

ベトナムで使われている日本語教科書及び指導法の問題点  
 —視点の統一の観点から見た受身文の不自然さの考察から—

## The Issues Related to Japanese Textbooks and Teaching Methods Currently in Use in Vietnam: An Analysis of the Unnaturalness in Passive Sentences from the Unified Viewpoint

レカム ニュン, ベトナム国家大学ハノイ校・日越大学  
 Le Cam Nhung, VNU Vietnam Japan University

### 1. はじめに

ベトナムでは、日本語が人気の外国語の一つとなっている。最近、日本に留学しなくても、ベトナム国内の学校や大学で十分に日本語教育を受けることができるようになり、日本国内の教育機関で受けた学習者と変わらないほど高いレベルの日本語学習者の人数も増えてきた。しかし、日本で長期間学んだ学習者にもベトナム国内で学んだ学習者にも、次のような産出文章が見受けられる。

- (1) 友達が私に殴られて、私は母に叱られた。
- (2) AさんはBさんのゲーム機を壊してしまった。Bさんはとても怒ったので、AさんはBさんに殴られた。

これらの文章は、単文或いは複文における各文節内に大きな間違いがないが、日本語母語話者に不自然である。その不自然さの要因は、視点にあると考えられる。

池上(1983)は、「大きな段切れがない限り、視点の一貫性が日本語テキストの構成要素として要求される」と述べている。一方、筆者の研究であるレ(2018)は、ベトナム人日本語学習者には視点の一貫性の意識がないことを指摘し、その要因として、視点一貫性の制約が学習者の母語であるベトナム語にはないことと、視点の指導が教育現場でなされていないことを挙げている。また、指導によって視点を学習者に意識化させることは可能であり、日本語学習者のためのテキストに、日本語特有の「視点の一貫性」を考慮する必要があることも述べている。

本研究の目的は、これまでの研究結果をもとに、視点に関する教育現場の具体的な問題を把握することである。具体的には、現在ベトナムの大学で多く使われている日本語教科書の主な内容及び指導法と学習者の産出日本語における不自然さとの関わりを明確にしていくために、受身表現を取り上げ、以下の3つのリサーチクエスチョン(RQ)を設定した。

RQ1: 受身表現は、ベトナムで使われている日本語教科書にどう扱われているのか。どう教えられているのか。

RQ2：学習者の産出受身文には、視点がどう表されているのか。

RQ3：学習者の産出受身文に見られる視点の問題は教科書の在り方と関わっているのか。

本研究では、受身文における視点の表し方は、主語の用い方により分析し、視点の一貫性は主語の一貫性（同じ場面に限定する）で検討する。

## 2. 先行研究

日本語の受身表現は、外国人学習者によって習得が難しい項目の一つであるとこれまでの多くの研究で指摘されている（グエン 2005、許 2008、李 2019 など）。その中で、グエン（2005）は、ベトナム人学習者の誤用分析をしたうえで、①受身文と「～てもらう」の区別の指導、②間接受身の持ち主受身の「持ち主」と「持ち物」の文法的役割の指導、③文脈・文中における主語の統一の指導という3つの指導のポイントを提案している。

中国人学習者の受身表現の誤用を教科書の在り方と絡めて分析した研究には、馮・朱（2017）がある。馮・朱（2017）は、誤用の要因として、教科書の受身の分類が適当ではないこと、受身動詞に関する練習の実用性が低いことその他に「受身の視点について十分に指導されていない」ことを指摘している。

このように、学習者の誤用と主語統一／視点統一との関係が先行研究でも指摘されている。しかし、これらの研究は、学習者の問題を主語・助詞・動詞の間違いなどの誤用の観点から分析するものが多い。本研究では、誤用よりも不自然さを中心に分析していく。不自然さとは、単文或いは複文における各文節内には誤用はないが、全体の意味がわかりにくい／不自然を言う。また、従来の研究では、受身文を主語・助詞・動詞の用い方という言語形式的な問題で検討するものが多いが、本研究は、視点の表し方に関わる主語の一貫性も検討する。

## 3. 調査の概要

### 3.1 調査の手順及び対象

教育現場の問題を把握するために、教材調査と産出調査を行った。

教材調査では、日本語学科がある13大学で使われている教科書を調べ、その中から多く使われている初級・中級の学習者用テキストと指導者用マニュアルの内容を分析した。産出調査では、その教材を使用している学習者及び指導者を対象に実施した。具体的には、大学で日本語を専攻している初級学習者45名と中級学習者20名、大学で日本語を指導しているベトナム人指導者6名（日本語教育分野の修士号取得者）に実施し、産出文章を分析した上で、主語一貫性の問題が見られた学習者と指導者にフィードバック（FB）を行った。

### 3.2 調査資料

調査資料として、スリーエーネットワーク出版の、初級・中級の『みんなの日本語』を扱うことにした。『みんなの日本語初級』は、13大学の約7割で初級のメインテキストとして使われており、『みんなの日本語中級』も中級レベルでは良いテキストとして、また学習の参考書としても紹介されている。

産出調査では、『みんなの日本語』を使っている学習者と指導者を調査の対象者とした。産出調査のために、まず学習者には調査用紙を配布し、文章を書いてもらった。産出してもらうための問題は、基本的にテキストの問題を参考にして作成した。初級レベルでは、『みんなの日本語初級 II』第 37 課（受身表現）の本冊及び『書いて覚える文型練習帳』を参考に基本的に単文レベルの問題を設定した（資料 1）。中級レベルでは、『みんなの日本語中級 I』第 12 課（受身表現）及び『みんなの日本語中級 I・標準問題集』を参考に、複文・談話レベルの文完成・文作成・Q&A の問題を設定した（資料 2）。

産出調査の後に、1対1によるFBを行った。FBは、助詞などの誤用除き、視点に問題のある文章のみとした。FBの流れはレ（2018）を参考に行った。まず、各文/各談話における誤用・不自然さに気づくかどうかの確認、その後、気づけても自己修正できるかどうか、また気づかない誤用を明示的介入で気づくことができるようになるか、自己修正できるようになるかの確認をした。

#### 資料 1. 初級レベルの調査用紙における問題

**問題 1：文完成（絵をみて）「人（A）は人（B）に～られます」**

→直接受身（ヲ格の受身）

例：（わたしは）子どものとき、母に褒められた。

**問題 2：文作成（絵を見て）「人（A）は人（B）に[名詞]を～（ら）れます」**

→直接受身（ニ格の受身）

例：わたしは松本さんに中村さんを紹介されました。

**問題 3：文作成+作文**

I.文作成（絵をみて） 例：私は泥棒にお金を取られました。

→間接受身（ノ格<所有>の受身）

II.作文（受身表現を使って、自分の思い出を書く）（大切なものを壊されたこと・とられたこと...）

**問題 4：文作成+作文（受身表現を使って、自分の国・町で行われるイベントについて書く）→無生物の直接受身**

I.文作成 例：1998年に長野で冬のオリンピックが行われました。

II.作文（自分の国で行われたイベントについて書く）

## 資料 2. 中級レベルの調査用紙における問題

<p><b>問題 1：文完成</b>          例：3. _____ 父に怒られた。          (解答の例：弟のおもちゃを取って、父に怒られた。)</p> <p><b>問題 2：複文の作成</b>          例：1. ゲーム機を壊される          (解答の例：友達にゲーム機を壊されたので父に新しいゲーム機を買ってもらった)</p> <p><b>問題 3：受身文で質問に答える</b>          例：2. レポートは、書けましたか。          (解答の例：いいえ、友達に邪魔されたので、書けませんでした。)</p> <p><b>問題 4：受身文の文章作成</b>          (1) 文の主語は「私」                      (2) 文の主語は「私」ではない          (3) 主語は「私」と「他者」              (4) 主語は3種類</p> <p><b>問題 5：作文 (受身表現を使って、自分の良い思い出について書く)</b></p> <p><b>問題 6：作文</b>          (受身表現を使って、自分／家族／知人の事故或いは事件について書く)</p>
---

## 4. 調査の結果

## 4.1 日本語教科書における受身表現の扱い方及び教え方 (RQ1 に対する結果)

テキストである『みんなの日本語初級Ⅱ』（本冊及び翻訳・文法解説）の第37課、『みんなの日本語中級Ⅰ』（本冊及び翻訳・文法解説）の第12課の受身表現の内容を分析した結果、次のことがわかった。

初級では、3つの受身の文型が、例文を使って具体的に紹介されており、動詞の形や助詞の使い方も練習問題を通して身につけることができるようになっている。しかし、掲載されている例文には、主語「わたしは」がある単文と「わたしは」がない単文が混ざっている。又、文型練習においても、練習B-1からB-3までは、例(3)のように主語「わたしは」を明示する問題になっているが、談話練習のB-4は、例(4)のように主語を明示しない問題となっている。例文や練習問題で、主語を明示したり、しなかったりしているにも関わらず、主語の明示性については説明されていない。

(3) 練習B-1： 先生はわたしを褒めました。

→わたしは先生に褒められました。

(4) 練習B-4： どうしたんですか。…足を踏まれたんです。

(『みんなの日本語初級Ⅱ・本冊』、p.97)

中級では、主に自動詞と間接受身が紹介されている。また単文ではなく、複文における受身を扱っている。ここでも例文を使って、それぞれの文型の助詞の使い方を解説しているが、主語の用い方や明示・非明示についての説明はされていない。

- (5) 自動詞の受身：わたしは昨日雨に降られて濡れてしまった。  
 (6) 他動詞の受身：わたしの家の前にゴミを捨てられて困っています。  
 (『みんなの日本語中級 I・翻訳・文法解説ベトナム語版』、p.102)

(5) (6) は、それぞれ自動詞、他動詞の複文の例として取り上げられているが、(5)の主語「わたし」の明示と(6)の主語の非明示の理由についての説明はない。また(5)の「降られた」のも「濡れてしまった」のも「わたし」であり、(6)の「捨てられた」のも「困っている」のも「わたし」で複文の主語は固定しているが、この理由の説明もない。

次に、受身表現が、実際どのように指導されているのかを把握するために、指導者用の「教え方の手引き」を調べた。

初級の「教え方の手引き」通りに進めると、指導者は、主語「わたしは」を明示して導入する。それぞれの文型に対して、受身動詞の形、助詞の使い方を説明する。直接受身文型に対して「この段階では主語は「わたしは」に限定して練習する」と留意点にも書かれている。間接受身文に対しても、主語「わたしは」を明示して導入し、「主語は迷惑を受けた「わたし」であり、所有物が主語にはならない」と指導するようになっている。初級レベルの受身指導では、場面に関係なくどの文も導入時には「わたしは」の明示を強調しているにも関わらず、「わたしは」の明示・非明示の理由には触れていない。

中級の指導でも、他動詞の受身文、自動詞の受身文ともに「わたしは」が主語になる例文を取り上げて導入している。主語に関して、(5)の文型に対しては、「自動詞の主語の所有者が主語になる」、(6)の文型に対しては「影響を受ける人物が主語になる」と書かれている。つまり、(5)と(6)のどちらも「能動文にはない名詞(人)が主語になる」ということである。このように、主語の判定の仕方について触れているが、主語(わたし)の明示性(明示・非明示)及び一貫性の必要性については触れていない。

初級レベルと中級レベルの学習者用テキストと指導者用の教え方の手引きを分析した結果を図1に示した。図1からわかるように、学習者テキスト及び指導マニュアルが、学習者及び日本語指導者に「主語「わたしは」を明示すべきだと思う」「主語の明示・非明示の規則が分からない」「主語を固定する必要性が分からない」といった意識を生み出してしまっているのではないかと考えられる。

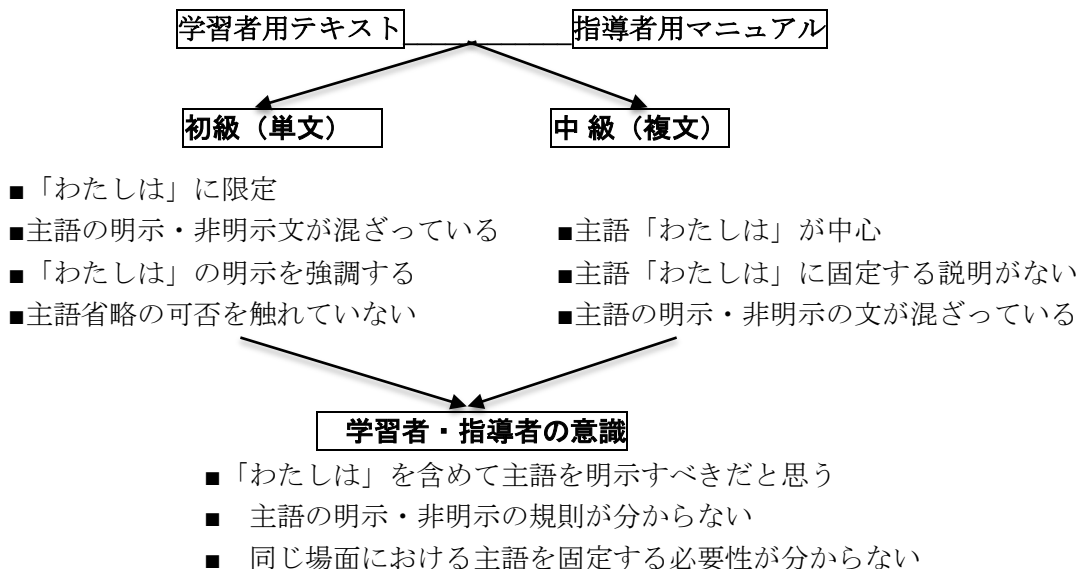


図 1. 教材の在り方と学習者・指導者の意識との関係

#### 4.2 学習者の産出受身文における視点の表し方 (RQ2 に対する結果)

初級学習者 (45 名)、中級学習者 (20 名)、指導者 (6 名) が産出した文章を分析した結果、図 2 で分かるように、単文レベルにおける誤用は、学習者の全員 (100%) に見られた。複文レベルと談話レベルにおける不自然さは、中級学習者に最も多く、その次は初級学習者であった。ここで注目すべき点は、指導者 6 名のうち 4 名 (67%) の産出文にも問題があったことである。ここで言う不自然さとは、不適切な主語の使い方 (一貫性及び明示性) による文章・談話全体の意味のわかりにくさのことである。つまり、複文・談話レベルにおいては、学習者、指導者を問わず、どのベトナム人にも主語の使い方がもたらす不自然さが見られたのである。

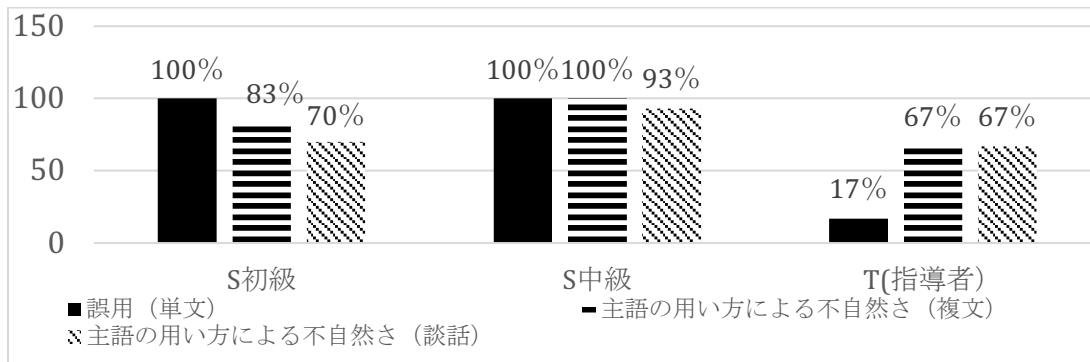


図 2. 産出受身文に見られる問題点

産出文章に、主語の用い方による不自然さが見られた学習者及び指導者にはFBを行った。また指導者全員には聞き取り調査も行った。以下は、不自然な受身文と、FBによる意味確認の例である。

(7) 友達にテストを見られて、満点を取った。

意味：「私は友達にテストを見られた。友達は満点を取った。」

(8) 友達にテストを見られて、結果は点数を50%引かれた。

意味：「友達は私のテストを見たので、点数を50%引かれた。」

FBの結果、単文における誤用に対しては、気づかない学習者もいたが、ほぼ気づくことができた。学習者が気づくことのできる誤用は、自己修正もできた。気づくことができない誤用は、「質問」と「応答」による非明示的介入をすることで、気づくことも、自己修正もできるようになった。

一方、複文及び談話における主語の用い方に対しては、学習者のほとんどが気づくことができなかった。しかし、教師が非明示的介入をすると、主語の用い方の問題に気づくことができるようになった。しかし、気づいても、自己修正できる問題とできない問題があった。学習者が自己修正できない問題に対して、教師は、明示的説明をしなければ、学習者は修正できなかった。以下は、誤用・不自然さが見られた産出文へのFBの例である。

(9) 「妹にゲーム機を壊されて、私は本当に怒られました」

(9) を従属節で見ると、前節の「私は妹にゲーム機を壊されました」にも、後節の「私は本当に怒られました」にも間違いはない。しかし、文章全体の意味を考えると、後節に文法的な間違いがある。この文章に対するFBの流れは、資料3に示した。

産出文に問題があった日本語指導者に対してもFBと併せて聞き取り調査を行った。その結果、主語の一貫性について「主語の間違いなどがあれば学生に修正させるが、統一しなくても構わない」、「学習者に指摘したこともないもし、気にしていない」という返答がどの指導者からもあり、あまり意識しないで指導していることがわかった。また、産出文章に問題がなかった2名の指導者についても、日本の大学で日本人の先生にかなり細かく作文を直してもらったとのことであるが、同様の意識であった。

## 資料3. フィードバックの実施例

FBの最初は、文の主語を確認した。

T: 誰がゲーム機を壊しましたか

S: 妹です。

T: 誰が怒りましたか。

S: 「わたし」です。

T: もう一度、前文と後文を別々に読みましょう。

S: ああ、間違えました。後半は「妹は私に怒られました」です。

T: では、前文と後文を一つの文にしたら、どうなりますか。

S: 「妹にゲーム機を壊されて、妹は私に怒られました。」

T: 「わたしは」を全文の主語にしたら？

S: 「わたしは妹にゲーム機を壊されて、妹は私に怒られました」になります。

ここで、Tは学習者が複文における主語を一貫していないことに気づいていないため、主語の一貫性について説明した。そうすると、Sは「わたしは妹にゲーム機を壊されたので、私は妹を怒った」と自ら直した。

次にTは学習者が「わたしは」の省略可能について知らないと判断し、「怒る」がヲ格を取らない自動詞であることと共に、前文節と後文節の主語が一貫している場合の省略可能を説明した。そうすると、Sは「妹にゲーム機を壊されたので、私は怒った」と修正することができた。

#### 4.3 学習者の産出と教科書の在り方及び指導法との関係 (RQ3 に対する結果)

前節ではRQ1とRQ2への回答を試みた。RQ3への回答は、これらの結果から、以下のように導きさせる。

学習者の産出受身文の問題は2つに分類することができる。一つは「複文・談話において、主語の用い方で不自然さが生じてしまったもの」、二つ目は、「助詞の間違い、動詞の形の間違いで視点が変わってしまったもの」である。どちらも、複文における主語の用い方（一貫性・明示性）及び視点の在り方が、学習者用の教科書にも指導者用のマニュアルにも触れられていないために、学習者・指導者に意識がなく生じた問題だと考えられる。

一方、FBからは、「文法的な誤用に対しては、ほとんどの学習者が自ら気づくことも自己修正もできたが、主語の一貫性や明示性等の視点に関する問題は、学習者自らの気づきは難しく、指導者が視点の明示的説明をしなければ自己修正もできない」ということがわかった。しかし、視点を意識させると、視点に関わる助詞の用い方・動詞の誤用を減らすことが可能であることもわかった。

以上のことから、学習者の産出文に関係する視点への意識は、教科書の在り方及び指導法とも大きく関わっていることが示唆される。



## 5. 考察

本研究の結果から、ベトナム人学習者に視点を意識させるための教科書及び指導書の確立は、必要不可欠だと考える。

受身指導の際は、形式的間違いだけではなく、視点をどこ／誰に置いたら良いのか、また視点の置き方を合わせて説明すると、複文における主語の用い方の問題も減らすことができるだろう。そして、単文レベルから視点の問題も絡めて助詞の使い方、動詞の形を指導すると、複文レベルにおける誤用を減らすことも可能ではないだろうか。つまり視点の問題は、初級レベルから指導内容に入れるべきだと考える。以下の図3は、教科書及び指導法の改善の効果を表すものである。

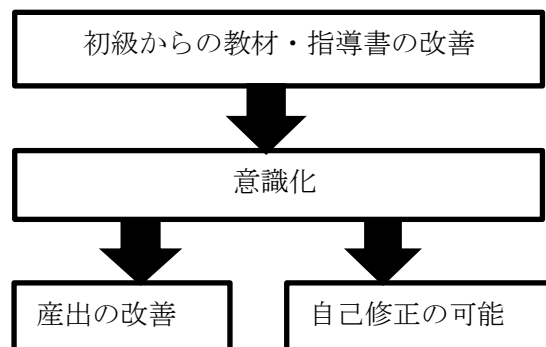


図3. 教科書及び指導法の改善の効果の効果

## 6. 結論

本研究では、ベトナムで多く使われている日本語教材と初級・中級学習者の産出受身文との関係を調べた。その結果、学習者・指導者共に複文においても、談話においても主語を移動させたり、主語が同じでもすべて明示したりするなど主語の用い方に問題が目立つのは、使っている教材や指導法に関係することが示唆された。教材では、主語は、受身文の文型として必要な要素である助詞、動詞の使い方と同じように文型の面でしか扱っておらず、特に初級レベルでは、主語「わたしは」を強調し、複文における主語の一貫性と明示性の説明はしていない。また指導者も、指導マニュアルに書かれたことしか指導していない。こうした教材の内容と指導法が、学習者の産出文章における主語の用い方の問題に繋がっていると考えられる。

教科書及び指導法の改善は、ベトナム人学習者と同じように母語に視点一貫性という特徴がない外国人学習者全般の視点の問題改善にも繋がる。主語の統一、明示・非明示の説明を加えた学習者にも指導者にも視点の一貫性を意識させることができるような教科書や指導法マニュアルの開発が望まれる。

今後は、視点の表し方に関わる他の表現（移動表現・授受表現など）の問題点についても詳しく調べ、視点の概念をどのように日本語教科書に掲載すれば学習者の長期的意識化に効果があるかを研究していきたい。

## 参考文献

- 池上嘉彦 (1983) 「テキストとテキストの構造」国立国語研究所 (編) 『日本語教育指導参考書 11 談話の研究と教育 I』大蔵省印刷局, 7-42
- 李偉 (2019) 「中国人学習者への日本語の受身文指導に関する一考察: 日本語教科書とコーパスの調査を通して」大阪大学大学院言語文化研究科『外国語教育のフロンティア』2, 143-177
- 許明子 (2008) 「韓国人日本語学習者の「(ら)れる」の使用に見られる誤用分析」『文藝言語研究 言語篇』53, 51-61
- 馮雁鴻・朱一平 (2017) 「教科書における受身の扱い方—中国語母語話者の誤用の視点から—」神戸大学『国文学研究ノート』56, 44-32
- グエン・タン・ヴァン (2005) 「ベトナム人日本語学習者の受動文の誤用分析—受動分に関する説明書の作成を目指して—」『日本言語文化研究会論集』1, 177-199
- スリーエーネットワーク編 (2018) 『みんなの日本語初級 II 第2版 本冊』スリーエーネットワーク
- スリーエーネットワーク編 (2018) 『みんなの日本語初級 II 第2版 翻訳・文法解説ベトナム語版』スリーエーネットワーク
- スリーエーネットワーク編 (2018) 『みんなの日本語初級 II 第2版 書いて覚える文型練習帳』スリーエーネットワーク
- スリーエーネットワーク編 (2017) 『みんなの日本語初級 II 第2版 教え方の手引き』スリーエーネットワーク
- スリーエーネットワーク編 (2018) 『みんなの日本語中級 I 本冊』スリーエーネットワーク
- スリーエーネットワーク編 (2018) 『みんなの日本語中級 I 翻訳・文法解説ベトナム語版』スリーエーネットワーク
- スリーエーネットワーク編 (2018) 『みんなの日本語中級 I 標準問題集』スリーエーネットワーク
- スリーエーネットワーク編 (2017) 『みんなの日本語中級 I 教え方の手引き』スリーエーネットワーク
- レ・カム・ニュン (2018) 『ベトナム人日本語学習者の産出文章に見られる視点の表し方及びその指導法—学習者の〈気づき〉を重視する指導法を中心に』ここ出版