

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

岡嶋 裕子

要旨

Collocations are conventional word combinations such as “to make a decision “or “to take a break”. Different results have come out in the previous researches of collocation. Bahns & Eldaw (1993) showed that it is difficult to produce appropriate collocations in L2 for the learner. On the other hand, Siyanova & Schmitt (2008) alleged that appropriate collocations are produced by the learners like native speakers. This study stood on the assumption that by relying on their L1 word concept the learners were able to produce appropriate collocations concerning the words daily used, and surveyed the collocations used in short sentences which learners wrote in this experiment. As a result, it was clarified that the learners were able to use the unknown words with appropriate collocations, and was verified that the hypothesis is correct. However, when there is a difference in L1 collocation and L2 one, misuses were seen in learner’s collocation product.

キーワード：日本語学習者, コロケーション, L1 語彙知識, 産出, 未知語

1. はじめに

コロケーション習得は、流暢で適切な言語使用に必要であるとされ、また、近年、コーパスによって新たな語同士のつながりがみつかるようになったことから、外国語学習で注目され、教室学習の中にコロケーション学習を取り入れる試みもなされるようになった。先行研究では、学習者にとって、L2¹⁾ 語で適切なコロケーションを産出することは困難であるという結果 (Bahns & Eldaw, 1993 ; Nesselhauf, 2003) と、L2 学習者も母語話者と変わらず適切なコロケーションを L2 語で産出しているという反対の結果 (Siyanova & Schmitt, 2008) が出ている。本研究は、Wolter (2006) に基づき、一定の L2 コロケーション使用については、学習者が L1²⁾ 語彙概念を用いるので、たとえ未知語で、初めて出会った語であっても適切なコロケーション使用ができることを、実験的に検証することを目的として行った。

2. 先行研究

2. 1 L2 語彙知識におけるコロケーション

語彙を知っているとは、単にその語の形式に合致する意味を知っているというだけではなく、その語のさまざまな側面の知識を持っていることである。Nation (2001) は、語彙知識を語形、意味、使用と大きく3区分し、またそれぞれを3つに下位区分したうえで、さらにそれぞれを受容知識と産出知識に分け、全体として18に区分した。コロケーションは、その中で、文法的機能、使用時の制約と共に、語彙知識の使用側面を構成している。underdeveloped という語を例にあげると、コロケーションの受容的使用とは、underdeveloped と territories と areas のような単語が典型的なコロケーションであると認識できることであり、コロケーションの産出的使用とは、underdeveloped とふだん一緒に生起する単語を産出できることである(pp. 26-28)。

Nation は、Ellis (2001) に言及し、言語知識と言語使用は、長期記憶³⁾に言語のチャンクを取り込むことと、特定のチャンクが他の特定のチャンクとどの程度共起するかを経験的に知ることによって成り立つものであり、内在的な規則(文法)を参照することによるものではないと述べている。すなわち、言語知識は、コロケーション的知識であり、流暢で適切な言語使用のためには、長い言語ユニットがチャンクとして記憶されていること、即ちコロケーション的知識が必要であるとしている。

2. 2 L2 コロケーションとL1 語彙知識 Wolter (2006)

学習者はL2 コロケーションを習得する際に、L1ですでに獲得しているL1 コロケーション知識を利用しているのだろうか。Wolter (2006) は、「L1の語彙知識はL2概念を形成する際には、助けになるとともに妨げにもなる。コロケーションに関しては特にそうである(p.741)」と述べている。Wolterによると、思春期を過ぎたL2学習者はすでに高度で精緻な体系的L1レキシコンを有しており、「このL1の語彙的/概念的知識が、学習者がL2語彙間での結合を体系づける際に、大きな影響を及ぼすことはまちがいない。新しいL2語彙項目を提示された時に、学習者がL2レキシコン知識をゼロから構築することはあり得ない。学習者が新しい語に出会った時に、サラから出発するというのは、学習原則に反するだけでなく、非常に効率が悪い(pp.741-2)」。さらに、雨は空から落ちる、太陽は光と熱を発するなどの例を挙げ、どんな言語も物理的世界で観察された現象を述べる方法を有しているので、L2学習者には、L2語を習い始める前に、L2語彙知識を取り入れ、構築する複雑な前提条件がすでに十分に整えられていること、そしてこの前提条件は概念およびL1知識によって獲得している精緻なネットワークから一般化されることを指摘している。

しかし、Wolterは、このL1のレキシコン/概念知識は、L2語の組み合わせについて間違った情報を学習者に与えることがあるとする。彼は、学習者がNS⁴⁾にとって一般的

ではないコロケーションや語の組み合わせを L2 で産出するのは、おそらく L1 コロケーション知識に頼りすぎているからであると述べ、例として日本人英語学習者が、**room** について形容する際に、**narrow** と **wide** を用いずに、**small** や **big** を頻繁に用いることを挙げている。

Wolter は、単語間の結びつきの中で、コロケーションなどのシンタグマティックな関係 (e.g., **small room** の **small** と **room**) とパラディグマティックな関係 (e.g., **room** と **office**) とを比較し、L2 語間のシンタグマティックな関係の構築過程は、パラディグマティックな関係の構築より著しく困難であると結論付けている。なぜなら、シンタグマティックな関係を追加することは、日本人学習者が **narrow room** を **small room** としてしまう例に見られるように既存ネットワークの再構築を要求することがあるが、パラディグマティックな関係での意味的關係は、基本的にどの言語使用者でも同じなので、修正の必要がないからだとしている。

このように **Wolter** が、学習者は L2 概念を形成する際には L1 の語彙知識を利用すると述べていることは、即自的で素朴な直感とも一致するが、**Wolter** はそれを実証的に検証していないし、また管見の限り、他の研究者によっても、まだその検証は行われていない。

2. 3 コロケーションの分類

コロケーション研究を行う上で、一番問題になるのは、コロケーションとコロケーションでないものをどうやって区分するのかということである。また、コロケーションにも「果物／肉／ご飯を食べる」など、いろいろな語と置き換えて使用し、構成する語要素から意味が明らかなものや、それとは反対に「油を売る」「顔が広い」など、ほとんど固定化されていて、構成する語要素の個々の意味からは、全体の意味を理解することができないものなど、様々なレベルがあるが、それらをどのように分類するのかということが重要な問題となる。

Schmitt (2000) は、**Cowie and Howarth (1995)** に基づいて、コロケーションの概念をレベルが上がるごとに変異性と複雑性が増す 4 つのレベルで分類している。レベル 1 は、固定したコロケーション多語の慣用句で、一語も置換することはできないものである。たとえば、**kick the bucket** というイディオムでは、要素が一つでも変わってしまうと「死ぬ」という意味はなくなってしまうので、**kick the pail, boot the pail, kick a pail** は、いずれもイディオムではない。レベル 2 は、コロケーションは固定的だが、その意味は、構成している語の意味から成り立っているため、明白である (e.g., **break a journey**)。レベル 3 のコロケーションは、意味が似通った特定の語によって埋められるスロットがひとつあり (e.g., **give/allow/permit access to**)、この選択肢があることで変異性と複雑性が生じている。レベル 4 のコロケーションはスロットがふたつあり、変異性と複雑性が増している (e.g., **as dark/black as night/coal/ink**)。

2. 4 第二言語習得におけるコロケーション研究

L2 のコロケーション能力を実験によって調査した研究は数少ないが、その多くは L2 コロケーションの理解知識ではなく産出知識を調査している (Bahns & Eldaw, 1993; Farghal & Obiedat, 1995; Granger, 1998; Howarth, 1998; Nesselhauf, 2003; Siyanova & Schmitt, 2008)。学習者にとって、コロケーションで問題となるのは、産出であり、理解は問題がないとされるからである (Nesselhauf, 2003 ; Laufer & Girsai, 2008)。

「コロケーションの性質(e.g., 非常に明瞭)上、学習者にとって理解は普通問題がないので、学習者の問題の所在は、コロケーション産出を分析することによってあきらかになる。」
(Nesselhauf, 2003 ; 223-4)

「(学習者が) インプットで (コロケーションに) 遭遇したときは、コロケーションは普通意味的に明らかである-----したがって、コロケーションは学習者にも教師にも問題があるとは気づかれぬかもしれない。しかし、L1 に『該当する』コロケーションは L2 とは異なる語を少なくとも 1 語は含むので、正しいコロケーションを産出することは困難であることが多い。」
(Laufer & Girsai, 2008 ; 700)

先行実験研究の多くは、L2 は L1 のようにコロケーションを産出できず、学習者がコロケーションを学ぶことが必要であると説いている。Bahns & Eldaw (1993) は、ドイツ人上級 EFL⁵⁾学習者の動詞と名詞の英語コロケーション産出知識 (e.g., serve a sentence) を翻訳タスクとクローズタスク (穴うめ問題) で調査した。翻訳タスクでは、コロケーションは語彙総数の 1/4 より少なかったのに、不適切な翻訳語の半分以上がコロケーションだった。また、クローズタスクと違って、翻訳タスクは言い換えができるのにもかかわらず、被験者は、クローズタスクよりうまくコロケーション句を表現することができなかったことから、問題を避けるためにコロケーションを回避して言い換えることは、たやすくないと結論付けた。このことから Bahns & Eldaw は、コロケーション知識は一般的な語彙知識と並行しては伸びないので、上級学習者にとってコロケーションが大きな問題となっていると示唆している。しかし、実験では、うまく言い換えられたコロケーションとそうでないものがあつたことから、EFL の指導に際しては言い換えが困難なコロケーションに集中すべきであるとしている。

Nesselhauf (2003)はドイツ語を母語とする上級英語学習者のエッセイで[動詞—名詞]コロケーション (e.g., take a break) 産出における誤用を分析し、語結合の制約程度と学習者の L1 コロケーション制約程度が、コロケーション産出に及ぼす影響を調査した。Nesselhauf は、語結合を、自由結合と、コロケーション、イディオムの大きく 3 つに区分した。自由結合 (F) とは、意味によって自由に結合するもの (e.g., want a car) であり、コロケーション(RC)⁶⁾とは、名詞は非制限的だが、動詞の意味が制限されているの

で、用いられる意味での動詞は少数の名詞とのみ結びつくものである (e.g., take a picture/ photograph と言えても、*take a film/ movie とはいえない)。そしてイディオム (I) は動詞も名詞も制限された意味で使用されるので、言い換えはほとんどできないもの (e.g., sweeten the pill) である。Nesselhauf は、さらにコロケーションを、F か RC か特定できなかったものを RC ?、制約が小さいものを RC2 (e.g., exert influence/ control/ pressure/ authority/ power/ attraction/ *rights)、制約が大きいものを RC1 (e.g., fail an exam/ test) と3つに再区分し、全体として5つに区分している。学習者の誤用割合は、F : 23%、RC? : 23%、RC2 : 33%、RC1 : 18%、I : 23%であり、制約が中程度の RC2 の誤用割合が最も大きく、制約の大きい RC1 が最も低かった。Nesselhauf は、その理由として、学習者は、動詞に限られた名詞しかとらない結合制約には気づくが、動詞が広範囲の名詞と結びつく場合 (e.g., exert, perform, reach) には、制約にあまり気づかないので、RC1 タイプの結合は習得されやすく、産出されやすいが、RC2 は学習者によって、より創造的に組み合わせられるということを挙げている。制約程度と学習者にとって困難な語結合との関連性は比較的少なかったが、学習者の L1 は先行研究が予測したよりも非常に大きな影響を及ぼしており、L1 の影響による誤用は誤用全体の 45%を占めていた。Nesselhauf は、調査の結果、学習者はコロケーションの産出が非常に困難であるという先行研究を支持したとして、学習者の L1 と対照してコロケーションを教えることが重要であると述べている。

一方、L2 も L1 と同じようにコロケーション産出ができるとする研究もある。Siyanova & Schmitt (2008) は、ロシア人の英語学習者の書いたエッセイから抜き出した形容詞と名詞のコロケーション(e.g., social services) を分析した。学習者の産出したコロケーションの約 1/2 は英国ナショナルコーパス (BNC) に頻出するものであり、1/4 は BNC での出現頻度は非常に低く、残りの 1/4 は BNC には全く現れなかった。頻度データと MI (= mutual information 語の結びつきの強さと出現頻度の測定基準) 得点から、学習者のコロケーションの約 45%は適切なものである、即ち、英語語結合の頻度と強さに結びついたものであることがわかった。また、この学習者のデータを英語母語話者の大学生のエッセイを分析したものと比較した結果、NNS⁷⁾は NS と酷似 (χ^2 検定; $P>0.05$) していた。この結果は、L2 学習者は母語話者のようにはコロケーションを用いることはできないという一般的な見解とは異なっていた。しかし、NNS の場合、上級者であっても、NS よりコロケーションの頻度性判断での直観が貧弱で、コロケーション処理も遅かった。

3. 研究課題と研究デザイン

3. 1 研究課題

先行研究の多くは、L2 学習者はコロケーション使用が難しいとしている (Bahns & Eldaw, 1993; Nesselhauf, 2003; Laufer & Girsai, 2008) が、Siyanova & Schmitt (2008) では反対

に、L2 のコロケーション産出は母語話者とほとんど変わらないという結果が出ている。本研究は、日常生活で使用される語の場合、たとえターゲット語が未知で、初めて出会った語であっても、学習者は適切なコロケーション使用ができると仮定し、それを実験的に確認することを目的とする。日常的な生活の基盤は、汎言語的に共通するものがあるので、学習者は普段日常生活で出会う語の場合、L2 語のコロケーション使用に際しては L1 語彙概念を用いるからである。したがって学習方法の違いによって共起語使用の違いは出ないと考える。

本研究では、コロケーションの受容は対象とせず、産出のみを対象とする。先行研究では、コロケーションのインプットは、普通、意味的に明らかであるので理解は問題がないとし(Nesselhauf, 2003 ; Laufer & Girsai, 2008)、主にコロケーションの産出を取り上げているからである。また本研究ではターゲット語を特定して実験的にその共起語を産出させる方法をとる。Nesselhauf(2003) 及び Siyanova & Schmitt (2008) は学習者の作文コーパスをデータとして用いたが、作文では、学習者は産出できないコロケーションを回避したり、辞書で調べている可能性があるからである。

研究課題は以下の3つである。

- I 学習者はL2 未知語を文中で適切な共起語とともに使用することができるか。
- II Iの結果は語彙の学習方法によって異なるか。
- III 学習者が L2 未知語を共起語と共に文中で使用する際に誤用をおかすならば、その誤用原因は何か。

3. 2 調査概要

3. 2. 1 調査対象者

調査対象は国内日本語学校所属の韓国語を母語とする学習者 36 名で、日本語学習歴は平均 1 年 4 か月、日本語能力は中上級である。被験者は日本語能力簡易試験 (SPOT)⁸⁾ の得点結果により日本語能力に差のない3 グループにわけられた。1 要因 (日本語能力) 3 水準 (被験者 3 群) で分散分析にかけた結果、 $F(2, 34) = .255$ 、 $P = .776$ で、被験者 3 グループに能力差はなかった。

3. 2. 2 事前調査

事前調査では以下の3項目の調査を行った。

アンケート調査：日本語学習歴、滞日年月、及び日本語能力試験級保持の有無を調査。

日本語能力簡易試験(SPOT)：能力差のないグループに分けるために、SPOT の D・E 版を用いて、被験者の日本語能力を調べた。グループ間に得点の有意差はなく、平均正答率は 67%だった。

語彙テスト：実験では未知語を対象とするため、被験者にとって語が既知であるか、未知であるかを調査した。テストした語彙は、実験で使用する4コマ漫画⁹⁾(資料参照)の説明文に出てくる語の中で未知語と予想される50語を選択したものであり、テストはその未知語と母語(韓国語)訳とをマッチングさせた。

3. 2. 3 ターゲット語

実験の約1週間前に行った語彙テストの結果、未知語率約70%以上(68~97%)の語を選んだ。実験に用いたターゲット語は次の6語である。

名詞 2語：土手、たんこぶ

動詞 4語：奪い合う、つなぐ、したたる、脅す

品詞、拍数、親密性など語彙の難易度はばらばらであるが、学習者が実際の生活場面で遭遇するであろう状況を想定し、選択した。実験では上記ターゲット語を以下の3セットに分け、学習者はそれぞれを3つの異なったタスクで学習した。

Aセット： 奪い合う、つなぐ

Bセット： たんこぶ、脅す

Cセット： 土手、したたる

実験後、ターゲット語をL1(韓国語)からL2(日本語)へ翻訳するテストを行った。語セット別にテストの得点を分散分析にかけた結果、 $F(2, 34)=.757$ 、 $Mse = .287$ 、 $P>.05$ で有意差はなく、語セットは等質であると認められた。

本実験はラテン方格¹⁰⁾を用いたため、その材料として3つの語セットが必要だったので、ターゲット語を3つに分けたが、便宜的なものであり、語それぞれがどのような性質であるかは、セット分けの際に問題としなかった。

ターゲット語と共起する語の語結合を、Nesslhauf(2003)を参考にして分類した。まず、対象とする語の意味にしたがって自由に結合する自由結合(F)、意味が制限されているので用いられている意味での動詞(名詞)は少数の名詞(動詞)とのみ結びつくコロケーション(RC)、制限された意味で使用されるので言い換えはほとんどできない慣用句(I)の3つに分けた。語結合分類基準はNesslhauf(2003)の分類を参考にして、表1のようにした。使用した辞書は「大辞林」、「広辞苑」、「新明解国語辞典」、「類語例解辞典」、使用コーパスは、国立国語研究所の『現代日本語書き言葉均衡コーパス』である。

なお、本実験の分類で用いたコロケーションと、先行研究などで広く共起語結合を表わす語として用いられているコロケーションとを分けるため、本研究でコロケーションと分類される語結合を、以下ではRC結合とする。それと対応して、自由結合はF結合、慣用句はI結合とする。

本来語結合は、具体的な 2 つの語の結びつき (e.g., 傘をさす) に関するものであり、表 1 の分類のように個々の単語について述べるものではない。しかし、本研究では、共起語の誤用だけでなく、知識がない、ないしは想起できないために共起語を産出できないものも調査するために、ターゲット語が共起語の相手とするのに可能な名詞 (動詞) によって、ターゲット語そのものを表 1 のように語結合分類した。表 1 の分類に従うと、本研究のターゲット語は次のように分類される。

F 結合：土手、脅す

RC 結合：奪い合う、したたる、たんこぶ、つなぐ

表 1 語結合分類基準

	自由結合 (F)	コロケーション (RC)	慣用句 (I)
定義	対象とする語の意味にしたがって、自由に結合。	意味が制限されているので、用いられている意味での動詞 (名詞) は少数の名詞 (動詞) とのみ結びつく。(本研究では 5 つまでとする。)	制限された意味で使用されるので、言い換えはほとんどできない。
分類方法	4 つの辞書で、動詞 (名詞) の制約について何も述べていない、即ち特定の名詞 (動詞) が定義に与えられておらず、他の制約もないもの。	4 つの辞書で動詞 (名詞) の制約について述べている、即ち特定の名詞 (動詞) が定義に与えられているもの。または、辞書及び、コーパスでの対象とする意味での使用例が、5 つ以下しかないもの。	4 つの辞書の少なくとも一つで成句として載っているもの。

3. 2. 4 方法

実験では被験者 3 グループを、ラテン方格を用いて、タスクの種類、タスク実施順序、教材の違いを、カウンターバランスして処遇した (表 2)。

学習条件となるタスクは次の 3 つである。(資料参照)

[漫画+質問]タスク：漫画を見て、ターゲット語についての質問に答える過程で語を学ぶ。

短文作成タスク：L2 ターゲット語を使用して短文を作成する過程で語を学ぶ。

[漫画+リーディング]タスク：漫画を見てそれに付属する文を読む過程で、文中に出てくるターゲット語を学ぶ。ターゲット語は下線があり、太字で強調してある。

いずれのタスクでも、手製簡易辞書を付与し、ターゲット語の意味を確認させ、語を学習するよう教示した。マンガと文を与えたのは、それによりターゲット語が使用される

文脈、場面を与えることになり、それが共起語使用に影響を与えるかどうかを見るためである。

処遇例：I グループの被験者は1回目に語セット A を[漫画+質問]タスクで、2回目に語セット B を短文作成タスクで、3回目に語セット C を[漫画+リーディング]タスクで学習した。

実験当日に直後テストを行った。学習者は全員同じテストで、ターゲット語 6 語（土手、したたる、たんこぶ、脅す、つなぐ、奪い合う）を使って短文を作成した。所要時間 12 分で、1 語につき 1 文、計 6 文である。

産出された短文を 3 人の母語話者¹⁾が、語が文中で意味的に適切に使用されているか、また語はその語と共起する語を使用しているかの 2 点について適否を評価し、3 人のうち 2 人以上が一致した結果を採用した。

表 2 ラテン方格による処遇デザイン

被験者 学習順序	I グループ	II グループ	III グループ
1 回目	漫画+質問 A	短文作成 C	リーディング B
2 回目	短文作成 B	リーディング A	漫画+質問 C
3 回目	リーディング C	漫画+質問 B	短文作成 A

注) 漫画+質問：[漫画+質問]タスク 短文作成：短文作成タスク
 リーディング：[漫画+リーディング]タスク A、B、C：語セット

4. 結果

語結合は本来、具体的な 2 つの語の結びつき (e.g., 傘をさす) に関するものであるが、本研究では実験の方略上 (3.2.3 参照)、語そのものを語結合分類した。本実験で正用と認められた語結合が、本当に自由結合 (F) なのか、コロケーション (RC) なのかを検証するため、作成された短文のうち正用と認められたものが用いていた共起語をチェックしたところ、次のようであった。

例：「つなぐ」・・・32 例全てが「手」

「したたる」・・・「水」、「汁」、「涙」、「汗」、「雨」、「水滴」

本実験ではコロケーション (RC) を以下の分類方法 (表 1 参照) で分けた。

「4 つの辞書で動詞 (名詞) の制約について述べている、即ち特定の名詞 (動詞) が定義に与えられているもの。または、対象とする意味での辞書及び、コーパスでの使用例が、5 つ以下しかないもの。」

「つなぐ」については、4 つの辞書で、「手をつなぐ」の用例が掲載されていた。また、

「したたる」は、4つの辞書で「水が滴る」の用例があり、結合対象となる名詞の制約や意味について述べていた (e.g., 大辞林:「液体がしずくとなって落ちる」こと)。そこで、本実験で RC に区分したターゲット語がコロケーション結合であることが確認されたと判断し、研究課題にしたがって分析を行い、以下のような結果を得た。

4. 1 ターゲット語ごとに見た共起語使用の正誤

ターゲット語6語それぞれの意味と共起語使用における適否判定の結果を、表3にまとめた。最も正用が多かったのは、意味では「たんこぶ」、共起では「脅す」で、ともに正用数33、正用率92%であった。最も正用判定が低かった「したたる」でも、意味は正用数27、正用率75%、共起は25で正用率は69%であり、2項判定の結果、それぞれ漸近有意確率は.004と.029で、正用が、誤用/無回答より有意に多く、意味の面でも、共起語の面でも、非常に高い割合で文章の中で正しく使用されていると判断された。

表3 ターゲット語ごとの適否判定結果の記述統計

	F				RC								平均	
	土手		脅す		奪い合う		したたる		たんこぶ		つなぐ			
	意	共	意	共	意	共	意	共	意	共	意	共	意	共
正用数	32	31	32	33	32	32	27	25	33	29	32	32	31.3	30.3
誤用数	4	5	4	3	4	4	9	11	3	7	4	4	3.1	5.7
正用率 (%)	89	86	89	92	89	89	75	69	92	81	89	89	87	84

注) 正(誤)用数は、各語についてのデータ短文36の中で、適正(誤用)と判断されたものの数である。

図1は、表3の中から、共起語に関する数値を抜き出して、グラフにまとめ、ターゲット語ごとの共起語使用の適否結果を示したものである。共起語の使用において、6つのターゲット語間で正用に違いがあるかを見るため、ターゲット語の違いを要因とし、共起語の正用数を従属変数として、コクランのQ検定を行った。その結果、有意差は認められなかった ($Q=6.552$, $df=5$, $n.s.$)。

表3に示された語ごとの適否判定結果のうち、RC語結合(コロケーション)の中で、語の意味が正しいと判定されたものを合計すると124あり、そのうち共起語を正しく使用していたものは118で、95%を占めていた。語の意味を正しく学習していた場合、95%

が適切に共起語を使用して文を作っていたことから、語の意味知識があれば、コロケーションを産出することはやさしかったことがわかる。

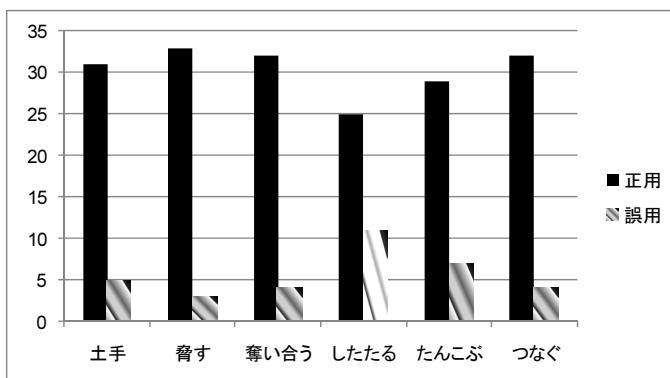


図1 ターゲット語ごとの共起語使用適否判定結果グラフ

ターゲット語をF結合の語（土手、脅す）とRC結合の語（奪い合う、したたる、たんこぶ、つなぐ）との2つのグループに分け、グループ間に共起語の正用数に違いがあるかを見るために、t検定を行った。その結果、 $t(4)=.976$ 、 $P>.05$ で、有意差はなかった。したがって、語結合の制約度は、本実験では共起語の使用に影響を与えていないことがわかった。

4. 2 学習方法による共起語使用の違い

学習条件（タスク）ごとに、作成された短文における共起語使用における正用、誤用がどのくらいあるかを、表4にまとめた。図2はそれをグラフで表したものである。学習条件によって、違いがあるかを見るために、 χ^2 検定を行った。その結果、タスクの違いと、共起語の使用における正用、誤用判断には有意な関係はみられなかった（ $\chi^2(2, N=186)=6.77$ 、n.s.）。

表4 学習条件（タスク）ごとの共起語の正用／誤用クロス表

		学習条件			
		漫画+質問	短文作成	漫画+リーディング	計
共起語	正用	61	58	67	186
	誤用	11	14	5	30
	計	72	72	72	216

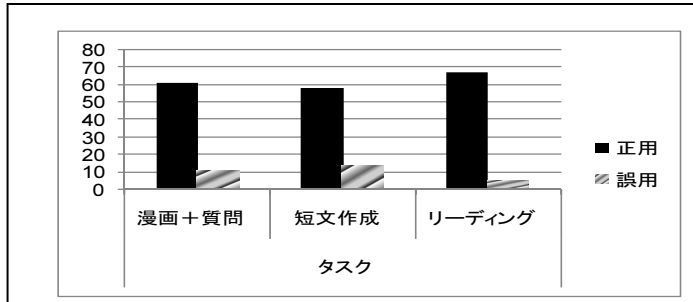


図2 学習条件（タスク）ごとの共起語の正用／誤用グラフ

4. 3 学習者の語結合産出における誤用例

全般的に学習者の誤用は少なかったが、その中でどのような誤用があったかを見てみる。216例中意味がとれておらず、共起語使用もできなかったのは26例、意味はとれていたが、共起語の使用ができていなかったものが7例あった¹²⁾。意味がとれていなければ、共起語使用はできないので、意味がとれていたにも関わらず共起語使用ができなかったものを以下に提示する（下線部がターゲット語）。

[土手]

1 土手のどなりにきれいな花がたくさんさいています。

[たんこぶ]

2 おとうとと けんかして なぐられてたんこぶが 出た。

3 私の頭にたんこぶがつくってきた。

4 あたまたに たんこぶが 出て いたい。

5 あたまたに たんこぶに なりました

[したたる]

6 エアコンから水たまりがしたたっています。

7 急にどっさぶりにふられて頭から足もとまでしたたっている。

5. 考察

本実験の結果、語の意味がわかっているならば、RC 語結合（コロケーション）は95%正しく産出されており、学習者にとって、日常的に出会う語に関しては、共起語産出はやさしいことがわかった。また、学習条件（タスク）の違いと、共起語の使用における正用、誤用には有意な関係はみられず、絵がない条件（短文作成）と絵付き条件（[漫画+質問]、[漫画+リーディング]）とでも、差異がなく、絵で状況を示しても示さなくても共起語産出には影響がないことがわかった。本実験では、学習者は未知語の学習は行ったが、コロケーション学習はしていなかった。にも関わらず、95%もの高いコロケーシ

ジョン正用を行っていたこと、また学習条件によって共起語産出に違いが見られなかったことから、学習者はL2 コロケーション産出に際し、L1 語彙概念を用いていたと推測される。

本研究を先行実験研究と比較すると、学習者は母語話者と同程度に適切なコロケーションを産出していたという Siyanova & Schmitt (2008) と同じ結果となり、産出が非常に困難であるという Nesselhauf (2003) とは異なった結果になった。しかし、二人の実験を比べてみると、大学生の英語学習者のエッセイをコーパスで分析したという点は同じであるが、Siyanova & Schmitt のとった分析方法は、コロケーションを適切に産出しているかどうかで学習者のコロケーション能力を判定しているのに対し、Nesselhauf のとった方法では、反対に誤用がどのくらいあるかで判定している。Siyanova & Schmitt は学習者が産出したコロケーションの約 45%は適切なものであるとしているが、約 1/2 は、英国ナショナルコーパスにほとんど現れないか、まったく現れないものであった。これがすべて誤用であるとは言えないが、Nesselhauf の全体的な誤用割合 24%と比べ合わせた時、双方の結果が正反対であったとは言い切れない。どんな基準をもって、学習者は十分な L2 コロケーション知識を持っていると判断すべきなのか、第二言語習得からの位置づけを明確にする必要がある。

本実験では、語の意味がわかっている場合、F 結合と RC 結合を合わせた全体で 96.8% が共起語を正しく産出しており、誤用は極めて少なかったが、その中に現れた誤用の特徴を見ていきたい。4.1 で述べたとおり、自由結合か、コロケーションかという語の制約程度と、学習者にとって産出が困難な語結合との関連性は比較的少なかったことから、語結合の難易程度とは別の誤用原因が考えられる。本実験で、誤用がもっとも多かった「たんこぶ」の誤用例を再掲する。

- 2 おとうとと けんかして なぐられてたんこぶが 出た。
- 3 私の頭にたんこぶがつくってきた。
- 4 あたまに たんこぶが 出て いたい。
- 5 あたまに たんこぶに なりました。

いずれも、共起する動詞の間違いである。「たんこぶ」を辞書で調べると、大辞林、広辞苑、新明解の 3 辞書には共起する動詞が含まれた用例はなかった。国立国語研究所の KOTONOHA「現代日本語書き言葉コーパス」では 6 例があり、動詞との共起例は「たんこぶが出来ている」2 例、「たんこぶが消えてなくなる」「たんこぶに手をやる」1 例ずつの計 4 例が見られた。正用されていると判定された 29 例中 25 例が動詞「できる」を共起語として用いていた。これらの結果、および母語話者としての筆者の内省から、「た

んこぶが出る」「たんこぶになる」は誤用であり、「たんこぶをつくる」もあまり使用されないと考える。

「たんこぶ」は意味では正用と判断されたものももっとも多かったにもかかわらず、共起の誤用は最も多かった。他の語も意味の理解度は高く、意味を知っていれば共起語も適切に使用していたが、他の語と違って「たんこぶ」だけに誤用が見られた。

韓国語母語話者によると母語の韓国語では「たんこぶが出る：혹이 나온다」「たんこぶができる：혹이 생긴다」「たんこぶがある：혹이 있다」と、たんこぶについては、3つの共起が考えられるが、そのうち最も多く使用されるのは「たんこぶが出る」、次が「たんこぶがある」で、日本語で最も典型的な共起と考えられる「たんこぶができる」の使用頻度は最も低いということである。このように日本語の共起と母語の共起との食い違いが、誤用を生み出した原因と考えられる。この点は、学習者の誤用原因として L1 と L2 の共起語の違いから起きる影響が大きいとする Nesselhauf (2003) と一致した結果となった。

以上から、本実験は、学習者は L2 語使用の際に L1 概念を用いることができることを明らかにし、この L1 のレキシコン／概念知識は、L2 語彙ネットワーク構築に有用であるが、同時に L2 語の組み合わせについて間違った情報を学習者に与えることがあるという Wolter (2006) の仮説を実験的に支持することができたと考える。しかし、ターゲット語も被験者数も少なく、一般化することはむずかしい。また、L1 コロケーションと L2 コロケーションの食い違いが学習者の誤用につながることを示唆されたが、L1 知識で産出できない L2 コロケーションは、コロケーション全体でどのぐらいの割合を占めているのか、また L1 知識で産出できない L2 コロケーションにはどのようなものがあるのかについて、更なる調査が必要である。

本研究では、4 コマ漫画を用い、学習者が実際の生活場面で遭遇するであろう状況を想定し、ターゲット語を選択した。日常的な語に関しては学習者の L1 概念を用いて適切な共起語使用は可能であることがわかったが、論文や報告文などで使用される語彙は、抽象的な語彙が多く、日常生活で用いられるコロケーションのように汎言語性がなく、適切な使用が行われな可能性が考えられる。今後の課題としたい。

註

- 1) L2 : second language 第二言語
- 2) L1 : first language 第一言語 (母語)
- 3) 長期記憶: 記憶には「短期記憶」「長期記憶」という二つの記憶の貯蔵庫がある。長期記憶は
いったんここに貯蔵されると容易に忘れることはないと言われる。
- 4) NS : Native Speaker 母語話者
- 5) EFL : English as a Foreign Language 外国語としての英語
- 6) RC : Nesselhauf は、'correct' の略語との混同を避けるために、コロケーションの略語として

RC を用いている。

- 7) NNS : Non Native Speaker 非母語話者
- 8) SPOT : Simple Performance Oriented Test 筑波大学で開発された日本語能力測定テスト。
- 9) 4コマ漫画 : 実用英語技能検定試験 (英検) 準一級二次試験 (面接) で使用されたもの。(資料参照)
- 10) ラテン方格法 : n 人の被験者に n 種類の実験をする時に n 行 n 列に配列し、どの列・行にも同じ実験が 1 回ずつ含まれるように配置した実験計画法。すべての実験者に同じ実験を違った順序で行うことができるため、順序の効果を除いて各被験者に平等の実験条件を当てることができるという長所がある。 from <http://www.1-ski.net/archives/000054.html>
- 11) 3 人の母語話者: いずれも日本語教育を専攻する大学院生であり、2 名は日本語教師歴 10 年以上、他の 1 名は高校で国語教師として 30 年以上の経験がある。
- 12) 意味ができていないにも関わらず、共起ができていと判定されたものが 1 例あった。
「お互いに手を脅しているあの人たち、あなた知り合いじゃない？」
この学習者は、「相手」と言う代わりに「手」を用いてしまったものと思われる。「手を脅す」とされていることから、意味が取れていないと判定されたが「お互いに」「脅しているあの人たち」という語から、共起はできていると判定されたものと思われる。

参考文献

- Bahns, J. and Eldaw, M. (1993) Should we teach EFL student collocations? *System* 21(1):101-114.
- Cowie, T. and Howarth, P. (1995) Phraseological competence and written proficiency. Paper read at the British Association of Applied Linguistics (BAAL) Conference, Southampton, England, September.
- Ellis, N.C. (2001) 'Memory for language', in P. Robinson (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Farghal, M. and Obiedat, H. (1995) Collocations: A neglected variable in EFL . *International Review of Applied Linguistics*, 33: 315-331.
- Granger, S. (1998) Prefabricated patterns in advanced EFL writing: Collocations and formulate. In A.P. Cowie (Ed.), *Phraseology: Theory, analysis, and applications* (pp. 79-100). Oxford: Oxford University Press.
- Howarth, P. (1998) The phraseology of learners' academic writing. In A.P. Cowie (Ed.). *phraseology: Theory, analysis, and applications* (pp.161-186). Oxford: Oxford University Press.
- Laufer, B. and Girsai, N. (2008) Form-focused instruction in second language vocabulary learning: A case for contrastive analysis and translation, *Applied Linguistics* 29 (4) : 694-716.
- 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.

Schmitt, N. (2000) *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

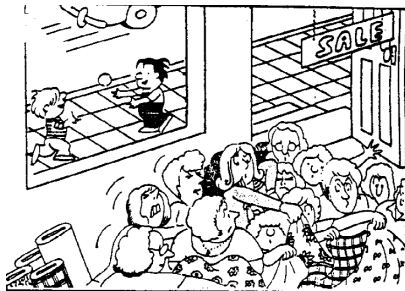
Siyanova, A. and Schmitt, N. (2008) L2 learner production and processing of collocation: A multi-study perspective, *The Canadian Modern Language Review* 64 (3) : 429-458.

Wolter, B. (2006) Lexical network structure and L2 vocabulary acquisition: The role of L1 lexical/ conceptual knowledge, *Applied Linguistics* 27 (4): 741-747.

資料

【漫画+質問タスク】

左の漫画を説明した次の文を読んで質問に答えてください。必ず、辞書で答えを確認し、その言葉を学習してください。時間は9分です。



生地屋はちょうどバーゲンセールで混雑していました。

問1 田中さんは何をしていますか。

答 他の客と品物を()している。

健太君はおもしろくないので、他の客がつれてきた子供といっしょに、店の前でボール遊びをしていました。

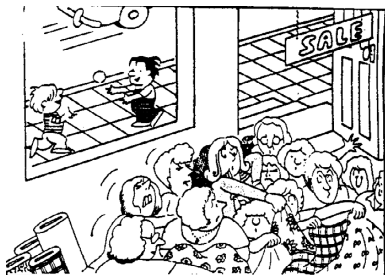
【短文作成タスク】

下の言葉を使って短文を作り、その語を学習しましょう。意味は供与の日韓辞書を使って調べてください。辞書は日韓辞書と韓日辞書と2種類ありますから、どちらでも使いやすい方を使ってください。時間は9分です。

うば あ
奪い合う

【漫画+リーディングタスク】

左の漫画を説明した次の文を読み、貸与の辞書を使って下線のある言葉を学習してください。辞書は日韓辞書と韓日辞書と2種類ありますから、どちらでも使いやすい方を使ってください。時間は9分です。



生地屋はちょうどバーゲンセールで混雑していました。田中さんは他の客と夢中で品物を奪い合っています。健太君はおもしろくないので、他の客がつれてきた子供といっしょに、店の前でボール遊びをしていました。