

中国の大学ビジネス日本語教育における
初・中上級教育の内容の再検討について
— 『標準商務基礎日語』(第1冊～第4冊)を資料として—

2019年 1月

城西国際大学大学院 人文科学研究科

比較文化専攻

胡 小春

目次

| | | |
|-------|--------------------------------|----|
| 第1章 | 序章 | 1 |
| 1.1 | 研究の動機と研究の背景 | 1 |
| 1.2 | 『標準商務基礎日語』を選んだ理由 | 2 |
| 1.3 | 用語の定義 | 4 |
| 1.3.1 | ビジネス日本語 | 4 |
| 1.3.2 | ビジネス日本語教育 | 5 |
| 1.3.3 | ビジネス日本語学習者 | 6 |
| 1.4 | 研究の目的と意義 | 6 |
| 1.5 | 研究の方法 | 6 |
| 1.6 | 研究の構成 | 7 |
| 第2章 | ビジネス日本語教育に関する先行研究 | 8 |
| 2.1 | ビジネス日本語のニーズと使用実態 | 9 |
| 2.1.1 | 企業人事担当者を対象とした調査研究 | 9 |
| 2.1.2 | 企業従業員を対象とした調査研究 | 10 |
| 2.1.3 | 企業人事担当者と企業従業員両方を対象とした調査研究 | 10 |
| 2.1.4 | 本節のまとめ | 11 |
| 2.2 | ビジネス日本語の教育実践の現状と課題 | 11 |
| 2.2.1 | ビジネス日本語の教育実践 | 12 |
| 2.2.2 | ビジネス日本語の実践教育システムの構築と実施 | 14 |
| 2.2.3 | ビジネス日本語教育の現状・課題 | 15 |
| 2.2.4 | 本節のまとめ | 16 |
| 2.3 | ビジネス日本語教育における文化教育 | 16 |
| 2.3.1 | ビジネス日本語教育における文化の重要性 | 16 |
| 2.3.2 | ビジネス日本語教育における日本の企業文化理解の重要性 | 17 |
| 2.3.3 | 異文化間ビジネスコミュニケーションにおける非言語行動の重要性 | 17 |
| 2.3.4 | 中日ビジネス活動におけるカルチャーショックおよびその対処法 | 18 |
| 2.3.5 | 異文化間コミュニケーション能力の育成 | 18 |
| 2.3.6 | 本節のまとめ | 19 |
| 2.4 | ビジネス日本語教材分析 | 19 |
| 2.4.1 | 語彙分析 | 19 |
| 2.4.2 | 表現分析 | 20 |
| 2.4.3 | 総合分析 | 21 |
| 2.4.4 | シラバス分析 | 24 |
| 2.4.5 | 本節のまとめ | 24 |
| 2.5 | 先行研究から残された課題 | 24 |

| | | |
|---------|-------------------------------------|----|
| 第3章 | 中国の大学ビジネス日本語の教育内容の再検討のための理論的根拠 | 26 |
| 3.1 | 目的から見た教育内容 | 26 |
| 3.1.1 | ESP(English for Specific Purposes) | 26 |
| 3.1.2 | コミュニカティブ・アプローチ | 27 |
| 3.1.3 | CBI(Content-Based Instruction) | 28 |
| 3.2 | 言語観から見た教育内容 | 29 |
| 3.2.1 | コミュニカティブ・アプローチの言語観 | 29 |
| 3.2.2 | CBI(Content-based Instruction)の言語理論 | 30 |
| 3.3 | 教育観と学習観から見た教育内容 | 31 |
| 3.3.1 | コミュニカティブ・アプローチの指導原理 | 31 |
| 3.3.2 | CBI(Content-based Instruction)の学習理論 | 31 |
| 3.4 | 終わりに | 33 |
| 第4章 | 『標準商務』の教材内容と構成 | 34 |
| 4.1 | はじめに | 34 |
| 4.2 | 問題の所在 | 34 |
| 4.3 | 研究の目的と課題 | 34 |
| 4.4 | 研究の方法 | 35 |
| 4.5 | 『標準商務』の特徴 | 35 |
| 4.5.1 | 編集方針 | 35 |
| 4.5.1.1 | 学習者中心の言語教育であること | 35 |
| 4.5.1.2 | 言語構造より言語使用を重んじること | 37 |
| 4.5.1.3 | 理論的より実践的であること | 38 |
| 4.5.1.4 | 言語能力より社会言語学的能力を重視すること | 38 |
| 4.5.1.5 | 単なる言語運用能力より総合的なコミュニケーション能力を重視すること | 39 |
| 4.5.1.6 | ビジネス知識、ビジネスマナーや社会文化知識が不可欠であること | 40 |
| 4.5.2 | 学習対象者 | 41 |
| 4.5.3 | 習得能力の到達目標水準 | 42 |
| 4.5.4 | 学習内容 | 42 |
| 4.5.5 | シラバス | 43 |
| 4.5.6 | 指導方法 | 45 |
| 4.5.7 | 学習時間数 | 46 |
| 4.5.8 | 構成 | 46 |
| 4.5.9 | その他 | 48 |
| 4.6 | 終わりに | 49 |

| | |
|--|----|
| 第5章 『標準商務』の教材内容の細分化および参照枠との整合性..... | 51 |
| 5.1 はじめに..... | 51 |
| 5.2 先行研究と問題の所在..... | 51 |
| 5.3 研究の目的と課題..... | 51 |
| 5.4 研究の方法..... | 52 |
| 5.5 参照枠..... | 52 |
| 5.5.1 CEFR (Common European Framework of Reference for Languages)..... | 52 |
| 5.5.1.1 CEFR 作成の政治的および教育的背景..... | 53 |
| 5.5.1.2 CEFR の理論的背景..... | 53 |
| 5.5.1.3 CEFR の共通参照レベル..... | 55 |
| 5.5.2 『JF スタンダード』..... | 56 |
| 5.5.3 『基礎段階教学大綱』..... | 57 |
| 5.5.4 本節のまとめ..... | 59 |
| 5.6 【課題1】教材内容の細分化..... | 59 |
| 5.6.1 語彙..... | 59 |
| 5.6.1.1 語彙の量..... | 59 |
| 5.6.1.1.1 本文の平均単語数..... | 60 |
| 5.6.1.1.2 新出語の総数..... | 61 |
| 5.6.1.1.3 新出語導入の比率..... | 61 |
| 5.6.1.1.4 各課の新出語数..... | 62 |
| 5.6.1.1.5 新出語の使用度数..... | 62 |
| 5.6.1.1.6 新出語の語種の割合..... | 64 |
| 5.6.1.1.7 新出語の品詞の割合..... | 64 |
| 5.6.1.1.8 新出語の基本度..... | 65 |
| 5.6.1.2 語彙の所属分野..... | 66 |
| 5.6.2 文法..... | 68 |
| 5.6.2.1 文法項目数..... | 68 |
| 5.6.2.2 文法項目の扱い方と解釈..... | 69 |
| 5.6.3 敬語および待遇表現..... | 71 |
| 5.6.4 本文..... | 75 |
| 5.6.4.1 「会話」..... | 75 |
| 5.6.4.1.1 会話文における文字数・ターン数・文数・平均字数..... | 75 |
| 5.6.4.1.2 会話文における登場人物..... | 77 |
| 5.6.4.1.3 会話文における主なトピック..... | 77 |
| 5.6.4.2 「読解」..... | 79 |
| 5.6.4.2.1 読解文における文字数・文数・平均字数..... | 79 |

| | | |
|-----------|--|-----|
| 5.6.4.2.2 | 読解文における主なトピック | 80 |
| 5.6.5 | 練習・問題 | 81 |
| 5.6.5.1 | 練習・問題の数 | 81 |
| 5.6.5.2 | 技能別から見た練習・問題の内容と練習形態 | 83 |
| 5.6.5.2.1 | 「話す」 | 83 |
| 5.6.5.2.2 | 「書く」 | 85 |
| 5.6.5.2.3 | 「読む」 | 86 |
| 5.6.5.2.4 | 「聞く」 | 87 |
| 5.6.5.2.5 | 「訳す」 | 89 |
| 5.6.6 | コミュニケーション機能 | 89 |
| 5.6.7 | ビジネス関連項目 | 94 |
| 5.6.8 | 異文化理解 | 99 |
| 5.7 | 【課題 2】『標準商務』と参照枠との整合性 | 100 |
| 5.7.1 | 『標準商務』と CEFR との整合性 | 101 |
| 5.7.2 | 『標準商務』と『基礎段階教学大綱』との整合性 | 105 |
| 5.8 | 結果のまとめと総合的考察 | 106 |
| 5.9 | 終わりに | 110 |
| 第 6 章 | 『標準商務』の使用状況・使用理念に関する意識調査 —中国の大学におけるビジネス日本語教師を対象に— | 111 |
| 6.1 | はじめに | 111 |
| 6.2 | 先行研究と問題の所在 | 111 |
| 6.3 | 研究の目的と課題 | 113 |
| 6.4 | 研究の方法 | 113 |
| 6.4.1 | 調査方法 | 113 |
| 6.4.2 | 調査協力者 | 113 |
| 6.4.3 | 調査内容 | 114 |
| 6.4.4 | データ収集と分析方法 | 115 |
| 6.5 | 調査の結果と分析 | 116 |
| 6.5.1 | 【課題 1】ビジネス日本語教師の考えているビジネス日本語教育の目標は何か | 116 |
| 6.5.1.1 | ビジネス日本語教育による目標達成 | 116 |
| 6.5.1.2 | ビジネス日本語教育の目標達成における『標準商務』の役割 ... | 119 |
| 6.5.1.3 | ビジネス日本語教育の目標達成における『標準商務』の使い方 | 120 |
| 6.5.1.3.1 | 『標準商務』の指導内容 | 121 |
| 6.5.1.3.2 | 『標準商務』の指導方法 | 122 |
| 6.5.2 | 【課題 2】『標準商務』を使用した後、ビジネス日本語教師はこの教材に | |

| | | |
|-----------|------------------------------------|-----|
| | ついてどう考えているか | 123 |
| 6.5.2.1 | 『標準商務』の全体評価 | 123 |
| 6.5.2.1.1 | 『標準商務』の学習項目の量と配列 | 123 |
| 6.5.2.1.2 | 『標準商務』の全体構成と課の数・構成 | 126 |
| 6.5.2.1.3 | 『標準商務』の練習と問題の内容・形態 | 127 |
| 6.5.2.2 | 『標準商務』の使用における長所・短所・教授上の困難点 | 131 |
| 6.5.2.2.1 | 『標準商務』の使用における長所 | 131 |
| 6.5.2.2.2 | 『標準商務』の使用における短所 | 134 |
| 6.5.2.2.3 | 『標準商務』の使用における教授上の困難点 | 137 |
| 6.5.2.3 | 『標準商務』の改善すべき点と理想のビジネス日本語総合教材 | 138 |
| 6.5.2.3.1 | 『標準商務』の改善すべき点 | 138 |
| 6.5.2.3.2 | 理想のビジネス日本語総合教材 | 140 |
| 6.6 | 結果のまとめと総合的考察 | 142 |
| 6.7 | 終わりに | 146 |
| 第7章 | 『標準商務』の学習者の熟達度意識に関する自己評価 | |
| | —教材内容に基づいた CDS 調査の分析を通して— | 147 |
| 7.1 | はじめに | 147 |
| 7.2 | 先行研究と問題の所在 | 147 |
| 7.3 | 研究の目的と課題 | 149 |
| 7.4 | 研究の方法 | 149 |
| 7.4.1 | 調査方法 | 150 |
| 7.4.2 | 調査協力者 | 150 |
| 7.4.3 | 調査内容 | 150 |
| 7.4.4 | データ収集と分析方法 | 152 |
| 7.5 | 調査の結果と分析 | 152 |
| 7.5.1 | CDS 調査結果の概要 | 152 |
| 7.5.2 | 全体・技能別・場面別から見た CDS 調査結果 | 154 |
| 7.5.3 | 地域別から見た CDS 調査結果 | 156 |
| 7.5.4 | 調査項目別から見た CDS 調査結果 | 161 |
| 7.6 | 結果のまとめと総合的考察 | 163 |
| 7.7 | 終わりに | 166 |
| 第8章 | 『標準商務』の学習者のビジネス日本語能力に関する自己評価 | |
| | —STBJ 基準の CDS 調査の分析を通して— | 167 |
| 8.1 | はじめに | 167 |
| 8.2 | STBJ について | 167 |
| 8.2.1 | STBJ の測定基準 | 168 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 8.2.2 | STBJ の能力レベルの判定基準 | 169 |
| 8.2.3 | STBJ のテスト・シラバス | 170 |
| 8.3 | 研究の目的と課題 | 172 |
| 8.4 | 研究の方法 | 172 |
| 8.4.1 | 調査方法 | 172 |
| 8.4.2 | 調査協力者 | 173 |
| 8.4.3 | 調査内容 | 173 |
| 8.4.4 | データ収集と分析方法 | 173 |
| 8.5 | 調査の結果と分析 | 174 |
| 8.5.1 | CDS 調査結果の概要 | 174 |
| 8.5.2 | 技能別・場面別から見た CDS 調査結果 | 175 |
| 8.5.3 | 地域別から見た CDS 調査結果 | 176 |
| 8.5.4 | 調査項目別から見た CDS 調査結果 | 179 |
| 8.6 | 結果のまとめと総合的考察 | 181 |
| 8.7 | 終わりに | 185 |
| 第9章 | 『標準商務』の内容改善への提言 | 187 |
| 9.1 | はじめに | 187 |
| 9.2 | 教材全体改善への提言 | 187 |
| 9.2.1 | 異文化間コミュニケーション能力の育成 | 188 |
| 9.2.1.1 | 中国文化についての説明が必要である | 188 |
| 9.2.1.2 | 異文化理解能力を育てる内容を導入する | 188 |
| 9.2.1.3 | 文化を超えたコミュニケーション能力を自然に育てる内容を取り 入れる | 189 |
| 9.2.2 | 学習能力・行動能力の開発 | 189 |
| 9.2.3 | 就業支援 | 190 |
| 9.3 | 教材項目別改善への提言 | 190 |
| 9.3.1 | 語彙 | 191 |
| 9.3.2 | 文法 | 192 |
| 9.3.3 | 敬語および待遇表現 | 192 |
| 9.3.4 | 本文 | 193 |
| 9.3.4.1 | 「会話」 | 193 |
| 9.3.4.2 | 「読解」 | 194 |
| 9.3.5 | 練習・問題 | 195 |
| 9.3.5.1 | 「話す」 | 195 |
| 9.3.5.2 | 「書く」 | 196 |
| 9.3.5.3 | 「読む」 | 196 |

| | |
|--|-----|
| 9.3.5.4 「聞く」 | 197 |
| 9.4 終わりに | 197 |
| 第10章 終章 | 198 |
| 10.1 本研究のまとめ | 198 |
| 10.2 今後の課題 | 199 |
| 参考文献 | 201 |
| 謝辞 | 208 |
| 付録 | 209 |
| 付録1 『標準商務基礎日語』の使用状況・使用理念に関する意識調査——中国の大学 におけるビジネス日本語教師を対象に—— | 209 |
| 付録2 『標準商務基礎日語』の学習状況についてのアンケート調査 | 212 |
| 付録3 『標準商務基礎日語』の学習者のビジネス日本語能力についてのアンケート 調査 | 224 |

表目次

| | | |
|--------|---|----|
| 表 4-1 | 一般日本語教育とビジネス日本語教育における教育内容の配列 | 36 |
| 表 4-2 | 『標準商務』におけるテーマ一覧 | 44 |
| 表 4-3 | 各冊における全体構成一覧 | 47 |
| 表 4-4 | 各冊における第 1 課の「はじめに」の内容一覧 | 47 |
| | | |
| 表 5-1 | CEFR における能力の概略 | 54 |
| 表 5-2 | CEFR の共通参照レベル：全体的な尺度 | 55 |
| 表 5-3 | 基礎段階の教育内容 | 58 |
| 表 5-4 | 各冊における本文の平均単語数一覧 | 60 |
| 表 5-5 | 各冊における新出語の総数一覧 | 61 |
| 表 5-6 | 新出語導入の比率一覧 | 62 |
| 表 5-7 | 各課における新出語数一覧 | 63 |
| 表 5-8 | 各冊における新出語の使用度数一覧 | 63 |
| 表 5-9 | 各冊における新出語の語種の割合一覧 | 64 |
| 表 5-10 | 各冊における新出語の品詞の割合一覧 | 64 |
| 表 5-11 | 第 1 冊・第 2 冊における「関連語彙」の項目一覧 | 66 |
| 表 5-12 | 第 1 冊・第 2 冊における関連語彙の具体例一覧 | 67 |
| 表 5-13 | 各課における文法項目の導入項目数と各冊における文法項目の総数一覧 | 68 |
| 表 5-14 | 各冊における文法項目の平均数一覧 | 69 |
| 表 5-15 | 文法上の文型例 | 70 |
| 表 5-16 | 共起を含むよく使われる習慣的表現 | 70 |
| 表 5-17 | 学習者が理解しにくい表現 | 70 |
| 表 5-18 | 各課の会話文における文字数・ターン数・文数・平均字数と各冊における各項目 の総数一覧 | 76 |
| 表 5-19 | 各課の平均文字数・平均ターン数・平均文数・1 つの発話の平均字数一覧 | 77 |
| 表 5-20 | 会話文における登場人物一覧 | 77 |
| 表 5-21 | 各課の会話文における主なトピック一覧 | 78 |
| 表 5-22 | 各課の読解文における文字数・文数・平均字数と各冊における各項目の総数一覧 | 79 |
| 表 5-23 | 各課の読解文における主なトピック一覧 | 80 |
| 表 5-24 | 各課における練習・問題の数一覧 | 82 |
| 表 5-25 | 各冊における練習・問題の総数および全体に占める割合一覧 | 83 |
| 表 5-26 | 第 1 冊・第 2 冊における「翻訳問題」の具体例 | 89 |

| | | |
|--------|--|-----|
| 表 5-27 | ビジネス関連項目一覧..... | 95 |
| 表 5-28 | 異文化理解の視点から見た学習項目一覧..... | 99 |
| 表 5-29 | 『標準商務』の分冊別到達目標..... | 102 |
| 表 5-30 | CEFR の共通参照レベル：自己評価表..... | 103 |
| | | |
| 表 6-1 | アンケート調査の協力者の属性..... | 113 |
| 表 6-2 | 「ビジネス日本語教育の目標達成における『標準商務』の使い方」1(指導内容) (設問 19)の分類結果..... | 121 |
| 表 6-3 | 『標準商務』の学習項目の量と配列(第 1 冊～第 4 冊)(設問 8)の分類結果..... | 124 |
| | | |
| 表 7-1 | アンケート調査の協力者の属性..... | 150 |
| 表 7-2 | 冊別における調査項目の内訳..... | 151 |
| 表 7-3 | CDS 調査結果の概要..... | 153 |
| 表 7-4 | 全体・技能別・場面別から見た CDS 調査結果一覧..... | 154 |
| 表 7-5 | 全体・技能別・場面別の CDS 調査結果比較一覧..... | 155 |
| 表 7-6 | 地域別から見た CDS 調査結果一覧..... | 156 |
| 表 7-7 | 地域別から見た CDS 調査結果比較一覧 1..... | 159 |
| 表 7-8 | 地域別から見た CDS 調査結果比較一覧 2..... | 160 |
| 表 7-9 | 調査項目別から見た CDS 調査結果一覧..... | 161 |
| 表 7-10 | 冊別における学習者の熟達度意識一覧..... | 163 |
| 表 7-11 | 技能別から見た学習者の熟達度意識一覧..... | 163 |
| | | |
| 表 8-1 | STBJ の測定基準..... | 168 |
| 表 8-2 | STBJ の能力レベルの判定基準..... | 169 |
| 表 8-3 | STBJ のテスト・シラバス..... | 170 |
| 表 8-4 | アンケート調査の協力者の属性..... | 173 |
| 表 8-5 | CDS 調査結果の概要..... | 174 |
| 表 8-6 | 技能別・場面別から見た CDS 調査結果一覧..... | 175 |
| 表 8-7 | 技能別における CDS 調査結果比較一覧..... | 176 |
| 表 8-8 | 地域別から見た CDS 調査結果一覧..... | 176 |
| 表 8-9 | 地域別から見た CDS 調査結果比較一覧..... | 178 |
| 表 8-10 | 調査項目別から見た CDS 調査結果一覧..... | 179 |
| 表 8-11 | 技能別から見た CDS 調査結果一覧..... | 180 |
| 表 8-12 | 技能別における学習者のレベル一覧..... | 180 |
| 表 8-13 | 全体・技能別・場面別における調査結果比較一覧..... | 181 |
| 表 8-14 | 地域別における調査結果比較一覧..... | 183 |

| | | |
|--------|--|-----|
| 表 8-15 | レベル別における調査結果比較一覧 | 184 |
| 表 8-16 | STBJ 基準の CDS における平均値 4.5 以下の項目一覧 | 184 |

図目次

| | | |
|--------|---|-----|
| 図 6-1 | 「ビジネス日本語教育の目標」(設問 17)の分類結果 | 117 |
| 図 6-2 | 「ビジネス日本語教育の目標達成における『標準商務』の役割」(設問 18)の分類結果 | 120 |
| 図 6-3 | 「ビジネス日本語教育の目標達成における『標準商務』の使い方」2(指導方法)(設問 19)の分類結果 | 122 |
| 図 6-4 | 『標準商務』の全体構成と課の数・構成(設問 9)の分類結果 | 127 |
| 図 6-5 | 『標準商務』の練習と問題の内容・形態(設問 10-①)の分類結果 | 128 |
| 図 6-6 | 『標準商務』の練習と問題の内容・形態(設問 10-②)の分類結果 | 129 |
| 図 6-7 | 『標準商務』の練習と問題の内容・形態(設問 10-③)の分類結果 | 129 |
| 図 6-8 | 『標準商務』の練習と問題の内容・形態(設問 10-④)の分類結果 | 130 |
| 図 6-9 | 『標準商務』の使用における長所(設問 11)の分類結果 | 132 |
| 図 6-10 | 『標準商務』の使用における短所(設問 12)の分類結果 | 135 |
| 図 6-11 | 『標準商務』の使用における教授上の困難点(設問 13)の分類結果 | 137 |
| 図 6-12 | 『標準商務』の改善すべき点(設問 14)の分類結果 | 138 |
| 図 6-13 | 理想のビジネス日本語総合教材(設問 15)の分類結果 | 141 |
| 図 7-1 | CDS 平均値のヒストグラム | 153 |
| 図 8-1 | CDS 平均値のヒストグラム | 175 |

第 1 章 序章

1.1 研究の動機と研究の背景

本研究は中国の大学ビジネス日本語教育における初・中上級教育の内容の再検討に関する研究である。

21 世紀に入ってから、中国の経済成長を背景に、中国と日本間の取引関係が目覚ましく発展している。「海外進出日系企業実態調査」によると、海外に進出している日系企業の総数(拠点数)は過去最高の 6 万 8573 拠点であることが分かる。海外進出先の国別に見ると、首位は「中国」で 3 万 2667 拠点(約 48%)あり、全世界の 5 割弱を占めている(2014 年 10 月 1 日時点)。

企業のグローバル化が進む中、中国に進出する日系企業が増加するのに伴い、日系企業で働く中国人日本語人材の採用ニーズは高まっており、さらに投資分野の拡大と業種の細分化により、日本語人材に対してより高度なスキルが求められるようになってきている。

現在の日系企業のニーズに応えるために必要な実践的日本語人材とは、着実な日本語の基礎とより高い日本語総合応用能力を持ったうえで、ビジネスに必要な日本語能力を有し、日系企業の文化・慣習、ビジネス慣行や日本の社会文化を理解し、経済・貿易・企業管理・市場経営・物流・金融・観光・サービス・貿易・IT 関連の専門知識を身につけた人材である。

一方、中国では、新しい時代にふさわしい人材育成を目標に、2010 年 7 月から『国家中長期人材発展計画綱要』と『国家中長期教育改革と発展計画綱要』が実施され、中国における外国語教育の一般的な認識として、社会に貢献でき、国家や地域経済社会発展のニーズに応えられる応用型・複合型の重点的な人材育成の規模が拡大しつつある。

このような情勢の中で、中国における日本語教育にも新たな変化が出始めている。まず、日本語学習者数の増加が挙げられる。世界各国での日本語教育の最新状況を把握するために、国際交流基金は 3 年に 1 度「海外日本語教育機関調査」を実施しているが、「2015 年海外日本語教育機関調査」によると、中国大陸の日本語学習者数は 1998 年の 24.5 万人から 2015 年には 95.3 万人になっており、17 年間で 3.89 倍も増えた。次に、日本語教育機関の量的拡大が進められている。陳(2013)によると、中国の約 1200 の高等教育機関のうち、日本語専攻のある大学数は 506 校、高職高専校数は 280 校であり、合計 786 校である。また、日本語学習者のニーズの多様化が進行しており、日系企業就職を目指す日本語学習者数も増加する一方である。2009 年に国際交流基金により行われた中国の日本語学習者の学習目的についての調査によると、中国の高等教育機関における日本語学習者の 80% は、将来就職のために日本語を学習していることが明らかになった。最後に、教育内容の

変化が窺える。従来の日本語教育の目標は、日本留学や日本学研究を進めることにあったが、現在日系企業の求める日本語人材育成に応じるために、日本語科にビジネス日本語コースを設置した中国の大学の数が相当多くなっている。ビジネス日本語教育は、日本語の言語知識だけではなく、ビジネス関係の専門的な知識も教育内容として教えるべきであるという主張が出て来ている。統計によると、ビジネス日本語コースを設けた高等教育機関は235校もあり、さらなる増加傾向が予想される(李 2011)。ビジネス日本語教育は、言語と文化を中心に教える伝統的な日本語教育に取って代わりつつあると考えられる。以上から見ると、ビジネス日本語教育は、中国の高等教育機関の日本語教育において中心的な地位を占めつつあると言える。

要するに、日本語学習者数や日本語教育機関数の増加とともに、そのニーズや目的も多様化してきたのである。これらの学習需要に応えるために、アカデミック日本語教育とは異なる、専門分野のための日本語教育、いわゆる分野別日本語教育を考える必要性が高まってきている。ビジネス日本語教育もその一つであると考えられ、各大学においては、そのための教材や教え方で教育が実施されている。

ビジネス日本語教育が盛んに行われている事態を背景に、ビジネス日本語教材への需要が強まってきた。しかし、その需要に応えられる教材が少ないのが現状である。中国で近年来出版されたビジネス日本語教材は、大学3年・4年向けまたは社会人向けのものが多く、基礎段階の1年・2年向けのビジネス日本語基礎教材は極めて少ない(李 2011)。それに、教材内容にどんなものを盛り込むべきか、統一された見解がないのが現状である。

また、ビジネス日本語教育が凄まじい勢いで発展を遂げているにもかかわらず、ビジネス日本語に関する研究はまだまだ少ないのが実情である。さらに、中国では、ビジネス日本語に関する研究がビジネス日本語教育それ自体より遅れている(王 2011)。ビジネス日本語そのものについての研究も、教育内容や指導方法とビジネス日本語との統合的な研究も、まだまだ少ない。その中でも、とりわけ、ビジネス日本語教材に特化した網羅的な研究は見当たらない(饗場他 2018)。

つまり、中国の大学ビジネス日本語教育の現状として、ビジネス日本語基礎教材が足りないこととビジネス日本語教材についての研究が少ないことが挙げられる。そこで、現在すでに使用されているビジネス日本語基礎教材を分析することにより、現行の中国の大学ビジネス日本語の教育内容を把握することができると同時に、ビジネス日本語基礎教材のさらなる開発にも一定の示唆を与え得るものと考えられる。

1.2 『標準商務基礎日本語』を選んだ理由

前述のように、現在の中国の大学ビジネス日本語教育では、問題点として、ビジネス日本語基礎教材が不足していることが挙げられる。李(2011: 11)はビジネス日本語基礎教材開発の緊急性について次のように述べている。

ビジネス日本語教育の基礎段階では、一般日本語教育と同様の基礎日本語教材を使用するだけで十分で、わざわざビジネス日本語教育のために専門的な基礎日本語教材を開発する必要はないという見方があるが、ビジネス日本語教育の質をさらに高め、日本語の基礎的な知識やビジネスの専門知識をしっかりと身につけるハイレベルの複合型人才を育成するためには、各方面で協力し、科学的・規範的なビジネス日本語基礎教材を開発することに極めて意義があると考えられる。¹

また、すでに述べたように、中国では日本企業の急速な進出により、中国の大学における日本語学習者の学習ニーズとして、ビジネス日本語の習得が一番に挙げられるようになってきた。日系企業で働く中国人従業員が周りの日本人と円滑にコミュニケーションし、スムーズに業務を遂行していくには、日本語の文法や語彙の習得だけでなく、日系企業におけるビジネス慣習や日本人の考え方について深く知ることが欠かせない。

このような考えに基づき、2008年8月から2011年8月の3年間で、日本の千駄ヶ谷日本語教育研究所と筆者の勤めている大連外国語大学日本語学院の教師が協力し、『標準商務基礎日本語』（以下、本論全編で『標準商務』と略称する）を開発した。筆者も同教材の制作に加わった。テキストの本文などは千駄ヶ谷日本語教育研究所が担当し、文法解説・単語解説・中国語訳は大連外国語大学が担当し、練習問題は共同で分担作成した。同教材は、シリーズ教材として4冊からなっている。基礎段階の1年・2年向けに、1学期で1冊の習得を目安として編集されており、基礎段階のビジネス日本語総合教材として活かせるものである。

また、『標準商務』は、大半のビジネス日本語テキストが中級以降を対象としているのと異なり、初級段階から実際の企業内コミュニケーションで日系企業従業員が必要とされる専門用語やビジネス慣用表現が導入されており、日本の企業文化の解説も掲載され、言語と情報の両面からビジネス日本語の学習が行えるように企画されている。

さらに、周囲の日本人との関係性を強めるには、業務にかかわるやり取りばかりでなく、社内や勤務先の周辺や日常生活の中での一般的な会話も必要であるという配慮から、日常会話の例や練習も取り入れられている。学習者が、日本企業に就職後、社内に溶け込んで、周囲の日本人とスムーズにコミュニケーションしながら活躍していけるようになることに役立つと思われる。

また、取り扱われている学習項目は、中国教育部『大学日本語専攻基礎段階教学大綱』（以下、本論全編で『基礎段階教学大綱』と略称する）に準拠している。それに、日本語教育の世界で注目されている『JF 日本語教育スタンダード』（以下、本論全編で『JF スタンダー

¹ 原文：“或许有人认为基础教材采用现有的普通基础日语教材就可以，没必要专门开发商务日语专用的基础教材，但要进一步提升商务日语的教学质量，真正培养日语功底过硬、商务专业知识渊博的高水平复合型人才，集中各方面的力量，着力打造科学、规范的商务日语基础教材还是很有必要的。”

ド』と略称する)とその背景にある CEFR(欧州共通参照枠)の考え方に沿って編集されている点もユニークである。それにより、第1冊～第4冊の習得能力の到達目標水準をそれぞれ CEFR の共通参照レベル「A1」・「A2」・「B1」・「B2」と規定し、第4冊終了時に B2 水準を目指している。

つまり、『標準商務』では、ビジネスの現場で通用する実践的なビジネス日本語コミュニケーション能力の育成を目的とし、同時に日本語の「文法」や「語彙」を体系的に習得させ、学習者が「学んだ日本語で何ができるか(Can-do)」をその目標としていることが窺える。

さらに、出版社「外語教学与研究出版社」の統計(2018)によると、『標準商務』全4冊は、中国で出版された唯一のゼロ初級からのビジネス日本語シリーズ教材として、使用校は中国全土の60以上の大学に達し、その数は今後も増え続ける見込みであることが判明した。加えて、STBJ(標準ビジネス日本語テスト)の参考教材としても活かせるものである。2011年8月、日本の東京入国管理局が正式に STBJ(標準ビジネス日本語テスト)を日本留学の言語能力判断の基準テストの1つとすることを認可すると書面で発表していることから、同教材の有用性の高さが注目される。

以上の理由により、本論では、『標準商務』(第1冊～第4冊)を資料として、教材内容の調査・分析により、中国の大学ビジネス日本語教育における初・中上級教育の内容について再検討する。

1.3 用語の定義

1.3.1 ビジネス日本語

「ビジネス日本語」の定義は研究者により様々であるが、以下のようなものが挙げられる。

『応用言語学事典』には、「ビジネス日本語」は簡潔には「ビジネス達成のための実用日本語」と書かれている(pp.836-837)。『新版日本語教育事典』には、「ビジネス日本語」という用語は、いろいろな解釈で使われてきたが、最近では「仕事に役立つ日本語」と定義されることが多いと解釈されている(pp.762-763)。水谷(1994:14)は、「ビジネス日本語」を、名刺の交換から商取引や交渉までのあらゆるビジネスの場面で使われる日本語であると定義している。高見澤(1994:31)と堀井(2008:139)は、「仕事に必要な日本語」と考えている。池田(2001:11)は、「ビジネス日本語」を「仕事場で行われる職務に関係したコミュニケーションのための日本語」と解釈している。栗飯原(2008:134)は、ビジネス日本語を「職業上の目的のための日本語」と説明し、「JSP」(Japanese for Specific Purposes)の下位分類に位置付けられる「JOP」(Japanese for Occupational Purposes)であると述べている。日本語教育学会の「ビジネス日本語研究会」によると、「企業での

業務活動／いわゆるビジネスを始め、様々な仕事の現場で必要とされる日本語力」のことであるという。つまり、ここまでの諸文献の考えは、「ビジネス日本語」を、「ビジネス場面において、あるビジネス目的を達成するために使用される日本語である」と見なす点でほぼ一致していることが分かる。

一方、小野寺他(2004：136)は、「ビジネス日本語」を言語面と非言語面に分け、言語面においては敬語の使い分けが重要であり、非言語面も言語面と深い関連を持っていると主張している。

また、栗飯原(2015：118)は、「ビジネス日本語」を、「広義のビジネス日本語」と「狭義のビジネス日本語」とに分けて名付けているが、前者は観光日本語や介護・看護の日本語、IT日本語など、「職業のための日本語」の全てを指しており、後者はホワイトカラーがビジネス接触場面で使用する日本語を指していると指摘した。

以上の議論を踏まえ、本研究では、「中国における日系企業や日本との取引の多い中国系企業就職に役立つ日本語で、日本語言語知識だけでなく、日本の企業文化やビジネスマナーも含むビジネス関係の専門的な知識」を「ビジネス日本語」であると定義する。

1.3.2 ビジネス日本語教育

ビジネス日本語教育は、目的別日本語教育の一つである。目的別日本語(Japanese for Specific Purposes：JSP)教育とは、何らかの明確な目的のための日本語の教育を指す。また、その目的に合致した対象者、内容および方法が採られる言語教育でもある(新版日本語教育事典：761)。JSP教育では、一般日本語教育では扱わないような、特定の学習目的に対する特殊な語彙や表現の教育を重視する。すなわち、日本語を専門の職務や特殊な目的のための道具として身につけるという立場といえる(新版日本語教育事典：762)。「仕事に役立つ」ビジネス日本語教育の特徴は、ビジネス関連の表現や慣用句を教えるだけでなく、日本人と良好な関係を構築し、ビジネスでの成果を上げるために、日本の企業文化やビジネスに関する日本人の行動様式についての理解も促進することである(新版日本語教育事典：763)。

高見澤(2010：1)は、ビジネス日本語教育を「仕事に役立つ日本語」、「日本との経済連携に必要な日本語」、「日本企業就職のための日本語」といった実務的な日本語教育の総称であると指摘している。また、高見澤(2011：12)は、従来のビジネス日本語教育の内容は、「①テキストには、ビジネス場面の「対話」が紹介されているが、教育の中心は「文法」と「慣用表現」の記憶。②外国人学習者向けのビジネス文書の読解訓練。③一般的な日本企業文化の紹介。」であると述べている。また、小野寺他(2004：136)は、ビジネス日本語教育においては、言語と非言語の両面を教育内容として教えるべきであると考えている。湯(2011：71)も、ビジネス日本語教育の目的は日本語によるビジネスコミュニケーション能力を高めることであると主張している。

そこで、本研究では、ビジネス日本語教育を、「中国の日系企業や日本との取引の多い中国系企業におけるビジネス活動に役立つ日本語教育として、言語能力・社会言語能力・言語運用能力を含むコミュニケーション言語能力の育成をする教育である」と定義する。

1.3.3 ビジネス日本語学習者

ビジネス日本語学習者は、大別して、①現在ビジネスに従事していて、日本語で職務を遂行する必要がある人たち・②まだ実務には就いていないが、将来日本語を使ってビジネスを行うことを期待している学生たちの2種類に分類できる(高見澤 2010:18)。

本研究では、ビジネス日本語学習者を後者に絞って、「中国の日系企業や日本との取引の多い中国系企業就職を目標に、大学で日本語専攻の中にあるビジネスコースあるいはビジネス日本語専攻をしている大学生である」²と定義する。

1.4 研究の目的と意義

ここまで述べてきた研究の動機や研究の背景などを踏まえ、本研究は、主に次の2点を明らかにすることを目的とする。

- ①『標準商務』全4冊の教材内容には、ビジネス日本語総合教材として、具体的にはどのような特徴や問題点があるのか。
- ②問題点を改善するためには、どうすればよいのか。

本研究の意義として、次の4点が挙げられる。

- ①『標準商務』全4冊の教材内容の分析により、中国の大学におけるビジネス日本語教育の一端を示し、その問題点の究明と改善に寄与する。
- ②この研究成果に基づいて、さらに中国の大学におけるビジネス日本語教育における教育内容の改善の方向性を示す。
- ③中国の大学におけるビジネス日本語教師および学習者に役立てる。
- ④中国の大学におけるビジネス日本語教育向けの教材の開発に示唆を与える。

1.5 研究の方法

本研究では、『標準商務』について、教材自体・ビジネス日本語教師・ビジネス日本語学習者の3つの視点から調査・分析を行うが、研究の方法はそれぞれ以下のとおりである。

まず、教材の内容自体に関しては、全体的な解説を行ったうえで、教材内容を細分化し

² 中国の大学では、専攻の設置はすべて教育部の許可が必要であり、ビジネス日本語はまだ専攻として認められていないため、「日本語専攻」の中で行われている。ただし、「高職高専」(「高等職業技術学院」と「高等専門学校」の略称)では、ビジネス日本語専攻は専攻として認められている。本研究では、「高職高専」も大学であると考えている。

て検討し、また、編集の参考とした外部の日本語能力判定の参照枠との整合性について分析する。

次に、ビジネス日本語教師に対して、同教材の使用状況と使用にあたっての教育・学習上の理念について、アンケート調査を実施する。

最後に、ビジネス日本語学習者に対して、同教材の学習者の熟達度意識と同教材の学習者のビジネス日本語能力について、Can-do statements(以下、本論全編で「CDS」と略称する)の記述内容を質問項目として意識調査を実施する。

1.6 研究の構成

本研究では、『標準商務』(第1冊～第4冊)を資料として、中国の大学ビジネス日本語教育における初・中上級教育の内容の再検討に関するものであり、その教育内容と教育手法の改善を目的として、以下の構成をとる。

まず、第1章は、研究の動機と研究の背景・『標準商務基礎日語』を選んだ理由・用語の定義・研究の目的と意義・研究の方法および研究の構成について述べる。

続く第2章は、ビジネス日本語教育およびビジネス日本語教材についての先行研究を概観したうえで、研究目的を明確にする。

第3章は、中国の大学ビジネス日本語の教育内容の再検討の理論的根拠について解説する。

第4章から第5章までは、『標準商務』の教材内容について考察する。第4章で教材内容と構成について紹介したうえで、続く第5章では、教材内容の細分化および編集の参考とした外部の日本語能力判定の参照枠との整合性について検討する。

第6章は、中国の大学におけるビジネス日本語教師を対象に、『標準商務』の使用状況と使用にあたっての教育・学習上の理念について、アンケート調査を実施する。調査の結果に基づき、ビジネス日本語教師の考えているビジネス日本語教育の目標や『標準商務』への評価について検討する。

第7章から第8章までは、ビジネス日本語学習者を対象に、アンケート調査を実施する。第7章は、教材内容に基づいたCDS調査の分析を通して、『標準商務』の教材内容についての学習者の熟達度意識について考察する。第8章は、STBJ基準のCDS調査の分析を通して、『標準商務』使用の学習者のビジネス日本語能力について考察する。

第9章は、本研究の結果に基づき、『標準商務』の内容改善への提言について述べる。

第10章は、本研究をまとめたうえで、本研究の限界と今後の課題を提示する。

第2章 ビジネス日本語教育に関する先行研究

本章では、ビジネス日本語教育に関する先行事例や研究について文献調査を行い、それを通じて、本研究の位置付けを明確にする。

これまでの先行研究の分類として、李(2002)は、先行研究を、①「ビジネス関係者を対象とした研究」・②「ビジネス日本語教育の現場」の2種類に大きく分けている。また、①を「企業内コミュニケーション」・「企業外コミュニケーション」・「セールストーク」の3つに分け、②を「ビジネス日本語教育の事例」・「ビジネス日本語教育におけるニーズ」の2つにまとめたうえで、今後の研究課題について提言した。

近藤(2004)では、李(2002)の分類を参考に、日本語教育のためのビジネスコミュニケーションを、①「ビジネス活動の研究」・②「ビジネスのやり取りの研究」・③「日本語学習に関する研究」・④「これまでの提言と助言」の4つに分類し、新しい課題を提案した。

財団法人海外技術者研修協会(2007)は、ビジネス日本語教育を、①「ビジネス日本語教育におけるコース設計」・②「ビジネス日本語コースの実践報告と現状、課題」・③「ビジネス日本語コースにおける教師の資質」・④「ビジネス日本語コースにおける評価設計」・⑤「ビジネス日本語教材」の5つに分類し、考察を行った。

仇(2016)は、ビジネス日本語教育の立場から、それぞれの研究のビジネス日本語教育における位置付けを明らかにするため、これまでのビジネス日本語に関する研究を、①「何を教えるべきかに関する研究」・②「教育現場の実践研究」の2種類に大きく分類した。また、①を「理論的研究」・「企業が求めるビジネス日本語」・「ビジネス現場におけるビジネス日本語の使用実態」の3つに分け、②を「現状報告」・「実践報告」・「教材分析」・「その他」の4つに分類し、中国におけるビジネス日本語教育の体系化について提案をした。

以上のビジネス日本語教育に関する先行研究の分類は、先行研究を概観するのに非常に参考になる。ただ、これらの先行研究は、日本人が書いたもの、あるいは日本におけるビジネス日本語教育についてのものがほとんどで、中国におけるビジネス日本語教育についてはあまり言及されていない。序章でも述べたように、中国ではビジネス日本語教育が盛んに行われている中、ビジネス日本語教育についての研究が次第に重要視されるようになり、それなりの研究成果も出されている。

そこで、本研究では、現在までの研究成果を対象に、その成果の主な内容によって、①「ビジネス日本語能力のニーズと使用実態」・②「ビジネス日本語の教育実践の現状と課題」・③「ビジネス日本語教育における文化教育」・④「ビジネス日本語教材分析」という4つの視点から、日本と中国におけるビジネス日本語教育に関する先行研究を概観する。

日本におけるビジネス日本語教育についての先行研究は、国立国会図書館とCiNiiのデータベースを利用し、34本の文献を収集した。中国におけるビジネス日本語教育について

の先行研究は、公開発表された論文を載せる最大データベースである『中国学術雑誌全文データベース(CNKI)』を用いて、中国の日本語教育の研究を代表する中国日本語教学研究会の機関紙である『日語学習と研究』に掲載されたビジネス日本語教育についての論文を17本検索できた。

2.1 ビジネス日本語のニーズと使用実態

ビジネス日本語のニーズと使用実態に関する先行研究としては、調査研究がほとんどである。以下、調査対象別に具体的に考察する。

2.1.1 企業人事担当者を対象とした調査研究

企業人事担当者を対象とした調査として、野元(2007)、李・範(2009)、前野他(2015)と余(2017)が挙げられる。

野元(2007)は、大連に進出した日系企業に対して聞き取り調査を行った結果、日系企業の人材採用時に日本語能力を測るために、現場のニーズに合った基準が求められていることが明らかになった。また、ビジネス現場で日本人とうまく仕事をするための業務能力を身につけるために、集団規範の「見える部分・見え隠れする部分・見えない部分」という考えをベースに、仕事能力を言語的能力・社会言語的能力・社会文化的能力に分けて、「明らかに必要だと把握できる仕事能力」・「必要性を感じてもきちんと把握できにくい仕事能力」・「求められていることが自分でも把握できていない仕事能力」についてまとめている。

李・範(2009)は、アンケート調査を通して、企業が求める中国人日本語人材の日本語能力およびビジネス日本語能力について分析・考察した。期待される日本語能力として、日本語会話能力・聴解能力・通訳能力が挙げられているのに対して、期待されるビジネス日本語能力としては、専門用語・電話応対・ビジネス文書作成能力が挙げられている。

前野他(2015)は、アンケート調査により、在タイ日系企業が求める日本語人材および日本語を教える側が意識すべきことについて調査を行った。企業が求める日本語人材の日本語に関する能力として、日本語で日常会話と業務上の一般的な会話ができ、日本語で基礎的な読み書き・Eメールのやり取り・ビジネス書類の読解と翻訳と作成・電話応対ができ、また適切な敬語が使える、ビジネス専門用語を知っていることが挙げられている。日本語を教える側が意識すべきこととして、「①責任感や誠実さ、協調性の重要性を学習者が実感できるように取り組むべきこと、②企業研修などを積極的に行き、「日本企業文化」や「日本人の働き方」などの異文化を実感を持って理解してもらうことが重要である、③より正確で専門的な日本語能力と合わせて、自分の意図を相手に伝える力を育てる必要があること」の3点を挙げている。

余(2017)は、中国における代表的な産業都市である唐山市にある 26 の日系企業を対象に、「①企業が求める日本語の言語能力、②在学中・採用時・入社後に臨む能力、③中国人社員に不足している能力、④日本語人材育成についての大学への期待」という 4 点について、アンケート調査を実施した。その結果、①と②では、日本語能力試験(N1)が採用基準となっており、日常会話・業務連絡・通訳・電話応対・書類翻訳・書類作成という能力が要求されている。また、日本語運用能力だけではなく、本人の資質、特に「責任感」が強調されている。③では、言語面における「日本語の理解力が足りない・敬語がうまく使えない・仕事上に使う日本語の文法が正しくない」、非言語面における「「報・連・相」意識が薄い・社会人基礎力が足りない・日本企業文化への理解が足りない」が挙げられている。④では、日本語の言語知識を含めたビジネス日本語コミュニケーションができるビジネスパーソンの育成が求められている。

2.1.2 企業従業員を対象とした調査研究

続いて、企業従業員を対象とした調査した茂住(2004)は、日本という異文化環境で働く外国人に求められる知識や能力について、日中合弁企業の中国人に対する社員研修の調査結果と日本におけるビジネス日本語教育との比較を通して、語学力については「話す」・「聞く」というコミュニケーション能力、学習者の業務内容に特有の日本語を学ぶ必要性を明らかにした。また、調査の結果からは、意思疎通に支障が出た場合の対処のための問題解決ストラテジーの重要性も窺えた。

孫(2013)は、中国人従業員の自己内省から、中国で働く中国人従業員に求められるビジネス日本語とは何かについて、アンケート調査とフォローアップ・インタビュー調査を実施した。主に就職企業の企業環境、担当する仕事の実態、日本語・日本人に対する考え方、自分に足りないところなどの考察を行った。ビジネス日本語教育改善への示唆として、学生の口頭コミュニケーション能力や書記コミュニケーション能力などの日本語運用能力を高めることが基本であり、ビジネスマナーや社内における日本人との話し合い以外に、電話やメールへの対応および異文化教育のような指導もビジネス日本語教育の重点になり、必要に応じて学生の自律学習能力を養うことが肝要であると述べている。

2.1.3 企業人事担当者と企業従業員両方を対象とした調査研究

また、企業人事担当者と企業従業員両方を対象とした、非日本語母語話者の日本語使用の実態については、島田・澁川(1998)、島田・澁川(1999)と原田(2004)がある。

島田・澁川(1998)は、企業側の人事担当者および当該企業で働く外国人ビジネス関係者に対してアンケート調査を行って分析した結果を基に、外国人ビジネス関係者の日本語の「使用範囲」と「使用目標範囲」、企業が外国人ビジネス関係者に求める日本語能力と日

本語使用の実態を明らかにした。その実態については、「①企業の性質によって、日本語の使用状況にかなりの差がある、②日本語使用の実際と今後の希望は、会話力だけについて上昇指向がある、③日本語力が必ずしも採用条件になっているとは限らない、④外国人社員に求められるのはまず社内での日本語運用力、⑤会話・読み・書きは企業が期待以上の日本語力を発揮している」の5点が挙げられている。

島田・澁川(1999)は、アジア5都市の日系企業におけるビジネス日本語のニーズに対し、島田・澁川(1998)の日本での調査結果と比較しながら、採用条件としての日本語・現地社員の日本語学習経験とその動機・日本語が求められる場面と日本語使用の実態についての調査を行った。その結果、「①ソウル・大連では、企業も現地社員に対して日本語使用を強く求め、現地社員も多くの場面で日本語を使っている、②香港・バンコクでは、企業からの要望もそれほど強くなく、現地社員の日本語使用場面も限られている、③クアラルンプールでは、企業の要望が低いにもかかわらず、現地社員は多くの場面で日本語を使用している」の3点を指摘している。

原田(2004)は、バンコクの日系企業の求める日本語のニーズに関して、ビジネスパーソンによる日本語学習動機との比較を通して、実際のビジネス場面での日本語の使用実態および企業側の求める具体的な日本語能力と学習者が必要だと考える日本語能力とのずれを明らかにした。その結果、企業の規模や業種により、求めている日本語能力に違いがあり、日本語レベルの低い学習者ほど企業の日本語ニーズを的確に理解しておらず、レベルの高い学習者にはそのような誤解は少ないことが明らかになった。

2.1.4 本節のまとめ

以上、企業の求めるビジネス日本語のニーズと使用実態について概観したが、以下のようによまとめることができる。まず、全体的に企業の求めるビジネス日本語のニーズと企業従業員の使用実態にずれが見られた。次に、日本語能力について、「話す・読む・書く・聞く・訳す」という基礎的な日本語運用能力の他に、「ビジネス専門用語、電話応対、適切な敬語の使用やビジネス文書の作成」といったビジネス日本語能力も求められている。また、ビジネスマナーや日本企業文化を含めた異文化教育が重要視されている。さらに、問題解決能力や自律学習能力の育成の重要性も指摘されている。

2.2 ビジネス日本語の教育実践の現状と課題

本節では、「ビジネス日本語の教育実践」・「ビジネス日本語の実践教育システムの構築と実施」・「ビジネス日本語教育の現状・課題」に分けて、ビジネス日本語の教育実践の現状および課題に関する先行研究を概観する。

2.2.1 ビジネス日本語の教育実践

まず、日本におけるビジネス日本語の教育実践としては、野元(2004a)、野元(2004b)、野元(2005)と堀井(2013)が挙げられる。

野元(2004a)は、日本企業への就職を希望する立命館アジア太平洋大学の3年生の留学生に対して、ビジネス日本語の授業を行い、その後アンケートを実施した。その結果の報告では、ビジネス日本語教育の目的を「①日本の職場で求められる日本語コミュニケーション能力の基礎を培う、②非言語的要素を含む言語運用能力や社会的技能の手ほどきをする、③背景に潜む企業文化、すなわち、日本の企業人が無意識に期待しているビジネスマナーや考え方への理解を促す、④自己分析や企業研究を通して問題解決の基礎的な訓練を行う(野元 2004a:165)」ことであると指摘した。また、これらの授業目的を達成するための方法としては、「⑤学習者に日本人ビジネス関係者と交流する機会を作る、⑥面接練習を十分に行う、⑦実践的な自己表現スキルを獲得させる(野元 2004a:165)」などが挙げられている。

また、野元(2004b)は、立命館アジア太平洋大学の3年生の留学生を対象に行った授業とアンケートを基に、大学の学部留学生を対象に、ビジネス日本語教育実践をしたうえで、就職活動の実態アンケート調査を行った。同文献では、就職活動を支援するための日本語教育のあり方について、「就職活動に求められるもの」・「ビジネス日本語教育の役割」・「ビジネス日本語教育における課題」・「日本企業側の採用体制」の4つの面から考察が行われている。留学生の就職支援には、日本語学習との連携の重要性を主張している。

さらに、野元(2005)は、立命館アジア太平洋大学の3・4年次の留学生に対して、ビジネス日本語授業を実施した学習者のアンケート結果について述べた。学生にとって、一番難しいと感じていたのは、日本企業における職務内容に対する理解であった。大学におけるビジネス日本語教育の目的を「①日本語コミュニケーション能力、②非言語的要素・社会的技能、③無意識の期待、④問題解決、⑤日本人ビジネス関係者との交流、⑥面接練習、⑦自己表現スキル」と指摘している。また、今後のビジネス日本語教育の主な課題として、「①就職活動に関する情報提供、②就職活動に求められる日本語運用力の養成、③日本企業就職直後の戸惑いをなくすための知識、④日本企業就職後に求められる言語行動の手ほどき、⑤低学年生の職業観育成(キャリア形成)(野元 2005:23)」を挙げている。

堀井(2013)は、武蔵野大学大学院のJLPTのN1レベルの日本語能力の留学生を対象に、堀井(2009・2011・2012)の調査研究に基づいて、問題発見解決能力と異文化調整能力育成をベースに置くビジネス日本語コースのシラバスを構築し、教育を実践した。この実践は、就職後の修了生から役に立ったという声が多かったと報告している。また、同文献では、ビジネス日本語に対する評価方法、ビジネス日本語教育における教師に求められるものやビジネス日本語の研究などの課題が列挙されている。

続いて、中国におけるビジネス日本語の教育実践として、郭(2007)、陳(2010)、王(2011)、周・潘(2011)と佟(2014)が挙げられる。

郭(2007)は、對外經濟貿易大学において日本語専攻の学習者を対象に、教材内容・授業設計・教学効果への評価という3つの面から、「ビジネス日本語文書作成」の授業について考察を行った。教材を選択する際、情報量が多く、いろいろなビジネス場面で使われる文書、特に代表的な文書の書式を選び、学習者の将来の業務に役立つ内容を優先し、ビジネス文書読解と一体化したもので、ビジネス文書の作成能力を高めるとともに、読解能力やビジネスの専門知識への理解能力も向上させることに重きを置いている。そして、授業設計の段階で、特に学習者をビジネス環境に置き、練習させるのは効果があると強調し、また、ビジネスの専門知識、例えば貿易知識の習得が必要であると述べている。教学効果の評価として、授業中の練習、宿題、小テスト、中間テストや期末試験などの方法が挙げられている。

陳(2010)は、広州番禺職業技術学院のビジネス日本語専攻の学習者に対して、「会話テスト」・「アンケート調査」・「聴解テスト」の3つの方法で、ビジネス日本語学習者の会話能力について実証研究を行った。その結果、学習者の会話能力の向上は、学習者の聴解能力、アクセントやイントネーションの生成力、日本文化への理解能力などにかかわっていることを明らかにした。会話能力の育成方法としては、聞きやすい明快な発音と正確なアクセントができるように練習すること、基本文法や敬語関連文法などをしっかり見すえたいうで、十分な会話練習をすること、またロールプレイなどの方法を提案した。

王(2011)では、大連東軟信息学院において日本語専攻の学習者を対象としたカリキュラム・デザインを実施したことが報告されている。このデザインでは、CDIOを基準に、「ビジネス基礎日本語」を核心科目とし、「日本語視聴」、「日本語会話」、「日本語精読」、「作文技能トレーニング」、「通訳技能トレーニング」、「IT日本語」、「日本ビジネスマナー」などの科目を設置した。また、「日本語 office 操作」、「C言語」、「会計学基礎」などの専門科目も、カリキュラムに盛り込んで、各科目間の関連性、知識の系統性と実用性、それに学習者の学習能力の育成に重きを置いている。さらに、学習者の就職支援の一環として、「日本語のビジネス場面の演習」、「日本語のビジネス流れの演習」、「ビジネス日本語の総合演習」などの科目も設けられている。上記の科目群の実施によって、学習者が基礎段階から、日本語とともに、ビジネス活動の内容習得もでき、日本人のものの考え方、日本の企業文化やビジネス慣習への理解も深められると主張している。また、学習者の自信をつけることやコミュニケーション能力の育成にも一定の効果を挙げたということも報告している。

周・潘(2011)は、ビジネス日本語教育において、応用型人材を育成するのに使われるシミュレーション教育方法の意義やその実施可能性およびその方法について分析した。その具体的な指導法として、具体的な事例を提示しながら教育を実施する「事例法」やソフトを借りてシミュレーション環境を設置したうでの「インターネットによる指導」、さら

にロールプレイ、タスク達成法、模擬商談、プロジェクトワークによる「教室内実践シミュレーション法」などを挙げている。実施段階の流れは、「事前準備」・「演習」・「事後評価」からなっており、また評価システムの構築についても提案した。

佟(2014)は、大連東軟信息学院において、日本語専攻の学習者を対象に「ビジネス日本語文書作成」という科目の教育実践を行った。まず、ビジネス日本語文書の特徴および要求される能力をまとめたうえで、ビジネス日本語文書作成の教育目標を定めた。具体的には、基礎的な日本語作文能力を育成するだけではなく、職務内容や仕事の流れへの理解を深め、学習者のビジネス場面における問題解決能力を育成し、情報処理や自主的な学習能力をアップさせ、さらに学習者の職業素養や就職能力を高めることを目標とした。その目標を実現するために、教育内容として、主に日本語作文の基礎知識、メールの書き方、ビジネス文書作成などが挙げられている。しかし、実践を実施した後の教育効果については、あまり触れていない。

2.2.2 ビジネス日本語の実践教育システムの構築と実施

佟(2015)は、ビジネス日本語の実践教育システムの構築を試みた。まず、実践教育システムの原則として、「目的性」・「系統性」・「段階性」・「規範性」を挙げた。それから、実施にあたっては、目標・内容・保障および管理・評価という4つの面から考察を行った。具体的なシステムの構築手順は、まず、学習者の総合能力の育成を目標に、知識・技能・素質に特化した実践な教育を行い、次に、教育内容として、教室内の授業の他に、課外活動、社会実践、集中トレーニング、企業実習、卒論指導などを加えた。また、ビジネス日本語の実践教育システムの効率的運営のために、高等教育機関および企業が実践教育環境、実践教学基地建设、教員養成、評価と管理のシステムなどの面から支援している。しかし、その実践教育の効果については、あまり述べていない。

欧陽・張(2015)は、就職支援としてのビジネス日本語教育における実践教育システムの構築と実施について考察を行った。実践教育の目標・内容・モデル・管理・評価とフィードバックを中心に、教員養成、マルチメディア教室の増設、インターンシップの実施などの解決策を提案した。そのための提案として、ビジネス日本語教師のビジネス知識・経験の積み重ね、ビジネス文化体験施設・ビジネスシミュレーション特訓室の設立、日本の提携校との交流深化、教室以外のビジネス日本語教育についての活動の開催や産官学連携体制の構築などが挙げられている。

姜(2017)は、大連東軟信息学院において日本語専攻の学習者を対象に、『標準商務』(第1冊～第4冊)を教材とし、「言語知識」・「応用技能」・「職業素養」の3つの面から具体的な教育目標を設定した、「ビジネス基礎日本語」という科目の教育実践を行った。教育内容の設置および実施については、授業内容を「単語」・「文型」・「会話文(文章)」・「練習」・「ビジネス文書」というように分けて、授業の流れも詳述している。また、学

習者が主体となって学ぶプロジェクトワークを採用し、その結果、学習者の積極性を引き出すとともに、まとめる力や実践能力もアップさせられたので、日本語運用能力を高めることができたと報告している。

2.2.3 ビジネス日本語教育の現状・課題

周・潘(2010)は、ビジネス場面における社会言語能力の育成を対象に、その定義付け・育成の現状・育成方法について考察を行った。ビジネス場面における社会言語能力には、ビジネス日本語能力・異文化間コミュニケーション(ビジネス文化を含む)能力・ビジネス場面における活動能力(問題解決能力)が含まれているが、その育成の現状として、ビジネス場面における社会言語能力という概念への認識不足・教育方法の未発達・言語的誤用と語用論的誤用が挙げられている。また、育成方法として、「①「言語環境」と「ビジネス環境」を意識しながら、ビジネス日本語教育を行う、②中日ビジネス慣習への理解や社会言語文化知識を身につける能力を育成する、③マルチメディアの利用、ロールプレイの導入、インターンシップの促進などの方法によって、「言語環境」と「ビジネス環境」を擬似提供しながら、ビジネス場面における社会言語能力を育成する」の3点を主張している。

王(2011)は、ビジネス日本語教育の改革について述べている。まず、ビジネス日本語教育の現状として、ビジネス日本語に関する研究が少ないこと、カリキュラムにおける設置科目の分類の合理化、教材の種類の多様化などを挙げた。具体的な改革方策については、例えば、コミュニカティブ・アプローチのような外国語の教授法をビジネス日本語教育にも応用することを挙げ、その中で教授法としてのロールプレイも紹介している。

李(2011)は、中国におけるビジネス日本語教育の沿革を概観し、現在の中国におけるビジネス日本語教育の現状や問題点を指摘したうえで、今後の展望について提案した。中国におけるビジネス日本語教育は、20世紀の50年代の初め頃から始まっており、当時は、対外貿易のための「外貿日本語」を教えていた。人材養成目標もカリキュラムもそのために展開していたが、2001年に中国がWTOに加盟してから、ビジネス日本語教育が急速に発展してきている。その様相は、ビジネス日本語専攻あるいはビジネス日本語コースの急増、人材養成目標の深化、カリキュラムの合理化、全国教学研究機構(中国ビジネス日本語研究委員会)の成立、テストの評価システムの構築や国際交流の強化などの面に現れている。しかし、それなりの問題点も少なくなく、同文献では、その具体例として、基礎教材の開発の緊急性、教員資質の向上、学術研究の更なる強化などが指摘されている。今後の展望としては、教育機関レベルでの質的向上および学科の発展、統一シラバスの作成、インターンシップ制度の創建、海外校との連携などを提案している。

劉・徐(2017)では、中国におけるビジネス日本語教育の教育現状について、カリキュラムの面から考察を行った。その結果、ほとんどの大学において、ビジネス日本語教育のカリキュラムは、基礎日本語・ビジネス日本語・経済知識の3つの部分からなっており、学

生は、基礎日本語科目では、基礎的な日本語の知識・技能を身につけ、ビジネス日本語の科目では、ビジネス専門用語やビジネス会話、日本経済について学び、また、経済知識科目では、経済学専門の教員による中国語での講義になると述べている。また、同文献では、問題点として、学生が日本語基礎知識・ビジネス日本語・経済知識を互いに関連づけて習得できない恐れがあると指摘した。

2.2.4 本節のまとめ

これらの先行研究を見てみると、まず、日本におけるビジネス日本語教育では、留学生を対象に、就職支援のためのビジネス日本語教育が多いのに対して、中国では、ビジネス日本語コースあるいはビジネス日本語専攻の学習者が多いことが分かる。次に、教育実践では、様々な教育方法が使用され、学習者の日本語能力のみならず、日本の企業文化、ビジネス慣習や日本人のものの考え方への異文化理解能力、また、学習者の問題解決能力や学習能力もある程度高めることができていることが了解される。その中で、プロジェクトワーク、ロールプレイやインターンシップなどの指導方法が評価されている。さらに、中国におけるビジネス日本語教育の問題点の1つとして、ビジネス日本語基礎教材の不足が指摘されている。

2.3 ビジネス日本語教育における文化教育

前述のように、異文化理解や異文化教育がビジネス日本語教育の中で重要な位置を占めていることが分かる。本節では、先行研究に基づき、ビジネス日本語教育における文化教育について、さらに考察する。

2.3.1 ビジネス日本語教育における文化の重要性

池田(1996a)は、文化・習慣についての重要性という角度から、実際に日本語でビジネス活動を行っている外国人ビジネスパーソンを対象にアンケート調査を実施し、ビジネス日本語教育における教育目標の設定について考察を行った。その結果、日本語や日本人ビジネスパーソンとのコミュニケーションに深く関係している項目、例えば「日本語の曖昧さ」、「立場の違いで行動も違う」などの理解、およびビジネスの専門性が高い項目、例えば「企業と雇用者との関係」などを教育目標として取り上げる必要があると述べている。また、欧米とアジアにおける結果から、ほとんど違いが見られないことから、異なる文化であっても、ビジネス日本語教育にとって必要とされる文化・習慣的項目には大きな相違がないことも指摘した。今後のビジネス日本語教育の課題として、日本語教育の専門家と実際の

ビジネスに関する知識や経験を持つビジネスパーソンによる連携、コースにおける言語技能についての教育目標と文化・習慣的教育目標の合理的な組み合わせなどが挙げられている。

三代(2013)は、ビジネス日本語をテーマにした先行研究において「文化」に関する記述を分析することによって、ビジネス日本語教育における「文化」の捉え方を試みた。同文献では、2007年以降のビジネス日本語教育における文化についての論議を4つのカテゴリーに分類し、その意味を分析したが、その結果を「①ビジネス日本語教育研究が日本語教育研究において「文化」を議論する主要な場となっている、②ビジネス日本語教育研究において、「日本文化」は本質的なものとして捉えられている、③本質主義的な文化観は、就職支援という実践的目的へ向かったニーズによって正統化されている、④異文化調整能力は、文化の本質主義を乗り越える可能性を持ちながらも、現時点では、本質主義の枠組みのなかで捉えられている(三代 2013 : 184-185)」とまとめている。

2.3.2 ビジネス日本語教育における日本の企業文化理解の重要性

何(2012)は、香港の日系企業に勤務する香港人25名を対象に、彼らが困難を感じている日系企業の異文化間コミュニケーション問題がどのようなものかについて調査を行った。その結果、「日本人の仕事のやり方による違和感」、「日本人上司とのコミュニケーション不足」、「上司のあいまいな指示が理解しづらいこと」、「日系企業における業務の進め方」などを問題点として挙げている。今後のビジネス日本語教育のあり方を考える際、敬語など日本語そのものもちろん重要であるが、企業文化や日本人がビジネスに取り組む姿勢といった文化的な項目も、積極的に紹介する必要があると述べている。

賈(2013)は、ビジネス日本語教育における日本の企業文化理解の重要性について考察を行った。日本語専攻の大学生と中国の日系企業に勤務する日本人管理者を対象に、それぞれアンケート調査とインタビュー調査を実施した。その結果として、学習者がビジネス活動におけるコミュニケーションにあまり自信がないこと、学習者があまり日本企業文化を知らないということが分かった。日本の企業文化を知る手段として、「インターネット、新聞、学校教育など」を挙げ、また、文化摩擦の上位3項目は「報・連・相」・「時間厳守」・「察し」であると指摘している。

2.3.3 異文化間ビジネスコミュニケーションにおける非言語行動の重要性

張(2006)は、ビジネス場面の異文化間コミュニケーションにおける非言語行動の重要性を指摘している。具体例として、人と人の空間距離、視線、席順、エレベーターなどでの出入りの優先原則などについて述べている。具体的には、ビジネス活動を順調に進めるために、時間と場合によって、相手と適当な距離を保つのが必要であること、相手の目をじ

っくり見つめないこと、ビジネス場面における決まった席順に座ること、エレベーターなどでの上司優先などを挙げた。また、日本人が非言語行動を重要視する原因として、「外意」・「日本独特の農耕文化」・「言霊信仰」の3点を挙げた。

2.3.4 中日ビジネス活動におけるカルチャーショックおよびその対処法

潘・周(2013)は、中日ビジネス活動におけるカルチャーショックおよびその対処法について論じている。中日ビジネス活動におけるカルチャーショックの比較および事例の分析を通じて、カルチャーショック発生の原因を究明するとともに、カルチャーショックを避けるためにいかに対処するべきであるかについても触れた。原因として、「外部による企業文化リスク」と「内部による企業文化リスク」の2点を主張している。カルチャーショックを避ける対策として、「マスメディアの積極的な役割を果たすこと・企業間における文化交流・文化リスク管理モデルの設定・異文化間コミュニケーション教育の実施」の4点を挙げている。しかし、避けられずにショックを受けたときの対処法については述べていないのである。

2.3.5 異文化間コミュニケーション能力の育成

堀井(2009・2011・2012)は、留学生の就職支援のためのビジネス日本語教育のシラバスを構築するために、それぞれの研究で、中国の日系企業、ベトナム・ハノイの日系企業、タイ・バンコクの日系企業などに対して、インタビュー調査を実施した。その結果、ビジネス日本語教育のシラバスに「問題解決能力」・「異文化調整能力」を加える必要があると指摘している。また、堀井(2011)では、日本人社員・日本人に対する異文化間コミュニケーション教育が必要であることが再認識され、堀井(2012)では、日系企業に従事する外国人社員を含めたビジネス日本語教育のシラバスにおいても、「異文化調整能力」を養う点をさらに強化する必要があると述べている。

倪(2014)は、ビジネス日本語学習者の異文化間コミュニケーション能力の育成を目標に、ビジネス日本語教育におけるタスク先行型ロールプレイによる実験授業を行った。研究課題は、「①タスク先行型ロールプレイによる学習者のビジネス文化への理解と異文化間コミュニケーション能力の育成方法、②学習者のタスク先行型ロールプレイへのフィードバック」の2つである。実験の結果、学習者はタスク先行型ロールプレイを通じて、日本文化における内と外の関係への理解を深められ、呼称の使い分けができるようになったこと、婉曲表現を用いて婉曲的な断り方の習得ができたこと、初対面の名刺交換で謝罪や時間厳守の重要性を十分認識したことが明らかになった。また、学習者のアンケート調査の結果から、タスク先行型ロールプレイによる実験授業は、ビジネスマナーや文化への理解を深めるとともに、異文化間コミュニケーション能力も高めることができると判明した。

2.3.6 本節のまとめ

以上見てきたように、ビジネス日本語教育においては、言語知識のみならず、文化、日本の企業文化理解、非言語行動やカルチャーショックの対処法などの文化知識・行動能力の重要性が指摘されている。ビジネス日本語教育の目標の1つとして、これらを含めた異文化間コミュニケーション能力の育成が望まれていることが窺えた。

2.4 ビジネス日本語教材分析

本節における「ビジネス日本語教材分析」は、教材開発に向けた分析と教材自体の分析の両方が入っている。以下、「語彙分析」・「表現分析」・「総合分析」・「シラバス分析」の4つに分けて考察する。

2.4.1 語彙分析

池田(1996b)は、日本人ビジネスパーソンのビジネスの場における話し言葉の語彙の特徴を明らかにすることを目的に、東京で働いているビジネスパーソンに対して、会社における発話(社内、社外でのミーティング・打ち合わせ・電話での会話)を録音した。録音時間は延べ30時間であり、文字化された資料を基に語彙を抽出して、これらの語彙について、高頻度語彙の分布と内容・ビジネス語彙の分布と内容・語種の構成・品詞の構成とその内容の4つの面から考察を行った。その結果、他の話し言葉の特徴と同様に、日本人ビジネスパーソンが用いている語彙は、大部分が日常的に使用されているものが大部分で、感動詞(応答詞も含む)の使用率が高く、ビジネス専門語彙の占める割合は非常に低いと指摘している。また、ビジネスパーソンの話し言葉の語彙は書き言葉の特徴と同様に、漢語の使用率も高く、名詞語彙がたくさん使われていることも明らかになった。さらに、同文献では、今回の調査はすべて日本人同士の会話で、日本人と外国人ビジネスパーソンの会話にどのような語彙を用いるのか、またビジネスの場で使用される書き言葉の(Fax, E-mail などにおける)語彙についての調査は今後の課題であると述べている。

黄(2007)は、台湾における会話中心のビジネス日本語教科書を分析対象に、日本で編纂されたものと台湾で編纂されたものをそれぞれ1冊取り上げて、池田(1996b)の分析結果と比較しながら、語種と品詞の観点から2種類の教科書の特長と問題点について考察を行った。その結果、日本で編纂された教科書は、漢語の割合が高く、ビジネス会話で使用頻度の高い名詞・動詞・形容詞(形容動詞)・連体詞・副詞とビジネス関連の名詞がたくさん盛り込まれているのに対して、外来語の使用が少なく、接続語や感動詞の数も極めて少ないことが分かった。他方、台湾で編纂された教科書は、ビジネス会話で使用頻度が高い名

詞・動詞・形容詞(形容動詞)・連体詞がたくさん盛り込まれているのに対して、漢語の割合が低く、ビジネス関連の名詞の数も少ないことが見られた。さらに、今後は他の教科書についても考察を行うことで、今回の2冊の教科書で指摘された個別の問題と教科書全体に関する問題を見極める必要があると述べている。

2.4.2 表現分析

松嶋(2003)は、中国のビジネス日本語教材における待遇表現の扱われ方に関して、中国で出版された38冊の教科書を選び、6種類に分けて分析した。その結果、中国で発行されていて、会話形式を備えている教科書では、いまだに待遇表現をあまり配慮していないことが明らかになった。中国のビジネス教科書への提言として、「①教科書に専門用語や日本のビジネス事情や、言語としての日本語(敬語および待遇表現)を載せるだけではなく、それに加えてビジネスコミュニケーションと関連した待遇表現を記述(説明)するようにする、②総合型タイプ、および会話形式の入った教科書には、会話文の前提に待遇表現を理解するうえでの状況設定を明確にする、③文型・文法の把握練習に語彙レベル・談話レベルの、待遇表現に基づく表現練習を組み込む、④各課ごとに待遇表現に関連した学習目標を明示する、⑤中国人と日本人の待遇行動の共通点・相違点をより明確にし、ビジネスコミュニケーションを円滑にしていくうえで理解が必要な文化習慣的な説明を記述する(松嶋 2003: 65)」の5点を挙げている。

樋口(2008)は、留学生に対するビジネス場面を意識した敬語教育の重要性について、発話機能をテーマに作成されたビデオ教材を対象に、ビジネス場面における敬語使用の多さを検証するために、ビジネス場面と非ビジネス場面における敬語の使用および出現回数を比較した。その結果、「①敬語使用はビジネス場面の日本語の特徴の1つと言え、その程度は非ビジネス場面の2倍を超える、②ビジネス場面では、「くださる」「いただく」に関連する授受表現が多く使用されている、③ビジネス場面の尊敬語については、「お(ご)…になる」「…(ら)れる」のような生産性が高い形式はあまり用いられない、④ビジネス場面の謙譲語Iについては、「伺う」と「お(ご)…する/いたす」における「お待たせしました/いたしました」が多く使われている、⑤ビジネス場面で聞き手に対する丁寧さを表すためには、「です」・「ます」の代わりに、「…でございます」・「…ております」のような文末形式が使用される傾向がある(樋口 2008: 49)」の5点を挙げている。

トムソン・尾辻(2009)では、ビジネス日本語教科書の『ビジネスのための日本語』(米田他 1998)について、ジェンダーの視点から調査・考察を行った。まず、教科書分析で出てきた疑問について、教科書の著者チームとの質疑応答により、回答を得た。続いて、その教科書を使った授業の観察をしたうえで、教師と学習者へのインタビューを実施した。これにより、教科書がどのように作成され、ジェンダーが表現され、そして、それがどのように使われ、学ばれるかを考察した。分析の結果、熟練の教師でも、教科書を批判的に使

いこなすのは困難であり、教科書にまつわる事象は非常に複雑であることが判明し、「言語資源」としての「女ことば」「男ことば」を自分のものとして使いこなせるように学習者を支援するためには、女同士、男同士の会話の提示だけではなく、解説やタスクを入れる必要があることが明らかとなった。

2.4.3 総合分析

王(1997)は、台湾におけるビジネス日本語関係の教材 37 冊を取り上げ、年代別・出版国別・内容別の 3 つの視点から調査・分析をした。1960 年代から 1990 年代まで、台湾で出版されたものと、日本で出版されたものに中国語の訳や説明を入れて改めて台湾で出版したものに分けて、その内容について調べた結果、これらの教材に共通する特徴として、「①ビジネス日本語関係の教材が増加しつつある、②内容が多様化してきており、単一のテーマが 1 冊の教材となるものと、複数のテーマを 1 冊の教材に入れる総合的なものがある、③「電話」・「訪問」・「商談」・「紹介」・「挨拶」の 5 つは総合的な教材に多く取り入れられている、④総合的な教材とはいっても、会話に重きを置いたものは多く、ビジネス日本語の「聞く・話す・読む・書く」の 4 技能の訓練を考慮に入れたものは少ない、⑤ビジネス日本語によく用いられる文型は敬語と授受表現であり、「電話」や「紹介」などの特定の場面で、ある文型で構築された慣用句のような決まった表現がある(王 1997 : 140)」の 5 点を挙げている。

小野寺他(2004)は、日本企業 2 社の新入社員マニュアルを比較分析して、共通項目を取り上げ、言語面・非言語面に分類し、日本企業の求める能力を明らかにした。「会社の顔である自覚」と「顧客とのコミュニケーションの大切さ」が言語面・非言語面における基礎項目であり、言語面においては、「言葉遣い(適切な敬語)」が挙げられ、丁寧語・尊敬語・謙譲語を場面に応じて適切に使えることが求められており、非言語面においては、「おじぎ」や「服装と身だしなみ」などのビジネスマナーが挙げられている。同文献では、ビジネス日本語を教える際は、言語面だけではなく、心構えや身構えといった言語を支える非言語、つまりビジネスマナーも重要な教授項目であると主張している。

古川(2004)は、現在市販されている日本語教材から、面接場面の取り上げ方、学習対象レベルを調査し、留学生の採用面接場面を支援する 9 冊の日本語教材について考察を行った。教材の分析では、『リーディング チュウ太』を利用し、教科書別に使用語彙のレベルを調査した結果、どのレベルの教材でも特殊語彙が全体の 10~20%を占めていることが分かる。また、教材に取り上げられている面接官の質問内容と実際に就職面接で予想される質問と比較し、使用スクリプトの実践性も考察した。その結果、教材におけるスクリプトから就職面接の質問項目を学習することは困難であることが予想されるため、留学生が採用面接に臨むには、日本独特の面接文化と留学生の文化背景を考慮した日本語教材が必要となると結論づけた。

小野寺(2005)は、日本と韓国のビジネス日本語教科書それぞれ1冊ずつの特徴を探り、両者の相違を明らかにするために、目次と内容の角度から比較した。目次を並べたうえで、内容を「対象」・「媒介語」・「漢字」・「独学」・「文化項目」・「ビジネスマナー」に分けて考察を行った。その結果、韓国のビジネス日本語教科書は、日系企業に就職を希望する高校生向けになっており、電話対応、文書作成など、新入社員研修で使えるほど非常に高度な内容となっていることが見られる一方、日本のビジネス日本語教科書は、学習者の状況がずっと切迫しており、そのため、韓国のものより実利志向がより強くなる傾向にあると結論づけた。

周・唐(2006)は、語彙と言葉遣いの2つの面からビジネス日本語の特徴を論じている。まず、語彙面では、以下のような特徴が観察できるという。

- ①専門用語が多い。ビジネス日本語と一般日本語における大きな違いの1つに各分野における専門用語が多いことが挙げられる。関連分野の専門用語を身につけないと、ビジネス場面における言語活動を順調に進めることができない。
- ②外来語が多く、特に専門用語の外来語が多い。グローバル化が進むにつれて、各分野で多数の外来語が出てきており、ビジネス日本語における外来語の使用率は一般的な日本語より相当程度高い。
- ③略語が多い。略語を使うことによって、ビジネス活動の能率を高められる。

続いて、言葉遣いの面の特徴は、以下のとおりである。

- ①丁寧表現の多用。例えば、敬語が量も種類も多く使われる。
- ②婉曲表現の使用。特に「指示」、「依頼」、「断り」のような表現意図の下での婉曲表現・間接表現は、ビジネス場面ではよく使われている。
- ③省略表現の使用。特に「依頼」、「断り」、ビジネスコマーシャルなどに多く見られる。

また、周・時(2007)は、語彙・文・全体の構造という3つの面から、ビジネス日本語文書の特徴について、次のように報告している。

- ①語彙は、専門用語・略語・書き言葉を多用する。
- ②文については、複文の多用・省略文の使用のほかに、陳述文と依頼文の使用率が高いと敬語が多く用いられる傾向がある。
- ③全体の構造の特徴としては、決まったフォームでの文書作成、「結起承」の順番での文書作成、接続詞の使用の抑制などがある。

向山他(2009)は、学生の「日本語能力」・「問題発見・解決能力」・「異文化調整能力」の育成を図るために、「①ビジネス現場において自分で考えて適切なコミュニケーション活動ができる能力を養う、②自ら問題を発見し、解決する能力を養う、③上下関係、組織内の慣習など、日本の企業文化を理解する、④ブリッジ人材としての能力(異文化調整能力)」を養うことを目的に、異文化理解の視点を組み込んだタスク先行型ロールプレイ教材を作成した。これはタスクの遂行を目的とし、事前に表現などを学習せず、まずやってみると

いう特徴を持っている。また、教材や使用方法の改善についての示唆を得るために、教材への学習者の評価について調査を行った。結果として、学習者から全般的に肯定的評価を得たが、実際にロールプレイをするのはそれほど簡単ではないと感じているという意見もあった。また、日本語能力が低い学習者の場合は、教材からの学びがやや少ないことが示唆されているため、「日本語能力」・「問題発見・解決能力」・「異文化調整能力」のどこに重きを置いて指導するかは、学習者の日本語能力に応じて調査する必要があると指摘している。

また、向山他(2011)は、日本語の口頭能力・問題発見解決能力・異文化調整能力の育成を目標に、大学院ビジネス日本語コースにおける口頭表現クラスで使用した教材について述べた。第1期では、既存の教科書によって学生にビジネス表現を身につけさせることはできたが、問題発見解決能力や異文化調整能力を育てることは困難であった。第2期では、タスク先行型のロールプレイを中心とした教材を作成して授業で使用した。教材に対する学習者の評価は、全般的に肯定的であったが、ロールプレイをすることの難しさにも触れたコメントもあった。第3期では、ビジネス表現学習のために既存の教科書を使用し、問題発見解決能力、異文化調整能力養成のためにタスク先行型ロールプレイを使用するといった形で授業を展開した。また、これに基づき、既存の教科書に代わるものとして、ストーリー性を持たせたモデル会話集と重要表現の練習を組み込んだ教材を試作した。授業の学期終了時にアンケートを実施した結果、教材に対する20の評価項目すべてに関して肯定的評価を受けたという。

劉・徐(2017)では、中国におけるビジネス日本語教材の現状について、中国における現在唯一の上級ビジネス日本語総合教材『*商務日本語精読(上級)*』を例に、分析をした。同教材では、本文は新聞記事をはじめ、論説文や説明文、ビジネス文書から構成されているが、内容に抽象的な説明が多く、分かりにくいいため、学生の学習意欲向上に資する内容の面白さが欠けているという問題点を指摘した。また、『*標準商務*』について、具体的な分析がないが、初・中上級学習者に適用すると評価している。

寅丸他(2017)では、1980年代から2017年まで出版されたビジネス日本語教材のパイロット調査を通じて、教材から見たビジネス日本語教育観の変遷を概観した。その結果、ビジネス日本語教育の分野において、ビジネス日本語教育の目的や対象者、その内容が著しく変わってきたことが窺えた。主な変化は「①初中級レベルのビジネス日本語教科書の他に、上級のビジネス日本語教科書も必要となっている、②文書・メールの書き方やIT業務といった特定の目的向けの教科書が出てきた、③課題解決能力や問題解決能力、異文化理解能力を育成するための教科書や、ケース学習、企業研究などを学習内容とする教科書が出版されるようになった(寅丸他2017:117)」の3点が挙げられている。

2.4.4 シラバス分析

饗場他(2018)は、ビジネス日本語教材のシラバスに焦点を当て、1987年から2015年までのビジネス日本語教科書46冊を対象に、「構造シラバス・機能シラバス・場面シラバス・技能シラバス・マナー・その他」の6つのカテゴリーに分けて、年代別に教科書の内容とその背景について調査・考察を行った。まず、どの年代も、構造シラバスではなく、場面シラバスや機能シラバスが比較的良好に用いられることが分かる。続いて、年代別に見ると、1980年代の教科書から、目的(ビジネス)達成のために有効なシラバスの選択や複合・組み合わせの工夫の模索が見られた。1990年代の教科書から、プレゼンテーション、ロールプレイ、ビジネスシミュレーションなどの活動による高度でコミュニケーションなビジネス日本語のニーズが窺えた。2000年代の教科書から、機能シラバスと他のシラバスが併用され、学習者の拡大と細分化、そして目的や内容の個別化と焦点化に合わせたビジネス日本語教科書全体の多様化が進んでいることが分かる。さらに、2010年以降の教科書から、広義のタスクシラバスとも呼べるようなものが入り入れられ、言語の形式より言語の運用に重点を置いた学習活動を主軸に、仕事で必要とされる能力に着目し、コミュニケーションな学習活動によってその能力の育成を図ることが教科書の主な狙いであるが見える。また、今後の課題として、自律的で協働的な学習重視の方向に向けて、「ビジネス能力養成型」の教科書の開発を挙げた。

2.4.5 本節のまとめ

このように、ビジネス日本語教育に使用される教材に対して、いくつかの面からの分析が行われてきた。まず、ビジネスパーソンの使用語彙の調査結果や語彙の特徴についての記述は、シラバス作成時の教授語彙の選択に参考になる。次に、ビジネス日本語教材に敬語およびビジネスコミュニケーションと関連した待遇表現、また、非言語面におけるビジネスマナーも盛り込むべきである。続いて、日本の文化だけでなく、自国の文化背景を考慮に入れたビジネス日本語教材が望まれている。それに、学習者の日本語能力のみならず、問題解決能力と異文化調整能力の育成のための会話や練習も教材内容にすべきである。つまり、課題遂行能力の養成を目指すことがビジネス日本語教材の構成の重要な柱となっている点が特徴的である(饗場他 2018:113)。

2.5 先行研究から残された課題

以上のように、本章では、日本と中国におけるビジネス日本語教育についての先行研究を「ビジネス日本語のニーズと使用実態」・「ビジネス日本語の教育実践の現状と課題」・

「ビジネス日本語教育における文化教育」・「ビジネス日本語教材分析」という4つの面から考察を行ってきた。これらの先行研究を通して、日本と中国におけるビジネス日本語教育の全貌をある程度把握することができたと思われる。

諸研究を見ても分かるように、ビジネス日本語教育では、基礎的な日本語能力、ビジネス日本語能力の育成のみならず、異文化理解能力、異文化間コミュニケーション能力、問題解決能力、さらに自律学習能力の養成の重要性なども指摘されている。また、ビジネス日本語教科書から見たビジネス日本語教育観として、「①初中級レベルのビジネス日本語から高度で実践的なビジネス日本語へ、②総合的なビジネス日本語から専門技能に特化したビジネス日本語へ、③ビジネス技能の向上から「社会人基礎力」の育成へ(寅丸 2017)」が挙げられている。

また、「ビジネス日本語教育の基本は日本語であり、会話や聴解能力など学生の日本語運用能力を上げるのが終始重要な課題である(孫 2013)」や「日系企業の採用ポイントは「日本語能力」であり、採用基準は日本語能力試験(N1)の合格となっていることから、ビジネス日本語の基本は基礎的な日本語能力であることが分かる。日本語の基礎をしっかりと固めないと高いレベルで次の方向に行けないことが自明のことであり、「聞く・話す・読む・書く・訳す」という5つの基本的な能力を養い、学生の日本語運用能力を上げるのは重要な課題である(余 2017)」と述べられているように、学習者自分で問題を解決して、自分でビジネス場面で必要とされる各能力を維持して発展させていく上級・超級まで進むには、初級から中上級までのビジネス日本語教育は、非常に重要な役割を果たしていると考えられる。

しかし、中国では、ビジネス日本語教育が盛んに行われてきたにもかかわらず、先行研究を見ると、それについての研究がまだ足りない。特に、中国で出版されたビジネス日本語基礎教材についての分析は極めて少ない。これは、中国におけるビジネス日本語教育の問題点であるビジネス日本語基礎教材の不足とも関係している。それに、これまでの教材分析を見ると、教科書の中にある個別学習項目を対象に、例えば、語彙、言葉遣い、待遇表現などを対象にしての分析は行われていたが、ビジネス日本語基礎教材全体についての分析は、管見の及ぶ限りでは、まだ存在しない。

そこで、本研究では、中国で出版された唯一のビジネス日本語総合教材『標準商務』全4冊を資料として、教材内容における特徴や問題点を具体化したうえで、改善提案を提出したいと考える。

第3章 中国の大学ビジネス日本語の教育内容の再検討のための理論的根拠

本章では、目的・言語観・教育観および学習観の3つの面から、中国の大学ビジネス日本語の教育内容の再検討のための理論的論拠について概観する。

3.1 目的から見た教育内容

3.1.1 ESP(English for Specific Purposes)

ESPとは、English for Specific Purposesの略であり、文学を中心とする伝統的な英語教育への反動から、1960年代にイギリスで使われ始めた実用主義的な言語教育・学習観である。ESPは、学習者の特定の目的に合わせた「実用的な目的の遂行」や「特殊な専門分野での意思疎通」に対応する英語教育であることが主な特徴である。その中には、外国旅行のための英会話コースや特別な分野におけるコミュニケーション活動を目的としたコースなども含まれる。

ESPは、1970年代にはアメリカの英語教育にも取り入れられるようになった。日本においては、1970年代の後半から、特別な語彙・表現を学習する必要がある日本語学習者のために、ESPやコースデザイン(Course Design)の理論を応用した分野別教育、JSP(Japanese for Specific Purposes)が行われ始め、その後、外国人ビジネス関係者を対象としたビジネス日本語教育に採用されることになった。

ESP理論は、学習者の現在と将来の学習ニーズを目的とした、専門的なジャンルに向けた言語学習理論である。「多面性」という特徴があり、専門分野の英語ジャンル自体に対する研究、たとえば、英語のレジスターやジャンル分析や特殊な専門分野における英語の言葉、文型、テキストなどの特徴に関する研究を含む。ESPのジャンルの概念とは、学問的背景や職業などに固有の、同質性が認められる文書あるいは口語のパターンを言う。

また、ESPのもう1つの特徴として、外国語学習者が所属する社会でのニーズを分析し、そのニーズに基づいて教育や学習を行うことがあり、学習者のニーズ分析に関する研究や特定されたニーズに向けての英語教材の編集、シラバスの設計、教授法などもその研究分野としている。そして、開放的な理論体系として、教育課程における研究が重視される場所に特徴があり、その蓄積が理論のさらなる発展に貢献している。ESPは、日本でJSPを生み出したように、英語のみならず一般の教育の方法論である。

ビジネス日本語教育は、ESPからは少なくとも以下の2点を学ぶことができる。

- ①「実用的な目的」を持つ「特殊な専門分野」であるビジネス日本語教育は、一般的な日本語教育とは異なる。この実用的な目的上の特徴によって、ビジネス日本語教育に

は、次の点で明らかな特徴がある。

a) 学習者の特定のニーズに基づき、一定の到達目標が設けられる。目標言語が使用される場面、使用される語彙、必要な文法の知識、談話能力などが具体的な学習目標となる。特定のニーズが、目標言語のジャンルを特定するということである。

b) 学習者の特定のニーズに密接した課程の設計が要求される。したがって、教育の目標をなるべく早く実現できるように、必要性の低い要素を学習項目から除外する。

c) 実用性がより重視されるため、特定のニーズに合う教授方法の採用が必要とされ、確実な成果を上げることが要求される。

②教育内容は、業務上の必要性を優先する。

ESPの本質的特徴は、ニーズによって設計される、目的に合った教授法・活動方法・訓練方法を使うということである。また、目的に合った語彙、文法、レジスターなどの言語学習、コミュニケーションスキル学習、ディスコース学習を教育の柱とする。

3.1.2 コミュニカティブ・アプローチ

コミュニカティブ・アプローチ(Communicative Approach)は、伝達能力の育成に重点を置く教授法とされる側面と、1970年代の初頭に開発された、実用性の高いコミュニケーション重視のさまざまな外国語の教授法の総称とされる側面がある。当時のアメリカなどでは、英語教育において、文型教育に重きを置くオーディオリンガル・アプローチ(Audio-lingual Approach)が批判され、コミュニケーション能力に重点を置く、コミュニカティブ・アプローチと名づけられたさまざまな教授法が開発されてきた。

ヨーロッパにおいても、1971年に設置された欧州協議会文化交流委員会が、ヨーロッパで国際的に活動する成人・社会人の社会的・職業的ニーズを分析し、言語教育を言語構造の学習に焦点を当てるのではなく、言語の実用コミュニケーションを中心にしたものに転換させるべく、言語の概念や機能を基準とした「概念・機能シラバス(Notional/Functional Syllabus)」を公表した。このコミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング(Communicative Language Teaching)と呼ばれる教育方式は、その目的や言語観・教育観が、アメリカのコミュニカティブ・アプローチと同様の基盤に立っていると考えられる。

ビジネス日本語教育も、実用コミュニケーションを志向するという面で、コミュニカティブ・アプローチと同一の路線に立つものと考えられる。

コミュニカティブ・アプローチは、詳しく規定された指導方法や指導技術を志向するものではないが、その下で多様な指導方法や技術が生まれてきた「源」とでも呼ぶべき性格と言ってもいい。したがって、コミュニカティブ・アプローチによるビジネス日本語の教育を行う目的、およびその目的に基づく教育内容は次のような特徴を持っている。

a) 学習者の学習内容への関心を向上させること。

これは、学習者が言語学習を通して何を学習するか注目するということである。し

たがって、教育内容の面では、学習能力の養成という教育目的が出てくる。

b) 学習者の社会性を高めること。

これは人間の持つ本来的な欲求を言語学習の中に位置づけ、取り込むことである。これは教育内容の面では、社会性の提起につながる日本語の学習のあり方の強調や、学習者の社会の一構成員であるという事実に着目させる教育内容の設定、社会的常識と社会的交流能力の養成を図る教育内容の機能強化などにつながっている。

c) 学習者の異文化性に注目すること。

この目的を目指して、教育の内容において、異文化接触を教育内容に導入したり、多文化の視角を持って、異文化への包容力を高めたりする教育内容を盛り込むことが必至となる。

以上の3つの点で、コミュニカティブ・アプローチは、ビジネス日本語教育のような異なる文化間での人的交流を主体とする言語教育の教授法としてふさわしいと考えられる。

3.1.3 CBI(Content-Based Instruction)

CBI「内容重視の言語教育(Content-Based Instruction)」という概念は、基本文型を体系的に教育する「文型中心教育」と異なり、言語的なシラバスなどによらず、学習者が習得する情報や内容を学ぶところに言語学習を組み込む教授法で、第二次大戦後から始まっている。Krahnke(1987: 65)は、「この方法では目標言語を使って内容や情報を教える。言語を内容から切り離して単独で指導することは、ほとんどあるいはまったくない」と定義している。つまり、言語は思考・伝達的手段であり、思考や伝達の内容を先に考え、その次にそれにふさわしい言語形式を与える(岡崎 1994: 231)という考え方である。すなわち、CBIは言語教育と教科教育を統合した教授法である(Brinton, Snow & Wesche 1989)。

ビジネス日本語教育も、言語教育とビジネス活動に役立つ情報や内容の総合教育であり、CBIとの共通点が多いと考えられる。

特に、教師側では、学習者に知識を提供するだけでなく、学習者が将来、社会、あるいはコミュニティーにどのようにかかわるべきか、考えさせることを中心とする内容教育が大切である。それを実現するためには、学習者が社会に能動的にかかわることを考えながら、学習者の位置する現状がどのようなものかを認識し、その現状を全面的にとらえることが重要だと言える。それをめぐって、初期の教育段階から、学習者の自己思考能力、分析能力、責任力を養うことを目標とする内容重視の日本語教育が必要とされる。

一方、内容重視の日本語教育では、擬似のコミュニケーションではなく、実際のコミュニケーションを体験しながら学習するということが重視されている。このような内容重視を表す教室活動としてプロジェクトワークやシミュレーションなどが挙げられる(岡崎 1994: 231)。これもビジネス日本語教育の中で広く応用されているところである。ビジネス世界を含む実際のコミュニケーションでは、言語の利用される方法や知識は有機的なもの

ので、常に変化しているものである。ある時点や場面での言語の使用知識をいかに生かすかを重視することは、内容重視の日本語教育のもう1つの目的でもあると述べたい。したがって、CBIをビジネス日本語教育の体系に適用する意義は大きい。

3.2 言語観から見た教育内容

3.2.1 コミュニカティブ・アプローチの言語観

ESPの言語観は、基本的にコミュニカティブ・アプローチが外国語教育の中心的教授法になってきた時代に形成されたものであるため、教授法の理念は基本的にコミュニカティブ・アプローチのそれと同じである。

コミュニカティブ・アプローチの言語観は、以下のとおりである。

- ①言語は意味を表す体系である。
- ②言語の主要機能は、相互作用(interaction)と伝達(communication)である。
- ③言語構造は、その機能的、伝達的な使用を反映している。
- ④言語の主要な単位は、単なる文法や構造の要素ではなく、談話で示される機能的な、コミュニカティブな意味のカテゴリーである。

(高見澤(2010)pp.5-6)

このように、コミュニカティブ・アプローチは、その言語観として、言語をコミュニケーションの手段であると考えていることから、特殊な言語能力観を持っている。現実求められるコミュニケーションのさまざまな能力を、社会言語学者 Hymes(1972)の影響を強く受けた Canale(1983 : 2-25)は次のように分類している。

- ①文法能力(grammatical competence)
- ②社会言語能力(sociolinguistic competence)
- ③談話能力(discourse competence)
- ④ストラテジー能力(strategic competence)

これらの能力は、ビジネス日本語教育においても、すべて必要な能力となり、その育成が教育の対象に盛り込まれるべきであると考えられる。その到達目標は、文法や言語使用の正確さの獲得よりも、言語使用を通して実践的な効果を挙げることに重きを置いている。つまり、ビジネス活動において、効果のあるコミュニケーションができなければ、ビジネ

ス日本語能力があるとは言えないのである。

以上のような能力の養成をめざして、コミュニカティブ・アプローチは、すべての文法項目を、順を追って教えることは考えない。その代わりに、学習者のニーズあるいは必要度に応じて、シラバスの中において何を教えるかを決めるという教育システムが導入されている。そして、そのニーズと必要度を配慮する際に配慮すべきところは、そのコミュニケーションが行われる状況であり、話題や役割、場などの概念が当てはめられている。

一方、このようなシラバスの運用にあたっては、同じクラスの学習者が同じニーズを持つことが必要とされる。学習目標が一致しているうえ、習いたい内容も同じであるため、学習者が必要とする概念や機能を選ぶことが容易となり、学習意欲と効率の向上にもつながりやすい。

以上述べられてきたニーズ重視の教育立場に基づき、コミュニカティブ・アプローチの教育指導法は、次のようないくつかの原則を貫かなければならないとされている。

1 つ目は、クラスで行われるコミュニケーション活動では、言語や文法の知識で何ができるかを知っていなければならないということが挙げられる。

2 つ目は、文型などの知識を教えるのではなく、文脈全体をいかに捉える、つまり、コミュニケーションの流れを教えることが重視されるということである。

3 つ目は、情報伝達の過程を取り入れて訓練することである。

4 つ目は、教師が学習者のコミュニケーションへの積極的な参加を促す環境を整えることと言える。すなわち、教師は、設定する枠組みの中で、コミュニケーション活動のクラスでの調和を保證することがその任務なのである。

以上は、いずれもコミュニカティブ・アプローチの言語間に基づく教育内容と教育理念である。

3.2.2 CBI(Content-based Instruction)の言語理論

CBI では、言語の本質に関する多くの仮説を取り入れて理論的基盤にしているが、基本的観点は以下のとおりである。

- ①言語はテキストと談話に基づく。
- ②言語運用は統合的なスキルに依存している。
- ③言語には目的がある。

(高見澤(2010)pp.9 -10)

上述の、言語と内容を同時に学ぶべきだという主張は、ビジネス日本語と共通するところである。

また、言語教育の現場は、多文化の交流が行われている場でもあるため、CBI では、以

上の3つの理論的基盤のほかに、多言語・多文化共生の教育現場を作る新たな言語理論の構築が必要とされる。つまり、内容重視の日本語教育は、内容そのものの多文化性を配慮に入れる必要があるということになる。

具体的に言うと、外国人学習者が日本語の話される地域へ融合する際には、彼らの多様な言語と文化の背景を尊重しなければならない。また、学習者自身も、単一の文化・言語を志向するのではなく、多言語と多文化の共生を志向する社会を構造するための一員となるということの意味する。この中で「共生日本語」という概念が新たに提出されてくる。共生日本語は、日本語母語話者に内在された日本語ではなく、母語話者と非母語話者の間で交流されていることを通して、新しく創造される日本語である(岡崎 2002)。

3.3 教育観と学習観から見た教育内容

3.3.1 コミュニカティブ・アプローチの指導原理

ESPの教育観および学習観は、基本的にコミュニカティブ・アプローチが外国語教育の中心的教授法になってきた時代に形成されたものであるため、基本的にコミュニカティブ・アプローチのそれと同じである。

コミュニカティブ・アプローチの基本的な指導方針として、モロウ(Keith Morrow)は、次の5原則を提示している。

原則1：自分が何をしているかを知るべし。

原則2：全体は部分の集合体だけでない。

原則3：伝達過程も言語形式と同じように重要である。

原則4：学ぶためにやってみること。

原則5：誤りは必ずしも誤りではない。

(小笠原(訳) (1984)pp.57-68)

これらの原則は、すべてビジネス日本語教育指導の準拠するところとなっている。

3.3.2 CBI(Content-based Instruction)の学習理論

CBIは、教科内容を外国語で行うことを提唱した教育法として、教科学習を通じて、外国語を利用して、内容について関心を持ち、理解しようとする教育法である。

CBIの学習理論の主要な仮説は、下記のとおりである。

- ①学習者が学習中の情報(=教科内容)に興味があり、将来に役に立ち、目標達成に必要な情報と認める場合に、言語学習が最も成功する可能性が生まれる。
- ②教科内容によっては、言語学習の基礎として特に有用なものもある。
- ③教科内容が学習者のニーズに合致した場合、学習者の学習が促進される。
- ④教育は学習者のこれまでの経験に基づいて行われる。

(高見澤(2010) pp.10-11)

以上のような理論的仮設によって、CBIには、いくつかの利点が挙げられる。1つは、学習者の積極的な学習を促すことである。これは Grabe and Stoller(1997)の言及した利点の1つで、このような授業形態を通して、外国語の習得に必要とされる理解可能なインプットを積極的に受け入れる機会が得られるのである。一方、CBIでは、アウトプットも重要な要素として、その力を培うことも大切だとされている。そして、言葉をアウトプットするためには表出する機会を作らなければならないという観点をふまえ、内容重視のCBI授業では、学習者は他人と意見を交換し、互いに意味のやり取りを行うことが容易に実現できると言える。

一方、CBIは、1980年代のアメリカで、第二言語としての英語の授業においてはじめて運用されて発展し、今日にいたっている。この歴史的な背景から見れば、CBIは、そもそも主に英語を通して教科内容を学習し、第二言語である英語の能力と強化の知識を同時に習得させることを目的とする教育法だったのであるが、第二言語としての日本語の教育にいかにかかすについても、多くの研究家が成果を上げている。たとえば、岡崎(2002)は、多言語・多文化共生社会における日本語教育の視点から、内容重視の日本語教育方法を打ち立てている。その中では、内容そのものがこれまでの「教科」や「専門」という分野から一挙に異文化の共生という方向へと転換させられている。

CBIの理論では、日本で行われる日本語教育の状況の変化を「学習者の多様化」ととらえ、教育の環境の変化に基づき、現在進行しつつある日本社会の多言語化・多文化化の動態に従って、内容を調整し、目的を転換する必要性が述べられている。その深層には、言語は文化と切り離せないという素朴な考え方が根ざしていると考えられる。そのような枠組みのもとで、CBIのもう1つの利点は、教育の場で実現する多言語・多文化の交流、および教育の成果として期待できる日本語と多言語、日本文化と多文化との交流融合にある。

以上から見ると、CBIの学習理論の特徴は、他の言語教授法理論からはかけ離れている。その基本的な方針は、学習者が興味のある分野の内容を習得することにより、学習意欲が高められ、学習効率も向上するということである。すなわち、言語能力の熟達度よりも、教科内容の理解を優先している。ビジネス日本語教育も、教育観・学習観については同様な傾向にあると言える。

3.4 終わりに

以上のように、ビジネス日本語の教育によく利用されている理論は、教育の目的、依拠する言語理論、教育観および学習観という3つの方面によって、それぞれ重視するところが異なっている。これらを、いかにビジネス日本語教育の場に生かすかが、研究の意義のあるところだと思われる。このような理論体系の中では、言語習得理論、テキスト理論、ジャンルの理論などの多くの理論がますます体系化され、言語分野からの影響がより強くなっている。このような言語理論は、具体的な教育の現場において、カリキュラム設定、言語教育の方法、および評価体系の充実などに役立っている。

だが、言語理論の発展だけではまだ十分とは言えない。そのほかに、社会・文化機能を重視する文化理論、異文化コミュニケーション理論、教育学習理論、教授法の研究も重要な役割を果たしている。こうした背景の中で、理論同士が相互に影響し合い、それぞれの発展と成果を成し遂げている。

それを背景に、言葉と文化を結ぶ日本語の教育が細川(2002)によって提唱されている。その中における文化の概念は、知識としての文化ではなく、能力としての文化をどのように体得するかが言語習得の重要な課題となるということである。こうした文化重視の方向性は、技能型教育を軽視するものではない。ただ、技能重視の日本語教育においても、確かな文化的理念を持ったうえでの言語技術教育および習得がなければならないと述べているのである。

今後は、以上のような外国語教育の理論と実践の多様化を背景に、内容重視の日本語教育という新しい動向を見据えて教育の実用化を目指すべきである。つまり、文化と日本語教育をつなぐことで、多文化・多言語交流の重要性を理解するだけでなく、どのような具体的なスキルで、文化と社会に参加するかにかかわるといった教育観の構築も必要であると考えられる。これによって、内容重視の日本語教育の理論からヒントを得、さらに実践で内容重視の日本語教育を発展させられると期待される。この点で、確かに岡崎(2009)で述べられたように、言語教育は「生き方を考える方法論」を見出す場であり、その教育には常に4つの指針が絡んでいる。それぞれは「①世界はどうなっているのか、②その中でどちらにむかっているのか、③他者と自身がどんな関係にあるべきか、④自分とは何か」の4つである。教育の場で、CBI型の教育によって、学習者に積極的にこれらの課題を考えさせることで、社会的な思考を実践できるようにさせ、かつ具体的な言語技能を身につける原動力と方向性を与えることができるのではないかと考える。

第4章 『標準商務』の教材内容と構成

4.1 はじめに

第3章では、中国の大学ビジネス日本語の教育内容の再検討のための理論的根拠について考察を行った。具体的には、目的から見た教育内容・言語観から見た教育内容・教育観および学習観から見た教育内容の3つの面から詳述した。

このようにして、ビジネス日本語教育の理論的根拠をある程度把握することができたと考える。しかし、先行研究の検討の際にも述べたように、実践面についての研究、すなわち、ビジネス日本語教育の現場で用いられているビジネス日本語教材についての調査・分析があまりなされていないことが指摘されてきた。特に、ビジネス日本語教材の内容全体についての調査・分析は、管見の及ぶ限りでは、まだないのが現状である。

そこで、本研究では、序章でも紹介した、中国の多くの大学で幅広く使用されている、中国唯一のビジネス日本語総合教材『標準商務』全4冊を資料として、同教材の内容全体について調査・分析を行う。具体的には、第4章で教材内容と構成について解説したうえで、第5章で教材内容を細分化してさらに考察を行う。同教材の内容全体についての検討を通して、今後の中国の大学ビジネス日本語の教育内容の改善や新たな教材開発などに向けて有益な示唆を得られればと思う。

4.2 問題の所在

前述のように、現在の中国の大学ビジネス日本語教育に関しては、そもそも、その基礎となるビジネス日本語教材の内容全体についての調査・分析がまだないことから、現行のビジネス日本語総合教材である『標準商務』全4冊を対象として、その内容を分析し、批判的に把握する必要があると考える。

4.3 研究の目的と課題

本章は、『標準商務』の全体的な解説を行うことを通して、同教材の内容の全体像を明らかにすることを目的とする。

このため、具体的には、以下の課題を設定する。

研究課題：『標準商務』には、ビジネス日本語教材としてどのような特徴が見られるか。

この課題の解決を通じて、同教材の内容全体を把握するだけでなく、教材内容において

改善すべき点も明らかにする。それにより、ビジネス日本語総合教材の教育内容の改善についても提案できるものとする。

4.4 研究の方法

『標準商務』の特徴を把握するために、同教材について分析をする必要がある。教材分析の視点については、吉岡(2012)は、次の 15 を挙げている。すなわち、「編纂方針」・「学習対象者」・「レベル」・「学習内容」・「シラバス」・「具体的な学習項目とその量や配列」・「練習問題の内容や練習形態」・「指導法」・「学習時間数」・「構成」・「媒体」・「媒介語」・「自習の可能性」・「付属教材」・「体裁、価格、挿絵など」の各視点である。本研究は、吉岡(2012)で挙げられた以上の視点を参考に、同教材の特徴について検討していく。ただ、「媒体」・「媒介語」・「自習の可能性」・「付属教材」・「体裁、価格、挿絵など」の 5 つの視点は、「その他」としてまとめることとした。

また、その中で、「具体的な学習項目とその量や配列」と言えば、主に、語彙、文法、本文、ビジネス事情などが挙げられるが、これらと「練習問題の内容や練習形態」を合わせて、教材内容の細分化の対象として、第 5 章で調査・分析を行うこととした。

4.5 『標準商務』の特徴

以下、上述の視点から、具体的に同教材の特徴について検討する。

4.5.1 編集方針

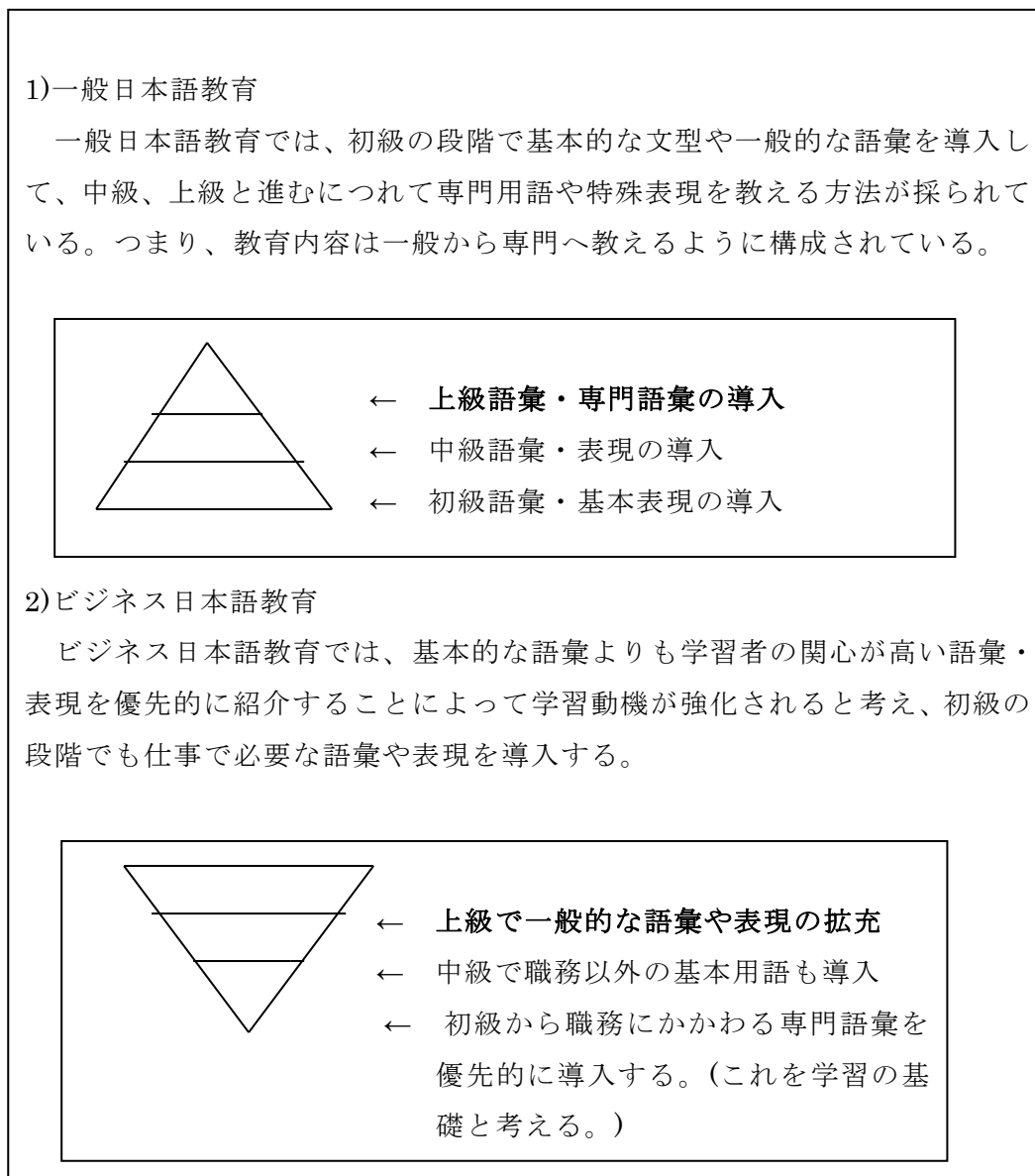
同教材を編集する際に、第 3 章で述べた中国の大学ビジネス日本語教育の理論的根拠に基づいて、一般的な日本語教育と比べての、ビジネス日本語教育の性格を考慮したうえで、下記の指針にしたがって、筆者が『標準商務』の制作に加わった。

4.5.1.1 学習者中心の言語教育であること

学習者中心の言語教育観では、学習者のニーズを重視し、学習者に合わせて教育内容を提供する。高見澤(2010 : 3)は、目的別英語教育(ESP : English for Specific Purposes)では、社会人学習者は一般的に業務に役立つ語彙や表現に関心が高く、同じ文型の習得でも内容に関心のある表現のほうが容易に記憶でき、その内容でのコミュニケーションを行うことによって習得も容易になると述べているが、ESP の学習者と同様、ビジネス日本語学習者も関心の高い内容の習得を優先すれば、学習効果が上がるものと考えられる。したが

って、教育内容の配列は、【表 4-1】に示すように、一般日本語教育とは異なり、ESP と同じ方針によって行うべきである。

【表 4-1】一般日本語教育とビジネス日本語教育における教育内容の配列



また、上述のように、学習者の興味を引く内容や、学習者が将来必要とする内容は、学習結果が「長期的記憶」に保存されることを助ける。学習の成果は、基本的には、導入された学習内容を理解し、それを長期的記憶に転換して、記憶として保持することにあるとすれば、効率的な学習とは、学習内容の効率的な「長期的記憶化」にあるが、それを促進するのは学習内容が学習者にとって「興味深い内容」、「必要性の高い内容」であるということである。その点でも、ビジネス日本語教育には、一般日本語教育にない特徴が存在する。

例えば、『標準商務』(第1冊第1課)の「関連語彙」には「仕事の名前」が入れている。

ここから、初級段階から職業に関する専門語彙を優先的に導入していることが分かる。具体的な例は、「5.6.1.2 語彙の所属分野」を参照されたい。

4.5.1.2 言語構造より言語使用を重んじること

言語構造の学習(文法能力・言語能力の育成)を基本とする一般日本語教育と違って、ビジネス日本語教育の基本は、言語構造の学習ではなく、実用的な意志伝達にかかわる言語の使用法の指導にあると考えられる。そのため、学習する文法項目の配列は、従来の学校文法の順序ではなく、もっぱら使用場面・文脈が中心で、その場その場での文法の働きは最小限に解説するに止める。

例えば、『標準商務』(第1冊第5課)に「(わたしは)いつも6時半に起きます。(わたしは)今朝も6時半に起きました。」があるが、文法解説は次のようになっており、基本的な文構造の枠組みを示すのみで、いたって簡潔である。

(わたしは)いつも6時半に起きます。

(わたしは)今朝も6時半に起きました。

V ます / ません

V ました / ませんでした

| | ～ます | ～ません | ～ました | ～ませんでした |
|-------|-------|--------|--------|-----------|
| 起きます | 起きます | 起きません | 起きました | 起きませんでした |
| 寝ます | 寝ます | 寝ません | 寝ました | 寝ませんでした |
| 働きます | 働きます | 働きません | 働きました | 働きませんでした |
| 終わります | 終わります | 終わりません | 終わりました | 終わりませんでした |
| 休みます | 休みます | 休みません | 休みました | 休みませんでした |
| 勉強します | 勉強します | 勉強しません | 勉強しました | 勉強しませんでした |

①木村さんは9時から6時まで働きます。

②A：土曜日、働きますか。

B：はい、働きます。

③A：日曜日、働きますか。

B：いいえ、働きません。

④きのう、田中さんは休みました。

⑤A：先週の土曜日、休みましたか。

B：はい、休みました。

⑥A：日曜日にも休みましたか。

B: いいえ、休みませんでした。

(『標準商務』(第1冊第5課) pp.138-139)

4.5.1.3 理論的より実践的であること

ビジネス日本語教育は、「分かる」より「できる」言語教育であるので、実践的な面に重きを置くべきである。このことは、教育内容のあらゆる面に現れるが、教科書の「練習」もその重要な一例である。同教材の「練習」では、実践性を貫き、設定した場面や使う材料がそのままビジネス活動に使用できることを重視する。以下の練習問題の内容を見れば、この点が明らかになる。

A: 今日の2時に来客がありますから、お茶を出してください。

B: はい。

A: それから、受付の人に、お客様が来たら応接室へ案内するように伝えてください。

B: わかりました。

- ① 来月の15日に企画会議があります ・ 資料を作成します / 出席者全員 ・ 会議の資料が届きます ・ よく読んでから出席します ・ 連絡します
- ② 今週末にビジネスのセミナーがあります ・ 申し込みます / 事務局の人 ・ 入金を確認します ・ こちらに伝えます ・ お願いします
- ③ あさってはプレゼン(テーション)の本番です ・ 発表の練習をします / 斉藤主任 ・ あした時間があります ・ 練習を見てもらえます ・ お願いします

(『標準商務』(第2冊第8課) p.181)

また、練習を通して実践的な学習効果を上げることが肝要である。学習効果が上げられる練習にするために、機械的な練習の代わりに、意味のある練習や意思伝達ができる練習をするべきであると考えられる。同教材の第3冊の各課における「会話練習」は、基本的には、「ロールカード→会話の流れ→会話例→練習」という流れで構成されており、ロールプレイ演習によって、実践的な会話能力が身につくように構成されている。具体的な例は、次章の「5.6.6 コミュニケーション機能」の「⑥ロールプレイ演習」の内容を参照されたい。

4.5.1.4 言語能力より社会言語学的能力を重視すること

待遇表現を中心とする社会言語学的能力は、理想的な人間関係の構築やビジネスの成功につながるもので、面倒な表現であっても学習者は熱心に学ぶ。そのため、同教材は、内容の重点として、初級から中上級まで一貫して尊敬表現、謙譲表現、丁寧表現などの狭義の敬語表現を始め、幅広く待遇表現の説明や練習を行う。例えば、『標準商務』(第3冊第2

課)の「解説と会話基礎練習」における「アポイント」についての解説や挨拶表現の提示は、以下のとおりであり、単なる狭義敬語の解説に終わらないことが明白である。

相手の会社を訪ねる場合、通常、事前に訪ねる場所や日時について打ち合わせて約束をする。この約束を「アポイントメント」と言うが、長いので一般的には「アポイント」もしくは「アポ」と略される。約束をすることは「アポイントを取る」あるいは「アポを取る」と言う。

アポイントを取る際は、いきなり本題に入らず、軽く内容を話して申し入れをし、場所や日時を打ち合わせる。

1. 電話で挨拶をする

| 他社の人への挨拶 |
|---|
| (初めて電話をかける相手に対して) A：初めてお電話させていただきます。 B：はい、何でしょうか。 (2回目以降の電話をかける相手に対して) A：いつもお世話になっております。 B：こちらこそお世話になっております。 |

| 自社の人への挨拶 |
|--|
| A：お疲れ様です。 B：お疲れ様です。 (対等な関係の相手に対して)A：お疲れ様。 B：お疲れ様。 |

(以下、省略)

(『標準商務』(第3冊第2課)p.48)

4.5.1.5 単なる言語運用能力より総合的なコミュニケーション能力を重視すること

ビジネス日本語教育の目標は、学習者のビジネス日本語コミュニケーション能力の育成と伸長にある。ビジネス日本語コミュニケーション能力には、ビジネスの面から考えると、少なくとも以下のような能力や知識が含まれる。

- ① ビジネス活動に必要な語彙や表現の知識があり、適切に運用できる能力
- ② 日本人がビジネス活動において使用する各種表現の「意図」が理解できる能力
- ③ ビジネス場面に欠かせない敬意表現の適切な運用能力

- ④ 日本人独特の配慮表現や婉曲表現についての知識と対応能力
- ⑤ 日本人とのビジネス活動に不可欠なビジネスマナーやビジネス慣行に関する知識

学習者の総合的なビジネス日本語コミュニケーション能力を育成するため、すべての教育内容は、特定のコミュニケーション機能の実現を目指すように設定すべきであると考えられている。教材の「会話」は、その重要な働きを発揮できる項目の1つである。例えば、『標準商務』（第3冊第1課）のテーマは「依頼」であるが、ここでは、相手の立場に立った言語表現が日本人の話し方の論理であることを、本文で実例を使って解説したうえで、「会話」で異なる依頼場面を設定し、また異なる言語表現を使用するなどして、学習者に強い印象を与えている。具体的な例は、次章の「5.6.6 コミュニケーション機能」の「③具体例示」から「⑥ロールプレイ演習」までの内容を参照されたい。

4.5.1.6 ビジネス知識、ビジネスマナーや社会文化知識が不可欠であること

ビジネス日本語の教育内容は、ビジネス日本語能力に不可欠なビジネス知識、ビジネスマナーや社会文化知識をその中に織り込むだけでなく、それらを孤立させて羅列することを避け、言語知識と一体化するように図っている。例えば、『標準商務』（第3冊第3課）の「本文」は、以下のような「謝罪」に関する内容である。これによって、日本のビジネス文化の一部を紹介するとともに、中国における「謝罪」の表現と、その背景にある文化を意識化させて、日本のそれと比較させようとしている。

日本語の謝罪は、「ごめんなさい」・「すみません」・「申し訳ございません」の三種類が代表的なものです。「ごめんなさい」は、「許す」の意味の「免ずる(免じる)」という動詞が「ご～なさる(「なさる」の命令形が「なさい」)」という尊敬語の形式で用いられたものであり、「許してください」という意味です。「すみません」は「済む」という動詞の否定形です。「済む」は「気持ちが晴れる」という意味ですから、「すみません(「すみません」と発音されることが多い)」は「気持ちが晴れません」という意味で、謝る人の心の中の状態を表しています。「申し訳ございません」は「申し訳ない」という言葉の丁寧な言い方で、「謝罪の理由を説明しようもありません」という意味です。

では、この三つの謝罪表現はどのように使い分けられているのでしょうか。まず、「ごめんなさい」は許すことを相手に直接要求する表現です。それに対して「すみません」、「申し訳ございません」は間接的に謝罪の気持ちを表す表現です。直接的表現は心理的に近い関係の人に、間接的表現は心理的に距離をおくべき関係の人に用いられるのが一般的ですから、「ごめんなさい」は親しさを感じさせる謝罪表現で、「すみません」「申し訳ございません」は改まった感じを与える謝罪表現です。歩いていて知らない人がぶつかってきた場合、その人に「ごめんなさい」と言われると、あまり気分がよくないと言う人もいる

ようです。これは心理的に距離をおく必要がある関係の人に、親しさを感じさせる謝罪表現が使われたことによるものだと考えられます。ですから、「ごめんなさい」はビジネスの場で上司やお客様に対しては用いないのが普通です。それから、「すみません」と「申し訳ございません」ですが、「すみません」は「申し訳ございません」よりも広く用いられています。一方、「申し訳ございません」は、例えば上司と部下、お客様と店員といった関係のように強い立場と弱い立場という力関係がある場合に多く用いられています。

さて、もしお客様から買ったばかりのパソコンが動かないというクレームがあったら、どのように対応するでしょうか。クレームがあった場合は、どんなクレームであっても「ご迷惑をおかけしまして、誠に申し訳ございません」などと、まず謝罪するのが普通です。また、お客様の話を聞いてみると、明らかにお客様の操作が間違っていた場合でも、「私どものマニュアルが分かりにくかったようですね」などと述べて、謝罪するほうがお客様との関係がうまくいきます。日本人は他の国の人に比べてよく謝ると言われています。日本人は自分に非があった場合は、まず謝ります。そして、このクレーム対応のように、謝ることで人間関係の修復に努め、良好な人間関係を維持しようとする人が多いようです。

また、日本人は謝る時に言い訳や説明をあまり好みません。例えば、会社に遅刻した時に、謝罪の言葉を述べずに「今日は電車が混んでいて乗れませんでした」などと言い訳をして、遅刻を正当化するようなことは、好まれない行為です。言い訳よりもまずは「遅刻して申し訳ございませんでした」などと謝罪の言葉を述べるのが大切です。自分に非がある時にはまず謝るという行為は、日本の職場でいい人間関係を維持する上でとても重要なことなのです。

自分の国ではどのような謝り方をしているのでしょうか。謝罪のし方は文化間で違いがあるとされています。日本のビジネス社会で働く際に、戸惑うことがないように、自国の文化における謝罪のし方を振り返り、理解しておきましょう。

(『標準商務』(第3冊第3課)pp.64-66)

4.5.2 学習対象者

同教材の「本書が対象とする学習者と本書の特徴」では、次のように述べている。

本書は、日本企業や日系企業で勤務することを希望する者、あるいはそうした企業と取引関係にある企業で勤務することを希望する者を対象としている。そして、そのような学習者が、日本語学習の入門期から、日本社会や日本の一般的な企業文化、ビジネス習慣等にも慣れ親しんでいき、日本企業等で勤務するに際して、予備知識として持つべきことを自然に習得できるよう配慮した。

(『標準商務』(第1冊) p.6)

以上に述べたように、同教材は日本関係の仕事に従事するために、日本語学習をゼロから始めるビジネス日本語学習者に向けて編集されていることが分かる。中国のビジネス日本語教育は大学で行われることが多いことから、同教材の学習対象者は、主に中国の大学で日本語専攻の中にあるビジネスコースあるいはビジネス日本語専攻をしている大学生であると考えられる。

4.5.3 習得能力の到達目標水準

同教材は、4冊のテキストからなっており、第4冊の学習が終わったときに以下のレベルに達することを目指して編集されている。

- ① 中国教育部『基礎段階教学大綱』に定められている水準
- ② 日本語能力試験 2 級水準
- ③ STBJ 標準ビジネス日本語テストの BJ1 水準
- ④ BJT ビジネス日本語能力試験の J2 水準以上
- ⑤ CEFR(欧州共通参照枠)B2 水準程度

(『標準商務』(第1冊) p.6)

また、吉岡(2012)は、現行の日本語教材群は学習レベルが6段階に分けられるとしており、それは、それぞれ、初級・初中級・中級・中上級・上級・超上級(または超級)であると述べている。同教材は、その習得能力の到達目標水準から見ると、中上級に相当すると考える。

4.5.4 学習内容

学習内容から教材の種類を見ると、吉岡(2011)・田中(2013)は、「読解教材」、「聴解教材」、「会話教材」、「作文教材」、「発音教材」、「漢字教材」およびそれらを組み合わせたものである「総合教材(総合型教材)」などがあると述べている。すなわち、「総合教材」は、「文字」、「発音」、「語彙」、「文法」などの言語要素や、「読む」・「書く」・「話す」・「聞く」という4技能を総合的にバランスよく習得することを目標として作成された教材を指す。そのほとんどは、教科書の形を採っている。

同教材は、ビジネス日本語総合教材として、第1冊の「入門編」である「日本語の仮名と発音」において、「日本語の発音に慣れること」と「発音と表記を一致させること」を主な目的とし、基本的な挨拶表現、日本の地勢、歴史や社会の諸制度などの文化的な情報も紹介されている。

第1冊の本編から第4冊までの各課は、中国教育部『基礎段階教学大綱』に所収された

文法項目を中心に据えつつ、それが使われる場面や様態も意識しながら構成されている。具体的に言えば、学習者が、発音、語彙、文法・文型、文字といった言語知識の他に、読解、聴解、作文・文章表現、会話・口頭表現といった言語技能を基礎から総合的に学習し、また、前に述べたように、日本語学習の入門期から、日本社会や日本の一般的な企業文化、ビジネス慣習などを自然に習得することを通して、ビジネス日本語コミュニケーション能力を身につけられるように編集されていると考えられる。

4.5.5 シラバス

同教材は、全4冊からなっており、構造シラバス・機能シラバス・話題シラバスを組み合わせた複合シラバスで構成されている。具体的に言うと、第1冊・第2冊はビジネス場面重視の構造シラバスで、第3冊は機能シラバスで、第4冊は話題シラバスを採っている。

構造シラバスは、現行の多くの日本語教科書で採用されており、教えるべき項目を文型の形で提示したものである。たとえば、「～は～です」、「～はありますか」、「～ませんか」、「～てください」のような形である。構造シラバスの構成は、文法的に易しいものから難しいものへと教えていくのが普通である。一方、機能シラバスは、コミュニカティブ・アプローチの中心をなすシラバスとして、言語がコミュニケーションで果たす「機能」を集めて作成したものである。「機能」というのは、例えば、「依頼」、「断り」、「誘い」、「指示」のような、表現意図の類型である。さらに、話題シラバスは、学習者の学習目的となっている「話題」を収集して作成したものである。例えば、環境問題、日本のビジネス慣習、日本の衣食住の文化などが「話題」となる。話題シラバスは、内容の理解・学習に一定の読解力を要求するため、一般的には中・上級者向けであると考えられている。

ここで、同教材全4冊のテーマを整理し、【表4-2】に示す。そのテーマを参考に、同教材のシラバスについて解説していく。

まず、同教材の初級である第1冊・第2冊は、基礎的な言葉の正確さと運用能力の育成を中心にして中上級につなげることを目指している。しかし、学校や家庭生活などの場面を扱いながら文型教育を行う一般的な教科書と異なり、学習者がコミュニケーションする必要のあるビジネス場面をたくさん集めており、構造と内容を結びつけるようにしている。すなわち、ビジネス場面が言語使用の具体的な場面として提示されている構造シラバスなのである。【表4-2】を見ると、ビジネス場面で必要性の高いものを重視するという考えに基づき、その場面で使われている主な文型学習項目がテーマになっている課の数が多いことが分かる。具体的に課のテーマを見れば、第1冊の第3課「社員食堂は何時から何時までですか」、同第5課「来週の会議はいつですか」、第2冊の第2課「確認作業が終わった後で、私のところへ来てください」、同第4課「今、取引先へ行っています」などの

【表 4-2】『標準商務』におけるテーマ一覧³

| 課 | 第 1 冊 | 第 2 冊 | 第 3 冊 | 第 4 冊 |
|----|------------------|--------------------------|-----------|-------------|
| 1 | はじめまして、李正剛と申します | ルールや習慣を勉強したほうがいいです | 依頼 | 挨拶 |
| 2 | これは誰のペンですか | 確認作業が終わった後で、私のところへ来てください | アポイント | 訪問のマナー |
| 3 | 社員食堂は何時から何時までですか | 河口湖は「逆さ富士」が有名だよ | 謝罪 | 交通機関 |
| 4 | 駅の近くに本屋はありますか | 今、取引先へ行っています | 感謝 | 日本の食文化 |
| 5 | 来週の会議はいつですか | 来場するのは 70 人ぐらいでしょう | 自己紹介・他者紹介 | 日本の四季 |
| 6 | 一緒に飲みませんか | 3 時頃、行くことにしよう | 挨拶 | 商業主義 |
| 7 | 出張はいかがでしたか | 旅行会社へ行けば、手配してもらえます | 誘い | 縁起 |
| 8 | どちらが広いですか | 日本へ来てから生野菜を食べるようになりました | 指示 | 名前 |
| 9 | 新しいパソコンを買いに行きます | カップを割ってしまいました | 報告 | 社内トラブル |
| 10 | 会議室を予約してください | 1 万円は高すぎますよ | 申し出 | 結婚事情 |
| 11 | | 祇園祭ならテレビで見たことがありますよ | 許可 | 少子高齢化 |
| 12 | | 責任者を出すように言われました | 意見交換 | 「もったいない」の精神 |
| 13 | | 湯豆腐がおいしい店があるらしいですよ | | |
| 14 | | 私にリーダーをさせてください | | |
| 15 | | お話しできるのを、楽しみにしておりました | | |
| 16 | | 先生に元のデータを送っていただく？ | | |

³ 第 3 冊と第 4 冊のテーマを見ると、第 3 冊の第 6 課と第 4 冊の第 1 課のテーマが同じであることが分かる。しかし、前者は機能の視点から、後者は話題の視点から内容を盛り込んでいることが了解できる。

ように学習項目の文型がビジネス場面で提示されている。

続いて、第3冊では、第1冊・第2冊で習得した基礎的な文法項目や語彙表現を、「機能」という観点から整理し、語彙表現をさらに充実させ、場面に応じて使い分けられる実践的日本語運用力が身につくよう工夫されている。【表 4-2】から分かるように、各種の機能が各課のテーマになっている。つまり、第1冊・第2冊で習得した基礎的な文法項目や語彙表現を踏まえて、第3冊では、機能シラバスを中心にしてより実用的な日本語運用能力の育成を目指しているのである。

さらに、第4冊では、第1冊・第2冊の初級編、第3冊の中級編で習得した文法項目や語彙表現を場面特性で整理し、さらに充実させ、読解教材から得られる知識を背景として、場面に応じて使い分けられる実践的日本語運用力が身につくよう工夫されている。【表 4-2】を見ても分かるように、種々の話題が各課のテーマになっている。つまり、学習者は、最初からある話題に関する語彙や表現を網羅的に学習したうえで、それについて意見を述べたり、話し合ったりすることを通して、ビジネス日本語コミュニケーション能力の伸長を目指すのである。

4.5.6 指導方法

同教材における「本書の特徴と使い方」に、「会話」と「練習」の指導方法について少し解説してある。

「会話」については、まず、教師が「解説」の内容を説明したうえで、簡単な状況設定をする。テキストは見せず、音声を聞かせ、状況を把握させたうえで、内容理解と運用力の増強を図り、さらに文化的な理解を深めていくことがよいとされている。学習者の状況に合わせて、会話を流暢に言えるように口頭練習をさせたり、役割練習をさせたり、学習が進んだ段階で内容の要約などに発展させたりすることが望まれている。

次に、第1冊・第2冊の「練習」であるが、「練習 A」は、「解説」の配列の順で構成してあるので、「解説」で1つの文法項目を学習者に理解させたら、対応する「練習 A」で練習を促すというような構成になっている。学習者の状況に合わせて、問題数を適宜増やすことが推奨されている。練習 B は、「練習 A」を終えた後に運用力増強のための練習として取り上げられている。枠に囲まれたモデルを導入して理解を促した後、小グループになり指定された語句を使って役割練習を行うといった進め方である。また、第3冊の「会話機能練習」では、学習者は2人1組になり、個々の発話の内容や状況を見ながら会話練習を行う。その際、「会話」部分を見ないことが要求されている。「会話練習」では、前述のように、基本的には、「ロールカード→会話の流れ→会話例→練習」という流れで構成されており、ロールカードの有効的な使い方についても解説してある。

このように、同教材には、「会話」と「練習」の指導方法について、どのような教室の活動を行うかについては触れているが、その活動のためにどのような教授法を取り入れるかに

については、具体的な議論がないことが分かる。しかし、以上の解説を見ても分かるように、同教材は、コミュニケーション・アプローチを基本に据えながらも、オーディオリングル的な要素がかなり入っていることが窺える。例えば、コミュニケーション・アプローチのロールプレイも多く配置してあるが、オーディオリングル式の代入練習、反復練習、翻訳練習などもそのまま教材に入っている。すなわち、同教材は、ある特定の指導法・教授法を前提として作成されたとは明記されていないが、現場のビジネス日本語教師は、教授法的には、コミュニケーション・アプローチとオーディオリングル法を併用していかざるを得ないということが推測される。

4.5.7 学習時間数

同教材の全4冊では、想定されている標準的な学習時間として、第1冊が140時間程度、第2冊・第3冊・第4冊がすべて120時間程度を、それぞれ目安としている。

前述のように、同教材は中国の大学におけるビジネス日本語コースあるいはビジネス日本語専攻の学習者向けに編集されており、また、ビジネス日本語総合教材として使われている。中国の大学では、「総合日本語」⁴の時間数が大学によって異なるが、第1学年の上半期は週に10時間で、その他の学期は週に8時間教えるのが一般的であるため、同教材の定めている学習時間数は、大学のシラバスで規定されている時間数にある程度一致しているものとする。

4.5.8 構成

同教材の全体構成として、第1冊は入門編「日本語の仮名と発音」(9課構成)と、本編(10課構成)とで成り立っている。第2冊は16課で、第3冊と第4冊はともに12課から構成されている。また、各冊に付録があり、第1冊は「文型リスト・ローマ字のつづり方・単語索引・参考訳文・問題の解答」、第2冊は「文型リスト・単語索引・参考訳文・問題の解答」、第3冊と第4冊はすべて「文型リスト・単語索引・参考訳文・解答」が、それぞれの付録である。冊別における課の構成をまとめたものを【表4-3】に示す。ただ、第1冊には、「日本語の発音に慣れる」と「発音と表記を一致させる」の2点を狙いとした、9課からなる入門編があり、その構成は、「解説」・「練習」・「挨拶表現」となっている。

⁴ 大学によっては、「総合日本語」の代わりに、「基礎日本語」、「日本語精読」などとも言う。

【表 4-3】各冊における全体構成一覧⁵

| 課 | 第 1 冊 | 第 2 冊 | 第 3 冊 | 第 4 冊 |
|----|--------------------|------------------------|-----------------------|---------------------------|
| 1 | はじめに | はじめに | はじめに | はじめに |
| 2 | 会話 | 会話 | 読解 | 読解 |
| 3 | 解説 | 解説 | 内容質問 | 内容質問 |
| 4 | 関連語彙 | 関連語彙 | 解説と例文 | 解説と例文 |
| 5 | 練習 | 練習 | 練習問題 | 練習問題 |
| 6 | 単語表 | 単語表 | 会話 | 会話 |
| 7 | 日本のビジネス 事情・文化事情 | 日本のビジネ ス事情・文化 事情 | 会話機能練習 | 内容質問 |
| 8 | 問題 | 問題 | 解説と会話基礎練習 | 解説と例文 |
| 9 | — | — | 会話練習 | 練習問題 |
| 10 | — | — | STBJ 練習問題 | ビジネスで使えること わざ・ビジネスフレーズ |
| 11 | — | — | ビジネスパーソン日 記・ビジネス文書 | STBJ 練習問題 |
| 12 | — | — | 単語表 | 単語表 |

【表 4-3】を見てみると、第 1 冊と第 2 冊は同じ構成を採っており、第 3 冊と第 4 冊では、同じ学習項目もあれば、異なるものもあることが分かる。各冊とも、所収されている項目を見ると、主に「語彙」・「文法」・「会話」・「練習・問題」・「ビジネス関連項目」にまとめることができる。これらと少々異なるものとして、主に第 3 冊に見られる、実践的な会話能力を身につけるための「会話機能練習・解説と会話基礎練習・会話練習」が挙げられる。これらの項目についての考察は、第 5 章で詳述するが、ここで「はじめに」だけを取り上げて解説する。

4 冊の中からそれぞれ第 1 課を例にとって見てみると、【表 4-4】のとおりである。

【表 4-4】各冊における第 1 課の「はじめに」の内容一覧⁶

| 冊 | テーマ | 「はじめに」 |
|-------|-----------------|--|
| 第 1 冊 | 「はじめまして、李正剛と申しま | 職場でよい人間関係を築く第一歩が初対面の挨拶です。職場の一員になって、同じ職場の上司や同僚から「これからこの人と一緒に仕事をしていこう」と思われるようになるには、初対面の挨拶で好印象を与えることです。 |

⁵ 表の中にある第 1 冊・第 2 冊における「解説」と第 3 冊・第 4 冊における「解説と例文」は、言い方は異なるが、いずれも、文法項目についての解説およびその例文が載せてある。

⁶ 学習者により深く理解してもらえるように、教材にはその中国語訳が載せてある。

| | | |
|-----|----------------------|---|
| | す」 | <p>そこでこの課では、おもに以下の2点を身につけます。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 社会人としてもっとも初歩的な挨拶ができる。 ・ 簡単な自己紹介ができる。 |
| 第2冊 | 「ルールや習慣を勉強したほうがいいです」 | <p>会社の社員になったら、協力意識を持たなければなりません。(中略)また、会社のルールや仕事のやり方を知らない人がいたら、知っている人は知らない人にそれらを教え、アドバイスをし、一致協力して業務にあたるようにします。</p> <p>そこでこの課では、おもに以下の2点を身につけます。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ すべきこと、すべきでないことを確認し、理解することができる。 ・ 自分の経験から簡単なアドバイスができる。 |
| 第3冊 | 「依頼」 | <p>誰かに人を紹介してほしい時、何と云えばいいですか。</p> <p>この課では、依頼の仕方、その受け方、断り方について学習します。</p> |
| 第4冊 | 「挨拶」 | <p>挨拶するというのは、世界共通の行動であるが、「挨拶」という日本語の語源は何だろうか。特にビジネスは挨拶に始まり挨拶に終わると言われる。その際、大切なことは何だろうか？ビジネスの初対面の挨拶で用いられる名刺。その扱い方や名刺交換の際のマナーの基本は何だろうか？</p> <p>ここでは、挨拶について考えてみよう。</p> |

【表 4-4】から分かるように、第1冊と第2冊では、「～ができる」という能力記述文でこの課の学習目標がはっきり示されているのに対して、第3冊と第4冊ではそのような能力記述文がはっきりと示されていない。先に述べたように、同教材はCEFRの考え方に沿って編集されていることから、第1冊・第2冊と同様、第3冊と第4冊の「はじめに」にも「～ができる」という能力記述文で学習目標を明記する必要があると言えよう。

4.5.9 その他

「その他」として、「媒体」・「媒介語」・「自習の可能性」・「付属教材」・「体裁、価格、挿絵など」が挙げられる。

まず、「媒体」については、同教材は活字媒体である4冊の教科書の他に、冊ごとに音声CDが付いている。CDの中に「会話」、「練習」、「単語表」などの音声化教材が所収されている。

次に、「媒介語」については、すでに述べた「はじめに」は、中国語の解説の他にも、中国語が使用されている箇所がある。具体的に挙げると、「会話」における場面説明、「解説」・「解説と例文」における文型解説と例文の対訳、「練習」と「問題」におけるし方の説明、「単語表」における単語の対訳、第1冊における「日本のビジネス事情・文化事情」の対訳、第3冊における「解説と会話基礎練習」・「会話練習」についての解説と例文の対訳、第4冊における「ビジネスで使えることわざ」・「ビジネスフレーズ」についての解説と例文の対訳である。また、付録には、第1冊における「会話」、第2冊における「会話」と「日本のビジネス事情・文化事情」、第3冊における「読解」・「会話」・

「会話機能練習」・「ビジネスパーソン日記／ビジネス文書」、第4冊における「読解」・「会話」の対訳が所収されている。

続いて、「自習の可能性」について述べると、同教材における「本書の特徴と使い方」に、「問題」が学習者の自学自習用として活用できると書かれている。また、同教材には媒介語としての中国語があちこちに入れてあることから、これらの部分は中国人の学習者にとって自学自習が十分にできるので、教室活動では、教師がいなければできない練習を中心に行うことができると考える。それに、音声CDがついているので、学習者は自宅かどこかで教師以外の音声に触れることができる。

また、「付属教材」については、現時点では、各冊に音声CDが教材と一緒に用意されているが、教師用指導書や学生用文型練習帳などはまだ作成されていない。日本語教師にとって、教材を上手に活用して行くためには、教師用指導書が便利であると考えられる。今後の課題として、このような副教材の作成の推進が挙げられる。

最後に、「体裁、価格、挿絵など」について言えば、同教材は4冊からなっており、B5サイズで、それぞれのページ数は443頁・496頁・495頁・448頁であることから、持ち運びにやや不便であると考えられる。また、それぞれの値段は人民元58元・59元・59元・59元⁷であることを考えると、学習者が無理なく購入できる価格であるが、やはり経済的負担もやや大きいであろう。また、挿絵に関しては、「会話」や「練習」の中に入れてあるため、教材のページ数がそれなりに多くなっていることが見られた。

4.6 終わりに

以上、『標準商務』全4冊の特徴について、様々な視点から分析的に解説した。まとめると、同教材は「学習者中心の言語教育であること」・「言語構造より言語使用を重視すること」・「理論的より実践的であること」・「言語能力より社会言語学的能力を重視すること」・「単なる言語運用能力より総合的なコミュニケーション能力を重視すること」・「ビジネス知識、ビジネスマナーや社会文化知識が不可欠であること」を編集方針として、構造シラバス・機能シラバス・話題シラバスを合わせた、ビジネス場面重視の複合シラバスを採っており、中国の大学で日本語専攻の中にあるビジネスコースあるいはビジネス日本語専攻をしている大学生に向けて作成されていることが明らかとなった。教授法としては、明言はされていないが、主にコミュニカティブ・アプローチとオーディオリンガル法を併用していると見られ、日本語学習の入門期から、ビジネス日本語とビジネス文化の両方の教授を通して、同教材第4冊終了時に、学習者が中上級レベルに達することを目指していることも了解された。また、改善すべき点としては、第3冊・第4冊における能力記述文による学習目標の明記と全4冊におけるページ数と価格の調整などが挙げられる。さらに、教師用指導書や学生用文型練習帳のような副教材の作成を進めるのが今後

⁷ 現在の相場で日本円に換算すると、約1,000円に相当する(2018年12月15日時点)。

の課題として残されているものと考えられる。

続く第 5 章では、続けて同教材の教材内容の細分化を行い、それぞれについてさらに考察を行ったうえで、同教材の習得能力の到達目標水準と編集の参考とした外部の日本語能力判定の参照枠との整合性について検討する。

第5章 『標準商務』の教材内容の細分化および参照枠との整合性

5.1 はじめに

第4章で、『標準商務』全4冊を資料として、その教材内容と構成について解説を加えることによって、同教材の編集方針、学習対象者、習得能力の到達目標水準、学習内容、シラバス、指導方法、学習時間数や構成などがある程度明らかにすることができたが、改善すべき点もいくつか見出された。

このように、同教材の内容全体をある程度とらえることができた。しかし、細部に至るまでの分析はまだ行われていない。そこで、本章では、同教材の教材内容の細分化について考察する。さらに、教材内容の細分化をしたうえで、同教材の習得能力の到達目標水準と編集の参考とした外部の日本語能力判定の参照枠との整合性について検討する。

5.2 先行研究と問題の所在

第2章の先行研究では、ビジネス日本語の教材内容について、語彙、言葉遣い、表現、ビジネス文書や文化などのミクロな視点からの研究は見られるものの、そもそもその絶対数がごく少なく、加えて、教材内容の特徴についての統合的な研究があまりなされていないのが現状であると指摘した。

そこで、本章は、第4章の分析結果を踏まえたうえで、『標準商務』全4冊を資料として、様々な角度から同教材内容の細分化を試みたうえで、同教材の習得能力の到達目標水準と編集の参考とした外部の日本語能力判定の参照枠との整合性について検討する。

5.3 研究の目的と課題

本章は、『標準商務』の各学習項目の調査・分析をすることにより、同教材の各学習項目の細部を把握することを目的とする。また、同教材の習得能力の到達目標水準と編集の参考とした外部の日本語能力判定の参照枠との比較を通して、整合性があるかどうかについても検証することを目的とする。

このため、具体的には、以下の課題を設定する。

- (1)同教材における各学習項目の細部はどうであるか。
- (2)同教材の習得能力の到達目標水準と編集の参考とした外部の日本語能力判定の参照枠との間に、整合性が見られるのか。

これらの課題の解決を通じて、同教材の教材内容を細部まで把握するだけでなく、教材内容において改善すべき点も明らかにする。それにより、ビジネス日本語総合教材の教育内容の改善についても提案できるものと考えられる。

5.4 研究の方法

日本語教材分析の視点について、陳(2005)は、「オープン視点とクローズド視点」・「質的視点と量的視点」・「教授者からの視点と学習者からの視点」という3つの対立する視点を提案している。本章は、質的視点と量的視点から、質的分析と計量的分析を併用する。具体的に、質的分析では、教材における各学習項目の内容について調査・考察を行う。計量的分析では、各学習項目について、教材の質とかわりのある統計データに質的解釈を加える。これで質的分析だけでは見えない教材の全体像を、計量的分析の結果により補って把握することができると思われる。

5.5 参照枠

『標準商務』の内容との比較考察を行う前に、まず同教材が参照した、外部の参照枠について解説する。まず欧州評議会によるCEFR(Common European Framework of Reference for Languages)について解説する。続いて、日本の『JFスタンダード』について、最後に、中国教育部『基礎段階教学大綱』について、それぞれ概観し、考察する。

5.5.1 CEFR (Common European Framework of Reference for Languages)

CEFRとは、「ヨーロッパ言語共通参照枠(Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment)」の略で、欧州の言語教育・学習の場で共有すべき外国語能力の枠組みとして、2001年に欧州評議会(Council of Europe)の言語政策部門(Language Policy Division)により発表されたものである。欧州をはじめとする世界の諸外国語の教育現場で、実際に利用されている。ヨーロッパで共通の(ヨーロッパ中どこでも使える)、外国語学習の到達度を記述するのに使用するガイドラインであり、欧州協議会が1989年から1996年にかけて行った「ヨーロッパ市民のための言語学習」プロジェクトの中心となった。外国語教育におけるシラバス、カリキュラム、教科書、試験などの作成について、および学習者の言語能力の到達度評価についての共通の基準となるものである。その目的は以下のように要約できる。

①言語学習と教育の目標、内容、方法を明確的に記述し、共通の基盤を規定することによって、コース、シラバス、資格などの透明性、および外国語教育の分野における国際間

の教育機関の間の協力を推進する。

- ②言語達成度を表す客観的な基準を設けることによって、異なった学習背景の下で与えられている言語能力資格を相互に認定することを容易にし、結果としてヨーロッパ内における人口移動を促進する。
- ③共通基盤を示すことによって、就職や教育において機会の均衡を図る。
- ④CEFRの共通参照レベルにより、学習者は自己評定ができ、到達可能な、しかもやりがいのある目標を設定できるようになり、自律的学習が促進される。
- ⑤異文化理解を育む。

本節では、吉島・大橋他訳・編集(2008)の『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』を参照し、CEFR(Common European Framework of Reference for Languages)の作成背景、理論的背景および共通参照レベルについて概観する。

5.5.1.1 CEFR 作成の政治的および教育的背景

20世紀末以降、ヨーロッパでは基本的に相対する二つの動きが広まっている。まず、拡大したEU(European Union)統合化により、経済的・金融的な統合が進んだ結果として、「ヨーロッパ市民」というこれまでにない新たな概念が創り出された。彼らは、「ヨーロッパ諸国の、かつEU加盟国」の一員として、国境によって制限されず、教育や就職などのあらゆるチャンスと可能性と権利の受益者となることを目指す人々である。

上述の統合の動きによって、EU域内における人々の移動性と就職の可能性が高まり、それがヨーロッパ大陸全土の発展を促すため、異文化間接触の機会が増し、その結果、異言語間コミュニケーションを円滑にするための方策として言語教育政策が必要となってきた。それを具体化するため、欧州評議会は、社会のニーズの変化に応じつつ、現代語学習・教育の促進に積極的に取り組み、CEFRを作ったのである。

5.5.1.2 CEFRの理論的背景

CEFRの背景理論は、一般的な意味での行動中心主義(action-based approach)であり、言語の使用者と学習者を社会的に行動する者、すなわち社会的存在(social agents)としてとらえている。したがって、言語だけでなく言語活動(language activity)を含めた行為や課題に対しての能力判定記述がなされている。

CEFRにおいては、人間がコミュニケーションを実現するために必要な一連の能力(competences)を、「一般的能力(general competences)」と「コミュニケーション言語能力(communicative language competences)」に分けている。そして、市民各自は、それぞれに利用できるこれらの能力を使いながら、様々なコンテキストで、様々な条件の下で、様々な制約の下に言語活動に携わっているのである。「一般的能力」は、「叙事的知識・

技能とノウハウ・実存論的能力・学習能力」の4つに分かれている。コミュニケーション言語能力は、「言語能力(linguistic competences)・社会言語能力(sociolinguistic competences)・言語運用能力(pragmatic competences)」の3種類の能力・知識・技能の体系から構成されている。

【表 5-1】CEFRにおける能力の概略

| | | |
|---------------|---------|---|
| 一般的能力 | 叙述的知識 | ①世界に関する知識 ②社会文化的知識 ③異文化に対する意識 |
| | 技能とノウハウ | ①実際的な技能とノウハウ ②異文化間技能とノウハウ |
| | 実存論的能力 | ①態度 ②動機 ③価値観 ④信条 ⑤認知的スタイル ⑥性格的な要因 |
| | 学習能力 | ①言語とコミュニケーションに関する意識 ②一般的な音声意識と技能 ③勉強技能 ④発見技能 |
| コミュニケーション言語能力 | 言語能力 | ①語彙能力 ②文法能力 ③意味的能力 ④音声能力 ⑤正書法の能力 ⑥読字能力 |
| | 社会言語能力 | ①社会的関係を示す言語標識 ②礼儀上の慣習 ③金言・ことわざ ④言語の使用域の違い ⑤方言や訛 |
| | 言語運用能力 | ①ディズコース能力 ②機能的な能力 |

(吉島・大橋他 (2008: 107-144)により作成)

また、CEFRにおいては、コミュニケーション言語能力が様々な言語活動の実行に表れると考えている。その活動とは、受容的な言語活動(reception)、産出(表出)的言語活動(production)、(言葉の)やり取り(interaction)、翻訳や通訳などの仲介活動(mediation)の4つに分かれている。そして、言語学習というごく身近な目的を考えれば、言語活動は主に「公的領域(public domain)・私的領域(personal domain)・教育領域(educational domain)・職業領域(occupational domain)」という4つの領域で行われる。また、コミュニケーションと学習は、様々な課題の遂行を含んでいて、その遂行にはコミュニケーションと学習の方略を使わざるを得ない。こうした課題をやり遂げる際に、口頭のテキストあ

るいは書き言葉のテキストを作る必要が生じる。

なお、CEFRの基盤となっている言語観は、複言語主義(plurilingualism)である。ヨーロッパにおいては、従来の言語教育の目的は、単に独立した一つか二つ、あるいは三つの言語の学習によって、「理想的母語話者」を養成することであったが、このような多言語主義(multilingualism)と異なり、複言語主義は、言語を学習することにより言語経験を積むに伴い、一つ一つの言語の知識を個別に蓄積するのではなく、複数の、あるいは異種の言語が共存しながらコミュニケーション能力を育成することを目的とする。それにより、未知の言語や文化に出会った場合でも、手持ちの言語知識や方略を駆使し、コミュニケーションが可能になると考えられている。このような複数の言語および文化の学習を視野に入れ、複数の言語および文化に対応できる能力を育成することを目的とするのがCEFRの理論的背景である。

5.5.1.3 CEFRの共通参照レベル

CEFRにおける最大の特徴は、ヨーロッパ地域内のすべての言語について、シラバスやカリキュラムや教材のみならず、学習者の言語能力の基準とその評価方法にも、「共通参照レベル(Common Reference Levels)」を設けていることである。このCEFR参照レベル設定にあたっては、まずレベルを大きく3段階に分け、それらをさらに2段階に区別し、6レベルで提示した。また、CEFR参照レベルの記述は、縦軸と横軸の2方向からなされている。前者は能力レベル段階の記述であり、後者は各レベル内の言語使用の広がりに関する記述である。各レベルは、能力記述文によって記述されている。例示的能力記述文には「～ができる」という書き方が用いられ、能力を肯定的に評価するという意味から、「Can-do Statements」と呼ばれ、これによってCEFRの基本姿勢が表されている。CEFRにおいては、「Can-do Statements」の課題遂行例が約500項目記述されている。【表5-2】は、CEFR参照レベルの段階別の全体的なレベル記述であり、CEFRの柱となっているものである。

【表5-2】CEFRの共通参照レベル：全体的な尺度

| | | |
|---------|----|--|
| 熟達した使用者 | C2 | 聞いたり、読んだりしたほぼ全てのものを容易に理解することができる。いろいろな話し言葉や書き言葉から得た情報をまとめ、根拠も論点も一貫した方法で再構成できる。自然に、流暢かつ正確に自己表現ができ、非常に複雑な状況でも細かい意味の違い、区別を表現できる。 |
| | C1 | いろいろな種類の高度な内容のかなり長いテキストを理解することができ、含意を把握できる。言葉を探しているという印象を与えずに、流暢に、また自然に自己表現ができる。社会的、学問的、職業上の目的に応じた、柔軟な、しかも効果的な言葉遣いができる。複雑な話題について明確で、しっかりとした構成の、詳細なテキストを作るこ |

| | | |
|----------|--------|---|
| | | とができる。その際テキストを構成する字句や接続表現、結束表現の用法をマスターしていることがうかがえる。 |
| 自立した使用者 | B 2 | 自分の専門分野の技術的な議論も含めて、抽象的かつ具体的な話題の複雑なテキストの主要な内容を理解できる。 お互いに緊張しないで母語話者とやり取りができるくらい流暢かつ自然である。 かなり広汎な範囲の話題について、明確で詳細なテキストを作ることができ、さまざまな選択肢について長所や短所を示しながら自己の視点を説明できる。 |
| | B 1 | 仕事、学校、娯楽で普段出会うような身近な話題について、標準的な話し方であれば主要点を理解できる。 その言葉が話されている地域を旅行しているときに起こりそうな、たいていの事態に対処することができる。 身近で個人的にも関心のある話題について、単純な方法で結びつけられた、脈絡のあるテキストを作ることができる。経験、出来事、夢、希望、野心を説明し、意見や計画の理由、説明を短く述べることができる。 |
| 基礎段階の使用者 | A 2 | ごく基本的な個人的情報や家族情報、買い物、近所、仕事など、直接的関係がある領域に関する、よく使われる文や表現を理解できる。 簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄についての情報交換に応ずることができる。 自分の背景や身の回りの状況や、直接的な必要性のある領域の事柄を簡単な言葉で説明できる。 |
| | A 1 | 具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常的表現と基本的な言い回しは理解し、用いることもできる。 自分や他人を紹介することができ、どこに住んでいるか、誰と知り合いか、持ち物などの個人的情報について、質問をしたり、答えたりできる。 もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、助け船を出してくれるなら簡単なやり取りをすることができる。 |

(吉島・大橋他(訳・編)(2008:25))

5.5.2 『JF スタンダード』

日本では、日本語教育のシラバス・デザイン、日本語能力の評価の面において、欧州評議会の CEFR の理念や内容を積極的に取り入れている。国際交流基金は、ヨーロッパの CEFR の考え方に基づいて、2005 年より「相互理解のための日本語」という理念のもと、『JF スタンダード』の開発を進めてきた。2010 年に公開された『JF スタンダード』は、「課題遂行能力」と「異文化理解能力」の育成を目指し、「日本語の教え方、学び方、学習成果の評価の仕方を考えるためのツール」と位置付けている。『JF スタンダード』を用いることにより、特定の学習者が日本語で何がどれだけできるかという熟達度が分かる。また、コースデザイン、教材の開発、試験作成などにも活用できる。

『JF スタンダード』は、CEFR を土台にしており、言語によるコミュニケーションを、言語能力と言語活動の関係でとらえ、「JF スタンダードツリー」で表す。木の根の部分で、コミュニケーション能力を「言語構造的能力」・「社会言語能力」・「語用能力」の 3 つに分類している。言語能力をベースにして、木の枝のように展開していくのがコミュニケーション言語活動であり、これを、読んだり聞いたりする「受容」、話したり書いたりす

る「産出」、会話などを行う「やり取り」に分けている。さらに、その3つをつなぐ役割を果たす「テキスト」や、それぞれの活動と能力をつなぐ「方略」がある。CEFRと同様、「Can-do」を用いることにより、「～できる」という形で6段階の日本語の熟達度を示す。

CEFRのCan-doにおける言語熟達度の尺度である6つのレベル(A1,A2,B1,B2,C1,C2)に対して、『JFスタンダード』は「この6つのレベルは等間隔ではなく、A2,B1,B2の幅はA1,C1,C2よりも広いため、A2,B1,B2をそれぞれA2.1/A2.2,B1.1/B1.2,B2.1/B2.2」と細分類している。

5.5.3 『基礎段階教学大綱』

中国の日本語教育におけるシラバスは、大きく3種類に分けられる。第1は、2001年に出版された『基礎段階教学大綱』と2000年に発表された『大学日本語専攻高学年段階教学大綱』であり、それぞれ日本語専攻の基礎段階および高学年用の指導要領となっている。第2は、2008年に発表された『大学日本語課程教学要求』であり、非日本語専攻用の指導要領として用いられる。第3は、2011年に中国教育部によって作成された『義務教育日本語教育課程標準』であり、中等教育段階での日本語教育のシラバスとして利用されている。

すでに述べたように、『標準商務』の習得能力の到達目標水準の1つが『基礎段階教学大綱』に定められている水準であることから、本研究では、これを考察の対象とする。ここで言う基礎段階とは低学年のことで、大学の第1・第2学年のことを指す。

『基礎段階教学大綱』には、日本語専攻の1年と2年の教育目的、学習時間、教育内容、到達目標や能力育成基準などを規定することにより、基礎段階のシラバスや教材の開発、および言語能力の評価の拠り所としている。

まず、基礎段階の教育目的は、下記のとおりである。

学生がしっかりと勉強し、日本語の基礎的な知識を身につけるように導く。「聞く・話す・読む・書く」の基本技能の訓練を行うことにより、実践的言語運用能力を養成する。学生の日本社会文化の知識を豊かにし、文化の理解能力を育成することにより、高学年段階の学習に向けて、しっかりとした土台を築く。⁸

(教育部高等学校外語專業指導委員会日語組(2001:1)拙訳)

続いて、学習時間についての規定は、基礎段階では、1学年は2学期で合計4学期になる。1学期は平均17週間である。第1学年は、週に14コマ(1コマ=45分)の授業数で合計476コマ以上になる。第2学年は週に12コマで、合計408コマ以上と規定されている。

⁸ 原文：“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。”

学期内の教育内容は、「発音」・「文字と語彙」・「文法」・「文型」・「機能・概念」・「社会文化」の6つからなっている。まとめてみると、下記の【表 5-3】で示すとおりである。

【表 5-3】基礎段階の教育内容

| カテゴリー | 学年 | 教育内容 |
|-------|----|---|
| 発音 | 1 | 発音：①清音、濁音、半濁音、撥音、促音、長音、拗音、拗長音の発音②母音の無声化：送気音と無送気音③単語レベルの発音の弁別④日本語の発音の特徴、アクセント、イントネーションなど |
| | 2 | 発音：センテンスの発音および発音についての知識 イントネーション：単文・複文におけるイントネーションの変化、文レベルのプロミネンス、朗読テクニック、会話における終助詞のイントネーション |
| 文字と語彙 | | 仮名、漢字、ローマ字、特に漢字の使い方。漢字 1,607 字、第 1 学年約 3,000 語、第 2 学年約 5,600 語。 |
| 文法 | 1 | 品詞の分類、意味および基本用法；単文の構造および使い方 |
| | 2 | 敬語、テンス、アスペクト、ボイスなど；複文の構造および使い方 |
| 文型 | | 246 項目 |
| 機能・概念 | | 60 項目 |
| 社会文化 | | 日本の文化知識 |

(教育部高等学校外語專業指導委員會日語組(2001：4-5)の内容を一部翻訳、作成)

なお、「発音」・「文字と語彙」・「文法」・「文型」・「機能・概念」については、それぞれ6つの付録でその具体的な内容を表にして明記している。「社会文化」の内容に関しては、具体的な記述はないが、「講義中に徐々に教えていく」ことが要求されている。

また、言語知識においては、「発音」・「文字」・「語彙」・「文法」・「基礎文型」・「機能・概念」の6つの面から、言語技能においては、「聞く」・「話す」・「読む」・「書く」の4つの面から、学年別にその到達目標を記述している。

能力育成については、①言語知識の伝授と言語技能の訓練・②理解力と表現力の育成・③「聞く・話す・読む・書く」能力の育成・④コミュニケーション能力の育成・⑤日本語と中国語の対照の5つの角度から解説している。そのうち、④コミュニケーション能力の育成については、外国語教育の最終目標が学生の異文化コミュニケーション能力を育成することであり、言語知識と言語技能がコミュニケーション能力の基本であるため、基礎段階教学では、日本語の基礎的な知識(発音、文字、語彙、文法、文型など)の獲得と基本的な言語技能(聞く、話す、読む、書くなど)の訓練を重要視すべきであると記述されてい

る。

以上から、『基礎段階教学大綱』における基礎段階では、学習者に、日本語の基礎的な知識の獲得や4技能の訓練により、実践的日本語運用能力を身につけさせるとともに、学習者の日本社会文化の知識を充実させ、文化の理解能力を培うことを通して、コミュニケーション能力や異文化理解を視野に入れた異文化間コミュニケーション能力の養成を目指していることが明記されていることが分かる。

5.5.4 本節のまとめ

以上、『標準商務』が準拠した外部の参照枠である CEFR・『JF スタンダード』・『基礎段階教学大綱』について、それぞれ概観した。どのスタンダードも、その共通点を簡潔にまとめると、コミュニケーション機能中心の言語教育が強調され、また異文化理解も教育内容の一部として教えなければならないとしていることが明らかとなった。

5.6 【課題 1】教材内容の細分化

『標準商務』の内容の細分化については、具体的には、「語彙」・「文法」・「敬語および待遇表現」・「本文」・「練習・問題」・「コミュニケーション機能」・「ビジネス関連項目」・「異文化理解」の8つの面から考察を行う。

5.6.1 語彙

語彙教育は、一般日本語教育においてもビジネス日本語教育においても、基礎的教育内容であるが、語彙の設定については、2つのことを考えるべきである。1つは語彙の量で、もう1つは語彙の属する分野である。この2点は、ビジネス日本語教育において特に重要である。以下、それぞれ見ていく。

5.6.1.1 語彙の量

まず、語彙の量について述べる。前述したように、本論文の定めた日本語レベルは、①中国教育部『基礎段階教学大綱』に定められている水準、②日本語能力試験2級水準などの程度に相当する。『基礎段階教学大綱』に定められた語彙量は5,500で、日本語能力試験2級で要求される語彙量は約6,000である。ビジネスの活動場面や業務分野などは、その種類と数が多いという事実を考えると、上述の『基礎段階教学大綱』に定められた5,500と日本語能力試験2級で要求される6,000では、その需要に応じきれないと思われる。学

習者中心の言語教育であるという特徴に応じて、柔軟性のある語彙量の目安を制定するのがよいと思う。初級～中上級段階では、運用語彙を 7,000 前後にするのが妥当であろう。学習者の学習意欲を引き出すことと、それによって生じる学習者の個人差を考慮するため、一定の理解語彙を設ける必要があると思う。『標準商務』全 4 冊に収められた全語彙は 9,025 で、その中で「関連語彙」として所収されている理解語彙は 2,026 である。

語彙の計量的分析について、斎藤他(2007)は、「本文の平均単語数」・「新出語の総数」・「新語導入の比率」・「各課の新出語数」・「新出語の使用度数」・「新出語の語種の割合」・「新出語の品詞の割合」・「新出語の基本度」の 8 つの下位分類があると述べている。以下、この基準に従って、同教材の語彙について調査・分析を行う。

5.6.1.1.1 本文の平均単語数⁹

本文の平均単語数については、延べ語数・異なり語数およびその平均数を算出した結果を【表 5-4】に示す。延べ語数と異なり語数の統計は『チュウ太の道具箱』を用いた。¹⁰

【表 5-4】各冊における本文の平均単語数一覧¹¹

| 冊 | 項目 | 延べ語数 | 平均 | 異なり語数 | 平均 |
|-------|----|------|-------|-------|-------|
| 第 1 冊 | 会話 | 1838 | 183.8 | 365 | 36.5 |
| 第 2 冊 | 会話 | 1985 | 124.1 | 471 | 29.4 |
| 第 3 冊 | 会話 | 1874 | 156.2 | 449 | 37.4 |
| 第 3 冊 | 読解 | 4191 | 349.3 | 912 | 76.0 |
| 第 4 冊 | 会話 | 2134 | 177.8 | 631 | 52.6 |
| 第 4 冊 | 読解 | 6363 | 530.3 | 1419 | 118.3 |

【表 5-4】を見ると、各冊の「会話」における延べ語数・異なり語数は、第 1 冊・第 2 冊・第 3 冊の間には著しい差がないが、第 4 冊がやや多いことが見られた。また、第 3 冊・第 4 冊の「読解」における延べ語数・異なり語数は、「会話」よりかなり多いことも分かる。これは、「会話」より「読解」のほうが文の総体数が多いため、含まれている語彙量も多くなっているためであると推測される。

⁹ 本章で挙げられている「本文」は「会話」と「読解」の両方が含まれている。

¹⁰ チュウ太の道具箱：<http://language.tiu.ac.jp/tools.html>

¹¹ 平均数を算出する際、第 1 冊・第 2 冊・第 3 冊・第 4 冊はそれぞれ 10 課・16 課・12 課・12 課という基準を使用した。以下、同様。

5.6.1.1.2 新出語の総数

新出語の総数については、本文とその他の部分に分けて集計した数量とその割合を【表 5-5】に示す。

【表 5-5】各冊における新出語の総数一覧

| 冊 | 会話 | 読解 | その他の部分 | 総数 |
|-------|------------|-------------|-------------|------------|
| 第 1 冊 | 288(19.8%) | — | 1170(80.2%) | 1458(100%) |
| 第 2 冊 | 464(16.9%) | — | 2286(83.1%) | 2750(100%) |
| 第 3 冊 | 85(3.4%) | 934(37.0%) | 1507(59.7%) | 2526(100%) |
| 第 4 冊 | 293(12.8%) | 1095(47.8%) | 903(39.4%) | 2291(100%) |

斎藤他(2007)は、新出語の 100%が各課の本文に出ているのが理想的だが、この理想の達成はかなり困難であると指摘している。同文献では、本文の執筆の困難度以外に、文法や練習の部分に新出語を 1 つも載せないということはほとんど不可能でもあるからであると述べている。

【表 5-5】を見ると、第 1 冊・第 2 冊の本文における新出語の数は、各冊における総数の 2 割以下で、第 3 冊は約 4 割で、第 4 冊が約 6 割であることが分かる。この結果から考えると、同教材の各冊、特に第 1 冊・第 2 冊においては、本文の語彙量とその他の部分の語彙量のバランスについてさらに検討すべきであると考えられる。

また、新出語の総数から、冊別に顕著な差が見られた。4 冊の中では、初級段階の第 2 冊が最多で、同じく初級段階の第 1 冊の約倍ぐらいにもなっていることが分かる。

5.6.1.1.3 新出語導入の比率

斎藤他(2007: 83)は、新出語導入の比率について以下のように述べている。

新出語の導入について重要なのは、本文の延べ語数と新出語との比率である。この比率の意味は、本文における新出語の出現間隔のことで、例えば 5:1 であれば、5 語ごとに 1 つの新出語が出るということである。言い換えれば、本文における新出語の密度と言える。この比率が大きいほど読みやすい文章になる傾向がある。

『標準商務』の各冊における新出語導入の比率を算出した結果を【表 5-6】に示す。

【表 5-6】新出語導入の比率一覧

| 冊 | 項目 | 延べ語数 | 新出語 | 比率 |
|-------|----|------|------|----------|
| 第 1 冊 | 会話 | 1838 | 288 | 6.4 : 1 |
| 第 2 冊 | 会話 | 1985 | 464 | 4.3 : 1 |
| 第 3 冊 | 会話 | 1874 | 85 | 22.0 : 1 |
| | 読解 | 4191 | 934 | 4.5 : 1 |
| 第 4 冊 | 会話 | 2134 | 293 | 7.3 : 1 |
| | 読解 | 6363 | 1095 | 5.8 : 1 |

本研究は、斎藤他(2007)と同様、『チュウ太の道具箱』を用いて「延べ語数」と「異なり語数」を統計しているため、付属語もその中に含まれている。それで、同教材に所収されている新出語に付属語も盛り込まれている。すなわち、算出した「新出語導入の比率」は、独立語と付属語の両方が入っているものである。また、同文献では、この比率は文章の読みやすさとかかわっており、また初級・中級・中上級段階では、それぞれどのくらいの新出語彙が適当かは、まだ明らかにされていないと述べている。『標準商務』について統計した結果を見ると、第 3 冊の「会話」における新出語導入の比率は、その他より遥かに上回ったことが分かる。すなわち、第 3 冊の「会話」に新出語が少ないことから、より多くの新出語を導入すべきであると考えられる。

5.6.1.1.4 各課の新出語数

各冊の各課における新出語数についても、本文とその他の部分に分けて集計した結果を【表 5-7】に示す。

「5.6.1.1.2」で、本文とその他の部分における新出語の差について、特に第 1 冊・第 2 冊の間には差が著しいことが指摘された。【表 5-7】を見ると、各冊の各課、特に第 1 冊・第 2 冊の各課には同じような傾向が確認できる。例を挙げると、第 1 冊の第 6 課と第 2 冊の第 10 課における語数は、それぞれ 29・201 と 39・261 であることから、各課における本文の語彙量とその他の部分の語彙量の配分についても見直すべきであると言える。

5.6.1.1.5 新出語の使用度数

斎藤他(2007)は、「新出語の使用度数」は、新出語の延べ語数を新出語の異なり語数で割った数字であると述べている。『標準商務』についても、この基準に沿って統計した結果を【表 5-8】に示す。

【表 5-7】 各課における新出語数一覧

| 課 | 第 1 冊 | | | 第 2 冊 | | | 第 3 冊 | | | 第 4 冊 | | |
|----|-------|---------|------|-------|---------|------|-------|---------|------|-------|---------|------|
| | 本文 | その 他 | 総数 | 本文 | その 他 | 総数 | 本文 | その 他 | 総数 | 本文 | その 他 | 総数 |
| 1 | 23 | 54 | 77 | 27 | 145 | 172 | 96 | 192 | 288 | 93 | 93 | 186 |
| 2 | 30 | 94 | 124 | 25 | 171 | 196 | 107 | 112 | 219 | 74 | 62 | 136 |
| 3 | 27 | 98 | 125 | 34 | 146 | 180 | 50 | 135 | 185 | 139 | 83 | 222 |
| 4 | 24 | 88 | 112 | 16 | 146 | 162 | 74 | 118 | 192 | 163 | 105 | 268 |
| 5 | 45 | 159 | 204 | 41 | 189 | 230 | 96 | 107 | 203 | 133 | 95 | 228 |
| 6 | 29 | 201 | 230 | 25 | 132 | 157 | 94 | 130 | 224 | 117 | 60 | 177 |
| 7 | 37 | 142 | 179 | 31 | 121 | 152 | 96 | 149 | 245 | 119 | 57 | 176 |
| 8 | 31 | 117 | 148 | 33 | 192 | 225 | 102 | 145 | 247 | 73 | 67 | 140 |
| 9 | 25 | 130 | 155 | 38 | 131 | 169 | 103 | 124 | 227 | 150 | 123 | 273 |
| 10 | 17 | 87 | 104 | 39 | 261 | 300 | 61 | 114 | 175 | 122 | 41 | 163 |
| 11 | | | | 39 | 104 | 143 | 59 | 105 | 164 | 128 | 56 | 184 |
| 12 | | | | 16 | 148 | 164 | 81 | 76 | 157 | 77 | 61 | 138 |
| 13 | | | | 39 | 151 | 190 | | | | | | |
| 14 | | | | 17 | 76 | 93 | | | | | | |
| 15 | | | | 20 | 88 | 108 | | | | | | |
| 16 | | | | 24 | 85 | 109 | | | | | | |
| 合計 | 288 | 1170 | 1458 | 464 | 2286 | 2750 | 1019 | 1507 | 2526 | 1388 | 903 | 2291 |

【表 5-8】 各冊における新出語の使用度数一覧

| 冊 | 項目 | 延べ語数 | 異なり語数 | 使用度数 |
|-------|----|------|-------|------|
| 第 1 冊 | 会話 | 1838 | 365 | 5.0 |
| 第 2 冊 | 会話 | 1985 | 471 | 4.2 |
| 第 3 冊 | 会話 | 1874 | 449 | 4.2 |
| 第 3 冊 | 読解 | 4191 | 912 | 4.6 |
| 第 4 冊 | 会話 | 2134 | 631 | 3.4 |
| 第 4 冊 | 読解 | 6363 | 1419 | 4.5 |

【表 5-8】 を見てみると、第 1 冊の会話における新出語の使用度数が最も高く、第 4 冊の会話におけるそれが最も低く、またその他の部分では 4～5 以内に収まっているという結果が出た。

5.6.1.1.6 新出語の語種の割合

新出語の語種の割合については、和語・漢語・外来語・混種語・その他それぞれが占めている比率を集計した結果を【表 5-9】に示す。

【表 5-9】各冊における新出語の語種の割合一覧

| 語種 | 第 1 冊 | 第 2 冊 | 第 3 冊 | 第 4 冊 | 合計 |
|-------------------|-------|-------|-------|-------|-------------|
| 和語 | 665 | 1203 | 1056 | 908 | 3832(42.5%) |
| 漢語 | 542 | 1051 | 895 | 784 | 3272(36.3%) |
| 外来語 | 136 | 254 | 224 | 219 | 833(9.2%) |
| 混種語 | 71 | 95 | 105 | 89 | 360(4.0%) |
| その他 ¹² | 44 | 147 | 246 | 291 | 728(8.1%) |

【表 5-9】から分かるように、『標準商務』に収められている語彙のうち、和語・漢語を合わせたものが約 8 割を占めている。斎藤他(2007)は、『新大学日語標準教程(基礎編)②』¹³における語種の割合について調べ、和語・漢語・外来語・その他の語の割合はそれぞれ 54.64%・36.97%・7.51%・0.88%であると指摘している。また、『基礎段階教学大綱』に規定されている 5,500 語のうち、和語・漢語・外来語・混種語の割合は、それぞれ 48.66%・44.89%・4.69%・1.76%であるという。この 3 つを比較すると、わずかな差はあるものの、全体的にはある程度一致していると言える。

5.6.1.1.7 新出語の品詞の割合

新出語の品詞の割合については、名詞・代名詞・動詞・形容詞・形容動詞・副詞・連体詞・接続詞・感動詞・助動詞・助詞・接頭語・接尾語・その他の、それぞれが占めている比率を集計した結果を【表 5-10】に示す。

【表 5-10】各冊における新出語の品詞の割合一覧

| 品詞 | 第 1 冊 | 第 2 冊 | 第 3 冊 | 第 4 冊 | 合計 |
|-----|-------|-------|-------|-------|-------------|
| 名詞 | 1070 | 1616 | 1238 | 1182 | 5106(56.6%) |
| 代名詞 | 27 | 1 | 16 | 5 | 49(0.5%) |
| 動詞 | 112 | 569 | 545 | 467 | 1693(18.8%) |

¹²『標準商務』の「単語表」に所収されている助詞、文法項目や慣用表現は、「その他」に分類した。

¹³『新大学日語標準教程』は 2005 年 5 月に中国の高等教育出版社によって出版された中国の大学向けの第二外国語のシリーズ教材である。1～2 冊は基礎編、3～4 冊は発展編で、合わせて 4 冊からなっている。

| | | | | | |
|------|----|-----|-----|-----|-----------|
| 形容詞 | 59 | 67 | 30 | 39 | 195(2.2%) |
| 形容動詞 | 25 | 90 | 94 | 120 | 329(3.6%) |
| 副詞 | 24 | 136 | 182 | 119 | 461(5.1%) |
| 連体詞 | 6 | 7 | 11 | 4 | 28(0.3%) |
| 接続詞 | 5 | 5 | 28 | 6 | 44(0.5%) |
| 感動詞 | 10 | 25 | 6 | 8 | 49(0.5%) |
| 助動詞 | 1 | 11 | 10 | 1 | 23(0.3%) |
| 助詞 | 33 | 33 | 24 | 25 | 115(1.3%) |
| 接頭語 | 2 | 2 | 14 | 1 | 19(0.2%) |
| 接尾語 | 40 | 41 | 82 | 23 | 186(2.1%) |
| その他 | 44 | 147 | 246 | 291 | 728(8.1%) |

【表 5-10】を見ても分かるように、4冊における新出語のうちでは、名詞が最多で、全語彙に占める割合が5割以上であり、続いて、動詞が約2割である。斎藤他(2007)は、『新大学日語標準教程(基礎編)②』における主な品詞である動詞・形容詞・副詞の割合について調べ、それぞれ17.08%・5.74%・6.48%であると述べている。動詞・形容詞・副詞の割合と比較すると、『標準商務』における形容詞の割合はやや低めであり、同教材に所収されている形容詞の数がやや少ないと考えられる。

5.6.1.1.8 新出語の基本度

斎藤他(2007)は、新出語の「基本度」とは主に準拠しているシラバスに規定されている単語表のカバー率のことで、すなわち、教材の中に取り入れた単語表の単語の数とそれ以外の単語との比率のことであり述べている。すでに述べたように、『標準商務』は、『基礎段階教学大綱』に準拠して編集されており、収めた全語彙は9,025語である。『基礎段階教学大綱』に定められた語彙量は、大学の第1学年で2,300語、第2学年で3,200語、合計5,500語である。ここで、両方の語彙量を1つずつ照らし合わせた結果、『基礎段階教学大綱』における5,500語のうち、4,069語が『標準商務』に取り入れられており、したがって、『基礎段階教学大綱』に準拠した同教材の新出語の基本度は1:1.2であることが分かる。このような結果となっているのは、同教材に収めた語彙量が準拠シラバスよりかなり多いことと、また同教材にはビジネス語彙がたくさん含まれていることと関係があると考えられる。

5.6.1.2 語彙の所属分野

語彙の所属分野であるが、ビジネス日本語の性格やこれらの語彙が日常生活と仕事によく使われることなどを考え、『標準商務』の第1冊・第2冊には、「仕事の名前」、「会社の部署名」、「乗り物」、「食べ物」、「飲み物」、「衣服」、「病院」、「天気・気象」、「年中行事」、「職業」、「オフィス」など、「関連語彙」のタイトルで約40項目が設けられている。以下、各課の関連語彙の項目とその数量を【表5-11】に、その一部の具体例を【表5-12】に示す。

【表5-11】第1冊・第2冊における「関連語彙」の項目一覧¹⁴

| 課 | 第1冊 | | 第2冊 | |
|----|-------------------------|-----|-----------------|------|
| | 項目 | 数量 | 項目 | 数量 |
| 1 | 国名／国籍・仕事の名前・アルファベットの読み方 | 39 | 体 | 69 |
| 2 | 親族名称・数・漢数字 | 41 | 病院・身近な病気／症状・薬 | 90 |
| 3 | 会社の部署名・会社の役職名 | 48 | 自然 | 37 |
| 4 | 家の中・街の中 | 39 | 感情 | 75 |
| 5 | 駅・乗り物 | 51 | 天気／気象・方位／方角・地域名 | 96 |
| 6 | 食べ物・飲み物 | 128 | 年中行事 | 51 |
| 7 | デパート | 39 | 趣味 | 49 |
| 8 | 色・味 | 41 | 性格 | 66 |
| 9 | 衣服 | 60 | 災害 | 14 |
| 10 | 街(道路・交通) | 34 | 擬声語・擬態語 | 154 |
| 11 | | | 職業 | 35 |
| 12 | | | トラブル | 103 |
| 13 | | | 大学／その他・専攻・大学生活 | 75 |
| 14 | | | 家電製品 | 39 |
| 15 | | | オフィス | 34 |
| 16 | | | 単位 | 46 |
| 合計 | | 520 | | 1033 |

¹⁴ 統計した数量は、各課の「単語表」に所収されている新出語である。関連語彙の総数は、2,026語である。

【表 5-12】 第 1 冊・第 2 冊における関連語彙の具体例一覧

| 冊 | 課 | 項目 | 語彙例 |
|-------|----|------------|---|
| 第 1 冊 | 1 | 仕事の 名前 | 会社員、銀行員、公務員、店員、医者、看護師、調理師、美容師、理容師、警察官、弁護士、税理士、教師、作家、画家、歌手、スポーツ選手 |
| | 3 | 会社の 部署名 | 総務部、人事部、経理部、営業部、開発部、技術部、製造部、資材部、輸出部、広報部、調査部、法務部、宣伝部、企画部／企画室、販売促進部、秘書室、社長室 |
| 第 2 冊 | 11 | 職業 | 会社員、サラリーマン、公務員、銀行員、駅員、店員、販売員、警備員、パイロット、客室乗務員、キャビンアテンダント／フライトアテンダント、調理師／料理人／コック／シェフ、ウエイトレス、美容師／理容師、教師、教授、保育士、弁護士、税理士、通訳、医者／医師、看護師、獣医／獣医師、運転手、警察官、消防士、外交官、政治家、建築家、音楽家、画家、作家、漫画家、デザイナー、ジャーナリスト、カメラマン、エンジニア、プログラマー、歌手、俳優、声優、モデル、スポーツ選手、運転手、大工、農家、漁師、自営業、正社員、契約社員、派遣社員、パートタイマー、アルバイト、フリーター |
| | 15 | 備品・ 消耗品 | 机／デスク、椅子、ソファ、カウンター、ロッカー、棚、キャビネット、金庫、ホワイトボード、予定表、傘立て、ハンガー、湯のみ、急須、茶托、お茶、カップ、ペン、ボールペン、シャーペン／シャープペンシル、蛍光ペン、マーカー／マジック、水性／油性、鉛筆、消しゴム、ファイル、ノート、手帳／スケジュール帳、メモ帳、セロハンテープ、クリップ、付箋、定規、画鋏、輪ゴム、はさみ、ホッチキス、修正テープ、電卓／計算機、カレンダー、ガムテープ、段ボール箱、穴あけパンチ、コピー用紙、裏紙、名刺、印鑑、タイムカード、社員証、入館証 |

第 4 章で、『標準商務』の編集方針の 1 つとして、「学習者中心の言語教育であること」が挙げられている。これは、学習者が関心の高い語彙や将来必要とする語彙を優先的に習得すれば、学習効果が上がるだけでなく、「長期的記憶」として保持することもできるという理念から生まれたものである。同教材に所収されている関連語彙の項目とその一部の具体例を見ても、学習者中心という方針が貫かれていることが窺える。

5.6.2 文法

以下、文法について、「文法項目数」および「文法項目の扱い方と解釈」に分けて調査・考察を行う。

5.6.2.1 文法項目数

文法の計量的分析について、斎藤他(2007)は、「新出文法項目の総数」と「各課の平均導入項目数」の2つを挙げている。以下、この基準を参考に、「各冊の各課における新出文法項目の導入項目数」・「各冊における新出文法項目の総数」・「各冊における平均導入項目数」の3つの面から『標準商務』の文法項目数について調査・分析を行う。

まず、各冊の各課における新出文法項目の導入項目数と各冊における新出文法項目の総数および割合を集計した結果を【表 5-13】に示す。

【表 5-13】各課における文法項目の導入項目数と各冊における文法項目の総数一覧

| 課 | 第1冊 | 第2冊 | 第3冊 | 第4冊 |
|----|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1 | 5(6.0%) | 9(6.9%) | 26(9.1%) | 35(7.8%) |
| 2 | 6(7.2%) | 9(6.9%) | 24(8.4%) | 36(8.0%) |
| 3 | 5(6.0%) | 9(6.9%) | 24(8.4%) | 29(6.4%) |
| 4 | 8(9.6%) | 10(7.6%) | 24(8.4%) | 32(7.1%) |
| 5 | 8(9.6%) | 7(5.3%) | 22(7.7%) | 34(7.6%) |
| 6 | 11(13.3%) | 10(7.6%) | 26(9.1%) | 39(8.7%) |
| 7 | 11(13.3%) | 10(7.6%) | 24(8.4%) | 38(8.4%) |
| 8 | 11(13.3%) | 10(7.6%) | 26(9.1%) | 32(7.1%) |
| 9 | 10(12.0%) | 10(7.6%) | 24(8.4%) | 51(11.3%) |
| 10 | 8(9.6%) | 10(7.6%) | 23(8.0%) | 49(10.9%) |
| 11 | | 8(6.1%) | 21(7.3%) | 39(8.7%) |
| 12 | | 5(3.8%) | 22(7.7%) | 36(8.0%) |
| 13 | | 7(5.3%) | | |
| 14 | | 5(3.8%) | | |
| 15 | | 6(4.6%) | | |
| 16 | | 6(4.6%) | | |
| 合計 | 83(100%) | 131(100%) | 286(100%) | 450(100%) |

【表 5-13】から分かるように、第3冊以外の3冊は、課によっては著しいアンバランス

がある。また、冊別における総文法項目数から分かるように、第4冊の文法項目数はその他の3冊の合計数にも近く、かなり偏りが出ている。

しかし、冊ごとに課の数が異なるので、さらに検討する必要があると考える。それで、各冊における文法項目の平均数および全体に占める割合を算出した結果を【表5-14】に示す。

【表5-14】各冊における文法項目の平均数一覧¹⁵

| 冊別 | 文法項目の平均数 | 割合 |
|-----|----------|-------|
| 第1冊 | 8.3 | 10.7% |
| 第2冊 | 8.2 | 10.5% |
| 第3冊 | 23.8 | 30.6% |
| 第4冊 | 37.5 | 48.2% |

【表5-14】を見ると、冊別に、文法項目の平均数にも偏りがある。第1冊・第2冊は比較的少ないのに対して、第3冊・第4冊は比較的多いと言える。

また、『標準商務』に所収されている文法項目数950と『基礎階段教学大綱』に規定されている文法項目数246を1つずつ照らし合せた結果、246の文法項目のうち、216の文法項目、つまり約9割近くの文法項目が同教材に入れられていることが判明した。

5.6.2.2 文法項目の扱い方と解釈

ビジネス日本語教育の重点は言語の実用的な意志伝達の使用にあることから、『標準商務』における文法項目の扱い方と解釈は、第4章で述べたように、従来の日本語教育のように学校文法の提出順序で本文を配置するのではなく、もっぱら使用場面・文脈が中心で、その場その場での文法の働きを文使用の中で解説する。すなわち、文法項目の扱い方と解釈は、「言語構造より言語使用を重んじる」という編集方針に沿ってなされていることが分かる。具体的には「文型・表現」¹⁶の項目を設け、本文から抽出した解説事項をそこにに入れてある。

また、解説事項の選択基準は、学習者の学習の便宜を図るため、1)文法上の文型(例：N1はN2です。○李さんは中国人です。)、2)共起を含むよく使われる習慣的表現(例：見える。／聞こえる。①窓を開けると、富士山が見えます。②隣の家から、赤ちゃんの泣き声が聞こえます。)、3)学習者が理解しにくい表現(例：V(辞書形)な。①強盗：大声を出すな。警察を呼ぶな。②部長は社員に時間を無駄にするなどと言いました。)などを考慮した

¹⁵ 計算のし方として、各冊における総文法項目数を各冊の課の総数で割る。

¹⁶ 吉岡(2016)は、文型は、「文法・文型」と併記されることが多く、文法と同じものを指すとも言えるが、もともと日本語教育などの実用的な要請から生まれたものであると指摘している。本研究は「文型」を「文法」の表現形式の1つであると考えた。

ものである。この基準で選択したために、『標準商務』全4冊に収められている文法項目数は950となり、『基礎段階教学大綱』に定められている文法項目数246と日本語能力試験2級水準で要求される文法項目数約200を遥かに上回っている。

【表5-15】から【表5-17】までの表は、この選択基準によって選ばれた項目の具体例である。

【表5-15】文法上の文型例

| | | |
|---|---------------------------------|---|
| 1 | N1 は N2 です。 ではありません。 (じゃ) | ①李さんは中国人です。 ②A：田中さんは会社員ですか。 B：はい、そうです。 ③A：木村さんは会社員ですか。 B：いいえ、会社員では(じゃ)ありません。 |
| 2 | N1 は N2 の N3 です。 | ①中村さんは東京商事の社員です。 ②A：山田さんも東京商事の社員ですか。 B：はい、そうです。 ③A：森田さんも東京商事の社員ですか。 B：いいえ、東京商事の社員では(じゃ)ありません。 |

【表5-16】共起を含むよく使われる習慣的表現

| | | |
|---|---------|---|
| 1 | Vたら、～た。 | ①朝、出社したら、私のパソコンがなくなっていました。 ②はじめてスキューバダイビングをしたら、とても気持ちがよかったです。 |
| 2 | 気の置けないN | ①月に一度は気の置けない連中と酒を飲むのを楽しみにしている。 ②彼と気の置けない関係になるまでには、ずいぶんけんかを繰り返した。 |

【表5-17】学習者が理解しにくい表現

| | | |
|---|--------|---|
| 1 | あろうことか | ①寝不足のせいで通勤電車の中で寝てしまい、あろうことか会社に遅刻してしまった。 ②パソコンのデータフォルダを整理している時に、あろうことかキーを押し間違えて重要なファイルのいくつかを削除してしまった。 |
|---|--------|---|

| | | |
|---|---------|--|
| 2 | あるまじき N | ①自分の失敗を部下のせいにするのは、上司としてあるまじき振る舞いである。 ②社外秘の情報を他社に漏らすのは社員としてあるまじき行為だ。 |
|---|---------|--|

「5.6.2.1」で述べたように、『標準商務』各冊に定められた文法項目についての統計により、課によっては文法項目数に偏りがあること、また第1冊・第2冊の数より、第3冊・第4冊のほうがかなり多いことが指摘された。ここで、このような結果となった要因について分析する。前述のように、同教材は、その場その場に必要な文法項目を「会話」・「読解」に入れているため、課によっては文法項目数に偏りが出ているものと考えられる。また、第1冊・第2冊の初級に定められている文法項目が主に基礎的な文法項目であるのに対して、第3冊・第4冊の中上級に入ると、習慣的表現や学習者の理解しにくい表現なども解説事項としてたくさん盛り込まれていることから、第3冊・第4冊における文法項目数がかなり多くなっていることも、この偏りの原因であろう。

5.6.3 敬語および待遇表現

ビジネス日本語教育の目標は、言うまでもなく総合的日本語によるビジネスコミュニケーション能力の育成にあるが、この能力があるということは、現実のビジネスの場で周囲の日本人と円滑なコミュニケーションができるようになり、スムーズに仕事が進み、周囲との信頼関係が築かれ、仕事が正當に評価されて、ますます活躍できるようになるということである。円滑な日本語によるビジネスコミュニケーションを行うには、話の運び方としての敬語や各種の待遇表現が不可欠なものとされている。故に、ビジネス日本語教育内容において、敬語および待遇表現は重要な位置を占めている。

しかし、敬語および待遇表現の習得は、理論的な解説や説明だけによってできるものではなく、総合的な手段を用いなければならないと考える。『標準商務』は、このために次の2つの具体的な方法が使用されていることが窺える。1つは、敬語および待遇表現に関する説明や提示が教材内容の隅々まで盛り込まれていることである。もう1つは、練習や会話の実践と結びつけた解説と繰り返しの練習を通して学習者に習得を促していることである。この2点について、以下、『標準商務』(第3冊・第4冊)の例を挙げて説明する。

まず、1点目である。第3冊第3課の「解説と例文」1の解説を、その例として以下に挙げる。

1. 「ごめんなさい」は、「許す」の意味の「免ずる(免じる)」という動詞が「ご～なさる(「なさる」の命令形が「なさい」)」という尊敬語の形式で用いられたものであり、「許してください」という意味です。「すみません」は「済む」という動詞の否定形です。

尊敬語

(1)お／ごN

- ①部長、お荷物、お持ちしましょうか。
- ②こちらにお名前とご住所をお書きください。

(中略)

(7)尊敬語特殊形式

| | 尊敬語特殊形式 |
|-------|--|
| 行く・来る | おいでになる(おいでになります) お見えになる(お見えになります) お越しになる(お越しになります) |
| いる | おいでになる(おいでになります) |
| 見る | ご覧になる(ご覧になります) |
| 知る | ご存知だ(ご存知です) |
| 着る | お召しになる(お召しになります) |

- ①浪速物産の森田部長が受付にお見えになっています。
- ②社員旅行の写真ができましたが、ご覧になりますか。

謙譲語

(1)お／ごN

- ①お客様へ展示会のお知らせをさしあげる。
- ②出欠のご連絡が遅くなりまして、申し訳ございません。

(2)お／ごV申し上げる

- ①お支払いは月末までにお願ひ申し上げます。
- ②中国からのお客様は私がお案内申し上げます。

(3)謙譲語特殊形式

| | 謙譲語特殊形式 |
|-------|----------------------------|
| 行く・来る | 伺う(伺います) |
| 言う | 申し上げる(申し上げます) |
| 聞く | 伺う(伺います) 拝聴する(拝聴します) |
| 見る | 拝見する(拝見します) |
| 尋ねる | 伺う(伺います) |
| 会う | お目にかかる(お目にかかります) |
| 思う | 存じる(存じます) |
| 知る | 存じる(存じます) 存じ上げる(存じ上げます) |

| | |
|--------|------------------------------------|
| 見せる | お目にかける(お目にかけます) ご覧に入れる(ご覧に入れます) |
| 受ける | 拝受する(拝受します) |
| 読む | 拝読する(拝読します) |
| 借りる | 拝借する(拝借します) |
| もらう | たまわる(たまわります) 頂戴する(頂戴します) |
| 食べる・飲む | 頂戴する(頂戴します) |

①A：こちらが新商品のパンフレットです。ご覧ください。

B：拝見します。

②A：浪速物産の森田部長をご存知ですか。

B：お名前は存じ上げておりますが、一度もお目にかかったことはありません。

(『標準商務』(第3冊第3課)pp.66-69)

上述のような解説だけではなく、敬語および待遇表現への提示が教材内容のすべてのところに盛り込まれている。例えば、改まった表現と砕けた表現、書き言葉と話し言葉の提示などである。

日本語の語彙には改まり度の差があり、改まった場面で砕けた語彙を用いたり、気楽な場面で改まった語彙を用いたりするのは、場違いとなり、失礼になることもあるので使い分けに気をつける必要がある。また、書き言葉と話し言葉の使い分けも心得ておきたいことである。書き言葉は主に文章中に使われるものなので、話す時に使うと妙に改まった硬い印象を与えてしまう。逆に文章中で話し言葉を使用すると、そこだけ砕けた印象を与えてしまい、場合によっては失礼になることもある。したがって、上記のことを意識し、語彙の使い分けができるように意識して学習に臨むことが大切である。同教材では、このような点に注意が向くように、学習項目やその解説を広範囲に配置しているのが特徴である。

また、『標準商務』(第3冊・第4冊)では、特に使用場面などに配慮してほしいものには以下のマークが付してある。このような工夫も、待遇表現を狭義敬語よりも広くとらえさせるためには、重要である。

- ・ネクタイ……主に改まったフォーマルな場面で使用されるもの。
- ・Tシャツ……主にカジュアルな場面で使われるもの。
- ・ペン……主に書き言葉として使用されるもの。
- ・くちびる……主に話し言葉として使用されるもの。




例えば、そしたら

①A：ゆうべ11時ごろうちへ帰ったんだよ。

B: うん。
 A: そしたら、ドアの鍵が開いてたんだよ。
 B: 鍵が？
 A: びっくりしたよ。

(以下、省略)
 (『標準商務』(第3冊第1課)p.5)


 これ／それに対して
 [(普通形)節] の に対して

| | | | |
|------|---|------|--|
| 動詞 | 行くのに対して 行かないのに対して 行ったのに対して 行かなかったのに対して | な形容詞 | 静かなのに対して 静かではないのに対して 静かだったのに対して 静かではなかったのに対して |
| い形容詞 | 痛いに対して 痛くないのに対して 痛かったのに対して 痛くなかったのに対して | 名詞 | 雨なのに対して 雨ではないのに対して 雨だったのに対して 雨ではなかったのに対して |

①社長は来年海外に出店する計画を立てている。それに対して、他の取締役は海外への出店はまだ早いと考えている。

②この商品は国内では売れるのに対して海外ではあまり売れない。

(『標準商務』(第3冊第3課)p.70)

 それほどでも

①A: 絵がお上手ですね。

B: いえ、それほどでも……。

②A: 今年は倒産する企業がますます増えるでしょうか。

B: いやあ、それほどでも……。

(『標準商務』(第3冊第1課)p.7)

 N/AN である ペン

| | | | | |
|-----|-----|-------|-------|--------|
| | | 終 止 形 | 連 用 形 | 過 去 形 |
| 名 詞 | 学生だ | 学生である | 学生であり | 学生であった |

| | | | | |
|------|-----|-------|-------|--------|
| 形容動詞 | 静かだ | 静かである | 静かであり | 静かであった |
|------|-----|-------|-------|--------|

①ハウ・レン・ソウのハウとは報告、レンは連絡、ソウは相談であり、ビジネスにおいて必ず行うべき基本的な行動である。

②駅前にある大手スーパーも創業当時は小規模な個人商店であった。

(『標準商務』(第3冊第4課)p.95)

次は、第2点目であるが、会話や練習の解説と繰り返しの練習を通して学習者に敬語や待遇表現への理解を深める。具体的な例は、次の「5.6.6 コミュニケーション機能」の「③具体例示」から「⑥ロールプレイ演習」までの内容を参照されたい。

5.6.4 本文

『標準商務』の本文には、第1冊・第2冊の各課では「会話」が、第3冊・第4冊の各課では「読解」・「会話」が、それぞれ収められている。以下、「会話」と「読解」に分けて考察を行う。

5.6.4.1 「会話」

以下、「会話文における文字数・ターン数・文数・平均字数」・「会話文における登場人物」・「会話文における主なトピック」の3つの面について述べる。

5.6.4.1.1 会話文における文字数・ターン数¹⁷・文数・平均字数¹⁸

本節では、以下、冊別に各課の会話文における文字数・ターン数・文数・平均字数および各冊における各項目の総数を統計したものを【表 5-18】に示す。

斎藤他(2007)は、会話文の計量の指標として、会話文のターン数と1つの発話の長さを挙げており、この2つは長いほど複雑になり、伝達の内容も豊富になると推定されている述べている。【表 5-18】では、冊別に、課によっては、かなりの差があることが分かる。また、各冊における各項目の総数を見ると、4冊のうち、第2冊における各項目の数が最多であった。しかし、冊ごとに課の数が異なるので、さらに検討する必要があると考える。そこで、各冊における各課の平均文字数・平均ターン数・平均文数・平均字数を算出した結果を【表 5-19】に示す。

¹⁷ ターン数とは会話する両者、つまり話し手と聞き手の間で交替によって会話を促していく回数である。

¹⁸ ここで言う「平均字数」は、1つの発話の長さを指すものである。

【表 5-18】各課の会話文における文字数・ターン数・文数・平均字数と各冊における各項目の総数一覧

| 課 | 第 1 冊 | | | | 第 2 冊 | | | | 第 3 冊 | | | | 第 4 冊 | | | |
|----|-------|------|-----|-------|-------|------|-----|-------|-------|------|-----|-------|-------|------|-----|-------|
| | 文字数 | ターン数 | 文数 | 平均字数 | 文字数 | ターン数 | 文数 | 平均字数 | 文字数 | ターン数 | 文数 | 平均字数 | 文字数 | ターン数 | 文数 | 平均字数 |
| 1 | 395 | 9 | 36 | 11.0 | 596 | 14 | 44 | 13.5 | 435 | 13 | 27 | 16.1 | 941 | 18 | 52 | 18.1 |
| 2 | 302 | 14 | 32 | 9.4 | 619 | 13 | 40 | 15.5 | 353 | 9 | 21 | 16.8 | 639 | 13 | 33 | 19.4 |
| 3 | 508 | 16 | 53 | 9.6 | 462 | 16 | 47 | 9.8 | 490 | 11 | 25 | 19.6 | 867 | 15 | 43 | 20.2 |
| 4 | 476 | 16 | 42 | 11.3 | 505 | 15 | 40 | 12.6 | 327 | 8 | 21 | 15.6 | 581 | 13 | 38 | 15.3 |
| 5 | 592 | 16 | 52 | 11.4 | 692 | 12 | 41 | 16.9 | 207 | 5 | 16 | 12.9 | 887 | 16 | 49 | 18.1 |
| 6 | 613 | 22 | 56 | 10.9 | 428 | 12 | 32 | 13.4 | 444 | 13 | 36 | 12.3 | 1012 | 20 | 58 | 17.4 |
| 7 | 608 | 19 | 57 | 10.7 | 731 | 17 | 41 | 17.8 | 581 | 16 | 37 | 15.7 | 796 | 17 | 43 | 18.5 |
| 8 | 726 | 18 | 60 | 12.1 | 886 | 20 | 60 | 14.8 | 489 | 13 | 33 | 14.8 | 879 | 15 | 52 | 16.9 |
| 9 | 703 | 18 | 56 | 12.6 | 1018 | 19 | 62 | 16.4 | 502 | 11 | 26 | 19.3 | 1020 | 15 | 46 | 22.2 |
| 10 | 595 | 17 | 46 | 12.9 | 1114 | 24 | 66 | 16.9 | 380 | 10 | 23 | 16.5 | 788 | 15 | 43 | 18.3 |
| 11 | | | | | 962 | 23 | 63 | 15.3 | 515 | 12 | 28 | 18.4 | 696 | 15 | 37 | 18.8 |
| 12 | | | | | 917 | 22 | 58 | 15.8 | 643 | 6 | 17 | 37.8 | 1025 | 14 | 32 | 32.0 |
| 13 | | | | | 974 | 18 | 56 | 17.4 | | | | | | | | |
| 14 | | | | | 831 | 17 | 49 | 17.0 | | | | | | | | |
| 15 | | | | | 915 | 23 | 59 | 15.5 | | | | | | | | |
| 16 | | | | | 943 | 24 | 62 | 15.2 | | | | | | | | |
| 合計 | 5518 | 165 | 490 | 111.9 | 12593 | 289 | 820 | 243.8 | 5366 | 127 | 310 | 215.8 | 10131 | 186 | 526 | 235.2 |

【表 5-19】各課の平均文字数・平均ターン数・平均文数・1つの発話の平均字数一覧

| 平均数 | 第 1 冊 | 第 2 冊 | 第 3 冊 | 第 4 冊 |
|------------|-------|-------|-------|-------|
| 平均文字数 | 551.8 | 787.1 | 447.2 | 844.3 |
| 平均ターン数 | 16.5 | 18.1 | 10.6 | 15.5 |
| 平均文数 | 49 | 51.3 | 25.8 | 43.8 |
| 1つの発話の平均字数 | 11.2 | 15.2 | 18 | 19.6 |

【表 5-19】を見ると、まず、第 3 冊・第 4 冊より、第 1 冊・第 2 冊のほうが平均ターン数と平均文数が多いことが分かる。その中で、第 2 冊が最多であった。

続いて、1つの発話の長さについては、第 1 冊から第 4 冊へと、長くなっていく。すなわち、難易度から言えば、難しくなるほど長くなるということである。これは斎藤他(2007)の推定を裏付ける結果でもあると言える。

5.6.4.1.2 会話文における登場人物

『標準商務』は、本編から、主な登場人物を固定したうえで、男女差、世代差、上下関係などの人間関係も考慮に入れて、以下のように設定してある。

【表 5-20】会話文における登場人物一覧

| | | |
|-------------------------|---------------------------|-------------------------|
| 李 正剛(主人公) 営業部営業 1 課 | 田中(主人公の同期) 営業部営業 1 課 | 山田(主人公の同期) 営業部営業 1 課 |
| 中村(主人公の先輩) 営業部営業 1 課 | 王 雪華(主人公の先輩) 営業部営業 1 課 | 斎藤 主任 営業部営業 1 課 |
| 高橋 課長 営業部営業 1 課 | 山本 部長 営業部 | 川上 社長 |
| 坂本 社員寮の管理人 | 春日 総務部 | 佐々木(主人公の同期) 経理部 |

5.6.4.1.3 会話文における主なトピック

教材の会話文を設定するときに、その会話は、だれの会話なのか、どこでの会話なのか、何についての会話なのか、ということを考えなければならない(仇 2016)。前述したとおり、同教材では、登場人物がすでに定められている。主人公である李正剛(中国人)が、日本の貿易商社である東京商事株式会社に入社し、周囲のスタッフとの業務を通して成長していくストーリー形式で全編の会話が展開されており、学習者が実際に日本企業での日常を疑

似体験しつつ学べるよう配慮したことが窺えた。

また、第2冊目までは社内会話におけるコミュニケーションを中心に据え、要所で取引先の関係者など外部とのコミュニケーションも入れてある。第3冊からは、各課のテーマに沿ったモデル会話で、社内外の様々な場面が展開されている。

さらに、同教材における会話文のトピックは、学習者のビジネス日本語コミュニケーション能力の育成を考慮したうえで展開されている。冊別に主なトピックを整理したものを【表5-21】に示す。

【表5-21】各課の会話文における主なトピック一覧

| 課 | 第1冊 | 第2冊 | 第3冊 | 第4冊 |
|----|--------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|-----------------|
| 1 | 自己紹介・初対面の挨拶 | 営業会議 | 依頼をする・受ける・断る | 新入社員の「挨拶をしない」問題 |
| 2 | 分からないものやものの所有者について尋ねる | 仕事での確認作業 | アポイントの申し入れをする・日時と場所を設定する・確認して会話を終える | 訪問のマナー |
| 3 | 他者紹介・時間やものの所在について尋ねる | 連休 | 謝罪する・気付かなかったことを指摘されて謝罪する | 人身事故 |
| 4 | 人や物の存在(所在)について尋ねる・簡単な道案内 | 事務所で電話を受ける | 感謝する | 同僚との昼食 |
| 5 | 自分の生活について話す・ある施設までの所要時間について尋ねる | イベント準備 | 自己紹介・他者紹介(社内・社外) | 花粉症 |
| 6 | 飲みに誘う・注文する | 事務所引っ越しの準備 | 会った時・別れる時の挨拶 | 同僚と居酒屋での飲み会 |
| 7 | 物産展についての感想・お土産を同僚に配る | 出張について上司と話す | 誘う・誘いを受ける・誘いを断る | 縁起 |
| 8 | 会場を探す・スポーツについて話す | 日本と中国にける食習慣の違い | 勧める・勧めを受ける・勧めを断る | 名前 |
| 9 | パソコンを買う・結婚祝い | 日本語の「自動詞・他動詞」・日本のお菓子・文章の添削を頼む | 報告する | 新人いじめ |
| 10 | 上司に仕事を指示される・取引先の人に自己紹介をする | 日本の葬儀 | 申し出・申し出を受ける・申し出を断る | 結婚事情 |
| 11 | | お祭り | 許可を求める・許可をする(許可をしない) | 人事異動 |
| 12 | | クレーム対応 | 意見を述べる・賛成する・反対する | 要らないものの処分 |
| 13 | | 社内旅行 | | |

| | | | | |
|----|--|-------------------------|--|--|
| 14 | | プロジェクトのリーダーを決める | | |
| 15 | | 得意先の接待 | | |
| 16 | | 講演会の準備・パワーポイントのデータ消失の対応 | | |

【表 5-21】にある各課の会話文における主なトピックを見ると、ビジネス場面での会話が多数を占めているが、日常生活場面での会話も若干設定されている。例えば、第1冊第8課では、「会場を探す」がビジネス会話で、「スポーツについて話す」が日常会話である。すなわち、同教材における会話は、ビジネス会話だけに偏らず、日本人との円滑なコミュニケーションのために必要な日常会話も入れてあることが確認できる。

5.6.4.2 「読解」

以下、「読解文における文字数・文数・平均字数」・「読解文における主なトピック」の2つの面について述べる。

5.6.4.2.1 読解文における文字数・文数・平均字数

以下、第3冊・第4冊における読解文について、冊別に各課の文字数・文数・平均字数を統計したものを【表 5-22】に示す。

【表 5-22】各課の読解文における文字数・文数・平均字数と各冊における各項目の総数一覧

| 課 | 第3冊 | | | 第4冊 | | |
|----|------|----|------|------|----|------|
| | 文字数 | 文数 | 平均字数 | 文字数 | 文数 | 平均字数 |
| 1 | 1537 | 31 | 49.6 | 2201 | 46 | 47.8 |
| 2 | 1568 | 29 | 54.1 | 2363 | 47 | 50.3 |
| 3 | 1468 | 25 | 58.7 | 2362 | 40 | 59.1 |
| 4 | 1807 | 30 | 60.2 | 2386 | 37 | 64.5 |
| 5 | 1737 | 44 | 39.5 | 2245 | 48 | 46.8 |
| 6 | 2094 | 46 | 45.5 | 2701 | 41 | 65.9 |
| 7 | 2098 | 36 | 58.3 | 2386 | 51 | 46.8 |
| 8 | 1895 | 41 | 46.2 | 2714 | 43 | 63.1 |
| 9 | 1870 | 40 | 46.8 | 2754 | 42 | 65.6 |
| 10 | 2055 | 46 | 44.7 | 2874 | 41 | 70.1 |

| | | | | | | |
|----|-------|-----|-------|-------|-----|-------|
| 11 | 1677 | 34 | 49.3 | 3081 | 60 | 51.4 |
| 12 | 2373 | 41 | 57.9 | 2926 | 40 | 73.2 |
| 合計 | 22179 | 443 | 610.8 | 30993 | 536 | 704.6 |

文の長さについては、平井(2003：94)は、子供や一般の大衆向けの書籍は、1文の平均の長さは40～50字であると推定している。山本(2003)は、調査に基づき、大学一般教養専門書の1文の平均の長さは53.31字であると述べている。また、斎藤(2007)は、中国人向けの初級日本語教科書の場合、1文の平均の長さは30～35字ぐらいが適当だと指摘している。

【表5-22】から、課によっては平均字数が異なることが分かる。また、第3冊・第4冊の教材全体における平均字数を算出した結果、それぞれ50.9・58.7となっている。この結果から見ると、同教材の第3冊・第4冊における読解文は、山本(2003)の述べた日本の大学一般教養専門書のレベルに近いと考える。

5.6.4.2.2 読解文における主なトピック

『標準商務』の読解文は、会話文と同様に、学習者のビジネス日本語コミュニケーション能力の育成を考慮したうえで展開されている。ここで、冊別に各課における主なトピックを整理したものを【表5-23】に示す。

【表5-23】各課の読解文における主なトピック一覧

| 課 | 第3冊 | 第4冊 |
|----|----------------|-------------------------------------|
| 1 | 日本人の話し方の特徴 | 挨拶における言葉とお辞儀・挨拶の後の話題・名刺交換のマナー |
| 2 | アポイントを取る際のマナー | 訪問の心得・時間厳守・訪問先の受付と応接室・他者紹介・会話の流れと退室 |
| 3 | 謝罪の言い方 | 日本の交通機関・首都圏の交通網・便利のツール・今後の課題 |
| 4 | 感謝の言い方 | 日本の食文化・外食と中食・地産地消・スローフード |
| 5 | 自己紹介の後の話題 | 日本の四季の移ろい・温暖化と気候変動・エコと温度設定 |
| 6 | 挨拶の言い方・マナーとお辞儀 | 日本の年中行事・商業主義と年中行事 |
| 7 | 誘いと「割り勘」 | 縁起のいいこと、悪いこと・仏滅の結婚式・友引のお葬式 |
| 8 | 指示の受け方 | 日本人の名前・名前のつけ方の傾向 |
| 9 | 報告の仕方とタイミング | 主な社内トラブル・オフィスラブ・不倫関係・ストーカー・ハラスメント |
| 10 | 申し出る時の言い方 | 結婚観の変化・日本の結婚式の歴史・結婚式の多様化・結婚後と苗字(姓) |

| | | |
|----|--------------|--|
| 11 | 事前の許可の願い出の仕方 | 日本の少子高齢化の現状・原因・影響 |
| 12 | 意見交換の注意事項 | 「もったいない」の起源・普及する「もったいない」の精神・世界に広がる「もったいない」の心 |

【表 5-23】を見ると、課によっては各課の読解文における主なトピックと会話文における主なトピックとにずれが見られた。例えば、第 4 冊の第 5 課における会話文と読解文のトピックを挙げると、それぞれ、「花粉症」、「日本の四季の移ろい・温暖化と気候変動・エコと温度設定」となっている。しかし、この 2 つのトピックは、「季節」という共通点を持たせて配置してあると考えられる。このようにして分析すると、第 3 冊・第 4 冊の各課における会話文と読解文のトピックは、同一テーマに沿って扱われていることが分かる。

5.6.5 練習・問題

『標準商務』の練習・問題については、「練習・問題の数」と「技能別から見た練習・問題の内容と練習形態」に分けて調査・分析を行う。

5.6.5.1 練習・問題の数

以下、同教材における各練習・問題の数を集計した結果を【表 5-24】に示す。¹⁹

【表 5-24】について解説する。まず、第 1 冊と第 2 冊では、冊別における課によっては著しいアンバランスが見られた。例えば、第 1 冊における「練習 A」・「練習 B」・「問題」の数の最少の課と最多の課を挙げると、それぞれ、第 3 課「3」・第 9 課「11」、第 8 課「2」・第 4 課「5」、第 1 課「4」・第 5 課「9」となっている。第 2 冊における「練習 A」・「練習 B」・「問題」の数の最少の課と最多の課を挙げると、それぞれ、第 12 課「6」・第 9 課「13」、第 12 課「1」・第 7 課「4」、第 14 課「6」・第 9 課「11」となっている。次に、第 3 冊と第 4 冊でも、「選択式問題」は、課によっては著しい差が見られた。例えば、数の最少の課と最多の課を挙げると、第 3 冊においては第 8 課「12」・第 1 課「18」、第 4 冊においては第 3 課「9」・第 9 課「19」となっている。

以下、各冊における各練習・問題の総数および全体に占める割合を集計したものを【表 5-25】に示す。

¹⁹ 第 3 冊では、「会話機能練習」・「解説と会話基礎練習」・「会話練習」が設けられているが、具体的な数字の統計が難しいため、数の統計の対象外にした。また、第 4 冊の「内容質問」は、「読解」と「会話」に分けて載せられている。

【表 5-24】各課における練習・問題の数一覧

| 課 | 第 1 冊 | | | 第 2 冊 | | | 第 3 冊 | | | | | 第 4 冊 | | | | |
|----|-------|------|----|-------|------|-----|----------|-----------|----------|----------|---------------|----------|-----------|----------|---------------|----|
| | 練習 A | 練習 B | 問題 | 練習 A | 練習 B | 問題 | 内容 質問 | 選択式 問題 | 記述 問題 | 判断 問題 | STBJ 練 習問題 | 内容 質問 | 選択式 問題 | 記述 問題 | STBJ 練 習問題 | |
| 1 | 4 | 3 | 4 | 9 | 3 | 9 | 3 | 18 | 4 | 5 | 2 | 5 | 2 | 18 | 4 | 2 |
| 2 | 6 | 4 | 4 | 12 | 3 | 9 | 3 | 14 | 4 | 5 | 2 | 5 | 2 | 16 | 5 | 2 |
| 3 | 3 | 4 | 5 | 9 | 2 | 9 | 3 | 12 | 4 | 5 | 2 | 4 | 2 | 9 | 6 | 2 |
| 4 | 7 | 5 | 7 | 9 | 2 | 10 | 3 | 13 | 4 | 5 | 2 | 4 | 2 | 16 | 4 | 2 |
| 5 | 10 | 4 | 9 | 7 | 2 | 8 | 3 | 13 | 4 | 5 | 2 | 4 | 2 | 18 | 5 | 2 |
| 6 | 9 | 3 | 5 | 15 | 2 | 8 | 3 | 14 | 4 | 5 | 2 | 4 | 2 | 16 | 5 | 2 |
| 7 | 7 | 3 | 5 | 8 | 4 | 9 | 3 | 14 | 4 | 5 | 2 | 4 | 2 | 10 | 6 | 2 |
| 8 | 6 | 2 | 6 | 11 | 3 | 10 | 3 | 12 | 4 | 5 | 2 | 5 | 2 | 16 | 4 | 2 |
| 9 | 11 | 3 | 9 | 13 | 3 | 11 | 3 | 12 | 4 | 5 | 2 | 5 | 2 | 19 | 6 | 2 |
| 10 | 10 | 3 | 9 | 13 | 2 | 10 | 3 | 12 | 4 | 5 | 2 | 5 | 2 | 14 | 4 | 2 |
| 11 | | | | 13 | 2 | 11 | 3 | 12 | 4 | 5 | 2 | 4 | 2 | 12 | 4 | 2 |
| 12 | | | | 6 | 1 | 9 | 3 | 13 | 4 | 5 | 2 | 5 | 2 | 16 | 5 | 2 |
| 13 | | | | 11 | 2 | 10 | | | | | | | | | | |
| 14 | | | | 8 | 2 | 6 | | | | | | | | | | |
| 15 | | | | 9 | 3 | 8 | | | | | | | | | | |
| 16 | | | | 6 | 2 | 8 | | | | | | | | | | |
| 合計 | 73 | 34 | 63 | 159 | 38 | 145 | 36 | 159 | 48 | 60 | 24 | 54 | 24 | 180 | 58 | 24 |

【表 5-25】各冊における練習・問題の総数および全体に占める割合一覧

| 練習形態 | 第 1 冊 | 第 2 冊 | 第 3 冊 | 第 4 冊 |
|-----------|-----------|------------|------------|------------|
| 練習 A | 73(42.9%) | 159(46.5%) | — | — |
| 練習 B | 34(20.0%) | 38(11.1%) | — | — |
| 問題 | 63(37.1%) | 145(42.4%) | — | — |
| 内容質問 | — | — | 36(11.0%) | 78(22.9%) |
| 選択式問題 | — | — | 159(48.6%) | 180(52.9%) |
| 記述問題 | — | — | 48(14.7%) | 58(17.1%) |
| 判断問題 | — | — | 60(18.3%) | — |
| STBJ 練習問題 | — | — | 24(7.3%) | 24(7.1%) |
| 合計 | 170(100%) | 342(100%) | 327 (100%) | 340 (100%) |

【表 5-25】を見ても分かるように、まず、冊ごとの総数から見ると、第 2 冊・第 3 冊・第 4 冊より、第 1 冊のほうがかなり少ない。次に、各練習・問題の総数から、第 1 冊では、「練習 A」・「問題」より、「練習 B」の数のほうがかなり少ないことが見られ、第 2 冊でも同じような傾向が見られた。また、第 3 冊では、「選択式問題」の数が最多であり、「STBJ 練習問題」の数が最も少ないという結果であり、第 4 冊でも同じような傾向が窺える。

5.6.5.2 技能別から見た練習・問題の内容と練習形態

第 4 章で述べたように、『標準商務』は、「話す」・「書く」・「読む」・「聞く」という 4 技能の育成を目指した中上級レベルのビジネス日本語総合教材である。本節では、同教材の練習・問題において、各技能がどのように配置されているのか、あるいはいかにトレーニングできるのかについて調査・考察を行う。

5.6.5.2.1 「話す」

同教材における「話す」については、まず、第 1 冊と第 2 冊では、「練習 A」と「練習 B」が挙げられる。「練習 A」は一問一答形式の文型練習であり、その課の文法材料の形を変える機械的練習を行い、または談話の中で文レベルの代入、応答練習などの文型練習を行う。学習項目によっては、「練習 A」では扱わず「練習 B」で扱ったものもある。「練習 B」は各課の文型項目や既習の項目を複数組み合わせさせた小会話練習であり、実際のビジネスコミュニケーション場面と同様の状況を設定して、モデル会話をいろいろなバリエーションに発展させた練習を行う形を採っている。以下、具体例をそれぞれ 1 つ挙げる。

■ 練習 A

1.

李さんは中国人です。

- | | | | | | |
|-------|---|-------|--------|---|-------|
| ① 李 | ／ | 会社員 | ② 山田 | ／ | 日本人 |
| ③ 張 | ／ | 主婦 | ④ メアリー | ／ | イギリス人 |
| ⑤ スミス | ／ | 銀行員 | ⑥ 山田 | ／ | 会社員 |
| ⑦ 張 | ／ | 中国人 | ⑧ メアリー | ／ | 英語教師 |
| ⑨ スミス | ／ | アメリカ人 | | | |

(『標準商務』(第1冊第1課)p.56)

■ 練習 B

3. 名刺交換

A : はじめまして。東京商事の李正剛と申します。

どうぞよろしくお願ひします。

B : 浪速物産の森田と申します。

よろしくお願ひします。

- | | | | | | | |
|--------|---|-----|---|------|---|----|
| ① 東京電機 | ・ | 劉明亮 | ／ | 大阪商会 | ・ | 鈴木 |
| ② 渋谷工業 | ・ | 陳国強 | ／ | 福岡商事 | ・ | 佐藤 |
| ③ 新宿産業 | ・ | 張海燕 | ／ | 札幌興産 | ・ | 林田 |
| ④ 品川商会 | ・ | 郭明艶 | ／ | 京都物産 | ・ | 西原 |

(『標準商務』(第1冊第1課)p.58)

ここで、「練習 B」における場面設定についてさらに考察を行う。第1冊における34の会話練習と第2冊における38の会話練習を1つずつ確認した結果、次のようなことが分かった。まず、第1冊では、第1課の「名刺交換」・第2課の「忘れ物、レストランで、家族の写真、パーティーで」・第3課の「他者紹介」・第4課の「倉庫の整理、部屋探し」・第7課の「デパートで」と、合わせて9の会話についてトピックが設定されている。また、第2冊では、第2課の「上司からの内線電話、全社的な研修などでの自己紹介」・第15課の「初対面の人と、イベント会場で」と、4つの会話だけについてトピックが設定されている。すなわち、72の会話の中で、13の会話にしかトピックが設定されていないことが明らかとなった。また、会話のやり取りをする発話者がすべて「A」・「B」と命名されており、具体的な人間関係がはっきり示されていないことも判明した。

続いて、第3冊では、「会話機能練習」・「解説と会話基礎練習」・「会話練習」が載せてある。「会話機能練習」は、「会話」部分で扱った会話について、個々の発話の内容や状況が示されており、自然な流れで会話が組み立てられるようになるための基礎練習となるのである。「解説と会話基礎練習」は、各課のテーマに沿って実践的な会話能力を身につけるために必要な表現文型について解説をし、例文と基礎練習が適宜入れている。「会話練習」は実践的な会話能力を身につけるための会話練習で、基本的には、「ロールカード→会話の流れ→会話例→練習」の流れで構成されている。具体例は、「5.6.6 コミュニケーション機能」を参照されたい。

5.6.5.2.2 「書く」

次は、『標準商務』における「書く」について述べる。まず、第1冊と第2冊における「問題」は、各課の学習項目に関して書かせる練習問題である。第4章で指摘したとおり、「書く」練習を通して課の学習項目について定着が図れるため、学習者の自学自習用としても活用できることが推奨されている。練習の種類としては、課によっては異なるが、主に「穴埋め・選択問題」や「文の組み立て問題」や「短文完成問題」などが挙げられる。巻末に解答も載せてある。以下、具体例をいくつか挙げる。

「穴埋め問題」の具体例

1. ()の中に適当な平仮名を入れて文を完成させなさい。

例：李さん(は)中国人です。

① 李さんは中国人です。王さん()中国人です。

(以下、省略)

(『標準商務』(第1冊第1課)p.62)

「文の組み立て問題」の具体例

1. 次のように文を組み立てなさい。

例： 李さん / です / は / 中国人

→ 李さんは中国人です。

① 田中さん / これ / の / ペン / も / です

→ _____

(以下、省略)

(『標準商務』(第1冊第2課)p.84)

「短文完成問題」の具体例

2. 例のように文を書きなさい。

1. お客さんは店長の「ちょっと……」という言葉はどう理解しましたか。
2. 日本人の話し方にはどんな傾向がありますか。
3. どんな言い方をすれば、相手にソフトで丁寧な印象を与えることができますか。
(『標準商務』(第3冊第1課) p.4)

会話文における「内容質問」

1. 岡部主任が困っている問題は何か。
2. 斎藤主任は岡部主任の問題に対し、どのようにアドバイスしているか。
(『標準商務』(第4冊第1課) p.13)

もう1つは、第3冊の「読解」において、各課の読解文の内容と合っているものに○、合っていないものに×をつける「判断問題」である。選択肢は、それぞれ5つ載せてある。以下に具体例を1つ挙げる。

- ①()読解文の中の「ちょっと」は「小銭がちょっとしかない」という意味である。
(中略)
- ⑤()相手に働きかける表現として、「～てください」は尊敬語だから、ソフトで丁寧な印象を与えることができる。
(『標準商務』(第3冊第1課) p.14)

以上の問題例から分かるように、これらは主に読解文の部分的な内容把握、あるいは全体的な要旨把握について問う質問である。

5.6.5.2.4 「聞く」

聴解問題については、第1冊では、第10課だけに1つ載せてある。音声聞いて、上司から指示された仕事を同僚に伝えるメモをとる練習である。第2冊では、聴解問題がまったく設定されていない。第3冊・第4冊では、STBJの効果的対策として、STBJの基礎練習となる「STBJ練習問題」が課ごとに2つ入れてあり、テキストの画像や文字情報を見ながら音声を聞いたうえで、4つの選択肢から正答を1つ選ぶ形式を採っている。瞬間的に正答を選べるよう練習することが望まれている。以下に、具体例を1つ挙げる。

■ STBJ 練習問題

会話を聞いて、質問の答えとして最もふさわしいものを4つの選択肢の中から選んでください。

1. .
- 2.



(『標準商務』(第3冊第1課) p.23)

また、この問題の巻末に掲載するスクリプトは、以下のとおりである。

1.

PREQ: 男の人が取引先の人と電話で話しています。

取引先の方は、打ち合わせを何曜日にしてほしいと言っていますか。

李: はい、東京商事営業部営業一課でございます。

女性: あ、新宿物産の山田ですが、いつもお世話になっております。

李: こちらこそ、いつもお世話になっております。

女性: 今、ちょっとよろしいでしょうか。

李: はい。

女性: 来週水曜日の打ち合わせの件ですが。

李: はい。

女性: 実は火曜日から木曜日まで出張の予定が入りまして。

李: ああ、そうですか。

女性: それで、打ち合わせを金曜日に変更していただきたいんですが。

李: ええ、いいですよ。お時間は変更なしでよろしいでしょうか。

女性: ええ、よろしくお願ひします。

李: はい、承知しました。

POSTQ: 取引先の方は、打ち合わせを何曜日にしてほしいと言っていますか。

- ① 火曜日
- ② 水曜日
- ③ 木曜日
- ④ 金曜日 ……*

(以下、省略)

(『標準商務』(第3冊第1課) pp.479-480)

5.6.5.2.5 「訳す」

同教材の第1冊・第2冊では、「問題」のうち、課によっては中国語を日本語に翻訳する問題が収められている。具体的に言うと、第1冊の第5課・第9課・第10課は「翻訳問題」の数がそれぞれ8・5・5で、第2冊の第1課・第2課・第5課・第6課・第7課・第8課・第9課・第10課・第11課・第12課・第13課・第14課・第15課・第16課は「翻訳問題」の数がそれぞれ5・5・5・5・5・5・5・5・3・3・3・5・5・5である。以下、具体例を【表 5-26】に示す。

【表 5-26】 第1冊・第2冊における「翻訳問題」の具体例

| 冊 | 課 | 問題例 | 解答 |
|-----|------|-------------|------------------------------|
| 第1冊 | 第5課 | 下次出差什么时候? | 今度の出張は <u>いつ</u> ですか。 |
| 第1冊 | 第10課 | 小王的父母住在上海。 | 王さんのご両親は上海に <u>住んで</u> います。 |
| 第2冊 | 第1課 | 开会时请不要使用手机。 | 会議中は携帯電話を <u>使わない</u> でください。 |
| 第2冊 | 第7課 | 有车的话，哪儿都能去。 | 車があれば、どこでも行けます。 |

【表 5-26】から分かるように、各課における「翻訳問題」は、主に言葉遣いや文法構造の翻訳についてのものである。仇(2016)は、「翻訳練習」の最も大きな目的は、学習者が翻訳を通して、言葉遣いや文法構造、また社会的・文化的規範による言語表現の仕方の相違を理解することであると指摘している。しかし、同教材においては、社会的・文化的規範による言語表現の仕方の相違についての練習が見えない。また、中国語を日本語に翻訳する練習しかない。さらに、前述のように、第1冊のうち、3課だけに「翻訳練習」が入れてあり、第3冊・第4冊では、「翻訳練習」が載せられていないことも明らかとなった。これらの点は、「翻訳練習」についての編集者の姿勢が不安定であるものとして、今後検討すべきであると考えられる。

5.6.6 コミュニケーション機能

第4章で述べたように、『標準商務』の編集方針の1つとして、「単なる言語運用能力より総合的なコミュニケーション能力を重視すること」が挙げられる。コミュニケーション能力育成を中心とするビジネス日本語教育においては、その教育内容として、コミュニケーション機能の項目をどのように設定するか、設定した項目をどのように学習者に理解し、運用してもらうかということが重要な課題になる。

また、第4章で説明したとおり、同教材では、初級段階の第1冊・第2冊はビジネス場面重視の構造シラバスで、中級の第3冊は機能シラバスで、中上級の第4冊は話題シラバス

スを採用しているため、以下、場面・機能・話題の3つの面から、同教材におけるコミュニケーション機能の項目を見ていく。

まず、第1冊・第2冊では、場面についてのコミュニケーション機能の項目を見ると、主に「会話」と「練習B」に出ていることが分かる。具体例は、「5.6.4.1.3 会話文における主なトピック」と「5.6.5.2.1 「話す」」を参照されたい。ただ、「5.6.5.2.1」ですでに指摘したように、「練習B」の72の会話のうち、13の会話しかトピックが設定されていないことと、人間関係が明記されていないことから、コミュニケーションの育成にどのぐらい役立つかをさらに検討する必要があると言える。

続いて、第3冊では、「依頼」・「アポイント」・「謝罪」・「感謝」・「自己紹介・他者紹介」・「挨拶」・「誘い」・「指示」・「報告」・「申し出」・「許可」・「意見交換」のタイトルで課の本文である「読解」を設定している。1つの機能項目をめぐっては、7つの段階を設けてテーマの展開や深化を図る。このテーマとは、それぞれ以下のとおりである。

- ①機能導入：実例を用いて情報記述をする。
- ②ポイント提示：内容質問の形で重点を示す。
- ③具体例示：具体的な会話例でやり取りを示す。
- ④会話機能練習。
- ⑤解説と会話基礎練習。
- ⑥ロールプレイ演習：ロールカードを使って練習する。
- ⑦振り返り：学習者に「ビジネスパーソン日記」を読んで振り返りをしてもらう。

以下、第3冊第1課「依頼」を例に示す。

①機能導入

「読解」(略)

第3冊第1課では、文化差によって起こる「依頼」行動での「誤解」を扱っており、コミュニケーション能力育成と特に密接に結びついている。「依頼」では、飲食店でアルバイトをしている留学生が、お客さんの両替依頼に対する店長の「うちの店では両替はちょっと……」というあいまいな断り表現を理解できなかったことから、日本人の話し方には、相手の立場に立って間接的な言語表現を好むという傾向があることを解説している。

②ポイント提示

内容質問

1. お客さんは店長の「ちょっと……」という言葉はどう理解しましたか。
2. 日本人の話し方にはどんな傾向がありますか。
3. どんな言い方をすれば、相手にソフトで丁寧な印象を与えることができますか。

③具体例示

会話

(会話 1－依頼をする)

高橋課長が、中華物産の徐部長に電話をかけました。

高橋：今、ちょっとよろしいでしょうか。

徐：ええ、なんですか。

高橋：あのう、中国茶の仕入先のことなんです。

徐：はい。

高橋：今度、中国茶のインターネット販売を手掛けることになったんですが、業者を紹介していただけないかと思ひまして……。

徐：そうですね……。ちょっとお時間いただけますか、調べてみますから。

高橋：ありがとうございます。お忙しいところ申し訳ありませんが、よろしく願いいたします。

(以下、省略)

④会話機能練習

(会話 1－依頼をする)

高橋課長が、中華物産の徐部長に電話をかけました。

高橋：「相手の都合を聞く。」

徐：「了承して用件を聞く。」

高橋：「中国茶の仕入先の話だと伝える。」

徐：「あいづちを打つ。」

高橋：「中国茶のインターネット販売を手掛けることになったので、業者を紹介してほしいと依頼する。」

徐：「ちょっと考え、調べるための時間がほしいと言う。」

高橋：「感謝の言葉を言い、相手が忙しいことに配慮した上で、よろしく願いすると言う。」

(以下、省略)

⑤解説と会話基礎練習

●解説

人に何かを依頼する場合、あることをしてもらおうよう依頼する場合と、あることをしないように依頼する場合とがある。そのそれぞれに依頼を受ける場合と断る場合とがある。

1. 依頼をする

(1)依頼をする

| 敬語表現 | |
|---------------------|--------|
| V(て形)いただけると有難いんですが。 | ↑ |
| いただけないかと思ひまして。 | よりソフトな |
| いただきたいんですが。 | 言い方 |
| いただけないでしょうか。 | |
| いただけませんか。 | |
| いただけますか。 | |

| 丁寧体 | |
|------------------------|--------|
| V(て形)もらえる／くれると有難いんですが。 | ↑ |
| もらえないか／くれないかと思ひまして。 | よりソフトな |
| もらいたいんですが。 | 言い方 |
| もらえない／くれないでしょうか。 | |
| もらえ／くれませんか。 | |
| もらえ／くれますか。 | |

| 普通体 | |
|------------------------|--------|
| V(て形)もらえる／くれると有難いんだけど。 | ↑ |
| もらえないか／くれないかと思つて。 | よりソフトな |
| もらいたいんだけど。 | 言い方 |
| もらえない／くれない？ | |
| もらえる／くれる？ | |

①会議の資料を作成しなければならないので、来客の対応をしていただけないでしょうか。

②ちょっと大切な話があるんだけど、時間を割いてくれない？

●会話基礎練習 いろいろな言い方で練習してみよう！

パンフレットを送る→

コピーを取る→

会議の資料を印刷する→
 総務部にこの封筒を届ける→
 空港へ迎えに来る→
 議事録を見せる→
 明日 4 時に来る→
 パーティーでスピーチをする→
 1 曲歌う→

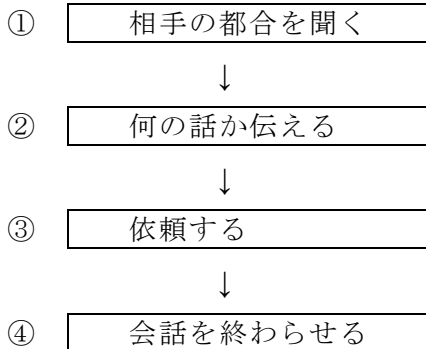
(以下、省略)

⑥ ロールプレイ演習

1. ロールカード

| | |
|--|-------------------------------------|
| (社員 A) 明後日の会議の資料ができたので、X 課長に見てほしいと頼む。 | (社員 A が所属する課の課長 X) 部下 A の依頼を受ける。 |
|--|-------------------------------------|

2. 会話の流れ



3. 会話例

| |
|---|
| ①A：課長、今、ちょっとよろしいでしょうか。 B：はい、何ですか。 ②A：明後日の会議の資料のことなんですが。 B：はい。 ③A：ちょっと目を通していただきたいんですが。 B：わかりました。見せてください。 ④A：はい、よろしくお願ひします。 |
|---|

4. 練習 次のロールカードを使って、会話練習をしよう！

| | |
|--|---|
| <社員 B> 今、午前 10 時半である。会議の議事録の書き方について、幾つか | <社員 B の職場の先輩 Y> 今、午前 10 時半である。後輩 B さんから頼まれる。今日の午後な |
|--|---|

| | |
|-------------------------------|----------|
| わからないことがある。先輩 Y さんに教えてほしいと頼む。 | ら時間が取れる。 |
|-------------------------------|----------|

| | |
|---|------------------------------------|
| <社員 C> 展示会会場の準備をしなければならぬ。同僚 Z さんに机を移動するのを手伝ってほしいと頼む。 | <社員 C の職場の同僚 Z> 熱があるので、今から早退する。 |
|---|------------------------------------|

⑦振り返り

ビジネスパーソン日記①

5月20日(火)

新規のお客様を獲得するのは、本当に大変だ。今日も先輩たちはみんな営業に出かけてしまったのに、僕は行く当てがなく一人でオフィスに残っていた。何もしないわけにもいけないので、ネットで情報探しをしていたところ、ある営業マンの書いた文章を見つけた。

(中略)

確かに僕だって、「どなたか紹介してください」と言われても、躊躇してしまう。仕事関係じゃなくても、例えば友達に「彼女がほしいんだけど、誰かいい人いたら、紹介してよ」と言われても、同じだ。人を紹介するって、難しいんだな。でも、あの営業マンの文章の、人に紹介してもらえるのは「ゼロではない」という言葉を信じて、一步一步信頼される営業マン目指して頑張っていこうと思う。

(『標準商務』(第3冊第1課)pp.2-24)

最後に、第4冊では、話題についてのコミュニケーション機能の項目を見ると、主に「読解」と「会話」に出ていることが分かる。具体例は、「5.6.4.1.3 会話文における主なトピック」と「5.6.4.2.2 読解文における主なトピック」を参照されたい。

5.6.7 ビジネス関連項目

日本企業などで活躍するためには、日本の企業人の考え方・日本企業の仕事の進め方・背景にある日本の慣習をよく理解することが大切である。そして、これらをよく理解したうえで、自分の中に新たな文化を生み出すような姿勢も求められる。ビジネスマナーやビジネス慣習などに対する理解は、お互いに違和感を持つことなく、円滑にコミュニケーションができることの基礎となっている。

『標準商務』全4冊においては、第1冊・第2冊では、「日本のビジネス事情・文化事情」というコラムを設け、日本の企業文化や一般的な習慣などを解説する。第3冊では、

奇数課には「ビジネスパーソン日記」、偶数課には「ビジネス文書」を設けている。「ビジネスパーソン日記」には、読解教材のやや硬い文章に対し、ビジネスパーソンが日記として書いた読みやすい文章となっているので、学習者が幅広い文章に慣れるためになるだけでなく、日記という文章の性格上、話し言葉的表現や、若い世代の表現も含まれている。また、その中には文化的内容を含まるので、文化の学習にもなる。「ビジネス文書」には、短いビジネスメールや掲示物など、仕事上普段よく目にする文書類を選んで載せてあるので、その形式や内容の面から学習することができる。第4冊では、「ビジネスで使えることわざ」と「ビジネスフレーズ」というコラムを設けている。「ビジネスで使えることわざ」では、ビジネスコミュニケーション上よく使われることわざについて、その意味と使われ方を示し、「ビジネスフレーズ」では、各課のテーマに関連して、ビジネス会話でよく使われるビジネスフレーズを取り上げ、円滑なビジネスコミュニケーションにつながるよう定着を図ろうとしていることが窺える。

同教材全4冊におけるコラムをまとめたものを【表5-27】に示す。

【表5-27】ビジネス関連項目一覧

| 冊 | 分類 | コラムのタイトル |
|-----|----------------|---|
| 第1冊 | 日本のビジネス事情・文化事情 | 自己紹介のマナー 時間の常識・他者紹介の順番 お辞儀と社内での挨拶 名刺交換のマナー 日本の交通手段 「会議」、「打ち合わせ」、「ミーティング」・居酒屋 日本では奇数はめでたい数字 日本の貨幣 日本の年中行事・祝祭日 一般的なマナー |
| 第2冊 | 日本のビジネス事情・文化事情 | よくある名字 報・連・相－①報告 報・連・相－②連絡 報・連・相－③相談 メールか電話か？ 5S・6S・7S…… QCサークルとは？ コミュニケーションの秘訣……聞き上手になろう！ メモを取る癖をつけよう！ ムダ・ムリ・ムラをなくそう！ 見方を変えてみよう！ 根回し スケジュール管理の大切さ 職場における人間関係 対人関係と表現①② |

| | | |
|-------------|---------------------------|---|
| 第 3 冊 | ビジネスパーソン日記・ ビジネス文書 | 「ビジネスパーソン日記」(6課) 「ビジネス文書」(6課) ①ビジネスメールの基本構成 ②メール文書 ③社内の掲示物 ④展示会開催のご案内 ⑤求人広告 ⑥会議開催通知書 |
| 第 4 冊 | ビジネスで使えることわざ・ ビジネスフレーズ | ビジネスで使えることわざ(6課) ビジネスフレーズ(6課) |

以下、それぞれ実例を示す。

「日本のビジネス事情・文化事情」例

居酒屋

日本の企業では、酒を介した付き合いは社内外でよく見られる。社内行事としても、転勤になって職場を離れる人や退職する人を送り出す「送別会」、新たに入った人を歓迎する「歓迎会」、一年を振り返りお互いに労をねぎらう「忘年会」、一年の始まりを共に祝う「新年会」、その他いろいろな宴会がある。また、普段仕事帰りに「ちょっと一杯」という形で職場の上司や同僚などと連れ立って酒を飲みに行くという光景もよく見られる。そういうときに、気軽に行ける店が居酒屋である。

酒類や料理を提供する店としてはレストランもあるが、居酒屋は酒類が中心である。酒類が中心の店としては、スナックやバーもあるが、居酒屋はそうした店よりボリュームのある料理を提供する点で異なる。作法を気にしすぎるタイプの店ではなく、料金も決して高くないことから、気軽に行ける店として親しまれている。

企業人としての成長は、業務によるものだけではなく、職場を離れ、上司や同僚との酒の席で公私にわたる様々なアドバイスを得ることによる面も大きい。したがって、周囲に誘われた場合は、できるだけ受けるようにしたほうがよい。ただ、職場を離れたといっても、仕事の延長であり、羽目を外しすぎない節度も大切である。同僚と飲む場合は、通常、料金を均等に払う割り勘になる。一方、上司が一緒の時にはご馳走されることもある。その際は、その場で「ご馳走様です。」と必ずお礼を述べる。そして、次に上司に会ったときにもう一度「昨日は(この間は)ご馳走様でした。」というようにお礼を言えば、好印象につながる。

(『標準商務』(第1冊第6課)p.196)

「ビジネスパーソン日記」例

7月13日(金)

今日は、課長に頼まれた会議資料のコピーを忘れてて、課長に叱られてしまった。叱られたなんて生易しいもんじゃなくて、課長に大目玉を食らった。「そんなに怒らなくてもいいじゃない」と心の中では思ったけど、さすがに口には出さずに我慢した。

でも、会議が終わって、A先輩とラウンジでコーヒーを飲んでた時、つい、愚痴が出てしまった。「あそこまで怒らなくてもいいと思うんですよね」と言ったら、「お前、課長がなんであんなに怒ったかわかってる？」と聞かれた。「コピーを取るのを忘れてたからですよね」と答えたら、「違うよ。忘れてたことを謝らなかったからだよ。お前、謝った？」と言われた。言われてみれば、慌ててコピーを取って、会議室に走って持ってったものだから、謝った覚えがない。あー、失敗。謝らなかったなんて、最悪。自分で気付かなかった。

先輩は、「俺も新人時代は謝れなかったよ。謝ろうと思うと、相手が忙しそうにしててタイミングを逃したり、相手の前に立つと、声が小さくなっちゃって、『何言ってるんだ！』と、さらに怒られちゃったり。でも、会社って、謝れないとやっていけない所だってだんだんわかってきてさ。タイミングよく、心を込めて謝れるようになったら、一人前のビジネスパーソンかなーと思ってるんだ」と言った。先輩、いい言葉をありがとうございます。次に失敗した時は、絶対にすぐに謝ります！

(『標準商務』(第3冊第3課)pp.83-84)

「ビジネス文書」例

宛先：morita@naniwa.co.jp
C C：takahashi@tokyo-s.co.jp
件名：秋の展示会のお打ち合わせの件
添付：秋の展示会企画案.doc

浪速物産株式会社
営業部長 森田一郎様

いつもお世話になっております。

秋の展示会の企画案が出来上がりました。
添付いたしますので、ご確認ください。
詳細につきましては、明後日のお打ち合わせの際にご説明させて
いただきたいと思います。

明後日は、3時にお伺いしますので、よろしくお願いいたします。

李 正剛

李 正剛
東京商事営業部営業1課
〒169-0075 東京都新宿区高田馬場*-*-*
TEL：03-3232-*-*-*
FAX：03-3232-*-*-*
URL：http://tokyo-s.co.jp/

(『標準商務』(第3冊第2課)p.55)

「ビジネスで使えることわざ」例

1. 石の上にも三年

冷たい石でも長く座っていればやがて暖かくなることから、辛いことを辛抱して我慢し続ければ、やがて目的が達成されるということを教えている。例えば、営業成績が伸び悩

んでくじけそうな部下を上司が励ます時に使う。

例)部下：課長、私、営業は向かないんじゃないでしょうか.....。

上司：まあ、石の上にも三年だよ。もうちょっと頑張らないと。

(『標準商務』(第4冊第1課)pp.18-19)

「ビジネスフレーズ」例

1. 初めまして。〇〇様から御紹介いただきました(社名)の(氏名)と申します。よろしくお願いたします。

* 名刺交換の際の挨拶。事前に誰かから紹介された上での初対面の場合、紹介者の名前と言及した上で自分の所属と名前を名乗る。

(『標準商務』(第4冊第1課)p.19)

5.6.8 異文化理解

すでに述べたように、『標準商務』が準拠した外部の参照枠である CEFR・『JF スタート』・『基礎段階教学大綱』は、どれも異文化理解を視野に入れた異文化間コミュニケーション能力の養成を目指していることが明記されている。そこで、日本語教材を編集する際に、外国語学習を通して異文化理解の習得を考慮に入れるべきであることが指摘されている(林 2002)。また、中澤(2001)は、日本語教科書は、日本文化だけでなく、自国文化および比較文化の視点も取り入れるべきであると述べている。ビジネス日本語教材は、この点で一般日本語教材と共通していると考えられる。また、同教材はビジネス日本語総合教材であるため、ビジネス文化も盛り込まれていることが推測される。

そこで、本節では、異文化理解の視点から、『標準商務』から「日本文化」・「中国文化」・「比較文化」・「ビジネス文化」についての学習項目を「本文(会話・読解)」²¹から抽出したものを【表 5-28】に示す。

【表 5-28】異文化理解の視点から見た学習項目一覧

| 冊 | 日本文化 | 中国文化 | 比較文化 | ビジネス文化 |
|-----|--------------------------------|----------|---------|---------------------------------|
| 第1冊 | | 中国物産展(7) | 結婚祝い(9) | |
| 第2冊 | お菓子(9)、葬式(10)、お祭り(11)、社内旅行(13) | | 電車の中(8) | 時間厳守(1)、クレーム対応(12)、突発業務への対応(16) |

²¹ 「ビジネス関連項目」にも、ビジネス文化についての内容が所収されている。詳細は「5.6.7 ビジネス関連項目」を参照されたい。表の()の中にある数字は、当該の課を指す。

| | | | | |
|-----|--|--|---------------------------------------|---|
| 第3冊 | | | 約束の時間(2)、謝罪のし方(3)、感謝の表現(4)、挨拶のし方(6) | 日本人の話し方の論理(1)、初対面での話題(5)、「割り勘」の文化(7)、指示の受け方・求め方(8)、報告のし方(9)、申し出のし方(10)、根回し(11)、意見交換の言い方(12) |
| 第4冊 | 日本の食文化(4)、日本の年中行事(6)、日本人の名前(8)、日本の結婚事情(10)、「もったいない」の精神(12) | | 日中における縁起のいいこと・悪いこと(7)、日中における少子高齢化(11) | 挨拶のマナー(1)、訪問のマナー(2)、商業主義と年中行事(6)、社内トラブル(9) |

【表 5-28】を見ると、次の3点が指摘できる。第一に、第1冊では、文化の要素がごく少ない。第二に、中国文化に関する内容が、第1冊で「中国物産展」について触れている以外、他の3冊にはまったく見られない。第三に、第3冊と第4冊には、日中文化の比較とビジネス文化についての内容が多く盛り込まれている。

5.7 【課題2】『標準商務』と参照枠との整合性

第1章で述べたように、『標準商務』は、『JFスタンダード』とその背景にあるCEFRの考え方に沿って編集され、また、取り扱われている学習項目は、『基礎段階教学大綱』に準拠している。それに、本研究で定めた日本語レベルは、『基礎段階教学大綱』に定められている水準・CEFR B2水準程度に、それぞれ相当する。『JFスタンダード』は、CEFRと同様、「日本語で何がどれだけできるか」という課題遂行能力をレベル指標にしている。また、A1、A2、B1、B2、C1、C2の6レベルは、CEFRと共通であり、技能別のレベル確認には、CEFRの自己評価表を参照にすることが推奨されている。そこで、本節では、前節の分析結果を踏まえたうえで、同教材の習得能力の到達目標水準と編集の参考とした外部の日本語能力判定の参照枠であるCEFR・『基礎段階教学大綱』との整合性について検討する。

5.7.1 『標準商務』と CEFR との整合性

本節で、『標準商務』全4冊の習得能力の到達目標水準と能力記述文により言語能力の熟達度を図る参照枠である CEFR との整合性について考察を行う。

考察を行う前に、同教材全4冊の習得能力の到達目標水準と CEFR の共通参照レベルをそれぞれ【表 5-29】・【表 5-30】に示す。

比較・分析をする前に、まずその基準について解説する。第1章で述べたように、同教材の第1冊・第2冊・第3冊・第4冊は、それぞれ CEFR の A1・A2・B1・B2 を参考に編集されている。そこで、以下、同教材の第1冊と CEFR のレベル A1・第2冊と A2・第3冊と B1・第4冊と B2(以下、それぞれ「第1冊・A1」・「第2冊・A2」・「第3冊・B1」・「第4冊・B2」)について、それぞれの記述文についての比較・分析を行い、その整合性を検証する。

また、『JF 日本語教育スタンダード【新版】使用者のためのガイドブック』(2017)では、能力記述文は「条件」・「話題・場面」・「対象」・「行動」の4つの要素からなっており、それぞれ次のようなものである。

条件：ゆっくり話すなどの相手の配慮、事前準備の有無など、実現のための条件

話題・場面：日常的な話題、会議の場など、取り上げられる話題や、言語活動が行われる場面

対象：手紙や記事、ニュースや講義など、聞いたり、読んだり、話したり、書いたりするもの

行動：聞いて理解する、読んで理解する、話す、書く、会話するなど、実際の言語活動
(『JF 日本語教育スタンダード【新版】使用者のためのガイドブック』p.16)

ここで、「条件」・「話題・場面」・「対象」・「行動」の視点から、同教材の全4冊の習得能力の到達目標水準と CEFR の共通参照レベルとの比較・分析を通して、以下の3点が指摘できる。

第一に、「条件」に用いられる語句や表現について、例えば、第1冊では、「聞き慣れた」、「ゆっくり話された」、「身近な」、「平易な」、「簡単な」などが使われ、A1では、「はっきりとゆっくりと話してもらえれば」、「単純な」、「身近な」、「簡単な」などが使用されていることが見られた。「第2冊・A2」・「第3冊・B1」・「第4冊・B2」をそれぞれ見ても分かるように、「条件」に用いられる語句や表現はだいたい一致していると言える。すなわち、「条件」の視点から言えば、「第1冊・A1」・「第2冊・A2」・「第3冊・B1」・「第4冊・B2」が、それぞれおおむね一致していることが窺えた。

【表 5.29】 『標準商務』 の分冊別到達目標

| | | 第 1 冊 | 第 2 冊 | 第 3 冊 | 第 4 冊 |
|--------|------|--|--|--|--|
| 理解すること | 聞くこと | <ul style="list-style-type: none"> 自分自身や社内の関係者、自身の業務に関する具体的内容について、聞き慣れた語句や基本的な表現を聞き取ることができる。 ゆっくり話された簡単な日常会話がおおむね理解できる。 | <ul style="list-style-type: none"> 簡潔で明瞭なメッセージやアナウンスを聞き取ることができる。 ゆっくり話された平易なビジネス会話であれば、その要点がおおむね理解できる。 | <ul style="list-style-type: none"> 話し方が明瞭であり、内容が簡潔で談話構造が複雑でなければ、テレビ・ラジオの番組の談話が理解できる。 日常よく話題になる業務の内容についてのビジネス会話が、比較的ゆっくりした、明確な話し方であれば理解できる。 | <ul style="list-style-type: none"> 身近な話題であるならば、談話が複雑であっても、ある程度まとまった会話が理解できる。 テレビ・ラジオ番組の談話の要点が理解できる。 日常行われる業務内容について理解できる。 |
| | 読むこと | <ul style="list-style-type: none"> 社内掲示やポスター、回覧物、カタログ等に関して、身近な単語や平易な文が理解できる。 | <ul style="list-style-type: none"> よく目にする日常的な社内文書や基礎的な内容のビジネス文書の内容が断片的に理解できる。 平易なメール等の文書が理解できる。 | <ul style="list-style-type: none"> 日常の業務でよく用いられる、定型的な文書について、その要点が理解できる。 日常の業務内容についてのメール等の文章において、事実の部分と個人的な意見・感想の部分を読みわけ、理解できる。 | <ul style="list-style-type: none"> 日常の業務でよく用いられる文書について、その内容が理解できる。 |
| 話すこと | やり取り | <ul style="list-style-type: none"> ビジネス場面における初対面の挨拶や簡単な自己紹介ができる。 ビジネスの場に相応しい日常の挨拶ができる。 自分の予定が表現できる。 業務に直接かわることや日常的な話題について、ごく簡単な会話ができる。 | <ul style="list-style-type: none"> 業務に関する比較的単純な情報交換や、平易な内容の意見交換ができる。 待遇表現の使い分けにまでは至らないが、社交的な内容を含む短い会話ができる。 ビジネス慣習についても多少配慮したやり取りができる。 | <ul style="list-style-type: none"> 社内の日常のビジネス場面において、準備なしに会話を始めることができ、ある程度誤解なく談話を続けることができる。 対外的なビジネス場面において、日常的で簡単な内容であるなら、対処することができる。 | <ul style="list-style-type: none"> 社内の日常のビジネス場面において、母語話者と普通に会話をすることができる。 対外的なビジネス場面において、大抵の一般的な用件について、対処することができる。 社内の会議等に積極的に参加でき、自分の考えを述べ、それについての説明もできる。 |
| | 表現 | <ul style="list-style-type: none"> 身の回りの環境や職場関係者等身近な人物について、平易な語句や表現で描写ができる。 | <ul style="list-style-type: none"> 業務内容や職場環境等について、平易ながらもある程度まとまった内容の説明ができる。 | <ul style="list-style-type: none"> 日常の一般的な会話で用いられる基本的な語句・文型・ビジネス用語を用いてビジネス場面に適した談話をある程度構成することができる。 資料の要点を語り、それに対する感想や意見を、基本的な語句・文型を用いて表現できる。 | <ul style="list-style-type: none"> 日常の業務内容について時事問題等にテーマを広げて議論できる。 |
| 書くこと | 書くこと | <ul style="list-style-type: none"> 自社の名称や自身の氏名等を書類に記入することができる。 ごく簡単な内容について、平易な文で、社内の関係者に伝えることができる。 | <ul style="list-style-type: none"> 業務にかかわる日常的な事柄について、簡潔なメモやメッセージを残すことができる。 簡単な内容のメールを送ることができる。 | <ul style="list-style-type: none"> 日常の業務内容についてある程度まとまった文書を書くことができる。 社内のメールの対応が文書でできる。 | <ul style="list-style-type: none"> 日常の業務内容の範囲内でレポートを書くことができる。 内容が複雑でなく、形式的な対応であるなら、対外的なメールを送・返信できる。 |

(『標準商務』(第1冊)pp.7-8)

【表 5.30】 CEFR の共通参照レベル：自己評価表 ²²

| | | A1 | A2 | B1 | B2 |
|--------|------|---|--|---|---|
| 理解すること | 聞くこと | <ul style="list-style-type: none"> はっきりとゆっくりと話してもらえれば、自分、家族、すぐ周りの具体的なものに関する聞き慣れた語やごく基本的な表現を聞き取れる。 | <ul style="list-style-type: none"> (ごく基本的な個人や家族の情報、買い物、近所、仕事などの)直接自分に関連した領域で最も頻繁に使われる語彙や表現を理解することができる。 短い、はっきりとした簡単なメッセージやアナウンスの要点を聞き取れる。 | <ul style="list-style-type: none"> 仕事、学校、娯楽で普段出会うような身近な話題について、明瞭で標準的な話し方の会話なら要点を理解することができる。 話し方が比較的ゆっくり、はっきりとしているなら、時事問題や、個人的もしくは仕事上の話題についても、ラジオやテレビ番組の要点を理解することができる。 | <ul style="list-style-type: none"> 長い会話や講義を理解することができる。また、もし話題がある程度身近な範囲であれば、議論の流れが複雑であっても理解できる。 たいていのテレビのニュースや時事問題の番組も分かる。 標準語の映画なら、大部分は理解できる。 |
| | 読むこと | <ul style="list-style-type: none"> 例えば、掲示やポスター、カタログの中によく知っている名前、単語、単純な文を理解できる。 | <ul style="list-style-type: none"> ごく短い簡単なテキストなら理解できる。 広告や内容紹介のパンフレット、メニュー、予定表のようなものの中から日常の単純な具体的に予測がつく情報を取り出せる。 簡単に短い個人的な手紙は理解できる。 | <ul style="list-style-type: none"> 非常によく使われる日常言語や、自分の仕事関連の言葉で書かれたテキストなら理解できる。 起ったこと、感情、希望が表現されている私信を理解できる。 | <ul style="list-style-type: none"> 筆者の姿勢や視点が出ている現代の問題についての記事や報告が読める。 現代文学の散文は読める。 |
| 話すこと | やり取り | <ul style="list-style-type: none"> 相手がゆっくり話し、繰り返したり、言い換えたりしてくれて、また自分が言いたいことを表現するのに助け船を出してくれるなら、簡単なやり取りをすることができる。 直接必要なことやごく身近な話題についての簡単な質問なら、聞いたり答えたりできる。 | <ul style="list-style-type: none"> 単純な日常の仕事の中で、情報の直接のやり取りが必要ならば、身近な話題や活動について話し合いができる。 通常は会話を続けていくだけの理解力はないのだが、短い社交的なやり取りをすることはできる。 | <ul style="list-style-type: none"> 当該言語圏の旅行中に最も起こりやすいたいていの状況に対処することができる。 例えば、家族や趣味、仕事、旅行、最近の出来事など、日常生活に直接関係のあることや個人的な関心事について、準備なしで会話に入ることができる。 | <ul style="list-style-type: none"> 流暢に自然に会話をすることができ、母語話者と普通にやり取りができる。 身近なコンテキストの議論に積極的に参加し、自分の意見を説明し、弁明できる。 |
| | 表現 | <ul style="list-style-type: none"> どこに住んでいるか、また、知っている人たちについて、簡単な語句や文を使って表現できる。 | <ul style="list-style-type: none"> 家族、周囲の人々、居住条件、学歴、職歴を簡単な言葉で一連の語句や文を使って説明できる。 | <ul style="list-style-type: none"> 簡単な方法で語句をつないで、自分の経験や出来事、夢や希望、野心を語るすることができる。 意見や計画に対する理由や説明を簡潔に示すことができる。 物語を語ったり、本や映画のあら | <ul style="list-style-type: none"> 自分の興味関心のある分野に関連する限り、幅広い話題について、明瞭で詳細な説明をすることができる。 時事問題について、いろいろな可能性の長所、短所を示して自己の |

²² CEFR 参照レベルは A1・A2・B1・B2・C1・C2 の 6 レベルからなっているが、同教材の習得能力の到達目標水準は CEFR B2 水準程度であるため、C1・C2 を考察対象外にした。

| | | | | | |
|------|------|--|---|---|--|
| | | | | すじを話したり、またそれに対する感想・考えを表現できる。 | 見方を説明できる。 |
| 書くこと | 書くこと | <ul style="list-style-type: none"> ・新年の挨拶など短い簡単な葉書を書くことができる。 ・例えばホテルの宿帳に名前、国籍や住所といった個人のデータを書き込むことができる。 | <ul style="list-style-type: none"> ・直接必要のある領域での事柄なら簡単に短いメモやメッセージを書くことができる。 ・短い個人的な手紙なら書くことができる：例えば礼状など。 | <ul style="list-style-type: none"> ・身近で個人的に関心のある話題について、つながりのあるテキストを書くことができる。私信で経験や印象を書くことができる。 | <ul style="list-style-type: none"> ・興味関心のある分野内なら、幅広くいろいろな話題について、明瞭で詳細な説明文を書くことができる。 ・エッセイやレポートで情報を伝え、一定の視点に対する支持や反対の理由を書くことができる。 ・手紙の中で、事件や体験について自分にとっての意義を中心に書くことができる。 |

(吉島・大橋他(訳・編)(2008) pp.28-29)

第二に、「話題・場面」と「対象」から見ると、例えば、第2冊では、「メッセージやアナウンス」、「ビジネス会話」、「社内文書」、「ビジネス文書」、「業務に関する比較的単純な情報交換」、「メモやメッセージ」、「メール」などが挙げられ、A2では、「メッセージやアナウンス」、「個人的な手紙」、「短い社交的なやり取り」、「メモやメッセージ」などが載せられている。「第1冊・A1」・「第3冊・B1」・「第4冊・B2」もそれぞれ同じような傾向が見られた。つまり、同教材は、CEFRの共通参照レベルを参考に、日常的な「話題・場面」と「対象」の他に、ビジネス関係の「話題・場面」と「対象」も入れてあることが明らかとなった。

第三に、「行動」については、同教材全4冊の目標記述文もCEFRの共通参照レベルも、「理解すること(聞くこと・読むこと)」・「話すこと(やり取り・表現)」・「書くこと」に分けて明記していることが確認された。

このようにして、『標準商務』の分冊別到達目標とCEFRの共通参照レベルを比較・分析してみると、第1冊とA1・第2冊とA2・第3冊とB1・第4冊とB2が、言語活動の熟達度においてそれぞれ一致性が高いことが判明した。つまり、同教材の習得能力の到達目標水準は、外部の日本語能力判定の参照枠であるCEFRとの間に整合性をある程度保っていると言える。

5.7.2 『標準商務』と『基礎段階教学大綱』との整合性

前述のように、『標準商務』で取り扱われている学習項目は、中国教育部『基礎段階教学大綱』に準拠している。その学習項目は、主に「語彙」と「文法・文型」が挙げられる。

まず、「語彙」について見ると、前節で記したとおり、『基礎段階教学大綱』に定められている5,500語の中で、4,069語が同教材に入れられている。すなわち、7割以上の語彙が同教材に所収されている結果となっている。また、語種の割合についても調べた結果、同教材における和語・漢語・外来語・混種語がそれぞれ全体に占める割合は、『基礎段階教学大綱』に定められている語彙の語種の割合とある程度一致していることも明らかとなった。

続いて、「文法・文型」の数に関しては、『基礎段階教学大綱』に所収されている246文法項目のうち、216項目、すなわち、約9割近くの文法項目が同教材に盛り込まれていることが確認された。

このように、「語彙」と「文法・文型」の2つの視点から見ると、『標準商務』は、『基礎段階教学大綱』との間にある程度の整合性を保っていると考えられる。

しかし、『基礎段階教学大綱』では、異文化理解を視野に入れた異文化間コミュニケーション能力の養成を目標として掲げられているが、何をどのように教えるか、何を目標に具体的にどうすればいいかについての記述はない。また、同大綱は、これまでと同様の教育方針に沿って、「聞く・話す・読む・書く」の4つの技能訓練に重きを置き、教師主導

型の教育観に基づいて作成されたもので、学習者の能動性が軽視されている(冷 2011)。さらに、言語能力と言語活動を測定する尺度が記入されていないので、教育目標の設定と評価システムの構築においてまだまだ改善すべきところがある(彭・徐 2013)。つまり、『基礎段階教学大綱』が中国の大学日本語教育の現場に適用するかどうか、もう一度見直すべきであると考ええる。

5.8 結果のまとめと総合的考察

本章では、(1)『標準商務』における各学習項目の細部を把握すること、(2) 同教材の習得能力の到達目標水準と編集の参考とした外部の日本語能力判定の参照枠との間に、整合性があるのかを明らかにすることの2つを研究課題として、同教材について調査・分析を行った。調査から得られたデータに基づき、具体的には、「語彙」・「文法」・「敬語および待遇表現」・「本文」・「練習・問題」・「コミュニケーション機能」・「ビジネス関連項目」・「異文化理解」についての内容を中心に考察を行ったうえで、同教材の習得能力の到達目標水準と編集の参考とした外部の日本語能力判定の参照枠との整合性について検討した。

調査の結果と分析を通じて、【課題1】と【課題2】について総合的考察を行う。

まず、【課題1】は、以下のように整理することができる。

(1)語彙

第一に、語彙の量についてまとめる。まず、本文の平均単語数の中で、各冊における延べ語数と異なり語数の数、特に第3冊・第4冊の「読解」における延べ語数・異なり語数が「会話」よりかなり多いことが挙げられる。語彙量は、本文の長さにかかわりがあるため、冊別に異なるであろうという予測が計量的分析により明らかにされた。次に、新出語の総数に占める各冊の本文の新出語の割合から、第1冊・第2冊の本文により多くの新出語を導入すべきこと、また、新出語導入の比率から、第3冊の「会話」により多くの新出語を導入すべきこと、さらに、各課の新出語数における本文の語彙量とその他の部分の語彙量の配分についても見直すべきことを、それぞれ結論づけた。続いて、新出語の使用度数の中で、各冊の「会話」・「読解」における平均度数の差がそれほど著しくないが、新出語の品詞の割合の中で、形容詞の数がやや少ないことが窺えた。

また、『基礎段階教学大綱』に規定されている語彙と同教材に所収されている語彙の一致度を確認した結果、和語・漢語・外来語・混種語の割合には少し差が出たが、全体的にはある程度一致していることが判明した。それに、『基礎段階教学大綱』に収められている5,500語のうち、4,069語が同教材に盛り込まれているため、7割以上の語彙が同教材に取り入れられているということも判明した。これらの結果により、同教材は『基礎段階教学大綱』に準拠して語彙が盛り込まれていることが確認された。

第二に、語彙の所属分野について述べる。学習者の学習意欲を向上させることと、それによって生じる学習者の個人差を考慮し、「関連語彙」を理解語彙として考えていいものが、9,025語のうち約2,000語もあるが、これは「学習者中心の言語教育であること」の編集方針を貫くため、また、ビジネス日本語の性格上、日常生活と仕事でよく使われるためであるということが推測される。

(2) 文法

第一に、文法項目数について、『標準商務』に定められている950の文法項目のうち、第4冊の数がその他の3冊の総数に近く、かなり偏りが出た。また、第1冊・第2冊より、第3冊・第4冊のほうが、文法項目がかなり多いことも明らかとなった。また、『基礎段階教学大綱』に規定されている246の文法項目のうち、約9割が同教材に所収されていることから、文法の面においても、同教材は『基礎段階教学大綱』に準拠して学習項目が盛り込まれていることが明らかとなった。しかし、同教材の文法項目数は、『基礎段階教学大綱』より圧倒的に多いことから、その合理性や学習者の負担の面から考えても、課題として改善すべきであると考えられる。

第二に、文法項目の扱い方と解釈については、同教材が「言語構造より言語使用を重んじること」という編集方針に沿って、本文から抽出した解説事項を「文型・表現」として提示し、また、学習者の学習の便宜を図るため、「文法上の文型」・「共起を含むよく使われる習慣的表現」・「学習者が理解しにくい表現」の3つの基準で解説事項を選択していることが、その特徴として挙げられる。

(3) 敬語および待遇表現

同教材における敬語および待遇表現の効率的な習得方法としては、理論的な解説や説明だけでなく、敬語や待遇表現に関する説明や提示が教材内容の隅々まで盛り込まれていることと、練習や会話の実践と結びつけた解説と繰り返しの練習を通して学習者に習得させることが挙げられる。

しかし、第4章でも指摘したように、同教材の敬語についての分類は、尊敬表現、謙讓表現、丁寧表現などの狭義の敬語表現に止まっている。日本語記述文法研究会(2009)では、敬語を尊敬語・謙讓語・丁寧語・美化語・丁寧語の5つに分類し、それぞれの形式と使い方について解説している。理想的な人間関係の構築やビジネスコミュニケーションを成功させるために、敬語表現についての分類を改めて検討する必要があると言える。詳しくは第9章に譲りたい。

(4) 本文

第一に、「会話」について述べる。まず、会話文のターン数と1つの発話の長さでは、冊別に課によっては、かなり差が出た。また、4冊の中では、第3冊・第4冊より、第1

冊・第2冊のほうが平均ターン数と平均文数が多く、第2冊が最多であったという結果となっている。要因として、次の2点が考えられる。1つ目は、会話数による要因である。第1冊・第2冊における会話数は、第3冊・第4冊より多いため、平均ターン数と平均文数が比較的多くなっている。2つ目は、会話における新出単語数による要因である。

「5.6.1.1.2 新出語の総数」を見ても分かるように、第2冊における新出語の総数は、その中で最も多く、第3冊の5倍以上にもなっている。続いて、会話文のトピックは、学習者の日本人との円滑なコミュニケーションのために、ビジネス場面での会話だけではなく、日常生活場面での会話も若干設定されていることが、同教材の特徴として挙げられる。

第二に、「読解」については、同教材の第3冊・第4冊における読解文の1文の平均の長さが、日本の大学一般教養専門書のレベルに近いことから、中上級の学習者にとってやや難しいことが推測される。また、各冊のトピックは、学習者のビジネス日本語コミュニケーション能力の育成を考慮したうえで、第3冊が機能を中心に、第4冊が話題を中心に展開されていることが窺えた。

(5) 練習・問題

第一に、練習・問題の数については、第1冊・第2冊では、日本語運用能力増強のための「練習B」の数が著しく少ないことが挙げられ、第3冊・第4冊では、言葉遣いや文法項目の定着を図る問題が多く、STBJの効果的対策としての基礎練習となる「STBJ練習問題」が少ないことが分かる。

第二に、技能別から見ると、まず、「話す」について、第1冊・第2冊では、「練習B」の数が少ないだけでなく、場面設定がされているものもごく少なく、また人間関係が明記されていないという不足が存在する。第3冊では、実践的な会話能力を身につけるために、「会話機能練習」・「解説と会話基礎練習」・「会話練習」という機能練習が課ごとに入れてあるが、中上級段階の第4冊では、「話す」練習がまったく設けられていないため、この課で学習したトピックの内容から、高度な口頭表現能力の育成に結びつける練習が不十分であると言える。さらに、このような練習は、すべて双方向の口頭表現練習である。続いて、「書く」では、第1冊・第2冊における「問題」も、第3冊・第4冊における「練習問題」も、言葉遣いや文法項目の定着を図るものが主な狙いであることが分かる。次に、「読む」では、「内容質問」と「判断問題」の2種類が挙げられ、どちらも部分的な内容あるいは全体的な要旨把握を問う質問である。また、「聞く」では、第1冊の第10課の他に、第3冊・第4冊において、課ごとに「STBJ練習問題」が2つ設けられているのみである。最後に、「訳す」では、「書く」と同様に、主に言葉遣いや文法項目の定着を図るものがほとんどである。また、第1冊・第2冊にしか設定されていない。

以上の考察から分かるように、同教材の利用によって、学習者が練習・問題の訓練を通して、日本語能力をある程度身につけることはできると考えられるが、練習・問題においてはそれなりの問題点も存在していることが明らかとなった。これらの問題は、まとめて

みれば、以下の通りである。

- ① 双方向の口頭産出練習があるが、一方向の口頭産出練習が見当たらない。
- ② 「書く」・「訳す」の練習でコミュニケーション能力の育成に限界がある。
- ③ 読解問題が内容理解に止まっている。
- ④ 聴解問題が足りない。

つまり、同教材における練習・問題の量と質から言えば、学習者の能動的かつ創造的な学習を促す配慮は不十分であり、学習目標を達成するための練習問題が足りないことが指摘できる。

(6) コミュニケーション機能

コミュニケーション能力育成を中心とするビジネス日本語教育においては、コミュニケーション機能の項目の設定と学習者による理解・運用が重要であることが指摘されている。同教材において、第3冊では、「機能導入」から「振り返り」までの7つの段階により、テーマの展開や深化を図ろうとしていることが窺える。しかし、これらの機能練習や解説が、第1冊・第2冊では主に「会話」と「練習B」に、第4冊では「読解」と「会話」に、それぞれ現れていて、「練習・問題」にあまり設けられていないことから、同教材による学習者のコミュニケーション能力の育成には、ある程度限界があると考えられる。

(7) ビジネス関連項目

同教材はビジネス日本語総合教材として、ビジネスコミュニケーションに役立つビジネス関連項目がいくつか所収されている。これには、言葉遣いにおけるビジネスで使えることわざ・ビジネスフレーズ、ビジネス文化事情やビジネスパーソン日記などがあり、学習者のビジネスコミュニケーション能力の育成に資すると考える。

(8) 異文化理解

異文化間コミュニケーションは異なる文化的背景をもつ人々の間で行われるコミュニケーションである(石井他 1996: 66)。周・潘(2010)は、ビジネス場面における社会言語能力には、異文化間コミュニケーション能力が含まれていると主張している。また、異文化間コミュニケーション能力の育成をするには、異文化理解がとても重要な位置を占めている。異文化理解能力を身につけないと、そもそも異文化間コミュニケーションに結びつかないと考える。

同教材全4冊においては、第1冊・第2冊は、第3冊・第4冊より異文化理解についての内容が少ないことが挙げられる。その要因として、初級教材に文化要素を取り入れることが困難であることが推測される。また、全4冊では、「日本文化」・「比較文化」・「ビジネス文化」についての題材が入れているが、「中国文化」についてあまり触れていないのが実情である。異文化間コミュニケーション能力の育成をするには、日本文化・ビジネ

ス文化だけではなく、中国文化についての説明も必要であると言える。

次に、【課題2】についてまとめる。まず、『標準商務』とCEFRとの整合性について、技能別の視点から同教材全4冊の分冊別到達目標とCEFRの共通参照レベルを比較した結果、両者間にはある程度の整合性が保たれていることが分かった。続いて、『標準商務』と『基礎段階教学大綱』との整合性については、主に「語彙」と「文法・文型」の2つの視点から比較・分析してみた。その結果として、この両者も、ある程度の整合性を保っていることが判明した。つまり、同教材は、学習項目もレベルもCEFRや『基礎段階教学大綱』などの外部の参照枠に準拠しているため、それらの参照枠との間に内容の整合性が高いということが明らかにされた。

しかし、【課題1】の分析結果を見ても分かるように、同教材の各学習項目においては、多かれ少なかれ問題点が存在している。その要因としては、以下の2点が指摘できる。1つは、ビジネス日本語教材の特殊性による要因である。同教材は、ビジネス日本語総合教材として、一般日本語教材と異なる部分があるため、参照枠を参考に学習項目を編集する際に、もう少し工夫すべきであると考えられる。もう1つは、参照枠自体による要因である。同教材は、日本語教育で一般に幅広く用いられるCEFRや中国の教学大綱に合わせて編集されているため、教材に問題があるのは参照枠自体にも問題があるためかもしれない。つまり、参照枠自体がビジネス日本語教材の編集にとって参照価値に限界があることが推測される。

5.9 終わりに

本章では、『標準商務』の教材内容の細分化を行い、それぞれについてさらに考察を行った。また、細分化の分析結果を踏まえたうえで、同教材の習得能力の到達目標水準と編集の参考とした外部の日本語能力判定の参照枠との整合性について検討した。

今回の調査は、ビジネス日本語総合教材の『標準商務』だけを対象としたものであった。今後はさらに調査範囲を広げ、日本で出版されたビジネス日本語総合教材も考察対象に入りたいと考える。また、ビジネス日本語総合教材の他、技能別のビジネス日本語教材も近年多く出版されている。今後は、技能別ビジネス日本語教材についても調査を実施し、ビジネス日本語総合教材との比較分析を通して、大学ビジネス日本語教育の教材内容の全体像を明らかにするとともに、中国の大学ビジネス日本語の教育内容の改善についても考えたい。これらは、いずれも今後の課題として考察していきたい。

第6章 『標準商務』の使用状況・使用理念に関する意識調査

——中国の大学におけるビジネス日本語教師を対象に——

6.1 はじめに

第5章で、『標準商務』について、「語彙」・「文法」・「敬語および待遇表現」・「本文」・「練習・問題」・「コミュニケーション機能」・「ビジネス関連項目」・「異文化理解」の8つの面から、その教育内容の細分化を行ったうえで、同教材の習得能力の到達目標水準と編集の参考とした外部の日本語能力判定の参照枠であるCEFR・『基礎段階教学大綱』との整合性についても検討した。その結果として、『標準商務』の問題点がある程度明らかにすることができた。

しかし、以上はただ教材そのものについての考察だけであり、その考察により顕在化している問題点について、この教材を使っており、ビジネス日本語教育の現場にいる教師はどう考えているか、さらに検討する必要があると考えられる。

そこで、本章では、中国の大学で『標準商務』を使って教えている日本語教師に対して、彼らの同教材の使用状況と使用にあたっての教育・学習上の理念に対する意識調査を行う。本調査の結果を踏まえて、現在の中国の大学におけるビジネス日本語教育に使用されるビジネス日本語総合教材の現状や問題点を指摘したうえで、今後のビジネス日本語教育における教育内容の改善や教材開発などに向けて有益な示唆を得られればと思う。

6.2 先行研究と問題の所在

現在までのところ、中国の大学でビジネス日本語を教える日本語教師への意識調査としては、仇(2012)のみが挙げられる。

仇(2012)は、中国8ヶ所の大学で教えるビジネス日本語教師8名に対してインタビュー調査を行い、中国の大学におけるビジネス日本語教育の「位置づけ」・「目標」・「内容」・「困難点」の4つの項目に関して分析した。

同研究では、ビジネス日本語教育を「基礎日本語の深化としての教育および就職支援としての教育である」と位置づけ、教育目標を「学習者の自信向上・ビジネス現場での日本語運用能力の向上・日本のビジネス社会文化に対する理解能力の育成・ビジネス書類作成能力の育成」としている(仇2012:2)。また、教育内容については、「カリキュラムの設

置」・「各授業の内容」・「教材の内容」の3つの面から考察を行い(仇 2012: 2-3)、教育上の困難点として、「教師はビジネス経験が少ない」ことや「体系性を持つ統一的な教材がない」ことが指摘されている(仇 2012: 3)。

以上の教師への調査とビジネス日本語学習者へのアンケート調査の結果を合わせ²³、現在の中国の大学におけるビジネス日本語教育の問題を「主に教育内容の問題と教材の問題」と述べている(仇 2012: 4)。より具体的に言うと、以下の3つに分けて解説している。

(1) 大学の設定したビジネス日本語教育の目標と実際の教育内容との差異

大学の設定した目標である「ビジネス現場での日本語運用能力を育成する」に対して、現在の中国のビジネス日本語教育の内容が「専門用語」と「ビジネス書類」に偏っており、会話の授業でも、語彙や文法を主な内容として教えていることが分かった。これで、本当に学習者のビジネス場面における適切な日本語運用能力の育成ができるかには疑問が残っている。

(2) 学習者のニーズと実際の教育内容との差異

学習者への調査から、「ビジネス場面における会話の仕方」の学習を通じて、「ビジネス場面で適切に会話する能力」を高めることが彼らのニーズであることが分かったが、実際の教育内容は「専門用語」と「ビジネス書類の書き方」が多いことが分かった。これでは学習者のニーズに応えられない。

(3) ビジネス教師の経験不足

ビジネスの経験を有する教師が少ないので、授業の時に、教材に頼るしかないことが多い。しかし、統一的な教材が少ないので、教師が自分で選択した教材の体系性は保証できない。また、教材の実用性について、「教材で扱われている会話の場面の量と種類が少ない」・「モデル会話の中の表現が不自然で、実際のビジネス場面で使わないものが多い」・「教材の内容が古くて、時代に合わない」ということが指摘されている。

以上のように、仇(2012)の調査結果から、中国の大学におけるビジネス日本語教育の現状と問題点をある程度把握することができると思う。特に、中国の大学ビジネス日本語教育に使用される教材の問題点として、「体系性」と「実用性」の2点が足りないことを指摘している。これは、ビジネス日本語教材の現状を改善することに意義があることを示すものと思われる。しかし、中国の大学ビジネス日本語教育現場に携わるビジネス日本語教師が、ビジネス日本語教育の目標を達成するために、現行のビジネス日本語教材をどのように捉えているのか、あるいは使っているのか、これらの問題についての研究は、管見の及ぶ限りでは、あまりなされていないのが現状である。

²³ 仇(2012)は、ビジネス日本語教師にインタビュー調査を行ったほか、学習者 256 名にもアンケート調査を実施した。なお、日本語教師は中国の4つの省都都市の広州・成都・武漢・南昌と4つの直轄都市の北京・上海・天津・重慶にある8ヶ所の大学で働く者、学生は同じ8ヶ所の大学で在学している者である。

6.3 研究の目的と課題

本章は、中国の大学ビジネス日本語教師に対する意識調査を行うことにより、ビジネス日本語教育の目標およびその目標達成のために、どんなビジネス日本語総合教材を使えばいいかを明らかにすることを目的として議論する。このため、具体的には、以下の課題を設定する。

- (1) ビジネス日本語教師の考えているビジネス日本語教育の目標は何か。
- (2) ビジネス日本語教師は『標準商務』を使用した後、この教材についてどう考えているのか。

これらの課題の解決を通じて、現在の中国の大学におけるビジネス日本語教育の目標を把握するだけでなく、現行の中国の大学ビジネス日本語教育にとって、理想のビジネス日本語総合教材はどんなものであるかを明らかにすることもできると考える。

6.4 研究の方法

本節では、中国の大学で『標準商務』を使って基礎ビジネス日本語の授業を担当している教師に対して行ったアンケート調査の方法・調査協力者・調査内容・データ収集とその分析方法について述べる。

6.4.1 調査方法

本章は、自由記述式の調査紙調査を使用した。この調査方法を用いたのは、調査協力者のそれぞれの意識を明らかにすると共に、全体的な傾向も把握することができ、また、質的・量的分析にも適用することができると思うからである。

6.4.2 調査協力者

アンケート調査の協力者の属性は、以下の【表 6-1】に示すとおりである。

【表 6-1】 アンケート調査の協力者の属性

| 性別 | 男性 | | 女性 |
|------|------------|-----------|------------|
| | 9名(19.1%) | | 38名(80.9%) |
| 年齢 | 30代 | 40代 | 50代 |
| | 30名(63.8%) | 9名(19.1%) | 8名(17.0%) |
| 最終学歴 | 大学院(修士) | | 大学院(博士) |

| | 41名(87.2%) | | 6名(12.8%) | |
|-------------|------------|------------|------------|------------|
| 研究分野 | 日本語学 | 日本文学 | 日本文化 | 日本語教育 |
| | 12名(25.5%) | 8名(17.0%) | 8名(17.0%) | 19名(40.4%) |
| ビジネス日本語の教授歴 | 1年以上～5年未満 | 5年以上～10年未満 | 10年以上～ | 平均年数 |
| | 15名(31.9%) | 20名(42.6%) | 12名(25.5%) | 8.2年 |
| 教材の使用年数 | 1年以上～3年未満 | 3年以上～6年未満 | 6年以上～ | 平均年数 |
| | 12名(25.5%) | 13名(27.7%) | 22名(46.8%) | 5.6年 |
| 週の授業のコマ数 | 第1冊 | 第2冊 | 第3冊 | 第4冊 |
| | 8.8コマ | 8.2コマ | 7.6コマ | 7.6コマ |

6.4.3 調査内容

本節では、本調査の内容について説明する。

まず、アンケート調査票作成の準備段階では、6名のビジネス日本語教師に試作の調査票に回答してもらい、回答のしやすさや調査内容に対する意見を考慮したうえで、本調査用の調査票(【付録1】を参照)を作成した。

アンケート調査票の調査項目の作成についての主な留意点は、次の2点である。1つ目は、一つ一つの質問を、できるだけ単純な事柄を尋ねるものとして、答えやすいように作ること、2つ目は、質問が誤解なく解釈されるように工夫することである。

調査票は、具体的に4つのカテゴリーから構成される。それぞれ、「ビジネス日本語教育の目標についての認識」・「『標準商務』に対する全体評価についての認識」・「『標準商務』の使用における長所・短所・教授上の困難点についての認識」・「『標準商務』に対する改善案・理想のビジネス日本語総合教材についての認識」となる。

主な質問項目は、以下のとおりである。

(1)ビジネス日本語教育による目標達成・ビジネス日本語教育の目標達成における『標準商務』の役割および使い方について

【設問17】ビジネス日本語教育によりどんな目標が達成できると思いますか。

【設問18】その目標達成のために、『標準商務』はどのように役に立ちましたか。

【設問19】その目標達成のために、『標準商務』をどのように使いましたか(指導方法など)。

(2)『標準商務』の全体評価について

【設問8】『標準商務』の学習項目の量と配列についてどう思いますか。

【設問9】『標準商務』の全体構成と課の数・構成についてどう思いますか。

【設問10】『標準商務』の練習と問題の内容・形態についてどう思いますか。

(3)『標準商務』の使用における長所・短所と教授上の困難点について

【設問 11】『標準商務』の使用における長所は何ですか。何がよかったと思いますか。何が使いやすかったと思いますか。

【設問 12】『標準商務』の使用における短所は何ですか。何が使いにくかったと思いますか。

【設問 13】『標準商務』の使用における教授上の困難点がありますか。あるとしたら、具体的に書いてください。

(4)『標準商務』への改善提案と理想のビジネス日本語総合教材について

【設問 14】『標準商務』の不足点は何だと思いますか。改善すべきところは何だと思いますか。あるいは、『標準商務』でどのような要素が抜けていると思いますか。どのようなことを含めたら改善できると思いますか。

【設問 15】あなたの考えている理想のビジネス日本語総合教材とはどんなものだと思いますか。

それぞれの調査の結果は、「6.5.1」から「6.5.2」までの小節で報告する。

6.4.4 データ収集と分析方法

本調査は2018年7月20日から9月20日までの2カ月間にわたって行った。調査結果の信頼性と普遍性を保つために、ビジネス日本語コースが設置されている中国全土6ヶ所の大学で働いているビジネス日本語教員60名にアンケート調査票に回答してもらった。協力してくれた60名の日本語教員はすべて『標準商務』を使ってビジネス日本語科目を担当した経験がある。回収率は100%であったが、有効回答数が47名で、有効回答率は78.3%である。

分析方法は、主に質的分析と量的分析を統合した手法を使用して分析した。

質的分析では、アンケート調査から得られた内容をデータとして、KJ法(川喜田,1967)の手法に基づき、分析を行った。具体的には、「KJ法におけるグループ分けの手法」(田中2010)を用いて、その内容を分類・整理した。田中(2010:19)は、KJ法は質的データをグループに分類することを通して新たな仮説や発想を生み出すために用いられる手法であるため、自由記述形式の質問紙調査データをKJ法によってグループ分けしたような方法は厳密に言えばKJ法ではなく、「KJ法におけるグループ分けの手法を使った」と記述するのが適切であると述べている。本研究におけるKJ法の利用は、田中(2010:19)に述べるものと同じである手法を使った。作業手順は、まず、各調査項目について回答した内容を文字化し、最小の意味単位に分けて、「ラベル」を作成した。次に、内容に類似性のある「ラベル」を整理してグループ化し、グループの内容を現す一文を「表札」として記述する。そして、「表札」からカテゴリー名を生成し、「小カテゴリー」とした。同様の手順に基づき、「中カテゴリー」・「大カテゴリー」に分類・整理した。これらのカテゴリーの確

定にあたっては、信頼性・妥当性を得るために、中国人ビジネス日本語教師2名に協力を依頼し、共同で分類・整理した。

そして、分類したカテゴリーに対して、そのデータの出現した頻度と割合を集計し、量的分析を行った。

なお、その中で、KJ法が適用されない調査項目については、量的分析のみを行う。具体的には、『標準商務』の指導内容、学習項目の量と配列および全体構成と課の数・構成が挙げられる。

6.5 調査の結果と分析

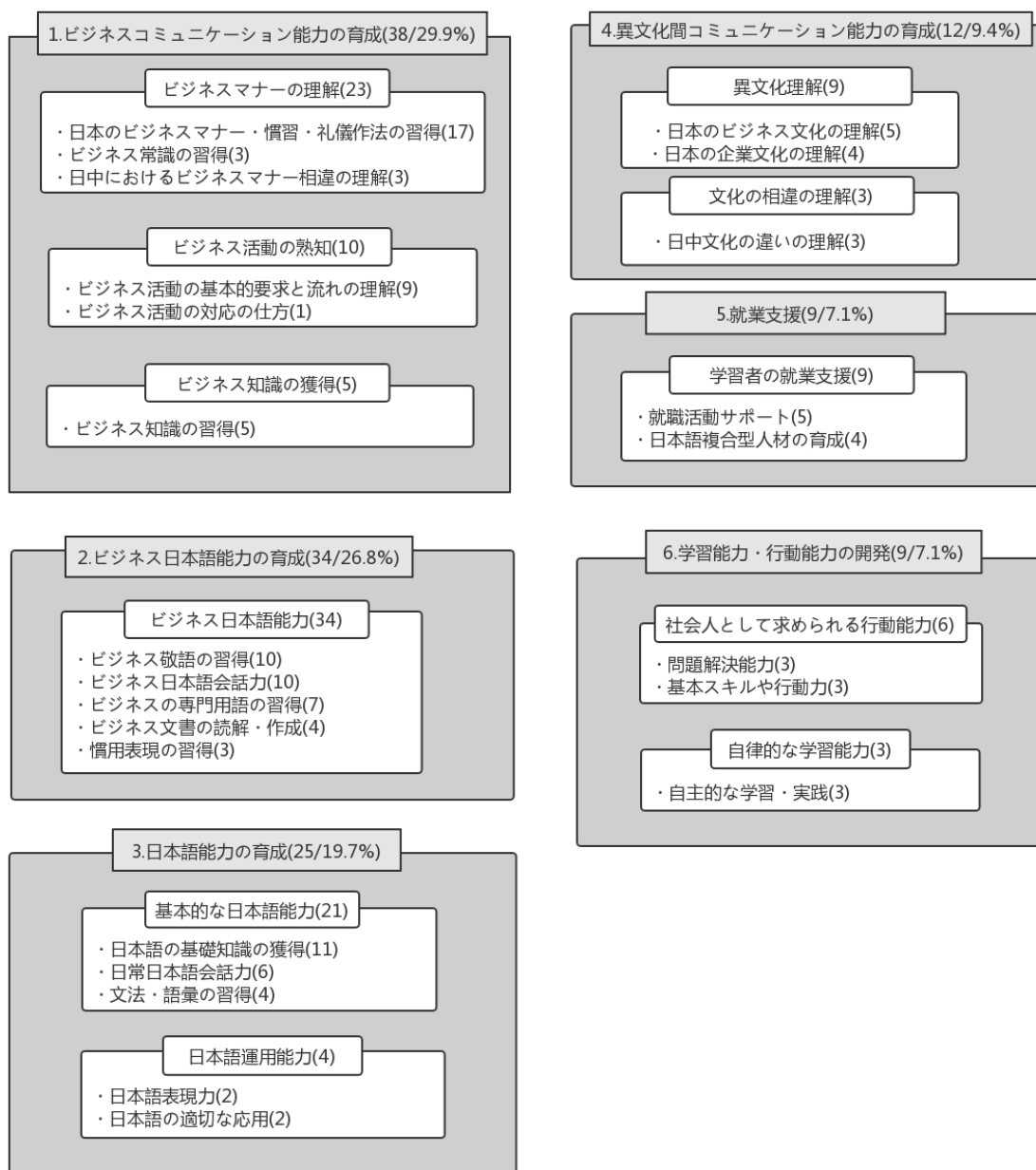
本節では、【課題1】と【課題2】に分けて、アンケート調査の結果について考察を行う。先に述べたように、各調査項目についてはKJ法を援用して分類・整理をした。その結果について、大カテゴリーを『 』、中カテゴリーを《 》、小カテゴリーを< >に示す。なお、分析する際に、「 」で括られた部分は調査協力者の実際の回答を示している。

6.5.1 【課題1】ビジネス日本語教師の考えているビジネス日本語教育の目標は何か

課題1である「ビジネス日本語教師の考えているビジネス日本語教育の目標は何か」を明らかにするために、「ビジネス日本語教育による目標達成」・「ビジネス日本語教育の目標達成における『標準商務』の役割」・「ビジネス日本語教育の目標達成における『標準商務』の使い方」について調査を実施した。

6.5.1.1 ビジネス日本語教育による目標達成

ビジネス日本語教育に携わっている日本語教師がビジネス日本語教育の目標をどう考えているかを見ていくために、まず、彼らがビジネス日本語教育によりどんな目標が達成できるかについて意識調査を行った。KJ法による分類の結果、ビジネス日本語教師の回答から得られた127項目は6つのカテゴリー、すなわち、『ビジネスコミュニケーション能力の育成』・『ビジネス日本語能力の育成』・『日本語能力の育成』・『異文化間コミュニケーション能力の育成』・『就業支援』・『学習能力・行動能力の開発』にまとめられた。その結果を【図6-1】に示す。



【図6-1】「ビジネス日本語教育の目標」(設問17)の分類結果²⁴

『ビジネスコミュニケーション能力の育成』に関連した項目数は38件であり、全体の29.9%を占め、最多であった。続いて、『ビジネス日本語能力の育成』と言及された件数は34件で、26.8%を占めている。また、『日本語能力の育成』・『異文化間コミュニケーション能力の育成』・『就業支援』・『学習能力・行動能力の開発』の出現頻度と割合はそれぞれ25回(19.7%)・12回(9.4%)・9回(7.1%)・9回(7.1%)であることが分かった。

²⁴ 大カテゴリーの()の中にあるのは、項目の出現頻度とその割合である。以下同様。

「カテゴリー1」の『ビジネスコミュニケーション能力の育成』には、《ビジネスマナーの理解》・《ビジネス活動の熟知》・《ビジネス知識の獲得》がある。まず、《ビジネスマナーの理解》には、〈日本のビジネスマナー・慣習・礼儀作法の習得〉・〈ビジネス常識の習得〉・〈日中におけるビジネスマナー相違の理解〉があり、4つの下位項目全体の約6割を占めており、中でも〈日本のビジネスマナー・慣習・礼儀作法の習得〉に関連する回答が最も多かった。続いて、《ビジネス活動の熟知》では、「学習者は就職後、ビジネス活動にかかわっている場合、ビジネス活動の流れや基本的要求を前もって知っておく必要がある²⁵⁾」・「ビジネス活動を順調に進めるために、その対応の仕方も習得しなければならない」と調査協力者たちは指摘している。また、《ビジネス知識の獲得》に関しては、「専門分野における必要な基礎的な専門知識を身につけたほうがいい」などの回答が見られた。

「カテゴリー2」の『ビジネス日本語能力の育成』では、まず、「ビジネス日本語教育に敬語の教育を重視すべきである」、「ビジネス場面における敬語を身につけて、メールを書くことができる」、「ビジネス日本語会話における敬語表現をしっかり身につけなければならない」など、ビジネス敬語の習得の重要性を示す回答や「日本人とビジネス業務を展開するには会話能力が必要である」、「ビジネス場面では、取引先などに失礼にならないように、その場面にふさわしい表現を使ってコミュニケーションすべきだ」など、ビジネス日本語会話力の必要性を示唆する回答を得た。また、「日本企業に就職できるように身につけるべきビジネスの専門用語をマスターする」、「ビジネス文書の内容構成・表現の基本および意味を理解し、仕事に応用する礎とする」、「ビジネス文書作成のポイントを理解したうえで、相手が分かりやすく、読みやすく、正確な文書を作成できる」、「ビジネス場面における慣用表現は、相手と良好な人間関係を築きながら、自分の主張をきちんと伝えることもできる」など、ビジネス日本語能力の育成にかかわる項目の回答が見られた。

「カテゴリー3」の『日本語能力の育成』では、「ビジネス日本語教育の基本は日本語の教育であり、何と言っても、文法・語彙の習得を含めて、日本語の基礎的な知識をしっかり固めなければならない」といった日本語の基礎知識の習得の重要性を強調している調査協力者がいる一方、「ビジネス日本語教育には、もちろんビジネス日本語会話力を育てることに力を入れるべきだが、しかし日常日本語会話力の育成も重視しなければならない」との回答も得られた。また、《日本語運用能力》では、「日本語を使って仕事ができる」、「日本語を適切に使い分けることができる」などの回答があった。

「カテゴリー4」の『異文化間コミュニケーション能力の育成』では、「日系企業で働く以上、日系企業特有の企業文化、ビジネス文化や日本人のものの考え方などへの理解を深めなければならない」、「日中文化、特に日中ビジネス文化における共通点・相違点の

²⁵⁾ 調査協力者により、一部の回答は中国語でなされたが、本文中では筆者が日本語訳して示した。

比較もビジネス日本語教育に入れるべきである」、「ビジネス文化・企業文化および日中ビジネス文化の相違を明らかにしたうえで、異文化間コミュニケーション能力の育成ができる」などと調査協力者に指摘されている。

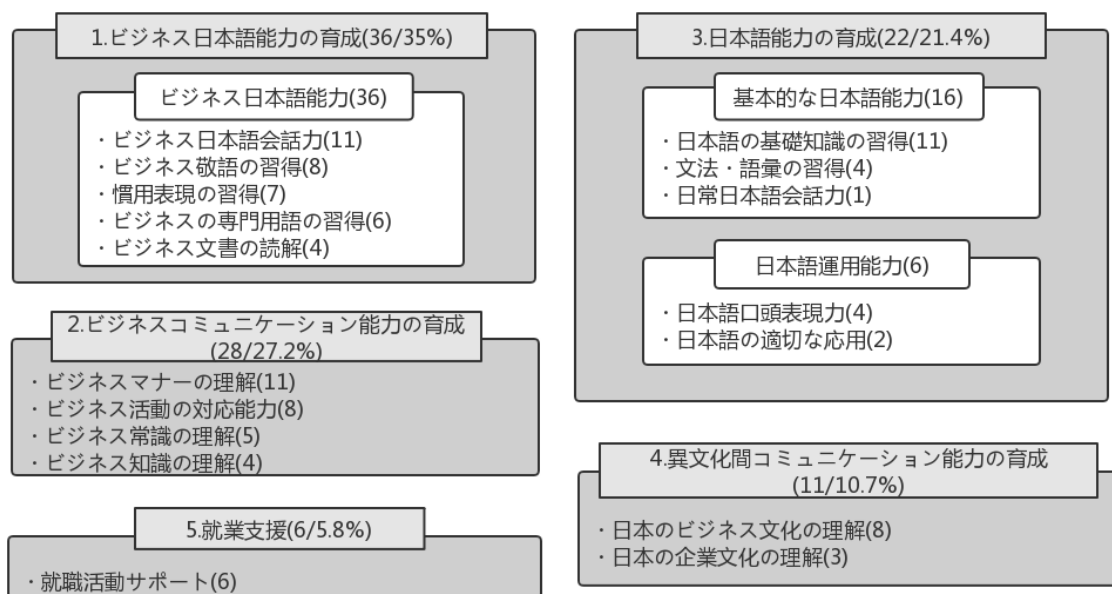
「カテゴリ5」の『就業支援』には、《学習者の就業支援》として、＜就職活動サポート＞・＜日本語複合型人材の育成＞が挙げられる。「就職活動自体が貴重なビジネス日本語学習の場である」、「国際的視野を持っている複合型人材の育成に力を入れるべきである」などの回答が得られた。

「カテゴリ6」の『学習能力・行動能力の開発』では、「一人前の社会人として、問題を解決する能力が求められる」、「会社の求める人材育成のための基本スキルや行動力を鍛えるべきだ」、「提供された資料を使って、自主的な学習ができ、また実践できる」など、学習能力・行動能力の開発の必要性を示唆する回答が見られた。

以上の調査結果をまとめると、中国の大学におけるビジネス日本語教師は、ビジネス日本語教育により、『ビジネスコミュニケーション能力の育成』・『ビジネス日本語能力の育成』・『日本語能力の育成』を主な目標として達成するべきであると認識していることが分かった。その他、ビジネス日本語教育の目標として、『異文化間コミュニケーション能力の育成』・『就業支援』・『学習能力・行動能力の開発』も必要であると認識されていることが明らかになった。

6.5.1.2 ビジネス日本語教育の目標達成における『標準商務』の役割

「6.5.1.1」では、ビジネス日本語教育に携わっている日本語教師はビジネス日本語教育の目標をどう考えているかについて調べた。本節では、その目標を達成するために、『標準商務』はどのように役に立ったかについて見ていく。KJ法による分類の結果、ビジネス日本語教師の回答から得られた110項目からは、5つのカテゴリ、すなわち、『ビジネス日本語能力の育成』・『ビジネスコミュニケーション能力の育成』・『日本語能力の育成』・『異文化間コミュニケーション能力の育成』・『就業支援』が抽出された。その結果を【図6-2】に示す。



【図6-2】 「ビジネス日本語教育の目標達成における『標準商務』の役割」(設問18)の分類結果

【図6-1】であるビジネス日本語教育の目標と【図6-2】である目標達成における『標準商務』の役割(以下、それぞれ「目標」と「役割」の略称を使用)を照らし合わせると、「目標」として求められる『ビジネスコミュニケーション能力の育成』・『ビジネス日本語能力の育成』・『日本語能力の育成』・『異文化間コミュニケーション能力の育成』・『就業支援』といったビジネス日本語教育の目標のために、「役割」はそれなりに役割を果たしていることが分かった。ただ、具体的に見ると、「目標」の『ビジネスコミュニケーション能力の育成』には、「日中におけるビジネスマナー相違の理解」があり、『ビジネス日本語能力の育成』には、「ビジネス文書の作成」があり、『異文化間コミュニケーション能力の育成』には、「日中文化の違いの理解」があり、『就業支援』には、「日本語複合型人材の育成」などの目標が挙げられているが、「役割」にはそれらの記述が入っていないことが分かった。また、「目標」である『学習能力・行動能力の開発』というカテゴリーは、「役割」では言及されていないことも明らかになった。すなわち、『標準商務』の果たした「役割」にはビジネス日本語教育の一部の目標が含まれていないことが明らかになった。

6.5.1.3 ビジネス日本語教育の目標達成における『標準商務』の使い方

「6.5.1.2」では、ビジネス日本語教育の目標達成における『標準商務』の役割について解説した。前述したとおり、「目標」と「役割」にずれがあることが明らかにされている

が、『標準商務』の使用により、ビジネス日本語教師の考えているビジネス日本語教育の目標をある程度達成できたということが窺える。

では、その目標を達成するために、教材の使い手であるビジネス日本語教師は教材をどのように使っているだろうか。それについても調べる必要があると考える。そこで、本節では、彼らが目標達成のために、教材をどのように使用しているかについて探っていく。

アンケート調査の結果に基づき、指導内容と指導方法の2つの面でまとめてみた。

6.5.1.3.1 『標準商務』の指導内容

指導内容を【表6-2】にまとめた。主に『ビジネス場面を取り入れた練習』・『第1冊・第2冊：文法・語彙の指導に力を入れる』・『第3冊・第4冊：話題のディスカッション』・『ビジネスマナーの理解』・『日本文化・日本の企業文化の理解』・『敬語の使用』・『ビジネス文書の読解』が挙げられている。

【表6-2】「ビジネス日本語教育の目標達成における『標準商務』の使い方」1(指導内容)
(設問19)の分類結果

| 内容 | 頻度(割合) |
|------------------------|-----------|
| ビジネス場面を取り入れた練習 | 20(30.8%) |
| 第1冊・第2冊：文法・語彙の指導に力を入れる | 15(23.1%) |
| 第3冊・第4冊：話題のディスカッション | 13(20%) |
| ビジネスマナーの理解 | 6(9.2%) |
| 日本文化・日本の企業文化の理解 | 5(7.7%) |
| 敬語の使用 | 3(4.6%) |
| ビジネス文書の読解 | 3(4.6%) |
| 合計 | 65(100%) |

【表6-2】を見ても分かるように、指導内容の中で、「ビジネス場面を取り入れた練習」が最多であった。「ビジネス場面における会話練習などを通して、学習者のビジネス日本語能力を向上させることができる」などと調査協力者は語っている。

次に、第1冊・第2冊では、文法・語彙の指導を重視しているのに対して、第3冊・第4冊では、話題のディスカッションの指導に力を入れていることが見られた。「第1冊・第2冊の初級段階では、文法・語彙などの基礎的な日本語知識を教えることを通して、学習者の日本語の基礎を固めることができる」、「高学年に進むにつれ、話題を提供することにより、学習者に自主的に考えさせることができるだけでなく、口頭表現能力も高めることが

できる」などの回答から、基礎的な日本語能力を育成したうえで、日本語コミュニケーション能力の向上にも力を入れている様子が窺える。

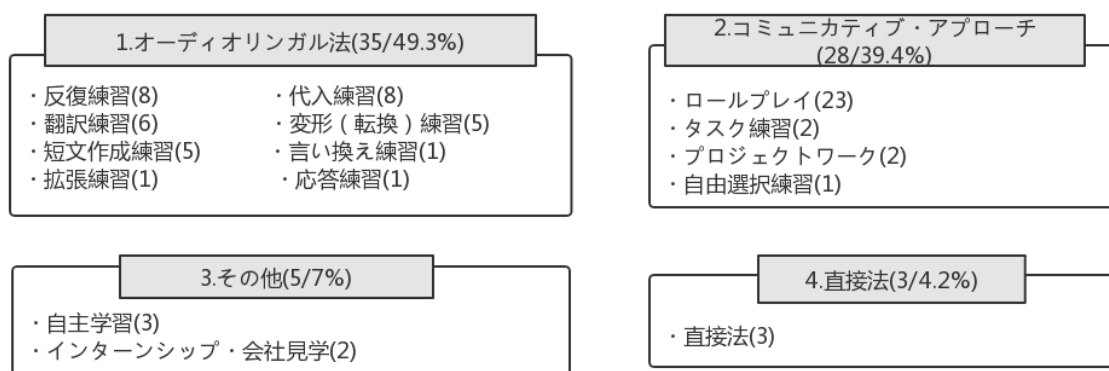
それに、日本語能力の育成に力を入れるとともに、ビジネスマナー・日本文化・日本の企業文化の理解も指導していることが分かった。これについては、「日本人の風俗習慣やものの考え方を知るうえでとても役に立つ」などの回答を得た。

また、「敬語を身につけるには時間がかかるし、たくさん練習しなければならないので、授業中、敬語の使用に重きを置いている」などの語りがあり、わずかではあるが敬語の重要性を強調している様子が窺える。

さらに、「ビジネス文書の読解」に力を入れている教師もいる。しかし、第4章で述べたように、4冊の中で、第3冊だけに「ビジネスパーソン日記／ビジネス文書」という項目が設置されており、その中に「ビジネス文書」が6通だけ掲載されている。数から見れば、十分ではないと言えよう。

6.5.1.3.2 『標準商務』の指導方法

前述したとおり、調査協力者であるビジネス日本語教師は『標準商務』を使って様々な内容を指導していることが分かった。しかし、その内容を学習者にしっかりと伝えるには効果的な指導方法も不可欠である。KJ法による指導方法の分類の結果を【図6-3】に示す。



【図6-3】 「ビジネス日本語教育の目標達成における『標準商務』の使い方」2(指導方法) (設問19)の分類結果

【図6-3】を見ると、まず、『オーディオリンガル法』には、《反復練習》・《代入練習》・《翻訳練習》・《変形(転換)練習》・《短文作成練習》・《言い換え練習》・《拡張練習》・《応答練習》がある。次に、『コミュニカティブ・アプローチ』には、《ロールプレイ》・《タスク練習》・《プロジェクトワーク》・《自由選択練習》が挙げられている。続いて、『その他』としては、《自主学习》・《インターンシップ・会社見学》が用いられている。また、《直接法》をやっている調査協力者もいることが分かった。

以上の結果から見ると、具体的な指導方法として、ビジネス日本語教師は、主にオーディオリンガル法とコミュニカティブ・アプローチを併用していることが分かった(以下、それぞれ「AL法」と「CA」の略称を使用)。「文法・語彙を指導するとき、主にAL法を使っている。学習者が単語を身につけたうえで、文型が活用できるまでたくさん練習させたほうがいい」、「AL法は学習者の日本語の基礎をしっかりと固めることができる」など、「AL法」を積極的に導入している調査協力者がいることが分かった。これに対して、「学習者のコミュニケーション能力の育成をするには、やっぱりロールプレイがいい」、「授業中、よく学習者にロールプレイでテキストの会話文を演じさせたりしています」、「学習者を擬似ビジネス環境に置き、リアルなビジネス場面での練習をさせたりすることも効果が期待できる」など、ロールプレイを高く評価している調査協力者も少なくない。

6.5.2 【課題 2】『標準商務』を使用した後、ビジネス日本語教師はこの教材についてどう考えているか

【課題 1】では、ビジネス日本語教育の目標およびその目標達成における『標準商務』の役割と使い方を明らかにしたが、【課題 2】では、ビジネス日本語教師がこの教材を使った後、どう考えているかについて、さらに調査を行った。具体的に「『標準商務』の全体評価」・「『標準商務』の使用における長所・短所・教授上の困難点」・「『標準商務』の改善すべき点と理想のビジネス日本語総合教材」について調査を実施した。

6.5.2.1 『標準商務』の全体評価

本節では、『標準商務』の全体評価について、「学習項目の量と配列」・「全体構成と課の数・構成」・「練習と問題の内容・形態」の3つの面から見ていく。

6.5.2.1.1 『標準商務』の学習項目の量と配列

学習項目の量と配列をめぐって、調査で得られたデータに基づき、第1冊から第4冊までの学習項目の量と配列をまとめた結果を【表 6-3】に示す。

【表 6-3】『標準商務』の学習項目の量と配列(第1冊～第4冊)(設問8)の分類結果

| 項目 | 第1冊 | 第2冊 | 第3冊 | 第4冊 |
|-------------------|---|--|---|--|
| 全体 | <ul style="list-style-type: none"> 各学習項目の量と配列が適切だ(27) 単語の使用度数が少ない(7) 「単語表」以外の学習項目の量と配列が適切だ(6) 初心者にとって、ビジネス用語が難しい(3) | <ul style="list-style-type: none"> 各学習項目の量と配列が適切だ(20) 「単語表」以外の学習項目の量と配列が適切だ(8) 単語の使用度数が少ない(5) | <ul style="list-style-type: none"> 各学習項目の量と配列が適切だ(16) 「単語表」以外の学習項目の量と配列が適切だ(9) 単語の使用度数が少ない(5) | <ul style="list-style-type: none"> 各学習項目の量と配列が適切だ(14) 「単語表」以外の学習項目の量と配列が適切だ(8) 単語の使用度数が少ない(3) |
| はじめに | <ul style="list-style-type: none"> 授業の内容がはっきりしている(14) 授業の目標がはっきりしている(3) | <ul style="list-style-type: none"> 授業の内容がはっきりしている(13) 授業の目標がはっきりしている(3) | <ul style="list-style-type: none"> 授業の内容がはっきりしている(16) 授業の目標がはっきりしている(3) | <ul style="list-style-type: none"> 授業の内容がはっきりしている(11) 授業の目標がはっきりしている(3) |
| 読解 | | | <ul style="list-style-type: none"> 文章がちょっと長すぎる(3) 文章が第2冊の会話と関連性が低い(3) 内容が話題展開に向いていない(2) | <ul style="list-style-type: none"> 内容が話題展開に向いていない(4) 文章がちょっと長すぎる(3) 内容が単調だ(3) |
| 会話 | <ul style="list-style-type: none"> ビジネス場面の会話がなくて、日常会話が少ない(8) | <ul style="list-style-type: none"> ビジネス場面の会話がなくて、日常会話が少ない(8) | <ul style="list-style-type: none"> 内容が各ビジネス場面に及んでいる(5) | <ul style="list-style-type: none"> 内容が単調だ(5) 内容が話題展開に向いていない(4) |
| 会話機能練習 | | | <ul style="list-style-type: none"> この課で習った「機能」を、様々なビジネス場面での会話ができる(4) | |
| 解説 | <ul style="list-style-type: none"> 文法・文型についての説明があまり詳しくない(3) | <ul style="list-style-type: none"> 解説の量がちょっと多すぎる(3) 類似文法・文型を1課で提出する(2) | <ul style="list-style-type: none"> 文法・文型の数が多すぎる(8) 解説の量が多すぎる(4) 例文が多すぎる(4) 例文がちょっと長くて、分かりにくい(2) | <ul style="list-style-type: none"> 文法・文型の数が多すぎる(10) 例文が多すぎる(8) 解説の量が多すぎる(6) 例文がちょっと長くて、分かりにくい(3) |
| 練習 | <ul style="list-style-type: none"> 練習Aは量が十分だ(5) 練習Aは種類がちょっと画一的だ(3) 練習Bはやや長めのビジネス会話で、実用的だ(3) | <ul style="list-style-type: none"> 練習Aは量が十分だ(6) 練習Bはやや長めのビジネス会話で、実用的だ(4) 練習Aは種類がちょっと画一的だ(3) | | |
| 練習問題 | | | <ul style="list-style-type: none"> 量が少ない(2) 答えが分かりやすい(2) | <ul style="list-style-type: none"> 量が少ない(2) 答えが分かりやすい(4) |
| 単語表 | <ul style="list-style-type: none"> 「関連語彙」に生活用語が多い(13) | <ul style="list-style-type: none"> 単語数がちょっと多すぎる(25) 「関連語彙」の数が多く、生活用語が多い(4) | <ul style="list-style-type: none"> 単語数がちょっと多すぎる(15) | <ul style="list-style-type: none"> 単語数がちょっと多すぎる(12) |
| STBJ練習問題 | | | <ul style="list-style-type: none"> 「STBJ練習問題」の数を増やす(3) 「STBJ練習問題」を削除する(2) | <ul style="list-style-type: none"> 「STBJ練習問題」の数を増やす(3) 「STBJ練習問題」を削除する(2) |
| ビジネスパーソン日記／ビジネス文書 | | | <ul style="list-style-type: none"> 書くコツなどのまとめがない(3) | |

学習項目の全体について、まず、「単語表」を除いて、「各学習項目の量と配列が適切だ」という結果が最多であった。すなわち、全体から見れば、『標準商務』における「単語表」以外の学習項目の量と配列は適切だと評価されていると言えよう。次に、「この課で学習した単語は、その後の課の学習内容に出る回数が少ない」など、「単語の使用度数が少ない」という指摘もあった。また、第1冊については、「初心者にとって、ビジネス用語が難しい」などの回答が得られた。「日本語の勉強を始めたばかりの学習者にとって、ビジネス用語が日常生活においてあまり使われていないので、学習者がそれを覚えるのに困難を感じる」と調査協力者は語っている。

項目別から見ると、1つ目の「はじめに」は4冊とも「勉強の内容とポイントを提示し、学習者にそのことを念頭に置かせながら、次の会話、解説などを勉強させることが可能になる」など、高く評価されていることが分かった。すなわち、各課で学習の内容が取り上げられており、また主な学習項目も明示されている。それで、学習者は最初にそれを確認し、念頭において学習に望むことができると考える。

2つ目の第3冊・第4冊の「読解」は、「内容が日本企業のビジネス文化や企業風土に限られているので、話題を展開するのがちょっと難しい」、「文章が長すぎて、規定のコマ数以内で終わりそうにない」、「第2冊の会話と第3冊の文章とのつながりがなく、一貫性を保っていない」、「第4冊の文章の内容が単調で、学習者の興味を引き出しにくい」などのマイナス評価を受けた。

3つ目の「会話」では、「第1冊・第2冊はビジネス日本語会話が多く、日常会話が少ないので、基本的な日本語能力の訓練が足りない」、「第3冊は内容が様々なビジネス場面が展開されており、学習者のビジネス日本語会話力を身につけさせるのに役立つ」・「第4冊は内容が単調で、学習者の学習意欲をそそらない」、「第4冊は内容が単調で、話題を展開するのも難しい」など、肯定的な回答と否定的な回答の両方が見られた。

4つ目の第3冊の「会話機能練習」では、「「会話機能練習」は「第3冊は課ごとにそれぞれの「機能」が取り上げられているので、その「機能」に基づいた会話をそのまま暗唱するのではなく、この課で学習した「機能」を、様々なビジネス場面において会話ができると思う」など、学習者のビジネス日本語会話能力の向上に役立つことを示唆する回答が得られた。

5つ目の「解説」では、第1冊は「文法・文型について詳しく説明されていないので、日本語の勉強を始めたばかりの学習者の予習や復習に難しさを感じさせる」のに対して、第2冊から第4冊までは「解説の量がちょっと多すぎる。これでページ数がかなり増えるので、持ち運びに不便だ」との回答があった。また、第2冊は「似ている文法・文型を学習項目として1課に出して、学習者に身につけさせるのが難しい」との回答があり、第3冊・第4冊は「文法・文型の数が多すぎるので、説明するのにかなり時間がかかる」、「文法の量が多すぎて、ポイントが見えにくくなったと思っている。例えば、第3冊の第4課では、「まず、こそ、時、わざわざ、目」など、ただ単語として説明するといひ、詳

しく説明する必要はないと思っている」、「例文はちょっと長く、分かりにくい文が少ない」、「例文だから、分かりやすく、覚えやすいものがないのではないかと思う」などの否定的な回答が多く見られた。

6つ目の「練習」²⁶では、「練習 A は数がたくさんありますが、しかし代入練習や変形練習などが多すぎる」、「練習 B は学習者にビジネス場面での会話を身につけさせるのに役立つ」との回答があったのに対して、7つ目の「練習問題」では、「新出文法・文型がたくさん出たのに、それについての練習問題数が少ない」、「答えがほとんどこの課の新出文法・文型なので、すぐ分かりやすい」など、「練習 B」を高く評価するとともに、「練習 A」の種類の一貫性や「練習問題」の数量不足・答えの並び方の問題点も指摘されている。

8つ目の「単語表」では、「第1冊の関連語彙には生活用語が多い」、「第2冊の関連語彙の数が多いし、生活用語も多い」、「第2冊から第4冊までの単語数が多すぎるので、学習者が実際に身につけているのがそれほど多くない」など、語彙の分野や数量についての回答が得られた。

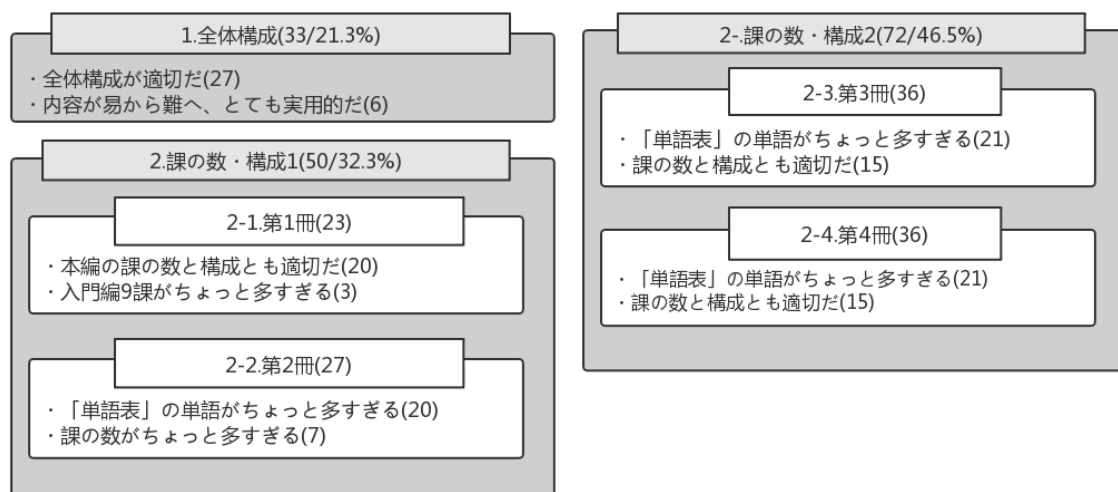
9つ目の「STBJ 練習問題」では、「教材は受験勉強用の問題集と違うし、第3冊の分量から考えても、「STBJ 練習問題」の部分は削除してもいいと思う」と「STBJ 練習問題はもっと増やすべきだ」と相反する意見を持っている調査協力者がいることが分かった。

最後の「ビジネスパーソン日記／ビジネス文書」では、「ビジネスパーソン日記／ビジネス文書は、今のままだと、読解のようで、面白くない。書き方についての説明があるといいと思う」と、ビジネス文書の作成を強調している回答を得た。

6.5.2.1.2 『標準商務』の全体構成と課の数・構成

『標準商務』を全体的に評価するために、学習項目の量と配列の他に、全体構成および各冊の課の数・構成も評価されるべきであると考えた。それで、全体構成と課の数・構成についても調査を実施した。その結果をまとめてみると、【図 6-4】のとおりである。

²⁶ 第1冊と第2冊の「練習」は会話で、第3冊と第4冊の「練習問題」は選択式問題、文の組み立て問題などである。



【図6-4】『標準商務』の全体構成と課の数・構成(設問9)の分類結果

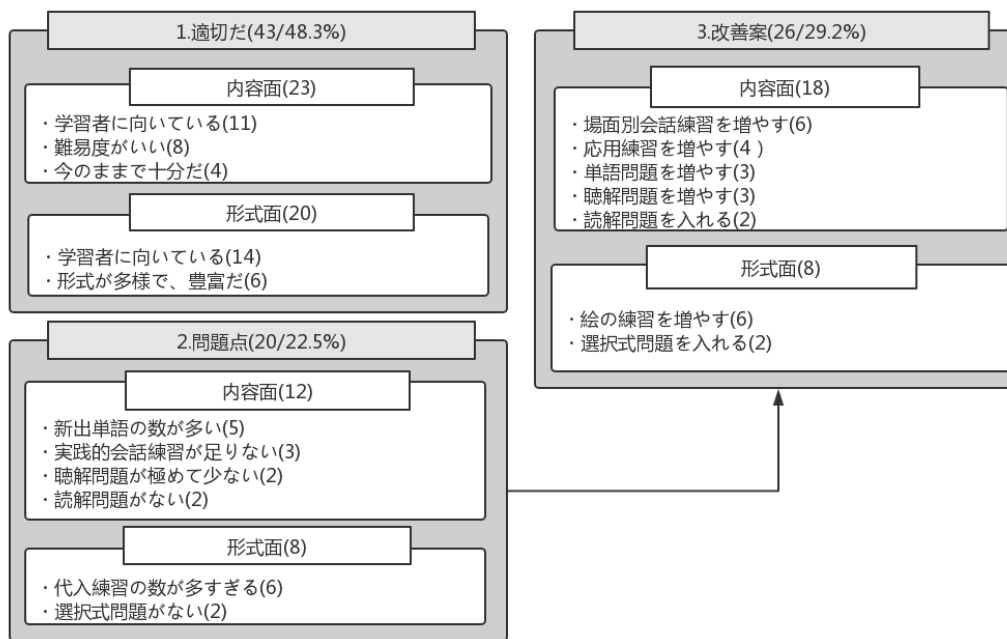
【図6-4】を見ても分かるように、まず、全体構成について、「全体構成と課の数・構成についてこのままでいいと思う」、「全体の構成と課の数・構成も適切だと思う」、「内容がだんだん難しく、深くなって行って、また、とても実用的だ」など、教材の全体構成に対して肯定的な回答が見られた。

次に、冊別に見てみよう。第1冊については、「本編の課の数と構成において、特にない。このままで大丈夫だと思う」・「本編の10課と比べれば、入門編9課がちょっと多すぎると思う」との回答を得た。また、第2冊では、「「単語表」の単語がちょっと多すぎて、単語説明をする余裕がない」・「16課の数がちょっと多すぎて、1学期では終わりそうもない」と調査協力者は語っている。さらに、第3冊・第4冊では、「課の数と構成において、問題はない」に対して、第2冊と同様、「単語表」の単語がちょっと多すぎて、授業中全部扱いきれない」との回答が見られた。

6.5.2.1.3 『標準商務』の練習と問題の内容・形態

以上、「学習項目の量と配列」・「全体構成と課の数・構成」の2つの面から『標準商務』の全体について調べた。教材の全体評価をする基準として、練習と問題の内容・形態も重要な評価基準の1つであると考え。なぜかという、練習と問題を通して、学習者の「読む」・「聞く」といった受容能力だけでなく、「書く」・「話す」といった産出能力を測ることもできるからである。

では、以下では、練習と問題の内容・形態について冊別に見ていく。それぞれの調査結果を【図6-5】・【図6-6】・【図6-7】・【図6-8】に示す。



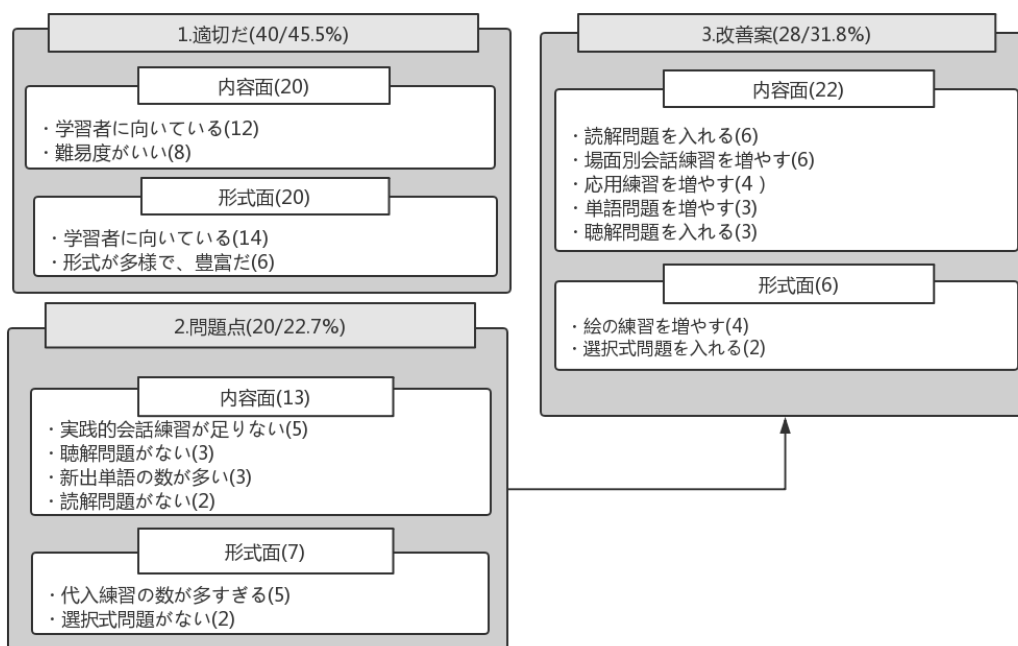
【図6-5】『標準商務』の練習と問題の内容・形態(設問10-①)の分類結果

まず、第1冊を見ると、練習と問題の内容・形態を「適切だ」と考えている教師がかなりいることが分かった。内容面においては、「学習者に向いている」・「難易度がいい」・「今のままで十分だ」であり、形式面においては、「学習者に向いている」・「形式が多様で、豊富だ」と認められている。

一方、問題点として、内容面においては、「新出単語の数が多(5)なので、学習者が新しい単語を理解するのに精一杯で、練習の効果があまり良くない」、「代入練習や変形練習が多いが、場面に応じた実践的な会話練習がやっぱり足りない」、「第10課以外の9課に聴解問題がないので、学習者の聴解能力の訓練が足りない」、「読解問題が全くないので、学習者の読解力の訓練が足りない」などが挙げられ、形式面においては、「代入練習のような機械的な練習の数が多すぎるので、学習者のコミュニケーション能力の向上には不利だ」・「選択式問題がよく試験には出ているが、教材にはない」というように指摘されている。

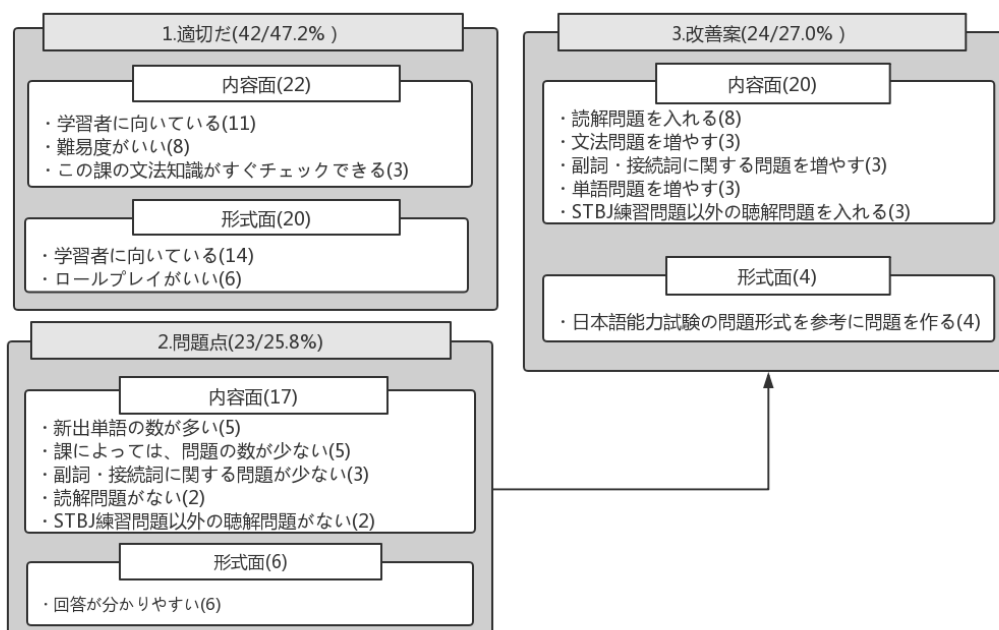
これらの問題点に対して、調査協力者たちによって、以下の改善案が出されている。内容を改善する提案としては、「ビジネス日本語初心者にとって、もっと場面別の練習を入れたほうがより効果的ではないかと思う」、「コミュニケーション能力の育成のために、練習Bのような応用練習を増やしたほうがいい」、「新出単語の数が多(5)なので、それについての単語問題を増やしたほうがいい」、「学習者の聴解能力を育てるには聴解問題を入れるべきだ」、「学習者の読解能力を育てるには読解問題を入れるべきだ」などの回答が得られ、形式を改善する提案としては、「絵の練習を通して、学習者の創造性や口頭コミュニケーション能力の育成ができる」、「学習者が将来日本語能力試験やビジネス日本語

テストなどの試験を受験することを考えると、「選択式問題をやったほうがいい」などがあった。



【図6-6】『標準商務』の練習と問題の内容・形態(設問10-②)の分類結果

次に、第2冊の調査結果について解説する。【図6-5】と【図6-6】を照らし合わせると、内容面においても、形式面においても、ほぼ一致していることが見られた。ただ、回答頻度だけが異なっている。そこで、調査結果の分析は、第1冊を参照されたい。

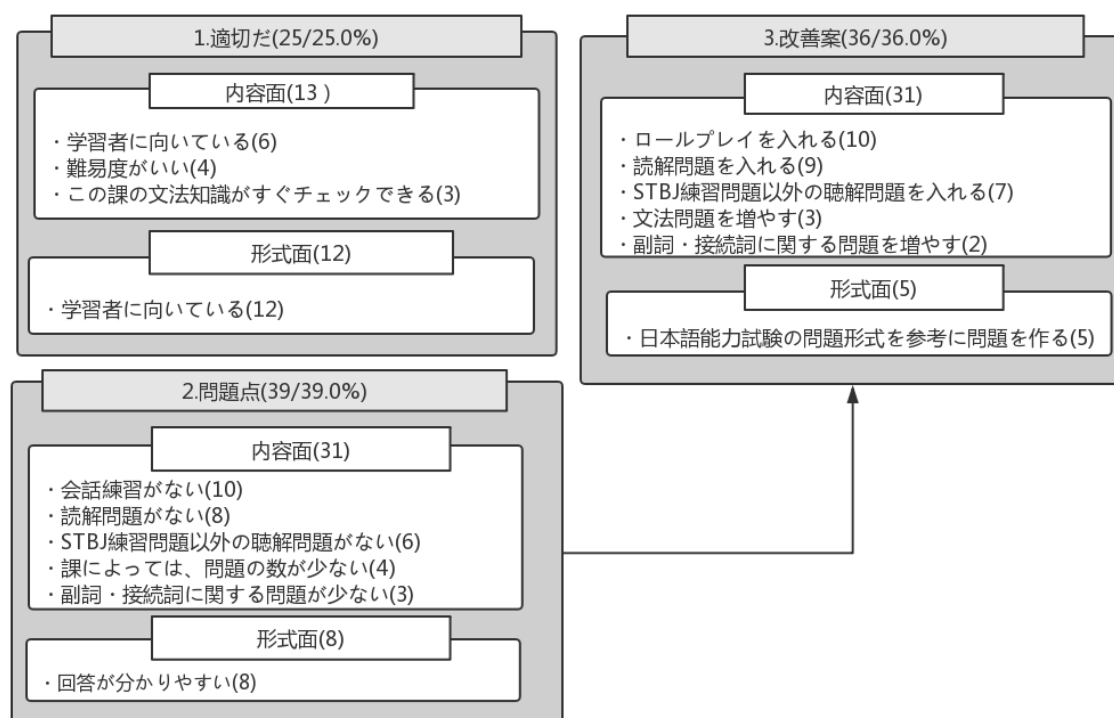


【図6-7】『標準商務』の練習と問題の内容・形態(設問10-③)の分類結果

続いて、第3冊を見ると、内容面においては、「学習者に向いている」、「難易度がいい」、「この課の文法知識がすぐチェックできる」であり、形式面においては、「学習者に向いている」、「ロールプレイがいい」などの肯定的な回答があった。すなわち、第1冊・第2冊と同様、第3冊の練習と問題の内容・形態を「適切だ」と考えるビジネス日本語教師が相当いることが分かった。

一方、問題点として、内容面においては、第1冊・第2冊で指摘された「新出単語の数が多い」、「読解問題がない」、「STBJ練習問題以外の聴解問題がない」の他に、「課によっては問題の数が少ないので、新出文法・句型についての練習が足りない」、「新出副詞・接続詞がたくさん出ているのに、関連練習が少ない」などの指摘があり、形式面においては、「回答が分かりやすい」と指摘されている。問題の数の少なさと回答の分かりやすさに関しては、「6.5.2.1.1」でも言及されている。

これらの問題点に対して、調査協力者たちは、以下のような改善案を出している。内容を改善する提案としては、第1冊・第2冊でも言及された「読解問題を入れる」、「単語問題を増やす」、「STBJ練習問題以外の聴解問題を入れる」の他に、「新出文法・句型についての文法問題を増やしたほうがいい」、「新出副詞・接続詞に関する問題を増やすべきだ」などの回答があり、形式を改善する提案としては、「わが学校では、2年生の時、日本語能力試験N2を目指す学生さんが大勢いるので、やはり、日本語能力試験の出題方式を参考に問題を作ったほうがいい」が出ている。



【図6-8】『標準商務』の練習と問題の内容・形態(設問10-④)の分類結果

最後に、第4冊を見ると、内容面においては、「学習者に向いている」・「難易度がいい」・「この課の文法知識がすぐチェックできる」であり、形式面においては、「学習者に向いている」が分かった。すなわち、第1冊・第2冊・第3冊と同様、練習と問題の内容・形態を「適切だ」と考えるビジネス日本語教師がいることが分かった。

一方、問題点として、内容面においては、第3冊に言及された「読解問題がない」・「STBJ練習問題以外の聴解問題がない」・「課によっては、問題の数が少ない」・「副詞・接続詞に関する問題が少ない」の他に、「会話練習がない」と調査協力者は強調している。形式面においては、第3冊と同様、「回答が分かりやすい」との回答を得た。

これらの問題点に対しては、以下の改善案が出されている。内容を改善する提案としては、第1冊から第3冊までで言及された「読解問題を入れる」・「STBJ練習問題以外の聴解問題を入れる」・「文法問題を増やす」・「副詞・接続詞に関する問題を増やす」の以外に、「ロールプレイで学習者の創造性や自主性を生かすことができる」とロールプレイの重要性への主張が見える。形式面においては、第3冊と同様、「日本語能力試験の出題方式を参考に問題を作成する」との回答が得られた。

6.5.2.2 『標準商務』の使用における長所・短所・教授上の困難点

「6.5.2.1」では、『標準商務』の全体評価に関する自由記述内容を概観したが、まとめてみると、全体的から見れば、『標準商務』に対して、肯定的な回答が多かったとは言えるが、それなりの問題点も存在することは確かであることも分かった。

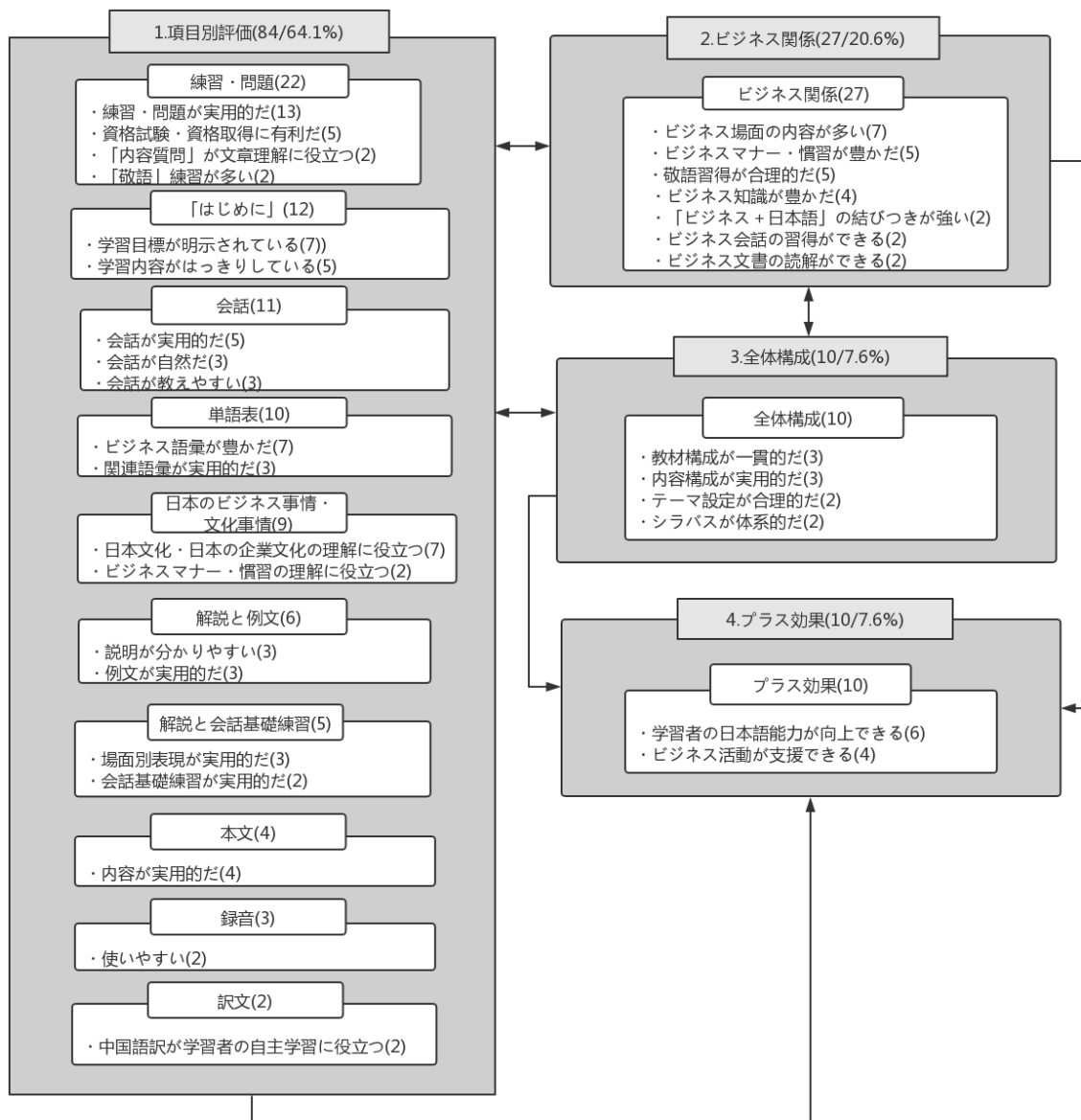
「6.5.2.2」では、この教材を使っているビジネス日本語教師に対して、教材使用において、教材の何が良かったか、何がまだ足りないか、および何が難しかったかについて質問した回答をさらに検討していく。

6.5.2.2.1 『標準商務』の使用における長所

『標準商務』の使用における長所については、『項目別評価』・『ビジネス関係』・『全体構成』・『プラス効果』にまとめることができる。その結果を【図 6-9】に示す。

まず、『項目別評価』を回答頻度の高い順に解説する。

1つ目の《練習・問題》では、「第1冊と第2冊の練習Aである文型練習は基本練習として、学習者が文型の発音とその形に慣れるのにとっても役に立つ」、「第1冊と第2冊の練習Bは習った文型を使って、様々な実際のコミュニケーション場面での会話練習ができる」、「第1冊と第2冊の問題は文法問題として、学習者が文法・文型をどのぐらい身につけているか、把握することができる」など、練習・問題の有用性や実用性を強調している調査協力者がいる。また、「第3冊と第4冊の問題は、テストの要求と一致していて、知識と技能の習得、資格の合格はともに可能になっている」との回答があった。ただ、前



【図6-9】『標準商務』の使用における長所(設問11)の分類結果

述したとおり、「回答が分かりやすい」という問題点が指摘されているので、回答の並べ方を改善する余地がまだあると考える。さらに、「その他」としては、「第3冊・第4冊の「読解」の後ろに「内容質問」があって、授業中、教師は学習者に文章が理解できているかどうか、確認することができる」、「敬語についての練習・問題が教材にたくさん盛り込まれており、学習者は繰り返し敬語を練習することで、身につけていくと思う」などと調査協力者は語っており、「「内容質問」の有用性」、「「敬語」練習量の多さ」などの回答も、わずかではあるが得られた。

2つ目の《はじめに》では、「学習目標が明示されている」・「学習内容がはっきりしている」が挙げられるが、詳しい解説は「6.5.2.1.1『標準商務』の学習項目の量と配列」を参照されたい。

3 つ目の《会話》では、「新入社員李さんの職場生活を会話内容として、とても実用的だ」、「会話の部分はとても自然で分かりやすい」、「基礎段階において、会話内容を実際の会社であり得る内容で、日本語知識を教えるのがよかったと思う」など、会話の実用性、自然さ、教えやすさなどの肯定的評価を受けた。

4 つ目の《単語表》では、「ビジネス場面で使われている言葉がたくさん含まれている」、「関連語彙は各分野の単語が揃って、教師にとっても、学生にとっても便利だ」など、ビジネス語彙の豊富さ・関連語彙の実用性への言及が見られた。

5 つ目の《日本のビジネス事情・文化事情》では、「日本社会や日本の一般的な企業文化、ビジネス慣習などに慣れ親しんでいく」、「日本企業などで勤務するに際して、予備知識として持つべきことを自然に習得できるように、配慮してくれる」、「日本の文化事情などの紹介は全面的で、学習者の日本への理解を深める」など、同教材が日本文化、日本の企業文化やビジネスマナーなどの理解に役立っている様子が窺える。

6 つ目の《解説と例文》では、「文型の説明の部分で、動詞の活用などについて、図表があって、分かりやすい」、「課ごとに、説明や例文も時代に合わせているから、使いやすい」など、解説の分かりやすさおよび例文の実用性を評価している。

7 つ目の《解説と会話基礎練習》では、「場面別の表現がたくさん並べてあり、とても参考になる」、「「会話基礎練習」で各場面の練習ができる」など、場面別表現と会話基礎練習の実用性が述べられている。

8 つ目の《本文》では、「第 3 冊の読解文は各ビジネス場面をめぐって書かれているので、その場面で使われる表現を理解するだけでなく、その背後知識も把握することができる」、「第 4 冊の読解文はそれぞれのテーマがあって、それを通して、日本の社会や文化などが理解できる」など、内容の実用性も強調している。

9 つ目の《録音》では、「日本のアナウンサーの録音で、各単語の間に間隔もあって、模倣練習ができる」など、その使いやすさが認められている。

最後の《訳文》では、「学習者は授業の後、中国語の訳文を使って、授業で習ったものを強化する効果が期待される」など、学習者の自主的な学習を示唆する回答が見られた。

次に、『ビジネス関係』について論述する。「会話、解説の例文、練習問題はビジネスに関する内容が多くて、そのまま身につければ日本語運用能力もアップできる」、「大阪の商社で何年間働いたことがあるので、ビジネス場面の会話が実際のビジネスコミュニケーション場面にとっても近い」、「日本のビジネスマナー・慣習などがたくさん教材に入れている」、「ビジネスに関する知識が詳しくて、多い」、「ビジネスの場面を借りて基礎日本語の知識を教えるのは新しい試みだ」、「4 冊ともビジネス場面の会話がたくさん盛り込まれていて、学習者がビジネス会話の練習がたっぷりできるようになっている」、「第 3 冊にビジネス文書が掲載されているので、それを読んでビジネス文書の内容や書式を理解することができる」、「敬語はその基本的な表現を教えてから、それ以外の課でも学習できる」、「敬語についての練習はたっぷりできるようになっている。この点から見ると

一気に敬語知識を学習者に埋め込む教材よりはいい」などの回答があり、『標準商務』に含まれるビジネス内容の豊かさへの高い評価が窺える。

続いて、『全体構成』について解釈する。「第1冊から第4冊まで、主人公である李さんが日系企業に入ってから、同僚や取引先と業務を展開するとともに成長していくことから見れば、一貫性を保っている」、「社内と社外の様々なビジネス場面での会話習得ができるので、とても実用的だ」、「各課で、あるテーマに沿って各学習項目がよくアレンジされているので、合理的だと思う」、「シラバスが合理的で、実践的でとてもよかった」など、教材構成の一貫性・内容構成の実用性・テーマ設定の合理性・シラバスの体系化が高く評価されていることが見られた。

以上、『項目別評価』・『ビジネス関係』・『全体構成』の3つの面からそれぞれ解説したが、この結果から見ても分かるように、この3つはお互いに関連していると考えられる。例えば、『項目別評価』における「ビジネスマナー・慣習」と『ビジネス関係』における「ビジネス知識」と『全体構成』における「内容構成」は「実用性」において関係している。つまり、教材は色々な要素で出来上がっているから、それを評価する際に、調査協力者はそれぞれ自分なりの角度を持ち、したがって、同じようなことを別の角度から見る可能性が高い。しかし、教材の各部分は、全体的に関係していて、項目別にしても、ビジネス関係の面にしても、4冊における「体系性」をある程度保っていると考えられる。これは、仇(2012)の指摘したビジネス日本語教材の問題点である「体系性」・「実用性」不足を『標準商務』が補っていると言えよう。

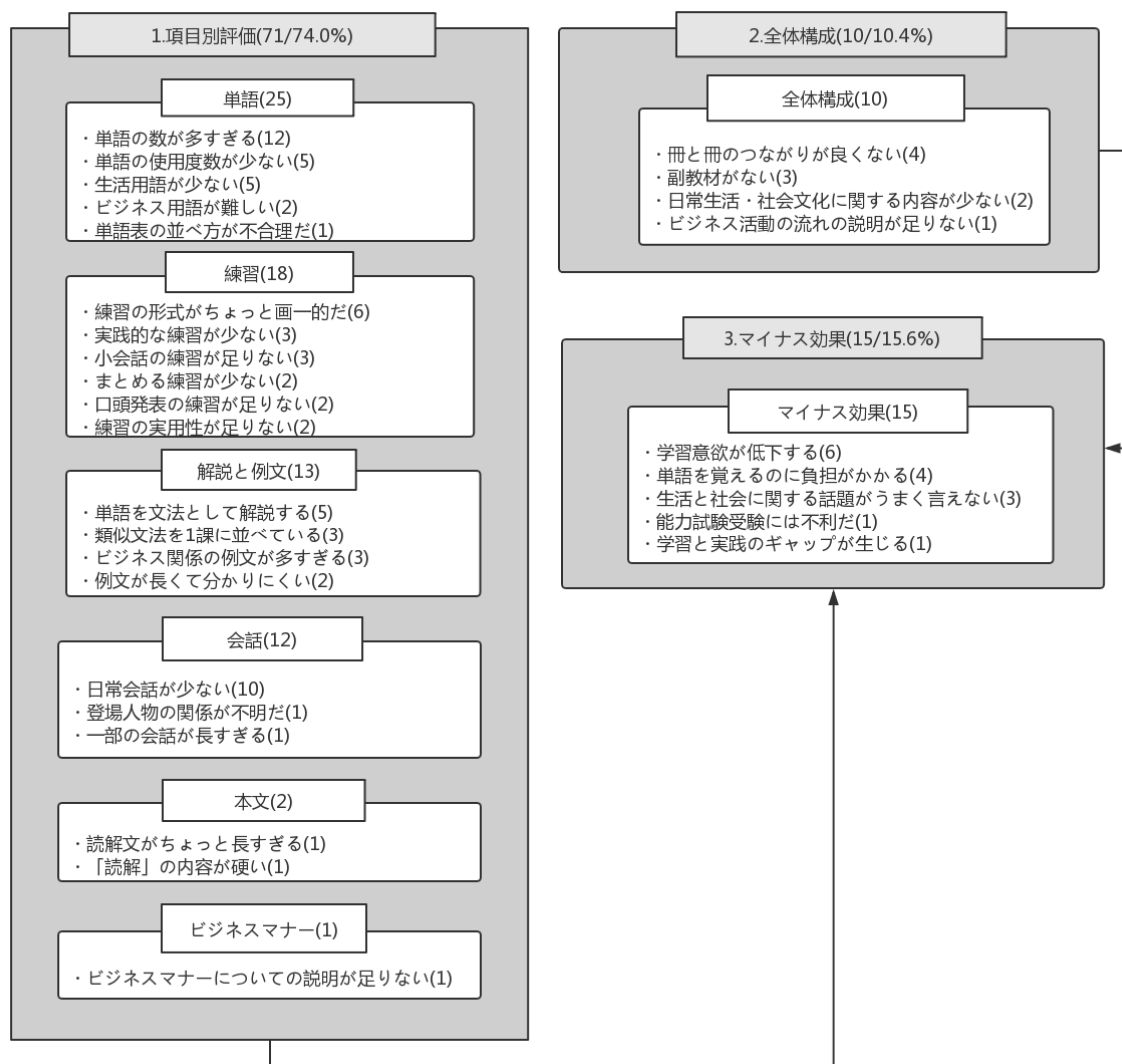
最後に、教材の使用により、もたらされた『プラス効果』には、「学習者に会社に入るのに必要とされる日本語の言葉遣いやビジネスマナーを身につけさせる」、「4冊までシリーズとして編集されてきたので、『標準商務』を持つと、初級から中上級までマスターすることができるという長所がある」などと調査協力者は語っており、ビジネス活動の支援や学習者の日本語能力の向上という効果への評価が窺える。

6.5.2.2.2 『標準商務』の使用における短所

「6.5.2.2.1」で『標準商務』の使用における長所について詳述したが、以下では、『標準商務』の使用における短所について解説する。大カテゴリーは、『項目別評価』・『全体構成』・『マイナス効果』に収斂することができる。その結果を【図 6-10】に示す。

まず、『項目別評価』を、回答頻度の高い順に解説する。

1つ目の《単語》では、「新出単語の数が多すぎる」、「あまりにも多くの単語で会話や練習・注釈を編集している」、「この課で習った単語は以後の課に出る回数が少ない」、「ビジネス向けの教材だと分かっているけど、学習単語は日常生活的な言葉がちょっと少ないと思う」、「ビジネス用語が多いので、入門したばかりの学習者にとっては少し難しいと思う」、「単語表の並べ方にちょっと問題があると思う」など、単語の数や出し方に



【図 6-10】『標準商務』の使用における短所(設問 12)の分類結果

対する否定的な回答が最も多く見られた。

2 つ目の《練習》では、前述した「練習の形式がちょっと画一的だ」の他に、「実践的な練習が少なく、特に第 4 冊には問題だけがあり、会話練習がなくなっている」、「学習者の会話能力を育成する練習 B のような小会話の練習を増やせばいい」、「学習者のまとめる能力を鍛える練習があまりない」、「学習者の口頭コミュニケーション能力を育成する練習が足りない」、「第 1 冊・第 2 冊の練習 B である小会話練習と第 3 冊以外のロールプレイ以外に、その他の練習にはちょっと実用性が足りない」など、練習の形式・内容についてのマイナス評価を受けた。

3 つ目の《解説と例文》では、「多くの言葉の説明を文型として詳しく説明するので、学生に負担をかけるかなと思う」、「似ている文法・文型を 1 課に並べていて、一気に教えたら学習者を混乱させる」、「類似文法・文型の使い分けについての説明が足りない」、

「例文はビジネス関係のものが多いので、学習者が生活日本語に接触する機会が少なくなる」、「例文はちょっと長くて分かりにくいものが少なくないと思う」など、解説の不備と例文の画一性などの問題点が指摘されている。

4 つ目の《会話》では、「ビジネスに関連する会話の他に、生活に関する簡単な面白い会話も増やしたらどうか」、「日常会話の内容が少ないので、つまらなく思う学習者がいる」、「学習者が生活日本語の会話力の育成には不利だ」など、教材に日常会話が少ないことが指摘されている。また、「上下関係、内外関係のはっきりしている会話がわりと少ない」、「第4冊では1課に会話が1つだけあり、ちょっと長すぎる」のようなマイナス評価も、わずかではあるが見られた。

5 つ目の《本文》では、「読解文がちょっと長すぎるので、学習者がそれを理解するのに困難を感じると思う」、「文章の内容は学習者にとってちょっと硬い」などの回答があった。

最後の《ビジネスマナー》では、「ビジネスマナーについての説明が不十分だ」などの回答が見られた。

次に、『全体構成』について論述する。《全体構成》では、「第2冊ではまだ短い会話を中心だったのに、第3冊になるといきなり長い読解に入り、学習者を戸惑わせるかもしれない」、「第1冊と第2冊はすべて会話の文で、長い文章が見えない。でも、第3冊は急に難しく長い文章となって、教え方は違うので、教師も学生も慣れにくい」、「主教材を補うために、副教材を作成したらどうか」、「ビジネス文化、ビジネスマナーなどがたっぷり教材に盛り込まれているが、実際の日常生活と社会文化にあまり触れていない」、「業務内容、流れなどの説明が足りない」など、調査協力者は、全体的に教材の問題点を指摘している。

最後に、『マイナス効果』では、「単語表の量は少し多すぎるので、学習者の自らの学習意欲をダウンさせてしまうことがある」、「あまりにも多くの単語で会話や練習・解説を編集したため、授業中、学習者の注意力や好奇心・興味などを引き出しにくい」、「実際の日常生活と社会文化との関連性が薄いから、仕事経験のない学習者にとって、学習意欲がなかなか上がらないと思う」など、学習意欲の低下を訴える否定的な回答が最多であった。また、「ビジネス向けの教材だと分かっているけど、学習単語もビジネス場面におけるものが多く、日常生活的な言葉が少なくなっている。そのため、ゼロ初級の学習者にとって、実際に使用頻度の低い単語ばかりを覚えていくと疲れてしまう気がする」、「解説と例文の単語がちょっと多すぎる。学生の暗記負担が少し重い」などの回答から、提示された単語を覚える大変さが窺える。それに、「名刺交換と自己紹介だけは熟練していて、生活と社会に関する話題はほとんど言えないビジネスパーソンを見たことはない」、「この教材を使っている三年生は「朝から起きて、洗顔で顔を洗って、歯ブラシで歯を磨いて、シャンプーで髪の毛を洗って、ドライヤーで髪の毛を乾かして、急いで教室に向かった。」あるいは「トイレはシャワー室と一緒に、蛇口の下に洗面台がある。その隣は便座で、用

を足したら流してください」のような生活に関する文は言えない人が少なくない」など、「生活と社会に関する話題がうまく言えない」との評価を受けた。さらに、わずかではあるが、「生活、社会などに関する語彙量が少ないので、日本語能力試験を受験するには適していない部分がある」、「業務内容、流れなどの説明が足りないため、勉強と実践のギャップが生じやすいと思う」などの回答も見られた。

6.5.2.2.3 『標準商務』の使用における教授上の困難点

以上に述べたように、ビジネス日本語教師は『標準商務』を使用していた時に気づいた長所と短所についてそれぞれ指摘しているが、本節では、続けてその使用における教授上の困難点について探っていく。

調査結果に基づき、教授上の困難点を『指導方法』・『ビジネス経験不足』にまとめることができる。



【図6-11】『標準商務』の使用における教授上の困難点(設問13)の分類結果

まず、『指導方法』に困難を感じていると回答した件数は 31 件で、約 8 割を占めている。「教材には内容をたっぷり入れているが、どんな教育理念に基づき、どんな教授法を用いるべきか統一された認識がないようである」などの回答から、ビジネス日本語教師の指導方法における悩みが窺える。具体的に見れば、「ビジネス経験が足りないので、ビジネス場面における敬語の使い方をどのように指導したらいいかわからない」などと調査協力者は語っており、敬語の教え方の難しさを示している。「単語の数が多すぎるので、授業のコマ数が足りない」、「莫大な量の単語をどうやって学生に覚えさせるかで悩んでいた」との語りから、単語の教え方に悩む調査協力者が見られた。「効率的かつ効果的な文法・文型の教え方を知らない」、「ビジネスマナーをどのように学習者に説明すれば理解してもらえるか困っている」、「動詞の活用形が教えにくい」などの回答もあり、調査協力者であるビジネス日本語教師が指導方法において直面している事態の現状を表している。

また、調査協力者は、「この教材を使っている人の中で、ビジネス日本語専門ではない人が多くいるため、ビジネスマナーに関する知識や職場文化についての事情などを前もって調べておかないといけないことだ」など、ビジネス経験が足りない日本語教師の悩みも語っている。

6.5.2.3 『標準商務』の改善すべき点と理想のビジネス日本語総合教材

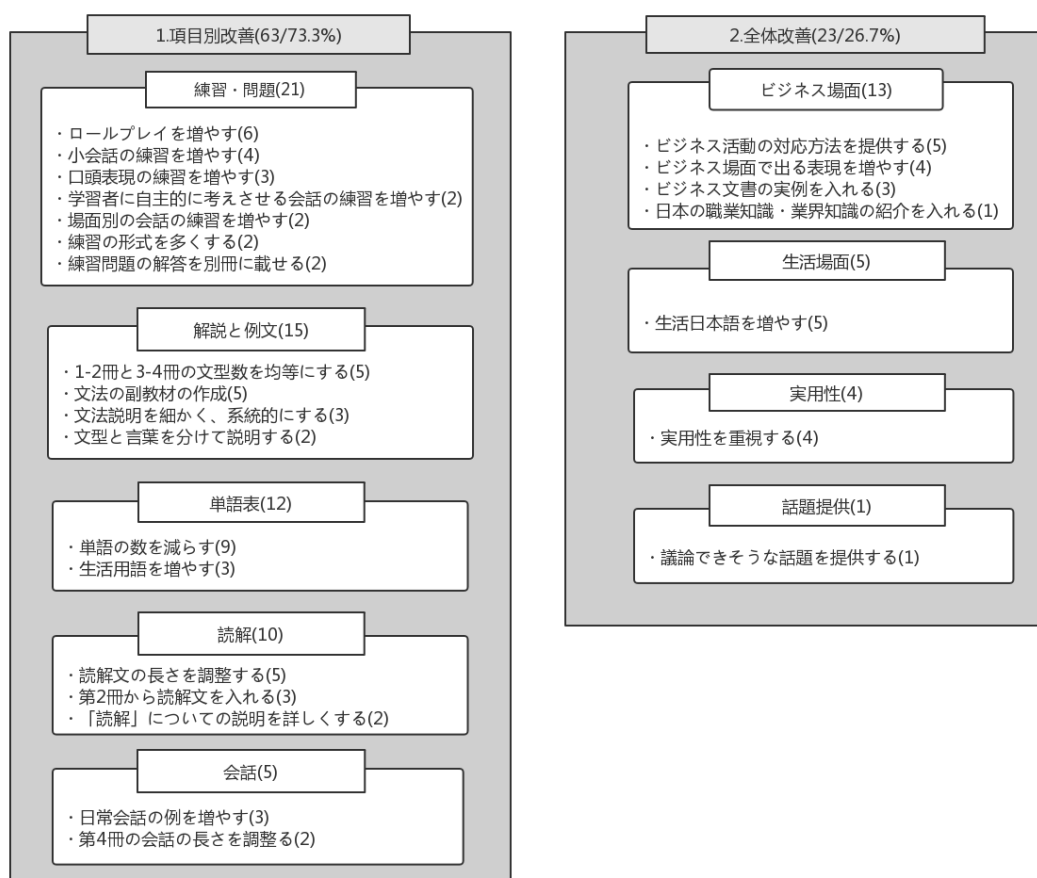
前述のように、ビジネス日本語教師は、『標準商務』の使用に際して、長所も認めていれば、短所と教授上の困難点も指摘していることが分かった。そこで、短所と教授上の困難点を課題として、改善・解決すべきであると考えます。

本節では、教材の使用において気づいた短所と教授上の困難点に対して、ビジネス日本語教師がこれをどう改善・解決すべきかを調査するとともに、どんなビジネス日本語総合教材が理想的であるかについても調査を行った。

以下、「『標準商務』の改善すべき点」と「理想のビジネス日本語総合教材」の2つの面に分けて論述する。

6.5.2.3.1 『標準商務』の改善すべき点

調査結果に基づき、『標準商務』の改善すべきところを、『項目別改善』・『全体改善』にまとめることができる。その結果を【図6-12】に示す。



【図6-12】 『標準商務』の改善すべき点(設問14)の分類結果

まず、『項目別改善』を、回答頻度の高い順に解説する。

1 つ目の《練習・問題》では、「ロールプレイを増やしたりしたら、もっと素晴らしい教材になると思う」、「宿題やタスクなどを通して、学生にグループ分けにしてもらってロールプレイや模擬発表・模擬面接などをしてもらうためには、教材の編集にとってももうちょっと工夫が必要かと思う」などとロールプレイの必要性を強調している調査協力者がいる。また、「第1冊と第2冊にある練習Bのような小会話の練習を増やしてほしい」、「学習者の口頭表現能力の向上をさせる練習を増やすといい」、「第1冊と第2冊の代入練習を減らし、かわりに、図などで情報を提示し、学習者に自主的に考えさせ、会話の練習をさせたほうがいい」、「ビジネス場面だけではなく、様々な場面での会話の練習を通して、学習者の日本語会話能力が向上すると思う」などの回答があり、ロールプレイと同様、日本語の運用能力の育成に向けた改善が必要と思われる。また、調査協力者は「絵やイラスト、ゲーム形式などの練習を増やしたら、もっと学習者の学習意欲をそそる」、「練習・問題をやっている時、学習者が回答を見ないように、練習・問題の回答を載せた別冊を作成したほうがいい」などと語っており、副教材や練習形式の面からも意見を述べている。

2 つ目の《解説と例文》では、「第1冊・第2冊の文型数と第3冊・第4冊の数とかなりずれがあり、均等に調整したほうがいい」、「できれば、文法・文型の解説を載せた副教材がいいと思う。そうすることにより、お互いの独立性を保つことができる」、「解説には文型と言葉の両方が入っていて、出来るだけ分けて説明したほうがいい。分かりやすいし、学習ポイントを学習者に強調することもできると思う」などの形式面の改善についての回答が得られ、また「文法・文型の説明をもっと細かく、詳しく説明したほうがいい」と現行の教材の解説にある不足点を指摘している。

3 つ目の《単語表》では、「単語の量が多すぎるので、なるべく減らしたほうがいい」、「ビジネス向けの教材だと分かるけど、日常生活の場面における言葉をどのように学生に教えるかは分からない。できたら、生活に関する単語を増やしてほしい」などの回答を得ており、単語の数の削減と生活用語の増加という調査協力者の要望が窺える。

4 つ目の《読解》では、「文章が長いので、学習者の理解における困難や、教師の教授における不便という不足点が存在する」、「初級段階から、学習者の文章の表現力の育成のために、第1冊である程度日本語の基礎を身につけたうえで、第2冊から読解文を入れたらどうか」、「現在の第3冊と第4冊では、長い文章を載せているが、その背景知識についての説明が足りないと思う」などの回答から、読解文の長さの調整・初級段階から読解文の導入・文章の背景知識の追加を調査協力者は主張している。

5 つ目の《会話》では、「ビジネス場面の会話だけではなく、日常会話も入れたほうがいい」、「第4冊は課ごとに長い会話が1つだけあり、ちょっと長いので、2つの会話にしたらどうかと思う」などと調査協力者は日常会話の追加、会話の長さの調整などの意見を述べている。

続けて、『全体改善』を、回答頻度の高い順に論述する。

1 つ目の《ビジネス場面》では、「ビジネス活動において遭遇する様々な具体的なビジネス場面への対応方法についての知識を教材に入れたい」、「ビジネス場面でどんな表現を使うべきかについての解説が足りない」など、すなわちビジネス現場への解説付与の重要性を調査協力者は強調している。また、「ビジネス場面によく見られるメール・パンフレット・計画書などの実例を増やし、またその書き方についての解説もあればいい」、「日本の職業あるいは業界の紹介がない。例えば、日本の自動車産業は〇〇社と〇〇社があり、その中で、売上げが一番高いのは〇〇社で、ハイブリット車にもっとも力を入れているのは〇〇社である…」との回答から、ビジネス文書実例の増加とビジネス知識の解説が必要であることが分かった。

2 つ目の《生活場面》では、「生活の場面の内容を適当に補充したほうがいいと思う。例えば、李さんは会社員であると同時に、日本で生活している中国人でもあります。その生活場面のことも多少触れたらどうか」、「会話・練習などに生活場面を入れて、ビジネス場面の会話と日常会話の割合を調整したらいいと思う」などの回答から、生活日本語の必要性を強調していることが窺える。

3 つ目の《実用性》では、主に第 4 冊についての指摘で、「第 4 冊はもうちょっと実用性を考えてほしい」との回答があった。

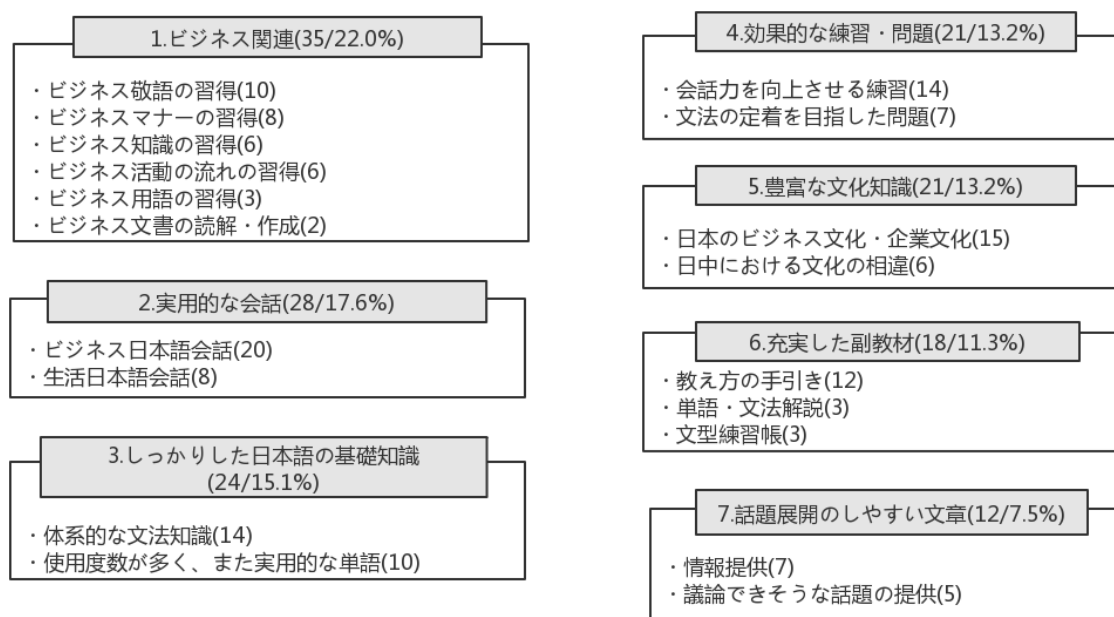
4 つ目の《話題提供》では、「第 3 冊と第 4 冊は、おもしろい話題を提供することで、学習者がそれについて議論するのを通して、口頭表現能力もアップできる」との回答が得られた。

6.5.2.3.2 理想のビジネス日本語総合教材

前述したとおり、『標準商務』には改善すべきところがまだ相当あることが分かった。では、ビジネス日本語教師の考えている理想のビジネス日本語総合教材は一体どのようなものだろうか。それについても、調査を実施した。KJ 法による分類の結果、大カテゴリーは、『ビジネス関連』・『実用的な会話』・『しっかりした日本語の基礎知識』・『効果的な練習・問題』・『豊富な文化知識』・『充実した副教材』・『話題展開のしやすい文章』に収斂することができる。その結果を【図 6-13】に示す。

以下、回答頻度の高い順に解説していく。

1 つ目の『ビジネス関連』では、「社会生活全般からビジネス場面にかけて、敬語表現はとても大切です。きちんとできていなければ相手に不快感を与えてしまう恐れがある」との回答があり、敬語に関する回答が最も多く、敬語、特にビジネス場面で使われている敬語の重要性を強調している。続けて「教材にビジネスコミュニケーションに必要なマナーが身につけられるようなものを載せればいい」、「できれば、将来のビジネス活動に役立つビジネス知識を紹介したほうがいい」、「ビジネス活動についての流れを知ること



【図6-13】理想のビジネス日本語総合教材(設問15)の分類結果

より、「ビジネス活動を順調に進めることができる」、「ビジネス場面でよく出ている用語も教材に入れるべきだ」、「学習者はビジネスメールなどを読んだり、自分で書いたりして、ビジネス場面の読解能力と書記能力を向上させることができると思う」などの回答があり、ビジネスマナーと同様、ビジネス日本語総合教材におけるビジネス関連の素材の重要性を強調している。

2つ目の『実用的な会話』では、「ビジネス日本語の教材なので、ビジネス日本語会話を優先するべきだが、しかし、学習者の日常生活に役立つ生活日本語会話も適当に入れたほうが良い」との回答から、生活日本語会話を兼ねて、ビジネス日本語会話のような実用的な会話が望ましいことが分かった。

3つ目の『しっかりした日本語の基礎知識』では、「文法の説明が分かりやすく、かつ体系的だ」、「新出単語がこの以降の課の会話や練習・問題に出る回数が多いほうが良い」、「できるだけ学習者にとって実用的な単語を教材に入れたほうが良い」などと調査協力者は語っており、ビジネス日本語総合教材における語彙の実用性・文法の体系性を理想と考えている。

4つ目の『効果的な練習・問題』では、「会話の練習では、学習者にこの課で習った語彙・文型を使って、会話力を高めることができる」といい、「この課で出た文法・文型についての問題をやった後で、文法・文型に対する認識が深まると思う」などの回答が得られ、練習・問題の効果を期待している調査協力者の数が少なくないことが見られた。

5つ目の『豊富な文化知識』では、「ビジネス日本語総合教材として、言語知識の他に、文化知識も重要である。特に、日本のビジネス文化あるいは企業文化を知ることにより、

日本人のものの考え方などを知ることができるし、自分の国と日本の文化の間における相違に気づく場でもある」と調査協力者は語っており、文化の重要性を主張している。

6つ目の『充実した副教材』では、「語彙や文法をどう説明すればいいか、会話をどのように教えればいいか、ビジネス経験のない日本語教師には困っている人が少なくない。もし、それらについての教え方の手引きがあればいいなあとの声を周りの先生からよく聞いている」、「できれば、単語・文法についての詳しい説明を主教材と別々にして、副教材にしたほうがいい」、「学習者は授業の後でも、自発的に勉強できるように、句型練習帳のような副教材があればいい」などの回答が見られ、主教材と副教材の並行的使用を勧めていることが見られた。

最後の『話題展開のしやすい文章』では、「日本の社会やビジネスコミュニケーションをするうえで必要となる情報を提供してほしい」、「文章の内容を読んで理解するだけでなく、それについて自分の考えや意見を述べることも大事だと思う」などの回答から、文章の内容の適切さを主張している。

6.6 結果のまとめと総合的考察

本章では、(1)『標準商務』を使ったビジネス日本語教師の考えているビジネス日本語教育の目標およびその目標達成における同教材の役割・使い方を把握すること、(2)同教材に対する考えおよび理想のビジネス日本語総合教材への提案を明らかにすることを研究課題として、ビジネス日本語教師を調査協力者として意識調査を実施した。調査から得られたデータに基づき、具体的には、ビジネス日本語教育の目標・目標達成における『標準商務』の役割と使い方・全体評価・使用における長所と短所および教授上の困難点・改善すべき点・理想のビジネス日本語総合教材についての内容を中心に考察を行った。

調査の結果と分析を通じて、【課題1】と【課題2】について総合的考察を行う。

まず、【課題1】は、以下のように整理することができる。

(1)中国の大学ビジネス日本語教育の目標について

ビジネス日本語教師は、ビジネス日本語教育の目標を『日本語能力の育成』・『ビジネス日本語能力の育成』・『ビジネスコミュニケーション能力の育成』・『異文化間コミュニケーション能力の育成』・『就業支援』・『学習能力・行動能力の開発』にあると認識していることが分かった。

仇(2012)は、ビジネス日本語教育の位置付け・目標を「基礎日本語の深化としての教育および就職支援としての教育である」・「学習者の自信向上・ビジネス現場での日本語運用能力の向上・日本のビジネス社会文化に対する理解能力の育成・ビジネス書類作成能力の育成」と主張しているが、本研究で得られた結果と仇(2012)の研究とを比べてみると、一致しているところが多いことが見られた。また、本研究の新しい発見は、『異文化間コ

コミュニケーション能力の育成』・『学習能力・行動能力の開発』にあると考える。つまり、ビジネス日本語教育の目標として、言語能力の育成とビジネスコミュニケーション能力の育成だけではなく、異文化間コミュニケーション能力を育てることと、学習者の自律的な学習能力・行動能力の開発も重要視されるべきであろう。

また、李(2011)が述べたように、中国の高等教育機関数における671の日本語専攻の中で、ビジネス日本語コースを設けている高等教育機関は235校もあり、延べ機関数の35%を占めている。しかし、中国の大学日本語教育スタンダードである『基礎段階教学大綱』にしても、『大学日本語専攻高学年段階教学大綱』にしても、ビジネス日本語コースの教育目標についてあまり触れていないのが現状である。本調査で得られた結果は中国の大学におけるビジネス日本語教育の目標設定に一定の示唆を与え得るものと考えられる。

(2)目標達成における『標準商務』の役割について

前述したビジネス日本語教育の目標と目標達成における『標準商務』の役割を照らし合わせると、教材の果たした役割には『学習能力・行動能力の開発』が含まれていないことが分かった。また、「日中におけるビジネスマナー相違の理解」、「ビジネス文書の作成」、「日中文化の違いの理解」、「日本語複合型人材の育成」などにおいては、教材の果たした役割には記述されていないということが判明した。

つまり、『標準商務』の達成した目標には、「言語面におけるビジネス文書の作成能力」・「文化面における日中文化の違いの理解」・「行動面における学習能力・行動能力の開発」・「ビジネスに関連している日中におけるビジネスマナー相違の理解」が入っていないことから、『就業支援』のための「日本語複合型人材を育てる」面においてまだ不足が存在しているものと考えられる。

(3)教材の指導内容・指導方法について

教材の指導内容から見ると、「ビジネス場面を取り入れた練習」・「第1冊・第2冊：文法・語彙の指導を主とする」・「第3冊・第4冊：話題のディスカッション」の3つが7割以上を占めている。ここから、文法・語彙の指導により日本語の基礎を固めたうえで、ビジネス場面での練習や話題展開を行うことが、学習者のビジネス場面での日本語コミュニケーション能力の向上に役立つと考えられる。しかし、目標として掲げられている敬語の習得についての指導の回答頻度が低いことが見られた。「6.5.2.2.3」の教授上の困難点にも触れたように、敬語の教え方に悩む調査協力者が多かったことから、敬語の使用の指導は回避されているのではないかと考えられる。その解決案の1つとして、調査協力者も述べたように、「副教材の教え方の手引きの開発」が挙げられる。

また、指導方法として、「AL法」と「CA」との併用が主に用いられていることが分かった。すなわち、ビジネス日本語教育における効果的指導方法として、教師主導型の機械

的なドリルだけではなく、ロールプレイの導入や学習者が主体となって学べるプロジェクトワークなど、学習者の自発的な学習を促す教え方を多用すべきであると考えられる。

次に、【課題2】は、以下のように整理することができる。

(1) 『標準商務』の全体評価について

『標準商務』の全体評価においては、主に以下の問題点がある。まず、『学習項目の量と配列』から見れば、《全体》においては、「単語の使用度数の少なさ・初心者にとってのビジネス用語の難しさ」が挙げられ、《会話》においては、「日常会話の少なさ・内容の単調さ」が、《読解》においては、「内容の単調さ・文章の長いこと」が、《解説》においては、「説明不足・解説の量の多さ・文法と文型の数の多さ・例文の分かりにくさ」が、《練習・練習問題》においては、「練習Aの種類の一貫性・問題の量の少なさおよび回答の分かりやすさ」が、《単語表》においては、「単語数の多いこと・生活語彙とビジネス語彙のバランスの問題」が、そして、《ビジネス文書》においては、「書き方の説明不足」が、それぞれ挙げられる。次に、『全体構成と課の数・構成』から見ると、「入門編の数の多いこと」の他に、また「単語数の多いこと」が指摘されている。最後に、『練習と問題の内容・形態』の内容面から見ると、主に「新出単語の数の多いこと・実践的な会話練習のもの足りなさ・聴解問題と読解問題の少なさ・副詞と接続詞に関する問題の少なさ」や「第4冊に会話練習が全くないこと」などが挙げられる。

これらの問題点は、第5章で『標準商務』の教材内容について分析して得られた結果とある程度一致していることが判明した。また、これらの問題点をどのように改善すべきかについては、『練習と問題の内容・形態』のところで少し触れたが、詳しくは第9章に譲りたい。

(2) 『標準商務』の使用における長所・短所・教授上の困難点について

まず、長所としては、『項目別評価』においては、「はっきりした学習目標と内容」、「実用的かつ自然な会話」、「実用的な本文」、「分かりやすい説明と実用的な例文」、「実用的な場面別表現・会話基礎練習」、「実用的な練習と問題」、「実用的な関連語彙と豊かなビジネス語彙」、「日本文化・日本の企業文化の理解、ビジネスマナー・慣習の理解」などが挙げられ、主にその実用性が高く評価されていることが窺えた。また、『ビジネス関係』のものの豊富さおよび全体構成の体系性に加えて、『プラス効果』である「日本語能力の向上とビジネス活動への支援」は達成できるものと考えられる。『標準商務』のこれらの長所は、今後のビジネス日本語総合教材の作成に参考になるであろう。

次に、短所としては、『項目別評価』においては、主に「単語数の多さ・使用度数の少なさ・生活用語の少なさ・ビジネス用語の難しさ」、「練習における実用性の物足りなさ」、「解説の不合理性・例文の不適当さ」、「日常会話の少なさ」などが挙げられ、「全体構成」における「冊と冊との一貫性不足・副教材のないこと・日常生活と社会文化に関する

内容の不足」に加えて、「学習意欲の低下・単語記憶の負担・生活と社会に関する話題についての口頭表現能力の低下」のマイナス効果をもたらしていることが判明した。『標準商務』のこれらの短所は、課題として検討したうえで、改善すべきであると考えられる。

さらに、教授上の困難点としては、具体的な指導方法およびビジネス日本語教師のビジネス経験不足の2点に集中している。『指導方法』に関しては、「6.5.1.3.2」ですでに述べたように、「AL法」と「CA」の併用をしているビジネス日本語教師が多く見られ、それは主に「練習」の指導に使われている。「敬語、単語、文法と文型、ビジネスマナー、動詞の活用などの教え方」に困難を感じる調査協力者が少なくないことが窺える。

これらは、ビジネス日本語教師のビジネス経験不足とも関連していると考えられる。ビジネス日本語教師の現状について、羅(2008)は、彼らがビジネスの専門知識やビジネス経験を有しており、ビジネス日本語コースの授業に適任なので教えているわけではなく、「ビジネス日本語教学というポストの需要」のためにビジネス日本語コースの授業を担当する教師が相当多いと指摘している。つまり、一部のビジネス日本語教師は、日本語の体系的な知識・能力がしっかりしており、豊富な教学経験も有しているものの、ビジネス知識やビジネス経験をあまり持っておらず、ビジネス日本語コースで何をどう教えるべきか分からないため、ビジネス日本語の授業に適任であるとは言えない。このような状況下では、いかにビジネス日本語教師の資質を向上させるかが喫緊の課題となっている。

(3) 『標準商務』の改善すべき点と理想のビジネス日本語総合教材

(2)で明らかにされた教材使用における短所と教授上の困難点について、調査協力者によって改善案が出されている。まず、『項目別改善』においては、主に「ロールプレイを含め、日本語運用能力の育成をする練習の増加」、「体系的な文法説明と文法の副教材の作成」、「単語数の削減と生活用語の増加」、「読解文における長さの調整、初級段階の導入と文章の背景知識の追加」、「日常会話とビジネス会話のバランス調整と会話の長さの調整」などが挙げられ、『全体改善』においては、主に「ビジネス現場への解説付与およびビジネス文書実例の増加」、「生活日本語の適当な追加」、「第4冊の実用性の検討」、「議論できそうな話題の提供」などが挙げられる。これらの改善提案の推進により、『標準商務』にある不備な点のある程度補うことができるものと考えられる。

また、調査協力者の考えている理想のビジネス日本語総合教材としては、ビジネス関連の素材をたくさん含む他に、「実用的な単語と体系的な文法知識」、「生活日本語会話とビジネス日本語会話の両立」、「効果的な練習・問題」、「豊富な文化知識」、「充実した副教材」、「話題展開のしやすい文章」などが挙げられる。これらの要素が盛り込まれているビジネス日本語総合教材の使用により、ビジネス日本語教師の考えているビジネス日本語教育の目標である『ビジネスコミュニケーション能力の育成』・『ビジネス日本語能力の育成』・『日本語能力の育成』・『異文化間コミュニケーション能力の育成』・『就業支援』・『学習能力と行動能力の開発』は、ある程度達成できるものと言えるであろう。

6.7 終わりに

本章では、ビジネス日本語教師に対して、ビジネス日本語教育の目標および『標準商務』の認識に関する意識調査を通して、「ビジネス日本語教育の目標」と「目標達成における教材の役割・使い方」、また、「教材の全体評価」・「使用における長所、短所と教授上の困難点」・「教材の改善すべき点」・「理想のビジネス日本語総合教材」をある程度明らかにすることができたと思う。

しかし、ビジネス日本語教師の意識調査により、『標準商務』の様相をある程度明らかにしたが、まだいくつかの課題が残されている。まず、調査協力者の学歴、職位、所属など高等教育機関の属性により、意識調査に特徴があるかどうかを検討する必要がある。次に、調査協力者のビジネス経験のあるかないかにより、調査の結果に相違があるかどうかを確認する必要がある。さらに、中国だけでなく、日本などで出版されたビジネス日本語総合教材も調査対象に入れて、『標準商務』の調査結果との比較を通じて、より理想に近いビジネス日本語総合教材の作成に向けて改善案が出せるのではないかと考える。これらはいずれも今後の課題として考察していきたい。

第7章 『標準商務』の学習者の熟達度意識に関する自己評価

——教材内容に基づいた CDS 調査の分析を通して——

7.1 はじめに

第6章で、中国の大学で『標準商務』を使って教えているビジネス日本語教師に対して、教材の使用状況と使用にあたっての教育・学習上の理念について意識調査を行った。同教材の使用により、ビジネス日本語教師から見たビジネス日本語教育の目標をある程度実現することができたと認識していることが分かった。つまり、同教材は、ビジネス日本語総合教材として、中国の大学のビジネス日本語教育にある程度適合していると言えよう。しかし、調査協力者であるビジネス日本語教師からは、同教材の問題点も少なからず指摘されている。

また、教師の視点だけでなく、学習者の視点からも教材内容自体の適切さや妥当性を検討する必要があると考える。また、学習者による評価基準の1つとして、教材内容の学習を通して、言語活動の熟達度をどのくらい高めることができたかということが挙げられる。

そこで、本章では、『標準商務』を学習したビジネス日本語コースあるいはビジネス日本語専攻をしている大学3年生に対して、教材4冊の学習を通して、教材内容がどのくらい身についているか、すなわち、同教材使用の学習者の熟達度意識について、教材内容に基づいた CDS を用いてアンケート調査を実施する。

7.2 先行研究と問題の所在

ビジネス日本語に関する CDS 調査の先行研究は、ビジネス日本語を対象とした CDS の開発と調査の2つの面から行われている。

まず、ビジネス日本語 CDS の開発については、品田他(2008)は、CEFR Can-do の日本語版を参考に5段階のレベルが設置されたビジネス日本語 CDS の作成を試みている。このビジネス CDS は、言語面に重きを置いた一般日本語教育(JGP: Japanese for General Purposes)の CDS と違い、職務遂行のための基準としての作成を進めている。堀井・向山(2013)は、大学院ビジネス日本語コースにおける学習者の目標達成度測定に用いるビジネス日本語 CDS を開発するために、ビジネス日本語専攻の大学院生210名を対象に、77項目から構成されるアンケート調査を実施した。その結果、ビジネス日本語教育の目標達成

度測定のための評価に関しては、作成した CDS には有効性が示唆されているが、ビジネス日本語教育での汎用性を獲得するにはさらに検討する必要があると指摘している。また、ビジネス日本語能力テスト(BJT: Business Japanese Proficiency Test)²⁷は、第 26 回～31 回の合計 15,266 名の受験者を対象に、「話す・聞く・読む・書く」にかかわる日常の日本語能力 29 項目と「ビジネス」にかかわる能力 11 項目、合計 40 項目のアンケート調査を実施した結果を「Can-do」レポートとして公表している。しかし、その調査項目は、「日常のあいさつができる」・「場所や物の名前が聞きとれる」といった一般的な生活日本語に関する項目が多く、ビジネス日本語に焦点を当てた CDS とはなっていない。葦原・小野(2014)は、BJT ビジネス日本語能力テストの測定対象能力に基づき、ビジネス日本語教育の現場における到達目標レベルの設定に活かすことを目的としてビジネス日本語 CDS の開発をした。CDS を再検証するために、日本国内の大学および日本語学校でビジネス日本語を学習している学習者 446 名を調査協力者に、アンケート調査を実施した。その結果、ビジネス日本語 CDS の妥当性が高まったことが分かる。しかし、一部の項目には問題点が残っていることから、今後の更なる検証が必要であると指摘している。また、この CDS により、BJT が測定しているビジネス日本語能力に関する評価基準の具体例を明らかにしたが、高度外国人材の育成・教育・評価に役立つ汎用性のあるビジネス日本語フレームワークにはなっていないとも述べている。そこで、葦原他(2017)は、高度外国人材に求められるビジネス日本語の熟達度の評価基準を作成するために、直感的手法を用いて、汎用的な評価基準となる「ビジネス日本語フレームワーク」の構築を目的として、既存の尺度である CEFR、JF 日本語教育スタンダード、TOEIC Can-do Guide などから Can-do 項目を抽出し、基準を定めたうえで能力記述文をビジネス日本語の Can-do 項目として書き換えた結果、約 800 項目が能力記述文バンクに登録された。

続いて、ビジネス日本語 CDS の調査については、筆者が調べた限りでは、あまり実施されていないのが現状であり、葦原・小野(2016)が挙げられるのみである。葦原・小野(2016)は、独自に開発したビジネス日本語 CDS²⁸を用いて、琉球大学によって行われた、沖縄県内企業でのインターンシップに参加した外国人留学生を調査協力者として調査を行った。これは、インターンシップでの業務経験が協力者のビジネス日本語能力に対する自己評価に変化をもたらすかどうかを明らかにすることを目的とし、定量的な調査を実施した後、インターンシップの事前と事後の自己評価の変化を数量的に分析したものである。その結果として、インターンシップ参加前と後で、参加学生のビジネス日本語能力に対する自己評価には変化が見られ、特にビジネス日本語 CDS の項目のうち、インターンシップ先で

²⁷ BJT は、1996 年から独立行政法人日本貿易振興機構により、2009 年度以降は、公益財団法人日本漢字能力検定協会により実施されている。

²⁸ 葦原・小野(2016)が使用したビジネス日本語 CDS は日本語によるビジネスコミュニケーション能力を測定する大規模試験「ビジネス日本語能力テスト(BJT)」の測定対象能力に基づいて葦原他(2014)によって開発されたものである。具体的な項目については「ビジネス日本語 Can-do statements (<http://business-japanese-cando.jp>)を参照。

経験した業務については自己評価を高める傾向が見られた一方、未経験の業務でも自己評価に変化が生じたことが判明した。また、参加学生はインターンシップ先での業務経験を通して、自身のビジネス日本語能力が実際のビジネス活動に役立つかどうか、今後はどのような能力を高めるべきかが分かったという。また、インターンシップ前の自己評価より業務がよくできた参加学生は、自信が付き、日本か母国で日本語を使って仕事をするという希望が強くなったという傾向が見られるのと同時に、インターンシップ前の自己評価より業務がうまくできなかつた参加学生は、ビジネス日本語を学習するモチベーションを向上させることができた。つまり、参加学生はインターンシップにおける業務経験によって、自身のビジネス日本語能力に対する認識が深まっただけでなく、就職への意向やビジネス日本語学習への意欲向上も明らかになった。

このように、ビジネス日本語 CDS の開発は、一定程度進んでいるが、ビジネス日本語学習者による CDS への意識調査はあまり行われていないということが分かる。特に、ビジネス日本語教材を学習した後の日本語熟達度に関する学習者の自己評価についての調査はあまり見られないのが現状である。それに、以上のビジネス日本語 CDS の開発も調査も全て日本で実施されており、中国ではビジネス日本語教育が盛んに行われている中でも、CDS の開発も調査も遅れているというのが実情である。

7.3 研究の目的と課題

本章は、『標準商務』の教材内容に基づき、CDS の作成を試みる。また、作成した CDS を使用して、学習者の自己評価による能力レベルについてのデータを取り、これを収集・分析したうえで、学習者の言語活動の熟達度意識を把握することを目的とする。このため、具体的には、以下の課題を設定する。

研究課題：学習者による CDS の意識調査から、彼らの教材内容についての言語活動の熟達度意識に関してどのような傾向が見られるか。

この課題の解決を通じて、学習者の『標準商務』の学習効果を把握するだけでなく、教材内容に関する問題点とその要因を見つけ出し、それによってビジネス日本語総合教材の教育内容の改善についても提案できるものとする。

7.4 研究の方法

本節では、中国の大学で『標準商務』を学習した学習者に対して実施したアンケート調査の方法・調査協力者・調査内容・データ収集と分析方法について述べる。

7.4.1 調査方法

本章では、アンケート調査の方法を使用し、CDS調査項目を作成し、その基準がどれだけ達成できているかを回答してもらった。回答方式は、島田他(2006・2009)・沖本他(2017)を参考に、自己評価のレベルを、「1.全然できない」・「2.ほとんどできない」・「3.あまりできない」・「4.少しできる」・「5.ある程度できる」・「6.だいたいできる」・「7.問題なくできる」の7段階とした。また、これらの質問項目に日本語とその中国語の翻訳文を併記し、4名の調査協力者に対して予備調査を行った後、内容や表現などに修正をし、完成版とした。

7.4.2 調査協力者

アンケート調査の協力者は、すべて大学で1学期に1冊というペースで『標準商務』を2年間学習し、大学3年に入ったばかりのビジネス日本語学習者である。協力者の年齢は、すべて20歳前後で、平均年齢は21.2歳である。その他の属性は、以下の【表7-1】に示すとおりである。

【表7-1】アンケート調査の協力者の属性

| 性別 | 男性 | | | 女性 | | |
|-----------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | 40名(23.5%) | | | 130名(76.5%) | | |
| 大学 所在地 | 北京市 | 広東省 | 遼寧省 | 山東省 | 上海市 | 天津市 |
| | 29名 (17.1%) | 27名 (15.9%) | 31名 (18.2%) | 29名 (17.1%) | 28名 (16.5%) | 26名 (15.3%) |

【表7-1】を見ても分かるように、男性より女性の数がかかなり多いことが分かる。これは、中国の大学では、外国語を専攻する学生は、一般的に女性のほうが男性より数がかかなり多いからである。全国的な統計調査がないが、調査対象の6つの大学の日本語教師の印象はすべてこのとおりである。なお、6ヶ所の大学の協力者の数は、すべて30名前後でほぼ同じである。

7.4.3 調査内容

本調査では、国際交流基金が作成したウェブサイト「みんなのCan-doサイト」を利用して、アンケート調査項目、すなわちCan-doの能力記述文を作成した。

『JF日本語教育スタンダード【新版】使用者のためのガイドブック』(2017)では、「MY

Can-do を作る」について次のように述べている。

「みんなの Can-do サイト」で提供されている CEFR Can-do と JF Can-do は、各教育現場でそのまま利用することもできますが、各現場に合った新しい Can-do を作ることもできます。利用者が各現場で新しく独自に作成した Can-do を MY Can-do と呼びます。MY Can-do を作成することで、多様な教育現場の目標設定が柔軟に行えます。

（『JF 日本語教育スタンダード【新版】 使用者のためのガイドブック』 p.20）

作成手順については、まず、そのサイトに掲載されている CEFR と JF スタンダードの CDS から『標準商務』の各冊の学習目標や教育内容と関連のある項目を抽出し、必要に応じて、表現などに一部修正を加えた。続いて、CEFR と JF スタンダードの CDS を参考に、教材におけるその他の学習目標や教育内容について、話題、場面、条件などを書き換え、『標準商務』のオリジナルの MY Can-do を作成した。本調査用の調査票は、【付録 2】を参照されたい。

作成した CDS は、全部で 105 項目である。まず、冊別から見ると、第 1 冊～第 4 冊はそれぞれ 24 項目・33 項目・24 項目・24 項目からなっている。また、技能別から見れば、「聞く」・「話す」・「読む」・「書く」は、それぞれ 17 項目・59 項目・24 項目・5 項目から構成されている。場面別から見ると、生活場面とビジネス場面はそれぞれ 17 項目・88 項目である。その内訳を【表 7.2】に示す。また、第 1 冊～第 4 冊の CDS の能力レベルをそれぞれ「A1」・「A2」・「B1」・「B2」と規定した。

【表 7-2】 冊別における調査項目の内訳²⁹

| 技能・場面 | | 第 1 冊 | 第 2 冊 | 第 3 冊 | 第 4 冊 | 合計 | |
|-------|--------|-------|-------|-------|-------|----|-----|
| 技能 | 聞く | 3 | 2 | — | 12 | 17 | 105 |
| | 話す | 18 | 29 | 12 | — | 59 | |
| | 読む | — | — | 12 | 12 | 24 | |
| | 書く | 3 | 2 | — | — | 5 | |
| 場面 | 生活場面 | 5 | 8 | — | 4 | 17 | 105 |
| | ビジネス場面 | 21 | 25 | 22 | 20 | 88 | |

【表 7-2】を見てみると、冊ごとに 4 技能の項目数が偏っていることが分かる。第 1 冊と第 2 冊は「話す」が非常に多く、第 3 冊は「話す」と「読む」がそれぞれ半分で、第 4 冊は「聞く」と「読む」がそれぞれ半分である。これについては、すでに第 5 章で解説してあるが、改めて解説する。まず、第 1 冊と第 2 冊は「練習 A」・「練習 B」が会話につ

²⁹ 表の中にある「—」の部分は当該調査項目がないことを示す。以下同様。

いての練習であり、「問題」のほうは「書く」についての練習として、主に文法項目の定着を図るものであるため、全体として口頭表現能力を中心に作成されている。このことから、第1冊と第2冊についてのCDSは「話す」に重きを置いている。次に、第3冊は「会話機能練習」・「解説と会話基礎練習」・「会話練習」がすべて会話についての練習であり、「練習問題」のほうは、第1冊・第2冊と同様、主に文法項目の定着を図るものなので、CDSの12項目を「話す」とした。また、課ごとに「読解」がついており、読解能力の育成に資するようになっているので、CDSの12項目を「読む」とした。最後に、第4冊は、第3冊と同様、課ごとに「読解」が提供されているので、CDSの12項目を「読む」とし、また、第1冊・第2冊・第3冊と同様、「練習問題」が主に文法項目の定着を図るものであり、課ごとに1つだけついた「会話」は、ある話題についての長いやり取りであるが、学習者の口頭表現能力を向上させるのには限界があると考え、CDSの12項目を「聞く」とした。

7.4.4 データ収集と分析方法

本調査は、2018年9月3日から9月21日までの3週間にわたって実施した。調査結果の信頼性と普遍性を保つために、第6章の調査協力者と同じ6ヶ所の大学のビジネス日本語学習者192名を対象に、アンケート調査票に回答してもらった。協力してくれた192名の日本語学習者はすべて4冊とも習ったことがある。回収率は100%であったが、有効回答数が170名で、有効回答率は88.5%である。

調査用紙から得られたデータに対して、IBM社のSPSS Statistics 24.0を用いて、分散分析を行った。分散分析の結果においては、統計的に有意差が認められた場合、T検定および多重比較におけるLSD法を用いた。

7.5 調査の結果と分析

本研究課題の学習者による自己評価の結果分布を明らかにするために、「CDS調査結果の概要」・「全体・技能別・場面別から見たCDS調査結果」・「地域別から見たCDS調査結果」・「調査項目別から見たCDS調査結果」に分けて考察を実施した。

7.5.1 CDS調査結果の概要

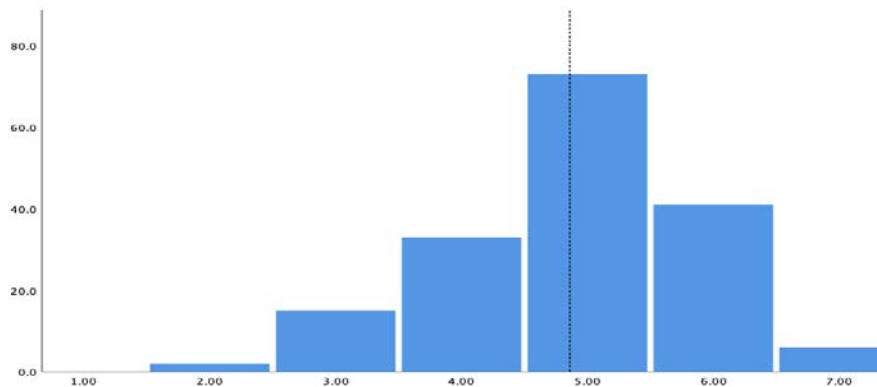
本節では、CDS調査結果の概要について解説する。学習者全体170名のCDS平均値(M)(以下、「平均値」と略称する)・標準偏差(SD)・クロンバックの α 係数を【表7-3】に示す。

【表 7-3】 CDS 調査結果の概要

| | |
|---------------------|-------|
| M | 4.87 |
| SD | 1.340 |
| クロンバックの α 係数 | 0.991 |

【表 7-3】を見てみると、今回の調査で得られた CDS 平均値は 4.87 で、標準偏差は 1.340 であった。標準偏差は、平均値からの散らばりの度合いを示す指標として、各調査協力者の CDS 総得点の平均値のばらつきを表す。本調査の結果から見ると、調査対象としたレベルを A1・A2・B1・B2 の 4 つに規定しているので、散らばりがやや小さい結果になったと考える。また、クロンバックの α 係数は、調査項目の信頼性の指標として広く利用されているが、係数が 0 から 1 の間をとり、0.7 以上の場合、信頼性の高いデータであることを示す (Anderson & Black, 2009; Devellis, 1991)。本調査の係数は 0.991 で、高い信頼性を示していると考えられる。

また、【図 7-1】で本調査の結果をヒストグラムに示す。横軸は CDS の全 105 項目に対する回答の平均値を示しており、縦軸は平均値ごとの学習者の人数を表している。



【図 7-1】 CDS 平均値のヒストグラム (N=170) (点線は平均値 4.87 を表す)

【図 7-1】を見ても分かるように、今回の調査協力者の平均点は、ほとんど「4.少しできる」から「6.だいたいできる」に集中しており、「2.ほとんどできない」や「7.問題なくできる」と回答した学習者はごく少ないということが見られた。沖本他 (2017)も述べたように、仮に調査協力者全体の平均値が極めて高い値や低い値である場合、すなわち、平均値が「2.ほとんどできない」や「7.問題なくできる」のものが極端に多い結果が示されていたという結果であれば、学習者の言語活動の熟達度に全く合っていない懸念が出てくる。しかし、今回の調査協力者の平均値が「4.少しできる」から「6.だいたいできる」に集中していることを見ると、今回使用した CDS が調査協力者の自己評価を示す指標として一定の有効性を持っていると考える。

7.5.2 全体・技能別・場面別から見た CDS 調査結果

本節では、全体・技能別・場面別の3つの面から学習者の自己評価について統計分析した。その結果を【表 7-4】に示す。

【表 7-4】全体・技能別・場面別から見た CDS 調査結果一覧

| 全体・技能・場面 | | M/SD | 第1冊 | 第2冊 | 第3冊 | 第4冊 | 有意差検定 |
|----------|------------|------|-------|-------|-------|-------|----------|
| 全体 | | M | 5.25 | 4.76 | 4.84 | 4.61 | F=178.71 |
| | | SD | 1.328 | 1.296 | 1.320 | 1.415 | P<0.001 |
| 技能 | 聞く | M | 5.29 | 4.78 | — | 4.62 | F=47.93 |
| | | SD | 1.363 | 1.318 | — | 1.412 | P<0.001 |
| | 話す | M | 5.20 | 4.75 | 4.88 | — | F=99.28 |
| | | SD | 1.319 | 1.293 | 1.335 | — | P<0.001 |
| | 読む | M | — | — | 4.80 | 4.59 | F=22.67 |
| | | SD | — | — | 1.303 | 1.419 | P<0.001 |
| | 書く | M | 5.56 | 4.84 | — | — | F=61.26 |
| | | SD | 1.304 | 1.322 | — | — | P<0.001 |
| 場面 | 生活 場面 | M | 5.38 | 4.76 | — | 4.57 | F=84.27 |
| | | SD | 1.285 | 1.283 | — | 1.413 | P<0.001 |
| | ビジネ ス場面 | M | 5.22 | 4.75 | 4.84 | 4.61 | F=125.56 |
| | | SD | 1.337 | 1.300 | 1.320 | 1.416 | P<0.001 |

まず、全体から平均値を見て、高いものから順に並べると、第1冊>第3冊>第2冊>第4冊となっている。すなわち、4冊の中では、第1冊に対する自己評価の平均値が最も高く、第4冊に対する自己評価の平均値が最も低いことが見られ、また、第3冊より第2冊に対する自己評価の平均値が低いことも明らかになった。それに、標準偏差を見ると、第4冊が最も高いことから、第4冊における学習者の差が相対的に大きいという結果が窺える。

次に、技能別から平均値を集計した結果を見てみよう。高いものから順に並べると、「聞く」は、第1冊>第2冊>第4冊、「話す」は第1冊>第3冊>第2冊、「読む」は第3冊>第4冊、「書く」は第1冊>第2冊であることが分かる。また、標準偏差を見ると、「聞く」・「読む」においては第4冊が最も高く、「話す」においては第3冊が最も高く、「書く」においては第2冊が最も高いということから、第2冊の「書く」・第3冊の「話す」・第4冊の「聞く」と「読む」における学習者の差が相対的に大きいという結果が見られた。

続いて、場面別から平均値を集計した結果については、高いものから順に並べると、「生活場面」は第1冊>第2冊>第4冊であり、「ビジネス場面」は第1冊>第3冊>第2冊>第4冊であることが窺える。また、標準偏差を見ると、両方とも第4冊は最も高いことから、全体と同様、第4冊における学習者の差が相対的に大きいという結果が示された。

以上の統計の記述から、全体・技能別・場面別による学習者の基本的な傾向を明らかにしたが、学習者の平均値に差異があるか否かについて、さらに有意差検定を行った。【表7-4】を見ても分かるように、4冊とも、学習者の平均値に有意差が見られた。具体的には、全体・技能別・場面別に対する自己評価は、どれも(p<.001)で有意差が認められた。

以下、具体的にその差異について比較を行った。2群の平均値の比較においては、T検定を使用し、3群以上(3群を含む)の平均値の比較においては、多重比較におけるLSD法を用いた。その結果を【表7-5】に示す。

【表7-5】全体・技能別・場面別のCDS調査結果比較一覧

| 全体・技能・場面 | | 差の検定 | 第1冊 | | | 第2冊 | | 第3冊 |
|----------|--------|------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | | | 第2冊 | 第3冊 | 第4冊 | 第3冊 | 第4冊 | 第4冊 |
| 全体 | | 平均値差 | 0.498 | 0.413 | 0.648 | -0.084 | 0.15 | 0.235 |
| | | 有意差 | <0.001 | <0.001 | <0.001 | 0.002 | <0.001 | <0.001 |
| 技能 | 聞く | 平均値差 | 0.514 | — | 0.675 | — | 0.161 | — |
| | | 有意差 | <0.001 | — | <0.001 | — | 0.049 | — |
| | 話す | 平均値差 | 0.446 | 0.313 | — | -0.133 | — | — |
| | | 有意差 | <0.001 | <0.001 | — | <0.001 | — | — |
| | 読む | 平均値差 | — | — | — | — | — | 0.203 |
| | | 有意差 | — | — | — | — | — | <0.001 |
| | 書く | 平均値差 | 0.719 | — | — | — | — | — |
| | | 有意差 | <0.001 | — | — | — | — | — |
| 場面 | 生活場面 | 平均値差 | 0.613 | — | 0.804 | — | 0.191 | — |
| | | 有意差 | <0.001 | — | <0.001 | — | 0.002 | — |
| | ビジネス場面 | 平均値差 | 0.468 | 0.381 | 0.609 | -0.087 | 0.141 | -0.228 |
| | | 有意差 | <0.001 | <0.001 | <0.001 | 0.003 | <0.001 | <0.001 |

まず、全体を見ると、第1冊に対する学習者の自己評価が最も高いことが分かる。第1冊は、第2冊・第3冊・第4冊とそれぞれ有意差が見られた(p<.001)。また、第2冊と第3冊(p<.01)・第2冊と第4冊(p<.001)・第3冊と第4冊(p<.001)でそれぞれ有意差が見られた。

次に、技能別を見ると、4冊ともに自己評価の平均値差が顕著であることが分かる。具

体的には、「聞く」については、第1冊は自己評価が最も高く、第2冊・第4冊とそれぞれ有意差が見られた($p < .001$)。第2冊は第4冊と平均値に近いが、有意差が出た($p < .05$)。

「話す」については、第1冊が自己評価も最も高く、第2冊・第3冊とそれぞれ有意差が見られた($p < .001$)。第2冊は、第3冊と平均値に近いが、有意差があった($p < .001$)。「読む」については、第4冊の平均値より第3冊のほうが比較的高く、有意差が見られた($p < .001$)。「書く」については、第2冊の平均値より第1冊のほうが比較的高く、有意差が出た($p < .001$)。

続いて、場面別に見ると、生活場面においては、第1冊は、第2冊・第4冊との自己評価の平均値差が顕著であり、その平均値は最も高く、第2冊・第4冊とそれぞれ有意差が見られた($p < .001$)。また、第2冊と第4冊でも、平均値差が顕著であり、有意差があった($p < .01$)。ビジネス場面においては、4冊ともに自己評価の平均値差が顕著であり、第1冊は、平均値が最も高く、第2冊・第3冊・第4冊とすべて有意差が見られた($p < .001$)。また、第2冊と第3冊($p < .01$)、第2冊と第4冊($p < .001$)、第3冊と第4冊($p < .001$)で、それぞれ有意差があった。

このように、全体・技能別・場面別の視点から、第1冊・第2冊・第3冊・第4冊における平均値の比較を通して、さらに有意差が認められた。

7.5.3 地域別から見た CDS 調査結果

本節では、北京市・広東省・遼寧省・山東省・上海市・天津市(以下、それぞれ「北京・広東・遼寧・山東・上海・天津」と略称する)という6つの地域の学習者の自己評価について統計分析した。その結果を【表 7-6】に示す。

【表 7-6】地域別から見た CDS 調査結果一覧

| 全体・冊・ 技能・場面 | M/ SD | 北京 | 広東 | 遼寧 | 山東 | 上海 | 天津 | 有意差 検定 | |
|----------------|----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-----------|---------|
| 全体 | M | 4.97 | 4.80 | 4.96 | 4.74 | 4.73 | 4.92 | F=20.58 | |
| | SD | 1.191 | 1.421 | 1.399 | 1.398 | 1.375 | 1.318 | P<0.001 | |
| 冊 | 第1冊 | M | 5.23 | 5.15 | 5.41 | 5.24 | 5.19 | 5.28 | F=3.20 |
| | | SD | 1.285 | 1.394 | 1.256 | 1.314 | 1.349 | 1.367 | P=0.007 |
| | 第2冊 | M | 4.89 | 4.63 | 4.83 | 4.72 | 4.62 | 4.83 | F=6.84 |
| | | SD | 1.085 | 1.404 | 1.325 | 1.216 | 1.412 | 1.294 | P<0.001 |
| | 第3冊 | M | 4.89 | 4.90 | 4.82 | 4.78 | 4.72 | 4.94 | F=2.59 |
| | | SD | 1.184 | 1.352 | 1.485 | 1.354 | 1.280 | 1.210 | P=0.024 |
| | 第4冊 | M | 4.90 | 4.58 | 4.83 | 4.22 | 4.40 | 4.68 | F=24.05 |

| | | | | | | | | | |
|----|--------|----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|---------|
| | | SD | 1.207 | 1.463 | 1.453 | 1.563 | 1.318 | 1.332 | P<0.001 |
| 技能 | 聞く | M | 4.97 | 4.71 | 4.98 | 4.48 | 4.58 | 4.78 | F=10.39 |
| | | SD | 1.238 | 1.475 | 1.426 | 1.539 | 1.328 | 1.395 | P<0.001 |
| | 話す | M | 5.00 | 4.86 | 5.01 | 4.92 | 4.82 | 4.98 | F=5.35 |
| | | SD | 1.191 | 1.415 | 1.34 | 1.297 | 1.381 | 1.318 | P<0.001 |
| | 読む | M | 4.88 | 4.69 | 4.82 | 4.43 | 4.54 | 4.82 | F=11.98 |
| | | SD | 1.19 | 1.37 | 1.466 | 1.479 | 1.326 | 1.272 | P<0.001 |
| | 書く | M | 5.28 | 5.10 | 5.35 | 5.23 | 5.35 | 5.32 | F=0.67 |
| | | SD | 1.2 | 1.498 | 1.431 | 1.264 | 1.439 | 1.294 | P=0.645 |
| 場面 | 生活場面 | M | 5.01 | 4.81 | 5.06 | 4.81 | 4.76 | 4.93 | F=4.14 |
| | | SD | 1.176 | 1.405 | 1.362 | 1.373 | 1.424 | 1.343 | P=0.001 |
| | ビジネス場面 | M | 4.96 | 4.80 | 4.94 | 4.72 | 4.72 | 4.92 | F=16.86 |
| | | SD | 1.194 | 1.425 | 1.405 | 1.402 | 1.365 | 1.314 | P<0.001 |

まず、全体を見ると、6つの地域とも平均値は全体平均値の4.87に近いことから、地域別には著しい差が見られないことが分かる。ある意味では、同教材は、各地域の学習者にある程度適していると言えるだろう。また、平均値の高いものから順に並べると、北京>遼寧>天津>広東>山東>上海となっている。すなわち、北京と遼寧の学習者は熟達度意識が比較的高いものに対して、山東と上海の学習者は熟達度意識が比較的低いことが分かる。それに、標準偏差を見ると、北京は最も低いことから、北京における学習者の差が相対的に小さいという結果が得られた。

次に、冊別を見ると、第1冊においては、遼寧の学習者の平均値が最も高く、第2冊・第4冊においては、北京の学習者の平均値が最も高く、第3冊においては、天津の学習者の平均値が最も高いことが分かる。すなわち、地域により、冊ごとに学習者の熟達度にばらつきが見られた。また、4冊の中で、6つの地域とも第1冊の平均値は5以上で、最も高く、その他の3冊は5以下であることが見られた。すなわち、その他の3冊と比較すると、第1冊は、どこの学習者も、最も熟達度が高いことが判明した。それに、標準偏差を見ると、第1冊は遼寧、第2冊・第3冊・第4冊は北京が最も低いことから、第1冊は遼寧における学習者の差、第2冊・第3冊・第4冊は北京における学習者の差が相対的に小さいという結果が示された。

続いて、技能別を見ると、「聞く」・「話す」・「書く」においては遼寧の学習者の平均値がすべて最高であり、「読む」においては北京の学習者の平均値が最も高く、また上海の学習者の「書く」の平均値が遼寧の学習者と同様であることが分かる。すなわち、地域により、学習者の技能別の熟達度が異なっている。それに、標準偏差を見ると、4技能とも北京は最も低いことから、全体と同様、北京における学習者の差が相対的に小さいと

いう結果が出た。

さらに、場面別に見ると、生活場面においては、遼寧と北京の学習者の平均値が5以上であることから、生活場面の熟達度意識が比較的高いことが分かる。それに対して、上海の学習者の平均値が最も低いことから、生活場面の熟達度意識が不足することを示唆している。ビジネス場面においては、生活場面と同様に、遼寧と北京の学習者の平均値が4.9以上であることから、ビジネス場面の熟達度意識が比較的高いことを示している。それに対して、上海と山東の学習者の平均値が最も低いことから、ビジネス場面の熟達度意識が不足することを表している。それに、標準偏差を見ると、どちらの場面も北京は最も低いことから、全体・技能別と同様、北京における学習者の差が相対的に小さいという結果が出た。

以上の統計の記述から、地域による学習者の基本的な傾向を明らかにしたが、その差異について、学習者の平均値に差異があるか否かについて、さらに有意差検定を行った。【表 7-6】を見ても分かるように、地域により、学習者の平均値に有意差が見られた。具体的には、全体・冊別・技能別における「聞く・話す・読む」・場面別に対する自己評価は、その平均値に有意差が認められた。

以下、具体的にその差異について比較を行った。2群の平均値の比較においては、T検定を使用し、3群以上(3群を含む)の平均値の比較においては、多重比較におけるLSD法を用いた。その結果を【表 7-7】・【表 7-8】に示す。

まず、全体を見ると、北京は、学習者の平均値が最も高く、広東・山東・上海とそれぞれ有意差が見られた($p < .001$)。広東は、遼寧・天津とそれぞれ($p < .001$)、上海と($p < .05$)で有意差があった。遼寧と山東・上海でそれぞれ($p < .001$)、山東と天津($p < .001$)、上海と天津($p < .001$)と、それぞれに有意差が見られた。

次に、冊別から見れば、第1冊については、北京と遼寧($p < .01$)、広東と遼寧($p < .001$)、遼寧と山東($p < .05$)、遼寧と上海($p < .01$)で有意差が見られた。第2冊については、北京と広東・上海($p < .001$)、北京と山東($p < .01$)、広東と遼寧・天津($p < .001$)、遼寧と上海($p < .001$)、上海と天津($p < .001$)と、それぞれに有意差が出た。第3冊については、北京と上海($p < .05$)、広東と上海($p < .05$)、山東と天津($p < .05$)、上海と天津($p < .01$)で有意差が見られた。第4冊については、北京と広東・山東・上海($p < .001$)、北京と天津($p < .01$)、広東と遼寧($p < .01$)、広東と山東($p < .001$)、広東と上海($p < .05$)、遼寧と山東・上海($p < .001$)、遼寧と天津($p < .05$)、山東と上海($p < .05$)、山東と天津($p < .001$)、上海と天津($p < .001$)で有意差が出た。

続いて、技能別から見ると、「書く」以外の技能において、6つの地域の学習者の平均値差が顕著であることが分かる。具体的に、「聞く」においては、北京と広東($p < .01$)、北京と山東・上海($p < .001$)、北京と天津($p < .05$)、広東と遼寧($p < .01$)、広東と山東($p < .05$)、遼寧と山東・上海($p < .001$)、遼寧と天津($p < .05$)、山東と天津($p < .001$)、上海と天津($p < .05$)で有意差があった。「話す」においては、北京と広東($p < .01$)、北京と上海($p < .001$)、広東と遼寧($p < .01$)、広東と天津($p < .05$)、遼寧と上海($p < .001$)、山東と上海($p < .05$)、上海

【表 7-7】 地域別から見た CDS 調査結果比較一覧 1

| 地域 | | 全体における差の検定 | | 冊別における差の検定 | | | | | | | |
|----|----|------------|--------|------------|--------|--------|--------|--------|-------|--------|--------|
| | | | | 第 1 冊 | | 第 2 冊 | | 第 3 冊 | | 第 4 冊 | |
| | | 平均値差 | 有意差 | 平均値差 | 有意差 | 平均値差 | 有意差 | 平均値差 | 有意差 | 平均値差 | 有意差 |
| 北京 | 広東 | 0.169 | <0.001 | 0.079 | 0.278 | 0.255 | <0.001 | -0.006 | 0.936 | 0.316 | <0.001 |
| | 遼寧 | 0.008 | 0.818 | -0.179 | 0.011 | 0.057 | 0.325 | 0.067 | 0.336 | 0.067 | 0.36 |
| | 山東 | 0.231 | <0.001 | -0.006 | 0.936 | 0.162 | 0.006 | 0.114 | 0.108 | 0.681 | <0.001 |
| | 上海 | 0.243 | <0.001 | 0.038 | 0.597 | 0.262 | <0.001 | 0.169 | 0.018 | 0.498 | <0.001 |
| | 天津 | 0.046 | 0.193 | -0.046 | 0.530 | 0.057 | 0.345 | -0.050 | 0.492 | 0.220 | 0.004 |
| 広東 | 遼寧 | -0.161 | <0.001 | -0.257 | <0.001 | -0.198 | 0.001 | 0.073 | 0.305 | -0.249 | 0.001 |
| | 山東 | 0.062 | 0.079 | -0.084 | 0.244 | -0.093 | 0.121 | 0.119 | 0.097 | 0.365 | <0.001 |
| | 上海 | 0.074 | 0.037 | -0.041 | 0.577 | 0.006 | 0.917 | 0.175 | 0.016 | 0.182 | 0.018 |
| | 天津 | -0.123 | 0.001 | -0.124 | 0.094 | -0.198 | 0.001 | -0.044 | 0.551 | -0.096 | 0.219 |
| 遼寧 | 山東 | 0.223 | <0.001 | 0.173 | 0.013 | 0.105 | 0.071 | 0.047 | 0.502 | 0.614 | <0.001 |
| | 上海 | 0.235 | <0.001 | 0.216 | 0.002 | 0.204 | <0.001 | 0.102 | 0.145 | 0.430 | <0.001 |
| | 天津 | 0.039 | 0.272 | 0.133 | 0.065 | 0.000 | 0.996 | -0.117 | 0.103 | 0.153 | 0.044 |
| 山東 | 上海 | 0.012 | 0.73 | 0.044 | 0.543 | 0.100 | 0.095 | 0.056 | 0.436 | -0.183 | 0.015 |
| | 天津 | -0.185 | <0.001 | -0.040 | 0.583 | -0.105 | 0.085 | -0.163 | 0.025 | -0.461 | <0.001 |
| 上海 | 天津 | -0.197 | <0.001 | -0.084 | 0.256 | -0.204 | 0.001 | -0.219 | 0.003 | -0.278 | <0.001 |

【表 7-8】地域別から見た CDS 調査結果比較一覧 2

| 地域 | | 技能別における差の検定 | | | | | | 場面別における差の検定 | | | |
|----|----|-------------|--------|--------|--------|--------|--------|-------------|--------|--------|--------|
| | | 聞く | | 話す | | 読む | | 生活場面 | | ビジネス場面 | |
| | | 平均値差 | 有意差 | 平均値差 | 有意差 | 平均値差 | 有意差 | 平均値差 | 有意差 | 平均値差 | 有意差 |
| 北京 | 広東 | 0.255 | 0.005 | 0.133 | 0.007 | 0.186 | 0.012 | 0.204 | 0.020 | 0.162 | <0.001 |
| | 遼寧 | -0.013 | 0.878 | -0.016 | 0.741 | 0.062 | 0.386 | -0.049 | 0.565 | 0.019 | 0.615 |
| | 山東 | 0.487 | <0.001 | 0.073 | 0.130 | 0.451 | <0.001 | 0.201 | 0.019 | 0.237 | <0.001 |
| | 上海 | 0.39 | <0.001 | 0.182 | <0.001 | 0.341 | <0.001 | 0.254 | 0.003 | 0.241 | <0.001 |
| | 天津 | 0.187 | 0.042 | 0.014 | 0.784 | 0.060 | 0.420 | 0.078 | 0.377 | 0.040 | 0.301 |
| 広東 | 遼寧 | -0.269 | 0.003 | -0.148 | 0.002 | -0.124 | 0.088 | -0.253 | 0.003 | -0.144 | <0.001 |
| | 山東 | 0.232 | 0.011 | -0.060 | 0.224 | 0.265 | <0.001 | -0.003 | 0.971 | 0.075 | 0.053 |
| | 上海 | 0.135 | 0.142 | 0.049 | 0.318 | 0.154 | 0.039 | 0.050 | 0.573 | 0.079 | 0.043 |
| | 天津 | -0.068 | 0.466 | -0.119 | 0.018 | -0.126 | 0.098 | -0.126 | 0.161 | -0.122 | 0.002 |
| 遼寧 | 山東 | 0.500 | <0.001 | 0.089 | 0.062 | 0.389 | <0.001 | 0.249 | 0.003 | 0.218 | <0.001 |
| | 上海 | 0.403 | <0.001 | 0.198 | <0.001 | 0.279 | <0.001 | 0.303 | <0.001 | 0.222 | <0.001 |
| | 天津 | 0.200 | 0.027 | 0.029 | 0.549 | -0.002 | 0.982 | 0.127 | 0.145 | 0.022 | 0.574 |
| 山東 | 上海 | -0.097 | 0.282 | 0.109 | 0.025 | -0.111 | 0.132 | 0.053 | 0.541 | 0.004 | 0.913 |
| | 天津 | -0.300 | 0.001 | -0.059 | 0.232 | -0.391 | <0.001 | -0.123 | 0.165 | -0.197 | <0.001 |
| 上海 | 天津 | -0.203 | 0.029 | -0.168 | 0.001 | -0.280 | <0.001 | -0.176 | 0.049 | -0.201 | <0.001 |

と天津($p < .001$)で有意差が出た。「読む」においては、北京と広東($p < .05$)、北京と山東・上海($p < .001$)、広東と山東($p < .001$)、広東と上海($p < .05$)、遼寧と山東・上海($p < .001$)、山東と天津($p < .001$)、上海と天津($p < .001$)で有意差が見られた。

場面別から見ると、「生活場面」においては、北京と広東・山東($p < .05$)、北京と上海($p < .01$)、広東と遼寧($p < .01$)、遼寧と山東($p < .01$)、遼寧と上海($p < .001$)、上海と天津($p < .05$)で有意差が出た。「ビジネス場面」においては、北京と広東・山東・上海($p < .001$)、広東と遼寧($p < .001$)、広東と上海($p < .05$)、広東と天津($p < .01$)、遼寧と山東・上海($p < .001$)、山東と天津($p < .001$)、上海と天津($p < .001$)で有意差があった。

このように、全体・冊別・技能別における「聞く・話す・読む」・場面別の視点から、6つの地域における平均値の比較を通して、それぞれの間さらに有意差が認められた。

7.5.4 調査項目別から見た CDS 調査結果

本節では、学習者の自己評価に、冊ごとにどのような差異が見られるか、また、どのような技能の熟達度意識に差異があるか、調査項目別の回答結果について比較を行った。CDSの各項目の平均値を算出し、まとめたものを平均値の高いものから順に並べて、【表7-9】に示す。

【表7-9】 調査項目別から見た CDS 調査結果一覧 ³⁰

| 項目 | M | SD | 項目 | M | SD | 項目 | M | SD |
|-------|------|-------|-------|------|-------|-------|------|-------|
| A1_2 | 6.09 | 1.249 | A1_14 | 4.87 | 1.361 | A2_31 | 4.74 | 1.293 |
| A1_1 | 5.86 | 1.351 | A2_23 | 4.86 | 1.282 | B2_5 | 4.74 | 1.377 |
| A1_9 | 5.48 | 1.232 | B1_14 | 4.86 | 1.292 | B2_9 | 4.74 | 1.387 |
| A1_11 | 5.48 | 1.386 | B1_1 | 4.85 | 1.308 | A2_19 | 4.73 | 1.309 |
| A1_24 | 5.46 | 1.274 | B1_6 | 4.85 | 1.332 | B2_6 | 4.72 | 1.364 |
| A1_7 | 5.44 | 1.341 | B1_15 | 4.85 | 1.376 | A2_14 | 4.72 | 1.455 |
| A1_3 | 5.42 | 1.281 | B2_8 | 4.85 | 1.446 | A2_20 | 4.71 | 1.253 |
| A1_8 | 5.41 | 1.276 | A2_7 | 4.84 | 1.21 | A2_29 | 4.71 | 1.262 |
| A1_12 | 5.36 | 1.272 | A2_6 | 4.84 | 1.253 | A2_24 | 4.71 | 1.281 |
| A1_20 | 5.26 | 1.27 | B1_17 | 4.84 | 1.277 | A2_17 | 4.71 | 1.369 |
| A1_6 | 5.22 | 1.312 | B1_21 | 4.84 | 1.322 | A2_21 | 4.71 | 1.37 |
| A1_4 | 5.21 | 1.358 | A2_15 | 4.83 | 1.292 | B2_2 | 4.71 | 1.429 |
| A1_16 | 5.19 | 1.237 | A2_16 | 4.83 | 1.328 | A2_26 | 4.7 | 1.216 |
| A1_5 | 5.18 | 1.331 | B1_18 | 4.82 | 1.362 | A2_32 | 4.67 | 1.366 |
| A1_13 | 5.15 | 1.328 | B2_10 | 4.82 | 1.392 | A2_33 | 4.66 | 1.328 |
| A1_21 | 5.12 | 1.249 | B1_3 | 4.81 | 1.237 | B2_4 | 4.66 | 1.415 |
| A1_10 | 5.08 | 1.289 | A2_4 | 4.81 | 1.261 | A2_12 | 4.65 | 1.325 |
| A1_23 | 5.07 | 1.248 | B1_24 | 4.81 | 1.296 | A2_18 | 4.64 | 1.271 |
| A2_3 | 5.06 | 1.251 | A2_25 | 4.79 | 1.241 | B2_11 | 4.64 | 1.442 |
| A1_22 | 5.05 | 1.251 | B1_16 | 4.79 | 1.255 | B2_24 | 4.64 | 1.478 |
| B1_12 | 5.05 | 1.398 | B1_9 | 4.79 | 1.279 | A2_11 | 4.63 | 1.305 |

³⁰ 調査項目では、冊(レベル)・調査項目番号という順番で示されている。例えば、「A1_2」は「第1冊(A1)の問題2」を指す。

| | | | | | | | | |
|-------|------|-------|-------|------|-------|-------|------|-------|
| B1_10 | 5.02 | 1.401 | A2_27 | 4.79 | 1.297 | A2_13 | 4.62 | 1.359 |
| A1_19 | 5.01 | 1.28 | A1_15 | 4.79 | 1.364 | A2_9 | 4.59 | 1.252 |
| B1_11 | 5.01 | 1.337 | B1_20 | 4.79 | 1.411 | B2_13 | 4.55 | 1.385 |
| A1_18 | 4.95 | 1.316 | B2_3 | 4.79 | 1.471 | B2_22 | 4.55 | 1.456 |
| B1_4 | 4.94 | 1.362 | B1_7 | 4.78 | 1.244 | B2_21 | 4.51 | 1.452 |
| A2_5 | 4.92 | 1.24 | A2_1 | 4.78 | 1.285 | B2_14 | 4.48 | 1.398 |
| B1_23 | 4.92 | 1.28 | A2_28 | 4.78 | 1.318 | B2_16 | 4.47 | 1.411 |
| A1_17 | 4.92 | 1.287 | A2_22 | 4.77 | 1.354 | B2_15 | 4.46 | 1.315 |
| B2_1 | 4.91 | 1.384 | A2_8 | 4.76 | 1.247 | B2_20 | 4.42 | 1.371 |
| B1_8 | 4.9 | 1.331 | B2_12 | 4.76 | 1.311 | B2_23 | 4.39 | 1.423 |
| B1_5 | 4.89 | 1.315 | A2_30 | 4.76 | 1.325 | B2_17 | 4.32 | 1.361 |
| A2_10 | 4.88 | 1.265 | B2_7 | 4.76 | 1.473 | B2_19 | 4.32 | 1.445 |
| B1_22 | 4.88 | 1.34 | B1_19 | 4.75 | 1.301 | B2_18 | 4.31 | 1.393 |
| B1_2 | 4.87 | 1.234 | A2_2 | 4.74 | 1.28 | B1_13 | 4.26 | 1.256 |

平均値が5以上の場合、その言語活動が「できる」と判断し、表では濃い網掛けで示している。平均値が4.5～5の場合、その言語活動が「ある程度できる」と判断した。平均値が4.5以下の場合、その言語活動が「あまりできない」と判断し、表では薄い網掛けで示している。

ここで判断基準について説明する。すでに述べたように、本調査で使用したCDSの7段階は、島田他(2006・2009)・沖本他(2017)に沿った基準である。島田他(2006)は、平均値5以上を「できる」とし、「平均値3以上5未満」を「ある程度できる」とし、「平均値3未満」を「できない」としている。島田他(2009)は、平均値が5.5以上を「できる」とし、「平均値3.5以上5.5未満」を「ある程度できる」と規定している。また、沖本他(2017)は、平均値が5.5以上を「できる」と述べている。

また、これらの調査は、主に日本の大学あるいは日本語学校に在学している留学生を対象にしており、また、調査項目は一般的な生活日本語における言語活動に関するものが多い。しかし、本調査のCDS項目はビジネス場面における言動行動に関するものが多くて、ビジネス経験のない大学生の学習者にとっては、教材の学習を通して、想像で回答する可能性が高いので、一般的な言語活動に対する回答より自己評価が下がるものと予想される。そこで、以上の判断基準と今回の統計調査結果を参考に、平均値5以上を「できる」とし、「平均値4.5以上5未満」を「ある程度できる」とし、「平均値4.5未満」を「あまりできない」とする。

【表7-9】を見ても分かるように、学習者には「できる」・「ある程度できる」・「あまりできない」がそれぞれ24項目・72項目・9項目である。そのうち、「できる」の24項目は第1冊が20項目、第2冊が1項目、第3冊が3項目であり、「ある程度できる」の72項目は、第1冊が4項目、第2冊が32項目、第3冊が20項目、第4冊が16項目であり、「あまりできない」の9項目は、第3冊が1項目、第4冊が8項目であることが窺える。その結果をさらに【表7-10】に示す。

【表 7-10】 冊別における学習者の熟達度意識一覧

| レベル | 第 1 冊 | 第 2 冊 | 第 3 冊 | 第 4 冊 | 合計 |
|---------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|
| できる | 20(83.3%) | 1(4.2%) | 3(12.5%) | 0(0.0%) | 24(100%) |
| ある程度できる | 4(5.6%) | 32(44.4%) | 20(27.8%) | 16(22.2%) | 72(100%) |
| あまりできない | 0(0.0%) | 0(0.0%) | 1(11.1%) | 8(88.9%) | 9(100%) |

【表 7-10】を見てみると、「できる」においては第 1 冊が 8 割以上、「ある程度できる」においては第 2 冊・第 3 冊・第 4 冊がそれぞれ約 4 割・3 割・2 割、「あまりできない」においては第 3 冊・第 4 冊がそれぞれ約 1 割・9 割を占めていることが見られた。すなわち、第 1 冊は「できる」に集中、第 2 冊・第 3 冊は「ある程度できる」に集中、第 4 冊は「ある程度できる」と「あまりできない」に分かれていることが分かる。また、すでに「7.5.2」で説明したように、第 3 冊は第 2 冊より学習者の熟達度意識が高いことを指摘しておきたい。

さらに、技能別から見て、「聞く」・「話す」・「読む」・「書く」をまとめたものを【表 7-11】に示す。

【表 7-11】 技能別から見た学習者の熟達度意識一覧

| レベル | 聞く | 話す | 読む | 書く | 合計 |
|---------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| できる | 3(12.5%) | 16(66.7%) | 1(4.2%) | 4(16.7%) | 24(100%) |
| ある程度できる | 10(13.9%) | 43(59.7%) | 18(25.0%) | 1(1.4%) | 72(100%) |
| あまりできない | 4(44.4%) | — | 5(55.6%) | — | 9(100%) |

【表 7-11】を見ても分かるように、「聞く」においては「できる」・「ある程度できる」・「あまりできない」がそれぞれ 3 項目・10 項目・4 項目、「話す」においては、「できる」・「ある程度できる」・「あまりできない」がそれぞれ 16 項目・43 項目・0 項目、「読む」においては「できる」・「ある程度できる」・「あまりできない」がそれぞれ 1 項目・18 項目・5 項目、「書く」においては「できる」・「ある程度できる」・「あまりできない」がそれぞれ 4 項目・1 項目・0 項目であった。このような結果を見ても分かるように、受容的活動である「読む」・「聞く」の自己評価は、産出活動である「話す」・「書く」ほど高くないということが分かる。

7.6 結果のまとめと総合的考察

本章では、学習者による CDS 熟達度意識調査の結果分布を明らかにすることを研究課題として、ビジネス日本語学習者を調査協力者にビジネス日本語総合教材である『標準商

務』の CDS 項目の熟達度意識について調査を実施した。調査から得られたデータに基づき、具体的には教材の全体・技能別・場面別・地域別・調査項目別を中心に考察を行った。

以下、本章の調査の結果について整理し、学習者の言語活動能力の現状とこれまでで得られた分析結果を引用しながら本研究の課題について総合的考察を行う。

(1)全体・技能別・場面別による考察

全体を見ると、教材 4 冊に対する言語活動の熟達度意識について、程度の高いものから順に並べると、第 1 冊>第 3 冊>第 2 冊>第 4 冊となっている。前にもすでに述べたように、同教材の第 1 冊・第 2 冊・第 3 冊・第 4 冊の習得能力の到達目標水準はそれぞれ A1・A2・B1・B2 に対応して、易から難へという理念で作成されている。それで、教材内容の難易度から考えると、第 1 冊>第 2 冊>第 3 冊>第 4 冊というように、学習者の熟達度が下がることには説得力があり、当然の結果であると考えられる。しかし、今回の調査結果から見ると、第 1 冊>第 2 冊>第 4 冊というように、学習者の熟達度は高いほうから低いほうへ行くのに対して、第 2 冊と第 3 冊では、学習者は難易度の低い第 2 冊より難易度の高い第 3 冊のほうが言語活動の熟達度意識が高いことが分かる。また、技能別における「話す」と場面における「ビジネス場面」からも同じような傾向が見られた。つまり、第 3 冊は第 2 冊より難易度が高いが、学習者の熟達度意識が高いことから、第 3 冊の教材内容のほうがより学習者に適していると言えるであろう。つまり、第 3 冊より第 2 冊のほうにさらに改善すべき点があるものとする。

このような結果となった理由としては、主に以下の 2 点が指摘できる。1 つ目は、第 4 章・第 5 章・第 6 章で指摘したように、第 3 冊では、教材が機能シラバスでできていて、内容も種々のビジネス場面に及んでおり、したがって、ここで習った「機能」を、様々なビジネス場面での会話で応用できるといった教材の長所と関係があると言えるだろう。2 つ目は、第 4 章で解説したように、第 2 冊が構造シラバスでできており、文法項目における動詞の活用形(「ない形・た形・意志形・辞書形・可能形・命令形・受身形・使役形」)や敬語については、第 6 章でも述べたように、ビジネス日本語教師自身がその教え方に困難を感じているということから、それが学習者の学習効果にも影響を与えたと考えられる。そこで、可能表現、受身表現、授受表現、特に敬語表現などを使用して口頭表現能力を向上させる学習効果がそれほど望ましく出ていないのであろう。

(2)地域別による考察

6 つの地域の平均値を見てみると、すべて全体平均値の 4.87 に近いことから、同教材は各地域の学習者にある程度適している。つまり、地域別における適用性のある程度検証することができたと言えるであろう。

また、技能別・場面別から見ると、北京と遼寧の学習者は、山東と上海のより熟達度意識が比較的高いことが判明した。こういう結果になったのは、様々なことが関連している

と考えられる。まず、北京については、調査対象大学は、同教材を出版時点から使用しており、また出版社である「外語教学与研究出版社」も北京にあって、お互いに地理的にも近いということから、教材の使用について、日頃から緊密な連絡を取り合っていると、出版社の責任者は述べている。次に、遼寧は、もともと日本語教育が盛んに行われている中国の東北地方にあり、地域的に日本語教育の歴史が長い。また、調査対象大学は、2008年9月から日本語専攻の人材育成目標を、伝統的な「研究型人材育成」から就業に向けた「応用型ビジネス日本語人材育成」へとその位置づけを変えると同時に、北京の大学と同様、出版されたばかりの同教材を使用している。以上の理由で、北京と遼寧の学習者は、教材の言語活動の熟達度意識が比較的高いことがある程度説明できると考える。しかし、山東については、先行研究にも触れたように、孫(2014)が、山東省は日本語教育機関数もビジネス日本語教育を行う機関数も中国全国第2位であり、また、ビジネス日本語教育を実施している高等教育機関数が日本語教育機関全体の67.9%を占めていると述べている。一方、孫(2014)は、山東省のある大学を例に、そのビジネス日本語教育の問題点を「シラバスがないこと・教科書自体の問題・ビジネスのための日本語教育の必要性・日本語習得状況の評価方法と基準がない・学生の日本語運用能力の低さ・インターンシップの場が少ない・自律学習の指導が足りない」と指摘している。本研究の山東の調査対象大学は、孫(2014)と異なっているが、同文献の指摘した問題点が本研究の調査対象大学にも共通しているのかもしれないと言えよう。また、上海については、出版社からのデータにより、調査対象大学がビジネス日本語コースを設けてから、そんなに年数が経っていないことと、同教材の使用年数が短いということが分かる。それで、学習者の自己評価が相対的に低くなっているものと考えられる。

(3)調査項目別による考察

調査項目を見てみると、まず、「できる」の24項目のうち、第1冊が20項目で8割以上を占めており、最多であった。一方、「あまりできない」の9項目のうち、第4冊が8項目で、約9割を占めており、最も多かった。すなわち、4冊のうち、学習者は第1冊においては熟達度意識の高い項目数がかなり多いのに対して、第4冊においては熟達度意識の低い項目数が比較的多いことが分かった。また、「あまりできない」の項目のうち、「聞く」が4項目、「読む」が5項目であることから、受容的活動である「読む」・「聞く」の自己評価は産出活動である「話す」・「書く」ほど高くないという結果も出た。このような結果となった要因として、次の2点が挙げられる。第一に、技能別における調査項目数の偏りおよび教材内容の難易度による要因である。「書く」はただ5項目のみであり、それにそのすべてが第1冊・第2冊に関する調査であることから、全体的に自己評価の平均値が高くなっていると考えられる。「話す」は、項目数が59項目であり、4技能の中で最も多いが、全部第1冊・第2冊・第3冊に集中しているのに対して、第4冊の24項目は、「読む」と「聞く」がそれぞれ12項目であり、難易度が高いので、学習者は自己評

価の平均値が比較的低くなっていることが分かる。第二に、学習者の情意による要因である。第6章で述べたように、第4冊における「練習問題」は、主に文法項目の定着を図るものであり、また、「読解」にしても「会話」にしても、内容が話題展開をして議論する方向に向いていないので、あまり学習者の学習意欲をそそらず、その結果、自己評価が相対的に低くなっていると考えられる。

7.7 終わりに

本章では、ビジネス日本語学習者に対して、『標準商務』の学習状況について、教材内容に基づいた CDS 項目に関して、言語活動の熟達度意識をある程度明らかにすることができたと考える。全体を見ると、学習者は同教材の学習を通して、教材内容をある程度身につけており、各地域の学習者にも適していることが分かった。しかし、同教材4冊のうち、学習者は第1冊における言語活動の熟達度意識が最も高いのに対して、第2冊・第4冊における言語活動の熟達度意識が相対的に低いということも分かった。つまり、今後の課題としては、第1冊と第3冊の問題点を改善するとともに、第2冊と第4冊の教材内容について、さらに改善すべき点があると考えられる。これは、第5章から第6章までの考察により出た結果とほぼ一致していることが判明した。この点についての具体的な改善案については、第9章に譲りたい。

今回の CDS 調査により、統計的差異が出る調査結果にはなったが、まだいくつかの課題が残されている。まず、調査協力者の量における限界である。今回の調査対象高等教育機関の数と調査協力者の人数が限られているせいで、なぜそのような差が出たのか、それについての理由の特定が難しい点もある。今後の予定として、さらに調査対象機関と学習者数を広げて調査する必要があるだろう。次に、今回の調査項目における4技能が「話す」に偏っており、「書く」がごく少ないため、学習者の書記能力の測定に限界がある。教材内容を改善したうえで、教材内容に基づいて調査項目を見直し、4技能のバランスのとれた CDS を作成する必要があると言えよう。また、今回の調査は、4冊の CDS 調査を同じ時期に実施しており、それが調査結果に若干影響を与えたと考える。次回は、1冊の学習が終わり次第、学習者による自己評価を行ってもらい、4つの時期に分かれて調査を実施したい。さらに、調査項目における学習者の自己評価の一貫性や、厳しさの違いにおける情意面についてさらに分析する必要があるだろう。これで調査結果の妥当性と信頼性をさらに確保できるのではないかと考えられる。これらはいずれも今後の課題として考察していきたい。

第 8 章 『標準商務』の学習者のビジネス日本語能力に関する自己評価

——STBJ 基準の CDS 調査の分析を通して——

8.1 はじめに

第 7 章で、中国の 6 ヶ所の大学で『標準商務』を学習したビジネス日本語コースあるいはビジネス日本語専攻をしている大学 3 年生に対して実施したアンケート調査から、同教材 4 冊の学習を通して、学習者の教材内容の熟達度意識をある程度把握するだけでなく、教材内容における問題点も明らかにすることもできた。

以上の調査結果は、『標準商務』の内容改善に参考になる。しかし、それはただ教材の学習による言語活動熟達度を反映しているだけで、実践的なビジネス日本語能力を測定するのに限界があると考えられる。

現在のところ、公表されたビジネス日本語についての CDS として、すでに第 7 章の先行研究で挙げられている BJT 基準の CDS と葦原他(2014)によるビジネス日本語 CDS の他に、STBJ³¹基準の CDS がある。

同教材は、第 4 冊終了時に STBJ の BJ1 水準を目指して編纂されており、STBJ の参考教材としても活かせるものであると第 1 章・第 4 章で述べているが、STBJ の能力レベルの判定基準である BJ1～BJ5 のうち、BJ1 が最も高いレベルである。つまり、同教材の学習目標は、STBJ の最高レベル基準と一致していることが分かる。そこで、本章では、学習者の実際のビジネス現場で求められる実践的な日本語運用能力を把握するために、既存の STBJ 基準の CDS 調査項目を用いて、学習者に対してアンケート調査を実施する。

8.2 STBJ について

STBJ とは、一般社団法人「応用日本語教育協会」における「STBJ テスト問題委員会」によってテストの開発・制作が行われている。日本企業や日系企業の外国人従業員や就職を希望する外国人日本語学習者を対象とした「日本語を使って仕事をする総合的な日本語能力」の測定を目的としている。受験者の日本語の運用能力とともに、日本企業や日系企業での業務活動に必要な日本の企業文化に関する知識についても測定し、「実践的な企業

³¹ STBJ とは、「標準ビジネス日本語テスト(Standard Test for Business Japanese)」の略称であり、以下、「STBJ」と略称する。

内活動能力」のレベルを判定するので、企業における「日本語使用人材」採用の参考資料としても役立つように構成されている。³²

以下、「STBJの測定基準」・「STBJの能力レベルの判定基準」・「STBJのテスト・シラバス」に分けてSTBJについて詳述する。

8.2.1 STBJの測定基準

『標準商務』のレベル基準としたSTBJは、2008年に実施されはじめ、その測定基準は以下のとおりである。

【表 8-1】STBJの測定基準

| |
|---|
| <p>(1)ビジネスにおいて日本語を使用して一般的な業務に支障をきたさないレベルの日本語の実践能力</p> <p>上司からの指示を理解し、与えられた業務を日本語を使用して達成できる能力があり、業務の遂行に必要な場合には、上司や同僚に質問したり、意見を述べたりすることができ、付随するビジネス知識やマナーも理解し、日本人との協働作業において違和感を与えない諸条件を満たしている。(高度な交渉や商談の表現やビジネス知識、駆け引き技術などは、必要とされない。)</p> |
| <p>(2)日本企業と取引関係にある外国企業に勤務し、一般的な事務連絡や面談や交渉の準備などを達成する日本語の実践能力</p> <p>社外の人たちと適切な待遇表現を用いて、日本のビジネス社会に受け入れられるマナーで話し合える言語能力と知識があり、相手の語用論的な主張内容を理解し、必要な要求を妥当な方法で伝達できる能力がある。(前項と同様に、高度な交渉技術や知識は求められていない。)</p> |
| <p>(3)日本人を対象にサービスを提供する業務に従事し、サービスにかかわる一般的な言語使用や対日本人の業務のための知識を含む日本語の実践能力</p> <p>サービス産業の従業員や店員として顧客や関連企業の日本人を対象に適切な対応が可能な日本語能力とマナーを含む知識があり、社会的に妥当な行動が取れる。インフォーマルな顧客の話し方をすばやく理解し、適切な待遇表現を用いて効果的なコミュニケーションが可能な諸能力がある。</p> |

(『標準商務日本語テスト問題集』 pp.280-281)

³² http://www.ajlea.net/about_stbj/index.html より引用し、整理した。

8.2.2 STBJ の能力レベルの判定基準

STBJ は、基準得点により BJ1 レベルから BJ5 レベルまでの 5 段階の能力レベルを設定している。

【表 8-2】 STBJ の能力レベルの判定基準

| |
|---|
| <p>(1)BJ1 レベル <企業内での日本語による業務が可能なレベル></p> <ul style="list-style-type: none">①自分の業務に関する意思疎通は、支障なく行える。②日常の業務では、一般的な指示や依頼、要請など十分に理解できる。③日常の業務では、自分の意志や見解を伝達できる。④状況にふさわしい「敬意表現」の使い分けができる。⑤職場の掲示や指令書やビジネス文書の内容が理解できる。 <p>⇒ 日本語が必要な部署での業務が可能</p> |
| <p>(2)BJ2 レベル <企業内での日本語による業務がおおむね可能なレベル></p> <ul style="list-style-type: none">①多少正確さを欠く面があるが自分の業務に関する意思疎通が成立する。②日常の業務では、指示や依頼、要請などの要旨が理解できる。③文法や語彙の用法が不自然であっても、自分の意志や見解が伝達できる。④「敬意表現」もおおむね正確に使用できる。⑤職場の掲示や指令書が大体理解できる。 <p>⇒ 日本語が必要な部署での業務がある程度可能</p> |
| <p>(3)BJ3 レベル <企業内での日本語による業務が時に困難なレベル></p> <ul style="list-style-type: none">①自分の職務に関する意思疎通でも問題が生じる恐れがある。②日常の業務において聴解能力の不足から誤解することもある。③発話において時に意味不明な部分もありうる。④「敬意表現」を使用する意識はあるが、誤用の場合もある。⑤職場の掲示や指令文がわからない場合もある。 <p>⇒ 日本語が必要な部署での業務は問題がある</p> |
| <p>(4) BJ4 レベル <日本語による業務はかなり困難なレベル></p> <ul style="list-style-type: none">①自分の職務に関する意思疎通も難しく、日本語能力の信頼性に欠ける。②日常の業務でも聴解能力が不足しているので、誤解も多い。③自分の意志や見解を述べることは難しい。④「敬意表現」は混乱が多い。⑤見慣れた掲示の意味だけが理解できる。 <p>⇒ 業務で日本語を使うことは不可能</p> |
| <p>(5)BJ5 レベル <日本語による業務は不可能なレベル></p> |

⇒ あらゆる能力が不足しているため、このレベルの人材には日本語の使用は期待できない

(『標準商務日本語テスト問題集』 pp.2-3)

8.2.3 STBJ のテスト・シラバス

STBJ では、測定目標を標準化するため、企業が外国人社員に求める能力を「テスト・シラバス」とし、海外の日本企業・日系企業に勤務する外国人従業員の業務調査から CDS を作成して、問題作成の指針としている。

【表 8-3】 STBJ のテスト・シラバス

| |
|---------------------------------------|
| (1)異文化対応能力 |
| ①異文化で働く基本的姿勢 |
| ②日本文化に対する知識 — 自文化との対比 |
| ③日本の企業文化に対する知識 — 円滑な活動の基盤 |
| ④日系企業における基本的マナーの実践能力 — 自文化との違いを理解 |
| ⑤日本語の社会言語的能力 — 待遇表現、配慮表現、婉曲表現などの適切な使用 |
| (2)オフィスでの基本マナー |
| ①社風に合わせた服装 — 周囲に歓迎される服装や装飾 |
| ②相手や場面にふさわしい話し方のマナー — 社会言語的能力 |
| ③職場の上司、同僚への挨拶 — 自文化と違いを意識した使い分け |
| ④社内の人々に対する挨拶 — 相手の地位や役職を意識した使い分け |
| ⑤社外の人々に対する挨拶 — 待遇表現の使い分け |
| ⑥自己紹介の知識 — 重点情報や表現の使い分け |
| ⑦名刺の扱い方の常識 — 名刺の授受のマナーと注意事項 |
| ⑧廊下やエレベーターでのマナー — 共通使用場所における行動の常識 |
| ⑨自分のデスクの使用法 — 整理整頓と周囲への配慮 |
| ⑩飲食、喫煙のマナー — 社則の理解と行動の基準 |
| ⑪遅刻、早退の手続き — 社則に基づく適正な行動 |
| ⑫欠勤、休暇の申請 — 社則の理解と状況を判断した休暇／欠勤願い |
| ⑬残業への対応 — 仲間との連帯意識と残業勤務への対応 |
| ⑭機密事項への対応 — 社内の情報や機密の扱いの知識 |
| ⑮公私のけじめ — 公私の区別を明確にする行動 |
| (3)仕事の一般原則 |
| ①上司の指示、命令に対する対応 — 組織的な仕事の進め方 |

- ②仕事に慣れる方法理解 — 会社の仕事の進め方を学び取る努力
- ③連絡の技術 — 相手の立場を配慮した「情報」の提供方法
- ④報告の技術 — 早めの中間報告と正確な情報
- ⑤相談の技術 — 相談内容を正確に伝え、指示は明確に理解できるよう努力
- ⑥依頼の技術 — 依頼内容を明確に伝える技術と適切な依頼相手の選択
- ⑦ミスの発生への対処技術 — 上司への報告と内容の正確な伝達
- ⑧会議の事前準備 — 議題に対応する準備と「意見」の説明費応報の検討
- ⑨会議での発言マナー — タイミングのいい発言(意思表示)
- ⑩出張の常識 — 手続き、事前準備、上司への報告、出張先へのお礼
- ⑪提案の常識 — 会社の方針と提案内容の妥当性、提案手順の適切性
- ⑫トラブル対処の技術 — 上司への報告と対応策の指示、誠意ある対応態度

(4)話し合いの基本技術

- ①「聞く」技術 — 積極的に「聞く」態度で相手の真意を引き出す技術
- ②「話す」技術 — 相手に合わせたわかりやすい具体的な話し方で納得を得る努力
- ③「交渉」技術 — 相手の立場と態度を知る努力、相互理解を進める強制的交渉技術
- ④部外者との対話の常識 — 社会言語学的配慮、敬体、謙譲体の使い分け知識
- ⑤ビジネス会話の技術 — 丁寧体によるソフトな話し方、親しき仲にも礼儀が必要
- ⑥親愛体の効果的使用技術 — 「親しみ」を表す親愛体の適切な使用方法

(5)電話の基本的マナー

- ①電話を受ける技術 — 相手と用件の確認、会社を代表する心構えで話す努力
- ②ビジネス電話の事前準備 — かける前に用件整理、資料を手元に、準備の習慣
- ③ビジネス電話をかける常識 — 所属部署を明確に伝える訓練、簡明な挨拶の習慣
- ④ビジネス電話の基本マナー — 相手を待たせず、てきぱき用件を伝達する技術
- ⑤電話の取次ぎの常識 — 相手の所属、用件の概略など確認、不在と対応の習慣
- ⑥問い合わせ電話への対応 — 顧客への対応、適任者への連絡、ビジネス機会の意識
- ⑦クレーム電話への対応 — クレームは顧客との関係改善の好機、謝罪は簡明に
- ⑧間違い電話への対応 — 対応は丁寧に、親切な対応が顧客獲得
- ⑨いたずら電話への対応 — 慎重な対応、非難や怒声は相手を刺激
- ⑩携帯電話の使用 — 携帯電話の TPO、マナーモードのマナー、接客中のマナー

(6)来客対応の基本マナー

- ①出迎へのマナー — 気持ちよい対応の基本マナー、速やかな対応が好印象の要件
- ②会談場所への案内 — 相手と用件にふさわしい場所の選定、案内のマナー
- ③応接室での着席位置の常識 — 着席位置への案内のマナー、事前に着席順を検討
- ④名刺交換のマナー — 自己紹介と名刺交換の同時進行、相手の名刺の丁寧な扱い
- ⑤紹介のマナー — 自社の社員をお客に紹介、お客を自社の社員に、地位への配慮

⑥話切り上げのシグナル — 切り上げのマナー、見送りのマナー(段階的な区別)

(7)訪問の基本マナー

- ①訪問のマナー — アポイントメントの常識、アポの時間厳守と相手の都合優先
- ②訪問の事前準備の常識 — 交渉資料の整理、イメージ・トレーニングの効果
- ③訪問先の受付のマナー — アポ時間より5分前の到着、受付でもさわやかな挨拶
- ④応接室での着席位置のマナー — 無用な遠慮はせずに、相手の勧めた場所に着席
- ⑤訪問先での会話のマナー — 用件の前の軽い会話と本題に入るタイミング
- ⑥訪問先からの辞去のマナー — 引き止められても、予約時間内の辞去が常識
- ⑦訪問後の事後処理 — 上司への報告、訪問先への感謝伝達

(『標準商務日本語テスト問題集』 pp.281-282)

8.3 研究の目的と課題

本章は、STBJの具体的な基準を用いて、学習者の自己評価による能力レベルについてのデータをとり、これを収集・分析したうえで、学習者のビジネス場面における実践的な日本語運用能力を把握することを目的とする。このため、具体的には、以下の課題を設定する。

研究課題：学習者によるSTBJのCDSの意識調査から、彼らのビジネス日本語能力の熟達度に関してどのような傾向が見られるか。

この課題の解決を通じて、学習者が『標準商務』の学習を通して、身につけるビジネス場面での実践的な日本語運用能力を明らかにすると同時に、不足している能力も洗い出すことができる。これによって、『標準商務』のビジネス日本語総合教材としての教育内容の改善についても提案できるものとする。

8.4 研究の方法

本節では、中国の大学で『標準商務』を学習した学習者に対して実施したアンケート調査の方法・調査協力者・調査内容・データ収集と分析方法について述べる。

8.4.1 調査方法

本章では、アンケート調査の方法を使用し、STBJ基準のCDS調査項目を用いて、その基準がどれだけ達成できているかを回答してもらった。回答方式は、第7章と同様、島田他(2006・2009)・沖本他(2017)を参考に、「1.全然できない」・「2.ほとんどできない」・「3.あまりできない」・「4.少しできる」・「5.ある程度できる」・「6.だいたいできる」・

「7.問題なくできる」の7段階とした。また、これらの質問項目に日本語とその中国語の翻訳文を併記した。

8.4.2 調査協力者

アンケート調査の協力者は、第7章と同じ6ヶ所の大学で1学期に1冊というペースで『標準商務』を2年間学習し、大学3年に入ったばかりのビジネス日本語学習者である。協力者の年齢はすべて20歳前後で、平均年齢は21.4歳である。その他の属性は、以下の【表8-4】に示すとおりである。

【表8-4】アンケート調査の協力者の属性

| 性別 | 男性 | | | 女性 | | |
|-----------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | 44名(23.8%) | | | 141名(76.2%) | | |
| 大学 所在地 | 北京市 | 広東省 | 遼寧省 | 山東省 | 上海市 | 天津市 |
| | 29名 (15.7%) | 31名 (16.8%) | 32名 (17.3%) | 32名 (17.3%) | 30名 (16.2%) | 31名 (16.8%) |

8.4.3 調査内容

本調査では、STBJ基準のCDSをアンケート調査項目として、学習者に対して調査を実施する。本調査用の調査票は【付録3】を参照されたい。

CDSは、全部で44項目である。「聞く」・「話す」・「読む」・「書く」は、それぞれ12項目・14項目・8項目・10項目から構成されている。場面別から見ると、生活場面とビジネス場面はそれぞれ11項目・33項目である。

8.4.4 データ収集と分析方法

本調査は、2018年11月12日から11月23日までの2週間にわたって実施した。調査結果の信頼性と普遍性を保つために、第7章の調査協力者と同じ6ヶ所の大学のビジネス日本語学習者195名を対象に、アンケート調査票に回答してもらった。協力してくれた195名の日本語学習者はすべて4冊とも習ったことがある。回収率は100%であったが、有効回答数が185名で、有効回答率は94.9%である。

調査用紙から得られたデータに対して、第7章と同様、IBM社のSPSS Statistics 24.0を用いて、分散分析を行った。分散分析の結果においては、統計的に有意差が認められた場合、T検定および多重比較におけるLSD法を用いた。

8.5 調査の結果と分析

課題である「学習者による自己評価の結果分布」を明らかにするために、第7章と同様、「CDS 調査結果の概要」・「技能別・場面別から見た CDS 調査結果」・「地域別から見た CDS 調査結果」・「調査項目別から見た CDS 調査結果」に分けて考察を実施した。

8.5.1 CDS 調査結果の概要

本節では、CDS 調査結果の概要について解説する。学習者全体 185 名の CDS 平均値(M)(以下、「平均値」と略称する)・標準偏差(SD)・クロンバックの α 係数を【表 8-5】に示す。

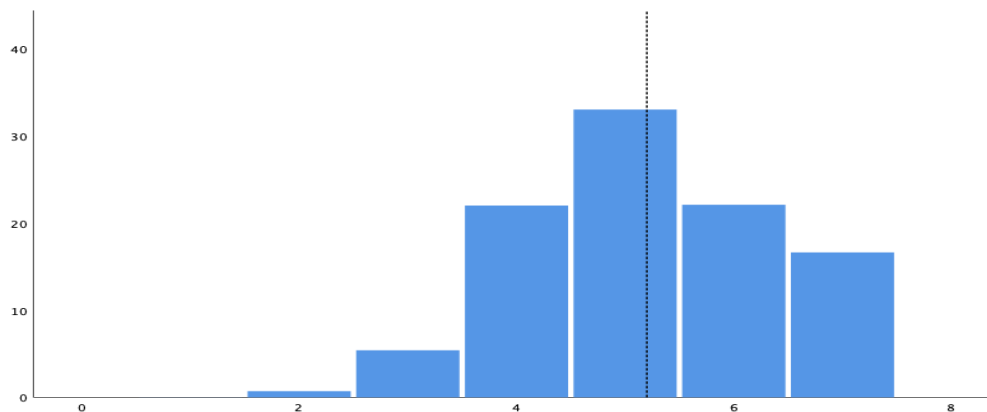
【表 8-5】 CDS 調査結果の概要

| | |
|---------------------|-------|
| 平均値 | 5.20 |
| 標準偏差 | 1.161 |
| クロンバックの α 係数 | 0.901 |

【表 8-5】を見てみると、今回の調査で得られた CDS 平均値は 5.20 で、標準偏差は 1.161 であった。標準偏差は、値の散らばりの度合いを示す指標として、各調査協力者の CDS 総得点の平均値のばらつきの大さを表す。本調査の結果から見ると、第7章と同様、散らばりがやや小さい結果になった。また、クロンバックの α 係数は 0.901 で、第7章と同様、高い信頼性を示している。

また、【図 8-1】で本調査の結果をヒストグラムに示す。横軸は CDS の全 44 項目に対する回答の平均値を示しており、縦軸は平均値ごとの学習者の人数を表している。

【図 8-1】を見ても分かるように、今回の調査協力者の平均点は、ほとんど「4.少しできる」から「7.問題なくできる」に集中しており、第7章と違い、「7.問題なくできる」と回答した学習者が多くなった。これは、調査項目が一部の学習者にとって難易度が低いことが原因かと推測される。全体的に見てみると、今回使用した CDS は、調査協力者の自己評価を示す指標として一定の有効性を持っていると考える。



【図 8-1】 CDS 平均値のヒストグラム(N=185)(点線は平均値 5.20 を表す)

8.5.2 技能別・場面別から見た CDS 調査結果

本節では、技能別・場面別の 2 つの面から学習者の自己評価について統計分析した。その結果を【表 8-6】に示す。

【表 8-6】 技能別・場面別から見た CDS 調査結果一覧

| 技能・場面 | | M | SD | 有意差検定 |
|-------|--------|------|-------|---------------------|
| 技能 | 聞く | 5.06 | 1.028 | F=171.89 P<0.001 |
| | 話す | 4.92 | 1.097 | |
| | 読む | 5.67 | 1.150 | |
| | 書く | 5.40 | 1.253 | |
| 場面 | 生活場面 | 5.76 | 1.256 | F=684.83 P<0.001 |
| | ビジネス場面 | 5.02 | 1.064 | |

まず、技能別から平均値を集計した結果を見てみよう。高いものから順に並べると、「読む」・「書く」・「聞く」・「話す」となっている。特に、4 技能のうち、「話す」は平均値が最も低いことから、学習者は話すことに対する自己評価が最も低いことが判明した。しかし、標準偏差を見ると、「書く」が最も高いことから、他の技能と比較すると、個人差が相対的に大きいという結果も出た。

続いて、場面別から平均値を集計した結果については、生活場面はビジネス場面より自己評価が高く、標準偏差も高いということが見られた。すなわち、学習者はビジネス場面より生活場面の熟達度のほうが高く、個人差も相対的に大きいという事実が明らかになった。

以上の記述統計から、技能別・場面別による学習者の基本的な傾向を明らかにしたが、学習者の平均値に差異があるか否かについて、さらに有意差検定を行った。【表 8-6】を

見ても分かるように、技能別・場面別に対する自己評価は、どちらも(p<.001)で有意差が認められた。

以下、学習者の4技能における差異について、多重比較におけるLSD法を用いて比較を行った。その結果を【表8-7】に示す。

【表8-7】技能別におけるCDS調査結果比較一覧

| 差の検定 | 聞く | | | 話す | | 読む |
|------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | 話す | 読む | 書く | 読む | 書く | 書く |
| 平均値差 | 0.149 | -0.609 | -0.335 | -0.757 | -0.483 | 0.274 |
| 有意差 | <0.001 | <0.001 | <0.001 | <0.001 | <0.001 | <0.001 |

【表8-7】を見ても分かるように、4技能の間にそれぞれ自己評価の平均値差が顕著であり、すべて有意差が見られた(p<.001)。

8.5.3 地域別から見たCDS調査結果

本節では、第7章と同様、北京市・広東省・遼寧省・山東省・上海市・天津市(以下、それぞれ「北京・広東・遼寧・山東・上海・天津」と略称する)という6つの地域における学習者の自己評価について統計分析した。その結果を【表8-8】に示す。

【表8-8】地域別から見たCDS調査結果一覧

| 全体・技能・場面 | | M/SD | 北京 | 広東 | 遼寧 | 山東 | 上海 | 天津 | 有意差検定 |
|----------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|---------|---------|
| 全体 | M | 5.25 | 5.20 | 5.29 | 5.11 | 5.15 | 5.22 | F=4.335 | |
| | SD | 1.215 | 1.091 | 1.185 | 1.193 | 1.122 | 1.141 | P=0.001 | |
| 技能 | 聞く | M | 5.09 | 5.13 | 5.15 | 4.98 | 4.91 | 5.14 | F=3.486 |
| | | SD | 1.108 | 0.874 | 1.105 | 0.975 | 1.041 | 1.013 | P=0.004 |
| | 話す | M | 4.94 | 4.93 | 5.07 | 4.76 | 4.87 | 4.91 | F=3.750 |
| | | SD | 1.072 | 1.099 | 1.115 | 1.160 | 0.947 | 1.044 | P=0.002 |
| | 読む | M | 5.77 | 5.62 | 5.73 | 5.54 | 5.68 | 5.69 | F=1.220 |
| | | SD | 1.117 | 1.098 | 1.118 | 1.236 | 1.175 | 1.147 | P=0.297 |
| | 書く | M | 5.45 | 5.30 | 5.42 | 5.42 | 5.40 | 5.38 | F=0.569 |
| | | SD | 1.298 | 1.190 | 1.313 | 1.261 | 1.191 | 1.256 | P=0.685 |
| 場面 | 生活場面 | M | 5.79 | 5.78 | 5.82 | 5.73 | 5.64 | 5.82 | F=0.993 |
| | | SD | 1.292 | 1.173 | 1.265 | 1.301 | 1.330 | 1.162 | P=0.421 |
| | ビジネス | M | 5.07 | 5.00 | 5.11 | 4.91 | 4.98 | 5.02 | F=4.591 |

| | | | | | | | | | |
|--|-----|----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|---------|
| | ス場面 | SD | 1.133 | 0.989 | 1.102 | 1.080 | 0.991 | 1.062 | P<0.001 |
|--|-----|----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|---------|

まず、全体を見ると、6つの地域とも平均値が全体平均値の5.20に近いことから、地域においては著しい差が見られないことが分かる。すなわち、各地域の学習者は、同教材の学習を通して身につけた実践的なビジネス日本語能力に対する自己評価が近似している。第7章と同様に、これも、同教材が各地域の学習者にある程度適していることを表していると言えるだろう。また、平均値の高いものから順に並べると、遼寧>北京>天津>広東>上海>山東となっている。すなわち、全体から見れば、遼寧と北京の学習者は自己評価が比較的高いのに対して、上海と山東の学習者は自己評価が比較的低いことが分かる。それに、標準偏差を見ると、北京が最も高いことから、他の地域と比較すると、個人差が相対的に大きいということも見られた。

次に、技能別を見ると、「聞く」・「話す」においては、遼寧の学習者の平均値が最高であり、「読む」・「書く」においては、北京の学習者の平均値が最も高いことが分かる。すなわち、地域により、技能別における学習者の自己評価の平均値にばらつきが見られた。しかし、標準偏差を見ると、「聞く」は北京、「話す」・「読む」は山東、「書く」は遼寧が最も高いことから、それぞれの地域における学習者の差が相対的に大きいという結果が示された。

続いて、場面別を見ると、生活場面においては、遼寧と天津の学習者の平均値が最も高く、またその他の地域の学習者の平均値も5以上であることから、6つの地域とも生活場面に対する自己評価の平均値が高いことが分かる。それに対して、ビジネス場面においては、山東と上海の学習者は平均値が5以下であることから、ビジネス場面における実践的な日本語運用能力不足を示唆している。それに、標準偏差を見ると、生活場面は上海が、ビジネス場面は北京が高いことから、この2つの地域における個人差が相対的に大きいということが窺える。

以上の記述統計から、地域による学習者の基本的な傾向を明らかにしたが、その差異について、学習者の平均値に差異があるか否かについて、さらに有意差検定を行った。【表8-8】を見ても分かるように、地域により、学習者の平均値に有意差が見られた。具体的には、全体・技能別における「聞く・話す」・ビジネス場面に対する自己評価は、その平均値に有意差が認められた。

以下、具体的にその差異について比較を行った。2群の平均値の比較においては、T検定を使用し、3群以上(3群を含む)の平均値の比較においては、多重比較におけるLSD法を用いた。その結果を【表8-9】に示す。

【表 8-9】地域別から見た CDS 調査結果比較一覧

| 地域 | | 全体 | | 聞く | | 話す | | ビジネス場面 | |
|----|----|----------|--------|----------|-------|----------|--------|----------|--------|
| | | 平均値 差 | 有意差 | 平均値 差 | 有意差 | 平均値 差 | 有意差 | 平均値 差 | 有意差 |
| 北京 | 広東 | -0.052 | 0.247 | 0.043 | 0.568 | -0.011 | 0.887 | -0.064 | 0.176 |
| | 遼寧 | 0.042 | 0.338 | 0.060 | 0.418 | -0.127 | 0.082 | 0.046 | 0.316 |
| | 山東 | -0.136 | 0.002 | -0.110 | 0.140 | -0.182 | 0.014 | -0.159 | 0.001 |
| | 上海 | 0.099 | 0.025 | 0.180 | 0.017 | 0.075 | 0.312 | 0.082 | 0.080 |
| | 天津 | 0.026 | 0.559 | -0.054 | 0.470 | 0.036 | 0.622 | 0.043 | 0.358 |
| 広東 | 遼寧 | -0.094 | 0.036 | -0.017 | 0.828 | -0.138 | 0.066 | -0.111 | 0.020 |
| | 山東 | 0.084 | 0.064 | 0.154 | 0.045 | 0.171 | 0.024 | 0.095 | 0.047 |
| | 上海 | 0.047 | 0.298 | 0.224 | 0.004 | 0.064 | 0.398 | 0.018 | 0.705 |
| | 天津 | -0.026 | 0.562 | -0.010 | 0.891 | 0.026 | 0.734 | -0.021 | 0.655 |
| 遼寧 | 山東 | -0.178 | <0.001 | -0.170 | 0.023 | -0.309 | <0.001 | -0.206 | <0.001 |
| | 上海 | 0.141 | 0.001 | 0.240 | 0.001 | 0.202 | 0.007 | 0.129 | 0.006 |
| | 天津 | 0.068 | 0.125 | 0.006 | 0.935 | 0.164 | 0.027 | 0.089 | 0.056 |
| 山東 | 上海 | 0.036 | 0.418 | 0.070 | 0.354 | -0.106 | 0.156 | -0.077 | 0.106 |
| | 天津 | -0.110 | 0.013 | -0.164 | 0.029 | -0.145 | 0.051 | -0.116 | 0.013 |
| 上海 | 天津 | 0.074 | 0.100 | 0.234 | 0.002 | 0.039 | 0.605 | 0.040 | 0.043 |

まず、全体を見ると、北京と山東(p<.01)、北京と上海(p<.05)、広東と遼寧(p<.05)、遼寧と山東(p<.001)、遼寧と上海(p<.01)、山東と天津(p<.05)と、それぞれに有意差が見られた。

次に、技能別から見ると、「聞く」においては、北京と上海(p<.05)、広東と山東(p<.05)、広東と上海(p<.01)、遼寧と山東(p<.05)、遼寧と上海(p<.01)、山東と天津(p<.05)、上海と天津(p<.01)と、それぞれに有意差があった。「話す」においては、北京と山東(p<.05)、広東と山東(p<.05)、遼寧と山東(p<.001)、遼寧と上海(p<.01)、遼寧と天津(p<.05)で有意差が出た。

続いて、ビジネス場面を見ると、北京と山東(p<.01)、広東と遼寧(p<.05)、広東と山東(p<.05)、遼寧と山東(p<.001)、遼寧と上海(p<.01)、山東と天津(p<.05)、上海と天津(p<.05)で有意差があった。

このように、全体・技能別における「聞く・話す」・ビジネス場面の角度から、6つの地域における平均値の比較を通して、それぞれの間にさらに有意差が認められた。

8.5.4 調査項目別から見た CDS 調査結果

本節では、学習者の自己評価に、どのような技能の熟達度に差異があるか、調査項目別の回答結果について比較を行った。まず、CDS の各項目の平均値を算出し、まとめたものを平均値の高いものから順に並べて、【表 8-10】に示す。

【表 8-10】 調査項目別から見た CDS 調査結果一覧 ³³

| 項目 | M | SD | 項目 | M | SD | 項目 | M | SD |
|-----|------|-------|------|------|-------|------|------|-------|
| 読_1 | 7.00 | 0.000 | 読_8 | 5.50 | 0.788 | 聞_11 | 4.55 | 0.773 |
| 読_2 | 7.00 | 0.000 | 話_5 | 5.48 | 1.027 | 話_7 | 4.50 | 0.693 |
| 書_3 | 7.00 | 0.000 | 聞_8 | 5.32 | 0.724 | 書_8 | 4.44 | 0.806 |
| 書_1 | 6.77 | 0.448 | 話_3 | 5.32 | 1.053 | 読_7 | 4.41 | 0.862 |
| 聞_1 | 6.45 | 0.499 | 聞_10 | 5.26 | 0.860 | 聞_7 | 4.39 | 0.854 |
| 書_2 | 6.45 | 0.589 | 読_6 | 5.06 | 1.009 | 書_9 | 4.37 | 0.831 |
| 話_1 | 6.30 | 0.620 | 書_5 | 5.01 | 0.831 | 話_10 | 4.29 | 0.808 |
| 話_6 | 6.02 | 0.608 | 話_4 | 4.98 | 0.726 | 話_9 | 4.27 | 0.823 |
| 聞_3 | 5.94 | 0.770 | 聞_4 | 4.97 | 0.773 | 聞_6 | 4.26 | 0.658 |
| 話_2 | 5.89 | 0.732 | 聞_5 | 4.94 | 0.673 | 聞_12 | 4.25 | 0.936 |
| 聞_2 | 5.88 | 0.676 | 話_8 | 4.85 | 0.763 | 話_12 | 4.19 | 0.855 |
| 読_4 | 5.82 | 0.698 | 読_3 | 4.83 | 0.938 | 話_13 | 3.99 | 0.808 |
| 書_4 | 5.82 | 0.818 | 話_11 | 4.75 | 0.803 | 話_14 | 3.98 | 0.824 |
| 読_5 | 5.77 | 0.763 | 書_6 | 4.74 | 0.643 | 書_10 | 3.85 | 0.729 |
| 書_7 | 5.55 | 0.902 | 聞_9 | 4.57 | 0.851 | | | |

第 7 章と同様、平均値が 5 以上の場合、その言語活動が「できる」と判断し、表では濃い網掛けで示している。平均値が 4.5～5 の場合、その言語活動が「ある程度できる」と判断した。平均値が 4.5 以下の場合、その言語活動が「あまりできない」と判断し、表では薄い網掛けで示している。

【表 8-10】を見ても分かるように、学習者には「できる」・「ある程度できる」・「あまりできない」がそれぞれ 22 項目・9 項目・13 項目であった。すなわち、44 項目のうち、半分は自己評価が比較的高く、半分は比較的低いことが分かる。

続いて、技能別に自己評価の平均値を高いものから順に並べたものを【表 8-11】に示す。

³³ 調査項目では、技能・調査項目番号という順番で示されている。また、「聞く」・「話す」・「読む」・「書く」をそれぞれ「聞」・「話」・「読」・「書」と略称する。例えば、「読_1」は「読む」で、問題 1 を指す。

【表 8-11】 技能別から見た CDS 調査結果一覧

| 聞く | | | 話す | | | 読む | | | 書く | | |
|------|------|-------|------|------|-------|-----|------|-------|------|------|-------|
| 項目 | M | SD | 項目 | M | SD | 項目 | M | SD | 項目 | M | SD |
| 聞_1 | 6.45 | 0.499 | 話_1 | 6.3 | 0.62 | 読_1 | 7 | 0 | 書_3 | 7 | 0 |
| 聞_3 | 5.94 | 0.77 | 話_6 | 6.02 | 0.608 | 読_2 | 7 | 0 | 書_1 | 6.77 | 0.448 |
| 聞_2 | 5.88 | 0.676 | 話_2 | 5.89 | 0.732 | 読_4 | 5.82 | 0.698 | 書_2 | 6.45 | 0.589 |
| 聞_8 | 5.32 | 0.724 | 話_5 | 5.48 | 1.027 | 読_5 | 5.77 | 0.763 | 書_4 | 5.82 | 0.818 |
| 聞_10 | 5.26 | 0.86 | 話_3 | 5.32 | 1.053 | 読_8 | 5.5 | 0.788 | 書_7 | 5.55 | 0.902 |
| 聞_4 | 4.97 | 0.773 | 話_4 | 4.98 | 0.726 | 読_6 | 5.06 | 1.009 | 書_5 | 5.01 | 0.831 |
| 聞_5 | 4.94 | 0.673 | 話_8 | 4.85 | 0.763 | 読_3 | 4.83 | 0.938 | 書_6 | 4.74 | 0.643 |
| 聞_9 | 4.57 | 0.851 | 話_11 | 4.75 | 0.803 | 読_7 | 4.41 | 0.862 | 書_8 | 4.44 | 0.806 |
| 聞_11 | 4.55 | 0.773 | 話_7 | 4.5 | 0.693 | | | | 書_9 | 4.37 | 0.831 |
| 聞_7 | 4.39 | 0.854 | 話_10 | 4.29 | 0.808 | | | | 書_10 | 3.85 | 0.729 |
| 聞_6 | 4.26 | 0.658 | 話_9 | 4.27 | 0.823 | | | | | | |
| 聞_12 | 4.25 | 0.936 | 話_12 | 4.19 | 0.855 | | | | | | |
| | | | 話_13 | 3.99 | 0.808 | | | | | | |
| | | | 話_14 | 3.98 | 0.824 | | | | | | |

【表 8-11】を見てみると、「聞く」においては、「できる」・「ある程度できる」・「あまりできない」がそれぞれ 5 項目・4 項目・3 項目であり、「話す」においては、「できる」・「ある程度できる」・「あまりできない」がそれぞれ 5 項目・3 項目・6 項目、「読む」においては、「できる」・「ある程度できる」・「あまりできない」がそれぞれ 6 項目・1 項目・1 項目、「書く」においては、「できる」・「ある程度できる」・「あまりできない」がそれぞれ 6 項目・1 項目・3 項目であった。さらに、その数量および割合を【表 8-12】に示す。

【表 8-12】 技能別における学習者のレベル一覧

| レベル | 聞く | 話す | 読む | 書く | 合計 |
|---------|----------|----------|----------|----------|----------|
| できる | 5(22.7%) | 5(22.7%) | 6(27.3%) | 6(27.3%) | 22(100%) |
| ある程度できる | 4(44.4%) | 3(33.3%) | 1(11.1%) | 1(11.1%) | 9(100%) |
| あまりできない | 3(23.1%) | 6(46.2%) | 1(7.7%) | 3(23.1%) | 13(100%) |

この結果から見ると、4 技能のうち、「読む」より、「聞く」・「話す」・「書く」のほうに自己評価の低い項目が多いことが分かる。要因として、次の 2 点が考えられる。1 つ目は、調査項目の数量による要因である。その他の 3 技能と比較すると、「読む」に関

する項目数が少ないことが挙げられる。そのため、その他の3技能の自己評価と比べ、全体的に平均値が高くなったと考えられる。2つ目は、調査項目の難易度による要因である。「読む」において、「平仮名が読めますか」・「カタカナが読めますか」といった項目は学習者にとって難易度が低いので、こういう項目の自己評価が高くなっており、「読む」の自己評価も全体的にも高くなったと言えよう。

8.6 結果のまとめと総合的考察

本章では、学習者による STBJ 基準の CDS 意識調査の結果分布を明らかにすることを研究課題として、ビジネス日本語学習者を調査協力者に、学習者の実践的なビジネス日本語能力について CDS 項目に基づく調査を実施した。調査から得られたデータに基づき、具体的には技能別・場面別・地域別・調査項目別を中心に考察を行った。

以下、本章の調査の結果について整理し、第6章・第7章で得られた分析結果を比較しながら本研究の課題について総合的考察を行う。

(1) 技能別・場面別による考察

技能別から見ると、「話す」以外に、その他の3技能の平均値がすべて5以上であることから、学習者は口頭表現能力より、聴解能力・読解能力・書記能力の熟達度のほうが相対的に高いと意識していることが分かる。また、ビジネス場面より生活場面のほうが自己評価の平均値も高いことが窺える。

さらに、本調査の結果と第7章の結果を合わせたものを【表 8-13】に示す。

【表 8-13】全体・技能別・場面別における調査結果比較一覧

| 全体・技能・場面 | | 『標準商務』CDS | STBJ 基準 CDS | 『標準商務』と STBJ との差 |
|----------|--------|-----------|-------------|------------------|
| 全体 | | 4.87 | 5.20 | 0.33(↑) |
| 技能 | 聞く | 4.90 | 5.06 | 0.16(↑) |
| | 話す | 4.92 | 4.94 | 0.02(↑) |
| | 読む | 4.70 | 5.67 | 0.97(↑) |
| | 書く | 5.20 | 5.40 | 0.20(↑) |
| 場面 | 生活場面 | 4.90 | 5.76 | 0.86(↑) |
| | ビジネス場面 | 4.86 | 5.02 | 0.16(↑) |

【表 8-13】を見てみると、教材内容に基づいた CDS 調査より、STBJ 基準の CDS 調査のほうが全体的に平均値が高くなっていることが見られた。特に、技能別における「読む」と場面別における「生活場面」は平均値がかなり上がっている。しかし、「聞く」・「話

す」・「書く」と「ビジネス場面」における変化はあまり著しくないことも窺える。すなわち、学習者は『標準商務』の学習を通して、実践的な日本語運用能力をある程度身につけているが、技能あるいは場面により、まだ不足しているところもあると意識しているものと考えられる。

以下、STBJ 基準の CDS の調査結果について、『標準商務』CDS と比較しながら、技能別と場面別から、さらに細かく比較してみる。

技能別を見てみると、まず「聞く」については、平均値がそれほど上がっていないことが分かる。『標準商務』CDS において、すでに第 7 章で述べたように、「聞く」における 17 項目のうち、12 項目は難易度の高い第 4 冊に集中しており、また第 6 章で指摘したように、聴解練習が第 3 冊・第 4 冊における STBJ 練習問題以外に、第 1 冊の第 10 課だけにしかなく、聴解練習が足りないということから、平均値が比較的低くなっている。すなわち、教材内容が学習者の聴解能力の育成にある程度の限界があると考えられる。それで、今回の調査でも、学習者の聴解能力に対する自己評価の平均値はそれほど上がっていないという結果となっている。

次に、「話す」については、「聞く」と同様、平均値がそれほど上がっていないことが分かる。『標準商務』CDS において、「話す」の 59 項目が全部第 1 冊・第 2 冊・第 3 冊に集中していることから、平均値が比較的高くなっている。しかし、今回の STBJ 基準の CDS 調査による結果の平均値は、それより少しだけ高くなっている。また、第 6 章に書いたように、調査協力者の日本語教師が第 4 冊には「会話練習がない」と強調していることから、学習者の口頭表現能力を育成するには教材内容をさらに改善すべきであると考えられる。それで、今回の調査でも、学習者の口頭表現能力に対する自己評価の平均値はそれほど上がっていない結果となっている。

続いて、「読む」については、平均値が著しく上がっていることが見られた。『標準商務』CDS において、「読む」の 24 項目はその半分ずつが第 3 冊と第 4 冊に分布しており、難易度が高いので、平均値が比較的低くなっている。また、「8.5.4」で述べたように、STBJ 基準の CDS における「読む」に関する項目は数が少なく、難易度の低い項目も入っている。それで、今回の調査で、学習者の読解能力に対する自己評価の平均値はかなり高くなっている。しかし、第 6 章で、調査協力者である日本語教師は、「教材に読解問題が全くないので、学習者の読解力の訓練が足りない。それで読解問題を入れるべきである」と繰り返し主張していることから、今回の調査で得られた学習者の読解能力に対する自己評価の平均値向上という結果についてさらに検討する必要があると考えられる。

最後に、「書く」については、「聞く」・「話す」と同様、平均値がそれほど上がっていないことが分かる。『標準商務』CDS において、「書く」の 5 項目はすべて第 1 冊・第 2 冊に関する自己評価で、難易度が低いので、平均値が比較的高くなっている。しかし、第 5 章でも述べたように、教材において、第 1 冊・第 2 冊にある「問題」と第 3 冊・第 4 冊にある「練習問題」は主に文法・文型の定着を図るものであることから、「聞く」と同

様、学習者の書記能力の育成にはある程度の限界があると考えられる。それで、今回の調査でも、学習者の書記能力に対する自己評価の平均値はそれほど上がっていないという結果となっている。

さらに、場面別に見てみると、「生活場面」に対する自己評価の平均値は著しく上がっているのに対して、「ビジネス場面」は若干高くなっているだけであることが分かる。すなわち、学習者はビジネス場面より生活場面のほうが自己評価の平均値が高くなっていると考えられる。このような結果となったのは、主に調査協力者である学習者を取りまく環境と関係していると考えられる。学習者は、実際に日本語を用いてビジネス活動に遭遇することが少ないので、ビジネス場面に対する自己評価が低くなる傾向があることが推測される。

(2)地域別による考察

本章で得られた結果と第7章で得られた結果を合わせたものを【表 8-14】に示す。

【表 8-14】地域別における調査結果比較一覧

| 地域・平均値 | 『標準商務』CDS | STBJ 基準 CDS | 『標準商務』と STBJ との差 |
|--------|-----------|-------------|------------------|
| 北京 | 4.97 | 5.25 | 0.28(↑) |
| 遼寧 | 4.96 | 5.29 | 0.33(↑) |
| 天津 | 4.92 | 5.22 | 0.30(↑) |
| 広東 | 4.80 | 5.20 | 0.40(↑) |
| 山東 | 4.74 | 5.11 | 0.37(↑) |
| 上海 | 4.73 | 5.15 | 0.42(↑) |
| 平均値 | 4.85 | 5.20 | 0.35(↑) |

【表 8-14】を見てみると、第7章と同様に、遼寧と北京の学習者は、上海と山東のより自己評価の平均値が相対的に高いことが分かる。また、6つの地域の平均値はそれぞれ 4.85 と 5.20 で、STBJ 基準の CDS は『標準商務』CDS より 0.35 高くなっており、それにそれぞれの地域における STBJ 基準の CDS の平均値は『標準商務』CDS よりだいたい 0.35 前後高くなっていることも窺える。すなわち、本章で得られた結果からは、第7章の結果とほぼ同じような傾向が見られた。このような結果となった要因については、第7章を参照されたい。

(3)調査項目別による考察

地域別による考察と同様、本章で得られた結果と第7章で得られた結果を合わせたものを【表 8-15】に示す。

【表 8-15】 レベル別における調査結果比較一覧

| レベル | 『標準商務』CDS | STBJ 基準 CDS | 『標準商務』と STBJ との差 |
|---------|-----------|-------------|------------------|
| できる | 24(22.9%) | 22(50.0%) | 27.1%(↑) |
| ある程度できる | 72(68.6%) | 9(20.5%) | 48.1%(↓) |
| あまりできない | 9(8.3%) | 13(29.5%) | 21.2%(↑) |

【表 8-15】 を見ても分かるように、STBJ 基準の CDS は、『標準商務』CDS より平均値が 5 以上の項目の絶対数が少ないが、全体に占める割合が高いことから、学習者は教材内容における言語行動の熟達度意識より実践的な日本語運用能力の熟達度意識のほうが相対的に高いと言える。しかし、4.5 以下の項目数を見ると、STBJ 基準の CDS は絶対数が多いだけでなく、全体に占める割合も高いことから、実践的な日本語運用能力の熟達度意識の低い項目もかなりあることが判明した。

以下、技能別に STBJ 基準の CDS における平均値の 4.5 以下の項目を【表 8-16】に示す。

【表 8-16】 STBJ 基準の CDS における平均値 4.5 以下の項目一覧

| 技能 | 番号 | 活動内容 |
|----|----|-----------------------------|
| 聞く | 6 | 電話での一般的な用件を理解できますか。 |
| | 7 | 銀行や郵便局での説明が理解できますか。 |
| | 12 | 外部での交渉などで相手の発言の趣旨が理解できますか。 |
| 話す | 7 | 外部からの電話での問い合わせに応答できますか。 |
| | 9 | 企業内の会議などで自分の意見を述べることができますか。 |
| | 10 | 外部の人たちに自分の国や文化について説明できますか。 |
| | 12 | 公式の場で演説やプレゼンテーションができますか。 |
| | 13 | 外部の人たちとビジネスの交渉ができますか。 |
| | 14 | 会議や交渉において他の人たちと議論できますか。 |
| 読む | 7 | 新聞の記事の大意が理解できますか。 |
| 書く | 8 | 社内文書が作成できますか。 |
| | 9 | 取引関係の書類が作成できますか。 |
| | 10 | 文書や表、グラフを含む企画書などが作成できますか。 |

ここで、【表 8-16】について解説する。まず、項目数から見ると「話す」が最も多く、6 項目もあり、全 14 項目の半分近くを占めている。すなわち、4 技能の中で、口頭表現能力に関する自己評価の平均値の低い項目数が多いことが分かる。次に、社内・社外の角度から見ると、社内関係の活動内容より、社外関係のほうがかなり多いことが見られた。つ

まり、社外関係のビジネス活動内容の熟達度意識が相対的に低いという結果となっている。さらに、内容から見ると、主にビジネス場面の電話応対、商取引のための交渉、自己主張、意見発表、新聞閲読、ビジネス文書作成などにかかわっていることから、これらのビジネス活動内容の熟達度意識が相対的に低いことも明らかとなった。

このような結果となった要因として次の3点が挙げられる。第1に、教材内容における情報不足・練習問題不足による要因である。第7章で述べたように、学習者は『標準商務』CDSに対する自己評価のうち、「話す」と「書く」についての平均値が比較的高い。しかし、今回の調査では、「話す」と「聞く」、特に「話す」に関する自己評価のうち、平均値の低い項目数がかかなり出た。これらの項目を見てみると、教材においてはそれらについての情報量が少ないだけでなく、第6章に指摘されている「まとめる練習が少ない」・「口頭発表の練習が少ない」のような学習者の口頭表現能力を育成する練習や、ビジネス文書の作成のし方・作成練習がごく少ないと関係していると考えられる。また、「聞く」と「読む」については、同じく教材にはそれらについての情報量の少ないことが言える。それで、これらの項目に対する学習者の自己評価が低くなっている。第2に、第7章でも指摘されたように、調査協力者である学習者の情意による要因である。学習者は教材を学習しているとき、練習問題などがついていてから、それをちゃんと練習してできていれば、教材内容のある程度身につけているに違いないと考える。しかし、実践的なビジネス活動能力についての絶対能力を聞かれるような場合は、さすがに最初からそんな自信があるとは言えない。それで、これらの能力記述文に対する学習者の自己評価の平均値が低くなっているのである。第3に、前述のように、学習者を取りまく環境による要因がある。CDSの中では、あいさつや日常会話のやり取り、ひらがなとカタカナの読み方・書き方、道順や交通機関の利用法の聞き方や「伝言メモ」の書き方などと比較すると、これらのCDSは学習者にとって遭遇する可能性が低く、比較的難しいので、平均値を下げる結果となっている。三枝(2004)・島田他(2006)・根岸(2006)・島田他(2009)も、遭遇する可能性の低い項目に対する回答者の自己評価が低くなっているということを指摘している。つまり、今回の調査を通して、常識的な予想が結果的にサポートされていることが判明した。

8.7 終わりに

本章では、STBJ基準のCDSに対する学習者の自己評価の結果と第7章で得られた調査結果との比較を通して、学習者の実践的なビジネス日本語能力意識をある程度明らかにすることができたと考える。つまり、学習者は、『標準商務』の学習を通して、実践的なビジネス日本語能力をある程度身につけているが、まだ足りない点があると意識していることが明らかになった。また、なぜそのような足りない点が出てきたかについても、考察を行った。そして、それを、教材内容における情報不足・練習問題不足による要因と学習者の情意による要因とCDSの難易度による要因の3点にまとめることができた。それで、

その足りない点をどう改善すべきかが、目の前の課題となることも判明した。この点についての具体的な改善案については、また第9章に譲りたい。

今回のCDS調査により、統計的差異が出る調査結果にはなったが、まだいくつかの課題が残されている。まず、第7章と同様、調査協力者の量における限界である。今回の調査対象高等教育機関の数は6校で、調査協力者も200名以下であり、対象校の数と人数が限られているせいで、なぜそのような差が出たのか、それについての理由の特定が難しい点もある。今後の予定として、さらに調査対象機関と学習者数を広げて調査する必要があるだろう。次に、島田他(2009)で、学習者の遭遇しにくい調査項目に対する自己評価が低いとしても、それが、実際のビジネス活動においても難しいのか、あるいは実際はできるのに自己評価が低いのかということ、実際のパフォーマンスと比較する必要があると指摘したように、今後、『標準商務』を学習して、日本語関係の仕事をしている卒業生に対して、この点についてさらに調査により明らかにしていく必要があると考える。また、第7章と同様、調査項目における学習者の自己評価の一貫性や、厳しさの違いにおける情意面についてさらに分析する必要があるだろう。これらはいずれも今後の課題として考察していきたい。

第9章 『標準商務』の内容改善への提言

9.1 はじめに

本研究では、『標準商務』が依拠する教育理論、その全体的構成や具体的内容の分析、そしてその使用者である日本語教師と学習者を協力者とした調査を通して、『標準商務』の特徴と言える点と問題点を解明しただけでなく、ビジネス日本語総合教材が人材育成に果たすべき役割や理想的ビジネス日本語総合教材のあるべき姿も明確にしてきた。これらのことから、『標準商務』は、初級から中上級にわたるビジネス日本語総合教材のモデルとしての存在意義が大きいと考えられる。10年前から出版されている『標準商務』は、中国で初めての新しいビジネス日本語教育理論やコミュニケーション理論を援用したビジネス日本語総合教材として、基本的にはプラスの評価が得られているが、もともと初めてのビジネス日本語総合教材のモデルとなるように作成された性格があるために、教材の目的や主旨を完全に反映させることができていないと、筆者は判断する。また、その表れとして、例えば、単語の練習、コミュニケーションの練習、文法の説明、4技能のバランスの偏りなどの問題も、第5章の「5.6」と第6章の「6.5」で具体的に指摘された。本章では、先行する章での調査と分析に基づき、『標準商務』の改善点を見出し、同教材をよりよい教材にすると同時に、新しいビジネス日本語総合教材の制作の参考に供したいと思う。

以下、全編を「教材全体」と「教材項目別」に分けて、『標準商務』の改善点についてそれぞれ提言する。

9.2 教材全体改善への提言

教材は、特定の教育目標を実現するために、その役割を果たすべきである。ビジネス日本語総合教材も、もちろん例外ではなく、ビジネス日本語教育の目標達成に向けて働くはずである。ビジネス日本語教育の目標は、ビジネス日本語教材制作の第一義なので、教材の項目や内容がそれによって配置され、組み上げられていく。そこで、先行研究や本研究の調査結果に基づいて、『標準商務』の全体的改善点を、ビジネス日本語の目標である、「異文化間コミュニケーション能力の育成」・「学習能力・行動能力の育成」・「就業支援」の3つの点について提言してみよう。³⁴

³⁴ 先行研究における茂住(2004)・野本(2004a/2005)・張(2006)・堀井(2009/2011/2012)・周/潘(2010)・何(2012)・孫(2013)・倪(2014)・佟(2014)や第5章・第6章の調査結果に基づく、「異文化間コミュニケーション能力の育成」・「学習能力・行動能力の育成」・「就業支援」の3つが導き出されるが、それについては、続く「9.2.1」以降で記述する。

9.2.1 異文化間コミュニケーション能力の育成

ビジネス日本語教育の目標を論じる先行研究では、どれも異文化間コミュニケーション能力の育成を非常に重要な目標としている(張 2006・堀井 2009/2011/2012・周/潘 2010・何 2012・倪 2014)。また、企業の求人条件としても、何よりもコミュニケーション能力が第一条件と見なされている。したがって、ビジネス日本語教材は、終始一貫としてそれを反映しなければならない。ところが、本研究の調査からも分かるように、『標準商務』の異文化間コミュニケーション能力の育成の扱い方には不十分なところがある。以下、第5章と第6章における該当する分析部分を引用しながら、『標準商務』における異文化間コミュニケーション能力の育成の問題点について再検討する。

9.2.1.1 中国文化についての説明が必要である

中国と日本の間の異文化間コミュニケーションは、日本語での、日本についてのコミュニケーションなのではなく、日中二つの文化間のコミュニケーションである。すでに述べたように、『標準商務』に出てくる場面や文化は、基本的に日本についてのものに偏っており、双方向的であるはずの異文化間コミュニケーション能力の育成には不利であることが指摘された(第5章 5.6.8:99-100/109-110)。例えば、日本文化に関連する思考様式、感情傾向、言語習慣などに対しては、中国文化でそれに対応するものはどのようになっているかを比較して、初めて両方の文化の特徴が分かるのである。そのためには、『標準商務』に中国文化に関する内容の説明や課題をもっと入れるべきである。

9.2.1.2 異文化理解能力を育てる内容を導入する

真の文化理解能力を育てるためには、ただ、事実として日本文化や日本の慣習を並べて一つずつ説明するだけでは不十分で、リアルタイムの日本社会や日本人のコミュニケーションの特徴(相手の気持ちを推測する、相手の答えを期待する、空気を読む)などを教材に導入すべきである。例えば、『標準商務』の場面設定において、ビジネス場面での会話と日常生活場面での会話のバランスが取れていないということが、調査協力者のビジネス日本語教師によって指摘されている(第6章 6.5.2.3.1:139)。現在では、中国の大学日本語学習者たちを、ただの日本語学習者とみなすのではなく、潜在的な労働者として、そしてまた、生活者として、その両面から見るべきである。日系企業の中国人新入社員からは、「職場でのコミュニケーションより生活の場(例えば、居酒屋での飲み会)でのコミュニケーションのほうに悩んでいる」という話がしばしば聞かれる(楊 2018)。したがって、ビジネス場面だけでなく、生活の場面もバランスよく設置すべきである。

9.2.1.3 文化を超えたコミュニケーション能力を自然に育てる内容を取り入れる

文化を超えたコミュニケーション能力というのは、自他文化の差異を知ったうえで、不明確な部分を擦り合わせ、歩み寄っていくことができる能力である。この能力の育成には、意識的な「学習」より「習うより慣れろ」の経験の積み重ねのほうが重要である。教材では理論的・知識的な面での明示的な説明と同時に、各種の場面に含まれ、忍ばせてある情報を通じて、知らず知らずのうちに学習者に影響を与えるような形も併用しなければならない。そのためには、『標準商務』の「本文」、「会話」、「練習」などに、このような内容を積極的に取り入れるべきである。

9.2.2 学習能力・行動能力の開発

学習能力に関して、孫(2013)は、ビジネス日本語教育においては、必要に応じて学習者の自律学習能力を養うことが重要であると述べている。また、問題解決能力の育成の重要性も、多くの先行研究で指摘されている(茂住 2004・野本 2004a/2005・佟 2014・周/潘 2010・堀井 2009/2011/2012)。

第6章で述べられているビジネス日本語教育の目標と目標達成における『標準商務』の役割を照らし合わせると、教材の果たした役割において「学習能力・行動能力の開発」が不十分であることが分かった(第6章 6.6:143)。学習能力と行動能力はつながりがありながら、区別もある。学習能力は、知的好奇心や自習的に学習する意欲を持ち、知識や技能を活用し、課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力を備えることで、行動能力は、自律的に社会の中で役割を果たす責任感や積極性を有し、多様な他者と連携協働し、集団の力で様々な困難を乗り越えていく能力である。

ビジネス日本語教材は、「学習能力・行動能力の開発」という教育目標を反映すべきであるが、『標準商務』の場合、そのための具体的なやり方として、次の2点が考えられると思う。1つは、「学習能力・行動能力」に関する事例を「本文」や「ビジネスパーソン日記」などに盛り込むことである。もう1つは「チェックテスト」、「思考問題」、「振り返り」というような思考力・判断力・表現力を磨く練習問題を設けることである。例えば、学習者の生活に近いことを取り上げて、例えば、「大学構内での無断駐輪をやめよう」のようなタスクを作り、それについて自分の意見やアイデアを発表させ、みんなに議論させて、できるだけ多くの賛成を得るように活動させる。これはすぐにはビジネスに結びつけないが、自律的な能力である思考力・判断力・表現力や問題解決能力の育成にはプラスになるであろう。

『標準商務』を含む今のビジネス日本語教材は、基本的にビジネスパーソン育成一般に着眼して作られたものである。しかし、今の時代に企業に求められるのは共通性や従順性

ではなく、主体性や創造性である。ビジネス日本語教材としては、このニーズに応じて学習能力・行動能力を育成しつつ、学習者主体の教育に転換すべきであるが、このための実際の操作はかなり難しい。現段階の『標準商務』では、卒業生がビジネスパーソンの卵として一つの仕事をするとき、どうやったら、自分で学習能力・行動能力を獲得できるかとか、一旦獲得した能力をどうやって維持していけばよいかとかいうことを学習者にきちんと考えさせる工夫をすべきである。

9.2.3 就業支援

ビジネス日本語教育の一環として、就業支援が挙げられている(野元 2004b・王 2011・欧陽／張 2015・堀井 2009／2011／2012)。本研究のビジネス日本語教師への調査では、「学習者の需要に応じて『標準商務』に就業支援の内容を盛り込むべきだ」という意見もあった(第6章 6.5.1.2 : 120)。確かにビジネス日本語教育においては、インターンシップがますます重要視されてきたが(周／潘 2010・李 2011・欧陽／張 2015)、教材でそれをどう扱うかはやはり十分に検討する必要がある。インターンシップは、普通単純な業務を与える、採用のための訓練を指すもので、一般論として『標準商務』に適当に入れることはできるものの、業界・業種別のインターンシップを入れるのは量的に無理であるし、教材の性格にも違反する。『標準商務』のようなビジネス日本語総合教材は、目の前の、就職のためのインターン活動³⁵よりも、貴重な学生時代に将来にやりたいことに打ち込むことを支援するなどのことが眼目であると思われる。ただ、業界・業種別(例えば、BPO)のインターンシップについての理解を深めるような副教材を作成すれば、就業支援の役割を果たすことができるであろう。

9.3 教材項目別改善への提言

前節では、教材の全体的改善点についての提言を通して、『標準商務』の改善に一定の方向性を示すことができたと考える。ただし、教材分析や調査協力者であるビジネス日本語教師による指摘からも分かるように、教材の各学習項目においても、それぞれ多かれ少なかれ問題点が存在している。

また、すでに述べたように、『基礎段階教学大綱』では、基礎段階教学において、日本語の基礎的な知識(発音、文字、語彙、文法、句型など)の獲得と基本的な言語技能(聞く、話す、読む、書くなど)の訓練を重要視すべきであると規定している。

そこで、本節では、教材における学習項目を、「語彙」・「文法」・「敬語および待遇表現」・「本文」・「練習・問題」に分けて、項目別にその改善案について述べる。

³⁵ 本論でインターン活動というのは、人物としてのインターン生の具体的な仕事のことでなく、授業の中で、インターンシップを意識あるいは志向した内容の活動を行うことを指す。

9.3.1 語彙

語彙は、外国語学習のための基礎である。第5章ですべて述べたように、ビジネス日本語においては、語彙の量だけではなく、語彙の属する分野を考えなければならない(第5章 5.6.1:59)。本研究の分析結果から、『標準商務』における語彙の改善点は、3つ挙げられる。

(1) 単語数の削減

調査によると、『標準商務』に収められている語彙数は9,025で、『基礎段階教学大綱』に定められた5,500を遥かに上回っている(第5章 5.6.1.1:60)。また、日本語教師から指摘された「単語数が多すぎるので、学習者が単語記憶に負担を感じる」(第6章 6.5.2.2.2:134)という点とを合わせて見ると、単語の数をある程度減らす必要があると考える。その具体的な方法の1つは、「単語表」に所収されている728の助詞を含む文法項目や慣用表現を「単語表」から外すことである。これらはすでに「解説」などに出ているので、「単語表」に入れなくてもいいと考えられる。もう1つは、「関連語彙」として所収されている2,026の理解語彙についてで、同教材にはこれらの指導方法がはっきりと示されていないため、教材に「参考語彙」だと分かるようなマークをつけ、表現語彙として習得し使いこなせるべき語彙と区別する必要がある。

(2) 生活用語の追加

(1)で見た単語数の削減という意見がある一方で、生活用語を増やすべきであるという声も聞かれている(第6章 6.5.2.3.1:139)。これは、『標準商務』にはビジネス用語が多く、生活用語が少ないためである。しかし、日本のビジネスパーソンが話し言葉で用いている語彙は、大部分が日常的に使用されているもので、ビジネス専門語彙の占める割合は非常に低い(池田1996)。したがって、同教材におけるビジネス用語過多の偏りを解決するために、ビジネス用語を減らして、生活用語を増やす必要があると言える。

(3) 新出単語の使用度数の増加

新出単語の使用度数が少ないことも、問題点として挙げられている(第6章 6.5.2.1.1:125)。これも、『標準商務』における単語数が多いためである。語彙は、「同一語彙に何度も遭遇することによって次第に手持ちのものとなる」もので、その習得は、識別できる・分かる・使える・使いこなせるというような段階に分けられる(岡崎他2001:162)。つまり、それぞれの文脈において使用度数が多くなれば、身につけられるようになるのである。特定の語彙の使用度数を上げるための改善案として、学習者に調査を実施し、学習者が必要とする単語についての意見を収集したうえで、「単語表」に基本的に必要な単語だけを収録することが挙げられる。こうすれば、全体の単語数を必要なものだけに減らすことで、文脈における単語の使用度数が多くなるものと考えられる。

9.3.2 文法

「文法」について、以下の3つの面から改善案を提言する。

(1) 文法項目数の削減

『標準商務』に定められている文法項目数が950で、『基礎段階教学大綱』における246より圧倒的に多いことが指摘された(第5章 5.6.2.2:69)。これは、文法項目数の中に「語彙・表現」が相当入っているためである。これらを教科書に載せると、教師は多くの語彙や表現を文型として詳しく教えなければならないし、学習者もこれらを全部覚えなければならない。調査協力者のビジネス日本語教師が述べたように、学習者に負担をかけることになってしまう(第6章 6.5.2.2.2:135)。そこで、「語彙・表現」を文法項目にしないことを提言する。

(2) 文法項目設定の合理性

「類似文法・文型をまとめて1課に載せる」という指摘(第6章 6.5.2.2.2:135)については、文法項目の用法と意味によって、考え方が異なる。例えば、「ようだ」・「らしい」・「そうだ」は、推量表現としての用法と意味が酷似しているので、同じ課に入れたほうがよいが、「と」・「ば」・「たら」は、条件表現としては同じでも、用法と意味がかなり異なるので、学習者にその違いがよく分かるように、別々の課に載せて解説したほうがよいと考える。すなわち、類似文法項目間の関連性をよく考えたうえで設定すべきであろう。

(3) 例文の調整

ビジネス日本語教師によって指摘された「ビジネス関係の例文が多いこと」と「一部の例文が長くて分かりにくい」という意見(第6章 6.5.2:125-126/136)については、まず、ビジネス場面での例文を減らしたうえで、生活場面での例文を増やすことが改善につながる。これで、学習者は、生活日本語に接触する機会が多くなる。また、長くて分かりにくい例文は、学習者にとって難易度が高いことが推測されるため、学習者のレベルに合わせて、難易度を調整する必要があると考える。

9.3.3 敬語および待遇表現

『標準商務』では、敬語および待遇表現は、教材の様々なところに出ているが、第4章と第5章の教材分析で述べられている(第4章 4.5.1.4:38-39・第5章 5.8:107)ように、同教材の敬語の分類は、尊敬表現・謙譲表現・丁寧表現という狭義の敬語表現に止まっている。川口(2003:47-48)では、台湾の日本語教育における待遇表現教育の問題点として、「狭義敬語」がいまだに「尊敬語」・「謙譲語」・「丁寧語」の3分類でしか説明されていないことから来る敬語の用法把握の混乱が挙げられている。「申し上げる・申す」、「存じ上げる・存じる」のように、謙譲語と丁寧語のペアになっている敬語は、旧来の「謙譲

語」で一まとめにしては違いが理解できず、用法に混乱をきたす(川口 2002:19)。³⁶ビジネス場面においては、例えば、勤務先の社長・課長について外部の人に説明する時には、「社長は、出ております」、「課長は、ただいま参ります」などの「おる・参る」が入った表現を取り上げ、これらの敬語が、話題の人物間の上下関係を表す「謙譲語」ではなく、相手に対してかしこまった態度を表明する「丁重語」だと学習者に理解させることが重要である(川口 2003:41)。そこで、『標準商務』における「狭義敬語」の3分類を、日本語記述文法研究会(2009)による「尊敬語」・「謙譲語」・「丁重語」・「美化語」・「丁寧語」の5分類へと移行させることを提言する。

9.3.4 本文

以下、「会話」と「読解」の2つの面から、本文における問題点の改善について提言する。

9.3.4.1 「会話」

「会話」における改善点として、「ビジネス会話と日常会話のバランスの調整」と「会話文の内容と長さの調整」の2点が挙げられる。

(1) ビジネス会話場面での会話と日常生活場面での会話のバランスの調整

『標準商務』の特徴として、会話文のトピックが、ビジネス場面のものだけではなく、日常生活場面でのものも若干設定されていることが挙げられた(第5章 5.6.4.1.3:79)。しかし、第6章のビジネス日本語教師の意見にあるように、同教材には、日常会話が少ないために、基礎的な日本語能力の訓練が不足し、会話練習の達成感が少なく、つまらなく思う学習者もいる(第6章 6.5.2.1.1:125)ということから、まずは、日常生活の会話を増やす必要があるだろう。例えば、旅行のプロジェクトについての「提案」を例にすると、取引先と一緒に共同で企画を進める場合は、「こういうプロジェクトを考えているんですが、いかがでしょうか」や「ご検討願えないでしょうか」といった表現を使うが、普通の知り合い同士の場合は、「こういうプロジェクトがあるんですが、どうですか」や「行きませんか」などと言えば済む。すなわち、同じ機能にしても、場面によって具体的な表現が異なるので、場面別会話を作成すべきである。しかし、『標準商務』の「会話」における人間関係は、会話自体がビジネス場面に設定されていることが多いため、ビジネス場面以外

³⁶ 川口(2002:19)は、「失礼を申しあげました」を例に、丁重語について次のように分析している。「申しあげる」は謙譲語であるため、「失礼を申しあげた」と言うと、「(自分が)失礼なことを言った相手が高い」ということを表すことになり、高く待遇する相手に失礼なことを言うのが不自然だということになる。ただ、気づかずに失礼なことを言うことはあるので、その場合は「失礼なことを言った」ということ、申し訳なさでかしこまった表現が必要になる。それが、丁重語「申す」を使った、「失礼を申しました」になるのである。

の会話のバリエーションを無理やり盛り込むことは困難なので、日常生活場面での会話をより多く「練習」に設定することを提言する。

(2) 会話文の内容と長さの調整

第4冊の「会話」について、第6章・第7章の調査結果を合わせて見ると、課ごとに1つしか長い会話がなく、しかもその内容が話題を展開させて議論するような教室活動に向いていないので、学習者の熟達度意識が比較的低下している(第6章 6.5.2:125/136・第7章 7.6:166)。教材分析と調査の結果に示されているように(第5章 4.5.5:43-44・第6章 6.5.2:125/136)、話題シラバスの問題点として、特定のトピックについての話がいろいろと出されても、その内容の話が普段誰とやり取りをするのかについての説明がないので、学習者がビジネス場面で仕事上決まった言葉遣いや表現でやり取りをするような会話をやる機会が少なくなるかもしれないということが挙げられる。

改善案としては、第4冊の「会話」に関して、話題だけではなく、特定の機能も取り入れ、話題と機能が結びついた「会話」を作成することが考えられる。また、ビジネス日本語教師たちも主張したように、課ごとに1つの長い会話を配置する代わりに、2つか3つの、話題も機能も異なる会話を設けることが望ましい(第6章 6.5.2.3.1:139)であろう。

9.3.4.2 「読解」

「読解」については、教材分析と調査の結果から、以下の3点を改善する必要があると考える。

(1) 読解文の長さや難易度の調整

第5章と第6章では、読解文の長さや難しさについて調査協力者の意見があり(第5章 5.6.4.2.1:80・第6章 6.5.2.1.1:125)、また、第7章では、学習者の教材内容の熟達度意識の中で、「読解」についての自己評価が比較的低いことが判明した(第7章 7.6:167)ことから、読解文の長さや難易度に関して、これを調整する必要があると考える。

(2) 話題展開のしやすい内容

第4冊の読解文について、一部の日本語教師は、内容が単調で、学習者の学習意欲をそらさず、話題を展開するのも困難であると述べている(第6章 6.5.2.1.1:125)。その改善案として、「会話」と同様、話題シラバスを、話題シラバスと機能シラバスを組み合わせるものに変えることが挙げられる。これで、学習者にある話題について考えてから発表させたり、その発表について議論させたりできるような題材を提供することができる。

(3) 初級段階から読解文の導入

『標準商務』の第1冊と第2冊においては、読解文が設けられていない。しかし、ビジネス日本語総合教材は、技能別教材と異なり、各技能の養成が総合的に必要である。そこで、初級段階からの学習者の読解力育成のために、読解文を第1冊と第2冊にも入れ、初級段階から読解文を盛り込むことを提言する。例えば、同じ課で習得した会話の内容をま

とめて文章にしたものを読解文として提供することなどが考えられる。

9.3.5 練習・問題

以上、『標準商務』における日本語の基礎的な知識の各学習項目について、改善点を提言した。しかし、前の章で繰り返し指摘したとおり、同教材における「練習・問題」には、各技能にかなり偏りが存在している。これでは、各技能の総合的な育成という最終目標の達成ができないと懸念される。そこで、以下、「練習・問題」について、言語技能の育成に向けての改善提言を述べる。

9.3.5.1 「話す」

『標準商務』の「話す」練習における改善点は、「文脈不明」と「日本語運用能力の練習不足」にまとめることができる。以下、それぞれの問題について具体的な改善案を提示する。

(1) 文脈がはっきりした会話練習

すでに述べたように、第1冊・第2冊における小会話「練習 B」は、発話者がただ「A」・「B」と命名され、人間関係が明記されていないうえに、トピックが設定されている会話も極めて少ない(第5章 5.6.5.2.1:84)。すなわち、会話が誰と誰の間で何のために行われているのかという文脈がはっきりしていないのである。これでは、日本語運用能力を育成するのに効果が限られてしまうので、会話における文脈をはっきりさせる必要があると考える。例えば、何についての会話なのか、どこでの会話なのか、AさんとBさんとどういった関係なのか、同じ会社の人だったら、同僚か上司かなど、会話にかかわるすべての文脈上の要素を明記し、学習者に理解させてから練習するようにすればよいと考える。

(2) ロールプレイ練習の追加

第4章における教材分析から分かるように、会話練習は、オーディオリンガル式のものが多いので、日本語文型の定着には適している(第4章 4.5.6:46)。しかし、調査協力者のビジネス日本語教師も述べたように、こういった練習は、学習者の日本語運用能力向上のためには限界がある(第6章 6.5.1.3.2:123)。また、学習者のビジネス日本語能力に関する調査では、商取引のための交渉のような口頭表現能力に関する自己評価の平均値が低い項目の数が多い(第8章 8.6:185)。そこで、日本語運用能力の育成に役立つロールプレイ練習を増やすべきであると考えられる。

具体的なやり方としては、第1冊・第2冊では、「練習 B」の数を増やし、それをロールプレイの形で学習者に練習させる。初級段階であるため、だいたいモデル会話の形をそのまま覚えておけばいい。しかし、第3冊からの難易度の比較的高い内容になると、自由度の高い応用練習をしなければならない。学習者がそれぞれ役割を与えられて、その役割

について必要とされる表現を自分で考え出して、自由に会話を展開する、典型的なロールプレイをいくつも準備する必要がある。これらのロールプレイ練習は、学習者の日本語運用能力の向上のために役立つであろう。

(3) 一方向の口頭産出練習の追加

ビジネス場面では、会話のやり取りだけではなく、自分の意見や考えを発表する場合もある。例えば、自社の製品についてプレゼンテーションをする場合、取引先を納得させるだけのデータを出さないと、商談も成り立たないだろう。しかし、『標準商務』全4冊を見渡しても、一方向の口頭産出練習は見当たらない。このためか、学習者のビジネス日本語能力に関する調査では、自己主張や意見発表などについての自己評価が比較的低かった(第8章 8.6:185)。したがって、一方向の口頭産出練習を教材に盛り込む必要があると考える。

9.3.5.2 「書く」

『標準商務』の「書く」練習問題における問題点には、文法項目についての練習問題不足、書記能力や文章表現力育成の練習不足が挙げられる。

(1) 文法項目についての練習問題の追加

調査協力者のビジネス日本語教師は、文法項目についての練習問題の数が少ないことを指摘した(第6章 6.5.2.1.1:126)。例えば、新出語彙問題で、特に副詞・接続詞に関する問題が足りないので、適当に増やすべきであると考ええる。

(2) 文章レベルの練習設定

練習問題が言葉遣いや文法項目の定着を図るためのもので、課題達成のための練習が極めて少ないことも指摘された(第5章 5.8:108-109)。確かに、ビジネス場面の表記行動は、実際の経験がなく、ただ教室で学習しているだけの学習者にとっては、十分に練習ができない可能性がある。したがって、学習者のビジネス日本語能力の自己評価では、ビジネス文書作成などについての熟達度意識が比較的低くなっている(第8章 8.6:185)。そこで、『標準商務』における「ビジネスパーソン日記」や「ビジネス文書」の箇所に文章表現練習を設けることが、学習者の、日記をつけるなどの書記表現力やビジネス文書の作成能力の育成に資するのではないかと考える。

9.3.5.3 「読む」

『標準商務』(第3冊・第4冊)の「読む」については、第5章の教材分析で、練習問題が内容理解に止まっているということが指摘された(第5章 5.8:109)。すなわち、読解文を読んでから、その内容を理解しているかどうかについて確認したままで終わってしまうのである。もちろん、これはこれで学習者の読解力の育成には役立つが、学習者が読解文

を読んで内容を理解したうえで、読んだものを素材にして議論したりする練習を加えれば、それを通して、読解力だけではなく、口頭表現能力の育成にもつながるものと思われる。

9.3.5.4 「聞く」

「聞く」については、まず、問題数自体が少ないことが指摘された(第5章 5.8:109)。第3冊と第4冊では、課ごとに聴解用の「STBJ 練習問題」が2つ設けられているが、第1冊と第2冊では、ほとんど見られない。確かに、「会話」や「練習」に音声のCDがついてはいるが、ただの会話を聞くだけでは、あまり聴解練習、特にビジネス場面の聴解練習にはならない。そこで、初級段階から、聴解力育成のための聴解練習を導入すべきであると考え。例えば、ビジネス場面の電話応対を例に、顧客の注文をちゃんと聞き取れるかどうかの練習や、顧客からのクレームがあったという設定で、どのような対処法を取ったのかを聞くようなことも練習できる。

9.4 終わりに

以上のように、『標準商務』全4冊について、教材全体の改善と教材項目別の改善の2つの視点から、教材内容の改善について提言をした。これらの項目の改善を実現させれば、『標準商務』をより良いビジネス日本語総合教材に改良できるだけでなく、新しいビジネス日本語総合教材の開発にも貢献できるものと考えられる。

第10章 終章

10.1 本研究のまとめ

本研究は、中国の大学ビジネス日本語教育における初・中上級教育の内容の再検討に関する基礎的研究で、『標準商務』(第1冊～第4冊)を資料として、同教材における問題点を洗い出したうえで、教材内容の改善に向けて提言したものである。

第1章では、本研究の前置きとして、研究の動機・研究の背景・『標準商務』を選んだ理由・用語の定義・研究の目的と意義・研究の方法・研究の構成を述べた。

第2章では、ビジネス日本語教育に関する先行研究を概観した。先行研究では、ビジネス日本語教育について、様々な研究が行われてきたが、初級から中上級までのビジネス日本語教育、特にビジネス日本語基礎教材についての分析は極めて少ないことが確認できた。

第3章は、本研究の理論的根拠としての先行研究紹介の章で、目的・言語観・教育観および学習観の3つの面から、ESP(English for Specific Purposes)とコミュニカティブ・アプローチおよびCBI(Content-Based Instruction)について詳述した。

第4章では、『標準商務』の教材内容と構成について解説を加えることによって、同教材の編集方針、学習対象者、習得能力の到達目標水準、学習内容、シラバス、指導方法、学習時間数や構成などをある程度明らかにすることができたが、それとともに、改善すべき点もいくつか見出された。

続く第5章では、続けて同教材の内容の細分化を行った。具体的には、語彙・文法・敬語および待遇表現・本文・練習および問題・コミュニケーション機能・ビジネス関連項目・異文化理解の8つの視点から考察を行った。その結果、主に(1)語彙の量の配分と語彙の所属分野・(2)文法項目数の配分および文法項目の扱い方と解釈・(3)敬語と待遇表現の効率的習得方法ならびに敬語分類の再検討・(4)会話文のトピックと読解文のトピック・(5)練習と問題の数および技能別から見た練習と問題の内容・(6)コミュニケーション機能の項目の設定および学習者による理解と運用・(7)ビジネス関連項目の内訳・(8)異文化理解の内容の8つの特徴を把握することができた。また、同教材の習得能力の到達目標水準と編集の参考とした外部の日本語能力判定の参照枠との間の整合性についても検討した結果、同教材は、外部の参照枠との間にはある程度整合性を保っていることが判明した。

第6章では、『標準商務』の使用者であるビジネス日本語教師に対して、同教材の使用状況と使用にあたっての教育・学習上の理念について、アンケート調査を実施した。調査結果に基づき、ビジネス日本語教師は、ビジネス日本語教育の目標を「日本語能力の育成」・「ビジネス日本語能力の育成」・「ビジネスコミュニケーション能力の育成」・「異文化間コミュニケーション能力の育成」・「就業支援」・「学習能力および行動能力の開発」

にあると認識しているが、『標準商務』は、「異文化間コミュニケーション能力の育成」・「学習能力および行動能力の開発」・「就業支援」において果たすべき役割が十分でないことが認識されていることも確認できた。また、ビジネス日本語教師による『標準商務』の全体評価、使用における長所・短所・教授上の困難点、改善すべき点や理想のビジネス日本語総合教材などについても調査を行い、結果を分析した。

第7章では、ビジネス日本語学習者に対して、『標準商務』の学習状況について調査し、教材内容に基づいた CDS の記述内容に関して、彼らの言語活動の熟達度意識について考察を行った。全体を見ると、どの地域の学習者も同教材の学習を通して、教材内容のある程度身につけており、『標準商務』が広い地域の学習者にも適していることが分かるが、各冊においては、問題点が多かれ少なかれ存在していることが窺えた。

続く第8章では、STBJ 基準の CDS の記述内容に対する学習者の自己評価の結果と第7章で得られた調査結果との比較を通して、学習者は、『標準商務』の学習を通して、実践的なビジネス日本語能力をある程度身につけてはいるが、まだ足りない点があると意識していることが明らかになった。その要因の1つとして、教材内容における情報不足・練習問題不足があることが確認できた。

第9章では、『標準商務』の内容改善について、「教材全体」と「教材項目別」に分けて、改善案を提示した。『標準商務』の全体的改善点を「異文化間コミュニケーション能力の育成」・「学習能力・行動能力の育成」・「就業支援」の3つの面に、項目別改善点を「語彙」・「文法」・「敬語および待遇表現」・「本文」・「練習・問題」の5つの面に、それぞれ絞って、そこから個別に提言した。

10.2 今後の課題

本研究では、『標準商務』が依拠する教育理論および全体的構成と具体的内容を分析し、さらにその使用者である日本語教師と学習者に対する調査を通して『標準商務』の改善点を明確にしたうえで、マクロとミクロの両面から改善案を提出した。しかし、本研究では、まだ不十分な箇所やこれからやるべきことが残されている。それらをまとめて、今後の課題として以下に列挙する。

(1) 卒業生のビジネスパーソンを対象にする追跡調査を行う

本論文での調査対象は、『標準商務』の使用者である日本語教師と学習者であるが、彼ら学習者は、まだ学習段階にある在校生で、ビジネスの実践段階に入っていないので、教材を評価する目安が勉強しやすいかどうかだけになりがちである。今後、『標準商務』を使用したビジネス日本語コースかビジネス日本語専攻を卒業して3年以上仕事をしたビジネスパーソンを対象にする追跡調査を行い、その得たデータも教材改善の根拠として加え

たい。

(2)4 技能統合のビジネス日本語 CDS の開発をする

本研究における教材内容に基づいた CDS 調査と分析によって、『標準商務』の技能面の練習が「話す」ことに集中し、「書く」項目数が非常に少ないことが明らかになった。総合的な能力を育成するには、「書く」練習も設けるべきである。バランスのとれた項目設置を行うために、その根拠となるビジネス日本語 CDS を、(1)で得られたデータにより改善された教材の学習項目に基づいて作成する必要がある。

(3)ビジネス日本語教育指導法を研究する

「教科書を教えるのではなく、教科書で教える」と言われるように、教授法・指導法は教材の効果を実現するのに重要な働きをする。ビジネス日本語指導法として、より広い視点から、次の 2 点を提唱すべきかと思われる。1 つは、オーディオリンガル法による練習を減らして、コミュニカティブ・アプローチによるものを増やすということである。もう 1 つは、内容重視の教授法を多く導入することである。具体的には、ロールプレイやプロジェクトワークなどを行うことになろう。プロジェクトワークは、学習者主体で行われる活動であるが、現実性や実践性が高く、課題の遂行に困難なところもあるので、教師の支援が欠かせない。教師としては、課題達成のしやすいプログラムの設計と実行のプロセスの設定をしておき、また、進行中に資料提供や適切なアドバイスをすべきであるが、学習者の主体的活動を阻害しないことと過剰な援助を避けることは注意点とすべきである。

上のような内容を含む、課ごとの教案がついた『教師用指導書』か『教師用ハンドブック』かを作成しておきたい。

(4)学習者用副教材を作成する

調査で必要事項として出ていたインターンシップに関する資料を入れるべきことと、文法の説明がばらばらで不十分だという意見に応えるため、学習者用副教材を作成する必要があることに、それぞれ対応する必要があると思う。現段階では、『文法・文型練習帳』と『インターンシップ資料集』のような副教材を作るべきかと思われる。『インターンシップ資料集』は、学習者の就職ニーズによって業界・業種別の資料集を作る。『文法・文型練習帳』では、従前の文法書のようなやり方でなく、例えば、動詞活用形の説明については、必ず当該の活用形が自然に使われる場面を設定し、よく文脈化された例を通じて学習者に練習させるようにしたい。

参考文献

- 饗場淳子・作田奈苗・寅丸真澄、「ビジネス日本語教材についての一考察—教科書のシラバスを手がかりに—」、『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』44、2018年、101-117頁。
- 栗飯原志宣、「香港のビジネス日本語学習者に意識される問題—敬語を中心に—」第8回国際日本語教育・日本語研究シンポジウム(香港)、2008年。
- 、「再考：ビジネス日本語の定義と領域—ビジネス日本語担当者の不安と疑問の解決を求めて—」、『ビジネス日本語教育の展開と課題』、前田直子(編)、ココ出版、2015年、105-123頁。
- 葦原恭子・小野塚若菜、「高度外国人材のビジネス日本語能力を評価するシステムとしてのビジネス日本語 Can-do statements の開発—BJT ビジネス日本語能力テストの測定対象能力に基づいて—」、『日本語教育』157、2014年、1-16頁。
- 、「琉球大学のインターンシップにおける業務経験が外国人留学生の自己評価に与える影響に関する事例研究—ビジネス日本語 Can-do statements の分析を通して—」、『琉球大学留学生センター紀要』3、2016年、3-19頁。
- 葦原恭子・奥山貴之・塩谷由美子・島田めぐみ、「高度外国人材に求められるビジネス日本語フレームワークの構築—直観的手法を中心に—」、『琉球大学国際教育センター紀要』1、2017年、1-14頁。
- 池田伸子、「ビジネス日本語教育における教育目標の設定について—文化・習慣についての重要性を考える」、『ICU 日本語教育研究センター紀要』4、1996a、43-62頁。
- 、「日本人ビジネスマンの話し言葉における語彙調査—ビジネスマン用日本語教育システム開発の基礎として—」、『日本語教育』88、1996b、117-127頁。
- 、『ビジネス日本語教育の研究』、東京堂出版、2001年。
- 王敏東、「台湾におけるビジネス日本語関係の教材について」、『日本語教育研究』34、1997年、128-141頁。
- 小笠原八重(訳)、『コミュニカティブ・アプローチと英語教育』、桐原書店、1984年。
- 沖本与子・高橋雅子・伊藤奈津美・毛利貴美・岩下智彦、「CJL における中級から上級前半学習者の自己評価」、『早稲田日本語教育実践研究』5、2017年、39-56頁。

- 小野寺志津・李徳奉・金久保紀子、「ビジネス日本語教育のあり方—新入社員教育マニュアルから見えるもの—」、『東京家政学院筑波女子大学紀要』8、2004年、127-137頁。
- 小野寺志津、「ビジネス日本語教科書の日韓対照分析」、『東京家政学院筑波女子大学紀要』9、2005年、67-71頁。
- 岡崎敏雄、『言語生態学と言語教育—人間の存在を支えるものとしての言語』、凡人社、2009年。
- 岡崎眸、「内容重視の日本語教育—大学の場合—」、『東京外国語大学論集』49、1994年、227-244頁。
- 、「内容重視の日本語教育—多言語多文化共生社会における日本語教育の視点から—」、科学研究費補助金研究成果報告書『内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築』、岡崎眸(編)、2002年、322-339頁。
- 岡崎眸・岡崎敏雄、『日本語教育における学習の分析とデザイン—言語習得過程の視点から見た日本語教育—』、凡人社、2001年。
- 海外技術者研修協会、『平成18年度構造変化に対応した雇用システムに関する調査研究—日本企業における外国人留学生の就業促進に関する調査研究—』、2007年。
- 何志明、「香港の日系企業における異文化コミュニケーションの問題—香港人社員に対する調査から—」、『日本学刊』15、2012年、66-79頁。
- 蒲谷宏・川口義一・坂本恵、『敬語表現』、大修館書店、1998年。
- 川喜田二郎、『発想法—創造性開発のために—』、1967年、中央公論社。
- 川口義一、「海外における待遇表現教育の問題点—台湾での研修会における「事前課題」分析(1)—」、『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』15、2002年、15-28頁。
- 、「海外における待遇表現教育の問題点—台湾での研修会における「事前課題」分析(2)—」、『講座日本語教育』38、2002年、1-15頁。
- 、「海外における待遇表現教育の問題点—台湾での研修会における「事前課題」分析(3)—」、『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』16、2003年、37-50頁。
- 、「海外における待遇表現教育の問題点—台湾での研修会における「事前課題」分析・番外編—」、『早稲田大学大学院日本語教育研究』4、2004年、1-13頁。
- 、『日本語教師のための初級文法・文型 完全「文脈化」・「個人化」アイデアブック 第1巻』、ココ出版、2016年。
- 仇文俊、「中国の大学におけるビジネス日本語教育の現状と問題点について」、『比較社会文化研究』32、2012年、1-6頁。
- 、「中国におけるビジネス日本語教育の体系化に関する—提案—先行研究概観に基

- づいて一」、『地球社会統合科学研究』4、2016年、51-66頁。
- 、「中国におけるビジネス日本語教育に関する基礎的研究—教育の体系性と実用性を中心として—」(博士論文)、九州大学、2016年。
- 黄涵梅、「台湾におけるビジネス日本語教科書についての研究—MIJ教科書とMIT教科書の語彙分析を中心に—」、『教育学研究紀要』53、2007年、554-559頁。
- 国際交流基金(編集)、『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・2009年』、2011年。
- 、『JF日本語教育スタンダード2010【第三版】』、2014年。
- 、『JF日本語教育スタンダード【新版】使用者のためのガイドブック』、2017年。
- 、『海外の日本語教育の現状 2015年度日本語教育機関調査より』、2015年。
- 近藤彩、「日本語教育のためのビジネス・コミュニケーション研究」、『言語文化と日本語教育』増刊特集号、2004年、202-222頁。
- 斎藤里美・陳俊森・馬允莉、「日本語教材分析の視点—日本語教材の「柔軟性」「開放性」を考える—」、『東洋大学文学部紀要』61、2007年、77-102頁。
- 三枝令子、『日本語 Can-do-statements 尺度の開発 研究成果報告書』(科学研究費補助金基盤研究(B1)課題番号 13480068)、2004年。
- 品田潤子・吉田依子・内海美也子<共同研究者>花房松郎・枝松大介・福石裕治・板倉勝彦・中敬子、「ビジネス日本語の評価基準の作成試案」、『2008年度日本語教育学会春季大会予稿集』、2008年、197-199頁。
- 島田めぐみ・澁川晶、「外国人ビジネス関係者の日本語使用—実態と企業からの要望—」、『世界の日本語教育』8、1998年、121-140頁。
- 、「アジア5都市の日系企業におけるビジネス日本語ニーズ」、『日本語教育』103、1999年、109-118頁。
- 島田めぐみ・三枝令子・野口裕之、「日本語 Can-do-statements を利用した言語行動記述の試み—日本語能力試験受験者を対象として—」、『世界の日本語教育』16、2006年、75-78頁。
- 島田めぐみ・野口裕之・谷部弘子・斎藤純男、「Can-do statements を利用した教育機関相互の日本語科目の対応づけ」、『日本語教育』141、2009年、90-100頁。
- 孫守峰、「中国で働く中国人社員が求めるビジネス日本語」、『日本語・日本文化研究』23、2013年、94-105頁。
- 、「中国人大学生に対するビジネス日本語教育の研究—ガイドラインの作成を中心に—」(博士論文)、大阪大学、2014年。
- 高見澤孟、「ビジネス・コミュニケーションと日本語の問題」、『日本語学』11、1994年、30-37頁。

- 、「ビジネス日本語の理論と指導法の研究」、『日本語教育研究』56、2010年、1-27頁。
- 、「ビジネス日本語の最新状況」、大連外国語大学公開講座、2011年。
- 田中博晃、「KJ法入門—質的データ分析法としてKJ法を行う前に—」、『より良い外国語教育研究のための方法—外国語教育メディア学会(LET)関西支部メソドロジー研究部会2010年度報告論集』、2010年、17-29頁。
- 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—」(博士論文)、早稲田大学、2013年。
- 陳岩、「中国における日本語教育」、千駄ヶ谷日本語教師養成講座、2013年。
- 湯瑾、「ビジネス日本語教育の試み—カリキュラム編成をめぐって—」、『多文化社会と留学生交流』15、2011年、69-75頁。
- トムソン木下千尋・尾辻恵美、「ビジネス日本語教科書とジェンダーの多面的考察」、『世界の日本語教育』19、2009年、49-67頁。
- 寅丸真澄・饗場淳子・作田奈苗、「ビジネス日本語教材にみるビジネス日本語教育観の変遷—教材のパイロットスタディの調査結果から—」、『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』43、2017年、109-120頁。
- 中澤まゆみ、「異文化間交流の問題点と課題—日本語教育の現場から—」、『関西教育学会紀要』25、2001年、61-64頁。
- 根岸雅史、「GTEC for STUDENTS Can-do Statements の妥当性検証研究概観」、ARCLE REVIEW 1、2006年、96-103頁。
- 日本語記述文法研究会、『現代日本語文法』、くろしお出版、2009年。
- 野元千寿子、「国際学生に対する「ビジネス日本語教育」の課題」、『ポリグロシア』9、2004a、155-168頁。
- 、「留学生に対するビジネス日本語—APUにおける教育実践とアンケート実施より—」、『昭和女子大学大学院日本文学紀要』15、2004b、31-43頁。
- 、「大学におけるビジネス日本語—受講者アンケートを通して見えること—」、『昭和女子大学大学院日本文学紀要』16、2005年、13-23頁。
- 、「日系企業が現地社員に求める「ビジネス日本語」の実態」、『ポリグロシア』13、2007年、69-81頁。
- 原田朋子、「バンコクの日系企業の求める日本語ニーズに関する分析—ビジネスパーソンによる日本語学習動機との比較から—」、『早稲田大学日本語教育研究』5、2004年、169-181頁。
- 樋口裕子、「留学生に対するビジネス場面を意識した敬語教育の重要性」、『大阪大谷国文』38、2008年、47-60頁。

- 平井昌夫、『何でも分かる文章の書き方百科』、三省堂、2003年。
- 古川雅子、「就職面接場面を取り上げた日本語教材の現状分析」、『昭和女子大学大学院日本語教育研究紀要』2、2004年、118-127頁。
- 古田暁(監修)、石井敏・岡部朗一・久米昭元(著)、『異文化コミュニケーション』、有斐閣、1996年。
- 細川英雄、『ことばと文化を結ぶ日本語教育』、凡人社、2002年。
- 、「学習者主体からことばの市民へポリティクスとしての言語文化教育の歴史と革新」、『言語文化教育研究』15、2017年、58-66頁。
- 堀井恵子、「留学生の就職支援のためのビジネス日本語教育に求められるものは何か」、『武蔵野大学文学部紀要』9、2008年、132-140頁。
- 、「留学生に対するビジネス日本語教育のシラバス構築のための調査研究—中国の日系企業へのインタビューからの考察」、『武蔵野大学文学部紀要』10、2009年、78-90頁。
- 、「留学生の就職支援のためのビジネス日本語教育のシラバス構築のための調査研究—ベトナム ハノイの日系企業などへのインタビューからの考察」、『武蔵野大学文学部紀要』12、2011年、61-74頁。
- 、「留学生の就職支援のためのビジネス日本語教育のシラバス構築のための調査研究3—タイ バンコクの日系企業などへのインタビューからの考察」、『Global Communication』創刊号、2012年、31-46頁。
- 、「留学生就職とビジネス日本語教育の現状と課題」、『ウェブマガジン「留学交流」』10、2013年、1-10頁。
- 堀井恵子・向山陽子、「学習目標達成度測定のためのビジネス日本語 Can-do statements の開発」、『2013年度日本語教育学会春季大会予稿集』、2013年、313-314頁。
- 前野文康・勝田千絵・LARPSRISAWAD Nida、「在タイ日系企業が求める日本語人材—インタビュー調査より—」、『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』12、2015年、47-56頁。
- 松嶋緑、「中国のビジネス日本語教材における待遇表現の扱われ方—教科書の分類と教科書中の「待遇表現」の扱われ方—」、『別科日本語教育：大東文化大学別科論集』5、2003年、55-66頁。
- 水谷修、「ビジネス日本語を考える」、『日本語学』11、1994年、14-20頁。
- 三代純平、「ビジネス日本語教育における「文化」の問題—「アジア人材資金構想」プログラム以降の先行研究分析—」、『徳山大学総合研究所紀要』35、2013年、173-188頁。

向山陽子・村野節子・山辺真理子、「ビジネス日本語教育におけるタスク先行型ロールプレイ教材に対する学習者の評価」、『言語文化と日本語教育』37、2009年、63-66頁。

茂住和世、「異文化環境に適応する人材に求められるもの～日中合弁企業における社員研修の事例から～」、『東京情報大学研究論集』7、2004年、93-104頁。

山本一枝、「大学一般教養専門書の読みの難易と文体的特徴—日本語中級読解指導との関連において—」、『筑波大学留学生教育センター日本語論集』1、1986年、53-69頁。

楊柳、「大連における日本語人材の活躍の場」、『日本語人材育成フォーラム』、2018年。

余耀、『中国の日系企業のニーズとビジネス日本語教育』、郵研社、2017年。

吉岡英幸、「日本語教材から見た日本語能力観」、『早稲田日本語教育学』9、2011年、1-7頁。

——、「日本語教材の変遷と新しい動向」、『日本語教育研究』24、2012年、7-19頁。

吉島茂・大橋理枝他(訳・編)、『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』、朝日出版社、2008年。

李志暎、「ビジネス日本語教育を考える」、『言語文化と日本語教育』増刊特集号、2002年、245-260頁。

劉小俊・徐鵬、「日本経済小説がビジネス日本語教材としての可能性—中国における上級総合教材の場合」、『人文論叢』65、2017年、1-19頁。

林長河、「台湾の日本語教材事情についての一考察—多様化した日本語教育の観点から—」、『銘傳日本語教育』5、2002年、15-33頁。

中国語文献:

陳俊森、「日語教材評価方法論—以開放型評価為中心」、『日語研究』3、商務印書館、2005年、268-286頁。

陳要勤、「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』6、2010年、66-71頁。

规划纲要工作小组办公室、『国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)』、2010年。

郭德玉、「《日语经贸文》课程设置探析」、『日语学习与研究』1、2007年、39-43頁。

賈麗、「商务日语学习中日企文化理解的重要性」、『日语学习与研究』1、2013年、77-84頁。

- 姜微、「商务基础日语课程的教学模式研究」、《『日语学习与研究』1、2017年、46-54頁。
教育部高等学校外語專業指導委員會日語組(編)、《『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、2001年。
- 、「『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、2000年。
教育部高等学校外語教學指導委員會(編)、《『大学日语课程教学要求』、高等教育出版
社、2008年。
- 冷麗敏、「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」、《『日语学习与研究』2、2011年、99-106頁。
- 李愛文、「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』4、2011年、
7-13頁。
- 李筱平·範苓、「关于企业所需日语专业人才能力的实证研究」、《『大连理工大学学报(社会
科学版)』30、2009年、89-93頁。
- 羅萃萃、《『经济全球化语境下的商务日语教育』、东南大学出版社、2008年。
- 倪虹、「商务日语教学与“任务在先情景教学法”」、《『日语学习与研究』5、2014年、93-100
頁。
- 欧阳健·張佩霞、「职业导向商务日语专业多元立体实践教学体系的构建与实施研究」、《『日
语学习与研究』3、2015年、77-85頁。
- 欧洲理事会文化合作教育委員會、《『欧洲语言共同参考框架：学习、教学、评估』、外语教
学与研究出版社、2008年。
- 潘幼芳·周林娟、「中日商务活动中的文化风险因素探讨」、《『日语学习与研究』1、2013
年、92-99頁。
- 彭瑾·徐敏、「“JF 日本語教育スタンダード 2010”与我国日语教育改革 ——以高等教育日
语课程标准的比较为切入点」、《『日语学习与研究』2、2013年、69-76頁。
- 佟玲、「商务日语写作课程教学模式探索」、《『日语学习与研究』2、2014年、65-72頁。
- 、「商务日语实践教学体系的构建与实施」、《『日语学习与研究』6、2015年、63-71
頁。
- 王琳、「论商务日语课程教学改革」、《『日语学习与研究』3、2011年、67-71頁。
- 王玉、「论商务日语人才培养模式与目标实施」、《『日语学习与研究』3、2011年、72-79
頁。
- 張一娟、「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」、《『日语学习与
研究』1、2006年、53-56頁。
- 中華人民共和國教育部(編)、《『义务教育日语课程标准(2011年版)』、北京师范大学出版社、
2012年。
- 周林娟·潘幼芳、「商务日语教学中的语用能力培养研究」、《『日语学习与研究』1、2010

年、71-76 頁。

——、「商务日语模拟实践教学法的探索与研究」、『日语学习与研究』5、2011 年、62-67 頁。

周林娟・時江涛、「商务日语函电的文体特征」、『日语学习与研究』6、2007 年、46-49 頁。

周林娟・唐千友、「商务日语的语用特征分析」、『日语学习与研究』3、2006 年、40-46 頁。

参考辞書:

小池生夫(編集主幹)、『応用言語学事典』、研究社、2003 年。

日本語教育学会(編)、『新版日本語教育事典』、大修館書店、2005 年。

参考教材:

吉岡正毅・陳岩他(編)、『标准商务基础日语』(第 1 冊)、外语教学与研究出版社、2008 年。

吉岡正毅・陳岩他(編)、『标准商务基础日语』(第 2 冊)、外语教学与研究出版社、2009 年。

吉岡正毅・陳岩他(編)、『标准商务基础日语』(第 3 冊)、外语教学与研究出版社、2010 年。

吉岡正毅・陳岩他(編)、『标准商务基础日语』(第 4 冊)、外语教学与研究出版社、2011 年。

高見澤孟・陳岩他(編)、『标准商务日语考试题集』、第 3 版、外语教学与研究出版社、2016 年。

謝辞

本論文を執筆するにあたり、実に多くの方々にお世話になりました。この場をお借りして、心より厚く御礼申し上げます。

博士コースへの進学から本論文の完成に至るまで、貴重なご助言とご支援を頂いた修士課程からの恩師である陳岩先生に、深く感謝を申し上げます。終始温かいご指導とご鞭撻を賜った指導教官である川口義一先生に、心より厚く御礼申し上げます。本論文の審査において多くのご教示を賜った岡崎眸先生、高見澤孟先生、林千賀先生に深く感謝の意を表します。

調査データの収集にあたっては、ご協力、ご支援をくださった中国の大学のビジネス日本語教師および学習者、中国の日系企業の従業員に心から御礼を申し上げます。

最後に、研究活動を支えてくれた家族、友人に深く感謝いたします。

第二部 『標準商務』の使用状況・使用理念についての調査

(一)教科書について

8. 『標準商務』の学習項目の量と配列についてどう思いますか。

(説明：会話、解説、単語、練習、問題などの各学習項目の量や、その配列などが適切かどうかについて、具体的に書いてください。)

①第1冊：

はじめに、会話、解説、関連語彙、練習、単語表、日本のビジネス事情・文化事情、問題

②第2冊：

はじめに、会話、解説、関連語彙、練習、単語表、日本のビジネス事情・文化事情、問題

③第3冊：

はじめに、読解、内容質問、解説と例文、練習問題、会話、会話機能練習、解説と会話基礎練習、会話練習、STBJ練習問題、ビジネスパーソン日記／ビジネス文書、単語表

④第4冊：

はじめに、読解、内容質問、解説と例文、練習問題、会話、内容質問、解説と例文、練習問題、ビジネスで使えることわざ、ビジネスフレーズ、STBJ練習問題、単語表

9. 『標準商務』の全体構成と課の数・構成についてどう思いますか。

| | 第1冊 | 第2冊 | 第3冊 | 第4冊 |
|-----|-----------------|-----|-----|-----|
| 課の数 | 入門編9課・ 本編10課 | 16課 | 12課 | 12課 |
| 構成 | 8をご参照ください | | | |

10. 『標準商務』の練習と問題の内容・形態についてどう思いますか。

(説明：練習と問題の形式や内容が学習者に向いているかどうかについて、具体的に書いてください。)

①第1冊：

②第2冊：

③第3冊：

④第4冊：

11. 『標準商務』の長所は何ですか。何がよかったですか。何が使いやすかったですか。
12. 『標準商務』の短所は何ですか。何が使いにくかったですか。
13. 『標準商務』の使用における教授上の困難点がありますか。あるとしたら、具体的に書いてください。)
14. 『標準商務』の不足点は何だと思われますか。改善すべきところは何だと思われますか。あるいは、『標準商務』でどのような要素が抜けていると思われますか。どのようなことを含めたら改善できると思われますか。
15. あなたの考えている理想のビジネス日本語総合教材とはどんなものだと思いますか。
16. 『標準商務』の使用において、他に何かあったら、何でも書いてください。

(二)ビジネス日本語教育の目標・理念・目的について

17. ビジネス日本語教育によりどんな目標が達成できると思われますか。
18. その目標達成のために、『標準商務』はどのように役に立ちましたか。
19. その目標達成のために、『標準商務』をどのように使いましたか(指導方法など)。

付録2 『標準商務基礎日語』の学習状況についてのアンケート調査

『標準商務基礎日語』(第1~4冊)の学習を通して、教科書の内容がどのくらいできるようになったと思いますか。
次の質問を読み、1から7まで(1全然できない・2ほとんどできない・3あまりできない・4少しできる・5ある程度できる・6だいたいできる・7問題なくできる)の1つに○をしてください。
宜しく願いいたします。

(全然できない——問題なくできる)

例)職場で、席を外している人が今どこにいるか、他の人にたずねたり、答えたりすることができる。

1 2 3 4 5 ⑥ 7

第1冊

- 1 職場などで初めて会った人に、名前、出身、仕事などをたずねたり、答えたりすることができる。(在职場和初次见面的人交谈时，能够询问及回答姓名、出生地和工作等。)
1 2 3 4 5 6 7
- 2 自己紹介の場で、名札などに自分の名前、自分の国、自分の仕事を日本語で書くことができる。(在自我介绍等场合，能够用日语在姓名牌上写上自己的姓名、国籍和工作。)
1 2 3 4 5 6 7
- 3 飲食店などで、店員に品物の値段をたずね、答えを聞いて理解することができる。(在餐厅等场合，能够向店员询问物品的价格，并能够理解店员的回答。)
1 2 3 4 5 6 7
- 4 身近にある、わからない人、物や物の所有者について尋ねることができる。(能够询问身边不认识的人、不明白的事情以及物品的所有者等。)
1 2 3 4 5 6 7
- 5 身近な施設やものの所在、またそれが何であるか尋ねることができる。(能够询问身边设施、东西的所在以及具体名称。)
1 2 3 4 5 6 7
- 6 時間について尋ねたり、答えたりすることができる。施設の開館時間、閉館時間、仕事の始まる時間、終わる時間などについて語ることができる。(能够询问及回答时间。能够说出设施的开、闭馆时间和上、下班时间等。)
1 2 3 4 5 6 7

- 7 社内で簡単な他者紹介ができるようになり、また、それを理解することができる。(在公司内，能够简单地介绍别人，并且能够理解别人的介绍。)
- 1 2 3 4 5 6 7
- 8 人や物の存在・所在について尋ねたり答えたりすることができる。(能够对人或物的存在与否以及存在场所进行问答。)
- 1 2 3 4 5 6 7
- 9 一日の生活について、何時に何をするか(したか)、簡単な言葉で書くことができる。(能够用日语简单描写一天的生活所发生的事情。)
- 1 2 3 4 5 6 7
- 10 職場における日常的な会話の中などで、自分の生活の習慣的な予定や未来・過去について語るすることができる。(在职场的日常会话当中，能够谈论自己生活方面的事情以及将来、过去的事情。)
- 1 2 3 4 5 6 7
- 11 ある施設までの所要時間について尋ねることができる。(能够询问到达某地所要的时间。)
- 1 2 3 4 5 6 7
- 12 飲食店で、サンプルやメニューの写真を指差しながら、料理や飲み物をほしい数、注文することができる。(在餐厅，能够一边用手指着样品、菜单的同时，点自己需要的菜、饮料以及数量。)
- 1 2 3 4 5 6 7
- 13 仕事の後で同僚や上司、先輩などを飲み会に誘うことができる。また、飲みに行くことを誘われた時に、受けたり、丁寧に断ったりすることができる。(工作结束后，能够邀请同事、上司和老员工等一起去喝酒。并且，被他人邀请去喝酒时，能够答应或者礼貌地拒绝。)
- 1 2 3 4 5 6 7
- 14 会社では、報告や連絡、相談を行う際、自分がしたことだけでなく、そこで見聞きしたことやその印象・感想を簡単な言葉で言うことができる。(在公司进行汇报、联络和沟通时，不仅能够简单叙述自己所做过的事情，还包括所见所闻以及自己的印象、感想。)
- 1 2 3 4 5 6 7
- 15 ビジネスを行う際は、比較検討したうえでより良いもの、最上のものを選ぶために、身近なものについての印象・感想を、他のものと比較し、簡単な言葉でたずねたり、答えたりすることができる。(谈生意的时候，为了通过比较、研究从而选出更好的东西，能够简单叙述就身边的事物与其他事物比较时的印象、感想。)
- 1 2 3 4 5 6 7
- 16 何かを選択した場合、その理由を簡単に述べるることができる。(在做出选择时，能够简单地说明理由。)
- 1 2 3 4 5 6 7
- 17 会社で印象や感想を述べる際に、いくつかの印象や感想を一文で述べるることができる。(在公司，能够将多种印象和感想等用一个句子来表达。)
- 1 2 3 4 5 6 7
- 18 会社で自分の希望・願望を述べ、相手に何らかの依頼をすることができる。(在公司，能够陈述自己的希望、愿望以及向对方提出某

種依頼或請求。)

- 19 ものの授受について、与え手および受け手の側から簡単に述べることができる。(就物品的授受关系，能够站在施益者及受益者的角度进行简单表述。) 1 2 3 4 5 6 7
- 20 職場で、簡単な指示を受けたら、復唱して確認するなどの対応ができる。(在职场，能够理解简单的指示，并做出回应。) 1 2 3 4 5 6 7
- 21 職場で、会議の準備などについて、上司から出された簡単な指示を理解し、メモを取ることができる。(在职场接受准备会议等工作任务的时候，能够理解上司的简单指示，并做好记录。) 1 2 3 4 5 6 7
- 22 職場で、簡単な言葉で上司に許可を求めたり、部下に許可を与えたりすることができる。(在职场，获得上司的许可或者批准下级的请求时，能够用日语简单陈述。) 1 2 3 4 5 6 7
- 23 職場で、簡単な言葉で相手に対して何かを申し出ることができる。(在职场，自己主动为他人做什么时，能够用日语简单陈述。) 1 2 3 4 5 6 7
- 24 自己紹介において、名前・所属・国籍等基本的な情報以外で、自分の住まいなどの身近な情報を加えることができる。(在做自我介绍时，除姓名、单位及国籍等基本信息以外，还能够介绍自己的住所等相关情况。) 1 2 3 4 5 6 7

第2冊

- 1 会社のルールや仕事のやり方が分からないときは、知っている人にすべきこと、すべきでないことを確認し、理解することができる。(不知道公司的规章制度和工作方法时，能够向知道者确认并能理解该做什么、不该做什么。) 1 2 3 4 5 6 7
- 2 会社のルールや仕事のやり方を知らない人に自分の経験から簡単なアドバイスができる。(能够根据自身的经验向不知道公司的规章制度和工作方法的人提出一些简单的建议。) 1 2 3 4 5 6 7
- 3 自分の趣味や能力について、やや長めの自己紹介を書くことができる。(能够就自己的兴趣和能力等做较长的自我介绍。) 1 2 3 4 5 6 7
- 4 職場などで、自分の予定を述べたり、相手の予定を確認したり、予定等について時間的な前後関係の確認ができる。(在职场，能够讲述自己的计划，并能够确认对方的计划以及计划、打算等在时间上的先后顺序。) 1 2 3 4 5 6 7

- 5 職場などで、自分が知り得た情報を仲間に伝えたり、自分の意見を述べたり、自分の考えを示したりすることができる。(在职场, 能够向同事传达自己已得知的信息、表达自己的意见或想法。)
- 1 2 3 4 5 6 7
- 6 くだけた言い方でなされる、上司や先輩からの発話が理解できる。また、場面に応じて同僚や後輩など同等や目下の人とくだけた会話ができる。(能够理解上司、老员工的比较随意的谈话。并且, 根据不同场合, 能够与同事、新员工等进行较随意的交谈。)
- 1 2 3 4 5 6 7
- 7 ある条件を想定し、その条件から導き出される帰結を述べるることができる。(能够叙述根据某种条件推导出的结论。)
- 1 2 3 4 5 6 7
- 8 どのような状態に変化するのか、その変化の結果を述べるることができる。(能够叙述事情朝何种状态变化及其变化结果。)
- 1 2 3 4 5 6 7
- 9 仕事を正確に効率よく進めるうえで、不確定な情報について示したり確認したり尋ねたり、ある出来事や得た情報の背後にある事情について説明したり尋ねたりすることができる。(为了科学地、高效地开展工作, 就尚不确定的信息, 能够指出其存在的疑点、进行确认或询问等, 并就某一事件或所得的信息的背景情况, 能够进行说明或询问等。)
- 1 2 3 4 5 6 7
- 10 仕事の進捗状況の報告をする際、与えられた仕事が完了しているのか否か、正確に伝えることができる。(能够就某项业务是否完成等工作进展情况进行说明。)
- 1 2 3 4 5 6 7
- 11 仕事の場において、情報を正しく伝えるためには、伝達内容に適した言語形式を選択し、ある情報についてあまり確信が持てないという話し手の情報に対する確信の度合いを示すことができる。(在工作场合中, 为了正确传达信息, 能够选择适合传达内容的语言表达方式, 并对于说话者提供的不太可靠的信息, 能够指出其可信程度。)
- 1 2 3 4 5 6 7
- 12 仕事の場において、情報を正しく伝えるためには、第三者の感情を表すことができ、また変化の結果を自然の展開ではなく、誰かの意図によるものとして表すこともできる。(在工作场合中, 为了正确传达信息, 能够描述第三者的感情, 并能够表述某一变化结果不是自然发生的, 而是人为作用的结果。)
- 1 2 3 4 5 6 7
- 13 動詞を名詞化することで、一文中に多様な情報を盛り込み、一文で状況をより細かく表現することができる。(用动词名词化的方式, 能够在一句话中加入各种各样的信息, 从而更加详细地描述状况。)
- 1 2 3 4 5 6 7
- 14 会議やミーティングで決まったり上司が決めたりした決定事項、すべきことの優先順位や起こる出来事の前後関係などの順序、自分自身がどのように行動するのかという意志などを、明確に理解したり言葉として表現したりすることができる。(通过会议或由上司决定了的事项、所要做事情的先后顺序或所发生的事情的先后顺序、本人将如何采取行动的想法等等, 能够清楚理解并用语言表达)

出来。)

- 15 誰かにお世話になった場合、恩恵が誰から誰に施されたのかを表す「授受表現」を用いて、人の行為に対して恩恵の気持ちを表すことができる。(当受到某人的照顾时，能够使用表达恩惠是由谁向谁实施的“授受表达”，向他人的行为表达受到恩惠的心情。)
- 16 論理的に話を展開する力を身につけるために、ある出来事と関連のある事柄を列举したり、ある出来事の因果関係や条件関係を述べたりすることができる。(为了掌握有条理地展开话题的能力，能够列举与事件相关的事项，叙述事件的因果关系和所需条件等。)
- 17 上司から頼まれた仕事に自分のスキルや能力以上のことが含まれているのであるならば、自分のスキルや能力のレベルを上司に話し、指示を仰ぐことができる。(如果上司交给的工作超出自己的技巧和能力范围时，需要把自己的实际水平告诉上司，等待上司做出指示。)
- 18 今までより高度な仕事を得るチャンスを掴むために、自分がどのような目標を持っているのか、努力の結果どのような能力が身についたのかなど PR できる。(为了获得较以前更为高水平的工作，能够清楚地表达自己有何目标、经努力已掌握了何种技能来进行自我才华展示。)
- 19 「パソコンが壊れた」と「パソコンを壊した」のように、対を成す自他動詞の形式と用法を理解し、場面に応じて使い分けることができる。(像「パソコンが壊れた(电脑坏了)」和「パソコンを壊した(把电脑弄坏了)」这样，能够理解成对的自他动词的形式和用法，并且分辨使用情况。)
- 20 動詞に「みる、おく、ある、しまう」をつけることにより、仕事の現場ではその場面で展開される動作を状況に応じて、細かく言い分けることができる。(在工作现场，通过在动词后面添加「みる、おく、ある、しまう」，能够详细表述根据情况所展开的动作。)
- 21 仕事において展開される場面では、複合動詞を用いて、状況をよりきめ細かく表現することができ、また、動作の「開始、継続、終わり」・「難易」を表すことができ、動作が「過度」であることを表すことができる。(在工作场合，能够使用复合动词来贴切、细腻地表达不同的状况，并且能够表达动作的“开始、持续、结束”、“难易”以及“过度”的状态。)
- 22 上司の指示に使われる命令・禁止の表現を認識し、どのようなことが要求されているかを理解し、行動に移すことができる。(能够识别上司的指示中使用的命令、禁止等表达方式，正确理解上司的要求，并马上采取行动。)
- 23 上司から「会議の資料は？」と尋ねられて、これからコピーするのか、今コピーしている最中なのかというように、今自分の動作

がどの段階にあるのかを報告することができる。(当上司问到「会議の資料は？(会议的资料呢?)」时，能够回答是现在去复印还是正在复印等，即能够表述目前的工作进度。)

1 2 3 4 5 6 7

24 動詞の受身の表現を用いて、行為をする側ではなく、行為を受ける側(人、物)を中心として、ある事実や状況を説明することができる。(通过使用被动态，不仅能从施动方，而且还能以受动方(人、物)为中心对某事实或状况等加以说明。)

1 2 3 4 5 6 7

25 動詞の受身の表現を用いて、何らかの被害に遭って迷惑だという気持ちを表すことができる。(能够用被动态表达某种受害、困惑的心情。)

1 2 3 4 5 6 7

26 仕事において、ある情報について確信が持てないという話し手の表現態度を、判断のプロセスの違いによって言い分けることができる。(在工作中，能够区别叙述因判断方法步骤的不同，说话者对某信息不确信的态度。)

1 2 3 4 5 6 7

27 仕事において、変化が続くことにより、状況が変わりつつあることを述べることができる。(在工作中，能够叙述状况持续变化。)

1 2 3 4 5 6 7

28 仕事において、動詞の使役の形式を用いて、その行為が誰かの命令や指示あるいは許可であることを表すことができる。(在工作中，能够用动词的使役态表达某行为是受到某人的命令、指示或许可。)

1 2 3 4 5 6 7

29 仕事において、動詞の使役の形式を用いて、許可を求めることができる。(在工作中，能够用动词的使役态来取得许可。)

1 2 3 4 5 6 7

30 仕事において、動詞の使役受身の形式を用いて、誰かの命令や指示に対しての、話し手の迷惑な感情を表すことができる。(在工作中，能够用动词的使役被动态表达说话者对于某人的命令或指示感觉困扰、不情愿的心情。)

1 2 3 4 5 6 7

31 仕事において、尊敬語、謙譲語を用い、場面に応じて目上や社外の人を言語的に適切に高く待遇することができる。(在工作中，根据场合能够恰当地使用尊敬语和自谦语来表达对上级或本公司以外人员的尊敬。)

1 2 3 4 5 6 7

32 物の授受表現における尊敬語、謙譲語を用い、場面に応じて目上や社外の人を言語的に適切に高く待遇することができる。(在物品的授受关系中，能够恰当地使用尊敬语和自谦语来表达对上级或本公司以外人员的尊敬。)

1 2 3 4 5 6 7

33 恩恵の授受表現における尊敬語、謙譲語を用い、場面に応じて目上や社外の人を言語的に適切に高く待遇することができる。(在恩恵的授受关系中，能够恰当地使用尊敬语和自谦语来表达对上级或本公司以外人员的尊敬。)

1 2 3 4 5 6 7

第3冊

- 1 日本人の曖昧な話し方や相手に何かを依頼する表現には、「ちょっと」や「～ていただけませんか」のように、相手の立場に立った言語表現を用いる傾向があるについての話を読んで、理由を理解することができる。(阅读像「ちょっと」和「～ていただけませんか」这样，日本人的暧昧表达方式和拜托他人某事的表达方式当中喜欢使用站在对方立场的表达方式后，能够理解其理由。)
- 1 2 3 4 5 6 7
- 2 誰かに人を紹介してほしい時、依頼をすることができる。また、依頼を受けることと断ることができる。(想要请求某人引见他人时，能够使用恰当的表达方式，并且能够接受他人请求及拒绝他人请求。)
- 1 2 3 4 5 6 7
- 3 電話でアポイントを取る時のマナー、面会を断られた時の対応、面会の当日の注意事項、特に異文化間でビジネスをする場合、その文化の差についての話を読んで、内容を理解することができる。(阅读打电话预约时的礼仪、会面被拒绝时的应对、会面当天的注意事项，尤其是阅读商务场合下文化背景不同出现的文化差异后，能够理解该内容。)
- 1 2 3 4 5 6 7
- 4 誰かに会いたい時、アポイントを取ることができる。また、日時・場所を設定したうえで、会話を終えることができる。(与人预约见面时，能够使用恰当的表达方式预约。并且，能够商定日期和场所后，结束对话。)
- 1 2 3 4 5 6 7
- 5 日本語の謝罪における「ごめんなさい」・「すみません」・「申し訳ございません」の使い分けを読んで、理解することができる。またクレーム対応ではまず謝罪をし、謝る時に言い訳や説明をあまり好まないについての話を読んで、理由を理解することができる。(阅读日本道歉表达方式当中的「ごめんなさい」・「すみません」・「申し訳ございません」的区别后，能够理解。并且，阅读应对投诉时首先要向客户道歉以及道歉时不加以辩解或解释后，能够理解其理由。)
- 1 2 3 4 5 6 7
- 6 何かミスをして、謝らなければならない時、謝罪することができ、またそれに応じることができる。(做错事必须要道歉时，能够使用恰当的表达方式道歉。并且，能够应对对方的道歉。)
- 1 2 3 4 5 6 7
- 7 良好な人間関係を構築し維持していくためには、日本人は感謝の言葉を交わしたり、二度言ったりすることと、異文化間コミュニケーションにおける感謝表現の文化的な相違を読んで、内容を理解することができる。また、「いただきます」に込められている意味についての話を読んで、内容を理解することができる。(阅读日本人通过互言谢意或重复感谢等方式来构筑并维持良好的人际关系，以及跨文化交际当中感谢表达方式的文化差异后，能够理解该内容。并且，阅读「いただきます」所包含的涵义后，能够理解该内容。)
- 1 2 3 4 5 6 7
- 8 他の人に感謝の気持ちを伝えたい時、感謝をすることができ、またそれに応じることができる。(向他人表达感谢的心情时，能够使用恰当的表达方式道谢。并且，能够应对对方的感谢。)

- 9 社内および社外における初対面の人と自己紹介をした後の話題として、相手のプライベートにかかわるものを避け、季節、天気、最近のニュース、住んでいる場所、出身地や趣味などの話題を展開することにより、新たな人脈を作る絶好の機会であることを読んで、その人脈には自身を成長させ、自身のビジネスを発展させる力があることを理解することができる。(阅读在公司内或公司外和初次见面者介绍完自己后的话题，避开谈论涉及对方隐私的内容，展开季节、天气、最近的新闻、居住场所、出生地以及兴趣爱好等话题，是建立新的人际关系网的绝佳机会后，能够理解人际关系具有促进自身成长、加快自身事业发展的力量。)
- 10 初対面の人に会って話す時、会話を進めることができ、また他者紹介をすることができる。(与初次见面的人谈话时，能够将谈话进行下去，并且能够介绍他人。)
- 11 日本の職場では定型的な挨拶が交わされていることと日本人が初対面の際に握手とお辞儀を一緒に行ってしまうことについての話を読んで、理由を理解することができる。(阅读在日本的职场每天都要进行程式化的问候以及日本人初次见面时一边握手一边鞠躬后，能够理解其理由。)
- 12 人に会った時、人と別れる時、挨拶をすることができる。(与他人见面或者分别时，能够使用恰当的表达方式打招呼。)
- 13 アフター5には、会社の上司や先輩あるいは同僚からお酒を飲みを誘われる時には、どう対応したらよいか、また、誘いを承諾したり、断ったりする時には、どのような表現を用いればよいか、さらに勧誘に関連する日本の「割り勘」の文化についての話を読んで、内容を理解することができる。(下午5点工作结束后，公司的上司、老员工或者同事邀请去喝酒时，该如何应对？并且，答应或者拒绝邀请时，该使用什么样的表达方式？阅读完这些及与邀请相关的日本的“均摊”文化后，能够理解该内容。)
- 14 同僚を誘うために、イベントなどの内容や見どころをある程度詳しく説明したり、理由や気持ちを交えて誘いを承諾したり、断ったりすることができる。(邀请同事参加某活动时，能够比较详细地解释该活动的内容及精彩之处，并且能够说明理由或自己的心意来答应或者拒绝他人的邀请。)
- 15 上司からの指示を正しく受けるにはどのようにしたらよいか、メモをとる理由とメモの取り方についての話を読んで、内容を理解することができ、また自分が受けた仕事をどう行うべきかについての話を読んで、内容を理解することができる。(阅读要想准确无误地领会上司的指示该如何做以及做笔记的理由和方法后，能够理解该内容。并且，阅读自己接受完任务该如何做之后，能够理解该内容。)
- 16 会社の業務は上司から指示された場合、その指示を正しく受けることができ、また上司に指示を求めることができる。(当上司就公

司的业务作出指示时，能够正确接受指示，并且能够争取上级的指示。)

1 2 3 4 5 6 7

- 17 「企業は人なり」とはどのような考えか、また、報連相とは何か、さらに指示や命令を受けて何らかの仕事に取り組んだ場合、報告の仕方とタイミングについての話を読んで、内容を理解することができる。(“企业的根本在于人”该如何理解，“报告、联络、商量”指的是什么，另外接到指示、命令去做某项工作时，需要注意汇报的方式和时间，阅读以上内容后，能够加以理解。)

1 2 3 4 5 6 7

- 18 上司から指示や命令を受けた部下が、その経過や結果を上司に報告することができる。(下属接到上级发出的指示或命令后，能够向上级汇报工作的经过和结果等。)

1 2 3 4 5 6 7

- 19 先輩や上司に対して何かを申し出る時、「先輩、お手伝いしてさしあげましょうか」のような授受表現も「先輩、手伝ってもらいたいですか」のような願望表現も適切でないことについての話を読んで、理由を理解することができる。(主动提出要为老员工或者上级做什么时，「先輩、お手伝いしてさしあげましょうか」之类的授受表达和「先輩、手伝ってもらいたいですか」之类的愿望表达并不恰当，阅读以上内容后，能够理解其理由。)

1 2 3 4 5 6 7

- 20 職場で、相手に対して何かを申し出る時、正しく申し出ることができる。(在职场，自己主动提出要为他人做什么时，能够使用恰当的表达方式提议。)

1 2 3 4 5 6 7

- 21 有給休暇の取得に上司の許可が必要な理由、同僚との根回し、事前の許可を得るための正しい申し出の仕方についての話を読んで、内容を理解することができる。(阅读获得带薪休假需要事先得到上级的许可的理由、需要和同事事先沟通、要事先得到上级许可该怎样提出申请后，能够理解该内容。)

1 2 3 4 5 6 7

- 22 上司や得意先に事情を説明して、許可を求めることができる。(能够向上级和客户说明情况后，取得许可。)

1 2 3 4 5 6 7

- 23 意見交換の場でやっていけないこと、注意すべきこと、例えば相手の意見を直接否定しないで、適切な言い方をすることとその理由、また建設的な議論を展開しようという姿勢が大切であることについての話を読んで、内容を理解することができる。(在意见交换の場合、哪些不该说，该注意哪些，比如不直接否定对方的意见而使用恰当的表达方式及其理由，并且保持一种想要展开具有建设性讨论的姿态是非常重要的，阅读这些后，能够理解该内容。)

1 2 3 4 5 6 7

- 24 会議、打ち合わせ、ミーティングなどで、意見を述べる・賛成する・反対することができる。(在会议、事前磋商、讨论会等場合、能够陈述自己的意见、赞成他人的意见以及反对他人的意见。)

1 2 3 4 5 6 7

第4冊

- 1 「挨拶」という言葉の語源・由来、日本人の挨拶の仕方、挨拶の後の話題、名刺の扱い方や名刺交換の際のマナーの基本を読んで、内容を理解することができる。(阅读「挨拶」的词源、由来、日本人打招呼的方式、打招呼后的谈论话题、名片的处理方式及交换名片后的基本礼仪后，能够理解该内容。)
- 1 2 3 4 5 6 7
- 2 社内での雑談で、新入社員の「挨拶をしない」問題およびそれに対するアドバイスを聞いて、要点を理解することができる。(听公司内的闲聊当中谈到新员工见面不打招呼及对此的建议，能够理解该要点。)
- 1 2 3 4 5 6 7
- 3 商談や打ち合わせなどで他社を訪問する際に、訪問の成果を得るために、相手に好印象を与える訪問のマナーについての内容を読んで、内容を理解することができる。(阅读因商务谈判或事前磋商等到别的公司拜访时，为了获得拜访成果，需要给对方留下好印象后，能够理解该内容。)
- 1 2 3 4 5 6 7
- 4 会議の後の雑談で、アポを取らないで訪ねてきたお客様やアポの30分前にいらしたお客様への対応についての内容を聞いて、要点を理解することができる。(听完会议结束后的杂谈当中，对不事先预约而来访的客人的应对以及提前30分钟来的客户的应对后，能够理解该要点。)
- 1 2 3 4 5 6 7
- 5 日本の首都圏の交通機関の概要および便利な活用法を読んで、内容を理解することができる。(阅读日本首都圏的交通工具的概要及有效的利用方法后，能够理解该内容。)
- 1 2 3 4 5 6 7
- 6 社内での雑談で、人身事故で電車が止まってしまった時、どうすればいいか、また、ホームに落ちたり飛び降りたりしないための対策を聞いて、要点を理解することができる。(听公司内的闲聊当中谈到碰到交通事故导致电车停运时的对策，并且制定对策避免被挤下站台或跳下站台后，能够理解该要点。)
- 1 2 3 4 5 6 7
- 7 日本の食文化のバラエティー、外食と中食や地産地消などの食文化の特徴を読んで、内容を理解することができる。(阅读日本饮食文化的多样性、外餐与自家餐以及地产地销等饮食文化的特征后，能够理解该内容。)
- 1 2 3 4 5 6 7
- 8 同僚とお昼を食べる時、何にするか、夜は外食か中食かなど、食生活についての詳しい情報を聞いて、要点を理解することができる。(和同事午饭吃什么，晚上是在外面吃还是买回家吃，听完有关饮食文化的详细信息后，能够理解该要点。)
- 1 2 3 4 5 6 7
- 9 日本の四季の違いと昨今の捉え方、新たな習慣とそれがビジネス社会に与えた影響などを読んで、内容を理解することができる。(阅

读日本四季的不同和最近的应对方法、形成的新的习惯以及它对商务社会的影响等后，能够理解该内容。)

1 2 3 4 5 6 7

- 10 花粉症になると、仕事に影響がある原因、また花粉症が国民病と言われる原因を聞いて、要点を理解することができる。(听完得了花粉症后对工作产生影响的原因以及花粉症被称作国民病的原因后，能够理解该要点。)

1 2 3 4 5 6 7

- 11 日本人の身近になった年中行事を軸にビジネスとのかかわりを読んで、内容を理解することができる。(阅读完日本人日常的定例活动与商业的关系后，能够理解该内容。)

1 2 3 4 5 6 7

- 12 終業後に同僚と居酒屋に来ている時、お酒をどのように注文すればいいか、またハロウィンのようなイベントでお菓子会社が儲かる話を聞いて、要点を理解することができる。(听完下班后和同事来到居酒屋该如何点酒，并且点心公司因万圣节之类的活动而大赚后，能够理解该要点。)

1 2 3 4 5 6 7

- 13 縁起とは何か、縁起のいいこと・悪いことはそれぞれ何か、日本と中国における縁起のいいこと・悪いことの違い、また仏滅の結婚式・友引の葬式など、縁起にかかわる事柄とビジネスとのかかわりを読んで、内容を理解することができる。(阅读何为吉凶之兆，何为吉利的事情、不吉利的事情以及中日之间的不同，并且佛灭日的婚礼、友引日的葬礼等和商务之间的关系后，能够理解该内容。)

1 2 3 4 5 6 7

- 14 同僚との雑談で、迷信およびその由来についての話を聞いて、要点を理解することができる。(听完和同事的闲聊当中谈论的有关迷信及其由来的内容后，能够理解该要点。)

1 2 3 4 5 6 7

- 15 日本人の名前のつけ方や、最近のつけ方の傾向などを読んで、内容を理解することができる。(阅读日本人的取名规则以及近来的动向后，能够理解该内容。)

1 2 3 4 5 6 7

- 16 仕事を終え、社員寮に帰ってきた社員と社員寮の管理人との雑談で、日本語の漢字の読み方の難しさについての話を聞いて、要点を理解することができる。(听完下班后回到员工宿舍和员工管理员的闲谈当中谈到的有关日语汉字的读音困难的地方，能够理解该要点。)

1 2 3 4 5 6 7

- 17 社内トラブルとして、派閥抗争の他に、感情的なものにかかわるオフィスラブ・不倫関係・ストーカー、また、最近問題視されるようになってきたセクシャルハラスメント・パワーハラスメントについての話を聞いて、内容を理解することができる。(阅读公司内部纠纷当中除了不同派系间的斗争外，感情类的纠纷比如办公室恋情、情人关系、变态行为以及最近被热议的性骚扰和权利骚扰后，能够理解该内容。)

1 2 3 4 5 6 7

18 同僚との雑談で、それぞれの部署におけるトラブルの話を書いて、要点を理解することができる。(听完和同事的闲聊当中谈到的各部门出现的纠纷后，能够理解该要点。)

1 2 3 4 5 6 7

19 日本における結婚観の変化、神前結婚式が様式化された経緯・キリスト教式結婚式が普及した経緯、結婚式の多様化、また結婚後と名字(姓)についての話を読んで、内容を理解することができる。(阅读日本的婚姻观的变化、神前式婚礼被固定下来的经过、教堂婚礼普及的过程、结婚仪式的多样化、结婚后的姓氏问题后，能够理解该内容。)

1 2 3 4 5 6 7

20 同僚との雑談で、同じ会社の女性がどのような人とどのような経緯で結婚することになったか、また年下婚への考えについて話を聞いて、要点を理解することができる。(听完和同事的闲聊当中谈到的女性同事结婚的过程以及姐弟恋后，能够理解该要点。)

1 2 3 4 5 6 7

21 日本における少子高齢化の現状、少子高齢化の原因や諸方面(ビジネスを含む)への影響などについて話を読んで、内容を理解することができる。(阅读日本少子老龄化的现状、原因以及对各方面(包括商务)的影响后，能够理解该内容。)

1 2 3 4 5 6 7

22 部長と課長が会議室で話をしている会社の人事異動についてのことを聞いて、要点を理解することができる。(听完部长和科长在会议室谈到的公司的人事变动后，能够理解该要点。)

1 2 3 4 5 6 7

23 「もったいない」の起源とその精神の広がり、ビジネスとのかかわりなどについて話を読んで、内容を理解することができる。(阅读「もったいない(珍惜)」)精神的起源、不断普及以及和商务之间的关系后，能够理解该内容。)

1 2 3 4 5 6 7

24 職場などで、上司と部下が物に対する捉え方の違い、また不要な物の処分方法について話を聞いて、要点を理解することができる。(听完在职场上级和下属对事情的看法的不同以及不用的东西的处理方法后，能够理解该要点。)

1 2 3 4 5 6 7

付録3 『標準商務基礎日語』の学習者のビジネス日本語能力についてのアンケート調査

『標準商務基礎日語』(第1~4冊)の学習を通して、実践的な日本語運用能力がどのくらい身についていると思いますか。
 次の質問を読み、1から7まで(1全然できない・2ほとんどできない・3あまりできない・4少しできる・5ある程度できる・6だいたいできる・7問題なくできる)の1つに○をしてください。
 宜しく願いいたします。

(全然できない——問題なくできる)

例)職場で、席を外している人が今どこにいるか、他の人にたずねたり、答えたりすることができる。

1 2 3 4 5 7

「聞く」

- | | | | | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 企業内のインフォーマルな「あいさつ」が理解できますか。(你能够理解公司内部的非正式的寒暄吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2 | 訪問客のフォーマルな「あいさつ」が理解できますか。(你能够理解来访客人的正式寒暄吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3 | 企業内の上司、同僚との日常会話が理解できますか。(你能够理解在公司内部和上级以及同事之间的日常会话吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4 | 駅のアナウンスが理解できますか。(你能够理解车站的广播吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5 | 社外からの訪問客の用件が理解できますか。(你能够理解其他公司的拜访客人的事情吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6 | 電話での一般的な用件を理解できますか。(你能够理解电话里谈论的一般性事情吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7 | 銀行や郵便局での説明が理解できますか。(你能够理解银行、邮局等地的说明事项吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8 | 企業内で上司からの業務関係の指示が理解できますか。(你能够理解公司内部上司发出的与业务相关的指示吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9 | ホテルなどの従業員の丁寧な話し方が理解できますか。(你能够理解酒店等工作人员的礼貌表达方式吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

- | | | | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 10 | 社内の会議で発言の趣旨が理解できますか。(你能够理解公司内部会议的发言中心思想吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11 | 外部の人のプレゼンテーションの要旨が理解できますか。(你能够理解公司外部的人做的报告的主要意思吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12 | 外部での交渉などで相手の発言の趣旨が理解できますか。(你能够理解同公司外部的人交涉过程中对方发言的中心思想吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

「話す」

- | | | | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 企業内のさまざまな人たちに「あいさつ」ができますか。(你能够同公司内部各种各样的人打招呼吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2 | 外部に人たちに「初対面のあいさつ」ができますか。(你能够同公司外部的人第一次见面时打招呼吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3 | 訪問者に用件を尋ねられますか。(你能够向访客询问对方的拜访目的吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4 | 企業内の電話で他の部署の社員に用件を伝えられますか。(你能够在公司的内部电话中向其他部门的员工传达事情吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5 | 訪問先への道順や交通機関の利用法を尋ねられますか。(你能够询问到拜访目的地怎么走以及坐什么交通工具吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6 | 買い物などで自分の希望を説明できますか。(你能够在购物时表达自己的要求吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7 | 外部からの電話での問い合わせに応答できますか。(你能够应答公司外部打来的电话咨询吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8 | 外部の機関で自分の用件を伝えることができますか。(你能够在公司外部的单位传达自己要办的事情吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9 | 企業内の会議などで自分の意見を述べることができますか。(你能够在公司内部的会议上阐述自己的意见吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10 | 外部の人たちに自分の国や文化について説明できますか。(你能够向公司外部的人介绍自己的国家和文化吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11 | 外部の人たちに自分の会社や職務について説明できますか。(你能够向公司外部的人介绍自己的公司和职务吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

- | | | | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 12 | 公式の場で演説やプレゼンテーションができますか。(你能够在正式场合做演讲和报告吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13 | 外部の人たちとビジネスの交渉ができますか。(你能够同公司外部的人进行商务谈判吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14 | 会議や交渉において他の人たちと議論ができますか。(你能够在会议以及交涉时同他人进行辩论吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

「読む」

- | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 平仮名が読めますか。(你能够读平假名吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2 | カタカナが読めますか。(你能够读片假名吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3 | 周辺の駅名が読めますか。(你能够读周边的车站名吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4 | 社内の掲示の意味が理解できますか。(你能够读懂公司内部公告栏里的公告的意思吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5 | 社内の「お知らせ」などの意味が理解できますか。(你能够读懂公司内部“通知”的意思吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6 | 取引関係の人々の名刺が理解できますか。(你能够看懂客户们的名片吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7 | 新聞の記事の大意が理解できますか。(你能够读懂报纸报道的大意吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8 | 契約書などビジネス活動にかかわる文書が読めますか。(你能够读懂合同等与商务活动相关的文件吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

「書く」

- | | | | | | | | | |
|---|-----------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 平仮名が書けますか。(你能够写平假名吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2 | 片仮名が書けますか。(你能够写片假名吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

- | | | | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 3 | 自分の名前がかな文字で書けますか。(你能够用假名写自己的名字吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4 | 「伝言メモ」が書けますか。(你能够写留言条吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5 | 簡単なメールが送れますか。(你能够发送简单的邮件吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6 | パソコンで簡単な文書が作れますか。(你能够用电脑写简单的文件吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7 | 手書きで簡単な手紙が書けますか。(你能够手写简单的书信吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8 | 社内文書が作成できますか。(你能够编写公司内部的文件吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9 | 取引関係の書類が作成できますか。(你能够编写与客户相关的文件吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10 | 文書や表、グラフを含む企画書などが作成できますか。(你能够编写文件以及包括图表在内的企划书吗?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |