

アカデミックな日本語学習のためのシラバス構築の試み －会話・聴解の場面・機能から見る学習シラバス－

Creation of an Academic Syllabus for the Japanese Language Classroom:

A Situational and Functional Approach to Improving Communicative Competence

柳田 直美、澁川 晶、奥野 由紀子

要旨

学習者の日本語学習動機、学習目的が多様化する中、現行の日本語学習体系は依然として集中的かつ長期的な学習が前提となっている。このような状況に対し、太田他（2018b）は、時間的に制約のあるなかでも学びやすく、かつ、上達を実感できる質の高い学びを可能とする初級から上級までの新しい文法の学習シラバスをコーパスデータにもとづいて構築した。本稿は、太田他（2018a）が作成した「共通項目」および「技能別特徴項目」を、高等教育機関で学ぶ留学生が遭遇するであろう場面（日常場面・アカデミック場面）の言語行動に照らし合わせ、初級から上級までの「話す」「聞く」において、日本語学習者が効率よく習得できることを目指し、会話・聴解の場面・機能からシラバスの再構築を試みたものである。コーパスを元に抽出した文法項目を用いて、実際の言語運用を想定し、実践的な教材の試案を示した。

キーワード：「聞く」「話す」、場面・機能、学習シラバス、アカデミック

1. 本研究の背景と目的

学習者の日本語学習動機、学習目的が多様化する中、現行の日本語学習体系は依然として集中的かつ長期的な学習が前提となっている。特に、日本語能力試験対策などの影響から、中級以降は機能語を中心とした数多くの文法項目の暗記中心で、半年から1年程度の短期の留学期間では、日本語力の向上を実感できない様子も見受けられる。また、近年は TBLT (Task-Based Language Teaching) や CLIL (Content and Language Integrated Learning) などの言語項目を導入することが主目的ではない、タスク中心、内容中心の教育手法も確立されつつあり、中級以降の日本語学習で扱う文法項目は、言語活動を支えるものを中心に、真に必要なものに数を絞ることが必要である。

このような背景から、庵（2015）は時間的に制約のあるなかでも学びやすく、かつ、上達を実感できる質の高い学びを可能とする新しい文法の学習体系が必要であるとして、コーパスデータにもとづき、初級から上級までの学習すべき文法項目を見直し、Step1 から Step6 の文法シラバスを作成した。この文法シラバスはアカデミック場面において必要な日本語の学習を想定している。さらに、太田他（2018a）は、庵（2015）の文法項目を精査し、コーパスデータの拡充、および整理を行ったうえで、「話す」「聞く」「読む」「書く」の各技能に共通してみられる「共通項目」とそれぞれの技能に特徴的に見られる「技能別特徴項目」

を抽出した。

筆者らは、太田他（2018b）の文法項目を厳選した文法シラバス作成の方針の下、「書く」「読む」「話す」「聞く」の四技能のうち、「話す」「聞く」を担当し、学習シラバスの構築を目指している。本稿では太田他（2018a）が作成した「共通項目」および「技能別特徴項目」を、高等教育機関で学ぶ留学生が遭遇するであろう場面（日常場面・アカデミック場面）の言語行動に照らし合わせ、「話す」「聞く」の初級から上級までに必要な学習シラバス構築の過程を報告する。

2. 「話す」「聞く」の技能別特徴項目

太田他（2018a）は、庵（2015）の「話し言葉に現れやすい表現が調査対象から漏れている」という問題を解決するために、庵（2015）が使用した4種類のコーパスデータに、話し言葉のコーパスデータ4種類を追加し、文法項目の精査を行った。そのうえで、太田他（2018a）は、コーパスデータから各技能の「共通項目」を74項目抽出し、「技能別特徴項目」の選定にあたっては、該当する各技能別コーパスにおける出現頻度の割合が40%を越えるものを抽出した。

その結果、「話す」技能の特徴項目は45項目、「聞く」技能の特徴項目は21項目が抽出された。「話す」技能の特徴項目のうち上位20項目は、「だって」「ね／よ」「だけど」など、いずれも「話す」技能に出現が偏っており、特に上位5項目では9割以上、上位10項目でも7割以上が「話す」技能の中に現れている（太田他 2018a）。このような項目は積極的に「話す」技能の活動において扱うべき項目であるといえよう。

一方、「聞く」技能の特徴項目はニュースや講義といった一方向の情報を「聞きとる」技能の項目であり、「よって」、「につき」、「ものの」など、「書く」技能の比率でも25%を越えるような硬めの表現が並んでいる（太田他 2018a）。このような項目は、ニュースや講義の聞き取り練習の項目として適しているといえよう。

これらの項目をもとに、太田他（2018b）は、初級（Step1・2）、中級（Step3・4）、上級（Step5・6）の段階別文法項目リストを作成した。Step作成にあたっては、Step1,2は庵（2015）を踏襲し、Step3は高頻度で広く使える表現（話しことば優先）、Step4は「産出優先および広く使える表現優先」、Step5は「理解中心の言語活動でよく使われる表現」、Step6は「書き言葉的な表現である程度使われるもの」が方針とされている（太田他 2018b）。

以下、太田他（2018b）が策定した文法シラバスを実際の初級から上級の「話す」「聞く」のシラバスに落とし込んでいくプロセスと課題について述べる。

3. 教材の試案

冒頭で述べたように、今は学習者も多様になり、そのニーズも非常に幅広いものになっている。これらのニーズに応えるためには、長い期間をかけずに、限られた日本語（文法項目）

を習得し、自分の伝えたい内容が十分に伝えられるようになることが重要となる。それを実現するために必要となるのが、太田他（2018b）が策定した文法シラバスに沿った教材である。ここでは、いわゆる初級レベルが終わり、少し自分に関わりのある専門的な内容を聞いたり話したりしたい欲求が増す中級前半レベル（Step3）で、このような文法シラバスを用いてどのような教材が考えられるか、具体的に試案を示して検討してみたい。

教材作成にあたって使用する項目は、文法シラバス（太田他 2018b）のうち Step1～3 で学習予定のものに限定する。さまざまな言語活動において汎用性がある共通項目に加えて、技能別特徴項目、すなわち、聴解の教材では、「聞く」特徴項目を、会話の教材では、「話す」特徴項目を加えたものである。なお、多くの教材では、語彙についてもレベルごとにコントロールし、具体的なものから抽象的なものへと積み上げていく形をとっているが、ここでは、そのように語彙をコントロールすることはしない。つまり、太田他（2018b）でも述べられているように「文法項目は非常に限定したものしか導入しないが、語彙は必要に応じて入れる」という立場をとるものとする。

下記の表 1 と表 2 から明らかなように、Step1 では、動詞のた形（*1）、ない形（*2）、ます形（*3）、Step2 では、て形（*4）、普通形（*5）、受身・尊敬形（*6）、辞書形（*7）、Step3 では条件形（*8）、使役形（*9）が導入される。項目数としては非常に限られてはいるものの、基本的な動詞の活用形はほぼ含まれていることがわかる。

表1 Step1～3の共通項目（*は新しい動詞の活用が必要となる項目）

Step1	です、の、は（主題・対比）、に、た*1、を、と、が（目的語・主語）、も、で、ない*2、から、たい、より
Step2	て*4、と（引用）*5、ている、のだ、（ら）れる*6、と〔＋思考動詞〕、や、でしょう（確認要求）、たり、ために、ことが／も／はある／ない、てもらう／いただく、ことができる*7、しか、ようになる、てもいい
Step3	だ／で（も）ある、ようだ、が、と（事実的・条件）、ば*8、てしまう／ちゃう、ても、だろう／であろう（推量）、てくる／てく（アスペクト・方向性）、だけ、など、として、まで、（さ）せる*9、へ、か（おかげか／せい／ためか／わけか／からか／のか）、ていく／てく（アスペクト・方向性）

表2 「聞く」「話す」特徴項目

Step1	「聞く」	ます*3、それから（継起）
	「話す」	か（取り立て）、か（疑問）、それで
Step2	「聞く」	よう／ましよう、ので、ように（目的）
	「話す」	ね／よ、から、けど／けれど、たら（事実的・条件）、のか、だから、ながら、かもしれない
Step3	「聞く」	で
	「話す」	って／というのは、とか、な、さ、の、なんて／なんか、でも、し、くらい、ではないか、かな／かね、みたいだ

3-1 聴解の教材

表 2 に示したように、Step1～3 には「聞く」特徴項目がわずか 6 項目しかない。この 6 項目と共通項目を使用し、日本語学習者なら少しは知識、関心があって聞きやすいであろう日本語の文字に関する聴解素材の作成を試みた。場面は、連続講座のうちの初回という設定

である。大学等で授業を受ける際、1度限りで終わるよりも、1学期間を通して一つのテーマや関連したテーマについて連続して聞くことが多いと考えられることから、このような設定にした。以下のスクリプトは初回の授業で、講座の内容説明をしている想定である。

えー、みなさん、今日の授業は、日本語の文字がテーマです。初回の今日は、はじめに、漢字の話をして、それからひらがなとカタカナの話します。

みなさんは今、日本語を書くとき、漢字とひらがなとカタカナを使っているでしょう？この漢字は中国から来たのです。これは、みなさんが聞いたことがある、みんな知っている、と言ってもいいことだと思います。

漢字を、意味とは関係なく、音を表わすために使いました。日本語には文字がありませんでしたので、漢字を使って日本語が書かれるようになったのです。

えー、それから、仏典、これは仏教の教えを書いた本ですが、この仏典を読むときにメモを書く文字として、仏典の漢字と間違えないように、漢字の一部を使ったようです。で、これが、カタカナになったと考えられています。

ひらがなも漢字から作られました。漢字の一部を使ったカタカナとは違って、漢字の形を変えてできました。ひらがなは「やさしい文字」という意味で、男性より女性、政府の文書など公的なものより歌や日記などの私的なものに使われていたのだらうと考えられています。

今日は少ししかお話しできませんでしたが、みなさん、きっと、日本語の文字のことをもっと知りたくなってきたと思います。来週からいっしょにもっと詳しく見ていきましょう。

本教材では、必要な語彙は難しさに関係なく積極的に取り入れる方針であることは1節で述べた通りであるが、そうは言ってもあまりにも多くの難解な語彙が多く出て来たのでは、学習者への負担が大きくなり、学習意欲の低下につながる恐れもある。ここでは、「仏典」「仏教」「政府」「公的な」「私的な」のように、通常の初級テキストにはあまり見られない語彙もいくつか含まれてはいるが、その数はさほど多くなく、理解の妨げになることは考えにくい。

中級前半にあたる Step3 では、「講義・講演・研究発表」を聞いて、「おおまかな内容を理解する」ことを目指したいと考えているが、ここに示した聴解テキストを聞き、何に関する授業なのか、今日の授業では何について話しているのか（何がどうだと言っているのか）、今日の授業の位置づけはどのようなものなのか、などについて、ノートを取りながら聞き取り、理解する練習ができよう。

3-2 会話の教材

「話す」特徴項目は Step1 ではわずか3項目のみだが、Step2 では8項目、Step3 では12項目と徐々に増えており、Step3 では多様な口頭表現が可能になる。後に示す表5を見るとわかるように、Step3 の段階では、自分について、「自国の文化・経験などを具体的に話す」ことができ、研究については、その「内容について簡単に話す」ことを目指している。また、単に相手の話を聞くだけでなく、相手の話の内容を「言い換えて聞き返す・切り返す」ことができ、「相手に要求する」こともできるようにしたいと考えている。

ここでは、3-1 で作成した聴解教材を利用した会話の教材を考えてみたい。場面設定と課題、使える表現（「話す」特徴項目）は下記のとおりである。学習者 A と B のペアで活動する。

学習者 B に先ほどの授業の内容を聞かせ、学習者 A には聞かせない状況で課題を与えるのが現実的な課題となつて望ましいが、クラス運営上難しい場合には、まずは双方に授業の内容（聴解教材）を聞かせ、学習者 B のみにメモを取らせ、その内容を学習者 A に伝える形でも良いだろう。または、学習者 A,B ともにしっかりと内容を把握した上で、協力してスキリプトを考え、ダイアログを作るという方法も考えられる。

今回の課題を行うにあたって、Step1～3 の「話す」特徴項目から、主にモダリティに関わる項目を取り上げた。これは、クラスメートに説明をするという状況の中で、これらの表現を使う練習をすることも目的の一つとしているためである。しかしながら、学習者は、既習の Step1～3 の共通項目および「話す」特徴項目も自由に使うことができる。

目標：内容を簡単に伝えることができる。モダリティ表現が使えるようになる。
場面：日本語の文字に関する授業（初回）を聞いた後で、友達と話している。
課題：あなたの友人が、「この授業を聞くことができなかったの、どんな内容だったか教えてほしい」と言っています。わかりやすく、簡単に内容を伝えてください。
対象項目：～ね、～よ、～のか、～かもしれない、～な、～さ、～の、～ではないか、～かな・かね、～みたいだ

次に会話例を示す。波線は今回使ってほしい「対象項目」として示した、Step1～3 の「話す」特徴項目のうちモダリティに関わる項目で、太下線は、それ以外の Step1～3 の「話す」特徴項目である。

A：ねえ、B さん、今日の田中先生の授業に行った？
B：うん。行ったよ。
A：私、興味あるんだけど、今日は別の授業に行ってみたから田中先生の授業に行けなかったんだ。どんな内容だった？
B：日本語の文字ってどんなものか、詳しく勉強するみたいだよ。今日は漢字が中国から来たとか、ひらがなやカタカナは漢字からできたとか、漢字を、意味とは関係なく音を表わすために使ってたとか、そんな話だった。
A：へえ。おもしろそうだね。でも、文字の話だけなのかな。
B：いや、なんか、仏教の本と関係があるって話もしてたよ！ 男性と女性で、使う文字が違ってた話もしてたし。いろんな話が聞けると思うよ。
A：ふーん。じゃ、来週行ってみようかな。

まずは自分たちで考えてペアワークをした後、上記の A,B それぞれの役になって練習し、その後、自分たちが使えていなかった表現に着目し、次の課題でそれらの表現のうち一つでも多くの表現を使ってみるという方法で練習を進めることができるのではないだろうか。このように、限られた表現を用いて、大学生に必要な豊かな内容を取り上げることが可能であると考えられる。

4. コーパスを元にしたシラバスの課題

しかしながら教材例を作成する過程において、コーパスを元に構築したシラバスの課題

も浮かび上がってきた。今回の教材例のスク립トを考えるにあたり、まずはシラバスを意識せずに Step3（中級前半）のレベルであることだけを意識して作成し、その後シラバスと照合する作業を行ったところ、Step3 までに扱わない表現が含まれていることがわかった。表3は今回の教材例で使用した表現と本来なら使いたかった表現の一覧である。

表3 教材例で使用できなかった表現

教材	教材例で使用した表現	シラバスを意識せずに話したときに使用した表現	Step
聴解	今日の授業は日本語の文字がテーマです。	今日は文字についてお話します。	5（聞く）
	みんな知っている、と言ってもいいことだと思います。	みんな知っている、と言ってもいいかもしれませんね。	2（話す）
	もっと知りたくなってきたと思います。	もっと知りたくなってきたのではありませんか。	5（聞く）
会話	日本語の文字ってどんなものか、詳しく勉強するみたいだよ。	日本語の文字について詳しく勉強するみたいだよ。	5（聞く）
	いろんな話が聞けると思うよ。	いろんな話をしてくれるんじゃないかな。	4（共通）、 5（聞く）

「～かもしれません」については、Step2 の項目ではあったものの、「話す」特徴項目であったために、今回は厳密に扱い、聴解教材の中で敢えて使用することを避けたもので、大きな問題はない。一方、「～のではないか」については、課題を指摘したい。「～のではないか」はコーパスを元にしたシラバスでは「聞く」特徴項目として Step5 になってようやく出て来るものである。このことは、使用頻度が低く、「聞く」場面以外ではあまり用いられないことを意味している。この点に関しては次節で述べる。

さらに、「～について」について考えたい。アカデミックな場面においては、テーマを紹介するような状況は多く、「～についてお話します」「～について勉強する」等の表現は頻繁に耳にするとと思われるが、コーパスベースで見るとその使用頻度は低く、「聞く」特徴項目として Step5 に位置付けられている。「～について」を使わないでテーマを紹介することは難しいと感じるほど用いられている表現であるにも関わらず、なぜコーパスではこれほど低く位置付けられてしまうのだろうか。それは、おそらく、何らかの談話の冒頭でテーマを紹介する際、一度使用すればその役割は果たせるため、その後に何度も繰り返し「～について」を用いてテーマに言及することはないからだと考えられる。つまり、アカデミックな場面において非常に重要な表現であり、学習者が早い時期から必ず耳にする表現であっても、一度でその役割を果たせる表現であれば使用頻度は低くなり、コーパスでは低く位置付けられてしまうということである。このことは、コーパスをベースとしてシラバスを考える際の弱点であり、最大の課題だと言えよう。

5. 技能別特徴項目の Step と話題や場面との照合

前節で見たように、使用頻度の高い項目が上位に位置付けられるコーパスをもとに教材

を作成しようとする、Step3 の段階で授業を聞くような場面で使用されるであろう項目が含まれておらず、教材に使用できないという状況が生じてしまう。先に指摘したように、使用頻度が低くても、非常に重要な機能を果たしており、初級の段階から理解してほしい項目はある。

そこで、本節では、Step ごとの「聞く」と「話す」の学習シラバス案を作成するために、「聞く」と「話す」の技能別特徴項目を、留学生に必要な「アカデミックな聴解」と「会話」場面に必要な機能に合わせて、Step ごとに並べ照合していく。手順としては、まず、留学生に必要な「会話・聴解」場面は山内（2009）などを参考に大学の学部留学生に必要な「大学（事務など）」「授業」「サークル」「アルバイト」「日常生活」などの言語活動でのテーマや機能案を抽出した。次に、技能別特徴項目「聞く」「話す」を Step ごとに並び替え、各場面や機能ごとに当てはめた。また、「話す」と同様に、「聞く」の特徴項目も Step や場面・機能ごとに照合していく。

まず、「聞く」の特徴項目は、講義を収録したコーパスから抽出したものであり、「アカデミックな聴解場面」における照合とし主な聞く言語活動は「説明・指示を聞く」「アナウンス・ニュースを聞く」「講義・講演・研究発表を聞く」とする。表 4 に各 Step ごとに「聞く」特徴項目を照合したイメージを示す。

表 4 「聞く」学習シラバスの場面機能における特徴項目照合

	説明・指示を聞く	アナウンス・ニュースを聞く	講義・講演・研究発表を聞く
Step1	それから、～ます		それで／しかし
Step2	～ていただく、～なので、～んです	～(ら)れる、～のため(に)	～ましょう、ので、～と思う
Step3	～ていただいて（てもらって）		で、～ではない(でしょう)か
Step4	～ことになります、～ず(に)、としたら／とすれば／とすると、～である、～ておく	ことになる／こととなる、にとって、に対して、のみ	に対して、～わけだ、要するに、したがって、(それ)では／(それ)じゃ
Step5	～てあげて、また、さらに	～のではない、によると／よれば、一方、～ば～ほど、それに、それでも	さて、なお、しかも、つまり、に関する／に関して、といった、それに、そこで、ところが、について、あるいは、そこで、ところが、について、あるいは、ただし、このように
Step6		にもかかわらず、ものの、つつ、すると	その結果、そのため、とともに、および、うえで、ものの、もともと、こうして、に違いない、ところで、にもとづいて、にすぎない、にもかかわらず

次に、学部留学生に必要な主な「話す」言語活動として、「自分について話す（自己紹介など）」「研究について話す（専門分野）」「雑談する」「依頼・許可を求める」「断る」「意見を言う」「苦情を述べる・抗議する」「ほめる」「感謝する」「質問する・問い合わせをする」などを取り上げ、Step1 から Step6 の項目に合わせて、よりその Step に合った機能・場面を設定する。例えば「研究について話す」であれば、Step1 では「専門分野を言う」Step2

では「研究テーマを言う」Step3では「研究内容について簡単に話す」Step4では「研究の内容について少し詳しく話す」Step5では「ゼミで研究発表を行う」Step6では「研究会で研究発表を行う」などのように機能・場面を設定する。表5がそのような方法で照合して作成した「話す」機能・場面シラバス案である。

表5 「話す」機能・場面シラバス案

	独話		対話							
機能・テーマ	自分について話す	研究について話す	雑談する	依頼・許可求め・交渉する	断る	意見を言う	不満	ほめる	感謝する	質問する・問い合わせる
Step1	名前・出身・趣味について話す	専門分野を言う		直接的に希望を言う	できないことを言う	意見を伝える	直接的に状況を伝えることで不満を伝える			
	～は、～です、～から、それから、～ました、～ことができる、～に／～で、～ている	～は～です、それから	～は～です、～から～ました、それから、～か	～たい	～から、～ことができる	～から	～よ	～ね、～よ		～か
Step2	予定・感想などを言う	研究テーマを言う	繰り返して聞き返す・誘う	許可を求める形で希望を言う	できない理由を直接的に言う	理由と意見を言う	状況を伝えることで不満を伝える			
	～たら、～てから、～なければならぬ、～ようと思う、～たところだ／ばかりだ、～ことがある、～ことにする	～を～ている、～について～する、～と思う、～ために、～ようと思う	～って、～よう／ましょう、～ながら	～ので、～てもいい	～から、～ので	～と思う、～ではない、～てはいけない	～が、～けど、～しか	～でしよう	～ていただく	～ことができる、～てもいい
Step3	経験などを言う	研究の内容について簡単に話す	言い換えて聞き返す・切り返す	相手に要求する	できない事情を説明する		原因・理由を伝えながら不満を伝える			
	～ことになる、～ようになる、～てしまう、～ている	～だろう、～だろうか、～と思う、～だけでなく、～ために、～ようと思う、～として	～つけ、～かな、～ようよ／ね、けど、だっど	～てくれる、～てほしい、～もらう	～かもしれない、～なければならない	～たらいい、～し、～なければならない、どうしてかという	～ようだ、～のか、～てみる、～なんて、せいか／ためか、～のか	～みたいだ	～ていただく	～について、～でしようか、～なければならない、～ようと思う
Step4		ゼミで研究の内容について話す	エピソードを話す、話を展開する	丁寧に相手に要求する	できない事情を説明する		相手への要求・非難を表す			
	そして、～について、また、～に関する／関して、～のだろうか、このように、つまり、一方、～だろうか	～と考えられる、～と思われる、したがって、それに対して、要するに、～わけだ、～において	だったら、それより、それとか、られる、～てしまう、～ちゃう、～ている	～てください、～ている、～ていただく、～させてください、～でしようか、～ましようか	～なんて、～くらい、～たところだ、～たばかりだ	～ようとしな、～ようとしても、～ようとすると、～べきだ、～のではない、～のだから、～はずがない、～わけがない	～べきだ、～でしようか、～のではない、～のに	～こそ	～からこそ、～てくれる／くださる	～に関する／関して、～ではないか
Step5	立場を意識して言う	ゼミで研究の内容について少し詳しく話す			反論する形で断る		条件とともに相手への要求・非難を示す			
	～にとって、～ことになる	～に関する／関して～する、～だけでなく、～のだろうか、このように、そのため、なぜなら、つまり、一方、～だろうか	～でしようか、～てほしい	～からといって、～わけにはいかない	～に違いない、～に過ぎない、～わけにはいかない	～にしても、～すら、～からといって、～ようとしな、～ようとしても、～ようとすると		～について、～でしようか、～に関する／関して、～ではないか		
Step6		研究会で研究発表を行う							感謝の挨拶・スピーチをする	
		そして、～について、また、～に関する／関して、～のだろうか、このように、つまり、一方、～だろうか					～ようが～まいが		～にわたって、～を通じて、～をはじめ、～をもって、～にあたって、～からこそ、～に至るまで、おかげで	

6. 学習シラバス案における特徴項目

上に示した学習シラバス案には、従来の文法シラバスとは異なる項目もある。例えば、初級教科書には「ともこさんは英語を習いたがっています」「トムさんは友だちをほしがって

います」(『げんき』第14課)などのように、他者の願望を表す「～たがる」という項目がある。しかし、他者の願望を表す際には、実際には「たがる」を用いることは少なく「って言っている」などの引用表現を用いていることが多い(例1)。

(例1) 「なんか、M先生がY先生に最近いいことあったか知りたいって言ってたよ」(実例採取)

また、初級教科書における「て形」導入前の形容詞導入段階で「A:東京の地下鉄はどうか。B:きれいです。そして便利です」(『みんなの日本語』第8課)などによく一緒に導入される「そして」であるが、本シラバスでは上級前半の「話す」Step5で導入される。想定されている場面は「ゼミで研究の内容について話す」である。「そして」は、前件と後件を対等に結ぶ接続詞であり、因果関係であれば原因・理由から結果・影響の順に、並列であれば共通のカテゴリーに属する類似の事柄を順に並べて使用するという機能の他に、「そして」の後には「決定的」な事態がくるという特徴的な機能がある。そのため、双方向的な会話では「そして」が使われず、「それから」や「それで」が使われること、「そして」が使用されるのはある一定の長さを持つ一方向的な発話である(石黒2000)。つまり、講義や、研究発表のような独話からなるようなジャンルの結論などで用いられるのである。実際に、金(2014)は、本シラバスの「書く」の根拠として使用されている『日本語教育のためのタスク別書き言葉コーパス』に収録されている作文を対象に、日本語母語話者と留学生である非母語話者の「そして」の使用を比較し母語話者と非母語話者の違いを示している。例えば「七夕」の物語において、母語話者は劇的な展開部で使用しているのに対し、非母語話者の下位群・中位群¹は例2のように「そして」を多用し、それは単に文をつなげる手段としてとりあえず使用していることによるものであると指摘している。

(例2) この二人は愛しすぎていっしょんでも離れませんでした。そしてキョンウもジクニョウもの社事を気にしなくなりました。天の国と地球は大こんらんになりました。ここに怒ったかみさまはまた二人を別々にしました。そしてキョンウは東方の川に、ジクニョウは西方の川に住ませました。愛してた二人は●泣くだけで、働きませんでした。そしてかみさまは7月7日を二人が会う日としました。しかし7月7日は雨で二人は会えませんでした。それがかわいそうだったカラスは自分がはしになり、二人が会えるようにしてくれました。(K011・下位群・「12七夕」)²

初級で話し言葉を中心に導入しようとする立場では、「そして」よりも「それから」の方が話し言葉としてふさわしいと石黒(2000)が指摘しているように、本学習シラバスにおいてもStep1,2では「それから」をまずは導入し、ある程度の一定の長さの独話が要求される研究発表のような場における発話場面に対応するStep5の段階で「そして」を導入しようとする立場をとる。

¹ 日本の大学に留学している学部生や院生における作文の評価達成度による分類。

² YNU コーパスにおける例。●は手書きのため読み取れなかった部分である。()内は被調査者番号・レベル・タスクの種類を表している。

一方、従来の文法項目で取り上げられていないが本シラバスで取り上げている項目もある。例えば「のではないか（んじゃない/んじゃないですか）」である。これは本シラバスの対象者と同様の学部留学生を対象とした縦断研究の成果を反映したものである。金庭・奥野・山森(2011)では、中級で来日した学部留学生の OPI における話の変化を、文末に着目し分析し、「ね」「よ」「よね」「か」という終助詞を隣接部も含め比較した結果、終助詞と隣接部とのパターン傾向が上級で増加することを明らかにしている。特に、「か」で終わっている文を見てみると、中級レベルの来日時、半年後には全く使用されていない「(ん) じゃないですか」のパターン傾向が、1年半後の上級レベルで多く使用されるようになっていることが明らかにされている。ただ、「じゃないですか」は、その使用当初から、適切に用いられている訳ではなく、以下、例3では、聞き手が共通認識を想起できない事柄に関して確認を要求したり、自己修正の機能として用いたりするため、聞き手が違和感を覚えている様子が窺える。

(例3) やっぱ大学が全部決まったわけですからみんな勉強しないじゃないですか (T: え,)、僕もそうだったし、(T: え,)、で、やっぱ僕が、まあ、言いたいのはそれですよ、(1 年半後³⁾)

しかし、その一年後には、違和感を覚える使用が消え、使用数も収束していくことが明らかとなっている。例4では、一般的な事柄に対して「じゃないか」を用いており、違和感がないことがわかる。

(例4) まず、本当にちょっと難しくて、難しいですけど、人、人が人を愛するというのが、どういうことなんだから、ま、人って誰でもそんな疑問を持ってるんじゃないんですか、それから話が始まって、なんか、ま、いろんな愛というか、(2 年半後)

因みに、上記の学部学習者は、この「のではないか」について、明示的な指導は受けておらず、周囲の母語話者のインプットから、便利な表現だと認識して使用するようになったと振り返っている。

このような習得の事例や、4 節で指摘した、教材作成過程で明らかとなった課題をふまえ、学習シラバスを検討した。すなわち、「のではないか」の使用が始まる上級の前の中級後半にあたる Step3 の「聞く」において「のではないか」を取り上げてインプットとして与え、上級前半の Step4「話す」において使用の際の留意点も明示的に示した上で使用を促すとより効率的に習得が促され则认为、学習シラバスに反映したのである。なお、今後、教材化を具現化するにあたり、項目案にさらに変更がある可能性があることを付記しておく。

³ () 内はインタビューした時期（来日してからの時期）を表している（奥野他 2012）。次の例4も同様である。

7. まとめと今後の課題

本稿では、大学等高等教育機関で学ぶ日本語学習者のために、アカデミックな場面で必要となる日本語が効率よく習得できることを目指し、会話・聴解の場面・機能からシラバスの再構築を試みたものである。コーパスを元に抽出した文法項目を用いて、実際の言語運用を想定し、実践的な教材の試案を示した。今後は、教材案を使って実際に授業を行い、シラバス試案が実際の教育現場で通用するのか検証するとともに、学習者の実際の言語活動を観察しながら、必要とする項目を精査し、シラバスを充実させていく必要がある。

付記

本研究は、平成 28～30 年度日本学術振興会科学研究費助成事業「高等教育機関で学ぶ留学生に対する日本語教育シラバスの再構築（16K02804 研究代表者：太田陽子）の研究成果の一部である。

参考文献

- 庵功雄（2015）「日本語学的知見から見た中上級シラバス」庵功雄・山内博之編『データに基づく文法シラバス』くろしお出版.
- 石黒圭（2000）『そして』を初級で導入すべきか『言語文化』37, pp.27-38. 一橋大学.
- 太田陽子・永谷直子・中石ゆうこ（2018a）「8 種のコーパスに見る技能別特徴項目ー高等教育機関で学ぶ留学生のためのシラバス再考のためにー」『一橋大学国際教育センター紀要』第 9 号, pp.85-94.
- 太田陽子・永谷直子・中石ゆうこ・二宮 理佳・宮部真由美・澁川晶・奥野由紀子（2018b）『学びやすく、質の高いアカデミックな日本語学習』のためのシラバス再構築の試みーコーパスに基づいた文法項目の選定とその技能別活動『ヴェネツィア 2018 年日本語教育国際研究大会』予稿集.
- 奥野由紀子・金庭久美子・山森理恵（2012）「『じゃないですか』『じゃない』『じゃん』の確認要求表現を用いた段落形成ー学習者と日本語母語話者の会話からー」The 19th Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings Princeton University 8, Princeton University U.S.A. pp.157-168.
- 海外技術者研修協会（1998）『みんなの日本語初級 I 本冊』スリーエーネットワーク.
- 金庭久美子・奥野由紀子・山森理恵（2011）「日韓共同理工系学部留学生の縦断的な発話分析ー終助詞を含む表現に注目してー」『横浜国立大学留学生センター教育研究論集』第 18 号, pp.5-32.
- 金蘭美（2014）「YNU 書き言葉コーパスにおける日本語非母語話者の接続詞の使用ー『そして』の多用に着目してー」金澤裕之編『日本語教育のためのタスク別書き言葉コーパス』pp.267-286.

坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子（1999）『げんきⅡ』The Japan Times.
山内博之（2009）『プロフィシェンシーから見た日本語教育文法』ひつじ書房.

柳田 直美（やなぎだ なおみ 一橋大学国際教育交流センター）

澁川 晶（しぶかわ あき 国際基督教大学教養学部）

奥野 由紀子（おくの ゆきこ 首都大学東京人文科学研究科）