

日本語教育における多義語学習の教材開発

—認知的アプローチに基づく「類推学習法」の検討—

Developing Learning Materials for Polysemous Words in Japanese Language Education: An Examination of the “Analogical Learning Method” Based on Cognitive Approach

田中佑樹 (TANAKA Yuki)

京都西山短期大学

Abstract

This research discusses learning methods for Japanese polysemous words that leverage humans' innate analogical reasoning ability (Langacker, 1987; Yamanashi, 2012; Imai, 2016). It examines an analogical learning approach where learners infer the core meaning and more peripheral derived meanings of words based on the semantic relationships between the central and derived meanings of polysemous words. As a methodological approach, we selected the Japanese polysemous verb “kakeru” and developed learning materials designed to activate this analogical ability through schematization and instantiation. We tentatively argue for the effectiveness and necessity of a cognitive approach to promote understanding of the semantic structure of polysemous words and present implications for Japanese language education.

(キーワード : 多義語学習, 類推能力, 類推学習法)

1. 研究背景

外国語学習の根幹を成す語彙知識は、目標言語を習得する上で重要な要素の1つであり、コミュニケーションを行う上での基盤となることから、その果たす役割は非常に大きい (Schmitt, 2000; Nation, 2001)。語彙知識とは、よく語彙の豊富さに関心が払われるが、語が複数の意味を持つことを指す「語彙の深さ」や、それら複数の意味を繋ぐ関連性や類似性を指す「意味のネットワーク」も語彙知識を構成する重要な要素に挙げられる (Meara, 1996; Littlemore, 2009)。このような語彙知識の代表的な例の1つに多義語が挙げられる。多義語は、「同一の音形に、意味的に何らかの関連をもつふたつ以上の意味が結びついている語」(国広, 1982: 97) と定義される。例えば、日本語の多義動詞「のこる」という語には、「学校にのこ

る」のような空間的な概念、また「記憶にのこる」のような心理的な概念を表す意味をもっており、これらは「なくならぬ」という意味的な関連性で結ばれている。とりわけ、「のこる」は日本語において基本的な語であるが、このような多義語が基本語に多く見られる背景に、その使用頻度の高さと使用範囲の広さから、語の意味範囲も広がり多義性を持つようになったと考えられている(田中, 1990)。このように多義語は、一つの言語形式に複数の意味をもち、文脈に呼応して様々な意味に変化することが観察されているが、その特性から語彙の学習難易度に影響を与える要因の一つとされている(Laufer, 1997)。その例に、学習者は多義語について自身が知っている1つの意味のみに固執し、文意が通らない文脈においても単義的に意味推測を行う傾向にあることも報告されている(Bensoussan & Laufer, 1984)。したがって、多義語の複数の意味を持つという性質や、その大部分が使用頻度の高い基本語であることを踏まえると、語彙学習の早期の段階から多義語に意識を向ける必要があると言える。

このように多義語学習の重要性は明らかであり、日本語教育においても多義語の習得研究や学習法の検討(杉村・赤堀・楠見, 1999; 松田, 2004; 麻生, 2013; 山下, 2019; 鷺見, 2020; 池田 2023)、多義動詞の辞書の編纂・制作(森山, 2012)など、習得や指導、学習といった様々な枠組みのもとで一定の議論がなされてきた。しかし、これらほとんどの研究の被験者が漢字文化に由来する中国語や韓国語を母語とする日本語学習者である。多義語が持つ複数の意味カテゴリーが表意文字である漢字によって棲み分けられることや、文字(漢字)に対する慣れ親しみなど、習得過程や学習効果に対して母語転移(Shirai, 1995)が生じることも少なくない。つまり、偏った属性の内から得られたデータのみを頼りに、その学習効果や有効性について言及することは疑問が残る。さらに、多義語学習の効果を示す実証的な研究データは管見の限り非常に少ないため、現時点では効果的な学習法が確立されたとは言えず、ますます学習法に関する議論を深めていくことが望まれる。よって今後は、非漢字圏の日本語初学習者も対象にした多義語の学習法の実証的研究を推し進めていくことを踏まえ、本研究では、新たに人間の普遍的に備わった類推能力(Langacker, 1987; 山梨, 2012; 今井, 2016)を活かした学習法を論究し、多義語の中心義や派生義の意味的な関連性から、語のコアやより周辺の派生義も類推して学ぶ学習法を検討する。

2. 先行研究

2.1 認知的アプローチによる多義語の学習法研究

多義語の学習法に関する議論や研究はこれまで多く報告されてきた。特に、認知的アプローチによるコア(田中, 1990)を利用した学習法がその代表的な例として挙げられる。コアとは、文脈に依存しない状態における用例の最大公約数的な意味であり、かつ語の意味範囲の全体を捉える概念と定義される。つまり、語の離散的な意味を統率するような中核的な意味を指す。ここでは、近い概念として語のプロトタイプ的な意味を指す中心義(基本義)とは区別される。

このコアの理論を日本語の多義動詞の教材開発に応用した研究がある。松田(2004)は、多義語の習得において、プロトタイプ語義の習得のみに止まってしまう意味の分断を指摘し、多義語が持つ複数の意味の連続性を一本化させることの必要性を説いている。そこで、学習者が自ら使用上の認知的基盤を獲得していくプロセスを支援する意味提示の方法として、多

義動詞「～こむ」を取り上げ、多義動詞のコアをイメージ化させたコア図式による意味記述の方法を提案している。そして、このコア図式と複数の用例を相互参照させることが多義語の学習において有用であるとしている。

また、コアを用いた認知的アプローチによる多義語学習の効果を実証的に検証した研究がある。杉村他（1998）は、日本語の空間移動を表す多義動詞「あがる/いれる/だす/あける/ひく/とる」を取り上げ、それぞれが持つ複数の意味に共通するイメージスキーマの理解を促進するには、コアに相当するイメージスキーマをアニメーションによって提示することが有効な手段であることを示した。実験課題では、上記の多義動詞の空間的な意味や派生した抽象的な意味を含む複数の用例を被験者の母語に翻訳したものを提示し、それらをグループ別に分類するように指示を行った。その結果、アニメーション支援による学習の方が、多義動詞のもとにある共通の構造や動的パターンを取り出し、イメージスキーマを理解するのに有効であることが結論づけられた。

さらに、英語の多義動詞を対象とした研究がある。Verspoor & Lowie（2003）は、上級レベルのオランダ母語話者の英語学習者を対象に、多義語学習において未知の比喩的な意味を理解させる際、コアとなる語の中核的な意味を教示する場合の方が、他のより周辺的な意味を教示する場合よりも、意味推測に効果的な影響を与え、長期的な記憶保持にも繋がることを示した。多義語学習においてコアとなる意味を教示することにより、語の離散的であった複数の意味がまとまった意味カテゴリーとして精緻化され、意味の理解に繋がったと推察している。またその教育的示唆として、語彙学習では単語の中核的な意味となるコアを起点として、学習者の習熟度に応じて、語が持つ複数の意味の関連性を教示することを提案している。

このように多義語学習では、コアを中心とした認知的アプローチが学習効果を高める上で有効であることが示されている。その一方で、コアに対する懐疑的な見方もある。ついでに、語のコアを示すことで、語の包括的な意味を捉えられることはできても、実際の文脈から脱した抽象的な意味であるため、派生義との関連性を捉えられないことが考えられる。また、荒川・森山（2009）も、コアは、学習者に対して語のイメージ形成を促進する一方で、柔軟性に欠いた固定観念（ステレオタイプ）を付与してしまい、習得を阻害する危険性があることを指摘している。したがって、コアをトップダウン的（演繹的）に教示するのではなく、語の幅広い用法を提示し、それらの意味的な関連性や共通性を探る過程でボトムアップ的（帰納的）に獲得される必要があることを示している。そこで次節では、学習者自身が語の様々な用例からコアとなるスキーマを見出し、そのスキーマを手掛かりに、派生義への意味分化といった一連の認知的メカニズムを内省的に捉えようとする、人間の類推能力を活かした学習法について検討する。

2.2 人間の類推能力とは

私たちが日常言語の概念体系を構築していく上で、人間の一般的な認知能力の一つである類推能力が重要な役割を果たしている（山梨，2012）。その類推能力の一つに、スキーマ化（schematization）と事例化（instantiation）という認知能力がある（Langacker, 1987）。これらは私たちが膨大な量の語や表現を記憶、学習、使用する上で欠かせない能力であり、さらに多様な意味や表現を生み出す言語の創造性にも深く根ざしている。例えば、近年に若年層の間で浸透した「ヤバみ」や「分かりみ」といったこの若者言葉は、スキーマ化と事例化のプロセスが大きく関わっていると考えられる。通常、形容詞の「楽しい」や「悲しい」といった

語を主観的な感情表現として名詞で用いる際に、「楽しみ」や「悲しみ」といった語に変化させる。これは、形容詞の名詞化に伴い、語幹に接尾辞「-み」を接続するためである。では、この語形成の規則に基づき、「ヤバみ」という新たな言葉がどのようにして生み出されたのかを図1のとおり示す。

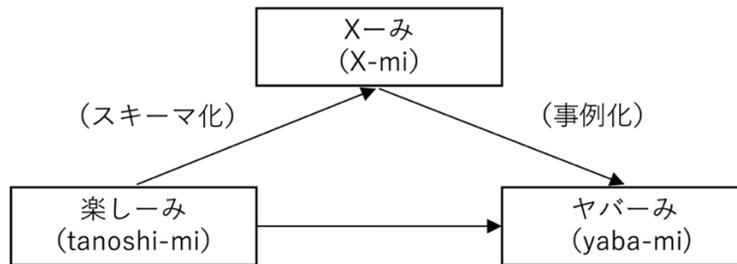


図1 若者言葉を生み出すスキーマ化と事例化のプロセス
(山梨, 2012: 155 を参考に著者作図)

まず、「楽しみ」や「悲しみ」といった一般的な名詞に対して、それらの共通部分を抽出するスキーマ化が行われ、「X-み」というスキーマを獲得する。そして、「X-み」スキーマを形容詞の「ヤバい」にも適用させることで、「ヤバみ」という新たな語（名詞化）が事例化されるといったプロセスである。また、形容詞以外に動詞の「分かる」に対してさえも、一連のプロセスを適用させていることが観察されるなど、言語創造の背景には、従来の語形成の規則を超越した認知的なメカニズムが働いていることが分かる。

このようにスキーマ化や事例化を通じて、連続性のある語形成の力を生み出し、これまで言葉として語り得なかった感情の一種を見事に言い表せたことが多くの若者の共感を得ることに繋がったと思料される。このようにダイナミックな創造性をもたらす人間の類推能力を活かした学習法は、外国語学習においても効果的に応用できると推察される。

2.3 類推能力を活かした学習法研究

人間の類推能力の一端を担うスキーマ化と事例化は、前節でも見たように、新たな言葉や表現を生み出し、またそれらを理解し共感することができるなど、私たちの言語能力や言語活動を支える人間固有の賜物である。つまり、外国語などの言語を学習する上では、人間の言語能力を支える認知的な側面に焦点を当てた学習法を取り入れることは自明とも言える。このような類推能力を活かした学習法研究として、英語学習におけるスキーマ化と事例化の考え方に基づいた実践研究がある。

今井(2016)は、日本語を母語とする大学生が、未知の英語構文である *I'm between Ns* 構文と *I have a [COLOR] thumb* 構文を学習する際に、どのように類推能力を活用しているかを観察した。ここで実践の一部である、*I have a [COLOR] thumb* 構文を扱った学習例を取り上げる。まず、ある会話スクリプトの中で、*I have a green thumb* という未知の慣用表現が使用され、この構文が持つ慣用的な意味が、「果物や野菜の栽培が得意であること」と説明される。その後、続く会話の文脈から、*I have a black thumb* (=果物や野菜の栽培が苦手であること) という慣用表現の意味を推測するタスクが課された。その結果、会話スクリプトを読み終えた段階で、52%の学習者が *I have a black thumb* の意味を正しく推測していることが確認された。

つまり、学生は類推能力を利用し、最初に提示されたプロトタイプとなる I have a green thumb の意味から、I have a [COLOR] thumb 構文のスキーマを形成し、それに従い I have a black thumb の意味を推論し、事例化したことが認められる。このように、実践全体では学習者の 50%から 70%が未知の学習項目を理解するために類推能力を利用したことが観察され、今井は外国語学習においてスキーマ化と事例化のプロセスを意識的に使用させることが有益であると結論づけている。

このように今井の実践研究から類推能力を活用した認知的アプローチによる外国語の学習は非常に効果的であることが実証されたが、このスキーマ化と事例化のプロセスを明示的に用いることで、日本語の多義語学習に応用することも可能であると考えられる。その根拠に、今井(2014)は、人間の類推能力のうち、用例に基づいて規則を抽出する帰納的能力と、特定の規則を適用することで用例を生成し、理解することを可能にする演繹的能力をそれぞれ、事例化とスキーマ化のプロセスの関係に対応づけている。つまり母語の獲得や外国語を習得する上では、そのどちらの能力やプロセスも過不足なく活性化させることが必要であるという見方が得られる。これは、荒川・森山(2009)が指摘したとおり、スキーマに相当する語のコアを起点として派生義を学習する演繹的なアプローチによる学習法のみならず、様々な用例や派生義の中からコアを類推、抽出をする帰納的な学習法が必要であるとする考え方にも一致する。さらには、スキーマ化と事例化のプロセスの過程において、コア図式と複数の用例を相互参照することが自動的に促され、その結果、意味的な関連性への理解や、意味の輪郭部分に迫ることができるなど、Verspoor & Lowie (2003) や松田(2004)の示唆した学習法にも適していると考えられる。

このように、類推能力が人間に生得的・普遍的に備わっている認知科学的な事実を踏まえれば、多義語を同一語の漢字による判別(例:「上がる」、「挙がる」、「揚がる」、「騰がる」)に頼る必要もなくなり、漢字文化圏に属さない国や地域の学習者に対しても一律に類推学習法を取り入れることが可能になる。以上、先行研究に基づいて、日本語の多義語学習において、人間の類推能力を基盤とした類推学習法の有効性や必要性を試論し、次章では、多義語のコアや派生義に対する理解の促進に向けた類推能力を活性化させる教材を試案する。

3. 多義語の教材開発に向けて

3.1 対象となる多義動詞

本研究では、学習者が多義動詞のコアを類推する帰納的学習を踏む必要があるため、コア・イメージ(コア図式)が掲載されている『基本動詞ハンドブック』収録の多義動詞を扱った。また、コアからより周辺的な派生義を類推して学ぶ演繹的学習を行うため、中心義から一次派生義、二次派生義への拡張プロセスが詳細に図説されている『日本語多義語学習辞典動詞編』収録の多義動詞にも限定した。上記の条件を満たした上で、池田(2017)が選出した多義動詞 10 語から、『現代日本語書き言葉均衡コーパス』(全てのメディア・ジャンル)を用いて、用例数が多くかつ、より周辺的な意味の二次派生義が豊富な多義動詞を抽出した。その結果に基づき、「かける」を本研究の対象動詞とした。

次に、教材で用いる多義動詞の用法については、類推のし易さを基準にし、学習段階に対応した用法を例示する。その基準については、森山(2012)の中心義と一次派生義、二次派生義を基にし、学習のプロセスに沿って徐々に類推能力が活性化されるような用法を選定した。

そのため、第一段階の帰納的学習では、コアや意味の関連性を類推する手がかりとして、中心義から大きく意味が離れていない第一次派生義を用いた。そして第二段階の演繹的学習で、未知のより周辺の派生義を類推するために、中心義から大きく意味が離れている二次派生義を用いた。なお、慣用句（例：「気にかける」、「磨きをかける」）や複合動詞（例：「行きかける」、「読みかけの本」）については、類推能力の活性化に適していること、コミュニケーションにおける実用的な側面を有しているため、指導においては除外しないものとする。

3.2 類推学習法に基づく教材の作成

多義動詞の教材作成に際して、多義語の意味的な関連性からコアやより周辺の派生義への類推が促進されること、さらに多義構造に対する理解や、捉え方といった認識や学習に関わる部分に有益な効果をもたらされることを念頭に置いた。そのため、多義語の複数の意味や用法をそれぞれ視覚的に関連づけて、語のスキーマ化や事例化のプロセスを説明できるようにパワーポイントを用いて作成した。以下、図2のとおり、1)帰納的学習を支えるスキーマ化、2)演繹的学習を支える事例化の二つの類推能力を基盤とする類推学習法の認知メカニズムを示しておく。

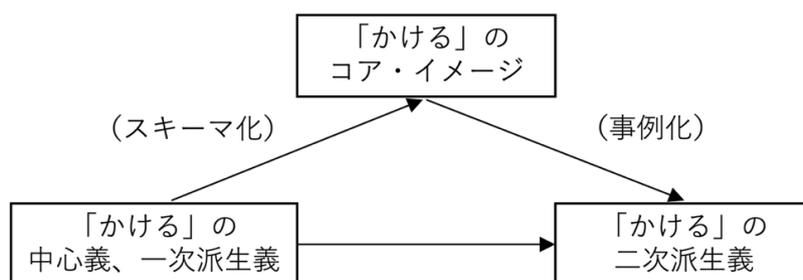


図2 多義動詞「かける」のスキーマ化と事例化のプロセス

教材については、図2で示したような認知メカニズムの回路に沿った学習回路を構築させる必要がある。そのため、学習者に類推能力であるスキーマ化と事例化の活性化を促し、多義語の意味構造を明示的に提示できるように、それぞれの能力に対応した視覚的なスライド教材を以下の図3のとおり作成した。なお、語義の説明や例文については森山(2012)を参考に、コア・イメージについては『基本動詞ハンドブック』から引用し、作成した。

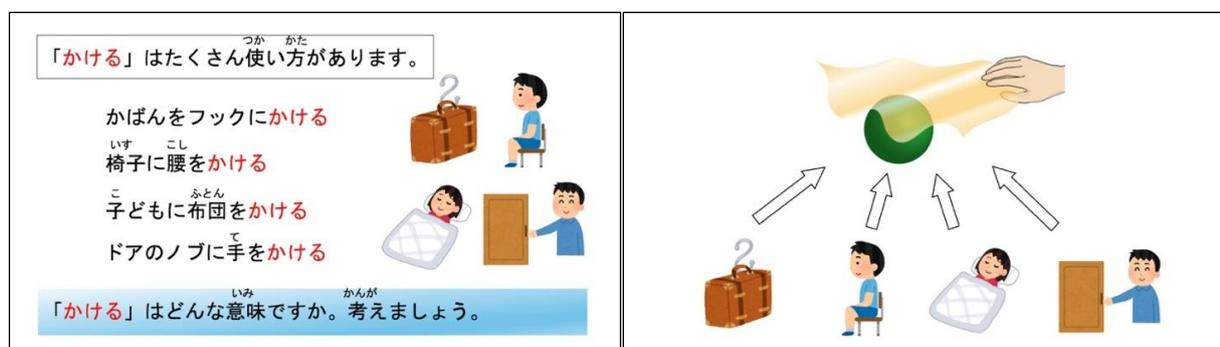


図3 スキーマ化を活性化させる教材例
(コア・イメージは『基本動詞ハンドブック』から引用)

図 3(左)では、多義動詞「かける」の用法が複数あることを教示するために、基本的な 4 つの例文を提示した。例文については、意味間に大きな隔たりが無い中心義と一次派生義の用法であり、比喩的な文脈ではなく状況が想起しやすい例文を選んだ。その内訳に、最初に提示した例文「かばんをフックにかける」は、中心義（「上から置いて留める」）の例文であり、「かける」のプロトタイプ的な用法である。その他の例文は、中心義から派生した一次派生義（順に「圧力を加える」、「上から覆い被せる」、「(何かを始めようとして)物の上に手・足を置く」）の例文である。また、学習者が「かける」が表すその状態や動作、統一的なイメージに感覚的に気づけるように、それぞれの例文の状況に対応したイラストを補助的に示した。最後に、複数の用例から「かける」のコアに対するスキーマ化を活性化させるために、スライド下段において、「かける」がどのような意味のまとまりを持つのかを類推する発問を提示した。

続いて、図 3(右)では、多義動詞のスキーマ化のプロセスをイラストを用いて明示的に提示した。具体的には、「かける」のそれぞれの例文の中心義と一次派生義から、意味的な共通部分が抽出され、それが単一のコア・イメージにスキーマ化される類推プロセスを表している。このように、多義動詞「かける」の幅広い意味を単義的・個別的な記述によって示すのではなく、視覚的に一連のプロセスやイメージを示すことで、「かける」の意味範囲や有機的な意味のまとまりを捉えられるような教材を作成した。

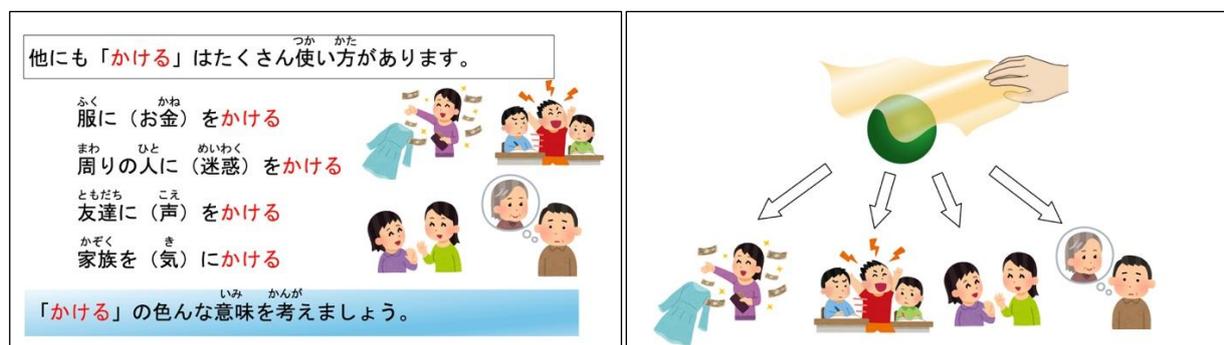


図 4 事例化を活性化させる教材例
(コア・イメージは『基本動詞ハンドブック』から引用)

次に、図 4(左)では、図 3(左)と同様に用法が異なる 4 つの例文を提示した。例文については、中心義からは大きく意味が離れている二次派生義の用法である。その用法は、学習者が未知である可能性が高く、また中心義や一次派生義とは異なり、物理的な接触を伴わない心理的・比喩的な用法を持つ例文を選んだ。それぞれの例文は、一次派生義から拡張した用法（順に「圧力を加える」→「お金・時間などを投入する」、「上から覆い被せる」→「人に迷惑・被害を与える」、「(何かを始めようとして)物の上に手・足を置く」→「人などに動作を行う」、「留めて固定する」→「心などに留める」）である。また、最初に例文では（ ）の部分の目的格語句や与格語句が空欄で表示されており、それぞれの例文に対応したイラストを手がかりに、（ ）に入る語句を推論する学習を行う。最後に、「かける」のコア・イメージからより周辺的な二次派生義への事例化を活性化させるために、スライド下段において、「かける」がどのような意味へと派生していくのかを類推する発問を提示した。

続いて、図 4(右)では、多義動詞の事例化のプロセスをイラストを用いて明示的に提示した。具体的には、「かける」のコア・イメージから、二次派生義へと拡張された結果、比喩的・心理的な意味を伴うようになった類推プロセスを表している。このように、多義動詞「かける」の有機的な意味のまとまりを起点とした意味拡張・分化のプロセスを視覚的に示すことで、より周辺的な意味との関連性や繋がりを意識することができる教材を作成した。

以上、多義語の中心義や派生義の意味的な関連性から、語のコアやより周辺的な派生義も類推して学習する認知的アプローチに基づく学習法を検討し、多義語の意味構造に対する理解の促進に向けた類推能力を活性化する教材を作成した。

4. まとめと今後の課題

本研究では、人間の普遍的に備わった類推能力を活かした学習法を論究し、類推学習法に基づく多義語学習の教材開発を行なった。今後の研究については、本研究を基に、非漢字圏の日本語初学習者 (N4~N5 レベル) を対象とした多義語の指導を実践する。その中で、基本的な多義動詞に対して、人間の認知能力の一つである類推能力を用いた明示的な指導を行い、当該指導が有効であるのかどうかについて検証を行っていく。具体的には、1)多義動詞の中心義や派生義を明示的に教示し、学習者がそれらの共通性、意味的関連性からコアを類推した後、さらにより周辺的な派生義の意味も類推して多義語を学習する「類推学習法」(類推学習グループ)、2)多義動詞の派生義の意味をそれぞれ独立した文脈のもとで暗記して覚える「暗記学習法」(暗記学習グループ)を比較し、どちらの学習方法が多義動詞の意味の記憶保持および意味推測に効果的な学習効果をもたらすかを実証的に検証する。また、類推学習法を取り入れた学習者の認知プロセスについてもアンケート評価を用いて質的に調査をしていく。今後も認知的アプローチを応用し、効果的な多義語学習の確立に向けた議論を深め、日本語教育の未来に寄与していきたい所存である。

参考文献

- 麻生迪子 (2013). 「多義語派正義の学習法に関する考察：学習活動・習熟度・透明性の観点から韓国人日本語学習者を対象にして」九州大学大学院 比較社会文化学府 博士論文.
- 荒川洋平・森山新 (2009). 『日本語教師のための応用認知言語学』凡人社.
- Bensoussan, M., & Laufer, B. (1984). Lexical guessing in context in EFL reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 7, 15-32.
- 今井隆夫 (2014). 「認知言語学及び教科開発学の観点から言語教育におけるダイナミズムと多様性の扱いを考察」『日本認知言語学会論文集』, 14, 553-559.
- 今井隆夫 (2016). *The Effects of teaching Linguistic Motivation through Image English Grammar*. 愛知教育大学大学院・静岡大学大学院・共同教科開発学研究科 博士論文.
- 池田(三浦) 香菜子(2017). 「中国語を母語とする JSL 生徒の語彙調査-小・中学校教科書で使われる多義動詞に着目して-」『日本語教育』, 166, 93-107.
- 池田香菜子 (2023). 「多義動詞派生義の習得を目指した「意味関係学習法の検討」-中国語を母語とする日本語学習者を対象として-」『人間文化創成科学論叢』, 25, 1-11.

- 国広哲弥 (1981). 『意味論の方法』大修館書店.
- Langacker, Ronald W. (1987). *Foundation of cognitive grammar*, Vol. 1. Theoretical prerequisites. Stanford University Press.
- Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: Some intralexical factors that affects the learning of words. In Schmitt, N. & McCarthy, M. (eds.) *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, Cambridge University Press, 140-155.
- Littlemore, J. (2009). *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. Palgrave MacMillan.
- 松田文子 (2004). 『日本語複合動詞の習得研究-認知意味論による意味分析を通して-』ひつじ書房.
- Meara, P. (1996). The dimensions of Lexical Competence. In: Brown Gillian, Kirsten Malmkjaer and Jhon Williams (Eds.) *Performance and competence in second language acquisition*. Cambridge University Press, 35-53.
- 森山新 (2012). 『日本語多義語学習辞典 動詞編』アルク.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge University Press.
- Shirai, Y. (1995). "The acquisition of the basic verb PUT by Japanese EFL learners: Prototype and transfer." 『語学教育研究論叢』, 12, 61-92.
- 杉村和枝・赤堀侃司・楠見孝 (1999). 「多義動詞のイメージスキーマ-日本語・英語間におけるイメージスキーマの共通性の分析-」『日本語教育』, 99, 48-89.
- 鷺見幸見 (2020). 「概念メタファーとメタファー表現-多様な言語文化背景をもつ子どもの強化学習支援に生かすための応用認知言語学研究-」『認知言語学研究』, 5, 27-52.
- 田中茂範 (1990). 『認知意味論-英語動詞の多義の構造』三友社出版.
- Verspoor, M., & Lowie, W. (2003). Making sense of polysemous words. *Language Learning*, 53(3), 547-586.
- 山下佳那子 (2019). 「日本生まれ・育ちの JSL 高校生に対する多義動詞指導の効果-自然習得の限界を補う指導の可能性を探る-」『子どもの日本語教育研究』, 2, 20-39.
- 山梨正明 (2012). 『認知意味論研究』研究社.

資料・辞書

- 国立国語研究所 (編) (2013). 『基本動詞ハンドブック』.
 〈<https://www2.ninjal.ac.jp/verbhandbook/>〉.
- 国立国語研究所. (編) 『現代日本語書き言葉均衡コーパス』. 〈<https://shonagon.ninjal.ac.jp/>〉.