

日本語教育レベル設定への視座 —初級・中級・文字指導—

徳 永 光 展

本稿は外国人学習者に対する日本語教育におけるレベル設定と使用教材に関して論述するものである。初級及び中級の学習者を想定し、サバイバル・ジャパニーズの習得から、ひらがな、かたかな、また漢字をも含む文字学習へと進むに際して、どのような教科書を使用すれば効果的な指導が望めるかを考えると共に、多様な背景を持った学習者への指導に際して授業者が考慮しておくべき事項を概観する。

This paper discusses learner's levels in teaching Japanese as a second language and materials which the instructor should use in the classroom. The overview considers effective instruction and analyzes textbooks from acquiring Japanese at a survival level to practicing Hiragana, Katakana and Kanji at an intermediate level. To qualify issues we have to make allowances for learners who have diverse backgrounds.

1. 問題の所在

外国人学習者への日本語教育におけるカリキュラム編成を考えるにあたって、初級・中級・上級・超級など各レベルの設定と、それぞれの水準における使用教材の選定作業は避けることのできないプロセスである。各レベルを授業者が如何にイメージするかによって使用教材は異なってくるが、単に日本語習得の程度でのみ考えられるべきではなく、学習者の学習歴、属性、年齢や学習目的・母語によって到達度にも相違が見られる状況を考慮する配慮が必要なのは疑いようがない。

日本国内における日本語クラスは常に多様な学習歴、学習目的を持った学生が集う宿命を背負う。具体的には「国内で日本語を外国語として学ぶ学習者には、①外国人留学生（学部留学生、大学院生、研究生、研修生）、②就学生、③技術研修生、④成人（ビジネスマン、外交官、宣教師、一般成人）、⑤年少者（在日外国人子弟）があり、国内で日本語を第2言語として学ぶ学習者には、①中国帰国者、②インドシナ難民、③日系外国人およびその子弟などがある。」¹ 状況を想定せねばなるまい。同じレベルに映る学習者であっても、その水準に到達するまでにどのような習得過程を辿ったか、どれくらいの時間を要したか、どのような学習スタイルを取ったかはまちまちであり、認知スタイルには学習者それぞれの個性が反映される。従って、スタートラインが同じであっても、その後の能力伸長速度は異なり、個別の配慮が求められるのである。「進度に影響することがらには、①学習者の母語、②年齢、③滞日期間、④専門・研究分野での日本語の必要性、⑤外国語学習の経験の有無、⑥効果的な自習方法（ストラテジー）の有無、⑦新しい言語、生活などへの適応性、⑧性格は社会的か内向的か、⑨家族からの音信が途絶えていないかどうか、⑩既婚者の場合は、配偶者も一緒かどうか、といったことなど、さまざまである。そのほかに、⑩学習者をとりまく日本人が、その学習者の日本語の学習や上達に対してどのような態度で接するか、ということも見逃せない。」² という。また、海外での学習歴が長い者は標準的な書き言葉、また丁寧な話し言葉を学習しているが、日本で実際に生活体験を持つようになると、くだけた話し言葉や方言にも多く接する。また、家族で来日している場合、地域の学校に通う子供の上達に親がついていけず、不安になる状況も発生するなど、学習者の動機付けには多くの要素が絡み合う。

日本語教師は以上のような状況への細やかな心配りが求められることを確認した上で、本稿では日本国内で異なる母語話者が集う教室で日本人教師が媒介語に頼らないで授業を行う場合を想定し、それぞれのレベルでどのような考え方に基き教材を選定していくべきかについて考察する³。

2. レベル設定

現行の日本語教育にあって学習者の日本語学力を分類する指標として広く使用されているのは、1984年より実施されている日本語能力試験である。「平成14年度日本語能力試験実施要項」の「試験の構成及び認定基準」によれば、同試験は1級（漢字2000字程度、語彙10000語程度、900時間程度の学習水準）、2級（漢字1000字程度、語彙6000語程度、600時間程度の学習を行い、中級コースを修了）、3級（漢字300字程度、語彙1500語程度、300時間程度の学習を行い、初級コースを修了）、4級（漢字100字程度、語彙800語程度、150時間程度の学習を行い、初級コース前半を修了）で構成されている⁴。出題基準の詳細は国際交流基金と財団法人日本国際教育協会が編集した『日本語能力試験 出題基準〔改訂版〕』⁵で把握できるが、ここで示されている語彙や学習時間に関する基準をそのまま当てはめると、4級レベルを入門、3級レベルを初級、2級レベルを中級、1級レベルを上級とみなすことができる。

2002年度より実施されている日本留学試験は日本の大学への入学志願者に対する日本語力及び基礎学力の評価を目的とするが、その「日本語」は日本における高等教育レベルでの学修に耐え得るかどうかを判断する内容となっている。同試験の日本語シラバスは試験の目的を「外国人留学生として日本の高等教育機関、特に大学学部留学を希望する者が、日本の大学での勉強に対応できる日本語力（アカデミック・ジャパニーズ）をどの程度習得しているかをシングルスケールで測定すること」⁶とし、「日本での留学生生活をおくる上で、日本語によるコミュニケーション能力があるかどうか、また、自国での初等・中等教育修了までに習得した知識を前提としながら、日本の大学で学習・研究活動を行うための日本語能力があるかどうかを測定する言語テストであり、かつ、標準テストである。」⁷と明記している。この水準は日本の高等学校を卒業した日本人学生に伍する語学力を要求するものであり、第二言語としては最高レベルにあると言っている。

日本語能力試験、日本留学試験共に4つの選択肢の中から正解を選ぶマークシート形式を採用している。多くの受験者を抱える現状にあっては妥当な出題形式であるが、受験者の能力測定をどこまで正確になし得るかという信頼性に関する議論になると、計量心理学の立場からはまぐれ当たりを避けられず、妥当性も証明できないという⁸。その結果、「多肢選択の小問形式から脱却しなければならぬという考えが、多くの人々の中に生まれ始め」⁹、「2002年から開始された日本留学試験に記述問題が加えられたのはその一端である」¹⁰と位置付けられている。日本留学試験は日本語能力試験1級相当であるが、記述試験を含むので更に高度な学力が測定できていると見ることができる。

語彙数や使用可能な漢字数といった語学的見地からの視点に加えて、その言語の背景に潜む日本文化への理解度をも含めて日本語教育を考えるべきであるという立場もあり、どれだけ文化的背景を教材作成にあたって織り込むかについても考慮されねばなるまい¹¹。また、「日本語能力試験には産出能力を測定・評価する課題がないため、新たな試験開発が求められている」¹²が、そのためには「（1）多数の受験者を測定対象として一定期間内に実施できること。（2）発話標本採取における公平性が維持できること。（3）反復受験時における客観性・信頼性を具備すること。（4）実施および評価手順が簡便であるという実用性を具備すること。（5）受験者の学習背景を問わないこと。」¹³が満たされなければならないという。

このように考えていくと、学力測定に困難な要素が多々存在し、日本語能力試験の等級で学力分類する限界を自覚せねばならない状況も分かるが、それでも現実問題として授業者は母語・年齢・学習歴・到達度の全く異なる学習者がある程度のカテゴリーに分類し、教材を決め、シラバスを作成し、授業を成立させなければならない。日本人と共に日本語を用いて活動できるようになるまでのレベルを日本語教育として授業実践していくべき段階と見なすならば、学習者が上級に到達するまでの学習課程を授業者は明確に想定できなければならない。よって、大まかに初級・中級というレベルを想定し、それぞれの学習者を対象として授業を行うために、各レベルを如何にイメージすべきかを考察する。なお、非漢字圏出身の学習者にとっては文字の学習をどの時点で始め、どの程度まで進めるかが無視できない課題であるため、初級・中級それぞれにおける文字学習のあり方にも言及する。

3. 初級

初級では構造シラバスに基づき、最低限の文法をどうやって教えるかに注意が注がれよう。その状況は各種の初級教科書が扱う文法項目を比較対照すれば明らかになる。SOV型の文構造、助詞による文の結合、動詞の活用¹⁴、形容詞の活用¹⁵がまずポイントとなり、その上で初級として提示すべき語彙の設定が生じるが、学習者の履歴と現在の状況、また日本語習得の目的によって必要な語彙には差が生じてくる。特殊な日本語を必要とする成人学習者は自力でそれらの語彙に対していく判断力を持っている場合も多い。日本人教師にとっては教室での発声そのものが学習者への音声教育になるので、各母語話者に独特な発音の傾向を把握し、音声学的な訓練を積む必要も生じてくる¹⁶。

初級レベル修了時の習得状況にはサバイバル・ジャパニーズをどうにか学習した段階から相当深い知識をも含む場合まで様々な到達度が想定されよう。その判断に対する1つの指標としては初級段階での学習がローマ字表記のテキストのみによったか、それとも仮名表記の教科書によったかを考えるべきである。なぜならば、中級以上の教材は原則として漢字仮名混じりで表記されるため、ローマ字表記の教材で初級を終えた学習者は中級への橋渡しの段階で、文字の学習を挟まねばならなくなるからである。

では、当初から文字学習を含むべきか否か。これは学習者のニーズによるところが大きい。日本留学をも視野に入れて日本語学習に入る学習者に限らず、体系的な日本語習得を目指す学習者は早期に文字の学習を始め、漢字仮名混じりで記載された教科書を使用するが、ローマ字表記の教科書¹⁷で学ぶ学習者が非漢字圏に多い現実には注目しなければならない。文字指導を省略する教授法は基本的な表現を少しでも早く習得させること、また文字の理解に手間取っているうちに学習意欲を低下させ、ドロップアウトする学習者を最小限に食い止めるための手立てである。ローマ字表記の教科書を使用して初級段階を履修する学習者にはそれ以上の学習を必要としない（または望まない）者、つまりサバイバル・ジャパニーズの習得でもって、学習を完了させる者がいる。このような学習者を対象とするクラスではローマ字表記の教科書を使用すればよい¹⁸。ローマ字表記の教科書の多くは文法解説、翻訳などを英語で行っているので英語圏の学習者にとっては便利である。だが、それ以外の言語を母語とする学習者にとっては媒介語の英語に関する知識がなければ使用できないという限界を抱えていることは認識されねばならない。

『新日本語の基礎』¹⁹、『みんなの日本語』²⁰などは学習者の多様性を考慮した結果として開発された教科書で、日・英両言語による教師用指導書、各言語による文法・本文解説書、漢字仮名混じりによる本文とローマ字による本文など、多数の版が存在し、異なるバックグラウンドを持つ学習者に対応できるよう配慮されている。これらの教材は、初級から中級にかけての指導、しかも媒介語が存在しないクラスで授業を成立させるためには教科書に必要な情報が学習者の母語によって記載されている必要があるという立場に立っている。

本文がローマ字表記と漢字仮名混じりの2種類で表記されている教科書は多様な学習者に対する配慮を示している。吉田弥寿夫他編『あたらしい日本語』²¹のように中級への橋渡しまで兼ねた内容を持つものから山崎佳子、土井みつる編著『留学生の日本語初級 45時間 はかせ』²²のように理系大学院留学生へのサバイバル・ジャパニーズを目的とし、大学院生が遭遇する状況に重点を置いたものまで様々なものが開発されている。

ローマ字表記の教科書を使用した学習に耐え得る水準は初級として最低限保証していかなければならない。その上での努力目標は仮名が読めること、できるだけローマ字表記に頼らずに仮名を読むよう学習者を導くことである。仮名が自力で執筆できるようになるのが理想であり、そのためには日本の小学生がワークブックで練習するような地道な作業が欠かせない。記された書き順に沿ってひらがな、かたかなの書き方を練習し、仮名を自力で書けるように考案されたワークブック²³やカナカード²⁴も存在する。絵で文字をイメージさせる『絵で覚えるひらがな・カタカナ』²⁵、ひらがなとかたかなを併記し、混乱なく同時に習得できるよう工夫された『ひらがな百科』²⁶など様々な教科書があるが、文字の手書きを必ずしも学習者に強要する必要がない状況が生まれてきたのも事実である。コンピュータの発達により、文書作成をすべてキーボード入力で行う状況にあっては文字の判別のみが可能であればよいという立場もあるからである。このよ

うな考え方は日本語学習者の多様化を如実に示唆し、初級を無事終えるためには学習者の負担をできるだけ軽くした教材を開発すべきだという発想に基づくテキストが生まれる温床となる。

しかし、日本研究のために日本語学習を行う場合は文献読解能力の涵養が大きな目標となるために海外でも漢字仮名混じりで表記された教科書の開発が進んだ。『現代日本語初級』²⁷は旧・ドイツ民主共和国（東独）時代にフンボルト大学で開発された教科書だが、本文は漢字仮名混じりで表記されている。同書は日本学専攻の学生を対象とする授業実践の過程で生まれたので、文献読解の上で欠かせない文字習得を前提にしている。動詞の活用は日本人向けの学校文法に準拠した説明がなされているが、使用語彙は中級までを射程に入れている。ドイツの日本学専攻学生であれば、基礎段階の日本語を終えれば日本語学に関する日本語文献講読²⁸をも含んだ言語学的分析²⁹にも触れていくし、日本文学についても日本人研究者が日本語で記した学術文献の講読³⁰へと進む。その意味でも文字習得を前提とした教科書教材が扱われる雰囲気にあるのである。人文・社会科学の全域にわたって学ぶドイツ³¹に限らず、ヨーロッパの日本研究専攻学生は初級段階より総合的な日本語力を身につけるような指導を受けている。例えばベルギーでも1年生段階から作文の授業が実践されているという報告があるし³²、ポーランドのクラクフにあるヤギェウォ大学日本・中国学科でも漢字を初級時から扱い、古典文法を含む文法指導がなされ、3年生以上の授業は大半を日本人教師が担当するという³³。

初級を文法訳読式で学習するか、コミュニケーション・アプローチで学習するか。この問題は日本語の入門期指導を母国で受けるか、または来日して受けるかの相違によるところが大きい。母国で学習する場合は学習者の母語話者の教師が学習者の母語を使用して教える形が取られる。日本人ネイティブ・スピーカーが会話・ドリルを担当し、役割分担がなされる場合もあるが、いずれにせよ母語による文法説明が基礎としてある。

しかしながら、日本国内における日本語教育の現場では通常は多地域から来日した学習者が混在するクラスとなるから、媒介語が通じない状況にならざるを得ず、日本語のみによる授業が基本となる。また、教師も一般的に日本人ネイティブ・スピーカーが担当するため、外国語による詳細な文法説明には適さず、コミュニケーション・アプローチが中心となる³⁴。

4. 中級

全くの初心者がある教科書を学習し得た状態を初級修了と呼ぶなら、その後のレベルを学習させるにあたっては考慮すべき問題が多く発生する。

初級修了後は、語彙力増強にどこまで耐え得るかが中・上級に至る学習を継続できるかどうかにつながる³⁵。動詞についても『日本語複合動詞ハンドブック』³⁶に見られるような複合動詞の学習へと進み、それらを辞書で検索できる学習者が想定されるのである³⁷。けれども、何をもって中級と呼ぶか、その定義は難しい。本郷（2003）が「中級レベルに属している学習者層は幅が広く、個々の学習者の学習経験も多様である。また、各々が抱える日本語学習上の問題も多岐にわたる。ある程度の流暢さはあるが正確性を欠く、産出が固定している、或いは、知識は豊富であるが運用に結びついていない、など様々である。中級クラスは、通常、このように異なる学習履歴を持つ者がひとつの学習者集団として教室活動に参加している。そこでは、お互いがどう関わりながら共に学ぶかがグループとしての学習の成果に影響を及ぼすと考えられる。」³⁸と述べる如くである。「ある者は初級で身につけるべき文型が抜けていたり、一応日常生活には不自由しないが、まとまった文を読んだり書いたりすることができない。またある者は読み書きはかなりできるが、聴解がまるだめであったりする。」³⁹といった具合に学習者の知識内容のばらつきも大きくなっていく。全くの初学者が初級レベルの教科書を修了したとしても、中級教科書の学習に進むには断層が生じる場合があり、『現代日本語 初級総合講座』⁴⁰のような初中級の橋渡しをするレベルの教材も考えられなければならない。寺村秀夫は初級修了者に適切な中級教材の開発が求められる背景につき、学習者の既学習時間を具体的に挙げながら次のように述べている。

「初級」と「中級」のさかい目をどこに置くかについては、いろいろな考え方があり得る。ここではごく大まかに、現在多く市販されている初級用の教科書ないし参考書を一応終えたあたり、というふうを考える。学習時間数でいえば、ほぼ 300 時間程度の教室学習時間を経たものといってよからうか。週 20 時間前後の短期集中コースで半年、週 10 時間程度なら一年ぐらい、というのが平均的な目安であろう。

初級を上のように考えたとき、それを一応終えて大学あるいは大学院に入った学生が、それぞれの専門の勉強を、他の日本人学生と同じようにやっつけていこうとすると、なおかなりの日本語力の不足を感じるはずである。かといって、専門書や新聞や小説などを、辞書をたよりにただがむしゃらに読んでいくというのも、いかにも非能率的であろう⁴¹。

中級レベルの教科書の一例として『総合日本語 初級から中級へ』⁴²を例に取ってみたい。本書はトピック毎に「本文」「会話」「単語のまとめ」「文法ノート」「文型練習」「ディスコース練習」「漢字熟語練習」「応用読解練習」からなる。各課が場面シラバスに基づく構成であり、課の進行につれて難度が上昇する種類のテキストではない。課を構成するトピックを掲げると、「住宅」「足のうら」「るすばん電話」「コーヒー」「地下生活」「企業内学校」「商品」「登校拒否」「宅配便」「カード時代」「ゴミ」「コピー商品」「在宅勤務」「サルと人間」「相性」となり、全 15 課で構成される。いずれも現代日本事情理解に資する内容であり、このテキストの学習を通して、日本語・日本事情が一体となって学べるようになっている。中級レベルになると、日本事情に関する話題についてある程度受講者が意見を述べられるようになるため、本文の語学的読解から発展して日本事情に関する内容を扱っていきける可能性が期待できるのである。「漢字熟語練習」にあつては同じ漢字を使用する単語を併記して、その漢字が持つ意味の拡がりを連想しながら学ぶ。このテキストで漢字を練習することで漢字を読めるようにはなるが、自筆で書けるようになるための練習は他の漢字習得そのものを目的とする教科書に譲らなければならない。他にも中級者用の教科書としては、初級レベルで習得した基礎文法の復習をしながら会話の練習を中心とするもの⁴³、短文作成で基礎を固めつつ、その表現を使用しながら与えられた課題に対して 300～400 字程度の作文を作成することを目指すもの⁴⁴が開発されているが、「中級以上になるとテキストの内容も会話体から文章体中心の読解教材へと移行する。」⁴⁵傾向が一般的に認められる。

日本事情学習への積極的な関わりが志向されるようになる中級にあつては日本事情のための授業教材として開発された教科書もある⁴⁶が、社会の変化は目まぐるしいためすぐに陳腐化する危険に曝される。従って今後、文法の基本を終えた中級以上のクラスにおける日本事情への志向性を持った授業では、副教材としてインターネットサイトを利用する可能性も期待できよう⁴⁷。『日本語の手紙の書き方』⁴⁸が扱う手紙の書き方に関する練習は作文力向上にも資することから中級以上の指導事項であったが、今後は電子メールにおける文体、書式の指導が強く求められるようになってくる。また、感情表現⁴⁹、待遇表現⁵⁰、敬語⁵¹など、より洗練された表現の学習へ向かう足掛かりを構築することを目指した指導が求められるのである。

5. 文字指導

総合的な日本語能力（読み、書き、聞き、話す）の発展を願う学習者を対象とする場合であれば、仮名文字（ひらがな、かたかな）を教え、仮名で書かれた初級教科書を教材とすればよい。この種のテキストを使用した学習は最も標準的で、正統な方法である。しかしながら、短期のみ日本に滞在するビジネスマンなどが、文字学習は不必要で簡単な会話がとにかく短時間でできるようになりたいと考えたとしても不思議ではなく、ローマ字表記の教科書に対する需要は依然として高い⁵²。漢字圏の学習者にとっては仮名の成り立ちを容易に理解できるので、文字学習に比較的簡単に入っていきやすいが、非漢字圏出身で学習時間があまり取れない、また学習への動機付け維持に問題が生じる学習者には基本的な構文のパターンに一刻も早く触れさせた方がよい側面もあるので、文字習得を後回しにする指導法も考えられる。

非漢字圏の学習者にとっては仮名文字のみならずともかく、漢字の習得には相当の根気を要するものである。常用漢字の筆順と意味を記した参考書⁵³で常に目にした漢字を検索したり、漢字カード⁵⁴を持ち歩いて学習するような根気も必要であり、中級以上の学習へと進むことができるかどうかの成否を握っている。「(1) 英語を母語とする日本語学習者の漢字の理解は、文脈支持の有無と関係がある。また漢字の理解には、語彙の知識も必要である、(2) 言語習熟度は、漢字の理解に影響を与える、(3) 漢字熟語における音の理解と意味の理解には関係がある」⁵⁵ので、「新しい漢字の導入に際しては、まず文字と意味との結びつきを定着させ、その後、文字と音との結びつきを強化するという段階的な指導が有効で」⁵⁶「漢字を文脈支持のある例文の中で提示することと合わせて、語彙、特に漢語語彙の指導も合わせて行っていかなければならない」⁵⁷となると、まさに総合力養成の中でこそ知識の向上が期待できるのである。漢字学習は学習者に練習課題を与えるという形が採られがちだったが⁵⁸、その習得過程で学習者が多大な緊張と忍耐を経験せねばならないならば取り立て指導が必要になってくる。また、やみくもに暗記させるような指導法には限界があり、竹部良明『漢字はむずかしくない 24の法則ですべての漢字がマスターできる』⁵⁹が試みるように、漢字の成り立ちや起源を理解させるような説明が効果的になされる必要もある。ベルギーのルーヴァン・カトリック大学日本学科では漢字の形を正確に身につけさせるために、「① シンプルな説明ができるもの ② 説明によって、インパクトを与えられると思われるもの」については連想法を導入し⁶⁰、2年間で約960字を学習するという⁶¹。

『基本漢字 500』⁶²を例として考えてみたい。本書は基本漢字 500 字の練習に資することを目指し、漢字の書き順が記され、それに沿って練習するテキストである。「日本語能力試験」における出題漢字は3級で300字、2級で1000字程度なので、500字というのは3級と2級の間の水準になる。とすると、非漢字圏出身者に対する漢字学習は初級では扱わず、中級に差し掛かってドロップアウトせずに学習を継続できるという見通しが得られた段階で試みられるべき指導事項であることが分かってくる。

漢字の習得数を基準に日本人ネイティブ・スピーカーが母語である日本語を習得する過程と比較すると、日本語能力試験1級が高校を卒業し、大学に進学しようとする学生程度、2級が小学校を卒業し、中学校に入学して間もない頃の生徒程度に相当する。けれども、学習すべき漢字には交通機関、銀行、郵便局、病院の利用や買物の場面など日常生活でまず必要となる語彙が選ばれねばならず、画数の少ない漢字から順に学習する日本人の学校教育における習得プロセスとは著しく異なる⁶³。

文字指導は難しい問題を孕んでいる。我々が母語としての日本語を幼稚園、小学校で習った際にはまず仮名の書き方について訓練を受けるのが伝統的には当然とされた。中学校以降の英語教育でもまずはアルファベットの書き方に習熟することが目指された。しかしながら、日本語教育の分野では必ずしもそうではないという問題がある。

その背後には学習者にとって日本語は飽くまでも第二言語・外国語としての立場にあり、コミュニケーションや思考のための言語になり得るまでの習得を目指すか否かについては学習者それぞれの選択にかかっているという事情がある。文字はその最たる領域で、コンピュータによる文書作成が一般化した現在、文字の形さえ覚えればローマ字入力後、変換によってひらがな・かたかなにし得るし、漢字もまた正確に変換できるかどうかのみが問題になるのである。

「日本語能力試験」(1～4級)はすべてマークシートにより正解を選ぶ問題形式で、日本語力の判定は聴解力と読解力を中心になされる。一方、「日本留学試験」の「日本語」には記述問題があり、2つのテーマの中からどちらか1題を選択し、400字での作文が課せられるが、そこで試されるのは課題を理解し、それに対する自分の意見を表現する能力である。その様子は例えば以下の問いに接すれば具体的に理解できよう。

野菜や穀物などを育てる時に、害虫を殺すための農薬を使うことがあります。ある人は、〈A〉農薬は人間の体によくはないから使わないほうがいい、と言います。またある人は、〈B〉農薬を使わなければ十分な収穫が得られないので、少量なら使ってもいい、と言います。あなたは〈A〉と〈B〉どちらの意見に

賛成しますか。〈A〉か〈B〉のどちらかの立場にたって、その賛成理由を書いてください⁶⁴。

つまり、日本の大学で正規の学生になる（日本人学生と互角に学ぶ）ことを希望する状況になって、日本語による作文能力が求められ、自己の意見を的確に表現する能力が試されるのである。日本の大学に正規留学している学生にとっては各専門分野で課される課題を日本語文書として完成させることが必須の課題だからである。この能力を留学生が高めていくには継続的な支援が必要である。論述力を如何に高めるかは学生にとって切実な問題であり、その向上に資する日本語の授業が構築されねばならない⁶⁵。この水準になると日本語のディスコースに関わる微妙なニュアンス⁶⁶への理解力も求められるようになり、指導は精緻化を求められるし、日本語表現法研究の構想が提起されるようにもなる⁶⁷。けれども、この状況を別の側面から見れば、大学への正規留学者以外については思い切って文字指導を簡略化するという考え方があってもよいということである。

一方、漢字文化圏の学習者が抱える問題に言及するならば、中国人学習者は逆に同じ漢字熟語が日中間で意味のずれを持つために生じる混乱を考えねばならない⁶⁸し、同じ漢字が日中間で異なって発音されるため、音韻の習得過程⁶⁹に対しても授業者は意識的でなければならず、また中国語話者が漢字の発音を常に検索しつつ学習している状況⁷⁰への配慮も必要である。

6. 結語

コースデザインに関して、初級と中級、また文字指導に絞って問題を概観したが、これらの問題が錯綜するのが教室という現場である。多様な学習者が混じる中で、如何にして授業を成立させ、学習者を満足させるかというのは日本語教育に関わる究極の問いであるが、その自覚に立った時、選定された教科書は学習者サイドから見て、必ずしもそのニーズに合致するものとはなり得ないという現実が明らかになってくる。その際に学習者それぞれの傾向を見極め、各自にとって必ず学習せねばならない最低の事項とできれば学習したい項目を分けて個別に示す配慮も授業者には必要であろう。その上で、教科書を教えるのではなく、教科書で教えるという姿勢が実りある授業実践に際して求められるのである。

[註]

- 1 奥田邦男（1992）「日本語教育学の領域と課題」、奥田邦男編（1992）『教職科学講座 25 日本語教育学』（福村出版）18頁
- 2 奥田久子（1992）「日本語教育授業研究——学習者に焦点を当てた柔軟な授業の方法」、奥田邦男編（1992）『教職科学講座 25 日本語教育学』（福村出版）44頁
- 3 日本語教科書教材を具体的に評価したものとして、河原崎幹夫、吉川武時、吉岡英幸（1992）『日本語教材概説』（北星堂書店）がある。
- 4 引用は財団法人日本国際教育協会、国際交流基金編（2003）『平成 14 年度 日本語能力試験 1・2 級 試験問題と正解』（凡人社）106頁による。
- 5 The Japan Foundation & Association of International Education, Japan. (2002). *Japanese language proficiency test: Test content specifications (revised edition)*. Tokyo: Bonjinsha.
- 6 財団法人日本国際教育協会編（2003）『平成 14 年度 日本留学試験（第 2 回）試験問題』（桐原書店）244頁
- 7 註 6、245頁
- 8 村上隆（2003）「テストはなぜ完全なものになり得ないのか」『日本語教育』第 117 号 日本語教育学会 1-12頁
- 9 註 8、11頁

- 10 註9に同じ
- 11 牧野成一 (2003) 「文化能力基準作成は可能か」『日本語教育』第118号 日本語教育学会 1-16頁
- 12 庄司恵雄、青山眞子、金澤眞智子、伊東祐郎、野口裕之 (2003) 「大規模口頭能力試験開発に関する基礎的研究——発話標本採取法の検討——」『日本語教育』第116号 日本語教育学会 109頁
- 13 註12に同じ
- 14 基本動詞の活用形を検索に資する形で詳細に記した文献に以下のものがある。
Lange, Roland. A. (1988). *501 Japanese verbs: fully described in all inflection moods, aspects, and formality levels*. New York, London, Sydney, Toronto: Barron's Educational Series, Inc.
The Hiroo Japanese Center. [Eds.]. (1989). *The complete Japanese verb guide*. Rutland, Vermont & Tokyo: Charles E. Tuttle Publishing.
- 15 Tarumoto, Ann. (2001). *The complete Japanese adjective guide*. Rutland, Vermont & Tokyo: Charles E. Tuttle Publishing. が基本形容詞の活用形を検索に資する形で記している。
- 16 日本語音声学の概説書として松崎寛、河野俊之 (1998) 『日本語教師・分野別マスターシリーズ よくわかる音声』(アルク)、鹿島央 (2002) 『日本語教育をめざす人のための基礎から学ぶ音声学』(スリーエーネットワーク)、猪塚恵美子、猪塚元 (2003) 『日本語教師トレーニングマニュアル① 日本語の音声入門 解説と演習〈全面改訂版〉』(バベル・プレス)などを挙げる事ができる。
- 17 例えば、Yoshida, Yasuo., Kuratani, Nao'omi., & Okunishi, Shunsuke. (1976). *Japanese for beginners*. Tokyo: Gakken. は、サバイバル・ジャパニーズをどうやって習得するかに重点が置かれたローマ字表記の教科書として代表的なものである。
- 18 石田敏子 (1995) 『改訂新版 日本語教授法』(大修館書店) 61頁
- 19 財団法人海外技術者研修協会編 (1990) 『新日本語の基礎 I 本冊 漢字かなまじり版』(スリーエーネットワーク)、財団法人海外技術者研修協会編 (1993) 『新日本語の基礎 II 本冊 漢字かなまじり版』(スリーエーネットワーク)
- 20 スリーエーネットワーク編 (1998) 『みんなの日本語初級 I 本冊』(スリーエーネットワーク)、スリーエーネットワーク編 (1998) 『みんなの日本語初級 II 本冊』(スリーエーネットワーク)
- 21 Yoshida, Yasuo., Kuratani, Nao'omi., Yamaguchi, Koji., Okura, Miwako., Nishide, Ikuyo., Haruna, Makiko., Teramura, Hideo., Saji, Keizo., Takamura, Fumio., & Okada, Hideki. (1973). *Japanese for today*. Tokyo: Gakken.
- 22 Yamazaki, Yoshiko., & Doi, Mitsuru. (2002). *Basic Japanese for students: Hakase*. Tokyo: 3A Corporation.
- 23 O'Neill, P.G. (1967). *Japanese kana workbook*. Tokyo, New York & San Francisco: Kodansha International LTD.
The Association for Overseas Technical Scholarship. [Eds.]. (2000). *Self-study kana workbook: Learning through listening and writing*. Tokyo: 3A Corporation.
- 24 Naganuma, Naoe. (1992). *Japanese kana cards (Katakana & Hiragana)*. Tokyo: Japan Publications Trading Co. Ltd.
- 25 Ogawa, Kunihiko. (1990). *Kana can be easy*. Tokyo: The Japan Times.
- 26 Hooser, Mike. (1990). *Scratch n' mimic hiragana*. Tokyo: The Hokuseido Press.
- 27 Saito, Eiko. & Silberstein, Helga. (1980). *Grundkurs der modernen japanischen Sprache*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- 28 Fischer, Claus., Kishitani, Shoko. & Lewin, Bruno. [Bearb.]. (1989). *Japanische Sprachwissenschaft: Fachtexte*. Wiesbaden: Otto Harrassowitz. が日本語学に関する基本文献を日独対訳の形で掲げている。

- 29 ドイツ語で記述された日本語統語論として以下のものがあり、ドイツにおける日本語学研究の具体的状況を知ることができる。
 Wenck, Günther. (1974). *Systematische Syntax des Japanischen. Band 1. Syntaktische Produktionen unterhalb des Einfachen Satzes*. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag GmbH.
 Wenck, Günther. (1974). *Systematische Syntax des Japanischen. Band 2. Die Syntax des Einfachen Satzes*. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag GmbH.
 Wenck, Günther. (1974). *Systematische Syntax des Japanischen. Band 3. Syntaktische Produktionen oberhalb des Einfachen Satzes*. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag GmbH.
- 30 Lewin, Bruno. [Hrsg.], Fischer, Claus., Hijiya-Kirschner, Irmela. & Schneider, Roland. [Bearb.]. (1991). *Japanische Literaturwissenschaft : Fachtexte*. Wiesbaden: Otto Harrassowitz. は日本文学に関する基本文献を日独対訳の形で掲げている。
- 31 徳永光展 (1998) 「ミュンヘンの日本学」『国語年誌』第16号 神戸大学国語教育学会 68-79頁。ミュンヘンのルードヴィヒ・マクシミリアン大学における日本学関係の開講科目と担当者の研究分野が人文・社会科学の全域を網羅する様子を紹介している。
- 32 武山恵奈 (2000) 「プロジェクト・ワーク「新聞を作る」——ヨーロッパ・ベルギーのある日本語授業より——」『山口国文』第23号 山口大学人文学部国語国文学会 114-117頁
- 33 山根智恵 (1997) 「ポーランド語話者の誤用の傾向」『山口支部研究紀要』第3号 全国語学教育学会山口支部 78-88頁
- 34 有馬俊子 (1993) 『日本語の教え方の秘訣 上 「新日本語の基礎Ⅰ」のくわしい教案と教授法』(スリーエーネットワーク)、有馬俊子 (1994) 『日本語の教え方の秘訣 下 「新日本語の基礎Ⅰ」のくわしい教案と教授法』(スリーエーネットワーク)、有馬俊子 (1995) 『続・日本語の教え方の秘訣 上 「新日本語の基礎Ⅱ」のくわしい教案と教授法』(スリーエーネットワーク)、有馬俊子 (1995) 『続・日本語の教え方の秘訣 下 「新日本語の基礎Ⅱ」のくわしい教案と教授法』(スリーエーネットワーク)、またスリーエーネットワーク編 (2000) 『みんなの日本語初級Ⅰ 教え方の手引き』(スリーエーネットワーク)、スリーエーネットワーク編 (2001) 『みんなの日本語初級Ⅱ 教え方の手引き』(スリーエーネットワーク) は媒介語を使用しない指導法の可能性を迫っている。
- 35 玉村文郎 (2003) 「中級用語彙——基本 4000 語——」『日本語教育』第116号 日本語教育学会 5-28頁。ここに掲げられている語彙リスト一覧表は中級をイメージするのに適当である。
- 36 Tagashira, Yoshiko. & Hoff, Jean. (1991). *Handbook of Japanese compound verbs*. Tokyo: The Hokuseido Press.
- 37 Makino, Seiichi., & Tsutsui, Michio. (1995). *A dictionary of intermediate Japanese grammar*. Tokyo: The Japan Times. pp.626-647. (Appendix 2) に主な複合動詞の語用説明がある。
- 38 本郷智子 (2003) 「中級レベルの学習者同士による誤用訂正活動——グループ・モニタリングの実際——」『日本語教育』第118号 日本語教育学会 96頁
- 39 河野美抄子「実習」、佐治圭三、真田信治監修 (1996) 『日本語教師養成シリーズ 日本語教授法』(東京法令出版) 138頁
- 40 Mizutani, Nobuko. (1992). *Modern Japanese: An integrated course for beginners*. Tokyo: ALC Press.
- 41 筑波大学日本語教育研究会編 (1983) 『日本語表現文型 中級Ⅱ』(凡人社)。引用部分は寺村秀夫による「はしがき」である。
- 42 Mizutani, Nobuko. (1990). *Introduction to intermediate Japanese: An integrated course*, Tokyo: ALC Press.
- 43 高柳和子、遠藤裕子、袴田陽子 (1993) 『基礎文法を使って日本語の世界をひろげよう 日本語会話 中級Ⅱ』(凡人社)
- 44 C&P 日本語教育・教材研究会 (1989) 『絵入り日本語作文入門——文型による短文作成からトピック別表現練習へ——』(専門教育出版)。なお同書は「初級前半を終了したレベルから中級前半にかけて(時間数で言えば100時間から500時間位)の学習者を対象として作られている」(まえがき)とのことである。

- 45 日本語教育学会編 (1990) 『日本語教育ハンドブック』 (大修館書店) 71 頁。執筆は松岡弘。
- 46 財団法人海外技術者研修協会編 (1987) 『JAPANESE LIFE TODAY 現代日本事情』 (スリーエーネットワーク)。同書の漢字仮名混じりの本文には総ルビが付され、またローマ字による本文も併記され、多様な初級教科書修了者への配慮がうかがえる。文法解説、翻訳は英語でなされている。
- 47 長濱拓磨 (2002 a) 「インターネットを活用した日本語・日本学教育——韓国・韓東大学における実践報告——」『国語教育の理論と実践 両輪』第 36 号 鳥取大学教育地域科学部浜本純逸研究室両輪の会 11-19 頁、並びに長濱拓磨 (2002 b) 「インターネットを活用した日本語・日本学教育——韓国・韓東大学における実践報告 (二) ——」『国語教育の理論と実践 両輪』第 37 号 鳥取大学教育地域科学部浜本純逸研究室両輪の会 135-148 頁。なお、長濱拓磨 (2002 b) は『国語教育の理論と実践 両輪』第 38 号の 72-85 頁に修正の上で再掲載されている。
- 48 Inter-University Center for Japanese Language Studies. [Eds.]. (1992). *Writing letters in Japanese*. Tokyo: The Japan Times.
- 49 Suleski, Ronald. & Masada, Hiroko. (1982). *Affective expressions in Japanese: A handbook of value-laden words in everyday Japanese*. Tokyo: The Hokuseido Press.
同書は「あくまで」「どうせ」「ふと」「はたして」「いちおう」「いっそ」「いよいよ」「いずれ」「じつに」「じつは」「けっきょく」「きっと」「まさか」「まさに」「まさしく」「まして」「ますます」「まず」「むしろ」「なまじ」「おもわず」「ろくに…ない」「さらに」「さすが (に)」「せいぜい」「せっかく」「せめて」「しみじみ (と)」「しんみり (と)」「そうとう」「ただ」「たかが」「たしか」「たった」「とかく」「とにかく」「とうてい」「とても」「とうとう」「つい」「ついでに」「ついに」「つくづく」「つまり」「うっかり」「わざわざ」「やはり (やっぱり)」「やたらに」「やっと」「よもや」「ようやく」を見出し語に掲げている。
- 50 Inter-University Center for Japanese Language Studies. (1991). *Formal expression for Japanese interaction*. Tokyo: The Japan Times.
- 51 Mizutani, Osamu. & Mizutani, Nobuko. (1987). *How to be polite in Japanese*. Tokyo: The Japan Times.
- 52 Association for Japanese-Language Teaching. (1984). *Japanese for busy people I*. Tokyo, New York: Kodansha International., Association for Japanese-Language Teaching.(1990). *Japanese for busy people II*. Tokyo, New York: Kodansha International., Association for Japanese-Language Teaching.(1995). *Japanese for busy people III*. Tokyo, New York: Kodansha International.は使用者として日本に滞在する成人のビジネスマンを、また Hijirida, Kyoko. & Yoshikawa, Muneo.(1987). *Japanese language and culture for business and travel: a text for students and travel industry managers*. Honolulu: University of Hawaii Press.は旅行者を含めた読者を想定している。
- 53 Sakade, Florence., Emori, Kenji., Friedrich, Ralph. & Ohashi, Susumu. (1961). *A guide to reading & writing Japanese: The 1,850 basic characters and the kana syllabaries.(revised edition)*, Rutland, Vermont & Tokyo: Charles E. Tuttle Company.
Naganuma, Naoe. (1972). *Characters for daily use and personal names*. Tokyo: Chōfūsha Company.
- 54 Heisig, James W. (1988). *Kanji study cards*. Tokyo: Japan Publications.
- 55 松本順子 (2002) 「日本語学習者の漢字理解に文脈支持が与える影響——英語母語話者の場合——」『日本語教育』第 115 号 日本語教育学会 71 頁
- 56 註 55、78 - 79 頁
- 57 註 55、79 頁
- 58 Okazaki, Toshio. & Okazaki, Hitomi. (1990). Writing for communication at the elementary Japanese level. In: Kamada, Osamu. & Jacobsen, Wesley M. [Eds.]. (1990). *On Japanese and how to teach it: In honor of Seiichi Makino*. Tokyo: The Japan Times. p.141.

- 59 Takebe, Yoshiaki. (1993). *Kanji isn't that hard!: Kanji can be mastered with the "24 Rules"*. Tokyo: ALC Press.
- 60 武山恵奈 (2003) 「漢字の指導法」『山口国文』第 26 号 山口大学人文学部国語国文学会 147-151 頁
- 61 註 60 によると、使用教科書は 1 年生が Japanese Language Education Research Group, Nagoya University. [Eds.].(2002). *A course in modern Japanese: Volume 1 and 2 (Revised Edition)*. Nagoya: The University of Nagoya Press. で、2 年生が名古屋大学日本語教育研究グループ編 (1988) 『現代日本語コース 中級 I』(名古屋大学出版会)、名古屋大学日本語教育研究グループ編 (1990) 『現代日本語コース 中級 II』(名古屋大学出版会) だという。
- 62 Kano, Chieko., Shimizu, Yuri., Takenaka, Hiroko., & Ishii, Eriko. (1989). *Basic kanji book: Volume 1 and 2*. Tokyo: Bonjinsha.
- 63 Kanji Text Research Group, Department of Civil Engineering, University of Tokyo. (1993). *250 essential kanji for everyday use*. Rutland, Vermont & Tokyo: Charles E. Tuttle Company. は東京大学大学院工学系研究科に日本語未修で入学した学生を対象に日常生活上必要不可欠な漢字を示すことを目的として開発されたが、日本で生活する外国人にとって必要な漢字を自覚するのに適当である。
- 64 財団法人日本国際教育協会編 (2003) 『平成 14 年度 日本留学試験 (第 2 回) 試験問題』(桐原書店) 11 頁
- 65 平野栄久 (2002) 「日本語講座を担当して」『姫路獨協大学外国語学部紀要』第 15 号 姫路獨協大学外国語学部 一〜一七頁では、羽田野洋子、倉八順子 (1995) 『日本語の表現技術——読解と作文——中級』(古今書院) を使った日本語文章表現の習熟を目指す実践が報告されている。
- 66 Maynard, Senko K. (1998). *Principles of Japanese discourse: A handbook*. Cambridge: Cambridge University Press. が詳細に議論している。
- 67 木坂基 (1992) 「日本語表現法——日本語表現法研究の構想」、奥田邦男編 (1992) 『教職科学講座 25 日本語教育学』(福村出版) 88-102 頁
- 68 例えば、李順然 (1997) 「中文和訳の難しさ——「発展」「反対」の訳語をめぐって」北京日本学研究中心編『日本学研究』第 6 巻 経済科学出版社 51-56 頁、岡益巳 (2002) 「日本経済語彙における日中両語間でのずれについて」『日本語教育』第 113 号 日本語教育学会 63-72 頁、のような議論を考慮せねばなるまい。
- 69 邱學瑾 (2003) 「台湾人日本語学習者の日本語漢字熟語の音韻処理について——単語タイプ・単語の習得年齢・習熟度の観点からの検討——」『日本語教育』第 116 号 日本語教育学会 89-98 頁
- 70 大越美恵子、高橋美和子 (1997) 『中国人のための漢字の読み方ハンドブック』(スリーエーネットワーク)