

Title	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
Author(s)	太田, 陽子; 永谷, 直子; 中石, ゆうこ
Citation	一橋大学国際教育センター紀要, 9: 85-94
Issue Date	2018-07-31
Type	Departmental Bulletin Paper
Text Version	publisher
URL	http://doi.org/10.15057/29398
Right	

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—

Characteristic Grammatical Items of Each Language Skill:

Analyzing Eight Kinds of Corpora to Reconsider the Grammar Syllabus for

International Students Learning Academic Japanese

太田 陽子、永谷 直子、中石 ゆうこ

要旨

短期の交換留学生の増加や留学生の留学目的の多様化にともない、長期学習を前提とした従来の日本語学習シラバスは、学習者のニーズに必ずしも合わなくなっている。その問題は現行の文法シラバスにおいて顕著であると思われる。学習をより実用的なものにするには、扱う文法項目を再考し、真に必要なものに厳選する必要がある。本研究では、一定の基準に基づき文法項目を抽出したうえで、言語活動という観点から選出した8種類のコーパスを用いて使用頻度(100万語換算)、出現順位、および、4技能別の特徴項目を洗い出した。技能別の特徴項目の抽出は、各文法項目をどのような言語活動の中で扱うかを考えるための一助となる。本調査の結果は、実践的な活動を可能とする学習体系のデザインのための基礎資料となると考える。

キーワード： 文法シラバス 文法項目 コーパス 使用頻度 技能別特徴項目

1. はじめに

近年、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等、日本語学習に時間的制約を持つ留学生が増えている。しかし、現行の日本語学習体系は集中的かつ長期的な学習が前提とされているか、さもなくば、継続的な学習につながらない初期のサバイバル日本語に限定されるかであり、たとえば本学のように短期間で、かつ、質の高い教育を求める留学生のニーズには対応していないのが現状である。このような留学生に対しては、短い学習期間であっても、日本語でできることを増やし、実際の言語活動に繋がるように設計された学習体系が必要である。そのための方策の1つとして、本稿では扱う文法項目の再検討を試みる。

現行の文法シラバスには、大きく3つの問題がある。まず1つ目は、学べき項目数の多さの問題、2つ目は、個々の文法項目を扱うにあたって、実際の言語運用における頻度という観点が重視されておらず、項目の重みが一律に捉えられがちであるという問題、そして、3つ目は、学習内容と言語技能が結びついておらず、どのような言語活動の中でどのように使われるのかが明確に示されていないという問題である。時間的制約のあるなかで実際の言語運用に結びつく学習をデザインしていくためには、学習項目をコミュニケー

ションの達成に必要な項目に絞り込み、取り扱いに軽重をつけ、運用実態に即した技能の中で扱っていくことが望ましい。

しかし、こうした観点から実際に項目を検討しようとしたときに必要とされる、どのような文法項目が、どのような言語活動の中で、どの程度現れるのか、という情報は、管見の限り十分に報告されていない。そこで、本稿では、文法項目を真に言語活動に必要なものに絞り込むための基礎資料とすべく、8種類のコーパスデータを根拠として文法項目を選定し、それらの項目について、4技能にバランスよく出現するのか、「読む、聞く、話す、書く」の各技能に特徴的に見られるのかを明らかにした。以下、第2節で項目選定の方法、第3節で調査結果を報告し、第4節でこの調査結果の活用の可能性と課題を述べる。

2. 文法項目選定の方法

2.1 先行研究とその問題点

本稿と同様の問題意識を持ち、データに基づき初級から上級までの学習すべき文法項目を見直した研究に庵(2015)がある。庵(2015)では、まず、「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(庵2015:23)を調査項目として、数量調査を行った。そして、4技能を代表する4コーパスの調査結果を用いて各技能の特徴語を抽出した上で学習レベルと対応させている。各技能を代表するコーパスとは、「読む」にBCCWJの「出版・書籍(コア)」、「書く」にCastel/J新書コーパス(新書)、「聞く」に朝日新聞コーパス(新聞)、「話す」に名大会話コーパス(名大)の4つであり¹、各コーパスの特徴項目がそのまま各技能の特徴項目とされている。

庵(2015)は文法項目の選定に客観的なデータを用いている点で意義がある一方で、以下の点で課題がある。まず、調査対象とする文法項目の抽出にBCCWJだけを使用している点(問題点①)である。この方法では、話し言葉に現れやすい表現が調査対象から漏れている可能性がある。さらに、調査したコーパスが各技能を代表しているのかという疑問が残る(問題点②)。例えば「聞く」としてニュース等を想定し新聞コーパスを、「書く」として論述文を想定し新書コーパスを用いているのは調査対象として十分とは言い難く、適切性に疑問が残る。そこで、本稿では、庵(2015)の姿勢に倣い、そこで示されたデータを活かしつつも、上記の問題点①②を改善すべく、次の手法で調査を行うこととした²。

2.2 使用コーパスと調査対象項目の選定方法

まず、庵(2015)の問題点①の解消を図るべく、話し言葉からも調査対象となる文法項

¹ 各コーパスの範囲は、後述の表1参照。本調査に際し、庵氏より庵(2015)の調査データの提供を受けた。本報告にあたっては、適宜、追加・再調査を行っている。

² 学習レベルと技能の対応によるSTEP(レベルごとの項目リスト)の設定方法についても本稿は異なる立場をとるが、この点は別稿に譲り、ここでは項目の選定に関する問題に限る。

目を抽出するために、講義スタイルのデータとして日本語話し言葉コーパス (CSJ)、および、日常会話スタイルのデータとして名大会話コーパスを用い、庵 (2015) が BCCWJ で行ったのと同様の手順で助詞、助動詞、接続詞を検索した。その結果、話し言葉に特徴的な項目を中心に 56 項目が追加され、本稿の調査対象項目は 265 項目となった³。265 項目の内訳は巻末の資料の通りである(新たに追加された 56 項目には網掛けを施してある)。

また、庵 (2015) の問題点②を少しでも補うべく、会話/聴解、および、日常的な書き言葉 (メール文) に関するデータを拡充し、新たに 4 種のコーパスの 5 つのデータ (表 1 の※印をつけたもの) についても調査を行った。コーパスの選定は、本研究が高等教育機関で学ぶ留学生を主な対象としていることを考慮して行った。本稿で分析対象とする 8 種類のコーパス⁴と技能との対応、及び各コーパスの検索方法⁵について表 1 に示す。以下の考察においては、各技能に対応するコーパスの調査結果を技能ごとに集計したものを技能別コーパスと呼ぶこととする。

表 1 調査対象コーパスと技能との対応 (※が本稿の調査で新たに加えられたもの)

技能	対応するコーパス (() 内は本稿で使用する略称) と使用範囲	調査範囲の総形態素数	検索方法
話す ⁶	日本語話し言葉コーパス・対話データ (CSJ 対話) ※	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 (BTSJ) ※	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 (千葉大) ※	136, 140	茶まめ/文字列
	名大会話コーパス全 129 ファイル (名大)	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 (CSJ 講演) ※	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 (新聞)	1, 354, 428	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 (BCCWJ)	169, 730	中納言
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 (YNU) ※	68, 107	茶まめ/文字列
	Castel/J 新書コーパス (新書) ⁷	2, 014, 729	茶まめ/文字列

³ 本稿では、庵 (2015) で数値の挙げられていない指示詞等の項目は対象外とする。

⁴ 庵 (2015) の問題点②を補うためにコーパスの種類を増やしたものの、各技能別コーパスの総形態素数は、「話す」：計 1, 803, 802, 「聞く」：計 8, 239, 521, 「読む」：計 169, 730, 「書く」：計 2, 082, 836, と偏りが生じている。サイズの不均衡は今後の課題とし、本調査では各技能別コーパスを 100 万語に換算してサイズを揃えることで対処した。

⁵ 検索方法の選択は、① 中納言による検索が可能なのは中納言を使用、② ①がかなわない場合は himawari を使用、③ 中納言、himawari のどちらの検索も不可能なものについては、1 形態素からなり、かつ、活用形あるいは異形態を持たない形式には「茶まめ」による形態素解析の結果を用い、複数の形態素からなるか、活用形あるいは異形態を持つ形式については正規表現による文字列検索を行った。なお、CSJ は調査の初期には himawari を、検索が可能になった 2017 年 2 月からは中納言を使っているため、「himawari/中納言」と記している。

⁶ 「話す」技能に対応するコーパスが 4 種類あるのは、コーパスサイズが小さいものもあるなか、話し手個人の特性による偏りを極力なくすためである。また、「読む」技能に対するコーパスが 1 種類であるのは、BCCWJ の「書籍・出版」は 2001~2005 年の間に国内で出版されたすべての書籍に含まれる文字の総体をサンプリングしており (『現代日本語書き言葉均衡コーパス』利用の手引 第 1.1 版より)、形態素数は少なくとも書籍の全体像の縮図として認められると考えたためである。

⁷ 1 ファイルをのぞく (庵 2015)

本稿では、前述の方法で抽出された 265 項目について、①8 種類のコーパスにおける出現頻度を調べ、次に、②技能別に①を合算した値を 100 万語換算することで技能別コーパスにおける頻度を求める。そして、③その技能別の頻度を合算して総頻度を計算し、④その数値から頻度順のリストを作成した（巻末【資料】参照）。そのうえで、②にもとづき、技能別の特徴項目を洗い出した。次節では、この技能ごとの特徴項目について報告する。

ただし、技能別コーパスと技能の関係は、産出と理解という観点から考えると、単純に 1 対 1 にはならない。すなわち、「話す」技能のコーパスは「対話」を代表しており、対話のためには相手の話す内容を聞くことも当然必要であることから、日常的な「話す」技能（産出）と「聞く」技能（理解）を合わせて反映していると考えられる。一方、「聞く」技能のコーパスは、対話ではなく、講義やニュースなどの理解のみが要請される一方向の「聞く」技能を反映する。同様に、「書く」技能のコーパスは、メールやレポート・意見文を代表しているため、「書く」（産出）と「読む」（理解）の両方の技能における表現を反映している。それに対して、「読む」技能のコーパスは小説や専門書などであり、産出を前提とせず、あくまでも理解が要請される言語表現を代表していると考えられる。

3. 調査結果——共通項目及び技能別特徴項目

日本語教育における文法に対しては、コミュニケーションの役には立たないといった批判がしばしばあり、「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）」ことが指摘されている。本稿もまた、こうした問題意識のもと、一つひとつの表現がどのような言語活動として出現しやすいのかを観察し、コミュニケーション活動にもとづくシラバスを考えるための手がかりとして、技能別の特徴項目に着目した。技能別特徴項目とは、ある技能における出現頻度の割合が際立って高い項目、すなわち、特定の技能に偏って使用されている項目のことで、ここでは、庵 (2015) に従い、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、「話す・聞く・読む・書く」のいずれかの技能で「頻度の割合が 40% を越える（庵 2015 : 28）」ものとした。反対に、どの技能別コーパスにおいても 40% を越えないものは、技能に偏りが少ないものと捉え、共通項目とした。なお、庵 (2015) では、「話す」「聞く」の特徴項目＝中級レベル、「読む」「書く」の特徴項目＝上級レベルというように、技能別特徴項目を文法項目のレベル設定の指標として用いているが、本稿では上級レベルには上級レベルの「話す」「聞く」の特徴項目があると考え、技能の特徴をそのまま難易度とは考えない。技能別特徴項目は、それぞれの表現について、実際の言語活動に沿った教室活動を行う上での手がかりであり、こうした情報が、冒頭に述べた「短期間でも実際の言語活動につながる学習体系」の構築に繋がっていくと考える。

以下、共通項目及び技能別特徴項目を表 2～表 6 に示す。

3-1 共通項目

共通項目は265項目中74項目抽出された。このうち上位20項目を技能別の比率とともに総頻度順（巻末【資料】参照。表内では総合と記す）で表2に示す。共通項目の上位20項目の総頻度順位は総じて高く、汎用性が高い表現であることが確認される。ただし、同じ「共通項目」のなかでも1位の「だ/です」のように、4技能にほぼまんべんなく出現するものもあれば、たとえば7位「を」や18位「が[接助]」のように「話す」技能では極端に比率が下がるものもある。ここから、話し言葉では「を」が省略されやすいことや、「が[接助]」は会話では出現せず、「けど」に代替される可能性が高いことなども読み取れ、教室活動を考えるうえでのヒントになるものと思われる。

表2 共通項目（上位20項目）⁸

順位	項目	話す 比率	聞く 比率	読む 比率	書く 比率	総合
1	だ/です	29.0	26.9	21.5	22.6	1
2	の	9.5	25.8	32.9	31.8	2
3	は	12.4	23.1	34.5	30.0	3
4	に	12.5	26.5	30.0	31.0	4
5	た	19.9	24.2	35.0	20.8	5
6	て	20.7	32.3	15.2	31.8	6
7	を	6.1	27.6	37.6	28.6	7
8	と[格助]	17.4	31.7	21.4	29.5	9
9	が[格助]	15.7	27.0	31.2	26.1	10
10	も	24.5	23.9	29.0	22.5	11
11	で	27.9	28.0	23.3	20.8	12
12	ている	19.4	22.6	35.4	22.6	13
13	ない	34.4	15.7	25.7	24.1	15
14	のだ	29.8	29.9	26.6	13.7	17
15	(ら)れる	8.5	23.3	32.3	35.9	19
16	から[格助]	15.7	28.6	30.0	25.6	23
17	ようだ	8.1	33.8	30.2	27.8	24
18	が[接助]	1.8	29.4	35.1	33.7	28
19	と[接助]	18.9	32.0	25.5	23.6	29
20	と[+思動]	22.4	39.0	25.3	13.3	32

3-2 技能別特徴項目

次に技能別の特徴項目を示す。各技能の特徴項目は、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うえで、頻度ではなく比率によって順位をつけている。表中の「総合」は総頻度順位を意味し、調査対象項目全体の中では相対的に総頻度が低いと考えられる150位以下には網掛けをしている。

まず、「話す」技能と「聞く」技能の特徴項目について、上位20項目を次ページ表3、表4に挙げる。

「話す」技能として抽出される45項目のうち上位20項目は、いずれも「話す」技能における出現率のみが極端に高く、特に上位5項目では9割以上、上位10項目でも7割以

⁸ 表2～表6の表の見方は以下の通り。各項目の「話す・聞く・読む・書く」の比率（単位は%）の合計は100である。「0.0」はその技能コーパスでは当該項目が出現しなかったことを示し、逆に100であれば、出現した全例（100%）がその技能コーパス内であったことを示す。仮に4つの技能コーパス全てに同数出現した場合は、全ての値が25となることになる。

上が「話す」技能のなかに現れている。これらは話し言葉によるコミュニケーションの中での練習が適しているだろう。

表3 「話す」技能の特徴項目 (上位20項目)

順位	項目	話す 比率	聞く 比率	読む 比率	書く 比率	総 合
1	だって	97.4	0.3	1.7	0.7	122
2	さ	96.2	0.3	2.5	1.1	46
3	け	94.8	2.3	2.7	0.2	116
4	もの	92.9	0.2	6.4	0.5	100
5	の	90.3	1.3	7.8	0.6	50
6	でも	89.0	6.0	4.1	0.9	59
7	のだったら	84.0	11.7	3.5	0.9	188
8	ね/よ	78.5	15.0	5.2	1.3	14
9	だけど	77.0	7.5	14.0	1.4	148
10	なんて	77.0	12.5	9.1	1.4	58

順位	項目	話す 比率	聞く 比率	読む 比率	書く 比率	総 合
11	みたいだ	70.0	16.0	11.8	2.2	77
12	というのは	69.1	25.9	3.7	1.3	21
13	かな/かね	68.2	26.0	4.6	1.2	69
14	な	67.5	20.4	9.5	2.6	36
15	けれど	67.3	23.4	6.4	3.0	30
16	とか	65.8	23.3	4.4	6.5	25
17	それとか	65.0	35.0	0.0	0.0	259
18	ようか	64.7	15.2	15.1	5.1	123
19	だったら	64.3	1.3	31.8	2.6	219
20	たら	63.1	14.4	13.8	8.8	35

一方、「聞く」技能の特徴項目は265項目中21項目と、他の技能に比べて少ない。前述のとおり、ここでいう「聞く」技能とは、ニュースや講義といった一方向の情報を「聞きとる」技能を指す。それを反映して、特徴項目にも硬めの表現が並んでいる。そのうち「書く」比率でも25%を超えるものが8項目ある。こうした項目は、ニュースや講義の聞き取り練習のほか、聞き取った内容について自分の意見を書くなどの練習に向いていると考えることができる。

表4 「聞く」技能の特徴項目 (上位20項目)

順位	項目	話す 比率	聞く 比率	読む 比率	書く 比率	総 合
1	よって	0.0	74.4	0.0	25.6	262
2	なので	24.6	72.7	0.0	2.7	255
3	ように(目的)	8.4	68.3	13.9	9.4	111
4	それから	9.8	64.4	21.9	4.0	93
5	で	35.3	64.3	0.2	0.1	34
6	ほど	15.4	61.0	9.7	13.8	146
7	よう	9.5	59.2	14.1	17.1	26
8	ては	14.2	58.8	17.0	10.0	86
9	のではない か	21.0	54.8	6.9	17.3	103
10	ます	9.6	53.5	26.2	10.7	16

順位	項目	話す 比率	聞く 比率	読む 比率	書く 比率	総 合
11	につき	0.0	53.5	0.0	46.5	253
12	をめぐる	0.0	50.9	12.1	37.0	194
13	際に	1.7	49.9	29.5	18.9	190
14	ものの	1.3	49.0	26.5	23.2	162
15	によると	1.8	47.1	14.5	36.6	128
16	ので	11.8	45.4	21.8	21.0	56
17	について	5.3	44.1	18.0	32.6	73
18	に関して	20.5	43.8	11.0	24.7	118
19	へもって	0.0	43.1	0.0	56.9	267
20	てあげる	20.9	42.8	30.5	5.9	114

次に、「読む」技能の特徴項目を表5に挙げる。「読む」技能の特徴項目は265項目中79

項目と多数抽出された。これは、助詞、助動詞、接続詞の中には「読む」技能のみに現れやすい表現、極端に言えば、「読んで理解できればよい」表現が多くあることを示唆している。なお、上位20項目中9項目、全体79項目中41項目が、総頻度順位が150位以下である。こうした表現は、使用頻度が少ない理解中心の表現と言え、学習の優先順位から言えば上級になってから学ばばよいものと言える。

表5 「読む」技能の特徴項目（上位20項目）

順位	項目	話す比率	聞く比率	読む比率	書く比率	総合
1	というものの	0.0	1.9	94.2	3.8	257
2	ならば	0.0	6.6	91.5	1.9	246
3	なお	0.1	5.1	91.1	3.7	131
4	または	0.6	6.0	84.6	8.8	110
5	ゆえに	0.0	3.5	84.5	12.0	244
6	さらに	0.5	9.4	81.0	9.0	81
7	AようがA まいが	4.8	10.6	79.9	4.7	209
8	かといって	9.7	12.8	77.5	0.0	248
9	すると	1.8	4.0	77.3	16.9	158
10	そのため	0.6	7.2	76.9	15.3	151
11	一方	0.1	10.0	76.4	13.5	109
12	それに	10.4	6.2	76.0	7.4	149
13	それにしても	3.7	1.3	75.9	19.0	179
14	ただし	1.0	12.3	75.0	11.7	130
15	また	2.4	11.1	73.6	12.9	39
16	それとも	16.4	4.2	70.0	9.5	154
17	そこで	1.3	12.1	69.9	16.6	98
18	さて	3.0	5.3	69.8	21.9	127
19	しかし	0.3	5.9	68.1	25.7	51
20	このように	0.0	6.0	67.7	26.2	132

最後に、「書く」技能の特徴項目を表6に挙げる。「書く」技能の特徴項目は265項目中60項目抽出された。ここに挙げた上位20項目すべてが総頻度順位150位以下であり、「書く」技能の特徴項目の使用頻度は、項目全体の中ではそう多くないと言える。20項目のうち6項目は、「読む」比率でも25%を超えている。これらは、まとまりのある文章を読んで自分の考えを書くといった教室活動で練習されるにふさわしいものであろう。

表6 「書く」技能の特徴項目（上位20項目）

順位	項目	話す比率	聞く比率	読む比率	書く比率	総合
1	といって	0.0	0.0	0.0	100.0	263
2	ならびに	0.0	2.0	0.0	98.0	238
3	というわけで	5.3	3.5	0.0	91.3	260
4	それにしても	0.0	11.2	0.0	88.8	266
5	ないし	0.0	16.7	7.3	76.0	218
6	というよりも	24.8	0.0	0.0	75.2	265
7	につれて	0.0	25.2	0.0	74.8	217
8	に即して	0.0	25.9	0.0	74.1	261
11	に至って	0.8	9.6	22.6	67.0	197
12	に過ぎない	0.2	3.2	31.6	65.0	170
13	とともに	0.4	26.2	9.3	64.1	157
14	に際して	1.5	19.5	15.8	63.1	235
15	というのも	0.0	3.0	36.1	60.9	228
16	に伴って	0.6	32.7	6.3	60.3	216
17	までもない	0.3	4.3	37.1	58.3	180
18	へもって	0.0	43.1	0.0	56.9	267

9	とも	8.2	13.4	8.7	69.7	167
10	にあっては	0.0	3.1	29.9	67.0	234

19	まい	4.5	3.6	35.6	56.2	174
20	に関わらず	4.6	24.3	16.4	54.7	240

4. 終わりに——調査の意義と課題

本稿では、庵(2015)をもとに、8種類のコーパスを用いて、文法項目の100万語換算の使用頻度を調査し、技能別の特徴項目を洗い出した。本調査の意義は、①文法項目を実在のデータに基づいて抽出し、頻度を調べたこと、②文法項目と4技能との関係を可視化したこと、の2点にある。本調査の結果は、学習すべき項目を実態に即して絞り込み、実際の言語活動に沿った教室活動を考える上での手がかりとなるのではないかと考える。

この結果をJLPTの旧出題基準(改訂版2002)に挙げられている機能語の例と比較すると、2級項目で150項目、1級項目で90項目が今回のリストからは除外される。リストにないからといって学ぶ必要がないわけではないが、客観的なデータに基づいて文法項目を最低限必要なものに絞り込むという本稿の目的は、ある程度達せられたと言える⁹。

今後はこの結果を活かし、①については文法項目をさらに吟味した上で、学習レベルを鑑み、初級～上級の学習過程に位置づけることを目指したい。②については、技能別の特性を活かして、より具体的な言語運用と結び付け、実践的な練習をデザインしていきたい。

本調査には限界もある。まず、今回は機能語に相当する文法項目を拾い出したが、当然ながら文法は機能語だけではない。この結果を今後教育現場で活かすためには、文の構造に関わるもの(連体修飾、分裂文等)、語彙に関わるもの(敬語、自動詞・他動詞等)など数値化し得ないものと今回のデータとを融合していく必要がある。また、本調査のように個々の形式を切り離してリスト化した場合、たとえば山内(2009:「はじめに」iv)に挙げられている「～ようと思っていたところなんです」(相手に先を越されたときに自分もそれに気づいていたことを言い訳的に述べる)のような言語活動達成のために効果的な表現のまとまりには結びつかない。今後は、文法形式からではなく、対象者の必要とする言語活動から項目を観察し、両者をつなげることも不可欠である。その試みの一例として、現在、高等教育機関で学ぶ留学生を対象とした初級から上級までの教材を念頭に、学生が接する場面や機能を想定し、その中で用いられる表現と今回の調査項目リストとの対応づけに着手している。

本稿は、文法項目と具体的な言語運用を結びつけるための基礎資料として調査結果を報告した。今後は、これに基づき、よく使われるものを、よく使われる技能で扱うことにより、より実践的な活動を可能とする学習体系をデザインしていきたいと考えている。

⁹ リスト外の表現については、各教育現場の必要に応じて、教室活動における具体的なタスク等の中で適宜取り入れていけばよいと考える。

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(2009)「地域日本語教育と日本語教育文法——「やさしい日本語」という観点から——」
『人文・自然研究』3, pp.126-141, 一橋大学
- 庵功雄(2015)「日本語学的知見から見た初級シラバス」「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1章・第2章
くろしお出版
- 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
- 藤村逸子・大曾美恵子・大島ディヴィッド義和(2011)「会話コーパスの構築によるコミュニケーション研究」藤村逸子・滝沢直宏編『言語研究の技法：データの収集と分析』pp. 43-72,
ひつじ書房
- 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

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

【資料】()は本調査によって新たに追加された項目)

- だ/です, 2. の, 3. は, 4. に, 5. た, 6. て, 7. を, 8. と [格助], 9. が [格助], 10. も, 11. で, 12. ている, 13. ね/よ, 14. ない, 15. ます, 16. のだ, 17. か, 18. (ら)れる, 19. か, 20. というのは, 21. から [格詞], 22. ようだ, 23. から, 24. とか, 25. よう, 26. が [接助], 27. と [接助], 28. という, 29. けれど, 30. と [+思動], 31. ば, 32. や, 33. で, 34. たら, 35. な, 36. てしまう, 37. ても, 38. また, 39. だろう, 40. てくる, 41. だけ, 42. など, 43. として, 44. まで, 45. さ, 46. ただ, 47. のか, 48. によって, 49. の, 50. しかし, 51. (さ)せる, 52. たい, 53. へ, 54. ので, 55. ず, 56. なんて, 57. でも, 58. ていく, 59. たり, 60. そして, 61. だから, 62. し, 63. ながら, 64. わけだ, 65. くらい, 66. ではないか, 67. かな/かね, 68. ために, 69. てくれる, 70. してみる, 71. について, 72. に対して, 73. より, 74. それで, 75. みたいだ, 76. ことがある, 77. ことになる, 78. てもらう, 79. さらに, 80. において, 81. ことができる, 82. ておく, 83. なら, 84. ては, 85. だろうか, 86. てから, 87. つまり, 88. あるいは, 89. しか, 90. かもしれない, 91. それから, 92. ようになる, 93. べきだ/べし,

94. ようとする, 95. たらいい, 96. そこで, 97. しかも, 98. もの, 99. にとって, 100. わ, 101. のではないか, 102. らしい, 103. てある, 104. のではない, 105. なければならない, 106. ばかり, 107. 一方, 108. または, 109. ように (目的), 110. ところが, 111. そうだ, 112. てあげる, 113. のに (逆接), 114. け, 115. こそ, 116. に関して, 117. それでは, 118. ところだ/ばかりだ, 119. てもいい, 120. だって, 121. ようか, 122. そうだ (直前), 123. のだろうか, 124. はずだ, 125. さて, 126. によると, 127. さえ, 128. ただし, 129. なお, 130. このように, 131. したがって, 132. ように (間接引用), 133. としたら, 134. 逆に, 135. てはならない, 136. のだから, 137. すなわち, 138. てほしい, 139. 要するに, 140. ようにする, 141. としても, 142. にしても, 143. のみ, 144. ほど, 145. しかない, 146. だけど, 147. それに, 148. それでも, 149. そのため, 150. ずつ, 151. けれども, 152. それとも, 153. つつ, 154. ことにする, 155. とともに, 156. すると, 157. および, 158. 上で, 159. ぞ, 160. もの, 161. もっとも, 162. こうして, 163. に違いない, 164. ところで, 165. とも, 166. その結果, 167. に基づいて, 168. に過ぎない, 169. にわたって, 170. かしら, 171. たところ, 172. まい, 173. すら, 174. にしろ/にせよ, 175. やら, 176. のに (目的), 177. それにしても, 178. までもない, 179. どころ, 180. にも関わらず, 181. を通じて, 182. を通して, 183. かつ, 184. とはいえ, 185. と同時に, 186. のだったら, 187. つつある, 188. 際に, 189. に比べて, 190. といっても, 191. (ない)といけない, 192. をめぐる, 193. もしくは, 194. たって, 195. に至って, 196. からといって, 197. をはじめ, 198. なり, 199. なぜなら, 200. をもって, 201. にあたって, 202. ざるを得ない, 203. そこから, 204. でもって, 205. だの, 206. に応じて, 207. A ようが A まいが, 208. にしたがって, 209. きり, 210. に至るまで, 211. わけにはいかない, 212. たがる, 213. ぜ, 214. に伴って, 215. につれて, 216. ないし, 217. だったら, 218. せいで, 219. はずがない, 220. に限らず, 221. わりに, 222. ちなみに, 223. にて, 224. おかげで, 225. くせに, 226. というのも, 227. たところで, 228. それゆえ, 229. わげがない, 230. ということは, 231. にしては, 232. にあっては, 233. に際して, 234. からには, 235. 上に, 236. ならびに, 237. やがる, 238. に関わらず, 239. を込めて, 240. てばかり, 241. しめる, 242. ゆえに, 243. といっても, 244. ならば, 245. なのに, 246. かといって, 247. それより, 248. かい, 249. をもとにして, 250. かと思うと, 251. につき, 252. てならない, 253. なので, 254. となっては, 255. というものの, 256. だに, 257. それとか, 258. というわけで, 259. に即して, 260. よって, 261. といって, 262. ということ, 263. というよりも, 264. それにしては, 265. へもって

(おおた ようこ 一橋大学国際教育センター)

(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)