

補講コースにおける上級文法授業の報告

— 語からコロケーションへ —

沖田 弓子

要 旨

2005、2006年度および2009、2010年度に上級文法授業を行った。この授業では、当初、日本語能力試験（旧）1級と2級の文型の習得を目標としていた。しかし、年を追うごとに目標は変化し広がっていった。すなわち、単にターゲットとする表現・文型を学習するだけでなく、語彙の増強、とりわけコロケーションの知識の習得に重点を置くことになった。本稿ではこの間の経緯を記述、分析し、さらに日本語学習におけるコロケーションの重要性とともに、その課題について述べる。

【キーワード】 上級 文法 エピソード記憶 共起関係 コロケーション

A Report on the Advanced Grammar Course : the significance of learning collocations

OKITA Yumiko

[Abstract] An advanced grammar course was held in 2005, 2006 and 2009, 2010. At the beginning, the goal of this course was set on mastering the sentence patterns that are given in the textbook "500 Essential Japanese Expressions : A Guide to Correct Usage of Key Sentence Patterns". Over the time span examined, the boundaries of the goal were found to expand. The purpose of the course was developed gradually into : having a large vocabulary and learning collocations. In this paper, how the purpose of the course developed is described, and special focus is placed on the significance of learning collocations.

[Keywords] advanced course, grammar, episode-memory, collocation

1. はじめに

本稿では、2005、2006年度および2009、2010年度に行った上級文法授業について報告する。本授業は筑波大学留学生センターの「補講コース」の一科目として行われたものである。補講コースは1年度3学期制で、1学期あたり10回ある。

補講コースでは日本語力をテストによってレベル分けし、学習者は各々レベルに合った授業を受けるようになっている。本授業は、下に記したように年度により科目の名称は異なるが、いずれの年度も、最も上位のレベルの学生向けに開講されていたものである。

2005、2006年度 → 「上級文法 G6-a,b,c」(a, b, cは学期別番号)

2009年度 → 「日本語上級文法 J714、715、716」(下2桁の番号は学期別番号)

2010年度 → 「日本語上級文法2 J914、915、916」(同上)

この4年間のあいだに、本授業の目的は大きく広がった。当初は、教科書に取り上げられている表現・文型の学習を基本にしていたが、年度を追うごとに、語彙の増強、さらに共起関係(コロケーション)の習得へと目標がひろがった。その経緯を報告し、課題を論じたい。

2. 教科書

本授業では、友松悦子他『どんな時どう使う 日本語表現文型500 中・上級』(1996)を教科書として使用した。初年度の2005年にこの本を使用したのは、本科担当の前任教員がこれを使用していたという理由からだった。2005年は筆者にとって筑波大学留学生センターで授業を担当した初めての年であり、学生のレベル、様子がよく分からなかった。その状況で前任者のものを大きく変えないのが妥当だと判断した。

この教科書は、日本語能力試験(旧)1, 2級に該当する500余の表現・文型(以下これを表現文型と呼ぶ。)をその意味、機能により分類し、全30課から成っている。例えば第1課は「動作の対象」、第2課は「目的・手段・媒介」、第3課は「起点・終点・限界・範囲」と題がついていて、それぞれ7、9、12の表現文型が取り上げられている。

3. 授業の構成

3.1 タスク化

授業を始める前に、前任者からは、次のように授業を進めていたと聞いた。

①1課ごとに教科書に従って教師が表現文型の説明をする。

②授業のあと、学習者が学習した表現文型を使った例文を作成し、インターネットで締切日までに教師に送る。

③次の授業で、学生の例文の間違いを教師が訂正、説明・解説をする。

授業の中心は、③の学生が書いた例文の間違いの訂正、説明・解説とし、1回の授業では、まず③の活動を行い、残りの時間で①の次課の文法説明をしていたとのことだった。

前任者と同じ教科書を使い、学習活動も同じようにするという選択もあったが、活動については変更することとした。それは、宇佐美(1999)に「講義は、するべきでない。」とあるが、筆者もこれと同じ信念を持っているからである。「教師の方から何かを話して聞かせること」(宇佐美1999)より、授業は学生自身による活動を中心にするべきだと考えている。そこで、①の文法説明(学習者から見ると文法理解)の部分をタスク化した。

具体的には、次のような教材を使用した。教科書には各表現文型に、3～5の例文が載せられている。その各例文に1～2箇所の空欄を設け、穴埋め式のタスクシートとした。例を挙げると、第1課の項目7「～にかかわる」では、例文が3つあり、次のように作り直した。

【～にかかわる】の例文

- ①人の() 誉にかかわるようなことを言うな。
- ②プライバシーを守るということは() 権にかかわる大切な問題です。
- ③教育こそは国の() 来にかかわる重要なことではないでしょうか。

教科書には、表現文型ごとに「初級の言葉で言い換えた場合の意味」、さらにその説明だけでは足りない「意味的な特徴」、「文法上の注意事項」、「接続の形」などが書かれている。授業では、これらをクラスで学習者を指名して音読させるなどして確認したが、ここではできるだけ簡単に済ませるようにした。例文完成というタスクを行いながらターゲットとなる表現文型の意味、運用を理解することに重点を置き、時間をかけた。

3.2 エピソード記憶の形成、強化

例文完成の活動について、もう少し詳しく述べると次のようである。文法の授業に限らず、クラスでは常に学習者同士のコミュニケーションを重視している(沖田2010)。そのため、ペアワーク、グループワークをできるだけ多く取り入れるようにしている。本授業の例文完成タスクにおいても、まず、学習者に個々にタスクの答えを書かせ、その後で、必ずペアで答え合わせをさせた。2人の答えが異なる場合は、その理由をお互いに話し合うようにさせた。本文法授業の場合、この活動の一番の狙いは、エピソード記憶をより多く厚くし、学習をより効果的にすることにある。他の学習者と良好な関係を保ちつつ、自分の意見(答え)を言い、また相手の意見(答え)を聞く、さらにそれに対してコメントするという負荷の大きい活動をする中で、学習者には多くのエピソードができるだろう。相手の答えと自分の答えが全く違って驚いた、同じ答えだったので安心した、意見を言おうとしたが上手い日本語が思いつかず残念だった、初めての相手で緊張したが楽しかつ

たなどなどである。こうしたエピソードがより多くくっついて来たほうが学習は効果的なものになる。

3.3 課題のフィードバック

学習者による例文作成は、前任者同様に授業後の課題とした。ただし、このフィードバックはクラスワークでは行わず、教師が添削して返すという個別指導の形とした。

訂正(エラー・コレクション)は、①間違っている点をすべて直す、②一つの事項(1箇所という意味ではない)に限定して直す、の大きく分けて2通りの方法がある。①は学習者にとって実はあまり効果がなく、②のほうが効果的であるとも言われている。教師としては、どうしても全てを訂正したくなるものだが、筆者の自らの経験からも、それでは学習者にとって、的が散漫になり結局あとに何も残らないことが多いと感じている。そこで、本授業でも、ターゲットの表現文型の使い方が適切かどうかという点にしばって添削を行った。

2009年度からは課題の出し方を変えた。学習者が自分で例文を書くのではなく、本やインターネットから学習した表現文型が使っている文を探して書いてくるという形にした。これは筑波大学留学生センターで2008年度まで文法科目を担当していた小林典子氏の方法に示唆を受けてのことである。

初出の表現文型を使って、一から自分で文を産み出すのは非常に難しい。それよりも、当該の表現文型の使用例を探し、例文のインプットを増やしたほうが学習の定着になると考えたからである。しかし、「探す」からといって受け身になるわけではない。学習した表現文型には、異なるいくつもの意味、用法を持つものがある。例えば、「～ものだ」は、教科書では次の3つの用法が出てくるが、それぞれ項目は別立てになっている。

①無駄づかいはするもんじゃない。お金は大切にするものだ。

【28課 道徳的、社会的常識】

②学生の頃は、この部屋で夜遅くまで酒を飲み、歌を歌い、語り合ったものだ。

【30課 懐かしんで感情を込める】

③小さな子どもがよくこんな難しいバイオリンの曲をひくものだ。大したもんだ。

【30課 驚いたり感心したりしたことを感情を込めて言う】

①の「～ものだ」を学習した際には、②や③の用法ではなく①の例文を探して来なくてはならない。学生は、本やインターネットの中にある、多くの使用例の中から「正しい」用法の文例を探してくる必要があるため、これは決して単純な課題ではない。

時間の制約もあり、先に述べたようにフィードバックは個別に行っていたが、2009年

度に学生から「他の学生が書いた例文も見たい」との声があった。その後は、授業の最初に4～5人のグループで、それぞれの課題シートを見せ合い、役に立ちそうなものは、ノートに取るという活動を取り入れた。

4. 目標、活動の変化

2005、2006、2009、2010年度と進むあいだに、授業も変化していった。どのような変化があったかを述べたい。

4.1 教科書の取り扱い

教科書については同じものを継続して使ったが、授業で学習するページ、取り上げる表現文型は変更した。

教科書の課ごとの構成は次のようになっている。

- ①「知っていますか」「使えますか」・・・既習の知識をチェックするためのタスク
- ②「本文」・・・日本語能力試験1級と2級の表現・文型を、2級、1級の順に提示
- ③「練習」・・・学習が達成されたかどうかをチェックするタスク

2005年度は、1回の授業で①～③をほぼ全て取り上げていた。そうすると、3学期間でこの教科書のほとんど全ての項目を学習することができるからである。しかし、1回の授業(筑波大学では1回は75分)でこれをやるには、かなり速いテンポで授業を進めることになり、学習が範囲は広く網羅的だが浅いものになってしまうと感じた。そこで、2006年度からは、①は授業ではやらず、②から始めるようにし、さらに②で取り上げる表現・文型も1級のものを中心に項目を絞った。③は時間に余裕のある時はやり、そうでない時は扱わなかった。年度を追うごとに、②の項目は絞りこまれ、③に割く時間も少なくなっていた。それは、授業の目標が変化して行ったからである。

4.2 目標の変化

当初、前任者の指導内容を変更しないという方針で教科書を決め、ただしクラス活動についてはタスク化した教材を使い、ペアあるいはグループワークを中心にした。このタスク化が、授業に、教科書にある表現文型を習得するという目標のほかに、別の目標を加えることになった。それは次の2点である。

- ①語彙力を高める。
- ②単語と単語のよく使われる組み合わせ、自然な語のつながり(語の共起関係)について理解し使えるようになる。

教材のタスク化をしなくても、この2点が目標となり学習することは当然のことながら可能である。しかし、タスク化によって、この目標が教師にとっても学習者にとっても、よ

り鮮明となり、ターゲットの表現・文型の学習と同等の大きな柱となっていった。その経緯を以下に述べる。

2005年度に教科書の「本文」をタスク化したのは、先に書いたように、「講義」はできるだけしない、学習者みずからの活動を中心に授業を進めたからである。例文に施す空欄の役割は、学習者の注意をよりいっそう例文に向けるため、その目的のためだけなら、(実際にはそうはしなかったが) 極端に言う空欄の場所は、文中のどこに置かれてもよかった。

しかし、ひとたびタスクシートを作ろうとすれば、空欄はどこに置いてもいいというわけにはいかない。学生がまだ十分には習得していないであろう語彙に空欄を作って、ターゲットの表現文型の運用をマスターするとともに、語彙も同時に学習してほしいと考えるのは、ごく当然のことだった。例えば、先にあげた第1課「～にかかわる」の例文①、②、③では、「名誉」「人権」「将来」という言葉も同時に学習、あるいは再確認してほしい。一番上のレベルの学生であっても、「名誉」「人権」はなかなか出にくい。また、「将来」と「未来」の意味の違いが、中級以上の学生にあってもあいまいであることが多いのは、日本語教師なら多くが知るところだろう。

これは上の語彙の状況と同じ目的だが、カタカナ語についても意識して空欄を作って注目させた。例えば、次のような例文である。

・今回の「余暇の利用」に関しての()トはとても興味深かった。

「ト」を残していることに注目してほしい。このことにより、この空欄にはカタカナ語しか入れることができない。教科書の例文では、「アンケート」が入っているが、答えは「レポート」でも構わない。学習者は「ト」で終わるカタカナ語の候補を、いろいろ出してくる。

次のような例文もある。

・聴衆の()コールにこたえて、指揮者は再び舞台に姿を見せ、美しい曲を聴かせてくれた。

ここは「アンコール」以外の語は入らないだろうが、ほとんどの学生は「アンコール」という言葉と初めて出会う。そして学習する。挙げていたらきりがなく、「スケジュール」、「アポイントメント」など、日本語を学習する者にとって多くが得意とするカタカナ語の補強には、このような形で特に注意を払って、学習が可能になるようタスク化の際、配慮した。

さて、このようにタスクシートを作って活動しているうちに、これもまた当然のことであるが、ひとつの空欄にひとつの決まった語が入るわけではないことが、分かって来た。

例えば先の

③教育こそは国の（ ）来にかかわる重要なことではないでしょうか。

これは、教科書では「将来」が入っているが、「未来」を入れることも可能である。但し、意味は変わる。学習者からは、どちらの答えも挙がってくる。この違いをクラスで考える。教師が足りない部分を説明する。そういう活動、それにかかる時間がしだいに多くなっていった。

学習者にも、正解は一つではないから、可能性のある語を出来る限りたくさん挙げることを推奨した。そのうち、例えば、「議論」「討議」「討論」等々、一箇所の空欄について、数々の類語が出てくるようになった。正解は一つでないと言うことで、学習者は「自分の頭の中にある辞書」の中から、使えそうなものをできるだけ多く取り出そうと意欲的にタスクに取り組んでいた。

学生から出てきた候補となる語や表現は、文脈や接続の型、文のスタイルなどに応じて複数のものを「正解」と認めることもあれば、「正解」と言えない場合は、なぜそれが適切でないのか、適切でない理由は何かをクラスで話し合った。

このような活動をしていく中で、接続の型（狭い意味での文法規則）で不適切である場合を除き、その語がそこで使われる適切さは、いっしょに使われる語がどのようなものかに大きく制限されていて、その「制限」の知識がなくては日本語の運用は十分にできないということが強く意識されるようになった。

つまり、共起関係（コロケーション）の知識である。

例えば、学習者は「問題解決」という言葉を知っていても、「問題解決に当たる」という表現は、多くは知らない。「データ」を知っていても「データを得る」は知らない。「会う」という初級の語彙さえ、「直接会う」という表現が受容語彙でなく、みずから運用できる発表語彙となって獲得されている者は少ない。

単独の語彙から、コロケーションへと、学習者の問題意識も教授者である筆者の問題意識も、「運用できる日本語」を身につけるため、大きく重心を移していくことになった。

5. 学習者の反応

本授業について、学習者の反応はどうであったか述べてみたい。

まず、例文のタスク化については、学習者の反応は肯定的である。授業後のアンケートには例えば次のようなコメントがあった。

- ・良かった点はテキストの（ ）のところでした。完成した文を読むことより、文法どころか（ママ）単語の練習も良かったと思います、よく考えさせられました。ターゲットの表現文型だけでなく、語彙の増強、コロケーションへの着目などについても次のようなコメントがあった。

- ・(これまで)自分で本を読んで、意味や用法をただ覚えるばかりだったが、それが実際にどういう単語と一緒によく使われるとかを教えてください、詰まっていたものがなくなった気持ちになった。
 - ・文法だけではなく適切な語彙や表現についても考えさせられたこと(が良かった。)
 - ・慣用的な表現やよく使われている言葉を身につけるきっかけになりました。
- ペアワーク、グループワークについても「他のクラスメートと答えを合わせることを通し、お互いに交流ができます」、「いろんな学生が自分の意見を述べ、使い方を確認しながら文法を勉強するのは、ためになりました」などの声があった。

6. 課題

もはや言い尽くされていることだろうが、日本語上級学習者の最後にやるべきことの大きな柱の一つは、コロケーションの知識をどれくらい蓄えるかである。

しかし、現在この上級の共起関係を体系的に学習させる教科書ないし教材は、ほとんどない。小野他『コロケーションで増やす表現』(2009, 2010)が最近になって出版された。姫野昌子『研究社 日本語表現活用辞典』など辞典の体裁をとったものは他に何点かあるが、この小野他(2009, 2010)のような学習教材は少ない。

一つの語を覚えるには、その語を10回以上繰り返し学習しなくては覚えにくい(投野1997)と言うが、コロケーションも同じであろう。学習者から見て「真砂の数」ほどもある、このコロケーションを、使用頻度の高いものから整理し、より効率的に学習することができる教材の開発が望まれる。(英語教育では「受容語彙」と「発表語彙」を分けて学習する必要も説かれている(投野1997。))また、近年「飛躍的に研究が進展」(砂川2011)しているコーパス研究へ大きな期待が寄せられる。

さらに言えば、コロケーションは上級ではじめて意識される問題だと捉えられがちだが、そうではない。日本語学習の初級段階からその重要性は意識されるべきである。そうでなくては、初級で学習した日本語も運用へとはつながっていかないからである。こうした視点からの日本語学習の在り方の見直しが必要ではないだろうか。

参考文献

- 沖田弓子(2010)「『考える』ことを考える上級読解授業-語学教育における哲学の重要性-」
『筑波大学留学生センター日本語教育論集』25号:123-143
- 宇佐美寛(1999)『大学の授業』28-46(榊東信堂)
- 小野正樹・小林典子・長谷川守寿(2009)『コロケーションで増やす表現-ほんきの日本語 vol.1』(榊くろしお出版)
- 小野正樹・小林典子・長谷川守寿(2010)『コロケーションで増やす表現-ほんきの日本語

vol.2 』(株)くろしお出版

小泉保ほか編 (1989) 『日本語基本動詞用法辞典』大修館書店

砂川有里子 (2011) 「日本語教育へのコーパス活用に向けて」『日本語教育』150号：4-18

投野由紀夫編著 (1997) 『英語語彙習得論』26-27、138 (株)河源社

友松悦子・宮本淳・和栗雅子 (1996) 『どんな時どう使う 日本語表現文型500 中・上級』

アルク

姫野昌子 (1994) 『研究社 日本語表現活用辞典』研究社