の種類などの制限、信用性、買い物の楽しみなどの点からディスカッションを行うというものである。ディスカッションは、自分の意見を主張し、理由を分かりやすく説明することが要求され、同時に相手の意図や主張を的確に理解するなどの談話能力やオフィシャルな場面での話の切り出し方や相手の意見の聞き方、反論の仕方などの社会言語学的能力、また実際のコミュニケーション活動の際に必要な「聞き返し」などのストラテジー能力なども視野に入る言語活動と言える。

4.4 練習問題の分類結果からの考察

新しい外国語教育では言語運用能力としての音声による即時応答的やり取りが出来る能力を身につけることが主要な目標とされ、さらに社会言語学的能力・談話能力・ストラテジー能力などを含む総合的コミュニケーション能力の養成を目指すことが最終目標とされている。この点から本稿の調査結果について見ていきたい。

今回の対象テキストでは、言語使用を重視した場面適切性やポライトネスに関する表現練習が単文レベルから問答形式、談話に通じる自由会話練習の各レベルに見られた¹⁴⁾。これらは一部のテキストに見られたのみであったが、日本の中国語教育において「話す」力の養成には、言語知識の教授や4技能の訓練だけでなく、社会言語学的能力や談話能力の養成も必要であると認識されつつあることが窺える。

さらに、コミュニケーションは他者が関わる言語活動であることから、学習者単独で行う練習問題にアレンジを加え「話す」練習に転化させた問題も少なからず見られた。例えば、学習者単独で行う「音声(聞く)→文字(書く)」の聞き取り練習を発展させ、間に文字を音声化する機械的変換・置換練習(音読)を入れた「A: 音声(質問文を聞く)→文字(書く)→音声(内容を反復し質問)→「B: 音声(回答)」(③の巻末練習)や(2)半自由会話練習の「文字(質問文)→音声(自由回答)」を「A: 文字(質問文)→音声(質問文の音読)→「B: 音声(ペアによる回答)」(⑭など)というペアとの会話練習に繋げたものなどである。本稿ではこのような学習者単独の練習からペア練習へのアレンジを、実際のコミュニケーション活動の「音声(聞く)→音声(話す)」の即時反応的やり取りを目指す過程において施された「足場かけ(scaffolding)」(Wood et al.1976)と見なす。足場かけは学習者のレベルに合わせ、適宜援助を与えることにより学習者を支援する方法である。コミュニケーション活動における発話行為は発話者の情意とも密接な関係を持ち、学習者にとっては難易度が高い。学習者にとっての情意的ハードルを低減させるために「音声(聞く)→音声(話す)」という音声からなるメッセージの伝達過程を細分化し、無理なく発話に繋がれるように「文字」や機械的変換・置換練習を足場かけとして取り入れ、ペアとの「話す」練習としているのである。

このように足場かけによる口頭練習が考案され、学習者が「話す」練習に取り組みやすくなっていく一方で、文字を介在させた「視覚」に頼る練習問題が依然として多く見られ、「話す」練習の多

くが学習した語彙・文型を「使ってみる」という自由度の低いレベルに留まっており、学習者の「話す」力が段階的に引き上げられていないことは問題である。課毎の練習問題が全て同一形式であるテキストが30冊中18冊と半数を超えており、「話す」練習が機械的変換・置換練習のみからなるテキストが8冊（4.3.2 参照）と4分の1強を占め、また比較的難易度の高い（3）の自由会話練習でも、事前に準備し「発表する」というモノログ形式の練習が多く、タスク活動で要求されるような自由度や達成すべき明確な活動目標があるものはごく一部である。これでは、一冊のテキストを修了しても、テキストから離れた文字の介添えのない状況で「話す」力を発揮できるレベルに到達することは難しいであろう。初級から中級に至る各段階で、どのような練習をどのくらいさせ、どこまで力を伸ばすかということを考え、段階に応じた練習を設定していく必要があり、そのためにはテキスト編集に外国語教育の理論や研究成果を反映させ、無理なく効率よく力を伸ばしていけるような練習問題の設定がなされなければならないと思われる。

5. 日本の中国語教育における「話す」力養成のための課題

音声は捉えるまでは存在せず、聞こえても「すぐ消える」という不安定性がある。（富田他 2011：78-79）このような不安定性を持つ音声を媒体とした「話す」練習には、本来個々の学習者に対する応答練習や発音矯正などを伴うため、指導に時間がかかることやクラスの人数などの条件も関わることから、「書く」指導ほど容易ではない。このため、テキストの練習問題では「書く」練習が多用される傾向にあり、教室において効率よく行える「話す」練習として機械的変換・置換練習や「覚えて発表する」モノログ形式の言語活動が多く見られることになる。

今回の調査で示された中国語教育の「話す」練習の現状から、コミュニケーション能力養成のための教育を目指すには、初級段階から4技能のバランスに留意し、積極的に「話す」練習を取り入れていかねばならないと思われる。しかし、一方では町田（2004）のような指摘も見られる。町田（2004：49）では会話学習と文法学習の関係について「近年日本の外国語教育において、文法や読みが中心で実践会話力が弱いとの批判を受け、生粋の中国語日常表現を集め、どのような場面でどのような言い方をするかという言語の使用面を重視し、練習問題も模範例文の反復や言い換え練習に重点を置いた初級教科書が出版されている。しかし日常表現は往々にして文法的に複雑で非母語話者には難しく、易から難への文法配列とならないので、基本的なことから順々に教えていくということが難しい。」と述べられているが、特に初級段階の教育では難易度を考慮した文法項目の学習を通じ規範的な表現を身につけさせることも重視しなければならない。口語表現、とりわけ「問いと答え」のやり取りでは、「くだけた言い方」の方がむしろ自然であることが多く、口語練習を重視すぎると、規範から外れた表現が身に付きやすくなる。今回対象としたテキストにも、聞き取り練習における問いに対する答えを主語や目的語を省略せずに書くよう指示しているテキスト（③）が見られるが、初級段階ではこのような点にも配慮する必要がある。日本の大学の第二外国語の授業数が減少しており、十分な授業時間が確保できないという時間的制約がある中で、初級段階で4技能の練習をバランスよく行っていくには、「話す」練習を如何に取り入れていくかということと共に「書く」学習と「話す」学習をどう両立させていくのかということも考えていかねばならない。

註

- 1) 調査対象とする「話す」力の養成に重きを置き編集されたテキストとは、テキストのカatalogにおいて会話用テキストとされているもの、或いはテキストのタイトルに「話す」「会話」「コミュニケーション」等の用語が入っているもの、またテキストの前書きに会話練習に重点を置くことや（実践的）コミュニケーション能力をつけること等が明記されているものである。
- 2) 本稿の調査・分析は、各テキストの練習問題から、日本で編集されたテキストにおける「話す」力を付けるための練習にはどのようなものが見られるか、また日本の中国語教育において「話す」力がどのように養成できると考えられているのかを探ることに主眼を置き、個々のテキストに優劣をつけることを目的としたものではない。
- 3) 但し⑩は全課を通じ地図を見て道順を説明する「話す」練習が1題見られるのみ、⑨は単語の音読がごく一部に見られるのみである。
- 4) 但し⑭は4課ごとに付されたまとめ問題に「聞く」問題が設定されている。
- 5) 但し③は巻末に「一歩進んだコミュニケーション場面を想定し」、問いを聞き取り、隣の人に質問し、回答を書き取るという発話を伴う練習問題が付されている。
- 6) ①は質問に対する回答を記述、⑮⑯は聞き取った内容の日訳を記述、⑳は聞き取った内容の日訳と中国語を記述、㉑は聞き取った内容を口頭で日訳後、中国語で記述、㉒は聞き取った内容を中国語で書き取り日訳する問題と中国語質問文の回答を記述するという2種の問題が見られる。
- 7) ⑮は日本語訳を選択する。㉑は中国語と日本語の選択肢がともに見られる。
- 8) うち、⑮⑯㉑の選択肢は番号のみの記述で、音声を聞いて回答を選択する。
- 9) ⑨には聞き取った中国語（例、「我明天要去旅行。」）のメモをとり、その後質問（「他明天要做什么？」）を聞き、口頭で回答（「他〔明天〕要去旅行。」）するものと聞き取った内容について表や絵などを参照し、書かれた中国語質問文に対し口頭で答えるもの、㉑は聞いた内容を口頭で日訳し、その後中国語で記述するものが見られる。
- 10) この4つの他に、㉔㉕㉖に見られる「会話練習」が機械的変換・置換練習に入れられると思われる。㉔は中国語の対話文を日訳し「会話練習してみましよう」、㉕はAとBの対話に空欄補充し、「それぞれの役になって会話をしてみましよう」、㉖の“应用会话”には具体的な指示はないが、中国語の対話文に一部空欄補充し会話練習をさせるものと思われる。これらの練習問題は、役割練習として読ませるのか、ある程度覚えさせるのかなど、どのように練習させるのかが明示されておらず、教師により練習方法が異なると思われるため、今回の（1）の分類から外した。
- 11) ④には与えられた語句を使用し回答する練習も見られる。
- 12) ④は与えられた語句を使用し回答する。⑮は問答のどちらかが空欄になっており、一部の問題には空欄に日本語訳が付されている。㉑の対話文には質問部分が空欄で、回答が表記されているものも見られる。㉒は問答と対話文の両方が見られる。対話文には関連資料を参照しながら回答していく練習も見られる。㉗はモデル文を指示に従って質問文にし、回答する。⑨㉔㉕は本文の内容について回答、㉑は聞き取った内容について回答するものも見られる。
- 13) ⑫は4～6人のグループで、モデル文を参考に、各自内容をまとめてから順番に発表し合う。

14) 場面適切性や機能表現を学ぶ練習には、「目上の人に元気か尋ねる」「電車で行ってはどうかと提案する」「電話をかけてくれるようお願いする」(⑮)、状態補語文の例文に倣い「相手のことを誉めて、自分のことを謙遜して言う」(⑳)や4.3.2の(2)半自由会話練習(㉔は謝罪や御礼の言い方, ㉕はほめ言葉に対する回答), (3)自由会話練習(㉔の「こんな時、どう言う?」)が見られる。

〔謝辞〕本稿はJSPS 科研費 JP18K00793 の助成を受けたものである。

引用文献

- 和泉伸一 (2009) 『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』大修館書店.
- 許挺傑 (2018) 「日本の初級中国語教科書における練習問題についての一考察: 12冊の教科書調査を通して」『筑波応用言語学研究』25 pp.19 - 32.
- 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 pp.1 - 18.
- 胡玉華・宋健華 (2017) 「“PPP” から “PNPP” へ」『中国語教育』第15号 pp.189 - 202.
- 興水優 (2005) 『中国語の教え方・学び方 —中国語教科教育法概説—』日本大学文理学部叢書.
- 高島英幸 (2000) 『実践的コミュニケーション能力のための英語のタスク活動と文法指導』大修館書店.
- 高島英幸 (2005) 『文法項目別 英語のタスク活動とタスク —34の実践と評価』大修館書店.
- 張雯茜 (2018) 「中国語スピーキング力育成に特化した教材について —『漢語縦横会話課本』を中心に」『中国語教育学会第16回全国大会予稿集』pp.59 - 63.
- 富田かおる・小栗裕子・河内千栄子 (2011) 『リスニングとスピーキングの理論と実践 — 効果的な授業を目指して』大修館書店.
- 中森誉之 (2018) 『技能を統合した英語学習のすすめ 小学校・中学校・高等学校での工夫と留意』ひつじ書房.
- 長谷川良一 (1995) 『中国語入門教授法』東方書店.
- 町田茂 (2004) 「中国語教育と教材開発の課題」『教育実践学研究』9 pp.47—52.
- 森山美紀子 (2019) 「中国語初級テキストにおける学習方略の分布状況」『異文化交流』第19号 pp.89 - 101.
- 蔡整莹 (2009) 《汉语口语课教学法》北京语言大学出版社.
- 陈楠、杨崢琳 (2015) 《基于学习策略的汉语教材本土化研究》《世界汉语教学》第2期 pp. 277-287.
- 崔永华 (2018) 《试说“北语模式”》《国际汉语教学研究》第1期 pp. 4-7.
- 津田量 (2010) 《日本汉语教材综合研究及分析》《汉语学习》第2期 pp. 105-112.
- 刘海燕 (2017) 《日本汉语教学历史研究》中国传媒大学出版社.
- 倪明亮 (2016) 《国际汉语综合课教材引论》北京大学出版社.
- 石汝杰 (2004) 《日本的汉语教科书及其出版情况介绍》《世界汉语教学》第2期 pp. 105-109.

王順洪（2008）《日本人汉语学习研究》北京语言大学出版社。

姚帆（2011）〈关于日本汉语教材的几点分析〉《佳木斯教育学院学报》第2期 pp. 454.

张英（2001）〈日本汉语教材及分析〉《汉语学习》第3期 pp. 61-69.

周小兵、陈楠、梁珊珊（2014）〈汉语教材本土化方式及分级研究〉《华南师范大学学报（社会科学版）》第5期 pp.73-77.

Wood,D.,Bruner,J.S., & Ross,G.(1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*,17, pp.89-100.

付録 「本稿で調査対象とした中国語初中級・中級テキスト一覧」

	テキスト名	出版社	発行年
①	楽しい中国語コミュニケーション [改訂版]	同学社	2016年改訂5版
②	仲間で話そう中国語 初級から中級へ	朝日出版社	2019年初版
③	準中級中国語 会話編 ～自分のことばで話す中国語 準中級編～	金星堂	2019年初版
④	新概念中国語会話 訊くが勝ち	朝日出版社	2005年初版
⑤	標準 中国語 [応用会話編]	白帝社	2008年2刷
⑥	中国語中級会話テキスト 実用中国語会話	金星堂	2005年初版
⑦	[中級] 漢語会話	駿河台出版社	2004年初刷
⑧	場面別・機能別 実用中国語会話	郁文堂	2006年初版
⑨	日中ふれあい “漢語” 教室 一中級中国語一	朝日出版社	2018年初版
⑩	留学にも役立つ準中級 本気でトライ！中国語	駿河台出版社	2017年初版
⑪	中国語会話テキスト 你好，上海	駿河台出版社	2017年初版
⑫	中国語テキスト 達人シリーズ 会話の達人	白帝社	2013年6刷
⑬	アップグレード中国語 ～小林くんの上海留学記～	金星堂	2014年6刷
⑭	中国語でおもてなし － “問答” ペアワークで会話練習－	郁文堂	2017年初版
⑮	中級中国語教室 実践会話のクラス	白帝社	2016年初版
⑯	もっと 話そう 語ろう 中国語	センゲージ ラーニング	2009年初版
⑰	新訂版 中国のひとり旅 入門で習ったことばでしゃべってみよう	駿河台出版社	2016年新訂版初版
⑱	中国語中級テキスト 听听说说 (ティンティン・シュオシュオ)	白帝社	2004年初版
⑲	思いっきり中国語 听一听 写一写 说一说	同学社	2016年初版

②⑩	2年生のコミュニケーション中国語	白水社	2019年39刷
②⑪	しゃべくり中国語 ～場面による中国語会話～	金星堂	2018年5刷
②⑫	アクション! 开始! 2 ーコミュニケーション中国語ー	朝日出版社	2017年初版
②⑬	新コミュニケーション中国語 Level 2	郁文堂	2013年5刷
②⑭	聴ける話せる中国語 応用編 ～シャドーイングメソッドを使って学ぶ中国語～	金星堂	2016年2刷
②⑮	中級中国語 新・会話スキット24	同学社	2018年改訂5版
②⑯	使える!! 大学生的中国語	同学社	2019年再版
②⑰	話す中国語 ー初級～中級篇ー	朝日出版社	2012年8刷
②⑱	話そう! 実践中国語	朝日出版社	2015年3刷
②⑲	大事なことはみんなやさしい中国語で言える	朝日出版社	2017年5刷
③⑩	巨大中国の今 ー中級中国語 ディベートへの招待ー	朝日出版社	2019年初版