

中国の大学専攻日本語教育の研究
—文学思想による規定と日本の国語教育からの影響—

2013年 2月

早稲田大学大学院日本語教育研究科

田中 祐輔

中国の大学専攻日本語教育の研究
—文学思想による規定と日本の国語教育からの影響—

論文目次

序章	1
1. 研究の背景	3
1-1. 中国の大学専攻日本語教育	3
1-2. 中国の大学専攻日本語教科書	4
1-3. 現代的課題としての「ニーズ」に対応した「適切な教材」の必要性	5
1-4. 根本的な問題は果たして「ニーズ」なのか	6
2. 問題の所在	7
2-1. 国語教科書との近似性	7
2-2. 教科書内容の経年変化から浮かび上がる教科書作成の意図	8
2-3. 固定化をもたらす要因とは何か—中国の日本語教育は何を目指して来たか—	8
3. 研究の目的	9
4. 研究の方法	9
4-1. 共時的・通時的研究の必要	9
4-2. 6つの研究手法	10
4-2-1. 教科書分析	11
4-2-1-1. 本研究の対象と取り扱う「日本語教科書」の定義	11
4-2-1-2. 調査・分析の対象教科書	12
4-2-2. アンケート調査	14
4-2-3. インタビュー調査	15
4-2-4. 既存研究の言説分析	16
4-2-5. ドキュメント調査	21
4-2-6. 公式統計調査の二次分析	22
5. 本研究の構成	22
6. 初出一覧	24
7. 本研究の倫理上の立場	25
8. 凡例	25

9. 研究助成	28
第 I 部 中国日本語教育六十年史—大学専攻日本語教育を中心に—	29
第一章 黎明期・揺籃期	33
1. 研究の背景	35
2. 問題の所在	37
3. 研究の目的	37
4. 研究の方法	37
5. 結果—中国大学専攻日本語教育史（黎明期・揺籃期）—	38
5-1. 黎明期：国外情勢受信と将来の国家建設のための日本語人材養成（1949-1963）	38
5-1-1. ロシア語中心の「人材貯蓄」型外国語教育施策	39
5-1-2. 「外国老专家」の貢献	41
5-2. 揺籃期：海外との交流を想定した準備と中断（1964-1971）	45
5-2-1. ロシア語中心から多言語重視へ	45
5-2-2. プロレタリア文化大革命後期の日本語教育	47
5-2-3. 「翻訳中心」型日本語教育と社会状況を反映する日本語教科書	49
6. まとめ	51
第二章 復興期・確立期	53
1. 研究の背景	55
2. 問題の所在	55
3. 研究の目的	55
4. 研究の方法	56
5. 結果—中国大学専攻日本語教育史（復興期・確立期）—	56
5-1. 復興期：民際外交と国交回復前夜の日本語人材養成（1972-1977）	57
5-1-1. 国交正常化と民際外交の高まりによって起きた「第一次日本語ブーム」	57
5-1-2. 目が向けられ始めた「聴く」「話す」能力	57
5-1-3. 高等教育機関における日本語教育の整備と再出発	62
5-2. 確立期：外交・貿易のための日本語教育（1979-1989）	64

5-2-1. 「第二次日本語ブーム」と日本語教育事業の活発化	64
5-2-2. 日本からの教師派遣の活発化	69
5-2-3. 日本からの図書寄贈の活発化	71
5-2-4. 大学専攻日本語教育と日本語教科書の在り方の模索	73
6. まとめ	75
第三章 成長期・成熟期・転換期	77
1. 研究の背景	79
2. 問題の所在	79
3. 研究の目的	79
4. 研究の方法	80
5. 結果—中国大学専攻日本語教育史（成長期・成熟期・転換期）—	80
5-1. 成長期：コミュニケーションのための日本語教育（1990-1999）	81
5-1-1. 官学連携による教材開発・試験実施	81
5-1-2. 日本語専攻『教学大纲』の制定	81
5-2. 成熟期：多様化する日本語教育と異文化理解（2000-2010）	84
5-2-1. 基礎段階『教学大纲』改訂・高年級段階『教学大纲』制定・高校日语 专业四级・八级考试实施	84
5-2-2. 学習者の「ニーズ」への視座	87
5-2-3. より広く捉えられる「日本語能力」—「複合型」日本語人材の育成と 異文化間交流の提唱—	88
5-3. 転換期：既存パラダイムの変革が求められる日本語教育	93
5-3-1. 変質する日本語学習熱	94
5-3-2. 急務とされる教育内容や教材、教授法の改革	97
6. まとめ	99
第Ⅱ部 中国大学専攻日本語教育の内容・手法の固定化—日本語教科書と国語教科 書との近似性—	103
第四章 大学専攻基礎段階用日本語教科書と日本の小・中・高等学校国語教科書との比較 —作品・作家を中心に—	107
1. 研究の背景	109

2. 問題の所在	111
3. 研究の目的	112
4. 研究の方法	112
5. 結果	114
6. 考察	118
7. まとめ	118
第五章 大学専攻高年級段階用日本語教科書と日本の小・中・高等学校国語教科書との比較—作品・作家を中心に—	121
1. 研究の背景	123
2. 問題の所在	123
3. 研究の目的	124
4. 研究の方法	125
5. 結果	126
6. 考察	129
7. まとめ	129
第六章 1960年代から1980年代の日本語教科書と日本の小・中・高等学校国語教科書との比較—作品・作家を中心に—	131
1. 研究の背景	133
2. 問題の所在	133
3. 研究の目的	134
4. 研究の方法	134
5. 結果	137
5-1. 書き下ろし作品・日本語原文掲載作品・中国語原文翻訳掲載作品	137
5-2. 日本語原文掲載作品と国語教科書との重なり度合い	140
5-3. 作品・作家の重なり度合い（年代別）	141
5-4. 日本語教科書に掲載されることの多い作家と作品	142
5-5. 教科書作成に際し参照されることの多い出典	143
6. 考察	144
6-1. 1970年代までの掲載文章種別ごとの役割	144

6-2. 各時代の社会や文化を色濃く反映する掲載作品と 1980 年代の転換	145
6-3. 参照元の年代別の特徴	145
6-4. 1960・1970・1980 年代の日本語教科書と国語教科書との関わりの特徴と 変遷	146
7. まとめ	147
第Ⅲ部 「日本語教科書」が包摂する「国語教科書」—異同と役割—	149
第七章 高年級段階用日本語教科書と日本の小・中・高等学校国語教科書との比較—文章 の様式・題材・年代を中心に—	153
1. 研究の背景	155
2. 問題の所在	155
3. 研究の目的	155
4. 研究の方法	156
5. 結果	159
5-1. 取り扱われる作品の様式	159
5-1-1. 高等学校国語科を連想させる各様式の比率（「評論」「随想」「小説」 「古文」が 74%）	160
5-1-2. 各様式に広く分布する「国語教科書重複作品」	161
5-2. 取り扱われる作品の初出年	161
5-2-1. 1970 年代・1980 年代・1990 年代に発表された作品が全体の半数	162
5-2-2. 初出年が古い作品ほど、「国語教科書重複作品」の割合が高い	162
5-3. 取り扱われる作品の題材	163
5-3-1. 作品の題材は「文学」が圧倒的な割合を占める	163
5-3-2. 「文学」を題材とする作品の 7 割以上が「国語教科書重複作品」	164
6. 考察	165
6-1. 現行教科書掲載文章の様式的特徴	165
6-1-1. “様式”としての「文学」は半数に満たない	165
6-1-2. “題材”としての「文学」が大半	165
6-1-3. 二重の偏りも考慮した作品選定の必要性	167
6-2. 現行教科書掲載文章の年代的特徴	168
6-3. 現行教科書掲載文章の題材的特徴	168

7. まとめ	169
第八章 1960年代から1980年代の日本語教科書と日本の小・中・高等学校国語教科書との比較—文章の様式・題材・年代を中心に—	171
1. 研究の背景	173
2. 問題の所在	173
3. 研究の目的	174
4. 研究の方法	174
5. 結果	177
5-1. 取り扱われる作品の様式	177
5-2. 取り扱われる作品の題材	179
6. 考察	180
6-1. 文章の種別による作品の特徴	180
6-2. 日本語教科書出版年代による作品の特徴	182
6-2-1. 過去の教科書の様式的特徴 (1960年代・1970年代・1980年代)	184
6-2-2. 過去の教科書の題材的特徴 (1960年代・1970年代・1980年代)	185
7. まとめ	186
7-1. 様式	186
7-1-1. 1960年代「随想」「小説」「民話」(小学校の国語教科書)	186
7-1-2. 1970年代「対談・座談」「紀行・記録」「伝記」(書き下ろし・中国語原文翻訳)	187
7-1-3. 1980年代「評論」「解説・鑑賞」「随想」(中学校の国語教科書)	187
7-2. 題材	187
7-2-1. 1960年代「文学」「言語」	187
7-2-2. 1970年代「文学」「歴史」	188
7-2-3. 1980年代「文学」「言語」	188
第九章 高年級段階用日本語教科書と日本の小・中・高等学校国語教科書との比較—設問を中心に—	191
1. 研究の背景	193
2. 問題の所在	194

3. 研究の目的	194
4. 研究の方法	195
5. 結果	199
5-1. 教科書の指導内容（設問）の構成	199
5-2. 「語彙」「表現」	201
5-3. 「文法」	202
5-4. 教科書の「設問」	204
6. 考察	214
6-1. 「作者・作品紹介」「注釈」「設問」の3つに集約される国語教科書と、バリエーションのある日本語教科書	214
6-2. 言葉の解釈を重視する国語教科書と、形式を重視する日本語教科書	215
6-3. 国語教科書を包摂する日本語教科書	215
7. まとめ	217

第十章 中国の大学専攻日本語教育における「国語教育を巡る課題」の実態—教育委員会 中国日本語教師派遣事業に関する調査から—

1. 研究の背景	221
1-1. 1970年代末から議論された「国語教育を巡る課題」	221
1-2. 議論の主体とはならなかった当事者達	223
1-3. 引き継がれる国語教育との近似性	223
2. 問題の所在	224
3. 研究目的と方法	224
4. 結果	227
4-1. 「日本語教師」としての役割	227
4-1-1. 「正しい（美しい）日本語」「日本人の心（考え）」の規範	228
4-1-2. 語学教育としての言葉の意味や使い方の説明	229
4-1-3. 日本社会・文化に関する広範な知識・情報伝達	229
4-2. 担当学年・担当科目・使用教材	230
4-3. 「国語教育」と「日本語教育」との狭間で	232
4-3-1. 取り扱う視点の違い	232
4-3-2. 学生の関心や解釈の違い	233

4-3-3. 文化や社会に関する知識・情報の違い	233
5. 考察	234
5-1. 日本語・日本文化・日本社会の規範の伝達者	234
5-2. 担当は主に高年級段階	234
5-3. 国語教育と日本語教育との狭間に生じる“ずれ”	235
6. まとめ	235

第IV部 中国の大学専攻日本語教育の内容と手法を規定して来た要因とは何か…… ……………239

第十一章 現代中国における日本語教育言説史—学術誌『日语学习与研究』の言説分析か ら—……………243

1. 研究の背景	245
1-1. 固定化されて来た中国の大学専攻日本語教科書	245
1-2. 「日本語教科書」が包摂する「国語教科書」—様式は「評論」「随想」「小説」中心・題材は「文学」中心・古典文学や漢文も—	245
1-3. 中国における日本語教育言説	246
2. 問題の所在	247
2-1. 日本語教育の内容と手法を規定して来た要因とは何か—教育言説の切り口から—	247
2-2. 中国の教育思潮を分析した先行研究	247
2-3. 日本語教育言説は何を語って来たのか	248
3. 研究の目的	249
4. 研究の方法	249
5. 結果	255
5-1. 区分「日語教学」の論文数の推移と背景	255
5-2. 執筆者の所属機関の地域分布	256
5-3. 研究対象とされる段階	257
5-4. 研究類目	258
5-5. 研究分野	261
5-6. 「日本語教育が目指したもの」の変遷	262
6. 考察	264

6-1. 日本語教育言説が活発化した 1990 年代初頭……………	264
6-2. 執筆者は北京、遼寧、吉林、上海の大学専攻日本語学科の教師が半数を 占める……………	265
6-3. 研究対象は大学専攻・非専攻の日本語教育が 6 割強を占める……………	265
6-4. 刊行当初から設けられて来た研究類目—「日本語学」「日本語教育学」「翻 訳学」「文学」「日中対照言語学」「日本文化研究」—……………	265
6-5. 日本語教育を取り巻く状況や研究動向と共に盛衰が見られる研究類目— 「文法研究」「日本外来語研究」「類義語研究」「音声研究」「古典・短歌・ 俳句」「近現代文学の翻訳」「科学技術や経済、新聞読解」「敬語と修辞」 —……………	266
6-6. 学術誌が必要に応じた情報の配信と共有の役割も担う……………	266
6-7. 1980 年代末から見られる研究分野の多様化……………	267
6-8. 関わりを持たない主張が共存する言説空間……………	267
7. まとめ……………	268

第十二章 中国の大学専攻日本語教科書の現代史—日本語教科書と国語教科書との近似性 と包摂関係を支える教育思想—……………

1. 研究の背景……………	273
1-1. 複数の主張が共存する中国の日本語教育言説……………	273
1-2. 理論と実践の乖離に対する批判……………	273
2. 問題の所在……………	274
3. 研究の目的……………	274
4. 研究の方法……………	274
5. 結果……………	275
5-1. 文学作品に託された言葉と文化の最高表現形式としての役割……………	276
5-2. 日中関係の深化に伴う高度日本語人材養成の必要性和国語科教師派遣の影 響……………	279
5-3. 中立性・合理性・普遍性・規範性を見知から導入された国語教科書……………	280
5-4. 高等学校母語教育段階（国語科）に照準が合わせられた第二言語教育の到 達目標……………	282
5-5. 慣習化した国語教育・国語教科書……………	283

6. 考察	284
6-1. 中国の大学専攻日本語教科書を規定して来た要因—教科書の内容を規定する文学主義思想—	284
6-2. 文学主義を後押しした日中関係深化に伴う高度日本語人材養成の必要性和教師派遣	285
6-3. 中立性と合理性、普遍性、そして規範性の側面から拠り所とされた国語教科書	285
6-4. 到達目標としての高等学校母語教育段階（国語科）	286
6-5. 国語教育・国語教科書の定着による慣習化	286
7. まとめ	286
第十三章 中国の大学専攻日本語教育における言語教育と文学教育との関わり	289
1. 研究の背景	291
1-1. 中国の大学専攻日本語教科書の固定化と 5 つの要因	291
1-2. 言語教育と文学教育との関わりに関する議論	292
1-2-1. 日本の日本語教育の場合	292
1-2-1-1. 1960 年代の高等教育機関における日本語教育の拡大と学術研究のための日本語	292
1-2-1-2. 「多様化」する日本語教育と「日本語教育の専門性」の追求の中で批判された「文学」・「国語」	294
1-2-1-3. 多言語多文化共生社会における共生のための日本語	296
1-2-2. 日本の英語教育の場合	299
1-2-2-1. 「実用性」の観点から批判された文学	299
1-2-2-2. 「コミュニケーション」能力育成には適当ではないと批判された文学	301
1-2-3. 国語教育の場合	302
1-2-3-1. 戦中・戦前への反省から起きた言語経験主義	302
1-2-3-2. 活動主義から言語能力主義の国語科教育へ	304
1-2-3-3. 日本語教育という視座からの問い直し	305
1-2-3-4. 国際学力調査からの問い直し	307
1-2-3-5. 継続される文学教育と批判	307

2. 問題の所在	308
3. 研究の目的	308
4. 研究の方法	309
5. 結果	309
5-1. 戦前に日本の国語を学んだ人々によって築かれた礎	309
5-2. 1980年代に定着した文学教育への考え方	311
5-3. 国語教育の内容や手法を用いることへの批判	311
5-4. 問題とされた文学教育	312
5-5. 基礎段階『教学大纲』が制定された1990年—コミュニケーションと言語能力主義へ—	313
5-6. 基礎段階と高年級段階の棲み分けが顕著となる2000年代—高年級段階に温存された文学—	316
5-7. 高年級段階における文学教育の位置づけ	318
5-8. 高年級段階の『教学大纲』と日本の高等学校の国語科『学習指導要領』	320
5-9. 四級・八級『考试大纲』から見る基礎段階と高年級段階との棲み分け	320
5-10. 担当教員から見る基礎段階と高年級段階との棲み分け	323
6. 考察	329
6-1. 最初期から重視され1980年代に普及した文学教育	329
6-2. 言語教育としての日本語教育への着目と文学批判	329
6-3. 言語能力主義の基礎段階と文学主義の高年級段階	330
6-4. 分断された基礎段階と高年級段階—「日本語教育」と「国語教育」—	330
7. まとめ	331
終章 結論	333
1. 結論	337
1-1. 中国の大学専攻日本語教育の現代史的背景	338
1-2. 中国の大学専攻日本語教科書の固定化—国語教科書との近似性—	339
1-3. 固定化の実態—国語教科書との包摂関係—	340
1-4. 国語教育の内容・手法を用いることへの批判	341
1-5. 固定化を起こした5つの要因	341
1-6. 「日本語教育」と「国語教育」とを目指す中国の日本語教育—基礎段階と高	

年級段階に設けられた線引きと断絶—	343
1-7. 包括的研究から浮かび上がる大学専攻日本語教科書／教育が胚胎する問題	345
1-7-1. 文学教育への偏重がもたらす弊害	346
1-7-2. 基礎段階と高年級段階との分断による教育のさらなる硬直化	347
1-7-3. 「国語」という目標の実現不可能性	350
1-8. 中国の大学専攻日本語教科書／教育の課題と展望	351
1-8-1. 「基礎段階」「高年級段階」の枠組解体と日本語教育そのものを問い直す必要性	351
1-8-2. 求められる教科書研究と教育思想史研究	352
2. 本研究の独自性と成果	355
3. 今後の課題	356
あとがき	359
巻末資料	
日本語教育年表	360
謝辞	364
参考文献	368
表の一覧	400
図の一覧	402

序章

本研究は、過去から現在にかけ、現代中国の大学専攻日本語教育の教育内容や手法が固定化されている実態を指摘し、これまで潜在的だった種々の要因を顕在化させ、現行の日本語教育が抱える問題点や限界点を解決する糸口を見出すことを目的とするものである。そのために、中国の日本語教育でこれまで使用されて来た日本語教科書の特徴や作成基準・背景・変遷を調査・考察し、中国の日本語教育が何を教育目標として掲げ、教科書を通して、どのような日本語教育を目指して来たのかを明らかにする包括的な日本語教科書の史的研究を行う。

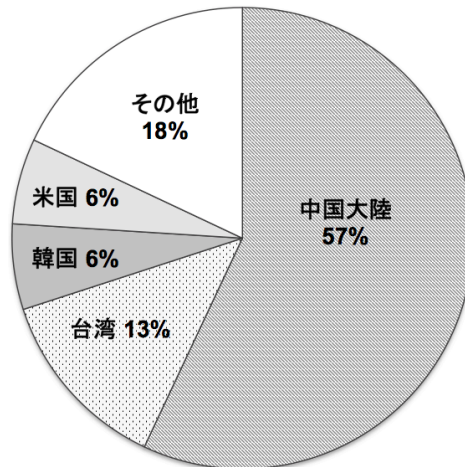
本研究は第Ⅰ部～第Ⅳ部までの4つの部と13の章によって構成されている。以下に、研究の背景、問題の所在、研究の目的、研究の方法、本研究の構成、初出一覧、本研究の倫理上の立場、凡例、研究助成、について述べる。

1. 研究の背景

以下に、研究の背景について述べる。

1-1. 中国の大学専攻日本語教育

現在、中国の日本語学習者数は約83万人と報告されており、その増加は著しく、日本語能力試験海外受験者数は世界で最も多い（国際交流基金・日本国際教育支援協会，2011）。中でも高等教育機関で学ぶ学習者が多く、中国の学習者全体の約7割を占め、また、【図. 0-1】に示すように、世界の高等教育機関で学ぶ学習者全体の過半数が中国の学習者となっている（国際交流基金，2011）。教師の中には大学や大学院で日本語教育を専攻する者も増えており、1979年には1,139名であった日本語教師数が、2009年には15,613名と急速に増加した。現在の教師数は海外125ヵ国3地域の中で最多であり、約31.3%を占めている（国際交流基金，2011）。



【図.0-1】高等教育機関における日本語学習者数の国別構成

世界にも類例のない規模となっている中国の高等教育機関における日本語教育であるが、中国国内における日本語教育は大きく「専攻日本語¹」「非専攻日本語第一外国語」「非専攻日本語第二外国語」「大学院」の4つに分けられる。それぞれの対象者について挙げると、専攻日本語は、大学に設けられた日本語学科の学生が対象である。非専攻日本語第一外国語は、中等教育機関で日本語を外国語科目として学習し、さらに継続して履修する者を対象とする。非専攻日本語第二外国語は、日本語以外の専攻学科に所属し、非専攻第一外国語として単位取得後さらに履修する者を対象とする。大学院は、日本語学科を卒業し、進学する者や、日本語非専攻の修士・博士課程で必修の第一、第二外国語科目として履修する者を対象とする（倪，2006）。この4つの分類の中でも、開設時期が早く、他を牽引しているのは、専攻日本語であり、その学習者数は154,900人（宿・周（主編），2008：序言 p.1）で、高等教育機関における日本語教育全体の38%²を占める。修（2012）によると、現在1,170校にのぼる中国の大学において、日本語専攻学科を設置する大学は466校あり、「拡招」政策³が開始された1999年との比較においても、実に3倍に増加している。

1-2. 中国の大学専攻日本語教科書

現代中国⁴の高等教育機関における日本語教育は、中華人民共和国設立直後から北京大学、洛阳解放军外语学院、郑州信息工程学院において開始されていたが、本格的に開始されたのは第一章で述べるように1960年代であり、規模の拡大が始まるのは、1970年代に入ってからである。当時、日本語教科書に掲載された主な文章は、中国事情を日本語で

¹ 専攻日本語の全体像について、譚（2004）は次のようにまとめ概説している。「普通、中国の大学外国語専攻の本科生の在籍期間は4年間で、第1・第2学年を基礎段階とし、第3・第4学年を高学年段階とする。1学年は2学期に分かれ、9月から1・2月（春節前）を第1学期に、2・3月（冬休み後）から6月末を第2学期にする。7・8月は夏休みである。1学期は平均18週間である。基礎段階の第1学年の1週間の授業時間数は14時間（1時間＝45分間）で、総時間数は502時間（18×14時間／週×2学期）である。第2学年の1週間の授業時間数は12時間で、総時間数は432時間（18×12時間／週×2学期）である。第4学年後期にあたる第8学期すなわち卒業前の半年間に、授業や教育実習をすると同時に、卒業論文を書かせることになっている。」（pp.50-51）

² 国際交流基金（2008）発表の、2006年調査実施段階における中国の高等教育機関における日本語学習者数（407,603人）から、割合を算出した。

³ 高等学院（大学・大学院）における学生募集定員拡大のこと。中国大陸地域では、経済成長に伴う人材への需要が高まり、1999年教育部発行の『面向21世纪教育振兴行动计划』に基づき、高等教育段階の学生募集定員拡大を実施した。この取り組みにより、1999年の大学進学率は56%となり、前年度比（1998年）22%の増加となった（人民教育网，2010）。

⁴ 本研究では、「現代中国」を中華人民共和国が設立された1949年以降を指すものとする。

紹介した『人民中国』⁵の記事や、中国の文学作品を日本語に翻訳したものなどであり、日本のものは小林多喜二のプロレタリア文学作品や日本共産党関係者の手記などが掲載されるに留まっていた（牧田，1979）。その後、1978年の日中平和友好条約や、1979年の日中文化交流協定の調印と改革开放政策⁶によって、市場経済体制への移行だけではなく対日開放政策も進められたことや、「四个现代化」⁷の一環として、日本の科学技術や社会システム、文化といったあらゆる方面への情報収集、及び研究活動が活発化したことなどから、高度日本語人材養成が急務となり、高等教育機関における日本語教育現場では教育体制や、教育内容、教育手法など、さまざまな面からの改革の必要が指摘された。中でも、シラバスや学習内容が体现された教科書の変革は重要視され、各大学や出版社、研究機関⁸で作成が進められた（曹，2008）。

1-3. 現代的課題としての「ニーズ」に対応した「適切な教材」の必要性

日本語教科書に関する議論は、これまでも、取り扱われる文章の内容や形式、年代、文法、語彙、設問など、さまざまな角度から活発に行われて来た。于（1989）では、中国の教育事情に合わせた独自の教材開発の必要性が指摘され、郭（1994）では言語や社会に関する情報を採り入れる必要が指摘されている。赵（1994）では、たとえ日本で開発された教材を利用するにしても、中国の日本語教育に適さない部分は補充教材で対応すべきであるとされ、その手法について説明されている。蒋（1998）では、より幅広い内容の文章を採用する必要性が主張されている。刘（1998）では、教材の内容が実社会や生活から乖離してしまい、学習者が興味を持たないばかりか実践的日本語力の育成にも繋がっていないことを指摘している。最近十年間だけに絞って見ても、窦・李（2000）、

⁵ 1953年に中国で創刊された月刊誌。中国の政治、経済、社会、文化、観光、及び、日中交流に関する幅広い情報が日本語で報道されている。

⁶ 邓小平副主席の指導体制のもと、1978年12月に開催された中国共産党第十一期中央委員会第三回全体会議で提出された中国国内体制の改革と対外開放政策のこと。

⁷ 工業、農業、国防、科学技術の四分野での近代化の達成を目標とした国家計画。

⁸ 1970年代から1980年代にかけて作成された教科書の中で、広く利用されたものだけでも、上海市大学日本語教材编写組（1974・1976）『日语』や、湖南大学（1973）『基础日语』、人民教育出版社（1979）『日语』、上海外国语学院（1980・1981）『日语』、北京大学（1981）『基础日语』、复旦大学（1983）『日语』などがある（曹，2008）。

王（2004）、楊・彭（2010）が精読⁹用日本語教科書の掲載文章について日本の言語や文学に関する古典的名著だけではなく、新聞や現代小説、エッセイといった文化や社会を反映するものからも積極的に引用する必要があると指摘している。また、四技能をバランス良く活用でき、学生のレベルと関心などのニーズに合わせた教科書編纂も求められていると指摘されており（韓，2004：60）、多彩な様式・題材の作品を日本語教科書で取り扱う必要性が指摘されている。

取り扱われる作品の年代に関する指摘もある。倪（2006）は、「時代性が欠如した使用教材」と題して「社会情勢と日本語教育の変化を反映していない問題点がある」「内容も古く実務性に乏しい」（p.38）と指摘しており、田中・伊藤・王・肖・川端（2010）では、中国の大学専攻日本語学科生へのアンケート調査から、学習者は、現代日本の理解を目標としているため、教科書の中身が偏っていたり古かったりすることはニーズに合致しておらず、より多様で動的な情報を提供できる情報媒体として教科書を構成すべきであることが述べられている。現行日本語教科書は、掲載文章の選定基準が不明確であると指摘され、学習者の興味・関心を考慮した教材選定の方針作りが必要であると述べられ、任（2004）、劉（2008）では、教科書制作者側が、前例に倣いながら一方的に題材選びを行っている現実があると指摘されている。

取り扱われる文章の様式、題材、年代など、さまざまな角度から課題が指摘され、多様化する学習者のニーズに合わせた主教材・副教材の開発が急務であると述べられているのである。

1-4. 根本的な問題は果たして「ニーズ」なのか

先行研究による指摘は、日本語教科書の在り方を考える上で重要な示唆に富むものであるが、これまでに、このような現行教科書の不備を指摘した研究者側の声が広く聞き入

⁹ 中国の大学専攻日本語教育のカリキュラムの中心を担う主幹科目とされ、「精読」もしくは「総合日語」と呼ばれる（堀口，2003）。1950年代は「講読」または、「分析性読解」と呼ばれていたが、1960年代初頭に「講読」から「精読」に名称が変更され、本文を中心にセンテンスごとに語彙・文法を解説し、語彙・文法・翻訳・作文の練習を行う科目となった。語彙・文法の理解と練習が中心となった知識重視の教育への反省から、1980年代末になると「精読」から「総合日語」へと名称が変更され、読む・聞く・話す・書くという四技能を総合的に育成することを主眼にした教育が実施されている（林・河住，2012）。一般的には大学1年次から4年次まで設置され、時間数は、基礎段階で週8コマ（1コマ45分）、高年級段階で週6コマ開設されている。なお、中国の大学は2学期制を採用しており、1学期は約16週となっている（金，2011）。本研究では「精読」と表記し、大学専攻日本語教育の実態を明らかにするために、この「精読」を研究対象とする。

れられ、現場で使われる日本語教科書の内容の刷新に繋がることはほとんどなかった。換言すれば、教師や学習者へのアンケート調査やインタビュー調査を用いた「ニーズ」調査は、日本語教科書が“ニーズに対応していない”という問題を指摘するに留まっており、それが、教科書の抜本問題の特定や、教科書内容の改変に、必ずしも結びついて来なかったと言えるのである（田中，2010）。

近年、「ニーズへの対応」が無批判に教育の命題とされることの危険性（細川，2007）や、「ニーズ」論全体を問い直す必要性（牛窪，2010）が指摘されている。「ニーズ」の定義自体も時々によって揺れ動いており（田中，2012b）、十分な議論がなされないまま、学習者の多様化を根拠としたニーズへの対応が正当化され教育的価値が無条件に付与されてしまっている問題（牛窪，2012）も明らかになっている。そもそも、「ニーズ」というものは本来、学習者数の増加や社会情勢に応じて多様化するのが当然のものであって、過去の教材開発者達はその事実を単なる怠慢によって見落として来たとは考えにくい。そうであるならば、「ニーズ」のみを追い、教科書の内容が「ニーズ」の多様化に対応していないこと自体を根本的な問題と見なす手法ではなく、むしろ、ニーズの多様化への対応が行われずに固定化され続けて来たのはなぜなのか、という問いを立て、その根本要因を特定するために、さまざまな観点から現象を掘り下げて調査・分析して行く複眼的な研究手法が必要であると考えられる。

2. 問題の所在

本研究における問題の所在について、以下に述べる。

2-1. 国語教科書との近似性

現在、中国国内で広く使用されている日本語教科書の内容的特徴について把握し、複数の研究者によって指摘されている現行教科書の問題の所在を探るために、筆者は精読用日本語教科書の調査を行った。調査の結果、中国国内で使用されている日本語教科書の掲載作品・作家は、基礎段階・高年級段階共に日本の国語教科書との重複が見られ（田中，2011c）、特に高年級段階では、作品が国語教科書に掲載されたものと一致する度合いが極めて高いことが明らかになった。また、作家が国語教科書に掲載されたものと一致する度合いは、ほとんどの日本語教科書が高い数値を示すことが明らかになった（田中，2012a）。

この結果を見れば確かに、竇・李（2000）や王（2002）で指摘されているように、日本語教科書掲載作品は学習者のニーズを第一に考えて選定されているとは考えられず、国語教科書の内容を安易に踏襲しているようにも思える。2009年12月に筆者等が実施した学習者に対する調査（計53名に対する合計23項目のアンケート調査）結果からも、現行日本語教科書に対し、学習者が不足や疑問を抱いていることが明らかとなっている（田中・伊藤・王・肖・川端，2010）。

2-2. 教科書内容の経年変化から浮かび上がる教科書作成の意図

中国国内で使用されている日本語教科書の掲載作品の大半が国語教科書掲載作品と重なるに至った経緯を明らかにするため、さらに過去に使われていた日本語教科書にも視野を広げ、1960年代から1980年代までに発行された主要精読教科書計についても調査を行った。その結果、国語教科書との内容的近似性は、1970年代を除く、ほぼ全ての時期に見られる特徴であることが明らかとなった。さらに、国語教科書掲載作品と重複する作品の特徴の詳細を調べたところ、1960年代に発行された日本語教科書は小学校の国語教科書と、1980年代に発行された日本語教科書は中学校の国語教科書と、そして、1990年代以降に発行された現行日本語教科書は高等学校の国語教科書との重なり度合いが高く、各時代の大学専攻日本語教育の目標が、日本の国語科の学習段階に基づいて設定されていた可能性があることが判明した（田中，2012c）。

2-3. 固定化をもたらす要因とは何か—中国の日本語教育は何を目指して来たか—

そこで、中国の大学専攻日本語教科書が国語教科書との近似性を保つ形で固定化されて来た要因について明らかにするために、1960年代から現在の間に関し大学専攻日本語教育に関与した教師29名に対するインタビュー調査結果と、『教学大纲』や行政府資料、学術誌、教科書を作成・利用した教師の報告書から考察したところ、中国の大学専攻日本語教科書と国語教科書の類似は、学習ニーズの把握やそれへの対応を怠った結果というよりも、明確な意図のもと、意識的に選択・編纂された結果であることが示唆された（田中，2012e）。そして、この意図とは、中国の日本語教育の中で広く共有されて来た教育目標から生じたものであり、それは、深く教育思想に根ざした「中国の日本語教育が目指して来たもの」であるという仮説を立てることが出来る。

以上より、中国の大学専攻日本語教科書について考えるには、何よりもまず、過去から現在にかけ、国語教科書との近似性を保つ形で内容が固定化され続けて来たのはなぜなのか、という問いを立て、その根本要因を特定する必要があると考えられる。そして、そのためには、これまで使用されて来た日本語教科書の特徴や作成の基準・背景・変遷を調査し、中国の日本語教育が何を教育目標として掲げ、教科書を通して、どのような日本語教育を目指して来たのかを明らかにする必要があると考えられる。

3. 研究の目的

本研究は、過去から現在にかけ、日本語教科書の内容が固定化され続けて来たのはなぜなのかという問いを立て、その根本要因を特定するために、これまで中国の大学専攻日本語教育が辿って来た変遷や経緯、目標について、日本語教科書を中心とした史的研究を用いて通時的・共時的に明らかにすることにより、これまで潜在的だった種々の要因を顕在化させ、現行の日本語教育が抱える問題点や限界点を解決する糸口を見出すことを目的とする。

4. 研究の方法

本研究の研究方法について、以下に述べる。

4-1. 共時的・通時的研究の必要

日本語教科書の特徴や作成基準・背景・変遷を調査・考察するためには、教科書そのものだけではなく、中華人民共和国建国時期から現在までを広く捉え、教科書の実態とその利用者、教科書が利用される環境、教育的言説を対象とする必要がある。なぜなら、現行日本語教科書の内容は、利用者や利用される環境、そして、長年にわたる現代中国日本語教育史の中で起きたさまざまな事象や事情を背景に影響を受ける非常に多面的、動的なものであるからである。そこには、(a) 教育現場における潜在意識や慣習に規定されるという社会的側面、(b) 内容が時々々の時事や政治に左右されるという政治的側面、(c) 特定のイデオロギーの影響を受けるという意味での思想的側面、などが存在する。純粋、且つ何からも隔離された教科書というものはあり得ないのであり、たとえ現在利用されている教科書について考える場合でも、その特徴と課題の根本要因を明らかにするた

めには、さまざまな側面について、過去から現在に至る経緯も踏まえた考察をせざるを得ず、共時的・通時的研究が必須となるのである。

そこで、本研究では主に以下に挙げる 6 つの研究手法を用いて分析・考察する。

4-2. 6 つの研究手法

(1) 教科書分析

現代中国の日本語教科書の特徴について、1960 年代から 2010 年代までに発行された日本語教科書計 51 冊（現行の基礎段階教科書 20 冊・現行の高年級段階教科書 17 冊・過去の教科書 14 冊）の内容（掲載文章と設問）を量的・質的に分析する。

(2) アンケート調査

学習者が日本語教科書とどのような関係にあり、どのような考えを抱いているかについて明らかにするために、学習者を対象に行った調査（対象：大学日本語学科学生計 53 名／2009 年 12 月実施。調査は 23 の質問項目を記した調査紙を用いて実施した）。学習者の学習動機、日本語学習に求めるもの、教科書についての考え、日本語学習についての考え、について調査・分析を行う。

(3) インタビュー調査

日本語教科書がどのような経緯で作成・選択・利用されて来たのか、時々の状況はどのようなものであったのかについて明らかにするために、教科書を利用する教師、或いは、作成した経験を持つ教師計 29 名に対するインタビュー調査を実施し、個々の経験と考えから発話されたデータをもとに考察を行う。

(4) 既存研究の言説分析

日本語教科書作成の意図や背景を明らかにするために、どのような議論が展開され、それらは日本語教科書とどのような関係にあったのかについて、今日までの変遷を明らかにする。具体的には、中国の日本語教育の主要学術誌である『日语学习与研究』に掲載された日本語教育に関する論考（計 199）の言説分析を行った。それぞれの論考の課題、目的、主張、発行年、分野、執筆者の所属機関所在地を、分析・コード化し、それぞれの年にどのような人々によって、どのようなことが課題とされ、どのような主張がなされていたかについて考察する。

(5) ドキュメント調査

中国の日本語教科書とその背景の歴史的変遷について明らかにするために、中国の日本語教育について記された行政府資料、大学や民間機関所蔵資料、雑誌・新聞記事、書籍、日記、の分析を行う。

(6) 既存研究や公式統計調査の二次分析

本研究の主たる関心は、国家レベルで行われる大学専攻日本語教育の教科書が固定化されて来た要因を探ることにあるが、1949年から現在にかけて行われて来た大規模事業の詳細と変遷を把握するために、中国の大学専攻日本語教育について論じた既存研究や事例、及び、日中の官公庁や民間団体が発表した公式統計調査を参照し、二次分析を行う。

以下に、それぞれの研究手法を採用する理由、分析の視点、対象の概要を述べる（詳細は各章の「研究の方法」を参照のこと）。

4-2-1. 教科書分析

本研究では、中国の大学専攻日本語教科書の実態を共時的・通時的に明らかにするために、教科書の内容についての分析を行った。

4-2-1-1. 本研究の対象と取り扱う「日本語教科書」の定義

本研究の主な対象は中国の大学専攻日本語教育の精読用教科書と教師、学習者である。フィールドとしては、広く中国大陸とするが、香港、澳門は除く。その理由は、背景に持つ日本語教育上の歴史や状況が異なり同種のものとして扱うことに問題があるためである。

吉岡（編）（2008）によると、教科書は教材の一種であり、そこには、いくつかの分類がある。例えば、その役割ごとに「主教材」「副教材」「補助教材」と分類することがある。コースのシラバスと内容の大部分をカバーする教材が「主教材」、その不足を補ったり理解や練習を円滑に行ったりするためのものが「副教材」、主教材や副教材の内容を効果的に学習するためのものが「補助教材」とされる。また、主教材に即して学習内容を補完するために作成されたものを「付属教材」と呼ぶこともある。中国の大学専攻日本語教育においては、授業で毎日使われる教科書が「主教材」で、必要に応じて配布されたり視聴されたりする練習問題や関連資料、映像、音楽などは「副教材」「補助教材」にあたると言えるだろう。別の分類方法として、教材の内容で分類されることもある。「読解教

材」「会話教材」「漢字教材」「作文教材」「発音教材」「聴解教材」、或いは、それらが複数組み合わせられたものが「総合教材（総合型教材）」と称されることもある。レベルで分ければ、「初級教材」「中級教材」「上級教材」というものがある。中国の大学では「基礎段階教材」「高年級段階教材」という呼び方が精読教科書については一般的である。また、教材の性質によって「視覚教材」「聴覚教材」「視聴覚教材」で分類されることもある。或いは、「映像教材」「オンライン教材」「音声教材」「絵教材」「スライド教材」「ネットワーク教材」「デジタル教材」というように、教材の形態で分けられたり、教材が動作する機器ごとに「OHP 教材」「CAI 教材」「VHS 教材」と分けられたりすることもある。教材の用途ごとに「自習用教材」「教室用教材」「試験対策用教材」というものもある。その他、教材の構成に基づいて「モジュール型教材」と呼ばれたり、教材の使われ方に基づいて「リソース教材」と呼ばれたり、雑誌、テレビ番組などを、そのまま利用する際は「生教材」と呼ばれることもある。

本研究では、「精読」の教科書を取り扱う。精読は、『教学大纲』において、カリキュラムの中心を担う主幹科目とされている。大学専攻日本語教育の科目のうち時間数が最も多く、大学 1 年次から 4 年次まで学年ごとに設置されており、4 年間を通して四技能を総合的に学ぶ科目となっている。大学専攻日本語教育を象徴するものであることと、精読の教科書自体が、中国大学専攻の日本語教育の教育内容や手法を如実に反映していることから、精読の主教材はこれまで複数の先行研究において研究の対象とされて来た。本研究も、同様の立場から、精読の教科書を対象にし、先に述べた分類のうち、大学専攻日本語教育の精読に利用される基礎段階と高年級段階の「主教材」として「日本語教科書」を定義する。

4-2-1-2. 調査・分析の対象教科書

本研究で調査対象となった教科書は以下の【表.0-1】、【表.0-2】、【表.0-3】に示す通りである。

【表.0-1】現行基礎段階用精読日本語教科書一覽

番号	教材名	主要編者	出版社	出版年情報
BT1-1	『基础日语教程』1			1998年第1版
BT1-2	『基础日语教程』2	朱春跃、彭广 陆	外语教学与 研究出版社	1998年第1版
BT1-3	『基础日语教程』3			2000年第1版
BT1-4	『基础日语教程』4			2001年第1版
BT2-1	『综合日语』1			
BT2-2	『综合日语』2	彭广陆、守屋 三千代	北京大学出 版社	2010年第2版
BT2-3	『综合日语』3			2010年第2版
BT2-4	『综合日语』4			2006年第1版
BT3-1	『新编日语(修订版)』1			
BT3-2	『新编日语(修订版)』2	周平、陈小芬	上海外语教 育出版社	2010年第1版
BT3-3	『新编日语(修订版)』3			2008年第1版
BT3-4	『新编日语(修订版)』4			2008年第1版
BT4-1	『新编基础日语(修订版)』1			
BT4-2	『新编基础日语(修订版)』2	孙宗光	上海译文出 版社	2005年第1版
BT4-3	『新编基础日语(修订版)』3			2005年第1版
BT4-4	『新编基础日语(修订版)』4			2005年第1版
BT5-1	『新大学日本語』1			
BT5-2	『新大学日本語』2	蔡全胜	大连理工大 学出版社	2007年第2版
BT5-3	『新大学日本語』3			2007年第2版
BT5-4	『新大学日本語』4			2007年第2版

【表.0-2】現行高年級段階用精読日本語教科書一覽

番号	教材名	作成者	出版社	出版年
HT1-1	『日语』(第五册)			1986
HT1-2	『日语』(第六册)	上海外国语学院 日语教研室编	上海外语教育 出版社	1986
HT1-3	『日语』(第七册)			1987
HT1-4	『日语』(第八册)			1987
HT2-1	『高年级日语精读』(第一册)			
HT2-2	『高年级日语精读』(第二册)	北京大学外国语 学院日语系编	上海译文出版 社	2004
HT2-3	『高年级日语精读』(第三册)			2004
HT3-1	『日语精读』(大学三年级用)	大连外国语学院 日本语学院编	大连理工大学 出版社	2004
HT3-2	『日语精读』(大学四年级用)(第2版)			2008
HT4-1	『日语综合教程』(第五册)			2006
HT4-2	『日语综合教程』(第六册)	上海外国语学院 日语教研室编	上海外语教育 出版社	2011
HT4-3	『日语综合教程』(第七册)			2007
HT4-4	『日语综合教程』(第八册)			2008
HT5-1	『大学日语精读』(上)			大连水产学院日 语系编
HT5-2	『大学日语精读』(下)	2007		
HT6-1	『日语精读』(第三册)	宿久高、周异夫 主编	外语教学与研 究出版社	2008
HT6-2	『日语精读』(第四册)			2011

【表. 0-3】過去の精読日本語教科書一覧

番号	教科書名	作成者	出版社	出版年
PT1-1	『日語』(第一冊)			1963
PT1-2	『日語』(第二冊)	北京大学日語教研室編	商務印書館	1964
PT1-3	『日語』(第三冊)			1964
PT2-1	『日語(日語専用)』(第一冊)	上海市大学日語教材編 写組編	上海人民出 版社	1974
PT2-2	『日語(日語専用)』(第二冊)			1975
PT2-3	『日語(日語専用)』(第三冊)			1975
PT3-1	『日語(日語専用)』(第一冊)	上海外国语学院日語教 研室編	上海译文出 版社	1980
PT3-2	『日語(日語専用)』(第二冊)			1981
PT3-3	『日語(日語専用)』(第三冊)			1981
PT3-4	『日語(日語専用)』(第四冊)			1981
PT4-1	『基礎日語』(第一冊)	北京大学東方語言文學 系日語教研室編	商務印書館	1981
PT4-2	『基礎日語』(第二冊)			1982
PT4-3	『基礎日語』(第三冊)			1985
PT4-4	『基礎日語』(第四冊)			1987

本研究では、【表. 0-1】の20冊、【表. 0-2】の17冊、【表. 0-3】の14冊、合計、51冊の日本語教科書を対象とし、現行日本語教科書の特徴とその背景について分析・考察を行う。主に、本研究の第四章、第五章、第六章、第七章、第八章、第九章が該当する（調査・分析の方法など、詳細は各章の「研究の方法」を参照のこと）。

4-2-2. アンケート調査

アンケート調査の対象者は中国上海の大学専攻日本語学科の1年生から4年生の男女とし、在籍学生全体の約70%にあたる53名から回答が得られた。内訳は以下の【表. 0-4】の通りである。

【表. 0-4】アンケート調査対象者

学年	男性	女性	計
1年生	1	8	9
2年生	5	15	20
3年生	5	8	13
4年生	1	10	11
	12	41	53

調査は2009年12月に実施された。調査紙の質問文は中国語で記載し、回答は中国語による自由記述で求めた。1年次から3年次までの学生は授業内で実施した上で回収し、就職活動やインターンなどで登校する機会の少ない4年次の学生に対しては、メールで質問紙を送信し回収するという方法を使った。

アンケートで取り扱った質問項目は 23 項目であるが、これは大きく以下の 4 つに分けられる。

(1) 日本語学習を始めたきっかけと動機づけについて

- ・どのような理由で日本語学習を始めたのか
- ・現在の学習を動機づけるものは何か
- ・学習開始当初と現在との動機づけに相違があるのかなど

(2) 日本語学習に求めるもの

- ・日本語学習において得たいもの
- ・日本や日本人に関して知りたいことなど

(3) 教科書についての考え

- ・これまで使用して来た日本語教材の問題点
- ・不足点、理想とする日本語教材とはなど

(4) 日本語学習についての考え

- ・日本語学習における困難点など

アンケート調査の結果は、本研究の第三章で報告している。

4-2-3. インタビュー調査

本研究では、教科書を取り巻く事情や、各時代におけるそれぞれの教科書が形作られるに至った経緯を明らかにするために、中国の日本語教育の当事者に対するインタビュー調査を重ね、個々の経験と考えに基づいて発話されたデータをもとに考察した¹⁰。調査協力者の概要を【表.0-5】に記す。

¹⁰ インタビューを用いた研究の限界は、対象者の記憶違いや、考えの変様の可能性、或いは、どこまで普遍性のある話なのか（その人物だけに限られた話題であるのか、それとも中国の日本語教育の中に位置づけられる話題なのか）など、さまざまな面で指摘出来る。しかしながら、個々の取り組みと、それらが集合することによって生じる連関の上に日本語教育が成り立つこともまた事実であり、本質的に動態的な「日本語教育」の実態を探るには、限界はあるものの個々の証言やエピソードにも目を向けた調査が必要であると考え、インタビュー調査を研究手法として採り入れた。

【表.0-5】インタビュー調査協力者一覧

No.	協力者	派遣年	派遣先地域	調査実施日	No.	協力者	在任期間	所属機関地域	調査実施日
1	JA 氏	1979-1981	江蘇省	2012.02.22	20	CA 氏	1970 年代末-現在	天津市	2011.11.02
2	JB 氏	1980-1982	上海市	2012.02.23	21	CB 氏	2000 年代前半-現在	江蘇省	2011.11.02
3	JC 氏	1981-1983	四川省	2012.02.22	22	CC 氏	1990 年代後半-現在	天津市	2011.11.02
4	JD 氏	1986-1988	上海市	2012.02.15	23	CD 氏	1980 年代前半-2010 年	上海市	2011.12.27
5	JE 氏	1987-1989	江蘇省	2012.03.26	24	CE 氏	1970 年代中頃-2010 年	上海市	2011.12.27
6	JF 氏	1987-1989	遼寧省	2012.02.14	25	CF 氏	1970 年代後半-現在	上海市	2011.12.27
7	JG 氏	1989-1991	四川省	2012.02.07	26	CG 氏	1970 年代前半-1990 年代	上海市	2011.12.27
8	JH 氏	1989-1991	江蘇省	2012.02.13	27	CH 氏	1980 年代前半-現在	上海市	2012.01.03
9	JI 氏	1992-1994	上海市	2012.02.07	28	CI 氏	1960 年代後半-1990 年代	遼寧省	2012.03.13
10	JJ 氏	1994-1996	北京市	2012.02.06	29	CJ 氏	1970 年代後半-現在	遼寧省	2012.03.13
11	JK 氏	1995-1997	遼寧省	2012.02.22					
12	JL 氏	1996-1998	北京市	2012.03.02					
13	JM 氏	1999-2000	遼寧省	2012.02.04					
14	JN 氏	2001-2002	天津市	2012.03.02					
15	JO 氏	2004-2006	福建省	2012.03.02					
16	JP 氏	2006-2009	遼寧省	2012.02.09					
17	JQ 氏	2010-2012	山東省	2012.02.15					
18	JR 氏	1964-1966	遼寧省	2012.02.08					
19	JS 氏	1980-1982	北京市	2012.05.22					

調査は調査協力者に対し半構造的面接調査方式を採り、2011 年 11 月から 2012 年 5 月にかけて実施された。得られた回答は文字化し、QDA ソフト (MAXQDA 2007) に読み込み、佐藤 (2006)、京須 (2007) に基づきデータをセグメント化し、それに対応するコード名をつけた。コード化されたデータのうち、同一コードとして認められる回答 (非同一人物) が複数認められるものを一つの概念と見なし、本研究の考察対象¹¹とした。インタビュー調査で得られた証言は、第一章、第二章、第三章、第十章、第十三章でも引用するが、主に、本研究の第十章・第十二章において報告する (調査・分析の方法詳細は第十章・第十二章の「研究の方法」を参照のこと)。

4-2-4. 既存研究の言説分析

日本語教科書が作られ用いられて来た背景を構成する要素の一つと考えられる教育言説について、今日までの変遷を明らかにするために、中国の日本語教育の主要学術誌である学術誌『日语学习与研究』 (1979-2011)¹²の中で、日本語教育について論じている論文 (研究類目 (「教学探讨、学习方法」「教学探讨与学习方法」「教学探讨」「教学经验介绍」「教学经验介绍」「日语教学动态」「教学经验介绍」「教学与研究」「日语教学研究」に収録されている総計 199 本の論考) を対象とし、日本語教育の内容を強く規定し

¹¹ データの最小単位は、話者の発話から話者交替までとし、協力者が話し始めてから終えるまでの発話を調査協力者ごとにナンバリングした (総計: 7818)。引用には、協力者の名前と発話番号を付記する。

¹² 学術誌『日语学习与研究』を対象とした理由は、中国の日本語教育研究を行う主要学術誌であり、最も多くの読者を持ち、また、さまざまな研究分野を網羅しており、中国の日本語教育の研究状況を把握するのに最適だと判断したためである。

て来た考えや価値観、目標などを「教育言説」という形で顕在化させ、社会状況や時代背景と合わせて通時的・共時的に捉え分析する。調査対象となった論文を【表. 0-6】に示す。

【表. 0-6】「日語教学（日本語教育）」関連論文一覧

年	番号	作者	タイトル	号	頁数
1979	P1	于吟梅	基础日语教学的初步探讨——介绍浅野鹤子的“基础阶段的教学法”	1	40-44
1980	P2	三宅花子	中国における外国語教育の改善について若干の提案	2	30-31
1981	P3	冷铁铮	谈自学日语的几个问题	1	32-36
	P4	高野根	试谈科技日语教学的几个问题	1	42-43
	P5	阪倉篇義	文学教育のありかた	3	1-3,70
	P6	大蔵親志	日本語教授法の諸問題	3	22-23
1982	P7	井上隆一	哈爾濱医科大学における32日間の日本語授業	1	10-11
	P8	于吟梅	基础日语教学法の探讨	2	40-44
1983	P9	刘介人	日本文学教学的语言分析问题	2	16-19
1984	P10	杨德润	谈谈基础阶段的外语教学	5	36-39
1985	P11	于吟梅	对日语教学法的学习与探索	2	27-31
	P12	姜三真	浅谈《日本概况》教学法	4	20-22
1986	P13	甘兰初	从“黏着”的特征来剖析日语基础语法和单句的结构——谈谈日语的基础语法入门	1	31-34
	P14	段海波 于吟梅	如何教好公共日语课——对公共日语课教法的探讨	1	35-38
	P15	哈尔滨师范大学外语系日汉语言比较研究室	音读对应规律在教学实践上的探讨	2	37-40,47
	P16	吴雄根	作文课教学中的一些体会	3	38-43
	P17	斎藤修一	発音指導に失敗するための助言	4	24-25
	P18	甘兰初	谈以归纳式为中心的日语速成教材编写法——在分类、比较、结合、偏重、操练和方法指导中求相对速成	4	26-30
	P19	高烈夫	如何教好翻译课	6	26-30,47
1987	P20	王珍	借助英语,学会日语——谈公共外语日语课的教学尝试	1	33-40
	P21	金才権	わが学校の日本語課外サークル活動	2	29-30
1988	P22	罗传伟	理工科日语教学改革初探	1	35-36
	P23	张志平	浅析某些高等院校理工科用日语教材及科技日语读物之误译及其他	2	34-38
	P24	简佩芝	浅谈日本文学课教学	3	46-48
	P25	高烈夫	初谈日语教学中的“比较研究”	5	22-26
1989	P26	神谷純子	理工大学研究生日本語会话課における現状と問題	2	27-29
	P27	川崎美重子 川崎誠	初級段階における句型練習の実際——「日本語」をテキストにしたドリル集の作成を展望して	3	27-34
	P28	于吟梅	改进日语教学的几点看法	6	54-57
1990	P29	吴雄根	外语能力与副词的用法	2	41-44
	P30	罗传伟	学习探讨功能意念法	3	31-32
	P31	王荣梅	四川人学习日语发音的几个难点	3	33-35
	P32	崔峯	如何提高学生的外语听说能力	4	46-47,54
	P33	蔡茂丰	台湾の日本語研究について	6	33-39
1991	P34	神谷純子	理工大学における日本語強化クラスについて	1	36-38
	P35	高富	对成人外语短期培训的探讨与做法	1	39-42
	P36	鲍海昌	《全国高校日语专业基础阶段教学大纲》讲习班在黑大结束	1	79
	P37	/	1991年我国专业日本研究期刊概况介绍	1	80
	P38	李孙华	中国日语教学研究会华北分会“指导毕业论文研讨会”纪要	2	80-81

	P39	朱一星	学术研究意识与课程设置的改进方向	4	24-27
	P40	胡振平	中国日语教育中的一件大事——试论《大纲》的学术性	4	59-64
	P41	鲍海昌	日语教学大纲句型表补议	4	65-66
	P42	罗传伟	有关功能意念法	4	67-73,78
1992	P43	刘群	关于形式体言的教学体会	1	30-31
	P44	李若柏 鉴欣	日语强化教学方法刍议	2	33-35
	P45	席巧玲	工科大学日语翻译教学的重要性	2	36-38
	P46	刘丽芸	论公共日语教学	4	73-74
1993	P47	林洪	教学翻译与翻译教学——从“Vてある”的译法谈起	1	39-41
	P48	鲍海昌	论日语教学中的教词	3	25-28
	P49	徐向东	关于基础日语听力教学的几点体会	3	29-34
	P50	王春香	用言“活用”的教学法初探	3	35-37
	P51	神谷純子	中国人学生の平板型多出現象について	4	26-28
	P52	曾庆珠	贯彻教学大纲, 提高教学质量——关于日语教学的几个问题	4	29-31
	P53	范玉荣	如何启发学生对日语的兴趣——怎样进行趣味教学	4	32-33
1994	P54	郭德玉	浅谈基础阶段的阅读教学	2	49-52
	P55	东北师大日 语教研室 (肖平)	《日语强化教学》概述	2	53-55
	P56	赵华敏	谈北京大学的日语教学实践——对基础日语教学的几点认识和做法	3	31-33
	P57	铁军	对中级听力教材编集的探讨	3	33-36,40
	P58	林洪	启蒙致用——日语专业本科第一级教材若干编写原则	4	28-30
	P59	米强	日语专业泛读课程设置及教材建设初探	4	31-33
	P60	张群舟 高在学	谈视听说课中的日语强化教学	4	34-36
1995	P61	郑玉和	谈日语学习中如何使用词典准确把握词意	1	80-81
	P62	刘丽华 刘余馥	类义语教学研究	3	27-29
	P63	杨德润	公外日语现状浅析	4	33-34
	P64	罗传伟	与年轻朋友谈教学与研究	4	75-77
1996	P65	龚志明	高级阶段的写作教授法	2	39-41
	P66	五十嵐昌行	無声化母音(日本語)の教授法——山東大学東方語言文学系事例報告	2	42-43
	P67	五十嵐昌行	表現(日本語)時の母語干涉——山東大学東方語言文学系事例報告	3	41-43
	P68	神谷純子	日本語弁論について—続日本語弁論大会についておもうこと	4	41-42
1997	P69	曲维	试论“日文报刊阅读课”的教学和教材编写问题	1	61-63
	P70	周建华	理工科日语课堂中的听说实践	1	54-55
	P71	五十嵐昌行	日本語作文の指導内容	3	31-34
	P72	王永全	日语学习中要注意对同形词的辨析	3	35-39
	P73	徐一平	中国的日语研究与日语教育	4	35-41
	P74	五十嵐昌行	「日本文化」の授業について	4	42-43,48
1998	P75	孙成岗	日语教学中的文化干扰	1	22-26
	P76	戴宝玉	日语复合助词数据库的建立与应用	2	47-51
	P77	王婉莹	动词学习中的问题及讲授方法	2	52-54,69
	P78	陈端端	日语语法教授法之探讨——以“可能助动词”为例	3	60-61,71
1999	P79	邱忠	公共日语基础阶段教学法初探——以动词连用形为中心	1	39-41
	P80	程生	电大日语教学与“功能意念”教学法	1	42-43
	P81	五十嵐昌行	“日语写作”教授法——山东大学东方语言文学系日语专业事例	2	37-40
	P82	李密	关于非专业日语教育中的对照法	2	41-45
	P83	高升	我国日语教学与考试之现状及分析	3	32-34
	P84	张际宇	谈在大学日语教学中培养学生运用日语进行交际的能力	3	35-36
	P85	尹松	“事前提示”对日语专业大学生听力的影响	4	46-49
	P86	王志松	提高文学修养, 培养研究能力——谈文学选读课的一点尝试	1	25-27
2000	P87	吴廷璆	外语教学中文化概论课的重要性	1	28-30
	P88	王艳迎	大学日语综合教学模式探索	1	31-33

	P89	宛金章	学以致用——日语口译教学探讨	2	43-46
	P90	纪太平	关于日语语流音调教学问题的若干思考	2	47-50
	P91	王春香	“授受关系”的教授法研究	3	25-28
	P92	陈桂昭	谈职高口语教学如何提高学生运用日语的能力	3	29-33
	P93	崔峯	日本語教育における漢字の読みかた	4	45-48
	P94	吴立新	关于高级日语课程教学的探讨	4	49-51
2001	P95	朱京伟	试论中译日实践课的选材与教学方法	1	39-44
	P96	潘钧	关于开展日语史教学研究的几点设想	1	45-49
	P97	石素文	谈大学日语教学中学生写作能力的培养	2	45-48
	P98	田鸣	语言能力与交际能力并重的教学尝试	3	45-47
	P99	吴英杰	论计算机在日语教学中的应用	3	48-50
	P100	徐冰	全国日语专业研究生培养工作的现状与思考	4	34-35
	P101	王志松	改革课程设置培养研究能力——关于北师大日专设置专题讨论课和改革论文指导课的实践及其评估	4	36-39
2002	P102	松下達彦	中国語を母語とする日本語学習者のための語彙学習先行モジュールの提案-第二言語習得理論、言語認知、対照分析、語彙論の成果を踏まえて-	1	50-54
	P103	陈访泽	日语教学中的主语问题	1	55-60
	P104	冯峰	研究生日语教学的探索与改革	1	61-63
	P105	秦明吾	关于21世纪大学日语本科复合型人才的培养	3	54-58
	P106	崔燕鸿	在中学日语教学中对学生学习兴趣的培养	3	59-60
	P107	谢为集	关于高校日语专业本科课程设置的探讨	4	53-56
	P108	冯峰	高校日语教学与日语学习软件的利用	4	57-60
2003	P109	宛金章	日语专业课程设置改革研究—体现素质教育与培养创新能力的尝试	1	46-52
	P110	铁军	关于高校日语专业本科教学方法与手段的探讨	1	53-56
	P111	李姐莉 邱蔚	日语网络课程的开发及其特点—以《日本語初级教程》为例	1	57-61
	P112	宿久高	中国日语教育的现状与未来—兼谈《专业日语教学大纲》的制定与实施	2	50-53
	P113	胡以男	浅谈日语“受身形”表达方式	2	54-56
	P114	郭举昆	日语的敬意表现与教学中的留意点—以接续助词“が”的“前置き”表现为中心—	3	35-40
	P115	郭举昆	共同学习的原理与跨文化交际能力的培养—探索日语课堂教学的新模式—	4	44-48
	P116	王际莘	大学日语四级写作课教学法探讨	4	49-53
	P117	潘寿君	关于高校日语专业本科生毕业论文设计的探讨	4	54-56
2004	P118	魏丽华	“天声人语”的读解与高年级语言能力的提高	1	46-49
	P119	黄文溥	试析中国日语教学语法	1	50-54
	P120	王文贤 平川美穗	日语专业高年级作文中“ハ”、“ニ”、“テ”误用浅析	2	38-42
	P121	王晓梅	间接言语行为理论在日语听力教学中的作用	2	43-47
	P122	冷丽敏	关于国内日语教育研究现状之考察—以全国主要外语类期刊为例	3	48-55
	P123	张静 陈俊森	日语写作教学法探讨—关于“任务教学法”和“结果教学法”的实证性研究	4	36-42
2005	P124	姜春枝	试论日语会话课的授课限度与内容	1	29-33
	P125	吴卫平	日文报刊课程教学模式初探	1	34-36
	P126	张爱	日语阅读中的理解监控	2	41-44
	P127	王婉莹	大学非专业学生日语学习动机类型与动机强度的定量研究	3	38-42
	P128	石若一 仇云波 董晓红	企业经营管理日语教育初探	3	43-46
	P129	杨秀娥 陈俊森	授受表达习得中的中介语研究——以国内的日语学习者研究对象	4	42-46
	P130	韩新红	充分利用网络资源学习和研究日语	4	47-50
	P131	张晓希	基础日语教学新模式的探讨与研究	增刊号	57-61
	P132	李丹蕊	关于“が行”鼻浊音语音教学的思考	增刊号	62-66
	P133	晁春莲	困扰中国学习者的日语外来语问题	增刊号	67-71

	P134	赵文华	复合词中补助动词的各种形态	增刊号	72-75
2006	P135	王文贤 魏晓艳	从两次口语测试看早期日语学习者的语言内化过程	1	47-52
	P136	张一娟	非言语交际在跨文化商务沟通中的应用——商务日语教学新尝试	1	53-56
	P137	姜弘	日语专业课的人文教育理念和实践	3	35-39
	P138	周林娟 唐千友	商务日语的语用特征分析	3	40-46
	P139	渡邊芙裕美	漢字圏・日本語学習者の文章読解における予測	4	32-36
	P140	林丽	日本报刊阅读课的教学方略研究	4	37-42
2007	P141	王婉莹	大学专业与非专业学生日语词汇学习策略研究	1	33-38
	P142	郭德玉	《日语经贸应用文》课程设置探析	1	39-43
	P143	刘伟	音位理论与日语语音教学	2	34-38
	P144	祝玉深	关于日语语音教学模式的探讨	4	36-40
	P145	万礼	第二语言对于第三语言习得的影响——基于中国日语学习者日语可能态习得的实验研究	4	41-45
	P146	陈岩	谈汉语母语日语学习者常见的误用——以母语及本国文化干扰为例	6	40-45
	P147	周林娟 时江涛	商务日语函电的文体特征	6	46-49
2008	P148	李洁	论日语专业学生在阅读中的预测能力	1	38-44
	P149	修刚	中国高等学校日语教育的现状与展望——以专业日语教学为中心	5	1-5
	P150	鳥井俊祐	聴解指導における事前活動の実践と評価——中国の大学 2 年生を対象に	6	47-53
2009	P151	杨秀娥 陈俊森	以学习者为中心的日语教材分析——试论授受表达在教材中的处理方法	1	106-110
	P152	贾朝勃	日语教育文法在日语教材中的实际运用观察	2	114-117
	P153	周林娟 潘幼芳	中日商务人才需求与商务日语教学改革	2	118-122
	P154	孙艳华 宿久高	低年级阶段「ために」、「ように」、「には」的指导方法——摆脱母语干扰的尝试	2	123-128
	P155	陈燕生	现代视频技术手段对日语教学的意义和作用	4	81-86
	P156	李莉	关于同声传译中的听力教学	4	87-92
	P157	細川英雄	ことばと文化を結ぶ日本語教育へ——言語文化教育学構築のための自分誌の試み	5	52-59
	P158	刘海霞	国内日语教育研究的发展与不足——基于十九种外语类主要期刊十年(1999-2008)的统计分析	5	60-66
	P159	侯仁锋	听力理解试题命题的原则把握与实践探索	5	67-72
	P160	徐冰	关于日语专业研究生培养工作的几点思考	6	60-62
	P161	石若一 石田哲也 石田博明 张晨曦	当代商务日语教学创新的研究	6	63-67
2010	P162	吴立新	论日本人“待客”的语言意识——关于高级日语教学思路的探讨	1	64-70
	P163	周林娟 潘幼芳	商务日语教学中的语用能力培养研究	1	71-76
	P164	张勇	口语考试及其评分标准对学习策略的影响	1	77-83
	P165	林丽	高级日语视听测验分析——以日本视频新闻为例	3	84-88
	P166	于琰	高级日语学习者的语言学习策略——基于广东外语外贸大学的调查	3	89-93
	P167	钟勇 陈俊森	论日语学习者在自主学习中的主体性意识	4	105-111
	P168	张爱	日语听说技能培养的实证研究	4	112-117
	P169	刘丽华	语法教学中图示法的思考与设计	5	76-80
	P170	吴立新	论日语表达的“自我投入式”——对专业日语教学法的探讨	6	51-58
	P171	鳥井俊祐 姜梅花 钟俊梅	中国の大学生の日本語作文学習に関する Beliefs——浙江樹人大学のアンケート調査より	6	59-65
	P172	陈要勤	商务日语专业学生日语会话能力培养实证研究	6	66-71,78
	2011	P173	宫琳	系统论在专业外语听说教学中的运用	1

P174	赵玉婷	工科院校日语专业学生语言学习观念调查	1	63-71
P175	郑爱军	解读日语专业教材语法体系的应用	1	72-77
P176	冷丽敏	关于高等学校外语教育理念的研究与探索——以《高等院校日语专业基础阶段教学大纲》为对象	2	99-106
P177	刘佳琦	日语学习者的动词子形声调习得研究——在中间语言研究理论的框架下	2	107-112
P178	严红军	试论商务日语的能力界定	3	60-66
P179	王琳	论商务日语课程教学改革	3	67-71
P180	王玉	论商务日语人才培养模式与目标实施	3	72-79
P181	修刚	转型期的中国高校日语专业教育的几点思考	4	1-6
P182	李爱文	中国商务日语教育的历史、现状及未来展望	4	7-13
P183	唐磊	中国基础教育日语课程改革发展综述——课程标准及教科书的研制	4	14-22
P184	谭晶华 毛文伟	中国日语学习者语料库 CLJC 建设及应用综述	4	23-30
P185	岡崎敏雄	言語生態学と日本語教育の課題——中国語母語話者への日本語教育研究の観点から	4	31-43
P186	蔡茂丰	語族別日本語教育について	4	44-49
P187	牧野成一	日本語高等能力基準とそれに準拠するテスト法——米国 OPI と欧州連合の OJAE の場合	4	50-63
P188	赵华敏 林洪	教学理念的变迁对中国大学日语教育的影响	4	64-74
P189	陈俊森	论应用语言学的研究成果在日语教材中的运用——兼评两套高教版日语教材	4	75-83
P190	彭广陆	论日本的教学语法系统	4	84-94
P191	赵刚 贾琦	中国日语学习者的会话分析研究	4	95-103
P192	王忻	识解与中国日语学习者“态”范畴偏误	4	104-110
P193	毋育新	将礼貌策略理论引入待遇表现教学的实证研究	4	111-119
P194	李姐莉	多媒体日语教材的开发、使用与评价——以《日本语初/中级综合教程》为例	4	120-127
P195	徐卫	日语的文体及其教学问题探讨	5	55-61
P196	周林娟 潘幼芳	商务日语模拟实践教学法的探索与研究	5	62-67
P197	鲜明	《东语正规》在中国日语教育史上的意义	6	75-81
P198	尹松	一项基于 PAC 分析的日语专业教师科研意识调查	6	82-88
P199	冯峰	日语专业教学国际化的探索——清华大学日语专业教学改革的案例分析	6	89-94

既存研究の言説分析については、主に、本研究の第十一章における研究が該当する（調査・分析の方法詳細は第十一章の「研究の方法」を参照のこと）。

4-2-5. ドキュメント調査

中国の日本語教育の歴史的変遷について明らかにするために、建国から現在までに、中国の日本語教育について記された行政府資料、大学や民間機関所蔵資料、雑誌・新聞記事、書籍、日記、を収集し分析を行う。極力多くの情報、角度、立場から明らかにするために、教師の日記や教師会の会報、なども資料として取り扱った。また、本来公開されていなかったものでも、筆者による中国の国家外国专家局や、日本の都道府県教育委員会への問い

合わせ調査の結果、閲覧・公開が許可された資料も、当時を描く上で重要な資料と捉え引用した。

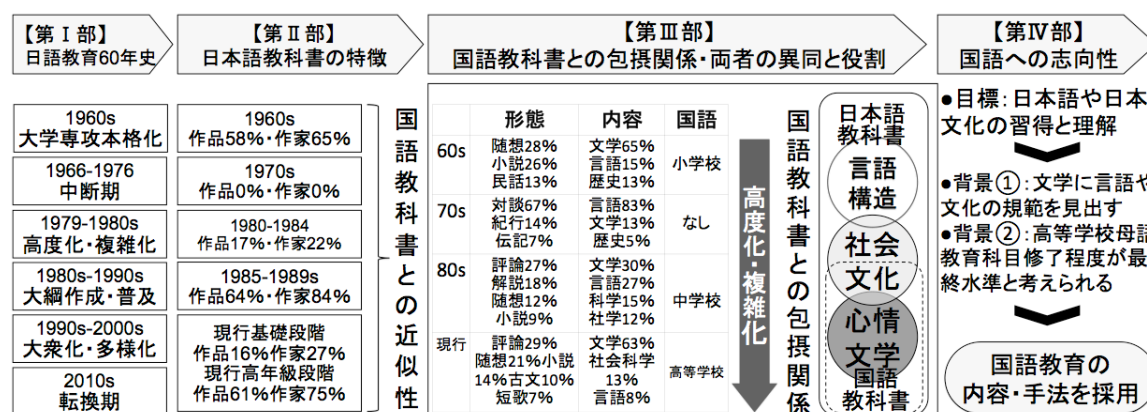
ドキュメント調査で得られた情報は、主に、本研究の第一章、第二章、第三章、第十章、第十二章、第十三章における研究に反映した（出典は、引用する度に明記したので、各章参照のこと）。

4-2-6. 公式統計調査の二次分析

中国の日本語教育の歴史的変遷について明らかにするために、日中の官公庁や民間団体が発表した公式統計調査の二次分析を行う。公式統計調査の二次分析は、主に、本研究の第一章、第二章、第三章、第十章、第十二章における研究に反映した（出典は、引用する度に明記したので、各章、及び、参考文献リスト参照のこと）。

5. 本研究の構成

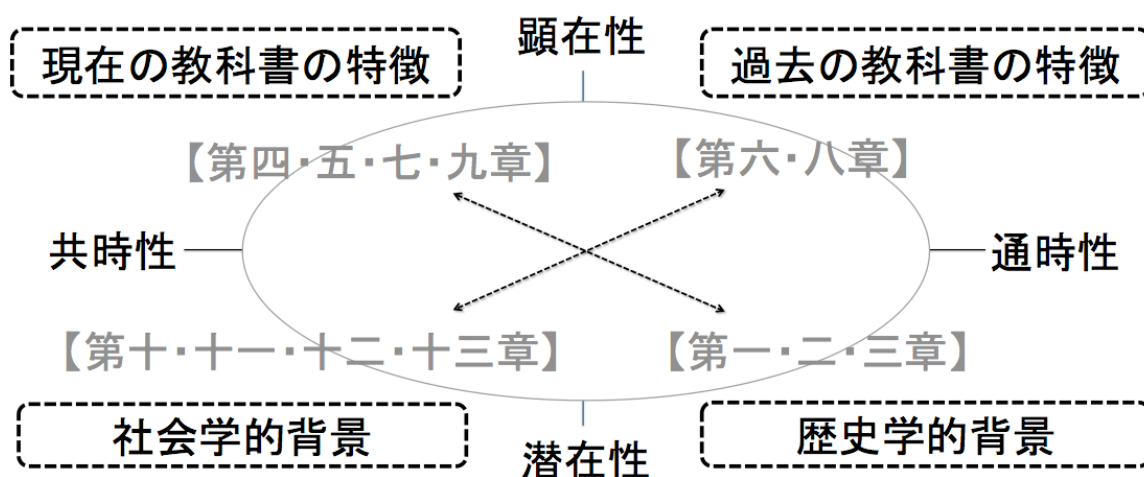
以上の研究手法を用いて、中国の日本語教育でこれまで使用されて来た日本語教科書の特徴や作成基準・背景・変遷を調査・考察し、中国の日本語教育が何を教育目標として掲げ、教科書を通して、どのような日本語教育を目指して来たのかを明らかにする包括的な日本語教科書の史的研究を行う。各章における研究結果の概要と、それに基づく論理展開の概念図を【図. 0-2】に示す。



【図. 0-2】各章における研究結果の概要と関係

本研究は全四部（第Ⅰ部～第Ⅳ部）十三章から成り、各章の位置づけ、及び、各章の関係は【図. 0-3】に示す通りである。各章はそれぞれ、研究の背景、問題の所在、研究目

的、研究手法、結果、考察、まとめ、によって構成されている。章ごとにまとまりを持たせた理由は、第一に、連続して取り組まれた一連の調査や考察について、一つ一つの問題意識や、研究目的、研究手法、結果について整理した形で記したかったためである。第二に、そうした一連の考察のプロセスを明確に示すためには、まとまりのある章同士を、前後関係の繋がりを明記した形で紡いで行くのが最も適当であると判断したためである¹³。また、結果的にではあるが、各章を独立させた利点として、読者がどの部から読み進めても、或いは、どの章から読み始めても良い構成となった。博士論文の性質上、どうしても論は慎重に、そして詳細・明確に記さなければならず、細かな出典情報や根拠を必要としない読者にとっては、煩雑・過多と感じられる側面があることは否めない。部分的に読み進めることで読者の負担が少しでも減るのであれば、それぞれの問題意識に基づいて、必要な箇所から読み進めていただければ幸いである。



【図.0-3】本研究の構成（概念図）

第Ⅰ部では、現代中国日本語教育 60 年史の歩みを概観し、現在の中国における大学専攻日本語教育が持つ歴史的背景を把握することに主眼を置いている。第Ⅰ部で、第Ⅱ部・第Ⅲ部・第Ⅳ部における議論への足場を築いた後、第Ⅱ部では、1960 年代から現在にか

¹³ 本研究は、筆者が早稲田大学大学院日本語教育研究科在籍中に中国の日本語教育の実践と研究に取り組む中で、得た問題意識とリサーチエッションについて、調査・考察を行ったプロセスそのものである。試行錯誤を繰り返しながら中国の大学専攻日本語教育の本質に迫る営みは、一つの課題を解決すれば、また次の課題が生じるというものであり、その総体から浮かび上がるものを一つ一つ丁寧に記述して行く取り組みである。そのため、一つの研究の背景と問題の所在、目的、結果、考察が、また次の背景と問題の所在、目的、結果、考察へと繋がって行くものであり、そうした一貫した思考プロセスが第一章から第十三章までを構成している。

けて発行された主要精読日本語教科書の固定化について、国語教科書との関わりという視点から分析・考察する。第Ⅲ部では、日本語教科書と国語教科書との異同の詳細、及び異同の役割について論じ、日本語教科書と国語教科書との包摂関係について指摘する。第Ⅳ部では、日本語教科書が国語教科書との近似性・包摂関係を保つ形で固定化されて来た要因について考察する。終章では、第Ⅰ部から第Ⅳ部までの研究で得られた結論と、中国の大学専攻日本語教科書／教育の現代的課題、今後の展望について述べる。巻末には、「日本語教育年表」「参考文献」「表の一覧」「図の一覧」を掲載した。

6. 初出一覧

各章の初出は、以下の通りである。

序章 書き下ろし。

第Ⅰ部（第一章・第二章・第三章）

- ・ 田中祐輔（2011a）中国における日本語ブームの一〇年代—「80后」・「90后」日本語学習者への学習状況調査から—。東京財団ヤングリーダー奨学基金プログラム(Slyff) 寄稿 < <http://www.tkfd.or.jp/fellowship/program/news.php?id=102> >（最終確認：2012.11.27）
- ・ 田中祐輔（2012b）日语教育学中“需求”论的实体与当代课题一对《日本語教育》学术理论的考察『日本研究集林』38，复旦大学日本研究中心，45-55

第Ⅱ部（第四章・第五章・第六章）

- ・ 田中祐輔（2011b）中国の大学日本語専攻教科書と日本の高等学校国語教科書との内容的近似性から浮かび上がる現代的課題『日本語学会 2011 年度秋季大会予稿集』，99-106（日本語学会 2011 年度秋季大会口頭発表，於：高知大学）
- ・ 田中祐輔（2011c）关于中国大学日语专业基础阶段教科书与日本中小学国语教科书的比较研究—两者内容异同中所浮现的当代性课题—『日本研究集林』37，复旦大学日本研究中心，32-42
- ・ 田中祐輔（2012a）中国の大学専攻日本語教科書と日本の高等学校国語教科書との内容的近似性から浮かび上がる現代的課題『リテラシーズ』10，くろしお出版，21-30
- ・ 田中祐輔（2012d）1960 年代以降の中国大学専攻日本語教科書と日本の高等学校国語教科書との比較調査—掲載作品・作家を中心に—『2012 年日本語教育国際研

究大会予稿集第2分冊』, 301 (2012年日本語教育国際研究大会口頭発表, 於:
名古屋大学)

第Ⅲ部 (第七章・第八章・第九章・第十章)

- ・ 田中祐輔 (2012c) 中国の大学専攻日本語教科書と日本の小・中・高等学校国語教科書との比較研究—1960・1970・1980年代の教科書掲載作品・作家の特徴と変遷—『国語教育史研究』13, 国語教育史学会 (受理済印刷中)

第Ⅳ部 (第十一章・第十二章・第十三章)

- ・ 田中祐輔 (2012e) 中国の大学専攻日本語教科書の現代史—日本語教科書が包摂する「国語教育」に付与された教育思想的役割— (日本中国学会第六十四回大会口頭発表, 於: 大阪市立大学)

終章 書き下ろし

7. 本研究の倫理上の立場

本研究は、早稲田大学日本語教育研究科・日本語教育研究センターの「研究調査倫理ガイドライン」(2010年4月策定)に基づいて行われたものである。

各章で実施された調査は、調査実施前に、早稲田大学日本語教育研究科・日本語教育研究センターの研究調査倫理審査会に申請し、承認されたものである。申請番号と該当調査、承認日を以下の【表.0-7】に記す。

【表.0-7】早稲田日本語教育研究科・日本語教育センター研究倫理審査結果

研究課題名	承認番号	承認日
中国大学日本語専攻精読副教材『阅读理解训练—走近时下的日语和日本社会』の試用調査	168	2011/7/21
中国大学精読主教材『高級日語』に掲載される文章の指導語彙・文法・注釈選定調査	172	2011/7/21
中国大学日本語専攻精読科目用副教材『日語閲読訓練—通過流行語看日本』の試用調査	175	2011/7/21
中国の日本語教材と小・中・高等学校国語教科書との内容的異同に対する教師の意識調査	203	2011/10/27
中国の主要精読教科書作成者を対象とした背景・目的・方法に関するインタビュー調査	232	2011/11/24
共産党教師派遣事業によって中国の高等教育機関へ派遣された教師へのインタビュー調査	248	2012/1/27
都道府県教師派遣事業により中国高等教育機関へ派遣された教師へのインタビュー調査	249	2012/1/27

8. 凡例

本研究における凡例を、以下に記す。

(1) 部・章の構成に際して、次の基準に従った。

(1)・1. 研究手法と研究対象が異なるものは独立した章として設け、研究の背景と問題の所在、研究の目的、研究の手法、結果、考察、まとめ、で構成することとした(第四章～第十三章)。各章は前後の章と繋がりがあり、研究の背景を同じくするものであるが、研究の背景や問題の所在が明確でなければ、研究手法や結果の根拠や妥当性が不明瞭になってしまうため、敢えてその都度説明した。また、研究手法が同様でも、研究の対象が異なる場合にもそれぞれ独立した章として設けた(第一章～第三章)。さらに、十三の章を大きく4つのテーマに分け、それぞれ第I部～第IV部とした。

(2) 資料・調査データの引用に際して、次の基準に従った。

(2)・1. 引用した原資料については、形式・内容の持つ意義が損なわれないよう、可能な限り該当箇所を全て掲載するよう努めたが、止むを得ず省略する必要がある場合は「(中略)」と記し、省略したことを明記した。なお、原資料内に改行やスペース、余白が設けられているものがあるが、読みやすさを阻害すると判断されたものについては、一部削除した。

(2)・2. 引用した原資料のうち、中国語で記されたものについては、中国語表記を用い、日本語で記されたものについては、日本語表記を用いることを原則とした。

(2)・3. 引用した原資料のうち、原文が中国語であるものは、原則として原文を掲載した。便宜上、筆者による日本語訳文や、筆者による要約文に差し替えて掲載したものもある。その場合は、出典の後に「筆者訳」と明記し、注釈番号を付した上で、該当する中国語原文を注釈に全文掲載した。

(2)・4. 引用した原資料のうち、著書と雑誌名は『』を用いてあらわした。論文名は「」によってあらわした。原資料を「」で引用する際、文章内に「」が出現した場合は、全て『』に変換した。

(2)・5. 引用した原資料のうち、原典に誤記と思われるものがあつた場合、筆者による修正は行わず、該当箇所に「(原文ママ)」と付記した。

(2)・6. 引用した原資料のうち、文中の読点を「、」と記すものと「，」と記すものがあるが、本研究では「、」に統一した。

(2)・7. 引用した原資料の出典を記すにあたって、著者名が非同一人物でありながら姓と発表年が同一で識別不能である場合は、便宜上、著者名を姓名で表示することがある。

(2)・8. 引用した原資料のうち、歴史的な事象が起きた年号について、異なる説が複数存在する場合は、信憑性の高い文献と判断されたものに従い、その出典を明記した。判断がつかず、複数の説がある場合は、最も古い年号に統一した。

(2)・9. インタビューデータの引用に際して、インタビュー対象者の発話内における言いよどみやフィラーなどは、適宜筆者が本人に確認の上、修正して掲載した。データの最小単位は、話者の発話から話者交替までとし、協力者が話し始めてから終えるまでの発話を調査協力者ごとにナンバリングした。引用には、協力者の名前と発話番号を付記した。発話者の後に示す数字は、各調査協力者のインタビューを文字化したデータの通し発話番号である(例:A 123)。発話内の「(筆者注:)」内に示したものは筆者が補足した情報であり、<>内は調査者(筆者)の発話を示す。

(3) 人名・組織名・専門用語などの表記について、次の基準に従った。

(3)・1. 人名、又は、組織名、地名、書名、事業名などの名詞について、通常中国語で記載されるものについては、本研究の中で原則として中国語表記で記載した(例:教学大纲、刘振瀛、北京大学东语系、中国日语教学研究会、培训部、四个现代化、改革开放政策)。

(3)・2. 引用した原資料の作成者や、資料内で言及されている人物について、既に何らかの形(公文書・刊行物・インターネットサイトなど)で、実名が一般公開されている場合については実名表記とし、職種や職階なども公開されている場合については記した。なお、表記、及び、名称は全て原資料発表当時のものとした。

(3)・3. 本研究のアンケート調査、及び、インタビュー調査で得られたデータについては、人権擁護・個人情報保護の観点から、対象者を全て匿名にし、所属などについても、個人が特定されない程度で状況を記すに留めた。

(3)・4. 人名の取り扱いとして、本研究では、人名について敬称は原則省略した。但し、インタビュー調査に御協力いただいた方々のアルファベット表記の名称には「氏」を用いた(例:JA氏、CI氏)。

(3) - 5. 専門用語や中国の日本語教育特有の固有名詞、或いは、筆者補足が必要な文言などについては注釈を設けたが、同じ章で複数回出現したものについては、原則注釈は一回のみとした。なお、同一の注釈項目が、複数の章で出現した場合は、章を跨って注釈項目を探すのは読者の負担となるため、複数の章で同様の注釈を付したことがある。

9. 研究助成

本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金（特別研究員奨励費）「中国の日本語学習ニーズの多様化に対応する『学習者主体の教材開発』に関する実践研究」（2011年～2013年、課題番号23・4780）の研究助成による成果の一部である。

第 I 部

中国日本語教育六十年史

—大学専攻日本語教育を中心に—

中国の日本語教育について論じるには、少なくとも 1949 年にまで遡って中華人民共和国建国時期からの歴史を振り返る必要がある。なぜなら、日本語教育の内容や手法、教科書は過去に起きた事象と密接な関わりを持つものであり、現状を理解するためには、まず、その過去を把握することが必須であるためである。

そこで、第 I 部では、現代中国日本語教育 60 年の歩みを概観し、現在の中国における大学専攻日本語教育が持つ歴史的背景を大きく掘り出すことに主眼を置く。外国語教育は、外交と社会インフラの変化、さらには、これらに影響を受けた学習者や教師、教育機関を取り巻く社会的な環境から直接的・間接的な影響を受けている。第 I 部では、主に時代背景や教育目的、教師、学習者に焦点を当て、(1) ドキュメント調査、(2) 既存研究分析、(3) インタビュー調査、(4) 公式統計調査の二次分析、の 4 つの手法を用いて、「黎明期・揺籃期」(第一章)、「復興期・確立期」(第二章)、「成長期・成熟期」(第三章)、「転換期」(第三章)の各時期における背景と目的、教師、学習者の変遷を明らかにする。

第一章

黎明期・搖籃期

第一章では、中華人民共和国建国時期である 1949 年から、現在に至るまでの約 60 年間の中国における日本語教育の歴史のうち、「黎明期・揺籃期」（1949-1971）を概観し、時代背景や教育目的、教師、学習者について述べる。

1. 研究の背景

中国の日本語教育について論じるには、少なくとも 1949 年にまで遡って中華人民共和国建国時期からの歴史を振り返る必要がある。なぜなら、日本語教育の現状を理解するためには、まず、その過去を研究することが必須であるためである。

中国の日本語教育の現代史¹⁴を扱った先行研究には、時代区分を設け分析しているものが存在する。例えば、現代中国の日本語教育を概観した徐（2000）は、現代中国建国後から 2000 年までを、中国の現代史の節目によって大きく二つに分ける方法が二つあると述べている。一つは、1972 年の日中交回復を分岐点とするものであり、もう一つは、プロレタリア文化大革命の終わった 1976 年を分岐点とするものである。皮（2002）は、現代中国大学専攻日本語教育の歴史を 3 つに分け、海外の情報獲得が主な目的であった 1950 年代から 1960 年代までを「第一段階」、1971 年の中華人民共和国の国際連合総会における安全保障理事会の常任理事国をも含む代表権の獲得と 1972 年の日中国交正常化から 1980 年代初期までを「第二段階」、そして、1970 年代末から始まった改革开放政策¹⁵、1980 年代中頃からの日中経済関係の急激な深化、以降を「第三段階」、としている。徐・高野（2004）は、日本研究と日本語教育の現代史を「草創期 1949-1972」、「始動期 1972-1978」、「発展期 1978-1990」の 3 期に分け、それぞれの特徴について「政治的優先型」、「経済的需要型」、「実利的現実型」、とした上で、中国の政治的・経済的・社会的発展が日本語教育に大きな影響を与えたと述べている。王（2006）は、中華人民共和国設立後の中国における日本語教育を、「模索期 1949-1965」、「回復、

¹⁴ 大学専攻日本語教育の起原について言及した論考もある。彭（2007）では、正確な開始時期については不明な点が多いとした上で、程朝翔（北京大学外国語学院院長）の調査を引用し、大学専攻日本語教育のルーツとしては、清朝政府が 1862 年に設けた京師同文館にまで遡ることができ、京師同文館が 1898 年の京師大学堂（北京大学の前身）に 1902 年に吸収され、翌年に訳学館に改名され、修学年限 5 年の五つの学科（英語・ロシア語・フランス語・ドイツ語・日本語）が設けられたことを紹介している。さらに、李（2001）の、1902 年開始説と、周（1998）の北京大学が 1935 年から 1937 年までに日本語専攻の卒業生を輩出したという記述、佐治（1991）の、北京大学の日本語学科は 1928 年に文學院外国文学系の一学科として日本文学科が発足したことに始まるという記述、について解説している。

¹⁵ 鄧小平副主席の指導体制のもと、1978 年 12 月に開催された中国共産党第十一期中央委員会第三回全体会議で提出された中国国内体制の改革と対外開放政策のこと。

発展期 1972-1986」、「成熟期 1987-2000」、「改革期 2001 年以來」、の 4 期に分けている。また、王（2012）は、1949 年から 1990 年までについて、教育政策を切り口に「導入期（1949-1965 年）」、「停滞期（1966-1976 年）」、「展開期（1977-1990 年）」、の 3 期に区分している。中国における日本語教科書の現代史を論じた曹（2008）では、「1. 素材補強の段階（1970-80 年代）」、「2. 素材改善の段階（1990 年代以降）」、「3. 素材統合の段階（2000 年以來）」、の 3 期が設けられている。さらに、建国後から 1980 年代までの中国の外国語教育史の歩みを記した付（1986）は、「第一期 1949-1956」（ロシア語中心）、「第二期 1957-1966」（ロシア語から多言語への移行）、「第三期 1966-1976」（文化大革命による低迷）、「第四期 1976-1984」（全面的再開）の 4 期に分けている。李（2009）では、現代中国における日本研究の歴史について概観し、「第一期 1949-1978」（中華人民共和国成立から中国共産党第十一期中央委員会第三回全体会議の開催まで）と、それ以降の「第二期 1979-現在」とに分けている。また、第一期については、さらに二つの段階に分け、「第一期第一段階 1949-1966」（新中国設立からプロレタリア文化大革命開始まで）、「第一期第二段階 1966-1978」（プロレタリア文化大革命開始から日中国交正常化・交流活発化まで）としている。さらに、「第一期第二段階 1966-1978」を、1966 年から 1972 年までと、1972 年から 1978 年までとに分け、小段階を設けている。

このように、先行研究の時代区分は、それぞれの研究目的と分析の観点によって時期や名称が異なっており、時代区分は、対象を見る角度によって異なると言える。そのため、先行研究と目的・対象を違える本研究でも、新たな時代区分を設けることとし、1949 年から 2012 年（現在）までの約 60 年間に以下の 4 つに大きく区分し、7 つの時期を設けた。

(1) 黎明期・揺籃期（1949-1971）

国外情勢受信と将来の国家建設のための日本語人材養成（1949-1963）

人民教育としての日本語教育（1964-1971）¹⁶

(2) 復興期・確立期（1972-1989）

¹⁶ 1966 年から 1970 年代初頭は「空白期」（魯，2008：313）と称され、高等教育機関における日本語教育の「中断期」とされる。他の時期に比べ、資料が極端に不足していることと、他の時期における教育内容・手法・状況とは著しく異なるため、詳しくは取り扱わない。

民際外交と国交回復前夜における日本語人材養成（1972-1977）

外交のための日本語教育（1978-1989）

（3）成長期・成熟期（1990-2010）

コミュニケーションのための日本語教育（1990-1999）

異文化理解と多様化する日本語教育（2000-2010）

（4）転換期（2011-）

転換期を迎える日本語教育（2011-）

2. 問題の所在

現在の中国の日本語教育について論じるには、社会や環境の変化と教育的事情の変遷も視野に入れながら、少なくとも中国（中華人民共和国）建国時期からの歴史を振り返る必要があり、1949年にまで遡って中国の日本語教育の歴史を把握する必要がある。

3. 研究の目的

第一章では、中華人民共和国建国時期である1949年から2012年までの約60年間の中国における日本語教育の歴史のうち、「黎明期・揺籃期」（国外情勢受信のための日本語人材養成期（1949-1963）・人民教育としての日本語教育（1964-1971））の歴史を概観し、時代背景や教育目的、教師、学習者について明らかにすることを目的とする。

4. 研究の方法

第一章では、主に次の4つの手法を用いた調査・考察を行う。

（1）ドキュメント調査（日本語教育従事者による手記、書籍、日記など）

（2）学術資料調査（学術誌『日本語教育』・『日语学习与研究』の研究論文など）

（3）インタビュー調査（日本語教育従事者対象）

（4）公式統計調査の二次分析（外務省、国際交流基金、中国教育部、中国国家外国专家局などが発表した公式統計調査結果）

(1) ドキュメント調査では、1949年以降の中国の日本語教育に携わった人々が記した書籍や日記、報告書、或いは、中国の日本語教育について書かれた雑誌記事、新聞記事、書籍、インターネットサイト記事などを対象として分析する。(2) 学術資料調査では、学術誌『日本語教育』（日本語教育学会発行）や『日语学习与研究』（中国日语教学研究会発行）を始めとする学術誌、研究図書、学位論文などを収集・整理し分析する。(3) インタビュー調査については、1949年以降の中国の日本語教育に携わった人々への筆者インタビュー調査で得られたデータ¹⁷（計 29 名）をもとに考察を行う。(4) 公式統計調査の二次分析では、日本の外務省や国際交流基金、文化庁、中国教育部、中国国家外国专家局などが発表した公式統計調査の結果の二次分析を行う¹⁸。

5. 結果—中国大学専攻日本語教育史（黎明期・揺籃期）—

以下に、第一章が対象とする中国大学専攻日本語教育の「黎明期・揺籃期」（国外情勢受信のための日本語人材養成期（1949-1963）・国内教育としての日本語人材養成期（1964-1971））の時代背景や教育目的、教師、学習者について調査した結果を述べる。

5-1. 黎明期：国外情勢受信と将来の国家建設のための日本語人材養成（1949-1963）

1949年の中華人民共和国が建国当時、まだ正式な国交は社会主義諸国以外にはほとんど行われていなかったが、中国政府は、戦後処理や将来的な諸外国との交流を見越して外国語教育施策に取り組んだ。当時、日本語関係の学科が創設された高等教育機関は次の通りである（李・許，2006：210；秦，2007：57；戴・胡主編，2009：234-235）。

1949年 北京大学、洛阳解放军外语学院、郑州信息工程学院

1951年 南京外语学院（現「南京国际关系学院」）

1954年 北京对外贸易学院（現「对外经济贸易大学」）

1956年 北京外国语学院

1960年 上海外国语学院、上海对外贸易学院

1961年 外交学院分院（現「国际关系学院」）

¹⁷ インタビュー調査の対象・手法に関する詳細は第十二章参照のこと。

¹⁸ なお、第一、二、三章で取り扱う原資料は膨大な数にのぼるため、本節でリスト化することはせず、引用する度に該当する出典を注釈で明記し、参考文献にまとめて記すこととする。

1962年 首都师范大学

1963年 吉林大学、北京外国语学院、辽宁师范大学

中国の大学専攻日本語教育を牽引し、現在も主要な位置付けにある教育機関が1949年から1963年にかけて設置されているが、規模としてはまだ小さく、大学ごとに数十名の定員が設けられていた。本格的に大学専攻日本語教育が開始されるのは、「揺籃期」の1964年以降であり、北京第二外国语学院、大连日语专科学校（現「大连外国语学院」）、华侨大学、大连理工大学、黑龙江大学が設置された。中でも、日本語専門の高等教育機関第一号となった大连日语专科学校は特に規模が大きく、第一期生は約500名にも及ぶ（筆者インタビュー調査 CI氏・JR氏；田中，1991）。

日本では、新中国の建国前後から、中日貿易促進会（1949年。後、日中貿易促進会に改名）、日本中国友好協会（1950年）、中日貿易促進議員連盟（1949年。後に日中貿易促進議員連盟に改名）などの組織も設立されている（銭・王，2008）。

5-1-1. ロシア語中心の「人材貯蓄」型外国語教育施策

1949年の中華人民共和国建国後、中国政府は外国語専門学校や総合大学に日本語専攻学科を設置した。この頃、日本との正式な国交は回復しておらず、密接な関係にあったのはソビエト連邦であったことから、外国語教育の中で注力されたのはロシア語で、日本語は極めて限られた範囲で教育が行われるに留まっていた。蘇（1980）によると、教育機関における外国語教育としては、当初は英語が主流であったが、「政治・経済・社会・文化的ニードの緊急性に応じ」（p.27）、始めに教師や技術者、研究者などがロシア語を学び始めることとなった。英語教師もロシア語教師に転向し、ロシア語学校、ロシア語放送講座、ロシア語講習会が盛んになった。所謂、「ロシア語ブーム」の到来である。1952年頃には、ロシア語が初等・中等・高等教育機関における第一外国語に設定され、必修科目となる。「子どもから大人までみなスパシーボを口ずさむようになり、ロシア語の通訳・翻訳者・教員が大量に養成された。高校や大学の教科書はロシア語から翻訳したもの。ソ連からは図書雑誌が殺到し、ソ連人が企業・機関・学校に現れ、留学生が毎年二千名ぐらいソ連に派遣された。」（p.27）という活況ぶりであった。大学内にもソビエト連邦派遣専門家が入り、場合によっては教育方針や教育内容・方法について決定権を持つこともあった。学習内容だけではなく、生活様式についてもソ連式が推奨され、「教

師・学生の学内の生活はソ連式に習い、土曜の夜は背広を着てダンスを踊った。『掃盲』をもじって『掃跳盲』（ダンスができない人をなくす）というスローガンが真面目に唱えられた、という。また、ロシア語専攻の学生たちはロシア式の名前をつけて呼び合っていたそうである。つまり、自分が学んでいる外国語を話す民族に能うかぎり近づくことによって、外国語をマスターするという方法が良しとされていた。」（大石・坂本，1979：13）という状況であった。しかし、1950年代の末頃からブームに陰りが生じ、中ソ論争が表面化すると、外国語教育としてはロシア語一辺倒ではなく、英語やドイツ語、フランス語、日本語、にも目を向けられるようになる。将来の国家建設に必要となる「人材の貯蓄」（宿，2003：50）¹⁹も見据えて日本語教育は行われていたが、当時の、具体的な日本語への需要としては、日本から流入する資料の収集と整理、或いは、大陸で敗戦を迎えた日本人達（軍人や民間人）への対応、また、日本人が残した資料や機材、土地、建物などの処理、或いは、日本語に翻訳されたロシア語の医学書や科学雑誌の中国語訳の作成、などであった（小池，2009：143）。

建国間もない頃教育現場の状況について、佐治圭三²⁰は次のように述べている。

当時の北京大学では、ソ連の教授法が優勢であり、ソ連の教授法は、文法中心で、教学大綱があつて、一年から四年まで、学年ごとに教えるべき項目を細かく規定していて、それに従って、教材を探すことになっていた。教材の内容も文法解釈のためのものになった。（中略）一九五七年までは正式の教科書はなく、それ以前は教材の内容は、主に、日本の国語教科書・新聞・随筆集などから取ってきたもので、解放直後は中国人が書いた時事的文章が多かったが、周恩来・陳毅が延辺を視察した時、朝鮮族の人たちが延辺における朝鮮語教育について不満を述べたのをきっかけに、外国語教育の場合、母国語話者の文章が中心になるべきだとの意見があり、それは、北京大学で一九五七年から使用されるようになった教科書（『日語』第一・二・三冊編著者、陳信徳・張京先・鄭敬堂・徐昌華、商務院書館（筆者注：「商務印書館」のことと思

¹⁹ 「当時の外语教育，理所当然地以俄语为中心，日语教育规模小，学生少，而且，教育的目的是为将来培养“储备人才”。」（宿，2003：50）

²⁰ 1980年4月から7月まで国際交流基金対中華人民共和国日本語教育特別計画委員、1980年から1985年まで北京日本語研修センターの日本側主任、1985年から1986年まで北京日本学研究中心客員教授、を務めた。

われるが、原文ママ) 刊。「黄皮書」と呼ばれた) にも反映されたということである。
(佐治, 1991 : 379-380)

最初期には正式な刊行物としての教科書はなく、日本の国語教科書や新聞、随筆集などを用いたり、中国で執筆された文章を日本語に翻訳したものが使われたりした。徐々に「母語話者」の文章が重視されるようになり、そうした考えは、その後広く使われた『日語』にも反映されたと言う。

言わば現代中国日本語教育の「黎明期」にあった 1949 年から 1963 年までの間、中国における日本語教育は、国外の情報の受信と将来的な国家建設のための人材養成が主題とされていたと言える。

5-1-2. 「外国老专家」の貢献

教師としては主に、帰国華僑、残留日本人²¹、戦前に旧植民地の高等教育機関で教育を受けた者などが中心に採用された。所謂日本人ネイティブ教師は、日本との正式な国交がないため、現在のように大量に日本から教師派遣が行われるといったことは不可能であった。

通訳や翻訳、日本語教師を始め、さまざまな形で貢献する外国人を中国では「外国专家」（外国人専門家）と呼んでいる。1949 年から 1994 年までの約 45 年の間で、中国に招聘された「外国专家」は 45 万人であり、そのうち 42 万人が 1978 年 12 月に発表された改革开放が開始されて以降に招聘された者である²²。最初の 29 年の間に 3 万人、その後の 16 年で 42 万人が「外国专家」として招聘されている。「外国专家」としての日本

²¹ 例えば、旧満州の大連市にある大学に派遣された日本人教師は、現地の大学で残留夫人教師田淑英（日本名：宮田佳江）に会い（田中, 1995 : 3）、次のように記録している。「この二年間に、大連を中心にはあったが、何人かの残留婦人に会い、直接その口から話を聞く機会に恵まれた。残留婦人とは、敗戦当時おおむね十二歳以上の女性をさすが、現在では六十歳も半ばを過ぎた初老の婦人が多い。（中略）大連外国語学院日本語学部で、定年後もなお請われて教鞭をとっているのが山田佳子（仮名）さんだ（筆者注：1995 年に同一著者が本人承諾を得た上で別紙にて氏名を公開したため、本研究では先に記したように氏名も明記する）。父親が満鉄の高級技師であったことから、大連生まれで大連育ち。自ら『大連人』と呼ぶ。敗戦の混乱のさなか、知り合いの中国人と結婚し、二児をもうけてそのまま大連に残った。五三年にはいま一人の婦人と帰化している。大連での帰化第一号であったとか。敗戦直後の飢えと寒さ、さらに文革中の迫害から下半身が不自由になるが、その持前の頑張り与人柄によって、家庭を支える一方で、数々の「優秀教師」に選ばれ、大学の助教授への昇格を果たしている。」（田中, 1992 : 62-63）

²² 「据介绍，从 1949 年到 1994 年，我国共聘请各类外国专家约 45 万人，其中改革开放以来应聘来华工作的外国专家达 42 万余人。」（『人民日报』，1995.01.28）

語教師についても、日本からの派遣が本格的に始まったのは先に挙げた 1978 年の改革开放や日中平和友好条約（正式名称：日本国と中華人民共和国との間の平和友好条約）締結以降になってからのことだが²³、数は少ないものの、さまざまな理由から終戦後も中国に残った日本人残留民や（田中，1992）、中国の社会体制に共感し独自ルートで渡中した人々などが建国当時から日本語教育に従事した（筆者インタビュー調査 JR 氏）。こうした日本人教師は、中国政府から功労者として認められている。中でも極めて貢献度が高かった者は「外国老专家」という称号を受ける場合があり、この場合は中国政府から生涯の生活保障などが与えられている。小池（2009）によると、「外国老专家」は、1984 年に中国政府によって正式称号として定められ、日本人で「外国老专家」に認定された者のほとんどは、1930 年代から 1940 年代に渡中した者達で、終戦後も大陸に残った者である²⁴。彼らの大半は、日本軍人やその家族として、或いは中国の共産党をより良く知るために中国に渡った者であり²⁵、終戦後、中国の社会思想に共感し、日本語を用いた仕事で貢献した。例えば、教育機関における日本語人材育成や、日本語のラジオ放送のアナウンサー、医療分野での活動（ロシア語の医学書を日本語に翻訳しそれを中国語に翻訳するなど）、出版活動（『人民日报』²⁶、『人民中国』²⁷、『北京週報』²⁸など）など、実に多

²³ 筆者が中国国家外国专家局に問い合わせたところ、「国家外国专家局政府信息公开告知书」として、44 万人（2001 年）、40 万（2003 年）、40 万（2004 年）、48 万（2005 年）、44 万（2006 年）、46 万（2007 年）、48 万（2008 年）、48 万（2009 年）、46 万（2010 年）という統計結果が回答として寄せられた（国家外国专家局，2012.01.04）。なお、2003 年の SARS の影響で、2002 年のデータは集計されていない。また、これらのデータは香港、澳門、台湾の専門家の数も含むとされている。

²⁴ 「这些老专家大多是三四十年来历尽艰辛来到中国，在解放区参加革命工作的老同志。他们分别来自美国、法国、英国、加拿大、德国、奥地利、日本、泰国和马来西亚等国家。这些平均年龄在 70 岁以上的老专家，几十年来与我国人民风雨同舟，患难与共，在文教、卫生、新闻和出版等战线上，为中国人民解放事业和建设事业，为促进中国人民同世界各国人民的相互了解和友谊，为发展我国的科技教育事业和培养各类建设人才，做了大量工作，做出了宝贵贡献。」（『人民日报』，1993.01.20）

²⁵ 1963 年に渡中し、北京ラジオ放送局（現「中国国際ラジオ放送局」）に日本語放送のアナウンサーとして勤務した添田修平は、当時中国に渡った理由について、本場で直接中国共産党のことを学びたかったからであると述べている。「1963 年来华的日本专家添田先生说，当时来华工作的目的就是直接了解中国共产党。」（『人民日报』，2001.07.02）

²⁶ 1948 年に中国で創刊された中国共産党中央委員会の公式機関紙。中国共産党と中国政府の政策や思想を伝える機関誌として最も影響力を持つ全国紙であり、政府や党の公式見解や方針を知る上で、重要な情報源であるとされている。

²⁷ 1953 年に中国で創刊された月刊誌。中国の政治、経済、社会、文化、観光、及び、日中交流に関する幅広い情報が日本語で報道されている。

²⁸ 周恩来首相（当時）の提案により、1958 年中国で創刊された海外向けの週刊報道誌であり、主に国際時事問題に関する中国から見た見解、中国国内の主要な政治的動きや政府首脳的重要声明、そして『人民日报』の社説などが掲載されており、海外の人々やメディアが中国の最新動向を知るための情報源の一つとされている。

方面で活躍している（横川，1991；国家外国专家局，2005：60-61；国家外国专家局，2005：64；前田，2010）。

ソビエトからの専門家のために建設され、その後、さまざまな国からの専門家の生活の場として機能して来た「友谊宾馆」では、1984年当時存命であった日本人13名の功労者にこの「外国老专家」の称号が授与されている²⁹。それぞれ、新聞社、放送局、出版社、大学などの高等教育機関に勤め、その功績が認められた者であった³⁰。彼らは、在任期間中はもちろんのこと、退職後も、中国政府に、手厚く遇された。中国指導部の要人と、面会や懇談といった直接的な交流もあった³¹。

第一章で焦点を当てている現代中国の高等教育機関における日本語教育では、最初期の日本人教師³²の一人は岡崎兼吉（北京大学东方语言文学系外国专家）であったとされる。岡崎兼吉は1909年、佐賀県唐津に生まれ、佐賀中学卒業後、1929年に早稲田大学文学部に入学する。1932年に中退し、1942年に長春の満州映画協会で働いた。1945年、満州映画協会が中国の東北映画撮影会社となった後退職し、炭鉱、病院、鉄道部門の日本人小学校、日本人職員子弟が通う中学校などで勤めた。1953年、「外国专家」として北京大学东语系日本語研究室に赴任し³³、1985年に「外国老专家」の認定を受けた（『人民日报』，2000.02.19；佐藤，2002）。

1950年代後半になると、中ソ関係の変化から、ロシア語に偏っていた外国語教育が見直され、1957年には、中国高等教育機関から、ロシア語学科の編入停止や東欧語専攻学

²⁹ この中で日本人は、「横山次郎、横川辰子、川越敏孝、河野八重子、森新一、森洋子、添田修平、内海弘子、高野広海、高野百合子、の一三名が一番多い。（中略）そのほかの外国人老专家の内訳は、アメリカ人七名、イギリス人四名、ポーランド、カナダ、オーストリア、フランス、ドイツ、マレーシア、タイ、ラオス各一名である。」（小池，2009：34）とされている。

³⁰ 「日前在华的外国老专家共28人，另有配偶或遗孀5人。他们来自美国、法国、英国、加拿大、德国、奥地利、日本、泰国、马来西亚等国家，分别在我国新闻、广播、出版和高校工作。」（『人民日报』，1994.02.08）

³¹ 外国老专家の一人、高野広海は、周恩来総理との直接的な接触があったことを回想している。「高野还讲述了另一件感人的事情，鉴于70年代日本可以对年过50岁的人发放失业保险金，他回到日本后为了专心从事写作，办理了失业手续。然而不知是谁将高野“失业”的消息传到了周总理那里。高野在日本很快收到了周总理的邀请信，请他再次来华工作，并对他的工作和生活做了具体安排。」（『人民日报』，1998.03.05）

³² 佐治（1991）によると、建国前から北京大学には今西春秋が勤務していたが、1951年に退職し、1953年に岡崎兼吉が就任した。「北京大学の日本語科の日本人専門家としては、最初のころ、今西春秋という名前の満州語学者がおられたが、一九五一年に北京大学を去られたということである。一九五三年からは、岡崎兼吉氏が、以前に小学校や中学校の先生をしておられた経験をかわれて、北京大学の専門家になられた。」（佐治，1991：380）

³³ 「1953年春，冈崎先生作为新中国的第一批外国专家应邀来到北京大学。」（『人民日报』，2000.02.19）

生の転学・転部の推進、ロシア語教師の別言語への転任などの措置が採られるようになった（李・許，2006）³⁴³⁵。1959年には、毛澤東主席が浅沼稻次郎を団長とする日本社会党訪中団と会見（4月）したが、同時期に「高等教育における外国語学科の設置について」の規定で、日本語も第二外国語として設置が認められた。

日本語学科を卒業した学生達は、大学に残り教師となる者もいたが、大半は日本関係の資料やラジオ放送を翻訳するなどの仕事に従事した。卒業生の就職については、1951年より「分配制度」が全国的に実施された。本制度は、中国の「计划经济」政策のもとで提案されたもので、「高等教育機関において実施されてきた統一分配制度は、計画経済体制の下で、国が主体となり、企業に労働力を配分し、労働力の採用及びその管理等のすべてを行っていた制度であった。」（沈，2008：33）。教育現場では、学生の進路について、教師や機関幹部が推薦券・決定権を持つと言うものであった。前出の沈（2008）では「a. 採用企業と新卒者の不適合。」「b. 高等教育機関の自主的な経営努力の怠慢をもたらす悪影響。」「c. 学生の積極性の喪失。」「d. 企業側の採用管理への悪影響。」（p.33）という四つのデメリットがあったことが指摘されている（1987年には、「供需见面」の制度が設けられ、企業側と学生の双方が面会協議する形へと移行した。しかしながら、本質的な問題は解決されず、完全に制度が撤廃されるのは1999年になってからのことであった³⁶）。

徐（2002）によると、当時の学生達は「三種の神器」として、北京大学編（1959）『大学一年级日语课本』商务印书馆、陈涛主編（1959）『日汉辞典』商务印书馆、陈信德編著（1959）『现代日本語実用语法』时代出版社、を利用して学んでいたと言う。

³⁴ 「到1957年俄语、波兰语、捷克语、东欧国家语言人才已大大超出国家的实际需要。高教部、教育部等于1957年采取了以下措施：一、俄语专业暂停招生一年。解放军大连俄专、一机部大连工业俄专、二机部北京工业俄专停办；二、动员三年制应届毕业生继续学习一年，并把俄语专业的学制一律改为四年；三、动员在校的俄语古波兰语、捷克语、东欧各专业学生转学、转专业，并为此制定了转学、转专业的具体办法。」（李・許，2006：205）

³⁵ なお、この傾向は1970年代まで続き、筆者がインタビューを行ったCG氏によると1972年にも、ロシア語教師に対し大学側からフランス語、ドイツ語、日本語、3つのどれか1つを選び、再教育を受け、該当言語の教師になるよう通達があったと言う（CG 63）。

³⁶ 分配制度は制度が撤廃されるまで、日本語を学ぶ学生の学習意欲にも影響を及ぼした。1989年から1991年まで大連の大学に派遣された日本人教師田中佐二郎は次のように記し、制度上の欠陥が学生の意欲を削いでいると日本側に報告している。「及第点を取ればいいという風潮にあるようだ（『六十点主義』という言葉もあるような）。だが、これは学生側に責任があるというより、制度上の欠陥によるものだとの指摘もある。つまり、彼らには基本的卒業後の職業選択の自由がなく、（『分配』という名の下）成績のいかに関わらず、上からの指示で進路を決められてしまうからだというのだ。」（田中，1991：91）

1949年から1963年までの「黎明期」は、学習環境が整備されていたとは決して言えず、また、社会情勢からの影響も強い中で、国外情勢受信と将来の国家建設のための日本語人材養成が行われた期間であったと言える。

5-2. 揺籃期：海外との交流を想定した準備と中断（1964-1971）

1963年12月～1964年2月、周恩来首相や陳毅副首相兼外相を始めとする代表団がアジア・アフリカ諸国を歴訪した際、外国語人材の必要性を痛感し、1964年10月に、国家現代化建設のための外国語人材を全面的に養成する国策『外語教育七年规划纲要』（国务院）を発表し、3校の外国語大学や、8校の外国語単科学校の創設を指示した。1964年、英語・ロシア語・仏語・独語・日本語・スペイン語・アラビア語の7ヵ国語の専攻が設置された北京第二外国语学院や、英語・ロシア語・仏語・独語・日本語・スペイン語の6ヵ国語の専攻に分けられた秦皇島外語专科学校³⁷、そして、日本語に力点を置いた大連日語专科学校（現「大連外国语学院」）が設置された（付、1986：118；李・许、2006：234-235）。北京第二外国语学院の創設式典では、陳毅副首相兼外相が周恩来首相の代理として、外国語教育の重要性を指摘した。こうして、中国の大学専攻日本語教育は本格的に進められることとなる。

5-2-1. ロシア語中心から多言語重視へ

外交活動を通して外国語人材の重要さを肌で感じた中国政府首脳は、外国語人材養成事業に取り掛かった。前北京第二外国语学院日本語学部教授で現在名古屋大学教授の秦明吾は、この時期の大学の日本語教師は次の3種に分けられると言う。

①日本占領時代、日本の大学を出た人や日本軍、日本の傀儡政権のために働いていた方たち。これらの人は日本語は流暢だったが、日本語教育の専門知識（文法や教授法など）はあまりなかった。②昔、日本に定住し、新中国ができて、中国の建設を支援するために帰国した「日本華僑」の方たち。これらの人の職業はさまざまで、日本

³⁷ 秦皇島外語专科学校（後に「天津外国语学院」）が設立された。1974年、天津外国语学院、天津外国语学校、天津师范学院日本語専攻、河北大学外国語および中国語専攻の教師らによって、「天津外国语学院」が組織された。1979年、英語専攻と中国語専攻の大学院生を募集し、1981年に国务院によって初めて修士学位授与機関として認可された。2010年、教育部の認可を得て、「天津外国语大学」へと名称を変更した。

の大学を出ていない人もたくさんいた（筆者注：一部は、帰国後、中国の大学に入学した）。③当時の日本語学科のある大学の卒業生、例えば北京大学や上海外国語大学を出た方たち。北京第二外国語学院では①②③が 3 分の 1 ずつで、大連外国語学院では①と②がほとんどだった。（秦，2007：4）

当時の学生の状況について、1964 年に大連日語专科学校（現「大連外国语学院」）の一期生として学び、その後教師となった CI 氏は次のように振り返る。

その時は中国の事情としては、東北三省の、黒竜江、吉林省、遼寧省の高校ですね、（筆者注：第二外国語は）ほとんど全部ロシア語だった。英語ほとんどなかったんですよ。私はずっと大連ですけれども、小学校から、（筆者注：第二外国語は）学校がロシア語でしたね。（中略）日本語は印象が全然なかった。（中略）全く知らない状況で突然（筆者注：日本語を）勉強することになった。偶然の偶然。（中略）周総理がそういう発想を持っているのも、ずっと後から、プロ文革始まった後、やっと分かったんです。（中略）当時この学校、急いで作ったんですよ。1964 年から、多分春ぐらいですね、7 年計画です。（中略）（筆者注：中国政府が機関の設置場所を決める際も）大連という場所を選ぶのも、なにかすごく考えたんですね。日本語の基礎がある場所ですから。それから日本語しゃべれる人もわりに多い。特に大連周辺の旅順と錦秋、日本語堪能な人がわりと多いです。（中略）入学された人達のレベルが、大学試験で合格。それから、成績のわりに良い者が選ばれた。（中略）その時やっぱり廖承志さんの指示によって、この学校の主な任務ですね、日中国交回復するための通訳を養成するわけです。（CI 4-59）

ロシア語中心だった状況に変化が生まれ、大連日語专科学校（現「大連外国语学院」）が設置された。CI 氏は、日中国交回復のための通訳養成という目的があったと振り返る。学生達は適性を考慮して選ばれ、設置場所も歴史的な背景を考慮した上で日本語学習に合理的な地が選ばれたのであった。蘇（1980）は、この時の日本語教育について、日本の古典文学作品（源氏物語）や、近現代文学作品（夏目漱石や宮本百合子の作品）が用いられていたと述べている（p.28）。

1964年12月、福島県の中学校の新任英語科教諭であったJR氏は、日中友好協会から大連日本語专科学校（現「大連外国语学院」）への三年間の赴任要請があり、中学校の職を辞し、単身大連へと向かった。JR氏によると、「（筆者注：当時は国交もなかったため）飛行機で香港まで、それから、香港の九龍っていうところから深圳まで列車で行くんです。その深圳のところに川があるんだけど、川が国境なんです。だから、深圳に入る直前に電車を降りて、橋を歩いて渡って、深圳にいて入国ビザをもらって、で、今度は列車で広州へ」（JR 39）、というように、当時日中間に正式な国交がなかったことで生じたさまざまな困難を乗り越えての赴任であったという。そして、ようやく辿り着いた派遣先については、「私の学校は設立が64年なんだけど、その時はまさに急いで作られた学校だから、着替える場所がない、校舎がない。どこに行ったかという、旅順に行く途中に海運大学っていうのがあったんですよ。そこの教室を間借りしてね、5ヵ月くらい」（JR 61）と述べる。実際に行われた授業については、文化大革命の兆候が見られ「あの頃、文革が始まる前、学生も労働をしると、勉強だけでなく労働もしなくてはならないと、でその時に僕もついて行ったんですよ。それで、私はいつでもどこでも日本語を教えるとそういう気持ちだったわけですね。早く日本語を覚えてもらいたい。労働中でも関係ない、ということで行ったんですよ。しかも学生と一緒にいるからね。学生も私は日本語で話しているから、仕事をしながら日本語の勉強が出来ると。運んでいる時に、これは運ぶって言います、みたいな。これはモッコです、とかね。」（JR 135-143）と述べる。

1964年に本格的に開始された大学専攻日本語教育は、日中国交回復を想定し、大規模に、そして急ピッチで進められたが、徐々に社会状況の変化から本来計画されていた形を維持できなくなっていくことになったのである。

5-2-2. プロレタリア文化大革命後期の日本語教育

1966年の5月7日、毛澤東主席の『五・七指示』により「开门办学」が始まり、学生は、教室や大学の中ではなく、広く社会の現場（農村や工場、部隊）において学ぶという教育・学習方法が広まった（大石・坂本，1979：17）。この学習法はプロレタリア文化大革命後期に、日本語教育が再開されてからも続いた。1970年からは、吉林・上海・広

州・北京・天津などの地域の大学外国語学科³⁸で、労・農・兵学生の募集（試験を受けず、労働者・農民・兵士からの推薦入学）といった形で外国語教育活動が徐々に回復したが、1970年に上海市に設置された大学の日本語学科に入学した CE 氏は次のように回想する。

授業のある時は毎日あるんですけど、一年で農繁期の時、10月、は農村行って、大学の学生全部農村へ行かなければなりません。そしてまた5月ごろに2回目。それから、工場にも行かなければなりません。（中略）実際勉強する時間は今よりも少ないです。（筆者注：農作業の時は）先生も一緒に行くから、仕事しながら（筆者注：学生達は日本語を教わります）。『これは稲です』とか。あれ面白いです。勉強になるんですよ。また、大学に入って間もなく、軍事訓練（筆者注：に参加しなければなりません）。当時はもっぱら歩くんですよ。一ヶ月、色んな地域。例えば、30kmくらい歩いて、またそこに泊って、みんな布団を背負ってね。先生も一緒に行きます。で、歩きながら、先生から教わるんですよ。大変ですよ、先生も。で、その教える内容は、所謂軍隊で使われている言葉。『右へ並べ』とか、『気を付け！敬礼』とか、『降参しないと撃つぞ』とか、『出てこい！降参しろ』っていうような。今も覚えています。最初に覚えた（筆者注：言葉だから）なかなか忘れない。使わないにしてもね。（CE 145-162）

学生も教師も、教室を後にし、移動や労働の中で日本語教育が行われていた。「労農兵学生」ではなくとも、一定の期間農村で働いた者には、その資格が与えられた場合もあった。日本語学科に編入した CF 氏は当時の様子について次のように述べている。

復旦と、華東師範大学と、上海外国語大学の三つの大学で、所謂日本語を含む、外国語養成班っていうのがありまして、農村に行って勉強するんですね。と言うのは当時（筆者注：私は）労農兵の資格がないから、一応農民の形で、農民の資格を取るた

³⁸ 1970年において、日本語学科学生定員募集の取り組みの先頭的に立った大学は、吉林大学（吉林）、復旦大学（上海）、广州外国语学院（広東）の日本語学科であり、ほとんどの大学は1972年から定員募集が再開され、华东师范大学（上海）（1972）、四川大学（四川）（1973）、北京语言学院（北京）（1973）、天津外国语学院（天津）（1974）、四川外国语学院（四川）（1975）、西安外国语学院（陝西）（1978）などが挙げられる。（戴・胡主編，2009：236）

めに、農村や田舎の方で、午前中は農作業、午後は勉強、夜は政治学習、というふう
にね、働かされたんです。（CF 2）。

また、「労農兵学生」以外にも、外交、貿易事業の通訳人材養成のために企業から推薦
された「干訓班（筆者注：幹部養成班）学员」、国家の外交官養成のために選ばれた「高
中直升生（筆者注：高校から直接推薦で入学した学生）」も存在した（戴・胡主編、
2009：236）³⁹。

まだ文革開始以前の状態（大学が教育機関として通常通りの機能を持つ状態）に戻る前
ではあるものの、日本語教育自体はさまざまな形で行われ始めていたことが分かる。
1972年には、ほとんどの大学の日本語学科が学生を募集するようになった。

5-2-3. 「翻訳中心」型日本語教育と社会状況を反映する日本語教科書

「揺籃期」の日本語教育では、文法・閲読・翻訳といった内容を中心に展開され、聴く
ことや話す能力にはあまり関心が払われなかった。宿（2003）は、この時期の日本語教
育を「訳読段階（“译读阶段”）」⁴⁰と称している。1964年から1966年まで遼寧省の
大学に赴任した日本人教師によると「教科書は、最初64年は、後で知ったんですけど
64年の時には、北京の、実をいうと（筆者注：日本からは教科書など）何にも持って行
けなかった、写真も何も、それで、65年くらいまでは北京大学の日本語教育科、そこで
使っていた教科書を使った。」（JR 63）という状況で、北京大学が編纂した『日语』
（北京大学日语教研室編（1963）商务印书馆）を利用していた機関が多い。この教科書
は、全国的に普及したが、内容は当時の社会状況を色濃く反映しており、天津市の大学日
本語学科で1970年代末から教鞭を執っている中国人教師CA氏は「私達は大学に入った
時に、北京大学の教科書は割と（筆者注：使われ出した時期が）早かったですね。毛沢東
の言葉を一度日本語に翻訳して、それをまた読むという」（CA 192-194）内容だったと
述べる。1970年代初頭に上海の大学で日本語を学び、その後教師となった中国人教師
CE氏は、当時の日本語教科書について「最初に勉強した教科書にも、政治と関係のある

³⁹ 「“文革”中高校恢复招生后招收的学生大致有三种类型：一是工农兵学员；二是干训班学员；三是高中直升生。（中略）。干训班主要为国家外事、外经贸及有关企事业单位培养翻译干部而设立，学员大都是已就业的职工。（中略）高中直升的学生是国家为培养外事干部经过选拔后人校学习外语的高中生。」（戴・胡主編，2009：237-238）

⁴⁰ 「教学方法以语法为中心，以阅读和翻译为中心。（中略）基本上是“哑巴日语。”」（宿，2003：50）

ものでなければいけないものですから、だから教科書というよりも、プリントみたいなものですよ、で最初に覚えたのは『毛主席万歳』でした。正式に『あいうえお』から勉強したわけじゃなくて、言葉です。そして、二番目に覚えたのが『万々歳』でした。」（CE 71-74）と述べており、学習段階に教育内容が合わせられると言うよりも、教育内容に学習者内容が合わせられていたことが窺える。蘇（1980）は当時の日本語教材、雑誌、放送の様子を次のように述べる。

当時出た日本語の図書・雑誌を見ても、北京放送を聞いても、日本語らしくない、あるいは変な日本語だと感じた人は少なくないであろう。例えば、

労農兵——労働者・農民・兵士

知識青年——学校を出て農村に住み着いた若者

衛生院——町・村経営の病院

農地の基本建設——耕地整理

救いの星——救い主

党の子——立派な党員

少年宮——少年文化センター

理論グループ——マルクス・レーニン主義・毛沢東思想のある課題についての研究会

それから、中国語の発想による日本語の句もいっぱいある。例えば、

偉大な成果をかちとる

社会主義を行う

精神を発揮する

風格を堅持する

伝統を発揚する（蘇，1980：36）

海外との交流を想定し、本格的に外国語教育が開始された「揺籃期」は、さまざまな取り組みがなされるものの、社会状況の大きな変化の影響を受け「中断期」に入った。その後、徐々に回復して行くものの、当時の学習環境や教科書もまた、情勢の影響を強く受けたものであったと言える。

6. まとめ

以上、第一章では、中華人民共和国建国時期である 1949 年から 2012 年までの約 60 年間の中国における日本語教育の歴史のうち、「黎明期・揺籃期」（1949-1971）の歴史を概観し、時代背景や教育目的、教師、学習者について明らかにした。

現代中国が建国される 1949 年から 1963 年までの間、中国における日本語教育は、戦後処理や国外情報の受信、そして将来的な国家建設のための人材養成が主題とされ、言わば現代中国日本語教育の「黎明期」にあったと言える。教師には、帰国華僑、戦前に旧植民地の高等教育機関で教育を受けた者などが中心に採用された。日本人教師としては、戦後中国に残った日本人を中心に採用された。中国の大学専攻日本語教育事業が国家現代化のための人材養成という国策に基づいて本格的に推進され始めるのは、ロシア語教育中心であった外国語教育が見直され、『外语教育七年规划纲要』（国务院）が発表され、北京第二外国语学院や秦皇島外语专科学校、大连日语专科学校（現「大连外国语学院」）などが設置された 1964 年からである。しかし、社会状況の大きな変革の影響から徐々に停滞し、1960 年代の後半から 1970 年代の初頭までは中断を余儀なくされた。その後、少しずつ学生募集や授業が再開され、1972 年には、ほとんどの大学の日本語学科が学生を募集するようになった。但し、1970 年代初頭の教育内容や手法は、社会情勢の影響を色濃く反映したものであったと言える。

第二章では、大学専攻日本語教育が徐々に再開される 1972 年から 1978 年を「復興期」とし、さらに、1978 年日中平和友好条約締結後、規模の拡大が著しい 1979 年から 1989 年を「確立期」とした上で、各時期の時代背景や目的、教師、学習者について述べる。

第二章

復興期・確立期

第一章では、中華人民共和国建国時期である 1949 年から 2012 年までの約 60 年間の中国における日本語教育の歴史のうち、「黎明期・揺籃期」（1949-1971）の歴史を概観し、時代背景や教育目的、教師、学習者について明らかにした。

第二章では、大学専攻日本語教育が徐々に再開される 1972 年から 1978 年を「復興期」とし、さらに、1978 年日中平和友好条約締結後、規模の拡大が著しい 1979 年から 1989 年を「確立期」とした上で、各時期の時代背景や目的、教師、学習者について述べる。

1. 研究の背景

現代中国が建国される 1949 年から 1963 年までの間、中国における日本語教育は、中国人教師に関しては、帰国華僑、戦前に旧植民地の高等教育機関で教育を受けた者などが、日本人教師に関しては、戦後中国に残った日本人が中心に採用された。国策に基づいて本格的に推進され始めるのは、1964 年からで、さまざまな取り組みがなされたが、社会状況の大きな変革の影響から徐々に停滞し、1960 年代の後半から 1970 年代の初頭までは中断を余儀なくされた。その後、少しずつ学生募集や授業が再開され、1972 年には、ほとんどの大学の日本語学科が学生を募集するようになった。但し、1970 年代の教育内容や手法は、社会情勢の影響を色濃く反映したものであった。

2. 問題の所在

現在の中国の日本語教育について論じるには、社会や環境の変化と教育的事情の変遷も視野に入れながら、少なくとも現在の中国（中華人民共和国）の建国時期からの歴史を振り返る必要があり、「黎明期・揺籃期」（1949-1971）に続き、1972 年以降についても、その概要を理解する必要がある。

3. 研究の目的

第二章では、中華人民共和国建国時期である 1949 年から 2012 年までの約 60 年間の中国における日本語教育の歴史のうち、「復興期・確立期」（民際外交と国交回復前夜における日本語人材養成（1972-1977）・外交のための日本語教育（1978-1989））の歴史を概観し、時代背景や教育目的、教師、学習者について明らかにすることを目的とする。

4. 研究の方法

第二章では、第一章に引き続き、主に次の4つの手法を用いた調査・考察を行う。

- (1) ドキュメント調査（日本語教育従事者による手記、書籍、日記など）
- (2) 学術資料調査（学術誌『日本語教育』・『日语学习与研究』の研究論文など）
- (3) インタビュー調査（日本語教育従事者対象）
- (4) 公式統計調査の二次分析（外務省、国際交流基金、中国教育部、中国国家外国専門家局などが発表した公式統計調査結果）

(1) ドキュメント調査では、1949年以降の中国の日本語教育に携わった人々が記した書籍や日記、報告書、或いは、中国の日本語教育について書かれた雑誌記事、新聞記事、書籍、インターネットサイト記事などを対象として分析する。(2) 学術資料調査では、学術誌『日本語教育』（日本語教育学会発行）や『日语学习与研究』（中国日语教学研究会発行）を始めとする学術誌、研究図書、学位論文などを収集・整理し分析する。(3) インタビュー調査については、1949年以降の中国の日本語教育に携わった人々への筆者インタビュー調査で得られたデータ（計29名）をもとに考察を行う。(4) 公式統計調査の二次分析では、日本の外務省や国際交流基金、文化庁、中国教育部、中国国家外国専門家局などが発表した公式統計調査の結果の二次分析を行う⁴¹。

5. 結果—中国大学専攻日本語教育史（復興期・確立期）—

以下に、第二章が対象とする中国大学専攻日本語教育の「復興期・確立期」（国際外交と国交回復前夜における日本語人材養成（1972-1977）・外交のための日本語教育（1978-1989））の時代背景や教育目的、教師、学習者について調査した結果を述べる。

⁴¹ なお、第一、二、三章で取り扱う資料やデータは膨大な数にのぼるため、本節でリスト化することはせず、引用する度に該当する出典を注釈で明記し参考文献に明記することとする。

5-1. 復興期：民際外交と国交回復前夜の日本語人材養成（1972-1977）

大きな社会変動が起き、1960年代後半から中断に追い込まれた高等教育機関における日本語教育であったが、1970年代初頭から少しずつ、再開された。そして、1972年、日中国交正常化によって新たな局面を向かえることとなる。

5-1-1. 国交正常化と民際外交の高まりによって起きた「第一次日本語ブーム」

1972年9月25日、田中角栄総理（当時）が訪中、日中両国政府が共同声明を発表し、日中国交正常化を宣言した（9月29日）。1973年1月には、中華人民共和国駐在日本国大使館が設置され、2月には、日本国駐在中華人民共和国大使館が設置された。

このように1970年代前半は、日中の国交回復による新たな展開⁴²が立て続けに起き、日本語教育の社会的需要は急騰した。まず、国交回復直後、「第一次日本語ブーム」（田中，2010）が起き、中国の高等教育機関における日本語教育も量的な拡大が始まる。主要機関としては、1973年の北京师范大学、1977年の南京大学外国語学院に日本語学科が設置されている。

5-1-2. 目が向けられ始めた「聴く」「話す」能力

1972年に日中国交が回復し、両国の交流のために互いの言語を学び合う必要が生じ、学生が募集され始めた。戴・胡（主編）（2009）は当時の様子について、それまで、日

⁴² 日本への留学も始まる。神戸大学大学院国際協力研究科助教授の劉志明は、1970年代前半から1980年代中頃までの日本留学状況について以下のように述べている。「戦後、中国人の日本留学が開始されたのは、1972年国交正常化以降のことで、73年末に外交部の職員など7人が和光大学に入学したのがその最初である。その後、毎年10名前後の中国人留学生在が日本語習得の目的で、日本へ派遣された（受け入れ大学は立教大学、創価大学、東京および大阪の外国語大学などである）。1977年には、東京大学大学院に理工、農学専攻の学生7人が派遣された。中国政府による日本への留学生派遣が本格的に実施されたのは1978年のことで、同年7月中国政府は『四つの現代化』の一環として日本や欧米諸国に大量の留学生を派遣する計画を打ち出した。文部省の発表によると、1980年1月現在、中国政府派遣留学生は、375名に達して、これを専攻別にみると、理工系298名、医学系42名、農水系13名、日本語専攻22名であった。留学予備生の日本語教育を強化するため、79年3月、長春の東北師範大学内に『赴日留学生予備学校』が開設された。そこで、渡日前の1年間日本語などの予備教育を行ったことである。それに対して、日本側は、国際交流基金から日本語教師7名を派遣して、これに協力した。80年代半ばころまで、中国人の日本留学は中国政府から奨学金を出す公費留学生在が主で、私費留学生的場合はほとんど日本に親戚縁者がいるケースに限られていた。1984年12月、国務院は『自費留学に関する暫行規定』を公布した。この規定により、『正当な合法的手続きで外貨による費用援助を受けられる者、あるいは国外の奨学金を受ける者は、学歴、年齢、勤務年数を問わず』私費留学が認められることになった。ちょうどその前後、中曽根前首相の『留学生10万人受け入れ計画』（1983年）や就学ビザの手続きの簡略化（1984年）などがあり、日本への留学者の数は急増し、日本留学ブームが始まった。しかし、日本語学校や就学生問題をめぐってトラブルが多発したため、このブームがいったん沈静化した。」（劉，1996：141-142）

本の科学技術関係の資料を読むための能力ばかりが重視され、「哑者翻译」者を育成して来た日本語教育が、一部の大学において、変革の兆しを見せていたと回想する。

一部の大学では、日本の大学教員を中国に招聘し、「文革」前から勤めて来た中国の教師と協働で日本語教育活動に従事した。彼らの中の多くは、高い熱意を以って、日本語教育事業に献身した。教育現場ではさまざまな教具を用いて、啓発的な授業を行い、放課後はまた熱心に学生の指導に取り組んだ。一方で、学習者の気質も良く、ほとんどの学生は非常に勤勉であった。当時の学習環境はあまり良くなく、一クラスに一台の大型テープレコーダーがあれば、恵まれている方だった。課外時間では、常に学生達が教室のテープレコーダーを囲んで一生懸命発音の練習を繰り返していた。早朝のキャンパスでは、朗読をしている学生の大きな声が絶えなかった。当時はカリキュラムを統一する教学大纲が刊行されておらず、大学の日本語学科の設置科目は比較的単一であり、一部の学校では授業計画・内容も教師の都合に任せて設定されていた。多くの大学の日本語学科では、日本語で書かれた科学技術関連資料の翻訳を教育目標とし、読む能力の訓練と文法教育を中心としていたため、当時は、日本語学科の学生のことを「哑者翻译」、「文法の専門家は日本語を口に出すと間違いだらけ」と笑いにされていた。さらに、「文革」における政治活動の教育に対する破壊力も強かった。「左翼」思潮の影響で、一部の大学は、一学年又は一学期の授業を工場や農村に移し、ほとんどの授業時間を労働に費やし、学業を疎かにした。また学習内容も日本語工業・農業用語を中心とし、基礎的な専門知識の構築が疎かにされていた⁴³。

(戴・胡主編, 2009 : 237-238 筆者訳)

⁴³ 中文原文引用：「一些学校已从日本大学聘请了一些日本高校的教师来华任教，和“文革”前留下的中国教员们一起工作，他们中许多人满腔热情地从事日语教学，上课时使用各种教具直观地进行启发式教学，课后热心辅导学生。学生的学习风气也不错，大多数学生刻苦勤奋。当时的学习条件较差，一个班级能有一台台式转盘录音机就算很不错了。课余时间录音机旁总是聚满听录音跟读的学生，机器从不清闲。清晨，校园里到处是高声朗读外语的学生这样的风景线如今在一些大学中已经很难见到了。从整体上说，由于当时国家统一制订的教学大纲尚未出台，各校日语专业教学的课程设计均显得比较单一，一些学校的教学计划也出现因老师而设课的随意性。相当一些学校将日语专业学生培养目标定为日语科技资料的翻译，因而以训练阅读能力为主，教学方法以语法为纲，所以当时流传着调侃日语专业学生是“哑巴翻译”、“语法专家一讲就错”的说法。加上由于处在“文革”之中诸如“批林批孔”等政治活动对教学的冲击也不能小觑，在“极左”思潮的影响下有的学校把整个学年或学期的课搬到工厂和农村去上还美其名曰“开门办学”，其实学生的很大部分时间是在劳动，主干课学习时间不足，荒废了专业学习。上课时又集中学习了部分日语工业和农业词汇，造成专业学习基础不扎实、知识结构不平衡等问题。」（戴・胡（主編），2009：237-238）

「翻訳人材の育成」という国家計画から、「読む・書く」中心だった日本語教育に「聴く・話す」も加わるようになり、帰国華僑、日本人残留孤児などが教師として採用された（李，2007）。まだ「中断期」の影響は残るものの、少ない教育インフラのもと、教師や学習者は、非常に意欲的に日本語の教育・学習に取り組んでいた。本田（2009）は、文化大革命時期に再開されつつあった日本語教育について、次のように述べ、満足な学習環境になかったことがかえって、クラスをコミュニケーション化することとなったと指摘している。

学習法としては、まず「暗唱」が重要な役割をはたしていた。日本語をくりかえし声にだすことが、シャドウイングやリピーティングに似た効果をあげた。現在のよう
に手軽に使える録音機材はなかったが教員が常に学習者の発音の正確さに注意を払っていたため、発音の正確さが保たれたと思われる。授業は、徹底してコミュニケーション能力を養成することを目標にしていた。授業は短文の創出から始まり、学習者と教員、あるいは学習者同士の会話によって進められた。書籍が手に入らないため文法訳読法での学習ができず、音声機器がないためオーディオリンガル・メソッドによる学習も不可能であった。こうして学習者と教員、あるいは学習者同士の会話練習が学習の中心となったが、それは「クラスをコミュニケーション化」する活動となり、現在のコミュニカティブ・アプローチの思想にきわめて近い学習法になったといえる。このように文革期の中国では、期せずして、現在の外国語教育理論からみても、時代遅れとはいえない教授法がおこなわれていたのであった。（本田，2009：91）

一大ブームとなったのがラジオ日本語講座であった。1970年代前半に上海市の大学で日本語を学んだCF氏は次のように回想する。

ラジオ放送、やっていましたね。浙江省あたりの人は、そのラジオを通して、日本語を勉強していた人も結構いるんですよ。非常に影響力あったわけです。中国のニュースを日本語で聞くのは非常に大きな手助け、というか、ヒアリングの一番重要な内容です。最初は女性がやっていましたね、日本人華僑、ほとんど日本人と変わらない発音で。「こちらは国際放送です」とか、「こちらは北京国際放送です。今からニュースを伝えます。まず主なニュースです」とか。（CF 26-32）

教授法や学習法に変化が起きていた一方で、先に引用した戴・胡（主編）（2009）に「『左翼』思潮の影響」とあるように、教育内容には、社会情勢や思想面による影響が色濃くあらわれていた。北京大学（1973）には、次のように述べられ、社会主義大学の外国語科は、プロレタリア主義・レーニン主義・毛沢東思想を広め、世界革命を支援し、プロレタリア独裁を実現するための外国語人材養成に取り組むべきであると述べられている。

プロレタリア階級の政治を前面におし出し、革命化をもって外国語化を導く

1966年6月文化大革命前の北京大学は、劉少奇の反革命修正主義教育路線をおし進め、はなはだしく「労働、実際、大衆から遊離し」、洋式の教育を行ない封建主義・資本主義・修正主義思想で学生たちを蝕み、資本主義復活に奉仕していた。がために、これを徹底的に改造しなければならなかった。社会主義大学の外国語科は、プロレタリア主義・レーニン主義・毛沢東思想を広め、世界革命を支援し、プロレタリア独裁をうち固めるために外国語の人材を養成すべきであり、労働者・農民・兵士出身の学生を社会主義的自覚をもち、教養をそなえた勤労者にそだてあげ、かれらをマルクス・レーニン主義、毛沢東思想に忠実で、しっかりと外国語という道具をマスターし、一定の文化知識をもったものにするのである。この目標を実現するため、われわれは次の三つの問題に重点的に力を入れた。（北京大学，1973：63）

1974年から1976年まで黒龍江大学で日本語教育に携わった大石智良・坂本志げ子夫妻は、当時の教育目標について「一、発音と語調が正確で、すらすらと朗読できること。二、文法概念を理解し、基本文法を自由に運用できること。三、3000内外の単語をマスターすること。四、外国の新聞雑誌中の時事ニュースと普通の社説を読解し、かつ正しい中国語に訳せること。五、『人民日報』中の政治面のニュースと一般報道を大きな誤訳をせずに翻訳できること。六、外国のラジオ放送の一般報道が聞けること。七、字がきちんと書けて、普通の文が書けること。八、普通の事務的交渉と接待の通訳ができること。」（大石・坂本，1979：14）であると報告している。1976年から1978年まで上海外国語学院（現「上海外国語大学」）で日本語教育に携わった牧田英二は、教科書に掲載された主な文章は、中国事情を日本語で紹介した『人民中国』の記事や、中国の文学作品を日本語に翻訳したものなどであり、日本のものは小林多喜二のプロレタリア文学作品や日本共

産党関係者の手記などが掲載されるに留まっていたと報告している（牧田，1979）。1970年代中頃に、上海の日本語学科に赴任した中国人教師 CE 氏も、教科書の内容は「当時教科書の内容は、『人民中国』、『北京週報』からとったものが多いです。内容そのものは、中国に関する内容なんですよ。（筆者注：当時は日本概況授業とかもなく）もっぱら日本語。読むための日本語勉強をしていました。」（CE 95-100）と振り返り、やはり読解中心の学習が行われていたと指摘する。1973年から1977年まで、上海外国语学院（現「上海外国語大学」）で日本語教育に携わった大麻淳は、現地での教科書作成のプロセスについて次のように詳細に記録している。

教科書の編集にあたっては、各分冊ごとに数人の教師がスタッフを構成して、作業を進めてゆく。私が日本語科に在職していた時にも、常時 2 つ 3 つの編集組が設けられ、作業と平行して進めていた。編集作業は一般に次のような手順で行われた。まず、編集組のスタッフが会議を持って、編集を担当する分冊の骨子を決めてゆくのである。大体、一課を一週間 12 時間の授業でこなす見通しで、半年分の一分冊には十数課が目安であった。したがって、十数課に配す課文について、テーマ、文体、出典などを検討するのである。もっと具体的に言えば、テーマに関しては、日常生活、中国の三大革命闘争や政策、日本の事情、各国人民との友好などを反映したものの割合を適当に配分し、全体のバランスを考慮する。同時に文体は会話文・論文・評論文、報道・ルポルタージュ、文芸もの割合をも勘案する。さらに出典はもともと中国語で書かれたものの翻訳文か、日本人が書いた原文か、その割合をも考慮する。そして授業形態をも考えて、スライドを使ってやれるとか、現場に行っても配慮しなければならない。これらのことは、もちろん各学科ごとによって異なるのである。以上のような骨子を決めてから、次に、それに従って資料室にある図書の中から適当な文章を手分けして探す、適当なものがない場合には、学外に出かけて行って取材して、自分たちで課文を書くことも少なくない。たとえば、「はだしの医者」については、発祥の地である上海市川沙県江鎮人民公社に出かけたり、「五・七幹部学校」についてなら、上海市革命委員会の幹部学校に行き取材したものである。しかし、資料や取材に限りがあるために、最初の骨子が作業過程において変更されることは避けられない。こうして、最初の骨子が修正され、一応、課文が決められる。その次には、その課文を中国語の場合はそのまま、日本語の場合は中国語に翻訳して、幹部に提出

し、検討を受けるのである。彼らの意見を聞き、修正すべきは修正して、最終的に課文を決める。幹部の意見で課文のテーマがそっくり変更されることもある。（大麻，1977：9）

このように、文化大革命による中断を経て再開された日本語教育では、ラジオ放送やオープンリール式のテープレコーダーを活用した教育・学習も行われるようになった。「復興期」の日本語教育には、それまで、もっぱら日本語で書かれた資料などを「読む」ことが重視された教育から、「聴く」「話す」も意識された教育への変化が見られるのである。

しかし、一方で、学習内容には偏りが見られ、本来外国語学習に不可欠である基礎的な言語学的知識や、生活の題材に基づいた日本語力に関しては、あまり重要視されていなかった。掲載された文章も中国に関して書かれた中国語の文章の日本語翻訳文が多く、日本語で書かれた文章の原文が少なかった。言葉遣いも口語的でネイティブな表現ではなく、中国式の外国語が多く、実際の言葉の運用を育成する教科書としては依然として支障があったという指摘もある⁴⁴。日本語教育に少しずつ変化の兆しが見えながらも、やはり「中断期」からの影響は色濃く残っていた時期であると言える。

5-1-3. 高等教育機関における日本語教育の整備と再出発

この「復興期」は、未だ万人に大学受験資格があったわけではない。また、仮に受験資格を持ち、試験に合格したとしても、専門が自由に選べたわけではない。下関立大学常勤嘱託講師の張淑玲は当時の様子を自身の経験に基づいて次のように述べる。「私が最初に日本語に接した機会は、1970年代の後半に推薦入学で大学に入ったときである。当時は自分で自由に大学学部を選ぶ時代ではなく、教育委員会の指示に従い、私は山東大学の日本語学部編入されることになった。」（張，2005：75）。1975年に上海の大学の日本語学科へ入学⁴⁵したCF氏へのインタビュー調査によると、「当時は外国語を勉強する学

⁴⁴ 中文原文引用：「这阶段的教材基本上是从报刊上选出的政论文以及相关的译文作为教材，强调教材的思想性和政治性。但当时对政治性和思想性的理解过于片面、过于狭隘，认为加强思想性、政治性就必须学习大量的政治词汇和政治习语，而忽视了外语中不可或缺的基础组成部分，生活题材和外语的语言特点。教材的选题内容反映中国内容的译文多，反映外国内容的原文少，语言不易上口，不够地道，有不少中国式的外语，并影响语言实践。」（李・许，2006：215-216）

⁴⁵ 大学統一入学試験が再開されたのは1977年で、1978年に文革後初めての大学生を迎えるが、それ以前に、大学の外国語学科では既に学生の募集と編入制度が始まっていた（但し、1977年よりも前に入学した学生が新体制の大学に入学したい場合は、1977年の大学統一入学試験を再度受験する必要があった）。

生に対して、面接を行いました。そして、日本語と英語とフランス語の先生が、学生一人一人に対して、発音をさせるんですよ。私の発音で、日本語が一番響き良かったかもしれませんが、それで日本語に配属されたんだと思います」（CF 52）と言う。1970年代初頭に上海の日本語学科に進学したCE氏は「自分が何を勉強しようかって決めるのではなく、上の方から言われて、お前は英語科とか、お前は日本語科というように。で当時私が大学に入って日本語を勉強するとみんなに知らせたら、みんな『へー』って言うような。」

（CE 1-3）と述べる。現在のシステムのような形に大学が移行するのは1977年になってのことであった⁴⁶。

選考のプロセスは、現在とは大きく隔たりがあり、学生の希望がそのまま反映されたいとは言えないが、大学で学べるようになったことに対する、学生達の喜びや期待は非常に大きかった。時期を同じくして設立された南京外国语学院日本語学科に一期生として入学した学生は次のように回想している。

文化大革命後の一九七七年、中国は十一年ぶりに大学入学試験を実施した。これを心待ちにしていた私達はやっとの思いで南京大学の日本語科に入ることができた。長い日照りを終ってのちの雨に恵まれた稲のように、私達は昼夜をおかずに猛烈に勉強し始めた。（神奈川県教育庁管理部教職員課編，1990：259）

1978年には大学院も設置され、北京大学は日本文学を専門とする修士課程院生3名を募集し、中国初の日本語専攻修士課程の設置となった（徐，2001：34）⁴⁷。

⁴⁶ この経緯について、林（2005）は次のようにまとめている。「1977年6月29日、教育部は山西省太原で『文革』後の第一回全国高等教育学生募集座談会を開き、1966年以前、つまり『文革』以前17年間の中国高等教育が、『文革』の時に『黒線専政』だと否定されたことは本当に適当であったのかどうかの問題について討議されました。そして、同年7月、鄧小平は復職後、直ちに、7月29日、8月1日、教育部の各部門責任者と会談し、高等教育学生募集制度改革についての意見を求めました。これに基づいて8月4日から8日まで、鄧小平が北京で30数名の科学者・教育専門家を招集し、『科学と教育工作座談会』を主催しました。会議が終了後、13日に、教育部は鄧小平の指示に従って北京で第二回（太原会議に次ぎ）全国高等教育学生募集会議を開き、高等教育学生募集制度改革における問題点を討議しました。この会議で中国高等教育学生募集制度改革の大局がほぼ確定的となりました。10月12日、国務院は『關於1997年高等教育招生工作意見』という指示を下し、10月21日、教育部は北京で再び全国高等教育学生募集会議を開き、『全国統一的高等学校受験制度の実施』という方針を決め、国務院の許可を得た後、直ちにその実施に運びました。ちなみに、1997年度の全国の受験者数が570万人で、合格者は27.3万人でした。『文革』で10年間中断された学力検定の大学受験制度を再び実施することになりました。」（林，2005：72-73）

⁴⁷ 中文原文引用：「我国最早招收日语专业硕士生的院校是北京大学，于1978年招收了3名日本文学方向的硕士生。」（徐，2001：34）

長い「中断期」が終わり、日本語教育が再開される中、学生達は満足な環境ではなかったものの、懸命に学習に励んでいたのである。

5-2. 確立期：外交・貿易のための日本語教育（1979-1989）

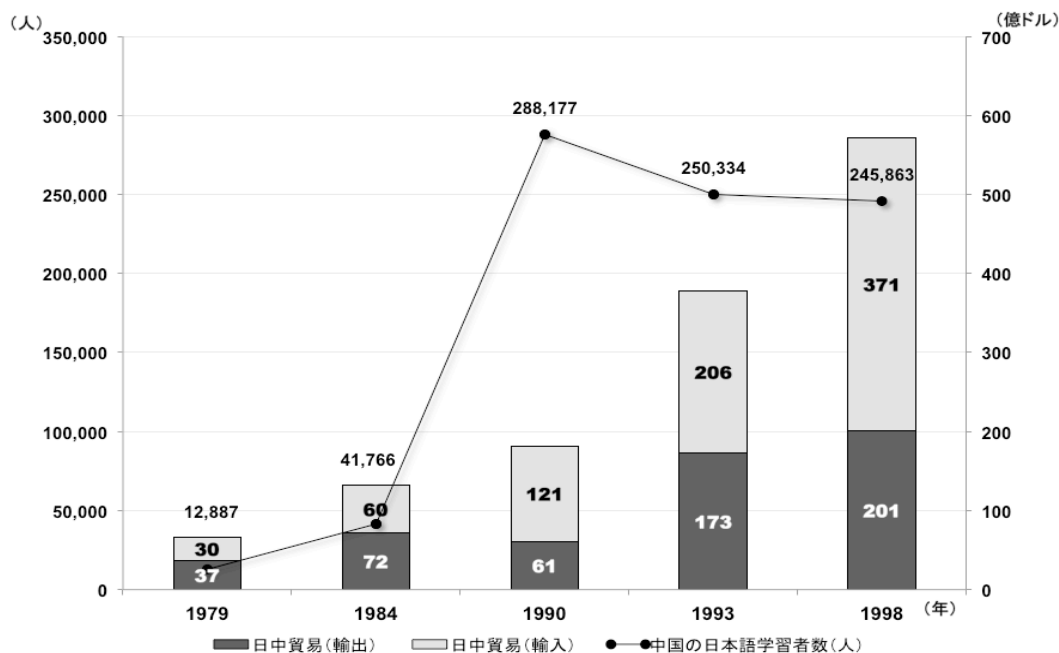
1978年、日中平和友好条約が調印され、実質的な日中交流がさらに進むこととなった。当然、日本語教育もさらなる社会的な需要に直面することとなる。

1979年以降、文化・経済・政治など、あらゆる方面でヒト・モノ・カネの行き来がさらに活発化する中で、日本語教育の規模も拡大を続けて行った。日本語学科も増設され、「1978年は日本語科のある大学は33であったのに、1979年9月は46と急速に増大している」（国松，1982：707）という活況ぶりであった。

5-2-1. 「第二次日本語ブーム」と日本語教育関連事業の活発化

1972年の国交回復直後に起きた「第一次日本語ブーム」から約10年が経過した1980年前後に、「第二次日本語ブーム」（田中，2011a）が起き、1990年代初頭まで続く。

【図．2-1】は、1979年以降の日中貿易額（外務省，2008）と日本語学習者数の推移（国際交流基金，1981；国際交流基金，1987；国際交流基金・日本語国際センター，1992；国際交流基金・日本語国際センター，1995；国際交流基金・日本語国際センター，2000）とを比較したものであるが、1980年代から1990年代の頭にかけて、日中の経済関係の進展が日本語学習者数の増加と相関関係にあったことが分かる。



【図. 2-1】1980年代から1990年代における日中貿易額と中国の日本語学習者数の推移

「第一次日本語ブーム」にはラジオ放送が始まったが、引き続き行われており、1979年に国際交流基金の派遣による日本語教育短期巡回指導講師として上海と長春を訪れた佐治圭三は、「上海だけでも60万人ぐらいの人がラジオ講座などによって日本語を勉強しており、その時間になると、あっちの家からもこっちの家からも日本語の放送が聞こえてくるという話を聞かされ、長春では、東北三省だけで30万人ぐらいの人がラジオ講座などで日本語を学習しているという話を聞き、街角や、その時期に行われていた日本図書の展示会場などで、その実態の一端に触れて、『日本語学習者100万人』というのも、あながち中国式表現とは言えないと思うようになった。」(佐治, 1985; 569)と述べている。加えて、「第二次日本語ブーム」には、テレビ日本語講座が開始された⁴⁸。山内啓介は、1985年に大連で開催された「大学講師夏期日本語講習会」に参加した報告として、当時のテレビ講座への需要について次のように記録している。

⁴⁸ 日中共同によるテレビ放送日本語講座の構想は、1980年代初頭に遡ることが出来るが、資金面での困難から見合わされており、1988年、日本政府(竹下登内閣)の文化無償協力の一環として、実現に至った。1988年7月に専門家などによる第一回の協議が行われ、その後、コースデザイン、テキスト開発、録画などが行われた。1989年3月に第一冊、1990年4月に第二冊が完成し、1990年9月、北京の人民大会堂にて、開講式が開催された(孫, 1991)。

例えばラジオ講座で日本語を学ぶという場合、ラジオ講座の出版物の売れゆきからみて、一卷目が八五万部売れたとか、それが三期目の第三巻あたりになると二三〇万部売れたというようなことがあって、買った人が全部日本語を勉強しているとは言えないけれど、そういう形でとらえていくと、二百万とか三百万人という数字になります。さらに申しますと、「学日語」というテレビ講座が昨年（一九八四年）の十月から始まりました。北京の中央テレビ局の日本語を学ぼうという学習講座です。北京で放送されているのを、今年になって衛星を打ち上げて電波の状況がよくなり、中国各地で中央テレビの放送が見られるようになったので、日本語を学ぼうという人にチャンスが非常に増えたのではないのでしょうか。これは人口の状況から考えますと、すべて中国は十倍にして考えるのでたとえ三百万人いたとしても十分の一にして、わたしたちの場合に比べるといいでしょう。日本語に興味や関心を寄せる大きさを示すものとして、まあ、ほらを吹いたという訳ですが、この「学日語」を編集した人が大連外国語学院の日本語学部の先生で、文法の所を担当し、昨年十月到北京にいたときに番組が始まると教えてもらって、テキストを買いに行ったのですが、すぐに売り切れていてなかった訳ですね。十一月にまた印刷するというので、それを手に入れました。現在三次印刷までをみますと、一、〇八〇、〇〇〇まで出ています。それだけ日本語学習が、テレビの講座が始まっていて続いているということです。日本語の学習者数を、報告による統計と、出版部数から推測した数を申しました。（山内、1986：156-157）

中央テレビ局 CCTV の教育番組で使われていたテキスト⁴⁹は、日本語学習熱の高まりで売り切れてしまう程であった。中国各地に日本語学科が増設され、さらに、各地で盛ん

⁴⁹ 1984年中国中央テレビ局（CCTV）の日本語テレビ講座『学日語（日本語をならおう）』で使用された教材は、大連外国語学院日語系・中央电视台电视教育部（編）（1984）『学日語』（中国广播电视出版社）である。また、1990年、中央广播电视大学の日本語テレビ講座『日語基础』で使用された教材は、孙宗光・沈茅一・赵华敏（編著）（1990）『日語基础』中央广播电视大学出版社／日本国株式会社讲谈社である。

に教材の開発が行われ⁵⁰、日本語は英語に次ぐ第二外国語としての地位を確立して行った⁵¹。こうした日本語学習熱のさらなる高まりの中、さまざまな日本語教育事業・施策・政策が展開されて行く⁵²。1979年、日中政府の教育交流協定により、「中国赴日本国留学生预备学校」が長春の東北师范大学に設置され、赴日留学生予備教育が開始される⁵³。

⁵⁰ 孫（1994）は、この時期の教科書について次のように述べ、中国で編纂された教科書としては、『日語』（上海外国语学院）と『基礎日語』（北京大学）が主流であったと指摘している。「南（上海外語）北（北京大学）二つの教材開発プロジェクトがスタートし、日本語教科書の編纂が急ピッチで進められた。文型を中心とし、対話形式で編纂された上海外語の『日語』教科書は1980年に、文法を中心とし、文型シラバスを併用した北京大学の『基礎日語』は1981年に相次いで出版され全国各大学日本語学科の教科に供された。また、この出版を待ち切れず或いはその内容に納得できなかった一部の大学では東京外大付属日本語学校編集による『初級日本語』が使用されたが、中国語による解説がなく直接の使用が難しかったため、国際関係学院（大学）などで中国語による注釈が加えられ、北京、西安などの出版社数社から発行され、東北を中心としたかなり広い範囲で使用された。」（p.81）

⁵¹ 国際交流基金「日本語教育国別情報—2009年度中国」

<<http://www.jpj.go.jp/jj/japanese/survey/country/2009/china.html>>（最終確認：2012.10.31）

⁵² 1986年から2006年までの20年間、国際交流基金で海外の日本語教育・日本語学習の支援業務に携わった嶋津拓は、自著で次のように述べ、政策面からの海外における日本語教育事業の活発化には主に「二つの力」が作用していたと指摘している。「国際交流基金の調査によると、二〇〇六年現在における海外の日本語学習者数は約三〇〇万人である。一九八四年に実施された同種調査の結果が約五八万人だから、海外では一九八〇年代の中頃から二一世紀初頭にかけての約二〇年間に、日本語学習者数が五倍以上に増加したことになる。この時期に海外で日本語学習者数が増加した背景としては、日本の経済力拡大や海外の青少年層における日本文化に対する関心の高まり等が指摘されているが、それらとともに、政策面で二つの力が作用していたことも無視することはできない。その一つは、海外諸国の政府や教育行政機関が、日本との経済交流（貿易・投資等）や人的交流（日本人観光客の招致等）の拡大を図るために、すなわち自国の『国益』のために、日本語教育の振興に力を入れていたことである。それは、日本語学習者数が最も増加したのが、高等教育レベルや学校教育外分野ではなく、政府や教育行政機関の政策に最も影響を受けやすい初等中等教育レベルであったことから明らかである。日本語教育を学校教育のカリキュラムに導入する国の数は、中等教育レベルでは一九八〇年代から、また初等教育レベルでは一九九〇年代から増加した。もう一つは、日本政府やその関連機関が『国際文化交流事業』の一環として、海外に対する『日本語の普及』に取り組んでいたことである。日本政府は『日本語の普及』を任務の一つとする特殊法人『国際交流基金』（二〇〇三年一〇月に独立行政法人へ改組）を一九七二年に設立している。同基金の事業は、日本との経済交流や人的交流の拡大を目指す海外諸国の『国益』に配慮した国際協力事業としても実施されていたが、基本的には諸外国で対日理解の促進を図るといふ、日本の『国益』を主な目的として行われてきた。」（嶋津，2010：iii-iv）

⁵³ 「1978年、中国政府は改革開放以降、初の大規模な日本留学を開始するため日本政府に協力を求め、予備教育を中国国内で実施することが検討された。問題はどこで実施するかであった。椎名和男（元国際交流基金日本研究部日本研究課長）は『満洲国』との関係を考慮したと述べている。岡部禎宏（第一期基礎科目教師）によれば教育部から長春には日本語に精通している人材が多い旨を説明されたという。この人材について陳彬（元予備学校校長）も長春にある程度の条件が揃っていたと述べている。日々の職務では日中双方のコミュニケーションが重要であり、よって日本語と日本文化を理解している人材が必要である。これらの人材が得られる場所は『満洲国』であり、特に長春はかつて『新京』と呼ばれた『満洲国』の首都であり最適であろうと考えられたのである。（中略）1979年3月、予備学校は開校した。募集された学生は理系の学部生であった。第一期生は17歳から27歳までの100名である。全国大学統一入学試験を基準に、特に理科の成績を中心に外国語の成績と大学入学後の成績を参考に選ばれた。改革開放の使命を背負った時代の申し子が予備学校に集まった。日本政府は日本人教師21名を派遣した。その人選は基礎科目が文部省、日本語教育は国際交流基金が担当することとなった。」（酒井，2011：78-79）

1980年には、日中政府の共同事業として、「在中国日本語研修センター」（通称「大平学校」）が設立される。さらに、同年、日本語教育特別事業計画（5ヵ年計画）が発表され、北京语言学院（現「北京语言大学」）に「全国日本語教師養成班」が設置される。1982年には、「中国日语教学研究会」の創立大会が大连外国语学院にて行われた。同年、「全国中学日语教学座谈会」が開催され、『中学日语教学纲要』（中国教育部）が制定された。1985年には、大平学校が中国国家教育委員会と日本国際交流基金合弁のもと、北京外国语学院（現「北京外国语大学」）に日本学研究センター（現「北京日本学研究センター」）として再編成され、第1次5ヵ年計画が実施された。

1976年に、都道府県として最初の国際交流課を設置した神奈川県教育委員会は、1979年には、全国の教育委員会初となる国語科教諭派遣事業を開始した（同年に静岡県も開始）。筆者が実施した調査⁵⁴によると、教育委員会派遣教師事業はその後、山梨県、三重県、奈良県、山口県、愛媛県でも実施され、派遣先は主に中国の高等教育機関の日本語学科であった（詳細は第十章参照のこと）。張（2005）は「80年代に入ると、日本から日本語教師が各大学に派遣され、中国人の日本語教師も日本の大学へ研修に派遣され、テキストやビデオテープ、日本文化に関する書籍も多く利用されるようになった。」（p.75）と述べ、1980年代の派遣教師事業と学習用教材の多様化について指摘している。

有馬・岩澤（2003）に、「80年代の日本の好景気をきっかけに起こった『日本語ブーム』は90年代初めまで続き、その学習の動機や目的は日系企業への就職や日本の先進技術習得といったものがほとんどであった。」（p.18）とあるように、1980年代から1990年代前半までの「日本語ブーム」は、日本の好景気や、日中の経済関係の規模拡大に伴う日本語人材への需要に密接に関係しており、ビジネスチャンスが存在すると考えた者達が日本語を学ぶという、言わば「日本語学習＝経済的成功を得る一つの手段」という図式が成立していたといえる。加えて、中国政府だけでなく、日本政府も教材や人材支援、現地教員の研修・留学支援といった形で強力に中国の日本語教育をバックアップしたことで、量の拡大だけではなく、日本語教育事業や施策が推進され、環境の整備も進められたのである。

⁵⁴ 2012年3月から5月にかけて、47都道府県教育委員会への書面、及び、電話調査を実施し、戦後における中国への派遣教師事業の有無、実施していた場合の派遣先と期間、関連資料の有無について問い合わせた。結果、神奈川県、山梨県、静岡県、三重県、奈良県、山口県、愛媛県の7県が派遣教師事業を実施しており、1979年から現在までの33年間で、延べ230名の高校学校教諭が中国全土の27校の大学日本語学科に派遣されていたことが明らかとなった（なお、東京都教育委員会からは資料の保管期間が過ぎたものについては資料が残されておらず、事業の有無については不明との回答を得た）。

5-2-2. 日本からの教師派遣の活発化

「確立期」は、1978年の日中平和友好条約の調印と改革开放政策⁵⁵によって、市場経済体制への移行だけではなく対外開放政策も進められたことや、「四个现代化」⁵⁶の一環として、日本の科学技術や社会システム、文化といったあらゆる方面への情報収集、及び研究活動も活発化したことなどから、高度日本語人材育成が急務となった。陳（2007）は、1980年代に入ってからの人材像の変化について、次のように述べている。

大学日本語教育は、八〇年代中期までは読解と科学技術日本語が中心だった。当時は、日本の技術を学ぶために主に雑誌論文、特許、説明書などの読解を重要視していたからである。八〇年代の中頃から、科学技術の日本語は汎用性に欠けることが問題となり、日本語教育としては言葉の共通面を重視しなければならないとの認識がほぼ一致してきた。加えて、社会のニーズも変わって、日本との交流は技術の面だけではなく、経済、貿易、文化、教育、観光、スポーツなどほぼすべての領域に及ぶようになり、日本語の人材に対する期待も変わってきた。（p.27）

高等教育機関における日本語教育現場では、日本在住で社会や文化事情⁵⁷に精通したネイティブ教師の必要性が高まり、多数の教師が「外国专家」⁵⁸として日本から派遣された。

⁵⁵ 邓小平副主席の指導体制のもと、1978年12月に開催された中国共産党第十一期中央委員会第三回全体会議で提出された中国国内体制の改革と対外開放政策のこと。

⁵⁶ 工業、農業、国防、科学技術の四分野での近代化の達成を目標とした国家計画。

⁵⁷ 胡（1998）は次のように述べ、日本語教育における「文化」への需要は、世界的なブームの影響もあったと振り返っている。「80年代に、全世界的に文化ブームが出来た。何でもかんでも文化の二字をつけないとあつけない。外国語教育もその影響を及ぼさないわけにはいかない。教科書の内容だけでなく、課目の設置まで改革を行っている。日本の地理・歴史・経済・文化…など日本語で教えているところがますます多くなっている。『言語文化研究所』は各大学にぼつぼつ作られ、学部名・学校名まで変えて文化をつけることも珍しくない。」（p.3）

形態としては、先に挙げた県教育委員会や日中技能者交流センター、国際交流基金、文部科学省、JICA、青年海外協力隊などの機関と中国国家外国专家局との共同事業として実施されたが、この当時、日本語教育を専門とする教師はまだ少なく、派遣教師は、大学で中国語学や中国文学、日本語学、国語学、国語教育学を専門とする教師や院生、或いは、日本の高等学校の国語科教諭が大半であった（蘇，1980；森田，1983）。

1980年には当時の大平首相の提唱を受ける形で中日両国間政府の合意に基づく「在中国日本語研修センター」（通称「大平学校」）が設立され、1980年から1985年までの5年間に、当時の中国全大学の日本語教師総数とされる計600名への再教育を実施した⁵⁹。さらに、中等教育、続いて高等教育での日本語教育シラバスの整備が進められた。日中友好ムードの最盛期で、ラジオやテレビの日本語講座で日本語を勉強する学習者も増え、多

⁵⁸ 外国人専門家の意。1970年代末から1980年代にかけて急増した。時事通信社を退職後、1985年から1987年まで『北京週報』社に外国専門家として勤務した立花丈平は、当時の外国人専門家の派遣状況について次のように説明している。「『外国専門家』は大別すると文教専門家、経済専門家、科学技術専門家に分けられる。文教専門家は少ないが、中国の近代化建設、対外開放の影響で経済専門家、科学技術専門家が急増し、現在の専門家総数は一万人にのぼり、一九七八年の約二〇倍となった。日本人専門家が最も多く、総数の四〇％を占め、アメリカ、西ドイツ、イギリス、フランスがこれに次いでいる。専門家は五四ヵ国から来ており、北京だけでなく、広く各地に分散して暮らしている。専門家を管轄している機関は国务院の国家外国専門家局である。英語名を Foreign Experts Bureau と言う。（中略）まず文教専門家について見よう。文革前には家族を含め数百人の文教専門家がいたそうだが、文革中には多くの専門家が中国を去り、五〇人ぐらいに減った。しかし文革後に再び増え、一九八七年現在、家族を含め約三〇〇人の文教専門家がいます。」（立花，1988：107-108）「文教専門家の数はあまり増えないが、経済専門家、科学技術専門家は対外開放後に急激に増え、現在は一万人もおり、一九七八年の二〇倍になっている。これらの人たちは、主として中国への技術設備の輸出、二国間協定によって派遣されて来た専門家であるが、合弁企業、共同経営企業に駐在する管理専門家やコンサルタントもいる。現在、これら専門家は石油、化学工業、石炭、水力発電、農業、林業、牧畜業、漁業、交通運輸、軽工業、造船、紡績、電子、冶金などの各方面で、中国側と協力して活躍し、中国の近代化建設に欠くべからざる役割を果たしており、第七次五ヵ年計画（一九八六～九〇年）にはその数はいっそう増加することであろう。李明俊国家外国専門家局長は八六年十月、『これからますます外国専門家を必要とする』と述べ、今後数年間、次のような分野で外国専門家を増やすことを明らかにした。経済建設面——技術改造、技術コンサルティング、企業管理の専門家。科学技術面——コンピューター、精密加工、製品加工、食品、農業生態、環境保護、生物などの専門家。文教面——理、工、農、医、林、金融、商業、貿易、法律、外国語の各学科の専門家、新聞、出版物の翻訳、編集要員。」（立花，1988：114-115）

⁵⁹ 譚（2004）は、教師達への研修や、さまざまな機関からの援助によって多くの研究成果創出や環境改善が実現したと述べる。「1980年から1985年に中国日本語教師研修センター（大平学校）は中国の大学の600名の日本語教師に絶好の研修チャンスを提供し、その半分以上の人は現在各大学の中堅教師として活躍している。80年代から各大学で行われた学校間の国際交流や、国際交流基金、霞山会、学術振興会、笹川財団等の友好団体の援助により、多くの大学日本語科の教師に研修の機会が与えられた。北京大学、上海外国語大学、北京第二外語学院等の教師は3年置きに半年以上の研修のチャンスに恵まれ、英語その他の外国語専攻の教師に随分羨まれている。シラバスに規定された課程と要求により、各大学は教師を派遣する前に、実際の状況に従って、教師たちにその研修の目標と任務を明らかにする。研修後、新しい講義を開き、あるいは素晴らしい研究成果を見せる教師は少なくない。シラバスを導入するために、これらの研修や派遣は重要な役割を果たすだろうと思われる。」（p.57）

くの日本語講習所、日本語教室があらわれた。1985年には上述「大平学校」が発展的解消をする形で「北京日本学研究中心」が設立され、日本語教師の再教育と大学院修士課程の学生の教育を平行して実施するようになった。

こうした状況は、まさに「ブーム」であり、1987年に派遣教師として中国・大連に赴任した石原正宣は、派遣先で担当した学生の様子について、次のように述べている。

彼らは、極めて真面目に、且つ前向きな姿勢で授業に臨んでおり、我々の立場からすると理想的な教室の雰囲気を作り出されて、喜ばしい限りである。驚嘆に値するといわれた熱心な学習態度は、(中略)彼らの職層の持つ独特な研究意欲や、留学条件としてここでの培訓修了書の国家教育委員会への提出が義務付けられていることも一因として考えられるが、あそこまでの熱意は生み出せない。なんとといっても、彼らの強く希望する日本への留学開始時期が、どんなに遅い者でも培訓修了以後1年以内と定まっていることが、彼らの学習意欲を駆り立てているのである。特に、研究職に就いている者やハイテクノロジーの仕事に携わっている者の日本への留学熱は、我々の想像を遥かに越えており、各職場における競争も大変なものであると聞くが、彼らは、その実現を間近に控えている訳で、自ずと大変な意気込みで専門分野や語学の学習に励むということになるのである。(石原, 1989: 4)

学生の熱意は他の言語を学ぶ学生に比べても引けを取らず、この頃から最も需要のある外国語となった英語やその他の言語教育に負けない状況であった。1985年までは、学部生のみを対象にしていた中国の大学の日本語学科であったが、その後、大学院を設ける大学があらわれる。それに伴い、学部卒で大学の日本語教師に採用された状況に変化が生じ、北京や上海など大都市の主要大学では、修士の学位がないと採用されなくなって行くこととなる(譚, 2004)。教育環境の質的な向上がさまざまな形で進んで行ったのである。

5-2-3. 日本からの図書寄贈の活発化

教師の派遣に加え、1980年代は行政府や民間の諸団体による日本の図書の寄贈⁶⁰も活発化した。先に挙げた県教育委員会などの機関からはもちろんのこと、日本の書籍を郵送するための団体も生まれた。例えば、横尾正信、植山利昭らが設立した「中国に日本語の教材を送る会」は、日本全国に使用済の書籍（小学校から高等学校までの教科書・絵本・辞典・年鑑・日本の風俗や文化を紹介した図書・料理や旅行案内書・専門書など）の寄付を呼びかけ、収集した書籍を、日中間を往来する「友好の船」や「青年の船」で郵送した。中国に届けられた書籍は、大連外国语学院を窓口として中国全土（新疆ウイグル自治区とチベット自治区を除く27省約300箇所）に配布された。1980年8月の段階で25万冊の発送が完了し、当初の目標を50万冊から100万冊に設定したと言う（『朝日新聞』，1980.08.08朝刊13版：3）。日中間の手紙による交流も呼びかけ、1980年8月の時点でペンフレンドが500組にのぼっている。代表の横尾正信は、将来的には10000組にしたいと『朝日新聞』の取材に対し語っている（『朝日新聞』，1980.08.10朝刊13版：3）。1985年6月の時点で、寄贈図書は130万冊に達し、さらに多くの図書を送るために、市民団体や労働組合、政財界の諸団体も巻き込んだ運動に発展して行く。中古の書籍の送付だけでなく、中国教育部と調整しながら、大百科（全16巻／凡人社）・日本の歴史（全31巻／中央公論社）・日本語発音アクセント辞典（NHK編）・国語大辞典（角川書店）・日本語教材テープ（全20巻）・日本の美と文化（全18巻／講談社）などの新刊本14種をセットにした「日本文庫」の寄贈も計画し、中国共産党や政府機関、日本語学校、大学、高等学校、中学校に送るため、5000人の賛同者を集めようとしていることが『朝日新聞』で取り上げられた（『朝日新聞』，1985.06.12朝刊14版：22）。1986年12月13日『読売新聞』には、公共広告機構を通して、この「中国に日本語教材を送る会」からの「むかし文字を借りました いま書物をお返しします」と題された広告が掲載された。

中国の人たちが日本語の教材を求めています

いまお隣の中国では日本語ブームといわれています。なにしろ人口がぼう大な国。

日本語を学ぶ人も一千万人も見られています。言葉がわかることは、国際理解の近

⁶⁰ 例えば、1979年に日中両国政府共同で立ち上げられた中国赴日本国留学生预备学校（东北师范大学）の関連事業として、日本政府は4700万円の視聴覚設備と約8000冊の資料を提供している（源元，2012：93）。

道。この機会に美しい日本語を、正しい日本の知識を学んでほしいものです。あなたも中国の人たちへお持ちの本を寄付していただけませんか。

中国全土へ日本の文化・科学の紹介を

中国で喜ばれる日本の本は、主として国語辞典、百科事典、自然科学事典、全集（日本の歴史、日本文学など）ですが、小説やエッセイの単行本や文庫本も大歓迎。日本語学習用のテープや教科書も。「中国に日本語教材を送る会」で受けとった本は、大連、上海、天津の外語学院へ送り、そこから中国全土へ配送されます。漢字のふるさとへ日本文化のお返しを！（『読売新聞』，1986.12.13 夕刊 2 版：6）

「確立期」は、日本からの教師派遣や、図書への寄贈が活発化し、日本語教育の現場では、それまでには考えられないほど急速に環境が充実して行った時期であると言える。

5-2-4. 大学専攻日本語教育と日本語教科書の在り方の模索

このように、「確立期」に、目覚ましい発展を遂げた中国の日本語教育であったが、課題はやはり日本語人材像の高度化・複雑化への対応であった⁶¹。陳（1988）では、1972年日中国交回復、それから1978年日中平和友好条約の締結の中で求められた日本語人材像について、日本語を必要とする具体的な職種を13に分け提示している。中でも大学で日本語を専攻する学生が卒業後に従事する仕事としては、「大学の日本語教師（時には中学や高校の日本語教師）、政府の外事部門の通訳・翻訳など、観光会社の通訳・ガイドなど、工場や企業の技術関係の文献や資料の翻訳など、日本研究機関の研究者など、中日合弁事業の従業員など」（p.215）があり、社会が求める日本語人材の多様化を指摘している。

⁶¹ 李（2009）は次のように述べ、1980年代中頃以降の日本語教育について、日本語人材に求められる力の幅が広がったことを指摘している。「八十年代中期以後、中日両国の貿易量が大幅に増長し、中国大陸に進出する日本企業の数が増え、中国の各地に日本企業の現地駐在事務所、中日合併企業、日本独自の資本企業が現れた。日本語が分かる人材の不足が更に深刻になりつつあり、学生の就職先と仕事の内容も大きく変化した。八十年代初期までの就職先は主として旅行、国際貿易、政府対外事務、教育機関であり、仕事の内容は殆ど通訳と教育機関の教師であった。八十年代以後の日本語人材の需要は、就職先から見れば中国の経済、貿易、金融、産業の諸分野が加わると、中日合併企業、日本独資企業の求人がいっそう緊迫した状態であり、仕事の内容から見れば、もう単に通訳をするのではなくて、日本に対してより幅広い知識とより深い理解を持ち、国際関係、国際貿易、国際金融、企業経営などの基礎知識を持ち、独自の事務処理ができる人材が求められるようになってきた。というのが原因で、日本語人材の知識構造はすでに強い語学力だけでは社会の需要に間に合わなくなった。こうした状況の中では、大学の日本語専門教育は大いに強調された。要するに需要に応じて人材を養成するのが急務だった。」（李，2009：82）

しかしながら、教育内容の改革を直ぐに実行するのは難しく、「確立期」初期の状況は厳しいものがあつた⁶²。例えば、教科書の内容についても、日本人作家の文章も掲載されるようにはなつたが、やはり極めて偏りのあるものであつた。1979年から1981年まで、江蘇省の大学に派遣された日本人教師JA氏は「大体左翼的な傾向の作家のものが多いね。小林多喜二だったり。むこうに望まれて。」(JA 462-466)と振り返る。この時期の教科書は、ほとんど新聞や雑誌で掲載された政治に関する論文や翻訳文を内容としており、教科書では思想性と政治性が強調されていた。

1980年代に入り、日本語人材に求められる力が高度化・複雑化したことで、高年級段階精読における教科書の在り方を中国人教師と日本から派遣された国語教師が模索し始める。教科書作成においては、現地専門家(教師・研究者)が作成したものを、日本から派遣された大学教員や高等学校国語科教諭、大学院生に見せ、意見交換を行うという手順を踏んだ。その後作成・出版された教科書が、陈生保・胡国伟・陈华浩(編)(1986)の『日语』(上海外语教育出版社)などであり、その後の精読における定番教科書となり、中国全土の高等教育機関で使用されることとなった。本田(2007)は、次のように述べ、それまでの教科書と1980年代以降の教科書とは重点が異なり、前者は読む技術、後者は知識に重きが置かれたものであつたと指摘し、「知識」としての日本語習得が目的に据えられたことが、今日の「総合型テキスト」が生まれる要因となつたと指摘している。

プロレタリア文化大革命が継続していた1970年代最初期には、日本語教育が中国における社会主義の優位性を明らかにするプロパガンダの一環と考えられ、一方的に「自らについて語る」ための教科書が作成される。しかし、その中でも理工系の学生のために日本の科学技術文献を「読む」技術の習得を目的とした教材がつくられており、また、1976年の四人組の失脚以降は、日本人との交流を目的とし、会話練習を中心とした学習目的別の教材も作成された。ところが、1980年代以降、高等教育において外国語が必修化されると、逆にコミュニケーションに焦点をおかず、むしろ「知識」としての日本語の習得に重きをおいた教科書が作られるようになり、日本語を学ぶ目的が、内向していく動きがみられるようになった。このような、コミュニケ

⁶² 1984年の冬に湖南大学に赴任した田中寛は、「文化大革命の時代が終わり、四つの現代化が始まった次期(筆者注:原文ママ)であるが、従来の政治路線の影響は教材にまで浸透していた。」(田中, 2006b: 294)と述べ、日本語教育の内容に中国の社会体制の思想が色濃くあらわれるという状況は、1980年代の中頃になつても見られたと指摘している。

ーションを目的とした日本語の学習ではなく、「知識」としての日本語習得を目的とした日本語学習を主とする傾向は、中国の日本語教育において現在まで続いており、それが「総合型テキスト」とよばれる独特の教科書を生み出したように思われる。

(本田, 2007 : 89)

本研究が第四章以降で指摘する日本語教科書の国語教科書との近似性（特に高等学校の国語教科書との近似性）も、この 1970 年代末から 1980 年代にかけて、普及・定着して行った。

有識者などによる『教学大纲』の検討も行われた。1970 年代後半に遼寧省の大学日本語学科に赴任した CJ 氏は「（筆者注：当時はまだ教育方針を示す『教学大纲』が出来ていないが）有名な学者を集めて議論などを行いました。（筆者注：最終決断を行う）学者が、それぞれの意見、所謂、考え、提案みたいなものを集めて、擦り合わせて行くんです。（そして、それを積み重ねたものが、『教学大纲』になります）。」（CJ 315-317）と述べる。

日中交流の急激な発展によって、日本語ブームが起き、さまざまな事業が展開された中で、日本語人材に求められる力も高度化・複雑化して行った。このような背景のもと、教師の再教育や図書寄贈といった日本語教育事業、教科書開発等が展開され、さらには『教学大纲』という教育の枠組みも検討された。1979 年から 1989 年にかけて、中国の大学専攻日本語教育は現行に近いものに形作られており、言わば「確立期（1979-1989）」にあたる時期であったと考えられる。

6. まとめ

第二章では、大学専攻日本語教育が徐々に再開される 1972 年から 1978 年の「復興期」、そして、1978 年日中平和友好条約締結後、規模の拡大が著しい 1979 年から 1989 年の「確立期」における中国日本語教育の時代背景や目的、教師、学習者について概観した。

結果、「復興期（1972-1977）」には、まだ「中断期」の影響は残るものの、少ない教育インフラのもと、教師や学習者は、非常に意欲的に日本語の教育・学習に取り組んでいた。一大ブームとなったのがラジオ日本語講座であり、文化大革命による中断を経て再開された日本語教育では、ラジオ放送やオープンリール式のテープレコーダーを活用した教育・学習も行われるようになった。「復興期」の日本語教育には、それまで、もっぱら日

本語で書かれた資料などを「読む」ことが重視された教育から、「聴く」「話す」も意識された教育への変化が見られるのである。

「確立期（1979-1989）」には、本格的な外交が開始されると共に、日本語ブームが起き、さまざまな事業が展開された中で、日本語人材に求められる力も高度化・複雑化して行き、日本語教育の大きな課題の一つとなった。このような背景のもと、教師の再教育やさまざまな日本語教育事業・施策が展開され、さらには『教学大纲』という教育の枠組み、教材などが検討され、形作られて行ったのである。

第三章では、学習者数や機関数の増加が続き安定的な成長期にあった 1990 年から 1999 年を「成長期」、さらに、2000 年から 2005 年を「成熟期」、それ以降を「転換期」とした上で、各時期の時代背景や目的、教師、学習者について述べる。

第三章

成長期・成熟期・轉換期

第二章では、大学専攻日本語教育が徐々に再開される 1972 年から 1978 年の「復興期」、そして、1978 年日中平和友好条約締結後、規模の拡大が著しい 1979 年から 1989 年の「確立期」における中国日本語教育の時代背景や目的、教師、学習者について概観した。

第三章では、学習者数や機関数の増加が続き、安定的な「成長期」にあった 1990 年から 1999 年を「成長期」、さらに、2000 年から 2005 年を「成熟期」、それ以降を「転換期」とした上で、各時期の時代背景や目的、教師、学習者について述べる。

1. 研究の背景

「復興期（1972-1977）」には、少ない教育インフラではあったが、ラジオ放送やオープンリール式のテープレコーダーを活用した教育・学習が行われるようになり、それまで、もっぱら日本語で書かれた資料などを「読む」ことが重視された教育から、「聴く」「話す」も意識された教育への変化が見られた。

「確立期（1979-1989）」には、本格的な外交が開始されると共に、日本語ブームが起き、さまざまな事業が展開された中で、日本語人材に求められる力も高度化・複雑化して行き、日本語教育の大きな課題の一つとなった。こうした背景のもと、教師の再教育やさまざまな日本語教育事業・施策が展開され、さらには『教学大纲』という教育の枠組み、教材などが検討され、形作られて行ったのである。

2. 問題の所在

現在の中国の日本語教育について論じるには、社会や環境の変化と教育的事情の変遷も視野に入れながら、少なくとも現在の中国（中華人民共和国）の建国時期からの歴史を振り返る必要があり、「黎明期・揺籃期」（1949-1971）、「復興期・確立期」（1972-1989）に続き、1990 年以降についても、その概要を理解する必要がある。

3. 研究の目的

第三章では、第一章・第二章に引き続き、1990 年から 1999 年を「成長期」、さらに、2000 年から 2005 年を「成熟期」、それ以降を「転換期」とした上で、各時期の時代背景や目的、教師、学習者について明らかにすることを目的とする。

4. 研究の方法

第三章では、第一章・第二章に引き続き、主に次の4つの手法を用いた調査・考察を行う。

- (1) ドキュメント調査（日本語教育従事者による手記、書籍、日記など）
- (2) 学術資料調査（学術誌『日本語教育』・『日语学习与研究』の研究論文など）
- (3) インタビュー調査（日本語教育従事者対象）
- (4) 公式統計調査の二次分析（外務省、国際交流基金、中国教育部、中国国家外国専門家局などが発表した公式統計調査結果）

(1) ドキュメント調査では、1949年以降の中国の日本語教育に携わった人々が記した書籍や日記、報告書、或いは、中国の日本語教育について書かれた雑誌記事、新聞記事、書籍、インターネットサイト記事などを対象として分析する。(2) 学術資料調査では、学術誌『日本語教育』（日本語教育学会発行）や『日语学习与研究』（中国日语教学研究会発行）を始めとする学術誌、研究図書、学位論文などを収集・整理し分析する。(3) インタビュー調査については、1949年以降の中国の日本語教育に携わった人々への筆者インタビュー調査で得られたデータ（計29名）をもとに考察を行う。(4) 公式統計調査の二次分析では、日本の外務省や国際交流基金、文化庁、中国教育部、中国国家外国専門家局などが発表した公式統計調査の結果の二次分析を行う⁶³。(5) アンケート調査では、复旦大学学習状況調査（調査対象：复旦大学日本語科在籍の1-4年次学生53名（回収率約70%）、実施期間：2009年12月）の結果分析を行う。

5. 結果—中国大学専攻日本語教育史（成長期・成熟期・転換期）—

以下に、本研究が対象とする中国大学専攻日本語教育の「成熟期」（コミュニケーションのための日本語教育（1990-1999）・異文化理解と多様化する日本語教育（2000-2010））の時代背景や教育目的、教師、学習者について調査した結果を述べる。

⁶³ なお、第一、二、三章で取り扱う資料やデータは膨大な数にのぼるため、本節でリスト化することはせず、引用する度に該当する出典を注釈で明記し参考文献に明記することとする。

5-1. 成長期：コミュニケーションのための日本語教育（1990-1999）

1970年代の日中国交正常化と、それ以降の関係の深まりに伴い、日本語ブームが起きたが、その後も成長は続く。本名・岡本（編）（2000）は、「日本のバブル経済が追い風となって、80年代後半から90年代初頭には空前の『日本語学習熱』時代を迎える。大学における日本語学科設置数も83年の40校から、93年には95校に倍増し、日本の先端科学技術を学ぶために理工系の大学生も日本語を勉強するようになる。」（pp.52-53）と述べ、日本の経済成長も後押しして、学習熱や機関数がさらに増大したことについて述べている。1990年から1999年は、大学専攻日本語教育の「成長期」にあったと言える。

5-1-1. 官学連携による教材開発・試験実施

1990年代に入り、教育部日语教学指导委员会（官）や日本語学科のある大学間の指導機構である中国日语教学研究会（学）の指導のもと、各教育段階でのシラバス整備も進み、それに準拠した教材が次々に出版された。日本語は、英語に次ぐ第二の外国語の地位を確立した。

中国国内の大学と日本の大学との交流も活発化する。例えば、天津大学は1995年に、日本語教育をより充実させるために豊橋技術科学大学と国際学術協定を締結し、情報交換、学生の受け入れ、研究者の派遣及び受け入れによる交流を進めた（村松・山内・鄭・載・斉，2004）。1990年に、中国教育部は『高等院校日语专业基础阶段教学大纲』を制定した。1993年には、中国国内で日本語能力試験が開始された。1998年11月には江泽民国家主席が訪日し「平和と発展のための友好協力パートナーシップの構築に関する日中共同宣言」を発表した。

5-1-2. 日本語専攻『教学大纲』の制定

1990年代の上海の日本語教育の様子について、上海外国語大学教授の王宏は、次のように述べ、日本語教育への社会的な需要がますます増大していることを指摘している。

専攻日本語（修士課程・本科・高等専門科を含む）を設けている大学は6校、在校生625名、1993年は9校949名で、1996年は13校1,380名に達し、96年は90年比121%増、93年比45.4%増となり、増加率は決して低くない。殊に、高等専門科は

社会の当面の急にこたえるため激増している。このように、大学専攻日本語は急増しているにもかかわらず、日本語能力を有する人材はなおも上海市のニーズを満たせていない。その主たる原因は 1994 年ごろからの日系企業の急増にある。（中略）外国企業のための求人会社は、“英語科の卒業生はその全員の就職を斡旋することは出来ないが、日本語科卒業生はいくらでもほしい”と言っている。つまり日本語科の方がずっと売手市場だということである。（王，1997：7-8）

「成長期」の大きな出来事の一つとして、『教学大纲』の制定がある。1980 年代に、主要機関の研究者が日本から派遣された専門家と協議をしながら検討した下地があったが、そうした蓄積に基づく知見が全国の高等教育機関で試用・分析された上で、制定されることとなる。

1980 年代、中国の改革開放の情勢のもとに、文革後の大学外国語専攻の教育は再建、回復の段階にあり、英語、ロシア語などの専攻シラバスが先に制定された。大学日本語専攻の教育の規範を定めるため、教育部は全国大学外語専攻教材編纂審査委員会（指導委員会の前身）日本語組に日本語専攻シラバスの制定を委託し、そして、1986 年 11 月にそのシラバス制定組が洛陽で作られた。1986 年、シラバス制定組は第 1 回会議を開いた。制定にしっかりした科学性を持たせるため、会議はまず日本語専攻学生の第 2 学年の期末の水準を把握するために、全国の 85 年と 86 年入学の在学学生に対し基礎段階のテストを行うことになった。その会議で、テスト案と試験問題の準備作業も行った。1987 年 6 月に、制定組は北京で第 2 回の会議を召集し、テスト案の修正をし、全国の外国語大学、総合大学の日本語科、地方所属の大学及び日本語科の新開設校でのサンプル調査テストを進めることになった。同年 10 月、シラバス制定組は広州で第 3 回の会議をし、試験の結果を再分析した。その結果を生かし、シラバス制定組は、1989 年に文字数 29 万字に及ぶ『大学日本語専攻基礎段階教学大纲』を定め、1990 年 6 月に北京の高等教育出版社から出版した。（譚，2004：48）

最初に制定されたのは基礎段階の『教学大纲』で（高年級段階の『教学大纲』は 2000 年に制定される）、教育理念は、「基本的な言語知識（音韻、文字、語彙、文法など）と言語技能（聴く、話す、読む、書くなど）といった基礎的な言語能力の訓練を基礎段階教学の主

軸とする」(日语专业基础阶段教学大纲研订组, 1990: 8 筆者訳)⁶⁴とされ、教育目標には、「学生のコミュニケーション能力を培うこと」(日语专业基础阶段教学大纲研订组, 1990: 10 筆者訳)⁶⁵が据えられた。北京工業大学で日本語教育に携わる趙月花は、「コミュニケーションの力をつける効果的、体系的な教科書がまだ手に入らない」状況を指摘し、不足改善を計る必要性があることを指摘している。

いま中国では構文シラバスの教材が主として使われており、実際の指導、教育活動はいかにコミュニケーション(筆者注: 原文ママ)能力の養成へ展開しうるかが問題となっている。また、最近ではコミュニケーション能力の養成を目標にした機能シラバスの教材がいくつか見られるが、“社会”の現場の効果が強調しすぎて、必要な基本語彙、文法、句型事項が足りないというなどの問題がある。コミュニケーションの力をつける効果的、体系的な教科書がまだ手に入らない場合では、基礎知識からコミュニケーションできるように発展させるという目的に従って、教材の不足を補い、語彙、内容の改善を計るべきである。(趙, 1996: 162)

1999年からは学生の「拡招」政策⁶⁶が進められる⁶⁷。主な大学の日本語学科では、それまでの一クラス15名の学生数が30名に倍増した。

官学連携による教材開発・試験実施、『教学大纲』の制定といった環境整備が進められる中で、日本語教育はコミュニケーション能力育成が目指された⁶⁸。学習者数⁶⁹や機関数も伸び、大学専攻日本語教育は安定的な「成長期」に入っていたのである。

⁶⁴ 中文原文引用: 「语言基本功训练是基础阶段教学的中心。基本功训练包括基本的语言知识(语音、文字、词汇、语法等)和语言技能(听、说、读、写等)的训练。」(日语专业基础阶段教学大纲研订组, 1990: 8)

⁶⁵ 中文原文引用: 「外语教学的最终目的是培养学生具有语言交际能力。」(日语专业基础阶段教学大纲研订组, 1990: 10)

⁶⁶ 高等学院(大学・大学院)における学生募集定員拡大政策のこと。1999年教育部発行の『面向21世纪教育振兴行动计划』に基づき、高等教育段階の学生募集定員拡大が実施された。これにより、1999年の大学進学率は56%となり、前年度(1998年)比22%増加となった(人民网教育频道, 2010)。

⁶⁷ 梁(2007)によると、中国の大学(短大を含む)の1998年新入学生数は約108万人だが、1999年は約155万人(約47%増)となった。その後も、年平均21.75%の増加率となり、2005年時点で約504万人に達している。7年間で4.66倍の増加である(p.46)。

5-2. 成熟期：多様化する日本語教育と異文化理解（2000-2010）

2000 年前後、社会人や初等・中等教育機関での日本語学習者数は減少したが、高等教育機関では依然として学習者数の大幅な伸びが見られる。中国の高等教育機関は、単科大学が多かったが、2000 年代に入ってから、単科大学の総合大学化が進んでいる。医科大学や理工大学にも、人文学院や外国語学院が設置され、それぞれの専門を活かすために日本語学科・コースが設置されている。大学専攻日本語教育の学習目的、内容、手法、卒業生の進路も多様化して行くこととなる。

1999 年に、第二次教指委員日語組は基礎段階『教学大纲』（1990 年版）について、全面的な改訂を検討し、2001 年 11 月に基礎段階『教学大纲』改訂版が、大连理工大学出版社より出版された（修・李，2011：18）。本研究では、以下、第一版を「基礎段階（1990）」、第二版を「基礎段階（2001）」とする。また、2000 年 3 月に、『高等院校日语专业高年级阶段教学大纲』第 1 版計 6,000 冊が刊行された⁷⁰。

5-2-1. 基礎段階『教学大纲』改訂・高年級段階『教学大纲』制定・高校日语专业四级・八級考试実施

⁶⁸ 1998 年 2 月 10 日、北海道教育大学札幌校で開催された国際シンポジウム「日本語教育は、いま」の講演をもとにまとめられた馬場・周（1999）では、「中国における日本語教育にとっては、来たるべき 21 世紀に向けて、コミュニケーション能力を養うことを主目的とした、系統的で、教授学習に適した日本語教科書を作成することが急務であると思われる。」と述べられ、教科書もまた、コミュニケーション能力育成を主眼とした改変が行われるべきであることが指摘されている。胡（1991）は、日本語教育の最終目標はコミュニケーション能力の育成であるとし、それは、語学知識への理解だけではなく、実際のコミュニケーションの中で活用できる技能を身に付けることであると述べている。趙（1994）は、「文法中心」から、文脈や文章の内容を中心にするコミュニケーション能力の育成を重視することが主流になりつつあることを指摘している。

⁶⁹ 神戸大学の劉志明は、自身が携わった文部省科学研究費（創成的基礎研究費）「国際社会における日本語についての総合的研究」（略称：新プロ「日本語」研究代表者水谷修）のパイロット調査として 1995 年 1 月から 3 月にかけて中国で実施された「中国人の日本語観に関する調査」と「中国における日本留学経験者の意識に関する調査」の結果を紹介し、「日本語を第一外国語とする人は、『学校の指定する必修項目だから』と『進学のため』を日本語学習の目的とする人はそれぞれ 9.7%と 13.9%しかなく、もっとも多いのは『現在の仕事・研究上の必要があるため』で、52.8%を占める。ついで『将来性があるから』36.1%、『日本の近代的知識を身につけるため』31.9%、『いい職につけるから』29.2%である。」（劉，1996：140）とし、英語との比較において、日本語学習者の学習動機は、主に「実用性」と「将来性」の面で強いことを指摘している。

⁷⁰ 「高学年段階シラバスでは、1. 総綱、2. 課程、3. 卒業論文と実習、4. 試験と評価からなっている。総綱の部分はシラバスの趣旨、適用範囲、指導思想、学期及び内容を述べている。課程の部分は高学年段階の必修科目、例えば日本語総合技能（日本語精読、汎読、新聞雑誌選読、作文、翻訳、通訳など）、言語学、日本文学、社会文化の科目などの目標及び要求に対し規定している。また、卒業論文と実習について目標と要求が記述され、テストと評価の部分は聴力、会話、読解、作文と翻訳に対し規定されている。」（譚，2004：49）

基礎段階（1990）と基礎段階（2001）との主な共通点と相違点は、基礎段階の教育理念として、共に「言語基礎能力の訓練を、基礎段階教学の中心とする。（中略）言語基礎能力とは、基本的な言語知識（音韻、文字、語彙、文法など）と言語技能（聴く、話す、読む、書くなど）を含む」（日语专业基础阶段教学大纲研订组，1990：8；教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组，2001：6 筆者訳）⁷¹としている点は同様である。一方で、基礎段階の教育目標として、基礎段階（1990）では「外国語教育の最終目標は学生のコミュニケーション能力を培うことである」（日语专业基础阶段教学大纲研订组，1990：10 筆者訳）⁷²とされているが、基礎段階（2001）では「外国語教育の最終目標は学生の異文化コミュニケーション能力を培うことである」（教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组，2001：7 筆者訳）⁷³とされている。つまり、「コミュニケーション」能力育成のための教育から「異文化コミュニケーション」能力育成のための教育へと変化していることが改訂に伴う大きな変更点であると言える。他にも、基礎段階（1990）では「学生の社会文化における知識を充実させると共に日本事情を知る」（日语专业基础阶段教学大纲研订组，1990：1 筆者訳）⁷⁴とある一方で、基礎段階（2001）では「学生の社会文化における知識を充実させ、文化的理解力を培う」（教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组，2001：1 筆者訳）⁷⁵とあるように、「日本事情」から「文化理解」へと重点が移行していることも相違点として挙げられる。即ち、基礎段階における教育理念として「言語基礎能力の訓練」を中心とすることには、改定前も改定後も変わりはないが、教育目標については、基礎段階（2001）では、コミュニケーション能力の育成だけではなく、文化間の交流や異文化への理解も視野に入れたコミュニケーション能力の養成を追求することが明記されるようになっているのである。

前節で述べたように、1990年代から、中国の日本語専攻学科は急増し、1990年の全国86校、学生数8,000人から、2000年の110校、学生数11,000人に増えた。こうした背景のもと、第1回教学指导委员会日语组は高年級段階の『教学大纲』の開発に取り

⁷¹ 中文原文引用：「语言基本功的训练是基础阶段教学的中心。基本功训练包括基本的语言知识（语音、文字、词汇、语法等）和语言技能（听、说、读、写等）的训练。」（日语专业基础阶段教学大纲研订组，1990：8；教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组，2001：6）

⁷² 中文原文引用：「外语教学的最终目的是培养学生具有语言交际能力。」（日语专业基础阶段教学大纲研订组，1990：10）

⁷³ 中文原文引用：「外语教学的最终目的是培养学生具有跨文化交际的能力。」（教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组，2001：7）

⁷⁴ 中文原文引用：「丰富学生的社会文化知识并使其了解日本概况」（日语专业基础阶段教学大纲研订组，1990：1）

⁷⁵ 中文原文引用：「丰富学生的社会文化知识，培养文化理解能力。」（教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组，2001：1）

掛かり、2000年に高年級段階の『教学大纲』が制定された⁷⁶。高年級段階（2000）の教育内容は大きく（一）日本語総合技能（二）日本語言語学（三）日本文学（四）日本社会文化、の四つに分けられるとされている（教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组，2000：2）。ここには基礎段階（1990）の「（一）音韻（二）文字と語彙（三）文法（四）文型（五）功能意念（言葉の機能・概念という意味）」や、基礎段階（2001）の「（一）音韻（二）文字と語彙（三）文法（四）文型（五）功能意念（六）社会文化」には見られない「日本文学」が設けられているのが大きな特徴である。

教師には、日本語学科を卒業し、国内や国外で修士号や博士号の学位を取得したものが採用されることが珍しくなくなった。こうした高学歴化の要因について、名古屋大学教授（前北京第二外国语学院日本語学部教授）の秦明吾は、教師のポストについて、希望者が上回り、需要と供給のバランスが崩れてしまっていることや、博士号であっても国内大学であれば比較的容易に学位が取得できること。そして、教師に求められる知識や能力として、日本語文法や日本文学、日本語教授法のみでなく、日本の歴史や社会に対する幅広い素養が要求されるようになって来たことなどを指摘している（秦，2007）。2001年、北京日本学研究中心に、在職日本語教師修士課程が設置された。

2003年、より高度な人材育成の実現を目指して、日本語専攻課程の学習到達度を測るための日本語専攻学生2年次・4年次対象「高校日语专业四级考试」「高校日语专业八级考试」の試行試験が実施された。2002年には日中国交正常化30周年記念式典が開催さ

⁷⁶ 「まず1993年～1996年の間、北東、華北、北西、華東、華中、華南などの区域を分けて、全国の日本語専攻の識義、教材、研究に対し幅広く調査された。1994年4月から6月まで、国家教育部高等教育司が関係の省、市教育委員会と大学に『全国日本語専攻の状況の調査研究に関する通知』（教高司〔1994〕70号）を出し、同年9月17日に全国の50校の大学の1,215人が2年水準、12月7日に全国の47校の大学の917人が4年水準のテストにそれぞれ参加した。そのテストの結果は1995年に分析し終え、1996年4月までに調査研究報告書を提出した。この調査研究報告書が全国の日本語専攻の高学年段階シラバスの開発に豊かなデータと重要な根拠を提供したので、指導委員会日本語組は1996年末、高学年段階シラバスの制定を始め、1997～1998年に第2回指導委員会日本語組がそのシラバスの改定作業を重ねた。1999年に文字数32万字に及ぶ『大学日本語専攻高学年段階教学大綱』が完成し、大連理工大学出版社から2000年3月に正式に出版された。」（譚，2004：29）

⁷⁷ 1990年代、中国における大学日本語専攻学習者数は急増し、前出の教育部『若干意见』では、外国語人材の養成について、各大学が従来の教育観念を転換させ、且つ、教育課程の体系の構築・教材の作成・教師の育成を進め、教育手法を革新する必要があることが提起されている。『高等院校日语专业高年级阶段教学大纲』の編纂を手掛けた第一次「教指委員（『教育部高等学校外语专业教学指导委员会』の略）日语組」は、日本国際交流基金の支援のもとで、1993年から1996年にかけて、全国の日本語学科の高年級段階教育の実態、教材、研究の状況について調査を実施し、その結果をもとに1996年末に草案を作成した。1997年、第二次「教指委員日语組」による修訂を経て、2000年3月に、大連理工大学出版社より『高等院校日语专业高年级阶段教学大纲』が出版された（修・李，2011：18）。

れ、その2年後の2004年には、日本語能力試験の申込者数が10万人を突破する。2005年からは、国際交流基金がジュニア専門家を国際交流基金北京日本文化センターに派遣するようになる。

5-2-2. 学習者の「ニーズ」への視座

「成熟期」に入ると、社会情勢の変化への対応や、政府や教育機関の教育方針の実現、教師の教育計画の実行という側面だけでなく、学習者自身の「ニーズ」⁷⁸にも着目されるようになる。学習内容や手法について、学習者の視点からも考えるべきであるという主張がなされるようになるのである。韓（2004）は「コミュニケーションのための外国語教育に転換中の中国では、日本語教育の教材開発においても、コミュニケーション能力を効率的に学べる教科書を作成することが望ましい。学習者の新しいニーズに即した教材の開発が望まれる次第である。」（p.61）と述べ、学習者ニーズに合わせた教材の開発の必要性を指摘している。2001年～2002年に天津市の大学日本語学科に派遣された日本人教師JN氏は、当時の学習者の興味・関心について「今の日本の新聞だとか、大学生の学生さんが知りたいのは、今の日本の様子を知りたいので、何が流行っているだとか、今の日本の様子を伝えているような文章、新聞なんかが多いのかな。」（JN 58-60）と述べる。曹（編）（2006）掲載の篠崎（2006）では、現行日本語教科書は、掲載文章の選定基準が不明確であると指摘され、学習者の興味・関心を考慮した教材選定の方針作りが必要であると述べられている。任（2004）、劉（2008）では、教科書制作者側が、前例に倣いながら一方的に題材選びを行っている現実があると指摘されている。曹（2008）は、教科書は、学習者に加え教師のニーズにも対応すべきであることについて「当今の学習者と若手教師のニーズに対応し、自律学習やコミュニケーションの能力などを含む総合的学習と応用力の養成に役立つような教科書を開発しなければならない」（p.5）と指摘している。田中・張（2011）では、学習ニーズに対応する教材開発の実現のためには、教材開発のプロセスにおいて教師や研究者だけが「学び」をデザインし、学習者のニーズを説

⁷⁸ 吉岡（2011）は「どのような教材を開発するか、もしくは実践の場でどのような教材を選択するかということを決めるための要素には、学習者の目的、必要とされる知識・技能、期待される達成度などの『学習者ニーズ』、教材作成者あるいは教師の教育観や、教え方に関する考え方などのニーズである『教師ニーズ』、学校など教育機関の経営方針、教室の規模、教師数、設備などの教室環境を含む『機関ニーズ』、日本語教育の実施される国の政策や社会思潮などの『社会ニーズ』などがある。」（p.4）と述べ、「ニーズ」を4つに分類している。この分類に従えば、「成熟期」には、それまでの社会ニーズ、機関ニーズ、教師ニーズに加え、学習者ニーズが本格的に着目されるようになったと言える。

み取るのではなく、学習者も自身の「学習当事者ニーズ」を発信した上で、それが開発プロセスの中で検討される必要があると指摘されている。

取り扱われる文章の内容や年代、作成手法など、さまざまな角度から課題が指摘され、多様化する学習者のニーズに合わせた主教材・副教材の開発が急務であると述べられているのである。

5-2-3. より広く捉えられる「日本語能力」—「複合型」日本語人材の育成と異文化間交流の提唱—

「成熟期」における日本語教育の最も大きな課題の一つとなったのが「複合型（“复合型”）」日本語人材の育成である。21世紀に入り、中国の日本語教育も社会の変動に合わせた改革が急務であると指摘されるようになる。

中国教育部高教司外语处高校外语专业教学指导委员会が1998年6月に公布した「21世紀に向かう外国語専攻本科教育改革についての若干意見（筆者注：关于外语专业面向21世紀本科教育改革的若干意見）」は、それまでの人材養成の問題点を指摘し、観念の転換、課程体系・教材・教師陣の増強、教育方法と手段の改革を呼びかけた。新世紀の外国語専攻課程の人材養成の目標を提示したと言える。李・許（2006）には、新しい時代の日本語教育について、次のように記されている。

21世紀の外国語人材は、次の5つの特徴を有するものである。（中略）1. 堅実な基礎知識、主に外国語学に関する基礎知識、即ち、正しい音声・アクセント、規範的な語彙・文法・構文（言葉遣いと文章構築を含む）、適宜な表現、聴く・話す・読む・書く・訳すといった技能と外国語実践応用力の熟練。（中略）2. 幅広い知識面、即ち、習得すべき専門知識（外国語専門知識と複合型専門知識）以外に、関連の専門分野知識の習得。（中略）3. 一定の専門知識、即ち、外国語専門知識以外の複合型専門分野の知識の習得。（中略）4. 高い能力、主に知識を習得する能力、知識を応用する能力、問題を分析する能力、独自の意見を主張する能力と創造力を指す。（中

略) 5. 優れた素質と教養、主に思想道徳の教養、文化的教養、技術面の素質、身体・心理の素質を指す⁷⁹。(李・許, 2006: 462-463 筆者訳)

従来の「日本語学」に関する知識や能力の養成だけではなく、徐々に日本語教育は「通才教育(筆者注: 多分野に通じた人材の育成)」(李, 1997)や「国際型外国語人材の養成」(陳, 1999)、そして「培养复合型人才(筆者注: 複合型人才の育成)」(秦, 2002)・(聶, 2002)を目指す必要があると提唱されるようになった。

例えば、李(1997)、譚(2004)、許(2006)、宋(2010)は次のように述べている。

これまでの日本語教育の実践経験から、言語学と文学を中心した日本語教育は、言語や文学に偏った人材を育成し続けてきた。(中略)実務のニーズに対応する多分野に通じた日本語専門人材を育成するためには、現在の日本語教育における言語学と文学を中心とした方法を改め、多分野に通じた日本語人材教育と専門日本語教育を融合させるべきである。つまり、今後の日本語教育は、社会、政治、経済、文化といった内容を日本語学習と結び付けて行うべきである。(李, 1997: 36-37 筆者訳)⁸⁰

今までの長い間、外国語教育は計画経済の体制を実行し、国家の計画募集、養成、配属というパターンを踏襲してきたが、現在、市場の長期的な需要を導きに、市場の経済建設に積極的に奉仕するように改めるべきである。社会の外国語人材への需要が多角的な趨勢を見せているから、今までの単一の外国語専攻の基礎技能性の人材はすでに厳しい挑戦を受けた。今後私たちにはシェークスピアや源氏物語等の専門研究家をやはり必要とするが、毎年募集する多くの外国語専攻の本科生を全部その方向へ養

⁷⁹ 中文原文引用: 「21 世纪的外语人才应该具备以下 5 个方面的特征: (1) 扎实的基本功, 主要是指外语的基本功, 即语音、语调的正确, 词法、句法、章法(包括遣词造句与谋篇布局)的规范, 词汇表达的得体, 听、说、读、写、译技能和外语实际运用能力的熟练; (2) 宽广的知识面, 是指除了需要熟练掌握的专业知识(含外语专业知识与复合专业知识)外, 还需了解相关学科的知识; (3) 一定的专业知识, 是指除外语专业知识之外的某一复合专业的知识, 这是培养复合型人才的一个重要方面; (4) 较强的能力, 主要是指获取知识的能力、运用知识的能力、分析问题的能力、独立提出见解的能力和创新能力; (5) 较好的素质, 主要包括思想道德素质、文化素质、业务素质、身体和心理素质。」(李・許, 2006: 462-463)

⁸⁰ 中文原文引用: 「几十年来的日语教学实践表明, 由于日语教学以语言学和文学内容为主, 所培养的大部分为片面掌握语言和文学的人才。(中略)为了培养通用型日语专业人才, 必须改革当前的日语教育, 改革以语言学和文学为主内容的教学模式, 将通才教育与日语专业教育结合起来, 也就是说将社会、政治、经济、文化方面的内容与日语学习结合起来实施日语教育。」(李, 1997: 36-37)

成するとすればおかしくなる。大学外国語専攻は昔の「スコラ的」人材養成のパターンから広い口径、応用性、複合型の人材養成のパターンに転換すべきである。（譚，2004：3）

日本語専攻の学生は、もはや大学の日本語一つでは満足できなくなった。「もう日本語ができるだけでは、だめなんだ。プラスαでもう一つでもなにかマスターしないと。」というのが、彼たちの言い分である。上海外国語大学の学生のほとんどは、大学のカリキュラムのほかに、夜間や土日を利用して、復旦大学や上海財経大学など、法律から、国際貿易、会計、TOEFL、運転免許まで、いろいろ単位修得のためのコースをとって、修了書を手に入れている。わが大学はキャンパスが郊外に移転したため、他大学のコースを受講するためには、移動するだけでも、大変だが、学生たちは、苦勞を厭わず、刻苦奮闘そのもの。在学四年間、かれらが手にした証書といえば、それは輝かしいものばかりである。日本語能力試験一級合格（それも、大学三年目にすでに証書獲得済み、）はもちろんのこと、その他に、コンピューター2級、弁護士免許、国際経済貿易資格、運転免許など、一人につき、少なくとも二種類は取得している。（許，2006：2）

人類が21世紀に入った昨今では、経済のグローバル化が急速に進展し、中日両国間の絶えず拡大する交流には大量の上級複合型日本語人材がいつそう必要とされる。本稿でいう日本語複合型人材とは、まず伝統的な“聞く・話す・読む・書く”の四技能のしっかりした基礎を持った上で、“訳す”というコミュニケーション能力を有し、日本の経済と社会、技術、文化などの各方面の知識に精通し、あるいはハイレベルの英語力や韓国語力などの他の語学力を持ち合わせる人材のことである。（宋，2010：45）

陳（1999）では、「国際型」の人材の育成に必要な基本的条件について、次のように述べている。

一、優れた外国語能力。

(中略) 21 世紀の外国語能力に対する要望は、実践的能力と応用能力に重点を置くこと。即ち、リスニングとスピーキングを主とするコミュニケーション能力を重視すると言うことである。

二、多国文化の知識能力

21 世紀は異文化間のコミュニケーションの時代であると考える。(中略) 外国語を専攻する人々は、自分の学んだ言語の国の文化を知るだけでなく、できるだけその地域、あるいは多国の文化を知るべきである。

三、堅実な中国文化教養

(中略) 交流とは、相手から学ぶと同時に、自分のことを伝えることである。たとえば我々が日本語を学ぶのは、日本人と交流することが目的である。我々が日本語で日本文化を認識し、理解すると同時に日本語で中国文化を日本人に紹介し、理解してもらおう。(中略) 外国語を専攻する中国人にとって、中国文化教養はどうしても欠かせないものであると私は思っている。(陳, 1999 : 23-26)

計(1999)は2001年以降の日本語教育を見据えて「日本語(一外・二外とも)の勉強をしている者は、日本語そのものを習おうとするというより、むしろ日本語を交流の手段として身に付けようとしているのだと思う。だから、文章が読めるといっただけではまだ不十分だ。21世紀に入ろうとしている今日、人間同士の交流または相互理解が最も重要視されてくるだろう。そういうわけで、いかに会話力を向上させるかが、今後の課題となると思う」(p.6)と述べ、交流と相互理解のための会話力を向上させるべきだと指摘している。

また、「成熟期」における日本語教育の「コミュニケーション能力」への要望では、従来の「言葉」や「言語」を媒体にするものに加え、「非言語的コミュニケーション」というキーワードも提示されるようになる。桂(2002)では「コミュニケーションにおいて非言語的言語による情報伝達量は言語による情報伝達量の倍以上であるとされている。従って、地球村と言われている二十一世紀においてより円滑なコミュニケーションを図るために、外国語教育における非言語的言語の導入は必然性に迫られている。」(p.24)と述べられている。

さらに、こうした言語能力を広く捉える流れは、「文化」⁸¹の理解の必要性へも繋がって行く。王・長田（2002）は、これまで、教育現場で用いられて来た「直接法」や、「パターン会話教授法」、「情景教授法」、そして「コミュニケーション法」について、それらだけを用いれば日本語教育の目標が実現するというのではなく、「二年間にわたる基礎コースが終わっても、目標語の実際運用の場合、学生にはまださまざまな障害が残っている」（p.45）と指摘している。そして、その主な要因については「異文化に起因する言葉のニュアンス差を的確に把握する上での困難、（中略）中国的思考や表現法を無理に日本語に内在させるため、違和感のある対話場面を造り出す。（中略）読解過程に於ける社会的、または感情的レベルでの関与の欠如は、異文化に対する柔軟な態度の養成およびコミュニケーション能力の向上には支障を来すことである」（pp.45-46）と分析し、そのためには「異文化理解の促進を通じてコミュニケーション力の向上を図る」（p.47）ことが重要であると述べている。蔡（2006）は、現在学生にとって一番必要なのは「言語の運用能力」、つまり、日本語に関する知識を覚えることではなく、現在既に身につけている日本語をコミュニケーションの場において如何に使えるものにするかということを目指し、そのためには、（1）日本語教育の目的をコミュニケーション能力の育成とすること、（2）「異文化」を再認識し、文化理解のステレオタイプから脱却する必要がある、と指摘している。

さらに、聶（2002）では、「複合型人材」を目指す日本語教育における基礎段階と高年級段階の具体的教育内容として次のように述べられている。

基礎段階では（1・2年生、3年生の前半）主に学生に日本語を習わせ、日本語の言語、文学のしっかりした基礎知識を身につけさせ、聞く、話す、読む、書く、訳するという5技能を持たせ、日本社会、歴史、文化、外交および政治、経済の現状を理解させます。日本語能力試験1級にパスさせます。（現行する「大学日本語専攻基

⁸¹ 外国語教育における教授内容は、言語だけでなく、対象国語・国に対する関連知識も含めるべきであるという主張は以前から見られ、例えば、馬（1994）は、「ちなみに近年来、外国語教育とくに上級クラスの教育において語学一般の教授と平行して、対象国語の国に対する関連知識の教授は一層重要視されてきた。日本語教育においては、たとえば『日本概況』、『日本事情』などの課程の設定はその配慮によったものである。また、ある国の諸方面の事情とは、つまりその国の一般いや全般にわたる内容を含むものである。この内容に対しての理解は、いわば異文化に対する理解とも言えるものと思われる。」（p.103）と述べ、1990年代初頭から異文化理解という視座が存在し、それは「日本概況」「日本事情」といった科目設置という形でもあらわれていたことを指摘している。

基礎段階教育大綱」の目標設定は低すぎる) そのため、聴解、読解の技能の訓練を強化します。

専攻段階では日本語能力をさらに向上させると同時に専門的知識も備えさせることを育成目標とします。現在は学校経営条件と教師専攻の制限を受けているので、ただ、貿易日本語だけという授業を設立しています。将来、国際貿易、国際企業管理を方向とする日本語専攻科を設立する予定です。国際貿易、輸入輸出貿易事務、国際商法、国際経営販売、パソコンなどの科目を開設するつもりです。全部の授業は日本語でおこないます。教科書は日本語で書いてあるものを使用します。(聶, 2002: 56)

「成熟期」(2000-2010)には、1990年から1999年までの「成長期」における日本語教育の規模的な拡大と、学習者を取り巻く社会状況の変化に応じる形で、基礎段階『教学大綱』改訂・高年級段階『教学大綱』制定が行われた。主な変化としては、これまで「コミュニケーション能力の育成」とされて来たものが「“異文化”コミュニケーション能力の育成」とされたこと。また、日本の社会や経済、政治、文化についての知識を示した「日本事情」という概念が、「文化理解」に重点移行されたこと。以上である。

こうした中、それまでの教育の主軸も広く捉えられ、従来重視されて来た国家政策や、機関の指針、教師の方針に加え、多様化した学習者の「ニーズ」への対応が教育の課題とされた。また、教育の中心的な目標に据えられている「日本語能力」の育成についても、より広く定義されるようになり、「複合型」日本語人材育成が主張され、非言語的コミュニケーションや、異文化理解の重要性が説かれて行くこととなった。

先に挙げた、基礎段階・高年級段階の『教学大綱』の整備に加え、大学専攻日本語教育における学習到達度を測る試験も設けられ、高校日语专业四级・八級考试が実施されるようになった。このように、2000年代に入り、中国の大学専攻日本語教育は、言わば「成熟」段階に入ったと考えられる。

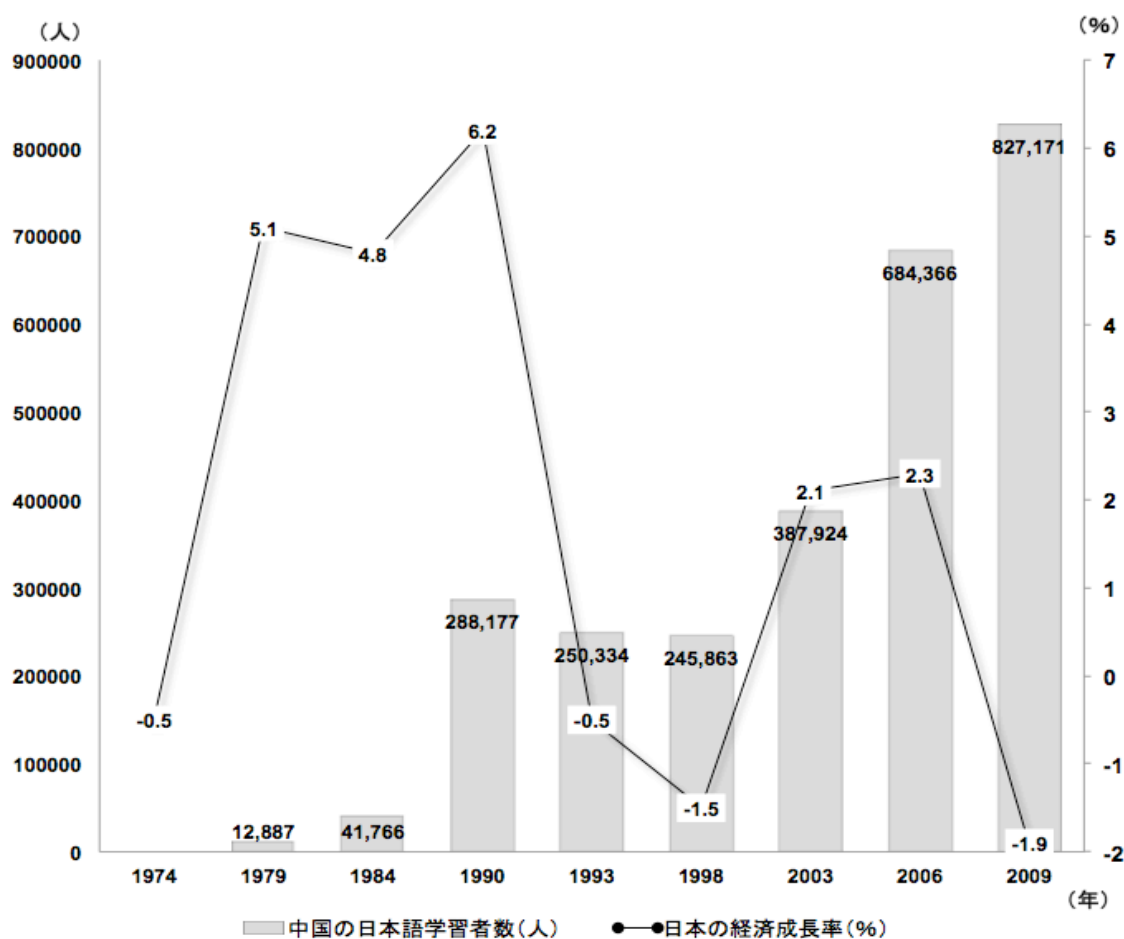
5-3. 転換期：既存パラダイムの変革が求められる日本語教育

これまで述べて来たように、「復興期」(1972-1977)「確立期」(1978-1989)「成長期」(1990-1999)の日本語教育は、日中国交回復と、その後の経済関係の深化、日本の経済成長などに裏付けられた日本語ブームや、中国の大学制度改革による学生定員拡大と機関増設に支えられて来た側面を持つ。言わば、いくつもの「成長」「拡大」「発展」

の大きな流れに、日本語教育は後押しされる形で進められて来たのである。しかしながら、先に述べた「成熟期」（2000-2010）、そして以下に述べる「転換期」には、そうした流れに質的な変化が見られるようになって行くのである。

5-3-1. 変質する日本語学習熱

「成長期」（1990-1999）も後半に入ると、日本経済の成長が鈍化する。【図. 3-1】は、内閣府が発表した日本の1974年から2009年の経済成長率（実質GDPの対前年度増減率）の推移と、1979年以降の中国における日本語学習者数の推移を筆者がグラフ化したものである。

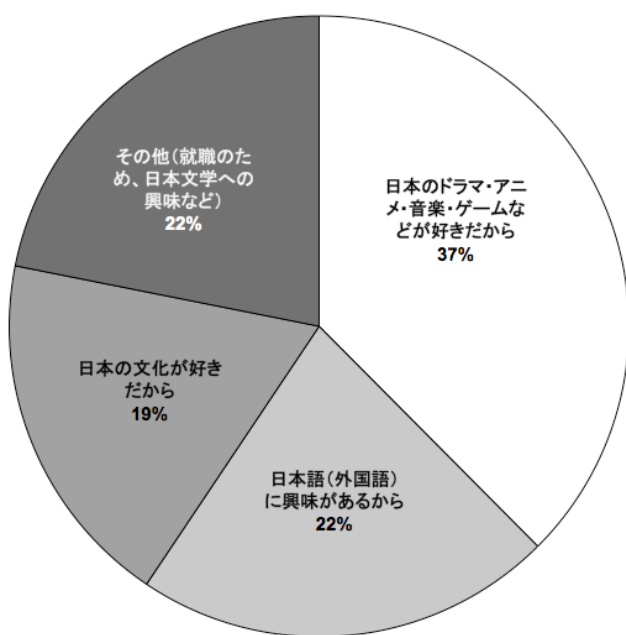


【図. 3-1】1974年以降の日本の経済成長率と中国の日本語学習者数の推移
（国際交流基金海外日本語教育機関調査及び内閣府 SNA サイトを参考に筆者作成）

日本の経済成長率が鈍る1990年代、中国の日本語学習者数は伸び悩むこととなる。しかしながら、それは一時的な停滞に過ぎず、1990年代末から2009年までに3倍強の増

加を示しており、日本の経済成長率と中国における日本語学習者数の増加率は必ずしも比例関係ではなくなっていることが分かる。これはなぜか。外務省（2009）は、実利主義的な学習目的が多かった海外の学習者について、最近では、アニメやマンガなど日本のポップカルチャーをきっかけに日本語学習を始める者が増えていると指摘している。有馬・岩澤（2003）でも、若い世代においては、1990年代末頃から日本のドラマ、歌、漫画、そしてゲームといった身近なものを通して日本に興味を持ち、日本語学習を始める者も増えて来たと言われている。日本の経済力に起因していた日本語学習者の学習動機がアニメ・ドラマ・マンガなどに移り変わることによって、日本の経済成長率の動向が直接学習者数に影響しなくなったものと考えられる。

だが、学習者の学びを支えている学習動機や学習目的は、それだけではない。日本語学習者に実施したアンケート調査⁸²（田中・伊藤・王・肖・川端，2010）によると、確かに学習者が日本語学習を始めるきっかけとして、アニメやドラマなどのポップカルチャーが大きな役割を果たしており（【図．3-1】）、学習開始時の学習目的に関する回答に



【図．3-2】日本語の学習を始めたきっかけ：
「復旦大学学習状況調査」の結果から

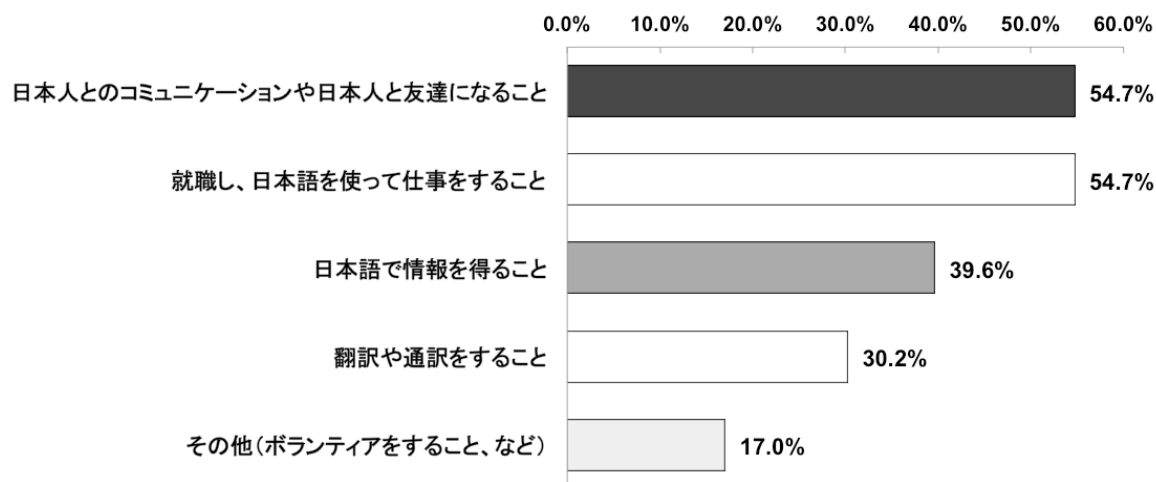
においても、大学に入学したばかりの1年生では、約78%が日本のアニメやドラマを理解するためであると回答している。2000年代、2010年代の日本・日本語・日本文化への入り口は、日本の経済的優位性の根拠とされた企業経営や行政手法への関心ではなく、日本のドラマやアニメ、マンガ、音楽、ゲームといったポップカルチャーであるのである。

しかし、一方で、学習者が日本語学習や日本関連の情報として、アニメやマンガ、ドラマだけを求めているわけではないことが、【図．3-

⁸² 復旦大学学習状況調査（調査対象：復旦大学日本語科在籍の1-4年次学生53名（回収率約70%）、実施期間：2009年12月、調査内容：①日本語学習を始めたきっかけと動機づけについて、②日本語学習に求めるもの、③教科書についての考え、④日本語学習についての考え、に関する全23項目の自由記述式質問紙調査）。

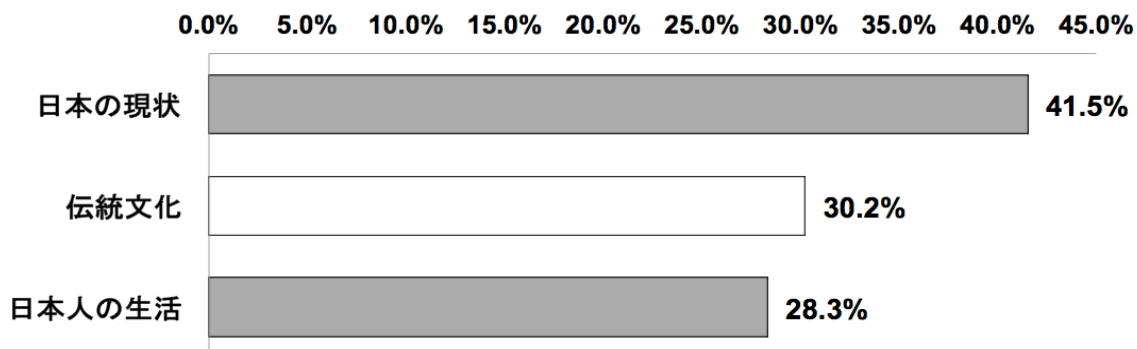
2】（*複数回答あり）、【図. 3-4】にまとめた調査結果から読み取れる。

【図. 3-3】の日本語学習に求めるものに関する回答からは、「就職し、日本語を使って仕事をする事」「日本語で情報を得ること」「翻訳や通訳をすること」と、実際の日本語運用への関心が見られ、最多の「日本人とのコミュニケーションや日本人と友達になること」からは、日本人とのコミュニケーションのための能力を日本語学習に求める者が多いことが窺える。



【図. 3-3】 日本語学習に求めるもの：「復旦大学学習状況調査」の結果から

【図. 3-4】に示した日本について知りたいことに関する回答では、「日本の現状」が最も多く、「伝統文化」と同程度に「日本人の生活」が挙げられている。また、他にも、学習目的に関する調査項目では、「日本のドラマ、アニメ、新聞などの内容がわかるようになる」と回答した学習者の学年別内訳は、1年生が最も多くなっている一方で、「日系企業に勤めるため」と回答した学習者の学年別の内訳は、1年生が最も少ないという結果も得られた。



【図. 3-4】 日本について知りたいこと：「復旦大学学習状況調査」の結果から

学習開始時の1年生とは異なり、3年生、4年生になると就職を意識せざるを得ず、仕事場で役に立つ日本語や表現を学びたいとの目的も目立ち始めるのである。この段階で学習者が最も必要としている能力（日本語学習に求めるもの）は、日本人とのコミュニケーションのための能力だとされている。日本人とのコミュニケーションには、日本語自体の能力はもちろん、社会背景、日本人の考え方や生活などの理解が欠かせないという立場から、学習者は、身近な日本人と実際にコミュニケーションをする上で必要となる情報を望んでおり⁸³、それは、固定化された日本像（技術大国、桜、歌舞伎、アニメ）や日本人像（礼儀正しい、勤勉など）ではなく、多様で流動的な日本の社会や日本人の考え、日々の生活といった情報なのである。

このように、日本語学習者が日本語を学ぶきっかけは、アニメやマンガが多いのではあるが、その後、学習活動を支える動機付けとなっているのは、具体的には日本の社会、人々の生活や日本人の考え方そのものへの探求心や知的好奇心なのである。学習を続け、日本語や日本文化を知れば知るほど、日本語学習者はアニメやマンガ以外の価値を見出している。

この現象にこそ、2000年代・2010年代の日本語ブームの姿が象徴的に映し出されていると筆者は考える。学習者達が見出す新たな価値とは、これまでの「日本語ブーム」に見られた経済的文脈における実利志向や、アニメなどのコンテンツへの希求とは異なり、多様で流動的な日本社会や日本人の日々の生活そのものなのである。

5-3-2. 急務とされる教育内容や教材、教授法の改革

⁸³ 現状としては、「中国国内には『等身大の日本』を紹介する材料が不足している」（加藤，2008：163）と指摘されているように、インターネットが普及している現在においても、学習者が知りたい情報を手に入れることは容易ではない。田中・伊藤・王・肖・川端（2010）では、日本語教育の課題として次のように指摘されている。「学習者にとって、日本や日本人について得られる情報というと、従来から広く知られている画一的な日本像や偏った日本人への理解であり（中略）流動している多様な現代日本についての情報や日本人の日々の生活というものは、ありふれているからこそ手に入らないという現状がある。また、学習者の一番身近にある教科書が有益な情報源となっていないという問題もある。その背景には、教科書というものは日本語能力を向上させるためのものだという思い込みが教科書作成者にも、現場の教師や学習者にもあるという現状がうかがえる。しかし、教科書作成においては明確な方針はなく、そもそもの教科書作成の方針自体に再検討が必要である。」（pp.380-381）。実際、80后・90后日本語学習者の中からは、「勉強する時には日本語だけではなく、日本の歴史それから日本の文化（例えば、歌舞伎やお正月）も教科書で勉強します。もちろんアニメのポケモンやトトロ、コナンは大好きで沢山観ますよ。だけど、日本の社会は今どうなっているのか、日本人は何を考えているのかについて知るチャンスが少ないです。これをもっと知りたいです」といった声が挙がった。彼らは、日本・日本語・日本文化を理解するためには、それを生み出す人や社会への探求が欠かせないことに気付いている。教科書の役割を日本語能力の向上だけでなく、より広くその役割を考え、内容を再検討する必要があるだろう。

日本の経済成長は鈍化したものの、日中関係の深化は続く。2006年、日中貿易額が日米貿易額を上回る（外務省，2009）。こうした状態を続けるには、日本語人材が不可欠であり、日本語教育への需要はある一定の水準で維持され、日本語教育は先に述べた「成熟期」（2000-2010）を迎えた。

ところが、2010年を前後にして、育成方法の転換、育成目標の転換、育成内容の転換、という三つの観点（修，2012）に起因する旧来の教育内容や方法の限界から、大学専攻日本語教育は新たな教授法や教材が求められる「転換期」にあるという指摘がなされるようになる⁸⁴。日本語教科書については、篠崎（2000）、曹・林・篠崎（2009）、曹（2011）が次のように述べている。

教授陣はもともと昔話や文学、文化の研究者が多いため卒業論文の指導や授業の担当に苦慮している。総合大学であれば、他学科との連携により学生の要望に応えることもできるが、もともと単科大学である外国語学院では、それも難しい。そんな中で、たとえば上海外国語大学（旧上海外国語学院）では、日本語学科を日本文化経済学院に昇格させ、日本語以外の教育にも力を入れて社会の変化に積極的に対応していこうとしている。一方日本人留学生や日本のテレビドラマなどが身近になり、最新の日本の情報が得やすくなるにつれて、日本語学科の学生の間では「新しい日本語」「自然な日本語」に対する要求が高まっている。その結果、これまでの「精読」を中心としたカリキュラム、内容が古くなった教材、そして「理解」と「暗記」に重点を置いた教授法への批判が出てきている。それに対して、日本留学から戻った若手の教師を中心に、教材や教授法の開発・研究に真剣に取り組もうという動きがでてきた。（篠崎，2000：84）

中国で市販されている大学日本語専攻用の教科書は、ほとんど文法先行のものであって、話題先行の総合シラバスによるものは見られない。しかし、国際化時代の到来やWTO加入と人間重視の社会作りというここ十年の中国社会の新しい変化に応じ、初中等教育での外国語教育や大学の英語教育では理念・ガイドライン・教材・教授法

⁸⁴ 中国の日本語教育の「転換期」という語句が用いられるようになったのは、管見の限り2000年代初頭である。例えば、国際交流基金リポートとして発表された篠崎（2000）「転換期を迎えた中国の日本語専門教育 中国の大学日本語専攻教育の動向」や、李（2003）「転換期を迎えた日本語教育に求められるもの」が挙げられる。

において著しい進化が見られ、総合運用能力および学習者・学習過程・学習ストラテジーが重視されるようになった。一方、文法シラバスを中心に作られた教科書を使っている中国の日本語教育では、教科書に関する教師と学生の評価が大きく分かれており（冷，2006）、学習した文法が運用でつまずいてしまったり（蔡，2006）、文法知識を教科書から大量に得ていても実際にコミュニケーション能力が欠如して（楊，2006）、全体としてひきつけるところが少ない（林，2007）と指摘されている。問題の根本は主に文法解説を中心とする教授内容と教師の講義を中心とする教授形態の2点に集中していると考えられる。（曹・林・篠崎，2009：1-2）。

これまでの中国の大学の日本語専攻では、文法中心と教師中心の教授法により「精読（総合日本語）」という授業に比重が置かれ、「会話」や「聴解」などの科目との整合性が配慮されなかった。そのため、教師の教授経験や能力によって知識の学習と技能の訓練には一定の効果が果たされていたが、しかし、国際化時代や多文化社会を迎え、異文化コミュニケーション能力を持つ人材が求められるようになった今日では、これまでの教授法と教材は新しいニーズに合わなくなり、多様化しつつある学習動機や学習スタイル、急増する新設学科の経験不足などに対応できるような、内容と能力を重視した新しい日本語教材が求められている。（曹，2011：254）

2010年代に入り、学習者の学習目的や、教育内容、方法に「転換」の機が訪れ、教育の内容や教授法、教科書の改革が急務とされるようになったのである。

6. まとめ

以上、大学専攻日本語教育が徐々に再開される1990年から1999年を「成長期」、さらに、2000年から2005年を「成熟期」、それ以降を「転換期」とした上で、各時期の時代背景や目的、教師、学習者について述べた。

「成熟期」（2000-2010）には、1990年から1999年までの「成長期」における日本語教育の規模的な拡大と、学習者を取り巻く社会状況の変化に応じる形で、基礎段階『教学大纲』改訂・高年級段階『教学大纲』制定が行われた。主な変化としては、これまで「コミュニケーション能力の育成」とされて来たものが「“異文化”コミュニケーション

能力の育成」とされたこと。また、日本の社会や経済、政治、文化についての知識を示した「日本事情」という概念が、「文化理解」に重点移行されたこと。以上である。

こうした中、それまでの教育の主軸も広く捉えられ、従来重視されて来た国家政策や、機関の指針、教師の方針に加え、多様化した学習者の「ニーズ」への対応が教育の課題とされた。また、教育の中心的な目標に据えられている「日本語能力」の育成についても、より広く定義されるようになり、「複合型」日本語人材育成が主張された。非言語的コミュニケーションや、異文化理解の重要性が説かれて行くこととなった。

先に挙げた、基礎段階・高年級段階の『教学大纲』の整備に加え、大学専攻日本語教育における学習到達度を測る試験も設けられ、高校日语专业四级・八级考试実施が実施されるようになった。このように、2000年代に入り、中国の大学専攻日本語教育は、言わば「成熟」段階に入ったと考えられる。

「転換期」（2011-）に入ると、学習者の学習目的や、教育内容、方法に「転換」の機が訪れ、教育の内容や教授法、教科書の改革が急務とされるようになったのである。

第I部では、1949年以降から現在にかけての現代中国日本語教育60年史の歩みを概観し、現在の中国における大学専攻日本語教育が持つ歴史的背景を大きく掘り出すことに主眼を置いた。

本研究の結果、第一に、現代中国が建国される1949年から1963年までの間、中国における日本語教育は、戦後処理や国外情報の受信、そして将来的な国家建設のための人材養成が主題とされ、言わば現代中国日本語教育の「黎明期」にあったと言える。教師には、帰国華僑、戦前に旧植民地の高等教育機関で教育を受けた者などが中心に採用された。日本人教師としては、戦後中国に残った日本人を中心に採用された。中国の大学専攻日本語教育事業が国家現代化のための人材養成という国策に基づいて本格的に推進され始めるのは、ロシア語教育中心であった外国語教育が見直され、『外语教育七年规划纲要』（国务院）が発表され、北京第二外国语学院や秦皇岛外语专科学校、大连日语专科学校（現「大连外国语学院」）などが設置された1964年からである。しかし、社会状況の大きな変革の影響から徐々に停滞し、1960年代後半から1970年代の初頭までは中断を余儀なくされた。その後、少しずつ学生募集や授業が再開され、1972年には、ほとんどの大学の日本語学科が学生を募集するようになった。但し、1970年代の教育内容や手法は、社会情勢の影響を色濃く反映したものであったと言える。

第二に、「復興期」（1972-1977）には、まだ「中断期」の影響は残るものの、少ない教育インフラのもと、教師や学習者は、非常に意欲的に日本語の教育・学習に取り組んでいた。一大ブームとなったのがラジオ日本語講座であり、文化大革命による中断を経て再開された日本語教育では、ラジオ放送やオープンリール式のテープレコーダーを活用した教育・学習も行われるようになった。「復興期」の日本語教育には、それまで、もっぱら日本語で書かれた資料などを「読む」ことが重視された教育から、「聴く」「話す」も意識された教育への変化が見られるのである。

第三に、「確立期（1979-1989）」には、本格的な外交が開始されると共に、日本語ブームが起き、さまざまな事業が展開された中で、日本語人材に求められる力も高度化・複雑化して行き、日本語教育の大きな課題の一つとなった。このような背景のもと、教師の再教育やさまざまな日本語教育事業・施策が展開され、さらには『教学大纲』という教育の枠組み、教材などが検討され、形作られて行ったのである。

第四に、「成熟期」（2000-2010）には、基礎段階・高年級段階の『教学大纲』の整備に加え、大学専攻日本語教育における学習到達度を測る試験も設けられ、高校日语专业四级・八級考试実施が実施されるようになった。主な変化としては、これまで「コミュニケーション能力の育成」とされて来たものが「“異文化”コミュニケーション能力の育成」とされたこと。また、日本の社会や経済、政治、文化についての知識を示した「日本事情」という概念が、「文化理解」に重点移行されたことである。こうした中、それまでの教育の主軸も広く捉えられ、従来重視されて来た国家政策や、機関の指針、教師の方針に加え、多様化した学習者の「ニーズ」への対応が教育の課題とされた。また、教育の中心的な目標に据えられている「日本語能力」の育成についても、より広く定義されるようになり、「複合型」日本語人材育成が主張され、非言語的コミュニケーションや、異文化理解の重要性が説かれて行くこととなった。

第五に、「転換期」（2011-）に入ると、学習者の学習目的や、教育内容、方法に「転換」の機が訪れ、教育の内容や教授法、教科書の改革が急務とされるようになった。

以上、大きく 5 つに分けられる時期における日本語教育の背景と目的、教師、学習者の変遷が明らかとなった。

第Ⅱ部では、中国専攻日本語教科書の内容的特徴を明らかにすることを目的とし、現在広く利用されている精読用日本語教科書 37 冊（基礎段階用 20 冊・高年級段階用 17 冊）の調査と、過去の教科書 14 冊の調査を実施し考察を行う。

第Ⅱ部

中国大学専攻日本語教育の内容・手法の固定化

—日本語教科書と国語教科書との近似性—

第Ⅰ部では、1949年以降から現在にかけての現代中国日本語教育 60年史の歩みを概観し、現在の中国における大学専攻日本語教育の歴史的背景を明らかにした。

第Ⅱ部では、第四章から第五章にかけて、現行日本語教科書の特徴を明らかにすることを目的とし、現在広く利用されている精読用日本語教科書 37冊（基礎段階用 20冊・高年級段階用 17冊）の分析・考察を行う。第六章では、中国大学専攻日本語教育が本格的に始まった 1960年代から 1980年代までに発行され、中国国内で広く使用された日本語教科書 14冊についても調査を行い、日本語教科書の内容的特徴が、過去から現在にかけてどのような変遷を辿ったかについて明らかにする。

第四章

大学専攻基礎段階用日本語教科書と

日本の小・中・高等学校国語教科書との比較

—作品・作家を中心に—

第四章では、現在中国国内で使用されている基礎段階の日本語精読教科書を対象とした調査を通じて、中国国内で使用されている日本語教科書と日本の国語教科書の関係性という観点から現行日本語教科書の特徴を再検討し、明らかにする。

1. 研究の背景

中国の大学専攻日本語教育では、教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组(2000)『高等院校日语专业高年级阶段教学大纲』(以下、『教学大纲』⁸⁵とする)において、「精読」もしくは「総合日語」と呼ばれる精読の授業はカリキュラムの中心を担う主幹科目とされている(堀口, 2003)。一般的には大学1年次から4年次まで設置され、時間数は全ての科目の中で最も多く、1・2年次の基礎段階で週8コマ(1コマ45分)、3・4年次の高年級段階で週6コマ開設される。なお、中国の大学は2学期制を採用しており、1学期は約16週となっている(金, 2011)。『教学大纲』に記された精読の基礎段階と高年級段階に関する記述を以下に引用する。

学習者が着実に日本語の基礎知識を身に付けられるよう導き、聴く・話す・読む・書くといった基本的技能の訓練を通じて、学習者の言語の実践応用力を養う。さらに、学習者の日本社会・文化に関する知識を豊かにすることによって、文化への理解力を養い、高年級段階の学習に向けて堅実な基礎を築き上げることを目指す。(教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组, 2001: 1 筆者訳)⁸⁶

1・2年次にあたる基礎段階では、高年級段階に向けた「基礎」を四技能(聴く・話す・読む・書く)の訓練を通じて養い、日本社会や文化に対する理解も促すことが目標とされている。

3・4年次にあたる高年級段階については、次のように記されている。

堅実な日本語基礎能力と高い日本語実践応用力を備え、さらに、日本語学・日本文学・日本社会文化(地理・歴史・政治・経済・風習・宗教など)に関する基礎知識を

⁸⁵ 日本の「教育指導要領」にあたり、大学専攻日本語教育の教育目標や内容を定めるもの。

⁸⁶ 中文原文引用: 「引导学生扎实学习, 掌握日语基础知识, 训练听、说、读、写的基本技能; 培养实际运用语言的能力; 丰富学生的日本社会文化知识, 培养文化理解能力, 为高年级阶段学习打下坚实的基础。」(教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组, 2001: 1)

身に付け、卒業後直ぐに、専門性の特に高い分野を除いて、各種通訳・翻訳及び日本学に関する研究や教職に適応することを目標とする。（教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组，2000：1-2 筆者訳）⁸⁷

高年級段階では、日本語の基礎能力と高い実践応用力、さらに、日本語学・日本文学・日本社会文化に関する知識を身に付け、各種通訳・翻訳及び日本学に関する研究や教職で使える実践力を養うことが目指されている。

このように、精読は、四年間を通して四技能を総合的に学ぶ科目で、大学専攻日本語教育を象徴するものであることから、先行研究でも調査対象となることが多い科目である。第四章も、同様の立場から、精読科目を取り上げ、教育内容・手法が反映された教科書を対象とする。各大学で利用される教科書は、各学期（前期・後期）に2冊ずつ利用され、1年次から4年次までに合計8冊の総合日本語教科書が利用される。

第四章で分析対象とするのは、精読教科書に掲載されている作品である。掲載作品について述べた先行研究には主に次のものがある。陳（1998）は、「我が学院は元々使用していた精読教材の基本は、日本の中学、高校で使用している国語の教科書から選択したもので、殆どが日本文学の名著、名文で、言語はふるく内容も現在とかなりかけ離れていた。」（p.208）と述べた上で、精読教材は日本文学のための教材ではないこと。日本語能力向上の核心を捉え、新しさも内容も幅広い題材を扱い、日本の中等・高等学校で使用されている国語の教科書に固執することをやめなければならないと指摘している。竇・李（2000）、王（2004）、杨・彭（2010）は、精読用日本語教科書の掲載文章について日本の言語や文学に関する古典的名著だけではなく、新聞や現代小説、エッセイといった文化や社会を反映するものからも積極的に引用する必要があると指摘しており、多彩な題材・様式の作品を日本語教科書で取り扱う必要性が述べられている。取り扱われる作品の年代に関する指摘もある。倪（2006）では、「時代性が欠如した使用教材」と題して「社会情勢と日本語教育の変化を反映していない問題点がある」「内容も古く実務性に乏しい」（p.38）と指摘しており、田中・伊藤・王・肖・川端（2010）では、中国の大学専攻日本語学科生へのアンケート調査から、学習者は、現代日本の理解を目標としている

⁸⁷ 中文原文引用：「具有扎实的日语基本功和较强的日语实践能力，还要具备日语语言学、日本文学、日本社会文化（包括地理、历史、政治、经济、风俗、宗教等）方面的基本知识。毕业生走出校门后，应能很快地适应除专业性较强的领域以外的各种口译、笔译及与日本研究相关的科研与教学工作。」（教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组，2000：1-2）

ため、教科書の中身が偏っていたり古かったりすることはニーズに合致しておらず、より多様で流動的な情報を提供出来る情報媒体として教科書を構成すべきであることが述べられている。曹（編）（2006）掲載の篠崎（2006）では、現行日本語教科書は、掲載文章の選定基準が不明確であると指摘され、学習者の興味・関心を考慮した教材選定の方針作りが必要であると述べられ、任（2004）、劉（2008）では、教科書制作側が、前例に倣いながら一方的に題材選びを行っている現実があると指摘されている。取り扱われる文章の内容や形式、年代、文法、語彙、設問など、さまざまな角度から課題が指摘され、多様化する学習者のニーズに合わせた主教材・副教材の開発が急務であると述べられている。さらに、王（2004）、篠崎（2006）では、基礎段階前半期における精読（総合日語）教科書第1・2冊では、日本語学習用に教材制作委員自身によって書き下ろされた文章や会話が中心となり、第3・4冊になると、日本で出版された外国人向け日本語教科書や、日本の国語教材の掲載文章を引用し、日本人向けの既成の文章で学習する構成となっていると指摘している。

2. 問題の所在

先行研究においては、取り扱われる文章の内容や形式、年代、文法、語彙、設問など、さまざまな角度から課題が指摘され、多様化する学習者のニーズに合わせた主教材・副教材の開発が急務であると述べられているが、序章で筆者が指摘した日本の国語教科書との内容的近似性の実態について、教科書の内容が具体的にどのようなものとなっているのか、その詳細については管見の限り述べられていない。だが、筆者が行った調査では、現在中国の大学専攻日本語教科書は、題材的な偏りがかねてより指摘されており、その偏りとは、具体的には国語教科書との近似性に起因することが明らかになっている（田中，2011c；田中，2012a；田中，2012c）。そのため、現行の中国国内で使用されている日本語教科書の抱える問題の実態を明らかにするには、具体的にどのような文学作品が日本語教科書に掲載され、それらが国語教科書とどこまで類似した形式を採り、また両者に相違点があるとしたら、それはどのような点にあるのかについて明らかにする必要がある、このことは、中国の大学専攻日本語教育の抱える現代的課題の一端を明らかにするためにも不可欠であると考えられる。

3. 研究の目的

第四章では、具体的にどのような作品が日本語教科書に掲載され、それらが国語教科書とどこまで類似しているのかを明らかにするために、中国国内で広く使用されている現行の基礎段階の日本語精読教科書計 20 冊を対象とした調査を通じて、現行日本語教科書の特徴を国語教科書との関係という観点から調査・考察することを目的とする⁸⁸。

4. 研究の方法

第四章では、現行日本語教科書の特徴を国語教科書との関係という観点から、具体的にどのような作品が日本語教科書に掲載され、それらが国語教科書とどこまで類似しているのかを明らかにするために、精読で用いられている日本語教科書（【表. 4-1】）に示す北京・上海・大連の大学で広く採択されている 5 シリーズ計 20 冊）の内容と、日本の小学校・中学校・高等学校国語教科書の内容との比較調査を行った。

調査対象の日本語教科書は、現代中国大学専攻日本語教育の「黎明期・揺籃期」（第一章参照のこと）から日本語専攻学科が設置され、現在も活発に日本語教育が行われている北京・上海・大連の大学の精読の授業で用いられているものが相応しいと考え、中国の大学専攻日本語教科書を発行する主要出版社である外语教学与研究出版社（北京）・上海外语教育出版社・大连理工大学出版社の 3 社に、それぞれの地域の大学で使用されている主要日本語教科書について問い合わせた。各出版社からの回答により、それぞれの地域の主要教科書として挙げられたものを調査対象とした。

日本語教科書の内容として調査の対象としたのは、「本文」「応用文」「読み物」として掲載された計 429 作品である。作家が明記されていた文章に関しては、その作家も比較の対象とし、119 名を分析対象に含めた。

日本の小学校・中学校・高等学校国語教科書に掲載された作品は、戦後の小中高等学校国語教科書掲載作品データベースである日外アソシエーツ編（2008）⁸⁹及び、阿武

⁸⁸ 国語教科書との近似性について、第四章では基礎段階の教科書の調査から明らかにする。高年級段階の教科書については、第五章で取り扱う。また、過去の教科書については第六章で取り扱う。さらに、国語教科書との近似性を持つ日本語教科書の掲載作品が年代、様式、題材の側面からどのような特徴を持つかについては、第七章（現行教科書）・第八章（過去の教科書）において取り扱う。第九章では高年級段階教科書の指導内容について設問分析を用いて考察し、日本語教科書は国語教科書と包摂関係にあることを指摘する。さらに、これらの日本語教科書の特徴が教育現場にもたらす影響、背景、教育思想については、第十章・第十一章・第十二章・第十三章で論じる。

⁸⁹ 1949 年から 2006 年の間に発行された小・中学校国語教科書の掲載作品（小説・戯曲・評論・随筆・詩・古文など全て）を、作家ごとにリスト化した作品目録。

(2004)⁹⁰を参照した。対象とした国語教科書の発行年を広く「戦後」とした理由は、国語教科書に日本語教科書が影響を受ける場合、国語教科書が発行されてから、その影響が日本語教科書に及ぶまでには時差が生じることとなることから、日本語教科書と国語教科書とを比較する際は、単純に同じ年に発行されたもの同士を比較すると両者の関わりが見えなくなってしまう可能性があるためである。さらに、実際に現在発行されている日本語教科書を見ても、重複する国語教科書は過去の古い教科書から現在のものまで多岐にわたることを考慮し、第四章では調査の対象を「戦後」として幅広く設定した。

【表. 4-1】現行基礎段階用精読日本語教科書一覧

番号	教材名	主要編者	出版社	出版年情報
BT1-1	『基礎日语教程』1			1998年第1版
BT1-2	『基礎日语教程』2	朱春跃、彭广陆	外语教学与研究出版社	1998年第1版
BT1-3	『基礎日语教程』3			2000年第1版
BT1-4	『基礎日语教程』4			2001年第1版
BT2-1	『综合日语』1			
BT2-2	『综合日语』2	彭广陆、 守屋三千代	北京大学出版社	2010年第2版
BT2-3	『综合日语』3			2010年第2版
BT2-4	『综合日语』4			2006年第1版
BT3-1	『新编日语(修订版)』1			
BT3-2	『新编日语(修订版)』2	周平、陈小芬	上海外语教育出版社	2010年第1版
BT3-3	『新编日语(修订版)』3			2008年第1版
BT3-4	『新编日语(修订版)』4			2008年第1版
BT4-1	『新编基础日语(修订版)』1			
BT4-2	『新编基础日语(修订版)』2	孙宗光	上海译文出版社	2005年第1版
BT4-3	『新编基础日语(修订版)』3			2005年第1版
BT4-4	『新编基础日语(修订版)』4			2005年第1版
BT5-1	『新大学日本語』1			
BT5-2	『新大学日本語』2	蔡全胜	大连理工大学出版社	2007年第2版
BT5-3	『新大学日本語』3			2007年第2版
BT5-4	『新大学日本語』4			2007年第2版

第四章では、教科書の「内容」として、掲載された「本文」「応用文」「読み物」（いずれも教科書中の表記による）として引用された作品に注目し、比較の観点を次の2点とした。（1）日本語教科書の「本文」「応用文」「読み物」として引用された作品が、日本の国語教科書に掲載されたことのある作品と一致するか否か。（2）日本語教科書の日本語教科書の「本文」「応用文」「読み物」として引用された作品の作家が、日本の国語教科書に掲載されたことのある作品の作家と一致するか否か。さらに、得られた結果の

⁹⁰阿武泉国語科教諭作成によるもの。〈調査期間〉1992年～2004年〈調査機関〉財団法人教科書研究センター附属教科書図書館・東書文庫・国立教育研究所教育図書館〈調査対象〉1950年～2002年の間に発行された国語科教科書のうち、1952年度から1964年度使用の「言語編」・1984年度から使用の「国語表現」・1994年度から使用の「現代語」の教科書を除く全ての検定教科書1829冊を収録したデータベース。

背景について、中国全土の大学日本語専攻学科の教育目標や内容を定める『教学大纲』と教材の前書き、教材を利用している教師・学習者への調査結果から考察する。そして、これらの調査結果の考察を通して、具体的にどのような作品が日本語教科書に掲載され、それらが国語教科書とどこまで類似しているのかを明らかにする。

5. 結果

まず、日本語教科書に掲載された文章（「本文」「応用文」「読み物」として掲載された計 429 作品）を対象に、教科書制作委員による書き下ろし作品と、引用作品との比率を算出した。結果を【表. 4-2】に示す。

【表. 4-2】日本語教科書の「本文」「応用文」「読み物」全体における書き下ろし文章と引用文章との比率

番号	教材名	書きおろし文章の割合	引用文章の割合
BT1-1	『基礎日语教程』1	100% (10/10)	0% (0/10)
BT1-2	『基礎日语教程』2	100% (15/15)	0% (0/15)
BT1-3	『基礎日语教程』3	100% (15/15)	0% (0/15)
BT1-4	『基礎日语教程』4	0% (0/15)	100% (15/15)
BT2-1	『综合日语』1	100% (11/11)	0% (0/11)
BT2-2	『综合日语』2	100% (15/15)	0% (0/15)
BT2-3	『综合日语』3	46.7% (7/15)	53.3% (8/15)
BT2-4	『综合日语』4	20% (2/10)	80% (8/10)
BT3-1	『新编日语(修订版)』1	100% (34/34)	0% (0/34)
BT3-2	『新编日语(修订版)』2	100% (40/40)	0% (0/40)
BT3-3	『新编日语(修订版)』3	50% (20/40)	50% (20/40)
BT3-4	『新编日语(修订版)』4	58.3% (21/36)	41.7% (15/36)
BT4-1	『新编基础日语(修订版)』1	100% (21/21)	0% (0/21)
BT4-2	『新编基础日语(修订版)』2	100% (21/21)	0% (0/21)
BT4-3	『新编基础日语(修订版)』3	38.1% (8/21)	61.9% (13/21)
BT4-4	『新编基础日语(修订版)』4	14.3% (3/21)	85.7% (18/21)
BT5-1	『新大学日本語』1	100% (15/15)	0% (0/15)
BT5-2	『新大学日本語』2	100% (19/19)	0% (0/19)
BT5-3	『新大学日本語』3	29.4% (5/17)	70.6% (12/17)
BT5-4	『新大学日本語』4	10.5% (4/38)	89.5% (34/38)

調査の結果、5 シリーズの教科書のうち、1 巻と 2 巻に掲載されていた「本文」「応用文」「読み物」は、全て教科書作成者による書き下ろし文章であった（BT1-1、BT1-2、BT1-3、BT2-1、BT2-2、BT3-1、BT3-2、BT4-1、BT4-2、BT5-1、BT5-2）。『基礎日语教程』シリーズ（BT1-1～BT1-4）においては、1・2 巻に加えて、3 巻（BT1-3）も書き下ろし文章のみの掲載だった。次に、日本語教科書において「本文」「応用文」「読み物」のいずれかとして引用された作品の中で、日本の国語教科書に掲載されたことのある作品と一致するものが、引用作品総数に占める割合と、日本語教科書の「本文」「応用

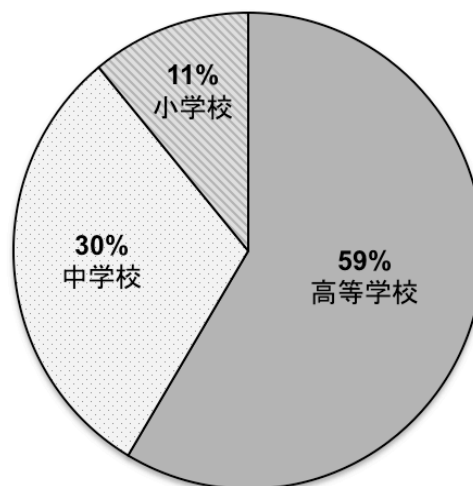
文」「読み物」のいずれかして引用された作品の作家が、日本の国語教科書に掲載されたことのある作品の作家と一致するものの引用作品総数に占める割合とを調査した結果について【表. 4-3】に記す。引用作品総数に対し、重なった作品の数と割合（％）を、「作品の重なるの比率」として示した。引用作品を執筆した作家総数についても同様である。「/」は、全て制作委員による書き下ろし作品で占められており、引用作品自体が存在しない（書き下ろし会話文と書き下ろし文章のみ掲載）教科書を指す。

【表. 4-3】各基礎段階用精読日本語教科書における作品及び作家の比率

番号	教材名	引用文章作品の重なるの比率	引用文章作家の重なるの比率
BT1-1	『基礎日语教程』1	/	/
BT1-2	『基礎日语教程』2	/	/
BT1-3	『基礎日语教程』3	/	/
BT1-4	『基礎日语教程』4	20% (3/15)	53.3% (8/15)
BT2-1	『综合日语』1	/	/
BT2-2	『综合日语』2	/	/
BT2-3	『综合日语』3	12.5% (1/8)	50% (4/8)
BT2-4	『综合日语』4	0% (0/8)	25% (2/8)
BT3-1	『新编日语（修订版）』1	/	/
BT3-2	『新编日语（修订版）』2	/	/
BT3-3	『新编日语（修订版）』3	30% (6/20)	50% (10/20)
BT3-4	『新编日语（修订版）』4	20% (3/15)	26.7% (4/15)
BT4-1	『新编基础日语（修订版）』1	/	/
BT4-2	『新编基础日语（修订版）』2	/	/
BT4-3	『新编基础日语（修订版）』3	23.1% (3/13)	76.9% (10/13)
BT4-4	『新编基础日语（修订版）』4	44.4% (8/18)	88.9% (16/18)
BT5-1	『新大学日本語』1	/	/
BT5-2	『新大学日本語』2	/	/
BT5-3	『新大学日本語』3	83.3% (10/12)	91.7% (11/12)
BT5-4	『新大学日本語』4	85.3% (29/34)	88.2% (30/34)

研究の方法で述べた（1）について、掲載作品が国語教科書に掲載されたものと一致する度合いが最も高い日本語教科書は BT5-4 で、引用作品全体の 85.3% の文章が国語教科書掲載作品と一致した。調査対象とした全 20 冊の日本語教科書のうち、引用作品が掲載されているのは 9 冊（BT1-4、BT2-3、BT2-4、BT3-3、BT3-4、BT4-3、BT4-4、BT5-3、BT5-4）で、そのうち 8 冊（BT1-4、BT2-3、BT3-3、BT3-4、BT4-3、BT4-4、BT5-3、BT5-4）が、国語教科書掲載作品と、それぞれ 20%、12.5%、30%、20%、23.1%、44.4%、83.3%、85.3% の重なりを示した。掲載作品が国語教科書に掲載されたものと一致する度合いが最も低い日本語教科書（BT2-4）は 0% を示し、引用作品が掲載されている 9 冊（BT1-4、BT2-3、BT2-4、BT3-3、BT3-4、BT4-3、BT4-4、BT5-3、BT5-4）のうち 4 冊（BT1-4、BT2-3、BT2-4、BT3-4）が 20% 以下の重なりを示した。BT5-3、BT5-4 が共に 80% 以上の重なりを見せ、突出している以外は、50% に満たない

ことが明らかとなった。日本語教科書に掲載された作品の中で国語教科書に掲載されたものと一致する作品全体において、それぞれが小学校の国語教科書・中学校の国語教科書・高等学校の国語教科書のどの教科書に掲載されたものと重なっているかを調べた。それぞれが占める割合を【図. 4-1】に記す。高等学校・中学校の双方の国語教科書に掲載されている作品や、中学校・小学校の双方の国語教科書に掲載



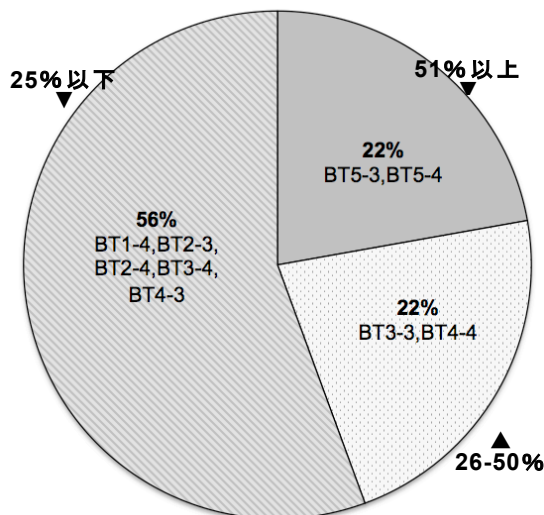
【図. 4-1】国語教科書掲載作品との重複作品に占める小・中・高等学校国語教科書の割合

されている作品に、日本語教科書掲載作品が重なることもあるが、その場合は、小学校・中学校・高等学校それぞれの教科書として集計した。その理由は、小学校・中学校・高等学校それぞれの国語教科書と、どの程度重なっているのかについての傾向を見るためである。

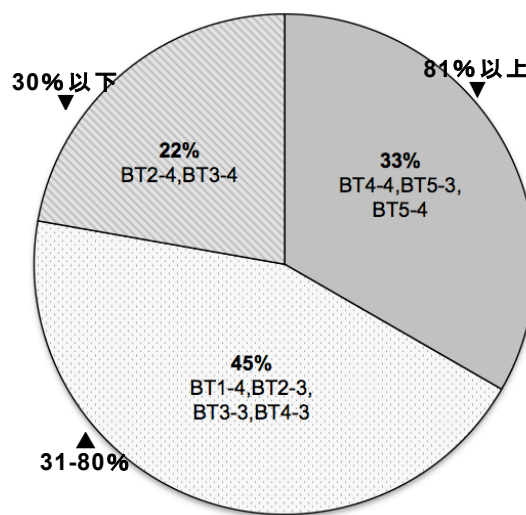
中国の主要基礎段階用日本語教科書に「本文」「応用文」「読み物」として掲載された作品で日本の小学校・中学校・高等学校の国語教科書と重なるものは、高等学校の国語教科書に掲載された作品と重なるものが 59%と最も高く、続いて中学校の国語教科書と重なるものが 30%、小学校の国語教科書と重なるものは 11%であった。

また、研究の方法で述べた(2)日本語教科書の「本文」「応用文」「読み物」として引用された作品の作家が、日本の国語教科書に掲載されたことのある作品の作家と一致するか否かについては、一致する度合いが最も高い日本語教科書は 91.7% (BT5-3) を示し、50%以上の重なりを示した日本語教科書は、引用作品が掲載されている 9 冊 (BT1-4、BT2-3、BT2-4、BT3-3、BT3-4、BT4-3、BT4-4、BT5-3、BT5-4) のうち 7 冊 (BT1-4、BT2-3、BT3-3、BT4-3、BT4-4、BT5-3、BT5-4) であった。逆に、国語教科書で取り扱われたことのある作家に重なる度合いが最も低い日本語教科書 (BT2-4) は、25%を示し、引用作品が掲載されている 9 冊 (BT1-4、BT2-3、BT2-4、BT3-3、BT3-4、BT4-3、BT4-4、BT5-3、BT5-4) のうち 2 冊の日本語教科書 (BT2-4、BT3-4) が 30%以下の重なりを示した。

作品の重なるの比率と該当する日本語教科書を【図. 4-2】に、作家の重なるの比率と該当する日本語教科書を【図. 4-3】に記す。



【図. 4-2】作品の重なるの比率と該当する日本語教科書



【図. 4-3】作家の重なるの比率と該当する日本語教科書

作家名と掲載教科書名、掲載された作品名を【表. 4-4】に記す。複数回引用されている作家は、石森延男（7）、荒井礼子（5）、湯川秀樹（4）、小林秀雄（3）、宮沢賢治（3）、向田邦子（3）、福島正実（3）、渡辺実（2）、加賀乙彦（2）、井上靖（2）の10名で、その中でも石森延男の引用回数が7回と最も高いことが示された。

【表. 4-4】複数回日本語教科書に作品が掲載されている作家と作品名¹

作家名 (出現回数)	掲載教科書名	作品名
石森延男 (7)	BT3-3、 BT3-4	切手の話、記念写真、マラソン戦争、お金の話、テレビを活用しよう、福沢諭吉、頼む言い方と勧める言い方
荒井礼子 (5)	BT3-4	上海を訪れる、忙しい毎日、日本人の人間関係、地球の自然を守ろう
湯川秀樹 (4)	BT5-3、 BT5-4	認識するということ、創造性の尊重、自己発見、自己発見（続き）
小林秀雄 (3)	BT5-4	美を求める心、読書について、読書について（続き）
宮沢賢治 (3)	BT5-4	どんぐりと山猫、どんぐりと山猫（続き）、永訣の朝
向田邦子 (3)	BT4-4、 BT5-4	字のない葉書、コロンブスの卵
福島正実 (3)	BT3-3	テレビ電話、二十一世紀の食事、地球は狭くなった——未来世界の話
渡辺実 (2)	BT1-4、 BT5-4	外来語と日本文化、言葉の意味
加賀乙彦 (2)	BT4-3、 BT4-4	音楽公害、夜空を見上げての嘆き
井上靖 (2)	BT5-4	好きな言葉、人間を信ずるということ

6. 考察

調査の結果、現在中国（北京・上海・大連）で利用されている主要な基礎段階精読教科書の第1・2巻については、全て書き下ろし作品であり、引用作品は存在しないことが分かった。王（2004）、篠崎（2006）では基礎段階前半期における精読（総合日語）教科書第1・2巻では日本語学習用に教材制作委員自身によって書き下ろされた文章や会話が中心となっていると指摘されているが、第四章は、その実態を詳細に検証し、先行研究の指摘をデータから裏付けた。

さらに、篠崎（2006）では、基礎段階後半期における精読（総合日語）教科書の第3・4巻になると、日本で出版された外国人向け日本語教科書や、日本の国語教材の文章を経て、日本人向けの既成の文章で学習する構成となっていると指摘されているが、第四章ではさらに、対象となった日本語教科書の第3・4巻において、掲載作品が国語教科書に掲載されたものと一致する具体的な度合いを統計的に分析し、明らかにした。

掲載作品が国語教科書に掲載されたものと一致する度合いが最も高かった日本語教科書はBT5-4で、引用作品全体の85.3%の文章が国語教科書掲載作品と一致している。続いて、BT5-3が83.3%という数値を示し、これらBT5-3・BT5-4の数値は、第四章が対象とした他の日本語教科書との比較において、突出して高い数値であると言える。その理由として、BT5-4（『新大学日本語』）は日本語専攻学生だけではなく、広く日本語を学ぶ者（第二外国語として学ぶ学生や一般市民）を対象に作られたものであり、日本語専攻学生が利用する場合は、中国の大学専攻日本語教科書を発行する主要出版社（外语教学与研究出版社・上海外语教育出版社・大连理工大学出版社）の回答の通り、第1・2・3・4冊全てが基礎段階にあたりと考えて良いが、日本語非専攻学生などが利用する場合は、第1・2冊が基礎段階、第3・4冊が高年級段階という位置づけとされることが多い。そのため、制作側の意図として、第3・4冊は高年級段階のためにも利用出来るよう配慮されて作られている可能性があると考えられる。高年級段階の日本語教科書と日本の国語教科書との作品・作家の重複については、基礎段階よりも割合が高いことも示唆された（詳細は第五章参照のこと）。

7. まとめ

以上、第四章では、現行日本語教科書の特徴を国語教科書との関係という観点から明らかにするために、基礎段階日本語精読教科書を対象とした調査と、結果の考察を行った。

結果、中国の大学専攻総合日語基礎段階日本語教科では、（１）シリーズ前半の第 1・2 巻は全て教材制作委員自身の書き下ろし文章が掲載されているが、3・4 巻では引用文章も掲載されていること。（２）第 3・4 巻では日本の国語教科書に掲載された作品と重なる作品が掲載され⁹¹、その度合いが最も高いもので 85.3%（BT5-4）、最も低いもので 0%（BT2-4）、対象となった日本語教科書の中で引用文章が掲載されている全 9 冊の重なり度合いの平均値は約 35%であること。（３）「本文」「応用文」「読み物」に引用された作品の作家が、日本の国語教科書に掲載されたことのある作品の作家と一致する度合いが最も高い日本語教科書（BT5-3）は 91.7%を示し、最も低いものは 25%（BT2-4）を示し、対象となった日本語教科書の中で引用文章が掲載されている全 9 冊の重なり度合いの平均値は約 61%であること。（４）複数回引用されている作家は、石森延男（7）、荒井礼子（5）、湯川秀樹（4）、小林秀雄（3）、宮沢賢治（3）、向田邦子（3）、福島正実（3）、渡辺実（2）、加賀乙彦（2）、井上靖（2）の 10 名で、その中でも石森の引用回数が 7 回と最も高いこと。以上の 4 点が明らかとなった。

第五章では、高年級段階の教科書について同様の調査を行い、その特徴を明らかにする。

⁹¹ 『基礎日語教程』シリーズ（BT1-1～BT1-4）の第 3 冊を除く。

第五章

大学専攻高年級段階用日本語教科書と 日本の小・中・高等学校国語教科書との比較 —作品・作家を中心に—

第四章では、現行日本語教科書の特徴を明らかにすることを目的とし、現在中国の大学の日本語専攻課程で広く利用されている基礎段階用の日本語教科書 20 冊の調査・考察を行った。

第五章では、高年級段階用の教科書 17 冊を対象とし、同様の手法を用いて教科書の調査・考察を行う。

1. 研究の背景

第四章では、現行日本語教科書の特徴を国語教科書との関係という観点から明らかにするために、基礎段階精読日本語教科書を対象とした調査と、結果の考察を行った。調査の結果、中国の大学専攻基礎段階精読日本語教科書では、(1) シリーズ前半の第 1・2 巻は全て著者の書き下ろし文章が掲載されているが、3・4 巻では引用文章も掲載されていること。(2) 第 3・4 巻では日本の国語教科書に掲載された作品と重なる作品が掲載され⁹²、その度合いが最も高いもので 85.3% (BT5-4)、最も低いもので 0% (BT2-4)、対象となった日本語教科書の中で引用文章が掲載されている全 9 冊の重なり度合いの平均値は約 35% であること。(3) 「本文」「応用文」「読み物」に引用された作品の作家が、日本の国語教科書に掲載されたことのある作品の作家と一致する度合いが最も高い日本語教科書 (BT5-3) は 91.7% を示し、最も低いものは 25% (BT2-4) を示し、対象となった日本語教科書の中で引用文章が掲載されている全 9 冊の重なり度合いの平均値は約 61% であること。(4) 複数回引用されている作家は、石森延男 (7)、荒井礼子 (5)、湯川秀樹 (4)、小林秀雄 (3)、宮沢賢治 (3)、向田邦子 (3)、福島正実 (3)、渡辺実 (2)、加賀乙彦 (2)、井上靖 (2) の 10 名で、その中でも石森延男の引用回数が 7 回と最も高いこと。以上の 4 点が明らかとなった。

2. 問題の所在

大学専攻日本語教科書について、取り扱われる文章の内容や形式、年代、文法、語彙、設問など、さまざまな角度から課題が指摘され、多様化する学習者のニーズに合わせた主教材・副教材の開発が急務であると述べられているが、序章で筆者が指摘した日本の国語教科書との内容的近似性の実態について、教科書の内容が具体的にどのようなものとなっているのか、その詳細については管見の限り全く述べられていない。だが、筆者調査によ

⁹² 『基礎日语教程』シリーズ (BT1-1~BT1-4) の第 3 冊を除く。

ると現在中国の大学専攻日本語教科書は、題材的な偏りがかねてより指摘されており、その偏りとは、具体的には国語教科書との近似性に起因することが明らかになっている（田中，2011c；田中，2012a；田中，2012c）。そのため、現行の中国国内で使用されている日本語教科書の抱える問題の実態を明らかにするには、具体的にどのような文学作品が日本語教科書に掲載され、それらが国語教科書とどこまで類似した様式を採り、また両者に相違点があるとしたら、それはどのような点にあるのかについて明らかにしなければならず、このことは、中国の大学専攻日本語教育の抱える現代的課題の一端を明らかにするために不可欠であると考えられる。第四章では、基礎段階の日本語教科書の特徴を国語教科書との関係という観点から明らかにしたが、続いて高年級段階についても調査と考察が必要である。

3. 研究の目的

第五章では、第四章の基礎段階に続き、高年級段階の教科書では具体的にどのような作品が掲載され、それらが国語教科書とどこまで類似しているのかを明らかにするために、中国国内で広く使用されている現行の高年級段階の日本語精読教科書計 17 冊を対象とした調査を通じて、現行日本語教科書の特徴を国語教科書との関係という観点から調査・考察することを目的とする⁹³。

⁹³ 国語教科書との近似性について、第四章では基礎段階の教科書の調査から明らかにした。高年級段階の教科書については、第五章で取り扱う。過去の教科書については第六章で取り扱う。さらに、国語教科書との近似性も持つ日本語教科書掲載作品自体が年代、様式、題材の側面からどのような特徴を持つかについては、第七章（高年級段階の教科書）・第八章（過去の教科書）において取り扱い、第九章においては高年級段階教科書の指導内容について考察し、日本語教科書は国語教科書と包摂関係にあることを指摘する。さらに、これらの日本語教科書の特徴が教育現場にもたらす影響、背景、教育思想については、第十章・第十一章・第十二章・第十三章で取り扱う。

4. 研究の方法

中国全国の日本語専攻学科の主幹科目とされ、設置時間数が最も多い「精読」⁹⁴の高年級段階用教科書（【表. 5-1】に示す北京・上海・大連の大学で広く採択されている6シリーズ計17冊⁹⁵）の内容（529作品・365作家）と、日本の高等学校国語教科書の内容（阿武，2004⁹⁶掲載の作品・作家⁹⁷）との比較調査を行った⁹⁸。

⁹⁴ 中国の大学専攻日本語教育のカリキュラムの中心を担う主幹科目とされ、「精読」もしくは「総合日語」と呼ばれる（堀口，2003）。1950年代は「講読」又は、「分析性読解」と呼ばれていたが、1960年代初頭に「講読」から「精読」に名称が変更され、本文を中心にセンテンスごとに語彙・文法を解説し、語彙・文法・翻訳・作文の練習を行う科目となった。語彙・文法の理解と練習が中心となった知識重視の教育への反省から、1980年代末になると「精読」から「総合日語」へと名称が変更され、読む・聴く・話す・書くという四技能を総合的に育成することを主眼にした教育が実施されている（林・河住，2012）。一般的には大学1年次から4年次まで設置され、時間数は、基礎段階で週8コマ（1コマ45分）、高年級段階で週6コマ開設されている。なお、中国の大学は2学期制を採用しており、1学期は約16週となっている（金，2011）。

⁹⁵ 第四章で述べたように、中国の大学専攻日本語教科書を発行する主要出版社（外语教学与研究出版社・上海外语教育出版社・大连理工大学出版社）に、北京・上海・大連の大学で使用されている主な精読教科書について問い合わせ、回答の中で挙げられた教科書を調査対象とした。

⁹⁶ 阿武泉（中・高等学校国語科教論）作成によるもの。〈調査期間〉1992年～2004年〈調査機関〉財団法人教科書研究センター附属教科書図書館・東書文庫・国立教育研究所教育図書館〈調査対象〉1950年～2002年の間に発行された国語教科書のうち、1952年度～1964年度使用の「言語編」1984年度～使用の「国語表現」1994年度～使用の「現代語」の教科書を除く全ての検定教科書1829冊を収録したデータベース。

⁹⁷ 1950年～2002年の間に発行されたもののうち、1952年度～1964年度使用の「言語編」、1984年度より使用の「国語表現」、1994年度より使用の「現代語」の教科書を除いた検定教科書の作品・作家。

⁹⁸ 対象とした国語教科書の発行年を広く「戦後」とした理由は、国語教科書が発行されてから、その影響が日本語教科書に及ぶまでには時差が生じるため、日本語教科書と国語教科書とを比較する際は、単純に同じ年に発行されたもの同士を比較出来ないからである。

【表. 5-1】現行高年級段階用精読日本語教科書一覧

番号	教材名	作成者	出版社	出版年
HT1-1	『日语』(第五册)			1986
HT1-2	『日语』(第六册)	上海外国语学院日 语教研室编	上海外语教育出版社	1986
HT1-3	『日语』(第七册)			1987
HT1-4	『日语』(第八册)			1987
HT2-1	『高年级日语精读』(第一册)			2003
HT2-2	『高年级日语精读』(第二册)	北京大学外国语学 院日语系编	上海译文出版社	2004
HT2-3	『高年级日语精读』(第三册)			2004
HT3-1	『日语精读』(大学三年级用)	大连外国语学院日 本语学院编	大连理工大学出版社	2004
HT3-2	『日语精读』(大学四年级用)(第2版)			2008
HT4-1	『日语综合教程』(第五册)			2006
HT4-2	『日语综合教程』(第六册)	上海外国语学院日 语教研室编	上海外语教育出版社	2011
HT4-3	『日语综合教程』(第七册)			2007
HT4-4	『日语综合教程』(第八册)			2008
HT5-1	『大学日语精读』上	大连水产学院日语 系编	大连理工大学出版社	2007
HT5-2	『大学日语精读』下			2007
HT6-1	『日语精读』(第三册)	宿久高、周异夫 主编	外语教学与研究出版 社	2008
HT6-2	『日语精读』(第四册)			2011

第五章では、上記日本語教科書の「本文」「課外読み物」「読み物」「補助教材」「鑑賞」のいずれかとして掲載された教科書作成者書き下ろし作品以外の作品に注目し、比較の観点を、(1)日本語教科書に掲載された作品が、日本の国語教科書に掲載されたことのある作品と一致するか否か、(2)日本語教科書に掲載された作品の作家が、日本の国語教科書に掲載されたことのある作品の作家と一致するか否か、の2点とした。また、調査結果について、教科書を利用している教師・学習者への調査、『教学大纲』の記述、日本語教科書の前書きに記された制作意図、教材開発に関する先行研究の主張をもとに考察を行う。

5. 結果

調査結果について【表. 5-2】に記す。

引用作品総数に対し、重なった作品の数と割合(%)を、「作品の重なり比率」として、「本文」と「課外読み物」「読み物」「補助教材」「鑑賞」と総合の3つに分けて示した。作家総数についても同様である。書き下ろし作品のみで、引用された文章が存在しないものは「/」とした。なお、50%以上の数値については、網掛けで示した。

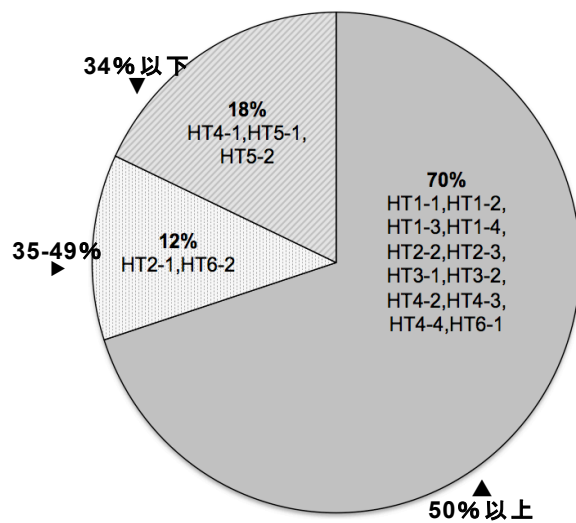
【表. 5-2】各日本語教科書における作品及び作家の国語教科書との重なり比率

番号	作品の重なり の比率 （「本文」）	作品の重なり の比率 （「課外読み物」 「読み物」「補助 教材」「鑑賞」）	作品の重なり の比率 （総合）	作家の重なり の比率 （「本文」）	作家の重なり の比率 （「課外読み物」 「読み物」「補助 教材」「鑑賞」）	作家の重なり の比率 （総合）
HT1-1	67%(8/12)	7%(1/14)	35%(9/26)	67%(8/12)	36%(5/14)	50%(13/26)
HT1-2	79%(11/14)	20%(4/20)	44%(15/34)	100%(14/14)	65%(13/20)	79%(27/34)
HT1-3	90%(9/10)	80%(8/10)	85%(17/20)	100%(10/10)	90%(9/10)	95%(19/20)
HT1-4	44%(7/16)	75%(12/16)	59%(19/32)	100%(16/16)	94%(15/16)	97%(31/32)
HT2-1	75%(9/12)	67%(4/6)	72%(13/18)	75%(9/12)	83%(5/6)	78%(14/18)
HT2-2	67%(8/12)	67%(4/6)	67%(12/18)	67%(8/12)	100%(6/6)	78%(14/18)
HT2-3	90%(9/10)	25%(1/4)	71%(10/14)	100%(10/10)	100%(4/4)	100%(14/14)
HT3-1	81%(42/52)	31%(5/16)	69%(47/68)	88%(46/52)	75%(12/16)	85%(58/68)
HT3-2	76%(28/37)	40%(6/15)	65%(34/52)	95%(35/37)	53%(8/15)	83%(43/52)
HT4-1	50%(6/12)	75%(9/12)	63%(15/24)	75%(9/12)	83%(10/12)	79%(19/24)
HT4-2	73%(11/15)	71%(10/14)	72%(21/29)	87%(13/15)	93%(13/14)	90%(26/29)
HT4-3	90%(9/10)	30%(3/10)	60%(12/20)	90%(9/10)	40%(4/10)	65%(13/20)
HT4-4	91%(20/22)	83%(10/12)	88%(30/34)	95%(21/22)	92%(11/12)	94%(32/34)
HT5-1	33%(8/24)	0%(0/20)	18%(8/44)	67%(16/24)	30%(6/20)	50%(22/44)
HT5-2	40%(6/15)	13%(2/15)	27%(8/30)	60%(9/15)	40%(6/15)	50%(15/30)
HT6-1	13%(3/24)	/	13%(3/24)	58%(14/24)	/	58%(14/24)
HT6-2	76%(32/42)	/	76%(32/42)	98%(41/42)	/	98%(41/42)

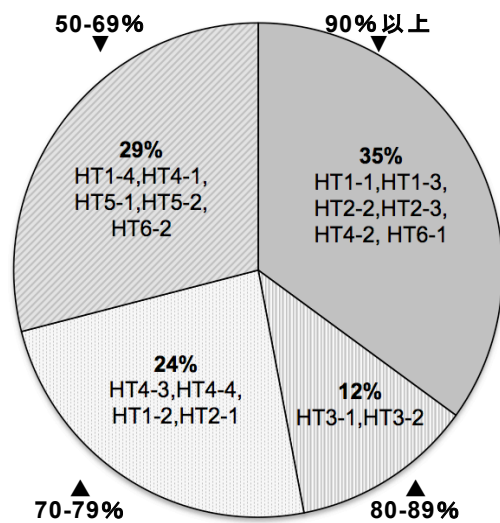
研究の方法で述べた（1）について、「本文」「課外読み物」「読み物」「補助教材」「鑑賞」のいずれかとして掲載された作品が国語教科書に掲載されたものと一致する度合いが最も高い日本語教科書は88%（HT4-4）を示し、17冊のうち12冊の日本語教科書が50%以上の重なりを示した。また、研究の方法で述べた（2）については、国語教科書で取り扱われたことのある作品の作家に重なる度合いが最も高い日本語教科書は100%（HT2-3）を示し、17冊全ての日本語教科書が50%以上の重なりを示した。なお、主に課内で読むために掲載される「本文」と、主に課外で読むために掲載される「課外読み物」「読み物」「補助教材」「鑑賞」とに違いがあるかどうか明らかにするために、両者を分けて集計した結果も【表. 5-2】に記した。HT1-2・HT2-3・HT4-3のように、「本文」の掲載作品の重なり度合いと、「課外読み物」「読み物」「補助教材」「鑑賞」のいずれかに掲載された作品の重なり度合いとが異なるものも見られたが、各シリーズ全体としては、第1～4冊で数値が逆転することも多く、大きな偏りや違いは見られ

ないといえ、17冊全体の傾向としても、国語教科書との重なりが少なくないことは明らかである。

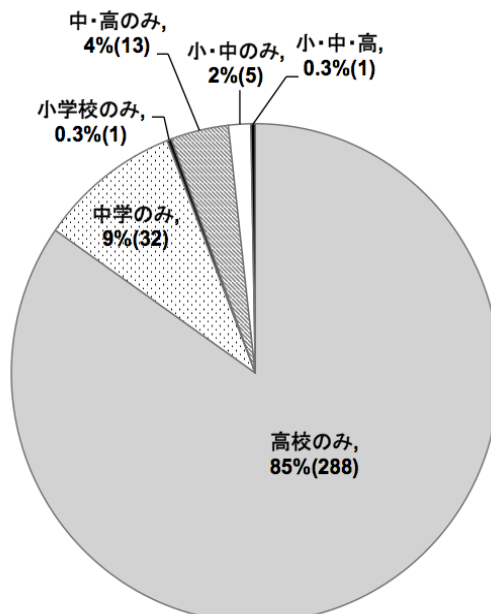
掲載作品の重なり比率と該当する日本語教科書を【図. 5-1】に、作家の重なり比率と該当する日本語教科書を【図. 5-2】に、重なりが見られた国語教科書の小・中・高等学校の内訳を【図. 5-3】に記す。最も多く日本語教科書に作品が掲載されている作家名と掲載教科書、掲載された作品名を【表. 5-3】に記す。



【図. 5-1】作品の重なり比率と該当教科書



【図. 5-2】作家の重なり比率と該当教科書



【図. 5-3】重なりが見られた国語教科書の小・中・高等学校の内訳

【表. 5-3】複数回日本語教科書に作品が掲載されている作家と作品名

作家名	掲載教科書名	作品名
司馬遼太郎	HT1-2、HT1-3、HT4-2、HT5-1、HT5-2	草原の記—モンゴル紀行、日本語を考える（対談：桑原武夫との共著）、無名の人、子規的リアリズム（対談：赤尾兜子・井上ひさしとの共著）、歴史の中の日本、少年、街道をゆく
山崎正和	HT1-3、HT2-1、HT3-1、HT3-2、HT4-2、HT6-2	現代の個人主義、水の東西、日本人の空間感覚、文化開国への挑戦、文化論の陥穽
森本哲郎	HT1-2、HT2-1、HT2-2、HT4-1、HT4-2、HT5-2、HT6-1	日本人について（大野晋・鈴木孝夫との共著）、二十一世紀のおそろしさ、砂漠への旅、「まあまあ」にみる日本人の心、文明の旅、旅
金田一春彦	HT1-1、HT2-1、HT4-4、HT5-1、HT5-2	日本語のこころ、漢字の性格、日本語の特質、日本語と勤、日本語に表現される日本人の特質、「お母さん」の名づけ、助詞の本質

6. 考察

第五章による調査の結果、掲載された作品が国語教科書に掲載されたものと一致する度合いが最も高い日本語教科書は 88% (HT4-4) を示し、17 冊のうち 12 冊の日本語教科書が 50%以上の重なりを示した。また、国語教科書で取り扱われたことのある作品の作家に重なる度合いが最も高い日本語教科書は 100% (HT2-3) を示し、17 冊全ての日本語教科書が 50%以上の重なりを示した。複数回日本語教科書に作品が掲載されている作家は、司馬遼太郎、山崎正和、森本哲郎、金田一春彦（共に引用回数 5 回）であった。

以上から、第四章の基礎段階に続き、中国の大学専攻高年級段階日本語教科書もまた、国語教科書との近似性を持つことが明らかとなった。また、第四章で指摘した、基礎段階日本語教科書の中で引用文章が掲載されている全 9 冊の重なり度合いの平均値は約 35% であることとの比較において、高年級段階が 17 冊全ての日本語教科書が 50%以上の重なりを示したことから、高年級段階の方が重なり度合いは高いことも明らかとなった。

7. まとめ

以上、第五章では現行日本語教科書の特徴を国語教科書との関係という観点から明らかにするために、高年級段階日本語精読教科書を対象とした調査と考察を行った。結果、次の 4 点が明らかとなった。（1）掲載された作品が国語教科書に掲載されたものと一致する度合いが最も高い日本語教科書は 88% (HT4-4) を示し、17 冊のうち 12 冊の日本語教科書が 50%以上の重なりを示したこと。また、（2）国語教科書で取り扱われたことのある作品の作家に重なる度合いが最も高い日本語教科書は 100% (HT2-3) を示し、17 冊全ての日本語教科書が 50%以上の重なりを示したこと。（3）複数回日本語教科書

に作品が掲載されている作家は、司馬遼太郎、山崎正和、森本哲郎、金田一春彦であったこと。（４）第四章における基礎段階教科書の調査結果と、第五章の高年級段階の調査結果との比較から、高年級段階の日本語教科書の方が国語教科書との掲載作品・作家の重なり度合いは高いこと。以上を明らかにした。

第六章では、現代中国で大学専攻日本語教育が全国規模で開始された 1960 年代から 1980 年代までの精読用教科書について同様の調査を行い、その特徴を明らかにする。

第六章

1960年代から1980年代の日本語教科書と
日本の小・中・高等学校国語教科書との比較
—作品・作家を中心に—

第四章と第五章では、現在中国国内で広く利用されている精読用日本語教科書 37 冊（基礎段階用 20 冊・高年級段階用 17 冊）を対象とした教科書掲載作品に関する調査を行った。

第六章では、このような現行教科書の特徴は、中国の日本語教育の現代史において現在だけに見られるものであるのか、或いは、過去の教科書にも同様の特徴は見られるのかについて明らかにするために、中国大学専攻日本語教育が本格的に開始された 1960 年代から 1980 年代までに発行され、広く使用されていた精読用日本語教科書 14 冊について調査と考察を行う。

1. 研究の背景

第四章と第五章で指摘したように、現在中国国内で広く利用されている精読用日本語教科書の掲載作品・作家は日本の国語教科書と重複することがあり、特に高年級段階では取り扱われる作品の大部分が国語教科書掲載作品である⁹⁹。第四章と第五章で調査対象とした現在広く利用されている現行日本語教科書 37 冊のうち、最も古い教科書の出版年は 1986 年の『日语』（上海外国语学院日语教研室編）であるが、それ以前に発行された教科書は現在と同じ特徴を持つのだろうか。

2. 問題の所在

先行研究では、過去の日本語教科書について国語教科書との関係という観点から研究を行ったものは、管見の限り存在しない。しかしながら、中国の大学専攻日本語教育・教科書の実態により迫るには、日本語教科書が現代の特徴を持つに至る過程も含めた考察が必要になるだろう。現行教科書は過去の教科書と無関係に成立しているわけではなく、何らかの影響を受けて形作られるものであるからである。そのため、現代中国の大学専攻日本

⁹⁹ 高年級段階の現行精読用日本語教科書 17 冊において、「本文」「課外読み物」「読み物」「補助教材」「鑑賞」のいずれかとして掲載された作品が国語教科書に掲載されたものと一致する度合いを調査した結果、最も高い数値を示した日本語教科書は 88%（HT4-4）であり、17 冊のうち 12 冊の日本語教科書が 50%以上の重なりを示した。また、国語教科書で取り扱われたことのある作品の作家に重なる度合いが最も高い日本語教科書は 100%（HT2-3）を示し、17 冊全ての日本語教科書が 50%以上の重なりを示した（第五章参照のこと）。

語教育が本格的に展開された 1960 年代から 1980 年代にかけ、中国国内で広く利用されていた精読¹⁰⁰用日本語教科書 14 冊の調査・分析も必須であると筆者は考える。

3. 研究の目的

第六章では、日本の国語教科書と掲載作品・作家が近似性を持つと指摘されている中国の大学専攻日本語教科書について、現在の特徴を持つに至った過程を明らかにすることを目的とする。特に、日本語教科書と国語教科書の近似性が、中国の日本語教育の現代史において現在に限って見られる特徴であるのか、或いは、過去の教科書（中国大学専攻日本語教育が本格的に始まった 1960 年代から 1980 年代までに発行され、広く使用されていた精読用日本語教科書 14 冊）にも同様の特徴が見られるのかについて明らかにすることを目的とする。

4. 研究の方法

第六章では、現代中国の大学専攻日本語教育が本格的に展開された 1960 年代（第一章参照のこと）から 1980 年代までに発行され、中国国内で広く利用されていた過去の精読用日本語教科書 14 冊と、日本の小学校・中学校・高等学校国語教科書の内容との関係を明らかにするために、日本語教科書と国語教科書の掲載作品の比較調査を行った。対象とする日本語教科書は、各年代を代表するものに絞るために、次の二つの条件を満たすものとした。（1）現代中国の日本学研究関連書籍をまとめた北京日本学研究中心編（1991）に掲載された 1949 年から 1990 年までの日本学関連書籍のうち、精読に利用されたと考えられる日本語教科書。（2）現代中国の日本教科書を通時的に論じた曹（2008）と川上（2011）に掲載された 1960 年代から 1980 年代までの主要精読教科書。第六章の分析調査対象とした過去の精読用日本語教科書を【表. 6-1】に示す。

¹⁰⁰ 中国の大学専攻日本語教育のカリキュラムの中心を担う主幹科目とされ、「精読」もしくは「総合日語」と呼ばれる（堀口，2003）。1950 年代は「講読」または、「分析性読解」と呼ばれていたが、1960 年代初頭に「講読」から「精読」に名称が変更され、本文を中心にセンテンスごとに語彙・文法を解説し、語彙・文法・翻訳・作文の練習を行う科目となった。語彙・文法の理解と練習が中心となった知識重視の教育への反省から、1980 年代末になると「精読」から「総合日語」へと名称が変更され、読む・聴く・話す・書くという四技能を総合的に育成することを主眼にした教育が実施されている（林・河住，2012）。一般的には大学 1 年次から 4 年次まで設置され、時間数は、基礎段階で週 8 コマ（1 コマ 45 分）、高年級段階で週 6 コマ開設されている。なお、中国の大学は 2 学期制を採用しており、1 学期は約 16 週となっている（金，2011）。

【表. 6-1】過去の精読日本語教科書一覧

番号	教科書名	作成者	出版社	出版年
PT1-1	『日语』(第一册)			1963
PT1-2	『日语』(第二册)	北京大学日语教研室编	商务印书馆	1964
PT1-3	『日语』(第三册)			1964
PT2-1	『日语(日语专业用)』(第一册)			1974
PT2-2	『日语(日语专业用)』(第二册)	上海市大学日语教材编写组编	上海人民出版社	1975
PT2-3	『日语(日语专业用)』(第三册)			1975
PT3-1	『日语(日语专业用)』(第一册)			1980
PT3-2	『日语(日语专业用)』(第二册)	上海外国语学院日语教研室编	上海译文出版社	1981
PT3-3	『日语(日语专业用)』(第三册)			1981
PT3-4	『日语(日语专业用)』(第四册)			1981
PT4-1	『基础日语』(第一册)			1981
PT4-2	『基础日语』(第二册)	北京大学东方语言文学系日语教研室编	商务印书馆	1982
PT4-3	『基础日语』(第三册)			1985
PT4-4	『基础日语』(第四册)			1987

中国国内での日本語教育は、1949年の建国後、1950年前後から始まったとされるが(李, 2007)、本研究では、1950年代の教科書と1960年代の一部の教科書は対象としなかった。それは次に挙げる理由からである。前掲の基準に合致する1950年代の日本語教科書は、国際学友会日本語学校編(1957)『日本語読本一』・陈信德(編著)(1958)『現代日本語実用语法』(上册)(时代出版社)・陈信德(編著)(1959)『現代日本語実用语法』(下册)(时代出版社)があり、また、1960年代の日本語教科書には、陈信德(編著)(1960)『科技日语自修文选』(商务印书馆)・汤森霖(1960)『日语外来语辞典』(商务印书馆)・北京大学东方语言文学系日语教研室(編)(1962)『大学一年级日本語课本』(商务印书馆)・周浩如(1963)『日语会话』(商务印书馆)がある。しかし、これらは、厳密には中国の日本語教育現場で編纂されたものではなかったり¹⁰¹、現在精読という科目で実施されている教育内容とは異なる内容について学ぶために編纂されたりすることから今回の調査対象から除いた。そのため、

¹⁰¹ 孫(1994)は次のように述べ、建国直後から、教科書は教師や機関によって自作されたものが中心で、印刷された教科書が広く用いられるようになったのは1960年代初頭であったと振り返っている。「1949年新中国の誕生とともに日本語教育はいち早く再開され、外交学院(大学)、北京大学、对外貿易学院(現経済貿易大学)などに日本語学科が設置され日本語教育が再開された。教師のほとんどが前代の日本語教育経験者であったため、教材の編纂も当然のことながら前時代の継承にほかならなかった。当時は既成の教材がなかったため、それぞれの大学でガリ版刷りのパンフレット教材が自編使用された。当時の教材は大きく基礎教材と専門教材に二分され、専門教材は主に読解、速読、翻訳に三分されていた。これは当時教育面でもキーポイントを握ったソビエトの教授方式にしたがったものであるが、入手したソビエトのあまりにも立ち遅れた日本語教科書は顧みられなかった。自編のパンフレット教材も毎年書き換えられ、やがてはガリ版ではあるが数冊の基礎教科書になり、ガリ版からタイプ版にかわり、内容も充実していった。」(p.81)

本研究が対象とする教科書で、最も古いものは北京大学日语教研室（編）（1963）『日语』（第三冊、商务印书馆）となっている。

また、本調査で対象とした過去の教科書に現在で言うところの基礎段階にあたる教科書が多い理由は、求められた日本語力が現在に比べ高度・複雑ではなかったためであること、加えて、1980年代後半以前はシラバス上、高年級段階そのものが定義付けられていなかったことが影響している。1980年代後半に入り、高年級段階の日本語精読用教科書も出版されたが、主要なものとしては上海外国语学院日本語学科による『日语』（第五冊～第八冊）（上海外语教育出版社）のみである。1990年代に入ってから、広く利用される高年級段階の精読教材はあらわれなかった。そのため、現在広く利用されている高年級段階の精読教材のほとんどが2000年代に入ってから作成されたものとなっている。

日本の小学校・中学校・高等学校国語教科書と重なる作品の集計には、戦後の小・中・高等学校国語教科書掲載作品データベースである日外アソシエーツ編（2008）¹⁰²及び、阿武（2004）¹⁰³掲載の作品・作家を参照した。対象とした国語教科書の発行年を広く「戦後」とした理由は、国語教科書が発行されてから、その影響が日本語教科書に及ぶまでには時差が生じるため、日本語教科書と国語教科書とを比較する際は、単純に同じ年に発行されたもの同士を比較出来ないからである。

第六章では、教科書の「内容」として、掲載された作品（教科書中で「本文」「応用文」「読み物」「課外閲読」「課外読み物」として引用された作品）に注目し、まず、文章の種別に、書き下ろし作品、中国語原文翻訳掲載作品、日本語原文掲載作品の内訳を算出した。

その上で、書き下ろし作品ではなく日本語原文を引用している作品については、次の2点の分析の観点から国語教科書と比較・考察した。（1）日本語教科書の「本文」「応用文」「読み物」「課外閲読」「課外読み物」として引用された作品が、日本の国語教科書に掲載されたことのある作品と一致するか否か。（2）日本語教科書の「本文」「応用

¹⁰² 1949-2006年に発行された小・中学校国語教科書に掲載された小説・戯曲・評論・随筆・詩・古文など全ての作品を作家ごとに掲載した作品目録。

¹⁰³ 阿武泉（中・高等学校国語科教諭）作成によるもの。〈調査期間〉1992年～2004年〈調査機関〉財団法人教科書研究センター附属教科書図書館・東書文庫・国立教育研究所教育図書館〈調査対象〉1950年～2002年の間に発行された国語科教科書のうち、1952年度～1964年度使用の「言語編」1984年度～使用の「国語表現」1994年度～使用の「現代語」の教科書を除く全ての検定教科書1829冊を収録したデータベース。

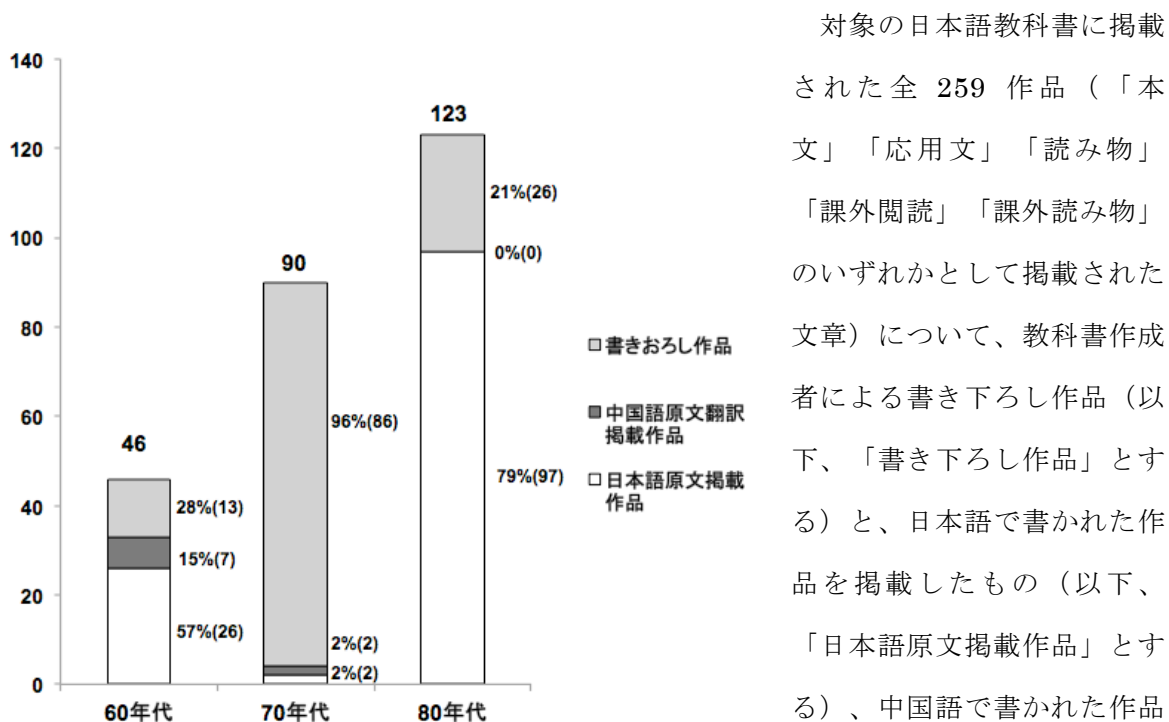
文」「読み物」「課外閲読」「課外読み物」として引用された作品の作家が、日本の国語教科書に掲載されたことのある作品の作家と一致するか否か。

さらに、得られた結果の背景について、中国全土の大学日本語専攻学科の教育目標や内容を定める『教学大纲』¹⁰⁴と教材の前書き、教材を利用している教師・学習者への調査結果から考察し、現在、日本の国語教科書と掲載作品・作家が近似性を持つと指摘される中国の大学専攻日本語教科書がいかなる過程を経て現在の形に至ったかを明らかにする。

5. 結果

調査の結果について、以下に記す。

5-1. 書き下ろし作品・日本語原文掲載作品・中国語原文翻訳掲載作品

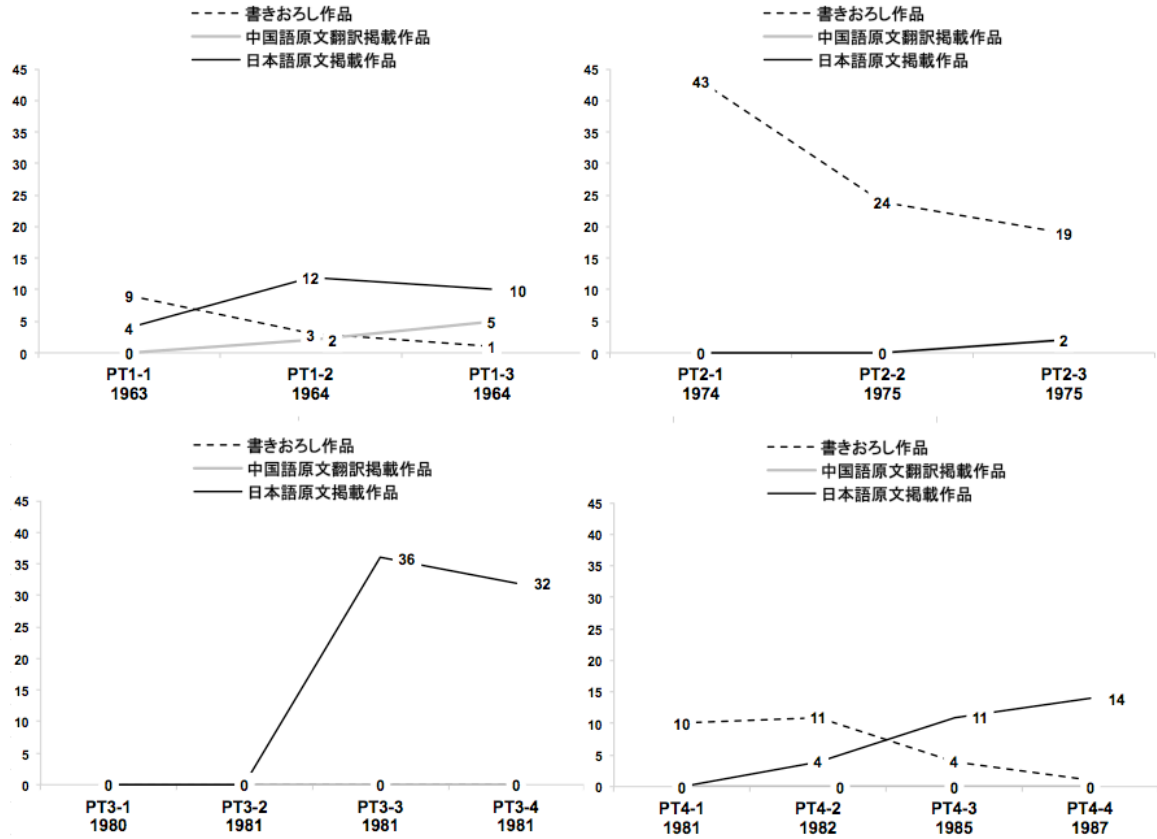


【図. 6-1】各種別の年代ごとの割合

対象の日本語教科書に掲載された全 259 作品（「本文」「応用文」「読み物」「課外閲読」「課外読み物」のいずれかとして掲載された文章）について、教科書作成者による書き下ろし作品（以下、「書き下ろし作品」とする）と、日本語で書かれた作品を掲載したもの（以下、「日本語原文掲載作品」とする）、中国語で書かれた作品を日本語に翻訳した上で掲載したもの（以下、「中国語原文翻訳掲載作品」とする）、の 3 つの種別に分け、集計した。分析の結果、書き下ろし作品は総計 125 作品（48%）となっており、日本語で書かれた作品を引用したものの総計 125 作品（48%）と同量であった。また、中国語で書かれた作品を日本語に翻訳し掲載したものは総計 9 作品（4%）であった。これらを年代ごとに分けてまとめたものを、【図. 6-1】に示す。

¹⁰⁴ 日本の「教育指導要領」にあたり、大学専攻日本語教育の教育目標や内容を定めるもの。

さらに、本研究が対象とした教科書は PT-1 から PT-4 まで、計 4 つのシリーズから成るが、これらのシリーズごとに、書き下ろし作品と、日本語原文掲載作品、中国語原文翻訳掲載作品、それぞれの種別の割合を算出した結果を【図. 6-2】に示す。



【図. 6-2】各シリーズにおける書き下ろし作品・日本語原文掲載作品・中国語原文翻訳掲載作品

書き下ろし作品と、日本語原文掲載作品、中国語原文翻訳掲載作品、それぞれの種別について、具体的作品名を掲載教科書の年代別に【表. 6-2】に示す。

【表. 6-2】各種別の掲載作品例（年代別）

内訳詳細	年代	作品数	具体例
書き下ろし作品	60	13	「あさのじかん」／「わたしたちの大学」／「わが国の国民経済の発展ぶり」／「手製の地雷」／「スターリンの少年時代」
	70	86	「毛主席の著作を学習します」／「労・農・兵出身の大学生」／「日本の友人を歓迎する」／「人民公社見学」／「引き続き前進」／「上海の農業」／「中日国交正常化三周年を迎えて」／「プロレタリア文化大革命の中で生まれた昼夜商店」／「文化大革命は工業の発展を推進した」
	80	26	「だいがくのキャンパス」／「『あります』と『います』」／「日本人の祖先」／「日本の文学」／「方言と共通語」／「手紙のいろいろ」
中国語原文翻訳掲載作品	60	7	夏衍「上海の外灘」(『中国画報』1958年号)／毛沢東「知識人の問題」(「人民内部の矛盾をただしく処理する問題について」)／毛沢東「アメリカの記者アンナ・ルイズ・ストロングとの談話(1946年8月)」(日本共産党委員会発行『毛沢東選集』第四巻)／朱徳「母の思い出(一)」(1944年4月5日『解放日報』)／朱徳「母の思い出(二)」(1944年4月5日『解放日報』)／郭沫若「文章を正確にいきいきと書くために」(1958年4月1日付『人民日報』、同じく22日付『アカハタ』)／陳其通「大雲山をこえる」(『中国画報』1956年7月号「二万五千里長征の思い出」)
	70	2	雷鋒「雷鋒の日記(抜粋)」(『雷鋒日記』1961・7・1)／雷鋒「雷鋒の日記(抜粋)」(『雷鋒日記』1961・9・22)
	80	0	／
日本語原文掲載作品	60	26	野坂参三「偉大なる片山潜」(『亡命十六年』一九四七年版)／「みつつのおの」(志賀直哉監修『小学一年こくご』1955年版)／「てがみ」(柳田国男編『中学二年の新しい国語』1960年版)／「お医者さんに来てもらおう」(鬼頭礼蔵著『緑の国の子供たち』1959年版)／小林多喜二「級長の願い」(青木文庫『小林多喜二全集』第十巻)／「八郎」(『日本むかしものがたり集』)
	70	2	「万人坑」(ある日本人の訪中ルポより)／「魯迅と藤野先生」(『人民中国』1973年12月号)
	80	97	岡田章雄「季節風と日本人」(東京外国語大学附属日本語学校編『日本語I』)／柴田武「敬語の使い方」(国際基督教大学日本語研究室編『大学生用現代日本語I』)／「疑問は科学を進歩させる」(三省堂『中学校現代国語』)／中村通夫「話しことばと書きことば」(学校図書株式会社『中国国語』一)／志賀直哉「かくれんぼう」／「駅弁」(中央文庫社『日本人の知恵』)

書き下ろし作品は、1960年代は中国や旧ソ連の人物や事象について述べたものが見られる。1970年代になると中国の社会状況について紹介したもの、日本との友好について述べたものなどが見られるようになる。1980年代になると、日本の言葉や文学、文化について紹介するものが見られるようになることが明らかとなった。

中国語原文翻訳掲載作品は、1960年代から1970年代にかけ、数は少ないものの、中国の偉人・著名人の手記が見られるが、1980年代には全く見られなかった。

日本語原文掲載作品は、1960年代は日本共産党員の手記やプロレタリア文学作品、日本の年少者向けの文章が見られた。1970年代は中国を訪れた日本人の訪中ルポと魯迅に関する文章が掲載されている。1980年代になると、日本の文化や社会、言葉に関する文章などが見られるようになることが明らかとなった。

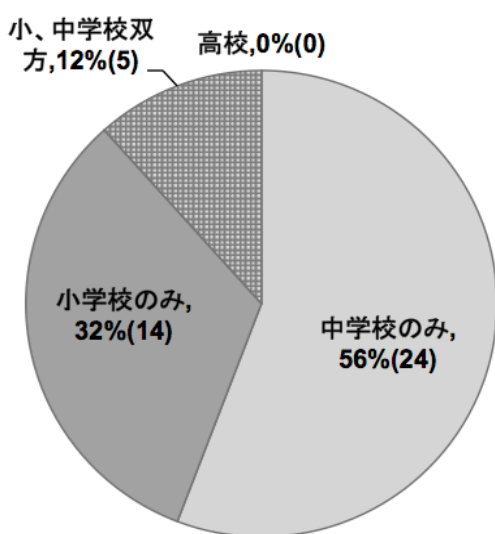
5-2. 日本語原文掲載作品と国語教科書との重なり度合い

対象の日本語教科書に掲載された全 259 作品について、引用された文章のうち、国語教科書に掲載された作品と重なる作品、作家の重なりの数と比率を算出した結果を【表. 6-3】に示す。

【表. 6-3】作品の重なりと作家の重なり数と比率

番号	作品数	書きおろし作品			作品の重なり	作品重なり比率	作家の重なり	作家重なり比率
		中国語原文	翻訳掲載作品	日本語原文掲載作品				
PT1-1	13	9	0	4	3	75%(3/4)	3	75%(3/4)
PT1-2	17	3	2	12	8	67%(8/12)	9	75%(9/12)
PT1-3	16	1	5	10	4	40%(4/10)	5	50%(5/10)
PT2-1	43	43	0	0	/	/	/	/
PT2-2	24	24	0	0	/	/	/	/
PT2-3	23	19	2	2	0	0%	0	0%
PT3-1	/	/	/	/	/	/	/	/
PT3-2	/	/	/	/	/	/	/	/
PT3-3	36	0	0	36	1	3%(1/36)	2	6%(6/36)
PT3-4	32	0	0	32	9	28%(9/32)	12	38%(12/32)
PT4-1	10	10	0	0	/	/	/	/
PT4-2	15	11	0	4	2	50%(2/4)	2	50%(2/4)
PT4-3	15	4	0	11	7	64%(7/11)	10	91%(10/11)
PT4-4	15	1	0	14	9	64%(9/14)	11	79%(11/14)

日本語教科書に掲載された作品が、日本の国語教科書に掲載された作品と重なる比率が 50%を上回ったのは、対象教科書 14 冊のうち、PT1-1 の 75%、PT1-2 (67%)、PT4-3 (64%)、PT4-4 (64%)、PT4-2 (50%)、の 5 冊であった。また、掲載された作品が、日本の国語教科書に掲載された作家と重なる比率が 50%を上回ったのは、対象教科

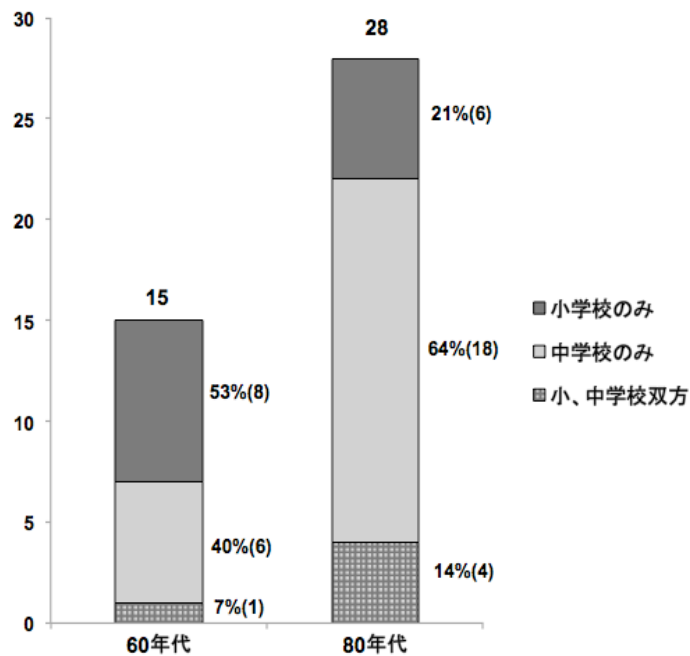


【図. 6-3】重複作品に占める小・中・高等学校国語教科書の割合

書 14 冊のうち、PT4-3 (91%)、PT4-4 (79%)、PT1-1 (75%)、PT1-2 (75%)、PT4-2 (50%)、の 5 冊であった。対象教科書全 14 冊に掲載された作品が、日本の国語教科書に掲載された作品と重なる比率平均は 34%であった。また、掲載された作品が、日本の国語教科書に掲載された作家と重なる平均比率は 43%であった。

重複した作品が、それぞれ日本の小学校・中学校・高等学校のうち、どの国語教科書と重なるのかについて調べた。その結果を、【図. 6

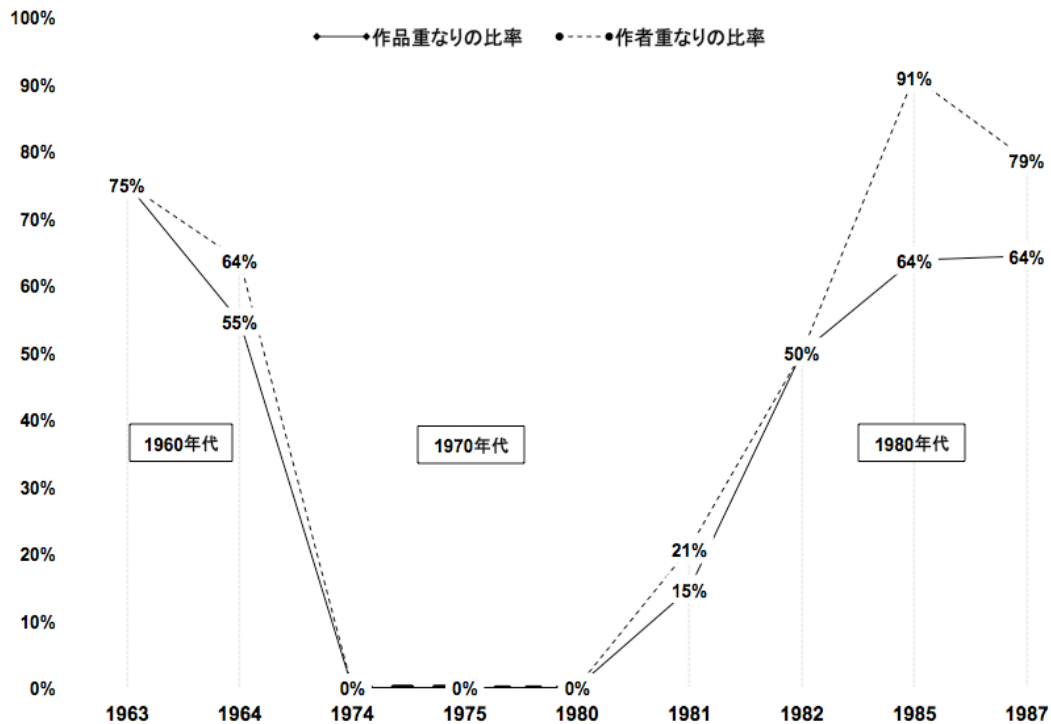
【図. 6-3】に示す。最も割合が大きかったのは中学校の国語教科書掲載作品と重複する作品で、全体の56%を占める。次に小学校の国語教科書掲載作品と重複する作品が32%、小学校、中学校双方の国語教科書掲載作品と重複する作品が12%であった。なお、高等学校の国語教科書掲載作品と重複する作品は存在しなかった。また、これらを1960年代と1980年代とに分けて集計した結果を【図. 6-4】に示す。1960年代は小学校の国語教科書との重なりが最も大きいですが、1980年代は中学校の国語教科書との重なりが大きくなっている。また、1960年代に7%であった小学校・中学校の双方の国語教科書掲載作品と重複する作品は、1980年代には14%になっていることが明らかになった。



【図. 6-4】重複作品に占める小・中学校国語教科書との重なり割合の年代別変化

5-3. 作品・作家の重なり度合い（年代別）

日本語教科書に掲載された作品が、日本の国語教科書に掲載された作品と重なる比率が年ごとにどのような特徴を持つかについて明らかにするために、教科書の発行年ごとに、掲載作品が国語教科書掲載作品・作家とどの程度重なるかについて、その重複の度合いを集計した。この結果を【図. 6-5】に示す。



【図. 6-5】作品・作家の重なり度合いの年別変遷

日本語教科書に掲載された作品が、日本の国語教科書に掲載された作品と重なる比率が50%を超えた教科書出版年は重なる比率の高い順から1963年(75%)、1985年(64%)・1987年(64%)、1964年(55%)、1982年(50%)であった。また、日本語教科書に掲載された作品の作家が、日本の国語教科書に掲載された作品の作家と重なる比率が50%を上回ったのは、比率の高い順から1985年(91%)、1987年(79%)、1963年(75%)、1964年(64%)、1982年(50%)であった。1974年、1975年、1980年は、作品・作家共に重なりは見られなかった。

5-4. 日本語教科書に掲載されることの多い作家と作品

複数回日本語教科書に作品が掲載されている作家名と掲載教科書、掲載された作品名を【表. 6-4】に記す。

【表. 6-4】複数回日本語教科書に作品が掲載されている作家と作品名

作家/編者	重複回数	作品名/書名
志賀直哉	5	「みつつのおの」(志賀直哉監修『小学一年こくご』1955年版)／「かぐやひめ」(志賀直哉監修『小学二年生のこくご』1955年版)／「菜の花と小娘」(新潮文庫「志賀直哉集」)×2／「かくれんぼう」
山本有三	4	「土の少年詩人」(山本有三編著『小学六年の国語』1958年版)／「法師を志して」(山本有三編著『小学六年の国語』1958年版)／「かりんとう(上)」(『中学校国語一』学校図書株式会社)／「かりんとう(下)」(『中学校国語一』学校図書株式会社)
柳田国男	4	「てがみ」(柳田国男編『中学二年の新しい国語』1960年版)／「富士登山(一)」(柳田国男編『小学五年の新しい国語』1955年版)／「富士登山(二)」(柳田国男編『小学五年の新しい国語』1955年版)／「文の組み立て」(柳田国男編『中学一年の新しい国語』1960年版)
石森延男	2	「ひばりのよどがえ」(石森延男著『小学四年生の新国語』1960年版)／「手紙」(石森延男編『中等新国語一』光村図書出版株式会社)
新川和江	2	「キュリー夫人(上)」(『国語5年下』)／「キュリー夫人(下)」(『国語5年下』)
トルストイ	2	トルストイ(著)・米川正夫(訳)「一飛び」(金田一京助編修『中等国語一』1962年版)／トルストイ(著)・米川正夫(訳)「一飛び」
古川清行	2	「パン」(文化庁編『外国人のための日本語読本 初級4』)／「日本人の名前」(文化庁編『外国人のための日本語読本 初級6』)
矢野健太郎	2	「数を足す話」(文化庁編『外国人のための日本語読本 初級5』)／「学科の問題」(文化庁編『外国人のための日本語読本 中級1』)

複数回日本語教科書に作品が掲載されている作家について調べたところ、志賀直哉(5)が最も多く、続いて、山本有三(4)、柳田国男(4)、石森延男(2)、新川和江(2)、トルストイ(2)、古川清行(2)、矢野健太郎(2)であった。

5-5. 教科書作成に際し参照されることの多い出典

日本語教科書の中には、文章選定に際して国語教科書や日本で発行された日本語教科書を参照していることを明記するものとし、ないものがあるが、明記しているものについて、どのような書籍が参考資料として挙げられているかを明らかにするために、日本語教科書掲載作品は日本語原文掲載作品の中で、出典が明記されているものの中で所謂「孫引き」が行われていた事例(原文の作品名が直接記されずに教科書や作品集などの書籍名が記載されているもの)について調べ、複数回掲載されたものを【表. 6-5】に示す。

【表. 6-5】 参照元として明記されている資料

年代	引用文献	作品数	作品名
60	金田一京助（編）『中等国語一』（1962）	2	トルストイ（著）・米川正夫（訳）「一飛び」 ／山口弥一郎「雪国の生活」
	日本文化庁（編）『外国人のための日本語 読本 初級 1』、『外国人のための日本語 読本 初級 4』、『外国人のための日本語 読本 初級 5』、『外国人のための日本語 読本 初級 6』、『外国人のための日本語 読本 初級 7』、『外国人のための日本語 読本 中級 1』、『外国人のための日本語 読本 中級 4』、『外国人のための日本語 読本 中級 5』、『外国人のための日本語 読本』中級	8	古川清行「パン」／大来佐武郎「ゆたかなくら し」／矢野健太郎「数を足す話」／八波則吉 「小さなねじ」／古川清行「日本人の名前」 ／美濃部亮吉・稲田正次「内閣と政府」／矢野健 太郎「学科の問題」／荒垣秀雄「四季」
80	国際基督教大学日本語研究室（編）『大学 生用 現代日本語Ⅰ』、『「大学生用 現 代日本語Ⅱ』	6	柴田武「敬語の使い方」／坪田譲治「日本昔話 について」／笠信太郎「歩きながら考える」 ／宮沢俊義「『生まれ』による差別」／吉川春寿 「栄養」／寺田寅彦「茶わんの湯」
	『中等新国語一』（石森延男（編）・光村 図書出版株式会社）、『中国国語一』（学校 図書株式会社）、『中学校国語一』（学校図 書株式会社）、『中国国語』（学校図書）	5	杉みき子「春のあしおと」／中村通夫「話しこ とばと書きことば」／山本有三「かりんとう （上）」／山本有三「かりんとう（下）」／永 井竜男「黒いご飯」
	東京外国語大学附属日本語学校（編）『日 本語Ⅰ』、『日本語Ⅱ』	3	岡田章雄「季節風と日本人」／戸塚文子「山の 湖—紀行文—」／鈴木敬信「生物のいる星とい ない星」
	『国語 5 年下』	2	新川和江「キュリー夫人（上）」／新川和江 「キュリー夫人（下）」

1960年代は、中学校の国語教科書が作品選定の材料になったことが明記されている。1970年代は書き下ろし作品が大半であり、日本語文掲載作品がほとんど存在しないため、孫引きをした参照資料はなかった。1980年代は日本の国語教科書に加え、日本の文化庁や大学が編纂した日本語教科書も参照されていることが明らかとなった。

6. 考察

以上の結果を踏まえ、以下に考察を行う。

6-1. 1970年代までの掲載文章種別ごとの役割

各年代に発行された日本語教科書掲載作品における種別割合と具体的作品（【図. 6-1】、【表. 6-2】）からは、日本語教科書の掲載文章は、文章の種別ごとに役割が異なっていたことが窺える。

例えば、書き下ろし作品に目を向けると、1960年で全体の28%、1970年代で96%、1980年代で21%となっているが、割合が圧倒的に多い1970年代では、中国の偉人や著名人や国内の社会システムなどに関する文章が掲載されている（【表. 6-2】）。中国

語原文翻訳掲載作品についても同様で、これらは、日本語文掲載作品では得られない情報を書き下ろし作品が担っていることが分かる。

日本語文掲載作品については、1960年代・1970年代の作品を見ると、「みっつのおの」、「てがみ」といった小・中学校の国語教科書掲載作品と共に、野坂参三「偉大なる片山潜」、小林多喜二「級長の願い」といった日本共産党員の手記や、プロレタリア文学作品が掲載されている。前者は特に日本に限らない普遍的な倫理観を、後者は日本の社会運動を紹介する役割を担っていたと考えられる。

6-2. 各時代の社会や文化を色濃く反映する掲載作品と1980年代の転換

1960年・1970年代において、中国の偉人や著名人や中国国内の社会システムなどに関する文章、日本共産党員の手記や、プロレタリア文学作品が掲載されていたことは先に述べたが、これらは、各時代の社会や文化を色濃く反映しているとも言える。日本語教育という外国語教育が、中国の国内情勢や文化について教育する役割を一部担っていたことが示唆される。

以上の傾向は1980年代に入ると変化を見せ、「『あります』と『います』」、「日本人の祖先」、「日本の文学」、「方言と共通語」、「手紙のいろいろ」といった、日本の言語や文化に関する文章になって行く。1980年を過ぎたあたりから、それまで書き下ろし作品に付与されていた役割が変化していると考えられる。以上から、1960年代と1970年代は、中国国内の社会状況や国際関係情勢が教科書掲載作品にもあらわれていた年代だったと言える。1980年代になると現在の教科書のように、日本の言語や文化、社会に関する文章が掲載されるようになっていく。特に、教科書作成者が直接その題材や様式を調整出来る書き下ろし作品は、作成者の考え方や立場、当時の社会背景が映し出されており、年代ごとの特徴や変化も顕著である。文章の種別ごとに掲載された文章の年代別傾向からは、教科書が発行された年代によって掲載された文章の特徴も変わるということが示唆される。

6-3. 参照元の年代別の特徴

日本語教科書の掲載作品選定に際し、どのような書籍が参考資料として挙げられているかを明らかにした結果（【表. 6-5】）から、1960年代は、1950年代に発行された国語教科書を中心に作品選定の引用元になったことが記され、1980年代は日本の国語教科

書に加え、日本の文化庁や大学が編纂した日本語教科書も参照されていることが明らかとなった。第二章で述べたように、1980年代は日本との国際・民際外交が活発化する時期であり、そのような中で、日本で作成された日本語教育のための資料や国語教科書が大量に流入した結果が教科書作成に際し参照した資料にもあらわれていると考えられる。

6-4. 1960・1970・1980年代の日本語教科書と国語教科書との関わりの特徴と変遷

日本語教科書に掲載された作品が、日本の国語教科書に掲載された作品と重なる比率が50%を上回ったのは、対象教科書14冊のうち、PT1-1(75%)、PT1-2(67%)、PT4-3(64%)、PT4-4(64%)、PT4-2(50%)の5冊であった。また、掲載された作品が、日本の国語教科書に掲載された作家と重なる比率が50%を上回ったのは、対象教科書14冊のうち、PT4-3(91%)、PT4-4(79%)、PT1-1(75%)、PT1-2(75%)、PT4-2(50%)の5冊であった。対象教科書全14冊に掲載された作品が、日本の国語教科書に掲載された作品と重なる比率平均は34%であった。また、掲載された作品が、日本の国語教科書に掲載された作家と重なる比率平均は43%であった。田中(2011c・2012a)によると、現在の日本語教科書は、基礎段階で作品15.8%、作家27.3%、高年級段階で作品63%、作家78%となっており、過去の日本語教科書の方が国語教科書との重なり比率は一見低いように見える。しかし、年代別に見てみると、特に数値が低かったのは1970年代の教科書で、重なり度合いが0%と全くなく、これが全体の平均値を引き下げたことが分かる(【図. 6-4】)。1960年代に発行された教科書は、作品・作家共に重複の度合いで75%を示すものがあり、1980年代の教科書では作品64%、作家91%となったものもあった。国語教科書掲載作品・作家との重複は、1960年代と1980年代にも見られることが判明した。

国語教科書掲載作品と重複する作品について、それぞれ小・中・高等学校のどの教科書に重複するのかについて調べたところ、最も割合が大きかったのは中学校の国語教科書掲載作品と重複する作品で、全体の56%を占める。次に小学校の国語教科書掲載作品と重複する作品が32%であり、小学校・中学校双方の国語教科書掲載作品と重複する作品に重なる作品が12%であった。なお、高等学校の国語教科書掲載作品と重複する作品は存在しなかった。また、作品・作家の重なり度合いについて年代別に算出したところ、1960年代は小学校の国語教科書との重なりが最も大きいが、1980年代は中学校の国語教科書との重なりが大きくなっている。また、1960年代に7%であった小学校・中学校の双方の

国語教科書掲載作品と重複する作品は、1980年代には14%になっている。なお、高等学校の国語教科書載作品と重複する作品は存在しなかった。

第四章の調査結果によると、現在広く利用されている基礎段階精読教科書20冊に掲載された文章のうち、国語教科書掲載作品と重複する作品の内訳は、小学校（11%，9）、中学校（30%，25）、高等学校（59%，48）となっている。さらに、第五章の調査結果によると、現在広く利用されている高年級段階精読教科書については、小学校のみ（0.3%，1）、中学のみ（9%，32）、高校のみ（85%，288）、中・高のみ（4%，13）、小・中のみ（2%，5）、小・中・高（0.3%，1）となっている。これら現行教科書と今回の調査結果とを比較すると、過去の教科書の方が、小学校・中学校の国語教科書に重なる割合が高く、高等学校の国語教科書と重なるものは存在しない点が大きな違いである。1960年代は、小学校、1980年代は中学校、そして、現在広く利用されている1990年代以降発行の教科書は高等学校の国語教科書掲載作品との重複が最も多い。

このことから、1980年代までの日本語教育が目指して来たものが、現在の日本語教育と若干異なるということが考えられる。つまり、現在の精読教科書が、高等学校の国語教科書に掲載された随筆や評論、小説、ひいては古典文学・漢文学が取り扱われるということは、それらがある意味、日本語教育の到達目標となっているわけであるが、一方で、過去の教科書にはそういった様式の文章が掲載されておらず、古典作品や高等学校で読むような随筆や評論、小説は到達目標には想定されていなかったと考えられる。1980年代では、むしろ、中学校の国語教科書に掲載された作品が、1960年代には、小学校の国語教科書に掲載された作品が日本語学習の習熟度の目安とされていたことが示唆される。現代中国の日本語教科書の掲載作品の年代別特徴からは、それぞれの年代の中国の日本語教育が到達目標としていたレベルが垣間見え、各時代の大学専攻日本語教育の目標が国語教科の学習段階に基づいて設定されていた可能性が示唆された。

7. まとめ

第六章では、日本の国語教科書と掲載作品・作家が近似性を持つと指摘されている中国の大学専攻日本語教科書について、現在の特徴を持つにいたった過程を明らかにすることを目的とした。特に、日本語教科書と国語教科書の近似性が、中国の日本語教育の現代史において、現在に限って見られる特徴であるのか、或いは、過去の教科書にも同様の特徴が見られるのかについて明らかにすることを目的として調査を行った。

調査の結果、国語教科書との内容的近似性は、1970年代を除く、ほぼ全ての時期に見られる特徴であることを明らかにした。さらに、過去の教科書と現行教科書との比較の結果、1960年代に発行された日本語教科書は小学校の国語教科書と、1980年代に発行された日本語教科書は中学校の国語教科書と、そして、1990年代以降に発行された現行日本語教科書は高等学校の国語教科書との重なり度合いが高く、各時代の大学専攻日本語教育の目標が国語教科の学習段階に基づいて設定されていた可能性があることを指摘した。

第Ⅱ部では、まず、第四章から第五章にかけて、現行日本語教科書の特徴を国語教科書との近似性という観点から明らかにすることを目的とし、現在広く利用されている精読用日本語教科書37冊（基礎段階用20冊・高年級段階用17冊）の調査を実施した。

調査の結果、現行教科書の掲載作品・作家は国語教科書と重複しており、特に高年級段階で取り扱われる教材のうち、日本語教科書の掲載作品が国語教科書に掲載されたものと一致する度合いが最も高いものでは88%を示し、17冊のうち12冊の日本語教科書で50%以上の重なりを示すことを明らかにした。また、作家の重複の度合いに関しては、最も高い日本語教科書で100%を示し、17冊全ての日本語教科書で50%以上の重なりを示すことが明らかになった。以上から、現在中国国内で広く利用されている精読用日本語教科書には、国語教科書との近似性が存在することを示した。

第六章では、中国大学専攻日本語教育が本格的に始まった1960年代から1980年代までに発行され、中国国内で広く使用された日本語教科書14冊についても調査を行い、国語教科書との内容的近似性は、1970年代を除く、ほぼ全ての時期に見られる特徴であることを明らかにした。さらに、過去の教科書と現行教科書との比較の結果、1960年代に発行された日本語教科書は小学校の国語教科書と、1980年代に発行された日本語教科書は中学校の国語教科書と、そして、1990年代以降に発行された現行日本語教科書は高等学校の国語教科書との重なり度合いが高く、各時代の大学専攻日本語教育の目標が国語教科書の学習段階に基づいて設定されていた可能性があることを指摘した。

第Ⅲ部では、内容的近似性を持つ日本語教科書と国語教科書とが、具体的にどのような関係にあるのか、その異同と両者の役割について調査し、考察する。

第Ⅲ部

「日本語教科書」が包摂する「国語教科書」

—異同と役割—

第Ⅱ部では、中国の大学専攻日本語教科書は 1960 年代から国語教科書との近似性を持つことを指摘した。

第Ⅲ部では、内容的近似性を持つ日本語教科書と国語教科書とが、具体的にどのような関係にあるのか、その異同と両者の役割について調査を行い、考察する。

第七章では、高年級段階の日本語教科書の内容的特徴を、掲載された作品の様式と年代、文章の題材の三つの観点から分析する。また、第八章において、過去の日本語教科書についても調査を行う。

第九章では、現行教科書の設問に着目した調査を行い、中国の大学専攻日本語教育において主幹科目とされる精読科目の高年級段階日本語教科書と国語教科書との比較・分析を行う。

第十章では、まず、以上に述べた中国の大学専攻日本語教科書の特徴について、1970 年代末から 1990 年代にかけて指摘された課題を概観する。具体的には、第二言語としての日本語の教育は、国語教育とは異なるため、中国の大学に派遣された日本の高等学校国語科教諭などが日本語の授業で国語教育の内容を教えることは問題であるという指摘が複数の研究者によりなされて来たことについてである。これらの問題点を多面的に分析するために、実際に中国の日本語教育の現場で教壇に立ったことのある派遣教師（中国の大学専攻日本語学科に派遣された高等学校国語科教諭）17 名を対象にインタビュー調査を行い、派遣教師として中国の日本語教育の現場に立った国語科教諭が、派遣先機関からどのような役割を期待され、どのような教授法を用いて授業を行い、どのような課題に直面していたかについて考察する。

第七章

高年級段階用日本語教科書と

日本の小・中・高等学校国語教科書との比較

—文章の様式・題材・年代を中心に—

第七章では、中国国内で広く使用されている現行の日本語教科書に掲載された作品の様式や年代、或いは題材に関する調査・考察を通して、中国国内で使用されている日本語教科書と日本国内で使用されている国語教科書との近似性の実態を解明する。

1. 研究の背景

第四章、第五章、第六章では、中国の大学専攻日本語教科書が、一貫して日本の国語教科書との近似性を持つことが明らかとなった（1970年代の「中断期」（第一章）は除く）。日本語教科書と国語教科書の近似性とは、日本語教科書に掲載された作品・作家が、国語教科書に掲載された文章のものと重複するということであるが、双方の教科書で具体的にどのような作品が重複しており、日本語教科書は国語教科書とどのような関係にあるのかを明らかにすることを目的として調査を行った。

2. 問題の所在

1960年代以降、国語教科書との近似性が指摘出来る中国の大学専攻日本語教科書であるが、国語教科書と日本語教科書の具体的な関係性についてはこれまで管見の限り明らかにされていない。しかし、日本語教科書と国語教科書との関係性については、掲載作品における重なり度合いのみでは明確にはならない。作品や作家が重複するのであればどのような作品・作家が重複し、どのようなものが重複しないのか。国語教科書との繋がりやさまざまな課題が指摘される中国の大学専攻精読¹⁰⁵日本語教科書について、現行教科書の内容の実態を解明することが必須であると考えられる。

3. 研究の目的

第七章では、現行教科書に掲載された作品の様式や年代、或いは題材について調査し、国語教科書との繋がりやさまざまな課題が指摘される中国の大学専攻精読日本語教科書に

¹⁰⁵ 中国の大学専攻日本語教育のカリキュラムの中心を担う主幹科目とされ、「精読」もしくは「総合日語」と呼ばれる（堀口，2003）。1950年代は「講読」または、「分析性読解」と呼ばれていたが、1960年代初頭に「講読」から「精読」に名称が変更され、本文を中心にセンテンスごとに語彙・文法を解説し、語彙・文法・翻訳・作文の練習を行う科目となった。語彙・文法の理解と練習が中心となった知識重視の教育への反省から、1980年代末になると「精読」から「総合日語」へと名称が変更され、読む・聴く・話す・書くという四技能を総合的に育成することを主眼にした教育が実施されている（林・河住，2012）。一般的には大学1年次から4年次まで設置され、時間数は、基礎段階で週8コマ（1コマ45分）、高年級段階で週6コマ開設されている。なお、中国の大学は2学期制を採用しており、1学期は約16週となっている（金，2011）。

ついて、双方の教科書で具体的にどのような作品が重複しており、日本語教科書は国語教科書とどのような関係にあるのかを明らかにすることを目的として調査を行った。

4. 研究の方法

第七章では、調査項目を次の 3 項目に設定する。(1) 現行日本語教科書に掲載されている作品¹⁰⁶の様式、初出年、取り扱われている題材。(2) 現行日本語教科書に掲載されている作品の中で国語教科書掲載作品と重複する作品の様式、初出年、取り扱われている題材。(3) 現行日本語教科書に掲載されている作品の中で国語教科書掲載作品と重複しない作品の様式、初出年、取り扱われている題材。

対象とする日本語教科書は、中国の大学専攻日本語教科書を発行する主要出版社(外语教学与研究出版社・上海外语教育出版社・大连理工大学出版社)に、北京・上海・大連の大学で使用されている主な精読教科書について問い合わせ、回答の中で挙げられた【表 7-1】に示す教科書である。また、日本の小学校・中学校・高等学校国語教科書と重なる作品の集計には、戦後の小・中・高等学校国語教科書掲載作品データベースである日外アソシエーツ編(2008)¹⁰⁷及び、阿武(2004)¹⁰⁸に掲載されている作品・作家を参照した¹⁰⁹。

¹⁰⁶ 第七章が対象とした日本語教科書の掲載文章(「本文」「読み物」「課外読み物」「補助教材」「鑑賞」のいずれかとして掲載されたもの)は、全て既に執筆された作品の引用であり、教科書作成者による純粋な書き下ろし作品は存在しなかった。

¹⁰⁷ 1949年から2006年の間に発行された小・中学校国語教科書掲載作品(小説・戯曲・評論・随筆・詩・古文など全て)を作家ごとにリスト化した作品目録。

¹⁰⁸ 阿武泉(中・高等学校国語科教論)作成によるもの。〈調査期間〉1992年～2004年〈調査機関〉財団法人教科書研究センター附属教科書図書館・東書文庫・国立教育研究所教育図書館〈調査対象〉1950年～2002年の間に発行された国語教科書のうち、1952年度～1964年度使用の「言語編」1984年度～使用の「国語表現」1994年度～使用の「現代語」の教科書を除く全ての検定教科書1829冊を収録したデータベース。

¹⁰⁹ 対象とした国語教科書の発行年を広く「戦後」とした理由は、国語教科書が発行されてから、その影響が日本語教科書に及ぶまでには時差が生じるため、日本語教科書と国語教科書とを比較する際は、単純に同じ年に発行されたもの同士を比較出来ないからである。

【表. 7-1】 現行高年級段階用精読日本語教科書一覧

番号	教材名	作成者	出版社	出版年
HT1-1	『日語』(第五册)			1986
HT1-2	『日語』(第六册)	上海外国语学院	上海外语教育出版社	1986
HT1-3	『日語』(第七册)	日语教研室编		1987
HT1-4	『日語』(第八册)			1987
HT2-1	『高年級日語精読』(第一册)			
HT2-2	『高年級日語精読』(第二册)	北京大学外国语学院	上海译文出版社	2004
HT2-3	『高年級日語精読』(第三册)	学院日语系编		2004
HT3-1	『日語精読』(大学三年級用)	大连外国语学院		大连理工大学出版社
HT3-2	『日語精読』(大学四年級用)(第2版)	日本語学院编	2008	
HT4-1	『日語综合教程』(第五册)			2006
HT4-2	『日語综合教程』(第六册)	上海外国语学院	上海外语教育出版社	2011
HT4-3	『日語综合教程』(第七册)	日语教研室编		2007
HT4-4	『日語综合教程』(第八册)			2008
HT5-1	『大学日語精読』(上)	大连水产学院日		大连理工大学出版社
HT5-2	『大学日語精読』(下)	語系编	2007	
HT6-1	『日語精読』(第三册)	宿久高、周异夫	外语教学与研究出版社	2008
HT6-2	『日語精読』(第四册)	主编		2011

前掲3項目を明らかにするために、HT1-1 から HT6-2 に示す主要日本語教科書に掲載された文章計 555 作品（「本文」「読み物」「課外読み物」「補助教材」「鑑賞」のいずれかとして掲載されたもの）を対象とした。第七章では、現行教科書全体の内容的実態とその特徴について分析・考察することが主旨であるため、現行主要教科書全体を集計対象とし、各教科書を個別に集計することはしなかった。以下の手順で調査を行った。

(1) 各作品の様式を明らかにするために、阿武(2004)に基づく6つの分類を設け集計した[5-1.]。6項目とは、フィクション、ノンフィクション、詩、短歌・俳句、古文、漢文の6つである。教科書によっては、一つの文章に対し二つの出典が存在する場合がある。例えば、HT1-1 第1課「鑑真和上」は、『人民中国』(1978年2月号)掲載の鑑真に関する文章と、『人民日报』(1978年6月5日)掲載の「東海六渡知遂宏願」とを併せたものである。このように、複数の引用作品をもとに、一部削除又は加筆が施された上で一つの作品として掲載されるようなケースもいくつか存在する(その他に、「漢文の訓読」(角川書店「漢文の訓読」『高等学校総合国語I』・旺文社『漢文の基礎』)、「古代の和歌」(角川書店(1978)『高等学校古文一改訂版』・(1979)『高等学校古文二改訂版』)、「日本の漢文学」(明治書院(1975)『日学本史新版』・加藤徹(2006)『漢文の素養—誰が日本文化を作ったのか』(光文社)がある)。これら複数

の作品が引用・参照されている場合については、それぞれを集計した。そのため、集計した文章数は、実際の日本語教科書の作品数より4本多い。

(2) 各作品の年代を明らかにするために作品の初出年を調査した上で集計を行った[5-2.]。第七章では、作品の初出年から作品が書かれた年を把握し、掲載作品の年代的特徴を明らかにする。初出年は厳密にはその文章が書かれた年と完全に一致するとは言えない場合もあるが、それぞれの作家が文章を書き終えた時期を厳密に特定することは不可能に近く、また、書き終えた時期と初出年とには、著しい誤差が生じるものではないものと考えられる。教科書掲載作品の「出典」として記されたものは、その作品の初出媒体ではなく、既に発表されたものが引用された教科書や参考書、或いは、後年に文庫化されたものであることもあり、その文章が書かれた年と大きく異なる場合がある。また、場合によっては、教科書の中で引用元が明記されていない作品もあるが、第七章で対象とした作品全てについて、筆者が書かれた文章のタイトル、作家、内容から作品の初出年を調べ、集計した。

(3) 各作品の題材を明らかにするために、図書の内容分類法である日本十進分類法¹¹⁰の類目標に基づき、作品を分類し集計した[5-3.]。日本十進分類法の類目標の一覧は【表. 7-2】の通りである。

【表. 7-2】日本十進分類法類目標一覧

分類番号	項目名	詳細内容
0	総記	図書館、図書、百科事典、一般論文集、逐次刊行物、団体、ジャーナリズム、叢書
1	哲学	哲学、心理学、倫理学、宗教
2	歴史	歴史、伝記、地理
3	社会科学	政治、法律、経済、統計、社会、教育、風俗習慣、国防
4	自然科学	数学、理学、医学
5	技術	工学、工業、家政学
6	産業	農林水産業、商業、運輸、通信
7	芸術	美術、音楽、演劇、スポーツ、諸芸、娯楽
8	言語	言語
9	文学	文学

¹¹⁰ 日本で考案された十進分類法。国内外の図書分類法を参照しながらも、日本に関連した項目（日本、日本語、日本文化など）の分類を正確に行うことが重視されている。森清が原編であるが、新訂6版以降は日本図書館協会分類委員会が改訂している。第七章では森清（原編）・日本図書館協会分類委員会（改訂）（1995）に基づいて調査を行う。

(4) 以上の(1)～(3)を行い、現行日本語教科書全体の内容的特徴を明らかにした上で、国語教科書掲載作品と重なる作品（以下、「国語教科書重複作品」とする）と、重ならない作品（以下、「日本語教科書のみ掲載作品」とする）¹¹¹とが具体的にどのような作品であるのかを明らかにするために、文章様式の特徴と文章題材の特徴に関する分析では、ロジスティクス回帰分析法を用いて、国語教科書と重複する作品が占有する度合い（以下、「国語教科書連関係数」とする）を連関係数として算出し、「国語教科書重複作品」と「日本語教科書のみ掲載作品」の特徴の異同について明らかにした[5-1-2./5-3-2.]。連関係数¹¹²を以下に定義する。数値の最大値は1とし、数値が1に近づけば近づくほど、国語教科書との関連性の強さが増すことになる。

$$\left\{ \begin{array}{l} y=f(x) \in [0,1] \\ x_1=\text{国語教科書重複作品}, x_2=\text{日本語教科書のみ掲載作品} \\ \Rightarrow y_1=f(x_1)=f(\text{国語})=1, y_2=f(x_2)=f(\text{日本語})=0 \end{array} \right.$$

続いて、上記調査結果に基づき、考察ではさらに教科書掲載作品の様式的特徴（各文章様式がどのような題材に属するのか）、題材的特徴（各文章題材がどのような様式に属するのか）、そして年代的特徴（各年代の文章がどのような様式・題材の特徴を有するのか）の詳細を明らかにするために、文章の様式、初出年、題材について集計結果のクロス集計を行い、一元的な調査では見えづらいデータ同士の関係（日本語教科書で取り扱われている文章の様式・年代・題材の特徴相互の関係）を導き出した[6-1./6-2./6-3.]。

5. 結果

調査の結果について、以下に記す。

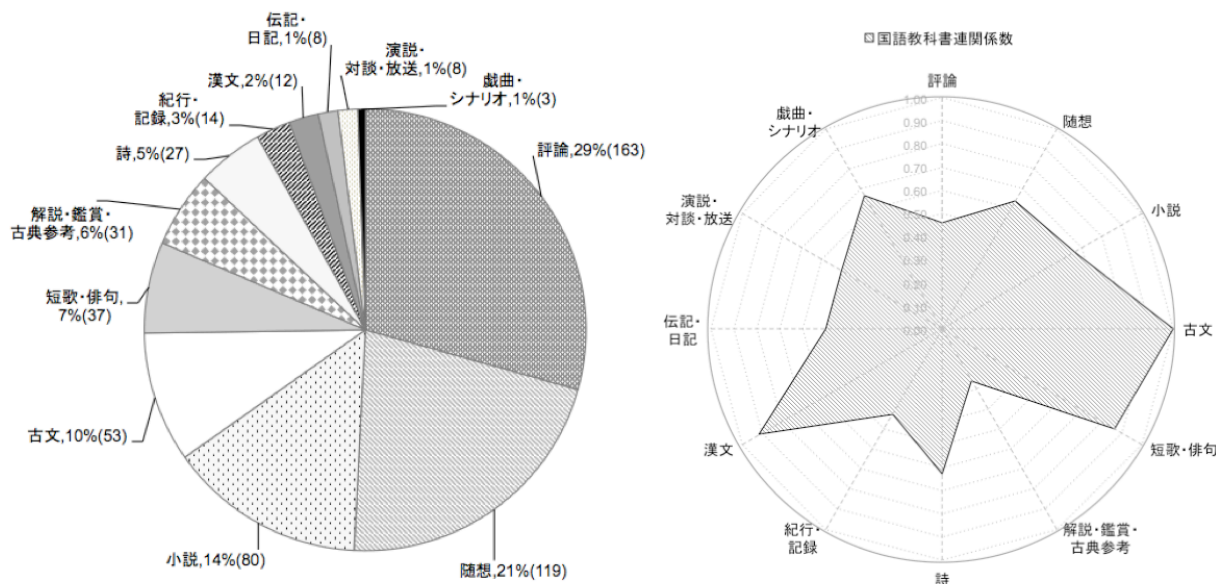
5-1. 取り扱われる作品の様式

HT1-1 から HT6-2 に示す主要日本語教科書に掲載された文章計 555 作品の様式を明らかにするために、阿武（2004）に基づく分類を設け集計した。この結果を以下の【図

¹¹¹ 調査対象となった全 555 作品のうち、「国語教科書重複作品」は計 341 作品（61%）、「日本語教科書のみ掲載作品」は計 214 作品（39%）となっている。

¹¹² y の数値が 1 に近くなるほど、その様式と題材に属する作品総数のうち、「国語教科書重複作品」が多いことになる。

7-1】に示す。さらに、日本語教科書の各様式に属する作品の国語教科書連関係数について調査を行った。この結果を【図. 7-2】に示す。



【図. 7-1】各様式の作品数と全体に占める割合 【図. 7-2】各様式の国語教科書連関係数

5-1-1. 高等学校国語科を連想させる各様式の比率（「評論」「随想」「小説」「古文」が74%）

【図. 7-1】について、様式としては「評論」が最も多く163作品で、全555作品のうち29.4%を占める。続いて、「随想」が119作品（21.4%）で、「評論」と「随想」を合わせると約半数を占め、「小説」80作品（14.4%）、「古文」53作品（9.5%）も含めると、全体の74%を占める。続いて、「短歌・俳句」が37作品（6.7%）、「解説・鑑賞・古典参考」が31作品（5.6%）、「詩」が27作品（4.9%）、「紀行・記録」が14作品（2.5%）、「漢文」が12作品（2.2%）、「伝記・日記」が8作品（1.4%）、「講演・対談・放送」が8作品（1.4%）、「戯曲・シナリオ」が3作品（0.5%）となっている。

各文章様式に属する作品の具体例を以下に記す。「評論」：「近代の夜明け」（吉田精一）／「随想」：「山上の景観」（辻まこと）／「小説」：「坊っちゃん」（夏目漱石）／「古文」：「おくのほそ道」（松尾芭蕉）／「短歌・俳句」：「夏はきぬ（短歌）」（福島泰樹など）、「新緑（俳句）」（福安風生など）／「解説・鑑賞・古典参考」：「遣唐使と遣隋使」（三輪知雄監修『日本の歴史1』）、「俳句の鑑賞」（加藤楸邨）、

「和歌表現の手引き」（久保田淳編『古典和歌必携』）／「詩」：「千曲川旅情の歌」（島崎藤村）／「紀行・記録」：「草原の記-モンゴル紀行」（司馬遼太郎）、「フシダカバチの秘密」（アンリ・ファールブル（作）・古川晴夫（訳）『昆虫記』）／「漢文」：「早発白帝城」（李白）／「伝記・日記」：「田中正造」（上笙一郎）、「断腸亭日乗」（永井荷風）／「演説・対談・放送」：「現代日本の開化—明治 44 年 8 月和歌山において述—」（夏目漱石）、「日本語を考える（対談）」（司馬遼太郎・桑原武夫）、「心が生まれた惑星」（『脳と心 NHK サイエンススペシャル驚異の小宇宙・人体 2.1 心が生まれた惑星～進化～』）／「戯曲・シナリオ」：「キュリー夫人」（宮津博『東童児童劇選集』）、「大予言」（浜田金広・テレビドラマ「世にも奇妙な物語」）。

上位の様式を順に見ると、「評論」「随想」「小説」といった近現代の作品が大半を占め、その後に「古文」や「短歌・俳句」と続く形は、そのまま日本の高等学校の国語科で取り扱われる内容を連想させる。

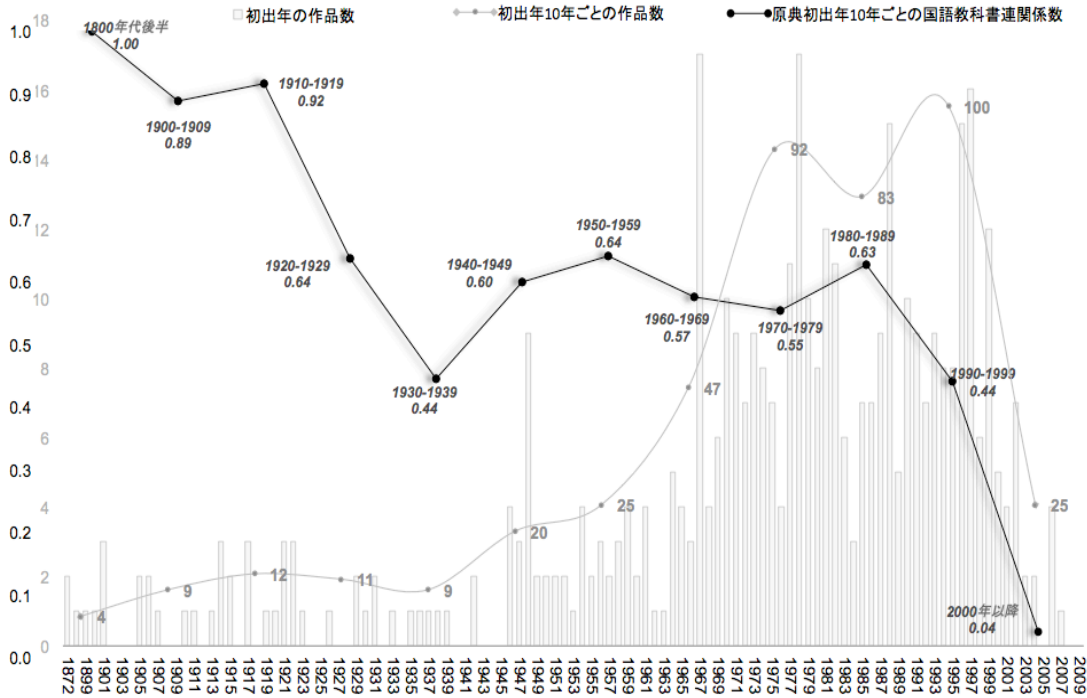
5-1-2. 各様式に広く分布する「国語教科書重複作品」

作品の国語教科書連関係数を様式別に算出したところ、【図. 7-2】に示すように「古文」（1.00）、「漢文」（.92）、「短歌・俳句」（.86）、「戯曲・シナリオ」（.67）、「小説」（.66）、「随想」（.64）、「詩」（.63）となり、これらの様式では「国語教科書重複作品」が過半数を占めることが明らかとなった。続いて「伝記・日記」と「講演・対談・放送」においては日本語教科書作品の国語教科書連関係数は.50 を示しており、第七章が設定した様式項目全 12 のうち、9 項目は国語教科書連関係数.50 以上を示した。中国の大学専攻日本語教科書において、国語教科書掲載作品と重複するものは、それぞれの様式に広く存在することが明らかとなった。

5-2. 取り扱われる作品の初出年

HT1-1 から HT6-2 に示す主要日本語教科書に掲載された文章計 555 作品を対象に、各作品の年代を明らかにするために、それぞれの作品の初出年を調査し作品数を年代ごとに集計した。結果を【図. 7-3】に示す。本調査では主に近現代作品の初出年の状況を把握することを目的としているため、全 555 作品のうち、本集計結果からは「古典」（計：61）を除いた。また、原典出版年「不明」（計：61）も年ごとに区分出来ないため、分析対象から除外した。各年の作品数を棒グラフで、各年の作品数の 10 年単位ごと

の量的推移を曲線で、各年の作品数の10年単位ごとの国語教科書連関係数を実線の折れ線グラフで、それぞれ示す。



【図. 7-3】 初出年別作品数と割合

5-2-1. 1970年代・1980年代・1990年代に発表された作品が全体の半数

各年の作品数の10年単位ごとの量的推移を示した【図. 7-3】の曲線について、1990年代に発表された作品が最も多く、100作品で全555作品のうち18%となっている。続いて、1970年代(92作品・16.6%)、1980年代(83作品・15%)、1960年代(47作品・8.5%)、1940年代・2000年代(25作品・4.5%)、1910年代(12作品・2.2%)、1920年代(11作品・2%)、1900年代・1930年代(9作品・1.6%)、1800年代後半(4作品・0.7%)となった。

1970年代・1980年代・1990年代の30年間に発表された作品が、総作品数の約50%を占めることが明らかとなった。

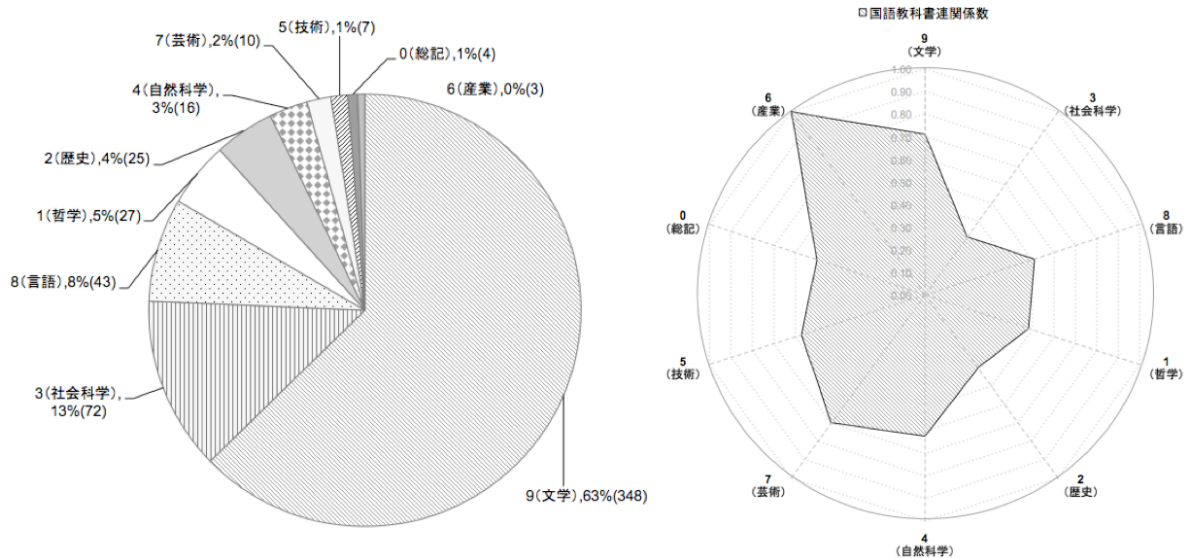
5-2-2. 初出年が古い作品ほど、「国語教科書重複作品」の割合が高い

各年の作品数の10年単位ごとの国語教科書連関係数を示した【図. 7-3】の実線折れ線グラフによると、国語教科書連関係数は、年代が新しくなるにつれ減少傾向にある。

2000年以降の作品については、国語教科書と重なる作品の引用はほとんど存在しない¹¹³。中国の大学専攻日本語教科書に掲載された作品の傾向として、初出年が古い作品ほど、「国語教科書重複作品」の割合が高いということが明らかとなった。

5-3. 取り扱われる作品の題材

HT1-1 から HT6-2 に示す主要日本語教科書に掲載された文章計 555 作品を対象に、各作品の題材を明らかにするために、日本十進分類法類目標の各項目に分類し、集計した。結果を【図. 7-4】に示す。また、題材ごとに「国語教科書重複作品」がどの程度存在するかを明らかにするために、各題材の国語教科書連関係数を算出し、その結果を【図. 7-5】に示す。



【図. 7-4】各題材の作品数と全体に占める割合 【図. 7-5】各題材の国語教科書連関係数

5-3-1. 作品の題材は「文学」が圧倒的な割合を占める

【図. 7-4】について、作品の題材として、圧倒的な割合を占めるのが「文学」に関するもので、全 555 作品中 348 作品 (62.7%) を占める。日本十進分類法に基づき「文学」をさらに分類した結果、「日本文学」が 322 作品 (「文学 (348 作品)」全体の 92.5%)、「中国文学」が 20 作品 (同 5.7%)、「その他の外国文学」が 3 作品 (同 0.9%)、「文学総合」が 3 作品 (同 0.9%) であった。具体的な作品名は次の通りであ

¹¹³ 但し、2000年以降の「国語教科書重複作品」が極めて少ない理由として、第七章で参照している日外アソシエーツ(2008)(小・中学校国語教科書掲載作品データベース)と阿武(2004)(高校国語教科書掲載作品データベース)は、それぞれ2006年と2002年までとなっていることを予め考慮に入れる必要がある。

る。「中国文学」：「藤野先生」（魯迅（作）・竹内好（訳））／「その他の外国文学」：「最後の授業」（アルフォンス・ドーデー（著）・松田譲（訳））／「文学総合」：「小説の読者」（桑原武夫『桑原武夫全集第1巻』）。

作品の題材として「文学」の次に大きな割合を占めるのが、「社会科学」（72 作品・13.0%）であり、続いて「言語」（43 作品・7.7%）、「哲学」（27 作品・4.9%）、「歴史」（25 作品・4.5%）、「自然科学」（16 作品・2.9%）、「芸術」（7 作品・1.3%）、「技術」（4 作品・0.7%）、「総記」（4 作品・0.7%）、「産業」（3 作品・0.5%）と続くが、いずれも「文学」の半数にも満たない。中国の大学専攻精読用日本語教科書の取り扱う作品の題材としては、「文学」が他の題材との比較において圧倒的に多いことが明らかとなった。

題材として「文学」を除く作品の具体例を以下に記す。「社会科学」：「日本人の契約観」（渡邊洋三『法というものの考え方』）／「言語」：「時候のあいさつ」（池田摩耶子『日本語再発見：異質の認識』）／「哲学」：「癒しとしての死の哲学」（小浜逸郎『癒しとしての死の哲学』）／「歴史」：「歴史の中の日本」（司馬遼太郎『歴史の中の日本』）／「自然科学」：「気象と人間」（倉嶋厚・光村図書『国語 2』）／「芸術」：「映画芸術の成立」（岩崎昶『映画の理論』）／「技術」：「庭」（渡辺武信『住まい方の演出：私の場を支える仕掛けと小道具』）／「総記」：「はじめの一冊」（森まゆみ『読書休日』）／「産業」：「森と文明の物語」（安田喜憲『森と文明の物語：環境考古学は語る』）。

5-3-2. 「文学」を題材とする作品の7割以上が「国語教科書重複作品」

作品の国語教科書連関係数を題材別に算出したところ、「産業」（1.00）、「文学」（.71）、「芸術」（.70）、「自然科学」（.63）、「技術」（.57）、「言語」（.51）、においては作品の連関係数が.50 を超え、国語教科書掲載作品と重複する作品が半数を超えている。「総記」では日本語教科書作品の連関係数は.50 を示し、「国語教科書重複作品」と「日本語教科書のみ掲載作品」との占める割合はほぼ同一である。「社会科学」（.32）、「歴史」（.40）、「哲学」（.48）において連関係数は.50 以下を示し、国語教科書掲載作品と重複する作品は半数に満たない（【図. 7-5】）。

国語教科書と強い関連性を示すのは「文学」で¹¹⁴、全 348 作品中、247 作品（71%）が「国語教科書重複作品」であった。中国の大学専攻日本語教科書に掲載された作品の題材として大きな割合を占める「文学」のうち、7 割は「国語教科書重複作品」となっていることが明らかとなった。

6. 考察

以上の結果を踏まえ、以下に考察を行う。

6-1. 現行教科書掲載文章の様式的特徴

まず、現行高年級段階精読用教科書掲載文章の様式的特徴について、考察を行う。

6-1-1. “様式”としての「文学」は半数に満たない

第七章による調査の結果、中国の大学専攻日本語教科書の作品の様式としては、「評論」が最も多く 163 作品で、全 555 作品のうち 29.4%を占める。続いて、「随想」が 119 作品（21.4%）で、「評論」と「随想」を合わせると約半数を占めることが明らかになった。先行研究の中には、大学専攻日本語高年級段階のカリキュラムや教科書は小説などの“文学作品”の読解が中心となっていると指摘するものがあるが（陳，1998：205）、第七章による調査の結果、詩・小説・戯曲などの文学作品として認識されるものは、「小説」が 80 作品（14.4%）、「古文」が 53 作品（9.5%）、「短歌・俳句」が 37 作品（6.7%）、「詩」が 27 作品（4.9%）、「漢文」が 12 作品（2.2%）、「戯曲・シナリオ」が 3 作品（0.5%）で、全体の約 38%となっている。この数値から日本語教科書の扱う作品の様式が“文学作品に偏っている”と見るか否かについては、それぞれの教育目標にもよるが、少なくとも半数にも満たないということが明らかとなった。それでは、なぜ、作品が文学作品に偏り「一面的」（陳，1998：205）と感じられるのであろうか。

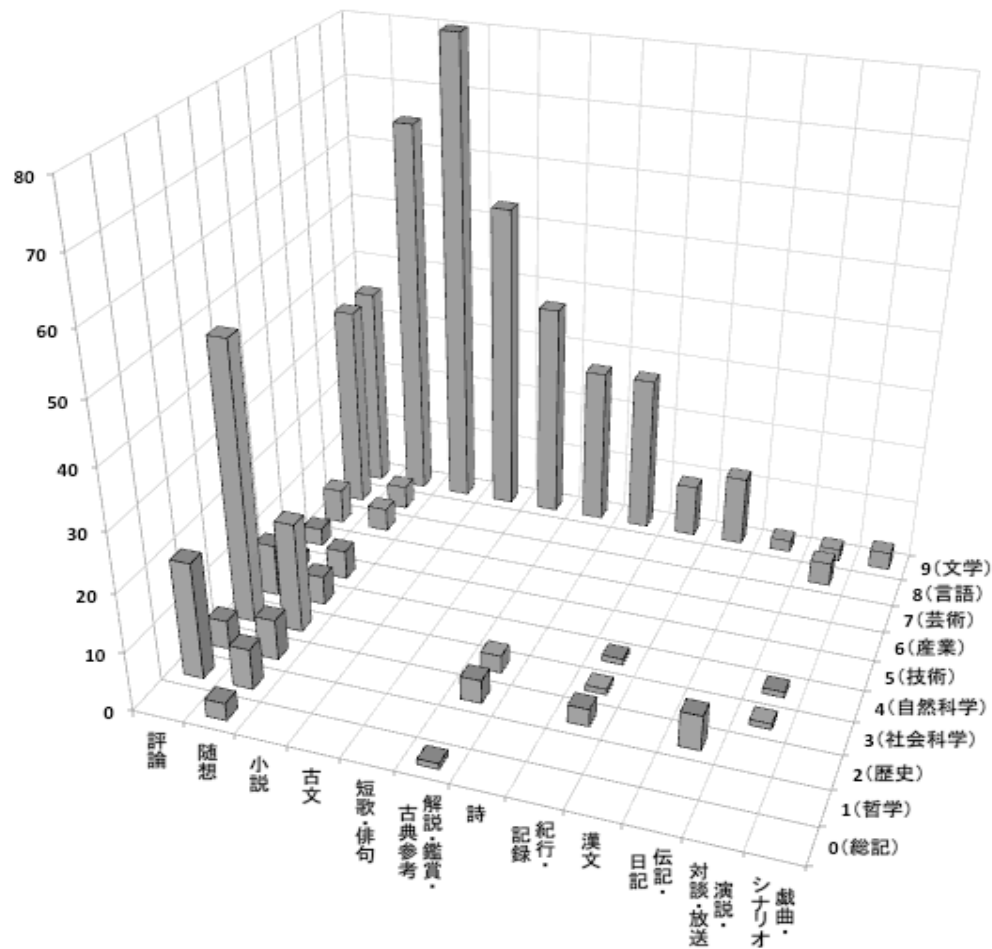
6-1-2. “題材”としての「文学」が大半

作品の様式的特徴（各文章様式はどのような題材に属するか）について明らかにするために、「様式」と「題材」のクロス集計を行った。クロス集計の具体例を以下に記す。

¹¹⁴ 最も割合が高いのは「産業」であるが、調査対象全 555 作品のうち「産業」は 3 作品のみの項目であるため、連関係数が 1.00 を示したとしても、有意な特徴としては見なすことが出来ない。

「文学×評論」：「文学のふるさと」（坂口安吾『墮落論』）／「文学×随想」：「山上の景観」（辻まこと）／「文学×小説」：「鏡」（村上春樹）／「文学×古文」：「源氏物語：桐壺」（紫式部）／「文学×短歌・俳句」：「夏はきぬ（短歌）」（福島泰樹など）、「新緑（俳句）」（福安風生など）／「文学×解説・鑑賞・古典参考」：「現代詩の概観」（塩田良平・吉田精一『現代国語の研究』）、「俳句の鑑賞」（加藤楸邨）、「和歌表現の手引き」（久保田淳編『古典和歌必携』）／「文学×詩」：「雨にもまけず」（宮沢賢治）／「文学×紀行・記録」：「初島紀行」（与謝野晶子）、「夜と霧」（ヴィクトール・E・フランクル（著）・池田香代子（訳）『夜と霧：ドイツ強制収容所の体験記録』）／「文学×漢文」：「早発白帝城」（李白）／「文学×演説・対談・放送」：「現代日本の開化—明治44年8月和歌山において述—」（夏目漱石）、*対談、放送なし／「文学×戯曲・シナリオ」：「キュリー夫人」（宮津博『東童児童劇選集』）、「大予言」（浜田金広・テレビドラマ「世にも奇妙な物語」）。

クロス集計結果を【図. 7-6】に示す。各様式の文章は、いずれも題材としては「文学」に属する作品の数が多いことが分かる。特に、様式として最も数が大きい「評論」についても、題材として「文学」に属する作品は多く、先行研究で指摘される文学偏重は、様式としての「文学」と言うよりは、「文学をテーマやトピックに据えた文章の内容への偏重」の色合いが強いと考えられる。



【図. 7-6】様式と題材のクロス集計結果

6-1-3. 二重の偏りも考慮した作品選定の必要性

第七章が対象とした教科書の前書きには、文章の様式と題材に多様性を持たせるよう配慮したことが強調されている（HT1-1～HT6-2）。例えば、HT1-1～HT1-4『日語』（第五～八冊）の前書きには、その具体策として「文章の題材について、日中友好、社会事情、倫理と道徳、文化の特徴、言語と文字、人物と歴史、自然と風景など、あらゆる分野の文章を引用し、さらに文章の様式は、評論、随筆、散文、紀行、小説、詩、伝記、講演、シナリオ、記録などから幅広く収集した。」（陈生保・胡国伟・陈华浩（編），1986：前言 p.1 筆者訳）¹¹⁵とされている。しかしながら、第七章による調査結果からは、題材としては「文学」に、様式としては「評論」と「随想」に偏りが生じているという、

¹¹⁵ 中文原文引用：「题材方面则有中日友好、日本的社会风貌、伦理道德、文化特色、语言文字、人物历史、自然风光等等；体裁方面，除了一般的记叙文之外，还有评论、随笔、抒情散文、游记、小说、诗歌、传记、讲演、剧本、回忆录、科普文章等等。」（陈生保・胡国伟・陈华浩（編），1986：前言 p.1）

二重の偏りが生じていることが明らかとなっており、教科書作成者の認識と実態との間にギャップが生じていることが分かる。

現行教科書の課題とされている多様な様式の文章選定を実現するためには、仮に、先行研究で指摘されているような教科書の様式の偏りを問題視し、その多様性の維持に注力したとしても、題材の偏りに配慮しなければ、課題が解決されることは難しいと言える。中国の大学専攻日本語教科書について考えるには、この「二重の偏り」を把握し、その結果を考慮した作品選定をする必要があると指摘出来る。

6-2. 現行教科書掲載文章の年代的特徴

取り扱われる作品について、先行研究では、作品そのものが古いという指摘がなされることもあったが、第七章による調査の結果、2000年以降の作品も掲載されており、全く新しい作品がないわけではないことが明らかとなった。しかし、全体の傾向としては、1970年代・1980年代・1990年代の30年間に発表された作品が、総作品数の約50%を占めることが判明した。また、各年の作品数の10年単位ごとの国語教科書連関係数を示した【図. 7-3】の実線折れ線グラフによると、国語教科書連関係数は、年代が新しくなるにつれ減少傾向にあり、中国の大学専攻日本語教科書に掲載された作品の傾向として、初出年が古い作品ほど、「国語教科書重複作品」の割合が高いということが明らかとなった。中国の大学専攻日本語教科書について考えるには、年代の古さに合わせ、特定の年代に作品が集中している実態についても考慮する必要があると言えるだろう。

6-3. 現行教科書掲載文章の題材的特徴

中国国内で使用されている日本語教科書の題材について調査した結果、「文学」が全体の62.7%を占め、教科書に掲載されている文章の過半数が文学に関する文章であることが明らかとなった。その中でも7割以上が「国語教科書重複作品」となっており、中国国内で使用されている日本語教科書が、日本の国語教科書で取り扱われる題材と様式を強く連想させる形で構成されていることが明らかとなった。

第七章による調査結果からは、題材としては「文学」に、様式としては「評論」と「随想」に偏りが生じているという、二重の偏りが生じていることが明らかとなっており、教科書作成者の認識と実態との間にギャップが生じていることが示された。このことから、

今後新たに日本語教科書を作成する際には、現行の教科書の抱える問題点や課題を詳細に把握した上で文章選定を行う必要があることが示唆された。

7. まとめ

第七章では中国国内で広く使用されている現行の日本語教科書の分析と考察を行った。日本語教科書について主に、様式・年代・題材を中心に調査を行ったところ、様式については、「評論」「随想」「小説」といった近現代の作品が大半を占め、その後に「古文」や「短歌・俳句」と続くことが明らかになった。さらに、そのうちの 7 割強は「国語教科書重複作品」となっていることが示された。中国の大学専攻日本語教科書は、日本の国語科で取り扱われる内容と密接な関係を持ち、日本語教科書の掲載作品は、国語教育で取り扱われる作品の占める割合が大きいことが明らかになった。

第八章では、第七章で行った現行日本語教科書についての調査と同様の手法で、現代中国で日本語教育が本格的に始まった 1960 年代から 1980 年代までに発行され、広く使われて来た精読用教科書について同様の調査を行い、その特徴を明らかにする。

第八章

1960年代から1980年代の日本語教科書と
日本の小・中・高等学校国語教科書との比較
—文章の様式・題材・年代を中心に—

第七章では、現行高年級段階教科書の分析と考察を行った。

第八章では、第七章で行った現行高年級段階日本語教科書についての調査と同様の手法で、現代中国で日本語教育が本格的に始まった 1960 年代から 1980 年代までに発行され、広く使われていた精読用日本語教科書について同様の調査を行い、その特徴を明らかにする。

1. 研究の背景

中国の大学専攻日本語教科書は、日本の国語科で取り扱われる内容と近似性を持ち、日本語教科書に掲載されている作品の割合のうち、日本の国語教育で取り扱われる作品と重複する割合が大きいことが示された。さらに、1960 年代から 2010 年代にかけて中国国内で使用されて来た日本語教科書の特徴として、国語教育で取り扱われる作品・作家の占める割合が大きく、現行教科書については、現代文・古文・漢文といった高等学校「国語科」のカリキュラムを想定した形で国語教科書を参照していることが明らかとなったが、これは以前から行われて来たのであろうか。

2. 問題の所在

中国の大学専攻日本語教科書は、日本の国語科で取り扱われる内容と関係を持ち、国語教育で取り扱われる作品・作家の占める割合が大きいばかりではなく、現代文・古文・漢文といった「国語科」のカリキュラムを想定した形で国語教科書を参照していることが明らかとなったが、この特徴は、現行教科書に限ったことなのであろうか、それとも、現代中国日本語教育が一貫して「国語科」のカリキュラムを想定した形で国語教科書を参照して来たのであろうか。中国国内で使用されている日本語教科書と日本の国語教科書の近似関係の実態を通時的に明らかにする必要がある。

3. 研究の目的

第八章では、現代中国で日本語教育が本格的に始まった 1960 年代から 1980 年代までに発行され、過去に広く利用されて来た中国の大学専攻精読¹¹⁶日本語教科書に掲載された作品の様式や年代、或いは題材について調査・考察し、中国国内で使用されている日本語教科書と日本の国語教科書との繋がりや関係性について明らかにした上で、さまざまな課題が指摘される中国の大学専攻精読日本語教科書が現行の内容と形式に至った経緯について、過去の日本語教科書の内容的実態とその変遷を解明することを目的とする。

4. 研究の方法

第八章では、調査対象を、中国国内で 1980 年中頃代以前に作成され、過去に広く利用された日本語教科書 14 冊に絞り（以下、「過去の日本語教科書」と称することにする。分析対象の教科書の詳細については【表. 8-1】を参照のこと）、調査項目を次の 3 項目に設定する。（1）過去の日本語教科書に掲載されている作品の様式、取り扱われている題材。（2）過去の日本語教科書に掲載されている作品の中で国語教科書掲載作品と重複する作品の様式、取り扱われている題材。（3）過去の日本語教科書に掲載されている作品の中で国語教科書掲載作品と重複しない作品の様式、取り扱われている題材。

対象とする日本語教科書は、各年代を代表するものとするために、次の 2 つの条件を満たすものとした。（1）現代中国の日本学研究関連書籍をまとめた北京日本学研究中心編（1991）に掲載された 1949 年から 1990 年までの日本学関連書籍のうち、精読に利用されたと考えられる日本語教科書。（2）現代中国の日本教科書を通時的に論じた曹（2008）・川上（2011）に掲載された 1960 年代から 1980 年代までの主要精読教科書。対象とした日本語教科書を【表. 8-1】に示す。対象とした掲載文章は、「文」「本文」「課文」「課外閲読」「課外読物」のいずれかとして掲載されたものとする。

¹¹⁶ 中国の大学専攻日本語教育のカリキュラムの中心を担う主幹科目とされ、「精読」もしくは「総合日語」と呼ばれる（堀口，2003）。1950 年代は「講読」または、「分析性読解」と呼ばれていたが、1960 年代初頭に「講読」から「精読」に名称が変更され、本文を中心にセンテンスごとに語彙・文法を解説し、語彙・文法・翻訳・作文の練習を行う科目となった。語彙・文法の理解と練習が中心となった知識重視の教育への反省から、1980 年代末になると「精読」から「総合日語」へと名称が変更され、読む・聴く・話す・書くという四技能を総合的に育成することを主眼にした教育が実施されている（林・河住，2012）。一般的には大学 1 年次から 4 年次まで設置され、時間数は、基礎段階で週 8 コマ（1 コマ 45 分）、高年級段階で週 6 コマ開設されている。なお、中国の大学は 2 学期制を採用しており、1 学期は約 16 週となっている（金，2011）。

また、日本の小学校・中学校・高等学校国語教科書と重なる作品の集計には、戦後の小中高等学校国語教科書掲載作品データベースである日外アソシエーツ編（2008）¹¹⁷及び、阿武（2004）¹¹⁸掲載の作品・作家を参照した¹¹⁹。

【表. 8-1】過去の精読日本語教科書一覧

番号	教科書名	作成者	出版年
PT1-1	『日語』(第一冊)	北京大学日語教研室編	1963
PT1-2	『日語』(第二冊)	北京大学日語教研室編	1964
PT1-3	『日語』(第三冊)	北京大学日語教研室編	1964
PT2-1	『日語(日語専用)』(第一冊)	上海市大学日語教材编写組編	1974
PT2-2	『日語(日語専用)』(第二冊)	上海市大学日語教材编写組編	1975
PT2-3	『日語(日語専用)』(第三冊)	上海市大学日語教材编写組編	1975
PT3-1	『日語(日語専用)』(第一冊)	上海外国语学院日語教研室編	1980
PT3-2	『日語(日語専用)』(第二冊)	上海外国语学院日語教研室編	1981
PT3-3	『日語(日語専用)』(第三冊)	上海外国语学院日語教研室編	1981
PT3-4	『日語(日語専用)』(第四冊)	上海外国语学院日語教研室編	1981
PT4-1	『基礎日語』(第一冊)	北京大学東方語言文學系日語教研室編	1981
PT4-2	『基礎日語』(第二冊)	北京大学東方語言文學系日語教研室編	1982
PT4-3	『基礎日語』(第三冊)	北京大学東方語言文學系日語教研室編	1985
PT4-4	『基礎日語』(第四冊)	北京大学東方語言文學系日語教研室編	1987

前掲 3 項目を明らかにするために、PT1-1 から PT4-4 に示す計 14 冊の主要日本語教科書に掲載された文章計 259 作品（「文」「本文」「課文」「課外閲読」「課外読物」のいずれかとして掲載されたもの）を対象とした。本調査では、過去の大学専攻精読日本語教科書全体の内容的実態とその特徴について分析・考察することが主旨であるため、主要教科書全体を集計対象とし、各教科書を個別に集計することはない。調査は以下の手順で行った。

¹¹⁷ 現代日本における国語教育と教材について一望するために、1949 年から 2006 年の間に発行された小・中学校国語教科書掲載作品（小説・戯曲・評論・随筆・詩・古文など全て）を作家ごとにリスト化した作品目録。

¹¹⁸ 阿武泉（中・高等学校国語科教諭）作成によるもの。〈調査期間〉1992 年～2004 年〈調査機関〉財団法人教科書研究センター附属教科書図書館・東書文庫・国立教育研究所教育図書館〈調査対象〉1950 年～2002 年の間に発行された国語教科書のうち、1952 年度～1964 年度使用の「言語編」1984 年度～使用の「国語表現」1994 年度～使用の「現代語」の教科書を除く全ての検定教科書 1829 冊を収録したデータベース。

¹¹⁹ 対象とした国語教科書の発行年を広く「戦後」とした理由は、国語教科書が発行されてから、その影響が日本語教科書に及ぶまでには時差が生じるため、日本語教科書と国語教科書を比較する際は、単純に同じ年に発行されたもの同士を比較出来ないからである。

(1) 各作品の様式を明らかにするために、阿武(2004)に基づいて大きくフィクション、ノンフィクションという2つの分類に分けた。その後、フィクションを小説、民話、脚本の3項目に、ノンフィクションを随想、評論、解説・鑑賞、紀行・記録、対談・座談、記事・放送、伝記、日記、書簡の9項目に分け、集計した[5-1.]。

(2) 各作品の題材を明らかにするために、図書の内容分類法である日本十進分類法¹²⁰の類目に基づき、作品を分類し集計した[5-2.]。日本十進分類法の類目標の一覧は【表. 8-2】の通りである。

【表. 8-2】日本十進分類法類目標一覧

分類番号	項目名	詳細内容
0	総記	図書館、図書、百科事典、一般論文集、逐次刊行物、団体、ジャーナリズム、叢書
1	哲学	哲学、心理学、倫理学、宗教
2	歴史	歴史、伝記、地理
3	社会科学	政治、法律、経済、統計、社会、教育、風俗習慣、国防
4	自然科学	数学、理学、医学
5	技術	工学、工業、家政学
6	産業	農林水産業、商業、運輸、通信
7	芸術	美術、音楽、演劇、スポーツ、諸芸、娯楽
8	言語	言語
9	文学	文学

(3) 以上の(1)～(2)を行い、過去の日本語教科書全体の内容的特徴を明らかにした上で、「日本語原文掲載作品」¹²¹の中で、国語教科書掲載作品と重なる作品(以下、「国語教科書重複作品」とする)と、重ならない作品(以下、「日本語教科書のみ掲載作品」とする)¹²²が具体的にどのような作品であるのかを明らかにするために、文章様式の特徴と文章題材の特徴に関する分析では、ロジスティクス回帰分析法を用いて、国語教科書と重複する作品が占有する度合い(以下、「国語教科書連関係数」とする)を連関係

¹²⁰ 日本で考案された十進分類法。国内外の図書分類法を参照しながらも、日本に関連した項目(日本、日本語、日本文化など)の分類を正確に行うことが重視されている。森清が原編であるが、新訂6版以降は日本図書館協会分類委員会が改訂している。第八章では森清(原編)・日本図書館協会分類委員会(改訂)(1995)に基づいて調査を行う。

¹²¹ 対象の日本語教科書に掲載された全259作品(「本文」「応用文」「読み物」「課外閲読」「課外読み物」のいずれかとして掲載された文章)について、出典の種別ごとに教科書作成者による書き下ろし作品(以下、「書き下ろし作品」とする)と、日本語で書かれた作品を掲載したもの(以下、「日本語原文掲載作品」とする)、中国語で書かれた作品を日本語に翻訳した上で掲載したもの(以下、「中国語原文翻訳掲載作品」とする)。

¹²² 「日本語原文掲載作品」計125作品のうち、「国語教科書重複作品」は計43作品(34%)、「日本語教科書のみ掲載作品」は計82作品(66%)となっている。

数として算出し、「国語教科書重複作品」と「日本語教科書のみ掲載作品」の特徴の異同について明らかにした [5-1./5-2.]。連関係数¹²³を以下に定義する。数値の最大値は 1 とし、数値が 1 に近づけば近づくほど、国語教科書との関連性の強さが増すことになる。

$$\left\{ \begin{array}{l} y=f(x) \in [0,1] \\ x_1=\text{国語教科書重複作品}, x_2=\text{日本語教科書のみ掲載作品} \\ \Rightarrow y_1=f(x_1)=f(\text{国語})=1, y_2=f(x_2)=f(\text{日本語})=0 \end{array} \right.$$

続いて、上記調査結果に基づき、考察ではさらに作品の様式的特徴（各文章様式がどのような題材に属するのか）、題材的特徴（各文章題材がどのような様式に属するのか）、文章の種別（「書き下ろし作品」「中国語原文翻訳掲載作品」「日本語原文掲載作品」）による特徴（各文章類の文章が様式・題材において、それぞれどのような役割や分担を果たしているのか）、そして教科書出版年代による特徴（各年代に出版された日本語教科書の中で取り扱われている作品がどのような様式的・題材的特徴を有するのか）の詳細を明らかにするために、文章の様式・題材の集計結果について、それぞれ文章の種別、及び教科書の出版年とクロス集計を行い、一元的な調査では見えづらいデータ同士の関係（日本語教科書で取り扱われている文章の様式・題材の特徴相互の関係）を導き出した [6-1./6-2.]。

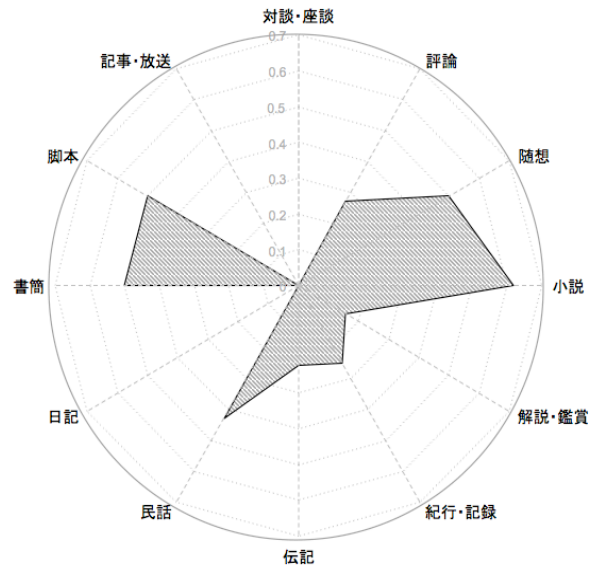
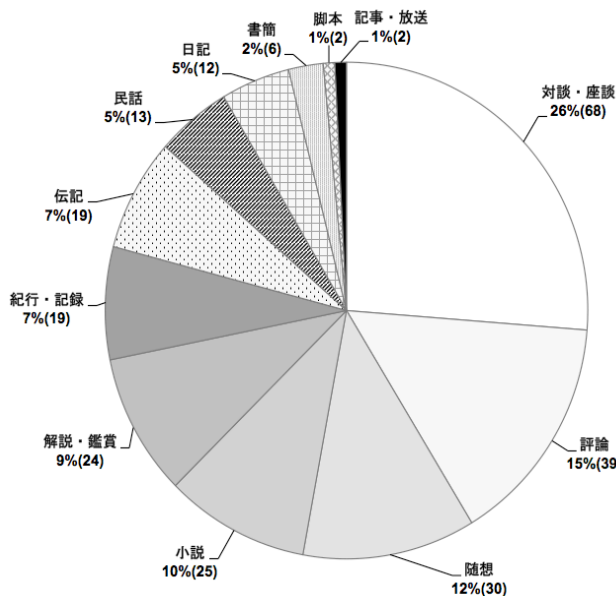
5. 結果

調査の結果について、以下に記す。

5-1. 取り扱われる作品の様式

PT1-1 から PT4-4 に示す主要日本語教科書に掲載された文章計 259 作品の様式を明らかにするために、阿武（2004）に基づく分類を設け集計した。この集計結果を【図. 8-1】に示す。さらに、日本語教科書の各様式に属する作品の国語教科書連関係数について調査を行った。この結果を【図. 8-2】に示す。

¹²³ y の数値が 1 に近くなるほど、その様式と題材に属する作品総数のうち、「国語教科書重複作品」が多いことになる。



【図. 8-1】各様式の作品数と全体に占める割合

【図. 8-2】各様式の国語教科書連関係数

【図. 8-1】の結果を見ると、様式としては「対談・座談」が最も多く 68 作品で、全 259 作品のうち 26%を占めている。続いて、「評論」「随想」「小説」が、それぞれ 15% (39 作品)、12% (30 作品)、10% (25 作品) を占めている。さらに、「解説・鑑賞」が 9% (24 作品)、「紀行・記録」「伝記」がそれぞれ 7% (19 作品)、「民話」が 5% (13 作品)、「日記」が 5% (12 作品)、「書簡」が 2% (6 作品)、「脚本」「記事・放送」が各 1% (2 作品) という割合であることが示された。上位の様式を順に見ると、対談形式のものが圧倒的に多い。「対談・座談」とは、単純な日常的会話ではなく、専門用語や文化的な内容を含む意見交換や、討論・弁論などといったものである。

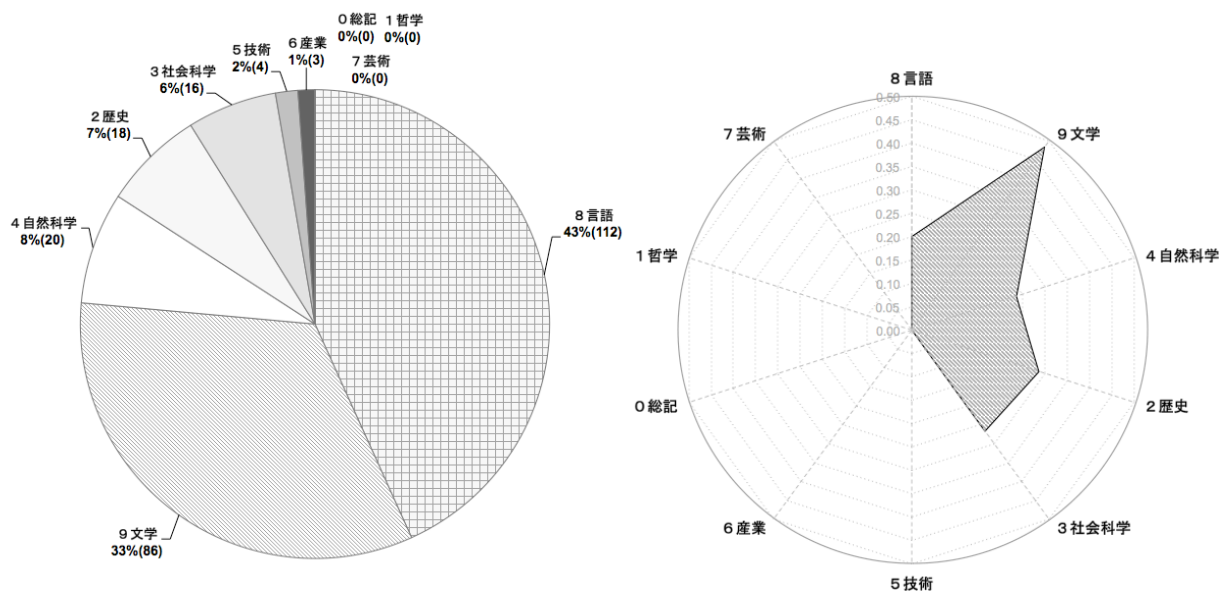
次に、【図. 8-2】で示されている日本語原文掲載作品の各様式の国語連関係数を見てみると、日本語教科書で引用された日本語原文掲載作品 (計: 125) の中では、「小説」「随想」が国語教科書との関係性が特に強く、連関係数がそれぞれ.62 と.50 を示すことが明らかになった。その他の日本語原文掲載作品様式の国語連関係数は以下のとおりである。国語連関係数が高いものから順に、「脚本」(.50)、「書簡」(.50)、「民話」(.43)、「評論」(.27)、「紀行・記録」(.25)、「伝記」(.22)、「解説・鑑賞」(.16)、「対談・座談」「日記」「記事・放送」が.00 となっている。

様式として、「対談・座談」が最も多く、続いて「評論」「随想」「小説」が、それぞれ 15% (39 作品)、12% (30 作品)、10% (25 作品) と全体の約 4 割を占めている。国語教科書との連関係数は「対談・座談」は.00 であったが、「評論」(.27)「随想

(.50)」「小説(.62)」は数値を示した。「評論」「随想」「小説」といった様式の、国語教育でも取り扱われる文章が採用される一方で、「対談・座談」という国語教育で取り扱われることの少ない様式の文章も、日本語教科書として採り入れられていることが分かる。

5-2. 取り扱われる作品の題材

PT1-1 から PT4-4 に示す主要日本語教科書に掲載された文章計 259 作品を対象に、各作品の題材を明らかにするために、日本十進分類法類目標の各項目に分類し集計した。結果を【図. 8-3】に示す。また、題材ごとに「国語教科書重複作品」がどの程度存在するかを明らかにするために、各題材の国語教科書連関係数を算出した。結果を【図. 8-4】に示す。



【図. 8-3】各題材の作品数と全体に占める割合 【図. 8-4】各題材の国語教科書連関係数

【図. 8-3】について、作品の題材として、「言語」に関するものが最も多く、全 259 作品中 112 作品 (43%) を占めることが明らかになった。その次に割合が多いのは、「文学」に関するものであり、259 作品中 86 作品 (33%) を占める。「言語」「文学」のみで約 8 割を占めることが明らかになった。次に多いものは「自然科学」(20 作品, 9%) であり、続いて「歴史」(18 作品, 7%)、「社会科学」(16 作品, 6%)、「技術」(4 作品, 2%)、「産業」(3 作品, 1%) と続いている。なお、「総記」(0 作品,

0%)、「哲学」(0 作品, 0%)、「芸術」(0 作品, 0%)に関する内容の作品は見当たらなかった。

教科書の日本語原文掲載作品の国語教科書連関係数を題材別に算出したところ、「文学」が.48 であり、続いて国語教科書連関係数が高い順に、「歴史」(.29)、「社会科学」(.27)、「自然科学」(.24)、「言語」(.20)となることが分かった。なお、「技術」「産業」は国語教科書との連関係数が.00となっている(【図. 8-4】)。

以上から、題材としては「言語」「文学」のみで約 8 割を占め、国語教科書連関係数は「文学」が.48 で最も高いことが明らかとなった。「文学」は国語教育でも取り扱われる文章が多く採用される一方で、「言語」や「自然科学」「歴史」「社会科学」については、国語教育で取り扱われていない文章も、日本語教科書として採り入れられていることが分かる。

6. 考察

以上の結果を踏まえ、以下に考察を行う。

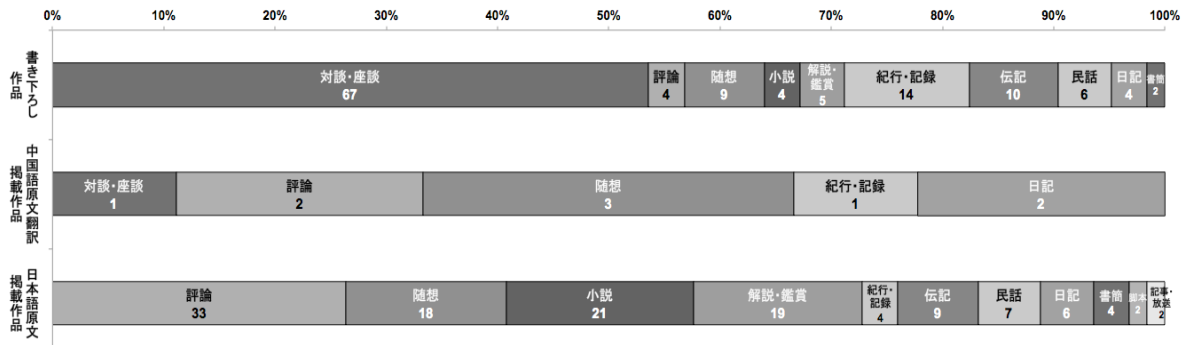
6-1. 文章の種別による作品の特徴

調査の結果、様式としては、「対談・座談」が最も多く、続いて「評論」「随想」「小説」が、それぞれ 15% (39 作品)、12% (30 作品)、10% (25 作品)と全体の約 4 割を占めている。国語教科書との連関係数は「対談・座談」は.00 であったが、「評論」(.27)、「随想」(.50)、「小説」(.62)は数値を示した。「評論」「随想」「小説」といった様式の、国語教育でも取り扱われる文章が採用される一方で、「対談・座談」という国語教育で取り扱われることの少ない様式の文章も、日本語教科書として採り入れられていることが明らかとなった。

さらに、題材としては「言語」「文学」のみで約 8 割を占め、国語教科書連関係数は「文学」が.48 で最も高いことが明らかとなった。「文学」は国語教育でも取り扱われる文章が多く採用される一方で、「言語」や「自然科学」「歴史」「社会科学」については、国語教育で取り扱われていない文章も、日本語教科書として採り入れられていることが明らかとなった。

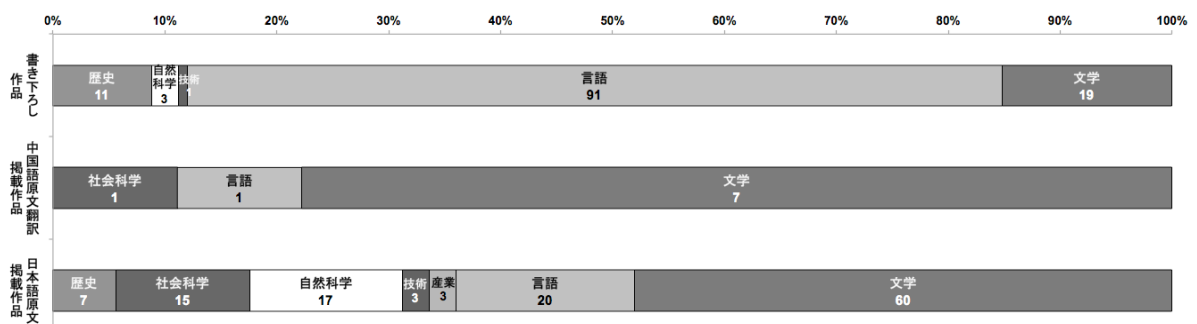
では、国語教科書とは重複せず、日本語教科書に採り入れられた文章はどのような文章であるのか、この詳細を明らかにするために、日本語教科書に掲載された全 259 作品

（「文」「本文」「課文」「課外閲読」「課外読物」のいずれかとして掲載された文章）について、様式と題材ごとに、（１）教科書作成者による「書き下ろし作品」、（２）「日本語原文掲載作品」、（３）「中国語原文翻訳掲載作品」という３つの文章の種別に分類し、それぞれの項目を集計した。結果を【図． 8-5】、【図． 8-6】に示す。



【図． 8-5】様式×文章種別

【図． 8-5】について、文章の様式における作品の種別の割合を見ると、様式として最も多い「対談・座談」は、「書き下ろし作品」が 67 作品で、「書き下ろし作品」全体の 53.6%を占める。また、様式として二番目に多い「評論」については、日本語原文引用が多い。「書き下ろし作品」と「日本語原文掲載作品」両者の様式的特徴は、「日本語原文掲載作品」の文章の様式が比較的バランスよく分布していることに比べて、「書き下ろし作品」の様式は「対談・座談」（67 作品、53.6%）に偏っていることが見受けられる。



【図． 8-6】題材×文章種別

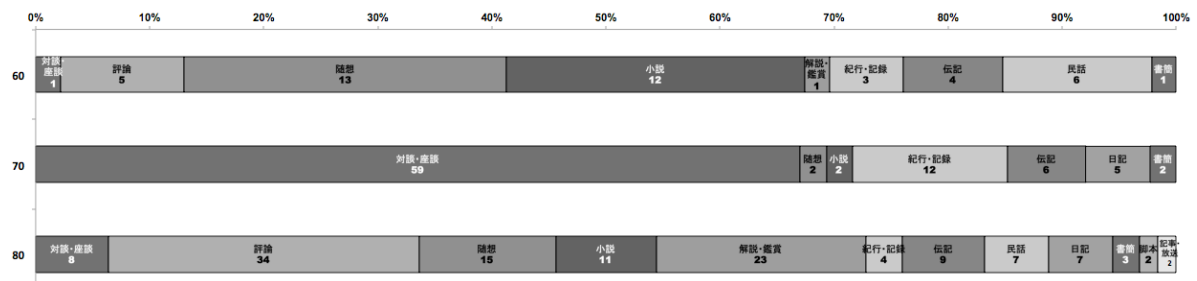
【図． 8-6】の文章種別による作品の題材的特徴の集計結果を見ると、「書き下ろし作品」は、「言語」に関するものが圧倒的に多く、計 125 の「書き下ろし作品」の中の

91 作品（72.8%）を占めることが分かる。一方で、「中国語原文翻訳掲載作品」と「日本語原文掲載作品」は「文学」に関するものが最も多く、それぞれ 77.8%（9 作品中 7 作品）と 48%（125 作品中 60 作品）の割合となっている。

また、「日本語原文掲載作品」の文章の題材類に関しては、「文学」が全体の半数を占めているが、「文学」以外にも、「言語」（20 作品、16%）、「自然科学」（17 作品、13.6%）、「社会科学」（15 作品、12%）、「歴史」（7 作品、5.6%）、「技術」（3 作品、2.4%）、「産業」（3 作品、2.4%）といった分野からも教材が選定されていたことが明らかになった。

以上から、様式・題材の両面から、国語教科書とは重ならず、日本語教科書に掲載された作品については、「書き下ろし作品」「中国語原文翻訳掲載作品」が多く、国語教科書と重複する作品（「日本語原文掲載作品」の中で国語教科書掲載作品と重複するもの）をベースにはしているものの、日本語教科書に必要な文章をさらに追加する形で採り入れられていることが示唆された。

6-2. 日本語教科書出版年代による作品の特徴

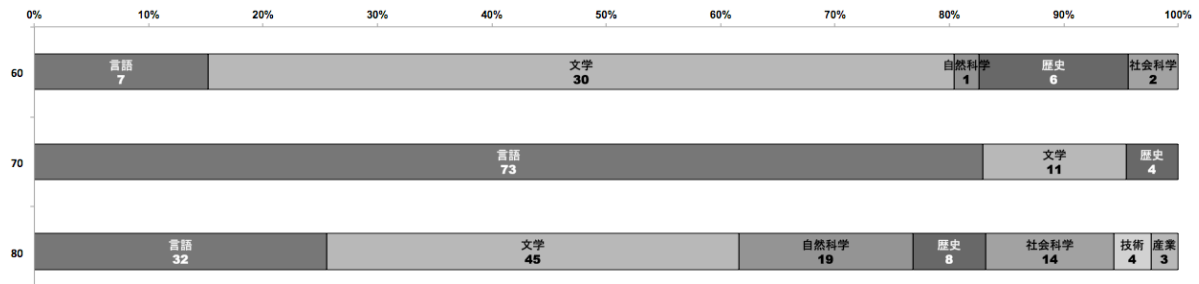


【図. 8-7】様式×教科書出版年代

【図. 8-7】では、作品の様式について、教科書出版年代による作品の様式的特徴を算出した。結果、1960年代の日本語教科書に掲載された文章の様式は、全体に占める割合の高い順から「随想」（13 作品、28.3%）、「小説」（12 作品、26.1%）、「民話」（6 作品、13.0%）、「評論」（6 作品、13.0%）、「伝記」（4 作品、8.7%）、「紀行・記録」（3 作品、6.5%）、「対談・座談」（1 作品、2.2%）、「解説・鑑賞」（1 作品、2.2%）、「書簡」（1 作品、2.2%）となっている。

1970年代の日本語教科書に掲載された文章の様式は、全体に占める割合の高い順から「対談・座談」（59作品、67.0%）、「紀行・記録」（12作品、13.6%）、「伝記」（6作品、6.8%）、「日記」（5作品、5.7%）、「随想」（2作品、2.3%）、「小説」（2作品、2.3%）、「書簡」（2作品、2.3%）となっている。

1980年代の日本語教科書に掲載された文章の様式は、全体に占める割合の高い順から「評論」（34作品、27.2%）、「解説・鑑賞」（23作品、18.4%）、「随想」（15作品、12%）、「小説」（11作品、8.8%）、「伝記」（9作品、7.2%）、「対談・座談」（8作品、6.4%）、「民話」（7作品、5.6%）、「日記」（7作品、5.6%）、「紀行・記録」（4作品、3.2%）、「書簡」（3作品、2.4%）、「脚本」（2作品、1.6%）、「記事・放送」（2作品、1.6%）となっている。



【図. 8-8】 題材×教科書出版年代

【図. 8-8】では、教科書の発行年代による作品の題材的特徴を分析した結果、1960年代の日本語教科書に掲載された文章は、全体に占める割合の多い順から「文学」（30作品、65.2%）、「言語」（7作品、15.2%）、「歴史」（6作品、13.0%）、「社会科学」（2作品、4.3%）、「自然科学」（1作品、2.2%）となっている。

1970年代の日本語教科書に掲載された文章は、全体に占める割合の多い順から「言語」（73作品、83.0%）、「文学」（11作品、12.5%）、「歴史」（4作品、4.5%）となっている。

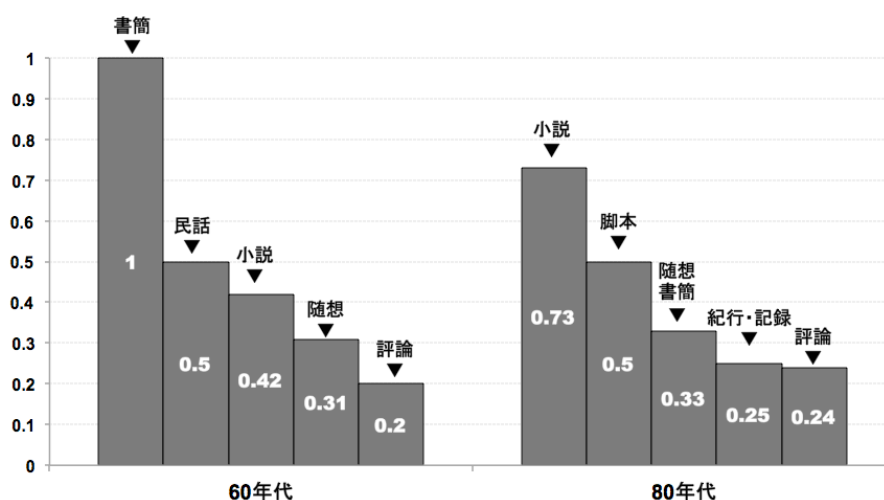
1980年代の日本語教科書に掲載された文章は、全体に占める割合が多い順から「文学」（45作品、20%）、「言語」（32作品、25.6%）、「自然科学」（19作品、15.2%）、「社会科学」（14作品、11.2%）、「歴史」（8作品、6.4%）、「技術」（4作品、3.2%）、「産業」（3作品、2.4%）となっている。

以上から明らかとなった過去の日本語教科書の様式的・題材的・年代的特徴は次の通りである。

6-2-1. 過去の教科書の様式的特徴（1960年代・1970年代・1980年代）

過去の教科書全体としては「対談・座談」が最も多いが、年代別に集計した結果、1960年代の日本語教科書に掲載された文章の様式は、全体に占める割合の高い5項目として「随想」（13作品、28.3%）、「小説」（12作品、26.1%）、「民話」（6作品、13.0%）、「評論」（6作品、13.0%）、「伝記」（4作品、8.7%）となっている。1970年代の日本語教科書に掲載された文章の様式は、全体に占める割合の高い5項目として「対談・座談」（59作品、67.0%）、「紀行・記録」（12作品、13.6%）、「伝記」（6作品、6.8%）、「日記」（5作品、5.7%）、「随想」（2作品、2.3%）、「小説」（2作品、2.3%）となっている。1980年代の日本語教科書に掲載された文章の様式は、全体に占める割合の高い5項目として「評論」（34作品、27.2%）、「解説・鑑賞」（23作品、18.4%）、「随想」（15作品、12%）、「小説」（11作品、8.8%）となっている。

これらは、教科書の発行年代によって掲載された文章の様式的特徴が異なることを示している。1960年代は、「随想」（13作品、28.3%）、「小説」（12作品、26.1%）、「民話」（6作品、13.0%）といった国語教科書の内容に近いものが掲載されており、実際に国語教科書との連関係数は、年代ごとに【図. 8-9】のようになっている。



【図. 8-9】様式の年代別結果の上位5項目ごとの国語教科書連関係数

1960年代は、国語教科書との連関が強い。第六章の調査結果によると、具体的には小学校の国語教科書との重なりが強い。1970年代は、国語教科書との連関は見られず、中国語で書かれた文章を翻訳したものなどが多く見られた。1980年代は、再び国語教科書との連関が強くなり、第六章の調査結果によると、具体的には中学校の国語教科書との重なりが強くなる。

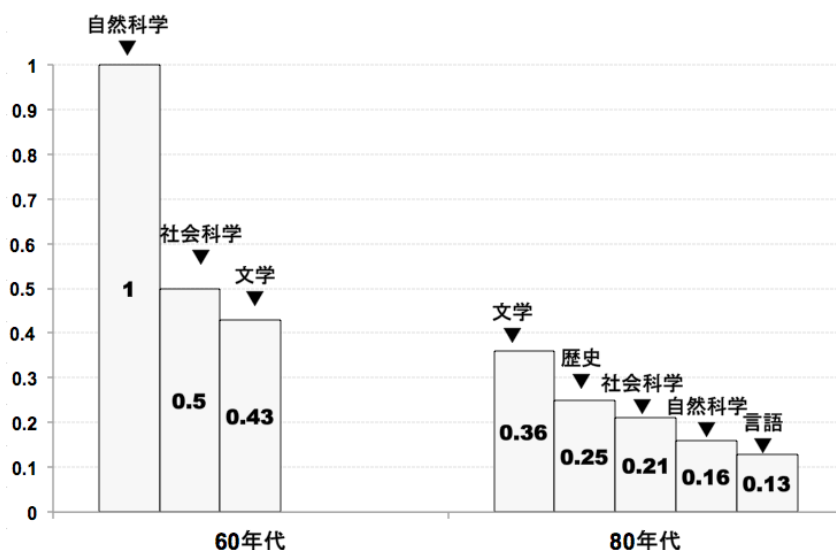
6-2-2. 過去の教科書の題材的特徴（1960年代・1970年代・1980年代）

教科書の発行年代による作品の題材的特徴を分析した結果、1960年代の日本語教科書に掲載された文章は、全体に占める割合の多い順から「文学」（30作品、65.2%）、「言語」（7作品、15.2%）、「歴史」（6作品、13.0%）、「社会科学」（2作品、4.3%）、「自然科学」（1作品、2.2%）となっている。

1970年代の日本語教科書に掲載された文章は、全体に占める割合の多い順から「言語」（73作品、83.0%）、「文学」（11作品、12.5%）、「歴史」（4作品、4.5%）となっている。

1980年代の日本語教科書に掲載された文章は、全体に占める割合が多い順から「文学」（45作品、20%）、「言語」（32作品、25.6%）、「自然科学」（19作品、15.2%）、「社会科学」（14作品、11.2%）、「歴史」（8作品、6.4%）、「技術」（4作品、3.2%）、「産業」（3作品、2.4%）となっている。

1980年代は、「文学」「言語」の順に多く、国語教科書との連関が強い。第六章の調査結果によると、具体的には小学校の国語教科書との重なりが強い。1970年代は、「言語」「文学」の順になり、国語教科書との連関は見られず、中国語で書かれた文章を翻訳したものなどが多く見られた。1980年代は、再び「文学」「言語」の順に多く、国語教科書との連関が強くなり、第六章の調査結果によると、具体的には中学校の国語教科書との重なりが強くなる。実際に国語教科書との連関係数は、年代ごとに【図. 8-10】のようになっている。



【図. 8-10】 題材の年代別結果の上位 5 項目ごとの国語教科書連関係数

これは、第 I 部で指摘したように各時代の社会状況などの影響が大きいと考えられる。即ち、1960 年代は日中国交が本格化しておらず、1970 年代後半以降に比べ、日本語人材に求められた能力がそれほど高くなかったこと。1970 年代は中国全体が社会実験の場となったことで、日本語教育の内容も、大きく変貌を遂げ、他の時期とは著しく異なった内容となったこと。1980 年代は、1970 年代に開始された日中の本格的な国際・民際交流の中、求められる日本語人材像も高度化・複雑化したことで、1960 年代は小学校であったが、1980 年代は中学校の国語教科書を参照するようになって行ったものと考えられる。

7. まとめ

以下に、第八章の調査と考察をまとめる。

7-1. 様式

まず、過去の教科書の様式的特徴を以下に述べる。

7-1-1. 1960 年代「随想」「小説」「民話」（小学校の国語教科書）

過去の教科書全体としては「対談・座談」が最も多いが、年代別に集計した結果、1960 年代の日本語教科書に掲載された文章の様式は、全体に占める割合の高い 5 項目として「随想」（13 作品、28.3%）、「小説」（12 作品、26.1%）、「民話」（6 作品、

13.0%)、「評論」(6 作品, 13.0%)、「伝記」(4 作品, 8.7%)となっている。これらは、いずれも日本語原文掲載作品で国語教科書との連関係数が高く、第六章の調査結果と合わせると 1960 年代の日本語教科書は、小学校の国語教科書との重なりが強く、様式としては「随想」「小説」「民話」が多いことが明らかとなった。

7-1-2. 1970 年代「対談・座談」「紀行・記録」「伝記」(書き下ろし・中国語原文翻訳)

1970 年代の日本語教科書に掲載された文章の様式は、全体に占める割合の高い 5 項目として「対談・座談」(59 作品, 67.0%)、「紀行・記録」(12 作品, 13.6%)、「伝記」(6 作品, 6.8%)、「日記」(5 作品, 5.7%)、「随想」(2 作品, 2.3%)、「小説」(2 作品, 2.3%)となっている。これらは国語教科書との連関係数が低く、ほとんど国語教科書との重なりは見られず、書き下ろし・中国語原文翻訳が大半を占めた。第六章の結果と合わせると、1970 年代の日本語教科書は国語教科書との重なりは見られず、書き下ろしか中国語原文翻訳の作品が掲載されており、様式としては「対談・座談」「紀行・記録」「伝記」が多いことが明らかとなった。

7-1-3. 1980 年代「評論」「解説・鑑賞」「随想」(中学校の国語教科書)

1980 年代の日本語教科書に掲載された文章の様式は、全体に占める割合の高い 5 項目として「評論」(34 作品, 27.2%)、「解説・鑑賞」(23 作品, 18.4%)、「随想」(15 作品, 12%)、「小説」(11 作品, 8.8%)となっている。これらは、いずれも日本語原文掲載作品で国語教科書との連関係数が高く、第六章の調査結果と合わせると 1980 年代の日本語教科書は、中学校の国語教科書との重なりが強く、様式としては「評論」「解説・鑑賞」「随想」「小説」が多いことが明らかとなった。

7-2. 題材

続いて、過去の教科書の題材的特徴について考察を行う。

7-2-1. 1960 年代「文学」「言語」

教科書の発行年代による作品の題材的特徴の集計した結果、1960 年代の日本語教科書に掲載された文章は、全体に占める割合の多い順から「文学」(30 作品, 65.2%)、

「言語」（7 作品、15.2%）、「歴史」（6 作品、13.0%）、「社会科学」（2 作品、4.3%）、「自然科学」（1 作品、2.2%）となっている。これらは、いずれも日本語原文掲載作品で国語教科書との連関係数が高く、第六章の調査結果と合わせると 1960 年代の日本語教科書は、小学校の国語教科書との重なりが強く、題材としては「文学」「言語」が多いことが明らかとなった。

7-2-2. 1970 年代「文学」「歴史」

1970 年代の日本語教科書に掲載された文章は、全体に占める割合の多い順から「言語」（73 作品、83.0%）、「文学」（11 作品、12.5%）、「歴史」（4 作品、4.5%）となっている。これらは国語教科書との連関係数が低く、ほとんど国語教科書との重なりは見られず、書き下ろし・中国語原文翻訳が大半を占めた。第六章の結果と合わせると、1970 年代の日本語教科書は国語教科書との重なりは見られず、書き下ろしか、もしくは、中国語原文翻訳の作品が掲載されており、題材としては「文学」「歴史」が多いことが明らかとなった。

7-2-3. 1980 年代「文学」「言語」

1980 年代の日本語教科書に掲載された文章は、全体に占める割合が多い順から「文学」（45 作品、20%）、「言語」（32 作品、25.6%）、「自然科学」（19 作品、15.2%）、「社会科学」（14 作品、11.2%）、「歴史」（8 作品、6.4%）、「技術」（4 作品、3.2%）、「産業」（3 作品、2.4%）となっている。これらは、いずれも日本語原文掲載作品で国語教科書との連関係数が高く、第六章の調査結果と合わせると 1980 年代の日本語教科書は、中学校の国語教科書との重なりが強く、題材としては「文学」「言語」が多いことが明らかとなった。

以上、第八章では、現代中国で日本語教育が本格的に始まった 1960 年代から 1980 年代までに発行され、広く使われていた精読用教科書に掲載された作品の様式や年代、題材について調査・考察した。分析の結果、（1）1960 年代の日本語教科書に掲載された文章は、日本語原文掲載作品が多く、様式としては「随想」「小説」「民話」が多く、題材としては「文学」「言語」「歴史」が多く、これらは、小学校の国語教科書との重なりが強いことが明らかとなった。（2）1970 年代は、書き下ろし作品・中国語原文翻訳作品

が多く、様式としては「対談・座談」「紀行・記録」「伝記」、題材としては「文学」「歴史」が多いことが明らかとなった。(3) 1980年代は、日本語原文掲載作品が多く、様式としては「評論」「解説・鑑賞」「随想」、題材としては「文学」「言語」「自然科学」が多い。さらに、これらは中学校の国語教科書との重なりが強いことが明らかとなった。

この背景には、第I部で指摘したように各時代の社会状況などの影響が大きいと考えられる。即ち、1960年代当時は日中国交が本格化しておらず、1970年代後半以降に比べ、日本語人材に求められた能力がそれほど高くなかったこと。1970年代は中国の社会変動の影響から、日本語教育の内容も、大きく変貌を遂げ、他の時期とは著しく異なった内容となったこと。1980年代は、1970年代に開始された日中の本格的な国際・民際交流の中で、求められる日本語人材像も高度化・複雑化したことで、1960年代は小学校であったが、1980年代は中学校の国語教科書を参照するようになって行ったものと考えられる。

第八章では、中国国内で使用されている日本語教科書と日本の国語教科書との繋がりや関係性について明らかにした上で、さまざまな課題が指摘される中国の大学専攻精読日本語教科書が現行の内容や形式に至った経緯について、過去の日本語教科書の内容の実態とその変遷を解明した。

第九章では、内容的近似性を持つ日本語教科書と国語教科書の双方の教科書の関係性について、現行教科書の設問に着目した調査を行い、中国の大学専攻日本語教育において主幹科目とされる精読科目の高年級段階日本語教科書と国語教科書との比較・分析を行う。

第九章

高年級段階用日本語教科書と

日本の小・中・高等学校国語教科書との比較

—設問を中心に—

第八章では、1980年代中頃以前に作成され過去に広く利用されてきた中国の大学専攻日本語教科書に掲載された作品の様式や年代、題材について調査・考察し、中国国内で使用されている日本語教科書と日本の国語教科書との繋がりや関係性について明らかにした上で、さまざまな課題が指摘される中国の大学専攻精読日本語教科書が現行の内容と形式に至った経緯について、過去の日本語教科書の内容の実態とその変遷から明らかにした。

第九章では、中国の大学専攻日本語教育において、1970年代末から1980年代にかけて議論された「国語教育を巡る課題」の現状と現代的課題について、主幹科目とされる精読科目の高年級段階日本語教科書と日本の高等学校国語教科書とを「指導内容」（設問）の観点から比較分析し、考察する。

1. 研究の背景

先にも述べたように、近年、現行日本語教科書と国語教科書との近似性が指摘されており、中国国内の大学専攻日本語教育には、国語教育との確かな関係が存在し、両者の複雑な異同の実態を把握することが日本語教育の抱える課題を解決するためにも急務である。

中国国内で使用されている日本語教科書に掲載されている文章については、複数の研究によって課題が指摘されて来た。窠・李（2000）、王（2004）、楊・彭（2010）は、精読¹²⁴用日本語教科書の掲載文章について日本の言語や文学に関する古典的名著だけではなく、新聞や現代小説、エッセイといった文化や社会を反映するものからも積極的に引用する必要があると指摘しており、多彩な題材・様式の作品を日本語教科書で取り扱う必要性について述べている。また、取り扱われる作品の年代に関する指摘もある。倪（2006）では、「時代性が欠如した使用教材」と題して「社会情勢と日本語教育の変化を反映していない問題点がある」「内容も古く実務性に乏しい」（p.38）と指摘しており、田中・伊藤・王・肖・川端（2010）では、中国の大学専攻日本語学科生へのアンケート調査から、学習者は、現代日本の理解を目標としているため、教科書の中身が偏って

¹²⁴ 中国の大学専攻日本語教育のカリキュラムの中心を担う主幹科目とされ、「精読」もしくは「総合日語」と呼ばれる（堀口，2003）。1950年代は「講読」または、「分析性読解」と呼ばれていたが、1960年代初頭に「講読」から「精読」に名称が変更され、本文を中心にセンテンスごとに語彙・文法を解説し、語彙・文法・翻訳・作文の練習を行う科目となった。語彙・文法の理解と練習が中心となった知識重視の教育への反省から、1980年代末になると「精読」から「総合日語」へと名称が変更され、読む・聴く・話す・書くという四技能を総合的に育成することを主眼にした教育が実施されている（林・河住，2012）。一般的には大学1年次から4年次まで設置され、時間数は、基礎段階で週8コマ（1コマ45分）、高年級段階で週6コマ開設されている。なお、中国の大学は2学期制を採用しており、1学期は約16週となっている（金，2011）。

いたり古かったりすることはニーズに合致しておらず、より多様で流動的な情報を提供できる情報媒体として教科書を構成すべきであることが述べられている。曹（編）（2006）掲載の篠崎（2006）では、現行日本語教科書は、掲載文章の選定基準が不明確であると指摘され、学習者の興味・関心を考慮した教材選定の方針作りが必要であると述べられ、任（2004）、劉（2008）では、教科書制作者側が、前例に倣いながら一方的に題材選びを行っている現実があると指摘されている。取り扱われる文章の内容や形式、年代、文法、語彙、設問など、さまざまな角度から課題が指摘され、多様化する学習者のニーズに合わせた主教材・副教材の開発が急務であると述べられている。さらに、王（2004）、篠崎（2006）では、基礎段階前半期における精読（総合日語）教科書第1・2冊では、日本語学習用に教材制作委員自身によって書き下ろされた文章や会話が中心となり、第3・4冊になると、日本で出版された外国人向け日本語教科書や、日本の国語教材の文章を経て、日本人向けの既成の文章で学習する構成となっていると指摘されている。

2. 問題の所在

しかし、国語教育と重複する文章が日本語教育の現場でどのように指導されているのだろうか。これまで、文法項目をどのように指導するか、語彙をどのように説明するかなど、限定的な調査は報告されているが（王，2004）、国語教科書との関わりが見られる日本語教科書について、その指導内容全体がどのようになっているのかについて、設問全体を対象に考察する研究は未踏の分野である。目的や対象が異なる日本語教育と国語教育とが、教科書において同一性を持つ一方で、その指導内容はどのような異同があるのかということが明らかにされなければ、国語教科書との近似性を持つ日本語教科書の実態を詳細に浮かび上がらせることは困難である。現在、議論されている現行日本語教科書と国語教科書との関係について、指導内容の観点から調査・考察を行い、その同一性と差異性の両面から明らかにする必要がある。

3. 研究の目的

第九章では、現在、議論されている現行日本語教科書と国語教科書との関係について、指導内容の観点から調査・考察を行い、その同一性と差異性の両面から明らかにすることを目的とする。

4. 研究の方法

第九章では、中国の大学専攻日本語教育において主幹科目とされる精読科目の高年級段階日本語教科書と国語教科書とを指導内容の観点から比較分析し、その結果を、教師インタビュー・学習者アンケート調査・『教学大纲』¹²⁵『学習指導要領』の記述・各教科書の前書き・先行研究に記述された教育言説をもとに考察する。

具体的には、指導内容は教科書の設問の記述に表れる（八木・伊藤・波多野，2001）という立場から、国語教科書に掲載された文章と（KT）と同一の文章を扱う精読用日本語教科書の課（NT）の「設問」（NT：計 566/KT：計 197）を対象とする。実際の教科書内で「設問」は、次に掲げる見出しで掲載されている：「練習」（NT1～NT11）／「学習（の）手引き」（NT8・NT9・NT10・NT11・KT2・KT3・KT4・KT6・KT7・KT8・KT12・KT13・NT14・NT15・KT16）／「手引きと練習」（NT12・NT13）／「応用問題」（NT14・NT15）／「学習問題」（NT16・NT17）／「学習一」（KT1・KT11・KT15・KT17）／「学習二」（KT1・KT11・KT15・KT17）／「注意する語句」（KT3）／「漢字の学習」（KT3・KT5）／「学習のまとめ」（KT5）／「学習の要点」（KT5）／「学習のしるべ」（KT5）／「学習 1」（KT9）／「学習 2」（KT9）／「学習 3」（KT9）／「学習」（KT10・KT14）／「言葉と表現」（KT10）／「漢字」（KT10・KT13）／「ことばの学習」（KT11）／「学習の発展」（KT11）／「注意すべき語句」（KT13）／「ことばの研究」（KT14）／「表現の研究」（KT14）。また、国語教科書では、本文脚注として「☆」「◇」「問」のマークによって「設問」を提示することもある（KT8・KT9・KT10・KT14）。

分析の手順としては、現行主要高年級段階精読用日本語教科書 17 冊¹²⁶の中から国語教科書と掲載作品が一致する課を各教科書から 1 課ずつ抜き出し、それぞれ同じ文章を扱う国語教科書の「設問」を対象に比較分析を行う。対象となった教科書と該当する課、文章の様式は以下の【表. 9-1】の通りである。阿武（2004）では作品を分類するに際し、フィクション（小説／戯曲・シナリオ）、ノンフィクション（随想／評論／解説・鑑賞・古典参考／紀行・記録／演説・対談・放送／伝記・日記）、詩、短歌・俳句、古文、漢文の 6 項目に分けている。第九章では、現代文について、フィクションから最も多い「小

¹²⁵日本の「教育指導要領」にあたり、大学専攻日本語教育の教育目標や内容を定めるもの。

¹²⁶中国の大学専攻日本語教科書を発行する主要出版社（外语教学与研究出版社・上海外语教育出版社・大连理工大学出版社）に、北京・上海・大連の大学で使用されている主な精読教科書について問い合わせ、回答の中で挙げられた教科書を調査対象とした。

説」を、ノンフィクションから「随想・評論」を選定し調査対象とした。「小説」と「随想・評論」に焦点を当てて分析した理由は、国語教育の授業においても、日本語教育の「精読」の授業においても、これらが最も多くの時間数取り組まれるものだからである。

【表. 9-1】考察対象となった日本語教科書の課（NT）・国語教科書の課（KT）

文章の様式	課のタイトル	日本語教科書の課	掲載された日本語教科書（NT）	国語教科書の課	掲載された国語教科書（KT）
随想	山（上）の景観	NT1	『日语精读（第三册）』 （外语教学与研究出版社）	KT1	『総合国語Ⅰ』 （角川書店）
小説	藤野先生	NT2	『日语精读（第四册）』 （外语教学与研究出版社）	KT2	『現代文』 （筑摩書房）
随想	水の東西	NT3	『高年级日语精读（第一册）』 （上海译文出版社）	KT3	『国語Ⅰ』 （東京書籍）
評論	人類よ 宇宙人になれ	NT4	『高年级日语精读（第二册）』 （上海译文出版社）	KT4	『国語Ⅱ』 （大修館書店）
小説	鏡	NT5	『高年级日语精读（第三册）』 （上海译文出版社）	KT5	『国語Ⅰ』 （東京書籍）
小説	蘭	NT6	『日语综合教程（第五册）』 （上海外语教育出版社）	KT6	『国語Ⅱ』 （三省堂）
随想	文章について	NT7	『日语综合教程（第六册）』 （上海外语教育出版社）	KT7	『国語Ⅰ』 （大修館書店）
小説	ナイン	NT8	『日语综合教程（第七册）』 （上海外语教育出版社）	KT8	『新編国語Ⅱ』 （教育出版）
小説	告白～「TUGUMI」より	NT9	『日语综合教程（第八册）』 （上海外语教育出版社）	KT9	『高校生の国語Ⅰ』 （角川書店）
随想	沈黙の世界	NT10	『日语（第五册）』 （上海外语教育出版社）	KT10	『新編国語一』 （第一学習社）
評論	近代の夜明け	NT11	『日语（第六册）』 （上海外语教育出版社）	KT11	『現代国語一』 （角川書店）
評論	俳句の鑑賞	NT12	『日语（第七册）』 （上海外语教育出版社）	KT12	『現代国語2』 （明治書院）
小説	画の悲しみ	NT13	『日语（第八册）』 （上海外语教育出版社）	KT13	『国語Ⅰ』 （大修館書店）
小説	清兵衛と瓢箪	NT14	『大学日语精读（上）』 （大连理工大学出版社）	KT14	『新国語一』 （第一学習社）
評論	学問のすすめ	NT15	『大学日语精读（下）』 （大连理工大学出版社）	KT15	『総合国語Ⅱ』 （角川書店）
評論	言葉についての新しい認識	NT16	『日语精读（大学三年級用）』 （大连理工大学出版社）	KT16	『国語Ⅰ』 （大修館書店）
小説	山月記	NT17	『日语精读（大学四年級用）』 （大连理工大学出版社）	KT17	『総合国語Ⅱ』 （角川書店）

まず、「設問」の詳細について分析を行う前に、日本語教科書と国語教科書とに掲載された「設問」の全体構成について考察し、「設問」がそれぞれの教科書の中でどのように位置づけられているのかを把握する。日本語教科書と国語教科書における指導内容の構成は、「設問」の他に、大きく分けて、「作者・作品紹介」「注釈」「語彙」「表現」「文法」が存在する。第九章では、厳密には「設問」には含まれないこれらの「作者・作品紹介

介」(NT:計 16/KT:計 25)、「注釈」(NT:計 104/KT:計 195)、「語彙」(NT:計 826/KT:計 0)、「表現」(NT:計 89/KT:計 0)、「文法」(NT:計 44/KT:計 0)についても考察対象とし、それぞれの記述内容の比較を行う。「作者・作品紹介」は、実際の教科書内では、「(該当の作者名)」(NT3・NT4・NT5・KT1~KT17)／「(該当の作品名)」(NT3・NT4・NT5・KT1・KT9・KT11・KT15・KT17)／「作品を読む前に」(KT9)／「作者紹介」(NT8)／「作者の紹介」(NT14・NT15)／「あらすじ」(NT14・NT15)／「筆者」(NT16・NT17)／「出典」(NT16・NT17)／「テーマ」(NT16)という単独の見出しで出現している。「語彙」は、「新出語」(NT1・NT2)／「新しい言葉(ことば)」(NT3・NT4・NT5・NT6・NT7・NT8・NT9・NT10・NT11)／「語句の解釈」(NT14・NT15)／「語釈と語句」(NT16・NT17)といった単独の見出しで出現している。「表現」は、「言葉(ことば)の使い方」(NT3・NT4・NT5・NT12・NT13)／「類語の学習」(NT6)／「言葉(ことば)の学習」(NT6・NT7・NT10・NT11)／「表現の学習」(NT7)／「言葉と表現」(NT8・NT9)といった単独の見出し項目で出現している。「文法」は、「文法解説」(NT1・NT2)／「文法」(NT3・NT4・NT5)／「言葉(ことば)の学習」(NT6・NT7・NT10・NT11)／「言葉と表現」(NT8・NT9)／「文型と文法の解釈」(NT14・NT15)／といった単独の見出しで出現している。

続いて、「設問」に関する比較分析の手法としては、NT1-NT17、KT1-KT17に掲載された全ての設問を複数の区分に分け、その量的・質的特徴について比較する。区分としては、Nuttall(1996)が用いる6区分法(「語義に即した理解についての問い」「本文の再解釈を要する問い」「推論を要する問い」「書き手の文章の評価」「個人的な意見」「書き手の表現技巧についての問い」と、これらを踏まえて提案された八木・伊藤・波多野(2001)の13区分法(「多肢選択及び組み合わせ」「空所補充」「並び替え」「正誤問題」「誤りの訂正」「事実と意見の識別」「分類」「該当部分の指摘」「ポイントのまとめ」「要約」「討論又は意見発表」「本文の内容についての追跡調査」「創作」と)をもとに、両者の区分に入りきれないもの(「日本語習得のための練習」「日本語力が問われるもの」「登場人物の心情や考えを説明するもの」「読み取った内容に関して自分の

経験や考えや感想を述べる」「他者との意見交換」)を加えた 13 区分を設けた¹²⁷ (【表. 9-2】)。これらの区分は、基本的には一つの設問につき一区分としたが、設問によっては 2 つの事項を問うものもあったため、複数の区分に分けられた設問もある。また、設問の単位として、教科書の中にナンバリングされた単位を一つの設問と見なしたが、一部、例外も存在する。例えば、漢字の書き取りや読みに関する設問において、問われている一つ一つの語につき、それぞれ設問番号がふられている教科書もあったが、それら一つ一つを一つの独立した設問として集計してしまうと、他の設問との数量的な比較において、漢字を問うものが実際以上に多く集計されてしまうため、漢字の書き取りや読みに関する設問については、設問内の項目が細かくナンバリングがされていても、一つの設問としてカウントした。そのため、設問総数と、区分に分けられた設問数は一致しない。

【表. 9-2】「設問」の 13 区分と属するカテゴリー

日本語学に関する項目		読解問題		発展練習	
A	日本語力が問われるもの	C	該当部分の指摘	J	読み取った内容に関して自分の経験や考えや感想を述べる
		D	登場人物の心情や考えを説明するもの	K	創作
		E	本文の再解釈を要する問い		
B	日本語習得のための練習	F	書き手の表現技巧についての問い	L	他者との意見交換
		G	ポイントのまとめ		
		H	推論を要する問い		
		I	要約	M	本文の内容についての追跡調査

【表. 9-2】では、先に挙げた 13 区分について、「設問」を通して育成する学習能力の種別に「日本語学に関する項目」「読解問題」「発展練習」という 3 つのカテゴリーにさらに分類した。この理由は、「日本語学に関する項目」が育成しようとしていると考えられる「正しい日本語の習得」、「読解問題」が育成しようとしていると考えられる「日本文化・日本人の心の理解」、「発展練習」が育成しようとしていると考えられる

¹²⁷ 第九章における「設問」の 13 区分は、調査対象となる日本語教科書における設問の特徴を考慮し、Nuttall (1996) と八木・伊藤・波多野 (2001) の区分を一部変更・補充したものである。具体的には、Nuttall (1996) の「語義に即した理解についての問い」は「A.日本語力が問われるもの」に属するものであり、「書き手の文章の評価」は「M.本文の内容についての追跡調査」、「個人的な意見」は「J.読み取った内容に関して自分の経験や考えや感想を述べる」に統合した。また、八木・伊藤・波多野 (2001) における設問の区分項目に関しては、「多肢選択及び組み合わせ」「空所補充」「並び替え」「正誤問題」「誤りの訂正」「事実と意見の識別」「分類」は、第九章の「A.日本語力が問われるもの」に該当するものであり、「討論又は意見発表」は「J.読み取った内容に関して自分の経験や考えや感想を述べる」と「L.他者との意見交換」の 2 項目に分けた。

「日本語の総合的応用力の向上」は、それぞれ『教学大纲』や日本語教科書の前書きで示されている項目と一致するからである。

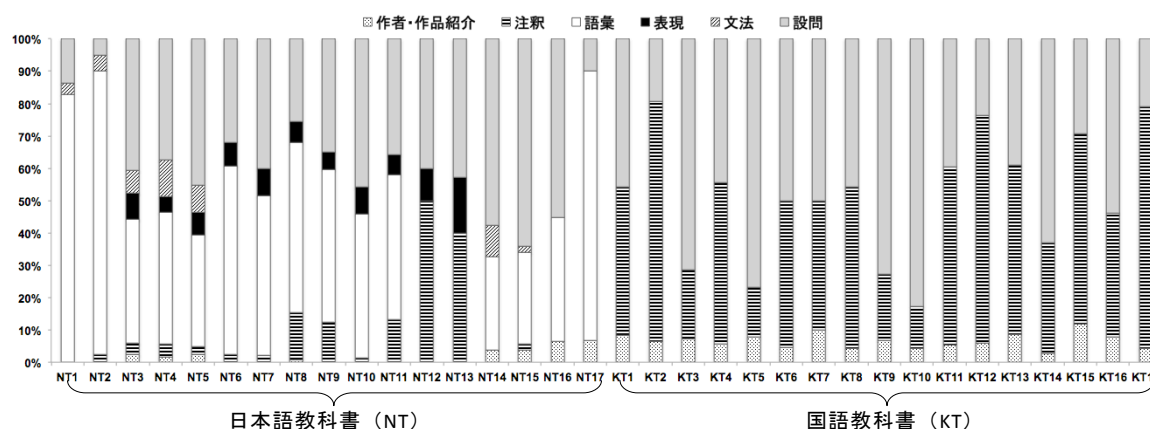
第九章では、以上を通して、現在、議論されている現行日本語教科書と国語教科書との関係について、指導内容の観点から調査・考察を行い、その同一性と差異性の両面から明らかにする。

5. 結果

調査の結果について以下に記す。

5-1. 教科書の指導内容（設問）の構成

同じ文章を扱っている日本語教科書と国語教科書とで、指導内容の構成にどのような異同が生じるのかについて調査した。結果を以下の【図. 9-1】に記す。



【図. 9-1】日本語教科書 (NT) と国語教科書 (KT) の指導内容の構成

【図. 9-1】は、「作者・作品紹介」(NT: 1%, 計 16/KT: 6%, 計 25)、「注釈」(NT: 6%, 計 104/KT: 47%, 計 195)、「語彙」(NT: 50%, 計 826/KT: 0%, 計 0)、「表現」(NT: 5%, 計 89/KT: 0%, 計 0)、「文法」(NT: 3%, 計 44/KT: 0%, 計 0)、「設問」(NT: 34%, 計 566/KT: 47%, 計 197)という 6 つの指導内容の集計結果を示すものである。全体の分布状況を調査したところ、日本語教科書と国語教科書において、下記の 3 つの特徴が見られることが分かった。(1) 国語教科書の指導内容は、発行元が異なっても概ね「作者・作品紹介」「注釈」「設問」の 3 つで構成されているのに対し、日本語教科書の指導内容は比較的バリエーションが

豊富である。さらに、日本語教科書の場合は同一出版社の同一シリーズの教科書でも構成が異なる場合もあった。例えば、NT1 と NT2 は同一教科書シリーズにあたるが、3 年次に使用される NT1 では「語彙」「文法」「設問」が指導内容を構成する一方、4 年次に使用される NT2 では「注釈」「語彙」「文法」「設問」が指導内容を構成していることが明らかになった。また、NT1 と NT3 は共に 3 年次に使用されるものだが、前者では「語彙」「文法」「設問」が指導内容を構成する一方、後者では「作者・作品紹介」「注釈」「語彙」「表現」「文法」「設問」が指導内容を構成している。さらに、(2) 日本語教科書の指導内容の中で最も大きな割合を占めるのは「語彙」(50%, 計 826) であることが明らかになった。一方、国語教科書では「注釈」(47%, 計 195) が割合としては最も多い。(3) 日本語教科書と国語教科書の指導内容の中でそれぞれ、「語彙」(日本語教科書)、「注釈」(国語教科書)の次に大きな割合を占めるのは「設問」であり、それぞれ 34% (計 566) と 47% (計 197) となっていることが明らかになった。

次に、【図. 9-1】に示した縦棒の下から上へ順に「設問」を除く 5 つの構成内容の特徴について分析する。

「作者・作品紹介」について、国語教科書では 17 課全てが作家名や作品名を単独の見出しとして掲げているが、日本語教科書では 17 課のうち 8 課 (NT3・NT4・NT5・NT8・NT14・NT15・NT16・NT17) のみとなっており、残りの 9 課 (NT1・NT2・NT6・NT7・NT9・NT10・NT11・NT12・NT13) は全て「注釈」の中で作家名や作品名を紹介するに留まっている。

「注釈」については、日本語教科書と国語教科書の双方に見られるが、教科書内におけるそれぞれの位置づけに差が見られる。日本語教科書では、言語学習の目的とは別に、本文の中で出現した地名 (NT8: 「丸の内」「市ヶ谷」)・人名 (NT9: 「つぐみ」「恭一」/NT11: 「勝麟太郎」)・組織名 (NT8: 「上智大学」「ジャイアンツ」)・社会事象 (NT11: 「日米通商条約」「童子教」「土農工商」) など、本文の内容を理解するために把握しておく必要のある情報や知識を「注釈」で説明している。一方、国語教科書では、本文の内容に纏わる地名・人名・組織名・社会事象の他に、言葉の説明 (KT8: 「寸借詐欺」/KT9: 「オーナー」/KT13: 「墨を摩す」「我慢強い」) もあり、日本語教科書における「語彙」「表現」「文法」にあたる内容の役割も果たしている。そのため、日本語教科書の中では、「注釈」にあたる内容が 6% (計 104) しかないが、国語教科書では 47% (計 195) と、大きな違いとなってあらわれている。

5-2. 「語彙」「表現」

「語彙」は日本語教科書では、平均 5 割以上の割合を占め、NT1-NT17 のうち最も高い教科書は 88% (NT2) となっている。量的考察の他に、説明部分に記載された情報量の観点から見ると、日本語教科書の「語彙」に対する説明は、仮名と漢字による表記（外来語の場合は英語表記）、アクセント、品詞、日本語による語義説明（意味や使い方が多数存在する場合、2 つ以上の説明を提示する）、中国語対訳又は解釈などがある。以下に例を挙げる。

いきぐるしい 【息苦しい】

〈形〉 1.呼吸をするのが苦しく感じる。／呼吸困难，透不过气，憋闷。

2.圧迫されるようで重苦しいさま。／压抑，令人感到窒息。 (NT4, p.67)

上記の例の中では、仮名による表記「いきぐるしい」、漢字表記を示す「【息苦しい】」、アクセントを示す「⑤」、品詞を示す「〈形〉」、そして基本語義を示す日本語の説明、及び、中国語による説明（「1.呼吸をするのが苦しく感じる。／呼吸困难，透不过气，憋闷」と、文中での語義を説明する「2.圧迫されるようで重苦しいさま。／压抑，令人感到窒息」）。以上が記されている。日本語教科書では上記の例のように「仮名表記」「アクセント」「品詞」「基本語義」、及び「中国語の解釈」という複数の説明で一つの「語彙」項目が構成されている。さらに、外来語の語彙表現は、説明方法が先の例とは若干異なる。以下に、外来語の例を挙げる。

プライバシー②【privacy】〈名〉私事・私生活・個人の秘密。また、それが他人から干渉・侵害されない権利。／私生活，个人隐私（权）。 (NT4, p.67)

外来語の場合は、「プライバシー」のもととなった英語表記「【privacy】」も併記されている。

特に補足説明が必要であると判断された語彙の場合には、言葉の使い方や例文を提示することもある。以下に例を挙げる。

【ずらり】…数多く並んでいるのが一望できるさま。「新車が〜と並んだ展示場。」
(NT14, p.43)

国語教科書の「注釈」については、日本語教科書における「語彙」と似たような言葉の意味に関する説明が含まれているが、これは主に外来語の提示や、本文の中で漢字表記の語彙に関する説明に留まる。以下に例を挙げる。

チョーク ここではパステルのこと。 (KT14, p.49)

髭髯 ひげ。髭は口ひげ、髯はほおひげのこと。 (KT14, p.49)

さらに、「表現」について、日本語教科書は、言葉遣い、決まり文句、慣用表現の意味の説明や、具体的な使い方・使い分けについて説明している。以下に例を挙げる。

骨を削る 精神も肉体もすり減らして一生懸命に事に当たる様子をたとえて言う時に使う。普通は「骨身を削る」「身を削る」と言う。

○工場長は、この倒れそうな工場を立て直すために苦心さんたんしていたが、それは文字通り骨を削るような努力なのである。

○姿三四郎の柔道に骨を削るような生活態度にだれ一人感動しないものはいなかった。

(NT12, p.106)

一方、国語教科書の「注釈」にも、日本語教科書における「表現」に類似する言葉の意味に関する説明が含まれているが、何れも意味の解釈に留まり、用法や例文は提示されていない。以下に例を挙げる。

星を摩す 同等の地位・技量に達しようとする。匹敵する。 (KT14, p.47)

5-3. 「文法」

「文法」は日本語教科書特有の指導内容の構成として、接続詞や、文の組立、統語・構文などについて説明するものである。以下に例を挙げる。

V ばそれまでだ 「あることをすればそれで終わりだ、もうそれ以上はない」という意を表す。「言う」の仮定形に付くことが圧倒的に多い。後ろには話し手の主張・判断などを表す逆接の表現がよくくる。

- 1) 仕方がないと言えばそれまでだが、そう頑固にしていなくてもよからう。
- 2) いっさいを無意味だと言えばそれまでだが、ぼくはすべての言葉を意味深く感じとって生きていきたいと思うよ。
- 3) 意気地がないと言えばそれまでだが、行助は、この少年をかわいそうだと思った。
- 4) どの家にも人を見送った経験者がいたのだと言ってしまうえばそれまでだが、おかげで昭子はそうした純日本式の作法の数々を学ぶことになった。
- 5) わが国の官庁と業界にまたがる風土と言ってしまうえばそれまでだが、こうした態勢では大きな制度改革はなかなか推進できない。
- 6) 風とは地球上の空気の動きである、と言ってしまうえばそれまでだが、昔の人々は風を神の往来と考え、害をもたらすこともある風の気配に、異常を感じとった。
- 7) 国民性の違いとか個性とか言ってしまうえばそれまでだが、日本人もちょっと意識を変えたり心掛けていればかなり違うはずだ。
- 8) スポーツ人生は終わればそれまでだけど、家族との人生はこれからもずっと続くからね。
- 9) 生きている者は死ぬのが当たり前さと、おれのように考えてしまえばそれまでだよ。
- 10) プロだもの、当たり前じゃないか、と言われればそれまでだ。

(NT5, p.154)

上記の例から、「文法」に関する指導内容は、意味を解釈したり、用法を説明したりするよりも、実際の日本語の表現の中でどのように用いられているのかを、例文を通して提示する手法を用いていることが分かる。

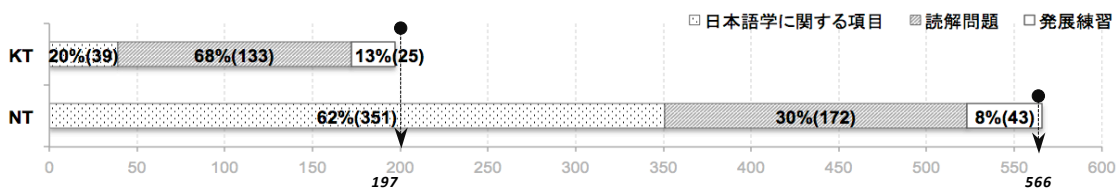
以上、教科書の指導内容の構成について明らかにした。結果の概要を以下の【表. 9-3】にまとめる。

【表. 9-3】日本語教科書（NT）と国語教科書（KT）の指導内容の比較

指導内容	NT		特徴	KT		特徴
	総数	割合		総数	割合	
作者・作品紹介	16	1%	8 課（NT3/NT4/NT5/NT8/NT14/NT15/NT16/NT17）は単独の見出しあり 9 課（NT1/NT2/NT6/NT7/NT9/NT10/NT11/NT12/NT13）は「注釈」の中で紹介する	25	6%	全て作家名や作品名で単独の見出しを作る
注釈	104	6%	地名/人名/組織名/社会事象	195	47%	地名/人名/組織名/社会事象/言葉の説明
語彙	826	50%	仮名と漢字による表記（外来語の場合は英語表記）/アクセント/品詞/日本語による語義説明（意味や使い方が多数存在する場合、2 つ以上の説明を提示する）/中国語対訳又は解釈	0	0%	（該当項目なし） ※「注釈」における言葉の説明：外来語の提示/漢字表記語の意味提示
表現	89	5%	言葉遣い/決まり文句/慣用表現の意味の説明/具体的な使い方・使い分け	0	0%	（該当項目なし） ※「注釈」における言葉の説明：意味の解釈に留まり、用法や例文は提示しない
文法	44	3%	接続詞/文の組立/統語・構文などについての説明	0	0%	（該当項目なし）

5-4. 教科書の「設問」

続いて、同じ文章を扱っている日本語教科書と国語教科書とで、「設問」の内容にどのような異同が生じるのかについて分析を行った結果を、以下の【図. 9-2】、【表. 9-4】、【図. 9-3】、【表. 9-5】にまとめる。



【図. 9-2】日本語教科書（NT）と国語教科書（KT）の「設問」カテゴリーの比較

【図. 9-2】は、高年級段階の日本語教育が目指す「正しい日本語の習得」「日本文化・日本人の心の理解」「日本語の総合的応用力の向上」という 3 つの学習到達目標をあらわす「日本語学に関する項目」「読解問題」「発展練習」が、それぞれ「設問」の中でどの程度の割合を占めるのかについて、数量的に示すものである。

まず、前掲【図. 9-1】の考察によると、「設問」が国語教科書の全体の指導内容に占める割合（47%）は日本語教科書（34%）より 13%ほど高いことが分かったが、【図.

9-2】の結果によると、実際日本語教科書（NT）の「設問」は、数量的に国語教科書（KT）の約3倍（NT：566／KT：197）になることが明らかとなった。

また、国語教科書（KT）の設問の中では、「読解問題」に該当する内容が多く、国語教科書全体の68%（計133）を占め、これに続く形で「日本語学に関する項目」が20%（計39）を占めている。一方、日本語教科書（NT）の設問では、「日本語学に関する項目」（62%、計351）が最も多く、次に「読解問題」（30%、計172）、「発展練習」は13%（計25）と続いている。

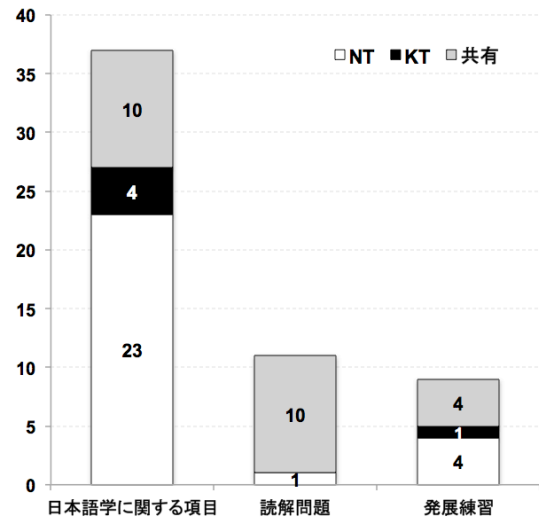
続いて、日本語教科書と国語教科書の中で、具体的にどのような設問項目が出現しているのか、そして、各設問項目の日本語教科書、又は、国語教科書における分布状況について調査した結果を【表. 9-4】と【図. 9-3】に示す。

【表. 9-4】「設問」13区分に属する下位項目の詳細

区分	下位項目	区分	下位項目	
A. 日本語力が問われるもの	1. 古語、文語を現代日本語に訳す	A. 日本語力が問われるもの（続）	29. 現代語ではない言葉に注目する	
	2. 日本語を中国語に翻訳する		30. 接続詞・終助詞を選んで文を完成させる	
	3. （括弧内の日本語を使って）中国語を日本語に翻訳する		31. 言葉を選び、慣用表現を完成させる	
	4. 言葉を選んで適切な形で記入する		32. 文法や語彙の知識を説明する	
	5. 言葉の意味から適切な語を選ぶ		33. 一つの表現を別の表現に置き換える	
	6. 文中の言葉の意味と最も近い意味で使われたものを選ぶ	B. 日本語習得のための練習	1. 朗読する	
	7. 言葉の意味に合う説明を選ぶ		2. 暗誦する	
	8. 言葉の意味や用法を説明する		3. 言葉を覚える	
	9. 例にならって文を作る		4. 重要語として注意を促す	
	10. 漢字にふりがなを付ける	C. 該当部分の指摘	1. 書いてある情報を探す・読み取るもの	
	11. 片仮名を漢字に直す		2. 内容の転換点にある文を指摘する	
	12. 漢字の読み方が他と違うものを選ぶ		3. 指示詞、代名詞の内容、或いは主語を探す	
	13. 熟語を調べる	D. 登場人物の心情や考えを説明するもの	1. 分かりやすく自分の言葉で内容を説明する又は言い直す	
	14. 特定の語を用いた表現の意味を調べる		2. 出来事、物事（事象）の原因や理由を述べる	
	15. 反義熟語を書く	F. 書き手の表現技巧についての問い（作者の設定や構成や題名の付け方や描写などの表現意図を説明する）	G. ポイントのまとめ	
	16. 言葉の意味やニュアンスに注意して、適切な形で文を作る		H. 推論を要する問い	1. 作者の主張や考えを説明する
	17. 言葉のニュアンスの違いに注意する	2. 結論やテーマ、内容をまとめる		
	18. 2つのグループから言葉を選んで、ひとつの文を完成させる	I. 要約		
	19. 同音異義語の漢字を書き分ける	J. 読み取った内容に関して自分の経験や考えや感想を述べる	1. 読み取った内容に関して自分の経験や考えや感想を述べる	
	20. 本文中で出現した特定の終助詞を見つけ、それぞれの意味を説明する		2. 自分の文化や歴史や言葉に照らしあわせて述べる	
	21. 言葉の意味を調べ、文を作る		3. 自分の知識で説明する	
	22. 外来語の意味を調べる		4. 文章の時代的価値や役割を述べる	
	23. 外来語の意味を調べ、文を作る	K. 創作	1. 俳句を作ってみる	
	24. 外来語と日本語の意味の食い違いを調べる		2. 作文	
	25. 関連する言葉を集めて関係や語感を比べる	L. 他者との意見交換（自分の意見を述べたり、他人の意見を聞いて話し合う）		
	26. 言葉を特定の文法表現に直す			
	27. 特定の語や表現を使って短文を作る	M. 本文の内容についての追跡調査	1. 作者、時代背景などについて調べる	
	28. 間違っている日本語、不完全な日本語を適切な形に直す		2. 関連作品を調べる	

* 「○」：日本語教科書（NT）特有の設問項目／「●」：国語教科書（KT）特有の設問項目／「■」：両者共通の設問項目

まず、【表. 9-4】と【図. 9-3】で示された、日本語教科書の課（NT）と国語教科書の課（KT）の調査結果から、「日本語学に関する項目」（計 37 項目）の中で、日本語教科書（NT）特有の設問項目は、以下の計 23 項目であることが示された：A-1「古語、文語を現代日本語に訳す」／A-2「日本語を中国語に翻訳する」／A-3「（括弧内の日本語を使って）中国語を日本語に翻訳する」／A-4「言葉を選んで適切な形で記入する」／A-5「言葉の意味から適切な語を



【図. 9-3】日本語教科書（NT）と国語教科書（KT）の設問項目の比較

選ぶ」／A-6「文中の言葉の意味と最も近い意味で使われたものを選ぶ」／A-7「言葉の意味に合う説明を選ぶ」／A-8「言葉の意味や用法を説明する」／A-9「例にならって文を作る」／A-12「漢字の読み方が他と違うものを選ぶ」／A-14「特定の語を用いた表現の意味を調べる」／A-15「反義熟語を書く」／A-16「言葉の意味やニュアンスに注意して、適切な形で文を作る」／A-17「言葉のニュアンスの違いに注意する」／A-18「2つのグループから言葉を選んで、ひとつの文を完成させる」／A-20「本文で出現した特定の終助詞を見つけ、それぞれの意味を説明する」／A-21「言葉の意味を調べ、文を作る」／A-23「外来語の意味を調べ、文を作る」／A-26「言葉を特定の文法表現に直す」／A-30「接続詞・終助詞を選んで文を完成させる」／A-32「文法や語彙の知識を説明する」／B-2「暗誦する」／B-3「言葉を覚える」。一方、国語教科書（KT）特有の設問項目は、以下の計 4 項目であることが示された：A-22「外来語の意味を調べる」／A-24「外来語と日本語の意味の食い違いを調べる」／A-25「関連する言葉を集めて関係や語感を比べる」／A-29「現代語ではない言葉に注目する」。また、「読解問題」（計 11 項目）の中では、国語教科書（KT）特有の設問項目は見当たらず、日本語教科書（NT）特有の設問項目については C-2「内容の転換点にある文を指摘する」の 1 項目しかなかった。そして「発展練習」（計 9 項目）の中で、日本語教科書（NT）特有の設問項目は、J-2「自分の文化や歴史や言葉に照らしあわせて述べる」／J-4「文章の時代的価値や役割を述べる」／K-1「俳句を作ってみる」／K-2「作文」の計 4 項目であり、国語教科書

(KT) 特有の設問項目は、M-2「関連作品を調べる」の1項目であることが明らかになった。

上記の調査結果を踏まえ、第九章の調査対象の中であらわれた日本語教科書(NT)と国語教科書(KT)特有の設問項目に属する「設問」の総数と、それぞれが3つの設問カテゴリーの中で占める割合についても調査を行い、その結果を各設問項目の具体例と併せて、以下の【表. 9-5】と【表. 9-6】に示す。

【表. 9-5】日本語教科書(NT)特有の設問項目の詳細

設問項目	総数	割合	具体例
A-1	2	0.6%	「物は稀なるをもって貴しとなす」を現代日本語に直しなさい。(NT2,p.57)
A-2	39	11%	・書きたいテーマが目白押しで待っているといってもそれほど言いすぎではない状態になる。／・人は、あまりにしばしば書いて自分の貧困を世にさらす。... (NT7,p.206)
A-3	45	13%	括弧中の言葉を使って次の中国語を日本語に訳しなさい。 ・一看就知道社长今天心情不好。这种日子哪怕只要出一丁点差错，也会倒霉的。(見るからに)...(NT6,p.231)
A-4	15	4%	というか、といった、とかいった、かという ・夏休みが近づくと、どこへ旅行に行くか_____質問があちこちで聞かれる。 ・あの子はよく倶楽部に入るとか、音楽教室に通う_____名目で親にお金をもらう。... (NT1,p.18)
A-5	45	13%	次の文の()に入るべきものを次のa、b、c、dから一つ選びなさい。 ①□夜中に急に()目がさめた。aはっとbぱっとcぱっとdさっと... (NT14,p.45)
A-6	3	1%	次の下線部の言葉の意味が、それぞれのはじめの文と最も近い意味で使われている文を、①、②、③、④から一つ選びなさい。 ・町をきれいにするのは市民としてのつとめである。①税金を納めることは国民のつとめだ。②1日のつとめが終わると、さっさと家に帰る。③お寺では朝夕のつとめを欠かさない。④彼はつとめをやめて日本留学に出た。... (NT6,p.229)
A-7	1	0.3%	次の言葉の意味に合うものを、後のア~カより選び記号で答えなさい。①漁夫の利()②蛇足()③五十歩百歩()④海老で鯛を釣る()⑤餅は餅屋()⑥雨降って地固まる() ア、少しの差はあっても本質的には同じこと イ、その道のことはやはり専門家が一番であるということ ウ、よけいなつけ足しをすること エ、わずかな元手で、多くの利益を得ること オ、第三者が利益を得ること カ、試練にたえて、かえってよい状態になること... (NT6,p.232)
A-8	21	6%	文頭にあげた言葉の用法として、次の文の下線部ではどのように使われているか。意味あるいはその用法を説明しなさい。 ・ものではない①「美しさ」は、自然の中にもともとあるものではなく、発見されたときに初めて、発見した人の心の中に生まれてくるものである。②日本の伝統的文化を西洋種の文化の影響から区別して拾い出すなどということは、いまの日本ではとうていできるものではない。③アマチュアといっても、彼のとった写真はそうばかにしたものではない。④そんなひどいいたずらは、たとえ冗談であれやるものではない。... (NT7,p.207)
A-9	4	1%	例にならって、文を作りなさい。例：水の造型・ほとばしる・音を立てて空間に静止しているように見えた→水の造型は、ほとばしるというよりは、音を立てて空間に静止しているように見えた。 (1)校舎前の広場、・広場・自転車置き場と言ったほうがいい→ (2)不正に抗議すること・義務・国民の権利だ→ (3)彼の発言・論争を鎮める・自分の力を見せ付けている→ (4)彼女のダイエット・体重を減らす・自分を虐待しているように見える→... (NT3,p.142)
A-12	6	2%	次の①~⑤の下線部の漢字の読み方が他の四つと異なるものをア~オから選び、それぞれ番号で答えなさい。①ア公平 イ平等 ウ平日 エ聖和 オ聖行 ②ア帰省 イ省略 ウ省庁 エ省令 オ省力 ③ア財布 イ財政 ウ財団 エ財界 オ財宝 ④ア行水 イ修行 ウ行楽 エ改行 オ行列 ⑤ア生誕 イ生命 ウ生存 エ生涯 オ生徒(NT6,p.232)
A-14	5	1%	本文には「虫の知らせ」とか「まるで虫みたいに〜」とかいったような「虫」を使った表現があるが、次の「虫」を使った表現の意味を調べなさい。 (1)虫がいい(2)虫がつく(3)虫が好かない(4)虫の居所が悪い(5)虫も殺さない... (NT5,p.160)
A-15	1	0.3%	次の言葉と反対の意味を持つ言葉を書きなさい。 (1)単純(2)断続(3)無限(4)間接(5)受動的(6)外面的 (NT3,P.141)

A-16	4	1%	次の文を完成しなさい。(1)言うまでもなく、留学は_____。(2)言うまでもなく、環境問題は_____。(3)約束した以上、_____は言うまでもない。(4)無計画な都市化が_____は言うまでもない。(NT3,p.142)
A-17	1	0.3%	次の文を「ように見える」の形に直しなさい。また、「ように」の意味に注意して、元の文とのニュアンスの違いを言いなさい。 ・あの川は流れが急で、まるで滝だ→ ... (NT3,p.142)
A-18	1	0.3%	AグループとBグループの中から適当なものを選んで、「～としたら」の文を作りなさい Aグループ (1)ずっと一人で生活するのだ_____。(2)もし電話がなかった_____。(3)関係のあるすべてのデータが必要だ_____。(4)この仕事をだれかに任せる_____。 Bグループ (5)コンピューターなしでは方法が考えられない。(6)家具や食器などを全部用意しなければならぬ。(7)やはり林さんがいちばん適任だろう。(8)こんなに早く連絡を取ることとは不可能だ。(NT3,p.142)
A-20	1	0.3%	次の終助詞を下線の上に書き入れなさい。ね、よ、の、さ、な、ぜ、よ、な、か、な (1)この次の休日は何日だった_____。(2) 今度の優勝はもちろん彼_____。(3) 早く行こう_____。(4) 今夜はひどく冷える_____。あしたは雪かもしれない。(5) 彼も行ったんだって_____。(NT5,p.159)
A-21	4	1%	次の言葉の意味を調べ、文を作りなさい。(1)次元(2)例の(3)腕(4)なんだ (NT5,p.158)
A-23	1	0.3%	次の外来語の意味を確かめ、文を作りなさい。コントロール、システム、スケジュール、テクノロジー、プライバシー、プラン、プロジェクト、プロセス (NT4,p.81)
A-26	4	1%	次の言葉を使って、「さえ～ば」の文を作りなさい。 (1) 天気がいい。約束どおりピクニックに行く→ (2) 慰めの言葉をかけてあげる。こんなことにならないで済む→ (3) お金を使う。なんでもできるということはない→ (4) 必要なものを教えてくれる。こちらでそろえてあげる→ (NT4,p.81)
A-30	8	2%	次のそれぞれの()には、前の文とあとの文のどんな関係を示すことばを入れたらよいか、あとから選んで、書き入れなさい。①彼は、まじめに仕事にとりこんでいた。() だれも、それを認めてやらなかった。... アだから・イしかし・ウなぜなら・エさらに・オなお・カまた・キここで (NT10,p.132)
A-32	16	5%	芭蕉の説いたと言われる俳句の作り方の中に「発句は黄金を打ち延べたように作る」というのと、発句を取り合わせたものと見る作り方とがある」そうですが、「寒鯉」の句と「七月」の句は、それぞれどっちにあてはまりますか。(NT12,p.107)
B-2	1	0.3%	この文章の中の九つの句と、前の文章の中の四つの句をすらすらと暗誦できるようにしましょう。(NT12,p.107)
B-3	2	0.6%	詰めかける、素っ気、ねぎらう、建売り... (NT8,p.50)
C-2	1	0.6%	内容の面から見て、この小説を大きくわければ、前後二つに分けることができます。その転換点にある文を指摘してください。(NT13,p.70)
J-2	5	12%	私たちの言語生活にも不足な点があるでしょうが、例を一つあげて話してください。(NT10,p.133)
J-4	2	5%	この文章の時代的意義は何か考えてみましょう。(NT15,p.148)
K-1	1	2%	自分で俳句を二、三句試みにつくってみて、俳句をつくる要領をすこしでも身につけましょう。(NT12,p.107)
K-2	2	5%	「実学」という題で作文してみましょう。(NT15,p.152)

【表. 9-6】国語教科書(KT)特有の設問項目の詳細

設問項目	総数	割合	具体例
A-22	1	3%	次の外来語の意味を調べてみよう。①プライバシー②スケジュール... (KT4,p.196)
A-24	1	3%	本文にとりあげられている日本語の「コメ」と英語の rice などの例を参考に、次あげるそれぞれの組の意味の違いについて調べてみよう。 イエ(家) - house ミズ(水) - water (KT16,p.95)
A-25	1	3%	日本語で、日の出の前後を表す言葉(例朝、明け方)を集め、それぞれの関係や語感の違いを比べてみよう。(KT16,p.95)
A-29	3	8%	明治時代に書かれたこの小説には、現代とは違った表現がふられる。次に掲げた例を参考にしながら注意して本文を読み味わってみよう。 ①コロンブスの肖像ならんとは！(四九ページ3行) ②彼が立たずば我も立たず、(五三ページ16行~五四ページ1行) ③まじまじと照る日に輝いて眩ゆきばかりの景色。(五五ページ1行) (KT13,p.55)
M-2	2	8%	中島敦の「李陵」「名人伝」などを読んで、作者への理解と小説への関心を深めてみよう。(KT17,p.51)

「正しい日本語の習得」のための「日本語学に関する項目」では、日本語教科書（NT）は A-3「（括弧内の日本語を使って）中国語を日本語に翻訳する」（13%、計 45）／A-5「言葉の意味から適切な語を選ぶ」（13%、計 45）／A-2「日本語を中国語に翻訳する」（11%、計 39）／A-8「言葉の意味や用法を説明する」（6%、計 21）／A-32「文法や語彙の知識を説明する」（5%、計 16）／A-4「言葉を選んで適切な形で記入する」（4%、計 15）といった項目が比較的多いことが見受けられる。それぞれの具体例と照合しながら、これらの項目の特徴を見てみると、A-3 と A-2 は「翻訳」に関するものであり、そして A-5 と A-4 は「語彙の使い分け」に該当する内容である。更に、A-8 と A-32 とは、同じく「言語知識（文法・語彙）の説明」という設問の枠に属している。一方、国語教科書（KT）は「日本語学に関する項目」の特徴として、「外来語と日本語の比較」（A-22／A-24）、そして「近代日本語と現代日本語の比較」（A-29）といった内容について、意識しながら設問に採り入れていることが分かる。

また、「発展練習」について、J-2「自分の文化や歴史や言葉に照らしあわせて述べる」（12%、計 5）という設問が高い割合を示した。このように、日本語教科書では、日中の社会文化や言語生活状況を自身のものと比較しながら、教科書の作品の中で議論されてきた事象や作者の主張などについて、自らの意見と考えを表現するという設問が多数出現しており、日本語教科書における設問の独自性をあらわす一つの特徴でもある。

続いて、【表. 9-4】と【図. 9-3】の調査結果による日本語教科書（NT）と国語教科書（KT）とに共通する設問項目を見てみると、「日本語学に関する項目」（計 37 項目）における両者共通の設問項目は、A-10「漢字にふりがなを付ける」／A-11「片仮名を漢字に直す」／A-13「熟語を調べる」／A-19「同音異義語の漢字を書き分ける」／A-27「特定の語や表現を使って短文を作る」／A-28「間違っている日本語、不完全な日本語を適切な形に直す」／A-31「言葉を選び、慣用表現を完成させる」／A-33「文法や語彙の知識を説明する」／B-1「朗読する」／B-4「重要語として注意を促す」の計 10 項目である。また、「読解問題」（計 11 項目）の中のほとんどが両者共通の設問項目であり、具体的には以下の 10 項目にわたる設問項目が挙げられる。C-1「書いてある情報を探す・読み取るもの」／C-3「指示詞、代名詞の内容、或いは主語を探す」／D「登場人物の心情や考えを説明するもの」／E-1「分かりやすく自分の言葉で内容を説明する又は言い直す」／E-2「出来事、物事（事象）の原因や理由を述べる」／F「書き手の表現技巧についての問い」／G「ポイントのまとめ」／H-1「作者の主張や考えを説明する」／

H-2「結論やテーマ、内容をまとめる」／I「要約」。そして、「発展練習」（計 9 項目）の中で日本語教科書（NT）と国語教科書（KT）とに共通する設問項目となるものに関しては、J-1「読み取った内容に関して自分の経験や考えや感想を述べる」／J-3「自分の知識で説明する」／L「他者との意見交換」／M-1「作者、時代背景などについて調べる」の計 4 項目を挙げる事が出来る。

次に、日本語教科書（NT）と国語教科書（KT）とで共通する設問項目に属する「設問」の総数と、それぞれが 3 つの設問カテゴリの中で占める割合について調査した結果を、各設問項目の具体例と併せて、以下の【表. 9-7】に示す。

【表. 9-7】日本語教科書（NT）と国語教科書（KT）共通の設問項目の比較

設問項目	総数	割合	具体例	総数	割合	具体例
	NT			KT		
A-10	6	2%	次の漢字の読み方を書きなさい。・徒勞・静寂・噴水・間隔・待合室... (NT3,p.141)	2	5%	印をつけた漢字の訓を調べてみよう。遂行、民卑、鎖国、基礎、欲望、因襲... (KT11,p.320)
A-11	6	2%	ただことばのハイレッツだけで、まとまった意味の文にはならない。... (NT7,p.205)	4	10%	次の傍線部の仮名を、字形に注意して漢字に直せ。・ハクシュする・港にテイハクする... (KT5,p.74)
A-13	3	1%	「言語観」「標準化」の例に倣って、次の語が付く熟語を集めてみよう。(1)一観(2)一化 (NT16,p.193-194)	5	13%	本文中から四字熟語を抜き出し、意味を調べてみよう。(KT10,p.150)
A-19	11	3%	次の各組の文の () に、カタカナで記した語を入れたいと思う。() の中に入る漢字を正しく書きなさい。①アウ：・人に () う・気が () う... (NT11,p.17)	2	5%	次の同音異字の漢字を書き分けてみよう。①・ドアに向かってイドウする。・人事イドウが発表される。(KT10,p.150)
A-27	43	12%	次のことばを使って文をつくりなさい。①(名詞)ながら②...をむき出しにする③...に先だって... (NT11,p.16-17)	4	10%	次の語を使って短文を作ってみよう。①気に食わない②何食わない (KT14,p.177)
A-28	12	3.4%	次の文の下線部の言葉を正しい言い方に改めなさい。①2対1で試合に負けた。これまでの努力がとうとう水の泡になってしまって残念でならなかった。②タベ東北地方に地震が起きた。しかし本当のことはまだはっきりとわからないが。(NT7,p.210)	1	2.6%	どこが「変な日本語」なのか、考えてみよう。(KT9,p.32)
A-31	26	7%	次の文を完成しなさい。(1)ご両親はあなたに期待をかけているからこそ、____。(2)難しいからこそ、____。(NT4,p.82)	3	8%	次の空欄に平仮名を入れて、天気を表す言葉を完成させよう。①□ん□ん照り②□か□か陽気③か□か□天気④う□□かな春⑤□ぶ□照り⑥う□う□とした春の一日 (KT8,p.101)
A-33	12	3%	下線の付いた部分を別の表現で言いなさい。(1)「...スケジュールがみっちりあって忙しすぎるくらい忙しい。」... (NT4,p.82)	3	8%	次の傍線部の部分を、他の語に置き換える工夫をしてみよう。清兵衛は心で笑っていた。(KT14,p.177)
B-1	2	0.6%	無言、何千何万、通勤者、貫通する、通過... (NT10,p.131)	2	5%	この作品の文章の特徴を生かしながら朗読してみよう。(KT17,p.51)
B-4	1	0.3%	認(認識)抱(抱負)標(標識)勝(勝負)跡(旧跡)好(好物)均(均一)渋(渋滞)備(設備)... (NT16,p.194)	7	18%	某(某所)傾(傾斜)互(相互)拙(稚拙)掛(掛け金)伴(同伴)... 憚りながら、さなきだに... (KT13,p.56)
C-1	18	10%	新道少年野球団について次のような情報を整理すること。例えば、メンバーの構成、監督、訓練の状況、メンバーそれぞれの名前、家業、その後の情報など。(NT8,p.45-46)	16	12%	ナインの各メンバーの守備位置、家業、その後の消息を整理せよ。(KT8,p.101)
C-3	12	7%	「じっと眺めていると、それはだんだ	3	2%	「福沢の影響は大きかった。」

			んコバルトに染まっていく。」とあるが、「それ」は何を指すか。(NT1,p.19)			%	(p.314/1)とあるが、それはどのような影響なのか。(KT11,p.319)
D	37	22%	葬儀という名目があって、むしろよかったと父は思ったが、なぜなのか。(NT6,p.229)	14	11%		「何だかスパイになったような妙な気分」とあるが、なぜそのように感じるのか。(KT9,p.29)
E-1	41	24%	「知覚可能な形に置き換えるだけ」とはどんなことか。(NT16,p.193)／言語は「人間を支配している君主」とはどんなことか。(NT16,p.193)	32	24%		「悲しいところ」とはどういうところか。(KT9,p.35)
E-2	21	12%	「定義の中の『表現』…注意しておく」とよい」という理由は何か。(NT16,p.193)	12	9%		中国人である「私」が東京を去ったのはなぜか。「東京も格別のことではなかった。」(p.113/1)が示す具体的内容をあげて説明しよう。(KT2,p.122)
F	12	7%	少年時代の友達志村がなくなったことを聞いて、「私」はとても悲しかった。小説家の独歩はその悲しい気持、少年時代の友をしのぶ気持をどう描いていますか。(NT13,p.70)／小説に描かれている二人の人物の性格は対照的になっているようですが、それを話してください。(NT13,p.70)	25	19%		「告白」という題名には、筆者のどのような思いが込められているだろう。話し合ってみよう。(KT9,p.45)
G	8	5%	「前者を肯定する人もいれば、後者を肯定する人もいる。」(p.61/L10)とあるが、(中略)また、ムサ・マナロフが後者の立場をとった理由は何か、簡潔にまとめなさい。(NT4,p.83)	17	13%		周囲の大人たちは、清兵衛が瓢箪に熱中していることについてどう思っているのか、まとめてみよう。(KT4, p.177)
H-1	4	2%	作者はこの文章でなにをいおうとしていますか。(NT10,p.133)	10	8%		「もう一つの宇宙船を建造しておく」(192 ページ 11 行)とあるが、どのようにしたらそれが可能である、とこの筆者は考えているか。(KT4,p.196)
H-2	9	5%	この小説のテーマは何でしょう。(NT13,p.70)	1	1%		「天より人を生ずるには…趣意なり。」(p.222/114)の部分には、当時としては新しい思想とも言えるものが語られている。二つの点にまとめて説明しよう。(KT15,p.225)
I	9	5%	形式段落第九段落の「もとより」から終りまでの文章を、その内容の中心をつかんで、70 字以内にまとめてみなさい。(NT10,p.133)／「近代の夜明け」は四つの段落にわかれています。それぞれの段落の大意をまとめて話してください。(NT11,p.18)	3	2%		この文章は、四つの段落に分けられているが、ひととおり読んでそれぞれの要旨をまとめておこう。(KT11,p.319)
J-1	15	35%	誰にとっても竹馬の友の情は美しく、忘れがたきものでしょう。あなたの記憶にのこっている、少年時代の友達の話の一つきかして下さい。(NT13,p.70)	9	36%		この小説を読んで印象に残ったことを話し合おう。(KT17,p.51)
J-3	9	21%	明治維新以後の日本は、急激に西洋化したとありますが、そのことについて具体的に紹介してください。(NT11,p.18)／ほかの資料も参考にして、日本の近代化に対する福沢諭吉の影響について話してください。(NT11,p.18)	3	12%		季語と切れ字の持つ役割について考えてみよう。(KT12,p.260)
L	1	2%	19 段落目で「だが、この時、この場所で私の考えは変わった。」と言っている。「私」の考えはどう変わったのか、またそれはなぜか、討論してみよう。(NT2,p.57)	10	40%		筆者の考え方のどのような点が明治の文明開化期に影響を持ったのか話し合ってみよう。(KT15,p.225)
M-1	8	19%	文学史などを調べて国木田独歩についてもうすこし勉強しましょう。(NT13,p.70)	1	4%		「前時代とは性格の違った近代文学」(p.317/10)とはどんなものか、筆者の説明を手がかりにして、文学辞典などの参考文献を利用し、八百字程度のレポートを書いてみよう。(KT11,p.330)

【表. 9-7】が示す日本語教科書 (NT) と国語教科書 (KT) とで共通する設問項目の詳細を比べてみると、同一設問項目の間でも、両者の相違点が見受けられる。例えば、

「日本語学に関する項目」に属する A-11「片仮名を漢字に直す」(NT:2%, 計 6/KT:10%, 計 4)、A-13「熟語を調べる」(NT:1%, 計 3/KT:13%, 計 5)、B-4「重要語として注意を促す」(NT:0.3%, 計 1/KT:18%, 計 7)では、設問の内容から形式まで近似しているが、両者のそれぞれのカテゴリーに占める割合の差異は、他の設問項目と比べて顕著であることが見受けられる。つまり、国語教科書では、これらの設問がとりわけ重要視されているのに比べ、日本語教科書では、あまり重要視されていないことが分かる。また、国語教科書におけるこれらの設問項目の特徴としては、何れも「漢字／文語」に関する内容であることから、日本語教科書は日本語教育の目的や対象を考慮した上で国語教科書の内容を参考にしていることが考えられる。また、B-1「朗読する」(NT:0.6%, 計 2/KT:5%, 計 2)という設問項目の日本語教科書(NT)と、国語教科書(KT)とをそれぞれの具体例で比較したところ、日本語教科書では「無言、何千何万、通勤者、貫通する、通過」などといった漢字表記による語彙を正しく読み上げることを問うのに比べて、国語教科書では「作品の文章の特徴を生かしながら朗読する」という作品の内容理解に焦点をあてた問いが設けられていることが分かる。

また、設問項目の中で日本語教科書(NT)と国語教科書(KT)が共に高い割合を示している「読解問題」では、設問の形式と内容が近似していることが分かった。例えば、C-1「書いてある情報を探す・読み取るもの」(NT:10%, 計 18/KT:12%, 計 16)という設問項目の具体例を見てみると、日本語教科書(NT)は「新道少年野球団について次のような情報を整理すること。例えば、メンバーの構成、監督、訓練の状況、メンバーそれぞれの名前、家業、その後の情報など」とあり、同一文章を扱う国語教科書(KT)では「ナインの各メンバーの守備位置、家業、その後の消息を整理せよ」となっている。なお、日本語教科書と国語教科書の設問の数とその割合を比較したところ、C-3「指示詞、代名詞の内容、或いは主語を探す」(NT:7%, 計 12/KT:2%, 計 3)／D「登場人物の心情や考えを説明するもの」(NT:22%, 計 37/KT:11%, 計 14)／F「書き手の表現技巧についての問い」(NT:7%, 計 12/KT:19%, 計 25)／G「ポイントのまとめ」(NT:5%, 計 8/KT:13%, 計 17)／H-1「作者の主張や考えを説明する」(NT:2%, 計 4/KT:8%, 計 10)といった 5 つの項目において、両者の間に比較的大きい差異が見られた。そのうち、C-3「指示詞、代名詞の内容、或いは主語を探す」(NT:7%, 計 12/KT:2%, 計 3)／D「登場人物の心情や考えを説明するもの」(NT:22%, 計 37/KT:11%, 計 14)の 2 つの設問項目に対し、日本語教科書

(NT)の方が国語教科書(KT)より高い割合を示し、一方、F「書き手の表現技巧についての問い」(NT:7%,計12/KT:19%,計25)／G「ポイントのまとめ」(NT:5%,計8/KT:13%,計17)／H-1「作者の主張や考えを説明する」(NT:2%,計4/KT:8%,計10)の3つの設問項目に対し、国語教科書(KT)の方が高い割合を示している。

さらに、「発展練習」の部分では、J-3「自分の知識で説明する」(NT:21%,計9/KT:12%,計3)／M-1「作者、時代背景などについて調べる」(NT:19%,計8/KT:4%,計1)の2つの設問項目では、日本語教科書(NT)の方が国語教科書(KT)より高い割合を示しており、一方、L「他者との意見交換」(NT:2%,計1/KT:40%,計10)の設問項目では、国語教科書(KT)の方が高い割合を示していることが明らかになった。

以上の考察から、中国の日本語教科書は日本の国語教科書と内容的近似性があり、特に掲載作品・作家は全く同じものを選定している事例も多数存在するが、その指導法については、日本語教育と国語教育で、完全に一致するわけではなく、日本語教育は、そもそも目的や対象が異なる国語教育を取り込むために、指導内容の構成、指導内容項目の割合、そして指導の形式や方法といった面で、大幅に加筆修正していることが明らかとなった。

以上、同じ文章を扱っている日本語教科書と国語教科書とで、「設問」の内容にどのような異同が生じるのかについて分析を行った。結果の概要を以下の【表. 9-8】にまとめる。

【表. 9-8】日本語教科書（NT）と国語教科書（KT）の「設問」の内容の比較

設問項目	総数	割合	特徴		
			NT	KT	
A-11.片仮名を漢字に直す	6	2%	「漢字／文語」関連 非重要項目	4 10%	「漢字／文語」関連 重要項目
A-13.熟語を調べる	3	1%	カテゴリーに占める割合が少ない	5 13%	カテゴリーに占める割合が多い
B-4.重要語として注意を促す	1	0.3%		7 18%	
B-1.朗読する	2	0.6%	漢字表記による語彙を正しく読み上げられるかを問う	2 5%	作品の内容理解につなげる
C-1.書いてある情報を探す・読み取るもの	18	10%	（設問の形式と内容の近似）	16 12%	（設問の形式と内容の近似）
C-3.指示詞、代名詞の内容、或いは主語を探す	12	7%	カテゴリーに占める割合が多い	3 2%	カテゴリーに占める割合が少ない
D.登場人物の心情や考えを説明するもの	37	22%		14 11%	
F.書き手の表現技巧についての問い	12	7%	カテゴリーに占める割合が少ない	25 19%	カテゴリーに占める割合が多い
G.ポイントのまとめ	8	5%		17 13%	
H-1.作者の主張や考えを説明する	4	2%		10 8%	
J-3.自分の知識で説明する	9	21%	カテゴリーに占める割合が多い	3 12%	カテゴリーに占める割合が少ない
M-1.作者、時代背景などについて調べる	8	19%		1 4%	
L.他者との意見交換	1	2%	カテゴリーに占める割合が少ない	10 40%	カテゴリーに占める割合が多い

6. 考察

以下に、調査で得られた結果の考察を行う。

6-1. 「作者・作品紹介」「注釈」「設問」の3つに集約される国語教科書と、バリエーションのある日本語教科書

調査の結果、国語教科書の指導内容は、発行元が異なっても概ね「作者・作品紹介」「注釈」「設問」の3項目で構成されていることが明らかとなった。それに対し、日本語教科書の指導内容は先に挙げた項目に加え、他の項目が加わる形で（「作者・作品紹介」、「注釈」、「語彙」、「表現」、「文法」、「設問」）、比較的バリエーションが豊富な構成となっていることが明らかとなった。また、国語教科書では「注釈」（47%、計 195）が最も多いことが明らかとなった一方で、日本語教科書の指導内容の中で最も大きな割合を占めるのは「語彙」（50%、計 826）であることが明らかとなった。

6-2. 言葉の解釈を重視する国語教科書と、形式を重視する日本語教科書

「語彙」は日本語教科書では、平均 5 割以上の割合を占め、NT1-NT17 のうち最も数値の高い教科書は 88% (NT2) となっている。量的考察の他に、説明部分に記載された情報量の観点から見ると、日本語教科書の「語彙」に対する説明は、仮名と漢字による表記（外来語の場合は英語表記）、アクセント、品詞、日本語による語義説明（意味や使い方が多数存在する場合、複数の説明を同時提示する）、中国語対訳又は解釈などがある。一方、国語教科書の「注釈」にも、日本語教科書における「表現」と似たような言葉の意味に関する説明が含まれているが、何れも意味の解釈に留まり、用法や例文は提示されない。

日本語教科書が言葉の解釈よりも、言葉の形式に着目する傾向にあることは、「文法」（日本語教科書特有の指導内容であり、国語教科書には存在しない）にもあらわれている。「文法」は、対象となる文法項目について、接続詞や、文の組立、統語・構文などについて説明するものである。「文法」に関する指導内容も、意味を解釈したり、用法を説明したりするよりも、実際の日本語の表現の中でどのように用いられているのかを、例文を通して提示する手法が用いられている。

6-3. 国語教科書を包摂する日本語教科書

「設問」について、国語教科書の全体の指導内容における割合（47%）は日本語教科書（34%）より 13%ほど高いことが分かったが、【図. 9-2】の結果によると、実際は日本語教科書（NT）の「設問」は、数量的に国語教科書（KT）の約 3 倍（NT：566／KT：197）となることが明らかとなった。

日本語教科書（NT）と国語教科書（KT）とに共通する設問項目の詳細を比べてみると、同一設問項目の間でも、両者の相違点が見られる。例えば、「日本語学に関する項目」に属する A-11「片仮名を漢字に直す」（NT：2%、計 6／KT：10%、計 4）、A-13「熟語を調べる」（NT：1%、計 3／KT：13%、計 5）、B-4「重要語として注意を促す」（NT：0.3%、計 1／KT：18%、計 7）では、設問の内容から形式まで非常に近似しているが、両者のそれぞれのカテゴリーに占める割合の差異は、他の設問項目と比べて顕著である。つまり、国語教科書ではこれらの設問がとりわけ重要視されているのに比べ、日本語教科書ではあまり重要視されていないことが分かるのである。

また、設問項目の中で日本語教科書（NT）と国語教科書（KT）とが共に高い割合を示している「読解問題」では、設問の形式と内容が非常に近似していることが分かった。さらに、国語教科書（KT）の設問の中では、「読解問題」に該当する内容が多く、国語教科書全体の68%（計133）を占め、これに続く形で「日本語学に関する項目」が20%（計39）を占めている。一方、日本語教科書（NT）の設問では、「日本語学に関する項目」（62%、計351）が最も多く、次に「読解問題」（30%、計172）、「発展練習」は13%（計25）と続いている。設問の13区分に属する下位項目の詳細から、国語教科書特有は、「A. 日本語力が問われるもの」のうち、「22. 外来語の意味を調べる」「24. 外来語と日本語の意味の食い違いを調べる」「25. 関連する言葉を集めて関係や語感を比べる」「29. 現代語ではない言葉に注目する」であり、日本語とは異なる語について注意が向けられている。日本語教科書は、日本語そのものと、中国語と日本語との違いに目が向けられている。

同じ設問項目であっても、その内容は若干異なる。例えば、「朗読」では、日本語教科書は、漢字表記の語彙を正しく読み上げることに主眼が置かれているが、国語教科書は作品の内容理解に主眼が置かれている。また指示詞や代名詞の内容、主語を探す問いは日本語教科書に割合として多く、国語教科書では、書き手の表現技巧やポイントの整理、作家の主張を生徒に問う設問が割合としては多い。発展学習として、作家や時代背景を調べる活動や他者との意見交換を行う設問については国語教科書の方が割合としては多いことが明らかとなった。

以上の結果と考察から、日本語教科書が国語教科書から内容を引用する際には、次のような独自の編纂方法が採用されていることが指摘出来る。（a）国語教科書に掲載されていない情報の更新、（b）学習者が既に知っていると思われる情報の削除、（c）学習者が知らないと思われる情報の添加、（d）学習者に親しみのない語の説明補充、（e）学習者の関心に対応した情報補充、（f）教師・学習者のビリーフと時間数を考慮した活動項目の削除。以上である。

中国の日本語教科書は日本の国語教科書と内容的近似性があり、特に掲載作品・作家は全く同じものを選定している事例も多数存在するが、その指導法については、日本語教育と国語教育で、完全に一致するわけではなく、日本語教科書は、そもそも目的や対象が異なる国語教科書を取り込むために、指導内容の構成、指導内容項目の割合、そして指導の

形式や方法といった面で、大幅に加筆修正しており、両者は包摂関係にあることが示唆される。

7. まとめ

第九章は、各教科書の指導内容に着目した比較調査を行うことで、先行研究では検討が不十分であった中国における日本語教育と日本の国語教育との関わりについて、両者が取り扱う作品の面では同一性を保ちながらも、目的や対象が異なることでどのような調整が行われているかについて具体的に明らかにするものである。

調査の結果と考察から、まず、『教学大纲』で示されている「正しい日本語の習得」「日本文化・日本人の心の理解」「日本語の総合的応用力の向上」という3つの目標が、日本語教科書の指導内容を構成する前提となっており、指導内容の随所にあらわれていることが分かった。具体的には、(1)日本語教科書(NT)と国語教科書(KT)全体の指導内容の中で、日本語教科書の指導内容は、「作者・作品紹介」「注釈」「設問」といった国語教科書と共通するものの他、「語彙」「表現」「文法」といったものを非常に重視しており、特に「語彙」に関しては、平均で日本語教科書全体の50%を占めていることが明らかとなった。そこには、「正しい日本語の習得」という教育方針が、中国の日本語教育の中で特に重要視されていることが分かる。(2)指導内容の一環となる「設問」に関しては、各設問項目の特徴によって、大きく「日本語学に関する項目」「読解問題」「発展練習」という3つのカテゴリーに分けられ、この3つのカテゴリーが『教学大纲』の示す「正しい日本語の習得」「日本文化・日本人の心の理解」「日本語の総合的応用力の向上」という3つの学習到達目標とも合致することが分かった。(3)教科書の掲載作品・作家の観点から近似性が唱えられて来た日本語教科書と国語教科書は、その指導法については、完全に一致するわけではなく、(a)国語教科書に掲載されていない情報の更新、(b)学習者が既に知っていると思われる情報の削除、(c)学習者が知らないと思われる情報の添加、(d)学習者に親しみのない語の説明補充、(e)学習者の関心に対応した情報補充、(f)教師・学習者のビリーフと時間数を考慮した活動項目の削除、といった点から指導内容の構成、指導内容項目の割合、そして指導の形式や方法の面で、国語教育と日本語教育がそれぞれの独自性を有しており、それが教科書にも反映されていることが明らかとなった。

以上から、中国の日本語教科書は国語教科書との内容的近似性があり、特に掲載作品・作家は全く同じものも存在するが、その指導の方法については、完全に同じではなく、日本語教科書の作成は、国語教科書の内容を参照する過程で、日本語教育の『教学大纲』で示されている学習到達目標や教育方針、そして日本語教育の対象の特徴などといった要素を十分に考慮した上で、日本語教科書が、本来、目的や対象が異なる国語教科書を取り込むために、国語教科書の完全な複製ではなく、加筆修正を施しながら、国語教科書を包摂する形で編纂されていることが明らかとなった。

後述（第十章参照のこと）するように、このような形で日本の国語教育が中国の日本語教育に本格的に参照され始めたのは 1970 年代末であった。この当時、重点大学は、日本の県教育委員会と契約を結び、定期的に高等学校国語科教諭を招聘し、古典教育も含めた国語科の授業に類似した内容を教育する体制を築いている。学習者だけではなく、教師も「再研修」という形で、派遣教師による授業を受講した。しかし、ほどなくしてこのやり方には問題があると指摘されるようになり、「第二言語としての日本語の教育は国語教育とは異なるため、高等学校国語科教諭などが国語教育の内容・手法で教えることは問題である」（以下、「国語教育を巡る課題」）と言及されるようになる。第十章では、当時、日本から派遣された日本人派遣教師 17 名を対象に、調査を行った。彼らは当時の中国における日本語教授法の現場で働いていたことから日本語教授法に関する批判の矢面に立たされた経験を持つ。高等学校から派遣された国語科教諭達へのインタビュー調査を通して、実際に中国の大学で日本語教育に携わった国語科教諭がどのような役割を期待され、どのような内容で教育を実践し、どのような課題に直面しながら日本語教授を行って来たかについて調査・考察を行う。

第十章

中国の大学専攻日本語教育における

「国語教育を巡る課題」の実態

—教育委員会中国日本語教師派遣事業に

関する調査から—

第九章では、現行日本語教科書と国語教科書との近似関係の実態について、指導内容の観点から調査・考察を行い、その同一性と差異性の両面から明らかにした。

第十章では、日本の高等学校から派遣された国語科教諭達へのインタビュー調査から、実際に中国の大学で日本語教育に携わった国語科教諭がどのような役割を期待され、どのような内容で教育を実践し、具体的にどのような課題に直面していたのかについて調査・考察を行う。

1. 研究の背景

以下に、第十章における研究の背景について述べる。

1-1. 1970年代末から議論された「国語教育を巡る課題」

1949年の中華人民共和国成立後から小規模に行われていた現代中国日本語教育は、1970年代初頭から規模が拡大し、各地の大学に日本語専攻学科が設置されたが、所謂日本人のネイティブ教師は少なかった¹²⁸（李，2007）。しかしながら、1978年の日中平和友好条約の調印と改革开放政策¹²⁹によって、市場経済体制への移行だけではなく対外開放政策も進められたことや、「四个现代化」¹³⁰の一環として、日本の科学技術や社会システム、文化といったあらゆる方面への情報収集、及び研究活動も活発化したことなどから、高度日本語人材育成が急務となり、高等教育機関における日本語教育現場では、日本在住で社会や文化事情に精通したネイティブ教師の必要性が高まり、多数の教師が日本から派遣された。形態としては、各県の教育委員会や日中技能者交流センター、国際交流基金、文部科学省、JICA、青年海外協力隊などの機関と中国国家外国専門家局との共同事業として実施されたが、この当時、日本語教育を専門とする教師はまだ少なく、派遣教師は、大学で中国語学や中国文学、日本語学、国語学、国語教育学を専門とする教師や院生、或いは、日本の高等学校の国語科教諭が大半であった（蘇，1980；森田，1983）。

このような状況下において、当時の教育の課題の一つとして強く指摘されたものに、「第二言語としての日本語の教育は国語教育とは異なるため、高等学校国語科教諭などが

¹²⁸ 帰国華僑や、戦前に旧植民地の教育機関や日本側が中国東北部などに設立した教育機関で学んだ者、戦後さまざまな事情から中国大陸に残った日本人などが中心に教師となった（戴・胡（主編），2009；国家専門家局（編），2005；『人民日报』，1987.07.15）。

¹²⁹ 邓小平副主席の指導体制のもと、1978年12月に開催された中国共産党第十一期中央委員会第三回全体会議で提出された中国国内体制の改革と対外開放政策のこと。

¹³⁰ 工業、農業、国防、科学技術の四分野での近代化の達成を目標とした国家計画。

国語教育の内容・手法で教えることは問題である」（以下、「国語教育を巡る課題」とする）というものがある（田中，2012a）。例えば、蘇（1980）は、日本から派遣された高等学校国語科教諭については、「国語を教えるのではなく、中国人に日本語を教えるのであるから、やはり最適ではない。」（p.33）と指摘し、森田（1983）は、日本の高等学校国語科教諭受け入れは県教育委員会との連携で軌道に乗っているかに見えるが、「国語教育」と「日本語教育」とは教える内容や方法がそもそも異なるため、中国の教育現場からは実はあまり歓迎されていないのが実情であったと述べている。張（2005）は、1980年代の中国華東地区の大学専攻日本語教育について、テキストの特徴は日本の所謂「学校文法」に基づいて編纂されたものであるとした上で、学校文法は外国語としての日本語教育には必ずしも適切ではなく、学生達のコミュニケーション能力の向上にはあまり効果的ではなかったと振り返っている（p.75）。江蘇農学院外文組日文系の沈徳余は、次のように指摘している。

日本語が歴史上漢文の印を打たれたのは事実であるが、現代の日本語は西洋文法の影響も受けた外国人の日本語学習者に対して、こんな複雑な歴史的な演変をいちいち頭に入れて日本語を勉強するよう要求するのは無理である。だから、日本国内での国語教育と外国人向けの日本語教育は似ていないと見るべきものだろう。（沈，1985：116）

日本人向けの文法書は学習者は内容的、意味的な問題がないと思って、外形の変化を重点として作られたのだろう。しかし、外国人学習者はもっとも根本的な弱点は語感のないことである。これを補うために系統的に文法を勉強するのは重要である。これが母語の学習者との根本的なちがいである。文法のきまりをまとめる方法もここから出発すべきだろう。日本語の国際化がすすんでいくとともに、外国人学習者向けのもっとすばらしい文法書を期待している。（沈，1985：124）

このように、1970年代末から、中国の大学専攻日本語教育において「国語教育」と「日本語教育」との教える内容や方法の違いに端を発する不具合が各所で指摘されるようになっていたのである。

1-2. 議論の主体とはならなかった当事者達

このように、「国語教育」と「日本語教育」とは異なるという前提に基づいた議論が展開されて行く中で、両者間に存在する対象・目的・方法の違いを考慮した上で、日本で議論されている日本語教育のための文法を中国の教育現場でも積極的に採り入れるべきであると述べられたり（李，1998）、「日本語教育の専門家」の養成、カリキュラム改革や現役教師研修の必要性が指摘されたりした（張，1999；竇・李，2000）。さらに、大学専攻日本語教育のための基礎段階（1・2 学年）精読¹³¹用日本語教科書 16 冊の内容を分析した篠崎（2006）では、教科書の対象レベルが上がるほど、日本で出版された外国人向け日本語教科書や、日本の国語教科書の文章を経て、日本人向けの文章で学習する構成となっているが、文章選定基準が明確ではなく、読解中心の教育の再考、及び学習者の興味・関心を考慮した教材選定の方針作りの必要性が指摘されている。

反面、実際に中国の大学で日本語教育に携わった国語科教諭達がどのような役割を期待され、どのような内容で教育を実践し、具体的にどのような課題があったのかについては、これまでほとんど言及されることがなかった。加えて、議論が学術誌上を中心に展開されたことで、言わば矢面に立たされる形となった中国に派遣された国語科教諭、或いは、授業を受けていた学習者の言説が注目されづらかったことで、問題の発端となっている「国語教育を巡る課題」そのものの実態が明らかにされていない状況となっている。

1-3. 引き継がれる国語教育との近似性

その後、中国における日本語教育の規模の拡大は著しく¹³²、「日本語教育の専門家」の育成や教材開発・研究の質的向上が進んだが、かつて指摘された「国語教育を巡る課

¹³¹ 中国の大学専攻日本語教育のカリキュラムの中心を担う主幹科目とされ、「精読」もしくは「総合日語」と呼ばれる（堀口，2003）。1950年代は「講読」、又は「分析性読解」と呼ばれていたが、1960年代初頭に「講読」から「精読」に名称が変更され、本文を中心にセンテンスごとに語彙・文法を解説し、語彙・文法・翻訳・作文の練習を行う科目となった。語彙・文法の理解と練習が中心となった知識重視の教育への反省から、1980年代末になると「精読」から「総合日語」へと名称が変更され、読む・聴く・話す・書くという四技能を総合的に育成することを主眼にした教育が実施されている（林・河住，2012）。一般的には大学1年次から4年次まで設置され、時間数は、基礎段階で週8コマ（1コマ45分）、高年級段階で週6コマ開設されている。なお、中国の大学は2学期制を採用しており、1学期は約16週となっている（金，2011）。

¹³² 修（2012）によると、現在1,170にのぼる中国の大学において、日本語専攻学科を設置する大学は466校あり、「拡招」（学生募集定員拡大）政策が開始された1999年との比較においても、実に3倍に増加している。教師の中には大学や大学院で日本語教育を専攻する者も増えており、数だけを見ても、1979年は1,139名であったが、2009年には15,613名と急速に増加しており、海外125ヵ国3地域の中で最多であり、全教師数の約31.3%を占める（国際交流基金，2011）。

題」に関する議論は、その内実についての検証がなされないままである。

ところが、本研究が第四章・第五章・第六章において指摘したように、教科書の内容分析からは国語教育との近似性は過去から現在にかけて（文化大革命の影響下にあった1970年代を除き）一貫して続いて来たものなのである。また、彭（2006）は1990年代頃からの中国の日本語教育が扱う文法に関して、日本語教育のための文法が提唱されたものの、実際には普及しておらず、日本の国語教育で用いられる学校文法が現在でも広く利用されていること、鄭（2011）では、現行教育で用いられている学校文法が、中国の日本語学習者には適さないということが指摘されている。

2. 問題の所在

1970年代末から、中国の日本語教育では「国語教育を巡る課題」が議論されたが、課題そのものの実態についてほとんど検証されないまま議論が展開されてしまい、当事者である中国に派遣された国語科教諭や中国国内の日本語学習者達の言動すら注目されないまま、その後の中国の日本語教育の規模の拡大や質的な変化の中においても「国語教育を巡る課題」が検証されることはほとんどなかった。このような状況の中で、実質的には中国の大学専攻日本語教育における「国語教育を巡る課題」とは何かについて、明らかにされていない状況となっている。しかしながら、本研究では、中国国内における日本語教育は、2012年現在も国語教育からの影響を確かに反映する形で発展を続けており、国語教育との近似性が中国の日本語教育の現代的課題として引き継がれていることが明らかとなっている。このような現状を鑑みて、中国の日本語教育における「国語教育を巡る課題」の実態解明が急務であると考えられる。

3. 研究目的と方法

そこで、第十章では、中国の大学専攻日本語教育における「国語教育を巡る課題」の実態解明を研究目的とし、実際に中国の大学で日本語教育に携わった国語科教諭がどのような役割を期待され、どのような内容で教育を実践し、具体的にどのような課題に直面していたのかについて調査・考察を行う。具体的には、1970年代末から現在にかけ、「国語

教育を巡る課題」の渦中にあった教育委員会中国日本語教師派遣事業に着目し¹³³、中国の各大学に派遣された国語科教諭に直接インタビュー調査を行い、個々の経験とそれに対する意味づけ、認識と経年変化から、「国語教育を巡る課題」の実態について考察する。

中国日本語教師派遣事業を実施した教育委員会は、筆者が実施した調査¹³⁴によると、神奈川県、山梨県、静岡県、三重県、奈良県、山口県、愛媛県の 7 県であった。結果をまとめると、1979 年から現在までの 33 年間で、延べ 230 名の高校学校教諭が中国全土の 27 校¹³⁵に派遣されていたことが分かった。調査結果を【表. 10-1】に示す。

【表. 10-1】1979-2012 年中国日本語教師派遣人数と派遣先の詳細

県名	実施期間	派遣人数	派遣先
神奈川県	1979 年 3 月-現在	90 人	南京大学、南开大学、上海外国语学院、北京第二外国语学院、辽宁大学、曲阜师范大学、大连外国语学院、四川外国语学院、福建师范大学福清分校
山梨県	1983 年 4 月-2009 年 3 月	23 人	四川大学
静岡県	1979-1989 年	10 人	不明
三重県	1988 年-現在	20 人	河南师范大学、北京师范大学、北京联合大学外国语学院、郑州轻工业学院、暨南大学
奈良県	1987-2006 年	50 人	东北林业大学、中山大学、山东大学、西南师范大学、常州旅游学校（筆者注：大学ではなく、専門高校のような学校）
山口県	1995 年 9 月-1996 年 3 月、2000 年 8 月-現在	8 人	山东大学、济南外国语学校
愛媛県	1981-1995 年	29 人	山东大学、广州外国语学院、华东师范大学、北京第二外国语学院、上海外国语学院附属学校、长春大学（旧「长春外国语专科学校」）、天津外国语学院、南京大学

¹³³ 自身も大学院生であった時期に、神奈川県からの派遣教師から日本語教育を受けた王敏は次のように述べ、日本人教師派遣事業関連の研究はこれからの研究領域であると指摘している。「日本人教師の派遣は留学生受け入れとともに開発途上国への重要な支援であり、信頼できる指針である。日本は現在、開発途上国に対し、教育の重要性を強調して ODA（政府開発援助）の柱の一つにしている。また、多くの民間団体も学校の校舎や教材などモノの提供事業に取り掛かっている。だが、日本人教師派遣事業が日本文化史の表舞台で語られることが少ないのは、アジアに対して関心が薄いと映るのではないか。戦前の日本教習が異文化の現場中国でどのように文化摩擦を乗り越えたか、当時の中国にとってどのように評価されていたのか、それを受けて日本教習がどのように受け止め、さらに教育を展開していたのか、記録が少なかったうえに、関連の研究もこれからである。」（王，2008：11）

¹³⁴ 2012 年 3 月から 5 月にかけて、47 都道府県教育委員会への書面、及び、電話調査を実施し、戦後における中国への派遣教師事業の有無、実施していた場合の派遣先と期間、関連資料の有無について問い合わせた。なお、東京都教育委員会からは資料の保管期間が過ぎたものについては資料が残されておらず、事業の有無については不明との回答を得た。

¹³⁵ 大学ではない機関も含む。

県教育委員会により行われた派遣事業の中でも、神奈川県教育委員会による事業¹³⁶はその草分け的存在であり、他の事業のモデルケースとして参照されたばかりではなく、各事業の中断が相次ぐ中、現在もなお継続されている。そのため、「国語教育を巡る課題」が議論された当初から現在にかけての実態を各時期に派遣された教師へのインタビュー調査を用いて分析するには、本事業を対象とするのが相応しいと考えられる。そこで、第十章では、神奈川県教育委員会中国日本語教師派遣事業（以下、「事業」とする）で中国各地の大学に派遣された高等学校国語科教諭を中心とする（以下、「派遣教師」とする）インタビュー調査を行った。調査協力者は、スノーボール・サンプリング法によって【表 10-2】に示す計 17 名に加え、東京都内の高等学校の教諭であった JR 氏、福島県の中学校の教諭であった JS 氏を含む計 19 名が選出された（No.1-19）。JA 氏から JQ 氏までは、事業開始年である 1979 年から 2012 年現在にかけて南京大学、南开大学、上海外国语学院、北京第二外国语学院、辽宁大学、曲阜师范大学、大连外国语学院、四川外国语学院、福建师范大学福清分校に派遣された国語科教諭である。JR 氏は 1964 年から 1966 年に大连外国语学院に、JS 氏は北京大学に派遣された。

¹³⁶ 1978 年 7 月に、在日中国大使館金一等書記官から、長洲一二神奈川県知事（当時）に対し神奈川県教員の派遣要請があり、1979 年 3 月に 南京大学、南开大学、四川外国语学院、山西大学、上海外国语学院への国語科教諭派遣事業が始まった。事業は神奈川県教育委員会と中国国家外国专家局との間に 10 年ごとの契約が結ばれ、重症急性呼吸器症候群によって中断された 2003 年派遣（2004 年秋より再開）以外は中断もなく今日まで続き、2012 年 3 月現在までに、計 11 大学に 90 名が派遣された。第一期派遣の国語科教諭は教育委員会による指名制で選ばれたが、二期目からは国語教育歴 10 年以上（年齢 35 歳以上 50 歳未満）の教員を対象に公募が行われ、每期 2 名～5 名が面接及び論文審査によって選抜されている。派遣先大学は中国側から通達された者の中から、派遣教師の希望や適性を考慮して配置が決められ、教師と各派遣先大学との契約（1 年ごとの更新制）が結ばれる。本人が希望した場合や、特別な事情を除き 2 年間赴任する。

【表. 10-2】インタビュー調査協力者一覧

No.	協力者	派遣年	派遣先地域	調査実施日	No.	協力者	在任期間	所属機関地域	調査実施日
1	JA 氏	1979-1981	江蘇省	2012.02.22	20	CA 氏	1970年代末-現在	天津市	2011.11.02
2	JB 氏	1980-1982	上海市	2012.02.23	21	CB 氏	2000年代前半-現在	江蘇省	2011.11.02
3	JC 氏	1981-1983	四川省	2012.02.22	22	CC 氏	1990年代後半-現在	天津市	2011.11.02
4	JD 氏	1986-1988	上海市	2012.02.15	23	CD 氏	1980年代前半-2010年	上海市	2011.12.27
5	JE 氏	1987-1989	江蘇省	2012.03.26	24	CE 氏	1970年代中頃-2010年	上海市	2011.12.27
6	JF 氏	1987-1989	遼寧省	2012.02.14	25	CF 氏	1970年代後半-現在	上海市	2011.12.27
7	JG 氏	1989-1991	四川省	2012.02.07	26	CG 氏	1970年代前半-1990年代	上海市	2011.12.27
8	JH 氏	1989-1991	江蘇省	2012.02.13	27	CH 氏	1980年代前半-現在	上海市	2012.01.03
9	JI 氏	1992-1994	上海市	2012.02.07	28	CI 氏	1960年代後半-1990年代	遼寧省	2012.03.13
10	JJ 氏	1994-1996	北京市	2012.02.06	29	CJ 氏	1970年代後半-現在	遼寧省	2012.03.13
11	JK 氏	1995-1997	遼寧省	2012.02.22					
12	JL 氏	1996-1998	北京市	2012.03.02					
13	JM 氏	1999-2000	遼寧省	2012.02.04					
14	JN 氏	2001-2002	天津市	2012.03.02					
15	JO 氏	2004-2006	福建省	2012.03.02					
16	JP 氏	2006-2009	遼寧省	2012.02.09					
17	JQ 氏	2010-2012	山東省	2012.02.15					
18	JR 氏	1964-1966	遼寧省	2012.02.08					
19	JS 氏	1980-1982	北京市	2012.05.22					

調査は半構造的面接調査方式を採り、2012年2月から3月にかけて東京都内と神奈川県内にて実施された。得られた回答は筆者がコーディングを施し、同コードとして認められる回答（非同一人物による）が複数認められるものを考察対象とした。また、考察の際には、神奈川県教育庁管理部教職員課編（1990）や、使用した教科書、及び、派遣された大学で実際に日本語を学び、その後教師となった者（【表. 10-2】No.20-29）へのインタビューデータ、当時の日本語教育について言及した論考を調査結果の裏付け、或いは、傍証として用いた。

4. 結果

以下に、調査結果を記す。

4-1. 「日本語教師」としての役割

派遣教師の職務は中国国内大学の日本語専攻学科において、日本語を教授することであり、派遣前に実践していた「国語教育」とは対象も目的も異なるものである。対象は、「培訓部」¹³⁷と呼ばれるクラスを担当した場合を除き、日本語専攻学科の学生であった。

¹³⁷ 大连外国语学院に派遣された国語科教諭は、学院内に設置された「出国留学预备人员培訓部」（略称、「培訓部」）を担当した。培訓部では、全国各地の研究所、職場から選抜された自然科学・社会科学・人文科学といった幅広い分野を専門とする人材に対し、日本の各地の大学や研究所に派遣される直前の4ヵ月から1年、集中的に日本語教育が行われた。

では、各現場ではどのような教育目的・目標が提示され、派遣教師に対し、どのような役割が期待されていたのであろうか。

事業が開始された 1979 年の中国の大学は、労農兵大学生推薦制度が廃止された直後¹³⁸、修業年数も 3 年から 4 年になり、現在の大学制度の形が確立されて行く時期であった。この頃の様子について、戦前の日本を巡る「日本への複雑な気持ち」を抱えたまま大学で日本語を学び、四川外国语学院の大学院に進んだ王敏（現在、法政大学教授）は、神奈川県教育委員会からの派遣教師第一号¹³⁹として派遣された石川一成（高等学校国語科教諭）と出会い、授業で宮沢賢治の「雨ニモマケズ」を学んだ際、「日本帝国の悪いイメージとはかけ離れた、高い理想と信念を貫いた人だ」と感じたと言う（『朝日新聞』，2012.03.15 夕刊：1）。当時の学部生は次のように述べている。「文化大革命後の一九七七年、中国は十一年ぶりに大学入学試験を実施した。これを心待ちにしていた私達はやっとの思いで南京大学の日本語科に入ることができた。長い日照りを終ってのちの雨に恵まれた稲のように、私達は昼夜をおかずに猛烈に勉強し始めた。然し、教材は無かったり教師の数も不足だったりして、教学の条件は整ってはいなかった。そんな時に、池田先生という日本語の先生が日本から派遣されてくるということを聞いて、『よし、今度こそ本場の日本語が勉強できるゾ』と大喜びしたのだった」（神奈川県教育庁管理部教職員課編，1990：259）。現地の期待ぶりが窺える記述であるが、日本側の意気込みも強く、「経験・力量ともに豊かで、神奈川の名を恥ずかしめない者」（前掲書：1）が 5 名選出された。この第一期派遣組が高校教育課を通し、中国側に対して教育目的・目標について事前に問い合わせたところ、「聞き、話し、読み、書き、翻訳の能力を有し、日本文学並びに日本諸方面の研究に従事できる基本的能力を有することが要求されている」（前掲書：27）と回答された。しかし、その詳細についての言及はなく、以降は、こうした形で提示されることもなくなったため、実質的には前任者の引き継ぎから得られる情報と、現場の状況や学生の様子を頼りに個々が把握に努めることとなった。

4-1-1. 「正しい（美しい）日本語」「日本人の心（考え）」の規範

¹³⁸ 1977 年から試験による学生募集が開始された。

¹³⁹ 神奈川県教育委員会から派遣された教師などによる「中国派遣教師の会」の 2010 年度名簿によると、第一期に派遣された教師は 5 名で、他に、池田滋（南京大学／1979.4-1981.3）、中嶋昭（上海外国语学院／1979.4-1981.3）、熊谷万里行（山西大学／1979.4-1981.3）、飯田侑（南开大学／1979.4-1981.3）が派遣された。

前掲の南京大学一期生の記述に「本場の日本語」という記述があるが、今回、インタビュー調査を行った派遣教師の大半は、「正しい（美しい）日本語」や「日本人の考え」の規範としての役割が第一に求められ、授業を通して学生の日本語の力を高め、日本についての知識や理解を促すというのが派遣教師の役割であると認識していたようである。そのため、国語教科書掲載文章を用いて、読解中心の授業を行いながら、正しい発音、言い回しなどを教えることに努め、日本で国語教育に従事していた際に重視していたような登場人物や作者の心情理解や行間を読む活動にも力を入れた（JB・JF・JJ氏）。基本的には、日本の高等学校で実践していた国語教育の内容と手法を用いて日本語教育に従事することが要求されたと考えている教師もいる（JA～JP氏）。

4-1-2. 語学教育としての言葉の意味や使い方の説明

但し、心情理解や行間を読むといった活動だけを授業の中心に据えることは難しく、言葉の意味や使い方の説明が特に求められた。日本の高等学校の生徒からは受けなかったような質問があり、説明に苦勞したと言う（JB・JD・JF・JI・JK・JL・JN氏）。前掲書掲載の派遣教師の報告には「副助詞はと格助詞がの使い分け、目的格を形作るがの使い方、格助詞にの幅広い文法的意味、そして、使役動詞と使役の助動詞を受身形にする場合の形の違い、様態の助動詞そうだの原則的な接続の仕方等」（p.196）付属語についての知識が足りず、日本での授業が文学教育の領域に偏り、語学教育としての要素に欠けていたことに気付かされたと述べられている。こうした場合は、英語科教諭や日本語教育の専門家のように、言葉を客観視し、第二言語として日本語を学ぶ学習者に体系的、且つ合理的に教えられる力が求められているのだと考えた（JN・JO氏）。

4-1-3. 日本社会・文化に関する広範な知識・情報伝達

学生が就職、或いは、留学した際に日本語を用いて交流することを考えると、日本語の教授だけでなく日本社会や文化に関する広範な知識、時事に関する生の情報提供の役割が求められると感じた教師もいる（JD・JH・JM・JN・JP氏）。前掲書にも「広義の日本語教育の問題点として、日本の歴史や地理、文化や思想等をどう紹介し教えるかということも、近い将来問題となってくるであろう。大学での日本語教育の初期の段階では、確かに実用としての日本語という面が優先されるが日本語の教育者・研究者の養成ということを長い目で考えてみると、これもまた狭義の日本語教育と並行して考えておかなければ

ならない問題であろう。」(p.53)と記されている。「実用としての日本語」が優先されがちだった日本語教育について、「広義」で捉えれば、日本の歴史や地理、文化や思想なども紹介することが求められていると感じられていたことが分かる。実際、派遣された教師達の中には、国語科教諭よりも社会科教諭が適任であると感じる教師もおり、さらに、中学校の地歴社会公民教科書が教材として適当であると考えられ、現地に大量に送付されたりもした(JG・JN氏)。

4-2. 担当学年・担当科目・使用教材

派遣教師は原則として日本語学科に開設されている授業を週 12 コマ(45 分/コマ)程度行うことになっているが、担当学年・担当科目・使用教材は、派遣先機関に一任されている。事業開始当初は、派遣教師がどのような学年・科目を担当するのが適切かについての共通理解がなく、大学ごとにさまざまであったが、徐々に、国語教育の専門性が活かされ、日本で行っている授業内容と大幅な違いはないと考えられる科目(高年級段階の精読、文学選読、文学史、文語文法、古典文学選読など)を中心に担当することが定着した¹⁴⁰。特に、高年級段階の「精読」を担当することが非常に多い。その他には、実際に日本で生活し、社会や習俗について把握していないと担当することが困難な「日本事情」や、学生の誤用を発見し、訂正するためネイティブの語感が必須となる「作文」「会話」は派遣教師が担当することもある。一方、語彙や文法に関する細かな説明が必要な基礎段階の科目や、中国語も用いる必要がある「通訳・翻訳」などの科目は現地教師が担当した(CH・CI氏)¹⁴¹。派遣教師が担当¹⁴²した主な科目とその内容は【表. 10-3】¹⁴³の通りである。

¹⁴⁰ 現在も必修科目に、日本の国語教育とほぼ同じような形で古典文学や近現代文学が採り入れられ、全国的に普及しているという現象は、他の東アジア諸国には見られない。例えば、台湾について、嘉数(2010)は、台湾の日本語教育を、第1期(1970年以前)、第2期(1970年代)、及び、第3期(1980年代)、に分けた原土(1991)を引用し、第1期では国語教育の残像が色濃かったこと、第2期では、外国語としての日本語教育へと移行する時期ではあったが、まだ、「古文」などが重視されていたこと、第2期では、現代日本語へと重点が移ったことで、定着しつつあった古典日本語研究の基盤が消滅して行ったことを述べている。

¹⁴¹ 例外として、JI氏のように、通常は担当することのない基礎段階の科目を取って担当したケースや、JO氏のように、日本語能力試験合格のための授業を集中的に担当するケースもあった。

¹⁴² 派遣された大学の教育目標によっては、文法教育に専念する場合もあった。例えば、福建师范大学福清分校に派遣された教師は、日本語能力試験の1級合格が全てとされたカリキュラムの中で徹底的に文法教育に取り組んだ。

¹⁴³ 前出のインタビュー、及び資料から筆者作成。

【表. 10-3】担当科目と内容

科目名	内容
精読・日語	小説・随想・評論などを教材とし、音読、解釈、解説、及び、語彙・文法説明が行われる。取り扱われる作品は高等学校国語教科書に掲載されたことのあるものが多い(例：芥川龍之介『雛』、宇野浩二『簡潔な文章』、柏原兵三『自然と人間』、木俣修『近代短歌の鑑賞と批評』、金田一春彦『日本語の特質』、島崎敏樹『幻想の現代』、清水幾多郎『“が”という曲者』、多田道太郎『しぐさの日本文化』、谷崎潤一郎『含羞について』、『陰影礼賛』、外山滋比古『日本語の論理』、『ことばと人間関係』、中島敦『山月記』、中村光夫『読書について』、夏目漱石『こころ』、西尾実『対話と問答』、葉山嘉樹『セメント樽の中の手紙』、芳賀矢一『身体に関する言い回し』、福永武彦『飛天』、宮沢賢治『永訣の朝』、森鷗外『高瀬舟』、山本周五郎『糸車』、魯迅『藤野先生』。)
汎読・講読	「精読」よりも比較的易しい文章を数多く読み込むという点で区別されることもあるが、国語科教諭が担当する場合は、精読と大差はなく、国語教科書に掲載された作品を読むことが多い。
文学選読	授業形態は「精読」と同様の形であることが多いが、取り扱われる作品は、芥川龍之介『羅生門』、『鼻』、『或旧友へ送る手紙』、中島敦『山月記』、森鷗外『高瀬舟』、夏目漱石『草枕』など、近代文学作品が中心となる。
文学史	日本の上代から近現代までの文学史の概説、該当作品の紹介を行う。講義形式で行われることが多い。日本の高等学校国語教科書や便覧、副読本が用いられることもある。
文語文法	日本の高等学校国語教科書掲載の古典文学作品を解説できる程度の文法力をつけるために、仮名遣い、品詞分類、動詞・形容詞・形容動詞の活用、助詞・助動詞の意味と用法、敬語の解明法などについて学習する。
古典文学選読	高等学校国語教科書に掲載された古典文学作品を読む。漢文作品を読むこともある。文学史の情報を補いながら説話、日記文学、物語、軍記物語、随筆文学、俳諧、紀行文などが幅広く取り扱われる。
作文・写作	教師から与えられたテーマに基づいて学生が作文し、教師が添削しながら、誤用例を提示し接続詞の使い方や関連語彙の補充なども含め説明する。学生の学習目的や進路に合わせ、履歴書の書き方などが指導されることもある。中・高国語科の作文のための補助教科書が用いられることもある。
会話	場面ごとの会話が掲載された会話教材をもとに行う。教材に書かれている会話文を学生同士で発声し、教師から発音や出現語彙・口頭表現の説明が行われる。会話文、語彙の暗誦が課題として出される場合もある。
聴力・視聴	聴解力の育成を目的とし、テープ・CD などを用いて主に音声(映像を含む場合もある)の聴き取りを行う。会話や朗読を吹き込んだ音声教材、NHK ニュースなどが用いられ、重要語句や関連情報の紹介などもある。
新聞選読	新聞の社会面、文化面、投書欄などを読む。また、新聞の意義、種類、機能、作成過程、報道の姿勢、西欧の新聞の歴史、日本の新聞の歴史、新聞記事の文体などについて説明されることもある。
日本事情・日本概況	日本の社会、文化に関する広範な情報について、地理、歴史、政治、経済、社会、文化といった観点から講義形式で行われる。実際に取り扱われたテーマとしては、日本の国土と国民、日本人の生活時間、日本の企業と勤労者、日本の租税体系と貨幣、日本の教育制度と日本人の読書、現代の日本が抱える諸問題、現代日本の政治、国民の祝日、日本の学校制度、日本のマスコミ、日本各地の観光、日本の歴史(原始・古代から現代まで)などがある。
卒業論文	3学年後期より指導教官の指導のもと、テーマ設定、執筆、発表などを行う。分量は10000字程度。

派遣事業が始まった1979年は教材も種類が少なく内容的にも不足や偏りが見られた¹⁴⁴。そのため、中国側から派遣教師に小・中・高等学校の国語教科書の持参が求められ、国語教科書を用いて授業が行われた(神奈川県教育庁管理部教職員課編, 1990: 28)。その後、現地で教材が作られるようになってからも、国語教科書が併用されることも多く、時に、生徒の人数分、国語教科書や副読本を持参することもあった¹⁴⁵。現地発行の教科書も国語教科書に掲載された文章が大半であり、日本で日本語学習者向けに発行された日本

¹⁴⁴ 1970年代中頃までは、教材に掲載された文章の主流は中国の事情を紹介した『人民中国』の記事や中国の文学作品を日本語に翻訳したものなどが多く、日本の作家では小林多喜二らの文学作品が主であった(牧田, 1979: 31-32)。

¹⁴⁵ 1980年から1982年まで、早稲田実業学校高等部から北京大学に派遣された鈴木義昭(国語科教諭)は、担当した3年次の精読では、『坊ちゃん』(夏目漱石)、『山月記』(中島敦)、『小僧の神様』(志賀直哉)、『文章読本』(谷崎潤一郎)、『舞姫』(森鷗外)、『方丈記』(鴨長明)などを取り扱ったと言う(鈴木, 1983: 45)。

語教科書を利用していた場合でも「テキストは東京外語大学が作った外国人向け日本語テキストの海賊版『日本語』（Ⅰ・Ⅲ）だった。私は上級クラスだったのでそのⅢを扱った。内容は中根千枝、永井道雄、渡辺実、芳賀矢一氏らのエッセイや評論文、社説、太宰治の『走れメロス』、小田実、谷崎潤一郎の文化論、堀辰雄の小説『風立ちぬ』等を教えた」（前掲書：145）という状況であった。これらの教材を用いて授業が行われる「精読・文学選読・文学史・文語文法・古典文学選読・作文」といった科目では、日本の高等学校で行っていた授業とほぼ同じように進めることが出来た（JF・JI・JO氏を除く派遣教師14名）。「話す・聴く」については、学習者の誤用訂正が出来るネイティブの語感があれば負担に思うことはなかった。中には、外国人に教えていると感じないと語る教師もいた（JE氏）。

逆に、上記以外の基礎段階（1・2年次）の科目を担当することになった国語科教諭（JI・JO氏）は、それまで行って来た授業内容や形態では難しく、相当に負担を感じたようで、第二言語として日本語を学ぶ人への教育に関する参考書や、日本語学校で教えた経験のある教師の授業参観、現地教師の授業参観を通して学び、試行錯誤で取り組んだと言う。教師によっては、細かな文法説明は中国人教師に依頼し、自分はいくまでネイティブの感覚で誤用か否かを判断したり例文を提示したりする役に徹したと言う者もいる（JH・JO氏）。

4-3. 「国語教育」と「日本語教育」との狭間で

以上、教師に求められた役割や、担当学年、科目によって派遣教師として中国で直面した困難さの度合いは異なっていたことを述べた。では、派遣教師が担当することが最も多く、且つ、日本で実践していた国語教育と近似する内容や教材で実践される「精読」において、その教授法に困難は生じなかったのだろうか。教師達の語りをもとに、以下に考察する。

4-3-1. 取り扱う視点の違い

4-1. では、語学教育としての言葉の意味や使い方の説明が派遣先で求められたことを述べたが、「精読」において、学生から言葉の使い方、使い分けに関する質問が出る事が多く、行間や心情理解よりも書かれている情報そのものの理解と使われている言葉や表現の習得が優先されていたことが明らかになった（JB・JD・JF・JI・JK・JL・JN

氏)。1980年代に派遣教師を受け入れていた遼寧省の大学で働いた中国人教師 CJ 氏は、派遣教師は心情理解を熱心に解説するが、学生達に必要なのは言語の観点からの教育であると言う。派遣教師の「精読」授業を見学した現地教師は次のようにコメントしている。

「内容理解の点では効果的な授業展開ですが、言葉の使い方という面からもいろいろと説明してほしいのです。例えば『道草を食う』という表現が出てきたら類似表現に『油を売る』があるということや、慣用的には『道草を食べる』とは言わないということ等についての解説が、学生たちに必要なのですから」（神奈川県教育庁管理部教職員課編、1990：139）。現実的な言葉の機能や意味・用法の違いに重点を置く必要が指摘されたのである。これは、派遣教師共通の課題とも言え、事業開始から10年後には、派遣教師を志す教師に対して「語学教育としての日本語」（前掲書：293）という視点から考える必要性を伝えるようになった。

4-3-2. 学生の関心や解釈の違い

また、一つの作品に対する関心や解釈についても、日本の高等学校の生徒と、中国の学生とで異なると感じた派遣教師もいる。例えば、中国人学生の関心の高いものは、日本語や日本文化、社会について論じた評論（『日本語の特質』、『水の東西』など）や、習俗が明確に表現されている文学作品（『伊豆の踊子』など）であり、『蟹工船』のようなプロレタリア文学には日本的な要素がなかなか見出せず、また、幼少期から慣れ親しんで来たジャンルでもあることから食傷気味であったことが報告されている（JD・JJ 氏）。また、芥川龍之介の『鼻』の作品解釈として、芥川は人間の弱さのようなものを描きたかったのではと述べたところ、学生達からは「文学作品に人間の弱さを描くのはどうか（不適切ではないか）」という指摘があり、文学観の違いを感じたと言う（JJ 氏）。

4-3-3. 文化や社会に関する知識・情報の違い

国語教科書に掲載された作品だけでは、学習者が必要とする知識（日本の社会や時事に関する知識）が補いきれないと感じられる場合もある。JD 氏によると、学生が知りたい、或いは、知るべき情報は多様化しており、国語教科書掲載作品を読むだけでは不足しがちな情報については新聞記事や『朝日ジャーナル』で補ったと言う。神奈川県教育庁管理部教職員課編（1990）においても「言語を習う学生は日本の文化を詳しく知りたがっています。富士山や桜、芸者などだけではとても不十分です。日本人の生活ぶり、スポーツ、

芸術などもっともっと効果的に紹介すべきではないかと思います」(p.255)と指摘されている。

5. 考察

以下に、得られた結果について考察を行う。

5-1. 日本語・日本文化・日本社会の規範の伝達者

インタビュー調査を行ったところ、教育目標は明確に示されていたとは言えないが、各派遣教師は、現場の様子や前任者の引き継ぎ情報をもとに、「日本語教師」としての自らに課せられた役割の把握に努めていたことが明らかとなった。大半は、「正しい(美しい)日本語」や「日本人の考え」の規範としての役割が第一に求められ、授業を通して学生の日本語の力を高め、日本についての知識や理解を促すというのが派遣教師の役割であると認識していた。そうした要求に対し行われた実践では、国語教科書掲載文章が用いられ、読解中心の授業の中で、正しい発音、言い回し、登場人物や作者の心情理解、行間を読む、に関する指導がなされた。同時に、言葉の意味や使い方の説明が特に求められたが、説明に苦勞したと言う。さらに、日本社会に関する広範な知識、時事に関する生の情報提供の役割が求められ、日本の歴史や地理、文化や思想なども紹介することが求められていたことが明らかとなった。

基本的には国語科教諭としての専門性を活かしながら仕事に従事出来たとと言えるが、「正しい日本語・日本人の心」の規範として、或いは、語学教育者、日本社会・文化についての広範な知識の伝達者としての役割が求められていると感じ、国語教育で培ったものだけで実践することは難しい場面もあったことが明らかとなった。

5-2. 担当は主に高年級段階

派遣教師の担当学年・担当科目は、国語教育の専門性が活かせる高年級段階の精読、文学選読、文学史、文語文法、古典文学選読などに集約されていた。その他には、実際に日本で生活し、社会や習俗について把握していないと担当することが困難な「日本事情」や、学生の誤用を発見し、訂正するためネイティブの語感が必須となる「作文」「会話」は派遣教師が担当することもある。一方、語彙や文法に関する細かな説明が必要な基礎段階の科目や、中国語も用いる必要がある「通訳・翻訳」などの科目は現地教師が担当した。

国語教科書が教育の主要部分を担い、また、担当学年・科目についても派遣教師の適性を鑑みて振り分けられていたため、派遣教師達は概ね違和感なく取り組めた。但し、基礎段階の科目では困難を伴う場合もあり、担当学年・担当科目によって派遣教師の専門性や国語教科書が活用出来るものとそうでないものがあったと考えられる。

5-3. 国語教育と日本語教育との狭間に生じる“ずれ”

派遣教師が、日本で実施していた国語教育と同じ様に心情理解を中心にした読解教育を実施すると、学生達に必要なのは言語教育の観点からの指導であるという指摘がなされることとなった。また、一つの作品に対する関心や解釈、文学観についても、日本の高等学校の生徒と、中国の学生とで異なり、勝手が違うと感じた派遣教師もいた。さらに、国語教科書に掲載された作品だけでは、学習者が必要とする知識（日本の社会や時事に関する知識）が補いきれないと感じられる場合もあった。

「精読」は派遣教師の専門性を最も活かせる科目であると認識されているが、全く同じ教材を用いても、取り扱う観点や学習者の関心・意識、学習者の文化や社会に関する知識などに異なりがあることで困難も生じており、個々人の対処が必要であると認識されていたと考えられる。日本語教育の現場で、派遣された教師達は国語教育と日本語教育との狭間に生じる“ずれ”を肌で感じていたと言える。そうしたことが前出報告書にも記されており、「いずれにしても大切なことは『自分のもっているもので間に合わせること』と『自分の興味にこだわること』は厳に戒めるべきだということです」（p.294）と記され、国語教育の専門性だけで派遣先の日本語教育に従事するのではなく、日本語教育現場の状況に柔軟に対応することが大切であると指摘されている。

6. まとめ

第十章では、「国語教育を巡る課題」の実態解明を研究目的とし、中国の大学で日本語教育に携わった国語科教諭（日本人派遣教師）が派遣先の中国で期待された役割や、派遣教師が担当した日本語教育の内容、及び、派遣先の教育機関で直面した課題などについての調査・考察を行った。

結果、派遣教師達は（1）日本語・日本文化・日本社会の規範の伝達者としての役割を求められ、（2）担当学年・担当科目は、国語教育の専門性が活かせる高年級段階の精読、文学選読、文学史、文語文法、古典文学選読などに集約されていた。（3）現地では派遣

教師の適性を考慮した科目設定がなされており、基本的には、国語教育の内容や手法で教えることが現地でも求められている。(4) 但し、全く同一であるわけではなく、観点の違いや、学生達の関心や意識の違い、扱う必要のある知識や情報の違いによる課題も存在し、各人が対応を試みたり、事業全体で課題が共有されたりして来たこと、という以上の3点が明らかとなった。

第Ⅲ部では、内容的近似性を持つ日本語教科書と国語教科書とが、具体的にどのような関係にあるのか、その異同と両者の役割について調査を行い、考察した。

第七章では中国国内で広く使用されている現行の日本語教科書の分析と考察を行った。日本語教科書について主に、様式・年代・題材を中心に調査を行ったところ、様式については、「評論」「随想」「小説」といった近現代の作品が大半を占め、その後に「古文」や「短歌・俳句」と続くことが明らかになった。さらに、そのうちの7割強は「国語教科書重複作品」となっていることが示された。中国の大学専攻日本語教科書は、日本の国語科で取り扱われる内容と密接な関係を持ち、日本語教科書の掲載作品は、国語教育で取り扱われる作品の占める割合が大きいことが明らかになった。

第八章では、現代中国で日本語教育が本格的に始まった1960年代から1980年代までに発行され、広く使われていた精読用教科書に掲載された作品の様式や年代、題材について調査・考察した。分析の結果、(1) 1960年代の日本語教科書に掲載された文章は、日本語原文掲載作品が多く、様式としては「随想」「小説」「民話」が多く、題材としては「文学」「言語」「歴史」が多く、これらは、小学校の国語教科書との重なりが強いことが明らかとなった。(2) 1970年代は、書き下ろし作品・中国語原文翻訳作品が多く、様式としては「対談・座談」「紀行・記録」「伝記」、題材としては「文学」「歴史」が多いことが明らかとなった。(3) 1980年代は、日本語原文掲載作品が多く、様式としては「評論」「解説・鑑賞」「随想」、題材としては「文学」「言語」「自然科学」が多い。さらに、これらは中学校の国語教科書との重なりが強いことが明らかとなった。この背景には、第Ⅰ部で指摘したように各時代の社会状況などの影響が大きいと考えられる。即ち、1960年代当時は日中国交が本格化しておらず、1970年代後半以降に比べ、日本語人材に求められた能力がそれほど高くなかったこと。1970年は中国の社会変動の影響から、日本語教育の内容も、大きく変貌を遂げ、他の時期とは著しく異なった内容となったこと。1980年代は、1970年代に開始された日中の本格的な国際・民際交流の中で、

求められる日本語人材像も高度化・複雑化したことで、1960年代は小学校であったが、1980年代は中学校の国語教科書を参照するようになって行ったものと考えられる。

第九章では、各教科書の指導内容に着目した比較調査を行うことで、先行研究では検討が不十分であった中国における日本語教育と日本の国語教育との関わりについて、両者が文章や文法の面では同一性を保ちながらも、目的や対象が異なることでどのような調整が行われているかについて考察した。調査の結果と考察から、中国の日本語教科書は国語教科書との内容的近似性があり、特に掲載作品・作者は全く同じものも存在するが、その指導の方法については、完全に同じではなく、日本語教科書の作成は、国語教科書の内容を参考としている過程で、日本語教育の『教学大纲』で示されている学習到達目標や教育方針、そして日本語教育の対象の特徴などといった要素を十分に考慮した上で、日本語教科書が、本来、目的や対象が異なる国語教科書を取り込むために、国語教科書の完全な複製ではなく、加筆修正を施しながら、国語教科書を包摂する形で編纂されていることが明らかとなった。

第十章では、「国語教育を巡る課題」の実態解明を研究目的とし、中国の大学で日本語教育に携わった国語科教論（日本人派遣教師）が派遣先の中国で期待された役割や、派遣教師が担当した日本語教育の内容、及び、派遣先の教育機関で直面した課題などについての調査・考察を行った。結果、派遣教師達は（1）日本語・日本文化・日本社会の規範の伝達者としての役割を求められ、（2）担当学年・担当科目は、国語教育の専門性が活かせる高年級段階の精読、文学選読、文学史、文語文法、古典文学選読などに集約されていた。（3）現地では派遣教師の適性を考慮した科目設定がなされており、基本的には、国語教育の内容や手法で教えることが現地でも求められている。（4）但し、全く同一であるわけではなく、観点の違いや、学生達の関心や意識の違い、扱う必要のある知識や情報の違いによる課題も存在し、各人が対応を試みたり、事業全体で課題が共有されたりして来たこと、という以上の3点が明らかとなった。

第IV部では、中国の大学専攻日本語教科書が国語教科書との近似性を保つ形で固定化されて来た要因とは何かという問いを立て調査・分析を行う。

第Ⅳ部

中国の大学専攻日本語教育の内容と手法を規定
して来た要因とは何か

第Ⅲ部では、内容的近似性を持つ日本語教科書と国語教科書とが、具体的にどのような関係にあるのか、その異同と両者の役割について調査を行い考察した。

第Ⅳ部では、中国の大学専攻日本語教科書が国語教科書との近似性を保つ形で固定化されて来た要因について調査・分析を行う。

第十一章

現代中国における日本語教育言説史

— 学術誌『日語学习与研究』の言説分析から —

第十一章では、中国の大学専攻日本語教科書が国語教科書との近似性を保つ形で固定化されて来た要因について、中国の大学専攻日本語教育に関する論考を収録した学術誌『日語学习与研究』を対象に、これまで、どのような教育言説が展開され何が目指されて来たのかについて明らかにしたい。

1. 研究の背景

以下に、第十一章における研究の背景について述べる。

1-1. 固定化されて来た中国の大学専攻日本語教科書

第Ⅱ部で述べたように、中国の大学専攻日本語教科書の内容は、日本の国語教科書との近似性を保つ形で固定化されている実態を持つことが明らかとなっている。1960年代から1980年代までに発行された主要精読教科書計14冊についても、文化大革命の影響を受けた1970年代を除くほぼ全ての時期に固定化の特徴が見られ、1960年代に発行された日本語教科書は小学校の国語教科書と、1980年代に発行された日本語教科書は中学校の国語教科書と、そして、1990年代以降に発行された日本語教科書は高等学校の国語教科書との重なり度合いが高く、各時代の大学専攻日本語教育の目標が、国語教科の学習段階に基づいて設定されていた可能性があることが明らかとなった。

1-2. 「日本語教科書」が包摂する「国語教科書」一様式は「評論」「随想」「小説」中心・題材は「文学」中心・古典文学や漢文も—

さらに、第Ⅲ部において、日本語教科書と国語教科書とが重なる中で、具体的にどのような文章が特に掲載されているのか、その詳細について調査したところ、(1)掲載作品の様式では、「評論」「随想」「小説」といった近現代の作品が大半を占めていること、(2)文章の題材については、全体の62.7%が「文学」となっており、そのうち、7割強は「国語教科書重複作品」となっていることが明らかとなった。さらに、(3)高年級段階の日本語教科書に至っては、小説や随想、評論文だけではなく、古典文学や漢文といったものも取り扱われており、大半が高等学校の国語教科書から引用されていることが明らかとなった。現行教科書の設問に着目した調査からは、掲載作品・作者は全く同じものも存在するが、その指導の方法については、完全に同じではないことが明らかとなった。日本語教科書の作成は、国語教科書の内容を参考としている過程で、日本語教育の『教学

大纲』で示されている学習到達目標や教育方針、そして日本語教育の対象の特徴などといった要素を十分に考慮した上で、本来、目的や対象が異なる国語教科書を取り込むために、国語教科書の完全な複製ではなく、加筆修正を施しながら、国語教科書を包摂する形で編纂されているのである。

1-3. 中国における日本語教育言説

上記のように日本語教科書が国語教科書と包摂関係にある形で作成されて行く中で、国語教育の内容や手法を日本語教育で用いることへの批判が起こるのだが（第十章参照のこと）、これは中国の日本語教育に関する研究も本格的に進められるようになって来ていたことを示すものである。各所で行われるようになった調査や考察によって得られた研究成果は、当初は日本語・日本語教育以外の学術誌や学会¹⁴⁶において発表されていたが、1970年代末から日本語教育のための学術研究が提唱され、研究会やシンポジウムが開催され今日までにさまざまな学術団体が設立された。

日本語教育を学問分野として設定する主な学術団体としては中国日语教学研究会があり、本学会は1982年に設立された（修・李，2011）。主に日本語、日本語教育、日本文学、及び日本文化の研究に関する研究・学術交流を行い、研究成果は学術誌『日语学习与研究』にまとめられ、刊行されている。本誌には主に「日语语言研究」「日语教学研究」「中日比较研究」「翻译论坛」「日本文学研究」「日本文化研究」「书评」「试题与分析」「信息专栏」という研究類目が設けられ¹⁴⁷、日本語教育に関する研究は、このうちの「日语教学研究」¹⁴⁸の類目に含まれる論文として掲載されている。2011年12月時点まで、類目「日语教学研究」として掲載された論文は総計199本である。

¹⁴⁶ 現代中国における日本学関連の学会は、1980年代前後に主な学会が設立されている。1990年までに限っても、全国日本経済学会（1978）、日本文学研究会（1979）、中国日本史学会（1980）、東北地域中日関係史研究会（1980）、全国日本哲学会（1981）、上海市日本学会（1985）、中国中日関係史研究会（1986）、中国高等院校日漢語研究会（1986）、中日比較文学研究会（1988）、中華日本学会（1990）などが設立された。（銭，1997：2）

¹⁴⁷ 第十一章の調査対象の最新号にあたる2011年第6号の研究類目の区分。

¹⁴⁸ 日本語教育に関する論考は、1979年の刊行当初から2011年にかけて、「教学探讨、学习方法」「教学探讨与学习方法」「教学探讨」「教学经验介绍」「日语教学动态」「教学与研究」「日语教学研究」といった類目に掲載されて来た。時期によって名称が多少異なるが、本研究では、これらの研究類目を「日语教学研究」と見なす。

2. 問題の所在

第十一章における問題の所在について、以下に述べる。

2-1. 日本語教育の内容と手法を規定して来た要因とは何か—教育言説の切り口から—

1980 年前後に、日本語教育に関する研究も活発化し、さまざまな学説、理論が誕生する中、なぜ、中国の大学専攻日本語教育の内容と手法は、固定化されて来たのだろうか。先行研究では未だ解明されていないが、中国の大学専攻日本語教育と教科書について考えるには、何よりもまず、過去から現在にかけ、内容が固定化され続けて来たのはなぜなのか、という問いを立て、その根本要因を特定する必要がある。

中国の大学専攻日本語教育は、急激な規模の拡大が起きた 1970 年代末から既に 30 年以上が経過しているが、各時期において、さまざまな問題提起、提言が展開されて来た。これらの教育言説は、中国国内外の社会状況を背景とし、時々中国における日本語教育について論じられており、時々教育思潮が反映されたものであると考えられる。

教育の内容や手法と密接な関係を持つと予想される教育言説は、一体何を語って来たのだろうか。中国の大学専攻日本語教育の固定化の要因を明らかにするためには、この教育言説の分析を行う必要がある。

2-2. 中国の教育思潮を分析した先行研究

中国の教育思潮を捉えた主な先行研究として顧（2004）が挙げられる。顧（2004）では、中国の教育は、「政党性」、「階級性」、「教師主導性」という 3 つの要素を胚胎していると指摘されている¹⁴⁹。

中国の日本語／日本語教育言説を通時的に調査した先行研究としては、王（1980）と冷（2003）、刘（2009）、がある。王（1980）では、十年にわたる文化大革命の「中絶期」を終えた中国における研究状況を把握するために、「教科書・参考書・辞典」、「学報・雑誌」、「論文・文章」という 3 つの側面から、1978 年・1979 年の 2 年間における日本語研究の歩みを振り返り、今後の展望について検討している。結果、中国の日本語研究の発展のためには、研究者の養成、日本の学界・学会との学術交流、図書資料の充実、

¹⁴⁹ 葛（2012）は、こうした要素が日本語教育にどのようにあらわれているかについて、『高等院校日语专业基础阶段教学大纲』（2001 年）、『高等院校日语专业高级阶段教学大纲』（2000 年）を対象に分析を行い、『教学大纲』に見られる言語教育観は、「教室を中心とする」、「教師主導による知識注入型の教育観が根底にある」（p.40）ことを明らかにしている。

日本語教育学・国語学（現代語）関係の学報・雑誌論文などの補充などが急務となるという見通しを立てている。

冷（2003）では、中国国内における「日本語教学」の研究状況を把握することを目的に調査を行っている。調査対象は、1979年から2002年までに中国国内で刊行された『日语学习与研究』を含む11種の外国語関連の学術誌とし、計212号を抽出している。結果、中国の日本語教育研究は1998年を境に、論文数が著しく増加していること。また、その要因として、1998年からの高等教育機関における日本語学科の増設が挙げられることを指摘している。

刘（2009）では、中国国内における日本語教育の研究状況と、その問題点や課題を把握し、日本語教育を質的に向上させることを目的に調査を行っている。研究対象は、1999年から2008年までに中国国内で刊行された19種の外国語関連の学術誌に対し、「日語+教学」というキーワードで検索をかけ、さらに人的選別を加えた176本の論考としている。結果、日本語教育研究は、学習主体である学習者に関する研究が少なく、さらに、現場での応用も想定した理論研究が少ないこと。実証的研究が増えているが、研究対象の計量分析や統計分析に留まるものが多く、質的分析を行うものはまだ少ないこと。参考文献が少なく、年代も古いものに偏っていること。以上が指摘されている。

2-3. 日本語教育言説は何を語って来たのか

先行研究による指摘は、いずれも示唆に富むものであり、研究の種別の偏り、研究手法の偏り、研究と時代背景との関係についての指摘は重要である。第十一章もまたこれらを踏まえて行われる研究である。但し、先行研究では、計量分析に重点が置かれているため、1970年代末に日本語教育研究として生起し、発表された主要な教育言説が何を語って来たのかについては論じられていない。即ち、過去から現在にかけてどのような「提言」や「主張」が行われ、何が日本語教育の「目標」として設定されて来たのかについての分析が不十分であるのである。

中国の日本語教育の内容や手法と関わりを持つと考えられる教育言説について通時的に明らかにするには、これまで行われて来た研究手法、種別、分野の分類と整理に加え、その質的な内容（課題、目的、主張）についても明らかにすることが求められるだろう。

3. 研究の目的

第十一章では、中国の大学専攻日本語教科書が国語教科書との近似性を保つ形で固定化されて来た要因について考えるために、中国の大学専攻日本語教育に関する論考を収録した学術誌『日语学习与研究』を対象に、これまで、どのような教育言説が展開され何が目指されて来たのかについて明らかにすることを目的とする。

4. 研究の方法

第十一章では、学術誌『日语学习与研究』（1979-2011）¹⁵⁰の中で、日本語教育について論じている研究類目「教学探讨、学习方法」「教学探讨与学习方法」「教学探讨」「教学经验介绍」「日语教学动态」「教学与研究」「日语教学研究」に収録されている総計 199 本の論考（【表. 11-1】）を対象とし、次の 5 つの研究手法で調査・分析を行う。

（1）学術誌『日语学习与研究』に掲載された日本語教育関連論文数の推移とその背景を分析するために、論文数の経年変化を集計し、その背景について考察する。

（2）学術誌『日语学习与研究』において論じられている「日本語教育」は、具体的にどの段階（初等教育段階、中等教育段階、高等教育専攻日本語、学校教育以外など）の日本語教育であるかについて明らかにするために、論文執筆者の所属機関の地域と、研究対象とされる日本語教育の段階を集計する。

（3）学術誌『日语学习与研究』における、「日本語教学（日本語教育）」とその周辺を明らかにするために、日本語教育について論じている研究類目「教学探讨、学习方法」「教学探讨与学习方法」「教学探讨」「教学经验介绍」「日语教学动态」「教学与研究」「日语教学研究」以外に設けられた研究類目を年ごとに集計する。

（4）中国では日本語教育研究としてどのような研究が行われて来たかを明らかにするために、学術誌『日语学习与研究』に掲載された日本語教育関連論文¹⁵¹の研究分野¹⁵²の特性を明らかにするために、それぞれの論考の研究分野を集計する。

¹⁵⁰ 学術誌『日语学习与研究』を対象とした理由は、中国の日本語教育研究を行う主要学術誌であり、最も多くの読者を持ち、また、さまざまな研究分野を網羅しており、中国の日本語教育の研究状況を把握するのに最適だと判断したためである。

¹⁵¹ 研究類目「教学探讨、学习方法」「教学探讨与学习方法」「教学探讨」「教学经验介绍」「日语教学动态」「教学与研究」「日语教学研究」に収録されている総計 199 本の論文。

(5) 日本語教育の内容を強く規定して来た考えや価値観、目標などを明らかにするために、学術誌『日語学习与研究』に掲載された日本語教育関連論文の中で、日本語教育の課題、目的、主張がそれぞれ明確に記述されているものをピックアップし、それぞれの論考に記された課題、目的、主張から、各時期にどのようなことが課題とされ、どのような主張がなされていたかについて分析する。

以上の研究手法を用いて、日本語教育の内容を強く規定して来た考えや価値観、目標などを「教育言説」という形で顕在化させ、社会状況や時代背景と合わせて通時的・共時的に捉え分析する。

【表. 11-1】「日語教学（日本語教育）」関連論文一覧

年	番号	作者	タイトル	号	頁数
1979	P1	于吟梅	基础日语教学的初步探讨——介绍浅野鹤子的“基础阶段的教学法”	1	40-44
1980	P2	三宅花子	中国における外国語教育の改善について若干の提案	2	30-31
1981	P3	冷铁铮	谈自学日语的几个问题	1	32-36
	P4	高野根	试谈科技日语教学的几个问题	1	42-43
	P5	阪倉篇義	文学教育のありかた	3	1-3,70
	P6	大蔵親志	日本語教授法の諸問題	3	22-23
1982	P7	井上隆一	哈爾濱医科大学における32日間の日本語授業	1	10-11
	P8	于吟梅	基础日语教学法的探讨	2	40-44
1983	P9	刘介人	日本文学教学的语言分析问题	2	16-19
1984	P10	杨德润	谈谈基础阶段的外语教学	5	36-39
1985	P11	于吟梅	对日语教学法的学习与探索	2	27-31
	P12	姜三真	浅谈《日本概况》教学法	4	20-22
1986	P13	甘兰初	从“黏着”的特征来剖析日语基础语法和单句的结构——谈谈日语的基础语法入门	1	31-34
	P14	段海波 于吟梅	如何教好公共日语课——对公共日语课教法的探讨	1	35-38
	P15	哈尔滨师范大学外语系 日汉语言比较研究室	音读对应规律在教学实践上的探讨	2	37-40,47
	P16	吴雄根	作文课教学中的一些体会	3	38-43
	P17	斎藤修一	発音指導に失敗するための助言	4	24-25
	P18	甘兰初	谈以归纳式为中心的日语速成教材编写法——在分类、比较、结合、偏重、操练和方法指导中求相对速成	4	26-30
	P19	高烈夫	如何教好翻译课	6	26-30,47
1987	P20	王珍	借助英语,学会日语——谈公共外语日语课的教学尝试	1	33-40
	P21	金才権	わが学校の日本語課外サークル活動	2	29-30
1988	P22	罗传伟	理工科日语教学改革初探	1	35-36

¹⁵² 「分野」については、日本語教育学会編（2005）『新版・日本語教育辞典』大修館書店の分類に基づき、「音声・音韻」「文法」「語彙・意味」「言葉と運用」「文字・表記」「言葉と社会」「言語・言語教育研究」「言語習得・教授法」「教育・学習メディア」「中国国内外の日本語教育」、さらに、「文学」「カリキュラムの設定」「聴解」「試験と評価」を加えた14分野に分けた。

	P23	张志平	浅析某些高等院校理工科用日语教材及科技日语读物之误译及其他	2	34-38
	P24	简佩芝	浅谈日本文学课教学	3	46-48
	P25	高烈夫	初谈日语教学中的“比较研究”	5	22-26
1989	P26	神谷純子	理工大学研究生日本語会话課における現状と問題	2	27-29
	P27	川崎美重子 川崎誠	初級段階における句型練習の実際—「日本語」をテキストにしたドリル集の作成を展望して	3	27-34
	P28	于吟梅	改进日语教学的几点看法	6	54-57
1990	P29	吴雄根	外语能力与副词的用法	2	41-44
	P30	罗传伟	学习探讨功能意念法	3	31-32
	P31	王荣梅	四川人学习日语发音的几个难点	3	33-35
	P32	崔崑	如何提高学生的外语听说能力	4	46-47,54
	P33	蔡茂丰	台湾の日本語研究について	6	33-39
1991	P34	神谷純子	理工大学における日本語強化クラスについて	1	36-38
	P35	高富	对成人外语短期培训的探讨与做法	1	39-42
	P36	鲍海昌	《全国高校日语专业基础阶段教学大纲》讲习班在黑大结束	1	79
	P37	/	1991年我国专业日本研究期刊概况介绍	1	80
	P38	李孙华	中国日语教学研究会华北分会“指导毕业论文研讨会”纪要	2	80-81
	P39	朱一星	学术研究意识与课程设置的改进方向	4	24-27
	P40	胡振平	中国日语教育中的一件大事——试论《大纲》的学术性	4	59-64
	P41	鲍海昌	日语教学大纲句型表补议	4	65-66
	P42	罗传伟	有关功能意念法	4	67-73,78
1992	P43	刘群	关于形式体言的教学体会	1	30-31
	P44	李若柏 鉴欣	日语强化教学方法刍议	2	33-35
	P45	席巧玲	工科大学日语翻译教学的重要性	2	36-38
	P46	刘丽芸	论公共日语教学	4	73-74
1993	P47	林洪	教学翻译与翻译教学——从“Vである”的译法谈起	1	39-41
	P48	鲍海昌	论日语教学中的数词	3	25-28
	P49	徐向东	关于基础日语听力教学的几点体会	3	29-34
	P50	王春香	用言“活用”的教学法初探	3	35-37
	P51	神谷純子	中国人学生的平板型多出现象について	4	26-28
	P52	曾庆珠	贯彻教学大纲,提高教学质量——关于日语教学的几个问题	4	29-31
	P53	范玉荣	如何启发学生对日语的兴趣——怎样进行趣味教学	4	32-33
	P54	郭德玉	浅谈基础阶段的阅读教学	2	49-52
1994	P55	东北师大日 语教研室 (肖平)	《日语强化教学》概述	2	53-55
	P56	赵华敏	谈北京大学的日语教学实践——对基础日语教学的几点认识和做法	3	31-33
	P57	铁军	对中级听力教材编集的探讨	3	33-36,40
	P58	林洪	启蒙致用——日语专业本科第一级教材若干编写原则	4	28-30
	P59	米强	日语专业泛读课程设置及教材建设初探	4	31-33
	P60	张群舟 高在学	谈视听说课中的日语强化教学	4	34-36
1995	P61	郑玉和	谈日语学习中如何使用词典准确把握词意	1	80-81
	P62	刘丽华 刘余馥	类义语教学研究	3	27-29
	P63	杨德润	公外日语现状浅析	4	33-34
	P64	罗传伟	与年轻朋友谈教学与研究	4	75-77
1996	P65	龚志明	高级阶段的写作教授法	2	39-41
	P66	五十嵐昌行	無声化母音(日本語)の教授法——山東大学東方語言文学系事例報告	2	42-43
	P67	五十嵐昌行	表現(日本語)時の母語干涉——山東大学東方語言文学系事例報告	3	41-43
	P68	神谷純子	日本語弁論について—続日本語弁論大会についておもうこと	4	41-42
1997	P69	曲维	试论“日文报刊阅读课”的教学和教材编写问题	1	61-63
	P70	周建华	理工科日语课堂中的听说实践	1	54-55
	P71	五十嵐昌行	日本語作文の指導内容	3	31-34

	P72	王永全	日语学习中要注意对同形词的辨析	3	35-39
	P73	徐一平	中国的日语研究与日语教育	4	35-41
	P74	五十嵐昌行	「日本文化」の授業について	4	42-43,48
1998	P75	孙成岗	日语教学中的文化干扰	1	22-26
	P76	戴宝玉	日语复合助词数据库的建立与应用	2	47-51
	P77	王婉莹	动词学习中的问题及讲授方法	2	52-54,69
	P78	陈端端	日语语法教授法之探讨——以“可能助动词”为例	3	60-61,71
1999	P79	邱忠	公共日语基础阶段教学法初探——以动词连用形为中心	1	39-41
	P80	程生	电大日语教学与“功能意念”教学法	1	42-43
	P81	五十嵐昌行	“日语写作”教授法——山东大学东方语言文学系日语专业事例	2	37-40
	P82	李密	关于非专业日语教育中的对照法	2	41-45
	P83	高升	我国日语教学与考试之现状及分析	3	32-34
	P84	张际宇	谈在大学日语教学中培养学生运用日语进行交际的能力	3	35-36
	P85	尹松	“事前提示”对日语专业大学生听力的影响	4	46-49
2000	P86	王志松	提高文学修养,培养研究能力——谈文学选读课的一点尝试	1	25-27
	P87	吴廷璆	外语教学中文化概论课的重要性	1	28-30
	P88	王艳迎	大学日语综合教学模式探索	1	31-33
	P89	宛金章	学以致用——日语口译教学探讨	2	43-46
	P90	纪太平	关于日语语流音调教学问题的若干思考	2	47-50
	P91	王春香	“授受关系”的教授法研究	3	25-28
	P92	陈桂昭	谈职高口语教学如何提高学生运用日语的能力	3	29-33
	P93	崔崧	日本語教育における漢字の読みかた	4	45-48
	P94	吴立新	关于高级日语课程教学的探讨	4	49-51
2001	P95	朱京伟	试论中译日实践课的选材与教学方法	1	39-44
	P96	潘钧	关于开展日语史教学研究的几点设想	1	45-49
	P97	石素文	谈大学日语教学中学生写作能力的培养	2	45-48
	P98	田鸣	语言能力与交际能力并重的教学尝试	3	45-47
	P99	吴英杰	论计算机在日语教学中的应用	3	48-50
	P100	徐冰	全国日语专业研究生培养工作的现状与思考	4	34-35
	P101	王志松	改革课程设置培养研究能力——关于北师大日语设置专题讨论课和改革论文指导课的实践及其评估	4	36-39
2002	P102	松下達彦	中国語を母語とする日本語学習者のための語彙学習先行モジュールの提案-第二言語習得理論、言語認知、対照分析、語彙論の成果を踏まえて-	1	50-54
	P103	陈访泽	日语教学中的主语问题	1	55-60
	P104	冯峰	研究生日语教学的探索与改革	1	61-63
	P105	秦明吾	关于21世纪大学日语本科复合型人才的培养	3	54-58
	P106	崔燕鸿	在中学日语教学中对学生学习兴趣的培养	3	59-60
	P107	谢为集	关于高校日语专业本科课程设置的探讨	4	53-56
	P108	冯峰	高校日语教学与日语学习软件的利用	4	57-60
2003	P109	宛金章	日语专业课程设置改革研究——体现素质教育与培养创新能力的尝试	1	46-52
	P110	铁军	关于高校日语专业本科教学方法与手段的探讨	1	53-56
	P111	李娟莉 邱蔚	日语网络课程的开发及其特点——以《日本语初级教程》为例	1	57-61
	P112	宿久高	中国日语教育的现状与未来——兼谈《专业日语教学大纲》的制定与实施	2	50-53
	P113	胡以男	浅谈日语“受身形”表达方式	2	54-56
	P114	郭举昆	日语的敬意表现与教学中的留意点——以接续助词“が”的“前置き”表现为中心——	3	35-40
	P115	郭举昆	共同学习的原理与跨文化交际能力的培养——探索日语课堂教学的新模式——	4	44-48
	P116	王际莘	大学日语四级写作课教学法探讨	4	49-53
2004	P117	潘寿君	关于高校日语专业本科生毕业论文设计的探讨	4	54-56
	P118	魏丽华	“天声人语”的读解与高年级语言能力的提高	1	46-49
	P119	黄文溥	试析中国日语教学语法	1	50-54
	P120	王文贤 平川美穗	日语专业高年级作文中“ハ”、“ニ”、“テ”误用浅析	2	38-42

	P121	王晓梅	间接言语行为理论在日语听力教学中的作用	2	43-47	
	P122	冷丽敏	关于国内日语教育研究现状之考察——以全国主要外语类期刊为例	3	48-55	
	P123	张静 陈俊森	日语写作教学法探讨——关于“任务教学法”和“结果教学法”的实证性研究	4	36-42	
2005	P124	姜春枝	试论日语会话课的授课限度与内容	1	29-33	
	P125	吴卫平	日文报刊课程教学模式初探	1	34-36	
	P126	张爱	日语阅读中的理解监控	2	41-44	
	P127	王婉莹	大学非专业学生日语学习动机类型与动机强度的定量研究	3	38-42	
	P128	石若一 仇云波 董晓红	企业经营管理日语教育初探	3	43-46	
	P129	杨秀娥 陈俊森	授受表达习得中的中介语研究——以国内的日语学习者为研究对象	4	42-46	
	P130	韩新红	充分利用网络资源学习和研究日语	4	47-50	
	P131	张晓希	基础日语教学新模式的探讨与研究	增刊号	57-61	
	P132	李丹蕊	关于“が行”鼻浊音语音教学的思考	增刊号	62-66	
	P133	晁春莲	困扰中国学习者的日语外来语问题	增刊号	67-71	
	P134	赵文华	复合词中补助动词的各种形态	增刊号	72-75	
	2006	P135	王文贤 魏晓艳	从两次口语测试看早期日语学习者的语言内化过程	1	47-52
		P136	张一娟	非言语交际在跨文化商务沟通中的应用——商务日语教学新尝试	1	53-56
		P137	姜弘	日语专业课的人文教育理念和实践	3	35-39
P138		周林娟 唐千友	商务日语的语用特征分析	3	40-46	
P139		渡邊芙裕美	漢字圏・日本語学習者の文章読解における予測	4	32-36	
P140		林丽	日本报刊阅读课的教学方略研究	4	37-42	
2007	P141	王婉莹	大学专业与非专业学生日语词汇学习策略研究	1	33-38	
	P142	郭德玉	《日语经贸应用文》课程设置探析	1	39-43	
	P143	刘伟	音位理论与日语语音教学	2	34-38	
	P144	祝玉深	关于日语语音教学模式的探讨	4	36-40	
	P145	万礼	第二语言对于第三语言习得的影响——基于中国日语学习者日语可能态习得的实验研究	4	41-45	
	P146	陈岩	谈汉语母语日语学习者常见的误用——以母语及本国文化干扰为例	6	40-45	
	P147	周林娟 时江涛	商务日语函电的文体特征	6	46-49	
2008	P148	李洁	论日语专业学生在阅读中的预测能力	1	38-44	
	P149	修刚	中国高等学校日语教育的现状与展望——以专业日语教学为中心	5	1-5	
	P150	鳥井俊祐	聴解指導における事前活動の実践と評価——中国の大学2年生を対象に	6	47-53	
2009	P151	杨秀娥 陈俊森	以学习者为中心的日语教材分析——试论授受表达在教材中的处理方法	1	106-110	
	P152	贾朝勃	日语教育文法在日语教材中的实际运用观察	2	114-117	
	P153	周林娟 潘幼芳	中日商务人才需求与商务日语教学改革	2	118-122	
	P154	孙艳华 宿久高	低年级阶段「ために」、「ように」、「には」的指导方法——摆脱母语干扰的尝试	2	123-128	
	P155	陈燕生	现代视频技术手段对日语教学的意义和作用	4	81-86	
	P156	李莉	关于同声传译中的听力教学	4	87-92	
	P157	細川英雄	ことばと文化を結ぶ日本語教育へ——言語文化教育学構築のための自分誌の試み	5	52-59	
	P158	刘海霞	国内日语教育研究的发展与不足——基于十九种外语类主要期刊十年(1999-2008)的统计分析	5	60-66	
	P159	侯仁锋	听力理解试题命题的原则把握与实践探索	5	67-72	
	P160	徐冰	关于日语专业研究生培养工作的几点思考	6	60-62	
	P161	石若一 石田哲也 石田博明	当代商务日语教学创新的研究	6	63-67	

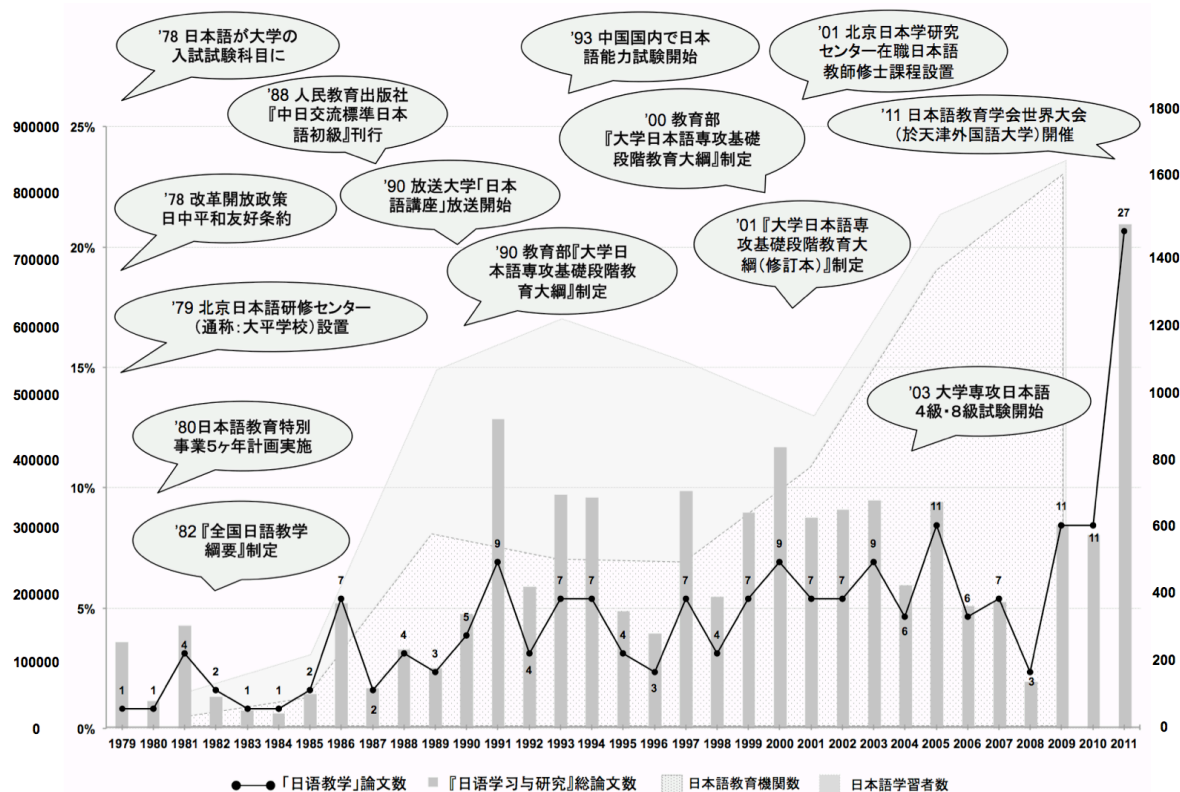
		张晨曦			
2010	P162	吴立新	论日本人“待客”的语言意识——关于高级日语教学思路的探讨	1	64-70
	P163	周林娟 潘幼芳	商务日语教学中的语用能力培养研究	1	71-76
	P164	张勇	口语考试及其评分标准对学习策略的影响	1	77-83
	P165	林丽	高级日语视听测验分析——以日本视频新闻为例	3	84-88
	P166	于琰	高级日语学习者的语言学习策略——基于广东外语外贸大学的调查	3	89-93
	P167	钟勇 陈俊森	论日语学习者在自主学习中的主体性意识	4	105-111
	P168	张爱	日语听说技能培养的实证研究	4	112-117
	P169	刘丽华	语法教学中图示法的思考与设计	5	76-80
	P170	吴立新	论日语表达的“自我投入式”——对专业日语教学法的探讨	6	51-58
	P171	鳥井俊祐 姜梅花 钟俊梅	中国の大学生の日本語作文学習に関する Beliefs—浙江樹人大学のアンケート調査より	6	59-65
	P172	陈要勤	商务日语专业学生日语会话能力培养实证研究	6	66-71,78
2011	P173	宫琳	系统论在专业外语听说教学中的运用	1	57-62
	P174	赵玉婷	工科院校日语专业学生语言学习观念调查	1	63-71
	P175	郑爱军	解读日语专业教材语法体系的应用	1	72-77
	P176	冷丽敏	关于高等学校外语教育理念的研究与探索——以《高等院校日语专业基础阶段教学大纲》为对象	2	99-106
	P177	刘佳琦	日语学习者的动词子形声调习得研究——在中间语言研究理论的框架下	2	107-112
	P178	严红军	试论商务日语的能力界定	3	60-66
	P179	王琳	论商务日语课程教学改革	3	67-71
	P180	王玉	论商务日语人才培养模式与目标实施	3	72-79
	P181	修刚	转型期的中国高校日语专业教育的几点思考	4	1-6
	P182	李爱文	中国商务日语教育的历史、现状及未来展望	4	7-13
	P183	唐磊	中国基础教育日语课程改革发展综述——课程标准及教科书的研制	4	14-22
	P184	谭晶华 毛文伟	中国日语学习者语料库 CLJC 建设及应用综述	4	23-30
	P185	岡崎敏雄	言語生態学と日本語教育の課題—中国語母語話者への日本語教育研究の観点から	4	31-43
	P186	蔡茂丰	語族別日本語教育について	4	44-49
	P187	牧野成一	日本語高等能力基準とそれに準拠するテスト法—米国 OPI と欧州連合の OJAE の場合	4	50-63
	P188	赵华敏 林洪	教学理念的变迁对中国大学日语教育的影响	4	64-74
	P189	陈俊森	论应用语言学的研究成果在日语教材中的运用——兼评两套高教版日语教材	4	75-83
	P190	彭广陆	论日本的教学语法系统	4	84-94
	P191	赵刚 贾琦	中国日语学习者的会话分析研究	4	95-103
	P192	王忻	识解与中国日语学习者“态”范畴偏误	4	104-110
P193	毋育新	将礼貌策略理论引入待遇表现教学的实证研究	4	111-119	
P194	李姐莉	多媒体日语教材的开发、使用与评价——以《日本语初/中级综合教程》为例	4	120-127	
P195	徐卫	日语的文体及其教学问题探讨	5	55-61	
P196	周林娟 潘幼芳	商务日语模拟实践教学法的探索与研究	5	62-67	
P197	鲜明	《东语正规》在中国日语教育史上的意义	6	75-81	
P198	尹松	一项基于 PAC 分析的日语专业教师科研意识调查	6	82-88	
P199	冯峰	日语专业教学国际化的探索——清华大学日语专业教学改革的案例分析	6	89-94	

5. 結果

以下に、調査結果を記す。

5-1. 区分「日語教学」の論文数の推移と背景

学術誌『日語学习与研究』（1979-2011）の中で、日本語教育について論じている研究類目「教学探讨、学习方法」「教学探讨与学习方法」「教学探讨」「教学经验介绍」「日語教学动态」「教学与研究」「日語教学研究」に収録されている総計 199 本の論考（【表. 11-1】）を対象とし、掲載された日本語教育関連論文数の推移とその背景を分析するために「日語教学」の論文数の経年変化と、その背景を集計した。結果について、論文数の推移を「『日語教学』論文数」として実線で示し、『日語学习与研究』に掲載された全ての論文のうち、「日語教学」論文数が占める割合を灰色の棒グラフで示した。さらに、各時期に起きた日本語教育上重要な事象を吹き出しで示し、日本語教育機関数と日本語学習者数の推移を二つの面グラフで示した（【図. 11-1】）。



【図. 11-1】区分「日語教学」の論文数の推移と背景

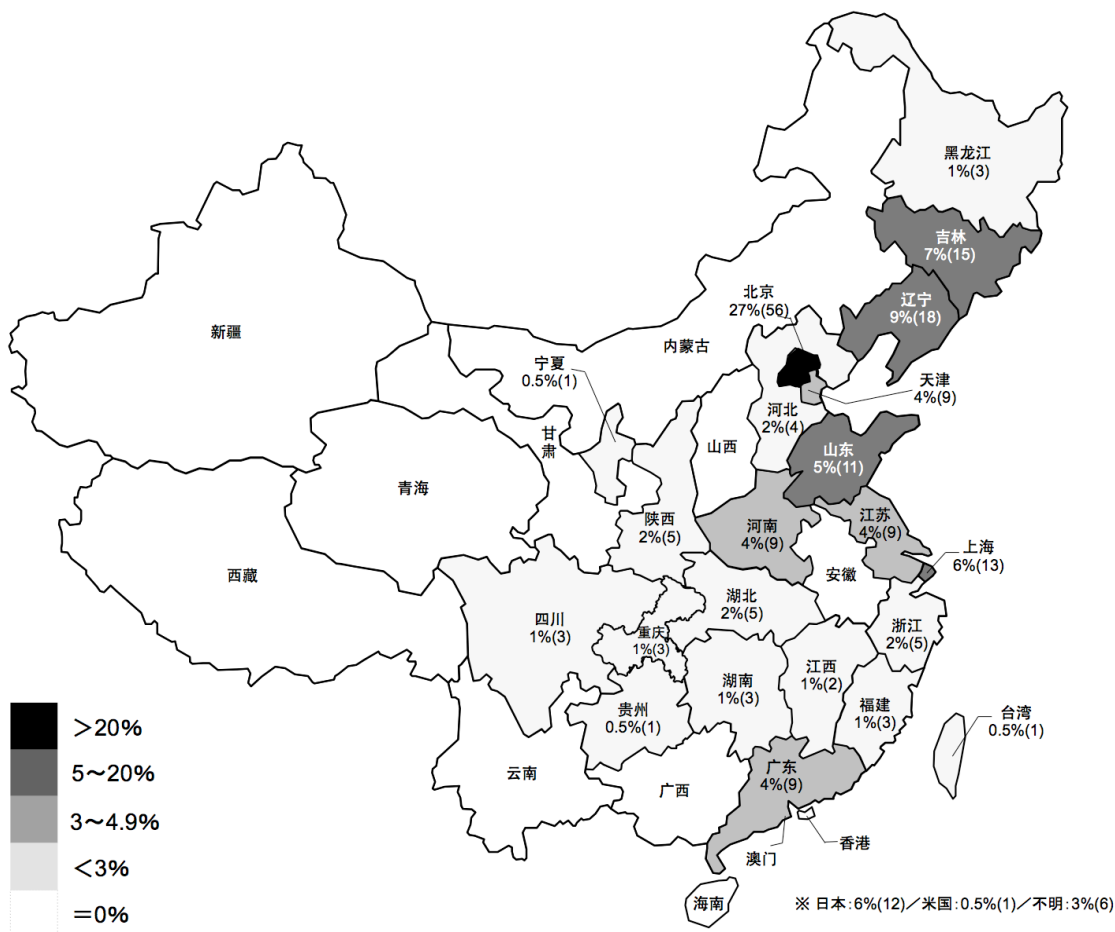
論文数の推移について、学術誌の刊行から 2011 年にかけて増減を繰り返してはいるものの、論文数、全体に占める割合、共に増加傾向にある。日本語教育関係の論文数が最も多いのは、2011 年の 27 本であり、続いて、2010 年、2009 年、2005 年が 11 本、2003

年、2000年、1991年が9本、というように1990年代から2010年代までの20年間に集中している。1990年代以降の論文は計171本あり、創刊時から2011年末までの論文数全体の85.93%を占めることが明らかとなった。

5-2. 執筆者の所属機関の地域分布

学術誌『日語学习与研究』において論じられている「日本語教育」は、具体的にどの段階（初等教育段階、中等教育段階、高等教育専攻日本語、学校教育以外など）の日本語教育であるかについて明らかにするために、論文執筆者の所属機関の地域と、研究対象とされる日本語教育の段階を集計した。

各論考の執筆者は、大半が大学に設置された日本語学科の教師であるが、執筆者が所属する日本語教育機関の地域分布は【図. 11-2】の通りとなった¹⁵³。



【図. 11-2】執筆者所属機関の地域分布状況

¹⁵³ これら執筆者の所属地域は全て論文が発表された時点での所属に基づく。『日語学习与研究』内で明示されていたもの、並びに、筆者の追調査で明らかになったものが全199本中、193本あり、それらを集計対象とした。

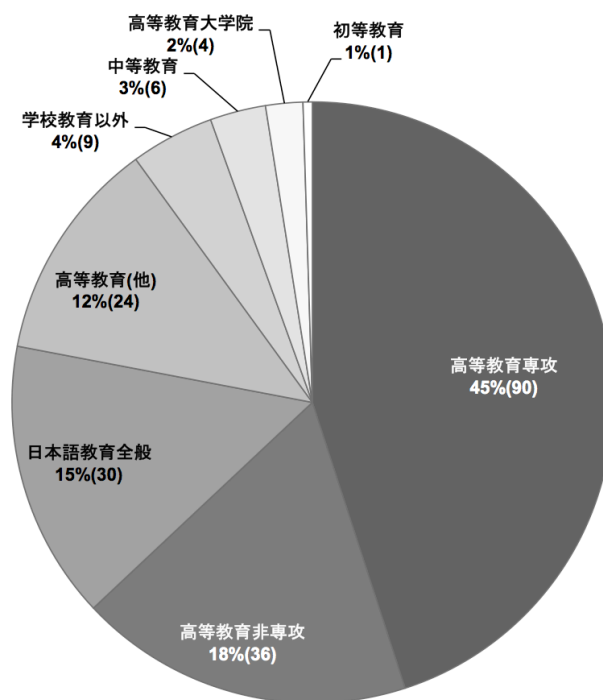
地域としては、北京が最も多く 27% (56) であり、続いて、遼寧 9% (18)、吉林 7% (15)、上海 6% (13) となっており、全体の約半数を占める。そして執筆者が日本の教育機関に所属するものが 6% (12) であり、その他に、山東 5% (11)、河南 4% (9)、広東 4% (9)、天津 4% (9)、江蘇 4% (9) と続く。

5-3. 研究対象とされる段階

学術誌『日語学习与研究』において、論じられている「日本語教育」は、具体的にどの段階のものであるかについて明らかにするために、研究対象とされる日本語教育の段階を初等教育段階、中等教育段階、高等教育専攻日本語、高等教育非専攻日本語、高等教育大学院、高等教育（他）、学校教育以外、日本語教育全般¹⁵⁴に分け集計した。結果を【図. 11-3】に示す。

最も多かったのは高等教育専攻日本語教育で 45% (90)、続いて高等教育非専攻日本語教育 18% (36)、日本語教育全般 15% (30)、高等教育（他）12% (24)、学校教育以外 4% (9)、中等教育段階 3% (6)、高等教育大学院 2% (4)、初等教育段階 1% (1) となった。

また、最も多かった高等教育専攻日本語教育についての論文 (90) のうち、レベル（基礎段階と高年級段階）の内訳を算出した。結果を以下の【表. 11-2】に示す。



【図. 11-3】研究対象とされる教育段階別の詳細

¹⁵⁴ 段階の種別は、国際交流基金 < <http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/country/2011/china.html> > (最終確認 2012.11.23) における「教育段階別」の分類に基づく。

【表. 11-2】 研究対象とされるレベルの内訳

レベル	論文数	1979年	1980年代	1990年代	2000年以降
基礎	38	1	6	14	17
高年級	21	0	2	4	15
全般	31	0	4	5	22
(計)	90	1	12	23	54

最も多いものはレベルが明示されていないもので、全体の約 22% (22) を占める。次に基礎段階が約 19% (17)、高年級段階が約 17% (15) という結果となった。

5-4. 研究類目

学術誌『日语学习与研究』における、「日語教学（日本語教育）」とその周辺を明らかにするために、日本語教育について論じている研究類目「教学探讨、学习方法」「教学探讨与学习方法」「教学探讨」「教学经验介绍」「日语教学动态」「教学与研究」「日语教学研究」以外に設けられた研究類目を年ごとに集計した。結果、研究類目は、年ごとによって、或いは編集委員会の担当者によって異なることが明らかとなった。まず、創刊当時から若干名称を変えながらも続いているものとして【表. 11-3】の研究類目がある。

【表. 11-3】創刊初期から 2011 年まで続く研究類目一覧

創刊初期から 2011 年まで続くもの	
研究類目	内容と経年変化
「综合性论述」(1979-1997) 「综合性研究」(1998-2005) 「综合论述」(2006) 「日语语言研究」(2007-2009) 「日语认知语言研究」(2010) 「日语语言研究」(2011)	日本語学全般について論じる論文が分類された研究類目。 1979 年創刊当時より現在まで存続して来た。
「教学探讨、学习方法」(1979-1981) 「教学探讨与学习方法」(1982) 「教学探讨」(1983-1985) 「教学经验介绍」(1986-1989) 「教学经验介绍」「日语教学动态」(1990-1991) 「教学经验介绍」(1992-1994) 「教学与研究」(1995-2006) 「日语教学研究」(2007-2011)	日本語教育について論じる論文が分類された研究類目。 1979 年創刊当時より現在まで存続して来た。
「翻译理论及方法」(1979-1984) 「翻译理论与方法」(1985-1986) 「翻译论坛」(1987-1992・1994-2007) 「翻译论坛」「翻译理论」「翻译技巧」 「翻译教学」(2008) 「翻译论坛」(2009-2011)	翻訳の理論と実践について論じる論文が分類された研究類目。 1979 年創刊当時より現在まで存続して来た。
「文学评论」(1979-1981・1983) 「文学讲座」(1984-1986) 「日本文学讲座」(1987-1992) 「文学赏析」(1993-2006) 「日本文学研究」(2007-2011)	日本文学について論じる論文が分類された研究類目。 1979 年創刊当時より現在まで存続して来た。
「语言对比」(1984-1986) 「日汉语对比」(1987) 「日、汉语对比」(1988) 「日汉语对比」(1989) 「汉语和日语比较研究」(1990-1994) 「汉日比较研究」(1999) 「日汉比较研究」(2000-2006) 「中日比较研究」(2007-2011)	日本語と中国語の比較研究を行う論文が分類された研究類目。 1984 年より現在まで存続して来た。
「日本社会、文化介绍」(1979-1983) 「日本文化研究」(2004-2009) 「日本文化研究」「日本大众文化与现代中国」(2010) 「日本文化研究」(2011)	日本の社会と文化について論じる論文が分類された研究類目。 1983 年を境に、1984 年から 2003 年の 20 年間は独立した研究類目としては設けられなかった。2004 年に再び独立した研究類目として設置された。 また、初期(1979-1983 年)には、日本の社会・文化について紹介するものであったが、2004 年からは、本格的な日本文化に関する研究が扱われるようになった。さらに、2010 年では、「日本大众文化与现代中国」(日本語訳：日本のサブカルチャーと現代中国)をテーマに特集が組まれた。

日本語学全般について論じた上で日本語教育への提言を行うもの。さらに、日本語教育の手法、翻訳理論と実践、日本文学、日中対照研究、社会と文化について論じるものが創刊当時から若干名称を変えながらも続いていることが明らかとなった。

次に、【表. 11-4】のように、情勢の変化に合わせて削除されたり、設置されたりした研究類目もある。

【表. 11-4】途中で削除又は他分野に統合された研究類目一覧

途中で削除又は他の分野に統合されたもの	
研究類目	内容と経年変化
「词法、句法」(1979-1983) 「词法、句法」「语法疑难解答」(1984-1985) 「句法」(1986) 「语法」「句法」「词法」「词汇」(1987-1988) 「语法」「句法」「词法」(1989-1992) 「语法」(1993-1997)	文法について論じる論文が分類された研究類目。 1979年創刊から、最も中心的な類目として設置されて来た。特に1980年代では、文法を「语法」(文)、「句法」(句)、「词法」(語)というように細かく分け、それぞれを独立類目として設置していた。 1997年を境に、「文法」全体が類目から外された。
「外来語」「近义词研究」(1979-1981) 「外来語」「近义词」(1982) 「近义词」(1983-1986) 「近义词研究」(1987-1989) 「类义语研究」(1990) 「近义词研究」(1991-1992) 「类义语研究」(1993-2006)	語彙について論じる論文が分類された研究類目。 「語彙」では、「外来語」(1979-1982)と「類義語」(1979-2006)が代表として類目化された。 初期には日本語の外来語に関する類目が設置されていたが、1983年に外された。
「语音」(1979-1989)	音声・音韻について論じる論文が分類された研究類目。 1989年を境に、独立類目としてあらわれていない。(「教学」または他の分野に結びつけて研究されている)
「诗歌、俳句及其汉译问题」(1979-1983) 「诗歌、俳句及其汉译问题」「古典文学选译」(1984-1986) 「诗歌、俳句及其汉译问题」「日本古典文学选译」 「日本古典文学选读」(1987-1989) 「诗歌、俳句及其汉译问题」「日本古典文学选读」(1990) 「诗歌、俳句及其汉译问题」(1991-1992) 「专题译注」(1994-1996・2003・2006)	日本の古典文学・短歌・俳句について論じる論文が分類された研究類目。 1984年より設置された。
「文学对译读物」(1979-1983) 「现代日本文学对译读物」(1984-2001) 「对译读物」(2002-2006)	日本の近・現代文学とその訳本について紹介するものが分類された研究類目。 鑑賞の他に、中国語翻訳についても取り扱われていた。
「科技选读」(1979-1981) 「日本报刊选读」(1982-1985) 「报刊选读」(1986-1988) 「经济文章选读」(1989) 「报刊选读」(1990)	日本の科学技術、社会経済に関する記事を掲載する研究類目であるが、類目名の変遷から、初期(1979-1981年)は「科学技術」重視の傾向があり、その後は、日本の新聞・雑誌に掲載された記事を転載し、紹介するようになった(1989年は、「経済」をテーマとした)。 存続期間は1979-1990年である。
「敬语」(1979-1982) 「修辞」(1983-1985)	日本語の文法以外の表現(主に敬語と修辞)について論じる論文が分類された研究類目。

日本語の文法研究は、創刊時から中心的な研究類目として設置されて来たが、1997年に独立した研究類目としては設けられなくなっている。語彙について論じるものも、2006年までに独立した研究類目ではなくなっている。外来語については1979年から1982年、類義語は1979年から2006年に研究類目として設けられた。音声については1979年から1989年まで独立した研究類目として扱われていたが、現在は「教学」又は他の研究類目の中で取り扱われている。日本の古典文学・短歌・俳句について論じる論文を扱う研究類目は1984年より設置され、2006年まで存在した。また、日本近現代文学の訳読に関する研究類目も1980年代前後に設置されていた。科学技術や経済、新聞の読解についても1979年から1990年までは存在した。敬語と修辞は1985年まで設置されていた。

研究論文以外にも、書籍紹介や学習法の紹介などを行う研究類目も次の【表. 11-5】のように設けられている。

【表. 11-5】付録や紹介に関する研究類目一覧

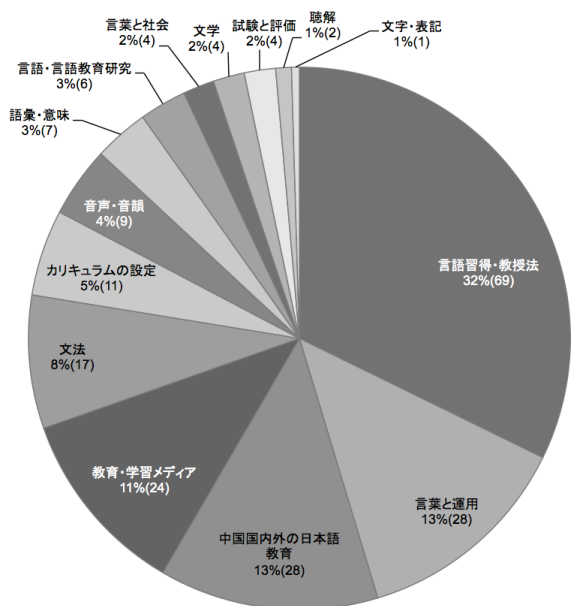
付録や紹介に関するもの	
研究類目	内容と経年変化
「附录及读者来信摘录」(1979-1981) 「附录及读者来信摘录」(1982-1983) 「编者的话和附录」(1984) 「读者来信」(1985) 「日本学研究中心研修论文」(1986) 「创刊十周年纪念文章」(1989) 「杂志社致辞」(1992) 「其它」(1993-2001) 「信息专栏」「学术动态」(2002) 「信息专栏」(2003-2004) 「信息专栏」「学术动态」(2005) 「信息专栏」(2006-2007) 「信息专栏」「学术动态」(2008) 「信息专栏」「学术争鸣」(2009) 「信息专栏」(2010-2011)	学会、又は編集部からのお知らせ、読者からの言葉などを記載するものが分類された研究類目。
「小消息」(1983) 「小资料」(1984-1986) 「资料」(1987-1990・1993-1994) 「小知识」(2002-2008)	豆知識、資料などを紹介するものが分類された研究類目。
「随笔、读书札记」(1979-1982) 「随笔」(1989-1992)	読書感想、随筆、感想文が分類された研究類目。
「自修日语讲座」「日语趣谈」(1984-1985) 「日语趣谈」(1986-1988) 「学习园地」(1996・1999-2006) 「研究生论坛」(2007-2009)	日本語学習や日本語学における問題について書かれたものが分類された研究類目。
「新书评介」(1982-1983) 「新书介绍」「书评」(1995) 「书评」(2000・2003・2005・2007・2011)	新書紹介、書評が分類された研究類目。

これらは学会や編集部からの情報伝達、読者からの言葉などが記載されているものや、豆知識、資料などを紹介するもの、或いは、書評や随筆を掲載するもの、日本語学習や日本語学における問題について書かれたものが分類された研究類目である。

5-5. 研究分野

中国では日本語教育研究としてどのような研究が行われて来たかを明らかにするために、学術誌『日语学习与研究』に掲載された日本語教育関連論文の研究分野をそれぞれ集計し、日本語教育関連論文の特性を明らかにした。具体的には研究対象とした 199 の論文を、『日本語教育辞典』(2005) の分類である「音声・音韻」「文法」「語彙・意味」「言葉と運用」「文字・表記」「言葉と社会」「言語・言語教育研究」「言語習得・教授法」「教育・学習メディア」「中国国内外の日本語教育」と、筆者が追加した「文学」「カリ

キュラムの設定」「聴解」「試験と評価」の合計 14 種の分野に分け、集計した。結果を【図. 11-4】に示す。



最も多かったのは「言語習得・教授法」で 32% (69)、続いて、「言葉と運用」13% (28)、「中国国内外の日本語教育」13% (28)、「教育・学習メディア」11% (24)、「文法」8% (17)、「カリキュラムの設定」5% (11)、「音声・音韻」4% (9)、「語彙・意味」3% (7)、「言語・言語教育研究」3% (6)、「言葉と社会」2% (4)、「文学」2% (4)、「試験と評価」2% (4)、「聴解」1% (2)、「文字・表記」1% (1) となった。

【図. 11-4】 研究対象の分野の内訳詳細

さらに、それらが時々でどのような変遷を辿ったかについて集計した。結果を 5-6. の【図. 11-5】に示す。

刊行初期においては、「言語習得・教授法」に関する論文が発表されていたが、1981年と1983年には「文学」を用いた日本語教育に関する論文が発表されている。その後、「言語習得・教授法」に加え、習得した日本語を実際に使用する「言葉の運用」(1986)に関する論文や、日本語の発音特徴について論じる「音声・音韻」(1986)、「文法」(1986)、日本語の教材・教具を研究する「教育・学習メディア」(1986)に関する論文があらわれる。さらに、「カリキュラムの設定」(1987)というように、日本語能力を向上させるために、どのように授業内容やカリキュラムを設定するかについて提言する論文が発表されている。そして、「言語・言語教育研究」(1990)に続き、「中国国内外の日本語教育」(1991)という教育分野が1990年代初頭までに出現しており、「語彙・意味」(1993)、「聴解」(1993)も見られるようになる。さらに、1990年代後半には「言葉と社会」(1997)といった日本語を日本社会・日本文化の枠組から捉えるものがあらわれている。2000年代には、「文字・表記」(2000)、「試験と評価」(2009)に関する論文も見られるようになった。

5-6. 「日本語教育が目指したもの」の変遷

ョン能力については継続して論じられている。1990年代後半になると、「学習者中心・学習者重視」が主張され、学習者の興味や関心に応じた教育の必要性が指摘されている。文化理解や文学重視に関する論考も存在する。

2000年代初頭には研究型人材の育成や、「社会ニーズへの対応」として情報化社会とグローバル社会に適応した人材育成が目指された。さらに、「教養力」として、単に言葉を使える人材ではなく、人文学の教養を有する人材の育成が目指される。2000年代中盤から、「学習者主体・学習者主導」といったキーワードが出現し、さらに、「複合型人材・日本語+α人材」が提唱されるようになり、これまで以上に「総合的・総合性」が重視され、豊富な語彙知識、多様な言語表現、多角的な文化への視座と理解を可能とする人材育成が主張される。近年では、「文化理解」「コミュニケーション能力育成」「ビジネス日本語」に関する論考も出現している。

6. 考察

以下に、得られた結果について考察を行う。

6-1. 日本語教育言説が活発化した 1990年代初頭

文化大革命の影響を受けた「中断期」を経て、中国の日本語教育では1970年代の日中国交の深化に伴い大学専攻日本語教育が本格的に始動する。一方で、学術誌『日语学习与研究』に掲載された日本語教育関連論文数の推移からは、日本語教育研究が1990年代初頭から活発化したことが明らかとなった。1990年代以降の論文は計171本あり、創刊時から2011年末までの論文数全体の85.93%を占める。

論文数の推移と、学習者数と機関数の推移とをクロス集計すると、1980年代末から生じた学習者数・機関数の増加に歩調を合わせる形で論文数も増加していることが分かる。また、日本語教育上重要な出来事との関連について考察すると、1990年は、基礎段階の『教学大纲』¹⁵⁶が策定された年であり、2000年は高年級段階の『教学大纲』が策定された年である。中国の大学専攻日本語教育のカリキュラムやシラバスが確立された中で、論考もさまざまに展開されていたことが窺える。

¹⁵⁶ 日本の「教育指導要領」にあたり、大学専攻日本語教育の教育目標や内容を定めるもの。

6-2. 執筆者は北京、遼寧、吉林、上海の大学専攻日本語学科の教師が半数を占める

学術誌『日语学习与研究』において論じられている「日本語教育」は、具体的にどの段階（初等教育段階、中等教育段階、高等教育専攻日本語、学校教育以外など）の日本語教育であるかについて明らかにするために、論文執筆者の所属機関の地域と、研究対象とされる日本語教育の段階を集計した。

結果、執筆者は、大半が北京、遼寧、吉林、上海の大学に設置された日本語学科で教鞭も執る教師であることが明らかとなった。地域別の論考数の集計結果からは、1949年の建国時点で大学専攻日本語教育が開始されていた北京¹⁵⁷や、日本語教育が盛んな吉林、遼寧、天津、山東、江蘇などの沿岸部諸都市での研究が多いことが明らかとなった。

6-3. 研究対象は大学専攻・非専攻の日本語教育が6割強を占める

研究対象とされる日本語教育の段階を初等教育段階、中等教育段階、高等教育専攻日本語、高等教育非専攻日本語、高等教育大学院、高等教育（他）、学校教育以外、日本語教育全般、とに分け集計した。結果、最も多かったのは高等教育専攻日本語教育で45%（90）、続いて高等教育非専攻日本語教育18%（36）、日本語教育全般15%（30）、高等教育（他）12%（24）、学校教育以外4%（9）、中等教育段階3%（6）、高等教育大学院2%（4）、初等教育段階1%（1）となった。

この結果は、執筆者の大半が大学の日本語教育に携わる教師であることとからも推察されたことであるが、執筆者は、自身の所属する大学で行われている日本語教育を研究対象にすることが最も多く、研究対象は大学専攻・非専攻の日本語教育が6割強を占めるということが明らかとなった。

6-4. 刊行当初から設けられて来た研究類目—「日本語学」「日本語教育学」「翻訳学」「文学」「日中対照言語学」「日本文化研究」—

学術誌『日语学习与研究』における、「日語教学（日本語教育）」とその周辺を明らかにするために、日本語教育について論じている研究類目「教学探讨、学习方法」「教学探讨与学习方法」「教学探讨」「教学经验介绍」「日语教学动态」「教学与研究」「日语教

¹⁵⁷ 「中国では、20世紀後半以来、北京大学（1946年）、北京对外貿易大学（1954年）、吉林大学（1956年）、上海外国語大学（1964年）などの大学において、相次いで日本語学科が設置され、専門日本語教育が行われるようになった。」（宿・周，2007：28）

学研究」以外に設けられた研究類目を年ごとに集計した。結果、研究類目は、創刊当時から若干名称を変えながらも続いているものと、年ごとによって、或いは編集委員会の担当者によって異なるものがあることが明らかとなった。

日本語学全般について論じた上で日本語教育への提言を行うもの。さらに、日本語教育の手法、翻訳理論と実践、日本文学、日中対照研究、社会と文化について論じるものが創刊当時から若干名称を変えながらも続いており、学術誌『日語学习与研究』内で不可欠のものとして来ることが窺える。

6-5. 日本語教育を取り巻く状況や研究動向と共に盛衰が見られる研究類目—「文法研究」「日本外来語研究」「類義語研究」「音声研究」「古典・短歌・俳句」「近現代文学の翻訳」「科学技術や経済、新聞読解」「敬語と修辞」—

時々によって、時代の変化に合わせて削除されたり、設置されたりした類目もあり、日本語の文法研究は、創刊時から中心的な研究類目として設置されて来たが、1997年に独立した研究類目としては設けられなくなっている。語彙について論じるものも、2006年までに独立した研究類目ではなくなっている。外来語については1979年から1982年、類義語は1979年から2006年に研究類目として設けられた。音声については1979年から1989年まで独立した研究類目として扱われていたが、現在は「教学」又は他の研究類目の中で取り扱われている。日本の古典文学・短歌・俳句について論じる論文を扱う研究類目は1984年より設置され、2006年まで存在した。また、日本近現代文学の訳読に関する研究類目も1980年代前後に設置されていた。科学技術や経済、新聞の読解についても1979年から1990年までは存在した。敬語と修辞は1985年まで設置されていた。これらは年ごとの日本語教育を取り巻く状況や研究動向によって、或いは編集委員会の担当者によって影響を受けた研究類目であることが示唆される。

6-6. 学術誌が必要に応じた情報の配信と共有の役割も担う

研究論文以外にも、書籍紹介や学習法の紹介などを行う類目も設けられている。学会、又は編集部からの情報伝達、読者からの言葉などが記載されているものや、基本知識、資料などを紹介するもの、或いは、書評や随筆を掲載するもの、日本語学習や日本語学における問題について討論するもの、それから、新書紹介、書評を掲載するものが各時期の必要に応じて設けられていることが分かる。

6-7. 1980年代末から見られる研究分野の多様化

中国では日本語教育研究としてどのような研究が行われて来たかを明らかにするために、学術誌『日语学习与研究』に掲載された日本語教育関連論文の研究分野の特性を分析し、それぞれの論考の研究分野を集計した。結果、最も多かったのは「言語習得・教授法」で32% (69)、続いて、「言葉と運用」13% (28)、「中国国内外の日本語教育」13% (28)、「教育・学習メディア」11% (24)、「文法」8% (17)、「カリキュラムの設定」5% (11)、「音声・音韻」4% (9)、「語彙・意味」3% (7)、「言語・言語教育研究」3% (6)、「言葉と社会」2% (4)、「文学」2% (4)、「試験と評価」2% (4)、「聴解」1% (2)、「文字・表記」1% (1)となった。

さらに、それらが時々でどのような変遷を辿ったかについて集計した。結果、創刊時から5年程は、論文数が少ないこともあるが、「言語習得・教授法」と「文学」に分野は限られていた。その後、1986年から、分野は多様化し、「言葉の運用」「音声・音韻」「文法」「教育・学習メディア」が、そして、1987年には、「カリキュラムの設定」があらわれた。1990年になると「言語・言語教育研究」、1991年には「中国国内外の日本語教育」、1993年には「聴解」「語彙・意味」、1997年には、「言葉と社会」、2000年に「文字・表記」、2009年「試験と評価」が出現している。

1980年代末から、日本語教育に関する研究の分野が多様化していることが明らかとなった。

6-8. 関わりを持たない主張が共存する言説空間

日本語教育の内容を強く規定して来た考えや価値観、目標などを明らかにするために、『日语学习与研究』(1979-2011)に掲載された日本語教育関連論文の中で、明確な記述があるものをピックアップし、それぞれの論考に記された課題、目的、主張から、それぞれの年にどのようなことが課題とされ、どのような主張がなされていたかについて分析した。結果、1980年代初頭には、「文学作品を用いた日本語教育」が重視されている。その後、1980年代中頃には、実際に日本語を用いて交流するための「コミュニケーション能力」育成の必要性やそのための「文化理解」の重要性が述べられている。

さらに、1990年代前後には国家建設のための日本語教育が明言され、科学技術や研究、ものづくりに関する日中の相互交流を支える日本語教育で「四个现代化」に貢献するべきであるといった主張も見られる。そして、中国国内の日本語教育事情や学習者に応じた中

国の日本語研究と、それに基づく日本語教育が目指されるようになる。コミュニケーション能力については継続して論じられている。1990年代後半になると、「学習者中心・学習者重視」といったものが指摘され、学習者の興味や関心に応じた教育の必要性が述べられている。文化理解や文学重視に関する論考も存在する。

2000年代初頭には研究型人材の育成や、「社会ニーズへの対応」として情報化社会とグローバル社会に適応した人材育成が目指された。さらに、「教養力」として単に言葉を使える人材でなく、人文学の教養を有する人材の育成が目指される。2000年代中盤から、「学習者主体・学習者主導」といったキーワードが出現し、さらに、「複合型人才・日本語+ α 人材」が提唱されるようになり、これまで以上に「総合的・総合性」が重視され、豊富な語彙知識、多様な言語表現、多角的な文化への視座と理解を可能とする人材育成が主張される。近年では、「文化理解」「コミュニケーション能力育成」「ビジネス日本語」に関する論考も出現している。このように、『日語学习与研究』（1979-2011）に掲載された日本語教育関連論文の中で、日本語教育の課題、目的、どうあるべきかに関する主張が明記されたものの分析からは、一見、関わりを持たない主張や目標が混在している様子が見て取れる。

7. まとめ

以上、第十一章では、中国の大学専攻日本語教育について論じた教育言説を対象に、日本語教育の内容を強く規定して来た考えや価値観、目標などを「教育言説」という形で顕在化させ、社会状況や時代背景と合わせて通時的・共時的に捉え分析した。結果、（1）日本語教育言説が活発化したのは1990年代初頭からであり、その時期は基礎段階の『教学大纲』が制定され、機関数も増加する時期であったこと。（2）論考の執筆者は早い時期から高等教育機関における日本語教育が進められていた北京や、日本語教育が盛んな吉林、遼寧、天津、山東、江蘇などの沿岸部諸都市の大学に所属する教師であり、研究対象は、大学における日本語教育が6割り強を占めていること。（3）刊行当初から論じられていた研究類目は「日本語学」「日本語教育学」「翻訳学」「文学」「日中対照言語学」「日本文化研究」であること。（4）日本語教育を取り巻く状況や研究動向によって、或いは編集委員会の担当者によって盛衰が見られる研究類目は「文法研究」「日本外来語研究」「類義語研究」「音声研究」「古典・短歌・俳句」「近現代文学の翻訳」「科学技術や経済、新聞読解」「敬語と修辞」であること。（5）日本語教育に関する研究分野は

1980年代末から多様化していること。(6)日本語教育に関する主張や目標、提言については、1980年代初頭には、「文学作品を用いた日本語教育」が重視されており、その後、1980年代中頃には、実際に日本語を用いて交流するための「コミュニケーション能力」育成の必要性やそのための「文化理解」の重要性が指摘されていた。1990年代前後には国家建設のための日本語教育が明言され、科学技術や研究、ものづくりに関する日中の相互交流を支える日本語教育で「四个现代化」に貢献するべきであるといった主張も見られ、中国国内の日本語教育事情や学習者に応じた中国の日本語研究と、それに基づく日本語教育が目指されるようになる。コミュニケーション能力については継続して論じられている。1990年代後半になると、「学習者中心・学習者重視」といったものが指摘され、学習者の興味や関心に応じた教育の必要性が述べられている。文化理解や文学重視に関する論考もある。2000年代初頭には研究型人材の育成や、「社会ニーズへの対応」として情報化社会とグローバル社会に適応した人材育成が目指された。さらに、「教養力」として単に言葉を使える人材でなく、人文学の教養を有する人材の育成が目指される。2000年代中盤から、「学習者主体・学習者主導」といったキーワードが出現し、さらに、「複合型人才・日本語+ α 人材」が提唱されるようになり、これまで以上に「総合的・総合性」が重視され、豊富な語彙知識、多様な言語表現、多角的な文化への視座と理解を可能とする人材育成が主張される。近年では、「文化理解」「コミュニケーション能力育成」「ビジネス日本語」に関する論考も出現している。こうした状況からは、一見関わりを持たない主張や目標が混在している様子が見て取れる。以上の6点が明らかとなった。

このように、学術誌『日语学习与研究』の分析からは、国語教育・国語教科書と直接関わりのある言説はほとんど見られなかった。関わりがあるものとして考えられるのは、文学を重視すべきだとする主張であろう。一見、教育実態と教育言説との間に強い関係性が見られないとも言えるが、その要因について考えてみたい。

まず一つ目に考えられる仮説として、教育言説と教育実態との間に距離があり、研究で得られた成果が教育実践に反映されていないというものである。これについては、刘(2007)や杨・陈(2009)においてそうした傾向があることが指摘されているため否定は出来ない。しかし、かと言って、中国の日本語教育学が完全に教育実践から乖離しているとも考えづらい。各論考を執筆しているのは各地域の日本語教育機関の日本語の科目を担当する教師が大半であり、その研究対象も、自身の教育現場であることが多く、研究の背景や対象、問題意識もそうした教育現場に根ざすものが多いからである。であるならば、

非常に多様な教育言説が共存しているという教育言説の状況と、教科書の内容が固定化されていることとに、矛盾が生じない考えが他にあるのではないかという仮説が一方で立てられる。特に、教科書の内容が、教育言説だけでなく、教育現場の潜在意識や慣習、時々
の時事や政治、又は特定のイデオロギーなどといったものの影響を受ける、という側面を持つことを考慮すると、日本語教科書の内容を強く規定して来た考えや価値観は、教育言説という形以上に大きな思想レベルで存在するのではないかと思われるのである。

そこで、第十二章では、さまざまな教育言説が展開されながらも、中国の大学専攻日本語教科書が国語教科書との近似性を保つ形で固定化されて来た要因について、1960年代から現在の間
に大学専攻日本語教育に携わった教師 29 名に対するインタビュー調査結果と、『教学大纲』や行政府資料、学術誌、教科書を作成・利用した教師の報告書から考察し、日本語教科書の内容を強く規定して来た考えや価値観、目標などを思想という形で顕在化させる。

第十二章

中国の大学専攻日本語教科書の現代史

—日本語教科書と国語教科書との近似性と包摂

関係を支える教育思想—

第十一章では、中国の大学専攻日本語教育について論じた教育言説を対象に、日本語教育の内容を強く規定して来た考えや価値観、目標などを「教育言説」という形で顕在化させ、社会状況や時代背景と併せて通時的・共時的に捉え分析した。

第十二章では、さまざまな教育言説が展開されながらも、中国の大学専攻日本語教科書が国語教科書との近似性を保つ形で固定化されて来た要因について、1960年代から現在の間在大学専攻日本語教育に携わった教師 29 名に対するインタビュー調査結果と、『教学大纲』や行政府資料、学術誌、教科書を作成・利用した教師の報告書から考察し、日本語教科書の内容を強く規定して来た考えや価値観、目標などを思想という形で顕在化させ、日本語教科書の内容を規定して来た要因を明らかにする。

1. 研究の背景

以下に、第十二章における研究の背景について述べる。

1-1. 複数の主張が共存する中国の日本語教育言説

日本語教育の内容を強く規定して来た考えや価値観、目標などを明らかにするために、『日语学习与研究』（1979-2011）に掲載された日本語教育関連論文の中で、明確な記述があるものをピックアップし、それぞれの論考に記された課題、目的、主張から、それぞれの年にどのようなことが課題とされ、どのような主張がなされていたかについて分析した。結果、日本語教科書の固定化を支えたと考えられる特定の言説が存在したというわけではなく、むしろ、一見関わりを持たない主張や目標が混在しているということが明らかとなった。

1-2. 理論と実践の乖離に対する批判

こうした状況に対し、教育言説と教育実態との間に距離があり、研究で得られた成果が教育実践に反映されていないという指摘もある（刘，2007；杨・陈，2009）。そうした側面は否定出来ないかもしれないが、かと言って、中国の日本語教育学が完全に教育実践から乖離しているとも考えづらい。各論考を執筆しているのは各地域の日本語教育機関の日本語の科目を担当する教師が大半であり、その研究対象も、自身の教育現場であることが多いのである。また、研究テーマ自体も、執筆者が教育現場で直面した問題や、得られた問題意識に起因するものがほとんどである。であるならば、非常に多様な教育言説が出

現しているという教育言説の状況と、教科書の内容が固定化されていることとに、矛盾が生じない考えが他にあるのではないかという仮説が一方で立てられる。特に、教科書の内容が、教育言説だけでなく、教育現場の潜在意識や慣習、時々の記事や政治、又は特定のイデオロギーなどといったものの影響を受ける、という側面を持つことを考慮すると、日本語教科書の内容を強く規定して来た考えや価値観が、教育言説という形以上に大きな思想レベルで存在するのではないかと思われるのである。

2. 問題の所在

1980年頃から、国語教育・国語教科書と直接関わりのある言説はほとんど見られなかった。では、なぜ、大学専攻日本語教科書は、国語教科書との近似性を持つ形で固定化されて来たのだろうか。

実に半世紀以上にわたって、日本語教科書の内容が固定化された要因の考察には、広く過去にも目を向けた調査が必要である。加えて、教科書の内容が、(1)教育現場における潜在意識や慣習による規定されるという社会的側面、(2)内容が時々の記事や政治によって左右されるという政治的側面、(3)特定のイデオロギーの影響を受けるという意味での思想的側面、という少なくとも3つの側面を持つことも考慮すると、日本語教科書の内容を強く規定して来た考えや価値観、目標などを思想という形で顕在化させ、社会状況や時代背景と合わせて通時的・共時的に捉え、分析することが求められると考えられる。

3. 研究の目的

第十二章では、中国の大学専攻日本語教科書が過去から現在にかけて、国語教科書との近似性を保つ形で内容が固定化され続けて来た要因を明らかにするために、日本語教科書の内容を強く規定して来た考えや価値観、目標などを思想という形で顕在化させ、社会状況や時代背景と合わせて通時的・共時的に捉え分析することを目的とする。

4. 研究の方法

そこで、まず、現代中国大学専攻日本語教育における各時期の日本語教師の言葉の意味分析・概念定義に取り組むこととし、1960年代から現在までの間に大学専攻日本語教育に携わって来た教師を対象にインタビュー調査を行う。さらに、得られた結果について、

『教学大纲』¹⁵⁸や行政府資料、学術誌、教科書を作成・利用した教師の報告書を調査結果の裏付け、或いは、傍証として用いた上で、中国の大学専攻日本語教科書が過去から現在にかけて、国語教科書との近似性を保つ形で内容が固定化され続けて来た要因を明らかにする。インタビュー調査の協力者は、スノーボール・サンプリング法によって【表. 12-1】に示す計 29 名が選出された。

【表. 12-1】インタビュー調査協力者一覧

No.	協力者	派遣年	派遣先地域	調査実施日	No.	協力者	在任期間	所属機関地域	調査実施日
1	JA 氏	1979-1981	江蘇省	2012.02.22	20	CA 氏	1970 年代末-現在	天津市	2011.11.02
2	JB 氏	1980-1982	上海市	2012.02.23	21	CB 氏	2000 年代前半-現在	江蘇省	2011.11.02
3	JC 氏	1981-1983	四川省	2012.02.22	22	CC 氏	1990 年代後半-現在	天津市	2011.11.02
4	JD 氏	1986-1988	上海市	2012.02.15	23	CD 氏	1980 年代前半-2010 年	上海市	2011.12.27
5	JE 氏	1987-1989	江蘇省	2012.03.26	24	CE 氏	1970 年代中頃-2010 年	上海市	2011.12.27
6	JF 氏	1987-1989	遼寧省	2012.02.14	25	CF 氏	1970 年代後半-現在	上海市	2011.12.27
7	JG 氏	1989-1991	四川省	2012.02.07	26	CG 氏	1970 年代前半-1990 年代	上海市	2011.12.27
8	JH 氏	1989-1991	江蘇省	2012.02.13	27	CH 氏	1980 年代前半-現在	上海市	2012.01.03
9	JI 氏	1992-1994	上海市	2012.02.07	28	CI 氏	1960 年代後半-1990 年代	遼寧省	2012.03.13
10	JJ 氏	1994-1996	北京市	2012.02.06	29	CJ 氏	1970 年代後半-現在	遼寧省	2012.03.13
11	JK 氏	1995-1997	遼寧省	2012.02.22					
12	JL 氏	1996-1998	北京市	2012.03.02					
13	JM 氏	1999-2000	遼寧省	2012.02.04					
14	JN 氏	2001-2002	天津市	2012.03.02					
15	JO 氏	2004-2006	福建省	2012.03.02					
16	JP 氏	2006-2009	遼寧省	2012.02.09					
17	JQ 氏	2010-2012	山東省	2012.02.15					
18	JR 氏	1964-1966	遼寧省	2012.02.08 2012.02.15					
19	JS 氏	1980-1982	北京市	2012.05.22					

調査は調査協力者に対し半構造的面接調査方式を採り、2011 年 11 月から 2012 年 5 月にかけて実施された。得られた回答は文字化し、QDA ソフト (MAXQDA 2007) に読み込み、佐藤 (2006)、京須 (2007) に基づきデータをセグメント化し、それに対応するコード名を付けた。コード化されたデータのうち、同一コードとして認められる回答 (非同一人物) が複数認められるものを一つの概念と見なし、第十二章の考察対象¹⁵⁹とした。

5. 結果

以下に、調査結果を記す。

¹⁵⁸ 日本の「教育指導要領」にあたり、大学専攻日本語教育の教育目標や内容を定めるもの。

¹⁵⁹ データの最小単位は、話者の発話から話者交替までとし、協力者が話し始めてから終えるまでの発話を調査協力者ごとにナンバリングした (総計: 7818)。引用は、協力者の名前と発話番号を記す。

5-1. 文学作品に託された言葉と文化の最高表現形式としての役割

1964年に遼寧省に設置された日本語学科の一期生として学び、その後中国の日本語教育施策に深く関与したCI氏は、中国の言語教育において、文学重視の考え方が根強いことを指摘し、次のように述べる。

中国人の感覚で、言葉の最高表現形式っていうのは文学じゃないかと思うんですね。ですから、日本の優秀な文学作品が、その言葉遣いとかとても上品とか、立派な使い方とかいっぱいあって。それから文型ですね、選んで教えるのは。(中略)今中国の中学生の教材にもすごく良い文章ですね、偉い作家の朱自清という、元々清華大学の1900年代前半の先生ですけれども、彼の文章が今中学生の教科書にもあるんですよ。言葉遣いも今の時代とちょっと離れているんですけれども、でもまだ選んで教えているんですね。魯迅も。(中略)日本の古典は多少中国語の古典と繋がっているところがありますね。ですから中国人の考えで、古典は素晴らしいものがいっぱいあるから、日本語の古典と繋がりがあるから、勉強し易いかもしれないですけど。中国の外国語大学、日本語という科目が日本語だけでなく文学も入っているんですね。ですから文学部に入ったら、作品は現代だけじゃない、古典も。(CI 212-214、221-222)

CI氏は、中国では、「文学」に言葉の最高表現形式を見出すという発想があるとし、日本語学科の授業科目には文学が含まれ、それは近現代のものだけではなく、古典も対象となると言う¹⁶⁰。事実、『教学大纲』が発表され全国規模でカリキュラムやシラバスの統一される以前に、既に文学に関係する科目の設置の必要性が主張されている。1981年、北京で開催された「中国日语教学研究会」¹⁶¹というシンポジウムで、北京大学的东语系刘振瀛が「建国以来日语教学的回顾（日本語表記：建国以来日本語教学的的回顧）」と題して行った発表を以下に引用する¹⁶²。

¹⁶⁰ 中国の大学専攻日本語教育の軸に文学が含まれることは、多くの大学の日本語学科が「○○大学外国語文学系日語日文科」という名称を用いていることにもあらわれている。

¹⁶¹ 大会名称として用いられている。学術団体としての中国日本語教学研究会が設立されたのは1982年である。主に日本語、日本文学、及び日本文化の研究に関する研究・学術交流を行なっている。当研究会は、1981年12月に大連外国语学院にて設立準備大会が開催されており、刘振瀛会長が司会を務めた。当研究会の会誌として、学術誌『日语学习与研究』が刊行されている(修・李, 2011)。

¹⁶² 現在、会議資料は公開されていないが、当時会議に参加した派遣教師が、会議内容を記録した上で報告書として神奈川県教育委員会に提出した資料が神奈川県教育庁管理部教職員課編(1990)に所収されている。

現代中国建国以来、中国の日本語教育では、人材養成の目標や具体的なカリキュラム、教授計画を立てる際に、実践的な技能としての言語訓練のみを重視し、研究能力の育成にはあまり注意を払わなかった。(中略)文化に関する素養や専門課題課程の設置が必要であり、(中略)三、四年次では日本文法通論、日本文言文法、日本音声学、詩匯学(筆者注:「詞匯学」の誤記だと思われるが、引用のため、原文ママ)、語義学、文体論など言語関連の課程に加え、文学作品選、日本古典詩歌選、近代日本文芸思潮史などの文学関連の課程を必修科目又は選択履修科目として設置することが望ましい。(神奈川県教育庁管理部教職員課編, 1990: 97 筆者訳)

こうした考えは現在の『教学大纲』にも引き継がれ、「文学を通じて、学生の文学鑑賞力と美意識を向上させ、並びに彼らの視野を広げ、教養を高めること。また、学生が初歩的な文芸評論法を身に付けることによって、将来日本文学研究、教学、又は文学に関する論文の執筆に備えることを目指す。」(教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组, 2000: 6 筆者訳)¹⁶³とされている。大学によっては、高年級段階の精読¹⁶⁴では文学作品のみを教えるという大学も存在する(JJ 102)。1990年代後半に天津市の日本語学科を卒業し、教師となったCC氏は、日本に対する考え方や、文化理解のために国語教育の内容や手法が用いられていることを述べている。

高級になると、日本に対する考え方とか、文化理解とか運用能力とか、専門的なものに入って来る。(中略)(筆者注:派遣された教師は)国語を教えていました。教科書は高級日語でしたが、中の内容も国語教師が使ってる文章。教えてくれると普通

¹⁶³ 中文原文引用:「通过文学课的教学,不仅要提高学生的文学鉴赏能力和审美水平,还要开拓学生视野,陶冶学生情操,培养良好的素质和气质。另外,还应使学生初步掌握文艺批评的方法,为将来从事日本文学研究、教学或撰写文学方面的学术论文打下基础。」(教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组, 2000: 6)

¹⁶⁴ 中国の大学専攻日本語教育のカリキュラムの中心を担う主幹科目とされ、「精読」もしくは「総合日語」と呼ばれる(堀口, 2003)。1950年代は「講読」、又は「分析性読解」と呼ばれていたが、1960年代初頭に「講読」から「精読」に名称が変更され、本文を中心にセンテンスごとに語彙・文法を解説し、語彙・文法・翻訳・作文の練習を行う科目となった。語彙・文法の理解と練習が中心となった知識重視の教育への反省から、1980年代末になると「精読」から「総合日語」へと名称が変更され、読む・聴く・話す・書くという四技能を総合的に育成することを主眼にした教育が実施されている(林・河住, 2012)。一般的には大学1年次から4年次まで設置され、時間数は、基礎段階で週8コマ(1コマ45分)、高年級段階で週6コマ開設されている。なお、中国の大学は2学期制を採用しており、1学期は約16週となっている(金, 2011)。

の中国人教師より深くまで教えてくれて。中国人の理解してる文章と日本人の理解してる文章必ず違うんですよ。例えば、この文章だけじゃなくて、背景にあるものは莫大にあるから。考え方も全然違うし。(CC 30-40)

学術誌の中にも、日本語教育と文学教育との関係について論じるものが見られる。例えば、阪倉(1981)では、「表現を正しく理解し得ることによってのみ、その作品を文学として鑑賞し、これに正当な評価を下すことができる。その意味において、日本語教育を言語教育として行うことが、やがてそのまま文学教育を行うことにもなるのである。両者は、本来、一体のものでなければならない。」(p.70)とされている。近年のものでは、宿・周(2007)が次のように述べ、文学作品からは日本語の表現形式、日本の文化、風俗、習慣、生活感情や日本人のものの考え方、行動様式などを知ることが出来ると指摘している。

外交であれ、ビジネスであれ、互いに相手の持つ価値観や生きがい、倫理観、美的感覚を始め、生活上の常識、行動や人付き合いのルールやマナー、好まれる人間像等をしっかり理解し、熟知するためには、どうしても文学がなければならない。日本の文化、風俗、習慣、生活感情の細かな違いを知るために他者への理解と共感と想像力を育てるために、文学ほど有益な教材はない。中国においても熟知されている川端康成の美しい作品を始め、日本においては素晴らしい文学作品がたくさんある。そういった作品は、日本の文化、風俗、習慣や日本人の価値観、ものの考え方、行動様式、倫理観、美的感覚、生活感情等をよく反映している。日本語専攻の学生を含め、日本語の学習者は、このような文学作品を通じて、日本の文化、風俗、習慣、生活感情や日本人のものの考え方、行動様式などを知ることができ、またそれと同時に、文学内容の表現形式である言葉——文学的表現も習得でき、より「高度」で、より「知的」なハイレベルの言語を身に付けることができるのである。そういう意味から言えば、文学の勉強は真に「実用的」な語学の勉強の一部だと言えるかもしれない。(宿・周, 2007 : 32)

以上の教師の言葉や『教学大纲』、学術誌の記述からは、中国の大学専攻日本語教育において、文学作品は日本語の表現形式、日本の文化、風俗、習慣、生活感情や日本人のも

の考え方、行動様式があらわれたものであり、文学作品を教材にすることで、高度な言語能力を身に付けることが出来るという教育思想¹⁶⁵が少なくとも 1980 年前後から広く共有され、文学作品を用いた教育が日本語教育において重視されて来たことが分かる。

5-2. 日中関係の深化に伴う高度日本語人材養成の必要性和国語科教師派遣の影響

中国の大学専攻日本語教育における文学重視の思想によって、日本語教科書の題材やテーマが文学に偏ることは把握出来たが、世界の日本語教育全体を見渡しても、大学専攻日本語教育の通常カリキュラムの中で、古典も含む文学教育がこれほどまでに重視され高度な言語能力を身に付けることが要求されるケースは決して一般的ではない。田中（2012b）では、1960 年代の中国の大学専攻日本語教科書は、ある程度の基礎力がついた段階で、日本の小・中学校の国語教科書掲載作品が多数見られることが指摘されており、1960 年代に日中友好協会の派遣で遼寧省の大学に赴任した JR 氏も、現場で実際にそうした教科書が使用されていたと述べている。しかしながら、現在のように中古文学や中世文学、近世文学、そして、場合によっては漢文も指導されることはほとんどなく、古典作品ものも含めた文学作品が取り扱われるようになったのは、1970 年代末に入ってからであった（JJ 49-50；JR 558-559；CD 97；CE 180；CF 75；CG 163-164；CJ 258-259）。なぜ、この時期に、ハイレベルな日本語力が求められるようになったのだろうか。加えて、なぜ国語教科書に掲載された作品が多数採用されるに至ったのであろうか。これについては、中国の国内情勢と日中関係の歴史的な背景にも目を向ける必要がある（詳細は第 I 部参照のこと）。

中国では、1972 年の日本国政府と中華人民共和国政府の共同声明、1978 年の日本国と中華人民共和国との間の平和友好条約の調印と改革开放政策¹⁶⁶によって、市場経済体制への移行だけではなく対日開放政策も進められたことや、「四个现代化」¹⁶⁷の一環として、日本の科学技術や社会システム、文化といったあらゆる方面への情報収集、及び研究活動も活発化したことなどから、高度日本語人材育成が急務となった。こうした中、いくつかの大学で試験的に上述の文学を中心とした教育が行われて行ったのである（CF 84-

¹⁶⁵ 第十二章では、教育思想を「教育に携わる者が、実践内容、また、そのもととなるカリキュラムやシラバス、アクションプラン、指針、戦略などを組み立てる上で拠り所とする考え」と定義する。

¹⁶⁶ 邓小平副主席の指導体制のもと、1978 年 12 月に開催された中国共産党第十一期中央委員会第三回全体会議で提出された中国国内体制の改革と対外開放政策のこと。

¹⁶⁷ 工業、農業、国防、科学技術の四分野での近代化の達成を目標とした国家計画。

88 ; CG 162-164) 。丁度この頃、大学専攻日本語教育の現場では、日本在住で社会や文化事情に精通した教師の必要性が高まり、日本から多数派遣された。形態としては、東京都や各県の教育委員会や日中技能者交流センター、国際交流基金、文部科学省、JICA、青年海外協力隊などの機関と中国国家外国専門家局との共同事業として実施されたが、当時、日本語教育を専門とする教師はまだ少なく、派遣教師は大学で中国語学や中国文学、日本語学、国語学、国語教育学を専門とする教師や院生、或いは、日本の高等学校の国語科教諭が大半であった（蘇，1980；森田，1983；CC 28-30）。派遣された教師達は、文学作品を扱った授業科目を担当することを望まれたが、近現代の作品にしても古典作品にしても、日中国交正常化直後の中国では文物や人の往来が今日ほど盛んではなく、また、文化大革命の名残もあって日本関係の図書が極めて少なく、現地での教材調達が困難であった（GJ 137-148）。そのため、派遣された教師達は自身や学生のための参考資料として、日本で作成された日本語教科書や、日本の国語教科書を中国国内に多数持参した（JA 468-472；JB 113；JC 207-223；JE 10；JG 27-30；JI 78-81；JM 243）。特に、国語教科書はどの教師も自らが学習したり教えたりする中で利用経験があり、最も手近であった。これらは、そのまま主教材として授業で利用されると共に、現地で作成される教科書の貴重な材料となることもあった。1980年代前半に北京市の大学に派遣された教師によると、中国で作成された教科書を使用する大学は珍しく、基礎段階では、日本の大学が留学生向けに発行した教科書を、高年級段階では、日本の中学校や高等学校の国語教科書を利用することが少なくなかったと言う（青野，1986）。1979年から開始された神奈川県教育委員会による高等学校国語科教諭中国派遣事業でも、中国の派遣先大学側から教師達に対し、小・中・高等学校の国語教科書の持参が求められ、現地ではそれらを用いて授業が行われた（神奈川県教育庁管理部教職員課編，1990）。1990年代に入ってから、「日本から持参する参考書や問題集などは中学二年生程度から高校入試のレベルが学生に丁度よいなどと引き継ぎで教わった。」（加藤，1996：6）と言う。

5-3. 中立性・合理性・普遍性・規範性を見知から導入された国語教科書

教師達が国語教科書を用いた要因には時代的な背景が存在したことを前節で述べたが、日本関係の資料が充実した1990年代以降や、インターネットが普及し大量の情報を入手出来るようになった今日まで国語教科書が重要な参照対象である理由とは何であろうか。

1995年に遼寧省の大学に派遣されたJK氏は国語教科書掲載作品の題材としての中立性を指摘し、そのため選定が合理的¹⁶⁸に進むと述べている。「教科書だけをとれば、そんなに思想性の生成もないですよ。だから中国がそのまま使っても、質的にしっかりした文章で、政治性で問題がない。そこの部分で言うと国語の教科書は客観的に無難な文章があって使い安いし合理的だと思う。(JK 70)」この指摘は他にも見られ、「現代文をやっていました。ファブルの『昆虫記』、あと新田次郎の富士山の…現代文の教科書で良いものがあればピックアップする。あまり苦労しませんでした。」(JM 204-207)と述べる教師もいた。さらに、次のように国語教科書掲載作品の普遍性を指摘する教師もいた。

(筆者注：教科書の題材選定に際し) 10年先、20年先に良いと言われる文章なのか、というもので考えるならば、やっぱりその選ばれたものも、国語の教科書を作る時にはたくさんの方が教材選びで苦労しているわけです。最近の国語の教科書というのは、わりと今生きている人達の文章を選んでいるので、そんな意味では新しいものでもどんどん載るようになっていく。3年前4年前ぐらいに書かれた文章が載るぐらいになってる。そんな感じの文章もあるし、もちろん、芥川も漱石も昔のものの定番と言われるものとの合作みたいな感じで出来ているのが高校の国語の教科書。そういうことの中で選ぶことの方が、まとまりとか普遍性とかっていうふうに考える。また、自分で新書みたいなものを選ぶのは、選んでもその人の文章を延々とやるわけにはいかない。だから、いくつかぐらいしか使えないし、そうやって来ると国語の教科書が教材として優れたものが載っているなあ、という感じにどうしてもなっちゃうでしょうね。(JD 1)

さらに、国語教科書そのものに日本語や日本文化、日本人の考えの規範性を見出す指摘もあった。例えば、1970年に遼寧省の大学で日本語を学び、その後教師となったCJ氏は、1975年に初めて日本の国語教科書を入手した際に「言葉はこういう言い方するのか

¹⁶⁸ 1996年に北京市に派遣されたJL氏は次のように述べ、学習者の学習効率の観点からも国語教育の内容・手法が適当であると指摘している。「中国でやった時は、全員が中国語話者で、漢字はほとんど理解した上で、文字も一文字一文字っていうふうに、ひらがなも一文字って感じられるような学生を相手にしていたから。中国における日本語教育が国語教育から離れられないっていうのはそういう要因もあるんじゃないかって思いますけどね。(JL 79-80)」同様の指摘はCD氏、CE氏、CF氏からも得られた。

とか、日本人はこういう考え方するのかとか。これは生きている言葉だ。」(CJ 148) という感動を覚えた」と述懐している。1970年代前半に天津市の大学で日本語を学び、その後教師になったCA氏も、「(筆者注：国語教科書を使うのは)それは皆本場だと思っ
て、より日本語らしい日本語を学生達に教えようという考えではない。」(CA 22)と述べ、教科書そのものに規範的な日本語が掲載されているという考えを示した。

以上、第十二章による調査結果から、国語教科書は中立性と合理性、普遍性、そして規範性という面から、中国の大学専攻日本語教育の拠り所とされたことが明らかとなった。

5-4. 高等学校母語教育段階(国語科)に照準が合わせられた第二言語教育の到達目標

5-2. では、日中関係の深化に伴い、大学専攻日本語学科に求められる日本語人材像が高度化・複雑化し、古典も含めた文学教育が重視され、派遣教師の活発化もあって国語教科書が用いられるようになったことを指摘した。しかし、なぜ、日本語人材に求められる力が高度化・複雑化した結果として、高等学校の国語科で教授されるような作品が多数採用されたのであろうか。中国の日本語教育施策に深く関わって来たCI氏によると、中国の高等教育機関において外国語教育の到達目標を検討する際、その国の高等学校の母語教育科目(日本語の場合は「国語科」)を修了した程度に設定されて来たと言う。

どこから取った印象か忘れたんですけども、何か中国の外語大の卒業生なら、外国人の高校生レベルの語学力が身に付いたら満足だというね。(中略)そうすると、日本の国語の教科書は最高ですね。(CI 237)

現地で日本語教育に携わった日本人教師も、現場では、日本の中・高校生が体得する部分を教育することが要求されたと述べている。

例えば、この日本文学の『鼻』にしる『無口な手紙』にしるですね、この2年目が確か『ころ』と『伊豆の踊子』だったと思うんですけども、それらに関しては、基本的に日本の高校の授業とさほど大差ない形で教えました。もちろん日本語的な部分は入れながらなんですけど、ただそれだけではなく、日本の高校生に教えるような形の、心情理解であるとかそういったものも含めて教えました。そういうことを考えて見ると、日本語っていうものを習得しただけではなく、日本の中学生高校生が体得

するような部分も含めて教えてもらいたいという意図が（筆者注：中国の大学専攻日本語教育には）あったのかも知れませんね。（JJ 40）

卒業する生徒達は日系の会社に入る子もいますし、公務員になっていく子もいるんですけど、ただある程度日本人の心情をも理解するっていうところを必要になって来る。日本語だけが喋れればいいってわけじゃないってところは多分あったんじゃないかって思います。だからそういうカリキュラムが組まれていて、要するに日本人であれば、まあ日本の高校までの学習を経た者であれば、基本的に知っている内容とか。

（JJ 46）

このように、中国の外国語教育の目指す到達点として、その国の高等学校の母語教育科目（日本語の場合は「国語科」）を修了した程度に外国語教育の到達目標が設定されて来たこともまた、中国の大学専攻日本語教育が国語教育の内容・手法を採り入れ、国語教科書を用いることが妥当だとされた一つの要因であることが示唆された。

5-5. 慣習化した国語教育・国語教科書

中国の大学専攻日本語教育において、国語教科書の題材を利用することが続き、既に慣習として定着したこともまた、固定化の要因であるとする指摘もあった。1990年代末に江蘇省の大学に入学し、卒業後、日本語学科の教師となったCB氏は、学校文法を採用している『新編日語』（周・陈（主編）上海外语教育出版社）で自らが学んで来たことで、2000年代以降中国にも流入した所謂「日本語教育文法」には馴染みがなく、教えるのも難しいと言う（CB 147-151）。1970年代末から天津市の大学で教えるCA氏とCB氏も同様に、次の見解を示した。

日本語の教育文法と言いますと、「I 类动词」＝「五段動詞」と説明しながらやらないと分からないでしょ。「五段動詞」はどういう意味ですか、という風に説明しますよね。後は「II 类动词」はつまり「一段動詞」。（中略）皆使っていますので。その教科書、そういう体系を使っていますので、仕方がない。（CA 154・158）

また辞書は、今までの辞書は国語文法に従って書かれたものでしたので、日本語教育との関連はちょっとしか（筆者注：ありません）。（CB 156）

5-1. 及び 5-2. で述べたように、1970 年代末から一部の大学で試験的に国語教育の内容・手法を用いた日本語教育が実践され、1980 年代初頭には、古典も含む文学教育課程を必修科目又は選択履修科目として設置することが提言された。1980 年代後半には国語教育の内容・手法を用いた日本語教育が中国全土に普及し、それから 20 年以上の時が経過した現在、中国国内で日本語教育を担当する中国人教師は、彼らが日本語学習者であった頃に日本語を国語教育の内容・手法で学んだものが大半になりつつある (CH 59)。この事情もまた、日本語教科書が国語教科書との近似性を保つ形で固定化される一因にもなっているのである。「表面上は、国語じゃダメだと言われていたけれども、実際は現地では、まさに国語的なことをやってくださいということで…まあそれしか出来ないのでからね。」(JG 200) というように、このような経緯から既存の内容・手法で教育せざるを得ない状況であると述べた教師もいる。

6. 考察

以下に、得られた結果について考察を行う。

6-1. 中国の大学専攻日本語教科書を規定して来た要因—教科書の内容を規定する文学主義思想—

中国の大学専攻日本語教育に携わって来た教師へのインタビュー調査結果や、『教学大纲』、学術誌の記述からは、中国の大学専攻日本語教育において、文学作品は日本語の表現形式、日本の文化、風俗、習慣、生活感情や日本人のものの考え方、行動様式があらわれたものであり、文学作品を教材にすることで、高度な言語能力を身に付けることが出来るという教育思想が少なくとも 1980 年前後から広く共有され、文学作品を用いた教育が日本語教育において重視されて来たことが明らかとなった。

1980 年頃から起きた国語教育の内容や手法を日本語教育で用いることへの批判や、日本語教科書の題材が小説などの文学作品に偏りが見られる問題 (e.g. 陳, 1998) が指摘されてもなお、中国の大学専攻日本語教科書が国語教科書との近似性を保つ形で内容が固定化され続けて来た要因には、文学主義思想とも言える文学重視の思想が教科書の内容を規定していることが要因の一つとして考えられるのである。このことは、第Ⅲ部で指摘した、日本語教科書の内容が文学に著しく偏っている実態からも納得出来る。

6-2. 文学主義を後押しした日中関係深化に伴う高度日本語人材養成の必要性和教師派遣

日中国交正常化によって深化した日中関係という背景もまた中国における日本語教科書と国語教科書との近似性に影響を与えたことが明らかとなった。即ち、日中関係の深化に伴って日本語人材に求められる力が高度化・複雑化し、そのために言葉の規範性や文化・考え方といった面を理解することがより追求されるようになり、文学教育が行われる必要があると考えられた。そうした中、日本の社会や文化事情に精通した日本人教師の派遣が望まれ、活発化して行く。派遣された教師達は大学で中国語学や中国文学、日本語学、国語学、国語教育学を専門とする教師や院生、或いは、日本の高等学校の国語科教諭が大半であったが、日本語教育というよりも国語教育の色合いの濃い授業を要求された。現地での教材調達が困難な中、教師達は自身が学んだり教えたりした際に利用した経験がある国語教科書を持ち込み、基礎段階・高年級段階共に、主教材として授業で利用し、これらは現地で作成される日本語教科書の貴重な材料として定着して行ったのである。

文学主義は、1980年前後の急激な日中関係深化に伴う高度日本語人材養成の必要性和教師派遣によって後押しされ、国語教科書の使用もこの頃から定着して行ったものと考えられるのである。

6-3. 中立性と合理性、普遍性、そして規範性の側面から拠り所とされた国語教科書

第十二章による調査結果から、国語教科書は中立性と合理性、普遍性、そして規範性という面から、中国の大学専攻日本語教育の拠り所とされたことが明らかとなった。中立性について、派遣教師の中には政治性のない教材を使用するよう事前に大学側から注意を受けた者もあり（JC 124 ; JD 13 ; JG 77 ; JK 66-70）、そうしたことがなくとも、大半の教師達は極力政治色の強い教材は避けたいと考えたようである。その結果、国語教科書が妥当と判断され、用いられることとなった。また、国語教科書は、その制作過程で、専門家らによる選定や、長年にわたる国語教育の積み重ねが反映されており、普遍性を持つ教材が掲載されていると判断されたこと。さらに、適切な教材が盛り込まれた国語教科書には、言葉や文化の規範を示す作品が掲載されていると判断されたことも影響し、国語教科書の使用が妥当だと考えられたことが明らかとなった。

6-4. 到達目標としての高等学校母語教育段階（国語科）

中国の外国語教育の目指す到達点として、その国の高等学校の母語教育科目（日本語の場合は「国語科」）を修了した程度に外国語教育の到達目標が設定されて来たこともまた、中国の大学専攻日本語教育が国語教育の内容・手法を採り入れ、国語教科書を用いることが妥当だとされた一つの要因であることが示唆された。日本語教育の到達目標が日本の高等学校の国語科を受講し終わった程度と設定されたことによって、国語教科書を用いることの妥当性はさらに強化されたのである。

6-5. 国語教育・国語教科書の定着による慣習化

1970年代末から普及した高等学校の国語教育の内容・手法が、長く用いられることで中国の日本語教育現場に定着し、これが慣習化に繋がることで、教科書の内容を規定する要因の一つとなっている現状も明らかとなった。

7. まとめ

第十二章では、中国の大学専攻日本語教科書が国語教科書との近似性を保つ形で固定化されて来た要因について、1960年代から現在の間在大学専攻日本語教育に携わった教師29名に対するインタビュー調査結果と、『教学大纲』や行政府資料、学術誌、教科書を作成・利用した教師の報告書から考察した。

結果、中国の日本語教科書が国語教科書との近似性を保つ形で固定化されて来た要因として、（1）日本語の模範的な表現形式、日本文化、日本人の思考を文学作品の内に見出し、古典文学から近現代文学までを学ぶことを重視する教育思想が教師間、『教学大纲』、研究者間で広く共有されて来たこと。（2）1970年代の日中関係の深化が高度な日本語人材養成を急務とし、教師派遣や国語教科書の流入を後押ししたことで、当時検討されていた古典文学も含めた文学教育の実施を可能とし、最も手近であった日本の国語教科書が用いられたこと。（3）高度な外国語人材の到達目標としては、その国の高等学校における母語教育科目を修了した程度が目安とされ、教材としては高等学校の国語教科書掲載作品が適当と考えられたこと。（4）国語教科書掲載作品は、中立性と合理性、普遍性、そして規範性という面から、中国の大学専攻日本語教育の教材として妥当であると考えられたこと。（5）高等学校の国語教育の内容・手法が中国の日本語教育現場で長年用いられ

ることによって定着し、慣習化したことも日本語教科書の内容を規定する一因となっていること。以上の5点が明らかとなった。

言語教育において文学教育を重視したり、或いは、その是非を議論したりすることは、中国の日本語教育だけに限って起きているわけではない。第十三章では、日本の日本語教育と国語教育、英語教育、そして、中国の日本語教育における言語教育と文学教育についての各種議論を整理し、第十二章で明らかにした文学主義の議論が、言語教育と文学教育との関係に関する議論の中にどのように位置づけられるかについて考察し、中国の大学専攻日本語教育における文学主義思想が、中国の大学専攻日本語教育について考える際に何を示唆するかについて考察する。

第十三章

中国の大学専攻日本語教育における

言語教育と文学教育との関わり

第十二章では、中国の大学専攻日本語教科書が国語教科書との近似性を保つ形で固定化されて来た要因について、1960年代から現在の間在大学専攻日本語教育に携わった教師29名に対するインタビュー調査結果と、『教学大纲』や行政府資料、学術誌、教科書を作成・利用した教師の報告書から考察した。

第十三章では、第十二章で述べた中国の大学専攻日本語教育における文学教育についての考え方が、他の言語教育における言語教育と文学教育との関係に関する議論との比較において、どのように位置づけられるのか。そして、中国の大学専攻日本語教育における文学主義思想が、何を示唆するかについて考察する。

1. 研究の背景

以下に、第十三章における研究の背景について述べる。

1-1. 中国の大学専攻日本語教科書の固定化と5つの要因

本研究では、中国の大学専攻日本語教科書の固定化と、その実態（国語教科書との近似性と包摂関係）について明らかにした上で、その要因についての考察を行って来た。第十一章においては、中国の大学専攻日本語教育について論じた教育言説を対象に、これまで、どのような教育言説が展開され、日本語教育として何が目指されて来たのかについて考察を行った。結果、国語教育・国語教科書と直接関わりのある言説はほとんど見られなかった。関わりがあるものとして考えられるのは、文学教育を重視すべきだという主張である。第十二章では、さまざまな教育言説が展開されながらも、中国の大学専攻日本語教科書が国語教科書との近似性を保つ形で固定化されて来た要因について、1960年代から現在の間在大学専攻日本語教育に携わった教師29名に対するインタビュー調査結果と、『教学大纲』¹⁶⁹や行政府資料、学術誌、教科書を作成・利用した教師の報告書から考察した。結果、中国の日本語教科書が国語教科書との近似性を保つ形で固定化されて来た要因として、（1）日本語の模範的な表現形式、日本文化、日本人の思考を文学作品の中に見出し、古典文学から近現代文学までを学ぶことを重視する教育思想が教師間、『教学大纲』、研究者間で広く共有されて来たこと。（2）1970年代の日中関係の深化が高度な日本語人材養成を急務とし、教師派遣や国語教科書の流入を後押ししたことで、当時検討されていた古典文学も含めた文学教育の実施を可能とし、最も手近であった日本の国語教科書が用いられたこと。（3）高度な外

¹⁶⁹ 日本の「教育指導要領」にあたり、大学専攻日本語教育の教育目標や内容を定めるもの。

国語人材の到達目標としては、その国の高等学校における母語教育科目を修了した程度が目安とされ、教材としては高等学校の国語教科書掲載作品が適当と考えられたこと。(4) 国語教科書掲載作品は、中立性と合理性、普遍性、そして規範性という面から、中国の大学専攻日本語教育の教材として妥当であると考えられたこと。(5) 高等学校の国語教育の内容・手法が中国の日本語教育現場で長年用いられることによって定着し、慣習化したことも日本語教科書の内容を規定する一因となっていること。以上の5点が明らかとなった。

1-2. 言語教育と文学教育との関わりに関する議論

言語教育の中において文学教育を重視したり、どうあるべきかについて議論をしたりすることは、中国の日本語教育だけに限って起きているわけではない。例えば、日本の日本語教育や英語教育、そして、国語教育でも議論されて来た。以下に、各言語教育の戦後の概況を確認する。

1-2-1. 日本の日本語教育の場合

まず、日本の日本語教育状況について、以下に述べる。

1-2-1-1. 1960年代の高等教育機関における日本語教育の拡大と学術研究のための日本語

日本国内の日本語教育から話を進めたい。戦後直後の日本語教育は連合軍総司令部における軍人や外交官を対象として行われた。その後、来日宣教師の増加に対応するために、1946年に言語文化研究所が創設され長沼直兄が理事長に就任する。1947年には、中断されていた文部省国語科が再開し、1948年には国立国語研究所が開所される。この頃、東京日本語学校や、京都日本語学校、国際学友会日本語学校、亜細亜大学留学生別科、米国国務省日本語研修所などでも日本語教育が行われ始めた。1950年代には外国人留学生の招致が国家施策とされ、1954年文部省招聘国費留学生制度が始まった。東京外国語大学、大阪外国語大学に留学生別科が設けられ、その後、国際基督教大学、早稲田大学、慶応義塾大学、亜細亜大学、東京外国語大学附属日本語学校など、高等教育機関における日本語教育が本格的に進められ規模の拡大が起こる。

こうした中、1961年に「外国人のための日本語教育研究会」が発足し、翌年、「外国人のための日本語教育学会」が創設(1977年に外務省と文部省共管の公益法人となる)された。初代会長は鳥養利三郎、副会長は伊藤日出登・長沼直兄であった。外務大臣の小坂善太

郎は創立総会に祝辞を寄せ、「近年諸外国の人々の間に日本に関する研究意欲が高まり、日本に留学し或いは日本に在住して研究を進める外国人が逐年増加しつつありますが、かねてより日本と諸外国間の文化交流に微力ながら、努力を続けてきた私と致しましては誠に嬉しく感じております」（小坂，1962：3）と、日本に関する研究のために来日する在住外国人の増加について述べている。元京都大学総長・日本ユネスコ国内委員会会長で、初代日本語教育学会会長となった鳥養利三郎も「最近、外国人の日本研究が盛んになるにしたがい、外国人のための日本語教育の方法が反省され、わが国識者専門家の間にその論議が活発に交わされていることは、国際理解の事業にたずさわっている者の一人として、かねてからよろこばしく感じていたところであります。外国人のための日本語教育をより一層推進させるという目的のもとに、本日ここに、豊富な経験と、熱意をおもちの専門家の方々が一堂に会し、『外国人のための日本語教育学会』を創立されることは、まことに時宜をえたことであり意義深いことと申さねばなりません。」（鳥養，1962：4）と述べ、「留学・研究する外国人の増加」に対応するための日本語教育とその研究の意義を強調している。

1962年には、「日本語・日本事情」が留学生特設科目として設置される。1963年から文部省が日本語教育講習会を主催し、『外国人のための専門用語辞典』（1965）などを作成した。国語課が1966年に文部省文化局に、その後、1968年の文化庁設立とともに文化庁へ移転した。文部省調査局（1965）は「諸外国においても、日本語に関心をもつ者が多くなってきている。その中で、特に、わが国の学術文化を直接に学習し、研究するために日本に来る外国人留学生の数が年々増加しているので、外国人留学生に対する日本語教育については、特別な配慮をもって、その進展充実をはからなければならない。」（p.47）と述べているが、1960年代の日本語教育は大学での日本語教育の存在は大きく、「日本の学術や文化を理解し研究するために必要な日本語」（文部省調査局，1965：49）とあるように、高度な日本語力が追求された。こうした中、基本語彙や文型の習得を終えた学習者には、文学教育も行われた。岡崎（1989）は、日本文学や日本の伝統芸能などの専門書を読んで研究する力を必要とする学習者を想定した日本語教育では、その能力を育成するための文法の知識や読む力の養成に注力され、それが教科書の内容にもあらわれていたと述べている。

学習者が多様化する以前の時期においては、大卒において単一の学習者像が想定されていたと言ってよく、日本で、日本文学や日本の伝統芸能などについて専門書を読むだけの能力を必要とする大学院生レベルの学生に見合ったニーズが前提として想定されて

いた。教科書は通常このような能力を満たすための文法の知識そして読む力の養成を一項目一項目積み上げることを主に目指して作られていた。実際にも大卒ではこのような学習者ソースが満たされていたと言ってよい。ただし一人一人の学習者の個々のニーズについて満たされるという点では不十分、というよりほとんど考慮されていなかった。

(岡崎, 1989 : 46)

1960年代は高等教育機関における日本語教育が注目され、研究が遂行出来る日本語の教育が重視され、文学教育も行われていたのである。

1-2-1-2. 「多様化」する日本語教育と「日本語教育の専門性」の追求の中で批判された「文学」・「国語」

1960年代も後半に入ると、日本国内の在住外国人は留学生以外にも、外国企業の社員や投資家、経営者や、その家族が増えてくる。さらに、海外の日本語学習者が増加し始める(法務省, 2008)。1977年には国立国語研究所に日本語教育センターが発足した。当時の状況について、上野(2008)は次のように振り返り、「従来の留学生を中心とする高等教育のための日本語教育とは異なる、生活のための日本語教育」(p.6)が日本語教育の新たな課題となっていたと指摘している。

センター発足の頃は、インドシナ半島からの難民受け入れが始まり、定住促進のための日本語教育が求められました。また、中国帰国者の定着促進のための日本語教育も必要となり従来の留学生を中心とする高等教育のための日本語教育とは異なる、生活のための日本語教育の工夫が新たな課題となりました。更に、その後に提唱された留学生10万人構想によって、留学生受け入れのための教員整成が急務となり。公立私立大学に日本語主専攻、日本語教育主専攻の学科が設置されました。日本語教育多様化の時代に向かい、センターが果たした役割の一つには、年少者の日本語教育、大学における日本語教育、教員養成のための日本語教育等々の連絡協議会を順次開催し、関連機関連携のお膳立てをしたことが挙げられます。(上野, 2008 : 6)

学習者の増加は「多様化」につながり、研究やビジネス以外にも、生活のための日本語教育の工夫が新たな課題となった。結果的に、日本の学術や文化を理解し研究するために必要

な日本語は全体に占める割合が低くなって行く。さらに、1970年代、教師は国語国文科の出身者と英語・英文学を専攻したものが大半を占めていたが（水谷，1972）、所謂、「日本語教育の専門家」の養成が求められ、「日本語教員に必要な資質・能力とその向上策について」（文化庁，1976）が発表された。日本語教育の専門性の追求から、国語教育の内容や手法を用いることが批判され、文学教育を中心とした教授内容や、国文法は日本語教育には相応しくないと批判されて行く。森田（1973）は学術誌『日本語教育』において、次のように述べ、文学教育を中心に行われる国語教育における国文法の取り上げ方と、日本語教育における日本語文法の扱いとは本来的に異質のものであると述べている。

国文法の教科書にしても、それをわかりやすく整理したものにすぎず、個々の文法現象を知る手だてとはならない。諸種の文法講座類も、具体的な問題を取り上げている点で参考にはなるが、日本語を母国語とする日本人相手に書かれたものであるため、日本語を外国語として扱う日本語教育の現場では、直接役には立たない。国語教育で扱われる国文法の取り上げ方と、日本語教育で問題とされる日本語文法の扱い、つまり文法教育のあり方とは、本来まったく異質のものである。国語教育は言ってみれば文学教育である。文章に対する解釈や鑑賞が問題とされても、国文法そのものは学習段階で直接には問題とされない。文法は知識として与えられることがらではあっても、日本語を使用するための基本として教育の中心的課題とはされない。（中略）いっぽう、日本語教育は、日本語を知らない外国人を対象とするのであるから、これは純粋な語学教育である。日本語を正しく話し・書く能力修得のため、文法教育は日本語教育の基盤となり、学習の第1段階から最後までつきまとう。外国人にとって日本語を使用することは、彼等が身につけた日本語の文法を駆使することであり、その駆使の仕方を初歩からある順序に従って次第に修得していくことこそ文法教育の課程であると言えよう。（森田，1973：28）

こうした動きについて細川（2012）は、「戦後の日本語教育は、文学鑑賞の国語教育からの離脱を図ることによって、その独自の展開をもくろんだが、そこで行われたことは、外国人のために日本語をどのように教えるかという教授方法・技術の開発にとどまった。」（p. iv）と振り返っている。

1980年代には、中曽根首相（当時）政権下で「留学生10万人計画」（1983年）が発表

され、さらなる規模の拡大と多様化に対応することが日本語教育の課題となった。1983年には、「日本語能力試験」（日本国際教育支援協会）も始まる。1985年には、大学の専攻として日本語教員養成を行うための「日本語教員養成に必要な標準的教育内容」（文部省）が発表された。教師の専門性の具体的な枠組みも検討された。1987年には「日本語教育能力検定試験」（日本国際教育支援協会）が開始される。1989年には、日本語教育振興協会が設立され、就学ビザが発行可能な日本語学校の認定制度が設けられた。

1970年代から1980年代にかけ、日本語教育の多様化に伴う生活の言葉としての日本語教育の必要性が高まったことと、「日本語教育の専門性」が追求される中で、文学教育は次第に、重きが置かれなくなって行くこととなった¹⁷⁰。

1-2-1-3. 多言語多文化共生社会における共生のための日本語

1980年代以降、インドシナ難民、中国帰国者、日系人、技術研修生、国際結婚の配偶者などの日本定住が進み、生活支援ボランティア組織が生まれた。さらに、1990年の出入国管理及び難民認定法の改正以来、日本国内の在住外国人が増加した。木村（1990）は次のように述べ、学生、一般成人に加え、外国人児童生徒も日本語教育の対象となったことについて言及している。

現在世界各国で日本語を学習する人々の中には、学生ばかりでなく、一般の成人もいます。中等学校の生徒や小学生の子供さえいます。大学生でも、専攻によって、必要な日本語能力が違います。成人は、職業、年齢などさまざまで、学習する目的もいろいろです。単に日常生活に使うために習う人もいれば、自分の仕事のために日本語を覚えた

¹⁷⁰ もちろん、完全に文学作品が取り扱われなくなったということではない。高等教育機関における日本語教育では、上級段階に入ると文学が取り扱われることが多い。例えば、早稲田大学日本語教育センターにおいて、1988年に発行された『外国留学生用 日本語教科書 上級Ⅰ』・『外国留学生用 日本語教科書 上級Ⅱ』では、「特に重点を置いたのは次の二分野である。日本と日本人に対する理解を深めるため、日本文化に関する教材を一本の柱とし、すぐれた日本文を熟読玩味することの効果重視して、近代文学の名作を選んでもう一本の柱とした。」（「この本の特色と編集方針 教材の選択」p.1）とあるように、Ⅰでは『坊っちゃん』（夏目漱石）、『富岳百景』（太宰治）、『伊豆の踊子』（川端康成）、『細雪』（谷崎潤一郎）、Ⅱでは、『吾輩は猫である』（夏目漱石）、『城の崎にて』（志賀直哉）、『高瀬舟』（森鷗外）、『陰影礼賛』（谷崎潤一郎）、などの文学作品が取り扱われている。また、『言葉の力』（大岡信）や『水の東西』（山崎正和）、『「である」ことと「する」こと』（丸山真男）など、国語教科書の所謂定番教材も掲載されている。高等教育機関における日本語教育では、上級では文学教育も行われていたと言えるが、1960年代との比較においては、重点が生活のための日本語教育に移行したことで、必然的に文学教育はかつてほど中心的なものではなくなったと言えるのである。

いという人々もいます。その仕事によっても学習すべき内容が違います。このように、一口に日本語教育といっても、目的によって学習の目標が違ってくることは容易に理解されると思います。（木村，1990：1）

日本語教育学会も、日本国内の小・中学校に通う外国人児童・生徒の増加と、それらのうち、日本語が理解できずに問題を抱えている者もいるという文部省の調査結果を紹介し、学習者の急激な増加と質的多様化との両面への対応が最大の課題であると述べている¹⁷¹。

その後、定住外国人向けの日本語教室が増え、「地域日本語教育」という語が使われるようになる（清水，2007：28）。そして、2008年には、外国人登録者数はピーク（2,217,426人）を迎える（法務省入国管理局，2012）。地域日本語教室と留学生や研修生を対象とする日本語教育とでは、学習者は日本に定住する生活者が多いこと、週1回程度の非集中的な活動であること、教授者は無償のボランティアが多いこと、などの点において異なる特徴を持っているとされ、また、地域日本語教室の役割は、（1）生活と密着した状況に応じた日本語の使い方を練習する場（機会）の提供、（2）生活に必要な情報、及び生活に関係する文化・習慣に関する情報の提供、（3）長期滞在者のための日本語の体系的な知識習得支援であると指摘された（足立・松岡，2005）。山田（2002）は、地域日本語教育の役割を「社会教育としての日本語教育」と「補償教育としての日本語教育」とであるとしている。「社会教育的日本語教育」の担い手はボランティアであり、学習者との相互学習を目指した活動を行っている一方で、本来であれば専門家が担うべき「補償教育的日本語教育」をも、公的支援体制の不備からボランティアが支えざるを得ない状況になっていると指

¹⁷¹ 「近年国内外を問わず、日本語教育におけるもっとも大きな課題は、学習者の急激な量的増大とその質的多様化との両局面にいかに対応すべきかという問題であろう。日本語教育は、単に量的な需要の急増ということだけではなく、教育の多様化という質的な問題にも直面している。日本語の学習者数が増加するにつれ、その背景、学習目的、ニーズなどが多様化し、同時に、教材、教育法、評価・測定方法なども多様化を迫られている。従来の教育方法だけでは対処しきれないレベルないし層の学習者が増え、彼らに対する教育方法の改善などの施策が求められている。例えば、同じ日本語クラスに出席している留学生でも人種、宗教、国籍、母語などその背景は多種多様である。留学生についていえば、身分や留学目的といった観点から、高校・専修学校・高専・大学（学部・大学院）、正規生・研究生、国費・外国政府派遣・私費、学位の取得を目的とするか否か、文科・理科、また、それぞれ細分化された専門分野も別など、その実態は非常に多岐にわたっている。一方、技術研修生についても、その研修分野は稲作・竹細工から原子力・電子技術までというように非常に広範囲にわたっている。さらに、就学生については、進学・就労目的の別など、留学生や技術研修生がもつ以上の複雑かつ多様な問題をかかえていると推測される。更に、日本国内の小・中学校には約72,000名もの外国人の子供たちが通い、そのうち、小学校では約4,000名、中学校では約1,500名もの生徒が日本語が理解できずに問題をかかえているという（文部省調べ，1992年）。」（日本語教育学会，1992：1）

摘した。両方を引き受けざるを得ないことは地域日本語活動の問題である（米勢，2006）が、池上（2007）はボランティアに求められる支援活動の中心は、「補償的日本語教育」としてとにかく日本語を教え込むことよりは、むしろ、この場をどのように提供しどのように媒介して行くかになると指摘している。ゆえに、学習内容は学習者を取り巻くコミュニティや生活に密着したものでなければならないし（足立・松岡，2005）、日本人住民とのコミュニケーションの機会とそこから生まれる相互理解の充実感を得る場の提供も不可欠である（米勢，2006）とされた。文化庁（2004）でも、在住外国人が日本社会で安定した生活を営み、日本人と外国人との相互理解や協調を図るためにも、日本語学習支援を一層充実させることや、地域における日本語学習支援方策の展開における日本語を通じた交流活動が重要であるとされている。

ここで要求される日本語教育は、「日常生活の中でだれにとってもわかりやすい日本語を使ってコミュニケーションをとりながら、コミュニティの中で関係作りを行える貴重な場」（足立・松岡，2005）であるとされるように、生活の中で用いる日本語の習得に加え、生活基盤の強化、環境構築である。日本政府は「我が国としても、日本で働き、また、生活する外国人について、その処遇、生活環境などについて一定の責任を負うべきものであり、社会の一員として日本人と同様の公共サービスを楽しむ生活できるような環境を整備しなければならない」（内閣官房，2007：1）という考え方のもと、日本語教育の充実、外国語による情報・サービスの提供、住宅への入居支援などを推進している。

また、海外から日本に学びに来る留学生数に目を向けてみても、「留学生受入れ 10 万人計画」に基づき留学生受入れのための施策が総合的に推進されて来た結果、2011 年 5 月 1 日時点での留学生数は 138,075 名にのぼる（独立行政法人日本学生支援機構，2012：1）。2007 年 4 月の「教育再生会議（安倍内閣）」による「留学生 100 万人計画」、同年 5 月の「アジア・ゲートウェイ戦略会議」が発表した「留学生 35 万人計画」、そして、「中央教育審議会（福田内閣）」の下部組織である留学生特別委員会「留学生 30 万人計画」によって、今後さらなる留学生の招致が計画されている。このような国内外における日本語教育の需要に対し、政府は日本語教育を「言語コミュニケーションによる相互理解と多文化の共生をめざすのが“日本語教育”」（国際交流基金紹介パンフレット『地球を、開けよう。』，2007）、「日本語教育の充実、外国語による情報・サービスの提供、住宅への入居支援等を推進する。あわせて地方自治体における多文化共生のための取組を推進すること等により、外国人が暮らしやすい地域社会づくりを推進する。」（内閣官房，2007：2）と位置づけ、

「多文化共生」を前面に打ち出している。以上の情勢の中で、日本語の海外普及、国際交流・多文化共生のための日本語教育、或いは日本語そのものの国際化が追求されて行く。

こうした動きの中で、「日本語」は諸外国の言語の一つとして、「国語」と対比して位置づけられ、日本国民の言葉としての「国語」に対し、外国人が学習する言葉は「日本語」であるとされ、「国語」の教材が優れた文章（道徳観や国家間、歴史が込められたもの）を選定する傾向が根強い一方で、「日本語」の教材には生活言語としての日本語が「自然に」用いられているものが適当だとされた（中村，2000）。そのため、高等教育機関における上級レベルの教育を除けば、文学教育を重視する傾向は見られなくなったと言える。

1-2-2. 日本の英語教育の場合

次に、日本の英語教育の状況を概観する。

1-2-2-1. 「実用性」の観点から批判された文学

松村（1998）は、大学の英語教育で取り扱われる英文学の衰退減少について適切ではないと指摘し、英文学を再評価し学ぶべき時であると述べている。英文学者の斎藤兆史は、現在の英語教育が「極端な実用コミュニケーション中心主義の流れになりすぎている」（p.6）とし、学術誌『英語教育』の2004年増刊号に設けられた特集「英語教育に文学を！」において次のように述べている。

私が言いたかったのは、今の英語教育が、昔のいわゆる教養英語に対する反発から、極端な実用コミュニケーション中心主義の流れになりすぎているのではなかろうかということ。小さいときから英語でコミュニケーションをしていれば英語が使えるようになるというような幻想が蔓延していて、さらには、日本語を犠牲にしてまで英語をやろうというようなイマージョンまである。これは亡国の英語教育政策だと思います。そういう流れの中で、文学もないがしろにされてきたわけですが、私は、文学は最良の英語教育の教材だと思っています。まず、われわれが日常的に行なっているコミュニケーションのかなりの部分が、過去の出来事に関する物語であることはすぐ気がつくと思いますが、そういう出来事を語る時に、文学の言語は非常に役に立つ。もうひとつは、文学言語は、科学用語も法律用語も取り込むことのできる、非常に容量の広い言語である。たとえば、文学で「原子と原子が結びつき合うように、ふたりは愛で結ばれた」と

いうことはできるけれど、科学論文で「まるで愛し合うふたりのように原子が結びついた」とは書けない（笑）。さらに、文学は音のレベルから語彙の選択に至るまで緻密に計算されて成り立っている言語構造体ですから、ことばに対する感受性が養われる。ほかにも理由はありますが、こういう優れた教材である文学作品を、私はもっと授業に活用すべきだと思っています。（斎藤・室井・中村・海木，2004：6）

学校教育において、また大学教育においても、「使える英語」「実用」「役に立つ」といった実用性が追求される中で、英語教材における文学離れは止まらない。江利川（1998・2004）は、次のように、1950年代から既に方向付けられていた文学批判について述べている。

文学教材にとって「学習指導要領」はいじめっ子のような存在だ。1952年版の指導要領（試案）では、教材が「文学面に限られることは必要でもないし、望ましいことでもない」と、文学偏重にクギをさしている。やがて高度成長をむかえ、財界は「シェークスピアより使える英語を」の連呼を開始。1958年版からは語彙や言語材料がこと細かに指定され、しかも「告示」として強制力を持つようになった。69年（高校は翌年）の改訂ではさらに過酷さが増す。中学の新語教は1,200語程度からいわゆる必修620語へ削減。過去完了、分詞構文、仮定法、話法などが高校に先送りされ、中学の教科書が**Readers**という名称が消えた。とどめは78年の指導要領による週3時間化である（江利川，1998：9）

代わりに進出著しいのが会話・リスニング・時事英語、TOEICや英検対策用、それらをチャンポンにした総合教材。84年には200前後だったのが8年で倍増、98年の新刊では7割りを占めるまでになった。大学英語教材の「脱文学」化が加速している。実用と資格取得に特化した「役に立つ」英語が当世のはやり。（江利川，1998：10）

中学・高校・大学で用いられる教材の中で文学作品は、ある意味「いじめ」に晒されており、減少の一途を辿っていることが指摘されている。

1-2-2-2. 「コミュニケーション」能力育成には適当ではないと批判された文学

江利川（2004）は、1980年代から1990年代にかけて文学作品が減少しており、「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」や、「実践的コミュニケーション能力の育成」を目指した教育への大きな転換があったことが影響していると指摘している。高橋（2009）は、平田・菅・古賀・新里・渡邊（2002）と江利川（2004）を引用しながら文学が重視されなくなっている現象の経緯について次のように整理している。まず、1989年度版『中学校学習指導要領』において「コミュニケーション」という言葉が初めて明記され、1998年度版でも、「実践的コミュニケーション能力の基盤を養う」点が強調された（文部省、1998a：90）こと。さらに、『高等学校学習指導要領』でも「外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」（1989年度版）、「実践的コミュニケーション能力」（1999年度版）というように「コミュニケーション」が主たるキーワードとして設定され、「実践的」な英語が求められたことが、一見日常生活で用いられそうもない題材である文学教材が取り除かれた遠因となったことを指摘している。さらに、海外では、文学教材を敢えて廃さずに多彩な教材を活用した効果的な教育が展開されているにも関わらず、日本では文学教材を用いた英語教育が少数派になった原因について次のように述べている。

①オーセンティックという概念が誤解され、特殊な状況でしか用いられない英語でも、いわゆるネイティブスピーカーが表出した履歴がありさえすれば、日本人学習者にも学ぶ価値がある教材だと見なした。②授業時間数削減や新語数の減少という教育条件の変化、実践的コミュニケーション能力の育成を望む社会の要請などの原因が重なって、特殊な言語で書かれたように見える文学教材よりも、授業で扱いやすく即効性があるように見える教材を選ぶ傾向が強くなった。③文学教材を使った語学授業は、文法訳読式教授法と結びつけられることが多く、コミュニケーション能力育成には不適當だと性急に判断した。④日本がEFL環境にあることを深く認識せずに、海外の第1言語（first language：L1）およびESL研究の成果をそのまま取り入れようとした。などの理由が考えられるであろう。（高橋，2009：154-155）

その上で、文学教材に対する3つの誤解として、文学作品はオーセンティックな教材ではないという誤解、文学的言語が特殊だと考えられたこと、文学教材が文法訳読式教授法と結びつけられがちであったことを指摘し、「文学はオーセンティックな教材であり、特殊な言

語を用いているとは断定できず、文法訳読式以外の教授法でも十分に教えることができる」
(高橋, 2009 : 162) ことを主張している。

日本の英語教育は、実用性やコミュニケーション能力育成の観点から、文学教育を重視することは適当ではないと考えられて来た傾向にあり、一方でそうした状態を危惧する指摘もあったことが分かる。

1-2-3. 国語教育の場合

以下に、日本の国語教育状況について述べる。

1-2-3-1. 戦中・戦前への反省から起きた言語経験主義

日本の国語教育について考えたい。戦後、1947年の学校教育法施行によって、所謂6・3・3・4制が始まり、1947年に新制の小・中学校が発足し、1948年には高等学校が発足した。終戦直後は戦前の教科書の不適切と判断された箇所を塗りつぶす「墨ぬり教科書」や暫定的に文部省が作成した仮綴じ教科書が用いられたが、1949年には文部省検定教科書が使われるようになった。国語教育では、言語教育と文学教育に関する議論は非常に活発に展開された。戦時中、国語教育が文学を用いた「読む」活動を中心にし、ある面では思想教育、道徳教育に偏っていたということが戦後批判された。同時に、アメリカの教育理論が取り入れられ、言語行為に着目した教育が重要視された。学習形態としては、単元学習方式の導入が検討され、領域としては「話すこと」「聞くこと」「話しあい」に重点が置かれようとした(野地, 1995 : 25)。渡辺(2002)は「終戦直後と現在の状況は、実は多くの似ている点がある。その中の代表的なものを挙げると、どちらも『文学教材偏重』の国語教育からの脱却を図っているという点である。」(p.32)と述べている。

1946年、国語学会公開講演会における西尾実の主張に対して時枝誠記が東京大学国文学会の講演で批判したことを発端とする西尾時枝論争が起き、主に文学教育と言語教育を国語教育の中でどう関係づけられるかについて議論された。議論は変遷を遂げているので必ずしも両者がそれぞれ一つの意見を主張していたわけではないが、概要としては、西尾実は、「言語教育と文学教育とは、国語教育の現段階において独立的に考えるほうが妥当だというのが私の結論であります。」(西尾, 1968 : 6)「生活の必要による読み書きに眼が開いていない。つまり、話し聞く言葉にしても、書き読む言葉にしても、日常生活の必要において営むばあいと、もっと高い必要、たとえば楽しみとして話し聞き書く読むということとのあ

いだには一線が引けますね。そして、今までの国語教育では、楽しんで読み、おもしろく書くという方向に発達した文学に傾いて、必要として読み書くという方向はおろそかになっていたと思います。戦後、急に社会的必要、生活的必要という面に眼が開いてきました。

（中略）その開眼が、これからの言語教育の原動力にならなくてはならぬと思います。作文についていうと、文学教育の綴方のように、書きたいことを書かせるだけではなく、そのほかに、書かねばならないことを書かせなくてはならぬと思う。」（西尾（著）・田近（編集・解説），1993：69）というように、生活を営む上で用いられる生活言語と、文学とを分け、文学を上部に位置づけた。時枝誠記は、「あらゆる言語作品が美的に表現されるならば、それを文学とってよいと思うのです。（中略）私は文学教育とは言語教育と区別しないで考えるのでありまして、言語を正しく理解していくところに自ら文学教育が成就していくのではないかと考えます。」（時枝，1989：60-61）というように、言語教育と文学教育とを区別することは重要ではなく、言語教育を追求する中で文学教育も実現されるとした。この論争は、戦後、国語教育が言語経験主義に急激に舵を切ったことに対する現場の教師達のとまどいもあり（府川，1995：45）言語教育に重心が移動した国語教育において、言語教育と文学教育をいかに関連づけるのが焦点となり、「当時の教育実践に関わっていた教師達は、西尾と時枝に『言語教育をすべきか、文学教育をすべきか』という短絡的な解答を要求していた」（渡辺，2002：9）という状況に至った。

1950年代に入ると、文学教育を文学科として、国語科から独立させることなどが日本文学教育連盟から提案される。一方で、人間形成を目的とした文学教育は不適切であり、言語能力の育成を目標とするべきであるという主張や、文学教育の目的と内容は、読みを中心とした文学作品についての教育と、道徳教育や人間教育を主眼とした文学作品によつての教育とに分けるといふ提案など、文学教育を巡って、さまざまな議論が展開された（小和田，1995：85）。

教科書に掲載される作品そのものが、そもそも本来の文学作品としての質を保っていないという指摘もあり、品川（1962）は、引用された文学作品が教科書の分量の制約や読み手（子ども）への配慮から、改作されることが多く、本来の文学作品としての質を保てていない問題を指摘している。

1-2-3-2. 活動主義から言語能力主義の国語科教育へ

1970年代に入ると、昭和五十二年（1977年）年度学習指導要領改訂における国語科教育の新しい方向づけが発表された。小田（1995）は次のように述べ、活動主義の国語科教育から、言語能力主義の国語科教育への転換が行われたことを指摘している。

戦後教育の始まる昭和二二年の学習指導要領以来、三十年間にわたって国語科指導内容の構成は、「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の言語活動種別を基本とした四領域ないしは三領域に区分した構成であった。それが、昭和五二年の改訂によって、言語活動に即する領域区分ではなく、「表現力」「理解力」を育成するための区分になったのである。いわば、活動主義の国語科教育から、言語能力主義の国語科教育への転換が行われることになるのである（小田，1995：158）。

1980年代の国語教育の状況について、市毛（1995）は次のように述べ、国語科教育が文学教育をどのような位置づけとするかが、大きな問題として浮かび上がって来たと指摘している。

今から一〇年前、一九八五（昭和六〇）年当時、国語科教育では音読・朗読指導が盛んになり、個別化・個性化の学習指導、関連指導等がしきりに研究されていた。そこへ大きな衝撃を与える指導理論が二つ唱えられた。一つは、「読者論」であり、一つは「教育技術の法則化」である。「読者論」は文学教育重視の立場の人びとから、従前の文学教材の指導が硬直した読解学習や主題指導に偏っていると、そうした偏りを解き、子どもたちにのびのびとした指導を行うための基本理念となる期待がかけられた。「教育技術の法則化」運動は向山洋一氏の「分析批評」を文学教材の指導に導入した授業例が、多くの実践家を驚かせた。一方、基礎指導の充実を旨とする人びとは、音読指導、短作文指導、説明文教材指導の充実、つまり論理的な思考を鍛えようとして努力していた。ここに、国語科教育が文学教育をどのような位置づけをするかが、大きな問題として浮かび上がってきたのである。（市毛，1995：188）

1-2-3-3. 日本語教育という視座からの問い直し

1990年代には、日本の経済成長の高まりを受けて増加し続ける日本語学習者に対する日本語教育がさらに活発化した。世界言語の一つとしての日本語の教育の存在感が高まることで、文学中心であった国語教育に、言葉の教育について自省を促す結果となった。赤坂（1990）は「外国人のための日本語教育が始まり、日本における国語学、国語教育などで今まで考えられなかった分野での日本語教育との関係などが広く論じられるようになってきた。つい先頃までは、日本語を母語に持つ、いわゆる日本人生徒、学生対象の国語学、国語教育だけで良かったものが、世界のあちこちで、おびただしい数の外国人が日本語を学び始めたので、それらに対応する、外から見た日本語学、日本語教授法の研究開発に踏み切らなければならなくなった」（p.172）と述べ、日本語教育という「外から」の視点が国語学、国語教育だけで良かった状況に変化をもたらしたと述べている。松本・潟沼・赤坂（1992）は、次のように述べ、「言語としての日本語というものがあまりにも無視された」「文学偏重」の国語教育であったこと指摘している。

赤坂（中略）もうこれもかなり最近になって言い尽くされていますが、今までの日本での国語教育は言語教育ではなかったということです。言語教育というのではなく、いわば文学教育というのでしょうか。それはそれで一つの教育パターンとしてはいいのですが、言語としての日本語というものがあまりにも無視された、わかればいい式の日本語教育、国語教育だったというような気が私はするのです。（中略）

潟沼 そうしますと、荒っぽい言い方かもしれませんが、あえて申しますと、今国語教育は反省を迫られているのに、それに気がついていないという現実があるということでしょうか。このままいったら、恐らくこんな今までどおりの国語教育は続いていくだろうが、果たして本当にそれでいいのかという問題になりますね。松本先生はどのようにお考えですか。

松本 それは、私も赤坂先生と全く同感なのです。けれども、日本の小学校、中学校、高等学校すべての国語教育のテキストをとってみたらわかりますけれども、赤坂先生が言ったように文学偏重教育です。ですから、それに対してのその言語というものの、例えば漢字の構成でも日本語のアクセントなどでも恐らく小中高を通じて勉強しなかったのではないかと思うのです。いろいろ自然に入ってきているものですから。それから私ど

もはまだそれでも漢字の筆順なんかというのは習いました。だけれども、今の先生はなかなか筆順というものを教えてくれない先生もいるようです。

そういう格好でもって、一つはやっぱり大学における国語教育旧態依然、言ったらおかしいのですけれども、これくらい日本語というものが世の中でもってだんだん見えてきているのに、新しい意味の日本語に余り関心と理解を示さずに、昔と同じような国語とそれから言語学、それからそういうふうな形の国語教育をやっているのではないかと思うのです。（中略）

鴻沼 今の松本先生のお話と関係があることなのですが、例えば昭和五十二年の学習指導要領に初めて言語事項が盛られています。表現領域とかあるいは理解領域、言語領域という三領域の中で、言語事項を大事にしようという考え方です。すごいなと思って教育の現場を見てみますと、実は先ほどから話題になっているいわゆる日本語を言語学の側面からとらえていこうというような発想はほとんど見られません。例えば、文法教育をしっかりしようだとか、あるいは音読をやらせてみようとか、その音読も文学偏重の教育につながるような形のものでしかなくて、例えばその日本語はほかの外国語と比べたらどんな特徴があるかとかというようなことは全く教えてないと思うのです。（松本・鴻沼・赤坂，1992：65-68）

1995年に、教育学者の佐藤学は、戦後の日本の国語教育について、文学主義の「人間教育」と、言葉を表現の「道具」と見なす「技能」としての教育、とに分け、以下のように指摘している。

一方では文学的情操を中心的な教育内容とする主情的で道徳的な文学主義の「人間教育」に傾斜し、他方では、言葉を表現の「道具」とみなし「技能」として教育する傾向に支配されてきた。前者の「人間教育」においては、教材に対する解釈中心の授業が、戦後イデオロギーと癒着して固定化された解釈の枠組みによって多様な読みを抑圧する装置として機能し、後者の「道具主義」の言語教育においては、言葉が発せられる個別的经验からの言葉の意味と技能を抽象化させて、言葉に内在する対話的性格と共同体的性格を剥奪し、さらには、言葉から音韻や声という身体性をも剥奪する装置として機能してきたと言えよう。（佐藤，1995：259）

1998年に教育課程審議会から出された答申には、小学校・中学校・高等学校における国語教育について、「文学的な文章の詳細な読解に偏りがちであった指導の在り方を改め」「内容については、文学的な文章の詳細な読解に多くの時間をとっていたことを改める」必要が指摘されている（文部省，1998b）。

1-2-3-4. 国際学力調査からの問い直し

2000年代に入ると国際基準による「学力」の視点から文学教育が批判される。2003年に実施され、2004年に結果が公開された学習到達度調査（経済協力開発機構、通称「PISA」）の結果に基づき、日本の子ども達の読解力が低下していることが指摘された。これを受け、文部科学省が2005年に「読解力向上プログラム」、「読解力向上に関する始動資料—PISA調査（読解力）の結果分析と改善の方向」を取りまとめ、文化審議会が2004年に「これからの時代に求められる国語力について」と題する答申を出し、将来望まれる国語力について明らかにした。甲斐（2007）は、PISAの結果を受けて今後育成すべき国語力は、第一に言語力（「言葉で考える力」を中心とした理解・表現能力）、そして、第二に、言語力を底部で支える語彙や漢字力等をはじめとする知識・情報、第三に、人間形成を目的とする音楽や読書活動等の3能力であるとし、現実の国語の授業では、多くの場合「文学作品における人物の言動やそれにとまなう心理の分析、また、文学作品の美的な価値の追求に時間を向けやすいという問題」（甲斐，2007：12）が存在すると指摘している。

1-2-3-5. 継続される文学教育と批判

このように、戦後国語教育における文学教育は、作品の持つ意味上の事柄や内容だけがクローズアップされ、言語能力を養う指導がなされていないことが根強く批判されながらも、戦後一貫して継続されて来た。その理由として、市毛勝雄は、日本人の貧しい教養を豊かにするためには、日本近現代文学を読ませるのがよいと考えられ、民主的・平和的文化国家を創造するための重要な教育として文学教育が位置づけられたことを述べている（市毛，2001：54）。石原（2005）は、日本の小学校・中学校の教科書の中でシェアが高い教科書を対象としたテキスト分析を用いて、子どもの人格形成という役割を国語が担っており、国語教育が文学的情操で国民を教育する趣が強い人間教育、或いは道徳教育に陥っていることを批判している。

2. 問題の所在

このように、言語教育の中において文学教育を重視したり、どうあるべきかについて議論をしたりすることは、中国の日本語教育だけに限って起きているわけではなく、日本の日本語教育や英語教育、そして、国語教育だけを見ても活発に議論されて来たものである。日本の日本語教育と英語教育では、長らくコミュニケーションのための言語教育が主眼に置かれ、「オーセンティシティ」と「実用性」が重視されるあまり、文学教育は避けられる向きがある。一方で、国語教育では、「国語を的確に理解し適切に表現する能力を身に付けさせるとともに、思考力を伸ばし心情を豊かにし、言語感覚を磨き、言語文化に対する関心を深め、国語を尊重してその向上を図る態度を育てる。」（文部省，1991）とされ、日本語で表現する力の育成に加え「文化」への関心や知識、「心情」も育てることが志向されているため、批判はありながらも文学教育は依然として大きな部分を占めている。

それでは、中国の大学専攻日本語教育における議論はこうした他の言語教育の状況との比較においてどのような位置づけにあり、また、中国の大学専攻日本語教育に潜在する文学重視の思想は、何を意味するのだろうか。

先行研究では、中国の大学専攻日本語教育における言語教育と文学教育との関係に関する議論については未整理であり、中国の大学専攻日本語教育における言語教育と文学教育についての考えがどのように位置づけられるのかについて明らかにする必要がある。また、その上で、中国の大学専攻日本語教育における文学教育についての考え方が、中国の大学専攻日本語教育について考える際に何を示唆するのかについて明らかにする必要があると考えられる。

そのためには、第十二章で述べた文学主義思想が、いつ頃からあらわれ、どのような経緯で現在に至ったのかを調査し、上記で述べた他の言語教育との比較においてどのように位置づけられ、それは何を示唆するのかについて明らかにする必要がある。

3. 研究の目的

第十三章では、中国の大学専攻日本語教育における文学主義の議論が、いつ頃からあらわれ、どのような経緯で現在に至ったのか、そして、言語教育と文学教育との関係に関する議論の中にどのように位置づけられるのかについて調査し、中国の大学専攻日本語教育における文学教育についての考え方が、何を示唆するのかについて明らかにすることを目的とする。

4. 研究の方法

第十三章では、次の6つの手法で調査・考察を行う。

(1) 中国の日本語教育における言語教育と文学教育について論じた論考や、背景となった事象について書かれた史料・資料、及び筆者実施のインタビュー調査の結果を中心に整理し、戦後の変遷を把握する。

(2) 「(1)」をもとに、中国の大学専攻日本語教育における文学主義の議論が、言語教育と文学教育との関係に関する議論の中にどのように位置づけられるかについて考察する。

(3) 中国の大学専攻日本語教育における文学教育についての考え方が、中国の大学専攻日本語教育について考える際に何を示唆するかについて考察する。

5. 結果

得られた結果について、以下に述べる。

5-1. 戦前に日本の国語を学んだ人々によって築かれた礎

現代中国大学専攻日本語教育における日本文学教育の起源として、最も早く、日本の古典文学や近現代文学教育を担当した教師は北京大学東語系の劉振瀛（1915-1990）であったとされる（林，1991；于，1988）。劉振瀛は、1915年に中国遼寧省瀋陽市に生まれた。1935年に、日本の中学校・高等学校の国語科教諭を育成する東京文理科大学附置東京高等師範学校国文学科二部（通称「国漢科」）に入学し、国文学を中心に学んだ。1941年に卒業し中国に帰国する。帰国後は、北京师范大学日本文学系で四年間教鞭を執り、『平家物語』などの日本文学を教えた。1951年、北京大学東語系に転勤し、日本語科目を担当した。1957年からは、北京大学東語系日本語専攻内で、日本文学史及びその他の日本文学関連の授業を担当することとなった¹⁷²。1960年代中頃から約十年は文化大革命の影響で中断を余儀なくされたが、文革後には再開し、中国初の日本文学の博士課程指導教官となった。于（1988）は劉振瀛について、「ある意味では、北京大学の日本文学研究は全て劉氏の指導のもとで展開

¹⁷² 1950年代・1960年代は日本文学の授業を担当出来る教師は少なく、帰国華僑、残留日本人、戦前に旧植民地の高等教育機関などで教育を受けた者、戦後中国の思想に共感し渡中した日本の中学・高等学校教諭などといった、言わば「国語」として日本語を習得した者、或いは、国語教育を専門とする者達を中心となって教えていた。近現代文学だけでなく、古典文学についても、そうした教師達が担当した（山内，1986）。

されて来たと言えるだろう。」(p.93 筆者訳)¹⁷³と評している。林(1991)も「刘振瀛先生は生涯、研究・翻訳・教学という三つの分野の仕事を兼任し、各分野で貢献して来た。初めて日本語学科で文学関連の授業を開設し、日本文学史の編纂を行い、文学作品から教材の内容を選定し、数多くの本科生、院生を育てて来た。」(p.1 筆者訳)¹⁷⁴と述べている。刘振瀛は、中国の大学において、今日のように日本の近現代文学や古典文学が取り扱われる礎を築いたと言える人物なのである。1982年には中国の日本語教育の主要学術団体である中国日语教学研究会の初代会長に就任する¹⁷⁵。

刘振瀛が1981年に「建国以来日语教学的回顾」と題して行った発表を以下に引用する¹⁷⁶。

現代中国建国以来、中国の日本語教育では、人材養成の目標や具体的なカリキュラム、教授計画を立てる際に、実践的な技能としての言語訓練のみを重視し、研究能力の育成にはあまり注意を払わなかった。(中略)文化に関する素養や専門課題課程の設置が必要であり、(中略)三、四年次では日本文法通論、日本文言文法、日本音声学、詩匯学(筆者注:「詞匯学」の誤記だと思われるが、引用のため、原文ママ)、語義学、文体論など言語関連の課程に加え、文学作品選、日本古典詩歌選、近代日本文芸思潮史などの文学関連の課程を必修科目又は選択履修科目として設置することが望ましい。(神奈川県教育庁管理部教職員課編, 1990: 97 筆者訳)

それまで「実践的な技能としての言語訓練のみ」に偏っていた中国の日本語教育について、文学作品選、日本古典詩歌選、近代日本文芸思潮史などの文学関連の課程を必修科目又は選択履修科目として設置することが望ましいとし、日本語教育に文学教育を採り入れるべきであると述べている。

¹⁷³ 中文原文引用:「在一定意义上讲,北大的日本文学研究都是在他的指导、直接参与之下展开的。」(于, 1988: 93)

¹⁷⁴ 中文原文引用:「刘振瀛先生一身兼三种工作——研究、翻译和教学,都做出卓著的成绩。他首次设课,较早编文学史、文学作品选教材,培养多批的本科生、研究生。」(林, 1991: 1)

¹⁷⁵ 作家としても活躍し、1962年に中国作家協会に加入している。著書に、『日本文学论集』、『日语中谓语的附加成分于汉译』、『简明东方文学史』、『东方文学作品选』があり、主編に『日本近现代文学阅读与鉴赏』がある。翻訳作品には、『吾輩は猫である』(夏目漱石)、『水月』(川端康成)、『風姿花伝』(世阿弥)、『毎月抄』(藤原定家)などがある(刘, 1989: 216)。

¹⁷⁶ 現在、会議資料は公開されていないが、当時会議に参加した派遣教師が、会議内容を記録した報告が神奈川県教育庁管理部教職員課編(1990)に残されている。

5-2. 1980年代に定着した文学教育への考え方

第I部、及び、第十二章で述べたように、劉振瀛が広く日本語教育に文学教育を採り入れるべきであることを主張していた時期は、1970年代の日中関係の深化の中で、日本語人材に求められる力も複雑化・高度化した時期である。日本語の資料を読めるだけでなく、日本人とコミュニケーションをし、日本文化や日本人の考え方についても理解する人材が求められた（CF 84-88, CG 162-164）。こうした中、先に挙げた「建国以来日语教学的回顾」にあるように、「実践的な技能としての言語訓練のみ」ばかりではなく、文化や日本人の考え方について指導することの重要性が主張され、そうしたものが込められていると考えられた文学が注目されることとなった。そして、高度な外国語人材の到達目標としては、その国の高等学校における母語教育科目を修了した程度が目安とされたことも相まって、各所で試験的に日本文学を用いた教育、それも古典文学や近現代文学を中心とした高等学校の国語教育に近い内容と手法を用いた教育が行われるようになった。

文学教育を広く行うために、日本文学を用いた授業を担当できる教師が大量に必要となったが、現地中国人教師以外にその役割を担ったのは、第十章で述べたように、丁度この頃、派遣されるようになった日本人教師であった。形態としては、各県の教育委員会や日中技能者交流センター、国際交流基金、文部科学省、JICA、青年海外協力隊などの機関と中国国家外国専門家局との共同事業として実施されたが、当時、日本語教育を専門とする教師はまだ少なく、派遣教師は大学で中国語学や中国文学、日本語学、国語学、国語教育学を専門とする教師や院生、或いは、日本の高等学校国語科教諭が大半であった（蘇, 1980; 森田, 1983; CC 28-30）。派遣された教師達は現地での教材調達が困難な中、自身が学習したり教えたりした経験を持つ国語教科書を持参し、国語教育の授業とほぼ同じ方法で教えるようになった（第十二章）。

中国の日本語教育において、文学を用いた教育を重視するべきであるという言説は建国直後から存在したが、広く普及したのは1980年代であった。実際の授業は、国交回復と共に活発化した教師派遣や国語教科書の流入によって実現が後押しされ、当時検討されていた古典文学も含めた文学教育の実施が可能となり、普及して行ったのである。

5-3. 国語教育の内容や手法を用いることへの批判

第十章で述べたように、派遣された教師達は、日本の国語教科書を用いて日本の国語科の授業内容と近似した形で授業を行ったが、一方で、教育の課題の一つとして、第二言語とし

での日本語の教育は国語教育とは異なるため、高等学校国語科教諭等が国語教育の内容・手法で教えることは問題であると各所で指摘された。これは、国語教科書の利用への批判に留まらず、帰国華僑の教師については「この人たちの言語能力。特に会話力は問題ないが、日本学・日本語学の素養、経験はもちろん持っていないし、日中対照研究ができるとは限らない。再教育する必要がある。」（蘇，1980：33）と指摘され、さらに、日本から数多くの高等学校国語科教諭が派遣されていることについては「国語を教えるのではなく、中国人に日本語を教えるのであるから、やはり最適ではない。」（蘇，1980：33）と指摘されている。このように、帰国華僑、日本人残留孤児、戦前に旧植民地の高等教育機関などで教育を受けた者、日本の高等学校国語科教諭といった、言わば「国語」として日本語を習得した者、或いは、国語教育を専門とする者達が、「日本語」を教えることに不具合が生じていると指摘されていたのである。森田（1983）は、日本の高等学校国語科教諭受け入れは県教育委員会との連携で軌道に乗っているかに見えるが、国語教育と日本語教育とは教える内容や方法がそもそも異なるため、中国の教育現場からは実はあまり歓迎されていないのが実情であったと述べている¹⁷⁷。1980年代後半に県教育委員会から中国に派遣された高等学校国語科男性教諭によると、派遣された国語科教諭が日本の高等学校の国語教科書を用いて授業を行うことは日本語専攻 3・4 年次ではよく見られ、教科書の内容が学生の関心に合わない、必要とする情報を補うことが出来ないといった問題が報告されていたと言う。

5-4. 問題とされた文学教育

国語教育の内容・手法への批判が起こると、第二言語教育としての日本語教育において、文学教育は必ずしも適切ではないという論調も大きなものとなる。例えば、日本の代表的な近代文学作品が中心に取り扱われる読解の授業について、そもそも文学史を学ぶことが目的ではないため、日本の近代を代表する文学作品だけに特化して取り扱う必然性はないという指摘（裴，1993）や、教科書の題材が小説などの文学作品に偏りが見られる点については、文学史の授業のためであればともかく、日本語教育のための教科書であれば、掲載文章のバランスを考えなければならない（陳，1998）という指摘などである。

本研究によるインタビュー調査結果からも、同様の指摘が見られる。例えば、1960年代後半から1990年代にかけて遼寧省の大学で日本語教育に携わった中国人教師 CI 氏は「高

¹⁷⁷ 1989年から1991年まで、神奈川教育委員会からの派遣教師として大連市の大学で日本語教育に携わった高等学校国語科教諭に半構造的面接調査方式インタビューを実施した（2011年10月）。

校からいらした先生がすごく立派な先生で、すごく一生懸命に（筆者注：登場人物の心情や筆者の意図を）分析するんですよ。でも皆ね、ちんぷんかんぷん。（筆者注：日本語教育では）語を強調して。使う面が違うんですね。分析じゃなくて。書き方とか、語彙とか、文型とか。」（CI 252-253）と述べ、現地に派遣された日本人教師は文学作品を用いて登場人物の心情について解説するのみで、言語教育の視点が欠けていると指摘している。また、派遣された教師達の中にも、日本での授業が文学教育の領域に偏り、語学教育としての要素に欠けていたことに自ら気付く教師もいた（神奈川県教育庁管理部教職員課編，1990：196）。1980年から1982年にかけて北京市の大学で日本語教育に携わった日本人教師JS氏によると、「『高瀬舟』とか、『坊っちゃん』とか、まさに現代国語のようなものをやって来ました。で、それをあまりに現代国語のようにやったものだから、学生がブーイングして、もっと日本語を教えてください。こんな先生じゃダメだと。」（JS 57-60）という状況になったと言う。1996年から1998年まで北京市の大学に派遣されたJL氏は、「やっぱり文法とかそういうところに学生は引っかかりやすいですよ。（中略）鑑賞よりは読解っていう。文学作品の内容や、主人公の心理がどうのってよりはやっぱり表現方法とかそういうものに（筆者注：注目している）。」（JL 46）と述べ、学習者は文学作品の鑑賞を通して登場人物の心理等を理解することよりも、言葉の表現方法に関心があったと振り返る。2006年から2009年まで遼寧省の大学に派遣された日本人教師JP氏は、「4年生でやった文学観賞は日本の小説をそのまま、日本の教科書と同じように中国の教科書会社が載せている。そこには『伊豆の踊子』載ってたし。そういった実用的ではないことを学ぶ、古典文学もそうなんですけど、学生達は大嫌いでした。」（JP 164-170）と述べ、教科書に掲載された古典も含む文学作品が学生達の学習目的や関心にそぐわなかったと言う。

1980年代から1990年代にかけ、中国の大学専攻日本語教育では、国語教育の内容や手法をそのまま用いることが批判され、言語教育としての日本語教育であるべきであるという指摘がなされた。そして、文学教育には最も集中的に批判の矛先が向けられたのである。

5-5. 基礎段階『教学大纲』が制定された1990年—コミュニケーションと言語能力主義へ—

1980年代、文学教育の重要性が説かれ、普及して行く中で、文学教育批判もまた隆盛を極めたと言えるが、こうした状況の中で『教学大纲』が検討されることとなる。最初に議論

されたのは基礎段階の『教学大纲』¹⁷⁸で（高年級段階の『教学大纲』¹⁷⁹は 2000 年に発表される）、教育理念は、「基本的な言語知識（音韻、文字、語彙、文法など）と言語技能（聴く、話す、読む、書くなど）といった基礎的な言語能力の訓練を基礎段階教学の主軸とする」（日语专业基础阶段教学大纲研订组，1990：8 筆者訳）¹⁸⁰とされ、教育目標には、「学生のコミュニケーション能力を培うこと」（日语专业基础阶段教学大纲研订组，1990：10 筆者訳）¹⁸¹が据えられた。

このように、第二言語教育としての日本語教育において言語能力の育成が全面に押し出されたことで、文学教育はそれほど重視されなくなる。文学に関わりがあると考えられる記述は、基礎段階の到達レベルの定義に見られ、1 年次では「辞書などを使って、短い日本の民話や昔話が読めるようになり、主な内容とあらすじを把握し、理解度が 80%以上であること」（日语专业基础阶段教学大纲研订组，1990：7 筆者訳）¹⁸²とされ、2 年次においては、「辞書などを使って、『走れメロス』程度の日本の書籍が読めるようになり、文章の主な内容を把握し、理解度が 75%以上であること」（日语专业基础阶段教学大纲研订组，1990：7 筆者訳）¹⁸³とされた。基礎段階を修了した学生は文学作品にも取り組むための基礎力が育成されているべきであることが記されているのである。しかしながら、基礎段階の教育内容の中心には「文学」はなく、「文学」という語自体も存在しない。むしろ、文学教育は基礎段

¹⁷⁸ 基礎段階の『教学大纲』はこれまでに 2 回（第一版と第二版）策定されている（第一版は 1990 年に発表）。第一版とされるものは、1986 年に教育部の委託により、高等学校外语专业教材编审委员会日语組の低年級教学大纲制訂組が組織され検討された。全国日本語専攻 1・2 年次の大綱であるため、1・2 年次の学生に対するサンプリング調査を実施した上で、3 年間かけて『高等院校日语专业基础阶段教学大纲』を策定、1990 年 6 月に高等教育出版社より出版された（修・李，2011：18）。

¹⁷⁹ 1990 年代、中国における大学日本語専攻学習者数は急増し、前出の教育部『若干意见』では、外国語人材の養成について、各大学が従来の教育観念を転換させ、且つ、教育課程の体系の構築・教材の作成・教師の育成を進め、教育手法を改善する必要があることが提起されている。『高等院校日语专业高年級阶段教学大纲』の編纂を手掛けた第一次「教指委員（「教育部高等学校外语专业教学指导委员会」の略）日语組」は、日本の国際交流基金の支援のもとで、1993 年から 1996 年にかけて、全国の日本語学科の高年級段階教育の実態、教材、研究の状況について調査を実施し、その結果をもとに 1996 年末に草案を作成した。1997 年、第二次「教指委員日语組」による修訂を経て、2000 年 3 月に、大连理工大学出版社より『高等院校日语专业高年級阶段教学大纲』が出版された（修・李，2011：18）。

¹⁸⁰ 中文原文引用：「语言基本功训练是基础阶段教学的中心。基本功训练包括基本的语言知识（语音、文字、词汇、语法等）和语言技能（听、说、读、写等）的训练。」（日语专业基础阶段教学大纲研订组，1990：8）

¹⁸¹ 中文原文引用：「外语教学的最终目的是培养学生具有语言交际能力。」（日语专业基础阶段教学大纲研订组，1990：10）

¹⁸² 中文原文引用：「借助工具书，能阅读日本民间小故事，要求抓住主要内容和情节，理解准确率在 80%以上。」（日语专业基础阶段教学大纲研订组，1990：7）

¹⁸³ 中文原文引用：「借助工具书能阅读《走れメロス》程度的日文书刊，要求领会文章大意，理解准确率在 75%以上。」（日语专业基础阶段教学大纲研订组，1990：7）

階を修了した後、つまり、高年級段階の教育内容として認識されるようになったことが分かるのである。

1970年代後半から現在にかけて遼寧省の大学で教える中国人教師 CJ 氏は、基礎段階『教学大纲』の策定には、日本の日本語能力試験の影響も大きかったと述べる。

83年かな、日本語能力試験が初めて実施して。たしか83年からだと思うんですけど。それは、所謂中国の（筆者注：日本語）教育に、とにかく『教学大纲』（筆者注：の編纂に際して）非常に参考になった。（中略）83年、もちろん78年もすごく議論しているけれども、皆食い違い（筆者注：が大きく）、（中略）まとめられなかったんですけど、83年ですね、日本で試験の在り方とかがはっきりした。（中略）それがすごい参考になった。（CJ 326-330）

1978年頃から『教学大纲』について議論されていたものの、本格的に検討が進められたのは、1980年代も中頃になってからであり、その時期に発表された日本の日本語能力試験の出題基準が参考になったという¹⁸⁴。基礎段階の大学専攻日本語教育の『教学大纲』は「言

¹⁸⁴ 林（1996）では、『大学日本語専攻の基礎段階の指導要領』（『高等院校日语专业基础阶段教学大纲』、以下、『教学大纲』）（1990年）と、『日本語能力試験出題基準』（以下、『出題基準』）（1994年）とを比較し、「どのように『日本語能力』を学習者に身につけさせるか」を中心とする『教学大纲』と、「どのように学習者の『日本語能力』を測るか」を中心としている『出題基準』とに分けて「文字・語彙」「文法」「読解」「聴解」、そして「話す」「書く」といったいくつかの面における比較調査が試みられている。結果、『教学大纲』は生産の基準（教育シラバス）、『出題基準』は収穫の基準（テストシラバス）であり、それぞれの学習対象が異なることで、相違するところはあるが、このような比較調査を行うことで、「日本語能力」への理解を深めることが出来ると述べられている。加えて、基礎段階『教学大纲』の制定にあたっては、日本の日本語教育における研究成果が参照されたということも述べられている。林（1996）によると確かに、学習時間数は『教学大纲』（884時間）・日本語能力試験（2級600時間／1級900時間）であり、習得漢字数は『教学大纲』（1607字）・日本語能力試験（2級1000字／1級1926字）であり、基礎段階は能力試験1級に近似していると言える。但し、王（2011）「原日语能力测试的一级（约相当于我国大学本科专业日语3-4年级的水平）。（日本語訳：旧日本語能力試験一級は中国の大学日本語専攻3-4年次の日本語能力に相当する。）」（p.97）というように、大学によっては、4年間をかけて基礎段階を終えるところもある。だが、基本的には基礎段階（1・2年次）の先に高年級段階（3・4年次）が設けられているのが一般的である。語彙の選定基準としては、中国国内の教材7種の基礎段階精読教科書だけでなく、日本の文化庁「外国留学生のための語彙表」・文化庁『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』・『現代雑誌九十種の用語用字』、文法選定基準では、北京大学の『基礎日本語』（1-4冊）・北京第二外国语学院『基礎日本語』（1-4冊）・上海外国语学院『日本語』（1-4冊）・洛陽外国语学院『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『新しい日本語』・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』が参照され、日本の日本語教育への視座が明確に見られる。

語教育」としての日本語教育が強く意識され、独自の調査・研究に加え、日本の日本語能力試験なども参照しながら構築されて行ったことが窺えるのである。

5-6. 基礎段階と高年級段階の棲み分けが顕著となる 2000 年代—高年級段階に温存された文学—

基礎段階の『教学大纲』が発表された 1990 年代、日中関係の経済的な関わりもさらに発展し、日本語専攻の学科を設置する大学数や学習者数が急増した。社会背景と教育環境の変化の中で、日本語教育における新たなニーズも生まれた。教育部は『关于面向 21 世纪外语专业本科教育改革的若干意见』（1998）（以下、『若干意见』）として、教育全体の人材養成目標を「厚基础，宽口径，高质量」という形で提示した。これに基づき、日本語教育でも堅実な基礎力、幅広い知識、そして高い能力を持つ優れた日本語人材を養成することが求められるようになる。

翌年の 1999 年に、第二次教指委員日语組は基礎段階『教学大纲』（1990 年版）について、全面的な改訂を検討し、2001 年 11 月に基礎段階『教学大纲』改訂版が大连理工大学出版社より出版された（修・李，2011：18）。第十三章では、以下、第一版を「基礎段階（1990）」、第二版を「基礎段階（2001）」とする。

基礎段階（1990）と基礎段階（2001）との主な共通点と相違点は、基礎段階の教育理念として、共に「言語基礎能力の訓練を、基礎段階教学の中心とする。（中略）言語基礎能力とは、基本的な言語知識（音韻、文字、語彙、文法など）と言語技能（聴く、話す、読む、書くなど）を含む」（日语专业基础阶段教学大纲研订组，1990：8；教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组，2001：6 筆者訳）¹⁸⁵としている点は同様である。一方で、基礎段階の教育目標として、基礎段階（1990）では「外国語教育の最終目標は学生のコミュニケーション能力を培うことである」（日语专业基础阶段教学大纲研订组，1990：10 筆者訳）¹⁸⁶とされているが、基礎段階（2001）では「外国語教育の最終目標は学生の異文化コミュニケーション能力を培うことである」（教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组，2001：

¹⁸⁵ 中文原文引用：「语言基本功的训练是基础阶段教学的中心。基本功训练包括基本的语言知识（语音、文字、词汇、语法等）和语言技能（听、说、读、写等）的训练。」（日语专业基础阶段教学大纲研订组，1990：8；教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组，2001：6）

¹⁸⁶ 中文原文引用：「外语教学的最终目的是培养学生具有语言交际能力。」（日语专业基础阶段教学大纲研订组，1990：10）

7 筆者訳) 187とされている。つまり、「コミュニケーション」教育から「異文化コミュニケーション」教育へと変化していることが改訂に伴う大きな変更点であると言える。他にも、基礎段階(1990)では「学生の社会文化における知識を充実させるとともに日本事情を知る」(日语专业基础阶段教学大纲研讨组, 1990: 1 筆者訳) 188とある一方で、基礎段階(2001)では「学生の社会文化における知識を充実させ、文化的理解力を培う」(教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组, 2001: 1 筆者訳) 189とあるように、「日本事情」から「文化理解」へと重点が移行していることも相違点として挙げられる。即ち、基礎段階における教育理念として「言語基礎能力の訓練」を中心とすることには、改定前も改定後も変わりはないが、教育目標については、基礎段階(2001)では、コミュニケーション能力の育成だけではなく、文化間の交流や異文化への理解も視野に入れたコミュニケーション能力の養成を追求することが明記されるようになっているのである。そして共に、「文学」は基礎段階でしっかりとした日本語の基礎力を養った上で、高年級段階で学ぶものであると認識されていることが分かるのである。

このように、基礎段階の『教学大纲』において文学教育を直接明記するような記述は存在しないが、前後して作成が検討された高年級段階の『教学大纲』には、文学教育に関する記述が多数存在する。高年級段階(2000)の教育内容は大きく(一)日本語総合技能(二)日本語言語学(三)日本文学(四)日本社会文化、の四つに分けられるとされている(教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组, 2000: 2)。これは基礎段階(1990)の(一)音韻(二)文字と語彙(三)文法(四)文型(五)功能意念(言葉の機能・概念という意味)や、基礎段階(2001)の(一)音韻(二)文字と語彙(三)文法(四)文型(五)功能意念(六)社会文化、には見られない。「日本文学」が設けられているのが高年級段階(2000)の大きな特徴である。

『教学大纲』の記述からは、文学が基礎段階ではなく、高年級段階に設けられるようになったことが明らかとなり、現在に至るまで基礎段階と高年級段階とを分ける大きな特徴の一つが文学であったことが分かるのである。

187 中文原文引用:「外语教学的最终目的是培养学生具有跨文化交际的能力。」(教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组, 2001: 7)

188 中文原文引用:「丰富学生的社会文化知识并使其了解日本概况」(日语专业基础阶段教学大纲研讨组, 1990: 1)

189 中文原文引用:「丰富学生的社会文化知识, 培养文化理解能力。」(教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组, 2001: 1)

5-7. 高年級段階における文学教育の位置づけ

それでは、高年級段階において、文学教育はどのように位置づけられているのであろうか。現行の高年級段階『教学大纲』には次のように記され、近現代文学作品や古典文学作品が日本語教育にとって重要不可欠であることが論じられている。

文学を通じて、学生の文学鑑賞力と美意識を向上させ、並びに彼らの視野を広げ、教養を高めること。また、学生が初歩的な文芸評論法を身に付けることによって、将来日本文学研究、教育、又は文学に関する論文の執筆に備えることを目指す。（教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组，2000：6 筆者訳）¹⁹⁰

現行教科書の内容も文学重視となっている。第Ⅱ部で述べたように、第五章による高年級段階精読用教科書計 17 冊を対象とした調査の結果、現行日本語教科書の掲載作品・作家は日本の国語教科書と重複する傾向が強く、作品が国語教科書に掲載されたものと一致する度合いが最も高いもので 88%を示し、17 冊のうち 12 冊の日本語教科書が 50%以上を示すことが明らかとなった。

筆者インタビュー調査の中でも、高年級段階では文学教育が重視されるべきであるという主張が見られた。1970 年代初頭に天津市の大学で日本語を学び、その後、教師となった中国人日本語教師 CA 氏は次のように述べる。

私達の時代は、みんな原文を読んで来ました。夏目漱石だけでなく森鷗外とか島崎藤村とか。（中略）総合大学の学生の教養として、やっぱりそういう知識を持たないと恥ずかしいことですよね。（CA 233-237）

日本語教育について論じた論文を見ても、文学を重視する主張は、現在でも存在することが分かる。

しかし、今後の中日交流を深めていくためには経済だけでは足りないと思われる。日本は経済が発展していると同時に古典文化が大事に保存されている国でもある。強大な

¹⁹⁰ 中文原文引用：「通过文学课的教学，不仅要提高学生的文学鉴赏能力和审美水平，还要开拓学生视野，陶铸学生情操，培养良好的素质和气质。另外，还应使学生初步掌握文艺批评的方法，为将来从事日本文学研究、教学或撰写文学方面的学术论文打下基础。」（教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组，2000：6）

経済の背後で日本社会を支えているのは千年以上継承されて来た日本文化である。このような日本文化は日本人の日常生活にも見られ、莫大な古典文献にも潜んでいる。日本の古典文献は日本文化を代表する真髄と考えられる。現代日本語を勉強する人は同時に日本の古典文献を通して、日本文化を理解し、日本人との交流をスムーズにしていくことができる。この意味では日本の古典を勉強する必要性がある。（楊，2003：87）

外交であれ、ビジネスであれ、互いに相手の持つ価値観や生きがい、倫理観、美的感覚を始め、生活上の常識、行動や人付き合いのルールやマナー、好まれる人間像などをしっかり理解し、熟知するためには、どうしても文学がなければならない。日本の文化、風俗、習慣、生活感情の細かな違いを知るために他者への理解と共感と想像力を育てるために、文学ほど有益な教材はない。中国においても熟知されている川端康成の美しい作品をはじめ、日本においてはすばらしい文学作品がたくさんある。そういった作品は、日本の文化、風俗、習慣や日本人の価値観、ものの考え方、行動様式、倫理観、美的感覚、生活感情などをよく反映している。日本語専攻の学生を含め、日本語の学習者は、このような文学作品を通じて、日本の文化、風俗、習慣、生活感情や日本人のものの考え方、行動様式などを知ることができ、また、それと同時に、文学内容の表現形式である言葉—文学的表現も習得でき、より「高度」で、より「知的」なハイレベルの言語を身につけることができるのである。そういう意味から言えば、文学の勉強は真に「実用的」な語学の勉強の一部だと言えるかもしれない。（宿・周，2007：32）

総合的な日本語教育はいろいろな視点からのアプローチとさまざまな領域との連携が必要である。日本文学の授業を通して、学生に美しい日本語と日本文学を肌で実感させ、日本文学への興味と親近感を深めるための日常的試行も肝要である。日本語学習意欲の維持を計ることにより、日本全体像についてのより包括的な把握ができるようになれば、真の意味での5技能（筆者注：「聴く」「話す」「読む」「書く」「訳す」）養成が達成したと言えよう。（李，2012：62-63）

このように、中国の大学専攻日本語教育における文学教育は、批判はありながらも高年級段階の主軸の一つとして設けられ重視されて来たことが分かる。

5-8. 高年級段階の『教学大纲』と日本の高等学校の国語科『学習指導要領』

批判はありながらも文学教育を主軸とした教育内容が継続する高年級段階の大学専攻日本語教育の状況は、先述した国語教育の状況に近いと言える。それだけでなく、高年級段階の大学専攻日本語教育の目標もまた、日本の国語教育のそれに近似していることが本研究の調査によって明らかとなっている。高年級段階の『教学大纲』と高校国語の『学習指導要領』とを比較してみると、教育目標について、中国の大学専攻日本語教育では「言語の基礎力を鍛え、日本語の実践力を高め、さらに、文化的知識を広げる。学生は本科を卒業する時には、堅実な日本語基礎力と実践力を有すると同時に、日本語学、日本文学、日本社会文化（地理、歴史、政治、経済、風習、宗教など）に関する知識を身に付けているべきであり、また、卒業後においても、専門性の特に高い領域を除いて、各種の通訳、翻訳、並びに、日本学に関する研究と日本語教育の即戦力を有する人材となるべきである。」（教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组，2000：1-2 筆者訳）とされているが、これに対し、国語教育では「国語を的確に理解し適切に表現する能力を身に付けさせるとともに、思考力を伸ばし心情を豊かにし、言語感覚を磨き、言語文化に対する関心を深め、国語を尊重してその向上を図る態度を育てる。」（文部省，1991）とされている。日本語教育では「日本語学、日本文学、日本社会文化（地理、歴史、政治、経済、風習、宗教など）に関する知識」や「通訳・翻訳・日本学研究・教育の即戦力」を育成することが目指されており、国語教育とは異なる側面も見られるが、日本語で表現する力の育成に加え「文化」への関心や知識、「心情」も育てることを志向する側面は共通しているのである。

先に、基礎段階の『教学大纲』は、日本語能力試験の出題基準や日本の日本語教育の教材や内容も意識して作られたと述べたが、高年級段階については、日本の高等学校の国語科の『学習指導要領』に類似する側面も見られ、基礎段階と高年級段階とには質的な異なりが存在するように思われる。

5-9. 四級・八級『考试大纲』から見る基礎段階と高年級段階との棲み分け

大学専攻日本語教育の学習到達度を測る教育部主催の試験に四级考试・八级考试¹⁹¹があるが、この試験から基礎段階と高年級段階との質的な違いについてさらに考えたい。四级考试・八级考试のシラバスは、教指委員日语組（『教学大纲』を編纂した組織）によって、基礎段階『教学大纲』及び高年級段階『教学大纲』に基づいて策定されている。2002年から毎年6月と12月に、全国の日本語専攻二・四年次の学生を対象として、四级考试・八级考试が実施されている（修・李，2011：18-19 筆者訳）¹⁹²。

以下の【表. 13-1】と【表. 13-2】に、大学専攻四级考试・八级考试の構成と内容を示す。

¹⁹¹ 西華大学で日本語教育に携わる劉玉茹は試験の概要について、次のようにまとめ、四级考试は日本語能力試験二級程度であり、八级考试は、日本語能力試験一級より何度は高いと評価されていると述べている。「日本語専攻4級と8級は、それぞれ2002年と2003年に始まった。4級の目的は、1・2学年で学習した基礎知識と基本技能が『大綱』に示された基礎段階に達成しているかどうか、また8級は、4年間の学習を通して、総合的な言語技能とコミュニケーション能力が『大綱』の上級段階に達成しているかどうかをテストするものである。専攻学生は2年生の下学期に4級を、4生の上学期に8級を受験する。4級のレベルは、日能試2級とほぼ同じ程度で、8級は日能試1級より高いと評価されている。4級、8級受験は2回のみという決まりがあるので、2回の試験に不合格となると、受験資格がなくなる。日本語学科の学生は、専攻日本語4級と全国大学生英語4級試験に合格することが卒業要件となっている。8級は卒業要件とはなっていないが、専攻の学生のほとんどが受験する。現在2級以上の日本語能力は日本系企業に就職する場合の最低条件となっており、学生全員、日能試1級の合格を目指している。大学日本語4級試験は1993年に始まった。非日本語専攻の学生は、2年生の下学期に受験する。レベルは日能試2級と同程度である。」（劉，2008：24-25）

¹⁹² 中文原文引用：「2000年教育部批准实施全国高校日语专业四、八级考试，以检查各日语专业点执行《高等院校日语专业基础阶段教学大纲》和《高等院校日语专业高年级阶段教学大纲》的实际情况。教指委员日语组依据上述两个教学大纲组织制订了相应的考试大纲，从2002年6月和12月起每年一度分别以全国日语专业二年级和四年级在籍学生为对象实施了四、八级水平考试。」（修・李，2011：18-19）

【表. 13-1】『高校日语专业四级考试大纲』（2005年版）による四级考試の構成

部分	番号	項目	問題数	配点	時間(分)	内容
第一 部分	一	聴解 A、B	20	20	30	
	二	文字	10	10	70	漢字の読み方
	三	語彙	15	10		副詞、助詞、外来語、慣用表現、決まり文句
	四	文法	25	20		助詞、接続語、副詞、敬語
	五	穴埋め	10	10		文章における接続語、動詞、助動詞、副詞、形容詞、形容動詞、名詞、文章の内容に関連する語の補填
	六	読解一、二	15	20		文章で使用する語彙は、『基礎阶段教学大纲』の語彙表の範囲を超えない ¹⁹³
第二 部分	七	文の完成	10	20		60
	八	作文	1	30		
合計			96	110	160	

* 许・关・焦・林・陆（編著）（2007）を参考に筆者作成

大学専攻四级考試は基礎段階の学習到達度を測る試験であるため、基本的には基礎段階の『教学大纲』の範囲内で接続語、動詞、助動詞、副詞、形容詞、形容動詞、名詞、文章の内容に関連する語、について出題されている。文章が掲載された問題でも、問題文は基礎段階の『教学大纲』が示す語彙の範囲内で理解可能な短い評論文が出題されている。

続いて、八級考試については、近現代文学作品や古典文学作品が出題され、文学史も出題されている。八級考試と四级考試との大きな違いは、「（長文）読解」「文学と文化」「翻訳」であり、「（長文）読解」で出題される文章には文学作品が加わる点である。「文学と文化」では、文学史や、古代から現代に至る作家と作品の歴史上の位置づけ、特徴などに関する知識が問われる。

このように基礎段階と高年級段階のシラバスに基づいて作成されている四级考試と八級考試という2つの試験の構成・内容からも、基礎段階と高年級段階との明確な異なりが見られるのである。そして、両者を明確に分ける大きな要素は「文学」であり、「文学」によって基礎段階と高年級段階との間に棲み分けが生じていると考えられるのである。

¹⁹³ 中文原文引用：「阅读理解两部分文章的语言难度中等，文中出现的基本词汇都不超出《基础阶段教学大纲》词汇表所规定的范围。」（许・关・焦・林・陆（編著），2007：29）

【表. 13-2】『高校日语专业八级考试大纲』（2005年版）による八级考试の構成

試験用紙	番号	項目	問題数	配点	時間(分)	内容
用紙一	一	聴解	10	20	20	
	二	文字	10	10	90	ひらがなに適当な漢字を選んであてる、読み方が特殊な語の漢字を選ぶ、音読みの読み方、訓読みの読み方、重箱読み・湯桶読み、訓読み語の漢字の書き方、四文字熟語の漢字の書き方、四文字熟語の読み方
	三	語彙	10	10		慣用句の意味
	四	文法	20	20		基礎文法、敬語、古典文法
	五	文学と文化	10	10		<文学>古代から現代にいたる文学作品、作家の歴史上の位置づけ。 <文化>日本事情
	六	読解	20	20		文章は全て日本の書籍から引用されたものであり、様式は論説が主となる。 ¹⁹⁴
	七	穴埋め	10	10		接続語、副詞の応用
用紙二	八	翻訳	1	20		90
	九	作文	1	30		
合計			92	150	200	

*上記皮（主編）（2006）を参考に筆者作成

5-10. 担当教員から見る基礎段階と高年級段階との棲み分け

基礎段階と高年級段階の棲み分けは、担当教師にもあらわれている。筆者インタビュー調査によると、高年級段階を担当した教師はほとんど古典や文学教育を担当し、それは日本人教師が担当だったと言う（詳細は第十章参照のこと）。1985年から1987年まで、神奈川県教育委員会から遼寧大学に派遣された高等学校国語科教諭乾敏夫は、「中国の大学における外国語教育は『話す』『聞く』ことをも重視したもので、基本的には、むしろ話せるようにならなければ学生に外国語を教授したとは言えないというほどの、徹底した実践強調の傾向をもっているようである。」（p.57）としながらも、自身が担当する高年級段階のクラスの精読では、司馬遼太郎『無名の人』の読解などを行い、「上級学年になると、部分的に語を扱うだけでなく、文章全体の構成、要旨、といった大局的側面から文章を読みとらせたり、作者について調べさせ、その作風、創作当時の社会状況等についても理解させるなどの総合的読解は、日本の高校における現代文の授業とほぼ同じように進められる。」（p.55）と述べており、基礎と高級が完全に別物として認識されていることが分かる。1985年から1989

¹⁹⁴ 中文原文引用：「所选文章通常出自日本原版图书，以论述文居多。」（皮（主編），2006：23）

年まで、南京大学日本語学科で学んだ周如軍は、精読担当教師について、1年次は中国人教師、2年次は日本の中学校の教師、3年次は日本の高等学校の教師、4年次は日本の大学の教師であったと述べ、高年級段階は全て日本人が教えたと述べている（周、2008：50）。1994年から1996年まで北京市の大学に派遣された日本人日本語教師のJJ氏や、天津市の大学で日本語を学び、1990年代末以降教師となった中国人教師CC氏も、次のように述べ、読解を担当するのは、主に日本人であると言う。

基本的に私は3、4年生、それから大学院生を持ちました。つまり1、2年生は基本的に持たなかったですね。（中略）だから結局最初の導入のところ、基礎のところは中国の先生がやる場合が多かったと思います。（中略）私は文学と作文と古典文学史、それから後期からは古典文学を卒業論文という形（筆者注：で授業を担当していました。）ですから、どちらかという、もう既に完成時期（筆者注：の学生を教えていました）、大学院生なんかもっと発展という形のところを受け持たせていただきました。（JJ 34-38）

（筆者注：基礎段階と高級段階の目的は）違いますね。基礎段階は語学の基本。（中略）高級になると、日本に対する考え方とか、文化理解とか運用能力とか。（中略）専門的なものに入って行く。私の大学時代、基礎は全部中国人教師、高級に入ると日本人教師（筆者注：が担当することになる）。丁度日本人の高校教師が定年してから中国に来る。だから多分教えるのは余裕だった。（中略）（筆者注：教科書の）中の内容も国語教師が使っている文章。教えてくれると普通の中国人教師より深くまで教えてくれて。（中略）中国人の理解している文章と日本人の理解している文章は必ず違うんですよ。（CC 24-38）

このように、基礎段階と高年級段階との棲み分けのもと、授業の担当者もまた分けられ、基礎段階の授業は中国人教師が行い、高年級段階の授業は日本人教師が行うという慣例がある大学も少なくないことが明らかとなった。このことは学習者のビリーフとしても根強く、中国の日本語専攻大学生が持つ学習ビリーフについて調査した葛茜は、次のように述べている。

中国人教師は同国人として、日本語学習のモデルと将来自分の目標にもなっている。学習動機のところで紹介した、不本意にも日本語専攻を選ばされた学習者が、教壇で流暢な日本語を操る学部長の姿を見て、自分も将来ああいうふうになりたいと心の中で誓ったという事例は、「将来の目標」という役割を語っている。「知識の教授者」という役割はさらに詳しく「母国語で対照言語学の立場から文法説明をする」、「翻訳、通訳のテクニックが紹介できる」と説明されている。「学習の管理者」という役割は低学年の時に強く求められる傾向がある。理由として、入門段階で、自分に合う学習ストラテジーもまだ確立できていないし、高校まで慣れてきた受動的な学習のスタイルを持っており、自己管理がうまくできず、教師の管理が必要とされるということが挙げられている。「助言者」という役割は主に学習ストラテジー、学習リソースの紹介に集中している。日本人教師の場合、日本語母語話者である立場から、日本語の「正確さ」が強く求められる傾向が強い。この正確さはさらに「発音の正しさ」、「文法の正しさ」、「表現の正しさ」を意味している。「日本文化の伝授者」というのは、茶道、生け花などいわゆる伝統的な日本文化のほかに、日本の大学生の生活や、若者の文化など、広範囲に及んでいる。中国人教師、日本人教師の授業のやり方に対する評価と希望も異なる。中国人教師は文法説明に強い、また学習の特徴やプロセスがよく理解できる一方、授業の方式が単一でつまらないと感じられる時もある。一方、日本人教師の授業は、授業の内容と素材は新しく、興味を引き出させるものが多いし、身振り手振りできいきとした、活発な教室雰囲気を有している。(葛, 2009 : 92-93)

学習者は中国人教師と日本人教師とに対し、それぞれ異なる教師像を抱いており、中国人教師に対しては、日本語学習や将来のモデル、「知識の教授者」、「学習の管理者」、「助言者」、といった役割を期待している。一方で、日本人教師には、日本語母語話者である立場から、日本語の「正確さ」のモデル、「日本文化の伝授者」、といった役割を期待していると指摘されているのである。教師の意識についても調査が行われている。長坂・木田(2011)は、中国の大学で日本語教育に携わる教師計 85 名へのアンケート調査を実施し、多くの中国人教師達が、「日本人の考え方」「自然な日本語」については教えることが難しいと意識していることを次のように指摘している。

「日本人の考え方」は、指導が難しい項目として 1 位になっている。また、日本語として自然な表現を教えることが難しいと感じている教師が多いことも分かる。また、授業・指導の方法、学習者の動機や意欲を強めることや、適切な教材・資料の活用など、教室でどのように教師が指導するかに関わる点が多く記述されていた。覚えた表現を実際に使い、自分の考えや意見などを話させることが難しいと感じている教師の姿もうかがえる。また教師の日本語力に関する記述が 8 番目に多かった。2 位に「自然な日本語」を教える困難があげられた（長坂・木田，2011：52）

日本人教師の中にも、「中国人教師と違ってネイティブ・スピーカーたる我々日本人が教えることは、辞書的説明以外の所に多くあるのではないかとも思う。」（永井，1992：129）というように、「ネイティブ」「日本人」を基準とした中国人教師との役割の違いを意識する声もあった。

母語話者による教育に文化的内容が含まれているという考えから、「母国語教育（国語教育）」を重視する主張も存在する。侯（1998）は次のように述べ、自国文化の環境の中で母国語を使って、読解と文法を中心に言語体系と伝統文化とが一体となった教育を行う母国語教育について説明し、言葉の教育もそうあるべきであると述べている。

言語体系は、文字と音声といった物理的・具象的な記号体系、抽象的な意味・概念、論理的な文法といったもので構成され、これらによって情報を記述し、読解する役目を果たしている。その言語体系は、既に伝統文法によって合理的・経済的にまとめられている。今まで各国の母国語の教育も、読解と文法を中心に能率よく行われてきた。母国語教育の場合、学習者は自国文化の環境にいるし、文科・理科の学習内容は、母国語によって教えられているので、言語体系と伝統文化とが一体になって身につけることができる。しかし、言葉の勉強の目的は、それを活用してコミュニケーションをし、伝統文化を受け継いだ上、新しい文化を築くことにある。目的は、言語体系を覚えるだけではないから、精神面での文化的内容も重視すべきである。（p.72）

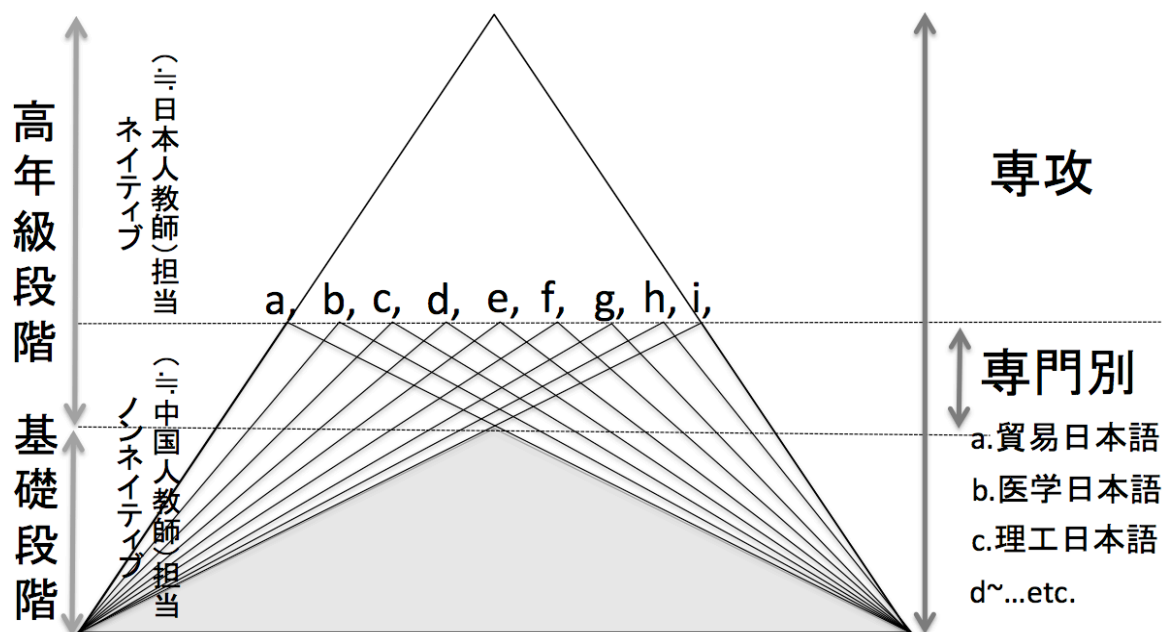
1970 年代前半に上海市の大学日本語学科で学び、その後、現在まで日本語教育に携わっている中国人教師 CG 氏は次のように述べ、高年級段階を日本人教師が担当する意図につい

て、日本人教師は「日本の文化・文学に造詣のある先生」（CG 70）であり、中国の大学側としては、「深みのある授業をして欲しい。」（CG 70）と言う。

よその大学に行く（筆者注：行って比べてみる）と分かるけどね、こちら（筆者注：中国の大学専攻日本語学科）で教えてもらう先生には、普通の会話とかより、より一歩日本の文化・文学に造詣のある先生に深みのある授業をして欲しい。だから低学年にはほとんど日本人の先生は教えないですね。会話とかヒアリングとか全部我々中国人の先生がやります。（CG 70-71）

このように、中国の大学専攻日本語教育では、基礎段階と高年級段階とを明確に分け、そのことによって、担当教師も棲み分けが生じる傾向にあることが明らかとなった（【図. 13-1】）。そして、中国の大学専攻日本語教育の中において文学教育は、基礎段階の上部（高年級段階）に位置づけられ、高年級段階の到達目標・内容としては、今もなお、文学教

育が重視され、日本人教師が授業を担当している¹⁹⁵ことが明らかとなった。



【図. 13-1】基礎段階・高年級段階における日本人教師と中国人教師の担当の役割

¹⁹⁵ もちろん、教育機関によっては日本人教師が少ない、或いはいないといった事情で、中国人教師が担当するケースもある。また、中国人教師の中にも国文学を専門に学んだ者や、日本で教育を受けた者、日本語を半ば母語として学んだ者がおり、そうした教師が担当することもある。また、日本人教師であっても基礎段階を担当することもある。例えば、1980年から1982年まで、神奈川県教育委員会から上海の大学に派遣された JB 氏は、在任期間中、中国語が堪能な同僚日本人教師は中国語による文法説明が可能のため、基礎段階を担当していたと証言している (JB 83・84・85・197)。また、篠崎 (2003) は、次のように述べ、日本語教育の知識や経験のある日本人教師が徐々に増えており、従来のように高年級段階のみを担当するという慣例に少しずつ変化が起きていると指摘している。「日本人教師は、大学の日本語科で会話や作文、高学年の読解などを担当することが多かった。これは、日本から派遣される教師が、学校教育 (国語) の経験者が中心で外国人に対する日本語教育の経験者が少なかったためである。また、中国人教師のレベルが高く、初級段階での教育が確立されていることも要因といえる。しかし、最近是中国の教育現場が多様化し、日本語教育の知識や経験がある日本人教師も増えているので、状況が変わりつつある。」 (篠崎, 2003: 18)。但し、筆者インタビュー調査の結果、インタビューを行った教師が所属する全ての機関で、日本人教師の担当とされていたため、基礎段階は中国人教師が担当し、高年級段階は日本人教師が担当するという構図は、過去から現在にかけて、非常に広い範囲で見られる傾向であることは確かである。木村 (1981) は、1980年の夏から秋にかけて北京の日本語研修センターで自身が担当した現地教師 120 名に対するアンケート調査結果について紹介し、中国人教師の担当レベルは「初級中級が非常に多い。」 (p.29) と述べている。上海の復旦大学の日本語教育について調査した茂住 (2003) は、基礎段階の開始時期は中国人教師が中国語を介して授業を行うが、徐々に日本語の比率を上げ、基礎段階の終わりには、ほぼ全て日本語のみで教授し日本語能力試験 2 級合格レベルまで到達させることができると述べている。「始めのうちはもちろん中国語を用いて解説・説明や学生への指示を行なうが、だんだんと日本語使用を増やし、最終的には授業中の使用言語を (教師、学生ともに) 100% 近く日本語のみで行なうようにしている。教室の外へ一歩出れば日本語などまったく使われない環境の中で日本語を身に付けさせるためには、このくらいの厳しさと緊張感が必要だと担当教員は述べている。このように、日本語教育の根幹となる部分を実力のある中国人教師が担当し、2 年間で確実に学生を日能試 2 級レベルまで導くことができることが当学科の強みである。」 (茂住, 2003: 174)

6. 考察

以下に、得られた結果について考察を行う。

6-1. 最初期から重視され 1980 年代に普及した文学教育

第十三章による調査の結果、中国の大学専攻日本語教育では、1949 年の開始後すぐに文学教育が行われていたことが明らかとなった。最も早く、日本の古典文学や近現代文学教育を担当した教師は北京大学東語系の劉振瀛（1915-1990）であり、1950 年代から 1960 年代にかけて帰国華僑や日本への留学経験者、或いは、日本の旧植民地などで国語として日本語を学んだ者などによって日本文学教育が試みられていたことが判明した。1970 年代の日中関係の深化に伴い、日本語人材に求められる力が高度化・複雑化すると共に、言葉だけではなく、文化や日本人の考え方について指導することの重要性が主張され、そうしたものが込められていると考えられた文学が注目されることとなった。1982 年に中国の日本語教育学会会長となる劉振瀛が「建国以来日語教学的回顧（日本語表記：建国以来日語教学的回顧）」と題して行った発表では、文学作品選、日本古典詩歌選、近代日本文芸思潮史などの文学関連の課程を必修科目又は選択履修科目として設置することが望ましいと主張された。実際の授業は、国交回復と共に活発化した教師派遣や国語教科書の流入によって実現が後押しされ、当時検討されていた古典文学も含めた文学教育の実施が可能となり、普及して行ったのである。

以上から、中国の日本語教育において、文学を用いた教育を重視するべきであるという言説は建国直後から存在し、一部の機関では実際に授業が行われていたが、広く普及したのは 1980 年代であったことが分かるのである。

6-2. 言語教育としての日本語教育への着目と文学批判

一方で、1980 年代には、文学教育を中心とした教育への批判や、国語教育の内容や手法を用いることへの批判も巻き起こっていたことも明らかとなった。帰国華僑、日本人残留孤児、戦前に旧植民地の高等教育機関などで教育を受けた者、日本の高等学校国語科教諭といった、言わば「国語」として日本語を習得した者、或いは、国語教育を専門とする者達が、「日本語」を教えることに不具合が生じていると指摘された。1990 年代に入ると、中国の日本語教育が扱う文法・語彙・文型といった言語面に関する議論がなされるようになった。1980 年代の文学教育の普及は、一方で、批判も呼んでいたことが明らかとなったのである。

6-3. 言語能力主義の基礎段階と文学主義の高年級段階

1980年代、文学教育の重要性が説かれ、普及して行く中で、文学教育批判もまた隆盛を極めたが、こうした状況の中で『教学大纲』が検討された。独自の調査・研究に加え、日本の日本語能力試験や日本の教材も参照しながら作成された基礎段階の『教学大纲』には教育内容として文学の記述はなく、むしろ、文学教育は基礎段階を修了した後に学ぶものとして認識されるようになった。この傾向は改訂が行われた基礎段階（2001）も同様である。「言語基礎能力の訓練」を中心とすることには、改定前も改定後も変わりはなく、文学はむしろ基礎段階でしっかり日本語力を養った後に取り組みされるべきものと認識されている。

2000年に発表された高年級段階の『教学大纲』には文学教育に関する記述が存在する。高年級段階（2000）の教育内容は大きく（一）日本語総合技能（二）日本語言語学（三）日本文学（四）日本社会文化、の四つに分けられる（教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组，2000：2）。これは基礎段階（1990）の（一）音韻（二）文字と語彙（三）文法（四）文型（五）功能意念（言葉の機能・概念という意味）や、基礎段階（2001）の（一）音韻（二）文字と語彙（三）文法（四）文型（五）功能意念（六）社会文化、には見られない「日本文学」が設けられているのが大きな特徴である。現行の高年級段階『教学大纲』には、近現代文学作品や古典文学作品が日本語教育にとって重要不可欠であることが論じられており、批判はありながらも文学は高年級段階で設けられ重視されていることが明らかとなった。つまり、中国の大学専攻日本語教育の中において文学教育は、基礎段階の上部（高年級段階）に位置づけられ、基礎を習得した後の到達目標（高年級段階の目標）の中においては、今もなお、文学教育が重視されていることが明らかとなった。

6-4. 分断された基礎段階と高年級段階—「日本語教育」と「国語教育」—

現行の基礎段階・高年級段階『教学大纲』に基づいて実施される大学専攻四級考试・八級考试（大学専攻日本語教育の学習到達度を測る試験で、教育部が主催するも）の構成と内容にも基礎段階と高年級段階との異なりが見られ、両者を明確に分ける大きな要素は「文学」であり、「文学」によって基礎段階と高年級段階との間に棲み分けが生じていることが明らかとなった。

基礎段階と高年級段階の棲み分けは、担当教師にもあらわれている。筆者インタビュー調査によると、基礎段階の初期では中国人教師が中国語を用いて指導し、ある程度日本語が聞き取れる段階に入ってから日本語を用いて授業を行う。高年級段階では、精読や文学史、

古典文学選読といった文学関連の授業は日本人教師担当している（JJ氏・CC氏・CF氏）。高年級段階の授業内容は日本の高等学校の国語科の授業と同様の形で展開されることが多いため（第十二章参照のこと）、現在でも、日本語教育の専門家よりも、国語教育の専門家を採用したいという大学が少なくない（CF 68-70）。教育内容や担当教員の観点からも基礎段階と高年級段階とは明確な線引きが行われているが、両者をかろうじて繋ぐものは基本語彙や文法（学校文法）である。そのため、日本語教育文法が提案され、基礎段階の授業において日本語教育文法を導入しようという機運が高まった時にも、高年級段階で用いられる学校文法との整合性が取れないため、広まらないということも指摘されている（CF 123-127）。

中国の大学専攻日本語教育において基礎段階と高年級段階とは、基礎段階においては言語能力主義のもと、「日本語教育」が意識された教育が行われているが、高年級段階では文学教育を中心とした「国語教育」に近いものが実施されており、両者は分断されていることが明らかとなった。

第十二章で明らかにした中国の大学専攻日本語教育における文学を巡る議論と展開は、日本の国語教育のものと似た状況にあり、また、中国の大学専攻日本語教育における文学教育重視の思想からは、中国の大学専攻日本語教育が基礎段階と高年級段階とに分断されている事実が浮かび上がるのである。

7. まとめ

以上、第十三章では、日本の日本語教育と国語教育、英語教育、そして、中国の日本語教育における言語教育と文学教育について論じた論考を中心に、各種議論を整理し、第十二章で明らかにした文学主義の議論が、言語教育と文学教育との関係に関する議論の中にどのように位置づけられるか、また、中国の大学専攻日本語教育における文学教育についての考え方が、中国の大学専攻日本語教育について考える際に何を示唆するかについて考察した。

結果、（1）中国の大学専攻日本語教育では、1949年の開始直後に一部機関において帰国華僑や日本への留学経験者、或いは、日本の旧植民地などで国語として日本語を学んだ教師によって文学教育（古典文学を含む）も行われ、文学教育の重要性が説かれていたということ。（2）本格的に全国で実施されるようになるのは日中関係が深化する1970年代末であり、文学教育を必修にすべきであるという主張が研究会などでもなされ、日本からの派遣教師事業の活発化が普及実現を後押ししたこと。こうした中、（3）文学教育を中心とした教育への批判や、国語教育の内容や手法を用いることへの批判が起こり、1990年代になる

と言語教育としての日本語教育への変革の機運が高まり、文学教育への強い反発を生むこととなったこと。しかしながら、(4) 言語教育の色合いが強い基礎段階の『教学大纲』の改訂と、新たに高年級段階の『教学大纲』が設置されることによって両者の棲み分けが生じ、文学教育重視の考え方は高年級段階に温存され、高年級段階の教育目標・内容は日本の国語教育のそれに共通する部分があること。(5) 中国の大学専攻日本語教育における言語教育と文学教育との関係に関する議論は、日本の国語教育における議論と近似していること。(6) 『教学大纲』に基づいて実施されている大学専攻四級考試・八級考試の構成と内容、或いは、担当教師からも、基礎段階と高年級段階とには明確な棲み分けが生じていることが分かり、中国の大学専攻日本語教育における文学重視の思想からは、中国の大学専攻日本語教育が基礎段階と高年級段階とに分断されていることが示唆されること。以上の6点が明らかとなった。

終章では、第I部から第IV部にかけて論じて来たことをまとめ、結論を述べる。

終章

結論

以上、本研究では、第 I 部から第 IV 部にかけて、十三の章を設け、現代中国の大学専攻日本語教育の教育内容や手法が固定化されて来た実態を指摘し、これまで潜在的であった種々の要因を顕在化させる包括的な日本語教科書の史的研究を行った。「包括的」とは、具体的には、研究の「縦軸」を 1949 年以降の過去から現在までの時間軸で設定し、そこに、アンケートやインタビュー調査によって導かれた学習者や教師の証言、資料調査で得られた各時期における史実、教科書分析によって導かれた複数の教科書の内容の実態、という「横軸」を重ねることで、可能となったものである。

この包括的研究から得られた結論を簡潔にまとめると、現代中国の大学専攻日本語教育には、「文学思想」とも言える文学重視の考えが根強く存在し、特に高年級段階は教育の目標、内容、手法について日本の「国語教育」の強い影響を受ける形で固定化されて来た側面を持つ。そして、このことが、日本語教育そのものを基礎段階と高年級段階とに大きく分断し、高年級段階への移行過程に位置づけられた基礎段階もまた、硬直化の煽りを受ける結果を招いたことが指摘出来るのである。

本研究で得られたこれらの知見は、中国の大学専攻日本語教育に関するマクロ的且つ基礎的な理解に過ぎないかもしれないが、この「マクロ的且つ基礎的な理解」こそが、今後の中国の大学専攻日本語教育を考える上で、重要であると筆者は考える。なぜなら、これまでの日本語教育研究では、「日本語教育」を個別の現象ごとに切り分け、それぞれの問題や不適切性について指摘するミクロ的且つ応用的な理解を得るための研究が主流であるが、そうした研究だけでは、日本語教育そのものが孕む問題や課題について明らかにすることが出来ないと考えるからである。

例えば、序章でも指摘したように、日本語教科書に関する従来の研究では、「ニーズ」がクローズアップされ、教科書に掲載された文章の様式、題材、年代、などの不適切性をそれぞれに指摘するものが多い。もちろん、筆者自身、そうした研究から学ぶことは非常に多く、その意義は承知している。本研究もまた、そうした既存研究の積み重ねのもとに成立したものである。しかしながら、このような現行教科書の不備を指摘した研究者側の声が広く聞き入れられ、状況の変化に繋がることはほとんどなかった。教科書の、差し当たっての問題点と課題は明らかになるものの、ニーズへの対応が行われずに固定化され続けて来た要因については不明であるため、日本語教育全体の問題と課題が明らかにならないからである。特定の対象の問題と課題を指摘するといった、ミクロ的且つ応用的な理解

を得るための研究は無論重要ではあるが、それらのみでは、今後の中国の大学専攻日本語教育は立ち行かなくなると筆者は考えるのである¹⁹⁶。

もう一つ、具体例を挙げたい。第十一章で明らかにしたように、中国における日本語教育に関する研究は 1990 年代初頭から活発化した。学術誌『日语学习与研究』を例に挙げれば、論考の執筆者の中心は、古くから日本語教育を実施していた北京や、日本語教育が盛んな吉林、遼寧、天津、山東、江蘇などの沿岸部諸都市の大学に所属する教師であり¹⁹⁷、研究対象は、大学における日本語教育が 6 割強を占めている¹⁹⁸。日本語教育の内容を強く規定して来た考えや価値観、目標として考えられる主張・キーワードは主に、「文学重視」「文化理解」「コミュニケーション能力育成」「国家建設」「中国独自の日本語教育スタイル」「学習者中心・学習者重視」「研究型人材養成」「社会ニーズへの対応」「教養力」「学習者主体・学習者主導」「複合型人才・日本語+ α 人材」「文化理解」「コミュニケーション能力育成」「ビジネス日本語」である（第十一章、5-6. 「『日本語教育が目指したもの』の変遷」参照のこと）。それぞれの論考が対象とする個別の現象について考えれば、確かにさまざまな問題が指摘でき、教授法や教科書、教育環境等について早急な改善が求められていると言える。しかしながら、別の視点から日本語教育全体を思想的背景も含めた形で遡ってみると、これらの教育言説の見え方もまた変わって来るのである。例として、本研究が明らかにした文学思想（詳細は第十二章参照のこと）をもとに考えれば、先の主張・キーワードと、現行の教育内容や手法とが、それほど矛盾しないものであるとも考えられるのである。「文学重視」については、言うまでもなく、「文化理解」についても、言葉の規範性や普遍的な文化体系を「文学」や「古典」に定めた文学思想に基づいて考えた場合、現行の教育内容が古典文学や近現代文学を用いていることは問題とは言えないだろう。

¹⁹⁶ 対象を細かく設定し、その枠内で考察すれば確かに問題は明らかになり、課題も明確である。だが、そうした研究成果（「理論」と、日本語教育そのもの（「実践」との間には、目に見えない大きな溝が生じてしまう。問題と課題が分かっている、現実の教育内容や手法を変化させられない、別の要因があるからである。近年では、教育言説と教育実態との間に距離があり、研究で得られた成果が教育実践に反映されていないという指摘（劉，2007；楊・陳，2009）もなされているが、こうした現実を写し取っているものと考えられる。

¹⁹⁷ 「地域としては、北京が最も多く 27%（56）であり、続いて、遼寧 9%（18）、吉林 7%（15）、上海 6%（13）となっており、全体の約半数を占める。そして執筆者が日本の教育機関に所属するものが 6%（12）であり、その他に、山東 5%（11）、河南 4%（9）、広東 4%（9）、天津 4%（9）、江蘇 4%（9）と続く。」（第十一章「5-2. 執筆者の所属機関の地域分布」より抜粋）

¹⁹⁸ 「最も多かったのは高等教育専攻日本語教育で 45%（90）、続いて高等教育非専攻日本語教育 18%（36）、日本語教育全般 15%（30）、高等教育（他）12%（24）、学校教育以外 4%（9）、中等教育段階 3%（6）、高等教育大学院 2%（4）、初等教育段階 1%（1）となった。」（第十一章「5-3. 研究対象とされる段階」より抜粋）

「コミュニケーション能力育成」についても、日本語の規範や文化、人々の考え、が文学に込められている（詳細は第十二章参照のこと）とすれば、コミュニケーション能力育成に文学教育は欠かせないものとなるであろう。「国家建設」のための日本語教育についても然りである¹⁹⁹。

ある意味、中国の大学専攻日本語教育 60 年の歴史の中で、複数の教育言説が目立った論争も起こさずに共存出来た（詳細は第十一章参照のこと）理由の一つには、こうした教育思想と教育内容・手法とが潜在的には繋がって来たことが挙げられると筆者は考える。本研究が指摘した文学思想は、根本的には現行教育とは矛盾せず、さらに、文学思想自体が不動の存在であり続ける限り、いかなる言説が生まれようとも、「文学とは言語の規範的在り方を示すものであり、且つ、文化や人々の考え方の典型が表現されたものである」という思想に回収されてしまうという見方が出来るのである。

中国の大学専攻日本語教育のこれからを考えるにあたって、部分的な対象の限定された問題を取り上げ、性急に目先の打ち手を見つけようとするのみでは不十分であるだろう。思想的な背景をも含めた形で「日本語教育」を捉え、その実態をさまざまな角度から分析し、じっくりと過去と現在とを行き来する「包括的」研究が必要であると筆者は考えるのである。

終章では、上記の考えの下に行われた本研究の結果を第一節においてまとめる（1-1～1-6）。次に、研究結果をもとに導かれた中国の大学専攻日本語教育が胚胎する問題について述べ（1-7）、中国の大学専攻日本語教科書／教育の課題と展望（1-8）について指摘する。その上で、本研究による成果（第二節）と今後の課題（第三節）について述べる。

1. 結論

以下に、本研究の結論について述べる。

¹⁹⁹ その他、「中国独自の日本語教育スタイル」についても、文学思想に基づく教育もまた、中国独自の日本語教育スタイルと十分に認められるだろう。「学習者中心・学習者重視」も、第三章で述べたように、学習者が求めているものが「日本社会や日本人の日々の生活」であれば、文学作品を用いて実現することが可能であるとも言えるだろう。「研究型人才養成」に至っては、第十三章で述べたように、「研究」と文学教育との親和性は非常に高いため矛盾は起らない。「社会ニーズへの対応」についても、より高度な日本語人材が求められれば求められる程、文学教育は必須であるとも言えてしまうのである。「教養力」も同様である。さらに、「学習者主体・学習者主導」についても文学作品を題材に実現することが完全に不可能であるとも言えないだろう。「複合型人才・日本語+ α 人材」は、必ずしも日本語や日本の文化だけについて論じたものではないが、確実な専門力を土台に他分野の力を得て行くべきであるという考えであれば、文学教育もまた不合理ではないと言えるだろう。「文化理解」「ビジネス日本語」についても、日本人の心や考え、習慣までもが文学作品に込められているという考えに基づけば、文学教育も妥当であると言える。

1-1. 中国の大学専攻日本語教育の現代史的背景

中華人民共和国設立以後の日本語教育について、(1) ドキュメント調査、(2) 既存研究分析、(3) インタビュー調査、(4) 公式統計調査の二次分析の4つの手法を用いて調査を行い、「黎明期・揺籃期」、「復興期・確立期」、「成長期・成熟期」、「転換期」の各時期における背景と目的、教師、学習者を取り巻く状況の変遷を把握した。

結果、第一に、現代中国が建国される1949年から1963年までの間、中国における日本語教育は、戦後処理や国外情報の受信、将来的な国家建設のための人材養成、が主題とされ、言わば現代中国日本語教育の「黎明期」にあったと言える。現地教師には、帰国華僑、戦前に旧植民地の高等教育機関で教育を受けた者などが中心に採用された。日本人教師は、戦後中国に残った日本人が中心に採用された。中国の大学専攻日本語教育事業が国策に基づいて本格的に推進され始めるのは、ロシア語教育中心であった外国語教育が見直され、『外语教育七年规划纲要』（国务院）が発表され、北京第二外国语学院や秦皇島外语专科学校、大连日语专科学校（現「大连外国语学院」）などが設置された1964年からである。しかし、社会状況の大きな変革の影響から徐々に停滞し、1960年代の後半から1970年代の初頭までは中断を余儀なくされた。その後、少しずつ学生募集や授業が再開され、1972年には、ほとんどの大学の日本語学科が学生を募集するようになった。但し、1970年代の教育内容や手法は、社会情勢の影響を色濃く反映したものであったと言える。第二に、「復興期（1972-1977）」には、まだ「中断期」の影響は残るものの、少ない教育インフラのもと、教師や学習者は、非常に意欲的に日本語の教育・学習に取り組んでいた。一大ブームとなったのがラジオ日本語講座であり、文化大革命による中断を経て再開された日本語教育では、ラジオ放送やオープンリール式のテープレコーダーを活用した教育・学習も行われるようになった。

「復興期」の日本語教育には、それまで、もっぱら日本語で書かれた資料などを「読む」ことが重視された教育から、「聴く」「話す」も意識された教育への変化が見られるのである。第三に、「確立期（1979-1989）」には、本格的な外交が開始されると共に、日本語ブームが起き、さまざまな事業が展開された中で、日本語人材に求められる力も高度化・複雑化して行き、日本語教育の大きな課題の一つとなった。このような背景のもと、教師の再教育やさまざまな日本語教育事業・施策が展開され、さらには『教学大纲』という教育の枠組み、教材なども検討され、形作られて行ったのである。第四に、「成熟期（2000-2010）」には、基礎段階・高年級段階の『教学大纲』の整備に加え、大学専攻日本語教育における学習到達度を測る試験も設けられ、高校日语专业四级・八級試験が実施されるようになった。主な変

化としては、これまで「コミュニケーション能力の育成」とされて来た目標が「“異文化”コミュニケーション能力の育成」とされたこと。また、日本の社会や経済、政治、文化についての知識を示した「日本事情」という概念が、「文化理解」に重点移行されたことである。こうした中、それまでの教育の主軸も広く捉えられ、従来重視されて来た国家政策や、機関の指針、教師の方針に加え、多様化した学習者の「ニーズ」への対応が教育の課題とされた。また、教育の中心的な目標に据えられている「日本語能力」の育成についても、より広く定義されるようになり、「複合型」日本語人材育成が急務であると主張された。非言語的コミュニケーションや、異文化理解の重要性が説かれて行くこととなったと言える。第五に、「転換期（2011-）」に入ると、学習者の学習目的や、教育内容、方法に「転換」の機が訪れ、教育の内容や教授法、教科書の改革が急務とされるようになった。

以上、中国の大学専攻日本語教育の現代史的背景が明らかとなった。

1-2. 中国の大学専攻日本語教科書の固定化—国語教科書との近似性—

こうした背景を持つ中国の大学専攻日本語教科書の特徴について明らかにするために、現行教科書（基礎段階・高年級段階日本語教科書計 37 冊）と日本の国語教科書との関わりという視点から調査を実施した。

結果、中国国内で広く利用されている精読用日本語教科書は、国語教科書との内容的近似性を持つことが明らかとなった。特に、高年級段階では、作品が国語教科書に掲載されたものと一致する度合いは最も高い日本語教科書で 88%を示し、17 冊のうち 12 冊の日本語教科書が 50%以上の重なりを示すことが明らかになった。また、作家が国語教科書に掲載されたものと一致する度合いは、17 冊全ての日本語教科書が 50%以上の重なりを示しており、最も高いもので 100%の重複を示すことが明らかになった。1960 年代から 1980 年代までに発行された主要精読教科書計 14 冊についても調査を行ったところ、国語教科書との内容的近似性は、文化大革命の影響を受けた 1970 年代を除くほぼ全ての時期に見られ、1960 年代に発行された日本語教科書は小学校の国語教科書と、1980 年代に発行された日本語教科書は中学校の国語教科書と、そして、1990 年代以降に発行された現行日本語教科書は高等学校の国語教科書との重なり度合いが高く、各時代の大学専攻日本語教育の目標が、国語科の学習段階に基づいて設定されていた可能性があることが明らかとなった。

1-3. 固定化の実態—国語教科書との包摂関係—

国語教科書との近似性を保つ形で固定化された日本語教科書について、具体的に国語教科書とどのような関係にあるのか、その異同と両者の役割について調査を行い考察した。まず、高年級段階の日本語教科書の内容的特徴を、掲載された作品の様式と年代、文章の題材の三つの観点から分析した結果、(1) 掲載作品の様式では、「評論」「随想」「小説」といった近現代の作品が大半を占めていること、(2) 文章の題材については、全体の 62.7%が「文学」となっており、そのうち、7割強は「国語教科書重複作品」であり、(3) 高年級段階の日本語教科書に至っては、小説や随想、評論文だけではなく、古典文学や漢文といったものも取り扱われており、大半が高等学校の国語教科書から引用されていることが明らかとなった。次に、過去の日本語教科書についても調査を行ったところ、(1)～(3)の特徴は近年に近づくにつれ、より顕著になって来たことが明らかとなった。さらに、現行教科書の設問に着目した調査を行い、中国の大学専攻日本語教育において主幹科目とされる精読科目の高年級段階日本語教科書と国語教科書との比較・分析を行った結果、日本語教科書には国語教科書の内容と同じ形で設問が掲載されている他に、次のような両者の異なりも見られた。設問区分別の観点からは、日本語教科書には区分「日本語力が問われるもの」として、日本語を中国語に翻訳する・特定の語や表現を使って短文を作る設問が多い一方で、国語教科書には、片仮名を漢字に直す・熟語を調べる設問が多いこと。また、国語教科書には区分「該当部分の指摘」「本文の再解釈を要する問い」「書き手の表現技巧についての問い」「推論を要する問い」「自分の経験・考え・感想を述べる」など、日本語を使って自身が持つ情報や読み取った情報を説明したり、考えを表現したりする設問が多いこと。日本語教科書では、国語教科書に掲載されていなかった情報でも学習者に必要と判断された情報が追加されていたり、逆に大学生である学習者であれば既に知っていると思われる情報が削除されていたり、学習者が関心を持つと判断された情報が補充されていたり、教師と学習者のボリュームや時間数を考慮した活動項目（「表現」「ディスカッション」など）が削除されていたり、といった編集が国語教科書を包摂する形でなされていること。このため、日本語教科書の分量は国語教科書の実に 3 倍となっていること。以上から、中国の日本語教科書は国語教科書との内容的近似性があり、特に掲載作品・作家は全く同じものも存在するが、その指導の方法については、完全に同じではないということが明らかとなった。日本語教科書の作成は、国語教科書の内容を参照する過程で、日本語教育の『教学大纲』で示されている学習到達目標や教育方針、そして日本語教育の対象の特徴などといった要素を十分に考慮していた。

つまり、日本語教科書は、本来、目的や対象が異なる国語教科書を取り込むために、国語教科書の完全な複製ではなく、加筆修正を施しながら、国語教科書を包摂する形で編纂されているのである。

1-4. 国語教育の内容・手法を用いることへの批判

しかし、ほどなくして教育現場では、このようなやり方には問題があると指摘されるようになり、1980 年前後から「第二言語としての日本語の教育は国語教育とは異なるため、高等学校国語科教諭などが国語教育の内容・手法で教えることは問題である」と指摘されるようになっていたことが明らかとなった。さらに、1990 年代には学校文法ではなく、日本語教育文法を用いることが推奨された。

当時、批判の矢面に立たされた高等学校派遣の国語科教諭達（1979 年から現在までに派遣された教師）へのインタビュー調査から、実際に中国の大学で日本語教育に携わった国語科教諭がどのような役割を期待され、どのような内容で教育を実践し、具体的にどのような課題に直面していたのかについて調査し考察を行った。結果、（1）教師に求められる役割、担当学年、科目によって派遣教師の専門性を活かすことが出来るもの（主に高年級段階）と、そうではないもの（主に基礎段階）とがあること。具体的には「正しい（美しい）日本語」「日本人の心（考え）」の規範を示すことが主眼に置かれた科目では国語教育の内容や手法を用いることが可能だが、語学教育としての言葉の意味や使い方の説明を要する科目には不具合が生じていた。（2）現地では「（1）」に述べた派遣教師の適性を考慮した科目設定がなされており、基本的には、国語教育の内容や手法で教えることが現地でも求められて来たこと。（3）但し、全く同一であるわけではなく、観点の違いや、学生達の関心や意識の違い、扱う必要のある知識や情報の違いによる課題も存在し、各人が対応を試みたり、事業全体で課題が共有されたりして来たこと。以上の 3 点が明らかとなった。

1-5. 固定化を起こした 5 つの要因

国語教育の内容や手法を用いて日本語教育を行うことに批判がありながらも、なぜ、固定化が続くのだろうか。その要因について調査と考察を行った。まず、中国の大学専攻日本語教育について論じた教育言説を対象に、これまで、どのような教育言説が展開され日本語教育として何が目指されて来たのかについて調べた。結果、（1）日本語教育言説が活発化したのは 1990 年代初頭からであり、その時期は基礎段階の『教学大纲』が制定され、機関教

も増加する時期であったこと。(2) 論考の執筆者は早い時期から高等教育機関における日本語教育が進められていた北京や、日本語教育が盛んな吉林、遼寧、天津、山東、江蘇などの沿岸部諸都市の大学に所属する教師が中心であり、研究対象は、大学における日本語教育が6割強を占めていること。(3) 刊行当初から論じられていた研究類目は「日本語学」「日本語教育学」「翻訳学」「文学」「日中対照言語学」「日本文化研究」であること。(4) 日本語教育を取り巻く状況や研究動向、或いは編集委員会の担当者によって盛衰が見られる研究類目は「文法研究」「日本外来語研究」「類義語研究」「音声研究」「古典・短歌・俳句」「近現代文学の翻訳」「科学技術や経済、新聞読解」「敬語と修辞」であること。(5) 日本語教育に関する研究分野は1980年代末から多様化していること。(6) 日本語教育に関する主張や目標、提言については次のような特徴があることが明らかとなった。1980年代初頭には、「文学作品を用いた日本語教育」が重視されており、その後、1980年代中頃には、実際に日本語を用いて交流するための「コミュニケーション能力」育成の必要性やそのための「文化理解」の重要性が指摘されていた。1990年代前後には国家建設のための日本語教育が提言され、科学技術や研究に関する日中の相互交流を支える日本語教育によって「四个现代化」²⁰⁰に貢献するべきであると主張された。中国国内の日本語教育事情や学習者に応じた中国の日本語研究や、日本語教育が目指されるようになる。コミュニケーション能力については継続して論じられている。1990年代後半になると、「学習者中心・学習者重視」といったものが指摘され、学習者の興味や関心に応じた教育の必要性が述べられている。文化理解や文学重視に関する論考も依然として存在する。2000年代初頭には研究型人材の育成や、「社会ニーズへの対応」として情報化社会とグローバル社会に適応した人材育成が目指された。さらに、「教養力」として単に言葉を使える人材でなく、人文学の教養を有する人材の育成が目指される。2000年代中盤から、「学習者主体・学習者主導」といったキーワードが出現し、さらに、「複合型人材・日本語+ α 人材」が提唱されるようになり、これまで以上に「総合的・総合性」が重視され、豊富な語彙知識、多様な言語表現、多角的な文化への視座と理解を可能とする人材育成が主張される。近年では、「文化理解」「コミュニケーション能力育成」「ビジネス日本語」といったものも出現している。一見関わりを持たない主張や目標が混在している様子が見て取れる。以上である。

²⁰⁰ 工業、農業、国防、科学技術の四分野での近代化の達成を目標とした国家計画。

教育言説の分析の結果、国語教育・国語教科書と直接関わりのある言説はほとんど見られず、関わりがあるものとして考えられるのは、文学を重視すべきだとする主張のみである。むしろ複数の言説が共存していることが明らかとなった。

多様な教育言説が出現しながらも、現行の教育内容・手法で固定化されていることに一見矛盾を感じてしまうが、むしろ、そうした矛盾が生じない考え方が存在するという仮説を立て、考察を行う必要があると考えた。加えて、教科書の内容が、教育現場の潜在意識や慣習、時々の時事や政治、特定のイデオロギーなどといったものの影響を受ける、という側面を考慮すると、教育言説だけではなく、教科書の内容を強く規定して来た考えや価値観、目標や社会状況、時代背景を、分析・考察することが求められると考え、1960年代から現在の間、に大学専攻日本語教育に携わった教師 29 名に対するインタビュー調査結果と、『教学大纲』や行政府資料、学術誌、教科書を作成・利用した教師の報告書から考察した。

結果、中国の日本語教科書が国語教科書との近似性を保つ形で固定化されて来た要因として、（1）日本語の模範的な表現形式、日本文化、日本人の思考を文学作品の内に見出し、古典文学から近現代文学までを学ぶことを重視する教育思想が教師間、『教学大纲』、研究者間で広く共有されて来たこと。（2）1970年代の日中関係の深化が高度な日本語人材養成を急務とし、教師派遣や国語教科書の流入を後押ししたことで、当時検討されていた古典文学も含めた文学教育の実施を可能とし、最も手近であった日本の国語教科書が用いられたこと。（3）高度な外国語人材の到達目標としては、その国の高等学校における母語教育科目を修了した程度が目安とされ、教材としては高等学校の国語教科書掲載作品が適当と考えられたこと。（4）国語教科書掲載作品は、中立性と合理性、普遍性、そして規範性という面から、中国の大学専攻日本語教育の教材として妥当であると考えられたこと。（5）高等学校の国語教育の内容・手法が中国の日本語教育現場で長年用いられることによって定着し、慣習化したことも日本語教科書の内容を規定する一因となっていること。以上の 5 点が明らかとなった。

1-6. 「日本語教育」と「国語教育」とを目指す中国の日本語教育—基礎段階と高年級段階に設けられた線引きと断絶—

長年中国の日本語教科書の内容について課題が指摘されながら、大きな変化が見られなかった要因には、日本語の模範的な表現形式、日本文化、日本人の思考を文学作品の内に見出し、古典文学から近現代文学までを学ぶことを重視する教育思想が教師間、『教学大纲』、

研究者間で広く共有されていたこと。そして、その思想を教育の実践に落とし込む段階で、日本の国語（教育・教科書）が参照され、その内容を大学専攻日本語教育の内容や目標として想定されて来たことによって、日本語教科書の内容が規定されるという状況が続いて来たことにあると考えられる。この、古典文学から近現代文学までを学ぶことを重視する教育思想については、他の言語教育にも見られる現象であるが、他言語との比較においてどのように位置づけられるのかを明らかにするために、日本の日本語教育と国語教育、英語教育、そして、中国の日本語教育における言語教育と文学教育について論じた論考を中心に、各種議論を整理した。結果、日本の日本語教育や英語教育では「実用性」「コミュニケーション」「生活言語」の観点から文学作品を教育に用いることが重視されてはならず、中国の大学専攻日本語教育の状況は日本の国語教育の状況に最も近いことが明らかとなった。さらに、中国の大学専攻日本語教育の文学主義の議論が、言語教育と文学教育との関係に関する議論の中にどのように位置づけられるか、また、中国の大学専攻日本語教育における文学教育についての考え方が、中国の大学専攻日本語教育について考える際に何を示唆するかについて考察した。

結果、（１）中国の大学専攻日本語教育では、1949年の開始直後に一部機関において帰国華僑や日本への留学経験者、或いは、日本の旧植民地などで国語として日本語を学んだ教師によって文学教育（古典文学を含む）も行われ、文学教育の重要性が説かれていたということ。（２）本格的に全国で実施されるようになるのは日中関係が深化する1970年代末であり、文学教育を必修にすべきであるという主張が研究会等でもなされ、日本からの派遣教師事業の活発化が普及実現を後押ししたこと。こうした中、（３）文学教育を中心とした教育への批判や、国語教育の内容や手法を用いることへの批判が起こり、1990年代になると言語教育としての日本語教育への変革の機運が高まり、文学教育への強い反対を生むこととなったこと。しかしながら、（４）言語教育の色合いが強い基礎段階の『教学大纲』の改訂と、新たに高年級段階の『教学大纲』が設置されることによって両者の棲み分けが生じ、文学教育重視の考え方は高年級段階に温存され、高年級段階の教育目標・内容は日本の国語教育のそれに共通する部分があること。（５）中国の大学専攻日本語教育における言語教育と文学教育との関係に関する議論は、日本の国語教育における議論と近似していること。

（６）『教学大纲』に基づいて実施されている大学専攻四级考试・八级考试の構成と内容、或いは、担当教師からも、基礎段階と高年級段階とには明確な棲み分けが生じていることが分かり、中国の大学専攻日本語教育における文学重視の思想からは、中国の大学専攻日本語

教育が基礎段階と高年級段階とに分断されていることが示唆されること。以上の6点が明らかとなった。

1-7. 包括的研究から浮かび上がる大学専攻日本語教科書／教育が胚胎する問題

文学の価値や文学教育の意義については、筆者自身も実感し、本研究で取り上げた各種論考の指摘に賛同するものである。また、中国の大学専攻日本語教育において、日本の国語教育の内容や手法が果たした役割については、非常に大きかったと考えている。第十章や第十三章で引用した先行研究のように、国語教育の内容や手法で教えることへの批判は非常に大きなものであったが、1980年代以降の中国の大学専攻日本語教育は、国語教育と切っても切り離せない関係にあったことは本研究が示した通りである。さらに、教師についても、日本の高等学校国語科教諭受け入れは、「国語教育」と「日本語教育」とは教える内容や手法がそもそも異なるため、中国の教育現場からは実はあまり歓迎されていないのが実情であった（森田，1983）とされて来たが、そのような指摘自体も本当に実態を掴んだものであったのか、検証の余地があるだろう。なぜなら、本研究のインタビュー調査の結果では、中国の大学専攻日本語教育において過去から現在にかけ、国語教育の専門家が根強く望まれて来た側面があることが証明されており（第十二章参照のこと）、国語教育の内容や手法、そして、国語教育の専門家の貢献は、多大なものであると考えられるからである。

しかし、文学教育の意義が大きければ大きい程、そして、国語教育との関係が深ければ深いほど、それらを日本語教育で用いたり参照したりする際に、日本語教育としてどのように考えるのかといった議論は不可欠になる。文学教育について、李（2012）は、「荒削りに言えば、日本文学は学問の対象として研究されることはあっても、日本語教育の射程に組み込み、日本語教育の一環としての取り扱いについては表立った議論はあまりなされていないようである。」（p.52）と述べ、文学教育を日本語教育の中でどのように捉えるのか、についての議論がなされて来なかった実情を指摘しているが、このように、十分な検討がなされないことで日本語教育が抱える問題や課題が非常に見えづらくなってしまいう状況が生み出されたと筆者は考える。

本節では、大学専攻日本語教科書／教育が胚胎する問題について考えたい。現行の教育内容・手法については、本研究が指摘したように（1）文学教育への内容的な偏重が見られること。さらに、（2）基礎段階と高年級段階とに分断された教育の目標や内容、手法が国語教育に依拠する形で固定化されていること。そして、（3）日本語・日本文化の規範性

の過度な追求が見られること。以上が指摘出来る。この三点を中心に、大学専攻日本語教科書／教育が抱える問題について以下に詳説する。

1-7-1. 文学教育への偏重がもたらす弊害

まず、内容的な偏重について述べる。作品の読解と鑑賞に特化した文学教育に重点が置かれた教育では、学習者が日本語で自ら考え、表現するといった力が培われづらいという指摘がなされている（田中・伊藤・王・肖・川端，2010）。もちろん、これは文学教育だけの問題ではなく、教育制度・環境にも関係があると考えられるが、現行精読教科書を調査した限りでは、日本語を使って自身の情報を発信したりや読み取った情報を説明したり、考えを表現したりする活動が極めて少ない。国語教科書と同じ題材や設問を利用しながらも、考える・表現するといった活動が削ぎ落とされてしまっており、国語教科書の狙いや強みが活かしきれていないことが明らかとなっているのである（第九章参照のこと）。筆者インタビュー調査でも「あの子達は暗記中心で考えていて、自分で意見を考えるとか出すっていうのは、表現の仕方は上手だけど、作るのはあまり上手じゃないですからね。」（JQ 230）という指摘も受けた。

また、田中・伊藤・王・肖・川端（2010）では、学習者の中には現行教科書の内容が日本の文学作品や数十年前の評論作品に偏っているため、自らの興味・関心に合致しないと感じたり、現代日本についての情報や日本人の日々の生活、そこで生まれる言葉に関する活きた情報が少ないと感じたりする者が多く、教師もそれを認める部分があるという実情が指摘されている。もちろん、学習者の興味や関心に合致することが至上命題となれば良いというものではないが、題材選びについての明確な基準や考えがない状態で、国語教科書掲載作品が固定的に用いられ続けることは望ましくないだろう。

文学教育、特に「読み」が中心に行われる言語教育では、育成される力に偏りが出てしまうという指摘もある。崎田（2004）では、高年級段階の学習者は、文学作品を読む力や、書く力はあるものの、「問題は、読み書きの能力をいかにして話す聴く能力に結び付けるかである。逆に言えば、読み書きは強くても、話す聴く力にそのまま結びつきにくいいため、苦戦しているのが実態といえる。」（p.87）と指摘され、文学教育を主とする教育だけでは、話す・聴く力を育成出来ていないことが述べられている。林（2009）も「これまでの日本語教育は中国における外国語教育の縮図と見ることができ、語学能力の向上だけを目標とし、しかも読み書きの練習が中心であった。」（p.1）「従来は読み書きの交流が強調され、口頭

によるコミュニケーションが重視されなかった。」(p.2)と指摘している。戴(2004)は、「もともと学校で学んだ日本語は、日本語と日本文学が多く、その他の面の知識はあまりなかった。だから、政治や経済、文化、社会などにわたる文章は、翻訳する力がなく」(p.14)、卒業後の仕事に支障が出ていると指摘している。王・兰(2004)は、「評価が筆記試験の成績に頼りすぎていて、話す能力が不足している。」(p.69)と指摘している。王(2008.09.02)は、コミュニケーション活動を実現するための日本語の習得には、「聞く、話す、読む、書く」のどの能力も欠かせないにも関わらず、日本語能力試験に効率良く合格することが優先され、「文字/語彙」「聴解」「文法/読解」に特化した教育が行われ、「日常のコミュニケーションにおいて最も重要な聞く能力、話す能力を向上させることも、こういった能力を育てることさえもできなくなる。」(王, 2008.09.02)と指摘している。この指摘に関連するものとして、李・刘・吴(2009)では、「日本語専攻の学生にとって、世界に通用する資格を取得するのは良いが、一方で、この試験が日本語の基礎(語彙と文法)や聞き・読みといった偏りのある能力しか考查していないことをはっきりと認識しなければならない。」(p.103 筆者訳)²⁰¹と述べられ、試験で測られる力が育成されているとしても、実際の運用が出来るとは限らないと指摘している。さらに、「実践力」「応用力」の不足を問題視するものもある。王(2011)では「中国の市場経済の発展に伴い、社会の日本語人材へのニーズに新たな変化が見られ、研究型人材の育成のための言語能力を中心とする伝統的な日本語教育は、実践力・応用力を必要とする実情から大きくかけ離れ、市場のニーズに対応できない状況となっている。」(p.72 筆者訳)²⁰²とされ、学んだことが実際には活用出来ていないことが指摘されている。

このように、文学教育に比重が置かれ過ぎた教育には、学習者が自ら考えたり、表現したりする力の育成という視座が削ぎ落とされてしまっているという問題や、育成される力の偏りの問題が存在するのである。

1-7-2. 基礎段階と高年級段階との分断による教育のさらなる硬直化

²⁰¹ 中文原文引用：「作为日语专业的学生能取得全球通用的合格证书固然是好事情，但是学习者要清楚地认识到此项考试的片面性。它考察的仅仅是考生的日语基础(词汇和语法)和听、读能力。」(李・刘・吴, 2009: 103)

²⁰² 中文原文引用：「随着我国市场经济的发展，社会对日语人才的需求模式出现了新的变化，传统日语教育中注重培养语言能力，培养研究型人才的做法，与实际应用严重脱节，与企业需求相矛盾，已经不能很好地满足市场的需要。」(王, 2011: 72)

本研究では、中国の大学専攻日本語教育が基礎段階と高年級段階とに分断されていることを指摘した。このことで試験から担当教師まで、棲み分けが生じているのだが、こうした棲み分けは何をもたらすのだろうか。まず、二つの段階に大きく分けられていることで、日本語教育の捉え方自体が全く異なったものとなっていることが指摘出来る。基礎段階について研究した論考には、日本語教育のための文法（甘，1986；黄，2004；赵，2011）や、教授法（徐，1993；赵，1994）、学習メディア（郭，1994；林，1994；张，2005）などに関する指摘が数多くなされている。日本語教育として何をどのように行うのかといった中身に関する研究が活発に行われていると言える。一方で、高年級段階については、文学教育の意義（简，1988）や、高度日本語人材像（吴，2000；王，2001；魏，2004）、理論教育と実践教育の融合（曲，1997）、そして教師と学習者の在り方（张・陈，2004；吴，2005；林，2006；于，2010）といったように、文学重視の考えや、社会からの需要や学習者ニーズへの対応に関する議論が多く、高年級段階の教育内容そのものよりも、その周辺に目が向けられている。これは、第十一章で指摘した研究を担っている研究者が中国の大学専攻日本語学科の中国人教師であることも関係しているだろう。即ち、基礎段階を担当することが多いのが中国人教師であり、日本語教育研究を中心的に行っているのが中国人教師であるならば、必然的に自らが実践を行っている基礎段階の日本語教育に関する研究が割合として多くなるのは当然だからである。また、それと関連して、高年級段階自体が案に不可侵なものとして認識されているのではないかと筆者は考えている。なぜなら、日本語や文化の「規範性」を学ぶ課程だとされ、その基準から逸脱しない指導者（母語話者＝日本人教師）が教育することを前提とした高年級段階の教育（JJ 34-38；CC 24-38）²⁰³は、その中身や具体的な方法について、クリティカルな考察の対象としづらいという事情があるのではないかと考えられる。基礎段階の日本語教育については研究の余地があるのだが、高年級段階は規範である以上、その余地も必要もないとされてしまいかねないのである。このように、「日本語教育」を分

²⁰³ 筆者によるインタビュー調査の他にも、「ネイティブ」性を強く意識した記述が多々見られた。例えば、加藤（1991）では、「擬音語・擬態語を教授するに当たっては日本語を母国語とする教員が不可欠であることも忘れてはなるまい。『雨がざあざあ降る』『雨がしとしと降る』というような表現は、教室で学生と顔を合わせながら、その日その日の天候についてふともらした表現から、辞書にはない微妙な響きが伝わるものなのである。ましてや、直属の上司であれ、その行動を部外者に対して言い表す場合には謙讓表現を用いるなどという世界一複雑奇怪な敬語体系を教授するに至っては、『内』と『外』を明確に分離する日本人の生活感覚そのものを習得してもらわない限り学生の真の知識とはなり得まい。日語專家が取り分けて求められるゆえんである。」（p.102）と述べられている。

断したものとして捉えた際に、その基礎段階についてはさまざまな議論が行われる一方で、高年級段階については議論がなされ辛いという弊害が生じる恐れが指摘出来るのである。

基礎段階での議論が活発であるなら、それはそれで良いのではないかという指摘もあろうが、問題はさらに根深い。と言うのも、基礎段階の教育が高年級段階への準備過程であるという前提が、基礎段階の内容的な革新をも困難にしているのである。言い換えれば、「規範」である高年級段階の教育内容・手法から著しく逸脱した教育は認められにくいという問題がある。例えば、李（1998）や彭（2006）では、中国の大学専攻日本語教育では、日本語教育のための文法が提唱されながらも、実際には普及していないということを指摘しているが、筆者インタビュー調査によると、この要因には、（1）普及している日本語の辞書のほとんどが所謂学校文法に基づいて記されていること、（2）高年級段階で必修とされる文語文法も学校文法の延長として指導されるため、基礎段階だけ日本語教育の文法を用いることは出来ないこと、が挙げられた（CA 154 ; CB 147-153・156-160 ; CD 226-230 ; CF 121-127）（第十二章参照のこと）。つまり、国語辞書を用いて学ぶことや、高年級段階で行われる国語教育の内容や手法の「基礎」を学ぶために基礎段階があることを考えれば、文法は学校文法を学ぶのが適切であるということが指摘されているのである。

基礎段階と高年級段階とが分断され、一つの「日本語教育」として捉えられない状態が続く中国の大学専攻日本語教育では、「規範」を前提とした高年級段階の日本語教育はクリティカルな研究の対象となりづらく、一方で研究が盛んな基礎段階の日本語教育は高年級段階への準備段階であることが前提である以上は、高年級段階の教育内容・手法に基づかざるを得ず、どれほど活発な議論が展開されようとも実際の教育現場で大きな変革を行うことは不可能であるのだ。筆者が本研究を通して指摘したように、「文学主義による規定と国語教育からの影響」が色濃くあらわれた高年級段階が固定的である以上、基礎段階もまたそうした方向に従わざるを得ず、結果的に、中国の大学専攻日本語教育全体として固定化が維持され続けてしまう現象が起きている。基礎段階と高年級段階とを分断し、高年級段階の橋渡しの役割に基礎段階が位置づけられてしまっている以上は、実際の教育内容に大きな変化が起き得ないのである。そして、こうした規範を前提とした日本語の教育は、「日本語教育」と言うよりも、「（準）国語教育」と言えると筆者は考える。つまり、中国の大学専攻日本語教育の現代史は、日本国内ではなく、中国大陸で行われたもう一つの国語教育によって規定されて来た側面を持つのである。そして、この状態から抜け出すためには、細川（2012）が「初級だから、中級だから、という現実問題以前に、ことばによる活動とは何か、という問

いが教師には必要であろう。」(p.30)と指摘するように、日本語教育の分断構造を生む教育体制そのものを解体して行くことから始める以外に他ないのである。

1-7-3. 「国語」という目標の実現不可能性

国語教育を目指すなら、それはそれでも良いのではないかという指摘もあるかもしれない。日本人と同じように話し、考えることが出来る者を「高度な日本語人材」とした場合、「母語教育」である国語教育の内容と手法を採り入れることは、むしろ妥当であるという主張が少なくないことは第十三章に指摘した通りであるからだ。しかし、そこには目に見えない深刻な不可能性が横たわっている。

文学を重視する教育思想の前提には、日本語の模範的な表現形式、日本文化、日本人の思考の理解や習得への希求が見られた(第十三章参照のこと)。しかし、一度、国語を媒介する形で規範的な日本語・日本文化・日本人の心といったものを日本語教育の目標に据えてしまうと、そこから逸脱したものを周辺化する構造が生まれ(三代・鄭, 2006)、「日本国民ではない者」は逸脱する者として差異化されてしまう(大平, 2001; 牲川, 2008; 田中里奈, 2011)。この「逸脱した日本語」を巡る議論では、「その論調が『寛容』であるか否かに関わらず、『日本人の日本語』を中心にすえた階層秩序が確立されて」(p.18)しまうため、規範性を追求する以上、いかなる方策を以てしても、「日本国民ではない者」である中国の日本語学習者は、暗に自らを逸脱するものとして位置づけてしまわざるを得ないというジレンマに陥ることとなるだろう²⁰⁴。簡潔に表現すれば、日本人ではない学習者は、その規範をマスターすることは永遠に不可能なのである²⁰⁵。中国の大学専攻日本語教育において日

²⁰⁴ 日本語教育とナショナリズムとの関係について研究する牲川波都季は、「日本・日本人という国民国家の統一性を確保しつつ日本的なものを非日本人へと拡大するためには、非日本人を日本・日本人へと取り込む必要がある。だが他方で、完全に取り込んでしまえば、日本・日本人の統一性に亀裂が生まれることになるため、統一性確保のためには非日本人を排除しておく必要もある。戦後日本語教育学に見られた包摂と差異化の論理は、非日本人を日本人に取り込みつつ排除し、排除しながら取り込むという形で、巧妙にナショナリズムの維持に寄与してきたのである。」(牲川, 2012: 199)と指摘している。学習者がいかに懸命に学習しようとも、ゼノンのパラドックスのアキレスと亀が如く、「日本人」と「非日本人」との間に存在するボーダーが、完全に消失することはないのである。

²⁰⁵ この問題について言及した論考は少ないが、蔡(1998)は、「中国人学習者にまったく日本人のように話し、行動するように強制しなくてもいいわけである。日本文化の重要性を強調する今、特にこれを明確にすべきである。つまり、日本語学習者に要求する日本語習得の基準は日本人と正確にコミュニケーションをするところにあるのであって、日本人のように(日本語らしい表現で)コミュニケーションをするところはない。それはまず、学習者よりそうした希望もないだろうし、たとえそう願っていてもなかなか実現できそうもないはずである。」(p.281)と述べ、中国人学習者に日本人のように表現することを強制する必要はなく、たとえ、日本人のような表現を目指しても、実現は難しいということを指摘している。

本語の「母語教育」を追求することには、乗り越えがたい実現不可能性がつきまとうことになるのである。

言葉の規範性や普遍的な文化体系が「文学」に存在するとし、その習得を目指す行為自体にも限界があるだろう。言語や文化は、現実社会に生きる人々の個々の体験や周囲の人々との関係性の内に浮かび上がって来る動態的なものである。日本語教科書も、言葉の規範性や普遍性を示す役割としてではなく、学習者が日本語を通して、それぞれの体験や周囲との関わりのもとに、「ことば」や「文化」を見出して行く活動を実現するためのものへと役割をシフトさせて行く必要があるだろう。そのためには、「文学」を言葉と文化の最高表現形式として捉えることの限界を把握することと、日本語と日本文化の規範性そのものを追求することに無理があるということ踏まえた上で、日本語教育として何を指すのかについて再構築しなければならないと言えるだろう²⁰⁶。

1-8. 中国の大学専攻日本語教科書／教育の課題と展望

以下に、中国の大学専攻日本語教科書／教育の課題と展望について述べる。

1-8-1. 「基礎段階」「高年級段階」の枠組解体と日本語教育そのものを問い直す必要性

1-7. で考察した日本語教科書の課題からは、中国における日本語教育が、前提となる基本的な理念や価値観自体に問題を抱えていると言え、新たな価値を創出しなければならない段階にあることが浮かび上がる。この実現には、現代中国の教育思想にまで掘り下げた深い考察が必要であり、現代中国の日本語教育が何を指すべきであるのかについての活発な議論が不可欠であると筆者は考える。だが、こうした再考は未だ本格的に進められるには至っていない。本研究が指摘したように、日本語教育の中で国語教育の内容や手法に依拠するこ

²⁰⁶ 「国語教育の内容や手法には、これまでの膨大な経験や知見が含まれており、有意義なのではないか」という意見もあるかもしれないし、筆者も賛同するものである。しかしながら、従来の日本語教科書のよう
に、掲載された文章の大半が国語教科書掲載作品に依拠するといった状態については検討の余地がある
と考えられる。また、文章選定の基準についても議論が必要である。国語教科書を用いる理由として、
中立性と合理性、普遍性、そして規範性という観点から中国の大学専攻日本語教育の教材として
妥当であると回答が得られた（第十二章参照のこと）。だが、そもそも国語教科書は、千田（1996）
や石原（2005）が指摘するように、政治的にも、思想的にも決して中立ではない。また、たとえ、
そうした政治性や思想性の部分に触れずに、文学作品に書かれた言葉だけを学ぼうとしても、
佐藤（2006）が、「ニュートラルに言葉を学ぶときさえ、言語が言語である以上、教材になっ
た文章は意味をもってしまい、是非はともかく無意味な文が教材となった場合であっても、
別のレベルでそれは脱意味化という一つの価値を社会と未来に向かって押し出す発語行為
として積極的に機能することもあり得るだろう。」（p. ii）と指摘しているように、それは
不可能と言える。

との慣習化が日本語教科書の固定化の一因となっているという実情（第十三章参照のこと）も、そうした問い直しが行われていないことを如実に示すものである。先行研究では、教科書の内容や作成に直接的に関わりを持つアクションプランやカリキュラム、シラバスといったものへの提言や、作成する際に参照されたり基盤とされたりする『教学大纲』の課題を指摘するものはあるが、今後はさらに、深く教育思想にも踏み込み、中国の大学専攻日本語教育が目指すべきものを問い直す議論が必要であると筆者は考える。そのためには、まず現状についての正確な把握に加え、歴史的な観点から日本語教科書を分析することで、潜在的であった現行教科書を取り巻く種々の要因・問題を顕在化させて行く作業が必要である。日本語教育に携わる人々が、国語教育との関わりにも視野を広げた形で教育史を振り返ることで、「日本語教育は何を目指すか」「そのために教育の内容・手法はどうあるべきか」について、本質的な意味で根本から問い直すことが可能となるだろう。

1-8-2. 求められる教科書研究と教育思想史研究

日本語教育そのものを問い直す際に、教材研究と歴史研究は極めて重要である。「教科書」は、そもそも「教科書の発行に関する臨時措置法」（昭和二三年）第二条によれば、「学校において、教科課程の構成に応じて組織排列された教科の主たる教材として、教授の用に供せられる児童又は生徒用図書」とされ、古くから「教育内容が具体的に形にあらわれているのが教科書である。今日一国の教育内容を知るには、その国の現行の教科書をつぶさに検討してみればわかる」（高橋，1952：5）と言われ、「授業の質は教師の人格・指導法などによるところが大きいことは言うまでもありませんが、活用する教材の質により、学習の質も変化するという関係にあります。つまり、子どもの教育・学習の質に直接影響を与える可能性の最も大きい『教材』」（川野辺，2009：3）とされて来た。大学専攻日本語教育も同様に、「『三教（筆者注：教師・教科書・教授法）』が重要である」と言われているが（加納，2002：41）、中でも教科書は、大学専攻日本語教育で学習すべき内容が盛り込まれた図書とされ、教科書の内容には中国の大学専攻日本語教育の目標や指導内容が凝縮されている。もちろん、教科書研究で明らかになったことは、可能な限りインタビュー・アンケート調査や文献調査などで多角的に検証する必要はあるが、教育実践に対し教科書の果たして来た役割が大きい（秦，2002）以上、教育の実態を明らかにし、その根本から問い直したい時、教科書研究は必要不可欠なものであると考えられるのである。

また、歴史研究についても極めて重要であると考えられる。既に日本語教育について通時的に研究することの意義は指摘されているが²⁰⁷、筆者は本研究で得られた結果を例に、先行研究とは別の視点から、その意義について述べたい。第十二章で指摘したように、1970年代の日中関係の劇的な変化が、日本語教育の目標や在り方に関する議論を誘発させた。なぜなら、教育思想というものは、安定した状況が続く「成熟期」においては相対的に重要ではなく、業界や領域が生まれる「揺籃期」や、急速な拡大を見せる「発展期」、衰退を迎えた「動揺期」においてより重要になるからである。実際、日中関係の深化により「回復、発展

²⁰⁷ 日本語教育史研究の意義については、いくつもの先行研究によって指摘されている。主要なものを以下に挙げると、木村（1991）では、「日本語教育に携わる関係者に望まれることは、日本語教育の歴史についての知識を持つことである。歴史を知らないことは記憶喪失と同じである、と言った人がある。」（p. iv）と述べられ、関（1997）では、「もし、『日本語教育学』が成立するものとするならば、否、成立させようとするならば、その研究が単に日本語の教え方の技術論に終わってしまってはならないだろう。あまつさえ時代の波に翻弄されやすい『体質』を持つ日本語教育だけに、そこには、日本語教育のあり方や日本語教師のあり方を問う『日本語教育論・日本語政策論』がなければならない。その手がかりを提供するのが日本語教育史研究であると思われる。21世紀を眼前にひかえ、激動する国際化・情報化社会の中で、日本語教育も新たな時代を迎えようとしている。日本語教育史研究の重要性が今こそ学界全体の気運として盛り上がることを期待したい。」（関，1997：273）と指摘されている。関・平高（1997）では、「日本語教育はそのときどきの国際・社会情勢の影響を受けやすい。この10年間を振り返っただけでも、バブル経済下の日本語学習者の激増、日本語学校の乱立、日本語教師不足、就学生と外国人不法労働問題等々さまざまな『事件』によって、日本語教育界は大きく揺れ動いてきた。そして、バブル経済がはじけたのと時を同じくして、日本語教育のブームは去り沈静化しつつある。こうした転換しやすい体質を考えると、時代の趨勢に押し流されない足腰の強い日本語教育のあり方を追究することがいかに大切かわかる。そのためには、まず日本語教育のたどってきた道を振り返る必要がある。先人たちの残した業績や努力や失敗を知ることによって、新たな時代に向けた次なる展望を見いだしていかなければならない。」（関・平高，1997：はじめに）と記されている。本田（2006）では、「日本語教育は国際関係を反映して敏感に変化する。日本語教育史を学ぶことは、時代に左右され、流されやすい日本語教育の現在と未来を問い直すときの手がかりとなる。それは同時に、日本語教師としての自分自身がどうあるべきかを問い直すことでもある。」（p.207）とされ、長谷川（2011）では「『日本語教育史』は、『日本語教員養成に必要とされる教育内容』（文化庁2000）において『区分1（社会・文化・地域）』の中の『日本語教育の歴史と現状』に位置します。どのような実践活動がなされてきたのかを時間軸に沿って捉え、その内省の上に立って今日の『日本語教育実践』を考えていくことは、その教育実践をより奥行きのあるものにしてくれるものと確信いたします。」（p.1）と述べられている。牲川（2006）は、日本語教育史研究が過去に意義を見出すあまり、批判性に欠ける側面があることを指摘し、「日本語教育史が、現在と未来の日本語教育に貢献するためには、過去の日本語教育の歴史を徹底して、批判的・論争的に読み直すという立場が不可欠であろう。問題点がいかに起こってきたのか、その過去の経緯を跡付けることによって始めて、未来の日本語教育は別の歩みを始めることができるからだ。」（牲川，2006：33）と指摘している。

期 1972-1986」(王, 2006)に入った中国の大学専攻日本語教育は、目覚ましい発展²⁰⁸の中で中国日语教学研究会の発足(1982)、『高等院校日语专业基础阶段教学大纲』検討委員会の設置(1986)などがなされ、中国の日本語教育の目標と、そのために何をすべきかが協議されている。本研究が指摘した文学重視の思想もまた、この時期に議論され共有されている。しかし、その後、顕著な学習者の増加に支えられた1980年代後半から2000年代までの「成熟期 1987-2000」(王, 2006)には、そうした議論は見られなくなる。教育内容や方法の指針となる基本的な思想は定着しているため、敢えて考える必要性が乏しくなるからである。むしろ、こうした状況下においては、既に合意形成された全体として共有すべき思想、進むべき方向に基づいて最適な状態を保つための方法を合理主義的に議論することが求められる。そのため、教育現場では目の前の教育をいかに効率的に遂行するかが課題とされる。例えば、教科書研究では、掲載すべき語彙や文型は何か、或いは、早く確実に習得するための設問はどうあるべきか、そうした教科書を用いてどのように教えるべきか、といった議論である²⁰⁹。

それでは、現在の中国における大学専攻日本語教育はどのような状況にあるのだろうか。修(2012)は、(1)育成方法の転換、(2)育成目標の転換、(3)育成内容の転換、という3点から、現在の日本語教育が大きな「転換期」を迎えていると指摘している。これまで自明のものとされて来た方法や内容、方針では立ち行かなくなったということは、それぞれの教師や学習者、教育現場が新たな思想や進むべき方向について議論することが喫緊の課題とされているということでもある。但し、留意しなければならないのは、いかなる議論によっても、無から有が生じることはないということである。現在の日本語教育が、過去の事象の積み重ねによるものである以上、新たな思想は、日本語教育の「歴史」を踏まえた通時

²⁰⁸ 1979年、日中政府の教育交流協定により、「中国赴日本国留学生预备学校」が長春の东北师范大学で設立され、中国赴日留学生予備教育が開始される。1980年、北京日本語研究センター(通称「大平学校」)が設立される。同年、日本語教育特別事業計画(5ヵ年計画)が進められ、北京语言学院(現「北京语言大学」)で「全国日本語教師養成班」が設置される。1982年には、「中国日语教学研究会」が大連外国语学院にて創立大会が行われた。同年、「全国中学日语教学座谈会」が開催され、『中学日语教学纲要』(教育部)が制定された。1985年には、大平学校が中国国家教育委員会と日本国際交流基金合弁のもと、北京外国语学院(現「北京外国语大学」)に日本学研究センター(現「北京日本学研究センター」)として再編成され、第1次5ヵ年計画が実施される。このように「回復、発展期 1972-1986」は現在の礎となる量的・質的な発展を遂げた時期と言える。

²⁰⁹ これは、中国の日本語教育に限ったことではない。細川(2004)は日本の日本語教育において、1980年代には「効率性」「円滑性」「到達性」の三要素が絶対視され、「無駄を省き、学習者のニーズに合わせて、効率的に教える」という発想が丁度、経済大国日本の高度経済成長に平行して台頭し、教育内容や母語話者とのコミュニケーションという文脈にまで「円滑」という視点が持ち込まれたと指摘している。

的な思想史研究の視野なしに形成し得ないであろう。日本語教育の実践から、思想までを記述し考察して行く作業が、今後の日本語教育研究の大きな取り組みの一つになるはずである。

中国の日本語教育が「転換期」にあり、教育の実態を明らかにした上で日本語教育の思想を通時的に問い直し、新たな価値を検討することが急務である今日、教科書研究と教育思想の歴史的研究は、今後の日本語教育研究において、より重要な研究領域になって行くだらう。

2. 本研究の独自性と成果

本研究の独自性は、一言で述べれば、過去から現在にかけ、現代中国の大学専攻日本語教育の教育内容や手法が固定化されている実態を指摘し、これまで潜在的だった種々の固定化の要因を顕在化させる包括的な日本語教科書の史的研究を行ったことにある。得られた研究成果は、主に次の7点に整理することが出来る。

第一に、中国の大学専攻日本語教育が内容・手法共に国語教育を連想させる形で固定化されて来た側面を持つということ、日本語教科書と国語教科書との比較分析から実証した点。第二に、その近似性の実態を国語教科書との異同の分析によって明らかにし、日本語教科書と国語教科書とは包摂関係にあることを明らかにした点。第三に、過去の教科書も含めた通時的分析から、各時代の大学専攻日本語教育の目標が、国語教科の学習段階に基づいて設定されていた可能性があることを明らかにした点。第四に、中国の大学専攻日本語教科書が国語教科書との近似性を保つ形で固定化されて来た要因について、現代中国の日本語教育の歩みを追いながら、教育思想やその背景にあった社会状況にまで掘り下げた調査・分析を行い、現代中国の大学専攻日本語教育には、教育の内容と手法を規定して来た「文学思想」とも言える文学重視の考えが根強く存在し、日本の国語教育からの影響を積極的に受けて来た側面があるということ、を指摘した点。第五に、中国の大学専攻日本語教育における文学思想に基づく考察からは基礎段階と高年級段階との間に明確な棲み分けが生じており、基礎段階では言語能力主義に基づく教育が行われ、高年級段階では日本の高等学校の国語教育と近似した文学主義とも言える文学重視の教育が行われていること、そして、その線引きは教育内容から担当教師の棲み分けにまであらわれており、完全に両者が分断されてしまっていることを明らかにした点。第六に、これまで自明とされて来た思想的・構造的枠組みの問題点を指摘し、「転換期」にある現在の中国大学専攻日本語教育では、分断された教育の構造を解体・再構築することが喫緊の課題であることを指摘した点。第七に、教育の実態を明らかにした上で日本語教育の思想を通時的に問い直し、新たな価値を検討することが急務である今日、

教科書研究と教育思想の歴史的研究は、今後の日本語教育研究において、より重要な研究領域になることを指摘した点。以上である。

3. 今後の課題

課題も残されている。本研究では、教育内容や手法が具現化されているとされる教科書の分析や、学習者へのアンケート調査、インタビュー調査、行政府や各種機関発行資料の調査を用いて多角的な考察を行ったことで研究目的は達成されたと言える。但し、今後は、本研究で明らかとなった思想的要因が、個々の実践においてどのように作用するのかについて、教室活動を始めとする個別の実践事例に深入りし、詳細なプロセスを理解する必要がある。また、教科書分析にあたっては、今後、教材の形そのものが多様化することが予想されるため、そうした広がりを経験的に捉えた研究が求められるだろう。例えば、eラーニング教材や、特定の端末向けのアプリケーション型教材など、現時点で比較的新しい教材やインフラ事業に属するものにもあらわれているはずで、そうした新規のものにも目を向けた調査が必要である。

次に、本研究では、長年中国の日本語教科書の内容について課題が指摘されながら、大きな変化が見られなかった要因には、文学主義とも言える教育思想が教師間、『教学大纲』、研究者間で広く共有され、日本の国語（教育・教科書）の内容が大学専攻日本語教育の内容や目標として想定されて来たことによって、日本語教科書の内容が規定されるという状況が続いて来たことを指摘したが、そうした教育思想の源流については突き止めることが出来なかった。中国の日本語教育における文学重視の考えがどのようなプロセスを経て思想形成されて行ったのかについて、別途研究課題を立て調査したい。そのためには、中国の教育思想史全体に視野を拡大させることや、周辺国・地域との接触による影響も含めた考察が求められることだろう。

さらに、本研究の結果からは、教育思想や中国の大学専攻日本語教育の目標は、ある特定の地域や機関に所属する人々や、影響力を持つ人々によって言語化され、普及して行く傾向が強いことが分かっている。例えば、第十三章で述べた刘振瀛（北京大学东方语言文学系）の功績、或いはインタビュー調査の対象となった方々や、本研究で文献を引用した研究者などのように、時々の教育施策に携わった教師や研究者が、中国の大学専攻日本語教育全体に少なくない影響を与えて来たのも事実である。特に、「黎明期」や「復興期」において、歴史に名を残す指導者が登場しており、彼らがそれぞれに教育思想や日本語教育の在り方を示

す語り手であったことが分かる。彼らの語りを分析することは、新たな思想や進むべき方向について議論する際に、有益な知見を供することになるであろう。一部の回想録や文献において既に触れられているものもあるが、今後、インタビュー調査と資料収集によって、個々の体験や回想、個別の案件についての証言を、日本語教育思想の歴史として再構成する必要があると考えている。

いずれも筆者自身の今後の課題とし、今後の取り組みを通じて得られた調査結果を総合し、中国の日本語教育に関わる計画の策定・推進のプロセス、及び、個々の実践において教育思想が果たす役割を明らかにして行きたい。そして、その上で、今後の実践的知見を取りまとめることを目指したい。

あとがき

本研究の直接の着想は、中国復旦大学日本語学科で大学専攻日本語教育に携わった経験から得られたものである。2009年から2011年の間、主に高年級段階の週14コマの授業科目（3・4年次精読、日本文学史、古典文法、古典文学読解、作文、日本概況、新聞読解）を担当した。この二年間の実践活動は、「国語教育」と非常に密接な関わりを持つ中国の大学専攻日本語教育の本質に直に触れる貴重な機会となった。滞在期間中、復旦大学日本語学科の先生方からの御支援をいただきながら資料調査やアンケート調査、インタビュー調査、教科書収集と分析を行った。これらが、本研究第Ⅰ部のテーマである中国大学専攻日本語教育の現代史への理解に繋がり、日本語教科書と国語教科書との関わりの実態解明（第Ⅱ部・第Ⅲ部）への取り組みの原型となった。

2011年に早稲田大学に戻ってからは、中国の大学専攻日本語教育の随所に見え隠れする「国語教育」を顕在化させるためにはどのような手法を用いれば良いのか、得られたデータをどのように解釈すれば良いのか、試行錯誤の毎日であった。指導教授の吉岡英幸教授と主査の細川英雄教授の御指導は、適切な研究手法を選ぶにあたって、さらには、得られた結果について「教育の内容と手法を規定して来たものとは何か」という観点から分析を行って行くにあたって、欠かせないものとなった。先生方は、常に、筆者に厳しいコメントを寄せ、研究者としての在り方を御教示下さった。両先生に御指導いただけたことは、筆者にとって何よりの幸運であり、この掛け替えのない日々が、本研究の核心である第Ⅳ部へと結実した。本研究が、いくらかでも成果と呼べるものを含むものであるとすれば、それは先生方の御指導の賜物によるものであることを明記しておきたい。

本研究の、そもそもの出発点は1989年に遡る。神奈川県の高등학교国語科教諭である父が県教育委員会と中国教育部との共同事業による派遣日本語教師として大連外国语学院に派遣された。同年4月23日、一足先に渡中した父を追って、筆者は母と共にJAL952便で大連に向かった。母に手を引かれタラップを降りた筆者が、初めて踏んだ大陸の大地は想像よりも柔らかかった。異国で行われている「もう一つの国語教育」との出会いは、この時の父の授業においてであった。

あれから光陰矢の如く四半世紀の歳月が経過し、気が付けば筆者も当時の両親の年齢に近づきつつある。研究の原点となった、あの初めの一步を踏み出させてくれた両親に深く感謝し、指導教授達の御指導によって編むことが出来た本論文を捧げたい。

卷末資料

日本語教育年表

1949	10月1日、中華人民共和国建国。 北京大学、洛阳解放军外语学院、郑州信息工程学院に日本語学科設置。
1950	10月1日、日本中国友好協会創立。 12月4日、周恩来総理兼外相が対日講和問題に関する声明発表。
1951	南京外语学院（現「南京国際関係学院」）に日本語学科設置。
1952	6月28日、京津（北京・天津）高等学院系調整北京大学筹备委員会が中国の東方言語教育を北京大学に統合、朝鮮語、日本語、ベトナム語など10カ国の外国語専攻が「東語系」となる。 5月22日、日中貿易促進会議設立。 6月1日、第一次日中民間貿易協定調印。
1953	6月1日、雑誌『人民中国』日本語版創刊号発行。 北京对外贸易学院（現「对外经济贸易大学」）に日本語学科設置。
1954	国費外国人留学生招致制度による留学生23名来日。 東京外国語大学、大阪外国語大学に一年制留学生別科設置。 国際基督教大学に日本語専攻課程設置。
1955	7月5日、第一期中国全国人民代表大会第二次会議で、第一次5ヵ年計画が発表。 1月14日、周恩来総理が『关于知识分子问题的报告』を発表、外国語教育の拡充と、外国書籍の翻訳事業拡大を提言。
1956	中国で公共日语（非専攻日本語）教育開始。 北京外国语学院に日本語学科設置。 吉林大学に日本語教研室（教学研究室）設置。 3月23日、日中文化交流協会が東京で設立。
1957	7月27日、日本で日中国交回復国民会議設立。
1958	中国共産党中央政府教育方針「教育为无产阶级政治服务、教育与生产劳动相结合」（日本語訳：教育はプロレタリア階級政治につくすものである。教育と労働生産を結び付けよ。）発表。
1959	中国教育部「高等教育における外国語学科の設置について」により、日本語が第二外国語として認可される。
1960	中国の外国語専門学校や総合大学の日本語専攻学科設置本格化。 10月、上海对外贸易学院（日本語学科を含む）創立。 上海外国语学院に日本語学科設置。 日本文部省が日本語教育懇談会開催。
1961	外交学院支部（現「国際関係学院」）（北京）に日本語学科設置。 アジア協会コロンボ計画による日本語教育専門家東南アジア諸国派遣開始。 首都师范大学（北京）に日本語学科設置。
1962	日本で「外国人のための日本語教育学会」設立、学術誌『日本語教育』創刊。 早稲田大学が語学教育研究所開設。 陈信徳『現代日本語実用语法（上・下）』刊行。 北京外国语学院に日本語学科設置。
1963	辽宁师范大学（遼寧）に日本語学科設置。 吉林大学に日本語学科設置。 10月4日、中国日本友好協会設立（北京）。廖承志国务院外事办公室主任が会長に着任。 日本国際教育協会が第一回私費留学生統一試験実施。
1964	10月、中国国务院『外语教育七年规划纲要』策定。 华侨大学（福建）に日本語学科設置。 北京第二外国语学院に日本語学科設置。 黑龙江大学に日本語学科設置。 大连理工大学に日本語学科設置。 大连日语专科学校（現「大连外国语学院」）設立。
1965	日本文部省日本語教育研修会開催。
1966	1月22日、日中貿易促進会友好代表団、中国国際貿易促進委員会と共同声明発表。 8月、中国プロレタリア文化大革命開始。日本語教育及び他の外国語教育停滯。

1967	6月4日、中国天津で日本科学機器展覧会開催。17日までに10万人が参観。
1968	日本から、タイ・インドネシア・マレーシア・フィリピン・インド・香港の大学に日本研究講座寄贈。
1970	吉林大学（吉林）、復旦大学（上海）、广州外国语学院（広東）で日本語専攻学生募集開始。 清华大学（北京）に外語系日語教研室（教学研究室）設置。 復旦大学（上海）に外語系日語教研室（教学研究室）設置。 中国の東北部を中心に日本語教育実施校増加。 4月24日、中国初の人工衛星打ち上げ。
1971	大阪万国博覧会開催。 10月、中国国連における代表権回復。 中国の中学・高校における日本語教育開始。
1972	南开大学（天津）に日本語学科設置。 2月、アメリカのニクソン大統領訪中。 9月25日、田中角栄総理訪中。 9月29日、日中両国政府による共同声明発表。 北京师范大学に日本語科設置。 天津外国语学院に日本語学科設置。 上海ラジオ放送局が復旦大学と共同で初級日本語ラジオ講座開講。 日本国立国語研究所に日本語教育部設置。
1973	日本海外技術協力事業団・海外移住事業団・日本青年海外協力隊が統合、国際協力事業団（JICA）となる。 1月、中華人民共和国駐在日本国大使館開設。 2月、日本国駐在中華人民共和国大使館開設。 6月24日、天津市・神戸市が日中間最初の友好都市関係締結。 11月30日、横浜市・上海市が友好都市関係締結。
1974	4月20日、北京で日中航空協定調印。
1975	9月、東京で日中海運協定調印。 8月、東京で日中漁業協定調印。
1976	9月、在上海日本国総領事館開設。 中国プロレタリア文化大革命終了。 3月、在大阪中国総領事館開設。 神奈川県が都道府県として最初の国際交流課設置。 南京外国语学院に日本語科設置。
1977	日本「外国人のための日本語教育学会」、「社団法人日本語教育学会」に改名。 中国で大学統一入学試験再開。 中国で日本語が大学の入試試験科目の一つとなる。
1978	8月、日中平和友好条約調印。 10月、邓小平国家副総理訪日。 11月、中国改革开放政策開始。 中国で1977年12月に実施された文革後第一回大学統一入学試験合格者が大学入学。 北京大学が中国初の日本語専攻修士課程設置、日本文学を専門とする学生3名が修士課程進学。 日本で日本語・日本文化研修留学生招聴プログラム開始。 日中政府の教育交流協定により中国赴日本国留学生预备学校在長春の东北师范大学に設置。 中国赴日留学生予備教育開始。
1979	神奈川県と静岡県教育委員会が全国に先駆けて高等学校国語科教諭の中国派遣事業を開始。 3月14日、東京・北京が友好都市関係締結。 12月、日中両国政府『文化交流の促進に関する協定』調印（北京）。
1980	中国日本語教育特別事業計画（5カ年計画）実施。 北京语言学院（現「北京语言大学」）に全国日本語教師養成班設置。 日本の国際交流基金と中国教育部の共同事業として在中国日本語研修センター（通称「大平学校」）設置。 日本国内の日本語学習者数が20,633人到達。 国際交流基金が日本語教育専門家中国派遣開始。

1981	<p>北京大学『基礎日語』（孫宗光・徐昌華・顧海根・千榮勝・王彩琴（主編）、商務印書館）刊行。</p> <p>2月5日、中国日語教学研究会設立大会開催（大連外国語学院）。</p>
1982	<p>中国全国中学日語教学座談会開催。</p> <p>11月、中国教育部『全国日語教学綱要』制定。</p> <p>日本語教科書『初級中学用』『高級中学用』（人民教育出版社）刊行。</p>
1983	<p>日本「21世紀への留學生政策に関する提言」（留學生10万人計画）策定。</p> <p>11月、胡耀邦国家総書記訪日、日中友好21世紀委員会設立決定。</p> <p>6月、日本文部省「21世紀への留學生政策の展開について」策定。</p> <p>日本で中国帰国孤児定住促進センター開設。</p>
1984	<p>日本で第一回日本語能力試験実施。</p> <p>中国中央テレビ局（CCTV）『学日語（日本語をならおう）』日本語テレビ講座番組開講。</p> <p>海外の日本語学習者数584,934人到達。</p>
1985	<p>日本国際交流基金と中国国家教育委員会によって大平学校が北京外国語学院（現「北京外国語大学」）日本学研究センター（現、北京日本学研究センター）として再編成。中国における第一次日本語教育特別事業計画（5ヵ年計画）実施。</p> <p>東京大学・名古屋大学・九州大学・筑波大学などが留學生教育センター設置。</p> <p>中国教育部『全日制中学日語教学大綱』制定。</p>
1986	<p>高年級段階精読教科書『日語』（陳保生・胡國偉・陳華浩（編）上海外語教育出版社）出版。</p> <p>10月30日、日中技能者交流センターが日本語教師派遣事業として第一陣5名派遣。</p> <p>北京大学に日本語学科博士課程設置。</p> <p>日本外国人就學生受入機関協議会設立。</p> <p>人民教育出版社『中日交流標準日本語初級』刊行。</p>
1988	<p>日本で第一回日本語教育能力検定試験実施。</p> <p>海外の学習者数733,802人到達。</p> <p>日本国内の就學生急増不法残留問題顕在化。</p> <p>国際交流基金日本語国際センター設立。</p>
1989	<p>9月10日、日中技能者交流センターが交流事業再開（同年6月4日“天安門事件”により一時保留）宣言、笹川平和財団助成による日本語教師派遣事業として第一陣23名派遣。</p> <p>8月14日～20日、中国『全国高校日語专业基礎阶段教学大綱』研修会開催（黒龍江大学）。</p> <p>中国教育部『高等院校日語专业基礎阶段教学大綱』制定。</p>
1990	<p>中国中央广播电视大学『日語基礎』日本語テレビ講座開講。</p> <p>財団法人日本語教育振興協会設立。同年、日本語教育施設の審査、認定事業開始。</p> <p>海外の日本語学習者数981,407人到達。</p> <p>日本国内の日本語学習者数60,601人到達。</p>
1991	<p>3月3日、中国派遣日本語教師・現地経験交流会（現・北京経験交流会）開催。教育活動の諸問題や生活上の問題などについて意見交換。</p> <p>5月、日本語教育学会会員数3,375名到達。</p>
1992	<p>JALEXによる米国高校への日本語教師助手派遣実施。</p> <p>10月、天皇皇后両陛下初訪中。</p> <p>中国で日本語能力試験実施開始。</p>
1993	<p>日本語教育推進施策に関する調査研究協力者会議「日本語教育推進施策について日本語の国際化に向けて」発表。</p> <p>海外99カ国の日本語教育機関数6,800機関、教師数21,034人、学習者数1,623,455人到達。</p>
1994	<p>日本国内の日本語学習者数が83,220人到達。</p> <p>日本文部省「日本語教育が必要な外国人児童・生徒の受け入れ状況等に関する調査」実施。</p>
1995	<p>11月、APECが大阪にて開催。江泽民国家主席、銭其琛国家副総理兼外交部長訪日。</p>
1996	<p>中国教育部『全日制普通高級中学日語教学大綱（供試應用）』制定。</p>
1997	<p>世界28カ国・地域「日本語観国際センサス」（国立国語研究所）調査実施。</p>

1998	<p>中国教育部高等教育机关外国语专业教学指导委员会『关于外语专业面向21世纪本科教育改革的若干意见』公布。</p> <p>国際交流基金「海外教育機関調査」実施。 海外の学習者数2,102,103人到達。</p> <p>11月、江泽民国家主席訪日、「平和と発展のための友好協力パートナーシップの構築に関する日中共同宣言」発表。</p>
1999	<p>7月、中日文化交流協定締結20周年と中国建国50周年を記念し、両国政府が「1999中日文化友好年」活動展開。</p>
2000	<p>中国教育部『高等院校日语专业高年级阶段教学大纲』制定。</p> <p>中国教育部『全日制义务教育日语课程标准』発表。</p>
2001	<p>中国教育部『高等院校日语专业基础阶段教学大纲（修订本）』発表。</p> <p>北京日本学研究中心に在職日本語教師修士課程設置。 国際交流基金青年日本語教師（現、ジュニア専門家）派遣開始。</p> <p>10月、APECが上海にて開催。小泉純一郎総理、江泽民国家主席会談。</p>
2002	<p>9月、日中国交正常化30周年記念式典開催。</p>
2003	<p>中国日本語専攻学生2・4年次を対象とする「大学专业日语四级考试」「大学专业日语八級考试」の試行試験実施。</p> <p>中国日本語非専攻大学生用教科書『新大学日语』（高等教育出版社日本語・シリーズ全10冊）完成。</p>
2006	<p>中国における日本語学習者数684,366人到達。</p>
2007	<p>6月、日本中国友好協会・（社）日中協会・日本青年団協議会「日中青年世代友好代表団」派遣、胡锦涛国家主席と会見。</p>
2008	<p>5月、胡锦涛国家主席訪日。日中政府「戦略的互恵関係の推進に関する中日共同声明」「中日両政府の交流と協力の強化に関する共同プレス」発表。</p> <p>8月、北京オリンピック開催。</p>
2009	<p>3月29日、中国国家外国专家局・日中技能者交流センター共同の日本語教師派遣事業開始20周年記念式典「合作20周年庆祝儀式」開催。</p>
2010	<p>新しい日本語能力試験開始。</p> <p>5月、上海万国博覧会開催。</p>
2012	<p>中国の大学日本語専攻学科数466校到達。</p>

謝辞

本研究の過程において、終始温かい御指導と御鞭撻を賜り、親身な御助言と力強い励ましをいただいた主指導の吉岡英幸教授に、心より感謝申し上げます。修士課程から博士課程までの実に6年の長期にわたり、貴重な御指導をいただきました。吉岡先生の存在によって筆者は歴史研究と教材研究という二つの研究分野に導かれました。研究対象の選び方から、史資料収集やアンケート調査とインタビュー調査の仕方、そして、得られた結果や教科書の分析方法を、一つ一つ時間をかけて御教示いただきました。研究の背景から問題の所在、研究目的から調査実施の過程、そして結果の考察と結論まで、一つでも論理性に問題があれば、その都度ご指摘下さり、吉岡先生からの御指導内容そのものが、本研究の骨子となりました。博士論文の執筆にあたっては、筆者自身よりも本研究の要所を見抜き、概念化し、段階的な課題を設定して下さいました。また、吉岡先生御自身の史料調査や海外での研究出張などに同行させていただくこともあり、先生の研究に対する取り組みを間近で拝見させていただくことで、研究手法はもちろんのこと、研究者としての在り方や姿勢について非常に多くのことを学ばせていただきました。生涯にわたる探求心を授けていただいたと思っています。常に正しく、そして在るべき方向に導いて下さったこと、厚く御礼申し上げます。

主査の細川英雄教授からも、大変多くの御指導を賜りました。対象と自己とを根本から問い直すことの重要性と、他者との対話の大切さ、そして、何よりも「よい研究」とは「よく生きる」ことから始まるという真理は細川先生から学ばせていただいたものです。研究の内容については、要所要所で考察の観点を示し、筆者が気付きを得るまで根気よく議論して下さいました。また、日本語教育を国語教育との関係から捉え直し、現象の奥にある「問題の構造」を深く読み込み、日本語教育とは何かという命題と向き合う視座をいただきました。これは、本研究だけに留まらず、筆者自身のこれからの研究にも繋がるものとなりました。深く感謝申し上げます。

副指導・副査として御指導いただきました池上摩希子教授・宮崎里司教授にも厚く御礼申し上げます。池上先生には、日本語教育を教室という枠に捕われることなく広く社会に生きる人々の営みとして考えることの大切さを教えていただきました。宮崎先生には、日本語教科書の内容が時々の時事や政治に左右されるという政治的側面を持ち、総合的な考察が必要であることを教えていただきました。また、修士課程在学中に副指導として御指導下さった、鈴木義昭教授にも厚く御礼申し上げます。鈴木先生には、中国の大学専攻日本語教育の歴史

について、非常に多角的な観点から御教示いただき、本研究を遂行するにあたって必須となる背景知識を与えていただきました。

そして、在学期間中、筆者を教育し、常に温かい激励のお言葉をかけて下さった日本語教育研究科の全ての先生方に厚く御礼申し上げます。本研究科で、先生方から学ぶことが出来たことは、筆者にとって何ものにも代えがたい財産となりました。

2009年から2011年までの復旦大学日本語学科在任期間中には、庞志春学科長、邹波副学科長を始め、项杏林先生、周昭孝先生、李征先生、刘晓冷先生、吴琼先生、艾菁先生、黄小丽先生、刘佳琦先生、杨晓敏先生、赵彦志先生に大変御世話になりました。筆者を温かく受け入れて下さり、実践と研究、関連資料、文献翻訳について常にアドバイスを下さいましたこと、感謝の念に堪えません。学問に熱心な学生の皆さんとの深い交流も、筆者にとって忘れることの出来ない貴重な体験でした。復旦大学は、本研究のテーマを掘り下げ、実践研究を行う環境として理想の場でした。関係者各位に深く感謝したいと思います。

本研究の各種調査に御協力いただいた方々にも深く御礼申し上げます。主に第十二章で実施したインタビュー調査では、1960年代から2010年代までの各時期に中国の大学専攻日本語教育に携わられた多くの先生方から御話をお伺いさせていただきました。教育実践や、携わられた日本語教育施策、教科書作成などについて、その内容や背景、時々決断のプロセスを詳細に御伝えいただきました。在職当時の写真や議事録、教材、日記、手紙なども拝見させていただき、公式資料には残されていない実践と研究、事業、施策についての貴重な証言に立ち会える作業は、本研究を行う醍醐味の一つでありました。

第三章で報告したアンケート調査では復旦大学日本語学科の先生方に御協力いただき、学生の皆さんから貴重なコメントをいただきました。学習者の生の声が、本研究の仮説検証の際に非常に重要なものとなりました。御礼申し上げます。

また、本研究の実施にあたって御協力をいただいた行政機関や教育機関、図書館の方々にも御礼申し上げます。中国国家外国专家局の皆様には、日本人教師招聘事業の中国全体の統計データについての雑多で込み入った筆者の質問にも非常に丁寧に御対応いただきました。また、都道府県教育委員会の皆様には、派遣教師事業の全国実施状況調査（第十章）の際に大変お世話になりました。既に散逸したり処分されてしまったりした関係資料などを、書庫に残る記録から追跡していただいたり、御退職された元職員の方に御確認いただいたり、多大なる御協力をいただきました。誠にありがとうございました。神奈川県教育委員会中国派遣日本語教師の会の皆様にも深くお礼申し上げます。初代会長池田滋先生（元神奈川県立鎌

倉高等学校学校長)には、調査後にも御手紙や御電話にて関連する情報を御教示いただき、第一章・第二章・第三章の執筆の際に大変参考になりました。また、事務局長の藤平徳雄先生(神奈川県立相模原総合高等学校)には、1979年から現在にかけて派遣された先生方の名簿や会報、報告書を可能な限り閲覧させていただき、そうした資料が調査遂行の要となりました。

本研究で実施した日本語教科書と国語教科書との比較調査(第四章・第五章・第六章・第七章・第八章)の際に欠かすことの出来なかった国語教科書のデータにつきましては、阿武泉(2004)「全教材リスト」『戦後高等学校国語教科書データベース』を利用させていただきました。阿武泉先生、及び、データベースの利用許可と使用法をメールやお手紙にて御教示下さった横浜国立大学の府川源一郎先生に心より感謝申し上げます。また、中国の高等教育機関において用いられた現行教科書と過去の教科書の収集には、外语教学与研究出版社、上海外语教育出版社、大连理工大学出版社の皆様にご多大の御世話になりました。貴重な情報を御提示いただきありがとうございました。日本の小学校・中学校・高等学校の国語教科書の収集には、公益財団法人教科書研究センター附属教科書図書館の皆様にご多大の御世話になりました。深く感謝申し上げます。

論文執筆や成果発表に際し、中国語の翻訳については筆者誤訳を回避するために、ネイティブチェックをしていただきました。中でも、張昊氏(早稲田大学大学院アジア太平洋研究科)には、御自身も日米関係の研究で大変お忙しい身でありながら、膨大な量の翻訳・チェックをしていただきました。厚く御礼申し上げます。

日中両国の史資料を収集する際には、両国の図書館や電子データベースの多大なる恩恵に与りました。文献の検索や閲覧が可能な CiNii (NII 論文情報ナビゲータ) と CNKI (中国知网) は、さまざまな地域に散らばる文献を網羅的に収集する作業に欠かせないものでした。また、データベース非掲載の文献や貴重図書、行政記録については、中国の国家図書館、首都図書館、上海図書館において、複数回にわたる資料調査をさせていただきましたが、ほとんどの機関で、紹介状なしに調査が実現し、一部を除いて規定の範囲内であれば複写が許可されました。中国国内で「外国专家・外国研究员」として研究することや、日本に帰国してからも中国の日本語教育について研究を続けることに、不便を感じたことは一度もなかったと言えます。

本研究は、日本学術振興会特別研究員研究奨励金、及び、日本学術振興会科学研究費補助金(特別研究員奨励費)の研究助成を受けました。中国の大学専攻日本語教育について通時

的視点と共時的視点から考察するには、日中両国における現地調査（史資料調査、アンケート調査、インタビュー調査）が必須となり、さまざまな地域で多岐にわたる調査を実施しました。長期にわたる安定的な調査や、国内外の学会、及び、学術誌における継続的な研究成果発表は、研究助成なしには不可能であったと思います。本研究に対する御理解と長期の御支援に深く御礼申し上げます。

本研究の内容に対して、貴重な御意見・御指摘を下された日本語教育研究科の院生の皆様にも御礼申し上げます。吉岡研究室の皆様には、ゼミや合宿において、熱心な御助言をいただきました。また、細川研究室、及び、DK ゼミの皆様にも、研究の素案の段階からさまざまな角度から議論していただき、筆者の鍛錬の場となりました。

本研究の内容に対して、学外の先生方も、アイデアや御提案をお寄せ下さいました。学会での質疑応答時にコメント下さった先生方や、学術誌の査読委員としてコメント下さった先生方、他にも多くの先生方が、貴重なアドバイスを下さいました。また、学外の大学院生の方々にも御礼申し上げます。中でも、川端祐一郎氏（京都大学大学院都市社会工学専攻）、室岡健志氏（University of California, Berkeley）、堤孝晃氏（東京大学大学院教育学研究科）とは、十年以上前から勉強会をご一緒し、沢山の学問的刺激をいただきました。同世代の彼らとの親交と、彼らからの叱咤激励がどれだけ励みになったか分かりません。

他にも、数えきれないほど多くの方々から御世話になりながら今日まで歩いて来ることが出来ました。筆者と対話し、惜しめない助言を下された方々全てに心から感謝申し上げます。全員の御名前を挙げることは出来ませんが、学会その他でお目にかかった際に一人一人御礼を御伝えたいと思います。

最後に、改めまして、主指導の吉岡英幸教授と主査の細川英雄教授に御礼を申し上げたいと思います。筆者にとって、両先生は研究者としての永遠の目標であり、本研究は、そのあまりに高い目標に、一步でも近づこうとする筆者の研究プロセスと、先生方の厳しくも温かい御指導によって形作られたものです。

参考文献

- 青野文敏（1986）中国における日本語教育について『愛媛国文研究』36，愛媛国語国文学会，71-79
- 赤坂和雄（1990）国語教育と日本語教育—国語学と日本語学の立場から—『リベラル・アーツ：札幌大学教養部教育研究』3，札幌大学，172-175
- 『朝日新聞』（1980.08.08 朝刊）目標 100 万冊へ市民の輪—中国へ日本の本を送る運動広がる—，第 13 版，第 3 面
- 『朝日新聞』（1980.08.10 朝刊）「中国に日本語教材を送る会」の会長横尾正信，第 13 版，第 3 面
- 『朝日新聞』（1985.06.12 朝刊）中国 1000 ヶ所に「日本文庫」贈る—4 億円募金を計画—，第 14 版，第 22 面
- 『朝日新聞』（2011.03.15 夕刊）（ニッポン人脈記）孫文がいた 10：日中の希望、青年が担う，第 1 面
- 阿武泉（2004）全教材リスト『戦後高等学校国語教科書データベース』調査機関：財団法人教科書研究センター附属教科書図書館・東書文庫・国立教育研究所教育図書館，<<http://www001.upp.so-net.ne.jp/gen-chan/index.html>>（最終確認：2012.05.31）
- 足立祐子・松岡洋子（2005）地域における共通言語学習支援プログラム『2005 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』，日本語教育学会，73-78
- 有馬淳一・岩澤みどり（2003）中国における日本語教育活動の概況—現職教師研修と学校外教育活動を中心に—『海外における日本語教育活動の概況（2002 年度調査研究報告）』14-21
- 尹松（1999）“事前提示”对日语专业大学生听力的影响『日语学习与研究』1999(4)，中国日语教学研究会，46-49
- 尹松（2011）一项基于 PAC 分析的日语专业教师科研意识调查『日语学习与研究』2011(6)，中国日语教学研究会，82-88
- 五十嵐昌行（1996）無声化母音（日本語）の教授法——山東大学東方語文学系事例報告『日语学习与研究』1996(2)，中国日语教学研究会，42-43
- 五十嵐昌行（1996）表現（日本語）時の母語干渉——山東大学東方語文学系事例報告『日语学习与研究』1996(3)，中国日语教学研究会，41-43

- 五十嵐昌行（1997）日本語作文の指導内容『日语学习与研究』1997(3), 中国日语教学研究会, 31-34
- 五十嵐昌行（1997）「日本文化」の授業について『日语学习与研究』1997(4), 中国日语教学研究会, 42-43、48
- 五十嵐昌行（1999）“日语写作”教授法——山东大学东方语言文学系日语专业事例『日语学习与研究』1999(2), 中国日语教学研究会, 37-40
- 池上摩希子（2007）「地域日本語教育」という課題—理念から内容と方法へ向けて—『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』20, 早稲田大学大学院日本語教育研究科, 105-118
- 石原正宣（1989）報告書：大連外国語学院, 1-13
- 石原千秋（2005）『国語教科書の思想』筑摩書房
- 市毛勝雄（1995）第一回国語教育改革者会議『〔教育科学／国語教育 6月号臨時増刊〕No.510 戦後国語教育50年史のキーワード』37(9), 明治図書出版, 188-191
- 市毛勝雄（2001）日本の「文学教育」は戦後史の産物であった『現代教育科学』521, 明治図書出版, 53-56
- 井上隆一（1982）哈爾濱医科大学における32日間の日本語授業『日语学习与研究』1982(1), 中国日语教学研究会, 10-11
- 乾敏夫（1987）管見・現代中国における日本語教育事情—遼寧大学を例にして—『かながわ高校国語の研究』24, 50-67
- 于荣胜（1988）日本文学研究. 北京大学日本研究中心（編）『思考与借鉴——纪念北京大学日本研究中心成立十周年』, 93
- 于吟梅（1979）基础日语教学的初步探讨——介绍浅野鹤子的“基础阶段的教学法”『日语学习与研究』1979(1), 中国日语教学研究会, 40-44
- 于吟梅（1982）基础日语教学法的探讨『日语学习与研究』1982(2), 中国日语教学研究会, 40-44
- 于吟梅（1985）对日语教学法的学习与探索『日语学习与研究』1985(2), 中国日语教学研究会, 27-34
- 于吟梅（1989）改进日语教学的几点看法『日语学习与研究』1989(6), 中国日语教学研究会, 54-57

- 于琰（2010）高级日语学习者的语言学习策略——基于广东外语外贸大学的调查『日语学习与研究』2010(3)，中国日语教学研究会，89-93
- 上野田鶴子（2008）創立 60 周年に寄せて：日本語教育センター発足の頃『国語研の窓』37，国立国語研究所，6
- 牛窪隆太（2010）『学習者ニーズ』再考—成人教育学における議論を手がかりに—『リテラシーズ』7，くろしお出版，31-36
- 牛窪隆太（2012）教育実践に位置づけられた学習者ニーズの課題—『日本語教育』掲載論考の検討から—『多摩留学生教育研究論集』8，電気通信大学国際交流推進センター，1-9
- 江利川春雄（1998）教科書にみる文学作品の変遷史『英語教育』47(2)，大修館書店，8-10
- 江利川春雄（2004）英語教科書から消えた文学（特集 1 英語教育に文学を!）——（生徒に教えておきたい英語文学）『英語教育』53(8)，大修館書店，15-18
- 宛金章（2000）学以致用——日语口译教学探讨『日语学习与研究』2000(2)，中国日语教学研究会，43-46
- 宛金章（2001）日语专业课程设置改革研究—体现素质教育与培养创新能力的尝试『日语学习与研究』2001(1)，中国日语教学研究会，46-52
- 王宏（1980）中国における日本語研究の現状『日本語教育』41，日本語教育学会，39-46
- 王宏（1997）1996 年 上海日本語教育事情『日本語教育通信』28，国際交流基金・日本語国際センター，7-9
- 王珍（1987）借助英语，学会日语—谈公共外语日语课的教学尝试『日语学习与研究』1987(1)，中国日语教学研究会，33-40
- 王荣梅（1989）四川人学习日语发音的几个难点『日语学习与研究』1989(3)，中国日语教学研究会，33-35
- 王春香（1993）用言“活用”的教学法初探『日语学习与研究』1993(3)，中国日语教学研究会，35-37
- 王春香（2000）“授受关系”的教授法研究『日语学习与研究』2000(3)，中国日语教学研究会，25-28
- 王永全（1997）日语学习中要注意对同形词的辨析『日语学习与研究』1997(3)，中国日语教学研究会，35-39
- 王志松（2000）提高文学修养，培养研究能力——谈文学选读课的一点尝试『日语学习与研究』2000(1)，中国日语教学研究会，25-27

- 王志松（2001）改革课程设置培养研究能力—关于北师大日专设置专题讨论课和改革论文指导课的实践及其评估『日语学习与研究』2001(4)，中国日语教学研究会，36-39
- 王文贤（2002）日本語の教え方に対する私案と実践—精読用教材の見直しと授業のあり方の改善について—。徐敏民・韩小龙編『中国日语教育的世纪回顾与展望』上海三联书店，375-381
- 王婉莹（1998）动词学习中的问题及讲授方法『日语学习与研究』1998(2)，中国日语教学研究会，52-54、69
- 王婉莹（2004）日语专业低年级精读课教材分析『清华大学学报』19，96-99
- 王婉莹（2005）大学非专业学生日语学习动机类型与动机强度的定量研究『日语学习与研究』2005(3)，中国日语教学研究会，38-42
- 王婉莹（2007）大学专业与非专业学生日语词汇学习策略研究『日语学习与研究』2007(1)，中国日语教学研究会，33-38
- 王艳迎（2000）大学日语综合教学模式探索『日语学习与研究』2000(1)，中国日语教学研究会，31-33
- 王际莘（2003）大学日语四级写作课教学法探讨『日语学习与研究』2003(4)，中国日语教学研究会，49-53
- 王晓梅（2004）间接言语行为理论在日语听力教学中的作用『日语学习与研究』2004(2)，中国日语教学研究会，43-47
- 王度・長田瑪麗亞（2002）日本語専攻の基礎的言語教育についての考察。徐敏民・韩小龙（編）『中国日语教育的世纪回顾与展望』上海三联书店，45-49
- 王映哲・兰卉（2004）ハルビン工程大学における日本語教育の現状分析『多摩留学生センター教育研究論集』4，65-69
- 王文贤・平川美穂（2004）日语专业高年级作文中“ハ”、“ニ”、“テ”误用浅析『日语学习与研究』2004(2)，中国日语教学研究会，38-42
- 王文贤・魏晓艳（2006）从两次口语测试看早期日语学习者的语言内化过程『日语学习与研究』2006(1)，中国日语教学研究会，47-52
- 王冲（2006）中国における日本語教育—過去・現在・未来—。海外研修事業編『「対話と深化」の次世代女性リーダーの育成』，55-58
- 王敏（2008）総論 比較を伴った文化交流—戦前の「日本教習」と日本留学を中心に—。王敏編『国際日本学とは何か？日中文化の交差点』三和書籍，3-40

- 王建明 (2008.09.02) 日本語能力試験 1 級合格者にはなぜ日本語が話せない人が多いのか
(一) 『Bizpresso Vol.52』 Whenever ONLINE ビジネス
< http://www.shwalker.com/biz/contents/biz_10_1447_20080912162517.html > (最終確認: 2012.11.04)
- 王丽芳 (2011) 国際日语能力测试改革的特点及其对日语教学的反拨作用『安阳师范学院学报』4, 97-101
- 王琳 (2011) 论商务日语课程教学改革『日语学习与研究』2011(3), 中国日语教学研究会, 67-71
- 王玉 (2011) 论商务日语人才培养模式与目标实施『日语学习与研究』2011(3), 中国日语教学研究会, 72-79
- 王忻 (2011) 识解与中国日语学习者"态"范畴偏误『日语学习与研究』2011(4), 中国日语教学研究会, 104-110
- 王岩 (2012) 中国の日本語教科書に見られる日本「文化」とその変遷. 京都大学大学院人間・環境学研究科共生人間学専攻外国語教育論講座修士論文
- 大麻淳 (1977) 私の体験した中国の教育革命『アジア経済旬報』1041, 社団法人中国研究所, 9-12
- 大石智良・坂本志げ子 (1979) 中国における日本語教育の体験——黒龍江大学日本語学部'74~'76年『中国研究月報』371, 社団法人中国研究所, 12-23
- 大蔵親志 (1981) 日本語教授法の諸問題『日语学习与研究』1981(3), 中国日语教学研究会, 22-23
- 大平未央子 (2001) ネイティブスピーカー再考『「正しさ」への問い——批判的社会言語学の試み』三元社, 85-110
- 岡崎敏雄 (1989) 『日本語教育の教材——分析・使用・作成——』アルク
- 岡崎敏雄 (2011) 言語生態学と日本語教育の課題——中国語母語話者への日本語教育研究の観点から『日语学习与研究』2011(4), 中国日语教学研究会, 31-43
- 小田迪夫 (1995) 活動主義から能力主義へ『〔教育科学/国語教育 6月号臨時増刊〕No.510 戦後国語教育50年史のキーワード』37(9), 明治図書出版, 158-161
- 贾朝勃 (2009) 日语教育文法在日语教材中的实际运用观察『日语学习与研究』2009(2), 中国日语教学研究会, 114-117
- 甲斐睦朗 (2007) これからの国語力の育成『教職研修』35(7), 教育開発研究所, 11-13

- 嘉数勝美 (2010) 『グローバル化と日本語教育政策：アイデンティティとユニバーサリティの相克から公共性への収斂』一橋大学大学院言語社会研究科博士論文
- 加藤嘉一 (2008) 第 8 章 文化交流から見た日中関係. 関山健 (編) 『質の日本、量の中国 戦略的互惠関係への 8 つの提言』, 東京財団
- 加藤明 (1991) 中華人民共和国における日本語教育の現状と展望 『かながわ高校国語の研究』 27, 神奈川県高等学校教科研究会国語部会, 95-103
- 加藤明 (1996) 茂木誠氏と上海外大 『河江通信』 第 2 号, 中国派遣教師の会発行, 7
- 郭德玉 (1994) 浅谈基础阶段的阅读教学 『日语学习与研究』 1994(2), 中国日语教学研究会, 49-52
- 郭德玉 (2007) 《日语经贸应用文》课程设置探析 『日语学习与研究』 2007(1), 中国日语教学研究会, 39-43
- 郭举昆 (2003) 日語的敬意表現と教學中の留意点—以接續助詞“が”的“前置き”表現为中心— 『日语学习与研究』 2003(3), 中国日语教学研究会, 35-40
- 郭举昆 (2003) 共同学習の原理と跨文化交際能力の培養—探索日語課堂教學的新模式— 『日语学习与研究』 2003(4), 中国日语教学研究会, 44-48
- 葛茜 (2009) 中国の日本語専攻大学生が持つ学習ビリーフについて—中国南方 A 市における量的、質的調査を通して— 『日本語教育研究』 55, 長沼スクール, 82-97
- 葛茜 (2012) 中国の大学日本語専攻教育は何を目指しているか—『教学大綱』の分析から— 『日本語・日本学研究』 2, 東京外国語大学国際日本研究センター, 33-46
- 桂玉植 (2002) 日本語教育における非言語的言語の導入の必要性について. 徐敏民・韓小龙 (編) 『中国日语教育的世纪回顾与展望』 上海三联书店, 24-29
- 神奈川県教育庁管理部教職員課編 (1990) 『中国派遣日本語教師 10 年の軌跡 1979～1989』 神奈川県教育委員会
- 加納陸人 (2002) 日本語教科書と教授法への影響—中国高校日本語教科書作成を通して— 『文学部紀要』 15(2), 文教大学, 40-52
- 神谷純子 (1989) 理工大学研究生日本語会話課における現状と問題 『日语学习与研究』 1989(2), 中国日语教学研究会, 27-29
- 神谷純子 (1993) 中国人学生の平板型多出現象について 『日语学习与研究』 1993(4), 中国日语教学研究会, 26-28

- 神谷純子（1996）日本語弁論について——続日本語弁論大会についておもうこと『日语学习与研究』1993(4)，中国日语教学研究会，41-42
- 川野辺敏（2008）発刊にあたって．日本教材学会『「教材学」現状と展望—日本教材学会設立20周年記念論文集一』協同出版，3-4
- 川上尚恵（2011）日本語教科書に見る中華人民共和国成立後の中国における日本語教育—1950-60年代を対象として—．『日本語教育史論考第二輯』刊行委員会（編集）『日本語教育史論考第二輯』，63-76
- 川崎美重子・川崎誠（1989）初級段階における文型練習の実際——「日本語」をテキストにしたドリル集の作成を展望して『日语学习与研究』1989(3)，中国日语教学研究会，27-34
- 甘兰初（1986）从“黏着”的特征来剖析日语基础语法和单句的结构—谈谈日语的基础语法入门『日语学习与研究』1986(1)，中国日语教学研究会，31-34
- 甘兰初（1986）谈以归纳式为中心的日语速成教材编写法——在分类、比较、结合、偏重、操练和方法指导中求相对速成『日语学习与研究』1986(4)，中国日语教学研究会，26-30
- 简佩之（1988）浅谈日本文学课教学『日语学习与研究』1988(3)，中国日语教学研究会，46-48
- 韓明（2004）中国遼寧省の学校における日本語教育についての研究『昭和女子大学大学院日本語教育研究紀要』2，57-64
- 韩新红（2005）充分利用网络资源学习和研究日语『日语学习与研究』2005(4)，中国日语教学研究会，47-50
- 外務省（2008）『日中貿易額の推移（通関実績）＜米ドルベース＞』
<<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/china/boeki.html>>（最終確認：2012.11.27）
- 外務省（2009）わかる！国際情勢—にほんごできます！世界の日本語事情「わかる！国際情勢」43，<<http://www.mofa.go.jp/mofaj/press/pr/wakaru/topics/vol43/index.html>>
（最終確認：2012.06.19）
- 郭倬夫・李淑云・卢凤俊・苏君业・肖爽・贺静彬（2004）『日语精读（大学三年级用）』大连理工大学出版社
- 纪太平（2000）关于日语语流音调教学问题的若干思考『日语学习与研究』2000(2)，中国日语教学研究会，47-50

- 木村宗男（1981）中国における日本語教育の輪郭『中国研究月報』398， 社団法人中国研究所， 28-31
- 木村宗男（1990）日本語教師—専門家としての条件—『日本語教育通信』4， 国際交流基金
日本語国際センター・国際文化フォーラム， 1-5
- 邱忠（1999）公共日语基础阶段教学法初探——以动词连用形为中心『日语学习与研究』
1999(1)， 中国日语教学研究会， 39-41
- 許慈惠（2006）新世紀における日本語教育の変わらぬ要素『廿一世紀城市環境中以中國學生
為對象的外語教學』第三屆海峽兩岸外語教學研討會
- 許慈惠・关薇・焦毓芳・林彬・陆洁（編著）（2007）『日语专业四级考试详解』上海外语教
育出版社
- 姜三真（1985）浅谈《日本概况》教学法『日语学习与研究』1985(4)， 中国日语教学研
究会， 20-22
- 姜春枝（2005）试论日语会话课的授课限度与内容『日语学习与研究』2005(1)， 中国日语教
学研究会， 29-33
- 姜弘（2006）日语专业课的人文教育理念和实践『日语学习与研究』2006(3)， 中国日语教学
研究会， 35-39
- 教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组（2000）『高等院校日语专业高年级阶段教学
大纲』大连理工大学出版社
- 教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组（2001）『高等院校日语专业基础阶段教学大
纲』大连理工大学出版社
- 京須希実子（2007）介護福祉士養成の質をめぐる政策分析——「検討会」における議論に着
目して『東北大学大学院教育学研究科研究年報』56(1)， 89-108
- 曲维（1997）试论“日文报刊阅读课”的教学和教材编写问题『日语学习与研究』1997(1)，
中国日语教学研究会， 61-63
- 金才権（1987）わが学校の日本語課外サークル活動『日语学习与研究』1987(2)， 中国日语
教学研究会， 29-30
- 金華（2011）中国の大学の日本語専攻精読コースにおける一考察『言語文化論集』32(2)，
名古屋大学大学院国際言語文化研究科， 115-128
- 魏丽华（2004）“天声人语”的读解与高年级语言能力的提高『日语学习与研究』2004(1)，
中国日语教学研究会， 46-49

- 国松昭（1982）中国の日本語教育『日本語教育事典』大修館書店，707-708
- 計綱（1999）日本語教育の古い歴史を持つ大学に相応しいレベルを目指して『教育実践レポート10 理工系学科の日本語教育』，3-6
- 倪鏡（2006）中国における日本語教育について—高等教育日本語専攻を中心に—『日本地域政策研究』4，日本地域政策学会，33-39
- 源元圭吾（2010）中国における日本語教育—大連、長春の大学を事例に—『神奈川大学大学院言語と文化論集』16，神奈川大学大学院外国語学研究科，83-121
- 严红军（2011）试论商务日语的能力界定『日语学习与研究』2011(3)，中国日语教学研究会，60-66
- 胡振平（1991）中国日语教育中的一件大事——试论《大纲》的学术性『日语学习与研究』1991(4)，中国日语教学研究会，59-64
- 胡振平（1998）序文．胡振平編『中国日本語教学研究文集』7，香港迅通出版社，1-4
- 胡以男（2003）浅谈日语“受身形”表达方式『日语学习与研究』2003(2)，中国日语教学研究会，54-56
- 顾明远（2004）论苏联教育理论对中国教育的影响『北京师范大学学报（社会科学版）』181，5-13
- 小池晴子（2009）『中国に生きた外国人 不思議ホテル北京友誼賓館』径書房
- 高烈夫（1986）如何教好翻译课『日语学习与研究』1986(6)，中国日语教学研究会，26-30、47
- 高烈夫（1988）初谈日语教学中的“比较研究”『日语学习与研究』1988(5)，中国日语教学研究会，22-26
- 高富（1991）对成人外语短期培训的探讨与做法『日语学习与研究』1991(1)，中国日语教学研究会，39-42
- 高升（1999）我国日语教学与考试之现状及分析『日语学习与研究』1999(3)，中国日语教学研究会，32-34
- 龚志明（1996）高级阶段的写作教授法『日语学习与研究』1996(2)，中国日语教学研究会，39-41
- 侯為（1998）言葉の文化的概念と日本語教育．胡振平編『中国日本語教学研究文集』7，香港迅通出版社，70-81

侯仁锋（2009）听力理解试题命题的原则把握与实践探索『日语学习与研究』2009(5)，中国日语教学研究会，67-72

黄文溥（2004）试析中国日语教学语法『日语学习与研究』2004(1)，中国日语教学研究会，50-54

宫琳（2011）系统论在专业外语听说教学中的运用『日语学习与研究』2011(1)，中国日语教学研究会，57-62

国家外国专家局（編）（2005）『引智在中国』作家出版社

国家外国专家局（2012.01.04）国家外国专家局政府信息公开告知书

国際学友会日本語学校編（1957）『日本語読本一』国際学友会

国際交流基金（1981）『海外日本語教育機関一覧（昭和56年度版）』

< <http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/result/dl/1981gaiyou.pdf> > （最終確認：2012.11.27）

国際交流基金監修（1987）『海外日本語教育機関一覧』

< <http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/result/dl/1987gaiyou.pdf> > （最終確認：2012.11.27）

国際交流基金・日本語国際センター（1992）『海外の日本語教育の現状』

< <http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/result/dl/1990gaiyou.pdf> > （最終確認：2012.11.27）

国際交流基金・日本語国際センター（1995）『海外の日本語教育の現状』

< <http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/result/dl/1993gaiyou.pdf> > （最終確認：2012.11.27）

国際交流基金・日本語国際センター（2000）『海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査・1998年—（概要）』< <http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/result/dl/gaiyou.pdf> > （最終確認：2012.11.27）

国際交流基金（2007）国際交流基金紹介パンフレット『地球を、開けよう。』

国際交流基金（2008）『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・2006年』凡人社

国際交流基金（2011）『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・2009年』凡人社

国際交流基金・日本国際教育支援協会（2011）『日本語能力試験結果の概要』凡人社

国务院外事办公室・国务院文教办公室・国家计划委员会・高等教育部・教育部（1964）『外语教育七年规划纲要』新华网新华资料

< http://news.xinhuanet.com/ziliao/2005-01/29/content_2523641.htm > (最終確認：
2012.12.10)

小坂善太郎 (1962) 祝辞『日本語教育』1, 日本語教育学会, 3

小和田仁 (1995) 道德時間の特設と国語科目標観の変化『教育科学／国語教育：戦後国語教育 50 年史のキーワード』510, 明治図書出版, 82-86

湖南大学外语教研室日语组編 (1973) 『基础日语』湖南人民出版社

吴雄根 (1986) 作文课教学中的一些体会『日语学习与研究』1986(3), 中国日语教学研究会, 38-43

吴雄根 (1989) 外语能力与副词的用法『日语学习与研究』1986(6), 中国日语教学研究会, 41-44

吴廷缪 (2000) 外语教学中文化概论课的重要性『日语学习与研究』2000(1), 中国日语教学研究会, 28-30

吴立新 (2000) 关于高级日语课程教学的探讨『日语学习与研究』2000(4), 中国日语教学研究会, 49-51

吴立新 (2010) 论日本人“待客”的语言意识——关于高级日语教学思路的探讨『日语学习与研究』2010(1), 中国日语教学研究会, 64-70

吴立新 (2010) 论日语表达的“自我投入式”——对专业日语教学法的探讨『日语学习与研究』2010(6), 中国日语教学研究会, 51-58

吴英杰 (2001) 论计算机在日语教学中的应用『日语学习与研究』2001(3), 中国日语教学研究会, 48-50

吴卫平 (2005) 日文报刊课程教学模式初探『日语学习与研究』2005(1), 中国日语教学研究会, 34-36

蔡茂丰 (1990) 台湾の日本語研究について『日语学习与研究』1990(6), 中国日语教学研究会, 33-39

蔡全胜 (1998) 日本語教育と日本文化について. 胡振平編『中国日语教学研究文集』7, 香港迅通出版社, 279-283

蔡全胜 (2006) 中国の日本語教育における諸問題についての考察. 曹大峰編『日语教学与教材创新研究—日语专业基础课程综合研究—』高等教育出版社, 37-47

蔡全胜・刘晓华 (主編) (2007) 『新大学日本語』(第2版) 大连理工大学出版社

- 蔡茂丰 (2011) 語族別日本語教育について『日语学习与研究』2011(4), 中国日语教学研究会, 44-49
- 崔崮 (1990) 如何提高学生的外语听说能力『日语学习与研究』1990(4), 中国日语教学研究会, 46-47、54
- 崔崮 (2000) 日本語教育における漢字の読みかた『日语学习与研究』2000(4), 中国日语教学研究会, 45-48
- 崔燕鸿 (2002) 在中学日语教学中对学生学习兴趣的培养『日语学习与研究』2002(3), 中国日语教学研究会, 59-60
- 崔香兰・迟庆河・胡立琴・禹凤兰・齐晓宁 (编著) (2007) 『大学日语精读』大连理工大学出版社
- 酒井順一郎 (2011) 中国赴日本国留学生予備学校における日中教育文化交流『日本語教育史論考第二輯』冬至書房, 77-88
- 斎藤修一 (1986) 発音指導に失敗するための助言『日语学习与研究』1986(4), 中国日语教学研究会, 24-25
- 斎藤兆史・室井美稚子・中村哲子・海木幸登 (2004) 文学こそ最良の教材：英語の授業にどう活かすか？『英語教育：特集Ⅰ—英語教育に文学を！（2004年10月増刊号）』53(8), 明治図書出版, 6
- 佐治圭三 (1985) 付録 6 中国における日本語教育. シー・ディー・アイ (編) 『日本語教育および日本語普及活動の現状と課題』, 総合研究開発機構, 569-624
- 佐治圭三 (1991) 戦後中国の日本語教育. 木村宗男 (編) 『講座と日本語と日本語教育』15, 明治書院, 374-397
- 佐藤学 (1995) 言葉と出会うこと. 佐伯胖・藤田英典・佐藤学 (編) 『言葉という絆〔シリーズ「学びと文化」2〕』東京大学出版会, 259-267
- 佐藤佑美 (2002) 『岡崎兼吉傳』早稲田大学第一文学部文芸専修四年卒業論文 (未公刊)
- 佐藤郁哉 (2006) 『定性データ分析入門』新曜社
- 佐藤泉 (2006) 『国語教科書の戦後史』勁草書房
- 阪倉篤義 (1981) 文学教育のあり方『日语学习与研究』1981(3), 中国日语教学研究会, 1-3、70
- 崎田永策 (2004) 『日本語教育通し中国で発見した日本—日本では見えない日本—』新風舎

- 品川縁朗（1962）国語教科書の文学的教材の概観と問題点．日本文学教育連盟（編集）『戦後文学教育研究史』（下巻），166-175
- 篠崎摂子（2000）転換期を迎えた中国の日本語教育—中国の大学日本語専攻教育の動向—『月刊日本語』2000(5)，アルク，84-85
- 篠崎摂子（2003）高レベルで多様な中国の日本語教育では専門性や経験を持つ教師が求められる『月刊日本語』2003(5)，アルク，18-19
- 篠崎摂子（2006）精読教材の本文について．曹大峰編『日语教学与教材创新研究—日语专业基础课程综合研究—』高等教育出版社，151-156
- 嶋津拓（2010）『言語政策として「日本語の普及」はどうあったか—国際文化交流の周縁—』ひつじ書房
- 清水寿子（2007）多言語多文化共生日本語教育実習における実習生の学びのプロセス—修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる内省レポートのテキスト分析—．岡崎眸（監修）野々口ちとせ・岩田夏穂・張瑜珊・半原芳子（編）『共生日本語教育学 多言語多文化共生社会のために』雄松堂出版，27-39
- 朱一星（1991）学术研究意识与课程设置的改进方向『日语学习与研究』1991(3)，中国日语教学研究会，24-27
- 朱京伟（2001）试论中译日实践课的选材与教学方法『日语学习与研究』2001(1)，中国日语教学研究会，39-44
- 朱春跃・彭广陆（主編）（1998）『基础日语综合教程』外语教学与研究出版社
- 上海市大学日语教材编写组編（1974）『日语（日语专业用）』上海人民出版社
- 上海外国语学院日语教研组編（1980）『日语（日语专业用）』上海译文出版社
- 周建华（1997）理工科日语课堂中的听说实践『日语学习与研究』1997(1)，中国日语教学研究会，54-55
- 周浩如（1963）『日语会话』商务印书馆
- 周作人（1998）『知堂回想录—周作人自传』敦煌文艺出版社
- 周林娟・唐千友（2006）商务日语的语用特征分析『日语学习与研究』2006(3)，中国日语教学研究会，40-46
- 周林娟・时江涛（2007）商务日语函电的文体特征『日语学习与研究』2007(6)，中国日语教学研究会，46-49

- 周林娟・潘幼芳（2009）中日商务人才需求与商务日语教学改革『日语学习与研究』2009(2),
中国日语教学研究会, 118-122
- 周林娟・潘幼芳（2010）商务日语教学中的语用能力培养研究『日语学习与研究』2010(1),
中国日语教学研究会, 71-76
- 周林娟・潘幼芳（2011）商务日语模拟实践教学法的探索与研究『日语学习与研究』2011(5),
中国日语教学研究会, 62-67
- 周平・陈小芬（編著）（2008）『新编日语』（修订本）上海外语教育出版社
- 周如軍（2008）大学における中国語教育のあり方について『外国語教育フォーラム』2, 金
沢大学外国語教育研究センター, 49-54
- 修刚（2008）中国高等学校日语教育的现状与展望——以专业日语教学为中心『日语学习与研
究』2008(5), 中国日语教学研究会, 1-5
- 修刚（2011）转型期的中国高校日语专业教育的几点思考『日语学习与研究』2011(4), 中国
日语教学研究会, 1-6
- 修刚・李运博（2011）『中国日语教育概览 1』外语教学与研究出版社
- 修刚（2012）中国における大学の日本語教育の課題と教材開発「中国における新しい日本語
教材の開発を語る」中国大学日本語教材シリーズ完成記念公開研究会, 於：国際交流基
金日本語国際センター
- 钟勇・陈俊森（2010）论日语学习者在自主学习中的主体性意识『日语学习与研究』2010(4),
中国日语教学研究会, 105-111
- 宿久高（2003）中国日语教育的现状与未来——兼谈《专业日语教学大纲》的制定与实施『日
语学习与研究』113, 中国日语教学研究会, 50-53
- 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』133, 日本語教育学会, 28-32
- 宿久高・周異夫（主編）（2008）『日语精读』外语教学与研究出版社
- 祝玉深（2007）关于日语语音教学模式的探讨『日语学习与研究』2007(4), 中国日语教学研
究会, 36-40
- 蒋秋菊（1998）关于高等院校日语专业基础阶段教材的几点设想. 中国日语教学研究文集编
『中国日语教学研究文集』6, 9-19
- 聶中华（2002）複合型人材を目指す日本語教育. 徐敏民・韩小龙（編）『中国日语教育的世
纪回顾与展望』上海三联书店, 55-59

- 秦耕司（2002）中国の日本語教育-教科書を通してみる第二外国語教育-『調査と研究』33(1),
長崎県立大学国際文化経済研究所, 51-66
- 秦明吾（2007）中国の大学における日本語教師養成の現在『第5回日本語教育研究会予
稿集』, 2-5
- 徐向东（1993）关于基础日语听力教学的几点体会『日语学习与研究』1993(3), 中国日语教
学研究会, 29-34
- 徐一平（1997）中国的日语研究与日语教育『日语学习与研究』1997(4), 中国日语教学研究
会, 35-41
- 徐一平（2000）中国における日本語教育『日本語学・日本語教育研究国際シンポジウム報告
書』, 名古屋外国語大学, 127-130
- 徐一平（2002）中国における日本語研究の歴史. 徐敏民・韩小龙（編）『中国日语教育的世
纪回顾与展望』上海三联书店, 8-11
- 徐冰（2001）全国日语专业研究生培养工作的现状与思考『日语学习与研究』2001(4), 中国
日语教学研究会, 34-35
- 徐冰（2009）关于日语专业研究生培养工作的几点思考『日语学习与研究』2009(6), 中国日
语教学研究会, 60-62
- 徐敏民・高野保夫（2004）中国における日本語教育および日本研究について『福島大学教育
実践研究紀要』46, 福島大学教育学部附属教育実践総合センター, 83-88
- 徐卫（2011）日语的文体及其教学问题探讨『日语学习与研究』2011(5), 中国日语教学研究
会, 55-61
- 『人民日报』（1987.07.15 第1版）他有一颗中国心—记“五一”劳动奖章获得者、中国籍
日本人山本秀夫
- 『人民日报』（1993.01.20 第1版）江泽民李鹏会见在华外国专家 风雨同舟呕心沥血共建繁
荣昌盛新中国 时逢盛世经济腾飞更希望各位专家多贡献
- 『人民日报』（1994.02.08 第1版）江泽民会见在华外国老专家 代表党中央国务院向他们表
示感谢
- 『人民日报』（1995.01.28 第1版）李鹏总理会见外国专家 感谢他们为中国建设和改革开放
做出贡献
- 『人民日报』（2000.03.05 第6版）外国专家忆总理
- 『人民日报』（2000.02.19 第7版）冈崎先生

『人民日报』（2001.07.02 第9版）“这就是共产党”（记者专访）——访三位在华外国老专家

人民教育网（2010）全国历年参加高考人数和录取人数统计

<<http://edu.people.com.cn/GB/116076/10996530.html>>（最終確認：2012.11.02）

鈴木義昭（1983）北京大学における日本語教育『早稲田実業学校研究紀要』17, 39-47

須田風志（2006）「国際化」の中の「逸脱した日本語」について『WEB 版リテラシーズ』3(1), くろしお出版, 11-20

盛凱・孫佩霞主編（2008）『日語精讀（大學四年級用）』（第2版）大連理工大學出版社

牲川波都季（2006）戦後日本語教育史研究の課題—日本語ナショナリズムに関する文献レビューから—『横浜国立大学留学生センター教育研究論集』13, 31-53

牲川波都季（2008）日本人の思考の教え方—戦後日本語教育学における思考様式の言説『文化、ことば、教育』明石書店, 106-128

石素文（2001）談大学日語教學中學生寫作能力的培養『日語學習與研究』2001(2), 中國日語教學研究會, 45-48

石若一・仇云波・董曉紅（2005）企業經營管理日語教育初探『日語學習與研究』2005(3), 中國日語教學研究會, 43-46

石若一・石田哲也・石田博明・張晨曦（2009）企業經營管理日語教育初探『日語學習與研究』2009(6), 中國日語教學研究會, 63-67

席巧玲（1992）工科大學日語翻譯教學的重要性『日語學習與研究』1992(2), 中國日語教學研究會, 36-38

関正昭（1997）『日本語教育史研究序説』スリエーネットワーク

関正昭・平高史也（1997）『日本語教育史』アルク

千田洋幸（1996）国語教科書のイデオロギーその2：「平和教材」と「物語」の規範『東京学芸大学紀要第2部門人文科学』47, 207-213

銭軍強（1997）中国における日本研究の現状『アジア資料通報』35(4), 国立国語研究所, 1-3

銭嘉東・王效賢（2008）周恩来総理と中日関係（中）生誕百十周年にあたって『人民中国』656, 人民中国雑誌社, 30-35

- 鮮明（2011）《东语正规》在中国日语教育史上的意义『日语学习与研究』2011(6)，中国日语教学研究会，75-81
- 蘇徳昌（1980）中国における日本語教育『日本語教育』41，日本語教育学会，25-38
- 曾庆珠（1993）贯彻教学大纲，提高教学质量——关于日语教学的几个问题『日语学习与研究』1993(4)，中国日语教学研究会，29-31
- 曹大峰編（2006）『日语教学与教材创新研究—日语专业基础课程综合研究—』高等教育出版社
- 曹大峰（2008）中国における日本語教科書作成—歩み・現状・課題—『言語文化と日本語教育』35，お茶の水女子大学日本言語文化学会，1-9
- 曹大峰・林洪・篠崎摂子（2009）学習者の主体性を重んじた日本語教科書をめざして—新しい教材シラバス作成の実践例—「第3回ことばと文化の教育を考える会」発表要旨，於北京外国語大学 < <http://www.gbki.org/dat/kangaeru0301.pdf> > （最終確認：2012.06.18）
- 曹大峰（2011）内容と能力を重視した日本語教育へ向けて——中国語母語話者向けの新しい日本語教材の開発研究事例『日本語／日本語教育研究』2，253-265
- 宋協毅（2010）日本語複合型人材の育成の方法論について『比較日本文化研究』3（特集：中日言語と文化の比較），広島大学大学院文学研究科総合人間学講座，1-9
- 孙宗光・沈茅一・赵华敏（編著）（1990）『日语基础』中央广播电视大学出版社／日本国株式会社讲谈社
- 孫宗光（1991）テレビ放送による日本語教育—中国放送大学の試み—『日本語教育通信』9，1-6
- 孫宗光（1994）中国における日本語教材『日本研究・京都会議』vol.1（「日本語教育部会」論文集），国際交流基金，80-84
- 孙成岗（1998）日语教学中的文化干扰『日语学习与研究』1998(1)，中国日语教学研究会，22-26
- 孙宗光・崔春基・简佩芝・徐昌华・赵华敏（編著）（2004）『新编基础日语』（修订版），译文出版社
- 孙艳华・宿久高（2009）低年级阶段「ために」、「ように」、「には」的指導方法——摆脱母语干扰的尝试『日语学习与研究』2009(2)，中国日语教学研究会，123-128

- 田鸣（2001）语言能力与交际能力并重的教学尝试『日语学习与研究』2001(3)，中国日语教学研究会，45-47
- 戴宝玉（1998）日语复合助词数据库的建立与应用『日语学习与研究』1998(2)，中国日语教学研究会，47-51
- 戴德忠（2004）特集：じわりと変わる日本語教育『人民中国』614，人民中国雜誌社，8-19
- 戴栋・胡文仲（主編）（2009）『中国外语教育发展研究（1949-2009）』上海外语教育出版社
- 高野根（1981）试谈科技日语教学的几个问题『日语学习与研究』1981(1)，中国日语教学研究会，42-43
- 高橋和子（2009）文学と言語教育—英語教育の事例を中心に—。斎藤兆史（編集）『言語と文学』朝倉書店，148-171
- 高橋昇（1952）『教科書の歴史』広島図書
- 立花丈平（1988）『新中国はどこへ行く—専家の眼で見た最新事情—』時事通信社
- 田中佐二郎（1991）私の中国、大連Ⅰ『かながわ高校国語の研究』27，神奈川県高等学校教科研究会国語部会，89-94
- 田中佐二郎（1992）私の中国、大連Ⅱ『かながわ高校国語の研究』28，神奈川県高等学校教科研究会国語部会，61-67
- 田中佐二郎（1995）思い出の記『河江通信』第1号，3
- 田中寛（2006a）中国の日本語・日本語教育事情（1）—言語伝達の正確さ、または文化的寛容について—。田中寛著『多言語・多文化共生社会を生きる——日本語学と日本語教育のために』，大東文化大学外国語学部日本語学科，275-290
- 田中寛（2006b）中国の日本語・日本語教育事情（2）—中国の日本語教育の過去、現在、未来—。田中寛著『多言語・多文化共生社会を生きる——日本語学と日本語教育のために』，大東文化大学外国語学部日本語学科，291-303
- 田中祐輔（2010）论体现“学习当事者需求”的教材开发支援网站的构建——为了适应多样化学习需求的综合日语教材开发『日本研究集林』35，复旦大学日本研究中心，99-106
- 田中祐輔・伊藤由希子・王慧隼・肖輝・川端祐一郎（2010）中国の日本語専攻大学生に対する日本語教科書の課題—学習者への学習状況調査を通して—。杨俊峰（主編）『大学外语研究文集』11，长春出版社，362-381

- 田中祐輔・張玥（2011）学習ニーズの多様化に対応する日本語教材開発の取り組み—復旦大学日本語学習状況調査による「学習当事者ニーズ」の検討とその効果—『言語と文化論集』17, 神奈川大学大学院外国語学研究科, 169-185
- 田中祐輔（2011a）中国における日本語ブームの一〇年代—「80后」・「90后」日本語学習者への学習状況調査から—. 東京財団ヤングリーダー奨学基金プログラム(Slyff)寄稿 <<http://www.tkfd.or.jp/fellowship/program/news.php?id=102>>（最終確認：2012.11.27）
- 田中祐輔（2011b）中国の大学日本語専攻教科書と日本の高等学校国語教科書との内容的近似性から浮かび上がる現代的課題『日本語学会 2011 年度秋季大会予稿集』, 99-106（日本語学会 2011 年度秋季大会口頭発表, 於：高知大学）
- 田中祐輔（2011c）关于中国大学日语专业基础阶段教科书与日本中小学国语教科书的比较研究—两者内容异同中所浮现的当代性课题—『日本研究集林』37, 复旦大学日本研究中心, 32-42
- 田中祐輔（2012a）中国の大学専攻日本語教科書と日本の高等学校国語教科書との内容的近似性から浮かび上がる現代的課題『リテラシーズ』10, くろしお出版, 21-30
- 田中祐輔（2012b）日语教育学中“需求”论的实体与当代课题——对《日本語教育》学术理论的考察『日本研究集林』38, 复旦大学日本研究中心, 45-55
- 田中祐輔（2012c）中国の大学専攻日本語教科書と日本の小・中・高等学校国語教科書との比較研究—1960・1970・1980 年代の教科書掲載作品・作家の特徴と変遷—『国語教育史研究』13, 国語教育史学会（受理済印刷中）
- 田中祐輔（2012d）1960 年代以降の中国大学専攻日本語教科書と日本の高等学校国語教科書との比較調査—掲載作品・作家を中心に—『2012 年日本語教育国際研究大会予稿集第 2 分冊』, 301（2012 年日本語教育国際研究大会口頭発表, 於：名古屋大学）
- 田中祐輔（2012e）中国の大学専攻日本語教科書の現代史—日本語教科書が包摂する「国語教育」に付与された教育思想的役割—（日本中国学会第六十四回大会口頭発表, 於：大阪市立大学）
- 田中里奈（2011）「日本語＝日本人」という規範からの逸脱—「在日コリアン」教師のアイデンティティと日本語教育における戦略『リテラシーズ』9, くろしお出版, 1-10
- 大连外国语学院日语系・中央电视台电视教育部（編）（1984）『学日语』中国广播电视出版社

- 段海波·于吟梅（1986）如何教好公共日语课—对公共日语课教法的探讨『日语学习与研究』1986(1)，中国日语教学研究会，35-38
- 譚晶華（2004）中国大学日本語専攻のシラバスと四，八級試験要領について『世界の日本語教育 <日本語教育事情報告編>』7，47-58
- 譚晶華（2004）時代の需要に応じ、優れた素質の日本語人材を養成しよう—大学の日本語教
学を社会と結びつけることを併せて論ずる—。吴大纲（主編）『日本学研究：纪念中日
邦交正常化三十周年特集』上海外语教育出版社，3-8
- 譚晶華（総主編）（2007）『日语综合教程』上海外语教育出版社
- 譚晶華·毛文伟（2011）中国日语学习者语料库 CLJC 建设及应用综述『日语学习与研究』2011(4)，中国日语教学研究会，23-30
- 张志平（1988）浅析某些高等院校理工科用日语教材及科技日语读物之误译及其他『日语学习与研究』1988(2)，中国日语教学研究会，34-38
- 张群舟·高在学（1994）谈视听说课中的日语强化教学『日语学习与研究』1994(4)，中国日
语教学研究会，34-36
- 张凤杰（1999）面向 21 世纪，构建新型的日语专业教学模式和知识能力结构『北京第二外
国语学院学报』87，120-122
- 张际宇（1999）谈在大学日语教学中培养学生运用日语进行交际的能力『日语学习与研究』1999(3)，中国日语教学研究会，35-36
- 张静·陈俊森（2004）日语写作教学法探讨—关于“任务教学法”和“结果教学法”的实证性
研究『日语学习与研究』2004(4)，中国日语教学研究会，36-42
- 張淑玲（2005）日本語学習の課題とその指導『下関市大学論集』48-3，75-84
- 张爱（2005）日语阅读中的理解监控『日语学习与研究』2005(2)，中国日语教学研究会，41-
44
- 张晓希（2005）基础日语教学新模式的探讨与研究『日语学习与研究』（增刊号），中国日
语教学研究会，57-61
- 张一娟（2006）非言语交际在跨文化商务沟通中的应用——商务日语教学新尝试『日语学习与
研究』2006(1)，中国日语教学研究会，53-56
- 张勇（2010）口语考试及其评分标准对学习策略的影响『日语学习与研究』2010(1)，中国日
语教学研究会，77-83

- 张爱（2010）日语听说技能培养的实证研究『日语学习与研究』2010(4)，中国日语教学研究会，112-117
- 赵华敏（1994）谈北京大学的日语教学实践——对基础日语教学的几点认识和做法『日语学习与研究』1994(3)，中国日语教学研究会，31-33
- 赵华敏·彭广陆·李奇楠（编著）（2003）『高年级日语精读』上海译文出版社
- 赵华敏·林洪（2011）谈教学理念的变迁对中国大学日语教育的影响『日语学习与研究』2011(4)，中国日语教学研究会，64-74
- 趙月花（1996）外国語教授法から見た中国における日本語教育『言語科学研究』2，神田外語大学大学院，157-163
- 赵文华（2005）复合词中补助动词的各种形态『日语学习与研究』（增刊号），中国日语教学研究会，72-75
- 赵玉婷（2011）工院校日语专业学生语言学习观念调查『日语学习与研究』2011(1)，中国日语教学研究会，63-71
- 赵刚·贾琦（2011）中国日语学习者的会话分析研究『日语学习与研究』2011(4)，中国日语教学研究会，95-103
- 晁春莲（2005）困扰中国学习者的日语外来语问题『日语学习与研究』（增刊号），中国日语教学研究会，67-71
- 中国教育部（1982）『中学日语教学纲要』（何平华（1983）关于《中学日语教学纲要》『课程·教材·教法』1983(2)，人民教育出版社，13-15)
- 中国日语教学研究会（1991）1991年我国专业日本研究期刊概况介绍『日语学习与研究』1991(1)，中国日语教学研究会，80
- 中国教育部高教司外语处高校外语专业教学指导委员会（1998）关于外语专业面向21世纪本科教育改革的若干意见·李传松·许宝发（2006）『中国近现代外语教育史』上海外语教育出版社，461-470
- 中国派遣教師の会（2010）『中国派遣教師の会2010年度名簿』
- 陈涛主编（1959）『日汉辞典』商务印书馆
- 陈信德编著（1958）『现代日本语实用语法』时代出版社
- 陈信德（编著）（1960）『科技日语自修文选』商务印书馆
- 陈生保·胡国伟·陈华浩（编）（1986）『日语』上海外语教育出版社

- 陳生保（1988）繼續する日本語ブーム—学習者の多様化—『日本語教育』66，日本語教育学会，209-216
- 陈端端（1998）日语语法教授法之探讨——以“可能助动词”为例『日语学习与研究』1998(3)，中国日语教学研究会，60-61、71
- 陳岩（1998）日本語専攻の教学内容改革について．胡振平編『中国日语教学研究文集』7，香港迅通出版社，199-212
- 陳岩（1999）『国際型』外国語人材についての文化的思考．中国日语教学研究会編『21世紀の日语教育』大连理工大学出版社，22-26
- 陈岩（2007）谈汉语母语日语学习者常见的误用——以母语及本国文化干扰为例『日语学习与研究』2007(6)，中国日语教学研究会，40-45
- 陈桂昭（2000）谈职高口语教学如何提高学生运用日语的能力『日语学习与研究』2000(3)，中国日语教学研究会，29-33
- 陳俊森（2007）中国の大学日本語教育の現状と改革の展望『中国21』27，風媒社，19-44
- 陈俊森（2009）论应用语言学的研究成果在日语教材中的运用——兼评两套高教版日语教材『日语学习与研究』2011(4)，中国日语教学研究会，75-83
- 陈燕生（2009）现代视频技术手段对日语教学的意义和作用『日语学习与研究』2009(4)，中国日语教学研究会，81-86
- 陈要勤（2010）商务日语专业学生日语会话能力培养实证研究『日语学习与研究』2010(6)，中国日语教学研究会，66-71、78
- 沈德余（1985）中国學習者から見た日本語の問題点『国文学解釈と鑑賞』50(3)，至文堂，116-125
- 沈瑛（2007）中国における大学生の職業選択動機に関する一考察『政治学研究論集』27，明治大学大学院，31-46
- 郑玉和（1995）谈日语学习中如何使用词典准确把握词意『日语学习与研究』1995(1)，中国日语教学研究会，80-81
- 郑爱军（2011）解读日语专业教材语法体系的应用『日语学习与研究』152，中国日语教学研究会，72-77
- 铁军（1994）对中级听力教材编集的探讨『日语学习与研究』1994(3)，中国日语教学研究会，33-36、40

- 铁军（2003）关于高校日语专业本科教学方法与手段的探讨『日语学习与研究』2003(1)，中国日语教学研究会，53-56
- 程生（1999）电大日语教学与“功能意念”教学法『日语学习与研究』1999(1)，中国日语教学研究会，42-43
- 天津大学外语教研室（1979）『日语』人民教育出版社
- 东北师大日语教研室（肖平）（1994）《日语强化教学》概述『日语学习与研究』1994(2)，中国日语教学研究会，53-55
- 窦文・李庆祥（2000）高年级日语精读课教材的内容、结构、规模『山东师大外国语学院学报』4，93-96
- 唐磊（2011）中国基础教育日语课程改革发展综述——课程标准及教科书的研制『日语学习与研究』2011(4)，中国日语教学研究会，14-22
- 時枝誠記（1989）文学に於ける言語の諸問題．浜本純逸（編）『現代国語教育論集成時枝誠記』，明治図書出版，60-61
- 鳥養利三郎（1962）祝辞『日本語教育』1，日本語教育学会，4-5
- 鳥井俊祐（2008）聴解指導における事前活動の実践と評価——中国の大学 2 年生を対象に『日语学习与研究』2008(2)，中国日语教学研究会，47-53
- 鳥井俊祐・姜梅花・钟俊梅（2010）中国の大学生の日本語作文学習に関する Beliefs——浙江樹人大学のアンケート調査より『日语学习与研究』2010(6)，中国日语教学研究会，59-65
- 独立行政法人日本学生支援機構（2012）平成 23 年度外国人留学生在籍状況調査結果．独立行政法人日本学生支援機構
- 内閣官房（2007）『生活者としての外国人』に関する総合的対応策．外国人労働者問題関係省庁連絡会議
- 中村明（2000）『日本語案内』筑摩書房
- 永井壮（1992）中国における日本語教育—日本語習得の課程とテキストについて—（報告：第五次中華人民共和国日本語教育派遣団教育事情報告—日本語と中国語—）『愛媛国文研究』42，愛媛国語国文学会，127-129
- 長坂水晶・木田真理（2011）中国の大学の日本語授業における会話指導に関する調査—中・上級レベルを対象とした教室活動の実態と教師の意識—『日本語教育紀要』7，国際交流基金，43-57

- 西尾実（1968）時枝さんとわたし『国語学』72，国語学会，6
- 西尾実（著）・田近洵一（編集・解説）（1993）『現代国語教育論集成』明治図書出版
- 日外アソシエーツ編（2008）『読んでおきたい名著案内 教科書掲載作品 小・中学校編』日外アソシエーツ
- 日语专业基础阶段教学大纲研订组（1990）『高等院校日语专业基础阶段教学大纲』高等教育出版社
- 日本語教育学会（1992）『日本語教材データファイル—日本語教科書—』凡人社
- 日本語教育学会編（2005）『新版・日本語教育辞典』大修館書店
- 任焜（2004）社会人の外国語教育研究『昭和女子大学大学院日本語教育研究紀要』2，90-97
- 野地潤家（1995）敗戦後の国語教育と新教育の夜明け『〔教育科学／国語教育 6月号臨時増刊〕No.510 戦後国語教育50年史のキーワード』37(9)，明治図書出版，24-27
- 原土洋（1991）戦後台湾の日本語教育．木村宗男編『講座日本語と日本語教育第15巻日本語教育の歴史』明治書院，398-408
- 哈尔滨师范大学外语系日汉语言比较研究室（1986）音读对应规律在教学实践上的探讨『日语学习与研究』1986(2)，中国日语教学研究会，37-40、47
- 范玉荣（1993）如何启发学生对日语的兴趣——怎样进行趣味教学『日语学习与研究』1993(4)，中国日语教学研究会，32-33
- 潘钧（2001）关于开展日语史教学研究的几点设想『日语学习与研究』2001(1)，中国日语教学研究会，45-49
- 潘寿君（2003）关于高校日语专业本科生毕业论文设计的探讨『日语学习与研究』2003(4)，中国日语教学研究会，54-56
- 馬安東（1994）上級日本語教育における学習者の異文化理解に関する教授についての一考察——中国人学習者の場合．中国日语教学研究会选编『中国日口教学研究文集』5，吉林教育出版社，102-110
- 馬場俊臣・周蕊（1999）中国瀋陽師範学院における日本語教育—交流協定校北海道教育大学札幌校との協力関係の展望—『北海道教育大学紀要（教育科学編）』49(2)，79-89
- 皮細庚（2002）中国の大学における日本語専門教育．水谷修・李徳奉編『総合的日本語教育を求めて』，国書刊行会，56-68
- 皮細庚（主編）（2006）『日语专业八级考试详解』上海外语教育出版社

- 裴崢（1993）中国における日本語教育：『読解』指導の問題点（松本忠司名誉教授記念号）
『小樽商科大学人文研究』85, 259-274
- 裴崢（1995）表現課題による日本文学作品の読みの指導に関する研究『北海道大學教育學部
紀要』69, 231-247
- 平田和人・菅正隆・古賀範理・新里真男・渡邊時夫（2002）検証と展望：文部省戦後半世紀
の外国語教育政策『英語教育 Fifty』51(3), 大修館書店, 7-25
- 冯峰（2011）日语专业教学国际化的探索——清华大学日语专业教学改革的案例分析『日语学
习与研究』2011(6), 中国日语教学研究会, 89-94
- 付克（1986）『中国外语教育史』上海外语教育出版社
- 府川源一郎（1995）言語教育と文学教育論争『〔教育科学／国語教育 6月号臨時増刊〕
No.510 戦後国語教育50年史のキーワード』37(9), 明治図書出版, 44-47
- 复旦大学日语教研组編（1983）『日语：初级班』复旦大学出版社
- 文化庁（1976）『日本語教員に必要な資質・能力とその向上策について』日本語教育推進対
策調査会報告
- 文化庁（2004）『地域日本語学習支援の充実—共に育む地域社会の構築に向けて—』国立印
刷局
- 北京大学編（1959）『大学一年级日语课本』商务印书馆
- 北京大学日语教研室編（1963）『日语』商务印书馆
- 北京大学（1973）中国における日本語を含む外国語の教育について『日本語教育』21, 日
本語教育学会, 63-70
- 北京大学东方语言文学系日语教研室編（1981）『基础日语』商务印书馆
- 北京日本学研究中心編（1991）『中国日本学年鑑 1949-1990』科学技術文献出版社
- 米强（1994）日语专业泛读课程设置及教材建设初探『日语学习与研究』1994(4), 中国日语
教学研究会, 31-33
- 鲍海昌（1991）《全国高校日语专业基础阶段教学大纲》讲习班在黑大结束『日语学习与研
究』1991(1), 中国日语教学研究会, 30-31
- 鲍海昌（1991）日语教学大纲句型表补议『日语学习与研究』1991(4), 中国日语教学研
究会, 65-66
- 鲍海昌（1993）论日语教学中的数词『日语学习与研究』1993(3), 中国日语教学研究会, 25-
28

- 彭广陆 (2006) 大学日本語専攻用の精読教材における文法体系. 曹大峰編『日语教学与教材
创新研究—日语专业基础课程综合研究—』高等教育出版社, 82-97
- 彭広陸 (2007) 中国における日本語教育事情—大学日本語専攻の場合—『中国 21』27, 風
媒社, 45-54
- 彭广陆・守屋三千代 (総主編) (2005) 『综合日语』北京大学出版社
- 彭广陆・守屋三千代 (総主編) (2009) 『综合日语』(修订版) 北京大学出版社
- 彭广陆 (2011) 论日本的教学语法系统『日语学习与研究』2011(4), 中国日语教学研究会,
84-94
- 法務省 (2008) 入国管理統計統計表出入 (帰) 国者数 (1950～2005)
< <http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/Xlsdl.do?sinfid=000001707948> > (最終確認 :
2012.11.23)
- 法務省入国管理局 (2012) 平成 23 年末現在における外国人登録者数について (速報値) <
http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00015.html > 平成
24 年 2 月 22 日発表 (最終確認 : 2012.05.25)
- 細川英雄 (2004) 日本学を超えて—日本語教育学の位置づけと課題—『早稲田大学日本語教
育研究』4, 早稲田大学大学院日本語教育研究科, 27-35
- 細川英雄 (2007) 日本語教育学のめざすもの—言語活動環境設計論による教育パラダイム転
換とその意味—『日本語教育』132, 日本語教育学会, 79-88
- 細川英雄 (2009) ことばと文化を結ぶ日本語教育へ——言語文化教育学構築のための自分誌
の試み『日语学习与研究』2009(5), 中国日语教学研究会, 52-59
- 細川英雄 (2012) 『「ことばの市民」になる——言語文化教育学思想と実践』ココ出版
- 堀口純子 (2003) 中国の大学における日本語教育の最近の動向『明海日本語』8, 明海大学,
11-19
- 本名信行・岡本佐智子 (編) (2000) 『アジアにおける日本語教育』三修社
- 本田弘之 (2006) 第 9 章 日本語教育をふりかえる—日本語教育の歴史—. 遠藤織枝編
『日本語教育を学ぶ—その歴史から現場まで—』三修社, 207-227
- 本田弘之 (2007) 教科書にみる 1970 年代の中国の日本語教育『杏林大学日本語教育研究』
2, 杏林大学国際交流センター, 89-96
- 本田弘之 (2009) 文化大革命時期の中国の大学における日本語教育と学習法『杏林大学日本
語教育研究』3, 杏林大学国際交流センター, 65-92

- 前田剛（2010.12.11）中国点睛特別編・日中の架け橋となった先駆者たち—元中国国際ラジオ放送局アナウンサー添田修平—『週刊ダイヤモンド』ダイヤモンド社，116-118
- 牧田英二（1979）最近の日本語教育の動向—'76.4-'78.2 上海『中国研究月報』371，中国研究所，29-35
- 牧野成一（2011）日本語高等能力基準とそれに準拠するテスト法——米国 OPI と欧州連合の OJAE の場合『日语学习与研究』2011(4)，中国日语教学研究会，50-63
- 松村昌家（1998）今こそ英文学に学ぶべきとき—人間性回復のために—『英語教育』47(2)，大修館書店，23-25
- 松本利一・潟沼誠二・赤坂和雄（1992）日本語教育の周辺を考える—国語教育と日本語教育の接点を求めて—『リベラル・アーツ：札幌大学教養部教育研究』6，63-77
- 万礼（2007）第二语言对于第三语言习得的影响——基于中国日语学习者日语可能态习得的实验研究『日语学习与研究』2007(4)，中国日语教学研究会，41-45
- 水谷修（1972）回顧と展望—外国人のための日本語教育学会成立十年にあたり—『日本語教育』16，日本語教育学会，2-10
- 水野マリ子（2000）「日本語教育史」指導の意義について．佐治圭三教授古稀記念論文集編集委員会編『日本と中国ことばの梯—佐治圭三教授古稀記念論文集—』くろしお出版，251-261
- 三宅花子（1980）中国における外国語教育の改善について若干の提案『日语学习与研究』1980(2)，中国日语教学研究会，30-31
- 三代純平・鄭京姫（2006）「正しい日本語」を教えることの問題と「共生言語としての日本語」への展望『言語文化教育研究』5，早稲田大学大学院日本語教育研究科言語文化教育研究室，80-93
- 母育新（2011）将礼貌策略理论引入待遇表现教学的实证研究『日语学习与研究』2011(4)，中国日语教学研究会，111-119
- 村松由起子・山内啓介・鄭玉和・載武軍・斉秀茹（2004）マルチメディア日本語教育実現を目指した実践：中国天津大学の場合『世界の日本語教育．日本語教育事情報告編』7，193-207
- 森清（原編）・日本図書館協会分類委員会（改訂）（1995）『日本十進分類法（新訂 9 版）』日本図書館協会
- 森田良行（1973）日本語教育と文法教育『日本語教育』20，日本語教育学会，27-38

- 森田良行（1983）日本語教育界の現状と将来海外で要請される人材について『日本語教育』50, 日本語教育学会, 89-96
- 文部省（1991）『高等学校国語学習指導要領』
< http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/old-cs/1322513.htm > （最終確認：2012.11.11）
- 文部省（1998a）『中学校学習指導要領（平成10年12月）』国立印刷局
- 文部省（1998b）幼稚園，小学校，中学校，高等学校，盲学校，聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（審議のまとめ）の概要
<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/toushin/1310284.htm>（平成10年6月22日教育課程審議会）（最終確認：2012.10.30）
- 文部省調査局（1965）日本語教育の在り方（抄）『日本語教育』6, 日本語教育学会, 46-58
- 八木慶太郎・伊藤秀子・波多野和彦（2001）タスク（設問）に着目した英語読解の指導法—教科書分析における課題と考察—『メディア教育研究』7, 文部省大学共同利用機関メディア教育開発センター, 103-116
- 山田花尾里（2002）コミュニカティブな授業を目指して——中国における日本語教育専門教育の動向及び会話授業の実践報告『日本語日本文学』12, 創価大学, 55-71
- 汤森霖（1960）『日语外来语辞典』商务印书馆
- 杨德润（1984）谈谈基础阶段的外语教学『日语学习与研究』1984(5), 中国日语教学研究会, 36-39
- 杨德润（1995）公外日语现状浅析『日语学习与研究』1995(4), 中国日语教学研究会, 33-34
- 楊金萍（2003）中国における日本語古典教育の現状と将来（特集日本語研究と日本語教育—日本語教育はすすんだか）—（日本語教育学から日本語学にのぞむ）『国文学解釈と鑑賞』68(7), 至文堂, 86-93
- 杨秀娥・陈俊森（2005）授受表达习得中的中介语研究——以国内的日语学习者为研究对象『日语学习与研究』2005(4), 中国日语教学研究会, 42-46
- 杨秀娥・陈俊森（2009）以学习者为中心的日语教材分析——试论授受表达在教材中的处理方法『日语学习与研究』2009(1), 中国日语教学研究会, 106-113
- 杨豪杰・彭玉全（2010）日语专业学生心目中理想的精读教材『中国教育学刊』S1, 中国教育学会, 66-68

- 横川次郎（1991）『我走过的崎岖小路—横川次郎回忆录』新世界出版社
- 吉岡英幸（編）（2008）『徹底ガイド日本語教材—教材から日本語教育が見える!!』凡人社
- 吉岡英幸（2011）日本語教材から見た日本語能力観『早稲田大学日本語教育研究』，早稲田大学大学院日本語教育研究科，1-7
- 吉岡英幸・修剛・徐一平（監修）・曹大峰（総主編）（2011）『基础日语综合教程』，高等教育出版社
- 米勢治子（2006）外国人住民の受け入れと言語保障—地域日本語教育の課題—『人間文化研究』4，名古屋市立大学大学院人間文化研究科，93-106
- 『読売新聞』（1986.12.13 夕刊）むかし文字を借りました　いま書物をお返しします，第2版，第6面
- 罗传伟（1988）理工科日语教学改革初探『日语学习与研究』1988(1)，中国日语教学研究会，35-36
- 罗传伟（1989）学习探讨功能意念法『日语学习与研究』1989(3)，中国日语教学研究会，31-32
- 罗传伟（1991）有关功能意念法『日语学习与研究』1991(4)，中国日语教学研究会，67-73、78
- 罗传伟（1995）与年轻朋友谈教学与研究『日语学习与研究』1994(4)，中国日语教学研究会，75-77
- 李孙华（1991）中国日语教学研究会华北分会“指导毕业论文研讨会”纪要『日语学习与研究』1991(2)，中国日语教学研究会，80-81
- 李若柏・鉴欣（1992）日语强化教学方法刍议『日语学习与研究』1992(2)，中国日语教学研究会，33-35
- 李文英（1997）浅谈通才型日语人才的培养『日本问题研究』1997(3)，河北大学期刊社出版，36-39
- 李红旗（1998）日本国語教育の文法と日本語教育の文法『天津外国语学院学报』2，57-59
- 李密（1999）关于非专业日语教育中的对照法『日语学习与研究』1999(2)，中国日语教学研究会，41-45
- 李宗惠（2001）北京地区大学日语教育简述．尹学义・尹福祥・成同社・张昌玉・李宗惠（合編）『日汉双语辞书编纂与日语教学文集』商务印书馆，106-113

- 李姐莉·邱蔚（2003）日语网络课程的开发及其特点—以《日本語初级教程》为例『日语学习与研究』2003(1)，中国日语教学研究会，57-61
- 李丹蕊（2005）关于“が行”鼻浊音语音教学的思考『日语学习与研究』（增刊号），中国日语教学研究会，62-66
- 李传松·许宝发（2006）『中国近现代外语教育史』上海外语教育出版社
- 李培建（2007）中国における日本語教育と日本語教材の編成及び使用について『中央学院大学社会システム研究所紀要』8(1)，209-244
- 李培建（2009）大連外国語学院における日本語の聴力教育について『中央学院大学社会システム研究所紀要』10(1)，79-88
- 李洁（2008）论日语专业学生在阅读中的预测能力『日语学习与研究』2008(1)，中国日语教学研究会，38-44
- 李玉（翻訳：坂部晶子）（2009）中国の日本研究—回顧と展望—．王敏編『国際日本学とは何か？中国人の日本観—相互理解のための思索と実践—』三和書籍，3-32
- 李莉（2009）关于同声传译中的听力教学『日语学习与研究』2009(4)，中国日语教学研究会，87-92
- 李莲花·刘萍·吴丽霞（2009）日语专业学生听说能力分析是提高策略初探『江苏工业学院学报』10(3)，102-104
- 李爱文（2011）中国商务日语教育的历史、现状及未来展望『日语学习与研究』2011(4)，中国日语教学研究会，7-13
- 李姐莉（2011）多媒体日语教材的开发、使用与评价——以《日本語初/中级综合教程》为例『日语学习与研究』2011(4)，中国日语教学研究会，120-127
- 李光華（2012）日本語教育の一環としての日本文学教育について—中国大学生への日本古典文学教育を中心に—『日本語日本文学』22，創価大学日本語日本文学会，51-65
- 刘介人（1983）日本文学教学的语言分析问题『日语学习与研究』1983(2)，中国日语教学研究会，16-19
- 刘振瀛（1989）刘振瀛自传．巴金（編）『当代文学翻译百家谈』北京大学出版社，214-216
- 刘群（1992）关于形式体言的教学体会『日语学习与研究』1992(1)，中国日语教学研究会，30-31
- 刘丽芸（1992）论公共日语教学『日语学习与研究』1992(4)，中国日语教学研究会，73-74

- 刘丽华·刘余馥（1995）类义语教学研究『日语学习与研究』1995(3)，中国日语教学研究会，27-29
- 劉志明（1996）中国における「日本語の国際化」——中国日本語観調査より『国際協力論集』4(1)，神戸大学大学院国際協力研究科，137-154
- 刘桂敏（1998）关于编写基础阶段日语专业精读教材的几点思考．中国日语教学研究会（编）『中国日语教学研究文集』6，吉林教育出版社，20-24
- 刘伟（2007）音位理论与日语语音教学『日语学习与研究』2007(2)，中国日语教学研究会，34-35
- 劉玉茹（2008）中国四川省・西華大学日本語教育事情（特集：中国の教育）『大学教育』5，山口大学大学教育機構，21-33
- 刘海霞（2009）国内日语教育研究的发展与不足——基于十九种外语类主要期刊十年（1999-2008）的统计分析『日语学习与研究』144，中国日语教学研究会，60-72
- 刘丽华（2010）语法教学中图示法的思考与设计『日语学习与研究』2010(5)，中国日语教学研究会，76-80
- 刘佳琦（2011）日语学习者的动词子形声调习得研究——在中间语言研究理论的框架下『日语学习与研究』2011(2)，中国日语教学研究会，107-112
- 梁淞（2007）中国の大学事情について『数学通信』12(1)，日本数学会，45-48
- 林林（1991）『日本文学论集』序．刘振瀛（編）『日本文学论集』北京大学出版社，1
- 林洪（1993）教学翻译与翻译教学——从“V てある”的译法谈起『日语学习与研究』1993(1)，中国日语教学研究会，39-41
- 林洪（1994）启蒙致用——日语专业本科第一级教材若干编写原则『日语学习与研究』1994(4)，中国日语教学研究会，28-30
- 林洪（1996）中国の『大学日本語専攻の基礎段階の指導要領』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』31，言語文化研究所，113-150
- 林美茂（2005）現代中国における高等教育事情『文明 21』14，愛知大学国際コミュニケーション学会，71-83
- 林丽（2006）日本报刊阅读课的教学方略研究『日语学习与研究』2006(4)，中国日语教学研究会，37-42
- 林丽（2010）高级日语视听测验分析——以日本视频新闻为例『日语学习与研究』2010(3)，中国日语教学研究会，84-88

- 林璋（2009）福建師範大学における日本語教育--日本語専攻の伝統と変革を中心に『留学生教育：琉球大学留学生センター紀要』6, 1-6
- 林洪・河住有希子（2012）『総合日本語』の編集について．中国大学日本語教材シリーズ完成記念公開研究会，於：国際交流基金日本語国際センター，23-27
- 冷铁铮（1981）谈自学日语的几个问题『日语学习与研究』1981(1)，中国日语教学研究会，32-36
- 冷丽敏（2003）关于国内日语教育研究现状之考察——以全国主要外语类期刊为例『日语学习与研究』118，中国日语教学研究会，48-55
- 冷丽敏（2011）关于高等学校外语教育理念的研究与探索——以《高等院校日语专业基础阶段教学大纲》为对象『日语学习与研究』2011(2)，中国日语教学研究会，99-106
- 魯錦姫（2008）中国朝鮮族学校における日本語教育の歴史的変遷と展望——中国東北地方の中等教育における日本語教育を中心に『フェリス女学院大学文学部多文化・共生コミュニケーション論叢』3, 305-327
- 早稲田大学日本語研究教育センター（編）（1988）『外国学生用日本語教科書：上級Ⅰ』早稲田大学日本語研究教育センター
- 早稲田大学日本語研究教育センター（編）（1988）『外国学生用日本語教科書：上級Ⅱ』早稲田大学日本語研究教育センター
- 渡辺哲男（2002）国語教育における文学教育と言語教育—西尾実と時枝誠記の論争を中心に—『教育学雑誌』37，日本大学教育学会事務局，32-48
- 渡邊芙裕美（2006）漢字圏・日本語学習者の文章読解における予測『日语学习与研究』2006(4)，中国日语教学研究会，32-36
- Nuttal, P.D. (1996) *ESL Reading Pedagogy*, The MIT Press, 72-74

表の一覧

頁	【表番号】見出し
＜序章＞	
13	【表. 0-1】 現行基礎段階用精読日本語教科書一覧
13	【表. 0-2】 現行高年級段階用精読日本語教科書一覧
14	【表. 0-3】 過去の精読日本語教科書一覧
14	【表. 0-4】 アンケート調査対象者
16	【表. 0-5】 インタビュー調査協力者一覧
17	【表. 0-6】 「日語教学（日本語教育）」関連論文一覧
25	【表. 0-7】 早稲田日本語教育研究所・日本語教育センター研究倫理審査結果
＜第四章＞	
113	【表. 4-1】 現行基礎段階用精読日本語教科書一覧
114	【表. 4-2】 日本語教科書の「本文」「応用文」「読み物」全体における書き下ろし文章と引用文章との比率
115	【表. 4-3】 各基礎段階用精読日本語教科書における作品及び作家の比率
117	【表. 4-4】 複数回日本語教科書に作品が掲載されている作家と作品名
＜第五章＞	
126	【表. 5-1】 現行高年級段階用精読日本語教科書一覧
127	【表. 5-2】 各日本語教科書における作品及び作家の国語教科書との重なり の比率
129	【表. 5-3】 複数回日本語教科書に作品が掲載されている作家と作品名
＜第六章＞	
135	【表. 6-1】 過去の精読日本語教科書一覧
139	【表. 6-2】 各種別の掲載作品例（年代別）
140	【表. 6-3】 作品の重なりと作家の重なり の数と比率
143	【表. 6-4】 複数回日本語教科書に作品が掲載されている作家と作品名
144	【表. 6-5】 参照元として明記されている資料
＜第七章＞	
157	【表. 7-1】 現行高年級段階用精読日本語教科書一覧
158	【表. 7-2】 日本十進分類法類目標一覧
＜第八章＞	
175	【表. 8-1】 過去の精読日本語教科書一覧
176	【表. 8-2】 日本十進分類法類目標一覧
＜第九章＞	
196	【表. 9-1】 考察対象となった日本語教科書の課（NT）・国語教科書の課（KT）
198	【表. 9-2】 「設問」の13区分と属するカテゴリー
204	【表. 9-3】 日本語教科書（NT）と国語教科書（KT）の指導内容の比較
205	【表. 9-4】 「設問」13区分に属する下位項目の詳細
207	【表. 9-5】 日本語教科書（NT）特有の設問項目の詳細

- 208 【表. 9-6】国語教科書 (KT) 特有の設問項目の詳細
210 【表. 9-7】日本語教科書 (NT) と国語教科書 (KT) 共通の設問項目の比較
214 【表. 9-8】日本語教科書 (NT) と国語教科書 (KT) の「設問」の内容の比較
-

＜第十章＞

- 225 【表. 10-1】1979-2012年中国日本語教師派遣人数と派遣先の詳細
227 【表. 10-2】インタビュー調査協力者一覧
231 【表. 10-3】担当科目と内容
-

＜第十一章＞

- 250 【表. 11-1】「日語教学 (日本語教育)」関連論文一覧
258 【表. 11-2】研究対象とされるレベルの内訳
259 【表. 11-3】創刊初期から2011年まで続く研究類目一覧
260 【表. 11-4】途中で削除又は他分野に統合された研究類目一覧
261 【表. 11-5】付録や紹介に関する研究類目一覧
-

＜第十二章＞

- 275 【表. 12-1】インタビュー調査協力者一覧
-

＜第十三章＞

- 322 【表. 13-1】『高校日语专业四级考试大纲』(2005年版)による四级考試の構成
323 【表. 13-2】『高校日语专业八級考試大纲』(2005年版)による八級考試の構成
-

図の一覧

頁	【図番号】見出し
＜序章＞	
3	【図. 0-1】 高等教育機関における日本語学習者数の国別構成
22	【図. 0-2】 各章における研究結果の概要と関係
23	【図. 0-3】 本研究の構成（概念図）
＜第二章＞	
65	【図. 2-1】 1980年代から1990年代における日中貿易額と中国の日本語学習者数の推移
＜第三章＞	
94	【図. 3-1】 1974年以降の日本の経済成長率と中国の日本語学習者数の推移
95	【図. 3-2】 日本語の学習を始めたきっかけ：「復旦大学学習状況調査」の結果から
96	【図. 3-3】 日本語学習に求めるもの：「復旦大学学習状況調査」の結果から
96	【図. 3-4】 日本について知りたいこと：「復旦大学学習状況調査」の結果から
＜第四章＞	
116	【図. 4-1】 国語教科書掲載作品との重複作品に占める小・中・高等学校国語教科書の割合
117	【図. 4-2】 作品の重なるの比率と該当する日本語教科書
117	【図. 4-3】 作家の重なるの比率と該当する日本語教科書
＜第五章＞	
128	【図. 5-1】 作品の重なるの比率と該当教科書
128	【図. 5-2】 作家の重なるの比率と該当教科書
128	【図. 5-3】 重なりが見られた国語教科書の小・中・高等学校の内訳
＜第六章＞	
137	【図. 6-1】 各種別の年代ごとの割合
138	【図. 6-2】 各シリーズにおける書き下ろし作品・日本語原文掲載作品・中国語原文翻訳掲載作品
140	【図. 6-3】 重複作品に占める小・中・高等学校国語教科書の割合
141	【図. 6-4】 重複作品に占める小・中学校国語教科書との重なるの割合の年代別変化
142	【図. 6-5】 作品・作家の重なり度合いの年別変遷
＜第七章＞	
160	【図. 7-1】 各様式の作品数と全体に占める割合
160	【図. 7-2】 各様式の国語教科書連関係数
162	【図. 7-3】 初出年別作品数と割合
163	【図. 7-4】 各題材の作品数と全体に占める割合
163	【図. 7-5】 各題材の国語教科書連関係数
167	【図. 7-6】 様式と題材のクロス集計結果

＜第八章＞

- 178 【図. 8-1】各様式の作品数と全体に占める割合
178 【図. 8-2】各様式の国語教科書連関係数
179 【図. 8-3】各題材の作品数と全体に占める割合
179 【図. 8-4】各題材の国語教科書連関係数
181 【図. 8-5】様式×文章種別
181 【図. 8-6】題材×文章種別
182 【図. 8-7】様式×教科書出版年代
183 【図. 8-8】題材×教科書出版年代
184 【図. 8-9】様式の年代別結果の上位5項目ごとの国語教科書連関係数
186 【図. 8-10】題材の年代別結果の上位5項目ごとの国語教科書連関係数
-

＜第九章＞

- 199 【図. 9-1】日本語教科書（NT）と国語教科書（KT）の指導内容の構成
204 【図. 9-2】日本語教科書（NT）と国語教科書（KT）の「設問」カテゴリーの比較
206 【図. 9-3】日本語教科書（NT）と国語教科書（KT）の設問項目の比較
-

＜第十一章＞

- 255 【図. 11-1】区分「日语教学」の論文数の推移と背景
256 【図. 11-2】執筆者所属機関の地域分布状況
257 【図. 11-3】研究対象とされる教育段階別の詳細
262 【図. 11-4】研究対象の分野の内訳詳細
263 【図. 11-5】各年の分野の内訳詳細と日本語教育が目指すべきものの変遷
-

＜第十三章＞

- 328 【図. 13-1】基礎段階・高年級段階における日本人教師と中国人教師の担当の役割
-