

コーパスにもとづく学習文法項目の選定とレベル設定 —高等教育機関で学ぶ留学生の日本語学習シラバス構築に向けて—

Grammar Syllabus Reconstruction Based on Japanese Corpora: Selecting Minimum Contents Required for Academic Achievement

太田 陽子、永谷 直子、中石 ゆうこ

要旨

学習者の多様化に伴い、国内外の高等教育機関では、日本語を主専攻としない日本語学習者も増えてきているが、そうした学習者にとって、現行の緻密な語彙・文法学習からなる長期的な学習を前提とした日本語学習体系はあまり魅力的なものとなっていないと考えられる。このような日本語学習者の学習意欲を維持するためには、時間的制約の多いなかでも、各自の知的関心に見合う、質の高いアカデミックな学びを実感できる新たな日本語学習シラバスが必要なのではないか。こうした問題意識から、本研究では、高等教育機関で学ぶ留学生のための、学びやすく、かつ、上達を実感できる学習体系の新たな構築を目指し、太田・永谷・中石（2018）で報告された8種類のコーパスデータの分析に基づいて選定された265項目の文法項目を対象に、出現頻度と技能別の特徴項目の情報を活かした学習の段階づけを試み、初級から上級までの新しい文法シラバスを提案した。

キーワード：文法項目 学習レベル 中級 上級 高等教育

1 研究の背景と目的

近年、国際的な大学間交流が盛んになるにつれ、日本国内の高等教育機関では、短期の交換留学生や、英語で専門課程を学びつつ、日本語には最低限触れるに過ぎない留学生が増加してきている。また高等教育機関外に目を投じて、生活者としての学習者の増加等、日本語教育の目的やありかたが多様化しつつあるのは周知の事実である。しかし、現行の日本語学習体系は、初級から上級まで修了するためには、日本語を集中的に、かつ、長期間学ぶことが依然として前提とされており、こうした学習者のニーズには必ずしも合致していない。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学習体系が必要とされていると考える。中でも従来の文法学習は、日本語能力試験対策などの影響もあり、中級以降となると、機能語を中心とした数多くの文法項目の暗記に偏りがちで、高等教育機関で学ぶ交換留学生の場合だけを見ても、半期程度の留学期間でそのうちのいくつかの項目を学ぶことでは日本語力の向上を実感できないのが現状ではないだろうか。タスクや学習内容に重点を置く TBLT (Task-based language teaching) や CLIL (Content and Language Integrated Learning) といった教育手法が注目を集めるなか、中級以降の日本語学習で扱う文法項目は、具体的な言語行動と密接な関係があるものを中

心に、真に必要なものに数を絞ることが求められよう。

そこで、本稿では、筆者らが日々関わる高等教育で学ぶ留学生を対象として、学習すべき文法項目を絞り込み、言語行動の観点を取り入れた初級から上級までの段階づけを試みる。そして、これらの文法項目のレベル設定が、「何ができるようになるか」という言語行動に基づく学習体系を支えるうえで、ひとつの物差しとして機能することを目指していく。

2 先行研究と本稿におけるレベル設定の方針

高等教育で学ぶ留学生のための学習体系の提案のためには、以下の3つのプロセスが必要となると考える。

まず、現行の文法シラバスにおいて学習の負担を増加させている主な原因である学習項目の多さを解決すべく、(1) 学ぶべき文法項目を必要最低限のものに絞り込むことである。つぎに、それぞれの文法項目について、(2) 出現頻度や「聞く・話す・読む・書く」という技能別の特徴をふまえて、初級から上級へとレベルを設定する。そのうえで、(3) 初級から上級へと進むそれぞれのレベルで期待される言語行動項目 (Can-do List) を想定し、それらの言語行動項目の中で、(2) で設定された文法項目がどのようにそれらの言語行動の中に現れ、言語行動を実現させるのかの裏付けをすることが必要となる。本稿では、高等教育で学ぶ留学生のためのシラバス構築に向けて、その基礎的資料を整えることを目指し、(1)(2)を中心に論じることとする。

以下、2.1節で(1)についてのこれまでの先行研究をまとめつつ、2.2節で(2)についての本稿のレベル設定の方針を概説する。続いて、3節において初級から上級までの具体的なレベル設定の結果を明らかにし、最後に4節でまとめと今後の課題を述べる。

2.1 項目の選定に関する先行研究

本稿と同様の問題意識から、文法項目の選定に取り組んだものに、庵 (2015b) および、太田・永谷・中石 (2018) がある。

庵 (2015b) では、「現代日本語書き言葉均衡コーパス」(BCCWJ) の長単位検索で品詞が「助詞」「助動詞」であるものに、「日本語学的見地」から必要と考えられる項目と「指示詞と接続詞の一部」を加えたものを「文法項目」として選定している (庵 2015b : 23)。そして、それらの文法項目について、4技能を代表する4コーパスにおける数量調査を行い、各技能の特徴語を抽出した上で学習レベルが提案されている。

太田・永谷・中石 (2018) は、基本的な手法を庵 (2015b) にならいつつ、庵 (2015b) に見られる2つの問題点、①選定された文法項目が書きことばに偏っている恐れがあること、および、②調査に使用したコーパスが各技能を代表しているとは言い難い点があることを指摘し、これらの問題点を補うために、「現代日本語書き言葉均衡コーパス」(BCCWJ) と「日本語話しことばコーパス」(CSJ) を元に265の文法項目を選定している。そし

て、各技能を代表するコーパスとして新たに 4 種のコーパスを加えた 8 種のコーパスを対象としてその 265 項目の数量調査を行っている。表 1 に庵 (2015b) および太田・永谷・中石 (2018) で使用されたコーパスをまとめる。

表 1 調査対象コーパスと技能との対応

(うち※が太田・永谷・中石 (2018) の調査で新たに加えられたもの)

技能	対応するコーパスと使用範囲	調査範囲の総形態素数	検索方法
話す	日本語話し言葉コーパス・対話データ※	149,826	himawari / 中納言
	BTSJ による日本語話し言葉コーパスの母語話者同士による会話データ※	416,019	茶まめ / 文字列
	千葉大学 3 人会話コーパス全 12 ファイル※	136,140	茶まめ / 文字列
	名大会話コーパス全 129 ファイル	1,101,817	茶まめ / 文字列
聞く	日本語話し言葉コーパス・講演データ※	6,885,093	himawari / 中納言
	朝日新聞コーパス 24 日分のランダムサンプリング	1,354,428	茶まめ / 文字列
書く	日本語教育のためのタスク別書き言葉コーパスの日本語母語話者によるメール文データ※	68,107	茶まめ / 文字列
	Castel/J 新書コーパス	2,014,729	茶まめ / 文字列
読む	現代日本語書き言葉均衡コーパス (BCCWJ) 出版・書籍コアデータ	169,730	中納言

これらの先行研究は、コーパスでの頻度という客観的な基準により文法項目を絞り込んでいる点、また、それぞれの文法項目の技能ごとの使われ方を見るために、4 技能に共通して現れる「共通項目」と、技能ごとの「特徴項目」を洗い出している点で意義深いと思われる。しかし、太田・永谷・中石 (2018) では、それぞれの技能の特徴項目とその教育上の留意点については触れられているものの、それらを活かしたレベル設定までは行われていない。そこで、本稿では、先行研究で選定された 265 項目について、頻度と技能別の出現特性という二つの基準をもって、レベル設定を試みることにする。

2.2 レベル設定のための「総頻度」「共通項目」「技能別特徴項目」について

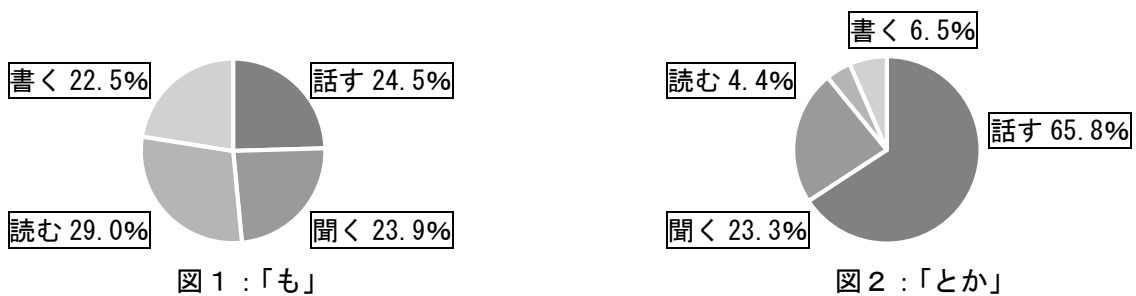
数量調査を通してレベルを設定するにあたり、各文法項目の「総頻度」、及び、各技能コーパスに見られる「共通項目」と「技能別特徴項目」に着目することとする。

技能コーパスとは、各技能を代表すると考えられるコーパスを対応する技能 (表 1 参照) ごとにまとめ、規模をそろえ直したコーパスのことである。今回、調査に使用したコーパスはそれぞれ規模が異なっているため、技能ごとに偏りが生じないように、技能別に 100 万語換算して大きさをそろえた。すなわち、「話す」技能に対応する 4 種のコーパスをまとめて 1 つのコーパスと考え、100 万語換算したものが「話す」技能コーパスである。同様に「聞く」技能に対応する 2 種のコーパス、「書く」技能に対応する 2 種のコーパス、「読む」技能では 1 種類のコーパスをそれぞれ 100 万語換算したものが「聞く」「書く」「読む」それぞれの技能コーパスである。

レベル設定に際して着目する「総頻度」とは、この各技能コーパスに現れた頻度の総数のことである。「総頻度」を見ることにより「何がよく使われるのか」がわかり、学習順序を設定していくうえで、できるだけ「よく使われるもの」の優先度を上げることができる。

ただし、よく使われるからと言って、単純に総頻度の上位から順に学習していくというわけにはいかない。それは単なる表現のリストでしかなく、コミュニケーションの達成という目的の中に位置づけられたものではないからである。そこで、各項目が「どのように」使われているかという観点からの考察を加えるため、「共通項目」と「技能別特徴項目」という考え方を二つ目の基準として利用する。

「共通項目」というのは、庵（2015b）で扱われた考え方で、ある項目の総頻度を100%とした場合、各技能コーパスにおける出現頻度の割合がいずれも40%未満で、技能の偏りが少ない項目のことである。たとえば、図1は、技能別のコーパスにおける助詞「も」の出現数をグラフに表したものである。「も」の総頻度62324.6回を100%とした場合、「聞く・話す・読む・書く」のそれぞれの技能コーパスのいずれにおいても、ほぼ偏りなく出現していることがわかる。いずれかの技能に偏って使われるわけではなく、さまざまな言語活動において汎用性がある項目であると考えることができる。技能コーパスの出現割合がいずれも40%未満で、技能によって突出した出現をしない「も」は「共通項目」と考えられる。



反対に、「技能別特徴項目」というのは、ある項目の総頻度を100%として各技能における出現頻度の割合を比較した際に、特定の技能における出現頻度の割合が際立って高い（40%を超える）項目のことである。たとえば、図2は、助詞「とか」の出現数をグラフに表したものである。「とか」の総頻度13647.7回のうち、65.8%は「話す」技能コーパスの中で使用されている。そこで、「とか」は「話す」の「特徴項目」と考える。

日本語教育における文法については、これまで以下のような指摘がなされてきた。

これまでの日本語教育文法が、聞く、話す、読む、書くという実際のコミュニケーション活動の違いを考えない「無目的な文法」だったのを、それぞれのコミュニケーション活動に必要な文法にする必要がある（野田 2005：7）

技能別特徴項目を示すことにより、それらの表現はどのような言語行動として出現しやすいのか、また、どのような言語行動の中で練習することが望ましいかといった考察の根拠とすることができると思う。

2.3 レベル設定のための基本方針

本稿では、初級から上級までのレベルを Step1 から Step6 までの 6 段階に設定する。設定にあたり、日本語学習における初級から上級までの典型的な道筋を、技能との関係から図 3 のようなイメージでとらえ直した。

学習の初期段階では、口頭による双方向のやりとりを前提としたコミュニケーションが中心となる。その後レベルが上がるにしたがって徐々に、「読む・書く」といった文字による言語行動にも学習の重点が置かれていく。使用される文体としても、初期は日常生活における話しことばが中心となり、次第に、「である」体による書きことばが多く扱われるようになる。また、上級レベルになると言語行動としても、日常的な会話だけではなく、抽象的な内容が扱われ、「講義を聞く」「書籍を読む」といった理解を中心としたものも増えていく。ただし、これはあくまでも重点の置き方のイメージで、初級においても必要な文字による言語行動は当然あり、学習が進んだ段階で学ぶほうがふさわしい日常的な会話表現（例：非常にくだけた表現など）もある¹。

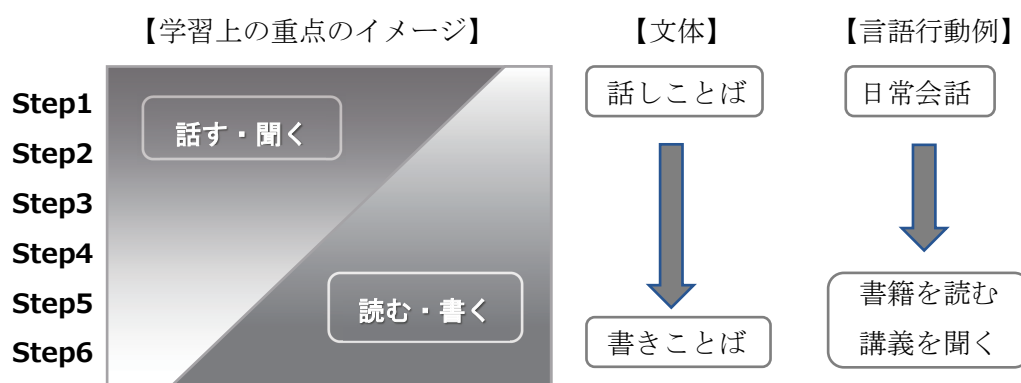


図 3：技能の重点と Step の関係のイメージ

こうした考えに基づき、技能コーパスから得られるデータを反映させて、6 段階のレベルを設定していく。根拠とする技能コーパスと言語行動の関係は以下のとおりである。

表 1 の「話す」の技能コーパスは、口頭による双方向のやりとりを代表するコーパスであ

¹ 庵（2015b）においても技能にもとづくレベル設定が試みられており、話す＝Step3、聞く＝Step4、書く＝Step5、読む＝Step6 として特徴項目が配されている。本稿では、図 3 のイメージを考えるうえで、庵（2015b）から大きな示唆を得ているが、「聞く」が「書く」より先行する点、および、口頭によるコミュニケーションが Step4 で終了するという考えには賛同しない。

る。したがって、話すこと（産出）だけでなく、聞くこと（理解）もまたカバーするコーパスであり、学習の初期段階から重要となってくる。一方、「聞く」の技能コーパスは、講義やニュースを扱ったコーパスであり、音声による理解中心の言語行動を代表している。同様に、「書く」の技能コーパスは、メールやレポート執筆に対応すると考えられるコーパスであり、書くこと（産出）、読むこと（理解）のいずれもの言語行動を代表する。そして、「読む」の技能コーパスは、読んで理解することを代表するコーパスである。

以上の4技能8種のコーパスによるデータ²を利用して、各レベルで学ぶべき文法項目の選定作業を行った。手順はできるだけ主観を排し、客観的に行えるものになるように心掛けた。また、各レベルの項目数に偏りがないようにすること、最大でも1つのStepを15週（大学の1学期相当）程度の学習時間で扱える量とすることを念頭に、各Stepに30前後の項目数となるようにデザインした³。次節にレベル設定の手順と、各Stepに配置された具体的な文法項目を挙げる。

3 学習段階とそれぞれのレベルにおける文法項目

3.1 初級項目

庵(2015a)では、「日本語でのやりとりに最低限必要な文法項目を網羅する」といった方針の下、理論的な判断にもとづき、初級段階で学ぶべき文法項目が最小限に絞って提案されている。そして、それらの文法項目が、学習者の実際の習得状況から初級項目を再検討した山内(2009)と一致したことが指摘されている。そこで、初級項目については、ある程度、妥当性が認められたと判断し、本稿においても、庵(2015a)に従うことにする。

ただし、庵(2015a)において挙げられている「しかし」については、口頭による双方向のやりとりを前提とする初期段階には適さないと判断し、本稿ではStep1に「でも」を採用することとした。

その結果、Step1は20項目、Step2は30項目が含まれることとなった。次ページの表2、表3に、具体的な文法項目を総頻度の順位順に挙げ、その総頻度順位と、どの技能の特徴項目か、もしくは共通項目かの情報を添えて、リストアップする。

Step1、2には、概ね、総頻度順位の高い共通項目が並び、そこに「話す」と「聞く」の特徴項目が含まれている。つまり、汎用性が高く、かつ、口頭での双方向のやりとりを支える項目が並んでいると考えられる。その意味では、庵(2015a)の提案は、本稿のデータにおいても、妥当性が裏付けられたものと言える。

² データは、太田・永谷・中石(2018)と同一のものを利用する。

³ 上級レベルでは、理解のみで、十分な産出を想定せずともよい項目も出てくると考え、多めに配置している。

表2 Step1の文法項目⁴(20項目)

項目	総頻度 順位	共通項目 特徴項目
です	1	共
の	2	共
は	3	共
に	4	共
た	5	共
を	7	共
と	9	共
が	10	共
も	11	共
で	12	共
ない	15	共
ます	16	聞
か	18	話
か	20	話
から	22	共
たい	53	共
でも	59	話
より	75	共
それで	76	話
それから	93	聞

表3 Step2の文法項目(30項目)

項目	総頻度 順位	共通項目 特徴項目
て	6	共
と(引用)	8	共
ている	13	共
ね/よ	14	話
のだ	17	共
(ら)れる	19	共
から	24	話
ましょう	26	聞
けど/けれど	30	話
と[思考動詞]	31	共
や	33	共
たら	35	話
でしょう	40	共
のか	48	話
ので	56	聞
たり	61	共
だから	63	話
ながら	65	話
ために	70	共
ことがある	78	共
てもらう	80	共
ことができる	83	共
てから	88	読
しか	91	共
かもしれない	92	話
ようになる	94	共
なければならない	107	読/書
ように(目的)	111	聞
のに(逆接)	115	読
てもいい	121	共

3.2 中級項目

中級以降は、本稿独自の基準によって項目を選定していくこととする。

まず、データを検証したところ、Step1、Step2でも見られたように、総頻度の順位の高いものには総じて共通項目が多く含まれることが分かった。特に、総頻度の数値が4000以上の総頻度順位62位までは、共通項目が37個と集中して続いているのに対し、話す技能の特徴項目は14個、以下、書く技能の特徴項目が2個、聞く技能の特徴項目が4個、読む技能の特徴項目が5個となっている。

⁴ 共＝共通項目、話＝「話す」技能コーパスの特徴項目、聞＝「聞く」技能コーパスの特徴項目、読＝「読む」技能コーパスの特徴項目、書＝「書く」技能コーパスの特徴項目であることを示す。2つ以上の技能コーパスで40%を上回る場合は、「/」で並記する。

特定の技能に偏らず汎用性の高い共通項目は、ものごとを表現する上での骨格的な要素を担うものが多く、総頻度順位が高くなるのは当然ともいえる。そこで、Step3では、総頻度順位の高い共通項目を取りあげる。また、図3で示したように話しことばによるコミュニケーションを書きことばよりも先行するという方針から、話す技能の特徴項目のうち、よく使われるものを加えることにし、以下の手順で選定した。

- Step3: ① 頻度4000以上(総頻度順位62位)の共通項目
② 話す技能の特徴項目で総頻度順位50位までに含まれるもの

つまり、Step3に選定された項目は、「高頻度で4技能に偏りなく使える語、および、口頭による双方向のやりとりにあられるもの」ということになる。

続いて、Step4では、共通項目をStep3からさらに増やすほか、「双方向のやりとり」のうち、必要な文章を読み、書くという「文字による双方向のやりとり」についても扱えることを目指した。Step3と同様に理解に基づいた産出を優先し、「文字による産出」においてよく使われるもの、すなわち、書く技能の特徴項目についても取り入れることとし、以下の手順で選定した。

- Step4: 総頻度順位150位までに現れる「共通項目」「話す技能の特徴項目」「書く技能の特徴項目」

こうして選ばれたStep4の項目は、「高頻度で広く使える語および双方向のやりとり(「話す」「書く」)に現れる項目」ということになる。中級段階では、初級の「やりとりに最低限必要な文法項目」ということから一歩進んだ双方向のやりとり、すなわち、「聞いて話す」「読んで書く」という産出と理解の両面を担う項目を増やしていく段階であると考え。

その結果、次ページに挙げるとおり、中級で学ぶ項目として、Step3に29項目、Step4に32項目が配置された。

表4 Step3の文法項目(29項目)

項目	総頻度 順位	共通項目 特徴項目
だ／である	1	共
って	21	話
ようだ	23	共
とか	25	話
が	27	共
と(条件)	28	共
ば	32	共
で	34	聞
な	36	話
てしまう	37	共
ても	38	共
だろう	40	共
てくる	41	共
だけ	42	共
など	43	共
として	44	共
まで	45	共
さ	46	話
の	50	話
(さ)せる	52	共
へ	54	共
か(句末)	55	共
なんて／なんか	58	話
ていく	60	共
し	64	話
くらい	67	話
ではないか	68	話
かな／かね	69	話
みたいだ	77	話

表5 Step4の文法項目(32項目)

項目	総頻度 順位	共通項目 特徴項目
によって	49	書
ず	57	書
わけだ	66	共
てくれる	71	共
てみる	72	共
に対して	74	共
ことになる	79	書
において	82	書
ておく	84	共
{たら／ば／ と}いい	97	話
もの	100	話
にとって	101	共
わ	102	話
らしい	104	話
てある	105	話
ばかり	108	共
そうだ	113	話
け	116	話
こそ	117	書
それでは	119	話
ところだ／ ばかりだ	120	共
だって	122	話
ましょうか	123	話
(し)そうだ	124	話
したがって	133	書
としたら	135	書
てはならない	137	共
要するに	141	共
にしても	144	書
のみ	145	共
しかない	147	共
だけど	148	話

3.3 上級項目

中級までは、双方向のやりとりに関わる表現を中心的に拾い上げてきたが、上級では、「講義を聞く」「書籍を読む」といった、理解を中心とした言語行動に関わる項目も積極的に取り入れていくこととし、以下の方針でStep5、Step6の文法項目を配置した。

Step5: 「聞く技能」「読む技能」の特徴項目のうち、総頻度順位150位まで

Step6 : ここまでで扱われておらず、総頻度の値が 200 以上のもの

Step5 は、理解中心の言語行動でよく現れる表現を拾い上げることになり、38 項目が配置された。また、**Step6** は、ここまでで学ばれていないもののうち、ある程度、総頻度の高いものということになる。ここで注目したいのは、この手順に従うと、**Step6** に配置される 35 項目のなかに、「読む技能と書く技能の両方の特徴項目」である項目が現れることである（次ページ表 6、表 7）。2 つの技能でそれぞれ 40%を超えるものはここまでの **Step** ではほとんど現れていない。これは、**Step6** の項目が「読む」と「書く」すなわち、「書きことば」的なものを中心となったことを裏打ちしていると言える。

3.4 本稿の提案する文法シラバスの特徴

以上で、太田・永谷・中石 (2018) が選定した 265 の文法項目のうち、**Step1** に 20 項目、**Step2** に 30 項目、**Step3** に 29 項目、**Step4** に 32 項目、**Step5** に 38 項目、**Step6** に 35 項目の、計 184 項目を配置した。今回の **Step** に入らなかった 81 項目は、頻度がそれほど高くないということになるので、学習者の状況に合わせ、学習過程で出現した際に「必要に応じて扱えばよいもの」とし、**Step+** (ステップ・プラス) と呼ぶことにする。

太田・永谷・中石 (2018) では、現行の文法学習の問題点として、①学ぶべき項目数の多さ、②実際の言語運用における頻度という観点が重視されず、項目の重みが一律に捉えられがちであること、③学習内容と言語技能が結びついていないこと、の 3 点を挙げている。本稿で提案した **Step1**~**6** は、それらの問題点を解消すべく、以下の特徴を備えている。

1) 学習すべき項目の数が絞り込まれている

実在のデータにもとづいて初級から上級にわたる文法項目を客観的な手法により、184 項目と数をしばって抽出した。

2) 学習レベルごとの文法項目の選定に使用頻度が反映されている

原則として、よく使うものから優先的に扱っていく。頻度の少ないものについては「必要に応じて」扱えばよいとする。

3) 各学習レベルの文法項目の配置に技能ごとの特徴項目が反映されている

双方向のやりとりか否か、口頭によるコミュニケーションか否かといった観点を反映する特徴項目を **Step** 策定に取り入れている。

このように、頻度と技能別特徴項目を反映させて学習段階を設定することにより、口頭による双方向の日常的なやり取りから、徐々に「書く」「(ニュースや講義を) 聞く」等へと言語行動の範囲を広げ、かつ、話しことばから書きことばへという大まかな流れを反映した学習シラバスがデザインされたのではないかと考える。従来の文法教育においては、学習項

表6 Step5の文法項目(38項目)

項目	総頻度 順位	共通項目 特徴項目
という	29	読
また	39	読
ただ	47	読
しかし	59	読
そして	62	読
について	73	聞
さらに	81	読
なら	85	読
ては	86	聞
だろうか	87	読
つまり	89	読
あるいは	90	読
ようとする	96	読
そこで	98	読
しかも	99	読
のではないか	103	聞
のではない	106	読
一方	109	読
または	110	読
ところが	112	読
てあげる	114	聞
に関して	118	聞
のだろうか	125	読
はずだ	126	読
さて	127	読
によると	128	聞
ただし	130	読
なお	131	読
このように	132	読
ように (間接引用)	134	読
逆に	136	読
のだから	138	読
てほしい	140	読
ようにする	142	読
としても	143	読
ほど (～ば～ほど)	146	聞
それに	149	読
それでも	150	読

表7 Step6の文法項目(35項目)

項目	総頻度 順位	共通項目 特徴項目
べきだ	95	読/書
さえ	129	読/書
すなわち	139	読/書
そのため	151	読
ずつ	152	共
けれども	153	読
それとも	154	読
つつ	155	書
ことにする	156	共
とともに	157	書
すると	158	読
および	159	共
上で	160	共
ぞ	161	読
ものの	162	聞
もつとも	163	読/書
こうして	164	読
に違いない	165	読/書
ところで	166	読
とも	167	書
その結果	168	読
に基づいて	169	共
に過ぎない	170	書
にわたって	171	書
かしら	172	話
たところ	173	書
まい	174	書
すら	175	読
にせよ	176	読
やら	177	読
のに(目的)	178	共
それにしても	179	読
までもない	180	書
どころ	181	読
にもかかわらず	182	書

目の多さに加え、ともすると全ての文法項目について産出を目指し、4技能全ての活動を行うという考え方に陥りがちであったが故に、上級までに多くの時間を要するという問題があった。本稿では、双方向の日常的なやりとりに必要な項目から、理解に重点をおく項目へと、技能に合わせてシフトする考え方を示した。単なる学習項目の削減ではなく、レベルに応じて広がっていく言語活動を考慮した上での学習項目の絞り込みである。これにより、時間的な制約のなかでも、各レベルに見合った言語活動に必要なものに特化し、上達を実感できる仕組み作りが従来のものより可能になったものと思われる。

4 まとめ

本稿では、高等教育機関で学ぶ留学生のための、学びやすく、かつ、上達を実感できる学習体系の新たな構築を目指し、太田・永谷・中石 (2018) で報告された8種類のコーパスデータに基づく265項目の文法項目を対象に、技能別の特徴項目の情報を活かした学習の段階づけを試み、初級から上級までの新しい文法シラバスを提案した。

現在、言語教育／学習は、たとえば石川 (2017: 191) に「従来の構造主義言語学に代えて、言語が文脈の中で持つ生きた意味や機能を重視する機能主義言語学や、対話・会話の中での言語活動を重視する言語インタラクション理論が主流となっています」とあるように、その目的を言語構造そのものの知識の教育／学習ではなく、コミュニケーションの達成に置いた TBLT や CLIL といった手法に注目が集まっている。そうしたなかでは、文法項目選定といった視点の意義は一見見落とされがちである。しかし、本研究では、むしろ、文法偏重に陥りがちな従来の学習を変え、コミュニケーションの達成を目的とした学習にするためにこそ、客観的なデータに基づいて文法項目を選定する必要があると考える。

本稿で提案した Step1~6 は、これらの表現を順番に教える従来の文型積み上げ型教育のシラバスとしての活用を意図していない。配置された文法を学んでいくことが各レベルの目的なのではなく、各教育現場で学習者の興味に合わせて、レベルに合った活動を行う上で必要となる文法項目を考える1つの指針としたいと考えている。この Step1~6 をその特徴に応じたさまざまな活動のなかにおくことで、学習過程を示す物差しとして利用し、学習者の個々の上達の過程のなかに「今、自分はどの段階にいるのか」という位置付けを知る役割を果たすことを目指している。学びやすいように厳選された項目によって確実に Step が上がり、言語活動の幅を広げていることが可視化されることは、「上達を実感できる」学習体系へとつながると考える。

とはいえ、現時点では、まだデータに基づいて「項目」が挙げられているにすぎない。つぎは、初級から上級へと進むそれぞれのレベルで期待される言語行動項目 (Can-do List) を想定し、それらの言語行動の中で、この Step1~6 がどのように現れ、言語行動を実現させるのかの裏付けをすることが必要となる。場合によっては、頻度を基準とした本研究の提案では拾い上げられない教育上／学習上の要請もあることは十分に想定できる。また、「自

動詞・他動詞」や「尊敬語・謙譲語」のように文法項目として数値化できないために今回取り上げていない項目もあり、1つの項目の多様な用法をスパイラルに扱っていくためのデザインも施されていない。今後は、こうした不足を補いつつ、頻度と特徴項目を活かしたこのStep1～6の教育現場での実用を目指して、言語行動面からはどのようなシラバスに結実するのかという、学習者の知的関心に見合った具体的な学習活動の提案に取り組んでいきたい。

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 (2015a) 「日本語学的知見から見た初級シラバス」 庵功雄・山内博之編 (2015) 『データに基づく文法シラバス』 第1章 くろしお出版
- 庵功雄 (2015b) 「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 (2015) 『データに基づく文法シラバス』 第2章 くろしお出版
- 石川慎一郎 (2017) 『ベーシック応用言語学 L2の習得・処理・学習・教授・評価』 ひつじ書房
- 太田陽子・永谷直子・中石ゆうこ (2018) 「8種のコーパスに見る技能別特徴項目—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」 『一橋大学国際教育センター紀要』 第9号
- 野田尚史 (2005) 「コミュニケーションのための日本語教育文法的设计図」 野田尚史編 『コミュニケーションのための日本語教育文法』 くろしお出版
- 山内博之 (2009) 『プロフィシエンシーから見た日本語教育文法』 ひつじ書房

資料：使用したコーパス

『朝日新聞記事データ 2012年度版』 CD-ROM, 朝日新聞社, 2012 / 『現代日本語書き言葉均衡コーパス (通常版) BCCWJ-NT』 国立国語研究所 / 『千葉大学3人会話コーパス』 伝康晴・榎本美香 / 『日本語教育のためのタスク別書き言葉コーパス』 金澤裕之, 2014, くろしお出版 / 『日本語話し言葉コーパス Ver.2.0』 国立国語研究所・情報通信研究機構・東京工業大学 / 『名大会話コーパス』 <http://mmsrv.ninjal.ac.jp/nucc/> / 『BTSJによる日本語話し言葉コーパス (トランスクリプト・音声) 2011年版』 宇佐美まゆみ監修, 2011 / 『Castel/J V1.5』, CD-ROM, Castel/J, 2009

(おおた ようこ 一橋大学国際教育交流センター)
(ながたに なおこ 相模女子大学学芸学部)

（なかいし ゆうこ 県立広島大学総合教育センター）