

福岡工業大学 機関リポジトリ

FITREPO

Title	入子型構造を用いた日本語教育の実践研究
Author(s)	橋本 恵子
Citation	福岡工業大学研究論集 第43巻2号(通巻66号) P143-P155
Issue Date	2011-2
URI	http://hdl.handle.net/11478/1308
Right	
Type	Departmental Bulletin Paper
Textversion	Publisher

Fukuoka Institute of Technology

入子型構造を用いた日本語教育の実践研究

橋 本 恵 子 (短期大学部ビジネス情報学科)

A Study on the Japanese Teaching Method Based on the Nested (*Ireko*-Type) Structure Model

Keiko HASHIMOTO (Junior College, Department of Business and Information Technology)

Abstract

This paper is an attempt to propose a teaching method of analyzing Japanese syntax, originated by the author of these lines, by demonstrating that the teaching method is most effective and is readily learned by learners of Japanese. This teaching method is created on the basis of Motoki Tokieda's notion of the nested (入子型) syntactic structure which is distinctively made up of content words (詞) and function words (辞). This teaching method helps learners of Japanese beware of Japanese syntactic structure as the distinctive Japanese syntactic feature. Thus, this method eventually helps to enable them to acquire practical skills of Japanese more readily than the conventional teaching methods do. A survey was made before and after the nested Japanese sentence structure was explained to the students. It turned out that they were better able to understand Japanese sentences after the explanation was made.

Key words: *Ireko-type structure model, content words, function words, Japanese teaching method*

1. はじめに

本研究では、文の意味を正しく理解するための分析方法として、時枝文法の詞・辞の考え方と入子型構造を援用して文構造を分析する教育実践の一提案をしたい。この教育実践は、思考力・判断力・表現力の基礎となる日本語能力を高めるためのものである。つまり、文を「詞（概念過程を含む形式）」と「辞（概念過程を含まない形式）」の二つに分類して捉え、なおかつ語と語の係り具合（構文的関係）を図示して確認できる入子型構造を用いて文を分析する演習を通して、日本語の特徴である辞に対する意識を高め、より自然な日本語運用能力を身に付けることを目指す。

また、入子型構造を用いた演習の前後で、学習者の辞の使用方法がいかに変容したかを調査し、日本人学生と留学生との比較分析結果から、より自然な日本語への移行がどの程度進んだのか、入子型構造を用いた日本語教育方法の教育効果とその有効性について考察した。

時枝誠記は、時枝文法または時枝国語学と称される独自の国語学を形成し、国語教育振興に尽力した国語学者である。また時枝文法は、山田文法、橋本文法と共に日本三大文法論の一つと位置付けられ、日本文法の真髄に迫るもの

として、文法学界に根本的な反省を促し、非常に強い影響を与えた。

日本語教育分野に氏の提唱した入子型構造を援用した教育実践は本研究が初めてであり、その意味で先駆的かつ有意義なものである。

日本の大学の学部において、留学生の文法を担当したことがある教員は、次のような印象を持つことが多い。「日本語専攻の留学生なので、彼らの日本語能力は高く、よくできるが、文法論などは弱い」、「母国において構文論などはあまり教えてもらっていないようだ」。留学生に文法を教えるにあたり、効果的な教育方法を模索する中で、時枝の入子型構造で日本語の構文を教えるのが最も効果的ではないかという考えに辿りついた。なぜなら、時枝の入子型構造は日本語の文の基本的構造を示す非常に有効な図式だからである。

なお、本教育実践で対象となった学習者は、日本語上級話者の中国人留学生である。具体的には、国籍：中国、日本語能力検定：1～2級、学年：大学3年生、性別：男3人・女16人である。

2. 時枝誠記の文法論

語彙力をつければ豊富な語彙を利用して、深い内容の話もできるようになると我々は思いがちである。しかし名詞

や形容詞等の詞(概念過程を含む形式)だけを増やしても、なかなか相手にとって分かりやすい文を作ることはできない。また自然な日本語にならない。なぜなら日本語は時枝の文法学説でいうところの助詞や助動詞等の辞(概念過程を含まない形式)によって最終的に統括されており、辞によって初めて話し手や書き手の主観的な判断が表現されるからである。日本語の辞は文の最後に位置して、それ自身が主語も述語も全てを含んでしまうという特徴がある。つまり辞に対する意識を高めることで、自分の言わんとすることを明確化できるようになり、また自然な日本語を使用することもできるようになると言える。

時枝誠記は、言語を人間が自己の思想感情を、表現し理解する行為そのものであるとする「言語過程説」を唱えた。言語過程説は、ソシュールの言語学説である「言語構成説」(言語は意味や思想という内容と、音声や文字という形式の二つの要素が結合して構成されたとする)を批判するものである。言語過程説は言語を「物」ではなく、自分自身の心を外部に表す人間活動の一種と捉える。言語は、話し手と聞き手との全体場面を背景とする心の表現過程そのものであるとする考え方である。言語過程説は言語を人間の働きと捉えるので「事としての言語観」、言語構成説は言語を物質と同じように要素の結合から成立していると考えるので「物としての言語観」ということができ、両者の立場は対立的である。

物としての言語観、言語構成説では語を静的・形式面からのみ見て機械的に分けようとする。例えば、橋本進吉の文法学説では、まず語を自立語と付属語に二大別し、続いて自立語と付属語のそれぞれについて、活用のある語と活用のない語とに分けるという手続きで分類していく。これは徹底的に語を物として見て形式等の外的な面から分類しようとする立場である。

言語過程説で品詞を分類する場合は、あらゆることばを思想の表現過程から考え、概念過程を含む形式(詞)と、概念過程を含まない形式(辞)とに分けた。

『「おどろき」(驚き)といふ語と、驚いたときに表はす「おや」「まあ」などといふ語をとつて比較して見ませう。この両者は、共に驚きの感情を表現する語であることで同じであると云へるのですが、前者の「おどろき」といふ語は、驚きの感情を、一旦、対象化し、話し手の前に置いて、これを、指し表はすところの表現であります。後者の「おや」「まあ」といふ語は、驚きの感情をそのまま、直接に表現する語であります。前者に属する語は、皆、何かを指し表はしてあるので、物そのものが既に客體的な存在である「山」「犬」「机」などは勿論のこと、主観的な抽象的な「悲しみ」「雄大」「勇氣」「ほがらか」等の語も、同様に皆何かを指し表はしてあります。このやうな語を詞といひます。ところが、後者に属する語は「雨だ」の「だ」、「櫻も咲いた」

の「も」「た」のやうな語は、それによつて、何かを指し表はしてあるものではなく、話し手の判断や立場や気持ち、直接に表はしてあります。このやうな語を、「辞」といひます。』(時枝1950)

つまり、語には詞と辞という二つの性質の違った種類があるとする。「海」「広い」「歩く」等の語は、客体としての事象であり「詞」である。しかし、「海」の次に「海よりも」と言うか、「海には」と言うか「海だろう」と言うか、それは話し手である主体の判断や感情によって初めて定まる。このような話し手の判断や感情を表す種類の語が「辞」であり、「詞」に対する主体の把握の仕方を直接に示すものである。

このような詞・辞という分類の仕方は、ことばを話し手と聞き手との関係において分析した動的なものであり、自立語や付属語という分類が、ことばを物として見て分析した静的なものであるのと対立する立場である。そしてこの辞が豊富に存在することこそ、日本語の大きな特徴の一つと言える。

例えば、外国人が片言の日本語を話している感じを表現する方法として、「モウズグ、アナタ、タンジョウビ、ワタシ、パーティー、準備する。トモダチ、沢山、来る。楽しい。」というものがある。意味は通じるが、日本語らしくない印象になる。日本語の母語話者ならば、「もうすぐあなたの誕生日ですよ。私はパーティーの準備をしようと思っています。友達も沢山来るでしょうから、楽しいと思いますよ。」のような表現となるだろう。この二つの表現を比較してみると、①助詞や助動詞がない、②いろいろな活用形がない、③終止形ばかりである、ということが挙げられる。この一見、妙な日本語を作り出すには、日本語から助詞や助動詞を抜き取り、動詞や形容詞を終止形ばかりにすると、日本語らしくない日本語になるのである。このことは日本語の特徴をよく表しており、時枝の文法理論が、日本語の特性を明確に説明してくれる。

先述の「モウズグ、アナタ～」のような日本語は、「詞」ばかりを並べた文章なのである。日本語は「辞」の重要性が非常に高い言語であり、「辞」によって主体の判断や感情を表している。自立語・付属語のような分類では明らかにできない日本語の特徴が明確に表現できるのが時枝文法である。

教育現場において、日本語の文法現象を言語機能の面から捉え、実践的な表現・理解として捉えていくためには、実際の文法的事実を動的に観察することが必要である。日本の学校文法は、言語の形態面を重視する橋本文法の上に立っている。しかし、機能の面、あるいは語の表現性の面を重視する時枝文法は、日本語力を身につけるための教育実践の動的立場から考えると示唆に富んでいると思われる。

3. 入子型構造を用いた文の理解・分析を目指した授業実践

3.1 授業の流れ

時枝誠記は、言語を人間が自己の思想感情を、表現し理解する行為そのものであるとする「言語過程説」を唱えた。時枝誠記の文法論は、ことばそのものに対する考え方が橋本文法とはかなり異なっており、品詞や文についての考え方も一線を画する。

そこで、入子型構造を用いた文の理解・分析を目指した授業を行うにあたり、次のステップを踏むものとする。

【ステップ1】時枝誠記の言語過程説、詞と辞の考え方を学ぶ。

言語過程説で品詞を分類する場合は、あらゆることばを思想の表現過程から考え、概念過程を含む形式(詞)と、概念過程を含まない形式(辞)とに分けることを理解する。

【ステップ2】入子型構造を学ぶ。

入子型構造で文を分析する方法を理解する。教員が例文を解説しながら、学生と共に文の分析を行う。また、学生同士で相談しあいながら、構文的関係を吟味する。

【ステップ3】入子型構造で文を分析する。

文の構文的関係に留意し、辞を意識することにより、文意を明確に把握する。毎回5～10題の例文を分析し、その都度、入子型アンケートを行い、入子型構造で文を分析した際の学生の意識調査を行う。

「ステップ1」で、言語過程説や詞と辞の考え方を学ぶための説明用資料を(1)に、「ステップ2」で入子型構造とは何かを説明する資料を(2)に示す。

(1) 文の理解と文の分析—詞と辞とは

我々がことばで思想・感情を言い表す以上、語彙を増やすことはもちろんであるが、単に語彙を増やしただけでは充分ではない。相手に分かりやすいように一文が構築できているのかどうか、その点にも注目する必要がある。一つの文に正しい解釈をくだそうという場合は、この文を分析してみるのが最も適切な方法だと言える。

ここでは、文の意味を正しく理解するための分析方法として、時枝文法の「詞」と「辞」の考え方を提案する。それは、時枝文法が、橋本文法の「形式的な文法」に対して、「心理的な文法」と呼ばれ、言語主体の心理作用に関連することが大きいからである。またそれが、古典解釈あるいは和歌・連歌の表記から生まれた伝統的文法を踏まえている点や、日本語の文の構造を機能面から捉えるのに有効な方法であると考えられるからでもある。

時枝(1950:196-204)による文の条件とは、①具体的な思想の表現であること、②統一性があること、③完結性があること、と定義できる。具体的には文は、概念化する過程を含む「詞」と、概念化する過程を含まない「辞」とからなり、「詞」とは、話し手に対立する客体界を表すもので、

「辞」は話し手それ自体の種々の立場をあらわすものであり、話し手の判断の表現に属するものである。

例えば、体言「花」「山」「椅子」「電話」、動詞「咲く」「動く」「走る」、形容詞「嬉しい」「暑い」「低い」等は、話し手の表象であり、概念の表現であるのに対して、「ない」「だ」等は話し手の判断、感情、情緒の表現に属するものである。具体的には、嘆息して「ああ」と言ったり、驚いて「あっ!」と叫んだり、感動して「まあ」と嘖いたりする。これは、話し手自らの気持ち、つまり主体の情意・感情である主観を直接的にことばに表したものであるから「辞」である。しかしこれを「嘆息」とか「驚き」とか「素晴らしい」ということばで表現すれば、これは話し手に対立した事柄として客体化したもの、つまり概念化の過程を経た表現となるので「詞」であるとみなすのである。この詞と辞は、「詞」が自立語で、「辞」が付属語という単純な分類ではないことに注意する必要がある。自立語、付属語という、あたかも自立語の方が強い働きを文の中でしているように錯覚してしまうが、事柄と事柄との関係に対する話し手の主観、認定を表すのはあくまでも「辞」であり、「辞」によって、初めて日本語の文は統一されるのである。

「青木さんも読む」「青木さんは読む」「青木さんさえ読む」という三つの文は、「青木さんが何かを読む」という事柄そのものには変わりはないのであるが、話し手が「橋本さんだけでなく、青木さんも読む」と考えて表現するか、「橋本さんは読まないが、青木さんは読む」と考えて表現するか、「ほとんど読まない青木さんさえ読む」と考えて、そのように表現するのかの違いだということが言える。つまり、この「読む」ということについては、三つの文ともに同じであり、一つの内容を客体化して表現している。これに対して、「も」「は」「さえ」の部分は、話し手がある事柄に対してどのような立場をとっているか、例えば「そうだ」と肯定的に判断しているのか、「そうではない」と否定的に判断しているか、または推量しているか、感動しているか、疑っているかという話し手の判断・感情・意志・欲求等を直接的に表現したものであると考えることができる。すなわち、話し手の主観が表れるのが「辞」であるということができるのである。

父が息子を負う。

息子が父を負う。

という例では、「父」「息子」「負う」という三つの事柄が存在するだけである。この「父」と「息子」の関係を、話し手の立場から判断して「父が息子を」と表したり、「父が息子が」と表したりしているのである。

また、時枝文法では「文」を構成する単位として「詞」と「辞」が結合したものを「句」と考える。この場合、「詞」「辞」は対等の関係で結合するのではなく、「辞」が「詞」を包み、統一するものとして捉える。つまり客体的なものを主体的なものが風呂敷のように包むということであり、詞が辞に包まれることによって、具体的な思想が表現され

ると説明している。その関係は図1のように示され、「辞」が「詞」を包み込む形式を取る。



図1 句

(2) 入子型構造とは

例えば「桜の花が咲いた。」の文であれば図2のように図解できる。「句」が入れ子のように重ねられていくところから、「入子型構造」と名づけられた。入子型構造では、「咲い—た」の部分で最も外側に来ており、文中で最も外側に来る大きな枠は述語の枠である。主語（桜の花—が）の枠は、述語の中に含まれることになる。これは述語が文末に来て、しかも位置の確定しているのは述語だけであり、最も重要な要素を占めるのは述語であるという日本語の文の構造を捉えるのに、「入子型構造」が相応しい形式を示すものである。

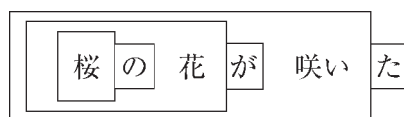


図2 入子型構造の例

これによれば、文の各成分の中心は、つねにその末尾の所にあることがわかる。日本文では、普通、各々の成分の最後の句が中心となって、一応それだけを纏め、そうして纏められた各成分を、さらに文の最後に位置する述語の部分で迎えとって、大きく締め括り、文の統一が完結するという形式を取っているのである。文において、一番の骨子になるものは述語の部分「咲い—た」である。図2では「咲い—た」だけでは何が咲いたのかが明確でないため、さらに詳細に「花—が」という主語が付け加わっているのである。つまり、文を分析する時には、まず述語を探し、次にこれに対する主語や副詞的修飾語を探すという方向をとると良いだろう。そのように、時枝文法による「入子型構造」を用いて、大きいものからだんだん小さいものへと分解を進めていくのが、文を分析する方法としては最も分かりやすく適切である。

例えば「彼はやはり彼女は勝つと信じて死ぬまで再審を求めた。」という文では、述語は「求めた」、これに対して、誰が求めたか＝「彼」、何を求めたか＝「再審を」、なぜ求めたか、どのようにして求めたか＝「やはり彼女が勝つと信じて」「死ぬまで」というように大まかに分解してみる。さらに、「やはり彼女が勝つと信じて」という副詞的修飾語を取り上げて考えると、「信じて」が中心であるが、「やはり」が他の部分とどのような関係にあるかを考えると二つの捉え方があり、それによって解釈が多少異なってくる。「やはり→勝つ」という関係にあるとする立場である。こ

れだと、「やはり」を含めて「信じた」ことの内容となる。入子型構造を使って分析すると図3の通りである。

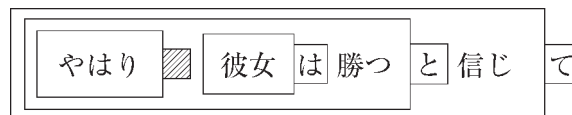


図3 入子型構造を使った分析例1

いま一つは、「やはり」は信じ方を詳しく表現しているのであり、「やはり→信じて」という関係にあると見る立場である。入子型構造で分析すると図4の通りである。

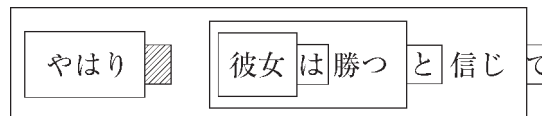


図4 入子型構造を使った分析例2

一つの文の的確な解釈をしようとする場合は、文を分析してみるのが最も適切な方法だと言える。その際、入子型構造を使って図示してみると、文の成分と成分との構文的関係が一目瞭然であり、なおかつ、「辞」によって文が統一されていく関係が明確に理解できる利点がある。つまり詞と辞の連結がどのようにして句をなし、句が重なってどのようにして統一した思想の表現に到達するのかを直観的に把握するのに、入子型構造を用いるのが適切だと言える。

外国人留学生にとって、文の理解と文の分析は密接な関係にあるため、正しい文を構築するためにも、文意を正しく掴むための文の分析力を鍛えることが肝要であろう。日本語力を高めるための教育方法として、この入子型構造を用いた文の分析は非常に有効と思われる。

3.2 演習問題例

「ステップ3」で実際に学生に入子型構造を用いて文を分析する演習問題をさせるが、この時に提示する演習問題は、できるだけ「詞+辞」という形式を整えたものにする工夫を加えた。なぜなら、辞が詞を総括するもの、ということ視覚的にも理解しやすい例文が適しているため、例文作成の際には、十分な検討が必要となる。

【演習問題例】

(課題) 次の文を「入子型構造」を用いて分析せよ。

■課題内容

1. それぞれの文について、「詞」と「辞」に注意して分析する
2. まず述語を探し、次にこれに対する主語や副詞的修飾語を探すという方向をとる

- ① 花が咲きます。
- ② 匂いの高い花が咲いた。

- ③ 梅の花が咲く下に集まった。
- ④ 美しい梅の花が咲く下に集まった。
- ⑤ 私は新鮮な果物が好きです。
- ⑥ 私の庭にきれいな梅の花が咲いた。
- ⑦ 昨日東京の友だちから手紙が来た。
- ⑧ 初春の雨が萌える新芽に豊かな潤いを与えた。

各例文の入子型構造を使った分析結果は図5の通りである。

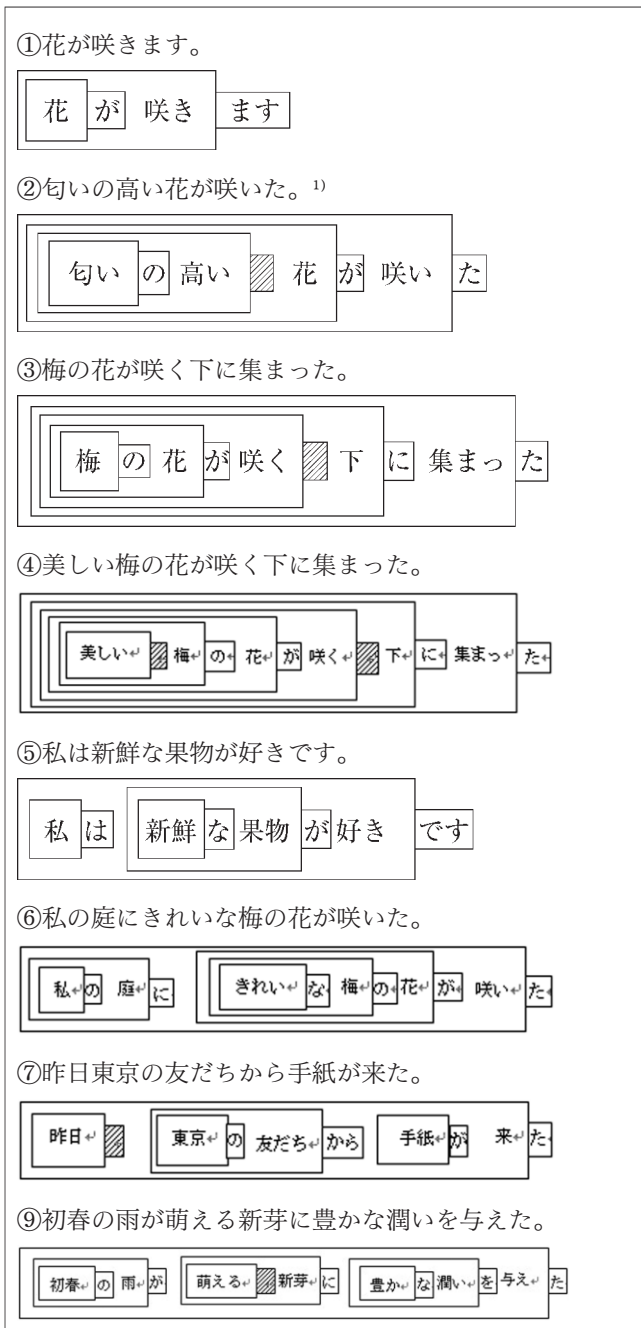


図5 演習問題の分析結果

4. 教育効果

4.1 演習の事前・事後調査からみる学生の変容

入子型構造を用いた文の分析演習問題を行った前後で、学生の「辞」の使用状況にどのような変化がみられるのかを「辞の空欄補充問題・事前調査」(表1)と「辞の空欄補充問題・事後調査」(表2)各30問によって測定した。具体的な調査内容は、「海()子供たち()元気()泳いでいる。」の空欄部分に適切な助詞・助動詞を入れるというものである。

事前調査は空欄部分が全121ケース、事後調査は空欄部分が全103ケースある。各ケースで、日本人学生と留学生との集計結果を比較し、それぞれにどのような特徴があるのかを分析した。つまり、入子型構造による文の分析演習問題の前後で、留学生の辞の使用状況がどの程度、日本人学生の辞の使用状況に近づいたのか考察した。留学生にとって、「テニヲハ」の習得は難しいものとされている。そのため、留学生の辞の使用状況を予め測定し、入子型構造を用いた文の分析演習の後で、留学生の辞の使用状況がどのように変化したのかを比較することによって、入子型構造を用いた構文分析演習の教育効果を測定しようという試みである。同年代の日本人学生と辞の使い方がどの程度近づくのかを確認することが目的である。

調査対象者及び調査実施日は、日本人大学生2～3年生(事前調査・2009年6月2日:66名、事後調査・2009年7月28日:21名)と留学生3年生(事前調査・2009年6月5日:16名、事後調査・2009年7月24日:19名)である。

事前調査と事後調査とで調査人数に差があるが、今回の調査は、個人の変容を見ることが目的ではなく、クラス全体としての変容を見ることが目的であることを予め断っておきたい。

まず、日本人学生と留学生の事前調査の結果と事後調査の結果にどのような傾向が認められたのかを分類した結果を図6に示す。

事前調査及び事後調査の結果は、次の八つの傾向に分類することができた。①同じ辞を選択したが正反対の使用率であったもの、②選択した辞と使用率が完全に一致したもの、③同傾向を示すもの、④同傾向を示すが日本人学生のみで使用された辞があったもの、⑤同傾向を示すが留学生のみで使用された辞があったもの、⑥異傾向を示すが日本人学生のみで使用された辞があったもの、⑦異傾向を示すが留学生のみで使用された辞があったもの、⑧異傾向を示すもの、である。

図5から、日本人学生と留学生とを比較した結果、事前調査の際には選択した辞が異なる傾向を示すケースが42.1%だったのに対し、事後調査ではその割合が34%に減り、逆に選択した辞が完全に一致するケースが6.6%から11%に増え、また、同傾向を示すケースが47.9%から51.5%

表1 辞の空欄補充問題・事前調査

それぞれ、() に適当な助詞・助動詞を入れて文を完成させてください。..

..

例1 昨日、花子()突然私()家()訪ねてきた。..

例2 あそこ()花()見えるでしょう。あの花()牡丹()います。..

例3 わたし()赤い靴()どこ()あります()?..

例4 友人()一緒()駅前()本屋()行きまし()。..

例5 デザートバイキング()私()大好き()ケーキ()沢山食べた。..

例6 姉()忘れ物()学校()届け()。..

例7 わたし()家()駅()歩い()3分です。..

例8 母()日()、花屋()カーネーション()花()贈っ()。..

例9 大き()鯉()優雅()池()泳いでいる。..

例10 今年()夏休み()フランス()旅行します。..

例11 太宰府行き()電車()2番乗り場()3時()出発します。..

例12 父()釣っ()来た魚()とても小さかっ()。..

例13 高橋さん()中国()飛行機()行っ()。..

例14 田中さん()三浦さん()二人()富士山()登っ()。..

例15 入学式()学長()祝辞()述べ()。..

例16 母()朝ごはん()作る匂い()する。..

例17 商店街()福引()豪華()パリ旅行()当たっ()。..

例18 ドア()ノックする音()聞こえ()。..

例19 福岡()暑い()日()翌日()仕事()始め()。..

例20 弟()昨日買っ()クッキー()私()全部食べ()。..

例21 お世話()なっ()先生()お中元()贈っ()。..

例22 あの人()大き()大き()茶碗()ご飯()沢山食べます。..

例23 彼()確か()昨日来日し()留学生です。..

例24 その木()名前()誰()知らない。..

例25 先日、兄()駅前()ポケットティッシュ()配って()。..

例26 社長()橋本さん()奇い派手()ネクタイ()している。..

例27 先生()大声()学生たち()説明し()。..

例28 彼女だけ()宿題()絵日記()提出していない。..

例29 結婚相手()あなた()望む条件()何です()?..

例30 話題()あの映画()今月中()どうしても観たい。..

表2 辞の空欄補充問題・事後調査

それぞれ、() に適当な助詞・助動詞を入れて文を完成させてください。..

..

例1 教室()花()飾ってある。..

例2 海()子供たち()元気()泳いでいる。..

例3 こちら()新入社員()竹本さん()。..

例4 忘れないうち()新しい番号()メモし()下さい。..

例5 デザートバイキング()私()大好き()ケーキ()沢山食べた。..

例6 あまり近く()テレビ()画面()見ない方()いい。..

例7 クラブ()踊り()行く。..

例8 水()落ちた虫()懸命に水溜り()泳いでいる。..

例9 私()動物()苦手だ。..

例10 公園()すべり台()ある。..

例11 あの建物()幼年期()楽しい思い出()たくさん詰まっている。..

例12 あの道()まっすぐ行くと、駅()出る。..

例13 箸()飲むの()忘れ()ので、熱()下がらない。..

例14 親()お小遣い()もらった。..

例15 あと()メール()報告し()下さい。..

例16 近所()庭()成っ()柿()実()食べ()。..

例17 早朝()公園()子供たち()ラジオ体操()してい()。..

例18 月曜日()沢山()宿題()出()。..

例19 この廊下()曲がる()事務室()あるので、そこ()書類()提出して下さい。..

例20 青木さん()私()辞書()貸してくれた。..

例21 昨日()遅くまで起きてい()ので、今日()眠く()たまらない。..

例22 寝る前()歯()磨くよう()何度()母()注意され()。..

例23 寒い時()道路()凍っ()雪()降っ()する。..

例24 雨()日()車()運転するの()大変だ。..

例25 楽しい運動()前()準備運動()した方()いい。..

例26 妹()外国()会社()勤めている。..

例27 バス()中()本()読む()気持ち()悪くなる。..

例28 重い荷物()持って、急な坂道()上がる。..

例29 授業()遅れないよう、早起きした。..

例30 食欲()あまりない朝()手作り()野菜ジュース()飲む。

に増えたことが分かる。つまり入子型構造による文の構文分析演習により、留学生たちの辞に対する意識が高まり、結果として、同年代の日本人学生の辞の使用例に近づき、より自然な辞を選択することができるようになったと言える。

八つの分類の中で、事前調査の結果と事後調査の結果に大きな変化があったものは、②完全一致、⑤同傾向(留学生のみの使用例有)、⑥異傾向(日本人のみの使用例有)であった。そこで、これら三つの集計結果について考察を加える。

4.2 選択した辞が完全に一致したケース

事前調査の結果、日本人学生と留学生とで、選択した辞が完全に一致したケースは121件中8件であり、6.6%であった。また事後調査において同じく選択した辞が完全に一致したケースは103件中12件であり、11.7%であった。事前事後調査において完全に一致した辞は表3の通りである。

事前調査の際に、日本人学生と留学生との間で特徴的な相違を見せるケースが判明したため、事後調査にあたり、それらの項目、例えば「が」と「は」、「に」と「へ」、「に」と「で」、「に」と「から」等の項目を増やした調査表を作

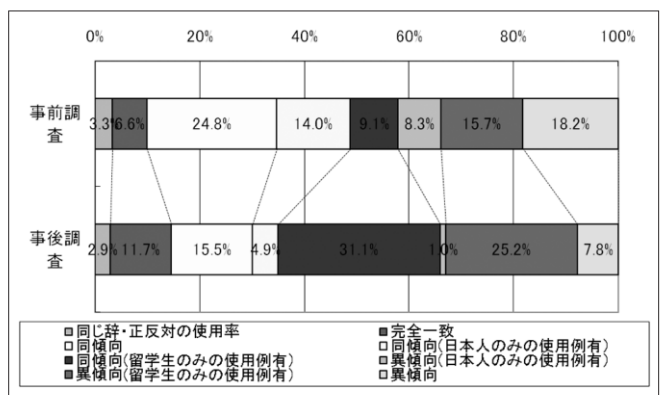


図6 辞の空欄補充問題/事前・事後調査結果

成した。また、文末に空欄を設けると、選択する辞が限定されるため、辞の選択の幅が狭められる可能性が出ると思い、文末の空欄を減らして調査表を作成した。そのため、当初の予想では事後調査の方が、日本人学生と留学生とで異なる傾向を示すケースが増えるのではないかと懸念されたが、結果はそうではなかった。前述のように、事後調査の方が同傾向を示すケースが増え、完全一致するケースも増加したのである。

事前調査で完全一致したケースでは、「の」「と」「か」「に」「た」という辞が選択されていた。

名詞に接続してその名詞が述語に対してどのような格と

表3 完全一致した辞

事前調査結果		事後調査結果	
設問	辞	設問	辞
例1-2	の	例17-4	を
例2-4	と	例19-5	を
例3-4	か	例20-3	を
例4-1	と	例22-2	を
例4-2	に	例25-3	を
例8-1	の	例25-4	が
例12-4	た	例26-1	は
例14-5	た	例27-1	の
		例27-3	を
		例28-1	を
		例30-3	の
		例30-4	を

して働くかを示すのが格助詞であるが、格助詞の中でも「の」「と」「に」については、比較的容易に判断がついたものと思われる。例えば、「私(の)家」(例1-2)、「母(の)日」(例8-1)、「友人(と)一緒(に)」(例4-1,例4-2)、「牡丹(と)いいます。」(例2-4)等である。名詞と名詞を結ぶ「の」や、「～と一緒に」、「～という」といった慣用的表現については、「の」「と」「に」以外の辞を選択する可能性が低かったものと思われる。

「た」は過去及び完了を表わす助動詞であるが、「小さかった(た)。(例12-4)」「登った(た)。(例14-5)」と空欄部分が文末に位置していること、また空欄部分の直前が促音となっているため、他の候補ではなく、「た」を容易に選択できたものと思われる。「か」については、やはり空欄部分が文末に位置してことと、文末に「？」が記述されていたことで疑問を表す「か」を選択することができたと推察される。

事前調査において選択した辞が完全に一致したケースを含む例文は次の通りである。

例1 昨日、花子(が/は)突然私(の)家(に/を/へ)訪ねてきた。

例2 あそこ(に/の/は/で)花(が/を)見えるでしょう。あの花(が/を)牡丹(と)いいます。

例3 わたし(の/は)赤い靴(は/が)どこ(に/が/で)あります(か)?

例4 友人(と)一緒(に)駅前(の/で/から)本屋(に/へ)行きまし(た/よう)。

例8 母(の)日(に/は/には/の)、花屋(で/の/から/にある/が/へ/に/NA)カーネーション(の/という/NA)花(を/が/NA)贈っ(た/NA)。

例12 父(の/が/は/と)釣っ(て/た/NA)来た魚(は/が/た)とても小さかつ(た)。

例14 田中さん(と/は)三浦さん(は/の/と)二人(で/は/が/に)富士山(に/へ/を)登っ(た)。

事後調査において完全一致したケースでは、「を」「が」「は」「の」という辞が選択されており、これらは全て格助詞である。具体的には、「ラジオ体操(を)して」(例17-4)、「書類(を)提出して」(例19-5)、「辞書(を)貸してくれた」(例20-3)、「歯(を)磨く」(例22-2)、「準備運動(を)した方(が)いい」(例25-3,例25-4)、「妹(は)外国」(例26-1)、「バス(の)中」(例27-1)、「本(を)読む」(例27-3)、「荷物(を)持って」(例28-1)、「手作り(の)野菜ジュース(を)飲む」(例30-3,例30-4)である。

事後調査において完全に一致するケースを含む例文は次の通りである。

例17 早朝(の/に/は/から/で)公園(で/に/の)子供たち(が/は/と)ラジオ体操(を)してい(た/る)。

例19 この廊下(を/で/の/が/に)曲がる(と/に/の)事務室(が/に/は)あるので、そこ(に/で/へ)書類(を)提出して下さい。

例20 青木さん(は/が/に/から)私(に/の/は)辞書(を)貸してくれた。

例22 寝る前(に/には/は/で)歯(を)磨くよう(に/にと/で/と)何度(も/に)母(に/から/が/を)注意され(た/る)。

例25 激しい運動(の/は/する)前(に/は/には/で)準備運動(を)した方(が)いい。

例26 妹(は)外国(の/で)会社(に/で)勤めている。

例27 バス(の)中(で/に)本(を)読む(と/の/のは/で/は)気持ち(が/は)悪くなる。

例28 重い荷物(を)持って、急な坂道(を/に/が/で)上がる。

例30 食欲(が/の/は)あまりない朝(は/に/で/には/の)手作り(の)野菜ジュース(を)飲む。

4.3 同傾向 (留学生のみの辞の使用例有)

選択した辞とその使用率が日本人学生と留学生とで同傾向であるが、選択された辞の中に、日本人学生には見られない、留学生のみにみられる使用例が認められるケースが、事前調査の際には11件、9.1%であったが、事後調査の際には32件、31.1%と増えた。

事前調査においては、例16-2の1例を除いて、日本人学生が選択した辞は一つだけであり、それ以外の辞の選択の可能性が日本語母語話者にとって極めて低い用例だったことが分かる(表4)。例えば、例3-3を含む例文は「例3 わたし(1)赤い靴(2)どこ(3)あります(4)?」であるが、空欄3には「に」(どこに)を入れるのが適当である。しかし、留学生の中には「が」や「で」を入れた例があった。これでは、「私の赤い靴はどこが

ますか?」「私の赤い靴はどこでありますか?」となつてしまい、文意が通らない。

事後調査においては日本人学生が複数の辞を選択したケースが9例に増えたが、その使用率は日本人学生と留学生とで同じ傾向であり、さらに留学生のみに見られる辞の用例は、やはり極めて少ないことが指摘できる(表5)。

いずれにせよ、留学生のみに見られる使用例があるとはいえ、その使用割合は低く、最も多い使用例は日本人学生の使用例と同じであることが分かる。一部の留学生の中に誤った辞の使用例が認められるとはいえ、日本人学生と辞の選択や使用率において同傾向を示すケースが増えたということは、留学生にとって苦手意識の強い助詞・助動詞の運用能力が向上したことを示している。

事前調査において、同傾向(留学生のみの使用例有)を含む例文は次の通りである。

例3 わたし()赤い靴()どこ(に/が/で)あります()?

例5 デザートバイキング()私()大好き()ケーキ(を/の/で/は/NA) 沢山食べた。

例6 姉()忘れ物(を/が/は/NA) 学校()届け()。

例7 わたし()家()駅()歩い(て/で/ぐらい) 3分です。

例8 母()日(), 花屋()カーネーション()花(を/が/NA) 贈っ()。

例11 太宰府行き(の/て/NA) 電車() 2番乗り場() 3時() 出発します。

例16 母()朝ごはん(を/の/が/NA) 作る匂い()する。

例20 弟()昨日買っ(た/を/NA) クッキー() 私() 全部食べ()。

例21 お世話() なっ() 先生() お中元(を/で/NA) 贈っ()。

例24 その木(の/で/NA) 名前() 誰() 知らない。

例26 社長() 榎木さん() 青い派手(な/の/NA) ネクタイ() している。

事後調査において、同傾向(留学生のみの使用例有)を含む例文は次の通りである。

例1 教室() 花(が/を/で/に) 飾ってある。

例3 こちら(は/が/で/の) 新入社員(の/は) 竹本さん()。

例4 忘れないうち(に/は) 新しい番号(を/が/の) メモし(て/に/を) 下さい。

例6 あまり近く() テレビ(の/で) 画面() 見ない方() いい。

例7 クラブ(へ/に/で/の/は) 踊り(に/を) 行く。

例9 私(は/が) 動物() 苦手だ。

表4 事前調査結果 同傾向(留学生のみの使用例有)

	辞	使用率	
		日本人学生	留学生
例3-3	に	100.0%	87.5%
	が	0.0%	6.3%
	で	0.0%	6.3%
例5-4	を	100.0%	81.3%
	ので	0.0%	6.3%
	は	0.0%	6.3%
	無回答	0.0%	6.3%
例6-2	を	100.0%	75.0%
	が	0.0%	12.5%
	は	0.0%	6.3%
	無回答	0.0%	6.3%
例7-4	て	100.0%	87.5%
	で	0.0%	6.3%
	ぐらい	0.0%	6.3%
例8-5	を	100.0%	87.5%
	が	0.0%	6.3%
	無回答	0.0%	6.3%
例11-1	の	100.0%	87.5%
	て	0.0%	6.3%
	無回答	0.0%	6.3%
例16-2	を	97.0%	75.0%
	の	3.0%	6.3%
	が	0.0%	6.3%
	無回答	0.0%	12.5%
例20-2	た	100.0%	81.3%
	を	0.0%	6.3%
	無回答	0.0%	12.5%
例21-4	を	100.0%	75.0%
	で	0.0%	6.3%
	無回答	0.0%	18.8%
例24-1	の	100.0%	81.3%
	で	0.0%	6.3%
	無回答	0.0%	12.5%
例26-3	な	100.0%	68.8%
	の	0.0%	12.5%
	無回答	0.0%	18.8%

例14 親() お小遣い(を/が) もらった。

例15 あと() メール() 報告し(て/を) 下さい。

例16 近所(の/で/に) 庭() 成っ() 柿(の/を) 実(を/が/に) 食べ()。

例17 早朝() 公園(で/に/の) 子供たち() ラジオ体操() してい()。

例18 月曜日() 沢山(の/な) 宿題() 出()。

表5 事後調査 同傾向 (留学生のみの使用例有)

	辞	使用率	
		日本人学生	留学生
例1-2	が	95.2%	78.9%
	を	4.8%	10.5%
	で	0.0%	5.3%
例3-1	は	76.2%	84.2%
	が	23.8%	5.3%
	で	0.0%	5.3%
	の	0.0%	5.3%
例3-2	の	100.0%	89.5%
	は	0.0%	10.5%
例4-1	に	100.0%	94.7%
	は	0.0%	5.3%
例4-2	を	100.0%	89.5%
	が	0.0%	5.3%
	の	0.0%	5.3%
例4-3	て	100.0%	89.5%
	に	0.0%	5.3%
	を	0.0%	5.3%
例6-2	の	100.0%	84.2%
	で	0.0%	15.8%
例7-1	へ	42.9%	47.4%
	に	38.1%	15.8%
	で	14.3%	21.1%
	の	4.8%	10.5%
	は	0.0%	5.3%
例7-2	に	100.0%	89.5%
	を	0.0%	10.5%
例9-1	は	100.0%	94.7%
	が	0.0%	5.3%
例14-2	を	100.0%	94.7%
	が	0.0%	5.3%
例15-3	て	100.0%	94.7%
	を	0.0%	5.3%
例16-1	の	95.2%	84.2%
	で	4.8%	10.5%
	に	0.0%	5.3%
例16-4	の	100.0%	94.7%
	を	0.0%	5.3%
例16-5	を	95.2%	89.5%
	が	4.8%	5.3%
	に	0.0%	5.3%
例17-2	で	95.2%	73.7%
	に	4.8%	15.8%
	の	0.0%	10.5%

例18-1	に	71.4%	84.2%
	は	28.6%	5.3%
	で	0.0%	10.5%
例18-2	の	100.0%	84.2%
	な	0.0%	15.8%
例19-3	が	100.0%	89.5%
	に	0.0%	5.3%
例20-1	は	61.9%	68.4%
	が	38.1%	15.8%
	に	0.0%	10.5%
	から	0.0%	5.3%
例20-2	に	100.0%	84.2%
	の	0.0%	10.5%
	は	0.0%	5.3%
例21-1	は	100.0%	73.7%
	に	0.0%	15.8%
	が	0.0%	5.3%
	無回答	0.0%	5.3%
例21-2	た	100.0%	84.2%
	る	0.0%	10.5%
	無回答	0.0%	5.3%
例21-3	は	100.0%	89.5%
	の	0.0%	5.3%
	無回答	0.0%	5.3%
例22-4	も	100.0%	94.7%
	に	0.0%	5.3%
例22-6	た	100.0%	94.7%
	る	0.0%	5.3%
例24-1	の	100.0%	94.7%
	も	0.0%	5.3%
例24-3	を	100.0%	73.7%
	が	0.0%	15.8%
	で	0.0%	5.3%
例24-4	の	0.0%	5.3%
	は	57.1%	73.7%
	が	42.9%	15.8%
	を	0.0%	5.3%
例26-2	に	0.0%	5.3%
	の	100.0%	89.5%
	で	0.0%	10.5%
例27-2	で	100.0%	84.2%
	に	0.0%	15.8%
例27-5	が	100.0%	94.7%
	は	0.0%	5.3%

例19 この廊下 () 曲がる () 事務室 (が/に/は) あるので、そこ () 書類 () 提出して下さい。

例20 青木さん (は/が/に/から) 私 (に/の/は) 辞書 () 貸してくれた。

例21 昨日 () 遅くまで起きてい () ので、今日 (は/の/NA) 眠く () たまらない。

例22 寝る前 () 歯 () 磨くよう () 何度 (も/に) 母 () 注意され (た/る)。

例24 雨 (の/も) 日 () 車 (を/が/で/の) 運転するの (は/が/を/に) 大変だ。

例26 妹 () 外国 (の/で) 会社 () 勤めている。

例27 バス () 中 (で/に) 本 () 読む () 気持ち (が/は) 悪くなる。

4.4 異傾向 (日本人のみの辞の使用例有)

選択した辞とその使用率が日本人学生と留学生とで異なる傾向を示す事例であり、なおかつ、選択された辞の中に、日本人学生にのみ見られる辞があるケースは、事前調査では10件、8.3%であったが、事後調査では1件、1.0%と減少した。

異傾向を示す事例では、例えば「は」と「が」、「に」と「へ」、「に」と「で」、「に」と「から」等、いずれも使い分けが難しい辞であった(表6, 表7)。例えば「は」と「が」について言えば、「は」は主題、対照を表し、文のいろいろな成分つき、その成分が文の題目(テーマ)であること、つまり「～について述べる」ということを示す。一方「が」は、主格、対象語(～ハ～ガ構文)、総記、中立叙述等を表す。また、「は」は「が」よりも広く、主語以外のいろいろな成分にもつくことができる。

移動の目的地、移動の着点を表す「へ」と「に」の場合、純粋な空間的場所を表すのであれば、「へ」でも「に」でもどちらを使ってもかまわない。しかし、ある場所へ、ある目的のために移動し、その空間である行為をすることが決まっているという場合には「に」を使うのが適当であるという特徴がある。「天神へ/に行く」、「クラブへ/に行く」の場合は、「へ」でも「に」でも意味に相違はない。しかし、「踊りに行く」のように、空間的な場所ではなく、行為を表す場合は「へ」を使うことはできず、「に」を使うことになる。「に」「へ」のどちらも利用することが可能な場合(例13 高橋さん () 中国 () 飛行機 () 行っ ()。))は、例13-2のように日本人学生、留学生ともに「へ」(日本人学生45.5%、留学生56.3%)を選択する率が最も高いが、日本人学生の場合上記の理由からも明らかなように、「に」(日本人学生43.9%、留学生12.5%)を選択する率も「へ」に迫る高い使用率を示す。しかしながら留学生の場合は「へ」の使用率が圧倒的に高く、「に」を選択する率は低い(図7)。これは、留学生たちが移動の

着点を学ぶ際、まず「へ」を教わることにも関係があるのかもしれない。

事前調査において、異傾向(日本人学生のみ使用例有)を含む例文は次の通りである。

例5 デザートバイキング () 私 (は/の/が/も/NA) 大好き () ケーキ () 沢山食べた。

例6 姉 (の/は/が) 忘れ物 () 学校 () 届け ()。

例11 太宰府行き () 電車 () 2番乗り場 (で/から/を/と/に/の/NA) 3時 () 出発します。

例13 高橋さん () 中国 (へ/に/の/まで/NA) 飛行機 () 行っ ()。

例15 入学式 () 学長 (が/は/の) 祝辞 () 述べ (た/る/られた)。

例16 母 (が/の/は/から/NA) 朝ごはん () 作る匂い () する。

例20 弟 (が/は/に/から/の/NA) 昨日買っ () クッキー () 私 () 全部食べ ()。

例27 先生 (は/が/の/NA) 大声 () 学生たち () 説明し ()。

例30 話題 () あの映画 (を/は/が/だけは/NA) 今月中 () どうしても観たい。

事後調査において、異傾向(日本人学生のみ使用例有)を含む例文は次の通りである。

例19 この廊下 () 曲がる () 事務室 () あるので、そこ (に/で/へ) 書類 () 提出して下さい。

4.5 留学生の辞の使用傾向の変容

これまで日本人学生と留学生の辞の使用傾向を比較分析してきた。留学生の辞の使用傾向が、同年代の日本人学生の辞の使用傾向により近づけば、すなわち留学生の日本語運用能力が高まったと捉えることができると考えたからである。

事前調査と事後調査の例文は、それぞれ異なる内容であるが、1問のみ事前調査と事後調査で全く同じ例文を設けた。これにより、留学生の辞の使用傾向にいかなる変容が見られるかを測定できると考えたからである。

例文は「例5 デザートバイキング (1) 私 (2) 大好き (3) ケーキ (4) 沢山食べた。」というもので、空欄部分が四つある。日本人学生との比較では、事前調査においては、例5-1は異傾向、例5-2は異傾向(日本人学生のみ使用例有)、例5-3では同傾向(日本人学生のみ使用例有)、例5-4では同傾向(留学生のみ使用例有)、という結果であった。つまり異傾向が2例、同傾向が2例である。それぞれの辞の使用率を表8に示す。

事後調査においては、例5-1は同傾向、例5-2は異傾向(留

表6 事前調査 異傾向 (日本人のみの使用例有)

	辞	使用率	
		日本人学生	留学生
例5-2	は	51.5%	37.5%
	の	43.9%	31.3%
	が	3.0%	25.0%
	も	1.5%	0.0%
	無回答	0.0%	6.3%
例6-1	の	65.2%	43.8%
	は	19.7%	56.3%
	が	15.2%	0.0%
例11-3	で	45.5%	75.0%
	から	40.9%	6.3%
	を	9.1%	0.0%
	と	1.5%	0.0%
	に	1.5%	6.3%
	の	1.5%	0.0%
	無回答	0.0%	12.5%
例13-2	へ	45.5%	56.3%
	に	43.9%	12.5%
	の	6.1%	18.8%
	まで	4.5%	0.0%
	無回答	0.0%	12.5%
例15-2	が	72.7%	37.5%
	は	24.2%	62.5%
	の	3.0%	0.0%
例15-4	た	78.8%	100.0%
	る	19.7%	0.0%
	られた	1.5%	0.0%
例16-1	が	71.2%	18.8%
	の	13.6%	6.3%
	は	10.6%	62.5%
	から	4.5%	0.0%
	無回答	0.0%	12.5%
例20-1	が	84.8%	43.8%
	は	7.6%	18.8%
	に	4.5%	0.0%
	から	1.5%	0.0%
	の	1.5%	12.5%
	無回答	0.0%	25.0%
例27-1	は	68.2%	75.0%
	が	30.3%	6.3%
	の	1.5%	0.0%
	無回答	0.0%	18.8%
例30-2	を	69.7%	25.0%
	は	15.2%	31.3%
	が	13.6%	6.3%
	だけは	1.5%	0.0%
	無回答	0.0%	37.5%

表7 事後調査 異傾向 (日本人のみの使用例有)

	辞	使用率	
		日本人学生	留学生
例19-4	に	57.1%	42.1%
	で	28.6%	57.9%
	へ	14.3%	0.0%

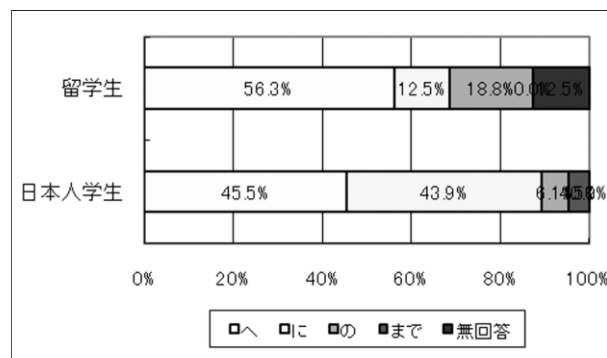


図7 例13-2

表8 事前調査・辞の使用率

	辞	日本人学生	留学生
例5-1	で	86.4%	37.5%
	が	10.6%	6.3%
	にて	1.5%	0.0%
	に	0.0%	25.0%
	は	1.5%	18.8%
	無回答	0.0%	12.5%
例5-2	は	51.5%	37.5%
	の	43.9%	31.3%
	が	3.0%	25.0%
	も	1.5%	0.0%
	無回答	0.0%	6.3%
例5-3	な	87.9%	93.8%
	で	9.1%	0.0%
	なので	3.0%	0.0%
	無回答	0.0%	6.3%
例5-4	を	100.0%	81.3%
	ので	0.0%	6.3%
	は	0.0%	6.3%
	無回答	0.0%	6.3%

学生のみ使用例有), 例5-3は同傾向 (日本人のみ使用例有), 例5-4は同傾向, という結果であった。つまり同傾向が3例, 異傾向が1例に減り, 日本人学生の辞の使用傾向に近づいたことが分かる。それぞれの辞の使用率を表9に示す。

ここでは, 特に留学生の事前・事後調査における辞の使用傾向の変容に注目してみたい。日本人学生が例5において選択した辞で, 最も使用率が高かったものをそれぞれ空

表9 事後調査・辞の使用率

	辞	日本人学生	留学生
例5-1	で	90.5%	89.5%
	が	4.8%	0.0%
	は	4.8%	5.3%
	に	0.0%	5.3%
例5-2	は	66.7%	52.6%
	の	33.3%	15.8%
	が	0.0%	31.6%
例5-3	な	95.2%	100.0%
	で	4.8%	0.0%
例5-4	を	95.2%	94.7%
	が	4.8%	5.3%

欄に補充すると、「デザートバイキング(で)私(は)大好き(な)ケーキ(を)沢山食べた。」となる。留学生は事前調査の際には、日本人学生が使用しない辞を選択したり、日本人学生にとって使用率の低い辞を選択したりするケースが見られ、また文意が正確に判断できなかったためか、無回答というケースも見受けられた。しかし、事後調査においては無回答はなくなり、留学生が、より適切な辞を使用する割合が高まったことが分かる(図8, 図9, 図10, 図11)。

以上より、入子型構造を使った演習の前後で、留学生の辞の使用が、日本人学生の辞の使用傾向に、より近づいたことが指摘できる。つまり、留学生がより自然な日本語運用能力を身につけたことが示唆される。

5. おわりに

たとえ語彙がいくら豊富であっても、話し手の主観、すなわち判断・感情・意志・欲求等を直接的に表現したところの「辞」を自覚的に運用することができなければ、文自体が統括されたものにはならない。日本語の文の構造を捉えるのに言語過程説に立脚した時枝文法の「詞辞説」と「入子型構造」が相応しい形式であるため、この入子型構造を使って文を分析する教育方法を採用することで、相手にとって分かりやすい文を構築する一助になる。このことは、入子型構造を用いた演習の前後で実施した、学生の辞の使用状況の比較調査によって明らかとなった。つまり、入子型構造を用いた演習の前後で、留学生の辞の使用が、日本人学生の辞の使用状況に近づいたことから、留学生が、より流暢な日本語を運用する能力を身に付けたことが分かる。これは、入子型構造による文の構文的分析演習が、日本語教育方法として、先駆的かつ非常に有意義で、教育効果が高いことを示す結果と言える。

確かに、実験室的な実験の方法を採用しておらず、対照群がないことから、本研究で検証された因果関係が偶然的なものではないかという疑問も残るだろう。しかし、完全

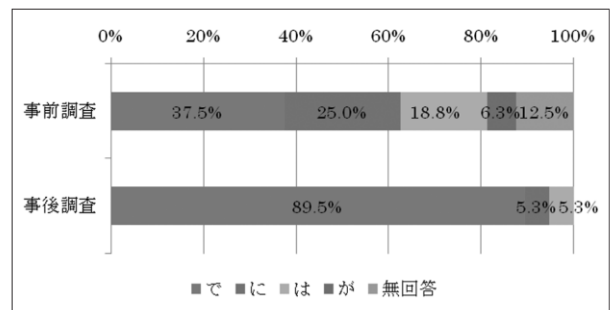


図8 「例5-1」に関する 留学生の事前・事後の変容

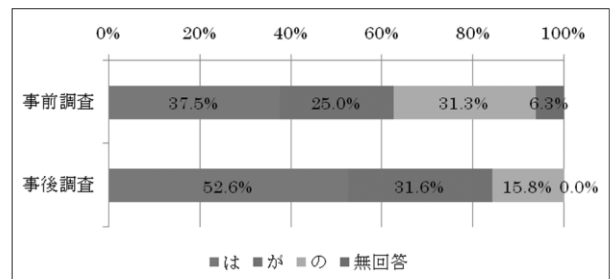


図9 「例5-2」に関する 留学生の事前・事後の変容

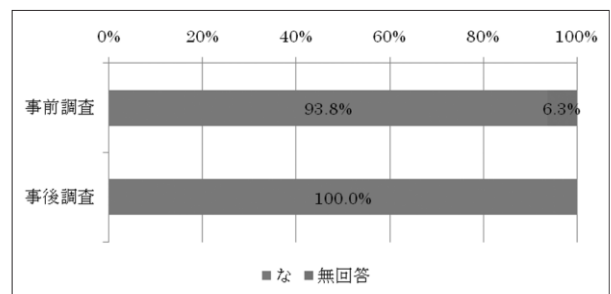


図10 「例5-3」に関する 留学生の事前・事後の変容

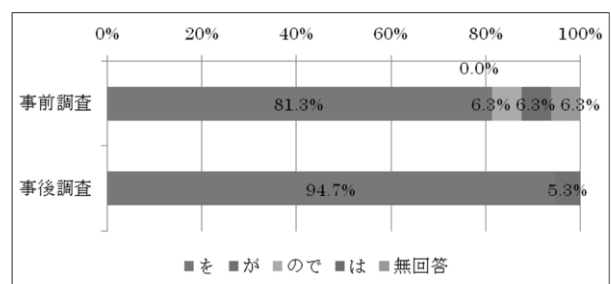


図11 「例5-4」に関する 留学生の事前・事後の変容

に等質な二つのクラスをみつけることは不可能であり、比較実験の形をとることは難しい。また何より、仮に等質な二つのクラスがあったとしても、従来の指導法に満足できずに新しい指導法を考案し学習モデルを開発したら、その指導法や学習モデルの効果について自分自身のこれまでの授業実践を通して確信にも近い仮説が持てるようになった時、いかに研究のためとはいえ、一方のクラスに従来の指導法を施すということには、教育者として大いなる抵抗を

感じざるを得ない。教育の実践研究、事例研究とは、必ずしも比較実験でのみその教育効果が測定できるものではないと考える。

今後の課題として、①学生の入子型構造による文の分析結果の内容や変容・正答率の分析、②「辞の空欄補充調査」によって明らかとなった、日本人学生と留学生とで特徴的な違いを見せるケースについての詳細な分析、③入子型構造を用いた文の分析演習結果の日本人学生と留学生との比較分析について考察を加え、本教育実践をさらに改善していくことが挙げられる。また、留学生に対する「辞の空欄補充調査」では母語、日本語学習歴その他についての項目を設けておいたので、それらの属性が辞の選択状況に影響するかどうか今後、明らかにしていく予定である。本稿で扱った辞を母語に持たない中国人日本語学習者を対象とした場合に最も本教育実践の効果が高いことが推察できることから、母語と入子型構造を援用した本教育実践との相関についても検討を加えたい。これらの課題を踏まえ、入子型構造による文の分析演習の例文として適切な文の作成と精選、改善を加えていきたい。

注

- 1) 例文②の「高い」の次の斜線部分は「零記号の辞」である。零記号とは時枝誠記の文法学説で用いられた用語である。文字言語で、話し手の主体的な表現が、積極的な言語形式はとらないが存在していると見られるものを指している。例えば「花、うつくし」という表現では、「花」の下に「が」に当たる辞が、「うつくし」の下に「だ」に当たる断定の陳述が、それぞれ零記号の形で存在しているとするものである。また、「火事!」「行く?」のように、「!」「?」等で表される場合もある。具体的には「美しい花が咲く」という文では、「美しい」と「咲く」の下に「辞」が現れて来ないわけであるが、その場合、表現内容が言語形式に現れていないとして「零記号の辞」と名付けている。

参考文献

- 1) F.d.ソシュール、小林英夫訳：一般言語学講義、岩波書店、1940
- 2) 時枝誠記：国語学原論、岩波書店、1941
- 3) 橋本進吉：国語法研究（橋本進吉博士著作集第二冊）、岩波書店、1948
- 4) 時枝誠記：日本文法 口語篇、岩波書店、1950
- 5) 山田孝雄：日本文法学要論、角川書店、1950
- 6) 時枝誠記・増淵常吉：古典の解釋文法、至文堂、1950
- 7) 時枝誠記：国語学原論 続編、岩波書店、1955
- 8) 時枝誠記：改稿 国語教育の方法、有精堂出版、1970
- 9) 加地伸行：中国人の論理学、中央公論社、1977

- 10) 国語学会編：国語学大辞典、東京堂出版、1980
- 11) 北原保雄編：日本文法事典、1981
- 12) 阪倉篤義：改稿 日本文法の話、教育出版、1986
- 13) 井上和子編：日本文法小事典、大修館書店、1989