

# 中国語 教科書 調理法

教科書を  
「教材」に  
するために

中国語教育学会特別企画  
公開ワークショップ



発表者 植村麻紀子 (神田外語大学)  
鈴木慶夏 (釧路公立大学)  
中西千香 (愛知県立大学)  
西香織 (北九州市立大学)  
山崎直樹 (関西大学)

北九州市立大学サテライトキャンパス (北九州小倉AIMビル7階)  
2012年3月10日 (土)

# 目次

この冊子について／ワークショップのプログラム ..... p. 1

---

## 植村麻紀子（神田外語大学）

- ・ 「教科書を教える」から「教科書で教える」へ——全12課を5つのユニットにデザインし直す ..... p. 2
- ・ プロジェクト型学習活動のすすめ——キャンパス紹介ビデオ／冊子を作って交換留学先に送ろう ..... p. 6

## 鈴木慶夏（釧路公立大学）

- ・ 教科書の教材化と自己発見の教材化——“了”の文法的意味を学習者が抽出する ..... p. 10
- ・ アフォードانسによる文型認知ストラテジー——疑問詞呼応構文をアフォードする ..... p. 14

## 中西千香（愛知県立大学）

- ・ 表現の広げ方 ——単語学習からフレーズ(VO)学習へ ..... p. 18
- ・ 道をたずねるタスクに必要な材料とは? ..... p. 22

## 西香織（北九州市立大学）

- ・ 場面と機能を重視したコミュニケーションタスク——中国語で予約ができた！ ..... p. 26
- ・ タスク遂行のための文型導入 ——お店選びタスクを例に ..... p. 30

## 山崎直樹（関西大学）

- ・ コミュニケーションゴールの違いが学習項目の重みづけを変える——助詞の“了”に重点を置かないという判断 ..... p. 34
- ・ 形式はシンプルにコンテキストは多様に——*SFMC(Single Form, Multiple Contexts)* ..... p. 38

# この冊子について

この冊子は、中国語教育学会特別企画として開催される“中国語教科書調理法——教科書を「教材」にするために”と題する公開ワークショップの予稿集である。

## ワークショップのプログラム

### 日時と場所

2012年3月10日（土）13時～17時

北九州市立大学サテライトキャンパス（北九州小倉AIMビル7階）

### 第1部: 概要紹介（13:00-14:00）

各発表者が、それぞれ、自分がどのように教科書を調理したかの概要を、「課題作品」と「自由作品」のそれぞれについて、簡単に紹介します。

### 第2部: ポスターセッション（14:30-17:00）

各発表者が、それぞれ、自分の研究成果をまとめたポスターの前に立ち、自分がどのように教科書を調理したかという具体例を説明します。

# 「教科書を教える」から「教科書で教える」へ ——全 12 課を 5 つのユニットにデザインし直す——

植村麻紀子（神田外語大学）

uemura-m@kanda.kuis.ac.jp

**要旨:** 本発表では、(1)「年間目標（大目標）を設定する」→(2)「教科書全 12 課を 5 つのユニットにまとめ、単元目標（中目標）を設定する」→(3)「ユニットごとに小目標を設定する」というシラバスデザインの例を示し、さらに課題である第 8 課の本文や単語、文法事項を単元の中でどのように扱うかの例を提示する。

**キーワード:** バックワードデザイン 年間目標 単元目標 小目標

## 1. はじめに

学習を効果的に進めるためには、学習者と教員が目標を明確にし、かつそれを共有することが重要であるといわれているが、果たして学習者および教員はどのようなゴールを設定しているのでしょうか。多くの学習者は「日常会話程度話せるようになりたい」といった漠然としたゴールを描いているが、「日常会話程度」とは具体的にどのようなことを中国語でできることを指すのであろう。一方、教員は年間の到達目標を明確に意識せず、ただ 1 課から淡々と教科書を順に進め、終わったところまでを試験範囲としていたり、「一年間でピンインを正確に読み書きできるようにすること」という学習者とは別の目標を設定していたりする。また、両者ともに、使用する教科書の選択権がない場合も多い。

本発表では、与えられた教科書を(1)「年間目標（大目標）を設定する」→(2)「全 12 課を 5 つのユニットにまとめ、単元目標（中目標）を設定する」→(3)「ユニットごとに小目標を設定する」というシラバスデザインの例を示し、さらに課題である第 8 課の本文や単語、文法事項を文化的側面、社会言語学的側面等に留意しながらどう扱うかの例を提示する。なお、目標設定から評価方法・学習項目へとバックワードデザイン（逆向き設計）するというカリキュラムデザインは、『外国語学習のめやす 2012—高等学校の中国語・韓国語教育からの提言』の推奨する方法であり、本発表で用いる用語等も、基本的にこの『めやす 2012』に依っている。（別添資料参照）

## 2. 目標からのバックワードデザイン

### 2.1 学習者のニーズやレディネスから年間目標（大目標）を考える

課題とされているテキスト『〈新版〉1年生のコミュニケーション中国語』を用いるクラスは、大学や高校の第二外国語として週1、2回の授業をおこなう初級クラスであると考えられる。本発表では以下のようなクラスを想定し、年間目標を設定する。学習者に目標を示し、設定が適切であるか確認した上で共有する。

使用クラス：大学の第二外国語として週2コマ（1コマ90分間）×15週×2（前期・後期）＝年間90時間の学習。20人程度の初級クラス。

年間目標：学習者は1年後の春休みに中国・北京で行われる短期研修に参加する（あるいは個人旅行に行く）。その際、現地の中国人ガイドや旅先で知り合った方に簡単な自己紹介ができること、ホテル・レストラン・お土産屋さん等で運用できる簡単な会話力を身につけることを1年間の学習目標とする。

### 2.2 単元目標（中目標）を設定する

本テキストは全12課から構成されているが、年間目標達成のために、話題・場面ごとに以下の5つのユニットに編成し直し、それぞれに単元目標を設定する。

- ①自己紹介（第1、2課）：簡単な自己紹介（名前・学校名・専攻・趣味等）ができる。
- ②ホテルで（第5、8、11、12課）：ホテル内施設の確認や修理の依頼ができる。
- ③レストランでの食事（第6課）：食べたいものの注文や会計ができる。
- ④観光地へ（第7、9課）：観光計画をたて、タクシーで観光地に行くことができる。
- ⑤買い物（第3、4、10課）：試着や値段交渉をしながら買い物ができる。

### 2.3 各単元の具体的な目標（小目標）を決める

今回課題となっている第8課を含む単元②「ホテルで」の小目標を決める。

小目標1：ホテル内の施設（喫茶店・レストラン等）の場所の確認ができる。

小目標2：チェックインができる。

小目標3：トイレ等の修理の依頼や紛失物の届け出ができる。

これら3つの小目標は一見難しくみえるが、単元②を構成する教科書第5、8、11、12課の本文（会話）を暗記し、関連語彙をその文型に入れ替えれば、ほぼ達成することができるものである。『めやす2012』のコミュニケーション能力指標でいうと、話題分野「交通と旅行」のレベル1-2にあたる。

### 3. 目標達成をどのように測るか（評価の設定）

#### 3.1 総括的評価

年間目標達成を測る総括的評価として、①中国語での自己紹介スピーチ（1分程度）を前期試験、②ホテルやレストラン、買い物の場면을想定したパフォーマンス・テスト（教師がホテルマン／店員の役となり、中国の貨幣や商品等レアリアを用いて実際同様の会話をする）を後期試験として各個人を評価する。③グループで作成する「旅のしおり」も評価対象とする。それぞれルーブリック（ポスター参照）を用いて評価する。

#### 3.2 形成的評価

学習の過程で習得状況を確認する形成的評価として、單元ごとに①文法・語彙・表現に関する筆記の小テスト、②ホテルやレストラン等の場면을想定したロールプレイ会話を授業時におこない、これらも学期末の成績評価の一要素とする。学習者自身が自分の到達度を把握し、主体的・能動的に学習を進められるよう、Can-Do リストで自己評価もさせる。（「自分の名前が簡体字で書ける」、「メニュー表を指さしながら注文できる」といった能力記述文にチェックする。その際、必要な表現を書いたり言ったりしてみる）

### 4. 学習項目と学習活動を考える

#### 4.1 コミュニカティブ活動（学習シナリオ）

第8課を含む單元②「ホテルで」について、一連のコミュニカティブな活動を「学習シナリオ」として描き、そこから具体的な学習項目と学習活動を考えていく。

##### 学習シナリオ：「旅のしおり」を作ろう

第二外国語として中国語を学ぶクラスの有志で、1年後の春休みに中国・北京へ旅行に行く計画をしている。ホテルのチェックイン、ホテル内施設の確認やトラブル（トイレの故障や物の紛失等）の対処などを中国語でできるよう、簡単な「旅のしおり」を自分たちで作って持って行くこととした。完成したしおりを使って出発前にロールプレイ練習もおこなう。また、「旅のしおり」は中国語を学んでいない家族や友人たちにも使ってもらえるよう、現地で撮った写真や実際のエピソードを織りこんで、帰国後さらにバージョンアップする。次の旅のお小遣い稼ぎに、学園祭で販売することも視野に入れ、見やすく使いやすいものになるよう丁寧に仕上げる。（このしおりには、この後單元③④⑤で学習する内容も順に加えていく。）

**学習項目** \*各課の本文会話・語句については課題教科書とポスターを参照。

**言語領域**：

(5 課) 本文。語句。文法：場所指示代名詞／動詞“在”／助動詞“要”・“想”(～したい)  
／方位詞(“前边儿, 后边儿, 左边儿, 右边儿, 上边儿, 下边儿, 里边儿, 外边  
儿, 旁边儿”)

(8 課) 本文。語句。文法：完了を表す“了”／選択疑問文“～还是...”

(11 課) 本文。語句。文法：前置詞“给”／“是”の省略(名詞述語文)／“去”・“来”+動  
詞(連動文)／部屋番号や電話番号、年号の言い方。

(12 課) 本文。語句。文法：“是～的”

・教科書第 5, 8, 11, 12 課の語句以外に補う主な語彙：場所・建物に関する語彙

・上記以外に取り上げる文法項目：助数詞“个”(6 課)、前置詞“在”(10 課)

文化領域：

チェックイン時に必要な保証金等、日本と異なるシステムやサービスがあるか、中国  
のホテル事情(等級と値段の相場、ホテル内施設や備品等も含む)について調べ、他の  
国とも比較する。「ホスピタリティ(おもてなし)」についても考える。

グローバル社会領域：

グループで協力して、「旅のしおり」にどんな情報を盛り込むべきか、どのようなレ  
イアウトが見やすく使いやすいか考える。現地では、デジタルカメラや携帯電話で写真  
を撮り、帰国後 PC に取り込んで編集する。簡体字とピンインでの文字入力もおこなう。

【既習事項】前の単元①での学習項目(言語領域)：挨拶。名前の尋ね方・答え方。文  
法：(第 1 課) 人称代名詞／動詞“是”／助詞“呢”／副詞“也”／“请”(どうぞ～してくださ  
い)／(第 2 課) 指示代名詞“这·那·哪”／疑問を表す“吗”／否定を表す“不”／疑問詞“什  
么”／“的”。

教科書第 1, 2 課以外に補う語彙・文法：大学名や専攻、趣味に関する語彙／動詞“喜欢”  
／数詞(一～十)

## 学習活動と評価

上記学習項目をどのように取り上げるかについては、**ポスター参照**。

## 5. 評価のフィードバック

上述の総括的評価や形成的評価で学習者それぞれの目標到達度を測り、個々にフィ  
ードバックするだけでなく、多くの学習者に共通する課題がないか(不正確な発音／文  
法・語彙の誤用／コミュニケーションストラテジーの不足)を検証し、クラス全体に再  
度説明・練習する。

## プロジェクト型学習活動のすすめ

### ——キャンパス紹介ビデオ／冊子を作って交換留学先に送ろう——

植村麻紀子（神田外語大学）

uemura-m<at>kanda.kuis.ac.jp

**要旨：**初級段階で扱われることの多い、自己紹介や学校紹介に関する語彙や表現を使って、自分たちのキャンパスや学校生活、先生や友人を紹介するビデオや冊子を作成し、交換留学先に送るという「プロジェクト型学習活動」を紹介する。教科書の学習項目に加えて何をどのように補充すれば、よりよい作品ができるか、学習者が創造性を発揮し、協働して取り組むために工夫した点、評価方法などを例として提示する。

**キーワード：**プロジェクト型学習活動 『外国語学習のめやす 2012—高等学校の中国語・韓国語教育からの提言』 3領域×3能力+3連繫

### 1. はじめに

本発表では、筆者が作成に携わった『外国語学習のめやす 2012—高等学校の中国語・韓国語教育からの提言』（以下、『めやす 2012』と略す）で推奨されている「プロジェクト型学習活動」を取り入れた授業実践を、「教科書を教える」のではなく「教科書で教える」一例として報告する。

『めやす 2012』では、「他者の発見・自己の発見・つながりの実現」という教育理念を掲げ、多様なことばと文化を学ぶことを通して、学習者の人間的成長を促し、21世紀のグローバル社会に生きる力を育てることを教育目標として定めた。また、教育の基本を成す人間的資質の形成（寛容性、共感性、他者を尊重する心、内省、自尊感情、自主性、自律性、創造性、柔軟性、責任感等）や豊かな感性を育むことも重視している。

これらの理念・目標は、モノ・ひと・情報の急速なグローバル化、情報通信技術の進歩と新たな学力観、学習観を反映したものである。構成主義による新しい教育理論では「教授」よりも「学習」に重点が置かれ、学習者をとりまく社会的な状況、実際の日常生活に関連する意欲、他者との相互作用などの実体験を通して学習することに関心が払われる。与えられた知識を吸収することよりも、学習者自らが問題を見つけ、解決方法を探ることのできる力、メタ認知能力を養うことに重点が置かれている。



## 2. プロジェクト型学習活動とは

### 2.1 「学習者中心」と「内容重視」の考え方

『めやす 2012』では、“3 領域×3 能力+3 連繫”というキーコンセプトを学習目標に掲げ、このコンセプト実現のために効果的な方法として「プロジェクト型学習活動」が推奨されている。（詳細については別添資料参照）

#### キーコンセプト：“3 領域×3 能力+3 連繫”

- ・ **3 領域**：「言語」・「文化」・「グローバル社会」
- ・ **3 能力**：各領域における「わかる」・「できる」・「つながる」力
- ・ **3 連繫**：学習者の関心・意欲・態度や学習スタイルとつながる  
学習者の既習内容・経験や他教科の内容とつながる  
教室外の人・モノ・情報とつながる

#### プロジェクト型学習活動

言語の重要な機能の一つである、言語を使った社会活動を教室にもち込むことによって、現実の環境を教室内に作り、学習者が自ら問題を発見し、仲間と問題を解決する活動。学習者の身近で関心のある話題や 21 世紀のグローバル社会に関する重要な課題（環境問題等）などを、実社会とのつながりの中で取り上げることによって、学習者が主体的、能動的に学習を行い、関心・意欲が高まり、効果的に学習が進むことが最近の脳の研究等でも明らかになっている。

①話題・課題の設定→②計画・準備→③調査・研究→④作業→⑤交流→⑥発表→⑦評価

### 2.2 情報リテラシー・メディアリテラシー・ICT リテラシーや協働力の養成

プロジェクトの成果物としてビデオや冊子を作成することは、情報を収集・処理・編集・表現・伝達する力の養成や ICT スキルの獲得を意図している。また、グループで一つの作品にまとめるには、他人の意見を尊重しつつ自分の意見を伝える力、意見の対立を調整する力なども求められる。情報活用能力やコラボレーション力、コミュニケーション能力は、21 世紀のグローバル社会を生きる上で欠かせない「21 世紀型スキル」として、世界中でその養成に力を入れている。（「21 世紀型スキル」についてはポスター参照。）

### 3. 教科書とプロジェクト型学習活動の関係

#### 3.1 教科書から展開できるプロジェクトを考える

実際の教育現場では、学習者はもちろん、授業を担当する教師にも教科書の採択権がない場合もあり（学部やコースでの統一教科書など）、与えられた教科書を最後まで学び終えることが必須要件であることも多い。そうした場合、教科書の学習項目のすべてをプロジェクト型学習活動にすることは時間的に厳しいので、一部の項目をプロジェクト型学習活動に展開したり、教科書を一通り終えたところで既習事項を総合的に用いる活動ができないかと考えてみる。教科書の課の配列を変えて再編成するという方法もある（筆者の課題作品参照）。

教科書を自分で決められるのであれば、教科書の学習内容を用いて実行することが可能なプロジェクトをイメージしながら、教科書を選択すれば使いやすい。クラスサイズ、学習者のニーズやレディネス、使用できる機器や設備等、学習条件・学習環境等にも配慮してプロジェクトを考える。

#### 3.2 プロジェクトを設定してから教科書の使い方を考える

プロジェクト型学習活動の醍醐味は、学習者が自ら問題を設定し、仲間とともに解決することにある。中国語を使ってどのような活動に取り組みたいのか、どんなことを知りたいのか、学習者自身に課題を設定させ、その課題を成し遂げるためには、教科書のどの部分を用いればよいか、ほかに何を補えばよいか等、学習者が主体的・能動的に学ぶことが理想である。しかし、学習者の興味・関心や学習動機、学習スタイルは多様であるので、複数の課題を設定し、その中から自由に選ばせることでグループ分けも同時に行うという方法が現実的であると思われる。高校においては、他教科の学習内容や学校行事との関連からプロジェクトを考えることもできるだろう。

### 4. 実際におこなったプロジェクト型学習活動の流れ

本発表で紹介する本学中国語学科2年生の授業（中国語総合Ⅱ-1）では、筆者が課題を設定し、学習者にその意図と目標を説明して共有させ、教科書はその課題解決のための一つの参考資料として示すという方法で、以下のようなプロジェクト型学習活動に取り組んだ。実施時期は一年間の授業の最後の1ヶ月（2011年12月～2012年1月）、学習者は、教科書を使っていわゆる初級文法を一通り学び終えた段階である。

——KUIS（神田外語大学）紹介ビデオ／冊子を作って交換留学先に送ろう——

**手順**（12月6日に案内。12月13/20日/1月10日の3回の授業および冬休みに作業）

- ① グループに分かれる（自分のやりたいテーマを選ぶ。希望者が偏った場合は調整。）
  - ② グループごとにプラン（具体的な内容、作業分担、作業日程、必要な機材の調達方法等）を考える。
  - ③ 参考資料 I（交換留学先の上海大学の HP）を読み、配付した質問に答える。これを参考に、自分たちはどのような内容／紹介文にするか考える。
  - ④ 参考資料 II（初級教科書）を見て、使えそうな語彙や文型をピックアップする。
  - ⑤ 作成に取りかかる。
  - ⑥ 出来上がった作品（ビデオ／冊子）を見せながら中国語でプレゼンテーションする。  
→2012年1月17日（火）本年度最終授業
  - ⑦ 振り返りシート（ポスター参照）に記入し、作品とともに提出する。
- \*できた作品を交換留学先に送って、留学を希望する学生のための資料として提供し、見た／読んだ感想を寄せてもらうことを考えているが、現在まだ実現には至っていない。

#### 参考資料（ポスター参照）

参考資料 I：本学の交換留学先の一つである上海大学の HP から引用した学校紹介文。

参考資料 II：初級中国語教科書

小溪教材研究チーム 2002『高校生からの中国語』白帝社。第2、4課。

小溪教材研究チーム 2011『高校生からの中国語2』白帝社。第2、3課。

#### 作業グループ（1グループ3～6人）

- A:**キャンパス紹介（大学の概要や建物中心）ビデオ作成班 **B:**同パンフレット作成班  
**C:**キャンパスライフ紹介（自分たちの一日）ビデオ作成班（アルバイトや学外での遊びも含んで可） **D:** 同パンフレット作成班  
**E:**先生や同級生・先輩・後輩紹介（ひと中心）→ビデオ／パンフレット両方または片方  
**F:**その他（学校周辺のお店や千葉県の見どころ・特産物など→これ以外でも OK）

#### 評価方法（ポスター参照）

具体的な評価基準を示したルーブリックを作成し、活動前にクラス全員に示した。

## 5. 活動を通して見えてきた課題

学習者がこのプロジェクトにどのように取り組み、何を学んだかについてはポスター参照。『めやす 2012』の「グローバル社会領域」の学習目標としている「協働・ICT・高度思考」については、こうしたプロジェクト型活動が有効であることが、グループ作業や振り返りシートから見て取れた。中国語教育を通して「21 世紀型スキル」を養成するためにも、今後もプロジェクト型学習活動を積極的に取り入れていきたい。

# 教科書の教材化と自己発見の教材化

## —— “了” の文法的意味を学習者が抽出する ——

鈴木慶夏（釧路公立大学）

suzukikk<at>kushiro-pu.ac.jp

**要旨：**本発表は、動詞接尾辞“了”について、教科書掲載の文法項目を教授する・しない、文法項目の導入順序を変更する・しない等の選択肢には言及せず、指定教科書の文法項目を教科書の説明概念のとおり学習者に理解させるには、教授者側が教科書の提示例文を無視する必要もあることを示す。具体的には、“了”に対する教科書の記述内容を忠実に教授するための一つの方途として、学習者自身に“了”の文法的意味を推測/抽出させる帰納的な文法指導法を検討する。

**キーワード：** “了”の文法的意味 帰納法による文法的意味の抽出  
未来を“了”とともに 過去を“了”ぬきことばで

### 1. ねらい・意図

第一の目的：学習者が、ことあるごとに「過去だから“了”ですか？」「“了”は過去ですか？」と質問する状況に対処したい

第二の目的：過去のことがらに対して、必ず“了”を使おうとする状況に対処したい

第三の目的：未来のことがらにも、“了”を使うべき時は使ってほしい

どの目的にも、“了”の文法的意味を（直感的にでも）把握する必要があるだろう

### 2. “了”の文法的意味を学習者に帰納させようとする背景

文法項目の中には、演繹的文法指導より帰納的文法指導の方が納得にむすびつくものがあるのではないか？

#### 2.1 「“了”は過去ですか？」「“了”は過去ですよね？」はなぜ質問される？

学習者の負担・負荷

(a) 教科書の説明「完了」（または「実現」）に対する理解

(b) 提示例文（「過去」のことがら）に対する理解

(c) (a)の理解と(b)の理解をむすびつけること・対応づけること（mapping）

教科書の提示例文や説明方法は、「過去」を強く連想させることがら（ばかり）。

- ・ 「過去のことがら(b)」を「完了(a)」と対応づけるのは、一貫性がなく恣意的である。学習者は「結局、過去？」と確認したくなる(c)のでは？
- ・ 「“了”は過去？という質問(c)」や「過去のことがらに必ず“了”を使う」のは、(a)と(b)を対応づけようとする教育文法のシステムエラーでは？

(1) 第8課 ホテルのフロントで (40頁)

[省略]

田中： 我想订一个房间。

服务员：您预订了没？

田中： 我没有预订。

服务员：您要单人间还是双人间？

[省略]

(2) キーポイント 完了を表す“了”「～した」動詞＋(目的語)＋了 (41頁)

我去了。 「私は行きました」

我去学校了。 「私は学校に行きました」

→ (1)(2)の平叙文は、学習者が「“了”＝過去」と理解することを誘導するのでは？

(3) キーポイント 否定 没(有)＋動詞 「～しなかった/～していない」

我没(有)去。 「私は行きませんでした」

他没(有)听录音。 「彼は録音を聞きませんでした」

→ (3)の否定文は、学習者が「“了”＝過去」と理解することを誘導するのでは？

(4) キーポイント 疑問 「～したか」

你预订火车票了没？ 「あなたは汽車の切符を予約しましたか？」

你去哪儿了？ 「あなたはどこへ行きましたか？」

→ (4)の疑問文も、学習者が「“了”＝過去」と理解することを誘導するのでは？

トレーニング8にある練習も、過去と見なせる事態のみを提示しているため、学習者が自らの文法知識を整理する際に、「完了」という概念を「過去」と書き換えた方がすっきりする（一貫性があり非恣意的である）のではないか？

## 2.2 (表面上の/理屈上の)理解よりも(腑に落ちる)納得を

□ 「今日は、動詞接尾辞“了”を勉強します。“了”は『完了』を表します」

文法規則や文法的意味の明示的説明を提示し、その後その規則を個々の言語

データに適用させる演繹的文法指導 (deductive grammar instruction)。

→ これまで、「過去ですか?」「過去ですよ?」という質問多数。

- ・「完了/実現」「過去とは限らない」「未来の完了もあり得る」といった説明にどの程度効果があったと言えるのか?
- ・明示的説明を理屈の上で理解し(たようにみえ)ても、インテイクになっていなかったのでは?

- ☑ 「今日は動詞接尾辞“了”を勉強します。“了”とは、いったい何でしょう?」  
まず例文に触れ、学習者に文法規則および文法的意味に類するものを推測/抽出させる帰納的文法指導 (inductive grammar instruction)。

学習者の負担・負荷: {(a) + (b)} + (c) から (b) → (a) へ軽減されるのでは?

### 3. 教科書のどの部分をどう調整するか

まずは中国語の事実を提示。過去のことからはあとまわしにして、未来も提示する。

#### 3.1 未来を“了”とともに

- (5) 明天<sup>下</sup>了课，我们去玩儿吧。  
(6) <sup>到</sup>了那个红绿灯，往南走。

#### 3.2 過去を“了”ぬきことばで

- (7) 我以前<sup>想</sup>田中很聪明。但是……  
(8) 铃木高中的时候<sup>参加</sup>相扑俱乐部，每天<sup>吃</sup>五顿饭。

### 4. 教材として新たに加えたもの

プリントによる例文提示 “了”入りの未来・“了”ぬきの過去

→ 6. 教材の実例 参照

### 5. この教材の使い方

「文法を説明しすぎるな。完了でも実現でも、どうでもよい。」

「未来を“了”入りで示せ。」「過去を“了”ぬきで示せ。」

結果: 学習者が帰納した文法的意味は「完了」でもなく「実現」でもなかった。

## 6. 教材の実例（一部抜粋）

### プリント

1. 明天 下 了 课， 我们 去 玩儿 吧。      ピンイン表記（省略）

あした 終わる(授業が)授業 私たち 行く 遊ぶ [誘いかけ]

明日授業が終わったら、遊びに行こう。

2. 佐藤 吃 了 午饭， 就 睡 午觉。      ピンイン表記（省略）

佐藤さん 食べる お昼ご飯 すぐ 寝る 昼寝

佐藤さんは昼食を食べたら昼寝する。

3. 到 了 那个 红绿灯， 往 左 拐。      ピンイン表記（省略）

到達する あの 信号 ～に 左 曲がる

あの信号に着いたら左に曲がってください。

4. 他 来 了， 再 说 吧。      ピンイン表記（省略）

彼 来る それから 言う [誘いかけ]

彼が来てから言ってね。

5. 我 今天 钓 了 四 条 鱼。      ピンイン表記（省略）

私 今日 釣る 4 匹 魚

私は魚を4匹釣った。

6. 啤酒， 他 喝 了 十 杯。      ピンイン表記（省略）

ビール 彼 飲む 10 杯

ビール(は)、彼は10杯飲んだ。

### 練習

学習者が帰納した文法的意味をクラスで共有し、「道案内のタスク」。

授業時間に余裕があれば、「過去の習慣、過去に好きだったことの紹介」。

# アフォーダンスによる文型認知ストラテジー

## ——疑問詞呼応構文をアフォードする——

鈴木慶夏（釧路公立大学）

suzukikk<at>kushiro-pu.ac.jp

**要旨：**本発表は、“谁愿意去谁就去”のような疑問詞呼応構文の文意を学習者がより容易につかめるよう、「環境が行為を引き起こし得る」「環境に存在する情報をピックアップする」というアフォーダンスの認知ストラテジーを利用した教授法を示す。具体的には、教科書や教授者による文法説明をもとに当該構文の文意（およびその求め方）を「理解させる」のではなく、学習者自らがコンテキストに存在する情報をピックアップして当該構文の文意を「導き出す」行為を支援するアフォーダンスの提示をめざす。

**キーワード：** 疑問詞呼応構文 アフォーダンス 情報のピックアップ  
推論や計算以外の認知様式

## 1. ねらい・意図

第一の目的：疑問詞呼応構文の文意をつかむ

第二の目的：疑問詞呼応構文を使ってみる

どちらの目的にも、当該構文の文意と使用コンテキストをリンクさせることが必要

## 2. アフォーダンスを利用しようとする背景

文法項目の中には、理詰めの推論をボトムアップ式につみかさねるより、目についた部分的情報をピックアップする方が習得されやすいものもあるのではないかな？

### 2.1 理詰めの推論は常に必要か

#### 推論させたい教科書・教授者

(a)と(b)に論理的因果関係はあるか？(a)と(b)の論理的因果関係は容易に推論可能か？

(1) 「疑問詞の不定用法」(『基礎汉语』158-159頁)

疑問詞による不定用法はさらに疑問詞連用の形で使われることもある。

(a)具体的には同一の疑問詞を呼応させて従属節に用い、(b)従属節で述べた任意の人や事物について、主節で述べた事柄にも当てはまることを表す。

(2) 「疑問詞連鎖による複文表現」(『現代汉语基础』155頁)



(a) 複文の従節と主節に同一の疑問詞を一つずつ用い、「任意の事物や事柄について、(b) 従節で述べる条件にかなうものはすべて主節で述べる命題に該当する」という意味を表す。

(3) 我叫谁的名字，谁就说声“到！”(杉村博文 2001『北京の中国語入門』92頁)

「私が誰の名前を呼ぶ、(その)誰がすぐに一声“到”と言う」

(a) 前後2つの“谁”が同じ対象をさしているの、(b) 自然な日本語訳は「名前を呼ばれた人は一声“到！”と答えてください」となります。

### ピックアップしたい学習者

推論は、構造(各種の相関関係)を分析的に見ぬくことを前提にする。しかし、大多数の人間にとって、理詰めの推論または分析的な理解を貫くことは苦痛であるはず。外国語教育の現場でも、とくに非専攻中国語クラスではこの傾向が顕著である。

(4) 认识你，很高兴。 「レンシはあなたを喜んだ。」(学習歴1年1ヶ月)

(5) 他摆好了矛和盾。 「彼は矛と盾の好きを並べたてた。」(学習歴7ヶ月)

(6) 在中国的茶馆里，你能看见服务员手里拿着一把大铜壶走来走去，[……]。

「歩いてやかんを持っている」(学習歴1年2ヶ月)

(教科書の挿絵に、やかんを持っている人の姿あり)

「うしろに“走”があったので、53頁の例文のように訳しました」

53頁にあったのは： 動詞接尾辞“着” 動詞 + “着” + 動詞

(7) 他走着去大学了。(8) 我喜欢躺着看书。(9) 她笑着告诉我她一定来。

- これらの学習者が文意を理解する過程において、“摆好了”についての「原因となる動作+結果としての状態」という文法説明も、“拿着”についての「動詞接尾辞」という文法用語も、意味をなさない。
- 学習者の推論は直感的で非分析的であり、厳密な意味での推論ではない。ただ単に、目についた情報をピックアップしているだけ。(文内部の構造をとらえる指導は別に必要ではあるが) このピックアップ型の理解様式を、推論に頼りすぎない認知ストラテジーとして、有効活用できないか。

## 2.2 疑問詞の用法(連鎖・連用・不定用法、呼応用法…)の理解は必要不可欠か

一台の自動車。ユーザーが理解したいのは、車の運転のし方。教科書が説明するのは、部品の性質や当該システムでの位置づけ(文法的意義)。

- ブレーキ(疑問詞の不定用法)の説明を始めたらフット・ブレーキ、ハンド・ブレーキ、エンジン・ブレーキ……(“你有什么好办法?”“你要什么，就买什么”……)と、ブレーキの体系を概略的に提示しようとする教科書。
- 「関連する文法項目を揃えて出そうとする体系主義の悪影響」「同じ形式に2つ以上の機能がある場合、それらをなるべくまとめて導入しようとする形式主義の悪影響

響」(野田尚史 2005「コミュニケーションのための日本語教育文法的设计図」『コミュニケーションのための日本語教育文法』)

この部品とあの部品の相関関係(文法カテゴリー間の構造的関係性)や当該システムにおける属性(文法的意義)を理解できなくても、その車を運転して目的地(ゴール)に到達することはできる。

- ・ スペックとしての仕様書を理解できなくても(理解できたらなおよいが)、行動の実現は可能。(仕様書を理解できる人 < 仕様書を理解できない人)
- ・ 身につけるべきは、運転のしかた。教授者が重視すべきは、部品の記述より、行動実現の支援。(教習所の説明は、「○本目のポールが見えたら、……する」)

## 2.3 アフォーダンス (affordance) とは

Gibsonによる造語。(推論や計算に対して)情報をピックアップする認知様式

- ・ 環境が動物に提供するもの、用意したり備えたりするもの。  
我々を取り囲んでいるところに潜んでいる意味。動物の行為のリソース(資源)になる。佐々木正人(1996)『知性はどこに生まれるか——ダーウィンとアフォーダンス』61-62頁。
- ・ 世界からの刺激を処理して中枢が「意味」をつくると考える「情報処理」理論に対して、世界にある意味をそのまま利用する自分の知覚モデルを「情報ピックアップ」理論とよんだ。同上 67-68頁。
- ・ 環境が動物に提供する「価値」。例：すり抜けられるすき間、登れる段  
環境の中に実在する、知覚者にとっての価値ある情報。佐々木正人(1994)『アフォーダンス——新しい認知の理論』60-61頁。
- ・ 以下は、有道词典 (<http://dict.youdao.com/>) より。  
功能可见性；自解释性；供给理论

吉伯逊(Gibson)的供给理论(Theory of Affordance), 是一种视觉属性, 它暗示对象应当如何被使用。

## 3. 教科書のどの部分をどう調整するか

行為の実現を可能にさせるものを提供したい。

### 3.1 学習事項の焦点を「疑問詞(の用法)」から「文型」へ

前掲(1)(2)について

疑問:「疑問詞の用法」を知ると、何が実現できるようになる?

要点は「疑問詞の用法」の理解?

### 3.2 「推論の積み重ね」から「環境に存在する情報のピックアップ」へ

前掲(3)について

疑問：「誰がわかる」「その誰が答える」→「わかった人が答える」のような推論は誰にとっても容易に実現可能か？

## 4. 教材として新たに加えたもの

コンテキスト：学習者にとって価値ある情報を実在させた周囲環境。

ここから意味ある情報をピックアップ。

→ 6. 教材の実例 参照

## 5. この教材の使い方

「教授者、文法を説明しすぎるな。理詰めの推論や情報処理に頼りすぎるな。」

「コンテキスト、疑問詞呼応構文の文意をアフォードせよ。」

結果：学習者全員が文意を理解するのに教授者が行った文法説明 0 分。

## 6. 教材の実例（一部抜粋）

1. A: 我今天去画画儿。

B: 哦，你画什么呢？

A: 如果我想画花儿，我就画花儿。如果我想画飞鸟，我就画飞鸟。如果我想画风景，我画风景。我想画什么，就画什么。

2. A: 你会做菜吗？

B: 当然！我的做菜水平很高啊！

如果冰箱里有胡萝卜，就用胡萝卜做菜；如果冰箱里有洋葱，就用洋葱做菜。就是说，冰箱里有什么，就用什么做菜。

A: 真的？你真了不起！

3. A: 你毕业以后在哪儿工作？

B: 还没想好。如果在札幌有工作，我就去札幌；如果在东京有工作，就去东京；如果在大阪有工作，就去大阪。

A: 哪儿有工作，你就去哪儿。

B: 对。

4. A: 小李，你家里谁做饭？

B: 这很难说。我家里，谁先回家，谁就做饭。如果我父亲先回家，他就做饭。如果我母亲先回家，她就做饭。如果我回先家，我就做饭。

A: 是吗？这有意思！

# 表現の広げ方

## ——単語学習からフレーズ（VO）学習へ——

中西千香（愛知県立大学）

ccchika<at>gmail.com

**要旨：**発表者はまだテキストを教えることから抜け切れない教師である。テキストを教えるにしても、そこから使える表現を教えていけば、文法事項とともに学習者が身に付けてくれると信じてやまない。本発表では、現状テキストをよりコミュニケーション的なものにするために、どのような展開方法があるか、発表者なりの学習者への注意の傾け方を模索する。とりわけ、単語学習、フレーズ学習をおさえていけば、テキストの内容はもとより、さらなる表現を増やしていけるのではないだろうか。一方、既習事項を交えて学ぶということにこだわった場合の問題点も指摘したい。現状テキストの良さを存分に発揮させること同時に、より使える表現を提示し、学習者へのモチベーションも刺激しなければならない。

**キーワード：**既習事項の活用 usability V(O)了 語用的制約

### 1. テキストの既習事項『新版1年生のためのコミュニケーション中国語』（白水社）

- 第1課 名前，国籍，身分の言い方，たずね方，あなたは？私も“也”どうぞ“请”
- 第2課 これは～です“是” / ではない“不”。これはなんですか“什么” 動詞述語文
- 第3課 これはどうですか。形容詞述語文
- 第4課 値段交渉。数字，“吧”，動詞+（どれだけ【数詞+量詞】）
- 第5課 どこにありますか“在哪儿”。～したい“要”，“想” 方位詞
- 第6課 何がありますか“有” / “没有”。なんの，どんな～“什么+名詞”，量詞
- 第7課 何時に行きますか。時刻の表現 いつ+V (+O)。V+（どれだけ【時間 TI】）

### 2. この課について～第8課 ホテルのフロントで～

p40 A: 我想订一个房间。

A: 我没有预订。

B: 您预订了吗？

B: 您要单人间还是双人间？

A: 我要单人间。

B: 好, 请填一下登记表。

p41 キーポイント (文法ポイント)

I. 完了<sup>i</sup>を表す “了”

我去了。	SV 了。	否定: 我没(有)去。	S 没 V。
我去学校了。	SVO 了。	他没(有)听音乐。	S 没 VO。
比较: 他不来。	S 不 V。	(意志の否定 ~シナイ)	
他没(有)来。	S 没 V。	(事实の否定 ~シテイナイ, シナカッタ)	
疑问: 你预订火车票了吗? SVO 了吗?	你去哪儿了? SV+疑问词+了?		

II. 選択疑問文<sup>ii</sup> SV(OA)还是(OB)? SV(OA)还是(OB)?

您要单人间还是双人间? 你喝茶还是喝咖啡?

p42 トレーニング 8

① 1) 去/饭店 2) 来/学校 3) 买/东西 4) 写/信

② A: 你 VO 了吗? B: 我 V 了。 ③ A: 你 VO 了吗? B: 我没(有) V。

④ 你 V (OA) 还是 V (OB)? 我 V (OA)。/我 V (OB)

1) 去/学校|回/家 2) 吃/面包|吃/米饭 3) 早上来|晚上来

### 3. 授業のあり方を考える

英語教育における英文法の善し悪しを判断する基準 3 つ (田中他 2006,p78)

1. teachability (教えることが可能であること)
2. learnability (学ぶことが可能であること)
3. usability (使うことが可能であること)



特に 3. が成就しなければ, 学習者の欲求, 学習の目標をみたしているとは言えない。

### 4. 具体的な準備—既習の動詞(V), 目的語(O)をピックアップする

学習者の負担軽減のため, 1 課から 7 課の既習の動+目構造をピックアップしてみた。

動: 学习 喝 吃 坐 听 去 回 买 看 离合词: 起/床 睡/觉 回/家 换/钱

名: 汉语/外语 | 茶/乌龙茶/花茶/红茶/酸奶/牛奶/可乐/雪碧/啤酒/生啤酒/青岛啤酒

点心/饺子/麻婆豆腐/炒饭/面条/烧卖/包子/巧克力/冰激凌/面包/早饭 | CD/音乐

家/学校/咖啡厅/餐厅/一楼/二楼/银行/商店/车站/厕所/长城 | 书/电视/颜色

(丝绸) 衬衫/毛衣/CD/熊猫(的)

## 5. 授業活動

### 5.1 動詞＋目的語の組み合わせに慣れるための授業活動

授業活動①：クイックレスポンス＝V だけないし O だけ⇒V+O へ広げていく。

授業活動②：V+O の V や O を入れ替えていく。喝+O，吃+O，听+O.....

授業活動③：ある程度，馴染んできたら

你(他)V 了吗？/我(他)V 了 / 没有/我没 V(+O)

你(他)V+O 了吗？/我(他)V+O 了 / 没有/我没 V(+O)

### 5.2 動詞＋疑問詞＋“了”？～ VO 了への学習活動

喝＋什么了？ 何飲んだの

你们喝什么了？—我喝咖啡了。

吃＋什么了？ 何食べたの

你中午吃什么了？—吃盒饭了。

买＋什么了？ 何買ったの

你们昨天买什么了？—我买毛衣了。

看＋什么了？ 何見たの

你上周看什么(电影)了？—看《哈利波特》了。

去＋哪儿了？ どこに行っ(て)たの

你上午去哪儿了？—去超市了。

他去哪儿了？—他去学校了/他回家了。

【これだけで本当に usability をかなえているのか？】

## 6. “了”を教える際の難しいところ（問題点，注意点）

文末の“了”は「変化」が関わる点により，文法規範を犯していないにしても，語用的な制約がある。

・“V 了” 我去了。他去了。你去了吗？ | 你(试试)坐了吗？?我坐了。?他坐了。

cf. 我走了。他走了/他走了吗？ ?你走了吗？

・“VO 了”（三宅登之 2010 より）

「“了<sub>2</sub>”：談話冒頭での全体状況の把握」（讃井 1996）

「“了<sub>2</sub>”：話し手がこの状況を概括的に話したいだけの場合に用いる」（郭 2002）

ex. 我们昨天去买东西了。—买什么了？/买了什么？

（車を買ったのを見て）你买车了！（話題の切り出しとして）我买车了。

（待ち合わせに遅れてきた人が）你们喝什么了？—我喝咖啡了。

4. で見た V や O を入れたとしても“V+O 了”の中には，語用的な制約がある。

ex. 你哪儿了？—我去商店/银行了。 ?我去咖啡厅/餐厅了。

・“V +疑問詞+了?”

前提として，聞き手がその行為を行っていたことを認識している要素が必要。

## 7. 実用的な表現を使えるようにする授業活動を展開のために

①「完了」：V 了：睡了吗？买了吗？看了吗？听了吗？吃了吗？喝了吗？

V+O 了：起床了吗？回家了吗？去学校了吗？吃(早)饭了吗？

V+疑問詞+了：你去哪儿了？—我去厕所了。/我去商店了。

②「変化」：喝了。吃了。走了。睡了。動作を行うことの宣言として用いる。

「～シマス」。否定の形は“不～了”「～シナイ（コトニシタ）」。  
この際、「意志の否定“不”」,「事実の否定“没”」の気づきの機会を与えるには適当。

③「～シテイナイ, シナカッタ（未実現）」の“没”は「完了」,「変化」にこだわることなく、自由に使える。

上記のように、今回は既習の V+O 構造を用いて、表現を定着させていく方法を考えた。  
表現の文型パターンについては、①, ②, ③の三つがある。

ただ、教科書にあるだけ“V+了”や“V+O 了”だけを学んだのでは、あまりコミュニカティブでない。そこで、日々の(学校)生活の中で使える表現をそろえることで、授業が終わったらすぐに使える授業活動に持っていく。

①では、既習の V+O 構造の中でも日常生活に使えるものをピックアップした。これらを自由に聞き取れ、返答ができれば、“洗澡了吗?”“刷牙洗脸了吗?”“你去老师那儿了吗?”“交作业了吗?”“下课了吗?”“去打工了吗?”…とさらに広げていくこともできる。

②については、テキストの意図とずれるので学習者のレベルをみて、教授者の裁量で割愛することも可能である。ただ、“没”との比較という点では使いたいところである。また、既習の V+O 構造が“V+O 了”の形で自由に使えないならば、喚起する必要もある。

## 8. まとめ

現行テキストについて言えば、テキストを教えるだけに専念した場合、1. teachability, 2. learnability はクリアできても、3. usability については中途半端である。教授者は、語用的制約に配慮し、より usability を学習者に実感させる方法を考えなければならない。

## 参考文献

田中茂範他 2006『英語感覚が身につく実践的指導参考文献のスタイル コアのチャンクの活用法』  
東京:大修館書店

三宅登之 2010「“了1”と“了2”の相違点とその認知的解釈」『中国語教育』第8号 pp. 44-66

### 注

<sup>i</sup> 「完了」は「実現」とする立場もあるが、今回はテキストの表記に準じる形をとる。ただ、ここで「完了」と書いているところ自体に多少疑問を感じる。

<sup>ii</sup> 本発表では選択疑問文については触れない。選択疑問文は、既習の V+O があれば、かなりのパターンの練習が可能である。但し、状語部分を選択させる場合については動詞省略不可であることなど喚起しなければならない。例) 你早上来还是晚上来?

## 道をたずねるタスクに必要な材料とは？

中西千香（愛知県立大学）

ccchika<at>gmail.com

**要旨:** 高校生の教材を使って、道をたずねるタスクは現実社会と合致しているのか、もし足りないならどこを追加すべきか、実際のレアリアやネイティブの発話パターンをみながら、どこまで近づけるか、実態にみあった授業展開を考えてみたい。現実社会に照準をあわせることだけに意識すると、初級学習者に難しいものになってしまう。学習者の消化可能な学習事項を提示することも別の意味での実態にみあった授業展開と言うのだろう。本発表では、現実社会とのギャップを確かめた上での学習者の無理のない段階的な習得方法について提案したい。教授者がどこまではできる、どこからはさらなるステップであることを把握していれば、無理のない授業の展開をできるのではないか。

**キーワード:** タスクに必要な表現 レアリア ギャップ調整

### 1. テキストについて『高校生からの中国語』第8課 希望高校へどう行きますか (p.50-53)

课文(p50)

A: 到希望高中怎么走?

B: 要半个小时。

B: 坐地铁。

A: 下车以后怎么走?

A: 在哪儿下车?

B: 出车站往前走五分钟右边就是。

B: 在日本桥下车。

A: 谢谢。

A: 要多长时间?

B: 不客气。

覚えよう (p51) … 怎么走? | 飞机 | 船 | 电车 | 公共汽车 | 出租汽车 | (骑) 自行车 | 地铁 | 走路  
言ってみよう (p52) … 要多长时间? - 坐地铁要一刻钟。 / 公共汽车 / 半个小时 (30 分钟) |  
出租汽车 / 5 分钟 | 飞机 / 3 个小时 | 电车 / 40 分钟

ステップアップ (p52) … 要换车吗? | 在下一站换地铁 | 往左拐 | 往右拐 | 往前走 | 过马路

### 2. 準備: 道をたずねるタスクについて～徒歩から公共交通機関まで～

タスク達成に必要な表現を現実的に使うだろうコアな表現から会話の流れででてく





### (参考) 乗車にかかわる表現<sup>1</sup>

- 1) 在日本, 车辆都是靠左行驶的。这点与中国刚好相反, 请初到日本的游客务必注意, 过马路时一定要车辆的行驶方向, 不要弄错。
- 2) 游客从后门上车, 从设有整理券的箱子里领取整理券。
- 3) 下车时提前按铃, 通知司机。市内等价区间内的车费是 200 日元。
- 4) 如在等价区间以外, 则把上车时领取的整理券番号与巴士正面所表示的金钱数额, 与整理券一起放在司机旁的收费箱内, 从前面的车门下车。
- 5) 注意要提前换好硬币。
- 6) 12 岁以下的儿童半价, 一个成人可以带两名 6 岁以下的儿童。
- 7) 先下后上, 文明乘车 (降りる人が先, モラルある乗車を)
- 8) 先上车后补票 (乗ってから切符を買う⇒できちゃった婚)

## 3. テキストと実際のギャップ~レアリアを通して~

### 3.1 例 1: ネットの道案内ii

例) 汉拿山(五道口店) 地址: 海淀区成府路 28 号五道口购物中心 5 楼 01 号 (地铁五道口站东侧)  
(家乐福 西南角 方庄购物中心 旁边) (大屯路口 向东 150 米) (韦伯豪家园南门 对面)  
(地安门 十字路口) (交道口十字路口西 40 米 路北) (牡丹宾馆北 200 米 路西) (近 南丹东路)

### 3.2 例 2: ネットのより詳しい道案内iii (公交信息)

31 路朝阳体育馆 下车, 马路对面 | 运通 103、87、651 至 交大东路南口 下, 往北步行 20 米, 红绿灯东口路北 10 米 即到 | 地铁 10 号线-亮马桥站 下车 C 口 出来即可看到 龙宝大厦, 顺 河边走, 步行 7 分钟 即到 | 观光 2 路、9 路、(中略)、951 路 桂林路站 下 往 桂林路方向 走, 过 桂林路 50 米! | 地铁 1 号线 至 陕西南路站 下, 百盛购物中心处出口 上来, 沿 陕西南路 向北 走 至 长乐路交汇处, 红房子 | 一号钱 (锦江乐园站) 出站后步行 5 分钟 锦江乐园正门北 80 米

### 3.3 例 3: ホテルの観光情報 (北京: 交道口如家快捷酒店)

- 9) 南锣鼓巷文化街: 酒店 向西, 朝 鼓楼方向 步行 5 分钟 即到。 向/朝=(往) 走=步行 即=就
  - 10) 雍和宫: 酒店 向东至 北新桥路口 左转 300 米即到(全程大概步行 15 分钟)。 左转=往左拐
  - 11) 簋街: 酒店 向东步行大概 5 分钟 就到 北京著名的簋街餐饮一条街。
  - 12) 八达岭长城: 酒店门口 乘坐 635 至 积水潭 换乘 919 即到。 乘坐=坐 至=到 换乘=换
  - 13) 三里屯酒吧街: 酒店 向西 十字路 西南侧 乘坐 113 路 公交车 即到。 公交车=公共汽车
- 
- 14) 欢乐谷: 酒店向西过十字路口到交道口南乘坐 758 至朝阳公园换乘 31 路即到。
  - 15) 798 艺术中心: 酒店马路对面乘坐 107 路公交车至东直门换乘 418 到王爷坟下向东步行即到。
  - 16) 首都机场: 酒店马路对面乘坐电车 107 或 635(乘出租车 10 元钱) 东直门下车直接换乘机场快轨(票价约 25 元)或机场巴士(票价约 16 元) 即可。 可=可以=好=OK

## 4. テキストとのギャップ調整

ここまで、1.2.3.とテキスト、タスクに必要な表現のリストアップ、そして、レアリアを通して、その実態をみてきた。2.の A~C だが、AB までができればテキストレベルの第一段階はクリアしており、C では難易度がさらに増す。C をかなえるには多様な文法理解、表現力や日中の交通習慣、相違点の理解が必要となる。

3.は、1.が実態を網羅しているかの検証としてあげた。実際目にする媒体では、書面語が多少混ざる。しかし、それにあたる既習の口語表現を把握させ、教授者が誘導できれば、学習者は混乱しない。ただ、レアリアは、固有名詞も多く、それが理解を妨げる場合もある。これも教授者が配慮しなければならない点である。

授業活動としては、一通り学んだ後に、レアリアを理解できるか確認する作業、例えば、レアリアの内容をテキストで既習の表現へ言い換えさせるなどが考えられる<sup>iv</sup>。

ex.3.3 9)⇒从酒店往西走，往鼓楼方向走5分钟就到了/就是。

レアリアを利用する活動は、実際のものを見ての理解確認ができ、情意フィルターを下げ、モチベーションもあがる。実際に現地へ行った時の不安を多少取り去ることもできる。ひいては、円滑なコミュニケーションを助けるものとなるだろう。

## 5. まとめ～見てわかる、自分で言える、聞いてわかるの優先順位

日本語母語話者が中国語を学ぶことにおいて、欧米言語母語話者と異なる点の一つに漢字から類推できることがある。当然、それが逆に弊害となる場合もある。

日本人は漢字に対する抵抗があまりなく、学習段階を①【見てわかる】、②【自分で言える（自分で書ける）】、③【聞いてわかる】の3つに分けた場合、①は②よりも先行する。そして、②と③は授業の中で、たちどころに可能になるわけではなく、徐々に相乗的に強化しなければならない。

また、テキストの範囲で②と③を成就したとしても、上記のように現地へ行って目にする説明を完全に理解できない。学習者が現地に行き対応できるように、はたまた、日本を訪れた中国人に対処できるように、教える側の準備、配慮が必要である。

---

### 注

<sup>i</sup> 百度知道[关于日本, 京都的信息]<http://zhidao.baidu.com/question/>

<sup>ii</sup> QQ 美食 <http://meishi.qq.com/beijing>

<sup>iii</sup> 大众点评 <http://www.dianping.com/>

<sup>iv</sup> 発表者は同様タスクに 3.3 の資料で同作業をさせた。対象は初中級レベル（学習歴 2 年～4 年）社会人ではあったが、テキストを終えた後に復習、応用練習として、口語への言い換え、翻訳をした。

# 場面と機能を重視したコミュニケーションタスク

## ——中国語で予約ができた！——

西 香織（北九州市立大学）

nishik<at>kitakyu-u.ac.jp

**要旨:**初級の段階では、学習者にインプットされている単語、文型等の数が圧倒的に少ないため、コミュニケーション活動を授業に導入しにくいと言われることが多い。しかしそれは文法項目を基準にした「構造シラバス」で編まれた中国語テキストが依然として大多数だからであり、「機能シラバス」や「場面シラバス」複合型シラバスで編まれたテキストであれば、初級でも十分可能である。本発表では、まず扱う教科書の内容を「機能・場面シラバス」に見立て一課全体の再編成を試み、あるコミュニケーションの機能（ここでは「予約する」）とその型を提示した上で、タスク活動を行う例を紹介する。

**キーワード:** 機能シラバス コミュニケーション 機能 場面

### 1. コミュニケーション能力と授業

学習者に学習した文法事項のアウトプットを促してみても、「さっき説明したばかりなのに」とため息をつくことはないだろうか。ある文が持つ「機能」や使われる「場面」を抜きにして学習者が「できる」ようになることはまずない。学習者にインプットされたのが言語形式（文法）のみであったとすれば、教科書に触れられてもいない、教師が説明もしていない「場面」や「機能」を、単なる文法説明から導き出すことなど不可能である（時折、ずば抜けて勘のいい学習者はいるが）。たとえば、能願動詞“会”と“能”の意味の違い、あるいは動詞“有”と“在”の語順の違い等を丁寧に説明したとして、学習者が教科書の本文や練習問題から離れてもそれぞれの構文を適切な場面で適切に使用できるとは限らない。「わかる」と「できる」は違うからである。

大きな問題は、日本の中国語教育において、コミュニケーション能力を培うことを目的に作られたものではない「構造シラバス」による教科書が大多数を占めているという点にある。どの初級教科書もほとんど全てが判断文で始まり、単文の特殊構文をほぼ全

で網羅するが、実際のコミュニケーションにおける使用頻度の多寡や重要性とは無関係に並んでいる。特に90年代以降、「コミュニケーション」、「会話」と名のつく講義が一気に増加したが、この20年、大学の中国語教育の実質的内容に大きな変化は見られない。「コミュニケーション」を謳う授業のほとんどが文法説明と翻訳、読解に読み・発音練習（またはオーディオリンガルメソッドを取り入れた反復練習等）を付け加えただけであり、ひどいものでは発音練習と暗唱だけで終わる。教師自身が「声を出すこと」＝「コミュニケーション」と誤解していることすらある。

本発表では、文法訳読法およびその教授を目的として作られた「構造シラバス」による教科書そのままの「コミュニケーション」能力を培うことは不可能であるという点を共通の認識としたうえで、中国語教育の現状と「本当の外国語コミュニケーション教育」の橋渡しになるようなアイデアを紹介したい。

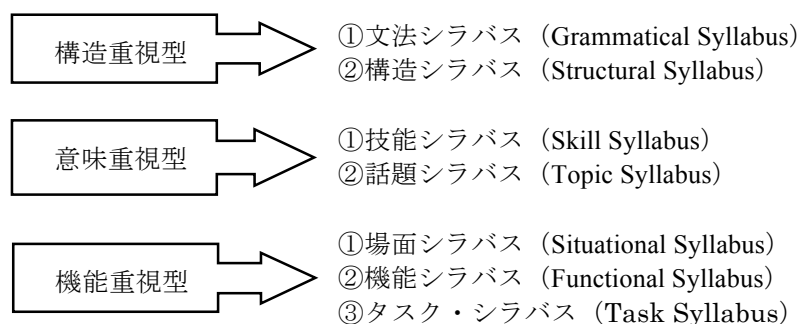
## 2. コースデザインとシラバス

### 2.1 何を教えるか

「機能シラバス」からなる教科書を採用すれば上記の問題の多くは解決されるだろうが、現実には日本で出版、使用される中国語教科書の大部分が「構造シラバス」（文法シラバス）からなる。本発表ではまず、外国語教育のコースデザインの中で「何を教えるか」に着目し、現行「構造シラバス」からなる教科書の「機能シラバス」化を試みる。

### 2.2 シラバスの種類と教科書

シラバスの種類については、他の外国語教育（日本語教育や英語教育）では既によく知られているが、日本の中国語教育においては話題にすら上らないことが多い。その中で、胡玉華（2009）は中国語の教科書をもとにシラバスの分類を紹介している。



本発表では「構造重視型」のシラバスを「構造シラバス」と呼び、機能重視型、特に場面シラバスと機能シラバスをまとめて「機能シラバス」と呼ぶことにする。たとえば、「我们一起去吃饭吧！」という文を「語気助詞“吧”の文」と捉えて、教える項目に挙げるのが「構造シラバス」であり、「誘いや提案の機能を持った文」と捉えて項目に挙

げるのが「機能シラバス」である（胡 2009 : 11-12）。

### 3. 「機能シラバス」へ

#### 3.1 「構造シラバス」を「機能シラバス」へ

『《新版》1年生のコミュニケーション中国語』（白水社）は以下のように「構造シラバス」によって編まれている。

第1課	自己紹介	人称代名詞 動詞“是” 助詞“呢” 副詞“也” “请”
第2課	これは何ですか？	指示代名詞(1) 疑問を表す“吗” 否定を表す“不” 疑問詞“什么” “的”
第3課	これはいかがですか？	指示代名詞(2) 形容詞述語文 疑問詞“怎么样”
第4課	買い物	数詞 助詞“吧” 数量を表す語（人民币の教え方）
第5課	どこにありますか？	場所指示代名詞 動詞“在” 助動詞“要”・“想”（方位詞）
第6課	何がありますか？	動詞“有” “什么”＋名詞 助数詞
第7課	何時に行きますか？	時刻の言い方 時を表す語（時間詞） 時間の長さを表す語 （時を表す言葉）
第8課	ホテルのフロントで	完了を表す“了” 選択疑問文“～还是…”
第9課	タクシーに乗る	前置詞“从”・“到” 2つの目的語をもつ動詞“给”
第10課	試着と支払い	助動詞“可以”・“能”・“会” 前置詞“在” 動詞の重ね用法
第11課	苦情を訴える	前置詞“给” “是”の省略 “去・来”＋動詞（番号の言い方）
第12課	紛失届を出す	“是～的”

第8課ではキーポイントに「完了を表す“了”」と「選択疑問文」が挙がっており、両文法・文型の定着をはかる練習問題が用意されている。この教科書全体を「機能シラバス」と見立てて編成し直すと、例えば以下ようになる。

第1課	自己紹介	初対面の人との挨拶（相手の名前・職業の尋ね方、自己紹介の仕方）
第2課	これは何ですか？	物の名前を知る（物の名前や種類の尋ね方・紹介の仕方）
第3課	これはいかがですか？	買い物1（商品の勧め方、品定めの方）
第4課	買い物	買い物2（値段の尋ね方・答え方、値段交渉の仕方）
第5課	どこにありますか？	場所を知る（場所の尋ね方と答え方）
第6課	何がありますか？	レストランで料理を注文する（料理の注文の仕方、数量の言い方）
第7課	何時に行きますか？	スケジュールの確認（時刻・時間の言い方、尋ね方）
第8課	ホテルのフロントで	ホテルで部屋を予約する（希望の尋ね方・伝え方、予約内容の確認の仕方）
第9課	タクシーに乗る	タクシーに乗る（行き先の尋ね方・伝え方、領収書の要求の仕方）
第10課	試着と支払い	買い物3（許可の確認の仕方、支払方法の確認の仕方）
第11課	苦情を訴える	ホテルで苦情を伝える（苦情の伝え方とそれに対する応答の仕方）
第12課	紛失届を出す	店でトラブルを伝える（トラブルの伝え方と確認の仕方、経過の尋ね方と答え方）

#### 3.2. 場面と機能を重視した教授

このように編成し直すと場面や機能に大きな偏りがあることが分かるが、それはひと

まず置くとして、第8課は、以下の構成である。

場面	部屋の予約をする
人間関係	社会的関係 客（上）と従業員（下）
場所	ホテルのフロント
機能（教育内容）	予約時に必要なやりとり（部屋などの希望の尋ね方や伝え方、予約や予約内容の確認の仕方）を学ぶ

本文に合わせてやりとりの型と機能を提示する（不足するものは適宜補う）。

本文	やりとりの型	機能
客 :我想订一个房间。 従業員:您预订了吗? 客 :我没有预订。 従業員:您要单人间还是双人间? 客 :我要单人间。 従業員:好, 请填一下登记表。	(客)你好! (従)XX, 您好 我+想+ <span style="border: 1px solid black;">希望の内容</span> 。 您+预订了+吗? 预订了。/(还)没有预订。 您+要+ <span style="border: 1px solid black;">選択A</span> +还是+ <span style="border: 1px solid black;">選択B</span> ? 我+要+ <span style="border: 1px solid black;">選択A/B</span> 。 好, 请填+ <span style="border: 1px solid black;">記入物</span> 。 好。	あいさつ（声をかける） 希望を伝える 予約の有無の確認 応答（Yes/No） 希望内容の確認 希望内容を伝える 応答。書類の記入を依頼する 応答

場面と機能を前面に出し、あるコミュニケーション活動を行うために必要な文法や文型、語彙を提示していく方法である。上記のやりとりの型を利用してタスク活動を行う（詳細はポスターセッションにて行う。）入門・初級の段階で自由なコミュニケーションというのは不可能であるので、与えられた本文からやりとりの型を抽出したり、場面を教師の側である程度、設定・限定したりして、できるだけ簡単な文で、できるだけ多くの場面で使用できる語彙を提供していくという工夫も必要である。最近ではインターネット予約が増え、人と直接やり取りする機会は以前に比べれば減っているが、学習者のレベルに合わせてタスクの内容を工夫することで、ホテルのフロントや駅の窓口、電話などでの部屋や座席、切符等の予約、購入その他に応用可能である。

## 参考文献

胡玉華（2009）『中国語教育とコミュニケーション能力の育成』東方書店。

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。

# タスク遂行のための文型導入

## ——お店選びタスクを例に——

西 香織（北九州市立大学）

nishik<at>kitakyu-u.ac.jp

**要旨：**本発表では、形式重視の「伝統的教授法」と意味重視の「コミュニケーション・アプローチ」の反省の元に生まれたアプローチである「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れて、「コンパのお店を相談して決める」タスク（グループ・ワーク）を例に、文型の導入方法を提示する。特に従来、日本の中国語教育において疎かにされがちであったコミュニケーションの「機能」の部分重視しながら、学習者主体の授業のあり方を模索する。

**キーワード：**フォーカス・オン・フォーム タスク つまづき 気づき

### 1. はじめに

伝統的教授法（特に文法訳読法）に則った教科書は、文法を説明するために本文が用意されていることが少なくない。このような教科書は文法を「わかる」ようにするための授業に用いるのであれば問題ないが、「できる」ようにするための授業にはそのままでは使用できない。日本でコミュニケーションを謳う教科書の多くは、実は本文を対話形式に変えただけで、教授方法、教授内容にはこの十数年、実質的な変化が見られない。文法や文型、文の意味は提示しても、それをいつ、どこで、どのように使用するか、という部分が示されていないのである。適切なインプットがないのであるから、学習者が適切なアウトプットができないのは当然のことである。文法訳読法の対極にあるコミュニケーション・アプローチ（内容中心教授法やタスク中心教授法（TBLT））は、言語は「コミュニケーションで使えるようになるために学習するのではなく（目的）、コミュニケーションを通して学ぶ（手段）」と考える。この発想は文法訳読法が依然として主流である日本の大学中国語教育にとって、文法訳読法からフォーカス・オン・フォームへ移行するために重要な意味を持つ。多くの学習者そして教師までもが、言語は「学んでから使う」ものと考えがちだが、「使って（いく中で）学ぶ」ことも可能であり<sup>1</sup>、本発表は両発想の融合を目指すものである。



## 2. フォーカス・オン・フォームと日本の中国語教育

最近の第二言語習得 (SLA) 研究では、言語の習得には言語形式 (form), 意味 (meaning), 機能 (function) の 3 要素のつながり (form-meaning-function mapping) が必要とされる。フォーカス・オン・フォーム (Focus on Form, FonF) は、形式重視のアプローチ (Focus on Forms, FonFS) と意味重視のアプローチ (Focus on Meaning, FonM) の「利点と問題点を考慮した上で、両者のバランスを質的に達成しようとする試み」(和泉 2009 : 145) である。和泉 (2009:148) はこの 3 種類の第二言語教育へのアプローチの特徴を以下のようにまとめている (一部省略)。

形式重視のアプローチ (Focus on Forms, FonFS)	フォーカス・オン・フォーム (Focus on Form, FonF)	意味重視のアプローチ (Focus on Meaning, FonM)
<ul style="list-style-type: none"> <li>・文法訳読式教授法</li> <li>・オーディオリンガルメソッド</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・内容中心アプローチ + 適時の教育的介入</li> <li>・タスク中心教授法 + 適時の教育的介入</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・内容中心教授法</li> <li>・タスク中心教授法</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・最初から正確にきちんと押さえ ていくやり方</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・最終的に身に付けていくやり方</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・とにかくよく聴いて、よく読む やり方</li> <li>・一石二鳥のやり方</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・文法シラバス</li> <li>・概念/機能シラバス</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・トピック/テーマ・シラバス</li> <li>・タスク・シラバス</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・トピック/テーマ・シラバス</li> <li>・タスク・シラバス</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・教師主導</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習者主導</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習者主導</li> </ul>

和泉 (2009:149) は世界の第二言語教育の現状を以下のように的確に指摘している。

形式重視のアプローチ (Focus on Forms, FonFS)	フォーカス・オン・フォーム (Focus on Form, FonF)	意味重視のアプローチ (Focus on meaning, FonM)
<p>〈日本のアプローチ〉 基本は文法シラバスのままで、それに意味表現の活動を増やしていく</p>		<p>〈カナダ・アメリカ的アプローチ〉 意味重視のシラバスの中で、形式重視の活動を増やしていく</p>

これは日本の大学中国語教育にもそのまま当てはめることができ、現状からみた FonF へのアプローチは、言語形式 (文法や音声, 語彙) に偏りがちな授業内容に、意味と機能をプラスしてバランスを取っていく、というのが最も現実的と考えられる。

### 3. FonF によるタスク活動例

#### 3.1 FonF を取り入れた授業の流れ

実際に教室内に FonF を取り入れるのに、どのタイミングで「言語形式」に目を向けさせるか、という問題がある。学習の段階や言語形式によっても異なるが、本発表では、本文を利用することで学習者に言語形式に対するヒントを与え、実際にコミュニケーション活動を行って、「つまずき」が見られた時に言語形式などを提示して学習者の「気づき」を促す。

使用教科書・課：『学んで使おう！中国語』（郁文堂）第12課 还是去北京最好。

文法ポイント：①比較文 ②「仮定」を表す文 ③主語や目的語の構成が複雑な文

以下は 90 分授業×2 回で一課を学習すると仮定した場合の授業の流れである。

	従来の授業（文法訳読法+α）	FonF への移行を見据えた授業案
1 回	① 本文を音読し、新出単語を紹介して本文の意味を取っていく（翻訳）	①本文を音読し、新出単語を紹介して本文の意味を取っていく（翻訳） ↓言語形式に関するヒントの提供
2 回	②文法ポイントの説明，練習問題	②コミュニケーション（タスク）活動 ↓つまずき ③簡単な言語形式（文法，語彙）の説明 ④コミュニケーション活動再開 ⑤文法ポイントの説明，練習問題

#### 3.2 タスク活動の例

テーマ：コンパのお店を相談して決める

活動形態：グループ・ワーク（ペア・ワークも可能）

学習者のレベル：初級の終盤から中級にさしかかった段階<sup>ii</sup>

活動規模：20 人（4, 5 人で 1 グループ，グループ分けにより調整）

所要時間：20 分（説明等を入れて 30 分以内）

活動の流れ：①誘う（コンパの提案）

②日時・場所（店）・待ち合わせ場所の決定（提案→議論→決定）

使用が予想される表現：提案とそれに対する応答（承諾と断り）

好みや願望，希望，経験を尋ねる・伝える

所在，距離，時点を尋ねる・伝える

比較する 等

手順：1) 今一番食べたい料理（中華，和食，韓国，イタリアン，何でもよい等）を各自挙げる。→グループ分け（1 グループに同じジャンルが偏らないよう）（ウォームアップ：料理の種類，使用が予想される単語などを言わせる。）

## 2) ディスカッション

配布されたパンフレット<sup>iii</sup>を元にコンパの日時と場所（お店）を決める。

①グループのリーダーからコンパの提案

②グループのメンバーの実際のスケジュールに即して日時を決める。

③それぞれ食べたいものを言い合い，食べる料理を決める。

クーポンの内容やお店の評価，店の所在地，交通の便などを比較しながら議論を進める。

④待ち合わせ場所を決める。

3) コンパの日時と場所を発表（時間があれば，そのお店を選んだ理由も）。

条件：1) すべて中国語で議論する（ディスカッション中は日本語禁止）。

2) 一人1回は必ず反対意見（他人と異なる意見）を言う。

3) 分からない単語や文型は教科書を見たり，グループのメンバーや教師に中国語で尋ねたりしてもよい。

→活動中，教師はそれぞれのグループを回り，必要な補助（質問を受けた単語や文型を黒板に書き出す，誤った表現の訂正，必要に応じて活動を中断し，簡単な文法説明等）を行う。

4) クーポンの内容によっては教師を誘ってもよい。

ポスターセッションでより具体的な例を提示するが，このようにタスク活動を取り入れることで，言語形式を実際のコミュニケーションの場面と結び付けて身に付けることができ，タスクを終えた後に教科書に戻り，文法のポイント説明を明示的に行うことで，文法，文型の定着もはかれるものと考えられる。

## 注

<sup>i</sup> 成人の第二言語習得の場合，コミュニケーションアプローチが提唱する「自然力」には限界があり，「言語形式」に注目させる等，なんらかの外的支援が必要である。

<sup>ii</sup> 実際のタスク活動は，北九州市立大学外国語学部中国学科2年生（1クラス人数16～18人）を対象に，別の教科書で比較構文を導入する際に行った（2010年10月）。学習者のレベルによって，ウォームアップの時間を設けたり，タスクの内容を変えるなど調整可能。

<sup>iii</sup> 無料クーポンマガジン Hot Pepper 中国語版《胡椒蓓蓓》を参考に中国語学習者向けに作成。

## 参考文献

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。

# コミュニケーションゴールの違いが学習項目の重みづけを変える ——助詞の“了”に重点を置かないという判断——

山崎直樹（関西大学）

ymzknk<at>kansai-u.ac.jp

**要旨：**この発表では、大きなコミュニケーションゴールを設定し、そこから小さなゴールを派生させ、そこから個々のタスクを考えていくアプローチを採ることにより、教科書組み込みの学習項目を切り捨てたり、重み付けを変えていく方法を紹介する。

**キーワード：**遠隔ゴール 直近ゴール 学習項目の重み付け

## 1. 問題提起

本研究テーマの課題作品の対象に選んだ教科書の文法・語彙の学習項目一覧は、他の発表者の予稿をご覧いただきたい。各課のポイントの設定のしかたは文法積みあげ的である。この構成は、構造シラバスとして見た場合、しごく穏当であろうと思われる。これを大学で使用し、20 数回の授業（1 回 90 分）ですべて終えるとなると、どのように授業を進めたらよいであろうか。時点を表す表現などをほんとうにプロダクションレベルで定着させることなどを意図すると、やはり、どこかを削るか、重み付けを変える必要がある。

では、どこを変えるか。ここで、「難しいもの」あるいは「あまり使わないもの」の重みを低くすることも可能だが、それは、この教科書の学習項目のリストの選定基準と同じだろうか（ついでながら、「これはよく使う／役に立つ表現です」という言いかたで学習者の関心を引くことは、よく行なわれているが、よく使う／役に立つことを学習者に実感させない限り、何の説得力も持たないと思われる）。

また、この教科書をなぞっているだけでは、「この課を終えたら、何ができるようになりますか？」という問いに答えるのは難しい。「第 1 課を終えたら、自分の名前を名乗って、相手にも尋ねられるようになり、自分の身分を名乗って、相手にも尋ねられるようになる」「第 4 課を終えたら、買い物ができるようになる」と言えるようにするためには、この教科書の語彙や練習方法だけでは不十分である。また、第 1 課で初対面のあいさつをして、第 2 課でお茶について尋ね、第 3 課で服の色を論じ、第 4 課で露店で買い物をする、という場面設定は、相互に何の関連性があるのか、学習者も理解に苦し

むと思われる。

以上に述べた問題を少しでも解決するため、以下では、ある到達目標を設定して、そのゴールから考えて学習項目の重み付けを変えるアプローチを紹介したい。このアプローチでは、次のように「教科書を調理する」作業が必要になる。

1. この教科書の数課分を統合するようなコミュニケーションゴールを設定する。
2. (1)の達成に必要であれば、もともとは重点が置かれていないところであっても焦点を当てる。
3. (1)の達成に関係しなければ、教科書が組み込みで用意している幾つかの学習項目を切り捨てる。

## 2. 遠隔ゴールが直近ゴールを生成する

なぜ数課分を統合するようなゴールを設定するのか。人間の行動とは、「遠隔ゴールが直近ゴールを生成し、後者が現実の行為を決定する」「人間の日常行動は、未来の望ましい出来事（遠隔ゴール）を心に描き、個々の行動の成果を評価する基準（直近ゴール）を設定してそれを実現させる可能性の高い行動を起こすことで生じている」ものであるとの指摘がある（Bandura1986、ただし三輪 2003: 24 の日本語訳を引用）。

言語教育においても、学習者に、「自分が、今、何のために、何をしているか」を意識させることの重要性はつとに指摘されている。コミュニカティブなアプローチを採る教授法では、この点は特に重要である。

また、極めて実際的なメリットもある。例えば、20-30 人のクラスでも、毎回 1 人 1 人に何かのパフォーマンスをさせ、それを評価するような時間はとれない。しかし、数課分を統合するような大きな目標を設定してあれば、その大きな目標を達成したかどうかのパフォーマンスを評価すればよい。

また、語彙や文法の知識をこまめにチェックすることは必要であるが、これも、学習者にとって楽しい作業とは言い難い。このようなタスクも、大きなゴールに奉仕するいくつかの中くらいのゴールがあり、それに奉仕する無数の小さなゴールがある、というふうに意識をさせれば、動機付けの面で、プラスになることはあっても、マイナスになることはない。

## 3. 大目標の設定と状況設定

以下に、本課題の対象となる教科書を題材にして、「数課を統合する」大目標の例とその状況設定を紹介する。

**大目標 1:** 自分の住む地域の特産品を紹介できるようにする。**状況設定:** あなたの住

む町には中国人観光客が多くやってきます。あなたは中国語の能力を買われて、町営の土産物店でアルバイトをし、主に中国人観光客の対応を担当することになりました。

**大目標 2:** 自分の住む町の観光スポットを紹介できるようにする。**状況設定:** 土産物店で働いているあなたは、観光客からいろいろ尋ねられます。あなたの町の観光スポットなどについて、いろいろ説明します。

**大目標 3:** 自分の日課を説明できるようにする／相手の習慣を聞くことができるようにする。**状況設定:** 「日課から見た日中の若者の生活」というテーマで調査をし、結果を報告することになりました。自分が1日にすることを紹介しましょう。相手（中国人）の日課について、相手の紹介からだけではわからないことを聞いてみましょう。

**大目標 4:** トラブルの発生と事態の説明を伝えられるようにする。**状況設定:** 中国に旅行に行ったとき、トラブル（××がなくなった／壊れた...）が発生したら、何をどう言えばよいか、考えてみましょう。

## 4. 具体例

### 4.1 大目標～中目標～小目標～個々のタスク

以下では、「自分の住む地域の特産品を紹介できるようにする」を例に挙げ、具体的に目標をどのように細分化し、タスクにまで持っていくかを示す。スルーする項目と重点的に訓練する項目の違いに留意していただきたい。

[中目標] 店員になる

<小目標> 中国語で挨拶（決まり文句の）ができるようにする

T<sub>1</sub>: 第1課の課文にある“你好”を言う練習

<小目標> 名前を「簡体字+ピンイン」で表記したネームプレートを作る

T<sub>2</sub>: 姓名の漢字を中国音で読むシステムの理解

T<sub>3</sub>: 自分の姓名の簡体字表記とピンイン表記を調べる

T<sub>4</sub>: ネームプレートを完成（→成績評価）

※ここまでを第1課で。「挨拶、名前」が重点。“你叫××，我叫××”や“中国人、日本人”“A是B”の構文は提示のみでスルー。

[中目標] 商品の紹介をできるようにする

<小目標> 「<地名>+<概称>」で大まかな分類をできるようにする

T<sub>5</sub>: “日本的玩具”“京都的点心”などの組み合わせは魔法の表現で、何でも

これで説明が可能であることを理解させる。

T<sub>6</sub>: 第1課の「国名」を再提示して〈地名〉の語彙を学習（教科書外）

T<sub>7</sub>: “食品、飲料、点心、玩具...”などの概称を学習（教科書外）

〈小目標〉「これは～です」の完成

T<sub>8</sub>: 第1課の“A是B”を再提示

T<sub>9</sub>: 第2課の学習項目“这、那”に注意させる

〈小目標〉商品の名前を中国音で伝えられるようにする

T<sub>10</sub>: 商品の中国名をグループで創案させる。

T<sub>11</sub>: 第1課の“叫”を再提示して、「人の名のみでなく物の名称も表現できる」ことを学習する（教科書外）

T<sub>12</sub>: “这是××的××，叫××”の完成（※ここまでを第2課で）

〈小目標〉色・形・味などについて、ひとこと言えるようにする（※3課で）

[中] 商品の値段を説明できるようにする

〈小〉中国語で日本円を表現できるようにする

〈小〉中国元に換算して伝えられるようにする（※ここまでを4課で）

## 4.2 “了”をスルーする判断

上述の方式で考えた場合、以下の判断をすることもありうる。

目標3の達成のために必要なのは、提示する場合は「××時に～する」「××時間に～する」（以上、第7課）、質問するためには「～はしないんですか?」（你不吃早饭吗?）「～しますか、それとも～?」などである。「今日は～ませんでした」も重要である（以上、第8課）。

第8課では文末の“了”も学習項目として重点が置かれているが、ここでは敢えて習得させる必要はない。この目標の中では使い途がないからである。日課の紹介では、「たまたま、その日に～をした」ではなく「～しなかった」が情報的に価値を持つ。

## 参考文献

Bandura, A. 1986. Self-regulation of motivation and action through internal standards and goal system. In Lawrence 1986, pp. 19-85.

Lawrence, A. P. (Ed.), *Goal Concepts in Personality and Social Psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Association.

三輪眞木子. 2003. 『情報検索のスキル—未知の問題をどう解くか』. 中公新書. 東京: 中央公論新社.

# 形式はシンプルにコンテキストは多様に ——SFMC(Single Form, Multiple Contexts)——

山崎直樹 (関西大学)

ymzknk<at>kansai-u.ac.jp

**要旨:** ここでは、形は変化せずに、多様な機能を持ちうる言語形式を取り上げ、それは、形式の有標性に着目して機能を解説する導入方法では扱いにくいことを指摘し、それを補うアプローチとして、*SFMC(Single Form, Multiple Contexts)*という考えかたを紹介する。

**キーワード:** *SFMC* 多機能な形式 多様なコンテキスト

## 1. 多機能な形式の取り扱い

### 1.1 動詞の辞書形

中国語の動詞の辞書形にはどんな使い途があるか？状態動詞の場合、現在の状態・過去の状態、すべて表しうる。動作動詞の場合、これからすること・現在であろうが過去であろうが、習慣的・反復的にしていること、みな表せる。

「現在、過去、未来」という時間軸の切り分けかたは、中国語の実態に即していないのだが、新規に学習する言語をどう切り分けるかは、過去に習得した言語の切り分けかたに影響を受けるので、日本の中国語学習者は、よくこのような切り分け方をする。学校で学習した英語(=明示的知識として初めて学んだ言語)の切り分けかたの影響を受けているのであろう。実際、日本の中国語学習者から、「これは過去形ですか?」「過去も現在も同じ形なんですか?」という質問がよく発せられることは、中国語教師なら誰しも経験があろう。

経験的に、我々は、中国語の動詞の辞書形の「未完了であれば、現在・未来お構いなし」は、日本語話者にとって習得しやすいことを知っている。日本語の動詞の辞書形は「習慣」も「これからすること」も表せる、という知識が転移したと考えてもよいかもしれない。とくに学習項目として取り上げなくても、この用法が自然に習得されるということは、注目に値する。



## 1.2 明示的知識として与えられることの必要性

では、そのような転移が期待できない言語事象はどうすればよいか。例えば、中国語の状態動詞はそのままで、過去の状態も表せる。また動作動詞でも、過去の習慣や反復的行為であれば、辞書形のままである。これは、日本語話者には身につけにくい習慣である。日本語の用言の語尾は時制の表示をせずにはいられないが、中国語には日本語のような時制辞がないところから来るこの相違は、自然に習得できるものではないからである。この用法は、明示的知識として与えられ、産出の訓練をしてはじめて習得されるものと考えなければならない。

しかし、中国語の教科書の学習項目の設定は、特定の形式が現れると、それについて機能を解説する、という伝統的な方法に忠実である。既習の言語形式を無標とし、新規に導入する形式を有標とするこの方式は、常に有標な形に焦点が当たるようになっている。しかし、この枠組みの中では、ゼロ形式に焦点に当てることは難しい。言葉を換えれば、形式中心の教授法では形式の不在を教えるのは難しいということである。

## 1.3 多機能語を一気に解説する

これとは別に、多機能語を一気に解説し尽くす導入の方法もある。

例えば、文末助詞“吧”をその課の学習項目として挙げ、「こんな機能もある」「あんな機能もある」（推測、命令、勧誘、提案...）と解説していく。あるいは、助動詞“可以”を項目として、「できる」と「してよい」（さらには、「～してみたら」という提案、「～しましょうか」という提案までも）を列挙して解説していく。これらの解説を並べるのは容易だが、すべてを産出可能な定着度にまで持っていくのは容易ではあるまい。実際、そのような導入をする教材は、そのような定着を意図してはいない。

また、これらの多機能を一気に練習しないといけない必然性を学習者に感じさせるのも容易ではあるまい。

## 1.4 焦点を当てるべき形式の不在

逆に、動詞の辞書形の機能を、「過去の状態・習慣」までも含めて、一気に解説し尽くす教材というのは見たことがない。一気にではなくても、これらを別個の学習項目として異なるコンテキストを与え、それを学習者に意識させる教科書も見たことがない。

述語動詞が同じく辞書形をしている文を2度取り上げるのは、「同じこと」を2回教えるように思われるのであろう。これも「焦点を当てるべき形式の不在」である。

また、“我小时候不喜欢吃青椒。”という文を正しく産出できる初級者は少ない。しかし、具体的な状況を設定して、現在の嗜好を言う場合と異なるコンテキストの中で、

意図的にこれを習得させようとする初級の教科書を見たことがない。

## 2. SFMC

ここで提案する *SFMC*(*Single Form, Multiple Contexts*)は、単に「多機能な形式に対し、それぞれの機能が実現するコンテキストを与えよう」という提案ではない。「学習項目のリストは、形式の異なりでカウントするのではなく、機能の異なりでカウントすべきであり、その異なる機能の提示は、形式からでなく状況から駆動されるべきである」というのが本稿の主張である。

この方法は、統一された大きな目標に達するために目標を細分化していく過程で、同じ形式が異なる機能を持って出現したら、それを新たな学習項目として設定し、明示的知識として学習者に提示しようというアプローチである。加えて、その背景には、形式が異ならないが故に、その機能の多様性を習得しにくい言語現象を、スパイラル式に何度も学習させようというデザイン意図もある。

## 3. 多機能な形式と多様なコンテキストの例

以下では、入門期の中国語でよく扱われる多機能な言語形式と、それをどのように「変換」すれば多機能性を意識させることができるかというコンテキストの例を挙げる。

### 3.1 過去の習慣・反復的行為への変換

動作動詞を使ったフレーズを導入したら(i)、習慣・反復的行為への変換を行い(ii)、s には、それを過去のこととして語らせる(iii)。

- i) 滑雪～我去滑雪了。
- ii) 我常常去滑雪。
- iii) 以前，我常常去滑雪。

### 3.2 状態性の高い述語の時制変換

状態性の高い述語を導入したら(i)、それを過去のこととして語らせる(ii)。

- i) 我不喜欢吃青椒。 / 我不会骑自行车。 / 我正在吃午饭。
- ii) 小时候我不喜欢吃青椒。 / 以前我不会骑自行车。 / 昨天这个时候我正在吃午饭。

### 3.3 主語のタイプの変換

主語が人である形式を導入したら(i)、それを物に変換する(ii)、場所に変換する(iii)、「条件」に変換する(iv)。

- i) 我不能吃鸡蛋。

- ii) 这个手机不能打国际电话。
- iii) 这里不能吃饭。
- iv) 酒后不能开车。

### 3.4 様態補語構文の「変換」

- i) 她唱戏唱得很好。(静的、持続的属性、描写の対象が人)
- ii) 昨天我吃得太多了。(静的、一回性のできごと、描写の対象が人)
- iii) 他的菜做得很好吃。(静的、持続的属性、描写の対象が物)
- iv) 你的字写得太大了。(静的、一回性のできごと、描写の対象が物)
- v) 飞机飞得很低。(進行中の事象の描写)

(v)が最も習得しにくいことは注意すべきである。

## 4. 学習項目として配列する具体例

『初めてのコミュニケーション中国語』『楽しいコミュニケーション中国語』(ともに同学社)は、連続して使用することを前提にした教材である。これを使って授業をすることを前提に、*SFMC*をどのように実現すべきか、考えてみる。

- A) 『初めて』第6課で形容詞述語文が扱われる(你忙吗?)。ここから、「明日忙しいか」「昨日は忙しかった」などを練習する活動に持っていく。
- B) 『初めて』第7課で、動詞の辞書形でこれからすることを表現するパターンを学習する(你吃什么?)。ここから“早饭, 你吃什么?”などを導入し、習慣の表現にも使えることを意識させる。
- C) 『初めて』第9課で、“我每天7点起床”が導入される。ここから、“以前6点起床, 现在8点起床”などを表現させる活動に持っていく。
- D) 『初めて』第10課で、“我爸爸在公司工作”“她不工作”などが導入される。ここから、「専業主婦」の話題(××工作不工作?)や、将来の職業の話題(你想在哪儿工作?)に発展させ、“工作”が状態(日本語なら「～テイル」)も行為(「～スル」)も表せることを意識させる。
- E) 『楽しい』第1課で“你的汉语说得真好”、第9課で“你吃得太多”が導入される。これらを利用して、持続的属性／一回性のできごと、物事を描写／行為を描写、という多機能性を意識させる。
- F) 『楽しい』第4課で“你在写信”などが導入される。ここから、“昨天这个时候, 你在做什么?”、そして“2011年3月11日14時46分, 你在做什么?”を尋ねる活動に発展させ、歴史的な事件と個人的経験の関わりを考えさせる。
- G) 『楽しい』第9課で可能性を表す“会”が導入される。これを既習の形容詞・状態性の高い動詞(例: 喜欢)などと組み合わせる活動を行う。

中国語教科書調理法——教科書を「教材」にするために

発行日: 2012年3月10日

発行者: 山崎直樹 (関西大学外国語学部)

住所: 〒564-8680 大阪府吹田市山手町3-3-35  
関西大学外国語学部山崎研究室

印刷: 関西大学生協