

# 日本語を母語とする韓国語学習者の コロケーション学習に及ぼす指導の効果 — 文脈指導と非文脈指導の比較から —

金 智英

## 要 旨

本研究は、韓国語のコロケーション指導の方法によってその学習効果に差があるかを検証することを目的とした。そのため、日本で韓国語を勉強している日本語母語学習者 91 人を文脈指導グループ 47 人、非文脈指導グループ 44 人に分けて 9 つのコロケーションの指導を行い、受容的知識と産出的知識のテストから学習効果の差を比べた。実験の結果、受容的知識の面においては非文脈指導を受けたグループの学習効果が有意に高く、産出的知識の面においては指導法に有意な差が見られなかった。これにより、コロケーションの学習において、受容的知識は文脈から離れ、明示的に意味を提示する指導のほうがより効果的で、産出的知識は指導の方法による差がないことが分かった。

【キーワード】韓国語のコロケーション、文脈指導、非文脈指導、受容的知識、産出的知識

## 1. はじめに

近年、第 2 言語 (以下 L2; second language) 習得において語彙教育の重要性が強調される中、コロケーション (collocation) に注目した研究も多く見られるようになった。コロケーションという用語は Firth (1957) で初めて使われ、その定義を「ある語彙の習慣的、あるいは慣習的な使用位置に関する陳述である (collocations of a given words are statements of habitual or customary places of that word)」とした (イ・チュ, 2007:301)。中村 (2011) では、語彙イコール単一語 (word) とする見方に異論を示した Ur (1996) を引用し、コロケーションをやや広い観点から「語彙」に含めているが、本研究においてもこの見解に従い、コロケーションを広い概念での語彙と捉えて論じていく。

コロケーションは母語 (以下 L1; first language) 話者の立場から見ると当然で自然な結合であっても、L2 学習者の立場から見ると必ずしもそうではなく、簡単に学習することはできない。したがって、中・上級になってもコロケーションの誤用は減らない傾向にある (シン, 2005)。これはコロケーションが当該言語の言語的特殊性を表すもので、一般的な統語関係からは理解することが難しいからである (ホ・カン他, 2005)。

このようなコロケーションの学習の必要性につ

いて、Nation (2013) はコロケーションを含む複数語ユニット (multiword units) の指導と学習は流暢性を高めるのに重要であると述べている。また、Hill (2000) はコロケーション学習の必要性を 9 つの点から<sup>1</sup>強調している。Laufer & Girsai (2008) は、学習者にコロケーションの誤りが継続して見られるため、インプットや指導が必要であるが、ほとんどのコロケーションの場合、その意味は推測されやすいとみなされており、教師も学習者も問題視しないと指摘している。そして、コロケーションを成す語彙の中の 1 つでも L1 のコロケーションを成す語彙と異なっている場合、その正確な産出は難しいと述べ、コロケーション指導の重要性を強調している。ホ・カン他 (2005) は、単一語指導の他に注目すべき語彙単位として、コロケーション、常套的表現、ことわざ、慣用的熟語等の「句でできている固定表現 (phraseological units)」をあげている。これらを指導することで流暢さを高め、L1 の転移による誤用を減らす効果があると述べている。

言語間の距離が近い場合、正の転移が多くなる (大関, 2010:25)。一般に、上級学習者の誤用の多くの部分は文法的なものより語彙のコロケーションの誤用に集中するが、L1 の転移によるコロケーションの誤用はスペイン語、フランス語、イタリア語のように系統的に近い言語においても避けられない

ものである(シン, 2005)。韓国語と日本語は類型的観点において実質の意味を持つ単語や語幹に、文法的機能を持つ要素が結合して文法関係を表す膠着語であり、統合的語順が主語 - 目的語 - 述語(SOV) 類型で、ほとんど同じであるという類似性の高い言語である。日韓の両言語研究で使われているコロケーションの定義は多様で、広い意味では文法的、意味的に関連した2つ以上の語彙が結合して形成する語彙群を表すが、狭義の意味では慣用的にその結合が、ある程度固定化した語彙群、あるいは結合全体が特定の意味を表す語彙群をコロケーションと呼ぶ(ユ, 2007)。本研究では、韓国語のコロケーションの定義を「特定語彙が他の特定語彙を要求することによって生じる語彙間の制限的な共起関係」(キム, 2000:36) とする。

日本語と韓国語のコロケーションを動詞の対応関係によって分類した時、動詞が対応する場合(納得がいく、関心を持つ等)と、動詞が対応しない場合(夢を見る、司会をとる等)に分類できる(ユ, 2007)。動詞が対応する場合、例えば、「納得がいく」は韓国語でも「[납득(納得) 이(が) 가다(いく)]」で、両言語の学習者においてL1が学習を促進させる肯定的側面があるが、動詞が対応しない場合、例えば、「夢を見る」は韓国語では「見る(보다)」ではなく、「夢見る(꿈다)」という動詞が使われるため、日本語L1学習者は日本語の「夢を見る」に当たる「\*꿈(夢)을(を) 보다(見る)」を産出する場合が多く、誤用となる傾向が強い(ユ, 2007:325)。このような誤用を減らすため、指導に留意する必要がある(荻野, 2012)。

韓国語のコロケーション指導と関連して門(2002)は、既存のテキストにおいてコロケーションが本文や練習問題に含まれてはいるが、それを取り出して認識させる指導を行う場合が少なく、新出単語欄に提示する場合でもコロケーションを1つのかたまりとして提示せず、それを構成する単一語に分けて別々に提示する場合がほとんどであると指摘している。しかし、教育現場からみると、コロケーションの指導はほとんど行われていない(荻野, 2012)。また、Nation(2013)によると、語彙を知ること(knowing a word)とは、形式、意味、使用関連知識の3つに構成されるとしている。そのため、コロケーション学習に与える指導の効果も受容的知識(receptive knowledge)と産出的知識(productive

knowledge)に分けて測定すべきであるが、コロケーションの指導とそのような評価が行われているとは言えない現状である。

## 2. 先行研究

Qian(1996)はL2語彙学習において文脈学習(learning words in context)と非文脈学習(learning words out of context)の2つの対立する立場が存在すると述べ、それぞれの学習のための指導として、文脈の中にターゲット語彙を提示して学習させる文脈指導(contextualized instruction)と、文脈から離れて語彙の意味や定義を指導する非文脈指導(decontextualized instruction)を提示している。コロケーションのみに特化された学習法や指導法の分類はない。本研究ではコロケーションをやや広い観点から「語彙」に含めることを前提としているため、こちらの学習と指導の分類から論じることとする。

教室環境における語彙指導において一般に行われている上記の2つの指導方法の効果については、文脈指導のほうが効果的であるとする研究と、非文脈指導のほうが効果的であるとする研究があり、意見が分かれている。そこで、本節ではおもにコロケーションをターゲット語として文脈指導と非文脈指導の効果を見た研究を取り上げ、2.1では文脈指導の効果が効果的であるとする研究について、2.2では非文脈指導の効果が効果的であるとする研究について概観する。

### 2.1 コロケーションの文脈指導の効果が効果的であるとする研究

Nagy(1997)は、語彙の意味はそれが使用された文脈によって成立するものであり、文脈は学習者が大量の語彙知識から適切な語彙を選べるようにするものであるため、語彙学習において文脈が重要な役割を果たすと主張している。語彙力を伸ばす上で、伝統的に行われてきた、語彙の定義を中心とする指導の限界を理解することが必要であると指摘した。特に英語の場合、1つの語彙が2つ以上の意味を持つ確率が40%に及ぶため、文脈を用いない定義中心指導では語彙が特定の文脈の中でどの意味で使われているかを区別することは難しいとしている。

曲(2010)は文脈指導と非文脈指導を比較した実験の結果から、文脈を用いたコロケーション指導の効果を主張している。外国語としての日本語(以

下 JFL; Japanese as a foreign language) 環境の中国人大学生 42 人を対象に、文脈で意味推測をしながらコロケーションの指導を行う文脈指導グループと、教師による語彙の説明を受ける非文脈指導グループに分けて指導し、受容的知識テストを行った。分析の結果、直後テストと遅延テストともに文脈を用いて指導したグループの成績が有意に高かった。その理由として、文脈の中からの意味推測活動がより認知的な負担が高かったこと等をあげている。

## 2.2 コロケーションの非文脈指導のほうが効果的であるとする研究

Laufer (2006) は、文脈を通じた学習において、学習者が未知語のインプットにつねに注目 (attention) するわけではなく、注目したとしてもそれを正しく推測することは難しいと述べている。正しい推測ができ、それが語彙の保持へつながり、習得に至るためには、大量の目標語に接する必要があるが、教室環境では実現することが難しいため、語彙の指導は文脈から離れ、意識的にその形式と意味に注目させるものでないといけなくと主張している。Laufer & Girsai (2008) では、外国語 (FL; foreign language) 環境においては L2 の語彙に触れる頻度が十分でないため、文脈を用いた指導より、文脈から離れて語彙の意味や定義を提示すること、および L1 と L2 との差を明確に指導することが効果的であるとしている。中川 (2010) も非文脈指導を通して学習者の L1 との細かな対照・比較をすることが学習効果を高めると指摘している。また、Huckin & Coady (1999:190) は、コロケーションは文脈からの付随的語彙学習 (incidental learning of vocabulary) による習得が難しく、特に FL 環境での L2 コロケーションは習得へ繋がらないとしている。

非文脈指導の効果を文脈指導との比較から示した実証研究はいくつか見られるが (Laufer, 2006; Laufer & Girsai, 2008; Qian, 1996; キム, 2010)、これらの研究はおもに単一語をターゲット語彙としたもので、コロケーションをターゲットに両指導法を比べた実証研究は大変少ない。Zaferanieh & Behrooznia (2011) の研究は、外国語としての英語 (以下 EFL; English as a foreign language) 環境のペルシア語 L1 学習者 54 人を対象に、異なる指導法によるコロケーションの学習効果を比較したものである。L1 と対応するコロケーションと、対応しな

いコロケーションの習得においてウェブをベースとした指導と従来の指導、及び文脈を用いた暗示的指導と文脈を用いない明示的指導の効果を調べた。その結果、後者では文脈を用いない非文脈指導のほうが産出的知識において効果的であるという結果を得た。

その他、コロケーションの非文脈指導が読解の理解能力と語彙学習に効果的であるとした実証研究もいくつか見受けられる (Hsu, 2010; Lien, 2003)。

韓国語の効果的なコロケーション指導法と関連した研究として門 (2002) がある。韓国語学習者に対して、学習するコロケーションのリストを直接提示し、多様な練習をさせる非文脈指導が効果的であるとしている。中川 (2010) は日本語を L1 とする韓国語学習者を対象に効果的なコロケーションの指導法を探り、学習者の L1 との細かな対照・比較による明示的な非文脈指導が学習効果を高めるとしている。具体的な指導方法として、韓国語のコロケーションを構成する単語の意味を日本語や日本語の漢字とともに提示し、その差を認識させる指導法をあげている。荻野 (2012) は、日本語 L1 学習者における韓国語のコロケーション学習は、日韓の動詞の差に注意を向けさせる指導が効果的であることを実証的に明らかにした。教室で一般に行われている活動、すなわち、文章を読み、文法の練習や活用練習をさせたグループより、文脈からターゲットコロケーションを取り出し、ノートに筆記させ、日韓の用法の差等を説明して理解を促したグループのほうが良い成績を得たとしている。

以上、L2 のコロケーション指導の効果に関連する先行研究を文脈指導と非文脈指導のどちらが効果的に分けて概観してきた。その結果、文脈に依存した指導よりコロケーションそのものに焦点を当てた非文脈指導のほうが効果的であるとした研究がより多く見られたが、効果的な指導法に関する意見は対立している。そのうえ、受容的知識と産出的知識に分けて結果を調べた研究が少ないため、どのような指導を行うことでどの知識を伸ばすことができるか、も明らかではない。さらに、2 つの指導の効果を比較した研究はコロケーションの場合が大変少なく、特に韓国語のコロケーションをターゲットとした研究は荻野 (2012) のみであり、外国語としての韓国語 (以下 KFL; Korean as a foreign language) 環境の日本人学習者を対象としたコロケーションの指

導研究もほとんど見当たらない。

本研究は、世界の韓国語学習者数において 2 位を占め、韓国語と類似性の高い L1 の学習者としてはその数をもっとも多いとされる日本人学習者<sup>2</sup>を対象に、文脈を用いた文脈指導と、文脈から離れて指導する非文脈指導に分けてコロケーションの指導を行う。その後、各指導による効果に差があるかを受容的知識と産出的知識に分けて調べることで、韓国語のコロケーション学習においてより効果的な指導方法を探ることを目的とする。この研究は、統語的類似性という同じ理由により、負の転移を起こす可能性の高い、韓国語を L1 とする日本語学習者を対象とした日本語コロケーション指導にも参考になると思われる。

### 3. 研究仮説と研究課題

先行研究からの課題に基づき、本研究では、コロケーションは文脈を通じた学習による習得が難しく、特に FL 環境では習得されにくく (Huckin & Coady, 1999)、学習者の L1 の負の転移による誤用を改善するには、文脈から離れ、L1 と L2 の差を認識させる指導や練習を提供したほうがより受容的知識と産出的知識に効果的である (Laufer & Girsai, 2008; Zaferanich & Behrooznia, 2011) という理由から次のように仮説を立てた。

#### 仮説

韓国語のコロケーションにおいて文脈指導と非文脈指導による学習は、受容的知識と産出的知識の両面において非文脈指導のほうが効果的である。

上記の仮説に基づき、以下のような研究課題を立てる。

研究課題 1. 韓国語のコロケーションにおいて、文脈指導と非文脈指導による学習の効果は、受容的知識の面において差があるか。

研究課題 2. 韓国語のコロケーションにおいて、文脈指導と非文脈指導による学習の効果は、産出的知識の面において差があるか。

### 4. 研究方法

#### 4.1 調査対象者

日本語を L1 とし、現在日本の韓国語教育機関 (大学の学部、大学のオープンカレッジ、民間の韓国語教室等) で学習している成人学習者を対象とした。全員週 1 回、80 分～90 分の韓国語授業を受け

ている。対象者の学習期間は最短 1 年から最長 9 年 6 か月で、平均 4 年 5 か月である。年齢は 10 代から 50 代以上までで、女性 83 人、男性 8 人である。各教育機関の責任者に許可を得た後、参加者に研究の主旨を説明し、参加するかしないかは個人の選択に任せ、本来の授業とは別の時間を利用して行った。計 91 人を文脈指導グループ 47 人、非文脈指導グループ 44 人に分け、指導した。まず、習熟度を測定するため、韓国語能力試験 (TOPIK) の中級問題の「語彙・文法・書く・読む」から選択問題のみを 20 問抜粋して習熟度テストを作成し、実施した。正解は 1 点、不正解は 0 点、計 20 問で 20 点満点である。その結果を独立したサンプルの  $t$  検定を用いて、文脈指導グループ (平均=13.26、標準偏差=3.89) と非文脈指導グループ (平均=12.59、標準偏差=4.14) の習熟度の差を検定したところ、有意差が見られなかった ( $t(89) = 0.79, p = 0.43, n.s.$ )。この結果から、両グループの韓国語は中級レベルで、能力に差がないことが確認された。

#### 4.2 研究資料

##### 4.2.1 ターゲットコロケーション

本研究でターゲットとしたコロケーションは「名詞+動詞」の構造で、名詞は日韓両語で対応語関係にあり、調査対象者が授業ですでに学んだ既知のもの、動詞部分は日韓両語で対応語関係でないコロケーションに限定した。例えば、「주호 (注目) 을 (を) 받다 (もらう・うける)」は、名詞の「주호 (注目)」は日韓で対応語関係であり、既知のものである。動詞部の「받다」は、「もらう、うける」という基本意味以外、前にくる名詞によっては「(車に) 衝突する」、「(客を) 迎える」、「(注目を) 浴びる」等の意味を持つ。この意味の中で既知のものがある可能性はあるが、「주호 (注目)」と一緒に使われ、「(注目を) 浴びる」という意味になることは分からないものに限定した。この条件に当てはまるコロケーション、すなわち、日韓でコロケーションの差が見られるコロケーションの候補は、門 (2002) で提示されている、初級から中級段階のコロケーションの中から 9 個を選び、指導資料とテスト問題を作成した。実験授業を始める前に、調査対象者にターゲットコロケーション 9 個と、ターゲットでない他のコロケーション 11 個を含む 20 個のリストから、既に知っているものの意味を日本語で書いてもらった。それにより、名詞は既知だが、動

詞部分と組み合わせでコロケーションになった形は未知のものであることを確認した。表1は本研究で用いたコロケーションのリストである。

表1. 本研究で用いたターゲットコロケーション

ターゲットコロケーション	和訳
피병을 부리다	仮病を使う
누명을 쓰다	濡れ衣を着せられる
단풍이 들다	紅葉する
미소를 짓다	微笑みを浮かべる
죄를 짓다	罪を犯す
주목을 받다	注目を浴びる
책임을 지다	責任を負う
커피를 타다	コーヒーを入れる
트집을 잡다	言い掛かりをつける

#### 4.2.2 文脈指導の方法

文脈指導の手順は表2のように行った。授業中は韓国語のみを使うように促した。まず9個のターゲットコロケーションが入っている短い物語文 (fiction text) を5つ提示し、未知のコロケーションの動詞部分を推測しながら読ませた。L1とL2の差などについての説明は一切行っていない。それから、内容理解問題を解かせ、練習1~3を行った。練習1は空欄の入っている要約文を完成するもの、練習2は本文と関連のある話を自由に交わすもので、最後の練習3は資料を見ないで全体のストーリーを要約するものである。すべての練習はペアで行った。その後、すべての資料を回収し、10分ほど時間を空け、まず受容的知識を測るためのテストを行った。そして、受容テストの影響を最小限に抑えるため、再び10分ほど後に産出的知識を測るためのテストを行った。全過程に90分~100分程度かかった。

表2. 文脈指導の手順

学習段階	学習内容
導入	挨拶、読む資料の内容を簡単に紹介する。教師と調査対象者は韓国語のみを使う。
物語文を読む	9個のターゲットコロケーションが全体のテキストにそれぞれ2回から5回入っている短い物語文 (fiction text) を5つ (話の繋がりのある文章) 提示し、未知のコロケーションの動詞部分を推測しながら読んだ後、ペアで内容理解問題を解く。
練習1	ペアを組み、何カ所か空欄が入っている要約文を完成させる。
練習2	ペアを組み、資料と似ている内容や聞いたことのある話等を自由に交わす。
練習3	資料を見ないまま内容を短く要約する。ペアで交代に行く。

まとめ	授業に対する感想等を聞いた後、すべての資料を回収する。
休憩	教師と、韓国語の勉強、韓国旅行の話等、実験授業と直接関係のない話を交わし、10分ほど時間を空ける。
テスト	受容テストを行う。
休憩	受容テストの影響を減らすため、10分ほど時間を空ける。
テスト	産出テストを行う。

次に文脈指導資料の一部を示す。本研究では用いられた名詞が既知であることを前提とし、かつ実験の前に既知であることを確認したが、動詞の推測に焦点を向けさせ、名詞の意味を誤解することを防ぐため、名詞には日本語訳を明記した。一部の低頻度の語彙に対しても日本語訳を入れ、内容に集中させた。

#### 文脈指導資料の一部

1

오늘은 준수의 콘서트 날이다. 준수는 아침 일찍 일어나서 커피~~를~~ 타고 창문을 열었다. 예쁘게 단풍~~이~~ 들어 있는 서울 시내가 보였다. 준수가 가수가 되고 주목~~을~~ 받은 지 5년이 됐다. 하지만 작년에 유명한 여배우와 이상한 소문~~이~~ 우박도 났고, 마약을 한다는 누명~~을~~ 쓰기도 했다. 모든 것이 해결~~된~~ 후 오늘은 오랜만의 콘서트인데 팬들을 만나는 것이 미안하고 무섭다. 아프지 않지만 아프다고 피병~~을~~ 부리고 콘서트를 취소~~한~~ 하고 싶은 마음까지 들었다. 최근에 준수는 아침에 눈을 감고 기도~~를~~ 하는 습관~~이~~ 들었다. 오늘도 눈을 감고 콘서트가 잘 되기를 기도했다.

今日はチュンスのコンサートの日である。チュンスは朝早く起きて~~て~~ コーヒーを入れて、窓を開けた。綺麗に紅葉しているソウル市内が見えた。チュンスが歌手になって、注目を浴びてから5年になっている。しかし、去年は有名な女優と変な噂を立てられたり、麻薬に手を出したという濡れ衣を着せられたりもした。全て解決して今日は久しぶりのコンサートだが、ファン達に会うことが申し訳なく、怖い。体調は悪くないが、仮病でも使ってコンサートをキャンセルしたい気さえた。最近チュンスは朝目を閉じてお祈りをする習慣が出来た。今日も目を閉じてコンサートが成功することを祈った。

※網掛けは本実験では表示していない (以下同様)。  
※波線はターゲットコロケーションを意味するが、実験では表示していない (以下同様)。

\*読んだ後、友達と一緒に答えてください。なぜそう思うのかも話してください。

① 지금 계절은 언제입니까?  
今の季節はいつですか?

② 준수의 직업은 무엇입니까?  
チュンスの職業は何ですか?

③ 작년에 준수에게는 무슨 일이 있었습니까?  
去年、チュンスにはどんなことがありましたか?



良いとした。答えは助詞を含み、つづりが多少間違った場合、明らかに単純なミスによるものであると判断された場合は正解とした。正解は1点とし、全9問で計9点満点である。以下は問題の一部である。

#### 産出的知識測定のためのテストの一部 (9点満点)

1. 彼女は新人の時から <u>注目</u> 番号を浴びて、今は大物になったね。
2. 今日は <u>仮病</u> 用を使ってでも家で休みたい。

本研究のすべての資料やテスト問題に使われた語彙は既に学習したものとし、その中でも、一部中上級に相当するものや、低頻度の語彙には日本語訳を入れて作成した。文章の難易度は初級から中級初期のレベルに統制した。

## 5. 結果

### 5.1 課題1の結果

研究課題1は以下の通りである。

研究課題1. 韓国語のコロケーションにおいて、文脈指導と非文脈指導による学習の効果は、受容的知識の面において差があるか。

研究課題1の結果を分析するにあたり、受容的知識の点数に独立したサンプルの  $t$  検定を行った。受容的知識は  $t(89) = -2.49, p < .05$  となり、非文脈指導の方が有意に効果的であることが分かった。表4はその結果を示したものである。

表4. 受容的知識のテストの差

	指導	$M$	$SD$	$t$	$p$
理解知識	文脈 $n=47$	5.17	1.55	-2.49	0.015*
	非文脈 $n=44$	6.00	1.63		

$M$ =平均.  $SD$ =標準偏差

\* $p < .05$ .

### 5.2 課題2の結果

研究課題2は以下の通りである。

研究課題2. 韓国語のコロケーションにおいて、文脈指導と非文脈指導による学習の効果は、産出的知識の面において差があるか。

研究課題2の結果を分析するにあたり、産出的知識の点数に独立したサンプルの  $t$  検定を行った。産出的知識は、 $t(89) = -1.05, p = .295 (n.s.)$  となり、

両指導による有意差は見られなかった。表5はその結果を示したものである。

表5. 産出的知識のテストの差

	指導	$M$	$SD$	$t$	$p$
産出知識	文脈 $n=47$	3.79	2.43	-1.05	0.295 ( <i>n.s.</i> )
	非文脈 $n=44$	4.34	2.59		

*n.s.*=not significant.

実験の結果、韓国語のコロケーション指導を受けた直後においては、文脈指導と非文脈指導による学習は、受容的知識の面においては非文脈指導のほうが効果的であることが分かり、「韓国語のコロケーションにおいて文脈指導と非文脈指導による学習は、受容的知識において非文脈指導のほうが効果的である」とした仮説は支持された。しかし、産出的知識の面においては、文脈指導と非文脈指導の学習効果の差が見られなかったため、「韓国語のコロケーションにおいて文脈指導と非文脈指導による学習は、産出的知識において非文脈指導のほうが効果的である」とした仮説は支持されなかった。

## 6. 考察

### 6.1 コロケーションの受容的知識

コロケーションの受容的知識における指導の効果は、非文脈指導のほうが高いという結果となった。Laufer & Girsai (2008) は Dagut (1977) を引用し、学習者は学習過程において新しい L2 語彙をその語彙が持っている概念に直接繋げるのではなく、まず L1 の概念に繋げるとした。Wolter (2001, 2006) は、その概念をコロケーションに広げ、L2 語彙間の結合においても L1 の概念に頼るため、L2 コロケーションの誤用の原因となっている。本研究のターゲットコロケーションは、日本語と動詞部分のみが異なっており、名詞は対応語関係にある場合を対象としている。そのため、L2 のみのテキストを使用し、推測させた文脈指導に比べ、日韓のコロケーションの意味を対照・比較する説明と活動を用いた非文脈指導のほうがより早く L1 の概念に繋がられ、理解することができたと考えられる。

Laufer (2006) は、読解から学べる語彙も習得に結び付く可能性はあるが、それは部分的で、大変少ないものであると主張している。そして、多くの実

証研究 (Day et al., 1991; Horst et al., 1998; Hulstijn, 1992; Knight, 1994; Paribakht & Wesche, 1997; Pitts, White, & Krashen, 1989; Waring, 2003; Zahar et al., 2001) をあげ、文脈を通した語彙指導からは1つのテキストにつき1個から5個の語彙しか学習されていないことが検証されたと述べている。語彙は多量のインプットに繰り返し触れることで増加していくものであるが、教室環境において文脈を通した指導ではL2に触れる頻度が不十分であるということである。これは、教室から離れるとほとんどL2に接することのできないFL環境においてどのような語彙指導が行われるべきかを示唆するものであり、本研究の立場や実験の結果とも一致する。また、文脈からの語彙推測による学習の限界を指摘したSokmen (1997) と Mondria & Wit-de Boer (1991) からもその理由を探ることができる。Sokmen は、多くの手がかりを含む豊富な文脈に触れた学生でも最初は学習効果が現れないと述べている。コロケーションをターゲットとした研究ではないが、Mondria & Wit-de Boer は実験の結果から、豊かな文脈は学習者にとって未知の語彙をまるで既知のものであるかのような印象を与えることもあるため、記憶に残りにくいと述べている。このことから、FL環境において文脈を用いた指導より文脈に依らない指導のほうが受容的知識を高められる可能性があると言える。その他に、Hsu (2010) は実証研究の結果から、まずコロケーションを文脈から離して指導した後、文章を読ませることで文章の理解度が上がったと報告しているが、この研究からも非文脈指導が受容的知識を高めるのに効果があることがわかる。

また、本研究の非文脈指導で用いられたリストは、ターゲットコロケーション以外のコロケーションも一緒に提示したものである。したがって、実際の教育現場では学習ターゲットとしたコロケーションのみを限定して提示し、学習負担を軽くして指導することで、その効果がより高められると予想できる。

## 6.2 コロケーションの産出的知識

コロケーションの産出的知識における効果は、非文脈指導と文脈指導という指導法による差はないという結果となった。多くの先行研究は、L2 学習者はコロケーションの産出が難しいとしている (Bahns & Eldaww, 1993; Nesselhauf, 2003; Laufer & Girsai, 2008)。Nesselhauf (2003) と Laufer & Girsai

(2008) は、コロケーションの産出的知識を伸ばすために、学習者のL1と対照して指導することが重要であると述べている。しかし、本研究の非文脈指導の場合、L2のコロケーションを学習者のL1と対照・比較した指導であったにもかかわらず、産出的知識において文脈指導との差は見られなかった。その理由としてまず、本研究の指導が1回のみであったことが考えられる。Nation (2013:56-57) は、一連の研究をあげ (Griffin, 1992; Ellis & Beaton, 1993; Waring, 1997a)、受容的知識のほうが産出的知識より易しく、早く学習されるとした。産出的知識は累積的なもの (cumulative) で、より多くの時間がかかるため、1回の実験結果のみをもって産出的知識の効果を議論するには限界がある。指導を繰り返し、コロケーションへ接する頻度を高めることで産出的知識を伸ばせると考えられる。

また、Nation (2013) は一般に受容的使用のためには受容的学習を、産出的使用のためには産出的学習を行うことが効果的であるとしているが、本研究の指導法からは十分な産出的学習が行われていない可能性が考えられる。非文脈指導の場合、練習3で行った、短文を作る活動以外は、受容的活動に留まっている。文脈指導の場合も練習3で行った、要約する課題以外は内容理解等の受容的活動が多かった。したがって、コロケーションの産出的知識を高めるためには、コロケーションに接する頻度を増やし、多様な産出的学習を十分にさせることが効果的であると考えられる。

## 7. 結論と今後の課題

本研究はKFL環境の、日本語をL1とする韓国語学習者を対象に、韓国語コロケーションの指導方法によってその学習効果に差があるかを明らかにすることを目的とした。実験の結果、韓国語コロケーションの指導とそれによる学習効果において、文脈を用いず、その意味とL1との差等を説明する非文脈指導がコロケーションの受容的知識の学習においてより効果的であることが分かった。産出的知識においては、文脈指導と非文脈指導という指導法の違いに差がないという結果となった。この結果から、韓国語コロケーションの受容的知識を高めるためには文脈を用いた指導・学習より、文脈から離れて学習者のL1と対照・比較する指導が効果的であり、産出知識を高めるためには、指導を繰り返し、産出

練習をする活動を多く入れることが有効であるという示唆を得た。

今回の研究は指導の直後における学習効果を調べたものであるが、今後はさらに遅延テストを行うことで、指導直後の学習効果がどれほど長期的に保持されたかを探ることを課題として研究を進めたい。

## 注

- 1) 語彙の結合方式が恣意的でない。
  - 2) コロケーション学習を通して学習者は予測可能なパターンを見つけられ、見つけるように勧められる。
  - 3) 話す、聞く、書く、読むことの70%程度がすべて固定された表現である。
  - 4) 良いインプットが良い検索結果に繋がる。実際、母語話者は沢山のコロケーションを覚えている。
  - 5) より早くて効率的な意思疎通を可能にさせる。
  - 6) 複雑な考えが簡単なコロケーションとして実現できるときもある。
  - 7) 思考を簡単にさせる。
  - 8) チャンクで発音と一緒に学習するとアクセントやイントネーションが良くなる。
  - 9) チャンクで認知することは習得に必須である。
2. <http://www.hangeulmuseum.org/> (2015年8月27日)

## 謝辞

貴重なご意見、コメントをくださったお茶の水女子大学大学院の森山先生、ゼミの皆さま、並びに査読者の皆さまに心から感謝申し上げます。

## 参考文献

- 大関浩美 (2010) 『日本語を教えるための第二言語習得論入門』くろしお出版
- 岡嶋裕子 (2010) 「L1 語彙知識が上級日本語学習者のコロケーション産出に及ぼす影響」『言語情報科学』(8), 85-100.
- 曲曉燕 (2010) 「単語の意味推測と連語指導の効果—中国大学日本語専攻課程の総合日本語授業における実践—」『日本言語文化研究会論集』6, 265-292.
- 中村嘉宏 (2011) 「語彙習得の諸相」『佐賀大学文化教育学部研究論文集』15, 35-54.
- ハンソンファ・カンヒョンファ (2004) 「連語を利用した語彙教育方案研究」『韓国語教育』15 (3), 293-314.
- ホヨン・カンヒョンファ・コミヨンギョン・キムミオク・キムソンジョン・キムジェウク・パクドンホ (2005) 『外国語としての韓国語教育学概論』パギジョン出版
- イスンヨン・チェウンジ (2007) 「韓国語学習者の語彙的連語使用研究」『二重言語学』34, 299-321.
- キムジンヘ (2000) 『連語研究』韓国文化社
- キムヘソン (2010) 「明示的・暗示的連語指導が学習者の受容的・表現的連語知識の習得に及ぼす影響」『英語英文学研究』52 (1), 129-149.
- 門禁果 (2002) 「韓国語の語彙教育のための連語学習方案」『国語教育』109, 217-250.
- 中川昭雄 (2010) 「韓国語の連語教育研究」『ソンジョン語文』(韓国)37/38, 253-288.
- 荻野晋作 (2012) 「日本人学習者のための韓国語連語教育研究：韓日間の動詞の用法差を中心に」ソウル大学大学院修士論文 (韓国)
- シンジャヨン (2005) 「韓国語連語の多国語対照研究」『二重言語学』28, 185-203.
- ユウンソン (2007) 「外国語教育的観点からの韓国語と日本語連語の対照研究：名詞（助詞）動詞型を中心に」『日本研究』33, 325-346.
- Bahns, J. & Eldaw, M. (1993). Should we teach EFL students collocations? *System*, 21 (1), 101-114.
- Ellis, N. C. (1997). Vocabulary acquisition: Word structure, collocation, word-class, and meaning. In N. Schmitt. M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* Cambridge: Cambridge University Press, 122-139.
- Gyllstad, H. (2009). Designing and evaluating test of receptive collocation knowledge: COLLEX and COLLOMATCH. In Barfield, A, & Gyllstad, H. (Eds.), *Researching Collocations in Another Language Multiple Interpretations*, Palgrave Macmillan, 153-170.
- Hill, J. (2000). Revising priorities: From grammatical failure to collocational success. In M, Lewis. (Ed.), *Teaching collocation: Further developments in the lexical Approach*, Language Teaching Publications, 47-69.
- Hsu, J-Y. (2010). The effects of collocation instruction on the reading comprehension and vocabulary learning of Taiwanese college English majors. *Asian EFL Journal*, 47-87.
- Huckin, T. & Coady, J. (1999). Incidental vocabulary acquisition in a second language: A review. *Studies in Second Language Acquisition*, 21 (2), 181-194.
- Laufer, B. (2006). Comparing focus on form and focus on forms in second language vocabulary learning. *Canadian Modern Language Review*, 63 (1), 149-163.
- Laufer, B. & Girsai, N. (2008). Form-focused instruction in second language vocabulary learning: A Case for Contrastive Analysis and Translation, *Applied Linguistics*, 29 (4), 694-716.
- Lien, H-Y. (2003). The effects of collocation instruction on the reading comprehension of Taiwanese college students. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania, Pennsylvania.
- Mondria, J. & Wit-de Boer, M. (1991). The effects of contextual richness on the guessability and the retention of words in a foreign language. *Applied Linguistics*, 12, 249-267.
- Nation, I. S. P. (1990). Teaching and learning vocabulary. New York: Newbury House.
- Nation, I. S. P. (2013). Learning Vocabulary in Another

- Language (2<sup>nd</sup> edition). New York: Cambridge University Press.
- Nagy, W. (1997). On the role of context in first-and second-language vocabulary learning. In N. Schmitt. & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary description, acquisition and pedagogy*, Cambridge: Cambridge University Press, 64-83.
- Nesselhauf, N. (2003). The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching. *Applied Linguistics*, 24, 223-242.
- Qian, D. D. (1996). ESL vocabulary acquisition: Contextualization and Decontextualization. *The Canadian Modern Language Review*, 53 (1), 120-142.
- Sokmen, A. J. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. In N. Schmitt. & M. McCarthy. (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* Cambridge: Cambridge University Press, 237-257.
- Wolter, B. (2001). Comparing the L1 and L2 mental lexicon. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 41-69.
- Wolter, B. (2006). Lexical network structures and L2 vocabulary acquisition: The role of L1 lexical/conceptual knowledge. *Applied Linguistics*, 27, 4, 741-7.
- Zaferanieh. E. & Behrooznia, S. (2011). On the Impacts of Four Collocation Instructional Methods: Web-Based Concordancing vs. Traditional Method, Explicit vs. Implicit Instruction. *Studies in Literature and Language*, 3, 120-126.

きむ じよん／お茶の水女子大学大学院 人間文化創成科学研究科  
goldmund416@yahoo.co.jp

## The Effect of Instruction on the Collocation Learning of Korean Learners Who are Native Speakers of Japanese — From the Comparison between Contextualized Instruction and Decontextualized Instruction —

KIM Jiyoung

### Abstract

This study was aimed to verify whether there was a difference in the learning effect by the method of collocation instruction of the Korean language. Therefore, 91 Japanese learners studying Korean in Japan, were divided into a group of 47 people for contextualized instruction, and a group of 44 people for decontextualized instruction, instructed 9 collocations, and then compared the difference of the learning effect from a test of receptive knowledge and productive knowledge. As a result, in terms of receptive knowledge, a learning effect of the decontextualized instruction was significantly higher, and a meaningful difference was not seen with the instruction method in terms of productive knowledge. Thus, considering collocation learning, receptive knowledge instruction, apart from context, shows meaning explicitly and is more effective, and there is no difference with the instruction method considering productive knowledge.

【 Keywords 】 Korean collocation, contextualized instruction, decontextualized instruction, receptive knowledge, productive knowledge

(Graduate School of Humanities and Sciences, Ochanomizu University)