

初中級クラスの一事例に見る語彙学習の問題

三好裕子

【キーワード】

初中級・語の意味理解・語彙知識の深さ・Vocabulary Knowledge Scale

1. はじめに

筆者は2004年秋学期に早稲田大学日本語センターで開講された「日本語2」のクラスに参与観察の形で参加し、一人の学習者の学習パートナーとして、会話の相手を務めたり、質問に答えたりする中で、学習者が授業の中で理解できないと感じるのはどんなことか、それをどのように解決しているか、という点を中心に観察を始めた。

このクラスは観察開始時は初級であり、担当教師は文型・文法を「文脈化」(注1)し、個人が表現したいことを表現できるようになる「個人化」を目標とした授業を行っていた。そのため、授業においては教科書はあまり使用せず、ゲームやタスクなどの活動が多く行われていた。しかし、中級教科書に入ってから、教科書の説明に多くの時間が割かれるようになり、学習者も教科書を理解するのに苦勞するようになってきた。その頃から、筆者が学習のパートナーとなって観察を行っていた学習者から、文法より語彙についての質問が多くされるようになった。

日本語教育におけるカリキュラム全体の流れを見ると、『日本語教授法』(1989)に述べられているように、日本国内において4技能を並行して上級まで伸ばそうとする場合、4技能養成の比重は、初級では「聞く」・「話す」が中心で、上級になるにつれ「読む」・「書く」の割合が増すことになる。初級では多くの場合、基本的な文型を聞いたり、話したりする活動の中で、その文型を用いて表現するのに必要な語彙を学習していくスタイルをとる。そして、中級、上級へと進むに従い、読解文の中で知らない語や表現に出会い、その意味を知ったり、学んだ語や表現使って自分の考えを表す方法を学んだりということが多く行われるようになる。つまり、中級以降は、読解を中心にした活動の中で、語彙を増やすことが必要であり、実際多く行われていると思われるのである。本クラスにおいても、初級から中級へ移行するにあたり、より自由に高いレベルの内容を表現できるようにするためには、語彙の拡充が必要であると思われる、そのためにテキストを用い、その中の語彙や表現を指導していくことが行われていた。

日本語教育の現場では、初級から中級に移行する「初中級」の段階に大きな壁があると言われるが、その原因の1つが学習するべき語の増加であると推測される。そこで、

参与観察を通し、学習者が授業の中でどのように語彙を学んでいるのか、どのような問題点があるのかを調べることにした。なお語彙の学習にも多くの側面があるが、今回は語の意味の理解の過程を中心に観察・調査した。

2. 調査協力者

調査協力者は、20代前半のイスラエル人女性（以下学習者 A と呼ぶ）で、2004 年 9 月に来日。母国において約 1 年間、週 3 時間程度の日本語学習歴があった。母語はヘブライ語。英語も会話は流暢だが、本人によるとそれほど得意ではなく、時にわからない言葉があるということであった。

3. 調査①：単語の意味理解の方法についての観察

3-1 調査方法

「日本語 2」の授業中、調査者（筆者自身）が学習者 A の隣に座り、未知語の意味をどのような方法で理解しているかを、観察・記録した。調査者は学習パートナーの役も兼ねており、学習者 A は授業中たびたび調査者に疑問点を質問してきた。そこで質問を受けた語は特に理解が困難な語として、理解までの経過を詳しく観察した。調査を行ったのは、初級教科書が終了し、「文化中級日本語 I」に入ってから授業で、学習者 A が欠席した回や、グループ発表等で教科書を扱わなかった回などを除いた計 4 回の授業（12/1, 12/8, 12/15, 1/26：各 90 分授業 2 時限、1/26 のみ 1 時限）である。

3-2 調査①の結果

観察の結果、学習者 A の場合、わからない語を見つけると、電子辞書で調べ、その意味が前後の文脈と合っている判断すると、教科書やノートに英語訳をそのまま書いたり、母語（ヘブライ語）に訳し直したりして、書き込んでいた。辞書は、電子辞書にはヘブライ語と日本語の辞書が入ったものがないため、和英辞典の機能を主に使っていた。授業時には、教師から、漢字の読みと例文、一部の語は英語訳がつけられた新出語のリストが配られていた。しかし、観察の範囲ではそのリストだけで納得できた語は少なく、電子辞書で確認したり、教師の説明を聞いたり、調査者に質問してきたりということが多かった。あるいは、リストにあっても、探そうとしなかったり、リストにあることに気づかなかったりして、結局電子辞書で調べる場面も多かった。

以下では実例を挙げ、語の意味に到達するまでにどのような経過を辿ったかを紹介する。

表中の「A：学習者 A」「T：教師」「P：パートナー（調査者）」を表す。

例1 **ものまね** 教科書 p.105 12/1

学習者Aとパートナーの動き	教師の動き
<p>A:「ものまね」を見つけて和英辞典を見る “mimicry”の意味が分からず、Pに「“ものまね”、何ですか？」と質問</p> <p>P:「似ている声とか様子をする」→A:理解できず</p> <p>P:「先生が説明してるよ」と促す</p> <p>A:教師の実演で理解</p>	<p>(前の文を説明中)</p> <p>T:「ものまねは“mimicry”です」 鶏の声などを実演</p>

例2 **おとなしい** 教科書 p.105 12/1

学習者Aとパートナーの動き	教師の動き
<p>A:Pに「“おとなしい”、何ですか？」</p> <p>P:「性格がしずか、active じゃない。あんまり大きい声で話さない」→A:理解できず</p> <p>P:教師の説明を聞いて、Aに「おとなしいは“quiet”」と教える</p> <p>A:「“quiet?”」→P:「そうそう“quiet”」</p> <p>A:理解</p>	<p>(前の文を説明中)</p> <p>「おとなしい」の入っている文の説明</p> <p>T:「おとなしいは“quiet”」</p>

例1、2共に、教師が説明に入る前に、未知語を見つけて自分で意味を理解しようとしているが、うまく行かず、結局教師の説明で理解している。この2つの例の場合は、パートナーが教師の説明を聞くよう促したり(例1)、教師の説明を伝えたりした(例2)ため、教師の説明が有効であったが、パートナーがいなかった場合は教師が説明しているのに気づかないということもあると思われる。

例3 **残業** 教科書 p.183 1/26

学習者Aとパートナーの動き	教師の動き
<p>(A: 前のことばの板書を写す)</p> <p>A:「<small>だんぎょう</small> 残業」と板書を写す。 和英辞書で調べる。 ↓ 訳を書く</p> <p>A: サービス残業の説明を聞く</p>	<p>他の学生に教科書の該当部分を読ませる。 「残業が多い、これは知ってる？」と問いながら、「<small>ザンギョウ</small> 残業」と板書</p> <p>T:「“業”は仕事の意味、産業の“業”、この字は“残る”でしょ。残って仕事をするというのはどういうことですか・・・(説明を続ける)</p> <p>サービス残業の説明</p>

例4 具体的 教科書 p. 183 1/26

学習者 A とパートナーの動き	教師の動き
<p>A: 「ぐたい・・・？」板書の読み仮名が読めず P: 「てき」 A: 「ぐたいてき？」と言って、辞書を調べる。 訳を書く。 その後板書を写す。</p>	<p>他の学生に教科書の該当部分を読ませる。 板書: 学生 というと ^{グタイテキ} <u>具体的</u>には 説明 with example T: 「example を出してください、例を出してください、それが具体的です・・・道具の“具”、“体”ね。具体的な説明、な形容詞です」</p>

この2例の場合は、辞書で簡単に意味がわかったが、教師が言葉の意味を説明している間は、ほとんど辞書を調べる作業に関わっていて、聞いていないようであった。特に例3の場合は、教師が漢字の意味から言葉の意味を推測させようとしており、聞いていれば記憶するための手掛かりになったかもしれなかったが、辞書のほうに注意が向いており、ほとんど耳に入っていないようであった。

例5 親しい 教科書 p. 183 1/26

学習者 A とパートナーの動き	教師の動き
<p>A: 板書を写す 「したし」で、辞書を引く。「親しい」も出ていたが、わからなかったのか、何もメモせず。 A: P に「“したしくない”は“知っている”？」と質問 P: 「知らない」 A: “I know him?” P: “I know him” は親しい」 A: “したしい”は “I know him.” “I don’ t know …」 P: 「知らない」</p>	<p>他の学生に教科書の該当部分を読ませる。」 板書「あまり親しくない人」 T: “親しい” というのは、よく知ってて友達ということです。よく知ってて友達みたいだ。友達じゃなくてもいいからよく知ってること。たとえば私と皆さんは友達じゃないけど親しいです。あまり丁寧にしなくてもいいです。」</p>

例5では、最初『したしくない』が1単語であると考えて「親しくない＝知っている」と誤解していた。教師の説明を聞いておかしいと思い、Pに確認していた。このように学

習者は語の区切りがわからなかったり、説明を聞いていても意味を誤解したりということが、日常的に起きていると思われる。

例6 **ちゃんと** 出席ゲーム 12/15

このクラスでは、出席を取るとき、普通に名前を呼ぶのではなく、教師の指示を聞いて、学習項目を使った小さいお芝居のようなもの（出席ゲームと呼ぶ）をすることになっていた。この日は、「ポツンと」と「ちゃんと」がターゲット語になっており、教師の指示でポツンと立っているクラスメイトに「〇〇さん、ちゃんとすわって返事してください」と言うことになっていた。

理解までの経過

- ①最初は「ちゃんと」の意味はわかっていなかった。（自己申告）
- ②学習者Aの1回目の発話「〇〇さん、すわってください。返事してください」
- ③他の学習者の発話を聞く。
- ④学習者Aの2回目の発話「〇〇さん、すわってください。ちゃんと返事してください」
- ⑤ゲーム後辞書を引く。“neatly, regularly”の訳を確認する。

教師の話では、「ちゃんと」は前日の授業のとき「きちんと」と一緒に紹介はしてあったということだが、本人は最初全く覚えていなかったという。ゲーム中に「他の人を見てちょっとわかった。後で辞書を見てわかった」ということだった。この言葉は1回目の発話では「ちゃんと」が使われていなかったが、2回目には正しく使うことができていたことから裏付けられているといえるだろう。

3-3 調査結果からの問題点

調査①では、本人が意味がわかったと感じ、英語あるいは母語訳をつけることができたとき、「意味を理解した」と判断し、どのような方法で意味を理解していたかを観察した。そのような理解は浅い理解であり、語に関する知識のほんの一部分を知ったにすぎないのであるが、そのわずかな知識でさえ、得るまでの過程にはいくつかの問題があった。

問題点1：学習者は自分が知りたいと思った時に知ろうとするので、複数の学習者が同時に学ぶ教室場面では、学習者が知りたいと思っている時と、教師の説明のタイミングが合わないことがよくある。教師がどんなに分かり易い説明、いい説明をしても、学習者のほうが聞いていないということは起こりうるということである。

問題点2：学習者は、教師の説明を聞こうとしていたとしても、十分には理解できていなかったり、誤解していたりすることがある。例えば、例4では「具体的」の黒板の読み仮名が読めず、パートナーに聞いており、その間は教師の説明を聞いていない。パートナーがいなければ、読み仮名を確認するのにもっと時間がかかっていたはずである。例5では、「親しくない人」はどこまでが1語であるかがわからず、誤解を生

じていた。単語の区切りがわからず、辞書が引けないことはこの他にも何度か見かけられた。

問題点3：学習者Aは英語母語話者ではなかったため、英語訳を知って理解したと言っても理解にズレが生じている可能性がかなりある。もちろん英語母語話者であっても、日本語の意味と英語の意味が全く1対1に対応している単語というのは少ないのであり、意味のズレはあると思われる。

4. 調査②：意味を理解する方法と記憶との関係

調査①において、語の意味を理解するまでの過程は、語によって様々であることがわかった。それでは、その過程の違いによって、記憶に残っている語についての知識の深さには違いがあるだろうか。つまり、辞書で調べた場合と教師から意味を聞いて分かった場合、実際に使っているうちに分かった場合など意味を知るまでの過程の違いによって、語の記憶の程度に差があるかどうかを見ようと考えたのである。条件を統制することが困難であるため、純粋な実験にはなりえない試み的な調査であるが、語によって何らかの差が見られた（あるいは見られなかった）場合、その原因を考察することで、意味理解までの過程と記憶の深さとの関係について、何らかの示唆が得られるのではないかと考えた。

4-1 調査方法

語彙についての知識を測る場合、どのくらい多くの語を知っているかを「語彙知識の広さ（語彙サイズ）」というのに対し、その語についてどのくらいよく知っているかは「語彙知識の深さ」といわれている。今回の調査は各語についてどのくらいの知識が記憶されているかを見るので「語彙知識の深さ」を測定することになる。そこで、「語彙知識の深さ」を知る評価スケールである Vocabulary Knowledge Scale (VKS: Paribakht & Wesch, 1997) を用い、評価方法を説明した後、5段階で自己評価を申告してもらった（図1）。

図1 VKSによる自己判定基準

categories
I I don' t remember having seen this word before.
II I have seen this word before, but I don' t know what it means.
III I have seen this word before, and I <u>think</u> it means_____.
(synonym or translation)
IV I <u>know</u> this word. It means_____. (synonym or translation)
V I can use this word in a sentence:_____. (Write a sentence)
(If you do this section, please also do section IV)

score3 以上と申告したものについては、英語で意味を書いてもらい、5については語を使った文を書いてもらった。そして、その自己判定の結果を Paribakht & Wesch(1997)の評価基準(図2)に基づき判定し、各語のスコアを決定した。(スコアの意味を図2に示す)調査対象語は、調査①と同様の4回の授業中に、意味の理解が図られた語のうち、その過程がわかっていると考えた16語を選定した。そのうち調査後他の場面で既に導入されていたことが判明した「それで」と「印象」の2語は分析対象からはずすことにした(結果は考察においてふれる)。また、「ちゃんと」「ポツンと」「がっかりする」の3語については、初出は観察日の前日の授業中であったが、比較のため分析に入れることとした。

調査を行った日は2005年2月4日で、対象語のうち最も新しく学んだ語(01/26)でも約10日、最も古いもの(12/01)では約2か月が経過していた。調査後フォローアップインタビューを行った。調査に要した時間は、調査表に書き入れるのに約20分、その後のインタビューに約15分であった。

図2 VSK score の5段階 (Paribakht & Wesch, 1997 にもとづく)

自己申告	評価スコア	スコアの意味
I	1	: その語を全く見たことがない
II	2	: 見たことはあるが意味がわからない
III	3	: その語の類義語が訳が正しく与えられる
IV	4	: その語が意味的に適切に文中で使用できる
V	5	: その語が意味的にも文法的にも適切に文中で使用できる

4-2 調査②の結果

調査結果は表1のように、過程のいかんによらず、ほとんどが「意味がわからない」レベル(1または2)であった。1か2かの違いは導入日からの経過日数によると思われた。唯一意味がわかった「訪問する」も、「訪」の漢字から“visit”ではないかと推測したということで、本当に覚えていたわけではないということであった。

ただ、レベルは同じ2であっても、「転勤」「残業」「態度」などの漢語のほうが、見たことがあるという意識が強く、漢字の意味から語の意味を思い出そうとする様子が観察された。例えば、「転勤」では「転」から「運転」、「move」と連想し、“Train Card”ではないかと推測したり、「態度」では「度」から“count of time”“number”の意味があると考え、“last time”ではないかと推測したりしていた。一方仮名で書かれた語は思い出す手掛かりがないせいか忘れられやすく、「ちゃんと」「がっかりする」「ポツンと」も最初はレベル1(見たことがない)と評価され、インタビュー時に「見たことがあるような気がする」と2に修正されていた。

表 1 調査②の対象語と VSK score

導入日	対象語	理解までの過程	VKS score
12/01	性格	辞書	2
	きっかけ	辞書→Pに質問	2
	転勤	辞書	2
	おとなしい	Pに質問→Tの説明 *例2	1
	ものまね	辞書→Pに質問→Tの説明 *例1	1
	経歴	辞書	2
12/14	ちゃんと	(前日教師説明)→出席ゲーム→辞書 *例6	2
	ボツンと	前日授業+出席ゲーム	2
	がっかりする	前日授業→誤解ありP再度説明+辞書	2
12/15	訪問する	漢字リスト+教師説明	3
01/26	具体的	辞書 *例4	2
	残業	辞書+教師説明 *例3	2
	態度	教師説明	2
	親しい	(辞書)→教師説明→P説明 *例5	2

5. 考察

調査①および②の結果から、新出語について、授業の中で語の意味に到達する（意味がわかったと思う）までの過程は、語によってバリエーションがあったが、記憶の残り方にはあまり差がなく、語を単独で見せられた場合、ほとんど意味を思い出すことができなかった。記憶に残らなかった原因として幾つかの要因が考えられる。第一に、このクラスは語彙についてのテストがあまりなかったことがある。学習者Aは文法や漢字のテストの成績はよく、テストのために復習して覚えていくスタイルをとっていたため、テストのない「語彙」は復習される機会が少なく、忘れられてしまったと思われる。漢語である「訪問する」の意味を推測できたのも、「訪」の意味を覚えていたからであった。このことからテストのための復習がなかったことの影響は大きかったと思われる。第二は学習者Aに記憶を阻害するような個人的要因があったことである。具体的には年末に帰国し日本語から離れたことで、かなりの語を忘れてしまったと思われること、1月26日の授業時は他に気になることがあったということで、授業への集中度に問題があったと思われることである。第三に単語を文脈の中で覚えていたので、何の文脈もなく提示されたことで、思い出す手掛かりがなかったということも考えられる。事実調査後のインタビューにおいて「ものまね」という語について話した際、教師が動物の声のものまねをしてくれたエピソードを調

査者が話すと、学習者Aはすぐに思い出した様子であった。意味を忘れていた語も文の中で提示されていれば、思い出せていた可能性はある。

Laufer and Hulstijn (2001)は語彙との関わり度の強弱が語彙の記憶の程度に大きな影響を及ぼす、つまり語彙との関わり度が深いほど記憶が促進されると述べている。しかし、今回の結果は、一見するとこの意見に反し、関わり度の差は結果にあまり反映されていなかったように見える。例えば「ポツンと」「ちゃんと」のように出席ゲームに取り入れられ、自らも何度か発した経験のある語でも意味を思い出すことができなかった。これは、単に何度も聞いたり発したりしただけでは記憶は深まらず、関わり方にも質の問題があるということではないだろうか。出席ゲームではその語を発してはいるが、学習者が自らのメッセージを伝えるために語彙の記憶 (mental lexicon) から検索し、使用したのではなかったため、深い処理にはなっていなかったのではないかと思われる。一方、今回の結果から外した「印象」はVKSのレベルが4で「印象がいい」という授業で指導した連語も記憶していた。これは、「印象」という語が初出ではなかったということと、授業後の作文の宿題で使用する機会を得たということが大きかったと思われる。単に何度も言わせるというのではなく、学習者が自ら必要とする場面で使う機会を創造することが、語の記憶を深めることにつながるのではないかと思われる。

調査後のインタビューで学習者Aは、「日本語2」のクラスについて、「初級の教科書の時は楽しかったが、中級の教科書になってから、文法より語彙が難しかった。新しい語彙が毎日たくさん出てきて、知らない言葉がたくさんある文を読まなければならないので大変だった。意味がわかるだけで単語は全然覚えられなかった。単語の意味を前もって勉強してから文を読むようにしたほうがいいと思う」と話していた。語の意味をある程度知った上で、文脈の中で確認するという方法のほうが、繰り返しの効果もありよいであろう。前述したように、復習の機会が少なかったことも記憶に残りにくかった理由と考えられることから、オーソドックスではあるが、予習・授業・復習のパターンが重要であるといえるのではないかと思う。

「日本語2」のクラスは、「個人化」を標榜するクラスであり、個人の考えを表現する活動が多く行われていた。語彙は非常に個人的なものであり、伝えたい内容によって必要とする語彙は大きく違ってくる。しかし、表現活動をするのに基本的に必要な語彙というものもあるはずであり、どんな学習者にとっても知っておくべき語、知っておけば役に立つ語というものがあるはずである。しかし、そのような学習者のための基本語彙というのは未だ確立されておらず、現段階で語の指導の基準となるものとしては日本語能力試験の出題基準があるのみである。それも日本語教科書や新聞、雑誌などを中心にした調査を基に選定されたものであり、学習者にとって本当に必要な語であるという保証はない。学習者のための基本語彙の選定と効率的な指導方法の開発が、今後の大きな課題であるといえるであろう。

6. まとめ

「日本語2」クラスに参加していた一学習者に対する観察と調査を通し、初中級クラスにおける語彙学習の問題点と今後の課題について考察した。初中級以降の語彙学習の難しさが明らかになり、指導の方法の開発が必要であると思われた。

(ミヨシ ユウコ・修士課程2年)

注1) ある文型・表現について、それを「だれが、だれに向かって、何のために」行うものであるか(川口, 2004)を考慮、指導すること。

参考文献

- Laufer, B. and J. Hulstijn. (2001) Incidental vocabulary acquisition in a second language: The contrast of task-incidental involvement. *Applied Linguistics* 22:1-26
- Nation, I. S. P. (2001) *Learning vocabulary in another language*, Cambridge University Press
- Paribakht, T & Wesch, M. (1997) *Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition* Cambridge University Press
- 門田修平(編著)(2003)『英語のメンタルレキシコン』
- 川口義一(2004)「学習者のための表現文法一文脈化による働きかける表現と語る表現の教育」
AJALT No. 27
- 木村宗男他(1989)『日本語教授法』桜楓社
- 国際交流基金財団法人日本国際交流協会(2002)『日本語能力試験出題基準改訂版』