

非文分析が回避される類義語分析行動の特徴

—日本語教師と大学生の特徴の総合的把握と教員養成への提言—

坂口和寛

キーワード：非文分析、日本語教師、大学生、日本語分析技術、日本語教員養成

要旨

日本語研究において重視される非文利用は、日本語教師と大学生による類義語分析においてその頻度が低い。このうち非文を分析するという行動は頻度が低く、①正誤判定でとどまる例文分析行動、②非文が作られる分析パターン、③非文分析手順の特性という3点がそれに関わる。また、非文分析は抽象性が高く、多様な例文分析観点や日本語知識、メタ言語知識が求められる。そこで、日本語教員養成において日本語分析技術の向上を図るには、正用文を対象とした例文分析の手順を優先的に指導し、日本語分析の経験と日本語知識の蓄積を促しつつ非文分析の手順に習熟させるといった段階的指導を考えるべきである。

1. はじめに

1-1. 類義語分析における非文の重要性

外国人学習者への日本語指導において、類義語指導は欠かせないものである。玉村(1990)は、「語彙の分野で教えるべき最小限の事項」11項目の一つに「反義語・類義語および上位語・下位語の語義関係」を挙げている。また、類義語間の意味の異同を学習者に的確に理解させるか否かは日本語能力の伸長に関わる語彙指導上の重要項目だという指摘もあり(倉持1986)、日本語教師(以下、教師)にとっても重要な指導項目といえる。なればこそ、北条(1989)が指摘するように、類義関係にある学習項目のまとめと再分類は教師にとって必要不可欠な作業となる¹⁾。そこで教師は、辞書や教師用指導書などを利用し、指導に先立って類義語の特徴整理を試みる。しかし、辞書などは万能とは言い切れず、教師のニーズに十分応えられない場合もある。そのため、教師自身が類義語を分析して弁別の特徴を明らかにするという必要性が生じる²⁾。そして、教師が類義語分析を行うにあたって規範となるのが、日本語研究における日本語分析の手法である。

一般的に、日本語研究の方法論では、実例と作例を含めた例文利用の重要性が広く認識されている。例えば、柴田ほか(1979)は語の「意味分析の手法」における留意点を5つ挙げるなかで、分析者自身による例文作成を特に重視している³⁾。それは、「問題になる語だけが対照できるようにして、その他の部分は全く同じ形の文にすべきである」こと、

そして「比較対照する文の一方に、『言えない（非文法的な）』文を自分の頭で考え出す」ことである。柴田らは、前者については「本をアケル／本をヒラク」というような「ミニマル・ペア」によって比較すべきだとし、後者については「意味分析を成功させる一つのカギ」だとする。山崎（2000）は、この非文法的な文（以下、非文）が内省による日本語研究の成功要因だとし、そして、文法的な文とのペアにより非文となる理由の説明がなされるものと説明している。また、野田（2000）は、現代語文法における「類義関係の分析」の方法として、「内省」を利用した「用例の分類法・分析法」を挙げている。これは「ある語句が使われた用例一つ一つについて、その語句を類義の語句にかえてもなりたつかどうか、判断する」方法で、類義語の入れ替えができない用例を使うことで類義語の違いを明らかにできるという⁴⁾。以上の先行研究からは、内省により非文を作り、非文となる理由や文法的な例文との差異を検討することが、日本語分析において重要だといえる。

1-2. 日本語教師および非教師の日本語母語話者による非文作成

日本語研究の方法論で指摘される非文の重要性は、教師と非教師の日本語母語話者が行う類義語分析過程の観察からもわかる。教師と日本人大学生への調査で得た発話資料を用い、坂口（1998・2000・2003）は特に例文作成行動に焦点を当てて両者の類義副詞分析行動の特徴を探った。そして、非文作成行動と非文分析行動に関わる分析上の問題点を指摘した。具体的には、非文と判定した根拠を明らかにすることが不十分なために有益な情報が非文から得られず、類義副詞の弁別的特徴を明らかにしそこなうというつまずきが教師の分析過程に見られた（坂口 1998）。そして、そのつまずきの回避には、非文の多角的分析と判定根拠の明確化が鍵となりうるということが、非文利用が見られる教師の分析行動からわかる（坂口 2000）。一方、大学生の場合は、教師に比べて非文作成行動の頻度が低く、日本語研究方法論が有用性を指摘し重視する非文作成が十分に行われない傾向にある（坂口 2003）。さらに坂口（2003）では、連続的かつ連鎖的作成か散発的作成かという例文作成行動の傾向と、非文作成行動の頻度との関わりを探った。連続的・連鎖的例文作成の傾向が強い教師群は、〔例文代入〕と〔例文組替〕という「例文作成ストラテジー」を多用している⁵⁾。これらは、正誤判定に違いが生じる例文対や例文群を作るための有効な手段であり、散発的作成に比べ非文の出現機会を増やす。このような例文作成ストラテジー使用に関する違いにより、教師と大学生の非文作成行動の頻度に差が生じていると考えられる。加えて、適例を中心に例文を作るという大学生の傾向が非文作成の少なさに影響している可能性を坂口（2003）は指摘した。

1-3. 問題の所在

坂口（1998・2000・2003）で教師と大学生の類義語分析過程の観察に用いたデータは、類義副詞分析に取り組む教師と大学生の発話を録音し文字化して作成したプロトコルである。それを『ユニット』という小単位に区切り、さらに分析行動に着目しユニットをカテゴリー化した。そして坂口（2003）では、例文の正誤性を判定するという例文分析行動が見られるユニットを手がかりにプロトコルから非文を抽出し、その数を調べた。その結果、非文

と判定された例文⁶⁾は教師の全ケースで157個、大学生のケースで29個あった（共に異なり数）。非文作成行動の頻度は教師のほうが高く、大学生より教師のほうが日本語研究の分析手法に近い分析行動といえる。とはいえ、非文も含めた例文の総数と非文数（共にのべ数）を比較すると、例文総数は教師が1905個、大学生が633個で、非文数はそれぞれ160個と30個、例文総数に占める非文数の割合は教師が8.3%で大学生が4.7%である。非文数には差があるものの、非文の割合は実際の非文数ほどの差がなく、例文作成行動全体における非文作成行動の割合は教師も大学生も共に小さいといえる。このことから、両者については類義副詞分析における非文作成行動の頻度が低く、非文を作らない傾向にあることがわかる。このような非文作成行動の点で、非文利用を重視する日本語研究の方法論との間には相違が認められる。

以上の検討では非文作成行動に関する傾向と頻度の低さは把握できたものの、教師と大学生が行う非文分析行動の実態は明らかとなっていない。日本語研究では、文法的正しさの異なる例文対の検討や、非文となる理由を探るといった非文分析も、非文作成と共に重視される。これまで、教師についてはつまずき回避に対する非文分析行動の有効性を検討したが（坂口 2000）、大学生の非文分析行動は取り上げていない。そのため、教師と大学生両者の非文分析行動に関する実態把握と総合的検討が不十分であるのが現状である。類義副詞分析過程において、教師と大学生はそれぞれどのように非文分析を行うのだろうか。以上の問題を明らかにするには、教師と大学生による非文分析行動を詳細に観察し、そこに見られる特徴や問題点を網羅的に整理し把握することが必要である。

2. 本研究の目的

類義副詞分析における非文作成前後の分析過程を観察し、日本語教師と日本人大学生の非文分析行動に見られる特徴および問題点を精察し総合的に把握することを目指す。そして、類義副詞分析過程で起こる、非文が関わるつまずきとその回避策を検討した坂口（1998・2000）と、教師および大学生の非文作成行動の特徴を探った坂口（2003）の成果をふまえ、本研究で得た知見を日本語教員養成に応用することの可能性を探り、日本語分析技術向上を目的に教員養成で指導すべき内容と方法を検討する。

3. 本研究で用いるデータ

本研究では、プロトコル分析を用いて、教師と大学生の非文分析行動の実態を探る。用いるプロトコルデータは、坂口（1998・2000・2003）で使用したものである。これは、類義副詞分析に取り組む被調査者が発話思考法によって考えたことを発話している様子を録音し、それを文字化したものである。被調査者の発話資料は、1997年12月から2000年9月にかけて個別に調査を行い収集した。調査では、「ゆっくり／ゆったり／のんびり」、「とても／きわめて／はなはだ」、「ぜひ／どうか／なにとぞ」という各副詞群について、それぞれ3副詞の違いを明らかにすることを被調査者に課した。被調査者は、日本語教師21名と

日本人大学生20名であり、前者にはクラス指導を担当する現職日本語教師、後者には日本語学や日本語教育学が専攻ではない大学生を選んでいる⁷⁾。

4. 結果と考察

まず、プロトコルを区切った『ユニット』という小単位を手がかりに、教師と大学生による非文分析行動の頻度を探る。非文の判定根拠を明らかにするという分析行動を示すユニットは、〔例文に関する分析〕というカテゴリーに分類される⁸⁾。そこで、このカテゴリーのユニット703個（教師495個・大学生208個）から、判定根拠を探っている様子が見られるユニットを抽出した。その結果、教師の場合は25個のユニットに判定根拠を探る非文分析行動が見られ、総ユニット数に対する割合が0.41%であったのに対し、大学生の場合は一つもなかった。しかし、160個という教師が作った非文の総数（のべ数）と比較して、非文分析行動を示すユニットは少ない。この結果は、教師と大学生が非文分析を積極的に行っていないことを示唆する。そこで、非文分析をしない被調査者が非文作成前後にとっての分析行動を詳細に調べた。その結果、仮説検証型の分析パターンにおける非文作成と、正誤判定でとどまる例文分析という二つの分析行動が、非文分析行動の頻度の低さと関わっていることが指摘できる。

第一に、仮説検証型分析パターンでの非文作成と非文分析行動との関係を詳しく見ていく。仮説検証型とは、分析対象語の特徴を探り、それに続いて分析内容や仮説の妥当性、適切性を確認するために例文を作るという手順で進む分析のパターンである（坂口 2003）。その特徴は、分析者の仮説や先行する特徴分析の内容が例文に反映する点である。つまり、分析内容や仮説にとっての確証を得ることが例文作成の主目的となるため、分析者は何らかの分析内容や仮説を反映させた形で非文を意図的に作る。例えば、教師Rの陳述副詞群分析では、仮説検証型分析パターンにおいて「なにとぞ」についての非文が作られている。このときRは、それまでの特徴分析で明らかにしたことを非文に反映させている。

- (1) 「ぜひなにになにしたいです」、「ぜひなにになに、してください」・・・a 相手に頼む場合。自分がする場合・・・それをしようという願望が、強い・・・で、何があっても、必ず、したい・・・してほしい・・・が「ぜひ」かなあ。b 「なにとぞ」、になると、これは、自分のがい、したいのではなくて、相手に頼む場合。「なにとぞ、よろしくお願いします」、「なにとぞ私に、一票をお入れください」。私が入れるのではなくて、人に入れてもらう。c 「なにとぞ」、のほうが、相手に対して使う・・・から「どうか」・・・んー d 「なにとぞ」は自分には使わないと。「なにとぞなにになにしたいです」、言わない。で「どうか」、「どうか」になると、「ぜひ」と似てきて、「どうかなにになに」、んー・・・「してください」、「どうか」、「どうか認めてください」、んー、までも相手に頼むよりも、「どうかなにになにできますように」、「しますように」。願望。

Rは、相手への要求と話し手自身の願望を示す場合に「ぜひ」が使われると述べている（一重下線部分a）。続けて同じ観点から「なにとぞ」を分析し、相手への要求にのみ用いられると特徴づけた（一重下線部分b・c・d）。このうち、「相手に対して使う／自分には使わない」とした分析は、aとbでの特徴分析を簡潔に説明し直したものである。そして、この特徴分析の直後にRは「なにとぞなにになにしたいです」という例文を作り、それを非

文と判定した（二重下線部分）。話し手の願望を示す表現である「たい」が述部にあることから、この非文が直前の特徴分析（一重下線部分d）を反映していることは明白である。ここでの非文作成は、先行する分析内容の確証を得るための意図的なものである。

同様に、大学生Pの程度副詞群分析にも意図的な非文作成が見られる。(2)の二重下線部分で非文と判定された例文「はなはだ好ましい」には、直前の特徴分析が反映している。Pは「はなはだ」が持つ「ネガティブなイメージ」に言及し（一重下線部分）、直後に肯定的評価性を有する形容詞「好ましい」を述語に用いた例文を作った。先行する特徴分析で言及された「はなはだ」の評価性とこの例文の評価性が正反対であることから、非文は評価性に焦点を当てた特徴分析の確証を得るために意図的に作られたものと考えられる。

(2) 「とても」っていうのは、程度が大きい様子。「きわめて」はもっと大きい様子。「とても」と「きわめて」だと、「きわめて」のほうがより大きくて・・・「はなはだ」ってのはそれがもう目に余るぐらい、っていうことだから、ちょっと、ネガティブなイメージが、「はなはだ」にはあるかな。「はなはだ・・・す、好ましい」とかあんま言わない、ような気がするなあ。「きわめて」と「とても」っていうのは別にそういうのはあんまり関係なく、ま、「とても信じられない」とか、あなんか聞いたことあんな。

教師Rと大学生Pの分析過程では共に非文分析が行われておらず、さらに非文作成直後には分析対象の副詞が変わっている。教師Rの場合、「なにとぞ」の非文が作られた直後に「どうか」の分析が始まり、非文についての検討はない。また大学生Pも非文分析をしないまま、非文作成を境に分析対象語を「きわめて」「とても」へと切り替えている。このように、非文とした判定根拠の明確化という非文分析行動がとられないのは、仮説検証型で作られる非文にとって分析者の仮説や先行する分析の内容が判定根拠となるためである。したがって、仮説検証型の分析パターンにおいて非文が作られた場合には、非文分析行動が起りにくい。ただし、例文が正用文の場合であっても、何らかの分析内容や仮説が先行することで例文分析が行われないという傾向に変わりない。

非文とその作成手順が有する特性は、仮説検証型分析パターンでの意図的な例文作成と密接に関わる。仁田（2000）は、「座りの悪い文や逸脱性を持った文」が実例中に通例存在せず作例することになると説明する。そして、母語の文法研究は、多様な実例を注意深く観察しつつ、分析や説明を施すために作例をうまく使うことで進展すると述べている。この指摘から、基本的に非文が意図的に作成され、分析を補助する役割を果たすことがわかる。また、山崎（2000）によると、現代語研究の「ごく普通の研究手段」である「内省」においてデータは研究者自身が作り出すもので、さらに内省による研究の成功要因の一つが「非文」利用だという。ここから、非文は研究者自身が内省で作るデータだと考えられる。以上の指摘から、分析者により意図的に作られることが非文の一特徴といえる。そしてこの特徴は、仮説などを反映させた形で例文を作るという仮説検証型での例文作成と重なる。仮説検証型においては、確証としての役割を果たす例文が積極的に作られる。そして、確証になりさえすれば、その例文の文法性は問われない。このような仮説検証型での特徴が非文の基本的性質と合致するために仮説検証型では非文作成行動が起りやすくなるが、その一方で非文分析は行われないこととなる。

非文分析行動の少なさに関わる二つ目の分析行動は、例文について正誤判定以上の検討をしないという例文分析行動である。非文分析を行わない被調査者の分析過程には、非文判定の直後に副詞の特徴分析をしたり新たに例文を作ったりする様子が認められる。例えば、教師Gの情態副詞群分析では、例文が非文と判定されながら、その判定根拠の検討が一切なされていない。その分析過程は、(3)の課題開始時からの発話に見られる。プロトコルにある4箇所の網掛け部分は非文と判定された例文で、下線部分は非文作成行動と正誤判定行動を示す発話である。Gは、連続的かつ連鎖的に例文を作るなかで非文となる「のんびり」の例文を偶発的に4個作り出した。しかし、非文作成直後において、Gは単に例文の正誤性を確認するだけにとどまり、非文を詳細に分析することはなかった。

- (3) 副詞?「ゆったり」、「ゆっくり」、「のんびり」。ああ・・・「うちで、のんびり過ごします」・「夏休みにのんびり」・・・・・・「ゆっくり休んでください」、「のんびり休んでください」、変ね・「ゆっくり」と「のんびり」が似てる、よね?・「ゆったり」、時間が「ゆったり」、音楽が「ゆったり」、生活が「ゆったり」・「ゆったりした気分」?たぶんこれとこれが違うね。うん・・・・「ゆったり」は、生活、時間。雰囲気?全体が・ゆっくり。時間がゆっくり流れる感じでしょ?・・で、「ゆっくり」と「のんびり」は、「ゆっくり」が、えー、ちょっと待って・「ゆっくり休む」、「ゆっくり休む」、「のんびり休む」、「うちでのんびりする」、「うちでゆっくりする」は言わないね。「ゆっくり寝る」、「のんびり寝る」。変だね。「ゆっくり」・「どうぞゆっくりしてください」、「どうぞのんびりしてください」・・・・「のんびりしてください」は言わないね。「ゆっくり」、えー。「ゆっくり」と、「うちでゆっくりした」、「うちでのんびり」・・・・はあー、「ゆっくり」と「のんびり」も、似てるけど、違うよね。

同様の分析行動は、大学生Aによる情態副詞群分析にも見られる。(4)は課題開始時からの発話で、網掛け部分は非文と判定された例文を示す。ここでも、連続的かつ連鎖的な例文作成のなかで「ゆっくり」の非文が偶発的に作られている(下線部分)。しかし、非文と判定した直後には詳細な非文分析が一切なく、さらに分析対象が「ゆっくり」から「のんびり」へと移り、例文作成と特徴分析が新たになされている。このように、Aの例文分析行動は、例文「ゆっくりしたいねえ」の正誤性を確認し非文と認定したにすぎない。

- (4) ・「ゆっくり」、「ゆったり」、「のんびり」・違う言葉、ん?違うこと・・・「のんびり歩く」、「のんびり」・「のんびりした風景」・「のんびり」?「のんびり」はなんかだらだらーって感じ・「ゆっくり」は・・・「ゆっくり」はおばあちゃんとか、歩くとき「ゆっくり」だよな・・・んー「ゆっくり」・「ゆったり」、「ゆったりした気分」、「ゆったり」?・・・「ゆったり」ってあんま使わないよね・・・「のんびりしたいねえ」って言う、「ゆっくりしたいねえ」とは言えん・・・「のんびりした雰囲気」、え?「のんびり」・・・「のんびり」、なんか広々って感じかな・「ゆっくり」は早い、遅いって感じて・・・「ゆったり」、「ゆったり」はなんか、幅?「服がゆったりサイズです」みたいな・・・

以上2つのケースでは、正誤判定による非文認定以上の例文分析がなく、非文利用が全く見られなかった。一方で、例文の正誤性確認に止まり詳細な非文分析がないながらも、非文が副詞の特徴分析に間接的に寄与する場合がある。それは、正用の例文と非文との境界を正誤判定行動で明確にして正用となる例文の範囲を特定した後、その正用文を手がかりに副詞の特徴を導き出すという手順である。具体例は、教師Jの陳述副詞群分析である。(5)は課題開始からしばらく分析が進んだ時点のJの発話で、非文も作られる「ぜひ」の例文に網掛けをしている。最初に作られた「ぜひ」の例文は「ぜひお越しくささい」で、

続けて「誘うとき」に「ぜひ」を使用することが指摘されている（一重下線部分 a）。その後も同様の特徴分析が見られるが、「誘い」以外の特徴を探ろうと、さらなる例文作成が試みられる（一重下線部分 b と c）。その結果、J は例文「ぜひお願いします」を作り、さらにそれが非文と判定した（二重下線部分）。しかし判定根拠の検討はせず、非文から何も情報を得ていない。J は、この非文認定によって「ぜひお越してください」という例文だけを手がかりに「ぜひ」の特徴を『誘い』と特定し、さらに『勧め』という特徴も挙げている（一重下線部分 d）。このケースにおける非文は、正用例文の特定とそこからの特徴分析を促している。なお、『誘い』という特徴は、非文作成以前にも言及されている特徴である。

- (5) んと、これは、お願いするときの言葉、で…んーと、何がつかない…例を考えたほうが早いかな。「どうかよろしくお願いします」…とか…「どうかよろしくお願いします」…。「なにとぞよろしくお願いいたします」。「よろしくお願いいたします」には「ぜひ」は使わない…それから「ぜひ」がくると、「ぜひお越してください」とか…「おいでください」とか…a 誘うときにも使いますよね。「ぜひ」…で、「なにとぞ」のときは、「なにとぞよろしくお願いします」…。「なにとぞ」…。「なにとぞ」、「なにとぞ」…。「うーんと、そうしたらまず、「どうか」と「なにとぞ」が…同じ意味…で、「ぜひ」がちょっと違うかな。って分けて…「どうか」と「なにとぞ」っていうのは、「なにとぞ」のほうがちょっとかたい感じがしますね。文語的な…で、「どうか」だと口語でも使う…で…b 「ぜひ」は、お願いするというよりは、もしよろしかったら、という誘い…。「なにになにして、ください」という誘い…c 誘いの他なんかあるかな。「ぜひお越してください」、「ぜひお願いします」って言うかな？言わない…d 「ぜひ」…。「うん、やっぱり誘いとか…「ぜひ」…勧めるときかなあ…勧めたり誘ったりかな…「ぜひ」…うん。で、「どうか」。こっちはお願い。

教師 E の情態副詞群分析のおいても、非文認定によって特定した正用の例文から副詞の特徴を探る様子が見られる。(6) の二重下線部分 a と b では、3 副詞の例文が作られるなかで、「ゆったりすごす」と「ゆったりテレビを見る」という「ゆったり」の例文が非文と判定されている。しかし、「ゆったり」の例文だけを非文とした判定根拠を探ったり、非文から情報を得たりするといった非文分析行動は見られない。そのかわりに、E は「今度からゆったり座れる」という例文と「広い家なので、ゆったりした生活ができる」という例文を「ゆったり」の適例として作り、そこから「ゆったり」の特徴を探っている。そして、「余裕の意味で使う」と「ゆったり」を特徴付けている（一重下線部分）。E は、非文作成を境に適例といえる正用例文を作り、その例文から副詞の特徴を探し出している。このように、非文は適例を新たに作り出す契機となっている。

- (6) 「日曜日うちでゆっくりすごす」。「のんびりすごす」…言いますよね。「ゆったりする」、「ゆったりすごす」。「日曜日うちでゆったりすごす」…a 「ゆったりすごす」って言うかなあ？言うかなあ？変だなあ。えーとー、「のんびり」、「のんびりテレビを見る」、「ゆっくりテレビを見る」、いいですよ。だけど、b 「ゆったりテレビを見る」、これは言わない。「ゆったり」の場合は、いす、大きいいすを買ったから、「ゆったり」…すわれ、「座る」。「ゆったり」「今度からゆったり、座れる」。おっきいいすを買ったから、今度からゆったり座れるよーとか…電車の中で、席がいっぱい空いて、「ゆったり座る」「座れる」とか、そういうふうに使うかなあ。「広い家なので、ゆったりした生活ができる」。うん、余裕の意味で使うんですねえ、「ゆったり」のときは、でー、「ゆっくり」っていうのは、「ゆっくり」っていうのは時間、ですね。時間の意味で使うんですね。

教師 J と E のケースでは共に、副詞の特徴を探るための情報を非文から得るといふ分析行動が見られず、正用文や適例の例文だけが利用されている。非文は副詞の特徴分析に直接寄与していないが、正用文となる例文の範囲を特定する役割を果たしている。また、2つのケースでは、正用文と非文が作られ、さらに正用文から特徴分析がされていたのは副詞一語であった。その一方で、同様の手順が、複数の副詞を分析する場合にも見られる。例えば、同一の言語的文脈で作った3語(A・B・C)の例文群のうちAとCの例文を非文と判定して正誤性の違いを確認すると、正用となる例文だけを手がかりにBの特徴を探るといふ手順である。このとき、非文となるAとCの例文をもって、例文の言語的文脈や意味内容が示唆する特徴が、正用文を作るBにのみ該当すると分析される。しかし、非文についての詳しい検討はなされず、非文を手がかりとしてAとCの特徴が分析されることもない。この場合の非文の役割は、例文の正誤性に違いが生じる副詞の特定と、特徴分析に利用する正用例文の特定という2つである。以上のような手順は、教師Cの情態副詞群分析に見られる。(7)は、非文作成とその前後の分析過程が見られる発話を抜き出したものである。非文が作られているものの、その非文については詳細な検討がなされていない。

- (7) 「のんびりする」、「ゆっくりする」は言うけど、ゆっ、あ「ゆったりする」もあるか。「ゆったりした」・「ゆったりしたソファ」、「のんびりする」って言うよ、「のんびりしてくださいね」。なんか「温泉でも行ってのんびりするか」とかって言うから、『休息する』っていう感じがあるかなあ。「のんびりする」。とか、なんか、「のんびりした」、「あの人のはのんびりした人だなあ」とかって、性格で、「あの人のはのんびりしてるよね」とは言うけど、^a「ゆったりしてるよね」とか「ゆっくりしてるよね」ってのはちょっと違う。性格に、人の性格で言う、使うのは、「のんびり」だけだよ。あ「ゆっくりする」。「ゆっくり」、「どうぞゆっくりしてください」。動作が遅いって言う「ゆっくり」と、うーん。「ゆっくりしてくださいね」、「くつろいでくださいね」、「のんびりしてくださいね」、「どうぞゆっくり」っていうのがあるけど、うんと、他のは言わないよね。「ごゆっくり」ってのはあるけど、あとは、^b「ごのんびり」、「ごゆったり」、「ごゆっ、ないな、うん」・「ゆったり」っていうのは、なんか、んー、これは「ゆったりとした生活」とかなんか、余裕っていう感じかな、「ゆったりしている」・空間とか、空間的にも、精神的にも、うーん・気持ちも言う。

二重下線部分 a では、直前の例文「あの人のはのんびりしてるよね」を受けて「ゆったり／ゆっくりしてるよね」といふ例文群が作られている。そして、C はそれらを非文と判定し、直後に『人の性格に使う』ということが「のんびり」独自の特徴だとしている(一重下線部分)。このとき、非文と判定した根拠は明らかにされていない。その一方で、3副詞の例文の間に生じる正誤判定の違いから、例文が示唆する『性格』という特徴が、正用例文を作る「のんびり」にのみ該当すると分析している。つまり、非文となる2副詞の例文を利用せず、正用例文のみを手がかりに「のんびり」の特徴を探っている。また、二重下線部分 b では、「のんびり」と「ゆったり」の例文を非文と判定することで、「ゆっくり」のみが接頭辞「ご」と共起できることを確認している。しかし、この例文作成は仮説検証型の分析パターンにおけるもので、「ゆっくり」と接頭辞「ご」との共起性の確認が非文作成の目的となっている。ただし、非文の認定によって正用の例文を特定し、さらにその正用例文が示唆する特徴を「ゆっくり」特有のものと分析する手順は、二重下線部分 a 前後の非文利用および特徴分析に共通している。

大学生Qも陳述副詞群分析において、正誤性の異なる例文群から正用文を作る副詞を特定し、その副詞の特徴を正用文から分析している。課題開始後の発話である(8)には、正誤判定に異なりが生じる「どうか」と「ぜひ」の例文の作成が見られる。Qは、「どうかよろしく願います」という例文を作りつつ、『人に何かを頼むときに使う』という「どうか」の特徴を指摘した(一重下線部分a)。その直後、「ぜひ」についても類似の例文「ぜひ願います」を作り、これを非文とした(二重下線部分)。しかし、その判定根拠は明らかにされない。Qは、この非文認定をもって「どうか」の例文が正用となることを確認し、「願います」という言語的文脈が示す『依頼』という特徴が「どうか」特有のものだと分析した。なお、一重下線部分b以降は分析対象が「ぜひ」に変わっており、『依頼』という特徴に焦点を当てた分析も見られない。このことから、「ぜひ」の非文は「どうか」の特徴分析に関わっていたといえる。

- (8) 何て言うんだろう……何だろう、「ぜひ」「ぜひ」、「どうか」、a こう例えば頼むとき、頼むときっていうか、「どうかよろしく願います」みたいな感じで、頼むとき、人に、こうなんか、何かを頼むときに、「どうかよろしく願います」って感じで、使って、「ぜひ願います」とは使わないな。こう、「どうか、なにになににしてください」という意味合い、b なんかこう、人にものを頼むときだなあ、に、「どうか」を使って、「ぜひ」っていうのは、あの……「ぜひ」ってよく使う、ほんとよく使う。「ぜひ」「ぜひ」よく使うけど、なんて説明すればいいんだろう。自分が使うときに…手紙とかで…普通の言葉で、友達同士で「ぜひ」っていうのあんまり使わないな……

以上、非文分析を行わない被調査者の非文作成前後の分析過程を観察し、非文分析行動の少なさに関わる分析行動について考察した。具体的には、正誤判定による非文認定のみで例文分析がとどまること、そして正用文と非文の境界を明確にしたのち正用例文のみを用いて副詞の特徴を探ること、という二つの分析行動である。これらは、例文の正誤性や、例文が実際に存在するか否かということの確認に主眼が置かれている。そのため非文認定と正用例文の特定が重要となり、非文の判定根拠を探ることの必要性は相対的に低い。そしてこのことは、非文利用に対する意識が被調査者に希薄なことを示している。

最後に、正用文か非文かという、例文の文法性に起因する例文分析手順の異なりに焦点を当て、非文分析の困難さと非文分析行動の頻度の少なさと関わりを検討する。なお、以下では、「探索型」の分析パターンにおける非文分析を取り上げる。それは、仮説検証型よりも探索型において、非文分析行動の頻度の低さが解決すべき重要な問題となるためである。探索型では例文作成が特徴分析に先立ち、さらに例文作成や例文分析を制限するような仮説の先行がない(坂口2003)。例文から自由に情報を得られるため、例文分析行動の頻度は特徴分析の手がかりとして利用できる情報の量に直接関わる。一方、仮説検証型では分析者の仮説などが非文の判定根拠となるため、非文分析の必要性が低い。以上のように、特に探索型において例文分析行動が重要な位置を占めることがわかる。

例文分析の具体的手順は、例文が正用文や適例の場合と非文の場合とで異なる。正用文の場合は、例文が示す事象や情景、意味内容や使用場面を具体的に想起し、解釈するという手順で例文分析がなされる。このような例文分析では、妥当性や正否を問わなければ、

分析者が例文内容を自由に説明できる。そして、例文から得た情報は分析対象語について新たに探り出した特徴として扱われ、それまでの分析内容や仮説に添加される。このとき、仮説などとの整合性は問題とならない。また、例文分析で新たな情報が得られずとも、例文は仮説にとっての確証として援用される。一方で、非文は、先行する特徴分析の内容や仮説にとって反例となりうる。非文によって仮説はその妥当性が揺らぎ、再検討や修正を迫られることとなる。そこで分析者に求められるのは、判定根拠の明確化によって非文出現の原因を探り、非文と仮説との間に生じた矛盾やずれを論理的に説明して両者の整合性を保たせることである⁹⁾。このとき分析者は、自身の言語的直観を言語化し、例文の正誤性に関わる諸要因を的確に把握し、非文認定に至るまでの筋道を論理的に説明付ける必要がある。さらに、このような説明付けにおいては、日本語知識やメタ言語知識を駆使しなければならない。以上のような非文分析の手順は、正用文が対象となる例文分析と比較して抽象度の高いことが理解できる。このような非文分析の抽象性が、非文の判定根拠を明確にせず、非文を棄却し正用文だけを用いて副詞の特徴を探るという教師と大学生の傾向に関わるものと考えられる。つまり、非文が呈する矛盾や問題への対処について困難さを感じる分析者が、非文分析を回避する。そして、その結果が非文分析行動の頻度の低さとなって現れているものと考えられる。

5. 日本語教員養成への応用の可能性

前節では、教師と大学生の類義副詞分析における非文分析行動の頻度と、それに関わる分析行動、例文分析手順の特性を明らかにした。日本語分析における非文利用は、その重要性が日本語研究でも認識されており、類義語分析過程で起こるつまずきの回避手段ともなる。にもかかわらず、被調査者となった教師と大学生の非文分析行動は、日本語研究が重視し求めている非文利用の方法と大きく異なっていた。以上のような、非文分析行動に関する精察の結果は、日本語教員養成に対していかなる知見を提供できるだろうか。そこで本節では、坂口（1998・2000・2003）で明らかにした教師と大学生の非文作成行動の実態と、本稿で明らかにした非文分析行動の実態をふまえて、教員養成において日本語分析技術の向上を促す指導の方法を検討したい。特に、日本語分析に不可欠な例文利用に焦点を当てて、教員養成への応用の可能性を考える。

教員養成の対象者となる日本語母語話者は、一般的に日本語分析に関する経験が乏しく熟達度も低い。そのため、日本語分析への慣れと熟達度が異なる教師と大学生のうち、被養成者の類義語分析行動は特に後者のものと類似すると予想される。したがって、例文分析行動に関しては、例文を詳細に検討しないまま類義語分析を進める傾向が強いだろう。そこで、そのような日本語母語話者に対しては、例文利用の意識化を図り、例文から多くの情報を得るように促す必要がある。具体的には、例文作成を進めるなかで適宜立ち止まって例文を観察し、例文から情報を得るといった例文分析行動の意識化である。この意識的な例文分析行動によって、分析対象語の特徴分析と例文とに有機的なつながりが生まれ、例

文が示唆する有用な情報の見逃しが防げる。ただし、例文の文法性によって例文分析の手順が異なることには注意が必要となる。正用文の場合は、例文解釈によって例文の情景や事象を具体的に描き出し、それを分析対象語の特徴へと昇華させる。一方で、非文の場合は、例文を構成する言語的要素や分析対象語の特徴などから非文となる要因を特定し、非文とした判定根拠について論理的かつ明確に説明する。この例文解釈と判定根拠の明確化という2つの例文分析行動は、大学生の類義副詞分析において頻度の低さが際立っていたことから、教員養成において優先的に意識化が図られるべき例文分析行動といえる。

ところが、判定根拠の明確化という非文分析において分析者が行う作業、例えば例文を非文法的にする要因の特定や判定根拠の論理的説明は、例文解釈に比べて抽象性の高い作業である。加えて、その作業には多様な分析観点や十分な言語知識を要する。しかし、被養成者の日本語母語話者は、一般的に日本語分析経験と日本語知識の量が乏しく日本語分析に不慣れであることが多く、非文分析を十分に行えるとは考えにくい。したがって非文分析は、教員養成の初期段階において被養成者に指導することが難しく、習熟が期待しにくい分析行動といえる。そこで、教員養成において日本語分析技術の向上を目指すには、正用文対象の例文分析行動である例文解釈を優先的に指導し習熟させることが効果的であろう。正用文や適例の示す情景や事柄を具体的に説明し、特徴分析の手がかりとなる情報を得たり、分析対象語の特徴へと抽象化したりできるように被養成者を指導する。分析対象語の特徴分析と例文作成とを有機的に機能させられるようになることが、第一の目標である。その一方で、例文分析の観点や言語知識、判定根拠を的確に言語化するためのメタ言語知識の習得を促しつつ、非文分析行動の習熟を図る。つまり、例文の文法性によって異なる例文分析手順については、被養成者にとっての困難さを考慮し、段階的な指導で習熟を目指すことが適切と考えられる。以上のように、日本語分析における例文利用について知識化して教員養成で指導することは、分析者が自身の分析行動を客観的かつ俯瞰的に観察し、必要に応じて分析手順を修正できるようになることを促す。このことはさらに、自律的な日本語分析ができる日本語教師の養成へとつながるはずである。

注

- 1) 北条（1989）は特に中級段階における類義語指導に焦点を当てており、初級学習項目をまとめ再分類し、学習者の頭の中を整理し記憶させることが教師の重要な仕事と述べている。
- 2) 教師自身による日本語分析の必要性については、柳沢（1993）や丸山（1994）に指摘が見られる。
- 3) 柴田らによる5つの留意点は全て例文に関するものであり、他には次のようなものが挙げられている。
 - ・比較対照の文は二つに限るべきで、三つ以上の文を初めから同時に扱ってはいけない
 - ・実際の文例を探し、資料カードなどを作成する
 - ・文献よりも自分たちの頭の中のほうを資料として優先する
- 4) 野田の説明によると、「内省を利用する方法」では、文献資料から収集した「用例」に分析者が部分的な操作を加えることとなる。なお、「用例の分類法・分析法」には「計量的な方法」も挙げられている。

- 5) 〔例文代入〕という例文作成ストラテジーは同じ言語的文脈で複数の言葉についての例文群が作られ、〔例文組替〕では任意の言葉一つについて異なる言語的文脈で複数の例文群が作られる。
- 6) 非文認定は被調査者の判定に委ね、被調査者が非文と判定した例文を全て非文として扱うこととする。
- 7) 調査の具体的な手順と、調査で用いた類義副詞の選定基準については、坂口（1998・2000）に詳しい。
- 8) 〔例文に関する分析〕というカテゴリーに含まれるユニットには、例文に関する解釈や正誤判定、例文を非文と判定した根拠を述べるといった例文分析行動が見られる。
- 9) ほかに、非文に適合させる形でのアドホックな仮説修正という対処法がある。言語研究が則る科学研究では理論とデータとのずれに対応するためにこの方法がとられ、例えば物理研究での理論と観測とのずれについて通常つじつま合わせの修正を立てることが可能だとNewton（1997）が述べている。

参考文献

- 北条淳子（1989）「中・上級の指導上の問題」寺村秀夫編『講座日本語と日本語教育』第13巻（日本語教育教授法〔上〕） 明治書院
- 倉持保男（1986）「日本語教育における類義語の指導」『日本語学』Vol. 5、No. 9 明治書院
- 丸山敬介（1994）『日本語教育演習シリーズ① 教えるためのことばの整理』Vol.1 凡人社
- Newton, Roger G. (1997) *The Truth of Science: Physical Theories and Reality*. Harvard University Press. (松浦俊輔訳『科学が正しい理由』青土社、1999年)
- 仁田義雄（2000）「用例を利用する－文法研究の場合－」『日本語学』Vol.19、No. 5 明治書院
- 野田尚史（2000）「用例の分類法・分析法」『日本語学』Vol.19、No. 5 明治書院
- 坂口和寛（1998）「日本語教師の類義語分析ストラテジーに関する研究－例文作成を中心に－」『東北大学文学部言語科学論集』第2号
- 坂口和寛（2000）「日本語教師の類義語分析における例文作成・例文分析のつまずきとその回避」『日本語教育』107号 日本語教育学会
- 坂口和寛（2003）「類義語分析における日本語母語話者の例文作成行動の特徴－言語研究方法論および日本語教師との比較からわかること－」『信州大学留学生センター紀要』第4号
- 柴田武ほか（1979）『ことばの意味2 辞書に書いてないこと』平凡社
- 玉村文郎（1990）「語彙教育の基本」日本語教育学会編『日本語教育ハンドブック』大修館書店
- 山崎 誠（2000）「文法研究と用例－実例と作例の割合－」『日本語学』vol.19、No. 5 明治書院
- 柳沢好昭（1993）「言語・学習項目分析を通じた専門性の開発」『日本語学』Vol.12、No. 3 明治書院

付記

本研究の一部は、平成16年度文部科学省科学研究費補助金（若手研究B；課題番号15720122）の補助を受けて行われました。調査にご協力くださった日本語教師と大学生の皆様方に心より感謝いたします。