

# L2 コロケーションの付随的学習に関する研究の概観

劉 瑞利

## 要 旨

本研究は、第二言語 (L2) としてのコロケーションの付随的学習に関する研究の全体像を把握するために、SSCI (Social Sciences Citation Index) に収録された論文を概観した。システマティックに論文を収集した結果、18本の論文が集められ、すべて英語学習者を対象としたものであった。出版情報、対象者属性、コロケーション、介入、効果の評価方法そして結果という6つのカテゴリーでコーディングした結果、以下のことが分かった。まず、ほとんどの研究は英語学習歴6年以上の中級または上級学習者を対象にしており、読解におけるインプット洪水とテキスト強化の介入方法が最もよく検討されていた。次に、習得効果の評価方法としてコロケーションの形式認識と形式想起の知識を問われるテストが最も多く使用されていた。具体的なテスト形式は、多肢選択や穴埋め、翻訳といった伝統的なものに集中しており、しかも文脈なしの問題提示が多かった。この結果に基づき、L2 コロケーションの付随的学習に関する研究の課題を提示した。

【キーワード】コロケーション、付随的語彙学習、テスト形式、インプット洪水、インプット強化

## 1. はじめに

「傘をさす」「ぐっすり眠る」などのようなコロケーション<sup>1</sup>は、母語話者並みの第二言語 (以下 L2) 能力を獲得するうえで極めて重要である (Nation, 2001)。一方、コロケーションは、共起語の選択において恣意的制限を受けることや、言語間で必ずしも同じ共起語をとるとは限らないなど、多様な特性を持っているため、L2 上級学習者にとっても難しいと指摘されている (劉, 2018; Nesselhauf, 2003)。

L2 学習者がコロケーションを効率的かつ効果的に習得する方法を探ることは、言語教育分野において重要な課題の1つとなっている。近年、コロケーションを明示的に指導することの有効性を検討する研究が盛んに行われ、その効果も証明されている (三好, 2011; Tsai, 2020)。しかし、コロケーションは数えきれないほど多いため、すべて授業で教えるには無理がある。そこで、読解や聴解、動画視聴などのような意味理解を中心とした活動において、コロケーションの付随的学習 (incidental learning) を行うことが、必要不可欠であるとされている (Pellicer-Sánchez, 2017)。

本稿では、未知語の付随的学習に関する研究である谷内 (2003) に倣い、コロケーションの付随的学習を、「内容理解が第一の目的となっている活動の中で」コロケーションを学ぶこととする。なお、学習者にとって、コロケーションは未知であるが、そ

の構成語は必ずしも未知であるとは限らない (e.g. Sonbul & Schmitt, 2013 など)。未知語の付随的学習と異なり、コロケーションの場合は学習者が複数の単語の組み合わせに注意する必要がある (Vilkaitė, 2017)。また、ほとんどのコロケーションは、構成語から意味の推測が可能であるため、無視される可能性が高い。さらに、コロケーションの構成語がすべて既知である場合、学習者はその組み合わせに注意を払わずに見過ごしてしまうことも考えられる。

近年、英語学習者のコロケーションの付随的学習に関する研究が盛んに行われ、読解、聴解、動画視聴などのインプット形式の効果も検証されている。学習者のコロケーションへの気づきを高めるために、コロケーションの遭遇回数を増やす、または下線や太字などの技術を用いてコロケーションを視覚的に目立たせるなど、様々な手段が検討されている。一方、L2 日本語コロケーションの付随的学習に関する研究は、管見の限り見当たらない<sup>2</sup>。コロケーションの付随的学習に関する文献を概観することで、これまでどのような研究が行われ、どのような知見が得られているのかということ把握することができ、日本語学習者を対象とする研究の参考にもなるだろう。

コロケーションの付随的学習に関する研究をまとめた論文として、Szudarski (2017) と Mahvelati (2019) が挙げられるが、どちらもいくつかの文献

を要約したものであり、L2 コロケーションの付随的学習の全体像はつかめない。またメタ分析のLi & Lei (2022) は、コロケーションの意図的学習と付随的学習のどちらがより効果的であるかを効果量の大ききで示したものであり、コロケーションの付随的学習の詳細については報告していない。

本稿では、L2 コロケーションの付随的学習に関する研究を系統的に整理し、これまでどのような研究が行われたかを明らかにする。

## 2. 先行研究

### 2.1 コロケーションの付随的学習の理論背景と介入方法

L2 付随的学習の理論背景に、まず、理解可能なインプットを大量に受けることによって習得が起こるというインプット仮説 (Input Hypothesis, Krashen, 1982) と、習得に結びつくためには、インプットの内容を理解するだけでなく、その言語形式に注意を払う必要があるという気づき仮説 (Noticing Hypothesis, Schmidt, 1990) が挙げられる (Mahvelati, 2019)。これらの理論に基づいて考案されたコロケーションの付随的学習の介入方法として、意味理解を中心とした活動の中でコロケーションの接触回数を増やすインプット洪水、下線や太字などの技術を用いてコロケーションを視覚的に目立たせるテキスト強化<sup>3</sup>などがある。これらの方法は、いずれもコロケーションのインプットを増やす、または、学習者のコロケーションへの気づきを喚起させようとするものである。近年、読解や聴解、動画視聴など、インプットの形式によってコロケーションの付随的学習の効果が異なるかについても調査されているが、その背後に Clark & Paivio (1991) の二重符号化理論 (Dual Coding Theory) <sup>4</sup> が理論的な根拠となっていると考えられている (Yu & Trainin, 2022)。

### 2.2 コロケーションの付随的学習の影響要因

コロケーションの付随的学習に関する研究では、全体的には肯定的な結果が示されているものの、その内容は一律であるわけではない。例えば、Webb et al. (2013) では、コロケーションの遭遇回数が増えるにつれ、習得の効果も大きくなることが示されたのに対し、Pellicer-Sánchez (2017) では、遭遇回数によって習得の効果に有意な差が見られなかった。Li & Lei (2022) は、このような違いが生じた要因として、介入方法、介入強度、習得効果の評価方法

などの違いが考えられるとしている。

コロケーションの付随的学習の介入方法は前述した通りである。介入強度は介入回数と介入期間の長さに関わるものである。効果の評価方法は、測定されるコロケーション知識の側面によって、形式の認識と想起、意味の認識と想起に分けられる。非常に稀であるが、より一般的な概念である産出知識、受容知識という用語を使用する研究 (Webb et al., 2013) もある。本稿では、評価方法の詳細をまとめる際に、形式の認識と想起、意味の認識と想起という用語を用いるが、その理由は次節で述べる。

### 2.3 受容・産出知識と形式・意味の認識または想起

Schmitt (2010: 87) は、受容知識とは、リスニングまたはリーディング活動において内容を理解するのに十分な程度で語彙を知っていることであるのに対し、産出知識とは、スピーキングまたはライティング活動において必要な内容を産出するのに十分な程度で語彙を知っていることであると述べている。このように受容または産出知識は、使用に基づいた定義である。一方、コミュニケーションを目的とした言語使用ではなく、限定された、部分的な誘発テストである形式・意味の認識と想起が測定しているのは、あくまでも語彙習得の初期段階 (initial stages)<sup>5</sup> であり、使用ベースの受容・産出知識を説明するには限界があると指摘されている (Schmitt, 2010: 88)。対象文献で用いられた、習得効果を評価するテスト形式 (後述の表 4 参照) を見ると、Webb et al. (2013) を含め、いずれも Schmitt (2010) が述べた受容・産出知識まで測定しているのではなく、形式・意味の認識と想起を見ているに過ぎないということが分かる。そのため、本稿では、習得効果の評価方法を整理する際に、受容・産出知識ではなく、コロケーションの付随的学習に関する研究でよく使用されている形式の認識と想起、意味の認識と想起という用語を用いることにする。

表 1 は、筆者が Gyllstad (2019: 389) の表をもとに作成したものであり、コロケーションの形式の認識と想起、意味の認識と想起のテスト例を示している。表に掲載された例は、中国語が母語/第一言語 (以下 L1)、日本語が L2 の場合に書き換えたものである。「与えられた刺激」の列はテスト時に学習者に提示されるものである。表 1 に示したように、刺激として L1 コロケーションの意味 (例: 打傘) が与えられた場合、L2 コロケーションの形式想起

か形式認識のテストになる。形式想起のテストでは L2 コロケーション（例：傘をさす）を学習者に書いてもらうのに対し、形式認識のテストでは複数の選択肢から適切なコロケーション（例：c. 傘をさす）を選んでもらう。なお、表 1 に挙げられた例は、コロケーション全体について問われているが、実際の調査（後述の表 4 参照）では共起語と中心語のどちらか一方のみを求められる場合が多い。また、形式認識は形式想起より容易に強化されると言われている（Pellicer-Sánchez, 2017）。

表 1. 形式認識と想起、意味認識と想起のテスト例

与えられた刺激	測定されるコロケーション知識の側面	
<b>L1 意味</b>	<b>形式想起</b> (L2 コロケーションの全体か部分を求める)	<b>形式認識</b> (L2 コロケーションを選ぶ)
例：打傘	例：傘をさす	例：a. 傘をかざす b. 傘を広げる c. 傘をさす
<b>L2 形式</b>	<b>意味想起</b> (定義/L1 翻訳を求める)	<b>意味認識</b> (定義または L1 翻訳を選ぶ)
例：傘をさす	例：打傘	例：a. 撐傘 b. 拿傘 c. 打傘

## 2.4 本研究の目的と文献調査の流れ

前述のように、Li & Lei (2022) は、研究結果が異なることについて考えられる要因として、介入方法、介入強度（介入回数や期間）、効果の評価方法などを挙げた。しかし、これまで、コロケーションの付随的学習について、具体的にどのような研究が、どのように行われたかは、まだ体系的に整理されていない。特に、効果の評価方法は、たとえ同じ形式認識を測定する場合であっても、具体的なテスト形式によって、テストの難易度が必ずしも同じであるわけではない。

よって、本稿では、コロケーションの付随的学習に関する研究を、マクロからミクロへの視点で概観し、これまでどのような研究が、どのように行われたかを明らかにすることを目的とする。具体的には、まず、出版情報、対象者属性、コロケーション、介入（介入方法、介入回数や期間）、評価方法、そして結果を整理することで、コロケーションの付随的学習に関する研究の全体像を明らかにする。次に、効果の評価方法に焦点を当て、これまで使用された

具体的なテスト形式を整理していく。これらの調査結果を踏まえ、今後の課題と日本語を対象言語とする研究の可能性について考えたい。

## 3. 研究方法

### 3.1 文献収集

論文の質を確保するために、本研究では、Web of Science Core Collection の SSCI (Social Sciences Citation Index) に収録されている論文に限定し、対象文献を収集した。具体的には、incident\*<sup>6</sup> AND collocation と implicit learning/instruction AND collocation というキーワードで検索し、検索できた論文のタイトルと要旨を確認した。その結果、L2 コロケーションの付随的学習に関する論文が 14 本集められた。その後、14 本の対象論文の引用文献および既存のレビュー論文からさらに 4 本<sup>7</sup>の対象論文を収集し、合計 18 本の対象論文が集められた。対象論文を収集する際に L2 を英語に限定しなかったが、収集された 18 本の論文はすべて英語学習者を対象としている。

### 3.2 コーディング

コーディングは、出版情報、対象者属性など 6 つのカテゴリーを設けて行った。各カテゴリーの詳細な項目を表 2 に示す。

表 2. コーディングシートの詳細

カテゴリー	詳細項目
出版情報	出版年、出版元、ページ数
対象者属性	人数、年齢、性別、L1、L2、学習環境、習熟度、所属
コロケーション	タイプ、項目数、頻度、MI、一致性
介入	インプット形式、介入方法、介入回数、介入期間、統制/対照群の有無
評価方法	事前・直後・遅延テストの有無、形式の認識・想起、意味の認識・想起
結果	主な結果

・ MI : コロケーションの共起強度を示す指標。

## 4. 結果

### 4.1 コロケーションの付随的学習に関する研究の全体像

本節では、コロケーションの付随的学習に関する研究の全体像について報告する。表 3 (次ページ) はコーディングシートをもとに作成した対象論文の一覧表である。以下、表 3 を参考にしながら、全体像を述べていく。

表 3. L2 コロケーションの付随的学習に関する研究

input 形式	対象文献	対象者			介入			評価					主な結果			
		コロケーション	L1	L2 レベル	機関	介入方法	回数	期間	事前	直後	遅延	評価形式				
												形認		形想	意味	思想
動画 視聴	Sonbul & Schmitt 2013	多様	多様	上級	院	IF (3) 、 IF+TE	1	1h	×	○	2w	○	×	×	Priming	明示知識に効果あり IF+TE>IF ; 暗示知識に効果なし。
	Szudarski & Carter 2016	V-N Adj-N	ポーランド語	中級	高	IF (6, 12) 、 IF+TE	6	3w	×	○	2w	○	×	○	×	IF 効果なし、IF+TE は形認 (一部) と形想のみに効果あり。
	Pellicer-Sánchez 2017	Adj-造語	多様	中級	大	IF (4, 8)	1	1h	×	○	1w	○	○	×	×	4回と8回のどちらとも同程度の効果あり、想起は認識より強化されにくい。
	Vilkaitė 2017	V-N	リトアニア語	中上級	大	IF (4) +隣接、IF (4) +非隣接	1	1h	×	○	2w	○	×	×	×	非隣接と隣接有意差なし；形認に効果あり遅延まで延びた。形想に効果小さい。
	Toomer & Elgort 2019	多様	多様	中上級 上級	大	IF (9) 、 IF (9) +TE と IF (9) +TE+注釈	3	2d	×	○	2w	○	×	×	Priming	明示知識に効果あり IF+TE>IF ; IF のみ暗示知識に効果あり。
	Shabani & Rahimy 2020	未報告	ベルン アラビア語	中級	大	注釈 (テキスト、音 声) 、 TE (イタリック)	10	20h	○	○	2w	×	×	×	×	テキスト注釈とイタリック強化の効果が音声注釈より大きい。
	Macis et al. 2021	Adj-N	アラビア語	中級	大	IF (5) +集中 input、IF (5) +分散 input	5	5w	○	×	3w	○	×	×	×	集中は分散より効果的である。
	Jung et al. 2022a	Adj-造語	中国語	中級	大	IF、TE	1	未知	×	○	2w	○	○	○	×	IF 直後形認、TE 直後形認と遅延形認に効果的；IF と TE が異なる知識に影響する。
	Jung et al. 2022b	Adj-造語	中国語	中級	大	注釈 (単語かコロケー ション)	1	未知	×	○	2w	○	○	○	×	直後両方とも効果的だが、コロケーション注釈の効果は遅延まで延びた。
	Pellicer-Sánchez et al. 2022	Adj-造語	多様	上級	院	IF (4, 8)	1	0.75h	×	○	×	○	○	○	×	×
Teng 2019	V-N	中国語	中級	小	字幕形式	1	2h	○	○	×	○	×	○	×	×	全字幕の効果より大きい。
Jin & Webb 2020	V-N Adj-N	中国語	上級	大	教師の講義	1	0.75h	○	○	1w	○	×	×	×	×	直後も遅延も効果あり。
Dang et al. 2022a	Adj-N N-N	中国語	中級	院	アカデミック講義	1	1h	○	○	1w	○	×	×	×	×	効果あり。なお、接触回数によって効果の大きさに差がない。
Webb et al. 2013	V-N	中国語	中級	大	IF (1, 5, 10, 15)	1	1.5h	○	○	×	○	×	×	×	×	5回は1回より有意に効果的；15回の効果最も大きい；回数が多いほど効果が大きい。
Dang et al. 2022b	Adj-N N-N	中国語	中級	院	読み、聞き、聞き読 み、字幕有無の視聴	1	1h	○	○	1w	○	×	×	×	×	読み、字幕有無の視聴に同程度の効果あり；聞き、聞き読みに効果なし。
Vu & Peters 2022a	V-N Adj-N	ベトナム語	初中級	大	読み、聞き読み、TE	9	9w	○	×	1w	○	×	×	×	×	どれも効果的；TE>聞き読み>読み。
Vu & Peters 2022b	V-N Adj-N	ベトナム語	初中級	大	聞き読み、TE、聞き 読み+TE	9	9w	○	×	1w	○	×	×	×	×	どれも効果的；聞き読み+TE=TE>聞き読み。
Webb & Chang 2022	多様	中国語	中級	大	読み、聞き、聞き読 み	6	3w	○	×	1w	×	×	×	○	×	聞き読み>聞き>読み；形認+意味は意図より強化されにくい。

• Sonbul & Schmitt (2013) では意図的学習グループもあったが、本稿では付随的学習グループのみを報告する。

• Shabani & Rahimy (2020) は、コロケーションのタイプを報告しなかったが、語彙的コロケーションを対象項目としている。

• Macis et al. (2021) では付随的学習と意図的学習それぞれ1つの実験があるが、本稿では付随的学習のみを報告する。

• IF : インプット洪水 (Input Flood) ; TE : テキスト強化 (Textual Enhancement) ; 機関列の「院」は大学院、「大」は大学、「高」は高校、「小」は小学校の略称である。

まず、出版情報についてである。図1は対象文献の出版推移である。図1から、対象論文のうち最も古いものが2013年の論文であり、まだ10年しか経っていないことが分かる。このことから、L2 コロケーションの付随的学習に関する研究は緒についたばかりであると言っても過言ではなかろう。特に2022年には8本の論文が発表されたことは注目に値する。L2の意図的学習と付随的学習の効果に関するメタ分析において、Kang et al. (2019)は、Norris & Ortega (2000)とSpada & Tomita (2010)の結果に反し、付随的学習は意図的学習より効果が優れていると報告した。これは、コロケーションの付随的学習が急速に注目を集めるようになった理由の1つかもしれない。

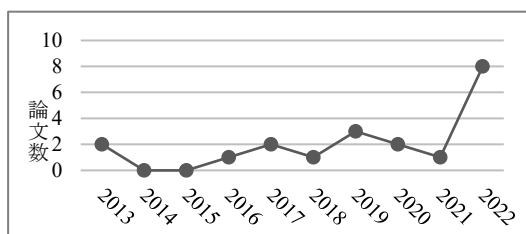


図1. 対象論文の出版推移

次に、扱うコロケーションの種類を見る。表3の左から3列目はこれまでの研究で扱われたコロケーションの種類の一覧である。これまで、動詞と名詞(V-N)、形容詞と名詞(Adj-N)からなるコロケーションの付随的学習が最もよく検討されていることが容易に分かる。この2種類のコロケーションは圧倒的に多く(Benson et al., 1986)、他のコロケーションより習得が困難である(Zheng & Xiao, 2015)と指摘されている。コロケーションの付随的学習に関する研究はこれらのコロケーションに焦点を当てているのも当たり前のことだと考えられる。

続いて、対象者の属性についてである。表3の「対象者」の各列(左から4-6列目)は、各研究で調査対象となる英語学習者の属性を示している。「L2レベル」と「機関」の列(5-6列目)より、多くの研究は大学生以上の中級上級学習者を対象にしていることが分かる。これは、谷内(2003: 78)が指摘したように「中級以上のレベルの学習者が多くの語を付随的語彙学習によって身につけていく」という事実に基づいた結果だと言えよう。

そして、介入についてまとめる。表3の左から1

列目はインプット形式、「介入」の各列(左から7-9列目)は、具体的な介入方法、介入回数と介入期間を示している。これまでの研究では、多様なインプット形式で調査を行っていると言えよう。未知語の付随的学習と同様に、読解活動におけるコロケーションの付随的学習の研究は圧倒的に多いが、動画視聴の効果や多様なインプット形式の比較に関しては、ごく最近のことである。近年、スマートフォンや人工知能(AI: Artificial Intelligence)などの技術の発達に伴い、マルチメディア教材も開発されつつある。学習者が受けているインプットも紙媒体の教材から音声や動画付きのマルチメディア教材へと変わっている。コロケーションの付随的学習に関する研究もこの時代変化を反映していると言えよう。また、最も多く検討されている読解活動において、よく使われる介入方法として、インプット洪水(IF: Input Flood)とテキスト強化(TE: Textual Enhancement)が挙げられる。介入回数は1回から10回までであるが、ほとんどの研究では1回のみ介入を行なっている。介入期間は1時間程度から9週間までであり、特にVu & Peters (2022a, 2022b)はコロケーションの付随的学習の効果を縦断的に見ている。

また、習得効果の評価方法に目を向ける。表3の「評価」の各列(右から2-9列目)は習得効果の評価方法の一覧である。事前、直後、遅延の3つのテストがそろった論文は6本で、全体の1/3のみである。遅延テストがある場合、通常介入の1-2週間後に実施されている。付随的学習の効果の評価に、コロケーションの形式認識と形式想起の知識を問われるテストは最もよく使われていたが、意味認識の測定は最も少なかった。なお、同じ形式認識の測定であっても、具体的なテスト形式、そしてテストの難易度が必ずしも同じであるわけではない。これについては次節で詳しく述べる。

最後に、これまでの研究の主な結果を報告する。表3の右から1列目には、これまでの研究で得られた主な結果が示されている。この列の内容から、コロケーションの付随的学習に関する研究では、肯定的な結果が出ているものの、その内容は、一律ではなく、介入、習得効果の評価形式などによって異なる結果が得られていることが分かる。また扱うコロケーションは実在のものなのか、造語からなるものなのか、そして高頻度語の組み合わせなのか、低頻度語の組み合わせなのかなどによって、結果が異なる

る可能性も考えられる。なお、表 3 を全体的に見ると、同じ研究者が同じ研究デザインで行った実験は、概ね一貫した結果が得られていると言える。

#### 4.2 習得効果の評価に用いられたテスト形式

本節では、L2 コロケーションの付随的学習に関する研究において、習得効果の評価に用いられた具体的なテスト形式を整理する。表 4 は、対象論文で使用された具体的なテスト形式のまとめである。これらのテストは、主に形式の認識と想起、意味の認識と想起といった伝統的なテストであり、コロケーションの明示的知識を測定している。Online 語彙判断タスクというプライミング・テストを用いて、コロケーションの暗示的知識を測定する論文は 2 本のみであった。コロケーションの付随的学習は、その暗示的知識にどのような影響をもたらすかについて今後さらなる研究が必要であろう。

表 4 から分かるように、習得の効果を評価するために、穴埋めや翻訳、多肢選択など、伝統的なテスト形式がよく使用されている。また、コロケーション全体より、共起語か中心語のどちらかについて問われる場合が多い。さらに、同じテスト形式であっ

ても、具体的な提示条件が全く同じであるとは限らない。例えば、形式認識の知識を測定するために、一律多肢選択式のテストが用いられているが、文脈の有無、選択項目の構成（共起語かコロケーションか）、そして音声の有無など、具体的な提示状況が異なる。同じく共起語を記入してもらった穴埋め問題であっても、記入すべき共起語の頭文字と文字数を指定するか否かによって、テストの難易度が異なることは容易に推測できる。

最後の列は各テストが使用された論文の数である。1 つの論文に複数のテストが使用された場合、その論文を複数回数えた。表 4 から分かるように、最もよく使用されているテストは、コロケーションの共起語を選んでもらうという多肢選択式のテストと、コロケーションの翻訳テストであった。どちらも文脈なしで問題を提示している。

Schmitt (2010) が指摘したように、これらのテストはいずれもコロケーション習得の初期段階を測定しており、使用ベースの受容・産出知識を説明するには限界がある。今後評価方法の改善が必要であろう。

表 4. 効果の評価に使用された具体的なテスト形式

分類	テスト形式	文献	文献数
形想	共起語の記入（コロケーションの定義を L2 で提供）（文脈あり）	Sonbul & Schmitt 2013; Szudarski & Carter 2016; Toomer & Elgort 2019	3
	共起語の記入（頭文字と文字数がヒント）（文脈あり）	Macis et al. 2021	1
	共起語の記入（文脈なし）	Webb et al. 2013; Teng 2019	2
	コロケーション L1 から L2（文脈なし）	Webb et al. 2013; Szudarski & Carter 2016; Teng 2019	3
	コロケーション L1 から L2（L2 部分提供）（文脈なし）	Vilkaitė 2017; Vu & Peters 2022a, 2022b	3
	口頭で造語の共起語を言ってもらう	Pellicer-Sánchez 2017; Jung et al. 2022a, 2022b; Pellicer-Sánchez et al. 2022	4
形認	多肢選択		
	共起語を選ぶ（文脈あり）	Sonbul & Schmitt 2013; Toomer & Elgort 2019	2
	共起語を選ぶ（文脈なし）	Webb et al. 2013; Pellicer-Sánchez 2017; Vilkaitė 2017; Teng 2019; Jung et al. 2022a, 2022b; Pellicer-Sánchez et al. 2022	7
	聞きながら共起語を選ぶ（文脈なし）	Jin & Webb 2020	1
	造語の正しい書字形を選ぶ	Pellicer-Sánchez 2017; Jung et al. 2022a, 2022b; Pellicer-Sánchez et al. 2022	4
	適切なコロケーションを選ぶ（文脈なし）	Dang et al. 2022a, 2022b	2
意想	翻訳：コロケーション L2 から L1（文脈なし）	Webb et al. 2013; Szudarski & Carter 2016; Teng 2019; Shabani & Rahimy 2020; Webb & Chang 2022	5
	口頭で造語の意味を L1 または L2 で言う	Pellicer-Sánchez 2017; Jung et al. 2022a, 2022b; Pellicer-Sánchez et al. 2022	4
	L2 でコロケーションの意味を説明	Shabani & Rahimy 2020	1
意認	多肢選択：造語の正しい意味を選ぶ	Pellicer-Sánchez 2017; Jung et al. 2022a, 2022b; Pellicer-Sánchez et al. 2022	4
形認+意想	マッチング+翻訳（コロケーション L2 から L1）	Webb & Chang 2022	1
Priming	Online 語彙判断タスク	Sonbul & Schmitt 2013; Toomer & Elgort 2019	2

## 5. まとめと今後の課題

### 5.1 本研究のまとめ

本研究では、L2 コロケーションの付随的学習に関する研究の全体像を把握するために、SSCI に収録された対象論文を収集し、概観した。その結果、以下のことが明らかになった。

まず、コロケーションの付随的学習に関する研究は、未知語の付随的学習の研究に遅れをとっており、ここ 10 年ほど前に始まったばかりである。

次に、これまでの研究は、ほとんど大学生以上の中級から上級英語学習者を対象にしており、読解におけるインプット洪水とテキスト強化の効果が最もよく検討されていた。全体的にはコロケーションの付随的学習の効果が現れているものの、その効果の範囲が分かれている。

最後に、習得効果の評価方法として、コロケーションの形式認識と形式想起の知識を問われるテストが最も多く使用されていた。具体的なテスト形式は、多肢選択や穴埋め、翻訳といった伝統的な形式に集中しており、文脈なしの問題提示が多かった。また、同じテスト形式であっても、具体的な提示条件が全く同じであるとは限らず、研究によってテストの難易度が異なる可能性がある。習得効果の評価方法の違いは同じ介入方法であっても研究結果が一致しない要因の 1 つであろう。

### 5.2 コロケーションの付随的学習に関する研究の今後の課題

本節では、本稿の結果を踏まえ、今後 L2 コロケーションの付随的学習に関する研究で扱うべき課題について述べる。

まず、英語以外の言語の学習者を対象とした研究を行うことが挙げられる。本研究では文献を集める際に、L2 を英語に限定しなかったが、集められた文献はすべて英語学習者を対象としている。コロケーションの付随的学習は、様々な要因に影響されているため、扱う言語が変わると同じ研究デザインであっても結果が変わる可能性が高い。特に、意味を表す漢字と音を表す仮名を混用している日本語は表音文字の英語と大きく異なる。文字によるインプットと、音声または動画によるインプットの場合、日本語学習者のコロケーションの付随的学習の効果はこれまでの研究と異なるだろうと考えられる。特に、中国語を母語とする日本語学習者の場合は、母語では普段難しい漢字語彙を使用しているため、初級段

階から、日本語の多くの漢字語の意味が読み取れることが考えられる。中国語を母語とする日本語学習者を対象としたコロケーションの付随的学習は、初級の段階から試みることも可能であろう。

次に、コロケーションの付随的学習の効果を評価する際に、作文や即時発話などのような、コロケーションの運用能力が測定できる自由産出課題の評価形式を検討することである。これまでの研究では、ほとんど伝統的なテストが利用されているが、いずれもコロケーション習得の初期段階を測定しており、使用ベースのコロケーション知識を説明するには限界がある。

さらに、コロケーションの付随的学習の長期的な効果を見ることも期待される。多くの研究は 1 回のみ介入の効果を検査しているが、付随的学習の効果は長期間の介入がないと現れない可能性があると思われ、指摘されている (陳, 2019)。

最後に、アイトラッキング (eye-tracking) や脳波の測定など、心理言語学の技術を借りて、コロケーションの付随的学習の過程を記録し、実験中の学習者の反応を観察することで、コロケーションの付随的学習のメカニズムを探ることも興味深い研究であろう。

### 5.3 本研究の今後の課題

本研究では、論文の質を確保するために、SSCI に収録された文献に限定し、これまでに行われたコロケーションの付随的学習に関する研究を概観した。L2 コロケーションの付随的学習に関する研究を全面的に把握するために、今後対象文献の範囲を一般ジャーナルや書籍、学位論文まで広げる必要があると思われる。また、付随的学習のみではなく、意図的学習に関する文献も視野に入れ、コロケーションの効果的な学習方法を探ることが期待される。

### 謝辞

原稿を注意深くお読みいただき、貴重なご意見、ご助言をくださった査読委員の先生方に心よりお礼申し上げます。

### 付記

本研究は中山大学 2022 年度教学質量工程項目及び中国広東省哲学社会科学规划 2022 年度外語信息化專項 (代表: 劉瑞利、番号: GD22WZX02-02) の助成を受けた。

## 注

1. コロケーションについては統一した明確な定義がない。本稿では、対象文献を収集する際に、名詞、動詞、形容詞などの自立語2つからなる語結合の付随的学習に関する研究であれば基本的に分析に入れることにしたが、明らかに「道草を食う」のような慣用語のみを扱う研究 (e.g. Macis, 2018) は除外した。
2. CiNii で、「コロケーション」と「付随的」、「連語」と「付随的」、「付随的語彙学習」などのキーワードで検索した結果、日本語コロケーションの付随的学習に関する研究は見つからなかった。
3. 単純な読解活動と区別し、対象項目を目立たせるテキスト強化を「半付随的学習 (semi-incident acquisition)」と呼ぶ研究 (Boers & Lindstromberg, 2009) もあるが、本稿では、より一般的な扱い方に従い、付随的学習として扱う。
4. 人々は言語と非言語の2つのルートで情報を符号化している。言語ルートはあらゆる形式 (文字、音声など) で言語を符号化するのに対し、非言語ルートは画像、イメージなどを符号化する。非言語符号に含まれている情報は記憶として保持されやすいとされている (Clark & Paivio, 1991)。
5. 意味想起と形式想起はそれぞれ受容知識と産出知識の習得への第一歩であるとされている (Schmitt, 2010: 88)。学習者は、まず意味想起を確立し、次にその語彙を受容的に認識しやすくするためにほかの文法的、形態論的知識を構築し、その後形式想起の知識レベルに達するが、話し言葉や書き言葉の多様な文脈で適切に使えるようになるまでさらに時間が必要であると指摘されている (Schmitt, 2010: 88)。
6. incident\*の「\*」は Web of Science で文献を検索時に使われるワイルドカードである。incident\*で検索した場合、incident だけでなく、incident で始まる語 incidental, incidentally など検索対象となる。
7. いずれも SSCI に収録されている、または現在その掲載誌が SSCI に収録されている論文である。発行当時に掲載誌が SSCI に収録されていない論文は Szudarski & Carter (2016) と Vilkaitė (2017) の2本あった。
8. 参考文献のうち、最後に番号が付いている論文は対象論文である。

## 参考文献<sup>8</sup>

- 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.
- 谷内美智子 (2003) 「付随的語彙学習に関する研究の概観」『言語文化と日本語教育 2003 年 11 月増刊特集号 第二言語習得・教育の研究最前線—2003 年版—』 78-95.
- 劉瑞利 (2018) 「中国語を母語とする上級日本語学習者の『名詞+動詞』コロケーションの使用—日本語母語話者との使用上の違い及び母語の影響—」『日本語教

育』 (169), 31-45.

- 陳亜平 (2019) 『二語の外顯学習和内隱学習』外語教学与研究出版社
- Benson, M., Benson, E., & Ilson, R. (Eds.) (1986). *The BBI Combinatory Dictionary of English (1st eds)*. Amsterdam: John Benjamin.
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2009). *Optimizing a Lexical Approach to Instructed Language Acquisition*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Clark, J. M., & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3, 149-210.
- Dang, T. N. Y., Lu, C., & Webb, S. (2022a). Incidental learning of single words and collocations through viewing an academic lecture. *Studies in Second Language Acquisition*, 44, 708-736. [1]
- Dang, T. N. Y., Lu, C., & Webb, S. (2022b). Incidental learning of collocations in an academic lecture through different input modes. *Language Learning*, 1-37. [2]
- Gyllstad, H. (2019). Measuring knowledge of multiword items. In S. Webb (Ed.), *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies* (pp. 387-405). Routledge.
- Jin, Z., & Webb, S. (2020). Incidental vocabulary learning through listening to teacher talk. *The Modern Language Journal*, 104(3), 550-566. [3]
- Jung, J., Stainer, M. J., & Tran, M. H. (2022a). The impact of textual enhancement and frequency manipulation on incidental learning of collocations from reading. *Language Teaching Research*, 1-30. [4]
- Jung, J., Wang, H., Li, W., & Zhang, W. (2022b). The impact of different glossing conditions on the learning of EFL single words and collocations in reading. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 1-23. [5]
- Kang, E. Y., Sok, S., & Han, Z. (2019). Thirty-five years of ISLA on form-focused instruction: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 23(4), 428-453.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon.
- Li, X., & Lei, L. (2022). Effectiveness of second language collocation instruction: a meta-analysis. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 0(0). doi:10.1515/iral-2021-0218
- Macis, M. (2018). Incidental learning of duplex collocations from reading: Three case studies. *Reading in a Foreign Language*, 30(1), 48-75.
- Macis, M., Sonbul, S., & Alharbi, R. (2021). The effect of spacing on incidental and deliberate learning of L2 collocations. *System*, 103, 1-18. [6]
- Mahvelati, E. H. (2019). Explicit and implicit collocation teaching methods: Empirical research and issues. *Advances in Language and Literary Studies*, 10(3), 105-116.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Nesselhauf, N. (2003). The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching. *Applied Linguistics*, 24(2), 223-242.
- Norris, J., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417-528.
- Pellicer-Sánchez, A. (2017). Learning L2 collocations incidentally from reading. *Language Teaching Research*, 21(3), 381-402. [7]
- Pellicer-Sánchez, A., Siyanova-Chanturia, A., & Parente, F. (2022). The effect of frequency of exposure on the processing and learning of collocations: A comparison of first and second language readers' eye movements. *Applied Psycholinguistics*, 43, 727-756. [8]
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. London: Palgrave Macmillan.
- Shabani, G., & Rahimy, R. (2020). An investigation of the effectiveness of enhancing input through glossing and skewing techniques on knowledge of lexical collocation. *Journal of Psycholinguistic Research*, 49(6), 1011-1025. [9]
- Sonbul, S., & Schmitt, N. (2013). Explicit and implicit lexical knowledge: Acquisition of collocations under different input conditions. *Language Learning*, 63(1), 121-159. [10]
- Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 263-308.
- Szudarski, P. (2017). Learning and teaching L2 collocations: Insights from research. *TESL Canada Journal*, 34(3), 205-216.
- Szudarski, P., & Carter, R. (2016). The role of input flood and input enhancement in EFL learners' acquisition of collocations. *International Journal of Applied Linguistics*, 26(2), 245-265. [11]
- Teng, F. (2019). The effects of video caption types and advance organizers on incidental L2 collocation learning. *Computers & Education*, 142, 1-14. [12]
- Toomer, M., & Elgort, I. (2019). The development of implicit and explicit knowledge of collocations: A conceptual replication and extension of Sonbul and Schmitt (2013). *Language Learning*, 69(2), 405-439. [13]
- Tsai, M.-H. (2020). The effects of explicit instruction on L2 learners' acquisition of verb-noun collocations. *Language Teaching Research*, 24(2), 138-162.
- Vilkaitė, L. (2017). Incidental acquisition of collocations in L2. *ITL - International Journal of Applied Linguistics*, 168(2), 248-277. [14]
- Vu, D. V., & Peters, E. (2022a). Incidental learning of collocations from meaningful input: A longitudinal study into three reading modes and factors that affect learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 44(3), 685-707. [15]
- Vu, D. V., & Peters, E. (2022b). A longitudinal study on the effect of mode of reading on incidental collocation learning and predictors of learning gains. *TESOL Quarterly*, 1-28. [16]
- Webb, S., & Chang, A. C. S. (2022). How does mode of input affect the incidental learning of collocations? *Studies in Second Language Acquisition*, 44, 35-56. [17]
- Webb, S., Newton, J., & Chang, A. (2013). Incidental learning of collocation. *Language Learning*, 63(1), 91-120. [18]
- Yu, A., & Trainin, G. (2022). A meta-analysis examining technology-assisted L2 vocabulary learning. *ReCALL*, 34(2), 235-252.
- Zheng, L., & Xiao, R. Z. (2015). A corpus-based study of collocation in Chinese EFL learners' oral production. *Corpus Linguistics Research*, 1(0), 83-108.

りゅう ずいり / 中山大学  
liuruili1985@gmail.com

# A Review of the Research on the Incidental Learning of L2 Collocations

LIU Ruili

## Abstract

The current study surveyed journal articles on the incidental learning of collocations by L2 learners, utilizing articles indexed in the SSCI (Social Sciences Citation Index). As a result of collecting papers systematically, 18 studies were identified, all of which were experimented on L2 learners of English. The papers were coded with a focus on the overall picture of the studies, particularly the measures used to assess learning outcomes. The results showed that the participants in the studies were predominantly intermediate to advanced learners of English. Furthermore, these studies primarily investigated the effects of input flood and textual enhancement while reading. The measures used to assess learning outcomes mainly consisted of tests assessing collocational form recognition and recall, with traditional formats such as multiple-choice, fill-in-the-blank, and translation, while frequently lacking contextual information. Based on these findings, some suggestions for future research are provided.

**【Keywords】** collocation, incidental vocabulary learning, test formats, input flood, textual enhancement

(Sun Yat-sen University)