

博士論文

現代中国における日本語教育の理論と実践

——日本語の履修カリキュラムと日本語教材開発を中心として

林 洪

目次

要旨	i
要旨（中国語）	iii
要旨（英語）	v
はじめに 中国の日本語教育の歩みと現状	1
第一章 中学校・高等学校向け日本語指導要領の発展過程	7
第一節 中学校・高等学校向け日本語指導要領の概況	7
第二節 指導目的の記述内容に見られる変化	17
第三節 「発話実践活動」という表現が意味するもの	18
第四節 評価やテストに関する記述について	21
第五節 教科書本文指導と視聴覚教育の扱い方	22
第六節 まとめ	22
第二章 大学向け日本語指導要領の発展過程	24
第一節 大学向け日本語指導要領の概況	24
第二節 『大学の21世紀に向けた指導内容とカリキュラム体系の改革計画』	26
第三節 大学向け指導要領の中の指導目標に関する記述の比較	27
第四節 指導理念とそれに伴う人材育成モデルの変化	29
第五節 外国語教育の理念に反映された談話	31
第六節 異文化コミュニケーション能力の取り上げ方	33
第七節 まとめ	36
第三章 1990年版の日本語科基礎レベル指導要領と日本語能力試験出題基準の比較	37
第一節 日本語科基礎レベル指導要領と日本語能力試験出題基準の概況	37
第二節 文字項目の比較	39
第三節 語彙項目の比較	41
第四節 『日本語能力試験出題基準』の文字と語彙の調整（2002）	43
第五節 『大学日本語科基礎レベル指導要領』の文法について	44
第六節 『日本語能力試験出題基準』の文法について	47
第七節 文法項目の比較	48
第八節 読解項目の比較	50
第九節 聴解項目の比較	54
第十節 『大学日本語科基礎レベル指導要領』の「話す」「書く」の基準について	56

第十一節	まとめ	57
第四章	日本語教育指導要領とカリキュラム標準の比較	60
第一節	編纂背景についての比較	61
第二節	基礎教育カリキュラム改革の主な内容	64
第三節	カリキュラム理念（指導思想）の比較	66
第四節	カリキュラム目標の比較	70
第五節	カリキュラム内容の比較	74
第五章	指導理念の変遷が大学の日本語教育に与えた影響	82
第一節	専門外日本語（第二外国語）の指導目標	82
第二節	大学日本語の指導目標	83
第三節	21世紀における日本語教育の新たな使命とは	85
第六章	中国の日本語指導要領（カリキュラム標準）とアメリカ、ヨーロッパ、日本、オーストラリアの標準との比較	94
第一節	『アメリカ外国語学習ナショナル・スタンダードズ』	94
第二節	『ヨーロッパ言語共通参照枠』	108
第三節	オーストラリアの外国語スタンダードズ	127
第四節	JF 日本語教育スタンダード 2010	140
第五節	東京外国語大学の日本語スタンダードズ	148
第六節	六つのスタンダードの初歩的比較	153
第七章	21世紀の中学・高校および大学向け日本語教材の発展過程	157
第一節	外国語教材の発展とその背景	157
第二節	1972年～2015年に出版された教材	159
第三節	学習過程について	164
第四節	日本語教材の構成	169
第五節	英語教材の構成	190
第六節	日本語教材と英語教材の比較	214
第八章	『基礎日本語総合教程①』の編纂について	216
第一節	「精読」と「総合日本語」というカリキュラム名についての分析	216
第二節	『基礎日本語総合教程』の考え方について	222
第三節	『基礎日本語総合教程』の編纂について	246
結び		270

参考文献.....	271
表のリスト.....	274
図のリスト.....	276
あとがき.....	278

現代中国における日本語教育の理論と実践

——日本語の履修カリキュラムと日本語教材開発を中心として

要旨

本論文は、筆者自身の指導経験や先行研究の成果をもとに、中国における日本語教育の指導要領と履修カリキュラムが、1980年代以降どのように変化し発展を遂げてきたのかについて、論述したものである。さらに、こうした新しい指導要領や履修カリキュラムと共に変化してきた、日本語教材の発展のプロセスについて紹介し、そのありようについて具体的に論述した。特に、中学校・高等学校の教材、および大学の日本語科で使用される日本語教科書『総合日本語（精読）』を取り上げ、その編纂の実際に関わる問題点、注意点について論述した。

80年代以降、中国の教育界では、世界の他の国々と同様、21世紀をどのように迎え、その後どう対応していくべきかについて注意を払ってきた。それは、日本語教育においても例外ではない。

中学校、高等学校における日本語教育の指導要領は、1982年に施行された。大学レベルの専門外日本語（日本語を第一外国語とする学生を対象としたもの）のための『日本語指導要領（草案）高等学校理工科本科四年制試用』（《日语教学大纲（草案）高等学校理工科本科四年制試用》）は1980年に施行され、『大学日本語指導要領』（《大学日语教学大纲》）は1989年に施行された。また、専門外日本語（日本語を第二外国語とする学生を対象としたもの）である『日本語（第二外国語）指導要領（草案）』（《日语（第二外语）教学大纲（草案）》）は、1980年に施行された。

大学の日本語学科を対象とした指導要領は、1990年に施行された。1998年に教育部（日本の文部科学省に当たる）から出された『21世紀に向けた外国語科の本科教育改革に関する若干の意見』（《关于外语专业面向21世纪本科教育改革的若干意见》）では、外国語学科が新世紀に直面する課題について模索し、外国語学科における教育改革の基本的な考え方が提示された。また、1999年には中国共産党中央委員会および国務院から『教育改革の深化と素養教育の全面的推進に関する決定』（《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》）が公布され、2001年には『国務院による基礎教育の改革と発展に関する決定』（《国务院关于基础教育改革与发展的决定》）が公布された。教育部も2001年に『基礎教育カリキュラム改革大綱（試行）』（《基础教育课程改革纲要（试行）》）を公布した。このカリキュラム改革は、現在も引き続き進められており、2012年に義務教育レベル向けの『カリキュラム標準』（《课程标准》）の改訂が終わり、現在は大学および高校向けカリキュラム標準の改訂作業が行われている。

大学の日本語学科を対象とした指導要領は、2000年に基礎レベルの指導要領の改訂版と高学年レベルの指導要領が出された。大学の専門外外国語のうち、日本語を第一外国語とする学生を対象とした指導要領については、2000年に『大学日本語（共通科目）教育指導要領

(第二版)』(《大学日语教学大纲<第二版>》)が出され、2005年には日本語を第二外国語とする学生を対象とした『大学日本語(第二外国語)カリキュラム履修基準』(《大学日语第二外语课程要求》)が出された。2008年には、日本語を第一外国語、第二外国語とする一部の学生を対象とした『大学日本語カリキュラム指導基準』(《大学日语课程教学要求》)が出され、これにより指導要領の公布はほぼ終了した。目下、教育部はこうした指導要領の基礎の上に立ち、『日本語学科などの教育レベルの国家基準』(《日语类专业本科教学质量国家标准》)の制定に着手し(2011年7月)、間もなく発表の予定である。

本論文では、中学校・高等学校のカリキュラム標準および大学の日本語学科を対象とした指導要領を比較考察すると同時に、アメリカの外国語学習スタンダードズ(National Standards in Foreign Language Education)、ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)および日本のJF日本語教育スタンダードとの比較考察を通じて、日本語教育の目標がどのように発展し、変化を遂げてきたのか、そして今後どのような方向に進んでいくのかについて分析した。

筆者は、1996から1999年まで中国の高等学校で使用される日本語教材の編集執筆に携わってきた。この教材は、これまでの指導要領の枠組みの中で編集されたものである。カリキュラム履修基準や学習者に応じた各種の指導要領が陸続と発表されるのに伴い、中学・高校、大学(専門および専門外のいずれも)で使用する日本語教材も、次々に出版されている。教育部は、2001年に義務教育レベル向けの『カリキュラム標準』(実験稿)を発表して以来、この新たなカリキュラム標準に基づいた各種教材の編集作業の奨励につとめている。これまで、こうした教材の編集作業は、教育部直属の出版社である人民教育出版社や各地方の教育出版社の主管であったが、今回の編集作業ではこれまでのやり方が見直され、どの出版社でも教材審査委員会に申請し、その審査に通れば、編集作業に入ることができるようになった。編集が終了した教材は、教材審査委員会に提出され、審査を通過してはじめて印刷に回され、各地の小、中学校の選択に任される。

筆者は、これまで長期にわたり中学・高校向け日本語教材の審査に携わってきた。そのほか、筆者は2004年に論文「日本語教科書と英語教科書の一比較——学習プロセスの視点から」を発表し、北京日本学研究中心の精読教材に関する研究プロジェクトに参加してきた。また、2006年からは『日本語科用基礎レベル教材シリーズ』(高等院校日语专业基础阶段系列教材)の編集執筆に参加してきた。この教材は、2010年に出版され、2012年には教育部認定優秀教材に選ばれた。

本論文では、筆者がこれまで携わってきた教材編集と審査経験をもとに、ここ十年あまりの間に編纂された大学日本語学科向けの日本語教材の編集状況と比較しながら、近年の日本語教材編集の問題点、さらには今後の発展の動向について分析した。

最後には、筆者自身の教材編集のプロセスを踏まえつつ分析し、指導要領、教材を一体化する必要性および実行可能性、そして、日本語教育による能力の育成について考察した。

キーワード

カリキュラム、教材、能力の育成、日本語教育、現代中国

从教学大纲与教材编写看当代中国日语教育的理论与实践

摘 要

本文根据作者的亲身经历及文献等,集中阐述中国日语教育自进入 20 世纪 80 年代之后教学大纲(课程标准)的演变与发展,以及伴随着教学大纲而逐步变化的日语教材的变化,特别是中学及大学日语专业“综合日语(精读)”教材日语教材。

在步入 20 世纪 80 年代之后,与世界各国一样,中国教育也在关注迎接 21 世纪应该怎么做,进入了 21 世纪之后又应该做什么。日语教育亦如此。

中学阶段的日语教学大纲始于 1982 年。大学阶段非专业日语(大学日语第一外语)《日语教学大纲(草案) 高等学校理工科本科四年制试用》始于 1980 年,《大学日语教学大纲》始于 1989 年;非专业日语(大学日语第二外语)《日语(第二外语)教学大纲(草案)》始于 1980 年。

大学阶段专业日语的教学大纲始于 1990 年。1998 年教育部推出《关于外语专业面向 21 世纪本科教育改革的若干意见》,探讨了新世纪外语专业所面临的挑战,提出了外语专业本科教育的基本思路。1999 年颁布了《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》,2001 年颁布了《国务院关于基础教育改革与发展的决定》。教育部 2001 年出台了《基础教育课程改革纲要(试行)》。这次课程改革一直持续到现在,2012 刚刚完成义务教育阶段《日语课程标准》的修订,高中阶段的《日语课程标准》正在修订之中。

2000 年日语专业出台了修订版的基础阶段教学大纲,出台了高年级阶段的教学大纲。2000 年出台了非日语专业的大学第一外语的《大学日语教学大纲(第二版)》,2005 年出台了《大学日语第二外语课程要求》,2008 年出台了部分一外和二外的《大学日语课程教学要求》。至此,教学大纲的出台基本完成。目前,教育部正在大纲的基础之上研制出台《日语类专业本科教学质量国家标准》(2011 年 07 月启动)。

本文对中学的课程标准以及专业日语的教学大纲作了对比,并通过与美国标准、欧洲框架以及日本 JF 日语教育标准等的对比,分析日语教育理念的发展变化及今后的走向。

笔者曾于 1996 年至 1999 年参与编写了高中日语教材,那是在原有教学大纲的框架下编写的。随着课程标准及不同教学大纲的陆续出台,中学、大学(含专业与非专业的)的日语教材陆续问世。2001 年,义务教育阶段《课程标准》(实验稿)出台之后,教育部开始推动根据新出台的课程标准编写各学科教材的工作。此次教材的编写工作,改变了过去由人民教育出版社(教育部直属)和各地方教育出版社一统天下的局面,各出版社均可申报,经过教材审查委员会审查同意立项方可进入编写阶段。编写完成之后,需提交教材审查委员会审查通过,方可印刷,供各地中小学挑选。从此时开始,笔者一直参加中学日语教材的审定工作。另外,2004 年,笔者发表了《关注学习过程——英语与日语教科书的初步比较》,由此参加了北京日本学研究中心的关于精读教材的研究课题。2006 年,笔者开始参与编写《日语专业基础阶段系列教材》,2010 年出版,2012 年获批教育部精品教材。

本文结合笔者参与的教材编写与审查的经历,对比近 10 年日语专业日语教材的编写情况,

分析目前日语专业教材编写的发展、存在的问题及今后的走向。

最后，本文结合教材编写及使用的经历，探讨了大纲、教材、课堂统一的必要性和可行性。

关键词：大纲（标准）；教材；能力培养；日语教育；当代中国

Study on the Current Theory and Practice of Japanese Education in China
—— From the Perspective of National Syllabus and Textbook Design

Abstract

This paper explores the Japanese Syllabus(Curriculum) change in China after the 1980' based on the literature and the author's experience, especially the Japanese textbook, "Comprehensive Japanese(Intensive Reading)" in middle schools and in Japanese program at universities.

From the 1980', like the other countries in the world, Chinese education has focused on how to welcome the 21st century and how to change in the 21st , so has the Japanese education.

The national Japanese syllabus started from 1982. The college syllabus for non-Japanese majors (Japanese Syllabus (draft) for 4-year Science and Engineering student at Universities) started from 1980. The college Japanese syllabus started from 1089. The non-Japanese major (for second foreign language) (draft)started from 1980.

The Japanese syllabus for Japanese majors at college launched in 1990. In 1998, the Ministry of Education released "The Guide to the Educational Change for College Foreign Language Majors for the 21st Century", which discussed the challenges faced by the Foreign Language Majors in the new century and raised the basic approaches of the educational change. In 1999, "The decision of deepening the educational change and advancing the quality education" and in 2001 " The Decision of Basic Educational Change and Development" were issued by Chinese Central Government. In 2001, the Ministry of Education issued " the Outline of Basic Educational Curriculum Change(trail)". The reform has continued to now. The revision of the compulsory Japanese Curriculum finished in 2012, and the Senior High Japanese Curriculum is now in the process of revising.

In 2000, the Japanese syllabus for Junior Japanese majors and Senior Japanese Majors were issued. In 2005, the Japanese syllabus for non-Japanese majors was issued. In 2008, the requirement for Japanese as the first and second foreign language was issued. The Japanese syllabi for different phases have completed till then and based on the syllabi, the Ministry of Education started the research on the design of the "National Japanese Teaching Standard for College Education" in July, 2011.

This paper analyzes the changes and trends of Japanese educational belief by comparing and contrasting the National Japanese Curriculum for school and for college, the American language curriculum , Common European Framework for Reference and Japanese JF curriculum.

The author participated in the designing and editing the Japanese textbook for senior high based on the old Japanese syllabus. The more textbooks, for middle schools and colleges(both Japanese Majors and Non-Japanese Majors) have been published with the issuing of different curriculums and syllabi. In 2001, compulsory Japanese curriculum was issued, and the Ministry of Education promoted the work of new textbook writing based on the new curriculum. This textbook writing work changed the traditional way of assigning the textbook writing to the Peoples' Educational Press and other provincial educational publishers, but opening to all the publishers in China. Each publisher needed to submit the proposal to the Textbook Approval Committee ,MOE before starting the writing work. After writing, the textbook also needed to be approved by the Committee before being selected by the

schools all over China. From that time, the author was one of the committee members in the Textbook Approval Committee. Besides, the author published a paper called “ Focusing on the learning process—comparison of English and Japanese textbooks” and then was invited by the Beijing Japanese Research Center to join a project about intensive Japanese textbook. In 2006, the author started to join the project of Textbook Series for the Fundamental Phase of Japanese Majors, which were published in 2010 and were awarded the Excellent Textbook of Ministry of Education.

This paper compares the textbook writing process and analyzes the development, existing problems and trends based on the author’s textbook writing and approving experience.

In the end, the paper discusses the necessity and practicality of the unity of syllabi, textbooks and classrooms based on the author’s textbook writing and using experience.

Key words: Syllabus (Curriculum) ,Textbooks, Competence development, Japanese Education, Current China

はじめに 中国の日本語教育の歩みと現状

1978年に改革・開放政策が始まってから、すでに三十年以上経過している。この三十数年の間、中国ではかつてないほど外国語教育への関心が高まっている。それは、中国における日本語教育についても例外ではない。

1972年に中日国交正常化が実現し、1978年8月12日に中日平和友好条約が締結されて以来、中日関係はかつてないほど安定した発展段階に入った。こうした背景の下、日本語学習者の数は年々増加し、日本語学校や日本語教材の数も増え続けている。中でも特記すべきは、1979年に大平正芳首相が中国を訪問した際、政府借款（ODA）の供与を決めたことだ。この政府借款の供与によって直接的な影響を受けた例としては、「全国日本語教師研修班」（通称「大平班」）や「中国赴日本留学生予備学校」の開設が挙げられる。これらは、中国の日本語教育の発展において重要な役割を果たすようになった。

日本の国際交流基金が出版している『海外日本語教育機関一覧』¹の統計に基づき、中国の日本語教育における一連のデータの推移について見てみたい。²

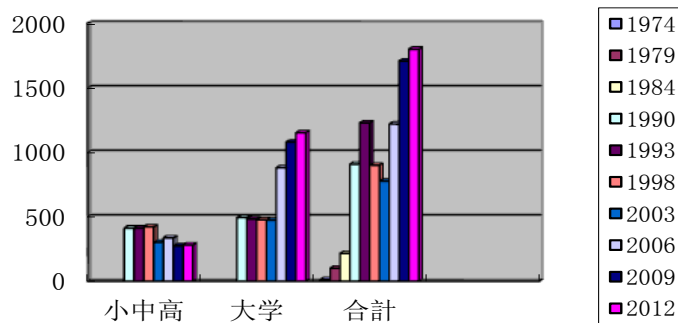


図1. 日本語課程を開設している学校数の変化（単位：校）（1974-2012）

¹ <http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/result/surveyold.html>（2014年6月18日読み取り）

² 具体的なデータについては、本章の付表を参照のこと。<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/result/surveyold.html>（2014年6月18日読み取り）

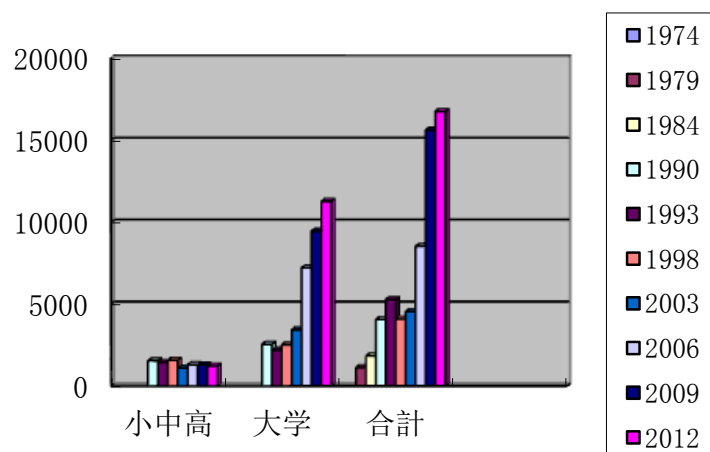


図2. 日本語教師数の変化 (単位: 人) (1974-2012)

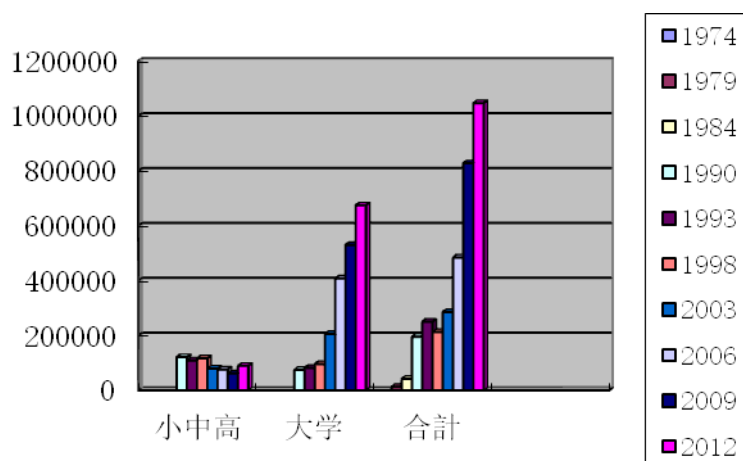


図3. 日本語を勉強する学生数の変化 (単位: 人) (1974-2012)

以上の統計データから、次のようなことが読み取れる。全体的に見ると、1974年から2012年までの約40年間に開設された日本語教育実施機関数、日本語教師数、日本語学習者数はいずれも大幅に増加していることが分かる。そのうち、小学校から中学校・高等学校までの機関における数値は減少しており、特に2003年には際立った減少が見られる³。その一方で、大学における数値には大幅な増加が見られる。

具体的に見ると、1980年代には、小学校から中学校・高等学校までの教育機関と大学と

³ 2003年に開設された日本語教育機関数のうち、中学校・高等学校の数に際立った現象が見られた原因は、2000年に施行が始まった第8回全国義務教育カリキュラム改革方案の中で、小学3年生から（一部の学校は小学1年生から）英語の学習を始めることができるように定められたことと関係があると考えられる。また、多くの大学の日本語学科が日本語学習歴のない高校卒業生を受け入れるようになったことが、中学校・高等学校における日本語クラスの開設に影響を与えていると考えられる。そのほか、一部の大学において、日本語学科以外の学科の入試で日本語による受験を行わなくなったことも、中学校・高等学校における日本語学科開設にマイナスの影響を及ぼしたと考えられる。

では、数値に大きな差は見られず、ほぼ同じであった。この時期には、大学レベルの専門外日本語（日本語を第一外国語とする学生向け）の『日本語指導要領（草案）高等学校理工科本科四年制試用』（《日语教学大纲（草案） 高等学校理工科本科四年制試用》）（1980）や同じく専門外日本語（日本語を第二外国語とする学生向け）の『日本語（第二外国語）指導要領（草案）』（《日语（第二外语）教学大纲（草案）》）（1980）、中学校・高等学校レベルの『日本語指導要領』（《日语教学大纲》）（1982）、専門外向けの『大学日本語指導要領』（《大学日语教学大纲》）（1989）が立て続けに出された。1985年、中国共産党中央委員会から「教育体制改革に関する決議」（《关于教育体制改革的決定》）⁴が公布され、解決すべき三つの主要課題が提示された⁵。そのうちの一つは、次のようなものである。「教育思想、教育内容、教育法のいずれにおいても、幼い頃から子どもの自立心や思考力を育てようとする配慮が十分になされていない。（中略）カリキュラムの中には、古臭い内容のもの、指導法が型にはまっているもの、実践のプロセスが軽視されているもの、偏りや不足があるもの、経済や社会のニーズに合致していないもの、科学技術の進歩についていっていないものや流行遅れのものも少なくない。」日本語指導要領のほとんどは、この「決議」が交付される前に制定されたものなので、同決議に提示されている三つの課題には十分に対応できてはいない。しかし、今後指導要領が改訂または新たに制定される際には、この決議が牽引役を果たすに違いない。

1990年代になると、小学校から中学校・高等学校までの教育機関と大学の日本語教育は、いずれも安定した発展を保っていた。この時期、『高等院校日本語学科基礎レベル指導要領』（《高等院校日语专业基础阶段教学大纲》）（1990）が全国の大学日本語学科教材編集審査グループ主宰の下に制定され、「同グループの審査・決定および国家教育委員会高等教育局の批准を経て、高等教育出版社から出版された。この指導要領は、中華人民共和国成立後、はじめて正式に出版された日本語学科向け指導要領であり、中国全土における日本語学科の教育を推進する役割を担っている」。⁶この指導要領の主な特徴の一つは、概念・機能的アプローチを導入し、単語や文法といった従来型の単純な学習項目を改めた点にある。これは、日本語教育が実際の運用を重視するようになったきっかけであると言える。その後間もない1993年に中国共産党中央委員会および国務院から公布された『中国の教育改革及び発展計画綱要』（《中国教育改革和发展纲要》）には、この問題について次のように記されている。

「当時の主な問題点は、『教育思想、指導内容、指導方法が、程度の差はあれ実状からかけ離れていること』にあった。『九年制義務教育（中学校段階の職業技術教育も含む）が全国的にほぼ普及した今、大学および専門学校においては、市場経済や科学技術、社会の発展に即した専門的な人材を育成する必要がある、そうした専門的な教育を一部の重点大学および学科に集中させて行っていく』」⁷。こうした流れの中、これ以降に編纂された日本語教材に

⁴ http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_177/200407/2482.html（2016年2月6日読み取り）

⁵ その他の二つの課題は以下のとおりである。（1）政府当局の、学校、中でも特に大学や専門学校に対する統制が厳しすぎるために、学校が備えているべき活力を低下させていること。（2）義務教育が不十分で、学校は学校数が不足している上に教育の質も低く、教員試験に合格した教師や必要な設備が著しく不足している。また、経済発展に伴い需要が急増している職業や技術に関する教育も、まだ十分に行われておらず、大学や専門学校は内部組織や構成のバランスが取れていない。（引用元は同上。筆者による削除あり）

⁶ 鮑海昌『『全国高等教育機関日本語学科基礎レベル指導要領』研修会が黒龍江大学で終了』、『日本語学習と研究』、1991年第1期、pp.79-80

⁷ http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_177/200407/2483.html（2016年2月6日読み取り）

は、概念・機能的アプローチが導入されるようになった。例えば『新編日本語』（周平ほか、上海外語教育出版社、1993）などの編纂説明には、次のように明記されている。「本書は、指導要領に掲げられている要求に基づき、日本語の発音、文字、語彙、文法、フレーズ、概念・機能などの内容を組み入れた」。概念・機能的項目をより全面的に組み入れて編纂された教材は、日本語口語（会話）教材であるが、その中で代表的な教材には『日本語生活交際会話』（朱春跃、相原茂、外語教学与研究出版社、第一版、1995）や『標準日本語会話』（金慕箴、林洪ら、高等教育出版社、2004）などがある。

90年代後半になると、世界の他の国々と同様、中国の教育界でも21世紀をどのように迎え、その後どう対応していくべきかについて、注意を払うようになった。

中国の日本語教育においても例外ではない。1998年に教育部（日本の文部科学省に当たる）から出された『21世紀に向けた外国語科の本科教育改革に関する若干の意見』（《关于外语专业面向21世纪本科教育改革的若干意见》）では、外国語学科が新世紀に直面する課題について模索し、外国語学科における教育改革の基本的な考え方が提示された。また、1999年には中国共産党中央委員会および国務院から『教育改革の深化と素養教育の全面的推進に関する決定』（《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》）が公布され、21世紀に向けて「素質教育を行い、（中略）国民の素質を向上させ、学生のベンチャー精神や実践力を育成することに重点を置く」という新しい教育発展目標が掲げられた。それと同時に、「現在の教育体系の構成を見直し、高校および大学の門戸を拡大することで、人材養成ルートを広げ、進学へのプレッシャーを減らす。また、様々な手段により大学および専門学校を積極的に発展させ、2010年までには我が国の大学および専門学校への進学率を9%から15%前後にまで引き上げる」などの具体的な目標を提示された。これは、中国の高等教育におけるエリート教育から大衆教育へのターニングポイントだと言える。21世紀になると、2001年に『国務院による基礎教育の改革と発展に関する決定』（《国务院关于基础教育改革和发展的决定》）が公布された。教育部も2001年に『基礎教育カリキュラム改革大綱（試行）』[《基础教育课程改革纲要（试行）》]を公布した。このカリキュラム改革は、現在も引き続き進められている。2000年には、大学の日本語学科を対象とした『基礎レベルの指導要領』（《高等院校日语专业基础阶段教学大纲》）の改訂版と『高学年レベルの指導要領』（《高等院校日语专业高年级阶段教学大纲》）が出された。また、2000年には大学の専門外外国語のうち、日本語を第一外国語とする学生を対象とした『大学日本語指導要領（第二版）』[《大学日语教学大纲（第二版）》]が出され、2005年には日本語を第二外国語とする学生を対象とした『大学日本語第二外国語カリキュラム履修基準』（《大学日语第二外语课程要求》）が出された。2008年には、日本語を第一外国語、第二外国語とする一部の学生を対象とした『大学日本語カリキュラム教育基準』（《大学日语课程教学要求》）が出され、これにより指導要領の公布はほぼ終了した。2012年には、義務教育段階における『カリキュラム履修基準』の改訂版[《义务教育日语课程标准（2011年版）》]が完成した。高等学校レベルのカリキュラム履修基準の改定については、目下のところ準備中である。

これまでのプロセスにおいて、小学校から中学校・高等学校までの機関における日本語教育には、明らかな低迷が見られる。その一方で、大学の日本語教育には明確な発展傾向が見

られる。しかも、その伸び幅は非常に大きい。大学の日本語教育が急速な発展を遂げたことにより、中国の日本語教育学習者総、2012年の統計データによれば、韓国を抜いて世界第一位となった（もし台湾や香港も含めれば、その数はさらに増える）。『海外の日本語教育の現状——2012年度日本語教育機関調査より』によれば、「中国の学習者は100万人を突破、世界1位となった。（中略）主な学習者層は高等教育であり、大学進学率の上昇が高い伸びを支えている」と指摘している。⁸

こうした中、指導要領の制定においては、言語運用能力の育成に重点が置かれ、異文化コミュニケーション能力の育成が強調された。また、それに呼応するように、人民教育出版社から義務教育段階から高等学校レベルまでを対象とした教材『日本語』（2002～2007）が出版された。これにより、タスク型教授法（TBLT）の要素が比較的早く全国的に普及したと言える。また、上海三聯書店から出版された『基礎日本語』（基礎日语，徐敏民、2003）は、言語のコミュニケーション性を重視しており、文法を中心とした従来型の教材体系から抜け出そうとする配慮が見られる。⁹北京大学出版社から出版された『総合日本語』（综合日语，彭広陸、2004、2009改訂）には、次のような特徴が見られる。「（1）言葉の機能や意味の重視（2）言葉の真実性の重視（3）文化的要素の重視（4）物語の筋の重視（5）人物の個性の重視（6）中国人の学習特徴の重視（7）学習プロセスの重視（8）日本語学科の専門性の重視」¹⁰また、高等教育出版社から出版された『基礎日本語総合教程①』（基础日语综合教程①，林洪、2010）は、シリーズ教材の中の一冊である。この教材は、学習プロセスを重視し、発見学習、協働学習、自律学習を提唱している。また、論理的思考と言語の同時発展、教室での効果的な教授法、グローバルなコミュニケーションを目的とした文法教授モデルを提唱しているほか、単語を大量にインプットし、それを実際に活用する学習スタイルや比較学習、使用する教材の組み合わせ方についても提唱している。¹¹

目下、教育部は先に挙げた指導要領の基礎の上に立ち、『大学日本語科類教育質量国家标准』（《日语类专业本科教学质量国家标准》）の制定に着手し（2011年7月）、間もなく発表の予定である。

以上を総じて言えば、中国における日本語教育は、比較的明確な統計データが出始めた1974年から本論文を執筆しはじめた2014年までで、ちょうど40年である。この40年間は、以下の四つの段階に大きく分けることができる。

第一段階 1974～1979（まだ指導要領などがなかった時代）

第二段階 1979～1989（中学・高校の指導要領、大学の指導要領が整備された時代）

第三段階 1990～1999（各種の指導要領が修正された時代）

第四段階 2000～2014（中学・高校のカリキュラムが公布され、それに伴い大学の指導要領が修正された時代）

⁸ 国際交流基金『海外の日本語教育の現状——2012年度日本語教育機関調査より』、くろしお出版、2013年12月、pp.11-12

⁹ 徐敏民『基礎日本語』前書き、p.1

¹⁰ 彭広陸、守屋三千代『総合日本語』第一冊（改訂版）、改訂版前書き、p.i

¹¹ 林洪『基礎日本語総合教程①』、前書き、iii-iv

本論文では、第二～四段階を中心に、日本語指導要領の発展プロセスを考察、分析した上で、21世紀における中学校、高等学校向けの日本語教材および大学向けの日本語総合教材の発展プロセスを考察する。改革開放政策実施(1978年)以降の中国における日本語教育の理論および実践を辿りながら、今後の発展の動向について分析する。

付表. 1974-2012年中国の日本語教育に関する機関数、教師数、学習者数の統計（日本国際交流基金『海外日本語教育機関一覧』による）

										总数		
										機関数	教師数	学習者数
1974										13	不明	不明
1979										101	1139	12887
1984										217	1845	41766
				初等、中等阶段			高等阶段					
				機関数	教師数	学習者数	機関数	教師数	学習者数			
1990				413	1553	120899	495	2552	74507	908	4075	195406
1993				413	1445	108825	482	2191	81335	1229	5289	250334
1998				422	1588	116682	477	2513	95685	899	4101	212340
2003				302	1106	79661	475	3437	205481	777	4543	285142
2006				337	1310	76020	882	7217	407603	1219	8527	483623
				初等阶段			中等阶段			高等阶段		
	機関数	教師数	学習者数	機関数	教師数	学習者数	機関数	教師数	学習者数			
2009	11	20	2362	264	1273	59526	1079	9450	529508	1708	15613	827171
2012	11	35	2330	271	1190	86987	1153	11271	674005	1800	16752	1046490

(<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/result/surveyold.html> 2014.6.18 読み取り)

第一章 中学校・高等学校向け日本語指導要領の発展過程

本論文の前書きでは、中国の日本語指導要領や教材の発展プロセスが 1974～1979、1979～1989、1990～1999、2000～2014 の四つの段階に分けられることを、手短かに述べた。日本語指導要領は、中学校・高等学校向けと大学向けの大きく二つに分けることができる。また、日本語学科向けと専門外日本語（日本語を第二外国語とする学生）向けの二つに分けることもできる。本章ではまず、日本語指導要領の発展プロセスを中学校・高等学校向け指導要領について考察、分析していく。

第一節 中学校・高等学校向け日本語指導要領の概況

2001 年に義務教育レベル向けの『カリキュラム標準』が出されるまで、中等学校から高等学校までの指導要領には以下の八つの版本があった。

表 1. 中学校、高校向けの日本語指導要領（1982～2000）

名称	制定者	出版年月
中学・高校向け日本語指導要領	中華人民共和国教育部	1982.11
全日制中学・高校向け日本語指導要領	中華人民共和国国家教育委員会 ¹²	1986.12
九年制義務教育全日制中学向け日本語指導要領（初審査）	中華人民共和国国家教育委員会	1988.5
全日制中学・高校向け日本語指導要領（改訂版）	中華人民共和国国家教育委員会	1990.4
九年制義務教育全日制中学向け日本語指導要領（実験稿）	中華人民共和国国家教育委員会	1992.6
九年制義務教育全日制中学向け日本語指導要領（実験稿）第二版	中華人民共和国国家教育委員会	1995.6
全日制普通高校向け日本語指導要領（試行）	中華人民共和国教育部	1996.5
全日制普通高校向け日本語指導要領（試行改訂版）	中華人民共和国教育部	2000.10

1972 年に日中国交正常化が実現して以来、中国の東北三省、内モンゴルの一部の地域および北京など一部の地域の中学校・高等学校では、日本語カリキュラムを自発的に開設するようになった。それに伴い、遼寧省、吉林省、北京市の教育部門は、小学校および中学校・

¹² 1949 年の中華人民共和国成立から現在までに、教育事業に携わる国家行政機関は、時期によって名称が異なる（中華人民共和国教育部、中華人民共和国国家教育委員会）。国家教育委員会が国家教育管理行政機関として機能していたのは、1985～1998 年である。つまり、教育行政機関が国家教育委員会という名称だったのは、このおよそ 14 年間である。

高等学校向けの日本語教科書を編集、出版し、これらの学校に供与するようになった。また、こうした教科書は、一部の地域や学校で使用する日本語通信講座（日语广播講座）の教科書としても使用された。この時にはまだ、日本語カリキュラム設置に関する統一した規定などは定まっていなかった。

1977年に大学入試が再開した後、外国語が大学入試科目に加えられるようになった。¹³ 1977年には文系の試験科目に外国語はなかったが、外国語科の試験には試験的に外国語が加えられた。1978年、外国語の試験科目は英語、ロシア語、フランス語、ドイツ語、スペイン語、アラビア語に分けられていたが、試験の成績にはこの時まだ点数が付けられておらず、上記の言語を学習したことがない学生は、試験が免除された。外国語大学や外国語専門学校を受験する場合には、外国語による口頭試問や筆記試験が必ず実施され、その成績は総合得点に記入されはしたが、その点数は参考点にすぎなかった。1979年に重点大学の入試が行われた際には、外国語の成績は10%が総合得点に加えられたが、重点大学以外の一般の大学の入試では、この時点ではまだ参考点であり、総合得点に加味されていなかった。1980年になると、外国語の成績は30%が総合得点に加えられたが、日本の高専や短大に相当する専科学校（以下、高専・短大と称す）の入試では依然として参考点としての扱いであった。1981年になると、外国語の成績の算出比率は、本科（四年制）の場合、前年の30%から50%に引き上げられた。高専・短大の入試で外国語の成績を総合得点に加えるかどうかについては、その大学が属する省、市、自治区が決定することとなった。1982年、外国語の成績は本科では70%が総合得点に加えられるようになり、翌1983年からは100%が総合得点に加えられるようになった。高専・短大の外国語科において学生の外国語の成績を総合得点に加えるかどうかについては、各省、市、自治区に委ねられた。¹⁴

大学入試科目における外国語の成績の比重が年々高まるにつれて、教育機関では大学入試に対応できる、統一した指導が必要となり、大学入試自体にも長期的な視野に立った根拠が求められるようになった。しかし、そうした根拠がなかったため、日本語学科を設置する学校が減り始め、日本語カリキュラムを開設する地域にも縮小傾向が見られるようになった。

15

しかし実際には、当時の中国の中学校・高等学校における外国語教育は、以下のような問題に直面している。（張永彪、1982）¹⁶：

1. 中国には現在、中学校・高等学校が10万校以上あり、クラス数は104万以上に上り、

¹³ 王後雄、何家軍「大学入試再開後30年間の科目設置改革の歩みと概況」、『中国試験（研究版）』2007年8期、pp.40-41

¹⁴ 前述した各年の規定の出典は、以下による。

- (1) 国務院承認、教育部1977年度大学学生募集作業に関する意見（1977年10月12日）
- (2) 国務院承認、教育部1978年度大学および専門学校学生募集作業に関する意見（1978年6月6日）
- (3) 国務院承認、教育部1978年度大学および専門学校学生募集作業に関する意見（1978年6月6日）
- (4) 国務院承認、教育部1979年度大学学生募集会議に関する報告（1979年5月3日）
- (5) 国務院承認、教育部1980年度大学学生募集会議に関する報告、国発(1980)98号（1980年4月24日）
- (6) 国務院承認、教育部1981年度全国大学学生募集会議に関する報告、国発(1981)28号（1981年3月2日）
- (7) 国務院承認、教育部1982年度全国大学学生募集会議に関する報告、国発(1982)52号（1982年3月29日）

¹⁵ カリキュラム教材研究所『20世紀中国小中高カリキュラム標準・指導要領集成、外国語巻、日本語』、人民教育出版社、2001年2月第一版、本巻編者の話 p. 1

¹⁶ 張永彪「中学外语教育工作中的几个问题」、『人民教育』1982年10期、p.46

約26万人以上の外国語教師がいる。1981年の指導計画に定められた授業時間数の規定に基づけば、まだ15万人の外国語教師が不足していることになる。今の教員養成状況のままでは、単純に計算しても必要な教師が十分に配置されるまでに10～20年の歳月が必要だ。

2. 1978年以降、中学・高校の英語教師数は10万人近く増えた。この数は、元々の中学・高校の英語教師総数（15万人）の三分の二に相当する。もっと遡って計算すれば、1965年以降に増加した中学・高校の英語教師数は23万人である。この数は、元々の中学・高校の英語教師総数（2.7万人）の9倍に相当する。新たに英語教師となった者の中には、かなり厳しいトレーニングを経て、高いレベルに到達し、教育現場で良い効果を発揮している教師もいるが、全体的に見るとその割合は小さく、大部分の英語教師は三か月もしくは半年の短期トレーニングしか受けておらず、教師自身の英語力はまだ高いレベルにまでは到達していない。教師本人が努力しているとはいえ、語学レベルは依然として低いままで、指導的を得ておらず、効果的な指導がなされていない。

3. 文化大革命などの過去の出来事が原因で、省ごと、地区ごと、都市と農村では、教育レベルや外国語教育の実施状況などに差が生じている。同学年でも進度はバラバラで、仮に進度が同じであっても、実際の授業による学習効果には地域によって大きなばらつきが見られる。

こうした状況に鑑み、教育部は1982年5月、全中国中等教育における外国語教育会議を行い、「中等教育における外国語教育は、国民の外国語の基礎であり、外国語学習の重要な段階でもあるため、外国語教育の質の向上には、中等教育から取り組むべき」と提起した。1982年7月30日、教育部は『中等教育における外国語教育を強化させるための意見』（《关于加强中学外语教育的意见》）を制定し、その中で次のように指摘した。「中等教育における外国語教育は指導レベルが低く、内容も劣っている。それが、現在全国的に広く見られる問題点となっている。1978年に公布された全日制中等教育英語指導要領で提起された目標に到達しているのは、依然としてごく一部の学校のクラスに限られている。ここ数年、大学入試で求められる外国語の成績は以前より上昇しているが、全体的に見れば中等教育機関における外国語教育のレベルは依然として低いままであり、それが大学の外国語教育のレベルや専門的な人材の育成にも影響を及ぼしている」。さらに、「中等教育機関で実施する外国語教育の言語の種類は、全国的に見れば英語が主体であり、ロシア語の教育を実施している教育機関も一定数ある。そのほか、試験に合格した日本語教師のいる学校は、ニーズに応じて日本語の授業を開設することができる」と定めた¹⁷。このような流れの中で、教育部は人民教育出版社に委託し、『中学校・高等学校向け日本語指導要領（草案にかかる意見募集）』を起草した。また、1982年11月には座談会を開き、寄せられた意見や案をもとに修正、加筆を行い、教育部の審査を経て、同年12月に『中学校・高等学校向け日本語指導要領』（《中学日语教学纲要》）を人民教育出版社から出版した。これにより、日本語カリキュラムは国家のカリキュラム計画に正式に加わることとなり、中学校・高等学校の外国語カリキュラム

¹⁷ 中国教育部『中等教育における外国語教育を強化させるための意見』（《关于加强中学外语教育的意见》）、カリキュラム教材研究所『20世紀中国小中高カリキュラム標準・指導要領集成、外国語巻、ロシア語』、人民教育出版社、2001年、pp.71-72

における選択言語の一つとなった。その後、2001年に『日本語カリキュラム標準（実験稿）』（《全日制义务教育日语课程标准（实验稿）》）が公布されるまでの間に、八つの指導要領が相次いで発表された。

こうした状況に鑑み、筆者は「指導目的」「指導原則」「指導方法」「指導内容の配分」の四項目について、以下の表2にまとめ分析を行った。紙幅に限りがあるため、表2の内容の多くは、筆者がまとめた要旨を記載している。

表2. 中学校・高等学校向けの指導要領の主な内容の比較(1982 - 2000)

名称	指導目的	指導原則	指導方法	指導内容の配分
中学・高校向け日本語指導要領 (1982)	<p>中学：四技能（聞く、話す、読む、書く）の基本練習。日本語の初歩的な書く力、話す力の習得</p> <p>高校：読解力の向上を重視</p>	<p>中国人学生の日本語学習ルールを総括して指導効率を高め、規範に合致した日本語を徐々に身に付させる</p> <p>実用的な日本語能力の育成</p> <p>四技能（聞く、話す、読む、書く）を、どの段階においても偏りなく指導する。</p> <p>教師の主導的役割を重視する</p>	<p>発音</p> <p>語彙</p> <p>文法</p> <p>教科書本文</p> <p>視聴覚教育、デジタル化教育、外国語環境</p>	<p>中高6年間で932授業時</p> <p>中学：500授業時</p> <p>高校：432授業時</p> <p>単語：2500-3000</p> <p>フレーズ：100</p>
全日制中学・高校向け日本語指導要領 (1986)	<p>中学：四技能（聞く、話す、読む、書く）の基本練習。日本語の初歩的な書く力、話す力の習得</p> <p>高校：読解力の向上を重視</p>	<p>言語指導ルールを尊重し、「思想教育」¹⁸を言語指導の中に宿らせる</p> <p>基本的な言語知識を習得し、言語運用能力をより一層高める</p> <p>総合トレーニングはどの段階においても重視する</p> <p>指導はできる限り日本語で行い、</p>	<p>聞く、話す、読む、書く</p> <p>発音</p> <p>語彙</p> <p>文法</p> <p>教科書本文</p> <p>試験</p>	<p>中1～中2：5×34週=170授業時</p> <p>中3：5×32=160授業時</p> <p>高1～高2：5×32週=160授業時</p> <p>高3：4×28週=112授業時</p> <p>単語：3000（600、500、500、</p>

¹⁸ 「思想教育」というのは、思想政治教育の略。中国の教育法によると、その主な内容は次の通りである。「教育とは、徳のある人材を育て、教育を受ける者に社会主義の核となる価値観や社会人としての責任感、ベンチャー精神、実践力などを身に付けさせることである。国家は愛国主義、集団主義、中国独自の社会主義に基づいた教育を行い、理想的かつ道徳的で、規律や法律、国防、民族の団結に即した教育を行わなければならない。」（http://www.moe.edu.cn/s78/A02/zfs_left/s5911/moe_619/201512/t20151228_226193.html、2015年5月4日読み取り）

		母語は臨機応変に使う 教師の主導的役割を發揮し、学生の積極性を引き出す 視聴覚教育、デジタル化教育、外国語環境		500、500、500) 教科書：32、24、20、18、18、16 課 文法：56 項目
九年制義務教育全日 制中学向け日本語指 導要領（初審査） （1988）	学生に正確な発音、イントネーションを身につけさせ、必要な文法知識や規則正しい運用を習得させる。また、厳しい実践練習を通じて、正確な学習方法や良好な学習習慣、四技能（聞く、話す、読む、書く）の初歩的な日本語運用能力を身につけさせる。	・思想教育を言語指導の中に宿らせる ・言語実践の重視 ・自国の言語の正確な使用 ・学習への興味や主体性の育成 ・視聴覚指導の強化 ・実際に即した指導 智能の向上に配慮	発音 語彙 文法（文型、敬語文と普通文、センテンス、日本語の品詞知識、体言、こそあど等の指示詞、連体詞、接続詞、副詞、感嘆詞、用言、助動詞、助詞） 教科書本文	六三制：400 授業時、 常用語 900 語 五四制：528 授業時、 常用語 1000 語
全日制中学・高校向け日本語指導要領 （改訂版） ¹⁹ （1990）	中学：四技能（聞く、話す、読む、書く）の基本練習。日本語の初歩的な書く力、話す力の習得 高校：読解力と主体的学習能力の育成を重視	・言語指導ルールを尊重し、思想教育を言語指導の中に宿らせる ・基本的な言語知識を習得し、言語運用能力をより一層高める ・総合トレーニングほどの段階においても重視する ・指導はできる限り日本語で行い、	聞く、話す、読む、書く 発音 語彙 文法 教科書本文 試験	中1～中2：5×34 週=170 授業時 中3：5×32=160 授業時 高1：5×34 週=170 授業時 高2：4×34 週=136 授業時 高3：4×24 週=96 授業時（選択）

¹⁹ 改訂版なので、1986 版とほぼ同じである。ただし、時間数が少し変わった。

		<p>母語は臨機応変に使う</p> <p>教師の主導的役割を發揮し、学生の積極性を引き出す</p> <p>視聴覚教育、デジタル化教育、外国語環境</p>		<p>単語：3000語(600、500、500、500、500、500)</p> <p>教科書：32、24、20、18、18、16課</p> <p>文法：49項目</p>
<p>九年制義務教育全日制中学向け日本語指導要領（実験稿）（1992）</p>	<p>学生に正確な発音、イントネーション、語彙を身につけさせ、必要な文法知識を理解させる。発話実践練習を通じて、話すこと、書くことの理解と表現力を養い、正確な学習方法や良好な学習習慣を身につけさせ、指導のプロセスで思想・道徳教育を感じさせる。</p>	<p>・思想教育を言語指導の中に宿らせる</p> <p>・言語実践の重視</p> <p>・母語の正確な使用</p> <p>・学習への興味や主体性の育成</p> <p>・視聴覚指導の強化</p> <p>・実際に即した指導 智能の向上に配慮</p> <p>・テスト</p>	<p>一級レベル</p> <p>例：ヒアリング</p> <p>授業で使用する用語を基本的に聞き取り、適切に反応することができる。学習語彙や文法学習中に出てくる言語材料も基本的に聞き取ることができる。</p> <p>二級レベル</p> <p>六三制：</p> <p>例：ヒアリング</p> <p>授業で使用する用語を聞き取り、適切に反応し、簡単な返事をするすることができる。</p> <p>学習語彙や文法学習中に出てくる簡単な日常用語を聞き取ることができる。</p> <p>五四制：</p> <p>例如：ヒアリング</p> <p>授業で使用する用語を聞き取り、適切に反応し、比較的整った返事をするこ</p>	<p>六三制：900語</p> <p>五四制：1000語</p> <p>附表1：発音表</p> <p>附表2：語彙表</p> <p>附表3：文法項目表（文型、敬語文と普通文、センテンス、日本語の品詞知識、体言、こそあど等の指示詞、連体詞、接続詞、副詞、感嘆詞、用言、助動詞、助詞）</p> <p>附表4：基本的な表現リスト（友好的付き合い、種類や命名、定義、存在、空間描写、時間、数量、移動、変化、プロセスと推移、態度、質問と疑問、願望、依頼と命令、伝達、相似と比喩、比較と対比、推測、伝聞、手段と方法、材</p>

			できる。 学習語彙や文法学習中に出てくる日常用語を聞き取ることができる。	料・形状・色、効用、感情、計量、構成、区分、目的と目標、原因・理由・結果、関係の転換、計算、立論) (以上、計 31 項目)
九年制義務教育全日制中学向け日本語指導要領(実験稿)第2版 ²⁰ (1994)	同上	同上	六三制の一級レベルの語彙を 600 語から 450 語に減らす。	六三制：中学 1, 2 年の授業数を週 4 回から 3 回にし、合計 68 授業時減らす。 附録 発音表 六三制中学一級レベル語彙表(450 語) 六三制中学二級レベル語彙表 日常交際会話用語簡易表(29 項目)
全日制普通高校向け日本語指導要領(試行)(1996)	中学校レベルの学習という前提の下、四技能(聞く、話す、読む、書く)の基本的トレーニングを	・思想教育を言語指導の中に宿らせる ・学生の日本語によるコミュニケーション能力の育成を重視	高校一級レベル目標： 例：ヒアリング 授業で使用する用語やすでに学習した単語等を使って教師が話すことを聞き	高 1、高 2 は必修、高 3 は選択科目の中で必ず選択する 高 1：4×35 週=140 授業時； 高 2：3×35 週=105 授業時；

²⁰ 国務院は事務職員の労働時間に関する規定を發布した(1994年)。規定には以下のように記されている。「中国では事務職員は毎日 8 時間労働、一週間あたりの平均労働時間 44 時間の労働制度を実行する。3 月 1 日から第一週目は土曜日、日曜日を休日とし、第二週目は日曜日を休日とし、第三週目からはその繰り返しとする。」このため、国家教育委員会では小学校、中学校、高等学校のカリキュラム(指導)計画を見直すと同時に、学科の指導要領の内容や規定に関しても見直した。日本語学科では、主に授業時間数と学習単語数および附表が見直された。(国家教育委員会『小学校、中学校、高等学校における国語など 23 教科の指導要領調整意見の印刷配布に関する通知』(关于印发中小学语文等 23 个学科教学大纲调整意见的通知)、教基〔1994〕15 号) 1995 年 3 月 25 日、国務院は「今年 5 月 1 日より、事務職員は一日 8 時間労働、週 5 日制を実行する」と定めた。

	<p>進め、日本語の話す力、書く力を高める。また、指導を通じて言語や文化に対する学生の視野を広げ、思想の育成、文化的素養の向上に役立てる。</p>	<p>四技能（聞く、話す、読む、書く）の総合的トレーニングを行い、読解力の育成を重視 指導はできる限り日本語で行い、母語は臨機応変に使う ・言語指導と文化的関係を正確に扱う 教師の主導的役割を發揮し、学生の主体性と積極性を十分に引き出す 課外活動を積極的に展開する 視聴覚教育、デジタルツールを十分利用し、日本語の学習環境を創り出す</p>	<p>取ることができる。 すでに学習した内容を使って教師が本文の内容、説明、本文にまつわる話題について解説するのを聞き取ることができる。 会話の際、相手の話や説明など（ほぼ規範に合っており、教科書本文と同レベルのもの）を聞き取ることができる。 新出単語がないか、新出単語の説明を受ければ、本文と同レベルの短い文章をほぼ聞き取ることができる。一回目で大意を理解し、二～三回目で重要な細部の内容を聞き取ることができる。理解度の正確率は70%。 試験とテスト</p>	<p>高3:工科2×26週=52授業時； 文系、理系4×26週=104授業時。 学習総時間数:297～349授業時 附録1.単語表 附録2.文法項目表（動詞、補助形容詞、助動詞、助詞、形式名詞、複合詞、接頭語・接尾語、である体、敬語） 附録3.日常交際会話用語表（30項目）</p>
<p>全日制普通高校向け 日本語指導要領（試 行改訂版）（2000）</p>	<p>義務教育の中学校での日本語教育という前提の下、学生の基本的知識を増やし、強化する。四技能（聞く、話す、読む、書く）の基礎力を発展させ、日本語の基本的な運用力、コミュニケーション力を高めると同時に、</p>	<p>素養教育の精神に合致した日本語教育観の樹立 ・言語の知識と運用力をうまく結び付け、学生の日本語によるコミュニケーション能力を育成する 四技能（聞く、話す、読む、書く）を総合的に運用し、読解力の育成を重視 指導はできる限り日本語で行い、</p>	<p>高校一級目標： 例：ヒアリング 授業で使用する用語やすでに学習した単語等を使って教師が新出単語の意味を説明するのを聞き取ることができる。 すでに学習した内容を使って教師が本文の内容、本文にまつわる話題について解説するのを聞き取ることができる。 すでに学習した範囲の日常生活に關す</p>	<p>総授業数 384 授業時、12 授業時／週 一級目標 二級目標 聞く 話す 読む 書く 発音</p>

<p>読解力の向上も重視する。学習プロセスにおいては、思想・道徳教育、愛国主義、社会主義等の教育も感じさせ、外国文化、特に日中の文化的相違点についての理解を深める。また、学生の智能を発達させ、精神力や実践力を育成、創造し、効果的な学習計画を作り、学習を持続的に発展させていく土台を築く。</p>	<p>母語は臨機応変に使う ・言語指導と文化的関係を正確に扱う 学生の主体的地位を確立し、教師の指導効果を発揮する 授業の質を向上させ、課外活動を積極的に展開する 現代の教育技術を積極的に使用し、各種教育資源を幅広く利用、開発する</p>	<p>る内容の日本語を、少しゆっくりした速度で聞き取ることができ、必要に応じて相手に発言の繰り返しを求めることができる。 新出単語がなく、題材についての背景知識があり、難易度が低めの文章なら、分速 100 語の速さでもほぼ聞き取ることができる。 ラジオ、テレビ、その他の音声のうち、学習レベルに匹敵する単語や内容であれば、聞き取ることができる。教材以外の音声をヒアリングする時間は、20 時間以上である。</p>	<p>語彙（常用語合計 1000,930 語、文法語彙 70 語） 文法 附録 1.語彙表 附録 2.文法項目表（9 項目） 附録 3.日常交際会話用語表（29 項目）</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

第二節 指導目的の記述内容に見られる変化

指導目的という項目に記されている内容をみると、上に挙げた八つの指導要領は、いずれも1982年版の『中学校・高等学校向け日本語指導要領』に記されている「中学：四技能（聞く、話す、読む、書く）の基本練習。日本語の初歩的な書く力、話す力の習得。高校：読解力の向上を重視」という基本路線をほぼ保持していると言える。

1988年の義務教育向け指導要領になると、それまでより詳細に記されるようになり、以下の様になった。「学生に正確な発音、イントネーションを身につけさせ、必要な文法知識や規則正しい運用を習得させる。また、厳しい実践練習を通じて、正確な学習方法や正しい学習習慣、四技能（聞く、話す、読む、書く）の初歩的な日本語運用能力を身につけさせる」。この中の「必要な文法知識や規則正しい運用を身につけさせる」、「厳しい実践練習を通じて、正確な学習方法や正しい学習習慣を身につけさせる」という部分の記述が、新たに加えられた内容である。

1990年の指導要領になると、1982年版、1986年版の内容に戻っていることが分かる。1992年版は、1988年版の内容と非常に良く似ている。類似点は、以下の部分である。「学生に正確な発音、イントネーション、語彙を身につけさせ、必要な文法知識を理解させる。言語実践練習を通じて、話すこと、書くこと、読むこと、理解と表現力を養い、正確な学習方法を習得させる。また、良好な学習習慣を身につけさせ、指導のプロセスで思想・道徳教育を感じさせる」。相違点は、以下のとおりである。1988年版の「必要な文法知識や規則正しい運用を身につけさせる」という箇所が、1992年版には「必要な文法知識を理解させる」という記述に改められ、1988年版の「厳しい実践練習を通じて、正確な学習方法や良好な学習習慣を身につけさせる」という箇所が、1992年版には「言語実践練習を通じて、話すこと、書くこと、読むこと、理解と表現力を養い、正確な学習方法や良好な学習習慣を身につけさせ」という記述に改められた。さらに、1992年版には「指導のプロセスで思想・道徳教育を感じさせる」という内容も追加された。1996年版の指導要領には、「指導を通じて言語や文化に対する学生の視野を広げ、思想の育成、文化的素養の向上に役立てる」という内容が追加され、2000年版の指導要領には、「日本語の基本的な運用力、コミュニケーション力を高める」、「学習プロセスにおいては、思想・道徳教育、愛国主義、社会主義等の教育も感じさせ、外国文化、特に中日の文化的相違点についての理解²¹を深める。また、学生の智能を発達させ、精神力や実践力を育成、創造し、効果的な学習計画を作り、学習を持続的に発展させていく土台を築く」という新しい内容が追加された。

指導目的の記述内容に見られる以上のような変化から、日本語の学習目標の確立プロセスは決して平坦ではなかったことが読み取れる。そうした不安定なプロセスの中で、具体的な目標を少しずつ増やしていったことも分かる。例えば、1988年の指導要領では、言語知識に関する具体的な内容が追加され、「厳しい実践練習」ということが強調されている。1992年版になると、1988年版の「必要な文法知識を習得させる」という表現が「必要な文法知識を理解させる」という表現に改められた。

こうした違いは、外国語教育の考え方の重要な変化であると言えるだろう。というのも、中学・高等学校での外国語学習においては、言語的知識は必ずしも学習の目標ではなく、学習目標に到達するための手段あるいはツールの一つでしかないからだ。このことは、単に言語観の問題だけではなく、言語教育観の問題でもある。つまり、“learn the language”なのか、それとも“learn about the language”なのかという問題である。

1988年版の「厳しい実践練習」が1992年版で「発話実践練習」（言語実践訓練）と改め

²¹ 本論文の第一章第六節「異文化コミュニケーション能力の取り上げ方」を参照のこと。

られたことは、指導要領研究制作スタッフの言語学習に対する認識が変化した表れである。まず、「厳しい」という表現が削除されたことは、研究制作スタッフが中学・高校レベルの外国語学習においては、外国語の専門家を育成することが目的ではないので、「厳しい」ことが必要でないと考えたことを示している。もし実践練習が「厳しい」ものであったら、多くの中高校生は外国語学習という大きなカヤの外に押しやられてしまい、指導要領が掲げる育成目標に合致しなくなってしまうだろう。

第三節 「発話実践練習」という表現が意味するもの

「発話実践練習」という表現は、「ラング (langue、中国名：语言)」と「パロール (parole、中国名：言语)」の違いやそれについての討論の結果が、当時中国で影響が出始めていたことを反映している。例えば、陳莹 (1992) は、次のように指摘している。²²

「ラング」と「パロール」の概念の実質的な違いを軽視している人が、依然として少なくない。外国語教育でなぜ発話教育と言語教育という二つの分野をいずれも含む必要があるのか、二者にはどのような違いがあるのか、また二者の関連性はどのようなものなのか、二者の違いに基づいて指導や教育研究活動を効果的に進めていくにはどのようにすべきなのか、概念上ははっきりしていない点はまだ他にもある。そのため、実際の指導においても、「ラング」と「パロール」の違いを意識しながら教育活動を展開していくことは当然不可能であり、一方に気を取られて他方が疎かになるといった状況も、散見される。中でも、伝統的な言語観や教授法の影響により、語彙、文法、発音といった言語教育に偏り発話トレーニングが軽視される傾向は、特に深刻である。こうした指導傾向の下で養成される学生は、往々にして、言語的知識が多い反面、運用力が不足している。運用トレーニングが不足すれば、習得した言語知識が定着しづらくなることもあり得る。こうしたことから、発話教育活動の不足は外国語教育の質的向上を妨げる主な原因になっていると言える。こうした状況に鑑み、我々研究者は長年にわたり、ありとあらゆる指導方法を採用入れ、試行してきた。しかし、そのほとんどはこの問題の難点を根本から解決するものではなかったため、それほど明確な成果は得られなかった、「発話指導量は、学生の外国語によるコミュニケーション能力と比例関係にある (図 4 参照)。一方、言語教育活動量と学生の言語知識量は反比例関係にあり、言語教育活動量が増えるほど、言語知識量は少なくなる (図 5 参照)。というのも、言語知識には限りがあるが、発話のパターンは幾通りもあり、限りがないからだ。ソシュールが言語学研究において提唱した二分法に基づき、外国語教育活動を観察、認識した結果、前述したような外国語教育活動の構成要素である言語教育と発話教育の量的変化の相関関係こそ、外国語教育活動を効果的に展開するための総体的な原則であると考えられる。

²² 陳莹「言語学上の二分法と外国語教育」、『外国語教育 (西安外国語学院学報)』第 13 卷、1992 年第 2 期 (通算第 50 期)、pp.26、30-31

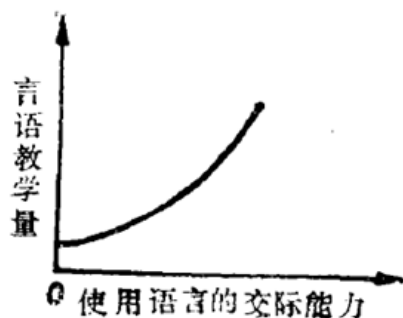


図4²³ (左) 使用言語のコミュニケーション能力と発話指導量の関係

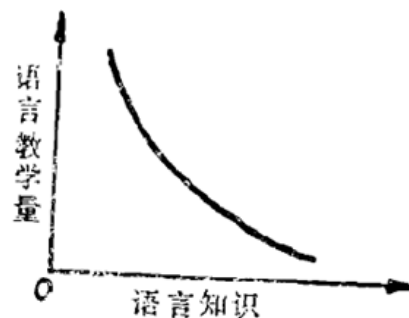


図5 (右) 言語知識量と言語教育活動量の関係

1992年版の指導要領では、「基本的な表現リスト」という附表が新たに加えられた。実はこのリストの項目は、当時流行していた「概念・機能的アプローチ」²⁴の項目に基づいて選定されたものである。この概念・機能的アプローチのシラバスや教育観は、1980年代に中国の英語教育界に採り入れられた。中国の日本語教育界に導入されたのは、1990年代であると言えるだろう。

Wilkinsは、1972年に第三回国際応用言語学会議で『文法シラバス、場面シラバス、概念・機能シラバス (Grammatical, Situational and Notional Syllabuses)』²⁵という報告書を発表した。その中で提示された、概念・機能シラバスについての基本的な主張は、言語の概念 (notion) と機能 (function) を要とし、コミュニケーションを目的および手段として、外国語教育の全体的なプロセスを構成するというものであった。彼はこの報告書の中で、概念や機能といった抽象的な問題を提起し、さらにそれらを区別した。その後発表された『Notional syllabus』(1976, Oxford) は、概念・機能シラバスに関する権威ある代表的な著作とみなされている。

これについて、兪約法は次のように指摘している。

報告者は、文法シラバスと場面シラバスは「根本的に見れば、いずれもある決まった質問に対する回答である」と指摘している。(甲) 文法シラバスは、「どのように」、すなわち「どのように表現するか」という質問に対する回答である。というのも、文法シラバスで最初に指導するのは言語の形式的な事項であり、そうした形式をどのように使って、ある特定の意味をどのように表現すべきかを教えるのが、文法シラバスだからである。(乙) 一方、場面シラバスは「いつ」「どこで」という質問に反応すること、すなわち、「学生がいつ、どんな場面で学習した言語を使うべきか」を教えるのが、場面シラバスである。

²³ 陳莹「言語学上の二分法と外国語教育」、『外国語教育 (西安外国語学院学報)』第13巻、1992年第2期 (通算第50期)、pp.31。図2も同じ引用。

²⁴ 概念・機能的アプローチおよびそのシラバス制定は、Wilkins (1976) によって最も早く提唱された。学習者の言語運用の必要性を出発点とし、シラバスモデルはコミュニケーションを土台としている。シラバスの内容は主に概念・機能的アプローチである。機能は、言語を使用する目的を指す。質問、描写、表示などがその一例だ。概念は、言い表す言語の概念や意味を指す。時間や空間のロジック関係などがその一例だ。概念・機能的アプローチの優れた点は、言語を使用する内在的な動機を重視し、言語教育をより現実的で真実味のある内容にすることができ、カリキュラム設置をよりフレキシブルにし、教育レベルを大幅に向上できる点にある。一方、概念・機能的アプローチの不足点としては、レベル分けに科学的根拠が乏しく、機能性が強すぎ、システム性が不足していることが挙げられる。また、構成と機能をどのように効果的に結び付けるかといったような問題があり、依然として限界がある。

²⁵ この報告書は、以下の三つの部分からなる。(一) シラバスのタイプ (二) 概念シラバスの背景 (三) 概念シラバスの各種範疇

Wilkins は、この他にもまだ根本的な問題が残されていると指摘している。それは、「何を」という質問である。すなわち、「学生が言語を使ってどんな考え（概念・機能）を表現すべきか」という問題である。この「何を」という問題に答えるためには、前述した文法が主体の文法シラバスと場面が主体の場面シラバス以外にも、それまでになかった新しいシラバス、すなわち概念・機能を主体とした概念・機能シラバスを、外国語教育のシラバス制定に採り入れる必要がある。この概念・機能シラバスにおいても、文法要素と場面要素は依然として効果をもたすため、シラバス設定者は、これらの要素にも配慮しなければならない。²⁶

また、閻美玲は次のように述べている。

機能・概念シラバスでは、視覚言語の運用を言語の最も基本的な要素とみなしている。機能・概念シラバスにおいては、言語の使用機能こそが最も重要であり、言語の形式や構成といった文法事項は二の次なのである。というのも、「文法は単にある一部の機能を用いて様々な形式のフレーズを説明したものにすぎないからだ」(Brown, 1994, p.246)したがって、機能・概念シラバスでは、機能や概念に基づいて言語の分類を行うことを強調している。機能には、謝罪、依頼、許可、挨拶、予測、拒否、招待などが含まれている。また、概念には、一般的な概念と特別な概念の二種類があり、前者は存在、空間、時間、質量などといった抽象的概念を表し、後者は住所、健康、教育、社会公益事業などの具体的名称を表している。機能・概念シラバスは、世間に発表されるやいなや、大変好意的に受け入れられた。というのも、このシラバスは言語を使用する上での情報を含んでおり、視覚言語を抽象的な規則体系ではなく具体的なコミュニケーション体系の一つと見なしているからだ。概念・機能シラバスは、実生活で使用する日常的な用語を提供し、コミュニケーションが本当の目的であると人々に認識させるものである。このようなことから、「コミュニケーションは、学習者に内在する積極性をより一層引き出すことができる。というのも、機能・概念シラバスには基本的なコミュニケーション機能をはっきり示しているからだ」(Finocchiaro & Brumfit, 1983, p.17) 機能・概念シラバスが、コミュニケーション言語の指導を主な目的であるとはっきり打ち出しているとはいえ、それは「形式と機能」という一対一の関係に限定されているため、学習者の談話によるコミュニケーション能力の向上には役に立たない。学習者が習得する機能・概念シラバスは、実際には言語使用の限られた範囲でしか反映されない。というのも、学習者に関わりのある機能や概念だけで、すべての文法知識をカバーすることはできないからである。また、機能・概念シラバスは主に短い対話の一部分に限定されており、談話は軽視されているため、学習者は比較的長い、ひとつつながりの文章に接すると、気持ちだけが先立って力が伴わない感覚に陥ってしまう。²⁷

1992年版の指導要領に掲載された「基本的な表現リスト」が、1994年版の指導要領で「日常交際会話用語簡易表」²⁸に改められた²⁹のは、おそらく上記のようなことが原因の一つに

²⁶ 兪約法「概念・機能シラバスに関する代表作『文法シラバス、場面シラバス、概念・機能シラバス』(Wilkins)についての一考察」、『国外外語教学』、1980年3月、p.8

²⁷ 閻美玲「文法シラバスと機能・概念シラバスについての一考察」、『渭南師專学報(社会科学版)』、1997年第3期(通算第37期)、p.53

²⁸ 1992年版の指導要領に掲載された「基本的な表現リスト」は当時流行していた「概念・機能的アプローチ」の項目に基づいて選定され、新たに加えられたものである。

²⁹ 1992年版の指導要領に掲載された「基本的な表現リスト」には29項目あり、子項目は137あるのに対して、1994年版

なっていると考えられる。こうした改訂は、「機能・概念リスト」の実用化に向けた一歩である。1996年版と2000年版の指導要領では、「日常交際会話用語表」に改められたが、その数は依然として非常に多い。

第四節 評価やテストに関する記述について

評価やテストに関する記述については、1982年版には全く記載がない。1986年版には「指導方法」という項目の中の最後の部分に、「試験」とだけ簡単に記載されているにすぎない。

「試験は、指導効果および学習効果を検査する重要な手段である。学生の基礎知識や総合的な運用能力を定期的にチェックする必要がある。また、条件に合致する学校では学期末に口述試験も実施すべきだ。試験の課題は、少しずつ統一していく必要がある。テーマは的を射たもので、様々な分野の内容をカバーするもので、難易度も適切でなければならない。1990年版は、記述も記載箇所も1986年版を完全に踏襲している。

1992年版では、「試験」(考試)は「テスト」(测试)に変えられ、それまでの「指導方法」という項目名も「指導で注意すべきいくつかの問題」という名称に変えられた。「テスト」はこの「指導で注意すべきいくつかの問題」の中の最後に記載されている。「指導方法」という名称が「指導で注意すべきいくつかの問題」に変えられたことは、指導要領の融通のきかない決まり事が減り、より柔軟に、適切に対応できるようになったことを示している。

一方、「試験」から「テスト」への名称変更については、指導要領の編集者の日本語学習における評価認識が変わったことを示している。1992年版の「四、指導において注意すべきいくつかの問題」の中の「8. テスト」には、次のように記されている。「テストは検査であり、教師と学生の学習を評価するための重要な手段である。テストは、日常的なテストと期末テストに分けられる。日常的なテスト終了後は、学生がすぐに自分のミスや不足点を理解し、改められるよう、講評を行う必要がある。言語知識は発話能力に役立つものなので、テストは学生が言語知識を用いてコミュニケーション能力を行使できているかという総合力を調べるものでなければならない。テストの主な形式は、筆記とする。条件に合致する学校では、ヒアリングやスピーキングのテストを実施してもよい。単独のテストと総合的なテストの内容は、指導要領の記載に基づいたものであること。」³⁰

1996年版では、「試験とテスト」として、「指導で注意すべきいくつかの問題」の後に単独で記載している。「試験とテストは、学生の基本的な知識やコミュニケーション能力を検査する主な手段である。日本語教育における試験およびテストは、主に筆記、口述とする。条件に合致する地方では、そのほかにヒアリングも適宜行ってもよい。テストは通常の指導の中で行い、試験は期末に行うこと。試験とテストは学生に宿題の負担をあまりかけないという原則を順守して行わなければならない。また、難易度や問題の量も適切でなければならない。教師は試験やテストの結果から得た情報をもとに、すぐに指導に反映し、学習方法の指導を強化する必要がある。高校卒業生(浪人生)にも、試験を実施した方がいい」³¹

(改訂版)の指導要領に掲載された「日常交際会話用語表」には、29項目あるが、子項目数は83に減った。『20世紀の中国小中学校カリキュラム標準・指導要領集、外国語編、日本語』(2001)p.352-366とp.410-414を参照のこと。

³⁰ カリキュラム教材研究所『20世紀の中国小中学校カリキュラム標準・指導要領集、外国語編、日本語』、人民教育出版社、2001年2月、p.310

³¹ 1980年代後期、高等学校では進学率を偏重する傾向が日増しに深刻になっていた。大学進学率は、学校、教師および学生を評価する唯一の根拠であり、大学受験に失敗した卒業生は、「失敗者」と見なされた。こうした良くない傾向を抑制するため、当時の国家教育委員会(現在の教育部)は試験改革制度を決定し、大学卒業生の試験参加制度を設けた。試験はレベル試験と選抜試験に分けられる。1990年6月6日、当時の国家教育委員会は『普通高校における卒業生の試験参加制度実施に関する意見』(《国家教委关于在普通高中实行毕业会考制度的意见》)を発表した。これにより、高校卒業生、いわゆる浪人生の成績も、学校の教育資質や従業員・党幹部の募集、入隊時の文化成績の評価のもとになる根拠となり始めた。浪人生に対する試験は、学生の学習レベルや学校の教育資質を測り、評価することを主な目的としたレベル試験であり、

この1996年版には、教育観にも変更点が二点見られる。一つは、「学生に宿題の負担をあまりかけない」、もう一つは「試験を実施した方がいい」という箇所だ。また、1996年版では、試験とテストの目的、実施時期、内容を明確に区別するようになった。2000年版になると、「試験とテスト」は「教育評価」という呼び名に改められ、その内容には「途中評価と結果評価」という記述が加えられた。この変化は、2000年版の指導要領の制作とちょうど同じ時期に、日本語カリキュラム標準の研究開発がすでに始められていたためだと考えられる。2000年版指導要領の編者がカリキュラム標準の理念や記載内容を借用したものの、そのような評価をどのように展開すればよいかについては、具体的に言及していない。

第五節 教科書本文指導と視聴覚教育の扱い方

今見てきた八つの指導要領には、絶えず変更されている表現がある。それは、「教科書本文指導」である。1982年版では、「指導原則」という項目の中に「教科書本文指導」という見出しをつけて詳述している。この中でもっとも多く記載されているのは、実は教科書の本文に書かれた内容についてであり、教師が教科書の内容についてどのように解説、指導すべきかについては、ごく簡単に書かれているだけだ。

1986年版では、「指導方法」という項目の中に「教科書本文指導」という見出しをつけて詳述しており、その内容は1982年版とほぼ一致している。1988年版、1990年版、1992年版、1996年版では、「教材の編纂・選定」「言語教育の規律を遵守しなければならない」という記述だけは保持されているが、様々な題材の文章を選定することを強調しており、日本語教育に思想・道徳教育なども採り入れるべきだとしている。

これら八つの指導要領には、絶えず変更が加えられている表現がほかにもある。それは、メディアの利用に関する記述である。1982年版と1986年版には、いずれも「直観教育、視聴覚教育、外国語環境」と記載されている。ここでいう直観というのは、主に「実物、動作、表情」などを指し、直観教育とは実物を直接観察させ感覚に訴える教授法を指す。また、ここでの「視聴覚教育」というのは、主に「視聴覚教育設備を用いて指導を行うこと」を指す。例えば、授業中にスライド、テレビ、映画、録音機器、ビデオ、通信衛星などの教具を利用することである。³²1988年版では、「視聴覚指導の強化」という表現に改められた。1990年版になると、1982年版と1986年版の「直観教育、視聴覚教育、外国語環境」という表現が再び用いられた。1992年版では、「視聴覚指導の強化」と改められ、1996年版では、「直観教具、視聴覚ツールを充分利用し、日本語の学習環境を創り出す」という表現に改められた。そして2000年版になると、「現代の教育技術を積極的に使用し、各種教育資源を幅広く利用、開発する」という表現に変えられた。

第六節 まとめ

先に述べたことをまとめると、以上の八つの日本語指導要領は、いずれも外国語教育を「文化的、科学的知識の習得」「情報の取得」「外国の人々との付き合い」「国際的なコミュニケーション」のツールと位置付けていると言える。そのことは、次のような記述から窺える。「文化的、科学的知識を習得し、外国の人々と付き合うための重要なツール」(1982)、「文化的、科学的知識を習得し、外国の人々と付き合い、様々な分野の情報をより多く取得するための重要なツール」(1986)、「文化的、科学的知識を習得し、外国の様々な分野の情報を

普通高校の教育資質を評価するための重要な手段でもあり、大学入試と浪人生とを明確に区別している。(张文祥「対普通高中学業水平测试的思考」、『寧夏教育』、2010年6月、p.13)

³² <http://baike.baidu.com/view/630743.htm?fr=aladdin> (2014年7月4日読み取り)

取得し、国際的なコミュニケーションを進めるための重要なツール」(1988)、「文化的、科学的知識を習得し、外国の人々と付き合い、様々な分野の情報をより多く取得するための重要なツール」(1990)、「外国の人々と付き合うための重要なツール」(1992)、「文化的、科学的知識を習得し、外国の人々と付き合い、様々な分野の情報を取得するための重要なツール」(1996)、「文化的、科学的知識を習得し、世界の様々な分野の情報を取得し、外国の人々と付き合うための重要なツール」(2000)。いずれの版本でも、「ツール」という属性だけでなく、他の文化的特質の効果についての表現も加えられているが、核心的な位置を占めているのは「ツール」である。

このほか、これら八つの日本語指導要領において、大変重要な役割を担っているのは語彙表、文法項目表および後に新たに加わった「日常交際会話用語表」である。「日常交際会話用語表」は、学生のコミュニケーション能力向上を目的として、口語の練習を増やした学習内容となっており、その点にこれまでにない大きな進歩が見られる。しかし、口語によるこうした表現手段をどのように語彙や文法の学習に結びつけ、また口語の中にコミュニケーションストラテジーなどのその他の重要なポイントを盛り込んでいくべきかについては、先に挙げた指導要領ではまだ言及されていない。

第二章 大学向け日本語指導要領の発展過程

第一節 大学向け日本語指導要領の概況

前述したように、中国の大学における日本語教育は、日本語科と専門外日本語に分けられる。「日本語科」(日语专业)は日本語を専門に学ぶ科を指し、「専門外日本語」(公共日语)は日本語を一般課程もしくは教養課程の一つとして学ぶ学生を指す。これまで比較的長い間、一般課程の外国語は「一般外国語」(公共外语)と呼ばれ、一般課程の日本語は「一般日本語」(公共日语)と呼ばれてきた。その後、実務に対応できる外国語教育が発展し続けるのに伴い、実務を中心とした外国語教育が「一般外国語」と呼ばれるようになった。これに対応する試験には、英語の試験を例にとると、「Public English Test Band 4 and Band 6 (略称: PETS)」がある。一方、大学の教養課程における外国語の授業は「大学外国語」(大学外语)と呼ばれるようになった。これに対応する試験には、例えば英語の場合、「College English Test Band 4 and Band 6 (略称: CET)」がある。「大学日本語」(大学日语)という名称が確定したのは、教育部から2008年に『大学日本語カリキュラム教育基準』(《大学日语教学要求》)が出された後のことである。

本論文では、専門外日本語のカリキュラムを「大学日本語」、日本語科のカリキュラムを「専門日本語」と呼ぶことにする。これまでに出版された大学日本語と専門日本語の指導要領は、以下の通りである。

表3. 大学の日本語指導要領 (1980~2008)

分類	名称	制定者	出版社	出版年月
専門日本語	日本語科四年制指導計画 (試行草案)		各校に通達されたが、 出版はされていない	1979.3
	大学日本語科基礎レベル 指導要領	日本語専門基礎レ ベル指導要領研究 グループ	高等教育出版社	1990.6
	大学日本語科基礎レベル 指導要領 (改訂版)	教育部大学専門外 国語教育指導委員 会日本語グループ	大連理工大学出版社	2000.11
	大学日本語科高学年レ ベル指導要領	教育部大学専門外 国語教育指導委員 会日本語グループ	大連理工大学出版社	2000.3
大学日本語 (第一外国語)	日本語指導要領 (草案) 大学理工科本科四年制試 用		人民教育出版社	1980
	大学日本語指導要領		高等教育出版社	1989
	大学日本語指導要領 (第 二版)	大学日本語指導要 領改訂グループ	高等教育出版社	2000
大学日本語 (第二外国語)	日本語 (第二外国語) 指 導要領 (草案)		人民教育出版社	1980
	日本語 (第二外国語) 指 導要領 (専門外日本語用)		高等教育出版社	1993
	大学日本語第二外国語カ リキュラム教育	カリキュラム教育	高等教育出版社	2005.7

	リキュラム基準	基準研究グループ		
大学日本語	大学日本語カリキュラム教育基準	教育部大学外国語教育指導委員会	高等教育出版社	2008.9

大学の日本語指導要領は、中学・高校の日本語指導要領より二年早く発表された。しかも、最も早く正式に発表された指導要領は二種類あり、いずれも大学日本語用のもので、専門外日本語を対象とするものであった。『日本語指導要領（草案）大学理工科本科四年制試用』[1980, 日语教学大纲（草案）高等学校理工科本科四年制試用]、『日本語（第二外国語）指導要領（草案）』[1980, 日语（第二外语）教学大纲（草案）]がそれである。

これは、1972年から1976年にかけて日本語課程を設置している大学が約70校³³あったことが背景にある。大学は主に師範大学、化学工業大学、医科大学で、主なカリキュラムは「科学技術日本語」であった。理工系の各専門分野の学科を対象としていたため、科学技術関連の資料の翻訳を指導目標とし、講読を重視するものであった。カリキュラム大綱は文法が中心であった。³⁴

1978年8月、教育部は62校の大学の外国語学部と11校の外国語中学・高校、さらに各省市の教育行政部門を招集し、全国教育座談会を開催し、『外国語教育を強化するためのいくつかの意見』（《加强外语教育的几点意见》）を提起した。その主な内容は、以下の通りである。①小、中学校、高校における外国語教育の強化②一般の外国語学校や业余学校（労働者が勤務時間外に学習する学校）における外国語授業の設置③外国語大学重点校の指定④外国語の種類選定についての長期的視野に立った戦略⑤有資格指導者の養成の強化⑥安定した外国語教材の出版⑦指導法と言語学研究的の強化⑧電話を利用した外国語指導の実施開始。このほか、座談会では日本語を含む5か国語の教材387点を編集、出版することも決定した。

この『外国語教育を強化するためのいくつかの意見』は、1964年に制定されたものの実施されなかった『外国語教育7カ年計画概要』（《外语教育七年规划纲要》）³⁵を引き継ぎ、発展させたものと位置付けられている。³⁶

このような歩みの中、理工系向けの日本語指導要領が自ずと登場したのである。先に挙げたいきさつが、理工系向けの日本語指導要領が登場した原因の一つであると考えられる。もう一つの原因は、改革開放政策が実施されたばかりで、中国全土で外国のハイテク技術を理解することが急務とされ、近隣の日本がそうした技術を学ぶ重要なルートであったことが考

³³ これに対し、1976年までに開設された日本語専門学校は32カ所あった。（伏泉『新中国における日本語高等教育の歴史研究』2013, p.76, 博士論文 <http://www.cnki.net>, 2014年7月12日のデータより）

³⁴ 伏泉『新中国における日本語高等教育の歴史研究』2013, p.85, 博士論文（<http://www.cnki.net>, 2014年7月12日のデータより）

³⁵ 1964年、國務院の指導の下、外国語計画グループが結成された。高等教育部、教育部、外交部、外貿部などの外国関連部門によって構成され、『外国語教育7年計画概要』を提出し、1950年代に外国語教育において我が国が犯した過ちについて検討を重ね、「外国語科の教育と一般の外国語教育を共に重視する」「学校での外国語教育と労働者の勤務時間外における外国語教育を共に立ち上げる」などの重要な考え方を提案した。概要には他にも、次のような具体的措置が提案された。例：いくつかの外国語大学の 신설・増設。外交事務の通訳養成所を發展させる。外国籍教師の招聘。留学生を外国に派遣し、外国語を履修させる。概要で特別に提案されたことは、以下のとおりである。「学校教育では英語を第一外国語とし、大学と中学・高校で開設している外国語授業の語学の種類の比率を大幅に調整する。英語学習者数を大幅に増やし、フランス語、スペイン語、アラビア語、日本語、ドイツ語の学習者数も適度に増やす。その他の、広く使われていない言語の学習者数も、一定の割合を確保する。ロシア語の学習者数は適度に減らす。実際のニーズを満たす数が確保できればよし、とする（何東昌 1993, p.1326~1329）。我が国が英語を学校教育における第一外国語にすることを始めて正式な文書で示したのは、これが初めてのことであった。しかし、文化大革命が始まったため、正式には実行されなかった」（胡文仲「我が国における外国語教育計画の得失」、『外語教育と研究』、2001年7月）

³⁶ 伏泉『新中国における日本語高等教育の歴史研究』、2013, p.91（博士論文）（<http://www.cnki.net>, 2014年7月12日のデータより）

えられる。三つ目の原因としては、日中関係が「第二次蜜月期」³⁷を迎えたことが考えられる。この時期は大体 1982～1992 年にあたる。当時の中国共産党中央総書記・胡耀邦が 1983 年に来日したのを契機として、日中関係が急速に密接になり、政府筋、民間共にやり取りが頻繁になり、日中間の貿易も急速に増加した。

1979 年 5 月、教育部は大連で全国大学日本語科教材計画会議を開催した。同年 10 月、教育部は日本語科教材計画会議の状況報告書を全国に送るとの通知を発表し、『日本語科四年制指導計画（試行草案）』[《日语专业四年制教学计划》(试行草案)]を日本語科のある各大学へ下達した。この指導計画は指導要領の性質を備えたものであるため、これを日本語科の最初の指導要領と見なすこともできる。ただ、この指導計画は正式に出版されておらず、制定当時は教材編纂を最重要課題としていた。したがって、もし正式な出版を前提とするのであれば、やはり専門外日本語の指導要領二種が最初の指導要領であると言うべきであろう。

第二節 『大学の 21 世紀に向けた指導内容とカリキュラム体系の改革計画』

改革・開放政策による十数年にわたる発展を経て、国家教育委員会³⁸は 1995 年 7 月 5 日、『大学の 21 世紀に向けた指導内容とカリキュラム体系の改革計画』（《高等教育面向 21 世纪教学内容和课程体系改革计划》）を公布、施行した。これは、21 世紀における社会、経済、科学技術、文化の発展に向けて、中国の大学でこの目的に適合しない指導内容やカリキュラム体系があれば、それらを改革し、人材の資質向上に役立て、中国の大学の主要学科におけるカリキュラム体系およびその基礎課程、中心課程の指導内容を根本から本格的に改革しようとするものである。

この『大学の 21 世紀に向けた指導内容とカリキュラム体系の改革計画』に設置されている研究項目の主な内容は、以下の通りである。

- (1) 将来の社会で求められる人材の素養と育成モデル
- (2) 各学科、専攻における育成目標および求める人材の条件
- (3) 主な学科、専攻におけるカリキュラム体系構成
- (4) 基礎課程、中心課程の指導内容体系および教材
- (5) 指導手段、指導方法の刷新
- (6) 各種成果の実現性および実際の指導での試行可能性

国家教育委員会高等教育局外国語処の段取りに基づき、大学外国語科教育指導委員会は 1996 年 6 月、『21 世紀に向けた外国語科の指導内容およびカリキュラム体系の改革』（面向 21 世纪外语专业教学内容和课程体系改革）という名前の課題グループを二つ立ち上げた。一つは北方、もう一つは南方のグループで、北方の課題グループは、胡文仲、鍾美荪、胡壮麟、黄霞華、潘紹中、王薔、岑容林、鄭明秋ら 8 人の教授、副教授で構成されており、胡文仲がグループ長、鍾美荪が副グループ長を務めている。南方の課題グループは、戴煒棟、黄

³⁷ 第一次蜜月期は、20 世紀初期と考えられている。関係資料によれば、1898～1911 年におよそ 25,000 人が日本へ留学した。その中には、後に中国の政治、軍事、文化などの分野で優れた功績を残した人物や黄興、陳独秀、魯迅、蒋介石などの重要中心人物も含まれている。当時、孫中山（孫文）の革命活動の主な拠点は日本にあり、梁啓超の代表作はいずれも日本で執筆された。中国から日本へ留学生を送るだけでなく、日本からも教育、司法、軍事、警務などの分野の専門家を数多く招聘した。清末期から中華民国にかけての中国の近代教育モデル、軍事近代化、近代的警察システムの確立など、いずれも日本の模倣もしくは日本のやり方から影響を受けた痕跡が見られる。そのため、現代中国語の語彙の中には、日本語から翻訳あるいはそのままの形で中国語になったものが少なくない。

³⁸ 1985 年 6 月 18 日、第六回人民代表大会常務委員会第 11 回会議で、国家教育委員会の設立が決定した。同委員会成立後、教育部は即撤廃された。1998 年 3 月 10 日、新規第一回国務院機構改革方案が第九回人民代表第 1 回会議で可決され、国家教育委員会はまた教育部という名称に戻った。教育部は国務院の政府組織部門であり、国務院の管轄下にある。

源深、何兆熊、陸国強、姚乃強、吳古華、劉海平、刁会耀、黄任、鄒申、李基安など 11 名の教授、副教授で構成されており、戴煒棟がグループ長を務めている。課題グループは、全国の外国語大学の卒業生および彼らの主な就職先の企業や団体に対し重点調査を行い、一部の大学の外国語の専門家、教授および関係する部や委員会、その他の企業の人事部門責任者らによる座談会を開き、世界各国の外国語教育の成功事例について比較研究を行った。

1997 年 6 月、課題グループのメンバーは大学の外国語科教育指導委員会の英語グループの年度大会に参加し、外国語の指導内容やカリキュラム体系の改革についての、英語の専門家の意見や提案を聴取してきた。これを元に、北方グループと南方グループはそれぞれに報告書を提出した。北方グループはさらに、1997 年 12 月に開催された外国語大学提携グループ年度大会でも、各大学の指導者の意見を募った。1998 年 3 月、フィードバックされた意見をまとめたものを元に、南方、北方の両グループは各々の報告書に修正加筆を行った。

中国における各種外国語教育の現状および現存する問題について、より全面的に反映させ、中国の外国語科教育により指導価値のある資料を提供するため、教育部大学教育局外国語部門は、『21 世紀に向けた外国語科の本科教育改革に関する若干の意見』（《关于外语专业面向 21 世纪本科教育改革的若干意见》）の起草グループの立ち上げを決定した。このグループは、何其莘、殷桐生、黄源深、劉海平の四名の教授で構成され、リーダーは何其莘が務めた。1998 年 4 月、この起草グループは北方、南方両グループが提出した報告書を元に、外国語科本科教育改革に関する若干の意見の起草作業を終え、大学外国語科教育指導委員会の審査部門に起草案を提出した。1998 年 5 月中旬、大学外国語科教育指導委員会は各種グループのリーダー会議を開き、この案件について重点的に討議した。その結果、北方、南方両グループが 21 世紀に向けた外国語科の指導内容およびカリキュラム体系の改革について実施してきた大量の調査研究、統計データおよび分析・研究討論結果が、会議に参加した専門家に全面的に認められた。また、起草グループが北方、南方両グループが提出した報告書を元に作成した『21 世紀に向けた外国語科の本科教育改革に関する若干の意見』（以下、『意見』と略称する）も大いに認められ、改正案を提出した。この改正案は、教育部の大学教育局の審査部門の批准を経て、1998 年 12 月、外国語科を設置している全国の大学に公布された。

この『意見』の公布は、2000 年に公布された指導要領に非常に重要な役割を果たしたと見るべきであろう。特に、指導要領の目標については牽引役を果たしていると言える。指導目標の変化などについては、次の第三節と第四節でさらに考察することにする。

第三節 大学向け指導要領の中の指導目標に関する記述の比較

指導要領の中で最も核心的な内容は指導要領の指導目標である。指導要領の目標は、理論上、操作上および学科上の三つの側面に分けることができる。そのうち、実行可能性があるのは、「指導目的」と「指導要求」である。

以下は、いくつかの指導要領から抜粋した「指導目標」をまとめたものである。

表4. 大学向け指導要領の中の指導目標に関する記述の比較

指導要領名	指導目標	備考
日本語科四年制指導計画(試行草案)、1979.10	外国語大学：人格、知性、体力をすべて兼ね備えた日本語通訳者、日本語教師およびその他日本語を使う仕事に従事する者を育成する。言語と文学の基本的理論を理解し、日本語を聞き、読み、話し、書き、翻訳する技能のレベルアップを目指す。比較的高度な中国語の基本的知識や運用能力を備え、第二外国語——英語も一応理解できる。科学的な研究能力も有し、心身ともに健康であること。 総合大学：上記に加えて、日本語の言語、文学 教員養成系：日本語教師になるには、さらに教育の基本的理論も必要。	正式には出版されていない
大学日本語科基礎レベル指導要領、1990	学生に良い学習習慣を身に付させ、日本語の基本的知識を習得させる。四技能（聞く、話す、読む、書く）の基本トレーニングを行う。言語を実際に運用できる能力の育成。学生の社会・文化的知識を豊富にし、日本についての理解を深める。高学年の学習に向けて、しっかりした基礎を固める。	
大学日本語科高学年レベル指導要領、2000	大学卒業時に、日本語の確かな基礎力とかなりの実践力を備えているようにする。また、日本語の言語学、文学、社会・文化の基本的知識も身に付させる。卒業後、学生が日本語の通訳、翻訳、日本関連の研究や教育の仕事にすぐに適応できるようにする(ただし、専門性の高い分野は除く)。	
大学日本語科基礎レベル指導要領(改訂)、2000	学生の着実な学習を促し、日本語の基礎的知識を身に付させる。四技能（聞く、話す、読む、書く）の基本トレーニングを行う。言語を実際に運用できる能力の育成。日本の社会や文化に関する知識を豊富にし、文化理解能力を育成する。高学年の学習に向けて、しっかりした基礎を固める。	「文化理解能力の育成」という記述が増えた。
日本語指導要領(草案)大学理工科本科四年制試用、1980	基礎レベルの日本語教育における主な任務は以下のとおりである。工科では最低240コマ以上、理科は300コマ前後の指導を通じて(授業内外比率は1:1~1:1.5)、学生に日本語の科学技術書を読むのに必要な文法知識と2200~3000語の語彙を習得させる。さらに高学年には専門的な読解トレーニングを通じて、語彙量を700~1000語増やしていき、最終的には日本語の文献や資料をかなりスムーズに読めるレベルに到達させる。	第一外国語と第二外国語の区別がない
日本語(第二外国語)指導要領(草案)大学理工科四年制用、1980	本カリキュラムの指導目的は、学生が将来、専門分野の日本語の書籍を読むのに必要となる初歩的な言語の基礎を築くことにある。	
大学日本語指導要領(日本語科以外用)、1989	大学の日本語教育の目的は、学生にハイレベルの読解能力とある程度の翻訳力およびヒアリング力、基礎レベルのライティング、スピーキング力を養い、日本語をツールとし	入学時には、すでに基本的な発音、文法を習得し、1800語の

	て専門に必要な情報を習得させ、日本語をより高いレベルに向上させることにある。	単語を覚え、四技能（聞く、話す、読む、書く）などの基礎的トレーニングを受けていることが前提である。
大学日本語(第二外国語)指導要領(日本語科以外用)、1993	第二外国語としての日本語教育の目的は、四技能（聞く、話す、読む、書く）および翻訳の基礎トレーニングを行い、学生に日本語の基本的な知識と技能および初歩的な日本語運用能力を身に付けさせるとともに、日本語を学習する上での良い土台を築くことにある。	
大学日本語第二外国語カリキュラム要求、2005	第二外国語としての大学の日本語教育の目的は、四技能（聞く、話す、読む、書く）および翻訳の基礎トレーニングを行い、学生に日本語の基本的な知識と技能および日本語の学習計画、日本語の初歩的な総合運用能力とグローバルコミュニケーション能力を身に付けさせるとともに、日本語を学習する上での良い土台を築き、それによって文化的素養を高めることにある。	「学習計画」「日本語の総合運用能力」「グローバルコミュニケーション能力」という言葉が増えた。
大学日本語カリキュラム指導要求、2008	指導の性質と目標：大学の日本語は、高等教育の外国語カリキュラムにおける重要な構成要素の一つであり、必修科目と選択科目によって構成される必要がある。指導目標は、どのレベルの学生も日本語の総合的な運用能力を高め、将来仕事や社会生活において日本語を用いて様々な事がある程度できるようにし、日中両国の交流に積極的に関わる意欲を高め、異文化コミュニケーション能力と総合的な文化的素養を向上させることにより、我が国の社会発展や国際コミュニケーションの需要に応える。	「様々なレベルの日本語の総合的な運用能力」「日本語を用いて様々な事をする」「日中両国の交流に積極的に関わる意欲」「異文化コミュニケーション能力と総合的な文化的素養」という言葉が増えた。

第四節 指導目標とそれに伴う人材育成モデルの変化

上記の表4に挙げた様々な年代の指導要領に反映されている指導目標は、以下のキーワードにまとめることができる。³⁹

表5. 年代ごとに見た中国のカリキュラム標準（指導要領）の指導目標のキーワード

年代	指導目標のキーワード
1980年代	①文法知識 ②読解トレーニング ③一定レベルの翻訳、ヒアリング力 ④初歩レベルのライティング、スピーキング力 ⑤専門分野に必要な情報の獲得、など。
1990年代	①基礎的知識

³⁹ 趙華敏、林洪「指導理念の変遷が中国の大学の日本語教育に与えた影響」、『日本語学習と研究』、2011年第四期、p.69

	②四技能（聞く、話す、読む、書く） ③実際の運用能力
2000年以降	①基礎的知識 ②四技能（聞く、話す、読む、書く） ③実際の運用能力 ④社会・文化的知識 ⑤文化理解力 ⑥日本語の学習計画 ⑦日本語の総合的な運用能力 ⑧異文化コミュニケーション能力 ⑨日本語を用いて様々な事をする ⑩総合的な文化的素養

こうしたキーワードから、2000年以前の日本語教育の重点は、言語知識の伝授と運用能力の育成に置かれていたことがわかる。しかし、この時期には「運用能力」という言葉に対する理解も表現も、それ以降と比較するとかなり抽象的であった。大学の日本語教育では、2005年まで、読解を通じて専門分野に関する情報を入手することが、今より重視されていた。また、日本語科では日本語の言語学、文学、日本の社会・文化に関する基本的知識が、今より重視されていた。

しかし2000年以降、大学の日本語教育はそれぞれの専門分野との関連性について、それまでほど重視しなくなり、日本語学習を通じて学生の人文的素養を高めることが強調されるようになった⁴⁰。と同時に、学習計画の問題も取り上げられるようになり、学生の学習能力の向上が注目されるようになった。そして、「将来仕事や社会生活において日本語を用いて様々な事がある程度できるようにし、日中両国の交流に積極的に関わる意欲を高め、異文化コミュニケーション能力と総合的な文化的素養を向上させる」ことが目標として掲げられた。日本語科でも、2000年以降「日本語の言語学、文学、日本の社会・文化に関する基本的知識を身に付け」、「専門性の高い分野以外での通訳、翻訳および日本に関わる研究や教育にいち早く対応できるようにする」ことが、指導目標に掲げられた。

以上の考察から、指導目標の変遷は以下の三点にまとめることができる。

- (1) 指導の中心：基本技能の習得から実用性の重視へ
- (2) 指導内容：言語知識のインプットから異文化理解へ
- (3) 教育モデル：学術目的から一般教養の育成へ

ここで『意見』の中の外国語科改革に関する提案を改めて見てみたい。そこには、次のように記されている。「外国語科は、専門の言語のみに通じる『学歴志向』人材から、守備範囲が広く実務にも通じる複合型人才へと、人材育成モデルを変えなければならない」、「外国語科の指導においては、文学や言語学という従来基礎の上に、外交、経済、貿易、金融などの分野に関する内容も増やすことが急務である」、「工業社会が情報化社会へと変わりつつある中、コンピュータとネットワークの技術が、外国語学習にかつてないほど恵まれた条件を提供した。それにより、外国語教育の内容が格段に豊富になり、新しい指導手段も生まれた」

⁴⁰ それまでの外国語教育では、ツールとしての外国語ばかりが強調されていたが、2000年以降はツールとしてだけでなく、学生の人文的素養を高める手段としての外国語の役割が強調されるようになった。

こうした意見を受け、大学の日本語指導要領の指導目標もそれに合う形で変更が加えられたが、日本語科の指導要領では、指導目標の変更は相対的に見ればそれほどでもなく、ほとんどは依然として言語、文学、社会・文化的な知識の側面に留まっている。

『意見』では、21世紀における外国語の専門家の育成基準について述べる中で、次のように指摘している。「21世紀における外国語の専門家は、次の五つの特徴を備えていなければならない。確かな基礎力。幅広い知識。一定の専門知識。比較的高度な能力。比較的良好な素養」

このうち、基礎力、知識および能力に関する記述の概要は、以下のとおりである。

(1) 確かな基礎力は、主に外国語の基礎技能を指す。すなわち、発音とイントネーションが正確で、語句、フレーズ、文章の構成が規範に合致しており（言葉遣いや文章のつながりに気を付けることも含む）、使用する語句が適切で、聞く、話す、読む、書く、翻訳の技能と実際の運用能力がハイレベルに達していること。

(2) 幅広い知識というのは、ハイレベルな専門知識（外国語の専門知識と複合的な専門知識を含む）だけでなく、自分の専門分野に関する知識も習得しており、外交、外交事務、金融、経済・貿易、文学、言語学、法律、マスコミ、科学技術など様々な分野に対応できることを指す。外国語科の学生については、人文学系の知識だけでなく、科学技術に関する知識もある程度身に付けていなければならない。各大学は、各々の人材育成規格の特殊性に基づき、それを尊重しなければならない。英語科以外の学生は、英語の基礎力もある程度身に付けることが重要である。

（中略）

(4) 能力というのは、主に知識を獲得する能力、知識を運用する能力、問題を分析する能力、独自の見解を示す能力、新たなものを創り出す能力を指す。これらの中で、新たなものを創り出す能力の育成については、我が国の大学では長年にわたり十分な指導が行われてこなかった。また、問題を分析する能力、独自の見解を示す能力も、長年にわたり外国語科を悩ます難題とされてきた。外国語を専門に学び、それを仕事の中で運用する能力というのは主に、異文化間の交流や提携に従事できる能力、コミュニケーション能力、協調性、仕事への適応力、独自の意見を示し、問題を検討する能力、組織力、対人力、臨機応変に対応する能力など。（後略）

この中で特記すべきは、「文章の構成が規範に合致しており（言葉遣いや文章の構成に気を付けることも含む）、使用する語句が適切で」という記述である。それまでの外国語教育では、語句や文法知識を習得することに重点が置かれていた。しかし、ここでは「文章の構成（中国語：章法）」⁴¹と「（言動が身分や場所にふさわしく）適切（中国語：得体）」という言葉が特に強調されており、当時研究されていた談話やコミュニケーションに関する研究成果が、すでに外国語教育の理念にも反映されていることが見て取れる。

第五節 外国語教育の目標に反映された談話

中国知網（CNKI）⁴²で検索したところ、談話について最も早く紹介した文章は、1982年

⁴¹ 「章法」という言葉は、文章の構成という意味である。物事を処理する際のルールや方法のたとえである。

(<http://baike.baidu.com/view/380156.htm?fr=aladdin>、2014年7月13日読み取り)

⁴² 中国知網（CNKI）は、1998年に世界銀行が提唱した国家知識基礎施設（National Knowledge Infrastructure、NKI）の概念である。CNKIプロジェクトは、社会全体の知識資源を伝播、共有し、その知識の利用を増やすことを目標として立ち上げられた情報化建設プロジェクトである。清華大学と清華同方が発起人となり、1999年6月にスタートし、今では、知識資源を効率良く共有するために、最も豊富な知識情報を提供し、最も効率良く知識を伝播できるデジタル学習プラットフォーム

に発行された『外国語』第6期の「応用言語学と外国語教育——李観儀副教授の訪英視察レポート」の中の以下の記述に見える。「これまで言語教育の目的は、様々なフレーズの構成パターンを習得することにあった。そのため、単文の分析を主体とする文法指導に重点が置かれていた。しかし、現在は応用言語学の発展に伴い、言語教育の目的が変わり、言語をコミュニケーションで活用することが目的となった。そのため、応用言語学の研究者の研究対象も、談話 (discourse) の分析、すなわちフレーズをつなげて文章にしたものの分析や超単文の分析 (suprasentential analysis) へと変わった」それに伴い、談話に関する論文も日増しに増えていった。1982年には1点、1992年には158点、1997年には524点、2000年には1044点となり、2011年には10270点にも達した。

雍和明 (1998)⁴³の見解を見てみたい。

中国における英語の文法研究は、すでに「単語からフレーズへ」という伝統的な枠組みを超越し、『談話の構成』という全く新しい領域に入った。こうした変化により、英語の文法研究と言語学の各分野の研究は、有機的に結び付くようになった。従来の伝統的な文法では、ふつう語句の構成とフレーズの構成の二つの要素しか含まず、取り上げる問題は、語句の形態変化と語句をつなげてフレーズを作ることだけで、フレーズをつなげて談話レベルのまとまった文章を作ることまでは扱っていなかった。句構造文法でも生成文法でも、言語の研究はフレーズ段階までにとどまっておらず、フレーズとフレーズの関連については研究しておらず、より大きな枠組みの文法におけるフレーズの立場やその役割については論じていない。また、フレーズが具体的にどのような文脈の中で使用されているのかという問題についても、論じていない。系統機能文法は、伝統的な純文法とフレーズ本位の考え方を打ち破り、文法研究がフレーズという側面のみで制約されていることを指摘した上で、文法研究は談話分析と切り離して展開すべきではないとした。系統機能文法の談話に対するこうした考え方は、現代の言語研究がフレーズ構造の垣根を飛び越え、談話分析という新しい趨勢に入ったことを示している。

また、『新編英語文法』⁴⁴には、英語の文法がフレーズという制約からはずれ、談話レベルに踏み込んだ研究成果が、はっきり示されている。この本は語句の構成からフレーズの構成文法までの文法の段階についての記述にとどまらず、談話の組み合わせや文章構成といった談話の段階についても考察しており、「フレーズ→段落→談話」という構成パターンを提示し、それによって英語の文法研究を修辞学、文体学、語用学、口語学、言語分析など、関連する学問と適切に結び付けている。

以上のことから、当時『意見』に取り上げられた「談話」という視点は、条件が備わってごく自然の成り行きで登場した考え方であると言える。高く評価すべきなのは、『意見』では当時人々にあまり認識されていなかった学術用語である『談話 (中国語：語篇)』という言葉を使用せず、中国人に広く知られていた『文章の構成 (中国語：章法)』という言葉を使用したことだ。さらに、できる限り専門用語でない一般的な言葉を使って「言葉遣いや文章のつながりに気を付けることも含む」というように解説をしておき、執筆者の配慮を十分に感じ取ることができる。

ホームとなった。(一般に「中国の機関サイト」と称されているのが、この中国知網である) 現在、このサービスの利用者数は4,000万人を超え、中心サイトとミラーサイトの年間文献ダウンロード数は30億回を上回っている。(百度百科、<http://baike.baidu.com/view/775616.htm?fr=aladdin> (2014年7月13日読み取り))

⁴³ 雍和明「近50年における中国の英語文法研究の回顧と展望」、『外語教学と研究』、1998年3月、p.45

⁴⁴ 章振邦『新編英語文法』(上、下) 上海訳文出版社、1983。後に著者は改訂を行い、2009年に『新編英語文法教程』を出版、現在第5版まで出ている。この本には、学生用と教師用の二種類がある。

第六節 異文化コミュニケーション能力の取り上げ方

第一章の中で、筆者は中国の中学校・高等学校における日本語指導要領において機能・概念シラバスがどのように反映されているかについて述べてきた。中国知網（CNKI）の検索によれば、コミュニケーション機能について最も早く取り上げた論文は、1978年に発行された『外国語』第2期に掲載されている『構成教授法についての紹介』（朱治中）であり、最も早くコミュニケーション機能について全面的に論じた論文は、1980年に発行された『国外外国語教育』第3期に掲載された『機能法についての略述』（艾夫）である。『意見』の執筆者は、これらについても同様に「機能」「コミュニケーション」といった稀にしか使わない言葉を使わず、誰もがよく分かる「(言動が身分や場所にふさわしく) 的を射た (中国語: 得体)」という表現を使っている。このことから、執筆者が自分の専門性をアピールすることではなく、この目標を人々に理解し、実際に活用してもらうことに尽力していることが読み取れる。

コミュニケーション能力で重要なのは、学習した言語をどのようなシチュエーションにおいても、どのような人が相手であっても、効果的に、的を射たやり取りができるかどうかである。コミュニケーションの方法において強調されているのは、言語の意味や活用についてであって、言語の形式ではない。

陳曉燕（1998）は次のように指摘している。⁴⁵

これまでの教育活動においては、我々教師は英語を知識と技能として指導することが習慣となっていたため、文法項目や語彙の解説を重視し、言語をバラバラに分けて孤立した言葉の欠片として偏った扱い方をしてきた。授業中、教師は文法や単語について滔々と解説し、型にはまった「読解力はあるが会話力がない英語」という困った局面を創り出してしまふ。学生はただ教師に教え込まれる知識を受動的に聞くことしかできず、学生の主体性も積極性も制約され、その上言語を実際に活用する機会も少ないため、生き生きとして活気に満ちた授業の雰囲気を作り出しにくい。こうして育成された学生は、学んだ知識を使って、様々な場面、様々な人を相手に効果的かつ適切な表現でコミュニケーションをとることが、非常に難しい。言語知識が実用性を伴わないというこうした現象は、従来の指導法が実施されていた時には、普遍的に見られた悪習であった。

陳曉燕はさらに、次のように指摘している。

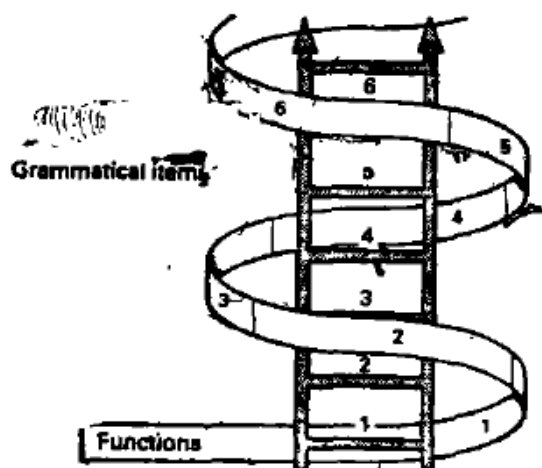
「構文論（シンタックス）は、これまでは言語を記述するのに用いられる唯一の方法として、言語体系を形成していた。言語体系を形成するこの唯一の仕組みが、英語教育においては、言語体系の形成に関わりのない他の構造とは比べ物にならないくらい、時間をかけず軽視されてきた」（Brumfit, 1980, p.50）母語の環境下で英語を教える場合、文法教育のプラス作用は決して無視できない。文法教育は、学生のコミュニケーション能力を育成するための重要なステップなのである。文法についてよく理解できていない学生は、外国語を使つて的を射たコミュニケーションを取ることも難しい。したがって我々教師は、学生が外国語を全面的に、確実に活用できる能力を身に付させるべく、努力しなければならない。文法をしっかりマスターできれば、言語を運用する際の正確性が向上する。正確性が向上すれば、流暢さの向上も促されるはずだ。

⁴⁵ 陳曉燕「コミュニケーション方法と伝統的な手法を結び付けて活用するためのいくつかの考察」、『外国語と外国語教育』（大連外国語学院学報）、1998年第4期、p.32

『意見』の執筆者は、従来の文法指導法とコミュニケーション指導法との間に、矛盾だけでなく共通点があることも承知していたからこそ、「(言動が身分や場所にふさわしく)適切(中国語：得体)」という概念を、『意見』の中に書き入れたのである。第一章では、1992年の指導要領においては基本的に「機能概念表」をそのまま引用していたのに対し、1994年版になると「日常交際用語略表」と改称し、1996年版と2000年版においては、さらに進めて「日常交際用語」と改称したが、その中の「機能概念」項目は依然として少なくないことを指摘した。『大学日本語科基礎レベル指導要領』(1990)も、「機能概念表」をほぼそのまま引用しているが、2000年に出された改訂版では、これについては改訂を行っていない。このことから、『大学日本語科基礎レベル指導要領』(1990)と2000年の改訂版の執筆者は、まだ『意見』の考え方を十分に理解、吸収できておらず、学界のこの分野の研究にもあまり興味や影響力を及ぼすことはなかったと考えられる。

李観儀(1989)は、次のように指摘している。⁴⁶

伝統的な指導法に基づく教材は、文法や文型を中心としている。基礎レベルの教材は、言語項目を独自に組み合わせた簡単な素材や元々ある文章を書き改めた本文が主体となっている。こうした教材は、基礎レベルには効果があるが、文法や文型を主体とする編纂方法やレベルに固執するわけには当然いかない。コミュニケーション法における機能概念表や現実味のある指導内容は、学生にとって有益だからだ。しかし、すべて機能概念で捉え、すべて実際にある素材を用いた教材では、英語の基礎レベルの学習段階にある学生は混乱し、戸惑ってしまう。やはり、両者を結びつけて用いるのが最善の方法であると言える。例えば、Brumfit(1981)が紹介している指導モデルは、文法を中心とし言語の機能でそれを補うというもので、試行する価値があるものである。(下記の図6を参照)



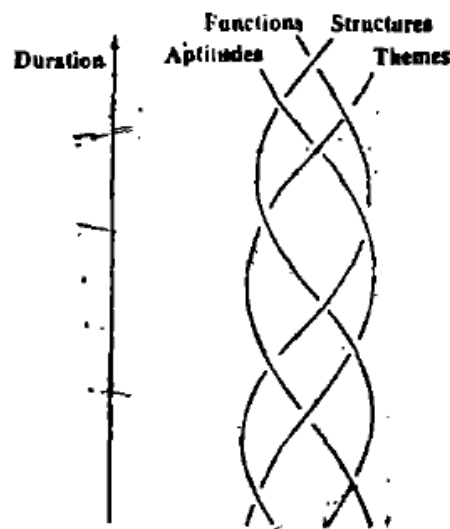
(Brumfit 1981 a, p. 50)

図6. Brumfitの指導モデルの略図

また、Maley(1980)も次のような指導モデルを提案している。彼は、言語の機能、構造、能力、題材の四つを図7のようにまとめている。こうした二つないし四つの要素を結びつけ

⁴⁶ 李観儀「伝統的な指導法とコミュニケーション指導法を結びつけることは可能か」、『外国語界』、1989年第1期、p.9、48

た指導モデルは、指導に有益であるだけでなく、我々教師にとっても比較的適応しやすいという利点がある。



(Maley 1980, p. 13)

図7. Maley の指導モデルの略図

異文化理解や異文化コミュニケーション能力の目標について、『意見』には具体的にこうした用語は書かれていないが、「学生が世界の文化のエッセンスを批判的に吸収し、中国の優れた伝統文化を發揚する能力の育成に力を入れる」という記載がある。日本語科の指導要領（2000）には、「文化を理解する能力を養う」という記載があり、大学の日本語カリキュラム要求（2005、2008）には、「異文化コミュニケーション能力」と記されている。この指導要領とカリキュラム要求の作成時期に5年のズレがあるとはいえ、この部分の解釈にはやはり相違点が見られる。

「文化を理解する能力を養う」という表現は、学習する言語を母語とする国々の文化を理解することを強調しているように感じられるが、「異文化コミュニケーション能力」の方は異文化間の交流や対話などの意味が含まれている。英語では「**intercultural communication**」または「**cross-cultural communication**」という表現がよく使われているが、ほかに「**transcultural communication**」という表現も時々使われている。日本語では「異文化コミュニケーション」と表現されることが多い。筆者は「**cross-cultural communication**」を「跨文化」と翻訳するようにしている。というのも、「跨」という言葉は双方向に解釈することができるが、「異」という言葉は違うことを強調する側面が強いように感じられるからだ。

CNKI の検索結果によれば、異文化コミュニケーション（訳注：筆者の中国語でいう「跨文化交際」のこと、以下同様）研究について最も早く取り上げた論文は、1983年に発表され、1990年には21点、1995年には104点、1999年には408点、2002年には1,313点、2005年には2,626点、2006年には3,837点、2007年には5,073点、2013年には8,836点に達している。

以上のことから、ここ30年間に中国における異文化コミュニケーション研究は日増しに盛んになっていることが分かる。特に2002年になると、論文数が数百から一気に千単位に増加している。このことは、『意見』の表現があまり明確なものでなかった理由を、ある側面から説明していると言うことができる。2000年版の指導要領では「理解」という表記に

留まっていたのに対し、2005年版と2008年版では、「異文化コミュニケーション」という言葉を使用している。これについて、胡文仲（2014）は、次のように指摘している⁴⁷。

外国語科、大学の第二外国語および義務教育機関向けの各指導要領と指導要求では、いずれも異文化コミュニケーション能力の育成について取り上げているが、その取り上げ方はまるで違う。異文化コミュニケーション能力の育成についての教師の見方も、それぞれ異なっている。（中略）我が国の外国語教育を振り返ってみると、異文化コミュニケーション能力の育成には簡略化の傾向が見られるが、一部の教育段階においては異文化コミュニケーション能力についての要求が高すぎる傾向がある。小学校から大学までの外国語の指導要領において、異文化コミュニケーションをどのように育成すべきかについての要求や事例には、より細かい論証や段取りが必要だろう。

この問題について、本論文では第四章の第五節、第五章の第三節、第六章でまた触れる。

第七節 まとめ

『意見』には「能力というのは、主に知識を獲得する能力、知識を運用する能力、問題を分析する能力、独自の見解を示す能力、新たなものを創り出す能力を指す」と定義されている。日本語科高学年レベル向けの指導要領（2000）には、「卒業後、学生が日本語の通訳、翻訳、日本関連の研究や教育の仕事にすぐに適応できるようにする（ただし、専門性の高い分野は除く）。」と記されている。また、大学の日本語カリキュラム要求（2008）には、「将来仕事や社会生活において日本語を用いて様々な事がある程度できるようにし、日中両国の交流に積極的に関わる意欲を高め、異文化コミュニケーション能力と総合的な文化的素養を向上させることにより、我が国の社会発展や国際コミュニケーションの需要に応える。」と記されている。

これらの記述は、いずれも『意見』の中の「能力」の育成に十分対応しているとは言い難い。まさに『意見』が指摘しているように、「これらの中で、新たなものを創り出す能力の育成については、我が国の大学では長年にわたり十分な指導が行われてこなかった。また、問題を分析する能力、独自の見解を示す能力も、長年にわたり外国語科を悩ます難題とされてきた」のである。もしかしたら、これこそ現在討議中の『大学外国語科類教育質量国家標準』および『大学日本語科類教育質量国家標準』が力を入れて検討しようとしている問題、すなわち「能力」をいかに表現すべきかという問題だと言えるかもしれない。

⁴⁷ 胡文仲「外国語教育において異文化コミュニケーション能力をどのように位置づけるべきか」、『外語界』、2013年6月、要旨

第三章 1990年版の日本語科基礎レベル指導要領と日本語能力試験 出題基準の比較⁴⁸

第一節 日本語科基礎レベル指導要領と日本語能力試験出題基準の概況

第一、二章では、中学校・高校および大学の指導要領の発展プロセスについて大まかに整理してきた。本章では、『日本語科基礎レベル指導要領』（1990）と『日本語能力試験出題基準』（1994）との比較を通じて、1990年代初めにおける日本語科の指導要領の基本的状況について、さらなる考察を行う。

前述のように、『大学日本語科基礎レベル指導要領』は、日本の文科省の指導要領に近いもので、（一般教養科目と違って）日本語を専攻とする学部、または学科のある大学で使うものとされている。1986年に全国大学外国語専攻の教材の作成審査委員会が当時の国家教育委員会の委託を受けて、『大学日本語専攻の基礎段階の指導要領』の作成委員会を発足させた。主なメンバーは徐昌華（北京大学）、崔春基（大連外国語学院）、洪棲川（東北師範大学）、潘寿君（北京第二外国語学院）、鮑海昌（黒竜江大学、のち北方工業大学）などである。

同年11月に、第1回の会議を行った。1987年2月、『大学日本語科基礎レベル指導要領』作成のためのシンポジウムを行った。1987年6月に、サンプル調査を行う決定をした。1987年に全国における10ヵ所の大学で、ゼロからスタートした当時の1、2年生に対して、サンプル調査を行った。同年10月、サンプル調査の分析に基づき、『大学日本語科基礎レベル指導要領』の本文および発音、文字、語彙、文法、文型、機能という6つの付録の草案を作成した。同年11月、『大学日本語科基礎レベル指導要領』の検討会を行った。1988年3月、『大学日本語科基礎段階の指導要領』の修正案を作成した。同年9月、委員会の委員の一部が日本へ研修に行き、帰国後『大学日本語科基礎レベル指導要領』のさらなる修正を行った。同年11月、検定会を行い、『大学日本語科基礎レベル指導要領』が正式に採択された。1990年6月に『大学日本語科基礎レベル指導要領』が市販され、公開された。1990年8月、各大学の教師の代表者が黒竜江大学に集まり、『大学日本語科基礎レベル指導要領』の勉強会を行い、その後各自の大学で『大学日本語科基礎レベル指導要領』の説明に取り組んだ。

『大学日本語科基礎レベル指導要領』は、ゼロからスタートした大学1、2年生を対象としている。「基礎レベル」というのは、1年生（中国語：第一級）と2年生（第二級）のことである。1年生の学習時間数は467時間（17週×14時間／週×2学期）、2年生の学習時間数は408時間（17週×12時間／週×2学期）で、合計884時間となる。日本語能力試験2級の学習時間数600時間は上回っているが、1級の900時間には足りない。

『日本語能力試験出題基準』は、1984年に実施された日本語能力試験について、毎年作成している「分析評価に関する報告書」に基づいて、1993年に作成され、1994年に公開された。学習時間数は、受験級を選定する際の参考として、次のように示されている⁴⁹。

- 1級 - 高度な文法・漢字（2,000字程度）・語彙（10,000語程度）を習得。社会生活をする上で必要な、総合的な日本語能力。900時間程度学習したレベル。
- 2級 - やや高度の文法・漢字（1,000字程度）・語彙（6,000語程度）を習得。一般的

⁴⁸ 本章は筆者の「中国の『大学日本語科基礎レベル指導要領』と日本の『日本語能力試験出題基準』を比較して」『日本語教育研究』第31号、1996（財）言語文化研究所）に基づいて執筆したものである。

⁴⁹ <http://ja.wikipedia.org/wiki/%E6%97%A5%E6%9C%AC%E8%AA%9E%E8%83%BD%E5%8A%9B%E8%A9%A6%E9%A8%93>（2014年7月25日読み取り）

なことがらについて、会話ができ、読み書きできる能力。600 時間程度学習し、中級コースを修了したレベル。

- 3級 - 基本的な文法・漢字 (300 字程度)・語彙 (1,500 語程度) を習得。日常生活に役立つ会話ができ、簡単な文章が読み書きできる能力。300 時間程度学習し、初級コースを修了したレベル。
- 4級 - 初歩的な文法・漢字 (100 字程度)・語彙 (800 語程度) を習得。簡単な会話ができ、平易な文、又は短い文章が読み書きできる能力。150 時間程度学習し、初級コース前半を修了したレベル。

宮力 (1995) は次のように指摘している。⁵⁰

日本語能力試験が我が国で初めて開催されたのは 1987 年である。この後、日本国際交流基金と我が国の国家教育委員会試験センターが、北京、上海、長春、大連、瀋陽、天津、ハルビン、西安、成都などに、相次いで専門の試験箇所を設け、この試験を実施するようになった。この試験への参加者数は年々増加しており、国家教育委員会の関係者の話によれば、1993 年まで我が国は試験への出願者数に定員を設ける方法を取っていたという。出願者数に限りがあるため、一般的には大学で第一外国語として日本語を学習している学生しか出願することができなかった。しかし、こうした状況では我が国の大学で日本語を学習している 7 万人余りの学生 (そのうち、日本語専攻の学生は 10% 前後、それ以外の学生は 90% 前後を占める) の要求には到底応えきれない。その上、大学だけでなく、社会人の中にも日本語学習者数が少なくとも 20~30 万人いると考えられている。もちろん、日本語学習者全員がこの試験を受けようとしているわけではないが、ある日本の権威機関を通じて、自分の日本語レベルを測り、日本語資格の認定を受けようとする学習者の数はますます増加している。こうした新たな需要に基づき、日本語能力試験は 1993 年には社会全体に向けた、自由参加型で、受験料も全国統一の試験制度を実施するようになった。その結果、試験への出願者数は以前の 3,000 人余りという数字を大幅に上回るようになった。

『大学日本語科基礎レベル指導要領』が「日本語学習者や日本語教育者の指針となる」ものであるのに対し、『日本語能力試験出題基準』は「試験問題作成者のために作られたもの」であり、同じものではない。しかし、共通点も少なくない。最大の共通点は、「日本語能力」である。ただし、『大学日本語科基礎レベル指導要領』は学習者に「日本語能力」をどのように身につけさせるかを中心としており、『日本語能力試験出題基準』は学習者の「日本語能力」をどのように測るかを中心としている。言い換えれば、『大学日本語科基礎レベル指導要領』は生産の基準 (教育シラバス) で、『日本語能力試験出題基準』は収穫の基準 (テストシラバス) である。

『大学日本語科基礎レベル指導要領』は 1990 年に公布された。「基礎レベルを対象とした指導計画の制定、教材の編纂、試験分析、指導評価の実施において、根拠を提供することを目的として」⁵¹ 制定されたものではあるが、「試験」という一節には「今後、適切な時期に、この指導要領に基づき全国規模の試験を実施する」ということが提起されている。⁵² しかし、教育部の大学外国語指導委員会が、中国の大学で日本語科の四級、八級の試験の実施を開始

⁵⁰ 宮力「日本語能力試験から見た、清華大学の日本語教育」、『清華大学教育研究』、1995 年増刊、p.25

⁵¹ 大学日本語科基礎レベル指導要領、高等教育出版社、1990 年、p.1

⁵² 同上、p.12

したのは、それから 12 年後の 2002 年のことであった。そのため、日本語能力試験は一時期、各大学の学生の学習成果を測るための重要な手段となっていたし、『日本語能力試験出題基準』も中国の多くの大学の研究対象となっていた。その上、多くの学校は日本語能力試験を奨学金の受給対象者の選定や留学機会の選抜試験として利用するようになった。例えば、清華大学は 1992 年以降、日本の MEK-TRON 株式会社と NOK 株式会社の日本語特別資金援助を立て続けに受けるようになった。

これについて宮力 (1995) は次のように指摘している。⁵³

この資金援助は主に、日本語教育をより広範囲に、より深く普及し、日本語の奨学金制を設立することなどに使われている。優秀な人材の表彰、自由参加や公正競争の原則を十分に実現するため、我々は選考基準をどの学習レベルにおいてもすべて指導要領より高くすることに決め、相応の日本語能力試験に合格することを、奨学金の選考基準とした。例えば、専門外日本語 (第二外国語) の学生の場合は、教育委員会が 1992 年に発布した新しい『大学日本語 (第二外国語) 指導要領』によれば、日本語 (第二外国語) の授業時間は最低 120 コマ以上必要だと定めているので、我が校の専門外日本語 (第二外国語) の授業時間を二学期合わせて通常 144 コマとした。そして、日本語奨学金選考に参加する学生には、日本語能力試験 3 級に合格していることを条件と課した。『日本語能力試験出題基準』によれば、3 級に合格するには 30 時間の学習が必要とされている。この学習時間数や年ごとの日本語能力について、日本語能力試験という観点から清華大学の日本語教育試験受験ガイドを見ると、以下のように明確に説明されている。「この学習時間数というのは、これまでに日本語教育機関で学習した時間を指す。必要とされる語彙数については、専門外日本語 (第二外国語) の指導要領で習得するよう定められている単語約 1,200 語のうち、常用基本単語⁵⁴は約 750 語あるが、日本語能力試験 3 級で必要とされる単語はわずか 150 語、30 個の漢字にすぎない。幸いなことに、このようにハイレベルの学習目標を掲げてきたために、我が校の日本語能力試験の合格率は、日本国外の平均合格率を上回っている。1994 年を例にとれば、日本国内における各級の平均合格率が 67.05%、日本国外の平均合格率が 50.33%であるのに対し、我が校の今年の合格率は 60%以上である。」

こうしたことから、日本語能力試験と大学生の学習成果にはやはり比較可能性が存在していると言うことができる。特に、二十年前の状況に鑑みて両者を比較してみると、当時の日本語教育の基本的な状況をより一層明確に知ることができる。

それ故、ここではとりあえず、それぞれの主な内容をまとめてみることにする。

第二節 文字項目の比較

まず、『大学日本語科基礎レベル指導要領』と『日本語能力試験出題基準』における文字項目の主な内容について、まとめてみてみよう。

『大学日本語科基礎レベル指導要領』の文字リストは、仮名、漢字、ローマ字、数字、記号、送り仮名から成る。平仮名と片仮名には、それぞれ第一水準と第二水準が設けられ、合計 240 字ある。第一水準とは五十音図と濁音、半濁音、長音、拗音、促音を指し、第二水準とは特殊拗音のしえ、ちえ、つあ、ヴァ、ファなどのことである。

⁵³ 宮力「日本語能力試験から見た、清華大学の日本語教育」、『清華大学教育研究』、1995 年増刊、p.26

⁵⁴ 常用基本単語というのは、指導要領で習得するよう定められている単語のうち、受験者がすでに理解していると思われる単語を指す。受験者は常用基本単語については多くの時間やエネルギーを費やす必要はなく、意味が理解できていればよい。

漢字は、1年生が1302字、2年生が305字、合計1607字である。日本の都道府県および県庁所在地の都市の名前として使われている漢字は14字、日本人の名前としてよく使われている漢字は17字、日本の文化庁が1973年に出版した『外国人のための漢字辞典』の中に挙げられている2215字のうち「常用漢字」と上述の漢字を除いたよく使われている24字も含め、合計1662字となる。

さらに、中国人学生が間違いやすい漢字の中日対照リストもついている。たとえば、「愛」と「愛」、「渴」と「渴」、「天」と「天」、「黒」と「黒」、「唐」と「唐」など。また、『常用漢字表』で指定されている「明日（あす）」、「風邪（かぜ）」、「意気地（いくじ）」などといった第1級の43字と、「硫黄（いおう）」、「五月晴れ（さつきばれ）」などといった第2級の33字と、それから「海女（あま）」、「草履（ぞうり）」などといった必ずしも覚えなくてもよい33字から成る付表もついている。

ローマ字は105字ある。ローマ字表は、日本政府が1954年12月9日に公布した第1表（訓令式）を主として、第2表（黒本式）も参考にして作成された。

数字、記号、送り仮名に対する要求は、紙幅に限りがあるため省略することにする。

『日本語能力試験出題基準』の文字に採用された漢字は、原則として『常用漢字表』の「本表」に挙げられた1945字の漢字（表内音訓に限る）と「付表」に挙げられた110語の読み書きの範囲に限るという⁵⁵。

4級は80字、3級は245字（4級の80字も含まれている）、2級は1000字、1級は第1水準漢字と第2水準漢字に分かれ、第1水準漢字は「常用漢字表」より19字を削除した1926字となり、第2水準は、「搦」、「裾」、「脇」などといった110字から成る⁵⁶。

漢字に対する要求については、『大学日本語科基礎レベル指導要領』は『日本語能力試験出題基準』の2級より多いが、1級よりやや少ないということが分かった。『大学日本語科基礎レベル指導要領』で求められている漢字は二年目より一年目の方が多い。つまり、一年目の終了時点で、1607字のうち1302字習得することが求められているが、二年目はわずか305字にすぎないのである。これに対して、『日本語能力試験出題基準』では、3級と4級には165字の差、2級と3級には755字の差、1級と2級には926字の差（第2水準を入れれば、1036字の差）がある。『大学日本語科基礎レベル指導要領』の2年生の1607字（付表の66字を入れれば、1673字）は『日本語能力試験出題基準』の1級より、319字（第2水準を入れれば、363字）少ない。

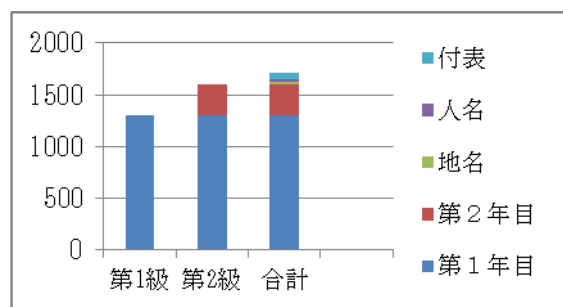


図8. 『大学日本語科基礎レベル指導要領』の漢字の基準

⁵⁵ 『日本語能力試験出題基準』、凡人社、1994年、p. 5

⁵⁶ 同上、p. 7

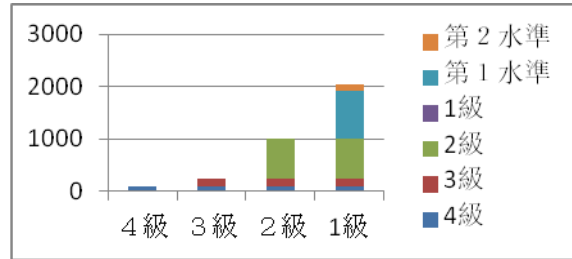


図9. 『日本語能力試験出題基準』の漢字の基準

前述したように、中国の大学の日本語科では、「1年生の学習時間数は467時間、2年生の学習時間数は408時間で、合計884時間である。日本語能力試験2級の学習時間数の600時間は上回っているが、1級の900時間には足りない。」これに対して、日本語能力試験の場合、日本語を900時間集中的に勉強し、1級レベルに達するには、1年か2年勉強する必要があると言われてしている。以上のことから、両者に掲げられている勉強時間数はほぼ一致しており、比較可能性があると見えよう。

中国人の日本語学習者にとって、漢字そのものの勉強は苦にならないが、中国語の漢字と違う書き方や、1つの漢字にいくつかの読み方、送り仮名の使い方がることが落とし穴になってしまうケースが少なくない。

第三節 語彙項目の比較

『大学日本語科基礎レベル指導要領』の語彙の選定は、サンプル調査によって行われた。最初に中国の大学の日本語学部や日本語科でよく使われている基礎レベルの「精読」（基礎日本語という授業に相当）の教科書を7種選び、そこから合計1万7191語を集め、それぞれの教科書の語彙の選定基準が不統一のため、適宜調整したという。その結果、1万6791語を得た。そのうち、2種類の教科書に採用された語彙数は6466語であり、1年生の教科書に採用された平均語彙数は2200語、2年生の教科書に採用された平均語彙数は4650語であった。これを基礎資料として、日本の文化庁の「外国留学生のための語彙表」から1234語を補充して得た7700語を語彙選定のためのサンプル調査の語彙表にした。この7700語を等距離抽出法によって100語抽出し、北京某大学の1、2年生に対しテストを行った。このテストの結果、平均語彙数は5441語、最高語彙数は5555語となった。その後、全国の10の大学で同じテストを行った結果、平均語彙数は4745語、最高語彙数は5441語となった。この二回のテスト結果から、平均語彙数はおよそ5500語であると推測できる。

また、語彙選定の原則については、日本の文化庁の『外国人留学生の日本語能力の標準と測定に関する研究について』の語彙リストのA、B級という分類及び『現代雑誌九十種の用語用字』の語彙の使用率の統計を参考にして、次のように決定された。A級とB級の語彙のうち使用率が0.016を上回っている語彙が語彙表に取り入れられた。そして、使用率が0.016を下回っているが、中国人の大学生がよく使うB級の語彙も取り入れられた。結局、1級では3200語が、2級では2300語が対象になった。その中には、和語2676語、漢語2469語、外来語258語、混種語97語が含まれている。品詞別に見ると、名詞3641語、動詞180語、副詞333語、形容動詞320語、形容詞172語、接辞94語、助詞50語、接続詞48語、代名詞40語、感動詞35語、助数詞33語、連体詞26語、助動詞22語、連語5語となっている。

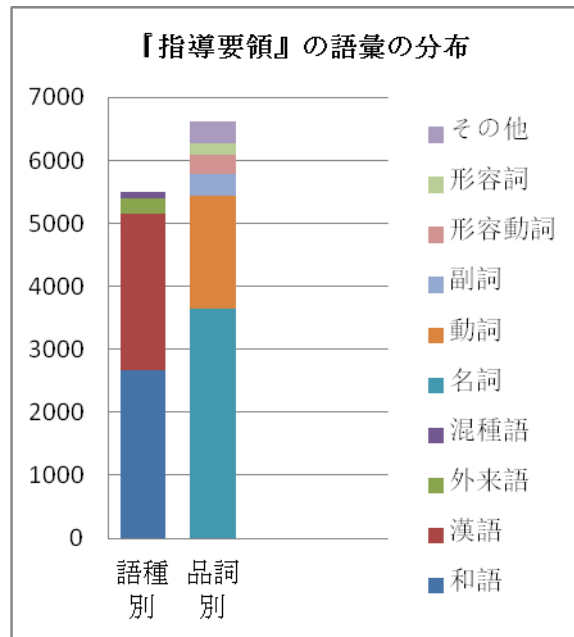


図 10. 『大学日本語科基礎レベル指導要領』の語彙の分布図

『日本語能力試験出題基準』の語彙表は①調査資料とした 11 種の教科書のうち 4 種類以上の教科書の 4 級学習範囲に共通して提示されている語彙を 4 級の語彙候補とし、②上記の語彙について、使用領域、意味上の相互関係を考慮し、日本語教育に関する語彙の調査資料を参考にして、4 級の語彙の認定を行い、③ 3 級の語彙の中から上記②の基準により補充を行い、679 語を含む 800 語及び「あいさつ語などの表現」を認定した。

4 級の語彙は、① 4 級の語彙をそのまま 4 級の語彙として認定し、その他の語彙については以下の基準により、②調査資料とした 11 種の教科書のうち 4 種類以上の教科書に共通して提出されている語彙を 3 級の語彙候補とし、③上記の②の語彙について、使用領域、意味上の相互関係を考慮し、日本語教育に関する語彙の調査資料を参考にして、3 級の語彙を認定し、④主として 3 種の教科書に共通して提出されている語彙の中から、上記の③の基準により補充を行い、1315 語を含む 1500 語及び「あいさつ語などの表現」を認定した。

1 級の語彙は①『日本語教育のための基本語彙調査』（国立国語研究所、1984）、『日本人の知識階層における話しことばの実態』（国立国語研究所、1980）、「3、4 級出題基準」作成のための提出語彙調査により得られた語という 3 種類の資料のうちから、「1、2 級語彙選定基準」に基づいて語の選定を行い、約 1600 語を削除し、約 6700 語を 1 級の語彙として認定した。そして、②『分類語彙表』（国立国語研究所、1964）、『外国人留学生の日本語能力の標準と測定に関する調査研究について』（外国人の日本語能力に関する調査研究協力者会議、1982）、『中学校教科書の語彙調査』（国立国語研究所、1987）、『高校教科書の語彙調査 II』（国立国語研究所、1984）という 4 種類の資料のうちから 1 級の語彙として、約 1100 語を補充した⁵⁷。

2 級の場合は上記の①資料により得られた 1 級の語のうち、2 種類以上の資料に採録されている約 3600 語を語彙として認定し、その他に 1 級に認定された語彙のうち約 1200 語を 2 級の語彙として認定した。以上の結果、最終的には 1 級の語彙は 7800 語、2 級の語彙は 4800 語に決定した。⁵⁸

⁵⁷ 『日本語能力試験出題基準』、凡人社、1994 年、p.50

⁵⁸ 同上、pp.50-51

『大学日本語科基礎レベル指導要領』と『日本語能力試験出題基準』における語彙の取捨選択には、語彙数だけでなく、語彙の取り入れ方も異なっていることが、上記から窺える。その違いを具体的に見てみたい。

『日本語能力試験出題基準』の語彙表には、文法部門と考えられる語、いわゆる付属語は入っていないが、『大学日本語科基礎レベル指導要領』には助詞と助動詞が入っている。それらを除けば、5428語となり、『日本語能力試験出題基準』の2級の4800語より628語上回っている。次に、慣用句の違いが挙げられる。『大学日本語科基礎レベル指導要領』には、「頭が下がる」「当てになる」「肩を持つ」「気が気でない」などといった慣用句が97語入っている。これらは『日本語能力試験出題基準』にはないものである。慣用句の出題率は年々高まっているようであるが、それらが『日本語能力試験出題基準』に入っていないことは学習者を悩ませる問題になるのではないかと思われる。

さらに、『大学日本語科基礎レベル指導要領』には掲載されていないが『日本語能力試験出題基準』にある語彙を、試しに「あ」と「い」の項目から取り上げてみると、アウト、青、扇、青白い、赤ん坊、明（あき）、アクセサリー、悪魔、明け方、遊び、厚かましい、圧縮、当てはまる、アナウンサー、イコール、甘やかす、編み物、危うい、誤り、現れ、あれこれ、安易、アンテナ、イコール、いっていらっしやい／いってらっしやい、いってまいります／いってきます、いつでも、移転、インタビュー、引力などがある。これに対して、『日本語能力試験出題基準』における語彙の取捨選択の特徴としては、地名がリストに入っていないことと、外来語が少し多いことが挙げられる。

また、『日本語能力試験』の方はより日常的で、和語がやや多いという傾向があるのに対して、『大学日本語科基礎レベル指導要領』の方は漢語がやや多いと言える。こうした背景には、『大学日本語科基礎レベル指導要領』と『日本語能力試験出題基準』の参考とした資料がそれぞれ違うこともあるし、そもそも求めていることも違うからだと考えられる。例えば、「精読」の教科書では、当時はまだ構造シラバスが中心であったため、日本の小中高の国語教科書を参考にした文章が多く、やや硬い文章がメインで、漢語の方が必然的に多くなっている。また、中国人が編集した教科書なので、いくら日本語のレベルが高いと言っても、日本語母語話者ではないため、日常生活でよく使う和語をそれほど自由に使いこなせていないせいもあるだろう。そして、日本人教師といっしょに編纂した教科書が当時はまだそれほど多くなかったためでもあるだろう。日本人教師に日本語をチェックしてもらっているとは言っても、当時は、自然さより正確さの方がチェックポイントであったと考えられる。

小学校から高等学校までの指導要領における漢字、語彙のリストが、教科書の編集や試験問題、特に全国統一大学入学試験問題の作成にかなり厳しく問われているのに対して、1990年版『大学日本語科基礎レベル指導要領』は、2002年まで全国的規模の試験がなかったため、それほど厳しく問われていないと言ってよさそう。

ただし、教科書が『大学日本語科基礎レベル指導要領』、特に『日本語能力試験出題基準』の語彙リストをどの程度カバーしているかについては、編集者がこだわっていることでもあり、アピールしたいポイントでもある。

第四節 『日本語能力試験出題基準』の文字と語彙の調整（2002）

『日本語能力試験出題基準』は、1994年に発表されて以来、中国の日本語学習者および指導者から広く関心を集めてきた。1994年から2002年にかけて、外国語教育および外国語試験に関する研究は世界的に大きく発展し、日本語教育も日本国内のみならず外国においても非常に大きな変化を遂げた。こうした変化にどのように対応すべきかについて、日本語能力試験の出題者たちはますます関心を払うようになった。そして、日本語能力試験の組織機

関は、出題基準の一部を改訂し、2002年から実施することを決めた。

周新平(2003)は、この時改訂された字や語彙の一部について、以下のように述べている。

59

1) 前書きの中の「出題基準の基本的性質」に関する表現が一部書き改められた。2002年までの「出題基準」では、総表の中の出題比率はすべての種類が一緒に記載されていたため、日本語学習者の誤解を招きやすかった。そこで、新しい基準ではこの部分を改め、出題比率を種類に分けて記載する形式に変更した。

2) 「出題基準」の級別の文字表と語彙表はいずれも改訂された。その主な方針は、以下のとおりである。

①文字と語彙の出題される級の格差があまりにも大きい文字や語彙については、その格差を縮める。例えば、「みみ」という語彙はそれまでの出題基準では4級の語彙に列挙されていたが、「耳」という漢字は2級の出題範囲であった。つまり、「みみ」という語彙と「耳」という漢字には2級の格差がある。語彙と漢字の難易度は必ずしも同じではないが、級の格差はできるだけ縮めることを考慮すべきである。そこで、改訂後の基準では「耳」という漢字は4級の出題範囲に改めた。

②意味や用法の観点から、同時に学習することが可能な同義語や反義語の級差は縮小する。例えば、「輸出」はそれまでの出題基準においては3級の語彙に分類されており、その反義語である「輸入」は2級の語彙であった。しかし、この二つの語彙は「出」と「入」がわずかに違うだけで、使用する場面や文法的特徴は完全に同じであり、同一レベルの語彙として捉えるべきである。そこで、今回の改定では「輸入」は元の2級から3級の語彙に改めた。

③語彙の中に、「ラジカセ」「パソコン」などのように、日常生活の中で広く使用されている外来語も採り入れる。さらに、略語や曖昧な表記などについては、1991年に内閣が告示した「外来語表記」を参照しながら、より適切な外来語の表記法を採用する。

④出題基準の中の「形容動詞は語彙を使って表示する」という原則に基づき、形容動詞の表記を改める。

⑤もとの出題基準の文法表と語彙表の両方に載っている言葉のうち、同じ言葉にもかかわらず、それぞれの表では別の級に分類されているものは、同じ級に統一する。例えば、「食べ始める」「読み始める」などの「～はじめる」は、3級の文法表の中に分類されているが、語彙表では2級に分類されている。今回の改訂版では、「～はじめる」という語彙を、もとの2級から文法表と同じ3級に改めた。

第五節 『大学日本語科基礎レベル指導要領』の文法について

以上の節では、『大学日本語科基礎レベル指導要領』と『日本語能力試験出題基準』におけるそれぞれの文字と語彙を比較考察した結果をまとめたが、本節では、『大学日本語科基礎レベル指導要領』と『日本語能力試験出題基準』における文法の項目を見てみよう。

『大学日本語科基礎レベル指導要領』の文法は、形態論、統語論、敬語論という3つの部分から成る。文法リストは付表として細かく書かれている。

『大学日本語科基礎レベル指導要領』の文法リストには、北京大学の『基礎日本語(1～4冊)、北京第二外国語学院『基礎日本語』(1～4冊)、上海外国語学院『日本語』(1～4

⁵⁹ 周新平「日本語能力試験の『出題基準』の変化と発展趨勢について」、『日語知識』、2003年6月、p20

冊)、洛陽外国語学院『基礎日本語(1～4冊)、東京外国語大学附属日本語学校『日本語』(I、II)、大阪外国語大学『あたらしい日本語』、早稲田大学『日本語』(初、中級)、ICJ日本語(中級)、アメリカ・カナダ大学連合『BASIC JAPANESE-A REVIEW TEXT』、日本語教育学会『日本語教育事典』、『外国人留学生の日本語能力の標準と測定に関する調査研究』が参考資料とされている。

では、まず形態論にあたる内容を見てみよう。紙幅に限りがあるため、次のように簡単にまとめることにする。⁶⁰

- 1) 語の分類：独立語、付属語
- 2) 名詞：普通名詞、固有名詞、時間名詞、形式名詞(こと、もの……17語)
- 3) 代名詞：人称代名詞、指示代名詞
- 4) 数詞：基数詞、序数詞、倍数(小数、分数、百分数)、数詞の体言的用法と副詞的用法
- 5) 形容詞：客観的形容詞と主観的形容詞、形容詞の活用、形容詞の音便、補助形容詞(ない、いい、ほしい)
- 6) 形容動詞：形容動詞の活用、不完全的形容動詞(こんな、おなじ……)
- 7) 動詞：動詞の分類：五段活用など、継続動詞など、自動詞と他動詞、動詞の活用とその使い方、五段活用動詞の音便、授受動詞、敬語動詞(おっしゃる、いらっしゃる……17語)、補助動詞(いる、おる、くれる、くださる、……15語)、動詞のテンス、形式動詞「(という)」の使い方
- 8) 連体詞(この、大きな、たいした、あらゆる、さる、きたる……)
- 9) 副詞：程度副詞、情態副詞、陳述副詞(呼応：+打消し：決して…ないなど)、副詞的な使い方(連用的、体言的……)
- 10) 接続詞：並列と添加、順接、逆接、選択、話題の転換、補足説明
- 11) 感嘆詞：応答、呼びかけ、躊躇、感嘆
- 12) 助動詞：助動詞の分類(活用による、接続による、意味による)、助動詞の活用、助動詞の使い方(れる、られる、べし、べき、べきだ……)
- 13) 助詞：格助詞(が、の、を、に、へ、と、より、から、で、まで)
- 14) 接続助詞：て、ないで、ては、ても、し、ながら、たり、ば、と、たら、なら……

助詞の重ね、語の成り立ちと語の成分などは省略する。

次に、統語論に該当する内容を見てみたい。⁶¹

- 1) 文の概念
- 2) 文の構成単位——語とフレーズ
語
フレーズ：
独立語+付属語(鳥が、これは、火事だ、読みながら、読んで、読んだ、読みます、読みたい……)
独立語+独立語(赤いりんご、静かな町、寒くなる、きれいにする、とてもよい……)
独立語+付属語+独立語(背が高い、机といす、本を読む……)
フレーズの拡張(背が高い人、机といすは、本を読むとき……)
- 3) 文の成分

⁶⁰ 『大学日本語科基礎レベル指導要領』、高等教育出版社、1990年、pp.287-294

⁶¹ 同上、pp.294-298

主語、述語、連体修飾語、連用修飾語、目的語、補語、対象語、特別成分（独立語、同格語、提示語、挿入語）

4) 文の構造と語順

5) 文の分類

述語にあたる語の品詞による分類：断定文、描写文、存在文、叙述文

文の組み合わせによる分類：単文、複文

語意の機能による分類：陳述文、疑問文、請求文、命令文、感嘆文

文を組み合わせる成分の位置による分類：倒置文

6) ムード

ムードの範囲（陳述、疑問、請求、命令、禁止、感嘆、呼びかけ）

ムードを表す言葉[陳述副詞（きっと、どうも……）、用言の活用形、情態助動詞（だろう、らしい、ようだ、まい……）、終助詞（わ、さ、なあ、よ、か、ね……）、複合述語（～てはいけない、～かもしれない……）]

7) 文と文とのつながり（接続詞と接続助詞）

第三に、敬語論の視点から、次のような内容をまとめてみよう。敬語論は、尊敬語及びその表現の仕方、謙譲語及びその表現の仕方、丁寧語という3つの部分から成る。それを表すグラフは省略する。

以上のように、『大学日本語科基礎レベル指導要領』は形態論、統語論、敬語論といったジャンル別に文法の学習項目を提示している。また、それと同時に、言語のトレーニングのための基本文型リストも提示している。第1級レベルの文型は141項目、第2級レベルの文型は102項目あり、全部で248項目となる。中国語訳もついている。このリストには、『日本語能力試験出題基準』の170の項目のうち、「2級の文法的な（機能語）の類」に分類されているものが45項目入っている。このリストを取り上げ、2級にあたるものに②をつけ、『日本語能力試験出題基準』の機能リストの2級と重なるものに*をつけ、1級に当たるものには何もつけないことにする⁶²。紙幅の都合により、そのリストは省略する。

そのほか、『大学日本語科基礎レベル指導要領』には、60項目から成るファンクションリストも付いている。「希望と願望」項目を例として取り上げてみよう。⁶³

ピアノがほしい。

水が飲みたい。

上海へ行ってみたいです。

子どもがお菓子を食べたがっている。

彼に来てもらいたいです。

夏休みが早く来ないかなあ。

夏休みが早く来ると（来れば）いいなあ。

無事にお着きになりますように。

子どもの幸せを願う／願っている。

進学を希望する／希望している。

具体的な60項目は、紙幅の都合により省略するが、そこには Jon Blundell などの『Function

⁶² 『大学日本語科基礎レベル指導要領』、高等教育出版社、1990年、pp.302-314

⁶³ 同上、p.319

in English』(1982)、アンリ・フレ(Frei, Henri)の『日本語二千文』(1971)⁶⁴、中国の『大学英语指導要領(大学文科、理科学部生用)』[1986,《大学英语教学大纲(高等学校文理科本科用)》]の中の機能リストなどが、参考文献として取り上げられている。

掲載されているものは、集中的に教授するというのではなく、ほかの教授内容に合わせて、適宜配慮するという意味である。前述したように、『大学日本語科基礎レベル指導要領』ができた時点では、ファンクションについての研究は中国ではまだ始まったばかりであったため、このリストを導入したこと自体、大変有意義なことだと評価されている。

CNKI でキーワード、テーマに「功能意念(機能概念という意味)」という言葉を含むという検索条件で検索したところ、2000(7)、1999(9)、1998(6)、1997(8)、1996(14)、1995(11)、1994(9)、1993(4)、1992(5)、1991(7)、1990(11)、1989(4)、1988(7)、1987(4)、1986(2)、1985(1)、1984(1)、1983(2)、1982(1)という結果が出た。

また、CNKI でキーワード、テーマに「交際法(communicative approach)」という言葉を含むという検索条件で検索した結果、2000(103)、1999(85)、1998(60)1、1997(35)、1996(26)、1995(40)、1994(31)、1993(18)、1992(14)、1991(14)、1990(19)、1989(14)、1988(14)、1987(13)、1986(8)、1985(6)、1984(4)、1983(7)、1982(2)、1981(2)、1980(1)となった。

張会森、俞約法(1980)は次のように指摘している。

伝統的な文法をはじめとする従来 of 文法においては、形態論と統語論は区別され、形態論の範疇のことを論じる時は形態論についてのみ論じ、統語論について論じる時は統語論についてのみ論じ、様々な文法形式や文法構造は非常に明確に区別していた。しかし、実用的な面から見ると、そうした見方はバラバラで重複も免れなかった。コミュニケーション上の必要から生じた機能文法は、こうした境界を打ち破るものであり、実用面において有利だけでなく、語彙と文法、形態論と統語論を切り離して考えるという、外国語教育において長年存在してきた問題の解決にも役立つものである。このように、機能文法は言語をあらゆる角度から、「コミュニケーション」の必要性に立ってより良く統合するものなのである。⁶⁵

『大学日本語科基礎レベル指導要領』が発表されてから、すぐ研修会が開かれ、要領、特に機能について集中的に解説された。

第六節 『日本語能力試験出題基準』の文法について

前節では、『大学日本語専攻基礎レベル指導要領』の文法項目をまとめて見たが、本節では、『日本語能力試験出題基準』の文法項目について見てみたい。

『日本語能力試験出題基準』の文法基準は、構文、文型と活用と助詞・助動詞・接辞など(いわゆる文法的な<機能語>の類)の用法から成る。3、4級では、構文/文型と活用をまとめて文法事項——文型/活用などとして、また、文法的な<機能語>の類を文法事項——助詞/指示詞/疑問詞などと表現意図などとに一応分けて、それぞれリストに示している。1、2級では、文法的な<機能語>の類と敬語に分けている。

『日本語能力試験出題基準』の3、4級の文型、文法の選定は、90年代の初級教科書のうち、比較的広い範囲で利用されていた『あたらしい日本語』、『Beginning Japanese』、『日本語』(東外大)、『Japanese by the Total Method』、『日本語教科書』(早大)、『An Introduction to Modern Japanese』、『日本語初歩』、『Modern Japanese for University Students』という8種が選

⁶⁴ 語研選書, 3, 早稲田大学語学教育研究所, 1971年3月

⁶⁵ 張会森、俞約法「機能文法の若干の問題」、『外国語教育と研究』、1980年3月、p.33

ばれ、基礎資料とされた。そのうち4種以上の教科書に出ているものが採用されたが、それまでの数年間に日本語能力試験の問題の調査などを通じて必要ありと認められたものについては、使われている教科書が3種以下であっても取り上げられている。

4級においては、文型、活用などの項目が26⁶⁶、助詞、指示詞、疑問詞などの項目が6つ、表現意図の項目が23となっている。

3級においては、文型、活用などの項目が21、助詞、指示詞、疑問詞などの項目が7つ、表現意図の項目が82となっている。

1、2級の<機能語>の類のリストは、文法的というより、慣用的なものが多く、『大学日本語科基礎レベル指導要領』の「基本文型」に近い。例えば、「厳しくしかる一方で、やさしい言葉をかけることを忘れない」という文の中の「一方で」である。

『日本語能力試験出題基準』の1、2級の<機能語>の類のリストは、1級は99語、2級は170語ある。上述したように2級の170語のうち45語は『大学日本語科基礎レベル指導要領』にも入っているが、『日本語能力試験出題基準』の方が圧倒的に多いのは明らかである。1、2級の文法項目には、この<機能語>リストのほかに、敬語のリストも掲載されている⁶⁷。『大学日本語科基礎レベル指導要領』の2級と『日本語能力試験出題基準』の2級とでは、学習時間数はほぼ同じだが、『大学日本語科基礎レベル指導要領』の2級レベルでは、日本語能力試験の2級に受かるのが難しいのも事実である。当時、中国で日本語能力試験の2級を受けた受験者のほとんどは、『大学日本語科基礎レベル指導要領』の2級を終えた3年生の前半期終了程度であった⁶⁸。機能語についての勉強不足が、受験を回避した原因の一つではないかと考えられる。

第七節 文法項目の比較

『日本語能力試験出題基準』と『大学日本語科基礎レベル指導要領』の文法リストを比較した結果、分類の方針と分類の方法が違うことが分かってきた。『日本語能力試験出題基準』は、利用者が検索しやすいように「文法事項」と「表現意図」の二本立てとして相補的に構成されている。これに対して、『大学日本語科基礎レベル指導要領』は、日本語を専攻する学生が日本語をより勉強しやすいように、言語学的な立場から文法事項を扱ったと云ってよからう。

言葉を実際に使用するという観点からすると、『日本語能力試験出題基準』は「言語（ラング）」と「発話（パロール）」という二つの角度にすでに注目しており、言語知識と言語コミュニケーションを結びつけることにも、かなり注意を払っていると言える。それに対し、『大学日本語科基礎レベル指導要領』の関心は、依然として言語知識体系に留まっている。しかも、この体系は膨大で、少なくとも基礎レベルの学習者には質的にも量的にも扱いきれない。このことは、指導要領の編纂者が依然として言語知識の習得を言語学習と見なしていることを示している。

その一方で『大学日本語科基礎レベル指導要領』は機能概念についてもかなり完全な形で採り入れている。しかし、機能概念を学習に効果的に採り入れるために、文法体系とどのように結び付けていくべきかについては、まだはっきりとした筋道を立てていない。

このことは、1990年以前に機能概念やコミュニケーション法に関する指導法がすでに中国の外国語教育界に導入されてはいたが、少なくとも日本語教育界にはまだ十分に注目され

⁶⁶ 『日本語能力試験出題基準』、凡人社、1994年、pp.123-135

⁶⁷ 同上、pp.178-181

⁶⁸ 現在、多くの大学では2年生終了間際の7月に、2級の試験に参加するようになっている。そして翌年7月の3年生終了間際には、ほとんどの学生がN1を受験している。

ておらず、研究も進んでいなかったことを示している。『大学日本語科基礎レベル指導要領』が実際に指導する場面での操作性に欠けているからこそ、多くの大学ではまだこれを指導や考査の根拠にせず、ほとんどが『日本語能力試験出題基準』の方に頼っていたのである。

高少敏（2010）は次のように指摘している。⁶⁹

日本語能力試験は留学や就職の際に重要な判断基準となるものであり、語彙表、漢字一覧表、文法項目表など、多くの附表を付けた『日本語能力試験出題基準』が出版されていることは、日本語教育の本来の目的から離れ、短絡的に試験の合格率を追求する大学を生じさせる恐れがある。教師の中には、授業時間を利用して模擬試験を実施したり、試験に関連する文法や語彙を解説したりといった試験対策に多くの授業時間を充てている者もいる。指導が能力試験という指揮棒に完全に振り回されてしまったら、学生はいつまで経っても「しゃべれない日本語」しか学ぶことができず、日本語を使ってコミュニケーションを図ったり、問題を解決したりする能力は非常に低いままとなり、実際問題として将来の仕事や学習に不利になってしまう。言い換えれば、『大学日本語科基礎レベル指導要領』と『日本語能力試験出題基準』はもともと、「能力」について説明するためのものであった。指導要領の方は能力の育成について、出題基準の方は能力の測定について記述している。『大学日本語科基礎レベル指導要領』は「知識」についてかなりのページを割いているが、『日本語能力試験出題基準』ではより多くの教師が指導要領と同じ「知識」に注目している。中国の大学における日本語教育界が長期にわたり世界の外国語教育の発展ペースに追いつくことができずにいるのは、こうしたことが原因である。すべての中国人教師は、「魚を与えるより、魚の釣り方を教えよ」という昔からの教訓をよく理解してはいるけれども、実際に指導する場面になると往々にして「魚を与える」ことだけに偏ってしまう。どの教師も学生に「魚の釣り方」の重要性を再三強調しているにもかかわらず、実際には「魚の釣り方」を十分には教えていない。その原因は、『大学日本語科基礎レベル指導要領』の基礎がもともとしっかりしていないことにある。ほかの外国語教育も同じような状況にあるが、日本語教育の場合はそうした傾向がより顕著に見られる。

知識と能力の区別について、謝小慶（2004）は以下のように具体的に説明している。⁷⁰

（1）及ぼす影響の違い。知識は個人の限られた領域における活動にしか影響を及ぼさない。例えば、光学に関する知識は、ある個人が光学に関する問題を解決することにしか影響せず、その人の他の分野における活動への影響はあまり大きくない。一方、能力は個人の比較的広い領域の活動に影響を及ぼす。例えば、論理的推理力は学問、ビジネス、政務など個人の様々な活動に影響を与える。

（2）変化速度の違い。相対的に見ると、知識は一種の「高速可変」(fast variable) だと言える。トレーニングの強化により獲得できるが、忘れてしまい失う恐れもある。一方、能力は一種の「スロー可変」(slow variable) である。能力の形成プロセスは「厚さ三尺の氷は、一日の寒さではできない」という諺のとおりで、一朝一夕に身に付くものではない。

（3）変化の違い。能力の変化は、基本的には一方向であり、増えるだけで減ることはない。数学の言葉で言えば、「単調増変数」(Monotone increasing variable) である。その一方、知識の変化は双方向であり、増えるが減ることもある。三角形の公式や化合物の分子式、積分の公式などの知識を、我々の多くはかつて学習したことがあり、そのテストも受けて

⁶⁹ 高少敏「日本語能力試験が日本語教育にもたらす影響」、『商業文化(学術版)』、2010年10月、p.177

⁷⁰ 謝小慶「知識試験と能力試験」、『中国教師』、2004年9月、pp.20-21

いるが、今ではほとんど忘れてしまっている。

(4) 注目する時点の違い。知識というと、注目されるのは普通、その人がその時点ですでに身につけているレベルであり、「今何ができるか」ということである。一方、能力の方は、注目されるのは普通、その人の将来の発展潜在力、すなわち将来の発展可能性であり、「将来何ができるか」ということである。

(5) 環境や教育から受ける影響の違い。知識は環境と教育の影響を非常に受けやすく、それらの影響によって知識は増えていく。一方、能力もまた環境と教育の影響は受けるが、その効果が表れるには比較的時間がかかり、影響は小さい。環境と教育の影響に対して、能力は知識ほど敏感ではないと言える。

知識に注目すること、そして知識を主体とする試験を行うこと自体は正しい。問題は、当時言語学と言語教育の分野ではすでにこの点に関する研究が進んでいたにもかかわらず、日本語教育界がまだ、潜在意識の中で知識を主体とする体系と知識を主体とする試験を日本語学習の中心だと見なしていたことだ。

第八節 読解項目の比較

第二～第七節では、いわゆる「知識」を中心に比較したが、本節以降は、いわゆる「技能」の「インプット」（理解、または、受容）に属する読解と聴解の項目について、『日本語能力試験出題基準』と『大学日本語科基礎レベル指導要領』の異同を比較してみよう。

『日本語能力試験出題基準』の読解の出題基準の柱となるものはテキストの性格とタスクである。テキストというのは、コミュニケーションのための行動であり媒体である。その性質は、以下のようにまとめられる。

- (1) 書かれる目的が明確、あるいは読み手にとって新しい情報がある
- (2) 目的達成のための構成がしっかりしており、目的達成のための完結性が備わっている
- (3) テキストの展開が読み手の期待を裏切らず、満足して読み進むことができるものである
- (4) 読み手の知識レベルを想定しており、読み手が分かりやすいような仕掛け（読み手が知識へアクセスする手がかりを含んでいること）があるり、読み手の知識を活性化できるようになっている

テキストの長さは以下表6のとおりである。⁷¹

表6. 『日本語能力試験出題基準』の読解のテキストの長さ基準

級	長文	短文
1	700-1000 字前後	120-300 字前後
2	600-900 字前後	90-200 字前後
3	500-700 字前後	80-150 字前後
4	400-600 字前後	60-130 字前後

各級の出題対象のテキスト・タイプ領域は、以下の表7とおりのである⁷²

⁷¹ 『日本語能力試験出題基準』、凡人社、1994年、p.223

⁷² 『日本語能力試験出題基準』、凡人社、1994年、p.225

表7. 『日本語能力試験出題基準』の各級の出題対象のテキスト・タイプ領域

機能 展開軸	働き掛け・社会関係 の維持 指示テキスト	説明する 記述テキスト	表現 語りテキスト	意見・感情などの表現 論述テキスト
時間/非現実	(a)	(c)	(g) 1級から4級 までの混合領域	
時間/現実	(b)	(d) 3、4級の 出題領域	(h)	
話題		(e)		(i)
論理		(f)		(j) 1、2級の出題領域

(a)機械のマニュアル・料理などの作り方・順路・規則の説明

(b)通知文・お知らせ

(c) (a)と同じもの、機能上の違い

(d)日記・経過説明・出来事の描写（この部分は3、4級の出題領域）

(e)辞書・事典の記述・ガイドブック・カタログ・雑誌・親書解説・経済情報

(f)物語・小説・昔話

(g)紀行・経験談・ルポルタージュ（この部分は1級から4級までの混合領域）

(h)数学・パズルなどの解き方

(i)投書・批評・エッセイ

(j)投書・政治論文・評論（この部分は1、2級の出題領域）

タスクの分布表も次の表8で掲載することにしよう⁷³。

⁷³ 同上、p.228

表8. 『日本語能力試験出題基準』のタスクの分布表

問題にする単位 問題の性質	表記(音)	語句	文単位	段落・文間	文章・段落間
① テキスト内の言語形式について問うもの	文脈での読み方・語の区切り	同一内容語 指示先行詞			
②			発話者の特定・行為者、理由、場所、時、方法、対象、目的などを問う・文中人物の意見、意見と事実の区別・時間関係		
③		多義表現・比喻表現 同義表現・文脈的意味 省略の復元・意味の推測			
④			省略の復元	省略の復元 接続詞挿入 次の文	段落順序 接続詞挿入 次の段落
⑤		含意・言外の意味・人物の心理・前提			
⑥				因果関係把握・事柄の順序・筆者の意見・理由や根拠の取り出し・要約・内容正誤・小見出し・タイトル付け	
⑦					主張・態度 意見・読後 処理・話題

次に、『大学日本語科基礎段レベル指導要領』の読解基準を見て見よう。

1級の基準は、以下のとおりである。(1) 習った文章、またはそれと同じ難しさの読み物を流暢に朗読でき、アクセントとイントネーションと間の取り方が正しいこと。(2) 新出単語が10%を超えず、新出文法事項のない既習の文章を読んで理解できる。読解速度は分速160~180字を保ち、あらすじと主な内容を把握し、理解度が80%以上であること。③辞書などを使って、短い日本の民話を読んで理解できる。あらすじと主な内容を把握し、理解度が80%以上であること。

2級の基準は、以下のとおりである。(1) 習った文章、またはそれと同じ難しさの読み物を流暢に正しく朗読でき、アクセントとイントネーションがなめらかで、発音が明確であること。(2) 新出単語が10%を超えない文章を読んで理解できる。読解速度は分速180~200字を保ち、あらすじと主な論点を把握し、理解度が80%以上であること。③辞書などを使って、『走れメロス』と同レベルの日本語の本、雑誌、新聞が読んで分かり、理解度が75%以上であること。

読解においては、『日本語能力試験出題基準』の方がより戦略的で、『大学日本語科基礎レベル指導要領』の方が知識把握の確認にとどまっていると言えよう。

『日本語能力試験出題基準』はテキストの長さ、体裁、題材、読者にとっての読解意義(新しい情報の有無、新しい情報の満足度、習得した知識を活用できるかどうか、読者に分かりやすい問題設計になっているかどうか)という点に注目している。これは、コミュニケーション意義を備えた読解であり、読解力を測るテストとなっている。それと同時に、読解プロ

セスの「表記（発音）」「語句」「文の単位」「段落・行間」「文章・段落のつながり」など、様々な長さの内容のチェックポイントについて、細かなチェックを行うことで、比較的整った読解の骨組みを打ち立てている。

一方、『大学日本語科基礎レベル指導要領』は、テキストの長さについてはあまり明確な条件を設けていないが、難易度については学習した文章とほぼ同程度であることを提示している。ここで言う「学習した文章」というのは、基本的には教科書の文章を指す。しかし、当時の教材、特に基礎レベルの大学1～2年生の「精読」教科書には、日本語の原文はほとんど出てこない。「読解」の教科書には少しは出てくるが、そうした「読解」の教科書は、「精読」の教科書とは明確に区別されておらず、本文、単語、文法の解説が似通っている。また、読解計画も十分に示されておらず、ほとんどは日本の「国語」教科書の「教師用指導書」に提示されている内容に基づいて、設問や考えさせるテーマを決めているのである。いずれの教材も、日本語学習者の読解能力を育成するための具体策が不足している。

そのほか、『大学日本語科基礎レベル指導要領』では、実際の指導場面においても試験のプロセスにおいても、読解速度を指導、測定するのは困難である。少なくとも、たとえ同じ読解テキストであっても、読解速度についての目標が異なれば、結果が異なることはあり得ると言うことができる。「10%の新出単語」と「新出文法事項のない既習の文章」という要求は、実行可能性が低いだけでなく、学生の読解力を高めるという目的にも合致していない。学生の既習知識をチェックするという観点からすれば、これら二つの要求は実行可能性があると言えるが、学生が既習知識を使って新しい読解問題に取り組む力を育成するためには、これらの内容では一部に偏っており、言語を使用するという実際のニーズに適合していない。これについては、まさに李小莉（2010）が以下に指摘するとおりである。⁷⁴

当時の日本語教育には「精読と言っても細かいところまで読まず、講読と言っても広範囲ではない」といった状況が依然として存在していた。講読の授業では、教師は明確な指導目標を掲げず、語彙、文法、句型を解説して最後に本文を最初から最後まで一通り翻訳することに、大半の時間を費やすのが常であった。こうした詰め込み教育の指導法は、語彙からセンテンスへ、センテンスから段落へ、段落から文章全体へ、という順に解説することを重視しており、教師と学生あるいは学生同士が互いに影響を及ぼし合うことは軽視している。こうした「下から上へ」という伝統的な講読指導では、講読の授業なども精読の授業とほとんど同じようになってしまう。精読を重視し実用性を軽視した指導モデルは、学生が積極的に考える力や読解力の育成を軽視しているため、学生は講読の授業中、単語、文法、フレーズを習得することに集中してしまうことが多い。そうなると、講読の授業を開設する意義も失われてしまう。

読解文の題材や体裁に至っては、さらにその分類が曖昧になる。一例を挙げよう。1級の「短い日本の民話」、2級の『『走れメロス』と同レベルの日本語の本、雑誌、新聞』という分類の仕方だけ見ても、その分類が非常に大雑把なものであることが分かる。理解度の数値についても、1級は80%、2級は75%と提示しているだけで、この5ポイントの差の具体的な根拠や差をもうけた意義については、何も説明していない。こうしたことから、『日本語能力試験出題基準』と『大学日本語科基礎レベル指導要領』を公布するにあたり、編者が行った読解力に関する研究の基礎は異なるものであったと言うことができる。

前述したとおり、多くの大学では日本語能力試験のテーマや実践問題集に数多く取り組む

⁷⁴ 李小莉「大学日本語講読指導についての私見——国際日本語能力1, 2級試験『読解』部分の考察」、『海外英語』、2010年5月、p.48

ことを試験対策の主な手段としている。ある教師は、自分の経験について文章で次のように紹介している。「私が所属する学科では、上級生も下級生も、また中国人教師も外国人教師も皆この試験を非常に重視している。(中略) 正規の教科書について講義する中で、能力試験に出題される典型的な例題と関連づけ、学年ごとの試験形式、出題パターン、深度、解答方法を、能力試験にリンクさせて分析・解説していく。そうしたやり方で、日本語教育の発展や学生の日本語運用力の向上を図るのである。試験前には、学生が試験で好成績をおさめられるように、しばしば印刷物を用意し、本校の教師と日本人教師とで補習を行っている。」

ここでは、試験対策をすることの是非については語らず、読解力を育成するという観点にのみ注目し、読解における教師の問題点について論じたい。つまり、こうした指導法は日本語能力試験の読解のチェックポイントを十分に理解していないばかりか、平常の授業においても読解に関連する指導計画を十分実現できていないと言える。こうした問題は、やはり「知識」と「能力」を上手く打ち立てていないことに関係している。「知識」を強調する必要のない場面にもかかわらず知識の体系性を強調したり、能力の育成が必要な場面にもかかわらず、教師自身にどのように能力を育成すべきかという知識が不足しているため、ただやみくもに練習問題を大量に解かせたりするのである。練習問題を大量に解けば、確かに一部の受験生は成績が上がるだろう。しかし、成績の向上は授業時間の多くを問題演習に浪費することを前提としているため、一部の受験生は大量の問題演習を通じて、自分自身で読解術を悟り、それを身に付けることができるが、読解術を手探りで身につけられない受験生は、成績は低迷したままで、読解力を向上させることも期待できない。

第九節 聴解項目の比較

前節では、『日本語能力試験出題基準』と『大学日本語科基礎レベル指導要領』の読解項目を比較してみたが、本節では、聴解項目を比較してみよう。

『日本語能力試験出題基準』の聴解試験には、次の4つのタイプがある⁷⁵。

第1タイプは、最初に指示がある。この指示によって、「判断すべきことが何か」が示される。次に、問題本文が読み上げられ、その「判断」に必要な情報が与えられる。最後に、最初の指示、つまり「判断すべきこと」がもう一度提示される。受験者は、4つの選択肢の中から自分が判断した結果に合うものを1つ選んで解答する。このタイプの試験の特徴は、「判断」に必要な情報を与える音声に、「判断」するのに必要な情報だけでなく、必要でない情報も含まれているという点である。このような性質の音声を聞くと、受験者は何が重要な情報で、何が不必要な情報なのかを聞き分けなければならない。

第2タイプは、まず何かについての一般的な規則・傾向が述べられる。これらの指示を聞きながら、メモを取りながら整理する。問題本文では、説明がなされる。最後に、最初に与えられた一般論が正しいかどうかについて、4つの選択肢が示され、その中からどれが正しい選択肢かを選んで答える。このタイプの試験の特徴は、具体的なデータに基づいて検証できるかどうかという点にある。検証できない場合は、どのように修正すべきかの判断が求められる。この場合、聞くことによって、単に情報を正確に聞き取るだけでなく、最初の一般論をどう検証し、またどう修正するかを判断することも必要となる。

第3タイプは、最初に課題の指示がある。次に、問題本文で課題がもう一度与えられる。最後に、課題の指示がもう一度提示され、課題に関する4つの解釈が選択肢として示される。このタイプの試験の特徴は、談話に含まれる情報を比較して、判断する点にある。解決策を探し出すという課題を解決することになるわけである。

⁷⁵ 『日本語能力試験出題基準』、凡人社、1994年、pp.185-188

第4のタイプは、課題が指示として与えられる。問題本文では、聞きながらメモを取り、課題を想像し推理していく。最後に、もう一度課題の確認があって、4つの選択肢が音声で示され、自分のメモした内容に合うものを選んで解答する。このタイプの問題では、談話の形で与えられる断片的な情報から、その情報の全体像がどのようなものかを作り上げていくことになる。与えられた断片的な情報の一つ一つを正確に聞き取ること自体が目的ではなく、一つの情報を聞くことによって、より正確な全体像を作り上げることが求められる。言い換えれば、与えられた課題の断片的な情報を理解することによって、より多くの想像や推理を繰り返し、最初に立てた仮説の検証や修正を繰り返すことによって、解決することが求められるのである。

具体的な課題は、情報完成、規則・法則・傾向の適用/検証、情報総合、意図の汲み取り、照合、順序の再構成、事物・人物の特定という7つの事項から成る。

次に、『大学日本語科基礎レベル指導要領』の「聴」（聴解）の基準を見てみよう。

1級は、5つの事項に分かれている。①文の流れの中で、各音節を聞き分けること。②教室用語と日本語による一般的な解説が聞いて分かること。③習ったテキストとほぼ同じレベルの音声材料が聞いて分かること。④大学生活の内容を主とする話題が聞いて分かり、理解度が80%以上であること。⑤1分間200～220字というスピードで、新出単語が10%を超えず、新出文法事項のない音声材料を2回聞いて、その大意が分かり、あらすじを把握し、理解度が75%であること。

2級は、4つの事項に分かれている。①日本語による解説、または習ったテキストとほぼ同じレベルの音声材料が聞いて分かること。②日本人による普通の速さの標準語で行う一般的な講演、または簡単なスピーチが聞いて分かり、理解度が65%以上であること。③1分間240～260字というスピードで、新出単語が10%を超えない生の音声材料を聞いて、その大意が分かり、あらすじを把握し、理解度が60%に下がらないこと。

聴解における『日本語能力試験出題基準』と『大学日本語科基礎レベル指導要領』の聴解項目には、どんな違いがあるかを見てみよう。

『大学日本語科基礎レベル指導要領』の方は、主に「学習した構文や語彙を使った文の意味が聞いて分かるかどうかを問うもの」と「問題文として与えられる談話から、情報を正確に聞き取ることができるかどうかを問うもの」⁷⁶というように、当時までの聴解の大まかな流れに従っている。

一方、『日本語能力試験出題基準』の方は、「情報の正確な聞き取りに留まらず、聞いて何かをすること、つまり課題を解決すること」と「述べられていることすべてを聞き取ることではなく、課題の解決にとってもっとも効果的な聞き方をすることが求められる。具体的には、課題の解決にとって重要な部分のみに注目して聞き、それ以外の情報については聞き飛ばすといったストラテジーの適切な使用が必要とされる」⁷⁷と記されている。

言うまでもなく、構文や語彙の力は基礎の基礎ではあるが、それで十分ではなく、その他にも談話を聞き取る能力や、未知の構文や語彙を処理しながら聞く能力が求められる。情報を正確に聞き取る能力も必要ではあるが、それよりも、むしろ何が最も重要な情報かを判断して聞くことが大切だとしている。つまり、情報を整理しながら知的な判断を行う能力、さらには聞きのアプローチと呼ばれる重要な部分だけをしっかりと聞く能力が要求されている。『日本語能力試験出題基準』では、以上のような聴解行動が求められている。

なぜこうした聴解行動が求められているかと言えば、日常生活における課題を解決するためには、課題解決のための知的行動が必要であり、それを支えるコミュニケーション行動の

⁷⁶ 『日本語能力試験出題基準』、凡人社、1994年、p.185

⁷⁷ 同上、p.185

一部として聞く技能があるからである。この意味では、聴解においても、『日本語能力試験出題基準』の方がより戦略的で、『大学日本語科基礎レベル指導要領』の方が知識把握の確認に留まっていると言えよう。

以上の比較考察を通じて、『日本語能力試験出題基準』も『大学日本語科基礎レベル指導要領』も、追求する目的はいずれも技能であることが分かる。ただ、相対的に見ると『日本語能力試験出題基準』の方が、聴解試験がより合理的で、規定のレベルに達しており、『大学日本語科基礎レベル指導要領』の方が、求められるヒアリング力がやや低い。

第十節 『大学日本語科基礎レベル指導要領』の「話す」「書く」の基準について

前の2節では、インプットに属する「読む」「聞く」に関する比較を行ってきたが、本節ではアウトプットに属する「話す」「書く」について、『大学日本語科基礎レベル指導要領』を簡単に見てみよう。『日本語能力試験出題基準』には、こうしたアウトプット（産出）の基準がまだ出ていないからである。

『大学日本語科基礎レベル指導要領』には、「話す」基準、「書く」基準の他に機能語リストもあるので、この順に考察する⁷⁸。

まず、「話す」基準である。

1級の基準は以下のとおりである。①教室での会話、問答、そして日常会話ができる。②本文の内容、または聞いて分かった聴解材料について答えたり、復唱したりすることができる。③知っている話題について前もって考えてから、1、2分間の、分速100～120字のスピーチをし、自分の考えを大体伝えることができる。以上の3事項において、アクセントとイントネーションがほぼ正しく、表現が自然で、文法と語彙の大きな間違いがないこと。

2級の基準は以下のとおりである。①本文の内容、または聞いて分かった聴解材料について問答したり、議論したりすることができる。②日本人と普通のコミュニケーションと事務的な対談ができる。③少し前もって考えてから、特定の場面で2～3分間の、分速120～140字の即席スピーチをし、自分の考えを比較的良く表すことができる。以上の3事項において、アクセントとイントネーションがほぼ正しく、表現が自然で、文法と語彙の大きな間違いがないこと。

次は、「書く」基準である。

1級の基準は以下のとおりである。①テキストとほぼ同じレベルの短文を分速100～120字で3回聞いて聞き取り、正確度が85%以上であること。②授業中、教師の要求に応じて解答が書ける。③日本語で簡単な日記や手紙が書ける。④習った知識で、要求に応じて1時間以内に400～600字の文章が書ける。以上の「書く」事項において、書き方と原稿用紙の使い方が正しく、筋が通った内容で、語彙の呼応が正しく、文法と語彙の大きな間違いがないこと。

2級の基準は以下のとおりである。①聞いたり、読んだりして分かったものについて、要求に応じて質問に答えたり、書き写したりできる。②普通の手紙、履歴書、各種書類が書ける。③日本語による授業、または比較的よく知っている内容の講演やスピーチを聞いて、その内容を3分の1程度に要約することができる。④習った知識で、要求に応じて1時間以内に600～800字の文章が書ける。以上の「書く」事項において、書き方と原稿用紙の使い方が正しく、筋が通った内容で、言葉づかいがなめらかで、語彙の呼応が合理的で、文脈がはっきりとし、文法と語彙の大きな間違いがないこと。

『大学日本語科基礎レベル指導要領』は、「書く」「話す」能力の基準の提示に意欲的であ

⁷⁸ 『大学日本語科基礎レベル指導要領』、高等教育出版社、1990年、pp.6-7

ると言えるだろう。しかし、問題点もある。一つ目の問題点は、練習レベルの「書く」「話す」なのか、あるいはコミュニケーション上必要なレベルの「書く」「話す」なのか、はっきり区分していないことだ。例えば、「話す」の①は練習レベルの「話す」の範疇であることは明らかだが、そこには学生の主体的な交流や表現は含まれていない。二つ目の問題点は、ジャンルについての認識に偏りがあることだ。例えば、1級の「書く」の中には「日記を書く」と「手紙を書く」という要求がある。「簡単な」という前提条件が付いているとはいえ、この二つのジャンルは実は非常に難しいものである。特に日記はそうだ。手紙を書くことも同様に、誰に宛てて、何を、どのように書くのかという問題がある。当時の大学一年生の「精読」の教科書の中で、本文にこれらのジャンルを取り上げているものは、最も多いものでも一課のみであり、中には全く取り扱っていない教科書もある。

短い学習時間でごく簡単にこの内容に触れただけで、日本語で日記や手紙を書けるようにするというのは、おそらく非常に困難であろう。また、「習った知識で、要求に応じて1時間以内に400～600字の文章が書けること」という基準はあまりにも広すぎる。「要求」が明確に提示されていない中で、学生が1時間以内に何らかの内容の400字の文章を書くというのは、非常に難しい。

もちろん、『大学日本語科基礎レベル指導要領』を評価する上で、当時の中国における日本語教育界のレベルは無視できない。しかし、ほぼ同時期に発表された『日本語能力試験出題基準』と『大学日本語科基礎レベル指導要領』を対比させてみると、外国語能力についての捉え方は、『大学日本語科基礎レベル指導要領』の方が若干遅れていることが分かる。

第十一節 まとめ

本章では、『日本語能力試験出題基準』と『大学日本語科基礎レベル指導要領』の日本語能力についての捉え方の違いを中心に考察してきた。前書きで述べたように、両者は性質が異なるものの、共通点もある。その上、『日本語能力試験出題基準』は中国の日本語教育に深い影響を及ぼしている。しかし、日本語教育界では能力試験に考える際、「能力」自体についてはこれまであまり重視してこなかった。これについて、魏立明ら(1998)は、次のように指摘している。⁷⁹

1940年代から、言語研究は少しずつ教育研究に取って代わられるようになった。第二次世界大戦中、構造主義言語学者が提唱した「オーディオ・リンガル・メソッド」(audio-lingual method)がアメリカの言語教育界で大成功を収め、構造主義言語学を土台とした「オーディオ・リンガル・メソッド」は科学的な方法により世界中に普及した。機運に乗じて応用言語学も誕生し、次第に外国語教育理論の基盤を築いていった。言語理論が科学として尊ばれるようになったことで、外国語教育研究には言語を重視し教育を軽視するという傾向が顕著に見られるようになり、中には言語学の最新理論を外国語教育に応用しなければ、外国語教育の根本的な問題を解決することはできないと誤解する人々さえ現れた。

『大学日本語科基礎レベル指導要領』に反映されている問題は、ある意味において魏立明らが提示している問題とも関わりがあると言えるだろう。

謝小慶(2014)は次のように指摘している。⁸⁰

⁷⁹ 魏立明、隋銘才、何梅蓉「言語から教育へ——90年代の外国語教育の発展傾向」、『外語界』、1998年1月、p.18

⁸⁰ 謝小慶「大学の試験に関するいくつかの提案」、『光明日報』、2014年1月23日第5版

大学で実施される試験の効果は、以下のとおりである。1、学生がどの程度進歩したかを把握し、カリキュラム学習を通じてどのような付加価値(Value-added)を身に付けたか、またその付加価値をどの程度の学生が身に付けたかを把握できる。2、学習プロセスにおける不足点を見つけ、学習目標に到達できていないのはどのような点なのかを把握することによって、学生に対して具体的かつピンポイントでアドバイスすることができる。教育を測定する専門用語を使って表現するとすれば、つまり試験の力を借りて学生に認知診断(cognitive diagnosis)を行うことである。(中略)目下、多くの大学教師はまだ「能力を高める」という概念を持っておらず、注意力を「授業」や「知識の伝授」に集中している。また、多くの教師は依然として学習プロセスを学生が「科学的真理」を学び、習得するプロセスであり、教師が学生にそうした「科学的真理」を伝授するプロセスであると理解している。記憶した知識を中心にテストするというこうした試験方式は、学生の時間やエネルギーを浪費するだけでなく、学習に対する興味や意欲までもくじいてしまう。

(中略)知識主体の試験でチェックするのは、主に特定の専門知識を記憶しているかどうかである。一方、能力主体の試験でチェックするのは、活動に広く影響を与えるような、比較的安定した心理的特徴である。

我々には、大学の日本語科の指導要領が「能力の育成」に向けて前進し続けていくことを期待する理由がある。その理由について、魏立明ら(1998)は次のように指摘している。⁸¹

教育はとどのつまり人格活動である。人格活動は主観的意志を伴うものであり、自然科学的な方法によってその変量をコントロールすることはできない。教育の目的は、人の素養を向上させることにある。人の素養という概念は、具体的で多様で動的なものである。言語を教育に置き換えれば、外国語教育研究が人の感情や価値を重視する人文主義の進む方向に向かっていくべきであることは明らかである。こうした観点からすれば、新しい研究方法は、科学化から人格化の方向へ進んでいると言えるだろう。

もう一つ、学生が能力試験に参加する際に報告される問題もまた、我々教師がより一層能力の向上に注目して指導していかなければならないことを教えてくれる。楊秀娥、王秋華(2005)⁸²の研究によれば、中国の大学の日本語科の学生は、日本語能力試験に参加する時、予期したほど優位な成績を出していないという。華中科技大学の2001年度、2002年度における日本語科の学生の日本語能力試験1級の成績をまとめた結果、能力試験が日本語科の指導に積極的なフィードバック作用をもたらしていることが明らかになった。これについて、彼らは次のように指摘している。

文字・語彙の項目には優勢が見られないので、教師は今後、この結果について研究を重ね、良い結果が出せなかった原因について分析し、文字・語彙についてより良い指導法を探求していく必要がある。(中略)2001年度の受験生は全体的に平均より7ポイント余り高いが、37%の受験生は標準得点が0ポイント以下である。また、2002年度の受験生の成績は、全体的に我々教師の指導に対して警鐘を鳴らすものであった。

能力試験出題基準には、聴解試験について以下の三つの要求を掲げている。1) 談話・語彙の能力、2) 正確に情報を獲得する能力、3) 聴解能力(国際交流基金、2002)。我々は指導において、学生のこうした能力を育成することに注力していない。今後の指導では、

⁸¹ 魏立明、隋铭才、何梅蓉「言語から教育へ——90年代の外国語教育の発展傾向」、『外語界』、1998年1月、p.21

⁸² 楊秀娥、王秋華「日本語試験と日本語教育の相互作用関係」、『西安外国語学院学報』、2005年3月第1期、pp.92-93

こうした能力の育成にどれほど力を入れ、どのように育成していくべきかということを考えていかなければならない。

日本語教育が読解を重視している結果が現れている。この結果は、日本語に大量の漢字があることも影響していると考えられる。(中略)我が校だけでなく全国の日本語科全体に教育の偏りがあることを痛感することができる。

2001年度と2002年度の受験生には、全体的に一定の差があることが分かる。2002年度の受験生の聴解および文法・読解の成績は、2001年度の受験生より劣っている。その上、総合得点にも顕著な結果が出ている。2001年度の受験生の平均点は、受験生全体の平均点をはるかに上回っているが、2002年度の受験生と受験生全体の平均点には大きな差はない。したがって、成績が振るわないのはすべて、指導法や教材などに原因があると短絡的に決めつけることはできない。学習者の特徴についてもよく研究し、学習者の学習方法や感情面の分析を通じて、学習者一人ひとりに応じた適切な指導を行う必要がある。それによって初めて、指導レベルをあらゆる面において向上させることができる。

日本語能力試験が日本語力の育成に注目し、指導要領を牽引する役割を担ってきたことは確かだが、依然として考えなければいけないことが一点ある。それは、『日本語能力試験出題基準』と『大学日本語科基礎レベル指導要領』の指導目標に違いが見られることだ。多くの大学が能力試験を検討に値する重要な指標と見なしていることについては、検討する必要があるのではないだろうか。

今も少なからずの学校が、日本語能力試験は学生の日本語レベルを判断するための唯一の重要な指標であると考えている。中には、授業で日常的に行うテストも日本語能力試験の出題方式に合わせて作成している学校すらある。こうした状況は、「日本語教育」の本来の目的から乖離していると言えるだろう。それに、日本語能力試験には2010年から新しい変化が見られるようになった。大学日本語科の指導要領は、日本語能力試験の有益な部分を取り入れ、それをカリキュラム構成や人材育成目標などに反映させ、指導要領の各項目の内容をより良く改訂している。指導要領は、その後も当然ながらいくつかの変化を遂げたのであるが、それについては本論文で引き続き考察していく。

第四章 日本語教育指導要領とカリキュラム標準の比較

第1章から第3章までは、1980年代から2000年までに発表された中学・高校および大学の指導要領の歩み、特徴、問題点について考察した。では、2000年以降、これらの状況はどのように変化したのだろうか⁸³。

21世紀以降、中国の日本語教育界は以下の四種⁸⁴の指導要領（標準）⁸⁵を発表したとすることができる。

- 1) 『全日制義務教育レベル日本語カリキュラム標準』（実験稿、2001）、『普通高等学校向け日本語カリキュラム標準』（2003）
- 2) 『大学日本語（共通科目）教育指導要領』（第二版、2000）
- 3) 『大学日本語（専攻科目）基礎レベル指導要領』（改訂版、2001）、『大学日本語（専攻科目）高学年向け指導要領』（2001）
- 4) 『大学日本語（第二外国語）カリキュラム履修基準』（2005）、『大学日本語カリキュラム指導基準』（2008）

上記四種の指導要領が制作された背景、掲げられた目標、目的、カリキュラム内容をより深く考察することは、21世紀の中国における日本語教育の発展動向を知る上で有益であると言える。

すでに述べてきたように、基礎教育段階向けの日本語指導要領が正式に公布されたのは、1995年に出された中学校向け『日本語教育指導要領（試行版）』が最初であり、それに続き1996年には高校向け『日本語教育指導要領（実験用）』が出され、2000年にはその改訂版として『日本語教育指導要領（試験改訂版）』が出された。2001年には、全国第8回基礎教育カリキュラム改革⁸⁶の推進に伴い、義務教育段階向けの『日本語カリキュラム標準（実験稿）』が出され、2003年には普通高校向け『日本語カリキュラム標準』が出された。

また、大学日本語（公外）向けとしては、1989年に『大学日本語指導要領（専門外、本科）』が出され、1999年には語彙表の改訂版が出された。2000年には『大学日本語指導要領（第二版）』が出された。日本語学科向けには1990年に『大学日本語（専攻科目）基礎レベル指導要領』が出された後、2001年に『大学日本語（専攻科目）基礎レベル指導要領』（改訂版）が出され、同年に『大学日本語（専攻科目）高学年レベル指導要領』が出された。

こうして、中学校、高等学校、大学（専門、専門外ともに）において、21世紀に向けた日本語指導要領⁸⁷の「ドラゴン・ライン」⁸⁸が形成された。一体、この「ドラゴン・ライン」

⁸³ 本章は、筆者が2003年に発表した「基礎教育段階における『日本語カリキュラム標準』がもたらす啓示——三つの指導要領（標準）の比較を通じて」（『日本語教育と日本文学研究論叢』第一輯、民族出版社、2003年、pp.3-24）を元に加筆修正したものである。

⁸⁴ 筆者はここで暫定的に、関連する指導要領などを四種に分類したが、具体的な部数は7部である。英語学科の指導要領は、この当時すでに基礎レベルと高学年レベルとが一冊にまとめられていた。

⁸⁵ 指導要領、標準について述べる時、本章では「指導要領」と略称する。

⁸⁶ 全国第8回基礎教育カリキュラム改革については、本章第二節で概観する。

⁸⁷ 小学校の日本語教育はまだ一般的ではないため、小学校向けの日本語指導要領はまだない。

⁸⁸ 外国語教育の「ドラゴン・ライン」という概念は、1960年代初めに周恩来総理が外国語教育改革に関する会議で提唱した「多言語、高品質、一匹龍」という理念に由来する。周総理はこの会議で、外国語教育は幼児期に始めなければならない。そして、小学校、中学校、高校から大学（共通英語）までの英語指導を教育段階ごとに行いながらも、一貫性を保ち、取りこぼしや重複を避けるべきだと指摘した。周総理はこうした一貫性のある教育体制を「ドラゴン・ライン」という生き生きとした比喩に喩えた。当時、この「ドラゴン・ライン」という概念は主にカリキュラム体制の設置、すなわち小学

は、実際のところ頭から尾までひとつながりとなり、血液が循環するような関係にあるのだろうか。

本章ではまず、2005 年までに出版された三種の指導要領の編纂背景およびその目標（指導思想）、カリキュラム目標、カリキュラム内容、指導基準などについての比較考察を行うこととする。それらについての概要を簡単明瞭にまとめるため、三種の指導要領を部分ごとに以下の表にまとめた。説明文は、紙幅の都合により適宜調整した。

第一節 編纂背景についての比較

指導要領に前書きをつけるか、またその前書きに何を書くかについては、本来何も規定がない。しかし一般的に言って、前書きには基本的な内容、編著者（訳者）の執筆目的、編纂プロセス、学術的価値、著者（訳者）の紹介などが記されることが多い。また、文章中の前書き部分には、その章の主旨やテーマの選択理由が記されることが多く、書かれている内容の要点として捉えることもできる。

そこで、まず前述した三種の指導要領の前書きもしくは前書きに相当する部分（以下は、前書きと略称する）の中から、編纂背景についての要点を整理したい。

校、中学校、高校の各段階に英語の授業を設け、大学の「共通英語」との一体化を進めることを指した。

(<http://www.fltrp.com/news/11070>、2014 年 8 月 10 日のデータによる)

表9. 指導要領の編纂背景についての比較

	『全日制義務教育レベル日本語カリキュラム標準』(実験稿、2001)	『普通高等学校向け日本語カリキュラム標準』(2003)	『大学日本語(共通科目)教育指導要領』(第二版、2000)	『大学日本語(専攻科目)基礎レベル指導要領』(改訂版、2001)	『大学日本語(専攻科目)高学年向け指導要領』(2001)
編纂背景	<ul style="list-style-type: none"> ・国際政治の多極化、社会生活のグローバル化 ・世界各国との交流において外国語の果たす役割の向上 ・各レベルの外国語人材育成の必要性 ・日中両国の相互理解、特に青少年間の交流の必要性 	<ul style="list-style-type: none"> ・国際政治の多極化、社会生活の情報化、経済活動のグローバル化 ・世界各国との交流において外国語の果たす役割の向上 ・外国語教育がすでに国民の素養教育の構成要素の一つとなったこと ・多元的な外国語人材育成の必要性 ・日中両国の相互理解、特に青少年間の交流の必要性 	<p>大学外国語教育指導委員会日本語グループは、『大学日本語指導要領』実施10年間の経験をまとめ、それに基づいて添付する語彙表の全面改訂を行った。さらに、教科書本文と附表中の一部の表現を適宜修正・加筆した。</p> <p>※1989年版の改訂版には、改訂の経緯について詳述している。</p> <p>※1999年版の改訂版でも、語彙表改訂の経緯について詳述している。</p>	<p>1990年版の効果を肯定している。</p> <p>改訂の必要性</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 日本語学科を設置している学校が急増し、学生数も大きく増えた 2) 国内外の状況の変化に伴い、中国の日本語教育の目標、内容、方法、手段にも変化が生じた <p>改訂の経緯</p> <ul style="list-style-type: none"> ・改訂後の特徴(ここでは省略) 	<p>21世紀における中国の大学日本語専門人材育成モデルに新たな基準が求められている。また、十数年間、中国の日本語教育と学生の内訳は少しずつ変化している。今回制定される日本語科高学年レベルの指導要領は、教育部が公布した『外国語学科における21世紀に向けた教育改革に関するいくつかの意見』(1998)の実現において重要な役割を果たさるう。</p>

表9から、3種の指導要領の編纂背景に関する記述内容やその記述法にはそれぞれ違いがあることが読み取れる

基礎教育段階のカリキュラム標準の書き出しには、日本語カリキュラムに対する時代のニーズがはっきりと打ち出されており、国際的な発展情勢に鑑み、中国の外国語人材を育成し、国民の素養を高めるべきだという立場から、日本語カリキュラムの必要性について詳述している。言い換えれば、日本語カリキュラムを国民教育の一つとするべきだということである。中国共産党第16回代表大会の報告では、終身教育と現代的国民教育の体系を構築すべきだという指摘がなされた。国家レベルの文書でこうした指摘がなされたのは、これが初めてのことである。基礎教育段階のカリキュラム標準は、教育発展に対する国家のニーズを比較的よく表わしていると言えるだろう。

大学日本語教育指導要領には、短い「出版説明」が記されており、今回の指導要領改訂のきっかけや改訂した点などについて詳述している。また、指導要領の本文および附表の後に記されている「改訂説明」では、本指導要領を「専門外日本語の大学本科生用」と位置付け、「文系、理系、工学系、教員養成系など、様々な専門大学における日本語教育には、違いがないわけではないが、指導任務、指導内容などの面で多くの共通点がある。各専門大学で長年にわたり築き上げた経験や教訓や我が国の日本語教育の客観的な実情をもとに、専門に関

わりなくすべてに通用する『指導要領』を打ち立てることは、必要であるだけでなく可能でもある。」と述べている。したがって、ここでは大学の日本語教育やその管理体制という観点から、指導要領の果たす役割について詳述する。カリキュラムを設置した背景については、ここでは基本的には触れない。

日本語学科基礎レベルの指導要領の前書きには、指導要領の改訂経緯と改訂した内容が記されており、1990年版の「改訂のいきさつ」の続編であるという見方ができる。改訂の必要性、経緯、変化について言及している。特に、指導要領が日本語教育や全国レベル試験において指導的役割を果たしていることが強調されている。また、指導要領には詳細な「改訂のいきさつ」も記されている。高学年レベルの指導要領の前書きでは、『21世紀に向けた外国語科の本科教育改革に関する若干の意見』（《关于外语专业本科教育改革的若干意见》）（1998）⁸⁹が取り上げられている。指導要領の総則の中で詳述されているのは、指導要領の役割と適用範囲、指導目標であり、教育部が文系の大学に対し「基礎を厚くし、学生に幅広い知識を習得させ、複合型の人材を育成すべき」（厚基礎、寛口径、复合型）⁹⁰という要請を出したことに触れている。

指導要領の前書きに、教育と学習の指導や、教育と指導に関わる一連のカリキュラム、教材の編纂、試験分析、授業の評価などといった内容が掲載されることは、言うまでもない。しかし、指導要領編纂の出発点やカリキュラムをめぐる一連の構成に影響を与えるのは、日本語課程を開設する必要性について十分論じているかどうかである。

教育部が2000年に公布した『新世紀における大学（高専、短大を含む）の指導改革プロジェクト』（《教育部关于加强高职高专教育人才培养工作的意见》）実施に関する通知には、大学の人材育成戦略計画の研究こそが、このプロジェクトの主な内容の一つであるとして、以下のように記されている。

「我が国の大学人材育成作業を、新世紀における国内外の状況や直面する問題に合わせて、どのように進めていくべきかを分析する。新世紀に国家の経済や社会が発展していくための、大学人材育成の要請案を提示する。大学人材育成のレベル、類型および配置の構成について研究し、それぞれのレベル、類型の人材育成の立場、役割、特徴、育成目標について明確にする。大学の指導目標についての研究を進める。大学の評価理論および実践についての研究を進める。大学の指導の質を監視するシステムやそれを運用するメカニズムについて模索する。」

この通知は他にも、指導改革プロジェクトについて次のように示している。「教育思想や教育観の改革を進め、専攻、カリキュラム教材および指導方法を組み合わせた改革を強化し、先進的な科学と文化的知識によって学生を教育し、素養教育を専門教育に溶け込ませ、学生が比較的早く科学研究や社会・生産の実践の場に参加できるようにし、大学生の人文素養、科学的素養、イノベーション精神、創業力、実践力を全体的に向上させる。」したがって、指導要領の編纂には、今分析してきた結果が十分具現化され、前述した課題について検討されているに越したことはない。こうした観点からすれば、基礎教育のカリキュラム標準は、一定の水準に達していると言えるだろう。

⁸⁹ 詳しくは本論第二章を参照のこと。

⁹⁰ 教育部が提起した「厚基礎、寛口径、复合型」の人材というのは、「専門知識はもちろんのこと、人文、社会、自然科学など専門外の知識も十分に習得させ、語学の専門家を育成するだけでなく、外交、経済、貿易、法律、マスコミなどの分野において、外国語をツールとして活用できる複合型の人材」を意味する。今、社会でニーズが急増しているのは市場経済に適合できる複合型の人材であり、そうした人材を育成することが外国語教育に求められている。

第二節 基礎教育カリキュラム改革の主な内容

ここで、基礎教育のカリキュラム標準が発表されたいきさつについて簡単にまとめておくこととする。

1949年に中華人民共和国が成立してから現在に至るまで、中国の基礎教育は8回の調整を経てきた。(表10参照)⁹¹

表10. 中華人民共和国成立後の8回にわたる基礎教育カリキュラム改革の主な内容

カリキュラム改革時期	カリキュラム改革の主な内容
第一回 1949-1952	教育部が公布した『中学・高校向け暫定的指導計画(草案)』が、建国以降初の指導計画となる(1950年8月)。政治、国語、数学、自然、生物、化学、物理、歴史、地理、外国語、体育、音楽、美術など、あらゆる分野が完備した学科カリキュラムが設置された。1952年3月、教育部は『中学・高校向け指導計画(草案)』を公布、同年10月には建国以降初の五年一貫制小学校向けの『小学校向け指導計画』が公布された。
第二回 1953-1957	この四年間に、国家は合計5つの指導計画を公布した。そのうち、1953～1955年に公布された3つの計画書では、授業時間数が大幅に削減された。また、指導計画の中に、労働技術教育科目が設置されたのは、この時が初めてであった。1956年、中国政府は建国以降二回目となる小中学校用教科書を正式に発行した。この教科書では教育理論がより全面に打ち出され、学生の実行力の育成が特に重視された。
第三回 1958-1965	この時期は、中国経済の発展において重要な時期であると同時に、左翼思想の影響が出始めた時期でもある。1958年の大躍進政策により「教育大革命」が勃発し、学制は大幅に短縮され、カリキュラムは削減された。代わりに労働が増え、思想教育が重視され、学制の試験的改革案が採り入れられた。
第四回 1966-1976	文化大革命中の10年間は、教育のすべての領域が深刻な影響を受けた。
第五回 1977-1985	文化大革命終了。1978年に出された『全日制十年制小中学校指導計画試行草案』では、全日制の小中学校の学制を小学校5年、中学校5年の10年制に統一することが定められた。1980年には建国後五回目となる全国統一小中学校用教科書が出版された。
第六回 1986-1991	1986年に『義務教育法』が出される。国家教育委員会は義務教育向け指導計画の初稿を公布。基礎学科の授業時間数が適切に増やされた。指導計画には、課外活動を行う時間も十分用意された。
第七回 1992-2000	1992年、国家教育委員会はそれまで使っていた「指導計画」という呼称を初めて「カリキュラム計画」に改めた。1993年秋、徳育を主体とする新たな計画が出され、徳・智・体・美・労働の五つを全面的に高めていこうとする教育方針が掲げられた。カリキュラムが初めて活動と学科の二つに二分され、並列して記された。さらにこの後、カリキュラム計画の一部の独立した項目として「カリキュラム管理」が設けられた。1999年、教育部の『21世紀に向けた教育振興行動計画』でカリキュラム管理に関する規範が定められた。このカリキュラム改革により、中国の教育界には国家カリキュラム、地方カリキュラム(Local course curriculum)、学校カリキュラム(The school-based curriculum)と活動カリキュラム(activity curriculum)、さらに研究のための学習カリキュラムについての研究ブームが巻き起こった。

⁹¹ 『新中国成立後の八回の基礎教育カリキュラム改革』に基づく。

(<http://wenku.baidu.com/link?url=PsgzFaA24EFFicig-BFzeBrU1cv2qt8jaCZqGKlQyKW8BSJ9AHa0QL7SHLvr0o9zixGBHNUAreu2btut9nyBR45MudLkJesapcOxJrmRga>) 2014年8月12日のデータをもとに、一部修正、加筆した。

<p>第八回 2001-2012⁹²</p>	<p>今回のカリキュラム改革の中心は、教育指導観の改変にある。改革ではカリキュラムの機能の変更に重点が置かれた。改革の具体的な目標と任務は以下のとおりである。学科本位が強調されすぎ、授業科目が多く、整合性が欠如している現在のカリキュラム構成を変える。9年一貫制ではカリキュラムの分類と授業時間数の配分を調整する。また、総合カリキュラムを設置し、どの地域の、どの学生のニーズにも適応できるように、カリキュラム構成のバランス、総合性、選択性を整える。今回のカリキュラム改革の狙いは、学習活動におけるカリキュラムの主体的地位を確立させ、それによって試験対策という従来の伝統的教育モデルを改め、カリキュラムをより合理的、科学的かつ社会の発展ニーズに適応したものにすることにある。</p> <p>今回のカリキュラム改革で提唱しているのは、全人教育である。学生個人の心身の健康を促進し、良好な品格を育成し、生涯を通じて学習する意欲と能力を育て、知識、能力、感情、態度、価値観を上手く結び付けることができるようにし、これまでのカリキュラムで見られた知識や技能訓練の偏重傾向を改める。また、学生の経験や学習への興味を重視し、学生が自ら進んで参加、探求、発見し、仲間と協力して取り組む学習方式として、構築型の学習も提唱している。カリキュラム実施プロセスにおいて、教科書、受け身学習、暗記の強要、型にはまったトレーニングに依存しすぎることがないように改める。</p> <p>今回のカリキュラム改革では、素養教育（個人の資質を高めるための教育）の目標を何としても確立すべく、知識と技能、プロセスと方法、感情・態度と価値観という「三位一体」型を重視する。学科中心という束縛から脱却し、学生の興味と経験に注目し、ただやみくもに学科のシステムやロジックを強調することの限界を克服する。また、学生の学習方式をできる限り改善し、学習プロセスや体験を重視した目標を掲げる。教師は、学生の主体的取り組み、自主的な実践、独自の考え、共同研究を促す。学習評価の奨励性や発展性を重視し、学生の発展を促す評価の効果を明確に示す。</p>
---------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

第八回カリキュラム改革は、実際には1996年にすでに着手され、その後数年間にわたる調整、研究、下準備、再検証を経て、1999年に中国共産党中央国務院より『教育改革を深化させ、素養教育を全面的に推進していくことに関する決定』が公布された。この中で、「カリキュラムの体系、構成、内容を調整、改革し、新たな基礎教育カリキュラム体系を確立すべき」であることが明記され、第八回カリキュラムが始動した。

2000年1～6月にかけて、申告、評議、審査を経て、義務教育段階（小・中学校）の各学科のカリキュラム標準研究制作グループが発足し、カリキュラム改革作業が本格的に始動した。2000年7月から2001年2月にかけて、各グループによるカリキュラム標準の初稿が出揃い、2001年3月には教育部基礎教育局は9つの地区で教育関係者および専門家に意見を求め、各学科のカリキュラム標準に修正、加筆を行い、完成させた。2001年には全国基礎教育作業会議が開催され、国務院は『国務院の基礎教育改革および発展に関する決定』を公布し、『基礎教育カリキュラム改革概要（試行）』に指示を加え関係機関に転送した。さら

⁹² 2014年12月、中国は高等学校向けカリキュラム標準の改訂を始めた。改訂の主な内容は、「中国の学生の中核的素養を発展させるシステム」（中国学生发展核心素养）を確立させ、どの教科もそれぞれの教科ごとの中核的素養を打ち立てることである。日本語カリキュラムでも、「日本語の中核的素養」（日语核心素养）を打ち出し、知識と技能、プロセスと方法、感情・態度と価値観の統合をさらに進めることで「徳を重んじ人を育てる」ことを強調するようになった。改訂作業は今も進められている（2017年1月現在）。

に、『義務教育レベルにおけるカリキュラム設置方案（試行）』と国語をはじめとする 21 科目のカリキュラム標準（実験稿）を発行した。同年 9 月 1 日には、基礎教育カリキュラム改革モデル地区を設けた。2003 年には『普通高等学校カリキュラム方案（試行）』および国語をはじめとする 15 科目の高校用カリキュラム標準（実験稿）、さらに『小・中学校における環境教育実施ガイド（試行）』を発行した。2004 年には広東、山東、海南、寧夏、2005 年には江蘇、2006 年には福建、浙江、遼寧、安徽、天津、2007 年には北京、黒竜江、吉林、陝西、湖南、そして 2009 年にはそのほかの省において、普通高校向けカリキュラム改革が相次いで実施された。同年、このカリキュラム改革を 2007 年に導入した第一期生が大学入試を迎えた。2012 年には義務教育向けカリキュラム標準の改訂が完了し、科目ごとの『カリキュラム標準（2011 年版）』が発表された。

教育部基礎教育局で当時副局長を務め、長年にわたりこのカリキュラム改革を取り仕切ってきた朱慕菊は、この第八次基礎教育改革の背景と目標について、次のように述べている。

93

現在、世界各国は基礎教育のカリキュラム改革を国の総合力を強化するための戦略措置の一つと位置付けており、それは次のいくつかの方面に具体的に表れている。①人材育成目標の調整。21 世紀の社会、科学技術、経済の発展に適応するために欠かせない素養を新世代の国民に身に付させる。②人材育成モデルの改革。学生の学習スタイルを根本から変え、現在の学生が将来社会で国際競争力を発揮できる国民になるよう促す。③カリキュラム内容の変更。今まで以上に学生の経験に踏み込んだ内容にし、社会の科学技術の最新動向を反映させ、多様化する学生のニーズを満たす内容に変える。④カリキュラム改革に評価の効果を十分に発揮させる。（中略）（第八次基礎教育改革は）中国政府と中国国民が 21 世紀の情報社会と知識経済時代の挑戦に対し、積極的に応対していくための重要な措置である。（中略）新しいカリキュラム基準は、知識の伝授にばかり注目し、能力の育成や価値観の浸透を軽視してきた、これまでの傾向を打破するものである。特に指摘すべき点は、学習したことを身に付けることを、基礎教育レベルにおける最も重要な学習目標としたことである。そうした考え方は、あらゆる知識をあらゆる人に一方的に教えるという時代を遠い過去に押しやった。新しいカリキュラムを実施する際には、学生がどのような方法、やり方を通じて学習しているのかという学習のプロセスに、よりいっそう注目することとなる。

まさにこうした背景に基づき、日本語カリキュラム標準は編纂背景についての表現に、より明確な方向性を打ち出し、21 世紀に向けて揺るぎのないマクロ的視野に立ち編纂したのだということを示していると言える。

第三節 カリキュラム目標（指導思想）の比較

どの指導要領にもカリキュラム目標がある。すなわち、カリキュラムがどんな目標をめざし、その目標に向けてどのような手段をとり、どのようなことをするのかということである。下の表 11 は、三つの指導要領のカリキュラム目標の解説をまとめたものである。

⁹³ 全国第八回基礎教育カリキュラム改革の進展概況について、朱慕菊副局長が『今日教育』誌の記者のインタビューに応じて語ったもの。（<http://www.doc88.com/p-908857937739.html>、2014 年 8 月 10 日のデータによる）

表 11. 中学校、高校、大学（専攻と非専攻）のカリキュラムの目標の比較

	『全日制義務教育レベル日本語カリキュラム標準』（実験稿、2001）	『普通高等学校向け日本語カリキュラム標準』（2003）	『大学日本語（共通科目）教育指導要領』（第二版、2000）	『大学日本語（専攻科目）基礎レベル指導要領』（改訂版、2001）	『大学日本語（専攻科目）高学年向け指導要領』（2001）
カリキュラム目標	<ul style="list-style-type: none"> すべての学生に対し、素養教育を重視する 活動指導を提唱し、実際に行うことを奨励する 指導内容を厳選し、学習プロセスを重視する 学生主体とし、個性や個人差を尊重する 評価体系を改善し、学生の意欲、能力向上を促す 先進技術をカリキュラム資源の開発に活かす 	<ul style="list-style-type: none"> 共通の基礎を重視し、人文的素養を向上させる 多様な選択肢を提供し、人生計画を重視させる カリキュラム内容を厳選し、実際に行うことを奨励する 学習方法を改善し、自主的な学習を促す 評価体系を改善し、学生の意欲、能力向上を促す 先進技術をカリキュラム資源の開発に活かす 	<ul style="list-style-type: none"> 通用性 言語共通コア教育の重視 言語の基礎とコミュニケーション能力の同時習得を重視 三つの指導レベル：比較的高い読解力、ある程度の翻訳、ヒアリング力、初歩レベルのライティング、スピーキング力 定性、定量化習熟度別指導 講読だけを行う授業の必修化を確定する 	<ul style="list-style-type: none"> 日本語の基礎トレーニングを重視し、学生の言語コミュニケーション能力の育成を強調する 言語の知識と言語能力をうまく関連付ける 定性、定量化 日本語の特殊性を体現する 	<ul style="list-style-type: none"> 教育部が文系の大学に出した「基礎を厚くし、内容を広げ、質を高める」という要請に基づき、言語の基礎トレーニングを継続して行い、日本語の実践力を高め、文化的知識を深め、知識面をより一層拡大させる 指導法を改革し、学生の学習意欲を刺激し、学問に対する興味や創造意識を養い、問題を自ら分析する能力や解決する能力を鍛える

基礎教育段階の中学校、高等学校のカリキュラム目標は、第八回カリキュラム改革の重点を元に設定されているため、基本的に一致している。⁹⁴しかし、中学校向けと高校向けには相違点もある。中学校向けで突出している点は、すべての学生が共に発展し、生涯学習を続けていく中で身に付けておくべき共通の基礎を打ち立てることにある。そのため、「すべての学生に向けて」という目標を掲げ、大衆教育を強調している。

一方、高校向けで突出している点は、到達目標や学力レベルの違いに関わりなく、学生の個性を伸ばすための基礎を打ち立てることにある。そのため、「多様な選択肢を提供する」

⁹⁴ 王湛「中国の特色を有する基礎教育カリキュラム体系の確立」、『新カリキュラムへの道』（走进新课程）、北京師範大学出版社、2002年、p.2

1) 知識伝授を重視しすぎるカリキュラムを改め、積極的かつ主体的な学習態度の形成を重要視し、基礎知識と基本技能の獲得プロセスにおいて、学習方法の獲得と正しい価値観の形成も実現させる。2) 学科本位を前面に出し過ぎ、種類が多すぎ、整合性に欠ける現在のカリキュラム構成を改める。3) カリキュラムの内容が繁雑で、難解で、偏りがあり、古く偏りのある書籍の知識を扱っている現状を改め、学生の興味や経験に注目し、生涯学習に必要な基礎知識と基礎技能を厳選する。4) 受け身学習、過度の暗記、機械的なトレーニングを強調しすぎる現状を改め、学生の情報を収集し、処理する能力、新しい知識を獲得する能力、問題を分析し解決する能力、コミュニケーション能力と協調性を養う。5) 審査や選抜の機能を強調しすぎるカリキュラムの評価体制を改め、学生の進歩や教師の指導向上、指導実践の改善を促すような評価にする。6) カリキュラムの管理が集中しすぎる現状を改める。

という目標を掲げ、学生が自分にふさわしいカリキュラムを選ぶプロセスで、自分の人生計画を立てることができるようにしている。

こうした目標は、カリキュラムのヒューマニティ (The Humanities) を本来あるべき位置まで高め、第八回カリキュラム改革の突破口となった。この目標は、「人の全面的発展を促進し」「生涯の教育体系を構築する」⁹⁵という目標に合致しており、国際的基礎カリキュラムを発展させるという大きな趨勢にも一致している。

大学日本語の指導要領 (1989) が掲げている目標には、大きな変更が見られない。1989年の改訂版は、依然として普遍性が欠けていると言えるだろう。この指導要領の考え方は、次のとおりである。学科や交際範囲の違いによって、使う日本語は語彙、文法、機能・概念などにそれぞれ違いが見られるとはいえ、最も基本的なものは共通している。それこそが、「言語共通コア (Language Common-Core)」⁹⁶と呼ばれるものであり、「大学日本語の基礎レベルでは、日本語の言語共通コアを指導の重点とし、学生が言語の基礎を築く手助けに尽力しなければならない」。⁹⁷また、指導要領では学生が日本語を使用するきっかけとなる、書くコミュニケーション能力の育成を重視すると強調しており、言語力と言語コミュニケーション能力は相互依存的なもので、別々のものではないと指摘している。

しかし、大学日本語の指導要領の目標には、再考の余地のある問題点がいくつか存在している。一つ目の問題点は、基礎レベルとのつながりである。これまで日本語学科は、新入生募集の際、日本語既習者を対象としてきたが、まったく学習したことのない入門レベルの学生にも門戸が広がるにつれて、大学日本語は基本的に基礎教育レベルの日本語カリキュラムとをつなぐ主なルートとなっている。大学の日本語教育は、基本的に中学・高校の日本語を土台として展開し、深化させていくものと捉えられているため、中学・高校レベルで解決すべき問題は、大学では扱わず、繰り返しを避けることで「補習」時間を短縮し、指導効率を高めている。このようにして、大学での日本語教育は日本語の運用能力の育成に重点を置くことができるのである。大学の日本語教育と学生一人ひとりの専門とを緊密に結び付けることで、学生の専門分野における日本語での表現力を育成し、彼らが単に聞いて分かり、日本語の資料を見て分かるだけでなく、自分の専門分野について日本語で口頭または書面でコミュニケーションが取れるハイレベルな専門的人材になるよう導く。この点に関して、大学日本語の指導要領には具体的なことはあまり記されていない。

次は、二つ目の問題点である。基礎教育レベルの日本語カリキュラムは、学生を主体とする教育目標を明確に打ち出しており、教師を主体とした従来の伝統的な指導モデルは変えるべきだとしている。学生の教育活動における主体的立場を強調し、教室での指導の重点を啓発、導き、双方向の言語交流に置いている。また、教室での指導と授業外での実践とを有機的に結び付けることで、学生に言語使用を実践、トレーニングするのに十分な時間と機会を提供し、課外活動計画を入念に行うことで、学生が自主的に学習し、実践し、創造するのに必要な言語的環境を創り出す。こうした様々な配慮は、いずれも学生の学習能力と実践的な運用能力を効果的に向上させることに着眼したものであり、決定的な転換であると言える。こうした変化は、これまでの中学校、高校の指導要領がカリキュラム標準に改まった主な

⁹⁵ 江沢民『中国共産党第十六回代表大会報告』、人民出版社、2002年

⁹⁶ 『大学日本語指導要領』(第二版)(専門外日本語用)、高等教育出版社、1989年。言語共通コア (Language Common-Core) という概念は、David Crystal らによる『現代言語学辞典 (A Dictionary of Linguistics and Phonetics)』に「共通コアという用語は、変体、方言などに共通する一種の言語的特徴を指す」と定義されている。つまり、地域や教育レベル、社会的地位、職業、話題などの制約を受けず、語彙、文法、機能・概念などの差もあまりない部分である。言語共通コアという特徴は、言語教育者に対し、学習目的や将来の目標に関係なく、必ず習得させるべき言語および表現方式である。指導要領の中に「言語共通コア」という用語を使用しているのは、おそらくこの版だけだと思われる。

⁹⁷ 同上

っかけの一つであり、教師の「指導」重視から学生の「学習」重視への転換でもある。しかし、大学日本語の指導要領はこの問題についてほとんど触れていない。

三つ目の問題点は、大学の専門外日本語がこれまで長期にわたり、比較的高度な読解力を身に付けることを学習目標の主体と位置付けてきたことである。こうした目標は、国際間の交流が比較的少ない中、国内の科学技術従事者が文献資料をもとに海外の科学技術の発展動向や進歩状況などの情報を入手するには、プラスの効果があり、それと同時に、外国語教師が比較的少なく、教師の資質もおしなべて十分でない状況下で、外国語の読解レベルをできるだけ早く、効果的に高めていくこともできた。しかし、中国の大学生の外国語の読解力が向上する一方、多くの学生のヒアリング力、スピーキング力があまり向上せず、聞いても分からない、話すこともできない、いわゆる「耳の不自由な外国語」「口がきけない外国語」である現象はあまり変わっていない。21世紀の今日においては、読解力の育成に重点を置いていた指導から、学生の総合的な実用能力の向上へと指導の重点を転換していくべきだろう。

ここで、日本語学科の指導要領の状況を見てみよう。基礎レベルの指導要領には、「日本語の基礎トレーニングを重視し、学生の言語コミュニケーション能力の育成を強調する」、「言語の知識と言語能力をうまく関連付ける」などの基本的な考え方が提示されている。これらは焦点がはっきりしており、1980～1990年代初めに機能・概念が指導要領に正式に導入され、言語教育がコミュニケーションに重点を置いた指導目標を採り入れたことを反映するものであり、日本語学科の指導向上を促す上で非常に重要な役割を果たすものであった。

しかし、中国における日本語学科の人材育成状況は非常に大きな変化を遂げた。日本語学習歴のある高校卒業生を依然として受け入れている一部の大学を除き、大部分の大学では就職や大学院進学などの社会的ニーズの変化に伴い、日本語学習歴のない高校卒業生の入学を受け入れるようになった。これが、一つ目の変化である。二つ目の変化は、人材を募集している多くの企業や機関が、日本語学科の卒業生を採用する際、彼らの英語力も気にするようになったことだ。日系企業までが、我々日本語教育従事者の学生育成計画に対し、こうした新たな要求を提示するようになったのである。

高学年レベルの指導要領は、教育部が文系の大学に向けて出した「基礎を厚くし、内容を広げ、質を高める」という要請に触れており、「指導法を改革し、学生の学習意欲を刺激し、学問に対する興味や創造意欲を養い、学生が自分自身で問題を分析し、解決する能力を鍛える」と言及している。また、学生を「大学卒業後、専門性の比較的高い分野以外の各種通訳、翻訳あるいは日本での研究に関わりのある研究、教育などの仕事に、できるだけ早く適応できるようにする」という問題についても触れている。こうした目標を達成するには、カリキュラム設置、指導法、評価法などの面において、どのような教育目標に基づいているか、またそれらの教育目標が互いにどのように支え合っているかを明記すべきなのであるが、日本語学科の指導要領はこれについてほとんど言及していない。特に、どうすれば学生ができるだけ早く科学研究や社会での実践に参加できるようになるのか、また日本語学科の大学生の人文的素養、科学的素養、創造力、創業力、実践力をおしなべて向上させるにはどうすればいいのかについては、あまり書かれていない。

さらに、2000年版の日本語学科の指導要領には、1990年版との重要な違いがある。それは、グローバルコミュニケーション能力を日本語教育の重要目標としている点だ。基礎レベルの指導要領に、次のように記されている。「外国語教育の最終的な目的は、学生にグローバルコミュニケーション能力を身に付させることにある。言語知識（発音、文法、文字、語彙など）と言語技能（聞く、話す、読む、書く）は言語コミュニケーションの基礎である」、「コミュニケーションには、言語の運用能力だけでなく、社会や文化を理解する能力も必要

であり、そうした能力を育成するには多方面に行わなければならない。⁹⁸

これについて、修剛（2008）は次のように指摘している。⁹⁹

グローバルコミュニケーションを行うには、二つの能力を必ず備えていなければならない。その一つは、言語もしくは非言語行為を通じて、情報を伝達し、受け取る能力である。二つ目は、自国と学習する言語の国、二種類の文化を理解する能力である。こうした能力を身に付けるためには、まず日本語教育の中で日本文化をより広範囲に、より力を入れて紹介する必要がある。特に、日本人の思考パターンなどを紹介すべきだ。現在、マスメディアやインターネットの技術が進化したため、日本の文化や社会の最新動向を知ることが可能になったが、そうした先進的な手段を通じて学生に日本、日本人、日本文化を理解させ、日中関係について客観的に考えさせることは、容易ではない。そのほか、学生の中国の国情に関する知識、言語や文化に関する知識を増やし、日本語を使って中国文化を紹介できるようにするよう指導することも、重要である。指導では、グローバルコミュニケーション能力の育成に重点を置いているため、学生が自分で考える能力を育成するやり方が非常に多く取り入れられている。大学3年生以上になると、授業ではディスカッション形式の指導が増えるため、学生が自分で調べたり、研究や討論などを行ったことは、確かに実現可能な方法だと言えるだろう。

グローバルコミュニケーション能力の育成に関する内容が増えたことは、今回の指導要領改訂の進歩であり、従来の指導要領に見られた不備を補うものであり、『日本語カリキュラム標準』の延長でもあると言える。しかし、第二章で引用したように、胡文仲教授は、「グローバルコミュニケーション能力を育成する上で、どのようなことが必要で実際に何を行うべきかについては、論証と段取りが必要である」との見方を示している。¹⁰⁰2000年版の指導要領は、21世紀における日本語の専門的人材育成に関する研究と思考が、依然として十分でないと言えるだろう。

第四節 カリキュラム目的の比較

カリキュラムの制作背景を分析、把握したところ、カリキュラム目標の考え方に直接的な影響を及ぼしているだけでなく、カリキュラムの目的設定にも違いが生じていることが分かった。以下の表12は、3種の指導要領におけるカリキュラムの目的をまとめたものである。

⁹⁸ 『大学日本語科（専攻科目）基礎レベル指導要領』、高等教育出版社、2001年、p.7（原作者注）

⁹⁹ 修剛「中国の大学における日本語教育の現状と展望——日本語科の指導を中心に」、『日本語学習と研究』、2008年5月、p.5

¹⁰⁰ 胡文仲「外国語教育においてグローバルコミュニケーション能力をどのように位置づけるべきか」、『外語界』、2013年6月、要旨（摘要）

表 12. 中学校、高校、大学（専攻と非専攻）のカリキュラムの目的の比較

	『全日制義務教育レベル日本語カリキュラム標準』（実験稿、2001）	『普通高等学校向け日本語カリキュラム標準』（2003）	『大学日本語（共通科目）教育指導要領』（第二版、2000）	『大学日本語（専攻科目）基礎レベル指導要領』（改訂版、2001）	『大学日本語（専攻科目）高学年向け指導要領』（2001）
カリキュラムの目的	学生の総合的な言語運用能力を育成し、生涯を通じて学習と心身の健康を維持できる基礎を身に付させる。総合的な言語運用能力は、学生の言語知識、言語技能、文化的素養および感情・態度、学習計画などの総合的な基礎の上に形成されている。	基本的な言語知識および技能、自主的な学習習慣、創造および協力の精神を養い、文化の違いを理解させ、国際的な視野を広める。また、愛国主義精神を養い、健康的な人生観を打ち立て、基本的な総合言語運用能力を少しずつ身に付させ、生涯の発展の基礎を築く。	比較的高度な読解力、一定レベルの翻訳、ヒアリング力、初歩レベルのライティング、スピーキング力を養い、学生が日本語をツールとして専門分野に必要な情報を獲得できるようにし、運用能力を全面的に向上させるための、しっかりした基礎を打ち立てる。	学生がしっかり学習し、日本語の基礎的知識をマスターさせる。基本的四技能（聞く、話す、読む、書く）をトレーニングする。実際の言語運用能力を養う。日本の社会や文化に関する知識を豊富にし、文化理解能力を養い、高学年の学習に向けたしっかりした基礎を打ち立てる。	大学卒業までにしっかりとした日本語の基礎力と比較的高度な実践力と日本語の言語学、日本文学、日本の社会や文化に関する基本的知識を身に付させる。卒業後、専門性絵の高い分野を除く各種の通訳、翻訳および日本に関連する科学研究や教育の仕事にいち早く適応できるようにする。

中国共産党第16回全国代表大会の報告では、「素養教育を全面的に推進し、高い素養を備えた労働者を一億人以上、専門分野に長けた人材を数千万人、エキスパートをかなりの数に増やす」ことを、国全体を小康状態の社会にするための重要な目標に掲げることが示された。この言葉には、学習段階ごとに設定されている日本語のカリキュラムの目的を考えていく上で、役に立つものが少なくないだろう。

基礎教育段階における日本語カリキュラムの目的は、「総合的な言語運用能力」の育成に定められている。この能力を育成するには、言語の知識および技能、文化的素養、感情・態度、学習計画という5つの項目をバランス良く発展させていく必要がある。これまでの指導要領では、「言語の基本的知識と基本的技能をマスターさせる」ことを第一の育成目的としてきた。しかし、基礎教育段階の日本語カリキュラムの目的では、言語の知識および技能、文化的素養、感情・態度、学習計画という5つの項目を、カリキュラム目的を実現するための具体的内容としている。この5項目は、互いに支え合い作用し合うもので、学校教育の中心を「どのように学習すべきかを学ぶ」こととすることによって、生涯を通じて学習し、自ら創造する能力を身に付けるための基本目標を真に身に付させることを狙いとしており、「高い素養を備えた労働者を一億人以上育成する」という目標にも合致するものである。当然ながら、これは第八回基礎教育向けカリキュラム改革の全体的な方針に基づき提示されたものである。

大学日本語のカリキュラムの目的には、日本語そのものについて今まで以上に注目し、読

解の重要な地位を際立たせると記されている。これは、大学英語の内容と一致している。¹⁰¹この点に関して、呂中舌(2002)¹⁰²は次のように指摘している。外国語科以外の大学生の大多数にとって、外国語を学習する主な目的は、自分の専門分野の外国語資料や自分の専門分野に関わる学術書や雑誌を読み、それによって自分の専門的知識を広げることにある。その上、学生が時間や状況、場所の制限を受けることなく、外国語を学習することができるのは「読解」だけである。これは、中国に限らず、ある言語を第二言語や外国語としている国家においても同じである。また、学生は読解を通じて視野を広げ、知識を増やし、学んでいる外国語をより良く理解することができる。専門資料を読むことが日本語を学習する目的であり、日本語を使ってコミュニケーションを取る機会が非常に少ない状況にある場合、読解が言語学習において最も重要な技能となる。学者の中には、読解のプロセスにより一層注目している人々もいる。彼らは読者が文章の内容を理解する際に使う戦略を重視しており、読解を読者が作者と交流しコミュニケーションをとるプロセスと見なしている。

以上のような観点からすれば、読解を第一の目的に設定することは、的を射ており、理にかなっていると言えるだろう。しかし、実際の指導とこうした指導目的の間には、依然として一定の差がある。主な問題点は、学生の会話によるコミュニケーション能力がなかなか向上しないことである。読んで分かるからといって、聞いて分かるとは限らず、話したり書いたりできるとも限らない。前節でも述べたが、WTOに加盟して以来、中国は国際競争に大きく足を踏み入れた。もはや外国語の読解能力に頼るだけでは、国際的なやり取りや競争において必要な外国語の総合的な運用能力の直接的な解決とはならない。外国語科以外の卒業生の多くは、外国語が作業言語 (working language) となっている。大学日本語の指導要領でも、「運用能力を全面的に向上させるための、しっかりした基礎を打ち立てる」と言及しているものの、読解をこうした重要な位置に定めることについては、まだ検討を重ねるべきだとしている。というのも、外国語能力は「1000万人に上る専門分野に長けた人材」の基本的素養の一つではあるけれども、そうした人材が備えるべき外国語能力は読解力が主体ではないからだ。ある有識者は、現在の大学生は中学・高校時代にすでに一定の語学の基礎を身に付けているので、大学ではスピーキングとライティングの能力強化に、もっと力を入れるべきだと主張している。そうすれば、ヒアリングとリーディングの能力向上にもつながるからだという。つまり、スピーキングとライティングのアウトプットを強化することにより、逆にライティングとリーディングのインプット効率も上がるというのである。¹⁰³学生は卒業後就職し、仕事上必要性が生じてはじめて、学術、ビジネス、生活など多方面において、日本語、英語で口頭または書面によるコミュニケーションをとらなければならなくなる。そうした意味においては、大学日本語の目的設定は少し偏っていると言わざるを得ない。

日本語学科の指導要領では、学生に「しっかりとした日本語の基礎力と比較的高度な実践力と日本語の言語学、日本文学、日本の社会や文化に関する基本的知識を身に付させる。卒業後、専門性の高い分野を除く各種の通訳、翻訳および日本に関連する科学研究や教育の仕事にいち早く適応できるようにする」ことを、育成目的に定めている。日本語学科の卒業生は、「専門分野に長けた人材数千万人」の一員として、日本語や日本を主な仕事内容もしくは手段とする仕事に従事するものとされている。

そうした意味からすれば、指導要領の目的設定はやはり正確だと考えられる。しかし、大学本科生の卒業後の現状に鑑みると、「日本に関連する科学研究や教育の仕事」に直接的に

¹⁰¹ 『大学日本語（共通科目）教育指導要領』（第二版、2000）の目的は表4を参照のこと。英語の指導要領の目的は注103を参照のこと。

¹⁰² 呂中舌「やはり英語の読解を重視すべきだ」、『基礎教育外国語教育研究』、2002年12月、p.21

¹⁰³ 田育英「英語教育は変えるべきか、変えるならどう変えるべきか?」、『中国青年報』、1999年4月7日

従事する実例は、相対的に見れば減少している。「日本に関連する科学研究や教育の仕事」に就くためには、修士課程もしくはそれ以上の学歴が必要とされるケースが増えている。卒業生の就職先の分布を見ると、通訳もしくは翻訳を主な仕事内容とする事例も、さほど多くない。

このため、目的設定のこの箇所については、改めて検討を加える必要があるように感じられる。¹⁰⁴1998年に教育部が出した『21世紀に向けた外国語科の本科教育改革に関する若干の意見』は、「外国語科は、外国語の言語と文学という単一の学科である「アカデミック式」の人材育成モデルから、適応性が強く、応用力があり、複合型の人材育成モデルへと転換すべきだ」という問題に言及した上で、「21世紀の外国語人材は以下の5つの特徴を備えていなければならない。しっかりした基礎、幅広い知識¹⁰⁵、一定レベルの専門知識¹⁰⁶、優れた能力、良好な素養」と指摘している。すなわち、外国語学科の学生は、人文学科の知識だけでなく、科学技術の知識もある程度備えていなければいけないということになる。

こうしたカリキュラムが設置された背景¹⁰⁷には、知識を獲得する能力、知識を運用し、問題を分析し、独自の意見を提示する能力、新しいものを創り出す能力の育成がある。中でも、新しいものを創り出す力の育成については、中国の大学ではこれまで長年にわたり十分な指導がなされてこなかった。また、問題を分析し、独自の意見を提示する能力の育成についても、長期にわたり外国語科を悩ませる難題とされてきた。ここ数年、「複合型人材」の問題について、非常に頻繁に議論されており、各大学には成功事例もあれば、あまり理想的とは言えない結果も出ている。

しかし、総じて言えば、どのような人材を育成するかについては、ただ単に言語の基本、理解力と表現力、言語の基礎とコミュニケーション能力の関わりについてしか触れておらず、どのように導入し、どの程度力を入れるかについては依然として要点が定まっていない感がある。それに、外国語に長けた人材に、もし「外国語＋専門知識」という条件を課した場合、大学の専門外外国語が掲げる「専門知識＋外国語」という育成目的とは、どのようなつながりがあり、またどのような違いがあるのだろうか。これも、日本語学科が直面している問題の一つである。

基礎教育レベルにおける「総合的な言語運用能力」の育成という目的に始まり、大学本科の専門外日本語の卒業生を対象とした「日本語をツールとして専門分野に必要な情報を獲得できるようにし、運用能力を全面的に向上させるための、しっかりした基礎を打ち立てる」という目的、さらには大学本科の日本語学科を対象とした「卒業後、専門性の高い分野を除く各種の通訳、翻訳および日本に関連する科学研究や教育の仕事にいち早く適応できるようにする」という目的の間の「ドラゴン・ライン」の関係性については、はっきりしないと言わざるを得ない。

こうした不明瞭さを生み出した客観的な要因の一つは、外国語学科以外の本科生の外国語レベルが絶えず向上している一方で、外国語学科の学生のうち、卒業後「鞍替えして」専門

¹⁰⁴ 英語学科の指導要領の目的は、次のように表現されている。「大学の英語学科では、英語の言語的基礎と幅広い文化的知識をしっかりと身に付け、外交事務、教育、経済・貿易、文化、科学技術、軍事などの分野で、通訳・翻訳、教育、管理、研究などの仕事に就いて、英語を上手に使える複合的な英語人材を育成する」このことから、英語の指導要領の表現の方が日本語の指導要領よりも広義的で、外国語学科の卒業生の就職をより現実的かつ真剣に捉えていると言える。

¹⁰⁵ 幅広い知識というのは、専門知識（外国語の専門知識と複合的な専門知識を含む）について熟知しているだけでなく、学科に関する知識についても理解している状態を指す。おそらくこの知識には、外交事務、金融、経済・貿易、文学、言語学、法律、新聞、科学技術など数多くの分野が関連していると考えられる。

¹⁰⁶ 一定の専門知識というのは、外国語の専門知識を除く、ある分野における複合的な専門知識を指す。こうした知識は、複合的な人材を育成するために重要なものである。

¹⁰⁷ 知識面の拡張を主体として設置されるカリキュラムは、中国語による副専攻の授業のほかに、外国語による専門もしくは専門に関わる授業、もしくは専門知識についての授業が可能である。

の外国語に関係のない仕事に就く人が増加しているため、両者の違いが曖昧になっていることにあると言えるだろう。二つ目の要因は、我が国の教育事業が急速に発展したことにあると考えられる。

つまり、義務教育九年制がますます定着し、高等学校の教育がますます普及し、大学本科（四年制）の教育が「精鋭教育」から「大衆教育」へ変わりつつあるということだ。こうした発展に対し、三つの段階別の指導要領が、カリキュラム目的をどう設定するかということは、真剣に検討すべき問題である。WTO に加盟したことを考えると、大卒レベルの人材の最も核心的な問題は、創造性の問題であると言える。これについて、呉松と沈紫金は次のように述べている。¹⁰⁸

こうした創造性というのは、抜きん出た智能を体現するというのではない。現代心理学ですでに証明されているように、創造性は智能だけの問題ではなく、知識だけの問題でもない。成績が良く、名門大学を出た高学歴者でも、高い創造性を備えているとは限らない。創造性というのは、一種の精神状態である。かなりハイレベルな創造性を備えているということは、鋭い問題意識と深い反省力が備わっており、既習知識を方法や手段として利用し、未知の知識を探求することができるということである。創造性について具体的に表現する場合、二つの観点から理解することが可能である。一つは社会生産上の見方で、生み出されたものが全人類にとって全く新しいものであること。もう一つは個人にとっての知識が、全く新しい経歴や体験であることを指す。前者が科学技術の才能における創造性であるのに対し、後者は自分自身で実現、体験した創造性である。

我々はこのような角度から、それぞれの段階に応じたカリキュラム目標が「ドラゴン・ライン」¹⁰⁹を形成しているかどうか、改めて詳しく見てみるべきではないだろうか。そうであれば、真の「ドラゴン・ライン」を本当に作り出すことは難しい。

第五節 カリキュラム内容の比較

ここで、3つの指導要領のカリキュラム内容を見てみたい。

¹⁰⁸ 呉松、沈紫金『WTO と中国高等教育の発展』、北京理工大学出版社、2002年、pp.274-275

¹⁰⁹ 注 88 を参照。

表 13. 中学校、高校、大学（専攻と非専攻）のカリキュラム内容の比較

	『全日制義務教育レベル日本語カリキュラム標準』(実験稿、2001)	『普通高等学校向け日本語カリキュラム標準』(2003)	『大学日本語(共通科目)教育指導要領』(第二版、2000)	『大学日本語(専攻科目)基礎レベル指導要領』(改訂版、2001)	『大学日本語(専攻科目)高学年向け指導要領』(2001)
カリキュラム内容			発音 語彙 文法 読解能力 ヒアリング力 ライティング力 スピーキング力 翻訳力	発音、イントネーション、文字と語彙 文法 文型 機能・概念 社会・文化	総合技能課 精読、講読、作文、翻訳 日本語言語学 日本語概論、日本文学、日本の社会と文化 選択履修、副専攻 経済・貿易、旅行 卒業論文 卒業実習

表 13 から、中学校、高校のカリキュラム標準の内容は、カリキュラム目標に基づいたものであり、単一の学科だけの見方によるものではなく、外国語学習に関連する主要な要素に全体的な配慮を加えたものであり、基礎教育レベルのカリキュラムの全体的な目標を以下の5項目に定めていることが分かる。感情・態度、学習計画、文化的素養、言語知識、言語技能。それまでの指導要領でも、感情や文化などの内容に言及していないわけではなかったが、カリキュラムの指導思想や指導への提案は表面的な記述に留まり、内容は浅かった。

この中学校、高校のカリキュラム標準で新しい観点を採り入れたのは、学習ストラテジーである。これにより、カリキュラムで学生の学習プロセスをより一層注視することが可能となった。カリキュラムの内容は、6つのレベル別に目標が提示されている。レベルごとに学生の5つの行動目標についての総合的なコメントが、以下のように記されている。

表 14. 中学校、高校のカリキュラム標準の行動目標の一例

	一級	四級
カリキュラム目的	<p>教師の指導を受けながら、ゲームをすることができる。簡単な日本の歌を歌うことができる。</p> <p>・日本語を使って、簡単な個人情報をやり取りできる。日常生活、学用品、家、学校設備などを話題として、教室内外での学習活動を展開することができる。</p> <p>・単語を書くことができる。図や写真、教師の指摘をもとに、簡単な文を書くことができる。</p> <p>・日本語学習を通じて知り得た文化的背景について興味を持つ。楽しみながら異文化を理解する。</p>	<p>視聴覚資料や文字資料から主な情報を入手し、それについての自分の意見や見方を表現することができる。</p> <p>・規範に沿った書式に則り、メモや簡単な手紙を書くことができる。</p> <p>・タイミング良く情報を探し、助けを乞うことができる。教師の手助けを受けながら、多言語の実践活動に進んで参加することができる。</p> <p>・コミュニケーションの中で言語や文化の要素や背景知識を、より深く感じとることができる。</p> <p>・日本語の学習動機が比較的是っきりしており、日本語で比較的大胆にコミュニケーションをとり、表現</p>

<ul style="list-style-type: none"> ・日本語学習に関心を示し、楽しみながら学習し、積極的に協力する。 ・学習のプロセスで進んで質問し、自分の学習方法が適切かどうかを積極的に探索する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・することができ、身の周りの人や事について簡単に紹介できる。 ・かなりの的を射た学習ストラテジーを作成することができる。日本語を使う機会や共同学習する雰囲気を作り出し、日本語の学習効率を高めることができる。
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

以下に挙げた例は、6級（大学受験する学年）の技能基準である。

表 15. 中学校、高校のカリキュラム標準6級の技能基準

内容 級	聞く	話す	読む	書く
六級	<ul style="list-style-type: none"> ・言語材料を聞いたり、会話をしたりするプロセスで、相手の見解を見極め、話し手の意図や態度を比較的正確に推測する。 ・授業中のディスカッションで出た様々な意見を聞き取り、適宜書き取る。 ・話の中の重要な情報を識別し、簡単に予測する。 ・よく使われる婉曲表現、提案、勧告などを聞き取り、相応の反応を示す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・聞いたり読んだりした内容を自分の言葉で復唱する。発音やイントネーションも比較的的自然である。 ・コミュニケーション活動で、比較的的を射た表現方法により、問題を提示し自分の態度、見解、意見を表現する。 ・自分がよく知っている話題について、簡単なインタビューに答えることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・文型構造の分析を通じて、難しい文や長い文を理解する。 ・日本語の新聞記事のうち、学習した内容に関連する内容の記事を読み、主な情報入手する。 ・教師の手助けの下、日本語で書かれた分かりやすい文学作品を鑑賞する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・文字や図を使い情報を提供し、短文または簡単なレポートを書く。 ・学習した言語材料を使って、自分の見解を簡単に述べたり、他人の見解を伝えたりする。 ・よく知っている話題や事柄についての自分の態度や感情を表現する。

『大学日本語（共通科目）教育指導要領』（第二版、2000）は、基礎レベルと専門講読の二つのレベルに分けられている。前者が、聞く、話す、読む、書く、翻訳の5項目の技能基準であるのに対し、後者は専門分野に関わる書籍や文章を講読するという項目の基準が記されている。また、基礎レベルではさらに、基本的な基準と比較的高度な基準とに分けられている。ちなみに、基本的な基準は4級相当、比較的高度な基準は6級相当である。

以下に挙げたのは、5項目の技能に課された基準である。

表 16. 『大学日本語（共通科目）教育指導要領』（第二版、2000）の5項目の技能に課された基準

内容 級	聞く	話す	読む	書く	翻訳
四級	日本語による講義を聞き取ることができる。題材についてよく知っている題材で、分かりやすい教科書の本文で、基本的に知らない単語がなければ、分速 180～200 字で一度聞いただけで聞き取ることができ、その理解度は 70%以上である。	簡単な日常会話を行うことができる。教材の内容について質問したり復唱したりできる。	基本的な読解技能を習得しており、一般的な題材で、中級レベルの文章を分速 90～100 字でスムーズに読み、かつ正確に理解することができる。難易度が比較的 low、知らない単語が総字数の 2%以内の文章ならば分速 120～140 字の速度で読むことができ、その理解度は 70%以上である。	決まったテーマや指示に応じて、30 分以内に 300～350 字の文章を書くことができる。内容は一貫性があり、文体は統一され、重大な文法ミスがなく、語彙のミスは比較的少なく、表現したいことが明確である。	辞書や参考書を見ながら、教科書の本文と同レベルの文章を日本語から中国語に翻訳することができる。正確に理解でき、伝えたい内容を明確に訳文に表すことができる。翻訳速度は時速 700～800 字。
六級	よく知っている内容の題材で、文があまり複雑ではなく、基本的に知らない単語がなければ、分速 250 字で一度聞いただけで聞き取ることができ、その理解度は 70%以上である。	準備をすれば、教科書の内容もしくはある問題について簡単な発言を行い、自分の考えをほぼ表現できる。	比較的高度な読解技能を習得しており、一般的な題材で、難易度の比較的高い文章を分速 120 字でスムーズに読み、かつ正確に理解することができる。読解レベルが比較的 low、知らない単語が総字数の 4%以内の文章ならば分速 160 字の速度で読むことができ、その理解度は 70%以上である。	30 分以内に 300～350 字の文章を書くことができる（文章の概要、手紙などを含む）。内容は一貫性があり、文章の展開が明確であり、段落分けが適切であり、文章の筋道がよく立っている。	辞書や参考書を見ながら、教科書の本文と同レベルの文章を日本語から中国語に翻訳することができる。正確に理解でき、伝えたい内容を明確に訳文に表すことができる。翻訳速度は時速 1000～1100 字。

『大学日本語（専攻科目）基礎レベル指導要領』（改訂版、2001）は、「本段階の学習とトレーニングを通じて、学生に日本語の発音、文字、基本語彙、基礎文法、基本文型、機能・概念を正確にマスターさせ、聞く、話す、読む、書くという基本技能と一定のコミュニケーション能力を身に付させる」というものである。また、言語知識と言語技能については、それぞれの項目ごとに、大学第 1 学年と第 2 学年とに分け、それぞれの具体的な指導基準を掲げている。

実は、日本語の学習経験がまったくない学生にとって、学習ストラテジーは軽視できないプロセスの一つである。というのも、学習ストラテジーは良い学習法や学力を身に付ける上で、きわめて重要であり、学生を中心とする外国語教育思想においても重要な役割を果たすものであるからだ。同様に、文化的素養の形成も、コミュニケーション能力の形成に関係するだけにとどまらない。

より重要なことは、文化的素養の形成が、学生のグローバル意識を育て、グローバルコミュニケーション能力を身に付けることにも関係していることだ。また、日本語の専門的人材を育成する上で、「知日派」¹¹⁰人材をいかに効果的に育成していくかということも、指導内容で具体的に示す必要がある。しかし、現在の枠組みを見る限り、これらの方面についての記述は、あまり明確ではない。

これらを比較するべく、先に挙げた3つの指導要領に記された技能基準の関連性を考察してみたい。以下の表17は、大学1年生向けの指導要領に記された技能基準である。

表17. 『大学日本語（専攻科目）基礎レベル指導要領』（改訂版、2001）第1学年の技能目標

内容 級	聞く	話す	読む	書く
第一 学年	<p>話の流れの中で、それぞれの音節を正確に聞き分けることができる。</p> <p>授業用語と一般的な日本語による説明を聞いて理解できる。</p> <p>学習した教科書本文と同レベルのヒアリング教材を聞いて理解することができる。</p> <p>学校の日常生活を題材とした一般的な会話を聞いて理解することができる。その理解度は80%以上である。</p> <p>分速200～220字で、知らない単語が全体の10%以下で、未習文法事項が出てこないヒアリング教材であれば、2回聞けば大意を理解し、主な話の内容を掴むことができる。理解度は75%以上である。</p>	<p>授業での会話、質問への返事、簡単な日常会話を比較的スムーズに行うことができる。</p> <p>授業の内容もしくは聞き取った話について、質問したり復唱したりできる。</p> <p>よく知っている話題で、事前に少し準備すれば、1～2分間話し続けることができる。その際のスピードは分速100～120字を下回らず、自分の考えはほぼ表現することができる。</p>	<p>教科書およびそれと同レベルの読み物を流暢に、声を出して読むことができる。その際の発音、イントネーション、文の区切りは正確である。</p> <p>知らない単語が10%以下で、未習文法事項がない文章であれば、分速160～180字で、主要内容を理解し、重要な話の筋を掴みながら読んで理解することができる。廬開度は80%以上である。</p> <p>辞書や参考書を見ながら、日本の短い民話を重要な話の筋を掴みながら読んで理解することができる。理解度は80%以上である。</p>	<p>教科書本文と同レベルの短文を、分速100～120字で3回聞いた後、書き取ることができる。正解率は85%以上である。</p> <p>授業中、指示された問題を書面にて答えることができる。</p> <p>日本語で日記を書いたり、簡単な手紙を書いたりすることができる。</p> <p>学習した知識を使って、指示された内容に基づき、1時間に400～600字の短い文章を書くことができる。</p>

『大学日本語（専攻科目）高学年向け指導要領』（2001）は、「日本語総合技能課」、「日本語言語学課」、「日本文学課」、「日本社会・文化課」などの4つに分けて記されている。

日本語総合技能課には、日本語（精読）課、多読課、新聞記事講読課、日本語作文課、翻訳課が含まれている。日本語言語学課には、言語学概論、日本語概論、国情言語学、古典文法、日本語文法、日本の社会と言語文化が含まれている。日本文学課には、日本文学作品講読、日本文学史、日本文学鑑賞が含まれている。日本社会・文化課には、日本文化史、日本

¹¹⁰ 知日派は知日家ともいう。日本の社会や文化などを深く理解している人を指す言葉であり、「親日」や「対日強硬派」とは一般に区別される。

概況、日本経済が含まれている。以下に挙げたのは、言語技能に課された要求である。こうした専門の授業についての記述があるため、学生の総合的言語能力の形成についての要求は、基礎レベルよりはっきりした内容となっている。

どの授業にも具体的な目的が掲げられている。例えば、「日本語概論」の授業では、「学生が言語学、文法学、語彙学など、日本語の基礎的な言語知識を比較的系統立てて理解し、学習した日本語の基礎的な言語知識とこれから学習すべき日本語の言語知識とを理論上、分類、整理した上で、総括できるようにする」という目標が設定されている。また、「この類のカリキュラムは、教師の講義を中心として、学生に言語学の基礎的な知識を理解させることを目標としている。古典文法の授業を開設する際には、古典文法の基礎的な知識を大まかに分かりやすく紹介し、学生が辞書や参考書を使いながら一般的な古文を読めるようにし、さらにそれを中国語に翻訳できるようにする」と記されている。ここで問題なのは、カリキュラムにおける学生の役割について、あまり明確に詳述されていないことだ。

以下に、技能に関する目的を列挙する。以下の表 18 をもとに、基礎教育レベルや大学日本語（第二外国語）の内容と比較考察したい。

表 18. 『大学日本語（専攻科目）高学年向け指導要領』（2001）の技能目標

内容 級	聞く	話す	読む	書く	翻訳
高学年レベル	<p>・日本人が標準語で普通の速度で話すスピーチや談話を聞き取り、すぐに反応し、正確に理解し、主な内容を復唱することができる。</p> <p>・テレビ番組、インタビュー番組および方言を伴う日本人の話聞き、その主な内容や重要な話の筋をつかむことができる。</p>	<p>・日本語で自分の考え、感情を比較的正確に表現し、日本人と自由に話ができる。</p> <p>・比較的短時間の準備を経て、日本語で即席スピーチをしたり、学術的な見解を発表したり、よく知っている内容について討論または弁論を行ったり、我が国の施政方針や国内外の問題について自分の観点を詳しく述べる。</p>	<p>・専門性が比較的高い科学技術資料を除く日本語の文章のうち、最新の外来語、流行語、特殊な言葉などが基本的にない文章を読んで理解することができる。</p> <p>・一般的な日本語の文章を読み、作品の主な内容や情緒を理解し、その主な内容を比較的上手に要約、概括することができる。</p> <p>・文章の思想や観点、文章構成、言語技能、文体、修飾を自分で分析することができる。</p> <p>・古典、和歌、俳句などの古典作品や文章を、辞書や参考書を使い、注釈を参考にしながら読み、大意を理解することができる。</p>	<p>・日本語を使い、標準的な書式で、言葉遣いがほぼ正確で、内容も明快な手紙、レポートなど様々な文体の文章を書くことができる。</p> <p>・充実した内容で、ある程度幅と奥行きのある説明文、意見書、論文を書くことができる。</p> <p>・卒業論文の基本的な書き方を習得し、論文を完成させることができる。</p> <p>・構想ができあがっていれば、時速600～700字で文章を書くことができる。その際、文章はほぼ正確でふさわしく、大きな文法ミスがなく、言葉遣いも適切で、簡単な敬語も正確に使用できる。</p>	<p>通訳：予め何も準備していない状況でも、生活場面での通訳をすることができる。予め準備すれば、政治、経済、文化などに関することも通訳することができる。その際、原意に忠実にスムーズに表現し、語感や話し手の意識の違いも区別することができる。</p> <p>翻訳：現代日本語で書かれた様々な文章、書籍を翻訳することができる。また、辞書や参考書を使い、注釈を参考にしながら、一般的な日本の古文も翻訳することができる。『人民日報』の社説と同レベルの文章を、中日翻訳の場合は時速400～500字で、日中翻訳の場合は500～600字で翻訳することができる。文芸作品を翻訳する際には、作品の話しぶり、情緒、文体の風格を原文とほぼ一致させることができる。外交文書、外国企業との契約書、政治性の比較的濃い文章を翻訳する際には、原文に忠実に、重要な内容は正確に翻訳することができる。</p>

3部の指導要領の技能に関する記述は、いずれも「～できる」という視点で書かれているが、その叙述の仕方には違いが見られる。大学日本語（第二外国語）と日本語学科は、大部分が言語テストという視点で記されており、目的が数値化されている部分もかなり多い。読解、ヒアリングなどのインプットの場合は、未習の単語や文法事項が制限された内容が多いのに対し、スピーキングやライティングというアウトプットの場合は、書き言葉か話し言葉かといった文体について言及している。しかも、いずれもアカデミックな内容について記述している。また、ライティングに関しては数値化されている部分もある。

しかし、基礎教育レベルの技能に関する記述には、数値的基準は見られない。ほとんどは、

学生が努力した後、日本語を使って何かできる（can do）ようになるという学習結果に基づいて行動を表現しており、言語技能そのものについて数値的基準を直接課しているわけではない。基礎教育レベルで特に重視しているのは、学生が自信を持って、積極的な態度でコミュニケーションをとることと、そうしたコミュニケーションがきちんと成立しているかどうかである。指導要領のこの記述で表現しようとしているのは、そうしたことである。

こうした指導思想は、大学日本語（第二外国語）の指導にもしっかり引き継いでいくべきではないだろうか。これに対し、大学日本語学科では、専門性が要求されるため、より厳しい目標を課すべきかもしれない。しかし、圧倒的多数の大学1年生は日本語学習経験がないため、中学校、高校のカリキュラム基準のように学生の感情や態度、学習ストラテジーをよりいっそう重視するという考え方は、大学1年生にもある程度、モデルケースとなるはずだ。

そのほか、この3部の指導要領の言語技能基準は、あまり明確なレベル分けをしていない。「話す」を例に挙げると、基礎教育レベルの6級（高校3年相当）の基準には、「自分の言葉で聞いたり読んだりした話の内容を復唱し、発音とイントネーションは比較的自然であること」、「コミュニケーション活動で、比較的適切な表現方法を使って、問題を提示したり、自分の態度、見方、提案を示したりする」、「自分がよく知っている話題について、簡単なインタビューに応じる」と記されている。これに対し、大学日本語（第二外国語）の6級には、「準備をすれば、教科書の本文もしくはある問題について簡単なスピーチを行い、自分の考えをほぼ言い表すことができる」と記されており、両者の間には「らせん式の上昇」という発展的つながりが明らかに欠けている。

日本語学科の基準は難易度においても前述した二者とは異なるが、日本語学科の人材と専門外日本語の人材の特徴の違いは依然としてあまり明確ではないように思える。例えば、日本語学科の「話す」に掲げられている基準のほとんどは、文章の長さに関することであり、コミュニケーションを目的にはっきり打ち出しているものはない。

第五章 指導要領の目標の変遷が大学の日本語教育に与えた影響¹¹¹

ここまで、大学日本語の指導要領に見られる変化だけを取り上げて論述しているのは、カリキュラム標準が中学、高校ですでに使用が開始されている状況下で完成し、発表されたものであるからである。制作時期が先に考察したいくつかの指導要領と異なる上に、カリキュラム標準が導入されたことによる新たな変化も明らかに受けているからである。したがって、ここでは大学日本語の指導要領のみに焦点を当て、分析することとする。

論述しやすいように、大学日本語の指導要領をいくつかのレベル別に、以下のようにまとめてみた。

1) 専門外日本語（大学日本語第一外国語）：

- ①『日本語指導要領（草案）大学理工科本科四年制試用』、人民教育出版社、1980
- ②『大学日本語指導要領』、高等教育出版社、1989
- ③『大学日本語指導要領（第二版）』、高等教育出版社、2000

2) 専門外日本語（大学日本語第二外国語）：

- ①『日本語（第二外国語）指導要領（草案）』、人民教育出版社、1980
- ②『日本語（第二外国語）指導要領（非日本語科用）』、高等教育出版社、1993
- ③『大学日本語第二外国語カリキュラム基準』、高等教育出版社、2005

3) 大学日本語（第一外国語、第二外国語の区別なし）：

『大学日本語カリキュラム指導基準』、高等教育出版社、2008

前述したように、指導目標は理論、実施、学科という三つの側面に分けられる。このうち、実施可能性があるのは「指導目標」と「指導基準」である。「指導目標」に反映されているのは、制作者の指導に対する基本的態度と考え方であり、教育目標を具現化したものである。本章では、この「指導目標」の比較を通じて、指導目標の変化を考察する。

第一節 専門外日本語（第二外国語）の指導目標

1980年版の『日本語（第二外国語）指導要領（草案）大学理工科本科四年制試用』は、「本カリキュラムの指導目的は、学生が将来、自分の専門分野に関する日本語の書籍や雑誌を読むための初歩的な言語基礎を打ち立てることにある」と示している。

1993年版の『日本語（第二外国語）指導要領（非日本語科用）』は、「指導目的」について次のように示している。「第二外国語としての日本語指導の目的は、学生に聞く、話す、読む、書く、翻訳の基本的なトレーニングを行い、日本語の基礎知識と基本技能を習得させ、初歩的な日本語運用能力を身に付け、日本語学習をさらに進めるための良好な基礎を打ち立てることにある」。

2005年版の『大学日本語（第二外国語）カリキュラム履修基準』は、「指導目的」について次のように示している。「第二外国語としての大学日本語の指導目的は、学生に聞く、話す、読む、書く、翻訳の基本的なトレーニングを行い、日本語の基礎知識、基本技能、日本

¹¹¹ 本章は趙華敏、林洪の共著による「指導理念の変革が中国の大学の日本語教育に与えた影響」（『日本語学習と研究』、2011年第4期、pp.64-74）を元に加筆修正したものである。

語の学習計画を習得させ、初歩的な日本語総合運用能力とグローバルコミュニケーション能力を身に付け、日本語学習をさらに進めるための良好な基礎を打ち立てる、それによって文化的素養を向上させることにある」。2005年版の『大学日本語（第二外国語）カリキュラム履修基準』では、「学習ストラテジー」、「日本語総合運用能力」、「グローバルコミュニケーション能力」という内容が新たに加わっていることが、はっきり見て取れる。これらの新たに採り入れられた内容は、『日本語カリキュラム基準』から導入したものであることが分かる。こうした導入は、「ドラゴン・ライン」のニーズに合致していると言えるだろう。

第二節 大学日本語の指導目標

2008年版の『大学日本語カリキュラム指導基準』は、それまでの第一外国語と第二外国語を合わせて「大学日本語」という一つの枠組みにまとめたものであり、それまでに出されていた各版の大綱や要求における「指導目的」を「指導性質と目的」と改め、次のように示している。

大学日本語は、大学教育の外国語カリキュラムにおける重要な構成要素の一つであり、必修科目と選択科目により成り立っている。指導目標は、様々なレベルの学生の日本語総合運用能力を育成し、将来の仕事や社会生活の中である程度日本語を使って様々な仕事ができるようにし、学生が中日間の交流に積極的に参加しようとする意識を高め、グローバルコミュニケーション能力と総合的な文化素養を向上させ、我が国の社会発展や国際交流の需要に適應できるようにすることである。

以上の記述から、「様々なレベルの学生の日本語総合運用能力」、「日本語を使って様々な仕事ができる」、「中日間の交流に積極的に参加しようとする意識」、「グローバルコミュニケーション能力と総合的な文化素養」という内容が新たに加わっていることが、はっきりと見て取れる。また、『大学日本語カリキュラム指導基準』（2008）は、『大学日本語（第二外国語）カリキュラム履修基準』（2005）を土台として、『日本語カリキュラム標準』の内容を継承していることも分かる。

『大学日本語カリキュラム指導基準』の「指導基準」には、以下のように記されている。

大学の日本語教育は6つのレベルに分けられる。1～4級の基準は、中国語をまだ勉強したことのない学生が達成すべき目標であり、5、6級の基準は、すでにある程度のレベルに達している学生が達成すべき目標である。

各レベル別の指導基準には、日本語の言語知識、言語技能、学習計画、グローバルコミュニケーションの内容が含まれており、大学の日本語指導における指導目標の特性や数値的目標を具体的に示したものとなっている。

ここで、中学校、高校の『日本語カリキュラム標準』、『大学日本語カリキュラム指導基準』（2008）、『大学日本語（共通科目）指導要領（第二版）』（2000）の技能基準を比較考察してみたい。日本語を学習した経験のない入門レベルを例に挙げる。

表 19. 中学校、高校、大学（専攻と非専攻）カリキュラムの技能基準の比較（入門レベル）

技能 指導要領	聞く	話す	読む	書く	推奨する語 彙数 ¹¹²
中学校、高校の日本語カリキュラム基準（一級）	<ul style="list-style-type: none"> 授業中の簡単な質問を聞き取ることができる。 授業中の活動での簡単な指示を聞き取り、適切な反応を示すことができる。 ゆっくりした速度で、レベルが適切な話や録音材料を聞き取ることができる。 図や写真、ジェスチャーなどの非言語メッセージの助けがあれば、知らない単語を含む話を聞き取ることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 実物、図や写真、動作をもとに、単語を正確に答え、その発音もほぼ正確である。 最もよく使われる挨拶語を適切に使うことができる。 よく知っている話題について、簡単な質疑応答を2～4回続けることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ひらがな、カタカナ、学習した単語を正確に見分け読むことができる。 教科書の本文を正確に朗読できる。 図や写真をもとに読み、単語や短い文の意味を理解することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ひらがな、カタカナ、学習した日本漢字を正確に書くことができる。 例文を真似しながら、簡単な短い文を書くことができる。 最もよく使われる挨拶語を正確に書くことができる。 	1～3 級は常用語 1000 語を学習する。そのうち 800 語の意味と用法を習得する。級ごとの具体的な数値目標は定めない。
大学日本語（共通）科目カリキュラム基準（一級）	<ul style="list-style-type: none"> 学習した単語や教科書本文の短い文を聞き取ることができる。 授業中の簡単な質問や指示を聞き取ることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 正確な発音で、よく使われる挨拶語を話し、学習した単語や文を使って簡単に短い質疑応答を行うことができる。 日本語を使って簡単な情報をやり取りすることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 学習した言語知識を使い、簡単な文やセンテンスを読んで理解することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 学習した言語知識を使い、簡単な文を書くことができる。 	約 550 個。
大学日本語カリキュラム指導要領（準備級）	<ul style="list-style-type: none"> 非常にゆっくりした速度による単語を聞き分けることができる。 学習した単語や短い文を聞き取ることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 学習した文型、単語を使い、簡単に短い質疑応答を行うことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 精読の量は約 3500 字、講読の量は約 3000 字。¹¹³ 	<ul style="list-style-type: none"> 学習した文型、単語を使い、簡単な文を書くことができる。 	意味が分かるもの 480 個。実際に使用できるもの 350 個。

¹¹² 『大学日本語カリキュラム指導基準』（2008）は、「推奨する語彙数」を指導基準の中に組み入れている。中学校、高校の『日本語カリキュラム標準』と『大学日本語（共通科目）指導要領（第二版）』（2005）は、別の項目を設けて記している。ここでは比較しやすいよう、関連する内容を表 11 の中に入れた。

¹¹³ 『大学日本語（共通科目）指導要領（第二版）』（2005）の具体的な技能基準には、4 級と 6 級しか載っていない。これらは、4 級と 6 級の試験対策を目的とするものである。ここに挙げられている基準は、指導要領の「基礎レベルの各級に応じた具体的基準」である。（『大学日本語（共通科目）指導要領（第二版）』（2005）p.13 より引用）

上記の表 19 から、技能基準だけ見ても、『大学日本語指導要領（第二版）』から『大学日本語カリキュラム指導基準』を経て『日本語カリキュラム標準』に至るプロセスで、「精密さや正確さ」を求める基準が少しずつ減り、外国語学習者が外国語を使って何かしたり、コミュニケーションをとったりすることに対する基準に変わっていることが分かる。

第三節 21 世紀における日本語教育の新たな使命とは

本論文第二章では、それぞれの年代における指導目標のキーワードをまとめた。

表 20. 年代ごとに見た中国のカリキュラム標準（指導要領）の指導目標のキーワード（表 5 の再掲）

年代	指導目標のキーワード
1980 年代	①文法知識 ②読解トレーニング ③一定レベルの翻訳、ヒアリング力 ④初歩レベルのライティング、スピーキング力 ⑤専門分野に必要となる情報の獲得、など。
1990 年代	①基礎的知識 ②四技能（聞く、話す、読む、書く） ③実際の運用能力
2000 年以降	①基礎的知識 ②四技能（聞く、話す、読む、書く） ③実際の運用能力④社会・文化的知識 ⑤文化理解力 ⑥日本語の学習計画 ⑦日本語の総合的な運用能力⑧異文化コミュニケーション能力 ⑨日本語を用いて様々な事をする⑩総合的な文化的素養

中国の指導要領のキーワードを年代ごとに比較考察すると、ここ 30 年の間に、指導目標が時代の移り変わりと共に変化していることが見て取れる。詳しくは、以下の表 21 のとおりである。

表 21. 中国のカリキュラム標準（指導要領）の主な内容の比較

	文法知識	基礎技能	専門の情報獲得	運用能力	社会と文化の知識	学習ストラテジー	コミュニケーション能力	タスクの完成	文化的な素養
80 年代	○	○	○						
90 年代	○	○		○					
21 世紀	○	○		○	○	○	○	○	○

表 21 の内容から、中国の 20 世紀における日本語教育の重点は、言語知識の伝授と運用能力の育成にあることが分かる。大学日本語（共通科目）の使命の一つは、読解を通じて専門分野に関する情報を得ることにある。21 世紀以降、言語知識と運用能力を重視すると同時に、日本語教育に新たな使命が課された。その使命とはすなわち、日本語の学習を通じて日本の社会、文化を理解することで、日本語をより効果的に運用することである。また、日本語科と専門外日本語の指導目標が歩み寄ったことにより、基礎レベルの学習目標が専門型人材の育成から人文的素養の育成へと、少しずつ変わっていることも窺い知ることができる。21 世紀以降、中国の外国語教育目標は、世界の先進国の外国語教育目標に少しずつ追いついてきている。特に、中学校、高校の『日本語カリキュラム標準』、『大学日本語カリキュラム指導基準』などのように、学習する学生の立場に立ったカリキュラムを制作するようになったということは、中国の日本語教育において、画期的な意義を持っていると言っても過言ではない。その中で、「専門的な情報を獲得すること」について特に言及していないことは、すでにそのことが当然成し遂げるべき「任務」として見なされているためだと考えられる。

これまで取り上げてきた指導要領の出版時期を見ると、日本語科も専門外日本語も時代のニーズをそれぞれ異なる方法で採り入れていることが分かる。相対的に見れば、専門外日本語の方が、当時の外国語教育目標により近く、専門外日本語の特徴を表しているのに対し、日本語科の指導要領は世界標準との距離や自身の特徴の表現において、若干遅れていると言える。

4部の指導要領を比較すると、ほかにも考察すべき点が非常に多くある。例えば、レベル分け、学習ストラテジー、感情・態度、授業提言、評価提言、教材編集、語彙表、文法体系、機能・概念など。本章では、制定背景、目標、目的、内容という四つの項目のみについて、マクロ的視野から初歩的な比較考察を行った。

比較考察の結果、どの指導要領も非常に多くの人的、精力的、時間的エネルギーを費やしており、基礎面、科学面、実用面に非常に力をいれており、いずれも実際の指導に積極的な影響を及ぼしている（あるいは、今後影響を及ぼすものと考えられる）。その一方で、これら4部の発表された時期が異なることから、一部の問題については当然ながら差が生じている。

しかし、日本語教育全体から見れば、中学・高校、大学日本語、日本語学科の間に、真剣にやり取りをし、協調していくべき余地が依然として存在していることは確かである。外国語教育の問題点の一つは、外国語を学習する期間が長すぎることである。英語の学習期間は小学校から大学院までであり、日本語も中学校入学と同時に学習を開始する。また、外国語の授業は往々にして、ある一つの言語の言語知識を習得する授業になる傾向があり、運用能力を育成する実践的な授業とはなっていない（大学本科の外国語専攻の授業は、その限りではない）。こうした中には、さらに考察、検討を重ねるべき問題も少なくない。一部の地区では、現在「英語ドラゴン・ライン」の実験を模索中であるが、目下の状況からすれば、それが難航していることは言うまでもなく明らかである。1998年7月22日付の『光明日報』に「教育界の専門家が英語の『ドラゴン・ライン』指導について検討している」との記事が掲載されていた。その中に、清華大学外国語学部の程慕勝教授が調査報告書で指摘した内容が、次のように紹介されていた。

初歩的な統計によれば、現在小学校と中学校における英語の単語の重複率は60%以上に達し、中学校と高校における重複率は50%以上、また高校と大学の重複率は35%以上に達する。大学で教わる文法事項は、小中高ですべて学習済みである。それぞれの教育段階の大綱に一貫性がなく、各自で完結してしまっている。こうした状況は、教師や学生の時間的、精力的エネルギーを非常に多く浪費してしまう。これこそが、英語教育に非常に多くの時間や勢力を費やしているにもかかわらず、あまり成果が出ていない重要な原因の一つなのである。

新聞記事に取り上げられたこの問題は、日本語教育界の状況にも大体当てはまる。日本語の「ドラゴン・ライン」を検討すべきかどうか、また検討するとすればどのように検討すべきなのか。そして、実施すべきだとしたら、どのように実施すべきなのか。今回、基礎教育レベルにおける日本語カリキュラム標準が発表されたことは、日本語教育界にとって意義ある啓示となっただけでなく、この問題について検討していく上での良いプラットフォームを築いたと言える。

北京外国語大学の全国基礎外国語教育研究トレーニングセンターで理事長を務める陳琳

教授の課題グループプロジェクト『ドラゴン・ライン』¹¹⁴外国語教育モデル研究」が、「全国教育科学『十二五』計画 2011 年度が国語教育研究部門」において、プロジェクト立ち上げ許可を得た。¹¹⁵

それによると、「『ドラゴン・ライン』外国語教育モデル研究」課題グループは、幼稚園、小学校から大学に至るまでの「ドラゴン・ライン」外国語カリキュラムで、現行の国家『英語カリキュラム標準』が提唱する感情・態度、学習計画、言語技能、言語知識、文化意識という5つの方面から、学生の総合的な言語運用能力を育成することをどのように徹底すべきかを研究するという。また、各学習段階の主な指導目標をどのように設定し、どのような指導法を採用して授業を行うべきかについても研究し、その研究成果に基づき「ドラゴン・ライン」指導資源の開発基準を提示するという。

課題グループはさらに、全国数十カ所の幼稚園で幼児向け外国語教授法および幼児向け教材の適用性についての研究も実施する。そのほか、課題グループは小学校から大学に至るまでの「ドラゴン・ライン」指導において、各学習段階の外国語指導の重点目標をどうすれば効率的に達成し、「ドラゴン・ライン」の評価システムを確立できるか、また教師の育成や教材資源の開発などにおいても一貫性のある展開を行うにはどうすべきかという点についても研究する。

そのため、「『ドラゴン・ライン』外国語教育モデル研究」の総合テーマは、外国語指導において素養教育を徹底するにはどうすべきか、学生の総合的な言語運用能力をどのように育成すべきか、小学校から大学までの各学習段階における外国語の学習目標に関する研究、外国語指導法に関する研究、外国語教育の評価研究、外国語教師の発展に関する研究、外国語教育におけるグローバルコミュニケーション意識の育成に関する研究、「ドラゴン・ライン」による外国語教材開発研究、以上の8つの小テーマに定められた。

課題グループは全国から選ばれたモデル校にすでに設置され、その実験対象を実験グループと対象グループとに分けて、研究を進めている。実験グループは「ドラゴン・ライン」による英語指導資源および関連指導、評価モデルを採用している。一方の対象グループの方は、伝統的な指導方法と「ドラゴン・ライン」ではない指導資源を採用している。課題の取り組みは主に定量研究法と質性研究法を採用している。定量研究法はアンケート調査、比較実験などを含み、質性研究法はインタビュー、授業観察、日誌追跡調査、作業分析などの方法を含んでいる。

陳琳教授は次のように語っている¹¹⁶。

課題グループは、定量研究による分析を通じて、「ドラゴン・ライン」による外国語指導モデルが学生の総合的な言語運用能力に対して果たす促進作用を調査すると同時に、質性研究による分析を通じて、「ドラゴン・ライン」による外国語指導モデルが学生の文化的意識に対して果たす促進作用についても調査している。

理論の視点から見れば、「カリキュラムとは教科科目である」、「カリキュラムとは計画的な授業活動である」、「カリキュラムとは学習経験である」など、様々な定義がある。どの定義も、哲学的な仮説や価値観、イデオロギーや教育に対する目標などを暗に含んでいる。これらは、カリキュラムがどの分野に最も関心を寄せているかを明示するものである。

しかし、どのような理論に依拠しているにせよ、学科、学生、社会などの要素とそれにそ

¹¹⁴ 注 88 を参照のこと。

¹¹⁵ <http://www.fltrp.com/news/11070> (2014 年 8 月 11 日のデータによる)

¹¹⁶ <http://www.fltrp.com/news/11070> (2014 年 8 月 11 日のデータによる)

これらの関連性については考慮する必要がある。中でも比較的影響力が大きいのは、学術中心主義の学科カリキュラム理論や社会問題を中心とした改造主義的なカリキュラム理論、学生の発展を中心とした人本主義的なカリキュラム理論などを強調することである。

目下の発展状況からすれば、学生の発展を中心とした人本主義のカリキュラム理論が主流のようである。現在は外国語教育に人文性と工具性とを共存させるという認識が、この主流の考え方に合致している。

鄭国民（2002）は次のように指摘している¹¹⁷。

カリキュラム発展の歩みを見ると、カリキュラム目標の確定はこれまでずっと、その時その時の趨勢に振り回されてきた。人々は何のような趨勢が究極の、理想的なものなのかを断定できずにいた。もし、いずれか一つの趨勢を究極のものとして選んだとしたら、責任を負うことができないだけでなく、カリキュラムの探索も崖っぷちに押しやられることになる。というのも、どの趨勢もある一定の教育理論を土台として発展してきたものなので、最も理想的な教育理論もなければ、究極のカリキュラム目標の趨勢というものないからだ。それぞれのカリキュラム目標の趨勢は、自己完結を目指しながらも、他の趨勢とのぶつかり合い、対話をしながら絶えず発展し続けてきて、現在変化のプロセスにある。重要なことは、教育の実態（教育の状況、環境）に応じたカリキュラム目標の趨勢を選ぶべきであり、教育の実態がカリキュラム目標の趨勢を決定するということだ。カリキュラム目標の趨勢についての問題は、学者によって静態的な帰納法、分類法も異なり、中国国内の学者の中には普遍的目標、行動目標、算出目標、表現目標に分類する者もいれば¹¹⁸、行動目標、展開目標、表現目標に分類する者¹¹⁹もいる。また、タイラーの行動目標、ブルームの教育目標分類、アйсナーの表現分類を元に分類する者¹²⁰もいる。こうした帰納法または分類法には厳しい基準も制限もない。様々な趨勢から見れば、実際にはプロセスと結果、劣勢と優勢、喚起性と規定性という二者間でどちらを選択し、どちらに重きを置くかという問題であり、それが様々な趨勢の追求という形で表れている。

この点に関して、中国の日本語教育におけるカリキュラム目標の研究には、依然として開発が待たれる非常に大きな余地が残されていると言える。

そのほか、文秋芳（2012）は次のように指摘している。¹²¹

外国語としての英語）教育（English as a Foreign Language、以下はEFLと略称するには、すでに100年以上に及ぶ歴史がある。EFLは長きにわたり、我々の語族が話す英語を学習内容とし、それを評価の基準としてきた。しかしながら、グローバル化の進展と共に、英語の使用範囲は絶えず拡大している。英語を使ってコミュニケーションを取る相手の中には、イギリスやアメリカ出身の者もいるが、大半は英語を母国語としない人々である。例えば、中国人とスウェーデン人、中国人とタイ人というように。目下のところ、世界で英語を使ってコミュニケーションをとる非ネイティブの人数は、ネイティブの人数をはるかに上回っている。英語はすでに世界で母国語の違う者同士がコミュニケーションをとる際のツールとなった（Aptekin 2010；Brumfit 2001；Ferguson 2010；Jenkins 2006；Seidlhofer 2001）。多くの学者がEFLの替わりに「英語国際語（English as a Lingua Franca、以下ELFと略称

¹¹⁷ 鄭国民「課程目標の取捨選択を左右する要素について」、『課程・教材・教授法』、2002年12月

¹¹⁸ 張華『カリキュラムと教育論』、上海教育出版社、2000年、pp.153～182（原作者注）

¹¹⁹ 施良方『カリキュラム理論——カリキュラムの基礎原理と問題』、教育科学出版社、1998年、pp.83～90（原作者注）

¹²⁰ 叢立新『カリキュラム論問題』、教育科学出版社、2000年、pp.277～284（原作者注）

¹²¹ 文秋芳「大学英語科が直面する挑戦とその対策：カリキュラム論の観点から」、『外国語学習と研究』、2012年3月、p.258

する)」を使うよう提唱している。Seidlhofer (2011) がその一例である。彼女は ELF と EFL には一連の違いがあると指摘している (表 4 参照¹²²)。EFL の基準はあらかじめ存在しているものであるため、言語と文化のルールについてはすでに確認済みであるのに対し、ELF の基準はコミュニケーションのプロセスで臨時に発生するものであり、やり取りを通じて定めていくものである。学習目標については、EFL 学習者が本語族のコミュニティーの構成メンバーであるのに対し、ELF 学習者には違う語族同士でコミュニケーションを取る際の理解力を向上させていく必要が求められる。また、学習プロセスについては、EFL 学習者が模倣により、本語族のルールに則るよう努力するのにに対し、ELF 学習者はコミュニケーションの実際の状況に即して臨機応変に対応するという順応と調整を手段としている。

表 22. ELF と EFL の違い

	E F L	E L F
言語-文化基準	すでに存在し、認識しているもの	コミュニケーションのプロセスで臨時に発生するもの
目標	融合性、本語族のコミュニティーの構成メンバーになること	違う語族同士でコミュニケーションを取る際の理解力が必要
プロセス	模倣により、本語族のルールに則る	実際の状況に応じて臨機応変に対応する (順応、調整)

日本語の使用は英語ほど普及してはいないが、中国の日本語学習者にとっても、同じように、別の国で日本語を話す人とコミュニケーションを取る可能性があり、そうした人ともコミュニケーションを取れるようにならなければならない。

まさに上記のような理由から、文秋芳 (2012) は次のように指摘している¹²³。

我が国の英語教育は、これまで長期にわたり EFL の目標に従ってきた。この目標は、基本的にイギリス英語とアメリカ英語ももとに我が国の英語学習者の成績を評価するものであり、発音、語彙、文法の正確性はもとより、言語使用の妥当性なども、英語のネイティブの規範に近づけようとするものである。学習やコミュニケーション活動の場面で、人々は往々にして ELF の状況下でコミュニケーションを取るものの有効性については考慮せず、言葉の正確さばかりを追求してしまい、言語のミスを許容する力が不足している。一方で、自分の考えを表現することはあまり重視していない。教師、学生の力は最も肝要な所に使われておらず、学習効率の低下を招いている。

文秋芳 (2012) はさらに続けて次のように述べている¹²⁴。

『カリキュラム基準』の学生への要求が高すぎる根本的な原因は、英語学習難易度に対する我々の見積もりがあまりにも不十分であるためだと、筆者は考えている。アメリカ政府の外国語教育関連の情報交換機関である「Interagency Language Roundtable (以下、ILR

¹²² ここでは、本節の表の順序に基づいて、引用文の表番号を変更した。

¹²³ 文秋芳「大学英語科が直面する挑戦とその対策：カリキュラム論の観点から」、『外国語学習と研究』、2012年3月、p.258

¹²⁴ 同上、p.258

と略称する、筆者注¹²⁵⁾」は、言語の難易度に基づき、アメリカ人が学習する外国語の到達レベルごとに必要な授業時間数について見積もりをとったことがある (Col John Conway, 2010)。1級は初級レベル、2級は中の下レベル、3級は中の上レベル、4級は上級レベルである。3級に到達しなければ、学習している外国語の能力に実用性があると見なされない。英語を学習する中国人を、アラビア語、日本語、韓国語を学習するアメリカ人を参考にして見ると (表 23 を参照¹²⁶⁾)、2級に到達するためには 1100 コマの学習が必要であり、3級に到達するためには 2200 コマの学習が必要ということになる。現在、中国の英語科の大学生は1、2年生の時に四技能 (聞く、話す、読む、書く) を集中的にトレーニングする。一週間 14 授業時、二年間で 1008 授業時に及ぶ。こうしたハイレベル、ハイスピードの指導を行っているにもかかわらず、指導要領では学生の四技能をバランス良く向上させることしか掲げていない。一方、大学の専門外英語では、二年間の授業数が 300 授業時以下で、英語科の三分の一にも満たない。五技能 (聞く、話す、読む、書く、翻訳) を同じペースで向上させるには、明らかに不十分である。言い換えれば、中国の大学の専門外英語の授業数 288 授業時に、中学・高校での 864 授業時を加えると、総授業数が 1152 授業時になる。これほど限りのある授業時間では、学習対象を英語の聞く、話す、読むの三技能にしぼったとしても、せいぜい中の下レベルに達することしかできない (2級)

表 23. ILR が言語難易度別に算出した習熟度別の必要授業時間数

ILR による外国語 (話す、聞く、読む) の習熟度	1	2	3	4
ロマンス語系・ゲルマン語系 (フランス語、スペイン語、ポルトガル語、イタリア語、ルーマニア語、ドイツ語、アフリカーンス語、デンマーク語、オランダ語、ノルウェー語、スウェーデン語)	150	400	650	(a)を参照
アラビア語、中国語 (標準語)、日本語、韓国語	350	1100	2200	(a)を参照
その他の言語 (東ヨーロッパ、アフリカ、アジアの言語など) (b) を参照	250	600	1100	(a)を参照
(a)一般的な状況下においては、授業での学習だけで4のレベルまで到達することはできない。学習する言語の環境下で学習した言葉を大量に使うことによってはじめて到達できるレベルである。 (b)インドネシア語とマレーシア語の必要授業時間数は、およそ以下の通りである。 話す/読む：レベル1が200、レベル2が500、レベル3が900。				

日本語カリキュラムの設置と基準においても、この問題に注目する必要があるだろう。例えば、こうした視点から見ると、『日本語カリキュラム標準』、『大学日本語カリキュラム指導基準』、『日本語科指導要領』の能力基準について、改めて見直し改善する必要があると言える。

『日本語カリキュラム標準』と『大学日本語カリキュラム指導基準』の難易度要求はそもそも必要なかどうか、適宜低くすべきではないか。『日本語科指導要領』の難易度基準は、カリキュラム目標を改めて見直した後、どの部分を下げどの部分を上げるべきかを、再度検討する必要がある。指導要領やカリキュラム標準などは、学生の発展、社会のニーズ、学科の規律などの要求にいつそう合致させて、制定しなければならない。

¹²⁵ Interagency Language Roundtable (ILR) は、アメリカ連邦政府が外国語活動に関する情報を調整、共有する目的で設置した機関で、様々な機関で構成されている一時的な組織である。ILR の主な役割は、言語教育、言語使用をはじめとする言語に関わる様々な問題について、政府の機関が現代の方法や技術を理解するための経路となることである。

¹²⁶ ここでは、本論文の表の順序に基づいて、引用文の表番号を変更した。

また、2007年に開催された中国共産党第17回代表大会で、胡錦濤国家主席は演説の中で、人民の生活の改善を重点とした社会建設の六大任務を発表したが、その中で最も重要な任務に挙げられたのが教育であった。演説では「高等学校レベルの教育を急速に普及させ、職業教育を大いに発展させ、大学の教育レベルを向上させる。就学前教育を重視し、特別教育に関心を持つ」と指摘された。また、2012年に開催された中国共産党第18回代表大会でも、胡錦濤国家主席は教育問題について非常に多くの紙幅を費やして言及した。この第17回および18回における胡錦濤国家主席の教育に関する論述を、以下の表にまとめてみた。

表 24. 第17回および18回中国共産党代表大会における教育に関する論述の比較

	第17回代表大会	第18回代表大会
教育の地位	教育は、民族を発展させる基盤である	教育は、民族を発展させ社会を進歩させる基盤である
教育の優先度	優先的に教育を発展させる	優先的に教育を発展させることを継続していかなければならない
教育目標	党の教育方針に全面的に従い、教育を基本とし、徳育を優先させ、素養教育を実施する。それにより、教育の現代化レベルを向上させ、「徳、智、体、美」が全て備わった社会主義建設者およびその継承者を育成し、国民が満足できる教育を実施する。	党の教育方針に全面的に従い、社会主義現代化や国民のためになる教育を堅持し、徳を積み人材を養成することを教育の基本的任務とし、「徳、智、体、美」が全て備わった社会主義建設者およびその継承者を育成する。
教育改革	教育の構造を改善し、義務教育のバランスの取れた発展を促進し、高校レベルの教育の普及を加速する。また、職業教育を大々的に発展させ、高等教育のレベルを向上させる。教育観を刷新し、指導内容および指導法、試験制度、品質評価制度などの改革を進め、小中学生の学業負担を軽減し、学生の総合的な素養を高める。	教育分野の総合改革を進め、教育レベルの向上や学生の創造精神の育成に取り組む。また、就学前教育をしっかりと行い、9年義務教育をバランス良く発展させ、高等学校レベルの教育をほぼ普及させる。現代的な職業教育を急速に発展させ、高等教育の内在的な発展および一貫教育の積極的発展を促し、終身的な教育システムを完成させる。
教育の公平性	公平な教育は公平な社会における重要な土台である。教育の公益性を堅持し、教育に対する財政支出を増やし、教育費を規範化し、貧困地区や少数民族地区の教育を支援し、学生の資金援助制度を整え、経済的に困難な家庭を支援し、都市の出稼ぎ労働者の子どもたちも平等に義務教育が受けられるようにする。	公平な教育を大々的に推進し、教育資源を農村、辺境地域、貧困地域、少数民族地域に重きを置いた傾斜配分とし、合理的に配分する。また、特殊教育を支持し、経済的に困難な家庭の学生に対する資金援助レベルの向上を積極的に推進し、農民や労働者の子どもたちも平等に教育を受け、どの子どもも自分の才能を発揮できるようにする。
教師チーム	教師チームの設立を強化し、農村地域の教師のレベルの向上に重点を置く	教師チームの設立を強化し、教師の人徳や業務能力を向上させ、指導や子どもの育成に対するやりがいや責任感を強化させる。
教育に対する社会の力	社会の力で教育を発展させていくよう奨励する。	教育を発展させていくような社会づくりを奨励する。

(太字部分の項目は、筆者による)

2013年11月12日午後に閉幕した中国共産党第18回中央委員会第三回全体会議の審議を経て、『改革を全面的に深化させるための重大問題に関する中国共産党中央の決定』（中共中央关于全面深化改革若干重大问题的决定）が通過した。この中で、全国の教育システムにおける教育改革については、非常に大きな反響を引き起こした。この決定の中で指摘されたのは、以下のとおりである（太字部分は筆者による）。

教育分野の**総合改革**を進める。党の教育方針に全面的に従い、徳を積み人材を養成することを堅持し、社会主義を中心とする価値観の教育を強化し、中国の優れた伝統文化に関する教育を十分に行い、「学習を愛し、労働を愛し、国家を愛する」活動を効果的に行う方法や長期的に継続するメカニズムを整え、学生の社会に対する責任感、**ベンチャー精神、実践力**を強化する。また、体育の授業や課外活動におけるトレーニングを強化することで、青少年の心身の健康を促進し、たくましい精神と体を養う。美術教育を改善し、学生の審美眼や人文的素養を向上させる。公平な教育を大々的に推進し、経済的に困難な家庭の学生に対する資金援助システムを整え、ITを利用して良質な教育資源をあまねく普及させるための有効なメカニズムを構築することにより、地域間、都市と農村間、学校間の教育格差を徐々に縮めていく。都市と農村間の教育資源の均等配置についての計画を進め、学校の標準化や校長や教師の交流を実施する。重点学校や重点グループなどは設けず、学校選択の難題を解決し、表面的な問題だけでなく根本的な問題も解決することによって学生の学業負担を軽減する。また、現代的な職業教育システムの整備を加速し、産業と教育の融合や学校と企業の提携を進め、優れた能力を備えた労働者や技術者を育成する。**大学の人材育成組織を創設し、大学で一流の人材を育成するための環境づくりを進める**。また、就学前教育や特殊教育を推進し、教育改革を継続的に発展させていく。

2014年9月、国務院は『入試制度改革実施の推進に関する意見』（关于深化考试招生制度改革实施的意见）を公布した。この中で指摘されたのは、以下のとおりである（太字部分は筆者による）。

大学入試内容の改革を推進する。**大学の人材選抜基準と国家カリキュラム基準に基づき、試験内容を科学的に構想し、基礎力、総合力を強化し、学生の自ら考える力や学んだ知識を使って問題を分析し、解決する能力を査察することを重視する**。また、評価、採点法を改善し、採点管理を強化し、成績の報告を完全なものとする。国家の教育試験機関、国家問題データベースおよび**外国語能力試験システムの構築**を強化する。2015年から全国統一問題を使用した試験を行う省を増やす。

以上の国家資料から、義務教育をバランス良く発展させるにしても、高等学校の教育を普及するにしても、また大学の教育レベルを向上させるにしても、教師の業務レベルを向上させるにしても、試験問題の基準にしても、外国語能力試験の評価システムの構築にしても、すべて日本語教育に関係していることが分かる。こうした視点から、様々な教育段階や目標に応じた日本語教育を考えてみれば、目標、目的、内容、方法などの核心的な問題について、より良く把握できるのではないだろうか。その中で、高等学校の教育の普及だけでなく、教育そのもののレベルを向上させるという発言は、我々日本語教育にも関係があると言える。こうした角度から、教育段階ごとに教育目標を掲げている日本語教育について改めて見直してみると、理念、目標、内容、方法などの重要な問題をより良く理解できるようになるので

はないだろうか。

第六章 中国の日本語指導要領（カリキュラム標準）とアメリカ、ヨーロッパ、日本、オーストラリアの標準との比較¹²⁷

前述したように、中国では 21 世紀以降、基礎教育におけるカリキュラムの全面的な改革が進められている。どのカリキュラムも、教師による指導を出発点とした『指導要領』はもはや制作しておらず、学習する学生の立場に立ったカリキュラム標準を制作するようになった。本論文の第五章では、2001 年に出版された『全日制義務教育レベル日本語カリキュラム標準』（実験稿）と 2003 年に出版された『普通高等学校向け日本語カリキュラム標準』、2000 年の『大学日本語（共通科目）教育指導要領』（第二版）、2001 年の『大学日本語（専攻科目）基礎レベル指導要領』（改訂版）、同じく 2001 年の『大学日本語（専攻科目）高学年向け指導要領』、2008 年の『大学日本語カリキュラム指導基準』について、初歩的な比較を行い、これら 4 部の指導要領、カリキュラム標準が作られた背景、提示された目標および目的、カリキュラム内容などについて分析した。

基礎レベルのカリキュラム標準が発表された後、大学の日本語の共通科目と専攻科目は、いずれも程度の差はあれ、基礎カリキュラム改革で提示された総合的な言語運用能力や学習計画などの理念を採り入れた。これにより大学日本語に新たな試みをもたらされ、教材、カリキュラム設定、4 級および 6 級の試験に、次々に明らかな変化が生じたと言えるだろう。

では、中国の外国語教育界におけるこうした変化は、奇想天外なものなのだろうか、あるいはただの模倣にすぎないのだろうか。本章では、外国語指導における基本的な考え方の方向をよりよく理解するべく、その中でも影響力が比較的大きいアメリカの外国語学習スタンダードズ（National Standards in Foreign Language Education, 1993）、ヨーロッパ言語政策委員会が提示した『ヨーロッパ言語共通参照枠』（The Common European Framework of Reference, 通常 CEF または CEFR と略称される、以下 CEF と略称、2001）、日本国際交流基金が CEF に基づいて制定した『JF 日本語教育スタンダード 2010』、東京外国語大学の東京外国語大学留学生日本語教育センター（Japanese Language Center for International Students, Tokyo University of Foreign Studies）が 2006 年に開発した『JLC 日本語スタンダード』、オーストラリアのカリキュラム評価報告機関（The Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, 以下 ACARA と略称）が 2012 年に発布した『Australian Curriculum』および中国のいくつかの指導要領（カリキュラム）を比較考察する。

第一節 アメリカの『外国語学習スタンダードズ』

20 世紀末、世界の政治の多元化や経済のグローバル化が加速するのに伴い、アメリカの教育界は国民の外国語教育の重要性を再認識するようになった。彼らの考えは、以下のようなものである¹²⁸。経済がグローバル化した 21 世紀において、国際的な競争は次の 3 点に大きく依拠している。1) 世界経済の現状や情報を把握する能力。2) 世界各国とコミュニケーションをとり、交流する能力。3) 国際的な業務や経済活動に関わる能力。これらの要求を充たすための主な前提条件の一つは、外国語教育のレベルである。こうしたことから、アメリカの有識者は 21 世紀のアメリカの学生は少なくとも一種類の外国語を習得すべきだと

¹²⁷ 本章は、筆者の『アメリカ、欧州、中国の三つの外国語スタンダードズの初歩的比較——CEF、NSFLE、日本語カリキュラム標準』（『日本語教育と日本学研究論叢（第三集）』、学苑出版社、2006 年）を元に加筆修正したものである。

¹²⁸ 王鶴芳「アメリカ 21 世紀“5C”外国語学習スタンダードズの外国語教育への啓発」

<http://www.xhedu.sh.cn/cms/data/html/doc/2004-05/24/39666/index.html>（2015 年 4 月 3 日読み取り）

の見解を示した。

1993年から、全米外国語教師協会（ACTFL）と全米フランス語、ドイツ語、スペイン語、ポルトガル語教師協会は、連邦政府教育省と国家人文寄贈基金の支援の下、有識者、学者による「ナショナルスタンダード実行委員会」を発足し、広範な調査研究に基づき、現代言語学理論を採り入れた『外国語学習スタンダードズ：21世紀への準備』（Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century、1996年初版）を共同編成した。1999年には、その改訂版『外国語学習スタンダードズ』（Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century）を出した。

『外国語学習スタンダードズ』は、K-12、すなわち幼稚園から高校まで（K=kindergarten、12=高校三年生）の外国語教育だけでなく、大学での外国語教育にも適用される。しかし、その重点は基礎的な外国語教育に置かれており、中国語、フランス語、ラテン語、ドイツ語、イタリア語、日本語、ポルトガル語、ロシア語、スペイン語の合計9種類の外国語の指導基準、すなわちスタンダードズを含んでいる。

1. 『外国語学習スタンダードズ』の基本理念

『外国語学習スタンダードズ』で強調されている基本理念の一つは、コミュニケーションである。具体的には、以下のように記されている。

他の言語や文化を学習することは、効果的にコミュニケーションすることを意味し、誰に、何を、いつ、どのように、なぜ伝えるかを知る上で重要な鍵となる（Knowing how, when, and why to say what to whom）。人間対人間のやり取りを効果的にするため必要とされる言語的、社会的知識は、そのコミュニケーションの大切な要素に集約されている。¹²⁹

.....

言葉とコミュニケーションは人間生活の基本であり、多民族国家であるアメリカは、国の内外において子ども達が多文化多言語の社会環境に適応し、貢献できるよう教育しなければならない。子ども達は英語の能力を高めると共に、1つ以上の現代語または古典の外国語を習得する必要がある。英語を第二言語とする子ども達は第一言語である母語も伸ばさなければならない。

この観点を支えているのは、「言語と文化」、「言語と文化の学習者」、及び「言語と文化教育」の3つそれぞれの関係性に関する理論や仮説である。

¹²⁹ 『外国語学習スタンダードズ』の日本語訳は、『21世紀の外国語学習スタンダードズ「外国語学習スタンダードズ」』（http://www.ipf.go.jp/japanese/survey/country/syllabus/pdf/sy_honyaku_9-lusa.pdf（2015年4月3日読み取り））より引用、以下同じ。

表 25. アメリカの『外国語学習スタンダードズ』言語と文化、文化の学習者および文化教育との関係性¹³⁰

「言語と文化」	「言語と文化の学習者」	「言語と文化教育」
1 つ以上の言語と文化を身につければ以下のことが可能である。	すべての学習者が言語と文化の良き習得者になれる。	言語と文化の教育はコアカリキュラム (core curriculum: 必修科目のカリキュラム) の一部となるべきである。
<ul style="list-style-type: none"> * 他文化の人々と種々の分野でコミュニケーションができる。 * 自己の日常のものの見方を越えた事物に目を向ける。 * 自己の言語と文化について意識的に洞察力を培う。 * 自己及び他の文化、その人々との関係について強い意識をもって行動する。 * 広い領域の知識を学習言語で入手できる。 * グローバルな社会や市場に、より積極的に参加できる。 	従って、学習者は、 <ul style="list-style-type: none"> * 学校のすべての学習プロセスで言語と文化に接する機会がなければならない。 * 1 つ以上の言語を習得及び維持することにより恩恵が受けられる。 * 色々な状況設定の下で、効果的な方法を用いて学ぶ。 * 異なる速度で、異なるレベルの言語能力を習得する。 	従ってそれは、 <ul style="list-style-type: none"> * 効果的学習ストラテジー、評価法、及びテクノロジーを備えたプログラムモデルに直結するものであり、 * 国、州、地域レベルのスタンダードズの作成に反映され、 * コミュニケーション・スキルを高め、高度な思考能力を伸ばす。

『外国語学習スタンダードズ』は他にも、“外国語と教養ある国民”という重要な理念も提示している。具体的には、以下のように説明されている。

異なる言語と文化を学ぶことは、様々な意味で教養を深めることである。たとえば、新しい言語を学ぶことによって、自己の母語を客観的に見るができるようになる。それは第二言語の学習経験がない者にとっては理解しにくいことであるが、外国語を学んだことのある者には自明のことである。

自己の言語の仕組みやその言語で表現できる限界、また、言語と文化の相互依存性はすべて、第二言語の学習を通してのみ理解できる概念である。他の言語を学ぶうちに、学習者は学習言語の母語話者がコミュニケーションの際に、どのような方法で巧みに言葉を使い分けるかを理解するようになる¹³¹。

¹³⁰ 筆者が、『外国語学習スタンダードズ』の本文を元にまとめた。

¹³¹ 『外国語学習スタンダードズ』には、他に以下のような研究成果も、中心テーマとして特別に提示されている。「これまでの研究の中には、学習者が他の言語を学習することにより、他の教科においてもより高いレベルの能力を発揮する可能性を示すものがある。ノースイーストミズーリ大学の1981年から1986年の間に入学申請をした17,000人以上の学生を調査したところ、高校で外国語を履修した学生は、大学入学到達度検査 (ACT) の英語と数学において、各学生の能力にかかわらず、比較的高い点を取る傾向にあることが明らかになった (Olsen and Brown 1992)。この研究結果と同調する研究が他にもある。それによると、高校で外国語を履修した学生と、履修しなかった学生の学習適性検査 (SAT) の言語的能力試験を比較した場合、外国語履修者の得点が履修しなかった学生よりも高かったこと、また、外国語を半年学習するごとに同試験の得点が高くなることも突き止めた。さらに、同研究では、学習者の家庭の経済的な要因は試験結果に関係ないことを示した。つまり、より低い社会経済層出身者でも外国語を履修した学生は、比較的裕福な層出身の学生と同等レベルの試験結果であったということである (Cooper 1987)」。

この中で我々が特に注目すべきなのは、このスタンダードが強調しているのは語彙、フレーズ、文法、言語規範ではなく、学習者が様々な文化環境の中で人々とコミュニケーションできる能力、すなわち「どこで、なぜ、誰に対し、どのように、何を話すべきかという知識」(Knowing how, when, and why to say what to whom) を強調しているということだ。

2. 『外国語学習スタンダード』の学習目標領域

『外国語学習スタンダード』は、学習目標領域を以下のように定めている。

外国語学習スタンダードは、外国語教育を構成する5つの目標領域、「コミュニケーション (Communication)」、「文化 (Cultures)」、「コネクション (Connections)」、「比較 (Comparisons)」、「コミュニティー (Communities)」¹³²を柱に成り立っている。これらの目標は、それぞれが相互に関連しているため、ひとつだけ取り上げて教えることはできない。各目標領域には外国語教育の一部として取り入れられている理論的根拠があり、その定義及びそれに関する重要な指導上の課題も議論されている。

『外国語学習スタンダード』は、“5つのC”の相互関係について、以下の図を用いて説明している。

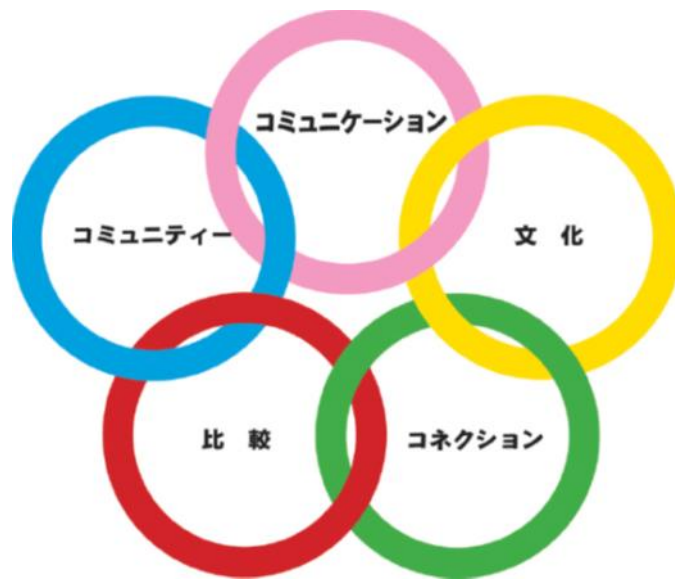


図 11. アメリカ『外国語学習スタンダード』における五つのC

『外国語学習スタンダード』は、五つのCについて具体的に以下のように詳述している。

コミュニケーション (Communication)

英語以外の言語でコミュニケーションを行う

スタンダード 1.1: 対話を通して他の人と情報のやりとり、感情の表出、意見の交換をする。

スタンダード 1.2: 様々な話題について、書かれたものや話し言葉を理解し、解釈する。

¹³² 学界では、この五つの領域について英語では“the 5 C's”または“5 C's”、日本語では“5つのC”と略称されている。

communication : 外国語でコミュニケーションを行う ; cultures : 他の国の文化に関する知識と理解を深める ; connections : 他の教科内容に関連づけ、情報を得る ; comparison ; 学習言語と自国語の比較により言語と文化への洞察力を養う ; communities : 国内及び国外において多文化・多言語社会に参加する。

スタンダード 1.3: 様々な話題について、自分の考え、意見及び情報などを口頭で、あるいは、書いて発表する。

文化 (Cultures)

他の国の文化に関する知識と理解を深める

スタンダード 2.1: 他の国の人々の習慣・慣習 (practices) を学び、その背景 (perspectives) について理解する。

スタンダード 2.2: 文化的所産・産物 (products) とその背景 (perspectives) について理解する。

また、『外国語学習スタンダードズ』は文化との関連について、三つの方面から下の図式のように分析している。

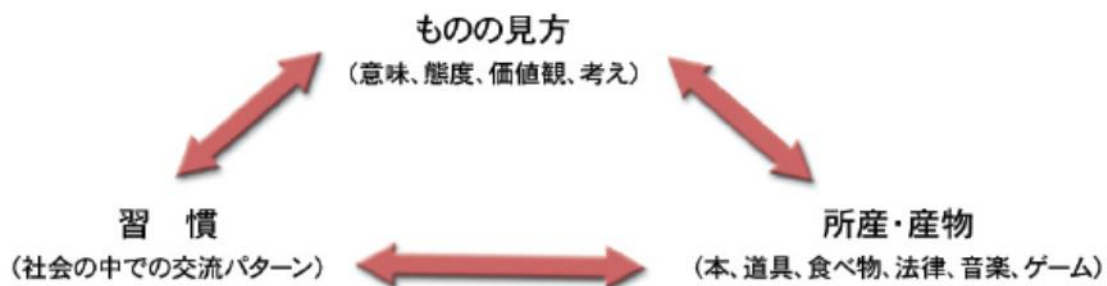


図 12. アメリカ『外国語学習スタンダードズ』の文化の三つの側面の相互関係

コネクション (Connections : つながり)

他の教科内容に関連づけ、情報を得る

スタンダード 3.1: 外国語を用いて他の教科分野の知識を習得・補強する。

スタンダード 3.2: 学習言語及び文化を通して情報を得、特有な視点を認識する。

比較 (Comparisons)

学習言語と自国語の比較により言語と文化への洞察力を養う

スタンダード 4.1: 自他の言語を比較し、言語に関する理解を深める。

スタンダード 4.2: 自他の文化を比較し、文化の概念を把握する。

コミュニティー (Communities : 地域社会)

国内及び国外において多文化・多言語社会に参加する

スタンダード 5.1: 学んだ外国語を学校内外で使用する。

スタンダード 5.2: 人生を豊かにするために外国語を使用し、生涯教育の一環として学習の継続を心がける。

『外国語学習スタンダードズ』は英語以外の言語学習者に対し、以下のように予測している。

表 26. アメリカ『外国語学習スタンダード』の「家庭で英語以外を使用する」学習者の特徴

学習者の特徴	英語習得上必要とすること	継承言語または家庭での使用言語習得上必要とすること
米国内において、英語のみで教育を受ける二世、三世のバイリンガル	年齢相応の英語能力の継続した発達	言語能力(例:スピーキング)の維持、引き出し及び/または習得 英語の読み書き能力を家庭での使用言語へ応用 口頭及び読み書き能力の年齢相応の継続した発達
主に米国で教育を受ける移民の一世	年齢相応の英語能力の継続した発達	第一言語での読み書き能力の発達 口頭形態における年齢相応の言語能力の継続した発達
最近の移民者	英語の読み書き及び会話習得	口頭及び読み書き能力の年齢相応の継続した発達

その一方で、『外国語学習スタンダード』は言語の具体的な種類に応じて、具体的に述べている。以下、日本語を例として挙げる¹³³。

表 27. アメリカ『外国語学習スタンダード』のコミュニケーション目標と求められる行為

順序	目標	求められる行為
	コミュニケーション (Communication) : 日本語でコミュニケーションを行う	スタンダード 1.1: 対話を通して他の人と情報のやりとり、感情の表出、意見の交換をする。
		スタンダード 1.2: 様々な話題について、日本語で書かれたものや話し言葉を理解し、解釈する。
		スタンダード 1.3: 様々な話題について、自分の考え、意見、及び情報を口頭で、あるいは書いて発表する。
目標 2	文化 (Cultures) : 日本文化を理解し、知識を習得する	スタンダード 2.1: 日本人の習慣・慣習 (practices) を学び、その背景 (perspectives) について理解する。
		スタンダード 2.2: 日本文化における文化的所産・産物 (products) とその背景 (perspectives) について理解する。
目標 3	コネクション (Connections : つながり) 他の教科内容に関連づけ、情報を得る	スタンダード 3.1: 日本語を用いて他の教科分野の知識を習得・補強する。
		スタンダード 3.2: 日本語及び日本文化を通して情報を得、特有な視点を認識する。
目標 4	比較 (Comparisons) : 日本語と母語の比較により言語と文化への洞察力を養う	スタンダード 4.1: 日本語と母語を比較し、言語に関する理解を深める。
		スタンダード 4.2: 日本文化と自己の文化を比較し、文化の概念を把握する。

¹³³https://www.jpff.go.jp/j/urawa/world/kunibetsu/syllabus/pdf/sy_honyaku_9-2USA.pdf#search='%E4%BB%96%E3%81%AE%E6%95%99%E7%A7%91%E5%86%85%E5%AE%B9%E3%81%AB%E9%96%A2%E9%80%A3%E3%81%A5%E3%81%91%E3%80%81%E6%83%85%E5%A0%B1%E3%82%92%E5%BE%97%E3%82%8B' (2015年4月3日読み取り)

目標 5	コミュニティー (Communities : 地域社会) : 国内及び国外において多文化・多言語社会に参加する	スタンダード 5.1: 学んだ日本語を学校内外で使用する。
		スタンダード 5.2: 人生を豊かにするために、日本語を使用し、生涯教育の一環として学習の継続を心がける。

この中の、日本語での「コミュニケーション」について、具体的にどのようなことが求められているかを、ここで改めて見てみたい。

目標 1 コミュニケーション (Communication) : 日本語でコミュニケーションを行う

日本語と英語の文法構造、語形、表記法の違いにより、日本語を学ぶ者はヨーロッパの言語を学ぶ者に比べ、より多くの困難にぶつかり、同等の目標を達成するのにも、多くの時間がかかる。その難しさは、日本語教師と学習者に、多くの事を示唆している。本項における到達指標 (progress indicators) では、このような点が配慮されている。例えば、日本語の生教材をそのまま使うのは難しいので、内容を英語に頼る事もあり得る。また学習者の読むスキルを伸ばすためには、生教材も、特別に作成された補助教材も両方必要となる。それは、日本語につきものの多くの漢字とその使い方の複雑さゆえである。また、手書きで書かれた読み物教材や、いろいろな種類の字形 (fonts) にもなじませておく必要がある。

日本語はまた表現上フォーマルなレベルや文体においても複雑である。学習者がどのような文体とフォーマル・レベルで話すかを決める時には、年齢に適したものでなければならない。例えば、幼稚園の先生が園児にいつも「です/ます」体を使うのは不自然であるが、日本語のレベルが進むにつれて、話し言葉と書き言葉は異なるということを徐々に認識させると共に両者のいろいろな文体にもなれさせる必要がある。

スタンダードではコミュニケーション形態を3つに分けている。即ち、相互の情報のやり取り (interpersonal)、情報の解釈 (interpretive)、発表 (presentational) の3様式である。日本語で対人コミュニケーションを学ぶのには、特に敬語やスピーチ・レベル、フォーマルかインフォーマルかの別などに注意する必要がある。

日本語は平仮名と片仮名だけでも書くことができる、という事実は基礎的な読み書きが学習のかなり早い段階でできることを意味する。けれども、文字によってコミュニケーションするということは、日本語特有の書き言葉の習得が必要であり、それは往々にして日本語学習上チャレンジである。ライティング・スキルとリーディング・スキルが要求される「書いて発表するコミュニケーション」の習得は、漢字とその使い方の複雑さのため、時間をかけて徐々になされていく。

発表型コミュニケーションは、フォーマルなスピーチで使われる特別な決まり文句から、起承転結の作文/論文構成にも注目する必要がある。漢字や表記に関することももちろん習得しなければならない。

聞いたり、読んだりという解釈のコミュニケーション・スキルを伸ばすには、いろいろな事を認識する一歩進んだ勉強が要求される。例えば、聞き手や読み手は、言葉の丁寧さ、またはフォーマルさのレベルを識別すると共にその意図するところが解ること、例えば片仮名が強調の目的にも使われることなどを学ぶ必要がある。

上記のようにかなり総括的な記述だけでなく、それぞれの学習段階に応じた具体的行為についても、以下のような到達目標が提示されている (表 28 参照)。

スタンダード 1.1

対話を通して他の人と情報のやりとり、感情の表出、意見の交換をする¹³⁴。

表 28. アメリカ『外国語学習スタンダードズ』の学年別の到達指標サンプル

4年生の到達指標サンプル	8年生の到達指標サンプル	12年生の到達指標サンプル	16年生(大学生)の到達指標サンプル
<p>* 生徒は学齢に適したクラスでの学習及び文化的活動に参加するのに使われる簡単な日本語の指示(起立・礼、見て／聞いて／すわって下さい、ジャンケンポン、折り紙作りなど)が分かり、言うこともできる。</p> <p>* 日常の簡単な挨拶ややり取り、家族、学校の事、手紙、電子メール、テープやビデオによる個人的なお祝いなどのトピックについて質問したり、答えたりすることができる(いつ、どこ、だれ、何時、何人)。</p> <p>* 日常的で身近な物、トピック、人物、イベントなどについて、好きか嫌いかを言い合う。(日本語が</p>	<p>* 生徒は学齢に適したクラスの学習や文化的活動(運動会、学芸会)に参加するのに指示を与えたり、指示に従ったりできる。質問したり、説明したりすることができる。</p> <p>* 個人的イベントや思い出に残るような体験(語学キャンプ¹³⁵、日本食レストランでの食事)の話をしたり、学校で勉強する教科の話や友だちや地域社会の日本人たちと話したりする。</p> <p>* イベント、経験、学校などに関する事について、比較して意見や好みを述べたりする(てんぷらの方がおいしかった、...と思う。)</p>	<p>* 興味のある日本の地域社会のトピックについて、あるいは勉強している他の教科に関する話題について、口頭で話し合ったり、書いたりしてみる(長野オリンピック、プリクラ、マンガ)。</p> <p>* グループ活動を通して学校や地域社会に関連する問題に対して、解決策を提案する。</p> <p>* 発表された日本語での簡単な読み物や、録音されたテープ、ビデオなどの小作品に対する自分の感想などを話し合う。</p> <p>* 興味のある話題(塾、アルバイト、日本のポップ歌手)について、いろいろな資料(調査、イン</p>	<p>* 日本の社会で重要な問題や他の教科で学んだ事柄(高齢化社会、第2次世界大戦)について口頭で、あるいは論文を書いて発表する。</p> <p>* グループで自分達の地域社会と日本の社会で問題となっているトピック(移民労働者、環境問題)について、その解決策を提案する。</p> <p>* 友人や日本人と、小論文や文学的作品について、意見や感想を述べ合う。</p> <p>* 現代の社会的及び歴史的問題に関する様々なトピック(いじめ、雇用機会均等、明治維新)について、同僚や日本人と意見や個人的見解を述べ合い、議論したり賛成や支持を表明したりする。会話を行うに当たって、様々</p>

¹³⁴ 対比しやすいように、筆者が表にまとめた。内容については何も変更していない。

¹³⁵ 学習外国語を使う目的での合宿生活(原文注釈)。

<p>好き、野菜がきらい)</p> <p>* 人物や日本文化の具体的・実体的な産物 (tangible products) (相撲とり、きもの、コンピュータゲーム、伝統的／今風の食べ物) などについて、お互いに描写しあう。</p> <p>* 教室内外で出会った時や別れる際のあいさつなどが適切な動作をともなって表現できる事 (お辞儀をしながら、お早うございます。手を振りながら、さようなら)。</p> <p>* 名前、誕生日、住所、学年、国籍などを含め、自己紹介ができること。</p> <p>* 分からないことやはっきりしない場合に、適切に対処できること (何ですか。わからない、え?)。</p>	<p>* 品物、サービス、インフォメーション等に関して、口頭または書面で、いろいろと聞く事ができる (それお願いします、見せて下さい)。</p> <p>* クラスで、または小さいグループで、学校あるいはコミュニティに関係した活動 (学校主催のカーニバルに日本語ブースを企画する、老人ホームで日本の歌を歌う) について、討議したり、提案したり、実践したりできる。</p> <p>* 自分の言いたい事が十分伝えられない時には、コミュニケーション・ストラテジー (他の言葉で言い直してみる、ジェスチャーを使う) を使う。</p>	<p>タビュー、インターネット、図表、ビデオ、書物)から情報を集める。</p> <p>* 収集した情報について、日本語コミュニティの方々や友だちと適切な態度で意見の交換をする (...と思う、...と思いますけど...)</p>	<p>な話題を加えたり、追求したり、または変えたりするタイミングなどの適切さについて理解する。(ビジネス交渉において具体的な取り決めにはいるところ、結婚式では避ける話題)。</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------

『外国語学習スタンダード』には、上記したような学年別に主な学習内容の例を挙げたものの以外にも、「学習シナリオ」がある。この「シナリオ」は、モデルケースとなる話題を取り上げ、学習、評価の方法を提示している。例えば、赤い鳥 小鳥、フード・ピラミッド、日本の家、花見、台風、子供の童話プロジェクト、マンザナー (Manzanar)、日本人をもてなす、“街角”のインタビュー、お茶などがある。この中の一例を見てみよう。

学習シナリオ 赤い鳥 小鳥

ウォーターベリー小学校 (Waterbury Elementary School) の幼稚園生はクラスで春祭りを行うことにする。FLES¹³⁶のクラスでは「鳥」を課題にとりあげることにする。生徒たちは色とりどりの鳥を作って、この地域にいる鳥の名前を日本語で練習する。それから、「赤い鳥、小鳥」と「鳩ポッポ」の歌を、その絵を描きながら練習する。その学習成果のアクティビティとして、学校の集会において、日本の歌を発表し、園児たちの描いた絵の展示を行う。

表 29. アメリカ『外国語学習スタンダード』の学習基準スタンダードと求められる行為の対比表¹³⁷

学習基準スタンダード	求められる行為
1.1 インターパーソナル・コミュニケーション	スタンダード 1.1: 対話を通して他の人と情報のやりとり、感情の表出、意見の交換をする。
1.2 解釈形態のコミュニケーション	スタンダード 1.2: 様々な話題について、日本語で書かれたものや話し言葉を理解し、解釈する。
1.3 発表形態のコミュニケーション	スタンダード 1.3: 様々な話題について、自分の考え、意見、及び情報を口頭で、あるいは書いて発表する。
2.2 文化的所産・産物	スタンダード 2.2: 日本文化における文化的所産・産物 (products) とその背景 (perspectives) について理解する。
3.1 コネクション	スタンダード 3.1: 日本語を用いて他の教科分野の知識を習得・補強する。
3.2 情報を得る	スタンダード 3.2: 日本語及び日本文化を通して情報を得、特有な視点を認識する。
5.1 学校とコミュニティー	スタンダード 5.1: 学んだ日本語を学校内外で使用する。
5.2 生涯学習	スタンダード 5.2: 人生を豊かにするために、日本語を使用し、生涯教育の一環として学習の継続を心がける。

¹³⁶ Foreign Language for Elementary School の略称で、そのプログラムの1つに日本語が取り入れられている (原文注釈)。

¹³⁷ 表5の「学習基準スタンダード」は『外国語学習スタンダード』の項目どおりだが、具体的な行為の部分については、比較するために筆者が組み合わせたものである。

内省 (Reflection)

- 1.1 生徒は折り紙で鳥を作ったり、色をつけたりする時に、先生の日本語での指示に従う。分からない場合には質問する。
- 1.2 先生が口頭で描写するのを聞いて、日本とアメリカの鳥の名前を区別 (identify) でき、色をぬることができる。
- 1.3 学校の集会における出演にそなえて、歌の発表及びポスターや絵の展示の準備をする。
- 2.2 折り紙で鳥を作る。
- 3.1 春の季節の概念と、他の科目で学習するさまざまな鳥の生活に関する知識を日本語の授業と結びつけて、補強する。
- 3.2 「赤い鳥、小鳥」の歌詞の語彙に色をぬりながら、発音する。語彙の意味について、先生が動作をしたり、絵を見せたりしながら日本語で説明する。それから、生徒たちは歌の意味全体について英語で質問したり答えたりして確認する。
- 5.1 学校の集会における歌の発表及び日本の歌の説明を準備する。
- 5.2 生徒が家で折り紙を作って家族に教えられるように、折り紙と折り方の説明書を生徒に与える。

このことから、5つの C の区分の仕方、各言語に応じた目標、学習到達目標、さらには学年別や具体的なテーマに応じた目標に至るまで、完成された体系が出来上がっていることが分かる。

3. 『外国語学習スタンダード』の外国語授業内容

5つの C を目標とする外国語授業と伝統的な授業には、非常に大きな違いがある。その違いは、以下のような分野に及んでいる。1) 言語システム (language system)の習得; 2) コミュニケーション・ストラテジー (communication strategies)の学習; 3) 文化的知識 (cultural contents)に触れる; 4) 学習ストラテジー (learning strategies)の伝授; 5) 他の教科内容 (contents from other subjects)との融合; 6) 批判的考察力 (critical thinking skills)の育成; 7) テクノロジー (skills in technology)の使用。アメリカの外国語教育における5つの C の目標実現、特に学生の総合的な言語運用能力や人文的素養の向上は、今挙げた7項目の指導内容と密接な関わりがあり、これらが外国語教育全体のプロセスにおいて、縦横に交差し、互いに支え合いながら、外国語カリキュラムの「編み込み式」構造を形作っているのである (図3 参照、筆者注)。『外国語学習スタンダード』は、次のように指摘している。

本スタンダードは、学習者が学習する言語で何が分かるようになり、何ができるようになるべきかについての見解を示している。これらのスタンダードに到達するためには、授業内容について多方面からの考慮が必要である。かつて、語学の授業と言えば、大半は単語と文法事項の暗記が中心であった。本書のスタンダードでは、外国語の授業に広範な内容を取り入れることの必要性を説いている。

つまり、学習者は、従来の言語システム及び文化の要素の学習だけでなく、コミュニケ

ーション・ストラテジーや学習ストラテジー、批判的考察力 (critical thinking skills)、テクノロジーの技能等を学び、試行し、使用する機会が十分与えられなくてはならない。

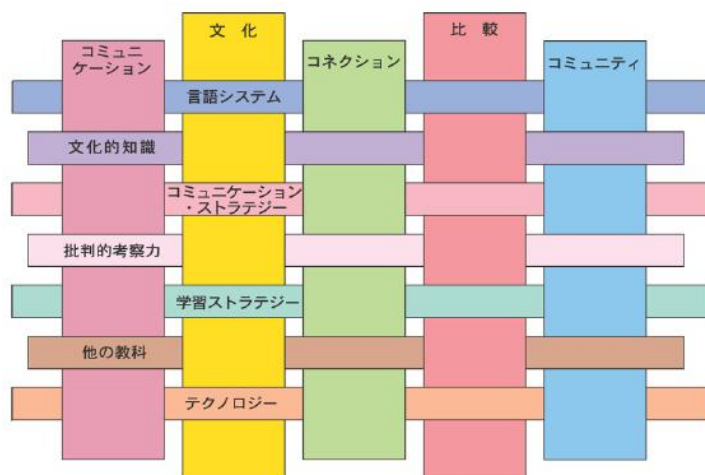


図 13.アメリカ『外国語学習スタンダードズ』におけるカリキュラム要素の構成関係

表 30. アメリカ『外国語学習スタンダードズ』のナショナル、州、地域ごとのスタンダードズとその相互関係

ナショナル・スタンダードズ	州の枠組	地域のカリキュラム	授業・還元の指導計画
目標領域	指導目標	地域の指導目標	学習の具体的な目的
スタンダード	スタンダード 内容 単元の種類	内容 指導する單元ごとの 詳細 望ましい單元及び順序 指導法 参考資料	授業の詳細 単元のトピックと授業手順 單元ごとの授業用指導・学習資料
到達指標サンプル	推薦される 評価手順	評価方法のテクニックの詳細	目的及び評価の詳細

“Visual Arts Education Reform Handbook: Suggested Policy Perspectives on Art Content and Student learning in Art Education”(ビジュアルアーツ教育改革ハンドブック：芸術教育における芸術内容と学習に関する政策的見解／1995)National Art Education Association(全米芸術教育協会)の承諾により、内容を変更の上使用

4. コミュニケーションの枠組み

『外国語学習スタンダードズ』は、コミュニケーションの内容について、以下のようにかな

り詳しく分析している。

コミュニケーション形態 (Communication Modes) の枠組み¹³⁸

本スタンダードズで提案しているアプローチは、コミュニケーションの状況と目的を最も強調した (Brecht and Walton 1994) 3つの「コミュニケーション形態」を認識することである。図6 (本論文では表31とする、筆者注) で示す通り、3つの形態は(1)相手とのコミュニケーション、(2)相手をどのように解釈するか、(3)相手にどのように自分の意見を伝えるか、である。各形態は文化的背景と言語の関係に密接に関わり、時代と共に変化する。

表 31. アメリカ『外国語学習スタンダードズ』のコミュニケーションの形態構成

	対人関係	解釈	意見発表
定義	個人的に直接、口頭でコミュニケーションをとること (例: 相手との面会、あるいは電話) 個人的に直接文書を取り交わしてコミュニケーションをとること	口頭で、あるいは文書でメッセージを受けること印刷物、あるいは印刷物以外のものを媒介としてのコミュニケーション 制作者がいないう状況で、視覚的、あるいは録音した作品を見たり、聞いたり、読んだりすること	口頭あるいは文書で表現し、コミュニケーションすること一方通行の、あるいは直接交流のない一般の人々 (視聴者等) 向けの口頭あるいは文書でのコミュニケーション 視聴者及び読者と直接接触することのない視覚的、録音した作品の制作者等
方法 (paths)	表現能力 スピーキング、ライティング 受動的な能力 リスニングリーディング	主な受動的な能力 リスニング、リーディング 見ること (viewing)	主な表現能力 スピーキング、ライティング 見せること (showing)

¹³⁸ 『外国語学習スタンダードズ』は、次のように分析している。これまでに、様々な分野の研究者が言語能力の特性を探り、言葉を「知っている」とはどういうことなのかという問いに答えを求めてきた (de Jong and Verhoeven 1992)。この問いに対し、言語学の初級教科書の大半 (Fromkin and Rodman 1993) が、言葉を知っているということには、その言葉を用いて様々な作業をこなす能力が含まれる、という解釈を示している。言葉を知っているということは、その言葉を話し、その言葉を知っている他の人々に自分の言うことが通じなくてはならない。どの音があるか、どの音がないかが分かり、ある音の連続が意味のある単語になることが分かり、単語が組み合わせられて句ができ、句が集まって文が成立する、などの知識がある。また、耳にしたことのない文でも聞けば分かり、自分でも文が作れるということでもある。さらに、言葉を知っているということは、その言葉の言語システム (統語論、形態論、音韻論、意味論、語彙論) を制御できるということでもあり、ある特定の文化的状況で、その場にふさわしい方法でコミュニケーションの目的を達成できることを含めて、その言語の文字や実践的、社会言語学的な点にも通じていなければならない (Backman 1990; Savignon 1983; Canale and Swain 1980; Hymes 1985; Bialystok 1981)。コミュニケーションは様々な方法での特徴づけが可能である (Schiffrin 1994)。

<p style="text-align: center;">文 化 的 知 識</p>	<p>年齢、社会的地位、プロフィールが異なる個人間のやり取りを左右している文化的背景に関する知識</p> <p>コミュニケーションの方法が言語によって異なることを認識する能力</p> <p>相手とのやり取りの方法が文化によって異なることを認識する能力</p>	<p>文学的、芸術的所産・産物に かなる文化的な背景があるか 等の知識</p> <p>文化的、芸術的所産・産物に かなる意味が込められている かについての知識</p> <p>内容を分析し、入手できる自分 の母語による情報に照らし合 わせ、言語的、文化的差異を評 価する能力</p> <p>ある文化における内容をアメ リカの文化と分析、比較し、解 釈する能力</p>	<p>話者とその聞き手、または作家 とその読者間でのやり取りに おける文化的背景の知識読み 手、聞き手に合わせて異文化間 (cross cultural) 情報を発表す る能力</p> <p>相手とのやり取りの方法が文 化によって異なるということ を認識する能力</p>
<p>言語システムの知識</p> <p>文法、語彙、音韻、意味論、実践論、談話等の特徴に関する知識がコミュニケーション形態で必要とされる。</p>			

以上のように、『外国語学習スタンダード』は5つのCのスタンダードについて、非常に簡潔に提示しているが、スタンダードの内容、授業への取り入れ方、評価方法など関連する事項についても、かなりの紙面を割いて詳述している。

第二節 『ヨーロッパ言語共通参照枠』

『ヨーロッパ言語共通参照枠』(CEF)は、欧州評議会(Council of Europe)によって研究開発され、2001年に正式に公表された。これは、ヨーロッパ各国での語学の指導要領の立案や語学カリキュラムの設置、テストの構想、教材の編纂などにおいて、共通する土台を提供するものであり、その目的はEUのコミュニケーション、提携、団結を促進することにある。

CEFの言語能力は、聴く、話す、読む、書く、双方向などの観点に基づき、初級から上級まで6つのレベルを定めている。CEFが定めている能力指標(Descriptors)は、言語学習者が表現できる言語行為(Speech Acts)について説明している。CEFは言語能力を区分する際、言語使用者の一般的能力(General Competence)、言語コミュニケーション能力(Communicative Language Competences)、言語活動(Language Activities)および言語を使用する社会的環境(Social Contexts)に大きく分けている。このことは、CEFの定める言語能力が総合的な言語コミュニケーション能力であることを示している。この能力が重視しているのは、言語機能(Functions)すなわち実際の場面で効果を発揮できる能力であり、これまで外国語教育で重視されてきたような、言葉の字面を認識する能力ではない。

CEFは、世界各地の言語教育や言語学習に広大な影響を及ぼした。多くの国々の教育省、地方教育局、教育機関、教師協会、出版社が、CEFの枠組みを相次いで採用し、ヨーロッパ41カ国はCEFをカリキュラム計画、テスト構想の基準として同時に採用した。そのほか、日本、ニュージーランド、チリ、メキシコ、コロンビア、カナダ、香港などの国または地域では、CEFを言語テストの統一基準とし、アメリカの教育テストサービスセンター(Educational Testing Service、以下ETSと略称する)は、2004年にTOEFL、TOEIC、スピーキングテスト(Test of Spoken English、略称TSE)、筆記試験(Test of Written English、略称TWE)などの試験を、CEFで定められているレベルと関連づけた。2005年には、台湾でも英語学習推進を目的として、CEFを教育機関、学校、民間の言語能力試験などの指標として位置付けた。日本の日本語能力試験の出題基準も、CEFを出発点として全面的に調整された。また、日本はこのCEFに基づき、日本語教育や日本語能力試験のスタンダードも公布した。これについては、本論文の後半で考察する。

1. 『ヨーロッパ言語共通参照枠』の基本理念

CEFは、以下の二点に基づいて制定された。¹³⁹

- 1) 言語という分野・領域の実践の場で活動しているものは誰でも次の問いに考えをめぐらすよう勧めること。学習者自身も例外ではない。
 - お互いに話し合ったり、手紙を交換しているとき、我々は一体何をしているのだろうか。
 - このような行為を可能にさせているものは何だろうか。
 - もし新しい言語で同じことをするとしたら、その中の何を新たに学習しなければならないだろうか。

¹³⁹ 『外国語教育Ⅱ 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』、朝日出版、2004年、p.xii

ー 全くの無知の状態から上手な使い手になるまでの学習の進歩の道程の中で、どう目標を定めたらよいか、またどうすれば進歩のプロセスが分かるだろうか。

ー 言語学習・習得のプロセスはどうなっているだろうか。

ー 自分自身であれ他人であれ、言語をもっとうまく学べるように手助けするには、何をしたらよいだろうか。

2) 教育の現場関係者たちは、生徒たちが何を達成することの手助けをしようとしているのか、およびその達成方法を相互に話し合い、また生徒たちにも説明しやすくするようにすること。

.....Council of Europe は言語学習と教育に従事する全てのものに、その仕事を始める前に、学習者側の必要性、動機、特徴、また学習教材について反省をめぐらすことを強く勧める。つまり以下の質問に答えてほしいということである。

ー 学習者は言語を使って何をしなければならないか。

ー その目的を学習対象の言語を使って達成するためには、学習者は何を学習しなければならないか。

ー 学習者を学習に向かわせるものは何か。

ー 誰が学習するのか（年齢、性別、社会的背景および教育歴、など）。

ー 教師が持っている知識、技能、経験は何か。

ー 学習者が入手できる教材は何か（辞書、学習文法書、など）。また視聴覚機器はどうなっているか、コンピュータとソフトウェアはどうか。

ー どれほどの時間をかけられるか、あるいはかけるつもりか。

以上のような認識に基づき、『ヨーロッパ言語共通参照枠』の基本理念は、多言語主義（複言語主義、*plurilingualism*）¹⁴⁰と行動の方向づけ（行動中心主義、*action-oriented*）の二つに確定した。

21 世紀に向けて、ヨーロッパは通貨の統合、市場の統一などをはじめとする経済の一体化を積極的に推進している。欧州評議会は、ヨーロッパ各国が自国の文化を尊重、発展させることを強調すると同時に、多様な文化を共存させること、ヨーロッパの豊富な言語がヨーロッパ共有の貴重な資源であり、十分保護し、発展させるべきものであることを強調している。このため、言語教育分野でも、言語の多様性によって引き起こされる障害を相互理解、コミュニケーションの資源に転化するよう尽力すべきだとしている。ヨーロッパの現代言語をよりよく習得してはじめて、ヨーロッパの国際的な移動を増やし、各国の国民同士の相互理解や協力を促進することができ、それによって民族蔑視や偏見といった問題を克服するこ

¹⁴⁰ CEF の文中では、次のように解説している。複言語主義は多言語主義（*multilingualism*）と異なる。後者は複数の言語の知識であり、あるいは特定の社会の中で異種の言語が共存していることである。（中略）一方、複言語主義がそれ以上に強調しているのは、次のような事実である。つまり個人々の言語体験は、その文化的背景の中で広がる。家庭内の言語から社会全般での言語、それから（学校や大学で学ぶ場合でも、直接的習得にしろ）他の民族の言語へと広がって行くのである。しかしその際、その言語や文化を完全に切り離し、心の中の別々の部屋にしまっておくわけではない。むしろそこでは新しいコミュニケーション能力が作り上げられるのであるが、その成立には全ての言語知識と経験が寄与するし、ここでは言語同士が相互の関係を築き、また相互に作用し合っているのである。いろいろな状況の下で、同じ一人の人物が特定の相手との対話で効果を上げるために、その能力の中から一定の部分を柔軟に取り出して使うこともする。

とができるのである。こうしたことから、欧州評議会は加盟国に対し、情報技術を十分活用し、現代的な外国語教育、評価、教育資源の共同研究を強化するよう呼びかけている。このため、CEFで強調しているのは、様々な言語の共存を重視するといった伝統的な理念ではなく、一人ひとりの言語体験における言語知識や言語に伴う文化、特に言語と文化の関連や相互作用が重視されている。こうした理念が土台にあるため、CEFの目標は、外国語学習で母語話者のレベルにまで到達させることではなく、様々な状況下で特定の相手に対し、それぞれの能力に応じて効果的な交流をすることに定められている。例えば、即座に違う言語に変換できる能力、自分の持っている知識や経験を運用して未知の言語知識を推測する能力などが求められており、言語を完璧に用いることは強調されていない。

CEFは行動を指導とする研究方法を採用しており、言語学習者を社会の一部と見なし、その社会の一部に特定の環境下で特定の任務を果たすことを求めている。学習者の見なし方について、CEFは言語教育には以下に挙げるような基本要素を考慮すべきだとしている。その基本要素とはすなわち、個人の一般的な能力、言語コミュニケーション能力、言語活動、言語の過程プロセス、文脈と領域、策略、任務、談話などである。これらの基本要素を分析することにより、ある特定の教育環境下にある言語教育の指導目的、指導方法を確定していく。これについて、CEFは次のように述べている。

言語の学習、教授、そして評価のための、包括的で、明確で、そして一貫性を持つことを目指す共通枠組みは、言語使用と言語学習の一般の見方と一致している必要がある。ここで採用された考え方は一般的な意味で行動中心主義である。つまり言語の使用者と学習者をまず基本的に「社会的に行動する者・社会的存在 (social agents)」、つまり一定の与えられた条件、特定の環境、また特殊な行動領域の中で、(言語行動とは限定されない) 課題 (tasks) を遂行・完成することを要求されている社会の成員と見なすからである。発話行為は、言語活動の範囲内において行われるが、言語活動というものはより広い社会的コンテクストの一部を形成している。これはそれ自体としてその意味を持ちうるものである。「課題」というときは一人ないしは複数の個人によって、一定の結果を出すために行われる、独自の具体的 (specific) な能力を方略的 (strategically) に使って遂行する行動 (actions) を考えている。従って、行動中心の考え方は、認知的、感情的、意志的資質と同時に、社会的存在としての個々人が所有し、また使用する特有の才能全てを考慮することになる。

『ヨーロッパ言語共通参照枠』における外国語学習スタンダード

CEFは、言語コミュニケーション能力 (言語学、応用学、社会言語学)、コミュニケーション方法 (受容、相互作用、アウトプット)、応用心理学のレベル別理論に基づき、ヨーロッパ言語 14 種類に適応した言語能力指標を出した。その中には、言語使用者が何を知るべきか、効果的にコミュニケーションを取るにはどのようにすべきか、また言語能力のレベルに応じた到達目標が記されている。この指標では、言語能力を以下の六つの級に分けている。基礎段階の言語使用者 (A1、A2)、自立した言語使用者 (B1、B2)、熟練した言語使用者 (C1、C2)。二つの級 (すなわち、A1 と A2、B1 と B2、C1 と C2、筆者注) の分類について、CEF

は各国の言語教育担当部門に対し、カリキュラムや学習者の状況に応じて細分してよいと提案している。また、CEF は学習者と教師が実際の指導目的を達成する際のガイド役となるよう、言語応用能力の主な分類に基づき、各項目をそれぞれ6つの級に分け、その内容について詳述している。以下はその一例である。

共通参照レベル (Common Reference Levels)

言語学習の仕組みや達成度の一般的認識については、適当とされるレベルの数とその内容について、普遍的とは言えないまでも、かなりの一致が実際には存在するようである。ヨーロッパの言語学習者にとって意味を持つ学習行程の区間は、大まかに六つのレベル¹⁴¹が適当だと考えられているようである。

(中略)

この六つのレベルは、古典的な初級、中級、上級という区別をさらにそれぞれ高、低の二つに分けたものと見える。また、これらのレベルに Council of Europe が与えた名前には翻訳しにくいものがあることが分かっている。例えば、Waystage や Vantage などである。それゆえ、下の図は最初に三つの大きなレベル、A、B、Cに分け、それをさらに枝分かれさせる「枝分かれ方式 (hypertext)」を採用している。

¹⁴¹ Breakthrough : 1978 年の提言の中で Wilkins が名づけた「当初の熟達度 (Formulaic Proficiency)」や Trim の同年出版での「入門 (Introductory)」に相当する。

- Waystage : Council of Europe が詳述したもの (content specification) の反映。
- Threshold : Council of Europe が詳述したものの反映。
- Vantage : Council of Europe が三番目に詳述したものの反映。Wilkins では「操作能力が限定されている熟達度 (Limited Operational Proficiency)」, Trim では「普通の状況での適切な反応 (adequate response to situations normally encountered)」として説明されるレベルのこと。
- Effective Operational Proficiency (効果的に操作が可能な程度の熟達度) : Trim は「効果的な熟達度 (Effective Proficiency)」と呼び、Wilkins は「適切な操作が可能な熟達度 (Adequate Operational Proficiency)」と呼んでおり、より複雑な作業や学習課題をこなす上級レベルを示している。
- Mastery (熟練) : Trim 「総合的な熟練 (comprehensive mastery)」; Wilkins 「総合的に操作できる熟達度 (Comprehensive Operational Proficiency)」。ALTE で採用された概要の中で最も上位の検定目標に相当する。言語を専門とする人たちによって達成されるレベルを超え、より高度の異文化適応能力 (intercultural competence) を含むように拡大解釈することも可能である。

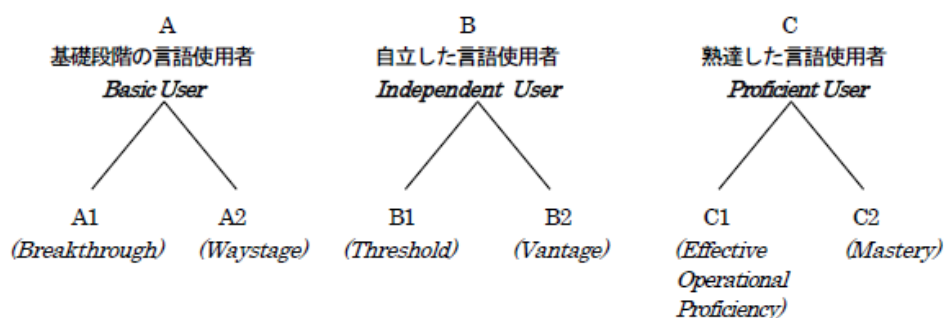


図 14. 『ヨーロッパ言語共通参照枠』の レベル分け図

以下に挙げた例は、その中の一部である。

(1) コミュニケーション活動 (communicative activities)

「～ができる」型の能力記述文は受容、言葉のやり取り、産出 (production) を記述するために書いてあるが、どのレベルにも下位カテゴリーが全て揃っているわけではない。というのも、活動の中にはある能力のレベルまで達しないと行われ得ないものや、高いレベルでは評価の対象にならない活動もあるからである。

表 32. 『ヨーロッパ言語共通参照枠』の 共通参照レベル：全体的な尺度

熟達した言語使用者	C2	聞いたり、読んだりしたほぼ全てのものを容易に理解することができる。 いろいろな話し言葉や書き言葉から得た情報をまとめ、根拠も論点も一貫した方法で再構成できる。自然に、流暢かつ正確に自己表現ができ、非常に複雑な状況でも細かい意味の違い、区別を表現できる。
	C1	いろいろな種類の高度な内容のかなり長いテキストを理解することができ、含意を把握できる。 言葉を探しているという印象を与えずに、流暢に、また自然に自己表現ができる。 社会的、学問的、職業上の目的に応じた、柔軟な、しかも効果的な言葉遣いができる。 複雑な話題について明確で、しっかりとした構成の、詳細なテキストを作ることができる。その際テキストを構成する字句や接続表現、結束表現の用法をマスターしていることがうかがえる。
自立した言語	B2	自分の専門分野の技術的な議論も含めて、抽象的かつ具体的な話題の複雑なテキストの主要な内容を理解できる。 お互いに緊張しないで母語話者とやり取りができるくらい流暢かつ自然である。 かなり広汎な範囲の話題について、明確で詳細なテキストを作ることができ、さまざまな選択肢について長所や短所を示しながら自己の視点を説明できる。

語 使 用 者	B1	<p>仕事、学校、娯楽で普段出会うような身近な話題について、標準的な話し方であれば主要点を理解できる。</p> <p>その言葉が話されている地域を旅行しているときに起こりそうな、たいていの事態に対処することができる。</p> <p>身近で個人的にも関心のある話題について、単純な方法で結びつけられた、脈絡のあるテキストを作ることができる。経験、出来事、夢、希望、野心を説明し、意見や計画の理由、説明を短く述べることができる。</p>
基 礎 段 階 の 言 語 使 用 者	A2	<p>ごく基本的な個人的情報や家族情報、買い物、近所、仕事など、直接的関係がある領域に関する、よく使われる文や表現が理解できる。</p> <p>簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄についての情報交換に応ずることができる。</p> <p>自分の背景や身の回りの状況や、直接的な必要性のある領域の事柄を簡単な言葉で説明できる。</p>
	A1	<p>具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常的表現と基本的な言い回しは理解し、用いることもできる。</p> <p>自分や他人を紹介することができ、どこに住んでいるか、誰と知り合いか、持ち物などの個人的情報について、質問をしたり、答えたりできる。</p> <p>もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、助け船を出してくれるなら簡単なやり取りをすることができる。</p>

表 33. 『ヨーロッパ言語共通参照枠』の 共通参照レベル：自己評価表

		A1	A2	B1
理 解 す る こ と	聞 く こ と	<p>はっきりとゆっくりと話してもらえれば、自分、家族、すぐ周りの具体的なものに関する聞き慣れた語やごく基本的な表現を聞き取れる。</p>	<p>(ごく基本的な個人や家族の情報、買い物、近所、仕事などの) 直接自分につながるのある領域で最も頻繁に使われる語彙や表現を理解することができる。</p> <p>短い、はっきりとした簡単なメッセージやアナウンスの要点を聞き取れる。</p>	<p>仕事、学校、娯楽で普段出会うような身近な話題について、明瞭で標準的な話し方の会話なら要点を理解することができる。</p> <p>話し方が比較的ゆっくり、はっきりとしているなら、時事問題や、個人的もしくは仕事上の話題についても、ラジオやテレビ番組の要点を理解することができる。</p>
	読 む こ と	<p>例えば、掲示やポスター、カタログの中のよく知っている名前、単語、単純な文を理解できる。</p>	<p>ごく短い簡単なテキストなら理解できる。</p> <p>広告や内容紹介のパンフレット、メニュー、予定表のようなものの中から日常の単純な具体的に予測がつく情報を取</p>	<p>非常によく使われる日常言語や、自分の仕事関連の言葉で書かれたテキストなら理解できる。</p> <p>起こったこと、感情、希望が表現されている私信を理解で</p>

			り出せる。 簡単で短い個人的な手紙は理解できる。	きる。
話すこと	やり取り	相手がゆっくり話し、繰り返したり、言い換えたりしてくれて、また自分が言いたいことを表現するのに助け船を出してくれるなら、簡単なやり取りをすることができる。 直接必要なことやごく身近な話題についての簡単な質問なら、聞いたり答えたりできる。	単純な日常の仕事の中で、情報の直接のやり取りが必要なならば、身近な話題や活動について話し合いができる。 通常は会話を続けていくだけの理解力はないのだが、短い社交的なやり取りをすることはできる。	当該言語圏の旅行中に最も起こりやすいたいていの状況に対処することができる。 例えば、家族や趣味、仕事、旅行、最近の出来事など、日常生活に直接関係のあることや個人的な関心事について、準備なしで会話に入ることができる。
	表現	どこに住んでいるか、また、知っている人たちについて、簡単な語句や文を使って表現できる。	家族、周囲の人々、居住条件、学歴、職歴を簡単な言葉で一連の語句や文を使って説明できる。	簡単な方法で語句をつないで、自分の経験や出来事、夢や希望、野心を語るができる。 意見や計画に対する理由や説明を簡潔に示すことができる。 物語を語ったり、本や映画のあらすじを話したり、その感想・考えを表現することができる。
書くこと	書くこと	新年の挨拶など短い簡単な葉書を書くことができる。 例えばホテルの宿帳に名前、国籍や住所といった個人のデータを書き込むことができる。	直接必要のある領域での事柄なら簡単に短いメモやメッセージを書くことができる。 短い個人的な手紙なら書くことができる：例えば礼状など。	身近で個人的に関心のある話題について、つながりのあるテキストを書くことができる。私信で経験や印象を書くことができる。
理解すること		B2	C1	C2
	聞くこと	長い会話や講義を理解することができる。また、もし話題がある程度身近な範囲であれば、議論の流れが複雑であっても理解できる。 たいていのテレビのニュースや時事問題の番組も分かる。 標準語の映画なら大多数は理	たとえ構成がはっきりしなくて、関係性が暗示されているにすぎず、明示的でない場合でも、長い話が理解できる。 特別の努力なしにテレビ番組や映画を理解できる。	生であれ、放送されたものであれ、母語話者の速いスピードで話されても、その話し方の癖に慣れる時間の余裕があれば、どんな種類の話し言葉も難無く理解できる。

話すこと	読むこと	解できる。		
		筆者の姿勢や視点が出ている現代の問題についての記事や報告が読める。 現代文学の散文は読める。	長い複雑な事実に基づくテキストや文学テキストを、文体の違いを認識しながら理解できる。 自分の関連外の分野での専門的記事も長い技術的説明書も理解できる。	抽象的で、構造的にも言語的にも複雑な、例えばマニュアルや専門的記事、文学作品のテキストなど、事実上あらゆる形式で書かれた言葉を容易に読むことができる。
	やりとり	流暢に自然に会話をする事ができ、母語話者と普通にやり取りができる。 身近なコンテキストの議論に積極的に参加し、自分の意見を説明し、弁明できる。	言葉をことさら探さずに流暢に自然に自己表現ができる。 社会上、仕事上の目的に合った言葉遣いが、意のままに効果的にできる。 自分の考えや意見を精確に表現でき、自分の発言を上手に他の話し手の発言にあわせることができる。	慣用表現、口語体表現をよく知っていて、いかなる会話や議論でも努力しないで加わることができる。 自分を流暢に表現し、詳細に細かい意味のニュアンスを伝えることができる。 表現上の困難に出会っても、周りの人がそれにほとんど気がつかないほどに修正し、うまく繕うことができる。
		表現	自分の興味関心のある分野に関連する限り、幅広い話題について、明瞭で詳細な説明をすることができる。 時事問題について、いろいろな可能性の長所、短所を示して自己の見方を説明できる。	複雑な話題を、派生的問題にも立ち入って、詳しく論ずることができる。 一定の観点を展開しながら、適切な結論でまとめ上げることができる。
書くこと	書くこと		興味関心のある分野内なら、幅広くいろいろな話題について、明瞭で詳細な説明文を書くことができる。 エッセイやレポートで情報を伝え、一定の視点に対する支持や反対の理由を書くことができる。 手紙の中で、事件や体験について自分にとっての意義を中心に書くことができる。	適当な長さでいくつかの視点を示して、明瞭な構成で自己表現ができる。 自分が重要だと思う点を強調しながら、手紙やエッセイ、レポートで複雑な主題を扱うことができる。 読者を念頭に置いて適切な文体を選択できる。

(2) 産出活動 (productive activities) と方略

以下に挙げた例は、口頭での産出活動 (話すこと) についてである。
例示的な測定尺度を、次の五点について示しておく。

- 総合的な口頭発話
- 長く一人で話す：経験談
- 長く一人で話す：論拠を述べること (例：ディベートなどで)
- 公共アナウンス
- 聴衆の前での講演

そのうちの一例は、以下のとおりである。

表 34. 『ヨーロッパ言語共通参照枠』の総合的な口頭発話の級分け基準

総合的な口頭発話	
C2	聞き手が要点を記憶、あるいは後で思い出す際に足がかりになるような、論理的な構造を持った、流れのよい、構成のしっかりしたスピーチができる。
C1	複雑な話題について、明瞭かつ詳細な記述やプレゼンテーションができる。下位テーマをまとめたり、一定の要点を展開しながら、適当な結論にもっていきることができる。
B2	記述とプレゼンテーションを明確かつ体系的に展開できる。要点を見失わずに、関連詳細情報を付け加えて、内容を補足できる。
	自分の関心のある分野に関連した、広範囲な話題について、明確かつ詳細に記述、プレゼンテーションができる。事項を補足しながら、関連事例を挙げて、主張を強化、敷衍することができる。
B1	自分の関心のあるさまざまな話題のうちのどれかについて、ほどほどの流暢さで、ある程度の長さの、簡単な記述やプレゼンテーションができる。その際、事柄の提示は直線的である。
A2	人物や生活・職場環境、日課、好き嫌いなどについて、単純な記述やプレゼンテーションができる。その際簡単な字句や文を並べる。
A1	人物や場所について、単純な字句を並べて、述べることができる。

(後略)

産出的言語活動の方略

次の三点について、例示的な測定尺度を示しておく。

- 計画
- 補償
- モニタリングと修正

そのうちの一例は、以下のとおりである。

表 35. 『ヨーロッパ言語共通参照枠』のモニタリングと修正能力の級分け基準

モニタリングと修正	
C2	難しいところを元に戻って言い直したり、言い換えたりすることが非常にスムーズにでき、対話の相手はそれにほとんど気がつかないぐらいである。
C1	難しいところは元に戻って言い直し、全く話の流れを途切れさせることなく、本来言いたかったことの言い換えができる。
B2	特に意識している場合や、誤解を引き起こしてしまった場合、言い損ないや誤りを修正することができる。 自分の「お得意の間違い」に気がついて、それらについて意識的に発言をモニタリングすることができる。
B1	もし対話相手から問題を指摘されたら、誤解されるような表現や時制などの混同を修正できる。 自分が使った言語形式が正しいかどうか確認することができる。 コミュニケーションが失敗したときは、別の方略を用いて出直すことができる。
A2	利用できる能力記述文はない。
A1	利用できる能力記述文はない。

(3) 受容的活動 (receptive activities) と方略

以下に挙げた例は、聞く受容的活動（聞くこと）についてである。
例示的な測定尺度を、次の五点について示しておく。

- 包括的な聴解
- 母語話者同士の対話の理解
- 聴衆の一人として生で聞くこと
- 発表や指示を聞くこと
- 音声メディア（ラジオなど）と録音を聞くこと

そのうちの一例は、以下のとおりである。

表 36. 『ヨーロッパ言語共通参照枠』の包括的な聴解の級分け基準

包括的な聴解	
C2	母語話者にかなり速いスピードで話されても、生であれ、放送であれ、どんな種類の話し言葉も難無く理解できる。
C1	特に耳慣れない話し方をする話者の場合には、時々細部を確認しなければならない場合があるが、自分の専門外の抽象的で複雑な話題についての長い発話に充分についていける。 幅の広い慣用表現や口語体表現が理解できる。言語使用域の移行を正しく認識できる。 構造がはっきりしていない場合、または内容の関係性が暗示されているだけで、明示的でない場合

	でも、長い発話を理解できる。
	生であれ、放送であれ、身近な話題でなくとも、個人間、社会、学問、職業の世界で通常出会う話題について、標準語で話されれば理解できる。周囲の極端な騒音、不適切な談話構成や慣用表現だけが理解を妨げる。
B2	特定の専門分野での技術的な議論であっても、標準語で話されれば、抽象的な話題でも具体的な話題でも、内容的にも言語的にもかなり複雑な話の要点を理解できる。 もし話題がごく身近なもので、話の方向性が明示的な標識で示されていれば、長い話や複雑な議論の流れでも理解できる。
B1	毎日や普段の仕事上の話題について、簡単な事実の情報を理解できる。もし、話が大体聞き慣れた話し方で発音もはっきりとしていれば、一般的なメッセージも細部も理解できる。
	短い物語や、仕事、学校、余暇などの場面で普段出会う、ごく身近な事柄について、明瞭で標準的に話されたものであれば要点を理解できる。
A2	もし、はっきりとゆっくりとした発音ならば、具体的な必要性を満たすことが可能な程度に理解できる。
	もし、発話をはっきりとゆっくりとした発音ならば、最も直接的な優先事項の領域（例：ごく基本的な個人や家族の情報、買い物、その地域の地理、雇用）に関連した句や表現が理解できる。
A1	意味がとれるように長い区切りをおいて、非常にゆっくりと注意深く発音してもらえれば、発話を理解できる。

受容的言語活動の方略

受容的言語活動の方略とは、その場にふさわしいコンテキストや世界に関する知識を特定して、そのプロセスにおいて適切なスキーマと想定されるものを活性化することである。(後略)

プランニング (Planning) : フレーミング (framing) (心的な構えを決める、スキーマを活性化する、予測を立てる)

遂行 (Execution) : 手がかりの発見と推論 (inferring)

評価 (Evaluation) : 仮説検証 (hypothesis testing) : 手がかりがスキーマとの合致の検証

修正 (Repair) : 仮説の再検証 (revising hypotheses)

例示的尺度は次の通りである。

表37. 『ヨーロッパ言語共通参照枠』の手がかりの発見と推論

手がかりの発見と推論 (話し言葉と書き言葉)	
C2	C1と同じ。
C1	コンテキスト上の、文法的、語彙的手がかりから、相手の態度や、気持ち、意図を推測し、何が次に来るかよく予測できる。
B2	要点の把握を含め、理解のために多様な方略を駆使でき、コンテキスト上の手がかりから理解の可否を確かめることができる。

B1	自分の関心や専門に関連するテキストの中で、馴染みのない単語の意味を文脈から推測できる。話題が身近なものであれば、時には知らない単語の意味を文脈から推定し、文の意味を推論できる。
A2	日常の具体的な内容や話題の短いテキストや、発話の全体の意味を手がかりに、知らない単語のおおよその意味を文脈から引き出すことができる。
A1	利用できる能力記述文はない。

(4) 相互行為活動 (interactive activities) と方略

以下に挙げた例は、口頭のやり取りについてである。
例示的な測定尺度を、次の項目について示しておく。

- 一般的な話し言葉のやり取り
- 母語話者との対話を理解すること
- 会話
- 非公式の議論
- 公式の議論とミーティング
- 目的達成のための協同作業
- 製品やサービスを得るための取引
- 情報の交換
- インタビューをすること、インタビューを受けること

そのうちの二つの例は、以下のとおりである。

表 38. 『ヨーロッパ言語共通参照枠』の一般的な話し言葉のやり取り

	一般的な話し言葉のやり取り
C2	慣用的な表現や口語表現をかなり使いこなすことができ、コノテーションまで気がつく。かなりの確に修飾を加えることによって正確に細かいニュアンスまで伝えることができる。表現しにくいところを上手に回避して発話を再構成できるし、対話の相手は修復がなされたことにはほとんど気がつかない。
C1	ほとんど努力する必要がないくらい、らくらくと流暢に、自然に言いたいことを表現できる。幅の広い語彙が使いこなせ、間接的な表現を使って即座に対話の隙間を埋めることができる。見て分かるような表現探しや、回避の方略はほとんどない。概念的に難しい話題だけが自然でスムーズな言葉の流れを邪魔する。
B2	一般的、学術的、職業上、もしくは余暇に関する幅広い話題について、流暢に、正確に、そして効果的に言葉を使うことができ、考えと考えの間の関係をはっきりとさせることができる。言いたいことが表現できない様子もまずなく、文法も正確で、その場にふさわしい丁寧さで、自然にコミュニケーションできる。
	母語話者を相手に、お互いにストレスを感じさせることなく、普通の対話や関係が維持できる

	程度に、流暢に自然に対話できる。個人的に重要な出来事や経験を強調して、関連説明をし、根拠を示して自分の見方をはっきりと説明し、主張・維持できる。
B1	自分の関心や専門分野に関連した、身近な日常のおよび非日常的な問題について、自信を持って話し合いをすることができる。情報を交換、チェックし、確認できる。あまり日常的でない状況にも対処し、問題の在処を説明できる。映画、書籍、音楽などの抽象的な文化的話題について、自分の考えを表現できる。
	単純な形だが幅広く言葉を使え、旅行中に遭遇する可能性のあるほとんどの状況に対処できる。身近な話題の会話に準備なしでも加わることができる。身近で個人的関心のある事柄、または日常生活に関連する話題（例えば、家族、趣味、仕事、旅行、時事問題）について個人的な意見を表明したり、情報を交換したりできる。
A2	もし必要がある場合に相手が助けてくれれば、予め決まっているような状況、短い会話でなら、比較的容易に対話ができる。余り苦勞しなくても日常での簡単なやり取りができる。予測可能な日常の状況ならば、身近な話題についての考えや情報を交換し、質問に答えることができる。
	仕事や自由時間に関わる身近な日々の事柄について、直接的で簡単な情報交換を必要とする通常の課題ならコミュニケーションできる。非常に短い社交的なやり取りには対応できるが、自分から会話を進められるほどの理解はない。
A1	簡単な方法でやり取りができるが、ゆっくりとした繰り返し、言い換え、修正に全般的に頼ってコミュニケーションすることになる。簡単な質疑応答はできる。すぐに回答が必要な事柄やごく身近な話題についてなら、話も始められ、応答もできる。

表 39. 『ヨーロッパ言語共通参照枠』の目的達成のための協同作業

目的達成のための協同作業 (例：車を修理する、文書を検討する、イベントを準備する)	
C2	B2 と同じ。
C1	B2 と同じ。
B2	詳細な使用説明を確実に理解できる。 他人に仲間に入るように誘ったり、意見を述べるように促したりすることによって、作業を先に進めることに貢献できる。 原因や結果を推測し、異なるアプローチの利点と不利な点を比較考慮しながら、論点や問題の概略をはっきりと述べることができる。
	相手の話し方が速い、もしくは長い場合には、繰り返しや説明を求めることもあるが、言われたことは理解できる。 問題の在処を説明し、次に何をすべきか検討し、代案を比較対照できる。 他人の見方に短いコメントをすることができる。
B1	言われたことはたいてい理解でき、必要なときにはお互いの理解を確認するために、言われたことの一部を繰り返すことができる。 自分の意見や反応を、次にすべきことや問題解決策との関連で、簡単に理由を挙げて説明して、理解させることができる。

	仕事の進め方についての意見を言うよう他人を促すことができる。
A2	理解できない場合は、単に繰り返しを求めるだけで、あまり苦勞せずに簡単な日常の課題にうまく対処できる程度に理解できる。 提案したり、出された提案に応じたり、指示を求めたり出したりしながら、次にすることを検討できる。
	話について行っていることを分からせることができる。もし話し相手が面倒がらなければ、必要なことを理解させることができる。 簡単な表現を使って日常の課題に関するやり取りができ、物を要求したり、与えたり、簡単な情報を得たり、次にすることを話し合うことができる。
A1	注意深く、ゆっくりと表現された質問や説明なら理解できる。短い簡潔な指示を理解できる。 人に物事を要求し、人に物事を与えることができる。

やり取りの方略

やり取りは、複数の人物が合同でディスコースを構築するときの特有の言語行為だけではなく、受容的言語行為と産出的言語行為の活動の両方に関連している。それゆえ、上述した全ての受容的言語行為の方略と産出的言語行為の方略も、やり取りに関わってくることになる。

•計画

フレーミング：行動表の選択 (selecting praxeogram)
 情報・意見のずれの認識：成功の条件 (felicity conditions)
 前提条件に関する判断
 次の一手 (planning moves)

•実行

発言権の取得・保持
 協力 (対人的)
 協力 (観念的)
 不測の事態への対処
 助けを求めること

•評価

モニタリング (スキーマに関して、行動表に関して)
 モニタリング (効果に関して、成功・不成功に関して)

•修正

説明を求めること
 説明を与えること
 コミュニケーションの修正 次の点に関して、例示的尺度を挙げておく。
 発言権の取得・保持
 協力

説明を求めること

そのうちの一例は、以下のとおりである。

表 40. 『ヨーロッパ言語共通参照枠』の発言権の取得・保持

	発言権の取得・保持
C2	C1 と同じ。
C1	ディスコース機能の中のいつでも使える範囲から、自分の発言の前置きにふさわしい言い回しを適切に選び、発言の機会を獲得できる。また話の内容を考えている間も、発言権を維持できる。
B2	適切な表現を使って議論に途中から入り込むことができる。上手に発言権をとって、会話を始め、続け、終わることができる。必ずしもスマートとは言えないが、会話を始めること、適切なときに発言権を取り、必要なときに会話を終わらせることができる。手持ちの言い回し（例えば「それは難しい問題ですね……」等）を使って、言うべきことを言葉にする間、時間を稼ぎ、発言権を保ち続けることができる。
B1	適切な言い回しを使って、馴染みのある話題についての議論に途中からでも加わることができる。
	馴染みのある話題や、個人的興味のある話題なら、対面での簡単な会話を始め、続け、終わらせることができる。
A2	簡単なやり方で、短い会話を始め、続け、また終わることができる
	簡単な対面での会話を始め、続け、終わることができる。 発話権を取るため、保持するために何らかの言語行動を取ることができる。
A1	利用できる能力記述文はない。

6. 『ヨーロッパ言語共通参照枠』における外国語授業内容

CEF は、語彙、文法、文化、コミュニケーションなどの言語指導内容について、具体的なことは記していない。しかし、学習者の言語能力の分析を通じて、教師が学習者の能力指標に照らし合わせ、自分の指導が学生の一般的な能力を向上させているか、また言語能力の向上を促しているかを考える手立てとなっている。また、CEF は学習内容や指導方法についても、具体的なことは何も規定していない。しかし、指導方法については各言語に応じて優勢、劣勢があると認識しており、一方を優遇し他方を冷遇するというような事態や教条主義を避けるため、ある一つの問題に対しても、解決方法をいくつか列記し、教師が教育実践の場で比較考察し、その中で最も良い方法を選べるようにしている。CEF は、外国語指導教師に対し、ただ単に有り合わせの知識を教えるのではなく、指導目標に基づいて指導内容を決定すべきであると提言している。また、ただやみくもに教材に沿って進めるのではなく、学生に教える理由や何を教えるべきかを改めて考える必要があると指摘している。

(1) テキスト

テキストは、それが話される場合でも書かれる場合でも、一まとまりの言語表現を指すために用いられる。言語使用者／学習者はテキストを受容し、産出し、交換するのである。CEFでは、メディアの種類とテキストタイプなどが提示されている。以下はその一例である。

表 41. 『ヨーロッパ言語共通参照枠』のテキストタイプ

ノート取り（講義やセミナーなど）	
C2	話し手によって実際に使われている言葉だけでなく、その含意や間接的な示唆に気づき、それらを書き留めることができる。
C1	自分の興味関心のある分野の話題の講義で、詳細なノートを取ることができる。記録された情報が非常に詳細で、話された内容を忠実に再現しているから、他の人にもそのノートが役立つ。
B2	言葉そのものに集中しすぎて、情報を時には聞き逃す傾向もあるが、身近な話題で明確に組み立てられた講義なら理解でき、重要だと感じた点をノートに取ることができる。
B1	もし話題が自分の興味関心の範囲であり、話のはっきりとしていて、組み立てがしっかりしていれば、後で自分が使うためには充分正確なノートを講義中に取り取ることができる。
	もし話題が身近で、簡単な言葉で表現されており、はっきりとした発音で標準的な話し言葉で話されれば、簡単な講義を聴きながらキーポイントのリストを作ることができる。
A2	利用できる能力記述文はない。
A1	利用できる能力記述文はない。

表 42. 『ヨーロッパ言語共通参照枠』のテキストの処理

テキストの処理	
C2	異なる情報源から情報をまとめ、論点や主張を整理して、まとまりのある全体的結論を示すことができる。
C1	長い、難しいテキストを要約することができる。
B2	対照的な視点や主題についてコメントしたり、議論したりしながら、事実を述べたものや想像上のことを述べたさまざまなテキストを要約することができる。
	意見、論点、検討内容を含んでいるニュース、インタビュー、ドキュメンタリーからの抜粋を要約することができる。 映画や劇のあらすじと流れをまとめることができる。
B1	いくつかの情報源からの短い断片的な情報を他人のために要約してやることができる。
	元のテキストの単語を使って、元のままの順序で、短い文章の一節を簡単な形で言い換えることができる。
A2	学習者の限られた能力と経験の範囲内で、短いテキストからのキーワード、表現、短い文を抜き出して、書くことができる。
	印刷物か、明瞭な手書きの短いテキストを書き写すことができる。
A1	標準的な様式で印刷された単語、または短いテキストを書き写すことができる。

また、コミュニケーション言語能力については、以下のように分析している。

(2) コミュニケーション言語能力 (communicative language competences)

コミュニケーション意図を実現させるためには、言語使用者／学習者は、上に詳述したような一般的な技量と共に、より言語に関連の深いコミュニケーション能力を利用しなければならない。この狭い意味でのコミュニケーション能力には、以下のものがある：

言語能力、語彙能力、文法能力、意味的能力、音声能力、正書法的能力、読字能力、社会言語能力、言語運用能力。

言語運用能力では、言語使用者／学習者の、メッセージに関する原理の知識が問題になるが、それは以下に挙げる点である：

- a) メッセージの組み立て、構成、配列 (ディスコース能力)
 場面に応じた柔軟性
 発話の順番 (言葉のやり取りの方略の部分でも扱われる)
 話題の展開
 一貫性と結合性
- b) メッセージがコミュニケーション機能を果たすための使い方 (機能的能力)
- c) 言葉のやり取り、および交渉を行う上でのスキーマに基づいた順序だて (構想能力)

このうち、語彙に関する基準の一例を挙げる。

表 43. 『ヨーロッパ言語共通参照枠』の語彙の使いこなし

語彙の使いこなし	
C2	一貫して正しく、適切に語彙が使用できる。
C1	時には些細な言い間違いがあるが、大きな語彙上の誤りはない。
B2	語彙的な正確さは一般的に高い。多少の混乱や間違った単語の選択もコミュニケーションを邪魔しない範囲である。
B1	複雑な考えや、非日常的な話題や状況に関して何かを述べようとすると、大きな誤りをすることがあるが、初歩的な語彙は使いこなせる。
A2	具体的な日々の要求に関する狭いレパートリーの語を使うことができる。
A1	利用できる能力記述文はない。

このうち、文法に関する基準の一例を挙げる。

表 44. 『ヨーロッパ言語共通参照枠』の文法的正確さ

文法的正確さ	
C2	(例えば、これから言うことを考えている時や、他人の反応をモニターしているような時といった) 他のことに注意を払っている時でも、複雑な言葉について常に高い文法駆使力を維持している。

C1	常に高い文法的正確さを維持する。誤りは少なく、見つけることは難しい。
B2	高い文法駆使力がある。時には「言い間違い」や、文構造での偶然起こした誤りや些細な不備が見られる場合があるが、その数は少なく、後で見直せば訂正できるものが多い。 比較的高い文法駆使力が見られる。誤解につながるような間違いは犯さない。
B1	馴染みのある状況では、かなり正確にコミュニケーションを行うことができる。多くの場合高いレベルでの駆使能力があるが、母語の影響が明らかである。誤りも見られるが、本人が述べようとしていることは明らかに分かる。 比較的予測可能な状況で、頻繁に使われる「繰り返し」やパターンのレパートリーを、かなり正確に使うことができる。
A2	いくつかの単純な文法構造を正しく使うことができるが、依然として決まって犯す基本的な間違いがある——例えば、時制を混同したり、性・数・格などの一致を忘れていたりする傾向がある。しかし、本人が何を言おうとしているのかはたいていの場合明らかである。
A1	学習済みのレパートリーについて、いくつかの限られた単純な文法構造や構文を使うことはできる。

このうち、社会言語的な適切さに関する基準の一例を挙げる。

表 45. 『ヨーロッパ言語共通参照枠』の社会言語的な適切さ

社会言語的な適切さ	
C2	慣用句的表現や口語表現をうまく使いこなせ、コンテキストも分かっている。 母語話者が言語を使用する際の社会言語的、および社会文化的な意味を十分に理解し、適切に応じることができる。 社会文化的、および社会言語的な違いを考慮しながら、目標言語の話者と自分自身の生活地域の言語の話者との間を、効果的に仲介することができる。
C1	幅広い慣用句的な表現や口語表現を認識することができ、言葉の使用域の変化も理解できる。しかし、特に聞き慣れない訛りの場合、時々細かいことを確認する必要があるかもしれない。 俗語や慣用句がかなり使われている映画の筋を追うことができる。 感情的表現、間接的示唆、冗談なども含めて、社会的な目的で、柔軟に、かつ効果的に言語を使うことができる。
B2	公式の言葉遣いでも、くだけた言葉遣いでも、その場や会話の参加者に応じた適切な言葉遣いで、はっきりと理解できる。礼儀正しい言葉遣いで、自分自身の述べたいことを自信を持って言うことができる。 その場の話の速度が速く、口語的であっても、ある程度の努力を払ってグループ討論についていくことができ、また参加することができる。 母語話者との対人関係を維持できるが、その際、当人の意図に反して母語話者が可笑しがったり、苛ったりすることはなく、また母語話者が当人と話す際、母語話者同士の場合と違った話し方をしなくてすむ。

	言語化する際に深刻な誤りを犯すことなく、いろいろな場面で自分自身の述べたいことを表現することができる。
B1	ごく普通の、中立的な言葉遣いで、幅広い言語機能を実現、対応できる。 明示的な礼儀慣習を認識しており、適切に行動できる。 目標言語の文化と当人自身の文化との間の、習慣、言葉遣い、態度、価値観や信条について、最も重要な違いに対する認識があり、それを配慮することができる。
A2	例えば、簡単な形で情報を交換、請求したり、意見や態度を表明したりするなどの、基本的な言語機能を実行でき、また応じることができる。 最も簡単な、一般的な表現や、基本的な慣習に従って、単純な形ではあるが、効果的に交際を維持することができる。
	日常的に使われる挨拶や呼びかけなど、礼儀正しい言葉遣いで、短い社交的な会話を行うことができる。招待や提案、謝罪などを行い、それらに応じることができる。
A1	挨拶やいとま乞い、紹介、“please”「～してください」、”thank you”「どうもありがとう」、”sorry”「すみません」などの、最も簡単な日常的に使われる丁寧な言葉遣いで、基本的な社交関係を確立することができる。

このほか、CEF はわざわざ一章を使って、課題 (tasks) について詳述している。以下は、その要旨部分である。

課題とは何か

課題は日常生活の私的領域、公的領域、教育領域、職業領域に見られる一側面に他ならない。個人が課題を達成するということは、その能力を方略的に活性化し、当該領域で明確な目的を持って一連の行動を行い、具体的成果を上げることである。課題の性質は実にさまざまで、言語的活動と関わる度合いにも差がある。課題の中には、例えば、創作的なもの（絵を描いたり、物語を書いたりすること）、技術的なもの（修理や組み立て）、問題解決をするもの（ジグソーパズルやクロスワードパズル）、日常的な交渉ごと、劇で役を演ずること、議論への参加、プレゼンテーション、計画的行動、(Eメールも含む)メッセージへの返事、などがある。課題には、かなり単純なものから（例えば、図や説明書をつきあわせて、見たことのない複雑な器具を組み立てるような）非常に複雑なものまである。一つの課題に何段階かの手順が必要なことも、小課題が集まって一つの課題になるものもあり、独立した課題として境界線を引きにくい場合もある。

.....

コミュニケーション上の目的を達成するために、学習者が意味を理解し、交渉し、表現することが必要になるのであれば、教室内の課題は、「実生活」に即したものであれ「教育的な」ものであれ、コミュニケーションの課題である点は同じである。コミュニケーションの課題が重視するのは、与えられた課題が首尾よく遂行されることであり、従って第一に学習者がコミュニケーションの意図を実現するときの意味的事象が中心になる。しかし、言語学習、言語教育のための課題を遂行する際には、意味そのものと、意味を理解す

るプロセス、表現方法、交渉の仕方の両面が問題になる。課題を選択、配列するとき、意味と形、流暢さと正確さとの間の比重を調整できるようにしなければならない。それによって課題の実行と言語学習の進展の両方を促し、その進み具合を適切に確認することができる。

以上の記述から、CEFは外国語の運用および学習のプロセスにおいて、必ず行うべき様々な活動について、非常に詳しく表現していることが分かる。

第三節 オーストラリアの外国語スタンダード

2012年5月、オーストラリアのカリキュラム評価報告機関（Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, 以下 ACARA）は『全国統一カリキュラム（Australian Curriculum）』を公布し、2013年からオーストラリアの基礎教育分野において、全国統一基準の新しいカリキュラム計画を全面的に実施すると発表した。

20世紀になるまで、オーストラリアでは各州が憲法に基づき、週ごとに教育カリキュラムや指導内容を決め、各自で実施してきたため、全国統一カリキュラムはこれまでなかった。しかし、一連の研究、協議を経て、オーストラリアは2008年に全国カリキュラム委員会（National Curriculum Board）を設立し、全国のカリキュラムの計画や政策決定を監督管理するようになった。また、各界での討論を促すべく『全国統一カリキュラムの討論に関する提案（The Shape of the National Curriculum : A Proposal for Discussion）』を初めて発表した。同年12月、教育、雇用、青少年問題に関する閣僚審議会（Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs, 以下 MCEETYA）は、メルボルンで『メルボルン宣言（Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians）』を発表した。2009年7月1日、MCEETYAは改組され、教育、幼児の発展、青少年問題に関する閣僚審議会（Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs, 以下 MCEECDYA）となった。2010年12月8日、MCEECDYAは第七回会議を開催した。会議では、オーストラリア小中学校における全国統一カリキュラムが承認、公布され、これにより各州は2011年から（遅くとも2013年までには）新しいカリキュラムを実施することとなった。2012年5月、カリキュラム評価報告機関（ACARA）は、この概要について協議し、改訂した上で冊子にまとめたものを正式に発布した。これにより、オーストラリアの小中学校におけるカリキュラムは、州ごとにそれぞれに実施するという従来のやり方から完全に替わり、全国統一されたカリキュラムを正式に実施することとなった。¹⁴²

1. 全国統一カリキュラムの基本的枠組み

オーストラリアの全国統一カリキュラムの基本的枠組みと内容から、このカリキュラムの中心的理念を読み取ることができる。

¹⁴² 周仕徳「世界一流の基礎教育カリキュラムの構築——オーストラリアの全国統一カリキュラムのフレームワーク考察」、『世界教育情報』、2013年第20期、p.68

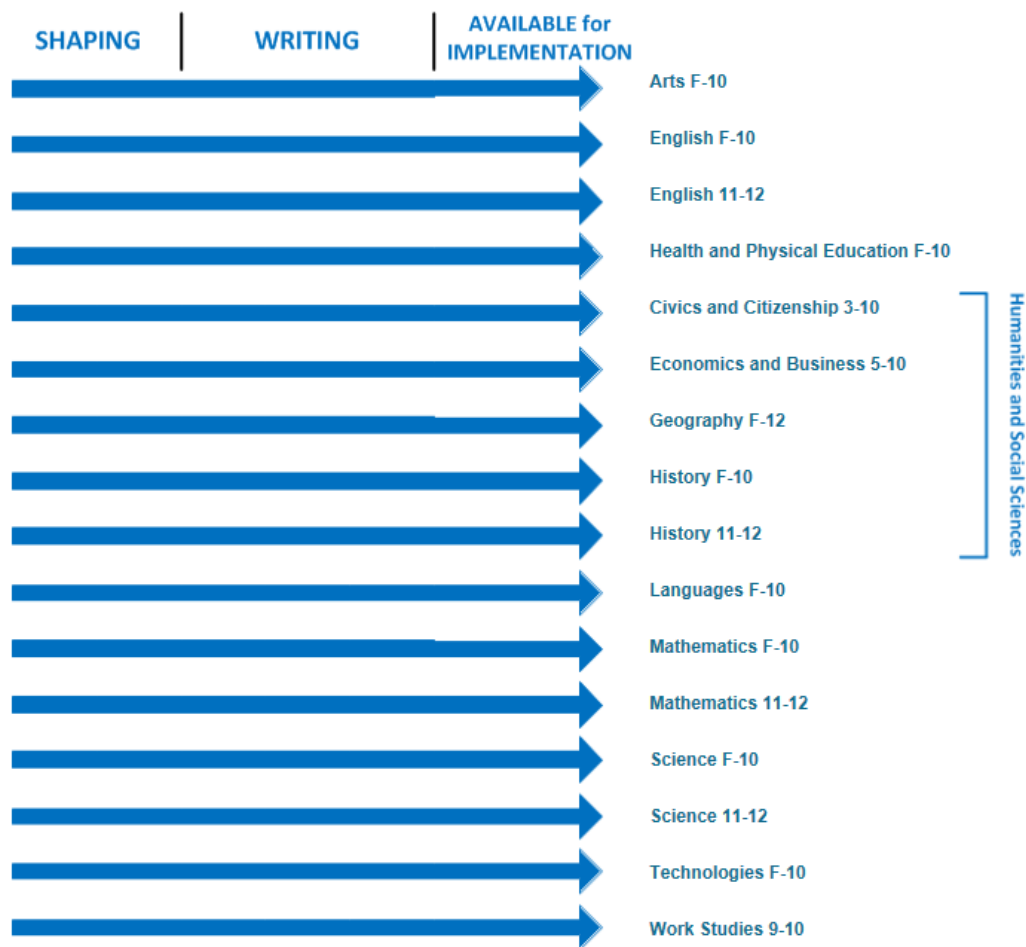


図 15. The progress of the Australian Curriculum

表 46. オーストラリアの全国統一カリキュラムの内容

順番	内容
1	目的
2	序文
3	全国統一カリキュラム ・ 背景 ・ 教育目標
4	全国統一カリキュラムの発展 ・ カリキュラム目標 ・ カリキュラムの発展プロセス
5	全国統一カリキュラムの範疇 ・ カリキュラムの特徴 ・ 学年をまたいだカリキュラム ・ 学習者の多様なニーズ ・ 英語が非母国語または方言である学生

	・学生の特珠なニーズ
6	カリキュラムの内容 ・F-10のカリキュラム 学習分野の知識、技能および理解 汎用的能力 異文化カリキュラムのポイント ・カリキュラムの開発
7	全国統一カリキュラムの品質保証および検査
8	指導、学習、評価および報告
9	世界レベルの全国統一カリキュラムへ向けて

参考：

Contents ¹⁴³

Purpose	3
Preamble	4
An Australian Curriculum	5
Rationale	5
Goals of Education	8
Development of the Australian Curriculum	10
Propositions shaping the Australian Curriculum.....	10
Curriculum development process	11
Scope of the Australian Curriculum	13
Dimensions of the Australian Curriculum.....	15
The curriculum across the years of schooling	19
The diversity of learners	20
Curriculum content.....	22
Organisation of the Australian Curriculum F-10	22
Learning area knowledge, understanding and skills	22
General capabilities	23
Cross-curriculum priorities	23
Development of the F-10 curriculum on a year-by-year or bands-of-school-years basis...	24
Organisation of the senior secondary Australian Curriculum	24
Quality assurance and review of the Australian Curriculum.....	26
Teaching, assessing and reporting.....	27
Towards a world-class Australian Curriculum.....	28

¹⁴³ http://www.acara.edu.au/verve/resources/The_Shape_of_the_Australian_Curriculum_v4.pdf (2015年11月22日読み取り)

表 47. オーストラリアの全国統一カリキュラムの基本的枠組み

学習領域	学科	汎用的能力	異文化カリキュラムのポイント
英語 数学 科学		読み書き 計算 情報能力 (ICT 能力)	原住民の歴史と文化、オーストラリアとアジア国家の交流を持続的に発展させる
人文社会科学	歴史 地理 経済学・商業 公民・公民意識	批判的・創造的思考 人材・社会的能力 異文化理解 倫理的理解	
芸術	舞踊、演劇、マスメディア芸術、音楽、視覚芸術		
言語、健康、体育			
技術	デザイン、技術		

以上から、オーストラリアの全国統一カリキュラムは、以下のいくつかの点に着目していることが分かる。第一、質と量について。統一カリキュラムは、全国的に統一された高水準のスタンダードや基準を設け、世界トップレベルの教育を打ち出し、オーストラリアの若者に 21 世紀の生活や仕事に必要な知識、技能を身に付け、理解を促すのに役立っている。第二、公平さについて。オーストラリアの全国統一カリキュラムが掲げているのは、明確で共通のスタンダードであり、若者の置かれている状況や学校の種別に関係なく、誰でも勉強することができるような、一連の学習目標を提示するものである。第三、国民の素養について。オーストラリアの若者は、社会のニーズの変化や教育目標の変革を受け入れた上で、自分の教育レベルを絶えず向上させていかなければならない。第四、グローバル化への対応について。教育は、学生が社会、文化、宗教の多様性を享受、尊重し、地球人の一員であるという自覚を養うのをサポートし、学生が小・中学校での学習を終えた後も、引き続きトレーニングや教育を受け、めまぐるしく変化する環境に適応できるよう支援していくものでなければならない。

オーストラリアの全国統一カリキュラムは、七つの汎用的能力 (General capabilities¹⁴⁴) を明確に提示している。その七つとは、読み書き、計算、情報能力 (ICT 能力)、批判的・創造的思考、人材・社会的能力、倫理的理解、異文化理解である。この汎用的能力で強調されているのは、教科や専門分野において必要とされる知識や技能ではなく、学生が生涯にわたり学習や仕事の中で必ず習得すべき問題解決能力、社会的コミュニケーション能力である。メルボルン宣言では、カリキュラムはこうした汎用的能力の問題を明確に検討すべきだと指摘している。汎用的能力は知識、技能、行動を集め、再構築し、一つにまとめたものであり、

¹⁴⁴ <http://www.australiancurriculum.edu.au/generalcapabilities/overview/general-capabilities-in-the-australian-curriculum> (2015 年 11 月 22 日読み取り)

カリキュラム学習を通じて学生にそうした能力の育成を促している。

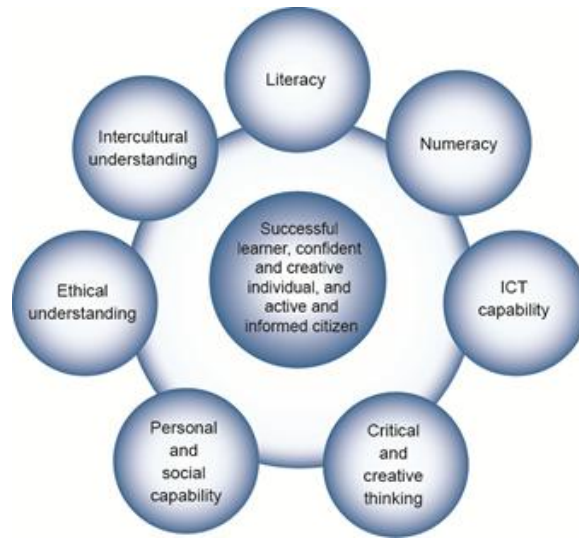


図 16. オーストラリア全国統一カリキュラムにおける七つの汎用的能力

中国では、現在高等学校のカリキュラムスタンダードの改訂作業を進めているが、その中心も、学生の中核的な素養とそれに対応する各教科の中核的素養の発展を研究、開発することに置かれている。

そのほか、オーストラリアの指導要領にも、注目すべき部分がある。それは、「Work studies (作業学習、または工学一体化とも訳される)」を設けたことだ。これは、学生が卒業後社会に出て行う仕事とカリキュラム学習を組み合わせたものである。

Work Studies Years 9–10

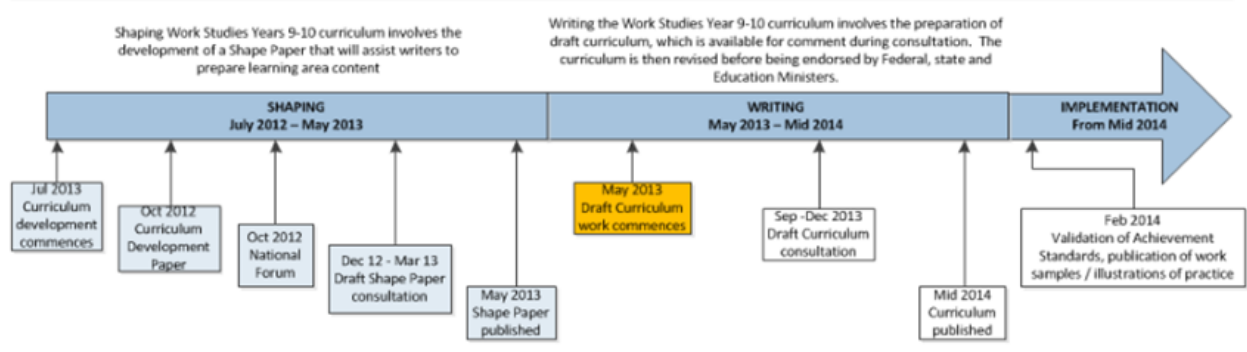


図 17. オーストラリア全国統一カリキュラムにおける「作業学習」の構成図¹⁴⁵

2. 全国統一カリキュラムの外国語スタンダード

以下は、全国統一カリキュラムにおける外国語スタンダードの構成である。

¹⁴⁵ http://www.acara.edu.au/curriculum/national_trade_cadets/shipments/work_studies_years_910.html (2015年4月5日読み取り)

表 48. オーストラリア全国統一カリキュラムの外国語スタンダード¹⁴⁶

Languages	Chinese (three pathways), Italian, Indonesian, French	Awaiting final endorsement. Noted in April 2014 and agreed that the curriculum could be made available for state and territory use. Decisions about the use of these curricula are to be taken by relevant authorities in each state and territory.
	Arabic, German, Japanese, Korean, Modern Greek, Spanish, Vietnamese	Awaiting final endorsement. Noted in March 2015 and agreed that the curriculum could be made available for state and territory use. Decisions about the use of these curricula are to be taken by relevant authorities in each state and territory.
	Framework for Aboriginal Languages and Torres Strait Islander Languages	Under development

この中の中国語を例に取り上げ¹⁴⁷、外国語カリキュラムスタンダードの構成と内容について考察してみたい。中国語は、さらに次の五つに分けられている。「第二外国語（小学1年～高校1年まで）」、「第二外国語（中学1年から中国語の学習を始めた学生向け）」、「中国語の言語環境下の学習者の学習計画（小学1年～高校1年まで）」、「中国語の言語環境下の学習者の中学1年～高校1年までの学習計画（中学1年から中国語の学習を始めた学生向け）」、「中国語を第一外国語とする学習者の中学1年から高校1年までの学習計画（中学1年から中国語の学習を始めた学生向け）」。

こうした分け方から、オーストラリアにおける中国語教育が、学習者や学習目的に応じて、きめ細かく行われていることが窺える。

ここでは、このうちの「第二外国語（小学1年～高校1年まで）」を取り上げてみたい。ちなみに、オーストラリアでは小学1年から高1年までの10年制のため、高校1年は最高学年の10年生であり、その後は進学か就職となる。¹⁴⁸

¹⁴⁶ ACARA has made six language curricula available (Arabic, German, Korean, Modern Greek, Spanish, and Vietnamese) on the Australian Curriculum website for Foundation – Year 10. Japanese curriculum will be made available next week.

(http://www.acara.edu.au/news_media/acara_update/201503_acara_update_extra_march_2015.html、2015年4月5日読み取り)

¹⁴⁷ <http://www.australiancurriculum.edu.au/languages/chinese/context-statement> (2015年4月5日読み取り)

¹⁴⁸ 同上、この中のPDFファイルをクリック。

表 49. F-10 Australian Curriculum: Languages – Chinese Second Language Learner Pathway – Foundation to Year 10 Sequence

Communicating							
Using language for communicative purposes in interpreting, creating and exchanging meaning							
Sub Strand	Description	Thread	Foundation to Year 2	Years 3 and 4	Years 5 and 6	Years 7 and 8	Years 9 and 10
Socialising	Interacting orally and in writing to exchange, ideas, opinions, experiences, thoughts and feelings; and participating in planning, negotiating, deciding and taking action	Oral – Interacting, participating and taking action	Participate in class routines, structured conversations and activities using teacher-modelled tones and rhythms	Interact with teachers and peers in social and class activities, exchanging ideas and opinions, using correct tones	Initiate interactions with peers and known adults to plan and organise social activities	Initiate and sustain interactions with peers and familiar adults to plan and arrange activities or social events in the context of the school or local community, and vary spoken language in response to the needs and demands of other participants	Exchange and elaborate on suggestions and opinions in spoken interactions related to planning and negotiating activities and events, adjusting spoken language for familiar and unfamiliar participants, purposes and contexts
		Written – Interacting, participating and taking action	Interact with simple written texts in familiar contexts to contribute to class discussions	Exchange simple correspondence with teachers and peers to contribute suggestions and arrange activities	Exchange correspondence and create simple written material to plan future activities and events and contribute ideas	Correspond with peers and other familiar participants to plan activities, and compare opinions on and attitudes towards different cultures	Sustain and extend written exchanges about places, future plans, and contemporary social issues and activities

Communicating							
Using language for communicative purposes in interpreting, creating and exchanging meaning							
Sub Strand	Description	Thread	Foundation to Year 2	Years 3 and 4	Years 5 and 6	Years 7 and 8	Years 9 and 10
Translating	Moving between languages and cultures orally and in writing, and explaining how meaning works.	Translating/interpreting	Identify equivalent or similar Chinese words or phrases for familiar objects or terms in English	Translate the meanings of important everyday words using contextual cues	Interpret and translate simple texts used for everyday purposes, identifying actions, words and phrases that do not readily translate into English	Translate texts for different audiences varying the language to explain key points for these different audiences	Translate a range of Chinese texts and identify how some concepts can be readily translated between Chinese and English and some do not
		Creating own Chinese translations	Identify common Chinese characters and words in Pinyin using contextual cues	Find English equivalents of common expressions in Chinese and vice versa	Create own bilingual texts such as signs, displays and posters	Create short bilingual texts on topics of personal interest and on key content from other learning areas and provide subtitles or commentary to assist meaning	Create bilingual texts, identifying similarities between Chinese and English syntax and vocabulary, and explaining how these similarities can be used when transferring culture- or context-specific ideas from Chinese into English
Reflecting	Reflecting on intercultural language use and how language and culture shape identity.	Reflecting	Notice aspects of Chinese language and culture that are 'new' or 'interesting', and observe how relationships influence language use and own identity	Reflect on how aspects of personal identity are expressed in Australian and Chinese contexts	Describe aspects of own identity and reflect on differences between Chinese and English language and culture, identifying how this knowledge can help their intercultural exchanges	Reflect on the cultural significance of how different groups and members of groups name themselves and are represented by others	Compare the experiences of young Australians with those of young people in Chinese-speaking communities, reflecting on how these diverse experiences affect individuals' identity, attitudes and beliefs

Communicating							
Using language for communicative purposes in interpreting, creating and exchanging meaning							
Sub Strand	Description	Thread	Foundation to Year 2	Years 3 and 4	Years 5 and 6	Years 7 and 8	Years 9 and 10
Informing	Obtaining, processing, interpreting and conveying information through a range of oral, written and multimodal texts; developing and applying knowledge.	Oral – Obtaining, processing and using information	Locate information about family and familiar events from spoken and visual sources and convey this information in simple visual and oral texts	Obtain and process information about significant people, places and events from spoken and visual sources, and convey this information using learnt phrases and key words	Obtain and process specific information from multiple spoken sources, selecting and sequencing appropriate content for specific audiences	Analyse and summarise relevant information obtained from a range of spoken sources and convey this information to known audiences through a range of texts	Analyse, compare and present perspectives on topics of interest, identifying the different ways emotions, intentions and ideas are expressed
		Written – Obtaining, processing and using information	Locate and present information about familiar objects, people and personal interests using visual and contextual cues	Locate factual information from sources and report this information to a known audience using learnt characters	Locate key points in written informative texts, summarising the points to report to known audiences	Locate, classify and organise relevant information, including analysing data in simple diagrams, tables and graphs, and re-present this information for known audiences	Collate and present different perspectives on a range of issues from different sources

Understanding							
Analysing and understanding language and culture as resources for interpreting and shaping meaning in intercultural exchange.							
Sub Strand	Description	Thread	Foundation to Year 2	Years 3 and 4	Years 5 and 6	Years 7 and 8	Years 9 and 10
Systems of language	Understanding the language system, including sound, writing, grammar and text.	Phonology	Reproduce the four tones and recognise how they can change the meaning of words	Recognise the tone-syllable nature of spoken language, and compare Chinese and English sounds	Discriminate between similar or related syllables and words by listening with attention to intonation, stress and phrasing	Examine differences in sounds and tones, and patterns of sound flow in speech	Explain differences in intonation, rhythm and sounds when listening to speakers of different ages, genders and social positions
		Orthography	Recognise Chinese characters as a form of writing and Pinyin as the spelled-out sounds of spoken Chinese	Reproduce key Chinese characters from familiar contexts using stroke types and sequences, and component forms and their arrangement	Identify how character structure, position, and component sequences relate the form of a character to its particular sound and meaning	Interpret texts by inferring meaning from common character components or position of components, and analyse how reliable this method is in translating	Relate prior knowledge of character form and function to infer information about the sound and meaning of unfamiliar characters
		Syntax	Understand that Chinese sentences have a particular word order	Use nouns, adjectives and simple sentences to record observations	Form sentences to express details such as the time, place and manner of an action and to sequence ideas	Identify and apply features of Chinese grammar and sentence structure to organise and sequence ideas in oral and written texts	Analyse and examine how effective authors control sentence structure and use language to engage their audience
		Text	Engage with familiar text types to predict meaning	Identify similarities and differences in the organisation of simple familiar texts	Notice how the features of text organisation vary according to audience and purpose	Analyse how authors adjust features of different text types for different purposes and audiences	Compare the purposes, text structures and language features of traditional and contemporary texts

Understanding							
Analysing and understanding language and culture as resources for interpreting and shaping meaning in intercultural exchange.							
Sub Strand	Description	Thread	Foundation to Year 2	Years 3 and 4	Years 5 and 6	Years 7 and 8	Years 9 and 10
Language variation and change	Understanding how languages vary in use (register, style, standard and non-standard varieties) and change over time and place	Variations in language	Recognise that Chinese is a major community language in Australia	Recognise that Chinese is spoken by communities in many countries	Understand that Chinese is characterised by diversity in spoken and written forms	Investigate the extent and dynamic nature of Chinese language use locally and globally	Explain the dynamic nature of the Chinese language and how changes over time are influenced by local and global contexts and cultures
		Changes in language	Identify the features of formal language used in familiar contexts, such as at school	Identify the likely contexts and features of informal and formal conversations involving known participants of different ages, genders and social positions	Examine how language is used to clarify roles and relationships between participants in interactions	Explain how the Chinese language adapts to social and technological changes	Explain how language defines people's roles as outsiders or insiders in groups and cultures
Role of language and culture	Analysing and understanding the role of language and culture in the exchange of meaning.	Language choices	Describe how people use different languages to communicate and participate in cultural experiences	Identify how terms are used to indicate relationships and express aspects of culture that may be different from their own	Explore the ways in which everyday language use reflects culture-specific ideas, such as the influence of age, gender and social position on language choices	Compare and reflect on how cultural contexts influence the way language is used within and across communities	Analyse the ways in which language choices reflect cultural practices and values and how language is used to express familiarity and distance between participants in interactions

外国語スタンダードは、「コミュニケーション」と「理解」の二つの要素に分けられる。

表 50. オーストラリア外国語スタンダードの要素の下位分類

コミュニケーション Communicating	社交 Socialising
	告知 Informing
	創造 Creating
	翻訳 Translating
	再認識 Reflecting
理解 Understanding	言語システム Systems of language
	言語のバリエーションと変化 Language variation and change
	言語と文化の役割 Role of Language and Culture

こうした全体的記述の後、学年別（小学1～2年、3～4年、5～6年、中学1～2年、中学3年～高校1年）のカリキュラム内容についての説明が書かれている。以下は、「小学1～2年」と「中学3年～高校1年」のカリキュラム内容を例として挙げる。¹⁴⁹

¹⁴⁹ <http://www.australiancurriculum.edu.au/languages/chinese/curriculum/second-language-learner-pathway/f-10?layout=1> (2015年4月5日読み取り)

表 51. オーストラリア外国語スタンダードのカリキュラム内容

コミュニケーション	小学1～2年	中学3年～高校1年
<p style="text-align: center;">社 交</p>	<p>通常の授業に参加し、整った会話や活動を行い、教師の音調やリズムを模倣する。 (キー概念：自我、家庭；キープロセス：参加、模倣、注意深く聞く)</p> <p>なじみのある文脈で簡単な書面語を使い、授業の討論を深めていく。 (キー概念：自我、家庭；キープロセス：読解、計画)</p>	<p>話し言葉でのコミュニケーションにおける計画、話し合いでの意見や提案を、仲間の理解度や話の目的、背景に応じて言葉を選びながら、まとめて正確に詳述する。 (キー概念：評判、ひまつぶし、人工と自然環境；キープロセス：計画、相談、決定)</p> <p>場所、将来の計画、現代の社会問題、活動に関する書き言葉でのコミュニケーションを維持し、発展させる。 (キー概念：人間関係、価値観、信念、態度、未来、仕事；キープロセス：分析、評価)</p>
<p style="text-align: center;">告 知</p>	<p>話や視覚材料の中から家庭やよく見る内容に関する情報を見つけ、簡単なジェスチャーや話し言葉でその情報を伝達する。 (キー概念：自我、家庭；キープロセス：描写、伝達)</p> <p>視覚や文脈を利用して、よく見る物や人、自分の興味ある分野に関する情報を探し、示す。 (キー概念：自我、家庭、家；キープロセス：入手)</p>	<p>興味のある話題や観点について分析、対比し、様々な感情、意図、考え方の表現方法を見分ける。 (キー概念：評判、気晴らし、場所、教育、若者、空間；キープロセス：比較、対比、談判、決定、説得)</p> <p>出所の違う一連の問題を整理し、自分の考えを示す。 (キー概念：表意文字、問題、職業、未来；キープロセス：抽出、対照、識別)</p>
<p style="text-align: center;">創 造</p>	<p>簡単な中国の民話、歌、詩歌などを扱い、表現し、これらのリズム、音を再現し、自分の感情表現と結びつける。 (キー概念：想像力)</p> <p>画像や例文を使い、想像力に富んだ簡潔な文章を書く。</p>	<p>想像力に富んだ文章を書き、態度について討論したり、意見を述べたり、テーマについて説明したり、役について討論したり、使用する言語と文化の意義について考える際、反応を示し、これらの知識を使って想像力に富んだ話を創作する。 (キー概念：想像力、創造性、感情、愛、憎悪；キープロセス：表現、反応)</p>

	(キー概念：道徳；キープロセス：詳説、複製・模倣)	様々な観衆に向けて、想像力に富んだ中国文化について表現することができ、中国語から英語、または英語から中国語へと容易に翻訳することができる概念とできない概念との見分けをつけることができる。 (キー概念：価値観、電燈；キープロセス：形成、表現、読解、書写)
翻 訳	英語でよく使う言葉や専門用語と同じまたは近い意味の中国語の言葉や短いフレーズを探す。 (キー概念：類似、相違；キープロセス：翻訳、つなぎ合わせ、詳説) よく出てくる中国語のピンインが示す漢字や意味を、文脈から判断することができる。 (キー概念：自我、家庭、家、慣例；キープロセス：説明、分析、複製、追跡、形成)	中国語のまとまった文章を翻訳し、中国語から英語、または英語から中国語へと容易に翻訳することができる概念とできない概念との見分けをつけることができる。 (キー概念：意味論、文法；キープロセス：翻訳、口頭通訳) 二カ国語の文章を作り、中国語と英語の文法と語彙の類似点を特定し、文脈や文化的背景を考慮した考え方で中国語を英語に翻訳する際、こうした類似点をどのように活かすかを説明する。 (キー概念：類似性、文化地位、敏感度；キープロセス：翻訳、字幕をつける)
再認識	中国語および中国文化の「新しいもの」や「興味深いこと」に注目し、これらの関係が言葉の使用や自己認識にどのような影響を与えるかを観察する。 (キー概念：自我、家庭、家、慣例；キープロセス：観察、比較)	オーストラリアの若者と中国語圏の若者の経歴を比較し、経歴の違いが個人の身分、態度、信念にどのような影響を及ぼしているかを考える。 (キー概念：行為、若者、ライフスタイル、社会的距離；キープロセス：比較、対比、影響)
理解	小学1～2年	中学3年～高校1年
言語システム	四声の発音を真似、声調が変わると言葉の意味がどのように変わるかを認識する。 漢字は書く様式で、ピンインは	話し手の年齢、性別、社会的地位、または話す際のイントネーション、リズム、声に関わりなく、どのような話も聞いて説明することができる。

	<p>話す時の発音であることをきちんと理解する。</p> <p>中国語のセンテンスは語順が特殊であることを理解する。</p> <p>常用文型を利用して、文の意味を予測する。</p>	<p>文字、書式についてのこれまでの経験や知識に基づき、よく知らない文字の発音や意味を推測する。</p> <p>放送作家が視聴者を惹きつけるために、センテンスの構成をどのようにコントロールし、どんな言葉を用いているかを分析、研究する。</p> <p>オーソドックスな文章と現代的な文章の文章構成や言語機能の違いを、目的の上から比較する。</p>
言語のバリエーションと変化	<p>中国語がオーストラリアにおいて、重要なコミュニケーション言語の一つであることを認識する。</p> <p>学校で使用する言葉など、なじみのある文脈で使用する正式な言語の特徴を明確にする。</p>	<p>中国語の変化する特徴について説明し、中国語が使われる環境や文脈、文化の影響によって、時間の経過と共にどのように変化しているかについて説明する。</p> <p>言語があるグループや文化に属する人とそうでない人の役割をどのように定義しているかについて説明する。</p>
言語と文化の役割	<p>言語の異なる人同士がどのようにコミュニケーションをとり、文化を体験するかについて述べる。</p>	<p>言語には、文化や習慣、価値観などが反映されていることを説明し、言語が話者間の距離を現わすのにどのように使われているかを説明する。</p>

「コミュニケーション」の中のそれぞれの項目には、「キー概念」と「キープロセス」の注が付けられている。また、学年ごとの内容説明の後には、学年ごとの学習到達目標が提示されている。ここでも、「小学1～2年」と「中学3年～高校1年」を例として挙げる。

表 52. オーストラリア外国語スタンダードの学習到達目標

小学1～2年の学習到達目標	中学3年～高校1年の学習到達目標
<p>小学2年の終了時に、児童は先生や仲間と口頭または書面でコミュニケーションを取ることができるようにする。パターン化された活動の中で、「ありがとう」「さようなら」「どうぞ」などの挨拶語を使ったり、学習した発音、短い決まり文句を使って言語またはジェスチャーで返事をしたりすることができる。また、「こんにちは</p>	<p>高校1年の終了時に、生徒は中国語を用いて、ある一定のコンテキストに沿って、知り合いまたは初対面の参加者と、口頭または書面でコミュニケーションを取り合うことができるようにする。生徒は口頭で話される文章を、ピンインを使って書き写すことができ、漢字で文章を書くことができる。文章の主な構想を確定し、様々なところからもたらされる情</p>

は。お元気ですか」といったように、情報を受け取り、それに反応を示すことができる。「列に並びなさい」「座ってください」「話をしないでください」といったような簡単な指示を守ることができる。中国語の四声の使い分けは必ずしも正確ではないが、簡単な内容について好きか嫌いかわかる表現できる。また、数字、色、家族など、よく使う語彙と発音や意味が同じ言葉を対応させることができる。児童は模倣やコンテキストの提示などの方法によって理解を深めることができる。学習した漢字やよく知っている語彙の中から使うものを選び、描写、表、タイトルなどに使う短い言葉を使って想像力に富んだ情報伝達力のある簡単な文章を書くことができる。中国語がオーストラリアにおいて、重要なコミュニケーション言語の一つであることを認識する。書くことと話すことの違いを認識している。中国語のイントネーションの特徴を認識し、漢字が筆画で構成されていることを理解できる。ピンインと漢字を区別することができ、ピンインの声調も見分けることができる。簡単なフレーズの語順を理解することができる。中国語を使って、家族、友人、先生とコミュニケーションをとる際のルールを認識している。中国とオーストラリアの言語環境、言語、文化の類似点と相違点について意識することができる。自分が外国語の学習者であることを自覚できる。

報を比較することによって、自分の興味あるテーマやより幅広いテーマについての自分の立場をはっきりさせ、強化する。また、考え方や意見をやり取りする際には、話す時の発音やイントネーションに注意することができる。聞き手や話し手、目的に応じて、情報と想像力に富んだ簡単で短い文章を作ることができる。フレーズの構成や文法機能を参考にしながら、文章をつなげていく。その際、前置詞で動作主体者について表現し、副詞で時間、緊迫性、頻度について表現する。また、接続詞や反語、見積り、成語などの修辞方法を使うことができる。文章を翻訳し、二カ国語で記すことができるが、どのような概念も中国語から英語、または英語から中国語へと容易に翻訳することができるわけではないことも認識している。想像力に富んだまとまった文章を書くことに専念できる。

文章の書き手や話し手（自分も含めて）が言語機能や文章の構成を選択する際、熟慮の末、慎重に言葉を選んでいることを認識している。また、言語が変動的なものであり、時間、場所、場面、相手、背景などの影響を受けるものであることも認識している。文章を扱う際、読者対象と執筆目的を明確にすることで、言語選択において個性を出し、分かりやすい文章を書くことができる。また、中国文化と中国語の特徴が他者とのコミュニケーションにどのように役立っているかを説明することができる。自分自身の文化体験が、中国語を話す人々との相互コミュニケーションにどのように影響したかを改めて考えてみるることができる。

3. まとめ

以上のことから、オーストラリアの外国語スタンダードは、設定学年の幅にゆとりをもたせ（学年別でなく、二学年で捉えるという意味）、その上でどの学年にも共通する目標や内容を設定している。また、外国語運用能力の形成と養成だけでなく、外国語運用能力の基盤となる言語知識も重視していることが分かる。「理解」の部分においては、「知識システム」を強調し、言語の変化や言語を使用する「人」の役割にも注目していることが分かる。また、学習のプロセスだけでなく、評価の機能にも注目している。これについて、周仕徳（2013）は次のように指摘している。

オーストラリアの新カリキュラムに記載されている科目は、いずれも主要知識の内容について規定しているが、何より重要なのは、どの科目のカリキュラムも七つの汎用的能力の育成を重視している点にある。21世紀以降、国際的な競争などの要因により、現在では様々な国のカリキュラムや政策において、こうした能力の育成が取り上げられるようになってきている。中国のカリキュラム改革概要を詳細に考察した結果、1999年に中国共産党中央委員会および国務院から出された『教育改革の深化と素養教育の全面的推進に関する決定』から、2001年の『国務院による基礎教育の改革と発展に関する決定』、同じく2001年の『基礎教育カリキュラム改革大綱（試行）』、2001年の『義務教育カリキュラム標準』、2004年の『高等学校向けカリキュラム標準』、2010年の『国家における中長期教育改革と発展計画大綱（2010～2020）』、さらには2011年に改訂された最新の『義務教育カリキュラム標準』に至るまで、いずれもこうした汎用的能力を育成するための統一されたシステムが形成されていないことが分かった。一方、オーストラリアの新カリキュラムは、これについて分かりやすく記しており、その基準は非常に明確である。各教科のカリキュラムには、七つの汎用的能力をどのように反映し、採り入れているかについて具体的に規定しており、参考にすべき価値があると言える。

また、曹燕も次のように指摘している。¹⁵⁰

教育の中心は人材の育成にあり、人材の育成の基礎はカリキュラムの設置にある。オーストラリアは、国際的な教育競争に対処し、小学校と中学校の教育の質を向上させるため、これまで100年にもわたりカリキュラム標準を州ごとに制定してきたやり方に終止符を打ち、全国統一カリキュラム大綱を制定し、中国を含む各国のカリキュラム改革を参考にしながら、3年の歳月をかけて世界トップレベルの義務教育カリキュラムを打ち出した。こうした措置は、オーストラリアの基礎教育がカリキュラムや学科の設置を重視し、他の国の合理的なカリキュラムや学科の設置例から学ぶ姿勢をとっていることを示している。そのほか、オーストラリアは教育改革において思い切って慣習をやぶり、根本から改める改革を実施したわけだが、こうした考え方や手法からも、中国は教育改革を推進するプロセスにおいて見習う価値があると言えるだろう。

これこそまさに、現在改訂作業進行中の高等学校向けカリキュラム標準における重要な課題である。

第四節 JF 日本語教育スタンダード 2010

2005年、日本の国際交流基金主催の「日本語教育スタンダードの構築をめざす国際ラウ

¹⁵⁰ 曹燕「オーストラリアの基礎教育—国家統一カリキュラム改革についての初歩的考察」、『世界教育情報』、2012年9月（上巻）pp.71-72

ンドテーブル」会議が開催され、日本の外国人に対する日本語教育スタンダードに関する各種問題について研究討論された。当初、この会議の名前は、暫定的に「日本語教育スタンダード」とされていた。ここでは、この問題についてのおおよその情報を掴めるよう、この会議での発言記録の中から、二つの部分を抜粋して取り上げることにする。

「日本語教育スタンダード」の基本理念は、「相互理解のための日本語」である。これについて、国際交流基金の日本語国際センター主任の柴原智代は、次のように説明している。

151

「相互理解のための日本語」の理念は、①国籍や民族を超えた日本語使用者のコミュニケーションに資する、②特定の課題を共同で遂行する、③複合的視野、自文化への視点、人間的豊かさの獲得の3つに集約される。

1つ目に「相互理解のための日本語」には、日本人と外国人が日本語でコミュニケーションするだけでなく、外国人と外国人が日本語でコミュニケーションするというものも含む。日本語は日本人のものだけではなく、国籍・民族を超えた日本語使用者のものとする。

2つ目に「相互理解のための日本語」とは、日本語を使って発信者と受信者が、ある場・領域で特定の課題を共同で遂行しようとする共同行為を指す。これを「課題遂行能力」とする。日本語に関する知識をどれだけ持っているかということではなく、日本語を使って何ができるかということがコミュニケーションの中心だと考える。

3つ目に「相互理解のための日本語」を学ぶことで、学習者は、複数言語・文化に触れ、より複合的な視野を得たり、自文化について新しい視点を持つたりすることが可能になる。それを通じて人間的な豊かさを獲得することができる。これを「異文化理解能力」と呼ぶ。異文化能力とはある文化の規範に照らして適切に行動することではなく、日本語の発信者と受信者が相互に柔軟に調整しあう能力を指す。

.....

CEFR では各段階をさらに2つずつに分け計6段階のレベルに分けている。日本語教育スタンダードでも、より細かなレベル分けが必要だと考えている。

課題遂行能力はスパイラルに発達する。課題遂行能力は最終的に母語話者を目指すものではなく、必要な課題を遂行できるようになればよいと考える。

.....

しかし「日本語学習とは文法や語彙など日本語に関する知識をたくさん覚えること」という学習観が根強い地域もあり、そこでは日本語が流暢には話せても人間関係の構築に苦心する例もある。異文化理解能力が課題遂行能力に伴って発達しなかった例だと考えられる。相互理解のためには、課題遂行能力にふさわしい異文化理解能力がともにバランスよく発達することが望ましい。

課題遂行能力の構成要素についても、現時点では、CEFR のレベル分けと同様、言語構

¹⁵¹ 『平成 17 (2005) 年度日本語教育スタンダードの構築をめざす国際ラウンドテーブル会議録』
(http://www.jpff.go.jp/japan_jpublish/standard/, 2015 年 4 月 5 日読み取り)

造的能力 (Linguistic competences)、社会言語的能力 (Sociolinguistic competences)、言語運用能力 (Pragmatic competences) と捉える。ストラテジーは、構成要素ではなく、課題遂行能力の発達を推進するものと捉えている。

数年に及ぶ研究討議を経て、2009年には『JF 日本語教育スタンダード (試行版)』(以下、『試行版』と略称) が出版された。『試行版』の主な内容は、このスタンダードを研究制作した背景や、フレームワークの構成および制作プロセスについて紹介することにある。『試行版』を読むと、JF 日本語教育スタンダードの詳細についてだけでなく、『ヨーロッパ言語共通参照枠』(CEF) についても、ある程度の情報を得ることができる。

2010年には『JF 日本語教育スタンダード 2010』(以下、『JF スタンダード 2010』と略称) が出版された。

『JF スタンダード 2010』は、前書き部分で研究制作の必要性、実現可能性について述べた上で、全体マップと「スタンダードの木」と称する樹形図を通じて、『JF スタンダード 2010』の主な構成と内容をイメージ化して提示している。本文では、三章に分けて、この『JF スタンダード 2010』を使う前にどのようなことに注目すべきか、『JF スタンダード 2010』の使用法、みんなの「Can-Do」サイト (<http://www.jfstandard.jp/candu/>) の使用説明について述べている。

1. JF 日本語教育スタンダード 2010 の主な内容

(1) 樹形図

JF 日本語教育スタンダード 2010 の主な内容は、「スタンダードの木」と称する樹形図にまとめられている。

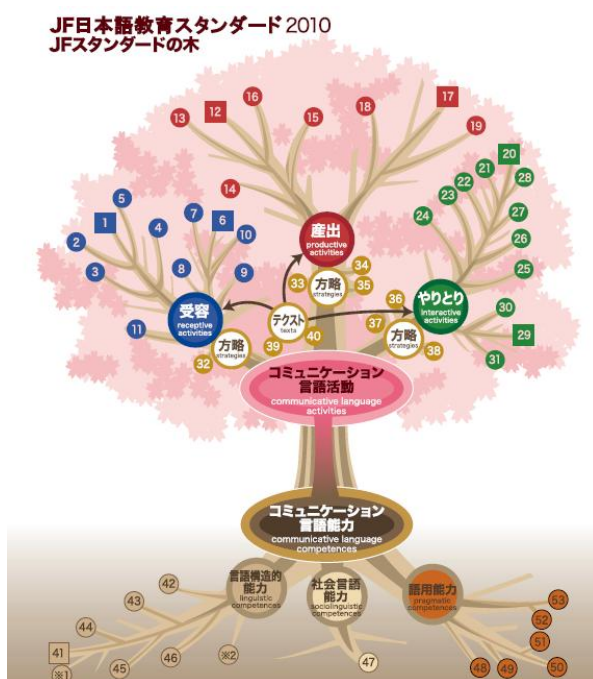


図 18. JF 日本語教育スタンダード 2010 の「スタンダードの木」(樹形図)

基本理念：相互理解のための日本語

基本能力：課題遂行能力、異文化理解能力

基本行為：発信者と受信者がある領域や場で特定の課題を共同で遂行する

相互関係：コミュニケーション言語能力とコミュニケーション言語活動

コミュニケーション言語能力の基礎能力：言語構造的な能力、社会言語能力、語用能力

コミュニケーション言語活動とその策略：受容と方略、産出と方略、やりとりと方略

コミュニケーション言語能力とコミュニケーション言語活動のカテゴリー：6つの全体的カテゴリーと47の小カテゴリー

2. 言語能力の熟達度（レベル表）

「Can-do」には、言語能力の熟達度に応じて、A1、A2（基礎段階の言語使用者）、B1、B2（自立した言語使用者）、C1とC2（成熟した言語使用者）という6つのレベルが設けられている。

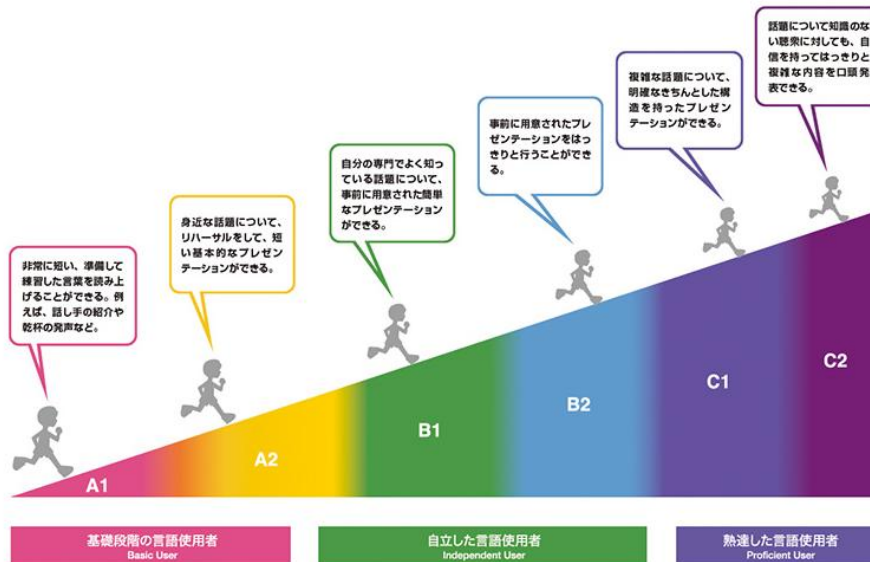


図 19. JF 日本語教育スタンダード 2010 の言語能力の熟達度レベル表

3. その他の主な内容

①『JF スタンダード 2010』は、ポートフォリオの構成と役割についても、専用に紙幅を割いて詳述している。これにより、行動を主体とする『JF スタンダード 2010』はより使いやすく、評価もしやすくなっている。ポートフォリオは、「評価表」、「言語的・文化的体験の記録」「学習の成果」の3つの要素で構成されている。

②『JF スタンダード 2010』は、みんなの「Can-Do」サイトを設けているが、これはいわば日本語による「Can-Do」のデータバンクであり、カリキュラムや授業の構成、教材開発、実際の指導に、実例として用いられている。


③第二章で『JF スタンダード 2010』の使用法について紹介する場面では、図や表を通じてカリキュラム構成を表現し、「Can-Do」を使用して学習目標を設置したり、自己評価対応り

ストを作成したり、学習成果（評価基準や評価表を含め）を評価したりするための重要ポイントや実例を提示している。

④『JF スタンダード 2010』では、よりよく理解できるよう『JF 日本語教育スタンダード 2010 利用者ガイドブック』も用意している。このガイドブックは、知識編と実践編に分かれており、知識編には上述した樹形図「スタンダードの木」、6つのレベル、「Can-Do」、学習ポートフォリオなどについての理解を深めるための全面的な説明が詳しくなされている。実践編には、カリキュラム立案、カリキュラムを立案する上での「Can-Do」の使用法について、全面的な説明がなされている。その中には、学習目標一覧表と自己評価チェックシートの作成方法についての簡単な説明もある。また、参考資料として『ヨーロッパ言語共通参照枠』（CEF）の自己評価表が掲載されているほか、『JF スタンダード 2010』の言語能力と言語活動の53のカテゴリー一覧表もある。また、「Can-Do」の活動内容を「A1」から「C2」まで6つのレベル別に、条件、話題・場面、対象、行動ごとにまとめた一覧表もある。この表は、受容（理解する）、産出（表現する）、やりとり（相互行為）の三タイプある。このほか、言語構造的な能力、社会言語能力、語用能力（ディスコース能力）の三つの観点から見た能力 Can-Do 一覧表も掲載されている

⑤『JF スタンダード 2010』にはスピーチテストがない。その欠点を補うため、JF サイトでは JF スタンダード準拠ロールプレイテストを提示し、ダウンロードして使用できるよう以下の資料を提供している。

 [JF スタンダード準拠 ロールプレイテスト マニュアル\(暫定版\) \(PDF/3.68MB\)](#)

 [JF スタンダード準拠 ロールプレイテスト 資料編\(ロールカード、判定用記入用紙\) \(PDF/756KB\) A4 片面印刷推奨](#)

 [JF スタンダード準拠 ロールプレイテスト 資料編\(ガイドライン\) \(PDF/2.02MB\) A3 片面印刷推奨](#)

 [音声サンプル・テスト実施動画 公開先リンク \(PDF/149KB\) \[外部サイト\(Youtube\)にて公開\]](#)

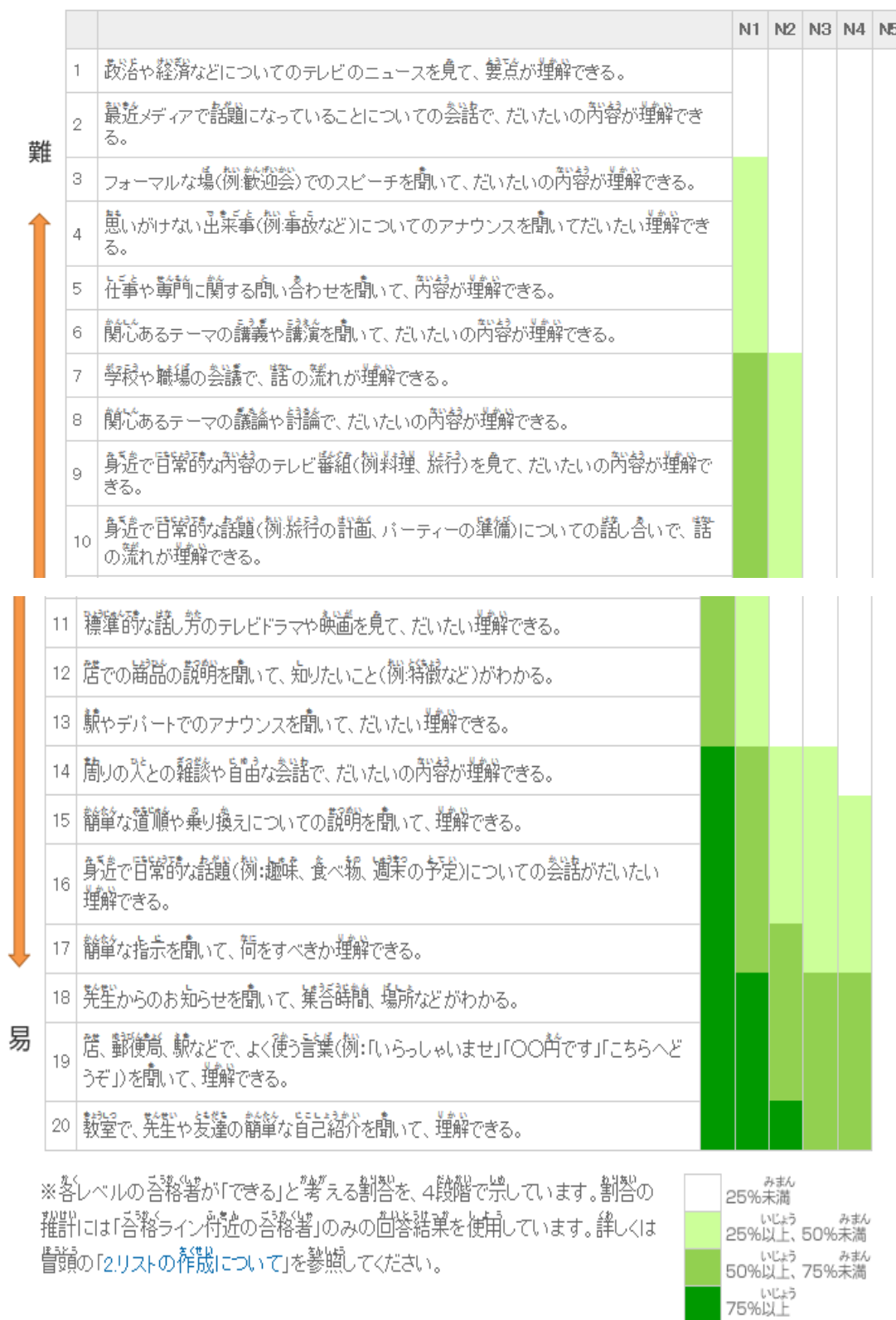
4. 日本語能力テストとの関係

日本語能力試験（略称 JLPT）は、1984 年の開始以来、年に一度、毎年 12 月に実施されていたが、2009 年からは毎年 7 月と 12 月の年二回実施されるようになった。2010 年には、『JF 日本語教育スタンダード』の核心理念である「Can-Do」に基づいた新しい日本語能力試験の出題基準が採り入れられた。しかし、理由は定かではないが、能力試験の級分けは、依然として『JF スタンダード 2010』の級分けと異なったままである。

新しい日本語能力試験は、①日本語の文字、語彙、文法をどの程度知っているか、だけでなく、②こうした知識を使ってコミュニケーションを取ることができるか（課題遂行のための言語コミュニケーション能力）にも重点が置かれている。受験生が自分の能力をより把握しやすいように、JLPT サイトには「日本語能力試験 Can-Do 自己評価リスト」という専用ページが設けられている。以下では、「聴く」¹⁵²を例にとり、その中の一部分を取り上げることとする。

¹⁵² http://www.jlpt.jp/about/candolist_listening.html (2015 年 4 月 5 日読み取り)

表 53. 日本語能力試験 Can-Do 自己評価リスト（聴く）



5.中国における『JF スタンダード 2010』

『JF スタンダード 2010』と CEF が中国でどのように運用されているかについても、絶えず研究、討議する必要がある。多くの日本語教師は、『JF スタンダード 2010』と CEF が採用している「Can-Do」に掲げられている日本語能力の基準を目の当たりにすると、しばしば二つの問題点を提示する。一つは、『JF スタンダード 2010』と CEF が中国における日本語学習状況に果たして合致しているかどうかという点。もう一つは、これらが大学の日本語学科の現状に合致しているかどうかという点である。これらの問題に対する模範解答などないが、参考になるものはある。これについては、次節の『JLC 東京外国語大学日本語スタンダードズ』で詳述する。

中国の日本語教育や大学の日本語学科の現状に合致している必要があるのは、『JF スタンダード 2010』だけではない。CEF も同様である。2010 年 11 月 24 日、イギリス大使館文化教育教育部（Cultural and Education Section British Embassy、日本のブリティッシュカウンシルのような機関）と北京外国語大学の共催により、「CEF が中国の言語学習、教育、評価に及ぼす影響」をテーマとするフォーラムが開催された。¹⁵³欧州評議会の欧州現代語センターの学術顧問は、このフォーラムでの講演で、もし CEF を中国で採用していただけるのであれば、特に配慮すべきいくつかの問題について、我々は様々な助言をする用意があると述べた。

『JF スタンダード 2010』と CEF が中国国内の一部の指導要領や教材に影響を及ぼしたことは確かだが、全体的に見れば、中国の日本語教育界に及ぼした影響はまだ限られた範囲内だと言えるだろう。現在、中国の大学日本語学科、大学日本語（第二外国語）および小中学校、高校における日本語能力についての認識には、依然として大きな差がある。『JF スタンダード 2010』の研究、運用、発展を通じて、「言語能力とは、学習者の様々なシチュエーションにおける言語活動において、ある特定の話題をめぐる、様々な知識や手段を用いることによって、自分の理解力や表現力を示すこと」という基本的な考え方を習得した上で、バックマン（Bachman）の言語能力概念モデル（2010）を『JF スタンダード 2010』、CEF と結び付け、中国における日本語能力のスタンダードを探究していくことは、非常に大きな価値があると言える。

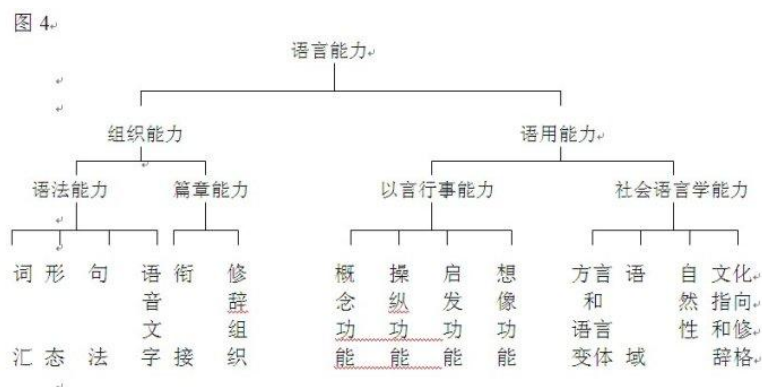


图 20. Bachman (1990) 言語能力概念モデル

¹⁵³ http://www.chinadaily.com.cn/language_tips/campus/2010-11/26/content_11626483.htm (2014 年 8 月 16 日読み取り)

6. まとめ

従来の大綱には「できるだけ長い時間かけて、できるだけ速いスピードで、どれだけ多くの言葉をインプットもしくはアウトプットできるか」ということが書かれていた。それに対し、『JF スタンダード 2010』はコミュニケーション言語活動の中でコミュニケーション方略<ストラテジーと技術>を運用することにより、言語能力の育成や運用を促そうとするものであり、そのための基準や評価の仕方などが書かれている。

このことは、語彙や文法を説明し、文の意味を解釈し、教科書本文を翻訳するという、従来の伝統的な指導法に慣れた教師や学生にとって、これまでとは全く異なる視点で外国語学習に向き合うことを意味する。つまり、外国語学習を一種の言語行為、言語活動を見なすことになる。その目的は、相手の言うことを聞き取り、また自分の言いたいことを相手に理解してもらうことで、相手に自分の言葉や話の意図を理解させ、ある目標を実現するために相手と同じ行動をとり、互いに協力し合うことにある。行動者にとって、ターゲット言語はコミュニケーションツールであり、コミュニケーションを通じて言語レベルを引き上げ、学習する言語の文化を媒体として（特に、文化的背景の異なる人とのやり取りを通じて）、互いに調整しながら適応し合い、共通の文化認識に到達することがねらいである¹⁵⁴。

『JF スタンダード 2010』の元になった CEF は、出版以来、世界各国の外国語教育に多大な影響を及ぼしてきた。スタンダードの提示にしても、言語の学習と運用における現実性や規律に合致したものとなっており、「行動主義的アプローチ(an action oriented approach)」を掲げている。

これについて CEF は、「具体的な社会行動範囲内で、ある特定の条件や環境に基づき、言語活動を含む様々な課題に取り組む」との見解を示している。「一つあるいはいくつかの行動を主体とするストラテジーに基づき、行動を掌握する能力を活かし、ある特定の目標を実現させる」とある。ここでいう目標は、すなわち行動、あるいは「課題」と呼ばれるものである。こうしたことから、CEF では能力を記述する際、「Can-Do」方式を採用しており、言語能力の評価や認定をする上でのガイドラインを提供している。「Can-Do」を採用することにより、主に習得した語彙や文法項目の量によって言語能力を測る従来の評価法が見直された。そして、外国語学習者を社会の一部とみなし、ある特定の社会的環境である特定の課題を遂行することが求められるようになった。「Can-Do」の理解や使用の手助けとなるよう、外国語学習者の言語運用レベルはより客観的、明確に記述されるようになった。言語運用能力を評価、認定するためのガイドラインの提示は、カリキュラムの立案や授業実践においても、重要な役割を果たしている。

現在、中国における中学校、高校の『日本語カリキュラム標準』(2001、2003、2012)、『大学日本語カリキュラム指導基準』(2008)、『国際中国語指導通用大綱』(2008、2014 改訂版、国際汉语教学通用课程大纲)などは、いずれも程度の差はあれ CEF の影響を受けている。東京外国語大学が編集・制作した『JLC 日本語スタンダード 2009 改訂版——外国語としての日本語教育の基準』も、CEF のこのシステムを採用している。2005 年には、台湾でも英語学習推進のため CEF の採用を決定し、「機関、学校および民間における言語能力の測定、

¹⁵⁴ 蒲志鴻「『行動』と外国語教育」、『四川外語学報』、2008 年、p.130

テスト実施を求める声に応えるべく運用する」とした。

言語のコミュニケーションや文化認識を実現するためには、外国語学習者に対しネイティブスピーカーと同じレベルを要求するような従来型のスタンダードでは、時代のニーズにマッチしていないことは明らかである。このため、『JF スタンダード 2010』では CEF のもう一つの理念、すなわち多言語主義 (plurilingualism, 複言語主義とも言う) を堅持している。多言語主義とは、外国語学習にネイティブスピーカーほどの熟達度を求めることはせず、様々なシチュエーションで、ある特定の相手に対し、各自のレベルに応じて能力を発揮し、有効なコミュニケーションが取れるようにするという考え方である。この理念の提示により、正確で正統的な外国語を学習しなければならない、という従来の伝統的な考え方は打破され、外国語学習とは異文化コミュニケーションだと強調されるようになり、異文化についての知識や考え方、テクニックがより重要視されるようになった。異文化コミュニケーションに支障がない範囲であれば、正真正銘のイギリス英語である必要はなく、インド風の英語、中国風の英語というように「今ここにいるわたしの〇〇語」というものが存在してもいいだろう。

『JF スタンダード 2010』と CEF を比較すると、ある意味において『JF スタンダード 2010』は CEF の簡潔版、図式化版、発展版であると言うことができる。『JF スタンダード 2010』を考察することは CEF を理解する上で役立ち、CEF を考察することもまた、CEF がどのように普及、浸透していったかを認識した上で、『JF スタンダード 2010』を理解、運用する上で役立つと考えられる。

第五節 東京外国語大学の日本語スタンダードズ

『JLC 東京外国語大学日本語スタンダードズ』(以下「JLC 日本語スタンダードズ」と略称)は、東京外国語大学留学生日本語教育センターが 2006 年に開発した日本語スタンダードで、その英文名“Japanese Language Center for International Students, Tokyo University of Foreign Studies”の三つの頭文字を取って『JLC 日本語スタンダードズ』と呼ばれている。2006 年の発表以降、2007 年、2009 年と二度にわたり改訂を重ね、現在ではすでに『JLC 日本語スタンダードズ 2011』まで更新されている。

東京外国語大学留学生日本語教育センターの前身は、東京外国語大学外国語学部附属日本語学校である。同センターの当初の主な業務は、世界各国・地域の国費留学生の招聘であった。留学生の大部分は日本語が理解できず、同センターで一年間日本語を学習した後、日本各地の大学を受験し、進学していく。

しかし、その後、同センターに国費留学生を送り込む国と地域が大幅に増え、また学生の状況が多様化したこともあり、当初から採用していた直接法(フレーズの積み重ね)による指導は、学生のニーズに合わなくなってしまった。その上、自国ですでに日本語を学習してきた留学生の数も大幅に増加した。

そこで同センターは、2004 年から「全学日本語プログラム」の実施を始めた。国費の留学生および研究生、姉妹校提携をしている大学からの短期的な交換留学生、日本文化の研修留学生、日本語教師の研修留学生、私費の留学生および大学院生などが、このプロジェクトに参加するようになった。彼らは、春と秋の新学期開始後、15 週間にわたる日本語カリキ

ュラムを受講する。プレースメントテスト（又の名をレベルテスト）を受けた後、習熟度別の8つのクラスに分かれ、各自のレベルに応じたカリキュラムに沿って、一週間に7～10コマの授業に参加する。そこで良い成績を修めれば、次の学期は一つ上のレベルのクラスへと進む。

こうした変化に鑑み、同センターの日本語教師たちは、レベルごとに学習目標を掲げた指導書を発行する必要性を感じるようになった。そこで、2003年から東京外国語大学では、独自のスタンダードの構想を練るようになった。数回にわたる研究討論の結果、従来の日本語教育目標は、留学生の日本語レベルを日本人学生に近づけようとするものであるが、上述したような変化や留学生の多様化を踏まえれば、9カ月という限られた期間内にその目標を達成することは、ますます困難を極めると考えるようになった。

そこで、留学生が絶対に身に付けるべき日本語要素や技能のうち、学習者個人が教室以外の場所ではなかなか学べない内容をピックアップし、それらを優先的に指導することにした。留学生のここでの最終的な学習目標は、学術的な日本語（アカデミック・ジャパニーズ）、すなわち留学生が大学で勉学・研究活動を行うための日本語能力を身に付けることにある。『JLC 日本語スタンダードズ』では、その中でも特に、大学等の勉学に直接的に必要な日本語に重点を置いて制作された。

1. 『JLC 日本語スタンダードズ』の主な内容

(1) 三大特徴——5つの技能＋5つのレベル

①アカデミック・ジャパニーズに特化

②5つの技能：

聞く（独話）：ゴールは「講義、口頭発表がわかる」

話す（独話）：ゴールは「研究発表ができる」

聞く話す（質疑応答、ディスカッション）：ゴールは「研究発表などで質疑応答、ディスカッション、司会ができる」

読む：ゴールは「専門書が読める」

書く：ゴールは「レポート、小論文などが書ける」

③5つのレベル：

初級前半

初級後半

中級前半

中級後半

上級

例えば、「話す」の5つのレベルは以下のとおりである。

表 54. 『JLC 日本語スタンダードズ』「話す」の5つのレベル

レベル	テーマ	例	時間
初級前半	自分のこと、身近なこと	私の町	1分
初級後半	自分の経験・将来の計画	将来について	1分
中級前半	自国についてのよく知っている事柄	自国の学校制度	3分
中級後半	調査を必要とする、グローバルな視点を必要とする情報	自国の環境問題	5分
上級	専門性、時事性の高い事柄	フェア・トレード	10分

④「Can-Do」を用いた表現力の達成基準

⑤ゴール、行動目標を達成するのに必要なスキル、指導内容および指導方法の明示

上記以外に、『JLC 日本語スタンダードズ』では、大学の研究場面を想定した「アカデミック・ジャパニーズ」を強調しているが、会話などの生活場面で必要な日本語を除外しているわけではなく、そうした日本語は別に考えることとしていると、特に明記している。

(2) 三大対応

どのような日本語レベルの学習者にも対応できる
 学生が自分のレベルや学習目標を把握できる
 学部入学レベルから研究者レベルまで対応できる

(3) 五大用途

- ①カリキュラムの設計や実施に役立つ
- ②教師の指導に役立つ
- ③学生の学習に役立つ
- ④教育機関の連携に役立つ
- ⑤教材の編纂に役立つ

2. スタンダードの詳細

『JLC 日本語スタンダードズ』の5技能の達成基準は、ゴール、行動目標、スキル、テーマ・素材、教室活動の4つの項目別に記載されている。ここでは、「聞く話す」を例に挙げる（下の表 55 を参照のこと）。

表 55. 『JLC 日本語スタンダード』 「聞く話す」 の達成基準

JLC日本語スタンダード技能別一覧表 2011③
 ■ 聞く話す (質疑応答・ディスカッション)

ゴール 研究発表などでの質疑応答ができる/ディスカッションができる/司会ができる			
	中級前半	中級後半	上級
行動目標	<ul style="list-style-type: none"> ・スピーチの内容について質疑応答ができる ・よく知っているテーマについて小グループでディスカッションができる ・身近なテーマに関する簡単なインタビューができる 	<ul style="list-style-type: none"> ・多少専門性のあるテーマの発表を聞いて質疑応答ができる ・多少専門性のあるテーマについてディスカッションができる ・発表やディスカッションで、形式的な司会ができる 	<ul style="list-style-type: none"> ・専門的、時事的なテーマの発表を聞いて質疑応答ができる ・専門的、時事的なテーマについてディスカッションができる ・研究発表会や討論会などで、機機応変な司会進行ができる ・調査研究のためのインタビューができる
スキル	<ul style="list-style-type: none"> ・不明な点や具体的に知りたい点について質問をしたり、説明を求めたりすることができる ・相手の言った内容を必要ときに繰り返すか、短く輪中に質問して確認できる ・自分とは異なる意見を一度受け止めた上で、自分の意見や考えを述べることができる 	<ul style="list-style-type: none"> ・疑問点を指摘することができる ・相手の発言についての自分の理解が適切かどうかを確認できる ・反論できる ・相手が誤解している時に、確認したり言い直したりすることができる 	<ul style="list-style-type: none"> ・論点を整理してまとめられる ・反論に対する反駁ができる ・相手の誤解をとくための説明ができる
テーマ	<ul style="list-style-type: none"> ・よく知っている事柄 (自国の文化・習慣など) ・日本国内外で話題になっている事柄 	<ul style="list-style-type: none"> ・社会的、文化的な事柄 (教育問題、環境問題など) 	<ul style="list-style-type: none"> ・専門的な事柄 (自分の研究テーマなど) ・時事的な事柄、事の是非を問う事柄
教室活動	<ul style="list-style-type: none"> ・インタビュータスク ・スピーチについての質疑応答 ・ディスカッション 	<ul style="list-style-type: none"> ・発表についての質疑応答やディスカッション ・発表やディスカッションの司会をする 	<ul style="list-style-type: none"> ・研究発表会 ・討論会、ディベート ・模擬面接 ・研究計画などについてコメントする

この表から、「聞く話す」は中級レベル以降に実施される活動であることが分かる。ゴールは「研究成果を発表する際、日本語で質疑応答、ディスカッションを行い、司会をすることができる」である。中級前半の行動目標は、「スピーチの内容について質疑応答ができる」などで、求められるスキルには「不明な点や具体的に知りたい点について質問をしたり、説明を求めたりすることができる」などとなっており、テーマには「よく知っている事柄 (自国の文化・習慣など)」、また教育活動には「インタビュー、スピーチについての質疑応答、ディスカッション」と記されている。これは、CEF と『JF スタンダード 2010』に記されている「Can-Do」の説明と一致している。つまり、「Can-Do=条件+話題・場面+行動+対象」である。

このほか、『JLC 東京外国語大学日本語スタンダード』は中級前半を例とした活動・トピック別の語彙・句型表を、付表として付けている。この付表により、スタンダードの使用がより可視化され、使い勝手が良くなっている。以下は、その一例である。

表 56. 『JLC 日本語スタンダード』の「活動」と関連トピック

活動 身近なテーマや話題について、簡単な発表ができる

トピック 1) 自国の文化紹介(自国の食べ物)

文型 (I) 発表の定型表現
 ・それでは、～について「話したい/発表したい/説明したい」と思います。
 ・私の発表は、～についてです。
 ・「まず/はじめに」～について説明します。
 ・「次に/つづいて」～についてですが、・・・
 ・「それから/最後に」～についてですが、・・・
 ・さいごに、～についてですが、・・・
 ・私の発表は以上です。/これで私の発表を終わります。
 ・以上～について「お話ししました/発表しました/ご説明しました」。
 ・何か質問はありませんか/質問やコメントがありましたらお願いします。
 ・それでは終わります。ありがとうございました。

文型 (II-1) 具体例をあげる

・例えば～。
 ・～や～などがあります。
 ・～も～の一種です。

定義・説明

・～というのは「～のこと/～のもの」です。

資料提示

・みなさん、ちょっと「これ/この写真」を見てください。これが～です。
 ・これは～の写真です。

呼びかけ

・みなさん、～を「知っていますか/～たことがありますか」。
 ・どんな～と思いますか。
 ・みなさん～を「みていただけますか」。
 ・～は～ので、ぜひ～てみてください。

トピック) 自国の食べ物 ※上位概念語

カテゴリー	一般	※食材	※調味料	※道具	※料理名	特徴	構成要素
名詞	料理	米	塩	なべ	ごはん	※食感	○◎法
	材料	麦	さとう	フライパン	ずし	※味	○肉
	素材	※穀物	油		てんぷら	甘み	○料理
	食材	小麦粉	酢	はし	さしみ	苦み	
	食品	パン粉	醤油	スプーン	うどん	酸味	
	主食	※魚介類	みそ	フォーク	そば	香り	
	副食	えび			ラーメン	におい	
	おかず	貝			※種類		
	調理	海草			(料理名)		
		※乳製品					
	地方	野菜					
	特産	(野菜名)					
	名物	果物					
		(果物名)					

カテゴリー	※料理法/調理法			食べ方	一般	構成要素
動詞	焼く	煮る	揚げる	※加熱する	かむ	○◎込む
		ゆでる	いためる	かみ切る	合う	○◎上げる

3. 教材、教育方法との統合

『JLC 日本語スタンダード』の開発、実施に対応すべく、東京外国語大学留学生日本語教育センターでは、教材や教育方法との統合的な開発という一連の作業を進めている。以下はその一例である。

- (1) 教材作成『新版初版』(2006年10月より実験授業を開始、2008年より試用開始)
『新中級版』(2008年3月より作成開始)
- (2) 「全学日本語プログラム」のクラス組み替え (2008年秋より開始)
日本語ライティング支援コーナー (2008年11月より開始)
学習者の作文コーパス (2008年12月より設計開始)
検証のための研究会 (2008年12月開催)
国際シンポジウム (2009年3月、2010年2月、同年10月開催)
達成制度認定方法確立 (2011年3月現在)

以下の図は、本スタンダードと関連する項目との統合関係を示している。

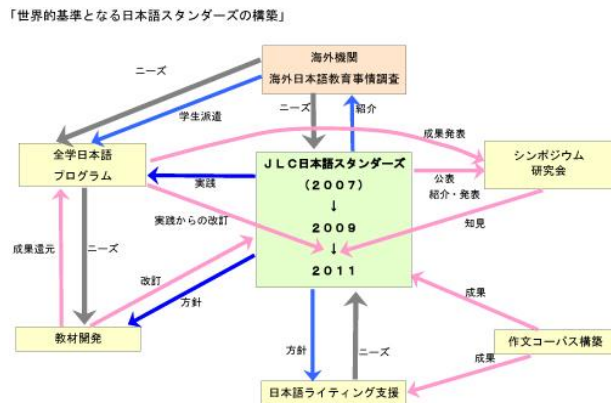


図 21. JLC スタンダードと関連する項目との統合関係

4. まとめ

中国の日本語教師の多くは、CEFと『JFスタンダード2010』が採用している「Can-Do」方式が掲げている日本語能力の基準に接すると、往々にして二つの疑問を抱く。一つは、このスタンダードが中国における日本語学習の現状に合致しているかどうかという点。もう一つは、中国の大学の日本語学科の現状に合致しているかという点である。「Can-Do」方式をそっくりそのまま模倣することは当然不可能だが、参考になることは確かである。『JLC日本語スタンダード』が「Can-Do」の理念や表現方法を参考にしながら、各自の分野や学校のニーズに合ったスタンダードを研究、開発し、作られたものであることは明らかであるが、これは絶えず調整し、改善していく必要があると言えるだろう。

第六節 六つのスタンダードの比較

これまで、アメリカ、ヨーロッパ、日本、オーストラリア、そして中国のスタンダード（中学校、高校、大学など）を考察してきた。これらはいずれも、21世紀に向けて国民の基本的素養を育成するという観点から外国語学習を捉え、外国語を実際に使用するという観点から、外国語学習のスタンダードを提示しており、単に外国語の知識を学び、単純な技能トレーニングを繰り返すのではなく、コミュニケーション、ストラテジー、文化の知識や能力も統括的に育成することを強調するものである。

中国の中学校、高校の『日本語カリキュラム標準』の目標モデル図は、アメリカの『外国語学習スタンダード』の5つのCのモデル図は非常によく似ており、またスタンダードに関する記述はCEFの「Can-Do」に関する記述と一致している。たとえば、普通高等学校向け『日本語カリキュラム標準』（実験稿）は、行為動詞についてわざわざ専用の項目を設け、以下のように説明している。¹⁵⁵

結果性目標

了解、理解：了解する、話す、暗誦する、識別する、復唱する、追憶する、作り出す（反応する）、理解する、読んで分かる、聞いて分かる、推測する、予測する、判断する、読解する、把握する、見分ける、明確にする

模倣、実践：模倣する、認識して読む、復唱する、伝達する、朗読する、表現する、遊ぶ、コミュニケーション活動を展開する、インタビューを行う、記憶する

応用：（情報を）尋ねる、助けを求める、情報を交換する、伝達する、陳述する、...

体験性目標

経験：経験する、感じる、参加する、試す、討論する、議論する、会話する、交流する、表現する、...

反応：了解する、理解する、願う、好む、興味を持つ、関心を持つ、尊重する、克服する、助ける、...

¹⁵⁵ 『日本語カリキュラム標準 2011年版』には、行為動詞についての詳しい説明が追加されている。

悟 える：形成する、養成する、熱愛する、樹立する、堅持する、確立する、備える、打ち立てる、明確にする、...

ある意味においては、中国の日本語カリキュラム標準における目標の記述を変えたことで、指導法にもすでに変化が生じていると考えることができるだろう。指導目標についての記述が、学生の能力の向上を主体とするようになれば、自ずと指導もそうした目標に添ったものになるに違いない。そして、授業における形成的評価も、自ずと教育活動の中に体现されていくだろう。

アメリカの『外国語学習スタンダード』は、スタンダードについて非常に簡潔明快かつ要点を押さえて記述しており、多くの紙幅を割いてスタンダードについての分析、解釈を行っている。スタンダードについての記述が最も詳細なのは CEF で、全体的な尺度や自己評価も含んでいる。それと同時に、話し言葉の質的側面や言語使用の外的コンテキスト（能力記述文のカテゴリー、『日本語カリキュラム標準』のテーマ項目の見本表などに似たもの）についても詳述している。さらに、言語の産出と方略（話し言葉と書き言葉）、言語のインプットと方略（聴解と読解）、言語能力、語彙力、文法の正確な使用、音素の把握、正確な筆記、社会言語面の適切さ、談話能力（敏捷さ、話す順序、話題の展開の仕方、一貫性、総合性）、言語の機能、話し言葉の流暢さ、叙述の正確さなど、様々な角度から、6つの能力レベル別に叙述している。『日本語カリキュラム標準』も、総合的な言語運用能力の5つの項目について叙述しているが、詳しさはまちまちだ。また、「アドバイスの実施」を通じて指導、評価、教科書編纂、カリキュラムの開発および利用について、オーソドックスなアドバイスを提供すると共に、試案を附表として付けている。そのほかにも、『日本語カリキュラム標準』は話題、コミュニケーション用語、語彙、文法などの附表も付けている。話題とコミュニケーション用語については、アメリカの『外国語学習スタンダード』と CEF にも似たような内容のものはあるが、語彙、文法の表はついていない。

相対的に見れば、アメリカの『外国語学習スタンダード』、CEF、オーストラリアの外国語スタンダードである『全国統一カリキュラム』はいずれも比較的マクロ的だと言えるだろう。アメリカの『外国語学習スタンダード』は、幼稚園児から高校3年生に適用されるだけでなく、大学の外国語教育にも適用されているが、主な対象は小中学生である。それに対し、CEF は小学校から大学まで一貫して含んでいる。オーストラリアの『全国統一カリキュラム』は、小学1年生から10年生（日本の高校1年生相当）を対象としている。

中国の『日本語カリキュラム標準』は、義務教育段階しか網羅していない。もちろん、中国の大学向け指導要領は、専門外日本語（日本語を第一外国語または第二外国語とする）向けのものと日本語学科向けのものとに分けられているが、理念や基準にはまだ一貫したつながりが形成されていない。例えば、義務教育段階では「総合的な言語運用能力」の育成が強調されているが、大学学部の専門外日本語の卒業生については「日本語をツールとして、専門に必要な情報を入手し、運用能力を全面的に向上させ、より良い基礎を打ち立てる」ことが目標として掲げられている。また、大学学部の日本語学科については、「専門性の比較的高い分野を除く、各種通訳、翻訳および日本に関連する科学研究、教育などの仕事にでき

るだけ早く適応できるように」と記されており、これらをつなぐ「ドラゴン・ライン」、すなわち一貫性は明確なものであるとは言い難い。

現在は、高等学校向けの『日本語カリキュラム標準』を改訂中である。改訂版は、学生の本質的な素養という観点から、これまでとは違う新しい育成目標を掲げることになる。また、中国教育部も、2011年に大学の『日本語学科などの教育レベルの国家基準』の制定に着手し、2015年には発表される見込みである。これらが公布されれば、一貫性はより明確になってくることが期待できる。

教育部から得た情報によると、実施に向けた準備がすでに始められている「大学本科教育プロジェクト」について出された意見の中で、教育部は大学100学科の教育レベルの国家基準を制定するため、省レベルの教育行政部門、職業組織および大学が共同で専門の教育レベル基準を制定し、中国の大学教育レベルの基準体系を構築するよう推進しているという。この「大学本科教育プロジェクト」は7月1日から正式に実施される。教育部高等教育局副局长の劉貴芹によると、この100学科の教育レベルの国家基準のうち、文系学科の占める割合はおよそ40%だという。教育部高等教育局総合処処長の宋毅によると、教育レベル国家基準の内容については、主に教育レベル評価などが含まれており、具体的な内容についてはまだ検討中であるという。劉貴芹によれば、教育レベルの基準が設定できなかった大学には、学生募集停止などの処罰が与えられるという。将来的には大学の各学科に自主権を与え、その範囲を拡大していく。教育レベル国家基準は、その際の指標としても機能するだろう。¹⁵⁶

まだ正式な文書を見ていないので、詳細については分からないが、人材育成という観点から見れば、知識主体型から能力育成型をより重視する方向に転換していると考えられる。

アメリカの『外国語学習スタンダード』、CEF、中国の『日本語カリキュラム標準』、これらはいずれも「Can-Do」の視点に立って書かれている。しかし、中国の大学の専門外日本語および日本語学科向けの記載の多くは、CAN DO と異なる言語テストの観点で書かれており、数量的な要求が比較的多い。しかし、アメリカの『外国語学習スタンダード』、CEF、オーストラリアの『全国統一カリキュラム』などには、こうした数量的な要求は見られず、そのほとんどは学生が一定の努力を経た後、外国語を使って何ができるようになったか、またどのようなレベルまでできるようになるべきか、といったことが書かれている。これらは、学習結果の観点からそれに対応する言語行為について表現したものであり、学生のコミュニケーションに対する自信、積極性、またコミュニケーションが取れているかどうかという点を重視していることが窺える。

ヨーロッパ、アメリカ、オーストラリア、そして日本の外国語学習スタンダードの理念、要求、学習内容などを比較考察することを通じて、世界の外国語学習および外国語教育の全体的な傾向というものが明らかになった。外国語というのは現代人の素養の構成要素の一つとして不可欠なものであり、そのためには外国語学習は一貫したものでなければならない。外国語を学習する目的は、より良いコミュニケーションを取ることにあるので、その学習プロセス、運用プロセス、体験プロセスは一体化したものでなければならない。外国語の知識の学習は、何かの行為に役立てるためのものであり、その知識自体が目的ではない。ストラ

¹⁵⁶ http://www.gov.cn/jrzq/2011-07/28/content_1915905.htm (2015年4月5日読み取り)

テジー（方略）を理解し把握することは、外国語学習にもプラスの効果をもたらす。異文化を理解し、それを受け入れることは、外国語学習の前提の一つであるだけでなく、目標の一つでもある。

第七章 21世紀の中学・高校および大学向け日本語教材の発展過程¹⁵⁷

本論文ではこれまで、指導要領およびカリキュラム標準の分析を通じて、世界各国の外国語教育における指導理念の発展状況について考察した上で、中国の外国語教育における指導理念との共通点と相違点を考察してきた。

本章では、一部の日本語教材の発展の歩みを辿ることで、これまで考察してきた指導理念が日本語教材の中にどのように反映されているかを、教材編纂の立場から考察する。

第一節 外国語教科書の発展とその背景

前述したように、世界各国では2000年代になる頃から各段階において教育改革が行われてきた。その中の主な変化は、義務教育、高等教育のいずれにおいても学生の学習スタイルが変化したことにある。中国では、2000年に始まった義務教育レベルのカリキュラム改革により、義務教育全体における教材制作にも、これまでに見られなかったような多面的な局面が生じた。

教育部は2001年に『「十五」期間（2001-2005年）における普通高等教育（訳注：大学）教材の制定と改革に関する意見』（《关于“十五”期间普通高等教育教材建设与改革的意见》）を公布した。この中で、「教材とは、指導内容および指導方法の知識の伝達手段であり、指導する上での基本ツールであると同時に、教育指導改革を深化させ、素質教育を全面的に推進し、人材を開拓、育成するのを保証するための重要な手段でもある」と明記した上で、「優良教材戦略の実施と重点計画の取り組み」においては、ある程度の有効なフィードバックと実施を実現することができたと述べている。

また、2004年初めに出された『大学英语カリキュラム指導要求（試行）』[《大学英语课程教学要求（试行）》]には、次のように記されている。「大学英语は、英語の言語的知識、応用的な技能、学習計画および異文化コミュニケーションを主な内容とし、外国語の指導理論を模範としつつ、様々な指導モデルや指導手段を一体化させた指導体系である」、「大学英语の指導目標は、学生の英語の総合的な応用能力を育成することにある。特に、ヒアリングとスピーキングの能力は、大学卒業後の仕事や社会生活の中で、英語を使って口頭でも書面でも効果的に情報交換していく上で重要な能力であり、自主的な学習能力を強化させ、一般的な文化的素養を向上させることで、中国における社会発展や国際交流の需要に適應させることができる」。この時、ソフトウェアと教材が4セット同時出版された。これらは現在、180カ所の大学で試用されている。

外国語の分野では、数多くの大学が様々なカリキュラムの教材を出版している。日本語教材を例に挙げれば、『大学日本語』シリーズの教材（主編者は陳俊森）は、出版、改訂を経て、おおむね好評を博しており、外国語のカリキュラムの多くも、このシリーズの一部の教材を使用している。また、清華大学の『第二外国語日本語』（主編者は馮峰）も、各大学の

¹⁵⁷ 本章は筆者の「学習過程に注目して——英語と日本語の教科書の初歩的比較を通じて」（『日本語教育と日本学研究論叢』第二集、民族出版社、2005年、pp.176～218）に基づいて執筆したものである。

第二外国語授業で絶えず使用されている。そのほか、『総合日本語』（主編者は彭広陸）、『基礎日本語』（主編者は徐敏民）などの教材も、多くの単科大学で使用されている。

こうした様々な教材は、いずれも日本語教育における新しい成果を採り入れている。編集理念、編集大綱、編集目標などには、言語の運用を重視している姿勢が表れており、日本語教材が非常に大きく変化し発展していることが窺える。

2015年5月13日、国務院弁公庁は『高等教育機関における起業教育改革の深化に関する意見』（《关于深化高等学校创新创业教育改革的实施意见》，以下『起業意見』と略称する、）を公布した¹⁵⁸。この『起業意見』の総合的な目標は、大学をはじめとする高等機関における起業教育改革を2015年から全面的に深化させることにある。2017年には重要な進展を遂げ、科学的、先進的で、広く認められ、かつ中国の独自性も備えた起業教育理念を打ち出し、再現や普及が可能なシステムによる成果を出し、起業教育を普及させ、大学生の就業を促すための新たな計画予測億表を実現させる。そして、2020年までには教室指導、自主学習、実践との結びつき、指導サポート、文化の導入を一体化した整った教育システムを樹立し、人材育成レベルをめざましく向上させ、学生のベンチャー精神、起業意識、即戦力を著しく高め、起業する学生数を著しく増加させる。具体的には以下のような9つの任務がある。

- ①人材育成レベルの基準を整える
- ②人材育成メカニズムの構築
- ③起業教育カリキュラム体系の構築、完備
- ④指導方法および審査方式の改革
- ⑤起業実例創出の強化
- ⑥指導および学籍管理制度の改革
- ⑦起業教育に対する教師の指導力の強化
- ⑧学生に対する起業指導サービスの改善と進展
- ⑨起業資金の援助や政策保障システムの改善と進展

この中で、三つ目の「起業教育カリキュラム体系の構築、完備」については、教材編纂に関して次のように記されている。「学科のリーダーと企業の優秀な人材を集め、科学的、先進的かつ適用力のある起業教育向け重点教材を共同で編纂する」。これら一連の外国語教育改革に対し、世間では反対意見が依然として少なくない。上述した改革そのものに不備や問題点があることは確かだが、肯定できる部分もある。それは、教育者の学生や学生の学習成果に対する関心がますます高まっていることである。

そこで次節では、日本語教材と英語教材における提示の仕方を比較考察することを通じて、教材がどのように学生の学習過程に注目しているか、起業教育カリキュラム体系とのつながりがどうなっているかなどの問題について考えてみたい。

¹⁵⁸ http://www.gov.cn/zhengce/content/2015-05/13/content_9740.htm (2015年4月3日読み取り)

第二節 1972年～2015年に出版された教材

1972年は中国と日本の国交が正常化された年である。日本国際交流基金会の日本語教育機関の調査結果（1993）によれば、日中国交正効果を契機として、中国の一部の小中学校では日本語科を自主的に開設したという。当時、北京市には日本語科を設置している小、中、高等学校が30校近くあった。東北三省と内モンゴル地区には日本語科を設置している学校が多く、全体の89.6%を占める。

筆者は1975年に武漢のある中学校に在籍していたが、その時にも一部のクラスで日本語科の授業があった。前述したように、義務教育段階における教材編纂は、一般的に指導要領に記載された内容に基づいている。例えば、1986年に公布された指導要領には、「言語とは、一種の構造的法則のある体系である。したがって、学生には必要な発音、語彙、文法の基礎知識を教えなければならない」と記されている。¹⁵⁹

しかしその一方で、1990年に出された指導要領には次のように記されている。「学生が日本語学習を継続していくための土台を築くため、学生に正確な発音、イントネーションを習得させ、必要な文法知識と規則の運用をマスターさせる。そして、厳しい実践トレーニングを通じて正確な学習方法を身に付け、良好な学習習慣を作り、四技能（読む・聴く・書く・話す）における初歩的な運用能力を身に付ける」。¹⁶⁰このことから、この当時の指導要領の基本的な考え方は、依然として「二つの基本」すなわち基本知識と基本技能にあると言える。1990年の指導要領には、学習の問題が提起されているが、実現可能性は乏しい。

1992年に出版された『九年義務教育の三年制中学の教科書 日本語』1～3冊は、1983年に出版された『初級中学課本 日本語』1～6冊を元に一部改訂を加えただけにすぎず、「学習の負担を適宜軽減し、思想教育を言語指導に採り入れることは、学生の自主学習能力を養い、興味やリアリティを高める上でも有効であり、かなりの成果を上げた。また、教科書のサイズは、もともと全紙の32分の1の大きさだったが、それを16分の1の大きさに変えたことで、見た目にもより見やすくなり、誌面が充実して以前よりかなり活気が出た」¹⁶¹

文法に偏っている指導要領から脱却した教材には、1996年から1999年に編纂された『全日制普通高等学校用教科書（試行用）』がある。これは、1996年に出された『全日制普通高等学校日本語指導要領（試行用向け）』に書かれた内容に基づき、日中両国の編集者が共同で編纂した教材である。この教材は、「以下の三つの点を、（学生の）コミュニケーション能力を育成し、教育効果を高めるための柱として捉えている。その三点とは、時代の特徴を反映した生きた言語の素材を使うこと、日本語の説明や実践的な日本語を理解するのに役立つものであること、（日本の）社会的・文化的背景を紹介すること。これらを教科書の基本的枠組みとし、言語の構造と機能を結び付けた、いわゆる『両輪を走らせる』編成方法を試みている。」¹⁶²こうして、教材編纂に関する指導要領は、総合的な指導要領への一步を踏み出

¹⁵⁹ 張国強「我が国の中学向け日本語指導要領編纂の回顧」、『カリキュラム・教材・教授法』、1991年第1期、p.45

¹⁶⁰ 同上、p.45

¹⁶¹ 唐磊「中国の義務教育における日本語カリキュラム改革の発展についてのまとめ——カリキュラム標準と教科書の研究開発をめぐる」、『日本語学習と研究』、2011年第4期、p.15

¹⁶² 唐磊「中国の義務教育における日本語カリキュラム改革の発展についてのまとめ——カリキュラム標準と教科書の研究開発をめぐる」、『日本語学習と研究』、2011年第4期、pp.15-16

したのである。

2001年と2003年には、義務教育レベルと高等学校レベル向けの『日本語カリキュラム標準』が相次いで発表された。指導理念は、従来の「二つの基本」すなわち基本知識と基本技能から、「総合的な言語運用能力」の育成へと変化した。「総合的な言語運用能力」の育成とは、すなわち知識と技能、過程と方法、意欲態度と価値観…これら三つの尺度から、学生の知識、技能、学習ストラテジー、異文化素養、意欲態度を協調的に発展させていくことを指す。教科書は学生の学習方法を変えることに注目し始めた。また、学習過程や外国語学習において「物事をどのように言葉で表すか」にも注目するようになった。

2003年と2007年に始動したカリキュラム標準に基づく教科書は、上述した指導理念の実現に向けて積極的に模索しながら有益な試行を行う努力を続け、中国国内の日本語教材編纂においてトップの座に就いた。

中学・高校向け日本語指導要領（カリキュラム標準を含む）と中学・高校向け日本語教材の関連性については、下記の表57にまとめてみた。

表57. 中学・高校向け日本語指導要領と教材との関連

年月	指導要領	教材 ¹⁶³
1982	中学・高校向け日本語指導要領	
1983. 8-12		『中学教科書 日本語』 1～6巻
1984. 10-1985. 3		『高校教科書 日本語』 1～3巻
1986	全日制中学・高校向け日本語指導要領	
1989	九年義務教育全日制中学向け日本語指導要領（初回審査稿）	
1990	全日制中学・高校向け日本語指導要領（改訂版）	
1992	九年義務教育全日制中学向け日本語指導要領（試行版）	
1992. 10-1994. 10		『九年義務教育三年生中学教科書 日本語』 1～3巻
1995	九年義務教育全日制中学向け日本語指導要領（試行版）第二版	
1996	全日制普通高等学校向け日本語指導要領（実験稿）	
1996. 12-1998. 12		『全日制普通高等学校教科書（実験本）』 1～3巻
2000	全日制普通高等学校向け日本語指導要領（実験稿改訂版）	
2001	全日制義務教育カリキュラム標準（実験稿）	
2003	普通高等学校向け日本語カリキュラム標準（実験）	
2003-2005		『義務教育カリキュラム標準実験教科書 日本語』（計6冊）
2007-2009		『普通高等学校カリキュラム標準実験教科書 日本語』（計10冊）

1972年、中国の多くの大学が日本語科を設置し、それに伴い教材の研究開発も進んでいった。1978年に改革開放政策が実施されるまで、大部分の大学では理系の学科にも日本語の講座が設けられていた。その主な目的は、日本語を利用して先進的な科学技術を習得することにあった。そのため、理系学科の日本語教材の編纂は文系向けの教材よりむしろ進んでいた。しかし、1978年以降、特に1980年代に入ってから、改革開放政策の進展と共に、日本で制

¹⁶³ 表に列記した教材は、いずれも人民教育出版社の出版物である。

作された教材が中国にも導入されるようになった。

日本で制作された教材に触れた教師や学生は、これまで中国国内で編纂されてきた日本語教材の日本語がどこか不自然で、ぎこちないと感じるようになった。そして、日本人が日本で編纂した教材に目を向け始めた。その中で最も代表的な存在だと言えるのは、東京外国語大学付属の日本語学校¹⁶⁴が編纂した『日本語Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ』である。当時はこの影印版を教材として使用している学校が少なくなかった。その後、東北師範大学の谷学謙らは『日本語Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ』を元に『新編日本語』を制作した。『新編日本語』は、同大学から日本へ留学する予定の学生が予備学校で使用するメイン教材として、吉林教育出版社から1984年に出版され、2002年には改訂版が出された。また、山西人民出版社も、1985年に王二貴が編集翻訳した『新日本語』を出版、1997年に改訂版が出された。そのほか、北京出版社も1984年に日本の凡人社が出版した『日本語初歩』を編集翻訳した『日本語初歩』を出版した。この教材は中国国内のかなり広い範囲にわたって影響を及ぼした。

90年代になると、『大学日本語（専攻科目）基礎レベル向け指導要領』が公布されるのに伴い、多くの大学は東京外国語大学の『日本語』シリーズや日本国際交流基金の『日本語初歩』をはじめとする日本の教材（日本の教材を中国で編集翻訳したものを含む）を使用することは、より自然な日本語を身に付け向上させることはできるが、中国で日本語を学習する際に直面する問題を解決する上では、依然として不十分であると感じるようになった。

また、この頃になると機能概念、コミュニケーション法などの理論が導入されるのに伴い、単純に文法を主体として編纂された指導要領に基づく教材では、学生の言語運用能力を向上させるには不利だと感じるようになった。そして、コミュニケーション法などの理念に基づいて編纂された教材を導入し始めた。

21世紀以降、どの大学も出版社も、グローバルコミュニケーション能力の育成や言語運用能力の向上についてますます注目するようになった。日本語教育界全体が、世界各国および地域の外国語指導要領に注目し始め、世界各国の外国語教育の理念や発展状況を積極的に学ぶようになるにつれて、学生の能力育成に注目して教材を編纂するという考え方が、次第に多くの教師や編集者に広まっていった。しかし、教材の構成や内容を本当の意味で見直すことができたとしても、そうした変化が教材全体に感じられる教材となると、依然として数は限られている。

以下は、中国国内で編纂して作られた教材について、簡単にまとめたものである。

¹⁶⁴ JLCTUFS(Japanese Language Center for International Students, Tokyo University of Foreign Studies) は、東京外国語大学の1部局である「留学生日本語教育センター」の略称である。JLC TUFS の前身は1970年4月に東京都府中市住吉町に設置された「東京外国語大学外国語学部附属日本語学校」。ここに、1986年4月に「東京外国語大学留学生教育教材開発センター」が併設された。(http://www.tufs.ac.jp:8080/common/jlc/about/index.html, 2015年4月3日読み取り)

表58. 大学向け指導要領と教材（一部）の関連

年	指導要領	教材	編者	出版社
1973-1974		基礎日本語（理工科用） 上下	湖南大学外国語教育研 究室日本語グループ	湖南人民出版社
1974-1975		日本語（日本語科用）1 ～4巻	上海市大学日本語教材 編集グループ	上海人民出版社
1977		科学技術日本語	汪大捷	商務印書館
1978		日本語	復旦大学日本語教材研 究グループ	上海訳文出版社
1978-1979		日本語（理工科用）（大 学試用版）	周炎輝	人民教育出版社
1979		医学用日本語基礎	吉林医科大学	人民衛生出版社
		日本語（第二外国語用）	華南工学院等の五大学	人民教育出版社
1980	『日本語指導要領（草案） 大学理工科本科四年制試用 版』			人民教育出版社
	『日本語（第二外国語）指 導要領（草案）』			人民教育出版社
1980-1981		日本語1～4巻	上海外国語学院	上海訳文出版社
1981-1987		基礎日本語	北京大学東方言語文学 部日本語教材研究室	商務印書館
1989	『大学日本語指導要領』			高等教育出版社
1990.6	大学日本語科基礎レベル向 け指導要領			高等教育出版社
1993	『日本語（第二外国語）指 導要領（専門外日本語用）』			高等教育出版社
1993-1995		新編日本語	周平、陳小芬	上海外国語教育出版 社
1994-1995		新編基礎日本語1～4	孫宗光、簡佩芝等	上海訳文出版社
1998-2001		基礎日本語教程	朱春躍、彭広陸	外国語教学・研究出 版社
2000	『大学日本語指導要領（第 二版）』			高等教育出版社
2001	『大学日本語科基礎レベル 向け指導要領（改訂版）』			大連理工大学出版社
	『大学日本語科高学年レベ			大連理工大学出版社

	ル向け指導要領』			
2003		基礎日本語	徐敏民	上海三聯書店
2003-2004		高学年日本語精読	趙華敏、彭広陸、李奇楠	上海訳文出版社
		日本語総合教程5～8 巻	譚晶華	上海外国語教育出版社
2004-2006		総合日本語	彭広陸、守屋三千代等	北京大学出版社
2006-2011		日本語精読	宿久高、周逸夫	外国語教学・研究出版社
2010		基礎日本語総合教程	曹大峰、林洪等	高等教育出版社
2013		新界標日本語総合教程	徐敏民	復旦大学出版社
2014		新経典日本語基礎教程	劉利国、宮偉、于于飛等	外国語教学・研究出版社

第三節 学習過程について

前節では、21世紀以降に出版された教材は、いずれも学生の能力育成に注目して編纂を行うようになったと述べた。学生の能力育成に注目するからには、学習とは何かについても考える必要があるだろう。

学習の定義は、研究者によってそれぞれ見解が異なる。例えば、次のような定義がある¹⁶⁵。

『教育心理学新辞典』（1969 金子書房）

経験の反復によって生じる持続的な行動変容過程で、単に外に現われる行動だけではなく、心身機能の変容も含んだもの。すなわち、生活体が同じような環境状況に繰り返し反応する時、かれの行動は、それ以前の経験のおかげで変化する。これが永続的な時、この変化過程を学習という。

『岩波教育小辞典』（1982）

学習とは、一般に個々の経験の結果として生ずる行動の再編成を意味し、先天的ないし本能的行動の固定したパターンを変更ないし統制するような行動結果の成立をいう。

『新教育大辞典』（1990年第一法規）「学習理論」の項

学習とは「経験による比較的永続的な行動の変容」あるいは「経験によって知識を増すこと」などと定義される。

『教育学用語辞典』（1991年学文社）

学習を広く定義する場合は、有機体が環境との交渉過程で行動や態度を変容し、それが新たな行動の型や態度決定の型になることを言う。・・・プラグマティズムの立場や連合説においては、「習慣の獲得」「文化化」「社会化」と考えられ、「場の理論」の立場からは認知構造の変化と考えられている

¹⁶⁵ <http://www1.odn.ne.jp/~cvt25360/learnology-learning-padagogy.htm>(2017年1月8日読み取り)

『広辞苑（第四版）』（1991年岩波書店）

まなびならうこと。過去の経験の上に立って、新しい知識や技術を習得すること

『新版 心理学事典』（1981年平凡社）

一般的に学習を定義してみると、一定場面でのある経験が、その後同一又は類似の場面でのその固体の行動もしくは行動の可能性に変容をもたらすこと言える。ただし、生得的に生ずる反応傾向、成熟、疲労や動機づけなどによる一時的な状態による行動の変容は含めない。

『学びへの誘い』（1995年東京大学出版会）P30

学習を「文化的実践への参加」だとする・・・学習ということはまさに、「より広い世界へ向けて、より根源的なところに立ち返りつつ、文化における意味世界の吟味、享受、再構築の共同実践に参加していくこと」にほかならない。・・・「参加」という言葉を使うのは、それがきわめて個人的な「自分探し」の営みでありながら、同時にきわめて社会的な、人々との共同的な営みに、自らのユニークな「自分らしさ」を生かしながら、「加わって行く」営みだ、という点を強調したかったからである。

以上の定義を学習心理学的にまとめたものに、次のような分析がある¹⁶⁶。

心理学での「学習」は、「経験によって生じる比較的永続的な行動の変化」のことを指しています。たとえば、一度犬にかまれて、それ以来ずっと犬が怖いとか、そういうことが「学習」です。ですから、学校の勉強などはどちらかといえば「記憶」にカテゴライズされることでしょう。

この学習には前提条件があります。まず、成長（心理学的に言えば、発達）によって得られる行動、たとえば、身長が伸びたとか、そういう理由で出来るようになったことはすべて除かれます。また、一過的な行動の変化、たとえば、休めばなくなるような疲れとかも学習とはしません。

これを別の言葉に言い換えれば、学習には「練習 practice」が必要である、ということになるでしょうか。もちろん、学習には自分がやるだけではなくて、他の人がやったことを見て、それを自分に生かすという「観察学習」とか「ものまね」なんてのがありますので、そうひとことで言い切れない部分がありますが、まあ、大枠では外れていないでしょう。

このような学習は、一般的に「経験→内的過程の変化→実行行動の変化」という道を通ります。ただ、観察学習の場合、当たり前ですが、自分では行動しないので、「内的過程の変化」は目に見えないですし、また、学習されることで行動が消える（赤信号の時は横断歩道を渡らないようになるとか）場合は、過程の変化も行動の変化も形として現れないことが少なくありません。

そのためさっきの「学習」の定義はさらに緻密にする必要があります。一般に学習とは、「経験によって生じる比較的永続的な行動の変化で、実行行動に影響を与える潜在的な過

¹⁶⁶ 放送大学で学ぼう：<http://www.2px.jp/psycho/11.htm>(2017年1月8日読み取り)

程」ということが出来るでしょう。

(中略)

では、これら学習によって得られる行動と、そのほかの行動とはいったい何が違うのでしょうか？

ここで大事なのが、学習以外の行動を考えることです。これは一般的に大きく分けると「走性 taxis」「反射 reflex」それと「本能的行動 instinctive behavior」の3つに分けることができます。

(中略)

これらと学習の大きな違いは、そもそも学習という過程によって得たかどうかということと、柔軟性や可塑性があるかどうかということです。上の3つは基本的に全部生まれつきですが、学習は経験で起こります。また、学習された行動は、状況が変わればなくすことができます。上の3つではそれは不可能。そういうところが違うわけです。

外国語学習理論の発展については、以下のような三段階論もある。¹⁶⁷

1950～70年代にかけての二十数年間、言語学と心理学の研究は、いずれも学習者が言語を学習する際の外的行為や表現に集中していた。この間、言語学者による研究は言葉の表面的な部分の研究にとどまり、そこに潜む深層的な「意味」にまで研究が及ばなかった。心理学者も同様に、観察しきれない行為にまで研究が及ばなかった。ところが70年代末期から80年代中頃にかけて、ノーム・チョムスキー (Noam Chomsky) らの言語学者やデイヴィッド・オーズベル (David Ausubel) らの認知心理学者の著書が相次いで出版され、「認知時代」という新時代の幕開けとなった。

(中略)

1970年代以降、言語教育界においても、言語学習は単なる結果ではなく、一つのプロセスであるとする見方が少しずつ浸透していった。こうした流れの中、教師は学生各々の経験や知識など、学習者一人ひとりが有する資源を十分活用するようになった。実際の指導においても、コミュニケーションによる意味獲得によって、学生の言語能力を高めようとする傾向が見られるようになった。と同時に、知識の習得においてもプロセスが重視されるようになった。「任務型指導」「協力型学習」といった現在最も流行している指導モデルから、「内容を基礎とした」指導モデルまで、すべて採り入れた指導が行われるようになった。

ところが80年代になると、認知理論は脳がどのように機能しているかを部分的に説明するものにすぎず、その適用範囲は推理や思考に限られており、感情(情緒とも言う)の要素が軽視されていると脳科学者たちは意識し始めるようになった。その後、脳科学者は感情面のプロセスに関する研究を進め、その過程で重要な発見をした。それは、第二言語習得の研究に多大な影響を及ぼすものであった。1984年、心理学者のロバート・ザイアンス (Robert Zajonc) は、学習活動においては認知より感情の方が優先され、

¹⁶⁷ 柏樹平、何明清「外国語学習理論の発展と現状について」、『科教文匯』、2006年12月、pp.75-76

刺激が認知されなくても感情は生じること¹⁶⁸を自身の研究の過程で発見した。脳科学者もまた、感情は認知に先行する存在であり、感情と認知は独立していることを発見した。感情は認知活動によって生じる産物ではないと考えられるようになった。認知活動が一つずつ積み重なることによってはじめて感情が生じるが、大抵の場合それは無意識の中で生じるものである。そのため、大脳研究においては潜在意識が重要となる。

(中略)

クラッシュェン(Stephen Krashen)の第二言語習得理論は、本質的には第一言語習得と当時の言語学研究および心理学研究をもとに提示されたものである。クラッシュェンの理論は、DulayとBurtが共同で提出した第二言語習得における情意フィルターの仮説を利用したものである。この理論では、感情をフィルターに例えており、どのような言語であれ言語が大脳の言語学習システムにインプットされる際には、このフィルターが障害として働くとしている。例えば、焦りや緊張が高まっていると、フィルターも上昇し、新たな言語が大脳の情報処理システムにインプットしにくくなる。逆に、緊張度が低くなれば、大脳の情報処理システムは外国語のインプット処理に集中することができ、言語習得能力も高まる。

総じて言えば、学習とは経験を通じて、個人の知識や行動の範囲内で表現される持続的な変化を指す。とすれば、学習者は大きく三つのタイプに分けられる¹⁶⁹。

① 非学習者 (non-learner)

——文章を読んでもその内容についてほとんど覚えていない学習者

② 非理解者 (non understander)

——文章を読んでその内容のほとんどを覚えているが、文中から得られた情報を十分活用して問題を解決することができない学習者

③ 理解者 (understander)

——文章の内容を記憶しているだけでなく、問題も解決できる学習者

ある学習において理解者となるためには、以下の二つの前提条件を満たす必要がある。

① 内部条件 (internal condition) ——知識、過程、学習ストラテジー

② 外部条件 (external condition) ——指導を通じてもたらされる様々な効果

しかし、学習は有意義な学習であるかどうかにも注意を払う必要がある。いわゆる有意義

¹⁶⁸ 「刺激が認知されなくても感情は生じること」という文は筆者が原文を翻訳したときに、補足したものである。

¹⁶⁹ 劉介民「教材の認定と編集——『比較文学』教材の編集を一例として」、『外国文学研究』、2004年第2期、pp.135-136

な学習には、次の三つの側面がある。

- ①受容 (reception) —— 学習材料 (目標とする情報) との接触
- ②有効性 (availability) —— 新しい情報に関係する既存の知識
- ③積極性 (activity) —— 新しい情報と既存の知識を積極的に結び付ける

では一体、有意義な学習はどのようにすれば達成できるのだろうか。

認知発達理論 (Cognitive-developmental theory) によれば、学習の本質とは符号を伴う現象や構造を獲得し、それらを応用する過程であり、さらに言えば、学習とは学習者自身の内部で生み出される一種の活動である。認知理論の哲学思想は主観と客観の二元論である。学習者と環境との間に相互作用があることは認めているが、思考、学習、発展などはすべて個人の内部に発生する過程であり、物事の道理と社会環境は影響を及ぼす外部的な要素にすぎない。認知理論で強調されているのは、何を学習するにしても、認知能力を形成することが根本的な出発点であるということだ。この認知能力というのは個人が環境に適応する上でカギとなる重要な要素である。個人は主体的な心理によって構築された活動を通じて、あくまでも客観的な規律に基づく認知構造を獲得し、問題を効果的に解決するための認知能力を身に付けることができる¹⁷⁰。

また、状況的学習論 (Situated learning theories、状況主義とも言う、情境学習)¹⁷¹によれば、学習の本質とは個人が実践に関わり、他人や環境などとの相互作用を受けながら、実践活動に関わる能力を身に付け、社会への対応レベルを向上させていく過程であり、さらに言えば、学習とは社会環境における一種の活動である。状況的学習論の哲学思想の多くは多元論もしくは転換論である。個人と環境は互いに作用し合い、動的なまとまりもしくはシステムを共同で構築しており、個人や個人の心理活動、環境などは、いずれもそのシステムの構成要素の一部にすぎない。個人の学習活動とは、実のところ個人が主体的に実践活動に関わり、環境と適応し続けていく過程であり、様々な場面で表現されている。書面への記録、他人との討論、サポート支援要請など、個人が様々な手段を講じて、環境資源を利用しながら学習したり問題を解決したりすることは、その一例である。それは、個人が言葉を使って主体的な探究によって得た結果を表現し、言葉を使って社会的な実践活動に協調し適応していくことであり、ただ単に客観的な規律について叙述することではない。ある特定のグループの他のメンバーと協力し、影響し合うことによって、個人の社会的役割や立場に変化が生じる。

状況的学習論において、認知能力はもちろん重要であるが、もし実践の場である具体的な環境からかけ離れてしまったら、認知能力がきちんと形成されなくなるだけでなく、たとえ形成されたとしても、その能力を発揮する場がまったくなくなってしまう。実践力を養いつつ、個人の社会化を加速していくという重要な目標を掲げながら、何を学ぶべきかという問題を討議してはじめて、真の意味で個人の学びが成就し、その学びを役に立てることができ

¹⁷⁰ 王惠来「オーズベル (Ausubel) の有意義な学習理論が授業指導にもたらす意義について」、『天津师范大学学报 (社会科学版)』、2011年第2期、pp.60-64

¹⁷¹ 姚梅林「認知から情景へ、学習モデルの変革」、『教育研究』、2003年第2期、pp.67-70

るのである。

状況的学習論では、個人の生活という実際の環境からかけ離れて学習や能力について語ることは全く意味がないと考えられている。個人と環境の相互作用は、能力や社会化を形成する上で必ず通るルートなのである。個人は団体の実践活動への関わりを通じて、団体から様々な経験や社会的規範を直接的もしくは間接的に教わり、それによって絶えず実践力を身に付け、団体における自分の役割や関係を築いていく。逆に言えば、個人の方も、団体のメンバーの一員として、団体を形作り、発展させているのである。こうした持続的、循環的な相互作用を通じて、個人と団体は絶えず発展し、進歩していく。

現在の言語観測からすれば、「言語は情報と文化の主な媒体である。コミュニケーションのツールであるだけでなく、人類が生存し、発展していく手段の一つである。また、言語と思考は、人間の脳においてはそれぞれ異なる機能を果たしている。言語は社会的現象であるだけでなく、社会的行為である。」¹⁷²そのため、外国語教育法は言語の内部構造に基づき、ある一定の側面から認識、処理するという従来の伝統的な外国語指導から、言語の倫理や社会属性に立脚し、学生の学習規律に基づき創造的な思考、健康的な学習態度、言語コミュニケーション能力の育成を重視していくやり方になりつつある。¹⁷³

80年代初め、言語教育と第二外国語習得の研究者は、研究過程は異なるが目指すところは同じだった。いずれの研究者も、言語学習の目的は言語の構造を習得することではなく、表現する能力を高めることだと認識していた。そうした能力は、文法を中心とする学習活動に依存するやり方では身に付けるのが困難であり、コミュニケーション活動や周囲の人々とのやり取り、仲間との協力などを通じて、はじめて習得できるものであると、研究者たちは考えていた。¹⁷⁴

以上のことから、学習過程に注目することは、外国語指導において今や新しい捉え方になったといえることができる。

第四節 日本語教材の構成

本節ではまずはじめに、基礎レベルでよく用いられている総合日本語教材（基礎日本語、精読）と読解教材に見られる主な構成について考察する。

2000年代になって間もない頃、中国国内の大学の日本語科で使用されていた日本語教材のうち、比較的一般的なものは次のとおりである（筆者が一部まとめた統計に基づく）。

国際交流基金	『日本語初歩』
東京外国語大学	『日本語』、『文化初級日本語』『文化中級日本語』
北海道大学	『総合日本語』
華東師範大学	『基礎日本語』
日本研究者	『中級から学ぶ日本語』

¹⁷² 左煥琪『外国語教育展望』、華東師範大学出版社、2002年2月、p.10

¹⁷³ 同上、p.36

¹⁷⁴ 程晓堂『任務型言語教育』、高等教育出版社、2004年7月、p.11

北海道大学、上海外国語大学『日本語』
上海外国語大学『新編日本語』など。

上述した教材のうち、『文化中級日本語』以外の教材には、いずれも独自の特色があるが、そのほとんどが本文、練習、語彙リスト、文法の説明という構成となっているため、ここでは華東師範大学が編纂した『基礎日本語』（2003）を例として、その構成について考察することとする。この教材の第一巻は2001年11月に出版され、2003年9月には華東師範大学の優秀教材賞を受賞している。第二巻は2004年2月に出版され、翌2005年2月には再版された。この教材は、上海普通大学「第九次五か年計画（1996～2000）」重点教材の一つに選ばれた。

第1課

おせち料理を作っておきました

例 文

1. ホームステイすることになりました。
2. 私は実家に帰ることにします。
3. なかなか帰る時間がありません。
4. 私は東京のような都会に住みたいです。
5. 正月の料理を準備するのにたいへんでした。
6. 楽しいことは楽しかったですが……。
7. よいお正月をお迎えてください。
8. どの家の玄関にも、しめ飾りがしてあります。
9. 長くもつ料理を作っておきます。
10. 先輩から聞いたことがあります。

◆ [留学生会館で]

杉原 もうすぐお正月ですね。来年のお正月は李さんが日本で迎える初めてのお正月ですね。

李 はい、だから、すごく楽しみにしています。

(二) 毎日 第1課 1

杉原 どう過ごすつもりですか。

李 先輩の王さんと一緒に渡辺さんのお宅でホームステイすることになりました。杉原さんは？

杉原 私は家族とともに実家に帰ることにしています。普段、仕事が忙しくてなかなか帰る時間がないから。お正月ぐらいは実家でゆっくりしたいです。

李 そうですか。日本人はお正月をよく家で過ごしますか。

杉原 昔はそのような人が多かったのですが、最近はホテルなどでお正月を過ごす人も増えました。また、海外へ行く家族も多くなりました。

李 それは生活が豊かになったからですか。

杉原 はい、それから共働きの家庭では、お正月の料理を準備するのにたいへんだからです。我が家も今年家族でハワイへ行きました。

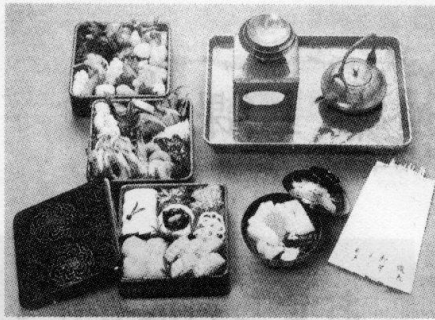
李 そうですか。ハワイの冬は暖かくて、きっと楽しかったでしょうね。

杉原 楽しいことは楽しかったですが、お正月の賑やかな雰囲気がなかったので、ちょっと物足りなかったですね。

李 じゃあ、来年は今年の分もたっぷり楽しんでください。

杉原 はい、そうします。では、よいお年を！

李 杉原さんもよいお年をお迎えください。



◆ [渡辺宅で]

王 どの家の玄関にもしめ飾りがしてありますね。

李 そうですね。伝統的なお正月の行事もまだ残っているんでしょうね。

奥さん そうですね。お正月の料理も特別ですよ。ほら、これはおせち料理と言います。新年になってから食べるんです。

李 わあ、色が鮮やかで、きれいですね。早く食べてみたいです。

奥さん それはうれしいわ。では、年越し蕎麦をいただきながら、紅白歌合

戦でも見ましょう。

理佳 中国にもお正月の特別な食べ物がありますか。

李 はい、ありますよ。南のほうは日本と同じで、お正月にお餅を食べる習慣があります。また、何品か長くもつ料理を作っておくのが普通です。

王 北のほうは昔からの伝統

で、大晦日に家族でテーブルを囲んでギョーザを作ります。

理佳 いいですね。私はギョーザが大好きです。

王 今度留学生会館でギョーザパーティーを開きますから、理佳さんも来てください。

理佳 紅白歌合戦がもう始まりましたよ。李さんは紅白を知っていますか。

李 ええ、先輩から聞いたことはありますが、テレビで見るのは初めてです。

理佳 けっこう面白いですよ。人気歌手が男女別のグループで勝負します。

李 歌手の衣装が華やかで、美しいですね。

理佳 そうですね。じゃあ、一緒に楽しみましょう。



◆ [近くの神社で]

(神社の入口で)

近所の人 明けましておめでとうございます! 今年もよろしくお祈りします。

渡辺夫婦 明けましておめでとうございます! 去年はいろいろとお世話になりました。今年もよろしくお祈りします。

王 こんな夜中に人でいっぱいですね。

李 そうですね。晴着姿で初詣に来ている人もいますね。

王 ここに来て、本当に日本でお正月を迎えている実感が湧きました。

李 そうですね。

(後略)

[トピック] ④ 歳末 ④ 正月 ④ 雑煮 ④ 餅 ④ 大晦日 ④ 年越しそば ④ 紅白歌合戦 ④ 家族みんな ④ 元日 ④ お屠蘇 ④ 雑煮 ④ 餅 ④ 四角い餅 ④ 以前 ④ 国内の旅館やホテル ④ 泊まる ④ 海外で過ごす ④ 多くなりました

お正月

お正月は一年の生活を区切る大切な行事です。お正月を迎えるため、年末には、各家庭で大掃除をして家の内外を清め、門松を飾ります。お正月にはおせち料理という特別料理を食べますが、その準備も年末にします。しかし、最近では、デパートでおせち料理を買う家庭も少なくなりました。

大晦日には、年越しそばを食べます。紅白歌合戦を見ながら、家族みんなでお正月そばを食べるのは年末の楽しみのひとつでしょう。

元日は、「お屠蘇」というお酒を飲み、お雑煮を食べます。お雑煮の作り方は各地方でさまざまです。丸いお餅を使うところもありますが、四角いお餅を使うところもあります。また、味つけも違います。

以前はお正月はみんなふるさとで過ごしましたが、最近は国内の旅館やホテルに泊まる人が増え、海外で過ごす人も多くなりました。

★ヒント

1. 日本のお正月についての風俗習慣を話してください。
2. あなたはお正月をどう過ごしましたか。

単語 1

しょうがつ④④	正月 [名]	正月、新年
むかえる④④	迎える [他動2]	迎接
ともばたらき③④	共働き [名]	双职工
わがや①	我が家 [名]	我家
ふんいき③	雰囲気 [名]	气氛

(中略)

さまざま② 様々 [ナ形] 各种各样
あじつけ① 味付け [名] 调味

説明 I

1. 「～ことになった」「～ことになっている」

此句型前接「V辞書形」或「Vない形」。「～ことになった」表示某事物被决定，相当于汉语的“决定～”。「～ことになっている」意为“规定～”或“预定～”。

- 例：1) 鈴木さんが留守番をすることになりました。
/决定铃木看家。
- 2) 今学期の中間テストはしないことになりました。
/决定本学期的期中考试不考了。
- 3) 今度の旅行は中国の北京へ行くことになりました。
/这次旅行决定去中国北京。
- 4) 学校では日本語で話すことになっています。
/规定在学校要讲日语。
- 5) 喫茶店で友達と会うことになっています。
/定在咖啡馆和朋友见面。

2. 「～ことにする」「～ことにしました」

此句型前接「V辞書形」或「Vない形」。「～ことにする」表示根据自己的意志做出某种决定。意为“决定～”、“决心～”。「～ことにしている」表示动作的习惯。

- 例：1) 今日は5時間も勉強したから、今晚は早く寝ることにします。
/今天已学了五个小时，所以决定晚上早点睡。
- 2) スケジュールがきついで、飛行機で行くことにしました。
/日程紧，所以决定乘飞机去。
- 3) 試験勉強のため、今日からテレビを見ないことにしました。

(後略)

説明Ⅱ

1. 「～でいっぱい」

表示“满满的”、“全都是～”。

例：1) オペラハウスはいつも観光客でいっぱいです。

/歌剧院总是挤满了参观的客人。

2) 彼は留学のことで頭がいっぱいです。

/他满脑子都是留学的事。

2. 「～わ」

终助词「わ」是女性用语，表示感叹。也可以和「ね」、「よ」复合成「わね」、「わよ」。「わね」表示征求对方赞同或感叹；「わよ」表示提醒或强调。

例：1) みんなに会うことができ、うれしいわ。

/能够见到各位，真开心。

2) 田中さんも行くわね。

/田中也去吧。

3) そんなこと、知らないわよ。

/那种事我可不知道。

文 型

1. コンサートは来週の土曜日にするようになりました。

間に合わないから、今度の土曜日も休まないようになりました。

教室の掃除は順番でやることになっています。

小学校の一年生から英語を勉強することになっています。

2. 頭が痛いので、今日は学校を休むことにしました。

(中略)

みなさん、今度の連休を利用して、よく復習しておいてください。

日本ではお正月の前にどんな準備をしておかなければなりませんか。

10. まだ日本語で日本人と話したことがありません。

日本のドラマを見たことがありますか。

北海道で友達と一緒にスキーをしたことがあります。

ボランティアで英語を教えたことがあります。

休憩タイム

慣用句コーナー

★考えてみましょう。

- | | |
|---------------|--------------------|
| 1. 顎で使う () | a. 待ち望む |
| 2. 頭に来る () | b. 良いか悪いかを見分ける力がある |
| 3. 顔が広い () | c. 言葉数が少ない |
| 4. 目が高い () | d. 怒る |
| 5. 首を長くする () | e. いばった態度で命令する |
| 6. 口が重い () | f. 交際範囲が広い |

文型練習 I

1. 例: 鈴木さんが出迎えに行きます。

→ 鈴木さんが出迎えに行くことになりました。

1) 明日の午後、工場を見学します。→

2) 田中さんは京都へ出張します。→

3) 木村さんも会議に出ます。→

4) 社長は先に帰ります。→

2. 例: 5月1日から7日まで一週間休みます。

→ 5月1日から7日まで一週間休むことになっています。

1) 中国はアメリカと同じで、車は道の右側を走ります。→

3) まだあのパン屋でアルバイトをしている、アルバイトを辞める、卒業論文を書かなければならない

4) 海外旅行に行かない、国へ帰る、父が入院している

2. 例: 土曜日の約束を忘れない、手帳に書く

A 土曜日の約束を忘れないでください。

B はい、もう手帳に書いておきました。

A じゃあ、大丈夫ですね。

1) このお金をなくさない、引き出しに入れて鍵をかける

2) コンサートの切符を予約する、電話をする

3) 分からないところに線を引く、鉛筆で印をつける

4) 行く道を調べる、地図を買う

3. 例: 窓が開く、ちょっと暑い

A 窓が開いていますね。

B ええ、ちょっと暑いので、前もって開けてあるんです。

A そうですか。

1) テーブルに食器が並ぶ、お客さんが多い

2) ストーブがつく、ちょっと寒い

3) 冷蔵庫にビールが入る、パーティーがある

4) 家の前に自動車が停まっている、これから出かける

ミニ会話

[きんとんを作る] (制作金団)

A 先生、よろしくお願ひします。

/老师, 请多关照。

B はい。まず、さつまいもの皮をむいてから1センチぐらいの厚さに切ってください。

業平: ぶひんがホトホトで、 / 好的。首先去皮，把地瓜切成一厘米左右的片。

A 1センチですね。 / 是一厘米吧。

B 次に、さつまいもを煮ます。なべに水とさつまいもを入れて、火にかけ

ます。 / 然后，把水和地瓜放进锅里。点上火，煮地瓜。

A はい。 / 知道了。

B さつまいもがやわらかくなるまで煮てください。 / 一直煮到地瓜变软为止。

A 先生、さつまいもがやわらかくなりました。 / 老师，地瓜已经煮烂了。

B じゃあ、お湯をすててください。さつまいもをつぶしてから、砂糖を入れて、よく混ぜながらもう一度煮てください。 / 接下来，去掉锅里的水。把地瓜剃成泥，然后加入糖，一边反复搅拌一边煮。

A はい、混ぜながら煮るんですね。 / 知道了，是边搅边煮吧。

単語 II

るすばん①	留守番 [名]	看门、看家
スケジュール②③	schedule [名]	日程、时间表
ジョギング①	jogging [名]	跑步、放松慢跑
かびん①	花瓶 [名]	花瓶
アイデア①③	idea [名]	观念、构思
うかぶ①	浮かぶ [自動1]	浮现
みつかる①④	見つかる [自動1]	找到、被发现
トマト①	tomato [名]	西红柿
きゅうり①	胡瓜 [名]	黄瓜

この教材の主な構成は、以下の通りである。

表 59. 『基礎日本語』の主な構成

順序	内 容
1	例文（この課の文法のポイント）
2	本文 I
3	本文 II
4	本文 III
5	トピック
6	説明 I（文法）
7	説明 II（言葉）
8	文型の例
9	休憩タイム：慣用句コーナー
10	文型練習
11	ミニ会話
12	単語 II

全体的に見れば、日本語教材は依然として本文（会話、例文などを含む）、単語、文法説明、練習という構成に統一されている。こうした構成は、どちらかと言えば初期の教科書に見られる。言い換えれば、どの教材も本文の内容に様々な工夫を凝らしており、生活に基づく内容を取り入れる努力が窺える。

このようなタイプの教材には、以下のような特徴が見られる。

- (1) 知識事項が比較的はっきり提示されており、体系化しやすい
- (2) 指導要領に掲げられている具体的な指導内容を具現化しやすい
- (3) 全面的に解説しているため、予習、復習、自習に便利である
- (4) 教師が各自の指導力を発揮する余地が比較的大きい

また、こうした伝統的な提示法には、次のような欠点もある。

- (1) 教科書は知識の提示を主体としており、学生の外国語学習については十分に提示していない
- (2) 学生の総合的な言語運用能力を育成するためのカリキュラム目標を体現しにくい
- (3) 解説と学習材料を併記しているため、学生は言語の全体的な把握を軽視し、知識ばかりを学習目標とみなしやすい
- (4) 教師は一定の順序に従って授業を進めすいため、教科書の本文と関連の深い活動を効果的に取り入れるのが難しい

第 5 課 川の水

本文

川は陸上輸送のまだ発達していないころ、米のような重量のあるものの輸送に役立った。水路として活躍する一方、文化を伝える役割も果たした。

ところが、最近では、川の水は、それ自体商品としてお金を出して買う時代になった。富士山の近くの川の水が、きれいでおいしいという話が有名になり、たくさんの人々が大きな入れ物で水を持って帰るようになった。ほかにも、おいしい川の水が本やテレビで次々に紹介されたりした。そして、「水道の水は塩素などのおい^{*}がしておいしくない」という人が、天然水を求めるようになったのを契機として、デパートやスーパーに、何種類もの川の水が「おいしい水」として並ぶようになった。

いったい何が水の味を決めるのだろうか。大きなポイントはカルシウムとマグネシウムの含有量だそう。そのほか、微量に含まれるナトリウムや鉄、マンガンなどのミネラルのバランスが重要で、さらに二酸化炭素も水の味に欠かせないということだ。

川の水は、雨が地中にしみ込み、木々や岩や土の自然のフィルターで濾過され、再び誕生した生まれたての水だ。その新鮮な水が、勢いよく流れつつ、二酸化炭素を取り込む。さらに、岩石に含まれているミネラルを溶かし込んでいく。そして、蒸発す



るときに気化熱を奪われて適当な冷たさになる。

わたしたちが山などに登って疲れたとき、溪流の水に出会い、それを口に含んで、生き返ったかのような気分になるのには、それなりの理由があるのだ。

川べりにたたずんで涼しげなせせらぎの音を聞いていたら、いつのまにか心が和んだという経験を持っている人は多いだろう。川の音など自然界の音は精神をリラックスさせ、人に心地よい安らぎを与えて、「いやし」になると言われている。そんな



水の働きが注目され、小川のせせらぎを録音したCDなども売り出されている。

「いやす」というのは悲しみや苦痛をなくすということだが、「いやし」という言葉を新聞や雑誌で見かけることが多くなった。それは、わたしたちが受験や就職、職場での人間関係など、さまざまなストレスにさらされているというあかしにはかならないのではないだろうか。

本来人間の左脳は、言語や知的作業をつかさどり、音楽や雑音など非言語的なものに関しては、右脳をつかさどると言われている。日本人は水音を左脳で情緒的に味わうのに対し、欧米人は雑音と同じように右脳でとらえる傾向があるらしいというのはおもしろい。

昔から日本人が、風鈴の音や雨の音、鳥の鳴き声など自然界の音に敏感だったのは、そういう脳の働きと関係があるのだろうか。自然の音が身近でない時代になって、わたしたちがかえってそういう音を必要とするようになってきたというのも皮肉だ。

たまには、わたしたちの慌ただしい生活に伴う騒音や雑音があふれている日常を抜け出して、川のせせらぎの音を聞いて、渴きかけた心をいやしてみてもどうだろうか。

一 新しい単語

本文

陸上(りくじょう)①	<名>	陆上, 陆地上
輸送(ゆそう)①	<名・他サ>	输送, 运输
水路(すいろ)①	<名>	水渠, 航道
活躍(かつやく)①	<名・自サ>	活跃, 大显身手
塩素(えんそ)①	<名>	氯, 氯气
天然水(てんねんすい)③	<名>	天然水
契機(けいき)①	<名>	契机, 转机
ポイント(point)①	<名>	分数, 得分; 要点
カルシウム(calcium)②	<名>	钙
マグネシウム(magnesium)④	<名>	镁
含有量(がんゆうりょう)③	<名>	含量
微量(びりょう)①	<名>	微量
ナトリウム(德 Natrium)③	<名>	钠
マンガン(德 Mangan)①	<名>	锰
ミネラル(mineral)①	<名>	矿物质
バランス(balance)①	<名>	平衡, 均势
二酸化炭素(にさんかたんそ)⑤	<名>	二氧化碳
欠かす(かかす)①	<他五>	缺, 缺少
地中(ちちゅう)①	<名>	地中, 地下
しみ込む(しみこむ)③	<自五>	渗入; 染上
木々(きぎ)①	<名>	许多树, 各种树
フィルター(filter)①	<名>	过滤器
濾過(ろか)①	<名・他サ>	过滤
新鮮(しんせん)①	<名・形動>	新鲜, 崭新
勢いよく(いきおいよく)⑤	<副>	猛地, 一下子
取り込む(とりこむ)①③	<他五>	拿进来
岩石(がんせき)①	<名>	岩石
溶かし込む(とかしこむ)④	<他五>	溶入
蒸発(じょうはつ)①	<名・自サ>	蒸发
気化熱(きかねつ)②	<名>	汽化热

(中略)

脳(のう)①	<名>	头脑; 智力
身近(みぢか)①	<名・形動>	身旁, 近旁; 切身
皮肉(ひにく)①	<名・形動>	讽刺, 嘲笑, 挖苦
慌ただしい(あわただしい)⑤	<形>	慌张, 匆忙
騒音(そうおん)①	<名>	噪音, 杂音
あふれる③	<自一>	溢出; 洋溢
抜け出す(ぬけだす)③	<自五>	悄悄溜走; 摆脱, 脱出
渴く(かわく)②	<自五>	渴, 干渴; 渴望

文法と慣用句・関連語句

こなす①	<他五>	处理, 办理
励む(はげむ)②	<自五>	努力, 刻苦
ボランティア(volunteer)②	<名>	志愿者; 志愿活动
値上がり(ねあがり)①	<名・自サ>	价格上涨, 涨价
甘酸っぱい(あまずっぱい)⑤	<形>	甜酸, 酸甜
吐き気(はきけ)③	<名>	恶心
スタイル(style)②	<名>	文体; 样式; 体型
立ち直る(たちなおる)①④	<自五>	恢复, 复苏, 好转
復帰(ふっき)①	<名・自サ>	回归, 复职, 重回
転居(てんきょ)①①	<名・自サ>	迁居, 搬家
同時通訳(どうじつうやく)④	<名>	同声传译
不平(ふへい)①	<名・形動>	不满意; 牢骚
口調(くちよう)①	<名>	语调, 声调; 腔调
振舞う(ふるまう)③	<自他五>	行动, 动作
得意(とくい)②①	<名・形動>	满意; 得意洋洋
不満(ふまん)①	<名・形動>	不满, 不满足, 不满意
増進(ぞうしん)①	<名・自他サ>	增进
財布(さいふ)①	<名>	钱包, 钱袋
太極拳(たいきょくけん)④	<名>	太极拳
たゆむ②	<自五>	松弛, 松懈
飢える(うえる)②	<自一>	饥饿; 渴望
奇跡的(きせきてき)①	<形動>	奇迹般
品物(しなもの)①	<名>	物品, 东西; 商品, 货物
取り戻す(とりもどす)④①	<他五>	取回; 挽回, 恢复

(中略)

所有権(しゅゆうけん)②	<名>	所有权
追い出す(おいだす)③	<他五>	赶走, 驱逐出去
キー(key)①	<名>	钥匙; 键盘; 关键
つかる④	<自五>	泡(温泉), 洗(澡)
傷(きず)⑩	<名>	伤, 创伤
渴き(かわき)③	<名>	渴, 口干, 干渴
恩師(おんし)①	<名>	恩师
非常勤(ひじょうきん)②	<名>	编外(人员)
不必要(ふひつよう)③②	<名・形動>	不必要, 没用
無関心(むかんしん)②	<名・形動>	不关心, 不过问, 不感兴趣
無差別(むさべつ)②	<名・形動>	不加以区别, 无差别
無防備(むぼうび)②	<名・形動>	无防备, 不设防
無慈悲(むじひ)②①	<名・形動>	冷酷无情, 残忍

二 文法と慣用句

1. …一方／一方だ

a. (…一方) 一方面……另一方面, ……同时

- (1) 自分の仕事をこなす一方、部下の面倒も見なければならない。
- (2) 彼は仕事に励む一方、ボランティア活動にも力を入れている。
- (3) 日本人はヨーロッパやアメリカから多くのことを学ぶ一方、自国の文化を育てることも忘れませんでした。

b. (…一方だ) 一个劲儿地……, 越来越……

- (1) 大学を卒業してから、私の英語はひどくなる一方です。
- (2) あのホテルはサービスがよくないので、お客が減る一方だ。
- (3) 最近、円は値上がりする一方だ。
- (4) この村は若者がどんどん都会へ出ているので、人口は減る一方だ。

2. …がする

有(某种味道、气味、感觉), 传来(某种声音)

- (1) 水道の水は塩素などのおい^がしておいしい。
- (2) レストランの前を通ると、いいにおい^がする。

(中略)

4. 次の文を中国語に訳しなさい。

(1) 川は水路として活躍する一方、文化を伝える役割も果たした。

(2) 川の水は、雨が地中にしみ込み、木々や岩や土の自然のフィルターで濾過され、再び誕生した水だ。

(3) その新鮮な水が、勢いよく流れつつ、二酸化炭素を取り込む。さらに、岩石に含まれているミネラルを溶かし込んでいく。

(4) 川べりにたたずんで涼しげなせせらぎの音を聞いていたら、いつのまにか心が和んだという経験を持っている人は多いだろう。

(5) 日本人は水音を左脳で情緒的に味わうのに対し、欧米人は雑音と同じように右脳でとらえる傾向があるらしいというのはおもしろい。

5. 次の質問に答えなさい。

(1) どうして川の水が「おいしい水」として、デパートやスーパーに並ぶようになりましたか。

(2) 何が水の味を決めるのですか。なぜ川の水がおいしいのですか。

(3) 自然界の音と言うと、例えば何の音がありますか。

(4) 昔から日本人は自然界の音に敏感だったと言われていますが、その理由は何ですか。



補充読み物

満員電車で

ベスは、東京に住んで、英語学校で英語を教えている。日本へ行く前から、東京のラッシュアワーのすごさについて、いろいろ聞いていたが、自分で経験してみると、本当にすごいということが分かった。

英語学校に行くには、渋谷から新大久保まで、山手線という電車に乗らなければならない。ホームも階段も混んでいて、毎日何度もぶつかられるが、ぶつかっても、誰も謝らない。渋谷は大きい駅なので、降りる人がたくさんいるから、だいたい乗れる。ただ、あきれてしまうのは、乗る人たちがせっかくホームで列を作って並んでいても、電車のドアが開くと、その列がすっかきめちやくちやになってしまうことだ。どうせめちやくちやになるのなら、どうして初めから並ぶ必要があるのかと、ベスは皮肉に考えてしまう。

それから、ドアが閉まる前に、駅員が外から押すのもいやだ。込みすぎてドアが閉まらないうちで電車が出ないので、ドアのそばの乗客は、ホームの駅員に腰のあたりをぐつと押される。

降りるのはもっと大変だ。渋谷や新宿のような大きい駅では、降りる人が多いので問題ないのだが、新大久保はあまり大きい方ではないので、降りる人も少なく、奥の方に乗っているとなかなか降りられない。日本人の乗客たちは、そんな時「降ります！」と大声で言いながら、人込みを押し分けて出る。

ベスは、日本語を使うのがなんとなく恥ずかしくて、いつも黙っていたのだが、ある日、降りられないうちにドアが閉まりそうになったので、「降ろしてください！」と大声で叫ぼうとした。ところが、あまり興奮していたせいか、出てきた言葉が、なんと「ころしてください！」になってしまった。周りの人たちがみんな笑い出して協力してくれたので、ベスは降りることは降りられたが、降りた後も、自分の顔が真っ赤になっているのを感じた。



(『速読用の文化エピソード』より)

問題 次の問いに答えなさい。

1. 山手線の渋谷駅で電車に乗るとき、ホームはどんなようすですか。
2. ベスは電車の中で、どのように恥をかいてしまいましたか。
3. 渋谷のホームでベスが電車に乗るまでのようすを話してください。
4. あなたは人前で恥をかいたことがありますか。



(後略)

この教材は、大学日本語科の2年生と3年生向けに編纂された。上下二巻からなり、それぞれ9課ずつある。授業時間数は、一週間に一回(約二時間)と設定されており、一課を二回の授業で学習する。この教材の学習目標は、日本語の学習を通じて、現在の日本社会の様々な面や日本人の考え方を理解することにある。著者によれば、この教材では学習者が本文の内容を理解しやすいよう挿絵に特に配慮したという。また、語彙量を増やすために「関連語句」というコラムを設けている。

ここでは、先ほど載せた第五課を一例として、教材の構成や「読解」との関連について分析してみたい。この課では、本文中の新出単語 67 語、文法、慣用句、関連語句の新出単語

37 語、さらに関連フレーズ 7 個を列記している。しかし、教材を見る限り、読解に必要な不可欠なのがどの語句なのかということは分からず、読解上つまずきやすい語句についての注意なども見当たらない。例えば、ある日本語の単語の中国語の意味を、学習者がすぐに理解できる単語はどれか、また当面の間は読み飛ばしをする可能性の高い単語はどれか、文脈から推測して理解するような単語はどれか。また、学習者が予習する必要があるのか、それとも授業中に問題を解決すべきなのか、そうした問題について配慮されていない。

次に、本文理解への配慮について見てみたい。教材には練習の項目に設問が四つあるだけである。

- (1) どうして川の水がおいしい水として、デパートやスーパーに並ぶようになりましたか。
- (2) 自然界の音というと、例えば何の音がありますか。
- (3) 何が水の味を決めるのですか。なぜ川の水がおいしいのですか。
- (4) 昔から日本人は自然界の音に敏感だったと言われていますが、その理由は何ですか。

この四つの設問に、学習者が文章のある部分の内容を理解しているかどうかを確認する上で一定の効果があることは確かだが、以下のような読解理解との関連、さらには重要ポイントについては何も触れられていない。

- (1) 作者の見方はどのようなものか。
- (2) 文章が例に挙げる事実はどのようなものか。
- (3) 作者が提示する観点は、どのような理由に基づいているか。
- (4) 作者はどのような論拠を挙げているか。
- (5) 作者はどのように論述を展開しているか。
- (6) この文章を理解するには、どのような読解ストラテジーを使うべきか。
- (7) この文章を読んだ後、言語のインプットとアウトプットのポイントは何だったか。

次は、練習部分を見てみたい。教材の練習部分には、以下のようなテーマが設けられている。

- (1) 漢字の読み方
- (2) 語句の意味
- (3) フレーズの意味
- (4) 日中翻訳

(1) ~ (3) のテーマは、基本的には日本語能力試験における日本語知識テストのテーマを模したものであり、教材の本文の読解理解とは直接関係がない。また、日本語能力試験における読解理解テストに対する考え方や見方は、教材には全く反映されていない。(4) の日本語から中国語への翻訳練習については、学習者が本文の内容を理解しているかどうか

をチェックするものと見なすことができる。しかし、ここで掲げられている5つの単語は、本文中で最も理解しにくい単語というわけではなく、中国語と日本語との間に大きな意味の違いがある単語というわけでもない。

挿絵について。教材における挿絵の効果という点からすれば、挿絵は聞く、話す、読む、書くといった言語活動の助けになるものだと言える。挿絵は本文の一部であり、談話の大意や情報を掴み、その後の展開を予測するのに役立つものである。しかし、先に例に挙げた「第5課 川の水」に提示されている天然水の写真と溪流の絵を見る限り、今述べてきたような挿絵の効果は発揮されておらず、作者が主張する「学習者が本文の内容を理解し把握するのに役立つように」という目標は十分達成できていない。

最初に挙げた教材例（おせち料理を作っておきました）と今取り上げている例（川の水）には、10年以上の時間の隔りがあるが、総合日本語（基礎日本語、精読）の教材にしても、読解教材にしても、多くの教材が「ボトムアップ（bottom-up、自下而上）」という読解モデルを採用していることが分かる。「トップダウン（top-down、自上而下）」という読解モデルというのは、すなわち「あ」という字、単語、フレーズを分析し、最終的に文章理解へと導き、「読解理解」というテーマの課題への取り組み状況から、本文への理解度をチェックし、練習問題を終えたら本文の読解は終了という流れのことを指す。

こうした「ボトムアップ」の読解モデルにおいては、教師が授業で主導的な立場になりがちなため、学生の読解活動は受動的になる。このやり方は、読解の基本的な技能を身に付ける初級レベルや文章の内容を解読するのを主体とした「理解」レベルにおいては有効だが、受け身の読解プロセスは、真の読解、真の思考プロセスとは明らかに矛盾しており、教師や学生の大部分は、まだこの真の「読解」を重視しておらず、教師は大抵の場合、授業の中で正誤判断、確認タイプの質問、フレーズの解説、翻訳などの活動を通じて、学生に「見れば分かる」タイプの簡単なトレーニングをさせている。

日本語教材における読解の扱いは、依然として伝統的な手法が採られているが、世界的に見ると、読解についての研究は飛躍的に進歩している。本章第三節で述べたように、読解理論は、スキーマ理論（Schema Theory、图示理论）、情報処理理論（Information Processing Theory、信息论）および選択体系機能言語学（Systemic-Functional Linguistics、SFL、系统功能语言学）の大きく三つに分けられる。スキーマ理論と情報処理理論は、いずれも読解を一種の認知心理プロセスと見なしている。このプロセスにおいては、読者はもはや「知識の受動的な受容者（passive recipients of knowledge）」でもなければ「テキストの受動的な解読者（passive decoders of a text）」でもなく、積極的に「意義を見つけ出す人（meaning-makers）」なのである。この二つの理論では、「言語学習者は読んでいる文章の内容について批評的分析を行う読者とはみなされていない。言語学習者は、情報コード番号の解読者、教材本文の関係者、使用者にすぎない」。読解理論と読解指導では、80年代末頃から、読解を単なる認知心理モデルなどではなく、一種の社会行為だとみなすようになってきた。ハリデー（Halliday）（1978）が「選択体系機能言語学」を発表してから、社会的コンテキストの中で文章を捉えるという可能性がもたらされた。批判的言説分析（critical discourse

analysis、Fairclough、1989、批評性語篇分析)が次第に盛んになるにつれて、人々は読み物、読者と読解との関係、授業などと読解との因果関係について、新しい見方をするようになった。

こうしたことから、日本語教材は現在においてもなお、教材編纂の考え方、提示法などの面において、学習のプロセスに注目し近づけていくことが必要であると考えられる。

第五節 英語教材の構成

相対的に見ると、英語教材は比較的早い段階から、教材に言語学習のプロセスを全体的に具現化していると言うことができる。こうした英語教材は、まとまった文章、いわゆる本文を課のはじめに提示せず、自分で考えたり言語を運用したりする必要のある活動を最初に取り上げている。


まずは、2003年に出版された『New Interchange』（剑桥国际英语教程）¹⁷⁵入門編を例に挙げる。

¹⁷⁵ これは CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS で出版されていた教材（執筆者は Richards.J.C）を北京の外語教学与研究出版社が 2003 年に出版したもの。現在は改版され、Interchange Third Edition (2007) として出版されている。教材の前書きには、次のように紹介されている。「*New Interchange* is a multi-level course in English as a second or foreign language for young adults and adults. (*New Interchange* は、外国語として英語を学ぶ若者と大人向けに制作された教材で、すべてのレベルに対応している)」。前書き部分で『教材についての簡単な紹介』を中国語に翻訳して掲載している他は、すべてオリジナル版の英語のままとなっている。

1

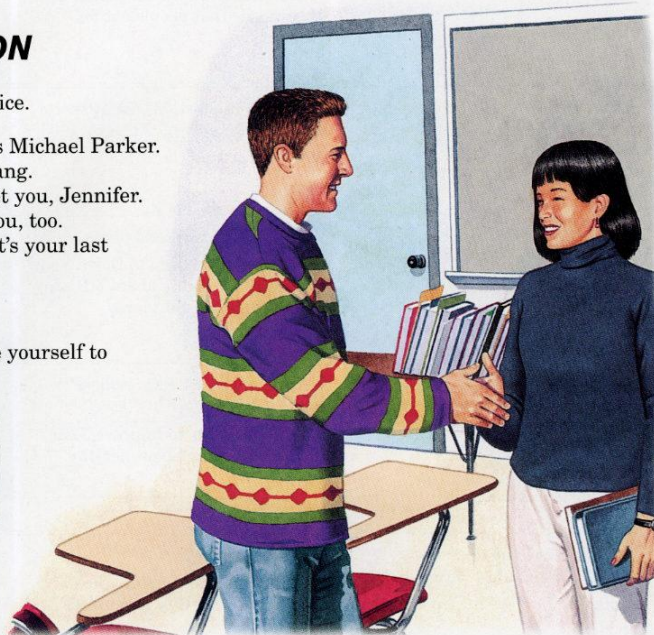
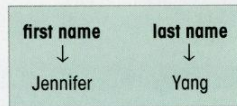
It's nice to meet you.

1 CONVERSATION


A  Listen and practice.

Michael: Hi. My name is Michael Parker.
 Jennifer: I'm Jennifer Yang.
 Michael: It's nice to meet you, Jennifer.
 Jennifer: Nice to meet you, too.
 Michael: I'm sorry. What's your last name again?
 Jennifer: It's Yang.

B Pair work Introduce yourself to your partner.



2 SNAPSHOT

 Listen and practice.

Popular First Names in the United States

for males

Christopher
David
James
Jason
John



Joshua
Matthew
Michael
Robert
Steven

for females

Ashley
Jennifer
Jessica
Katherine
Kimberly



Lisa
Michelle
Nicole
Sarah
Stephanie

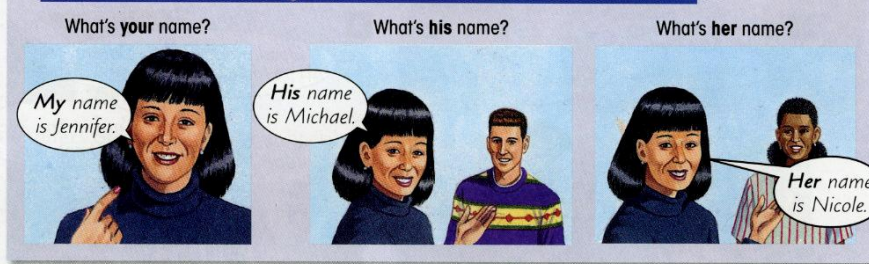
What is another first name for a male in English?
 for a female?

What is your favorite first name in English?
 List some popular names in your country.

Source: *The Cambridge Encyclopedia*, Third Edition

3 GRAMMAR FOCUS

My, your, his, her



Group work Play "The Name Game." Make a circle. Learn the names of your classmates.

What's = What is

- A: My name is Keiko.
 B: Her name is Keiko. I'm Akira.
 C: Her name is Keiko. His name is Akira. And I'm Kumiko.

4 WORD POWER *The alphabet*

A Listen and practice.

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z
 a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z

B **Group work** Listen. Then practice using your own information. Write down your classmates' names.

- A: What's your name?
 B: I'm Sarah Conner.
 A: Is that S-A-R-A-H?
 B: Yes, that's right.
 A: How do you spell your last name? C-O-N-N-O-R?
 B: No, it's C-O-N-N-E-R.

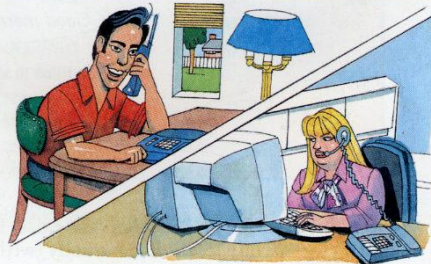
Students in my class
 Sarah Conner
 Jennifer Yang

5 LISTENING *Spelling names*


CLASS AUDIO ONLY

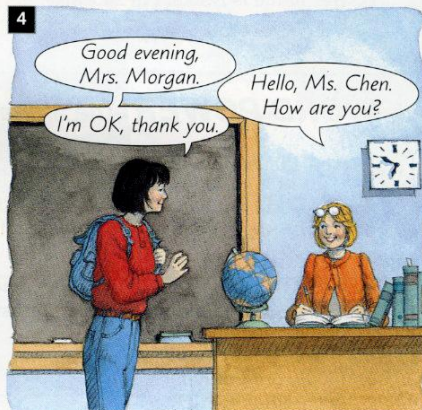
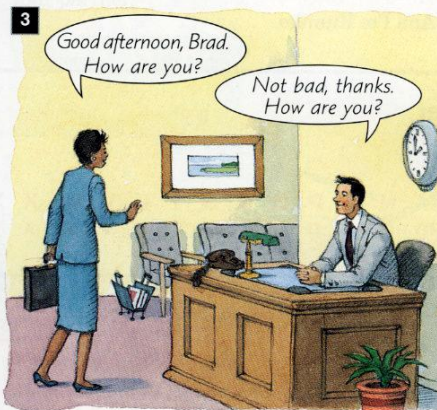
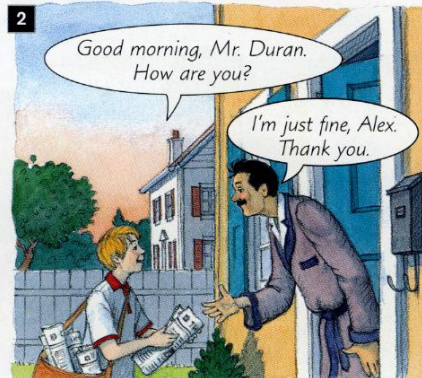
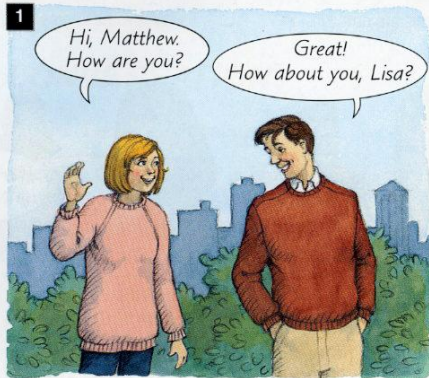
How do you spell the names? Listen and check (✓) the correct answers.

- | | |
|--------------------------------------------|----------------------------------|
| 1. <input checked="" type="checkbox"/> Jon | <input type="checkbox"/> John |
| 2. <input type="checkbox"/> Sara | <input type="checkbox"/> Sarah |
| 3. <input type="checkbox"/> Steven | <input type="checkbox"/> Stephen |
| 4. <input type="checkbox"/> Katherine | <input type="checkbox"/> Kathryn |
| 5. <input type="checkbox"/> Kris | <input type="checkbox"/> Chris |



6 SAYING HELLO

A  Listen and practice.



TITLES

For males:
Mr.

For females:
Ms.
Miss
Mrs.

Use titles with older people:


Good morning, Mr. Duran.

Use titles to show respect:

Good evening, Mrs. Morgan.

B Class activity Go around the class. Practice greeting your classmates formally (with titles) and informally (without titles).

7 CONVERSATION

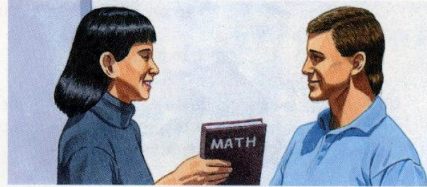
A  Listen and practice.

Jennifer: Excuse me. Are you Steven Carson?
 David: No, I'm not. He's over there.
 Jennifer: Oh, I'm sorry.

Jennifer: Steven? This is your book.
 Steven: Oh, it's my math book! Thanks.
 You're in my class, right?
 Jennifer: Yes, I am. I'm Jennifer Yang.
 Steven: It's nice to meet you.

Steven: David, this is Jennifer.
 She's in our math class.
 David: Hi, Jennifer.
 Jennifer: Hi, David. Nice to meet you.

B Group work Greet a classmate.
 Then introduce him or her to another classmate.



8 GRAMMAR FOCUS

The verb be

I'm Jennifer Yang.
 You're in my class.
 She's in our math class. (Jennifer is in our math class.)
 He's over there. (Steven is over there.)
 It's my math book.
 It's Yang. (My last name is Yang.)

Are you Steven Carson?
 Yes, I am.
 No, I'm not.
 How are you?
 I'm fine.

I'm = I am
 You're = You are
 He's = He is
 She's = She is
 It's = It is

A Complete the conversation with the correct words in parentheses.
 Then practice with a partner.

David: Hello, Jennifer. How *are* you? (is/are)
 Jennifer: fine, thanks. (She's/I'm)
 sorry – what's your name again? (I'm/It's)
 David: David – David Medina. (He's/It's)
 Jennifer: That's right! David, this Sarah Conner. (is/am)
 in our math class. (She's/He's)
 David: Hi, Sarah. nice to meet you. (I'm/It's)
 Sarah: Hi, David. I think in my English class, too. (you're/I'm)
 David: Oh, right! Yes, I (are/am)

7 CONVERSATION

A Listen and practice.

Jennifer: Excuse me. Are you Steven Carson?

David: No, I'm not. He's over there.

Jennifer: Oh, I'm sorry.

Jennifer: Steven? This is your book.

Steven: Oh, it's my math book! Thanks. You're in my class, right?

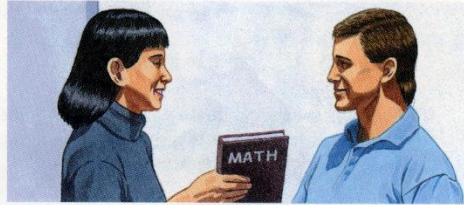
Jennifer: Yes, I am. I'm Jennifer Yang.

Steven: It's nice to meet you.

Steven: David, this is Jennifer. She's in our math class.

David: Hi, Jennifer.

Jennifer: Hi, David. Nice to meet you.



B Group work Greet a classmate. Then introduce him or her to another classmate.

8 GRAMMAR FOCUS

The verb be

I'm Jennifer Yang.
You're in my class.
She's in our math class. (**Jennifer is** in our math class.)
He's over there. (**Steven is** over there.)
It's my math book.
It's Yang. (**My last name is** Yang.)

Are you Steven Carson?
 Yes, **I am**.
 No, **I'm not**.
How are you?
I'm fine.

I'm = I am
You're = You are
He's = He is
She's = She is
It's = It is

A Complete the conversation with the correct words in parentheses. Then practice with a partner.

David: Hello, Jennifer. How *are* you? (is/are)

Jennifer: fine, thanks. (She's/I'm)
 sorry – what's your name again? (I'm/It's)

David: David – David Medina. (He's/It's)

Jennifer: That's right! David, this Sarah Conner. (is/am)
 in our math class. (She's/He's)

David: Hi, Sarah. nice to meet you. (I'm/It's)

Sarah: Hi, David. I think in my English class, too. (you're/I'm)

David: Oh, right! Yes, I (are/am)

10 LISTENING

CLASS AUDIO ONLY

Jennifer and Michael are making a list of telephone numbers of classmates. Listen and complete the information.

Name	Telephone number
David Medina	555-1937
Sarah Conner	
James Sato	
Anna Silva	
Steven Carson	
Nicole Johnson	
Jennifer Yang	
Michael Parker	

interchange 1

Directory assistance

Call for some phone numbers. Student A turns to page IC-2. Student B turns to page IC-4.

11 SAYING GOOD-BYE

A Listen and practice.



B Class activity Go around the room. Practice saying good-bye to your classmates and to your teacher.

今取り上げた例を見ると、この『New Interchange』は、入門編の段階から常に「学習プロセス」¹⁷⁶を教科書に提示しており、本文と練習とを分ける従来の伝統的な提示手法ではなく、本文と練習を一体化させ練習の中で本文を提示し、練習への取り組みを通じて本文で提示する文法事項、語彙、機能を身に付けさせようとしていることが分かる。具体的な構成は以下の通りである。

¹⁷⁶ここでの「学習プロセス」は、教材に設けられているもので、学生が知識を習得していく過程に行われる授業活動のプロセスを指す。

表 60. 『New Interchange』の主な構成

順番	内容	ステップ	活動
1	Conversation	A	Listen & practice
		B	Pair work
2	Snapshot		Listen & practice
3	Grammar Focus		
4	Word Power		alphabet
5	Listening		Spelling names
6	Saying Hello	A	Listen & practice
		B	Class activity
7	Conversation	A	Listen & practice
		B	Group work
8	Grammar Focus	A	Pair work
		B	Group work
		C	Class activity
9	Numbers	A	Listen & practice
		B	Say some cards numbers
10	Listening		Making a list of telephone Numbers of classmates
11	Saying Good-bye	A	Listen & practice
		B	Class activity

紙幅に制限があるため、ここでは入門レベルの内容しか提示できない。以下に、この教科書の第五巻第一課の構成だけ簡単に紹介しておく。

表 61. 『New Interchange』の Lesson One の主な構成

ステップ	順番	内容	方式	活動
Lesson A	1	The nature of friendship	Starting point	A Read B Group work
	2	Friendship among men VS Friendship among women	Listening	A Listen B Group work
	3	Phrasal verbs	Grammar Focus	Pair work
	4	What should friends have in common?	Discussion	A Read & write B Pair work
	5	How can you make new friends?	Discussion	Group work
	6	Developing a Thesis statement	Writing	A Read the composition B Write a composition about a close friend
Lesson B	1	The first date	Starting point	A Read B Group work
	2	Dating Services	Listening	A Listen & write B Pair work
	3	Gerund & infinitive constructions	Grammar focus	A ex. B Pair work Discussion Ex.A C Pair work Complete these statements & compare with a partner.
	4	Adjectives to describe incidents and event	Vocabulary	A Read B Group work, Choose five of the words to describe something that happened to you on a date, at apart, or in some other social situation. Then share your story with the group.
	5	The rules of the dating game	Discussion	A Pair work B Group work
	6	Keeping relationships	Reading	A Pair work

	alive		B Group work
--	-------	--	--------------

先ほど取り上げた教科書の一部から、『New Interchange』のシリーズの教科書は、どのレベルにおいても、本文の内容はワーク（work）やアクティビティ（activity）などの練習の中で扱われていることが分かる。それだけではなく、文法事項や語彙の学習も、ペアワーク（pair work）やディスカッション（discussion）を通じて行うように制作されている。こうした教科書には、以下のような特徴が見られる。

- ①知識体系の提示を主体としていない
- ②四技能（読む、聞く、話す、書く）がバランスよく教科書で扱われている
- ① 解説が簡潔で、実用的である
- ② 教師が自分の能力や経験を発揮する余地が大きい
- ⑤学生の学習を中心とした指導理念が比較的良好に具現化されている

しかし、こうした提示手法について、以下のような疑問を抱く教師も少なからずいる。

- ①準備が不十分もしくは教師の指導力でうまくコントロールできない場合、こうしたやり方では表面的な学習になりやすい
- ②取り組む活動が多くなると、知識の学習はどうすればいいのか
取り組む活動が増える分、学生の関わりやフィードバックをどうコントロールするのか
- ③文法や語彙の解説が不十分。これで学生は完全に理解し、書かれているポイントを掴めるのか
- ④教師の授業準備負担が増える

状況的学習論の指導理念に基づき、「状況的アプローチ」の立場から今挙げた疑問について分析してみたい。状況的アプローチというのは、教師と学生が指導内容、役割、場面を高レベルで融合させながら、共に問題解決を目指す一種の「疑似」的指導スタイルである。状況的アプローチは、通常の授業で教師と学生、学生同士、または学生と環境との間で見られがちなお互いの理解不足という問題をある程度なくすることができる。また、状況的アプローチによれば、学生は学習プロセスにおいて主体性を発揮しやすくなる。そのため、講義、問答、練習などを主体とする伝統的な外国語指導方法の不足を補い、学生の外国語能力およびレベルを適切に向上させ、外国語指導の質を向上させる上でも促進効果があると言える。

この方法を習得するカギは、以下の三点にある。

①役割の自主性と創造性

外国語指導の目的は、学生の外国語を用いた総合的な能力を絶えず向上させることにある。中でも、環境、場面、思考の変化に基づき、正確な反応（例えば、聞く、話す、読む、書く、翻訳するなど）を示せるかどうか、重要な指標となる。この能力を養成するには、状況的

アプローチにおいて活動の自主性や創造性の原則を終始貫徹する必要がある。自主性の原則は、主に学生の役割選択と活動順序の組み立てという二つの方面に現れる。創造性の原則は、主に学生が活動内容について加工する際の敏捷性、融通性に現れる。両者の目的は、学生の学習や実践に対する積極性を全面的に引き出し、学習に対する創意工夫意識を絶えず向上させ、その創造性をより広範囲に広げていくことにある。自主性と創造性からかけ離れた指導は、往々にして機械的で活気に欠ける。そうした紋切型の構成や活動内容による単調なやり方では、学生が単純な活動をただ受け身で繰り返すことしかできない。状況的アプローチに基づくやり方では、自主性と創造性を十分に体现しなければならない。そうでないと、期待した効果を得ることができない。

②役割の「感情」と「状況」の融合

伝統的な外国語指導法におけるおもな不足点は、学習と実践、認知と感情がかけ離れており、教師から生徒への学習情報伝達が平面的で一方向になるため、指導効率が低いことだ。状況的アプローチにおいては、これまで見られたような教師から生徒への一方向かつ静止した時間や空間を改め、潜在的な指導対象（例えば環境）を利用できる資源に変えることで、学習活動の効率向上が可能になる。外国語の状況的アプローチ活動においては、「感情」と「環境」が非常に貴重な二大資源となる。「感情」は学生に対し、絶えず自主的作用を提供し続けることができる。また、「環境」はもともと持っている知識を引き出し、組み合わせることによって、適切な情報や刺激の元となるイメージを提供することができる。この二大資源を有効利用すれば、指導効率が向上することは間違いない。場面変化が単調で「感情」や「環境」と有機的に融合するような融合するような役割がなく、感情や環境の設定が不適切な場合、そうした不適切な状況的アプローチは、往々にして大量の時間を無駄に費やしなから、知的レベルの低い無味乾燥な「ゲーム」をやみくもに繰り返すだけになりがちだ。

③状況的アプローチの「役割」が影響を及ぼし合えるよう尽力する

「役割」が影響を及ぼし合うというのは、相互作用によって各自のもともとの状態に変化をもたらすことを指す。時間や空間などの学習資源に制約がある中、状況的アプローチが唯一の外国語指導法になることは不可能だ。外国語の状況的アプローチ活動においては、役割選択上の相違という問題がどうしてもつきまとう。例えば、ある人が「主役」となり、ある人が「脇役」となった場合、その他の人々はただの「観客」にすぎない。この問題について、教師は「役割」を公平に割り当て、チャンスを均等に配分するようできる限り注意する必要があるが、それ以外に状況的アプローチの設定、実演、評定という一連のプロセスにおいても、学生一人ひとりが積極的に関わることができるよう努力しなければならない。このようにすれば、学生同士が知識や能力などの面で互いに刺激し合い、良い影響を受けることができるだけでなく、「役割」の違いが原因で一部の学生にもたらされる感情的障害や学習の遅れも回避できる。

『New Interchange』は、状況設定がかなり成功した教材だと言える。自主性と創造性を引き出し、「感情」と「環境」をうまく扱い、役割が影響を及ぼし合えるような状況を作り出

すことに成功している。

次に、オックスフォードの教科書『Oxford intensive English Courses Fast Forward』(1987)を見てみたい。

1 Eat, drink and relax

You are invited . . .

Look at the invitations. Which party would you prefer to go to? Why? Think of three or four reasons.

In pairs, find out which party your partner would prefer to go to and why.

You are invited to the 1985 all-night Fancy Dress Ball
'ROSES'
9pm Saturday July 13th, continuing through to a sunrise breakfast on Sunday 14 July, a CHAMPAGNE BREAKFAST will be served to survivors
FANCY DRESS COMPULSORY - Rose names theme
We ask that you come as a character based on the name of a rose.
Venue: A GIANT MARQUEE
in the gardens of the Rose Revived pub, OS sheet no 164, ref 404 014, 11 miles from Oxford, (13.48 minutes as driven by Keith, like a maniac).
EVENTS
LIVE MUSIC INCLUDING JAZZ and CHAMBER MUSIC
(More information will be available at the time of ticket purchase)
DISCO
OUTDOOR MOVIES
MOORINGS or CAMPING
CABARET
FULL BUFFET SUPPER
BARBEQUE
PHOTOGRAPHER
LATE BAR (drinks at regular prices)
THE WAR OF THE ROSES
AMUSEMENTS AND SIDESHOWS
CHAMPAGNE BREAKFASTS (from 4am Sunday)
CAR PARKING
Tickets
Price £15 each (inclusive of the events listed here). No tickets available at the gate - please book before July 1st. (THIS IS NOT A TICKET)
Tickets available from :-
Mrs Caroline Heyns, 3 - 6pm weekdays
Tel: Telephone No: Oxford 511427. Answerphone No: 01865 511427
Bus service from Gloucester Green to the pub
and return -
+ 6

An INVITATION to a PARTY -
Say CHEESE . . .
and come and join the fun!
To:
Date: 15th June
Time: 10.30 pm till . . . !
Place: our house
Given by: Janet & Dick
RSVP

You are invited to
A BUFFET SUPPER at 8 o'clock -
a surprise party for Mary's birthday -
on Friday 15th June.
DO NOT TELL MARY ABOUT IT!
RSVP to Caroline

On the occasion of his 100th birthday
Sir Eustace Fitzwilliam
cordially invites you to a cocktail party
at
Riverview House
The Lane
Morton-on-Thames
on
Friday 15th June
6.00 pm - 8.30 pm
RSVP

Party Food

1 Imagine you are planning an informal party with some drinks and snacks. Some food and drinks stimulate the nervous system and make people talk more than usual – just what you want for the party to go well. Look at the lists below and put a tick beside ten items of food and drink that you think are good stimulants. Compare your choices with a partner.

Food

strong cheese
processed cheese
mild cheese
grapes
salted peanuts
potato crisps
pickled herrings
chicken liver pâté
French bread
cucumber sandwiches
hard-boiled eggs
peppermint chocolate
fruit cake
sausages

Drinks

Coca-Cola
orange juice
coffee
tea
white wine
red wine
champagne
tequila
sangria
Chianti



2 Now read the article *Talk and Cheese*. As you read put a cross in the lists above beside the items of food and drink that the author thinks are most appropriate for a lively, happy party. How do *your* choices compare with the author's?

Note: These instructions give you a *reason* for reading the article. What is the reason? How do you think it will affect the *way* you read the article? (e.g. Will you need to understand every word?)

Talk and Cheese

food to put you in party mood

Throwing a party? Well, make it a cheese and wine do, if you want it to go with a swing. There's nothing to beat them for getting people talking.

5 Mature Cheddar, Brie, blue cheese and Stilton are good choices. They have something processed cheese spreads don't have – tyramine, a stimulant to the central nervous system.

10 Tyramine has similar powers to amphetamine, which is known to make those who take it talkative.

You can't go far wrong with wine either. But remember that white wines are greater 15 stimulants than red wines (with the notable exception of Chianti) and are never more effective than when served with strong cheese.

20 If you want to offer red wine, go for a wine with some stimulant properties of its own, such as Chianti and sangria.

Or have a good champagne. During the fermentation process, that talk-inducer tyramine is formed. This is possibly why 25 champagne is used in celebrations and why it has the reputation of being a truth serum.

Of all the spirits, tequila seems to be the most stimulating.

30 The reason is not clear. One explanation is that tequila is often served in a cocktail called a Margarita, with salt on the rim of the glass. The salt is an old tradition but it serves a chemical function as a mild anti-depressant.

Using it can result in a 'happier' drink 35 and less of a post-drink crash.

40 *This salt effect might also explain why some people insist on putting salt in their beer and why salted peanuts and crisps are popular with alcohol.*

Strangely, pickled herrings help to 45 loosen tongues, and so do chicken livers.

45 Herbs and spices enliven both food and conversation, mainly by delighting the palate and the sense of smell. Saffron, peppermint, nutmeg and pepper are especially effective.

50 The talk food of our time is coffee – the most popular drink in the world.

It contains the stimulant caffeine, and Brazilian coffee has more than any other. The original Coca-Cola was perhaps one of the most effective social drinks.

55 During the late 1800s and early 1900s, its combination of cocaine, alkaloids of the kola nut (predominantly caffeine), other flavourings and sugar made it a chemically powerful brew.

60 Cocaine has long been outlawed and most cola drinks these days have artificially added caffeine. However, Coca-Cola is still made from coca leaves – without the cocaine.

from the *Daily Mirror*

3 Often one can *guess* the meaning of a word or phrase from its context. You may not always be able to guess the exact meaning. However, the *general* meaning may be sufficient to enable you to understand the whole text.

Without looking at the original text, write down as many alternative words and phrases as you can to fill in the gaps below:

TALK AND CHEESE

Food to put you in party _____ 1 _____

_____ 2 _____ a party? Well, make it a cheese and wine

_____ 3 _____, if you want it to _____ 4 _____

There's nothing _____ 5 _____ for getting people talking.

Now look back at the text and find what words and phrases the writer uses.

4 Find these phrases in the article and *guess* what they mean.

1 a post-drink crash (l 36)

4 a powerful brew (l 58)

2 to loosen tongues (l 42)

5 outlawed (l 59)

3 by delighting the palate (l 44)

Relaxation and Inspiration

- 1 This article discusses aids to relaxation and inspiration. Before you read it, discuss relaxation and inspiration aids (food, drink, yoga etc.) that you find useful and that help you work and think creatively. Make a list of aids.
- 2 Read the text and underline all the relaxation and inspiration aids mentioned. Would you be willing to use all of them?

Think with a drink

ALCOHOL is well known to relax the inhibitions. It helps people to "let go" and can set the stage for originality and inspiration.

5 William Faulkner said he couldn't begin writing without a bottle of Scotch nearby, and many other writers have used alcohol to fire their creative urge.

Ernest Hemingway was one. Only 10 he needed coffee and cigarettes, too, and eventually contracted lung cancer, probably caused by his heavy smoking.

Drink is one of four basic types of aids to inspiration. The other three are:

- 15 • Stimulants such as coffee, tea and chocolate.
- Drugs that alter the state of consciousness, such as mescaline and LSD.
- Mixed stimulant-depressants, such as

20 red wines and cigarettes. Large meals seem to act against creative impulses. Perhaps the old cliché that an artist has to be hungry to reproduce his best work has basis in fact

25 as well as finances.

Fasting, on the other hand, seems to induce an altered state of mind. Religions throughout the world recognise this and almost all of them include some fasting as part of their ceremonies.

30 The key to LEARNING seems to be plenty of protein.

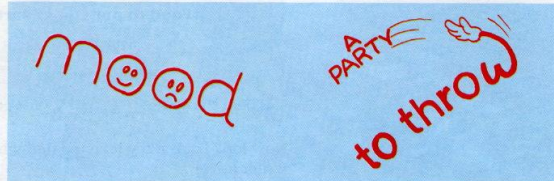
But avoid depressants such as beer – it contains hops which are a sedative – 35 jasmine tea, thyme and marijuana.



© 1979 George R. Schwartz M.D.

From the Daily Mirror

- 3 One way to help you remember the meaning of new words is to write them in ways that illustrate their meaning. This is how two students used this technique to remember the meaning of *mood* and *to throw a party*.



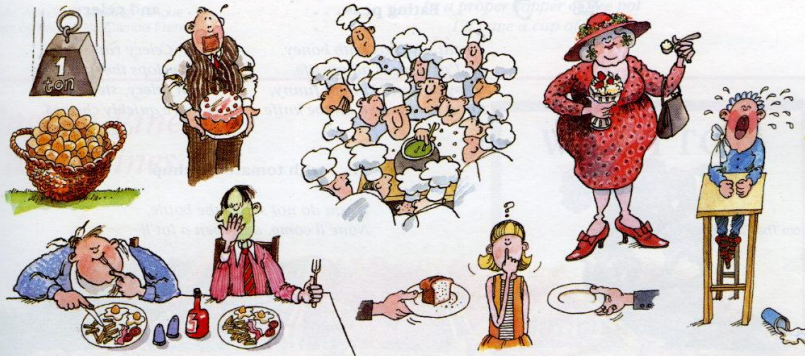
Choose three or four words or phrases either from the two articles or that have come up in your discussions and that you want to remember. Write each one in a way that illustrates its meaning.

Walk around the class and look at how other students have written their words.

Food Proverbs

1 Match the two halves of each proverb correctly.

Half a loaf is over spilt milk
The proof of the pudding is the broth
Too many cooks spoil in one basket
One man's meat is another man's better than none
You can't have your cake in the eating
Don't put all your eggs poison
It's no use crying and eat it



2 Explain the meaning of each proverb.

Advice through Rhymes

1 A hangover cure



*Last evening you were drinking deep
So now your head aches. Go to sleep;
Take some boiled cabbage when you wake;
And there's an end of your headache.*

Alexis (c.350 BC)



What advice would you give to a friend suffering from a hangover?

2 Vegetables and fruit for health . . .

*An apple a day
Keeps the doctor away.*

*If you an iron tonic need
Eat more spinach, beet and swede.
If your nerves are all awry
Lettuces and onions try.*

What aspect of your health are carrots supposed to be good for?
Can you think of other vegetables or fruit and their benefits?

3 Eating peas and celery

*I eat my peas with boney,
I've done it all my life.
They do taste kind of funny,
But it keeps them on the knife.*

*Celery raw
Develops the jaw.
But celery, stewed,
Is more quickly chewed.
Ogden Nash*

. . . with tomato ketchup

*If you do not shake the bottle,
None'll come, and then a lot'll.*

From The Faber Book of Useful Verse



Tongue Twisters

Practise saying these tongue twisters as quickly and accurately as possible.

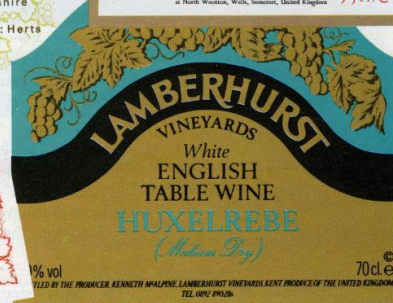
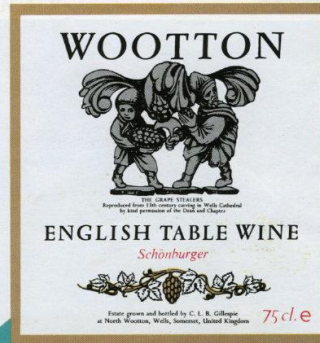
- 1 *The big baker bakes black bread.*
- 2 *The bun is better buttered Bill muttered.*
- 3 *Cheryl's cheap chip shop sells cheap chips.*
- 4 *A rhinoceros rusbed into a restaurant and ordered ribs of beef, rabbit, rolls, raspberries, radishes, rbubarb pie and rice.*
- 5 *You can have:
fried fresh fish
fish fried fresh
fresh fried fish
fresh fish fried
or fish fresh fried*

From An Anthology of British Tongue
Twisters by Ken Parkin (Samuel French)

6 All I want is a proper cup of coffee
Made in a proper copper coffee pot.
You can believe it or not –
I want a cup of coffee
In a proper coffee pot.

Tin coffee pots or
Iron coffee pots,
They're no use to me.
If I can't have a
Proper cup of coffee
In a proper copper coffee pot
I'll have a cup of tea.

English Vines and Wines



How many of these statements do you think are true?

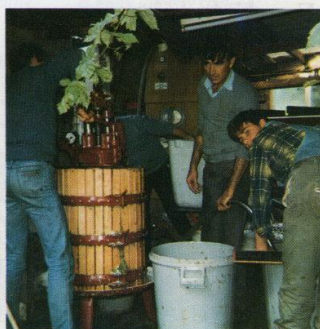
- 1 The vine has been cultivated in England since Roman times.
- 2 Today there are about 230 vineyards in Britain.
- 3 Over the last ten years the area devoted to viticulture has increased dramatically and shows no sign of stopping.
- 4 High-quality English wines have won prizes in several important wine competitions.

Many people will be surprised to know that all the statements on page 11 are true. Connoisseurs think well of English wine. They find it elegant, fruity and often well made, if a bit expensive.

The unreliable English climate makes the present revival of vine cultivation difficult to explain. What may at first have been regarded as a hobby is now being seriously considered as a commercial enterprise. Farmers are reported to be digging up fruit trees in order to plant vines. Businesses are being sold to finance the planting of vineyards.

Some vineyards in England are fully commercial, for example Lamberhurst Priory in Kent with its 33 acres (13.4 hectares). At the other end of the scale are vineyards like Frithsden, a small 2½ acre (1 hectare) vineyard near Hemel Hempstead, north of London. For its owner, Mr Latchford, vine growing is still a pastime. However, by now he is able to break even and cover his costs. The 5000 to 6000 bottles he produces annually are sold locally in and around Hemel Hempstead.

From *Business Express* (Modern English Publications)



1 On the cassette you can listen to an interview with Mr Latchford. Before you listen, *guess* the answers to these questions:

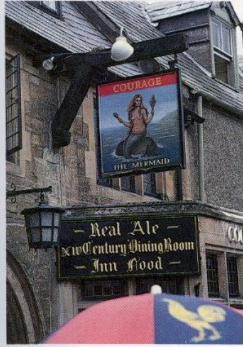
- 1 What made Mr Latchford and his wife start thinking about growing their own vines?
- 2 What did they do to find out more about vines and vine cultivation?
- 3 How many vines did they order from Germany to start their own vineyard?
- 4 How did they find a suitable site for their vineyard?
- 5 Who does the work in the vineyard?



2 Now listen to the interview. As you listen, find out how well you guessed the answers to the questions in Exercise 1, and answer these questions:

- 1 When is the grape harvest?
- 2 How many gallons of juice does Mr Latchford usually get?
(Note: 1 gallon = 4.5 litres)
- 3 Which year has been the best so far?
- 4 What are the prospects for this year's harvest?
- 5 Does Mr Latchford believe his vineyard could eventually become a commercial proposition?

English Pubs



From the Guardian



- 1 Use *not more than two minutes* to write down anything you know about pubs in Britain.

In groups, ask other students what they know about pubs and share what you know with them.

- 2 Look at the headline of the article below. What do you think the article is about?

Read the article. Are you surprised by any of the information it reports?

Good beer and good cheer top pubs list

by Nikki Knewstub

A national survey on the public's attitude to beer and pubs, has made the none-too-startling discovery that the pub is the most popular place of entertainment for most people.

The survey, conducted by Market and Opinion Research International, was made for the Brewers' Society and appears in the current edition of its quarterly magazine, *Brewing Review*.

It found that half the men in the UK and a quarter of the women, visit a pub at least once a week. About half the pub-goers have a local which they prefer to any other. Women are almost as likely as men to have a regular pub.

But the sexes diverge when it comes to what they want – apart from drink – from a pub. They agree that cleanliness, comfort and friendly bar staff are the most important criteria, but women put clean toilets top of the list in judging a pub. Men judge it by the

friendliness of the bar staff, closely followed by whether it is used by their friends.

Third most important among the men is whether their favourite beer is on tap, whereas this hardly interests women at all. The fastidious female puts clean glasses after clean loos, closely followed by comfortable seats, then friendly bar staff.

Younger men claim to drink the most, but 55 per cent of beer drinkers say they drink no more than two pints per visit. Only 10 per cent of those questioned wanted a reduction in the age limit of 18 for drinkers, and 11 per cent wanted it raised.

Most men (88 per cent) normally drink beer, but 67 per cent of women drink other types of alcohol, particularly spirits. Men under 24 prefer draught lager, but draught bitter still holds its own as the overall favourite tippie.

- 3 In groups, discuss what questions the researchers must have asked in their interviews. Write down the questions.

If you are studying English in the UK:

- 1 Report back to the rest of the class and agree on a set of interview questions.
- 2 Prepare a questionnaire using these questions.
- 3 Use the questionnaire to make your own interviews, for example with other students; your landlady/landlord; people in pubs.
- 4 How do your findings compare with the findings reported in the article?

If you are studying English outside the UK:

- 1 In groups, devise similar questions about pubs, bars or restaurants in your country.
- 2 Prepare a questionnaire using these questions.
- 3 Use the questionnaire to interview other students in the class.
- 4 How do your findings compare with the findings reported in the article?

ここでは、ユニット1の「Eat, drink and relax」を例に取り上げる。本文の主な内容は以下のとおりである。

1) You are invited.....:

Look at the invitations(3). Which party would you prefer to go to? Why? Think of three or four reasons.

In pairs, find out which party your partner would prefer to go to and why.

2) Party Food

(1) Imagine you are planning an informal party with some drinks and snacks. Some food and drinks stimulate the nervous system and make people talk more than usual – just what you want for the party to go well. Look at the lists below and put a tick beside ten items of food and drink that you think are good stimulants. Compare your choices with a

partner.

(2) Now read the article Talk and cheese. As you read put a cross in the lists above beside the items of food and drink that the author thinks compare with the author's.

3)Relaxation and inspiration

4)Food Proverbs

5)Advice through Rhymes

6)tongue Twisters

7)English Vines and Wines

8)English Pubs

今取り上げてきた箇所から分かるように、この教科書はただ「パーティーで」「郵便局で」「航空券を買う」などのシーンを再現するのではなく、パーティーの招待状を何種類も取り上げている。そして、それらを通じて、学生に考えさせ、選択させ、さらにその理由を述べさせている。こうした問題解決型の内容の指導は、場面シラバス（Situational Syllabus、基于情景的大綱）や内容シラバス（基于内容的大綱）による教科書には、ほとんど見られないものである。場面シラバスにも、克服できない欠点が存在するからである。この欠点について、程晓堂（2002、21）は次のようにまとめている。

1、実生活の場面は千差万別なので、どんな指導要領でも限られた手段でこうした場面を羅列することはできない。学習者が将来言語を使用する際の状況を完全に正確に予測することは不可能だ。

2、たとえ学習者が将来言語を使用する際の場面を予測できたとしても、上述したような状況でコミュニケーションをとる際に必要な言語を正確に予測することはできない。

3、社会的、文化的背景には違いがあるので、たとえ同じ場面であっても人によって対応は異なることがあり得る。

程は「80年代後半以降、外国語教育における場面シラバスの影響はますます小さくなっている。現在、場面シラバスによる手法は依然として採用されてはいるが、場面シラバスを指導の根幹とした教材は徐々に少なくなってきている。」と指摘している。

この点について、第二言語習得の理論をもとに改めて考察してみたい。70年代末、クラッシュェン（Stephen D. Krashen、克拉申）は第二言語モニターモデルを提唱した。このモデルは、インプット仮説、習得学習仮説、モニター仮説、自然習得順序仮説、情意フィルター仮説の上に成り立つものである。インプット仮説とは、理解可能な言語のインプットを指す。これは、モニターモデルの根幹をなすものである。この仮説によれば、インプットする言語は難しすぎても易しすぎてもだめで、学習者は理解可能な言語をインプットし、相手の話を聞いて理解できさえすれば、言語は習得できるということになる。

クラッシュェンは学習者の現在の第二言語レベルを“i”とし、学習者が到達すべき次の言語レベルを“i+1”と称した。“i”と“i+1”の差分、すなわち“+1”は、学習者の学習原動力である。言語インプット材料の難易度は学習者の現在のレベル“i”よりわずかに高いくらいに設定すべきだ。そうすれば、学習者は新たにインプットした言語材料を理解するために、これまでの知識や経験、コンテキストなどを利用して判断することができる。努力することで、学習者は言語をインプットする際の「理解しにくい要素」を理解し、それによって言語レベルを向上させることができる。

クラッシュェンのインプット仮説では、学習者がインプット材料を理解する際、現在のレベルより一つ上のレベルの言語形式を獲得し、それが脳に与える印象を重視している。こうした印象の有無や深さは、学習者の気分と密接な関係があり、言語習得が成功するかどうかを決定づけている。こうしたことから、クラッシュェンは「情意フィルター」仮説を提唱したのである。

クラッシュェンは、「言語インプットについて理解することは、言語習得の必要条件であるが、それだけではまだまだ不十分だ」と指摘している(1982)¹⁷⁷。というのも、学習者は言語習得の過程において、言語吸収を阻害するある種の精神的障害が生じ、それが理解可能な言語要素を言語コミュニケーションの中ですべて活用するのを妨げていると、クラッシュェンは考えているからである。彼はこの障害を「情意フィルター」と呼んでいる。「情意フィルター」は「無意識なもので、自己不信や焦りによって引き起こされる」(1985)¹⁷⁸。つまり、自己不信や焦りは学習者が言語形式に深い印象を受けることを阻害し、その結果、学習者はコミュニケーションにおいて言語形式を自由自在に組み合わせることができなくなるという。

『Oxford intensive English Courses Fast Forward』は、“i+1”の学習内容を採用入れることによりかなり成功しており、学習に対する焦りをいかに克服すべきかについての配慮も、かなり行き届いている。

次に、アメリカの Heinle & Heinle publish が出版した『Making connections』のユニット1の主な内容を見てみたい。

¹⁷⁷史清泉『「インプット仮説」と「情意フィルター仮説」のヒアリング指導への運用についての一考察』、『中小学英语教育と研究』2002年第3期、p.9

¹⁷⁸ 同上

Unit Theme	Chapter Topics	Language Focus	Study Strategies	Reading Selections
1 Making waves	1. What Makes Waves? 2. Ups and Downs 3. People Around Us 4. Reflections	. Active and Passive Voice . Sensory Verbs . Persuasion Past Speculation . Time Clauses	. Quick writing . Predicting . Taking Notes . Previewing . Using Context . Making a Time-Line . Making a time-Line . Classifying . Listening for specific information	. The Waves of Matsuyama . Excerpt from The Sea Around Us . Earth Shaker, Wave-Maker . Letter from a Dutch Immigrant An oral History . Could we Ever Forget My Name is Monique! . How Everything Happens . At the Beach . The Education of Berenice Belizaire . Song for Smooth Waters . West Side

Chapter1: What Makes Waves?

1. Share a Poem

a. Classwork: Look at the picture. Imagine yourself alone here. What sounds would you hear as you look at the waves? How would you feel?

b. Read the poem. What does it say about waves?

c. Why do you think the poet Saigyō wrote this poem?

The waves	松山の
Of Matsuyama	波の景色は
Their aspect is unchanged	変わらじを
But of you, my lord	形無く君は
No trace remains	なりましにけり
Saigyō (1118 - 1190)	西条 (1118 - 1190)

2. Explore

a. Look up the word "wave" in a dictionary. How many meanings does it have? Write the definition that fits the meaning of "waves" in the picture and the poem.

b. Read the other definitions. Which ones are new for you?

c. What do all waves have in common? Write a sentence that describes all of the different kinds of waves. Share your sentence with the class.

All waves

3. Quickwrite (Study Strategy)

Imagine a lake or ocean in a storm. Think about a place you have been or have seen in a movie or photograph. Quickwrite about the scene for five minutes. What do the waves look like? What do they sound like? How do they make you feel?

4. Measure a Wave

Materials: cotton rope, ruler, watch, piece of string

Pair work:

この教材の内容を見ると、“i+1”の指導観がかなり良く体现されていることが分かる。このような内容は、学習者が終始一貫して作業し、考え、協力し合い、連想することが必要であり、そうした過程を通じて言語、生活、学習、そして社会を体験することができる。このように、外国語学習はただやみくもに単語や文法を暗記し、それを記憶するのではなく、読む、聞く、話す、書くという四技能を総合的にトレーニングし、仲間と取り組むことによって、学習者の言語表現能力や思考力を発展させ、向上させていくものである。

第六節 日本語教材と英語教材の比較

今見てきたような総合的な教科書の構成や“i+1”の指導観は、中国の日本語教材にはまだあまり見られない。しかしその一方で、日本語教科書の多くは、話題や内容を出発点として様々な研究開発を行っていると感じている日本語学習者も少なくない。学習の初期段階においては、興味深く感じられても、学習が進むにつれて単調だと感じるようになるのは、教材の内容が満足できるほど興味や関心を引くものでないことに原因があると考えられる。

以上の分析結果から、英語教材と日本語教材における相違点を表 61 にまとめてみることにする。

表 61. 英語教材と日本語教材における相違点

	英語	日本語
シラバス	総合シラバス, 話題シラバス	構造シラバス, 総合シラバス
文法とコミュニケーション	比較的密接に関係している	関連性がない?
材料	i+1, 英語を通じて思考力を鍛える	i+1 の体現が不十分で、思考力のトレーニングも十分に体現されていない
タスク	Task-based learning, project approach	タスクレベルの内容が少ない
学習ストラテジー	テキストにうまく組み込まれている。 読解ストラテジー用の教科書が多い	あまり見かけない
解説	ポイントだけ	詳細に記述している
練習	内容の練習が多い	パターンの練習が多い
図表と挿絵	多種多様、内容の一部	比較的簡単、雰囲気作り
学習のプロセス	教科書の本文、解説、練習などを総合的に示している	あまり示していないのでは?
その他		
まとめ	学習中心へ、内的へ	まだ指導中心? 外的

この結果から、日本語教材は以下の点について関心をはらい、外国語学習や言語学の研究成果を今以上に採り入れていくべきであることが分かる。

- 情報処理：事実や見方（考え方、感覚など）
- インプットとアウトプットの目的
- 図、表、イラストの使用
- 既存知識と新しい知識の提示（活動の過程で）
- 学生の考えを引き出し、それを表現させること
- グループ活動の割り振り方、同じ目標に向けて各々違うことをすること
- 談話（ディスコース）の条件下で、文法や語彙を考え、練習すること
- ユニットごとに文法や語彙の扱い方を変えること

- 学生の実生活との関連付け
- 知識を教え込むことより、学習方法の指導を重視すること
- 学生が“i+1”の中の“1”にどのように足場作り（スキヤフオールディング、scaffolding、支架 or 脚手架）¹⁷⁹を作り、最近接発達領域（発達の最近接領域とも言う、Zone of proximal development、最近发展区）¹⁸⁰に基づき既習事項の周りに枠組みを作っていくか
- 状況的学習論（Situating learning theories）における「状況」（情境）¹⁸¹の導入の仕方。学生がある特定の「状況」をどのように取り入れるか（概念フレームワークの一部）。
- 学生が自分自身で探索し、自主的に学習するのをどのように導くか。教師は啓発者、指導者、サポート役に徹する。
- 協働学習（Collaborative Learning、協作学習）¹⁸²をどのように導くか。例えば、グループディスカッションでは、グループで成果を共有し合い、知識や意義を系統立てる。
- 効果の評価について。評価には、学生自身の自己評価と学習グループから学習者個人への学習評価を含む。評価内容には、知識の掌握、知識の形成過程における自主学習や能力および知識の形成過程において、学習者がグループでの協働学習で果たした役割、発揮した能力を含む。

次の第八章では、以上の留意点をいかに踏まえて、日本語教材の編集に活かしてみたいかについて述べたいと思う。

¹⁷⁹ 「足場作り」「足場かけ」等と訳される。ヴィゴツキーが唱えた発達の最近接領域説では、大人（養育者、教師、指導者など）や、より発達の進んだ他の子ども等による、適切な指示、援助を与えること（足場を作ること）の重要性が示唆されている。スキヤフオールディングは、指導する側に決まったスケジュールがあり、その通りにやらせる、というのではなく、指導者が、子ども（学習者）が今どういう状態にあり、その発達の最近接領域がどこにあるのかを見極めて、最良の環境を与えることを指す。具体的には、子どもが自分でできるところについてはあまり介入せず、子どものできないことを補い、発達を手助けすることであり、それによって遂行できるレベルの課題が与えられた時、子どもの発達はおのずと起きるとされる。（<http://www.nihongokyoshi.co.jp/manbow/manbow.php?id=331&TAB=1>、2017年1月16日読み取り）

¹⁸⁰ ヴィゴツキーは、子どもが自分ひとりで問題を解こうとする時と比べて、養育者や仲間などによる適切な指導（あるいは環境の整備）がある時のほうが、より難しく、より多くの問題を解くことができると述べ、子どもが自力で到達できる水準と、指導のもとで到達できる水準との間の領域を「発達の最近接領域（zone of proximal development、略称 ZPD）」と呼び、教育はこの領域に働きかけることによって最も効力を発揮するとした。ヴィゴツキーによれば、教育は、それが発達の前を進む時のみよい教育であり、そのとき教育は最近接領域にある一連の機能呼び起こし、活動させるという。つまり発達の最近接領域とは、子どもの「次に発達すべき能力」のことであり、まだその能力は現実のものとはなっていないが、いつでも成熟すべく準備ができていく領域のことである。

（<http://www.nihongokyoshi.co.jp/manbow/manbow.php?id=330&TAB=1>、2017年1月17日読み取り）

¹⁸¹ 「学習を命題的知識の獲得と定義するのではなく、レイブとウェンガーは学習を特定のタイプの社会的共同的参加という状況の中におく。学習に どのような認知過程と概念的構造が含まれるかを問うかわりに、彼らはどのような社会的関わり合いが学習の生起する適切な文脈を提供するのかを問う」（ハンクス 1993年7月）

（<http://www.cscd.osaka-u.ac.jp/user/rosaldo/060623SL.html>、2017年1月17日読み取り）

¹⁸² 協働学習とは、小さいグループで相互に協力し合いながら、共通する目標の達成を目指す学習のこと。従来のグループ学習と異なる点は、①互恵的な相互依存関係があること②目標達成に対して個人の責任があること③リーダーシップや学力のある者だけが活躍するのではなく、誰もがリーダーシップを発揮できる状況を作ること、などが挙げられる。

（<http://www.nihongokyoshi.co.jp/manbow/manbow.php?id=1321&TAB=1>、2017年1月17日読み取り）

第八章 『基礎日本語総合教程①』の編纂について

2002～2006年まで、北京の日本学研究中心が中心となり、中国国内の多くの大学や研究機関から専門家、学者を招聘し、プロジェクト研究チームが結成された。この研究チームは、全国規模の総合的な調査・研究プロジェクト——「中国の日本語教育における主要カリキュラム『総合日本語（精読）』の総合研究」を立ち上げた。

この研究チームは、北京外国語大学と日本国際交流基金会の支援および資金援助を得て、中国国内で初めての日本語精読の教育研究に関するデータベースを開発し、日本語精読に関する指導や教材改革についての共同研究を行った。2005年3月、同チームは小規模な国際フォーラムを開催し、『日本語教育と教材開発に関する研究——日本語科基礎カリキュラムの総合研究』という本にまとめた。¹⁸³

この研究に基づき、同チームは教育部の「十一五（2006～2011年）教材出版計画」に申請し、日本語科基礎レベルのシリーズ教材の出版を計画した。その内容は、以下のとおりである。

『基礎日本語総合教程』（4冊）

『基礎日本語ヒアリング教程』（4冊）

『基礎日本語会話教程』（3冊）

『基礎日本語筆記教程』（2冊）

筆者はこれまで、『基礎教育段階の日本語カリキュラム標準がもたらす啓示——三部の指導要領（標準）の比較を通じて』（2003）、『学習過程に注目して——英語と日本語の教科書の初歩的比較から』（2005）、『アメリカ、ヨーロッパ、中国の外国語学習スタンダードの初歩的比較——CEF、NSFLE、日本語カリキュラム標準』（2007）など、日本語教育に関する様々な研究を行ってきた。また、基礎教育段階の『日本語カリキュラム標準』の研究および制定、中学向け日本語教材の審査などに携わってきた経験もあることから、上記のシリーズ教材の出版メンバーに選ばれ、編集副主幹の一人として『基礎日本語総合教程』の内容、構成および提示方法を立案、統括することとなり、『基礎日本語総合教程①』の編纂主任となった。

そこで本章では、同シリーズ教材の編纂に実際に関わっている筆者の経験を元に論じることとする。

第一節 「精読」と「総合日本語」というカリキュラム名についての分析

カリキュラム（課程）とは何だろうか。唐代の孔穎達は「課程を維持、保護すれば、必ずや君子これを監（み）、すなわち法に依りて制す」と述べている。また、宋代の朱熹も「寛

¹⁸³ 曹大峰『日本語教育と教材開発に関する研究——日本語科基礎カリキュラムの総合研究』、高等教育出版社、2006年10月第1版

着期限，緊着課程。小立課程，大作工夫」¹⁸⁴と述べている。このことから、「課程」という言葉は古くからあり、当時は学習内容の順序や決まりごとを指すことが多く、指導方法についての条件や規範を指すことはほとんどなかったことが分かる。当時の「課程」という言葉には、「学習過程」という意味が多く含まれていたと考えられる。

イギリスの教育家スペンサー（H.Spencer）は、自身の著書『どんな知識が最も価値があるか』（1859）の中で、「Curriculum」について以下のように分析している。

語源：ラテン語 *currere*（走る）=英語 *race-course*(走路、ランニングコース)

定義：学習の過程（*course of study*）、略称「学程」

二種の派生義：

(1) *currere* を名詞として使う場合（走路）：

学生に応じたルートを設定すること

(2) *currere* を動詞として使う場合（駆け回る）：

個人の認識の独自性や経験に着目し、リファクタリングすること

これ以降、専門家はこの「カリキュラム（課程）」という用語について、それぞれの立場からそれぞれ異なる学説を唱えてきた。その主なものには、科目、学科の過程、経験の結果、文化の再生産、社会の改造過程などが含まれている¹⁸⁵。これらの様々な学説をまとめると、大きく分けて以下の二点に集約することができる。

- ① カリキュラムとは学科、活動、それに応じた学習シーンや活動シーンをまとめたものである。
- ② カリキュラムとは、過程（プロセス）である。

楼毅（2007）は、精読の授業の概要について次のように紹介している。¹⁸⁶

精読の授業は1950年代に誕生した。当時は「講読」（讲读）あるいは「分析的読解」（分析性阅读）と呼ばれていた。授業は一週間に12～16授業時あった。教材は文法を柱とし、本文を主体とするもので、指導方法は朗読、読解、暗誦、翻訳であった。この指導法は、中国の伝統的な言語教育モデル「朗読—暗誦」方式を受け継ぐものであり、旧ソビエト連邦の教育モデルの影響も受けている。この指導法は、教師の主導的役割や整然統一を強調するものであった。

1950年代後期から60年代初めにかけて、「講読」は次第に「精読」と改称され、指導内容も本文を中心に、教師が本文中の単語、フレーズ、文法などを一つひとつ解説した後、単語、文法、翻訳、作文などの練習を通じて学習内容を定着させていくようになった。こ

¹⁸⁴ 期限はゆつたりと計画し、課程（教える内容、後にカリキュラムの訳語になる）はきっちりと遂行する。課程はなるべく小規模に設計し、大いに成果を得るという意味。

¹⁸⁵ 施良方『カリキュラム理論』、教育科学出版社、1999年8月、pp.3-7

¹⁸⁶ 楼毅「大学英語科基礎レベル精読授業の回顧と再思考」<http://www.sju.js.cn/s/72/t/185/26/8b/info9867.htm>（2015年9月20日読み取り）

の頃のカリキュラム目標は、基礎知識（発音、語彙、文法）、基本的技能[聞く、話す、読む、書く、（翻訳する）]に置かれ、カリキュラムの主な指導法は「詳しく解説し、多く練習する」（精讲多練）方法に依った。ここでいう「詳しく解説する」というのは、主に文法や語彙の解説を指し、「多く練習する」というのは、主に会話や新出単語を（記憶の定着を主な目的として）練習することを指す。

中には、発音、文法、講読などのカリキュラムを補助科目として開設している学校もあるが、これらの科目の指導は精読の授業と関連づけて行われている。当時の大学の外国語学科では、学生の基礎的な英語力が非常に不足していたため、こうした「厳選したものを詳しく」という指導法は、学生の基礎力を向上させる上で重要な役割を發揮していたと言える。こうした指導法は、今日においてもなお、ある程度の影響力や惰性を保持し続けていると言える。また、聞く、話す、読む、書く、文学などその他のカリキュラムの指導モデルにおいても、精読の授業の影響が多かれ少なかれ及んでいることを感じることが出来る。

精読では言語現象について多く論じ、内容についてはあまり解説しない。というのも、ほとんどの教材は単語や文型を掲載しており、本文の内容について解説すべきことは少ないからだ。また、本文の内容は往々にして大学生の知的レベルよりはるかに低いため、内容についての解説を必要としない。特に基礎レベルの外国語精読教材は、情報処理、言語コミュニケーションの観点で不足している。そこで多くの大学は、「日本語能力試験」「日本語四、六級」「日本語四、八級」などの試験への対策を講じるため、試験対策のためのカリキュラムを別に設け、合格率を確保する必要がある。

1970 年末から 80 年代初めにかけて、外国との交流が日増しに増えるにつれて、中国では外国語（会話）を用いて外国人とコミュニケーションをとる機会がますます増えた。また、欧米の言語学理論や外国語教育理論が中国に導入され、多くの外国語教育専門家は精読の授業を廃止、もしくは改革すべきだと主張するようになった。専門家がそのように主張した理由は、以下のとおりである。

第一に、精読の指導モデルが学生の読解スピードを高めるのに不利であり、むしろ良くない読解習慣を形成すること。第二に、指導における言語形式が実際に必要な能力とかけ離れており、「木を見ず、森も見ない」指導法であること。第三に、教師が主体の指導であるため、学生の思考力、分析力を向上させることが難しいこと。第四、精読教材は科学性、関連性に乏しく、系統立っておらず、本文は文学の比重が大きく、その内容は時代遅れである。また、使用している単語は難しいものに偏っており、背景知識があまりにも多すぎる。第五、精読教材とヒアリング、スピーキング、講読などその他の教材との関連性が乏しいこと。

80 年代末になると、精読のカリキュラムは総合日本語カリキュラムへと徐々に転換し始めた。この頃から、学生の総合的な能力を向上させることがますます強調されるようになった。つまり、専門の基礎的カリキュラムにヒアリング、スピーキング、講読、発音などのカリキュラムを有機的に結び付け、それまでの精読カリキュラムで重視しすぎていた言語要素

をできる限り排除するなどの動きが出てきた。

90年代中頃になると、大学の外国語教育改革が全面的に展開されるようになった。改革が絶えず深化するのに伴い、総合的な外国語カリキュラム改革は指導の内容、手段、方法などの方面においても、ある程度の進展を見せた。

『大学日本語科基礎レベル向け指導要領（改訂版）』（2001）では、総合日本語のカリキュラム目標は、学生の総合的な日本語運用能力を育成・向上させることと規定された。このカリキュラムは、主に言語の基礎的トレーニングや文章の解説・分析を通じて学生の読解力を少しずつ向上させ、日本語のあらゆる文体の表現方法や特徴を理解し、語彙量や日常的によく使えるフレーズを増やし、会話や筆記での基本的な表現力を身につけさせることにある。総合日本語科の任務は、系統的な基礎言語知識（発音、文法、語彙、文章構成、言語機能・概念など）を伝授し、基本的な言語技能（聞く、話す、読む、書く）をトレーニングし、学生の日本語によるコミュニケーション能力を育成すると同時に、学習方法を指導し、ロジック思考力を養うこと...などである。

非日本語圏においては、基礎レベルの学習の大部分は授業を通じて行われる。授業中は「詳しく解説し、多く練習する」方針を貫く必要がある。練習中心という原則の下、様々な手段を講じて多くの練習を行い、高学年に向けて言語の基本的技能をしっかりと身につけさせる。今述べてきたような規定からすれば、指導要領は総合日本語カリキュラムの目標を「学生の総合的な日本語運用能力を育成、向上させること」に定めているが、指導方法においては、精読カリキュラムの「解説する、練習する、大量に練習する」などの考え方からまだ脱却できていないとすることができる。

そのため、授業には依然として以下のような現象が存在している。教師が単語、フレーズの一つひとつを、もれなく解説し続ける。重要な文法項目についてはより重視する。学生はノートを取ることに忙しく、授業での活動に関わる機会はほとんどない（現在は、教師が授業用に作成したパワーポイント資料をコピーして配布するなどの進展が見られる）。授業は依然として教師中心に進められ、知識の伝授がその主な目的となっている。

中国では、1999年に大学の募集定員拡大政策が実施されるのに伴い、大学を中心とする高等教育は精鋭のエリート教育から大衆教育へと変化し、クラス定員は絶えず増加している。日本語科では、それまで15～20人規模で授業が行われていたが、30人以上の大規模クラスで授業が行われるのが一般的になった。大学によっては、一クラス50人を超える学校もある。また、大学の大衆化に伴い、学生の入学時の学力レベルはまちまちとなり、時には非常に大きな格差が生じるケースも見られるようになったため、教師は授業での言語活動を進める上で支障を感じるようになった。

そうしたことから、時間の節約や手間の削減、時間通りに授業を進行できるよう、多くの教師は授業での学生の活動を制限もしくは中止するようになっていった。授業は依然として教師の一方の解説が中心であり、「詳しく解説し、多く練習する」方針を十分に貫くことができず、学生は受け身の姿勢で言語知識を習得することに授業時間の大半を費やしており、授業中、学習した内容について考えたり、質問したり、議論したりすることができずにいる。

この点に関して、教師はずっとこのように考えている。グループ活動を展開したところで、

教師には学生一人ひとりの実情をコントロールする術がないので、一問一答形式などの伝統的な方法でしか学生の状況を把握することができない、と。

総合日本語の教材は改善されている部分もあるが、実際の指導においては、教師が依然として言語形式を重視して言語の機能を軽視し、語彙や文法の指導を重視して文章全体の指導を軽視し、言語知識の教授を重視して言語技能の育成を軽視するといったような現象が、普遍的に存在している。

楊 (2006)¹⁸⁷はアンケート調査の結果から、学習者が主張している自分たちのニーズと教師が採用している教授法の間にギャップが存在していることを指摘している。学習者は大学卒業後の就職に備えて、コミュニケーションの取れる日本語力を身につけたいというニーズを持っている。他方、教師は一方的な文法解説を中心に精読の授業を行い、授業中、学習者が実際に日本語を運用する機会は極めて少ない。その結果、日本語についての知識を教科書から大量に得ているが、実際に日本語でコミュニケーションする力は欠如しているという学生が多いという状況を生み出していると考察している。

蔡 (2006)¹⁸⁸は「大学で習った日本語は、実生活におけるコミュニケーションには役立たない。文法は知っているが、日本人と実際の場面でうまくコミュニケーションがとれない学生がかなりいる。コミュニケーションの場で、知識として持っている文法の力を生かすことができないのは何故か」という問題意識の下に、アンケート調査からその答えを探った。その結果、教師が教室で最も多く時間をかけている教室活動は文法説明と本文説明だということが明らかになった。蔡は楊 (2006) と同じように、精読の授業が日本語言語構造の教授に重きを置いているため、学生が授業の中で日本語の文型や語彙をたくさん覚えても、実際の運用になるとつまづいてしまうと指摘している。

冷 (2006)¹⁸⁹は、同じアンケート結果を用いて、「教授活動」、「よい教師」、「教科書のあり方」に関する学習者と教師の回答の比較を行った。その結果、学習者と教師の認識には全体としては大きな差はなかったが、教科書のあり方について双方の認識に大きく差が見られたという。教師は教科書のあり方に関する質問項目のほぼすべてにおいて肯定的に評価しているが、学習者は教科書のあり方について場面設定の自然さ、話題の新鮮さ、応用練習の実用性から否定的に評価をしている。この結果から、学習者は言語運用にさらに役立つ教科書を期待していることが窺えるとしている。

ここで少し、大学入学者の内訳について見てみたい。2000年に基礎教育のカリキュラム改革が実施されてから2007年までに、四つの省・市・自治区において、新しいカリキュラム標準によって大学入試が行われた（その割合は、受験者総数の13%を占める）。2008年には、新しいカリキュラム標準によって大学入試を行う省・市・自治区の数は10に上り、受験者総数の30%を占めるまでに至った。2009年になると、その割合は60%に達し、2010年にはついに100%に達した。

¹⁸⁷ 楊峻「日本語の教授と学習の現状と問題」、『日本語指導と教材刷新のための研究——日本語科基礎カリキュラムの総合研究』（曹大峰）、高等教育出版社、2006年10月第1版、pp.252-253

¹⁸⁸ 蔡全勝「中国の日本語教育における諸問題についての考察」、『日本語指導と教材刷新のための研究——日本語科基礎カリキュラムの総合研究』（曹大峰）、高等教育出版社、2006年10月第1版、pp.37-38

¹⁸⁹ 冷麗敏「『総合日本語』（精読）授業に関する意識調査」、『日本語指導と教材刷新のための研究——日本語科基礎カリキュラムの総合研究』（曹大峰）、高等教育出版社、2006年10月第1版、pp.241-242

このことは、カリキュラム改革を経た受験者の大学入学者全体に占める割合が年々高まり、大学入学者の学習、特に外国語学習が、闇雲に知識を身につけ技能トレーニングを繰り返す従来型の学習から、「知識と技能」「過程と方法」「感情、態度、価値観」を一体化させた学習へと転換しつつあることを示している。外国語カリキュラムの学習経験のある学生は、総合的な言語運用能力（知識、技能、文化的素養、学習ストラテジー、感情・態度）というカリキュラム目標の下育成された学生ということになる。もし大学教師が外国語指導について従来の考え方や方法に基づいて指導したら、学生の潜在的な外国語能力を引き出すことは難しくなる。

また、学生たちが中学、高校で使用してきた英語教材は、どれも一貫したテーマ性があり、タスクを用いた教授法、いわゆる TBLT (Task-Based Language Teaching) や主体的学習、ディスカッション式指導、多元的な評価など、学習過程を重視する教育理念や指導モデルを採用したものである。例えば、教育科学出版社の『普通高等学校向けカリキュラム標準対応実験教科書・英語』の主な構成は、以下の通りである。

表 63. 『普通高等学校向けカリキュラム標準対応実験教科書・英語』のモジュールとテーマ

必修（1－5）	選択（6－11）
モジュール1（高校入学）	モジュール6（学習方法）
モジュール2（個人生活）	モジュール7（観光と交通手段）
モジュール3（人間関係）	モジュール8（歴史と地理）
モジュール4（田舎に関心）	モジュール9（社会現状）
モジュール5（文化生活）	モジュール10（話題となったニュース）
	モジュール11（未来に向かって）
注：4時間／モジュール	

表 64. 『普通高等学校向けカリキュラム標準対応実験教科書・英語』の授業ごとの構成とその主な内容

Part One		
LISTENING & SPEAKING	Fill in the blanks; multiple choices; etc.	
	Talk; retell; etc.	
READING	Warm-up	Listening to the text
		Pre-reading preparations
	Comprehension	
	Discussion	
	Expressions	

		Grammar from text
		Step-by-step grammar
		Words
		Structures
	Tasks	
FUN TIME	Nursery rhymes; tongue twisters; proverbs; jokes; etc.	
Part Two		
FURTHER READING	Listening to the text	
	Reading comprehension	
DIALOGUE & ROLE-PLAY	Listening to the dialogue	
	Dialogue	
	Role-play	
TASKS	Written or speaking tasks	
FOR YOUR ENJOYMENT	Poems; quotes; songs; etc.	
Self-assessment		
Words & Expressions in Each Unit		
Vocabulary		

以上のことから、日本語科の教材はもはや本文、語彙表、文法や語彙の解説、練習問題だけではなく、単元の最後に学生が読んでも読まなくて差し障りのないような内容、構成、表現方法による「コラム」を設けていることが分かる。

第二節 『基礎日本語総合教程』の考え方について

Willis(1996)は、語学学習について以下のような条件を提示している(表64参照)。つまり、「Willis は、(1) インプットとしての豊かなExposure, (2) アウトプットとしてのUse, (3) インプットとアウトプットを押し進めるMotivationを必須のものとして、また、(4) 言語学習の速度を速めるInstruction を望ましい条件として挙げている。ESL 環境で望まし

いものとされる Instruction を、EFL 環境であることを考慮して、他の3つの条件と同列に扱った。」(溝畑保之、2005)¹⁹⁰

表 65. Conditions for Language Learning (Willis 1996)

Exposure	Use	Motivation	Instruction
to a rich but comprehensible input of real spoken and written language in use	of the language to do things (i.e. exchange meanings)	to listen, read, speak and write the language	in language (i.e. chances to focus on form)
インプットとしての豊かな exposure	アウトプットとしての use	インプットとアウトプットを押し進める motivation	言語学習の速度を速める instruction

『基礎日本語総合教程』の編集に着手する前、上記の4点について筆者は次のように考えた。

(1) **Exposure** : 従来の文法シラバスを踏まえて、実際の場面で使える会話文や書き言葉を多くかつ理解してインプットする。

(2) **Use**: 文法や語彙などを単に **Exposure** するのではなく、アウトプットするための素材、すなわち理解できるだけでなく実際に使うための素材を提供する。

(3) **Motivation** : **Motivation** を喚起するために、インフォメーション・ギャップのある素材を提供する。

(4) **Instruction** : 大量に解説をする従来の進め方でなく、できるだけ学生にまとめてもらえるよう、学習ストラテジーの一環として「**Point+EX.**」の形で教授する。

また、『基礎日本語総合教程』は大学生の認知レベルと今後の学習ニーズに合うような教材でなければならない。というのも、大学生はすでに成人なので、日本語の学習を通じて考えたり、実際に簡単な研究を行ったりすることが必要であるだけでなく、様々な情報のインプットとアウトプットを繰り返したり、より具体的な研究を行うことによって日本語を身につける必要があるからだ。

つまり、日本語の学習と思考力の養成とは、互いに影響し合い、関連し合うものである。単語や文法を学習した後、具体的な本文に触れるという決まりきったパターンでは、実際の

¹⁹⁰溝畑保之「高等学校英語Ⅰ・Ⅱの授業の大半を英語で行うための工夫とその授業の効果」、『第17回 研究助成 B. 実践部門・報告Ⅱ・英語能力向上をめざす教育実践・共同研究』

(https://www.eiken.or.jp/center_for_research/pdf/bulletin/vol17/vol_17_p95-p106.pdf#search=%27%E3%82%A4%E3%83%B3%E3%83%97%E3%83%83%E3%83%88%E3%81%A8%E3%81%97%E3%81%A6%E3%81%AE%E8%B1%8A%E3%81%8B%E3%81%AAexposure%E3%82%A2%E3%82%A6%E3%83%88%E3%83%97%E3%83%83%E3%83%88%E3%81%A8%E3%81%97%E3%81%A6%E3%81%AE+use%27) (2015年12月19日読み取り)

言語生活にそぐわない。こうした考え方にに基づき、『基礎日本語総合教程』では話題を中心とした総合的シラバスで考えていく必要がある。しかし、教材で扱うテーマは、日常生活の話題ばかりでもいけない。大学生が学習するのにふさわしい、大学生らしいテーマであるべきだ。

以上のことから、『基礎日本語総合教程』の内容は、以下のいくつかの要素を含むべきだと考えた。

- 1) 生活：日常生活だけではなく、大学の学習生活も
- 2) 情報：大学生にふさわしい認知レベルに適した情報で、かつ豊富で、アカデミックで、インフォメーションギャップがあり、考えさせる情報
- 3) 国際：

日本	}	input 中心
先進国		
発展途上国		

 中国： \longrightarrow output 中心
- 4) 比較：中国と日本、東洋と西洋、今昔、文科系と理科系などの比較
- 5) 高校までの英語学習を生かす：英語のタイトルや英語の学習の経験
- 6) LTD: Learning through discussion (言語知識の勉強も含む)

以上の要素などを踏まえて、全体的な構成案を講じたのである。具体的には以下の表 65 のとおりである。

表 66. 『基礎日本語総合教程』の構成案

			備考
タ ス ク	目 標	CAN DO (CEFR の共通参照レベル、今後の新日本語能力試験の「課題遂行能力とそのためコミュニケーション能力」)	社会的なニーズ、 日常コミュニケーション のニーズ 学生発展のニーズ
	要 求	どの程度まで、どのように (言語知識と技能も含まれる)	
	機 能	タスクを完成するには	
プ ロ セ ス	話 題	知的で今までと少し違ったこと、議論のしやすいことを話題にしてみる	例：You are what you eat
	素 材	ごく普通の物事を普通と違った角度からどう見直すか 普段と違った物事をどう見るべきか 今まで知らなかったような情報 典型的な日本語の言葉など (ふれあい、出会い、早起きは三文の徳...) 文学作品 (わかりやすく、朗読しやすいもの) ピューリッツァー賞受賞作 (記事など)	例：タンザニアのデータから考える 大豆は世界を救う？ 長寿の 6 つの法則 マグロの奪戦など
	教室活動	ペア、グループ、アクティビティー、LTD、ワークショップ	

	プ	
課外活動	基本的な練習、マルチメディアによる練習、調査など	
練習	図形、図表や例文などによる解説と基本練習 拡大練習 学習ストラテジー的な練習	
タスクの完成	リストアップ、配列、分類、比較、情報交換、問題解決、 ディスカッション、ディベート、創作（ミニ広告、レポート、小論文、記事、インタビュー、壁新聞、パンフレット ……	

この『基礎日本語総合教程』の構成案を完成させた後、筆者はその指針にしたがって、全4冊の話題、タスク、素材の主な内容の素案をまとめた。具体的には以下の表66のとおりである。

表 67. 『基礎日本語総合教程』の話題、タスク、主な素材の内容の素案

冊	ユニット	話題	課	タスク	内容
第一冊		学生の情報交換	1	名刺や名簿などを作る	ネット上で中国と日本の大学生が自己紹介をする。
			2	一対の物の異同について話す	中国と日本の独特の物を紹介する。(異同を知る) 例) 三味線と三弦、コタツ
			3	「日本一」と「中国一」の地図を作る	中国と日本の「一番」を紹介する。(異同を知る) 例) 中国と日本の自然風景三大～、新幹線とリニアモーターカー
	2	日常生活の比較	4	日本人の学生のアンケートに答える	テレビで日本の作家のちょっと変わった日常生活を紹介する
			5	日本の交通図で行き方を調べる	交通機関 例) 通勤手段の違い
			6	買い物の仕方の異同をまとめる。中日の異同、中国各地の異同、同じ所の今昔の異同など。	買い物 スタイルの変化、会話の減少、コンビニ、スーパーなどでのカードの使用マニュアルやレポートなどを書く
	3	大学生生活の比較	7	中日の大学の仕組みや授業科目の異同などを、ネットで調べてまとめグラフやレポートを作成したり、発表したりする	大学の変化、211 工程 (プロジェクト) 高校との違い
			8	インタビューをして、その内容を記事にしたり、クラスで口頭発表したりする	日本の社会人に大学時代の話聞く
			9	中日大学生のレジャーやアルバイト	大学生のレジャーとアルバイト

				の内容を調べたり、日本でアルバイトした中国人の経験談を読んだりして感想を述べる	
4	言葉の勉強	10	お互いに学習ストラテジーアンケートをする（インタビューも可）	外国語学習法（英語を学習した経験から）	
		11	中国語と日本語の文を比べて違いに気づかせる	中国語と日本語の違い 語順、漢字・語彙 中国人が日本語を学習する利点	
		12	英単語をカタカナ表記する	日本語の語種によるイメージの違い 外来語の表記	
5	趣味・嗜好	13	中国人大学生の三種の神器を日本人に紹介する。或いは、自分の三種の神器をある日本人の友達に紹介する	日本の若者の「三種の神器」 ケータイ、パソコン、TVドラマ 或いは、自分のクラスの三種の神器の調査をして、訪中した日本人の大学生に紹介する	
		14	一人でコレクションをするときの苦労を読み、趣味、収集、コレクターの区別をまとめる	コレクター	
		15	個人のコレクションとグループのサークルとの区別を知り、チームワークのポイントをまとめる	サークル・同好会 同人誌、コミケ	
第二冊	6	You are what you eat (飲食と文化)	16	発展途上国のデータを読み、それを分析して気づいたことをまとめる	タンザニアのデータから健康について考える http://www.nhk.or.jp/shiruraku/200612/monday.html#3
			17	貴州のデータを読み、日本人や中国	大豆


				人の豆腐の食習慣をまとめて、「豆腐は世界を救う」という広告を作る	イソフラボンの働き 1月15日(月)第6回「中国・貴陽～豆腐の源流の地で」 http://www.nhk.or.jp/omoban/k/1204_10.html 日本での生活 http://www.saitamaya.net/toyotawayaku.htm
			18	6つの健康的な食生活の法則を読み、自分や自分の家族の食生活をチェックして、改善案を作る	長寿の6つの秘訣から自分の食生活を見直す 食育の常識と健康的な食生活を紹介する http://www.zmkmsn.com/syokuiku/link/link_5.html
			7	人助けの仕事	19
			20	人を助けるために必要なことをまとめる	ベテラン刑事が消える ～ 団塊世代 大量退職に揺れる警察～ http://www.nhk.or.jp/gendai/kiroku/detail_2353.html
			21	ヘルパーさんと利用者へ一言	介護ヘルパー ヘルパーと利用者の双方の言い分
8	Six Degrees of Separation (事実と仮説)	22	Six Degrees of Separation と Blog の関係を分析する	6次のへだたり	
		23	観察された事実と仮説、仮説と実験、実験結果と考察という対応関係を整理して、筆者の行動を支えているものについて考える	モンシロチョウの手旗信号	
		24	ある事実を述べた上で自分の意見を述べる	事実と意見の区別 論文の作成には、資料の内容を適切に把握できず、「意見」を「事実」と誤認したり、自分の意見をあたかも事実のよう	

				<p>に語ったりする例が後を絶ちません。これは、事実と意見を区別するための訓練が十分になされていないためです (木下, 1990)</p> <p>ヨーロッパの町並みは美しい 映画『タイタニック』はすごかった http://www3.bus.osaka-cu.ac.jp/mslab/writing/chap1.htm http://www.geocities.jp/journey4web/Labo/KenOpinion.html</p>
9	日本人が愛用する言葉に出会おう (言葉と考え方)	25	<p>自分の写真を見せながら、ある出会いを发表或したり、書いたりする</p>	<p>風景との出会い http://yaplog.jp/kamerakozou/ 写真日記 いろいろな人々との出会い、自然風景との出会い、そんなひと時を大切に生きてしたいと思います 一期一写</p>
		26	<p>「ふれあい」の文章を読んだり、ネットで調べたりして、どんな場合に使うかをまとめる</p>	<p>以下の中で、どれが「ふれあい」と言えるだろうか。 <u>インターネット</u>を通じたふれあい <u>暴力団員と政治家</u>とのふれあい <u>地元企業幹部同士</u>のふれあい <u>IT 技術に関する専門家同士</u>のふれあい <u>幼稚園児と先生</u>のふれあい <u>自然</u>とのふれあい</p>
		27	<p>討論会： ギャル男のことを理解できる？</p>	<p>一期一会 http://www.nhk.or.jp/151a/list/031/page_001.html</p>

			友達がそうなったら、理解できる？ やってみたいと思う？ それぞれの理由を考える	男の見た目の話@東京.ギャル男ライフ イチゴくん 李増先 (22) 僕は中国から日本にきた留学生。今は遊びより勉強が大事だ と思い、日本語を懸命に学んでいる。
10	The early bird catches the worm (生活習慣から 考えよう)	28	「早起き」を哲学的に考えみよう ——感想文を書く	早起きは三文の徳 http://blogs.yahoo.co.jp/norio_ishizaki2001/14023650.html Illusion は、Body からくるものであり、Reactive なもの。 ちなみに、Reactive の Spell の順番を変えると、Creative にな る。「早起きは三文の徳」には実はこういった深い意味があ る。 英語でも、The early bird catches the worm Early to bed and early to rise makes a man healthy, wealthy, and wise というではないか。
		29	創造性の特徴と条件をまとめる	http://scitech.people.com.cn/BIG5/5216538.html イタリアの研究者：「夜更かし」すると創造性が高まる (2006 年 12 月 26 日 16:05) オーストラリアのマスメディアの報道：あなたは深夜に仕事 をするのが好きか？という問いに対する最新の研究結果に よると、夜更かしする人の方が創造的な「思想家」である可 能性が高いという (編集翻訳/任秋凌)
		30	冬眠したいと思う？——スピーチ	① http://tsujiichi.exblog.jp/4101108 兵庫県の六甲山で遭難し「焼き肉のたれで生き延びた」と伝 えられた西宮市の職員、打越三敬さん (35) が 19 日退院し


					<p>会見。遭難2日後に意識を失い、発見されるまでの20日以上、食べ物だけでなく、水すら飲んでいなかったことが分かった。会見に同席した医師は「体温が約22度という極度の低体温症だった。動物の冬眠に近かったのではないか。驚異的な生命力だ」と説明。</p> <p>http://www.nhk.or.jp/zero/schedule.html#next02</p> <p>驚きの冬眠パワーに迫る</p> <p>クマやリス、昆虫などの「冬眠」のメカニズムを解明し、新しい薬の開発など医療に応用しようという研究が進められている。冬眠中、一見静かに眠っている動物や昆虫の体内で起こっているダイナミックな現象を追うことで、冬眠研究の最前線に迫る。</p>
第三冊	11	風景と心	31	風景を描くには何が必要か考える	<p>2005/5/9「さなぎ」</p> <p>春の章</p> <p>ぽつぽつと鳴るのは雨の音、</p> <p>ゴロゴロと鳴るのは雷っていうやつの音、.....そんなことを教えてくれた。</p> <p>http://wind.ap.teacup.com/applet/yuhi/msgcate5/archive</p> <p>風景を描こう</p> <p>風景のクオリアと言葉¹⁹¹</p> <p>https://www.jsce.or.jp/library/open/proc/maglist2/00897/2007/pdf/</p>

¹⁹¹当時用意していた素材のサイトがリンク切れのため、この情報に差し替えた（2015年11月22日読み取り）

				<p>A43C.pdf#search='%E8%A8%80%E8%91%89%E3%81%A7%E9%A2%A8%E6%99%AF%E3%82%92%E6%8F%8F%E3%81%93%E3%81%86'</p>
			32	<p>写真つきの○○三景 OR○○八景のパンフレットを作る</p> <p>『○○八景』という表現は、中国の長江中流に位置する洞庭湖の名勝『瀟湘八景』（しょうしょうはっけい）をもととしている。日本でも琵琶湖南部の名勝から選定した『近江八景』、現在の横浜市金沢区あたりの海景を選定した『金沢八景』などがある。</p> <p>http://www.icv.ne.jp/~fukei/hakkei/hakkei.html</p>
			33	<p>作家、風景、作品との関係を考える</p> <p>宍道湖と文学者たち 文学作品は宍道湖の貴重な財産となっている ラフカディオ・ハーン（小泉八雲）、田山花袋、徳富蘆花、河東碧梧桐、志賀直哉・里見弴、芥川龍之介、島崎藤村、与謝野晶子、佐々木信綱、田畑修一郎</p> <p>http://www.icv.ne.jp/~fukei/bungaku/bungaku.html</p>
12	外見と心	34	<p>人物描写における日本語の表現を覚える</p>	<p>作文ゲームの授業</p>  <p>この顔を見ただけで子どもたちは大喜びする。</p>

				<p>「先生がこれから読む作文はこの3人の誰かを見て書いたものです。3人の中の誰だか考えながら聞きなさい」</p> <p>こう言って、ゆっくり次の例文を読み上げる。</p> <p>「この人の顔は少しおばあさんのように見える。頭のでっぺんに髪の毛のようなものがちょこんとっっている。目は細長く、目じりにしわが三本ある。鼻はでこぼこしていて大きめである。口は小さい。長い顔をしている」</p> <p>例文を読み終えたところで全員の考えを挙手させ確かめる。</p> <p>http://homepage1.nifty.com/s-murano/game2.htm</p>
		35		<p>チャコ</p> <p>「ねー、さっきから何してるの？」</p> <p>突然真後ろからかけられた声に、道ばたに屈み込んで作業をしていた俺はもう少しで心臓が止まる所だった。慌てて振り向けば、そこには若い男が立っていた。男はひょいと俺の横にしゃがむ。</p> <p>変わった男だった。</p> <p>http://www.geocities.jp/kasumiya_the_lunatic/describe-1.html</p>
		36	<p>「わたしの友達」をテーマとして、 クラスで作文コンクールを行う</p>	<p>名作の中の人物描写 OR：描写論のために</p> <p>http://www.cc.osaka-kyoiku.ac.jp/~kokugo/nonami/ronbun/byousharon.html</p> <p>描写の機能</p> <p>場面を作る（場面＝ある限定された時空間）</p> <p>視点を作る 視点人物の心理・評価を表現する。</p>


				<p>描写は機能であって、形態ではない。</p> <p>非常に要約された記述に対して、読者が具体的形象を得るとき、（例えば「戦後二十年間と言うもの、日本人全体は勤勉に働いた。」という叙述に対して、ある読者が、過ぎしあの時のあの事、この時のこの事を克明に想起した場合）その記述はその読者に対して、描写機能を持ったといつてよい。ただし描写は機能であるから、一般的には「手続き」が必要である。</p> <p>描写の手続きとして、まずは「枠組み」を取り上げる。</p>
13	動物と人間	37	好きな動物と嫌いな動物について話し合う	<p>熊との会話</p> <p>冬眠中の熊を起こしてしまったのは、投げたボールが草むらに飛んでいった冬の日のこと。</p> <p>僕がまだこどもだったころのこと。</p> <p>「いてて...」</p> <p>眠そうな目をこすりながら、熊は頭をかいていました。</p> <p>「あれ、もう春か？」</p> <p>僕に気付いた熊は、僕にそう聞きました。</p> <p>「あ...、いや...、まだ冬だよ...」と、大きな声を出しました。</p> <p>「え...」</p> <p>思わず僕の足も止まります。</p> <p>「お、悪い悪い。大きな声出しちゃって」</p> <p>熊は頭をかいて苦笑いをしたあと、僕に言いました。</p> <p>http://wind.ap.teacup.com/applet/yuhi/msgcate5/archive</p>

				<p>動物との共生</p> <p>http://www2.athome.co.jp/academy/zoology/zoo14.html</p> <p>野生動物との共存を考える</p> <p>http://www.geocities.co.jp/Berkeley-Labo/6084/inosisi.htm</p>
		38	<p>そこまでの必要がある？</p> <p>ディベートをする</p>	<p>地上 50 m 急斜面に犬、5 日かかりで無事救出 徳島</p> <p>2006 年 11 月 22 日 12 時 08 分</p> <p>徳島市中心部にある眉山北側の急斜面で 22 日午前、徳島西消防署による犬の救助作戦が展開された。21 日、レスキュー隊員らが救出にあたったが、差し出した網から逃げるなどしてうまくいかなかった。</p> <p>http://sweet-pan.at.webry.info/200611/article_61.html</p>
		39	<p>パンダは野生環境に戻ったら、幸せになるか――</p>	<p>自然保護学とは何か？野生動物保護学とは何か？</p> <p>www.tuat.ac.jp/~kathy/Ima_NOKO/maruyama.doc</p> <p>パンダを野生環境に放す</p>  <p>http://www.tbs.co.jp/heritage/archive/20070107/onair.html</p>
14	貿易の現在時	40	<p>Just in time という日本人の作った理念が英語になったことについて、気づいたことをみんなでまとめる</p>	<p>日本を代表する巨大企業が“世界一”をつかもうとしている。トヨタ自動車。年間生産台数 900 万台。米ゼネラルモーターズに肉薄し、自動車メーカートップの座へのカウントダウンが始まった。</p>

				http://www.nhk.or.jp/special/onair/061126.html
			41 外資企業に必要なものは何か、外資企業から得られるヒントについて話し合う	<p>日本企業の中国進出について</p> <p>Q:中国進出ブームといわれていますが</p> <p>平本： 日本企業の中国進出が盛んに行われるようになった第一次ブームは、1980年代半ばの改革・開放政策が行われたころです。第二次ブームは、1990年代前半で、製造業の進出が相次ぎ、中国の安い労働力を使って安く作ろうというものでした。</p> <p>http://www.englink21.com/ieng/column2/clm068/clm001.html</p>
			42	<p>製造業の主力がアジア、アフリカなどの途上国に移り、また中国、インドの急成長による資源需要の急増で、世界の貿易量が増え海上輸送量が激増している。今、船はどれだけ作っても足りない状態。石油タンカー、コンテナ船など船運賃は4年前の5倍にまで高騰した。秋は船の関係者が最もおびえる季節。クリスマスに備え積荷が増す一方で、台風、ハリケーンが頻発し、船に遅れが出てしまうのだ。</p> <p>http://www.nhk.or.jp/special/onair/061029.html</p>
15	できる仕事と仕事のできる人	43	仕事ができるとは？	<p>http://www.topura.co.jp/recruit/elder.html</p> <p>先輩社員の声</p> <p>Q.新設された「技術本部」の業務について教えてください。</p> <p>A.6月に新設された技術本部は、品質管理部、安全環境部、生産技術部の3つの部から成り立っています。生産技術部では、ねじ製品を造る“金型”の設計と生産をしています。（中</p>

					略) 毎日が忙しく、充実しています。
			44	図で何か考える	<p>図で考える人は仕事ができる</p> <p>http://www.hisatune.net/</p> <p>「図解」についての著者の考えは、次の通りです。</p> <p><図解は、物事を理解し、考え、さらに伝達するという、人間の思考やコミュニケーションを力強く手助けしてくれるのです></p> <p>http://homepage2.nifty.com/businessbook/shohyo151151.html</p>
			45	模擬面接をする	<p>面接のポイント</p> <p>Step1: 準備編</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 業種・職種・企業を徹底研究！ ○ 面接までの下準備をする ○ 身だしなみ・服装をチェック ○ 面接の回数や方法を知っておく ○ 面接での心構え <p>Step2: 当日編</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 当日のフローと基本的なマナー <p>Step3: 面接シミュレーション</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <p>http://www.i-next.co.jp/mensetsu/index.html</p> <p>http://www.i-next.co.jp/mensetsu/charisma.html</p>
冊	ユニット	話題	課	タスク	内容

第四冊	16	都市と田舎	46	区民を引き戻したい理由を知り、観光地としてのアモイの「コロンス島」区民を島から引っ越しさせる方法を考える	<p>東京の都心の千代田区や中央区では、バブル経済時の業務ビル建設や地上げ屋の横行で住民が出て行き、いまではどうやって区民を引き戻すか、対策を躍起となって探している。香港とは逆である。</p> <p>http://homepage2.nifty.com/datey/tosinkyoju.htm</p> <p>鼓浪嶼としての鼓浪嶼</p> <p>キーワード：コロンス島 名所旧跡 聚居比 住民環境保護 集団居住環境</p> <p>http://engine.cqvip.com/content/tu/90140x/2004/000/001/gc02_tu7_8989582.pdf</p>
			47	パネルディスカッション：どんなところに住みたい？	<p>UJI ターンとは</p> <p>U ターンとは</p> <p>J ターンとは</p> <p>I ターンとは</p> <p>http://inaka.estate-j.com/good.html</p> <p>2006年11月28日</p> <p>ふるさとへのUターン ～吉備中央町・古川さんご夫妻～</p>

				 <p>http://www.pref.okayama.jp/cgi-bin/chishin/new_inaka_net/comoso/display.cgi?page=report&id=20061128213954&mode=single</p>
		48	<p>田舎と都会の共存ができるかについてスピーチをする</p>	<p>どこまで田舎？どこまで都会？</p> <p>http://www5.ocn.ne.jp/~cabanon/page032.html</p> <p>都会と田舎が補完・共存する価値観を創造・共有へ</p> <p>http://www.chiiki-dukuri-hyakka.or.jp/book/monthly/0602/html/t08.html</p> <p>同じ価値観を共有するのではなく、違う価値観を共存させるという暮らし方が指向されねばなりません。</p> <p>http://souraku.net/cgi-bin/souraku_bbs/okini/cbbs.cgi?mode=red&number=688&no=0</p> <p>自然回帰のすすめ</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) はじめに (2) このままじゃだめでしょ (3) 衰えゆく日本文化 (4) よみがえるべき日本文化


				<p>(5) 日本の原点「米」 (6) 見直すべき「食」</p> <p>http://www.ztv.ne.jp/fybdqk9c/sizenkaiki/sizenkaiki.htm</p>
17	世界遺産と現代文明	49	遺産というのは、どういうことを物語っているかについて考える	<p>世界遺産って何の遺産 なんだか世の中には「世界遺産」と称するものがあるようでして、我が国にも屋久島やら日光やら法隆寺やらがあるようです。</p> <p>http://www.h5.dion.ne.jp/~muramasa/misc/m006.html</p>
		50		<p>近年の世界遺産委員会における主な問題と議論</p> <p>http://www.bunka.go.jp/1hogo/sekaiisan/sekaibunkaisan_1_sankou_1_6.html</p> <p>1 世界遺産リストの現状 (1) 遺産登録数における地域的不均衡 ・欧州諸国の遺産登録数（全体の50%）が圧倒的に多く、アジア諸国やアフリカ諸国の遺産登録数が少ない。 ・締約国のうち、30件以上の登録遺産をもつ締約国（スペイン、イタリア、中国）がある一方、登録数ゼロの締約国が全体の約25%を占める。（17.7.17）</p>
		51		<p>1. 世界遺産きっかけ http://world.poo.gs/isan_kikkake.htm 世界遺産のきっかけ 世界遺産の種類 危機にさらされている世界遺産</p>

				<p>世界遺産とゴミ問題</p> <p>無形文化遺産とは</p> <p>負の世界遺産とは</p> <p>2. 世界遺産に対する疑問</p> <p>http://allabout.co.jp/travel/worldheritage/closeup/CU20060927B/index2.htm</p>
18	ノーベル賞から考える	52	日本人のノーベル賞受賞者の概況を知る	<p>12人の日本人ノーベル賞受賞者</p> <p>そもそもノーベル賞って？</p> <p>1949年ノーベル物理学賞受賞 湯川秀樹</p> <p>1965年ノーベル物理学賞受賞 朝永振一郎</p> <p>1968年ノーベル文学賞受賞 川端康成</p> <p>1973年ノーベル物理学賞受賞 江崎玲於奈</p> <p>http://www.h5.dion.ne.jp/~jay/question/nobel.htm</p>
		53	ノーベル賞の受賞者と対話	<p>『化学は美しく、面白く、社会に貢献する』</p> <p>—野依良治会長講演会から—</p> <p>http://edu.chemistry.or.jp/chemedu/osusume/p004-009.pdf#search=%E5%8C%96%E5%AD%A6%E3%81%AF%E7%BE%8E%E3%81%97%E3%81%8F%E3%80%81%E9%9D%A2%E7%99%BD%E3%81%8F%E3%80%81%E7%A4%BE%E4%BC%9A%E3%81%AB%E8%B2%A2%E7%8C%AE%E3%81%99%E3%82%8B</p>
		54	イグ・ノーベル賞がどんなものかを調べて、その意味を考える	<p>『イグ・ノーベル賞』: カラオケ発明の日本人も受賞</p> <p>Mark Beard</p>

				<p>9月30日(米国時間)にハーバード大学で行なわれた2004年『イグ・ノーベル賞』授賞式に、<u>米国ヌーディスト研究図書館</u>の幹部は出席しなかった。どうやら着るものが見つからなかったようだ。</p> <p>フランク・スミス氏の孫のスコット・ジャクソン・スミス氏は、駄洒落を交えて「残すべきは、髪(hair)ではない。よい遺産(heritage)だ」と述べた。</p> <p>[日本語版：高橋達男／高森郁哉]</p> <p>http://hotwired.goo.ne.jp/news/culture/story/20041005202.html</p>
19	冥王星の「失格」をめぐって	55	冥王星が惑星でなくなったことについて、自分の気持ちとファンの気持ちを比べて、その原因を考える	
		56	冥王星を知る	
		57	マクロの世界とミクロの世界をもう一度見てみる	<p>小柴さんは、もともとは核子と呼ばれるものの中で原子の中にある原子核を構成している陽子の崩壊を観測するためにカミオカンデを作ったのだが、(中略) 最近、ハッブル宇宙望遠鏡で今まで見ていた写真より、もっと美しい銀河が見られるようになってきました。(後略)</p> <p>http://www.quark.kj.yamagata-u.ac.jp/compass/compass_intro_2006v3.pdf#search='%E5%AE%87%E5%AE%99%E3%81%AE%E5%86%99%E7%9C%9F%E3%81%A8%E6%A0%B8%E5%AD%90%E3%81%AE%E5%86%99%E7%9C%9F'</p>

				<p>自然界には、さまざまな回転があります。大きいものは宇宙の星雲から小さなものではくるくる回るコマ、さらに原子の中を回る電子など極微の世界にも回転が存在します。</p> <p>http://www2.kutl.kyushu-u.ac.jp/seminar/MicroWorld/Part3/P31/heat.htm</p> <p>http://www.olympus.co.jp/jp/magazine/techzone/vol53/part9.cfm</p>
20	生活の中の哲学	58	ジョークから得た哲学的なヒントをまとめてみる	<p>哲学的なジョーク 11 話 2006-11-16 11:34</p> <p>1、陳阿土</p> <p>陳阿土は台湾の農民で、これまで一度も遠出したことがない。半生分の金を貯め、ついにツアーに参加し外国へ出かけた。海外のものはどれも非常に新鮮に感じた。重要なことは、陳阿土が参加したツアーが、スタンダードルームに一人で宿泊する豪華ツアーだったこと。彼にとって驚きの連続だった。朝、ホテルの従業員が朝食を用意してドアをノックする際、「Good Morning, Sir!」と大声で声をかけると、陳阿土はあっけにとられてしまう。何て言っているんだろう？僕の故郷では、見知らぬ人に会うときは大抵「お名前は？」と挨拶する。そう考えた彼は、大声で答えた。「私は陳阿土です！」そんな風に、ホテルの従業員は三日続けて毎朝ドアをノックし、「Good Morning, Sir!」と大声で声をかけ、陳阿土もまた「私は陳阿土です！」と大声で返事をした。</p>

				http://hi.baidu.com/sh32/blog/item/821628db36b20366d1164e48.html http://hi.baidu.com/sh32/blog/item/b0c4fac4186107a98326ac66.html
		59	哲学が役に立つかについて、ディベートをする	<p>常識の哲学</p> <p>http://www.taiyo-g.com/tachiyomi92.html</p> <p>はじめに</p> <p>◆哲学は役に立たない学問か</p> <p>哲学的に考えることは、アリストテレスやヘーゲルなどの、歴史上の哲学者しかできないような特別なことではありません。あなたの日常生活においても哲学的に考えるべきことはいくらでもあります。(後略)</p>
		60	コーヒーの飲み方から人の生活における哲学を考えてみる	<p>コーヒー一杯の温かさ——コーヒーから生まれる生活哲学</p> <p>http://kenneth3348565.spaces.live.com/blog/cns!374B7273A81F099D!561.entry</p>

					 <p>(前略) 生活はコーヒーと同じ。 精一杯生きる日々は、まるでじっくりと焙煎した炭焼きコーヒーのよう。香ばしい香り、苦みはあるが酸味はない。愛を追う生活は、独特な風味のあるモカのように、少し酸味が強い。理想を追い求める生活は、繊細で柔らかいブルーマウンテンのように、芳醇な香りで緻密である。(中略) 事業が成功し、ロマンチックな愛情にも恵まれた生活は、コーヒーの上に新鮮なミルクと魅惑的なシナモンパウダーがかかっているカプチーノのよう。甘くて芳醇な香りと濃厚な味わい。ここに、コーヒーの魅力のすべてがある。</p>
--	--	--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

その後、各冊の編集者は上記の表 66 の案を踏まえて、各冊の内容を決めた。具体的内容については、次の第三節で述べることにする。

第三節 『基礎日本語総合教程』の編纂について

本章第一、二節で考察したことを踏まえ、『基礎日本語総合教程』を編纂するにあたり、いくつかの構想を以下のようにまとめた。

(1) 授業での指導、授業中の言語コミュニケーションを目的とした教材を編纂する以上、ラジオ講座やテレビ講座の教材とは異なり、本文、新出単語、文法の説明、練習といった構成ではいけない。ただ単に「言語に関連する知識の学習 (learn about the language)」の過程を表すのではなく、できるだけ「言語学習 (learn the language)」の過程を具体的に表す必要がある。もっと具体的に言うなら、どのステップの内容も情報処理の素材に相当するということだ。

(2) 主題、内容、タスクは指導内容を表すものである。四冊の教材の各单元 (ユニット) の主題は、以下のように定めた。

表 68. 『基礎日本語総合教程』の話題構成

『基礎総合教程』の話題構成					
第一冊	UNIT 1	大学生間の情報交流	第三冊	UNIT 11	外見と心
	UNIT 2	中日両国の日常生活		UNIT 12	風景と心
	UNIT 3	大学生活		UNIT 13	ふれあいと付き合い
	UNIT 4	言語学習		UNIT 14	ビジネスの現在時
	UNIT 5	趣味と嗜好		UNIT 15	できる仕事と仕事のでき
第二冊	UNIT 6	動物と人間	第四冊	UNIT 16	未来のために過去を並べ
	UNIT 7	都会と田舎		UNIT 17	過去の若者、今の若者
	UNIT 8	生活と健康		UNIT 18	数字で納得させる
	UNIT 9	世界遺産と現代文明		UNIT 19	言葉ののチカラ
	UNIT 10	飲食と文化		UNIT 20	22世紀に生まれる「人間

第一冊目の第三課ステップ2を例に挙げると、タスクは次のような構成となっている (本文は省略した)。

(1) 归纳短文的主要内容, 并填入下表。

大きい島	①	②	③	④
三大都市 (人口が多い都市)	①	②	③	
人口密度が高い都市	①	②		

(2) 参照课文和你的推测, 找出与①~④对应的图片。

- ① 東京: 浅草寺が有名です。()
- ② 横浜: 中華街です。()
- ③ 大阪: 大阪城が有名です。()
- ④ 京都: 古い町で、お寺がたくさんあります。金閣寺が有名です。()
- ⑤ 奈良: 京都より古い町です。東大寺は日本で一番大きい寺です。()
- ⑥ 神戸: 横浜に似ています。異人館がたくさんあります。()



3. 参照STEP2-1の内容，兩人一組就日本和中国的三大城市交換信息。

(1) 参照上面的表格，互相提问。

例：Q：日本で一番大きい都市はどこですか。

A：東京です。

(2) 边看上面的表格，边简单介绍日本的三大城市。

(3) 相互介绍日本的其他情况并讨论。

例：日本で一番高い山は富士山です。

(4) 分组就中国的三大城市交換信息。

① 整理讨论所需的内容，并填入下表。

中国の三大都市	特 徴 (データも含む)
①	
②	
③	

② 确定表述顺序及所需要的表达方式。

③ 边看表格边讨论。

④ 反思：谈谈用日语讨论时的感受。

(5) 参考STEP2-1，写一篇简单介绍中国著名城市的短文。

つまり、このようなタスクによって、学生に本文にある情報を探したり、本文をもとに情報を推測したりしてもらおう。「新しい言葉の説明」「文法の説明」「翻訳などによる本文理解への確認」などといった従来の単一的な教え方、学び方を改善するのが狙いである。

(3) 学習の過程を重視することは、ただ単に語彙や文法の知識を教授することではない。具体的には、主に次のような点を具体的に表現している。

- ★学生主体の学習過程
- ★発見学習
- ★共同学習と自主学習
- ★思考と言語能力の同時発展
- ★学習ストラテジーの育成
- ★コミュニケーションを目的とした語彙、文法の学習
- ★比較を通じた学習

一冊目の第三課ステップ4を例に挙げる。これはアウトプットのステップである。この中には、自主学習を主体とした共同学習、学習ストラテジーの運用、思考と言語能力の同時発展、コミュニケーションを目的とした語彙、文法の学習および運用が含まれている。

1. 向小组成员介绍中国之最。

(1) 将要介绍的主要信息填入下表。

内容	特徴
例：一番大きい省(自治区など)	新疆 (面積が一番大きい。160km ² 。)

(2) 确定表述顺序及所需要的表达方式。

(3) 边看表格边向小组成员介绍。

以上のような考え方にに基づき、教科書は次のような構成にした。

発音と文字（平仮名、漢字、外来語など）の学習は、一カ月かけて丁寧に解説し、発音の練習をするという従来の指導法を変え、できるだけ早く談話の指導を始められるように、基本的に一週間で学習を終えるよう設定する。以下はその一例である。

2. 根据下表归纳日语书写的特点。再根据A~D的解释，找出与I~IV相对应的内容，在I~IV处分别填写日语文字的种类，并将A、B、C、D填入()中。

I	II	III	IV	英語 (意味)	中国語 (意味)
私	わたし	ワタシ	watashi	I	
金魚	きんぎょ	キンギョ	kingyo	goldfish	
煙草	たばこ	タバコ	tabako	tobacco, cigarette	

I _____ () II _____ ()
 III _____ () IV _____ ()

- A: 外来詞・人名・地名・拟声詞・拟态詞・強調・科技用語・学术性名称 (如「ヒト」、「ニコ」等)
- B: 姓名 (如名片、护照等)、公司・品牌・产品名称、外来詞 (原語) 的书写、缩写 (如JR、NATO等)
- C: 形容詞・動詞の活用詞尾 (「送り仮名」)、助詞・助動詞 (句型)、设有汉字的日语单词或汉字很难读的日语单词以及汉字的读法 (「振り仮名」、「ルビ」)
- D: 名詞、形容詞、動詞の詞干、日本・中国・韓国の人名

このような構成内容から、発音の段階においても、学生の気づき、整理、思考などの内容を取り入れており、ただやみくもに知識を詰め込む方法ではないことがお分かりいただけると思う。

『基礎日本語総合教程』は合計四冊で構成されている。一冊目を例に挙げて、全体的な構成について解説したい。授業は一週間に四回あり、授業時間は毎回2時間として設定している。全部で15課まであり、基本的には一週間かけて一課を終える。それぞれの大学の一学期の授業は18~20週とまちまちなので、教材を15週分で設定すれば教師にもいくらか余裕ができ、進度や内容の調整もしやすい。

どの課も四つのステップで構成されており、一回の授業で一つのステップを完成させるよう設定している。ステップ1とステップ2はインプットを主体としており、ステップ3はインプットとアウトプットを兼ね備えている。これら三つのステップの主な情報は、ほとんどは日本や他の国に関することである。ステップ4はアウトプットを主体としており、扱う情報は中国に関することである。この四つのステップは、いずれも「観察→理解→発見→整理→産出→定着」というプロセスに基づいている。つまり、「日本語を勉強する」だけでなく、「日本語で勉強する」という趣旨を具現化している。

一冊目の第二課を例に挙げよう。四つのステップは以下のとおりである。

表 69. 『基礎日本語総合教程』の第一冊第2課 STEP1-STEP4 の主なタスク

STEP 1 相手の国の事柄を理解する

- 1.自分の国の事柄についてインターネットを通じてどのように紹介すべきか考えよう。
- 2.表現方法や文型を発見し、まとめよう。
- 3.中国の三弦と日本の三味線の違いについて話してみよう。

STEP 2 友達がどこにいるか尋ねる

- 1.以下の調査結果を読み、主な情報を把握しよう。
- 2.表現方法や文型を発見し、まとめよう。
- 3.地震が発生したと仮定して、携帯電話を使って友人がどこにいるかを尋ねよう。

STEP 3 地図を使い、街や道について紹介する

- 1.地図を見ながら李さんと山下さんの会話を聞き、正確な情報を選択しよう。
- 2.表現方法や文型を発見し、まとめよう。
- 3.ステップ3の1の表を参考にして、会話の主な内容を要約し、コメントを加えよう。
- 4.知識の整理：存在や所在についての表現方法と文型

STEP 4 大学の施設について紹介する

- 1.自分の教室、宿舍、物、クラスメイトを写真に撮り、それについて述べよう。
 - (1)言いたい内容、話す順序、表現方法を決めよう。
 - (2)自分が撮影した写真をもとに、ペアまたはグループで情報を交換し合おう。
 - (3)フィードバック：日本語を使って会話をした感想について話し合おう。
- 2.自分がいる教室棟の分布図を描き、紹介する
 - (1)話す順序や必要な表現方法を決めよう。
 - (2)自分がいる教室棟の分布図を描き、図を見ながら紹介しよう。
 - (3) フィードバック：日本語を使って会話をした感想について話し合おう。

この教材は、学生がすでに習得している中国語、英語、日本語などの知識や談話の仕方をもとに、情報を推測、把握し、主な表現方法や語彙に気づけるよう設計されている。この教材で体現しているのは、学習ストラテジーを用いて、情報を分析、処理することである。教科書のテキストをただ単に、新出単語を学習し、記憶したかどうかをチェックする素材だと見なしているわけではない。

例えば、発音の学習は以下のような観察、分析、要約という学習内容を盛り込んでいる（五十音図は省略）。

(1) 将元音填到 I ~ V 的横线上。

I _____ II _____ III _____ IV _____ V _____

(2) 将辅音填到 ① ~ ⑨ 的横线上。

① _____ ② _____ ③ _____ ④ _____ ⑤ _____

⑥ _____ ⑦ _____ ⑧ _____ ⑨ _____

(3) I ~ V 的横行称为“_____”，其元音相同。

(4) ① ~ ⑨ 的纵列称为“_____”，其辅音相同。

(5) 尝试朗读罗马字。

次は、一冊目の第四課ステップ1を例に挙げ、文法事項の取り扱い方についてご説明したい。

(1) 陈述人的行为或事物的运动。

① 自動詞

川上さんは昼の12時に起きます。

→ NはV _____。

② 他動詞

新聞や雑誌などを読みます。

→ N1はN2 _____ V _____。

(2) 提示时间的格助词。

川上さんは昼の12時に起きます。

→ N [时间名词] _____ Vます。

(3) 提示宾语的格助词。

① 晩ご飯を食べます。

→ N _____ Vます。

② 昼寝をします。

→ N [动名词] _____ します。

(4) 提示行为动作共同参与者的格助词。

犬のジローと散歩をします。

→ N _____ Vます。

(後略)

この例から分かるように、文法の学習においては新しい試みとして以下の二点を実現している。

- ★文型のまとめ、整理は学生が自分で行き、従来の教材に見られるような、大きなスペースを割いて文法の解説を行うやり方を変えた。
- ★文型を提示する順序においても、伝統的な手法をある程度改めた。具体例として、以下の一冊目の第二課ステップ2を見ていただきたい。

STEP 2 询问朋友在何处

1. 阅读下面的调查结果，把握主要信息。

東方大学社会情報研究所 「災害と情報」研究会
 とうほう しゃがいじょうほうけんきゅうじよ さいがい じょうほう けんきゅうかい

調査：地震の時、あなたはどこにいましたか。
 ちゆうさ じしん とき

今年の7月14日午後3時ごろ、A市を中心に大きな地震がありました。この地震の被害やその時のあなたの行動などについてお尋ねします。

Q1：地震の時、あなたはどこにいましたか。

Q2：……。

どうもありがとうございました。

右の表は調査の結果です。

把握主要信息：

① 自宅にはどのぐらいの人がいましたか。

② 会社にはどのぐらいの人がいましたか。

③ 乗り物の中にはどのぐらいの人がいましたか。

場 所	人 数
自宅	41
知人・友人の家	3
会社	17
店	6
屋外・路上	12
車	7
列車やバス	2
その他	12
合計	100

このステップでは、過去形の「いました」が現在形の「います」より先に出てきている。ここでの主な着眼点は、発見型学習の提示と学習ストラテジーの運用¹⁹²である。

一方で、インプットとアウトプットにおいては、情報を的確に把握し、処理することを第一に掲げ、簡単な言葉を用いて段階的、論理的に自分の言いたいことを表現することを強調している。ここで体現しているのは、第二言語習得理論における「i+1」の概念すなわちインプット仮説であり、談話を土台として、理解する上でも表現する上でも、言語のロジック関係により一層注目し、言語そのものの正確さや自然さは二の次としている。一冊目の第五課ステップ1を例に挙げよう。

192 本論文第四章第五節を参照のこと。

1. 阅读下面的短文，把握主要信息。

川上さんは有名な作家です。かれの小説は若者の間でとても人気があります。
 川上さんは昼の12時に起きます。そして、「朝ご飯」(いや、昼ご飯か?)を食べます。食事のあと、少し新聞や雑誌などを読んで、いつも昼寝をします。午後6時に晩ご飯を食べます。その後、公園へ行きます。愛犬のジローと散歩をします。散歩のとき、たまにファンと会います。いろいろ話をします。10時から12時まではインターネットやテレビの時間です。夜12時に仕事を始めます。夜明けまでずっと小説を書きます。昼と夜が逆転した毎日です。

(1) 请将作家川上一天的生活安排填入下表。

時間	行動
例：昼の12時	・起きます ・ ・
時	・晩ご飯を食べます。 ・ ・
10時	・
時	・仕事を始めます。 ・ ・
時	・起きます

(中略)

3. 以作家川上为话题，两人一组或多人一组交换意见。

(1) 参照STEP1-10的时间表，介绍川上的生活。

紹介のポイント：どんな人、どんな一日。

例
 川上さんは作家です。午前中は寝ます。

(2) 谈谈你对川上生活的印象。

词汇树
 評価：おもしろい、つまらない、大変だ、楽だ、羨ましい、体によくない、不思議だ、……

上記の例から、語彙を大量インプットと選択式の運用とを結び付けていることが分かる。また、理解レベルの語彙と実際に使用できる必修語彙とを区別している。語彙ツリーを通じて、関連語彙を運用できるようなサービスも展開している。語彙のこうした取り上げ方は、言語の運用（問題解決）を外国語学習の原動力として捉えているからであり、ただ単語学習のためだけに単語学習をするのとは違う。

授業での共同作業を一定量教材に載せ、言語の接触と運用を実際のコミュニケーション場面に置けば、言語を運用する過程で言語能力を向上させることができる。つまり、Can Do、problem-finding、problem-solving、presentation 等を通じて共同学習を行い、学習共同体 (learning community) を体現しているのである。

以上 (1) から (3) までの3つの構想を具現化するために、このシリーズ教材は編纂において以下のようなポイントを貫いている。

ポイント1：多文化に基づいたインプット

ただ単に日本に関する内容を提示するのではなく、日本以外の国または地域についての情報や中国についての情報も提示する。例えば、一冊目の第三課では、南アフリカの地理に関する内容を取り上げている。

1. 阅读下面关于南美洲的短文，把握主要信息。



アコンカグア山 (6960 m)



アマゾン川 (6770 km 余り)

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、ロシアを除いた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。

ポイント2：比較に基づいたインプット

言語コミュニケーションにおいて、インフォメーション・ギャップは重要な要素である。インフォメーション・ギャップをより効果的に提示し、日本語と中国語の言語上、文化的な情報を比較できるように適切に扱うことができるかどうか、有効な手段となる。一冊目の第五課を例に挙げよう。

STEP 1 了解中日两国交通工具的使用情况

1. 阅读下面的调查内容和报告，把握主要信息。

日本F市の調査

問1 あなたが通勤で利用している交通手段は次のどれですか。通常ルートを使った場合でお答えください。複数の交通手段を利用する場合は、あてはまるものすべてに○をつけてください。

結果：

区分	男性	女性	全体	
マイカー等(営業含む)	57.7	30.1	45.5	I _____ 45.5% II _____ 79.0%
地下鉄	31.0	41.4	36.6	
市営バス	12.6	20.2	15.9	
JR	9.4	9.2	9.3	
中央バス	7.2	12.0	9.2	
JRバス	3.4	5.4	4.3	
市電	1.8	3.1	2.4	
上鉄バス	1.7	2.0	1.8	
その他のバス	0.3	0.8	0.5	
バイク自転車	5.7	12.6	8.7	
徒歩のみ	3.3	8.6	5.6	
その他	0.4	1.4	0.9	

「**マイカー等(営業用の車を含む)**」が45.5%で、III「_____」、IV「_____」などを合わせた「**公共交通機関**」は79.0%となっている。

なお、昨年度は「**マイカー等(営業用の車を含む)**」が45.8%、「**公共交通機関**」は79.8%で、今年とほぼ同じ傾向だった。

(公共交通機関に○をつけた方に)

問2 そのルートを利用している理由は何ですか。最も大きな理由を1つだけ選んで○をつけてください。

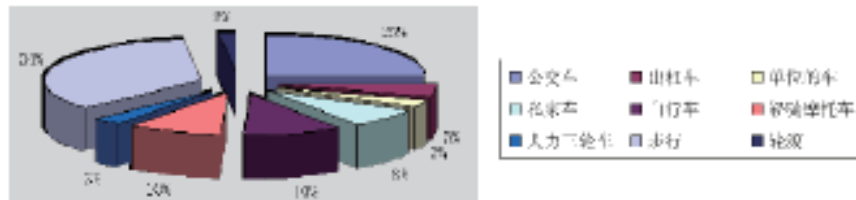
結果：

目的地までそのルートしかないから	37.7
早く目的地に着くから	20.2
停留所や駅が近いから	14.8
到着時刻が安定しているから	11.6
便数が多くて便利だから	10.1
運賃が安いから	2.8
車内がすいているから	0.2
その他	1.1

「目的地までそのルートしかないから」が37.7%、「早く目的地に着くから」が20.2%の順となっている。この傾向は平成5年度から変わっていない。

中国M市の調査

2007年居民出行調査结果显示，2007年M市区户籍人口人均日出行次数为3.1次，为历年调查结果的最高值。随着城市规模的扩大，居民日常弹性出行需求亦将同步增加。与同类城市相比，M市居民出行方式的突出特点是私家车、公交车出行比例较高，自行车出行比例较低。



(1) 从表格或文章中找出适当的词语，填入上页Ⅰ～Ⅳ处。

(2) 将M市交通工具的分类填入下表。

鉄道	
バス	

(公共交通機関に○をつけた方に)

問2 そのルートを利用している理由は何ですか。最も大きな理由を1つだけ選んで○をつけてください。

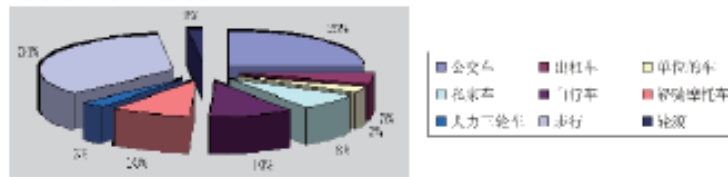
結果：

目的地までそのルートしかないから	37.7
早く目的地に着くから	20.2
停留所や駅が近いから	14.8
到着時刻が安定しているから	11.6
便数が多くて便利だから	10.1
運賃が安いから	2.8
車内がすいているから	0.2
その他	1.1

「目的地までそのルートしかないから」が37.7%、「早く目的地に着くから」が20.2%の順となっている。この傾向は平成5年度から変わっていない。

中国M市の調査

2007年居民出行調査结果显示，2007年M市区户籍人口人均日出行次数为3.1次，为历年调查结果的最高值。随着城市规模的扩大，居民日常弹性出行需求亦将同步增加。与同类城市相比，M市居民出行方式的突出特点是私家车、公交车出行比例较高，自行车出行比例较低。



(1) 从表格或文章中找到适当的词语，填入上页I~IV处。

(2) 将市交通工具的分类填入下表。

鉄道	
バス	

ここでは、ただ単に内容を比較させるのではなく、その指示自体を日本語と中国語の両方で行っている。これにより、日本語の文章を通じて中国語ではどのように表現すべきかに気づいたり、中国語の文章を通じて日本語ではどのように表現すべきかに気づいたりしやすくなる。「学生がすでに習得している中国語、英語、日本語などの知識や談話の仕方に基づき、情報を推測、理解し、主な表現方法や語彙に気づく」という編纂方針をより具体的に体现していると言える。

また、一冊目の第8課では、添削前の作文と添削後の作文を両方載せることで、学生がそれらを見比べながら、より自然な日本語の表現方法について気づけるように工夫している。

1. 66 鈴木来到约翰宿舍帮他修改好了作文。请比较修改前后的稿子有何不同。

【添削した原稿】



皆さん、ここはどこだと思いますか。ここに人々は何をしていますか。そう、ここは富士山です。人々は富士山に登っています。

みなさんは富士山に登ったことがありますか。わたしは、あちこち日本を旅行しましたが、これまで富士山に登ったことはありませんでした。国の友達から「Have you climbed Mt. Fuji?」とメールが来ましたが、Yesと答えられなかったので、恥ずかしかったです。ですから、思い切って、この夏、富士山に登るツアーに参加しました。でも、夏は登山シーズンで、その日は土曜日だったので、人でいっぱいでした。万博か？ディズニーランドか？という人、人、人！富士山に登っている人の列は本当に長い！こんなものすごい渋滞は見たことがありませんでした。

次の写真を見てみましょう。わたしたちは何をしていますか。ガイドさんの指示で体操をしていますね。こんな体操をしたのは初めてでした。この後、ガイドさんが「皆さん、頑張らしましょう！」と掛け声をかけてから登り始めました。

とうとう富士山の頂上まで登りました。でも、雪はほとんどありませんでした。写真で見た富士山と全然違いました。頂上から、さっそく国の友達に「I've climbed Mt. Fuji.」とメールを送りました。



【元の原稿】

皆さん、ここはどこですか。ここに人々は何をしていますか。そう、ここは富士山です。人々は富士山に登っています。

みなさんは富士山に登りましたか。わたしはあちこち日本を旅行しましたが、今まで富士山に登りませんでした。国の友達から「Have you climbed Mt. Fuji?」とメールが来ましたが、Yesと答えられないので、恥ずかしいです。思い切って、夏、富士山に登るツアーに参加しました。しかし、夏は登山シーズンで、そして、その日は土曜日だったので、人でいっぱいです。万博か？ディズニーランドか？人、人、人！富士山に登っている列は長い！こんなすごい渋滞は見ませんでした。

次の写真を見てみましょう。わたしたちは何をしていますか。ガイドさんの指示で体操をしていますね。こんな体操をしませんでしたよ。この後、ガイドさんが「皆さん、頑張らしましょう！」と掛け声をかけてから登り始めます。

とうとう富士山の頂上まで登りました。でも、雪はほとんどありません。写真で見た富士山とぜんぜん違いました。でも、頂上から、さっそく国の友達に「I've climbed Mt. Fuji.」とメールを送りました。

(後略)

(1) 比较修改前后的稿子，两人或小组确认有何不同。

	元の原稿	添削後	添削の理由
例	みなさんは富士山に登りましたか。	みなさんは富士山に登ったことがありますか。	「登りましたか」询问的是动作是否已经完成；「登ったことがありますか」询问的是在此之前是否有过此类经历或体验。

このような提示は、ある意味においてFocus on Formの理念を取り入れていると言える。Focus on Formの基本的な考え方は、意味の伝達を重視し、具体的な言語環境の中で学習者の注意を言語形式に引き付け、言語の「形式」「意味」「機能」の結びつきを促し、実質的な内容を含む事柄について聞く、話す、読む、書くといった活動を行い、コミュニケーションにおけるタスク活動を重視し、意味の伝達やコミュニケーション活動を重視する一連の活動において、教師が様々な手段を講じて「言語形式にスポットをあてた指導や学習」を展開していくことである。

教材で提示している比較のタスクについて、張文麗は次のように指摘している。

学習者に留学生が書いたオリジナルの作文と添削後の作文とを比較させることだ。このタスクを設定した主な目的は、学習者に「～たことがある」という表現を意識させ、グル

ープディスカッションを通じて「富士山に登りましたか」と「富士山に登ったことがありますか」を比較してその違いについて考え、学習者が「Vたことがある」の意味と機能を理解できるようにし、具体的な言語環境における形式、意味、機能の関連付けを促し、学習者がこのタスクを完成させる過程で、ただ単に「富士山に登ったことがありますか」という表現の意味と「富士山に登りましたか」との違いを理解するだけでなく、この文型を用いて自分の経歴について話すことができるようにすることである。¹⁹³

ポイント3：自分を再認識し思考力を向上させることに基づいたインプット

外国語学習の目的の一つは思考のトレーニングであり、特に多角的な考え方を身に着けることにある。本教材は基礎レベルをできる限りわかりやすく解説している。特に、日本語の学習をゼロからスタートしたばかりの学生には「日本語レベルにはまだ限りがあるが、学生の知力レベルは非常に高い」という矛盾が存在しているので、本教材では比較的簡単な日本語を使って、比較的複雑な内容を表現するようにしている。そして、「それは何か」ばかりを答えさせるのではなく、「なぜ」「どのように」についてももしっかり答えさせるようにしている。一冊目の第13課がその一例だ。

目標

1. 日本の「三種の神器」を知りましょう。
2. 各国の三種の神器の意味を考えましょう。
3. 大学生の三種の神器の役割を考えましょう。
4. 中国の「三大件」を調べて発表しましょう。

STEP 4 调查中国的三大件，并作汇报

1. 在调查的基础上将照片编号填入下表，并分组谈谈中国三大件的变迁。

年 代	中 国 の 三 種 の 神 器
例 1960—1969 (1960年代)	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; font-size: small; margin-top: 5px;"> 燈 暖水瓶 鍋 </div>

¹⁹³ 横山紀子、張文麗など『二か国語習得研究と日本語教育』、高等教育出版社、2015年7月、p.50

(2) 参考STEP4-1的表格，谈谈各个年代的特征。

年代	三種の神器	時代の特徴
1960-1969	鏡、魔法瓶、鍋	そのとき、まだ喜しかったです。
1960-1969		
1970-1979		
1980-1989		
1990-1999		
2000-現在		



2. 向小组成员介绍自己或自己家里的三大件，然后全组加以小结，并向全班汇报。

(1) 你自己或你家里的三大件是什么？有过什么变化？

(2) 为什么是这几样东西？

(3) 你（或你们）怎样使用这三大件？

发言要点的整理：

何	
なぜ	
どう	

(2) 参考STEP4-1的表格，谈谈各个年代的特征。

年代	三種の神器	時代の特徴
1960-1969	鏡、魔法瓶、鍋	そのとき、まだ喜しかったです。
1960-1969		
1970-1979		
1980-1989		
1990-1999		
2000-現在		



2. 向小组成员介绍自己或自己家里的三大件，然后全组加以小结，并向全班汇报。

(1) 你自己或你家里的三大件是什么？有过什么变化？

(2) 为什么是这几样东西？

(3) 你（或你们）怎样使用这三大件？

发言要点的整理：

何	
なぜ	
どう	

ポイント4：インフォメーション・ギャップに基づいたタスク設計
一例として、一冊目の第12課ステップ3を挙げる。

STEP 3 思考日语汉字的难点

1. 阅读美国学生约翰与日语教师吉田的对话，然后回答问题。

ジョン：先生、今度のテストは、やはり漢字があまりできませんでした。
吉田：でも、前よりだいぶよくなったんじゃないですか。
ジョン：そうですか。
吉田：確かにジョンさんのような欧米の学生にとっ
ては、漢字が難しいようですね。
ジョン：中国人にとってはきつと難しくないでしょう
ね。同じ漢字を使っているから。
吉田：そうでもないですよ。日本語の漢字を中国語で
発音しても、ほとんど日本人には通じません。
ジョン：でも、同じ漢字を使っているんだから、意味は同じでしょう。
吉田：うへん、そうとも言えませんよ。例えば、日本語の「大丈夫」は「問題
がなく、安心できる」という意味ですが、中国語では「一人前の男」
という意味です。



(後略)

(1) 两人一组思考下列问题。

- ① 日本語を知らない中国人でも、日本語の新聞の意味がたい分かるでしょうか。
- ② 中国語の漢字を日本語で発音したら、中国人に通じますか。
- ③ 日本語と中国語で同じ漢字を使う場合、意味は同じでしょうか。例を挙げて説明してみま
しょう。
- ④ 本文の「蓋とし穴」は中国語で何と言いますか。文脈に従って、推測してみましょう。
- ⑤ 本文に「中国人の学習者はどんなことに気をつけなければいいですか」がありますが、その中の
「気をつける」はどんな意味でしょうか。次のどの意味でしょうか。A～Cから1つ選びま
しょう。
A. 小心 B. 留心 C. 有心

(2) 两人一组归纳会话的主要内容，并填入下表。

ポイント	例	理由
日本語と中国語で漢字の意味が 違うことがある		
中国人が日本語の漢字を勉強す るとき、気をつけなければならないこと		

107

ここでは、日本語を勉強しているアメリカの学生と日本語教師との会話を取り上げている。その目的は、学習者とは異なる国の日本語学習者も学習上、いくつかの問題に直面しているが、その内容は異なるということ、学習者に気づかせることにある。このような方法によれば、インフォメーション・ギャップを形成することができ、対象や内容についてかなり正確に比較した上で、それについて話をするすることができる。

ポイント5：インタラクション、協働学習に基づいた日本語との関わりと使用

前述したように、言語使用の核心はコミュニケーションにある。参加者は、実際のコミュニケーション場面でこそ、より多くの内在的、外在的な情報を用いてコミュニケーションを

取ることができる。一例として、一冊目の第六課を挙げる。

STEP 1 说自己喜欢的东西

1. 阅读下面的短文，把握主要信息。



クーベルタン侯爵

近代オリンピックの象徴——五輪のマーク（オリンピックシンボル）は、クーベルタン侯爵がデザインしたものです。世界5大陸（オセアニア、アジア、アフリカ、ヨーロッパ、アメリカ）と、5つの自然現象（火・水・木の緑・土の黒・砂の黄色）、スポーツの5大鉄則（情熱・水分・体力・技術・榮譽）を、5つの色と、5つの重なり合う輪で表現したものです。これは1つの有力な説です。他に、世界の国旗にはこの五色のどれかがあるからという説もあります。5つの重なり合う輪はまた、平和への発展を願ったものです。

福娃（フーワー、fúwǎ）は、2008年の北京オリンピックのマスコットです。コンセプトは「幸福をもたらす5人の子ども」で



（後略）

回答下列问题。

① 例に倣って、下の表に適当な言葉を入れましょう。

色	五大陸	自然現象	スポーツの鉄則	「福娃」の名前
青	オセアニア	水	水分	贝贝

② 五輪のマークの意味は、いくつありますか。
A. 2つ B. 3つ C. 4つ D. 5つ

③ 「福娃」の中で、一番好きなのはどれですか。なぜですか。

3. 谈谈自己喜欢的福娃。

词汇树

青い輪 → 青の輪 黒い輪 → 黒の輪 赤い輪 → 赤の輪
 黄色い輪 → 黄色の輪 緑の輪

(1) 查阅并归纳有关福娃的资料。

名前	色	性別	モチーフ	象徴	得意なスポーツ
贝贝	青	女	水と魚	海	水泳
晶晶					
欢欢					
迎迎					
妮妮					

(2) 介绍自己所喜欢的福娃，并陈述理由。

(3) 向全班介绍本组最有人气的福娃及其理由。

(4) 陈述全班最有人气的福娃及其理由，并写成短文。

この活動では、まず個人の情報に基づいて整理し、その後はグループ内で情報交換し、他のグループとのコミュニケーションに入り、最終的にはクラス全体で得られた情報を自分の中でまとめ、短い文章を書く。この一連の過程においては、どの学習者も「読む」「書く」「聞く」「話す」を交互に行う必要がある。この過程の中では語彙や文法も頻繁に見聞きし、実際に使用するので、接触、理解、練習というステップを踏みながら、最終的に掌握に至ることができる。

ポイント6：情報を効果的に把握、処理し、論理的な内容詳述を行う
一例として、一冊目の第9課を挙げる。

1. ②③ 以小组为单位向高年级同学就兼职或志愿者活动进行问卷调查，并报告调查结果。

(1) 决定问卷调查的主题（兼职或志愿者活动）及调查对象和人数。

(2) 制作调查问卷。

① アンケートの調査項目と形式を決めましょう。

例：選択式、記述式、記名式、無記名式

② 調査票を作りましょう。

例

アルバイトに関するアンケート調査

アンケートへのご協力をお願いします。（調査は無記名で行います）

月 日までに提出ください。よろしくお願いたします。

日本語科1年 李明グループ

1. 今までにアルバイトをしたことがありますか。

A. ある B. ない

2. 1で「ある」と答えた方は、どんなアルバイトをしたことがありますか。

3. 1で「ない」と答えた方は、これからアルバイトをしてみたいですか。

A. したい B. したくない C. わからない

.....

(後略)

(3) 实际进行问卷调查。

(4) 总结问卷调查的结果。

例

アルバイトに関するアンケート調査結果

調査者：日本語科1年李明グループ

調査対象：日本語科3年生15人

調査時期：____年____月

1. 今までにアルバイトをしたことがありますか。

A. ある6人 B. ない9人

2. 1で「ある」と答えた方は、どんなアルバイトをしたことがありますか。

家庭教師3人、ハンバーガーショップ1人.....

.....

(5) 向全班报告调查结果。

(6) 写调查报告。

例

アルバイトに関するアンケート調査報告書

日本語科1年李明グループ

～年～月、〇〇大学日本語科3年生15人を対象に、アルバイトに関するアンケート調査を実施した。.....

(7) 阅读各组的调查报告，互相交换意见。

- ① 内容はわかりやすいですか。
- ② 日本語の問題はありませんか。
- ③ その他、アドバイスはありませんか。
- ④ 面白い内容がありますか。

本教材では、ほとんどすべてのアウトプットは、学習者がまず思考を整理し、必要となる語彙や文法をあらかじめ考え、自分の表現したい順序を決めるよう促している。その主な目

的は、「言語は内容を伝えるもの」だという意識を学生に持たせ、それと同時に学習ストラテジーやコミュニケーション・ストラテジーを育成すること、すなわち「自分の言いたいことを話し、自分が表現できる言葉で話す」にある。

ポイント7：マルチモダリティの文章を提示する

「マルチモダリティ」(multimodality、多模態。マルチモーダル<multi-modal>とも言う)というのは、目下よく目にする用語である。「モダリティ」は英語の「modality」が由来で、この語はもともと「感覚」を意味する。人間には聴覚、嗅覚、味覚、触覚などの五感があるが、実際に細かく分類すると、より多くの種類に分けることができると言われている。言語というのは社会の符号であり、言語以外の非言語符号(例えば、絵画、音楽、舞踊など)も意味表現の源であり、こうした非言語符号はそれぞれ独立していて、互いに影響を及ぼし合い、言語符号と共に意味を形成すると、現在の言語学者たちは考えている。

したがって、現在の言語研究は研究範囲が言語以外の画像、色、字体など意味を表現するその他のモダリティ符号にまで及んでいる。これこそがマルチモダリティである。この理論に基づき、言語学界にはマルチモダリティ言語分析理論が誕生し、多種多様な符号モダリティが併用されるようになり、情報をインプットする手段が多様化し、指導内容に対する学習者の記憶も強化されるようになった。

その一方で、外国語教育界でもマルチモダリティによる外国語指導が提唱されるようになった。その中で強調されているのは、様々な符号モダリティ(言語、画像、音楽、インターネットなど)を指導のプロセスに導入することで、学生の五感を含む様々な感覚を刺激し、学習プロセスに共同参画させるとともに、あらゆる連想を生み出すことによって記憶を定着させ、思考を広げていく効果である。こうした方法によれば、言語だけを解説するより深く理解できる。

本教材は、写真、イラスト、図や表などを大量に掲載している。その中には、インターネットの掲示板やチャットなどの情報も含まれている。重要なことは、これらの写真やイラスト、図や表が、単なる装飾ではなく、情報処理全体における重要な手がかりであるということだ。一例として、一冊目の第二課ステップ1を挙げる。

1. 观察如何通过网络介绍本国的事物。

(鈴木さんと張傑さんはネットで話をしています。)

張傑： 鈴木さん、趣味は何ですか。

鈴木： そうですね。いろいろありますね。例えば、三味線です。

張傑： シャミセン……？それは何ですか。

鈴木： 楽器の一つです。

張傑： どんな楽器ですか。

鈴木： ちょっと待ってください。パソコンに写真があります。

張傑： はい。

鈴木： あった！これです。(写真を送る)

張傑： ああ、これですか。これは中国にもありますよ。

鈴木： えっ、中国にもありますか。

張傑： ええ。中国語では、「三弦」と言います。これです。(写真を送る)

鈴木： あ、ほんとうだ！似ていますね。弦は3本ですね。

張傑： ええ。

鈴木： 日本の三味線はバチで弾きますが、



中国の三弦も同じですか。はい、写真です。

張傑： ああ、違いますね。これは中国にはありません。中国では、手で弾きます。この写真です。

鈴木： 手で弾きますか。大変ですね。

張傑： 中国の三弦にはいろいろなサイズがあります。日本の三味線もそうですか。

鈴木： ええ、同じです。

張傑： で、三味線の皮は何ですか。

鈴木： 猫と犬の皮です。

張傑： えっ、猫と犬の皮ですか。

鈴木： 三弦は違いますか。

張傑： はい、中国の三弦の皮は蛇です。

鈴木： えっ、蛇ですか。

……

鈴木： 今日はいろいろ話できて、面白かったですね。

張傑： わたしもです。

鈴木： それでは、今日はこの辺で。

張傑： さようなら。



UNIT 1

(1) 归纳对话的主要内容，并填入下表。

		鈴木 (日本のもの)	張傑 (中国のもの)
特 徴	紹介したもの		
	弦	3本	3本
	弾き方		
	サイズ		
	皮		

(2) 把握对话的主要信息。

- 文中に「シャミセン……？それは何ですか。」とありますが、「それ」の指すものは何ですか。
A. 三味線 B. 趣味 C. 楽器
- 文中に「ああ、これですか。これは中国にもありますよ。」とありますが、「これ」の指すものは何ですか。
A. 三味線 B. 三弦 C. 写真
- 文中に「ああ、違いますね。これは中国にはありません。」とありますが、「これ」の指すものは何ですか。
A. 三味線 B. バチ C. 写真

ポイント8：内容に基づいた知識学習

これまでの教材のほとんどは、囲み記事を設けて日本語や日本にまつわる知識を紹介していた。このような提示方法では、学生の注意を引き付けることができないことが多かった。これについて多くの学生は、囲み記事の内容にざっと目を通すだけのことが多く、時には読み飛ばすこともあると答えている。このため、本教材では一部の知識学習は内容の学習の中に組み入れている。一冊目の第12課がその一例だ。

STEP 1 体会日语中的和语词、汉语词和外来词的语感

1. 阅读下面的文章，把握主要信息。

外国人が日本語を学習する上での難しさとして、類義語が多いことがよく挙げられる。類義語とは、意味が似ている語のことで、基本的などの言語にもあるものだ。しかし、日本語の場合は、文字に平仮名、片仮名、漢字があるように、言葉にも和語、漢語、外来語（カタカナ語）の3つの種類があることが、その原因にもなっている。

例えば、「くるま（車）」と「自動車」、「買物」と「ショッピング」など、同じ物や事について、和語と漢語、あるいは外来語で異なる言い方をしているので、それだけ語彙が多くなる。また、同じ漢語でも、「学習」と「勉強」、「非常」と「大変」のように、中国と日本で作られたものがそれぞれ使われているので、とても複雑になっている。ちなみに、漢字で書く言葉がすべて漢語というわけではない。



そして、これらの類義語の難しさは、ただ言い方が違うだけではなく、意味や使い方が少しずつ違う点にある。例えば、次の類義語のグループにはどんな意味や使い方の違いがあるだろうか。

- (1) (宿屋・旅館・ホテル) に泊まる。
- (2) (手紙・書簡・レター) を書く。
- (3) (速さ・速度・スピード) を測る。

(後略)

(1) 归纳日语中的和语词、汉语词、外来词的特征，并填入下表。

	特 徴	注 意 点
和 語	例：基本的な語彙が多く、やさしく温かい感じがする。	
漢 語		
外来語		

(2) 回答下列问题。

- ① 文中の「その原因」は何の原因でしょうか。
 - A. 日本語が難しい
 - B. 類義語が多い
 - C. 和語、漢語、外来語（カタカナ語）の3つの種類がある
- ② 文中の「それだけ」はどんな意味でしょうか。
 - A. 量が少ない
 - B. それに応じて
 - C. その程度
- ③ 文中に「漢字で書く言葉がすべて漢語というわけではない。」とありますが、その意味はどれでしょうか。
 - A. 漢字で書く言葉がすべて漢語と言えない
 - B. 漢字で書く言葉はすべて漢語ではない
 - C. 漢字で書く言葉はすべて漢語だ

(中略)

3. 体会外来词的语感。

(1) 阅读下列例句，体会各例句在语感上有何不同。

- ① (宿屋・旅館・ホテル) に泊まる。
- ② (手紙・書簡・レター) を書く。

(2) 给下列词语找出适合的图片或照片。

- 例：①宿屋 (3) ・旅館 () ・ホテル ()
 ②手紙 () ・書簡 () ・レター ()



(中略)



(3) 调查日语「ホテル」和「旅館」的不同，并把相关信息填入下表。

		旅館	ホテル
同じところ		例：旅行先でお金を払って泊まる場所	
違うところ	建物		
	部屋		
	設備		
	部屋食事		

(4) 把你至今学过的意思相近的日语单词，按和语词、汉字词、外来语进行分类，思考其含义及用法有何不同（3个种类不全无妨）。

和語	漢語	外来語
例：(なし)	牛乳	ミルク

(中略)

(2) 共同预测答案。

	能人	高手	达人	工作場所	単位	職場
最も新しいと感じる						
最も使いたいと思う						
最も分かりやすいと思う						

(3) 在班里进行实际调查，并归纳调查结果。

① 调查结果を表にまとめよう。

例

	能人	高手	达人	分析
最も新しいと感じる				
最も使いたいと思う				
最も分かりやすいと思う				

	工作場所	単位	職場	分析
最も新しいと感じる				
最も使いたいと思う				
最も分かりやすいと思う				

② 调查结果を説明するために必要な語彙や文型を考えよう。

(4) 根据调查结果，以展板报告方式汇报。

- ① 調査の目的、方法、結果を簡単にまとめよう。
- ② 調査の結果を表や図、グラフで示しよう。
- ③ 結果を分析して、結論を考えよう。
- ④ 以上を下のようなポスターにまとめて、クラスで発表しよう。

このほか、一冊目には「知識の窓」という囲み記事を設け、ある特定の方法を通じて学生にこれまで学んだ知識を自分の中で整理させるように促している。例えば、一冊目の第 12

課の「知識の窓」では、「日本の外来語と英語の原語との対照関係」を学生にまとめさせる欄を設けている。

知識窓

日語外来語と英文原語之间的部分对应关系

在横线上写出你所发现的规律。

項目	ルール	例	
(1) 清音と濁音の表記	[k, s, t, f, p]を___で表記	tunnel トンネル sign サイン professional プロ	slide スライド campus キャンパス pass パス
	[g, z, d, v, b]を___で表記	organ オルガン engine エンジン	rhythm リズム bed ベッド
(2) 長音の表記	・英語がもともと___の場合	key キー skate スケート ball ボール	cooler クーラー coat コート beer ビール
	・語末に、___が付く語句	computer コンピューター maker メーカー timer タイマー	driver ドライバー printer プリンター user ユーザー
	・語末に、___が付く語句	elevator エレベーター calendar カレンダー modular モジュラー	motor モーター radar レーダー
	・語末が、___でおわる語句	accessary アクセサリー identity アイデンティティー memory メモリー	energy エネルギー melody メロディー party パーティー
(3) 促音の表記	_____	bed ベッド top トップ set セット truck トラック head ヘッド Buddha ブッダ Eiffel Tower エッフェル塔	
(4) m, n, ng の表記	mの場合: ___	team チーム dream ドリーム	
	nの場合: ___	green グリーン ink インク	
	n gで終わる場合: ___	shopping ショッピング building ビルディング morning モーニング cunning カンニング dubbing ダビング	
(5) l と r の表記 (語尾ではない場合)	___行で表記	letter レター radio ラジオ	

(後略)

筆者が主編者として編纂したこの『基礎日本語総合教程①』は、2010年の出版以来、同シリーズ教材（基礎日本語総合教程②③④、ヒアリング教程、スピーキング教程、作文教程）が陸続と出版され、中国の日本語教育界においてかなりの反響を及ぼし、話題に上がっている。この教材で学んでいる学生たちの反応はおおむね良い。以下は、その中の一部の学生の感想である。

- 知識だけでなく、知識を身に着ける方法も身に付き、考え方も広がった。日本人留学生と話す話題ができた。
- ただ単に単語や文法を学ぶのではなく、実際に日本語を使って行動できた。
- この教材を使ったことのない上級生の感想：この教材で学んでいる学生たちは、自分たちより表現が豊かで、考えもより開けている。
- この教材で学んだばかりの大学二年生は、日本語を学習しはじめてわずか一年半で全国日本語スピーチコンテストに参加し、外国語大学の卒業生や日本語を数年間学習している学生を抜いて、第一位に就いた。

本シリーズ教材について問題とされる点は、主に以下のとおりである。

- 一部の教師や学生は、依然として語彙や文法の解説を主体とした従来の伝統的な教授法の方がより確実だと考えている。
- 一部の教師は、この教材の文法は体系立っていないと考えている。
- 一部の教師は、学生の人数が多いクラスでは、協働学習を主なコミュニケーション

方法とする本教材は使いにくいと感じている。

今挙げた問題点について、筆者は教材トレーニングを実施した際、以下のように回答した。

1Q:『基礎日本語総合教程』を長いこと学習しているのに、まだ日本語を使って病院で治療を受けることもできないのだが。

A:『基礎日本語総合教程』の主な目的は、情報の分析・処理であり、日常会話ではないが、一つのことから推して他のことを知ることはできる。

2Q:『基礎日本語総合教程』の進度はどのように把握すればいいか。

A:できるだけステップ1～2に重点を置き、ステップ3はステップ4と結び付けて考えるとよい。学生の理解度と定着度が重要な根拠となる。

3Q:『基礎日本語総合教程』の難易度はどのように把握すればいいか。

A:ステップ4のアウトプットにおいて必要な難易度を主な尺度とすべき。アウトプットの難易度は、インプットより低いものなので。

4Q:『基礎日本語総合教程』の文法は、従来の系統立った教材に比べ劣るような気がするが。

A:「文法はなぜサービスするのか、系統だった文法というのはどういうことを指すのか」という問題をよく考えてみる必要がある。本教材の文法はシステム化されており、そのシステムは一貫して学生自身が頭の中で整理できるよう工夫されている。また、伝統的な文法のシステムに比べ、難しい概念を扱っており、より具体的なコンテキストに基づく言葉使用の体験や言葉知識のまとめを取り入れている。重要なことは、やはり文法をどのように解説し運用するかだ。

5Q:新出単語が多い点については、どうすればいいか。

A:本教材の新出単語は確かに少なくないが、本当に習得すべき単語は限られており、多くの単語は意味が理解できるだけでいい。また、一部の単語は、ある程度のレベルに達するまでは軽視しても構わない。教師は、学生がこうした見分けができるよう指導する必要がある。それ自身が学びとなる。新出単語が出てくるたびに解説をして、学生に覚えさせようとするべきではない。そうした単語学習法は、少なくとも唯一絶対ではない。

6Q:『基礎日本語総合教程』と他のシリーズ教材との関連性は？

A: どの教材もそれぞれ機能しており、他の教材と歩調を合わせている。

結び

『基礎日本語』シリーズの教材編纂、特に『基礎日本語総合教程①』の執筆を通じて、筆者は言語学、言語教育、カリキュラム論、学習理論などについて触れることができた。これまで『カリキュラム標準』の研究開発や中学・高校向け日本語教材の審査などに携わってきた経験やそこから会得したことを、できる限り多くこの教材に取り入れてきた。中国の日本語教育、特に大学日本語科の基礎レベル向け指導において、この教材が役に立つことを願う。

本論文を執筆するにあたり、制作の全過程をまとめ直してみた。その最中に、折よく高校向け日本語カリキュラム標準の改訂作業が始まった。大学日本語科指導品質国家基準が発表される日も近い。高校向け日本語カリキュラム標準の研究開発グループと日本語科指導品質国家基準の研究開発グループは、これまで二度面会し、交流を通じてお互いの理念や考え方が高レベルで一致していることに気づいた。両者の共通点は、主に以下の数点にまとめることができる。

1. 中学・高校向けカリキュラムも大学日本語科向けカリキュラムも、いずれも学生の総合的な言語運用能力を育成し、日本語の学習を通じて、思考力を高め、問題に気づき、分析し、それを解決できる能力を向上させることを目的としている。
2. 言語技能や言語知識は、言語能力を獲得するための道具や手段であり、指導の主要目標ではない。特に中学・高校や大学日本語科の基礎レベルにおいては、特にそうと言える。したがってこの段階では、ただ単に言語知識を覚え、決まりきった技能トレーニングを繰り返すという従来の学習法から、環境や談話に適した学習へと変換させ、実際に日本語を使う活動を通じて、言語能力と思考能力を結び付けていくことが必要だ。一連の指導の過程において、知識は不可欠だが、知識を目的とした知識であってはならない。
3. カリキュラム指導を取り入れた教材は、語彙や文法を掲載するだけではなく、真の意味で授業での学習や言語のインプットおよびアウトプットに役立つものでなければならない。言語を使う状況に学習活動を設定することは、すなわちタスク、内容、思考に基づくことを意味する。指導計画を立てる際は、日常生活の過程に合わせた論理的な指導を心掛ける必要がある。その逆であってはならない。また、教材は日常生活における観察、思考、積み重ねを体現したものでなければならない。教材は真の意味で「支え」の役割を担う必要がある。つまり、良い環境を創り出し、新鮮味があり知的な探索を学習者に与え、授業で即座にフィードバックや評価・分析ができるよう十分考慮する等の務めを果たす必要がある。
4. 教材を使用する際には、教材を用いた指導と学びを真の意味で体現すべきであり、

教材を教え、教材を学ぶのではない。教材を聖書のように扱うべきではない。ある一定の範囲を越えてはならない。というのも、教材の編纂には教材を編纂した人々の教育理念に対する理解が体现されているにすぎないからだ。現場の教師はカリキュラム標準や学科指導品質基準などにに基づき、新しい教材を分析し、効果的に活用したり思い切った扱い方をしたりするべきだ。あまり良い教材でなくても、優秀な教師や優秀な学生より効果がある場合もあれば、逆にどんなに良い教材でも、教師が適切に扱うことができなければ、学生が良い成績を取ることはできないと言えるだろう。

長い時間をかけて様々な研究を行ってきた結果、協力 (cooperative learning、合作学习)・協働 (collaboration learning、协作学习) 学習と日本語学習は一体であり、日本語学習は協力・協働学習を通じて展開することができ、また協力・協働学習の過程で日本語に触れ、理解し、分析し、日本語を使うこともできることが分かっている。しかし、教師と学生の中には、語彙や文型、文法を一つひとつ解説するという従来型の学習法とは違うこうした学習方法に、依然として不安を感じている人もいる。実際、これには言語を学習する目的は何かという根本的な問題が残されている。言語の学習は教師による解説だけで十分なのだろうか。この問題が解決したら、教師と学生が絶えず対立することなく、一体となるにはどのようにすべきか、ということが残された課題となる。一部の教師は、こうした指導法は効率が悪いため、指導の進捗が遅れ、教材で定められている内容を終わらせることができないと考えている。実際、そうした現状が現場で見られることは確かだ。この問題については、二つの観点から考えてみたい。まず第一に、学生が効果的に協働学習を進めるにはどのように学習すべきか、という点について。学生は協働学習の過程で、グループにとって有益なこととそうでないことを見極め、意見が分かれた際には折り合いをつけて意見をまとめ、結論を導かなければならない。こうしたプロセスは確かにある程度の手間がかかる。しかし、こうした方法に少しずつ慣れてくると、学生の批判的思考 (クリティカルシンキング) と記憶力が向上し、重要なポイントをすぐに掴めるようになる。第二に、協力・協働学習や教師が解説、問題提示、フィードバックを絶えず行う過程においては、多くの単語、文型、文法が出てきて、それを何度も繰り返し使うことができる点である。教師の中には依然として、協力学習とはどのような方法か、協働学習とはどのような方法かと、混乱し続けている者がいる。実は両者の起源は、いずれも年齢、経歴、依存力がそれぞれ異なる人々を平等に教育するという、多元的文化教育に関連している。したがって、両者は別のように根本は同じであり、ともにジョン・デューイ (John Dewey) の「社会的事業とは、一人ひとりが皆何かに貢献する機会や責任を生み出すもの」(Dewey、1943)という思想の影響を受けていることが認められている。したがって、協力学習と協働学習は大同小異であると言える。両者の指導目標は、いずれもグループでの共同作業の良さを活かして、従来型の授業から学生主体の授業、競争の代わりに協力を主体とした指導モデル、さらには知識の伝授ではなく能力の育成を主とした新しい指導理念に基づく授業へと変換させることにある。そのため、方法は違っても得られる結果は同じだと言える。何を協力学習とし、何を協働学習とするかについては、これまで多くの研究者がこの二つの用語をめぐる数多く論じてきた。それらを踏まえて考えれば、この二つにつ

いての共同研究を行い、両者をそれぞれ別々のものとして捉えている Theodore Panitz や Roberta Matthews などの学説をすり合わせて一つのものとして捉えた分野を確立すべきだと言えるだろう。したがって、我々は両者の概念の違いをむやみに気にする必要はない。両者の実質を理解することこそが、重要である。協力・協働学習は、一種の personal philosophy であり、一種の concept であり、また一種の approach であるとも言われているので、絶えず「アプローチ」を試み、教育目標を定め、学生が全面的に発展できるようなより良いプラットフォームを確立することができるだろう。

筆者はかつて、次のように論じたことがある（林洪、2014）。

指導や研究を通じて筆者が深く感じたのは、いかなる教育活動もある一定のルート、方法、枠組みが必要であるということだ。もしこれらの拠り所がなかったら、明確な考えを導き出すことも目標に向けて効果的に「アプローチ」することも非常に難しい。しかし、こうしたルート、方法、枠組みにこだわりすぎると、容易に教義やパターン化されたやり方に代わってしまう。そうなれば、改変を始めた初志にも、教育目標にも背くことになる。したがって、絶えず「アプローチ」していく過程においては、その度合いにも十分に気を配る必要がある。これは教師にとって難しい課題であるが、同時に楽しみでもある。教師が絶えず問題を見つけ、それを分析し、解決していかなければ、学生が問題を見つけ、それを分析し、解決する能力を真の意味で育成することはできない。¹⁹⁴

中国教育界には、「教学有法、教無定法、貴在得法」という言葉がある。この言葉は、「指導は教育の規律を守る必要があるが、一つの方法に固執するのではなく、学習者や状況に合わせて柔軟に対応すべきである。そして、教育の規律と実際の状況とを照らし合わせ、どちらにも適合する効果的な指導法を模索していく必要がある」という意味である。

¹⁹⁴ 林洪「中国の日本語教育における協働学習の展望について」、『日本語の協働学習理論とその指導の実践』（池田玲子、館岡洋子）第七章、高等教育出版社、2014年4月、p.270

参考文献

はじめに

国際交流基金『海外日本語教育機関一覧』<http://www.jpjf.go.jp/j/japanese/survey/result/surveyold.html>

鮑海昌「『全国高等教育機関日本語学科基礎レベル指導要領』研修会が黒龍江大学で終了」、『日本語学習と研究』、1991年第1期

国際交流基金『海外の日本語教育の現状——2012年度日本語教育機関調査より』、くろしお出版、2013年12月

徐敏民『基礎日本語』前書き

彭広陸、守屋三千代『総合日本語』第一冊（改訂版）、前書き

林洪『基礎日本語総合教程①』前書き

第一章

王後雄、何家軍「大学入試再開後30年間の科目設置改革の歩みと概況」、『中国試験（研究版）』、2007年8期

カリキュラム教材研究所『20世紀中国小中高カリキュラム標準・指導要領集成、外国語巻、日本語』、人民教育出版社、2001年2月

張永彪「中学・高校の外国語教育における幾つかの問題」、『人民教育』、1982年10期

中国教育部『中等教育における外国語教育を強化させるための意見』（《关于加强中学外语教育的意见》）、カリキュラム教材研究所『20世紀中国小中高カリキュラム標準・指導要領集成、外国語巻、ロシア語』、人民教育出版社、2001年2月

陳莹「言語学上の二分法と外国語教育」、『外国語教育（西安外国語学院学報）』第13巻、1992年第2期

兪約法「概念・機能シラバスに関する代表作『文法シラバス、場面シラバス、概念・機能シラバス』（Wilkins）についての一考察」、『国外外語教学』、1980年3月

閻美玲「文法シラバスと機能・概念シラバスについての一考察」、『渭南師專学報（社会科学版）』、1997年第3期（通算第37期）

第二章

伏泉『新中国における日本語高等教育の歴史研究』、2013、（博士論文、<http://www.cnki.net>、2014年7月12日のデータより）

趙華敏、林洪「指導理念の変遷が中国の大学の日本語教育に与えた影響」、『日本語学習と研究』、2011年第4期

雍和明「近50年における中国の英語文法研究の回顧と展望」、『外語教学と研究』、1998年3月

章振邦『新編英語文法』（上、下）上海訳文出版社、1983。後に著者は改訂を行い、2009年に『新編英語文法教程』を出版、現在第5版まで出ている。

陳晓燕「コミュニケーション方法と伝統的な手法を結び付けて活用するためのいくつかの考察」、『外国語と外国語教育』（大連外国語学院学報）、1998年第4期

李觀儀「伝統的な指導法とコミュニケーション指導法を結びつけることは可能か?」、『外国語界』、1989年第1期

胡文仲「外国語教育において異文化コミュニケーション能力をどのように位置づけるべきか」、『外語界』、2013年6月、要旨

第三章

林洪「中国の『大学日本語科基礎レベル指導要領』と日本の『日本語能力試験出題基準』を比較して」『日本語教育研究』、第31号、1996（財）言語文化研究所

宮力「日本語能力試験から見た、清華大学の日本語教育」、『清華大学教育研究』、1995年増刊
大学日本語科基礎レベル指導要領、高等教育出版社、1990年

日本語能力試験出題基準、凡人社、1994年

周新平「日本語能力試験の『出題基準』の変化と発展趨勢について」、『日語知識』、2003年6月

張会森、俞約法「機能文法の若干の問題」、『外国語教育と研究』、1980年3月

高少敏「日本語能力試験が日本語教育にもたらす影響」、『商業文化(学术版)』、2010年10月

謝小慶「知識試験と能力試験」、『中国教師』、2004年9月

李小莉「大学日本語講読指導についての私見——国際日本語能力1、2級試験『読解』部分の考察」、
『海外英語』、2010年5月

魏立明、隋銘才、何梅蓉「言語から教育へ——90年代の外国語教育の発展傾向」、『外語界』、1998年
1月

謝小慶「大学の試験に関するいくつかの提案」、『光明日報』、2014年1月23日第5版

魏立明、隋銘才、何梅蓉「言語から教育へ——90年代の外国語教育の発展傾向」、『外語界』、1998年
1月

楊秀娥、王秋華「日本語試験と日本語教育の相互作用関係」、『西安外国語学院学報』、2005年3月第
1期

第四章

林洪「『日本語カリキュラム標準』がもたらす啓示——三つの指導要領（標準）の比較を通じて」、『日本語教育と日本学研究論叢』第一輯、民族出版社、2003年

『新中国成立後の八回の基礎教育カリキュラム改革』

(<http://wenku.baidu.com/link?url=PsgzFaA24EFFicig-BFzeBrU1cv2qt8jaCZqGKlQyKW8BSJ9AHa0QL7SHLvr0o9zixGBHNUAreu2bttut9nyBR45MudLkJesapcOxJrmRga>) 2014年8月12日読み取り)

王湛「中国の特色を有する基礎教育カリキュラム体系の確立」、『新カリキュラムへの道』(走进新课程)、
北京師範大学出版社、2002年

江沢民『中国共産党第十六回代表大会報告』、人民出版社、2002年

『大学日本語指導要領』(第二版)(専門外日本語用)、高等教育出版社、1989年

『大学日本語科(専攻科目)基礎レベル指導要領』、高等教育出版社、2001年

修剛「中国の大学における日本語教育の現状と展望——日本語科の指導を中心に」、『日本語学習と研究』、
2008年5月

胡文仲「外国語教育においてグローバルコミュニケーション能力をどのように位置づけるべきか」、『外
語界』、2013年6月、要旨

『大学日本語(共通科目)教育指導要領』(第二版)、高等教育出版社、2000年

呂中舌「やはり英語の読解を重視すべきだ」、『基礎教育外国語教育研究』、2002年12月

田育英「英語教育は変えるべきか、変えるならどう変えるべきか?」、『中国青年報』、1999年4月7日

呉松、沈紫金『WTOと中国高等教育の発展』、北京理工大学出版社、2002年

第五章

趙華敏、林洪「指導理念の変革が中国の大学の日本語教育に与えた影響」、『日本語学習と研究』、2011年
第4期

『大学日本語カリキュラム指導基準』、高等教育出版社、2008年

『大学日本語（共通科目）指導要領（第二版）』、高等教育出版社、2005年
鄭国民「課程目標の取捨選択を左右する要素について」、『課程・教材・教授法』、2002年12月
張華『カリキュラムと教育論』、上海教育出版社、2000年
施良方『カリキュラム理論——カリキュラムの基礎原理と問題』、教育科学出版社、1998年
叢立新『カリキュラム論問題』、教育科学出版社、2000年
文秋芳「大学英語科が直面する挑戦とその対策：カリキュラム論の観点から」、『外国語学習と研究』、2012年3月

第六章

林洪「アメリカ、欧州、中国の三つの外国語スタンダードの初歩的比較——CEF、NSFLE、日本語カリキュラム標準」、『日本語教育と日本学研究論叢（第三輯）』、学苑出版社、2006年
『外国語教育II 外国語の学習，教授，評価のためのヨーロッパ共通参照枠』、朝日出版、2004年
周仕徳「世界一流の基礎教育カリキュラムの構築——オーストラリアの全国統一カリキュラムのフレームワーク考察」、『世界教育情報』、2013年第20期
曹燕「オーストラリアの基礎教育—国家統一カリキュラム改革についての初歩的考察」、『世界教育情報』2012年9月（上巻）
『平成17（2005）年度日本語教育スタンダードの構築をめざす国際ラウンドテーブル会議録』
(http://www.jpfi.go.jp/j/japan_j/publish/standard/, 2015年4月5日読み取り)
蒲志鴻「『行動』と外国語教育」、『四川外語学報』、2008年

第七章

林洪「学習過程に注目して——英語と日本語の教科書の初歩的比較を通じて」、『日本語教育と日本学研究論叢』第二輯、民族出版社、2005年
張国強「我が国の中学向け日本語指導要領編纂の回顧」、『カリキュラム・教材・教授法』、1991年第1期
唐磊「中国の義務教育における日本語カリキュラム改革の発展についてのまとめ——カリキュラム標準と教科書の研究開発をめぐる」、『日本語学習と研究』、2011年第4期
柏樹平、何明清「外国語学習理論の発展と現状について」、『科教文匯』、2006年12月
劉介民「教材の認定と編集——『比較文学』教材の編集を一例として」、『外国文学研究』、2004年第2期
王惠来「オーズベル（Ausubel）の有意義な学習理論が授業指導にもたらす意義について」、『天津師範大学学報（社会科学版）』、2011年第2期
姚梅林「認知から情景へ、学習モデルの変革」、『教育研究』、2003年第2期
左煥琪『外国語教育展望』、華東師範大学出版社、2002年2月
程晓堂『任務型言語教育』、高等教育出版社、2004年7月
Richards.J.C『New Interchange（剑桥国际英语教程）』、外语教学与研究出版社、2003年
史清泉「『インプット仮説』と『情意フィルター仮説』のヒアリング指導への運用についての一考察」、『中小学英語教育と研究』2002年第3期

第八章

曹大峰『日本語教育と教材開発に関する研究——日本語科基礎カリキュラムの総合研究』、高等教育出版

社、2006年10月第1版

施良方『カリキュラム理論』、教育科学出版社、1999年8月

楼毅「大学英語科基礎レベル精読授業の回顧と再思考」<http://www.sju.js.cn/s/72/t/185/26/8b/info9867.htm>
(2015年9月20日読み取り)

楊峻「日本語の教授と学習の現状と問題」、『日本語指導と教材刷新のための研究——日本語科基礎カリキュラムの総合研究』(曹大峰)、高等教育出版社、2006年10月第1版

蔡全勝「中国の日本語教育における諸問題についての考察」、『日本語指導と教材刷新のための研究——日本語科基礎カリキュラムの総合研究』(曹大峰)、高等教育出版社、2006年10月第1版

冷麗敏、「『総合日本語』(精読)授業に関する意識調査」、『日本語指導と教材刷新のための研究——日本語科基礎カリキュラムの総合研究』(曹大峰)、高等教育出版社、2006年10月第1版

溝畑保之「高等学校英語Ⅰ・Ⅱの授業の大半を英語で行うための工夫とその授業の効果」、『第17回 研究助成 B. 実践部門・報告Ⅱ・英語能力向上をめざす教育実践・共同研究』

(https://www.eiken.or.jp/center_for_research/pdf/bulletin/vol17/vol_17_p95-p106.pdf#search=%27%E3%82%A4%E3%83%B3%E3%83%97%E3%83%83%E3%83%88%E3%81%A8%E3%81%97%E3%81%A6%E3%81%AE%E8%B1%8A%E3%81%8B%E3%81%AAexposure%E3%82%A2%E3%82%A6%E3%83%88%E3%83%97%E3%83%83%E3%83%88%E3%81%A8%E3%81%97%E3%81%A6%E3%81%AE+use%27) (2015年12月19日読み取り)

横山紀子、張文麗など『二か国語習得研究と日本語教育』、高等教育出版社、2015年7月

林洪「中国の日本語教育における協働学習の展望について」、『日本語の協働学習理論とその指導の実践』(池田玲子、舘岡洋子)第七章、高等教育出版社、2014年4月

表のリスト

表の番号とタイトル	頁
表1. 中学校、高校向けの日本語指導要領(1982~2000)	7
表2. 中学校・高等学校向けの指導要領の主な内容の比較(1982 - 2000)	11
表3. 大学の日本語指導要領(1980~2008)	24
表4. 大学向け指導要領の中の指導目標に関する記述の比較	28
表5. 年代ごとに見た中国のカリキュラム標準(指導要領)の指導目標のキーワード	29
表6. 『日本語能力試験出題基準』の読解のテキストの長さ基準	50
表7. 『日本語能力試験出題基準』の各級の出題対象のテキスト・タイプ領域	51
表8. 『日本語能力試験出題基準』のタスクの分布表	52
表9. 指導要領の編纂背景についての比較	62
表10. 中華人民共和国成立後の8回にわたる基礎教育カリキュラム改革の主な内容	64
表11. 中学校、高校、大学(専攻と非専攻)のカリキュラムの目標の比較	67
表12. 中学校、高校、大学(専攻と非専攻)のカリキュラムの目的の比較	71
表13. 中学校、高校、大学(専攻と非専攻)のカリキュラム内容の比較	75
表14. 中学校、高校のカリキュラム標準の行動目標の一例	75
表15. 中学校、高校のカリキュラム標準6級の技能基準	76
表16. 『大学日本語(共通科目)教育指導要領』(第二版、2000)の5項目の技能に課された基準	77
表17. 『大学日本語(専攻科目)基礎レベル指導要領』(改訂版、2001)第1学年の技能目標	78
表18. 『大学日本語(専攻科目)高学年向け指導要領』(2001)の技能目標	80

表 19. 中学校、高校、大学（専攻と非専攻）カリキュラムの技能基準の比較（入門レベル）	84
表 20. 年代ごとに見た中国のカリキュラム標準（指導要領）の指導目標のキーワード（表5の再掲）	85
表 21. 中国のカリキュラム標準（指導要領）の主な内容の比較	85
表 22. ELF と EFL の違い	89
表 23. ILR が言語難易度別に算出した習熟度別の必要授業時間数	90
表 24. 第 17 回および 18 回中国共産党代表大会における教育に関する論述の比較	91
表 25. アメリカの『外国語学習スタンダード』の言語と文化、文化の学習者および文化教育との関係性	96
表 26. アメリカの『外国語学習スタンダード』の「家庭で英語以外を使用する」学習者の特徴	99
表 27. アメリカの『外国語学習スタンダード』のコミュニケーション目標と求められる行為	99
表 28. アメリカの『外国語学習スタンダード』の学年別の到達指標サンプル	101
表 29. アメリカの『外国語学習スタンダード』の学習基準スタンダードと求められる行為の対比表	103
表 30. アメリカの『外国語学習スタンダード』の ナショナル、州、地域ごとのスタンダードとその相互関係	105
表 31. アメリカの『外国語学習スタンダード』のコミュニケーションの形態構成	106
表 32. 『ヨーロッパ言語共通参照枠』の共通参照レベル：全体的な尺度	112
表 33. 『ヨーロッパ言語共通参照枠』の共通参照レベル：自己評価表	113
表 34. 『ヨーロッパ言語共通参照枠』の総合的な口頭発話の級分け基準	116
表 35. 『ヨーロッパ言語共通参照枠』のモニタリングと修正能力の級分け基準	117
表 36. 『ヨーロッパ言語共通参照枠』の包括的な聴解の級分け基準	117
表 37. 『ヨーロッパ言語共通参照枠』の手がかりの発見と推論	118
表 38. 『ヨーロッパ言語共通参照枠』の一般的な話し言葉のやり取り	119
表 39. 『ヨーロッパ言語共通参照枠』の目的達成のための協同作業	120
表 40. 『ヨーロッパ言語共通参照枠』の発言権の取得・保持	122
表 41. 『ヨーロッパ言語共通参照枠』のテキストタイプ	123
表 42. 『ヨーロッパ言語共通参照枠』のテキストの処理	123
表 43. 『ヨーロッパ言語共通参照枠』の語彙の使いこなし	124
表 44. 『ヨーロッパ言語共通参照枠』の文法的正確さ	124
表 45. 『ヨーロッパ言語共通参照枠』の社会言語的な適切さ	125
表 46. オーストラリアの全国統一カリキュラムの内容	128
表 47. オーストラリアの全国統一カリキュラムの基本的枠組み	130
表 48. オーストラリア全国統一カリキュラムの外国語スタンダード	132
表 49. F-10 Australian Curriculum: Languages – Chinese Second Language Learner Pathway – Foundation to Year 10 Sequence	133
表 50. オーストラリア外国語スタンダードの要素の下位分類	135

表 51. オーストラリア外国語スタンダードのカリキュラム内容	136
表 52. オーストラリア外国語スタンダードの学習到達目標	138
表 53. 日本語能力試験 Can-Do 自己評価リスト (聴く)	145
表 54. 『JLC日本語スタンダード』「話す」の5つのレベル	150
表 55. 『JLC日本語スタンダード』「聞く話す」の達成基準	151
表 56. 『JLC日本語スタンダード』の「活動」と関連トピック	152
表 57. 中学・高校向け日本語指導要領と教材との関連	161
表 58. 大学向け指導要領と教材 (一部) の関連	163
表 59. 『基礎日本語』の主な構成	179
表 60. 『New Interchange』の主な構成	197
表 61. 『New Interchange』のLesson Oneの主な構成	198
表 62. 英語教材と日本語教材における相違点	214
表 63. モジュールとテーマ	221
表 64. 授業ごとの構成とその主な内容	221
表 65. Conditions for Language Learning (Willis 1996)	223
表 66. 『基礎日本語総合教程』の構成案	224
表 67. 『基礎日本語総合教程』シリーズの話題、タスク、主な素材の内容の素案	226
表 68. 『基礎日本語総合教程』の話題構成	246
表 69. 『基礎日本語総合教程』第一冊第2課 STEP1-STEP4の主なタスク	249

図のリスト

図の番号とタイトル	頁
図 1. 日本語課程を開設している学校数の変化 (1974-2012)	1
図 2. 日本語教師数の変化 (単位: 人) (1974-2012)	2
図 3. 日本語を勉強する学生数の変化 (単位: 人) (1974-2012)	2
図 4. (左) 使用言語のコミュニケーション	19
図 5. (右) 言語知識量と言語教育活動量の関係	19
図 6. Brumfit の指導モデルの略図	34
図 7. Maley の指導モデルの略図	35
図 8. 『大学日本語科基礎レベル指導要領』の漢字の基準	40
図 9. 『日本語能力試験出題基準』の漢字の基準	41
図 10. 『大学日本語科基礎レベル指導要領』の語彙の分布図	42
図 11. アメリカ『外国語学習スタンダード』における五つの C	97
図 12. アメリカ『外国語学習スタンダード』文化の三つの側面の相互関係	98
図 13. アメリカ『外国語学習スタンダード』におけるカリキュラム要素の構成関係	105
図 14. 『ヨーロッパ言語共通参照枠』のレベル分け図	112
図 15. The progress of the Australian Curriculum	128

図 16. オーストラリア全国統一カリキュラムにおける七つの汎用的能力	131
図 17. オーストラリア全国統一カリキュラムにおける「作業学習」の構成図	131
図 18. JF 日本語教育スタンダード 2010 の「スタンダードの木」(樹形図)	142
図 19. JF 日本語教育スタンダード 2010 の言語能力の熟達度レベル表	143
図 20. Bachman (1990) 言語能力概念モデル	146
図 21. JLC スタンダードと関連する項目との統合関係	152

あとがき

この論文を執筆しようと思うようになったのがいつからなのか、はっきりとは思い出せない。

私は 1996 年から高校向け日本語教材の編纂に携わってきた。これが、日本語教育研究に関わる最初のきっかけである。指導に関連する教育学、心理学、カリキュラム、教材、評価など一連の内容について全面的に研究するようになったのは、義務教育レベルおよび高校向けの日本語カリキュラム標準の研究開発作業に関わり始めた 2000 年からである。その後は 17 年にわたり、教材の審査、カリキュラム標準の改訂、教師の専門化レベル向上化などに、絶えず取り組んできた。その間私は、常に学びながら仕事をこなし、また仕事を通じて学ぶということを繰り返してきた。この 17 年間、私は本論文に関連する内容の講座を何度も開き、研究発表を行ってきたが、このときの文章はバラバラで、まだ一つのまとまった形にはなっていなかった。そうした意味においては、この論文はこれまでの 17 年にわたる学びと仕事の集大成であると言える。

この 17 年間、いくつもの学内行政の仕事を兼務してきた。これまで発表した文章を論文にまとめたいという気持ちはあった。また、論文にまとめるよう勧めてくれる同僚も少なくなかった。しかし、まとまった時間がないことを理由にこれまで延び延びにしてきた。

本論文をまとめることができたのは、ひとえに東京学芸大学の松岡榮志教授のおかげです。松岡先生は絶えず私が論文を書き続けるよう、励まし支えてくださいました。また、具体的な指導、助言を数多く賜りました。この場を借りて、松岡先生に心から感謝の意を表します。

また、博士論文発表会に際して、横浜国立大学の高木まさき先生、千葉大学の加藤敏先生、東京学芸大学の橋本美保先生と齋藤ひろみ先生にきめ細かな質問、指摘や指導をいただき、改めて論文の反省と改善の源とさせていただきました。ここに、心からお礼を申し上げます。

さらに、日本語ネイティブの立場から、私の日本語による論文執筆を手助けして下さった東京学芸大学講師の吉田智美さんにも深く感謝致します。内容や構成にも気を配っていただき、曖昧な表現を一層分かりやすくしていただきました。

最後に、私が研究や仕事を続ける上で大きな支えとなり、様々な仕事に取り組む機会を与えてくれた同僚のみなさんや家族に、感謝の意を表します。仕事を通じてこれまで蓄積してきた経験が、中国における日本語教育に少しでもお役にたてば幸いです。

林洪

2015 年 12 月 2 日初稿

2017 年 1 月 20 日改訂