

日中中級日本語総合教科書の比較分析一：語用論的 技能養成という観点から

徐, 燕
九州大学大学院比較社会文化学府

<https://doi.org/10.15017/4493127>

出版情報：比較社会文化研究. 28, pp. 35-42, 2010-09-30. 九州大学大学院比較社会文化研究科
バージョン：
権利関係：



日中中級日本語総合教科書の比較分析

—語用論的技能養成という観点から—

ジョ エン
徐 燕

1. はじめに

2000年に中国教育部によって『高等院校日本語専業高年級段階教学大綱』が制定された。これは中国における大学の日本語専攻の3、4年生に対する教育の目標、内容などを定めたもので、この段階の教育の計画、教材の制作、テストは基本的にこれに基づく。その中で、総合的な到達目標は以下の3点とされている。①日本語についての基本的な知識および技能とより高度な実践能力を身につける。②日本語学、日本文学、日本社会文化に関する基本知識を備える。③卒業後は専門性の強くない内容に関する通訳職、翻訳職、日本研究に関連する研究・教育職にすぐ適応できる。日本語総合技能科目の全体的な目標を「学生の日本語総合能力を高め、知識面を拡大する。学生により高度な言語運用能力を持たせるだけでなく、広く、ある程度の深さを持った日本文化に関する知識を持たせる」とし、四技能のほかに「訳す」という技能を加え、それぞれの到達目標が詳しく設定されている。「話す」については以下のように記されている。

より正確に自分の考えや気持ちを表現し、日本人と自由に話し合うことができる。より短い時間の準備で、日本語で即座にスピーチを行ったり、学術的な意見を発表したり、よく知っている内容について討論や弁論を行ったり、自国の政治方針や国際問題についての観点を述べるができる。・・・異なる場面、異なる対象に対して、異なる言語表現形式を選択し、特に語彙の性質や敬語の使用、イントネーション、ニュアンスの把握に基本的に誤りがない。

この記述に見られるように、『大綱』は言語知識だけでなく、言語運用にも配慮した内容となっている。しかし、これに基づいて「精読」用上級教材がいくつか制作されたが、そのほとんどは、難解な文章の読解を通して大量の言語知識を獲得するという従来の上級教育の方法論と変わるところがない。篠崎(2006)はこのような教材は、掲載する文章の選定とそこで取り上げる学習項

目としての言語知識および周辺知識の解説の執筆に労力が費やされるばかりで、これらを用いた実際の教育では、学習者も教師も教材に書かれている内容の消化吸収に終始すると批判している。

実際のな運用力を志向することは、学習者の学習動機も一致する方向である。2006年の中国の高等教育における日本語学習者のニーズに関する調査結果によると、最も高いのは将来の就職のためである。日中間の学術やビジネスの関係が深まる中で、日本語を実際に使って何かを行うことができる、より「高度」でより「知的」(宿2007)な言語運用力を学習者は求めている。

上述したような国の認識と学習者の動向を考慮すると、『高年級段階教学大綱』が規定した目標に沿った、真の運用力を育てる教材を開発することは、社会的にも教育学的にも非常に重要性の高いことだと言える。そこで、本研究では、語用論的技能養成のための教育方法、特に、教材開発に関する方針を得ることを目的に、日・中教科書を比較分析し、語用論的能力育成という教育部の定めた目標を達成する内容が教育現場で使用されている教材に盛り込まれているかどうかを検討し、改善すべき問題点を指摘しその対処法について考察する。

以下、次節では、語用論的能力と教材分析に関する先行研究を概観し、3節では、分析項目及び対象を選定した理由について述べる。続いて4節では、教科書の比較分析を行い、その結果を踏まえ、5節では、まとめと今後の課題について述べる。

2. 先行研究

2.1 語用論的能力とは

言語知識の根幹に運用とは区別される構造についての「能力」を想定するChomskyの言語観に対して、Hymes(1979)は言語運用に関わる能力の多面性に注目し、「コミュニケーション能力」という概念を提唱した。その後、Canale & Swain(1980)が、コミュニケーション能力を文法能力、社会言語能力、談話能力、方略能力の4つに下位区分し、コミュニケーションにおいては単なる文法能

力だけでなく、状況に応じて適切に言語を使用する能力が必要であることを示した。Bachman (1990) は Canale の枠組みを整理し、コミュニケーション能力を言語知識、方略能力、心理的生理的メカニズムと3つの要素から構成されるものと考え、言語知識を言語体系の知識と語用論的知識に下位分類し、さらに語用論的知識を発話行為の知識と社会言語学的知識に分類した。

言語教育学における潮流の変化は、言語学における変化を反映したものと言える。1970年代以降、言語の使用者を考慮に入れた語用論あるいは社会言語学の研究が盛んに行われるようになった(Grice 1989、リーチ 1983、Brown & Levinson 1987、Sperber & Wilson 1995 など)。トマス(1998)は語用論を「相互交渉における意味」、「話し手と聞き手の間の、そして発話の(物理的、社会的、言語的)文脈とその発話の選択可能な意味の間の、意味の取り決めにかかわるダイナミックな過程である」としている。つまり、話し手は発話する際、聞き手の側の社会的、心理的、認知的制約を考慮に入れ、一方、聞き手は発話を解釈する際、話し手をそのような仕方の発話に導いた社会的制約を考慮しないわけにはいかないことを指摘している。

上の知見に基づき、本研究では、語用論的能力を、話し手の側からは文化的心理的社会的な要因に合わせて適切に聞き手に意図を伝える能力であり、聞き手の側からは聞いた表現の内容を話し手の意図として関連づけて解釈する能力であるとする。

2.2 教材分析の先行研究

日本語教材の分析は、1990年代前半までは主に教材の構成・特色使用法の分析を行ったものである(河原崎ほか1992)。1990年代後半に入ると、日本語教材の構成から教材の中で扱われている言語表現の分析に研究の中心が移り、ラオハブナキット(1995)は「断り」表現、小野(1997)は情報提供場面の会話表現、ピッツィコーニ(1997)、松嶋(2003)は待遇表現、清(2005)は「禁止表現」について分析している。そして、日中比較という視点から分析を行ったものには席(2006、2007)がある。しかしながら、これらの分析はいずれも初級教科書を対象に行われている。それは日本語教科書の教材としての関心は、常に初級教科書に注がれ、中級以降の教育段階では生教材が使用されることが多いためか、それらの分析はほとんど見当たらない。

一方、実際のコミュニケーションにおいては、中級終了段階の学習者が様々な問題を持っていることが分かる。また、その大きな要因は言語知識ではなく、語用論的知識の欠如によるものであると指摘されている。そ

のため、語用論的能力に関する知識は中級教科書において、いかに取り扱われているのかを検討し、改善すべき問題点を認識しその対処法について考察する必要があると思われる。

3. 分析項目と分析対象

3.1 分析項目

本研究では、1)発話行為の実現形、2)ポライトネス・ストラテジー、3)丁寧体と普通体の機能の3点がどのように提示されているかを分析する。その理由は以下のようである。

1)と2)は、言語が何であろうとも会話の円滑な運営に影響する重要な要因である。

異文化コミュニケーションにおいては、学習者は発話行為の多種多様な実現形式から、目標言語の価値観を理解して発話行動の形式やストラテジーを選択しなければならない。自分の社会や文化の中で行ってきた価値観を十分理解しつつ、自分の価値観とも折り合いをつけて、目標言語の文化の文脈の中で軋轢を生み出さない形式を選択することは大変難しい。ストラテジーの選択およびその使用についての解釈が日本と中国で異なることは、例えば、Kaidi Zhan (1992) が指摘している。中国語ではポジティブ・ポライトネス・ストラテジーの使用における制限が少なく、日本語における使用よりずっと広範囲に使われているという。ということは、日本語においては使用されない場所でこれを使い、不適切とされる可能性が予測される。

また、3)は、日本語にあって中国語にはない形式であり、初級の最初に導入される区別ではあるが、この使い方、談話における効果を真に理解するのは大変難しい。導入時の説明にあるように、会話参加者の年齢や立場、会話の場面などによってどちらを使うかが決まるかといえ、そうではない。日本語では様々な文体的形態素の使用に文脈の要因の認識や話者の意図が反映されると指摘されているが(因2007)、本稿では、最も基本的な文体的形態素「丁寧体」と「普通体」に着目して、その使用実態とその機能について理解を進めるため、どんな工夫が教材中に含まれているかを分析する。

3.2 分析の対象

中級レベル以上では書き言葉を中心とした教科書が多くなるが、本研究の考察対象となる項目は「語用論的能力」に関わる要素であるため、分析対象としては言語機能や語用論的技能の養成という視点から作成された教科書を用いることが望ましい。「読む」・「書く」・「聞く」・「話

す」の四技能の育成を目指した総合教科書では、文法や語彙に関する情報だけではなく、談話の展開方法が一つの典型的なパターンとして「会話」という形で提示されている。本研究では、以下の5種の総合教科書を分析の対象とし、それぞれの「会話文」において、「発話行為の実現形」、「ポジティブ・ポライトネス・ストラテジー」、「文体の機能」の各項目がどのように提示されているかを比較分析してみる。

中国

『標準日本語中級』1冊 人民教育出版社 1990年

『新編日本語』3・4冊 上海外国語大学 1988年

日本

『文化中級日本語』文化外国語専門学校 1994年

『An integrated approach to intermediate Japanese 中級の日本語』 1994年

『現代日本語コース中級Ⅰ、Ⅱ』名古屋大学言語文化部日本語学科 1988年

4. 結果と考察

4.1 発話行為の実現形

まずは、各教科書の「会話」において発話行為の実現形はどのように取り扱われているのかを表(1)にまとめた。

表(1)

教科書	発話行為
『新編』	誘い、文句を言う
『標準』	依頼
『文化』	依頼
『中級』	頼む 許可をもらう 誘う 誘われる 文句を言う あやまる
『現代』	頼む 誘う 受ける 断る 許可 助言、 感謝 ほめる 文句を言う 慰める あや まる

表(1)に示されているように、『新編』、『標準』、『文化』では取り扱われた発話行為の種類が少なく、ほとんど雑談である。それに対して、『中級』と『現代』では扱われた発話行為の種類が多い。その中で、最も多く見られたのは『現代』である。あらゆる発話行為が扱われており、典型的な機能シラバスに従うものであると言えよう。そして、一つの発話行為の場面がA、B、Cの三つのレベルに分けられ提示されている。具体的には、Aは先生などの目上の人、Bは日ごろ付き合いのある先輩、Cは親

しい友人、というように設定されている。取り扱われた発話行為の種類は一見初級段階で学習した文法項目であるが、理解と運用は別に考えなければならないため、談話の中で運用できる能力の訓練が重要であるという意識が示されている。

ここでは、より詳しく分析するため、「文句を言う」という発話行為を扱った3冊の教科書の会話文を具体的にみていく。分析の基準はBrown and Levinsonのポライトネス理論におけるフェイスという概念に基づく。彼らの理論によると、人間のもつ基本的欲求であるフェイスを脅かす行為はフェイス侵害行為、略してFTAと名づけられた。相手のフェイスを脅かすような行為を行わなければならない場合、急を要するためフェイスなど言っではいられない場合を除けば、話者はできるだけそのFTAを和らげようとして、様々な配慮がなされる。「文句をいう」という発話行為は相手のフェイスの侵害となり良好な関係を阻害する原因となる可能性があるため、比較的FTAの度合いが大きいと考えられる。それを軽減するため様々な緩和表現を使うのは各社会において普遍性があるという。このような観点に基づいて、観察の主なポイントは、①話題、人間関係、状況などを含む内容の自然さ、②談話展開及び対話のやり方の自然さ(共話的特徴、受け、ためらいの表現)、③自然な運用を促す言語事象(ストラテジー、フィラーなど)の提示の程度とする。

(1)

A: すまないけど、うるさいから、ラジオのボリュームを小さくしてくれないか。
B: ラジオがうるさいって。
A: うん。
B: 僕はながら族なんだ。ラジオを聞いたり、音楽を聞いたりしなければ、勉強ができないんだよ。
A: そうかい。実は、僕の弟もながら族になってしまっ
て、困ってる場所なんだ。
B: 困ることはないさ。仕事さえちゃんとすればいいんだから、一概にどっちがいいとも悪いとも言えない
だろう。

『新編』p426

(2)

ジェイソン: おはようございます。
お母さん: おはようございます。夕べは遅かったのね。
ジェイソン: ええ、十二時半ごろでした。
お母さん: どうして遅かったの。
ジェイソン: 実は、アメリカの同じ大学からほかの大学
に留学している友達と、街でばったり出

会ったものですから、喫茶店やレストランへ案内しているうちにどんどん時間が経っちゃって・・・

お母さん：せっかく晩ご飯を作っているのに、帰ってきてくれないとがっかりしちゃうし、気にもなるしね。それに、夜遅くまで帰ってこないと、本当に心配になって、どうしても眠れないのよ。

『中級』p225

(3)

(高橋さんの家)

ルイン：すみません。

高橋：はい。あの、何か。

ルイン：あのう、申し訳ありませんが、あのう、ステレオですが、音が・・・

高橋：あ、聞こえますか。

ルイン：ええ、すみません。じつは、今試験中なんです。それで・・・

高橋：あ、そうですか。すみません。気がつきませんで

ルイン：あと三日で終わりますから。

高橋：はい、分かりました。

『現代』p62

会話(1)ではまず場づくりの設定が見られず、A、Bの関係はずっと不明のままである。会話の内容についてみると、「すまないけど」という緩和表現の使用は評価できよう。しかし、その後「うるさいから、ラジオのボリュームを小さくしてくれないか」という発言は、相手への配慮がなされておらず、そして、聞き手の「ラジオがうるさいって」という回答もかなり不自然である。全体の会話の展開としても、相手を勧誘しながら進める様子が全く見られない。

会話(2)はホームステイ先のお母さんとアメリカ留学生という人間関係の設定の上で、お母さんが夜遅くなった理由を聞いたり文句を言ったりする会話である。家庭内という前提の下で行われた会話であるため、配慮表現があまりなされていないにもかかわらず、特別に不自然とは感じられない。そして、ここでの狙いはおそらく文句の述べ方ではなく、日本社会の習慣、文化に関する情報を提示することによって、日本に対する理解を深め、異文化のギャップを埋め、カルチャーショックを克服させようというところであろう。

会話(3)ではステレオの音が大きすぎるという苦情を言う場面である。二人の関係についてははっきり言及されていないもの、会話の内容から隣同士であると推測される。会話の進め方としては、まず、ルインの「すみ

ません」で会話の場づくりを始め、次に高橋が「はい、なにか」で「受け」を表し、会話を発展させようという工夫が見られる。そして、理由等をいう場合は、「あのう」が二回使われることによって、遠慮しながらゆっくりと話を進めていく配慮が見られる。「音が・・・」、「それで・・・」のように話を途中で止めて、発話意図をはっきり言葉にして述べず、その解釈を相手にゆだねるような表現を使い、FTAを緩和しようとしている。一方、聞き手の高橋も、話し手の次の話を予測して、「先取り」のストラテジーを2回使い、相手と一緒に一つ一つの文を作り上げていくことにより、「会話」がスムーズに行われ、より自然に感じる。

4.2 ポライトネス・ストラテジー

母(2005)の調査によると、中国人と日本人の間には丁寧さに対する認識に隔たりがある。つまり、日本で丁寧とされる行動が中国では必ずしも好まれず、中国で親しみがこもった行動が日本では礼儀知らずとされる可能性がある。日本人とのコミュニケーションを円滑に行うためには、日本人同士がコミュニケーションをする際に使っている適切なストラテジーについて理解する必要がある。そして、日本語と中国語で人間関係構築のストラテジーが異なり、中国人学習者にとって使用が困難なのではないかと推測される。そのため、調査項目は、Brown and Levinson (1987) が提唱するポジティブ・ポライトネス・ストラテジーを参照した上で、①あいづち、②強調的応答 ③ほめことば ④聞き手に興味を示す ⑤緩和表現 ⑥冗談 とする。各ストラテジーの内容と日本語の具体例は以下の通りである。

① あいづち

発話者の話を黙って聞くだけではなく、あいづちや適切な応答をいれることでその話題への関心を示し、会話には積極的に参加する。

アリス：あ、鈴木さん、コンピュータのマニュアルが届きました。

鈴木：ああ、あの英文マニュアル

『現代Ⅱ』p3

② 繰り返し

聞き手は、話し手の発話の一部を繰り返すことで、共通の観点に立つことを示す。

健 一：じゃ、七時半にオリオン座の前で会おう、きっとたくさん並んできると思うけど、三十分前にいけば、大丈夫だよ。

ジェイソン：七時半にオリオン座の前だね、じゃ、また。

『中級』P143

③ ほめことば

聞き手の身なり・持ち物・考え方・行動・人柄などをほめることにより、聞き手への関心を示す。

健 一：ジェイソン、このごろ日本語がずいぶん上手になったね。

ジェイソン：そうでもないけど。

『中級』p267

④ 興味をしめす

提示された話題に更なる情報提供を求めたり、聞き手に質問したりすることで、話題に関心をもち会話に参加していることを示す。

坂 本：僕ね、この週末いつてきたんだ。

ジェリー：ふうん。どうだった？

『中級』P187

⑤ 緩和表現

提示された意見や考えに対して、その意見の提示者に肯定的でない意見を述べる場合（意見提示者のポジティブ・フェイスを脅かす場合）は、緩和表現などを用いることで表現を和らげる。

記者：じゃ、日本の会社の悪いところをいってください。

ロハーツ：あんまり大きな声ではいえないんですけど。

『中級』p313

⑥ 冗談

小林：男風呂と女風呂があるから、間違えないでね

ジェイソン：あれえ、一緒じゃないんですか。

『中級』p207

以上の分類に基づき、5種類の教科書の中に、それぞれのストラテジーについて明示的な説明があるか否かを表(2)にまとめてみた。×は無し、△は1回、○は2回以上であることを表す。

表(2) 各教科書の「会話」におけるストラテジーの扱い

教科書	①	②	③	④	⑤	⑥
『新編』	○	×	△	△	×	×
『標準』	○	×	×	×	×	×
『文化』	○	○	△	○	×	×
『中級』	○	○	△	○	○	○
『現代』	○	○	△	○	○	×

表(2)が示すように、全体的にみると中国側の教科書では扱われているストラテジーは日本側と比べると明らかに少ないということが分かる。特に『標準』ではあいづちを除いたストラテジーが全く取り扱われていない。

い。発話文は皆、文法構造を忠実に反映し、全体として、「切り口上」という印象を与える。

各ストラテジーの扱いを具体的に見ていくと、①は各教科書でも扱われている。しかし、具体的に数を見ていくと、中国側の教科書で取り上げるあいづちの種類、使用の頻度が日本側と比べると明らかに少ない。そして、『中級』では第8・9課の談話練習にあいづちを打つ練習が見られ、日本語で会話を円滑に展開するためには、聞き手のあいづちをどのタイミングでいれるかということも大切であると示されている。②、④、⑤はいずれも日本の教科書では多く見られるが、それに対して中国の教科書ではほとんど扱われていない。③は『標準』以外の教科書ではすべて1回しか扱われていない。これは、ほめという練習がかなり限定されたものであるからと言えよう。⑥は『中級』以外の教科書では全部扱われていないことが分かる。「冗談」は一つのストラテジーとしてあまり重視されていない表われであろう。『中級』はアメリカ人向けの教科書であるため、あえて取り上げられたのではないと思われる。

4.3 丁寧体と普通体の機能

各教科書の「会話」における「普通体」の使用率、そして、その際の人間関係の設定および会話の内容はどのように提示されているのかを表(3)にまとめた。

表3 各教科書の「会話」における「普通体」の扱い

教科書	場面数	人間関係	内容
『新編』	11/36	夫婦：5回 上司・部下：1回 家族：3回 友達：2回	相談、雑談、
『標準』	8/15	夫婦：2回 友達：6回	注文、訪問、雑談、
『文化』	2/5	友達：1回 甥・叔父：1回	雑談 悩みの相談
『中級』	18/44	友達：6回 ホームステイ先のお母さんとお父さん：12回	雑談 誘い、相談 依頼 文句をいう
『現代』	26/35	友達：7回 先輩・後輩：9回 先生(助手)・学生：8回 隣の奥さん・留学生：1回 夫婦：1回	依頼、誘う、受ける、断る、伝える、助言、感謝、ほめる、文句をいう、あやまる、なぐさめる

表(3)が示すように、「普通体」の使用率が最も高いのは『現代』である。総数35回の会話の中で「普通体」が26回使われている。そのほかの4種の教科書は、いずれも「丁寧体」の使用率が「普通体」より高い。しかし、各教科書においてはあまり大きな差が見られず、中級に

なると、「普通体」がある程度意識的に導入されているとは言えよう。

人間関係の設定についてみると、5種の教科書では友達同士という設定が見られ、これは「普通体」の最も基本的な使い方の反映であると考えられる。『中級』はアメリカ人向けの教科書で、主な登場人物は日本にホームステイをしているアメリカ人留学生のため、ホームステイ先のお母さんとお父さんとの会話の場面が多くみられ、その際に、お母さんとお父さんは普通体で、留学生は丁寧体を使っている。『現代』では主な登場人物は理科系の大学院生である。会話の場所は研究室が多くなっているため、先輩、後輩、先生と学生の場面が多く設定されている。一方、『新編』と『標準』では夫婦の会話が多くみられる。

内容的な特徴について見ると、『現代』と『中級』では様々な言語行動とともに提示されているが、そのほかの教科書はいずれも雑談という形で取り上げられ、特に『新編』ではほとんど「本文」の内容と関連した雑談である。

また、文体使用の説明については、『現代』と『文化』では説明がみられた。『現代』では参考資料として簡単な説明が行われているが、『文化』では大きな学習項目として2回にわたって詳しく説明が行われている。そして、提示の仕方もユニークで、「会話」の内容そのものが文体使用の説明となっており、最初に「丁寧体」を使った登場人物は、心の距離が縮まり次第に普通体を使っていく。一方、中国側の教科書では、「普通体」と「丁寧体」の使い方に関する文法の説明は一切なされていない。それは、中国の日本語教育では、初級段階で導入済みの文法項目は中級段階になると説明を行わないのは普通だからである。

さらに、5種の教科書の中で、文体の交替がみられたのは『現代』だけである。例えば、研究室では先生は基本的に「丁寧体」を使い、第9課「研究室へ行く途中」では「普通体」が使われている。つまり、先生と学生という人間関係の設定の下で、先生が公的な場面では「丁寧体」を使い、私的な場面では「普通体」の使用が可能であるということが示されている。そして、僅かであるが、一般の教科書ではあまり取り上げられていない一つの会話文における文体の交替も以下のような2例がみられた。

(4)

アリス：先生、今よろしいでしょうか。

先生：うん。いいですよ。何ですか。

アリス：あのう、この間の論文、見てくださいましたか。

先生：うん。なかなかよかったですよ。がんばったね。

アリス：いえ・・・

先生：うーん。ええと、どこにしまったかなあ。あ、ここ。ここ。あった、あった。

アリス：あのう、第2章のところが余りよくないんじゃないかなあと思うんですけど。

先生：あ、ここね。うん、そうね。ちょっとごちゃごちゃしてるなあ、確かに。

アリス：ええ。

先生：思い切って短くしたらどうですか。次の章がメインなんだからね。

『現代Ⅰ』p208(下線は筆者)

(5)

先生：あ、もう決まったの。

ペルス：はい、ご報告しなくて申し訳ありません。

先生：まあ、受かったんならいいけど、ずっと心配してたんですよ。

『現代Ⅱ』p90(下線は筆者)

会話(4)では、論文の相談についての場面である。「この間の論文見てくださいましたか」という学生の質問に対して、先生は「なかなかよかったですよ」と「丁寧体」で答えた後に、「がんばったね」という「普通体」を用いる発言がみられる。ここでは、ありのままの感情の表出であるため「普通体」が使われていると考えられる。日本語では、発話者の会話上の配慮や態度によって文体の交替が一つの戦略として利用され、様々なニュアンスを伝えていることが珍しくない。こうした技巧を意識的に取り上げた『現代』は評価すべきであろう。ただし、この例は、いずれも「丁寧体」と「普通体」のどちらも使用できる上位者である先生という設定である。より適切に文体交替の様々な機能を提示するには、人間関係の設定についてももう少し工夫する必要があるのではないと思われる。

5. まとめと今後の課題

本研究では、「発話行為の実現形式」、「ポジティブ・ポライトネス・戦略」と「文体の機能」という三つの側面から、日中の教科書を5冊取り上げ、比較分析を行った。その結果、中国側の教科書においては、「普通体」を選択するための根本的な情報である「人間関係」「場」「状況設定」を意識した記述がない。学習者にとって現実味の薄い場面、例えば夫婦の会話が多く見られた。学習者が教科書に登場する人物に自己投影させて日本語学習ができるようにという配慮は乏しく、対人関係において相手の面子に対する配慮をしたり、状況・場面にふさわしく効果的な言語表現、戦略を教授したりす

る必要性が殆ど意識されていない現状が浮き彫りになった。つまり、日本で作成された教科書と比べると、中国の教科書には、これらの項目の談話における機能への言及が少なく、機能面を考慮に入れた指導への方向性に欠けており、文型積み上げ式の構造シラバスと形式を重視するオーディオ・リンガル法による教授法の影響が未だに色濃いと言える。今後運用力に関わる諸要素を中国で編纂される日本語教科書に反映させていくことが急務である。

一方、日本側の教科書では、人間関係の設定がはっきりした上で導入され、状況の設定から会話の内容まで、より適切である。しかし、どの教科書でも基本的な機能についての記述にとどまっており、レベル交替、対話者間で非対称性などの現象及び、それらが談話の中で持ちうる効果については、言及されていない。

オーティ(2004: 45)が指摘したように、言語使用への影響においては、「永続的」役割を果たすこともあるし、「動的」役割を果たすこともある。つまり、様々な状況構成要素が相互作用し進行する中で、文化的に固有の習慣および理想についての判断が動的に変化するかもしれないという。こうした「動的」要素の習得は、伝統的な教科書による単なるモデル会話の提示だけでは実現不可能であると考えられる。闊達な語用論的能力の養成に繋げていくため、因(2007)が提案したように、映画、文学作品、マンガなどの文化的素材を利用して教材化するのは一つの方法であると考え、モデルの提示とその模倣という方法によらないタイプの教材の開発は今後の課題とする。

参考文献

1. 大塚容子「日本語教育用テキストの分析」『ポライトネスと英語教育』pp.35-64 ひつじ書房
2. 小野正樹(1997)「初級日本語教科書の情報提供場面に關する分析」『日本語教育』92号 日本語教育学会 pp. 72-83
3. 松嶋緑(2003)「中国のビジネス日本語教材における待遇表現の扱われ方——教科書の分類と教科書中の「待遇表現」の扱われ方」『別科日本語教育』第5号
4. 清ルミ(2005)「コミュニケーション能力は育つか——『禁止表現』からみた日本語教材」『日本コミュニケーション学会』Vol.18 pp.41-54
5. 母育新(2005)「ポライトネス理論の視点から見た日本人と中国人の待遇行動——質問紙調査の結果からの考察」『言語と文明』第3巻 pp.39-51
6. 堀口純子(1997)『日本語教育と会話分析』くろしお

出版

7. 席衛国(2008)「日中初級日本語教科書におけるコミュニケーション技能育成の意識の比較分析」『東アジア言語文化研究』 pp. 138-153
8. ピッツィコーニ・バルバラ(1997)『待遇表現から見た日本語教科書——初級教科書五種類の分析と批判』くろしお出版
9. ラオハブナキット・カノックワン(1995)「日本語における「断り」——日本語教科書と実際の会話との比較」『日本語教育』87号 pp.25-39
10. ジェニー・トマス著(1998)『語用論入門——話し手と聞き手の相互交渉が生み出す意味』田中典子他訳 研究社
11. 因京子(2007)「文化的素材による受信力重視の日本語教育」『日本語学研究』VOL.19,pp.1-12
12. 因京子・松村瑞子(2008)『ストーリー・マンガの作品を利用した、異文化間理解教育の教材とプログラムの開発』平成17～19年度 科学研究費補助金研究成果報告書
13. 宿久高・周異夫(2007)「日本語教育の中の文学と文化——中国における日本語教育の現状と課題」『日本語教育』Vol.133
14. ヘレン・S・オーティ著(2004)『異文化理解の語用論』田中典子訳 研究社
15. Canale and Swain(1980) Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics 1,pp.1-47.
16. Brown P.& S.Levinson(1987) *Politeness: Some universals in language usage*. Cambreidge: Cambridge University Press
17. Bachman, Lyle(1990) Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford.
18. Hymes, D.(1979) On Communicative Competence In C. J. Brumfit, and K. Johnson eds. *The Communicative Approach to Language Teaching*, London: Oxford University Press, pp. 5-26

分析対象とした教科書

『標準日本語中級』1冊 人民教育出版社 1990年
 『新編日本語』3, 4冊 上海外国語大学 1988年
 『文化中級日本語』文化外国語専門学校 1994年
 『An integrated approach to intermediate Japanese 中級の日本語』 1994年
 『現代日本語コース中級Ⅰ、Ⅱ』名古屋大学言語文化部日本語学科 1988年

A Comparative Analysis of Intermediate Comprehensive Textbooks Available in Japan and China:

With Special Reference to Pragmatic Competence Training

Yan Xu

The aim of this study is to formulate a method of teaching pragmatic competence, with a particular focus on the development of teaching material. With this purpose in mind, I will analyze Japanese language textbooks written in Japan and in China to verify whether they meet the standards set by the Department of Education concerning the training of pragmatic competence and also to identify the issues they may possibly have while searching for ways to solve them. Specifically, I select five different comprehensive Japanese language textbooks, some of which are written in Japan and some in China, and compare how the concepts of “style”, “speech acts” and “positive politeness strategy” (all of which can be said to reflect pragmatic competence) are presented in them. As a result, the comparison shows that, when compared to textbooks written in Japan, the Chinese ones make less mention of the functions that the concepts listed above serve in discourse. This shows that there is not enough consideration for the functional aspect in their teaching style and reveals that they are still strongly influenced by the set phrase focused audio-lingual teaching method and by the structural syllabus, which stresses accumulating sentence patterns. There is a need to compile textbooks which would include elements relevant to pragmatic competence and to develop a type of teaching material which would not rely depend on the method of imitating the textbook provided model.