

留学生科目における語彙指導の工夫

田 辺 和 子
伊 藤 誓 子
小長井 晃 子

序

日本女子大学（目白キャンパス）では、留学生科目として、一般留学生向けに日本語5科目と日本事情1科目を必修科目としている。また、交換留学生を対象として基礎日本語4科目と日本事情1科目を設置している。本論文は、留学生科目日本語Ia（読解クラス）担当の伊藤誓子、日本語Ib（作文クラス）担当の田辺和子、交換留学生科目基礎日本語d-1、2（漢字クラス）担当の小長井晃子が、語彙教育の工夫という共通の問題意識を持って、指導法の開発をそれぞれの担当クラスにおいて試みたその報告である。

まず、第1項の交換留学生科目では、「自律的学習につなげる漢字及び語彙授業の実践」という題の元に、中級の学習者いかに自律的な漢字の学習を行わせるか、また、教師はどのようにそれを支援すべきかということが論じられている。第2項では、「モダリティを表す副詞のコンテキストとの関わり」というテーマで、上級の読解教育で扱うテキストにでてくる副詞を洗い出し、その理解と習得の難しさを検証した。第3項「コロケーション（連語）をどう教えるか」では、上級の作文クラスにおいて能動的に正しく使える語彙を拡充するためには、コロケーションの分析をもっと行わなければならないことを提示した。

担当科目の内容も異なり、それぞれ目標もあるので、視点も三者三様はかなり異なった語彙教育の検証が行われた結果となった。しかし、それがかえって、いろいろな側面から多角的に語彙教育とは何かという問題を考える機会ともなったと思う。語彙の獲得は外国語学習にとって最も学習者の負担がある部分なので、今後も、今回の考察で浮き彫りにされた問題点を整理し、できるだけ学習者に負担が少なく習得率の高い語彙指導の工夫を続けていくつもりである。

1. 自律的学習につなげる漢字及び語彙授業の実践

小長井 晃 子

1 はじめに

交換留学生（滞在期間1年以内の短期留学生）の科目「基礎日本語 d-2」では、漢字を中心として語彙力を伸ばすことを目的として、初中級から中級レベルの1年間の短期留学生を対象に授業を行っている。非漢字圏の学生が例年多いため、主にそれらの学生を念頭にシラバスを組んでいる。

主な使用テキストは以下の3冊である。

- ・『BASIC KANJI BOOK』 vol.1と2
- ・『INTERMEDEATE KANJI BOOK』 vol.1

学生の既習漢字にばらつきがあるので、それぞれの学生に合わせて行きつ戻りつしながら進めている。基本としては、毎回1コマにテキスト1課のペースで進める。クラス活動としては、①まず全員で漢字の書き順（空書）、音訓読みの確認と字義、②構成（漢字の部分や部首）、熟語（用例）の読み、意味と用法の確認 ③短文作成、そしてそれを学生が板書し学生と教師が添削を行うという3段階の手順で行う。宿題は、(1) ノートに新出漢字を5回ずつ書く、(2) 各回の練習問題をノートに解く、(3) 教師作成の短文（約30題）にひらがな読みを書く、(4) 短文作成（約30題）の以上4種類で、授業後ノートを提出し、教師が添削をしてコメントを書き次の日に戻す。これらの直しは再度宿題にする。

他に、毎回20-25点分のクイズを授業冒頭に行う。また、ペアによる漢字探し当てクイズや、雑誌や新聞、ニュースなどの生教材を用意しグループで読んだり感想を書いたりする活動、日記なども毎回取り入れている。

短期留学生の場合は、日本語のブラッシュアップ、日本への理解を深めるという動機のもと、1年という限られた時間の中で様々な日本語を習得しなければならない（堀井 2003）。さらに、帰国しても自律的に日本語の能力を保ち伸ばしていく方法を身につける必要もある。

2 研究の背景

来日まもない米と独からの交換留学生（A大学、B大学の合計3名）にアンケートに先立ちブレインタビューを行ったところ、来日してまず感じたのは、漢字に囲まれた恐怖心だという。

日本語のインプットの極端に少ない環境から来日した学生の場合、語彙数が限られていることが多い。また、知っている言葉であっても、その形状や使用方法が異なる点に動揺し、（店の看板や広告等の文字が種々様々なことやカタカナを多用する野菜や果物の表記など）未知の語に遭ったような衝撃だったという意見も多く聞いた。

一方、同じようにクラスに参加して課題をこなしていても、学生によって様々な違いが出て来る。それには学習環境や学習経験など社会的な要因が考えられるが、ブレインタビューによって、学習戦略に自覚的でない学生ほど成績が伸び悩んでいるという実感を得た。「漢字」

を学習項目として教室で学んだことがないという学生もいた。日本人もクラスの数も限られている海外では、同じような状況下で学ぶ学生が少なくないと類推できる。

学生が学習ストラテジーに自覚的になるには、どうすればいいのか。それは、教師と学生が共に学習ストラテジーを強く意識し、授業や課題のなかで実践し、成功と失敗の経験を積むことに他ならない。

Oxford (1990)、Oxford・宍戸・伴 (1994) 以後、日本語教育におけるストラテジー研究は広がりを見せており、語彙学習ストラテジーについても研究が進んでいるが、横須賀 (1995) が述べるように、漢字・語彙の効果的な学習方法についての認知はまだ決して高くはない。

国も地域もレベルも異なる学生同士が、語学学習経験を日本で共有し、短期間で学習ストラテジーへの理解を互いに深めることを試行した、漢字・語彙授業の実践を報告する。

3 漢字語彙学習ストラテジーに関する実態調査

3-1 漢字語彙学習に関するアンケート

漢字語彙学習者の日本での留学経験について、学習経験と意識の変容を調査することを目的に、アンケート調査を実施した。(項末表1参照)

大北 (1995) に基づき、インターネットやメール、マンガ使用という項目を加えて漢字語彙クラスでアンケートを実施した。調査の母集団は少ないが、非漢字圏日本語学習者の学習ストラテジーの一端を示せると考える。

また、アンケート実施によって学生の学習ストラテジーへのメタ認知を活性化し、その後の話し合いによって、互いの学習経験を共有化することも目的の一つである。

3-1-1 調査対象と調査時期

日本女子大学の交換留学生 (実施期間10か月) の参加者である非漢字圏の外国人学習者3名を調査対象とした。詳細は以下のとおりである。

日本語運用能力：学習歴2-3年の初中級者、または中級者

国籍 (人数)：アメリカ (4)、ドイツ (1)

調査期間：2006年2月と2007年12月のコースの開始時点と終了時点の2回

3-1-2 調査項目及び調査結果

大北 (1995) に基づき、ストラテジー使用頻度を5段階に分け、5 (非常に良くする)、4 (よくする)、3 (時々する)、2 (ほとんどしない)、1 (まったくしない) であると口頭と板書で説明を行った。アンケートは、個人の成長と課題が分かるように記名式にした。各項目の移動を個人別に計算し、移動の平均値を出してストラテジー使用の実態を概観した。

(1) 来日直後と帰国直前と変わらず点数が高かったストラテジー

②「電車や看板などの漢字を読む」、④「日本人とメールをする」、⑤「辞書を使う」、⑧「テキストの問題を解く」、⑩「ひとりで勉強する」であった。⑧が高かった要因は、テキストが宿題になっていることとの関連性も考えられる。⑤は電子辞書の普及が大きい。全員持参してい

たが、授業中に引くことは希であった。辞書使用と学習プロセスについては今後の課題である。

(2) 来日直後と帰国直前と変わらず点数が低かったストラテジー

⑳「友だちと一緒に勉強する」㉑「日本人と一緒に勉強する」であった。漢字を書くための学習は一人で行うという信念は根強く、短期留学内で変化するのは難しいという結果を得た。

(3) 来日直後と帰国直前と低→高へと移動が大きかったストラテジー

㉒「漢字を何度も読む」、㉓「短い文を何度も読む」、㉔「似ている形のグループに分ける」であった。フォローアップインタビューの結果、この3点は日本に来てから自覚した学習ストラテジーということであった。

(4) 来日直後と帰国直前と高→低へと移動が大きかったストラテジー

㉕「日本語の本や新聞を読む」、㉖「日本語のマンガや雑誌を読む」

生活の中で日本語に触れる機会が多いためか、一人で出来ることに縛られなくなる傾向が掴めた。逆に、インプットの少ない環境では、新聞雑誌、マンガなどが有効なインプットの材料となるであろうことも観察できた。

学習ストラテジーについては、学生が来日時に必ずしも自覚していた項目ばかりではなかった。事実、来日直後のアンケート実践後にクラスで学生が討論したところ「色々な学習方法があることが分かって面白かった」というのが一致した意見であった。また「漢字はクイズのために覚える大変なもの」「好きな勉強ではない」という意見もあった。一方で、全員が「日本語のレベルを上げるには、漢字・語彙学習がとても必要だ」と認識していた。

また、成績とストラテジー使用の関係については、5名という少数なので簡単に結論は述べられないが、成績上位者ほど多種のストラテジーを使っている傾向が示された。

4 短文を利用した授業の実践例

4-1 授業の概観

谷内(2003)の報告によれば、読解や聴解における教室活動以外のプロセスに注目した「偶発付随的語彙学習」研究が進んでいる。さらに、機械的に記憶するよりも、文脈から語の意味推測をし、学習者の持っている知識を活用した方が、語の理解はより深いものとなり、記憶にも長期保存されることが分かっている。最近出版された西口の漢字テキスト(2005、2007)も偶発付随

表2：短文読解の宿題(抜粋)

漢字L42 読む練習	名前()	月 日
漢字の読み方をひらがなで書きなさい。★ に文を作って書きましょう。		
461 卒		
姉は、来年6月に大学を卒業します。		
履歴書に、大学卒か、大学院卒か必ず書いてください。		
昨日、卒業生と交わる会があった。		
★		

的語彙学習を念頭に編まれたと推測でき注目される。

語彙の一通りの字形・字音・字義、用例を確認するのが第一、第二段階だとすれば、偶発的付随的に語彙に出会ったときの意味推測の練習をし、新出の語彙を積極的に使用したのが、第三段階の短文を用いた実践である。(表2)

学生には、まず辞書を引かずに読み、分からなかった言葉に線を引き読みや意味を類推し、それから辞書を引くように指導をした。

4-2 授業の成果と課題

授業終了直後に、フォローアップインタビューを実施した。毎週40-50の文を類推しながら読み文を書く練習を繰り返したことで「未知の漢字が含まれる文に接した時の恐怖心が無くなった」「覚えた漢字を忘れることへのストレスが無くなった」というのが全員の感想であった。役に立った課題について、成績が伸びた学生は「短文を読む」「新聞を使った発表」など意味類推を練習した課題を挙げ、テキストの単純反復練習は評価が低かった。逆に、成績が伸び悩んだ学生は、単純反復練習を好み、意味類推を課題とした練習への評価は低いという結果が出た。

5 おわりに

今後は、学習者が学習ストラテジーを短期間で正確に身につける方法、学習レベルとストラテジーとの関係、学習プロセスとその記述にも研究を広げる必要性を感じている。短文を読むことと書くことの関連性も明らかにしたい点である。

帰国後も自律的に学習を継続するために、学習ストラテジーへの自覚と自信を短期間で効果的に養うにはどうしたらいいのであろうか。ゲームやアニメ、ドラマなどから断片的な語彙知識を得る学生が増加する一方で、連続した、体系化された日本語語彙運用能力に乏しい学生もまた増える傾向にあると実感する。活動及び課題学習、さらに社会的な要因と結びつける手法を教師側と学習者側と模索しながら議論を重ね、共有し、確立していくことが急務であるといえよう。

参考文献

- 堀井恵子 (2006) 「留学生初年次 (日本語) 教育をデザインする」『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房
- 西口光一 (2005) 『例文で学ぶ漢字と言葉』、(2007) 『3級編 例文で学ぶ漢字と言葉』スリーエーネットワーク
- 大北葉子 (1995) 「漢字学習ストラテジーと学生の漢字学習に対する信念」『世界の日本語教育』5号、国際交流基金日本語教育センター
- Oxford, R (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. NY:Newbury House/Harper Collins.
- オックスフォード, レベッカ, L. 著、宍戸通庸・伴紀子訳 (1994) 『言語学習ストラテジー』凡人社
- 谷内美智子 (2003) 「付随的語彙学習に関する研究の概観」『言語文化と日本語教育』お茶の水女子大学
- 横須賀柳子 (1999) 「語彙及び漢字学習ストラテジーの研究」『日本語教育と日本語学習』くろしお出版

表1：アンケート

「書くこと」に関するアンケート	氏名 ()
☆ 漢字を「書く」練習のために何をしますか。	
① 漢字を何度も書く。 5 4 3 2 1	⑱ 日本語のマンガや雑誌を読む。 5 4 3 2 1
② 漢字を何度も読む。 5 4 3 2 1	㉓ 日本語のインターネットのサイトを読む。 5 4 3 2 1
③ 書き順に注意をする。 5 4 3 2 1	㉔ 自分の専門の日本語を読む。 5 4 3 2 1
④ 絵などをイメージする。 5 4 3 2 1	㉕ 電車や看板などの漢字を読む。 5 4 3 2 1
⑤ 形や音をイメージする。 5 4 3 2 1	㉖ 文を作る。 5 4 3 2 1
⑥ ふりがなをつける。 5 4 3 2 1	㉗ 日本人とメールをする。 5 4 3 2 1
⑦ 短い文を何度も書く。 5 4 3 2 1	㉘ 辞書を使う。 5 4 3 2 1
⑧ 短い文を何度も読む。 5 4 3 2 1	㉙ カードを自分で作って使う。 5 4 3 2 1
⑨ 似ている形のグループに分ける。 5 4 3 2 1	㉚ 復習する。 5 4 3 2 1
⑩ 似ている音のグループに分ける。 5 4 3 2 1	㉛ テキストの問題を解く。 5 4 3 2 1
⑪ 日本語のパターンを探す。 5 4 3 2 1	㉜ 自分で問題を作って解く。 5 4 3 2 1
⑫ 似ている意味のグループに分ける。 5 4 3 2 1	㉝ テキスト以外の本を勉強する。 5 4 3 2 1
⑬ 漢字の形の組み合わせを考える。 5 4 3 2 1	㉞ 歌などを聞いて書く練習をする。 5 4 3 2 1
⑭ テキストのページを思い出す。 5 4 3 2 1	㉟ 友だちと一緒に勉強する。 5 4 3 2 1
⑮ 他の言葉に直さないで覚える。 5 4 3 2 1	㊱ 日本人と一緒に勉強する。 5 4 3 2 1
⑯ 日本語のテレビを見る。 5 4 3 2 1	㊲ 一人で勉強する。 5 4 3 2 1
⑰ 日本語の映画を見る。 5 4 3 2 1	
⑱ 日本語の本や新聞を読む。 5 4 3 2 1	

2. モダリティを表す副詞のコンテクストとの関わり

伊藤 誓子

2.1 はじめに

留学生科目日本語Iaでは、大学の授業や生活に必要な読解力を伸ばすことを目的として、1年生を対象に授業を行っている。説明文、エッセイの他、小説、現代短歌なども取り入れ、複数のジャンルに接する機会を作った。以下に、2006年度に扱った教材を示す。

教材

〈説明文〉

- ①「睡眠時間—短眠と長眠」(テキスト『留学生の日本語①読解編』2001アルクから)
- ②「日時計」(同)
- ③「研究者の二つのタイプ」(同)
- ④「手で数を表す」(同)
- ⑤「茶はどのようにして伝わったか」(同)
- ⑥「カラスの自動車利用行動」(同)

〈エッセイ〉

- ⑦「物のこころ」(テキスト『日本語上級読解』2000アルクから)
- ⑧「神社」(同)
- ⑨「元気な女の人たちについての考察」(村上春樹)
- ⑩「方言は父や母からの贈り物」(五木寛之)
- ⑪「正月」(青木たま)

〈その他〉

- ⑫「朝日新聞天声人語(2004.9.4)」
- ⑬「もっと個性を大事にしたい」(朝日新聞投書欄)
- ⑭「本音言い合い」(同)
- ⑮「俵万智と読む恋の歌百種」(短歌解説、テキスト『上級日本語』1998凡人社から)
- ⑯「代筆」(赤川次郎、小説、同)
- ⑰「夢十夜第一夜」(夏目漱石、小説)

上級レベルのテキスト、あるいは生教材を理解するためには、より高い語彙力が必要となる。教材によって、文章を形作ることばの種類や使い方に違いがあり、それらを的確に理解することが書き手の意図を読み取ることにつながる。クラスでの詳細な読解作業に入る前に、文章の大枠をつかむため、学生個人で辞書を使って未知のことばを調べることが多いが、その際、辞書を見れば、その言葉、及びそれを含む文の意味がわかる場合と、辞書での意味を知ってもなお、明快に意味がわかりづらい場合がある。学生からの質問を受けていると、副詞は後者の性質を持つことばの一つであることにしばしば気付かされる。そこで、本稿では、副詞に焦点を当て、その特徴を読解作業との関連から考えてみることにする。

2.2 読解教材に見る副詞の現れ方

副詞を扱っている辞典や研究書を見ると、目的や根拠によってその範囲を既定し、語彙を選定していることが多い。副詞を他の品詞と識別する組織的、体系的な基準は明確であるとは言えない。国立国語研究所（1991）では「昨今では、副詞的働きを持つものを副詞と考えようとする、「働き」を視점에据えた副詞論が展開されている。（p.28）」と述べ、現在の副詞研究において提起されているいくつかの問題を挙げている。本稿では、述語となることばを修飾してどのような状態や気持ちであるかを受け持つものを副詞と捉える。その上で、留学生科目Iaで扱った教材を見ると、文章によって副詞の現れ方に違いや特徴があるようである。次の例1と例2を比較してみる。

例1 〈教材-①〉

レム睡眠というのは、[急速眼球運動]「(REM: rapid eyemovement) を伴う睡眠」という意味である。眼球運動とは、閉じたまぶたの下で眼球が動くことである。体は眠っているが、脳はほとんどさめており、夢をみることが多い眠りである。（下線筆者付加。以下同）

例2 〈教材-⑩〉

生前の寺山修司も、ああ、彼は津軽の人なんだ、としみじみ思わせるような喋りかたをする人でしたが、ほくも九州にルーツを持つ人間であることということが、じつは自分にとってとても大事なことなのではないか、と考えるようになりました。

例1の下線の副詞「ほとんど」は、副詞辞典（1994）では、「大部分である様子を現す。（p.476）」とあり、例1では、「脳」の大部分が覚めている、という意味を捉えることはたやすい。一方、例2の「じつは」は、辞典の説明では「秘密を開陳する様子を表す。（p.185）」とあり、例2の文で、書き手の秘密や真実を提示しようとしていることはわかるが、なぜここで秘密を明かすような言い方をしているのかは明確でない。それを知るためには、ここに挙げた箇所より前の部分の理解が不可欠である。この文より前の部分には、「九州方言を持つ書き手にとって、以前は自分の話し方が東京の人たちの喋り方と比べて野暮ったく感じられ、洗練させようとしていた。そのうち、自分がどこの人間であるかということを確認するのが大事なことと考えるようになり、そのためにはしゃべり方が不可欠の要素である。」という内容が3段落にわたって述べられている。そして、例2の、じつは自分のルーツが大事なことだと気付いた、という説明につながる。文章の流れを理解できていなければ、「じつは」は読み取れない。森本（1994）では、「話し手の主観的／心理的態度を表現する（p.25）」副詞を研究対象としている。具体的に29の副詞を挙げ、「じつは」は、「文の命題内容の真理判断にかかわる（p.108）」グループの副詞¹⁾に分類されている。そして、「一文の中だけでなく、文を越えた機能をもつことを無視できない（p.114）」という記述がある。

文の内容の真偽判断にかかわる副詞を挙げた文献には、先立って中右（1980）がある。中右（1980）では、副詞を大別して命題の内側にある副詞（命題内副詞）と命題の外側にある副詞（命題外副詞）に二分できるとし、真偽判断の副詞は、命題外副詞の一つに分類されている（pp.161-162）。命題外副詞、命題内副詞の他の下位区分は次のようであり、英語と日本語で具体例が挙

がっている。ここでは日本語例を提出順に5ずつ示す。

命題外副詞

- (1) 価値判断の副詞 運悪く、あいにく、幸いにも、不幸にして、うれしいことに、…
- (2) 真偽判断の副詞 おそらく、多分、もちろん、むろん、きっと、…
- (3) 発話行為の副詞 ついでながら、ちなみに、要するに、たとえば、率直に言って、…
- (4) 領域指定の副詞²⁾ 建前としては、表向きは、名目上は、もとを正せば、根本的には、…
- (5) 接続副詞 したがって、(それ)だから、だが、しかし、しかるに、…

命題内副詞

- (6) 時・アスペクトの副詞 あす、きょう、きのう、一昨日、すでに、…
- (7) 場所の副詞 ここで、あそこで、公園で、谷間に、上空に、…
- (8) 頻度の副詞 いつも、つねに、しばしば、よく、時折、…
- (9) 強意・程度の副詞 全然、決して、すこし、ちょっと、まったく、…
- (10) 様態の副詞 のろのろと、のらりくらし、めらめら、ゆらゆら、ゆっくりと、…

命題内副詞については、「命題の一部を形成することはあっても、それ自体でモダリティを表明することはない。」とある。一方、命題外副詞は、「モダリティを表明することはあっても、命題の一部となることは決してない。」とある。「じつは」のような真偽判断を示す副詞はモダリティを表明する副詞(モダリティ副詞)であり、例2でも見たようにコンテキストとの関わりが深い語彙であることが推測できる。メイナード(2005)では、モダリティの副詞を文章との関連から取り上げている。モダリティ副詞は、「文全体に影響を及ぼし、しかも、その副詞の意味は文内のみでは、十分理解できない。(p.431)」とあり、「やはり・やっぱり」を例に挙げて説明している。

本稿では、Iaの授業で使用した教材から6編を選び、文章中の副詞の表れ方を見て、特にモダリティ副詞の読解授業での扱いについて考えてみる。

説明文、エッセイ、その他から2編ずつ選び、各々の文章から副詞を取り出したものが表1である。副詞の種類は、前述の中右の命題外、命題内の分類を基準とした。なお、中右の「(5) 接続副詞」と「(10) 様態の副詞」のうちの擬態(音)語は、それ自体の体系があり、別に検討すべきであると考え、除いた。また、会話部分と独白は対象外とした。

表1から、文章によって副詞の使われ方に違いがあることがわかり、説明文よりエッセイのほうが比較的多く使われている。特に命題外の(1) 価値判断と(2) 真偽判断は、エッセイに見られる傾向がある。書き手の事柄への感じ方や見方を表すモダリティ副詞は、考え、思いを表現するエッセイ、或いはそれに近い種類の文章のほうが、客観的に物事を説明する説明文より表現されやすいと考えられる。

モダリティを表す副詞が、コンテキストとの関係でどのように現れているかを文章の一部を挙げてみる。

例3 〈教材-⑫〉

海外旅行をしていて急に不安を覚えるときがある。冷蔵庫もないホテルで、夜中にのどが渇いたり、空腹感が募ってきたりしたときだ。何もないと思うとよけいに渇きや空腹が切実になる。そんなとき、街にはコンビニもないのだ。コンビニ大手のセブン-イレブンの国内

店舗が1万を突破した。業界全体では4万を超える。全国2万5千の郵便局の2倍に迫ろうとしている。これだけの数の店の多くが24時間、こうこうと照明をつけ、客を待ち受けている。名前の通り、確かに便利である。しかし、便利さと引き換えに何かを失いつつあるのではないだろうかと不安になるときもある。料理の手間を省いてくれる。買い置きの算段をしなくていい。空腹などの我慢を強いられることもない。その便利さに安住していいのだろうか、と。

二重下線「確かに」は、中右の分類では命題外で、真偽判断を表す副詞に入る。中右は、「真偽判断の副詞は、命題内容の真偽の度合いについて、話者が発話時において下す査定的判断を示す。したがって、定義上、命題の枠外にあるモダリティ表現である。(p.195)」とする。森本(1994)では、「たしかに」を「文の命題内容についての心理判断にかかわっており、文の内容に認識的なコメントをつけると言える。(p.108)」グループの副詞³⁾に入れている。「現代副詞用法辞典」では「知的な理解や保障に基づく主観的な確信を暗示する(p.488)」とある。これらの記述から、「確かに」は、命題内容に対する書き手の判断を表し、モダリティを示すものであると言える。

これらを踏まえ、例3の「名前の通り、確かに便利である。」のくだりについて考える。この文の前の部分で、コンビニの便利さと普及の様子を書いた上で、書き手は「確かに」便利だ、と主観的に確信を持って述べている。そして、後の文では、「しかし」という逆接の接続詞を使い、コンビニが「便利である」反面、マイナスの事柄ももたらしめていることを指摘する。この文章全体を通しての書き手の主張は、「便利さと引き換えに失うものがある」ということであり、その前提としてコンビニが便利であることを「確かに」というモダリティ副詞で表現し、認めることが必要であり、そのようなコンテクスト理解の上に「確かに」を読み取らなくてはならない。

例4 〈教材-⑦〉

取材旅行は楽しいことばかりではない。ジャケットともなれば、私の体をしっかりと包んで苦楽をともにした仲ではないか。せめて最後は、日本のわが家のごみ箱で命をまっとうさせてやりたい。そう思いながら、さらにトルコにも着て行き、エジプトにも持っていき、相変わらず持ち帰ってきた。もう裏地はボロボロだ。胴まわりが体に合わなくなった。さすがに着用するわけにいかず、それでもなお、クローゼットのすみで、最期のときを待っている。

二重下線「さすがに」は、中右(1980)では命題外副詞のうち「価値判断の主語副詞」に分類され、その説明に、「主語の行為との関連において主語に対する話者の価値判断を叙述するものである。(p.184)」とある。「現代副詞用法辞典」によると、「さすがに」は、「予想通りの結果になる様子を表す。ややマイナスよりのイメージの語。…話者自身のことについて用いた場合には軽い慨嘆の暗示がこもる。(p.165)」とある。「さすがに着用するわけにいかず」は、できるだけジャケットを着たいが、古くなり、現実には着用できないだろうという事前の予想があり、渋々ながらも納得している気持ちを表現している。できるだけジャケットを着たい、というのは、前の文のトルコやエジプトにも着て行ったということからわかる。現実には着用できないだろう、というのは、裏地がボロボロになった事実から判断している。「さすがに」により、できれば着用し続

けたいが、無理だろうという残念な気持ちを窺うことができる。そして、続く文中のジャケットの「最期のとき」という擬人的なことばが生き、愛着のあるジャケットをすぐには捨てられない書き手の心理が伝わってくる。文脈の流れは、様々な要素が重なって作り出されていると考えられるが、モダリティ副詞「さすがに」もそのうちの一つであることがわかる。

例3、4でみたように、モダリティを表す真偽判断の副詞や価値判断の副詞は、それが含まれる文だけを読んでも十分に理解できず、前後のコンテキストからその語の効果がわかるという特徴を持つ。

2.3 まとめ

本稿では、留學生科目Iaの授業で使った教材のうち6編の文章を対象にして副詞を取り出し、中右の命題外、命題内の分類を当てはめて、その現れ方をみた。特に、命題外の副詞にモダリティの機能があることに注目してコンテキストとの関係から意味の捉え方を考えてみた。その結果、モダリティを表す副詞は、コンテキストとの関連性が高く、このことから、モダリティ副詞の正しい理解は、文章の理解の深さや正確さを表し、学生の読解力の程度の目安にもなると考えられる。

本稿では、命題外の副詞のモダリティ機能に着目し、実例について検討してみたが、一方、命題外、命題内の分類が明確ではないものであっても、コンテキストとの関係からの読み取りが重要である副詞があることに気づいた。例えば、「せめて」は、今回対象とした教材に3箇所見られる。教材⑦では「せめて最後は、日本のわが家のごみ箱で命をまっとうさせてやりたい。」、教材⑫では「携帯電話やコンビニに依存する日々を送りながら、せめて「喪失」への感覚は失わないでいたい。」教材⑮では、「「回れよ回れ」という勢いのある表現からは、せめて今日一日は、せいいっぱい彼との時間を充実しきりたい、という切実な思いが伝わってくる。」という文に現れている。これらをみると、それぞれ先の文脈なしには、「せめて」という副詞が使われている意味や効果を理解することはできない。「せめて」を強意・程度の副詞と見た場合、命題内の副詞である。だが、モダリティの機能があると認められるし、コンテキストとの関係も深いということになる。中右も、「強意の副詞は、概して、命題外副詞（モダリティ）の副詞とするのが妥当と思われる。（…略）しかし、この問題には別個の詳論がある。（p.166）」と述べている。この記述からも命題外、命題内を問わずコンテキスト理解に影響が大きい副詞について、更なる検討が必要であると思われる。また、文章の種類に目を向けると、説明文に比べ、エッセイ文はより多くのモダリティ副詞が使われていることがわかり、副詞の種類や頻度がジャンルを特徴づける一要素になっていることも予想できる。今後、コンテキスト理解に視点をおいた副詞の種類と役割の検討を進め、読解技術の指導に生かしたい。

注

- 1) 他に「たしかに、たしか、あきらかに、もちろん、事実」を挙げている。
- 2) (4)について、中右は命題内容の一部を形成すると考えられる場合があることを指摘している。
- 3) 注1) 参照。

参考文献

- 泉子・K・メイナード (2005) 『談話表現ハンドブック』 くろしお出版
 中右実 (1980) 『文副詞の比較』 日英語比較講座第2巻 國廣哲彌編著 大修館書店
 飛田良文・浅田秀子 (1994) 『現代副詞用法辞典』 東京都出版
 森本順子 (1994) 『話し手の主観を表す副詞について』 くろしお出版
 国立国語研究所 (1991) 『副詞の意味と用法』 日本語教育指導参考書19 大蔵省印刷局

表1

タイトル ジャンル 文字数	副 詞	種 類	タイトル ジャンル 文字数	副 詞	種 類	
「睡眠時間」 説明文 713字	ほとんど	命題内 (強意・程度)	「方言は父や 母からの贈り 物」 エッセイ 1486字	少しでも	命題内 (強意・程度)	
	もっとも	命題内 (強意・程度)		しっかりと	命題内 (様態)	
	もっとも	命題内 (強意・程度)		非常に	命題内 (強意・程度)	
	つまり	命題外 (発話行為)		しみじみ	命題内 (様態)	
	ほとんど	命題内 (強意・程度)		じつは	命題外 (真偽判断)	
「手で数を表す」 説明文 972字	むしろ	命題外 (真偽判断)		とても	命題内 (強意・程度)	
	すなわち	命題外 (発話行為)		なんにも	命題内 (強意・程度)	
	たとえば	命題外 (発話行為)		べつに	命題外 (真偽判断)	
	まず	命題内 (時・アスペクト)		さらさら	命題内 (強意・程度)	
	よく (ある)	命題内 (頻度)		ときおり	命題内 (頻度)	
	まず	命題内 (時・アスペクト)		ただ唯一	命題内 (頻度)	
	まず	命題内 (時・アスペクト)		そういえば	命題外 (発話行為)	
	次に	命題内 (時・アスペクト)		たとえば	命題外 (発話行為)	
	たとえば	命題外 (発話行為)		あまり	命題内 (強意・程度)	
	「物のころ」 エッセイ 1397字	よく (合う)		命題内 (強意・程度)	わりと	命題内 (強意・程度)
なんの		命題内 (強意・程度)		はっきり	命題内 (様態)	
この上なく		命題内 (強意・程度)		まだ	命題内 (時・アスペクト)	
とりわけ		命題内 (強意・程度)		「天声人語」 意見文 625字	急に	命題内 (様態)
当然		命題外 (価値判断)			よけいに	命題内 (強意・程度)
とりわけ		命題内 (強意・程度)			確かに	命題外 (真偽判断)
さんざん		命題内 (様態)	いつでも		命題内 (頻度)	
しっかりと		命題内 (様態)	どこでも		命題内 (場所)	
せめて		命題内 (強意・程度)	せめて		命題内 (強意・程度)	
相変わらず		命題内 (時・アスペクト)	「俵万智と詠 む恋の歌百 種」 短歌解説 906字		いつも	命題内 (頻度)
もう		命題内 (時・アスペクト)			なるべく	命題内 (強意・程度)
さすがに		命題外 (価値判断)			すでに	命題内 (時・アスペクト)
それでもなお		命題内 (時・アスペクト)			全然	命題内 (強意・程度)
おそらく		命題外 (真偽判断)		よく	命題内 (頻度)	
明らかに		命題外 (真偽判断)		たとえば	命題外 (発話行為)	
おおいに	命題内 (強意・程度)	たった		命題内 (強意・程度)		
「方言は父や 母からの贈り 物」 エッセイ 1486字	当然のことながら	命題外 (価値判断)		あらためて	命題外 (真偽判断)	
	最初	命題内 (時・アスペクト)		ふと	命題内 (様態)	
	じつに	命題内 (強意・程度)		せめて	命題内 (強意・程度)	
	一生懸命	命題内 (様態)	せいっぱい	命題内 (様態)		

3. コロケーション（連語）をどう教えるか

田 辺 和 子

本項では、作文教育と語彙教育のつながりについて コロケーション（連語）指導という視点から考察したい。日本女子大学の留学生科目は、作文練習を主眼とした科目が二科目（Ib、IIb）あり、筆者は、留学生科目Ibを担当している。Ibというのは、レポートを書いたり、卒業論文を書くための基礎的作文力の養成を目標とした科目で、IIb（実践的に論文を書き上げるクラス）のための実質的には、事前必修クラス（プリリクイジット）としての役割を担っている。本項では、主に日本語Ibクラスのレベルの指導を念頭におき、語彙指導との連携について考える。

作文クラスで行うべき指導というのは、個々の語彙よりも統語論的な側面、更には論理的展開という点に学習者の注意を向けさせ、表現力を高めることを指導するというのが一般的な語学教育の中での認識である。そのような中で、作文クラスにおいて相互に高い効果が望まれる語彙教育とはどのようなものかといえば、「コロケーション（連語）」教育ではないかと思う。このコロケーション（連語）というのは、ある語が他の特定の語と慣例的に連結して使われる、いわば、つながりの強い語の組み合わせである。ただ単に語の意味を辞書を引いて調べただけで、非母語話者が作文を書くと、このコロケーションに不自然さが生じ、「意味はわかるが、母語話者はこうは使わない。」という文ができあがる。もし、誤りが文法的の誤りなら、多くの場合説明ができ、学習者もその場で納得できることも多い。また一方で、イディオムなら「慣用的な表現だから覚えなさい。」という指導も可能である。しかし、コロケーションにおいて適切さを欠く場合というのは、「このようには言わない。」としか伝えられないことが多く、教師には非常に教えにくい分野である。このような現状が少しでも改善できるように、本研究は、上級作文教育において対象とすべきコロケーションについて検証し、作文の授業の中で、どのような工夫の元に教えられるべきであるか考えてみたい。

3.1 コロケーションの分類

コロケーションを品詞の組み合わせから分類するとは大きく分け以下の4つのカテゴリーに分類できる。コロケーションを成り立たせる条件について考えてみたい。

1) 形容詞＋名詞

例①：偽物（にせ＋もの） 対 贋作（がん＋さく）

贋物（がんぶつ）という語があるが、和語の「にせ」に結合するのは「もの」である。

このように、日本語では和語か漢語の範疇分けがコロケーション形成の大きな要素である。

例② わずかな違い ささいな違い

わずかな誤差 ? ささいな誤差

例③ 重い病気 大病（たいびょう）

大きな病気

重い症状 *大きな症状

重症 *大症

(反対語) 軽い症状・軽症

上の例は、形容詞のレキシコン（辞書的な意味）はほぼ同じでも、非修飾語となる名詞に制限がある。日本語教育において、『日本語中級J501』は、すでにコロケーションの視点を組み込んでいるものとして挙げられるが、以下の例文が紹介されている。

例1)：外国で重大な過ちを犯すとその国に再入国できない。(p.51)

形容詞+名詞に限られるものではないが、ものごとを強調するとき「大きい」「重い」「深い」「高い」のいずれによって程度の差異をいうのか分類・整理することが、コロケーション指導項目のうちの一つといえよう。

2) 副詞+動詞

例④：速く走る・飛ぶ 対 迅速に移動した・避難した

例④も和語と漢語の違いから意味合いが異なってくる例である。同じ速いという意味でも、「迅速に」というのは、整然と秩序を乱さずという意味合いがある。『広辞苑』には、「迅速に」は「すみやかなこと、きわめてはやいこと」とあるが、これだけでは、「速く」と「迅速に」の違いを学習者は判別できない。正しく使える指導としては、具体的にどのような動詞にどちらが使われるか、説明する必要がある。

例⑤：強く感じた 対 力強く思った

例2)-1：彼の陶芸に対する情熱を強く感じた。

例2)-2：仲間の応援を力強く思った。

物事の状態や動作を強調するとき、その説明する対象や様態による区別が必要である。この場合、「力強く思う」は、勇気付けられたというややイディオム化した表現としての説明と練習が必要である。そのような指導がないと、日本語学習者にとっては区別しにくいコロケーションである。

3) 名詞+動詞

的確な動詞の選択は、文章表現の精巧さ高めるが、特にアカデミックな文章には、豊富な動詞の語彙を駆使することは、重要である。口語では、「～を する」で済ませてしまう意味が、厳密には実に多くの語彙を含んでいることがわかる。そこで、以下のようなことを指導することで、学習者が正しいコロケーションを習得できるように試みた。

例⑥：「一する」の例

手伝いをする・宿題をする・取調べをする・調査をする・検査をする 等

⑥-1 「一する」の中で「行う」「実現させる」の意味合いが強いもの

手術を行う・調停を行う

会を催す・展示会を開催する・発表会を企画する

試験を実施する・約束を実行する・契約を履行する

任務を遂行する・約束を果たす・調査を実行する

「一する」とは使わないが類似した表現で固定的組み合わせあるもの：

法律を施行する・刑を執行する

⑥-2 「一する」のなかで「作る」の意味

計画を作成する・予定を作る・料理を作る

「つくる」の意味で使われる動詞

作品を創る・創造する、庭を造る・船を造る、この世を創世する

案を練る・練成する、計画を図る

名詞と動詞の組み合わせの不自然さが、非日本語母語話者の書いた日本語の特徴を示すことが多く、作文指導においては大きな課題である。他の組み合わせより主語や目的語と、動詞という組み合わせで使われることが多く、使わないという選択肢がないためであろう。

4) 文型を担う連語

副詞+接続助詞

例 せっかく ～のに してしまった

従属節を含む一文全体の文型を決定付ける連語である。副詞「せっかく」

ぜひ してほしい・したい

3.2 作文とコロケーション指導の総合練習問題試案

コロケーションの指導には具体的にどのような指導法が作文教育の一環として考えられるのだろうか。練習問題を作成してみた。そして、作文クラスIbの学生10人に対してテストを行った。

問題 I

() の中で正しいほうに○をつけなさい。また、ア・イ・ウについては、適切なことばを入れなさい。

- a. 子供にとって(厳しい・激しい・強大な・猛烈な)状況だ。
- b. 朝、散歩をしたおかげで、食欲が(増大した・起こった)。
- c. 個人的な(事情・状態・実情・実態)で、転勤を断った。
- d. 先生は、子供の反応を(強く・重く・ひどく・激しく)受け止めた。
- e. 地震による(ア)は、2千人に(到達した・伸びた・及んだ)。
地震による(イ)は、30億円に(とどいた・達した・来た)。
- f. あそこの塾は(徹底的に・完璧に・完全に)学習者の弱点の(統一・克服・共生)を目指すそうだ。
- g. これまでの(ウ)を(簡単に・単純に・軽く)説明させていただきます。
- h. この法案は、2008年から(施行・実現・運営)されることがすでに決議されている。

- i. ケーキをつくるときは、あらかじめ小麦粉と卵を（混合させて・混ぜて・混成させて）おきます。

結果

上の問題の回答結果はそれぞれ以下のように出た。

- a. この問題は、誤答は、一人だけであった。
- b. 正答率は半分で、他の問題に比較して若干悪い結果であった。つまり、「食欲がおこる」という表現を選択する学生がいたわけで、初級レベルの単語であっても「食欲が無い」「食欲が増した」といった用法の指導がないかぎり、能動的語彙とはならないことが明らかになった。
- c. 「実態」と「実情」両方を選んだ学生がひとりづついたが、残りの学生は「事情」を選んでいった。
- d. 「重く」という正答はなく、「激しく」が一人、その他は全員が、「強く」であった。動詞部が「受け止めた」ではなく「感じた」であつたら、「強く」であっても正解であろう。程度を強調するにも「強弱」で表すか「軽重」であらわすか、両者とも可能か、新出動詞が出てくるたびに確認することが必要であることが明らかになった。
- e. アにはいることば（例：犠牲者・死亡者）、イに入ることば（例：被害・損害）においては、完璧な正答は得られなかった。しかし、ア（死傷率）イ（援助）と的外れな答えはひとりだけであり、この問いに関しては、大きな問題はないとおもった。しかし、動詞を入れる問題 ア（及んだ）イ（達した）と両者とも正解だったのは二人で、前者の正答（及んだ）を選んだにもかかわらず、後者は（とどいた）を選んだ学生が無回答者ひとり以外全員だった。これは、援助物質が届けられたと誤解したことも考えられる。好ましくないことは、ある量に「達した」を使い、「とどいた」は使わないことの説明は行われていないことを示している。
- f. 正答率は高く、正解（徹底的に）（克服）以外の回答は、それぞれ一名だけであった。
- g. 言葉を入れる（ウ）については、（状況）（過程）（内容）（成果）（出来事）などの言葉が挙げられていて「簡単に」の選択は、全員が正解であった。
- h. （施行）は、全員正解であった。母国語が中国語である学習者だけではないので、（法案）と（施行）という連結ができていたとあってよいだろう。
- i. この問いを作った主旨は、作文のクラスで自分の得意料理のレシピを書かせたところ、「である」体で書いてきた学生がいたからである。文章の内容に合った文体を選ぶということも、日本語教育において大切な指導項目だと考えた。この問いについては全員正解であった。

問題Ⅱ

下の問題は、教科書「中級の日本語」（スリーエーネットワーク）の8課から12課にて紹介されている単語を基本に作成した。回答者は、問題Ⅰで答えた日本語Ⅰbのクラス7人（上級レベル）と短期留学生（中級レベル）の学生一人である。上級者は、単語リストも事前に与えられること

はなく、準備のための勉強は行っていないが、中級の学生は、「中級の日本語」の8課から12課をテキストブックとして12時間ぐらいかけ学習し、以下の語は新出単語リストで事前に提示されていたものだった。

語彙テスト（8-12）

漢字の読みを（ ）に書きなさい。そして、組み合わせとして正しいもの（ ）からひとつえらびなさい。

1. 影響（ ） 影響を（取る・あげる・受ける・得る）
2. 世話（ ） 世話を（やる・行う・もらう・する）
3. 増える（ ）（苦しさ・友情・心配・恐怖）が増えた。
4. 助言（ ） 助言を（あげる・与える・わたす・出す）
5. 納得（ ） 納得が（いかない・こない・とれない・しない）
6. 結果（ ） よい結果を（取る・得る・みる・かかえる）
7. 溶け込む（ ） クラス（に・から・へ・まで）なかなか溶け込めない。
8. 相違（ ） 生活習慣の相違（上・下・元・から）気にかかることもあった。
9. 寒気（ ） 寒気が（出る・なる・来る・する）
10. 導入（ ） この会社に（ ）が 導入された。
11. 浴びせる（ ） 多くの（ ）を 浴びせた。
12. 痛む（ ）（ ）が しくしく いたむ。
13. 訴える（ ） 人々に（ ）を 訴えた。
14. 主張（ ）（ ）べきだと強く主張した。
15. 成功（ ） おおきな成功を（ ）。

結果

- ・1-3については、全員が正答（受ける・する・心配）を選んでいる。
- ・4については、正答（与える）を答えたのは上級のうちの3人で、そのほかの学生は、「あげる」「わたす」を選んでいる。1-3に比較して、4「助言」は、日常生活の中で、触れにくい言葉なのかもしれない。
- ・5、6は、全員正解であった。
- ・7は、正答は「に」であるが「へ」と答えた学生が2名、無回答が1名であった。
- ・8は、「上」を答えさせたかったが、「から」でも成り立つので、問題としてよいものではなかったと反省している。「上」と答えたのが3名、回答なしが1名、「から」と答えたのが4名だった。
- ・9は、「寒気」自体の言葉を知らなかったようで、ただ単に寒い空気という解釈で選んだのだろう「でる」と答えた者が4名いた。
- ・10は、「新しい（管理）システム」と答えたのが3名、その他正答と判断できるものとして「方針」「新しい方針」「新しい機械」がそれぞれ1名ずつ、無記入が1名、中級レベルの学生の回答は「新しい仕事」で、「仕事」-「導入」と不適切なつながりの答えが出され、力の差

が現れた問題となった。

- ・ 11は、「批判」や「罵声」を入れるのは、かなり難しかったようで無記入が多く、かろうじて正答にちかいものといえるのは「太陽」の1名であった。
- ・ 12は、「きず」「やけど」「こし」「足」「ひざ」という適切な答えが多数出てきたが、「けが」という不適切と判断すべき回答もあった。この「けが」と答えた学生は、10から15まで無記入が多く正答は一問もなかった。
- ・ 13は、「くやしき」「正義」「事情」この3つが正答と判断できるもので、「苦情」（2名）「政府」「はなし」が不適切な答えの例である。「苦情」は、「持ち込む」「言う」と使うのが一般的だ。
- ・ 14は、「敬語を話す」「指導者を変える」「それを直す」「考えを貫く」「この仕事をやる」が、正答と判断できるものであった。その外の回答として「その提案を進む」は、「進む」が「進める」なら正答となる答えであり、中級の学生は「主張」自体の読みがわからなかった。
- ・ 15は、「成功をおさめる」は、コロケーションとして指導があまり行われていなかったようで、正答者は1人もいなかった。「果たす」「達する」「獲る」と答えた学習者は、自分なりに考えた努力の跡がうかがえるが、正しい日本語使用とはいえない。「いのる」「望む」の2例は、別の観点からの発想として正答といえるだろう。コロケーション指導の重要性を痛感した一問である。

4. まとめ

本項では、作文クラスの中での語彙指導の工夫として、特にコロケーションに焦点を当てて、分析を試みた。その結果、ことばの連なり方について、分類・整理すべきいくつかの項目が明らかになった。まず、第一に、程度を表す表し方は、いくつかのパターンがあり、語に応じた使い方が細かく定められていることがわかった。また、語の組み合わせについても、何らかの基準で範疇化を行えば、学習者が体系化して記憶ができる。そのような指導の仕方は、従来の語彙指導を改善するものではないかと考える。今回の考察を通して、実に多くの制約や規則に基づいて、母語話者はことばを連ねていることが認識できた。これを手始めに、語彙教育における連語指導の仕方について研究を深めていきたいと思う。

参考文献

- Bogaards, Paul & Laufer, Batia *Vocabulary in a Second Language*, John Benjamins
Lewis, Michael (2000) *Teaching Collocation*, Thomson
三好裕子 (2007) 「連語による語彙指導の有効性の検討」『日本語教育』134号