

# 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 —

坂口和寛

キーワード：日本人大学生、言語研究の方法論、散発的例文作成、適例、非文の作成

## 要旨

本研究では、言語研究方法論および日本語教師との比較から、日本人大学生の類義語分析における例文作成行動の特徴を探った。大学生は積極的に例文を作らず例文数が少ないことが特徴的で、日本語教師の場合や言語研究と異なる。例文数が少ない大学生のケースには、散発的な例文作成で連続性や広がりがなく、実際にあり得そうな適例を中心に作るという傾向が見られる。また、大学生の例文作成における非文の少なさも、言語研究の求めるものと異なる。非文作成が行われやすい仮説検証型の分析パターンにおいても、例文数の少ない大学生の場合は適例中心の作成が影響し非文が作られない。

## 1. 問題の所在

### 1-1. 日本語教師と日本語分析

財団法人日本国際教育協会が実施している「日本語教育能力検定試験」は、日本語教師(以下、教師)に求められるものを考える一つの手がかりとなる。試験では、“日本語の分析”を課す記述問題がこれまで出題されており、教師にとっての日本語分析の必要性を示している。例えば、平成9年度には、「そう」を分析する問題が出題されている。

留学生のAさんが私の着物姿の写真を見て、「先生、きれいそうですね」と言った。どうも「そう」の理解が十分でないようである。そこで、「そう」の使い方を簡単にまとめて説明することにした。その説明を次の(1)~(3)の順に、Aさんに話すとおりの言葉で書け。長さは400字以内とする。なお、伝聞の「そう」に言及する必要はない。Aさんのこれまでの日本語学習時間は約350時間である。記述の内容とともに、表記・表現も採点の対象とする。

- (1) 「そう」の意味機能を例を一つあげて説明し、なぜ、上の文が不自然であるかを示す。そして、この場合の適切な表現を示す。
- (2) 「そう」と共起しうる品詞をあげ、それぞれについて一つ例を示す。「そう」と共起しないが、しばしば学習者の誤用を招く品詞を示す。
- (3) 「そう」との接続が例外的な形となる場合を示す。

図1 平成9年度「日本語教育能力検定試験」・筆記試験IIの問題13

日本語分析の必要性についてより明確な言及もある。柳沢(1993)は、文法知識の量ではなく、「気づき(awareness)」<sup>1)</sup>が教師に必要とする。そして、既存の記述的知識で分類

や分析をし、指導対象の日本語に「気づき」を持つことが、学習者の日本語学習に対する理解につながるという。また、丸山（1995）は「自らの経験や語感や感性などで分析し学ぶという態度」を教師に求め、自分の力で意味や用法等を探り出すことを重視する<sup>2)</sup>。

以上より、日本語分析力が教師の重要な資質といえる。その日本語分析には、教室内での即時的なもの、教室外で時間をかけるものがある。特に前者は教師特有のもので、質問への対応や誤用訂正の必要性から、教師の内省による分析が重要となる。

### 1-2. 言語研究の方法論と例文作成の重要性

日本語分析を行う教師の規範となるのは、言語研究の方法論である。郡司（1995）は、「データを収集・観察し、帰納的に仮説を立て、演繹的に予測し、実証的に検証する」という自然科学の方法と、言語学の方法論が同じとする。また土屋（2000）は、「用例」から考える姿勢が通時的・共時的を問わず言葉の研究には必要であると述べる。この「用例」は「確かな本文」から探したもので作例ではない。以上の手順は一般的なものだろう。

言語研究において例文の役割は大きく、重要なものである（柴田ほか1979、国広1982、郡司1995）。仁田（2000）によれば、「用例」は実例か作例かを問わず言語研究に必要不可欠で、「説明や解明を待ち受ける考察の対象であるとともに、自らの研究・論を成り立たせ、その正しさを保証する存在」である。例文には「自分の頭で考え出す」と「実際の文例」がある（柴田ほか1979）。後者の場合「質のよい実例」の収集に時間がかかるが（国広ほか1982）、最近ではデータベース利用により作業負担も軽減している。一方、丸山（1994）は、自らの経験や語感や感性による分析を教師に求め、日常の言葉遣いを振り返り「例や例文をできるだけたくさんあげること」を心がけるよう述べている。また、分析者自身の作成には「非文」という利点がある（仁田2000、山崎2000）。山崎は研究者が言語資料の作り手になりうることを現代語研究の特徴とし、非文利用を「現代語の文法研究を特徴づける有力な研究手段」の一つと位置付ける。また仁田は通例「座りの悪い文や逸脱性を持った文」が実例中に存在しないため、作例の必要があると述べている。そしてその手順として、文法的な用例の共起成分や形式を取り替えて調べることが挙げている。

また、辞書類の限界からも、教師自身による分析が必要される。辞書や参考書は教師の知識不足を補い分析の一助となるものの、指導現場のニーズに応えきれない。有賀（1996）は、現行辞書類の情報の不十分さと、教師自身の分析力<sup>3)</sup>の重要性を指摘する。さらに、中級以上の学習項目の多種多様さに辞書が対応しきれないとも指摘する。以上を鑑み、教師自身による日本語分析が必要かつ重要であると認められる<sup>4)</sup>。

### 1-3. 教師養成の観点から見た日本語分析技術

坂口（1998、2000）では、類義語分析での例文作成と例文分析で教師が直面する問題を考察した。しかし、言語研究方法論との関連からは検討していない。言語研究方法論を規範に据えた検討は、教師の分析行動に不足する要素や問題点をより明確にするにちがいない。そしてそれは、非教師の日本語母語話者（以下、母語話者）についても同様に重要である。教師養成の観点からは、教師だけでなく母語話者の例文作成行動の特徴や問題点も

把握する必要がある。しかし、母語話者の例文作成行動は十分明らかにされていない。そこで、言語研究や教師の分析行動との対比から、母語話者の例文作成行動における問題点を明確にする。それにより、日本語分析技術の養成と向上に必要な項目を考える手がかりとなる。この点で、母語話者の実態を調べることは有意義である。

## 2. 本研究の目的

日本語分析における日本人大学生の例文作成行動について、言語研究方法論および教師の例文作成行動との比較から特徴を探る。同時に、言語研究に見られる科学的方法とも比較する。そして、日本語母語話者の大学生が抱える例文作成の技術的問題とその要因を明らかにする。日本国内の日本語教師養成機関のうち、受講者が最も多いのは大学の学部である<sup>5)</sup>。教師養成において重要な位置にあると考え、母語話者に大学生を選んだ。

## 3. 本研究の手順と用いるデータ

プロトコル分析によって、教師と大学生の類義語分析における例文作成行動を観察する。プロトコルは、1997年12月から2000年9月の間に調査により収集したものをを用いる。調査は個別に行い、類義語の分析を被調査者に課した。被調査者は発話思考法で考えたことを話しながら分析するが、それを録音し文字化してプロトコルを作成する。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だ。

分析課題の日本語は、「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3グループ9個の副詞である。調査では、1語ずつカードにして分析課題を提示した。なお、以上の手順は坂口(2000)と共通している。

## 4. 結果と考察

### 4-1. 大学生の例文作成行動と例文産出量の少なさ

例文作成行動における教師と大学生の大きな違いは、作られる例文の数である。両者の例文数をまとめたものが表1である。一つの分析課題についてのプロトコルを1データとし、総データ数は課題3題の被験者数分である。個々のデータの例文数(のべ数)を調べ、例文数を6個で区切りデータを振り分けた。

表1 教師と大学生の例文教(のべ数)

	6個未満	6個以上	総データ数
教師	5	58	63
大学生	22	38	60

表2 教師と大学生の例文教(のべ数):(6個未満の場合)

	0個	1~2	3~5
教師	1	2	2
大学生	8	5	9

6個での区切りは、「例文代入」と「例文組替」という「例文作成ストラテジー」(坂口1998)の使用が根拠である。両ストラテジーと言語研究方法論との関連性は後述し、ここ

ではその手順のみ説明する。図1のように、〔例文代入〕は、ある言葉（図では「ゆっくり」）の例文を作った後、言葉以外の部分（図では「歩く」）は変えず、言葉だけを取り替えて複数の例文を作る作業である。一方〔例文組替〕は、ある言葉（図では「ゆっくり」）の例文を作った後、言葉以外の部分を取り替えて例文を作る作業である。

<p>&lt;〔例文代入〕による例文作成&gt; ①「<u>ゆっくり</u>歩く」→②「<u>ゆったり</u>歩く」→③「<u>のんびり</u>歩く」</p> <p>&lt;〔例文組替〕による例文作成&gt; ①「<u>ゆっくり</u>歩く」→②「<u>ゆっくり</u>寝る」→③「<u>もう少し</u>ゆっくり考えて」</p>
--

図2 〔例文代入〕ストラテジーと〔例文組替〕ストラテジー

そこで、本調査で課題とした副詞が3語のため、一回の〔例文代入〕で3個、そして副詞毎に一回の〔例文組替〕で3個例文が作られることになる。これを最低限度の例文作成とし例文数6個で総データを振り分けた。すると、教師では例文6個以上のデータが全体の9割となるのに対し、大学生では6個未満のデータが4割近くを占め、例文産出量に大きな差のあることがわかる。そこで、例文6個未満のデータをさらに調べると、例文数が0というデータ、そして3個から5個というデータの多さが大学生で目立つ（表2）。ここから、類義副詞分析で教師が積極的に例文を作る傾向がある一方で、大学生は必ずしも例文を作るとはかぎらないということがわかる。先に見たように、言語研究では例文利用が基本姿勢といえる。しかし、大学生の分析手順は言語研究と開きがある。

#### 4-2. 例文数の差を生み出す例文作成行動

前節で見た例文数の差は例文作成行動に起因する。教師の例文作成は連続的かつ連鎖的であり例文が多くなる（坂口1998）。これは言語研究で求められるものと一致する。例えば郡司（1995）は、文法仮説の検証にとって「最小対」の例文が最も有力な証拠になるとする。また、野田（2000）は、ある語句の用例を類義語句にかえて成立するか否か判断するという、内省による類義語分析の方法を挙げている。以上の手順は本研究の〔例文代入〕に相当するが、他に〔例文組替〕も例文作成を連続的・連鎖的にし、例文のバリエーションを増やす（坂口2000）。これらを繰り返すことで、例文数が増える。(1)は二つの例文作成ストラテジーを積極的に使用している教師の例で、網掛け部分は例文である。

(1)願望、がん・えー、人に、えーお願いする、「なにとぞよろ」、「なにとぞよろしくお願いします」、「どうかお願いします」、「ぜひお願いします」、「なにとぞお願いします」・・・「どうかお願いします」、「ぜひお願いします」、「なにとぞお願いします」・・・  
「ぜひやりたい」・・・「ぜひやりたい」・・・「どうかやりたい」、「なにとぞやりたい」って言わないねえ。  
「どうかお願いします」、「なにとぞお願いします」、「ぜひお願いします」、相手に一、えーなんかを依頼し、するとき、えーその、きょう、ん、強調するしゅ、言葉として、共通性を持ってるけれども、えー・・・自分のあの、願望を、言うとき、「なにになにしたい」、「なにになにほしい」とかいう願望を言うときは、えー・・・「ぜひ」しか使わないねえ。「なにとぞ」、「どうかお願いします」、「どうかやりたい」っていうような言葉は、使わない、ですねえ・・・

【教師Lの陳述群分析】

大学生の場合は教師や言語研究と異なり、例文作成が連続的・連鎖的とならず例文が少なくなる。例文数の少ない大学生のプロトコルからは、例文作成が散発的であることが窺える。(2)は例文が6個未満のケースで、分析全体で作られた例文は2個である。大学生Fは、任意に取り上げて分析する副詞について例文を作っている。

(2)……「ゆっくり」、「ゆったり」、「のんびり」・んー、これはなかなか難しいかな。難しい、といっ  
てもものん、「ゆっくり」はやっぱ、動き。動きにとまう言葉だと思うし、のん、「のんびり」は、  
生活、かな？生活、のん、「のんびりする」とか、うん。こう、家があって、寝転がってるような  
感じ、が「のんびり」。んー、で「ゆったり」かあ。「ゆったり」難しいなあ。「ゆったり」は、んー、  
「ゆったり」もどっちかっていうと生活だけど旅行先でこういや、旅行先で温泉とかに入るのが  
「ゆったり」かなあ、どちらかといえば。ああ、ああ、ああでも「のんびり」もそれは使える、か。  
「のんびり」、「ゆっくり」と「のんびり」「ゆったり」の違いは分かるけど、「ゆったり」と「のんび  
り」が、ちょっと難しいかなあ。んー、そうだなあ、「のんびり」、「のんびり」はほん、家でござろ  
ろするとか、こう心うん、「ゆったり」より「のんびり」のほうが、くつろいでいる感じがする、  
うん。そうだな、「ゆったり」はなんかあまり使わないしなあうん、だから、まあまとめてみ  
ると、「ゆっくり」は動き、動きがゆっくりしているとかそういう感じで、んで、のん・んー「のん  
びり」と「ゆったり」はやっぱ、こう、暮らしというか、うん、生活リズムの感じ。で、その中で  
も「のんびり」は「ゆったり」よりも、うん、そう、俗というか、「ゆったり」のほうがちょっと高  
貴なかん、高貴というか、位の高いひ、うん、位の、今の時代位の高いもくそもないけど、こう、  
そういう感じがうん……んで生活の、リズムが、ゆっくりしている。いや、ゆっくりっていつかの  
んびりしているとか「ゆったり」???まあ、そんな感じかな。あ、「ゆったり」はなんかおばあちゃん  
が、息子夫婦に言うような感じが、「ゆったりしておいで」とかそんな感じが。あ、終わりです。

【大学生Fの情態群分析：全文】

例文作成が散発的になる原因を技術的側面に求めると、〔例文代入〕と〔例文組替〕の  
運用の不十分さが指摘できる。例文作成ストラテジーが意識化されていないことが例文作  
成行動の違いを生じさせ、結果的に教師と大学生における例文数の差につながっている。

#### 4-3. 適例中心の例文作成と例文数との関わり

例文数の少ない大学生は、散発的作成でいかなる例文を作っているのか。本節では、例  
文の質的な検討によって例文数の少なさに関わる要因を探る。例文数6個未満の大学生の  
データについて例文を分析した結果、例文数が少ない大学生には適例を中心に作る傾向が  
見られた。ここでの『適例』とは、“分析者自身が実際に使ったり耳にしたりしそうな正  
用文”のことである。例えば(3)では、分析後半で「のんびり」について〔例文組替〕に  
よる例文作成が見られるものの、「ゆっくり」と「ゆったり」については〔例文組替〕や  
〔例文代入〕が見られない。大学生Nは段階的に任意の副詞の分析を進めており、その流  
れで例文を作っている。例文には現実でありえそうな文、適例が散発的に作られている。

(3)……次の言葉はどう違いますか、考えてください。「ゆったり」、「ゆっくり」、「のんびり」。「のん  
びり」、「ゆっくり」、「ゆったり」。「ゆっくり」と「ゆったり」、んー、「ゆっくり」は動作がゆっ、緩  
慢・「ゆっくり動く」、緩やかに動く。「ゆったり」はうん、おんなじ動作でも、おんなじ動作がゆっ  
くりでも精神的に、のんびりしている雰囲気が入るうん、どう、うん、「動作がゆったり」。た

だ、精神的にのんびりしているだけでも使う言葉。で、「のんびり」は・・動作にはつ、あんまり使わなくて、「のんびり」・・うん、「ゆっくり」、「ゆったり」、「のんびり」って感じで変化するかな。「のんびり」が、精神的な・・表現、精神的な意味をふく、多く含む。ゆったりした気持ちっていうか、こう、おんなじになっちゃうな、「のんびり」・・リラックスしている。「のんびりした毎日」と、んー、「のんびりした休日」とか。うん、「のんびり」は行動が入らないことが、多い、かなあ、「のんびり」・・うん、「のんびり」、「のんびりする」。「心がのんびり」・・はい、以上です。

【大学生Nの情態群分析：全文】

(4)のケースでも、“現実でありうる文”を想起する過程がうかがえる。プロトコルには〔例文代入〕と〔例文組替〕の使用が見られず、例文は全部で2個である。大学生Aは副詞毎に思いついた例文を挙げており、個々の例文作成行動には関連性は見られない。

(4)じゃじゃじゃーん。「とても」、「はなはだ」、「きわめて」・・「とても」ってしか使わないからなあ。「はなはだ」・・『はなはだしい』っていう意味だよ・・「きわめて能力が優れています」・・でも「きわめて」と「とても」って似てない?.....ぜーんぶ「とても」で使うからなあ。「はなはだしい」・・「きわめて」・・「きわめて」、抜きだってって感じ・・他のものから抜き出てるって感じだね、「きわめて」って。「とても」・・「とても」・・なんか全体的に・・「はなはだしい」はちょっとなあ、わかんないなあ。「はなはだ」・・使わないもんねえ・・「はなはだ」・・なんでこういう言葉考えたんだろうねえ・・「はな」と「はだ」くっつけてんだよ・・わかんない・・「著しい」・・「きわめて」・・「とても」・・「とても大きい木」・・言うね・・「きわめて」・・「はなはだ」・・なんか「はなはだ」っていいことに使わないよね.....「はなはだ」・・「はなはだしい」・・あんまいいことに使わない・・かなあ.....んー.....「きわめて」、「とても」.....終わりました。

【大学生Aの程度群分析：全文】

適例中心の例文作成では、例文の文法性を問うという観点は見られず、“現実にある”ことが前提で例文が作られる。このような姿勢は、実験的かつ試験的な例文操作のために非文が発生し得るという連続的・連鎖的例文作成と異なるといえる。尾崎(2000)によれば、「用例」<sup>6)</sup>の意味には「表現の<存在>自体」の例と<存在>が前提となる「言葉の<用法>」の例という2つがあり、用例を探す行為には表現の「存在証明」と「用法証明」の2面がある。そして、「用例」は「ある言語にその表現が存在するか否か、存在する場合はどのようにそれをを用いるかを例示するもの」である。この分類から考えると、適例中心の例文作成は「用法証明」の機能が強い行為といえる。例文数の少ない大学生のケースに見られる例文作成は、作られる例文の質についても限定的であることがわかる。

#### 4-4. 作成目的と分析パターンが例文作成に与える影響

先に見たように、言語研究は科学的方法に基づく。林(2001)は、データ収集のデザイン、実際のデータ収集、データの分析という過程に科学的方法が要約されるとする。また、村上(1979)によると、科学の基本的性格は、帰納と演繹のくり返し、経験的観察と論理的導出の円環的な螺旋運動によって仮説の確からしさを増大させていく営みである。そこで、例文作成を軸とした分析過程と科学的方法とを対比させながら、例文産出が少ない大学生の分析パターンの特徴、そして例文産出量との関わりを探った。

教師と大学生に共通して、『仮説検証型』と『探索型』という2種類の分析パターンが見出せる。これらは例文作成行動の目的が異なる。前者では、ある言葉について分析した事柄の正当性や適切性を確認するために例文が作られる。そして、この仮説の確証を求める姿勢から、例文には仮説が強く反映する。例えば(5)では、例文作成に先立ち「ゆっくり」の分析を大学生Oはしている（下線部分）。そして、この確証を得るために〔例文組替〕で例文を作る。このときの例文は、直前の分析内容を前提としている点が特徴的である。

(5)「ゆっくり」っていうのは、んー、時間的だね、時間。時間の軸で考えたときに…時間で考えたときに、んー、やっぱそのテンポ、リズム？ リズムとかテンポが…んー、リズムとかテンポが、あー何て言うんだろうな…じれったかったりもあり、んーなんか安らぎを覚えるようなものでもあり、んーハードロックが好きなのは、レゲイを聞くと「これはゆっくりした曲だから嫌いだ」という、なんかそういう、ネガティブなイメージの「ゆっくり」もあれば、んー、おじいちゃんおばあちゃんがハードロックを聞いて「嫌だ、んーやっぱり民謡はゆっくりしてていいよ」、そういうなんか安らぎを与えるような作用も持ってるのが「ゆっくり」という言葉？ 【大学生Oの陳述群分析】

また、先に挙げた(2)のプロトコルにも、仮説検証型により例文作成が制限されている様子が見て取れる。大学生Fは全体を通し例文を2個作るのみであり、その全ての例文は直前の分析内容にとって確証となるものであった。

一方『探索型』では、仮説のように例文作成へ働きかけるものがない。そのため、ある言葉について何らかの情報を得ようと、分析者が想起するまま自由に例文を作る。このパターンでは、仮説検証型ほど明確な作成目的がない。例えば(6)では分析内容を確認するための「お願いします」を使った例文作成が前半に見られ、仮説検証型といえる。その後「なにになにしてください」を使って例文が作られているが、仮説は見当たらず探索型といえる。

(6)…「なにとぞ」、「どうか」、「ぜひ」。うわあ、もう全くわかんね。厳しいなあ。「どうか」、「ぜひ」、「なにとぞ」…まみんな「お願いします」んときに使うんだよね。「なにとぞお願いします」、「どうかよろしくお願いします」、「ぜひよろしくお願いします」。んー、単純に順位をつけると、んー「なにとぞ」がやっぱり一番きついのかな。次「どうか」。ま「ぜひ」というのは、まあよく使う、感じ、ですかねえ。で、そうだねえ…「ぜひなにになにしてください」、「どうかなにになにしてください」、「なにとぞなにになにしてください」。ま「ぜひ」とするのは、だから、良くも悪くもってということだから、まあ、んー、強制しないけど、す、勧めますよと。「どうか」ってのは、お願いと。こっちの、まあ依頼というのが、入ってきて、その強いのが、「なにとぞ」…ってということなのかなあ。

【大学生Pの陳述群分析】

二つの分析パターンは、言語研究に比べて部分的で不十分な分析手順である。つまり、言語研究の手順に対し、探索型はデータ収集・データ分析・仮説形成という帰納的作業のみで、また仮説検証型は予測・データ収集・仮説検証という演繹的作業のみでそれぞれ作業が止まる。そして両者は、村上（1979）が挙げる「データー帰納ー法則ー演繹ー検証（反証）というサイクル」を形成していない。特に仮説検証型では例文による仮説検証が済んだ段階から例文作成が進まず、これが例文数の少なさの要因となっている。そして、例文数が少ない教師と大学生のデータには、仮説検証型に偏った分析が目立つ。

まず、仮説検証型パターンにおいて例文作成が連続的、連鎖的広がりを見せない教師のケースを見る。(7)は、例文数が5個という教師Oのプロトコルである。「ゆっくり」と「のんびり」の分析で〔例文組替〕が使われるものの、〔例文代入〕は全くない。また、全ての例文がそれまでの分析内容を反映しており、確証を得るための例文作成であることがわかる。このケースで特徴的なのは、例文を作成した段階で任意の言葉に関する分析を終え、別の言葉に移っていることである。仮説検証という作成目的が達成されれば、同じ言葉について新たに例文を作り、そして情報を得ようとするのではない。

(7)・・・と・「のんびり」、「ゆったり」、「ゆっくり」は、えっと、似たものを・・・んと・・・「ゆっ・・・くり」というのは、動作が遅いこと・・・ですよね、動作。で、スピードに・・・んー、観点をにおいて表現したのが「ゆっくり」。「ゆっくり歩く」とか、「ゆっくり話す」とか。「ゆったり」というのは・・・えっとこれは速度だけではなくて、空間的な余裕もあること。例えば、「ゆったりした服」とか?・・・ゆっ・・・なんだろうね? あとはないかしら?・・・うん、そうだね、速度、「ゆっくり」は速度なのに対して、「ゆったり」は、空間的な余裕も入る。「のんびり」というのは・・・これは・・・なんでしょうね、精神的な余裕、ですね。時間的な、余裕よりも、精神的な余裕に、重点を置いて表現した、言い方で、「のんびり過ごす」とか「のんびり暮らす」とか、緊張感がない状態が、「のんびり」。以上です。

#### 【教師Oの情態群分析】

同様に大学生のデータにも、分析パターンが仮説検証型に偏るために例文数が少なくなるというケースが見られる。例えば大学生Lの場合、分析全体で作った4個全ての例文が、それぞれ直前の分析内容を反映している。(8)のプロトコルは例文作成が見られる箇所、この前後には例文作成がない。Lは「のんびり」と「ゆったり」の例文を作っており、その例文はそれぞれ副詞の分析内容(下線部分)について確証を得るためのものである。

(8)まあ・・・休んでるときとか「のんびり」・・・「ゆったり」。んー・・・まあ、休むっていうときにも、か、限らないで、んー余裕があること・・・を、一般に「ゆったり」とも、おー言ったりするな。そん、んー・・・することもあるな、んー・・・まあ、そ、スペースとかまあ、余裕が、あるという意味で、「ゆったり」っていうのは・・・使ったりする・・・「のんびり」っていうのは、まあ、リラックスっていう、ふうな、そういった精神的な意味合いも、ある、もの・・・[略] そうずっとこれ、は、この2つはやはり・・・んー似てるような気はするけど、「のんびり」は・・・まあ・・・まあ精神的な、面、ま、リラックスってし、しているという、ような意味のほうが強い。んー、ま「のんびり、過ごす」とか言うときに使う。ま、のん、「のんびり過ごす」とは言うけど、ま「ゆったり過ごす」とは、あんまり言わないよな・・・「ゆったり」は、やはり、そういったものよりも、まあ余裕があるという意味で、まあ、椅子なん、椅子なんかまあ「ゆったりしている」、っていうふうな使い方・・・だな

#### 【大学生Lの情態群分析】

プロトコルには、「のんびり」について〔例文組替〕、そして「のんびり」と「ゆったり」については〔例文代入〕による例文作成が見られる。しかし、例文は確証の役割を果たすに過ぎず、その目的達成後は、新たに例文を作りそこから情報を得るということをしなない。以上のように、仮説検証型の分析パターンでは、例文を作った段階で分析がいちおうの決着を見せ、例文作成の展開が制限される。これが、例文数の少なさの一因といえる。

### 4-5. 例文作成行動と非文との関わり



#### 4-5-1. 教師と大学生の分析過程における非文作成

山崎(2000)によれば、「非文」<sup>7)</sup>の利用は内省による日本語研究の成功要因であり、「誤用と考えられるレベルの文」か、人により正誤の見解が分かれる文が用いられる。そして、非文は文法的な文とペアで用いられ、非文となる理由の説明がなされる(山崎2000)。また、日本語教育での類似表現指導からも非文は重要である。例えば、類似表現の対比と区別の明確化のために、どちらか一方の表現でしか言えない「極端な例」を教師は数多く考え、その使えない理由を考える必要がある(姫野1998)。以上から、非文利用は類義語分析に不可欠であり、弁別の特徴を見出す有効な手がかりといえる。そして、意識的な例文操作によって正誤判定が分かれる例文群を作ることが、教師と大学生の目標の一つとなる。ところが、両者の作成行動の特徴は、非文の産出にも影響を与えている。そこでまずは、例文の正誤判定行動を手がかりに非文作成の問題を考える。正誤判定行動は、例文の文法性に対する意識の高さを表すと考えるためである。本研究では、内容的境目を基本にプロトコルを小単位の『ユニット』に区切り、それを行動面から分類した。そのカテゴリーの一つに例文について分析しているユニットをまとめた[例文分析]があり、そこから例文の正誤判定行動を示すユニットの数を調べた(表3)<sup>8)</sup>。かっこ内の数字は、総ユニット数に対する割合を示す。表からは、正誤判定行動が教師に多く見られることがわかる。

表3 正誤判定行動の見られるユニット数

	教師	大学生
総ユニット数	6,012	4,426
正誤判定のユニット	256(4.25)	60(1.35)

次に、正誤判定行動を示すユニットを手がかりに、非文と判断された例文の数を調べた。その結果、非文とされた例文は、異なり数で教師の場合が157個、大学生の場合が29個であった<sup>9)</sup>。このような正誤判定行動と非文数の違いには、例文作成ストラテジー使用の違いが影響している。言語研究における非文の作成手順(仁田2000、野田2000、山崎2000)は、本研究における[例文代入]と[例文組替]に該当する。前者は複数の言葉の比較する例文操作であり、後者は任意の言葉一つについて調べる例文操作である。これらは正誤判定に差が生じる例文群を作るための有効な手段で、非文に遭遇する機会を増やす。そして、ストラテジーを積極的に使用し連続的・連鎖的に作る傾向にある教師は、正誤判定行動の頻度が高くなると考えられる。それに対して散発的に作る傾向が強い大学生の場合は、非文作成につながるストラテジーの使用が少なく、結果として非文作成の機会が少なくなる。また、大学生の場合は、適例中心の例文作成も非文作成に影響を与えているに違いない。文法性の不安定な例文を作るという手順が十分に意識化されていないことも、非文作成が制限される要因の一つとして考えられる。

以上、非文に焦点を当て教師と大学生の例文作成行動を見た。大学生の類義副詞分析で

は、散発的な作成と適例を優先する作成の影響で非文作成の機会が少なくなる。とはいえ、非文が全く作られないというわけではない。特に仮説検証型の分析パターンでは、散発的作成であっても非文が積極的に作られることがある。

#### 4-5-2. 『仮説検証型』における例文作成と非文

被調査者は、分析パターンや例文作成ストラテジーを適宜切り替えて分析を進めていく。特に仮説検証型の分析パターンでは、仮説への確証を得ることを目的に例文が作られるが、場合によっては非文が意図的に作られる。(9)は、仮説検証型において意図的に非文が作られているケースである。大学生Qは、「はなはだ」が持つ否定的評価性について述べた後（一重下線部分）、その確証を得るために非文を作った（二重下線部分）。非文作成行動が教師に比べ少ない傾向にある大学生でも、仮説検証型ではこのように非文を作る。

(9)「きわめて」、「はなはだ」、「とても」・「きわめて」・・・みんな一緒だよ、意味としては。「はなはだ」ってというのは、「はなはだ」・「はなはだ」なんて使ったことないから。「とても」ってというのは一般的・・・な、感じだよ。まあ、英語でも、英語じゃ、関係ない。「とても」ってというのは、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」ってと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。【大学生Qの程度群分析】

ところが、例文数6個未満という大学生のケースでは仮説検証型での非文作成が全くなく、探索型での非文作成が一つ見られただけである。それが(10)に挙げる大学生Iの分析である。Iが作った例文は4個で、そのうちの2個については正誤判定を行って明確に非文としている（二重下線部分）。また、4個の例文は全て探索型の分析パターンで作られたものであり、例文作成以前の段階には仮説と考えられるような分析が見られない。

(10)「きわめて」、「とても」、「はなはだ」ねえ・・・全部同じ？ これも・・・なんか・・・「はなはだ」・「はなはだ」、「はなはだ」、すごいかな？ よくわかんないけど・・・「彼は、はなはだ、いかっている」とは言わないし・・・「はなはだ、とんでもないやつだ」、「はなはだ」って言葉自体、俺あんまり使わないから。「はなはだ」って何だろう？・・・これけっこう、死語っぽい・・・現代の若者の間では・・・「とても」ってというのはなんかね・・・もうとにかくすごいんだよね、たぶん。英語で言うとveryだからね・・・なんかイメージ的には・・・こう、まあ、例えば、かわいい子がいたとしたら・・・まあなんか、かわいい子がいたとしたら、かわいさ度ってあるじゃん。かわいさ度・・・よくわかんないけど。かわいさ度ってのがあって、なんか「とても」って言うと、どの位かわいいのかよくわかんない・・・なんか守備範囲が広い・・・これ守備範囲・・・守備範囲大・・・でかい。「きわめて」っていうとね、なんけっこう、上のほうっぽい・・・なんかそんな感じかな・・・上のほうっぽい。「はなはだ」って何だろう？ 聞いたことないな・・・うん、言葉自体にあるのは知ってるけど、な、どういう使い方すんだろう？ 「はなはだ失礼な奴だ」とか言うのかな・・・なんだろうな、「はなはだ」って？・・・んー、「はなはだ」、「はなはだ」って何だ？・・・わかんないな。「はなはだ」ってどういうとき使うんだろう？・・・「君は、はなはだ失礼な奴」とは言わないし・・・「はなはだ」に対する概念ってのがないよ、俺・・・うん。っていう感じですけど。【大学生Iの程度群分析】

教師のケースでも大学生のケースでも、仮説検証型の分析パターンでは非文が意図的に作られやすい。しかし、例文数6個未満という大学生のデータでは、非文作成が全く行われていなかった。このことは、仮説の影響という仮説検証型に特有の問題と、例文数の少ない大学生に特徴的な、適例中心の散発的例文作成という二つの要因が絡まりあって生じる現象と考えられる。仮説の影響について、川喜田(1970)は「思いこみ」の問題として実験科学の文脈で説明している。それによると、仮説が強く支配する場合には仮説に都合の良いデータしか集めず、結果として「誤った判断」を導き出すという。このようなデータの集め方が、大学生による類義副詞分析の、特に仮説検証型の分析パターンに起こっている。例文作成行動が仮説に制限され、その広がりや方向転換がききにくくなる。それに加えて、適例中心に例文を作るという傾向から、非文ではなく、実際にあり得る例文で確証を得ようとする姿勢につながる。さらに、散発的作成では、非文の作られる機会が限られることになる。仮説検証型における非文作成の少なさは、以上のような作成行動に関する大学生の特徴に起因している。

## 5. まとめと今後の課題

本稿では、日本語母語話者の大学生に焦点を当て、類義副詞分析における例文作成行動の特徴と問題点を観察した。そして、言語研究の方法論と、日本語教師の例文作成行動との比較から、大学生に特徴的な作成行動の把握を試みた。結果、分析過程で作られる例文の少なさを指摘し、散発的な例文作成と適例中心の例文作成がその要因であることを明らかにした。さらに、仮説検証型の分析パターンでは仮説の影響により例文作成が制限されること、例文数の少ない大学生の場合は仮説検証型でも非文作成が少ないことを見た。

以上から、大学生の場合は例文作成手順の意識化が重要といえる。それには、例文ストラテジーの明示的指導と、適例に偏らない例文作成の促進が課題となる。また、言語研究から見れば、教師も大学生も分析手順が仮説検証型か探索型の一方に偏り、例文作成が不十分になりやすい。そのため、分析過程や例文作成行動をメタ的に把握し、修正できるようになることも求められる。しかし、仮説検証型では仮説の影響を排除することが難しい。そこで、分析パターンを客観的にとらえ、判例となる非文に敏感になり、柔軟に仮説の再形成や棄却を行うことが分析者には求められる。そして、分析パターンの偏りに注意し、場合によっては軌道修正を行う必要がある。

ただし、例文作成が意識化されても、例文の利用段階で起こる問題は依然残る。例えば、作成手順が意識化されていて積極的に例文を作る教師の場合、実際の分析では例文作成行動に起因するつまずきや、非文利用の消極さが観察される(坂口1998)。つまり、作った例文が十分かつ有効に機能しないという問題であり、これは大学生にも起こりうる。特に、例文からいかに情報を引き出すかという例文分析の作業は、例文の有効利用に大きく関わる。この段階で起こる問題とその対策を検討することが、今後の課題となる。

本稿で扱った例文作成は教師および大学生自身の内省によるものであったが、内省利用

はその限界も指摘される。例えば尾崎(2000)は、個人の限定的な言語経験に内省が左右され、用法の広がりや記述しつくせないとする。また、個人の言語内省能力の限界は言語事象自体の内省の難しさにも起因すると尾崎は指摘する。そうではあっても、言語研究での内省利用は重要であり、日本語教師にとっても不可欠な作業である。むしろ重要なことは、内省の限界をおさえながら、例文作成を有効に機能させる手だてを知ることである。

## 注

- 1) 柳沢がいう「気づき」の対象は、学習者の目のつきやすさ、教材や指導上の配列、分類の適切性への意識、帰納的推論のしやすさ、学習者の識別、学習者の推論過程への意識、ストラテジー文法の可能性、他の学習項目への応用性、言語学的研究成果の応用、基準の明示などである。
- 2) 丸山(1995)は現職教師や教師志望者向けの演習教材で、その利用上の留意点として挙げている。
- 3) ここでの「分析力」とは、特に「語彙分析能力」のことを指している。
- 4) 本研究は日本語知識や辞書を軽視するものではない。資料の整備と充実は重要あり、教師が日本語知識を身につけることも必要不可欠である。そのような知識面の整理・充実・拡充の重要性を認めつつも、本研究では教師の日本語力向上を促進する手段を技術面から考えることを目指す。
- 5) 文化庁ホームページ(<http://www.bunka.go.jp/>)に載せられた文化庁国語課の調査報告による。ここでは、平成13年11月1日現在の機関・施設別受講者数が報告されている。
- 6) ここでの「用例」とは、文献などから探し出したものを指しているようである。
- 7) 山崎は「非文」の術語としての意味を「非文法的な文」としている。
- 8) 例文が作られても、正誤判定がなされない場合がある。しかし、客観的な把握のために、本研究では明示的な正誤判定行動の見られるユニットを分析対象とした。
- 9) 今回の分析では“被調査者が正用ではないと判断した例文”を非文とする。個人の言語直観が関わる問題で、本稿の目的とは異なる検討が必要となるためである。

## 参考文献

- 有賀千佳子(1994)『日本語教育基礎研究シリーズ2 意味上の言語単位・試論－表現上の単位としての語彙項目の認定について－』くろしお出版
- 郡司隆男(1995)「言語学的方法」橋田浩一・安西祐一郎ほか『岩波講座 認知科学 1 認知科学の基礎』岩波書店
- 林知己夫(2001)『シリーズ〔データの科学〕1 データの科学』朝倉書店
- 姫野昌子(1998)「教える現場で直面すること」姫野昌子・小林幸江ほか『ここからはじまる日本語教育』ひつじ書房
- 国広哲弥(1982)『意味論の方法』大修館書店
- 国広哲弥ほか(1982)『ことばの意味3 辞書に書いてないこと』平凡社
- 丸山敬介編(1995)『日本語教育演習シリーズ④ さまざまな表現』Vol.2 凡人社
- 村上陽一郎(1979)『新しい科学論－「事実」は理論をたおせるか』講談社
- 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
- 尾崎喜光(2000)「話し言葉の用例探し」『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

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

土屋信一(2000) 「用例を探す意義」『日本語学』vol.19、No.5 明治書院

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

調査にご協力くださった日本語教師と大学生の皆様に、心より感謝申し上げます。なお、本研究は、平成13・14年度文部科学省科学研究費補助金（若手研究B；課題番号13780161）の助成を受けて行ったものである。

