

第二言語としての語彙習得研究の概観 —学習形態・方略の観点から—

谷内 美智子

要 旨

近年、日本でも第二言語としての日本語の語彙習得研究は盛んになりつつあるが、海外と比較すると未だ不十分である。本稿では、日本で行われた第二言語としての日本語の語彙習得研究を、海外の研究との比較を通して概観する。比較に用いた枠組みは Read (2000) である。Read は語彙習得研究の分野として「体系的語彙学習(systematic vocabulary learning)」「偶発付随的語彙学習(incidental vocabulary learning)」「コンテキストからの語の意味推測(inferring word meanings from context)」「コミュニケーション・ストラテジー(communication strategies)」の4点を挙げているが、コミュニケーション・ストラテジーは語彙習得以外の要素がその中にあるため、本稿ではコミュニケーション・ストラテジーについては詳しく述べず、代わりに、語彙習得により深く関わる「語彙学習ストラテジー」を扱うことにする。また、日本で行われた第二言語としての語彙習得研究は上記の4点にあてはまらない研究もあるため、それらの研究についても触れる。最後に、海外との比較を通して得られた、日本で行われた第二言語としての日本の語彙習得研究に不足している点について述べる。

【キーワード】体系的語彙学習、偶発付随的語彙学習、語の意味推測、語彙学習ストラテジー

1. はじめに

第二言語でのコミュニケーションの際、一般に「語彙力」と呼ばれるものが理解を大きく左右することは、自分の母語以外の言語を使わなければならない状況を体験したことがある者ならば、誰もが経験したことがあるだろう。また、「語彙力」から言語能力が分かるということもバイリンガルに関する研究から明らかとなっている(小野 1994)。しかし、学習者が実際にはどのような過程を経て語彙を習得しているのか、学習者にとってどのような点が習得困難なのかということについては、日本ではあまり研究が行われていない。近年では日本でも語彙習得研究が行われてきているが、長友(1999)は、日本で行われた第二言語としての日本語の語彙習得研究(以下、日本の語彙習得研究)は、習得研究の未開拓の分野であることを指摘している。

一方、比較的研究が進んでいる海外の語彙習得研究は、1987年に *Studies in Second Language acquisition* で語彙習得に関する特集が組まれてから第二言語の語彙習得が注目されるようになったと言われている(Wesche & Paribakht 1999)。その結果、現在までに以下の4点が最も詳しく研究されている(Read 2000: 39)。

- ① キーワード法や学習者の第一言語の翻訳がついた単語リストなどを使った体系的な語彙学習。
- ② 読解活動や聴解活動を通して学習者が出会うコンテキストの中で新しい語の知識を獲得していく偶発付随的語彙学習(incidental vocabulary learning)。
- ③ 新しい語に学習者が出会ったとき、コンテキストからの手がかりをどのように使って新しい語の意味を推測しているか。
- ④ コミュニケーションを行っている場面で未知の語に出会ったとき、学習者が用いるコミュニケーション・ストラテジー。

そこで本稿では研究の進んでいる海外の第二言語としての語彙習得研究(以下、海外の語彙習得研究)と日本の語彙習得研究を上記の4点から概観する。そしてそれを基に、今後の日本の語彙習得研究の方向性について述べていこうと思う。しかし、④のコミュニケーション・ストラテジーは、語彙習得以外の要素が多数関わっている。その証拠に、研究者によって分類も様々である。そこで本稿では、コミュニケーション・ストラテジーについての詳細な説明は避け、その代わりに、語彙習得により関係する「語彙学習ストラテジー」について詳しく説明することにする。

2. 語彙習得研究：本稿で用いる分類

本稿では1章で述べた「体系的語彙学習」「偶発付随的語彙学習」「コンテキストからの語の意味推測」「語彙学習ストラテジー」の4点から日本の語彙習得研究を概観する。日本の語彙習得研究は未開拓の領域で、近年、質・量ともに増えつつあるとは言っても、歴史はまだ浅い。日本の語彙習得研究は、研究の数そのものは少ないが、研究目的によって日本語の語彙習得研究は次の5つに分けられると思われる。

①心理学的手法を用いて、学習者の語彙知識を探ろうとするもの。(谷口他 1994; 小野 2001; 一二三 1996)

②研究対象とする語を習得困難な語に限定し、学習者と母語話者の語彙知識の違いを探ろうとするもの。(杉村他 1999; 松田 2000a, 2000b, 2001; 水口 2002)

③文法的制約を受ける語の習得度の違いを、日本語能力の違いから研究したもの。(佐藤・藤井 1999; 寺田 2001; 林靖宜 2002)

④学習者の自然な状況での産出を元に、語彙習得過程を探るもの。(生田 2001; 松本 1997, 1999a, 1999b, 2000, 2001)

⑤語彙習得に影響を与える要素を実験、又は、観察などを通して探るもの。(横山 2001; 谷内 2001)

このように、日本語の語彙習得研究と海外の語彙習得研究は異なる流れを形成していると考えられる。しかし、これらの研究が行われた背景や目的等も考慮に入れれば、海外の研究とも比較が可能となるであろう。次節以降、以上の研究が Read (2000)の分類のどこに当てはまるかを説明しながら、日本語と英語の語彙習得研究を概観する。

3. 体系的語彙学習

体系的語彙学習とは、学習者の第二言語能力にあった語彙を、学習の進み具合に合わせて順番に学習していくことである。体系的語彙学習に関する海外・日本の研究は共に、学習者が語彙を体系的に学習していく中で、より効果的な方法や学習困難な点を探ることを目的としている。

3.1 体系的語彙学習に関する研究：海外の場合

体系的語彙学習の中で伝統的に採用されてきた方法の一つに、単語リストを使った方法がある(Read 2000: 40)。Read (2000)はこの方法を体系的語彙学習の代表例として採りあげ、この方法を用いた時の効

果や疑問点について検討を行っている。また、体系的に語彙学習を進めていく中で、容易に学習される語とそうでない語が出てくる。以上のようなことが、海外の語彙習得研究の中の、体系的語彙学習に関する研究の中心である。

Read (2000)で挙げられている体系的語彙学習に関する疑問点は次の2点である。

①どのような語の特徴が学習難易度を決めているか。

②機械的な暗記よりも効果的な方法は何か。

このような疑問点が出されているが、実際に、単語リスト等を使った体系的語彙学習は有効なのだろうか。ここから、次の問題を設定することができるだろう。

③単語リストを使った学習は本当に有効か。

それぞれの課題に関連する研究を紹介する。

3.1.1 学習難易度に影響を与える語の特徴は何か

Ellis & Beaton (1993)は、外国語語彙学習に影響を与える言語心理学的要素についてまとめ、更にドイツ語学習者47名を対象に「繰り返し」、「キーワード法」、「自分自身のストラテジーを使う」状況下での言語心理学的要素からの影響について実験を行った。語の特徴に関する部分に限定すると、発音が困難な語は学習が遅いこと、動詞よりも語のイメージが容易な名詞の方が、学習が容易であることが明らかとなった。

更にLaufer (1997)も学習難易度に影響を与える要素として Ellis & Beaton (1993)の2点の他に、「表記」、「語の長さ」「形態素」、「語の形や発音が似ていること」、「語を使う際の特殊性や制約」、「ある言語に特有の慣用句かどうか」といった点にも左右されると述べている。特に形態素については、語を構成する個々の形態素の知識があれば、それらの知識を活用することで、個々の語の学習を容易に進めることができる。さらに使用頻度の高い形態素に注意を向けることは、語彙学習を効果的に進める上で価値のあることである (Nation 2001)。

3.1.2 機械的な暗記よりも効果的な学習法は何か

Hulstijn (1997)によると、単語リストの記憶は、第二言語の語の知識を増やすのに非常に有効な方法である。ただし、機械的な方法では長期的には記憶に残りにくく、何らかの工夫が必要である。Read (2000)によると、その中でも「キーワード法」という方法が、記憶を促進させる方法の一つとして幅広く研究されている。キーワード法は、第二言語の語の

意味のイメージと第一言語で似ている音を結びつける方法で、特に具体的な意味を持つ語の理解の面に有効である。

キーワード法の他にも、Schmitt & Schmitt (1995)によって「語彙ノート(vocabulary notebooks)」という学習法も紹介されている。この方法では、単語一つにつき紙一枚を使う。表には目標言語の単語、その語のイメージを表す絵、例文などを書く。裏には第一言語の訳、意味的な結びつき、その語に出会った回数などを書く。出来上がった紙には語彙学習に役立つ情報が最大限入っているため記憶に残りやすい。その上、学習難易度を決定する要素について述べたEllis & Beaton (1993)やLaufer (1997)の主張も取り入れた、実践的な方法であると考えられる。

3.1.3 単語リストを使った学習は本当に有効か

Elliot & Adepoju (1997)は、オーストラリアの中学校でフランス語を学ぶ女子中学生 16 名を対象に、第一言語の訳がついた単語リストを使った学習の効果について実験を行った。実験方法は、身体の部位の名称と、食べ物の名称という 2 つの日常用語の分野から成る 20 のフランス語の単語を覚えさせるものである。実験で使われた語は 4 グループに分けられ、対象者は 4 グループの語をそれぞれ異なる方法で学習した¹。実験の結果、第二言語から第一言語の順で指導を行なった方が、第一言語から第二言語の順で指導を行なうより 1 割ほど正解率が高く、また第一言語と第二言語が両方とも書かれたカードを見せるより、第一言語と第二言語を分け、間隔を空けた方が正解率は高かった。このことから、第一言語から第二言語の順で同時に単語を提示する方法では、第一言語の単語に注意が向いてしまい第二言語の単語を覚える際に、第一言語の単語に阻害されてしまうと述べられている。

3.2 体系的語彙学習に関する研究：日本の場合

日本語教育での語彙教育は、初級では文型学習に組み込まれ、中級以降は母語と目標言語の意味の違いを可能な限り正しく把握させることが主流となっている(浅野 1981; 姫野他 1998; 『日本語教育事典』)。このような体系的な語彙教育の中で学習が困難な語や、語彙教育の最終目標を達成することが困難な語は日本語学等の分野でも詳しく研究されているが、意味の違いの記述や統語的制約の分析に重点が置かれている。そのため、学習者に違いを説明する際、説明が詳細すぎてしまう場合が多い。こ

れを受けて日本語の語彙習得研究は、これまでの研究成果を踏まえながら、学習困難を生み出す原因を探り、現場教育に還元していこうとする姿勢を持ったものが多い。

第 1 章で述べた日本語の語彙習得研究の中で、Read(2000)の体系的語彙学習に当てはまるものは、「②研究対象とする語を限定し、他の分野の研究成果を取り入れ、様々な例文の判定から学習者と母語話者の語彙知識の違いを探ろうとするもの」、「③文法的制約を受ける語の習得度の違いを、日本語能力の違いから研究したもの」であると考えられる。その理由として、次のことが挙げられる。まず、どちらも教室場面で学習される語でありながら、習得が困難な語を対象にしている。そしてそのような語の習得困難な原因を探ることで、より効果的な学習方法を提案していくことを目的としているからである。日本語教育での体系的語彙学習の問題点を解決していくという点において、これらの研究は Read(2000)の体系的語彙学習に関連すると思われる。

3.2.1 学習者と母語話者の語彙知識の違い

ここに当てはまる研究でこれまでに発表されているものは、「類義語」、「多義性の高い動詞」、「複合動詞」に関する習得研究である。これらの語は学習者にとって使い分けが困難な語であるが、その原因に学習者と母語話者では語の意味表象が異なる(今井 1993)ということがある。これらの研究では、個々の語が学習者と母語話者でどのように語の意味表象が異なっているのかを探ったうえで、実際の教育で注意すべき点や効果的な方法が述べられている。

類義語の習得に関する研究に、水口(2002)がある。水口(2002)は「スタート - 出発」、「スピード - 速度」、「テクニック - 技術」、「トレーニング - 訓練」、「ムード - 雰囲気」、「ルール - 規則」の 6 ペア 12 語について、学習者と日本語母語話者との使い分けの違いを探った。その結果、以下のことが明らかとなった。

- ①外来語の使い分けの際、使い分けの基準に関するメタ言語知識²が有効である。
- ②学習者の場合、母語の違いや日本語能力の違いでは類義語使い分けの能力の違いを説明することはできない。
- ③類義語の選択を迫られた場合、学習者と母語話者では選択が異なる。この原因として、学習者は日本語の“Word schemas”³ (Nagy, 1997)を適用できないこと、及び学習者と母語話者とは語の意味境界・意

味概念等の認識が異なっていることに起因する。

以上のことから水口(2002)は「定義重視の教授(definition-based instruction)」に依拠した指導法、「語彙項目に関するメタ言語知識を提示する方法」を提案している。

多義性の高い動詞の習得についての研究に、松田(2000a)がある。松田(2000a)は、「概念形成理論」⁴を援用し、学習者が動詞「割る」に対して持つ知識を、「差異化」・「一般化」・「典型化」⁵の三つの観点から調査した。調査の結果、学習者の「割る」に対する典型概念⁶は学習が進むにつれて安定したものになるものの、「差異化」に必要な「割る」の適用範囲に関する知識は上級になってもかなり不安定で、学習者の概念は母語の意味体系を含んだものであること、「一般化」条件については上級になっても知識に偏りが見られることが明らかとなった。「割る」は学習の初期に提示されることが多い基本動詞である。しかし、「割る」のような多義性の高い動詞の指導に当たっては、単一の意味・用法を教えるだけでなく、類義語との意味のつながりとその意味境界、転用用法のプロセスに目を向けた指導が必要であると指摘している。

そして、松田(2000a)と同じく、多義動詞を用いた研究として杉村他(1999)が挙げられる。杉村他(1999)では、日本語母語話者を対象に、「入れる／引く／あがる」といった多義動詞を用いて、人間の身体的・知覚的経験を基盤とする「イメージスキーマ」提示の効果を実験により調査している。その結果、多義動詞の学習では、表面的な意味の差に注目させるだけでなく、根底にある動的パターンの共通性を利用し、それらに注目させることが必要であり、それによって意味の本質的理解を促進できることを明らかにしている。

複合動詞の習得に関する研究に松田(2000b, 2001)がある。松田(2000b)は、複合動詞の中でも習得が困難である「読み込む」、「考え込む」、「入り込む」といった「～込む」という複合動詞の習得についても研究を行っている。複合動詞の中でも「～込む」は生産性が高いため、「～込む」の意味理解方略の実態と習得困難点をインタビューによって探っている。その結果、「～込む」という複合動詞の意味理解方略は「前の動詞に後ろの動詞の意味を足す」というものであったが、この方略は必ずしも成功するものではなく、この方略が使えない語の場合、習得が困難であ

ることが明らかとなった。この結果を受けて松田(2001)は、複合動詞「～込む」を体系的に教える試みとして、コア図式を使った説明を提案している。コア図式の有効性は具体的には触れていないが、「理解しやすいとの反応」(松田 2001: 25)を受けたということから、コア図式によるアプローチは複合動詞習得研究に貢献しうるものであると述べている。

3.2.2 統語的制約を受ける語

統語的制約を受ける語とは、学習者がその語の意味を理解していても、文法的知識等の不足が原因で誤用となってしまうものを指す。ここでは語の派生ルールに関する研究と自動詞・他動詞に関する研究を紹介する。

佐藤・藤井(1999)は、サ変動詞の習得について韓国人学習者を対象に行っている。サ変動詞には、「研究」「料理」のような動作性名詞と「する」が統語的に複合語化して派生する「研究する」のタイプと、動詞全体が語彙項目として存在する「愛する」のようなタイプの2種類がある。前者は「研究の仕方」のように「スル」の部分だけが複合語化し、後者は「愛し方」のように語全体が複合化する、という違いがある。また、韓国語にも日本語の「する」にあたる動詞が存在し、この点に関しては母語の知識の活用が有効であるといえる。しかし、「研究の仕方」「愛し方」に関しては、韓国語にはこのような複合語化は存在しないため、代わりに、「方法」という語を使って句を作らなければならない。このような観点から実験を行ったところ、学習者の日本語レベルが低い段階では、目標言語では統語的に派生される形式も「愛する」のような語彙項目として学習するが、日本語レベルの上昇とともに統語的な語彙派生のルールを習得することができる、ということが明らかとなった。

佐藤・藤井(1999)の研究は文法規則の適用という観点から動詞の習得を探究したものであると位置づけられる。また、同様の観点から寺田(2001)も帰国子女を対象に複合動詞の習得を探究している。

次に、自動詞・他動詞の習得について扱った研究について述べる。早津・須賀(1995)などのように、自動詞・他動詞の違いを記述した研究は多いが、日本語学習者を対象にした研究は、筆者の知る限りでは林靖宜(2002)しかない。林靖宜(2002)は台湾人日本語学習者を対象に、相対自他動詞⁷の形態的な対立に焦点を当て、日本語能力の違いによる相対自他動詞の習得状況について研究した。その結果、相対

自他動詞を区別するうえで形態的特徴が役立つこと、「日本語能力」、「自他動詞の区別方法」及び、「自他動詞の形態的違い」は、学習者の相対自他動詞の習得状況に影響を与えること、日本語能力が上がるにつれて、相対自他動詞の区別能力も上達することが示された。

以上、海外と日本の体系的語彙学習について概観した。どちらも、「何を、どのように教えるか」を明らかにするために行われた研究である。だが、海外の研究は「どのように教えるか」に、日本の研究は「何が学習困難か、それはなぜか」に重点を置いているという違いはあると思われる。

4. 偶発付随的語彙学習

偶発付随的語彙学習とは、読解や聴解などの活動の中で、学習者が未知の語に出会った際にコンテキストなどの手がかりを使ってその語の意味を推測した結果、最終的にはその語の意味を理解していたという学習を指す。偶発付随的語彙学習についての研究は1980年代初めに読解の研究者達が母語話者の語彙習得に注目したことに始まる⁸。一般に「語彙力」と呼ばれるものは年齢や受けてきた教育程度によって異なるが、母語話者は親や教師から体系的な語彙教育を受けてきたわけではない。このことから、母語話者は新たな語に出会うたびに、「偶発付随的に」⁹語彙習得が進んだものと推測される(Read 2000)。

偶発付随的に起こる語彙習得に関する研究は、読解と聴解の中で起こる現象を扱ったものが多い。今までに発表された研究の中では、読解の中での偶発付随的語彙学習、次いで聴解の中での偶発付随的語彙学習の順で多い。数は少ないが、それ以外の活動を扱った研究も発表されている。

4.1 偶発付随的語彙学習に関する研究：海外の場合

海外では、母語話者が親や教師から語彙教育を受けることなく語彙を増やしていく現象から、この分野に関する研究が始まった。特に読解を通して未知の語の意味理解を深め、それが習得に結びついていく事に関する研究が多い。

また、偶発付随的語彙学習は読解の中だけでなく、聴解の中でも起こるという立場をとる研究もある。読解は文字を媒体に情報を得るものであるが、聴解は機器を使わない限り、その場で消えてしまう音声を媒体に情報を得るものである。聴解の中での偶発付随的語彙学習に関する研究は、インプット、

アウトプット、インターアクションの関係について探った研究が多いが、これは媒体の違いによるものであると考えられる。そのため、偶発付随的語彙学習に影響を与える要素も、音声を媒体にした場合と文字を媒体にした場合とでは多少異なる(表1参照)。また、多少ながらも、読解や聴解以外の活動の中での偶発付随的語彙学習を扱ったものもある。

4.1.1 読解活動の中での偶発付随的語彙学習に関する研究

読解の中での語彙習得に関する研究は数多く行われている。その証拠に Krashen (1989)は、1989年までの段階で発表された144の研究をまとめている。また Coady (1997)でも、読解を通しての語彙習得について解説をしている。このことから読解の中での語彙習得は、語彙習得研究の主要な分野であると言えるだろう。だが読解を通して実際に語彙を習得するには、前もって考えなければならない点がある。

当然のことながら、読解を通しての語彙習得にはある程度の読解力が必要である。さらに読解を効率よく進めるためには、その読解力の基礎となるある程度の言語能力が必要である。そのため、言語能力が低い学習者はテキストの読解そのものを行うことができない。その問題を解決するため、学習者の言語能力に合わせて簡略化されたテキストを使っての読解指導も行われているが、この方法では、使われる頻度は比較的低い、最低限読解に必要な語を学習する機会が少なくなってしまう(Coady 1997)。

このように読解の中での語彙習得は、言語能力が比較的低い段階ではあまり効果的ではないのかもしれない。だが、言語能力がある程度高くなれば、このような方法が語彙習得を促進させることは言うまでもないだろう。

4.1.2 聴解活動の中での偶発付随的語彙学習に関する研究

語彙習得は読解の中だけでなく、聴解の中でも起こると考えられる。しかし、読解の中での偶発付随的学習に関する研究よりも数は少ない。

母語話者に対して行った研究に、Elly (1989)がある。Elly (1989)は、英語を母語とする学齢期にある子供に対して、物語を読んで聞かせる「読み聞かせ」の中での語彙習得の効果を検証した。実験開始前には子供が知らない語を把握するため、事前テストを行った。読み聞かせは3回行われ、1回目と3回目はクラス担任教師以外の者が、2回目はクラス担任

表 1 偶発付随的語彙学習に必要な要素¹⁰

語に内在する要素					
音声の場合	1)発音のしやすさ	発音しやすい語は簡単であると学習者は感じやすい。	文字情報の場合	①語の読みやすさ	漢字圏出身の学習者にとっては漢字によって意味を理解できる。非漢字圏学習者にとっては心理的負担となりやすい。
	2)品詞	名詞の理解度が最も高い。		②品詞	「音声の場合」と共通。
	3)語形の明確さ	形が似ている語よりも異なる語のほうが学習しやすい。		③文字の形	「る」「ろ」のように形が似ている文字は混同されやすい。語種の判断は文字表記が基準となる。
	4)語の長さ	多音節語よりも単音節語の方が出現回数が多い。		④活用を含む語の派生	活用によって時制、モダリティーなどが判断できる。また語の派生によって、品詞を判断できる。
	5)語形と意味との相関性	学習初期段階では、学習者は音と意味を結びつけて学習する。また、語形から文法的な意味が分かる。例：nation - 名詞/lovable - 形容詞		⑤語形と意味との相関性	「音声の場合」と共通
	6)推測のしやすさ	心的イメージを作りやすい語(例：具体的な名詞)はそうでない語よりも理解が容易。		⑥推測のしやすさ	漢字熟語の構成要素の意味を知っていれば、未知の漢字熟語であってもある程度意味を類推できる。
	7)多義性	多義語はコンテキストからの推測が困難。		⑦同音異義語	漢字によって意味の区別ができる。
	8)意味の透明さ	学習者にとってその語の意味が身近であれば、それだけ理解が容易。		⑧意味の透明さ	「音声の場合」と共通
	9)認知的な難しさ	背景知識が必要な専門用語などは、その知識がない場合、理解が困難。		⑨認知的な難しさ	「音声の場合」と共通
インプットが持つ要素					
音声の場合	1)頻度	出現頻度が高い語は理解度がより深くなる。	文字情報の場合	①頻度	「音声の場合」と共通。
	2)焦点の当てられ方	声の大きさを変えるなど、焦点が当たっている語は記憶に残りやすい。		②焦点の当てられ方	字体を変えるなど、焦点を当てられている語は記憶に残りやすい。
	3)コンテキストからの手がかりが利用できるか	語の意味理解の手がかりがコンテキストの中のすぐ近くであれば、手がかりがない場合や離れている場合よりも利用しやすい。		③コンテキストからの手がかりが利用できるか	「音声の場合」と共通。
	4)インプットの複雑さ	理解が容易なインプットの中に新しい語がある場合の方が、そうでない場合よりも学習されやすい。		④インプットの複雑さ	「音声の場合」と共通。
	5)コンテキストの強さ	未知の語があるコンテキストがどのようなものが分かれば、理解が容易になる。		⑤コンテキストの強さ	「音声の場合」と共通。
インターアクションが持つ要素					
音声の場合	1)インプットの量	インターアクションによって利用可能なインプットが増加し、未知の語の理解に必要な時間が与えられる。	文字情報の場合	①インターアクションの相手	インターアクションの相手が文字で書かれたテキストであるため、文字情報から理解可能なインプットを得るには、テキスト理解に役立つ背景知識が不可欠。
	2)精緻化されたインプット	インターアクションの中で、学習者は意味の明確化を要求することが可能。		②テキスト理解の過程	テキスト理解は読み手の頭の中で次のインターアクションを行っていると考えられている(佐伯・佐々木 1990)。(1)語から情報を取り入れる。(2)それを基に個人が持っている知識と照らし合わせながらイメージを作る。(3)理解が不正確であれば、イメージを修正する。上記の過程を経てテキストとのインターアクションが成功すれば理解がより深まり、それに付随して未知の語の理解度も高くなる。

学習者自身が持つ要素			
音声の場合	1)既存の第二言語知識	コンテキストから新しい語を習得するには一定の第二言語知識が必要。	①既存の第二言語知識 「音声の場合」と共通。
	2)背景知識	背景知識をもっていることは推測の際、大きな助けとなる。	②背景知識 「音声の場合」と共通。
	3)手続き的知識	ボトムアップ処理・トップダウン処理の統合能力は学習者によって違うため、結果として語の意味推測も異なるものとなる。また未知の語の意味理解に必要なストラテジーにも個人差がある。	③手続き的知識 「音声の場合」と共通。
	4)聞き取り能力	音声から語を識別する能力には個人差がある。	④文字の識別能力 日本語の場合、表記に3種類(場合によっては4種類)用いられているため、文字を識別し読む能力が必要となる。
	5)学習者の第一言語	第一言語と第二言語で形が似ている語は学習が容易。	⑤学習者の第一言語 「音声の場合」と共通。
		文字情報の場合	

教師が担当した。またこの実験の中で、語の意味に関する説明は一切行われていない。その結果、3回の読み聞かせの中で子供たちは未知の語を学習していることが示された。

第二言語学習者に対する聴解の中での偶発付随的語彙習得に関する研究は、第二言語能力が低い段階にある学習者の場合、読解による偶発付随的語彙学習よりも聴解による偶発付随的語彙学習の方が効率的であるという立場に基づいて行われている(Ellis 1999)。特に、一般に第二言語習得を促進させるために必要であると言われている、インプット・インターアクション・アウトプットが、聴解活動の中での語彙習得をどのように促進させるかということに重点を置いた研究が中心である。

インプットそのものの違いがもつ影響を扱った研究では、Ellis, Heimbach, Tanaka & Yamazaki (1999)がある。「台所にあるものの置かれている場所はどこか」というタスクの中で、学習者が受けるインプットの質の違いによって、どのインプットが最も理解を促進するかということを探った研究である。実験では、学習者は3グループに分けられ、それぞれ異なるインプットを受けた。それぞれのグループが受けたインプットは次の3種類である。

- ①母語話者が受けるのに近いインプット(control group)。
- ②意味交渉の機会はないが学習者が理解しやすいインプット(premodified group)。
- ③意味交渉の機会があるインプット(interactionally modified group)。

その結果、③のインプットを受けたグループの

事後テストの成績がよかった。しかし、1分間あたりのインプットの割合に対する習得の早さ、理解と習得は別であるという点から、更なる研究が必要であると述べている。

インプットとアウトプットの関係について行った研究に He & Ellis (1999)がある。「アパートの部屋の絵の中に、家具の絵を置いていく」タスクを、①意味交渉の機会はないが学習者が理解しやすいインプット(premodified input group)を受けるグループ、②意味交渉の機会があるインプット(interactionally modified input group)を受けるグループ、③必要なときは意味交渉をしながら、学習者自身で家具の位置を書くグループ(Modified output group)の3条件で行った。結果はアウトプットの果たす役割が有効であることが示されている。

このように、聴解活動の中での偶発付随的語彙学習は、インプット・インターアクション・アウトプットの関係を中心に見たものが多い。これらは、学習の要素に焦点をあてたものであるが、学習者自身に属する要素、つまり学習適性の中で、聴解での偶発付随的語彙学習に影響を与える要素について研究したものに Nagata, Aline & Ellis (1999)がある。彼らの研究では、インターアクションの中でインプットを受けたグループの方の成績が高いこと、音韻識別能力・文法的な感性・直前に学習した語を記憶し思い出す能力が必要であることが明らかとなっている。

4.1.3 その他の学習場面での偶発付随的語彙学習に関する研究

読解・聴解活動以外の学習場面での研究の数は少なく、筆者が知る限りでは Brown, Sagers & LaPorte

(1999)しかない。彼らは教師と学習者とのジャーナルの交換を4ヶ月間観察した。このジャーナルは、口頭で行われたものと書かれたものの両方の形態がある。この研究では、自然なデータから偶発付随的語彙習得を探っている。Brown et al. (1999)は自然なデータを用いることの限界を認めたとうえで、習得が起こっていると考えられる証拠を「インプットの役割」、「インターアクションの役割」、「個人差に起因する要因」の3つの観点から述べている。

このように、読解・聴解以外の学習場面での研究の数は非常に少ない。原因としては自然なデータから語彙習得の証拠を見つけることの難しさ、長期的な観察の継続の難しさが考えられる。しかし、時間軸に沿った言語能力の変化の中での語彙習得を探るには、長期的な観察が最も適している。長期的な観察による研究が増えることで、実験研究では見落とされがちな知見も得られるだろう。

4.2 偶発付随的語彙学習に関する研究：日本の場合

日本語の語彙習得に関する研究で、海外の偶発付随的語彙学習に当てはまる研究は大変少ない。語彙習得でのインプットとアウトプットの役割について実験を行った横山(2001)、学習者の日記に基づいて行われる学習者と母語話者のインターアクションを観察した谷内(2001)しかない。

横山(2001)の研究は、①インプットのみを与えられた場合、②インプットに加えてアウトプットの機会がある場合の2条件を比較したものである。実験で与えたインプットは物語のテープの聴解、求めたアウトプットはスクリプトの穴埋めである。その結果、インプットの条件下・アウトプットの条件下ともに一定の習得が見られたが、インプットだけの場合に比べてアウトプットの機会があることの効果はそれほど見られなかった。このことは、アウトプットの役割を否定することにつながるわけではなく、実験デザインや対象によって結果が変わってくるのが考えられる。また、アウトプットの機会を与えにくい、学習者数の多い教室では、「インプットの果たしうる効果を最大限に生かしていくことは大きな意味がある」（横山 2001: 11）と述べている。

谷内(2001)は、成人の日本語学習者3名¹¹を対象に、学習者の日記に基づいて行われる学習者と母語話者のインターアクションを約半年間観察した。その結果、学習者がその場面の中で使わなければならない語は、その学習の後も定着がよいことが明らか

となった。これは、自己が関与する度合いが高ければ高いほど、語彙学習は効果的であると述べている谷口(1995)の主張とも一致すると考えられる。

このように日本の語彙習得研究の中で、海外の偶発付随的語彙学習に当てはまる研究は上記の二つしかない。筆者はある日本語教師との雑談の中で、「学習者は読解で語彙が増える」と言われたことがある。教師は経験上、読解で語彙知識が増えていくことを知っているが、日本では、読解活動の中での語彙習得を扱った研究はほとんど行われていないのではないだろうか。これが、日本語の語彙習得研究の不足点の一つであると思われる。

5. 語の意味推測

語の意味推測に関する研究は、読解の中での偶発付随的語彙習得に関連する分野として行われている。なぜなら、偶発付随的語彙学習では教師や母語話者から語の意味に関するインストラクションがないため、コンテキストや派生などの形を手がかりとして未知の語の意味を推測しなければならないからである。さらに語の意味推測は、辞書を使ったり母語話者に意味を尋ねたりする方法よりもより深い処理を必要とするため、テキスト全体の理解へもつながり、その結果として語の学習が起こると考えられている。

5.1 語の意味推測に関する研究：海外の場合

ここで言う語の意味推測とは、辞書などを使わずに、自分が持っている第二言語知識や母語で手に入れた百科事典的な知識、コンテキストにある手がかりなどを可能な限り活用して未知の語の意味を考えることをいう。実際には、表1にあげてある要素が互いに影響しあって語の意味推測の正確さを左右している。

しかし、語の意味推測の正確さは表1にある要素だけでなく、学習者の個人差も関係してくるという(Mori & Nagy 1999; Mori forthcoming)。Mori & Nagy (1999)、Mori (forthcoming)は、非漢字圏出身の日本語学習者が、漢字熟語の個々の構成要素からの情報と文脈からの情報を組み合わせて、漢字熟語の意味を正確に推測できるかという観点から実験を行った。実験では、前者は多肢選択テストを、後者では自由記述方式を採用した。対象者は英語を母語とする日本語学習者で、レベルは中級と準上級である。表2はこの二つの研究をまとめたものである。

Mori & Nagy (1999)、Mori (forthcoming)で得られ

た結果は、漢字圏出身の学習者の場合であっても同様であろうか。漢字圏出身の学習者の場合、母語に漢字があるため、漢字熟語の個々の構成要素や漢字熟語そのものからの情報については、母語で得た知識を活用できる。しかし、それらと文脈からの情報を組み合わせて活用する能力は、非漢字圏出身の学習者の場合とは異なることが予想される。母語の影響については、言語間での類似性からある程度予想することができる。漢字圏出身の学習者を対象に Mori & Nagy (1999)、Mori (forthcoming)の追検証を行う場合、言語間で共通の個々の漢字や漢字熟語をよく吟味することが非常に重要である。

5.2 語の意味推測に関する研究：日本の場合

語の意味推測に関する研究で、日本語に関するものは谷口(1991)しかない。谷口(1991)は初級レベルの日本語学習が終わって専門分野の研究に入る非漢字圏学習者の読解ストラテジーを観察している。語の意味推測に関する部分では、学習者は未知の漢字熟語の意味理解の際、彼らの持っている漢字知識を活用して、未知の漢字熟語の意味を様々に推測している。そして、母語で得た知識に照らし合わせながら読解を進めていく過程が観察された。

このように、学習者が持っている知識を活用することによって、語の理解はより深いものとなり、記憶にも長期間保持される。この研究で語の推測が行われたのは主に漢字語彙であるが、この研究での観察対象者は非漢字圏出身であるため、母語の漢字知識からの影響はないと言っていいだろう。これが漢字圏出身の学習者の場合、母語の漢字知識の影響も

語の意味推測に関わってくると思われる。しかし、漢字圏で使われている漢字や漢字語彙と、日本語の漢字や漢字語彙の対照研究はあるものの(文化庁 1978; 陳 2001)、漢字圏出身者の持つ漢字知識の影響に関する研究は、筆者の知る限りでは林玉恵(2002)しかない。日本で日本語を学ぶ学習者は漢字圏出身の者は多いが、言語背景が異なるために語の推測の過程も異なるのではないかと思われる。このことから、語の意味推測における漢字圏出身者の母語知識の影響を考慮に入れた研究も必要であろう。

6. 学習者が用いるストラテジー

学習者は第二言語を使用する場面や普段の学習活動の中で、これまで知らなかった新しい語に出会う。第二言語を使用する場面では、学習者は限られた語彙知識でコミュニケーションを成功させるため、様々なストラテジーを用いる。その際用いるストラテジーは「言い換え」、「他言語を使って説明」、「ジェスチャーなどで表現」、「回避」、「質問」などが挙げられる(Read 2000)。実際に、4.1.2 で紹介したインプット・アウトプット・インターアクションの関係を扱った研究でも、意味交渉を与えられたグループは、これらのストラテジーの中でも、特に「質問」のストラテジーを使っていることが、例として挙げられたスクリプトから読み取ることができる。

Read (2000)は、語彙習得研究の流れの一つである「語の意味推測」に関連するものとして「コミュニケーション・ストラテジー」を挙げ、これも語彙習得研究の流れの一つとして扱っている。しかし、Read (2000)では以上のようなストラテジーに関する

表 2 Mori & Nagy(1999)、Mori (forthcoming)の研究結果

Mori & Nagy(1999)	
研究課題	結果
①漢字からの情報と文脈からの情報を組み合わせることができるか。	漢字と文脈からの情報を組み合わせて、よりよい推測ができるが、片方の情報に頼りすぎると間違った推測をしてしまう。漢字と文脈からの情報は質的に違うため、違う推測が出てくる。
②漢字から推測する能力が高い学習者は、文脈から推測する能力も高いか。	漢字からの推測能力と文脈からの推測能力には相関関係がない。つまり、二つの能力は別だということである。
③日本語能力が高い学習者は語の意味推測能力も高いか。	文脈からの推測能力と日本語能力には相関があるが、漢字からの推測能力には相関がない。
Mori (forthcoming)	
①自由記述方式でも Mori & Nagy(1999)と同様の結果が得られるか。	二つの情報を使うと、一つの情報のときよりもいい推測ができる。ただし、正しい語の意味の推測は難しい。
②二つの情報を使う際、個人差は見られるか。	約半数は、特に教えられなくても二つの情報をうまく使うことができる。二つの情報の活用能力は日本語能力とは関係ない。
③語彙学習に対する考え方と、意味推測能力に関連はあるか。	語彙学習に対する考え方と語の推測能力には相関関係がある。ただし、文脈を使って推測する能力は日本語能力のほうに関係がある。

説明のみであり、普段の学習活動の中で語彙を学習するときに用いるストラテジーに関する研究も、語彙習得研究に必要であるにも関わらず、それらに関しては説明がない。そのことから、ここではコミュニケーション・ストラテジーに関する説明よりも、語彙学習ストラテジーに関する研究を中心に述べることにする。

6.1 語彙学習ストラテジーの研究：海外の場合

学習者は実際に未知の語に出会ったとき、どのような行動をとっているのだろうか。学習者が未知の語に出会ったときに用いるストラテジーを研究したものに Fraser (1999) と Paribakht & Wesche (1999) がある。

Fraser (1999) は、第二言語学習者が読解の中で未知の語に出会ったときに用いる語彙処理のストラテジー(無視する、辞書などで調べる、意味を推測する)と、それが語彙学習に与える影響について半実験的に行った調査の結果を報告している。対象者は中級レベルの ESL コースに在籍している。その結果、学習者の第一言語の語彙知識を使った語の意味推測が最も記憶保持に効果があることが明らかとなっている。この研究は学習者の語彙処理ストラテジートレーニングを兼ねたものであるが、トレーニングによって、未知の語を無視する割合は減り、意味推測に成功する割合は高くなっている。

Paribakht & Wesche (1999) も学習者が読解の中で未知の語に出会ったときに用いるストラテジーについて研究している。ここでも、学習者は未知の語に出会ったとき大半は無視する傾向があり、無視しない語であっても、それらに対して最もよく使うストラテジーは「語の意味を推測する」であった。このことから、学習者は未知の語に出会ったときにとるストラテジーの中で、「無視する」ストラテジーと「意味を推測する」ストラテジーを最も多く使っていると考えられよう。

それでは学習者は普段の学習の中で、どのような方法で語彙を学習しているのだろうか。ここでは Lawson & Hogben (1996) と横須賀(1995)の研究を紹介する。

Lawson & Hogben (1996) は発話思考法¹² (think-aloud procedure) を用い、オーストラリアの大学でイタリア語を学ぶ学習者の語彙学習ストラテジーを調査した。調査の結果、語の形や辞書にある意味をそのまま繰り返し覚える方法が主に使われていたこと

が明らかとなった。また、語の物理的・文法的特徴に注意を払ったり、複数の方法を用いたりすることは少なかった。さらに、文の中で語を使ってもそれが語の意味表象の確立に結びつくわけではないことも明らかとなった。

横須賀(1995)はオーストラリアの大学で日本語中級クラスに在籍する学習者 10 名を対象に、予習・授業・復習という学習環境の中での語彙学習ストラテジーを調査した。調査の結果、記憶しようとして使った単語を目立たせるストラテジー、機械的に反復練習することも有効なストラテジーであることが明らかとなった。そこから、教室での語彙の学習は予習段階で認知するところから始まり、授業、復習段階を通して何度も同じ単語に触れ、螺旋状に認知を繰り返すことで記憶につながっていくのではないかという仮説が立てられている。さらにその中で使用されるストラテジーは単一のものではなく、ある種のストラテジーの組み合わせが、学習に効果をもたらすのではないかと述べている。また、ストラテジー指導という見地も踏まえながら、「習得」にいたるまでの過程をより長期的に観察することが必要であると横須賀自身は指摘している。

この二つの研究から、語彙学習に効果的なストラテジーはいくつかのストラテジーが組み合わせられているものであると考えられる。しかし、どのようなストラテジーの組み合わせが語彙学習に有効かということまでは明らかとなっていない。このような点に関する研究も、海外・日本の語彙習得研究ともに今後必要であると思われる。

6.2 語彙学習ストラテジーの研究：日本の場合

日本での語彙学習そのものに関わるストラテジーについての研究は、筆者の知る限りではまだ行われていないように思われる。筆者はある学習者に「日本人と話している方が単語を覚えやすい」といわれたことがあるが、なぜ、日本人と話している方がその学習者にとっては語彙学習が進むのであろうか。様々な原因が考えられるが、語彙学習に用いる学習者自身のストラテジーの好みといったものも原因の一つとして考えられる。また、Lawson & Hogben (1996) や横須賀(1995) のような語彙習得に関わるストラテジーについての研究は、いわば、外国語環境の中での学習ストラテジーであり、第二言語環境では用いるストラテジーは異なるのではないだろうか。Fraser (1999) や Paribakht & Wesche (1999) のような、

未知の語に出会ったときに用いるストラテジーは言語環境に左右されないであろうが、学習方法に関するストラテジーについての研究は、言語環境によっても異なるであろう。今後は、言語環境と語彙学習ストラテジーについての研究も、必要になるのではないかと思われる。

7. その他の観点からの日本の語彙習得研究

以上、日本の語彙習得研究と海外の語彙習得研究を、Read (2000)の分類に基づいて比較してきた。ここでは、Read (2000)の分類にはあてはまらない研究について紹介したい。

7.1 学習者の語彙知識を探った研究

学習者の語彙知識を探るには、何らかの方法で語彙知識を表出させなければならない。日本語の語彙習得研究の中で学習者の語彙知識を探ることを目的にした研究で最も採用されている方法は、自由連想法¹³という手法である。

この手法を用いた研究でまず挙げられるのが谷口・赤堀・任都栗・杉村(1994)の研究である。対象となった学習者の日本語能力は、初級と中級である。実験の結果、初級学習者は自分自身の経験に基づいた、エピソード的な連想が強く、中級学習者は上位概念や同位概念といった、概念体系を記述する傾向が強いことが明らかとなった。このことから教育現場への応用として、教師は学習者にとって意味のある語彙はどんな語彙なのかを知り、学習者が自分自身のことをより多く語る機会を設けること、また、エピソードの連鎖から概念体系への意向を促すため、授業で意識的に語彙を扱い、既習語彙を学習者自身がまとめたおすことが必要であると述べている。

日本語能力試験 1 級に合格した上級学習者と母語話者の連想を比較したものに小野(2001)がある。ここでは語彙の習得を、「語の辞書的な意味を知ることではなく、他の語との関連性を知って特定の語を習得した」(小野 2001: 11)とみなし、この関連性を語彙ネットワークとして捉え、連想の量的分析・質的分析を行っている。量的分析の結果、連想語彙数は圧倒的に母語話者の方が多く、連想の広がりも母語話者のほうが広いものであった。これは当然の結果であると誰しもが思うことであるが、この差を生む要因を探るため、音韻論レベル・意味論レベル・統語レベル・文字レベル・社会言語レベルから質的な分析も行っている。その結果、母語話者と学

習者では、音韻論レベル・統語論レベル・社会言語レベルに連想の違いが見られた¹⁴。また、漢字ばかりを使つての連想を行った対象者もいたことから、どのような方法で連想を行うかにも、個人の好みなどが反映されていると考えられる。このことから、これらのレベルの語彙ネットワークの構造的体系を示し、学習者の性格に合わせて新出語彙を提示することが、語彙習得に有効であるのではないかということが述べられている。

このように自由連想法は、学習者の膨大な知識の構造を探るのに適しており、語彙習得のみならず、漢字学習の研究(加納他 1988; 伊藤・和田 1999)や、年少者の語彙習得に関する研究(一二三 1996)でも用いられている手法である。しかしながら問題点もある。まず、一定時間で連想されたものから知識を探るため、学習者の持っている知識のわずかな部分しか観察できない。さらに実験という形を取っているため、実験の回数を重ねると学習者がその方法に慣れてしまう。谷口他(1994: 89)は「第二言語学習者はエピソードに基づく語彙の連想から出発し、学習が進むにつれて概念構造による語彙のネットワークを形成するようになるのではないか」という仮説検証のため、継続的な観察の必要性を述べているが、この方法ではネットワークの形成の違いが学習が進んだことによるのか、実験に慣れたためなのか確かめることができず、継続的な観察には不向きであると考えられる。また学習者にとって習得が困難であるものは、学習者が知っていても、うまく使いこなせないために表出されないという可能性もある。研究手法として自由連想法を採用する場合、その限界点も考慮に入れて研究を行う必要がある。

7.2 学習者の自然な状況での産出から習得過程を探った研究

学習者の自然な状況での産出から語彙習得過程を探った研究は年少者を対象にした研究が中心である。谷内(2001)の研究も、捉え方次第では成人を対象に、学習者の自然な状況での産出から語彙習得過程を探った研究であるとも言えるかもしれないが、成人を対象にしたこの種の研究は、日本ではあまり行われていないと言っていいたいだろう。

松本は一連の研究(松本 1997, 1999a, 1999b, 2000, 2001)で、ある中国人児童の来日 2 週間後からの語彙習得の過程を記述した。記述は非常に細かく、そこから対象児童が使用する語彙の広がりを読み取る

ことができる。そしてその結果をもとに松本は、来日 6 ヶ月後、1 年後、2 年後、3 年後のそれぞれの時点での年少者に対する日本語指導の留意点を述べている。

生田(2001)は学習言語に近い語彙の変化・発達を、作文を通して分析を行っている。対象者は滞日 1 年から 11 年までのブラジル人中学生である。分析の結果、年数を経るにつれて多様な語彙が使われるようになり、滞在 4 年から 6 年で日本人生徒と同レベルの多様性に至り、さらに滞在 8 年を過ぎると日本人生徒以上に多様な語彙を用いることが明らかとなった。しかし漢語の使用頻度に関しては、日本人生徒よりも高くならなかったという。さらに、語の選択の誤用が早い時期に見られなくなることが観察された。生田は Jiang (2000)の言語心理学的な語彙習得モデルをもとにして、年少の第二言語学習者は成人学習者とは異なる語彙習得過程を経ているのではないかということを中心として主張している。

このように、学習者の自然な状況での産出から語彙習得過程を探った研究は年少者を対象にした研究が主である。このような形の研究が成人を対象に行われていない原因として、研究目的が異なることが考えられる。年少者を対象にした研究は、外国籍の年少者が日本で学齢期を過ごすに当たって、学業達成が困難になってしまう原因とその解決策を探るために行われたものである。しかし学習者の自然な状況での産出から語彙習得過程を知ることで、実験から推測したものではない、成人の語彙習得の実際の問題点も明らかとなるだろう。その際、このような形態の年少者に対する語彙習得研究も、分析方法や研究手法の問題点など、参考になる点があると思われる。

8.今後の展望

本稿では Read (2000)の分類に基づいて、海外・日本の語彙習得研究との比較を通して、日本の語彙習得研究を概観した。日本の語彙習得研究は歴史が浅く、いずれの点においても更なる研究が必要である。しかし、この比較から、日本の語彙習得研究の不足している点は次の点であると言えるだろう。

まず、読解中での語彙習得に関する研究が行われていないことが挙げられる。教師は経験的に読解によって語彙習得が進むことを知っているが、それを実証した研究は皆無である。読解中での語彙習

得に関する研究は海外では数多く行われていることから、これらの研究を踏まえ、研究を進めていくことが必要であろう。

読解中での語彙習得研究に付随することであるが、語の意味推測に関する研究も不足している。谷口(1991)では非漢字圏出身の学習者の語の意味推測を報告しているが、対象者が漢字圏出身者の場合、意味推測の仕方が異なると思われる。また母語知識の影響によって、意味推測の結果も異なるのではないだろうか。この点からの研究が進めば、日本の語彙習得研究が深まっていくだけでなく、教育現場での読解指導にも何らかの提言ができるのではないかと思われる。

さらに日本の語彙習得研究では、ストラテジーに関する研究もほとんど行われていない。語の意味推測に関するストラテジーは、学習している言語によって違いはないと思われる。しかし、語彙学習に関するストラテジーは学習環境(第二言語として学習しているか、外国語として学習しているか)や、言語学習の目的、学習者自身の好みなどで効果的な語彙学習ストラテジーは異なってくるのではないかと考えられる。学習者によって必要な語彙は異なるものの、語彙習得そのものは教室場面での言語学習が終わってからも続くものである。効果的な語彙学習ストラテジーが明らかとなれば、時には負担になる語彙学習もより効果的に進めることができるだろう。さらに、教師にとってもより効果的な語彙教育が行えるようになると思われる。

注

1. (条件 A) 第一言語から第二言語の順で、同時に二つの単語が書かれたカードを対象者に見せて、指導を行なった。(条件 B) 一つのカードにつき一つの単語を書いたものを対象者に見せて指導を行なった。手順としては第一言語の単語のカードを見せ、5 秒後に対応する第二言語の単語のカードを見せた。(条件 C) 第二言語から第一言語の順で、同時に二つの単語が書かれたカードを対象者に見せて、指導を行なった。(条件 D) 一つのカードにつき一つの単語を書いたものを対象者に見せて指導を行なった。手順としては第二言語の単語のカードを見せ、5 秒後に対応する第一言語のカードを見せた。
2. メタ認知的、またはメタ言語的意識(metacognitive or metalanguage awareness)とは語彙学習のストラテジーを駆使できることであり、これにより一つの方法に頼らず、様々な方法を取り語彙を学習できるという(Mori forthcoming)。

3. 母語話者が持っている語の意味知識(Nagy 1997: 78)。
4. 語の概念は「差異化・一般化・典型化」の三つの認知過程が相互に作用することで形成されるという理論。
5. 差異化：A と A でないものを区別すること。一般化：いろいろな対象を A に適用すること。典型化：A の使用を通して、A の典型性に関する直感を獲得すること。
6. あるものの「へらしさ」。例えば「あの犬は変わっている」と判断するためには、「何かの基準に対して変わっている」ということを前提としている。この「何かの基準」が「犬らしさ」、つまり典型概念である。
7. 自動詞と他動詞が対になっている動詞。例えば、「開ける - 開く」、「曲げる - 曲がる」など。
8. 例えば Nagy, Herman & Anderson (1985)の研究など。
9. 「偶発付随的」の一致した定義はまだない。「教室の中の言語使用の副次的な産物として起こるもの」(Wode 1999: 245)、「二次的な学習(secondary learning)」(Huckin & Coady 1999: 182)と定義している研究もある一方で、「実験の際に語を覚えるように指示していないことから、実験対象になった語は偶発付随的に学習されたとみなす」(He & Ellis, 1999: 117)研究もある。このように研究者同士で一致した定義が得られていない原因として Gass(1999: 320)は、「学習者に提示された語が本当に偶発付随的に学習されたのか、確かめる方法がないため」と述べている。
10. 基本的には Ellis(1999: 58-59)を参考にした。修正を加えた部分は「意味の透明さ」、「認知的な複雑さ」、「コンテキストの強さ」である。また、「文字情報の場合」に関しては、筆者が独自に考えた。
11. 中国出身の学習者が 1 名、インド出身の学習者が 2 名。
12. 考えていることをすべて口に出して言うというもので、頭の中で起こっていることを外に取り出して観察しようとする方法(天満 1989; 金谷 1995)。
13. 連想される単語を書いていき、単語間の結びつきを線で結ぶ方法。
14. 小野(2001)によると、音韻論レベルの連想には、同音異義語によるものと弁別要素による連想がある。母語話者では「光る」⇒「宇多田ヒカル」、「しゃり」⇒「釈迦」という連想があったが、非母語話者には見られなかった。統語論レベルの連想とは意味役割による連想である。ここでは動作主・主体・対象・付随的な道具・原因・その他に分けられている。その中で両者に共通して見られたのが動作主(「顧問」⇒「教える」)・主体(「線路」⇒「長い」)・対象(「カラオケ」⇒「苦手」)。但し母語話者と非母語話者で連想の順序に違いあり)・その他(「フランス」⇒「買い物」。場所を表す連想)による連想で、母語話者にしか見られなかったものは道具(「消しゴム」⇒「消す」)・原因(「レポート」⇒「眠れない」)である。社会言語レベルの連想とは、日本では「犬」が「ポチ」と呼ばれるようなことや、隠語で「醤油」が「むらさき」とも言われることなど、ある社会に特有の語の意味の知識を使った連想を指す。このような連想は母語話者のみに見られ、非母語話者の母語の影響も見られなかつ

た。ここでいう連想の違いとは、以上のような母語話者には見られたが非母語話者には見られなかった連想や連想の順序の違いを指す。

参考文献

- 浅野百合子(1981)『教師用日本語教育ハンドブック⑤ 語彙』国際交流基金
- 生田裕子(2001)「ブラジル人中学生の語彙の発達—作文のタスクを通して」『日本語教育』110, 120-129.
- 伊藤寛子・和田裕一(1999)「外国人の漢字の記憶検索における手がかり—自由放法を用いた検討」『教育心理学研究』47, 346-353.
- 今井むつみ (1993)「外国語学習者の語彙学習における問題点—意味表象の見地から—」『教育心理学研究』41, 243-253.
- 小野博(1994)『バイリンガルの科学』講談社
- 小野正樹(2001)「語彙ネットワーク—日本語母語話者と日本語学習者の自由連想法の調査から—」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』16, 11-19.
- 金谷憲(1995)『英語リーディング論—読解力・読解指導を科学する』河原社
- 加納千恵子・清水百合・竹中弘子・阿久津智・石井恵理子・海保博之・出口毅(1988)「自由放法による外国人の漢字知識の分析」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』4, 65-91.
- 佐伯胖・佐々木正人(1990)『アクティブ・マインド—人間は動きの中で考える』東京大学出版会
- 佐藤豊・藤井宏治(1999)「韓国人日本語学習者による語彙的サ変動詞と統語的サ変動詞の習得」『第 2 言語としての日本語の習得に関する総合研究』平成 8 年度～平成 10 年度科学研究費補助金研究成果報告書 研究代表者 カッケンブッシュ・寛子, 138-152.
- 須賀一好・早津恵美子(1995)『日本語研究資料集 第 1 期 第 8 巻 動詞の自他』ひつじ書房
- 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, 48-59.
- 谷口すみ子(1991)「思考過程を出し合う読解授業：学習ストラテジーの観察」『日本語教育』75, 37-50.
- 谷口すみ子(1995)「語彙学習における自己関与の重要性」*The Language Teacher*, 19-2, 31-33.
- 谷口すみ子・赤堀侃司・任都栗新・杉村和枝(1994)「日本語学習者の語彙習得—語彙のネットワークの形成過程—」『日本語教育』84, 78-91.
- 陳毓敏 (2001)「日本語教育のための基本語彙とそれに対応する中国語語彙—台湾の中国語の二字語彙を中心に—」(未公刊) 愛知教育大学大学院修士論文
- 寺田裕子(2001)「日本語の二類の複合動詞の習得」『日本語教育』109, 20-29.
- 天満美智子(1989)『英文読解のストラテジー』大修館書店
- 長友和彦(1999)「第二言語としての日本語の習得研究—概観、展望、本科学研究の位置づけ—」『第 2 言語とし

- での日本語の習得に関する総合研究』平成 8 年度～平成 10 年度科学研究費補助金研究成果報告書 研究代表者 カッケンブッシュ・寛子, 9-41.
- 日本語教育学会(1982)『日本語教育事典』大修館書店
- 一三三(1996)「年少者の語彙習得過程と言語使用状況に関する考察－在日ベトナム人子弟の場合」『日本語教育』90, 13-24.
- 姫野昌子・小林幸江・金子比呂子・小宮千鶴子・村田年(1998)『ここからはじまる日本語教育』ひつじ書房
- 文化庁(1978)『中国語と対応する漢語』大蔵省印刷局
- 松田文子(2000a)「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, 73-81.
- 松田文子(2000b)「複合動詞の意味理解方略の実態と習得困難点」『言語文化と日本語教育』20, 52-65.
- 松田文子(2001)「コア図式を用いた複合動詞後項「～こむ」の認知意味論的説明」『日本語教育』111, 16-25.
- 松本恭子(1997)「中国語を母語とする外国人児童の語彙習得－来日から 6 ヶ月間の記録ケーススタディー」『平成 9 年度日本語教育学会春季大会予稿集』171-176.
- 松本恭子(1999a)「ある中国人児童の来日 1 年間の語彙習得－発話資料のケーススタディー, 形態素レベルの分析」『日本語教育』102, 68-77.
- 松本恭子(1999b)「ある中国人児童の来日 2 年目の語彙習得－『取り出し授業』での発話と作文の縦断調査(形態素レベルの分析)－」『第二言語としての日本語の習得研究』3, 36-56.
- 松本恭子(2000)「ある中国人児童の来日 3 年目の語彙使用実態－「国際理解クラス」の活動を通して: 発話と作文の分析」『平成 12 年度日本語教育学会春季大会予稿集』117-123.
- 松本恭子(2001)「ある中国人児童来日 3 年間の動詞形態素使用の実態－発話と作文の縦断調査記録: 日本人児童や他の外国人児童との比較」『平成 13 年度日本語教育学会春季大会予稿集』200-206.
- 水口里香(2002)「類義語の使い分けに関する研究－メタ言語知識の役割について－」(未公刊)お茶の水女子大学大学院修士論文
- 谷内美智子(2001)「ある場面での語彙の学習－偶発付随的学習モデル (Incidental Learning Model) による検証」第 22 回言語文化学会発表要旨
- 横須賀柳子(1995)「日本語の語彙における学習ストラテジー」『ICU 日本語教育四十周年記念論集日本語教育の課題』219-248, 東京堂出版
- 横山紀子(2001)「語の意味の習得におけるインプットとアウトプットの果たす役割」『日本語国際センター紀要』11, 1-12
- 林靖宜(2002)「台湾人日本語学習者による相対自他動詞の習得状況」(未公刊)お茶の水女子大学大学院修士論文
- 林玉恵(2002)「字形の誤用からみた日中同形語の干渉及びその対策－台湾人日本語学習者を中心に」『日本語教育』112, 45-54.
- Brown, C., Sagers, S. L. & LaPorte, C. (1999) Incidental vocabulary acquisition from oral and written dialogue journals, *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 259-283
- Coady, J. (1997) L2 vocabulary acquisition through extensive reading, In Coady, J. & Huckin, T. (Eds.) *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*, Cambridge: Cambridge University Press 273-290.
- Elliot, R. T. & Adepoju, A. A. (1997) First language words as extra-stimulus prompts in learning second language vocabulary, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 35/4, 237-250.
- Ellis, N. C. & Beaton, A. (1993) Psycholinguistic determinants of foreign language vocabulary learning, *Language Learning* 43-4, 559-617.
- Ellis, R. (1999) Factors in the incidental acquisition of second language vocabulary from oral input, In Ellis, R. (Ed.) *Learning a second language through interaction*, Amsterdam: John Benjamins Co. 35-61.
- Ellis, R., Heimbach, R., Tanaka, Y. & Yamazaki, A. (1999) Modified input and the acquisition of word meanings by children and adults, In Ellis, R. (Ed.) *Learning a second language through interaction*, Amsterdam: John Benjamins Co., 63-114.
- Elly, W. R. (1989) Vocabulary acquisition from listening to stories, *Reading Research Quarterly*, 24-2, 174-187.
- Fraser, C. A. (1999) Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading, *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 225-241.
- Gass, S. (1999) Discussion: Incidental vocabulary learning, *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 319-333.
- He, X. & Ellis, R. (1999) Modified output and the acquisition of word meanings, In Ellis, R. (Ed.) *Learning a second language through interaction*, Amsterdam: John Benjamins Co., 115-132.
- Huckin, T. & Coady, J. (1999) Incidental vocabulary acquisition in a second language: A review, *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 181-193.
- Hulstijn, J. H. (1997) Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning: Theoretical considerations and pedagogical implications, In Coady, J. & Huckin, T. (Eds.) *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*, Cambridge: Cambridge University Press, 203-224.
- Jiang, N. (2000) Lexical representation and development in a second language, *Applied Linguistics*, 21/1, 47-77.
- Krashen, S. (1989) We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the Input Hypothesis, *The Modern Language Journal*, 73/4, 440-464
- Laufer, B. (1997) What's in a word that makes it hard or easy: Some intralexical factors that affect the Learning of words, In Schmitt, N. & McCarthy, M. (Eds.) *Vocabulary:*

- Description, acquisition and pedagogy*, Cambridge: Cambridge University Press, 140-155.
- Lawson, J. M. & Hogben, D. (1996) The vocabulary learning strategies of foreign-language students, *Language Learning*, 46-1, 101-135.
- Mori, Y. (forthcoming) Individual differences in the integration of information from context and word parts in interpreting unknown kanji words, *Applied Psycholinguistics*.
- Mori, Y. & Nagy, W. E. (1999) Integration of information from context and word elements in interpreting novel kanji compounds, *Reading Research Quarterly*, 34, 80-101.
- Nagata, H., Aline, D. & Ellis, R. (1999) Modified input, language aptitude, and the acquisition of word meanings, In Ellis, R. (Ed.) *Learning a second language through interaction*, Amsterdam: John Benjamins Co., 133-149.
- Nagy, W. E., Herman, P. & Anderson, R. C. (1985) Learning words from context, *Reading Research Quarterly*, 20, 233-253
- Nagy, W. E. (1997) On the role of context in first- and second-language vocabulary learning, In Schmitt, N. & McCarthy, M. (eds.) *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, Cambridge: Cambridge University Press, 64-83.
- Nation, I. S. P. (2001) *Learning vocabulary in another language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Paribakht, T. S. & Wesche, M. (1999) Reading and "Incidental" L2 vocabulary acquisition: An introspective study of lexical learning, *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 195-224
- Read, J. (2000) *Assessing vocabulary*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. & Schmitt, D. (1995) Vocabulary notebooks: Theoretical underpinnings and practical suggestions, *ELT Journal*, 49, 133-143.
- Wesche, M. & Paribakht, T. S. (1999) Introduction, *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 175-180.
- Wode, H. (1999) Incidental vocabulary acquisition in the foreign language classroom, *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 243-258.

やち みちこ／お茶の水女子大学大学院 応用日本語論講座

michikoych@excite.co.jp

A review of second language vocabulary acquisition research — Vocabulary learning style and strategies —

YACHI Michiko

Abstract

Recently, Japanese as a second language vocabulary acquisition research is actively conducted in Japan, although, the number of research is still insufficient compared with other countries. This article reviews Japanese as a second language vocabulary acquisition research done in Japan, by contrasting with those in other countries. The framework of this article is adopted from Read(2000). Read points out 4 categories of vocabulary acquisition research: (1)systematic vocabulary learning, (2)incidental vocabulary learning, (3)inferring word meanings from context, and (4)communication strategies. This article doesn't deal with communication strategies, because it contains other factors other than vocabulary acquisition. Instead of communication strategies, I explain vocabulary learning strategies that much affect vocabulary acquisition. I also refer to other research in Japan that doesn't fit to Read's four categories. The last discussion is about the future directions of Japanese as a second language vocabulary research, revealed by comparison between Japan and other countries.

【Keywords】 systematic vocabulary learning, incidental vocabulary learning, inferring word meanings from context, vocabulary learning strategies

(Department of Applied Japanese Linguistics, Graduate School, Ochanomizu University)