



東京学芸大学リポジトリ

Tokyo Gakugei University Repository

小学校教科書における日本語文法項目の使用傾向： 聴覚障害児への文法指導を踏まえて

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-04-01 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 澤, 隆史, 新海, 晃, 大鹿, 綾, 村尾, 愛美, 相澤, 宏充, 林田, 真志 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2309/166813

小学校教科書における日本語文法項目の使用傾向

—— 聴覚障害児への文法指導を踏まえて ——

澤 隆史*¹・新海 晃*²・大鹿 綾*³・村尾 愛美*²・相澤 宏充*⁴・林田 真志*⁵

発達障害学分野

(2020年9月29日受理)

1. はじめに

聴覚障害を主たる対象とする特別支援学校（以下、聾学校とする）では、従来、日本語の読み書きの力を習得させることが教育課題の一つとされてきた（澤，2020；四日市，2009）。特に日本語文法の習得については、格助詞（金・伊藤，2008；大割・松崎，2011；澤，2010），特殊構文（相澤・左藤・四日市，2007；中村，2018），時制表現（長濱・澤，2012），形容詞や副詞（長南，1997；澤・相澤，2009）などの様々な表現における理解・産出の困難や指導方法の工夫が報告されている。

聾学校におけることばの指導では、子どもの生活経験に根ざしたコミュニケーションを通じて日本語習得を促す、いわゆる自然法の考え方が基本とされている。自然法は、乳幼児期からの子どもの言語発達や認知発達の実態に応じて、教師のことばかけややり取りの方法を工夫することで言語習得を促す方法であり（斎藤，2018），それぞれの子どもの発達段階に応じた柔軟な指導を可能にする。一方で、聾学校では人工内耳装用児の増加や乳幼児期からの手話使用の一般化により、コミュニケーション方法は多様化しており、聴覚や手話の活用を通じた日本語指導の在り方、日本語の十分なインプットの保障などについて、個に応じた新たな指導方法の構築が課題となっている（澤，2020）。とりわけ、小学校段階以降の教科学習においては、教科書などで使用される日本語の文法表現の難

易度も高くなり、日本語習得における個人差が顕在化しやすくなることから、コミュニケーションをベースとした指導に加え、個々の文法表現を効果的に習得できる指導方法の考案が求められる。このような状況を踏まえ、近年、聾学校では日本語の文法を取り出して指導する実践が広がりつつある（島田，2011，2013；木島，2013）。これらの実践では、それぞれの文法表現の学習に用いるプリント教材や視覚的教材の開発、J.coss やリーディングテスト等の言語アセスメントの活用、国語科や自立活動等の授業における習熟度別の学習といった工夫によって、個に応じた指導を行うことで一定の成果を挙げている。

日本語文法に特化した指導においては、「どの表現をどの段階で取り上げるか」といった、表現の難易度と指導順序の関連付けが大きな課題になると考える。この点について、例えば平塚ろう学校（2008）では、日本語指導の段階として10段階を設定し、様々な文法表現について幼稚部から高等部に至るまでの指導順序を提案している。また木島（2013）では、名詞、動詞、形容詞などの品詞の分類と活用の基本、格助詞の意味の理解などを中心とした文法の基本について、詳細な説明と指導教材を提示している。これらの指導順序や指導方法の提案では、日本語の構造や意味を理論に基づいて分析的に理解することを重視していると考えられるが、一方で、それぞれの文法表現を学ぶことの必要性を意識させることや、使用の状況、文脈が伝わりやすく、学習した表現が学習活動や生活の中でどの程

*1 東京学芸大学 特別支援科学講座 発達障害学分野 (184-8501 東京都小金井市貫井北町 4-1-1)

*2 東京学芸大学 総合教育科学群 特別支援教育教室 (184-8501 東京都小金井市貫井北町 4-1-1)

*3 東京学芸大学 特別支援科学講座 支援方法学分野 (184-8501 東京都小金井市貫井北町 4-1-1)

*4 福岡教育大学 教育学部 特別支援教育ユニット (811-4192 福岡県宗像市赤間文教町 1-1)

*5 広島大学大学院 人間社会科学部研究科 (739-8511 広島県東広島市鏡山 1-3-2)

度の実用性を有するかという点が不明確になりやすい。文法表現の習得順序や指導順序を考えるにあたっては、子どもの生活環境、認知発達段階、インプットされた日本語の質・量等を踏まえることが必要である(澤, 2020)と考えるが、個々の子どもにとっての必要性を考慮して指導すべき表現を選定することには相応の困難が想定される。

学習活動や生活における必要性や実用性という観点から、本研究では学校教科書で使用される文法表現に着目する。聾学校では、従来、「準ずる教育」の観点からの教科学習が重視されているが、その際、教科学習の進展に応じて、どのような文法表現の習得が求められるのかといった学習活動全般での言語活動との関連を含めて、表現の難易度や習得順序を提案することが求められると考える。本研究では、小学校教科書の記事において登場する文法表現について、各表現の使用頻度等を分析を通して、聴覚障害児に対する日本語文法指導教材の構成について考察することを目的とする。

2. 方法

2.1 分析対象

小学校の国語科(以下、国語)、社会科(以下、社会)、理科の各教科について、それぞれ1社の検定教科書を対象とした。国語科については小学校1年生～6年生用の計10冊、社会科については小学校3年生～6年生用の計6冊、理科については、小学校3年生～6年生用の計4冊を対象とした。なお社会については、3・4年生用として合併された編集形式であった。各教科書において、分析対象とした文数を表1に示した。各教科書における推定語彙数(形態素数)は、国語が90,049語、社会が165,232語、理科が96,645語であった^{注1)}。

2.2 分析の対象とした文法項目

外国人を対象とした初級～中級(日本語能力試験N1～N4)レベルの日本語文法指導書6冊から、指導対象とされている文法表現をすべて抜粋した。次に、各文法表現が表す意味の違いに着目し、意味によって分類した文法項目(以下、項目)を抽出した。例えば、格助詞「で」は、付与される名詞句や後続する動詞句などの違いに応じて、「場所」(例:公園で遊ぶ)、「材料」(例:木で作る)、手段(例:車で向かう)など様々な意味役割を表示する。またアスペクトを表す「～ている」では、動詞の意味に応じて動作や出来事の継続(例:私は走っている)を表す場合や、状態の継続(例:ガラスが割れている)を表す場合がある。このように同一の表現であっても、表す意味が異なる場合、それぞれを一つの項目とみなして分類し、使用頻度を分析した。なお複数の指導書間で重複する項目については、一つの項目として抽出した^{注2)}。その結果、41カテゴリー、計1,130項目が抽出された。カテゴリーの一覧と各カテゴリーに該当する項目数、および項目の例を表2に示した。

2.3 分析方法

はじめに各項目の表現について「検索語」を設定した^{注3)}。検索語は、語尾の活用部分を削除し語幹の部分のみによるものとし(例:「させる」→検索語は「させ」)、漢字表記と平仮名表記の両方を設定した。次に電子データ化した各文について、KHCorder(樋口, 2004)により各項目についてKWIC分析を行い、検索語とその前後の24語の表現を抽出した。その後、誤抽出された検索語を除き(例:検索語が「で」のとき、「でんき(電気)」を抽出した場合など)、各検索語を項目に分類して、学年ごとに使用頻度を求めた。分類は研究者1名がすべての検索語について3回の分類を行い、一致した2回の分類を採用した^{注4)}。

3. 結果

表1 分析対象とした文数

	1年	2年	3年	4年	5年	6年	計
国語	557	807	1063	1211	1230	1004	5872
社会	—*	—	2799**		2898	3430	9127
理科	—	—	1052	1171	1306	1590	8119

*: “—” は該当なし

** : 社会は3・4年

表2 文法カテゴリーと文法項目の例

No.	カテゴリー	該当項目数	文法項目の例
1	指示詞	25	これ, あそこ, そんな, そこ
2	疑問文・疑問詞	24	何, なぜ, どこ, どんな, 誰
3	格助詞	46	が, を, に, で
4	並列助詞	25	か, や, または, など, と
5	存在文・所有文	8	～ある, ～いる, ～している
6	時制・テンス	17	ル形(非過去), タ形(過去), ～てしまう
7	時制・アスペクト	39	～ている, ～おえる, ～かける
8	変化(なる・する)	19	～にする, ～になる, ～始める, ～通す
9	可能	15	～得る, ～できる, ～難い, ～づらい
10	引用	10	～と, ～という, ～ように思う
11	授受	19	あげる, くれる, もらう, やる
12	ていく・てくる	8	～ていく, ～てくる
13	気持ち(判断)	51	～だろう, ～と思う, 是非～, ～はずだ
14	気持ち(意志・願望)	23	～(し)たい, ～ほしい, ～(し)たがる
15	気持ち(命令・依頼・勧誘)	16	～てくれ, ～なさい, ～方がいい
16	気持ち(義務・許可・禁止)	40	～ことだ, ～(し)てもいい, ～べき
17	気持ち(終助詞)	8	～の, ～ね, ～よ, ～よね
18	気持ち(感嘆・感情)	29	なんて～, ～ことか, ～て欲しい
19	気持ち(疑い・確認)	8	～かな, ～だろう, ～だろうか
20	比較	14	どちら, ～に比べ, ～ほど, ～より
21	名詞修飾表現	10	～ている…, ～という…, ～の…
22	複文と接続詞(付帯状況・並列)	43	～て, ～つつ, ～ながら, ～なく, ～たり
23	複文と接続詞(時間)	34	～とき～後, ～間に, それから, ～度に
24	複文と接続詞(理由・目的)	53	～(だ)から, ～の為(に), ～なら
25	複文と接続詞(条件)	56	～(し)たら, ～(する)と, ～とすれば,
26	複文と接続詞(逆接・対比)	70	しかし, ところが, ～けど, ～が
27	接続詞	51	あるいは, それに, さて, しかも, つまり
28	とりたて(主題・対比)	25	～といえは, ～とは, ～なら
29	とりたて(限定・付加・見積もり)	62	～限り, ～なりに, ～のみ, ～ばかり
30	とりたて(評価)	27	～など, ～でも, ～くらい, ～さえ
31	は・が	9	が, は(主題, とりたて)
32	関連付け(のだ)	14	～のだ, ～わけだ,
33	否定	19	～ことはない, ～ではない, ～(し)ない
34	受け身・使役・使役受け身	26	～られる, ～させる, ～させられる
35	特殊構文	13	～すぎる, ～のが, ～(し)易い,
36	待遇表現	9	～ております, ～ていらっしゃる
37	副詞	33	やっと, 全く, まるで, せっかく, 少しも
38	数量詞	23	～回, ～人, ～年, ～歳, ～冊, ～匹
39	接辞	41	～風, ～式, ～だらけ, 大～, 当～
40	複合格助詞	53	～には, ～にて, において, なしに,
41	その他	15	後置文, 形容詞の並置(～くて)～さ, 等

3. 1 使用されている項目の種類数

それぞれの教科について, 各学年の教科書において使用されている項目の種類数を表3に示した。表3に示したように, いずれの教科についても, 高学年の方が低・中学年と比較して種類数の多い傾向があった。教科間で比較すると, 国語と社会で種類数が多く理科で少なかったが, 文数に対する割合では社会での値が低い傾向が示された。以上の結果より, 国語において

使用されている項目の種類数の多いことが示された。

次に各教科における学年ごとの項目の種類数を積み上げグラフの形式で, 図1～3に示した。図1～3に示したように, いずれの教科においても学年を追って新たに登場する種類数は減少することが分かる。国語においては3年生までに使用される項目の種類数が占める割合は, 4年生で90.7%, 5年生で82.4%, 6年生で89.3%であった。同様に社会では, 3・4年生で使用される項目の種類数が占める割合が, 5年生で

89.5%, 6年生で83.8%, 理科では3年生で使用される項目の種類数が占める割合が, 4年生で90.3%, 5年生で84.9%, 6年生で85.3%であった。以上の結果より, 小学3年生までに使用される項目が4年生以降も頻用されることが示された。

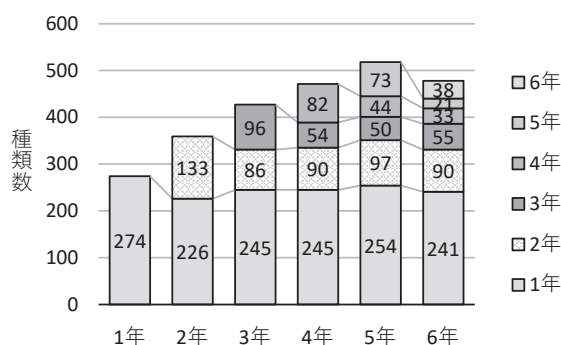


図1 各学年で使用された項目数 (国語)

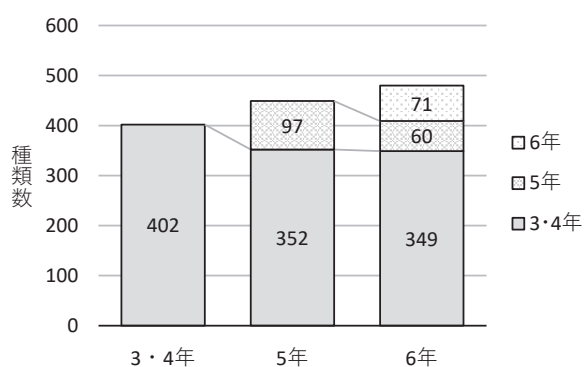


図2 各学年で使用された項目数 (社会)

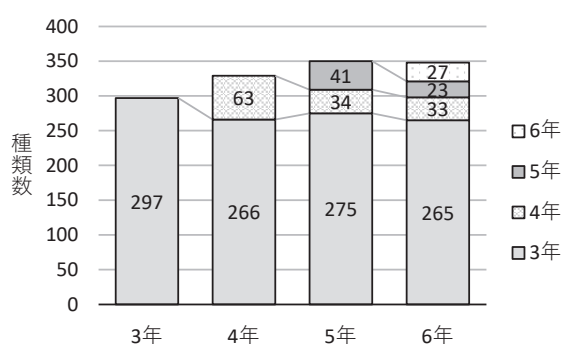


図3 各学年で使用された項目数 (理科)

表3 使用されている文法項目の種類数

	1年	2年	3年	4年	5年	6年	平均	平均/文数
国語	274	359	427	471	518	478	421.2	0.07
社会	—*	—	402**		449	480	443.7	0.04
理科	—	—	297	330	350	348	331.3	0.06

*: “—” は該当なし
 **: 社会は3・4年

3. 2 各カテゴリーにおける項目の使用頻度

各カテゴリーに該当する項目が使用された頻度について, 100文あたりの使用頻度に換算して, 表4に示した。表4に示したように, カテゴリー間で項目の使用頻度に大きな多寡が認められた。すべての学年において100文あたりの使用頻度が20以上(20%以上)の項目は, すべての教科における「格助詞」「並列助詞」「複文と接続詞(付帯状況・並列)」「は・が」, 国語と理科における「時制・テンス」, 社会と理科における「名詞修飾表現」, 社会における「受け身・使役・使役受け身」であった。なお, 各カテゴリーに該当する項目数と各教科の平均頻度の相関係数(r)を求めた結果, 国語で0.07, 社会で0.13, 理科で0.08であり, いずれも有意な相関は示されなかった(無相関検定, n.s.)。

次に, いずれの教科でも使用頻度の多かった「格助詞」「並列助詞」「複文と接続詞(付帯状況・並列)」「は・が」を除いて, 各教科間で100文あたりの頻度差が10以上のカテゴリーを抽出し, 表5に示した。表5より, 国語では「指示詞」, 社会では「受け身・使役・使役受け身」, 理科では「複文と接続詞(条件)」「名詞修飾表現」のカテゴリーが他の教科と比較して顕著に多ことが示された。

3. 3 学年段階による項目の使用頻度の差異

すべての教科における項目の使用を, 小学校低学年(1・2年), 中学年(3・4年), 高学年(5・6年)の3つの学年段階ごとにまとめて, 学年段階間での比較を行った。なお低学年は国語のみであり, 中学年, 高学年は3つの教科すべての頻度を合計して, それぞれ100文あたりの使用頻度を算出した。各学年段階において, 100文あたりの使用頻度が5以上(5%以上)の値を示す項目を抽出し, 表6に示した。表中の学年段階の欄に示した数値は, 当該の段階に至って初めて頻度が5以上を示した項目数を示している。

表4 カテゴリーごとの100文あたりの文法項目使用頻度

No.	学年		1年		2年		3年 (社会は3・4年)		4年		5年		6年		
	教科		国語	国語	国語	理科	社会	国語	理科	国語	社会	理科	国語	社会	理科
1	指示詞		7.7	11.6	12.2	6.1	4.3	20.7	9.1	23.5	7.7	10.2	23.6	10.8	11.9
2	疑問文・疑問詞		9.9	11.0	10.3	15.0	19.7	16.2	15.9	12.2	18.6	12.3	13.7	15.9	14.7
3	格助詞*		85.3	88.7	87.2	175.3	152.9	118.9	180.2	121.8	174.3	207.2	123.6	187.2	231.9
4	並列助詞		43.3	32.7	45.7	102.1	89.9	72.6	120.1	68.7	117.2	124.7	82.3	139.6	129.1
5	存在文・所有文		3.2	5.0	4.1	12.5	15.8	3.5	13.2	4.6	13.9	10.5	6.2	10.3	15.7
6	時制・テンス		53.0	59.2	54.4	81.7	17.4	74.7	98.1	80.5	15.3	102.5	76.0	33.5	104.1
7	時制・アスペクト		3.9	6.4	8.6	16.2	21.7	15.3	16.7	12.0	23.9	18.4	15.7	15.9	25.5
8	変化 (なる・する)		3.2	6.7	6.9	12.5	9.5	7.7	21.9	10.0	12.1	15.4	9.5	11.0	12.6
9	可能		2.5	4.8	5.9	9.7	3.8	5.4	10.5	4.6	6.8	9.4	6.6	5.0	11.3
10	引用		13.1	9.4	10.6	9.7	7.1	19.2	12.0	20.3	9.0	13.8	18.5	12.0	14.3
11	授受		1.1	2.5	2.9	0.5	1.9	1.2	0.3	2.8	1.6	0.8	2.1	1.6	0.9
12	ていく・てくる		0.2	1.2	1.2	1.6	1.3	1.9	2.0	1.7	1.2	2.6	3.1	2.4	3.1
13	気持ち	判断	4.7	7.1	5.9	5.3	7.9	10.5	6.6	9.6	8.7	4.3	13.7	8.4	5.3
14		意志・願望	2.0	3.3	2.7	5.7	9.9	3.3	11.8	4.4	5.3	13.0	3.6	5.7	14.3
15		命令・依頼等	3.4	5.8	2.7	13.2	12.5	3.1	8.0	3.6	11.7	9.0	2.4	8.4	8.9
16		義務・許可等	0.0	0.6	0.3	1.4	0.5	0.4	0.9	1.7	0.7	1.1	0.9	0.8	1.0
17		終助詞	6.1	4.0	7.6	4.2	12.8	4.3	3.0	5.4	2.9	2.9	8.3	4.9	2.8
18		感嘆・感情	1.1	0.2	0.7	0.1	0.5	1.0	0.0	0.5	0.2	0.0	1.0	0.6	0.0
19		疑い・確認	1.3	0.6	1.5	8.1	3.3	2.1	7.7	1.8	2.4	7.3	2.5	1.2	7.7
20	比較		2.2	1.4	1.8	2.6	0.9	3.5	3.3	2.0	2.3	2.1	2.8	1.4	2.1
21	名詞修飾表現		4.8	8.2	8.8	24.3	20.2	14.0	27.2	17.2	20.1	31.8	15.6	24.4	31.6
22	複文と 接続詞	付帯状況・並列	33.0	22.7	29.9	27.1	25.9	37.8	36.9	41.4	26.3	36.6	40.4	27.8	42.0
23		時間	2.7	5.9	4.4	8.5	4.7	7.3	9.5	6.5	3.9	11.1	6.5	5.2	12.3
24		理由・目的	6.5	4.5	5.6	9.2	15.1	6.3	13.9	9.1	18.0	20.0	7.8	15.2	19.3
25		条件	6.8	8.8	9.7	16.1	5.5	9.0	21.7	8.4	5.5	20.2	9.3	5.0	19.2
26		逆接・対比	5.0	3.3	5.7	6.7	1.9	5.3	5.6	9.8	4.1	5.7	10.7	5.4	4.8
27	接続詞		6.1	5.5	6.2	3.4	2.1	6.4	8.0	6.8	5.3	7.7	7.7	5.8	7.6
28	とり たて	主題・対比	0.5	0.0	0.4	0.7	0.1	0.4	1.7	0.5	0.4	0.4	0.7	0.6	0.9
29		限定・付加等	3.8	3.5	5.2	8.2	11.3	6.7	8.6	7.7	12.7	10.9	8.7	17.4	10.6
30		評価	2.0	2.5	2.7	1.9	1.3	2.4	2.7	3.2	2.2	4.2	3.3	1.9	4.0
31	は・が		35.2	31.4	31.2	42.0	34.7	47.3	46.1	49.5	42.1	40.1	52.5	41.5	42.8
32	関連付け (ののだ)		2.7	4.8	7.4	1.3	4.2	8.3	2.0	8.5	2.1	2.8	12.0	2.1	2.9
33	否定		0.0	0.2	0.2	0.0	0.1	0.7	0.1	0.7	0.4	0.2	0.4	0.1	0.3
34	受身・使役・使役受身		1.6	4.5	6.5	10.6	20.2	7.9	17.7	12.0	31.1	21.1	13.7	43.6	27.7
35	特殊構文		3.1	5.1	4.2	11.4	14.4	6.9	9.8	8.5	13.4	13.9	9.9	11.2	12.5
36	待遇表現		0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
37	副詞		1.4	1.0	2.4	0.3	0.4	1.8	0.7	2.0	0.2	0.7	3.4	0.6	1.0
38	数量詞		8.3	1.1	3.7	4.3	3.0	4.0	5.3	7.7	5.6	5.0	6.3	6.6	4.3
39	接辞		3.6	6.4	5.3	7.6	14.8	7.1	9.6	11.4	18.4	6.4	13.4	19.2	9.7
40	複合格助詞		2.7	3.2	3.0	5.3	12.6	5.4	8.1	8.0	15.9	10.6	8.9	18.6	10.1
41	その他		9.3	12.0	10.8	23.9	11.7	14.4	19.8	18.7	14.6	27.1	22.0	16.1	21.9

*: **太字**は、全学年において頻度が20を超えた項目

表5 教科間で100文あたりの頻度差が10以上のカテゴリー

	3・4年	5年	6年
国語>社会	指示詞	指示詞, 時制・テンス, 引用	指示詞, 時制・テンス
国語>理科	—*	指示詞	指示詞
社会>国語	受け身・使役・使役受け身	時制・アスペクト 受け身・使役・使役受け身	—
社会>理科	—	受け身・使役・使役受け身, 接辞	受け身・使役・使役受け身
理科>国語	名詞修飾表現	時制・テンス, 名詞修飾表現 複文と接続詞 (理由・目的) 複文と接続詞 (条件)	時制・テンス 気持ち (意志・願望) 名詞修飾表現 複文と接続詞 (理由・目的) 受け身・使役・使役受け身
理科>社会	複文と接続詞 (条件) その他	時制・テンス, 名詞修飾表現 複文と接続詞 (条件), その他	時制・テンス 複文と接続詞 (条件)

*: “—” は該当なし

表6に示したように、文の骨格を構成する格助詞や時制・テンス、並列助詞等は低・中学年の段階から多く使用されていた。高学年では、格助詞の用法が広がるとともに、複文を構成するための各項目、複合格助詞、接辞、数量詞、時制・アスペクトなどの項目の使用が増え、文構造が複雑化していることが示された。

3. 4 複数の項目を有する表現の使用

表4に示したカテゴリーごとの頻度において、特に使用頻度の高かった「疑問文・疑問詞」「格助詞」「並列助詞」「時制・テンス」「名詞修飾表現」「付帯状況・並列」「は・が」「その他」のカテゴリーに該当する表現の中から、複数の文法項目を有し、かつ全学年を通じた100文あたりの使用数が1以上の項目を取り

表6 各学年段階で100文あたりの頻度差が5以上の文法項目

学年段階	表現	No.	カテゴリ	用法	文例
低学年 10	を	3	格助詞	対象	おかしを食べる。
	の	4	並列助詞 (説明)	説明	動物の凶鑑。
	は	31	は・が	取り立て	この本は、私のものです。
	た	6	時制・テンス	過去	昨日、公園に行きました。
	る	6	時制・テンス	名詞修飾	君がすわる椅子。
	が	3	格助詞	主語	雨が降っている。
	て	22	複文と接続詞	並列・対比	手を洗って、食べましょう。
	に	3	格助詞	方向	学校に行きました。
	が	3	格助詞	動作主	私が書きます。
	と	10	引用	直接話法	「いやだ」といいました。
中学年 16	に	3	格助詞	場所	棚に本が置いてある。
	る	6	時制・テンス	現在	机に本をのせる。
	や	4	並列助詞	並列	トマトやきゅうりを食べる。
	て	22	複文と接続詞	付帯状況・方法	上まで歩いてのぼる。
	の	4	並列助詞	位置・時間基準	ポストは店の前にある。
	～れる	34	受け身	直接受け身	彼に顔を見られた。
	～こと	35	特殊構文	名詞化	私が好きなのは走ることです。
	た	21	名詞修飾 (制限修飾)	付帯状況	帽子をかぶった男を見た。
	た	21	名詞修飾 (非制限修飾)	行動	昨日食べたエビはおいしかった。
	も	29	取り立て	限定・付加	私は野菜も果物も好きです。
	(よ)う	15	気持ち (命令・依頼・勧誘)	提案	明日は車で出かけよう。
	～く・に	41	その他	形容詞の副詞的用法	壁を白く塗った。
	達	39	接辞	複数	たくさんの動物達がいた。
	ある	5	存在・所有	存在	机の上に本がある。
る	6	時制・テンス	未来	今日は午後から出かける。	
か	2	疑問詞	疑問の終助詞	夕飯は食べるか。	
高学年* 182	と (引用・並列), に (対象・時間・受け身の動作主), になる (名詞になる, 形容詞になる, 状態変化), には (場所・目的・可能構文の動作主), によって (関係・手段・受け身の動作主), ね (疑問・気持ち), の (所有・主語・同格・体言相当・作成者・疑問・並列), のだ (帰結・発見・理由・解釈・理由), ので (理由・前提条件), のに (逆接・目的・事実), は (否定・対比・限度), ば (仮定・反事実的条件・時間・一般条件), ばいい (要望・義務), へ (方向・到達点), ほど (関係・比較・推量), まで (着点, 範囲・時間の限度・評価・協調), みたいだ (比喩, 判断), も (重複・逆接・数量・疑問・意外・否定), やすい (容易・頻度), ようだ (判断・比喩・推量), ように (理由・比喩), ようにする (目的・習慣), られる (受け身・可能), を (場所・使役動作主・方向・形状・起点・時間), ～を通じて (範囲・手段)				
～しに, て, で, ている, とき, ～(し)ながら, ～なく, など, にある, にいる, に応じて, にかかわらず, にかかわる, に限って, に限り, にかけて, に関して, ～にくい, に比べて, にする, に沿って, に対する, に堪える, について, にとつて, に伴って, に基づいて, によっては, による, によると, にわたって, 人, 年, のおかげで, のか, のが, のですか, のこと, のだから, のため, のために, のではない, のではないか, のところ, のは, のほうが, のもとで, のもとに, のようだ, のように, 場合は, ばかり, ばかりか, ばかりだ, ばかりでなく, はしない, ～始める, はずだ, はもちろん, はもとより, 反面, ～費, 必要がある, 秒, ～風, 分, べき, ほうがいい, ほしい, 本～, ～本, 本, ～ば, 一人, 真, 枚, ～前, まえに, ますます, また, まだ, まったく, までに, まま, まるで, 見える, 向き, 向け, めったに, もう, もしかしたら, もしも, 者, もがある, もので, ～もの, もらう, 屋, 約, よ, ～用, ～ようと, ようと思う, ようとしている, ようとする, ～ようになる, よね, ～より, ～ら, らしい, ～料, わけだ, わけではない, わりに, を～に, をしている, ～を通して, をはじめ, ～をめぐって, をもって, を持っている, をもとに, ～んだって					

* : 高学年は表現のみを50音順で記載した。高学年の上段には二つ以上の文法項目が該当する表現を示し, () 内に項目の用法を示した。

出した。そして、それぞれの表現の各項目を、使用され始める学年段階ごとにまとめて表7に示した。表7は、例えば「か」という表現が示す文法項目のうち、「疑問（終助詞）」および「疑問」は低学年で、「引用」は中学年で使用され始めるということを示している。使用され始める学年段階については、100文あたりの使用数が1以上の値を示すことを基準として決定した。表7に示したように、同じ表現であってもその表現が示す項目の種類によって使われ始める学年段階に差異のあることが分かる。特に一つの表現で表す項目が多い格助詞については、それぞれの項目に応じて使用され始める学年段階に顕著な差異のあることが示された。

3. 5 日本語能力段階との関連

本研究で抽出した項目は、日本語能力試験の文法領域におけるN1～N4段階の各指導書と、初級および中級向けの日本語文法書から選定している。そこで、各項目の日本語能力段階と使用頻度との関連を分析した。分析にあたって、各項目の段階をN1～N4に分類した。N1～N4の各指導書で扱われている項目に

それぞれ1～4の数値を充て、初級の指導書の項目には3.5、中級の指導書の項目には2.5の数値を充てて、複数の指導書で扱われている項目についてはその平均値を算出した。そして、数値が1.5以下をN1、1.5～2.5をN2、2.5～3.5をN3、3.5以上をN4として分類した。さらに、各項目を100文あたりの使用頻度によって、1以上、0以上1未満、0（未使用）の3つの群に分類し、それぞれの群の項目が日本語能力段階のいずれのレベルに該当するかを集計して、その数を図4に示した。

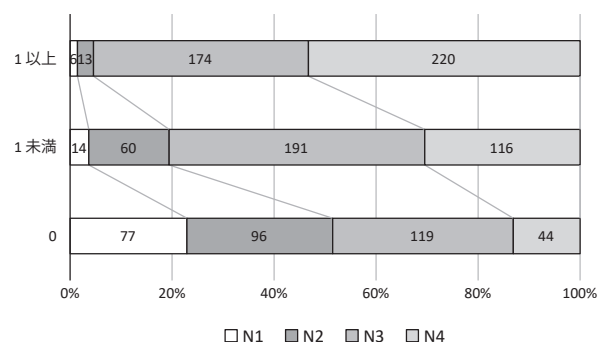


図4 使用頻度と日本語能力段階との関連

表7 学年段階による同一表現での項目使用の差異

表現	低学年	中学年	高学年
か	疑問（終助詞）、疑問	引用	—*
が	動作主、主語、対象、可能構文の目的語、中立表現	従属節	—
から	起点（場所）	起点（時間）	材料、変化、判断の根拠、原因・理由、順序・範囲
～く（なる）	副詞的用法（イ形容詞） 副詞的用法（ナ形容詞）	—	—
た	過去、過去（主節以前） 静的述語、名詞修飾（形態）、 名詞修飾（行動）	付帯状況	発見、継起
て	並列・対比、理由、付帯状況	方法・手段	—
で	付帯状況、場所、手段	範囲	原因・理由、材料、内容
～てしまう	—	—	完了、完了（想定外）
と	引用（直接）、引用（間接）	対象、基準	受け身、共同動作
～という	—	—	可能形、名詞型
に	方向、場所、対象、時間	—	（不）可能、割合の分母、 出所、知覚の範囲
の	内容説明、疑問、所有、 位置基準・時間基準	同格、複合的使用	体言相当
～のか	—	疑問	—
は	取り立て	—	限度、対比、否定
へ	方向	—	到着点
まで	—	着点（時間）	時間の限度、順序・範囲
も	並列	—	疑問+も
る	名詞修飾表現、現在	未来	—
を	対象、場所・通過	—	形状、時間、動作の方向

*：“—”は該当なし

図4に示したように、使用頻度が1以上の項目は、ほとんどがN3またはN4に該当する項目であった。一方、使用頻度が0の項目では、N1またはN2に該当する項目が半数以上を占めた。各群の比率の差異を検査するために χ^2 検定を行ったところ有意差が示され ($\chi^2 = 295.63$, $df = 6$, $p < .01$)、頻度0におけるN1とN2、頻度1未満におけるN3、頻度1以上におけるN4の比率が有意に高いことが示された(調整された残差、頻度0のN1:11.18, N2:8.35, 頻度1未満のN3:3.58, 頻度1以上のN4:10.06, いずれも $p < .05$)。

4. 考察

4.1 教科による使用項目の特徴

各教科における学年ごとの項目の種類数を比較した結果、理科に比べて国語と社会において種類数の多いことが示された。特に国語については一文あたりの項目数が多く、多様な文法項目が使用されていた。この結果は、国語において物語文や説明文など、単元に応じて文体の異なる題材が使用されることによると考える。また社会では、くらし、政治、歴史、地理などの学習内容の多様性が文法項目の使用数に反映したことが考えられる。一方、理科の場合、特に中学年以降は、観察や実験の方法、自然現象の理論的説明など、いわゆる説明文によって構成されているため、他の教科と比較すると使用される文法項目が限定されていることが考えられる。教科ごとの特徴をみると、表5に示したように国語では物語文を題材としていることから指示詞の使用が多くなることが分かる。また社会では、「受け身・使役・使役受け身」の使用が多く、これは特に歴史に関する説明において国や人物間の関係ややり取りについて論述されていることによると考えられる。また理科では「複文と接続詞(理由・目的)・(条件)」の使用が多く、論理的な思考を促す表現が多用されることが分かる。さらに理科では、名詞修飾表現も多用されており、事物や事象の特性を詳細に説明する文で構成されていることが示唆された。

4.2 学年段階による使用項目の差異

次に、各教科における学年の推移と使用項目との関係を分析した結果、いずれの教科においても小学3年生(社会においては3・4年生)までに使用される項目が高学年で使用される種類数の80%以上を占めること、各学年において初出する項目の種類は学年を追って減少することが示された。これらの結果より、

小学校教科書では、小学3年生までに使用される項目が大部分を占め、学年を追って使用される項目が徐々に多様化することが分かる。「格助詞」「並列助詞」「時制・テンス」「複文と接続詞(付帯状況・並列)」「は・が」などのカテゴリーは、文を構成するうえで必須となる文法項目であることから、小学校低学年段階の教科書は基本的構造を有する文によって記述され、学年が上がるにしたがってヴォイスやモダリティ表現などを含む複雑な構造の文の使用が増加することが示唆された。なお、各カテゴリーの項目数と平均頻度の相関は、いずれの教科においても低いことから、カテゴリーに含まれる項目の数は使用頻度に影響しないことが示された。

次に各項目の使用傾向を詳細に検討するために、100文あたりの使用数が5以上の項目を抽出し、学年段階間で比較した。その結果、表6に示したように、低・中学年と比較して高学年において使用される項目数が顕著に増加することが示された。低学年では「が・は、を、に」等の格助詞、直接引用を示す「と」、並列を示す「て」などの表現が多用され、「～が～を(～に)・・・する(した)」のような述語と必須項から構成される文や、並列的な複文、直接引用による会話文などが基本になるといえる。中学年においては、名詞修飾や接続詞を用いた複文、受け身等の複雑な構文の使用が増加する。さらに高学年では、対比、逆接、否定、理由、判断、条件、使役などの命題間の論理関係、意志や判断を示すモダリティ表現、比喩などの修飾を表す表現が増加し、一文で示す意味内容が増加かつ複雑化することが推察される。また表7に示したように、高学年では格助詞などの助詞に代表されるように、同一の表現であっても表す項目(意味役割)が多様化することが示された。

4.3 日本語指導レベルとの関連

教科書で使用される項目と日本語検定試験における文法レベルと関連について分析した結果、教科書で使用される頻度が高い項目は、その大部分が日本語能力試験のN3あるいはN4レベルに該当すること、また本研究で取り上げたN1あるいはN2レベルの項目のうち、約半数は小学校教科書で使用されていないことが示された。この結果より、小学校教科書で使用される文法項目は、おおむね日本語教育の初級レベルに該当することが示唆された。日本語教育におけるN1、N2レベルの項目は新聞の記事や論説・評論など、文章の論理構成や表現意図を理解できるレベルとされており(日本国際教育支援協会, 2020)、生活の幅広い

場面での日本語理解力が要求されるため、小学校教科書では使用されにくいことが推察される。また、本研究において使用頻度が0であった項目は、「待遇表現」「気持ち(感嘆・感情)」「複文と接続詞(時間)(条件)(逆接・対比)」「その他」のカテゴリーに分類されるものが多く、会話において使用されやすい表現であった(例:「～というか」「～しようがない」「～てよろしいでしょうか」「～はさておき」「～てならない」「～でもしたら」など)。日本語能力試験のレベルは文章読解とともに会話における理解力も反映して設定されているため、N1, N2レベルの項目において、教科書の文章のような書きことばでは使用されにくい表現の多いことが考えられる。

4. 4 聴覚障害児への文法指導にあたって

手話の使用が一般化している聾学校では、聴覚障害児への日本語文法指導における考え方や具体的な実践において、日本語を第二言語として習得するというバイリンガル教育の観点から(白井, 2013), 日本語教育で扱う文法項目を参考にすることが考えられる。本研究において示されたように、小学校教科書で使われる文法項目のほとんどが日本語教育における初級レベルに該当することからも、日本語教育における指導段階を考慮することは有効な観点になると考えられる。一方で、本研究において、日本語教育の初級レベルとして扱われる文法項目でも、使用される項目には教科や学年による違いの大きいことが示され、「どの表現をどの段階で取り上げるか」という点について、慎重な判断が求められると考える。例えば、聴覚障害児への指導において頻繁に取り上げられる表現として「が、を、に、で」などの格助詞があるが、その指導においては、同じ助詞(例えば「を」)として様々な意味を同時期に扱う、同じ助詞でも意味に応じて扱う順序を変える、といった判断が必要であろう。また教科指導が重視される聾学校においては、学年に応じて使用される文法項目を踏まえるとともに、教科による使用項目の違いを考慮し、教科指導と連動した文法指導が求められると考える。

日本語文法の指導における順序や段階を検討する上で、本研究で示した各学年段階における項目の使用頻度から、おおまかな指導順序の基準案を想定し、図5に示した。図5では、100文あたりの使用頻度を5以上、1以上5未満、0以下の3段階に分け、文法項目の難易度をA～Eの段階で示している。Aは低学年段階から頻出する項目である。B以降の設定は、使用頻度の観点を重視し中学年の段階で頻出する項目をB1、

頻度としては低い低学年から使用される項目をB2として設定した。以下、C1～Eまで同様の観点で基準を示している。またFは本研究で分析した教科書においては未使用の項目である。なお()内に、各学年段階でそれぞれの頻度段階に該当する項目数を示した。実際にこの基準案を指導等に活用するうえでは、教科による使用項目の違いや項目間の共起関係などを考慮することが必要でありさらに検討を要するが、教科書で使われる頻度といった客観的かつ計量的なデータに基づく指導順序の提案は、指導教材等を作成するうえでも有効な視点となることが期待される。

100 文 あ た り の 使 用 頻 度	5	A(10)	B1(16)	C1(182)
		B2(47)	C2(24)	D1(135)
	1	C2(214)	D2(95)	E(71)
0		F		
		低学年	中学年	高学年

図5 文法項目の指導基準案

A～Eは想定難易度、Fは未使用の項目を想定()内は該当する文法項目数

5. まとめ

本研究では、小学校教科書に使用される文法項目の頻度を分析することで、聴覚障害児への日本語文法指導における教材の構成について考察した。分析の結果、教科に応じて使用される項目に差異のあること、同じ表現でもその表現が表す意味によって学年段階に応じて使用数が異なることなどが示唆された。また分析結果に基づき、各項目の指導順序の基準案を提示した。本研究の結果は、あくまでも教科書で使用されている項目のデータに基づくものであり、実際の読み書き場面における聴覚障害児の理解や産出に関する実証的データと本研究での結果を照合することが必要であると考えられ、今後の課題となる。

付記

本研究は、令和2年度科学研究費（基盤研究B）（課題番号18H01039）の助成を受けた。

注

- 1) 各教科書の推定語彙数は、KHCorderにおいて“すべての語彙を抽出する”設定から算出された語数である。
- 2) 本研究における文法項目には、形容詞、副詞、接続詞、接辞、数量詞、指示詞など多様な品詞や表現が含まれ、ヴォイス、アスペクト、極性、テンス、ムード等のモダリティ表現も該当する。
- 3) 本研究では、意味の観点から可能な限り詳細に文法項目を分類・選定した。例えば格助詞の「が」については、動作の主体を示す動作主、動作を伴わない主語、複文における従属節内での使用、名詞修飾節での使用などによって項目を分けて設定した。
- 4) 分類の信頼性については、複数の評価者によって分類し、その一致度を求めることが一般的であるが、本研究では分類対象とした表現数が多く、また分類項目も膨大なため、複数の評価者間で分類基準を統制することが困難であると判断した。

文献

相澤宏充・佐藤敦子・四日市章（2007）聴覚障害児の関係節の理解，特殊教育学研究，45（2），77-84.

長南浩人（1997）手話を利用した日本語の語彙指導に関する事例研究—副詞の指導について—，特殊教育学研究，34（5），91-98.

樋口耕一（2004）テキストデータ型データの計量的分析—2つのアプローチの峻別と統合—，理論と方法，19（1），101-115.

神奈川県立平塚ろう学校（2008）日本語指導のための手引き—指導用資料及び解説書—.

木島照夫（2013）文法を視覚化・構造化したきこえない子のための日本語チャレンジ，難聴児支援教材研究会.

金銀珠・伊藤智彦（2008）日本と韓国の聴覚障害児のける格助詞の誤用の比較—構造格と内在格を中心に—，特殊教育学研究，16，19-27.

長濱圭吾・澤隆史（2012）聴覚障害児の書いた文章における動詞の進行形の使用に関する研究，東京学芸大学紀要総合教育科学系Ⅱ，64，67-73.

中村さえ子（2018）聴覚障害児に対する授受表現の指導とその受動文等の習得へ及ぼす影響，ろう教育科学，60，11-24.

日本国際教育支援協会（2020）日本語能力試験JLPT N1～N5：認定の目安．（<https://www.jlpt.jp/about/levelsummary.html>；最終閲覧日2020年8月26日）.

大割恵・松崎丈（2011）聴覚障害のある児童が格助詞の用法に気づき理解することに焦点をあてた教育的支援—格助詞「で」の指導を通して—，ろう教育科学，53，97-110.

斎藤佐和（2018）日本の聴覚障害教育の変化—言語指導法を中心に—，聴覚言語障害，47，1-19.

澤隆史（2010）聴覚障害児の作文における格助詞の使用と誤用—深層格の観点から—，音声言語医学，51，19-25.

澤隆史（2020）聴覚障害児の日本語習得を巡る課題と展望—聾学校での指導の観点から—，東京学芸大学紀要総合教育科学系，71，325-337．（<http://hdl.handle.net/2309/152434>）

澤隆史・相澤宏充（2009）聴覚障害児童・生徒の作文における形容詞使用の発達的特徴，障害科学研究，33，1-13.

島田静香（2011）児童の実態に応じた語彙と文法力を高める日本語指導—効果的な指導方法と教材の開発をめざした4年間を振り返って—，第45回全日本聾教育研究大会研究集録，43-44.

島田静香（2013）日本語文法指導と教科指導の実践—大塚ろう学校における取り組み—，ろう教育科学，55，17-25.

白井恭弘（2013）ことばの力学—応用言語学への招待—，岩波文庫，1419.

四日市章（2009）リテラシーと聴覚障害，コレール社.

小学校教科書における日本語文法項目の使用傾向

—— 聴覚障害児への文法指導を踏まえて ——

Use of Japanese Grammatical Expressions in Elementary School Textbooks:

Suggestions for Teaching Japanese Grammar to Children with Hearing Impairment

澤 隆史*¹・新海 晃*²・大鹿 綾*³・村尾 愛美*²・相澤 宏充*⁴・林田 真志*⁵

SAWA Takashi, SHINKAI Akira, OSHIKA Aya, MURAO Aimi,
AIZAWA Hiromitsu and HAYASHIDA Masashi

発達障害学分野

Abstract

The purpose of this study was to analyze the grammatical expressions used in elementary school textbooks and to examine the teaching of Japanese grammar to children with hearing impairments. The grammatical expressions used in textbooks for Japanese language, science and social studies were classified into 1,130 items and the frequency of each item was analyzed. The results of the analysis indicated that the type and frequency of these items differed according to the subjects and that the frequency of the same item differs depending on the meaning of the item at each grade level. Based on the results of the analysis, a proposed standard for the order of instruction of each item in Japanese language grammar instruction for children with hearing impairment was proposed.

Keywords: children with hearing impairments, Japanese language acquisition, grammar, textbook

Department of Developmental Disabilities, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan

要旨: 本研究では、小学校教科書に使用されている文法表現を分析し、聴覚障害児への日本語文法指導について考察することを目的とした。国語、理科、社会の教科書において使用されている日本語の文法表現を1,130項目に分類して、各項目の頻度を分析した。分析の結果、教科に応じて使用される項目の種類や頻度に差異のあること、同じ表現でもその表現が表す意味によって学年段階に応じて頻度が異なることなどが示唆された。本研究での分析結果に基づき、聴覚障害児への日本語文法指導における各項目の指導順序の基準案を提示した。

キーワード: 聴覚障害児, 日本語習得, 文法, 教科書

*1 Department of Developmental Disabilities, Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)

*2 Department of Special Education, Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)

*3 Department of Support Methods for Special Needs Education, Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)

*4 Unit of Special Education, University of Teacher Education Fukuoka (1-1 Akamabunkyo-machi, Munakata-shi, Fukuoka 811-4192, Japan)

*5 Graduate School of Humanities and Social Sciences, Hiroshima University (1-3-2 Kagamiyama, Higashihiroshima-shi, Hiroshima 739-8511, Japan)