

## 多義語の意味学習を促進する処理水準の効果

麻生迪子・小森和子

### 要旨

本研究は、多義語の未知の意味である派生義を学習する場合、どのような学習法が有効であるかを検討した。処理水準仮説に基づき、多肢選択を用いた推測活動と L2 で対訳を与える意味付与学習の効果と比較した。韓国人日本語学習者 30 名を推測活動群、意味付与学習群、統制群という 3 群に分け、各群に学習活動を実施した。分析の結果、推測活動群と意味付与学習群の両群に、学習活動の効果が見られた。すなわち、推測活動、意味付与学習は多義語の未知の意味の学習に有効であることが明らかになった。しかし、推測活動群と意味付与学習群の間に、学習効果の差がみられなかった。この結果から、多義語の語義学習に 2 つの可能性を示す。第一に、多肢選択による推測活動では、意味の保持に繋がらない可能性がある。第二に、意味付与学習は、正しい意味が与えられることで、当該語の基本義と派生義を有機的に結び付け、意味の保持に繋がる可能性がある。

キーワード：多義語 派生義 処理水準 推測 学習効果

### 1. はじめに

第二言語において、初出の語を習得するというのは、語形、音韻、意味を結びつけることから始まる。多くの場合、第一言語を通して形成された概念と言語形式に、概念を媒介にして、第二言語の形式を対連合させる。一方、1 つの語形に複数の意味を持つ多義語の習得は、既に覚えた第二言語のある語について、語形、音韻、意味の連合に、新たな意味を追加して、連合させることだと考えられる。例えば、「押す」という語の場合、日本語学習者が最初に覚える意味は、<動かそうとして上や横から何かに力を加えること>という意味であろう。韓国語を母語とする日本語学習者（以下、韓国人学習者）が、この語を覚える時は、<動かそうとして上や横から力を加えること>を表わす韓国語の「밀다」に対応させるということになる。ところが、日本語の「押す」は多義語であり、「病を押して、会議に出る」のように<無理をする>という意味も持つ。これは一種のメタファーである。メタファーとは、2 つの事象や概念に、何らかの類似性がある時、一方の言語形式で他方を表わすことである。「押す」という形式によって、<無理をする>ことを表わすことができるのは、本来の意味である<何かに力を加える>こ

とが、「病を押す」における<病という障害物に力を振り絞って加える>と、類似していると考えられるからである。このように、多義語には、本来的な意味のほかに、こうした派生的な意味が備わっているが、派生的意味は言語固有であることが多く、第二言語話者には理解が困難な場合が多い。前述の韓国語の「밀다」は、<何かに力を加えること>という中心的な意味においては、日本語の「押す」と対応するが、<無理をする>という意味においては、対応関係はない。そのため、韓国人学習者にとって、「押す」の派生義は、習得が困難であると考えられる。

こうした多義語の意味の習得については、これまで、複数の意味の習得の過程を記述する研究が多かった（松田，2004 など）。しかし、どのような学習方法が多義語の周辺の意味の習得に有効であるかを実証した研究成果はあまり報告されておらず、多義語の未知の意味はどのようにすれば、記憶に定着させることができるかについては、これまで、あまり議論されてこなかった。

一方、語彙習得研究において、どのような学習方法が語の記憶の保持に有効であるかは、記憶研究の知見を援用した先行研究がある（Hulstijn, 1992; Hulstijn & Laufer, 2001 など）。しかし、これらは、語形、意味ともに学習者にとって未知の語、すなわち、新語を対象とした研究である。そのため、語形が既知である多義語の未知の意味をどのような方法で学ぶのが有効であるかについては、示唆に富んだ報告がない。

そこで、本研究は、韓国人学習者を対象に、語形が既知である多義語の未知の意味を新たに学習する際に、どのような学習方法が有効であるかを検討する。本研究における実証的な知見は、多義語の学習法を検討する一助となるであろう。

## 2. 先行研究

第二言語の語彙習得研究において、どのような学習法が有効であるかを検討する際、記憶研究の知見である Craik & Lockhart (1972)の「処理水準仮説」が、理論的枠組みとして用いられることが多い。この仮説は、入力された情報がどの程度継続的に記憶システムに保持されているかは、当該情報の入力時における符号化によって決まると述べる。書字形態や音韻など形式に関わる情報の符号化を「浅い処理」とし、意味的な情報を符号化することを「深い処理」と捉え、符号化に「深さ」という概念を取り入れた。処理水準仮説では、「深い処理」によって符号化された情報のほうが「浅い処理」によって符号化された情報よりも記憶痕跡が強く残り、保持がよいと捉えている。しかし、処理水準仮説では、なぜ深い処理が記憶の保持に有効かを説明できなかった(Eysenck, 1986 岡・桐木訳 1989)。そこで、Anderson & Reader (1979)は「精緻化」という概念を処理水準に加え、この間に答えようと試みた。Anderson & Reader (1979)は、深い処理とは精緻化を伴う

処理であるため、記憶の保持に有効であると仮定した。彼らは、精緻化を記名された項目が長期記憶に関連付けられる作用と捉え、意味的な処理のほうが精緻化が行われやすいと考えている。

このような精緻化の概念は、第二言語の語彙習得研究にも応用されており、その成果は大きく2つに分けられる。1つは、第一言語の翻訳がついた単語リストを使った体系的な語彙学習における応用であり、もう1つは、読解活動などで語彙を学んでいく付随的な語彙学習での応用である。

前者の例として、Brown & Perry (1991)がある。Brown & Perry (1991)は、アラビア人の英語学習者を対象に、意味処理法とキーワード法の学習効果を検討した。意味処理法は、対象語の定義と対象語を用いた2つの例文を提示し、学習者が設問に答えることで対象語を学習する方法である。キーワード法は、対象語の定義と関連する文を与えて、学習する方法である。学習の効果を、意味処理法で学習する群、キーワード法で学習する群、および両方法を併用した群の、3つの群で比較した。その結果、両方法を併用した群が最も成績がよかった。このことから、意味に関する情報を多く与えられて複数の処理を行うと、情報の精緻化が促進され、記憶の保持が高まる、ということが示された。

後者の研究として挙げられるのが Hulstijn (1992)、Watanabe (1997)、Hulstijn & Laufer (2001)、Kim (2008) などである。Hulstijn (1992) は、意味推測を行う際の心的努力によって精緻化がもたらされるという前提に立ち、読解文中の未知語の意味を語注で示すことが、語の記憶に効果的か否かを検討した。具体的には、対象語の意味を1つだけ与える語注と、対象語の意味を複数示し、適切だと思ふ意味を選択させる語注の、いずれのタイプの語注がより有効か、比較した。その結果、一部の実験において、後者、すなわち、多肢選択から適切な意味を選ぶ語注の方が有効である傾向が認められた。このことから、多肢選択の語注は意味推測を伴うため、意味を1つだけ与える語注よりも、語の記憶に有効であることが示唆された。但し、教師が正しい意味を提示しなければ、学習者が誤った意味を覚える危険性もあることから、いずれの方法が最適であるかについては、明確な結論は示されていない。

また、Watanabe (1997) も、日本人英語学習者を対象に、英語で意味を1つ提示する語注、英語による多肢選択の語注、および、英語の例文を提示する語注で、効果を比較した。その結果、意味を1つ提示する語注と多肢選択の語注の両方が、例文による語注よりも語彙学習に有効であることが明らかになった。但し、意味を提示する語注と多肢選択の語注のいずれがより効果的なのかは、不明である。

さらに、付随的語彙学習の研究では、タスクの特性によって精緻化の深さを操作できるとした学習仮説も提示されている。Laufer & Hulstijn (2001) は、精緻

化を既存の情報との結びつきと考え、精緻化の概念に、動機という要因を加えた「タスクかかわり度仮説」(Task Involvement Load Theory)を提示している。タスクかかわり度仮説とは、タスクを行う際の負荷の程度によって、語彙の保持を説明する仮説で、「かかわり度」とは、「必要度(need)」「探索度(search)」「評価(evaluation)」という3つの概念からなる。各概念は、0もしくは1～2の数字で表示され、各概念を合計した数字が大きいタスクほど語彙の保持がよいと説明される。Hulstijn & Laufer (2001)や Kim (2008)は、読解活動および作文活動でこの仮説の検証を試みている。この2つの研究は、タスク時間、学習者母語、および測定テストなどが異なるため、単純に比較できないが、概ね、この仮説を支持する結果が得られている。

### 3. 研究課題

先行研究では、未知の語を新たに学ぶ場合、意味に関する処理を行うことが精緻化をもたらし、語の保持や学習を促進するということが示された。しかし、先行研究は対象語の言語も調査の条件も異なるため、第二言語としての日本語学習において、どのような方法が有効であるかは、検討が必要である。また、本研究が扱う多義語の未知の意味の学習は、語としては既知であるが、意味の一部が未知であるという場合の語の学習であり、先行研究の知見がどの程度応用できるか定かでない。そこで、本研究では、「どのような精緻化活動が多義語の未知の意味学習に有効か」を検討する。

本研究における精緻化活動は、先行研究を参考にして、「推測活動」と「意味付与学習」とする。推測活動は、対象者に多肢選択の語注を与え、対象語の意味を推測させる活動とする。意味付与学習は、対象者に正しい意味を1つ与え、それを対象者に各自の方法で学習、記憶させる活動とする。なお、推測活動と意味付与学習の、それぞれの具体的な学習方法については、「4.4 学習活動」で述べる。

## 4. 調査

### 4.1 調査対象者

調査対象者は、韓国にあるA大学の日本語専攻の学生63名(日本語学習歴2年～7年)である。調査対象者の日本語能力を測定するために、1990年度(旧)日本語能力試験の3級から1級の文字・語彙、文法、読解の問題を編集し、全65問からなるテストを作成した。このテストの問題構成は、1級問題が21問であり、2級問題が22問、3級問題が22問である。また、テストの問題形式は、正解1つと錯乱肢3つからなる多肢選択式である。制限時間30分でテストを実施した後、本テストを1問1点で採点した結果、平均点は40.7点、標準偏差は12.8

となった。内部一貫性信頼性（クロンバック・アルファ法）は、 $\alpha = .82$ であった。また、各設問の識別力を確認するために、点双列相関係数を算出したところ、0.3以下の項目が13項目あった。これら13項目は上位群と下位群の弁別が弱いと判断し、採点対象から除外することとした。そのため、テスト問題数は52問となった。なお、52問で計算し直したところ、平均点は30.8点、標準偏差は11.3となった。

但し、推測によって語を学習するには、一定以上の言語習熟度が必要であるとの指摘がある（山方2008など）。本研究の精緻化活動にも推測活動があることから、調査対象者の習熟度に基準を設ける必要があると考えた。そこで、前述のテストにおいて、平均点である30.8点以上の者を日本語能力試験1～2級程度の日本語力を有する者とみなし、これらを調査対象者とした。その結果、調査対象者は30名となった。

## 4.2 調査の流れ

調査はA大学で、二日に分けて実施した。初日に、日本語習熟度判定テストと対象語選定のための事前テストを、二日目に学習活動と事後テストを実施した。

## 4.3 事前テスト

### 4.3.1 事前テストの作成

本研究は、調査対象者にとって未知の意味の学習を検討する。そのため、対象語の意味が未知であることを確認するために、事前テストを行う必要がある。そこで、事前テストで出題する語には、次の4つの条件を設け、候補となりそうな語を多めに選定した。①日本語能力試験4～2級の語である、②対象語に基本義とメタファー（隠喩）やメトニミー（換喩）による派生義がある、③基本義は日本語と韓国語で共通しているが、韓国語には日本語と同様の派生義がない、④調査対象者が対象語の基本義は習得しているが、派生義は習得していない。このうち、④を事前テストで確認するので、候補を選定する際には、①から③の条件を満たす語を選べば良い。そこで、(旧)日本語能力試験の出題基準や国立国語院・韓国語世界化財団(2008)を参照し、韓国語母語話者2名の協力も得て、13語（甘い、押す、回る、割る、上げる、立つ、打つ、落ちる、辛い、吹く、包む、洗う、引く、吹く）を選んだ。

次に、この13語について事前テストを作成した。事前テストは、基本義が既知で、日本語の派生義が未知であることを確認するために行うものである。そこで、事前テストでは候補の13語のそれぞれについて、(1)日韓共通の基本義の文、(2)日本語のみに存在する派生義の文、(3)韓国語のみに存在する派生義の文、(4)

ダミーの非文、の4つの文を作成した。例えば、対象語の「押す」の場合、(1)は「彼はボタンを押した」、(2)は「彼は病気を押した」、(3)は「\*彼はひげを押した」、(4)は「\*彼は水を押した」とした。なお、(1)と(2)が日本語では正用で、(1)と(3)は韓国語では正用である。

#### 4.3.2 事前テストの実施と結果

事前テストの実施は、設問の提示にスライドを用いて行った。具体的には、教室の前方にあるスライドに、(1)から(4)の4つの文を同時に10秒間<sup>1)</sup>提示し、4つの例文から2つの正しい文を選んで、事前に配布しておいた解答用紙に丸をつけるよう、調査対象者に指示した。設問をスライドに提示したのは、調査対象者が意味推測を行わないように、解答時間を統制するためである。

事前テストの結果は、表1の通りである。まず、基本義で正答者が最も多かったのは「辛い」(28人)、正答者数が最も少なかったのは「吹く」(9人)であった。一方、派生義で正答者が最も多かったのは「甘い」(19人)、正答者数が最も少なかったのは「押す」(2人)であった。なお、基本義も派生義も両方とも正答した者は、項目により、ばらつきがあったが、本研究では、基本義と派生義の両方を正しく選択した者(表中の「両解」の人数)が9人以下、すなわち、正答率30%以下の項目を、基本義が既知で、かつ派生義が未知であると見なすこととした<sup>2)</sup>。従って、本研究の調査対象者にとって、派生義が未知である調査対象語は、最終的には、8語となった(押す、割る、上げる、立つ、落ちる、吹く、包む、洗う)。

表1 事前テストの正答者数

	基本義	派生義	両解		基本義	派生義	両解		基本義	派生義	両解
甘い	26人	19人	16人	立つ	25人	5人	5人	洗う	25人	7人	5人
押す	26人	2人	1人	打つ	20人	18人	17人	引く	14人	24人	14人
回る	17人	12人	11人	落ちる	24人	5人	3人	吹く	9人	13人	5人
割る	17人	15人	9人	辛い	28人	19人	19人				
上げる	13人	12人	3人	包む	19人	7人	2人				

注：全30人中の正答者数

#### 4.4 学習活動

本研究の学習活動は、推測活動と意味付与学習である。そこで、それぞれに配置された者を、推測活動群、意味付与学習群と呼ぶ。また、比較のために、統制群も設けた。この3群は、前述の日本語習熟度テストの得点の平均がほぼ同じになるように、カウンターバランスをとった。なお、3群の日本語習熟度判定テストの得点に統計的な有意差がないことを確認した[ $F(2, 27) = 1.121, n.s.$ ]。

これらの3群は、学習活動は異なるが、用いる材料は同じである。そこで、本節では、3群に共通する材料などについて述べ、次節で各群の学習活動について述べる。

材料は、事前テストで選定した対象語8語で作成した、実験文8文とダミー文8文の計16文である。実験文は3群とも同じで、8語の日本語の派生義の用法による短文である。短文の作成に当たっては、当該派生義と共起しやすい文脈や語を国立国語研究所の日本語書き言葉均衡コーパスのデモンストレーション検索などで参照した。また、実験文は(旧)日本語能力試験3、4級の語で構成するようにした。やむを得ず2級以上の語を使う場合には、当該語に韓国語訳を付した。なお、この短文は、事前テストで用いた(2)日本語にのみ存在する派生義の文とは異なる文である。

学習活動の実施時間は、3群とも1語につき30秒<sup>3)</sup>である。また、調査対象者には、事後テストがあることを伝えた。

#### 4.4.1 推測活動群

推測活動群は、多肢選択の語注を与えられて、対象語の意味を推測するという活動を行う群である。具体的には、図1のように、派生義の実験文と韓国語の多肢選択が与えられ、実験文を見て、対象語の意味を推測しながら、正解だと思うものを30秒間で選ぶ。その後、スライドに正解が提示され、推測が正しかったか否かを確認する。選択肢は、正解(派生義)が1つ、対象語の補足語と共起しやすい語が2つ、および無関係な語が1つの4つである。例えば(図1)、「彼は病気を押して、会社に行った」の場合は、選択肢 b. 참고(和訳:我慢して)が正解である。選択肢 c. 고치고(和訳:治して)と選択肢 d. 옮기고(和訳:うつして)は、対象語の補足語「病気」と共起しやすい語である。選択肢 a. 마시고(和訳:飲んで)は、無関係な語である。

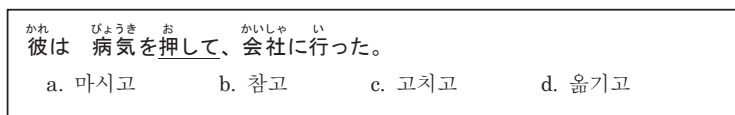


図1 推測活動群の実験文の例

#### 4.4.2 意味付与学習群

意味付与学習群は、図2のように、派生義の実験文と対象語の派生義の韓国語訳を与えられる。正しい意味が提示されているという点以外は、推測活動群と同じである。なお、意味付与学習群には派生義の韓国語訳が最初から与えられるた

め、正答がスライドに提示されるわけではないが、推測活動群と同じ 30 秒間、各自がそれぞれの方法で学習を行う。

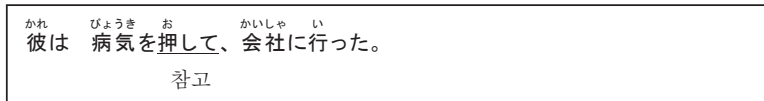


図2 意味付与学習群の実験文の例

#### 4.4.3 統制群

統制群は、図3ように、対象語の派生義の韓国語訳が与えられており、ひらがなで表記されている対象語の正しい漢字表記を選ぶという活動を行う。実験文は、対象語の表記がひらがなであるという点以外は、前述の2群と同じである。30秒の学習の後、推測活動群と同様に、正解がスライドに提示される。なお、統制群にこのような活動を行わせたのは、対象語の書字に焦点を当てさせることによって、対象語の意味に関する精緻化を防ぐためである。

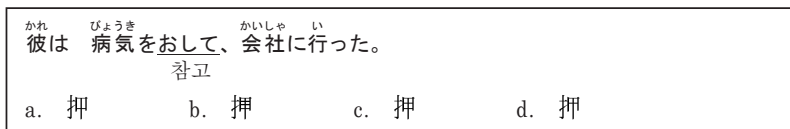


図3 統制群の実験文の例

#### 4.5 事後テスト

事後テストは、学習活動終了後、10分間の休憩の後、行った。事後テストは事前テストと同じ短文、同じ選択肢である。但し、短文の出題順序や、選択肢の番号は変えた。また、最終的な対象語は8語だったので、短文は全部で8文である。

### 5. 結果と考察

#### 5.1 結果

事前テストおよび事後テストは、全て1問1点の8点満点で採点した。各テストの平均点と標準偏差は表2に示した通りである。事前テストと事後テストのテスト得点変化量は、意味付与学習群が最も多く、次いで推測活動群、統制群となった。そこで、学習活動の違いと得点の変化の関係を検討するために、テスト時期（事前テスト、事後テスト）と学習活動（推測活動群、意味付与学習群、統制群）の2×3の二元配置の分散分析を行った。テスト時期は被験者内要因で、学習活動は被験者間要因である。



表2 事前テストおよび事後テストの結果

条件	推測活動群( $n = 11$ )		意味付与学習群( $n = 10$ )		統制群( $n = 9$ )	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
事前テスト	1.91	1.04	2.00	1.05	2.78	1.20
事後テスト	3.91	1.58	4.80	1.40	3.67	1.22

注1: *M*は平均で、*SD*は標準偏差を示す。

注2: 事前テスト、事後テストの満点は8点

分析の結果、テスト時期の主効果が有意であった[ $F(1, 27) = 35.074, p < .01$ ]が、学習活動の主効果は有意でなかった[ $F(2, 27) = 0.769, n.s.$ ]。また、交互作用は有意傾向であった[ $F(2, 27) = 2.844, p = .076$ ]。交互作用に有意傾向が認められたので、学習活動の各水準におけるテスト時期の単純主効果の検定を行った。その結果、推測活動群[ $F(1, 27) = 14.40, p < .01$ ]と、意味付与学習群[ $F(1, 27) = 25.66, p < .001$ ]が有意であった。しかし、統制群は有意でなかった[ $F(1, 27) = 2.33, n.s.$ ]。このことは、推測活動群と意味付与学習群は、学習活動によって、事前テストより事後テストの方が得点が高くなったことを示している。

次に、テスト時期の各水準における学習活動の単純主効果の検定を行った。その結果、事前テストにおいても[ $F(2, 27) = 1.80, n.s.$ ]、事後テストにおいても[ $F(2, 27) = 1.72, n.s.$ ]、学習活動間に有意な差は認められなかった。これは、事前テストも、事後テストも、学習活動の違いによる得点の差は有意な差ではないことを示している。

## 5.2 考察

分析の結果、推測活動群と意味付与学習群の両群に得点の伸びが見られたことより、推測活動も意味付与学習活動も、多義語の未知の意味の学習に有効であると考えられる。しかし、学習活動の主効果が有意でなかったため、推測活動と意味付与学習活動のいずれがより効果的であるかは、明らかでない。では、この2つの学習活動群の間に差が認められなかったのはなぜだろうか。筆者は、本調査で用いた推測活動が、調査対象者に十分な心的努力をもたらすことができなかった、すなわち、記憶痕跡を強め、十分に精緻化を促すことができなかったのではないかと考える。

その理由の1つとして、調査の実験文に意味推測を促すような十分な文脈がなかった可能性が示唆される。日本語を対象語とした未知語の意味推測に関する先行研究では、未知語の意味推測を成功させる要因として、未知語を提示する文の

文脈量、および調査対象者の日本語習熟度という2点が議論されてきた（山方, 2008; 谷内・小森, 2009）。本研究の実験文は、先行研究を踏まえ、調査対象者の日本語習熟度を一定レベル以上に絞り、対象語を複文形式で表示するよう統一した。しかし、本研究は、実験文の「質」、つまり、意味推測の手がかりとなる文脈内容が、精緻化を促すほどには、十分でなかった可能性が考えられる。本研究が提示した文脈が、調査対象者の意味推測を可能にするのに適当であるか否かを事前に予備調査するなどして、慎重に検討することが必要であったと考える。この点は今後の課題である。

また、本研究で用いた推測課題の選択肢は、正答のほかには、対象語の補足語と共起し得る語が錯乱肢として2つ含まれていた。例えば、「押す」の場合には、正答は、「(病気を) 我慢して」で、錯乱肢は「(病気を) 治して」、「(病気を) うつつして」であった。しかし、与えられた文脈（「会社へ行った」）だけでは、錯乱肢でも文意が通るため、どれが正解であるかの決め手がなかった。その結果、調査対象者は、推測ではなく、当て推量で、解答を選んだ可能性がある。

以上を総合すると、推測活動群の調査対象者は、学習活動遂行の30秒の間、対象語の意味を考えながら、どれが適当かを推測するという活動をしていたのではなく、意味的に整合し得る選択肢を当てはめながら、明確な根拠を持たずに当て推量を行い、学習活動の後でスライドに映し出された正解を記憶するのに努めていたのではないだろうか。よって、実験文に推測の明確な手がかりがなかった推測活動群は、短い学習時間の間に、語彙の定着をもたらすほどの精緻化を行えず、最後に与えられた正答を記憶する、という受身の活動に終始していたと考えられる。

一方、意味付与学習群は、初めから正しい意味を与えられているため、学習活動の30秒間は、派生義の意味を覚えることに注意が集中したものと考えられる。黒沢(1999)では、外国語語彙学習において、意味の派生関係が推論しやすい多義語は、学習されやすいという調査結果を基に、基本義と派生義の関連性に学習者が気づくことが、学習に有効であることを指摘している。黒沢(1999)の知見を踏まえると、本研究の場合、意味付与学習群は、正しい意味を与えられたことにより、当該語の基本義を思い出しながら、派生義と関連付けるような体制化を行う十分な余裕があったのではないかと考えられる。つまり、推測活動群のように複数の意味を与えられるよりも、正解を1つだけ与えられることにより、学習活動の時間を有効に使う、既存知識である当該語の基本義が、派生義とどのような意味的な関連性があるかに注意を向けながら、有機的に派生義を記憶することができた、ということである。

ところで、推測活動群と意味付与学習群の間の得点に差がないという本調査の

結果は、Hulstijn (1992) や Watanabe (1997) と一致しており、複数の意味を提示するよりも、正しい意味を1つだけ提示する方が有効である可能性を示唆する。ただし、先行研究は、多肢選択による推測が、L2による語注提示よりも効果的であると必ずしも言えず、学習者の誤った推測を誘発する可能性に留意すべきであると述べている。本調査の結果からこの理由を考察すると、多肢選択式の推測活動が、正しい推測を導くのではなく、単なる当て推量を導くため、誤った推測を起こしてしまうのではないかと考えられる。

## 6. 結論と今後の課題

本研究では、どのような精緻化活動が多義語の未知の語義の学習に有効かを検討するために、推測活動群、意味付与学習群、および統制群を比較した。その結果、推測活動群と意味付与学習群が、多義語の未知の語義の学習に有効であるということが示唆された。この結果は、未知語の学習を検討した先行研究の結果と符合するものであり、基本義が既知である語の未知の意味の学習でも、未知語の学習と同様の学習方法が有効であることを示すものである。

しかし、本研究にはいくつかの点で課題が残されている。第一に、本研究では、多肢選択による推測活動と意味付与学習を比較検討したが、いずれの活動が多義語の未知の意味学習に対して、より有効であるか不明である。今後、効率的な学習法を明らかにするためには、調査対象者に精緻化をもたらす推測というものがどのように行われているのかを検討する必要がある。そのためには、調査終了後にフォローアップインタビューを行うなどして、意味推測過程で調査対象者が頭の中で何をしていたのかを明らかにする必要があると考える。また、推測課題の検討にあたっては、調査対象者に情報の精緻化をもたらすように、工夫をしなければならぬ。そのためには、提示する文の文脈の質と量について、十分な検討をしなければならない。さらに、意味付与学習についても、学習者が正しい意味を1つ与えられ、その後、どのような認知活動を行っていたのか、本研究は明らかにしていない。今後は、調査終了後、フォローアップインタビューをするなどして、確認したい。

第二に、対象語の未知の意味の学習のしやすさ、という特性を考慮する必要がある。多義語の場合、基本義と派生義の関係が様々であり、基本義から推論しやすい派生義を持つ語とそうではない語がある(黒沢, 1999)。このような語の特性は、学習成績にも影響を与えられ、考えられる。そこで、今後は、基本義から派生義がどの程度推測しやすいかを学習者の評定などによって指標化した上で、推測のしやすさ、学習の方法、記憶の保持など関係をより詳細に明らかにしていきたい。

第三に、本研究は、学習活動を行ってから10分後に、事後テストを実施して

おり、いわば、短期記憶における記憶保持を調べたにすぎない。長期記憶での保持には、どのような学習法が有効なのか、どのくらいの期間、学習の効果は維持されるのかについて、検討する必要がある。今後も、上記の課題に取り組み、多義語の学習法について明らかにしていきたい。

#### 付記

本論文は、2010年度日本語教育学会春季大会にて、口頭発表した内容に加筆修正したものである。

九州大学の志水俊広先生をはじめ、調査にご協力くださいました又松大学校(韓国)の吉美顕先生、当該口頭発表にて有益なコメントをくださいました方々に心より感謝を申し上げます。

#### 注

- 1) 提示時間 10 秒は、韓国人学習者 5 人による予備調査に基づき、設定した。
- 2) 吉澤(2005)では、正解者の割合が 40%未満の語を未知語とし、谷内・小森(2009)では、正答者の割合が 25%未満の語を未知語としている。本稿では、これらの研究を参考に、正答者数の割合が 30%未満の語を対象語とした。
- 3) 学習活動時間 30 秒は、事前テストと同様、予備調査に基づき、設定した。

#### 参考文献

- 黒沢学(1999). 「訳語間の派生関係について推論を求める教示が外国語語彙の獲得に及ぼす影響」『教育心理学研究』47, pp. 364-373.
- 国立国語院・韓国語世界化財団編(2008). 『韓国語学習者のためのやさしい韓韓辞典』アルク
- 松田文子(2004). 『日本語複合動詞の習得研究—意味論による意味分析を通して—』ひつじ書房
- 谷内美智子・小森和子(2009). 「第二言語の未知語の意味推測における文脈の効果—語彙的複合動詞を対象に—」『日本語教育』142, pp. 113-122.
- 山方純子(2008). 「日本語母語話者のテキスト理解における未知語の意味推測—L2 知識と母語背景が及ぼす影響—」『日本語教育』139, pp. 42-51.
- 吉澤真由美(2005). 「内容理解を目的とした L2 読解における語彙学習と内容理解—日本語能力による辞書・語注の効果の違いを探る—」『第二言語としての日本語の習得研究』8, pp. 24-42.
- Anderson, R., & Reader, M. (1979). "An elaborative processing explanation of depth of processing." In L. S. Cermak & F. I. M. Craik (Eds.) *Levels of*

- processing in human memory*. Lawrence Erlbaum Associates. pp. 385-403.
- Brown, T. S., & Perry, F. L. Jr. (1991). "A comparison of three learning strategies for ESL vocabulary acquisition." *TESOL Quarterly*, 25, pp. 655-670.
- Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). "Levels of processing: A framework for memory research." *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, pp. 671-684.
- Eysenck, M. W. (1986). "Working memory." In G. Cohen., M.W. Eysenck., & M.E. LeVoi (Eds.) *Memory: A Cognitive approach*, Open University Press. (岡直樹・桐木建始(1989).「作業記憶」長町三生(監訳)『記憶』海文堂出版, pp. 59-115.)
- Hulstijn, J. H. (1992). "Retention of inferred and given word meanings : Experiments in incidental vocabulary learning." In P. J. L. Arnaud. & H. Bejoint (Eds.), *Vocabulary and Applied Linguistics*. Macmillan. pp. 113-125.
- Hulstijn, J. H., & Laufer, B. (2001). "Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition." *Language Learning*, 51, pp. 539-558.
- Kim, Y. (2008). "The role of task-induced involvement and learner proficiency in L2 vocabulary acquisition." *Language Learning*, 58, pp. 285-325.
- Laufer, B., & Hulstijn, J. H. (2001). "Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement." *Applied Linguistics*, 22, pp. 1-26.
- Watanabe, Y. (1997). "Input, intake, and retention: Effect of increased processing on incidental learning of foreign language vocabulary." *Studies in Second Language Acquisition*, 19, pp. 287-307.

(麻生：九州大学大学院工学研究院)

(小森：明治大学国際日本学部)