

中国の大学日本語教育における 縮約形の指導について

東 会娟

キーワード 中国、大学日本語教育、縮約形、明示的指導、日本語運用能力

要旨

海外の日本語教育における縮約形の指導状況や学習者の縮約形の運用能力についてはこれまであまり知られていない。本研究では中国の大学日本語教育におけるこれらの現状について調査を行った。その結果、中国の大学日本語教育では縮約形は教材に文法項目として導入されているが、運用に関する明示的な指導はほとんど行われていない。教師の多くは縮約形を教える必要があると感じているものの、実際には教えていない。縮約形の指導をあまり受けていない学習者は縮約形に関する知識はあるが、運用能力は十分身につけていないことが明らかになった。更に、学習者はより自然な日本語を話せるようになりたいと強く望んでおり、縮約形の使用効果に大いに期待していることが分かった。

1. はじめに

従来の日本語教育において、縮約形¹を指導すべきかどうかに対しては賛否両論がある。原形さえ正しく使えばいい、縮約形を取り扱う必要はないという考え方が今なお存在する。一方、30年以上も前から、縮約形指導の必要性が示されている。土岐(1975)はテレビの教養番組を分析した結果、以下のように述べている。従来の日本語の教科書で言われている「縮約形はインフォーマルな場面において、早く話すときに使われる」というのは、現実の日本語の姿と必ずしも一致していない。フォーマルな会話場面でも多用されており、縮約形を日本語の学習目標とし、学習段階の早い時期から学習者に慣れさせる必要があると指摘している。その後、縮約形を扱う日本語教材は多く現れたが、日本語教育の現場では縮約形の指導はまだ十分とは言えず、段階的、継続的な指導が望まれるという指摘もされている(嶺岸1999)。

海外で日本語を学習した学習者にとって、縮約形は実際に日本人の話し言葉

に接したときにぶつかる問題の一つであると言われている（堀口1989）。また、中国人日本語学習者を対象に、縮約形の使用状況を調べた結果（東2008）では、上級の日本語学習者でも縮約形の使用率が日本語母語話者より大幅に低く、なかでも中国で学習した学習者が日本で学習した学習者より使用率が更に低いことが指摘されている。

こういった現状は学習者が大学で受けてきた日本語の話し言葉教育と深くかかわっていると考えられる。しかし、谷部（1999）でも述べられているように、中国の日本語教育に関しては、マクロ的な現状—学習機関数、学習者数、教師数などについて調査する研究報告が多く、教育内容の具体的な状況についてはあまり知られていない。果たして中国の日本語教育において縮約形がどのように指導されているか。指導をする側として日本語教師はどのような意識を持って縮約形の指導を行っているのだろうか。それに対して学習者はどのような教育を求めているのだろうか。これらのことについては今まで報告されていない。

上記を踏まえ、本研究では中国の大学日本語教育²における縮約形の指導の現状について調べる。同時に、中国の大学で学習している日本語学習者の縮約形に関する認識や、学習者の求める日本語会話教育を明らかにする。具体的には以下の3点について検討する。①聞き取りテストとアンケート調査を用いて、学習者の縮約形に対する理解力、縮約形に関する認識、および学習者が求める日本語会話教育を明らかにする。②教材・カリキュラムおよび教室での指導を調べることで、縮約形の指導の現状を明らかにする。③現職の日本語教師にインタビューを行い、縮約形の指導に対する教師側の意識を探る。

調査は2006年10月に中国北京のある大学³（以下A大学と表示する）で行った。以下3つの調査の内容と結果について順番に報告していく。

2. 学習者を対象とした調査

A大学日本語学部4年生在学中の学習者39名を対象に、聞き取りテストとアンケート調査を行った。学習者は平均年齢21.4歳、学習歴は平均3年1ヶ月で、全員日本語能力検定試験1級に合格している上級日本語学習者である。

2.1 調査の内容

聞き取りテストの問題項目は表1に挙げている。

表1 聞き取りテストの問題項目

問題1	みんな <u>し</u> ってます。	問題8	かばんをなくし <u>ち</u> やいました。
問題2	きれい <u>じ</u> ゃないよ。	問題9	ずっと <u>待</u> ってたよ。
問題3	それ、 <u>買</u> っといてくれます。	問題10	電話し <u>と</u> いてくれる。
問題4	週末 <u>じ</u> ゃないと来られません。	問題11	はやく <u>出</u> さなきゃいけません。
問題5	もういかな <u>き</u> ゃいけな。	問題12	時間、なくな <u>っ</u> ちゃった。
問題6	きれい <u>だ</u> ったわよ。	問題13	に <u>ぎ</u> やかだね。
問題7	彼は今 <u>い</u> ないんです。	問題14	時間は <u>あ</u> るんだけど、お金がない。

調査では、一斉に学習者はこれらの録音された文を聞き、下線の部分を書き取る。その後文の意味を中国語で書いた。問題はダミー（問題6, 13）を含めて全部で14問あり、各問題につき30秒の書く時間を与えた。なお、表1から分かるように、本調査で扱った縮約形は「じゃ」（問題2, 4）「てる」（問題1, 9）「んだ」（問題7, 14）「きゃ」（問題5, 11）「ちゃう」（問題8, 12）「とく」（問題3, 10）の6つである。

一方、アンケート調査では、①示された場面のなかに縮約形が使えない場面はどれなのか、②縮約形を使うことで日本人にどのような印象を与えるのかについて答えてもらった。更に、③自分の日本語口頭運用能力について自己評価してもらい、最後に④できればどのような日本語の会話教材を使用したいのかについて自由に記述してもらった。

2. 2 調査の結果

2. 2. 1では聞き取りテストの結果を示した上で、東（2008）で行われた口頭調査の結果との比較を行う。上級日本語学習者がコミュニケーションにおいてどの程度縮約形を理解でき、どの程度使用できるかを検討する。2. 2. 2では縮約形に対する学習者の認識および学習者の求める日本語会話教育について見てみる。

2. 2. 1 学習者の縮約形の運用力

聞き取りテストを用いて、上級日本語学習者が縮約形をどこまで理解できるのかについて調べた。表2には聞き取りテストにおける学習者の正答率を示した。なお、ここでいう正答とは、表1に示された文の下線部分の縮約形をひらがなで正確に書け、その上意味も正確に答えた場合を指す。

表2から分かるように、縮約形「じゃ」「んだ」「きゃ」の正答率は80%以上

であるが、「てる」「とく」、特に「ちゃう」の正答率はかなり低い。この結果から、実際の会話において縮約形を聞き取れない、あるいは正確に理解できない学習者が少なくないことが示唆された。

次に、聞き取りテストの結果を本稿のはじめに述べた学習者の縮約形の使用状況について調べた研究（東 2008）と比較してみる。

東（2008）では、中国で学習した日本語学習者（JFL）、日本国内で学習した日本語学習者（JSL）、日本語母語話者（JNS）各30名を対象に、個別面接による口頭調査を行い、同じ会話環境における各グループの縮約形の使用率⁴を調べている。結果は表3に示しているように、日本語母語話者に比べ、日本語学習者、特にJFLの縮約形の使用率がかなり低いことが分かった。

表2 テストの結果

縮約形	正答率
じゃ	83%
てる	69%
んだ	88%
きゃ	86%
ちゃう	49%
とく	59%

表3 会話における縮約形の使用率

グループ 縮約形	JFL	JSL	JNS
じゃ	49%	56%	70%
てる	42%	70%	66%
んだ	28%	48%	91%
きゃ	4%	32%	53%
ちゃう	2%	22%	47%
とく	2%	19%	31%

この東（2008）におけるJFL⁵はA大学で学ぶ同学年の学習者を対象としていることから、日本語レベル・学習環境において、本研究の対象である学習者とごく近い。表2と表3のJFLの結果を照らし合せてみると、学習者は会話における縮約形の使用率が聞き取り率よりも低いことがわかる。したがって、日本語能力試験1級に合格している上級日本語学習者であっても、実際の会話において縮約形を理解できない場合もあれば、縮約形を自ら使用することはさらに困難であるといえよう。

2. 2. 2 学習者の縮約形に関する認識と学習者の求める日本語会話教育

ここではアンケート調査の結果から、学習者が縮約形をどのように認識しているのか、更に、学習者がどのような会話教育を求めているのかについて検討

したい。

2. 2. 2. 1 学習者の縮約形に関する認識

まず学習者に「縮約形の使えない場面」を、場面を示し選択してもらった。表4にその結果を示した。

表4から分かるように、「フォーマルな会話場面」、「先生に電子メールを書く時」、「論文を書くとき」、「初対面の日本人に急いで何かを頼むとき」のような場面では、縮約形が使用できないと認識している学習者が多かった。

表4 縮約形の使用できない場面はどれか（複数選択可 N=39）

場面	回答者数 (%)
a. フォーマルな会話場面	38 (97%)
b. インフォーマルな会話場面	39 (0%)
c. 先生にEメールを書くとき	37 (95%)
d. 日本人の友達に手紙を書くとき	4 (10%)
e. 論文を書くとき	36 (92%)
f. 知らない日本人に急いで用事を頼むとき	31 (79%)
g. その他	0 (0%)
h. よく分からない	2 (5%)

更に、学習者に「縮約形を使用することで、自分の日本語が日本人に与える印象」について質問し、縮約形の使用効果に関する学習者の認識を調べた。その結果は表5に示している。

表5 縮約形を使用すると日本語の印象はどうか（複数選択可）

印象	回答者数 (%)
a. 日本語らしい	33 (85%)
b. 急いでいる	9 (23%)
c. 乱暴	1 (3%)
d. 失礼な印象	9 (23%)
e. 若者っぽい	32 (82%)
f. 礼儀正しい	0 (0%)
g. 丁寧	0 (0%)
h. その他	5 (13%)

表5から分かるように、(縮約形を使用すると)「日本語らしい」、「若者っぽい」と思っている学習者が最も多かった。「その他」として、(縮約形を使うと)「日本語が上手だ」、「親しみやすい」(と思われる)といった回答が多いことが分かった。このように、多くの学習者が縮約形の使用効果について積極的に考えているようである。

以上のように、多くの学習者は縮約形の使用範囲についてある程度分かっており、縮約形の使用効果についても前向きに考えている。しかし、縮約形は丁寧な会話場面でも使用されている(土岐1975)ことから、フォーマルな会話場面や初対面の人に縮約形が使用できないという学習者の認識が日本語母語話者とは一致していないことが分かる。更に、堀口(1989)、嶺岸(1999)、東(2006)の研究結果から、縮約形は若者に限らず、一般の日本語母語話者の日常会話で頻繁に使用されていることがすでに検証されている。縮約形を使用すると「若者っぽい」という縮約形の使用効果に関する学習者の認識は日本語母語話者とは一致していない。

2. 2. 2. 2 学習者が求める日本語会話教育

表6には学習者が自分の日本語口頭運用能力に対する自己評価の結果を示している。表6から、口頭運用で得意な面は発音だと答える学習者が最も多く(62%)、一方、上達させたい面は会話の自然さだと答える学習者が最も多い(54%)ことがわかった。

更に、どんな日本語会話教材を使用したいのかについて自由記述をしてもらったところ、下記のように「自然な日本語」、「日本人の日常会話に近い日本語」が取り入れられている教材を使用したいと答える学習者が6割以上であることが分かった。

- ・「自然な、日本人の日常会話に近い教材」
- ・「自然な日本語表現、日常で使う語彙の入っている教材」
- ・「日本人の実生活に近い日常会話」
- ・「実用性の高い教材」

表6 学習者が口頭運用能力に対する自己評価

評価角度	得意な面	上達させたい面
発音	62%	13%
語彙	15%	36%
文法の正確さ	31%	10%
流暢さ	26%	31%
自然さ	10%	54%
話題の多様性	46%	10%
社会言語能力	18%	18%
その他	3%	5%

以上の結果から、学習者が自然な日本語を話したい、そのためには日本人の日常会話に近いより自然な日本語を学びたいという強い要望があると見て取れる。

3. 縮約形の指導の現状

本節では日本語教育の現場において縮約形がどのように取り扱われているのか、カリキュラム・教材、および教室活動における縮約形の取り扱い方から、その現状を調べる。

3.1 調査の内容

教材・カリキュラムを調べると同時に、教室活動を観察し、録音をした。教材に関しては、1, 2年生精読⁶の授業で使用される教科書『基礎日本語教程』⁷（Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、Ⅳ）の4冊、および通訳の授業で使用される教科書1冊、計5冊を調べた。教室活動は6コマ計300分間を観察した。

3.2 調査の結果

3.2.1 カリキュラム・教材における縮約形の位置づけ

表7には、A大学日本語学部で現在設定されている日本語関連科目の種類とそのコマ数を示している。コマ数から分かるように、1年生から3年生にかけ、明らかにカリキュラムの中心となっているのが精読の授業である。

つまり、日本語の基礎文法・語彙の指導が主となる授業が大学日本語教育の中心である。それに対し、会話や聴解・視聴⁸などの授業は週に2コマのみで、中でも会話の授業は2年生にしか設けられていない。こういった精読中心の教

育は中国の大学日本語教育に共通した特徴だと言われている。

教材に関しては、中に縮約形の形で出てくる表現の数を数えた結果、縮約形を最も多く取り上げている教科書は、精読で使われる『基礎日本語教程』であることがわかった。特に『基礎日本語教程Ⅲ』では日本語の「口語音便形式」として、「じゃ」「きゃ」「んだ」「てる」「ちゃう」「とく」のほか、や音便として「ちゃ」(原形「ては」)、促音

便として「やっぱり」(原形「やはり」)などが一括して紹介されている。しかし、実際教科書のダイアログ部分に出現しているのは縮約形「じゃ」「んだ」「ちゃう」「(なく) ちゃ」のみであった。3年生の通訳の授業で使われる教科書に縮約形「じゃ」「てる」「んだ」「きゃ」「ちゃう」「とく」などが出現しているが、学習者に敬語の使用を身につけさせることが目標として掲げられているこの授業では、縮約形を指導項目として取り上げられているかどうかは疑問である。

上記のように、縮約形は精読の教科書で文法項目として紹介されてはいるが、ダイアログのなかであまり使用されておらず、指導・学習項目として取上げられているかも不明確である。そのほかの会話や聴解⁹の授業はカリキュラム上時間数が少ない上、縮約形を学習項目として取り上げていない。カリキュラム・教材においては縮約形の指導が重要視されていないことが窺える。

3. 2. 2 教室活動における縮約形の使用状況

縮約形を扱う可能性が高いと考えられることから、今回観察の対象に選んだのは精読(2年生、3年生)、会話(2年生)、通訳(3年生)、聴解(2年生)、視聴(3年生)の授業である。これらの授業はすべて中国人日本語教師により行われており、授業中は日本語と中国語の両方が使用されている。以下、授業の流れ、使用される教材・資料における縮約形の出現、教室における教師の縮約形の使用および縮約形の指導状況について見ていく(表8)。

表8から分かるように、精読の授業に関しては、2年生と3年生ではほぼ同じような流れで、50分間の授業の間、教師が忠実に教科書に沿って、いわゆる翻

表7 学年別日本語関連科目とコマ数

科目	コマ(／週)			
	1年生	2年生	3年生	4年生
精読	10	8	6	
会話		2		
聴解	2	2		
視聴			2	
通訳			2	
翻訳				4
濫読			2	
作文			2	2
文学				2

訳法で授業を進めていた。2年生の授業では、「何に気をつけなければならないですか」のように、教師は原形のみ使用していた。3年生の教師は「～んですけど」を数箇所使用していたが、それ以外の縮約形の使用は見られなかった。2年生の会話授業では、学習者は日本語を中国語に、中国語を日本語に訳す作業を授業時間の間繰り返し、教師による縮約形の使用はなかった。3年生の通訳の授業でも教師の縮約形の使用は見られなかった。また、上記の授業で使用されている教材・資料にも縮約形が現れなかった。

2年生聴解授業の録音材料のなかに縮約形「～ちゃう」「～んだ」「～(な)きゃ(いけない)」、3年生視聴授業の録画の中に縮約形「てる」「んだ」が現れたが、授業の中で指導内容として取り上げられることはなかった。2年生の聴解授業の担当教師が「～んだから」を数箇所使用したが、それ以外の縮約形の使用はなかった。3年生の視聴授業では担当教師による縮約形の使用はなかった。

表8 教室活動における縮約形の使用状況

	授業の流れ	使用される教材・資料 (教材における縮約形の出現)	教師による 縮約形の使用	縮約形 の指導
2年生精読	教科書に沿って読み進む。	基礎日本語教程Ⅲ (無)	無	無
3年生精読	教科書に沿って読み進む。	高級日本語 (無)	んですけど	無
2年生会話	日本語から中国語、中国語から日本語に訳す作業の繰り返し	不明 (無)	無	無
3年生通訳	日本語から中国語、中国語から日本語に訳す作業の繰り返し	日本語通訳教程 (無)	無	無
2年生聴解	教師が録音テープを流し、問題の答えあわせをする。	能力試験2級練習問題 (ちゃう、んだ、きゃ)	んだから	無
3年生視聴	教師がビデオを流し、ワークシートの答えあわせをする。	日本ドキュメンタリー番組のビデオ録画(てる、んだ)	無	無

上記のように、日本語教室活動で使用される教材・資料の中で縮約形が出現することは少なく、たとえ出現しても教授・学習目標として取りあげられていない。教師は「んだ」以外にほとんど縮約形を使用しておらず、指導することもない。つまり、少なくとも今回調査した範囲では、学習者が日本語教室にお

いて縮約形の運用に関する明示的な指導をほとんど受けていないのが現状だといえよう。

4. 教師側の意識

縮約形の指導について教師側がどのような意識を持っているのかを調べるために、A大学日本語学部に所属している日本語教師4人にそれぞれ単独インタビューを行い、その内容を録音した。教師4名のプロフィールは表9に示した通りである。

表9 教師のプロフィール

教師	年齢	日本語教育歴	現在担当授業	最終学位
A	30代前半	9年	2年生会話・3年生精読	博士
B	30代後半	12年	3年生視聴	修士
C	30代前半	9年	2年生聴解・3年生精読	修士
D	30代前半	3年	2年生精読・1年生聴解	修士

4.1 インタビューの内容

インタビューは具体的に以下4つの話題をめぐって行われた。①縮約形とは何か、②縮約形を教えるべきか、③実際に縮約形を教えているのか、④縮約形をどう教えればいいのか。

4.2 インタビューの結果

表10にはインタビューの結果を示している。

まず縮約形といえばどんなものを思い浮かべるのかを質問した。前節で述べたように、当大学で使用されている教材では音便形として紹介されており、縮約形という用語は使われていない。しかし、略語（「マクル」、ら抜き言葉）との混同が多少見られたものの、ほとんどの教師は「とく」「ちゃう」「きゃ」「りゃ」などを正しく挙げることができた。

縮約形を教える必要性に関しては、教師間で意見が分かれた。学習者を混乱させずに文法知識の基礎を身につけさせるためには、原形を教えるべきだと主張する教師がいる一方、実際に日本人が頻繁に使用しているのだから、縮約形を指導し、学習者に自然な日本語に慣れさせるべきだと考える教師も3人いた。しかし、実際に教えているかどうかについては、縮約形がはじめて教科書に現れた場合、何の縮約形であるか（その原形）を示すのみで、それ以上の指

導は行っていない。授業で縮約形を使用することもないということであった。また、縮約形の指導方法については、会話の授業で取り上げるという意見が多いが、聴解の授業で指導すべきだと主張する教師もいることがわかった。

表10 教師へのインタビュー結果

教師	縮約形に関する意識			
	縮約形とは	指導の必要性	実際には	教え方
A	とく、ちゃう、てる、ここんとこ、なきゃ、キモイ	無	あまり教えていない	「会話文の中に縮約形の使用できる箇所があれば、それを学生に示す。」
B	なきゃ	有	あまり教えていない	「聴解の授業で取り上げ、学生に耳から慣れさせる。」
C	マクル (マクドナルドに行く)、れる (ら抜き言葉)、なきゃ、なくちゃ、りゃ、とく	有	あまり教えていない	「会話の授業で、縮約形の入っている会話文を学生に与え、練習させる。」
D	じゃん	有	あまり教えていない	「たくさん練習させる。」

このように、多くの日本語教師が縮約形を教える必要があると感じつつも、授業ではいろいろな制限があるためか実際に教えていないことが判明した。前節で教室活動を観察した結果、縮約形がほとんど取り上げられていないのがその反映であろう。

5. まとめおよび考察

本研究では、今まで十分に知られていない中国の大学日本語教育における縮約形の指導状況について調べた。調査を通じて、中国の大学日本語教育では、縮約形は教科書に文法項目として紹介されてはいるものの、教室活動において使用されることは少なく、その運用に関する指導もほとんど行われていないことがわかった。また、教師側は縮約形の定義に関する認識不足があり¹⁰、中国の日本語教育現場では縮約形の定義がまだ定着していないと考えられる。

そういった教育を受けている日本語学習者は、実際の会話では縮約形を理解できないことや縮約形を使用できない場合があり、縮約形の運用力を十分身につけていないことが示唆された。縮約形の使用に関する認識もフォーマルな会話場面では使えないと考えているなど、一部日本語母語話者と異なることが見

られた。

その原因の一つとして、学習者が実際に縮約形を耳にしたり使用する機会が少ない外国語環境に置かれていることにあると考えられる。学習者に行ったアンケート調査では、学習者が教室外で日本語に触れる機会について、以下6つの側面から聞いてみた：①日本語の歌を聴く機会、②日本語の映画やドラマを観る機会、③日本語の小説・漫画を読む機会、④日本語のラジオ放送を聴く機会、⑤日本語のホームページを見る機会、⑥先生以外の日本人と話す機会。

表11にはその結果を示している。表11から分かるように、先生以外の日本人と話す機会は週に一回と答える学習者が最も多く、日本語で実際にコミュニケーションをとる機会が決して多いとは言えない。¹¹

一方、学習者が生の日本語を耳にする機会が最も多いのは日本語の歌や、日本語の映画・ドラマを通じてであることも表11から分かった。情報化社会が進むなか、メディアを通じて学習者が日本語に触れることが多くなってきているようである。その中で学習者は縮約形を耳にする可能性があると考えられる。

表11 教室外で日本語に触れる機会

	週に数回	週に一回	月に一回	ほとんどない
歌	46%	13%	21%	21%
映画・ドラマ	36%	38%	21%	5%
小説・漫画	5%	10%	21%	64%
ラジオ	10%	8%	26%	56%
日本語のHP	33%	26%	13%	28%
先生以外の日本人と話す機会	15%	46%	5%	36%

しかし、触れている機会があるにも関わらず、学習者が縮約形の運用力を十分に身につけておらず、その使用に関する認識も一部ずれている。その原因はやはり縮約形に関する明示的な指導を受けていないからだと考えられる。House (1996) では、明示的な指導を受けた学習者と受けていない学習者とは、最終的に習得の度合いが明らかに異なってくると示唆されている。触れる機会があっても、明示的な指導を受けなければ、習得にはつながらない可能性が高い。学習者に縮約形を習得してもらうには、教室で明示的な指導を行い、意識させるように仕向ける必要がある。そのためには、教科書で取り上げるだけでなく、教授・学習目標として教室活動において扱わなければならない。その上、マルチメディアを十分に活用すれば、海外の学習者でも縮約形を習得すること

は可能だと考えられる。勿論、それには、まず指導する側の教師たちが縮約形といった話し言葉の特徴を十分に理解し、それらに対する正しい認識を持つことが要求される。

アンケート調査では、学習者がより自然な、日本語らしい日本語を話せるようになりたいという強い要望を持っていることが分かった。また、縮約形を使うことで、自分の日本語が日本語らしく聞こえると考える学習者が多かったことから、縮約形を運用できることが学習者の日本語会話能力への自信につながると考えられる。更に、縮約形は学習者が日本語の話し言葉の特徴を意識するきっかけとなり、それがいずれ日本語の会話能力の向上にも繋がっていくものと考えられる。

最後に、今回は1つの大学に限定し調査したものであるが、今後の課題として、調査人数と教育機関数を増やし、アンケート調査を用いて今回の調査結果を検証したい。さらに、実際にCALL教材などを利用することにより、学習者の口頭運用能力がどのように変化するかについて追跡していきたい。

注

1. 本研究では縮約形の定義について斉藤(1991)に従うこととする。「同一と認められる複数の音形を持つ語(句)に『音節数の減少』あるいは『音数の減少』または『音量の減少』のいずれかの音声的過程が認められた場合、その認められた形」を縮約形とする。そのもとの形は「原形」と呼ぶ。
2. 中国の大学レベルでの日本語教育には専攻日本語と非専攻日本語があるが、本研究で考察する対象は専攻日本語教育である。
3. 当大学の日本語教育は4年制大学における専攻日本語教育の一般的な特徴を持ち、かつ日本語教育のレベルも高いことから、今回の調査対象として適していると思われる。
4. 縮約形の使用率=縮約形出現数/(縮約形出現数+原形出現数)
5. 東(2008)の調査対象となるJFLは本研究と同じ大学に当時在学していた学生で、平均学習歴は3年0ヶ月の上級学習者である。
6. 精読とは、中国の『大学日本語専攻基礎段階教育大綱』に定められた文法事項、言語材料と基本語彙を配列・包括した課文に総合的な講読と練習を通じて、語学基礎を身につけさせる授業である。(厳1996)
7. A大学により作られた教科書である。
8. 視聴とは、ビデオを利用した聴解の授業である。
9. 会話と聴解の授業に関しては、調査時点で決まった教科書が用いられてい

- ない。
10. これはノンネイティブ日本語教師自身も日本語を学習していた時に縮約形の定義についてはっきり教われていなかったことに起因していると考えられる。
11. 津嶋 (2003) でも指摘されているように、インフォメーション・テクノロジーの発達により、日本の文化や社会に関する情報が不足している海外の日本語教育機関が減ったものの、日本語学習者が実際のコミュニケーションの場で日本語に触れる機会がまだ限られている。

参考文献

- 王詩栄・岡崎智己 (1999) 「中国における大学レベルでの日本語教育をめぐって」『日本語教育研究』第37号 pp.23-35
- 巖 安生 (1996) 「中国における日本語教育の現状」『世界の日本語教育 日本語教育事情報告編』第3号 pp.191-206
- 斉藤純男 (1991) 「現代日本語における縮約形の定義と分類」『東北大学日本語教育研究論集』第6号 pp.89-97
- 土岐 哲 (1975) 「教養番組に現れた縮約形」『日本語教育』第28号 pp.55-66
- 東 会娟 (2006) 「会話コーパスに見る中国人日本語学習者の縮約形の使用状況」『言葉と文化』第7号 pp.51-66
- (2008) 「中国人上級日本語学習者の縮約形の使用状況」『言葉と文化』第9号 pp.343-356
- 津嶋 拓 (2003) 「海外の日本語学習者への支援—国際交流基金関西国際センターの現場から—」『日本語学』22 (1) pp.86-94
- 堀口純子 (1989) 「話し言葉における縮約形と日本語教育への応用」『芸芸言語研究言語篇』第15号 pp.99-121
- 嶺岸玲子 (1999) 「日本語学習者への縮約形指導のめやす」『日本語教育』第102号 pp.30-39
- 谷部弘子 (1999) 「中国の大学における日本語教育の質的变化」『日本語教育』第103号 pp.99-108
- House, J. (1996) Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: Routines and metapragmatic awareness. *Studies in Second Language Acquisition* 18, pp.225-252