

日本語教育における類義語指導をめぐる一考察 — 説明法と理解度に関する調査結果に基づいて —

後藤 りか[†]

A Consideration of Methods of Teaching Synonyms in Japanese Language Education: Based on a Survey Results Regarding Explanation Types and Levels of Understanding

Rika Goto

1. 研究の動機

日本語教育において、類義語指導は非常に重要なことである。それは学習者の理解度に大きく関わり、日本語を使う能力にも大きな影響があるだろう。学習者自身が類義語について調べるとなると、国語辞典では循環定義が先行してしまうものもあり、その言葉の難しさも影響し十分な理解を得るには難しい。類義語に関する書籍や辞典の多くも日本語学習者向けには作られておらず、学習者用のテキストでの他の言葉の提示や他の言語での説明では、実際の学習の場での指導に対応しているとは言えない。

本研究では、実際の日本語指導を想定した際に、指導者と学習者の双方にとってどのような類義語指導が望ましいのかを検証することを目的とした。国籍や年齢、環境が異なる学習者を対象に指導する際に、効果的な類義語指導とはどのようなものなのかということを探る。

2. 先行研究

日本語教育における類義語指導についての研究や論文は数多く出されているが、そのほとんどは個々の類義語の違いについての意味分析や、類義語指導にふさわしい例文の検証や語義分析の方法について論じられているものである。倉持（2005）は、外国人に対する日本語教育における類義語指導の重要性について述べ、言葉による説明と適切な例文の必要性を述べている。岩佐（2009）は、教授法に結び付くと判断される事項として、言葉による意味の説明よりも修辭的教授法が類義語指導に有効であるとしている。また岩佐（2011）でも、教員が試行錯誤しながら自分なりの記述分析を続けていく必要性を述べている。三井（2017）は、パイロット調査を行った結果、実際の用

例に対する学習者の意識の高さについて注目し、用例を使用することの可能性について述べている。加藤（2019）は、日本語教師養成講座の授業の中で調査を行い、類義語指導においてはその語の典型例や一方の語に置き換えられない例文の効果について触れた上で、その容認度の判断は慎重に行う必要があるとしている。

先行研究では、類義語指導に対する様々な方法と試行錯誤の様が見えてくるとともに、比喩的な教え方や修辭的教授法の実践、さらに意味の相違点に着目しそれを反映した的確な用例を提示することが効果的である可能性が示唆されている。一方、言葉による説明の限界にも触れられているが、本研究では類義語指導の重要性を認識した上で、言葉による説明と適切な例文の必要性を探りその効果を検証する。

3. 本研究の意味論的背景—意味分析という方法

3.1 類義語指導と意味分析

類義語指導を行う上で、先行研究でも多く触れられている的確な用例の提示や言葉による説明が効果的である可能性について考えると、それらにより語義の違いをはっきりと伝えるためには語義の違いを教える側が明確に理解する必要がある、そのための意味特徴を明らかにする目的で意味分析という手法に取り組んだ。

その際には類義語指導を念頭に置き、それぞれの語義の違いが表われるような意味特徴を提示することを重要とした。まずは様々な例文を検討することから始め、それらの表現や意味特徴の説明について調査した後に、筆者自ら例文を作成した。2語の類義語において、両方の語で成り立つ例文を作り、それらから感じる意味の差に注目した上で一方の語でのみ成立する例文を作ることに

[†]2023年度修了（人文学プログラム）、現所属：静岡産業大学経営学部非常勤講師

日本語教育における類義語指導をめぐる一考察
— 説明法と理解度に関する調査結果に基づいて —

よって、語義の違いを浮き立たせる。類義語指導において分かり易く表現できる語義の違いを引き出すために、意味分析に取り組んだ。

実際に意味分析を行ったのは、以下7組の類義語である。

- ・「干す」「乾かす」
- ・「理由」「原因」
- ・「ついに」「とうとう」「やっと」
- ・「そのうち」「いずれ」「やがて」
- ・「むしろ」「かえって」「いっそ」
- ・「つまらない」「くだらない」
- ・「あぶない」「危険な」

ここでは、後の調査でも実際に使用する「理由」「原因」と「つまらない」「くだらない」の意味分析を詳しく取り上げる。

3.2 「理由」「原因」の意味分析

先行研究、類義語辞典、国語辞典における語義の違いや類義語の差異についての表現、インターネット上のコーパスの用例を調査した後、筆者自らによる意味分析を行った。

先行研究の多くは、各類義語間の語義の違いに注目し指導者向けに解説がされている。

・福井 (1983)

例：○それが私がわざと失敗した理由です。

×それが私がわざと失敗した原因です。

×タバコは肺がんの理由になる。

○タバコは肺がんの原因になる。

「原因」〈ある・注意をひく出来事・事態について、それを引き起したと客観的にとらえられるもの・こと〉

「理由」〈ある現象がどのように生じるかについての発話者（または行為者）の意図に基づいた説明・解釈〉

これらは一語のみで成り立つ例文と共にその語義の違いについて述べられているが、これらは指導者向けのものであり、直接の指導に使用することは難しい。

類義語辞典では、類義語としての違いを解説し例文を表示しているが、その解説は指導者向けのものが多い。

・田, 泉原, 金 編 (1998)

「原因」ある物事や状態を引き起こす、外的要因である物・事柄・事情⇔結果 例：事故が起こった原因として、ドライバーのわき見運転が挙げられる。警察や捜査官の言葉。

「理由」自分の判断・行為を正当化し、根拠づける論理的な事情・事柄・言い訳。例：家出した理由は、大学なんかより仕事を探して独立したかったからだ。（意識的な行動と結び付くと、目的意識・願望が隠されていることになる。）例：学校を休んだ原因はなくても、休む理由の一つくらいはあるはずだ。

「原因」として考えられるのは、病気・事故・家庭の事情など、学校に行けなかった客観的な要因、理

由に換えると、「授業が面白くないいじめられるのが怖い」など、行きたくなかった内的要因になる。「原因」は本人でも自覚できる。「理由」は自分でもわからない場合があるので、例の怒り方は、無理な注文かもしれない。

これらの説明は語義の違いについて述べられているが、説明や例文の語彙や文法のレベルを考えると学習者にとって理解し易い方法ものとは言えない。

以上のように調査を行った後、筆者自ら意味分析を行うために、例文を作成しその成否を比較することによって、一方の語に置き換えられない例文からその文脈での意味特徴を導くということを行った。

例文・離婚の（理由・原因）について話す。

- ・彼女が恋人と別れた（理由・原因）を聞きました。
- ・わざと失敗した（理由）は何ですか。
- ・事故の（原因）について調べる。
- ・留学する（理由）は英語を勉強したいからだ。
- ・地球温暖化の（原因）が、わかりますか。

これらの例文で感じ取ることから切り出す「原因」の意味特徴は、個人の意思や行為によるものではないということである。事故は通常起こそうと思って起こすものではなく、地球温暖化を引き起こすものは現在に至るまでの全人類の活動である。これらの例文で感じ取ることから切り出す「理由」の意味特徴は、一個人の意思によって行動することであり、わざと失敗するにはそこに何らかの思いがあり、留学も本人の意志によって行うものである。

これらの意味特徴を検討し対照的な表現となるように表現した。

意味特徴「原因」社会的・非個人的

「理由」意思的・個人的

3.3 「つまらない」「くだらない」の意味分析

両方の語で成立する例文を考えそこに感じる意味の差から、一方の語に置き換えられない例文を作成し、その意味の差を学習者が理解できるように表現することを目的とした。

・両方の語で成立する例文から感じる意味の違い

例文・この映画はつまらない。

意味特徴：自分の感想、気持ち、自分にとって面白くない、良くない

例文・この映画はくだらない。

意味特徴：一般的に価値がない、良いところがない、重要ではない

・これらの語義の差が表われ、一方の語に置き換えられない例文

「つまらない」

例文・なにもすることがなくて、つまらない。

・毎日、勉強ばかりではつまらない。

・あの先生の授業はつまらなくて眠くなる。

「くだらない」

例文・このマンガはくだらないけど、おもしろい。

- ・酔っ払いのくだらない話を聞く。
- ・友達とくだらない話で大笑いした。

「つまらない」では、おもしろいことがない、楽しいことが無いと思う満たされない自分の気持ちや、退屈だ、楽しくないという自分の欲求不満の感情、満足できない様子を表す一方、「くだらない」では、自分は面白いと思うマンガや酔っぱらい本人は話したいと思うこと、友達同士では愉快な話でも、他の人や世間からは見る価値や聞く価値がないと思われる良くない評価を表している。この個人的な感情を表現するか、一般的な評価や価値を表現するかということが両者の線引きをする要素になるのではないかと考え、これらの特徴を以下のように対照的に表現した。

意味特徴「つまらない」楽しくないと感じる自分の気持ち、十分ではない、満足できない
 「くだらない」一般的に、評価が低い、価値がない

3.4 意味分析から類義語の指導へ・三つの指導法

ここまで2組の類義語の意味分析を取り上げたが、実際は指導を念頭に置いて7組の類義語の意味分析を行った。そこで抽出した意味特徴を表現することの類義語指導における有効性を検証するうえで比較をするために、三つの方法を用いて検討する。ここではその三つの方法について解説する。

一つ目の方法として、意味分析により切り出した意味特徴を用いる。意味分析では、自ら作成した例文への代入を重ねつつ成否を比較し、一方の語しか使えないことの線引きがどのような要素・要因によるものかを検討しながら、両者を差分する意味特徴を抽出するに至った。これらの意味特徴を学習者の日本語レベルにあう語彙による対照的なキーワードとして端的に表現したものが学習者の理解に繋がることが出来るのかを検証するために、以下のような解説を作成した。

- ・対照的なキーワードによる解説の例

こっそり 知られたくないという気持ち

そっと やさしく、ていねいにしたいという気持ち

二つ目の方法として辞書類に見られるような言葉による語義の説明を用いる。辞典類の記述による説明は母語話者向けであるとしても、語義の説明として基本的に多くされていることである。また言葉による語義の説明とは、最も直観的なことではないだろうか。これらの日本語教育における有効性を調査するために、二つ目の方法を言葉による語義の説明とし、その例を以下に示す。

- ・言葉による語義の説明の例

こっそり ひとにわからないように、悪いと思うことをする様子を表す

そっと ひとやものを傷つけないように、静かに何かをする様子を表す

さらに類義語指導三つ目の方法として、例文の提示を挙げる。分かり易い例文さえあれば、意味分析を行う際に筆者が例文から感じる語義の違いを学習者も同様に感じることが出来るのでは無いかと考え、以下のような例文による解説を作成した。

- ・例文のみの提示の例

こっそり だろぼうが家の中に、こっそり入る。

そっと ガラスの皿は、そっとあつかって下さい。

以上に述べた三つの方法を組み込んだ調査をデザインして、解説や例文の提示が学習者の類義語の理解にどの程度有効であるのか、また、特にどのような解説や例文が有効となり得るのかの調査を行った。

4. アンケート調査

どのような類義語指導が日本語学習者に有効かということを検証するために、意味分析とその考察から得たことを基に実際の指導を想定して作成したアンケートによる調査を行い、大学に在籍する外国人留学生34名の調査協力者から回答を得た。事前質問として、出身国・日本語学習歴・日本滞在歴・これまでに合格した日本語能力試験のレベルの4点について答えてもらった。調査は2023年7月5日から2023年7月10日の期間、Googleフォームを利用して行った。一組の類義語毎に質問を設定し、解説または例文の前後で同じ質問に答えてもらい、解説後の解答が正解であれば類義語の語義を正しく理解出来ているとした。田村(1998)にも、テストで日本語として一番自然だと思うものを選択肢の中から選ぶことによって日本語クラス受講者の理解度を測ると述べられているように、2回目の質問での解答によって理解度の調査とした。

質問に使用する類義語は、品詞の種類、語彙のレベル、漢語や和語であることも考慮した。前述の三つの方法を以下のように表現し調査に用いる。

- ・語義を言葉で説明する→a解説：言葉による語義の説明
- ・意味分析的なキーワードの提示→b解説：語義の違いを表す対照的なキーワード

- ・例文の提示→c例文：語義の違いを表す例文の提示

6組の類義語で、質問Ⅰ～Ⅵを構成し、問題Ⅰ～Ⅳでは、グループ1とグループ2で類義語の解説のタイプを変えて比較した(a解説とb解説の結果の比較)。問題Ⅴ・Ⅵは、両グループ間のレベル差を計ることができるよう両グループで共通とし、例文の提示のみ(c例文)とした(次ページ左段 表1)。

日本語教育における類義語指導をめぐる一考察
 — 説明法と理解度に関する調査結果に基づいて —

表1 調査に用いる類義語とその解説／例文タイプ

問題	グループ1	グループ2
I こっそり／そっと	質問1回目 a解説	質問1回目 b解説
II いやな／きらいな	質問1回目 a解説	質問1回目 b解説
III 足す／加える	質問1回目 b解説	質問1回目 a解説
IV さて／ところで	質問1回目 b解説	質問1回目 a解説
V 原因／理由	質問1回目 c例文	質問1回目 c例文
VI つまらない ／くだらない	質問1回目 c例文	質問1回目 c例文
解説／例文タイプ a解説: 言葉による語義の説明 b解説: 語義の違いを表す対照的なキーワード c例文: 語義の違いを表す例文の提示		

考察①-1 1回目正答数と2回目正答数(全問)

表3 1回目正答数(全問)

t検定: 等分散を仮定した2標本による検定 (1回目・全問)		
	グループ1	グループ2
平均	2.31372549	2.039215686
分散	0.653077072	0.790526111
観測数	102	102
プールされた分散	0.721801592	
仮説平均との差	0	
自由度	202	
t	2.307459196	
P(T<=t) 片側	0.011021153	有意差有り
t境界値 片側	1.652431964	
P(T<=t) 両側	0.022042306	
t境界値 両側	1.971777385	

有意差有り

表4 2回目正答数(全問)

t検定: 等分散を仮定した2標本による検定 (2回目・全問)		
	グループ1	グループ2
平均	2.323529412	2.117647059
分散	0.795282469	0.85730926
観測数	102	102
プールされた分散	0.826295865	
仮説平均との差	0	
自由度	202	
t	1.617470696	
P(T<=t) 片側	0.05368897	有意差無し
t境界値 片側	1.652431964	
P(T<=t) 両側	0.107337194	
t境界値 両側	1.971777385	

有意差無し

解説前後の正答数を全問で比較し検定にかけた結果、解説前(1回目正答数)では有意差が有り(表3)、それは平均点の高いグループ1の正答が多いことを示していたが解説後(2回目正答数)では有意差が無くなった(表4)ことで、両グループの差が無くなったことが示された。このことからグループ2に与えられた解説に効果があったという可能性が考えられる。ただ、この解説後(2回目正答数)の結果が有意差無しとは言えそのP値は0.0536と有意差有りに近いため、さらに問題を分けて検定にかけ考察を行った。

考察①-2 1回目正答数と2回目正答数(問題I・II)

表5 1回目正答数(I・II)

t検定: 等分散を仮定した2標本による検定 (1回目・問題I・問題II)		
	グループ1	グループ2
平均	2.235294118	1.676470588
分散	0.73083779	1.013368984
観測数	34	34
プールされた分散	0.872103387	
仮説平均との差	0	
自由度	66	
t	2.467261365	
P(T<=t) 片側	0.008108553	有意差有り
t境界値 片側	1.668270514	
P(T<=t) 両側	0.016217107	
t境界値 両側	1.996564419	

有意差有り

t検定: 等分散を仮定した2標本による検定 (2回目・問題I・問題II)		
	グループ1 (a解説)	グループ2 (b解説)
平均	2.323529412	2
分散	0.710336861	0.96969697
観測数	34	34
プールされた分散	0.840017825	
仮説平均との差	0	
自由度	66	
t	1.455438899	
P(T<=t) 片側	0.075144014	有意差無し
t境界値 片側	1.668270514	
P(T<=t) 両側	0.150288027	
t境界値 両側	1.996564419	

有意差無し

問題I・IIで解説前後の正答数を比較して検定にかけた結果、解説前(1回目正答)では有意差が有り(表5)、解説後(2回目正答)では有意差が無くなった(表6)。1回目ではグループ1が有意に高かったが2回目では両グループの差が無くなったことから、グループ2に与えられた解説に効果があったという可能性が考えられる。次にこの問題I・IIを分けてそれぞれ検定にかけた結果、有意差があったものについて、さらに詳しい考察を行った。

考察①-3 1回目正答数と2回目正答数(問題I)

表7 1回目正答数(I)

t検定: 等分散を仮定した2標本による検定 (1回目・問題I)		
	グループ1	グループ2
平均	2.235294118	1.529411765
分散	0.691176471	1.264705882
観測数	17	17
プールされた分散	0.977941176	
仮説平均との差	0	
自由度	32	
t	2.081063927	
P(T<=t) 片側	0.022756997	有意差有り
t境界値 片側	1.693888748	
P(T<=t) 両側	0.045513993	
t境界値 両側	2.036933343	

有意差有り

表6 2回目正答数(I)

t検定: 等分散を仮定した2標本による検定 (2回目・問題I)		
	グループ1 (a解説)	グループ2 (b解説)
平均	2.235294118	2.117647059
分散	0.816176471	1.235294118
観測数	17	17
プールされた分散	1.025735294	
仮説平均との差	0	
自由度	32	
t	0.338667005	
P(T<=t) 片側	0.368536419	有意差無し
t境界値 片側	1.693888748	
P(T<=t) 両側	0.737072838	
t境界値 両側	2.036933343	

有意差無し

5. 調査の結果と考察

調査結果を幾つかの観点から集計、分析し考察を行った。調査協力者の属性等は表2のようにになった。分析は、等分散を仮定した2標本によるt検定とカイ二乗検定と残差分析を用いた。それらの中から有意差が見られたものを取り上げ、考察①から考察③までを行った。

表2 事前質問集計

	グループ1	グループ2
国籍	中国	8
	インドネシア	1
	韓国	1
	ミャンマー	1
	ネパール	0
	スリランカ	2
	ベトナム	4
学習歴	~2年	7
	3~4年	8
	5~6年	2
	平均	3.4
滞在歴	~1年	7
	2~3年	6
	4~5年	4
	平均	2.6
JLPT	N1	1
	N2	11
	N3	4
	N4	1
	無し	0
	平均	2.2

受けた人だけで2.3+6人無し

日本語教育における類義語指導をめぐる一考察
 — 説明法と理解度に関する調査結果に基づいて —

問題Ⅰで解説前後の正答数を比較して検定にかけた結果、解説前（1回目正答）では有意差が有り（前ページ右段 表7）、解説後（2回目正答）では有意差が無くなった（前ページ右段 表8）。1回目ではグループ1が有意に高かったが2回目では両グループの差が無くなったことから、両グループの差が無くなったことが示された。このことからグループ2に与えられた解説（b解説）に効果があったという可能性が考えられる。

考察①-4 1回目正答数と2回目正答数（問題Ⅱ）

表9 1回目正答数（Ⅱ）

t-検定: 等分散を仮定した2標本による検定 (1回目・問題Ⅱ)	
グループ1	グループ2
平均	2.235294118
分散	0.816176471
観測数	17
プールされた分散	0.797794118
仮説平均との差異	0
自由度	32
t	1.34404301
P(T<=t) 片側	0.094193334 有意差無し
t境界値 片側	1.693888748
P(T<=t) 両側	0.188386667
t境界値 両側	2.036933343

有意差無し

表10 2回目正答数（Ⅱ）

t-検定: 等分散を仮定した2標本による検定 (2回目・問題Ⅱ)	
グループ1 (a解説)	グループ2 (b解説)
平均	2.411764706
分散	0.632352941
観測数	17
プールされた分散	0.683823529
仮説平均との差異	0
自由度	32
t	1.866513051
P(T<=t) 片側	0.035578252 有意差有り
t境界値 片側	1.693888748
P(T<=t) 両側	0.071156503
t境界値 両側	2.036933343

有意差有り

問題Ⅱで解説前後の正答数を比較して検定にかけた結果、解説前（1回目正答数）では有意差が無く（表9）、解説後（2回目正答数）では有意差が有りとなった（表10）。1回目では両グループの差が無かったが2回目ではグループ1が有意に高くなったことから、両グループの差が生じたということが示された。このことから、グループ1に与えられた解説（a解説）にも一定の効果があったという可能性が考えられる。

考察①まとめ（考察①-1・考察①-2・考察①-3・考察①-4を踏まえて）

全問正答数の比較では僅かな有意差でしか無かったが、解説と問題を細かく分けて比較することでその有意差がある程度明瞭になった。a解説・b解説ともに有意差の変化が見られたため両解説とも一定の効果はあると思われるが、そのP値の変化と平均点の変化（表11）を考えるとb解説の方が平均点の変化の値が大きく、この点についてはより詳しい考察が必要となり、次の考察②を行った。

表11 考察①まとめ

考察①-3 b解説	有意差	平均点 1.529→2.117 (0.588)
考察①-4 a解説	有意差 無→有	平均点 2.235→2.411 (0.176)

考察②解説／例文での変化

a解説とb解説の比較をし、特に解説前後での変化に注目する。解説前は語義の違いがわからなかったが解説後に正解を選んだという事を効果があったと考え、【誤正】の数で比較をする。

以後、【正正】【正誤】【誤正】【誤誤】とは、解説／例文

の前後での解答について以下のように区別する。

- 【正正】解説／例文前は正答→解説／例文後も正答
- 【正誤】解説／例文前は正答→解説／例文後は誤答
- 【誤正】解説／例文前は誤答→解説／例文後は正答
- 【誤誤】解説／例文前は誤答→解説／例文後も誤答

考察②-1 a解説とb解説での【誤正】を比較（表12）

表12 【誤正】数の比較（a解説 b解説 平均点）

a解説 (グループ1 I II + グループ2 III IV)	b解説 (グループ2 I II + グループ1 III IV)
グループ1 I (1)	グループ2 I (1) 3
グループ1 I (2)	グループ2 I (2) 4
グループ1 I (3)	グループ2 I (3) 4
グループ1 II (1)	グループ2 II (1) 3
グループ1 II (2)	グループ2 II (2) 0
グループ1 II (3)	グループ2 II (3) 0
グループ2 III (1)	グループ1 III (1) 1
グループ2 III (2)	グループ1 III (2) 4
グループ2 III (3)	グループ1 III (3) 3
グループ2 IV (1)	グループ1 IV (1) 3
グループ2 IV (2)	グループ1 IV (2) 2
グループ2 IV (3)	グループ1 IV (3) 4
算術平均	算術平均 2.583333333

表13 【誤正】数の比較（a解説 b解説 t検定）

t-検定: 等分散を仮定した2標本による検定 【誤正】数の比較	
a解説	b解説
平均	1.75
分散	0.568181818
観測数	12
プールされた分散	1.416666667
仮説平均との差異	0
自由度	22
t	-1.714985851
P(T<=t) 片側	0.050200774 有意差無し
t境界値 片側	1.717144374
P(T<=t) 両側	0.100401549
t境界値 両側	2.073873068

P値は0.050200774と0.05未満にはならなかったが、有意差有りにかなり近い結果となった（表13）。b解説の平均点がa解説の平均点よりも高いため、b解説のほうが効果が大きいという可能性がある。

考察②-2 考察②-1と比較するためa解説とb解説での【正誤】を比較（表14）

表14 【正誤】数の比較（a解説 b解説 平均点）

a解説 (グループ1 I II + グループ2 III IV)	b解説 (グループ2 I II + グループ1 III IV)
グループ1 I (1)	グループ2 I (1) 0
グループ1 I (2)	グループ2 I (2) 1
グループ1 I (3)	グループ2 I (3) 0
グループ1 II (1)	グループ2 II (1) 2
グループ1 II (2)	グループ2 II (2) 0
グループ1 II (3)	グループ2 II (3) 0
グループ2 III (1)	グループ1 III (1) 5
グループ2 III (2)	グループ1 III (2) 3
グループ2 III (3)	グループ1 III (3) 3
グループ2 IV (1)	グループ1 IV (1) 1
グループ2 IV (2)	グループ1 IV (2) 4
グループ2 IV (3)	グループ1 IV (3) 1
算術平均	算術平均 1.666666667

日本語教育における類義語指導をめぐる一考察
 一 説明法と理解度に関する調査結果に基づいて 一

表 15 【正誤】数の比較 (a 解説 b 解説 t 検定)

t検定: 等分散を仮定した2標本による検定			
【正誤】数の比較			
	a 解説	b 解説	
平均	1.833333333	1.666666667	
分散	1.606060606	2.96969697	
観測数	12	12	
プールされた分散	2.287878788		
仮説平均との差異	0		
自由度	22		
t	0.269903098		
P(T<=t) 片側	0.394875194	有意差無し	
t 境界値 片側	1.717144374		
P(T<=t) 両側	0.789750388		
t 境界値 両側	2.073873068		

P値は0.394875194と0.05未満にはならなかったため、有意差が有るとは言えない結果となった(表15)。

考察②まとめ (考察②-1・考察②-2)

上記の二つの検定により、【誤正】は有意差が有るといふ状況にかなり近いが、【正誤】では有意差は有るとは言えない結果となった。【誤正】では、a 解説後より b 解説後のほうが平均点が高いことから、b 解説の効果が強い可能性が有ると考えられ、これは一つの成果といえる。b 解説に関する検定の P 値はわずかに 0.05 を上回ってしまったが、対する a 解説の P 値や平均点と比較しても、b 解説の方が効果が大きいと推測される(表16)。

表 16 考察②まとめ

考察②-1	P値	a解説平均点	b解説平均点
	0.0502	1.75	2.58
考察②-2	P値	a解説平均点	b解説平均点
	0.3948	1.83	1.66

さらに c 例文も含め表(表17)にまとめ、カイ二乗検定と残差分析を行った(表18)。(統計処理には js-STAR を用いた。https://www.kisnet.or.jp/nappa/software/star8/index.htm)

表 17 解説例文別変化集計

	正正	正誤	誤正	誤誤
a解説(言葉による説明)	122 60%	22 11%	21 10%	39 19%
b解説(キーワード)	113 55%	20 10%	31 15%	40 20%
c例文	157 77%	11 5%	8 4%	28 14%

表 18 解説/例文別変化集計における解答数の統計

	正正	正誤	誤正	誤誤
a解説	122	22	21	39
b解説	113▼	20	31▲	40
c例文	157▲	11▼	8▼	28

($\chi^2(6) = 27.943, p < .01$ Cramer's $V = 0.151$)

(▲/▼: 有意水準 1% で多い/少ない, △/▽: 有意水準 5% 水準で多い/少ない)

これら三つの解説を比較すると、b 解説と c 解説が対照的な結果となった。具体的には【正正】では b 解説が有意に少なく c 例文は有意に多く、【誤正】では b 解説が有意に多く c 例文は有意に少なかった。このことから、b 解説に効果があった可能性が考えられ、c 例文は問題が簡単であったことが予想され例文による混乱が起きにくかった可能性が考えられる。ただし、c 例文では【正正】77%、【誤誤】14%であり、それを除くと残り 9% (19 解答) しかなく、今回の協力者には問題のレベルが易しすぎて、解説の効果をうまく取り出せなかったという可能性がある。

考察③特徴的な結果が出た問題・解説/例文について

解説/例文前後での解答の変化に注目し考察を行った。【誤正】が多いということ、わからなかった問題が解説によってわかるようになったとすれば、それらは解説の効果が大きく見られたと考えられる。また、【正誤】が多いということは、最初は正答を選んだが解説後に誤答を選んてしまったということから解説の逆効果が大きく見られたと考えられる。これら二つの観点からそれぞれ解答数が 4 以上のものに注目し(表20)、その問題・解説/例文について考察する。

表 20 各問題変化集計

	グループ1				グループ2				
	正正	正誤	誤正	誤誤	正正	正誤	誤正	誤誤	
グループ1 I(1)	13	1	1	2	グループ2 I(1)	11	0	3	3
グループ1 I(2)	9	3	1	4	グループ2 I(2)	8	1	3	4
グループ1 I(3)	12	0	2	3	グループ2 I(3)	6	0	3	7
グループ1 II(1)	13	1	3	0	グループ2 II(1)	9	2	3	3
グループ1 II(2)	10	2	3	2	グループ2 II(2)	10	0	0	7
グループ1 II(3)	10	2	2	3	グループ2 II(3)	10	0	0	7
	67	9	12	14		54	3	14	31
グループ1 III(1)	11	5	1	0	グループ2 III(1)	8	2	2	5
グループ1 III(2)	8	3	3	2	グループ2 III(2)	10	1	1	5
グループ1 III(3)	10	3	3	1	グループ2 III(3)	8	5	2	2
グループ1 IV(1)	10	1	3	3	グループ2 IV(1)	10	2	1	4
グループ1 IV(2)	11	4	2	0	グループ2 IV(2)	12	1	1	3
グループ1 IV(3)	9	1	3	0	グループ2 IV(3)	7	2	2	6
	59	17	17	9		55	13	9	25
グループ1 V(1)	17	0	0	0	グループ2 V(1)	16	0	1	0
グループ1 V(2)	14	2	0	1	グループ2 V(2)	15	0	0	2
グループ1 V(3)	14	1	1	1	グループ2 V(3)	15	1	0	1
グループ1 VI(1)	11	1	3	2	グループ2 VI(1)	11	1	0	5
グループ1 VI(2)	10	1	2	4	グループ2 VI(2)	7	0	1	9
グループ1 VI(3)	10	4	0	3	グループ2 VI(3)	17	0	0	0
	76	9	6	11		81	2	2	17
平均	11.222222	1.944444	1.944444	1.888889	平均	10.555556	1	1.388889	4.055556

考察③-1

【誤正】の数が多く解説の効果が大きいと考えられるものはいずれも b 解説であり、表21(次ページ左段)の四つの問題であった。これらの解説では、b 解説の短いキーワード的な表現の中に、語義の違いを分かり易く表現できた可能性が高く、学習者の理解に繋がったと考えられる。ただし、これらは【正正】の数が少ないことから問題文のみでは正解を選ぶことが難しかったということや、【誤誤】の数も一定数あることから、解説の内容は適切と思われるが文が長いことや単語が難しく理解の差が出たということが考えられる。また、グループ 2 I(3)に最もこの傾向が強くと見られた※。

日本語教育における類義語指導をめぐる一考察
— 説明法と理解度に関する調査結果に基づいて —

表 21 【誤正】の数が多い問題

	問題	解説(すべてb解説)
グループ2 I (2)	ガラスの皿は (こっそり/ <u>そ</u> と)扱ってくださ い。	【こっそり】知られたくないと いう気持ち 【そと】やさしく、ていねい にしたいという気持ち
グループ2 I (3) ※	彼は、泣いてい る彼女を(こっ そり/ <u>そと</u>)抱 きしめた。	【こっそり】知られたくないと いう気持ち 【そと】やさしく、ていねい にしたいという気持ち
グループ1 III(2)	店員がコップに 水を(足す/ <u>加</u> える)。	【足す】同じ種類のもの 【加える】違う種類のもの
グループ1 IV(3)	メールをありが とうございまし た。 (さて/ <u>と</u> こ ろで)、メールに あったご質問に お答えします。	【さて】前の話題と関係があ る。 【ところで】前の話題と関係 がない。

グループ2 I (2)とグループ2 I (3)では問題が異なるが解説は同じものであり、これらの効果が高いと考えると、意味分析により抽出した意味の差がわかりやすく表現できている可能性が高い。グループ2 I (3)については、後述の考察③でのグループ1 III(1)とグループ2 III(3)のように混乱が起きた可能性もあるが、ここでは問題文の表現がイメージしやすく使用している言葉からも混乱すること無く語義の違いを感じられた解答者が多かったと考えられる。グループ1 IV(3)についても同様にその問題文から状況がイメージしやすかったことが考えられる。

考察③-2

【正誤】の数が多く解説の逆効果が大きいと考えられるものにはa解説・b解説・c例文すべてのタイプがある(表22)。調査後に協力者から聞いた感想と筆者知人である現役日本語教師3名からの問題・解説/例文に対する意見をまとめ質的考察を行うと、理解に影響すると考えられることがいくつか挙げられた。解説に用いる語彙のレベルや回答者の年代や生活にあった文脈、状況設定やコロケーションなどが複合的に影響したと考えられる。

表 22 【正誤】の数が多い問題

	問題	解説
グループ1 III(1) 【正誤】の数 5	牛乳と卵をよく混 ぜてから、小麦 粉を(足して/ <u>加</u> えて)ください。	b解説 【足す】同じ種類のもの 【加える】違う種類のもの

調査協力者より 「同じ種類・違う種類」とは、何と何が同じで、何と何が違うのか？ 迷った。(牛乳と卵と小麦粉?) 日本語教師より 料理やお菓子作りの経験が無ければイメージするのは難しいかも。		
筆者考察 【正正】の数が11と少なくないので問題は悪くないが、【誤正】の数も少ないので、解説が良くないと思われる。特に「加える」については実際の用例として曖昧なものも多く、解説としての適切さに欠けていたと思われる。小麦という語彙がN3語彙であったため使用したが、小麦粉という語は調査協力者にとってなじみが薄く理解しにくかった可能性がある。		
グループ2 III(3) 【正誤】の数 5	さいふにお金を (<u>足</u> す/ <u>加</u> える)。	a解説 【足す】全体をもっと良くす るために、同じ種類のもの を入れたり、同じものを入 れたりする。 【加える】全体を前とは違 うものにするために、関係 のある別のものを合わせ る。
調査協力者より 「同じ種類・違う種類」とは、何と何が同じで、何と何が違うのか？ 迷った。(財布とお金?) 日本語教師より ・財布にお金を足すという感覚が、現代人のキャッシュレス感覚には特に難しいのかもしれない。現金を使う自分でも、「財布にお金を足す」という感覚はあまりない。 ・この使い方を自分はしない。「加える…違う種類のもの」というのも、混乱を招きそうな感じがする。何が同じ種類で何が違う種類か。 ・ほかの状況も考えるなら、「全体をもっとよくするために」というのが、少しわかりにくい。		
筆者考察 【正正】の数が8と少なく、【誤正】【誤誤】の数もあることから、問題・解説ともに良くないと考えられる。調査協力者・日本語教師両者の意見にあるように、「同じ種類・違う種類」という表現の仕方が適切では無く混乱を招いたこと、調査協力者である学生のキャッシュレスの感覚に合わないことが要因として考えられる。		
グループ1 IV(2) 【正誤】の数 4	先週のテストは 70点でした。(さ て/ <u>と</u> こ ろで)今 日のテストは、何 点だろう。	b解説 【さて】前の話題と関係があ る。 【ところで】前の話題と関 係がない。

日本語教育における類義語指導をめぐる一考察
— 説明法と理解度に関する調査結果に基づいて —

日本語教師より ・自信がない学生も解説が理解できれば正解を選べそうだ。 ・日本人でも間違える。両方に置き換えられる場合が多い。 ・わかりやすい。しかし授業で説明するのは難しい。 筆者考察 【正正】数が11と少なくないので、問題は悪くないが【誤正】の数も少ないので、解説が良くない。意味の違いが明確に表現できた例とは言えなかった。		
グループ1 VI(3) 【正誤】の数 4	一緒に遊ぶ人が いなくて(つまら ない/くだらない) ので、一人でカラ オケに行きます。	c例文 【つまらない】「なにもする ことがなくて、つまら ない。」 【くだらない】「友達とくだら ない話で大笑いした。」
日本語教師より 例文を読んで理解できれば、違いも理解することができそう。 筆者考察 同じ問題と例文を与えたグループ2では、全員正解であった。例文 による混乱が起きた可能性がある。		

グループ1 III(1)とグループ2 III(3)は「足す」「加える」の解説であり、グループ1 III(1)では考察③—1で述べたグループ1 III(2)と同じb解説を提示している。しかしその効果を考えると、問題文での状況をイメージすることや解説に当てはめることの難しさが強く影響していると思われる。グループ1 IV(2)では解説の分かり易さを述べる意見がある一方で、解説の内容を問題文の状況に当てはめて考えることが難しかったという可能性がある。グループ1 VI(3)は例文による違いの表現が不十分で、それによる混乱が起きた可能性が考えられる。

6. まとめと今後の課題

本研究の前半では、本研究の考え方として調査をデザインした意味論的背景について述べた。語彙の違いを引き出すために実際に意味分析に取り組み、一方の語しか使えないことの線引きがどのような要素・要因によるものかを検討しながら、両者を差分する意味特徴を抽出するに至った。どのような解説が有効であるのかを調査するために、これらの意味特徴を学習者の日本語レベルにあう語彙による対照的なキーワードとして端的に表現したものをを用いて一つ目の方法とし、辞典類に見られるような語義を言葉で説明するという方法を二つ目の方法とした。さらに例文のみの提示という方法も加え、以下のように表現し理解度の調査を行い検証した。

- ・語義を言葉で説明する→a解説：言葉による語義の説明
- ・意味分析的なキーワードの提示→b解説：語義の違いを表す対照的なキーワード

- ・例文の提示→c例文：語義の違いを表す例文の提示

調査はGoogleフォームを使用し日本語学習者に質問紙調査を行った。調査結果のt検定による分析とその後の考察により、幾つかの可能性を見ることが出来た。ただし、検定は偶然誤差を考慮した統計的な確率に従って判定するため、母集団には差が無いのに表では差有り判定する誤り(Type I error)の可能性があると留意する必要がある。

解説前後の正答数の平均をt検定にかけた結果、有意差に変化があったことから、解説に一定の効果があったという可能性が見えた。特にb解説のほうが効果が強いと考えられたことは一つの成果と言えるだろう。さらに全ての解答を変化毎にまとめた表の値に統計処理(カイ二乗検定と残差分析)を行った結果からは、b解説に効果があったという可能性と、c例文による混乱が起きにくかったという可能性が考えられる。b解説については、意味分析を行うことで言葉の意味特徴を抽出し、それらの違いをはっきりと浮かび上がらせ両者を差分する意味特徴を対照的に表現することが可能になったことにより、効果があった可能性が考えられる。

このことに加えて、解説としての特徴的な結果が出た問題・解説/例文に注目し質的考察を行った結果からは、語彙の日本語レベル、解答者の年代や生活にあった文脈、状況設定やコロケーション、文章の長さ、これらが複合的に関与し合うことで理解度に影響すると考えられた。

今回の調査において、幾つかの課題も挙げられた。調査対象となる協力者の人数や、使用する問題・解説/例文における語彙の精査、コロケーションの適切さといった幾つかの課題が挙げられた。語彙においては、学習者のレベルを考慮することはもちろんのこと、それに加えて解答者の属性等を考慮することが不可欠であろう。コロケーションについても同じことが言える。調査協力者が想像しやすいコロケーションで無ければ、類義語の理解には結びつかない。これらの点について考慮を重ね、さらに多くの問題を作成した上での予備調査をし、その平均点なども考慮し、より多くの協力者のもとで本調査を行う必要が考えられる。そして学習歴等の属性との相関もはっきりさせることが出来れば、さらに類義語指導の助けとなる可能性がある。また、今回十分でなかったと感じられた意味分析についても更に行う必要があり、そうすることによって、より正確で実証的な研究が行うことができるであろう。

しかし本研究が、類義語の違いを日本語学習者に伝える際に日本語教師にとってどのようなことが必要でありどのような指導が有効であるのかについて、改めて深く考える機会になった。調査の結果、語義の違いを表す対照的なキーワードを提示するという解説の効果が、学習者の理解に寄与したという可能性が考えられたことは、今回の研究の一つの成果とし、また、今回の研究ではっきりとした不確定な部分をより精緻なものにしていくことにより、類義語指導に関する研究がさらに為されていくことに期待して本研究の結びとする。

謝辞

本研究を行うにあたり、指導教官としてご指導を賜りました放送大学大学院文化科学研究科教授滝浦真人先生に、心より感謝を申し上げます。合同ゼミにてご指導くださった同大学教授大橋理枝先生、同大学准教授宮本徹先生にも深くお礼を申し上げます。調査に協力してくれた皆様にも感謝いたします。そして、滝浦ゼミの皆様、たくさんの刺激をいただき完成まで辿り着くことが出来ました。素晴らしい出会いに感謝しております。最後に、この2年間いつも温かく支えてくれた家族に心から感謝します。

文献

- 岩佐靖夫 (2009) 「日本語類義語指導の教授法研究－初中級段階における機能語・「～ように」「～ために」の分析を中心として－」『尚美学園大学総合政策研究紀要第16・17号』, pp.39-49
- 岩佐靖夫 (2011) 「日本語教育における類義語指導の一考察－系統的な指導原理へ向けての提言－」『尚美学園大学総合政策研究紀要第20号』, pp.17-24
- 加藤恵梨 (2019) 「日本語教師養成講座の受講生が考える類義語の説明の仕方と典型例について」『日本語教育方法研究会誌』 vol.25 No2, pp.24-25
- 國廣哲彌 (1982) 『意味論の方法』大修館書店
- 倉持保男 (2005) 「日本語教育における類義語の指導」宮地裕 (編) 『日本語学 特集テーマ別ファイル2 意味(Ⅱ)』, pp.53-61, 明治書院
- 国際交流基金著作編集 (1994) 『日本語能力試験出題基準』株式会社凡人社
- 林巨樹・松井栄一監修 (2016) 『現代国語例解辞典』第五版, 小学館
- 田忠魁・泉原省二・金相順編 (1998) 『類義語使い分け辞典』研究社, pp.322-323
- 田村泰男 (1998) 「類義語指導のための基礎的研究(1)」『広島大学留学生センター紀要』第8号, pp.15-25
- 福井玲 (1983) 「原因・理由」國廣哲彌編『意味分析』, pp.66-68, 東京大学文学部言語学研究室
- 三井一巳 (2017) 「日本語教育における類義語指導の一考察－日本語学習者の振り返りから見る困難点と学習方法－」『早稲田日本語教育学』第23号, pp.101-108

コーパス

『現代日本語書き言葉均衡コーパス』「中納言」中納言バージョン2.7.2 データバージョン2021.03
 <<https://chunagon.ninjal.ac.jp>>