

平成 31 年 2 月 26 日現在

機関番号：12601

研究種目：基盤研究(C) (一般)

研究期間：2014～2017

課題番号：26370590

研究課題名(和文)「日本語としての自然さ」を追求した日本語教育のためのシラバス構築と教材開発

研究課題名(英文) Reconstruction of elementary syllabus and development of materials for Japanese language learning, as an attempt to pursue natural Japanese supporting real interactive communication effectively

研究代表者

増田 真理子(MASUDA, Mariko)

東京大学・日本語教育センター/国際センター・准教授

研究者番号：30334254

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 3,500,000円

研究成果の概要(和文)：本研究では、1)相互的コミュニケーションに役立つ、自然な日本語を積み上げる初級教材の開発、2)上記1)に関連して、取り上げる学習項目についての基礎研究、の2点を行った。1)については、研究グループによる検討会と執筆を重ねて試作版を完成し、所属機関の学習者約500名に対する試用を行った。2)については、特に「んです(けど)」とその関連項目「から」「けど」、及び、「受身」に焦点を当て、各種コーパス調査、教材分析などを通して、それぞれ初級教材での現行の扱われ方の問題点を指摘するとともに、具体的な解決方法を提案した。

研究成果の概要(英文)：In this research, 1) we developed a new type of Japanese elementary materials, in which learning items useful for real Japanese interactive communications are newly selected and re-organized step by step, and 2) we analyzed some important learning items chosen into our textbook related to 1) above. As for 1) new textbook in trial version has completed after many editorial meetings by research members, and has been used so far by more than 500 students in the university language class. As for 2) specially, we analyzed “-ndes(kedo)” and its related grammatical items “-kara” and “-kedo”, and Japanese passive sentences, through research of some corpuses and several existing learning materials. From the result obtained in these analyses, new syllabus and teaching methods of these items are reached as a solution to problems.

研究分野：日本語教育

キーワード：教材開発 初級日本語 シラバス 相互的コミュニケーション 自然さ んです(けど) 受身 から

1. 研究開始当初の背景

外国語を母語とする人を対象とする日本語初級学習教材には、多種多様なものが存在しているが、それらの入門段階のシラバスは、一般的な教材(サバイバル目的以外)においては、「～は～です。」に始まり、動詞の肯定・否定文の学習を経て、「～てください。」「～てもいいですか。」に至るといった流れで、ほぼ今日確立された感がある。

しかし、こうしたシラバスも「日本語としての自然さ」という観点から見ると、まだまだ課題がある。初級での学習内容やその扱われ方の軽重が、自然会話の生の姿と乖離があるという問題がその一つである。

表1は、初級教材で提示される学習項目について自然会話における使用頻度を見たものだが、これに見る最多使用項目の「～のだ/んだ(んです)」は、初級教材で紹介されるものの、その時期は、通常、初級中盤以降の遅い時期になってからである。また、これを含んだ「んですけど」類(「んですが」「んだけども」

等を含む。表2参照)も同様に高頻度使用項目であるが、ほぼ初級後期まで登場しない。教室では、それらを学習するまで(学習後も)このような要素が存在することを全く消し去った不自然な話し方が行われ[例、T: あれ、Sさん、どこへ行きますか(行くんですか)。S: 病院へ行かなければなりません(ならないんです)。]これが、一種の日本語教師の技術の一つだと考えられているふしさもあるのが現状である(菊地・増田 2009)。

また、日本語の自然会話に見られる提題の形式には、「は」のほかに、無助詞(例、「(箱を差し出しながら)これ\_\_、お土産です。)」や、「って」(例、「(りしゅう)ってどういう意味ですか。)」があるが、このうち「は」については多くの教科書の第一課で扱われるものの、無助詞や「って」については、散発的に会話文等に出現する以外、明示的に学習する機会はほとんどないのが普通で、その結果、中級段階を過ぎて、「は」しか使えない学習者は少なくない。

こうした要素は、一般に、上級になってから「こなれた表現」として習得すればよいとされているようである。しかし、例えば、上述の「って」を用いずに「(りしゅう)は何ですか。」とした場合、辛うじて話し手の意図は伝わるにしても、「りしゅう」という音列(または文字列)が「話し手にとって未知

の情報なので、これについて強い関心を持って相手に尋ねているのだ」というニュアンスは同等には伝わらない。つまり、このような要素は、他者との日本語でのやりとりを「相互的コミュニケーション」とすることの一端を担っている重要な要素であるにもかかわらず、それに焦点を当てた教育が行われていないのである。上級まで待っていたのでは、こうした点の習得は保証されない。また、当初からこれらを積極的に学習項目として提示すれば、本物の日本語を学びたいと望む学習者たちのメリットに繋がると考えられる。特に、来日前から、インターネットのアニメーションやゲームを通して生の日本語に触れてきた近年の学習者にとって、現行の教科書が扱う不自然な日本語は、魅力のないものに映りかねない。

ただし、自然な日本語を提供することによって、学習が過度に難しくなるようなことは避けなければならない。従来から、学習項目の再選定や「刈り込み」の提案もある(野田 2005 ほか)が、それらをシラバスの中で具体的にどのように実現していくかという点についての建設的な論考は多くない。したがって、求められているのは、学習内容の改訂を、学習負担をかけずにどう実現するかという具体的な提案であると考えられる。

2. 研究の目的

本研究の目的は、上述した「不自然さ」を極力排した「本物の日本語」を使って、学習者が様々な目的を遂行してしつかり力をつけられるような初級学習教材を開発することである。その際、目的の遂行それ自体をゴールとするだけでなく、同時に、日本語で行われる相互的なコミュニケーションによって、徐々に人間関係を深めていけるような学習が実現されることも目標としていることがその特徴の一つである。例えば、相手に頼み事をする場合においても、相手からOKを得るだけでなく、そのやりとりを通して、相手との信頼関係を築いたり、心理的距離が縮まったりすることに繋がることを重視する立場を採る。さらに、相互的コミュニケーションを実現するためには、物事の事実関係を伝えるだけでなく、物事に接して湧き起こる心の動きを伝えたり、それを相手と共有したりすることも重要である。

本研究の開発教材においては、これらを実現するものとして、従来の日本語教育では重視されてこなかった「んです(けど)」、無助詞、「って」、終助詞、等の文法要素に光を当て、具体的な「状況・文脈」の中でこれらを学べるような工夫を行う。また、初級段階の学習負担の軽減を図るために、特に、学習困難項目とされてきた「んです」、受身などの扱い方を再考し、現実的な解決策の提案を行う。

文法項目	出現数
～のだ/んだ	10,112
～から	7,953
[動詞のて形]	4,531
～んですけど 類	4,076
可能の各形式	3,445
～たら	3,406

表1 初級高頻度項目(岩田・小西 2015)と「んですけど」(増田 2017「日本語教育における「んですけど。」の扱い」『習ったはずなのに使えない文法』くろしお出版より)

### 3. 研究の方法

開発教材で取り上げる学習項目とその扱い方は、教育現場を共有する研究グループによる検討会議で決めていき、教室での試用を経て、改訂を繰り返していった。また、特に取り上げる必要性が強いと判断される項目「んですけど」とその関連項目である「丁寧形+から」「丁寧形+けど」については、次のような手順も踏み、慎重に検討を行った。

- 1) 自然会話コーパス(旧、名大コーパス)において使用実態を調査。
- 2) KY コーパス、及び、I-JAS(多言語母語の日本語学習者横断コーパス)において、学習者の使用状況を調査。
- 3) 教室内の発話データ(許諾をとり、会話作成の活動(ペアワーク)を録音したものを)を収集し、その分析を通して、学習者の当該文型の使用状況や、理解の度合いを調査するとともに、協働的な学びのあり方について考察。
- 4) 既存の教材における、当該文型の提出位置や前後の提出文型との関係を調査。
- 5) アクティブラーニングなど、新しい教育方法について学び、作成教材の方向性を検討。
- 6) 上記1)から5)を踏まえて作成教材のシラバスの策定を行い、学習項目の提示方法や練習方法について設計。
- 7) 教材の試用を通して、教授者や学習者からのフィードバックを参考に改訂を重ねる。

こうした過程の中、例えば、上記1)の作業から、表2に示すように、自然会話において圧倒的に使用されているのは、「んですが」ではなく、「んですけど」であることが明らかになるなどの副産物も得られた。

	んです	のんです	んだ	のだ	合計
が	23	3	3	0	29
けど	741	3	3,035	8	3,787
けども	39	0	76	0	115
けれど	29	0	48	0	77
けれども	34	0	34	0	68
計	866	6	3,196	8	4,076

表2 「自然会話コーパス」における「んですけど」類の使用形態(増田 2017「日本語教育における「んですけど」の扱い」『習ったはずなのに使えない文法』くろしお出版より)

### 4. 研究成果

#### (1)「んですけど」に関連して

例えば、旅行先の観光案内所で「きれいな景色を見たいんですけど。」「おいしいそばを食べたいんですけど。」などと言えば、情報や資料がもらえることが期待できる。このように「んですけど」の文末表現は、短いながら、状況に見合った助力を聞き手から引き出すことに役立つ表現の一つである。しかし、

これまでの初級教材では、こうした「んですけど。」が、かなり遅い時期になってからでなければ提示されず、学習者の「今・ここ」の問題解決に寄与しうることの有用性が重視されてこなかった。この原因について、既存教材(4種)のシラバスを分析したところ、従来の教材においては、基本的に、「叙述(description)のための言語表現」を中心に文型が積み上げられていく方針が採られており、「んですけど。」のようないわゆる「言いさし文」は、単文から複文に拡張した後になってはじめて、その一部を省略するという位置づけで紹介されることになるため、結果として提示が遅れるという事情が浮かび上がった(下の図1参照)。

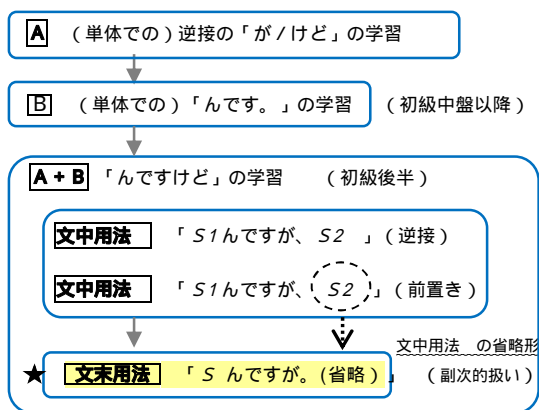


図1 現行の教科書における「んですけど/が」の文末用法までの学習の流れ(増田 2017「日本語教育における「んですけど」の扱い」『習ったはずなのに使えない文法』くろしお出版より)

すなわち、これまでの提出順序は、概ね「病院に行かなければならないんです。(文末の「んです」)から「お金がありませんが、たくさん買ってしまった。(文中用法、逆接)」及び「タクシーに乗りたいたいんだけど、呼んでくれない。(文中用法、前置き)」を経て、はじめて「お湯が出ないんですけど。(文末用法)」に至るというわけである。こうしたシラバス設計の中、「相互的コミュニケーションのための言語表現」の重要性は見過ごされてしまうのである。

さらに、こうした順番を経ることによって、文末の「んですけど。」の提出が遅れるという問題のみならず、日本語の自然会話に頻出する「逆接」でない「けど/が」(例、「コンサートの切符があるんですけど、一緒に行きませんか。」等)について、学習者理解を難しくしてしまうという別の問題も浮かび上がった(増田 2017)。

これらの点を踏まえ、本研究における開発教材では、「んですけど」をちょうど図1を遡る順序で教えるという改良を行った。なお、この変更の妥当性に関連して、次の点は大変興味深い。すなわち、新たな方法で学んだ学習者らの教室発話のデータを分析したところ、文末用法の「んですけど。(=非逆接)」しか学んでいない段階であるにもかかわらず、明示的には教えられていないはずの「文

中用法」や「逆接」へと自然拡張して、彼らが文を産出している様子が観察されたのである(河内他 2017)。

また、文中用法の「んですけど」について、初級教材は「んです」を回避するために、しばらくの間、これに代えて、その一部に理由の「から」を用いるという方策を採るのが普通であったが、このことが結果として「から」の過剰な提示に繋がり、その適切な使用について学習者の目を曇らせてしまっている可能性が示唆された。

例えば、「明日、研究室のセミナーがありますから(あるんですけど)、日本語のクラスを休んでもいいでしょうか。」のように、「んですけど」の代わりに理由の「から」を使い続ける学習者が(日本語レベルにかかわらず)多いことが、教育現場で観察されてきたが、この傾向は、自然会話コーパス、及び I-JAS の調査においても同様に観察された。すなわち、学習者は、「(アルバイトの週3日勤務を要請されて)最近忙しいですから、2日でもいいですか。」などとしていたが、母語話者が用いる「から」は、同文脈において「(忙しいときは)都合つけますから、2日をお願いします。」などと、聞き手の立場で受け入れられやすいものへの適用が主であった(前原他 2018)。つまり、「から」の過剰使用は、自己の事情を過度に一般化して、聞き手にその了解を迫る発話になってしまう恐れがあり、このことを明らかにしないまま「から」を使った文を示し続けることはコミュニケーション上望ましくない。このように考え、開発教材では「から」よりも、前置きの「んですけど」を先行して提示している。

## (2) 無助詞、「って」などに関連して

従来の教材では、前述の通り、当初から「は」だけを提題の形式として提示するのが普通である。しかし、その結果、(初対面の挨拶で)「A: わたしは田中です。どうぞよろしく。B: わたしはアリです。どうぞよろしく。」のように、文の構造を明示しようとするあまり、通常は示されない主語を示すことになったり、そもそも主語を欠く文(例、「あ、雪ですよ。」「あ、ほんとですね。雪ですね。」)に触れさせる機会を逸したりするなどの問題があった。これらも、「叙述」型一辺倒の文型提示と一体であったことの弊害であると思われる。一方、本研究では、開発教材を「相互コミュニケーション」型の文を中心としたものにするために、基本の文を、従来のような「～は～です。」ではなく、「～です。」とし、提示順も、1)「田中です。(主語なし、述語のみ)」、2)「雪ですね。(述語+終助詞)」、3)「これ、何ですか。(主語+無助詞)」、4)「「りしゅう」って何ですか。(主語+「って」)」、5)「これは胃の薬です。(主語+「は」)」のように変更した。これにより、他者とのインタラクションを意識した学習が、早い段階から実現されるようになった。

## (3) 受身に関連して

受身については、欧米諸語に倣って、その能動文との対応で教えるのが一般的であった(例、「ねこはねずみを食べた。(=能動文)」「ねずみはねこに食べられた。(=受動文)」。しかし、上記のような直接受身の文は別として、日本語には「所有受身」(例、「電車で財布をとられた。」)や、「間接受身」(例、「子どもに泣かれた。」)などがあるため、これらを同様に、能動文と対応付けて理解させようとするには大きな困難があった。このことから、学習負担の軽減を図るためには、初級の学習項目から受身文を外すことが必要であるとの主張もあった。

しかし、欧米語の受身文が「be 動詞+過去分詞」のように「構造(syntax)レベル」の問題であるのに対し、日本語の受身文は、基本的に「述語の活用」、すなわち「形態論レベル」の問題でしかないことを指摘し、これまでの過度に複雑な説明が学習を難しくしてきてしまった状況を明らかにした上で、初級での学習可能性を示唆した。

また、日本語の受身の基本的な意味は「被害性」を表すことであるかのような強調がなされてきたことにも問題があることを述べ、このような教え方が、例えば、「プロポーズされた」や「癒やされた」さえ「嫌なこと」と理解してしまう学習者を生み出す原因になっていることを指摘するとともに、その改善案を示した(増田 2014)。

以上、開発教材で特に重視した文法項目とその扱い方について述べてきた。紙幅の関係で触れることはできないが、教材には、このほかにも、これまでの教材にはない様々な提案が盛り込まれており、それら全てにおいて、「欧米語との対訳的な捉え方による教育からの脱却」、「叙述型の文重視から、相互的コミュニケーションの文重視への移行」、「「今・ここ」の問題解決を取り扱う「現場性」の高い表現の先行」、「文の音調の重視」などの主張が貫かれている。

今後も学習者のメリットを第一に考え、上記の各点の実現を目指した教材の開発を継続して行っていきたい。

## 5. 主な発表論文等

〔学会発表〕(計5件)

前原かおる・増田真理子・河内彩香・猪股来未・菊地康人、「従属節の「丁寧形+から」の使用実態と、その教育再考」、日本語教育学会春季大会(口頭発表)、東京外国語大学、『2018年度日本語教育学会春季大会予稿集』2018年、pp.188-193  
河内彩香・猪股来未・藤田朋世・中原なおみ・前原かおる・増田真理子、「初級学習者による「んですけど」の使用 どのような用法から始まり、どう拡張されるのか」、日本語/日本語教育研究会・大阪大学、2017年

中原なおみ・河内彩香・藤田朋世・増田真理子、「ペアワークを中心とした会話練習におけるインターアクション観察(4) - ペアワークで学習者はパートナーをどうアシストしているか - 」日本語教育方法研究会・国際交流基金日本語国際センター、『日本語教育方法研究会誌』22-3・2016年、pp.46-47

増田真理子、「コーパス研究を教育現場に活かすための課題 日本語の受身を例として」『日本語教育公開シンポジウム』『コーパス研究を踏まえた新しい日本語教育にむけて - 何を活かすか、どう活かすか』日本女子大学、2014年

増田真理子、「教室における日本語の受身の教育 - 試みのひとつとして - 」、日本語教育学会春季大会(大会委員会企画パネル:庵 功雄・大関浩美・定延利之・増田真理子「産出のための文法について考える - 受身を例として - 」第4パネル・創価大学、『2014年度日本語教育学会春季大会予稿集』2014年、pp.30-32.

河内 彩香 (KAWACHI Ayaka)  
東京大学・日本語教育センター・助教  
研究者番号: 9 0 7 2 8 0 1 5

藤田 朋世 (FUJITA Tomoyo)  
東京大学・日本語教育センター・助教  
研究者番号: 0 0 7 2 8 0 1 6

渡部 みなほ (WATABE Minaho)  
東京大学・日本語教育センター・助教  
研究者番号: 1 0 7 8 2 7 8 2

定延 利之 (SADANOBU Toshiyuki)  
神戸大学・国際文化科学研究科・教授  
研究者番号: 5 0 2 3 5 3 0 5

副島 昭夫 (SOEJIMA Akio)  
麗澤大学・外国語学部・教授  
研究者番号: 2 0 2 3 6 1 4 4

#### 〔図書〕(計1件)

増田真理子、「日本語教育における「んですけど。」の扱い 自然な日本語を積み上げる教育実践の一例として」江田すみれ・堀 恵子編『習ったはずなのに使えない文法』くろしお出版、2017年、pp.65-92.

#### 〔その他〕

増田真理子、「現場発・相互的コミュニケーションを実現する文法とその教育」Jプレゼンスアカデミー(東京都港区)、2015年

増田真理子、「文脈の中で文法を学ばせる方法を考える」イタリア日本語教育協会(国際交流基金・ローマ文化会館、イタリア)、2014年

増田真理子、「日本語のインターアクションを実現する文法とその指導」国際日本語普及協会(東京都港区)、2014年

## 6. 研究組織

### (1)研究代表者

増田 真理子 (MASUDA Mariko)  
東京大学・日本語教育センター・准教授  
研究者番号: 3 0 3 3 4 2 5 4

### (2)研究分担者

菊地 康人 (KIKUCHI Yasuto)  
東京大学・日本語教育センター・教授  
研究者番号: 4 0 1 5 3 0 6 9

前原 かおる (MAEHARA Kaoru)  
東京大学・日本語教育センター・講師  
研究者番号: 1 0 3 4 5 2 6 7