

高等教育機関で学ぶ留学生のためのシラバス構築に向けて

— 各Stepにおける文法表現の広がり —

中石ゆうこ・永谷 直子・太田 陽子

1. はじめに

日本語教育では近年、文法シラバスの再設計が求められている。それは、これまでの日本語教育で学ばれる文法は、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」(野田2005:7)であったという反省によるものである。従来の文法学習は、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学習者であっても、半期程度の留学期間では日本語力の向上を実感できない現状がある(太田・永谷・中石2019)。

このような問題意識から、文法学習の革新が求められている。目指されるのは、文法項目の選定を客観的な言語データに基づいて行い、効率的に日本語力の向上を実感できる文法シラバスを作成することである。この流れを受けて、庵(2015a, 2015b)では、新しい文法シラバスを提案している。そのための作業として、「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(「話す」、「聞く」、「書く」、「読む」)を代表する4種のコーパスから各技能の特徴語を抽出した上で学習レベルを提案している。コーパス分析を通して得られた文法項目の段階づけは、庵(2015a)で初級、庵(2015b)で中級から上級までが見通せるように設定され、その一連の文法シラバスの各段階はStepと呼ばれている。このうち、Step 1、Step 2が初級、Step 3からStep 6が中級、上級レベルに該当する。

太田・永谷・中石(2018)では、庵(2015b)で選定されたコーパスは書きことばに偏りがちであるという問題を指摘し、それを補うべく、話しことばを中心にコーパスの拡充を行った。文法項目の定義については庵(2015b)に従ったうえで、庵(2015b)で扱われた4種のコーパスに別のコーパスを追加し、合計8種のコーパスを分析した。その結果、そこに表れた265項目の文法項目について数量調査を行い、学ばれるべき文法項目の選択と段階づけを示した。続いて、太田・永谷・中石(2019)では、Step 1からStep 6までの6段階について、文法項目の出現頻度と4技能での出現特性という二つの基準をもって、文法項目を各Stepに割り振った。ここまでで、学習すべき文法項目と、その学習段階のマッピングができた状況にある。

そこで本稿は、これまでの流れを受けて、各Stepにおける文法表現の広がりを観察する。そのために、格のタイプ、接続表現、文法カテゴリーという三つの文法的枠組から、太田・永谷・中石(2018, 2019)で選定された文法項目とそのStepにおける位置づけを捉えなおすという作業を行う。この分析を通して、コーパスでの出現数と4技能での出現割合という客観的指標で分けられた文法項目、およびStepの並び方を観察するとどんなことが見えてくるかを議論する。

以下、第2節でStepの意味と位置づけの説明を行い、続く第3節において、三つの文法的側面、

すなわち格のタイプ、接続表現、述語の文法カテゴリーとStepとの関係を見る。

2. Stepの意味と位置づけ

まず、Stepの意味と位置づけについて述べる。第1節で述べたように、Stepは文法項目の段階づけである。表1に、Stepの段階づけの基準を示す。

表1 Stepの段階づけの基準

段階	項目の性質
Step 1	日本語でのやりとりに最低限必要な文法項目
Step 2	
Step 3	高頻度で広く使える語、および口頭によるコミュニケーションに使用される表現（「話す」の特徴項目）を優先
Step 4	高頻度で広く使える語、および産出活動に使用される表現（「話す」「書く」の特徴項目）を優先
Step 5	理解活動に使用される表現（「聞く」「読む」の特徴項目）を優先
Step 6	書きことばに使用される表現（「読む」「書く」の特徴項目）を優先

この段階づけでは、日本語でやりとりを行う際に最低限必要な文法項目から構成されるStep 1の学習から始まり、使用頻度および、「話す」、「聞く」、「書く」、「読む」の各技能に特徴的に表れる表現という二つの観点で設計されたStepを進むデザインとなっている。各Stepの並び方を見ると、大まかに言って、より初めのStepは、4技能に共通して用いられる文法項目、および、他者とのオンラインの双方向でのやりとりに必要な文法項目で構成される。一方、より高度なStepでは、理解に時間的な制約がない、すなわち、いわゆる書きことばにおいて特徴的な文法項目や、インプット、すなわち受容的言語活動で必要になる文法項目が学ばれるように構成されている。

次ページ図1は、Stepの項目選定方針を示している。Step 1、Step 2の項目選定は庵（2015）を踏襲している。図の上の枠内は庵（2015a）に示された内容である。Step 1、Step 2は、庵（2015a）で説明されるように、初級レベルであっても、情報伝達の穴を作らないこと、かつ上級までの学習継続を可能にすることを目指している。体系的が重視され、さらに、格のタイプ、従属節、文法カテゴリーという点において、すべてを網羅するように配慮された。

このことから、Step 1、2はそれに続くStepが成立するための土台となっていると考えられる。Step 3以降の文法項目の分類は、庵（2015b）、太田・永谷・中石（2019）で設計の意図が述べられているように、コーパスでの出現数と4技能での出現割合という客観的指標によって行われているが、その主眼は表現を充実させることにある。つまり、Step 1、Step 2の表現に対する類義表現が出現するStep 3以降は、格のタイプ、従属節、文法カテゴリーという文法的枠組のすべてにおいて、場面、文脈に合うように、使用できる表現、理解できる表現を深めていく段階である。

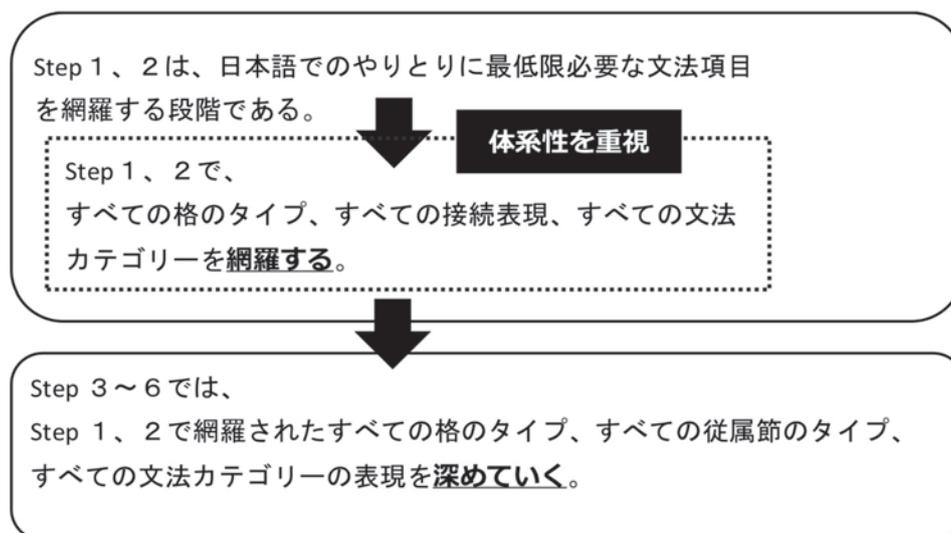


図1 Stepの項目選定方針

先に触れたように、本稿で取り上げる文法的枠組は、格のタイプ、接続表現、文法カテゴリーという三つの観点である。第3節では、これら三つの観点とStepの関係を順に見ていく。このうち、述語の文法カテゴリーを分析する際には、南（1974：128）などで明らかにされた階層構造に基づき、語幹に続くそれぞれの階層、すなわち、ボイス、アスペクト、丁寧さ、肯否、テンス、対事的モダリティ、対人的モダリティの7つを文法カテゴリーとして設定する。



図2 日本語の単文の階層構造（図は庵2012より）

この文法的枠組から文法項目、Stepを捉えなおすという作業を通して、コーパスでの出現数と4技能での出現割合という客観的指標で分けられた文法項目およびStepに関して、妥当性を検討することができるだろう。コーパスでの出現数と4技能での出現割合という客観的指標でStepに分けられた項目について、格のタイプ、接続表現、文法カテゴリーという文法的枠組との関係で捉え直すと、どんなことが見えるのだろうか。

3. 文法的枠組とStep

この節では、格のタイプ、接続表現、述語の文法カテゴリーという三つの文法的枠組とStepの関係を分析することで、Stepを経るごとにどのように文法項目が増えていくかを具体的に観察する。そこで3-1節では格のタイプ、3-2節では接続表現、3-3節では述語の文法カテゴリーの順に各Stepにおける文法項目の分布とその特徴を見ていく。

3-1. 格のタイプ

表2は、Step1からStep6の文法項目と格のタイプを対応させ、整理したものである。

表2 Stepと格のタイプ

格のタイプ	時・場所・状況	対象・関連	資格・立場・状態・視点	仕手・仲介・手段・根拠・原因	起点・終点・範囲	所有・同格	引用
Step1	に、で	に、を、が	が	に、で	に、を、で、から、より、まで	の	と
Step2							
Step3			として		へ		
Step4	において	に対して	にとって	によって			
Step5		について、 に関して		によれば		という	というように
Step6	にわたって						

この表2を使って、格のタイプについて、Step1から6までの連続性を示す。表の行はStep、列は格のタイプである。Step1の行を見ると、Step1ですべての格のタイプが網羅されることが分かる。その後、4技能に共通する項目、アウトプットに必要な項目を扱うStep3までは、あまり項目が増えない。しかし、書きことばによるインプットに関わる言語活動にシフトしていくStep4以降、書きことばに対応できるように、項目のバリエーションが増えていくことが分かる。

3-2. 接続表現

表3は、Step1からStep6の文法項目と接続表現を対応させ、整理したものである。

表3 Stepと接続表現

接続のタイプ	付帯状況	継起	因果関係			
			条件	譲歩	理由	逆接
Step1	ながら	それから			それで	しかし、でも
Step2		て、てから	たら	ても	だから、ので、から	けど、のに
Step3		で	と、ば	ても	で	が
Step4				にしても	だって	だけど
Step5		そして		としても	のだから	ところが、逆に、それでも
Step6	つつ、とともに	上で、その結果、すると			そのため	ものの、とも、にしろ、しかし、にもかかわらず、けれども、それにしても

(下表に続く)

接続のタイプ	時間	等位・並列	目的	添加	対比・選択	換言	転換
Step1	とき	それから				それで	しかし
Step2		けど	ために、ように	ても		だから、ので、から	けど、のに
Step3		し、が	と、ば	ても		で	でも、が
Step4						要するに	それでは
Step5	たところ			また、さらに、しかも、なお、それに	あるいは、一方、または	つまり	さて
Step6			のに	それとも、および		すなわち	ところで

この表を使って、まずは従属節のタイプに関して、Step1からStep6までの連続性を示す。表の行はStep、列は従属節のタイプである。Step1、Step2の行を見ると、「付帯状況」、「継起」、「因果関係」、「時間」、「等位・並列」、「目的」というように、すべての基本的、必要最低限の接続表現がStep1、Step2で網羅されることが分かる。Step1、Step2で接続表現がこのように分布したのは、Step1、Step2の設定の基準に、単文、複文の区別が関わるからである。Step1は単文に限られ、活用形も制限しているため、接続表現に関して見てみると、文と文は接続詞でつながれることになる。Step2以降は、文と文をつなげる複文が現れる。例えば、継続して起こるできごと、すなわち「継起」を表わす際には、Step1では、「それから」を連続して用いることで、できごととの連続性を表わす。一方、Step2では、「て形」が学習されることで、「て」、「てから」を使って、

複文でできごとの連続性を表わすことになる。

(1) Step 1、Step 2における継起の表現

Step 1 それから

昼ご飯を食べました。それから映画を見ました。

Step 2 て (から)

昼ご飯を食べて (から)、映画を見ました。

Stepと文法項目の関係をまとめると、Stepを上位に進むと、さまざまな文脈に対応する表現へと学習項目が広がっていくということになる。Step 3以降は、Step 2までに網羅された従属節のタイプについて、文体的なバリエーションを増やす方向で文法項目の種類が増えていく。このとき、文体のバリエーションには、くだけた表現と、書きことば的で改まった表現の2方向がある。Step 3では、例えば「し (例：安いし早い)」のような、よりくだけた話しことば的な表現が出現する。一方、Step 4以降は、「要するに」(Step 4)、「ところが」(Step 5)のような、書きことば的な表現が増えていく。これは、表1で示したStep設定の基準によって生じている。Step 4以降にはStep 1、2には多く含まれない、「添加」「対比・選択」「換言」「転換」を意味する接続表現が増える。これらは、必要最低限の従属節のタイプという基準を超える接続表現である。つまり、「添加」「対比・選択」は伝達する情報量を調整するためのものであり、「換言」「転換」は、メタ言語表現である。これらは、情報の伝達という側面からは付随的な表現ではあるが、情報の受け手、すなわち読み手、聞き手の理解を助けるためには、有用な表現である。これらは、Step 4以降において、学習者が様々な文脈に対応する時期になったところで、内容を充実させ、より分かりやすい表現をするときには必要になる接続表現である。

3-3. 述語の文法カテゴリー

表4は、Step 1～6の文法項目と述語の文法カテゴリーを対応させ、整理したものである。文法カテゴリーの設定は先の図2に従っている。列に文法カテゴリー、行にStepを示したのが表4である。Step 1から6までの全体像を表わしている。Step 1、2の行を見ると、すべての文法カテゴリーがStep 1、2で網羅されていることが分かる。

表4 Step 1～6と文法カテゴリー

文法カテゴリー	ボイス	アスペクト	丁寧さ	肯否	テンス	対事的モダリティ	対人的モダリティ
Step1	たい		です	ない	た		か
Step2	(ら)れる、 てもらう、 ことができる、 ようになる	ている、 (た)ことが ある				のだ、と思う、 かもしれない、 なければなら ない、 てもいい	ね、よ、 ましょう、 でしょう、 のか
Step3	(さ)れる	てしまう、 てくる、 ていく	だ			ようだ、 だろう、 ではないか、 みたいだ	な、さ、 のか、かな、 かね
Step4	てくれる	ところだ、 ばかりだ、 てみる、 ておく、 てある		ず		ことになる、 そうだ(直前)、 たら(ば、と) いい、 らしい、そうだ (様態)	もの、わ、け、 ましょうか、 ぞ、かしら
Step5	てあげる、 ようにする	ようとする				だろうか、 のだろうか、 はずだ、 てほしい、 のではないか	
Step6						べきだ、 ことにする、 に違いない、 に過ぎない、 まい、 までもない	

ボイスを見ると、通常、一度に教えられるやりもらい表現については、「てもらう」(Step 2)、「てくれる」(Step 4)、「てあげる」(Step 5)というように、Stepの段階が分かれているのが特徴的である。コーパスでの出現数と4技能での出現割合という観点で見ると、やりもらい表現は、一括して同じ時期に使用の定着を図る必要はないのかもしれない。

次に、ボイスの「(ら)れる」、アスペクトの「ている」を見てみると、Step 2に出現する。しかし、これらの文法項目はもともと用法が様々ある上、別の文法項目に付加されて、様々な機能を持つ。例えば、「と思う」に付加されると「と思われる」、「と思われる」になる。これらの形式は、書きことばに表れやすい文法項目であり、より上のStepで学ばれるべきものと考えられる。よって、「(ら)れる」、「ている」は、初出のタイミングはStep 2であるが、その後、他の文法項目と接続した形式を上段階で改めて学習項目とする必要があるだろう。このように、ボイス表現、アスペクト表現については、今後、用法別、機能別に分析して、Stepを調整する必要がある。

また、「(ら)れる」については、尊敬の意味を表わす形式でもある。「自動詞・他動詞」や「尊敬語・謙譲語」などの文法項目は、形式として一括して数値化できず、現状では複数の文法項目に

またがって分布していることが、コーパスでの出現頻度に基づいて文法項目を選定した本プロジェクトに通底する課題である。また、どのような敬語表現をどの段階のStepで学ぶべきなのかという点に関しても今後、議論を深めることが求められる。

対事的モダリティについては、Stepが上がるとともに、項目のバリエーションが増加する。その場合、同じ文法カテゴリーで文法項目が競合した際、例えば「かもしれない」、「ではないか」の両方が学ばれた段階で、その二つの文法項目はどのように違うかという使い分けの問題が生じる。これについては、コーパスの例文を分析することで、類義表現の使い分けの説明をすることが可能になる。特に、Stepを設定する際に、4技能に関わるようにコーパスを選定していることから、使用場面に近い例文を紹介することができよう。

対人的モダリティについては、話しことばを重視するStep 2、Step 3、Step 4で、例えば「ね」、「さ」、「もの」、「ぞ」、「かしら」など、多くの終助詞類が出現していることが分かる。その中には、「もん（例：私には分からないもん）」、「ぞ（例：もう行くぞ）」のような位相に関わる語がある。先の、敬語をどの段階で学ぶかという議論と軌を一とするが、これらの位相に関わる語についても、どの段階のStepで学ぶべきなのか、そして、どこまで詳しく扱うべきなのか考える必要がある。

4. おわりに

本稿では、庵（2015a、2015b）、太田・永谷・中石（2018、2019）で設定されたStepの意味を、格のタイプ、接続表現、述語の文法カテゴリーという三つの文法的枠組の中での広がりに関連させて捉えなおした。文法的枠組からStepとそこに含まれる文法項目を捉えなおすという作業を通して、コーパスでの出現数と4技能での出現割合という客観的指標で分けられた文法項目、Stepに関して、全体像を俯瞰するとともに、その応用可能性を検討することができた。その議論の中で、Step 1 からStep 3 は、より基本的な、必要最低限の文法項目から成るが、それ以降のStep 4 より上の段階では、使用できる文法項目、理解できる文法項目のバリエーションを増やすことで文脈に適切な表現を選べるような並び方になっていることが分かった。さらに、従来一括して初級に学ばれることが多いやりもらい表現については、使用頻度という観点に基づけば、「てもらう」、「てくれる」、「てあげる」の学習時期はずらしても良いことが指摘できた。また、内容を充実させる表現、読み手、聞き手にとってより分かりやすくする表現など、伝達する情報量をコントロールしつつ、様々な文脈に対応できる文法項目が上位の段階で現れることが確認できた。その一方で、「(ら)れる」、「ている」など、Step 2 に出現するが、「と思う」と連なった時には「思われる」、「思われている」など、書きことばに出現する形式となり、より上の段階で学ばれるべき文法項目が含まれている可能性があること、話しことば、書きことばと言っても、その内容は画一ではなく、敬語や位相に関する語をどの段階で学ぶかという議論がさらに必要であることが分かった。このことから、用法別、機能別に分析することで、Stepを精緻化することが必要であることが今後の課題として指摘できる。

そのために今後は、本稿で示した文法カテゴリー別にみる表現の広がりについて、機能を絞って議論することも必要であろう。例えば、一つの機能として推量について着目した時に、学習者がStepを上がっていくことで、使用したり、理解したりできるようになる表現はどのようなようになるだろうか。このStepと機能の関係という観点については、稿を改めて議論したい。

付記

本研究は、JSPS科研費 16K02804の助成を受けたものである。

参考文献

庵功雄 (2012) 『新しい日本語学入門 (第2版)』 スリーエーネットワーク

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 『データに基づく文法シラバス』 くろしお出版、pp.1-14.

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 『データに基づく文法シラバス』 くろしお出版、pp.15-46.

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、pp.85-94.

太田陽子・永谷直子・中石ゆうこ (2019) 「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」 『一橋大学国際教育交流センター紀要』 第1号、pp.3-16.

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の設計図」 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、pp.1-20.

南不二男 (1974) 『現代日本語の構造』 大修館書店