

# 中国の大学における日本語教育の最近の動向

堀口 純子

## 1 はじめに

1972年の日中国交正常化は中国に日本語学習ブームを引き起こした。その動きを受けて、1980年に中国の教育部と日本の国際交流基金の協力によって在中国日本語教師研修班が設立され、中国における日本語教師の研修と日本語教育事業が進められた。その後この活動の継続と発展を目的として1985年に北京日本学研究中心が設立された<sup>[1]</sup>。同センターは引き続き全国の大学の日本語教師の養成訓練を担う日本語教師研修班のほか、新たに日本語学、日本文学、日本社会、日本文化の4つの修士課程および博士課程コースを設置して運営してきたが、日本語教師研修班は2001年9月に解消して、在職の日本語教師を対象とした中国で最初の日本語教育の修士課程コースとしてスタートした。これは、すでに大学で日本語教育に携わっている現職教員の日本語力と教授技術に加えて専門性も高めることを目指し、同時に学位社会に対応するために学位を授与することを目的としている。

このことは、中国で日本語教育に対する専門性が認識され始めたことを示すものであり、21世紀になって中国における従来の日本語教育に対して専門的な見地からの改革の必要性が議論され始めたことと、時期的に呼応している。

筆者は2002年3月から7月まで、上記の北京日本学研究中心で始まったばかりの在職修士課程日本語教育コース初年度の2学期目（春学期）を担当する機会を得たが、その間に、転換期にある中国の大学における日本語教育の議論に参加し、また実状を観察することができた。本稿では、それらの中で特に強調されていたコミュニケーション能力の養成ということについて、それがどのように論じられ、どのように実践されているかということを取り上げる。

## 2 中国の大学における日本語教育

中国の大学で開講している日本語科目は、専攻日本語と非専攻日本語があるが、専攻日本語を設けている大学は120校ある。どの大学においても日本語教育のカリキュラムの中心は「総合日本語」という科目で、それは普通「精読」と言われている。精読は全科目の中で最も時間数が多く<sup>[2]</sup>、また大学の4年間にわたって設けられており、大学専門日本語教育において中核的な役割を果たしている。

教科書は「大学教科書の戦国時代」<sup>[3]</sup>と言われるほどいろいろな大学で作成されているが、1990年に大学専門日本語教育のための初の「教学大綱（教育指導要領）」が制定され、以来、教科書はそれに準拠した内容になっている。したがって、どの教科書も基本的には発音・文字・語彙・文法・文型は「教学大綱」に依拠し、また一つの課は本文、会話、語彙、文法、練習から成っているが、その

提示の仕方や力点の置き方には、それぞれの特徴が見られる。たとえば、北京外国語大学編の『基礎日語教程』は、一つの課が本文、会話、単語、発音、文法、練習から成り、文法に多くのページをさいている。上海外国語大学編の『新編日語』は、一つの課が本文、会話、応用文、単語、言葉と表現、ファンクション用語、練習から成り、言葉と表現に多くのページをさいているが、ファンクション用語という項目を設けて、「応じる」「会をはじめる」「話題をかえる」などコミュニケーションにも目を向けている。

このように教科書によって、発音に力を入れているもの、文法に力を入れているもの、言葉の機能に力を入れているもの、文化的な面に力を入れているもの等、それぞれに特徴があるが、どの教科書も目指すところは「精読」である。

しかし、最近「精読」の授業が変わりつつある。1999年7月に発行された中国日語教学研究会編『中国日語教学研究文集』8号は「21世紀の日語教育」を特集しているが、そこで強調されているのは、学習者主導型授業への転換とコミュニケーション能力の養成である。

特に、コミュニケーション能力を養成しなければならないということは、多くの教師が強調するようになってきている。その背景には、文法の理解も語彙の暗記もよくできてしたがって本文の理解もよくできる、言い換えれば精読の力が優れていると教師が評価する学習者が、その優秀さにもかかわらず運用力がついていないという現状の中で、どのようにすれば学習者の運用力を養成することができるかという教師の悩みがあり、同時に日本語によるコミュニケーション能力を身につけたいという学習者の強い要望がある<sup>[4]</sup>。

### 3 教科書の会話

中国の大学の日本語教育において、コミュニケーション能力をつけるために必要なのは会話の授業の活用であると考えられているが、会話の授業で使われている主な教材は教科書の各課にある会話である。そこで、以下に教科書の会話を取り上げ、コミュニケーションの面から具体的に考えてみたい。

大学専門日本語コースでは、日本で作られた教科書を使っている大学も一部あるが、多くの大学では中国の大学で作成した教科書を使い、授業はかなり忠実に教科書にしたがって進められる。

北京外国語大学の専門日本語コースでは、北京外国語大学編『基礎日語教程』の第一冊と第二冊を1年次に、第三冊と第四冊を2年次に使用している。この教科書は一つの課が本文、会話、単語、発音、文法、練習から成っている。

#### 3.1 会話参加者の設定

この教科書では、各課に3つの会話があるが、『基礎日語教程 第二冊』の第4課には、次のような3つの会話が提示されている。

##### (1) 第4課 [会話1]

人物：女性のクラスメート

1<sup>[5]</sup> 王 ねえ、勉強をちょっと止めて体を少し動かしませんか。

2 陶 そうね。何かみんなで運動をしましょうか。

- 3 馬 外へ出て、構内を駆け足しましょう。
- 4 李 走らないで速足で歩きましょう。案外いい運動よ。

## (2) 第4課 [会話2]

人物：男性の友達同士

- 1 尹 おなかが空いた。どこかで食事をしよう。
- 2 彭 うん。どこにしようか。
- 3 尹 その店に入ろう。
- 4 彭 混んでいるね。ああ、二階がある。二階に上がろう。

## (3) 第4課 [会話3]

人物：クラブの仲間

- 1 劉 あの峰も登ろうよ。
- 2 胡 よし、みんな頑張ろう。
- 3 趙 焦らずにゆっくり行こう。
- 4 雷 ああ、いい眺めだなあ。ここで少し休まないか。
- 5 鄭 そうしよう。そして、みんな向こうの峰に向かって一声叫ぼうよ。ヤッホー。
- 6 夏 もうそろそろ降りようか。明るいうちに麓まで戻ろう。

この教科書の会話では、「人物」、つまり会話参加者を設定している。(1)では「女性の」、(2)では「男性の」と参加者の性別が設定され、また(1)の「クラスメート」、(2)の「友達同士」、(3)の「クラブの仲間」という設定から、(1)(2)(3)は参加者がお互いに同等で親しい関係にある場合の会話として提示されていると考えられる。

(1)の会話では、発話1の「ねえ」、発話2の「そうね」、発話4の「運動よ」はクラスメートという同等の関係にある女性、発話1の「ませんか」、発話2の「ましようか」、発話3と4の「ましよう」などは女性という設定を反映したものと考えられる。

(2)の会話では、発話1の「空いた」と「しよう」、発話2の「うん」と「しようか」、発話3の「入ろう」、発話4の「いるね」と「ある」と「上がろう」が友達という同等の関係にある男性という設定を反映したものと考えられる。

(3)の会話では性別は設定されていないが、発話1の「登ろうよ」、発話2の「よし」と「頑張ろう」、発話3の「行こう」、発話4の「眺めだなあ」と「休まないか」、発話5の「しよう」と「叫ぼうよ」、発話6の「降りようか」と「戻ろう」がクラブの仲間という親しい関係にある人どうしという設定を反映したものと考えられる。

4課の会話は3つとも同等の関係にある人どうしという設定であるが、第5課には学生と先生という設定の次のような会話がある。

## (4) 第5課 [会話1]

人物：学生と先生

- 1 徐 先生、もう一度発音してください。
- 2 先生 では、もう一度発音する。よく聞きなさい。

3 徐 先生、もう少しゆっくり発音してください。

4 先生 努力してこの速さで聞き取りなさい。

(4) の会話では性別は設定されていないが、発話1と3の「ください」は学生の発話、発話2の「する」と発話2と4の「なさい」は先生の発話で、それぞれの表現に学生と先生という関係を反映していると考えられる。

(1) から (4) は、日常的にある程度つき合いのある人同士の設定であるが、(5) のような一時的な関係の人物設定もある。

(5) 『基礎日語教程 第二冊』第14課 [会話3]

人物：見学者と係員

1 見学者 案内の方はいつごろ見えるのですか。

2 係員 10時にまいります。

3 見学者 じゃ、まだ大分時間がありますね。

4 係員 こちらに椅子がございますので、どうぞお掛けになって、お茶でも召し上がりながらお待ちください。

5 見学者 あ、どうも。予定より早く着きすぎて、お世話をおかけします。

(5) の人物設定では、会話参加者の性別や上下関係などは示されず、「見学者」と「係員」という役割をになった一時的な関係による人物設定である。このような一時的な役割による関係においては、両者の親疎関係は疎であり、(5) のていねいな表現はそれを反映したものであろう。

『基礎日語教程』の会話におけるその他の人物設定を列挙すると、先輩と後輩、高校時代の友人、中国人学生と日本人留学生、友達同士、ルームメイト同士、母と子、夫婦、主婦同士、会社の同僚同士、OL同士、中学生同士、隣人同士、ツアーの仲間、店員と大学の事務員、母親と保母、会社の接待係と客、青年と年配者、老人同士、公務員、観光客とガイド、市民、客と店員などで、それに加えて性別が設定されている場合もある。

これらの設定から、この教科書では、会話参加者の性別、参加者間の上下および親疎関係、その場における役割関係が会話における大切な要素であると考え、それを反映した会話を提示していると考えられる。

したがって、この教科書の会話を運用力をつけるための教材として使用するなら、少なくとも性別による表現の違いや、会話参加者間の上下および親疎関係、または役割関係によることばの使い分けなどについては、会話の授業での学習項目とするべきであろう。

### 3. 2 会話が行われている状況

3. 1で見たように、この教科書の会話では人物は設定されているが、場所や状況の設定はない。上記(1)から(3)の会話は、どんな場所でどんな状況で行われているのだろうか。

(1) の場所は、クラスメートと一緒に勉強している所で、王さんの「ねえ」をきっかけに勉強の手を休め、他の3人が次々に応じて話しているところだろう。(2) は大学の門を出たところ、あるいは道を歩きながら、あるいはバスを降りたところなど、いろいろな場所が想像できるが、「そのの

店に入ろう」（発話3）と決めてから、「混んでいるね」（発話4）と言うまでには実際には少しの時間が必要なはずであり、また発話4は店に入ってから発話である。（3）は登山中の会話で、今いる場所は眺めのいい所だろう。劉（発話1）と胡（発話2）は次を目指そうとし、趙（発話3）と雷（発話4）と鄭（発話5）は少しゆっくりしようと言い、夏（発話6）は下山を提案している。ここで注意しなければならないのは、発話6が「もうそろそろ」で始まっていることであり、このことから発話5と発話6の間には少し時間の経過があるはずだということである。

この教科書の会話を運用力をつけるための教材として使用するなら、その会話の場面を想像し、生きた会話としてとらえる必要がある。教科書の会話は一つの連続した会話のように提示されているが、それを生きた会話としてとらえるためには、話している場所が途中で変わっていないかどうか、時間がかなりたっていないかどうか、会話参加者が何をしながら話しているかなどを理解する必要がある。

### 3. 3 会話に使用される言語表現

3. 1で、この教科書の会話では、性別や参加者間の上下および親疎関係や役割関係などが言語表現に反映していると述べたが、言語表現を詳しく見ると、そのほかにも会話の特徴を取り出すことができる。

たとえば、「ねえ」（（1）の発話1）や「先生」（（4）の発話1と3）のような呼びかけ、「そうね」（（1）の発話2）や「うん」（（2）の発話2）や「そうしよう」（（3）の発話5）のようなあいづち、「ああ」（（2）の発話4と（3）の発話4）のような話し手の気付きや感動、言い換えれば話し手の心情を表す表現、「よし」（（3）の発話3）のような話し手の心情と相手への声かけを同時に表すもの、「じゃ」（（5）の発話3）のような相手の発話とのつながりを表すもの、「あ、どうも」（（5）の発話5）のような相手の発話を受けて感謝を表すものなどである。

このように話しことばの特徴といえる表現を取り出すことができるのだが、これらは特に教授・学習項目として教科書で取り上げられているわけではない。しかし、この教科書の会話を運用力をつけるための教材として活用するためには、このような会話に独特の表現にも意識を向けるべきである。

教科書に提出されている会話を「生きた会話」の教材として活用するためには、会話参加者の属性や関係がどのようにその会話に反映しているかをとらえること、その会話が空間的・時間的にどんな流れの中でどんな行動と共に行われているのかということ想像すること、印刷された教科書の会話の中から会話の特徴を拾い上げること、の3点が重要である。しかし、このような説明は教科書にはほとんどないため、教師がこのことを意識的にとらえなければ、学習者には伝わらず、教科書に書かれている会話の文字を暗記して終わりということになってしまい、場面に即した運用力にはつながらない。

## 4 授業におけるコミュニケーションアプローチ

運用力は会話の授業に任されるべきものではなく、他の授業でも工夫次第で運用力を養うことは可能である。筆者は北京外国語大学で2002年4月1日から5日まで中国人教師による日本語の授業を毎日

2時間ずつ見せていただいた。また、5月16日から21日までは、北京日本学研究センター在職修士課程の学生による日本語の教壇実習を毎日2時間ずつ観察した。学習者は日本語コースの1年次生で、教科書は北京外国語大学編『基礎日語教程』の第二冊を使用している。

4月に見学したのは中国人のY先生とH先生の精読の授業で、Y先生は完全に日本語だけで授業を進め、H先生は70～80%を日本語で進められた。どちらの授業も日本語を浴びるような環境であったが、特にH先生の授業は日本語でコミュニケーションをする環境がかなり自然に作られていた。以下では、そのような場面を再現しながら中国の大学日本語教育におけるコミュニカティブアプローチの現状について考える。

#### 4. 1 授業開始時に見られたコミュニカティブアプローチ

月曜の朝は、2日間の休みの後であり、また1週間の始まりでもあるので、語学の授業ではウォーミングアップが必要である。2002年4月1日月曜日の朝は、8時の授業開始から約10分間は、前の週に学習した課の本文の暗唱による口慣らしで始まった。

「はい、よくできました。」という教師のことで暗唱のセッションが終わり、「きのうは日曜でしたね。」ということばで、教師は次のセッションに移った。(6)から(10)は朝8時10分から15分の間に行われた教師と学生のやりとりの一部である。

- (6) 1 教師   きのうは日曜でしたね。  
 2           映画を見に行きましたか。  
 3 全学生   いいえ、行きませんでした。  
 4 教師    学生1さんは何をしましたか。  
 5 学生1    映画を見に行きました。  
 6 教師    あ、学生1さんは映画を見ましたか。  
 7           何を見ましたか。

本文の暗唱が終わった後、教師は1の発話で、現実在即した会話をするための場を作ろうとしている。しかし、教師の2の質問に対して、学生は全員そろって3のように答えた。教師の発話2を学生は、自分の状況にあわせて自由に答えてよいというものではなく、提示された文型に対して正しい文型で答えなければならないものと受け取ったのであろう。2と3は自然な会話というより、文型の練習のようになってしまったといえよう。「日曜」という設定から「映画」を見に行ったかという質問には飛躍があるため、学生が自分の状況に自然に結びつけるのは難しかったのだろう。しかし、その後の発話4から7は、教師と特定の学生1との間でかなりコミュニカティブなやりとりが行われている。

- (7) 1 教師    学生2さんは何をしましたか。  
 2 学生2    デパートへ行きました。  
 3 教師    何を買いましたか。  
 4 学生2    何も買いませんでした。  
 5 教師    ああ、何も買いませんでしたか。

- 6           デパートは遠いですか。
- (8) 1 教 師    学生3さんは何をしましたか。  
       2 学生3    英会話の学校へ行きました。
- (9) 1 教 師    学生4さんは家へ帰りましたか。  
       2 学生4    はい、家へ帰りました。  
       3 教 師    お父さんとお母さんはおいしい料理を作って待っていましたか。
- (10) 教 師    楽しい週末でしたね。

(6) の前半ではコミュニケーションにならなかったが、その後教師は(7)から(9)のように学生の日曜の過ごし方について個別に質問やコメントなどを交えながら自然なやり取りを進め、(10)「楽しい週末でしたね。」で、このセッションを締めくくった。わずか5分間の活動ではあったが、学生はこの中で自分のことについて話す機会を持つことができ、その結果緊張がほぐれ、本時の授業への効果的な導入になっていた。

#### 4. 2 文法の授業で見られたコミュニケーションアプローチ

文法も原則を説明した後は、それを使う場面を設定することによって学生からその表現を引き出すようにするやり取りが行われた。

- (11) 1 教 師    もう7時半です。学校は8時に始まります。子どもはまだ起きません。  
       2           お母さんは何を<sup>6</sup>言いますか。  
       3 学生5    早く起きなさい。
- (12) 1 教 師    学生6さんのお母さんは何を<sup>6</sup>言いますか。  
       2 学生6  
       3 教 師    服をなら？  
       4 学生6    ああ、自分で洗濯しなさい。  
       5 教 師    いいお母さんですね。  
       6           学生6さんは自分で洗濯しますか。
- (13) 1 教 師    学生7さんのお母さんは何を<sup>6</sup>言いますか。  
       2 学生7    部屋のそうじをしなさい。

(11) から(13) のように、学習している表現を学生の生活の中で使うならどんな場面があるかということ、学生一人一人に思い起こさせている。次に、「なさい」と「ください」の違いを意識させる(14) のようなやり取りに移った。

- (14) 1 教 師    皆さんは先生に何を<sup>6</sup>言いますか。  
       2 学生8    試験をしないでください。  
       3 学生9    宿題を出さないでください。  
       4 学生10    暗唱しないでください。  
       5 教 師    あー、先生は暗唱しませんよ。  
       6           暗唱させないでください。

- 7 学生11 学校に来ないでください。  
 8 教師 私はきのうひっこしました。だから、疲れています。  
 9 学生11 先生、休んでください。  
 10 教師 学生11さんはやさしいですね。  
 11 11 でも、先生は学校へ来ますよ。

(11) から (13) では母親から子ども (学生自身) へという場面、(14) では学生から教師へという場面を設定して、「なさい」と「ください」の使い分けを場面とともに理解させようとしている。

(14) の発話 4 は文法的な誤りがあるが、発話 5 の反応によって 4 が誤りだということをさりげなく示し、発話 6 で正しい言い方を示している。発話 7 は文法的には正しいが、学生が教師に対して学校に来ないようにと言うのは問題である。そこで、教師は発話 8 のような場面を与えて、同じ学生から 9 のような発話を引き出した。それに 10 のような反応を示すと同時に「でも、」「来ますよ。」と締めくくっている。

#### 4. 3 授業終了時に見られたコミュニカティブアプローチ

一授業時間の学習項目が多いため、終わりに近づくにつれて、コミュニカティブなやり取りが少なくなり、最後は提出物の指示、宿題の指示、次の授業の予告などで授業が終わっていた。(15) から (17) は 4. 1 と 4. 2 に取り上げた同じ 4 月 1 日の精読の授業の最後である。

- (15) 教師 宿題を出してください。

教師のこの指示によって、学生は後ろから前に宿題を送り、いちばん前の席の学生が全員のを集めて教師に出す。教師は数を数えて、

- (16) 教師 出していない人は、あしたは忘れないでください。  
 (17) 教師 はい、終わります。

全学生 先生、どうもありがとうございました。

授業の中に自然なコミュニケーションを取り入れるかどうかは、教師によって大きな差があり、また、同じ教師でも授業の進み具合や教える項目によって、かなりコミュニカティブになる場合とあまりならない場合がある。しかし、授業時間数の最も多い精読の授業で、上に取り上げたような運用を考えたやり取りが行われているということは、コミュニケーション能力を養わなければならないという現在の中国の日本語教育の問題点に、大きな改革をしなくても日常の授業の中からでも対応の可能性があるということを示していると言えよう。

## 5 まとめ

語彙を覚え、文法を理解し、厳密に訳し、そして暗唱するという方法で、中国の大学における日本語教育は進められてきたが、21世紀になって、学習者主導型授業への転換とコミュニケーション能力の養成が強調されるようになった。

次々と出版される教科書には各課に会話があり、会話の特徴である呼びかけ、相づち、感情表現な



ども取り入れられるようになってきた。しかし、これらが教授・学習項目として教科書に詳しく取り上げられることは少ない。そこで教師には、書かれている会話の中から、会話の特徴を見抜く力が求められる。

また、教科書の会話をコミュニケーション能力を養成するための教材として活用するには、その会話が行われている場面を想像する必要がある。具体的には、会話参加者はどんな人か、会話参加者どしはどんな関係か、どんな場所で話しているのか、何をしながら話しているのか、時間の流れはどうなっているか、というようなことを想像することによって、教科書の会話を「生きた会話」として活用することができるようになる。

授業をコミュニケーションに進めることは、会話の授業だけでなく、ほかの授業でもできることである。中国の大学の日本語教育で最も時間数が多い精読の授業の中で、上の4節で見たように実践されているということは、コミュニケーション能力を養成できるような授業を教師が今後行うようになる可能性は大いにあるだろう。

#### 注

- [1] 北京日本学研究中心は北京外国語大学の敷地内にある。
- [2] たとえば、北京外国語大学の日本語の授業の1週間のコマ数は、精読8コマ、会話2～4コマ、ヒヤリング2～4コマ、視聴覚2～4コマで、そのほかに翻訳、通訳、日本国情などの科目がある。
- [3] 修 剛 (2002) 「「大綱」制定の過程から見る精読教育の成果と課題」 p.14
- [4] 「中国大連外国語学院における日本語教育に関するアンケート調査」 (中国日語教学研究会編『中国日語教学研究文集』8号pp.38-45) によると、中国大連外国語学院で日本語を学習している2,3年生250名のうちの80%近い学生が運用能力を重視しているが、60%近い学生が自分の運用能力に自信がなく、80%近い学生が運用のための練習にもっと力を入れたいと回答している。
- [5] 発話番号は筆者による。
- [6] 「何と」と言うべきところである。

#### 参考文献

- 修 剛 (2002) 「「大綱」制定の過程から見る精読教育の成果と課題」 『北京日本学研究中心2002年国際学術検討会報告論文集 日本研究的深化与拓展』
- 中国日語教学研究会編 (1999) 『中国日語教学研究文集』8号
- 北京外国語大学日語系編 朱春躍、彭広陸主編 (1998) 『基礎日語教程』第一冊～第四冊 外語教育研究出版社

