

日本語教育分科会

自発表現、受身表現の日中対照研究	133
——日本語の論説文における用法とその指導（飯嶋 美知子）	
中国における日本語教育の課題	135
——創造的言語使用に焦点を当てて（岡崎 眸）	
日本語能力試験『出題基準』語彙リスト作成中間報告	137
（押尾 和美 秋元 美晴 阿部 洋子 高梨 美穂）	
文法と意味の結合した指導	139
——実践例の検証（川口 義一）	
生態学的アプローチに基づく日本語教育	141
——既存能力ネットワークの拡大：漢字能力・母文化スキーマ 所有学習の第二言語習得（岡崎 敏雄）	
中国の日本語教育のための新しい教材像に関する研究	143
——共同研究プロジェクトの報告（曹 大峰）	
中国における教育課程政策の動向	145
——教わることから自ら学ぶことへ（唐 磊）	
第二専攻としての日本語教育について（馬 小兵 韓 玉萍）	147
初級日本語能力の養成	149
——第二外国語実践研究（王 婉莹）	
刺激回想法による教師の内省活動（野々口 ちとせ）	151
日本語教育の中で中国人に漢字教育が必要か（兒島 慶治）	153
現代日本語の受身文の研究	154
——中国人への日本語教育に関連して（王 彦花）	
対面聴解における「質問」「反応」の技能	156
——コミュニケーションのための聴解力養成に向けて（横山 紀子）	
非日本語母語話者現職教師を対象にした教師養成の取り組み	159
——自己研修型教師の観点から（近藤 彩）	
从精读课后翻译作业看高年级学生日语综合应用能力（尹 松）	162

[\(目次へ\)](#)

自発表現、受身表現の日中対照研究

——日本語の論説文における用法とその指導

早稲田大学 飯嶋 美知子

1. はじめに

日本語の論説文においては、「～と思われる」などの自発表現、「～といわれている」などの受身表現が多用される。だが、中国語を母語とする日本語学習者は、卒業論文等の論文作成時に「～と思う」などの能動表現を使用し、自発表現、受身表現を十分に使用できないことが多い。本研究ではまず、自発表現、受身表現が論説文で使用される理由を明らかにする。続いて、日本語の論説文から自発表現、受身表現の用例を収集し、対応する中国語表現を調査し、両者の表現の相違を追究する。最後にその結果を踏まえ、日本語学習者への指導法を提案する。

2. 論説文で自発表現、受身表現が使用される理由

日本語の論説文において、自発表現が使用されるのは、根拠のない断定を避け、論を進めれば自然とそのような意見になる、あるいは、そのような意見になるのが自然だということ表現するためである。また、論説文においては、その論拠を示すために、主観を交えず客観的に事実を叙述することが求められる。受身表現は、その焦点が動作主の行為ではなく、行為の結果や事柄にあてられるため、論説文において使用されることが多いのである。

3. 自発表現、受身表現に対応する中国語表現

- (1) アジア経済が伸びた直接のきっかけは、日本と中国にあると思われる。『飛』
- (1)' 我认为亚洲经济能够发展的直接原因还是在于日本和中国。
- (2) 今、日本で「地方分権」が唱えられている。東京に集中した政治権力を地方に分散させようというもので、成果が期待されている。『飛』
- (2)' 现在，日本有人主张实行“地方分权”，就是说要把集中在东京的政治权力分散到地方去员，人们期待着能够取得实际成果。
- (3) この法律には「政府は当該年度のガソリン税収入相当額以上を道路整備の財源として盛らねばならない」ことがはっきり記されている。『列』
- (3)' 在这个法律中，明确规定“政府应以超过该年度的汽油税实征额之金额，作为修建公路的经费，编入预算”。
- (4) 例えばアメリカでは「MITI と日本の奇跡」という本が発行されている。『飛』
- (4)' 例如，在美国发行了一本题为《MITI 和日本的奇迹》的书。

日本語の論説文中における自発表現、受身表現に対応する中国語表現を見ると、自発表現は主語を明示した能動表現に訳される場合が多い。ことに、論説文の著者の意見を述べる際には、(1)'のように、日本語の「～と思われる」が、中国語では「我认为～」とされていることが多い。

受身表現は、(2)'のように、主語を明示して能動表現に訳されているもの、(3)'のように、無主語文に訳されているものに大別される。なお、(4)'のように、一般の意見を表す「～といわれる／いわれている」の訳である「据说」など、訳が固定化しているものもある。

4. 日本語学習者への指導法の提案と今後の課題

日本語学習者の論文作成指導に際しては、まず、自発表現と受身表現の論説文における意味を理解させる必要がある。特に、受身表現は単なる被害の意味のみを表すのではなく、行為の結果や事柄に視点がある表現であることは、学習の初級段階から認識させるべきだと考える。続いて、日本語と中国語は、論説文において、日本語では自発表現及び受身表現、中国語では能動表現というように、表現形式が異なることを認識させる。また、論説文に頻出する表現は、固定化したものとして、別途まとめて教えることも効果的だと考える。

今後は、用例をさらに収集してデータの充実につとめるとともに、上述した指導法を日本語の教育現場に取り入れ、その効果を実証していきたい。

【用例出典】

『飛』…『日本経済の飛躍的な発展』 『列』…『日本列島改造論』
上記はいずれも北京日本学研究中心(2003)『中日対訳コーパス』第一版より。

【主要参考文献】

工藤真由美(1991)「アスペクトとヴォイス」横浜国立大学『現代日本語のテンス・アスペクト・ヴォイスについての総合的研究』 pp. 5-40
田中章夫(1963)「説明の文章」時枝誠記・遠藤嘉基監修(1963)『講座現代語5 文章と文体』明治書院 pp. 74-93
浜田麻理ほか(1997)『大学生と留学生のための論文ワークブック』くろしお出版
刘月华ほか著／相原茂監訳(1991)『現代中国語文法総覧(下)』くろしお出版

中国における日本語教育の課題

——創造的言語使用に焦点を当てて

お茶の水女子大学 岡崎 眸

1. はじめに

近年中国でも「言語を運用する力の養成」の必要性が主張されるようになった（2005 精読シンポジウム：北京日本学研究中心）。

しかし、「言語を運用する力」とはどんな力であり、それはどのような教室活動を通して達成されるかについてはあまり議論がなされていない。

本発表では「言語を運用する力」を「創造的に言語を使用する力」と定義し、その養成に向けて、教室活動をデザインする際のポイントを検討する。

2. 学生は、創造的に言語を使用する経験を積んでいるか

「創造的に言語を使用する力」は、「創造的に言語を使用する経験」を通して養成される。→したがって、当該の活動をこの視点から点検する必要がある。

典型的な教室活動（＝学生・教員共に意義があるとした活動）

明確で筋の通った文型・文法の説明：教員

その理解（説明を集中して聞く、例文作り、暗記）：学生

(1) 教室活動の形態：「教師対学生」の一斉授業

① 教員と学生のやりとりが一方向的になりやすい。

(I (先生が切り出し) → R (学生が反応し) → E (先生が評価する))

② 学生同士のやりとりが少なくなる。

(2) 説明を聞く、例文を作る、暗記の活動において

① 計画・制御・評価（メタ認知ストラテジー）が使用されているか。

② 思考の深化（言語は思考の道具）が実現されているか。

③ 社会的関係の構築（言語は人と人を繋ぐ道具）がなされているか。

(3) 言語習得の要因と成果

言語習得を何が促進し、また言語習得によって、どのような成果が期待されるか

何のために、何を、どのように 言う か 何のために、何を、どのように 聴く か 何のために、何を、どのように 読 むか 何のために、何を、どのように 書く か

言い換えれば：

何のために：	言語を使う目的
何を：	言語の内容：
伝える内容	
どのように：	言語の使い方
言う・聴く・読む・書く：	言語の具体的な形

(4) 教室活動の内容と形態の吟味

学生が、考え、検討できる活動の工夫

先生の説明を聞いて分かるのではなく、自分たちが考えを進めることで分かる

仲間同士で活動する形態の工夫

教室の外と活動を繋げる工夫 (IT を使う、ビジターセッション)

日本語能力試験『出題基準』語彙リスト作成中間報告

日本語能力試験の改善に関する検討会
『出題基準』分科会 漢字表・語彙表部会
秋元美晴（恵泉女学園大学）
阿部洋子（国際交流基金日本語国際センター）
押尾和美（国際交流基金）
高梨美穂（日本国際教育支援協会）

日本語能力試験は、日本国内外で第一言語以外の言語として日本語を学ぶ学習者を対象とし、彼らの日本語能力を客観的に測定し、認定することを目的に、1984年から実施されている試験である。レベルは4級（初級）から1級（上級）までの4つに分かれ、どの級も、科目は文字・語彙、聴解、読解・文法の3つから成る。21回目にあたる2005年12月の試験では、45の国や地域で実施され、35万人を超える学習者が受験した。

開始以来順調に実績を上げ、名実ともに世界規模で認められる試験となった日本語能力試験であるが、実施団体である国際交流基金、日本国際教育支援協会は、試験を時代に合ったよりよいものにするため、「日本語能力試験の改善に関する検討会」を2004年に発足させ、改善に着手した。検討会では、試験構成、認定基準、さらには日本語能力試験が測ろうとする日本語とは何か、という原点にまで遡った検討を続けてきたが、およそ2年間の討議を経て、試験に以下のような改善を加えることを考えている。

- ・ 課題遂行能力とそのためのコミュニケーション能力を目指す試験とする。
- ・ 「〇〇ができる（can-do-statements）」による能力基準の表示をする。
- ・ 等化、尺度得点表示を行う。
- ・ 将来的には、口頭能力試験、文章表現能力試験を創設する。

また、これらを具現化するため、現在、以下のような調査研究、作業を進めている。

- ① 類・級の改定
- ② 新問題の開発
- ③ 等化・得点表示の検討
- ④ モニター試験の実施
- ⑤ 出題者用マニュアル（『出題基準』）の作成
- ⑥ 日本語能力試験ガイドブック（受験者用『出題基準』）の作成
- ⑦ 口頭能力試験の実施方式の検討

漢字表・語彙表部会は、上記⑤⑥のための資料を作成するために組織された作業部会である。現在の日本語能力試験でも『出題基準』は作成されており、1994年以来一般公開もされている。読解、聴解には問題構成、タイプ、及び測定すべき具体的な能力が、語彙、漢字、文法には具体的なサンプルのリストが示してある。このため、公開以来、「日本語能力試験」という特定の試験の出題基準という範囲を超え、教材作成や日本語指導などの基準としても転用されてきた。

とりわけこの中でも、語彙リストが持つ影響力はかなり大きい。リストには約1万語が載せられているが、これらは試験や教材の難易度を定める指針としても用いられることが

多いからである。語彙リストは、初級は日本国内外で使われている主要な初級教科書 11冊、中上級は、国立国語研究所が作成した資料をもとに、日本語教育的観点を加えて作成された。現在に比べれば語彙を大規模に集めた調査対象資料も少なく、また、大量のデータ処理も難しかった状況を考えると、当時これだけのリストを完成させたこと自体に大きな意義があったと思われる。

しかし、リストが日本語教育関係者に長年利用されるうちに、外来語が少ない、多義語の記述が具体的ではない、語彙がレベルに合っていない、語彙数約 1 万語では上級とは言えないといった意見も寄せられるようになった。時代は変わり、コンピュータを使えば、大規模なデータ処理や分析も瞬時に処理できる世となった。これらの状況に鑑み、漢字表・語彙表部会では、以下のような方針で新しい語彙リスト作成に着手した。

①大規模な客観的データを利用する

今回の作業にあたっては、国語辞書、現『出題基準』語彙リスト、『現代雑誌の語彙調査－1994年発行70誌－』（国立国語研究所）『日本語の語彙特性』第2巻(三省堂)を一次資料として、また、『日本語の語彙特性』第1巻(三省堂)、『テレビ放送の語彙調査』『中学高校教科書の語彙調査』『分類語彙表 改訂版』（国立国語研究所）を二次資料として用い、頻度や単語親密度といった客観的データを選択の手がかりとする。さらに三次資料として、話し言葉のデータを加える。こうすることによって、定期的な見直しも可能となり、より時代に即したリストの完成が期待できる。

②初級から中上級までを一覧に並べる

上述のとおり、現『出題基準』は初級と中上級とで調査対象資料が異なるため、結果的に、初級と中上級とで、リストアップされた語彙の傾向に差が見られた。今回の作業では、全級を通して同一の客観的データを使用するため、初級から中級、中級から上級への繋がりが生まれる。

③日本語特有の表現を積極的に採用する

現行の日本語能力試験では、文化的要素が解答に影響を与える問題を排除してきているが、日本語には、特有の表現がさまざまある。オノマトペ（擬声語・擬態語・擬音語）、ことわざ、慣用表現もここに含まれると思われるが、これらを使いこなせるようになることは、広く日本文化を理解することの一助となると考えられる。日本語学習や日本文化理解の奨励となるよう、新しい語彙リストには、今まで以上に多くの日本語らしい豊かな表現を盛り込む。

④外来語の見直しと追加を行う

言葉は変化するもので、数年であまり使われなくなってしまうたり、新しい語に取って変わられたりするものが常である。日本語の場合、特に外来語は社会の変化に応じて激しく変わっていく。今回の作業では、現『出題基準』の外来語を見直すとともに、すでに日本語に定着していると思われる外来語については、世界各国の状況を考慮しつつ、積極的な追加を行うこととする。

今日、日本人はどのような語彙をどのぐらい用いているのか。日本語学習者が各レベルで必要とする語彙はどのようなもので、どのぐらいの数が必要か。我々が行っている作業はまだ中間段階ではあるが、現在使うことができる語彙データベースを駆使して検討を行ったその一部を報告することにより、これらを明らかにすることができれば幸いである。

文法と意味の結合した指導—実践例の検証—

早稲田大学大学院日本語教育研究科 川口 義一

1. はじめに

日本語教育が真に言語による表現の教育であるためには、文法指導と意味指導の両方が有機的に結合していなければならない。通常、文法の指導というのは、たとえば、動詞の辞書形の指導に際して、「～スル前ニ」という文型を利用し、同じくタ形の指導に関して「～シタ後デ」という文型を利用して活用の形を確認して文を作らせたり、繰り返して発音させたりする指導になっている。しかし、この二つはともに時間の特定の相を意味する句であり、ともに使用すれば、一人の人間の、時間的に相前後する行動を描き出すことが可能である。しかも、それが、学習者本人の生活の一部を描くものであるならば、その表現は学習者にとって「意味ある(meaningful)」ものとなり、表現意欲が満足されて、学習の促進や表現力の向上につながるのである。

本発表は、発表者がこの数年来初級日本語課程で試みている、上述のような文法と意味の結合による表現指導を、実際の初級クラスの学生について行った例を紹介して、新しい表現指導の可能性を検証するものである。

2. クラス紹介

実例として紹介するのは、2005年度早稲田大学日本語教育研究センター別科日本語集中講座秋学期「日本語 1」のクラスの、第9週目(授業開始より148.5時間後)のクラス活動である。このクラスは、同年度10月にひらがなの学習から始めた、大学院生中心の随意科目(卒業必修単位に加算されない)で、在籍学生は世界11ヶ国から来た20名(うち中国人は2名)であるが、第9週水曜日までの時点で辞書形・タ形・テ形の学習が済んでいる。そこで、木曜日の発表者の担当時間にこれらの文法形態の総復習を行ったのだが、その際「～スル前ニ」「～シタ後デ」「～シタリ、～シタリ」「～シナガラ」「～シテイル間」の五つの文型を、まず一つずつ意味確認し、次にこのいくつかを相互に組み合わせさせて作文を書かせ、発表させる活動を行った。その結果、学生の日常生活を描き出す生き生きとした作文例が多数現れた。本発表では、作文例を取り上げて具体的な表現活動の成果を分析する。

3. 作文例紹介

導入した文型は上述のとおりであったが、作文は次のような課題を設け、一つ以上の課題を自由に選ばせ、また自由に作文させた。多くの学生が三つ以上の課題を選んでいる。

課題①うちに帰ってから、寝るまで何をしますか。書いてください。

課題②休みの日に何をしますか。書いてください。

課題③「音楽を聞きながら勉強すること」ができますか。

課題④そのほか、何でもいいです。勉強した文法を使ってください。

次に、それぞれの課題について発表された作文の中から、代表的なものを取り上げる。(文末の【 】内は学生の国籍。表記は、漢字かな交じり文に直してある)

①ごはんを食べる前に二時間ぐらい勉強します。ごはんを食べた後でテレビを見るか

勉強します。テレビを見たあとで寝ます。かおりさん(見学に来ている日本人学生一筆者注)は、ごはんを食べる前にメールチェックします。【仏】

②先週末に、友達に会って、フグを食べたり、買い物したり、アイスクリームを食べたりしました。フグはとてもおいしいですね。友達の招待です。私は、幸運ですよ。【中】

③私は音楽を聞きながら勉強することが好きではありません。本を読みながらラジオを聞くことができます。でも、私は掃除をしながら勉強することができません。【瑞】

④日本にはビールやウォッカやジンなどの色々なお酒がありますが、ぼくのいちばん好きなテキーラはないので、国にかえったらテキーラをいっぱい飲みたいです。ぼくの母の作ったタコス料理を食べたいです。【米】

紙面の関係で各1例を挙げるのみだが、ご覧のように、学生自身についての生き生きとした描写になっていて、だれ一人として教科書の文例にあるような文は作らない。事実、この作文を発表するだけで、十分な文例が得られるので、教科書の練習はまったくする必要がないのである。つまり、この活動によって教科書自体を自分たちで作っていると言っても過言ではない。このような体験は、学生に「教科書を学ばされているのではなく、主体的に学んでいる」という意識を持たせ、学習意欲を上げることに役立っている。

4. まとめと今後の課題

以上紹介したように、文法項目を学習したあと、学生個々人の生活や考え方を表現することを勧めることで、学生の内部で文法と意味の結合が起こり、学習項目の定着と表現力の向上が認められた。表現の内容も、①のように日本人学生に積極的に話しかけたり、③のようにユーモアがあったりと、個性豊かなものになっているのが確認できる。今後の日本語教育は、単に会話ができるといった実用的な能力ばかりでなく、このように「自分を語る」ことができる能力を養成しなければならないのではないかと考える。そのためには、文法と意味がしっかりと結合できるような教室活動を与えていく必要があるだろう。

なお、上記五つの文型のうち、「～シナガラ」は5週間ほど先に学習予定の文法項目であり、「～シテイル間」は使用教科書にないものであるが、いずれもこのように文法と意味を融合させた表現活動を行うことで、20名の全学生に無理なく理解させることができている。文法と意味の融合教育は、このように本来バラバラに教えられていた項目を統一的にまとめ、一つの意味の世界を示すことも可能なのである。

【参考文献】

川口義一 2001a 「日本語教育のための「文法」—表現者のための文法記述—」『日本語学』第20巻第3号 明治書院

川口義一 2003 b 「表現類型論から見た機能の概念—「働きかける表現」の提唱—」『講座日本語教育』第39分冊 早稲田大学日本語教育研究センター

川口義一 2004 「表現教育と文法指導の融合—「働きかける表現」と「語る表現」から見た初級文法—」『ジャーナル CAJLE』第6号 カナダ日本語教育振興会

川口義一 2005d 「表現教育への道程—「語る表現」はいかにして生まれたか—」『講座日本語教育』第41号 早稲田大学日本語教育研究センター

生態学的アプローチに基づく日本語教育

——既存能力ネットワークの拡大：漢字能力・母文化スキーマ所有学習者の第二言語習得上の利点の極限的活用

筑波大学人文社会学研究科 岡崎 敏雄

1. 基本的な考え方と、もたらされる効果： 第二言語教育は通常「ゼロから出発する」。既存の諸能力は考慮されない。これに対し、**生態学的アプローチ** (Hornberger, 2002; Mühlhäusler, 2000, Williams1992, Haugen1985, 岡崎 2005;2002 他) は、第一に、学習者・言語話者の言語生態環境の生態学的支援システムの育成、第二に、その下にある学習者の「言語能力を構成する生態系 (既存の言語・認知・情意・社会・文化諸能力のネットワーク) の生態学的発展」を目指し、既存諸能力の最大限活用による拡大を図る。本発表は、中国語母語話者を取り上げ第二点に焦点を当てる。即ち、その既存の言語能力—漢字能力、認知能力—中国文化の内容・テキスト両スキーマの極限的活用を図る点について論ずる。

第二言語習得理論は「理解可能なインプット」を習得促進の枢要な要因であるとする。生態学的アプローチの下では、第二言語習得研究のこの成果を、第二言語能力の育成の過程で学習者の既存の言語能力つまり、母語能力を最大限活用することによって、実践に適用する。中国人日本語学習者は、母語である中国語習得の過程で漢字の読み能力を保有している。従って、中国人日本語学習者が第二言語としての日本語を学習する場合、学習対象である既存の漢字能力を活用して日本語文章の意味を理解することができる。従って、非漢字圏日本語学習者に比べれば、はるかに大量にかつ迅速に日本語文章の内容を理解することができる。つまり、既存能力である漢字能力を活用することによって、日本語の理解可能なインプットの大量・高速獲得が可能である。

他方、**認知理論**は、文章読解・談話の聴解においてスキーマや先行組織体 (advance organizer : Ausubel : Bransford and Johnson 他) が情報の迅速処理、整合的認知の高効率化を促すとする。スキーマ (Rumelhart, Anderson など) とは、読解・聴解において活性化・発動される知識の体系的枠組みである。例えば (Rumelhart)、ある建物について書かれた同一の文章を、「不動産になったつもりで読んでください」と言われて読んだ第二言語学習者の再生記憶の内容と、「どろぼうになったつもりで読んでください」と言われて読んだ第二言語学習者のそれとは大きな違いが見られたという。前者は、生活経験から得られた知識によって形作られている「不動産のスキーマ」、後者は「どろぼうのスキーマ」をそれぞれ発動させて読んでいとされる。スキーマの種類には、この例の様な文章の内容に関する内容スキーマと、文章、つまりテキストが「冒頭に結論、その後その説明」型のような展開が典型的か、「説明—結論」型かなど、文化・言語固有のテキストスキーマの両種類があり、読み手はスキーマの予期に沿って理解する。先行組織体とは、読解・聴解において、タイトル、内容に関するイラスト、要約などが与えられると、それらを利用したテキスト理解が可能となる。このように、テキスト中の多様な情報を組織化して整合的な認知を導くものを先行組織体と呼ぶ。これらの点でスキーマ・先行組織体は、読解・聴解で、情報の迅速処理・整合的認知の高効率化をもたらす。

生態学的アプローチの下では、認知理論研究で得られたこれらの知見を、第二言語能力の読解・聴解能力の育成の過程で、学習者の既存の母語による読解・聴解経験・生活経験の下で培われた認知能力を最大限活用することによって、実践に適用する。

中国人日本語学習者が日本文化固有のトピック、例えば日本の昔話を読む場合には、母語の読解経験で培われた内容・テキスト両種のスキーマは十分には発動されず、日本固有の風物のイラストは先行組織体として機能しにくい。これに対して、例えば「矛盾」「臥薪嘗胆」などの中国の故事の日本語版の文章を読む場合には、(漢字部分の理解は勿論速く理解可能なインプットの大量・高速獲得が可能で、その上)内容・テキストのスキーマは共に十二分に活用される。またタイトル、イラストも共に先行組織体として十二分に機能し、情報の迅速処理、整合的な認知が高効率化される。その結果、漢字能力、スキーマと合わせて相乗的に、理解可能なインプットの獲得を加速する。また、漢字語に混じって使われる平仮名部分のうち、未知のものの推測を促し、初級学習者が通常活用できない読解の予測などのトップダウンストラテジーの使用を、早期にかつストラテジートレーニングなしに定着させる。さらに、辞書を引く頻度、文法書の利用、その理解に要する学習時間を削減し、大量・高速の読解を限られたカリキュラム、期間に確保することを可能とする。特に留学希望や専門書読解を要する学習者の養成期間を短縮し、教室外での個人別読解カリキュラム併設が容易となり、少数教師数で多数学習者の読解カリキュラムの運営が可能となる。勿論、中日両世界共通のスキーマ、典型的にはIT、自然・社会科学に関するスキーマもあるため、中国文化固有でない内容の日本語文章読解を並行する。それらでは、漢字能力と、母語での教育で獲得されたIT、自然・社会科学スキーマが活用される。

2. 方法 漢字能力の最大限活用： カリキュラム上、「(漢字入り文の)読先行・聴併行・話書後行」、「多読・多聴早期導入」、「中期大量読み・大量聴き／読みベース話・(読んだ内容の)再話拡大」、「後期に中期の継続・読みベース話・再話の上書き」、**教授法上は**、早期は、「(漢字入り文の)読みベースの聴・話・再話」、「漢字語・文とひらがな語・文カードのマッチング」、「漢字入り文読みプリタスクの後、類似内容の聴きタスク」、漢字入り文の「情報ギャップ利用・同一内容書き替え版・追加版テキスト」の読みタスクを多用する。

既存認知能力の最大限活用： 内容・テキスト両スキーマが利用できる「母文化トピック、母文化テキスト」を多用する。例えば「矛盾」「臥薪嘗胆」など中国故事の和訳テキストを利用。先行組織体が利用できるビデオの「静止画連続教材」(注)の大量リーディング・大量リスニング・再話・作文を行なう。[注 中国製作ビデオ「水滸伝」「三国志」などの重要場面の静止画と、それに対応の和文(静止画面部分の日本語音声^を文字起こしして得られた日本語文章)を与え、最終的には全編を読み、聴けるようにする。] **IT、自然科学、社会科学などトピック・テキスト**は、母国での教育で得た既有知識に基づくスキーマ、先行組織体の最大限活用のため、学習者既知の内容の日本語文章を選び、中国語による短い要約、イラストを付し、さらにプリタスクを与えることで、より能動的なスキーマ、先行組織体の発動を促す。また、自然科学のビデオ(NHK 放送大学の録画など)の「静止画連続教材」を多用する。

3. まとめ： 生態学的アプローチの下では、第二言語教育を「第二言語教育」として行わない。学習者の「言語能力を構成する生態系総体の育成」(生態学的発展)を行う。

中国の日本語教育のための新しい教材像に関する研究

——共同研究プロジェクトの報告

北京日本学研究中心　曹　大峰

外国語の学習には一般的に、目標言語の環境が弱ければ弱いほど教材が提供する学習資料が重要になる。学習者地域が広く教師の教授レベルが均質でない中国の場合、教材の指導的役割が非常に大きい。特に、大学の日本語専攻において、内容的・時間的に比重が大きい主幹科目「総合日本語（精読）」の教材が学習に与える影響は大きく、これまでも多くの教材が制作されてきた。しかし、それらの教材はほとんど文法中心と講義用に作成されており、学習者視点や学習過程への配慮は弱く、「会話」「聴解」「作文」などの科目との整合性も薄いもので、自律的学習能力とコミュニケーション能力の養成において効果が顕著ではなかった。そのため、社会の急速な変化に伴う学習ニーズの多様化や教授目的の変化に対応することができず、時代に即した新しい教材の開発が当面の課題として強く求められている。

このような時代要請に応じるために、北京日本学研究中心では2005年春から「中国の日本語教育のための新しい教材像に関する研究」という共同研究プロジェクトを実施し、本年3月に予期通りの成果を収めて終了したのであるが、小稿は本プロジェクトの内容・実施状況とその成果について報告しようとするものである。具体的には、次の三点を中心に報告したい。

1、プロジェクトの内容

本プロジェクトは、2004年度完成した本センター研究プロジェクト「中国の日本語教育における主幹科目『総合日本語(精読)』に関する総合研究」の成果を発展的に応用し、これからの中国の日本語教育の進化に求められる新しい教材像を究明しようとするものである。具体的には、中国人初中級学習者用の「日本語専攻基礎段階シリーズ教材」の開発を最終目標とするが、本プロジェクトでは主幹教材である「基礎日本語総合教程」を中心に、最新の外国語教育学および第二言語習得研究における教材開発理論の整理、中国の現行の日本語シラバス、ガイドラインの検討、前プロジェクトの成果物を利用した情報学的手法による教材研究を通して、新しい教材像を明確にするとともにその編集方針及びモデルシラバスを提示する予定であった。

2、プロジェクトの実施

共同研究プロジェクトとして、本センター専任の中日双方の教授と客員研究員を始め、国内外12大学や機関の19名の研究者と教材編集経験者を研究チームのメンバーとして参加と協力をいただき、各自の専門分野と経験を生かすように調査と研究の分担を振り分け、定期的に研究会を開き各自分担の研究報告を中心に、相互に刺激と助言を交わすことによって研究を深めた。一年間の計画として、前期では主に教材開発に関する最近の新しい理論と成果及び教育部外国語教育指導要領の把握、新しい教材に関する教師と学習者ニーズ分析と研究発表など、後期では新しい教材像のまとめとそれに基づく教材開発基本方針及び「基礎日本語総合教程」のモデルサンプルの提示など実施した。

3、プロジェクトの成果

新しい教材像に関する研究者間の意思疎通と共同研究により、上記の「基礎日本語総合教程」を中心に「日本語専攻基礎段階シリーズ教材」の編集に関して、その基本方針を次のように考案した。

①基礎起步，系列配套，连贯各门课程，融合知识技能

ゼロスタートの中国一般大学日本語学科の学習者に、2年間で総合的に日本語の基礎的な知識と技能を学習し、日本語専攻共通試験(NSS)4級と日本語能力試験(JLPT)1級に合格すると同時に、異文化間コミュニケーション能力と自律的学習能力の基礎を固めるように、「基礎日本語総合教程」、「基礎日本語聴解・会話教程」と「基礎日本語作文教程」をセットにするシリーズ教材を提供する。

②貼近时代，内容多样，培养人文素质，体现通才教育

時代に即して、中日両国の伝統文明も含め世界の多元的文化と現代人の多様な文明と生態を視野に学習者の身近な出来事から学習内容を構成し、人文的社会的素養をもつ多才で柔軟性のある人材の育成を目指して、自主的に選択し調整することができ、更なる発展につながる学習内容を提供する。

③追求真实，以学为重，改革教材体制，导入最新模式

真正性と実用性を求め学習過程を重視するように教材のシラバスと内容を見直し、話題を主軸にタスク型学習モデルを導入すると同時に、中国人学習者向けの教育文法と知識体系を再構築する。学生が興味を持ち易く、楽しさを感じることができ、励みのある、自主的で協働的・創意的な学習ができる環境を提供する。

④更新手段，辅助教学，运用现代技术，提供立体化学习

手段を更新して、学生向けにマルチメディアによる多角的な学習補助教材、若い教師向けに教授指導参考書と開放型コースウェア(PPT)をセッティングし、先進的技術を応用して学習の立体化と教育の均質化を可能性にする資材と手段を提供する。

⑤强强联合，打造精品，聚合群体智慧，吸收各家之长

北京外国語大学・北京師範大学・北京大学・北京第二外国語学院・教育部教材発展研究所など多数の国内知名大学・研究機関の専門家と日本の教育・研究機関の専門家からなる編集陣を構成し、本センター開発の教科書コーパスを活用してこれまでの各種教材の長所を吸収し、知識・運用力・評価などの面において教育部ガイドラインと各大学のニーズをカバーするような汎用的教材を提供する。

この成果は教育部第11回五カ年教材出版計画(申請中)の企画に応用されているが、具体的には「基礎日本語総合教程」のモデルサンプルを踏まえて報告し、専門家と研究者の皆様からご関心とご指摘をいただければと願っている。

中国における教育課程政策の動向

——教わることから自ら学ぶことへ

中国課程教材研究所 唐 磊

中国の国務院は、1999年6月に全国第3回教育大会を開催した。国内外での基礎教育の現状と発展の趨勢に鑑み、21世紀において国民がより良く国家建設と発展の重任を果たせるようにするために、そこで教育部が提出した『21世紀を目指す教育振興行動計画』を批准し公表した。さらに、国務院は2000年6月に再び全国基礎教育大会を開き、『基礎教育改革及び発展の決議』を採択した。『21世紀を目指す教育振興行動計画』を初めとして、中国の基礎教育における課程改革は全面的に展開されていた。中国では、2001年7月に公表された「基礎教育課程改革綱要(試行)」(以下「綱要」に省略)に基づいて、最新の義務教育の各教科「課程標準(実験稿)」と高校の各教科「課程標準(実験稿)」が刊行された。これは中国の基礎教育において極めて重要な出来事であり、新中国建国以来の基礎教育における最も大きな改革で、深い意味を持っている。本稿では、主に「**教学大綱**」から「**課程標準**」へ変わった要因を中心に述べたいと考える。

なぜ2001年まで「教学大綱」と言っていたものが「課程標準」に変わったのか。その背景にある要因を五つの面から考察したいと思う。

ア、「教学論」と「課程論」に関する議論

中国におけるカリキュラム研究の三つの時期

- ・研究分野の成り立つ時期(1922~1949)、
- ・「教学論」の下位分類としての研究時期(1949~1988)、
- ・教育学の下位分類としての研究時期(1989年以後)

イ、教育課程の本質に関する検討

朱智賢『小学課程研究』 商務印書館 1931

上海師範大学『教育学』編纂組が編纂した『教育学』や『中国大百科全書・教育』や『教育大辞典』など

呉傑『教学論-教学理論の歴史的発展』

陳俠『課程論』人民教育出版社 1989

廖哲勳『課程学』華中師範大学出版社 1991

郝徳永「課程の本質的内包に関する探索」『課程・教材・教法』1997第8号

施良方『課程理論』

2000年から2004年まで出版された各教科の『課程標準』

ウ、「教学大綱」から「課程標準」へ

- ①英知教育から大衆教育へ
- ②生徒の資質を全面的に向上させることに力を入れる
- ③教師が教えることを注目するより教育課程の実施するプロセスを重視すべき
- ④教育課程の管理が硬性から柔軟性へ

エ、カリキュラム編成について

- ・目標については、「知識と技能」、「プロセスと方法」、「感情態度と価値観」など多方面の視点から具体的にコースデザインをすること。
- ・内容については、生徒の生活と経験及び社会・科学技術の発展の現実と密接に関連付けて、「生徒の経験」「教科の知識」「社会の発展」の整合を図ること。
- ・生徒の到達基準については、各教科において、知識に関する到達目標を明確にするだけでなく、それぞれの特徴と関連付けて、プロセスにおける目標、体験における目標もはっきりさせる。そのことによって生徒に知識を得るだけでなく、どうすれば学習がうまくいくかも理解させ、正しい価値観を形成させること。

オ、「教学大綱」と「課程標準」との比較

枠組みによる「課程標準」と「教学大綱」の比較

課程標準		教学大綱
前文	課程の本質	(概括的)
	課程の基本理念	
	設計構想	
課程目標	知識と技能	(知識と技能)
	プロセスと方法	
	感情態度と価値観	
内容標準	学習の領域、目標及び学習行為の基準	教育内容
実施提言	授業提言	授業提言 ・ 授業時間数について ・ 教育における注意すべき問題点 ・ テストと評価
	評価提言	
	教科書の編纂	
	リソースの開発と利用	
付録	用語解釈	具体的な内容提示
	具体的な内容提示	
	教案例	

- ▶ 「課程目標」に関して、「課程標準」は最高の基準ではなく、国家(或いは地域)が制定したある学習期間に共通する、統一的で最も基本的な基準である。
- ▶ 内容に関しては、「課程標準」は「教学大綱」のような教育内容の具体的な規定ではなく、主に生徒のある期間内の到達目標を、学習行為の記述を通して示している。
- ▶ 実施提言に関しては、「教学大綱」のように、原則的に述べるのではなく、「課程標準」では、基本理念、目標と内容などを教師・教科書編集者・教育管理者に理解させるために、「授業提言」「評価提言」「教科書の編纂」「リソースの開発と利用」などの提言を行った。
- ▶ 付録には、「教学大綱」と同じような具体的な内容提示のほかに、教案例もある。

歴史的に見てくると、名称が変わってきたが、注目すべきところは、名称の変化だけではなく、その実質的要因であると思う。

第二専攻としての日本語教育について

北京大学 馬 小兵・韓 玉萍

1. はじめに

北京大学では、第二専攻の日本語コースは 2002 年 9 月に設立され、期間は二年間とされる。同コースは、以下のように構成されている。

コースの目標^①

二年間の勉強を経て、大学日本語 4 級に合格する。

授業の設置・単位・教科書

学期	科目名	教科書	単位数
第一学期	基礎日本語（一）（週に 10 時間）	『日本語初級総合教程』高等教育出版社	10
第二学期	基礎日本語（二）（週に 6 時間）	『総合日本語』2 北京大学出版社	6
第二学期	ヒアリング（一）（週に 2 時間）	『新大学聴力と会話 1』高等教育出版社	1
第三学期	読解（一）（週に 6 時間）	『新大学日本語読解と作文 1』高等教育出版社	6
第三学期	ヒアリング（二）（週に 2 時間）	『新大学聴力と会話 2』高等教育出版社	1
第三学期	日本文化概論（週に 2 時間）	担当教員選定	2
第四学期	読解（二）（週に 6 時間）	『新大学日本語読解と作文 2』高等教育出版社	6
第四学期	ヒアリング（三）（週に 2 時間）	担当教員選定	1

2. 学生の動機分析

北京大学・第二専攻の日本語コースは、設立された後、毎年 60 名の学生が選択し、2005 年まで、毎年一クラスを開設しているが、2006 年から 90 名の学生が応募したので、5 期生から二クラスを開設する予定である。

同コースを選択する学生の動機に関する分析^②は、以下のようにまとめられている。

同コースを選択する学生の動機調査

略

^① “日语辅修专业旨在培养学生较强的阅读能力，一定的翻译能力和听解能力，以及初步的口语和写作能力，使学生能够利用外语这一工具，获取自己所学专业的有关信息，进行简单的语言交际。修完日语辅修专业后的日语水平达到大学日语的 4 级标准。”《北京大学外国语学院本科生教学手册》（2003 年版）による。

^② 二期生から、選択動機などについてアンケート調査をしている。

上記調査に関する分析

- ① 日本に興味があり、日本語が好きで、同コースを自分から進んで選択する。
- ② 日本の歴史に興味があるケースもあるし、アニメが好きだというケースもあるように、様々な理由がある。
- ③ 男子学生と女子学生は半々で、北京大学の各学院から来ている。

3. 学生の終了情況

同コースが開設された後、四期の学生が選択し、その終了情況は以下のようである。

	第一学年選択数	第二学年選択数	終了証書獲得数	
一期生	60名	30名	25名	
二期生	65名	30名	26名	
三期生	65名	40名		
四期生	41名	30名		

4. 問題点

同コースが設立されてから、もうすぐ四年になるが、これまでの経験をまとめると、以下のような問題点があると思う。

- ① コース開設中、学生への指導
- ② 学生の学習意欲の維持・引出
- ③ 終了した学生へのフォロー
- ④ コース終了後、まだ在学の学生の学習

5. 提案

- ① 教科書の編修
- ② 学生への指導
- ③ 授業の設置
- ④ 第二専攻の日本語と公共日本語

初級日本語能力の養成

——第二外国語実践研究

清華大学 王 婉莹

中国の大学には、日本語を英語以外の外国語として習っている学習者が大勢いる。その場合の日本語は普通「二外」と呼ばれ、清華大学では二外初級クラスを二外(1)と名づけている。午後からの講義で、日本語学科以外の大学全教科向きの選択科目である。一学期(16週間、週に2コマ3時間)の教室活動を通じて、『新世紀日本語教程』という教科書の15課まで学習させる。教師1名対学習者40~80名の大規模なクラスで、男性が大きな比重を占める。

筆者は教育活動の一部として、二学期(2005年3月~7月、2005年9月~2006年1月)連続、二外(1)初級クラスの講義に携わっていた。本研究では、その実践成果を、学習者学習ストラテジー(2学期とも学期末実施。自由記入式。第1学期:学習者48名(33名記入)、第2学期:学習者38名(30名記入))・聴解練習の役割(第2学期だけ)・日本語能力文字語彙四級試験(第2学期だけ)に分けて考察する。

一、学習者学習ストラテジー

質問に対して学習者に自由記入させた。その結果の主な内容は次のとおりである。これにより、認知ストラテジーや記憶ストラテジーなど直接ストラテジーは二外(1)初級学習者で多用されていることが明らかになった。

- ① テープを聴きながら、本文を読む。その後、暗記する。
- ② アニメ・ドラマ・歌などを通じて、語感を養う。
- ③ 単語を本文の中で覚える。
- ④ 書きながら、単語を覚える。
- ⑤ 教科書の内容と関連のある練習問題をする。
- ⑥ 外来語の原語、中国の方言などを連想しながら、単語を覚える。
- ⑦ 文法を図表にまとめて覚える。
- ⑧ 買い物する際、日本製品の日本語で綴られた説明に留意する。
- ⑨ 学習時間の保障。
- ⑩ 英語学習法を日本語学習に生かす。
- ⑪ 中日両国の文字に漢字があるので、日本語の漢字の読み方、仮名单語に学習重点を置く。
- ⑫ 訓読みの単語は覚えにくいので、特に、動詞・数詞などに注目する。

二、聴解練習の役割

二外(1)初級クラスで、大量の学習内容を短時間で覚えさせようとするため、言うまでもなく、「総合日本語」に似ている。教授法として、教師主導型で、読解中心の教室活動となりやすい。しかし、ここ数年、コミュニケーション能力育成の教室活動が盛んに行われるようになってきた。したがって、筆者は教室活動で発音段階(4課まで)が終わった時点で、即ち第5課から意図的に本文の内容・文法などに配慮した聴解内容を取り入れた。

週に1課の進捗、2回に分けての3時間講義なので、その週の2回目の講義で10～15分程度の聴解内容を工夫し、インプットとして直接法で日本語を聞かせ、アウトプットとして日本語を復唱したり、中国語に訳したり、質問に答えたりする練習をさせた。期末試験に参加した学習者、第1学期：48名、平均点数：81.03点、第2学期：38名、平均点数：78.59点となる。試験レベルはほぼ同じ。聴解練習と期末試験の関係を見ると、聴解練習は十分に効果がないか、または、反映されていないのではないかと考える。

三、日本語能力文字語彙四級試験

日本語能力文字語彙試験を実施した結果は以下に述べるとおりである。40題、協力者36名中、20～24題・25～29題・30～34題・35題以上の正解者数はそれぞれ30名・15名・5名・1名である。この結果から問題Ⅰ・Ⅱより、問題Ⅲ・Ⅳのほうが難しいと考えられる。また、まだ学習していない項目の正答率は低い。

問題	I. ____ は平仮名でどう書きますか。1・2・3・4から一番いいもの一つ選びなさい。(6問15題)	II. ____ はどう書きますか。1・2・3・4から一番いいもの一つ選びなさい。(5問10題)	III. ____ に何を入れましますか。1・2・3・4から一番いいもの一つ選びなさい。(10題)	IV. ____ の文とだいたい同じ意味の文はどれですか。1・2・3・4から一番いいもの一つ選びなさい。(5題)
誤答人数	1. 1 2. 26(出る) 3. 26(右) 4. 1 5. 2 6. 9 7. 5 8. 2 9. 7 10. 18(川) 11. 24(魚) 12. 3 13. 21(外国) 14. 17(お金) 15. 1	16. 12(九時半) 17. 4 18. 5 19. 7 20. 5 21. 0 22. 1 23. 0 24. 1 25. 2	26. 29 27. 23 28. 29 29. 27 30. 20 31. 30 32. 15(アパート) 33. 25 34. 32 35. 28	36. 27 37. 22 38. 31 39. 15(有名) 40. 31

以上、清華大学二外(1)初級日本語クラス日本語能力の養成について、第二外国語実践研究活動をまとめた。この成績からは聴解練習の役割は推察できない。一学期16週間にわたる48時間の教室活動で、学習者がどのくらいの日本語レベルに達することができるかは今後さらなる検証が必要である。

参考文献・資料(略)

刺激回想法による教師の内省活動

お茶の水女子大学 野々口 ちとせ

1. 教師の成長における内省の重要性

教師を研究者や専門家から一方的に理論や技術を教え込まれる存在ではなく、内省的実践家と位置づけ、主体的に成長し、自律的に研修を行う者にとらえる考え方は1980年代に始まっている(岡崎・岡崎 1997)。授業は、知識や技術をただ伝達する場ではなく、新しい文化の担い手を育てる動的で複雑な場である(藤岡 1998a)。このような授業をデザインする教師は、一定の技術を身につけた時点で完成するといった存在ではなく、絶えず考え成長し続ける実践家である(藤岡 1998b)。教師は、内省によって、自分の授業を歴史的・社会的に位置づけたり、問題を把握し直して自分なりの解決策を模索したりして、自分の教育実践を改善していく(岡崎・岡崎 1997)。

ここで教師の成長の核となる内省は、放っておいても自然にできるようになるものではない。内省を促進させる働きかけが重要である。よって、教員養成課程や現職者研修等、教師教育のプログラムでは、内省を促す様々な仕掛けを施す必要がある。

2. 何が教師の内省活動を促すか

春原(1991)は刺激回想法を使って、日本語教育実習における教師(実習生)の内省活動を調べた。刺激回想法とは、授業後に教師がビデオ録画された自分の授業を見て、考えたことを語る活動である。調査の結果、春原は、教師の内省における授業の評価活動を鈍くするものとして、①過程を無視し、できた／できなかつただけにとらわれる結果主義、②第三者的な視点の欠落、を挙げている。そして、その改善策として、段階を踏まえた問題解決法の提示・教員研修の意識的設計・共同授業研究の可能性を提案した。本研究は、教師教育として意図的に設計され協働で授業と評価を行うある大学院での日本語教育実習を対象に、実習生がどのような内省をしたかを明らかにし、さらに内省を促した要因を探ることで、春原の案を検証する。

3. 研究方法

本研究が対象とした日本語教育実習では、内省活動として、準備期間も含め約4ヶ月に及ぶ実習期間中毎週行われた「内省レポート」の提出、教壇実習授業の直後に行われる刺激回想法¹、そして授業後に実習生が指導教員や見学者とともに授業を評価する「アドバイス・セッション」の3つが行われた。本発表では春原の分析と同様の手法をとり、刺激回想法の発話プロトコルをデータとして、実習生の発話を内容別にコーディングし、内容の類似性によってコードを分類しカテゴリー化した。コーディングやカテゴリー化の際には、「アドバイスセッション」や教案等、刺激回想法の発話プロトコル以外の資料も補助データとして用いた。

¹ 本研究が対象とした教育実習ではこの刺激回想法による活動を「プレイバック・インタビュー」と呼んでいた。

なお、対象とした実習ではチーム・ティーチングによって授業が行われたため、どの授業も授業者は実習生8名全員である。刺激回想法は教壇実習の1日目のみ実習生全員が参加し、2日目からは主たる授業者2名で行った。毎回、筆者がプロンプターとして参加し、授業者の語りを促す役割を担った。

4. 分析と考察

実習生が内省として語る内容には、①授業中の意思決定、②活動に対する評価、③実習生の行動に関する問題点・改善策、④学習者の行動に対する理解・疑問、などがあった。また、授業者は仲間との対話を通して、問題や評価を捉え直したり、自分たちの獲得しているもので実行可能な改善策を提案したりしていた。

春原の分析では、問題の原因を偶然性・外的条件・経験といった非可変的なものに帰することによって、分析が終わってしまうことが指摘されていた。本研究が対象とした実習では、内省活動と一緒に参加している他の授業者やプロンプターとの対話によって、以下のことが行われていた。

- a. 第三者的な視点を得ている
- b. 一面的に評価するのではなく多面的に考える
- c. 実習生が獲得しているものを積極的に評価する

上記の点を満たすと、授業者の内観が失敗感や成功感といった感情だけで終わるのではなく、何がどうしてこうなったかを考え、解決策を模索する授業分析が、刺激回想法で可能になると考えられる。

5. 内省を促進する教育実習プログラム

内省は教師の内的活動であるが、仲間や指導教員との対話によって促される。本研究が対象とした実習では、準備期間の活動や、「内省レポート」および「アドバイス・セッション」といった他の内省活動にも、第三者的な視点の確保や多面的な考察、実習生が獲得しているものに対する積極的な評価を行う機会があり、実習プログラム全体に内省活動が組み込まれていた。実習に関わる人々との対話が活性化され、教育実習を構成する複数の活動が有機的に結びつくことによって、教師の内省はより促進される。実習担当教員には、実習生同士、学習者、見学者など、実習に関わる人々を人的リソースとして活用しコーディネートする役割、そして、対話を促進させるファシリテーターの役割が期待される。

【参考文献】

- 岡崎敏雄・岡崎眸（1997）『日本語教育の実習』アルク
- Gehertz-三隅友子・河東郁子（1991）「『考える教師』の可能性をめぐって-内省活動を組み込んだ教員養成コース-」『日本語教育論集』8 国立国語研究所 1-23
- 春原憲一郎（1991）「刺激回想法をとおして見た教師の内省と自己評価の考察」『日本語教育論集』8 国立国語研究所 80-97
- 藤岡完治（1998a）「授業をデザインする」『成長する教師-教師学への誘い-』金子書房 8-23
- 藤岡完治（1998b）「仲間と共に成長する-新しい校内研究の創造」『成長する教師-教師学への誘い-』金子書房 227-242

日本語教育の中で中国人に漢字教育が必要か

Do the Chinese students have to learn a kanji for Japanese learning?

香港中文大学日本研究学科 児島 慶治

従来、日本語教育における漢字教育の問題で、中国人の内部からの誤用調査をしたものはあまりなかった。その原因の一つには漢字の国・中国の学習者に対して漢字指導は差し迫った大きな問題ではないと日本語教育者一般に認識されていたからであろう。本調査研究はこうした一般常識を検証すべく、中国国内の大学で行われた期末試験に書かれた日本の漢字 173 字種の延べ 6329 個字の字形誤記を調査した。その結果、中国人の書く“漢字”にもかなり問題があり、中国人学習者への適切な漢字教育の必要性を訴えるものである。

本調査の結果、中国人学生は漢字を知っているが為に生じる誤記が非常に多かった事が分かった。しかも、誤記の原因の一つとして、他字種の誤記は音韻的な理解不足に多くの原因があることが本調査研究で指摘できた。又、誤記字形の種類も数多くあり、常用漢字体と簡体字体との混乱のほかに、康熙字典体との混乱も多く目立っていた。特に、中国で使用されていない日本的な簡略字形に関しては、関連する中国的簡略化の方法を借用するケールが目立っていた。例えば、「えき」に対して“駅”と書かずに、“馱”“駛”と書かれていた場合である。中国人学習者は常用漢字体・簡体字体・康熙字典体の3つの字体間で混乱をきたしており、単に常用漢字体・簡体字体の比較だけでは不十分である事が本調査研究を通して指摘できた。

誤記字形の問題は、正字体は何かという規準の問題と誤記と判断する判断規準の二つの点が考えられる。本研究を通して、誤記判断に関する採点教師と著者との漢字字体への規範意識の差を見出す事もできた。

従来の日本語教育はややもすると欧米の言語理論を中心に論じられてきたが、その結果、発音、アクセント、イントネーション等の音韻方面での研究発展を見る事ができた。反面、漢字の字形や漢字語彙の意味範囲など日本・中国の差に注目した研究はあまりなされてこなかった感じがする。21世紀の中国での日本語教育には、西洋を離れて、中国文化や中国の母語教育での教授法を踏まえた日本語教育での言語理論や日本語教授法等が論じられるべきである。本調査研究はこうした中国的日本語研究の漢字教育分野での基礎研究になることを望むものである。

現代日本語の受身文の研究

——中国人への日本語教育に関連して

清華大学 王彦花

1. **研究目的**：以下の問題を明らかにしたい。

1. 1 「チョコレートはわたしに食べられた」のような受身文はなぜ不自然なのか。
1. 2 同じ非情物が受け身文の主語であるが、「オリンピックは4年ごとに一回行われる」と「わたしの財布はスリに盗まれた」とでは、なぜ前者は自然な文で、後者は不自然なのか。
1. 3 主動文を受身文に直す場合、どのように文の構造を変えるのか。
1. 4 受身文の動作主を表すには、「に」、「から」、「によって」を使うが、一体どんな場合どれを使うのか。
1. 5 受身文の種類と動詞との関係。
1. 6 日本語の受身文表現における中国人学習者の問題点

2. **具体的な内容**：

2. 1 受身文とは

2. 2 受身文の種類および動詞との関係

本稿は受身文の主語がその述語による利害を受けるか受けないかによって受け身文を有情物の受身と無情物の受身に分けて論じることにする。

2. 2. 1 有情物の受身

有情物と述語の表す動作との関係によって有情物の受身を次のように分けられると思う。

2. 2. 1. 1 直接受身

これは直接の利害を表すもので、つまり動作主の動作が直接被動作主に作用するものであり、述語の動詞が普通他動詞である。

2. 2. 1. 2 間接受身

間接受身は直接受身と違って、動作主の動作が被動作主に直接作用するものではない。が、何らかの原因でその動作が被動作主に影響するものである。間接受身の性質によって次のように分類できると思う。

2. 2. 1. 2. 1 迷惑の受身（第三者の受身）

受身文の主語はもとの主動文ではその事柄に直接関係していない人で、部外の第三者として潜んでいるものである。主動文の主語の動作がその第三者に被害をもたらしてきたのである。中国語の「受连累的被动句」に訳すれば一番適切だと思う。

2. 2. 1. 2. 2 持ち主の受身

持ち主の受身とは有情物の所有物、体の一部分、近親者などが他動的な動作

による被害を受けるものである。

2. 2. 2 非情物の受身

これは他動詞の目的語となる非情物を主語とする表現である。その主語が非情物なので、主語である被動作主と動作主の間には利害の関係はない。非情物の受け身をもっと詳しく次のように分類できると思う。

2. 2. 2. 1 目的語（客語）となる非情物を取り立てて述べる場合

2. 2. 2. 2 自然現象を表す場合

2. 3 主動文を受身文に変えるとき、文の構造の変化

2. 3. 1 直接受身の場合

2. 3. 2 間接受身の場合

2. 3. 3 非情物の受身文の主動文の場合

2. 4 受身文と「に」、「から」、「によって」

（受身文にかかわりのある「に」と「から」の資料）

2. 4. 1. 直接受身の場合

2. 4. 2 物などの移動がある受身文の場合

2. 4. 3 迷惑の受身文の場合

2. 4. 4 動作主が非情物である受身文の場合

2. 4. 5 「に」を含む受け身文の場合

2. 4. 6 受身文と「によって」

2. 5 日本語の受身文応用における中国人学習者の問題点

受け身表現による心理的、感情的な変化の結果を表す場合、中国語と日本語の違いおよびこれに関する中国人学習者の問題点

2. 6. 終わりに

検討を通じてだいたい次のことが分かった。

(1) 受身表現において中国語と日本語とではいろいろ違う所があり、中国語の場合、有情物か非情物かを問わず、直接その動作を受けるものを表現対象として受身文の主語にするが、日本語では、有情物か非情物かの制約がある。

(2) 中国語の受身表現において有情物か非情物かの制約はなく、動作を直接受けるものを主語にするが、日本語では、非情物の受け身は単なる一人の日常的な動作には使えない。

(3) 中国語の受身表現では、動作を直接受けるもの（有情物でも非情物でも）を文の主眼にするが、日本語では動作を直接受けるものより、動作の影響を受けるものを文の主眼にする。つまり、中国語では客観的に動作主と被動作主の関係をあらわし、被動作主を第一にしてあらわすのに対して、日本語では「人の感覚」を第一にして表している。

(4) 日本語の受け身文の動作主と「に」「から」「によって」の関係

(5) なんらかの外的な原因や力によって心理的、感情的に引き起こされた変化の結果を表す場合の日本人と中国人の発想の違い。

対面聴解における「質問」「反応」の技能

——コミュニケーションのための聴解力養成に向けて

国際交流基金日本語国際センター 横山 紀子

1. 海外の日本語教育における聴解指導の重要性

日本国外で外国語として日本語を学ぶ学習者は、聴解会話能力が相対的に低いことが指摘される。会話能力については客観的なデータがないが、聴解については、日本語能力試験の日本国内受験者と国外受験者の得点平均値を比較すると、国外受験者は聴解得点が低いことがわかる。こうした現状は、主に、自然な音声インプットの不足、実際的な日本語運用場面の不足に起因すると考えられるが、日本国外の環境では、教室外の自然なインプットがないからこそ、教室学習における聴解指導に重点的な工夫が必要だと言える。しかし、現実には、聴解指導はむしろ軽視される傾向にあるようだ。尹(2003)は、中国の大学における日本語聴解授業の実態を調べているが、①大学側が、聴解授業はテープを流すだけで、教えるテクニックをあまり要しないと考えていること、②聴解指導法としては、「テープを繰り返して聴き、語彙や文の積み重ねによって、全体の内容を理解させるというボトムアップ型の指導法を取っている」(尹 2003:36-37) こと等を指摘している。

2. 対面聴解の重要性

言語生活における聴解場面は、①話し手と対面し、自身も発話による参加権を持つ対面聴解、②録音・録画の聴きとり等、発話による参加権を持たない非対面聴解に分けられる。聴解学習ではテープやCDなどの非対面聴解の学習素材が中心的に用いられていること、また、特に聴解テストが非対面聴解の力を測っていることなどの影響を受け、言語学習における聴解と言えば非対面聴解を思い浮かべることが一般的になっているが、実際の言語生活における聴解活動の中心は、言うまでもなく、対面聴解である。学習者は対面聴解において「質問」や「反応」などを活発に発することにより、話し手から「理解可能なインプット」を引き出し、その結果、理解を補足すると同時に自らの言語習得を促進することができる。「聴く」ことが「話す」と比べて難しいのは、「聴く」対象が未知の内容や言語形式を含んでいる点であり、「聴く」ことが「読む」と比べて難しいのは、「読み」では可能な速度の制御や読み返しが行いにくい点であろう。しかし、対面聴解における「質問」や「反応」は、未知の内容や言語形式を聴き手の側から制御して理解不能を可能に転じていくという意味で、運用力向上のための重要な鍵を握っていると思われる。

3. 「質問」に焦点を当てた聴解活動

横山(2005)では、近年の聴解過程研究の知見を導入し、聴解の「結果」(何が聴きとれたか)を問うだけでなく、「過程」(どのように聴きとったか)を重視する聴解指導を4ヶ月半にわたって行った成果を報告した。学習者が「自らの理解を確認・修正・検証すること」と定義される「モニター」能力を身につけることを狙い、「予想する」「推測する」「反応する」といったさまざまな教室活動を行ったが、以下では特に「質問」に焦点を当てた教室活動を紹介する。

物語テキスト(例えば、昔話)や情報伝達テキスト(例えば、講義)を一段落程度ずつ聴いて、区切りの箇所では「質問」の時間を設け、各学習者が「理解に不安があるところ」「先を聴くために確認しておきたいこと」について明確化の質問をする。明確化の質問は元来個人的活動だが、区切り毎に「質問」の時間を設けることで、一斉授業でも扱うことができる。むしろ「質問」の時間を設けることで、未知の語などに出会っても、区切りの箇所までは我慢して聴き、質問すべきことと見送っていいことについて自主的に判断する訓練ができる。また、他の学習者の「質問」を聴くことで、他の学習者の思考や意識、積極的な姿勢等から学ぶものも多く、仲間同士の学習の意義も大きい。テキストは教師が語り聴かせる形ばかりでなく、学習者が用意した物語や逸話を語らせてもよい。また、適当な録音があれば、録音を区切りながら聴く形でもよい。

質問の指導について留意すべきなのは、「○○はどのような意味ですか」という表現に代表される言語形式の意味を問う質問に留まらず、先行テキストの理解に関する仮説検証型の質問を奨励することである。すなわち、理解不能なテキスト部分を取り出すだけではなく、知らない語や聴きとれない部分に出会った際には、まずは自分の力で文脈情報や既有知識を手がかりに推測を行って仮説を立て、たとえば「○○は××ということですか」のように、その仮説を検証する質問を行うことが大事である。また、推測の末の質問にあたっては、「ちょっと戻ってしまいますが、・・・」「さっき・・・と言いましたが、・・・」「○○という言葉が何度も出てきますが、・・・」など、テキストを遡った問題箇所を特定する表現形式の指導も必要である。質問は、非対面聴解では直接的な問題解決手段にはならないが、質問の練習を重ねることで、「予測」「推測」「モニター」などのストラテジーを身につけることができ、結果として非対面聴解にも効果を発揮する可能性がある。

4. 実践後の考察

横山(2005)の実践では、指導を進める上で留意すべきこととして次の諸点が認められた。(1)同じ活動を継続的・習慣的に続けることで学習者もその活動の効果に気付くこと。技能やストラテジーの習得は時間を要するものであり、辛抱強い継続が求められる。(2)肯定的フィードバックを積極的に行うことに効果が見られたこと。上述のような仮説検証型の質問は、説明や促しだけではすぐにはできるようにはならないが、根気よく活動を続け、いい質問が出た時にはすかさず褒めることによって、学習者に「何がいい質問なのか」を知ら

せることができる。(3)テストの波及効果が大きいこと。横山(2005)の実践では、中間テストで対面聴解を行い、「教師の話聴いて反応したり質問したりする」ことを課した。学習者は「理解の結果」だけを評価されるテストには慣れているが、「理解の過程」を評価対象にすることで、学習者の意識が変わったことが観察された。

中国の日本語教育において、聴解指導がもっと重視されること、また、その際、対面聴解を視野に入れた指導がなされることを提案し、実践活動を紹介して、その理論的根拠を考察した。

引用文献:

- 尹松(2003)『中国の大学における日本語の聴解指導に関する実証的研究』お茶の水女子大学人間文化研究科博士学位論文(未公刊)
- 横山紀子(2005)「『過程』重視の聴解指導の効果:対面場面における聴解過程の分析から」『第二言語としての日本語の習得研究』第8号 44-63

非日本語母語話者現職教師を対象にした教師養成の取り組み

——自己研修型教師の観点から

政策研究大学院大学 近藤 彩

1. はじめに

日本国外の日本語教育機関で日本語を学ぶ学習者数は約 235 万人であり、日本語教師 33,124 人がそれに当たっている。そして、日本語教師数全体の約 7 割を非日本語母語話者教師が占めている（国際交流基金 HP2003）。日本語教育の発展のためには非日本語母語話者教師という存在はもはや欠かせないものになっているのが現状である。本発表では、海外の日本語教育を担う非日本語母語話者現職教師に焦点を当て、その教師養成の取り組みを自己研修型教師の観点から報告したい。

2. 定義

自己研修型教師とは、「他の人々が作成したシラバスや教授法をうのみにしてそのまま適用していくような受け身的な存在ではなく、自分自身で自分の学習者に合った教材や教室活動を創造していく能動的な存在である」（岡崎・岡崎 1997:15）。また、「言語教育理論からではなく、自分がどのような授業を行なっており、それが学習者にどう受けとめられているか、またそれは何を生み出しているか、という視点から授業の内省を進めることを通して研修を進めていく」（岡崎他 1999:40）とされる。

3. 研究目的

非日本語母語話者現職教師を対象にした教師養成の取り組みを、自己研修型教師の観点から検討する。来日直後に開始される教授法に関する 16 週間の授業実践を通じて、自己研修型教師へと変容を促すには非日本語母語者現職教師に今後どのような学習機会を提供する必要があるかを探る。

4. 研究方法

教授法を扱う授業の取り組みを、フィールドノート、非日本語母語者現職教師の実践デモ（録画）と観察（内省）ノートをもとに質的分析を行った。分析方法は谷口他(1994)の日本語教師の自己成長を可能にする方法を参考にしている。（5を参照）

5. 分析結果

5-1 教師養成での取り組み

表1 教師養成での取り組み

*は主に母国でされたもの。△は個人により差があるもの。

A. 自分の授業の具体的事例に基づく評価・改善のための活動	取り組み
①ビデオ・音声テープに記録して授業観察を行なう	有
②他教師に授業観察とコメントをしてもらう	有
③教案作成及び授業後の反省	有
④チェックリストによる自己評価	無
⑤学習者からの評価を得る（アンケート、評価票、直接聞くなど）	有
B. 自分の授業を直接検討しないが、間接的に授業に役立てる活動	
⑥他の教師の授業を見学する	有
⑦教材（自分のもの・他教師のもの）を検討する	有
⑧同僚等との相談・意見交換をする	有
⑨学習者の希望やニーズを調査する	有*
⑩父母の希望を聞く	△*
学習者によるコース評価	△*
C. その他全般的な向上を目指した活動	
研究会・勉強会への参加	有
⑬文献等を読む	有
外国語学習	有
⑮自分の国についての知識を深める	有*
⑯健康維持・体力増進	有
⑰目標言語教育関係者以外の人との交流	△

5-2 非日本語母語話者教師の内省

まず、自分の授業の具体的事例に基づく評価・改善のための活動を行なった結果、授業形式が固定化されたこと、授業分析の必要性等について気づきが見られた。

- ・ 声1：教室活動を「教師が教え、学習者が聴きノートをとる」という一方向の「講義」と考えていた。文型の説明に時間をとり学習者間のやり取りが不足していた。
- ・ 声2：はじめて自分の授業の文字起こしをし授業分析を行なったが、自分の説明が長く不適切な部分があることがわかった。
- ・ 声3：学習者の座る位置と教師の立ち位置が決まっている。教室の机が固定されている。そのためコミュニケーションをするという環境に適さないことがある。
→課題：「学習者中心」「自律学習」という考え方が教室活動に反映されていない。
- ・ 声4：母国で授業観察の経験がなかった。扱わない文型を教えているのがわかった。
→課題：授業観察の際、何を教えているかということ（文型項目）に焦点を当てている。

その他、教科書にあることすべてを教えようとする傾向が強いこと、教授理論についての知識が十分ではなく教室活動に採り入れることが難しいこと、教師の成長ということについて考えた経験が乏しいこと等が意見交換の中でも明らかになった。自らのビリーフを知りさまざまな視点で教室活動を見直し自分の学習者に合った教材や教室活動を創造して

いく自己研修型教師になるには、Bの教材を検討する、同僚と相談・意見交換をするといった協働的学習も重要な役割を持つことが示唆された。今回紹介した授業の取り組みは1年間のうちの最初の16週間で行なわれたものであり、他の授業担当者等と一層連携をとることで現職教師が自国で有効な教室活動を体得、発見、創造することが可能となると考える。

引用文献

- 岡崎敏雄・岡崎眸（1997）『日本語教育の実習 理論と実践』スペースアルク
- 岡崎眸・伊藤孝恵・杉浦まそみ子・高橋織恵・張 穎・徳永あかね・村上律子（1999）「分かる授業は満足する授業かー社会人学習者の視点からー」『日本語教育』102号
- 谷口すみ子・石井恵理子・田中幸子（1994）「ワークショップ日本語教師の自己点検」『第2回小出記念日本語教育研究会論文集』

从精读课后翻译作业看高年级学生日语综合应用能力

华东师范大学 尹 松

本稿は大学3年生の「精読」という授業の翻訳宿題をデータとし、翻訳宿題から見られた高学年学生の日本語運用能力について調査したものである。使用した教科書は『上海外国語大学 日語第5冊及び第6冊』である。調査した結果、硬い文章の翻訳の場合、ほぼ正確にフォーマル体を使うものの、書き言葉と話し言葉を交えて使用している。それに対して、インフォーマル体や敬体で訳さなければならない場合、文脈を考慮せず、同じく書き言葉と話し言葉を交えて使用している文が多く見られた。

1 引言

《高等院校日语专业高年级阶段教学大纲》(以下简称教学大纲)这样规定高年级阶段日语专业精读课目标:提高学生的日语综合能力,扩大知识面,使学生不仅有较强的语言应用能力,还应有广泛且具有一定深度的关于日语语言文化方面的知识。《教学大纲》不仅规定了精读课的目标,还对高年级阶段学生的听说读写译5个技能提出了具体要求,分析这些要求我们可以看出《教学大纲》在强调语言正确性的同时,对学生在各种语境各种文体中的应用能力也提出了很高的要求。

笔者担任过两年3年级的精读课教学,并收集了两年学生精读课后的翻译作业。本文通过分析这些作业调查学生日语综合应用能力的现状,试图从中找出问题所在,期待调查结果可以引起诸位同仁对精读课教学的思考。

2 调查方法

2.1 使用翻译作业的理由

精读课日语综合技能课,课上的讲解操练可以了解学生的口头表达能力。而课后翻译作业涉及范围广,每课有10-12道题,不仅可以了解学生对本课语法点的掌握,还可以真实地反映学生对翻译各种语境各种文体的能力。

2.2 研究对象 日语专业3年级学生共24人。

2.3 数据收集 2005年9月至今《大学日语专业高年级教材 日語 第5冊 第6冊》(上海外语教育出版社) 精读课后翻译作业,每课有10-12道题,共17课。

2.4 数据分析

所有数据由笔者以及从事日语教学的日本教师3人共同分析。

3 调查结果

(1) 学生在翻译文章体裁时,能使用简体进行翻译,但对书面用语的把握还有待提高。

例1 上外日语 第5册 第7课 藤野先生

二十世紀の初め、中華民族は存亡の瀬戸際に立たされていた。国と人民を助ける真理を探すために、若い魯迅は1902年日本に留学し、1904年仙台医学専門学校に入った。

这是学生的翻译的原文,学生使用简体进行翻译,但从划线部分可以看出学生在翻译文章体裁时,还不能准确使用书面用语,口语体与书面用语混同。下面的例子也能看出同样问

題。

例2 上外日语 第5册 第6课 藤野先生

しかし、解剖学を担当する教授の藤野先生は、中国留学生である魯迅に非常に関心と好意を与え、面倒を見たのだ。

(2) 没有顾及句子的前后呼应关系。

例1 上外日语 第6册 第9课 自転車

ずっと降っていた雨がやつとあがった。それどころか、天気も暖かくなつたし、池辺の柳も芽を出したし。ああ、待ちに待った春がやってきたわ。

例2 上外日语 第6册 第9课 自転車

彼はあれこれと思い巡らして決められなかった。晩ご飯の後、仲間の王さんと相談して、よく意見を聞くことにした。

(3) 不考虑语境，口语体翻译能力弱。

例1 上外日语 第6册 第8课 自転車

私は絵画が大好きが、歌うことが下手である。夕べで独唱させたら、わざわざ恥をかかせるではないか。

例2 上外日语 第6册 第8课 自転車

彼はわたしが漏らしたと思ひ込んだ。実は前はこのことぜんぜん知らなかった。

例3 上外日语 第6册 第6课 戦災者の悲しみ

会社の帰りに、二三件の用を足すつもりであるので、家に帰るのは9時過ぎなので、先に晩ご飯を食べてください。

例4 上外日语 第6册 第5课 うさぎ追いし彼の山

うちの大学の歴史と現在の情況は、さきみなさんに出した資料に詳しい紹介がある。私はとりたてて説明したいところがない。

4 对精读课翻译作业的提议

通过分析学生的翻译作业，可以看出学生对各种文体，特别是对口语体的翻译能力不尽人意。这应该以引起精读课教师的注意，因为往往我们无意识地忽视口语体的翻译，认为只要学生意思翻对了，就可以了。布置作业时应该提醒学生注意语境，思考语境，尽量做到忠实原文地翻译。