慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

Title	イギリスから見た日本の中国語教育 : 学習指導要領の問題を中心に
Sub Title	Exploring Chinese language education in Japan through comparisons between Japan and the UK : discussing the course of study designed by the MEXT
Author	山下, 一夫(Yamashita, Kazuo) 吉川, 龍生(Yoshikawa, Tatsuo)
Publisher	慶應義塾大学外国語教育研究センター
Publication year	2018
Jtitle	慶應義塾外国語教育研究 (Journal of foreign language education). Vol.15, (2018.) ,p.23- 45
JaLC DOI	
Abstract	In recent years, primary and secondary foreign language education in Japan has been going through major changes in the run up to the Japanese education ministry's new 'Course of Study' containing various policies influenced by the CEFR. Chinese language education in Japanese universities will need to respond to such changes by 1) considering how to respond to the new intake of graduating high school students educated under the new policies and 2) identifying elements of the new course that can be beneficially incorporated into Chinese language education in Japanese universities. In the belief that Chinese language education in Europe, where the CEFR originated, can serve as a useful reference, the authors observed classrooms in the UK, noting ; 1) the division of speaking into separate interaction and production components produced positive results. 2) many educators are passionately involved in developing authentic teaching materials 3) plurilingualism and pluriculturalism, which will not be reflected in the Japanese 'Course of Study', have a central role in the UK, where some non-standard varieties of Mandarin Chinese are also taught. We hope to inspire the development of new teaching materials based on these principles by sharing our findings with our colleagues across Japan.
Notes	研究論文
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AA12043414-20180000-0023

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

イギリスから見た日本の中国語教育

—— 学習指導要領の問題を中心に

山　下　一　夫
吉　川　龍　生

Abstract

In recent years, primary and secondary foreign language education in Japan has been going through major changes in the run up to the Japanese education ministry's new 'Course of Study' containing various policies influenced by the CEFR. Chinese language education in Japanese universities will need to respond to such changes by 1) considering how to respond to the new intake of graduating high school students educated under the new policies and 2) identifying elements of the new course that can be beneficially incorporated into Chinese language education in Japanese universities. In the belief that Chinese language education in Europe, where the CEFR originated, can serve as a useful reference, the authors observed classrooms in the UK, noting; 1) the division of speaking into separate interaction and production components produced positive results. 2) many educators are passionately involved in developing authentic teaching materials 3) plurilingualism and pluriculturalism, which will not be reflected in the Japanese 'Course of Study', have a central role in the UK, where some non-standard varieties of Mandarin Chinese are also taught. We hope to inspire the development of new teaching materials based on these principles by sharing our findings with our colleagues across Japan.

1．はじめに

学習指導要領は、文科省が初等教育や中等教育における各教科の目標や内容を定めた教育課程の基準である。現行のものは平成20年・21年に告示され、高等学校部分について言えば、いわゆる浪人や留年などをせずに進学した場合、平成30年度に大学３年生となっている世代が高等学校１年生の時から全面適用となっている[1]。現在、大学で第２外国語を学習している学生は、大多数が現行の学習指導要領の元での初等教育・中等教育を経てきていると考えて良い

だろう。

一方、平成29年・30年には、次期学習指導要領が告示された。高等学校部分について見ると、高等学校３年生の段階で一部先行実施を経験した世代が早くも平成32年度から大学に進学して来るし、平成37年度には高等学校１年生の段階から全面適用となった世代が大学にやって来る[2]。

こうした状況は、初等・中等教育の教員であれば、いわば「当たり前」のことであるが、大学、特に英語以外の外国語の教員の場合、学習指導要領に対して関心を持つことは稀であろう。しかし今回の改訂は、日本の外国語教育のあり方を大きく変える可能性を持っている。そしてそれは、今までとはかなり性質の異なる外国語教育を受けた学生たちが、あと数年で大学に入学してくることを意味している。こうした事態に対して、大学の中国語教育は充分に検討しておく必要がある。

無論それは、我々も無批判に学習指導要領に従おう、ということではない。そうではなく、大学の中国語教育が今後、教員自身が経験したのとは異なる外国語教育を受けた学生を対象としていくことをどうとらえるか、またそうした「新しい波」に対して、批判すべき点は批判するとしても、自らに改善点があるならば、どのように取り入れてゆくかを検討する必要がある、ということである。その際、学習指導要領改訂にも影響を与えたCEFRを生みだした欧州、中でもイギリスにおける中国語教育のあり方を検討することは、一つの参考になり得るだろう。

今回そうした視点から、中等教育の中国語学習者がこの７年間で42％増加するなど、近年中国語学習熱が高まっているイギリスにおいて[3]、中国語教育の視察を行った。調査日程は以下の通りである。

2017年11月15日　Dartford Grammar School（ダートフォード・グラマースクール）
2017年11月16日～18日　SOAS（the School of Oriental and African Studies）University of London（ロンドン大学東洋アフリカ研究学院）、UCL IOE（Institute of Education）Confucius Institute（ユニヴァーシティ・カレッジ・ロンドン インスティチュート・オブ・エデュケーション孔子学院）
2017年11月20日　University of Nottingham（ノッティンガム大学）
2017年11月21日　University of Cambridge, Faculty of Asian and Middle Eastern Studies（ケンブリッジ大学アジア中東研究学部）

本稿は、上記の視察で行った授業見学、教員・職員へのインタビュー、教材収集などを元に、主として学習指導要領で提起されている問題を検討し、そこから日本の主として大学にお

ける中国語教育について、若干の提起を行うものである。

2． 学習指導要領

新学習指導要領で打ち出された外国語教育の特徴としては、主に以下の４点が挙げられる。

① 主体的・対話的で深い学び
② 「文法はコミュニケーションを支えるもの」
③ 「四技能」から「五つの領域」へ
④ 言語の使用場面

まず①については、平成28年８月の中教審答申の段階では、以下のように「アクティブ・ラーニング」と称されていたものである[4]。

> 従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。

また中教審答申では、「アクティブ・ラーニング」の実際の方法として以下のような例が提示されている[5]。

> 学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。

この言葉は次期学習指導要領の特徴を表すものとして一時期独り歩きした感もあるが[6]、実際に告示された学習指導要領の総則では、以下のように「主体的・対話的で深い学び」という表現に改められた[7]。

> 単元など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、生徒の主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにすること。

高等学校の外国語教育において、実際にこの方針を具体的に支えていくのが、②「文法はコミュニケーションを支えるもの」、③「四技能」から「五つの領域」へ、④言語の使用場面、といった要素となる。この中で、②の「文法はコミュニケーションを支えるもの」という考えについては、すでに現行の高等学校学習指導要領にも登場している（第２章第８節外国語第３款３イ）[8]。

> 文法については、コミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、言語活動と効果的に関連付けて指導すること。

しかし新学習指導要領では、以下のようにより踏み込んだ記述がなされた。①と合わせると、従来様々な局面で見られた、細かい文法知識の「伝達・注入を中心とした授業」はもう辞めましょうという、かなりドラスティックな変革となる（第２章第８節外国語第３款２(3)）[9]。

> 文法事項の指導に当たっては、文法はコミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、過度に文法的な正しさのみを強調したり、用語や用法の区別などの指導が中心となったりしないよう配慮し、使用する場面や伝えようとする内容と関連付けて整理するなど、実際のコミュニケーションにおいて活用できるように、効果的な指導を工夫すること。

また従来、外国語教育では一般に「聞くこと、話すこと、読むこと、書くこと」の「四技能」が説かれていた。これは現行の学習指導要領でも以下のように記されているし、中国語教育においても「听、说、读、写」の表現で知られている（第２章第８節外国語第２款第１「コミュニケーション英語基礎」１）[10]。

> 英語を通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成するとともに、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどの基礎的な能力を養う。

ところが新学習指導要領では、「話すこと」が「話すこと［やり取り］」と「話すこと［発表］」に「分割」され、③の「五つの領域」に変化した記述になっている（第２章第８節外国語第２款第１「コミュニケーション英語基礎」１）[11]。

> 英語学習の特質を踏まえ、以下に示す、聞くこと、読むこと、話すこと［やり取り］、話すこと［発表］、書くことの五つの領域（以下この節において「五つの領域」という。）

> 別に設定する目標の実現を目指した指導を通して、第１款の（1）及び（2）に示す資質・能力を一体的に育成するとともに、その過程を通して、第１款の（3）に示す資質・能力を育成する。

この「五つの領域」の導入は、CEFR（Common European Framework of Reference for Language、ヨーロッパ言語共通参照枠）に基づくことが、中教審答申で解説されている[12]。

> CEFR においては、「聞くこと」「読むこと」「話すこと」「書くこと」の４技能ではなく、外国語の学習等のための「聞くこと」「読むこと」「話すこと（やり取り：interaction）」「話すこと（発表：production）」「書くこと」という五つの領域において、単に、知識・技能だけが示されているのではなく、知識・技能を活用して思考したり表現したりする言語能力が示されている。このことを踏まえ、これまで「４技能」と称されることが多かった、「聞くこと」「読むこと」「話すこと」「書くこと」については、国の領域別の目標において五つの領域として示すこととする。

また、④の「言語の使用場面」については、現行の学習指導要領でもすでに以下のような表現があった（第２章第８節外国語第３款１）[13]。

> 言語の使用場面や言語の働きの中から、各科目の目標を達成するのにふさわしいものを適宜取り上げ、有機的に組み合わせて活用する。

しかし新学習指導要領では一歩進んで、③の「五つの領域」の目標到達のために「言語の使用場面」を設定するよう説かれている（第２章第８節外国語第２款２(3)②）[14]。

> 言語活動を行うに当たり、例えば、次に示すような言語の使用場面や言語の働きの中から、五つの領域別の目標を達成するためにふさわしいものを取り上げ、有機的に組み合わせて活用するようにする。

以上をまとめると以下のようなものとなる。すなわち、従来の外国語教育で採用されていたモデルは、文法をまず体系的に教え、それを元に「口頭でのコミュニケーション」も行う、というものだった。しかし現行の学習指導要領で「口頭でのコミュニケーション」・「言語の使用場面」の重視が掲げられ、さらに次期の学習指導要領では、CEFR の影響のもとで「五つの領域」達成のための「使用する場面」が重視され、「それを表現するにはどのような知識が必

要か」という枠組で文法が位置づけられている、ということになる。

3．CEFR

イギリスの大学は、新学習指導要領に大きな影響を与えたCEFRの策定にも関わっており、またケンブリッジ英語検定など、イギリスの対外的な英語教育とその評価の多くもCEFRに準拠している。CEFRの構想・実施に大きな役割を果たしたという意味において、イギリスはいわばCEFRの「本場」であると言える。

しかしケンブリッジ大学・ノッティンガム大学・SOASの中国語教員にインタビューを行ったところ、以下３種の否定的な意見とともに、「CEFRはふだんの教育では意識していないし、運用もしていない」という回答を得た[15]。

(1) CEFRは英語話者にとって重要なピンイン学習や漢字学習を位置づけることができない
(2) 新HSKはCEFRとのすり合わせを行っているが、欧州諸語間の枠組に無理矢理中国語を合わせたため、矛盾が多く実用的ではない
(3) 英語話者にとって学習が困難な中国語を、学校内で他の欧州言語と単純に到達度で比較されると様々な問題がある

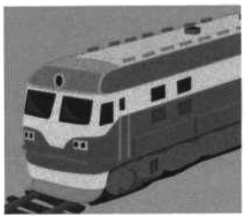
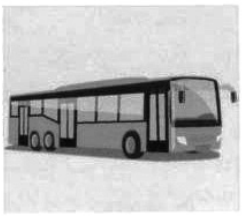
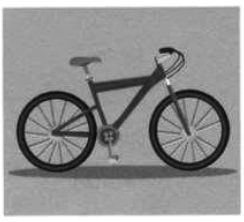
教員たちのこうしたCEFRへの否定的な意見は、実はCEFR全体ではなく、CEFRの一部である「共通参照レベル」に向けられたものである。これは言語の運用レベルをA1からC2まで分けたもので、日本でもCEFRと言えば確かにこれが想起されることが多い。

しかしここには２つの誤解がある。１つは共通参照レベルの「表」がCEFRの全体なのではないということ、もう１つは共通参照レベルが決して「母語話者に近づくための学習段階表」ではないということである[16]。共通参照レベルは、ヨーロッパ内部で様々な言語が用いられていて、どれか一つの言語が「支配的」なのではないという状況のもとで、母語ではない言語を用いて、場面や相手により「何ができるか」を示そうとするものであった。だからこそ文法に極端にこだわることをやめ、「言語の使用場面」を重視し、「話すこと」を「やりとり」と「発表」に分割する「五つの領域」となっている。

したがって、「表」は決して、母語話者を理想的な目標として定め、そこに向かって段階を登っていくことの説明ではない。中国語学習において、非声調言語話者にとっては厄介なピンイン学習や、ラテン文字使用者にとっては困難を伴う漢字学習などを定義する部分が無いのも、いわば当然である。CEFRは、共通参照レベルと、その背後にある「複言語・複文化主義」という考え方がセットになったものである。しかしそうしたCEFRの枠組は一般にはあまり

理解されなかった。中国での新 HSK も共通参照レベルを「学習段階表」として捉えた結果だったし、CEFR から大きな影響を受けたはずの日本の学習指導要領からも、この複言語・複文化主義は完全に抜け落ちてしまっている。そして、イギリスの中国語教員たちの反応もこれらと同じ発想に基づいているのだ。

したがって、現場の教員たちは共通参照レベルに否定的でも、CEFR で提出されているいくつかの考え方は、実際の教育の中で実践されている。例えば、イギリスで使用されている中国語初級教科書『Jìn bù』には、図を含んだ以下のような練習問題がある（括弧内は筆者による日本語訳、以下同じ）[17]。

Interview three or four classmates to find out what transport they use to go to school. You can make up your answers. Then report back to the class.（登校するのにどのような交通手段を用いていたか、クラスメート 4 ～ 5 人に聞いてみましょう。そして答えをまとめた上で、クラスで発表してみましょう。）

To ask: 你怎么上学？ nǐ zěnme shàngxué（あなたはどうやって登校しますか？）

To answer: 我坐/骑…上学。wǒ zuò/qí … shàngxué（私は…に乗って登校します）

To report back to class: …坐/骑…上学。…zuò/qí … shàngxué（…は…に乗って登校します）

前半の「クラスメート 4 ～ 5 人に聞いてみましょう」は「話すこと［やり取り］」、後半の「クラスで発表してみましょう」は「話すこと［発表］」に相当する。ここれは明らかに CEFR の「五つの領域」を意識した設定がなされているのである。

『Jìn bù』にはまた、次のような練習問題も収録されている[18]。

Choose an activity.（アクティビティを選びましょう。）

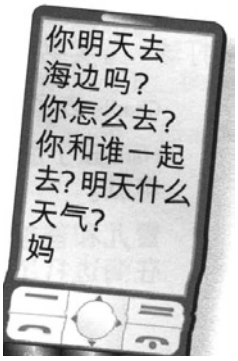
1 Create a fashion show. You could use pictures from magazines or use ICT. Label your work in Chinese.（ファッションショーを作ってみましょう。雑誌やネットの写真を使ってかまいません。あなたの作品に中国語の説明をつけましょう。）

2 Or, in groups, do some research on Chinese clothing worn during the earlier 20th century, such as 旗袍 qípáo, 中山装 zhōngshānzhuāng, 长衫 chángshān.（チャイナドレス・人民服・チャンサンなど、20世紀初期の中国の服装について、グループで調べてみましょう。）

これもやはり「話すこと［発表］」に対応した課題であるが、クラスの学生全員に発表を行わせるとすると、最低でも１コマか２コマ分の時間を取られることになる。単に旗袍（チャイナドレス）・中山装（人民服）・长衫（チャンサン）という表現を学習するだけなら、この３つの単語のテストをすれば済むし、発表などに時間を使わず一つでも文法事項を教えた方が良い、そうでないと文法が終わらない、と考えるかも知れない。

しかし「五つの技能」という観点に立つなら、そうした時間は決して無駄ではないどころか、必ず設定しなければならないことになる。なぜなら、「話すこと［発表］」は決して「自然」には身につかないからである。そしてそれは一方向的な講義ではなく、こうしたアクティビティによって初めて定着を図ることができる。それは恐らく、「文法を終わらせる」ことよりも重要な問題なのである。

さらに次のような練習問題もある。まず、以下の図とともに次のような指示が提示されている[19]。



You are a Chinese student. Your mum sent you a text message asking about your trip tomorrow. Send her a reply answering her questions.（あなたは中国人学生です。あなたのお母さんがあなたにメッセージを送り、明日の外出について聞いてきました。聞かれたことについて、お母さんに返事を送ってみましょう。）

しかし実はこの時点で、疑問詞疑問文と「～吗？（～か？）」の疑問文の違いについて、まだ教科書ではきちんと学習していない。そこで、練習問題の後に次のような説明が加えられて

いる。

> Writing tips（書くためのコツ）
> Remember the word order: *subject + when/how/with whom, etc. + verb*. To answer 吗 question: drop 吗 , change the subject（if necessary）and add 不 before verb（if necessary）.（主語＋いつ/どのように/だれと等＋動詞、という語順を思い出してください。また吗で聞かれたときは吗を外して答え、必要なら主語を変え、また必要なら動詞の前に不を置きましょう。）
> 你想去海边吗？（あなたは海辺に行きたいのですか？）
> 我想去海边。/ 我不想去海边。（私は海辺に行きたいです。/ 私は海辺に行きたくはありません。）

こうした提示の仕方は明らかに、「言語の使用場面」を重視し、文法は「コミュニケーションを支えるもの」として「必要になった時に学ぶ」、という発想に基づいている。日本で用いられている中国語の教科書の場合、文法を第 1 課から体系立てて並べ、各課では文法事項の説明と例文を示した後、それらを組み合わせた会話文を提示し、最後にそれらに基づいた練習問題を行う、という構成が一般的だろう[20]。そのためこの教科書のように、練習問題の設定のために文法事項の「順番を乱す」ことは好まれないし、また「お母さんがメッセージを送ってきました」といった「設定」も、「余計なもの」と感じられるかも知れない。

イギリスのこうした教科書を下支えしているのが、「口頭でのコミュニケーション」重視という、イギリスの中国語教育のあり方であろう。イギリスの複数の学校で授業見学を行って感じたのは、教員も学生も「話す」ことに非常に強い関心を持っており、授業中も活発なやり取りを行うということである。それはもちろん、いわゆる「国民性」という問題もある。CEFR の枠組が登場し、それが実施されているのも、決して急に出てきたというわけではなく、それを可能とする土壌があってのことだろう。したがって『Jìn bù』のようなあり方も、CEFR に書かれていることを移植したというより、もともとあった教育の上に CEFR が被さっているだけ、ということも考えられる。

またイギリスの場合、学習者は基本的にラテン文字使用者で、漢字の学習に困難を抱えているために、どうしても口頭でのコミュニケーションに重きを置かざるを得ないという問題もある。一方、日本語母語話者が中国語を学習する場合、字体は多少異なっているにしても、やはり漢字使用による利便性は大きく、あまり口頭でのコミュニケーションに振らなくても、「読む」「書く」という部分を充分に伸ばすこともできるし、コミュニケーションを学ぶにしても、ラテン文字使用者とは異なる学習方法もあり得るだろう。

しかし『Jìn bù』のようなあり方が、新しい学習指導要領の先にある「答え」の一つであることも確かである。もちろん学習指導要領が改訂されたからといって、そこで示されている方法がすぐに完全な形で実現されるとは考えづらいし、中等教育の英語の教科書が今後どういう形で変わって行くのかも解らない。ただ、文法は全部網羅しているが一言も喋れないし、喋ろうともしない多くの日本の学生たちのあり様を考えると、文法体系の教授を中心に置く日本の従来的な方法が決定的に有効であると言い切ることは、やはり難しいのではないだろうか。

４．主体的・対話的で深い学び

新学習指導要領で登場した、「知識の伝達・注入を中心とした授業」ではなく「学修者が能動的に学修」に参加する「主体的・対話的で深い学び」は、日本の中国語教員の一部にとっては「何を今さら」と感じられる面もある。というのは、日本のいわゆる第二外国語教育の中で、中国語は実はかなり早い段階から「参加型」の教育を行ってきた実績もあるからである。

中国語は、ドイツ語やフランス語のような、「知識の伝達・注入」型の授業と親和性が高い、複雑な格変化や活用形などを有していない。また日本語母語話者の学習者には前項でも触れた漢字学習の優位性があるため、書かれた文章の意味を取るということであれば、相対的に難易度が下がる。しかし一方で中国語が声調言語であることもあり、日本語母語話者にとっては発音の習得が相対的に難しく、教員の指導を受けながら、何度も口頭で練習する必要がある。また、教員が不足していた時代に雇用されたネイティブ教員の中には、「文法知識の一方的な伝達」のような行為は不得手な者も多く、いきおい暗唱やプレゼンテーションなどを好むという傾向もあった。

こうした理由により、結果的に日本の中国語教育は「学修者が能動的に学修」するのに近い状態を作ってきたし、またそれは経緯はどうあれ、他の言語教育の分野に対して成果として誇ることができるものでもあった。しかし一方で、現在のあり方は本当に正しいのか、中途半端な状態で固着してしまってはいないかといった「問い直し」を行うこともやはり必要であろう。

イギリスにおける調査で感じたのは、日本の中国語教育を再検討するに当たり、オーセンティックな教材という視点が重要であるということである。以下はやはり『Jìn bù』に収録されている練習問題である[21]。

> Read the meal plan for these two families and answer the questions.（２つの家での食事の計画を読み、質問に答えてください）

小月家：

星期一	星期二	星期三	星期四	星期五	星期六	星期日
米饭	面条	比萨饼	炒面	包子	米饭	饺子

Jamel 家：

星期一	星期二	星期三	星期四	星期五	星期六	星期日
比萨饼	面条	炒面	比萨饼	面包	炒饭	炒面

1 What does Xiaoyue's family have on Tuesday?（小月の家では火曜日に何を食べるでしょうか）

2 What does Jamel's family have on Saturday?（ジャメルの家では土曜日に何を食べるでしょうか）

3 On which days does Xiaoyue's family have rice?（小月の家では何曜日にお米を食べるでしょうか）

4 On which days does Jamel's family have pizza?（ジャメルの家では何曜日にピザを食べるでしょうか）

この練習問題の時点では、上の表の中の単語のうち、「炒面（焼きそば）」・「炒饭（チャーハン）」・「饺子（ギョウザ）」・「包子（中華まん）」は未習である。そこで以下のような単語説明と写真が付加されている。

炒面	chǎomiàn	fried noodles
炒饭	chǎofàn	fried rices
饺子	jiǎozi	Chinese dumplings
包子	bāozi	Chinese stuffed bun

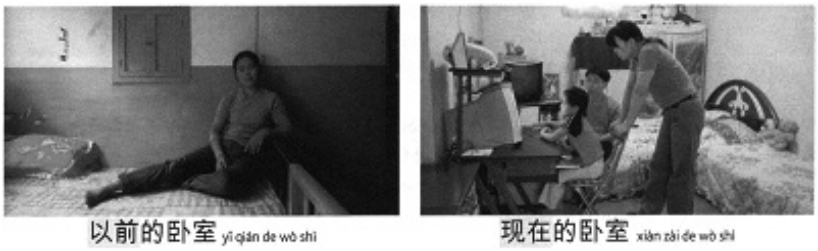
日本の教材では、その課の例文なり会話文なりで学習した単語を用いて練習問題を行うスタイルが多いように思われる[22]。また「何曜日に何を食べるか」といった設定は効率が悪く、単語を覚えさせるならリストを提示して小テストなどを行えば済むし、練習問題で扱うならそれを見越して例文なり会話文なりに前もって入れておけば良いではないか、と思うかも知れない。

しかしこうした一見余計な設定は、学習内容を実際の言語活動に近づけ、能動的な学修を促すためには必要である。こうした「言語活動の場面」の設定によって、学習者は無機的な単語の反復では得られない、ある種の「実感」を得ることができるからだ。またそこでは必然的に必要な単語の知識が要請されることになる。既出単語だけで解決しようとすると、練習問題の内容が限定されてしまうし、単語をあらかじめ盛り込んでおこうとすると今度は不自然な例文や会話文ができてしまう。これは前項で検討した、文法を「コミュニケーションを支えるもの」として「必要になった時に学ぶ」という発想と同一の方針に基づいている。

またそうした単語の追加の際に、写真を用いているのは注目すべきことである。無機的な文字説明だと印象に残りづらく、そのために単語の追加に対して負担に感じる可能性も高いが、こうした提示の仕方であれば学習者の興味を惹くことができる。またそもそもイギリスの学習者にとって、ギョウザや中華まんは、見たことが無ければ文字で説明されても理解が難しいが、写真を見ればどういうものかが解るだろう。すなわち、「言語の使用場面」の重視は、この種のオーセンティックな教材の提示と密接に関わるのである。

『Jìn bù』にはまた以下のような練習問題もある[23]。

> In pairs, describe the bedrooms in the pictures.（ペアになって寝室の写真について説明してください。）



「以前的卧室」（以前のベッドルーム）には、地味な服装の女性が質素な部屋で退屈そうにしている様子が写っており、また「现在的卧室」（現在のベッドルーム）には、今風のインテリアの部屋で家族と一緒にコンピューターの画面を見ている場面が写っている。問題の意図は、

「床（ベッド）」や「电脑（コンピューター）」などの既習単語を組み合わせ、両者の間の変化を説明させるというものである。物質的にも精神的にも貧しかった独身時代から、結婚後に豊かになった状況を説明する学習者もいるだろうし、写真から中国の経済発展による生活水準の向上を読み取る学習者もいるだろう。恐らく「これが完全な正解」というものは想定されておらず、学習者が既存の知識を有機的に結合させて運用する能力を高めるため、興味を惹くような場面を意図的に設定しているものと思われる[24]。

もちろんこうした問題設定は、「効率」を考える立場からすると「不経済」な話だし、また学習者にとっては一定の「負担」がかかるものでもある。しかしそれでも、こうした興味を惹かれる題材を見れば、取り組んでみようという気も起こるだろう。それが、オーセンティックな教材提示の効果の１つである。

しかし、オーセンティックであるということは、当然のことながら中国の同時代文化の領域にも踏み込んでいくことになる。以下の練習問題はそうした性質のものである[25]。

> Listen to Lin Fang telling you about some famous Chinese people. You could use the Internet to find out more about them.（1−5）（リン・ファンが中国の有名人について話すのを聞いてください。インターネットを使い、この有名人たちについてもっと調べてみましょう。）

この説明の後に、次のような写真が掲載されている。

写真の右横に「Language」という題で載っているのは、以下のような中国語の３人称についての説明である。

He/She（彼／彼女）
In Chinese the words for ‘he’ and ‘she’ have different characters:（中国語では「彼」と「彼女」は異なる漢字で書き分けます。）
He 他
She 她
but they are pronounced the same:（しかし両者の発音は同じです。）
The context will usually make it clear which one is being used.（どちらなのかは、ふつうは文脈ではっきり解ります。）

これはもちろん前項で見た、文法を「コミュニケーションを支えるもの」として「必要になった時に学ぶ」というものだが、中国語の文法の中で非常に重要な要素である３人称ですら、「練習問題を解くために必要な知識」の形で提示していることには驚かされる。また「普通」の感覚であれば、「他」と「她」を学ぶのなら、同音で人間以外の事物を表記する「它」も一緒に教えるだろうが、この練習問題を解くには必要が無いため、あえて提示されていない。「必要になった時に学ぶ」ということは、逆に言えば「必要の無いときには学ばない」ということなのである。

ここの写真で挙がっている人名は以下の通りで、いずれもスポーツ選手と芸能人である。

杨澜　Yáng Lán（ヤン・ラン）
成龙　Chéng Lóng（ジャッキー・チェン）
李宁　Lǐ Níng（リー・ニン）
刘翔　Liú xiáng（リウ・シャン）
邓亚萍　Dèng Yàpíng（ダン・ヤーピン）

単に典型的な中国人の名前を学習するということであれば、こうした人物を挙げて「インターネットを使い、この有名人たちについてもっと調べてみましょう」とする必要は無い。しかし10代から20代の学習者には、こうした同時代のスポーツ選手や芸能人は興味が惹かれる存在であるし、また自分で調べるという行為を通して様々な実感を得ることもできる。サイトの閲覧にあたっては、中国語のページを読むのはまだ難しいため、英語などで情報収集をすることになるが、この教科書はそうした活動も「中国語の学習」の一部としている。そうすることで、オーセンティックという要素を強化できるからである。

『Jìn bù』にはまた、以下のような中国の同時代文化に関わる語彙を紹介するコラムも掲載されている[26]。

电视 diànshì TV　Chinese TV in the cities has many channels, sometimes over 100 to choose from. Television series are popular; there are many different types which usually have between 20 and 50 episodes. 古装戏（gǔ zhuāng xì, costume dramas）are set in ancient China with elaborate traditional costumes; modern dramas that deal with many modern issues such as《奋斗》(fèn dòu, "Struggle") and《我的青春谁做主》(wǒ de qīng chūn shéi zuò zhǔ, "My Youth") are very successful. Recently, singing and talent show competitions such as《超级女声》(chāo jí nǚ shēng,"Super Girls") have gained large numbers of young viewers who support their favourites. The Taiwan comic entertainment show《康熙来了》(kāng xī lái le, "Here Comes Kangxi") where celebrities are interviewed and 'grilled', and music channels such as Channel V are also watched by lots of young people.

（テレビ　中国の都市部のテレビには多くのチャンネルがあり、100以上の中から選べることも少なくありません。連続ドラマはおおむね20話から50話から成り、様々な種類があります。１つは「古装戏」（時代劇）で、旧時代の中国を舞台に伝統的な服装で行われるものです。現代的な話題を扱う現代ドラマでヒットしたものとしては、《奋斗》（奮闘）や《我的青春谁做主》（私の青春は誰のもの？）などがあります。また最近は、《超级女声》［スーパーガール］のような歌唱コンテストが、自分の好みの出場者を支持する若者たちによって大きな人気を集めました。また、毎回ゲストの有名人たちがインタビューを受けて「いじられ」る、台湾の《康熙来了》（康熙が来た）や、Channel［V］のような音楽専門チャンネルも、若い世代に人気です。）

こうした題材を日本の中国語教育で扱うことには、いくつかの困難を伴う。まず１つ目として日本の教員、特に日本語母語話者で、中国語教育とは別に自分の「専門」がある教員の場合、

中国の同時代文化に疎いことが多く、またサブカルチャーに抵抗ないし反感を持つことも少なくないということである。しかし、教材をオーセンティックなものにし、大学における学習者である若年層にターゲットを絞っていくと、好むと好まざるとにかかわらず、同時代文化を扱わざるを得なくなる。

２つ目の問題として、教科書は一度出版すると、少なくても数年は使うのが通例だが、同時代の素材はすぐに時代後れになってしまうということである。実際、上のコラムの内容も、『奮闘』は2007年、『私の青春は誰のもの？』は2009年のドラマだし、『スーパーガール』が人気を集めたのは2005年のシーズン２と2006年のシーズン３で、また『康熙が来た』はとっくに放送が終了している[27]。このコラムを元に、「いま中国では『スーパーガール』という番組が流行っているのだそうですね」などと言おうものなら、笑われるのがオチであろう。

この問題を解決する方法の１つとして、オーセンティックな教材をネット上に置いて随時更新し、授業ではそれを加工して利用するというものがある。そうすれば同時代文化の説明のタイムラグを解消することができるだけでなく、教科書のページ数の制約を離れて多数の資料を用意することもできる。今回のイギリスでの調査では、その種の教材集として現地の教員から「Authentic Materials for Chinese Teaching & Learning」を紹介された[28]。これは、中国語学習者の理解の助けになるような素材を様々に分類・収録したファイルで、例えば第３章の「吃在中国」には、以下のような中国のレストランのレジカウンターの写真が収録されている[29]。これを見れば、レジカウンターを意味する「收银台」という単語を学ぶ際、文字だけで勉強するよりも印象に残りやすく、また実感を伴って理解することができる。

図 3.19 收银台

しかしこの種のオーセンティックな教材で注意しなければならないのは、教員が予期していない情報を学習者に引き出されてしまうことである。例えばこの写真の中のレジカウンターは、お世辞にもデザインが垢抜けているとは言いがたいが、これを見て「中国はやはり遅れた国だ」

と感じる学習者もいるだろう。また店員が後ろを向いているのを見て、「中国人は真面目に仕事をしない」と思い込むかも知れない。あるいはレジの後ろに酒がたくさん並んでいるのを見て、「中国人は酒ばかり飲むのだな」と考えることもあるだろう。そうした事態は、教員の側で教材の選定にどれだけ注意を払ったところで避けられない面もあるので、もし学習者が大きな偏向を持ってしまった場合、教員はうまくコントロールして軌道修正を行う必要があり、またその際は教員個人の指導力のほか、自らの中国理解の程度も大きく試されることになる。

また第4章の「行在中国」には、以下のように北京の交通カードの写真が掲載されている[30]。

图4.7 北京公交卡

图4.8 北京市公交卡充值发票

上の写真にあるように、北京の交通カードは「一卡通」と名付けられている。しかし問題は、日本でも交通カードには Suica や Icoca など複数の名称・種類があるように、中国の交通カードも地方によって様々なものがあるということである。「一卡通」は、中国語で交通カードを意味する一般名詞ではなく、あくまでも北京で用いられている種類の名称であり、上海では「公共交通卡」だし、香港では「八達通」、台北では「悠遊卡」である。そしてこれらはいずれも、地方的語彙の範疇となる。

しかし日本のこれまでの中国語教育は、こうした中国語の地方的語彙を極力排除してきた。中国国内にはマンダリンの地方的バリエーションが多数存在しており、教員や教材によってどれを採用するのかが違っていては「混乱」するため、規範としての「普通話」（共通語）を中心に据えてきた。ところが教材はオーセンティックであればあるほど、現実の言語状況に近づいていくため、規範からの「逸脱」が起こり、排除してきたはずの地方語彙が入り込んでくるという側面がある。上の「一卡通」はまさにその例ということになるが、この問題については次章でさらに検討してみたい。

5．複言語・複文化主義

中国語を表記する漢字には、筆画を大幅に簡略化させた「簡体字」と、日本で言う旧字に相当する「繁体字」との２種類がある[31]。簡体字は中華人民共和国で公式に用いられていることもあり、日本の中国語教育では基本的にはこちらのみが教えられている。しかしイギリスではいくつかの学校で繁体字と簡体字の両方が学ばれている。例えば SOAS の中国語・中国学の専攻学生は１年次に繁体字に触れてから２年次で簡体字を学んでいるし、またケンブリッジ大学では１年次は簡体字だが、２年次からは繁体字も学習している。

イギリスの大学でこのように繁体字が学習されているのは、１つには古典中国語学習のためである。古典を扱う場合、繁体字が解らないと手も足も出ないからである。またもう１つの要因として、台湾をはじめとした繁体字使用地域への対応という側面もあるだろう。学習者が将来的に接触する相手は、何も簡体字使用者だけに限られるわけではないからである。

中華人民共和国出身者の場合、一般に繁体字は不得手である。そのためケンブリッジ大学では、繁体字で行う２年次の中国語の授業を台湾出身の教員が担当している。しかし台湾のマンダリン話者は、発音や語彙などの点で、一般に用いられる教科書や辞典が準拠する中華人民共和国の「規範」と異なる部分が多い。授業見学の際も、「週」を意味する「星期」は、中華人民共和国の『現代漢語詞典』に掲載されている発音が「xīngqī」であるのにも関わらず、担当教員は台湾の『教育部重編国語辞典修訂本』[32]で規定されている「xīngqí」で発音しているのが観察された。日本であれば、そんな学習者を「混乱」させるようなことは辞めてくれ、と言うところだろう。

そもそもラテン文字を用いる英語話者が、簡体字と繁体字という２つの系統を学習するのは、かなりの困難を伴う。しかもその上、「規範」と異なる発音や語彙を用いる授業もあるのだから、学習者の負担は相当なものだと思われる。これを可能にしているのは、SOAS やケンブリッジ大学の学生たちの学力や意欲の高さと、週11〜14時間の授業という非常に「贅沢」な時間設定である。日本の大学では一般的にそうした条件を得ることは難しいし、「繁体字」については国語・漢文教育で「旧字」を扱うので、わざわざ中国語教育の側が扱う必要は無い、という発想もあるだろう。

しかしそれでもイギリスでは、字体や発音におけるマンダリンの多様性の提示を行っているのである。そしてまたそれは、CEFR の「複言語・複文化主義」の中国語内部への適用だと言うこともできるだろう。

マンダリンの字体や発音の「多様性」は、前章で触れた地方的語彙とともに、日本の中国語教育では忌避されてきた要素である。かつては、中国・日本ともに、「標準的」なマンダリンを操ることができる人間は決して多くなかったため、「規範」を重視し「多様性」を否定する必要は確かにあった。しかしここで考えなければならないのが、現在の日本の「英語一辺

倒」とも言える状況である[33]。日本の中国語教育は、当然のことながらこれに異議を唱え、「英語以外の外国語」の重要性を説く立場にある。そしてそれは、新学習指導要領が「無視」したCEFRの複言語・複文化主義という考え方そのものであると言える。にもかかわらず、中国語教育が国家の規定に過度の「規範」を求め、内部的には複言語・複文化主義を否定するとしたら、それは大きな矛盾となる。

また、「普通話」の普及状況は現在大幅に「改善」されたとは言え、「規範」の必要性はもちろん今も変わっていない。しかし一方で、国際的な人的移動の活発化のために、日本の学習者が将来的に地方的なマンダリンに接触する機会も大幅に増加している。そうした現状からすると、日本の中国語教育も繁体字・地方的語彙・地方的発音などを取り扱い、学習者にマンダリンの多様性を提示していくべき段階に来ていると言えるだろう。

もちろんこれに対しては、いくつかの反論が予想される。その1つは、「多様性の重要性は解らなくもないが、授業を行う時間は限られているので、まずは標準的発音・語彙を学び、バリエーションの類はその後でやれば良い」というものである。しかし週2コマ程度の時間数で、1年間ないしは2年間学習するだけの大学の中国語の授業では、実質的に「その後」は無い。時間が限られているからこそ、初年度のかなり早い段階から提示してゆくことが必要であろう。

また、「限られた時間内で中国語の多様性をすべて取り上げるのは不可能だし、そんなに多くの学習事項があったら学習者の大きな負担になる」という意見もあるだろう。しかし、簡体字に対応するすべての繁体字や、各地の語彙や発音のバリエーションをすべて示すというわけではないし、そもそもそんなことは物理的に不可能である。筆者が想定しているのは、いくつかの項目について部分的提示を行い、学習者に多様性に対する「気づき」を与えるという方法である[34]。繁体字学習も、ラテン文字使用者と比べた場合のアドバンテージを利用しつつ、例えば日本で「従」と書く字は繁体字では「從」となり、簡体字はこの右上部分のみを用いたために「从」となったというように、字体の違いを提示することで効果的な漢字学習に結びつく例などに限定するのも1つの手であろう。

このほか、「教員によって発音が違うと学習者が混乱する」という反論もあり得る。しかし例えば、通常の授業においてCDなどの音声と教員の発音が完全に一致していることは稀なはずだが、「混乱」は起きていない。むしろ「教員によって発音が違う」ことから、学習者が多様性に対する「気づき」を得られるとしたら、それは望ましい状況であると思われる。

6. おわりに

以上、イギリスで行われている中国語教育について、新学習指導要領に含まれるいくつかの内容と対比させながら検討してきた。

「主体的・対話的で深い学び」・「文法はコミュニケーションを支えるもの」・「五つの領域」・

「言語の使用場面」といった新学習指導要領の内容が、今後日本国内でどこまで実現されるのかは、現段階では解らない。もしかしたら掛け声倒れになる部分もあるだろうし、また一部の要素が拡大解釈されて実行されることもあるだろう。しかし実現の度合いによっては、日本の大学の中国語教育も様々な改革を行う必要があるだろう。本論で検討した事項をもとに私見を述べると、おおむね以下の通りとなる。

(1)「中国語教育はコミュニケーション重視や参加型の学習という点で進んでいる」という認識を改め、イギリスの中国語教育で行われている「話すこと［やり取り］」と「話すこと［発表］」を意識した練習や、それを支えるオーセンティックな教材などの導入を検討すべきであろう。

(2) 従来一般的だった文法シラバス主義に中心を置く姿勢も、新しい世代には違和感を持たれる可能性が高く、今後はある程度方針の修正が必要となる。ただしそれは、決して文法シラバスを完全に否定するわけではない。確かに、イギリスの教科書では三人称を練習問題のための知識として説明したり、不要な「它」には言及しなかったりという方法が採られている。しかしそれは、従来の文法学習の順番や内容を絶対視しないというだけで、これと「言語の使用場面」との共存は当然行われている。こうしたあり方を、日本でも検討して良いのではないだろうか。

(3) 中国語教育は、新学習指導要領が複言語・複文化主義を導入しなかったことを問題視し、これと向き合う必要がある。イギリスの事例から導き出される 1 つのあり方は、字体・発音・語彙などにおける中国語の地域的多様性への「気づき」の教育である。これは、例えば字体の学習については日本語母語話者の漢字使用という利点を利用することもでき、決して学習者にとって過大な負担とはならないし、またそうなるよう設計するべきである。

こうした取り組みは、すでに日本のあちこちで行われてもいるのだろうが、現状では多くが教員個人の創意と工夫に頼っている。もちろん、学校やクラスによって状況は大きく異なるので、教員による教科書のカスタマイズは常に必要となってくる。しかし一方で、教員間でそうした取り組みを共有し、より教室で導入しやすい環境を作り出すことも重要であろう。

そのためには、カスタマイズという発想とは一見相反することにはなるが、こうした議論をある程度パッケージ化し、教授用資料も充実させた教科書を作成することも有効だろうと思われる。それによって、こうした問題に関心を持たない教員にも裾野を広げていくことができるだろう。

なお、イギリスで調査した項目については、他にも Can-Do リストやルーブリックなど、本稿で検討できなかった問題がいくつかある。また日本語母語話者の持つ漢字使用というアドバンテージを生かした、「口頭でのコミュニケーション重視」以外の方向性についても、本稿では充分に議論することができなかった。今後はさらにこうした問題も検討し、教科書を作成するための議論と作業を行っていきたいと思う。

参考文献

教育部（2015）、教育部重訂國語辭典修訂本、http://dict.revised.moe.edu.tw/cbdic/（2018年９月１日閲覧）
教育課程研究会（2016）、「アクティブ・ラーニング」を考える、東京：東洋館出版社
「月刊高校教育」編集部（2018）、高等学校新学習指導要領　全文と解説、東京：学事出版
小林昭文（2015）、アクティブラーニング入門（アクティブラーニングが授業と生徒を変える）、東京：産業能率大学出版部
小針誠（2018）、アクティブラーニング　学校教育の理想と現実、東京：講談社
境一三（2015）、「ヨーロッパ言語共通参照枠」（CEFR）は日本の外国語教育に何をもたらしたか？、外国語一貫教育における複言語・複文化能力育成に関する研究（平成24年度～平成26年度科学研究費補助金基盤研究（A）研究成果報告書）、横浜：慶應義塾大学：72−85頁
田中博之（2016）、アクティブ・ラーニング実践の手引き―各教科等で取り組む「主体的・協働的な学び」（教職研修総合特集）、東京：教育開発研究所
中央教育審議会（2012）、新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）、本文 1/2：http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf・本文 2/2：http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_2.pdf・用語集：http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf（2018年９月１日閲覧）
中央教育審議会（2016）、幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf（2018年９月１日閲覧）
『中国語の並木道』編集部会（2011）、初級テキスト　中国語の並木道　改訂版、東京：白帝社
程遠巍（2017）、中華世界における CEFR の受容と文脈化、東京：ココ出版
奈須正裕（2017）、「資質・能力」と学びのメカニズム、東京：東洋館出版社
森住衛・古石篤子・杉谷眞佐子・長谷川由起子（2016）、外国語教育は英語だけでいいのか、東京：くろしお出版
文部科学省（2008）、小学校学習指導要領解説　外国語活動編・平成20年８月、東京：開隆堂出版
文部科学省（2010）、高等学校学習指導要領解説　外国語編・英語編　平成22年５月、東京：開隆堂出版
文部科学省（2015）、平成26年度　英語教育改善のための英語力調査事業報告、http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1358258.htm（2018年９月１日閲覧）
文部科学省（2016）、中学校学習指導要領解説　外国語編・平成20年９月（平成27年３月付録追加）、東京：開隆堂出版
文部科学省（2018−1）、小学校学習指導要領（平成29年告示）解説　外国語活動・外国語編・平成29年７月、東京：開隆堂出版
文部科学省（2018−2）、中学校学習指導要領（平成29年告示）解説　外国語編・平成29年７月、東京：開隆堂出版
文部科学省（2018−3）、高等学校学習指導要領、http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/icsFiles/afieldfile/2018/03/29/1384661_6_1.pdf（2018年９月１日閲覧）

山下一夫（2008）、「テレビ」、北京なるほど文化読本、東京：大修館書店、74頁−83頁。
吉島茂・大橋理枝［訳］（2014）、外国語教育Ⅱ　外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠　追補版、東京：朝日出版社
刘艳君（2016）、真实语料学中文 Authentic Materials for Chinese Teaching & Learning, http://www.teach-chinese.com/wp-content/uploads/2016/08/%E3%80%8A%E7%9C%9F%E5%AE%9E%E8%AF%AD%E6%96%99%E5%AD%A6%E4%B8%AD%E6%96%87%E3%80%8B.pdf（2018年９月１日閲覧）
Eric Hawkins (1987). Awareness of Language: An Introduction, Cambridge University Press
Teresa Tinsley & Kathryn Board (2017). Language trends 2016/17 Language teaching in primary and secondary schools in England survey report. British Council, https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/language_trends_survey_2017_0.pdf（2018年９月１日閲覧）
Xiaoming Zhu & Yu Bin (2010), Jìn bù 1: Heinemann
Xiaoming Zhu & Yu Bin (2011), Jìn bù 2: Heinemann

本稿は中国語教育学会第16回全国大会（早稲田大学2018年６月３日）における口頭発表に基づいており、日本学術振興会科学研究費補助金「一貫教育における複言語能力養成のための人材育成・教材開発の研究」（2015年度〜2018年度、基盤研究（A）、研究課題番号：15H01886、研究代表者：境一三）による成果の一部である。

注

1　文部科学省（2008）・文部科学省（2010）・文部科学省（2016）を参照。

2　文部科学省（2018−1）・文部科学省（2018−2）・文部科学省（2018−3）・「月刊高校教育」編集部（2018）を参照。

3　Teresa Tinsley & Kathryn Board (2017)、18頁−19頁。

4　中央教育審議会（2016）、９頁。

5　中央教育審議会（2016）、37頁。

6　例えば小林昭文（2015）・田中博之（2016）・教育課程研究会（2016）・小針誠（2018）など、数年の間にこの語を冠した解説書が多数出版されている。

7　「月刊高校教育」編集部（2018）、44頁。なお用語が変更された具体的な経緯については奈須正裕（2017）、142頁−145頁を参照。

8　文部科学省（2010）、107頁。

9　「月刊高校教育」編集部（2018）、155頁。

10　文部科学省（2010）、101頁。

11　「月刊高校教育」編集部（2018）、143頁。

[12] 中央教育審議会（2016）、194頁。また境一三（2015）も参照。

[13] 文部科学省（2010）、105頁。

[14] 「月刊高校教育」編集部（2018）、145頁。

[15] この種の質的調査は、本来であればインタビューイの経歴・年齢やインタビュー日時などを記すべきだが、政治的に微妙な問題もあるため、ここでは詳細は控える。

[16] こうしたCEFR理解の問題については、程遠巍（2017）、73頁−108頁を参照。

[17] Xiaoming Zhu & Yu Bin（2010）、19頁。

[18] Xiaoming Zhu & Yu Bin（2010）、33頁。

[19] Xiaoming Zhu & Yu Bin（2011）、９頁。

[20] 日本で多数出版されている中国語テキストについて、内容の統計的分析は別の機会に譲るが、例えば慶應義塾大学の複数の学部で用いられている『中国語の並木道』編集部会（2011）などは、そうした構成の教科書の典型として挙げられるだろう。

[21] Xiaoming Zhu & Yu Bin（2010）、74頁。

[22] 『中国語の並木道』編集部会（2011）を例に取ると、練習問題で初出となる単語は第６課「护照」（パスポート）、第８課「累」（疲れる）、第９課「便利店」（コンビニ）の３例のみで、他はいずれも例文なり会話文なりで学習した単語が用いられている。

[23] Xiaoming Zhu & Yu Bin（2011）、27頁。

[24] なおオーセンティックな教材の提示は、実在的な意味を示す名詞に限られるわけではない。紙幅の関係で詳細は略すが、この教材には、動詞［Xiaoming Zhu & Yu Bin（2010）、40頁］、形容詞［Xiaoming Zhu & Yu Bin（2010）、23頁］、さらに抽象度な意味を持つ名詞や機能語の類［Xiaoming Zhu & Yu Bin（2011）、94頁］などの例もある。

[25] Xiaoming Zhu & Yu Bin（2010）、９頁。

[26] Xiaoming Zhu & Yu Bin（2010）、44頁。

[27] なお中国のテレビ事情、および2000年代における『スーパーガール』などの歌番組の状況については、山下一夫（2008）74頁−79頁を参照。

[28] 刘艳君（2016）。

[29] 刘艳君（2016）、93頁。

[30] 刘艳君（2016）、135頁。

[31] 厳密に言えば「繁体字」・「簡体字」とされるものの中にも、いくつかの種類が存在するが、今はこの問題には立ち入らない。

[32] 教育部（2015）。

[33] 森住衛・古石篤子・杉谷眞佐子・長谷川由起子（2016）、特にⅰ〜ⅳ頁を参照。

[34] 「気づき」については、Eric Hawkins（1987）を参照。