

学部正規留学生のための日本語教育シラバス についての一考察 — 甲南大学の場合を中心に —

谷守正寛

甲南大学 国際言語文化センター
神戸市東灘区岡本 8-9-1, 658-8501

要 旨

本稿では、「シラバス」をめぐって、日本語教育の場合に特化して考察する。特に甲南大学では正規学部留学生¹の受入れを始めたばかりであるため、交換留学生や研究生といった非正規（学部）留学生等と混合した格好でのレベル別による授業クラスは設けられておらず、つまり、今後学部正規留学生のみのための授業クラスが設置可能であり、シラバスについても従前の初中級のものとは異なった視点で設計するという可能性とその必要性を模索する。そして、日本語教育においてよく言われるところの「文法シラバス」、「タスクシラバス」等といった視点からというよりも、正規学部留学生のための学生の視点に立ったシラバスの構築を考え、提案することを目的とする。

【キーワード】 日本語教育, シラバス, 日本語教育シラバス, 文法シラバス, 学部正規生

1. はじめに

本稿の目的は、外国人留学生の中でも学部正規生に特化した「日本語」シラバスについて、甲南大学の学部正規留学生受入れの事情を考慮し、今後の学部正規留学生育成について学習教育支援のための理念の構築をしつつ、どういう観点からどのように設計すべきかを考察するものである。これまでにシラバスそのものの資料は多々散見されるものの、シラバス自体を考察の対象とする研究というものはむしろ少ないのが実状であるように思われる。そうした状況ではシラバスについて、特に日本語教育においては改めて考察を深めることにより、その知見は授業設計における重要な柱ともなり、教育計画における様々な側面に浸透するものと期待できる。

甲南大学では学部正規留学生の入学試験実施体制ができたのは 2017 年度入試からであり、本稿の執筆時点ではまだ入学者はおらず、従って、学部正規留學生向けの日本語を中心とした科目はこれまではなかったという、留學生を受け入れている多くの他大学ではほぼ見られない特殊な事情があった。そこでは、今後学部正規留學生を新たに受け入れる以上、従前にはなかったシラバスを構築することが求められており、また、既存のシラバスとの差別化も図ることが可能であり、また、より学部正規留學生に特化したものが構築できるという環境にあらうと考える。そういう状況の中で本稿では、目的を学部正規留學生のためのシラバス

構築に特化して設定をし、問題点を分析しつつ、モデルを提案、構築することを進めたい。

2. シラバスについて

本稿は一般にシラバスとはどうあるべきかといったことを研究するものではなく、学部正規留学生に特化したシラバスを考察するものであるが、しかし先ずシラバスそのものについて少しく検討しておく。シラバスの原義は、「a list of the topics, books, etc. that students should study in a particular subject at school or college」(Oxford Advanced Learner's Dictionary)とだけあり、日本語での語義としては、さらに詳しく「(講義などの)摘要、概要、要旨；教授細目、時間割、授業科目、学生要覧、シラバス《授業の目的・内容・スケジュール・学習要件などを提示したもの》」(大修館書店『ジーニアス英和大辞典』)とされるが、文部科学省「シラバスの作成状況」(Webサイト：政策・審議会>審議会情報>中央教育審議会>初等中等教育分科会>教育課程部会>教育課程部会(第14回)・教育課程部会 教育課程企画特別部会(第4回)合同会議配付資料>資料5-2 平成16年度公立高等学校における教育課程の編成・実施状況調査の結果について)によれば、一般に言うシラバスとは、「生徒が履修科目を選択するために、科目の目標や内容、年間計画、授業の形態、使用教材、評価の方法、留意事項などを記載した計画を指す」とされる。特に中央教育課程審議会(2008)の「用語解説」によれば、シラバスとは「各授業科目の詳細な授業計画。一般に、大学の授業名、担当教員名、講義目的、各回ごとの授業内容、成績評価方法・基準、準備学習等についての具体的な指示、教科書・参考文献、履修条件等が記されており、学生が各授業科目の準備学習等を進めるための基本となるもの。また、学生が講義の履修を決める際の資料になるとともに、教員相互の授業内容の調整、学生による授業評価等にも使われる」と解説されている。

苅谷(1992)によれば、アメリカの大学でシラバスとは、外部からの大学評価に関わる重要な情報源の1つであり、学生の授業評価に密接に関係する(シラバスに記載の項目について評価を求めることが多い)ものとされている。形式としては、(1)授業に関する基本的情報(授業名、科目番号、教室、日時)、(2)担当講師に関する情報(講師名、所属、研究室の場所と電話番号、オフィスアワーの曜日と時間)、(3)講義の目的、スケジュール(そこには毎回の授業のテーマとあらかじめ読んでおくべき文献についての情報が含まれる)、(4)成績評価の方法、(5)文献の入手方法、(6)履修条件(この授業を履修できる資格)が、シラバスの情報として含まれるとされる。そして、さらに、シラバスがどのような性格をもつ文書なのか、という点からは、(1)事務的連絡文書としての性格、(2)法的契約書としての性格、(3)学術情報(レファレンス)文書としての性格、(4)学習指導書的文書としての性格を挙げている。その中で学生による授業評価とシラバスの関係について言えば、授業評価アンケートには、例えば、「授業の目的がはっきりしていたかどうか」等といった質問項目があるように、シラバスというものは学生にとってその存在が前提とされているものであることを指摘している。この点について日本では、学生の視点から見れば、シラバスとは上述のように、「学生が各授業科目の準備学習等を進めるための基本となるもの」、「学生が講義の履修を決める際の資料」としている点でその性格の捉え方ではやや異とするのであるが、履修決定、学習準備、授業評価のいずれにしても、教員のための指導計画書の覚え書きのようなものではなく、また学生が単に学習内容を知ること以外に、或いはそれ以上に重要な役割を担った性格を持ち、学生のためのものになっていると言えよう。なお、学生のため以外に、「外部からの大学評価に

関わる重要な情報源」という捉え方も近年日本の大学でも認識されてきているとみてよいだろう。

授業評価の前提とすることはアメリカほどではないかもしれないが、概ね多くの日本の大学においてもそれを前提とする格好でシラバスを捉えているとみてよいだろう。例えば、「授業を担当する教員が、その授業科目の目的や到達目標、概要、成績評価方法と基準、授業計画等について記載した文書で、学生が履修する科目を選択したり、学習計画を立てたりする上でよりどころとなるもの」（岩手大学大学教育総合センター 2013）といった大学側からの説明も、概ね中央教育課程審議会（2008）の解説を換言したものに近く、学生の授業評価でも参照されるべきものとして捉えていると言えるだろう。

3. 日本語教育シラバスについて

3.1. 日本語教育シラバス考察までの経緯

さて、稿者は日本語教育を専門としながらも、自身でも外国人のための日本語科目のシラバス（以下、便宜上「日本語教育シラバス」とする）の記述に関しては、非正規生を多く教育してきた経験から、教務という事務的に果たすべき教員側の義務として捉える程度の意識を持っていたせいもあり、学習教育支援上の問題としてはあまり強い関心を持ってこなかったと言えるのが正直なところである。しかし、甲南大学において稿者が立案し進めてきた学部正規留学生受入れの制度の構築と共に、学部正規留学生に特化したシラバスを自身が中心となって作成しなければならないという段階に至って、取り巻く環境からも、従前より存在する交換留学生のための日本語教育シラバスとの差別化が必要となってきたわけである。

日本語教育シラバスについては、従前より、例えば初級のものであれば教科書に載っている各課の内容を抜粋して列挙したり、技能別の一般的な目標、例えば聴解であれば、日常生活に必要な平易な表現を聞き取れることができるようになるといったようなことを記述するという程度で良かっただろうことが、学部正規留学生の日本語教育シラバスとなるとそうはいくまいと思うのである。というのは、学内では学部正規生に対する日本語教育については、従前の様式や形式・程度の内容による日本語教育シラバスの記述では共感と支持が得られにくいだろうという危惧を抱かざるを得ない事情からでもある。つまり、大学教育を正規の課程で受けて卒業までさせる者に求められるべきレベルに達していないような日本語文法形式や表現を、日本語の授業で学習すべき項目としてわざわざ列挙・記述したり、学部正規留学生が日本語学習者としては上級レベルであるものの母語話者から見れば、大学教育を受けるレベルに達していないような日本語による運用能力を、大学入学後の日本語教育シラバスにおける目標として設定したりしては、学部正規留学生受入れの制度構築の過程において最も大きな障壁（「その程度で大学教育について行けるのだろうか？」といった不安の声）になったと言っても過言ではないような、留学生に対する各学部の少なくとも語学面での懸念を解消することと、積極的な受入れのための理解を得ることが難しいという雰囲気があるからである。とりわけ、学部正規留学生受入れが後発である稀有な大学においては、否定的な意味ではなくともこういった状況がある。こうした状況では、従前は留学生の学ぶ日本語が初級外国語と雖も、学習者が日本人学生でないことや大学の正規課程の教育に何ら影響も支障もないことであまり関心を抱かれることもなかったのに対して、正規課程の教育を受け各学部の教育・指導の下で大いに関わっていくことになる学部正規留学生のための日本語教育

シラバスは、稿者なりに慎重に設計していかなければならないと考え、本稿で調査、吟味、考察をする次第となったわけでもある。

なお、稿者の前任校では国立大学法人化と共に、外国人留学生受入れ促進という国策による奨励の下、関係する予算に後押しされながら強力に国際化が進められ、小規模な体制でもあったために、日本語の授業では、僅かな正規生に混ざりそれを数倍も超える人数の交換留学生、研究生、特別聴講生、院生、外国政府派遣留学生等が日本語習得のレベルに関係なく履修する（正確には本来履修できない者も出席する）という混沌とした状態があった。言うまでもなく、非正規留学生のための正規の授業がなかったために彼らは正規の授業、つまり、学部正規生のための授業に参加せざるをえなかったのである。それは急激な留学生の受入れに対して、補習や非正規学生のための正式な授業の設置等日本語教育の整備が追いついていなかったからでもあるが、非正規学生のためだけの単位を付与する正課授業は大規模校でなければ設置は難しいだろう²。そして、当時はシラバスは受講する留学生の実態とはそぐわないものになりがちで、ややもすればクラスの多数を占める初中級レベルの学生に配慮したシラバスにならざるをえないのが実態であった。

3.2. 初中級日本語教育シラバスの状況

本稿で改めて考察しようと考えた日本語教育のシラバスに関する言述をいくつか見ると、上記の一般のシラバス観とはどうやらその様相が異なっているように思えてくるのである。

まず、このような説明がある。日本語教師向けに情報提供する ARC Academy『日本語教師のページ』によれば、分かりやすく、文法シラバス／構造シラバスとは、「文法項目・文型・語彙など言語の構造の観点から分析して構成されたシラバス。…文型や文法項目などを基礎的なものから複雑なものへ積み上げることが出来るので体系的な学習希望者に向いている。反面、一定以上の学習時間を必要とするので、特に学習初期には実際のコミュニケーションの役に立たないこともあり、短期の学習者には適さない」とされ、概念シラバスとは、「頻度、順序、位置など話し手が伝えようとする意味を中心に構成するシラバス。例えば頻度についての表現はどんな言語にもあるものであり、英語の場合 never から always までの間にいろいろな段階があり、それを一つの範疇として意味の面でまとめたものである。機能シラバスとあわせて概念・機能シラバスと呼ばれることもある」等と説明されている。

シラバスには決まった形式はなくてよいとされるが、高等学校のシラバス一般についての説明ではあるものの、例えば簡潔によくまとめられた栃木県総合教育センター(2003)によると、シラバスは学習指導計画のうち年間指導計画との関連を図ることが重要であること、年間指導計画は教師用の指導計画であるのに対して、シラバスは生徒向けの学習計画、保護者・地域の人々向けの説明用資料である点で違いがあることを指摘している。さらに、記載内容については、「学習のねらい」、「到達目標」、「具体的な評価項目」、「評価方法」、「学習内容・学習計画」等を挙げており、大学については上述したが、シラバスに関する幾つかの他の説明を見ても概ね同様であろう。

そこで、日本語教育におけるシラバスの実際例を見てみる。図1は、「『できる日本語 中級』シラバス一覧」（一般社団法人アクラス日本語教育研究所）の最初の部分であり、以下同様の構成で15課までまとめられている。上のことを踏まえて、図1を見ると、「行動目標」と「できること」と「学習項目」が主な記載事項として区分けされており、「行動目標」と「できる

こと」は到達目標、「学習項目」は学習内容に当たろうが、日本語教育のシラバスでは、これまでシラバスを特に考えてはこなかった稿者から見れば、若干の誤解もあるかもしれないが、学校（大学）教育で一般に言われる上述のシラバスの一部を抜粋して言及しているような格好になっているものが多いように思われる。

図1の学習項目は、具体的な文法形式の列挙と使うべき表現・語彙の指摘を掲げる格好で示されており、敢えて言うなら、教科書の目次・付録等に記された教科書の各課で扱われるような教授材料の列挙に留まっているのではないかとも言えるものの、「行動目標」と「できること」で述べられる内容が「到達目標」に当たろうかと思われる。こういったものが、いわゆる日本語教育における「文法シラバス」と呼ばれるものではあろうものの、上で見てきた一般にいうシラバスの様子とはどうやら異なっているようにも見える。なぜなら先ず、コース全体の学習のねらいとされるものが、課のタイトル「新たな出会い」に始まり、行動目標として各課ごとに挙げているのは、詰まるところ1週間単位の週案（教案）に近い格好のものになり、従って、学習指導計画の範疇に入るものとみなしうる上に、学習指導計画となれば、それは教師用の指導計画ということにもなり、シラバスとは学生のためのものであるという上に見てきたシラバスとしての前提と合わなくなるのではないか、という疑念も感じられる。

シラバス一覧 <small>いちらん</small>				
課 タイトル	行動目標		できること	学習項目
1 新たな出会い	新しい環境に自分から挑戦して、その環境で印象的に自己紹介することができる。	1 見つけた!	興味のあるお知らせの情報を読み取ることができる。	1 ~において/~における 2 ~上(で) 3 ~てほしい/~てもらいたい イベントのお知らせでよく見ることば
		2 こんなときどうする?	参加するイベントの内容を話して友達を誘うことができる。	1 よね 2 ~とか~とか 3 ~だけ/~だけの 友達を誘うときに使う表現
		3 耳でキャッチ	天気予報を聞き取って自分の行動を決めることができる。	1 ~でしょう/~だろう 2 ~から~にかけて 3 ~と、A/V 天気予報でよく聞くことば・表現
		4 伝えてみよう	覚えてもらえるように印象的に自己紹介することができる。	1 ~がきっかけで 2 ~っぽい 3 ~でも(極端な例) 自己紹介で使える表現 性格を表すことば
		知って楽しむ	おしゃべりのきっかけ	

図1

例えば、岩手大学大学教育総合センター(2013)によれば、「到達目標」は基本的に「行動目標」の形で設定し、学生自身が自分で自分の到達具合を確認する指針となるよう行動の形で示すとされる。すなわち、「行動目標」の記述表現としては学生を主体者に置いて「~できる」とするのが望ましいということになるだろうが、図1でも「~できる」という言い方で記している点では表現方法は適切であると言える。ただ、行動目標をさらに右欄に分けて細分していることや、前提となる行動目標が「印象的に自己紹介することができる」ということでありながらも、例えば、細分された目標には「興味のあるお知らせの情報を読み取ることができる」、「天気予報を聞き取って自分の行動を決めることができる」といったことが記載されるというのは、たしかに最終段階の「できること」として「印象的に自己紹介することができる」という同じ文言が再度重複する格好で記述されているが、それまでの「できること」の各段階(1~3)の内容が初級教科書の構成にそのまま従った説明であろうようにも窺われ

る点で、教材を学生のためにどのような目標に向けて授業を設計するかということにおいては、教師のためではなく学生のための教育内容を示すシラバスであるべきという立場の記述としては、できればさらに何らかの創意工夫の余地があってよいかもしれない。

上述したが、敢えて繰り返すと、「学習項目」欄には文法形式が列挙されているが、それは単に教科書の巻末の附録や INDEX にでもあるような文法・語彙項目を並べたものにすぎないとも言えるのではないだろうかということである。もっとも、そうした学習すべき言語形式の列挙・提示は学習者にとって無駄ではなく、むしろどんな表現を学ぶかを事前・事後に確認する上で知っておけば有用な情報となる。しかし、学習内容として載せるにしても、シラバスにおいてはあくまで追加するような補助的情報としての学習材料の内訳的なものであって、それをもって学習内容の主たるものとして掲げるのが、シラバスの主旨に十分に適うのかどうかという点では、稿者の理解不足かもしれないが若干の不足感を感じさせる。

稿者の考えでは、図 1 においてまず大きく掲げられた「行動目標」を「到達目標」とみなし、各課で設定されている「できること」及び具体的な「学習項目」は、「学習内容・学習計画」にまとめて記載し、肝心の「具体的な評価項目」、「評価方法」については、学習者のために学習者向けのものとしてやはり明記するのが適切だろうということである。図 1 ではなぜ重要な項目を割愛するのか、なぜ文法項目だけの列挙とするのか、日本語教育シラバスとはこれで適当とするのか、などといったこれまでの日本語教育シラバスに関する経緯については、あくまで稿者なりに後述する。

次は山内(2015)の「初級文法シラバス」と名付けられたシラバスの例(一部)であるが、やはり、上と同じく、「行動目標」はないものの、文法形式を列挙した格好では、概ね図 1 と似ていることが分かる。

表 14 初級文法シラバス(庵・山内バージョン)	
第1課【自己紹介】	
《名詞文》	～は…です。～は…ですか。～は…じゃありません/じゃありません。
《名詞文の応答》	～は…ですか。 —はい、そうです。 —いいえ、違います/そうじゃありません/そうじゃありません。
	《かたまり》「住んでいる」「勤めている」「働いている」「結婚している」
第2課【私の家族】	
《ナ形容詞文》	～は…です。～は…ですか。～は…じゃありません/じゃありません。
《ナ形容詞文の応答》	～は…ですか。 —はい、…です。 —いいえ、…じゃありません/…じゃありません。

図2

そこで日本語教育におけるシラバスというものが、どのような捉え方によって取り扱われ、上のように例示されるのかをみることにしたい。日本語教育学会(2005)には「教育方法、あるいはクラスの教育・習得内容(たとえば、文法構造、文パターン、機能、トピックなど)とその構成を示したもの」といった定義が見られるが、これは、本稿で先ず捉えた一般の教育機関におけるあるべきシラバスの有り様とは必ずしも一致するものではないものの、図 1・2

等を見ると、確かにこの定義には適うようでもある。つまり、日本語教育学会(2005)の挙げる「教育方法」又は「教育・習得内容(とその構成)」のいずれかでよいとされるものをシラバスとみなすのであれば、図 1・2 はそのうちの后者だということになり、教育・習得内容を文法項目という視点から構成(習得すべき順序や使用頻度等といった何らかの基準に則った配列)したものであると言えよう。

上のことを裏付けるように、日本語教育シラバスの研究である田中(2015)において、効果的に学べるように配列した教科書の特性がシラバスと重なるために、日本語教育で用いられる「教科書」は、シラバスそのものと言っても過言ではない、とさえ述べられているのである。このことは上述したように、稿者が日本語教育の文法シラバスとされるものを眺めて抱いた印象と符合する。さらに、岩田(2015)においては「日本語教育の初級シラバスとは、初級で指導されるべきとされている文法項目のリストである。」とも言い切っており、さらに「文法シラバスは旧日本語能力試験を基準に初級(3級レベル)、中級(2級レベル)、上級(1級レベル)という呼び方で定着している」とも説明している。このように、日本語教育シラバスが、大学・学校等教育組織における一般に捉えるシラバスとは性格を異にする用語となる原因は、推測ではあるが、日本語教育においては歴史的な経緯上、教育の到達目標、単位の付与といった問題があまり意識されずにきたために、特に到達目標がどのような事項を学ぶかということと同義となり、従って、文法シラバスであれば、それがもつばら文法項目の配列の有り様について議論されたりするものになるのであろうかと思われる。

そこで、岩田(2015)では日本語能力試験に先立つ歴史的経緯についてもふれられているものの、ここではそこまではふれずに、日本語教育シラバスの成立において何らかの基準とされたとする日本語能力試験の現在の「日本語シラバス」を見てみよう。しかしながら、そこには「I. 試験の目的」、「II. 試験の構成」、「III. 各領域の概要」の3大項目が挙げられ、さらに各領域の概要においては、「読解、聴解、聴読解領域」では「問われる能力」と「出題される文章や談話の種類」とが、「記述領域」では「問われる能力」と「出題される課題」とが記載されている。つまり、上の「文法シラバスは旧日本語能力試験を基準に」とされた部分は、シラバスの内容・構成についてではなく、あくまでレベル(初級、中級、上級)についての言及であって、学校等教育機関ではない試験実施組織によるにもかかわらず、また日本語の授業ではなく日本語能力試験に係る日本語シラバスにおいてでありながらも、上に掲げた3大項目とその下位項目が、学校等教育機関で求められる一般に言われるところのシラバスの構成を踏襲していることが分かるのである。つまり、表1のような対応関係が概ね見て取れる。

表1

日本語能力試験のシラバス	→	学校等教育機関のシラバス
試験の目的		講義目的
試験の構成		授業内容
各領域の概要		(授業内容)
・問われる能力		評価方法・基準
・出題される文章や談話の種類／出題される課題		準備学習等についての具体的な指示

すなわち、日本語能力試験でいう「試験の目的」がいわゆる普遍的なシラバスの「講義目的」、「試験の構成」が「授業内容」、「各領域の概要」としての「読解、聴解、聴読解領域」や「記述領域」における「問われる能力」が「評価方法・基準」、「出題される文章や談話の種類」や「出題される課題」が「準備学習等についての具体的な指示」に相当するものとみてよいことから、現在の日本語能力試験の日本語シラバスであっても、やはり、一般に言うところのシラバスの構造を、実は適切に反映している格好になっていると言える。

そしてさらには、例えば、「III. 各領域の概要 1. 読解、聴解、聴読解領域」では、「読解は、主として文章によって出題されるが、文章以外の視覚情報（図表や箇条書きなど）が提示されることもある。聴解は、すべて音声によって出題され、聴読解は、音声と視覚情報（図表や文字情報）によって出題される。」とされるように、教授項目を列挙するのではなく（項目列挙による附録的な提供があってもよいが）、あくまで、（試験の）評価はこのようになされるという説明になっている。或いは、「III. 各領域の概要 1. 読解、聴解、聴読解領域 (1) 問われる能力」のところでは、「文章や談話音声などによる情報を理解し、それらの情報の関係を把握し、また理解した情報を活用して論理的に妥当な解釈を導く能力が問われる。具体的には以下のような能力が問われる。」として、「直接的理解能力」、「関係理解能力」、「情報活用能力」がそれぞれ適切かつ具体的に記述されており、問われるものとして教授項目（文法項目等）そのものを挙げていないことから、今後の日本語教育シラバスにおいても、教える日本語の言語形式自体を目標に掲げるよりも、つまり、文法項目自体という学習対象が同時に学習目標になるのではなく、学習者がどういったことができるようになるかを、もう少し大局的な学習教育支援の視点から眺めた目標として掲げて記載し、その目標を目指すように学習者の学習意識を高め、教師もその目標を鳥瞰しつつ、授業やその他の関連する指導という実践面における創意工夫と改善等をしていくことが求められるように組み込むことが重要ではないかと考える。

3.3. 日本語教育における「シラバス」の問題点

本稿では外国人学部正規生のための日本語教育シラバスを考察するので、初級の日本語教育シラバスについてはふれたものの、それ以上のレベルにある学部生の日本語について考察していかなければならない。岩田(2015)では、「中級・上級文法項目とは何か」という論題において、自治体が発行しているお知らせ類をデータベース化して公的文書に用いられている文法項目や看護師国家試験の問題文を分析した結果に共通したこととして、「公的文書や看護師に1級文法はほぼ用いられていないということ、2級文法170項目中ある程度の頻度があるのは20項目程度で、それらは複合助詞（『～に関して』『～について』『～対して』など）が中心であることの2点である。」ということから、「1・2級文法というのは、やや特殊な文法項目の集まりである可能性を指摘したい」と述べている。このことは実は、本稿で学部正規留学生の日本語教育シラバスを考える上では非常に示唆に富む言質であって、本稿で考察するシラバスにおいては、必ずしも日本語初中級のシラバスでは主人公の1つとなってきたとも言えよう文法項目を、上級者向けにさらに<特殊>なものにまで追究して追加・補充するには及ばないことを支持、提案してくれようものである。つまり、それに代わるものを構築しつつ、本稿で考察している日本語教育シラバスの在り方を再考することが必要とならしめると考える。

日本語教育シラバスについてはとにかくこういった事情であるので、稿者がここまで考え

たことが概ね妥当だとするならば、そもそも初中級レベルの学習内容を学習する者にとっては、こうした日本語によるシラバスでは（特に語彙レベルで）、例えば図 2 では「課」、「名詞文」、「応答」といったシラバスに表れる指示・説明等のための語彙ですら理解すらできないことが想定され、或いは、日本語初級者にはそもそも理解できない学習項目が「シラバス一覧」や「初級文法シラバス」に並べられて挙げられているということであるので、それによって、授業の主人公である学生には何を学ぶのかが理解できようがないことになる。

稿者は、甲南大学においてアメリカのコンソーシアムが指導的立場に立って開講する日本語集中コースのシラバスでは、英語によるシラバス（学習項目を含めて全ての項目）記述への転換を要請されたことがあり、当時プログラム運営を担当していた経緯で全て日本語の分からないアメリカ等の学生のために英語で記述・作成したことがある。つまり、日本語教育シラバスはその日本語学習者が読めなければならないという前提で作成を求められたのであるが、稿者もそれは当然のこととして認識している。なお現在、稿者はアメリカ・カナダの大学生のための初中級レベルでの夏期日本語集中コースのコーディネーター及びマネージをしているが、それが研修講座であって正課授業ではないものの、やはりそのシラバスは全て英語による記述・作成を求められ、実際にそのように作成した経緯があるので、もし図 1 や図 2 が、稿者が現在携わり稿者が理解するような初中級のシラバスの様式（の一部）だとすれば、肝心の学生派遣元の大学からは当然英語版のシラバスへの変換を要望される、或いはクレームを受けることになろうかと思われる。それは、荻谷(1992)が指摘するように、とりわけアメリカではシラバスが法的契約書としての性格を有することと、成績評価の方法についてはアメリカの学生が非常に敏感で気にするだろうということがあるからでもあろう。

幾つかの他大学の日本語教育シラバスを見ると、日本語によるものと並列して英語によるシラバスが準備されているところもすでに多くあり、もしそのように学習者にとっても十分に理解できるように準備されているのであれば、図 1・2 で見るような上述した記載項目（「成績評価の方法」等他の項目）の欠落の問題については別問題としても、上述した日本語教育シラバスはその日本語学習者が読めなければならないという前提はクリアできていると言えるだろう。しかしながら、単なる教師のための指導内容（学習材料・項目の列挙）としてのシラバスなのであれば、あくまで教師のための指導計画書の一部としての「教授項目」と言うべきものになりかねないということにもなろうかと思われる。学生のための初中級レベルの日本語教育シラバスでは媒介語、少なくとも英語による記述が必須であるものの、本稿では、学部正規生のためのシラバスを考えるので、その場合にあっては日本語での記述で問題はなかろうが、あくまで、少なくとも初級レベルの日本語教育におけるシラバスについてはそういう問題点が指摘されようということである。また入学した各学部の教育を受ける学部正規生の場合は、各受入れ学部から見ても、教育項目だけを並べた日本語教育シラバスを見ても、それに対して理解を示すのはやや難しいだろうと思われるし、大学教育の中での学部正規留学生の受入れ自体にも不安を感じざるをえないことになるだろう。

ここで、英語教育の場合の文法シラバス（Grammatical syllabus）についてその説明を少しく見てみると、他の幾つかの例でも概ね似たような言述が見られるが、例えば次のようなものである。

A grammatical syllabus may start with the present simple, then the present continuous, then the past simple, and so on. Learners are not usually exposed to more difficult structures than the ones they are learning.

つまり、文法用語を使いながら学習する項目のレベルを少しずつ挙げていく格好であり、学習内容のみを指しているようである点では似ているが、いずれにしても語学教育については「シラバス」がこのように狭義の意味で使われるという経緯があったのかは、実は稿者の考察の及ぶところではない。

さらに、外国の言語系科目のシラバスの具体的な実例にある項目を抜き出すと（項目等概略のみを挙げるので出典は示すに及ばないが）、次のような項目による構成を成すのが一般的であるようである。つまり、ここではシラバスとしての体裁は整えられている。

<Office, Office phones, Office hours, Email, Course Description, Goals & Objectives, Text:, Grades, Assignment Details, Course Calendar, Classroom Policies, Attendance Policy, Deadline Policy 等>

外国の大学（University of Oxford）における中級レベルの日本語教育シラバス（但し短期コース）の1つを見ると、見出し項目については一部だが、概ね次のものがあつた。

<Overview, Programme details, Fees, Tutor, Teaching Application, Course Books, Recommended Websites, Certification, Course aims, Course Objectives, Teaching methods, Learning outcomes, Application, Level and demands 等>

そのうち Programme details は、いわゆる学習内容として、週別に、例えば、「Manga culture」, 「Cultural imports & exports」, 「Accept/decline an invitation politely」等といったものが記されているが、これはそれぞれコンテンツ、場面・タスクに関わるものを混在させながら学習内容として示しており、少なくとも文法項目の列挙といったものは見られない。尤も、繰り返すが、学習する文法項目を附録的に別欄に追記する等、情報を豊かにするのは何ら差し支えはないだろう。

さて、国内の同レベルの日本語教育シラバスを見てみると、簡潔だが、次のような見出し項目が明確に示されている。

<授業の目的と概要, 対象者, 学習の到達目標, 開講学期および授業回数（週あたり）, 学習内容, 使用教材, 成績評価方法> （東北大学の場合）

文法シラバスとされる文法項目が「学習内容」だとすれば、上の「学習内容」に記されているのは、例えば、「意見をわかりやすく丁寧に述べる方法」, 「内容を具体的に話す方法」, 「本などの筋の説明の仕方」といったように、タスク・シラバスとも言えるものに相当し、学習する対象そのものとしての項目は書かれていないことになる。実は、図1の「シラバス一覧」という表題からも窺えるのだが、「一覧」と言う以上は図中に一覧にされるどころの項目を指すという認識で使われる用語ということになろう。しかし、図2では類似の学習項目が一覧（列挙）となっていながら、それ全体を「初級文法シラバス」と銘打っている以上、「シラバス」とはやはり、（文法）項目のことではなく一般に言うシラバスのことかと思われる。

3.4. 「文法・文型項目」から「学習目標の意識化」へ

教授材料であろうとも思われる日本語教育で言われるシラバスというものが、現在では教育機関においてその内外向けのものとして重視されるようになったシラバスへと、日本語教育の世界においては緩やかに引き継がれていったのであろうか、本稿では結論はつけがたいところである。尤も、「文法項目」自体を、岩田(2015)の言うように、「文法シラバス」或いは「文型シラバス」と呼ぶ立場にあっても、実際の授業のシラバスを記載する際には上のよう

なシラバスで求められる各見出し項目を整えて記載することになるはずであるから、稿者自身の認識不足があるとしても、あくまで「シラバス」という用語をめぐっては、日本語教育において独特の流れがあったのではないかということを見てきたつもりでいる。

とはいうものの、学部正規留学生の日本語教育シラバスを考察するために、その前にもう少し日本語教育シラバスの実態を観察しておきたい。木谷・木山・他(2003)においては、何を持ってシラバスとするかの言明はないが、「総合的日本語シラバス『学校・教育』」において、例えば、中級では「自分の勤務校やクラスの特徴について簡単に紹介ができる。」、「教育に関する身近なテーマのBタイプの記事を読んで理解することができる。」といったことが総合的タスクとして挙げられ、使用する技能をも明示していることから、シラバスの様相はやや異なる。また、短期研修のための「『シラバス』を用いたコースデザイン」という表題としてはあるが、「日本語の授業の目標」、「話題の配置」、「クラスのコースデザイン」、「教室活動の設計及び教材作成」、「クラス担当講師と授業担当講師の関係」という見出し項目が挙げられており、オーソドックスなシラバスに近い格好に整備されており、むしろこの場合の「コースデザイン」は「シラバス」と呼べるものになる。事実、「日本語の授業の目標」では、「研修生のクラスでは基本的な文法項目の確認、身近な事柄に関連したトピックで四技能の総合的な向上をめざす」というふうに、シラバスに相応しい目標を掲げ、論考には最終的目標として「教材や学習活動を通して日本理解を深めることができる」ことを述べているが、こういった点が日本語教育シラバスに掲げるべき重要なポイントであろうという稿者の考えを支持してくれよう。

木谷・木山・他(2003)では、また、評価の報告として、「研修生が『シラバス』による授業を通して、自身の知的好奇心を満足させ、さらに日本語運用能力の向上とともに現代の日本についての背景知識を修正・再形成できたという達成感を感じている様子を窺うことができる。」ということと、研修講師のコメントとして「講師のみならず研修生も学習目標を意識化することが可能になった。」ということ述べているが、まさしく、こういったことを日本語教育シラバスの中核であると稿者が考える目標や学習内容の中に組み込んでいくのが、適当だと考えるのである。木谷・木山・他(2003)ではさらに、「今後の課題」として、「読む・書く」タスクの充実を挙げ、「『読む・書く』活動は、現在でも『聞く・話す』活動と比べると整備が遅れている。」ことを指摘しており、「日本語学習目的で書かれたテキストを用いながらACTFLの言語運用能力基準と対応させるにはどのようなタスクを考えていくかも新たな課題となるだろう。」と述べているが、学部正規留学生の日本語教育シラバスを考察する上でも大いに参考にすべき言述である。

本項では学部正規留学生のシラバスを論考するものであるが、論点を明確にするために、こういったことを、例えば初級シラバスであっても、どのように取り入れれば良いのかについて少しく吟味してみたい。

表 2

<p>COURSE OBJECTIVES</p> <ul style="list-style-type: none">• To learn to express and explain what it is, where it is, etc.• To learn to express and explain who you are (he/she is), where you are (he/she is), etc.

例えば、文法項目「～は～です」に限って言えば、ただ「～は～です」という言語形式自体をシラバス（の1つ）として記載するのではなく、この形式を使って何をするのか、何のためにそれをするのかを〈学習目標〉として立て、木谷・木山・他(2003)にもある「学習目標を意識化する」ということのためにも、例えば、表2のような記述の工夫がより適切ではないかと考えるのである。このように説明をすれば、「～は～です」という文型を使って、それは何であるか、それはどこにあるか／いるか、それはだれであるか、といった名詞文の指定・指定の機能と存在表現の両方を表しうる基本的な用法の言述と説明が、ただ「～は～です」が言えるのではなく、学習者にできるようにするということを、目標として明示することによってこそはじめて、まだ「～は～です」という形式すら知らない学習者にとって、意味のある学習目標になり明確になるであろうからである。このように、「学習目標を意識化する」という視点が、とりわけ初中級レベルの日本語教育シラバスにおいては欠如しがちではなかったか、ということをごここでは考察した。

4. 学部正規生のための日本語教育シラバスへ

上述したように、稿者自身も前任校（地方の国立大学法人）で経験したことであるが、留学生の受入れが先行して進んでいる大学においては、学部においては学部定員管理上の規制があるにもかかわらず留学生数の増大を図らなければならないという大きな大学グローバル化の流れにあった過程では、規制のかかりにくい非正規生の受入れがむしろ必然的に促進されたために、交換留学生等非正規の留学生に対する日本語教育が膨らみ、より負担となっていたと考えられる。従って、日本語の授業には研究生や特別聴講学生や院生までもが混在する状況にあり、大きな増大も（定員割れを補充する目的でない限り）見込めない少人数の学部正規留学生を対象に特化した日本語科目の設置は難しく、教務上は学部生向けの日本語科目であっても、そのためのシラバス設計は難しいのが実状でもあろうと想像できる。そこで、学部正規留学生の日本語教育シラバスを考察する上で参考とすべきより上級のレベルの日本語教育シラバスを、国内の例を参照しながら考察していきたい。

例えば、次のようなカリキュラム・ポリシー（同志社大学日本語・日本文化教育センター）では、「本学に在学する全ての外国人留学生に対する日本語・日本文化教育を担っている。」として、対象とする留学生の中に各学部・研究科所属留学生（正規学生・特別学生）を含めているが、学部正規生に特化したものではないことが分かる。その目的としては、「外国人留学生が一日も早く本学での生活に慣れ、日本語・日本文化を深く学びながら、学習や研究の実をあげることができること」を唱っている。そして、学部正規留学生であっても、基本的に日本語プレースメントテストを受けなければならない、つまり、学生身分ではなく日本語のレベルによって受講科目の選択が制限され、言い換えれば、学部正規留学生はそれ以外の留学生と同じ授業で混在して受講することになり、正規生としての学習目標を一にするわけではないことを意味している。

また、『日本語1～8シラバス（留学生科目）』（明治大学日本語教育センター）を見ると、学部正規生以外の初級レベルの留学生から上級までを対象とする「留学生共通日本語」の最も高いレベルに設置される「日本語（上級）」が、「学部1～4年」をも対象とされており、さらに同時に、別途、「外国語科目」として必修・選択必修の「日本語」科目である「読解」と「作文」を学部1年に、同じく「精読」と「速読」を学部2年向けに設置している点でユニ

ークな設計をしている。従って、学部1年と2年のための外国語科目として特設した上で（シラバスとしては学部共通外国語のシラバスには含めずに『日本語・留学生共通日本語「日本語（上級）」シラバス（留学生科目）』として別途作成しそこに含めている）、留学生共通日本語の上級に限って学年を問わず、非正規生と共に補助的に学ぶ機会を与えているわけである。留学生共通日本語のレベル分けクラス設定はある程度規模の大きな大学で可能な対応であろうから、甲南大学では現状ではできないことだが、学部正規生を対象に特化した日本語科目を外国語科目として設置している例が、多くの非正規生に対する日本語教育を実施している中でもこのように見られることには感心させられる。

甲南大学ではごく少人数の一般交換留学生のための日本語科目が従前よりすでにあつたが、それにもかかわらず、学部正規生のために、本稿ではそのためにシラバスを慎重に考察することになった次第ではあるが、運営上負担になるにもかかわらず別途新たに日本語科目を設置するという方向で進めてきており、日本語教育に対する環境と姿勢は評価されて良いと考える。但し、姿勢の問題だけではなく、多くの学部を抱える大学においては学部正規留学生に特化した科目を設置するにも、様々な学部の正規生に1年の必修科目として週に2回共通して開講する曜日・時間帯が確保できないという不可抗力的な別問題も存在するのは確かではある（その対応を含めてここではふれえない）。

さて、学部正規留学生を対象とする日本語教育シラバスとしての、明治大学の『留学生共通日本語「日本語（上級）」シラバス』であっても、シラバスの項目としては、「授業の概要・到達目標」、「授業内容」、「履修上の注意」、「準備学習（予習・復習等の内容）」、「教科書」、「参考書」、「成績評価の方法」、「その他」というふうに完備されている。これは学部共通外国語としての「日本語」のシラバスであっても、日本語以外の外国語のシラバスであっても全く同じ様式であり、しかも、学部正規生以外を対象とする『留学生共通日本語「日本語1～8」シラバス（留学生科目）』においても全く同じ様式である。さらには、初級レベル1～3では、前述したが、シラバスの内容が肝心の学習者に理解されるように、英文のみによる下のような項目名で適切に整備され学生のために提供されており、他の外国語科目に比べてややもすれば番外地に置かれがちな日本語科目のシラバスについても、全学的に十分に検討されていることが窺える。

〈Course Summary and Objectives, Course Contents, Prerequisites and registration requirements, Preparation and Review, Textbook(s), Reference(s), Grading and Evaluation, Other等〉

上の学部正規留学生のための『日本語・留学生共通日本語「日本語（上級）」シラバス（留学生科目）』のうち、「日本語」のシラバスを見ると、そこには、授業内容としては、次のような言葉がキーワードとして観察される。

「発表テーマ」、「プレゼンテーション」、「スピーチ」、「提案」、「報告」、「アンケート調査」、「レポート作成の方法」、「本論の書き方」、「執筆論文最終稿のチェック」

こういったキーワードは、学部正規留学生の日本語教育シラバスを検討する上で有用なものであろう。

次も学部正規留学生を対象とするゼミレベルの日本語教育シラバスの一例の一部（東北大学）であるが、「授業の目的と概要」として「専門分野の論文、専門書などの学術的な文章を理解したり、研究計画書を書いたり、口頭発表をしたりするために必要なアカデミック・ジャパニーズの練習をします。発音指導にも力を入れます。」とあるように、「専門分野」、「学

術的文章」,「研究計画書」,「アカデミック」といったキーとなる語が散見される。「発音指導」とは、語学の技術指導的な側面ではあるが、すなわち、これは学部留学生としては母語話者に近い正確な発話を目指しめる意図が窺われ、上級レベルにおいても言語教育上必要とされうる側面であることを窺わせる。そして、「学習の到達目標」では、次のような記述となっている。これを見ると、実は、概ね、外国人のための日本語教育シラバスでありながら、そのまま日本人母語話者の一般学生が履修する、言語系に限らず某かの社会文化系の科目に当てはめてもよいような記述となっているのである。

- ・ ある程度長いテキストを読んで、必要な情報を探し出すことができる
- ・ 幅広いテーマに関する抽象的で複雑な話題についての長い発話にも十分ついていくことができる
- ・ 複雑な話題について、明瞭な構造できちんと記述し、重要な関連事項を強調しながら、書くことができる
- ・ 複雑な話題について、明瞭かつ詳細な記述やプレゼンテーションができる
- ・ 常に高い文法的正確さを維持することができる

例えば、長いテキストを読んで必要な情報を探し出すとか、複雑な話題について明瞭かつ詳細な記述やプレゼンテーションができることは、日本人学生にとっても大学生として求められてよいような文化系教養共通科目の目標として据えられうるだろう。或いは、一般日本人学生に対しても教養共通科目としての「日本語」が最近では散見されるが、まさしくそういった科目の学習目標にもなりうる。ここでも稿者にとって有益なキーワードとしては「明瞭かつ詳細な記述」、「常に高い文法的正確さを維持」といったことに気付かされる。これであっても、外国人に限らず一般の日本人学生に対しても求めてよいような目標である。

また、「学習内容」としては、簡潔に次のことが挙げられている。

- ・ 文献の探し方
- ・ 学術的文章の構造
- ・ 学術的文章で用いられる文体と表現
- ・ 研究計画書、論文の各部分の書き方
- ・ 発表の仕方
- ・ 質問の仕方

「学習内容」としては外見上極めて簡潔であるが、これは学部生のシラバスに対する論考ではないものの串田(2012)の「臨機応変に学習項目メニューを再構成することができることを目指すことや、「学習者の言語習得過程は複雑かつ不透明であり…個々の学習者の学習意識や教師の授業設計に応じて組み替えが可能な柔軟かつ透明性のあるシラバス・デザインの可能性」といった言述にも見られる有用な視点からすれば、上級或いは学部生として学習すべき内容を枠にはまった既定のルール上に敷くよりは、後述もするが、むしろ妥当な記述だとも考える。なお、その他の項目として「開講学期および授業回数(週当たり)」、「使用教材」、「成績評価方法」が整備、設定されている。

さて、その他の項目について補足的に確認することであるが、日本語教育において少しくふれておきたい事案について述べる。シラバスにおいて「成績評価の方法」は単位修得の上で重要なものであるが、調べてみると、本稿の執筆現在においても幾つかの大学において、「出席率が成績評価における重要な要素の1つになります」、「出席・平常点：出席・授業に積極

的に参加しているかで評価する」, 「出席, 漢字小テスト, 授業参加への姿勢などを評価する」といった記述が今なお日本語教育シラバスでは散見される。上に見てきたように, こういったもののうち「出席(点)」については, シラバス上の項目としては「履修要件³」, 「Attendance policy」において記載すべきものであり, また, 2012年頃からシラバスの「成績評価の方法」においてはこうした記述は避けるよう(文部科学省からも)指導がなされているはずである。当時稿者は前任校で口頭で通達があったのを覚えている程度であり, 教員に対して明示的に文書通達があったという記憶はないので, そうであればこうした基準に対する認識が浸透しにくく, 日本語教育シラバスにもこういった記述が残存するのだろうと予想される。

そこで, このことは, 例えば, 次のような資料・言述によっても理解できるかと思うので, 参照しておきたい。まず, 次のような文部科学省との問答(2016年12月)の掲載が見られる。

Q シラバス記載の成績評価の基準として, 出席点を記載していると実地視察においても「授業に出席するのは当然のことであるため, 出席するのみで加点するような評価方法は見直すこと。」という指摘がなされているが, 出席点が許容される基準についてお示しいただけないでしょうか?

A 総合的に評価する中で出席を加味することは問題ありませんが, 出席のみである程度の点数を与えるなどの評価方法は適当でないと考えます。

(早稲田大学教育・総合科学学術院)

次に, 大学として公開して情報提示, 案内している例としては, 次のものがある。

成績の評価は, 本学で定められた「成績の評価基準」に基づき, 到達目標に対する達成度及び修得した基礎知識・技能を総合的に判断して行う。また, 試験の方法等だけでなく, できるだけ具体的な観点及び配点を明示する。ただし, 単位付与の前提要件である出席は, 「出席点」として点数化しない。

(鳥取大学・学務支援システム「シラバスの記入要領・成績の評価方法と基準」)

また, 教育の質的向上を目指す大学教員によるコラムにも見解が見られる。

授業への出席は単位修得の前提条件ですので, 成績評価基準として「出席点」や「出席」を記載することはできません。授業での学習状況や参加度を評価する場合は「平常点」として記載してください。

(FD アーカイブズ教育の質的向上に向けた法政大学教員によるコラム集 成績評価の方法と基準 必須)

こういったことは浸透するのに時間を要するためか, 甲南大学でも上述したアメリカのコンソーシウム下にある日本語教育シラバスでは, 学生派遣元の RD (Resident Director) の指導にもより, 欠席数を成績ポイントに加味・計算する方法として, Course Policies としてだが, 「A third unexcused absence will reduce their final grade for that course or subject by 10 points (one letter grade in the American system). A fourth unexcused absence will reduce their grade by another 10 points.」と明文化されてはいた。文言上若干微妙なところではあるが, 「出席」そのものを記載することができないとする明確な考えを上にも見たように, 「欠席」(absence)であっても同様とみなせよう。成績(単位)が出せるかどうかという履修の成立要件と成績点数の加味とは本質的に別件であるので注意しなければならないだろう。このようなことは他大学でも類似の記述が散見されることから, 日本語教育シラバスの質の向上のためには検討すべき事案であり, シラ

バスについての意識を高めるきっかけになればと思う。想像ではあるが、とりわけ外国人留学生をもっぱら対象とする日本語教育においては、その学習指導において、特に日本語学校等では欠席は学校運営に大きな支障をきたすものであり、出席点を成績評価に入れることによって授業をサボらないようにするという日本語教師の方策はあったろうし、そうした日本語教育における背景と、前述した大学の授業における非正規生の受講（必ずしも単位を要しない者も混在するといった事情等）とが、ある程度大学での外国人留学生に対する成績評価方法にも反映したのかもしれない。図1で見た日本語教育シラバスの例は、日本語学校の立場から作成されたものでありながら、図2のシラバスに踏襲される格好で引き継がれており、このような経過を経て、日本語教育シラバスに関する認識が形成されたようにも思われる。それがここで見た正課授業に求められる「成績評価」という項目における出席点の加味という方法の記述にも表れているのだろう。少なくとも本稿で検討した学部正規留学生のための日本語教育シラバスにおいては、大学の他の一般の科目と同様の基準で記述していくよう注意すべき問題の1つであろうと思う。

5. まとめ

ここまで先ず、シラバスというものを概観した上で、「文法シラバス」というものを検証しつつその意味と経緯を吟味し、「学習項目」を中心に「日本語教育シラバス」とされるものを検討した。そして、学部正規留学生のための日本語教育シラバスについて、幾つかの見本で例証しながら、あるべき構成を確認しつつ、「学習内容」についても記載すべきものを吟味し、学部正規留学生のための上級レベルの内容だからといって日本語能力試験の1・2級（現在ではN1・N2）レベルの文法項目を挙げるのは必ずしも適当ではないことを考察した。ただし、日本語能力試験N1の文型（文法項目）を改めて吟味したところ、学習者の所属する学部が理系か文系かによって、かなりその必要度には差が出てくる可能性を感じるのも実感されるところである。今後の課題となろう。

渡部(2015)では初級文法項目の必要度について調査を行っているが、教師がそれを判定する際は、困難度、使用頻度に加えて、学習者の習得順序も考慮に入れていることを指摘している。しかし、上級文法項目となると、現状では、稿者は、教師の経験値に基づく判断、つまり、学習者の学ぶ専門分野の文献・資料を基に、上掲した串田(2012)の言う「臨機応変に学習項目メニューを再構成することができる」ことを、シラバスの背後で準備できるよう設計することが望ましいだろうと考える。また、劉(2015)は、上級以上の学習者であれば、いくら勉強しても上達している気がしないというような時期（停滞期）を経験することがあり、分からなかったり気になった表現を記録した劉自身の学習メモの内容が大きく文法と語彙とに分けられることを挙げ、学習者の視点から語彙シラバスにも検討を加え、学習者から見た日本語教育シラバスの全体像について考察していく必要性を唱えている。この語彙（「語彙シラバス」と言うべきかについては本稿では避けたいところだが）の問題も、学部正規留学生にとっては上述の「文法項目」と同じく、学部教育に求められるアカデミックなレベルでの習得が不可欠であり、やはり「文法項目」のようにシラバスには列挙できない性格のものであるものの、「到達目標」を目指す過程においては〈臨機応変に学習項目メニューに再構成〉できるように考慮すべき重要な要素であると考えている。つまり、それはシラバスによってではなく、むしろかなり授業実践上の創意工夫に係っていると考える。

次に、「学習内容」を検討する際には、「文法シラバス」で言われるような「学習項目」としての学習対象事項自体をもっぱら挙げる工夫をするよりは、むしろ学部正規留学生として必要とされるアカデミックな目標を目指すものとして捉え、学習者の学習意識を高め明確化するようなものとする方向で構築することの重要性を考察し、そこで使用される理想的なキーワードを幾つか検討した。「学習内容」は簡潔であってよく、むしろ事細かに詳述すると、〈臨機応変に学習項目メニューを再構成〉することが難しくなることを考察した。さらに、日本語能力試験の1・2級(N1・N2)レベルの「文法項目」は必ずしも文章作成に有用ではないという知見を参考にし、いたずらに学習対象としての高度な「文法項目」の列挙は避けるべきと結論づけたが、改めて「学習内容」の「文法項目」について少しくふりたい。それは、単一語又は複合語レベルでの文法理解を追究するのではなく、既習の文法項目であっても、シンタクス・レベルの文法指導は学部正規留学生に求められる高度な文章を書くという作業においては必要な作業であると考え。例えば、具体的には、従属句(節)頭に置かれる「は」や「が」といった文章構成上中核となる助詞と、従属句(節)末に来る接続助詞等との対応(包含)関係を知る上で有用な南(1974)の唱える「A・B・C類」と言われる従属句(節)の分類の知見等は、アカデミックで高度な文章を書くためには有益なもの1つであると考えるので、上級レベルでの文法指導には取り入れるのが適当であろうし、また特に書くことのアウトプットにおいては初中級レベルの文法項目であっても化石化(fossilization)した誤用は、シラバスにどう記述するかは別としても、学習者言語としての修正を繰り返す必要はあろうことは経験的に思うところである。いずれにしても、特に注意すべきこととしては、外国人留学生にあっても、初級日本語教育においては重視される「文法項目」の選別と整理やその列挙からは離れ、「学習目標の意識化」をはかるべく、「学習内容」の構成と記述を創意工夫することの重要性を考察した。

なお、学部正規留学生の場合は、いわゆるコミュニケーション教育を「到達目標」・「学習内容」で強調して唱うのは、稿者としてはあまり考えないでおきたいと思う。本城(2011)の言う日本人が英語によるコミュニケーションができないのは「対人恐怖症」のためであり、日本人による日本語コミュニケーションにおいても同じであるという考えは独特であるが、示唆に富むものではある。確かにコミュニケーション能力というものは本質的には語学教育のみによって支えられるものかどうか、語学科目のシラバスに組み込んで発達させられるような能力なのかどうかは再考の余地があるようにも思われ、場面シラバスやタスク・シラバスによって少しの〈コミュニケーション技術〉の獲得はあろうとも、コミュニケーション能力の本質的な発達には高度な文法項目・場面・タスク等の高度な整理・整頓等では対応困難で無力のように思われる。言語からは離れて、本城(2011)の言うように心理的な側面に関わる効果的な指導が必要だろう。従って、学部正規留学生のための日本語教育シラバスにおいては、アウトプット(書くこと・発表等)を中心に創意工夫する方向が、とりあえず適当であろうと考えている。また、学部の専門教育に耐えうるように、学部生は複数の異なる学部に所属するために、一般の大学教育の科目とは違って非常に大きな課題ではあるのだが、また、管見の及ぶ限りシラバスの事例ではまだ特に見られないのだが、劉(2015)も言及するように、アカデミックなレベルでの高度な語彙力の習得をも実現できるようなシラバスを目指すよう、今後検討しなければならないだろうと考えている。

注

1 外国人留学生であって学部正規生である者、つまり、大学の学部の正規課程に入学しそこを卒業する者を「正規学部留学生」と呼ぶことにする。甲南大学で稿者が提案し設置に関わった外国人留学生のための特別入試制度では、議論もあったが、「私費外国人留学生（正規留学生）入学試験」という呼称を使用しているものの、「私費外国人留学生（正規留学生）」では呼称としては長すぎるため、また、「外国人学部正規生」では、一般入試で入学する留学ビザ（在留資格）以外のビザ（特別永住ビザ等）を持つ外国人が甲南大学にはすでにかなりおり、両者の区別ができなくなるため、本稿では、簡単に「学部正規留学生」と呼ぶこととする。

2 甲南大学では、「一般交換留学生」と呼ばれる数名の非正規学生（半年～1年の在籍学生）のために、専用の正課授業を開講している。アメリカのコンソーシアムを中心に1年未満の日本語集中コースの履修者も交換留学生であるが、やはり別途専用の科目群が、しかも細かなレベルにクラス分けされて開設されており、留学生受入れが後発であったために、つまり、外国人留学生を短期間でキャパシティを越えてまで受け入れるという状況が生まれなかったために、様々なタイプの留学生が混在して日本語科目を履修するという状況はないという点では恵まれていると言える。

3 荻谷(1992)では「履修条件（この授業を履修できる資格）」が言述されているのだが、稿者が語義上の解釈をすると用語には曖昧さを感じるところがある。先ず「履修」とは「きめられた学科・課程などを習い修めること」（『広辞苑』）であり、「修める」とは「学問や技芸などを身につける。学修する」（『広辞苑』）ことを指すのだから、履修（が成立）するとは、授業を受けている状態をも指しうるものの、科目の授業をすべて受け最後まで修めた段階に達したことを指すと考える。しかも、上の「学修する」とは、「学問をまなびおさめること。」（『広辞苑』）、すなわち、「履修」の「修」或いは「修める」の「収拾する」という原義から、「一定の課業を修めおえること。」（『広辞苑』）という「修了」の意味に近づくことになるから、学び始めることは指しにくい。だから最後に「履修した」と言える。そして、先ず「履修要件」と言う時、「要件」とは「必要な条件」であるから、欠席数が規定の数を超過せずに最後まで授業を受けたというような要件でもって学修した（＝最後に履修が成立した）と認めるものである。「履修条件」と言えばやや曖昧になり、荻谷(1992)の言うように、「この授業を履修できる資格」と解釈されてしまうのであろう。しかし、そうであればこれはこの授業を受ける前の学生の資格が授業を選択して登録できるための条件になっているのであって、いわば「（授業の）登録条件」なのである。

サイト上の情報ではあるが参照すると、「履修」について、「決められた期間その科目の講義に出席し、期末試験に合格して『修了』すること（試験がない科目もあります）。修了によって初めて『単位』を得ることができます。」（マイナビ学生の窓口）、「日本の後期中等教育（高等学校、中等教育学校の後期課程など）において履修とは、ある科目を学校の定めた教育課程に従って学習したことを言う。…全日制、定時制の高等学校のほとんどでは、各科目の授業への出席時数が基準を満たし、かつ試験などにおいて評価基準に達していれば、履修したと認められる。」（ウィキペディア）といった言述があるが、その文意からも稿者の捉え方が支持されよう。公式な「履修」の定義ではないが、「これは高等学校在学中に履修させる単位数の下限を定めたものであり、生徒の実態に応じ、各学校が、生徒により多くの単位数を履修させることを妨げるものではない。」（『高等学校学習指導要領解説総則編』文部

科学省，平成 21 年 7 月) という言述からも，履修とは科目を選んで登録する段階のことではないことが分かる。

稿者のやや屁理屈めいたかもしれない説明が長々となるが，留学生のためのシラバスを吟味・検討する上では押さえておきたい事柄だと思うので，敢えてさらに述べると，先ず甲南大学の教員向けの『2018 シラバスガイドライン・マニュアル』においては，「履修条件」について，「この授業を履修するにあたって，あらかじめ履修しておくことが望ましい，あるいは並行して履修することが望ましい科目があれば記載してください。」とある。文中にある後者の（「あらかじめ履修しておくこと」における）「履修」とは，別の授業を最後まで修めたという意味であるのに対して，前者の（「この授業を履修するにあたって」における）「履修」とは，文字通り「～するにあたって」が示すように「授業を受けようとする」という意味であり，未だ受講していない段階，つまり，今からこの授業を選んで登録しようとする段階のことであり，この場合の「履修条件」とは登録資格条件ということになる。「登録条件」でありながら，学業を修めたと認める履修の成立要件とも取れる「履修条件」とされているためであろう，甲南大学ではさらに別途「欠席基準」という項目を設け，そこには GPA 算出に加味される「不可(D)」ではなく，加味されない「欠席(K)」となる条件が，例えば，「出席回数が（ ）回に満たなかった場合」等と例示されている。これは稿者からみれば「履修要件」，英語版では **Attendance Policy** である。こういった若干の解釈上の多義性が原因であろうか，甲南大学のマニュアルでは，別途「成績評価」の説明にも「『10 回以上授業に出席しなければ成績を評価しない』といったような成績評価に関するルールもこの欄に記載してください。」といった「欠席基準」の箇所で挙げられた例が重複して含まれ若干の誤解を生む。「成績を評価しない」こと自体は「成績評価」ではなく，文字通り「評価しない（正しくは不履修のために評価できない）」のであるから，稿者の言う「履修要件」（曖昧だが「履修条件」とも）に関わることであり，GPA に加味しない「不履修」のことである。それは成績云々という段階までは達しないので，未だ「成績評価」という範疇に該当しない。当然ながら成績評価に該当しないからこそ GPA の計算に加味されないのである。GPA 算出に計算される「不可(D)」であれば「成績評価」に該当する。「不履修（履修が成立しないこと）」を「成績評価」の項目に記述すると，学生には GPA 算出に計算される「不可(D)」という解釈との揺らぎ・余地，或いは誤解を生みかねない。少々長く細かく書きすぎたきらいがあるが，シラバスの様式は必ず決まったものでなくてよいので，ここで特に問題視する意図はなく，「履修条件」，「成績評価」，「欠席基準」という 3 つの項目に渡って若干の曖昧な意味とそれに起因する記述の重複がみられることから，ここでは日本語教育シラバスについて考察してきたものの，一般のシラバスでもその構成にはこうした厄介な側面があるのであれば，外国では非常に重視される成績に非常に敏感で気にする者も中にはいる外国人留学生への伝達には，いっそう注意しなければならないだろうということを述べたつもりである。例えば，本文でたまたまだが言及した明治大学のシラバスのような様式は，きわめて明確かつ簡潔であるので，荻谷(1992)の言う「法的契約書」でもある文書としての学生に向けた伝達の性能が非常に高く，留学生にとっても適当なものと言えらると思う次第である。

参考文献

(1) 荻谷剛彦(1992)『アメリカの大学・ニッポンの大学 TA・シラバス・授業評価』玉川大学

出版部.

- (2) 岩田一成(2015)「日本語教育初級文法シラバスの起源を追う：日本語の初級教材はなぜこんなに重いのか?」『聖心女子大学論叢』126, pp.92-67, 聖心女子大学.
- (3) 岩手大学大学教育総合センター(2013)『岩手大学 Ist ASSISTANT (アイアシスタント) シラバス作成の手引き 平成 25 年度版』.
- (4) 木谷直之・木山登茂子・八田直美・向井園子・島史恵(2003)「海外日本語教師短期研修「総合日本語シラバス」の開発について」『日本語国際センター紀要』13, 独立行政法人国際交流基金.
- (5) 串田紀代美(2012)「Can-do 形式によるタスク遂行型のシラバス構築の試み—中上級レベルの「文法復習」シラバスの見直し—」『日本研究センター教育研究年報』第 1 号, アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター.
- (6) 田中祐輔(2015)「初級総合教科書から見た文法シラバス」『現場に役立つ日本語教育研究 1 データに基づく文法シラバス』(庵功雄・山内博之編), くろしお出版.
- (7) 中央教育課程審議会(2008)『学士課程教育の構築に向けて (答申)』.
- (8) 栃木県総合教育センター(2003)『高等学校におけるシラバス作成のポイント—学習指導改善のための参考資料—』.
- (9) 日本語教育学会(2005)『新版日本語教育辞典』大修館書店.
- (10) 本城武則(2011)『なぜ私たちは3ヶ月で英語が話せるようになったのか』ダイレクト出版.
- (11) 南不二男(1974)『現代日本語の構造』大修館書店.
- (12) 山内博之(2015)「話し言葉コーパスから見た文法シラバス」『現場に役立つ日本語教育研究 1 データに基づく文法シラバス』(庵功雄・山内博之編), くろしお出版.
- (13) 劉志偉(2015)「学習者から見た文法シラバス」『現場に役立つ日本語教育研究 1 データに基づく文法シラバス』(庵功雄・山内博之編), くろしお出版.
- (14) 渡部倫子(2015)「教師から見た文法シラバス」『現場に役立つ日本語教育研究 1 データに基づく文法シラバス』(庵功雄・山内博之編), くろしお出版.