

新しい日本語教育教材開発のための
調査・研究

甲南大学総合研究所

叢書 133

新しい日本語教育教材開発のための 調査・研究

甲南大学総合研究所

叢書 133

目 次

はじめに

谷 守 正 寛

意図性を表す副詞「わざと」について

中 畠 孝 幸 (1)

日本語教材開発をめぐって
——教科書の構成を中心に——

谷 守 正 寛 (9)

漢字のバックグラウンドを持たない上級学習者を
対象とした「書く」学習活動の意義と効果

森 川 結 花 (43)

日本語初級精読教科書における
「あなた」についての考察

張 金 艶 (63)

日本語精読教科書における語彙の特徴

馬 永 奇 (77)

The context of study abroad students'
out-of-class language use in Japan:
An exploratory study

Stephen D. Luft (91)

はじめに

研究代表者 谷 守 正 寛

この研究叢書は、甲南大学総合研究所より研究予算を受け、研究チームの各メンバーが研究調査を行い執筆したものである。研究を開始するにあたって掲げた研究題目や内容などは、以下の通りであった。

研究題目

新しい日本語教育教材開発のための調査・研究

研究内容

日本語教育の今後の発展に寄与するため、これまでの教科書を中心とした教材を精査したり、学習者に対するアンケート調査を行ったりするなど、各研究担当者の課題を具体的・明らかにしつつ、より新しい教材開発のために調査及び研究を行い、結果を分析した上で成果をまとめる。

研究期間

平成27年4月1日～平成29年3月31日

概要

概ね当初の目標通りに調査研究がなされたと考えている。研究チームのメンバーは全員日本語教育分野の教育研究者であり、各メンバーの研究と実践経験から課題として持っていたテーマについて、調査や分析を行い、日本語教育教材開発のために新たな情報や提案が提供できるよう考察を深めたものである。今後の日本語教材開発研究に有益な知見を提示することができれば幸いである。

研究メンバー（所属機関名）

研究チーム代表者 谷守正寛（甲南大学国際言語文化センター）

新しい日本語教育教材開発のための調査・研究

研究チームメンバー 中畠孝幸（甲南大学文学部日本語日本文学科）
森川結花（甲南大学国際交流センター）
張金艷（内蒙古師範大学外国語学院日本語学科）
馬永奇（内蒙古師範大学外国語学院日本語学科）
Stephen D. Luft（甲南大学国際交流センター；現在は、ピッツバーグ大学人文学部・東アジア言語文学科）

意図性を表す副詞「わざと」について

中 畠 孝 幸

1. はじめに

意図性を表す副詞「わざと」は、日本語学習者にとって的確に用いるのが難しいとみられ、学習者がそれを使って文を作ろうとすると不自然な文ができることが多い。筆者がこれまで耳にした誤用例には次のようなものがある。

(1) (地震の被災地を復興させるために)「みんなわざと観光に行ったらいいんですよ」

(2) (日本の山に登山道が整備されていて、標識も立ててあるのを見て)「日本では山の中にもわざと道を作っていますけど、中国にはありません」

(1) はテレビ番組において、地震による被災地を復興させるためにどのような方策があるかを話し合っている際にアメリカ人の出演者が発した文である。もともと観光するつもりがなくても観光に行ってそこでお金を使えば経済的に潤い復興に役立つという趣旨の発言である。(2) は登山中に内モンゴル出身の留学生が発した表現で、日本では人里離れた山の中にも登山のための道がきちんと整備されているということに感心して発せられた文である。(1) も(2) も「わざと」を用いた理由は、「意識的に」「意図して」といった意味を表したいと考えたからであろう。しかし、(1) (2) が不自然であるところを見ると、「わざと」が単純に「意識的に」「意図して」の意味で用いられるのではなく、使用に当たっては一定の条件があるということが分かる。本研究では、どのような条件の下で「わざと」が用いられるのかを分析し、また、「わざと」に対応する中国語形式「故意」とも対照しながら、「わざと」の意味用法を明らかにしたい。

2. 先行研究

森田（1977）は、「わざと」はその行為自体が究極の目的ではなく裏に真の目的がある、と述べ、故意に行う行動によって自動的に期待する結果が転がり込む（対自己）、とする。また、他者にある反応を起こさせるような意図的な行動の場合は、一つ先の目的のために行う演戯（対他者）である、という。そこから「わざと」には、「故意に」「他意があって」「心にもない嘘の行為」という意が生まれてくると分析する。また、森田（1977）は、「わざと」が、ずるい、悪辣な、いたずらのないしは芝居がかった行為であるマイナス評価の場合と、他人のためを思った作為的思いやりの行為であるプラス評価の場合の双方があることにも触れている。

島本編（1989）では、「わざと聞こえない振りをした」のように「～振りをする」を用いて、理由があって本当の状態とは違った態度をとる場合と、「私の時計は、いつもわざと五分進ませてある」のように、目的があって計画的に、知っていて故意にする場合とに分けて考察している。

飛田・浅田（1994）は、「わざと」がややマイナスイメージの語であるとし、主体がある隠された目的のために通常とは異なった行動を意図的に起こす様子を表し、しばしば悪意の暗示がある、という。また、「わざと」を「ことさら」「わざわざ」「あえて」等と対比することによってその意味特徴を浮かび上がらせようとしている。

佐々木（2003）は、次のように「わざと」の用例を分類する。A1)「わざと」に結びつくのが「負ける」「捕まる」「間違える」など通常は不注意でしてしまうはずの行為の場合、A2)「～して見せる」「～のふりをする」「～そうにする」といった形式が結びつく場合、B) 語彙や表現形式からは不自然さが見取れない場合。最後のB)は、「わざとあたしの年をききました」「わざとこっちはやって来た」のように、行為それ自体は不自然ではないが、文脈から不自然さが読み取れるというものである。佐々木（2003）は、725例を検討した結果、そのうちの85%がB)に属することが分かったという。佐々木（2003）は、古典語の「わざと」についても用例を検討し、現代語への意味の変化の過程を明

らかにしようとしている。

3. 「わざと」と共起しやすい成分

「わざと」を用いると、文末には、佐々木（2003）が述べるように「～して見せる」「～のふりをする」「～そうにする」といった形式が現れることが多い。それは「わざと」がどのような述語と結びつきやすいかという観点からみて言えることであろう。「わざと」が共起する成分に目を向けた場合、述語以外にも注目しなければならない成分があることに気付く。共起しやすいというより、その成分がなければ「わざと」の文が成り立たないと言う方がふさわしいかもしれない。次の例を見てみよう。

- (3) a. わざとゆっくり立ち上がった。〔副用語〕
 b. ?わざと立ち上がった。
- (4) a. わざとテーブルの上に置いた。〔格成分〕
 b. ?わざと置いた。
- (5) a. わざと汚い言葉を使った。〔連体句〕
 b. ?わざと言葉を使った。

(3) (4) (5) の a は自然であるが、b のように「副用語」「格成分」「連体句」等を取り去ってしまうと自然さの劣る、意図が通じにくい文になる。これらの文では述語以外の部分が重要な意味をもっているとみられる。(3) a ではあえて「ゆっくり」動作をすることに何らかの意味があり、(4) a では「わざと」に後接して「テーブルの上に」とあることで、普通であればテーブルの上に置くことはないが、といった何らかの含みが示されており、(5) a では使った言葉が「汚い」ことを動作主が十分意識し、それを用いる効果を狙っていることが分かる。これらの文では、「わざと」が、普通ではないある特定の様態を演ずる際に使われていると考えられる。ある特定の様態を示すためには、述語動詞だけでなく、「副用語」「格成分」「連体句」といった成分を際立たせ、そこに注目させることが必要になるのであろう。

以上の例から分かるのは、「わざと」はある動作に関わる様態をあえて意図的に意識して実現させているときに用いられ、しかも、それが普通はしないこ

とであるということが重要で、そのため、他者の注目を引くということである。動作主が意図してそうしていることが他者に分かってよいし、むしろ分からせようとしている、という点が「わざと」を使用する際の条件になっていると考えられるのである。

4. プラス評価・マイナス評価について

先に触れたように、飛田・浅田(1994)は、「わざと」がややマイナスイメージの語であるとし、しばしば悪意の暗示があるという。「わざと」がプラス評価を含むかマイナス評価を含むかについても検討してみる必要がある。佐々木(2003)は、「わざと」と結びつく事態のプラス評価・マイナス評価といった問題に対し、次のように述べている。

また、全体に「悪意」のある行為かどうかという点についてもさほど例が多いとは言えない。「自然の成り行きに反して隠された真の目的を達成する」ということから「表面の行動の影に隠された悪意ということが連想されるが、実際の用例を見ると遠慮や気後れを隠す心理から出る行為であったり、冷淡に振舞うことが結果的には相手に対する思いやりと結びつくという例なども少なくない。

実際には「わざと」を必ずしも「悪意」と結びつけて解釈する必要はないということであろう。「悪意」ということが取りざたされるのは、「わざとぶつかってきた」「わざと知らないふりをする」のような、文脈によって生じる意味がマイナスの場合があることがしばしばみられるからであろう。しかし、次の例で分かるように、事態のプラス評価・マイナス評価と「わざと」との関係は一定のものとは考えがたい。

- (6) a. わざと親切にする。
- b. わざと冷たくする。
- (7) a. わざと丁寧な言い方をする。
- b. わざと乱暴な言い方をする。
- (8) a. わざと元気よく振舞う。
- b. わざと元気なく振舞う。

これらの例において a の「親切にする」「丁寧な言い方をする」「元気よく振舞う」はプラス評価を受ける事柄であり、b の「冷たくする」「乱暴な言い方をする」「元気がなく振舞う」はマイナス評価を受ける事柄と言ってよからう。しかし、「わざと」が付いた場合を考えると、佐々木（2003）の言うようにそれが結果的に相手に対する思いやりに結びつくこともあろうし、また、愛情表現と考えられたりすることもあろう。「わざと」は、普通では行わないことをあえて行う場合に使われることからマイナス評価と結びつけて考えられやすいが、森田（1977）でもすでに言及されているように、プラス評価、マイナス評価という観点からは中立的と捉えるのが妥当であろう。

5. 日本語教科書における「わざと」の扱い

日本語初級教科書において、「わざと」が扱われることはあまりない。文化庁（1971）『外国人のための基本語用例辞典（第二版）』においても、「わざわざ」は取り上げられているが、「わざと」は取り上げられていない。また、日本語教科書『An Introduction to Modern Japanese』でも同様に、「わざわざ」は扱われているが「わざと」は扱われていない。「わざと」は文体的に改まった場合には使われず、口語的な表現であることも初級で避けられる原因かもしれない。

他の日本語初級教科書を見ても、『みんなの日本語初級Ⅰ本冊』『みんなの日本語初級Ⅱ本冊』、『新文化初級日本語Ⅰ』『新文化初級日本語Ⅱ』、『初級日本語げんきⅠ』『初級日本語げんきⅡ』、『できる日本語初級本冊』等、いずれも「わざと」が扱われている教科書を見出すことはできない。中級教科書になると、『みんなの日本語中級Ⅰ本冊』『できる日本語中級本冊』等に「わざと」が現れるといった現状を確認できる。

学習者は中級以上の段階になって会話のやりとりも活発になり、現実には「わざと」がよく使われる語であることを知り、自らも使ってみようと思えることになる。ただ、使用の条件がのみこめていない場合が多く、十分適切に教えられないため、不自然な文を作ることになってしまうのだと考えられる。

6. 中国語の「故意」との関連

日本語の「わざと」に対応する中国語表現は「故意」であると考えられる。呂叔湘主編、牛島徳次・菱沼透監訳（1992）の「故意」の項を見ると、次のような例文とそれに対する訳が掲載されている（原文では簡体字が用いられ、「故意」の部分が「～」で示されている）。

- (9) 故意搗亂（故意に攪乱する）
- (10) 説話之前，先故意咳嗽兩聲（話をする前にわざと2～3度せきをする）
- (11) 做菜時故意多灑上一把鹽（料理を作るとき、わざとひとつかみ余分に塩をふりかけた）
- (12) 説到緊張的地方，故意要歇口氣，喝口茶（話が佳境に入ると、わざと一息つき一口お茶を飲む）
- (13) 他故意不理睬我（彼はわざと私を無視する）

中国語の「故意」は、日本語にすると「故意に」のほか「わざと」の意味になることは確かであろう。(10)～(13)の日本語訳においてもすべて「わざと」が用いられている。しかし、中国語の「故意」を機械的に「わざと」に置き換えると、文脈によってはそぐわない場合も出てくるであろう。「わざと」には普通ならやらないことをあえて行うという含意があるからである。たとえば(12)の例では、「一息つき一口お茶を飲む」といったことは話をしていて特に普通でないこととは考えにくいので、「わざと」を使う条件にあまりそぐわないのではないかと思われる。中国語の「故意」と日本語の「わざと」との意味の重なりだけでなく、意味のずれについても検討してみる余地がありそうである。「～するようにする」「～してやる」といった形式との関連も考慮に入れる必要があるだろう。

7. まとめ

「わざと」は、意識的に、意図して行為を行うさまを表すが、その行為は普通であれば行わないことであり、それをあえて行うことで動作主が何らかの目的を達成しようとしていることを表す。

本稿をまとめるにあたり、冒頭で挙げた（１）（２）の例を再掲し、どうしてそれらが不自然なのかという理由を考えてみたい。

（１）（地震の被災地を復興させるために）「みんなわざと観光に行ったらいいんですよ」

（２）（日本の山に登山道が整備されていて、標識も立ててあるのを見て）「日本では山の中にもわざと道を作っていますけど、中国にはありません」

本稿で考察を進めることにより、「わざと」は単に「意図的に」「意識的に」といった意味があれば用いることが可能というわけではなく、本来ならやらないことをあえてする、という要素が必要であり、また、それが他者の目を引き他者に見せつけるという要素が伴うということが分かった。（１）は「観光に行く」ということが、本来ならやらないということに当てはまりにくく、またそうすることで他者が注目するということも考えにくい。また、（２）については、「道を作る」ということは特に奇異なことではなく、注目を集めることではない。もし、「わざと道を狭く作る」とか「わざと道を曲げて作る」とか「わざと道を川に沿って作る」といったように普通とやや異なる様態にすることで、他者の注意を引くという意図が入り込めば言いやすくなるであろう。

「わざと」は、演じることによってある事態を生じさせることを表す。「演じる」というのはどういうことか。それは、見せたり聞かせたりすることが前提の行為である。また、どう見られるかを意識した行為である。つまり、人が見たり聞いたりしてどう考えるか、どう捉えられるかという反応に対し動作者が関心をもっている場合に「わざと」が使われると言える。そのため、「わざと」を用いた文では、究極の目的がどこにあるかといったことも議論の対象となるのであろう。

8. おわりに

本稿では外国人学習者の誤用例を端緒に「わざと」の意味用法を考えた。「わざと」の誤用例を分析することで、「わざと」が実際に用いられる際に一定の条件があることを明らかにすることができたと思う。

本稿では、「故意に」「ことさら」といった他の形式との相違点について、ま

た中国語の「故意」との関連についても深く検討できなかったが、さらにそれらを探求することによって、研究成果を得て日本語教育に生かすことができると考えられる。

【参考文献】

- 佐々木文彦（2003）「「わざと」の意味・用法について」『明海日本語』8、明海大学日本語学会
- 島本基編（1989）『日本語学習者のための副詞用例辞典』凡人社
- 飛田良文・浅田秀子（1994）『現代副詞用法辞典』東京堂出版
- 森田良行（1977）『基礎日本語1－意味と使い方』角川書店
- 呂叔湘主編（1980）『現代漢語八百詞（増訂本）』商務印書館
- 呂叔湘主編、牛島徳次・菱沼透監訳（1992）『中国語文法用例辞典－《現代漢語八百詞増訂本》日本語版』東方書店

【付記】

本稿は、もともと2010年5月1日に東海大学（台湾）で開催された東海大学日本語文学系国際学術研討会「副用語のいろいろ—語義・対照・教授法—」において行った発表「意図性の有無を表す副詞について—「わざと」など—」が内容の中心となっている。発表内容に対しこの度大幅に加筆を行った。

日本語教材開発をめぐって

——教科書の構成を中心に——

谷 守 正 寛

要 旨

海外の日本語教材（特に教科書）開発の事情も見ながら日本と海外における日本語教材の構成上の特徴や課題，編集方針，使用法等について分析，吟味し，今後の日本語教材開発における方向性を模索，提案するための考察を行う。紙幅の関係上，多くの教材の体系的な分析ではなく限られたものからの分析ではあるが，初級であっても日本に関する大きなテーマの下で学生に相応しい知的な内容を積極的かつ巧妙に取り込みつつ文法と語彙を重視し，コミュニケーションにも有用な表現を豊富に取り込む教材構成を実現している中国の教材や，やはり初級でありながらもより体系的に文法説明を加えるアメリカの教材の特長を指摘しつつ，日本の代表的な教材と対照比較しながら，教材開発上の問題点を明らかにし，開発を進める上で重視すべき視点を明らかにしていく。

【キーワード】 日本語教材，教科書，教材開発，文法説明，語彙

1. は じ め に

本研究では，日本語教材（教科書）及びそれによる教授法の開発をめぐって，稿者がこれまで検討しながら実践してきたこと，また，引き続き現在においても稿者自身で実践していること，すなわち，稿者自身で教材共同開発・作成をしたものを教育指導に実際に使用し吟味していること，海外で共同開発・作成する過程で検討したこと等をもとに，分析と考察を行いつつ，日本語教材・教授法開発のための知見や今後の課題等を提供，提案することを目的とする。

これまでの稿者の日本語教育の経験において問題視されてきたいくつかの課題の一つとして，そしてもっとも根幹に関わるであろうものが，学習者の動機，

母語をはじめ学習背景・環境による学習効果，シラバス，教授法，教師教育等様々な研究課題もあろう中でも，とりわけ，教室内で教師と学習者の間で実際に具現化される重要な授業要素である〈教材〉の選択とその使用法ではないかと考えている。そして，本稿でのそうした考察は稿者のこれまでの教材に対する考えのまとめになると考えている。

教材で扱われる教授材料としては，コミュニケーション優先型の言語教育が盛況になってきている近年の状況において，実際の場面での発話能力を実現するという目的の達成が優先的に重視されるとして，それを否定的に捉える意図はないものの，文法事項の提供とその習得指導がコミュニケーションの実現には必要不可欠なものであり，文法指導がコミュニケーションの習得にとってマイナス要因にならないどころか，むしろ有用であるとも考える。しかしながら，「文法」という語には何か言語教育上否定的なイメージが付きまとっているのではないかと感じられることも多々ある。そうであるとすれば，恐らくは，例えば，「文法」という語から文法訳読法といった古めかしく否定されがちな教授法のみをイメージしたり，規則だけを教えて実際のコミュニケーションに役立つような実践練習はできていないのではないかとといった先入観をもって見られたりするからであろうかと思う。

あくまで上述のように，稿者の立場は文法事項の提供とその習得指導が，コミュニケーションの実現にも必要不可欠なものであるという認識に立って検討することにある。教材の構成においては文法事項を軸に編成されているか，実際使用に有用な場面，コンテンツ設定等を軸に編成されているかによって，教材の性格がある程度決定づけられるだろう。文法事項の提示と説明が強調され，ましてや媒介語が使用されるとコミュニケーション教育軽視であるというような評価がなされる傾向があるようにも思われるが，文法志向かコミュニケーション志向かといった二者択一的な見方をする必要はない。本稿では，そういう点についても検討を加えながら，また，外国（中国等）の日本語教材とも少しく対照比較しながら，教材とそれを活用する指導法について考察していきたい。

2. 日本語教材 (教科書) の構成について

近年日本語学習者の増加に伴って日本語教材は数多く出版されてきているが、教材開発のための考察を進める上では、稿者の実際の継続的な使用経験に基づいて吟味、考察することを重視することにし、他のいくつかの教材については、特に継続的に使用はしなかったものの間接的にふれる機会のあった身近なものを必要に応じて適宜参照することにした。

教科書では、『みんなの日本語』シリーズ (スリーエーネットワーク) が知名度も高く存在感のある教材の一つであり、日本語教育界においては歴史的に見てもこれまでの貢献度が高くて高い教材の一つであろうし、稿者も実際に教育現場で『みんなの日本語』 (特に初級Ⅱ版) を指定され、継続的に使用してきた経緯がある。そのため、また、その前進でもある類似の構成を成す『新日本語の基礎』も短期集中講座においてではあるが、やはり実際に数年間にわたって使用した経緯があることから、長年広く使用されてきているこの『みんなの日本語』をまず中心に参照しつつ、今後の教材開発への提言的考察を行うこととする。そこで、比較するものとしては、とりわけ中国で発行された日本語教材をいくつか取り上げながら分析を深めたい。

多くの日本語教師にとって馴染み深い教材である『みんなの日本語』 (これ以降は便宜上『みんな』とする) の構成とその用法については広く周知されているであろうものの、とりあえずその構成については、稿者なりに考察を進める上で必要な視点から捉え、ごく簡潔にはあるが、手元にある資料から比較のために必要な箇所を適当に抜粋しながらまとめたい。教材の用法 (事項の教授方法等) については考察を進める中で適宜少しくふれるに留める。

2.1 教授項目の提示 (目次)

教師や学習者が教材を手にとってその内容を概観する際には、まず目次を指標とするだろう。あるいは教材の選定時には一目で内容を確認するのに有用な情報の一つのはずであり、そうだとすれば、本節はあくまで「目次」論ではないものの、教材が普及するかどうかに係る重要な部分でもある「目次」という

部分を通して教材の構成を概観してみたい。

『みんな』（ここでは『みんなの日本語 初級Ⅱ 本冊』（スリーエーネットワーク、1998）の場合、例えば次のように示され、文法事項は文型の中に含まれる形で示される。なお、引用箇所は無作為に選んだものである（以下同様）。

<p>だい 第 32 課 52</p> <p>1. 毎日 ^{まいにち} 運動 ^{うんどう} した ほうが いいです。</p> <p>2. あしたは 雪 ^{ゆき} が 降 ^ふ るでしょう。</p> <p>3. 約束 ^{やくそく} の 時間 ^{じかん} に 間 ^ま に 合 ^あ わないかも しれません。</p> <p>会話 ^{かいわ} : 病 ^{びょう} 気 ^き かも しれません</p>

図 1

この場合、新しい文法形式自体を列挙するわけではないものの、課の中身は文法形式を含んだ格好での提示であり、トピックや特定の発話場面を示すものではない。従って、その文型の表す内容にストーリー性はなく、各例文の文意はばらばらに羅列されたものであることは否めない。つまり、上の「毎日運動したほうがいいです」、「あした雪が降るでしょう」、「約束の時間に間に合わないかもしれない」、或いは「病気かもしれません」といったこととの間にはストーリーを成す文脈はなく、各単文で完結している。

外国で出版された最近の教材を見ると、例えば、『総合日語 第二冊』（北京大学出版社、2005）では、図 2 のように、ユニット 1～3 の表題が、第 27 課では「母さんからの手紙」、「渡辺さんを励ます会」、「インターネット掲示板：大学生の悩み」、第 28 課では「日本語の授業」、「クラスメートとの質疑応答」、「国際社会のコミュニケーションと IT の進歩」等となっており、一見『みんな』と同じく、それぞれで独立した単純な単文の羅列のように見え、新規文法事項は含まれておらず、何かの場面であることを窺わせるものの、しかしよく見ると、課のトップの表題が「受験」や「ディスカッション」となっていることから、各ユニットが大きなテーマに包含されていることが分かる。つまり、ユニットの各見出し間にユニットを越えたストーリー性があるのである。ただしこの場合、新出文法事項が分からないという難点もある。

目次	
第27課	受験 280
ユニット1	母からの電話 281
ユニット2	渡辺さんを励ます会 290
ユニット3	インターネット掲示板：大学生の悩み 300
第28課	ディスカッション 306
ユニット1	日本語の授業 307
ユニット2	クラスメートとの質疑応答 315
ユニット3	国際社会のコミュニケーションとITの進歩： 南北新聞社説 321

図2

このことから、中国の教材開発はテーマやコンテンツを重視し、学習者に身近な課題に関心を抱かせながら言語学習に対する動機付けを補強するという意図が窺えるという点では、その教材観はすでに大きく進歩していたと言える。

目次	
第12課	どうぞ、楽にしてください 175
会話I	お料理のほうをたくさん食べてください/175
会話II	お風呂の入り方を教えてください/178
第13課	みんなはいろいろなことをやっていますね 196
会話I	水ギョーザを作っています/196
会話II	中国の大学へ行って勉強しました/198

図3

とはいうものの、図3のように、一見すると『みんな』に近いと思われる従前の形式の提示もある(『初級日語 第一冊』北京大学出版社, 2006)。それでも課の表題には、「～てください」といった課で扱う文法事項を包括する上位の表題が文法形式と共に提示されている。課の内容を精査すると、会話I・IIのみが本文の代わりとして提示され、それぞれに語彙、コミュニケーション表現、文法、文型、解釈、練習と説明部分(媒介語としての中国語による)が続く構成になっており、ストーリー性のある会話のみが課の内容の柱となってい

る点で、『みんな』とは趣向が大きく異なっている。中国では早い段階でこういったコンテンツ（ストーリー）を優先させつつも語彙と文法をも重視するという、コミュニケーションと文法・語彙との巧妙なバランスが意識されて教材が開発されてきていることが分かる。

もう一つ『新日本語教程 初級（1）』（人民教育出版社，2009）を見ると、図4のように、文法事項提示型の目次が見られ、課の構成においても基本句型、基本句例、基礎会話、語彙、応用会話、語彙、そして、句型・語法の説明（媒介語としての中国語による）が続くが、一見やはりやや『みんな』に近い格好になっているとも言えよう。

● 第二单元	
第7課	休みは いつから いつまでですか 64
第8課	9時から 会議室で 朝礼を します 74
第9課	きれいな 写真を たくさん 撮ります 86
第10課	牛井は おいしくて 安いです 97
	单元复习(二) 108

図4

しかしながら、なお、中国のこの教材では、例えば、第8課では、「ます・ません」を中心に動詞の初めての使用を中心に、その肯定形と否定形に絞って扱い、「～ます。それから、～ます」という動詞を使ったコミュニケーションの発展を促すための接続詞「それから」を加え、さらには、基本句型と応用会話共に、日本における会議の様子と、初級ながらも「ほう・れん・そう（報告・連絡・相談）」といったビジネス用語までを取り入れて日本社会・文化に対する関心呼び起こさせる創意工夫を施す等、初級段階からにして文法事項だけでなく、文化に関する教育にも注意を払って編集を心掛けているところは注目に値する。後述するが、これは曹（2011）の挙げる「初級でも大学生の知的レベルにふさわしい学習内容に触れることができるようにしている」という曹氏の編集方針とも符合している。こうした面は今なお広く使用されている『みんな』であっても顕著には見られない注目すべき特徴であると言える。

そこで、手元にあるより古い発行年の『標準日本語 上 初級』（人民教育出

版社, 1988) を見てみると, やはり興味深いことが分かる。

第4 単元	
第13課	田中さんは 毎朝 紅茶を 2杯 飲みます …………… 194
第14課	わたしは 本が ほしいです …………… 208
第15課	ここに 名前を 書いて ください 220
第16課	帰っても いいです …………… 232
< 読 文 >	スーパー・マーケット …………… 246
< 単元小結 >	…………… 248

図 5

この教材では「重点」というところに文型を提示し, 2つの会話, 語彙, 句型・語法解説, 詞語 (= 語句) と用法説明といった順序で構成されているが, 一見『みんな』と同様に, 文型の提示においては課のコンテンツの有無やそれがあるとしても分かりにくく, つまり, ただ文法事項のみを優先的に扱い重視しているのだろうとは思われるものの, 各課に本文を3つずつつけて載せ, それに合わせてテーマを一貫させつつ三段階に関連する内容を発展的に紹介していると共に, 特に注目すべき特長として, 日本において理解しておくべき実際の場面を具体化させて教材化させていることが挙げられる。

例えば, 新規の文法事項を使いつつも, 第15課では「ここに名前を書いてください」という表題で, 「～てください」という文法事項が新出表現として扱われていることが分かるが, 実は, 表現形式だけではなく, コンテンツにも慎重に留意しており, しかも各会話内で完結するのではなく, 一貫して, 課全体を通して「日本の郵便」をテーマとしており, さらにコラムでは日本の郵便に関する詳しい情報が母語 (中国語) で詳しく説明されているなど, 課全体に設定された一つの大テーマをめぐる学習者の日本理解と関心を促しつつ深化させようとする編集姿勢が強く感じられる点で非常に感心させられる。これが1988年発行の教材でありながら, 数十年経つ現在の『みんな』においても顕著に見られない, こうした一つのテーマのコンテンツを意識した構成を創意工夫する編集方針の萌芽を, 外国においてでありながら, すでに顕現していたことは大いに注目すべきことであると考えられる。

2.2 文法事項の提示

『みんな』における文法事項の提示は、次の図のように基本文型の中に取り込んだ形、その後に同じ文法事項を取り込んだ例文（図7）が設定されている。

ぶん けい 文 型
<ol style="list-style-type: none"> 1. 毎日 運動した ほうが いいです。 2. あしたは 雪が 降るでしょう。 3. 約束の 時間に 間に 合わないかも しれません。

図6

図6を見て分かるように、新規文法事項はアドバイス、推量を表すものであるが、各文の文意に相互の関連性はない。こうした言語形式を取り入れた例文とされるものが図7であるが、例文とはいえ、会話形式を取っており、それぞれに一定の文脈が設定されており、しかしそのコンテンツは、最近の学生、ヨーロッパ旅行、日本の経済、オリンピックというふうには、やはり相互に関連性はみられず、各例文内で完結する格好の列挙に留まる。従って、課全体で取り扱う日本に関する指導上効果的な定まったテーマはないということになる。

れい ぶん 例 文
<ol style="list-style-type: none"> 1. 最近の 学生は よく 遊びますね。 …そうですね。でも、若い ときは、いろいろな 経験を した ほうが いいと 思います。 2. 1 か月ぐらい ヨーロッパへ 遊びに 行きたいんですが、40万円 足りませんか。 …十分だと 思います。 でも、現金で 持って 行かない ほうが いいですよ。 3. 日本の 経済は どう なるのでしょうか。 …そうですね。まだ しばらく よく ならないでしょう。 4. オリンピックは 成功するのでしょうか。 …大丈夫でしょう。 ずいぶん まえから 準備して いますから。

図7

また、媒介語を介せずに直接法で教えるという教育指導方針からであろうか、図6の文法事項に対する説明は本冊では特になく、上の会話(例文)の提示の後で、「練習」というカテゴリーで、新出文法事項の形式的な操作を習得させるためのヒントとなる提示のみが、図8のように組まれている。

れんしゅう 練習		A	
1.	びょういん 病院へ くすり 薬を たばこを おふろに	いった のんだ すわない はいらない	ほうが いいです。
2.	こんや 今夜は ほし 星が ゆき 雪は つき 月が	みえる ふらない さむい きれい あめ	でしょう。

図8

こうした構成はそれなりに、敢えて説明をせずに学習者の類推によって自然な習得を促すという点で教育学的意味はあろうが、基本的な文法的操作のみに絞って最小限の形式を示しているとも言える。例えば、1. では「いくほうがいい」、「いったほうがよかった」等、2. では「さむかったですよ」等ほかにも接続パターンがあることは学習者も容易に気づくと予想されるが、一般的に通用する文法説明(例えば、「ほう」や「でしょう」は動詞の普通形に付くといった説明)を一切加えずにあくまで基本用例の具体例のみに徹して習得効果をより着実にしようとする意図しているとしても、学習者によってはより詳しく言語理解が深められる機会を失うとも言える。なお、後述するが別冊の『翻訳・文法解説』では媒介語による説明がたしかになされているが、教科書の限定された表現形式について述べられているのみである。

稿者はこうした教材を使用する場合に、習得のための練習時間までは十分に割かなくとも、簡潔に説明を加えることがあるが、それによって学習者が理解を深めるのに有用であることを実感してきているつもりである。ここで上の観

点から教授上の課題を考察すると、最低限の基本事項のみを教えて習得させれば是とするか、習得のための指導時間を多少割いてもやや発展的な事項を言語的関心を引き出すために加えるのか、という2つの指導方針が想定できる。

稿者の場合は後者の考えだが、具体的に言えば、上の場合、「～したほうがいい」のみを教えれば是とするのに対して、「～するほうがいい」も加えてその微妙な違いを、さらには媒介語による表現（例えば、should do と had better do）の違いとを対照比較させることによって、母語の運用能力を活用して理解を深めさせるといったことになる。

媒介語の活用については、谷守（2016）においても論じたが、正に渋谷（2001）の「母語を、学習者が積極的に活用するものとして、これまでと違った角度から位置づけてみると、母語というものが、いかにその習得を促進する材料であるかが理解できるであろう。母語は、悪役などでは決してない」という言説とも符合するが、直接法だから一切使ってはいけないなどと否定的に捉えるものではなく、有用な手段の一つ、しかも主要な手段として活用できる場合はそうすればよいだけのことであろう。

尤も『みんな』の場合、Ⅰ版とⅡ版とでは若干異なるが、英語、中国語、韓国語、ドイツ語、フランス語、イタリア語、スペイン語、ポルトガル語、タイ語、ベトナム語、インドネシア語、ロシア語、ビルマ語（Ⅰ版）といった10カ国語以上もの媒介語による『翻訳・文法解説』の外国語版が発行されており、また、ローマ字版（英語）もあるものの、教員にとっても学習者にとっても、授業内で別冊の文法書を対照させながら同時に2冊の教材を活用するということは、実は実際には厄介なものであろう。

2.3 文法説明・解説

上で文法事項の提示について見てきたが、ここで教材の文法解説の扱いについてまず少しく概観する。稿者がこうした教材による指導に携わった経験では『翻訳・文法解説』については学習者に予習をさせておいて、授業では教員がふれない（使用しない）というものであったために、文法解説あるいは解釈（翻訳）については、教員が授業内では敢えて行わずに〈練習／作業〉のみを

中心に進めるというものであり、いわゆる直接法とはいえ文法理解を授業内で直接的に促すといったプロセスはほとんど介してはおらず（実際極めて困難であろうし必要以上の時間を要するだろう）、従って、日本語表現の〈理解〉については教師が立ち入らないというものとさえ受け取れようが、極端に言い換えれば、学習者が事前独習で理解したはずの表現を使って練習させるだけというのが教師の役割でしかないということにもなりかねない。

実際、稿者の場合、こうした副教材は使用しなかったが、それは、むしろ使用できなかったとも言える。というのは、同時進行で2冊の教材を平行して使用しながら授業を進めるというのは、ましてや教師の準備したハンドアウト、機材等も併用するとなるとなおさらだが、容易なことではないからでもある。また、「学習者が文法解説本を事前に自学してくることを前提として授業を行うのであれば、結局のところ、（解説本内の）媒介語を介しての理解を前提としており、表面上授業で教師が媒介語を回避しているだけであって、上述したように事前或いは事後の文法理解を直接的に理解させるというプロセスを介しておらず、詰まるところそもそもそれは本質的に直接法とは言えないはずである。

また、本冊と解説本の2冊の教材では教材費も語学教材としては高額になり、教材選定や学習者への購入指示をする立場にもある稿者から見れば、後に見る教材のように、本冊に翻訳・文法解説をも併記した各国語版であれば、学習者は1冊だけで済み、購入と実際使用の両面からも便宜が良いと感じる。

分冊の『翻訳・文法解説』には語彙リストも含まれているが、それも同様の扱いになる。つまり、語彙は事前に学習してくるという前提での授業進行となりがちになるが（教材における語彙指導については後述する）、語彙といえども文法説明と同様に授業においては依然軽視すべきではなく、授業で創意工夫しながらしっかりと指導すべき重要な指導要素であると考えている¹。いずれにしても、本冊で授業を進める場合には文法説明や語彙は教材内において特に重点を置いては行われないうまに進める傾向が強まりかねないとも言える。

さて、文法説明・解説について、外国、特にまず中国の教材を見てみよう。

図9は『初級日本語 第一冊』のものであるが、音便変化の詳細な規則につい

てまで説明されており、習得のために示す例のみを挙げる『みんな』とは対照的である。文法用語については、図9では「五段動詞」、「グループ1」、「タイプ1」、「1群動詞」、「U-(dropping) Verb」等と呼ばれる動詞の種類に該当するものとして「動詞1」という呼称が使われているが、谷守（2012）においても指摘・考察されているように、日本のみならず外国においても様々な呼称が存在することから、日本語教材の開発においては当初から定まった基準が設定されずに急速に発展してきた経緯によるためであろう、文法・語彙の習得順序や用語の基準等については混沌とした様相も窺える。

二、文法

1. 動詞連用形②

本課学习動詞的第二連用形。

動詞词典形后续“て”，构成了第二連用形（也称“て形”），它常常用“Vて”来表示。“て”与動詞接續的方法如下：

（1）動詞1

当詞尾为“く”，“ぐ”时，发生“い音变”。即：先把“く”或“ぐ”去掉，换成“い”，加“て”。当詞尾为“ぐ”时，“て”要变成“て”。

当詞尾为“う”，“つ”，“る”时，发生“促音变”。即：先把詞尾“う”，“つ”，“る”去掉，换成促音符号“っ”，加上“て”。

当詞尾为“ぬ”，“ぶ”，“む”时，发生“拔音变”。即：先把詞尾“ぬ”，“ぶ”，“む”去掉，换成“ん”，加上“で”。

当詞尾为“す”时，先把“す”去掉，换成“し”，加上“て”。

図9

後述するが、小林（2012）においては1970年代から2011年まで日本側からの教材開発の影響があったことが指摘されているものの、曹（2011）において、「文法中心と教師中心の教授法により『精読（総合日本語）』という授業に比重が置かれ、『会話』や『聴解』などの科目との整合性が配慮されなかった」こと、「グローバル化が進む今日、海外の日本語教育では内容と能力を重視した『適切な』日本語教材の開発が求められている」といったことが指摘されているように、むしろ外国である中国において教材開発の急速で大きな変革が目指されているように見受けられる。特に、教材開発における「内容」を重視する

意識の萌芽は、図5において『標準日本語 上 初級』(1988)の構成を分析しても分かったように、1980年代においてすでに垣間見られ、やはり外国である中国においてそういった教材開発上の創意工夫が進んでいたとも言えるとするれば、大いに注目すべきことではないだろうか。

曹(2011)は、『基礎日語総合教程』のシリーズ(曹大峰・他 2010)の制作にあたっては、「文法教育に関しても、それに合わせてコミュニケーションのための教育文法を再構築」することを唱い、「初級でも大学生の知的レベルにふさわしい学習内容に触れることができるようにしている」ことを方針の1つに挙げている。この‘初級であっても知的レベルに見合うだけの学習内容を準備する’という視点は、上の「教授項目の提示(目次)」において挙げた中国の他の教材においてもすでに確認されたように、むしろ『みんな』には欠如する視点ではなかっただろうかという印象さえ残る。

しかしまた、曹(2011)では文法解説を指導マニュアルに移して解説内容を2つのタイプに分け、学習者の状況によって教師が指導すべき項目と程度を選択できるようにしていることを主張している。この「指導マニュアルに移す」というのは、『みんな』の『翻訳・文法解説』の格好を取ることになり、従ってこの点については上述の通り稿者としては賛同はしがたい。確かに、中国の日本語教材では技能別・目的別に分冊する傾向が強いことが、同シリーズ(『基礎日語』)内において、『基礎日語総合教程』、『基礎日語総合教程・教学参考書』、『基礎日語総合教程・練習冊』、『基礎日語聴力教程』、『基礎日語聴力教程・教学参考書』、『基礎日語口語教程』(曹大峰他, 高等教育出版社, 2010)と、日本の教材ではほぼ見られない量の6分冊に分かれていることから分かるだろう。このように、用途・技能別に分冊、発行されるのは、稿者の携わった中国で出版された教材(後述)も同様であった。

次に『総合日語 第二冊』(北京大学出版社, 2005)の例をみる。

日本で一般に見られる日本語教材と比べて少々驚くかもしれないことだが、これはたまたま引用した箇所すぎないにもかかわらず、図10を見て分かるように、「聞く」が平板型であるために「聞きながら」全体が平板型のアクセントで発音されること、「読む」「食べる」といった頭高型や中高型の起伏

型の動詞に「ながら」が付くと「-3」型に発音されることを明示するなど、初級文法でありながらも、「平板型」や「起伏型」といった専門用語と共に、新出の文法形式についてそのアクセントのパターンについてまで、しかも、音声学的に高度な専門的知見に基づいて言及しているのには注目できる²。はたして日本において、一般の日本語教師がこういった点（例えば「{-3}型」）についてまで適切に説明できるだろうかと思われてしまうのである。

解説・音声

1. Vながら

動詞为平板型时，“V-ながら”仍读成平板型。
 する①→しながら 聞く①→ききながら

動詞为起伏型时，“V-ながら”读成㊸型。
 読む①→よみながら 食べる②→たべながら

図10

再度発行年を遡って、『標準日本語 上 初級』（人民教育出版社，1988）を見ると、図11のような解説のスタイルが見られる。これは動詞の初出時における「～ます」形の解説の一部であるが、稿者の教育実践（文部科学省国費留学生日本語予備教育集中プログラムにおける初級日本語教育）においても留意してきたことがすでにここで実現されていたことには驚かされる。すなわち、初めて動詞を導入する際に実際使用に最も有用な「行く」等の移動を表す動詞をまず導入し、行先格「へ／に」、起点格「から」、図中にはないが次の箇所では挙げられている道具格「(電車)で」を、しかも単独ではなく併用しながら具体的な主語と相手を表しつつ、さらに現在時制疑問文、過去時制肯定・否定文、過去時制疑問文等必要な表現形式を徐々に包括的に取り入れ加える、つまり「～から+～へ+～で+動詞+時制／肯定・否定／平叙・疑問」という格好で表現の可能性を拡大させていく文法事項の編集手法には感心させられよう。

実は、同課内ではさらに同伴格「と」、終点格「まで」までカバーしており、コミュニケーション表現が一気に拡大されるように文法事項の選別が意図されており、決して文法知識一辺倒の教材開発姿勢ではないことが窺えるのである。

句型, 語法解説

1 ~へ 行きます (場所)

表示去处和归处时, 在公司, 家等场所的词语后面加上助词“へ”。

	場所	へ	动词
田中さんは	会社	へ	行きます
王さんは	家	へ	帰ります
あなたは	どこ	へ	行きますか

这几个“へ”可以用“に”替换。

・張さんは 大学に 行きます。

2 ~から 来ます (場所)

表示移动的起点时, 在场所的词语后面加上助词“から”。与第4场所学表示时期・时刻起点的“から”形式一样。动词句“…ます”的过去式是“…ました”过去否定式是“…ませんでした”。

		から		来ます
友達は	上野	から	王さんの 家へ	来ます
王さんは	北京	から		来ました
あなたは	どこ	から		来ましたか
田中さんは			王さんの 家へ	来ませんでした

図11

初級でありながら「知的な内容」を加味すると同時に、コミュニケーションに有用な文法事項の選定と絶妙な組み込みを創意工夫するというのが、中国のこうした教材開発においてはすでに1980年代からその萌芽が見られたものであることは、大いに注視すべきことであると考ええる。

稿者の指導経験では、完璧な習得を達成させることを目的に最低限に絞った固定的な教授項目のみを練習させ指導するのは、学習者にとってはやや退屈なものになろうと予想する。授業内で全ての学習者が習得を十分に達成できなくても興味関心を深めるために幅広く融通の利いた指導材料を提示することは、むしろ学習者の言語文化面での興味を引くと同時に、完璧な理解を達成していただくもとにかくもコミュニケーションを実践するという方向にある習得にとってもむしろ有益なものであろうと考えるのである。また、後述するが文化庁の

指摘する〈完成品でなく加工の余地を残した教材〉という視点が必要である。完璧な習得を目指すがための最小限の文法事項の指導が、ややもすればむしろ文法優先・重視の意識が働いているのではないかとさえ思われる。

こうした点と共に、上に見た中国の、しかも先行する時代の編集でありながら、日本文化に関わる内容を課全体の1つのテーマとして設定した上でいろいろな文脈やコラムを展開させる構成も、実は今なお『みんな』には見られない教材開発の先進的な取り組みであったと言える。

『AN INTEGRATED COURSE IN ELEMENTARY JAPANESE げんき GENKI』(Eri Banno, Yutaka Ohno, Yoko Sakane, Chikako Shinagawa, 1999, The Japan Times. 以下『げんき』とする)を見ると、例えば、図12のようなやや詳細な説明が媒介語で書かれているが、「行き」の「き」は変化する部分であるにもかかわらず語幹 (stem) とし、しかも、活用語の変化しない部分であるべき「語幹」をさらに「base」という2つめの用語を使って曖昧な基準で弁別しており、必ずしも分かりやすい説明とは言いがたい部分があり、これは上述のように規準となる文法用語が日本語教育では今なお安定的に整備されていない証左なのであろう。

しかし、「ます形」からのみ習得を図る『みんな』とは違って、「ます形」の前にこの時点ですでに辞書形も同時に併せて載せるなど、最小限の文法事項に絞るのではなく、今後の学習のための幅広い言語知識を提示している点では説

1 Verb Conjugation		
Verbs in Japanese conjugate, or take various shapes. In this lesson, we learn three forms: (1) the "dictionary forms," (2) the present tense affirmative forms, and (3) the present tense negative forms. ¹ There are two kinds of verbs that follow regular conjugation patterns, and an example of each is below.		
	<i>ru-verb</i>	<i>u-verb</i>
verb bases	<i>tabe</i>	<i>ik</i>
dictionary forms	食べる (to eat)	行く (to go)
present, affirmative	食べます	行きます
present, negative	食べません	行きません
stems	食べ	行き

図12

明が豊富かつ知的であり、『みんな』とはやや一線を画する特徴が見られる。

辞書形については、稿者の経験からも、早い段階から連体修飾、普通形による会話といった言語運用上必要とされる重要な形式であると認識すべきであり、あまり遅くならないうちに平行的に教えておくべき形式であると考え。いつまでも「ます」形で会話をしたり、連体修飾を欠いた単文ばかりで日本語を運用するのは、現実生活では相手によっては文体的に不自然であったり、大人の書き、話す日本語としては幼稚に聞こえたりしかねないからである。

なお、小さいことではあるが、図12における「the present tense」を図13のように説明するなど、「語幹」と同様、やはり執筆・編集者の日本語教育文法における知見の若干の混乱を窺わせる箇所が散在するのも今後の注視すべき検討課題となろう。

2 Verb Types and the “Present Tense”

In this lesson we learn about a dozen verbs that describe basic human actions. These are often called “action verbs,” and the “present tense” of these verbs either means (1) that a person habitually or regularly engages in these activities, or (2) that a person will, or is planning to, perform these activities in the future.

Habitual actions:

私 <small>わたし</small> はよくテレビ <small>み</small> を見ます。	<i>I often watch TV.</i>
メアリー <small>あさ</small> さんはときどき朝 <small>あさ</small> ごはんを食 <small>た</small> べません。	<i>Mary sometimes doesn't eat breakfast.</i>

Future actions:

私 <small>わたし</small> はあした <small>きょうと</small> 京都 <small>い</small> に行きます。	<i>I will go to Kyoto tomorrow.</i>
スー <small>あさ</small> さんは今日 <small>きょう</small> うちに帰 <small>かえ</small> りません。	<i>Sue will not return home today.</i>

図13

つまり、現在時制が「will go...」といった訳語に相当する未来の行為 (Future actions) を表すとするのは誤解を招く説明なのである。これは、やはりアメリカの教材等で示される「non-past tense」とし、それが「Present action」と「Future tense」をカバーするとするのが適切であろう。図14は『Beginning Japanese』(Mickael L. Kluemper, Lisa Berkson, Nathan Patton, Nobuko Patton, 2010, Tuttle Publishing) の例であるが、これを見て分かるように「Present」

と「Future」とが「non-past tense」のカテゴリーの中で整合的に認知されていることが分かる。

■ 言葉の探索 Language Detection
ことば たんさく

～ます
 The ～ます form of Japanese verbs is used for the non-past tense. The non-past tense can have one of two meanings depending on the situation:

a. Present or continuous action.

例 A) 私は 日本語を 話します。 = I speak Japanese.
 B) 母は 韓国語と 英語を 話します。 = My mother speaks Korean and English.
 C) 私は 毎日 手伝います。 = I help out every day.

b. Future tense.

例 キアラは あした 手伝います。 = Kiara will help tomorrow.
 でも、友さんは 手伝いません。 = But Tomo-san won't help out.

図14

Another major group of verbs is called the “*u*-verbs.” The dictionary form of an *u*-verb like 行く can be broken down into the base (*ik* in the above example) and the suffix *u*. The long forms like 行きます and 行きません, then, are formed with the base plus suffixes *imasu* and *imasen*. You may find the *u*-verb conjugations slightly more difficult than the *ru*-verb conjugations, because of the extra vowel *i*. We learn six *u*-verbs in this lesson:

飲む <small>の</small>	読む <small>よ</small>	話す <small>はな</small>	聞く <small>き</small>	行く <small>い</small>	帰る <small>かえ</small>
飲みます <small>の</small>	読みます <small>よ</small>	話します <small>はな</small>	聞きます <small>き</small>	行きます <small>い</small>	帰ります <small>かえ</small>

図15

『げんき』では、しかしながら、動詞の導入では『みんな』と比べると辞書形を並列させて説明するなど、その説明の仕方では「stem」とどう違うのかが曖昧な「base」を援用したやや厄介な説明となっているものの、深い理解を促そうと試みる姿勢が窺える（図15）。

さらに、図12で言及した「base」と「stem」の使い分けは、恐らく図16におけるように、*u*-verb と *ru*-verb の紛らわしいケースの区別の方法を詳細に述べるのに援用するためであったろうと推測されるが、如何せん、その説明は実は成功していないと思われる。つまり、「*u*-verbs whose bases just happen to end

with the consonant *r*」とあるのは、「*u*-verbs whose bases just happen to end with *ir* or *er*」とすべきであったろう。なぜならば動詞分類で問題となるのは、ただ「*r*」で終わる *u*-verb のことではなく（そうであれば *ru*-verb に当て嵌まらないタイプの *oru* で終わる「取る」といった *u*-verb も紛らわしい動詞に含まれるような説明となってしまうからである）、明示的に言えば、たまたま「*iru*」又は「*eru*」で終わる *u*-verb が、同じく「*iru*」又は「*eru*」で必ず終わる *ru*-verb との区別において厄介であることに学習者が気づくからである。

It is important to remember which verb belongs to which conjugation class. It is a good idea, therefore, to memorize each verb as a set: instead of memorizing just the dictionary form, try to memorize the dictionary form *and* the present tense affirmative, like 行くー行きます. This is especially important with verbs that end with the *hiragana* る, because they may be irregular verbs like する and くる, or *ru*-verbs, or *u*-verbs whose bases just happen to end with the consonant *r*. If you know the verb classes and the rules that apply to them, you know why it is wrong to say ×見ります and ×帰ます.²

	見る (= a <i>ru</i> verb)	帰る (= an <i>u</i> -verb that ends with る)
verb bases	<i>mi</i>	<i>kaer</i>
long forms	見ます / 見ません	帰ります / 帰りません
stems	見 み	帰り かえ

図16

ことわっておくが、ここでは、数多くの教材における文法説明を体系的に逐一精査するのが目的ではなく、手元にあった随意の材料を取ってアトランダムに抜粋し分析したにすぎないが、それでもこのように、日本語教材においては、日本、中国、アメリカの出版物においても、その説明に統一性、均質性、或いは妥当性すら見いだしがたい場合があることを示すことができるということをみたのである。

一方、先に見た他の中国の教材でも用語の不統一が見られたが、例えば、稿者が執筆・編集等に加わった中国の教材（『21世紀大学日语专业系列教材 新编综合日语1』主編・監修 陈俊英・谷守正寛、中国宇航出版社（北京）、2011。以下『新编综合日语』とする）では、図17のようにやはり、「1類動詞」といった国語学にはない独特の用語が使われているという特色がある一方で、「語幹」と「語尾」といった国語学上の用語を併用して、また、用語の多様化の背景を

考慮してか「基本形」や「原型」といった名称も同時に例示し、辞典形（辞書形）が「う段」で終わるといった日本語動詞の特質を適切に述べ、適当な動詞の例示を語幹と語尾に分割しつつ豊富に載せている点では、初級でありながらも知的な言語知識を提供しているという姿勢が高く評価できよう。

3. 动词词典形・终止形・第1连用形①

・ 1. 动词词典形

动词词典形・也称基本形・原形・简体动词・是动词发生词尾活用变化的原形・基本形・也可以做句子的谓语句。动词词典形的特点如下。

1 类动词

1 类动词词典形的特点是・词尾只有一个假名・而且这个假名在五音图的“う”段上・词尾前面的部分是词干。例如：

词典形	词干	词尾
書く	書	く
泳ぐ	泳	ぐ
待つ	待	つ
取る	取	る
買う	買	う
読む	読	む
遊ぶ	遊	ぶ
死ぬ	死	ぬ
話す	話	す

図17

尤も『みんな』がそもそもほぼ同じ構成の『新日本語の基礎』から発展した教材であるために、それを留学生を対象とした教材として使用するという事情においては、中国の教材とのいくつかの差が生じるのは当然のことかもしれない。「新日本語の基礎 Q & A」（スリーエーネットワーク）によると、『新日本語の基礎』と『みんなの日本語初級』との違いについて、どちらも日常の初歩的な生活場面が中心でありレベルもほぼ同じであること、大きな違いは対象としている学習者が『新日本語の基礎』では技術研修生であって工場用語などの語彙が含まれたり会話には課によって工場場面が出てくる一方で、『みんなの日本語初級』は学習者対象を一般成人としており語彙、場面に専門分野的なものがないことを挙げている。つまり、対象が一般成人といえども初級レベルで

日本文化に関わる知的内容を意識して取り入れて編集した中国の教材開発の姿勢は画期的であったとも言える。

なお、『新編総合日語』では図18のように、「る」の前の仮名が「い段／え段」であることを明示する等、『げんき』とはかなり異なる方法でむしろ妥当な説明がなされていることが分かる。

2 类动词		
2 类动词词典的特点是· 词尾由后面的两个假名组成· 最后一个假名是“る”。“る”前面的假名在五十音图的“い段”或“え段”上： 词尾前面的部分是词干。例如：		
词典形	词干	词尾
見る	—	みる
起きる	起	きる
教える	教	える
始める	始	める
注：在2类动词中· 有些词既是词干· 也兼词尾。例如· 見る，着る等。		

図18

『ニュー・システムによる日本語〔中国語・英語版〕』（海老原峰子，現代人文社，2016）では，図19のように幾つかの活用形を最初の段階で一度に載せるという思い切った構成を採っているが，これは，フランス語等欧米語の学習において動詞の学習では一気に活用形を鳥瞰することで動詞の様相を概ね知るこ

どうし		いく	くる
	ない形 ない-form	い <u>か</u> ない	こ <u>な</u> い
	ます-形 ます-form	い <u>き</u> ます	き <u>ま</u> す
	基本形 Dictionary-form	い <u>く</u>	く <u>る</u>
	假定形 Conditional-form	い <u>け</u> ば	く <u>れ</u> ば
	意志形 Volitional-form	い <u>こ</u> う	こ <u>よ</u> う
	て-形 て-form	い <u>っ</u> て	き <u>て</u>

図19

とができるというメリットを生かす方針であり、「ます」形のみによって当分の期間コミュニケーションを図らせている今の日本における日本語教育にとっても有意義な検討課題になると言えるだろう。

同書の執筆者によれば、こうしたシステムは中国人学習者にはむしろ好評で、図20のような幅広いコミュニケーションに実用的、効果的に活用できるという即効性があるとしている。

- | | |
|---|---|
| ◆ | 假定形+いいですか：詢問別人的意見
Conditional-form+いいですか：Asking for the listener's advice
例 e.g. なんじに <u>いけば</u> いいですか。
(幾點去好呢？ What time should I go there?)
いつ <u>いけば</u> いいですか。
(什麼時候去好呢？ When should I go?)
なんようびに <u>くれば</u> いいですか。
(星期幾來好呢？ Which day should I come?) |
| ◆ | 意志形+と おもいます：說話者的打算／想法／主意
Volitional-form+と おもいます：Speaker's plan/thought/idea
例 e.g. プールへ <u>いこうと</u> おもいます。
(我想去游泳池。I plan to go to the swimming pool.)
げつようびに <u>いこうと</u> おもいます。
(我想在星期一去。I plan to go there on Monday.)
げつようびに <u>こようと</u> おもいます。
(我想在星期一來。I'm thinking of coming here on Monday.) |
| ◆ | て-形+ください：要求／建議
て-form+ください：Making a request/giving an advice
例 e.g. わたしの <u>うちへ</u> <u>きてください</u> 。 |

図20

これを見て分かるように、動詞の導入と同時に、相手の意見を伺う、話者の意向を述べる、要求といった実用的な表現がひとまとめに提示されるのであるが、日本における日本語教師にとっては初級レベルでは無理ではないかと思われるような形式を体系的に提示することは、それが実際的であれば一定の成果が期待できる。説明についてはやや不足感がしないでもないが、日本語教材開発における説明の仕方については一つの刺激になる課題であると言える。

小林（2012）によれば、1970年以降の教材に関する概観において、東京外国

語大学外国語学部附属日本語学校が手がけた教材についてふれ、文型習得のための文型練習、模倣、暗記を重視したことや、日本文字で書かれたこと、そして、本節でも論じた〈目次〉については、新出の文型で示されていること等がそのユニークさだと指摘されており、それが、「教員の中国派遣により中国の予備教育で使用され、次第に中国内で評判が高まっていった」とされる。また、小林（2012）は「時代の変化とともに求められるものは変わっていく」と述べつつ、1980年第後半以降の教材開発センター時代の開発では四技能の総合的構成、場面の導入、イラスト挿入、巻末の「読み物」、文型関係の情報をまとめた「付表」等の特徴として挙げるが、ここに至って「場面の導入」が新しい特徴として指摘されるように、中国に影響を与えた当時のこうした教材に比べると、上述の中国内で発行された教材開発の視点は、結果的には今日の日本で現在も重宝されていよう教材よりも、実はむしろすでに大きく進歩していた可能性が窺えるのである。

なお、教材開発論ではないが、中国においても現在では、ディスカッションの授業での有用性とその実践が唱えられるなど（谷守・鄭 2012）、斬新で先進的な教授法への積極的な取り組みが窺えることから、教材開発においてもそれ以上に熱心な教材改革における教育観の発展とその実践が、小林（2012）がふれた本元であったはずの日本国内の教材開発に勝るほどの進展を遂げてきているようにも感じられるのである。

2.4 語彙・表現

次に教材における語彙の扱いについてみる。上述したように語彙指導を稿者は文法と並んで重要な位置づけに置いており、扱い方によって教材開発の成果を大きく左右する要因になるものと考えている。

『みんな』においては分冊の格好で『翻訳・文法解説』が用意されているが、語彙は本冊とは別にその中に載せられているために、授業での扱いはやや厄介である。図21-22は『初級Ⅱ第2版翻訳・文法解説 英語版』（スリーイーネットワーク、1998）からのものである。シンプルなスタイルで提示されており、動詞についてはⅠ、Ⅱといった表示のみで区別されている。また、図22のよう

に、名詞・副詞等と品詞別に区分けされているが品詞名は記さずに意味だけがやはりシンプルに載せられている。

1. Vocabulary		
みますⅡ	見ます, 診ます	check, take a look at
さがしますⅠ	探します, 捜します	look for, search
おくれますⅡ	遅れます	be late [for an appointment, etc.]
[じかんに～]	[時間に～]	
まにあいますⅠ	間に合います	be in time [for an appointment, etc.]
[じかんに～]	[時間に～]	
やりますⅠ		do

図21

さいふ	財布	wallet, purse
ごみ		garbage, rubbish, dust
こっかいぎじどう	国会議事堂	the Diet Building
へいじつ	平日	weekday
～べん	～弁	～dialect
こんど	今度	next time, another time
ずいぶん		very, pretty
ちよくせつ	直後	directly

図22

さて、中国の教材における語彙の扱いを参照すると、図23は『初級日語 第一冊』、図24は『新日本語教程 初級 (1)』のものであるが、よく観察するとほぼ似た構成を成していることが分かる。やはり動詞の活用タイプは必要な情報であり表示がなされているが、図21と違って自他動詞の区別が明記されている点が優れている。稿者の経験でも学習者にとって日本語の自他動詞の区別は非常に厄介な問題であることを承知しているので、自他の区別を重視する方針は評価できる。ユニークなのは、「食事」(図23)や「勉強」(図24)をそれぞれ「自動3」、「自他動3」といった表記によって、日本の国語辞典であれば逐一「『する』と結合してサ変動詞としても用いる」(Super 日本語大辞典, 学研)と記載するか、「自他サ」(新明解国語辞典, 三省堂)と記載するところを中国

独自の用語で代替させていることである。つまり、不規則動詞サ変を「3動詞」、カ変を「4動詞」とするわけである。こういった独創的な発想は日本では見られない。

補足単語			
初級 日語 第 ◆ 冊	おきる② [起きる]	<自動2>	起床; 发生
	あそぶ② [遊ぶ]	<自動1>	玩
	かいぎ① [会議]	<名>	会・会议
	おわる⑩ [終わる]	<自動1>	结束
	じょうほう⑩ [情報]	<名>	信息・情报
	テレビ① [television]	<名>	电视: 电视机
	バス① [bus]	<名>	公共汽车
	しょくじ⑩ [食事]	<名・自動3>	用餐
	きょうと① [京都]	<名>	(地名) 京都
	うみ① [海]	<名>	海
	とうきょうえき⑤ [東京駅]	<名>	(车站名) 东京站
	ちかてつ⑩ [地下鉄]	<名>	地铁
	ごぜん① [午前]	<名>	上午

図23

汉字(假名读音)	声調	词性	词义(中文)
朝礼 (ちようれい)	①	[名]	早会
します	②	[他動3]	做・干
毎日 (まいにち)	①	[名]	每日・每天
勉強 (べんきょう)	①	[名・自他動3]	学习
朝ご飯 (あさごはん)	③	[名]	早饭
食べます (たべます)	③	[他動2]	吃
喫茶店 (きっさてん)	③	[名]	咖啡馆
コーヒー (coffee)	③	[名]	咖啡
飲みます (のみます)	③	[他動1]	喝・饮

図24

稿者が関わった『新编综合日语』でも同様であるが、図25のように、「露天風呂」をさらに「露天」と「風呂」に分けてそれぞれの語要素の意味を併記するなど、図22の「国会議事堂」ではなされていないような創意工夫が見られる。そして、とりわけ特徴的なのが、図23-25のいずれにも共通してみられるアク

セント・タイプの数字による表記であろう。これは中国では広く一般的となっているもので、驚くべきことに、初級であっても音声学の専門知識を前提とする表示を施すという画期的な工夫と言えよう。図25ではまた、標準語のアクセントが2つある場合（「露天風呂」）も表示する等、アクセント辞典をも兼ねた高機能を実は有しているのである。

入浴（にゅうよく）	①	[名・3 動自]	入浴・洗澡
前後（ぜんご）	①	[名]	（時間・空間）前后・先与后
体（からだ）	①	[名]	身体
洗う（あらう）	①	[1 動他]	洗・清洗・冲洗
露天風呂（ろてんぶろ）	④①	[名]	露天温泉・露天浴场
露天（ろてん）	①	[名]	露天・野外
風呂（ふろ）	②	[名]	浴盆・浴池
わあ	①	[感]	（吃惊或高兴的时候脱口而出）哇・呀・哎呀

図25

語彙といえども、こういった教材開発上の創意工夫は実際、非常に斬新なもので、『みんな』の副読本（図21-22）に限らず、国内で出版されている教材には管見の及ぶ限り、現時点ではほぼ見られないと思う。もちろんアメリカの教材でも同様である。教材開発において検討すべき課題の一つであろう。

一般のアクセント辞典では高ピッチの部分を上線でカタカナ文字に付す等（例：マイニチ）、表示のスペースを要する方式だが、1つの数字で表し得る方式を速やかに教材開発に取り入れた企画力は評価すべきであろう。実は、こうした数字によるアクセント（核）の表示は最近では、国内の一部出版社の国語辞典でも取り入れられているものの（数字表記方式が中国の教材開発に起因するという意味ではないが）、稿者の印象では、日本人でもそのことを知る者は少ないと思われるのである。

専門家でなければわざわざ持たないようなアクセント辞典を片手に標準アクセントを確認する必要もなく、時に標準語のアクセントに自信が持てない母語話者でも、今や国語辞典やそれを搭載する電子辞典で容易に標準語アクセントがチェックできる。これが外国人の初級日本語教科書で当たり前のように組み入れられている事実を見逃してはならないだろう。

さて、語彙と関連するものとして「表現」の取り扱いについてみる。

図26-27は『日語総合教程 第5冊』のものであるが、シンプルな語彙リストや文化を紹介するコラムとは違って、表現についてこのような説明と例文を併置するコラムを設定している点では、日本語の教材開発としては独創的な創意工夫と言える。ただし、文法的な説明を対象言語の日本語で書き、例文に母語訳を付けるのはアンバランスな印象が残る。語彙リストに似た図27のような提

ハ ~わけが(は)ない 不可能…, 不会…

動詞連体形につき、ある事実に基づいてそれを否定するのは当然だ、という判断を表す。あることをすることは絶対ない。そうするはずがない。

- ① 賄賂を受け取ったり、浮気をしたりしていたといわれているあの人が再当選するわけはないだろう。(听说他又是受贿又是沾花惹草的·这次不可能再当选吧。)
- ② こんな難しい問題についてはたとえ先生であっても、即答できるわけがないだろうと思う。(对于如此高难度的问题·我想即使是老师也不可能当场回答出来吧。)
- ③ 彼は今でも一人暮らしをしているよ。あのうわさは全くのうそで、独身主義者の彼が結婚するわけがないから。(他至今仍是独身一人。那种传言完全是假的·他是独身主义者·根本不可能结婚的。)
- ④ 定職もない私に銀行がお金を貸してくれるわけはない。だから、私の場合はいくまでも友人から貸してもらうしか方法がない。(我没有固定的工作·银行根本不可能贷款给我。所以我只能向朋友借钱·除此之外别无他法。)

図26

新しい言葉

少なからず(すくなくからず)	[副]	たくさん。たいそう。はなはだ。非常に。(多くより強い言い方)。/很多·不少·非常。
居間(いま)	[名]	家族がいつも自由に使う部屋。/起居室·客厅。
芝生(しばふ)	[名]	シバが一面に生えるところ。/草坪·矮草地。
広がり(ひろがり)	[名]	面·空間が広くなること。また、広がる度合いや、ある広さを持った場所。/变宽·晨宽·宽度。
こんもり	[副·自サ]	①うすぐらいほど、木々がよく茂っているようす。/丛生·茂密·繁茂。②円く盛り上がっているようす。/鼓起·隆起

図27

示における日本語による言い換えと母語の訳語の併置は、語彙を豊富にする効果があろうが、授業内での指導は難しいと思われる。

稿者が関わった『新編総合日語』では図28のように、コミュニケーション表現というコラムを取り立てて設け、単なる語彙の意味ではなく、或いは語彙には分かる平易な表現であってもそこに隠された（言語）文化的な解釈を加えるなどしてコミュニケーションを意識した創意工夫をすでに具体化している点で、中国における教材開発を発展させようとする意識の高さが窺える。

いずれにしてもこうした教材開発において顕著に見られる構成上発展した具体例は、最近の中国の教材に広く共通して確認できるもので、日本における教材との差別化が相当進んでいるとも言える。

二、コミュニケーション表現	
1. こんにちは。陳さんですね	意为“你好·是小陈吧”。词尾“ね”是用来表示确认。
2. はい、分かりました	意为“好的·知道了”，“好的·明白了”。“在日语里表示”知道了·明白了”时·习惯上用“分かりました”，而不用“分かります”。
3. いいえ、まだまだです	意为“哪里·哪里·还差得远呢”。这句话用于受到别人夸奖·赞扬时回应·是一种比较谦虚·低调不张扬的说法

図28

2.5 練習

学習者が学んだものをアウトプットする作業として教材にも当然ながら「練習」がある。教師が教室で展開する教授法の一環としての練習はさておき、ここでは教材の構成上の「練習」という部分について少しく触れることにする。

川上（2008）によれば、学習者のニーズの問題としてはあるが、岡崎（1989）を引用しながら、「教科書を固定的に捉えず、学習者のニーズ（それも変容するニーズ）を考慮しつつ、さらに教科書の元となる言語観や言語教育観などと教師のそれらが異なる場合は調整をしながら、学習者のニーズを充足さ

せるために教科書や副教材を適宜使用しながら実践をすることが、学習者の『多様化』やそれに応える『コースデザインの柔軟化』には必要である」ことを指摘している。これはコースデザインまでをめぐる大きな視点であるが、これを教材の使用に援用する格好で述べれば、学習者の言語観を加味した練習への対応があってよいと考えられる。

「教科書を固定的に捉えない」という柔軟な観点から練習というものを構築するなら、どのような構成にすればよいのだろうか。『みんな』等においては、従前より一般的に採られる形式、いわゆる適切な書き換え、適語の選択、穴埋め、置換等がなじみ深いと言えるが、上述の中国の教材を観察すると大きな違いは見られない。

練習 2 絵を見て、例のように「が」を使った文を作りなさい。Look at the pictures and create a sentence with "ga" as illustrated in the example.

例

*sign language = 手話

手話を覚えましたが、まだ、うまくできません。

手話で話しましたが、分かりませんでした。

①

②

（イラストは Justsystem 社の許諾を得ている。）


図29

図29は稿者が作成して試用している初中級教材『夏期日本語集中テキスト（仮称）』の練習問題の一例であるが、穴埋めの括弧や文中に定まった適語を入れる空白（下線部）を施すといった形式ではなく、挿絵を見て自由自在に文全体を産出させるようにしている。この教材の開発においては上述の「教科

書を固定的に捉えない」という視点を据えたつもりでいる。つまり、学生が自らアウトプットさせる日本語の自由な表現は、挿絵をトリガーとして、ニーズやコースデザインといった大きな課題とまでは言えないものの、練習という過程の中で表してみたいことを広く許容する姿勢で発話させられるように工夫している。田中・張（2011）によれば、学習当事者である学習者自身が要求するニーズを「学習当事者ニーズ」と呼んでいるが、教師の教育観が大きく左右するとも言えるこの方法では、想像して何でも面白いことを表現してみることを勧めるか、現実の生活に即した真面目な内容のみを求めるか、書かせるだけか、書くと同時に口頭発表させるか、さらに提出させて添削するか等、教師の教育観や指導の姿勢によって授業デザインが随意に発展的に軌道修正させられるように教材を構築させている。なお、教材構成ではないが、各課の進度もスケジュールに固定させずに、「学習当事者ニーズ」に部分的にはあるが合わせられるよう、途中のスキップや適当な箇所を抜粋を許した進捗計画を立てている。

れんしゅう 4 え み つか せつめいぶん つく
練習 4 絵を見て、「んです」を使った説明文を 作りなさい。

Look at the pictures and create an explanatory sentence with "...n desu"



（イラストは Justsystem 社の許諾を得ている。）

図30

こうした回答・解答を固定化しない形式での練習指導を実践した結果、短期（6週間）の集中講座ではあるが、学生が積極的に言いたいことを自信を持って言えるような雰囲気が醸成されたと稿者は感じている。文部科学省（2003）の「固定した内容を一定の順序性をもとに配列するのではなく、一人一人の子どもの実態に応じて教師・指導者自らがカリキュラムを作る」ことの提唱に少しく倣えば、固定した形式を従前の練習方式のように配列するのではなく、学生個々に応じた練習問題の設計が可能であり、それが、川上（2008）の指摘する

ような「学習者にとって意味のあるものとして認識されたとき」に「学習者自らが作成した文章が意味のある教材となる」ことが実現し得ると考える。そうした「意味のある教材」に構成し得る教材に残された最も大きな余地が「練習」ではないかと考える。例えば、図30のようにより自由度の高い練習では学習者自らが作成した文章によって学習当事者自身の発想が活かされるために意味のある（練習）教材になると考える。

3. ま と め

本稿では、紙幅の関係上、多くの日本語教材を網羅することはできないが、日本、中国、アメリカの一部の任意の教材を大きく、「教授項目（目次）」、「文法事項の提示」、「文法説明・解説」、「語彙・表現」に分けて、教材から任意に引用・例示しながら、教材構成という視点から考察を進めつつ教材開発上の今後の課題を探りつつ分析した。このように分析・考察した結果、稿者の作成する教材においても改善した方が良い点にも自ら気づいた。しかしそれを受けて稿者自身が作成中の教材原稿も全て再執筆する余裕はなく難しいが、例えば、新出文法事項の例文の羅列ではなく、課全体としてストーリー性のある大テーマ、しかも初級でありながらも知的な内容を含む日本に関する文化的内容を含むことが望ましいということ等があった。

張（2013）によると、中国の教育現場では、総合日本語は日本語教育において重要な課程として位置付けられており、ずっと日本語教育の専門コースで、日本語専攻の学生の必修科目とされている。そこで、本稿でも総合日本語教材を概観したが、その内容と構成は文字通り総合的であり、日本で一般に使用されている教材とは一線を画する様相が窺えた。中国人学習者を対象とした意識調査である冷（2005）では、学習者からの教材に対する意見の中には「扱われている内容が古い」、「文法知識の説明が不足している箇所がある」、「内容が体系的ではない」といったものがあるというが、こうした文法説明や内容のまとまりのある質等を問題視するコメントからも、それらがここまで考察してきた教材構成に関する問題点を解決することによって有効に活かせるべく課題の中心であろうことが窺える。

張（2013）はまた、中国がこれから必要とするのは、高度な専門技術とその技術力をいかに発揮するために必要かつ十分な程度の日本語能力を兼ね備えた人材であるとした上で、日本語の学習が「単純の言語交流」から、日本語の「高級複合型人才」に対するニーズをますます高めていくと予想している。「高級複合型人才」を育成することが日本語教育の目標に掲げられ教材開発に取り入れられていくとすれば、日本における日本語教材が今後どの程度そうしたグローバルな要請に応えられるのか、再考すべき段階にあるかもしれない。

また、文化庁は「これまで日本語教材は完成品として教育現場に提供されることが一般的であったが、個々の学習者の属性や学習ニーズに適合した教材として利用されるためには、必ずしも完成品の形ではなく、現場の教員によって適宜加工できる余地を残した教材や指導書を提供していくことも求められている」としている（文化庁 HP より：統計・白書・出版物＞統計・調査研究等＞今後の日本語教育施策の推進に関する調査研究＞今後の日本語教育施策の推進について－日本語教育の新たな展開を目指して＞調査研究報告書本文＞5 多様なニーズに応じた教育内容・方法，教材開発・利用について）。この点については教材内では練習という小さな部分ではあるが、完成品ではない出題の在り方を示した。

稿者が執筆で携わった中国国内発行の『21世紀大学日语专业系列教材 新编综合日语』シリーズ（陈俊英主编，中国宇航出版社（北京），2011年～）においても、日本に対する理解と関心を促進するための内容（本文）を重視する姿勢が強く感じられたのには感心させられた。その教材の編著者と複数の共同執筆者は主に中国人の日本語教育経験者であるが、稿者はネイティブとして特に初中級日本語会話文と読解文の執筆を担当した。その過程で教授事項の選定方法等本稿で述べられなかったことは多々あるものの、教材開発上の課題は少しく指摘できたと思う。次々と新しい日本語教材が発行されていく中で、出版競争が激化し、驚くほどのスピードで執筆から発行までに至ったのは印象的であった。従って教材開発に関する改善・変化のスピードは凄まじい。そうした教材と『みんな』等をはじめとする日本では身近な教材とを比較すると、教材をめぐる環境や状況に大きく異なる点があるのに気づかされ、今後の教材開発研究

に示唆できる点もあったと期待したい。

注

1 学習者の研究会発表における意見ではあるが、稿者が教えた留学生で後に JLPT の N1 で満点を取った程の語学学習実績のある学生が重視したのは次のことであった。これには非常に共感したのを覚えている。①やはり文法は大事で練習に練習を重ねること。②文法は基礎中の基礎であってよく理解できたら読解や聴解にも有用である。③基礎中の基礎とは何度も練習して頭の中で覚えていくことでしか上達できない。④どんな言語でも単語を覚えることもとても重要なことである。⑤いつでもどこでもノート（単語帳）を取る。⑦単語を覚えるのは全部つまらないことではなく、人に聞き、人に教え、学んだ単語を使うことで深く覚えられる。(Lingjun Jiang 「日本語の勉強方法と私」『効果的な語学学習法』第38回言語教授法・カリキュラム開発研究会全体研究会, 2014年11月29日, 甲南大学国際言語文化センター。)

2 秋永（1998）によれば下のように説明されるが、「助詞の第1拍まで高く発音する」という部分を中国の教材では③に「-」を付した特殊記号を付して高度な技法で表記している点で日本語教師にもこうした専門知識が求められる。

「ながら」のように、起伏式動詞の型を高く平らに変え、助詞の第1拍まで高く発音するものもあるが、それでも動詞が平板式ならば全体が平板式、起伏式ならば起伏式というような区別もっている。

参考文献

- (1) 秋永一枝（1998）「共通語のアクセント」『NHK 日本語発音アクセント辞典新版』NHK 放送文化研究所, NHK 出版。
- (2) 岡崎敏雄（1989）『日本語教育の教材—分析・使用・作成』アルク。
- (3) 川上郁雄（2008）「実践と『教材』はどう結びつくのか—年少者日本語教育における『実践的教材論』の試み」『WEB 版リテラサイズ』5(2), くろしお出版。
- (4) 小林幸江（2012）「留学生日本語教育センターにおける教育研究開発の変遷」『東京外国語大学留学生日本語教育センター統合20周年記念国際シンポジウム これからの教材開発・教育リソース研究を考える 予稿集』東京外国語大学留学生日本語教育センター。
- (5) 渋谷勝己（2001）「学習者の母語の影響」『日本語学習者の文法習得』第5章, 大修館書店。
- (6) 曹大峰（2011）「内容と能力を重視した日本語教育へ向けて：中国語母語話者向けの新しい日本語教材の開発研究事例」『日本語／日本語教育研究』[2] web 版,

日本語／日本語教育研究会.

- (7) 田中祐輔・張珺 (2011) 「学習ニーズの多様化に対応する日本語教材開発の取り組み—復旦大学日本語学習状況調査による『学習当事者ニーズ』の検討とその効果—」『神奈川大学大学院言語と文化論集』(17), 神奈川大学大学院 外国語学研究科.
- (8) 谷守正寛 (2012) 「中国における日本語教育教材の文法記述の変遷について『東北亞多元文化共生現状及発展研究』(上), 内蒙古大学出版社.
- (9) 谷守正寛・鄭愛軍 (2012) 「日本語教育におけるディベート授業の試み—青島理工大学における実践より—」『教育研究論集』2, 鳥取大学・大学教育支援機構・教育センター [教職教育部門].
- (10) 谷守正寛 (2016) 「日本語教育における媒介語活用の課題と考察」『言語と文化』, 甲南大学国際言語文化センター.
- (11) 張冬梅 (2013) 「高等職業大学日本語言語能力訓練の教材開発について」『九州共立大学総合研究所紀要』第6号, 九州共立大学共通教育センター.
- (12) 文部科学省 (2003) 『JSL カリキュラム開発の基本構想』
- (13) 冷麗敏 (2005) 「中国の大学における「総合日本語 (精読)」に関する意識調査—学習者と教師の回答を比較して—」『日本言語文化研究会論集—創刊号—』 pp. 59-73.

引用元教材 (執筆, 編集者等は省略。出版年順)

- 『標準日本語 上 初級』(人民教育出版社, 1988)
- 『みんなの日本語 初級Ⅱ 本冊』(スリーエーネットワーク, 1998)
- 『AN INTEGRATED COURSE IN ELEMENTARY JAPANESE げんき GENKI』
(The Japan Times, 1999)
- 『総合日語 第二冊』(北京大学出版社, 2005)
- 『初級日語 第一冊』(北京大学出版社, 2006)
- 『日語総合教程 第5冊』(上海外語教育出版社, 2006)
- 『新日本語教程 初級 (1)』(人民教育出版社, 2009)
- 『Beginning Japanese』(Tuttle Publishing, 2010)
- 『21世紀大学日語专业系列教材 新編綜合日語1』(中国宇航出版社, 2011)
- 『ニュー・システムによる日本語 [中国語・英語版]』(現代人文社, 2016)

漢字のバックグラウンドを持たない 上級学習者を対象とした 「書く」学習活動の意義と効果

森 川 結 花

要 旨

漢字のバックグラウンドを持たない学習者にとって、読み書きを中心とした上級レベルの日本語学習は負担が大きく、内容が高度になることもあって飛躍的な上達を実現することは難しい。本研究では、学習者が苦手とする「読む」活動よりも、苦手意識の少ない「書く」ことで成果物を産出することを最終目標とした学習シラバスをデザインすることで、学習者が達成感も得られ、「書く」ために他の技能も同時に引き上げられるという可能性について論じる。また、学習者が実際に書いた作文を学習者作文評価システム jWriter で分析して、学習者が本当に書きたいという強い動機付けのもとに書いた作文に日本語能力の真価が発揮されていることを実証する。

キーワード：上級レベル、書く、学習シラバス、Can-do 自己評価、
学習者作文評価システム jWriter

1. は じ め に

甲南大学 Year-in-Japan Program（以下、Yij プログラムと略称する）は、欧米諸国の提携大学からの留学生を対象とした9か月間（秋学期・春学期の二学期制）の短期留学プログラムである。本研究が調査を行った2015年9月から2016年5月までの年度において、本研究の筆者は上級クラス^①を主に担当し、カリキュラムデザイン、学習シラバスを考案し授業実践に携わった。そこでの大きな課題であったのが、学習者のほとんどが漢字のバックグラウンドを持たないということの不利さもあって、読み書き中心で高度な内容を取り扱う上級

クラスの学習活動が学習者にとって負担が大きく、悪くすれば伸び悩み感だけを募らせてしまうことにもなりかねないことであった。このような学習者を対象とした上級コースにおいてどのような学習プランを実践すれば、この停滞感を打破することができるのか。それが本研究の出発点である。

先に森川（2017）ではこの年度の上級クラスで実践した読解教材とその学習活動プランについての報告をした。そこでは「読む」活動のあとの総括的な学習活動としてレポート作成という「書く」活動を設定しておいていたのだが、実際には学習者は書くために読み直すという作業をしており、それが結果的に読みを深めることにもなっていた。また、学習者によっては内容的にも言語面でも大きな成長を見せる成果物を書き上げていた。つまり、「書く」と「読む」ことが有機的に絡み合って相乗効果を生じていたわけである。このことから、上級レベルの総合的な日本語学習において、「書く」ために「読む」、ないし、「書く」ために「読む」「話す」「聞く」のように、最終的に「書く」ことにつなげる学習活動プランが有効なのではないかと思われる。

そこで、本研究では学習者が実際に書いた作文、レポート・創作小説を分析し、学習者が「書く」という産出活動の中でいかに自己の日本語力を発揮し成長させていくかを明らかにし、最終的に「書く」活動を目指して学習をすすめることの有効性の根拠を示したいと思う。

2. YiJ プログラム在籍学習者の JLPT Can-do 自己評価

まず、YiJ プログラム参加学習者が自己の日本語能力についてどのように認識しているか、プログラム開始時（2015年9月）、中間時（2016年1月）、プログラム終了時（2016年5月）にプログラム参加者全体を対象に日本語能力試験 Can-do 自己評価リスト英語版^②を用いて調査した。そのうち、誤記入や記入漏れなく結果を回収できた29名（初級：6名、中級12名、上級11名）について、「話す」「聞く」「読む」「書く」の4技能それぞれの20項目の質問に対して「できる」と回答した項目数の平均値をプログラム開始時の学習レベル^③ごとにまとめてみた（表1）。そして、値の変化を各レベルクラスごとにグラフ化した（図1）。また、プログラムの開始時と終了時で各技能の「できる」項目数

れだけ変化したかを各レベルクラス間で比較してみた（図2）。

表1 Can-do 自己評価リストに現れた4技能の「できる」項目数の変化

	全体平均			初級クラス			中級クラス			上級クラス		
	開始	中間	終了	開始	中間	終了	開始	中間	終了	開始	中間	終了
話	11.1	14.6	17.1	6.1	10.3	14.6	11.5	16.1	18.2	13.3	15.3	17.2
聞	10.9	14.4	17.0	6.8	10.8	14.5	10.6	15.1	17.6	13.4	15.7	17.7
読	7.6	11.5	13.6	2.6	7.0	9.1	7.00	11.6	14.1	11.0	13.8	15.4
書	10.7	15.0	16.5	5.8	12.3	14.3	12.0	16.0	17.3	11.9	15.3	16.8

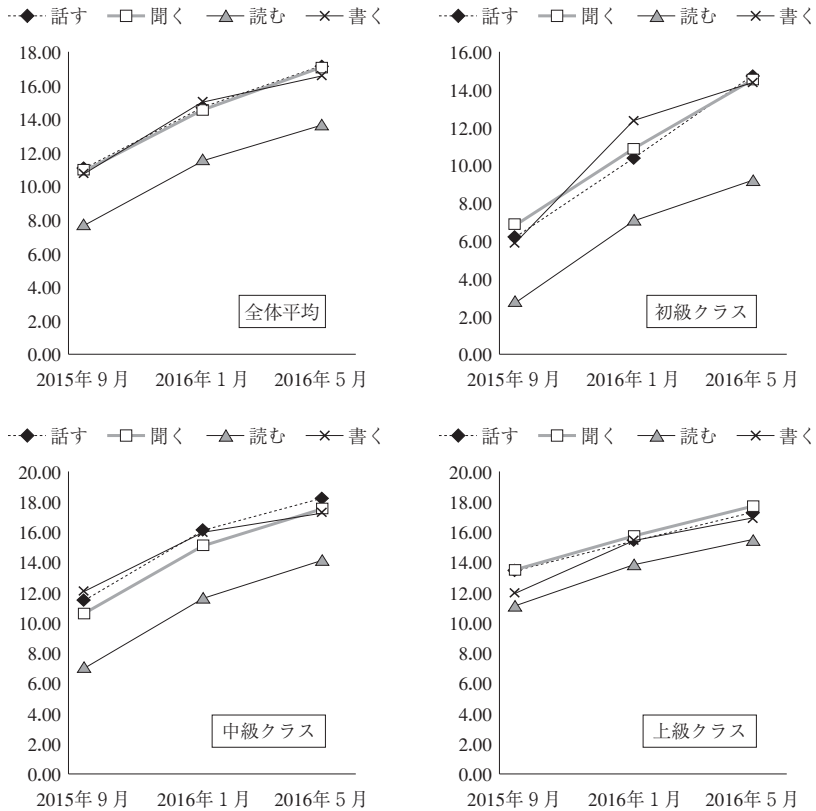


図1 Can-do 自己評価リストに現れた4技能の「できる」項目数の変化

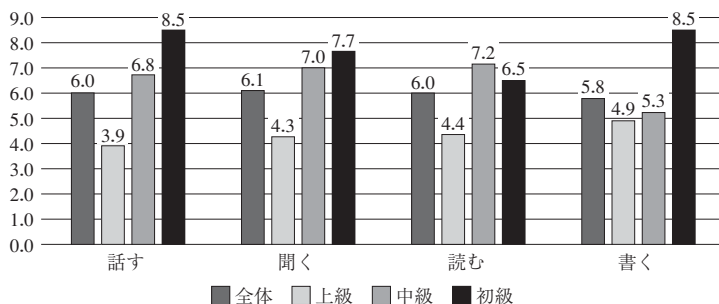


図2 プログラム開始時と終了時における Can-do 「できる」項目数平均値の差

以上の結果から、学習者の主観においては、学習歴の浅い者ほどプログラム期間中に「できることが多くなった」という変化を数多く認識しているということが見て取れる。

以上と似たような現象が紙媒体の能力テストにも現れる。プログラム開始時と終了時に学習者に同じ JLPT の模擬試験⁽⁴⁾を受験させて素点の得点変化を比べてとところ、表2⁽⁵⁾に示すように学習歴の浅い中級者の方が上級者よりも伸び幅の平均値が約6点分ほど大きかった。

表2 プログラム開始時と終了時における JLPT・N3 模擬試験得点変化

※ |文字語彙＋文法＋読解＋聴解|＝94点満点中の得点を2016年5月の得点列を最優先にして降順に並べたもの

中級クラス (12名)			
学習者	2015年9月	2016年5月	得点差
A	38	72	34
B	49	69	20
C	31	68	37
D	50	67	17
E	36	65	29
F	31	64	33
G	41	60	19
H	40	58	18
I	36	51	15
J	31	50	19
K	43	45	2
L	38	41	3
平均値	38.67	59.17	20.5

上級クラス (7名)			
学習者	2015年9月	2016年5月	得点差
学習者1	70	80	10
M	50	79	29
N	67	73	6
O	55	73	18
学習者2	49	70	21
P	42	61	19
Q	56	53	-3
平均値	55.57	69.86	14.29

以上のような結果が出ているのは、上級者がより高度な内容を伴った課題をこなせるように技能を高めるべき段階にきており、その習得と上達が短期間ではなかなか目に見えて現れるような性質のものではないことによるものと思われる。が、これが上級者の主観の中で、「こんなに頑張っているのに上手になれない」と認識され、達成感が得られぬまま伸び悩み感ばかりが増幅していくことになる。学習者本人にとって辛いことになる。したがって、上級レベルの学習者の指導には、自身の上達を認識させ、動機付けを高めたり維持したりさせられるような工夫が必要となると結論づけられる。

それでは、上級者への指導に際してどこにそのような工夫の余地があるかについて考えてみたい。上級レベルの日本語授業では「読む」と「書く」の技能向上が目標となり、それを中心とした学習活動がシラバスの中にデザインされるのが一般的であるが、図1のグラフから、YIJプログラム参加学習者は全体的に「読む」技能について他の「話す」「聞く」「書く」の3技能よりも遅れをとっていると感じていることが分かる。「読む」ことに関するこの苦手意識は、当プログラムの学習者が欧米系中心で漢字のバックグラウンドを持たないことが多いためではないかと思われる⁶⁾。これに対して、「話す」「聞く」「書く」の3技能がどのレベルにおいても、ほとんど沿うような形で右肩上がりの線を描いているのは注目すべきところである。特に全体平均をまとめたグラフを見ると、「話す」「聞く」「書く」の3技能の線はほぼ重なり合っている。このことが本当に学習者の実力を反映しているものであるかどうかはさらに詳しい検証が必要であるが⁷⁾、さしあたって言えることは、この年度のYIJプログラムに参加した学習者の多くが主観の上で「日本に留学して話すことも聞くことも書くこともよくできるようになったけれど、読むことはまだ苦手だ」と感じていたと総括できると言うことだろう。

そして、これを上級者対象の指導にひきつけて考えると、上級者にとっての課題である「読む」と「書く」ことを比べた時に、「書く」ことの方が苦手意識が少ない、あるいは、「書く」ことの方がスムーズな上達と一定の成果が期待できそうである。それならば、「書けるようになる」ないし、「何かを書きあげる」ことを最終目標にして、そこに至るまでの学習活動がすべて最終目

標にむけてのステップであるようにデザインされた学習プランが有効なのではないだろうか。また、「書く」学習活動そのものが有形の成果物が残るという点で、“できたことの見える化”にもなり、ポートフォリオに成果物を蓄積していくことで学習者が達成感を得ることができる。そのような点からも書きあげるための学習活動を積極的に上級者向けの学習プランに組み込んでいくことが有意義であると思われる。

3. 学習者の作文・レポートについての調査と分析

さて、それでは実際に学習者が書いた成果物の中に彼らの日本語能力の上達がどのように反映されるのであろうか。また、そのことを学習者自身は認識しているであろうか。そのことを調べるために本研究は2015-16年度のYijプログラム上級クラスの学習者から3人の調査協力者を募り、彼らが書いた課題レポートと、調査のために書いてもらった短い感想文を分析して、「書く」ことに現れた彼らの日本語力の上達の過程を追跡した。以下、彼らが学んだ日本語コースについて概観し、そのプロセスの中で3人の調査協力者の「書く」ことがどのように変化していったかを見ていくことにする。

3. 1 2015-16年度 Yij プログラム日本語上級クラスの概要

3. 1. 1 学習シラバス

上級クラスはプログラム開始時のプレースメントテストでN3合格程度以上の日本語能力があると判定された学習者向けのコースとして設定されている。当該年度の学習シラバスの概要は以下の通りであった。

(1) 秋学期 (2015年9月～16年1月)

教科書：『日本語中級 J501』スリーエーネットワーク

学習単元：第1課～第9課

吉本ばなな「ムーンライトシャドウ」(オリジナル教材)

(2) 春学期 (2016年1月～16年5月)

教科書：『日本語 3rd ステップ』白帝社

学習単元：第1課～第12課

評価に関しては、秋・春学期通じて、参加度、宿題、毎日のクイズ、チャプターテスト、定期試験（中間、期末）に加え、各学期にレポート課題（秋学期：「ムーンライトシャドウ」の読後レポートかスピンオフ小説の創作、春学期：個人の自由研究レポートか文学作品の創作）を課して評価対象とした。

3. 1. 2 調査協力者のプロフィール

上級クラスに秋・春の2学期間通じて在籍した学習者は11名。国籍はアメリカ9名（うち英韓バイリンガル1名、英西バイリンガル1名、日英バイリンガル1名）、中国1名、イギリス1名。秋学期のみの在籍者は2名（韓国1名、ドイツ1名）、春学期のみの在籍者は2名（フランス1名、台湾1名）であった。学習者は母校の大学で日本語を2年以上、あるいは3年以上学習してから当プログラムに留学している。年間在籍者11名のうち、プログラム開始時点でN2 チャレンジレベル[®]の学習者は4名、そのほかはN3 チャレンジレベルであった。

この上級クラスの中から本研究の調査に3人の学習者が協力してくれた。彼らを学習者1（英国出身）、学習者2（米国出身）、学習者3（米国出身）と呼ぶ。彼らのプロフィールは表3の通りである。学習者2と学習者3は米国の同じ大学から来ており、来日以前の学習歴も全く同じである。

表3 調査協力者のプロフィール

	出身	母語	学年・専攻	来日前の学習歴	来日時の JLPT レベル
学習者1	イギリス	英語	学部2年生 日本語専攻	・高校から日本語学習を始める ・大学1年次に日本語中級クラスで学習	N3 チャレンジ程度
学習者2	アメリカ	英語	大学院生 日本美術史専攻	・大学で1年生レベル（初級）から日本語学習を始める。 ・甲南大学夏期日本語集中講座（6週間コース）で2年生レベル（初級後半）の日本語学習を終了。	N3 チャレンジ程度
学習者3	アメリカ	英語	学部4年生 東アジア研究専攻	・母校の大学で3年生レベル（中級）の日本語学習を終了。	N2 チャレンジ程度

3. 2 調査の方法

調査の目的とするところは、YIJ プログラム期間中の日本語上級クラスにおけるカリキュラムの中での「書く」活動の軌跡の観察と学習効果の証明である。従って、学期中の学習活動に沿ったところから書いたもののサンプルを集めるべく、学習者1～3に、教科書で学習した以下の五つの課の本文について感想文を400字程度で書くように依頼した。

- (1) 『日本語中級 J501』の学習課本文についての感想文
 - a 第7課本文：さくらももこ「乙女のバカ心」
 - b 第9課本文：リービ英雄「李良枝からの電話」
- (2) 『日本語 3rd ステップ』の学習課本文についての感想文
 - c 第3課本文：芥川龍之介「蜘蛛の糸」
 - d 第4課本文：増田れい子「ローズマリーの旅」
 - e 第12課本文：大岡信「ことばの力」

これらの学習課の本文はいずれもオーセンティックなものであり、各本文のテーマは a：思春期、b：在日外国人のアイデンティティ、c：仏教における罪、d：戦争の残した傷、e：日本語の言語観となっている。これらの文章は日本に留学した若い世代の学習者が様々な読後感を広げやすく感想文も書きやすいであろうと本研究が判断し、課題文として採択した。

感想文執筆にあたっては、学習者1～3の負担を配慮して執筆の時期を(1)のグループは冬休み、(2)のグループは夏休みとした。また、あまり深刻に難しく考えたりせず、自由な気持ちで書くように依頼した。

また、これら5編ずつの感想文とともに、各学期末に書いたレポートも調査分析資料として提供してもらった。3人の Can-do リスト 自己評価の結果も参考資料として採用した。

3人の書いたものの分析に際しては、日本語学習者作文評価システム jWriter⁹⁾を利用することにした。3人の書いたものを jWriter にかけて解析し、そこに現れている言語的な特徴を割り出して考察の対象とした。また、書きぶ

りや内容面についても目視によって考察の対象とした。

3. 3 調査結果と考察

3. 3. 1 プログラム期間中の Can-do 自己評価リストの変化

まず、3人が自己の日本語能力についてどのようなイメージをもっていたかを以下の図4に示す。

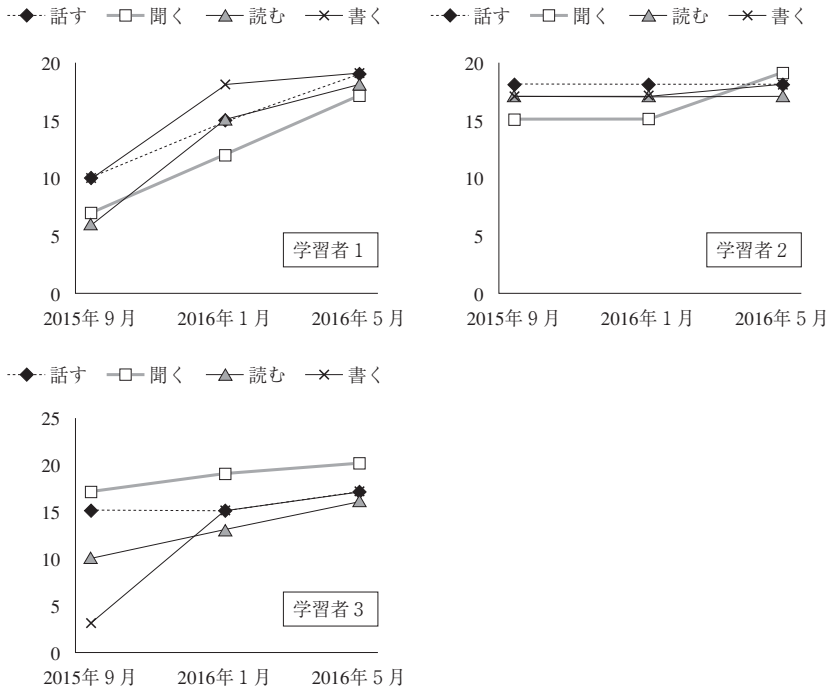


図4 学習者1, 2, 3のCan-do自己評価「できる」項目数の変化

図4のグラフによると、学習者1は「話す」「聞く」「読む」「書く」の4技能がすべて右肩上がりであり、「読む」と「書く」はプログラム前半の秋学期中にかなり伸びている。学習者2は4技能すべてが高い値で安定（「聞く」がやや落ちる）、学習者3は「書く」技能が秋学期中に飛躍的に向上したが「話す」「聞

く」「読む」はごく自然な変化しかなかった。これらが本人たちが主観の中で認識している自己の日本語能力の変化である。

これらの変化の理由は学習者たちのバックグラウンドからも領けるところである。まず、学習者1は母校で教室内学習を中心にしてきているので、日本への留学によって一気に自然な日本語環境に恵まれることになり、かつ本人の勉強熱心さから日本でも教室内学習を怠ることなく努力したので4技能が順調にバランスよく伸びたと本人が感じる結果となったのであろう。これに対して学習者2は、この調査の前年度に6週間の日本留学の経験があったことで「話す」「聞く」には最初からある程度できていた。それに加えて大学院生でアカデミシャンということもあって「読む」「書く」とも、もともと得意とするところであった。従って、4技能のどれにもついて最初から「できる」と自己評価しているところが多かったようである。学習者3は学習者2と全く同じ学習歴で6週間の留学経験も同時期にしている。そのため、「話す」「聞く」について最初からできることが多いと認識していたが、「読む」「書く」は「できない」ことが多く、特に「書く」ことは「できない」ことが多いと認識していたようである。しかし、秋学期中に「書く」技能が飛躍的に上達したと本人は感じている。そしてその後、グラフ上の「書く」と「話す」の線が全く重なっている。確かに学習者3は「話す」ことにかけては非常に高い能力を有しており、「書く」ことも「話すように書く」スタイルにおいて自身の能力と個性を生かして伸び伸びと表現することを得意としていた。そういったことが、この図4のグラフに現れているようである。

3. 3. 2 教科書の本文についての感想文の分析

学習者1～3がそれぞれ5編ずつ書いた計15編の感想文について、まずjWriter 学習者作文評価システム <https://jreadability.net/jwriter/> を用いて分析した結果を次頁表4に示す。

表4 jWriter 学習者作文評価システムによる学習者作文の解析結果 I

<テキスト情報>

		感想文 a	感想文 b	感想文 c	感想文 d	感想文 e
学習者 1	総文字数	399	416	494	457	407
	総文数	14	10	11	10	10
学習者 2	総文字数	480	492	480	429	402
	総文数	9	11	11	9	11
学習者 3	総文字数	474	1162	498	450	438
	総文数	11	26	12	11	9

<テキスト評価>

		感想文 a	感想文 b	感想文 c	感想文 d	感想文 e	
学習者 1	総合的評価	作文評価レベル	2.30	2.45	2.75	2.65	2.51
		作文評価レベル ガイドライン	中級	中級	上級	上級	上級
	診断的評価	語の多様性	0.47	0.42	0.40	0.40	0.43
		漢語力	0.18	0.22	0.13	0.20	0.15
		長文作成力	18.00	26.70	28.36	28.30	25.60
		難解語使用率	0.14	0.20	0.17	0.20	0.16
学習者 2	総合的評価	作文評価レベル	2.85	2.15	2.80	2.49	2.03
		作文評価レベル ガイドライン	上級	中級	上級	中級	中級
学習者 2	診断的評価	語の多様性	0.39	0.37	0.34	0.34	0.38
		漢語力	0.16	0.23	0.16	0.21	0.14
		長文作成力	32.89	25.73	28.09	30.78	23.18
		難解語使用率	0.12	0.13	0.26	0.18	0.04
学習者 3	総合的評価	作文評価レベル	2.74	3.67	2.40	2.26	2.45
		作文評価レベル ガイドライン	上級	超級	中級	中級	中級
	診断的評価	語の多様性	0.38	0.25	0.37	0.39	0.39
		漢語力	0.16	0.19	0.15	0.14	0.10
		長文作成力	26.82	29.00	27.00	26.00	30.11
		難解語使用率	0.24	0.15	0.10	0.13	0.11

※参考：作文評価レベル別平均値

	初級	中級	上級	超級
語の多様性	0.35	0.36	0.41	0.41
漢語力	0.15	0.18	0.2	0.2
長文作成力	15.34	19.3	24.49	24.49
難解語使用率	0.08	0.1	0.18	0.18

この表中に現れた数値^⑩の高低がすなわち作文の優劣を示すというものではないが、ある傾向を読み取ることができる。大きな傾向性としては、学習者1は語の多様性、漢語力、長文作成力、難解語使用率の数値がレベル別平均値と参照すると上級以上の値で安定している。これは学習者がつねにアカデミックな内容をそれにふさわしい形式で表現しようと心がけていることの現われであると考えられよう。同じ傾向は学習者2にも現れている。学習者2は学習者1よりも一文の長さが長い（長文作成力）傾向があるようであるが、語の多様性は学習者1の方が高い値となっており、これは語学的なセンス（学習者1の方が柔軟性に富み、学習者2は固さがある）が現れているところではないかと思われる。この二人が文体も一貫して「である体」を使ってあくまでのアカデミックな文章を書こうとしているのに対し、学習者3は5編の感想文とも「です・ます体」で統一しており、「話すように書く」という、おそらくは学習者3が理想とする形を貫いている。よって、学習者1、2よりも学習者3の書いた文章は見た目にも平易である印象を受けるが、それが漢語力や難解語使用率の値に現れている。ただし、学習者3が単に稚拙な文章を書いているのではないことは、語の多様性の数値が示すところではないかと思われる。

また、学習者3の感想文bが突出して分量的にも多く、作文評価も超級となっているのが顕著に目立っている。この感想文bは、学習者3が在日外国人のアイデンティティーのあり方がテーマとなっている教科書の本文に刺激を受け、ほとぼしるような勢いで自分の考えを書き表し、かつ書くことで思索し、一つの結論に至る内容となっているものである。そのプロセスを書き表すためには総文字数で1千字を超える必要があり、その中で学習者3にとっては漢語を多めに使用し、文長も長めになったようである。

この学習者3の感想文bから言えることは、学習者が本当に書きたいことを

その気持ちに支えられて書く、そして、書くことによって同時に思索を展開するときに作文がテクニカルな言語面からみても高いレベル（超級）と判定できるものになりうるということである。非常に単純な結論づけであるが、学習者が書きたいことを書くときに学習者自身の持っている日本語力の真価が作文という成果物の中で発揮されるということは「書く」活動の指導上、常に心にとどめておく必要があるものと思われる。

3. 3. 3 各学期末レポート課題の分析

次に、秋・春各学期末に課された学習者1、学習者2の課題レポート、および学習者3の創作小説を前節と同じくjWriterで分析し結果を考察してみたい。

秋学期末のレポート（2016年1月）は12月中に読んだ吉本ばなな「ムーンライトシャドウ」に基づいてその中からテーマを見出して論考したレポートか、またはスピノフ小説を創作することを課題とした。学習者1と学習者2はアカデミックな内容のレポートを、学習者3は会話的なやりとりが大部分を占めるスピノフ小説を創作した。

春学期の課題は自由研究または文学作品の創作であった。学習者1は関西圏の観光スポットを自ら探訪して作成した観光案内記事、学習者2は美術史の専門家らしく浮世絵や現代アートに見られる「柄」について考察したレポート、学習者3は日記風の小説を創作した。

これら計6編のレポート・創作作品についても前節と同様にjWriterで解析してみた結果が次の表5である。なお、学習者3の春学期の創作小説は総文字数8648字に及ぶため、解析は冒頭の一部を抽出して行った。

表5 jWriter 学習者作文評価システムによる学習者作文の解析結果II

<テキスト情報>

		秋学期	春学期
学習者1	総文字数	1185	2466
	総文数	33	75
学習者2	総文字数	1177	1583
	総文数	29	35
学習者3	総文字数	1639	1648 ¹⁾
	総文数	96	56

＜テキスト評価＞

		秋学期	春学期	
学習者 1	総合的 評価	作文評価レベル	3.86	7.05
		作文評価レベルガイドライン	超級	測定不可 ^②
	診断的 評価	語の多様性	0.29	0.33
		漢語力	0.13	0.20
		長文作成力	23.12	21.11
	難解語使用率	0.17	0.18	
学習者 2	総合的 評価	作文評価レベル	3.11	5.43
		作文評価レベルガイドライン	上級	測定不可 ^③
	診断的 評価	語の多様性	0.28	0.25
		漢語力	0.14	0.18
		長文作成力	23.34	28.94
	難解語使用率	0.14	0.22	
学習者 3	総合的 評価	作文評価レベル	3.38	3.80
		作文評価レベルガイドライン	上級	超級
		語の多様性	0.27	0.28
		漢語力	0.10	0.13
		長文作成力	11.17	18.66
		難解語使用率	0.10	0.08

表5の結果を見ると、学習者1～3が書き上げた6編の文章において語の多様性が0.25から0.33の数値幅の中で安定しており、長文作成力と難解語使用率のところで文体差、つまり論文・報告文と小説の特徴の差が明らかになっている。学習者1、学習者2の書いた文章は一文が長く語彙も難解語が多めであるが、学習者3が書いた会話中心の小説は文が短く難解語資料率も低く平易な文章の体をなしている。学習者がそれぞれ日本語の文体の特徴を捉え、そのように書いたことが明らかである。内容的にも6編とも一定の水準以上のものであるが、特に春学期末の課題は各人が最も得意とする分野で理想とする形の作品を書き込んだようであり、完成度の高い仕上がりとなっている。

このように、3人の学習者が「書く」課題において成功しているのは、彼ら
が書きたいと思うことを彼らなりの満足感を得られるまでの完成度に至るとこ

ろまでに書き上げられたからではないかと思う。学習者1と学習者3は秋学期に「書く」能力が上達したと自覚している。特に学習者3は飛躍的な上達を自覚していたようだが、その時期がちょうど感想文bや秋学期の課題レポート・作品を書いていた時期に一致している。書きたいことを自分が理想とする形にまで書き上げたという経験が彼らの上達感を裏打ちしているのではないかと思われる。

4. ま と め

ここまで見てきた通り、上級者にとっての最後の関門である「読む」と「書く」の技能について、「書く」活動が学習者自身の「書きたい」という気持ちに牽引されるものであれば、学習者自身が自己の持ち味と実力を発揮でき、「書く」技能も向上することが確認できた。「読む」ことも「書く」ことも非漢字文化圏出身の学習者にとっては負担が大きく、ともすれば苦行になりそうなイメージがあるが、その一方で自由でクリエイティブであることを是とする欧米系の学習者には「書く」ことの方が楽しく取り組める余地が残されている。

また、完成度の高い作品を「書く」ために、日本語の他の作品や情報を「読む」、あるいは人に情報を「聞く」など、「書く」技能以外の技能も自然に用いることになる。たとえば、学習者1～3が取り組んだ秋学期の課題においては「ムーンライトシャドウ」の原作の読み返しが必ず必要であった。書道の稽古のように原作の文章をなぞるプロセスの中で、語彙・表現から文体、文章のリズムまでを吸収していたことが「書く」ことのみならず「読む」ことの訓練にもなっていたのではないかと思う。

漢字のバックグラウンドを持たない学習者でも、自分が表現したいことを書く活動に限定すればIT技術を利用するという手段も有効に利用できる。「書く」ことで日本語の能力を伸ばし、学習者自身の内面的な成長も促される。自分の記念碑となるような成果物が目に見える形で残り、それが書けた喜びが次のステップへの動機づけとなる。シラバスの最終目標をある成果物を書き上げることとすれば、そこからのバックワードデザインで「読む」「話す」「聞く」「漢字・語彙」などの他の技能練習も組み込んでいくことができ、他の技能も自然

に引き上げられるような上級者向けの日本語コースがデザインできるのではないだろうか。そのような上級者の日本語能力が実際に向上してかつ努力が報いられることの実感できる学習プランを構築し実現していくことが今後の課題である。

参考資料学習者の作文例

冒頭の一部抜粋。表記は原文のまま、ただし段落分けの部分の体裁だけは一字下げに統一した

感想文 b

<学習者 1>

在日途中の留学として、この作文は二つの私がよく考えている質問に触れた。一つは、外国人は本当にネイティブのように日本語を話せるようになるか？もう一つは、そうなると、外人ではなく、永住住民として日本の社会に受け入れられるか。

<学習者 2>

アイデンティティは人間によると、大変大事なことと思う。生まれた時から、死ぬ時まで、自分個人個人のアイデンティティを使って、周りの世界・人間・等々と交流する。自分のアイデンティティがどんな他のトピックでも接して、影響を伝えるので、自分の生活に一番大きくて影響的な要素であろう。「李良枝からの電話」という作文でアイデンティティが一番大きいテーマになって来たのである。

<学習者 3>

リービ英雄の『李良枝からの電話』というお話は本当に留学生が読むべきの著書だと思います。在日外国人の中でリービ英雄さんと李良枝さんは有名です。二人とも日本で暮らしていて活躍して、憧れている留学生は大勢いると思います。

外国人がよく直面する問題の中で一つは日本の社会に受け入れられることです。長い間日本に住むとこういう問題がいつか必ず現れます。

そこで、質問が二つあります：

一つ目は「ある人の親は外国人ですが、日本で生まれて、育っていて、母語は日本語で、日本国籍も持っていれば、日本の社会で日本人として思われていますか。むしろ外国人だと思われますか。」

二つ目は「ある外国人が日本に引っ越して来て、日本語がペラペラで、普通の日本人と同じ程度日本文化の知識を持っていて、日本国籍であれば、日本の社会で日本人として思われていますか。日本国籍ではなく、母国の国籍をまだ持っていれば認識のされ方は違いますか。」

秋学期末課題

<学習者1>

折り返し点の川

「そっちがちょうど折り返し点だった」

その「そっち」は、主人公のさつきが4年間にわたって恋人と待ち合わせる川のことである。恋人を失うと、川がさつきにとっては特に重要になる。なぜさつきがこの川を折り返し点と呼ぶだろうか？見かけ上、それはジョギングをするたび、川の点に止まって戻ってくるからである。しかし、隠喩的な面で見たら、川が惜しい人を失った深い悲しみから抜け出し、命を続ける力を与えるものとなる。この作文で、川がどのように折り返し点として話を展開するか、分析する。

<学習者2>

ムーンライト・シャドウとリミナリティー

ムーンライト・シャドウという小説は吉本ばななの処女作であるが、処女作

と思ったより深いメッセージと意味があるはずである。生死を深く分かるように書かれ、愛している人が亡くなった経験がある人向け書いた小説という。生死に関してテーマを探検するために、小説の中で色々なりミナリティーについてイメージ・設定・キャラクターがある。リミナリティーというのは、例えば、生と死の間にある境目である。

映像でもストーリーでも、ムーンライト・シャドウという本はリミナリティーと関係が深い。なぜかを、この作文の中で説明したいと思う。

<学習者3>

『等』

目が覚めてぼんやりした。周りを見てどこかの事務所の中に入れて、近くにある机でおじさんがいた。「あの一、すみませんが僕はどこですか。」

「後世へようこそー」

「後世？」

「うん。ショック受けなくて欲しいけど死んだんだよ。」

「し、死んだ、、、」

「うーん、ちょっと待ってね。」机から紙を出して見た。「等やね？」と彼が読みながら言った。

「え？はい、そうですけど。」

「交通事故。」

「交通事故？」

「原因知りたかったんちゃう？」

「そうですか、、、あれっ、さつきは？ さつきはどうなったんですか？」

「さつき？ 誰それ？」

「あっ、すみません。僕の名前知ってたんでもしかしたら恋人のことまで知ってるかもしれないと思って。」

「恋人か。うーん、」もう一回手で持ってる紙を見た。「愛人おる？」

「はい?? いや、いないです。」

注

- (1) 一般に日本語上級レベルといえば、JLPT の N1 レベルをさすが、Yij プログラムは欧米系（主に米国）の提携大学の日本語学習学年に合わせて基礎、初級、中級、上級を設定している。おおむね、基礎レベル（日本語Ⅰ）は日本語Ⅰ初級者、初級レベル（日本語Ⅱ）は日本語Ⅱ初級者、中級レベル（日本語Ⅲ）は日本語Ⅲ初級者、上級レベル（日本語Ⅳ）は日本語Ⅳ初級者かそれ以上の学習歴のあるものを対象とする。従って、当プログラムの中級レベル、上級レベルは一般的な基準よりもかなり低いものである。
- (2) http://www.jlpt.jp/e/about/pdf/cdclist_e_all.pdf
- (3) プログラム開始時のプレースメントテストによって判定されたレベルがプログラム期間中の在籍クラスとなる。本研究で便宜上、初級/中級/上級クラスと呼んでいるグループは、実際にはプログラム終了時には初級クラスは N5→N4、中級クラスは N4→N3 前半、上級クラスは N3 後半→N2 後半のレベルの内容にまで学習を進める。
- (4) 凡人社編集部編（2010）『短期マスター日本語能力試験ドリル』各レベルの「まとめのテスト」を模擬試験として使用した。
- (5) 表2における上級クラス7名のうちの学習者1、学習者2は3節以下で述べる調査に協力してくれた3人の学習者のうちの学習者1、学習者2と同一の人物である。学習者3はプログラム開始時の日本語能力が上級クラスの中でも高かったため N3 ではなく N2 の模擬試験を受験した。
- (6) 2016-17年度にも同様の「日本語と生活に関するアンケート調査」をしたのだが、その回答の中に「クラスで教えてもらう漢字の数が少なかったので自分の読む力は伸びなかった」というコメントがいくつかあった。漢字力＝読解力と短絡的に結びついているものではないことは自明のことであるが、学習者のイメージの中では「漢字をたくさん知っていれば、日本語の文章がよく読める」という先入観が強いようである。
- (7) JLPTCan-do 自己評価リストの引用元の基準値に比べると、Yij の学習者は極めて楽観的に高めに「できる」と自己評価している傾向がある。例えば、引用元で難易度が高く N2～N4 の合格者のうち25%未満しか「できる」と考えないはずの項目でも Yij の学習者の40%～80%が「できる」と回答している。
- (8) N3 は十分合格水準を超えており、これから N2 を目指す程度の日本語能力のレベルを「N2 チャレンジレベル」と呼ぶ。N3 チャレンジレベルも同様の意味合いである。
- (9) <https://jreadability.net/jwriter/>
- (10) 語の多様性とは $\{\text{異なり語数} \div \text{述べ語数}\}$ 、漢語力とは $\{\text{漢語数} \div \text{総語種構成数}\}$

(=和語+漢語+混種語+定型句)、難解語使用率とは {日本語教育語彙表の中級後半レベルの語数÷レベル付語数} の数式で求められた数値。長文作成力は一文の平均語数。

- (11) 全文字数8648文字の中から冒頭の1648字分を切り取ってサンプルとした。
- (12) 総文字数が多すぎたためか、超級越えとなり測定不可と判定された。
- (13) 注(11)と同様、超級以上の値となり測定不可となった。

参考文献

- 国際交流基金 (2010) 『書くことを教える』国際交流基金日本語教授法シリーズ 第8巻, ひつじ書房
- 茂呂雄二 (1988) 『なぜ人は書くのか』認知科学選書16, 東京大学出版会.
- 森川結花 (2017) 『『つながり』の実現を目指した読解授業プラン: 吉本ばなな「ムーンライト・シャドウ」を用いた読解授業の実践報告と授業案再考』『言語と文化』21号, pp. 197-211, 甲南大学国際言語文化センター.
- 李在鎬・柴崎秀子 (2012) 「文章の難易度と語彙の関連性に関する考察: 学年の違いを特徴づける語彙的要素とは何か」, 石田 基広, 金 明哲 (編) 『コーパスとテキストマイニング』, pp. 181-192, 共立出版
- 李在鎬 (2016) 「日本語教育のための文章難易度研究」『早稲田日本語教育学』Vol 21, pp. 1-16.
- 當作靖彦 2011 「外国語教育のゴールを達成するために」『国際文化フォーラム通信』No. 89, pp 3-6.
- 内田伸子 (2009) 「作文の推敲過程における語の選択: ことばを選ぶこと・考えを發見すること」『日本語教育』140号, pp. 4-14, 日本語教育学会

参考 URL

- 李在鎬・長谷部陽一郎 (2017): 日本語学習者作文評価システム jWriter <https://jreadability.net/jwriter/>
- 国際交流基金・日本国際支援協会 (2012): 日本語能力試験 Can-do 自己評価リスト <http://www.jlpt.jp/about/candolist.html>

日本語初級精読教科書における 「あなた」についての考察

張 金 艶

要 旨

日本語を学習する際、ある言葉を完全に習得したかどうかは、いかにそれを適切に使いこなすかに関わる問題であると言えるだろう。しかし、それを習得する過程においては時々誤用が見られる。人称詞「あなた」もその一つである。なぜそのような誤用が生じるのか、そこにはさまざまな要因が絡んでいると考えられる。

そこで、本稿では、中国で使用する4種類の日本語初級精読教科書で「あなた」という人称詞がどのように取り扱われているのかを、実例を通じて見ていくことにした。また「あなた」と「你/您」を比較し、「あなた」を使わない場合と使える場合、また普通は使わない場合に「あなた」を使うと、どのようなニュアンスが生じるのかについて、「你/您」のような人称詞が中国語の文意を大きく左右することを明らかにした。このような両言語の相違点があるにもかかわらず、依然として誤用が存在するのは、今後教科書を編集する際にはより体系的に検討する必要があると考えられる。言うまでもなく、本稿では4種類の教科書しか取り上げていないので、問題の全体像を把握したわけではない。今後の課題にしたいと思う。

キーワード：日本語精読教科書、誤用、あなた、你、您

1. は じ め に

中国人日本語学習者が先生に対して次のように声をかけるのを耳にすることがあるだろう。

「先生、あなたは時間がありますか」

これは誤用のレベルと言える。「あなた」という語の使用が適切ではないと

言わざるを得ないからである。では、なぜこのような誤用が生じるのだろうか。そこで、いろいろな要因が絡まっていると思われるものの、本稿において、中国で使用されている4種類の日本語初級精読教科書を調査対象とし、それらの教材の中で、「あなた」という人称詞がどのように取り上げられているのかについて、検証するために「あなた」と中国語の「你/您」を対照比較しながら、その相違点を明らかにしつつ、中国人日本語学習者の表現によく見られる「あなた」の誤用メカニズムを探ってみたいと思う。

近年、中国では、言うまでもなく、日本語精読教科書が量・質ともに、以前と比べものにならないほどに、大幅な向上を実現していると言えよう。2000年以降に中国で出版された日本語専攻学生用向けの精読教科書だけでも、すでに10種類を越える⁽¹⁾。そのすべてを分析の対象とするのは、紙幅の関係上、なお今後の課題とするが、本稿においては4種類の初級精読教科書に絞って調査対象とし、検証することにする。教科書に関する情報をまとめてみると、以下のようになる。

表1 調査対象となる4種類の精読教科書

書名	編集・執筆者等	出版社	出版年
総合日語 (1-4)	彭広陸 守屋三千代・他	北京大学出版社	2004-2006
日語精読 (1-2)	宿久高 周異夫・他	外国語教育学習と研究出版社	2006
基礎日語総合教程 (1-4)	曹大峰 翟東娜・他	高等教育出版社	2009-2011
新経典日本語 (1-4)	劉利国 宮偉・他	外国語教育学習と研究出版社	2013

本稿で調査対象とするのは、主に中国における一定の評価が認められる日本語研究者や日本語教師が編集に関わった上のような初級精読教科書とした。日本語教育界での有数の研究者が編集に携わった教科書を精査すれば、初級精読教科書における「あなた」の全体像が相当な程度把握できるであろうと考えたからである。

2. 初級精読教科書における「あなた」の取り扱い

調査にあたり、対象となる各教科書で、「あなた」が最初に第何課で取り上げられたのか（初出）、どのように取り扱われているのか（特定・不特定の人に対してかどうか）、また単語リストではどのような中国語で解釈されているのかなどについて調査を行った。調査データを文脈に基づいて分類し、以下①～④のようにまとめた。

①『新経典日本語』

初出：第1課。中国語での解釈：「你」

[特定の人に対して]（実例数10）

（AがBに対して）

A：すみません、あなたは王さんですか。

B：いいえ、私は王ではありません。張です。（第1冊 p.10）

（妻が夫に対して）

「あ、そうか。台風情報が役に立ったのか。あの防災の心得はね、僕が原稿を書いたんだよ。」

その瞬間、妻は驚いた顔で、

「えっ、あなたが書いたの！？なあーんだ、アナウンサーが読むものだから、すっかり信用してしまったけど、本気にして損したわ。」（第4冊 p.71）

（女性が男友達に対して）

「ところで、あなた、二人のうちのどっち？」と彼女が訊いたので、私はほんの冗談のつもりで、友人のほうの名を言った。しばらく考えてから彼女はこう囁いた。

「逢うのなら、あなたと二人だけで逢いたいな。」（第4冊 p.3）

（下の者に対して）

（山田さんは銀行の一次面接を受けています）

面接官：わかりました。次にあなた自身についてお聞きします。学生時代

に力を入れたことは何ですか。(第4冊 p.125)

(相手不明)

私はあなたとは趣味が違います(第1冊 p.103)

[不特定の人に対して](実例数66)

練習: 紹介自己的寢室(自分の寮を紹介しよう)

Q2. あなたの部屋は何階ですか。(第1冊 p.46)

②『総合日語』

初出: 第2冊第17課。中国語での解釈: なし

[特定の人に対して](実例数1)

(妻が夫に対して)

父: このままじゃ「サクラチル」だよ。

母: まあ、あなた、縁起でもない。でも、信哉ったら、せつかく年号の覚え方教えてやっても、ぜんぜん覚えようともしてくれないの。(第4冊 p.124)

[不特定の人に対して](実例数84)

ポップカルチャーについてどう思いますか。あなたの意見を言ってください。(第2冊 p.54)

③『日語精読』

初出: 第1課。中国語での解釈: 「你」

[特定の人に対して](実例数82)

(相手不明)

「それはあなたの雑誌ですか」

「いいえ、これは私の雑誌ではありません」(第1冊 p.9)

[不特定の人に対して](実例数4)

あなたもお客に食事を出すときに「何もございませんが、どうぞ召し上がってください」と言った覚えがあるのではないのでしょうか。(第2冊 p.9)

④『基礎日語総合教程』

初出: 第2課。中国語での解釈: 「你/您」

[特定の人に対して](実例数2)

(女性が彼氏に対して)

「レオン、あなたはもっと天に感謝すべきだわ」

「どうして」(第3冊 p. 12)

(相手不明)

あなたも行くでしょう。(第2冊 p. 27)

[不特定の人に対して] (実例数14)

この質問は二つに分けて、最初に「あなたはCDの値段についてどう思いますか」と聞いて、「高い、やや高い」と答えた人にだけ、「CDが高くて買えない場合、あなたはどうしますか」と聞いたらいんじゃない。(第4冊 p. 114)

以上、4種類、合計14冊の教科書を調査した結果、以下3点のことが分かった。まず、『総合日語』のように、第17課(2冊目の第3課)の「発展練習」で「あなた」を使う質問文が見られ始めるほか、『新経典日本語』をはじめとする3種類の教科書は1冊目の第1課、或いは第2課で取り上げられている。つまり、初級の最初の段階で「あなた」を取り上げた教科書が多数を占めることが分かる。

次に、『総合日語』のように、「あなた」に関する中国語での説明が何もなく、第17課の「発展練習」で「あなた」を使った質問文が唐突に出現することもある。一方、ほかの3種類の教科書では、中国語の二人称の「你」、あるいは「你/您」と解釈している。

最後に、調査対象のうち、「あなた」を使用する実例数は教科書によってさまざまに異なることが分かった。順番に見ると、『日語精読』では86例で一番多く、続く『総合日語』、『新経典日本語』、『基礎日語総合教程』ではそれぞれ85例、76例、16例であった。中には、『総合日語』と『日語精読』の「あなた」の使用例がそれぞれ85例と86例あるが、上に示したように、両方にある「特定の人」と「不特定の人」の実例数は全く反対だということが分かった。

3. 調査結果に基づいた分析

調査により、「あなた」という言葉は大抵日本語学習の最初の段階ですでに学習しているにもかかわらず、実際には初級だけではなく、数年間の学習経験を持つ日本語学習者でも「あなた」を誤用するケースが少なくないのが実状である。例えば、『新経典日本語』を例に見ると、1冊目の第1課の注釈5には以下のような表が見られる。

表2 人称代名詞

	第一人称	第二人称	第三人称	疑問語
日语	私	あなた	彼/彼女	誰/どなた
汉语	我	你	他/她	谁/哪位

「あなた」を中国語の二人称の「你」、あるいは「你/您」に解釈するのはそれでよいだろうが、しかし、日本語の「あなた」が中国語の「你」、あるいは「你/您」と等価だと理解し、どのような相手に対してもそのまま使用する学習者も少なくない。

そこで、「あなた」と「你/您」は一体どのような相違点があるのか、まずそれを明らかにしておく必要があると考える。周知のように、「あなた」の語源は「彼方」で、「こなた」、「そちらのほう」という言葉の雅語だと言われている。もともとは遠称指示代名詞として、方向を指していた「こなた」、「そなた」と比べると、最も遠い所を指す。佐竹（2005）によると、かつて貴人の名前を直接呼ぶことは不敬に当たると考えられていた。そのため、その人のいる方向や場所を示す語を用いることで、間接的にその人を表すという回りくどい表現を取っていた。そのようにして呼び換えられた表現には高い敬意が込められ、「あなた」も高い敬意が込められた表現だったのである。室町時代から、「こなた」と「お前さん」は敬意を表す二人称代名詞として使われ始め、江戸時代に入ってから、「あなた」と「お前さん」は敬意が最も高い二人称代名詞となった。

さらに明治時代に入ると、「あなた」は広く使われるようになった。しかし、

昭和時代に入ると、目上に対して「あなた」の使用を回避する傾向が出てきた。1952年、日本の国語審議会は『これからの敬語』という提議書を作成して、「あなた」の使用を奨励し、「あなた」を二人称代名詞の標準と定めていた。親疎・身分・年齢などを問わず、公式の場合といい、個人会話の場合といい、一律に「あなた」の使用を奨励するようになったのである。

しかし、角田（2001）は「あなた」について、以下のような使い方を挙げている。

- a 同年輩および同年輩以下の人に使う
- b 女性が同年輩および同年輩以下の女友達に使う
- c 主に女性が夫や恋人などの親しい関係で使う
- d 男性から女性に使うと、場合によっては優しく響く
- e 名前がわかる特定の人、および話者との間の、個人的、社交的人間関係がわかるようにはあまり用いない一方、不特定多数、一般の人への呼びかけに使う
- f 名前、役職、話者との人間関係などが明白な人の「あなた」を使うと無礼あるいは距離を置いた話し方になる。
- g 弔辞の中によく出てくる

こうしてみると、「あなた」という言葉自体が持つ敬意が時代の変遷とともに、逡減してきただけではなく、たとえ現在においても、角田（2001）の観点に基づいた「あなた」の実際の用法は必ずしも国語審議会の提議書『これからの敬語』のようになっているとは言えまい。つまり、親疎・身分・年齢などを問わず、公式の場合であれ、個人会話の場合であれ、一律に「あなた」を使用しているとは限らないと考える。

角田（2001）の観点に基づき、教科書に取り上げられた「あなた」の使い方を具体的に考察してみる。まず、「不特定の人」を指す「あなた」から考える。確かに教科書に取り上げられた「あなた」の半分ぐらいの実例はこの用法であると確認できた。「不特定の人」という用法が一番多い『総合日語』を例に説明すると、「ポップカルチャー」の読解文を習った後、そのユニットの「発展練習」（第2冊 p54）の項目で「ポップカルチャーについてどう思いますか。

あなたの意見を言ってください。」という質問を出している。つまりこの「あなた」は特に「誰」ではなく、「不特定の人」を指すのである。

森田（2005）によると、この時の「あなた」は「皆さん」に相当する。このような言い方によって、これを受け取る人々の一人一人に語りかけるという態度の表れともなっている。不特定の相手に対しては、上位・同等・下位という扱いの差を設けることをせず、無色の「あなた」が多用されるというわけであろう。

次に、「特定の人」を指す「あなた」の実例を取り上げてみよう。①～④に表示された通り、全体的に「あなた」の実例を見れば、ある「特定の人」に対して「あなた」を使用したものが半分以上占めることが分かるが、しかし、一体「相手は誰なのか」が判断できないままに使用されているのがほとんどであり、「女性が男友達に対して」、「妻が夫に対して」、「女性が彼氏に対して」のように、明確に人間関係などを示したものは少ない。

「妻が夫に対して」と「女性が彼氏に対して」の場合の例は明らかに「女性が夫や恋人などの親しい関係で使う」という用法である。また、面接官が面接を受ける山田さんに対する場合とは、名前・話者との人間関係などが明白な人に対し、距離を置いた話し方を取っているものと考えられる。

しかし、調査結果が示すように、文脈などによっては「特定の人」を指すことが分かるが、具体的に相手との上下関係、親疎関係などの情報が示されないまま使用されている「あなた」も少なくはない。つまり「あなた」がどのような状況で使用されたのか、曖昧だと言わざるを得ない。このような実例が学習者に混乱させる一因となっていると考えるのが自然だろう。

日本での考え方は、名前・役職・話者との人間関係などが明白な人に対し、「あなた」を使うと無礼あるいは距離を置いた話し方になると言われている。張（2009）の例を援用すると、

- (1) 母親：这个周日有个同学聚会。この日曜日、同窓会があるけど
 儿子：你想去就去吧，我看家。（?あなたが）行きたいなら、行けば?
 僕は留守番をするから。
- (2) 娘：玉ちゃんも一緒に行くから。

母親：玉ちゃんも一緒に行くなら、安心するわ。

娘：だって。あなたは自分の娘も信じていないの？

例（1）と（2）のいずれも文としては成立するが、例（1）の場合は、もし「你」をそのまま「あなた」に訳すなら、文として座りが悪い。子供は母親に同窓会への参加を勧めているだけであって、特に反発したりするようなニュアンスは感じられない。したがって、「あなた」の使用は不適切となろう。一方、例（2）では、娘は母親が自分を信じてくれないことに不満を感じ、反発する場面の会話なので、「あなた」が使われているのである。「あなた」には時に軽蔑や敵意の感情が伴っているために、相手に何らかの不満を持っている時、或いは挑発する時に使える。さらに、口げんかをする時には、誰にでも「あなた」が使えるとも言われている。

また、日本では、もし相手が目上の人なら、名前・名前+「さん」・職業名・肩書きで呼ぶのが普通だとされている。なぜならば、「あなた」は積極的に相手を高めるという機能をもはや持っておらず、せいぜい相手を対等の立場として扱うといった配慮を示す表現にすぎないからである。したがって、社員・学生は目上の人で敬意を示すべき相手である社長・先生を「対等の相手」と認識し、そのように待遇しようとすることは日本のような社会ではまず考えられないことになる。

森田（2005）で述べられたように、平穏な精神状態では、たとえ親しい上位者でも、「先生、あなたのお子様とってもかわいいですね」などとは言わない。そのために、「社長、あなたは何か召し上がりますか」といった言い方も失礼な表現となるのである。一方、学校の先生や職場の上司は学生や部下に「あなた」を使ってもよいとされている。この場合の「あなた」は「相手を対等の立場として扱うといった配慮を示す表現で、少なくともぞんざいに扱っているのではない」というニュアンスを持つのである。同年輩では、気軽な友達とはともかく、職場で同じ立場の人に「あなた」と言われると、不快を感じる人もいる。なぜならば、「あなた」は「上からものを言われている」ということで、上下関係的なものを意識させる意味合いが強いからである。また、日本語にはそもそも人稱という概念がなかったことが「あなた」と呼ばれること自体に無意識

裡に不快を感じさせる原因だとも言われている。

更に、森田（2005）が指摘するように、女性は親疎にかかわりなく、男性に対しても、同性に対しても、「あなた」が使える。また、姓や名に「さん」付けをして呼ぶ場合も多い。これに対して、親しい男性同士の場合はむしろ「きみ」、学生や生徒同士では「きみ/お前」などを用い、「あなた」は一般的でない。女性に対してと、親しくない相手へのよそ行きの言葉には用いられるが、もちろん「鈴木さん」「山口さん」「美智子さん」のように、姓や名に「さん」付けをして済ませる場合が多いという。

これを角田（2001）の分析と比べてみると、女性の場合は、角田（2001）の a と b に相当するのに対して、男性の場合は、森田（2005）のほうが「あなた」の使用範囲がより狭いことが分かった。このように、「あなた」の意味用法はいろいろな制限、ニュアンスがあるのに対して、「你/您」をはじめとする人称詞は中国語の文中では大きな役割を果たしている。例えば、

- | | |
|--------------------|----------------------|
| (3) 老师，你有时间问吗？ | 先生，ご都合はよろしいでしょうか。 |
| (4) 您知道吗？ | ご存知ですか。 |
| (5) 对不起，您能告诉我怎么写吗？ | あとう、書き方を教えていただけませんか。 |
| (6) 拜读了您的著作。 | ご著書を拝読しました。 |

上の文を日本語に訳すと、いずれにも「あなた」という二人称が現れていない。しかし、日本語の文に人称詞がなくても、意味がはっきりと伝わってくる。逆に、無理やりに「あなた」を訳に使うと、却って文がおかしくなってしまう。これに対して、中国語の場合、文の意味は人称詞によって大きく左右される。人称詞がなければ、意味が分かりにくくなり、たとえあったとしても、その位置によって、意味も大きく変わってくるのである。

それでは、どのような場合に、中国語の文に「你/您」があるにも関わらず、日本語に訳した時に「あなた」が現れないのかを考察する。

- | | |
|-------------------|----------------------|
| (7) 职员：经理，您喝点儿什么？ | 社長，何か召し上がりますか。 |
| | ? 社長，あなたは何か召し上がりますか。 |

- (8) 小李：小王，你几点到？ 王さん，何時に来られますか。
? 王さん，あなたは何時に来られますか。

例(7)，(8)のように，中国では，大抵「肩書き/名前+你/您」という形を取っている。しかし，上述のように，日本語の場合は，名前・名前+「さん」・職業名・肩書きで呼ぶのが普通なので，中国語のように「名前・名前+『さん』・職業名・肩書き」の後に，わざわざ「あなた」を付け加える必要はない。本稿の最初に挙げたのがこのタイプの誤用例である。もちろん，学習者は「部下：社長，何か召し上がりますか。」というような文を中国語に訳す時，自然と「职员：经理，您喝点儿什么？」といった訳文を産出するだろう。しかし，逆に訳す場合，不自然な文を作りがちになるのである。要するに，これは学習者が自分の母語に影響され，無意識のうちに中国語の文をそのまま日本語の表現に反映させたものと言えよう。

また，敬語の場合も同じである。例えば，

- (9) 我送您回家。 お宅までお送りします。
(10) 请您解释一下。 ご説明ください。
(11) 您明天几点来？ 明日何時に来られますか。

(9)～(11)の文を観察すると，日本語の文には相変わらず「あなた」が使われていない。この3つの文の共通点は，いずれも敬語文だということである。日本語では敬語が使われると，親疎関係，上下関係などが明確に分かってくるので，文中に人称詞が現れなくとも，誤解せずに済むが，それに対して，中国語の述語は尊敬・謙譲を表す機能をほとんど持っていない。従って，日本語の文に敬語がある場合にも「你/您」が「あなた」とは対応しない。

さらに，授受動詞（授受関係の補助動詞）の場合にも同じ現象が見られる。

- (12) 这个也给你吧。 これもあげようか。
(13) 你能把这个交给田中吗？ これを田中君に渡してもらえませんか。
(14) 你能来，我真高兴。 来てくれて，ありがとう。
(15) 你从谁那里得到了画笔？ 誰から絵具をもらってきたの？

周知のように，日本語の授受動詞（または補助動詞）は物と恩恵の授受を表

す。ただ授受動詞と言っても、「くれる、あげる…」など幾つかある。一方、日本語にはこのように発達した授受動詞があるのに対して、中国語には「给」しか存在しないと言えよう。上述したように、「我给你」、「你给我」のような中国語の場合、文の意味は人称詞によって大きく左右される。人称詞がなければ、意味が分かりにくくなる。たとえあったとしても、人称詞の位置によって、意味も変わってくる。日本語の場合は、「内と外」「親疎」「上下」などの社会的関係により、授受動詞の使用法も異なるので、人称詞がなくても、意味は十分に伝えられるということをより強調して日本語教材の開発に活かすべきであると言える。

4. ま と め

調査結果により、4種類のうち3種類の教科書は「あなた」を初級の最初段階で取り上げ、中国語の「你」、「你/您」と解釈していると分かった。また、いずれも「あなた」について、それ以上の解釈がないまま、本文や句型、練習などで使用している。その中で、明確に人間関係などを示したものはわずか数例しかなかった。もちろん、これらの文が間違っているというわけではない。しかしながら、これは教科書の使用者である現場の教師、また学習者に一定程度の支障をもたらしていると考ええる。

また、「あなた」と「你/您」の比較を通じて、両者の相違点をより明らかにした。日本語では上下関係、親疎関係、また述語（敬語の使用、授受動詞）などによって、「あなた」を使用せずに意思疎通が図れる。それどころか、こうした場合、わざわざ「あなた」を使用した方が文として却っておかしくなる。もちろん、「あなた」は完全に使ってはいけないという意味ではない。角田(2001)が述べるように、「同年輩および同年輩以下の人」とか、「女性が夫や恋人に」、「名前がわかる特定の人、および話者との間の、個人的、社交的人間関係がわかる人にはあまり用いない一方、不特定多数、一般の人への呼びかけ」などの場合、「あなた」を使ってもまったく問題はないであろう。

一方で、「你/您」は文中で大きな役割を果たしている。すでに述べたとおり、「我给你」「你给我」のように、中国語では文の意味が人称詞によって大き

く左右される。人称詞がなければ、意味が分かりにくくなる。たとえ人称詞があったとしても、その位置によって、文の意味も変わってくる。また、日本では相手のことを名前・名前+「さん」・職業名・肩書きで呼ぶのに対して、中国では、名前・名前+「さん」・職業名・肩書きの上にさらに「你/您」を付け加えて呼ぶのが普通である。こうした相違点があるにもかかわらず、学習者が相変わらず「あなた」と「你/您」を同一視し、誤用を生み出しているのはどういうことを意味しているのだろうか、日本語研究者や日本語教育関係者は改めて考える必要があると考える。日本語教育のレベルの向上を図るために、教材の開発、編集にあたっては、これまでの対照研究成果などを取り入れ、また、参考資料を分析、整備し、より万全な対策を講じていかなければならないのではないだろうか。

本稿では、数多く出版された精読教科書のうちただ4種類の教科書しか調査していないため、問題の一部を明らかにしたものの、教科書の「あなた」に関する全体像を把握したとまでは言えまい⁽²⁾。それは今後の課題にしたいと思う。

注

- (1) 『新大学日語』（2000）、『現代日本語』（2002-2003）、『総合日語』（2004-2006）、『基礎日語教程』（2005-2007）、『基礎日語』（2005-2008）、『日語精読』（2006-2011）、『日本語基礎』（2007-2008）、『日語基礎』（2009-2010）、『日語総合教程』（2009-2011）、『新編日語教程』（2010）、『新経典日本語』（2013）
- (2) 本稿は、張（2009）における考察をもとに、調査を加えつつ考察を発展的に行ったものである。

参考文献

- (1) 彭広陸・守屋三千代・他（2004-2006）『総合日語』（1-4）北京大学出版社
- (2) 宿久高・周異夫・他（2006）『日語精読』（1-2）外国語教育学習と研究出版社
- (3) 曹大峰・翟東娜・他（2009-2011）『基礎日語総合教程』（1-4）高等教育出版社
- (4) 劉利国・宮偉・他（2013）『新経典日本語』（1-4）外国語教育学習と研究出版社
- (5) 森田良行（2005）『基礎日本語辞典』角川書店
- (6) 角田三枝（2001）『日本語クラスの異文化理解』くろしお出版
- (7) 佐竹秀雄・西尾玲見（2005）『敬語の教科書』ベレ出版

- (8) 国語審議会（1952）『これからの敬語（建議）』日本文化庁
- (9) 張金艶（2009）「あなた」について『語文学刊』内蒙古師範大学

日本語精読教科書における語彙の特徴

馬 永 奇

要 旨

近年、中国ではめざましい発展を遂げる日本語教育において教材も数多く開発、作成されてきている。日本語教育の発展に伴って、教材を中心に、学習指導項目やその指導過程・順序、教育内容・題材とその扱い方、教材構成などを精査・比較し、さまざまなデータを集約・分析することによって教材開発のために活かすことも必要となってくると考える。

そこで、本稿では『総合日語』、『基礎日語総合教程』を中心に、2000年以降に出版された精読教科書を対照させながら、教科書に収録された語彙に絞り、各教科書の語彙量、その品詞分類、カタカナ語、文化に関する語彙等を取り上げ、データを示しながら説明すると同時に、それぞれの特徴を見る。なお、教科書の各品詞の語彙構成、意味分布などについては言及していないが、それは今後の課題にしたいと思う。

キーワード：日本語精読教科書，日本語教材，教材構成，語彙

1. はじめに

近年、中国では日本語教育はめざましい発展を遂げてきている。国際交流基金による調査（2015年5月～2016年4月）によると、中国における高等教育段階の日本語学習者は625,728人に達しているという。こうした背景を受けて、日本語教材も多く開発、作成されてきている。2000年以降の中国国内において出版された日本語専攻者向けの精読教材を調べてみると、以下の11種類であることが分かった（表1）。

表1が示すように、北京第二外国語学院、吉林大学をはじめとする中国の日本語教育界においては著名な大学が開発と編集に携わった日本語精読教材が次々と出版されている。このことから、中国における日本語教育の発展が窺える。

こうした教育の発展に伴って、教材を中心に、学習指導項目やその指導過程・順序、教育内容・題材とその扱い方、教材構成などを精査・比較し、さまざまなデータを集約・分析して、教材開発のために活かすことも必要となってくると思える。

表1：2000年以降中国国内で出版された日本語専攻向け日本語精読教材

教科書名	編集者	出版社	出版年	冊数
新大学日語	大連外国語学院	大連理工大学出版社	2000	4冊
現代日本語	洛陽外国語学院	上海外国語教育出版社	2002-2003	4冊
総合日語	北京大学	北京大学出版社	2004-2006	4冊
基礎日語教程	北京第二外国語学院	旅行教育出版社	2005-2007	4冊
基礎日語	復旦大学	復旦大学出版社	2005-2008	4冊
日語精読	吉林大学	外国語教育学習と研究出版社	2006-2011	4冊
日本語	武漢大学	武漢大学出版社	2007-2008	4冊
基礎日語	大連理工大学	大連理工大学出版社	2009-2010	4冊
基礎日語総合教程	北京日本学研究中心	高等教育出版社	2009-2011	4冊
新編日語教程	新世界図書事業部	華東理工大学出版社	2010	6冊
新経典日本語	大連外国語大学	外国語教育学習と研究出版社	2013	4冊

教材を対象とした研究としては、まず、李（2014）が挙げられる。李（2014）は、1949年以降に出されてきた20種類の日本語精読教科書を対象に、その音声、語法、本文、練習問題に至るまでを考察の対象としたものである。また、陳（2011）では『基礎日語』（高等教育出版社）シリーズと『新大学日語標準教程』を取り上げ、その全体的特徴について論じている。

そこで、本稿では、こうした教科書に収録された語彙に絞って詳細な分析を進めることとした。2000年以降に出版された精読教科書を対照させながら、但し、主に『総合日語』、『基礎日語総合教程』を中心に、それぞれの教科書に収録された語彙に注目すること、また、各教科書の語彙量、その品詞分類、カタカナ語、文化に関する語彙等を取り上げ、データを示しながら説明すると同時に、それぞれの特徴を見ていくこととする。

2. 語彙量をめぐって

『高等院校日本語專業基礎段階教学大綱』（2000年）に以下のような記述がある。

高等院校零起点的学生，在基础阶段一年级结束时，应掌握3000个日语单词及少量词组，二年级结束时，应掌握5600个日语单词及少量词组。教学条件好的学校可适当增加词汇数量，但是不宜超过6500个词。

つまり、ゼロレベルからスタートした日本語専攻の学習者は、二年生になると、単語を3,000語程度、連語も少し習得すべきであり、更に二年間の学習が進んだ時には、単語を5,600語程度、連語もさらに少しは習得すべきであると定めているのである。もちろん、教育条件が整っている学校は単語の習得量を適度に増やしてもよいが、それでも6,500語は超えないように、と書き記されている。

以下にその分析をまとめるが、表2では、2000年以降に出版された11種類の精読教科書のうち、9種類の精読教科書の単語リストを元に集計したデータである。各精読教科書の1～4冊目のそれぞれの語彙量が分かるように示してある。これによると、上記の9種類の精読教科書のうち、基準とされる語彙量をはるかに下回ったり上回ったりするものが依然として存在することが分かる。内訳は以下の通りである。

①基準の語彙量を下回る教科書

『現代日本語』、『基礎日語』、『基礎日語総合教程』、『新経典日本語』

②基準の語彙量を上回る教科書

一年次：『日語精読』、『日本語』

二年次：『日語精読』、『基礎日語教程』、『基礎日語2』⁽¹⁾

③概ね基準と一致する教科書

一年次：『総合日語』、『基礎日語教程』、『基礎日語2』

二年次：『総合日語』、『日本語』

表2：精読教科書の各冊ごとに収録される語彙数

教科書名	各冊の語彙量						総計
	第一冊	第二冊	合計	第三冊	第四冊	合計	
現代日本語（2002-2003）	847	1041	1888	1321	1397	2718	4606
総合日本語（2004-2006）	1807	1463	3270	1437	1710	3147	6417
基礎日本語教程（2005-2007）	1033	1997	3030	2119	2266	4385	7415
基礎日本語（2005-2008）	1229	1280	2509	956	746	1702	4211
日本語精読（2006-2011）	1631	2181	3812	2596	1937	4533	8345
日本語（2007-2008）	1838	2488	4326	811	1145	1956	6282
基礎日本語2（2009-2010）	1765	1315	3080	2249	2030	4279	7359
基礎日本語総合教程（2010-2011）	884	989	1873	1381	1472	2853	4726
新経典日本語（2013）	1183	1110	2293	988	1198	2186	4479

*新大学日语～基础日语のデータは『日语精读教材研究』による（李所成，学苑出版社，2014）

『高等院校日本語專業基礎段階教学大綱』（2000年公布）では、一・二年生の習得すべき語彙量を明確に示しているにもかかわらず、北京大学が編集した『総合日本語』のみが一貫して、『高等院校日本語專業基礎段階教学大綱』の示す語彙量の基準を満たしているのが実状である。

次に、分かりやすく捉えるために、精読教科書に収録される語彙数の各冊の語彙数を視覚的に図示する。『高等院校日本語專業基礎段階教学大綱』では、一年生と二年生の段階で習得すべき語彙量を定めているが、教科書の何冊目にもどれぐらいの語彙量を使用すべきなのかという詳細な決まりがないためであろうか、図1が示すように、同一シリーズの教科書の各冊に収録される語彙量が急激に増加したり減少したりする現象が見られる。

さらに、『基礎日本語総合教程』が本研究での主な調査対象なので、なぜ語彙量が基準をはるかに下回っていたのかを調べてみたところ、『基礎日本語総合教程』の前書きには、以下のような記述があった。

本教材提倡词汇的大量输入和选择运用的学习方式。每课出现的单词分为必修词汇和理解词汇，必修词汇与本课活动密切相关，要求学会运用；一些中日同形同义词，近义词等比较容易理解的词汇没有完全收入必修词汇里，而

是将一些与本课话题和活动相关的类义词汇组合在一起，列入各课的“词汇树”，供同学们在练习和完成任务时使用并掌握，以扩大词汇量，促进词汇的更有效记忆。

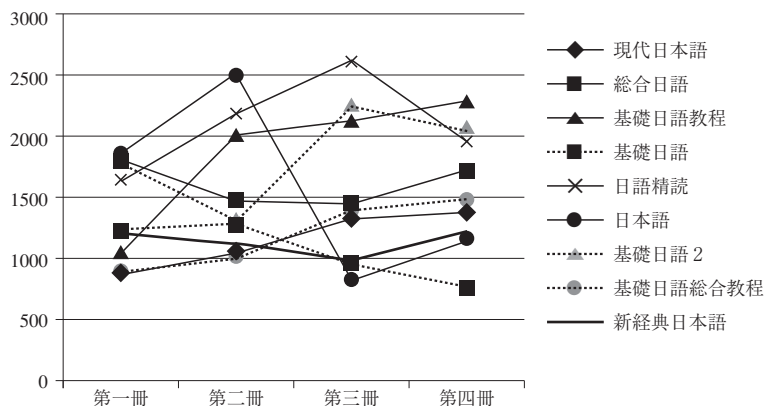


図1：精読教科書の各冊ごとに収録される語彙数

つまり，日本語の精読教科書では，学習していない新出単語が出現したユニットの単語としてリストアップするのが通常であるが、『基礎日本語総合教程』においては，すべての未習単語をリストアップするのではなく，未習単語を必修語彙と理解語彙に分け，そのうち必修語彙について習得と運用を求めている。一方，中日同形同義語，類義語などの比較的理解しやすい単語はすべて必修語彙には収録されておらず，当ユニットのトピックと活動に関わる類義語とを組み合わせて語彙量を増やし，語彙を効率的に学習できるように，各ユニットの「词汇树」のところに収録しているのである。

例えば，この教科書の一冊目のユニット1の第1課のステップ1の必修語彙を見ると，「中国 大学 日本 ～語 ～科 ～年生 学部 学生 出身 留 学生 趣味 旅行 ～人 読書」の14語がリストアップされている。このステップの「词汇树」を見ると，次のようになっている。

氏名

李明 王平 張静 陳凡 趙飛 _____

出身地

北京 上海 天津 重慶 黒龍江省 海南省 チベット _____

趣味

旅行 読書 サッカー バasketボール 音楽 歌 映画 _____

この「词汇树」の単語には「旅行 読書」がすでに必修語彙として収録されており、他の17語はすべて未習語彙であるものの、単に理解語彙として列挙されているだけである。また、_____が付いているのはこのほかに、学習者それぞれのニーズに応じて学習する予定の語彙である。すなわち、プラス α の部分と見てよいものである。

さらに、ステップ1の会話文を見ていくと、以下のような27の語彙と連語がある。

氏名, 所属, 山田よし子, 経済, はじめまして, どうぞ, よろしく, こちらこそ, 王洋, 東方, 大阪, 田中洋, 東京 木村剛 九州, 西安, 劉少華, 陳天麗, 宮崎和子, 名古屋, 商業, 鈴木, お願いします, 長江, 科学, 技術, 田

以上をまとめると、次のことが分かる。

ステップ1の58語 + α のうち14語のみが必修語彙としてリストアップされている。『基礎日語総合教程』の語彙量は一見基準を下回るようにみえるが、実際には、リストアップされていない単語が数多く存在する。つまり、各課に必修語彙と関連語彙などが存在するのである。従って、『基礎日語総合教程』の四冊に使用されている語彙量は、実際には基準を大きく超えると推測できる。このことは教科書の編集方針と関係しているのだろうが、必修語彙ではない語は、現場の教師と学習者に任せる性質のものとされていると言えよう。

同様のことが『新経典日本語』においても見られる。例えば、『新経典日本語』の第1課を見ると、116語のうち57語しかリストアップされていない。名前と地名はもちろん、関連語彙という項目の単語もほとんどリストアップされていないのである。

『基礎日語総合教程』に見られるもう一つの特徴は、振り仮名が付いていることである。このことによって、習得（記憶）の強化を図る意図があるのだろうと考えられる。但し、『基礎日語総合教程』の場合、振り仮名は新出単語に付けるようにしている。これに対して、『新経典日本語』は一冊目の終わりまで、既習・未習を問わず、振り仮名を付けるようにしている。

3. 品詞分類

語彙を指導する際には品詞分類が必要となる。しかし、どのような品詞名を使用するかは、実際は教科書によって大きく異なっているのが実状である。調査したところ、表3のようであった。

表3を見ると、9種類の精読教科書のうち6種類は学校文法に基づいて品詞を分類したことが窺える。そのうち、『日語精読』では「数詞」は「名詞」のなかに含められ、「代詞」だけは「名詞」から独立した品詞となっている。一方、『現代日本語』、『基礎日語教程』、『日本語』、『基礎日語2』、『新経典日本語』の5種類の教科書は、中国語文法の影響によるためか、「代詞」と「数詞」が「名詞」から独立した品詞とされている。但し、『基礎日語2』ではそのまま「代名詞」を使用していれば、『新経典日本語』では「助数詞」を使用している。このように「代(名)詞」と「(助)数詞」を「名詞」から独立させることによって、中国の学習者にとって理解しやすくしているとも言える。

『基礎日語』と『総合日語』は主に日本語教育文法に基づいて、品詞を分類している。そのうち、『基礎日語』では、「イ形容詞」と「ナ形容詞」、「第一類動詞」と「第二類動詞」と「第三類動詞」のほか、「助詞」と「助動詞」も採用している。

『総合日語』では、「Ⅰ類形容詞」と「Ⅱ類形容詞」、「Ⅰ類動詞」と「Ⅱ類動詞」と「Ⅲ類動詞」、「助詞」といった用語を採用しているが、「助動詞」を認めない代わりに、「だ」を「判断詞」として立てている。

『基礎日語総合教程』は日本語教育文法と学校文法の両方を参考にした例と言えよう。例えば、この教科書では、「イ形容詞」と「ナ形容詞」、「五段活用動詞」と「一段活用動詞」と「変格活用動詞」のほか、「助詞」も「助動詞」

も立てるが、「指示詞」も独立した品詞として立てている。

表 3：各精読教科書の品詞分類

教材名	品詞名												
現代日本語 2002-2003	名詞	数詞	代詞	動詞	形容詞	形容動詞	副詞	連体詞	接續詞	感嘆詞	助詞	助動詞	
総合日語 2004-2006	名詞			動詞	形容詞		副詞	連体詞	連詞	嘆詞	助詞		判断詞
基礎日語教程 2005-2007	名詞	数詞	代詞	動詞	形容詞	形容動詞	副詞	連体詞	接續詞	感嘆詞	助詞	助動詞	
基礎日語 2005-2008	名詞	数詞	代詞	動詞	イ形容詞	ナ形容詞	副詞	連体詞	接續詞	感嘆詞	助詞	助動詞	
日語精読 2006-2011	名詞		代詞	動詞	形容詞	形容動詞	副詞	連体詞	接續詞	感嘆詞	助詞	助動詞	
日本語 2007-2008	名詞	数詞	代詞	動詞	形容詞	形容動詞	副詞	連体詞	接續詞	感嘆詞	助詞	助動詞	
基礎日語 2 2009-2010	名詞	数詞	代名詞	動詞	形容詞	形容動詞	副詞	連体詞	接續詞	感嘆詞	助詞	助動詞	
基礎日語総合教程 2010-2011	名詞			動詞	形容詞		副詞	連体詞	連詞	嘆詞	助詞	助動詞	指示詞
新経典日本語 2013	名詞	助数詞	代名詞	動詞	形容詞	形容動詞	副詞	連体詞	接續詞	感嘆詞	助詞	助動詞	

*新大学日語～基礎日語のデータは『日語精読教材研究』による（李所成・学苑出版社、2014）

一方、『新経典日本語』は学校文法に基づいて分類している。この教科書では「形容詞」と「形容動詞」という用語を採用しているだけでなく、動詞を「五段活用動詞」、「上一段活用動詞」、「下一段活用動詞」、「カ行変格活用動詞」、

「サ行変格活用動詞」などと、詳細にわたって学校文法を元に分類していると言える。

従って、2000年以降に中国で出版された精読教科書における品詞分類は、実際、依然として混沌としており、統一されていないのが現状であると言える。

4. カタカナ語の問題

上で見たように、同一シリーズの精読教科書においても、各冊に収録される語彙量が必ずしも一定していないことが明らかになった。このような語彙量の急激な増減は学習者にとっては無用な負担になったり、期待できる学習効果が得られないという悪影響がないとも言えない。

そこで、カタカタ語について見ていくことにする。なぜなら、日本語学習者の中には相当の期間の学習歴があるにもかかわらず、カタカナ語を苦手とする者が少なくないからである。ここでは、『高等院校日語專業基礎階段教学大綱』の示す基準語彙量と符合する『総合日語』と『基礎日語総合教程』の2種類の精読教科書に収録されるカタカナ語数について調査することにした。

表4：『総合日語』と『基礎日語総合教程』のカタカナ語

	『総合日語』2004-2006			『基礎日語総合教程』2010-2011		
	語彙数	カタカナ語+(外+和)	比率	語彙数	カタカナ語+(外+和)	比率
第一冊	1807	198+(13)	11.68%	884	83+(2)	9.6%
第二冊	1463	126+(2)	8.75%	989	107+(4)	11.22%
	3270	324+(15)	10.37%	1873	190+(6)	10.46%
第三冊	1437	147+(15)	11.28%	1381	151+(9)	11.59%
第四冊	1710	210+(9)	12.80%	1472	163+(25)	12.77%
	3147	357+(24)	12.11%	2853	314+(34)	12.20%
合計	6417	681+(39)	11.22%	4726	504+(40)	11.51%

表4によれば、調査対象とした『総合日語』、『基礎日語総合教程』という2種類の精読教科書にリストアップされているカタカナ語は、どの冊かにより多少異なっているが、学年ごとに見ていくと、いずれも総語数の10%~11%の割

合を占めていることが分かる。このデータは調査対象の精読教科書にリストアップされているカタカナ語に基づいて得られたものである。こうした現象を取り上げてここで説明する理由は、『基礎日語総合教程』にはリストアップされていないカタカナ語も数多く存在するということである。例として、一冊目のユニット1の第3課『いろいろな「一番」』のSTEP1『いろいろな「一番」を確認しましょう』という文章を見られたい。

南アメリカで一番高い山は、アコンカグア山で、二番目に高い山はオホスデルサラド山です。一番長い川は、アマゾン川で、その流域面積は世界一です。

南アメリカで、最も大きい国はブラジルです。中国やアメリカより小さいですが、ロシアを除いてヨーロッパ全土より大きいです。世界全体でも第5位の面積を誇ります。ブラジルに次いで二番目に大きい国は、アルゼンチンで、世界第8位です。

皆にアメリカで人口が一番多い国もブラジルで、二番目はコロンビアです。ブラジルの公用語はポルトガル語ですが、その他の国はスペイン語が多いです。

ブラジルとアルゼンチンの間にあるイグアスの滝は世界で一番大きい滝です。

『基礎日語総合教程』(p.56)

以上の文章におけるカタカナ語数は20であるが、既習カタカナ語が一語もないにもかかわらず、いずれも必修語彙として収録されていないことが確認された。このことで教科書に使用されている語彙を一つも漏らさずに収録した『総合日語』の編集方針とは異なることが明らかになった。

必修単語以外に数多くのカタカナ語を含めて文章を書き上げることによって、初級学習者に、最初はなかなか覚えられないカタカナ語に慣らしたいという狙いがあるのではないかと考えられる。なぜならば、一部の中国人日本語学習者は初級段階においてカタカナ語を十分に習得していないので、中・上級段階に

入っても、カタカナ語の読み書きについては、各学習段階に不相応な実態が見られるからである。

いずれにせよ現状では、「習うより馴れる」という諺があるように、日本語学習の初級段階においては、適度に学習者をカタカナ語に慣らすことによって、中上級の学習をスムーズに進めるための基礎が作られるとも考えられている。

5. 社会文化に関する語彙

中国の日本語教育現場では、日本語専攻生が日本語を学習した場合でも、日本語によって日本と母国である中国の文化については思うように語れないというジレンマがあることが、かなり以前から指摘されてきた。しかし、具体的にどのような内容を取り上げるべきかについては明確な基準がないようである。

ここでは、調査対象の『総合日語』、『基礎日語総合教程』に使用されている姓名、州・国・都市名、団体名、山水・名所・建造物名、衣食住や言語・文化などに関連する言葉を集計した上で、それぞれの教科書でどのように取り上げられているかを見ていくことにしたい。

全体を見ると、『基礎日語総合教程』は『総合日語』の二倍程度も多いことが分かる。また、項目別で見ても、「文学・芸術・スポーツ」以外、やはり『基礎日語総合教程』の方が多いことが分かる。この項目で『総合日語』の方が多い理由は、主に三冊目の第三課「大相撲」という読解文に、相撲に関する用語が11語も取り上げられているからである。このように見れば、どの分野の会話、トピック、読解を教科書の材料にするかによって、その分野の用語が多くなるのは当然のことだろう。例えば、『基礎日語総合教程』の四冊目にある第十課の「名前に込められた思いを知る」という文章は、明治から現代までの日本人女性の名付けのトレンドについて書かれたものなので、その中で日本人の女性名が52語も挙げられており、全体の105語のうち半分を占めるのである。

この2種類の教科書に収録された名前について見ると、概ね、以下のように分類できる。

- ① 会話・文章に登場した架空の名前や不特定の名前（小林、李明、王宇翔、高橋美穂…）

- ②各分野の实在の著名人（宮崎駿，張芸謀，魯迅，村上春樹，クーベルタン男爵…）
- ③文学作品・映画などの主人公（孫悟空，かぐや姫…）

表5：『総合日語』と『基礎日語総合教程』の社会文化に関する語彙

教科書名 類別	『基礎日語総合教程』					『総合日語』				
	第一冊	第二冊	第三冊	第四冊	合計	第一冊	第二冊	第三冊	第四冊	合計
名前	32	24	30	105	191	25	8	42	66	141
民族	1	3	0	0	4	0	0	0	0	0
洲・国・都市など	73	53	25	12	163	5	10	22	20	57
団体	26	8	16	24	74	1	2	2	8	13
山水・名所・建造物	24	23	53	14	114	14	14	9	2	39
歴史	1	6	3	4	14	3	0	3	2	8
風土・慣習	14	28	13	2	57	14	14	4	15	47
文学・芸術・スポーツ	11	5	2	1	19	5	2	14	7	28
書名・映画タイトル	0	0	6	8	14	0	0	7	5	12
その他	3	2	8	6	19	2	0	0	1	3
合計	185	152	156	176	669	69	50	103	125	348

両者には以上のような共通点があるほか、相違点も見られる。例えば、『基礎日語総合教程』では、中国人の名前をほとんど音読みで表記するほか、張芸謀（チャン・イーモウ）のように、呉音や漢音を使用するケースもある。これは中国人の名前については、中国語の発音により近い読み方をする傾向が強くなっているからだと言える。

このほかに、「州・国・都市など」と「山水・名所・建造物」という2項目では、『基礎日語総合教程』の方が100語を超える。大学生にとって、語学の学習とともに、「オセアニア，アルゼンチン，神奈川県，重慶，姫路城，信濃川，兵馬俑…」のような实在の事物を日本語で言えるようになることは、学習のモチベーションの強化にも繋がるだろう。

さらに、この2種類の教科書では、「四国遍路、印半纏、村八分、駅弁…」といった日本独特の風物を取り上げるだけでなく、「蘭州ラーメン、二胡、ヤンガー…」といった中国に特有の風物にもふれている。特に『基礎日語総合教程』では、「三味線と三弦」、「松江八景と瀟湘八景」、「能楽と昆曲・川劇」といった語のように、日中両国で一見共通すると思われるものを比較しながら、それぞれの特徴を日本語で紹介している。

実際、何年も日本語を学習していながら、一向に日本語で母国の事象・事物をうまく説明できないという日本語学習者は少なくなく、このような創意工夫は言うまでもなく、日本語学習者にとって有益なものである。従って、対照比較させながら日本語で母国の様々な事象・事物について適切に説明できるということが、学習者の学習意欲を高めることに繋がるといっても過言ではないだろう。

6. まとめ

以上見てきたように、『総合日語』、『基礎日語総合教程』をはじめとす各教科書の語彙をめぐり、その量、品詞、カタカナ語、社会文化に関する語彙などを重点的に考察した。この考察を通じて、各教材の編集者が、創意工夫した上で、バラエティー豊かな、中身の充実した教科書を作り上げてきたことが分かってきた。例えば、「三味線と三弦」、「松江八景と瀟湘八景」、「能楽と昆曲・川劇」のように、日中両国とで類似する事象・事物を取り上げて比較しながら、それぞれの特徴を日本語で紹介していること、また、数多くのカタカナ語を使用して文章を書き上げることによるカタカナ語の効果的な学習・指導に対する工夫も見られることなどが指摘できた。

しかし、ここでの考察を通じて、以下のような問題が存在することも分かった。

まず、教科書によって品詞の分類については学校文法に基づいたものもあれば、日本語教育文法に基づいたもの、さらには、『基礎日語総合教程』のように両方を総合的に取り入れた教科書もあることである。果たしてどのような品詞分類がよいのかは現時点では判断しかねるが、しかし、少なくとも、このよ

うな状況は学習者にとって望ましくないと言わざるを得ない。

次に、語彙量が教材によって大きく異なっていることが分かった。現在では、いくつかの話題を中心にして、本文や会話文などを構成している教科書がほとんどである。従って、ある分野の語彙が集中的に現れる以上、『高等院校日本語專業基礎階段教学大綱』に定められた単語が収録され得ないことも当然である。しかし、いずれにしても、語彙量は急激に増加したり減少したりすることは学習者の負担になり、学習効果が適切に上がらないということにもなりかねないので、編集する際には、十分に考慮することが必要なだけでなく、創意工夫も凝らさなければならないと考えられる。

本稿は、『総合日語』、『基礎日語総合教程』をはじめとする各教科書の語彙についていくつかの考察を行ってきた。しかしながら、教科書の各品詞の語彙構成、意味分布などについてはなお言及していない。なお、華東理工大学出版社による『新編日語教程』の語彙に関する統計について今後の課題にしたいと思う。

注

- (1) 分かりやすくするために、大連理工大学の『基礎日語』を『基礎日語2』とする。

参考文献

1. 李所成 (2014) 『日語精讀教材研究』学苑出版社
2. 曹大峰・他 (2010.3-2011.6) 『基礎日語総合教程』高等教育出版社
3. 彭広陸・守屋三千代・他 (2004.8-2006.8) 『総合日語』北京大学出版社
4. 劉利国・宮偉・他(2013) 『新經典日本語』外国語教育と研究出版社
5. 教育部高等学校外語専門教学指導委員会日語組『高等院校日語專業基礎階段教学大綱』大連理工大学出版社
6. 日本国際交流基金 中国 (2016年度)
<http://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2016/china.html>
7. 陈俊森 (2011) 「论应用语言学的研究成果在日语教材中的运用—兼评两套高教版日语教材」『日語学习与研究』第4期, 75-83

The context of study abroad students’ out-of-class language use in Japan: An exploratory study

Stephen D. Luft

Abstract

Socialization through experiences interacting with target culture natives is an important aspect of language learning when studying abroad. However, little is known regarding the types of experiences study abroad students typically have during study abroad in Japan. The current study is designed to fill a gap in this area.

Study abroad students from a program based in Kobe, Japan provided contextual information about each interaction they had in Japanese outside of class for a period of one week. The types of contexts that students used Japanese in outside of class were analyzed regarding the settings and interlocutors experienced by the students. The data reveal some areas for which students could potentially receive more support through formal instruction, and some areas that are potentially neglected in students’ experiences outside of the classroom. Curricular implications and directions for future research are discussed.

1. Introduction

Pragmatic competence can be defined as the ability to “successfully convey and interpret intentions in target culture contexts” (Luft, in press). If, following LoCastro (2003), pragmatics is considered to include both linguistic and non-linguistic signals, pragmatic competence would include both sociolinguistic (Bachman, 1989) and sociocultural competence. For a second language learner to successfully communicate in the target culture, pragmatic competence is essential.

Socialization is the process through which one learns how to be a competent member of society. According to Ochs (1986), socialization consists of a “display (covert or overt) to a novice of expected ways of thinking, feeling, and acting” (p. 2), which occurs in interaction. Socialization occurs as one interacts with more competent members of a society, and through that interaction learns how to be a competent member of that society.

In learning a first language, one acquires pragmatic competence through socialization. Learning which behaviors communicate positive messages about one’s personality and which behaviors communicate negative messages (Tannen, 1984; Thomas, 1983) occurs as one interacts with others. Through interaction with more expert members of society, one learns how intentions are communicated in that society.

While all first languages are learned in relatively similar fashion, involving interactions with caregivers who are responsible for ensuring that one’s basic needs are met, there are more possibilities when learning a second language⁽¹⁾. Moving to an area where the target language is regularly used and interacting with members of the local community is one possibility. Enrolling in a formal language course and learning the target language through a combination of individual study outside of class and structured interactions in class with fellow students and the instructor is another way. When formal instruction occurs in the target country or community, language learning occurs through both of these methods simultaneously. This type of language learning situation is commonly referred to as second language learning. Second language learning is distinct from foreign language learning, in which formal instruction occurs in a locale where the target language is not the predominant means of communication among members of the local community.

For second language learners, socialization occurs both in interactions with members of the target community and in interactions that occur in the classroom. One example of socialization in the classroom is the learning of classroom discourse norms. For example, in an investigation of language socialization in a

Japanese foreign language classroom, Ohta (1999) found that learners acquired the ability to participate in Initiation-Response-Follow-up routines, which are common in classroom discourse, in the target language.

Outside of the classroom, socialization occurs through interactions with members of the local community. Unlike the interactions that occur in a formal language classroom, the interactions learners experience in the local community can be similar to interactions that native speakers experience in the same community, such as shopping or using public transportation. However, there are several reasons why the socialization experience of learners in the local community may differ from that of native speakers. One reason is that non-natives may not have access to the same types of socialization that natives experience. Not only would non-natives not have access to socialization experienced by natives at younger ages (e.g., in elementary school), but non-natives may also not have access to socialization experienced by native peers. For example, while club participation is regularly part of the college experience of Japanese undergraduates, and may even be required, students studying abroad in Japan may find themselves, for various reasons, unable to participate in a club.

Even when language learners have access to the socialization experienced by native peers, native speakers may interact with them differently simply because they are non-natives. For example, Wilkinson (2002), in a study of students studying abroad in France, found that students' home stay families would regularly offer explicit correction of their students' language errors, enacting a role similar to that of a classroom teacher. While there may be positive consequences when natives interact with language learners in ways that are substantially different from interactions with other natives, there also may be negatives. For example, Wilkinson found that the same students who experienced teacher-student-type interactions during homestay applied interactional structures typical of teacher-student interactions to situations where they were not appropriate.

In the case of Japan, Japanese natives may interact with foreign students

differently for a variety of reasons. One possibility is that lower expectations for foreigners (Kubota, 2008) leads Japanese to interact with foreigners differently. Lower expectations could lead Japanese to refrain from offering correction or instruction to foreigners that they may offer to Japanese in the same situation. Another possibility is that foreigners are treated differently because their status as guests in Japan leads to special treatment (Marriott, 1995).

Another reason that the socialization experience of natives and non-natives may be different is that the socialization experienced by adult native speakers generally assumes that those adults have experienced socialization in that culture in prior phases of life. For example, socialization that occurs when a new college graduate is hired assumes that the socialization experienced in college in that culture has already occurred. Similarly, the socialization that occurs in college assumes that socialization in that culture has occurred during high school. Thus, even if language learners have the same experience as native peers, that experience may affect them in different ways.

For example, in Japanese culture children are socialized to understand a speaker's intended meaning even when that meaning is not explicitly stated. Because adults have already been socialized at younger ages to understand implied meaning, it is not necessary to give direct correction to adults. Adults are able to interpret indirect statements as explicit correction and react accordingly. Consequently, the socialization experienced by adults regularly includes correction of behavior through indirect statements. However, second language learners who have not been socialized to understand these indirect statements as explicit corrections may miss many of the cues given by native speakers to correct their behavior.

Another reason that the socialization experience of second language learners may differ from that of native speakers is that the base culture socialization of language learners may lead them to resist some aspects of target culture socialization (Cook, 2008, p. 6). For example, if one is socialized to resolve conflicts directly with others in one's base culture as a way of respecting the privacy of those

involved in the conflict, one may resist being socialized to use a go-between to solve conflicts in the target culture. Thus, even when a native and a non-native experience the same socialization, that socialization may have a different effect on their behavior.

While socialization may affect second language learners differently than natives, it is not the case that interacting with experts is not necessary for second language learners' development of pragmatic competence. Developing pragmatic competence in using the target language in specific contexts requires experience using the target language in those contexts. Socialization outside of the classroom is an important part of language learning for students studying the target language in a second language learning environment.

However, relatively little is known about the types of experiences language learners have outside the classroom in Japan. In the next section I will review previous research that has addressed this area. Then I will describe the specific aims of the current study.

2. Literature Review

2.1. Homestay

The aspect of study abroad students' experience outside of the classroom that has received the most attention in the literature is homestay. Hashimoto (1993) presented a case study of an Australian high school student who participated in a one-year exchange in Japan. Hashimoto made several audio recordings of the student, most of which occurred during homestay. From the excerpts provided, it is clear that homestay provides the student with many opportunities to use Japanese. Furthermore, participation in homestay led the student to participate in situations that she may not have experienced otherwise. For example, the student was able to participate in a new year's party that was held at the homestay family's home.

While homestay provided the student with many opportunities to use Japanese, the excerpts provided suggest that the student is treated somewhat differently than

a native might be treated. For example, at the new year's party she is praised for her Japanese and her ability to use chopsticks. Also, while an instance of the homestay parents correcting a child for a pragmatic mistake was recorded, no instance of correction of the study abroad student's pragmatic mistakes (which were not uncommon in the recordings) was recorded, although correction did occur in instances of miscommunication of propositional content. Discussion of the Japanese language, without any attempt to correct a specific mistake, was also recorded. All of these discussions were initiated by the student.

Hashimoto supplemented the case study with some quantitative data regarding a cohort of 20 exchange students. She reported that the majority of students (11 out of 20) considered homestay to be the most helpful factor in their language acquisition. It was ranked second most helpful by the vast majority of the others (7 out of 9).

Cook (2008) investigated how learners of Japanese as a foreign language use *desu/masu* and plain form, two obligatory stylistic choices, during dinnertime conversations with homestay families. Cook found that learners used *desu/masu* to create different social identities in interaction, in a way similar to that of native speakers, although learners were also found to use *desu/masu* in ways that differed from native-speaker norms. Advanced learners in particular were able to use *desu/masu* to index various identities, while novice and intermediate learners had a greater tendency to overuse *desu/masu* in speaking to their host family members. Cook attributes the advanced learners' ability to use *desu/masu* appropriately when speaking with host family members to socialization effects.

Cook also observed that while native speakers modeled appropriate language use in certain situations, which included some use of *desu/masu*, they did not correct students' use of *desu/masu*, nor provide explicit instruction in use of *desu/masu* specifically. Socialization to use *desu/masu* in the homestay situation was thus not considered to include explicit instruction.

Iwasaki (2005) interviewed 5 students following an academic year of study

abroad in Japan. Greg was one of the students who overused the plain form in an interview with her following his study abroad experience. When asked about his use of *desu/masu* and plain form, Greg described how his homestay family's encouragement of his use of the plain form had led him to conclude that *desu/masu* had been overemphasized in his formal Japanese language instruction prior to study abroad. Thus, in regard to *desu/masu* and plain form specifically, the homestay experience does not seem to have had a positive effect for this particular student.

2.2. Student-teacher interactions outside of the classroom

Student-teacher interactions outside of the classroom is another context that has received some attention in the literature. Siegal (1995, 1996) reported on the language learning experience of Mary, a white woman from New Zealand. At the time of the study Mary was a high school Japanese teacher in her mid-40s. Due to a government scholarship she returned to Japan to study Japanese language at Hiroshima University and investigate pedagogical techniques.

Siegal's report focuses on an encounter that Mary had with a professor who was also her advisor. In this encounter, Mary attempts to construct an identity as a humble, polite, professional individual. While Mary's limited competence results in her occasionally using the language in ways that undermine this attempt, her professor did not seem to respond negatively to the encounter. However, while the professor did not respond negatively, neither did he offer any correction of Mary's pragmatic mistakes.

In Iwasaki's report of Alan, another of the 5 students she interviewed following study abroad, and one who used *desu/masu* appropriately during the interview, she describes how Alan realized the importance of using *desu/masu* following a meeting with a professor. Alan states that he had not used *desu/masu* at all during this meeting, and that the professor had seemed shocked. Afterwards, he always tried to use *desu/masu* with this professor, and the professor seemed happier. Thus, this interaction with the professor outside of class seems to have had a positive

effect on Alan's use of the language. Furthermore, the positive effect seems to be the result of Alan's ability to interpret implicit feedback from the professor effectively.

2.3. Club participation

While not addressed in any study explicitly thus far, club participation has been mentioned incidentally in some studies. These studies suggest that club participation has a positive effect on students' language learning while studying abroad. Iwasaki (2005) mentions club participation in conjunction with two of the five students she interviewed. Of the three students who did not overuse the plain form during the interview, two students indicated that club activities had led them to realize the importance of using *desu/masu* in certain situations.

Marriott (1995) reports a finding similar to that of Iwasaki (2005). Marriott analyzed the gains in Japanese language ability of several Australian high school students who participated in a year-long exchange program in Japan. Data collection methods included an oral interview in Japanese, and questions regarding the experience in English. Regarding students' use of *desu/masu*, Marriott reported that most students could not remember being explicitly corrected on their use of *desu/masu*. However, one student reported that he had received negative feedback as part of participation in a club. His club instructor directed him to speak more politely (i.e., use *desu/masu* rather than plain form) with senior addressees.

Lastly, Hashimoto (1993) incidentally reported on the experience of one exchange student who did not find the homestay experience beneficial for her language learning due to the predominant use of English by the homestay family. This student reported that participation in a calligraphy club had a positive effect on her language ability.

These findings together suggest that club participation can have a significant positive effect on students' language ability. In particular, Marriott's (1995) report of a student that received negative feedback on use of *desu/masu* seems to be the

only instance reported of in the literature of a student receiving explicit correction regarding pragmatics in Japanese that did not come from a teacher during class.

2.4. Giving formal speeches

Giving of formal speeches is addressed in a study by Siegal (1995). She presents a case study of Arina, a 25-year-old native speaker of Hungarian who was studying abroad in Japan. Siegal reports that participation in speech contests in Japan had a significant impact on Arina's attitude towards and use of honorific language. While Arina had previously displayed resistance to using humble language in Japanese, she grew to appreciate the importance of humble language and to use humble language when giving formal speeches.

Arina's giving of speeches involved to some extent memorization of speeches that had been written by native speakers of Japanese. Siegal considers this to be a form of explicit instruction. Arina was later able to apply some of the language that appeared in the memorized speeches to a speech she wrote herself, suggesting that she did learn from the experience. Furthermore, towards the end of her stay in Japan Arina was able to apply her knowledge of humble language to other situations, specifically the writing of thank-you notes.

The above review suggests that students only rarely receive explicit correction in their use of Japanese outside of the classroom. This lack of explicit correction contrasts with study abroad students' experiences in other cultures, where explicit correction is a regular occurrence (e.g., Wilkinson, 2002). This difference suggests that the experience of students studying abroad in Japan, and the way that experience affects their language acquisition, is likely to differ from students who study abroad in other cultures.

However, the above review also suggests that the type and quality of students' experience outside of the classroom in the Japan can have a significant effect their language learning, and their pragmatic competence in particular. For example, Cook's (2008) study suggests that study abroad students were able to improve in

their use of *desu/masu* through socialization that occurred during homestay. Also, while students are unlikely to be explicitly corrected in their language use in Japan, and in pragmatics in particular, they are more likely to be explicitly corrected in pragmatics during club participation than in other situations, and this explicit correction can have a positive effect on their language use.

However, we still know little about the types of experiences students have during study abroad. While some types of experience have been researched, a systematic survey of the types of experience students have while studying abroad in Japan has yet to be conducted. Such an investigation would provide a more comprehensive understanding of the socialization experience of language learners. It would also contribute towards a better understanding of the quality of learners' interactions with non-natives. Such an understanding could potentially inform curricular decisions made by language teachers in both foreign and second language learning situations to better support and encourage students' language learning outside of the classroom.

The current study is part a larger effort to investigate the experiences of students studying abroad in Japan. This study addresses the following research questions:

1. What contexts do students use the target language in outside of class?
2. Which contexts are experienced most consistently among study abroad students?
3. Which contexts are experienced most frequently by study abroad students?

3. Method

3.1. Participants

Participants consisted of students enrolled in a study abroad program at a university in Kobe, Japan. At the time of data collection, a total of 41 students were participating in the study abroad program. Of these, 12 students elected to participate

in this research. Thus, approximately 30% of the students in the study abroad program elected to participate.

Of the 12 students who participated, 3 identified as male and 9 as female. Ages ranged from 20 to 26 years of age, with all but 2 students reporting ages between 20 and 22. Five participants were from the U.S., two from France, one from Germany, one from England, one from China, one from Canada, and one from the Ivory Coast. The amount of prior study of Japanese ranged from no prior study to 4 years of prior study. Students from all levels of instruction (i.e., 1st, 2nd, 3rd, and 4th year classes) participated. Three participants were staying in dormitories at the time of data collection, while the other nine participants were staying with homestay families.

3.2. Data collection

Data were collected between 9/15/2015 and 12/24/2015 by means of a questionnaire. Participants were instructed to provide contextual information each time they spoke Japanese with someone for a period of one week. They were asked to make an entry each time they spoke Japanese, regardless of how short the encounter was. The contextual information included the time, setting, and demographic information of the person(s) they interacted with (see Appendix A). All participants received 1000 yen for completion of the questionnaire.

One participant reported on a week during which classes were not in session. All other participants reported on weeks during which regular classes were held.

3.3. Analysis

Data were first analyzed to identify different types of interlocutor and setting. The specific settings and roles identified are largely based on students' open-ended responses. The settings and roles are therefore shaped by students' own perspectives on the type of interaction they were experiencing—an interpretation that may or may not accurately represent how a Japanese would interpret the same interac-

tion.

In some cases it was necessary to interpret the specific type of setting or interlocutor that a student's response applied to. For example, the response "person selling deer food" was interpreted as applying to the interlocutor type "street vendor".

Students' responses were then organized into main categories and sub-categories. The distinction between main and sub-categories reflects variation in the degree to which participants described the various interlocutors and settings that they experienced. For example, while some participants provided a specific response for setting, such as "*Yakiniku*" (Korean Barbecue), others simply wrote "restaurant". In some cases, a main category that was not found in students' responses was provided in order to more effectively organize the responses. In analyzing the data I considered literature on socialization in Japanese culture (e.g., Hendry, 2013), as well as my own experience interacting with others in Japanese culture. Entries for which it was unclear what was being referred to were not included in the analysis.

After data were analyzed to identify different types of interlocutor and setting, the main categories were used for analyses of consistency (i.e., research question #2) and frequency (i.e., research question #3). For the analysis of consistency, the types of setting and interlocutor reported were tabulated for each student. For the analysis of frequency, first the number of days that each type of setting and interlocutor was encountered over the course of a week for each participant were tabulated. Averages were then calculated for each setting and interlocutor.

4. Findings and discussion

Research question #1: What contexts do students use the target language in outside of class?

To address research question #1, data were analyzed for types of interlocutor

and types of setting (see section 3.3). Regarding setting, because in-class language use is outside the scope of this investigation classrooms are absent as settings where students use the language. Additionally, while some participants included written communications (e.g., email, text messages, etc.) in their responses, these data were not analyzed for setting, only for interlocutor.

Results are found below. Additional information regarding some types of interlocutor and setting is given in parenthesis, as deemed necessary.

Setting:

- Host family's home
 - Kitchen
 - Dining room
 - Living room
- Another study abroad student's host family's home
- Boyfriend/girlfriend's home
- Dormitory
 - Dormitory (unspecified)
 - Dormitory cafeteria
- School
 - University international exchange area
 - University language center
 - Gym
 - Changing room
 - Club meeting
 - Computer lab
 - In the hall
 - Outside
- Teacher's home (e.g., a calligraphy teacher who teaches out of her home)

- Place of business (including both goods-oriented and service-oriented businesses)
 - Clothing store
 - Department store
 - Shopping mall
 - Bookstore
 - Supermarket
 - Convenience store
 - 100-yen shop
 - Drug store
 - Hair salon
 - Piercings shop
 - Post office
 - Gym
 - Movie theater
 - Hotel
 - Bath house
 - Karaoke
 - Arcade
- Restaurant
 - School cafeteria
 - Ramen shop
 - Beef bowl shop
 - *Izakaya* (Japanese pub)
 - Bar
 - *Yakitori* shop (grilled chicken)
 - *Yakiniku* (Korean barbecue)
 - *Taiyaki* (fish-shaped cake) stand
 - Sweets stand

- Indian restaurant
- Bakery
- Café
- Coffee shop
- Vegan restaurant
- Place for public transportation
 - Train station
 - On a train
 - Airport
 - In an airplane
- Doctor's office
- On the street/while walking
- Park
- Festival

Interlocutor:

- Host family
 - Host father
 - Host mother
 - Host sibling (younger)
 - Host sibling (older)
 - Host grandparents
 - Host in-laws
- Guest (participant is a host; e.g., participant is helping to greet guests at host family's home)
- Friend's host family
- Dormitory manager
- Customer service person
 - Sales clerk/cashier

- Manager /owner
- Cafeteria worker
- Chef
- Waitress/waiter
- Stewardess
- Hair stylist
- Postal worker
- Pharmacist
- Train station worker
- Hotel worker
- Street vendor
- Bus driver
- Gym staff
- Doctor's office staff
- Student (participant is a student, and does not yet know this person well)
- Friend
 - Acquaintance/new friend
 - Friend
 - Boyfriend/girlfriend
- Language partner
 - Pen pal
 - Partner for speaking practice
- Club member
- Teacher
- Club coach
- Study abroad program staff
- University staff (other than teachers, study abroad program staff, and cafeteria workers)
- Personal trainer

- Student (participant is a teacher; e.g., for English)
- Co-worker
- Stranger
- Policeman/Traffic officer/Security personnel
- Doctor

As suggested by previous research (e.g., Siegal, 1995), the data reveal many different types of interlocutors with which students would not need to speak politely, including host family members and friends, and perhaps to a lesser extent those in customer service positions and fellow students. However, several types of interlocutor with which one should speak more politely, including teachers, club coaches, strangers, doctors, guests, and dormitory managers, are also present. Thus, participants had opportunities to experience interactions in a variety of registers, although the extent to which various registers were experienced is unclear.

While participants reported interactions with teachers, they also reported interactions with students in situations where participants were the teachers. In all instances in which participants indicated that they were teachers they were teaching a foreign language. This opportunity to reverse roles would result in the potentially beneficial experience of being able to observe how native speakers act in these roles and subsequently imitate their behavior.

A few types of interlocutor were notably absent from the data. No student reported any interaction with a *senpai* (i.e., senior student) or *kohai* (i.e., junior student). While it is possible that the students merely failed to recognize interactions as occurring with *senpai* or *kohai*, it seems likely that these students did not experience such interactions, due to the tendency to treat foreign students as guests (Marriott, 1995). As the concepts of *senpai* and *kohai* tend to be foreign to those of Western backgrounds (Davies & Ikeno, 2002; Kurobane, 2008), and yet important in the business world (Davies & Ikeno, 2002), the lack of opportunity to experience interactions with *senpai* and *kohai* could have a detrimental effect on

students' ability to work successfully in Japan in the future.

Furthermore, while co-worker was a type of interlocutor reported by students, supervisor was not. Not having the opportunity to interact with a supervisor could also have a detrimental effect on students' ability to be successful professionally in Japan in the future.

In regard to setting, friend's home is absent, although the home of another study abroad student's host family is present. It thus seems likely that inviting others to one's home is more rare in Japanese culture than Western culture, or requires a relationship beyond just friendship, as is suggested by the presence of boyfriend's/girlfriend's home as a setting. This information could be useful in helping to support study abroad students in making friends in Japan.

Research Question #2: Which contexts are experienced most consistently among study abroad students?

Table 1 summarizes the number of students who reported experiencing each of the main types of setting and interlocutor when interacting with others in Japanese. Percentages of total students for homestay and host family are given out of 9 total students. Percentages of total students for dormitory and dormitory manager are given out of 3 total students. Types of setting and interlocutor are listed in order of greatest to least number of students who experienced that type of setting or interlocutor.

This analysis shows that all students experienced interactions in Japanese in their place of residence, and with their host family or dormitory manager. Interactions with customer service persons, and at places of business, were also experienced by all participants. While not reported as experienced by all participants, restaurants and school were also commonly experienced settings.

While interactions with friends were common, these interactions were not reported by all students. While making friends in the target culture is commonly re-

Table 1. Number of study abroad students who experienced interactions in each type of setting and interlocutor.

Type	Number of students	% of students
Setting		
Host family's home	9	100%
Dormitory	3	100%
Place of business	12	100%
Restaurant	10	83.3%
School	10	83.3%
Place for public transportation	5	41.7%
On the street/ while walking	4	33.3%
Another student's host family's home	2	16.7%
Teacher's home	2	16.7%
Boyfriend/ Girlfriend's home	1	8.3%
Doctor's office	1	8.3%
Park	1	8.3%
Festival	1	8.3%
Interlocutor		
Host family	9	100%
Dormitory manager	3	100%
Customer service person	12	100%
Friend	8	66.7%
Student (i.e., a peer student)	6	50%
Teacher	4	33.3%
University staff (other)	3	25%
Stranger	3	25%
Police officer/traffic officer/security personnel	3	25%
Friend's host family	2	16.7%
Club member	2	16.7%
Personal trainer	2	16.7%
Co-worker	2	16.7%
Guest	1	8.3%
Language partner	1	8.3%
Club coach	1	8.3%
Study abroad program staff	1	8.3%
Student (i.e., one's own student)	1	8.3%
Doctor	1	8.3%

ported as a goal of study abroad students, cultural differences can make this process difficult. Individual differences can also have an impact on the extent to which a student is successful at making friends in the target culture. Additional curricular support from instructors may facilitate this process.

The degree to which interactions with club members or a club coach occurs is a reflection of the degree to which the participants were actually involved in a club. In other words, it seems likely that only two of the twelve participants were involved in club activities at the time of data collection. While the literature review suggests that there can be significant benefits to Japanese language learning from club participation, few students seem to take advantage of this opportunity. Support from study abroad program staff and language teaching faculty may help to facilitate this process.

Similarly, only two participants reported interactions with a co-worker. While it is common for Japanese university students to hold part-time jobs, it seems much less common among study abroad students. While work can take time away from study, it would provide excellent experience for study abroad students, particularly those who intend to use Japanese professionally in the future. Providing encouragement and support for students to find employment while studying abroad, particularly employment that requires use of Japanese, is likely to have beneficial effects on students' language acquisition.

Research Question #3: Which contexts are experienced most frequently by study abroad students?

Table 2 summarizes the average number of days out of a period of one week that students reported experiencing each of the main types of setting and interlocutor when interacting with others in Japanese. Averages for host family's home/host family and for dormitory/dormitory manager are based solely on the students who participated in homestay or stayed in a dormitory, respectively. All other averages are based on all participants' responses.

While all homestay students and dormitory students had interactions with their host family and dorm manager, and had interactions at their host family's home or at their dormitory, the regularity of those interactions was much greater for those

Table 2. Average number of days per week study abroad students experienced interactions in each type of setting and interlocutor.

Type	Average number of days per week
Setting	
Host family's home	5.44
Dormitory	1.75
Place of business	3.42
Restaurant	3.08
School	2.92
Place for public transportation	0.67
On the street/while walking	0.58
Another student's host family's home	0.17
Teacher's home	0.17
Boyfriend/Girlfriend's home	0.25
Doctor's office	0.08
Park	0.08
Festival	0.08
Interlocutor	
Host family	5.78
Dormitory manager	1.5
Customer service person	4.17
Friend	2.92
Student (i.e., a peer student)	0.58
Teacher	0.33
University staff (other)	0.42
Stranger	0.25
Police officer/traffic officer/security personnel	0.42
Friend's host family	0.17
Club member	0.33
Personal trainer	0.17
Co-worker	0.17
Guest	0.08
Language partner	0.17
Club coach	0.17
Study abroad program staff	0.08
Student (i.e., one's own student)	0.17
Doctor	0.08

doing homestay than for those staying in dormitories. This data provides empirical support for what is generally assumed: That homestay tends to be more conducive to language learning than staying in a dormitory.

While only one student reported boyfriend's/girlfriend's home as a setting, the

average frequency is greater than that of some settings that had more than one student reporting. This finding suggests that the student used Japanese at this location rather frequently. A closer examination of the data reveals that the student reported boyfriend's/girlfriend's home as a setting where Japanese was used three days out of seven. This data provides empirical support for another folk assumption: Having a native-speaker significant other can have positive effects on one's language learning.

5. Conclusion

The findings of this study suggest some areas where Japanese language curricula could support and/or facilitate students' experiences outside of the classroom. One area is making friends. The data suggest significant cultural differences in the behaviors that are expected and acceptable among friends. Providing instruction in how to appropriately make friends and maintain friendships in Japanese culture could be beneficial to students, both for purposes of language learning and purposes of cross-cultural exchange.

Another area where language curricula could provide support is in workplace interactions, particularly those experienced by part-time workers. While workplace interactions were uncommon in the data, they would be important for students who intend to use Japanese professionally in the future. Furthermore, providing instruction in workplace interactions could facilitate the process of students obtaining part-time jobs while studying abroad.

To the extent that there are experiences that students should be having outside of the classroom, but are not having, students can be encouraged to have such experiences through curricular design. A recent publication by Noda, Iimori, Luft, and Mason (2018), which includes a large number of tasks that students can complete outside of the classroom with native speakers, provides a curricular model for encouraging students to broaden the type of experiences they have outside of the classroom.

While the data here suggest some areas where curricula could better address the needs of students, further data is necessary. In particular, comparison data from Japanese native university students would be useful in identifying areas of experience that are common for Japanese but not for study abroad students. Helping study abroad students to have such experiences could provide important socialization experiences that would greatly benefit students' pragmatic competence. Providing formal instruction in language use specific to those experiences could further facilitate students' development of pragmatic competence in the target culture.

Formal instruction in language use that addresses how to interpret implicit feedback from interlocutors in various situations could also be beneficial to students. The literature review suggests that explicit feedback was absent in many instances when students made pragmatic mistakes, and while implicit feedback was present in some instances (Iwasaki, 2005; Siegal, 1996), learners of a Western cultural background may not interpret it as feedback when given implicitly. Thus, even with increased participation in various contexts, students may not gain the same benefit from socialization that Japanese natives would. Strategy instruction in how to recognize indicators that one has made a pragmatic mistake could thus benefit learners who study abroad.

Note

- (1) The term "second language" is used here to refer to any language learned beyond the first after childhood. Thus, it is possible for an individual to speak multiple first and second languages.

References

- Bachman, L. F. (1989). The development and use of criterion-referenced tests of language ability in language program evaluation. In R. K. Johnson (Ed.), *The second language curriculum* (pp. 242-258). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cook, H. M. (2008). Socializing identities through speech style: Learners of Japanese as a foreign language. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Davies, R. J., & Ikeno, O. (2002). *The Japanese mind: Understanding contemporary Japa-*

- nese culture. North Clarendon, VT: Tuttle Publishing.
- Hashimoto, H. (1993). Language acquisition of an exchange student within the homestay environment. *Journal of Asian Pacific Communication*, 4, 209-224.
- Hendry, J. (2013). Understanding Japanese society. New York, NY: Routledge.
- Iwasaki, N. (2005). A year abroad in Japan: Participants' perspectives. *Occasional Papers, Association of Teachers of Japanese*, 7, 12-24.
- Kubota, R. (2008). Critical approaches to teaching Japanese language and culture. In J. Mori & A. S. Ohta (Eds.), *Japanese applied linguistics: Discourse and social perspectives* (pp. 327-352). London, UK: Bloomsbury Academic.
- Kurobane T. (2008). 日本語コミュニケーションにおける待遇表現：先輩・後輩関係における会話を中心に (The interpersonal expressions in the Japanese oral communication: Mainly the conversation between a senior and a junior). *国武大紀要 (International Budo University Journal)*, 24, 23-42.
- LoCastro, V. (2003). An introduction to pragmatics: Social action for language teachers. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Luft, S. D. (in press). Does just talking about it help?: The development of pragmatic competence in Japanese through provision of metapragmatic information. *Japanese language and literature*.
- Marriott, H. (1995). The acquisition of politeness patterns by exchange students in Japan. In B. Freed (ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 197-224). Amsterdam: John Benjamins.
- Noda, M., Ramdeen, Y. I., Luft, S. D., and Mason, T., Jr. (2018). Action! Japan: A field guide to using Japanese in the community. New York, NY: Routledge.
- Ochs, E. (1986). Introduction. In B. B. Schieffelin & E. Ochs (Eds.), *Language socialization across cultures* (pp. 1-13). New York, NY: Cambridge University Press.
- Ohta, A. S. (1999). Interactional routines and the socialization of interactional style in adult learners of Japanese. *Journal of Pragmatics*, 31, 1493-1512.
- Siegal, M. (1995). Individual differences and study abroad: Women learning Japanese in Japan. In B. Freed (ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 225-244). Amsterdam: John Benjamins.
- Siegal, M. (1996). The role of learner subjectivity in second language sociolinguistic competency: Western women learning Japanese. *Applied Linguistics*, 17, 356-382.
- Tannen, D. (1984). The pragmatics of cross-cultural communication. *Applied Linguistics*, 5, 189-195. doi: 10.1093/applin/5.3.189
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4, 2, 91-112.

Wilkinson, S. (2002). The omnipresent classroom during summer study abroad: American students in conversation with their French hosts. *The Modern Language Journal*, 86, 2, 157-173.

Appendix A

Questionnaire cover page and sample data entry page

The context of study abroad students' out-of-class language use in Japan

You are being asked to participate in a research survey. The purpose of this survey is to investigate the kinds of contexts that study abroad students in Japan experience when they use Japanese. Participation is sought from all students in the Year in Japan study abroad program hosted by Konan University's Konan International Exchange Center. The risk involved in participating in this study, including the risk of a breach of confidentiality, is minimal. Participants in this study receive no direct benefits from participation.

Your participation is voluntary. You may refuse to participate in this study, or discontinue participation at any time, without penalty or loss of benefits to which you are otherwise entitled.

If you choose to participate you will provide information about the different contexts that you use Japanese in each day for a period of one week. You will afterwards participate in a follow-up interview on the same topic. The interview focuses on the information you provide in the survey about your language use. The interview may be recorded. The length of the interview will be different for each participant, but it should not exceed 1 hour.

As a token of gratitude, 1000 yen will be provided to participants who complete the questionnaire, and 500 yen will be provided to participants who complete the interview.

Every effort will be made to protect confidentiality. Once all data is collected, participants' personal identifiers will be replaced with codes. Audio recordings will be archived in electronic form, but will not be made publicly available. Transcriptions of the audio recordings may be published, however identifiers and any identifying information will be removed from any published material. De-identified data will be maintained indefinitely in electronic form.

For questions about this study or if you feel you have been harmed as a result of study participation, you may contact Stephen Luft at luft@pitt.edu.

By completing and submitting this survey, you indicate that you understand the purpose and procedures of the study, and that you voluntarily consent to participate.

For a period of one week, each time you speak Japanese with someone, please provide the requested information for the person you spoke Japanese with in the table below. Please provide information on each time you used Japanese, no matter how short the interaction. If there is information you are unsure of (e.g., age) please provide an estimation. If you use Japanese with a person at one time, and then later in the day use Japanese with the same person, please make two separate entries. Written communication (e.g., emails, text messages, etc.) with another person in Japanese can also be included.

Please provide information for anyone you used Japanese with, regardless of their nationality. Please **do not write the names** of any individuals that you used Japanese with. Also, do not include use of Japanese during your Japanese language class. If you are a member of a club and used Japanese as part of a club activity, be sure to indicate that it happened during the club activity (e.g., by writing "Dance club" under setting). If you use Japanese to complete an *Action! Japan* homework assignment, please mark the "AJ" box on the right side of the chart.

As you are participating in this survey, please don't change anything about how you use Japanese. It will be most helpful for the purpose of this survey if you just use Japanese as you normally do.

Thank you!

Examples:

Date	Time of day	Setting	Age	M/F	Nationality	Their role	My role	Topic of conversation or task performed	AJ
9/30	around 1:00pm	Post office	20s	F	Japanese	Clerk	Customer	Buying some postcards	X
***	early evening	Home of hostfamily	50s	F	***	Hostmom	Study abroad student	Chatting during dinner	
***	***	***	***	M	***	Hostdad	***	***	
***	***	***	16	F	***	Hostsister	***	***	
***	around 7:00pm	***	50s	F	***	Hostmom	***	Was asked about weekend plans	

研究者紹介（執筆順）

中 畠 孝 幸（甲南大学文学部教授）

谷 守 正 寛（甲南大学国際言語文化センター准教授）

森 川 結 花（甲南大学国際交流センター講師）

張 金 艶（内蒙古師範大学外国語学院日本語学科准教授）

馬 永 奇（内蒙古師範大学外国語学院日本語学科講師）

Stephen D. Luft（甲南大学国際交流センター；現在は、
ピッツバーグ大学人文学部・東アジア言語文学科に所属）

2018年(平成30年)2月6日 発行

甲南大学総合研究所

神戸市東灘区岡本8丁目9番1号（〒658-8501）

（非売品）