

聴覚障害児の作文における使用からみた日本語文法の難易度

—— 文法指導における難易度段階の提案 ——

澤 隆史*・新海 晃*・村尾 愛美*・大鹿 綾*

(2020年11月25日受理)

SAWA, T., SHINKAI, A., MURAO, A. and OSHIKA, A.; The Difficulty of Japanese Grammar in Terms of its Use in Compositions of Students with Hearing Impairment: *Proposals for Levels of Difficulty in Grammar Instruction for Students with Hearing Impairments*. ISSN 1349-9580

The purpose of this study was to analyze and examine the frequency of use of various grammatical expressions in compositions written by deaf students, with a focus on the differences between the different grades. The results of this study showed that a variety of grammatical items were used in the sentences produced by deaf children, but with the exception of certain categories, they tended to be used less frequently in general. The type and frequency of items used tended to increase as the grade level increased, but there was a large discrepancy between the type and number of grammatical items used in school textbooks and those that could be produced by deaf children. Based on the results of this study, a stage of difficulty of grammatical expressions was proposed as one of the indices for providing grammar instruction to deaf children.

KEY WORDS : Students with Hearing Impairments, Grammatical Expressions, Grammar Instruction

* *Department of Special Needs Education, Tokyo Gakugei University*

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、近年、日本語文法に特化した指導実践例が報告されている（平塚ろう学校, 2008⁴⁾；島田, 2011¹²⁾, 2013¹³⁾；木島, 2013⁵⁾）。日本語の体系的な指導法については、聾学校が主に口話法を用いていた時代より様々な実践や提案がなされてきたが（岩城, 1986）³⁾、最近では、人工内耳装用児の増加や手話によるコミュニケーションの活性化、重複障害児や発達障害児の増加などの背景要因に応じてその在り方を再検討する必要があると考える（澤, 2020）⁷⁾。

日本語の文法に関しては、それぞれの文法表現をその難易度や子どもの言語発達段階に応じて、どのような時

期にどのような順序で取り上げるのか、という点が課題の一つになると考える。澤・新海・大鹿・村尾・相澤・林田（2021）¹¹⁾は、小学校教科書で使用される日本語文法項目について、学年段階による使用頻度の差異を中心に検討した。その結果、格助詞や時制表現などの文の構成上必須となる基本的な項目については、小学校低学年段階から頻用されることが示された。一方で、高学年段階になって初出する表現や、同じ表現でも意味や用法が異なる場合、それぞれの使用頻度は学年段階に応じて異なることも報告している。日本語の習得に困難を有する子どもに対しては、それぞれの表現を教授する際、その表現が使われ始める学年や難易度等の順序性を考慮した指導が必要であると考えられる。

外国人を対象とした日本語教育の分野では、話し言葉

* 東京学芸大学 総合教育科学系特別支援科学講座

や書き言葉のコーパスを利用して、それぞれの文法表現の使用頻度データに基づいた指導の順序や段階が提案されている(庵・山内, 2015)²⁾。これらの研究では新聞や書籍などの刊行物や、外国人の会話や作文などの当事者による産出データで使用される表現の頻度などを詳細に分析することで、日常生活に必要な表現から論文の解説や執筆に要する表現まで、難易度に応じた学習段階を想定することで、実用的な日本語習得を促すことを企図している。コーパス等の膨大な言語データに基づいた分析は、指導教材や指導方法の客観性を高めたり、その効果を検証するうえで有効であると考えられる。しかし、聴覚障害児を対象とした言語産出データの蓄積は乏しく、十分な検討がなされていない。聴覚障害児を対象とした産出データに関して、澤らは聴覚障害児の書いた作文における動詞(澤・相澤, 2009a)⁸⁾、形容詞(澤・相澤, 2009b)¹⁰⁾、接続詞(澤・相澤, 2010)⁹⁾、受動態(澤, 2012)⁶⁾などの表現についての計量的分析を通じて、年齢段階等による使用頻度の違いなどを検討した。これらの研究では、特定の品詞や構文を取り上げ、それぞれの使用の特徴について詳細な分析を試みているが、対象としている表現が限定されており、多様な文法表現の使用については検討されていない。

聴覚障害児の日本語文法の理解力については、J.coss やリーディングテストの「文法」課題などの“フォーマルなアセスメント”や、教員などが作成したテストなどの“インフォーマルなアセスメント”を通じて、その発達の特徴が検討されてきた(長南・澤, 2007)¹⁾。しかし、これらのアセスメントで取り上げられる文法表現が限定されていること、聴覚障害児を対象とした研究では比較的難易度の低い表現を対象とする場合が多いこと、アセスメントで得られた結果から、教授すべき具体的な文法表現を選定しにくいことなどの点で、日本語指導に生かすことが考えられる。一方で、多岐にわたる文法表現について、課題などを用いてその理解を逐一評価することには限界がある。

聴覚障害児への日本語指導を行う上では、様々な文法表現の難易度や習得順序等について検討することが必要であると考えられる。そこで本研究では、聴覚障害児の書いた作文を対象に、多様な文法表現の使用頻度について、学年段階による違いに着目して分析・検討する。さらに本研究での分析から得られた結果と、澤ら(2021)¹¹⁾が小学校教科書の分析を通じて示した各表現の使用頻度に関する結果をあわせて、聴覚障害児に対して文法指導を行う際の指標の一つとして、文法表現の難易度に関する段階を提案・考察することを目的とする。

2. 方法

2. 1 対象作文

聴覚特別支援学校の小学部から高等部専攻科までに在籍する児童生徒の作文、502編を対象とした。これらの作文は、学校の授業などで任意のテーマについて書かれたものであり、学校行事や日常生活での経験、出来事等についての考えを述べた作文も含まれるなど題材は多岐にわたっていた。対象とした作文の概要についてTable1に示した。

2. 2 分析の対象とした文法項目

分析対象とした文法項目は、澤ら(2021)¹¹⁾と同様とした。はじめに、外国人を対象とした日本語文法指導書から、指導対象とされている文法表現を抜粋した後、各表現が表す意味(用法)に着目して、文法項目(以下、項目)を抽出した。なお同一の表現であっても表す意味(用法)が異なる場合(例:格助詞の「に」における「場所(例:海に浮かぶ)」「対象(例:彼に渡す)など))は、それぞれを一つの項目とみなして分類した。最終的に、6種類の指導書より41カテゴリ、計1,130項目が抽出された。カテゴリの一覧と各カテゴリに該当する項目数、項目の例をTable2に示した。

2. 3 分析方法

分析方法についても、澤ら(2021)¹¹⁾と同様の手続きに従った。はじめに各項目の表現について「検索語」を設定し、電子データ化した文について、KHCorder(樋口, 2004)を用いて各項目のKWIC分析を行った。それぞれの表現が該当する項目の分類は、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1)}。

Table 1 対象とした作文の概要

区分	作文数	総文数	総文字数	1作文当たり の平均文数	一文当たりの 平均文字数
小 低	56	700	16,910	13.7	24.0
小 高	97	1,366	33,955	14.0	24.2
中 学	229	4,798	136,500	25.2	28.6
高・専	120	1,989	59,464	17.6	29.7
計/平均	502	8,853	246,829	17.7	26.7

2. 4 分析の観点

小学部1年生から高等部専攻科までの作文を、小学部低学年(以下、小低)、小学部高学年(以下、小高)、中学部(以下、中学)、高等部・専攻科(以下、高専)の4

Table 2 文法カテゴリと文法項目の例

No.	カテゴリ	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

つの学年段階に分類し, 各学年段階間で, 項目の使用傾向を比較した。なお, 分析の観点および方法については, 基本的に澤ら (2021) ¹¹⁾ に従ったが, 対象とする文章量に差があるため, 分類の基準とする値等については, 澤らとは異なっている。

3. 結果

3. 1 使用されている項目の種類数

各学年段階において使用されている項目の種類数を積み上げグラフの形式で, Fig.1 に示した。Fig.1 に示したように, 小低および小高で使用される項目のほとんど

は, 高専段階でも頻用されることが分かる。小低で使用される項目の種類数が各学年段階で占める割合は, 小高で65.4%, 中学で42.2%, 高専で47.0%であった。小高で使用される項目の種類数が中学, 高専で占める割合は, それぞれ17.5%, 19.6%であった。この結果から, 小学部段階で使用される項目が中学以降でも継続して使用されることが示された。さらにFig.1より, 小高から中学にかけて, 新たに使用される項目の種類が顕著に増加することが示された。中学から高専にかけては, 新たに34項目増加するが, 小高から中学にかけての増加と比較するとその数は少なかった。

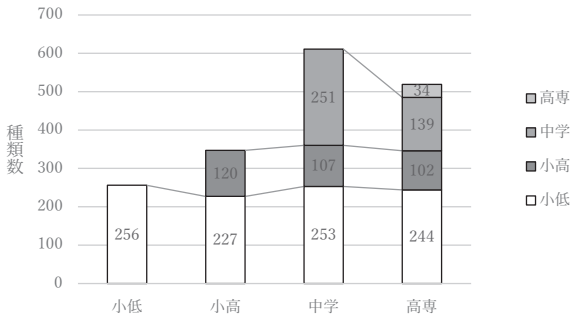


Fig. 1 学年段階ごとの文法項目の使用数

3. 2 各カテゴリにおける項目の使用頻度

各カテゴリ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、Table3に示した。Table3に示したように、いずれの学年段階においても、100文あたりの使用頻度が10以上（10%以上）のカテゴリはなかった。すべての学年段階を平均した際の100文あたりの使用頻度が5以上（5%以上）の項目は、「は・が」「時制・テンス」のみであり、「並列助詞」「引用」「格助詞」がそれに続いた。

次に、学年段階を追った項目使用の変化を検討するた

Table 3 カテゴリごとの平均使用頻度（回数/100文）

No.	カテゴリ	項目数	小低	小高	中学	高・専
1	指示詞	25	0.11	0.28	0.89	0.73
2	疑問文・疑問詞	24	0.36	0.40	0.48	0.72
3	格助詞*	46	2.19	2.33	3.10	3.00
4	並列助詞*	25	3.35	2.84	3.96	4.44
5	存在文・所有文	8	0.54	0.69	1.48	1.60
6	時制・テンス*	17	5.48	6.22	7.03	7.95
7	時制・アスペクト	39	0.11	0.18	0.40	0.37
8	変化（なる・する）	19	0.35	0.88	0.87	1.00
9	可能	15	0.08	0.25	0.62	0.83
10	引用*	10	2.51	2.51	4.09	4.04
11	授受	19	0.23	0.25	0.25	0.34
12	ていく・てくる	8	0.02	0.02	0.13	0.18
13	気持ち（判断）	51	0.26	0.34	0.58	0.51
14	気持ち（意志・願望）	23	0.13	0.16	0.24	0.31
15	同（命令・依頼・勧誘）	16	0.11	0.18	0.30	0.37
16	同（義務・許可・禁止）	40	0.01	0.01	0.05	0.06
17	気持ち（終助詞）	8	1.47	0.51	0.49	0.24
18	同（感嘆・感情）	29	0.01	0.01	0.07	0.03
19	同（疑い・確認）	8	0.20	0.20	0.44	0.28
20	比較	14	0.20	0.22	0.29	0.46
21	名詞修飾表現	10	0.75	0.97	1.78	1.73
22	複文/接続詞（時間）	43	0.12	0.19	0.31	0.27
23	同（付帯状況・並列）*	34	1.27	1.92	2.12	2.58
24	同（理由・目的）	53	0.33	0.40	0.49	0.53
25	同（条件）	56	0.39	0.38	0.40	0.40
26	同（逆接・対比）	70	0.26	0.37	0.62	0.72
27	接続詞	51	0.15	0.17	0.19	0.19
28	とりたて（主題/対比）	25	0.00	0.04	0.08	0.07
29	同（限定/付加/見積）	62	0.06	0.10	0.28	0.27
30	とりたて（評価）	27	0.08	0.08	0.18	0.15
31	は・が*	9	7.43	6.66	7.85	7.83
32	関連付け（のだ）	14	0.38	0.32	0.94	0.81
33	否定	19	0.00	0.00	0.02	0.02
34	受け身・使役	26	0.25	0.41	0.79	0.58
35	特殊構文	13	0.70	0.76	1.03	1.40
36	待遇表現	9	0.00	0.00	0.00	0.00
37	副詞	33	0.05	0.06	0.12	0.15
38	数量詞	23	0.55	0.29	0.46	0.53
39	接辞	41	0.17	0.15	0.27	0.31
40	複合格助詞	53	0.12	0.11	0.29	0.34
41	その他	15	0.98	0.89	1.57	1.99

*：使用頻度が、1以上の項目

Table 4 学年段階間で100文あたりの頻度差が1以上のカテゴリ

	カテゴリ
小 低 < 中 学, 高・専	時制・テンス, 引用, 名詞修飾表現
小 低 < 高・専	並列助詞, 存在文・所有文, 複文・接続詞 (付帯状況・並列), その他
小 高 < 中 学, 高・専	並列助詞, 引用, は・が
小 高 < 高・専	時制・テンス, その他
高・専 < 小 低	気持ち (終助詞)

Table 5 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
小 低 19	た	6	時制・テンス	発見	太郎の誕生日は明日だった。
	は	31	は・が	取り立て	この鉛筆は私のものです。
	を	3	格助詞	対象	僕はハンバーグを食べました。
	と	4	並列助詞	並列	机の上に本とノートがあります。
	た	6	時制・テンス	主節時以前	海に行った時、ヨットに乗りました。
	の	4	並列助詞	内容説明	私は桜の花が好きです。
	が	3	格助詞	対象	私は走ることがきらいだ。
	が	3	格助詞	主語	雪が降っています。
	と	10	引用	基本形	彼はとてもやさしいと思います。
	よ	17	気持ち (終助詞)	終助詞	洋服がよごれていますよ。
	て	22	複文と接続詞	並列・対比	顔を洗って、歯も磨きましょう。
	が	3	格助詞	動作主	この料理は僕が作った。
	と	10	引用	内容	弟は「やだよ」と言いました。
	に	3	格助詞	場所	公園にブランコがあります。
る	6	時制・テンス	現在	校庭を10周走る。	
も	22	複文と接続詞	重複	色もきれいだし、とてもいいね。	
と思う	13	気持ち (判断)	判断	明日は雨だと思います。	
る	6	時制・テンス	名詞修飾表現	ポストがある所を曲がってください。	
年	38	数量詞	時間	英語を3年間勉強しました。	
小 高 2	て	22	複文と接続詞	理由	朝から働いて疲れました。
	～たり	22	複文と接続詞	重複	雨が降ったりやんだりしている。
中 学 8	の	4	並列助詞	所有	僕の帽子は青い色です。
	た	21	名詞修飾 (非制限修飾)	付帯状況	昨日買った本を読もう。
	～く・に	41	その他	形容詞の副詞的用法	空を青く塗りました。
	～こと	35	特殊構文	名詞化	私の趣味は絵を描くことです。
	に	3	格助詞	時間	明日の10時に駅で会おう。
	が	31	は・が	中立叙述	空が広がっている。
	～れる	34	受け身	直接受け身	いつもお母さんに怒られる。
その	1	指示詞	指示	そのノートを貸してください。	
高・専 3	ので	24	複文と接続詞	理由・目的	頭が痛いので今日は休みます。
	で	3	格助詞	範囲	この町で一番大きなお店です。
	ある	5	存在文・所有文	所有	彼には絵の才能があります。

めに、各学年段階間で100文あたりの頻度差が1以上のカテゴリを抽出し、Table4に示した。Table4に示したように、小低-小高間および中学-高専間では、頻度差のある項目は存在せず、小学部と中学、高専の間での差が大きいたことが分かる。この結果より、学年段階が上がるにつれて使用されるカテゴリが増加することが示された。なお、「～ね。」などの「気持ち (終助詞)」を表す表現については、小低が最も使用頻度が高く、学年段階の上昇とともに減少することが示された。

3. 3 学年段階による項目の使用頻度の差異

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、Table5に示した。なお、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。

Table5に示したように、格助詞や時制・テンス、並列助詞等は小低の段階から多く使用されていた。小低で使用頻度が高い項目数が19であるのに対し、小高以降から使用頻度が増加する項目は総計で13項目であり、格助詞

Table 6 学年段階による同一表現での項目使用の差異

表現	小 低	小 高	中 学	高・専
か	—	—	—	引用
が	動作主, 主語, 対象, 中立表現	可能構文の目的語	—	従属節, 名詞修飾
から	起点 (場所)	起点 (時間)	—	—
た	過去 (主節以前), 発見	—	—	—
で	場所, 手段, 範囲, まとまり	内容	原因・理由	—
~てしまう	—	完了 (想定外)	—	—
と	引用 (直接), 引用 (間接), 対象, 共同動作, 並列	—	基準	—
に	方向, 場所, 対象, 時間, 着点	—	—	—
の	内容説明, 所有, 同格, 体言相当, 位置基準・時間基準	—	格助詞の後ろ	—
は	取り立て	対比	否定	—
へ	—	—	方向	—
まで	—	順序・範囲	着点 (時間)	時間の限度
る	名詞修飾表現, 現在, 未来	—	—	—
を	対象	—	—	—

*: “—” は該当なし

等の文の骨格を構成する項目でも、高専にかけて徐々に使用される項目の種類が増加することが示唆された。

3. 4 複数の項目を有する表現の使用

結果3. 2で示したように、いずれのカテゴリにおいても使用頻度が顕著に高い項目は限定されており、これらのカテゴリに分類される表現は複数の用法（「が」における動作主、対象など）を有するものが多かった。そこで使用頻度が高い上位5つのカテゴリ（「は・が」「時制・テンス」「並列助詞」「引用」「格助詞」）に該当する表現の中から、複数の文法項目を有し、かつ100文あたりの使用数が1以上の項目を取り出した。そして、それぞれの表現の各用法を、使用され始める学年段階ごとにまとめてTable6に示した。なお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。

Table6に示したように、小低の段階から一つの表現が複数の用法で使用される場合が多いが、格助詞を中心とした幾つか表現については、同一表現であっても用法に応じて使われ始める学年段階に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

本研究で対象とした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。分析方法は澤ら (2021) ¹¹⁾ と同様であり、日本語能力試験の文法領域における指導書で扱われている項目をN1～N4に分類するとともに、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つの群に分類して、それぞれの群の項目を該当する日本語能力段階のレベルごとに集計

して、その数をFig.2に示した。

Fig.2に示したように、使用頻度が1以上の項目においてN1レベルに相当するものはなく、92.2%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の項目の71.5%はN1またはN2に該当する項目であった。各群の比率の差異を検討するために χ^2 検定を行ったところ有意差が示され ($\chi^2 = 269.31, df=6, p<.01$)、頻度0ではN1とN2の比率が有意に高く、N3とN4が低かった。一方、頻度1未満および頻度1以上の項目ではN3とN4の比率が有意に高く、N1とN2が有意に低かった。調整された残差の値を、Table7に示した。

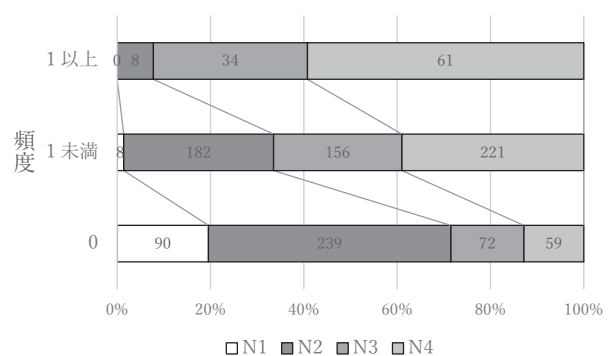


Fig. 2 使用頻度と日本語能力段階との関連

Table 7 調整された残差の値

頻度	N1	N2	N3	N4
1以上	-3.281**	-6.624**	2.478*	6.736**
1未満	-8.704**	-4.078**	3.459**	6.467**
0	10.781**	8.031**	-4.972**	-10.528**

** : p<.01 * : p<.05

4. 考察

4. 1 学年段階によるカテゴリごとの使用頻度の変化

学年段階の間で使用項目の種類数を比較した結果、小高から中学にかけて、項目の種類が顕著に増加することが示された。この結果は、各学年段階で対象とした文数の違いが影響したものと考えられる。各学年段階の種類数を総文数で除したところ、その値は小低で0.36、小高で0.25、中学で0.12、高専で0.26であったことから、使用される項目の種類は、小低から高専にかけて緩やかに増加すると考えられよう。また、小低および小高で使用される項目は、その大部分が中学以降でも使用されることが示された。この結果より、文を構成する基本となる文法項目は、小学生段階から頻用され、中学部以降、表現が徐々に多様化していくことが推察された。

次に、項目のカテゴリごとに使用頻度を分析した結果、100文あたりの使用頻度が5以上（5%以上）の項目は、「は・が」「時制・テンス」のみであった。100文あたりの使用頻度が1以上のカテゴリの数は、小低で7個、小高で6個、中学と高専でそれぞれ10個のみであり、特定のカテゴリを除くと使用頻度は全体的に低い値を示した。また各カテゴリについて、学年段階間で使用頻度を比較した結果、小低-小高間および中学-高専間では、頻度差（1%以上）のあるカテゴリは存在せず、小学部と中学、高専の間での差が大きかった。これら結果より、聴覚障害児が産出する文においては使用される文法項目が限定的であること、中学部以降、徐々に使用される項目が増加することが推察された。一方、「気持ち（終助詞）」については、小低から高専にかけて使用頻度が減少することが示された。これは、括弧付きの語りを直接引用する文が学年の上昇とともに徐々に減少し、説明的、叙事的な文へと変化することによると考えられる。

4. 2 学年段階による使用項目の差異

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た結果、格助詞や時制・テンス、並列助詞等のカテゴリに該当する項目については小低段階から頻用されることが示された。さらに使用頻度が高いカテゴリにおいて、複数の文法項目を有する表現に着目し、それぞれの項目が増加する学年段階を分析した結果、小低の段階から一つの表現を複数の用法で使用している例の多いことが示された。ただし、格助詞を中心とした幾つか表現については、同一表現であっても用法に応じて使われ始める学年段階に差異のあることが示された。例えば、格助詞「で」についてみると、小低では「場所」

や「手段」の意味での使用が多く、「原因・理由」の意味は中学で増加した。同様に「が」「へ」「まで」の格助詞についても意味の違いに応じて使用数が増加する学年段階は異なっており、学年の上昇に伴って格助詞で表す意味が多様化することが示唆された。

4. 3 日本語能力段階との関連

教科書で使用される項目と日本語能力試験における文法レベルと関連について分析した結果、使用頻度が1以上の項目はその大部分がN3またはN4に該当する項目であった。使用頻度が1未満の項目についても同様であることから、聴覚障害児が産出する文では、日本語教育の初級レベルで学習する文法項目が中心的に使用されることが示唆された。本研究では、日本語で使用される文法項目についてできるだけ網羅することを企図して分析項目を設けたが、澤ら（2021）¹¹⁾でも指摘したように、N1やN2の項目では「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」など、会話において使用される難易度の高い表現であったため、その多くが使用されなかったと推察する。

4. 4 聴覚障害児への指導における文法項目の段階

本研究の結果、聴覚障害児が産出する文においては多様な文法項目が使用されることが示されたが、特定のカテゴリを除いて、全般的に使用頻度が低い傾向のあることが示された。また学年段階が上がるにつれて、使用される項目の種類や頻度は増加する傾向を示したが、澤ら（2021）¹¹⁾が報告した小学校教科書での項目使用の結果と比較すると、使用される項目は限定されていた。この点については、本研究と澤ら（2021）¹¹⁾で分析対象とした文数が大きく異なるため、単純な比較はできないが、学校教科書で使用される文法項目の種類や数と聴覚障害児が産出可能な項目のそれとは、大きく乖離していることが推察される。

澤ら（2021）では、小学校低学年・中学年・高学年のそれぞれの段階において各項目が使用される頻度を基準として、項目の難易度を10段階に分類した試案を提示した。仮に教科書で使用される項目を「学習すべき項目」とみなすならば、本研究では聴覚障害児が「学習できる（あるいは学習された）項目」を分析しているのとらえることができる。実際の文法指導においては、「学習すべき項目」と「学習できる項目」の相互関連から、各項目の難易度を設定することが有益であると考えられる。そこで以下では、澤ら（2021）¹¹⁾が示した段階と本研究の結果に基づき、改めて、聴覚障害児への指導における文法項目の難易度（段階）を提案する。

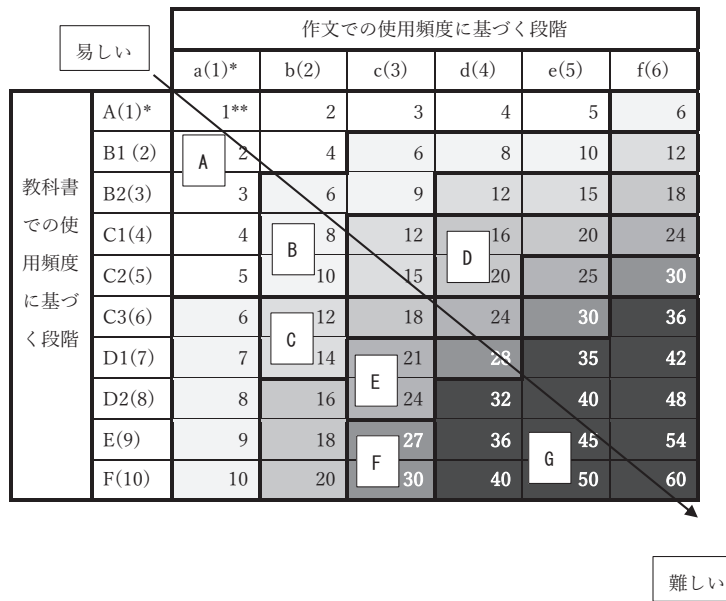


Fig. 3 使用頻度に基づく文法項目の難易度

*: 各段階に充てた数値
 **: *の数値を縦横で乗じた値

Table 8 各難易度に該当する項目数と項目例

段階	該 当 項目数	例		
		カテゴリ	表現 (項目・用法)	文例
A	60	格助詞 接続詞 接続詞 複文・接続詞	～から (起点) ～でも (逆接) ～ながら (付帯状況) ～ので (理由・目的)	駅から家まで歩く。 「遊びたいな。」でも「勉強しなきゃ。」 おやつを食べながら本を読んだ。 おなかが痛いので、薬を飲みました。
B	46	複文・接続詞 複合助詞 並列助詞 時制・テンス	～から (理由・目的) ～といっしょに ～とか (列挙) まだ～ (時間副詞)	寒いからストーブをつけよう。 私は友達をいっしょにプールに行った。 ジュースとかお茶とかいろいろあるね。 宿題がまだ終わってない。
C	31	指示詞 複合助詞 接続詞 複文・接続詞	そう (指示語) ～のこと (性質) ～が (逆接) ～ (する) と (条件)	そうしたら、できるようになるよ。 日曜日のことを話してください。 たくさん練習したがうまくいかなかった。 スイッチを入れると灯りがつきます。
D	127	複文・接続詞 格助詞 可能 引用	～ば (仮定) ～まで (時間限度) ～られる (可能) ～か (引用)	これに乗れば、時間に間に合う。 7時まで勉強する。 彼は自分で片付けられます。 何時ごろつくのか知らせてください。
E	58	複合助詞 複文・接続詞 取り立て	～による (理由) ～によっては (条件) ～まで (評価)	自分の都合による欠席は認めません。 天気によっては中止にするかも。 細かいところまでよく描けています。
F	153	複文・接続詞 気持ち (判断) 接続詞	～おかげだ (理由) ～かもしれない (推量) こうして (総括)	あなたの協力のおかげでうまくいった。 彼は病気かもしれない。 こうして、この町は人が増えていった。
G	655	気持ち (判断) 接続詞 取り立て	～だそうだ (伝聞) ちなみに (補足) ～といった (例示)	彼女は家に帰ったそうだ。 私は英語が話せる。ちなみに数学も得意だ。 中止といったことは考えていない。

はじめに, 本研究での各学年段階における100文あたりの使用頻度が1以上の項目を抽出し, a段階: 小低で使用される項目, b段階: 小高以上で使用される項目, c段階: 中学以上で使用される項目, d段階: 高専で使用される項目に分類した。さらに, e段階: いずれの学年段階でも100文あたりの使用数が1未満の項目, f段階: いずれの学年段階でも未使用の項目の2段階を加えて, 全項目をa~fの6段階に分類した。澤ら(2021)¹¹⁾で提案した分類基準を縦軸に, 本研究での段階を横軸に置いたマトリックス表をFig.3に示した。次に, 澤ら(2021)¹¹⁾の10段階の分類に対して難易度の低い順に1~10の数値を充て, 本研究で分類したa~fの段階に対し1~6の数値を充てて, マトリックス上の各セルに両方の数値を乗じた値を示した。最終的にFig.3の各セルの数値を1~5, 6~10のように数値が5増加するごとに段階に区分して, 四角内にA(易しい)~G(難しい)の難易度として示した。

Fig.3で示した新たな難易度の段階に従い, 各段階に該当する項目の数と項目例をTable8に示した。

5. まとめと今後の課題

本研究では, 聴覚障害児の書いた作文を対象に文法項目の使用頻度を分析し, 澤ら(2021)¹¹⁾の結果と併せて聴覚障害児への日本語文法指導を行う際の項目の難易度を推定し, 提案した。本研究では, 聴覚障害児の産出した文の分析から難易度を推定しており, 各項目の「理解」における難易度を直接示すものではない。また分析にあたっては, 100文あたりの使用頻度を順位尺度化しており, 一つひとつの文法項目の難易度を厳密に定義するには至っていない点や, 最も難易度の高いG段階に分類される表現が非常に多い点など, さらなる検討が必要であろう。しかし, 実際に学校等での指導を行うことを考慮した際, 個々の文法表現の難易度を細かく設定するよりも, ある程度まとまった段階として提示することの有用性が高いともいえよう。本研究の結果は, あくまでも使用されている項目のデータに基づく提案であり, 今後は理解課題などを通じた聴覚障害児に関する実証的データや, 指導場面での活用を通じた検証が求められる。

注1) N1~N4への分類基準については, 澤ら(2021)を参照。

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。

本研究の一部は, 日本特殊教育学会第58回大会(2020年度)にて発表した。

文 献

- 1) 長南浩人・澤隆史(2007)読書力診断検査に見られる聾学校生徒の読書力の発達. ろう教育科学, 49(1), 1-10.
- 2) 庵功雄・山内博之編(2015)データに基づく文法シラバス. くろしお出版.
- 3) 岩城謙(1986)聴覚障害児の言語とコミュニケーション. 教育出版.
- 4) 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—.
- 5) 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.
- 6) 澤隆史(2012)聴覚障害児における受動文の産出—作文における受動文の使用とその特徴—. 東京学芸大学紀要総合教育科学系, 63(2), 89-96.
- 7) 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. (CD-ROM)
- 8) 澤隆史・相澤宏充(2009a)聴覚障害児童・生徒の作文における動詞使用の発達の変化—学部間の比較による横断的検討から—. 東京学芸大学紀要総合教育科学, 60, 273-282.
- 9) 澤隆史・相澤宏充(2010)聴覚障害生徒の作文における接続表現の使用—使用の特徴と文章のタイプ—. 東京学芸大学紀要総合教育科学系1, 61, 309-317.
- 10) 澤隆史・相澤宏充(2009b)聴覚障害児童・生徒の作文における形容詞使用の発達の特徴. 障害科学研究, 33, 1-13.
- 11) 澤隆史・新海晃・大鹿綾・村尾愛美・相澤宏充・林田真志(2021)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—. 東京学芸大学紀要総合教育科学系, 72, 249-260. (CD-ROM)
- 12) 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.
- 13) 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.