

中国人日本語学習者による動詞コロケーションの習得

—明示的帰納法と暗示的帰納法の比較を中心に—

姚 新 宇、菅 谷 奈津恵

要 旨

本研究は、中国人日本語学習者28名を対象に、「名詞+動詞」タイプのコロケーションの指導実験を行った。指導効果は、コロケーションの適切性を判断する課題と、動詞の読み方の正誤を判断する課題によって測定した。明示的帰納法と暗示的帰納法の二つの指導方法を比較した結果、直後テスト、遅延テストともに、処遇で提示しなかったコロケーションの適切性判断では明示的帰納法の正答率が暗示的帰納法よりも有意に高いことがわかった。一方、処遇で提示したコロケーションでは、指導法による差が見られなかった。また、読み方判断課題では、直後、遅延テストのいずれでも、指導法による有意差が見られなかった。

【キーワード：共起表現／中国語母語話者／語彙習得／処理水準説／転移適切性処理】

1. はじめに

第二言語を学ぶ上で、語彙知識を身につけることは重要である。特に、言語を産出する場合には、単語の語形や意味を知っているだけでなく、コロケーションの知識、つまり、どのような語と組み合わせるのかという知識も必要である。だが、第二言語学習者にとってコロケーションの習得が困難なことは、多くの研究で指摘されている(松田, 2000; 三好, 2011; Bahns & Eldaw, 1993)。例えば、日本語学習者に動詞「割る」の文作成を課した松田では、「ケーキを割る」「豆腐を割る」などの誤用が見られたことを報告している。

では、コロケーションはどのように指導をすればよいのだろうか。本研究では、中国語を母語とする日本語学習者を対象として、「名詞+動詞」のコロケーションの指導実験を行い、指導方法の効果を検討する。

2. 先行研究

2.1. コロケーションの定義と分類

コロケーションとは、「名詞と動詞、形容(動)詞と名詞、副詞と動詞など、原則として異なる品詞に属する語が結びついた表現」(山田, 2007, p. 48)を指す。このうち、Bahns & Eldaw (1993)では、「名詞と動詞」タイプのコロケーションは、上級学習者にとっても難しいことが指摘されている。本研究では、この「名詞と動詞」タイプを研究対象とする。

コロケーションは共起する語の固定度が強いものから弱いものまで、3段階に分類が可能である。研究者によって呼称と定義が異なるが、本研究では「慣用句」「連語」「自由結合」を用いる。それ

ぞれの段階について、国広（2007）、三好（2011）、山田（2007）をもとに、共起語の固定度と、全体の意味の推測可能性の2点から整理する。慣用句は、「油を売る」のように、動詞と名詞の結びつきが固定しており、全体の意味がそれぞれの語の意味から推測できないようなものである。連語は、「風邪をひく」のように、動詞と名詞の結びつきは固定しているが、全体の意味が解釈可能なものである。自由結合は、「スカートをはく」のように、共起語の自由度が高く、全体の意味も推測しやすいコロケーションである。

この3タイプのうち、自由結合は他のコロケーションに比べれば意味がつかみやすいといえるが、第二言語学習者にとってはやはり困難がある。読んだり聞いたりする場合に意味が理解できたとしても、産出時に正しく使用できるとは限らないからだ。自由結合については三好（2011）も、「学習者には個々の語の意味の十分な理解が難しいため、適切性の判断が必ずしも容易でない」（p. 102）と述べている。

関連する報告として、Nesselhauf（2003）がある。Nesselhaufは学習者の作文から1072文の「名詞と動詞」コロケーションを抽出し、自由結合、連語、慣用句それぞれの使用頻度と学習者の産出誤用数を算出した。その結果、1072文のコロケーションのうち、846文が自由結合であり、使用頻度が最も高いことがわかった。さらに、どのタイプのコロケーションも誤用が使用数の四分の一程度であったが、自由結合は使用頻度自体が高いため、誤用が196文と全体の誤用255文の8割近くを占めたという。第二言語の教室では、自由結合の指導が重要視されているとはいえない（三好，2011）が、自由結合は使用頻度が高く、産出時の誤用にもつながりやすいため、留意の必要な項目だと考えられる。そこで、本研究では自由結合を取り上げたいと考えた。

2.2. コロケーションの指導法に関する研究

コロケーションの指導法については、文法指導と同様に、明示的指導、暗示的指導のどちらが効果的かといった検証が行われている。ただし、それぞれの指導条件の設定と定義は研究者によって異なるため、本稿では DeKeyser（2003）の示した文法指導の分類に従って整理する。DeKeyser は、明示的か暗示的かという軸と、帰納的か演繹的かという二つの軸を基準に分類している。明示的か暗示的かは、学習者が学習項目にアウェアネス（awareness）を持っているかどうかで分けられる。帰納的か演繹的かは、事例を提示した後にルールを導くか、それともルールを教えた後に事例を提示するかという違いである。例えば、学習者に文法規則を説明する伝統的な指導は、明示的演繹法であり、学習者に事例からルールを見つけさせる指導は、明示的帰納法となる。母語習得のようにインプットから習得するのは暗示的帰納法であると説明されている。

コロケーション指導の場合にも、共起する語の規則性を提示するのか（明示的演繹法）、学習者に発見させるのか（明示的帰納法）、もしくは例を与えるだけで規則性に注意を向けさせないのか（暗示的帰納法）という分類が可能である。例えば、Sun & Wang（2003）は、英語のコロケーションを指導する場合に、明示的帰納法と明示的演繹法でどちらの指導効果がより有効かを検討した。その結果、明示的帰納法は明示的演繹法よりも効果が高いことを報告している。Sun & Wang（2003）

では暗示的帰納法が検討されていないが、前述のようにコロケーションの中でも自由結合は、教室で指導対象として扱われない可能性が高く、暗示的かつ帰納的に学習される場合が多いと思われる。

日本語学習者を対象とした三好（2011）では、自由結合の指導実験において、暗示的帰納法も含めた検証が行われている。三好はCA法（Categorize法）、ME法（Memorize法）の二つの指導法を比較している。CA法は自由結合の例を提示して、学習者に共起する語の共通点を考えさせる（カテゴリー化させる）方法であり、明示的帰納法にあたる。一方、ME法は、自由結合の例を復唱して記憶させるが、共起語の特徴に注意を向けさせることはなく、暗示的帰納法に該当する。以下では用語の統一のため、CA法、ME法を、それぞれ明示的帰納法、暗示的帰納法と表記する。

三好は、日本で学ぶ中上級の学習者76名（中国人47名、韓国人15名、その他14名）を対象に、「名詞＋動詞」コロケーションの指導効果を検証した。その結果、直後テストでは、処遇で提示されたコロケーションの適切性判断課題（提示有り条件）では両指導法で差がなかったが、提示されなかったコロケーション（提示無し条件）では明示的帰納法の得点のほうが有意に高かった。共起可能な名詞の共通性を考えさせることにより、初見の組み合わせについても、コロケーションとして適切かどうか正確に判断できたことになる、ただし、遅延テストでは、二つの指導法の差は消失していた。

遅延テストで明示的帰納法の優位性が見られなかった要因については、三好はいくつかの点を指摘している。まず、三好の実施した明示的帰納法では、動詞の語形が記憶に残りにくかった可能性である。暗示的帰納法では「名詞＋動詞」の形で復唱させていたが、明示的帰納法では名詞に注目させたため、動詞に注意が向きにくかったと考えられる。また、遅延テストの問題数と難度も影響した可能性がある。三好は直後テスト、遅延テストで異なる問題を使用しており、遅延テストの問題数を減らしていた（直後テスト24問、遅延テスト18問）。テストの難度も、直後テストよりも易しかった可能性を指摘している。

三好の研究は、教育的示唆に富み、非常に興味深いものである。だが、三好自身が指摘するように、指導手順の詳細や事後テストでの問題数など考慮すべき点がある。そこで、本研究は三好の研究デザインにいくつか変更を加えた上で、明示的帰納法と暗示的帰納法の検討をしたいと考えた。

第一に、動詞自体にも十分に注意が向くようにする点である。明示的帰納法では、共起する名詞だけでなく、「名詞＋動詞」の形で繰り返し動詞を提示しようと考えた。さらに、暗示的帰納法においても、より動詞の定着を図るために、記憶したコロケーションを思い出させる場合には、名詞だけでなく「名詞＋動詞」の形で書かせることにする。三好の暗示的帰納法では、名詞だけを書かせていた。

第二に、調査動詞の数および事後テストの問題数を増やす点である。三好の対象動詞は6つであったが、本研究では8つとした。直後テスト、遅延テストとも、コロケーションの適切性を判断する問題を、動詞1つにつき7問用意した。

第三に、効果測定に動詞の読み方テストを加えることである。三好では、コロケーション適切性判断課題で明示的帰納法が有効であることがわかったが、この課題では単語の意味と使用、文字

表記の知識には対応するが、音声面の知識を検討できない。また、転移適切性処理の原理 (Morris, Bransford, & Franks, 1977) によると、テストを学習活動に合わせると、成績が上がるという。暗示的帰納法では、対象動詞を繰り返し読み上げさせるため、読み方テストでは、暗示的帰納法のほうが得点が高いと予測される。

第四に、学習者の母語を統一することである。先行研究において、コロケーションの習得に母語が影響することが、しばしば指摘されている (Nesselhauf, 2003; Nation, 2013)。三好自身も今後の課題として、コロケーションを選択する際には、学習者の母語を考慮すべきことを挙げている。

以上を踏まえ、以下の研究課題を設定して調査を行った。

1. 明示的帰納法と暗示的帰納法は、コロケーションの適切性判断課題において、指導効果に違いがあるか。また、処遇時の提示の有無により、指導効果の違いはあるか。違いがある場合、それは一定期間持続するか。
2. 明示的帰納法と暗示的帰納法は、動詞の読み方の学習において、指導効果に違いがあるか。違いがある場合、それは一定期間持続するか。

3. 調査方法

3.1. 調査協力者

調査協力者は、中国の大学で日本語を専攻する一年生59人である。うち31人は後述するように、事前テスト(既知語調査)で実験用動詞の知識を有することが確認されたため、処遇を実施しなかった。分析対象の28人(男性5人、女性23人)は、大学入学後に日本語学習を開始しており、調査時点での学習期間は6ヶ月であった。全員日本滞在歴がなく、平均年齢は19.5歳であった。

3.2. 対象動詞とコロケーション

3.2.1. 動詞の選択基準

三好(2011)の選択基準を参考に、以下の観点で8語の他動詞を選択した。第一に、「中国で現在使用されている漢字+かな」の形となり、動詞単独で見た場合に「訳語だけでは正確な意味の理解が難しい」(三好, 2011, p. 107)のものである。例えば、「(ズボン類を)穿く」の中国語訳は「穿」だが、「穿」はシャツなどを着る場合にも使えるため、誤用が生じやすい可能性がある。第二に、「名詞+動詞」のコロケーションを提示した場合に、意味がつかみやすい表現が複数作成できることである。第三に、学習者が使用していた教科書『新編日本語第一冊』で、第9課以降に導入されていることである。これは、参加者が調査時点で第8課までを習っており、9課以降の語であれば未知の可能性が高いと考えたことによる。

以上の基準で選択した動詞について、A群、B群でそれぞれが2拍、3拍、3拍、4拍になるように分けた。

語群A：穿く、閉める、増やす、失う 語群B：割る、作る、渡る、抱える

3.2.2. コロケーションの選択基準

『新明解国語辞典』で「抱える」を調べると、「両腕で囲むように持つ」という意味だけでなく「自分の負担になるものを持つ」もあるように、それぞれの語はいくつかの意味を持っている。コロケーションを選択する際は、単語の同じ意味の例文から抽出した。

処遇での提示用として、1つの動詞につき、正用コロケーション8文、誤用コロケーション2文を作成した。正用コロケーションの用例は、NINJAL-LWP for BCCWJ から抽出した。NINJAL-LWP for BCCWJ は、国立国語研究所の「現代日本語書き言葉均衡コーパス」を検索するために開発されたシステムであり、動詞と名詞の共起頻度も簡便に調べることができる。誤用コロケーションは、『現代中国語辞典』を参考に、日中で用法の違いのあるものを作成した。誤用コロケーションが実際に不適切なことを、4人の日本語母語話者に確認した。

3.3. 調査手順

3.3.1. 調査の流れ

調査の流れを表1に示す。調査は2015年3月に、本稿の第一著者が中国東北部の大学の教室で行った。調査時の説明や質問紙の教示文には、中国語を用いた。

表1 調査の流れ

	グループ1		グループ2	
	(7人)	(7人)	(7人)	(7人)
1日目	既知語調査			
2～4日目 (処遇当日)	調査の説明			
	明示的帰納法 (語群A)	暗示的帰納法 (語群B)	明示的帰納法 (語群B)	暗示的帰納法 (語群A)
	↓	↓	↓	↓
	暗示的帰納法 (語群B)	明示的帰納法 (語群A)	暗示的帰納法 (語群A)	明示的帰納法 (語群B)
	休憩(3分)			
	直後テスト			
	フェースシートと感想の記入			
14日目	遅延テスト			

既知語調査は59人に質問紙を配布し、一斉に行った。各動詞について、「この単語を見たことがあるか」「読み方を知っているか」「意味を知っているか」「この単語と共起する語を知っているか」という四項目を尋ねた。答えが肯定的な場合には内容を具体的に書いてもらい、読み方と共起名詞の両方が書けた31人には、以降の調査を実施しなかった。

処遇は学習者の都合に合わせて、2人または3人を一組として実施した。まず、第一著者がその組の学習者全員に、調査の流れについて説明をした。次に、学習者は教室の離れた位置に座り、そこに配置されたパソコン画面の教示に従ってコロケーションを学習した。

28人の学習者には事前に参加者番号を振り、ランダムに14人ずつのグループに割り当てた。グループ1は明示的帰納法で語群 A を、暗示的帰納法で語群 B を学習した。グループ2は明示的帰納法で語群 B を、暗示的帰納法で語群 A を学習した。順序効果を防ぐために、両グループとも、指導法の実施順を半数ずつ入れ替えた。語群内の単語の提示順もランダムにした。

コロケーションの学習が終わった後に、3分の休憩をはさんで直後テストを行った。続いて、学習者に質問紙を配布し、フェースシートと調査への感想を記入してもらった。直後テストの回答と、フェースシート・感想の記入には、いずれも時間制限を設けなかった。処遇当日の調査は、40分～50分がかかった。遅延テストは、処遇の10～12日後に、28人を対象として一斉に実施した。

3. 3. 2. 明示的帰納法と暗示的帰納法の手順

明示的帰納法と暗示的帰納法の具体的な手順を、表2に示す。操作条件を統一するために、動詞の意味やコロケーションの提示、手順説明、問題の指示は、パワーポイントを自動切り替えに設定して行った。問題の回答は、すべてタスクシートに記入するように指示した。明示的帰納法、暗示的帰納法とも、タスクシートは1つの単語につき1枚ずつ用意した(パワーポイントの指示文とタスクシートの例は、本稿末の資料1、2に掲載)。

パソコン画面には、まず「飲む」を例にして明示的帰納法と暗示的帰納法の学習手順が提示された。続く調査動詞の学習は、1語につき4分となるように設定した。各参加者には明示的帰納法と暗示的帰納法と合わせて8つの動詞が提示されるが、3つ目と6つ目の動詞の学習後に30秒の休憩を設けた。これ以外の個所には10秒の休憩をはさんだ。

表2 明示的帰納法と暗示的帰納法の手順

明示的帰納法	暗示的帰納法
1. 動詞と動詞の意味、正用コロケーション6文を提示した。(30秒)	1. 動詞と動詞の意味、正用コロケーション8文を提示した。(30秒)
2. 提示した正用コロケーションから、どのような語が共起するかを考えながら、共起名詞を選ぶ問題1をさせた。(80秒)	2. 誤用コロケーション2文を提示した。(10秒)
3. 問題1の正解を示し、確認させた。(20秒)	3. 正用コロケーションを3回ずつパワーポイントの音声の後に続いて復唱させた。(110秒)
4. 問題2：正用・誤用コロケーションを再提示し、どのような語が共起するかを再考させ、その内容を中国語で書かせた。(110秒)	4. 共起名詞と動詞を思い出して書かせた。(70秒) 5. 正解を一つずつ示し確認させた。(20秒)

3. 3. 3. 直後テスト・遅延テストの課題

資料3、4に掲載したように、直後テスト及び遅延テストの問題は2種類ある。動詞の読み方が正しいかどうかを答えるもの(読み方正誤判断課題)と、動詞と名詞の共起が適切かを判断するもの(コロケーション適切性判断課題)からなる。コロケーション適切性判断課題は、処遇で指導しなかった共起名詞(以下「指導無」と略す)と処遇で指導した共起名詞(以下「指導有」と略す)を

含む。1語につき、指導無5問（うち正用2、誤用3）、指導有2問（正用2）の合計7問からなる。読み方正誤判断課題は、1語につき1問で、合計8問（正用4、誤用4）であった。

4. 結果

4.1. 採点方法と分析方法

コロケーション適切性判断課題、読み方正誤判断課題の採点では、正しく判断ができた項目に1点を与えた。次に、明示的帰納法で学習した語群と暗示的帰納法で学習した語群で、それぞれ平均点を算出した。コロケーション適切性判断課題の満点は28点（4語×7問）となり、うち指導無の満点が20点（4語×5問）、指導有の満点が8点（4語×2問）となる。読み方正誤判断課題の満点は、4点（4語×1問）である。

明示的帰納法と暗示的帰納法の得点の分析にあたっては、Shapiro-Wilk 検定の結果、コロケーション適切判断課題も読み方正誤判断課題も、正規分布をしていないものが多く見られた。そこで、ノンパラメトリック検定の一つである符号検定で分析を行った。また、グループ1、2のそれぞれについて、明示的帰納法、暗示的帰納法の実施順の違いによる差がないことを Mann-Whitney の U 検定で確認した。

4.2. コロケーション適切性判断課題の結果（研究課題1）

4.2.1. コロケーション適切性判断課題の全体の結果

コロケーション適切性判断課題の結果は、表3、4のようになった。直後テストでは、明示的帰納法の平均値は25.1（SD2.10）で、暗示的帰納法の平均値は23.0（SD2.57）であった。全体の8割以上（23人）の学習者は、明示的帰納法で学習したほうが暗示的帰納法で学習した場合より得点が高くなっていた。両指導法の成績が同じ学習者は1人で、暗示的帰納法の成績が明示的帰納法の成績を上回ったのは4人とどまった。符号検定の結果、明示的帰納法と暗示的帰納法の間に $p = 0.001$ で、有意差が確認された。

表3 コロケーション適切性判断課題の平均と標準偏差

	直後テスト	遅延テスト
明示的帰納法の平均 (SD)	25.1 (2.10)	22.5 (3.29)
暗示的帰納法の平均 (SD)	23.0 (2.57)	20.2 (4.56)
		28点満点

表4 コロケーション適切性テストの符号検定の結果

	直後テスト	遅延テスト
明示的帰納 > 暗示的帰納の人数 (%)	23人 (82.1%)	20人 (71.4%)
明示的帰納 = 暗示的帰納の人数 (%)	1人 (3.6%)	3人 (10.7%)
明示的帰納 < 暗示的帰納の人数 (%)	4人 (14.3%)	5人 (17.9%)
符号検定	$p = 0.001$	$p = 0.004$

遅延テストでは、明示的帰納法の平均は22.5 (SD3.29)、暗示的帰納法の平均は20.2 (SD4.56)であった。どちらも直後テストより低くなったが、明示的帰納法のほうが高かった。7割以上(20人)の学習者は明示的帰納法が暗示的帰納法を上回った。明示的帰納法と暗示的帰納法が同じ学習者は3人、暗示的帰納法が明示的帰納法を上回った学習者は5人であった。符号検定の結果、明示的帰納法と暗示的帰納法の間には $p = 0.004$ で有意差が確認された。明示的帰納法の優位は遅延テストでも持続していたことがわかった。

4. 2. 2. 指導の有無による違い

続いて、指導無コロケーションと指導有コロケーションに分けて、結果を検討する。

指導無のコロケーション適切性判断課題の結果は、表5、表6のようになった。直後テストの平均は、明示的帰納法が17.4 (SD1.93)、暗示的帰納法が15.5 (SD2.30) であった。全体の8割近い学習者(22人)は明示的帰納法の成績が暗示的帰納法の成績より高かった。符号検定の結果、両者の間には $p = 0.001$ で有意差が確かめられた。遅延テストでは、明示的帰納法が15.5 (SD2.58)、暗示的帰納法が13.5 (SD3.66) であった。明示的帰納法が暗示的帰納法より高い学習者が約6割(17人)を占めており、符号検定の結果、二つの指導法の違いが有意であった ($p = 0.035$)。したがって、指導無のコロケーション適切性判断課題において、明示的帰納法の指導は暗示的帰納法より有効であり、その効果の優位性は約10日が経過しても持続していたと言える。

表5 指導無コロケーション適切性判断課題の平均と標準偏差

	直後テスト	遅延テスト
明示的帰納法の平均 (SD)	17.4 (1.93)	15.5 (2.58)
暗示的帰納法の平均 (SD)	15.5 (2.30)	13.5 (3.66)

20点満点

表6 指導無コロケーション適切性テストの符号検定の結果

	直後テスト	遅延テスト
明示的帰納 > 暗示的帰納の人数 (%)	22人 (78.6%)	17人 (60.7%)
明示的帰納 = 暗示的帰納の人数 (%)	2人 (7.1%)	5人 (17.9%)
明示的帰納 < 暗示的帰納の人数 (%)	4人 (14.3%)	6人 (21.4%)
符号検定	$p = 0.001$	$p = 0.035$

指導有コロケーション適切性判断課題の結果を、表7と表8にまとめた。直後テストの平均は、明示的帰納法が7.7 (SD0.46)、暗示的帰納法が7.5 (SD0.79) とどちらも満点に近かった。半数の学習者は明示的帰納法と暗示的帰納法で成績が一致しており、符号検定の結果でも両者の間に有意差が見られなかった ($p = 0.424$)。遅延テストでは平均が下がってはいるが、明示的帰納法が7.0 (SD1.12)、暗示的帰納法が6.6 (SD1.42) と8割以上の正答率であった。明示的帰納法が暗示的帰納法を上回った学習者は42.9%にとどまり、符号検定をおこなったところ、両者の差は有意でなかつ

た ($p = 0.359$)。

表7 指導有コロケーション適切性判断課題の平均と標準偏差

	直後テスト	遅延テスト
明示的帰納法の平均 (SD)	7.7 (0.46)	7.0 (1.12)
暗示的帰納法の平均 (SD)	7.5 (0.79)	6.6 (1.42)

8点満点

表8 指導有コロケーション適切性テストの符号検定の結果

	直後テスト	遅延テスト
明示的帰納 > 暗示的帰納の人数 (%)	9人 (32.1%)	12人 (42.9%)
明示的帰納 = 暗示的帰納の人数 (%)	14人 (50.0%)	9人 (32.1%)
明示的帰納 < 暗示的帰納の人数 (%)	5人 (17.9%)	7人 (25.0%)
符号検定	$p = 0.424$	$p = 0.359$

以上から、指導の有無により、明示的帰納法の効果が異なることがわかった。指導無コロケーションの正誤判断において、直後テストも遅延テストも、明示的帰納法は暗示的帰納法より好成績であり、明示的帰納法の有効性が確認された。しかし、指導有のコロケーション適切性判断課題では、両者の学習効果に差が見られなかった。

4.3. 読み方正誤判断課題の結果 (研究課題2)

読み方正誤判断課題の結果を、表9、表10に示す。直後テストの平均は、明示的帰納法3.1 (SD0.81)、暗示的帰納法3.4 (SD0.79)であった。コロケーション適切性判断課題とは異なり、明示的帰納法が暗示的帰納法を上回った学習者は5人 (17.9%)にとどまった。符号検定の結果、両者の有意差は確認されなかった ($p = 0.210$)。遅延テストでは、明示的帰納法の平均が2.6 (SD0.96)、暗示的帰納法の平均が3.0 (SD1.00)であった。暗示的帰納法の得点が明示的帰納法の得点を上回った学習者が15人と半数以上を占めたが、両学習法の差は有意でなかった ($p = 0.134$)。

以上をまとめると、読み方正誤判断については、直後テスト、遅延テストともに、明示的帰納法と暗示的帰納法との有意差が見られなかった。ただし、いずれのテストでも、暗示的帰納法 < 明示的帰納法となった学習者は、明示的帰納法 > 暗示的帰納法となった学習者よりも多いことがわかった。

表9 読み方正誤判断課題の平均と標準偏差

	直後テスト	遅延テスト
明示的帰納法の平均 (SD)	3.1 (0.81)	2.6 (0.96)
暗示的帰納法の平均 (SD)	3.4 (0.79)	3.0 (1.00)

4点満点

表 10 読み方正誤判断課題の符号検定の結果

	直後テスト	遅延テスト
明示的帰納 > 暗示的帰納の人数 (%)	5人 (17.9%)	7人 (25%)
明示的帰納 = 暗示的帰納の人数 (%)	12人 (42.9%)	6人 (21.4%)
明示的帰納 < 暗示的帰納の人数 (%)	11人 (39.2%)	15人 (53.6%)
符号検定	$p = 0.210$	$p = 0.134$

5. 考察

5. 1. コロケーションの学習について (研究課題 1)

コロケーション適切性判断課題の得点を集計した結果、直後テスト、遅延テストともに、明示的帰納法が暗示的帰納法を上回る学習者が有意に多いことがわかった。次に、指導の有無による影響があるかどうかを検討するために、処遇で提示をしたコロケーションと提示をしなかったコロケーションとに分けて、分析を行った。その結果、指導有コロケーションでは明示的帰納法と暗示的帰納法に差がなかったが、指導無コロケーションでは明示的帰納法のほうが効果的なことがわかった。つまり、コロケーション適切性判断課題での明示的帰納法の優位性は、指導無コロケーションの結果によるものだと考えられる。

では、なぜ指導の有無により、違いが見られたのだろうか。

まず、指導有コロケーションの場合には、二つの指導法はいずれも直後テストで9割以上、遅延テストでも8割以上と高い正答率であった。ただし、好成績につながった要因は、暗示的帰納法と明示的帰納法で異なる可能性がある。暗示的帰納法では指導有コロケーションを3回ずつパワーポイントの音声の後に続いて繰り返させた後、再生して書かせた。本研究では直接「覚えてください」との指示はしていないが、こうした繰り返しの作業が意識的に覚えることにつながり、記憶ができたと考えられる。

それに対して、明示的帰納法では共起名詞をカテゴリー化させることにより、動詞の意味を深く考えさせたと考えられる。処理水準説 (Craik & Lockhart, 1972; Craik & Tulving, 1975) によると、情報をより深く処理すればするほど、記憶がより効果的、安定的に維持できるという。Craik & Tulving (1975) の実験では母語話者が対象であったが、Bird (2012) は母語話者に加えて第二言語話者にも同様の実験を行っている。その結果、母語話者、第二言語話者とも、意味的な判断を求められた語は、意味的でない判断を求められた語よりも、再認課題の成績が有意に高かったことが報告されている。本研究の処遇を、処理水準説に当てはめると、明示的帰納法は学習者に共起名詞の共通点を考えさせたので、意味的処理に近いと考えられる。その結果、明示的帰納法では意識的に覚えさせたわけではないが指導有コロケーションが記憶に定着し、高い正答率につながったと考えられる。

指導無コロケーションについては、明示的帰納法と暗示的帰納法で差が見られたが、明示的帰納法の場合は学習者が自分で推測した共起名詞の共通点を応用して、判断ができたと考えられる。このことを確認するために、明示的帰納法の処遇時の問題2の回答の正確さと、直後テスト、遅延

テストの回答との比較を行った。その結果、問題2で正しく共起名詞のカテゴリー化ができたのは、全体の84%であることがわかった。さらに、正しく回答できた場合には、直後テストの平均正答率が90.6%、遅延テストの平均正答率が82.1%と高いことがわかった。問題2でカテゴリー化が不適切だった場合には、直後テストの平均正答率が66.7%、遅延テストの平均正答率が54.4%と低くなっていた。このように、カテゴリー化に成功した場合には、指導無コロケーションについても事後テスト、遅延テストで正しく判断ができたといえる。

処遇後の学習者からの感想にも、明示的帰納法の指導では、動詞と名詞の共起関係をより深く理解できたという意見（12人）や、カテゴリー化により勉強したことがない名詞でも動詞と一緒に使えるかどうかを判断できたという意見（3人）が見られた。一方、暗示的帰納法の指導では名詞と動詞の共起関係を考えるように指示しなかったため、指導無コロケーションを判断する際に、何を基準にすべきか迷う学習者が多くいたと思われる。

また、三好（2011）と異なり、本研究では直後テストだけでなく、遅延テストでも明示的帰納法の効果が確認された。この理由として、第一に、調査対象者の母語を中国語に統一し、動詞とコロケーションの選択においても中国語の影響を考慮した点が挙げられる。共起可能な名詞のカテゴリー化を促したことで、母語と日本語の違いに気付かせることができた可能性がある。第二に、遅延テストの問題数を増やした点が挙げられる。三好（2011）では、明示的帰納法、暗示的帰納法それぞれの効果測定に用いた問題数は、1人あたり9問（3語×3問）であった。これに対し、本研究では、28問（4語×7問）であった。問題数が多かったため、指導方法による違いが出やすかったと考えられる。

5.2. 動詞の読み方の学習について（研究課題2）

読み方正誤判断課題の結果は、明示的帰納法が優位となったコロケーション判断課題の結果とは異なっていた。直後テスト（明示的帰納法3.1、暗示的帰納法3.4）、遅延テスト（明示的帰納法2.6、暗示的帰納法3.0）ともに、有意な違いはないが、暗示的帰納法の得点が明示的帰納法の得点よりも高い学習者がより多く見られた。

以上の結果は、転移適切性処理（Morris, Bransford, & Franks, 1977）の観点から説明が可能である。転移適切性処理では、学習する際と効果測定の方法で認知処理が近いほうが成績が上がるとされている。Parks（2013）によれば、学習時の認知処理が浅くても、学習活動とテスト内容が対応する場合には成績がよい場合があるという。

本研究の暗示的帰納法の指導は単純に読み上げさせただけであり、意味を考えさせた明示的帰納法のほうが処理水準が深いと考えられる。だが、暗示的帰納法では各動詞で8つのコロケーションを3回ずつ聞かせ、復唱も同じ回数行わせた。つまり、1つの動詞を計24回、繰り返させたことになる。このため、動詞の読み方判断課題については、暗示的帰納法での学習が明示的帰納法での学習よりも近いといえる。処遇後の学習者からの感想でも、暗示的帰納法は動詞の読み方が覚えられた、読みと書きの練習ができたという意見があった。一方、明示的帰納法に対しては、動詞の読み方に

気付きにくいという指摘が見られた。ただし、読み方判断課題は明示的帰納法、暗示的帰納法とも4問のみであり、有意差が出にくかったのだと考えられる。

6. おわりに

Sun & Wang (2003) は、台湾での英語指導において、明示的帰納法は教師にとっても、学生たちにとっても時間がかかりすぎる方法だとみなされていると述べている。中国における日本語教育においても、明示的帰納法は十分に活用されておらず、暗示的帰納法は現在も指導の主流だと思われる。しかし、本研究で実施した明示的帰納法では、特に指導無コロケーションの適切性判断課題において、暗示的帰納法に対する優位性が確認された。つまり、動詞と一緒に使える名詞の共通点を考えたことで、学習者は自分で考えたルールを用い、指導を受けなかったコロケーションも正誤判断ができるようになったと思われる。日本語教育現場でも、こうした指導方法をもっと活用すべきだと思われる。ただし、意味に注目して考えさせる場合、動詞の読み方のように意味以外の情報に気づきにくくなる可能性がある。実際に明示的帰納法を用いて指導する際には、読みにも意識させる工夫も必要である。

以上の結果が得られたが、本研究では、読み方判断課題の問題数が少なかったことに加え、明示的演繹法の指導効果は検討していない。今後の課題として、効果測定方法を改善し、明示的演繹法、明示的帰納法、暗示的帰納法の指導効果を検討したいと考えている。

参考文献

- 国広哲弥 (2007) 「連語」 飛田良文主幹『日本語学研究辞典』明治書院, 171-172
- 周平・陳小芬 (2005) 『新編日本語第一冊』上海外国語教育出版社
- 松田文字 (2000) 「日本語学習者による語彙習得－差異化・一般化・典型化の観点から－」『世界の日本語教育』10, 73-89
- 三好裕子 (2011) 「共起表現による日本語中級動詞の指導方法の検討－動詞と共起する語のカテゴリー化を促す指導の有効性とその検証－」『日本語教育』150, 101-115
- 山田進 (2007) 「コロケーションの記述と名詞の意味分類」『日本語学』26, 48-57
- Bahns, J., & Eldaw, M. (1993). Should we teach EFL students collocations? *System*, 21, 101-114.
- Bird, S. (2012). Expert knowledge, distinctiveness, and levels of processing in language learning. *Applied Psycholinguistics*, 33, 665-689.
- Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- Craik, F. I. M., & Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, 268-294.
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and explicit learning. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition*, MA: Blackwell Publishing, 313-348.
- Morris, C. D., Bransford, J. D., & Franks, J. J. (1977). Levels of processing versus transfer appropriate processing. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16, 519-533.
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press

- Nesseelhauf, N. (2003). The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching. *Applied Linguistics*, 24 (2), 223-242.
- Parks, C. M. (2013). Transfer-appropriate processing in recognition memory: Perceptual and conceptual effects on recognition memory depend on task demands. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 39, 1280-1286.
- Sun, Y. C., & Wang, L. Y. (2003). Concordances in the EFL classroom: Cognitive approaches and collocation difficulty. *Computer Assisted Language Learning*, 16 (1), 83-94.

資料（以下、指示文は全て中国語で記載）

資料1-1：暗示的帰納法のパワーポイント画面例

先ほど音声聞いた使用可能な例文8文を思い出して、名詞（中国語の意味）+ を + 動詞（日本語の語形）の形で、タスクシートに書いてください。

資料1-2：暗示的帰納法のタスクシート例

「割る」の例文：中国語の意味 + を + 日本語の語形

① _____ を _____ ② _____ を _____

③ _____ を _____ ④ _____ を _____

⑤ _____ を _____ ⑥ _____ を _____

⑦ _____ を _____ ⑧ _____ を _____

資料2-1：明示的帰納法のパワーポイント画面例

以下の6文を読んで、「割る」と一緒に使える名詞の共通点を考えながら、問題1に答えなさい。

- | | |
|--------------|------|
| ① 窓ガラス（窗户玻璃） | を 割る |
| ② ビン（瓶子） | を 割る |
| ③ 眼鏡（眼镜） | を 割る |
| ④ 薪（柴） | を 割る |
| ⑤ 竹（竹子） | を 割る |
| ⑥ 瓦（瓦片） | を 割る |

問題1：四つの選択肢から、「割る」と一緒に使えるものを選択してください。

- | | |
|---------------|----------|
| A. 割り箸（一次性筷子） | B. 草（草） |
| C. 胡桃（核桃） | D. 舌（舌头） |

問題2：「割る」と一緒に使える例と使えない例を読んで、「割る」と一緒に使える名詞の共通点を書きなさい。

- | | |
|--------------|------|
| ① 窓ガラス（窗户玻璃） | を 割る |
| ② 薪（柴） | を 割る |
| ③ 竹（竹子） | を 割る |
| ④ 割り箸（一次性筷子） | を 割る |
| ⑤ ビン（瓶子） | を 割る |
| ⑥ 胡桃（核桃） | を 割る |
| ⑦ 眼鏡（眼镜） | を 割る |
| ⑧ 瓦（瓦片） | を 割る |
| × ⑨ 草（草） | を 割る |
| × ⑩ 舌（舌头） | を 割る |

資料2-2：明示的帰納法のタスクシート例

問題1: 四つの選択肢から、「割る」と一緒に使えるものを選択してください。

A. 割り箸（一次性筷子） B. 草（草） C. 胡桃（核桃） D. 舌（舌头）

問題2:

資料3：コロケーション適切性判断テスト

以下のコロケーションが正しいかどうか判断してください。正しければ✓を、間違っていれば×をここに書いてください。

(一)「割る」

() 1. 稲（水稻）を割る

() 2. 豚肉（猪肉）を割る

() 3. 割り箸（一次性筷子）を割る

資料4：読み方正誤判断テスト

以下の単語の読み方が正しいかどうか判断してください。正しければ✓を、間違っていれば×をここに書いてください。

() 1. 「割る」の読み方は「わる」である。

() 2. 「失う」の読み方は「あしなう」である。