

コンテキスト・フリーの複文産出過程に関する研究

小野正樹 高橋純子 大場美和子

要 旨

文型に基づいて学習者が産出する文を取り上げ、その文が産出されるまでの過程について、言語学、および日本語教育の立場から論ずる。学習者がある文型を用いて、自由に文を作るという作業に、学習者のライティング能力、レディネス、また、教授者の教育内容が関わっているが、特に本稿では、ライティング能力を〈発想〉〈形式〉〈用法〉に分類し、その3つのレベルに位置づけられるものを追求した。また、文型をクラスで有効に産出させるための教授者側の技術、そして、こうしたデータを扱う際の研究、および教育上の留意点について述べた。

【キーワード】 発想、用法、形式、有効な教育、学習者の認識態度

Research on Complex Sentences Produced in Free Contexts

Ono, Masaki Takashashi, Junko Ohba, Miwako

Abstract

The present research focuses on written sentences using particular grammatical items produced by foreign learners of Japanese, focusing on the process of production. To produce sentences, learners used writing ability, learning readiness, and adequate guidance by teachers. In this paper, we classified writing ability into 'conception', 'form', and 'usage', and observed inappropriate sentences from the view of these three levels. We further consider techniques facilitating the production of such sentences in class, and discuss how to deal with this types of data.

Key Words : conception, usage, form, effective education, learners' perception

1. はじめに

本研究は、教授者が提示した文型を用いて、学習者が自由に作成した文を取り上げ、その産出過程に注目して、言語研究、そして日本語教育の観点から分析を行ったものである。こうした研究のきっかけは、学習者の提出する文を見てみると、従来の誤用分析だけでは説明しきれない領域があると感じたことによる。次の5つの文は文型や慣用句を学習する目的で、「釘付けになった」という形式を教授者が説明し、自由なコンテキスト（コンテキスト・フリー）で文を作るように指示した後に作成されたものである。

- (1) a. テレビが面白かったので、テレビの前に釘付けになってしまった。

韓国人学習者

- b. この画は本当にすばらしいなので、釘付けになった。

マレーシア人学習者

- c. おばあさんが死んだ消息を聞いた私は釘付けになった。

中国人学習者

- d. あの人は釘付けになった。

中国人学習者

- e. これは絶対取れないよ。もう釘付けになったもん。

中国人学習者

ここで、教師はどのように評価を行ったらよいのか。筆者はaを最も高く評価する。その理由として、「釘付けになった」という「特定の場所を動けない」動作の描写、および「テレビが面白い」という心理状態、そして「テレビの前」という場面が、「釘付けになる」という慣用句の使用に適しているからである。bは名詞節「この画は」、接続詞「ので」、「釘付けになった」という述語のタ形の構文が不自然で、aに較べて自然さは低くなる。cは「釘付けになる」という動作の意味を「動けない」と理解はしているが、「動けない」原因となる心理的条件がこの構文には適さないため、誤用である。また、dのような例は、教師の側から見れば、学習者はこの構文を理解しているのかを判断できず、学習者に説明を求めたいところである。eは「釘付けになる」を字義通り解釈しており、慣用句としての意味を理解していないため、評価は低くなる。

このように、コンテキスト・フリーで文を産出させると、適切なものには複文が多い。その理由は学習者が描きたい情報量が単文では納まりきれないためである。これが、複文を対象とする理由である。本研究では、コンテキスト・フリーで複文を産出するには、どのような段階があるのか、その際必要とされる言語能力は何か。そして、こうした産出されたデータをどう扱えばいいのかを考察する。本稿の構成は、文の産出過程（第2節）、ライティング能力（第3

節)、その分類から見た要素(第4節)、適切な産出を促す方法(第5節)、そして、データを読むときの留意点(第6節)となっている。

2. 研究の枠組みと前提：産出過程と本研究の扱う文の位置づけ

本研究で扱う文の産出過程について、述べておく。

①教師が例文を挙げながら、文型の用法を説明する。

②学習者が自由に文を作り、提出する。

こうした活動は、読解や作文教育でも見られるが、目的としてはある文型の用法を学習者が理解し、なおかつ、自由に文を作れるかを見るものである。場合により、インプットのみでアウトプットの必要がないこともあるが、教授者側から見れば、学習者が正しく理解しているかを把握するために、アウトプットを求めた。この活動では、学習者は決められた文型を用いて、トピックや、適切な語彙、文の整合性を考えることが要求されるため、高い日本語力が必要で、上級者向けの活動である⁽¹⁾。

この産出活動は、初級でよくなされる敢えてコンテキストを明示せず、構文習得を目的とする形式的な文型練習〈例1〉と、ロールプレイのようなコンテキストを明示して文を発話する機能的な練習〈例2〉の両方向が関わっている。コンテキストを学習者が自分自身で作し、そこに正確な構文を入れ込むため、形式的な正確性と、コンテキストに対応した機能性が求められるからである。

〈例1〉

読みます <本><新聞><何>
ほん しんぶん

→ 本を読みます。

→ 新聞を読みます。

→ 何を読みますか。

1. 買います <カメラ> <時計> <本> <何>
か とけい

2. 書きます <手紙><ひらがな><漢字><何>
か てがみ かんじ

3. 見ます <テレビ><ビデオ> <映画><何>
み えいが

4. 聞きます <音楽> <テープ> <CD><何>
き おんがく

5. 出します <手紙> <はがき> <速達><何>
だ せき ぞくたつ

6. 勉強します <英語> <物理> <生物><何>
べんきょう えいご ぶつり せいぶつ

〈例2〉

A: あ、ここに車を止めるの、困るんですけど。
とまるま と

B: え。

A: ここ、家の入口なものですから。
いえ いりぐち

B: あ、どうもすみません。

ちよつとそこの店に用があるんです。
みせ よう

A: 困りますよ。ここ、駐車禁止ですから。
ちやうしゃきんし

B: お願いします。5分ですみますから。
ふん

A: じゃ、5分だけですわね。

A: ここは家の入口だから、車を止めるのは困る。

ここは駐車禁止です。

B: ちよつとそこの店に用がある。

5分ですみます。

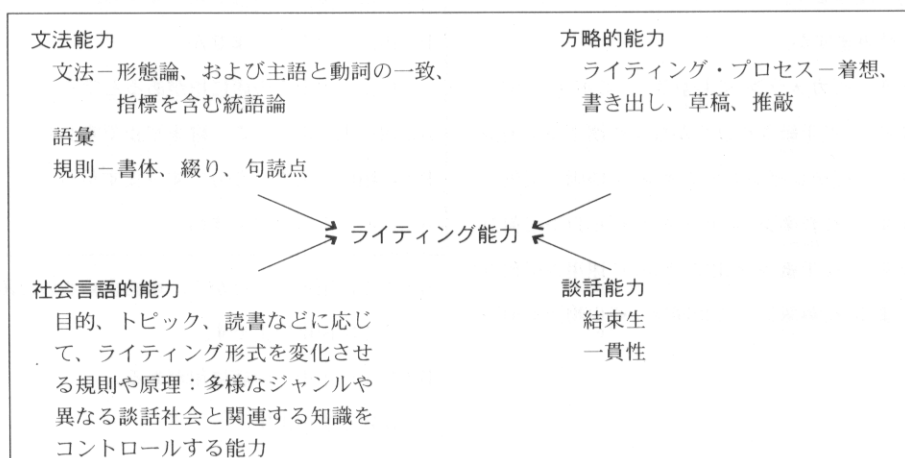
〈例1〉のような構文練習では、場所と対象を表す名詞句、そして、それと共に起できる動詞を組み合わせられるかを見ており、言語形式の正確性の追求である。一方、〈例2〉では、AはBに苦情を伝え、BはAに言い訳ができるかという言語機能の練習である。学習者は言語機能とコンテキストが制限された上で、言語の運用力が要求される。Aのコンテキストは「ここは家の入り口だから、車を止めるのは困ることや、ここは駐車禁止です」ということで、Bの状況は「ちょっとそこの店に用がある」ことや、「5分ですみます」と設定されて、これに対応する機能的な表現が求められている。形式の正確性とコンテキストを学習者自身が作成しなければならない。

多くは語彙や構文を豊かにする目的でなされるこの活動は、上級での活動になる。学習者にはどのようなコンテキストで、また、どのような態度でその文型が使われるかも知らなければならない知識や判断が求められるからである。この活動において、前述したaのような自然な文型を産出することができる学習者は、言語運用力や言語分析力が非常に高いことが予想される。こうした教授者の評価に有効で、能率的な作例を作る学習者はどのような技術や知識をもっているか、また、教授者側はどのように技術や知識を提示すればよいかを追求することが、本研究の目指すところである。

3. ライティング能力

3. 1 従来の考え方

ライティング能力は、作文教育で用いられる考え方だが、本研究の分析にも非常に有効である。その理由は、一文で文の整合性と、教授者に理解させる有効性が求められるからである。はじめに、Canale and Swain (1980) の提案したコミュニケーション能力を応用してライティング能力を分類したスカーセラ・オックスフォード (1997) を取り上げて、考察を加えたい。



スカーセラ・オックスフォード (1997) p.170より

スカーセラ・オックスフォードが挙げる能力は、単文ではない文の集合体についての能力規定だが、コンテキスト・フリーの複文産出にもこの四つの能力との関りが見える。文型自体の意味理解は〈文法能力〉に含まれる。統語的な知識や、語彙の属性を知ることが、文の骨格を作るのに必要な能力、知識である。次に、産出するにあたって、どのようなトピックで表現するかは、〈社会言語的能力〉との関わりがある。学習者は自身の体験や専門知識、社会情勢からトピックを選択する。そのトピックをどのように伝えるかは、〈方略的能力〉とのかかわりがある。学習者の産出しようとする意図をどのように文型に反映させ、教授者に伝えるかという能力である。そして、言語形式の選択と、接続にあたっては〈談話能力〉が要求され、学習者は産出した文自体を整える。こうした四つの能力は文産出に確かに関わっているが、四者の関係は独立したものではなく、重なるところがあるように思われる。しかし、四者の関係がどうなっているのか明確ではなく、さらに、文を産出させるタスクを行うと、この能力区分では見えないレベルがあるように思われる。また、教育にあたっては、どの能力が優れ、どの能力が劣っているかを学習者に伝えるよりは、どの点に問題があるのかを提示できた方が効果があるように思う。そこで、本節では、独自に文産出構造を提案する。産出される文には、〈発想〉、〈形式〉、〈用法〉の三つのレベルがあると考えている。

3. 2 〈発想〉

〈発想〉とは、与えられた文型形式で表せる言語内世界や言語外世界としての事態を想起することである。言語内世界とは、言語で言語を説明する世界であり、言語外世界とは、言語により事態を描写、説明、思考された世界である。言語外世界には一般論を述べるのか、個人的な考えを主張するのかという区別、学習者と教授者に関連性があるのか、ナンセンス（small talk 的）かなどの対立が考えられる。

例として「ぶらつく」の作例を見よう。「ぶらつく」は「特に目的がない状態で歩き回る」と、メタ言語的には説明できるが、そうした言語世界を離れて、学習者は文を産出している。

(2) a. 買い物をしに行きましたが、何も買わずにぶらつくだけでした。

韓国人学習者

b. 旅行の楽しみは町をぶらつくことです。

中国人学習者

c. あの青年はすることなく、いつも街をぶらつきますね。

韓国人学習者

aでは学習者は、自分の行動を説明しており、bは一般論としての自分の意見を述べ、cは架空の「あの青年」という主体を登場させて、想像の世界を記述している。これを〈発想〉の観

点から整理すると、学習者自身の経験世界を述べるもの、一般的世界を述べるもの、架空世界を述べるものと言い換えることもできる。これらは産出の〈発想〉の点で異なったものである。

また、〈発想〉してもいいものと、〈発想〉してはいけないものも考えられる⁽²⁾。

(3) a. チャイナドレスは、もとはと言えば、昔の中国の貴族だけが着るものだ。

中国人学習者

b. #うどんはもとはと言えば、日本の伝統的なものです。

中国人学習者

aは中国人学習者の例だが、自国の歴史の知識について述べたもので、歴史的事実と合致したものである。一方、bは歴史的事実と異なっている。特にこの産出過程は、「うどんは奈良時代に中国から伝わった」ものだという読解作業を終えた後の作例であり、歴史的事実と異なるものなので、この〈発想〉は正しくない。文を産出するにあたり、架空世界については産出しても構わないが、歴史的事実と異なるような虚偽の世界についての〈発想〉は望ましくない。教授者側から見れば、文を添削する際に、構文や語彙選択は正しいが、「本当ですか」と一言コメントを書きたくなる場合が、不適切な〈発想〉と言える。

そして、十分に練られた〈発想〉か、不完全な〈発想〉かということも問題なる。1節で挙げた「d. あの人は釘付けになった」という文の評価が低いのは、文型を用いた十分な〈発想〉ができていないためだと考えられるからである。

3. 3 〈形式〉

〈形式〉は文法規則に則っているか、語彙選択が適切か、そして、文に整合性があるかを問題とする。文法規則に関しては、活用が正しいか、アスペクト、テンスが適っているか、主題と述語のねじれはないか、肯定・否定は適切かといった分析は、誤用分析研究で既になされていることと重なるものである。例として、肯定・否定が適切かを見るものをあげる。

(4) *ひさしぶりに会っていないので、顔も変わっていた。

中国人学習者

「ひさしぶり」という時間を表す語句と否定形式はなじまないため、(4)は非文法的である。

次に、語彙選択の適切性にかかわる例として、(5)をあげておく。「おらつく」という語彙的意味と「走る」という意味が相反するものであり、形式として問題があると判断した。

- (5) 酒を飲み過ぎたから、走ってぶらついた。

中国人学習者

従来の誤用研究で、文法的あるいは語彙的な誤用と位置づけられたものは主にこの範疇に含まれよう。

3. 4 〈用法〉

〈用法〉は、日本語の論理形式に則っているか、待遇的に適切か、そして表現内容と語の意味の“重さ”が課題である。論理形式は原因と理由の関係などの因果関係、待遇的な適切さは、文の作り手の立場や、読み手との関係が問題となる。また、文型と語の意味の“重さ”とは次のような場合を考えている。ある動作主が他の主体とともに移動する状況についての文である。

- (6) a. 首相が大臣と、ヨーロッパ諸国の訪問に発ちました。
b. 首相が大臣を伴って、ヨーロッパ諸国の訪問に発ちました。
c. ?首相が大臣といっしょに、ヨーロッパ諸国の訪問に発ちました。
- (7) a. 日曜日に友達と、ボーリングに行った。
b. 日曜日に友達を伴って、ボーリングに行った。
c. 日曜日に友達といっしょに、ボーリングに行った。

(6) (7) 中で「?」をつけた原因は、文内に表れる主体の首相のヨーロッパ諸国訪問が、「大臣といっしょ」では意味の重さが不適切であるからであり、また、「ボーリングする」ことと、「友達を伴う」も同様に不適切だと指摘できる。しかし、この意味の重さは文の発話される状況とも関係がある。

- (6) c' 首相が大臣といっしょに、ヨーロッパ諸国の訪問に発ったんだって。

(6c) はニュース番組の表現としては不自然だが、(6c') のように日常的小しゃべりとして聞けば不自然さはない。このような文が運用される状況を問題とする。

3. 5 三つのレベル

以上の分析をまとめると、次のようにまとめられよう。

〈発想〉とは、言語内世界に発想をもつか、あるいは、経験世界、一般世界、架空世界の言語外世界のいずれに発想を持つかを見るが、〈発想〉が許容されるものと、認められないものに分

けられる。〈発想〉の基準は持てるか、持てないかにある。次に、〈形式〉とは文の文法的、かつ語彙の意味の観点から見た構成要素、そして、その構成要素どうしの結びつきが正しいか、正しくないか、または表現される状況と言語形式が適切か、不適切かで判断される。

(以上 小野正樹)

4. 学習者の文産出の要因

中・上級の日本語学習者がさらに語彙、表現、文型を広げていく過程は、様々な要因が関連しあい、複雑さを増す。学習者の産出した文を見ると、明らかに学習者の文法、文構成力の弱さが原因と思われるもの〈形式〉から、教師の提示の仕方に問題があったかと反省させられるものまで、様々なタイプの不適切な文がある。

以下、学習者が、ある表現、文型を学び、それを使って文を産出する過程で、どのような条件を考慮していかなければいけないのか、的を得たい文を産出する条件とは、一体、何であろうかを考察する。

4. 1 〈形式〉にかかわる要因

前述の小野の3. 3で文法規則に則っているかどうかに加え、「視点」の置き方も大切なポイントになる。どこに視点を置くかによって、受動文にするのか、能動文にするのか、自動詞を使うのか、他動詞を使うのかが決まる。田代(1995)は日本語話者、中国語話者、韓国語話者に8コマ漫画を見せ、それを描写したものを比べ、わかりにくさ、不自然さの原因を視座の観点から捉えた。文法的には間違いではないが、「日本語らしさ」「自然さ」もこの中・上級段階の学習者には要求されよう。

さらに、感情や思考といった人の内的状態を表わす表現においては動作主の人称にも注意をむけなければならない。思考を表す表現について、森田(1998)は、「彼は来ないと思っている」「彼は来ないと思う」の両者を比較し、前者の「思っている」の主体は自分以外のだれか、あるいは、彼の心中についての説明と解釈すれば、彼になり、後者は話し手自身の判断であるという例をあげて、「日本語は相手や第三者のうえに生ずる客体的状況と、話者自身の主観的判断とを、はっきり区別して言い分ける潔癖な言語だといえるであろう」と述べている。このような文全体にかかる操作もできなければならない。

4. 2 〈用法〉に関わる要因

ある語彙、表現、文型の使用域についての知識、鋭敏な感覚について述べる。中・上級の段階で学ぶ表現、文型は、書き言葉的、話し言葉的、文学的色合いが濃かったり、話者の批判的態度を含んでいたり、と様々な「網かけ」がほどこされている。それは、一重とは限らず、時には幾重にもおよぶことがある。教師はそれらの違いを豊富な例文で提示していく。学習者は

その違いを例文から読み取り、教師の説明を聞きながら、それぞれの日本語習得の段階に応じて絞り込んでいく。そして、ある状況を選びだし、それに見合った語彙を探し出し、適当なく形式に則って文を産出していくのだが、これらの一連の作業は必ずしも順序よく整然と行われるものではないだろう。いいたい〈コト〉はあるのだが、その事実を表現するに足る語彙力がなかったり、〈コト〉と表現、文型とのバランスが悪く、成功しなかったりする。両者がうまく合致しても、自動詞を想起できなかったり、受動態への変換がうまくいかず、回避した結果、不自然さをまねくこともあろう。以下、〈用法〉に関して、どのような使用域上の条件があるのか、具体的にみてみよう。

1) 文体の違いを意識する。

話し言葉、書き言葉と厳密に線を引くことはできないが、より話し言葉的なのか、より書き言葉的なのかの違いや、文学的色合いを持った表現か、役所の文書的な表現か、などの差異に敏感になる。

例1. いかなくちゃいけない、～せざるを得ない、～を禁じ得ない、
～を余儀なくさせられる／させる

改まった場では、書き言葉の表現で話すこともあるが、日常会話ではほとんど使用しない表現もある。組み合わせを間違えると場にそぐわなくなる。

例2. 知らせる、お知らせする、通知する、届ける

友人に結婚式の日取りを知らせるが、通知はしないであろう。誰が、どのような場で、何について述べるのかを意識し、使い分けなければならない。

例3. ふと、ふいに、急に、突然

これらは、文学的色合いの有無だけではなく、意味上の違いもあるが、前者二つは報道、論文など事実を客観的に伝える時には使えないであろう。

2) 当該表現、文型を使用する人の年代、性別、職業などを考慮する。

例4. 今どきの若者にはわかるまい。

例5. 物忘れはするわ、足腰は弱るわ、年をとるとろくなことはない。

例4、例5は、たとえ内容を「大人にはわかるまい」と変えても、このような表現を使うのが若者である可能性は低いであろう。

3) 肯定的な態度、批判的、否定的態度を表すのか。

客観的事実を述べるだけでなく、発話者の心的態度を内包する表現がある。

例6. 親にしてからがマナーを守らないのだから、その子どもが...

例7. 親にしてからが、ああなのだから、その子どもが...

例7のように「マナーを守らないのだから」という非難を招く理由が明示されていなかったとしても、話者の批判的態度が見てとれる。

例8. 彼女はいつも漫画ばかり読んでいる。

例9. 彼はいつも正しいことばかり言っている。

例8、9も同様に、内容をどんなに肯定的なこと、正しいことに置き換えてみても日本語母語話者であれば、発話者、あるいは書き手の批判的心的態度を読み取るものである。

例10. さすが、吉田先生の学生さんだけのことはある。

通常は、立派な吉田先生の優秀な学生という賛美の意味であるが、状況によっては、皮肉として使われることもある。この意味の違いを把握するのはかなり高度な段階ではあるが、必要である。

4) 重み1 (小野3. 4節参照)

5) 重み2 当該表現の持つ重みに釣り合う理由、原因、結果が述べられているのか。

例11. ひとつ間違えれば、電車に乗れなかったかもしれない。(後述5.3.6)

6) 様々な場面に使用できるのか、限定的なのかに注意を払う。慣用表現的なもので、あまり広がりのない表現がある。

例12. 世の中は、持ちつ持たれつだ。

「行きつ戻りつ」、「さしつさされつ」、「押しつ押されつ」、までは何とか入れ替え可能だが、「忘

れつ思い出しつ」、「教えつ教えられつ」と広げていくことはできない。5.3節で再度述べるが、何でもむやみに入れ替えられないことを学ばなければいけない。

5. 適切な文の産出を促すために

5. 1 学習者のレディネス

不適切な文の生まれる原因は学習者と教師の双方に関わる。上記のような語彙操作、文体操作ができないという文法知識の不足だけではなく、学習者の言葉に対する感性、繊細さなどでもいうようなものも関わってくる。学習者の中には、力まかせに当該表現や文型を入れ込もうとする態度が見られる学習者や、周辺の語彙操作、文体操作などをまったくせずに、安易な入れ替えで文作りを試みる学習者もいる。このような学習者は文法的知識など日本語能力が不足しているだけではなく、微妙な差異を感じ取る段階には、まだ心的に達していない場合もある。つまり、学習者のレディネスの問題である。一方で、ある表現や文型の持つニュアンス、核心をうまく捉え適切な文を産出する学習者もいる。

5. 2 学習者に内在する要因

いわゆる学習の「コツ」を掴んでいるように見える学習者、言葉を変えると「勘のいい」学習者とそうではない学習者は、何が異なるのだろうか。

学習に影響を及ぼす個々の学習者に内在する要因は、研究者により、その分類法に意見が分かれるようである。データ収集が可能で、実際の授業での観察から影響がありそうなものを抽出してみよう。まず、学習者に内在する要因は、大きく2つに分類できるという。情意要因と認知要因である。情意要因として、動機付け、態度がある。より具体的には、学習者の当該クラスへの参加理由、大学院入試、あるいは、論文執筆に必要と感じているのか、などである。認知要因として、適性、学習ストラテジー、認知スタイルなどがあげられる。記憶中心の学習者か、分析的学習者か、両方を有する均等的学習者か。ストラテジーに関しては、メタ認知的ストラテジーが大きく影響するのではないかと観察から推察されるが、先入観にとらわれず、客観的なデータを収集し、その実態を把握すべきであろう。いくつか推察される学習者要因の中から、真に重要な要因が特定できれば、授業に役立てることができるであろう。

5. 3 教える側の工夫

5. 3. 1 学習項目の選択

教師は学習者の段階を見て、それに見合った授業を展開していくのが仕事である。よって、教師は、学習項目の選択に注意をむけるべきであろう。前述の〈用法〉6) 限定的な表現や文型を示し、無理に例文を産出させようとしてはいないだろうか。教師が2、3の典型的な例文を提示してしまったら、それ以上の例文は当の教師にも思いつかない、などということがないよ

うにすべきであろう。教師の不適切な学習項目選択のために学習者に誤った文を作らせてはいけない。

5. 3. 2 話題とする事態の限定

堅い表現、報道場面などでよく用いられるもの、ある年代の話者を連想させる表現などについては、その時々ニュースや歴史的イベントなど共通の話題を拾ったり、話者を特定したりして、クラス全体で文を作っていくという作業ができるであろう。言葉を代えれば、事態を限定するわけである。

5. 3. 3 語彙操作の補助

ある表現、文型について全ての使用域を提示することは不可能であろう。また、万が一、すべて提示できたとしても、学習者が条件を一つ一つ吟味しながらアルゴリズム的に進めていけば適切な文ができるというものでもない。そこで、ある話題となる事態に関する語彙をいくつか提示しておくことができる。教師側から一方的に提示するのではなく、教室で学習者とともに引き出していくというやりかたもできよう。その後、学習者の産出した文をいくつか全体で共有し、吟味を重ねていく。その過程で、語彙の重みなど使用域への気付きを促し、視点に関する問題点もクラスで共有することができよう。他者との交流で学習を進め、仲間との共同学習や教師の助けを求める社会的戦略にたけた学習者には多いに助けとなるだろう。

5. 3. 4 文体の違い、使用域の意識化

活字として使用されている例文を提示するにとどまらず、テレビドラマ、ニュースなどの映像メディアからも資料を集め、学習者に実際の使用例として示す努力が学習者に、文体を始めとする言葉の使用域に気付かせる助けとなるだろう。次から次へと複雑な、しかし同じ様な意味にも思える表現を学習していくうちに、学習者は、何のために学習しているのか、日本語全体のどの部分を学習しているのか見えにくくなる危険性がある。学習者の新たな動機を刺激する役目も果たすであろう。

5. 3. 5 様々な練習方法

学習項目である表現や文型の理解と応用を促すのが基本ではあるが、学習する表現や文型によっては、やり方を変えた方が理解を確認しやすい場合もあるだろう。当該学習表現の部分を固定しておいて、その理由、後に続く結末、その行動を起こした人物や起こさせた人物の描写をさせることができる。あるいは、前後の状況を設定しておき、学習項目の表現や文型を使った文を挿入する、といった練習も効果的だろう。

例えば、例11の「ひとつ間違えれば、電車に乗れなかったかもしれない」の「電車」はどんな電車なのだろうか。「一つ間違えれば」から想起される被害は取り返しのつかない大きなものである。「一つ間違えれば、いつもの電車に乗れなかったかもしれない」の文が成功するためには、その電車に乗れなかった場合発生しうる悲劇的な文脈、あるいは、人生で一度も遅刻したことがない者が遅刻したことによる心理的衝撃が観察されるような文脈が必要になる。「この最終電車」あるいは「一日一本しかない電車」というように電車を特定することによって、万が一うまくいかなかった場合の被害の大きさを推察させることができるのではないだろうか。

5. 3. 6 誤りの分析とフィードバック

学習者の誤りにどのように対処すれば習得を促すことができるのか。Corder (1967) は、誤り分析が研究者のみならず、教師や学習者にとっても有益であることを示唆している。教師は学習者の誤りを分析し、評価することで学習者が習得のどの段階に位置しているのか、さらに上の段階に進むために何が必要かを伝え、指導することができる。教授の改善にも役立つことは言うまでもない。学習者の習熟度に注意し、データを収集し、誤りと間違いを区別した上で誤りの分類基準を確立していかなければならない。

さらに問題は、学習者が使った方がいいとわかっていても難しい、間違えそうだと思う文法構造を回避して使用しない場合もあるということである。また、表面化しない学習者の理解不足をどう処理するのかという問題もある。例えば、「ひとつ間違えれば、電車に乗れなかったかもしれない(例11)」という文を産出した学習者にこの文の状況を説明してもらおうと教師の思惑とは違っていることもある。学習者は、毎朝、洗面をし、朝食をとり、朝の一連の行動の流れとしていつもの電車に乗る。「ひとつ間違えれば」という表現を字義通りに解釈し、その一連の動作がスムーズに運ばないいつもの電車に乗れないのだと言う。「いつもの電車」に乗れなかった場合の被害をどのように考えているかという点、「遅刻するかもしれない」と言う。

紙面上だけのフィードバックでは足りない場合が数多くありそうである。上記のように当該学習項目の表現、文型の意味するところを生かしきれない場合もあるし、学習者の意図した範囲を越えた意味合を含む文が、学習者の自覚なしに産出されることもある。インタビューによる確認作業が必要になるかもしれない。あるいは、教師にとっても、一文のみで、ある表現、文型の含む意味合を提示できるような例文を作成するのはたいへんである。学習者に、ある程度の文脈を伴った文の産出を求めた方がいいのか、議論の余地があるだろう。いくつかの評価項目を精選し、学習者とともに産出文の評価ができるような体制を整えることが必要であろう。

(以上 高橋純子)

6. データを読むときの留意点

6. 1 教育と研究の際の留意点

学習者が産出した文の不適切性については、これまで誤用分析や中間言語などの立場から様々な分析がなされ、不適切性の要因の抽出、分類、原因解明などが行われてきた。これによって、不適切性には、母語や既習知識の影響がありうるということ、教材、教授方法、テストなどによって引き起こされうるということ、学習していながら使用には至らない非用など、様々なことが明らかになり、教育や研究への応用も行われてきた。ただ、これまでの研究は、研究者が担当する授業において学習者が産出した文を収集し、データとして分析している場合が多い。学習期間、レベル、母語といった学習者の属性に関する情報は提示されており、確かにある一定の共通性のある学習者から産出された文がデータとして扱われているということは伺われる。しかし、教育や研究への応用を考えた場合、ある一定のレベルの学習者から産出された文であるということが、分析における十分な条件といえるだろうか。筆者は、学習者の属性に関する情報だけでは不適切性の分析に十分ではないと考える。ここでは、言語を学習するということはどういうことなのか、という言語の学習に対する認識、授業を通して教師がどこまで教えて学習者はどこまで理解するのか、という授業において教師と学習者に共有されるべき理解に対する認識、という二つの認識についても、分析の際に考慮に入れる必要があることについて述べる。

6. 2 言語の学習に対する認識

ある新しい文型を学習する場合、学習者は単に文型の形式を覚えるだけではなく、その文型にとまなう様々な条件を含めて理解しなければならない。しかし、学習者の専門は言語や言語教育以外である場合が殆どであり、また、日本語が初めての外国語学習ではなかったとしても、文型にとまなう条件の必要性を、全ての学習者が認識しているとは限らない。また、認識自体はあったとしても、最初から文型の全ての条件に配慮して文を産出できる学習者はまれであろう。

例えば、ある新しい文型を提示され、何らかの教室活動の後に学習者が文を産出した場合、単に教師の例文の語句を入れ替えただけの文と、教室活動をもとに教師の例文とは全く異なる〈発想〉で産出された文が考えられる。学習者に言語の学習に対する何らかの認識があり、教師の例文とは異なる〈発想〉で文を産出しても、その〈発想〉が文型にとまなう条件を満たさない場合は不適切と判断される。むしろ、前者の語句を入れ替えただけの文の方が、形式上は文型にとまなう条件を満たしているように見えるであろう。さらに、言語の学習に対する認識が欠如している場合、学習者自身がその文型を理解したと判断する可能性も考えられる。また、授業担当の教師以外の日本人が、語句を入れ替えただけの文の評価を求められれば、適切な文であり、その学習者がその文型を理解したと判断する可能性も考えられる。会話の例になるが、増

田（2001）では、中上級学習者が自らの会話力を十分通じていると過大評価した結果、単に語彙や表現を増やしさえすれば自然に会話も上達すると考えるため、会話の学習意欲が総じて高くないということを指摘している。異なる技能の問題ではあるが、学習者の言語の学習に対する認識のあまさについての共通性が指摘できる。ある文型の理解という点からいえば、前述の入れ替えの文と〈発想〉からの文のどちらも、文型にともなう条件を満たしているとはいえない。しかし、言語の学習に対する認識の欠如を考慮せずに学習者の文を分析した場合、入れ替えの文は、教育においては理解したと判断され、研究においては不適切性が抽出されずに適切な文として判断される可能性がある。

6. 3 理解に対する認識

授業を通してどこまで理解するかという、教師と学習者の共通理解のずれには様々な場合が考えられる。教師が明確に説明していなかったり、説明しても学習者が理解していない場合、また、教師と学習者に共通の認識があったとしても、時間的余裕がなかったり、よい評価を得るためにあえてリスクを避けたりして、実際に産出された文に、認識されているはずの条件が反映されていないという場合も考えられる。

例えば、授業で文型によって異なる〈発想〉で文を産出すると認識されているように見え、確かに個々の授業では教師の例文と異なる〈発想〉の文であっても、縦断的に学習者の文を見た場合、〈発想〉している場面が常に同じということも考えられる。つまり、どのような文型が提示されても、学習者自身の日常生活の場面での〈発想〉でしか文を産出しないということである。この場合、教室活動において、学習者は〈発想〉を変えて文を産出することを求められている、ということは認識しているのかもしれない。しかし、文型の理解における〈発想〉の重要性や、教師が求める理解の段階までの認識は十分ではないものと考えられる。また、この学習者の文を教育と研究の応用のために分析しても、単に文型によって〈発想〉の不適切性の存否の判断がなされるだけである。よって、不適切性が抽出された文が存する授業において学習者にフィードバックをしても、〈発想〉の仕方自体が改善されなければ、根本的な解決にはならない。研究においても、文型によってはたまたまその〈発想〉が適切であり、不適切性が抽出されないということになる。

6. 4 教育と研究への応用

実際の授業において、二つの認識を常に持つことは困難であり、また、担当授業からデータを得るということ自体が問題ということではない。また、授業を通して認識の必要性を学習者が気づきながら学習していくということも考えられる。ただし、教育や研究といった応用の段階においては、ある一つの授業から得た学習者の文を、データとしてそのまま分析して不適切性を抽出するのではなく、不適切性の判断に、前述の認識の欠如やずれによる影響がありうる

ということをふまえて、評価のあり方に問題がないか、データとして分析するのに問題がないのか、という疑問を常に持たなければならないといえる。吉岡（1999）は、データ収集やデータ共有の困難さを認めた上で、データを公開するという解決方法の一つを提示している。教育や研究への応用の段階では、認識の欠如やずれをふまえ、学習者にフォローアップインタビューをしたり、他のデータの収集方法を模索したりするなど、可能な限りの対応をしながら、応用へ発展させていく必要があるものといえる。

（以上 大場美和子）

7. 終わりに

本稿は例文研究会⁽³⁾での議論に基づいている。例文研究会では日本語学習者の作例した文について、誤用の結果を分析することを目的とするのではなく、なぜそうした文が産出されたのかという過程に注目している。その産出には学習者のレベルだけではなく、認知作用や、文化的あるいは言語的な発想が大きく影響している。こうした点の洗い出しを始めたところであるが、同時に、教育効果の追求として、教育現場での有効な授業方法を模索している。

各節の執筆および責任は以下のようになっている。

小野 正樹（1節 2節 3節 7節）

高橋 純子（4節 5節）

大場美和子（6節）

注

- (1) 筑波大学留学生センターでは、イディオムや文型練習を上級学習者に取り組みさせており、使用している教科書は山元啓文・小林典子著『日本語のイディオムと文型』である。
- (2) データにつけられている記号「#」は発想に問題があるもの、記号「*」は文法的に誤っているもの、記号「?」は自然さにかけると筆者が判断したことを示している。
- (3) 例文研究会は、今回執筆を担当した小野正樹・高橋純子・大場美和子の3名以外に、衣川隆生・小宮修太郎・西村よしみ・福留伸子・和氣圭子（50音順）が参加している。

参考文献

2節、3節の参考文献

R.C. スカーセラ／R.L. オックスフォード（1997）『第2言語習得の理論と実践

タペストリー・アプローチ』牧野高吉・監修／菅原永一他訳 松柏社

筑波ランゲージグループ（1991）『Situational Functional Japanese』、凡人社

Canale, M & Swain, M (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teach-

ing and testing *Applied Linguistics* 1

4 節、5 節の参考文献

市川保子 (1988) 「クイズ・テストの結果と「習得状況の流れ」—文法教育への一考察—」

『日本語教育』64号 pp.164-175

田代ひとみ (1995) 「中上級日本語学習者の文章表現の問題点—不自然さ・わかりにくさの原因をさぐる—」『日本語教育』85号 pp.25-37

田中真理 (1996) 「視点・ヴォイスの習得—文生成テストにおける横断的および縦断的研究—」『日本語教育』88号 pp.104-116

田中真理 (1997) 「視点・ヴォイス・複文の習得要因—日本語の受身文における「持ち主の受け身」の位置づけについて—」『日本語教育』92号 pp.107-118

田中真理・初鹿野阿れ・坪根由香里 (1998) 「第二言語としての日本語における作文評価基準—日本語教師と一般日本人の比較—」『日本語教育』96号 pp.1-12

田中真理・初鹿野阿れ・坪根由香里 (1998) 「第二言語としての日本語における作文評価—「いい」作文の決定要因—」『日本語教育』99号 pp.60-71

野田尚史・迫田久美子・渋谷勝巳・小林典子 (2001) 『日本語学習者の文法習得』大修館書店
フォード丹羽順子・小林典子・木戸光子・松本哲洋 (2001) 「「構文動機」を記述した日本語教育のための文法—母語話者はなぜその文法形式を使うのか—」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』第15号 pp.1-12

ビビアン・クック (1993) 『第二言語の学習と教授』研究者出版

益岡隆志 (1992) 「表現の主観性と視点」『日本語学』vol.11、pp.28-34 明治書院

松本正恵 (1992) 「「見ること」と文法研究」『日本語学』vol.11、pp.57-71 明治書院

森田良行 (1998) 『日本人の発想、日本語の表現「私の立場がことばを決める」』中公新書、中央公論社

SLA 研究会 (1994) 『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』大修館書店

Corder, S.P. (1981) *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press 6 章の参考文献

6 節の参考文献

増田真理子 (2001) 「中上級の会話教育には何が必要か—伝達の難しさに着目した会話練習の試み—」『会話教育方法開発のための日本語談話行動研究』平成11年度～12年度科学研究費補助金研究報告書

吉岡薫 (1999) 「第2言語としての日本語習得研究—現状と課題—」『日本語教育』100号 pp.19-32