

中国語母語話者による日本語の漢語習得：連想課題を用いた語彙知識発達の検証

藤山, 智子

<https://hdl.handle.net/2324/2235999>

出版情報：九州大学, 2018, 博士（比較社会文化）, 課程博士
バージョン：
権利関係：

中国語母語話者による日本語の漢語習得

— 連想課題を用いた語彙知識発達の検証 —

藤山 智子

目次

第一章 序論	1
1.1 研究の目的	1
1.2 漢語の定義	4
1.3 本論文の構成	5
第二章 日本語教育における中国語母語話者を対象とした	
漢字・漢語に関する研究の概観	7
2.1 はじめに	7
2.2 日中漢字・漢語対照研究	8
2.3 誤用分析	12
2.4 習得研究	13
2.5 まとめと残された問題	17
第三章 語彙知識と語彙知識の習得過程	19
3.1 はじめに	19
3.2 語彙知識の項目	19
3.3 語彙の習得過程	25
3.3.1 母語の語彙習得過程	25
3.3.2 第二言語の語彙習得過程	26
3.4 中国語母語話者の漢語習得過程に関する考察	29
3.4.1 漢語習得過程に関する考察	29
3.4.2 漢語の語彙知識の測定方法に関する考察	30
3.5 まとめ	33

第四章	連想課題による語彙習得研究	35
4.1	はじめに	35
4.2	連想課題の概要	36
4.2.1	連想課題の方法	36
4.2.2	連想反応の分類方法	36
4.3	連想課題による英語の語彙習得研究	38
4.3.1	英語母語話者の連想反応	38
4.3.1.1	連想反応における SP シフト	38
4.3.1.2	SP シフトの要因	38
4.3.2	英語学習者の連想反応	40
4.4	連想課題による日本語の語彙習得研究	44
4.4.1	日本語母語話者の連想反応	44
4.4.2	連想課題を利用した日本語学習者の語彙能力測定	45
4.5	まとめ	46
第五章	研究課題と調査方法	48
5.1	研究課題	48
5.2	連想課題の概要	49
5.2.1	刺激語	49
5.2.1.1	品詞の選定	49
5.2.1.2	刺激語の選択	50
5.2.2	刺激語の提示と反応の方法	52
5.3	調査票	52
5.4	反応カテゴリーの定義	53
5.5	まとめ	54

第六章 実験	55
6.1 実験の目的	55
6.2 調査協力者	55
6.3 手続き	56
6.4 実験1—非漢語の連想—	57
6.4.1 仮説	57
6.4.2 結果	57
6.4.3 考察	59
6.4.4 実験1のまとめ	60
6.5 実験2—漢語の連想—	61
6.5.1 仮説	61
6.5.2 結果	63
6.5.3 考察	67
6.5.4 実験2のまとめ	69
6.6 実験3—連想反応の通時的変化—	70
6.6.1 研究課題	70
6.6.2 結果	71
6.6.3 考察	74
6.6.4 実験3のまとめ	76
第七章 語彙知識が文章理解に及ぼす影響	77
7.1 調査の目的	77
7.2 先行研究	77
7.3 研究課題と仮説	79
7.4 調査の概要	79
7.4.1 調査協力者	79
7.4.2 文章理解問題	80
7.4.3 語彙知識の深さのテスト	80
7.4.3.1 刺激語の選択	80
7.4.3.2 テストの形式	81

7.5	手続き	82
7.6	結果	83
7.6.1	語彙知識の深さテスト	83
7.6.2	文章理解問題	85
7.7	考察	86
7.8	まとめ	88
第八章	結論	89
8.1	はじめに	89
8.2	調査結果のまとめ	89
8.2.1	実験 1—非漢語の連想—	89
8.2.2	実験 2—漢語の連想—	90
8.2.3	実験 3—連想反応の通時的変化—	90
8.2.4	語彙知識の深さテストと文章理解テスト	91
8.3	結論	92
第九章	日本語教育への示唆と今後の課題	93
9.1	はじめに	93
9.2	日本語教育への示唆	93
9.2.1	教育項目	93
9.2.2	漢語の分類	94
9.2.3	共起する語	94
9.2.4	類語	95
9.3	今後の課題	96
	参考文献一覧	97
	資料 1 形容動詞一覧表	104
	資料 2 連想課題調査票	111
	資料 3 連想反応一覧表	118

資料 4	文章理解テスト.....	134
資料 5	語彙知識の深さと文章理解テスト.....	136

第一章 序論

1.1 研究の目的

本研究の目的は日本語習熟度が超上級レベルに達した中国語母語話者と、日本語習熟度が中上級程度の中国語母語話者の漢語¹の語彙知識の違いを検証し、日本語教育において中国語母語話者に漢語の教育を行う際、何を教育項目とすべきかを明らかにすることである。

漢語の語彙知識とは英語の語彙習得研究において Vocabulary Knowledge の項目とされているものに相当する。Vocabulary Knowledge は日本語では語彙知識と訳される。語彙知識の項目²には単語の表記や意味をはじめとして、品詞などの文法的機能、共起する語、類語、単語の使用域などが挙げられている。

漢語の語彙知識を研究対象とするのは日本語を学習する中国語母語話者に、意味の理解には大きな問題が見受けられないものの、運用においては明らかに誤用で、母語知識の干渉が原因ではないかと思われるものが多数存在することによる。例えば、中国語母語話者の作文に「彼らと交流した。³それは日本人了解するいいチャンスと思う。」⁴という誤用例がある。「了解」を「理解」と言い換えて、「日本人理解するいいチャンスと思う。」と修正すれば、日本語母語話者が抱く違和感もかなり軽減されるであろう。しかし、なぜ「了解」ではなく「理解」にすべきなのかをそれぞれの意味の違いによって説明しても、正しい運用に導けるとは考えがたい。試しに、三省堂『大辞林：第三版』で「理解」と「了解」の意味を調べると、「理解：物事のしくみや状況、また、その意味するところなどをわかること。納得すること。のみこむこと。」「了解：事情を思いやって納得すること。理解すること。のみこむこと。了承。領解。領会」とある。どちらの語釈にも「納得すること」「のみこむこと」という表現が含まれているうえに、「了解」は「理解すること」という言葉によっても説明されている。つまり、両者の違いを意味の違いによって把握することは難しいということである。

1 本研究での「漢語」は日本語における「漢語」を指し、「中国語」という意味では使用しない。「漢語」の詳しい定義は本章「1.2 漢語の定義」を参照されたい。

2 第三章「3.2 語彙知識の項目」を参照されたい。

3 「*」は誤用例文を示す。

4 『日本語学習者コーパス』より引用。 <http://jhlee.sakura.ne.jp/JC/howto/> 2018年12月13日アクセス。

しかし、全ての中国語母語話者に同様の誤用があるわけではない。「理解する」と「了解する」を日本語母語話者と同様に運用できる中国語母語話者も多数いる。本研究が検証を試みるのは、そのような、日本語で「日本人を理解する」と表現する中国語母語話者と、「*日本人を了解する」と表現する中国語母語話者の日本語における漢語の語彙知識にどのような違いがあるのかということである。

中国語母語話者が日本語の習得において他の母語話者より有利であることは改めて説明するまでもない。漢字という複雑な文字を新たに学ぶ必要がなく、表意文字であるため未知語であっても表記に漢字が含まれていれば大まかな意味が推測でき、さらに、日本語には中国語と表記や意味が一致する漢語が多数存在する。調査によると、辞書の見出し語のうち 53.6%が漢語であり、現代雑誌 70 誌を対象とした語彙調査でも使用語彙約 100 万語のうち半数近くが漢語であるという（宮島 1958, 国立国語研究所 2005）。それにもかかわらず、日本語教育に従事する人々の中から中国語母語話者には日本語と中国語の違いを踏まえたうえで漢字・漢語教育を行うべきだという声があがり（富田 1965, 武部 1979, 菱沼 1980）、正しい漢字・漢語の習得が非漢字圏学習者よりも遅れる可能性があるとも指摘されるのは（加納 2010 p.173）、上記のような母語の干渉をうかがわせる多くの誤用の存在によるところが大きいと思われる。

これまでの中国語母語話者を対象とした日本語の漢字・漢語教育に関する研究は主に対照研究や誤用分析によって行われ、近年では実証を目的とした習得研究も行われるようになってきた。対照研究では日本語と中国語の漢語の対照によって、漢語が同形同義語から中国語には存在しない漢語まで 4 種類あまりに分類され（文化庁 1978, 三浦 1984, 陳 2007）、習得研究ではその種類によって意味の習得難易度が異なることが明らかにされている（陳 2003, 加藤 2005, 小森 2008）。これらの研究によって中国語母語話者が表記や意味を学ばなければならない漢語が明確に示された。一方、誤用分析では多くの誤用が収集され、その原因が考察されているが（森田 1985, 淡島 1987, 河住 2005, 五味他 2006）、同じ誤用でも研究者によって原因が様々に解釈されることなどから、誤用を避けるために必要な知識が何であるかが解明されたとは言えない。このようなことから、本研究では漢語が日本語母語話者と同程度に運用できる中国語を母語とする超上級日本語学習者と、漢語の運用に誤用の多い同じく中国語を母語とする中上級日本語

学習者を対象に漢語の語彙知識を検証し、両者の漢語の知識の違いを明らかにすることを旨とする。

中国語を母語とする超上級日本語学習者と中上級程度の日本語学習者の語彙知識の検証には連想課題⁵という心理実験を用いる。連想課題は例えば、「大きい」という言葉を聞いて（見て）、連想した言葉（書く）という方法で行われる古典的な心理実験の方法である。このようにして得られた言葉（連想反応）が語彙知識の指標とされているのは、成人母語話者の個々の刺激語に対する反応に高い共通性と一定のパターンがあり、母語の発達や第二言語の習熟度上昇に伴う変化が捉えられるとされているからである（Ervin 1961, 梅本 1969, Read 1993, Söderaman 1993）。意味以外の語彙知識の側面を測る方法には Wesche and Paribakht (1996)⁶や Read (1993)⁷によって開発された質問紙形式のテストもあるが、中国語母語話者を対象に漢字表記の刺激語を紙面で提示した場合、質問紙形式のテストでは常に漢字からの意味推測によって正答される可能性が問題になる。一方、連想課題は刺激語から思い浮かべた言葉を即座に言う（書く）という方法で行われるので、推測の影響が少なく、漢語について習得した知識が回答に反映されると考えられる。

連想課題の刺激語には文化庁（1978）が分類した 4 種類の漢語を使用する。4 種類の内容は次のとおりである。日本語と中国語とで①表記も意味も同じかきわめて近い語（S 語）、②表記が同じで、意味の一部は共有しているが、日中双方がどちらかに違う意味もある語（O 語）、③表記は同じだが著しく意味が異なる語（D 語）、④日本語にのみ存在し、中国語に同じ表記の単語が存在しない語（以下、N 語）。このような漢語の母語との異同は中国語母語話者の表記や意味の習得のみならず、表記や意味以外の語彙知識の習得にも影響を与えられられる。そのため、本研究でも分類による違いに着目することが肝要であると思われる。

また、連想課題による語彙知識の検証に続いて、「共起する語」「類語」「漢字の読み」「定義」の 4 種の語彙知識と文章理解との関係に関する調査の結果を示し、意味以外の語彙知識の側面が言語の運用に与える影響について考察する。

⁵ 連想課題の詳細は第 4 章を参照。

⁶ p.30 図 2 Vocabulary Knowledge Scale (VKS) を参照。

⁷ p.31 図 3 Word Association Test の例を参照。

1.2 漢語の定義

漢語は日本語の語種の1つであり、形式的な面から漢字表記で音読する語と定義されることが多い(陳 2003, 沖森・肥爪他 2017)。この定義では漢語を字音語と言いかえることもできる。

漢語(字音語)の多くは中国語由来で、もともと日本語にあった「和語」や、中国語以外の外国語から取り入れられた「外来語」、漢語や外来語や和語を結合して作られた「混種語」などと区別される。しかし、漢語(字音語)の全てが中国語由来とは限らない。「返事」や「大根」などは古くは訓読みの和語で、「かへりごと」「おほね」のように読まれていた。それが後に「へんじ」「だいこん」と音読みされることが一般的になり、漢語(字音語)となった。また、「現代」や「科学」のような語が明治時代に日本で作られた漢語(字音語)であることはよく知られている(大河内 1997)。漢語を中国語由来の語と定義することもあるが、その場合は「返事」「大根」「現代」「科学」などの語は除外されることになる。

出自以外に漢語を構成する文字数が定義に加えられることもある。その場合、何文字のものを漢語とするのかは研究者によって意見が異なる。一海(1981)は漢字音からなる漢字の熟語⁸が漢語であるとしている。したがって、「菊」「棒」「詞」のような漢字1字で表される字音語は漢語としない。一方、中川正之(2013)は漢字2文字の字音語のみが漢語であるとし、「菊」「棒」のような1文字のものも、「雰囲気」や「以心伝心」のような3文字以上のものも漢語とはしない立場をとる。それに対し、中川希男(1978)は字音語は漢字1字のものも含め全て漢語とすべきであると述べている。

日本語教育分野で漢語の定義は特に定められていないが、日本語教育における日中漢語対照研究として代表的な文化庁(1978)は、漢語は漢字表記の音読語と定義している。

本研究が目的とする中国語母語話者の漢語習得における母語の漢字知識の影響を考える場合、漢語がいつどこで作られたのかという歴史的な経緯や、漢語を構成する文字数よりも、現在の日本語と中国語とに同型の漢語が存在するか、存在する場合は意味が一致するかという点が問題になると思われる。そのため、本研究では調査に用いる漢語を日本語と中国語の漢語を表記と意味の対応関係によっ

⁸ 漢字の熟語とは二つ以上の漢字が結合してできた語を指す。

て分類した文化庁（1978）から選択することとし、本研究の漢語の定義は文化庁（1978）に従って漢字表記の音読語とする。したがって、本研究では「大根」や「科学」などの日本由来の字音語も、「菊」や「雰囲気」のような漢字 1 文字や漢字 3 文字以上の語も漢語とする。

日本語教育における中国語母語話者の漢字・漢語の教育や習得に関する研究では、「漢語」以外に「漢字語」や「同形語」などの用語も用いられている。「漢字語」は単語の出自も、構成する文字数も、読み方も一切問わず、漢字だけで構成される単語全てを指す最も適用範囲の広い用語である。「同形語」は文字通り日本語と中国語で同形の単語で、意味的な対応関係を加えるとさらに「同形同義語」「同形類義語」「同形異義語」に分けることができる。「漢語」はこれら 3 種の同形語に、中国語には同形の単語が存在せず、日本語でだけ用いられる漢語を加えたものであるともいえる。

本稿では漢字表記の単語に関して「漢語」以外に「漢字語」や「同形語」という用語もそれぞれの定義に従い適宜使用する。

1.3 本論文の構成

本論文の構成は次のとおりである。

第一章では研究の目的を明示し、続いて用語の定義と本論文の構成を述べる。第二章では日本語教育における中国語母語話者を対象とした漢字・漢語に関する研究をまとめ、これまでの研究成果を振り返るとともに、問題点とこれまでの研究では解明が不十分な点について考える。

第三章はこれまでの語彙習得研究における知見から、語彙知識の項目として挙げられているものをまとめ、語彙習得過程において語彙知識の項目がどのような順序でどのような過程を経て習得されていくのかについて概観する。そして、中国語母語話者の漢語習得が漢語以外の語彙習得と異なる点を指摘し、中国語母語話者の漢語習得について何を明らかにすべきか考察する。

第四章では実験方法である連想課題を用いた語彙習得に関する研究から、英語母語話者、英語学習者、日本語母語話者それぞれの語彙の知識の発達にともなう連想反応の質的な変化に関するものを紹介する。そして、日本語学習者を対象とした場合の連想反応の変化を予測し、中国語母語話者の漢語習得の調査方法とし

ての妥当性を吟味する。

第五章では連想課題による調査の研究課題と具体的な実験方法を示し，第六章では研究課題に則した 3 つの実験の結果を報告する。

第七章では意味以外の語彙知識が言語運用に及ぼす影響を，言語の 4 技能のうち「読む」技能に着目し行った調査の結果を報告する。

第八章では本研究における調査の結果を振り返り，結論を示す。そして，第九章では日本語教育への示唆として，中国語を母語とする日本語学習者を対象に漢字や漢語を教育する際，漢字や漢語に関する何を教育項目とするべきかについて述べ，本研究では言及しきれなかった今後の課題についてまとめる。

第二章 日本語教育における中国語母語話者を対象とした 漢字・漢語に関する研究の概観

2.1 はじめに

中国語母語話者の母語の漢字の知識が日本語を学習する際、問題になるという指摘は以前からあった。例えば日本語で文を書くときにも簡体字や繁体字などの母語の字体を使ってしまうことや、中国語の発音で日本語の漢字を読んでしまうこと、漢字から単語の意味を理解することで誤解や誤用を生じてしまうことなど、指摘された問題の所在は多岐にわたる（鈴木 1987, 伊藤 1988）。

これらの問題が起こる根本的な原因について菱沼（1989）は、双方の漢字は一方は日本語を表し、一方は中国語を表している別の「作品」であるにもかかわらず、その認識が容易に忘れ去られてしまうことにありと述べ、漢字の影響による問題を修正することが困難である理由を次のようにまとめている。

（日本語と中国語）⁹双方の漢字は起源を同じくし、共通の性格を持つだけでなく、個々の漢字の多くが視覚的形態において一致し、多くの場合中核的な意味においては共通点を持つ。そのため、中国語を読む場合について言えば、字形から日本語の意味を想起し、その日本語の意味から中国語の意味を取るといった過程が生じるのは防ぎようがない。この転移の現象をたつことは、既存の知識を捨てさせることであり、不可能である。しかも、この転移により、おおよそそのあるいはほぼ正しい理解に到達することもしばしば可能である。つまり、常に不適切な理解と運用を招く危険はあるものの、積極的な転移も含んでいるのである。マイナスの転移のみを切り捨てることはなおさら不可能である（菱沼 1989, p.171）。

上の記述は中国語を学習する日本語母語話者に関するものだが、菱沼（1989）の指摘は日本語を学習する中国語母語話者にも向けられている。菱沼の言うとおり、漢字の問題には認知の問題が関わっており、ある漢字を目にすると、その漢字に関する知識が中国語とか日本語とかの区別なしに自動的に想起されるのは自

⁹ 注（ ）は筆者による付加

然なことで、スイッチを切り替えるように中国語か日本語かどちらかだけの知識を残し、もう一方の知識をシャットダウンするというようなことは決してあり得ないことだろう。しかし、どのような知識が菱沼の言う正しい理解と運用の到達に貢献し、どのような知識がマイナスの転移の要因となりうるのかを明らかにすることで、母語の干渉を速やかに克服するための、教育項目や教育方法を確立することは不可能ではないと思われる。これまで、対照研究、誤用分析、習得研究と積み重ねられてきた研究は中国語母語話者を対象とした日本語教育への貢献を念頭に行われてきたといえる。(武部 1969, 陳 2007, 河住 2005)。

2.2 日中漢字・漢語対照研究

対照研究は日本語を学習する中国語母語話者の漢字・漢語に関する問題解決の糸口を探すために、最も早い時期から行われている研究分野である。対照研究の手法である対照分析は構造言語学の分析方法で、二つの言語を比較対照し、言語の体系的、構造的異同の記述を目的に行われる(ブルームフィールド 1969)。第二言語習得研究では、言語の習得を困難にするのは母語と学習言語の相違点で、違いが大きければ学習はより困難になるという対照分析仮説(Lado 1957)の広まりによって盛んに行われるようになった。

日本語と中国語(以下、「日中」とする)の漢字・漢語対照研究でも日中で類似度の高いものは、そうでないものより学習の負担が軽くなると考えられ(文化庁 1978)、漢字や漢語が差異の程度によっていくつかの種類に分類されている。その分類を参照すると、母語知識がそのまま活用できるものと、できないものとが区別できるようになるので、教師や学習者が誤用を避け、正用になる知識だけを積極的に活用できるという考えに基づいている。

音形や字形など文字としての側面に注目した漢字の対照分析に古藤(1987)や兒島(2003)がある。古藤(1987)は常用漢字の字音と現代中国語音を対照して、中国語音韻に基づいた常用漢字音一覧表を作成し、中国語と日本語で拍数の異なるものや発音の仕方に違いがあるものについては指導上の留意点も書き添えている。兒島(2003)は漢字の字体が中国語圏の中国、台湾、香港で異なることを指摘したうえで、日本と中国、台湾、香港の4種の字体を比較し、それぞれの特徴と教育上の注意点を論じている。

文字としての漢字ではなく、漢字で表記される単語、つまり漢語の日中対照研究には大村（1965）、武部（1967）、文化庁（1978）、三浦（1984）、陳（2007）、などがある。これらの研究では、漢語と中国語の単語が形式と意味の二つの側面から対照され、日中に同形の単語が存在するか、同形の単語が存在する場合は意味も一致するのかということから漢語がいくつかの種類に分類される。この分野を代表する研究に文化庁（1978）の『中国語と対応する漢語』がある。

文化庁（1978）は漢語を **Same**, **Overlap**, **Different**, **Nothing** の4つに分類している。**Same** は日本語と中国語とで表記も意味も同じかきわめて近い語（以下、S語）、**Overlap** は表記が同じで、意味の一部は共有しているが、日中双方かどちらかに違う意味もある語（以下、O語）、**Different** は、表記は同じだが著しく意味が異なる語（以下、D語）、**Nothing** は日本語にのみ存在し、中国語に同じ表記の単語が存在しない語（以下、N語）である。S語、O語、D語は同じ字形の単語が中国語に存在するという意味で日中同形語とも呼ばれる。意味の対応関係も加味するとS語は同形同義語、O語は同形類義語、D語は同形異義語とされる。N語は中国語には存在しないことから「脱落語」とする研究もある¹⁰。

この分類に対して、三浦（1984）や陳（2007）は下位分類の設定や新たな基準による再分類を提案している。

三浦（1984）が提案するのはO語の下位分類である。O語は多義語で、日本語と中国語とで意味が共通する部分と共通しない部分がある。その意味が共通しない部分に着目し、中国語の意味が日本語の意味に包摂され日本語にだけ異なる意味が存在するもの（Overlap I）、日本語の意味が中国語の意味に包摂され中国語にだけ異なる意味が存在するもの（Overlap II）、日本語と中国語それぞれに異なる意味が存在し、それぞれの意味の一部が重複するもの（Overlap III）の3つに分類した。O語の日中の意味の包摂関係は中国語母語話者の学習に影響することが下位分類が必要であるとする理由である。次ページの図 1-1、図 1-2、図 1-3 に **Overlap I**、**Overlap II**、**Overlap III** それぞれの日本語と中国語の意味の包摂関係を図示する。

¹⁰ 陳（2003）の用語。

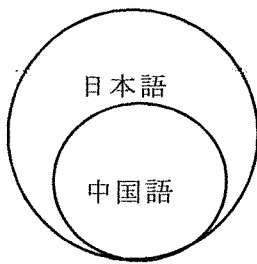


図 1-1 Overlap I

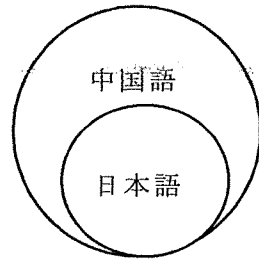


図 1-2 Overlap II

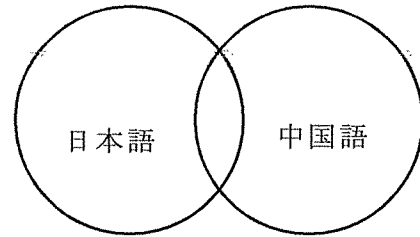


図 1-3 Overlap III

(三浦 1984 をもとに作図)

陳 (2007) は中国語を母語とする日本語学習者にとっての習得難易度を加味した分類を提案した。形式と意味の対応関係だけによる分類ではなく、日本語と中国語が同形語の場合、中国語の知識が正の転移となるのか、中国語にはない漢語や漢字語の場合、単語を構成する漢字から類推した意味が日本語の意味と一致しやすいのかどうかという、2つの視点を加えた新たな枠組みを設定したのである。この枠組みでは同形同義語の S 語は全て母語知識が正の転移となる「一致」とされる。日中で意味が異なる D 語は母語知識が負の転移となる「不一致」である。多義語である O 語は日中で最もよく使われる意味が一致するか、しないかによって「一致」と「不一致」に分けられる。O 語の一致・不一致を単語の「現金」を例にとって説明すると、日本語の「現金」には「実在する貨幣」と「打算的な人」の 2 つ意味があるが、中国語には「実在する貨幣」の意味だけがあり、「打算的な人」という意味の用法はない。そこで、日本語において「実在する貨幣」と「打算的な人」の意味の使用頻度を検討すると、「実在する貨幣」の意味のほうが使用頻度が高いとされている。以上の検討から、「現金」の分類は「一致」とされる。N 語は、中国語に存在しなくても「既婚」のように多くの中国語母語話者が「結婚している人」と理解するものは意味推測「可能」、 「我慢」のように中国語母語話者が中国語の知識で日本語の意味を類推しがたいとするものは意味推測「不可能」とされる。次ページ、表 1 は文化庁 (1978)、三浦 (1984)、陳 (2007) の分類の対応関係を示したものである。

表 1. 文化庁 (1978), 三浦 (1984), 陳 (2007) の漢語・漢字語の分類の対応

文化庁 (1978)	三浦 (1984)	陳 (2007)
Same	Same	(意味) 一致
Overlap	Overlap I	(意味) 一致
	Overlap II	(意味) 不一致
	Overlap III	
Different	Different	(意味) 不一致
Nothing	Nothing	(推測) 可能
		(推測) 困難

(意味) 及び, (推測) は筆者による付加

張 (2009, 2014) では日中の表記と意味の対応関係に, さらに品詞の情報を付加し, 「同形同品同義」「同形同品類義」「同形同品異義」「同形異品異義」「同形異品類義」の 5 分類が提案された。学習者の作文や発話に見られる, 漢語の表記と意味の理解だけでは解決できない運用上の問題は日中の品詞の異同に原因があるとしており, 品詞情報の提供によって誤用の回避を図ることが目的である。しかし, この分類が実際, 誤用の解消につながるかどうかは習得研究によって検証が必要であるとされている。

日中漢語対照研究の日本語教育への貢献は, 漢語は中国語母語話者にとって容易であるという一部の日本語母語の日本語教師の思い込みを否定し, 中国語には存在しない漢語があることや, 中国語に同形語が存在しても, 意味は全く同じものから全く異なるものまでいくつかのバリエーションがあることを明示したことであろう。このことによって, 中国語母語話者が表記や意味を学ばなければならない漢語が明確に示された。これらの知識は中国語母語の日本語学習者にとっても重要であるが, 教える側が事前に知識を備えていれば, 単語の導入段階で注意を促し, 学習者の誤解や混乱を未然に防ぐことが可能になる。中国語母語話者を対象とする日本語教育においては教師が備えておくべき基礎的な知識だと言える。

一方で, 漢語の運用について考えると張 (2009, 2014) のような品詞情報の付加という試みもあるものの, その効果の有無は明らかにされていない。また, 第一章で「*日本人了解するいいチャンスと思う」という学習者の誤用を紹介したが,

ここで誤用となっている「了解する」は、張（2014）の分類では「同形同品同義」に当たる。このことは品詞情報だけでは解決できない問題の存在を示唆していると思われる。

2.3 誤用分析

誤用分析は Corder（1967）が第二言語の発達過程における学習者の誤り（error）の重要性を指摘したことから始まった。日本語を学習する中国語母語話者の漢語の誤用分析は誤用の要因の解明が目的である（淡島 1987，河住 2005，五味・今村・石黒 2006，張 2009）。

誤用は学習者の作文や学習者コーパスから収集され、研究者があらかじめ設定しておいた基準に沿って分類し、分析される。河住（2005）の分析対象は日本語学習歴が3か月から3年の学習者の作文で、分析基準は「文法的誤り」、「文体的問題」、「語彙選択の誤り」「中国語語彙の使用」の4種類である。五味・今村・石黒（2006）は、上級日本語学習者の作文コーパスから、「発達する」のように「漢語＋する」の形で運用すべきところを「*発達になる」のように「漢語＋なる」の形で運用された例を収集し、日本語と中国語の意味の表し方の違いという視点から分類と分析を行っている¹¹。張（2009）は中国語母語話者の作文から日中同形語の誤用を収集し、「品詞の取り違え」、「意味の誤解」、「中国語単語の使用」に分類し、誤用の理由を母語知識の干渉という視点から論じている。

これらの研究の一つ一つは多くの誤用を収集し綿密な分類と分析に基づいて、説得力のある議論を展開しているが、問題も少なくない。特に、各研究者がそれぞれの研究目的に従って異なる誤用の枠組みを設定し、分類と分析を行っているため、同じ誤用が異なる枠組みで類型化され、異なる要因で起こったものとして解釈されてしまうことが問題であろう。河住（2005）と五味・今村・石黒（2005）の両方で取り上げられている「*発達になる」という誤用を例にとると、河住（2005）はこれが文法的誤りに関する誤用であるとし、日本語の文法知識の欠如が原因だと結論づけている。一方、五味・今村・石黒（2006）は日中の品詞のズレと物事の言い表し方の違いが誤用の原因だとして、中国語では「発達する」のような自

¹¹ 具体的には語幹部分の表す意味が「プラスの変化」「マイナスの変化」「心理面の変化」などの枠組みで分類され、中国語での運用方法と対照し、誤用の原因を考察するという方法である。

発的变化を表す語は形容詞であり、「する」は人を主語として人為的行為を述べる際に用いる語で、自然発生的に生起することがらには使いにくいという心理が働くと説明している。両者とも十分に説得力のある説明ではあるが、それでも実際にどのような理由で「*発達になる」という誤用が起こったのかは明らかにすることができず、一つの見方による解釈という域を出るものではない。加えて、母語や習熟度、漢語の分類によって、誤用の傾向に違いがあるかどうか明らかにされていないことも問題であろう。そのため、習熟度の上昇に伴って誤用は変化するのか、修正されやすい、あるいはされにくい誤用があるかどうかなど、教育への応用に役立つ情報が十分に得られていない。さらに、誤用分析に対する一般的な批判として、学習者の産出データに現れた誤用だけを研究対象にするため、正しく運用できるものとの違いや、学習者が使用を回避した項目に関してなど説明できない部分が多いというものもある (Schachter 1974, Laufer 2000)。学習や指導に対するヒントや材料を得るためには、上記のような問題点をふまえ、習熟度や母語との関連などを実証し、結果を一般化する試みが必要だといえる。

2.4 習得研究

対照研究や誤用分析が盛んになるなかで、それまでの研究で解明されたことについて習得難易度の実証が求められるようになり、2000年以降、中国語母語話者の漢語習得についても実証研究が行われるようになった。これまで主に実証が試みられているのは、文化庁(1978)が分類した4種類の漢語を中心とした、日中の表記と意味の対応関係による習得難易度の検証である(陳 2003, 加藤 2005, 小森 2008¹²)。また、最近では日本語語義の習得ではなく、中国語語義の日本語への転移の有無と日本語習熟度の関連も調査されている(小森 2014)。

陳(2003)の調査は台湾出身の日本語学習者を対象にしたS語、O語、D語、N語の習得難易度に関するものである。調査方法は刺激語に対する適切な訳を選択肢から選ぶ多肢選択式の翻訳課題で、刺激語は(旧)日本語能力試験出題基準2級以上の語彙である。被験者は習熟度によって3群に分けられ、漢語の分類(S語、O語、D語、N語)と被験者グループ(上位群、中位群、下位群)による得

¹² 小森(2008)では同形同義語、同形異義語、同形類義語という用語が用いられている。ここでは同形語の表記の一致、不一致だけを問題としており、音読語、訓読語などの読みに関する制限は設けられていない。

点の違いが検証された。下に課題の例を示す。

例) 地味 (じみ) (①故郷的味道 ②地方的小吃 ③樸素 ④特色)

陳 (2003 : p.176) より転載

この調査で最も正答率が高かったのは S 語である。S 語以下は N 語, O 語と続き, D 語の正答率が最も低かった。S 語, N 語, O 語, D 語と続く得点順位は上位群, 中位群, 下位群のいずれでも同じであった。しかし, S 語と N 語の正答率は刺激語によるばらつきがあったため, 個々の刺激語に対する解答が精査された。すると, 被験者は母語知識を手がかりに刺激語の意味を推測して解答した可能性が高く, 正答率の高低には意味推測の成否が強く影響している可能性が示唆された。具体的には, 最も正答率が低い D 語の場合, 中国語語義が正答に選ばれた確立が 60 % を超え, 中国語に存在しない N 語は, 単語を構成する個々の漢字から単語の意味を推測しやすいものは正答率が高く, 「地味」のように単語の意味と漢字から推測する意味が日本語の意味とかけ離れているものは正答率が低かったのである。つまり, 被験者は刺激語が中国語に存在する単語であれば中国語語義を正答に選び, 中国語に存在しない単語の場合は母語の漢字の知識から意味を推測して解答したものと考えられる。調査に用いられた刺激語は (旧) 日本語能力試験 2 級以上の語彙で, 多くの被験者にとって未習語彙であった可能性が高く, そのことから被験者は解答する際, 母語知識による推測に頼らなければならなかったのだと推察される。

陳 (2003) に続いて, 加藤 (2005) によっても S 語, O 語, D 語, N 語の習得難易度の調査が行われた。加藤 (2005) の調査では陳の調査結果に影響したような母語知識による意味推測を避けるため, 刺激語の難易度が初中級程度に下げられた。また, 単語に複数の意味がある場合を考慮して, どの意味を問うのか明確にするために, 刺激語を単語単独ではなく, 文で提示することや英語の訳を付けることなどの工夫が加えられた。課題はまず, 文中に下線で示した刺激語が正しいかどうかを文全体の意味と英語訳から判断し, 誤りだと判断した場合は下線部を訂正するという手順で行われる。習熟度が初級, 中級, 上級の被験者を対象に調査を行い, 分類ごとの正答率と習熟度との関係が分析された。以下は加藤

(2005) の課題の例である。

私は毎日汽車で大学に来ます。

I come to university by car everyday.

加藤 (2005 : p.104) より転載

陳 (2003) では被験者の習熟度による習得順位の変化は確認できなかったが、加藤 (2005) では D 語の正答率に習熟度による違いが見られた。D 語の正答率は下位群では低かったが、中位群と上位群では高くなったのである。刺激語の難易度を下げたことで、習熟度による知識の差が生じ、下位群では習得されていない D 語の日本語の語義が中位群や上位群になると習得されることが実証された。一方、O 語には習熟度による差が現れず、上位群、下位群ともに正答率が低かった。このことから、O 語は D 語より習得が困難であることが明らかになった。S 語と N 語は陳 (2003) と同様、習熟度にかかわらず正答率が高かった。加藤 (2005) はこの理由を母語知識の正の転移により習得が容易だったからだとしている。

しかし、この調査結果によって S 語と N 語は習得が容易であると結論づけることは不適切だと思われる。そう考えるのは刺激語の難易度がいずれの分類でも同程度に統一されていたからである。前述のとおり、下位群で D 語の正答率が低かった理由は下位群の被験者が日中で意味の異なる D 語の日本語の意味を知らなかったことである。しかし、中位群以上の被験者は日本語の意味を習得し、その結果、正答率が高くなった (加藤 2005)。このことは D 語と同様、S 語と N 語についても下位群の被験者が日本語の意味を知らなかったことを示唆する。それにもかかわらず S 語と N 語の正答率が高かったのは、刺激語の意味を中国語や漢字の知識から推測して解答したところ、それが日本語の意味と一致していたからだと考えるのが自然であろう。改めて説明すると、この調査で下位群被験者は S 語、O 語、D 語、N 語のいずれの刺激語も全て母語の知識から推測して質問に回答した。すると日中の意味が同一の S 語や漢字による意味推測が日本語の意味と一致しやすい N 語¹³は正答になり、日中で意味が異なる O 語や D 語は誤答になった

¹³ 加藤 (2005) は N 語刺激語を母語知識による意味推測の難易度によって意味推測が容易な 4 語と困難な 4 語に分けて調査しているが、明らかに正答率が低いのは 8 語中 1 語のみである。

ということである。つまり、下位群の S 語と N 語の高い正答率は習得が容易であることを示しているのではなく、母語の知識で推測した結果が日本語の語義と一致しやすいかどうかによるものだったと言えよう。

小森・玉岡・近藤（2008）は陳（2003）や加藤（2005）のような質問紙による調査ではなく、認知処理過程の調査である。認知処理過程とは、例えばある文字列を目にした場合、どう発音されるのかということや、どんな意味を表しているのかということなどを脳が認識するまでの一連の心理的な過程を意味する。

小森ら（2008）は認知処理の中でも意味処理について、O 語と D 語で処理速度に違いがあるのか、処理速度は習熟度によって変化するのかという 2 点を調査した。調査の課題は文の意味が正しいかどうかを判断する正誤判断課題である。具体的な方法は「*コンピューターに文字を輸入します。」のような、日本語では非文だが、下線部の単語を中国語で理解すると意味が通る文を提示し、その文が日本語としては正しくないことを判断するというもので、判断にかかる時間と、誤答率を分析することによって母語干渉の有無と習熟度の影響を検討した。

調査結果を分析すると、認知処理は O 語、D 語の違いにも習熟度にも影響されず、いずれも時間がかかり、日本語の意味処理に母語の知識が干渉していることが示された。誤答率は習熟度の低いグループでは O 語も D 語も同程度だったが、習熟度が高くなると D 語の誤答率だけが下がった。これらのことから、O 語も D 語も母語の干渉が強く習得は困難だが、D 語は習熟度が上がると母語の意味を抑制することができるようになり、O 語より習得しやすいという結論に至った。D 語が O 語より習得困難であるという結果は加藤（2005）と一致しており、質問紙調査の結果が認知処理という心理的過程の調査によっても追認されることになった。そして、この研究によって日本語の意味を習得していても、日本語と中国語で形式が同じ語彙を目にすると母語の知識が想起され、処理過程での干渉はなくなるという知見が新たに付け加えられた。

しかし、小森（2008）では S 語と N 語は調査対象から除外されている。意味処理に対する母語知識の干渉を問題にしているので、母語干渉のない N 語は調査の対象にはならず、日中で同形同義語の S 語は中国語知識と日本語知識のどちらで処理したのか区別できないことが理由である。

2.5 まとめと残された問題

中国語母語話者を対象とした日本語教育における漢字・漢語に関する研究は対照研究に始まり、誤用分析、習得研究へと研究の方法や目的を変えながら知見を積み重ねてきた。

対照研究では、漢語が中国語単語と表記と意味によって対照され、日本語と中国語とで、表記も意味も同じかきわめて近い S 語、表記が同じで、意味の一部は共有しているが、日中双方かどちらかに違う意味もある O 語、表記は同じだが著しく意味が異なる語 D 語、日本語にのみ存在し、中国語に同じ表記の単語が存在しない N 語の 4 種類など、いくつかの基準に従って漢語が分類された。

誤用分析では、学習者の作文や学習者コーパスから漢語の誤用が収集され、誤用の類型化と要因の解釈が行われてきた。

習得研究では、S 語、O 語、D 語、N 語の習得難易度が質問紙調査や認知処理実験によって検証され、D 語は日本語習熟度の上昇とともに習得されていくが、O 語は習得が困難で、習熟度が上昇しても習得されにくいことが実証された。また、S 語や N 語は習熟度にかかわらず正答率が高く、日本語での学習経験がなくても中国語の知識から推測して正答できる可能性が高いことが示唆された。

これらの研究成果の中で教育活動に応用できる具体的な項目は対照研究による漢語の分類であろう。文化庁（1978）による S 語、O 語、D 語、N 語に代表される漢語の分類は中国語母語話者が表記や意味を学ぶ必要のある漢語を明示した。学習者も教師も新出語彙に漢語があるときは分類のリストを参照し、表記や意味の学習が必要かどうか確認しておけば、無用な誤解や混乱を避けることができる。しかし、表記と意味が一致する場合や表記も意味も習得した後、漢語について何を学ぶべきかはこれまでの研究によっては明らかにされていない。

語彙に関する形式（字形と音形）と意味以外の教育項目に関する研究の欠如は中国語母語話者を対象とした漢語教育だけの問題ではない。第二言語の語彙習得において形式と意味の習得が最も基本的かつ、重要な側面であるため、これまでの語彙習得研究のほとんどが形式と意味の習得に着目しており（Henriksen 1999）、それ以降の単語に関する教育項目についてはあまり考えられてこなかった。この問題は日本語を学習する中国語母語話者にとって特に重要な問題である。それは日本語には多くの漢語があり、中国語母語話者は母語知識によってその大

半の意味が理解できるので、彼らにとって漢語の学習で重要なのは表記や意味を学ぶことではなく、日本語で運用するために必要な知識を学ぶことだからである。それにもかかわらず運用に必要な知識の教育が行われていないため、中国語母語話者は漢語の運用において母語の知識を頼ることになり、それが母語知識の干渉が原因だと思われる誤用として現れるのだと考えられる。

続く第三章ではまず、第二言語で習得すべき語彙知識について Richards (1976) と Nation (2001) の挙げた項目を確認する。そして、語彙習得において、形式と意味をはじめとする様々な語彙知識が習得される過程について先行研究の知見を概観する。さらに、形式と意味以外の語彙知識の側面を測定する方法を概観し、漢語が適切に運用できる中国語母語話者と漢語の運用に誤用の多い中国語母語話者の語彙知識の違いを測るのに適切な方法はどれかを検討する。

第三章 語彙知識と語彙知識の習得過程

3.1 はじめに

第二章では日本語教育における中国語母語話者の漢字・漢語習得研究を概観した。文化庁（1978）をはじめとするいくつかの漢語の分類によって中国語母語話者が表記や意味を学ばなければならない漢語が明示され、それらが日本語を学習する中国語母語話者にとって大変有益な情報であることを述べた。その一方で、漢語の誤用の解消につながるような運用に関わる知識が何であるかは十分に研究されておらず、漢語の形式と意味の習得において、他の母語話者より圧倒的に有利な中国語母語話者が母語の知識をより有効に利用するために必要な知識が十分に教育されていないことに繋がっていることを述べた。

研究の対象が形式と意味の側面に偏るのは漢語習得研究だけの問題ではない。意味を習得することが語彙習得の最も基本的で重要な側面であるため、語彙習得研究のほとんどが意味の習得を問題にしているのである（Henriksen 1999）。しかし、語彙の形式と意味以外の知識にどのような項目があり（Richards 1976, Nation 2001）、それらの知識がどのような過程を経て習得されていくのかについては先行研究がある（Aitchison 2003）。本章では Richards (1976), Nation (2001), Aitchison (2003), Henriksen (1999) らの知見をまとめ、それらを土台に中国語母語話者の漢語習得において、形式と意味の知識がある語と形式あるいは意味を新たに習得しなければならない語の習得過程の違いを考察する。そして、中国語母語話者の漢語の語彙習得を測定する方法についても検討する。

3.2 語彙知識の項目

Richards (1976) や Nation (2001) は単語を知るということは単語に関するどのような知識を持つことなのか具体的な項目を挙げている。Richards (1976) は語彙知識に関する 6 項目に母語話者の語彙知識発達の特性に関する 1 項目加えて、ASSUMPTION 1~ASSUMPTION 7 にまとめている。ここでは語彙知識に関する 6 項目を下に提示する。

① 語彙の使用頻度やコロケーションに関する知識

単語を知っているということは会話や印刷物でその単語に出会う確率が高いのか低いのかを知っていることを意味する。また、多くの単語に関してはその単語がどんな単語といっしょに使われるのかという知識も持っている。

② 語の使用に関するバリエーション、機能、使用状況における制限の知識

例えば、古語か現代語か、日常語か専門用語かといった時代や場面に関する事、アメリカ英語かイギリス英語かといった地域的な違いに関する事、フォーマルな表現かカジュアルな表現かなどの社会言語学的な差異に関する事、能動態で述べるのか受動態で述べるのか、あるいは「私」を使うのか「私たち」を使うのかといった談話場面の制約に関する事などがあげられる。

③ 単語の統語的ふるまいに関する知識

ある単語が文中のどの位置に現れることができるかということに関するもの。

④ 基本形、活用形、時制、人称、派生語の作り方などに関する知識

具体的には、*walked*, *walking*, *walks* などの基本形が *walk* であることや、*solidify*, *solidly*, *solidness*, *consolidate* は *solid* から派生した語で、意味的な関連を持つということなど。

⑤ 単語ネットワークに関する知識

単語は一つ一つがばらばらに存在するのではなく、ほかの単語とネットワーク状の関係を結んでおり¹⁴、単語の意味は他の単語との関係によって定義される。我々は他の単語との関係によって単語を理解し、記憶することができる。単語間の関係には反義語、類義語、上位語、等位語、下位語

¹⁴ 例えば、「子ども」という単語は「親」「大人」「小さい」「無邪気」「遊ぶ」「お母さん」などの単語と関連づけられることなど。

¹⁵などがある。

⑥意味素性に関する知識

例えば「尼」という単語が「+生物」「+女性」であるというような知識（素性の具体例は筆者による）。

続いて、Nation（2001）は語彙知識に『語形』『意味』『使用』の3つのカテゴリーを設定した。そして『語形』には「音声」「綴り」「語の構成要素」、『意味』には「語形と意味」「概念と指示物」「連想」、『使用』には「文法的機能」「コロケーション」「使用域」の下位カテゴリーをそれぞれ3つずつ設け、それをさらに受容知識と発表知識の2つに分けた。したがって、総項目数は18にのぼる。

次ページ表2にNation（2001）の語彙知識の項目を示す。日本語訳は望月・相澤・投野（2003）からの引用である。

¹⁵ 2つの単語間の意味関係には「反義語」「類義」のような対立関係や類似関係以外に、包摂関係と呼べるものもある。「A（リンゴ）はB（くだもの）の一種である」と言えるような関係で、Aにあたる下位語はBにあたる上位語より多くの意味的特徴を有している。

表 2. 単語を知っているとは

語形	音声	受容	語がどのように聞こえるか 例：/baisikl/ と聞いて、実在する語だとわかる
		発表	語をどう発音すべきか 例：/baisikl/ と発音できる
	綴り	受容	語がどのように見えるか 例：bicycle という綴りを見て、語だとわかる
		発表	語をどう綴ればよいか 例：bicycle という綴りを書ける
語の構成要素	受容	どのような語の構成要素が見られるか 例：bi-という「2つの」を意味する接頭辞と cycle が一緒になった語だと知っている	
	発表	意味を表すのにどのような語の構成要素を使えばよいか 例：bi-という「2つの」を意味する接頭辞と cycle を一緒にして使える	
意味	語形と意味	受容	この語形はどのような意味を表すか 例：bicycle /baisikl/という語形を「自転車」という意味と結びつけられる
		発表	この意味を表すのにどのような語形を使えばよいか 例：「自転車」という意味を表すのに、bicycle /baisikl/という語形を表出できる
	概念と指示物	受容	この概念には何が含まれるか 例：bicycle という概念には「健康によい」「地球にやさしい」などの含意があることを知っている
		発表	この概念が指すものは何か 例：実物・絵・写真・おもちゃの自転車を「自転車」という概念と結びつけられる

意味	連想	受容	この語はほかのどのような語を連想させるか 例：bicycle という語が, bike, cycle, ride, mount, wheel, frame, chain, steal などの語を連想させることを知っている
		発表	この語の代わりにほかのどのような語を使えばよいか 例：bicycle の代わりに bike, cycle を使えばよいことを知っている
使用	文法的機能	受容	この語はどのような文型で現れるか 例：bicycle という語は名詞で, 文の主語, 動詞の目的語や補語, 前置詞の目的語として現れることを知っている
		発表	この語はどのような文型で使わなければならないか 例：bicycle という語は名詞で, 文の主語, 動詞の目的語や補語, 前置詞の目的語として使うべきことを知っている
	コロケーション	受容	この語はどのような語と一緒に使うか 例：bicycle という語は, ride a bicycle, mount a bicycle, a racing bicycle, a missing bicycle, chain a bicycle to... のようなパターンで使われることを知っている
		発表	この語はどのような語と一緒に使わなければならないか 例：bicycle という語は, ride a bicycle, mount a bicycle, a racing bicycle, a missing bicycle, chain a bicycle to... のようなパターンで使うべきことを知っている
	使用時の制約 (使用域・頻度)	受容	この語は, どのような文脈で, いつ, どれくらいの頻度で目に (耳に) するか 例：bicycle という語は, 中立な (neutral) 文脈で使われ, 頻度の高い語であることを知っている
		発表	この語は, どのような文脈で, いつ, どれくらいの頻度で使うことができるか 例：bicycle という語は, 中立な文脈で使うことを知っている

(Nation 2001 を改変)

望月・相澤・投野 (2003, pp.32-34) より転載

Richards (1976) と Nation (2001) の大きな違いは Nation (2001) が語形に関する「音声」と「綴り」の項目を設けた点と、全ての項目を受容と発表の知識に分割した点であろう。また、Richards が意味素性の項目を、Nation が概念と指示物の項目を立てた点も異なる。それ以外の項目は Richards の「基本形、活用形、時制、人称、派生語の作り方」が Nation の「語の構成要素」に対応するなど、おおよそ共通している。しかし、見出しは共通していても具体的な説明を見ると Richards と Nation がイメージしていることが必ずしも一致しているわけではないと思われる点もある。例えば Richards (1976) が「ネットワークに関する知識」としているものは Nation (2001) の「連想」の知識に相当すると考えられるが、Richards (1976) が具体例として上位語、下位語、反義語などを挙げているのに対して、Nation (2001) は bicycle の部品に関する語彙を挙げているといった点である。

しかし、両者が挙げた語彙知識の項目について言えることはどちらか一方の項目や説明がより正確で、他方が不正確だということではなく、おそらく言語の使い手はある単語については両者が記述していることの全てを、またある単語については両者が記述したことの一部を知っていると考えるのが適切であろう。また、二人がここには挙げなかった類いの知識さえ持っていることも考えられる。ここに挙げられていない類いの知識には身近な誰かの口癖やよく使う言い回しなどが含まれることもあろう。ある言葉を聞くと過去に経験した場面がよみがえり、その場面にまつわる言葉が単語の知識に加わることもあろう。梅本 (1969) が行った連想課題¹⁶では「こたつ」という刺激語から連想した言葉に「やけど」「祖母」「きたない」「カルタ」「たんす」などが挙げられている。こたつでやけどをした経験や、こたつに入っていた祖母の姿の記憶が「こたつ」という単語に付随する1つの知識として被験者に記憶されていることの現れだと言える。しかし、ここまでを語彙知識に含めると、1つの単語に関する知識には無数の個人差があり、語彙知識は人によっては膨大な数に上る可能性もある。そのようなことから、具体的な項目をすべて挙げることはおおよそ不可能なことであると考えられる。

¹⁶ 梅本 (1969) では「連想検査」という用語が用いられている。

3.3 語彙の習得過程

続いて、新しい単語に出会い、意味を知り、Richards (1976) や Nation (2001) が提示した類いの語彙に関する様々な知識を得ていく語彙習得の過程について、母語と第二言語それぞれの研究を検討する。

3.3.1 母語の語彙習得過程

Aitchison (2003) は母語の語彙習得の過程をラベリング (labeling)、パッケージング (packaging)、ネットワークビルディング (network building) の3つの段階に分けて説明している。

(1) ラベリング

語彙習得の第一段階であるラベリングとは単語の形式と指示対象を結びつける作業である。

母語習得の場合、まだ言葉がほとんど理解できない子どもは、大人が犬を指して「ほら、いぬだよ」と言っても、耳にした文のどの部分が目の前にいる生き物を指すのか理解していない。何度か「いぬ」を含む文を聞きながら指示対象を目にするうちに、大人の発話の「いぬ」という部分が指示対象を意味するのだと理解するようになり、やがて自分でもその対象を指して「いぬ」という言葉を発するようになる。母語習得の初期のラベリングはこのようにして行われる。しかし、この時、子どもの言う「いぬ」が大人の言う犬と一致しているとは考えにくい。この時点で子どもは生きて動くもの全てを「いぬ」と思っている可能性もある。あるいは、いつも絵本で目にする犬だけが「いぬ」だと理解しているとも考えられる。

1歳を過ぎると、子どもは次第に事物には名前があることを知るようになる。すると、さかんに「これは何？」と質問するようになる。質問という行動によって自分の周囲の物事を示す名前 (ラベル) を獲得していくと考えられる。

(2) パッケージング

ラベリングに続くパッケージングの段階では概念化という作業が行われるが、単語の概念を確立するまでには、単語を耳にする複数の機会と、ほかの単語と概

念の線引きを行うためのある程度の語彙量が必要であろう。

「いぬ」を例に考えると、子どもは「いぬ」という単語がいつも散歩の途中で会う犬のことだけではなく、ぬいぐるみや絵本に描かれた犬にも使われるということを経験する。また、同じ4本足で散歩の途中で出会う動物の中に「いぬ」ではなく「ねこ」と呼ばれる動物もいるということを知る。そうして、「いぬ」と呼ばれるものに共通する特徴と「ねこ」との違いに気づくようになり、同じ特徴を備えたものは「いぬ」と呼ぶことができることを学ぶとされている。

子どもの単語の概念化はこのようにして確立されていくと考えられている。

(3) ネットワークビルディング

子どもの語彙は2歳前後で爆発的に増加し、成人になる頃には何万語もの語彙知識を持つようになると言われている。その膨大な量の単語間に共通する特徴を見だし、特徴ごとのネットワークを形成すると考えられている。それがネットワークビルディングである。

単語間に共通する特徴ごとのネットワークで最も早い時期に形成されるのは音韻ネットワークである。文字通り、音韻の類似性に基づいたネットワークで、例えば「しか」という単語を例に考えると、「鹿」や「歯科」などの同音異義語や「あしか」「コルシカ」のように「しか」を含む単語などが連なっていると考えられる。ネットワークの種類には音韻ネットワーク以外にも、意味、統語、コロケーション、表記など様々なものがある。語彙ネットワークは長い時間をかけて形成されていき、生涯発達し続けるものであると考えられている。

3.3.2 第二言語の語彙習得過程

第二言語の語彙習得過程は母語における語彙習得過程と根本的に異なると考えられている（望月・相澤・投野 2003）。その理由は、学習者は自らを取りまく世界を表現するための言葉を既に母語で獲得しており、母語における単語の概念やネットワークが形成されてしまっているからである¹⁷。そのため学習者は第二言語の新しい単語に出会うと、対応する母語の単語を調べ、意味や概念をはじめとする様々な情報を第二言語の単語に転移させて理解し、運用することになる。し

¹⁷ 第二言語環境下で新たに学習した分野の語彙や母語に対応する単語がない場合は第二言語の語彙習得においても母語知識の転移が起こらないことも予測される。

かし、ここで生じる重要な問題はどの言語の単語もほかの言語の単語と完全に一致することはないということである。そのため、学習者と母語話者の理解や運用には意味、概念、機能などあらゆる面でズレが生じてしまう。学習者は第二言語の習得を通じてズレの解消を模索することになる。

Henriksen (1999) は第二言語の語彙知識の発達を The partial precise knowledge dimension, The depth of knowledge dimension, The receptive to productive use ability dimension¹⁸の3つの側面から捉えることを提案している。

(1) The partial-precise knowledge dimension: 部分的知識からより精密な知識へと移行する側面

単語の形式や意味について、部分的で不正確な知識が、完全で正確な知識へと発達する側面である。

母語と第二言語の語彙習得の異なる点は、学習者は単語の指示対象を周辺の事物ではなく、辞書の定義や母語訳に結び付けていくことと、母語ではまず音声形式が習得されるのに対して、第二言語では多くの場合、音声形式と表記形式が同時に、あるいは表記形式だけが先に習得されるという点であろう。また、母語習得では非常に短い期間で形式も意味も完全に記憶されることも少なくない。今井・針生(2014)によると日本語母語話者の高校3年生は6万語程度の語彙知識があり、言葉が話せるようになる1歳から17年間で獲得したと考えると1日平均10語ほどの単語を覚えていった計算になるという。第二言語の場合そのようなことは大変まれで、1, 2回見聞きしただけでは全く記憶に残らないということも少なくないと考えられる。学習者は何度も何度も繰り返し単語を見聞きし、表記や発音と意味を確認しながら、時間をかけ少しずつ正確な知識を形成していくと考えられている。

(2) The depth of knowledge dimension: 語彙の知識が深く発達する側面

1つの単語に関する知識は形式と意味をはじめとして、統語や類語、語の使用制限など多数挙げられることは本章2節で既に述べたが、1つの単語に関してど

¹⁸ 上記の(1) The partial precise knowledge dimension, (2) The depth of knowledge dimension, (3) The receptive to productive use ability dimension それぞれに付した日本語訳は筆者による。

のくらい多くの知識を持っているのかということ The depth of vocabulary knowledge (語彙知識の深さ)¹⁹と言う。第二言語の語彙習得においても同様に、形式と意味だけではなく、統語的制約、類語、コロケーションなど多数の項目を習得し、学習者は第二言語の習得を通じて語彙知識を徐々に深めていくと考えられる。

この側面は母語習得のネットワークビルディングと重なる点がある。学習者も母語話者同様に統語的制約や類語などの知識を習得しながら、類似した統語的制約を持つ単語同士や、類語の関係にある語群などをまとめあげ、ネットワーク化した語彙知識を持つようになると考えられている (Richard 1976, Henriksen 1999)。母語話者のネットワーク構築や学習者の語彙知識の深さは刺激語から連想した言葉を言わせる連想課題²⁰によって確認することができる (Richard 1976, Aitchison 2003)。

(3) The receptive to productive use ability dimension: 受容的知識から産出的知識へと移行する側面

単語の理解に関する知識を受容的知識 (receptive knowledge)、運用に関する知識を産出的知識 (productive knowledge) という。母語も第二言語も受容的知識の習得が先行し、後に産出的知識を持つようになるという方向は一致する。しかし、母語、第二言語ともにすべての単語が受容的知識から産出知識へと発達していくとは限らないとされている²¹。母語でも理解はできるが自分では使わない (あるいは、使えない) 単語は存在する。とはいえ、第二言語の受容的知識と産出的知識の差は母語のそれとは全く比較にならない。第二言語の場合は受容できる単語量が産出できる単語量を圧倒的に上回る。しかし、受容的知識と産出的知識の違いが具体的にどのようなものであるかは今のところ明らかにされていない。

¹⁹ 1つの単語に関してどのくらい多くの知識を持っているかということを示す「語彙知識の深さ (The depth of vocabulary knowledge)」は「質 (Quality)」と表現されることもある。一方、ある言語の単語をいくつくらい知っているのかという語彙知識の量的側面は「語彙知識の広さ (The breadth of vocabulary knowledge)」という。

²⁰ 提示された刺激語から連想した言葉を分析する心理学の実験手法。第四章を参照。

²¹ 例えば、俗語などには聞いて分かるが、自らは口に出したくないというような単語もあるだろう。また、古い言葉、過去の流行語なども、知る機会はあるが自分で運用する機会は稀であるような語もある。そのようなものの産出的知識は得にくいのではないだろうか。

3.4 中国語母語話者の漢語習得に関する考察

3.4.1 漢語習得過程に関する考察

ここまで概観してきた語彙習得研究の知見から、中国語母語話者が S 語、O 語、D 語、N 語を習得する過程について考察する。これまでの研究によると、語彙習得の第一段階は形式と意味のマッピングで、その後、文法的機能や類語をはじめとする単語の様々な知識を習得し、共通する特徴を持つほかの単語と語彙的ネットワークを結びながら、個々の単語の知識を深め、語彙知識全体が量的にも質的にも発達していくものだとされているが (Aitchison 2003, Henriksen 1999)、漢語の分類の違いはこのような語彙習得の過程にどのように影響するのだろうか。

ここで改めて漢語の分類を確認しておくが、S 語は形式と意味が中国語と一致する語、O 語は形式と意味の一部は一致するが日本語と中国語の双方かどちらかに違う意味もある語、D 語は形式は一致するが意味は異なる語、N 語は形式も意味も異なる語である。

S 語は、日本語と中国語とで形式と意味が一致するので、日本語としての習得において第一段階である形式と意味のマッピングが必要ではない。したがって、日本語と中国語が同形同義であることを認識すれば、すぐに文法的機能やコロケーションなど次の段階の語彙知識の習得に進むことができると考えられる。O 語や D 語は中国語に同じ形式の単語が存在するので、新たに形式を記憶する必要はない。しかし、意味は異なるため、既知の形式に日本語の意味をマッピングする必要があり、その段階を終えないかぎり次の段階に進むことができないだろう。N 語は中国語には存在しないので、まず形式を記憶し、意味をマッピングして、その他の知識を習得するという一般的な語彙習得の過程をたどる必要がある。

このようにみると、漢語の分類の違いは日本語としての語彙習得をスタートする出発点の違いだと言える。出発点が違うということは、単語を習得し始めた時期や語彙使用頻度などの条件が同じであれば、より進んだ段階からスタートできるもののほうが、それより手前の段階からスタートしなければならないものより、早く語彙知識が深くなることを意味する。このことから、単純に語彙知識が深くなる順を予想すると S 語、O 語、D 語、N 語ということになる。しかし、ここで留意しておかなければならないのは O 語の意味の習得が D 語より困難であるということである (加藤 2005, 小森 2008)。意味の習得が困難であるということは

形式と意味のマッピングに時間がかかることを意味し、次の段階に進むのが遅くなることを意味する。つまり、意味の習得に手間取る O 語は D 語より語彙知識の発達が遅れる可能性がある。その点を加味すると 4 分類の語彙知識が発達する順は S 語, D 語, O 語, N 語の順になると予測される。

3.4.2 漢語の語彙知識の測定方法に関する考察

漢語の分類によって中国語母語話者の漢語の語彙知識の発達に違いがあることを実証するには、S 語, O 語, D 語, N 語それぞれの語彙知識の深さを測定する必要がある。第二言語の語彙習得研究の多くが意味の習得に関するものであるのと同様に (Henriksen 1999), 語彙テストも形式と意味の習得を測る目的で作られたものが大半を占めるが (Meara 1992, Nation 2001), そのような中でも Vocabulary Knowledge Scale (VKS) や Word Association Test (WAT) のような語彙知識の深さを測るテストも開発されている。また、語彙ネットワークの発達の程度や語彙知識の深さは心理実験の 1 つである連想課題によって調査が可能であることも知られている (Richard 1976, Aitchison 2003)。

次ページの図 2 は Wesch and Paribakht (1993) が開発した VKS である。このテストは単語に関する知識を「この単語を以前、見たことがあるかどうか覚えていない」から「この単語を使って文を作ることができる」までの 5 段階で自己申告させ、段階に応じて類語や訳を書かせることや、刺激語を使った文を作らせることによって、刺激語に関する知識の量を測る。

<p>I . I don't remember having seen this word before.</p> <p>この単語を前に見たことがあるかどうか覚えていない。</p> <p>II . I have seen this word before, but I don't know what it means.</p> <p>この単語を前に見たことはあるが、意味は覚えていない。</p> <p>III . I have seen this word before, and I think it means_____.</p> <p>この単語を前に見たことがある。意味は_____だと思う。</p> <p>(synonym or translation : 類語又は訳語)</p> <p>IV . I know this word. It means _____.</p> <p>(synonym or translation : 類語又は訳語)</p> <p>この単語を前に見たことがある。意味は_____である。</p> <p>V . I can use this word in a sentence: _____</p> <p>この単語を使って文を作ることができる。</p> <p>(If you do this section, please do section IV : このセクションができなければセクションIVへ).</p>
--

図 2. Vocabulary Knowledge Scale (VKS)

Wesch and Paribakht (1993, p.30) より転載 (日本語訳は筆者による)

語彙知識の深さの判定は自己申告と類語や訳、作文の結果によって与えられた最低 1 から 5 までのポイントによって行われる。最初の設問の「この単語を以前、見たことがあるかどうか覚えていない」にチェックした場合はポイント 1 となり、刺激語に関する知識は全く持ち合わせていないことを示す。設問 II の「この単語を見たことはあるが意味は分からない」と答えた場合はポイント 2 で、形式に関する知識だけがあるということである。設問 III や IV では自己申告のほかに類語または、訳を書くことが求められる。答えが正しければそれぞれの段階でポイント 3, あるいはポイント 4 が与えられる。最後の設問 V では刺激語を使って文を作ることができるかどうか問われ、作文が正しければポイント 5 が得られる。ポイント 5 を獲得した被験者は文を作るために必要な文法的機能やコロケーション等の知識を備えていることが示唆される。

Read (2000) の Word Association Test (WAT) では類語とコロケーションの知識によって語彙知識の深さが測られる。数多くある語彙知識の中からこの 2 つ

が特に取り上げられる理由は、心理実験として行われた連想課題の結果から類語と共起する語の知識が語彙知識の深さの指標になることが示されているからである (Read 2000 pp.181-182)。

テストは多肢選択形式で、刺激語の下に類語と共起する語の選択肢が左右にそれぞれ4つずつ提示される。被験者は左の選択肢から刺激語と類語関係にある語を一つ、右の選択肢から刺激語と共起する語を一つ選択する。

下の図3は WAT の例である。刺激語 Sudden と Common それぞれの下、左側に類語選択肢が提示され、右側に共起する語の選択肢が提示されている。Sudden の正答は同じ形容詞で意味が類似している quick と、Sudden change のように連続して使うことができる change である。

Sudden

beautiful quick surprising thirsty change doctor noise school

Common

complete light ordinary shared boundary circle name party

図3. Word Association Test の例

Read (2000, p.184) より転載

しかし、VKS や WAT を用いて中国語母語話者の S 語や N 語の知識を測ることを考えると、やはりこれまでに行われた漢語習得の調査方法と同じように、母語知識を利用して正答できる可能性が排除できない。例えば VKS で「重要」という S 語の知識を問うケースを考えると、設問IVの “I know this word.” にチェックし、中国語訳として「重要」と書けばポイント4を獲得することになる。設問Vの “I can use this word in a sentence” にチェックし、中国語表現の「重要書類」を利用し「これは重要書類です」のような文を作れば、ポイント5を獲得することができる。このような回答を目にして、それが日本語の知識によるものか、中国語の知識によるものか調査者が判別することが可能であるとは考えがたい。

WAT の場合は選択肢から正答を選ぶため、正答の選択にも誤答の排除にも母語

の漢字知識が有効になる。錯乱肢は確実に排除できるように刺激語と明らかに意味的関連のない語にしておく必要があるが、明確に誤答と判断できる錯乱肢を置くことが漢字による意味推測が可能な中国語母語話者にとって正答の選択を容易にすることは言うまでもない。中国語母語話者が漢字の知識で推測することが困難な錯乱肢を探しだすことが不可能であると断定することはできないかもしれないが、語彙使用頻度が低すぎるなどの理由で不適切だとされることや、問題を作成するために十分な数を集めることができないことなど、困難であることが容易に想像される。

このようなことから、既存の第二言語の語彙知識の深さを測定するテストを中国語母語話者の漢語習得を測るのに応用することには問題があり、残された可能な方法は心理実験である連想課題だと考えられる。

3.5 まとめ

これまでの研究によると、語彙知識には形式と意味をはじめ、文法的機能や類語、使用時の制約など多くの項目があり、語彙習得は意味と形式のマッピングを最初のステップとして、関連する知識を徐々に増やしながらか、より深い知識へと発達する過程として捉えることができる。この知見をベースに中国語母語話者の漢語習得を考えると、N語の習得はまず形式を覚え、それに意味をマッピングすることから始まり、関連する知識を徐々に増やしていくという一般的な語彙習得の過程を経ていくと考えられる。O語とD語は母語において習得済みの形式に日本語の意味を対応させていくことが最初の段階である。同形同義語のS語は形式と意味の知識は既に備えており、日本語と母語で形式も意味も同じであるという認識を持てば、速やかに語彙習得の次の段階に進むことができる。このように分類の違いは語彙習得のスタート地点の違いと捉えることができ、N語のように語彙知識がゼロの段階から習得しなければならない語と、S語、O語、D語のように語彙知識の一部を備えた段階から習得を始めることができる語との違いは語彙知識の発達の程度に反映されることが予想される。

中国語母語話者の日本語習熟度と分類による語彙知識の深さの違いとを検証することでできれば、調査することによって分類の違いが習得に与える影響の違いを明らかにすることができると考えられる。

語彙知識の深さを測るテストには Wesch and Paribakht (1993) の Vocabulary Knowledge Scale (VKS) や Read (2000) の Word Association Test (WAT) がある。しかし、両テストとも日本語の知識がなくても、母語の知識を利用して解答した結果が正答になる可能性が高いと予想されることから、中国語母語話者の S 語、O 語、D 語、N 語の語彙知識の深さを調査する方法として不適切だと考えられる。よって、本研究では母語の知識を利用して回答できる可能性が極めて低い、心理実験の連想課題を利用することが最も適切だと思われる。

次章では語彙知識の発達の程度を測ることができるとされている連想課題について実験の方法やこれまでの研究で明らかにされている知見をまとめ、本研究の調査方法としての妥当性を検討する。

第四章 連想課題による語彙習得研究

4.1 はじめに

本章では言語習得研究における連想課題の実験方法や分析方法および、これまでの研究を概観し、本研究への応用を検討する。

古代ギリシャの時代から連想は学問の対象であったと言われている (Deese 1956)。後に、19世紀の学者 Galton (1883) によって、現在でも行われている、刺激語を提示してそこから連想した言葉(連想反応)を言わせるという連想課題²²の実験方法が考案された。18世紀から続く連合主義心理学²³が科学的手法を必要とした19世紀末、連想課題は連合の測定方法として心理学に取り入れられるようになり、その後、記憶研究や意志の研究、性格の研究などに応用されるようになった(梅本 1963)。このうち、記憶研究は機能主義心理学²⁴や行動主義心理学²⁵に受け継がれ、それが現在の連想課題を用いた言語学習や言語習得に関する研究へとつながっている。

連想課題によって得られた連想反応は成人と子供で異なることや、成人母語話者の連想反応は共通性が高く、一定のパターンがあることなどが明らかになっている (Kent & Rosanoff 1910, Ervin 1961, Entwisle, Forsyth & Muuss 1964)。このようなことから、成人母語話者の連想反応には言語習得を通じて形成された語彙知識が反映されていると考えられるようになり、今日の語彙習得研究への応用につながっている (Ervin 1961, Entwisle, Forsyth & Muuss 1964, Stolz & Tiffany 1972)。

²² 連想課題は「連想法」「連想実験」「語連想」などと言われることもある。

²³ 思考、観念、感覚などの心的要素の連合はプラトンやアリストテレスに端を発する哲学的問題であったが、後に Hartley や James Mill らによって心理学の問題として捉えられるようになり、経験主義者らによって連合主義心理学の学説とされた。(『心理学事典』有斐閣)

²⁴ 心的活動の目的や意識の効用 (function) を明らかにすることこそが課題であるとする立場の心理学。行動主義心理学の前身ともいわれる。(『心理学事典』有斐閣)

²⁵ 行動主義 (behaviorism) の考えに基づく心理学。客観的に観察可能な行動のみを研究対象とした。

4.2 連想課題の概要

4.2.1 連想課題の方法

実験の方法は研究の分野や目的によって、刺激語の有無や反応に対する制限などバリエーションがあるが、言語習得に関する研究では刺激語を聞いて（見て）、被験者が即座に思い浮かべた単語を言う（書く）という方法が一般的である。反応の表し方についてもやはりバリエーションがあり、特に制限を与えず、被験者が自然に思いついた言葉を連想反応とする自由連想法と、「刺激語と反対の意味になる言葉」や「上位概念を指す言葉」のような制限を加えて連想反応を引き出す制限連想法などがある。刺激語の提示は文字か音声で行い、連想反応は筆記か口頭で表す。刺激語を与えてから反応するまでの時間は例えば、20秒のように厳密に制限されることも、「できるだけ早く」のような形で指示されることもある。しかし、連想課題は心理実験として行われるため、いずれの場合も意識的な思考の介入を防ぐ目的で反応時間がコントロールされる。反応数は1つとすることも、複数とすることもある。

言語習得に関する研究では自由連想法が一般的で、刺激語は文字か音声のどちらかで提示し、連想反応は筆記で行われることが多い。しかし、必ずこうしなければならないという厳密な決まりはなく、書字のできない幼児を対象に行う場合は口頭で反応させるなど（Ervin 1961）、被験者の年齢や人数、研究の目的などを勘案して最も適切な方法で行われる。

4.2.2 連想反応の分類方法

前節で連想課題によって得られた連想反応には共通性の高いパターンがみられることを述べたが、その主なパターンには2つのタイプがある。1つは発話や文で刺激語と隣接する位置に現れる語である。刺激語と反応の間に統語的關係が見いだせることから Syntagmatic Association (SA)²⁶と呼ばれる。もう1つは刺激語と同じ品詞で類義語や同義語、上位語、下位語など意味や機能の面で共通性をもった語である。こちらは Paradigmatic Association (PA)²⁷と呼ばれる。

SA や PA が具体的にどのような連想反応を指すのか、梅本（1969）が日本人大学生 1000 人を対象に連想課題を行って作成した『連想基準表』から例を引く

²⁶ Syntagmatic Association (SA) は異質反応とも言われる。

²⁷ Paradigmatic Association (PA) は等質反応とも言われる。

と、例えば、「赤い」という刺激語に対しては「花」「服」「白い」「黒い」などの連想反応がみられる。この中で「花」や「服」は「赤い花」や「赤い服」のように刺激語「赤い」と隣接する位置に現れ、修飾・被修飾の関係になり得る。このようなものが SA である。一方「白い」や「黒い」は刺激語「赤い」と同じ、色彩を示す形容詞で、意味や機能の面で同じカテゴリーに属する語である。このようなものが PA である。

連想反応には SA でも PA でもない語も表れる。同じく梅本（1969）の『連想基準表』から例をとると、刺激語「勝つ」に対して「カツレツ」や「空」などの連想反応がある。このうち、「勝つ」と「カツレツ」のように音韻的な共通性や類似性が認められる連想反応は *clang association* といわれる。*clang*²⁸とは音が似ているという意味で、音が似ている語の連想に対して用いられる。もう一方の「勝つ」と「空」のように、客観的な関係が認めにくく、例えば、「試合に勝ったときの空がきれいだった」というような、被験者の個人的な経験や感覚から生じたのではないかと考えられるものを *idiosyncratic* と言う。*idiosyncratic* とは日本語で「特異的な」「(その人) 特有の表現法である」などと定義される英語の形容詞である²⁹。日本語で *clang association* と *idiosyncratic* は特に区別せず *other* (以下、「その他」とする) とまとめられることも多い。表 3 に連想反応の分類カテゴリーを示す。

表 3. 連想反応の分類カテゴリー

名称		刺激語との関係
Syntagmatic Association (SA)		隣接性, 統語的關係
Paradigmatic Association (PA)		機能と意味の共通性 (類義語, 上位語など)
other (「その他」)	<i>clang association</i>	音韻的類似性
	<i>idiosyncratic</i>	被験者の個人的経験や感覚

²⁸ “clang”は本来、擬音語で金属が何かに当たったときにガランガランと音を立てる様子を表す。(『ジーニアス英和大辞典：電子版』大修館書店)

²⁹ 出典『ジーニアス英和大辞典：電子版』大修館書店

言語習得に関する研究では、個々の被験者の連想反応は個人差が大きく、比較が難しいため、幼児と成人や、母語話者と非母語話者などのグループ全体の連想反応を比較するのが一般的である。あらかじめ分類基準を定めておき、十数人から数百人の被験者群の連想反応を SA, PA, 「その他」に分類し、グループごとの反応の分布を比較することによって、語彙習得の程度が測られる。

4.3 連想課題による英語の語彙習得研究

4.3.1 英語母語話者の連想反応

4.3.1.1 連想反応における SP シフト

Ervin (1961) は成人と子供の連想反応の違いに関する調査である。幼稚園児、小学一年生、小学三年生、小学六年生の四群を対象に連想課題を行い、年齢による連想反応の違いを調査した。分析の結果、学年の上昇にしたがって隣接性に基づく反応である SA が徐々に減少し、「Deep」に対する「Shallow」のような同一品詞で意味的、機能的に関連性を持つ PA が増加することが明らかになった。Golton (1883) 以来連想は、隣接して生起する言葉と言葉の組み合わせを、繰り返し見聞きすることによって起こるとする連合理論によって説明されてきた。しかし、実際、成人の反応には刺激語と隣接することの少ない、例えば刺激語「Deep」に対する「Shallow」のような反応がたびたび表れることが知られていた。Ervin (1961) はその現象を調査によって実証し、年齢上昇にともなう SA から PA への連想反応の移行を SP シフトと名付けた。

この研究を受けて、Entwisle et al. (1964) は SP シフトが起こる年齢を調査した。5 歳から 11 歳の 500 人の子供を対象に年齢による連想反応の変化を再検証し、SP シフトは 6 歳から 8 歳の間で起こることを突き止めた。

4.3.1.2 SP シフトの要因

SP シフトが起きる要因は Brown and Berko (1960) や Stolz and Tiffany (1972) によって調査されている。

Brown and Berko (1960) は小学一年生、小学二年生、小学三年生及び大学生を対象に、連想課題と実験用に作られた実在しない単語（偽語）の運用テストを行った。偽語の運用テストは、あらかじめ偽語が挿入された文を被験者が読み、

文脈から偽語の品詞や意味を類推し、最終的に偽語を使って新たな文を作るというものである。Brown and Berko (1960) はこのテストによって文の文法的構造を認識する能力と、文法的発話を作り出す能力を測ることができるとしている。分析の結果、このテストの得点と連想反応中の PA の数に相関が見られ、文法能力の発達が PA の増加に関わっていると結論づけた。

ところで、Brown and Berko (1960) が用いた連想課題の刺激語はすべて高頻度語彙である。Stolz and Tiffany (1972) は成人の連想反応も幼い子供と同じように SA 優位の傾向になることがあると知り、反応が SA か PA の違いには語彙の使用頻度や語彙に関する知識の量がかかわっているのではないかと考えた。高頻度語と低頻度語を刺激語とした連想課題および刺激語の語彙知識テストを行い検証したところ、語彙知識テストの得点と PA の多寡に相関がみられ、語彙知識テストの得点が低い語が刺激語の場合、反応は SA でも PA でもない「その他」が多く、語彙知識テストの得点が高くなるにつれて、SA が増加し、続いて PA が増加してくることが明らかになった。

これらの研究から英語母語話者の連想反応について次のようにまとめることができる。成人も子供も見聞きする機会が少なく、知識の乏しい刺激語に対する連想の手がかりは、発音・表記の類似性や、発音・表記から喚起されるイメージしかない。そのため連想反応には idiosyncratic や clang association が表れる。しかし、言語生活の中でその言葉を見聞きし、意味を理解し、自らも使用するようになると、「赤い」に対する「花」のように、刺激語と隣接する単語の知識が蓄積され、それが連想反応に表れる。その段階での連想反応が SA である。さらに多くのインプットを得て、刺激語に関する知識が増加すると、成人の場合、「赤い」に対する「白い」のように、同じような場面や文脈で表れ、文法的振る舞いが類似していて、多くの場合、同じ文型で互換可能な同一品詞の語群の知識が形成され、その知識が PA の連想反応として表れるようになる。しかし、母語の発達過程にある子供の場合、文法能力の発達が不十分だと、文の構造や単語間の文法的関係を理解することができず、意味や機能に共通性を持つ語群の知識を形成することができない。そのような文法能力の違いが子供の連想反応に PA が少ないという現象として表れる。一方、文法能力が十分発達している成人でも、他の単語との意味的、機能的な異同に関する知識を得るのに十分なインプットがなけ

れば PA にあたるような語彙の知識を持つことができない。つまり、連想反応に PA が表れる条件は文法能力の発達とインプットの量であると言える。

4.3.2 英語学習者の連想反応

第二言語習得研究では母語の発達によって起こる SP シフトが、第二言語の学習者にも起こるのか、また SP シフトにどのような知識がかかわっているのかを解明する目的で研究が行われてきた。

Söderman (1989) はスウェーデンの英語学習者 112 名を対象に高頻度語を刺激語とした連想課題を行っている。習熟度が異なる 4 つのグループを対象に実験を行ったところ、習熟度が一番低いグループの連想反応は「その他」や SA が多く、それ以外の 3 グループは PA が多かった。これによって、英語学習者にも SP シフトが起こることが示された。また、Orita (2002) は日本人の英語学習者にも SP シフトが起こることを報告している。

英語学習者の連想反応にみられる SP シフトと刺激語に関する知識の増加には関連がある (Wolter 2001)。Wolter は成人の日本人英語学習者 13 名と成人の英語母語話者 9 名を対象に連想課題を行った。そして、連想課題の刺激語の知識を VKS (Vocabulary Knowledge Scale, Wesche and Pribakht 1996, 本稿 p.33 図 2 参照) で測り、VKS のスコアと連想反応の関係を分析した。VKS については第 3 章で説明したが、改めて概説すると、刺激語の表記や意味、類語、母語訳の知識の有無を自己申告させ、さらに類語や母語訳を書く課題や、文を作る課題によって刺激語の語彙知識の深さを測るテストである。全く知識がない場合は VKS スコア 1 で、課題に解答できるか否かによって最高でスコア 5 までが与えられる。調査の結果、刺激語に関する知識がない VKS スコア 1 の単語の連想反応は無反応が「その他」がほとんどで、スコアが上がるのにしたがって、まず SA が増加し、続いて PA も増加し、それと反比例して「その他」が減少していった。そして、VKS スコア 5 の刺激語に対する連想反応では全体の約 90% を SA と PA が占めるようになった。この結果から、英語学習者の連想反応の移行と刺激語に関する知識が深くなることには関連があることが明らかになった。

以下の図 4~図 8 は Wolter (2001) の VKS のポイントと連想課題に表れた SA と PA の関連を示したものである。語彙知識が最も低い VKS スコア 1 の結果を示

す図 4 から、最も高い VKS スコア 5 の図 8 までを順に示す。

最初に示す図 4 の VKS スコア 1 の刺激語に対する連想反応は右側に示された無反応 (No response) と SA と PA 以外の反応 (Clang-other) が大半を占めている。

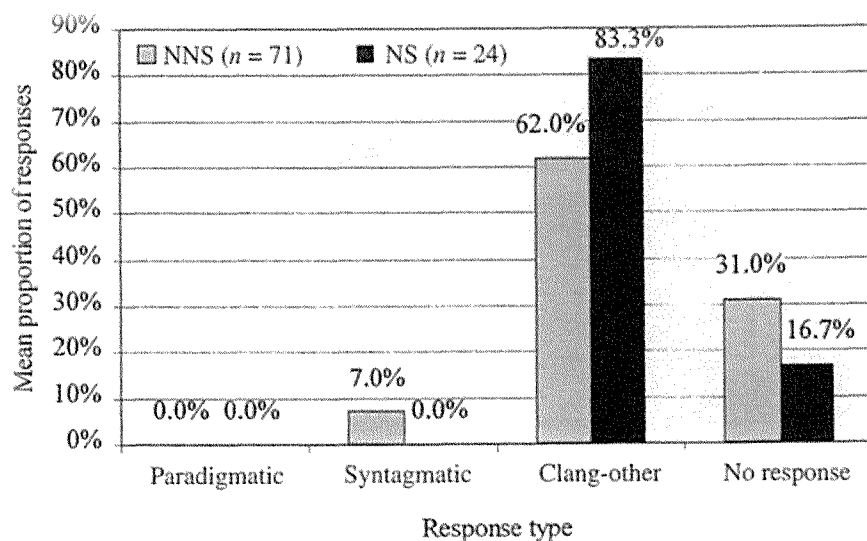


図 4 VKS スコア 1 の刺激語に対する連想反応

Wolter (2001 : p.58 Figure 6) より転載

VKS スコア 2 になると、次ページの図 5 に示されるとおり、無反応 (No response) が減少し、SA (Syntagmatic) と PA (Paradigmatic) が少し増加する。SA と PA 以外の Clang-other にはあまり変化が見られない。

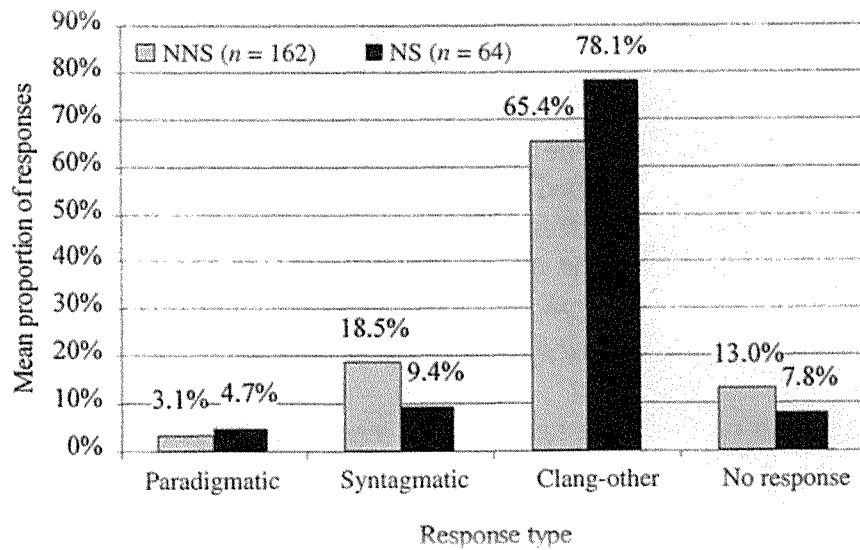


図5 VKSスコア2の刺激語に対する連想反応

Wolter (2001: p.58 Figure 7) より転載

図6に示されたVKSスコア3になると無反応(No response)はほとんど見られず、Clang-otherも減少している。一方、SAとPAの増加は著しい。

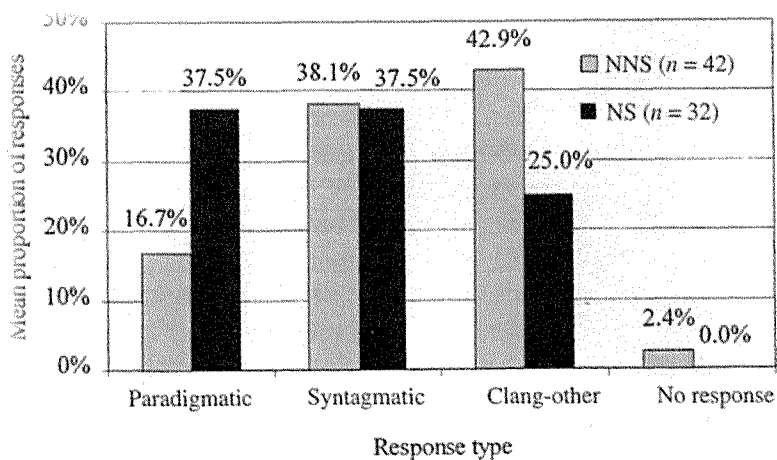


図6 VKSスコア3の刺激語に対する連想反応

Wolter (2001: p.59 Figure 8) より転載

図 7 の VKS スコア 4 は該当する母語話者 (NS) が存在しないため非母語話者 (NNS) だけの結果である。VKS スコア 4 を獲得した NNS は SA (Syntagmatic) の増加が目覚ましく、無反応 (No response) は現れなくなっている。また、Clang-other とされる音韻類似性に基づく反応や刺激語と反応の間に合理的関係が見いだしづらい反応もかなり少なくなっている。

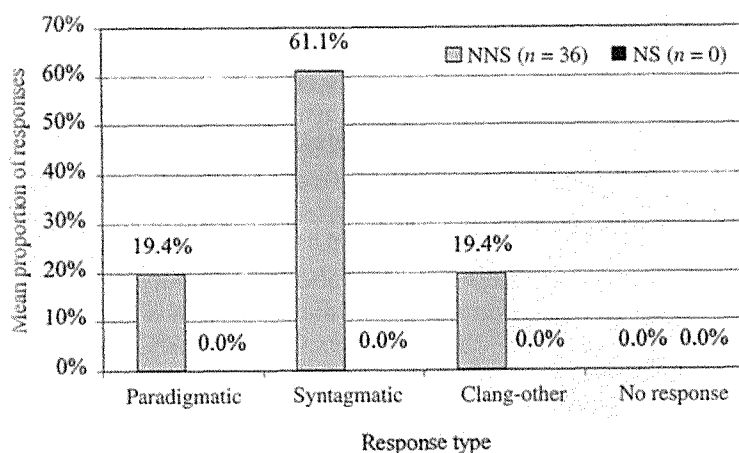


図 7 VKS スコア 4 の刺激語に対する連想反応

Wolter (2001: p.59 Figure 9) より転載

続いて、最も多くの語彙知識を持つ図 8 の VKS ポイント 5 の刺激語に対する反応は、図 7 の VKS スコア 4 から Clang-other がさらに減少し、SA もわずかに減少している。一方、PA は著しく増加している。この結果から、英語学習者の連想反応の SA から PA への移行は単語に関する知識の増加と関連がある言うことができる。

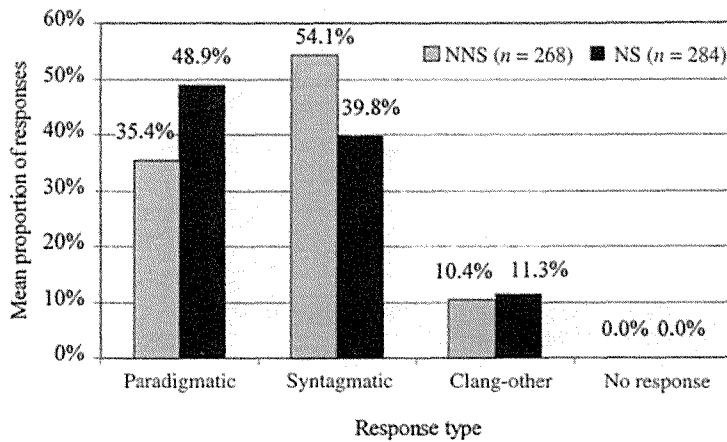


図 8 VKS スコア 5 の刺激語に対する連想反応

Wolter (2001: p.60 Figure 10) より転載

4.4 連想課題による日本語の語彙習得研究

4.4.1 日本語母語話者の連想反応

英語母語話者の連想反応は言語能力や語彙知識の発達にともなって SA から PA へと移行したが、日本語母語話者にも連想反応の変化が起こることが報告されている。しかし、変化の方向は必ずしも英語母語話者とは一致していない。(Moran & Murakawa 1968, 賀集・石原 1969, 1970, 賀集 1973)。

賀集・石原 (1969) は日本人の小学二年生から大学生までの 9 学年, 581 名を対象に日本語の 7 品詞 100 語を刺激語とする調査を行った。その結果, 名詞, 代名詞, 感動詞の 3 品詞は連想反応が SA から PA へと移行したが, 形容詞と動詞は PA が減少し SA が増加するという英語母語話者とは逆方向の変化が観察された。これは一見, 品詞による連想傾向の違いと捉えられそうだが, 要因は成人日本語母語話者の反応がどの品詞に対しても名詞反応になることが多いという特徴にある (梅本 1963, 佐久間 1968)。つまり, 幼い子供の連想反応には様々な品詞の単語が表れるが, 年齢の増加とともに, 名詞反応が多くなるので, 刺激語が名詞や代名詞の場合は PA が増加し, 動詞や形容詞の場合は SA が増加するという結果になるのである。

この日本語の連想の特徴は単語の文脈依存性の高さと同音異義語の多さによると考えられている (賀集 1973, 1983)。文脈依存性とは簡単に説明すると, 単

語を単独で使いやすいかどうかということであるが、賀集（1973, 1983）は日本語の語彙は総じて文脈依存性が高く、そのことが発達にともなう PA の増加という形で表れると説明し、日本語には同音異義語が多く、前後の文脈によって意味を明確にする場合が多いことが文脈依存的な言語習慣を促進する要素になっていると述べている（賀集 1983 : p.25）。このような品詞の文脈依存性による連想傾向の違いは日本語だけにあるのではなく、英語の場合、名詞は文脈依存性が低く、連想反応に PA が多い。一方、形容詞や動詞は文脈依存性が高く連想反応に比較的 SA が多いことが報告されている（Deese 1962）。

4.4.2 連想課題を利用した日本語学習者の語彙能力測定

連想反応を刺激語との関係によって SA や PA に分類し、その分布によって日本語学習者の語彙習得を検証した研究はこれまで行われていない。しかし、小森（2004）は連想課題を利用して日本語学習者の語彙能力の判定を試みている。

小森（2004）は中国語母語話者の連想反応を、Schmitt（1998）が考案した方法によって得点化し、語彙の習熟度の測定を試みた。Schmitt の連想反応の得点化法とは次のようなものである。まず、母語話者を対象に連想課題を行い、それぞれの刺激語に対する連想反応のうち出現頻度の高い上位 3 つの出現度数を足し合わせ、その刺激語の指数とする。続いて、学習者を対象に同じ連想課題を行い、母語話者の上位 3 つの連想反応がいくつ表れたかを数え、先に設定した指数で割ることによって、学習者の連想反応を点数化するのである。具体例を示すと、Schmitt（1998）での“abandon”に対する母語話者の上位 3 つの反応は“leave” “desert” “alone” で、反応数はそれぞれ 85, 28, 16 である。これによって、“abandon” の指数は 85, 28, 16 の合計 129 となる。学習者の“abandon”に対する“leave” “desert” “alone” の反応数はそれぞれ、85, 7, 1 なので、これらを合計した数 93 を指数の 129 で割る。そうして学習者の“abandon”に対する連想率は 0.73 が算出される。なお、連想率の最高得点は母語話者の“leave” “desert” “alone” の合計反応数と学習者の“leave” “desert” “alone” の合計反応数が一致した場合の 1 である。この方法は Schmitt（1998）の英語学習者の調査では習熟度との相関があり、妥当性が確認された。しかし、小森（2004）の調査では習熟度との相関が見られなかった。なぜ、英語学習者と日本語学習者と

で結果が異なったのか、それは英語と日本語では一つの刺激語に対する同一反応の表れやすさに違いがあることが原因だと考えられる(賀集 1983)。賀集(1983)は「つくえ」「赤い」など、21の基本語彙に対する英語、ドイツ語など5つの言語の母語話者の上位連想反応と出現度数をまとめているが、英語母語話者は、例えば刺激語「man」に対して「woman」と反応する割合が76.1%と同一反応に集中する傾向が高い。一方、日本語母語話者が「男」に対して「女」と反応した割合は39.3%にとどまり、反応が分散しやすい傾向にあることを報告している。Schmitt(1983)の出現頻度の高い母語話者の連想反応を利用した得点化法は、反応が一部の語に集中しやすい英語の習得状況を測ることはできたが、同音異義語が多く、反応が分散しやすい日本語の習得を測る方法としては不適切だったと言えよう。

一方、連想反応を刺激語との関係によってSAやPAに分類し、それらの分布を調査する方法では、英語母語話者を対象とした研究の知見を元に、英語学習者の英語語彙習得についても日本語母語話者の日本語語彙習得についても、語彙知識の発達にともなう連想反応の質的变化が報告されている(Wolter 2001, 賀集・石原 1969, 1970)。日本語学習者を対象とした研究はまだ行われていないが、これまでの研究結果から、日本語学習者の語彙知識の発達も連想反応の日本語母語話者と同様の分布への移行という形で捉えられる可能性が示唆される。

4.5 まとめ

本章では言語習得研究における連想課題の実験方法と分析方法を概観し、英語母語話者と英語学習者の語彙知識の発達に関する研究の知見をまとめ、続いて日本語母語話者を対象とした研究結果を概観した。英語母語話者の連想反応は、母語の発達や単語に関する知識の増加にしたがって、clang association(音韻的類似性)や idiosyncratic(被験者の個人的経験や感覚)による反応である「その他」から「その他」+SAへ、その後SA+PAへと移行していく。子供の場合、PAの出現には文法能力の発達が関わっており、文の構造や隣接する単語との関係が理解できるようになることによってPAの知識が構築されるようになると思われる。十分な文法能力を持つ成人母語話者でも日常的に見聞きする機会の少ない語に関してはSAの知識もPAの知識も持ち合わせることができない。そのため、被験

者にとって使用機会の少ない単語が刺激語の場合、反応に「その他」が多数出現する。第二言語としての英語学習者にも母語話者と同様の連想反応の移行が起こる。連想反応の移行と語彙知識の増加には関連があるとされている。

日本語母語話者の連想反応も言語習熟度の上昇によって変化する。しかし、日本語母語話者の変化は名詞反応の増加という形で表れるため、変化の方向は品詞によって異なる。名詞が刺激語の場合は名詞反応の増加によって PA が増加する。動詞や形容詞が刺激語の場合は名詞反応の増加によって SA が増加する。日本語の熟達によって名詞反応が増加するのは日本語の単語の文脈依存性が高いことによる。日本語の単語の文脈依存性が高い理由は同音異義語の多さによるとされている。

第二言語としての日本語学習者を対象にした同様の研究は現在まで行われていない。しかし、英語学習者の場合、言語習熟度が上昇し、語彙知識が発達するのにしたがって成人英語母語話者と同様の反応へと移行していくことから、日本語学習者の場合も言語習熟度の上昇と語彙知識の発達にともなって成人日本語母語話者と同様の反応へと移行していく可能性が強く示唆される。

第五章 研究課題と調査方法

5.1 研究課題

第二章で日本語教育における中国語母語話者を対象とした漢字・漢語に関する研究を概観し、これまでの研究成果をまとめ、問題点を指摘した。これまでの研究では漢語が中国語の単語との対照によって、同形同義語の S 語、同形類義語の O 語、同形異義語の D 語、日本独自の漢語である N 語に分類され、これら 4 種類の習得難易度について調査が行われてきた。その結果、S 語は日本語と中国語で表記も意味もほぼ同じことから、N 語の一部は中国語に存在しないが漢字から意味推測が容易なこと、表記や意味を学習しなくても理解には大きな問題がないことが明らかになった。一方、D 語や O 語は日本語と意味が異なることから、N 語の一部は漢字によって意味を推測することが困難であることから、意味の学習が必須であることが明らかになった。しかし、これまでの研究は形式と意味の習得の側面だけを問題にしており、表記と意味以外の語彙習得の側面を調査した報告はない。語彙習得において、表記と意味を学習することは重要であるが、中国語母語話者の漢語習得においては、日本語に同形同義語が多数存在することを考えると、表記と意味の習得後に日本語という言語環境で漢語を運用するための知識を得ることも重要であると考えられる。そこで本研究では中国語母語で漢語の運用力に違いのある超上級日本語学習者と中上級程度の日本語学習者を対象に、形式と意味を含めた単語に関する知識の多寡を問題とする語彙知識の発達について調査する。

語彙知識の発達については第三章で詳述したが、語彙習得は形式と意味の習得を最初のステップとして、個々の単語に関する知識を増やしながら発達していく過程として捉えることができる。文化庁(1978)による S 語、O 語、D 語、N 語の漢語分類は中国語単語と表記と意味が一致するかどうかを問題にすることから中国語母語話者の漢語習得に与える影響が大きいと思われる。よって、調査は S 語、O 語、D 語、N 語それぞれについて行う。

調査の方法には連想課題を用いる。Wesch and Paribakht (1993) による VKS や Read (2000) による WAT など、1 つの単語に関する知識の量を測る語彙知識の深さテストも開発されているが、多肢選択式の課題や知識の有無を自己申告す

る形式であるこれらのテストでは中国語母語話者を対象に行われてきたこれまでの漢語習得の調査と同様、母語の漢字知識による推測が正答につながる可能性が極めて高い。一方、心理実験である連想課題では刺激語とそれに対する連想反応の統語的、語彙的關係の有無を指標に語彙知識の深さを測るので、母語知識による推測の影響を受けにくいと考えられる。しかし、これまでに連想課題を用いて日本語学習者の語彙知識は測られていないので、漢語を刺激語とした連想課題に先立ち、漢語以外の語彙（非漢語）を刺激語とした連想課題をまず実施し、調査方法としての妥当性を検討する必要がある。非漢語の連想課題によって調査方法の妥当性が確認されたのち、漢語を刺激語とした連想課題を行い、習熟度の異なる中国語母語話者の語彙知識の違いと文化庁（1978）による分類の違いが語彙知識の習得に与える影響を検証することとする。以下に本研究の研究課題を示す。

- ①中国語母語話者の日本語語彙知識の発達は連想課題によって検証できるのか。
- ②習熟度が高く漢語の運用に誤用の少ない中国語母語話者と、習熟度が低く漢語の運用に誤用の多い中国語母語話者の語彙知識には差があるのか。
- ③漢語の語彙知識の発達は文化庁（1978）の分類によって異なるのか。

5.2 連想課題の概要

5.2.1 刺激語

5.2.1.1 品詞の選定

語彙知識の発達にともなう連想反応の移行は、第四章で述べたとおり、「その他」→「その他」+SA → SA+PAとなるのが一般的な傾向である。しかし、同じく第四章で述べたとおり、日本語母語話者の場合、語彙知識の発達にともなって名詞反応が増加するという特徴がある。そのため、刺激語が名詞の場合は同一品詞であるPAが増加し、動詞や形容詞が刺激語の場合は品詞の異なるSAが増加することになる（賀集・石原 1969）。つまり、連想反応の移行は刺激語が名詞の場合は、英語などと同様、「その他」→「その他」+SA → SA+PAとなるのだが、形容詞や動詞が刺激語の場合は「その他」に続いてPAが増加し、そこへSAが加わるという、日本語独特の変化を辿る。このことから、刺激語は日本語の語彙知識の発達にともなう特徴を顕著に表す形容詞や動詞から選ぶことが適切だと考

えられる。

形容詞と動詞の両方を刺激語とすべきか、一方に限定すべきかを考えると、漢語動詞は「注意する」「決定する」のように、漢語の語幹に「する」を付加することによって動詞となるのであって、語幹部分の「注意」や「決定」だけを取り上げると名詞と判断される。そこで、刺激語を動詞として提示するために「する」を付加し、「注意する」や「決定する」の形で用いると、S語、O語、D語が日本語と中国語で同形であるという前提が失われる。一方、漢語形容詞³⁰は、接尾辞の付加によって品詞が変わることはなく、日中で同形であるという前提が担保される。そこで、本研究では漢語形容詞のみを刺激語として調査を行うこととする。

5.2.1.2 刺激語の選択

漢語の刺激語は文化庁（1978）を基本に、荒川（1979）と飛田・呂（1986）による文化庁（1978）の再分類も参考にして選択した。選択の第1ステップとして『大辞林第三版』（2006）と『広辞苑第六版』（2008）の2冊の辞書で漢字表記の品詞が「形容動詞³¹」とされている単語を抽出した。S語は75語、O語は13語、D語は10語、N語は43語であった（資料1参照）。

刺激語の数は調査に用いることができる単語数が最も少ないD語を基本に考え、まず、D語の10語全てを刺激語として、他の分類からもそれぞれ10語ずつ選択することを検討した。しかし、D語の10語は、近藤・天野（2000a）の調査による語彙使用頻度³²が5793から73と幅広い。語彙使用頻度は連想反応に影響する可能性が高いので、10語を高頻度語と低頻度語に分け、高頻度語と低頻度語の間にある「親切（598）」³³と名詞として用いられることの多い「評判（4441）」

³⁰ 本研究で「漢語形容詞」とするものは日本語教育における「ナ形容詞」の一部であるが、「ナ形容詞」には「ユニークな」のように漢語以外の語幹を持つ形容詞も含まれることから、本研究では「ナ形容詞」という用語ではなく「漢語形容詞」とする。

³¹ 国文法で使用される「形容動詞」という用語は日本語教育では「ナ形容詞」という。「形容動詞」という名称の根拠となる古語における動詞的性質が失われていることが理由とされる。「形容動詞」は日本語教育では「ナ形容詞」（高見沢他2004）。

³² 近藤・天野（2000a）は朝日新聞の記事データを、高速日本語形態素解析システム「すもも」（鷺坂・山崎・廣津・尾内、1997）を使用して形態素解析し、その結果形態素として得られた延べ約2億9千万単語から集計した約34万単語の頻度のデータベースである。なお動詞、形容詞、形容動詞等の活用のある単語は、各活用形を終止形に変換した後に頻度を集計した（近藤・天野2000b）。

³³ （ ）の数値は近藤・天野（2000a）の語彙使用頻度。

を除外し、残りを D 語の高頻度語群 (D 高頻度) と D 語の低頻度語群 (D 低頻度) とした。O 語も 13 語と数が少なかったため、名詞として用いられることの多い「不平」をあらかじめ除外し、D 語と同じように、高頻度語 4 語と低頻度語 4 語を採用することとした。S 語と N 語はそれぞれ 75 語、43 語と多数抽出できたので、語彙使用頻度に加え、(旧) 日本語能力試験出題級も選択基準に加えた。低頻度語群は使用頻度 1000 以下、(旧) 日本語能力試験出題級 1 級以上、高頻度語群は使用頻度 1000 以上、(旧) 日本語能力試験出題級 3 級以下とした。基準に沿ってそれぞれ、高頻度語群 4 語、低頻度語群 4 語を選択した。刺激語群は漢語の 4 分類と語彙使用頻度によって計 8 群となった。

非漢語の調査は中国語母語話者の反応が日本語母語話者のものと類似するかどうかを確認するためのものであることから、高頻度の形容詞を刺激語とした。選択の基準は (旧) 日本語能力試験出題級 4 級語彙であり、語彙使用頻度 1000 以上の高頻度語とした。下に示す表 4 は刺激語の一覧である。

表 4. 刺激語一覧

分類	刺激語群	刺激語			
S 語	S 高	必要(77,214)	特別(27,640)	自由(26,789)	危険(14,254)
	S 低	凶悪(951)	勤勉(714)	精密(611)	極端(425)
O 語	O 高	反対(63,636)	無理(9,841)	完全(9,775)	簡単(4,154)
	O 低	重大(1,457)	容易(1,436)	深刻(1,294)	失礼(817)
D 語	D 高	迷惑(5,793)	大丈夫(2,989)	楽(2,247)	貧乏(874)
	D 低	丈夫(204)	曖昧(129)	異様(125)	上品(73)
N 語	N 高	大変(4,638)	立派(4,352)	大切(3,062)	元気(1,081)
	N 低	極度(268)	格別(244)	密接(226)	未熟(187)
非漢語		忙しい(5080)	近い(35718)	甘い(6550)	赤い(4927)
		広い(10530)	冷たい(3704)	大きい(80410)	きれい(1261)
		かわいい(1864)	おいしい(4942)		

() の数値は近藤・天野 (2000a) の語彙使用頻度

5.2.2 刺激語の提示と反応の方法

連想課題で刺激語の提示や反応を文字と音声のどちらで行うのかは任意である。英語学習者が対象の調査では、Söderman (1989, 1993) は刺激語の提示と反応の両方を紙面で行い、一方、Wolter (2001) は口頭で行っている。

本研究の場合、刺激語が漢語で中国語母語話者が対象であるため、刺激語の提示は文字と音声の両方で行う。日本語には同音異義語が多いため、音声提示のみでは単語が特定できないことと、文字提示だけでは被験者が刺激語を中国語なのか日本語なのか区別できないと考えられることが理由である。

反応は、被験者の書字能力に問題がある幼児などの場合は口頭が適しているが、本研究の被験者は成人日本語学習者で、日本語の表記の能力は十分である。その一方、日本語学習者にとって、撥音、促音、長音等の特殊拍を正確に発音することは困難で、口頭で反応した場合、調査者が被験者の意図した反応を取り違える可能性がある。よって、本研究では反応を筆記で行うこととする。

5.3 調査票

漢語の調査と非漢語の調査は分けずに、同一調査として行うこととした。調査票に漢語と非漢語が混在することで、日本語に関する調査だということを明示できると考えたからである。表 4 の刺激語一覧に示した漢語と非漢語の 42 刺激語をランダムに配置した調査票を作成した (資料 2 pp.110-116 参照)。

紙面の左上に刺激語を提示し、右下に反応を書き込む枠を作った。1 刺激語に対して枠は 3 つ用意した。分析に用いるのは第一反応のみであるが、文字を書く速さには個人差があるので、第一反応を早く書き終わった被験者が音声による刺激語の提示を待たず、先に進んでしまうことを避けるためである。日本語としての連想を促すために、調査票の刺激語の漢字には全てふりがなを振った。調査票の最初のページには連想課題を行う際の教示を提示し、練習用の課題を 3 つ設けた。次ページ、図 9 に調査票の一部を例示する。

1. 未^み 熟^{じゅく}

未^み 熟^{じゅく} ()

未^み 熟^{じゅく} ()

未^み 熟^{じゅく} ()

図 9. 連想課題の調査票の例

5.4 反応カテゴリーの定義

連想反応のカテゴリーについては第四章で述べたが、改めて具体的な基準を以下に示す。

SA (Syntagmatic Association) :

発話や文で刺激語と隣接する位置に現れる単語で

① 刺激語と品詞が異なり、刺激語との組みあわせに明らかに統語的、意味的な関係が認められる語。

例) 「複雑」「気持ち」→「複雑な気持ち」

② 刺激語と品詞が同じで、刺激語と組みあわせることで意味的にまとまりのある句を構成することができる語。

例) 「複雑」「怪奇」→「複雑怪奇」

PA (Paradigmatic Association)

刺激語と品詞が同じで

① 刺激語と連続して使われない。

② 句を構成しない。

③ 刺激語と意味的な関連がある。

「その他」(other : clang association, idiosyncratic, and other)

SA, PA に該当しない、以下のようなもの。

① 刺激語と形式的な類似性しかない。「複雑」→「複製」

② 客観的な関連が認められない。「複雑」→「わくわく」

③刺激語を単純に変化させただけのもの。「複雑」→「複雑さ」

④その他

5.5 まとめ

本章では本研究における研究課題と具体的な調査方法及び、分析の基準について詳述した。本研究の研究課題は①中国語母語話者の日本語語彙知識の発達は連想課題によって検証できるのか。②習熟度が高く漢語の運用に誤用の少ない中国語母語話者と、習熟度が低く漢語の運用に誤用の多い中国語母語話者の語彙知識には差があるのか。③漢語の語彙知識の発達は文化庁（1978）の分類によって異なるのか。の3点である。

調査方法には連想課題を用いる。連想課題は心理学の実験方法であるが、語彙習得研究において英語や日本語の母語話者の語彙知識の発達の程度や、英語学習者の英語の語彙知識の習得状況が捉えられることが明らかになっている（Ervin 1961, Söderman 1989, 賀集・石原 1969, 1970）。調査に用いる刺激語の品詞は日本語の連想課題で英語の連想課題とは異なる特徴の反応が表れる形容詞とした（賀集 1973, 1983）。また、語彙の使用頻度も連想反応に影響することが多いため（Söderman 1989）、S語、O語、D語、N語それぞれの漢語形容詞から高頻度語と低頻度語を抽出し、全部で8つの刺激語群について調査することとした。刺激語の提示は音声と文字の両方で行うこととし、反応は図9（p.52）に例示した調査票に直接、書き込む方法で行う。反応は刺激語との語彙的、文法的な関係によってSA（Syntagmatic Association）、PA（Paradigmatic Association）、「その他」の3つのカテゴリーに分類し、刺激語群ごとの反応カテゴリーの多寡を分析することで語彙の習得状況を測る。反応カテゴリーの分類基準は本章4節に提示したとおりである。

第六章 実験

6.1 実験の目的

本章では連想課題を利用した3つの実験の結果を示す。実験1の目的は連想課題が日本語学習者の語彙知識の発達を調査する方法として妥当かどうかを検証することである。日本語母語話者を対象とした調査では、刺激語に関する知識が発達していない場合、刺激語と音韻的に類似しているだけの反応や合理的な関係が見いだせない反応が表れる。一方、刺激語に関する知識が発達している場合は、刺激語と類義語関係（PA）や共起関係にある反応（SA）が多く表れる。そこで、本調査の被験者にとって運用機会が多く十分な語彙知識を持つと思われる高使用頻度語彙であり、かつ漢語以外の（以下、非漢語）刺激語を用いた連想課題を行う。その結果から日本語を学習する中国語母語話者の連想反応が日本語母語話者と同様の傾向を見せるのかを検証し、中国語母語話者の漢語の語彙知識の発達を調査する方法として妥当かどうか検討する。

実験2では実験1の結果を踏まえたうえで、日中で表記と意味の対応関係が異なるS語、O語、D語、N語を刺激語とした連想課題を行う。実験の目的は習熟度による連想反応の違いおよび、漢語の種類による連想反応の違いを検証することである。習熟度の高い被験者と習熟度の低い被験者の連想反応の違いと漢語の分類による連想反応の違いを検討することによって、意味と形式以外に中国語母語話者が学ぶべき漢語の知識は何かを考察する。

実験3では連想反応の通時的変化を報告する。実験2から一年間の語彙知識の変化を検証することが目的である。実験2に参加した中上級日本語学習者を対象に同一刺激語を用いた連想課題を行い、中上級日本語学習者の語彙知識の変化と文化庁（1978）の分類の影響を検討する。実験1、実験2と同様、刺激語と連想反応との共起関係や類語関係による分析を行うとともに、具体的な反応の質的な変化も検討する。

6.2 調査協力者

実験1と実験2の調査協力者は習熟度が中上級レベルの日本の大学の学部にも所属する中国語母語話者（CNS中）16名と、超上級レベルの日本の大学院の博

士課程に在籍する中国語母語話者（CNS上）11名である。CNS中は日本語学習歴と日本滞在歴、日本語能力試験の合格レベルを考慮して5名を除外し、11名の連想反応を分析対象とした。分析対象者は全員が大学1年生で、前年の日本語能力試験N2に合格していた。日本語学習歴は平均2年8ヶ月、日本滞在歴は平均2年3ヶ月である。全員が中国で数ヶ月日本語を学習したのち来日し、日本の大学に入るために1年半から2年、日本語学校で学んだ。CNS上の平均日本語学習歴は10年4ヶ月、平均日本滞在歴は6年3ヶ月である。全員が（旧）日本語能力試験1級に合格しており、日本語で研究活動を行っている。統制群として日本人の大学院生（JNS）11名にも同じ課題を行った。

実験3の調査協力者は実験1と実験2に参加したCNS中16名のうちの10名である。実験1、実験2の時点で大学1年生だったCNS中は全員が大学2年生に進級し、実験3の時点での日本語学習歴は3年8ヶ月、日本滞在歴は3年3ヶ月である。日本語能力試験の合格級は実験1、実験2の当時と同じN2であった。

6.3 手続き

連想課題はCNS中16名については全員一斉に、CNS上とJNSについては半数は一斉に、残りの半数は個別に行った。

最初に調査票を配布し、調査協力者は調査者が刺激語を読み上げるのを聞いて、調査票の刺激語の横に設けられた欄に反応を書き込むという手順を説明した。刺激語を読み上げる間隔は20秒とした。20秒間隔でコンピューターにクリック音を発生させ、クリック音がしたら調査者は刺激語を読み上げる。調査協力者はクリック音を合図に前の刺激語に対する反応を終え、調査者の読み上げる刺激語を聞いて、次の反応を書くという流れである。反応については以下の3点を教示した。

- ①調査票の刺激を見て（聞いて）、即座に思い浮かんだ語を書く。
- ②どのような言葉は書いて良いあるいは、どのような言葉は書いてはいけないという制限は一切ない。
- ③一度書いた言葉は絶対に訂正しない。

さらに、調査協力者は刺激語が読み上げられたら速やかに前の刺激語に対する反応を終え次に移ること、反応を書く枠は3つ用意してあるが必ずしも全部書く必要はないこと、少なくとも1つは書いて欲しいと思うが、どうしても思い浮かばない場合はその限りではないことの3点を伝えた。続いて連想課題の練習を行い、質問を受けた後、連想課題を実施した。

6.4 実験1—非漢語の連想—

6.4.1 仮説

日本語母語話者の形容詞刺激語に対する反応は語彙知識の発達にともなって、「その他」→「その他」+PA→PA+SAと移行し、その後さらにSAが優勢になっていく。そこで、調査1では中国語を母語とする日本語学習者の連想反応について次のような仮説をたて、検証することとする。

仮説 1. 日本語習熟度が高い中国語母語話者の高頻度非漢語形容詞に関する語彙知識は日本語母語話者と同程度に発達しており、連想課題の反応にはSAが多い。SA, PA, 「その他」の割合はいずれも日本語母語話者と同程度である。

仮説 2. 日本語習熟度が低い中国語母語話者の語彙知識は日本語母語話者のレベルには達していないため、日本語母語話者よりPAや「その他」が多く、SAが少ない。

6.4.2 結果

最初に統制群であるJNSの結果から述べる。JNSは全反応110のうちSAとPA(SA+PA)が105であったのに対し、「その他」と無反応(「その他」+無反応)がわずか5つであり、 t 検定をおこなったところ有意差も認められた($t(9)=3.39 \times 10^{-9}, p < .01$)。また、SAが全反応の81%なのに対してPAは15%にとどまった。日本語母語話者の連想反応はSAが優勢でPAが少なく、「その他」や無反応がわずかであり、調査1の刺激語に関して高度に発達した語彙知識を持つことが示された。

CNS 上も JNS と同様、SA+PA が 106 であったのに対して、「その他」+無反応が 4 つで、有意差も確認された ($t(9)=1.73 \times 10^{-10}, p < .01$)。PA の割合も全体の 13%程度と低く、調査 1 の刺激語に関する語彙知識は JNS と同程度にまで発達していると考えられる。

CNS 中も SA+PA が 103 であったのに対し、「その他」+無反応が 7 で、有意差もあり ($t(9)=3.21 \times 10^{-9}, p < .01$)、この点では JNS や CNS 上と変わらない。しかし、SA+PA に占める PA の割合が JNS や CNS 上よりも高く 27%であった。そこで 3 グループの PA の差を一元配置の分散分析によって検討したところ、有意差が確認された $F(2,27)=3.3541, p < .05$ 。続いて、JNS と CNS 上、JNS と CNS 中、CNS 上と CNS 中それぞれの PA の差を t 検定で検討したところ、JNS と CNS 中 ($t(16)=1.745884, p < .05$)、CNS 上と CNS 中の差が有意であった ($t(17)=1.739607, p < .05$)。CNS 中の反応は JNS と CNS 上より有意に PA が多く、これらのことから CNS 中の調査 1 の刺激語に関する語彙知識は発達しているものの、JNS や CNS 上には及ばないと言える。

下の表 5 はグループごとの SA, PA, 「その他」、無反応の数と割合を示したものである。表 6 はグループごとの SA+PA と「その他」+無反応の数及び、t 値と有意水準を示したものである。

表 5 非漢語における SA, PA, その他, 無反応の数 n=110

グループ	SA	PA	その他	無反応
CNS 中	73 (66%)	30 (27%)	7 (6%)	0 (0%)
CNS 上	92 (83%)	14 (13%)	4 (4%)	0 (0%)
JNS	89 (81%)	16 (15%)	4 (4%)	1 (1%)

() 内は% 1%未満は四捨五入

表 6 非漢語における連想反応の SA+PA, その他+無反応の数 $n=110$

グループ	SA+PA=計	その他+無反応=計	t値と有意水準
CNS 中	73+30=103	7+0=7	$t(9)=3.21 \times 10^{-9}, p<.01$
CNS 上	92+14=106	4+0=4	$t(9)=1.73 \times 10^{-10}, p<.01$
JNS	89+16=105	5+1=6	$t(9)=3.39 \times 10^{-9}, p<.01$

下に示す図 10 はグループごとの SA, PA, 「その他」, 無反応の数のグラフである。いずれのグループも反応の大半を SA と PA が占め, 「その他」が少ない。統制群である JNS と CNS 上, CNS 中をそれぞれ比較すると, CNS 上は SA, PA, 「その他」の分布が JNS と類似している。一方, CNS 中は「その他」の数には大きな違いが見られないものの, JNS に比べて SA が少なく, PA が多い。

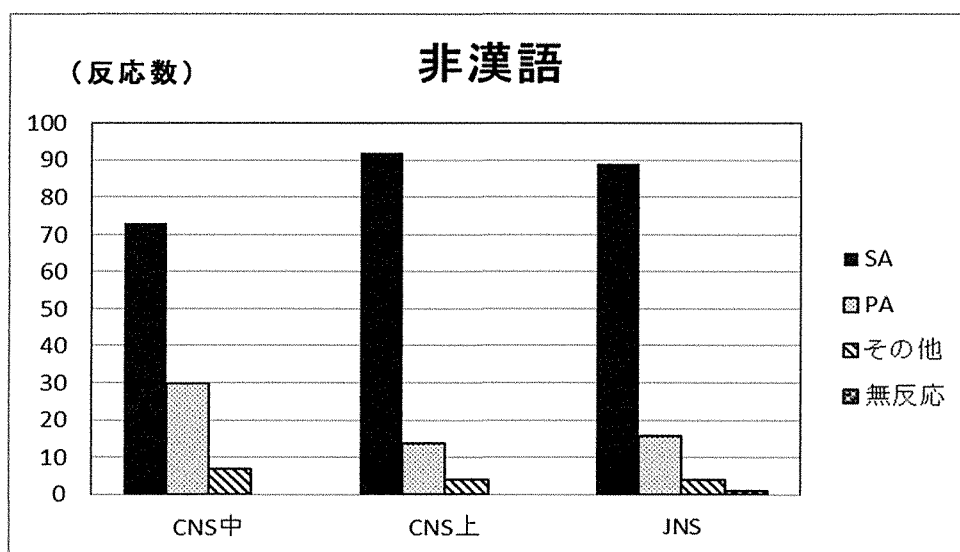


図 10. 非漢語のグループ別 SA, PA, 「その他」, 無反応

6.4.3 考察

調査の結果を仮説に沿って考察する。

仮説 1 は「日本語習熟度が高い中国語母語話者の高頻度形容詞に関する語彙知識は日本語母語話者と同程度に発達しており, 連想課題の反応には SA が多い。SA, PA, 「その他」の数はどれも日本語母語話者と同じくらいである」としたが, 調査結果は前述のとおり, CNS 上の反応の 80% を SA が占め, PA と「その他」

の割合も JNS ときわめて近く、仮説 1 は支持されたといえる。

仮説 2 は「日本語習熟度が低い中国語母語話者の語彙知識は日本語母語話者のレベルには達していないため、日本語母語話者より PA や「その他」が多く、SA が少ない」としたが、調査の結果は一部仮説と異なり、「その他」に関しては CNS 中とも JNS とも大きな差が認められなかった。PA に関しては CNS 中が JNS より多く仮説が支持された。CNS 中の刺激語に対する語彙知識の発達程度は「その他」の数に見て取れるほど低くはなかったが、PA の差から JNS や CNS 上のレベルには及ばないことが示された。

以上のことから、日本語母語話者の語彙知識の発達にともなう連想反応の移行が中国語を母語とする日本語学習者の日本語の語彙知識の発達にも現れることが明らかになった。よって、連想課題は本研究の調査方法として妥当であると考えられる。

6.4.4 実験 1 のまとめ

本章では、日本語習熟度が中上級レベルの日本語学習者（CNS 中）と超上級レベルの日本語学習者（CNS 上）及び、統制群である日本語母語話者（JNS）を対象に行った、漢語以外の高頻度形容詞を刺激語とした連想課題の結果を報告した。先行研究では日本語母語話者の高頻度語に対する連想反応は刺激語に対する知識の発達にともなって、「その他」から「その他」+PA、PA+SA へと移行し、やがて大半を SA が占めるようになるとされているが（賀集・石原 1969, 1970）、本調査の CNS 上の反応も大半が SA で、JNS の反応の分布と酷似しており、刺激語に対する語彙知識が高度に発達していることが示された。一方、CNS 中の反応にも多くの SA が現れたが、JNS よりも PA が多く、SA が少なかった。これらのことから、CNS 中の本調査の刺激語に対する語彙知識は一定の発達を示しているものの、CNS 上のレベルには達していないと言える。

これらのことから、連想課題は中国語母語話者の日本語の語彙知識の発達を調査する適切な方法であることが示唆される。

6.5 実験2—漢語の連想—

6.5.1 仮説

第三章で詳しく述べたとおり、語彙習得は形式と意味を結びつけることを意味するマッピングを最初のステップとして、その後、文法的機能やコロケーション、類語など関連する様々な知識を増やしながら発達していく過程として捉えられる (Henriksen 1999, Aitchison 2012)。この知見をベースに中国語母語話者の漢語習得を考えると、S語、O語、D語、N語には次のような違いがあると考えられる。

まず、S語は形式も意味も日本語と中国語で同じであることから、日本語の単語として習得する場合に形式と意味のマッピングが必要ではない。学習者に求められるのは日本語と中国語が同形同義語だということを認識することである。日中で字形も意味も同じであることを認識すれば、速やかに文法的機能やコロケーションなどの知識を習得する段階に進むことができる。そのためS語は他の分類の単語よりも早く語彙知識が発達すると思われる。

O語は形式が同じ単語が中国語にも存在する。しかし、日中双方または、どちらかに違う意味があることから、違いを踏まえながら日本語の意味をマッピングし直す必要があると考えられる。S語の発達との違いはその過程を経なければならない点で、その分だけS語よりも発達に時間を要することが予想される。

D語も形式は日中で一致するが意味は全く異なる。つまり、S語との違いはO語と同様、既知の形式に意味をマッピングし直さなければならない点である。しかし、O語が異なる意味と重複する意味の両方を持ち、その区別に留意しなければならないのに対し、意味が全く異なるD語の習得はそれほど困難ではないとされている (加藤 2005)。このことからD語はO語よりも早く形式と意味がマッピングされ、語彙習得の次のステップに進むことができると考えられる。したがって、D語の語彙知識の発達にはO語よりも早いことが予想される。

N語は日本語にのみ存在する語彙である。したがって、母語知識の影響があるS語、O語、D語と異なり、形式を記憶し意味をマッピングし、その後関連する様々な知識を習得するという普通の語彙習得過程をたどると考えられる。S語には不要な形式と意味のマッピングや、O語やD語には必要ではない形式の記憶にかかる時間を考えると、語彙知識の発達には最も時間が必要だと言える。

以上のことから、中国語母語話者の漢語の語彙知識の発達は分類によって異なり、発達が最も早いと考えられるのは S 語で、D 語が続き、O 語、N 語の順となることが予想される。

また、学習者の連想反応は言語習熟度の上昇にともなって、母語話者の反応に近づいてくるとされている (Söderman 1993)。日本語母語話者の形容詞刺激語に対する反応は語彙知識の発達と共に「その他」→「その他」+ Paradigmatic Association (PA) + Syntagmatic Association (SA) → PA+SA へと移行し、徐々に SA の割合が高くなっていくことが報告されており (石原・賀集 1969, 1970)、ことから習熟度の高い中国語母語話者の漢語刺激語に対する連想反応も日本語母語話者の反応と同様 SA の割合が高くなると考えられる。

さらに、語彙知識は運用する機会の多い語彙のほうが、そうではない語彙よりも発達する (Stolz and Tiffany 1972, Wolter 2001)。したがって、いずれの分類においても高頻度語彙のほうが低頻度語彙よりも発達すると予想される。

上記の予測に基づき、4 種の漢語を刺激語とした連想課題の結果について次の仮説を立てる。

仮説 1. 日本語母語話者の反応は漢語の分類による影響がないため、S 語、O 語、D 語、N 語のいずれも SA が多く「その他」が少ない。しかし、日本語学習者の反応は分類に影響を受けることから、SA は S 語に最も多く、D 語、O 語、N 語の順に減少する。

仮説 2. 習熟度の高い日本語学習者の反応は習熟度の低い日本語学習者の反応より日本語母語話者の反応に類似する。

仮説 3. 習熟度の低い日本語学習者は習熟度の高い日本語学習者より語彙使用頻度の影響を受けやすく、使用頻度の低い刺激語の反応は使用頻度の高い刺激語より「その他」が多い。

本研究では上記の仮説を検証し、中国語母語話者の漢語の語彙知識の発達に母語知識が与える影響について明らかにする。

6.5.2 結果

調査協力者のグループ別に刺激語群ごとの SA と PA (SA+PA) と「その他」と無反応(「その他」+無反応)の数を集計し、*t*検定を行った。

最初に統制群である JNS の結果から述べる。JNS の結果は下の表 7 に示すとおりであるが、8 刺激語群中 7 つで、SA+PA が「その他」+無反応を上回り、それぞれに有意差が認められた。本研究の刺激語に対する JNS の語彙知識の発達は漢語の分類にも語彙の使用頻度にも影響を受けていないことが示された。語彙の使用頻度は母語話者の語彙知識の発達にも影響を与えることがあるが、本研究の刺激語は母語話者に影響を与えるほどの低頻度語ではなかったということである。その中で D 語高頻度語 (D 高) だけは SA+PA と「その他」+無反応が同程度で有意差も見られなかった。そこで具体的な反応を確認したところ、刺激語「大丈夫」に対する反応に「その他」が多数見られた。「その他」に分類された反応は「安心」「心配」「笑顔」など、「大丈夫」という言葉を使用する場面での心情や表情を想起させるような語であった。「大丈夫」は SA や PA にあたる語よりも使用場面の心情を連想しやすい可能性が示唆された。

表 7. JNS の連想反応における SA, PA, その他, 無反応の数 $n=44$

刺激語群	SA+PA=計	その他+無反応=計	<i>t</i> 値と有意水準
S 高	35+7=42	2+0=2	$t(3) = -10.000, p<.01$
S 低	37+1=38	6+0=6	$t(3) = -6.197, p<.01$
O 高	29+11=40	4+0=4	$t(3) = -11.023, p<.01$
O 低	32+8=40	4+0=4	$t(3) = -7.794, p<.01$
D 高	18+6=24	20+0=20	$t(3) = -.500, n.s.$
D 低	31+10=41	3+0=3	$t(3) = -9.922, p<.01$
N 高	32+5=37	7+0=7	$t(3) = -3.382, p<.05$
N 低	35+4=39	5+0=5	$t(3) = -8.878, p<.01$

刺激語群の各カテゴリー、「高」は高頻度語、「低」は低頻度語を指す

続いて表 8 に CNS 中の結果を示す。CNS 中は、S 高と N 高で SA+PA が「その他」+無反応より多く有意差もあったが、その他の刺激語群は SA+PA と「そ

の他」+無反応の数が同程度で、有意差も確認されなかった。つまり S 高と N 高の語彙知識は JNS と同程度にまで発達しているが、他の刺激語群については発達が認められないということである。JNS の D 高は「大丈夫」という刺激語のみ反応に「その他」が多く、SA+PA と「その他」+無反応に有意差が確認されなかったが、CSN 中にも同様の傾向があるか確認したところ、「大丈夫」以外の刺激語も反応の半数が「その他」であった。

表 8. CNS 中 連想反応の SA, PA, その他, 無反応の数 $n=44$

刺激語群	SA+PA=計	その他+無反応=計	t 値と有意水準
S 高	30+8=38	6+0=6	$t(3) = -8.000, p < .01$
S 低	16+1=17	27+0=27	$t(3) = 1.213, n.s.$
O 高	17+10=27	17+0=17	$t(3) = -1.667, n.s.$
O 低	18+5=23	21+0=21	$t(3) = -.147, n.s.$
D 高	17+6=23	21+0=21	$t(3) = -.167, n.s.$
D 低	17+5=22	20+2=22	$t(3) = .000, n.s.$
N 高	32+5=37	7+0=7	$t(3) = -4.392, p < .05$
N 低	15+4=19	23+2=25	$t(3) = .570, n.s.$

刺激語群の各カテゴリー、「高」は高頻度語、「低」は低頻度語を指す

表 9 の CNS 上の結果は S 高, S 低, N 高, N 低, D 低, O 低で SA+PA が「その他」+無反応より多く、有意差もあった。D 高は具体的な反応を確認すると日本語母語話者同様「大丈夫」に対する反応に「その他」が多く、やはり日本語母語話者同様「心配」「優しさ」などの「大丈夫」という言葉を使用する状況や心情に関する反応が多数見られた。O 高の有意水準は 5%を下回ったが、SA+PA の数が「その他」+無反応より顕著に多かったため、有意水準を示す数値を確認したところ.051 と有意傾向と言える数値を示していた。CNS 上は S 語, N 語, D 語については日本語母語話者と同程度にまで語彙知識が発達しており、O 語は日本語母語話者に近いレベルにまで達しているといえる。

表 9. CNS 上連想反応の SA, PA, その他, 無反応の数 n=44

刺激語群	SA+PA=計	その他+無反応=計	t 値と有意水準
S 高	39+4=43	1+0=1	$t(3) = -21.000, p < .01$
S 低	40+1=41	3+0=3	$t(3) = -9.922, p < .01$
O 高	28+7=35	8+1=9	$t(3) = -3.153, n.s.$
O 低	35+5=40	3+1=4	$t(3) = -7.794, p < .01$
D 高	26+2=28	14+2=16	$t(3) = -1.061, n.s.$
D 低	35+3=38	4+2=6	$t(3) = -13.856, p < .01$
N 高	40+2=42	1+1=2	$t(3) = -10.000, p < .01$
N 低	33+1=34	6+4=10	$t(3) = -3.464, p < .05$

刺激語群の各カテゴリー、「高」は高頻度語、「低」は低頻度語を指す

以下の図 11～図 13 は調査協力者のグループ別に、刺激語群ごとの SA, PA, 「その他」, 無反応の数をそれぞれグラフで示したものである。

図 11 の JNS は格子で示した PA も一定数現れているが、全体的に黒で示した SA が多い。賀集・石原 (1969, 1970) では日本語母語話者の形容詞刺激語に対する反応は語彙知識の発達にともない、「その他」から PA へ、さらに PA から SA へと移行することが報告されているが、本調査の刺激語に対する JNS の反応は SA が最も優勢であることから、高度に語彙知識が発達していると言える。

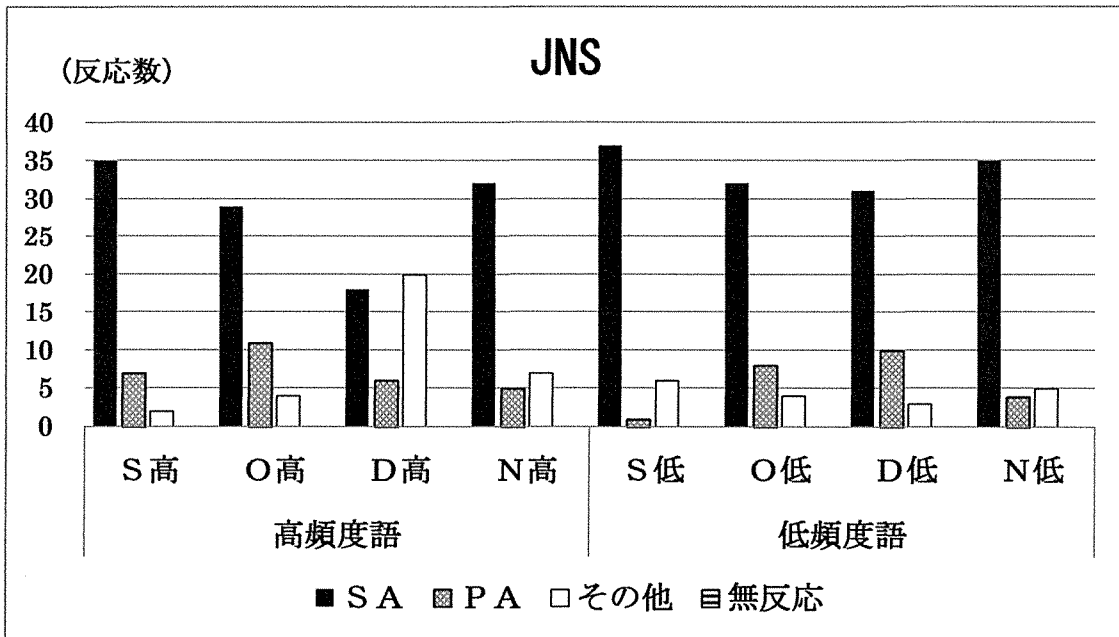


図 11. JNS 刺激語群別 SA, PA, 「その他」, 無反応

一方、図 12 の CNS 中は S 高と N 高では語彙知識の発達を意味する、黒で示した SA が反応の半数以上を占めるが、その他の刺激語では白で示した「その他」が最多反応で、S 高と N 高に対して語彙知識の発達が遅れていると言える。

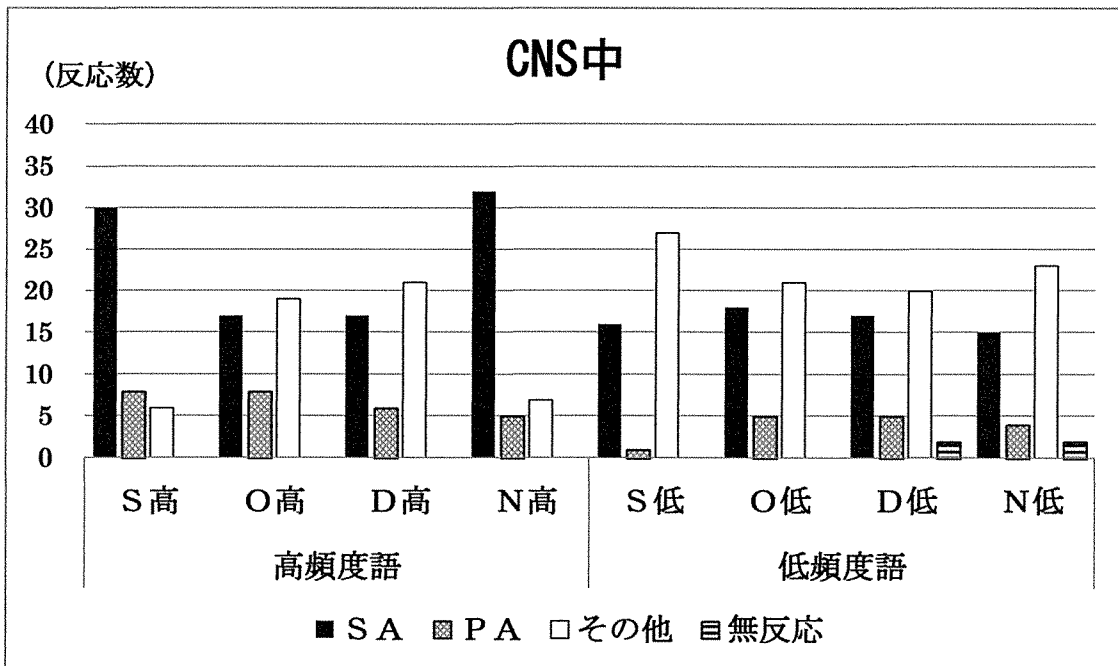


図 12. CNS 中 刺激語群別 SA, PA, 「その他」, 無反応

図 13 の CNS 上は全刺激語を通じて SA が最多反応で、SA と「その他」の分布は日本語母語話者に近似している。しかし、格子で示した PA に関してのみ、反応数はかなり少なく、CNS 中とも日本語母語話者とも異なっている。

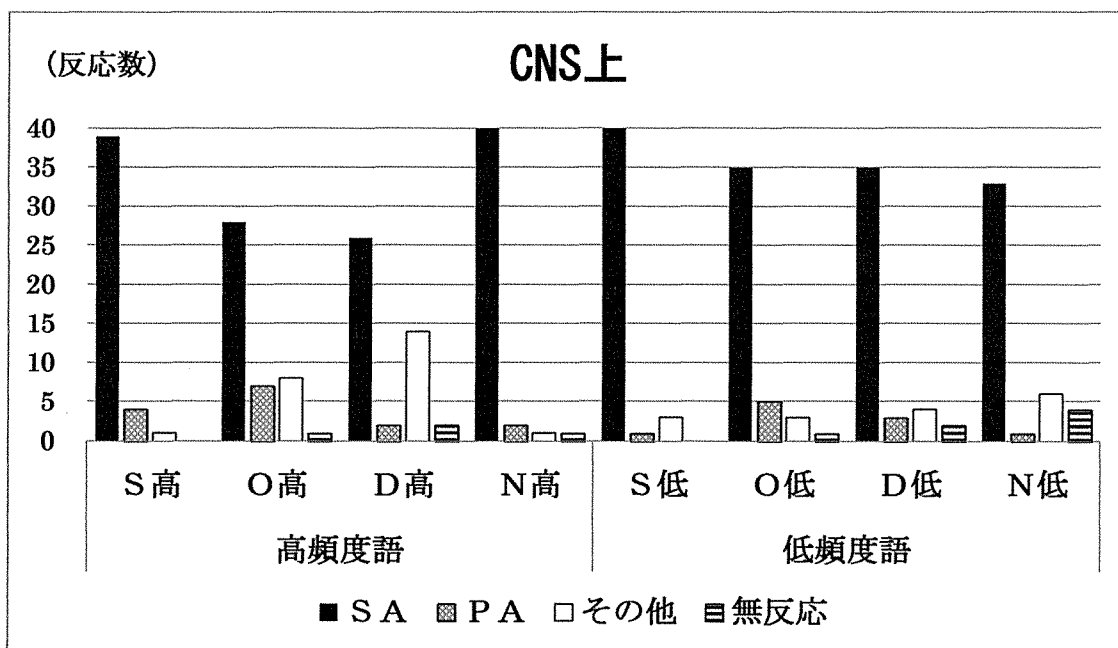


図 13. CNS 上 刺激語群別 SA, PA, 「その他」, 無反応

6.5.3 考察

ここでは本章 2 節に提示した仮説について調査の結果から考察する。仮説 1 では中国語母語話者の語彙知識は S 語, D 語, O 語, N 語の順に発達すると予測し, SA+PA が最も多く表れるのは S 語で, 以下 D 語, O 語, N 語の順になるという仮説を立てた。CNS 中の高頻度語群の結果は SA+PA が最も多く現れたのが S 語でこの結果については仮説と一致した。しかし, S 語に次いで SA+PA が多かったのは N 語で, O 語が続き, D 語が最も少なく, 結果は仮説と大きく異なった。また, S 語と N 語の差は非常に小さく, 同等であると言える程度であった。

母語に存在せず形式も意味もゼロから習得しなければならない N 語の語彙知識が, 形式の一致する O 語や D 語よりも早く発達し, しかも, 形式も意味も一致する S 語ともほとんど同じである理由は何であろうか。S 語, O 語, D 語の 3 つと N 語の違いは同形の単語が母語に存在するか否かである。そこから考えられる

のは、母語知識の干渉であろう。O語とD語は同形でも意味が異なるので、母語の干渉を受けて日本語の意味を習得することが困難であることは先行研究でも述べられている(加藤 2005)。小森(2008)が行った意味処理の実験では、中国語母語話者がO語やD語を処理する際、母語である中国語の意味を抑制し、日本語語義を選択することが困難であることと、日本語と意味的に重複する部分を持つO語は、意味的に全く異なるD語よりも強い干渉を受けることが示されている。一方、S語については次のように考えることができる。S語は確かに形式も意味も日中で一致する。しかし、中国語と日本語は異なる言語なので、それぞれの言語の中では当然文法的ふるまいも異なり、連想課題においてSAやPAの反応として現れる隣接する語や類語、あるいは反義語にあたる語も異なる。そのため、意味や形式の習得には起こらなかった母語知識の負の転移がここで起こることが予想される。形式と意味は母語の知識によって容易に習得できるものの、それ以外の知識の習得は母語の知識に干渉され、それが語彙知識の発達に影響するのである。それに対してN語は母語に存在しない語彙なので、意味と形式の習得に母語の知識は利用できないものの、全てが異なることから母語の干渉も一切受けない。形式と意味の習得にはS語よりも時間がかかるが、他の知識は速やかに習得され、結果としてS語とN語の語彙知識の発達は同程度の早さで進むことになると考えられる。

Nation(2001)は第二言語の語彙習得について第一言語の単語との共通項が多ければ、その分学習にかかる負荷が軽くなるとしているが、異なる言語の単語であれば、完全に一致することはあり得ない。そのため、2つの言語の単語に共通項があるとすれば、そこには共通しない部分も存在することになり、共通しない部分の知識は干渉という形で習得に影響を与える可能性がある。日本語を学習する中国語母語話者にとってS語のような同形同義語やO語、D語のような同形語の存在はこれまで共通項があるというプラスの側面が強調されてきたが、それ以上に異なる点に目を向けさせることが習得を促進することにつながるのではないかと考えられる。

仮説2は「習熟度の高い日本語学習者の反応は習熟度の低い日本語学習者の反応より日本語母語話者の反応に類似する」としたが、SA+PAの数値からみるとJNSとCNS中には高頻度S語と高頻度N語を除いて大きな差があるのに対し、

JNS と CNS 上は分類や頻度に関わらず同程度だった。このことから、仮説 2 は支持され、日本語を学習する中国語母語話者の連想反応は英語学習者と同様母語話者の連想反応に近づいていくことが示されたといえる。しかし、PA の数だけに注目してみると、JNS の 52 に対して CNS 上は 25、CNS 中は 45 と、JNS に近いのは CNS 上よりもむしろ CNS 中であった。刺激語が日本語の形容詞の場合、連想反応は SA から PA へと移行とされているが（石原・賀集 1969, 1970）、なぜ本調査では SA から PA への逆向きの移行が起こったのだろうか。CNS 中と CNS 上の PA が具体的にどのような反応であるか、個々のデータをあたってみると、「危険」に対して「あぶない」や「簡単」に対して「やさしい」、「貧乏」に対して「貧しい」などの刺激語と同義の非漢語形容詞が多く現れていた。これらの理由として考えられるのは中国語母語話者が漢語を新たに学んだ際、既習の同じ意味の単語と結びつけることや、新たな非漢語形容詞を学んだ際、母語の漢語と結びつけることによって、刺激語と PA の関係にある単語を形式と意味のマッピングに利用したということである。形式と意味のマッピングの完了後は、日本語を運用するためにどのような単語と一緒に使うのかということが重要になり、隣接する単語に多くの注意を向けるようになったため SA の知識が優勢になり、PA は古い知識になっていく。そのようなことが反応に PA が現れにくくなった原因とも考えられる。しかし、これらはあくまでも推測である。この点を明らかにするには更なる研究が必要である。

仮説 3 は語彙の使用頻度が語彙知識の発達に影響することを取り上げた。結果は CNS 中の数値に表れている。CNS 中は S 語と N 語の高頻度語では SA+PA が「その他」+無反応より多く、D 語と N 語は SA+PA と「その他」+無反応に差がなかったが、低頻度語に関しては種類にかかわらず SA+PA と「その他」+無反応に差が見られなかったのである。このことから、語彙知識の発達は母語での知識の有無にかかわらず学習言語での運用機会が重要であることが示唆された。

6.5.4 実験 2 のまとめ

本章では日本語と中国語で表記も意味も同じか、きわめて近い S 語、表記は同じで意味の一部は重複しているが、日中双方かどちらかに違う意味もある O 語、表記は同じだが著しく意味が異なる D 語、日本語だけに存在する N 語の、4 種類

の漢語を刺激語とした連想課題を、日本語習熟度の異なる 2 群（中上級程度の CNS 中、超上級程度の CNS 上）に対して行った結果を報告した。

連想反応には日本語学習者の語彙知識の発達の様子が現れるが、4 種類の漢語のうち最も発達が早いのは S 語と N 語で、D 語が続き、O 語は最も発達が遅いことが明らかになった。実験に先立つ予測では調査協力者の母語である中国語と意味も表記も異なる N 語の発達が最も遅くなると考えられたが、結果は表記が一致する D 語や O 語よりも早く、意味も表記も一致する S 語とは同程度であった。これらのことから母語の単語と表記や意味の面で共通項を持つことは語彙の習得に有利に働くこともあるものの、共通しない部分に関する知識が干渉し、結果的に習得を遅らせる可能性があることが示唆された。

また、日本語母語話者の形容詞刺激語に対する連想反応は語彙知識の発達にともない、刺激語と同一品詞で意味的な関連をもつ PA (Paradigmatic Association) から、刺激語と品詞が異なり、統語的な関係をもつ SA (Syntagmatic Association) へと移行するが (賀集・石原 1969, 1979)、本調査の中国語母語話者の PA の数は日本語母語話者以上に大きく減少していた。この理由として中国語母語話者は習熟度の低い段階で「やさしい」のような非漢語形容詞に、母語にもある「簡単」のような漢語を結びつけて記憶するが、習熟度が高くなると運用に必要な SA の知識が優勢になり、より古い知識である PA が現れにくくなるといった中国語母語話者の日本語の語彙習得ストラテジーが影響している可能性が示唆された。

6.6 実験 3—連想反応の通時的変化—

6.6.1 研究課題

通時的変化に関する調査の研究課題は以下の 4 点である。

- ①高頻度 D 語と高頻度 O 語の語彙知識は高頻度 S 語と高頻度 N 語と同じ程度まで発達しているのか。
- ②語彙知識の発達が確認できなかった低頻度語群に語彙知識の発達がみられるのか。
- ③実験 3 と実験 2 とでは SA と PA の多寡に変化があるのか。
- ④実験 2 と実験 3 の連想反応には質的変化が見られるのか。

6.6.2 結果

実験 3 に参加したのは実験 2 の調査協力者 16 名のうち 10 名であったため、実験 2 と実験 3 の結果を比較することを目的に、実験 3 の分析に先立って、実験 2 の結果を実験 3 に参加した 10 名のみで再分析した。その結果を実験 2-1 とし、表 8 に示す。

語彙知識が発達している場合は反応に SA や PA が多く現れることから、刺激語群ごとに SA 及び PA (SA+PA) とそれ以外の反応(「その他」+無反応)の数を集計し比較したところ、S 語高頻度語 (S 高) と O 語高頻度語 (O 高)、N 語高頻度語 (N 高) は SA+PA が「その他」+無反応より有意に多く、語彙知識が発達していることが示された。D 語高頻度語 (D 高) と全ての低頻度語は SA+PA と「その他」+無反応に有意差がなく、語彙知識に発達が見られないことが示唆された。S 高、O 高、N 高の違いは有意水準には表れなかったが、SA+PA の数は S 高 34、N 高 33、O 高 29 で S 高と N 高のほうが多い。語彙知識の発達という面から漢語の分類による習得難易度を考えると、S 語と N 語の難易度が低く、次に O 語、最も難易度が高いのは D 語であると言える。

表 8. 実験 2-1 CNS 中 連想反応の SA, PA, その他, 無反応の数 $n=40$

刺激語群	SA+PA=計	その他+無反応=計	t 値と有意水準
S 高	28+6=34	6+0=6	$t(6) = 9.899, p < .01$
S 低	15+3=18	22+0=22	$t(6) = -0.594, n.s.$
O 高	19+10=29	11+0=11	$t(6) = 4.242, p < .01$
O 低	19+5=24	16+0=16	$t(6) = 0.794, n.s.$
D 高	17+7=24	16+0=16	$t(6) = 1.594, n.s.$
D 低	17+7=24	14+2=16	$t(6) = 1.044, n.s.$
N 高	29+4=33	7+0=7	$t(6) = 3.890, p < .01$
N 低	14+4=18	20+2=22	$t(6) = -0.738, n.s.$

刺激語群の各カテゴリー、「高」は高頻度語、「低」は低頻度語を指す

続いて、1 年後に行われた実験 3 の結果を表 9 に示す。実験 3 では S 高、N 高、O 高に加えて、D 高も SA+PA が「その他」+無反応より多く、有意差も確認され

た。高頻度語に関して CNS 中は漢語の分類にかかわらず語彙知識が発達しているといえる。一方、低頻度語はいずれの分類も SA+PA と「その他」+無反応に差がなく、1年前の実験 2-1 の時点から変化がみられなかった。

表 9. 実験 3 CNS 中 連想反応の SA, PA, その他, 無反応の数 $n=40$

刺激語群	SA+PA=計	その他+無反応=計	t 値と有意水準
S 高	21+8=29	11+0=11	$t(6) = -6.646, p < .01$
S 低	15+1=16	24+0=24	$t(6) = -1.044, n.s.$
O 高	17+17=34	6+0=6	$t(6) = 5.715, p < .01$
O 低	16+6=22	18+0=18	$t(6) = 0.594, n.s.$
D 高	14+8=22	18+0=18	$t(6) = 2.449, p < .05.$
D 低	18+1=19	21+0=21	$t(6) = -0.282, n.s.$
N 高	28+4=32	7+1=8	$t(6) = 4.242, p < .01$
N 低	16+3=19	21+0=0	$t(6) = 0.037, n.s.$

刺激語群の各カテゴリー、「高」は高頻度語、「低」は低頻度語を指す

次に示す図 14 と図 15 は実験 2-1 と実験 3 の刺激語群ごとの SA, PA, 「その他」, 無反応の数をそれぞれグラフに表したものである。

図 14 は高頻度語全般に黒で示した SA が目立つが, D 高は白で示した「その他」も比較的多い。低頻度語は全般的に白で示した「その他」が多いが, O 低と D 低の最多反応は SA である。

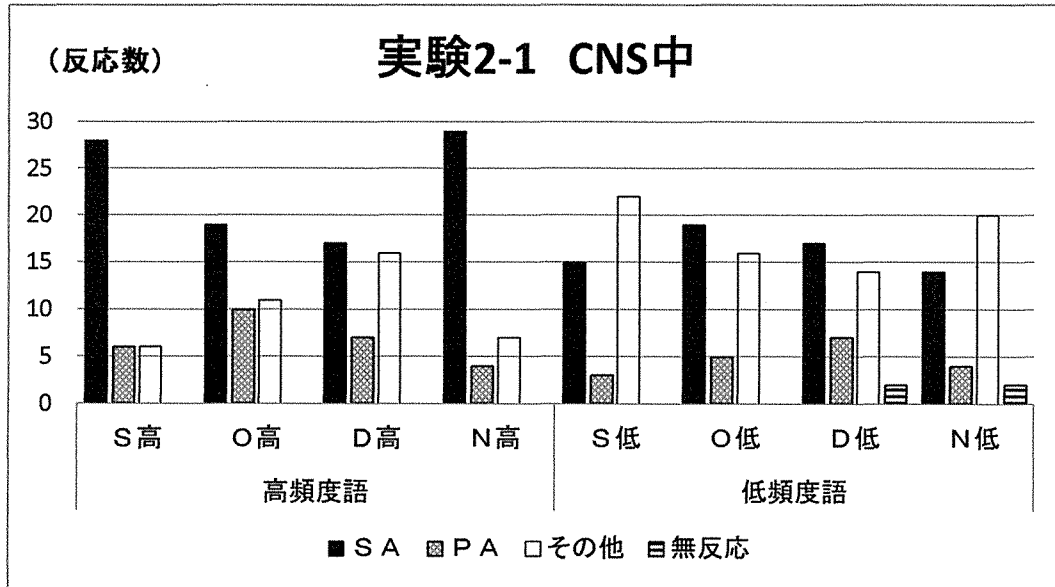


図 14. CNS 中実験 2-1 頻度・刺激語群別 SA, PA, 「その他」, 無反応

実験 2-1 と 1 年後の実験 3 を比較すると、高頻度語は O 高の PA の増加が特徴的である。D 高は SA, PA, 「その他」それぞれの数に大きな変化はないが、実験 3 では SA+PA と「その他」+無反応に実験 2-1 にはなかった統計的な有意差が見られた。これは刺激語による反応のばらつきがなくなったことによると考えられる。低頻度語は O 低と D 低で「その他」が少し増加した。

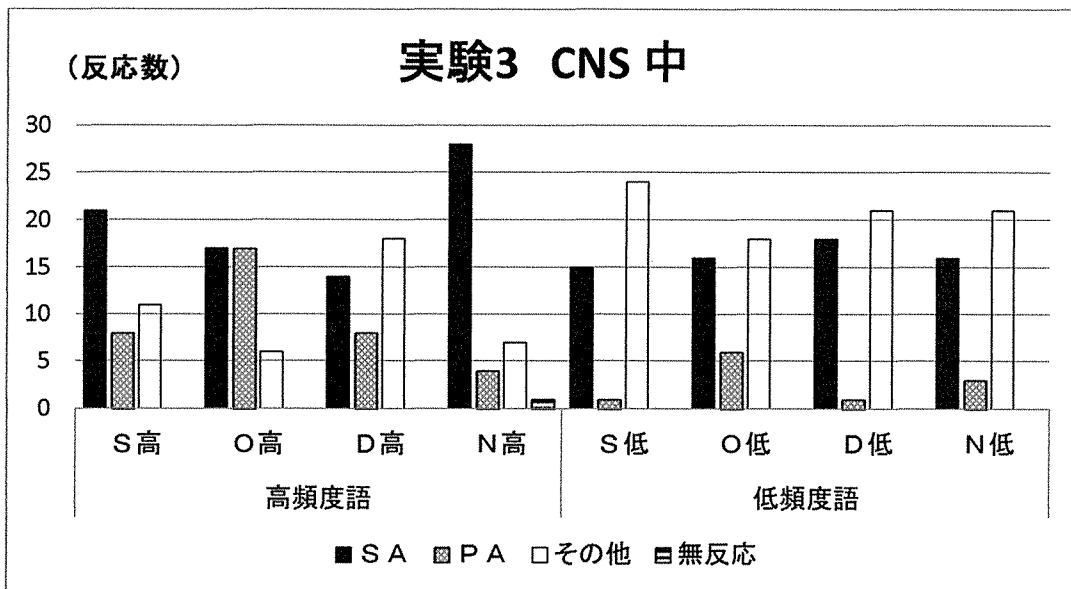


図 15. CNS 中 実験 3 頻度・刺激語群別 SA, PA, 「その他」, 無反応

6.6.3 考察

実験3と実験2の比較では実験2の被験者のうち1名が実験3に参加できなかったため、あらかじめ、その1名の結果を除外して実験2-1として結果を再分析し、その結果を示した。実験2と実験2-1とでは結果が少し変わり、O高のSA+PAと「その他」+無反応に有意差が現れた。被験者10名による実験2-1の結果はS高とN高に加えO高も語彙知識が発達していることが示唆された。実験3ではD高もSA+PAが増え「その他」+無反応と有意差があったことから、S高、N高、O高に続いて語彙知識が発達したことが示された。実験2-1と実験3それぞれのSA+PAと「その他」+無反応の差及び、有意水準などから中国語母語話者の漢語の語彙知識の発達はS語とN語が早く、次にO語、最も遅いのがD語で、習得難易度はS語とN語が低く、O語、D語の順に高くなると考えられる。

加藤(2005)や小森(2008)による漢語の意味の習得に関する研究では、意味が全く異なるD語の習得は、異なる意味と一致する意味を合わせもつO語より習得が容易であるという結果が示されたが、本研究でO語のほうがD語よりも容易であったのはなぜだろうか。多義語であるO語のどの意味について回答するかは被験者の自由だったため、母語と重複する部分の知識を有効に使うことができた可能性もある。しかし、この点を明らかにするには、O語の下位分類³⁴を考慮して新たに研究をする必要がある。

本研究ではCNS中の低頻度語に関する語彙知識が発達するかどうかも研究課題としたが、低頻度語は実験3と実験2-1で変化がなく、語彙知識は発達していないという結果になった。本研究の低頻度刺激語の多くは(旧)日本語能力試験出題基準で1級レベルとされる語彙であるため、(現)日本語能力試験のN2レベルである本研究の被験者にとっては難易度が高かったということや、語彙使用頻度が低いため日常見聞きする機会が少なかったことなどが理由として考えられる。

日本語の形容詞の知識の発達にともなって顕著になるSA反応の増加は本研究ではみられず、反対にS高とO高にPAの増加がみられた。またS高は実験3で「その他」+無反応がSA+PAより増加していた。特にO高の実験2-1から実験

³⁴ O語の下位分類は第二章、pp.8-9で文章と図による説明を行っているが、日本語と中国語で共有する意味と独自の意味の組みあわせには、日本語と中国語で共通する意味以外に、日本語にのみ違う意味があるもの(Overlap I)、中国語にのみ違う意味があるもの(Overlap II)、日本語と中国語それぞれに違う意味があるもの(Overlap III)の3パターンがある(三浦1984)。

3 への PA の増加は前者が 10 個なのに対して後者が 17 個と大きかった。これらの要因についても後の研究課題としたい。

最後に「その他」に分類された連想反応の質的变化についてまとめる。「その他」は SA と PA 以外の反応で、母語話者の場合は音形や字形などの形態的類似性からくる *clang association* と被験者の個人的な経験や感覚の記憶から生じる *idiosyncratic* がある。実験 2-1 の中国語母語日本語学習者の反応には上の 2 つに加え中国語による反応や中国語語義から連想した反応があった。例えば刺激語「迷惑」に対する「道歉」³⁵や「上品」³⁶に対する「牛肉」のような反応である。1 年後の実験 3 では中国語による反応も中国語義の影響を受けたと思われる反応も減少していた。一方で、中国語の影響のない *idiosyncratic* や *clang association* は増加していた。その中でも刺激語「上品」に対する、被験者の通う大学の通称「女学院」という反応や³⁷、刺激語「元気」に対する商品名からの連想ではないかと思われる「米」という反応³⁸が興味深い。梅本 (1969) の日本人大学生を対象とした調査でも、「大学」や「大臣」などの刺激語に対して「同志社」や「池田」のような被験者の所属大学や当時の総理大臣の名前などが反応に表れている。実験 2-1 と実験 3 の「その他」に分類された反応の変化は本研究に参加した中国語母語話者が日本での生活を通して豊かな語彙知識を構築していることの表れではないだろうか。表 10 に実験 2-1 と実験 3 の連想反応の質的变化の具体例を示す。

³⁵ 実験 2-1 では表 10 の例に挙げたように、刺激語「迷惑」に対する「道歉」という反応や、刺激語「完全」に対する「完美」という反応のように、刺激語と同じ意味を表す中国語の単語が反応に 8 つ表れたが、1 年後の実験 3 では 1 つに減少している。

³⁶ 「上品」は日本語では「言動や顔つきなど品格が感じられて好ましいこと（大辞林）」を意味するが、中国語では「値段が高い物」「高級な物」などを意味する。

³⁷ 調査協力者らが所属する〇〇女学院大学はいわゆるお嬢様学校として知られており、地域では「上品」な大学というイメージを持たれていると考えられる。被験者は日常的に自分の所属大学は、「上品」だという評判を耳にすることが少なくないのではないだろうか。

³⁸ 調査当時、『福岡元気米（ふくおかげんきまい）』という地域ブランドの米のコーナーが、テレビで盛んに流されていたことの影響が考えられる。

表 10. 実験 2-1 と実験 3 の連想反応の質的变化

「その他」の下位分類	実験 2-1	実験 3	例
中国語の反応	8	1	「完全」→「完美」 「迷惑」→「道歉」
中国語語義の影響	7	5	「上品」→「牛肉」
idiosyncratic	1	13	「上品」→「女学院」 「元気」→「米」 「勤勉」→「こつこつ」
clang association	19	31	「密接」→「面接」

6.6.4 実験 3 のまとめ

本章では、中上級日本語学習者（CNS 中）と超上級日本語学習者（CNS 上）を対象に S 語、O 語、D 語、N 語を刺激語とした連想課題によって語彙知識の発達を調査した実験 2 から 1 年後に、CNS 中だけを対象に実験 2 と全く同じ方法で行った連想課題（実験 3）の結果を報告した。実験 3 の目的は CNS 中の S 語、O 語、D 語、N 語の語彙知識の通時的変化を明らかにすることで、高頻度語については O 語に変化があり、実験 2 の時点で既に発達がみられた S 語と N 語に続いて O 語の発達が確認された。このことから、中国語母語話者にとって習得難易度が容易な漢語は S 語と N 語で、それに続くのが O 語となり、習得が最も難しいのは D 語であることが明らかになった。一方、低頻度語については実験 2 からの変化が確認できなかった。

本章では連想反応のうち、語彙知識の発達を示す SA (Syntagmatic Association) と PA (Paradigmatic Association) 以外の反応である「その他」について、実験 2 と実験 3 の質的变化も分析した。実験 3 では実験 2 より中国語の単語や中国語義に影響されたと思われる反応が減少し、音韻類似性に基づく反応 (clang association) や、個人的な感覚や経験から生じたと思われる反応 (idiosyncratic) が増加していた。これらの clang association や idiosyncratic は同じような反応が日本語母語話者にも現れる可能性が高いもので、本研究の調査協力者 CNS 中が日本での大学生活を通して、様々な語彙知識を積み重ねていることが示唆された。

第七章 語彙知識が文章理解に及ぼす影響

7.1 調査の目的

ここまで中国語母語話者の漢語習得に母語知識が及ぼす影響を語彙知識の発達の側面からみてきた。本章では語彙知識の言語運用に対する貢献を明らかにすることを目的とし、「話す」「聞く」「読む」「書く」の言語の4技能のうち、「読む」技能を取り上げ、語彙知識との関係を調査する。

7.2 先行研究

ここでは、母語における漢字の知識と第二言語の文章理解、文章理解に必要な語彙量、語彙知識の深さと文章理解に関する研究を概観する。

母語の漢字知識と日本語の文章の読解力に関する研究には Hatasa (1992) と Matsunaga (1999) がある。Hatasa (1992) は日本語を学習する中国語母語話者と英語母語話者を対象に日本語の漢字認識タスクと日本語の文章の読解タスクを行った。母語における漢字の知識が明らかに影響したのは漢字認識タスクで、日本語の文章の読解タスクにはほとんど影響がなかった。習熟度別の分析では、初級学習者の日本語の漢字仮名交じり文の読解は中国語母語話者の成績が英語母語話者を上回ったが、中級や上級になると差がみられなくなっていた。Matsunaga (1999) の調査でも、未知語の多い漢字仮名交じり文の読解は中国語母語話者が英語母語話者を上回っていたが、母語の漢字の知識よりも口頭発話能力のほうが読解力との関係が強かった。これらの調査から分かることは、未知語が多く、学習者の習熟度より難易度の高い日本語の文を読む場合には、母語での漢字知識が文章理解の助けになるが、その効果は限定的で、文章理解には文法や単語の正確な意味の知識と、漢字を音で認識することが必要だということである。

ところで、言語学習のための読解では、学習者が文中の全ての単語を知っているということは稀で、ほとんどの場合、学習者の読む文には多くの未知語が含まれている。それでは、文中の何パーセントくらいの単語が分かれば、学習者は文章をスムーズに理解することができるのだろうか。小森・三國・近藤 (2004) が韓国、中国、台湾の日本語学習者を対象に第二言語の文章理解を促進する既知語率を調査したところ、既知語率 96%程度が文章をよく理解できるかどうかの閾値

であることが明らかになった。また、文章の理解度を測るのに用いた課題のうち、深い文章理解が必要である「問題解決課題」³⁹は、浅い文章理解で回答できる「再生・再認課題」⁴⁰より既知語率との相関が強かった。中国や台湾のような漢字を用いる国の出身者でも文章を深く、正しく理解するためには文中の96%程度の単語について意味を正確に知る必要があるということである。

小森・三國・近藤（2004）が問題にした文章理解を促進するための語彙知識は意味についての知識だけだったが、語彙知識には1つの単語についてどのくらい多くの知識があるかという語彙知識の深さ⁴¹という側面もある。Qian（1999, 2000）は英語学習者の語彙サイズ⁴²と語彙知識の深さ及び読解力の関係を調査した。語彙サイズを測る The Vocabulary Labels Test（Nation 2001, 以下 VLT ）、語彙知識の質的側面を測る The Depth of Vocabulary Knowledge Test（DVK）⁴³、形態素の知識を測る Morphological Knowledge Test（Qian 1999）の3つを行い、それぞれのテストと読解力との相関を調べた。その結果、読解力と VLT（ $r=.74$ ）、読解力と DVK（ $r=.77$ ）にそれぞれ強い正の相関があり、語彙量だけではなく、語彙知識の深さも文章理解に貢献することが示唆された。

中国語を母語とする日本語学習者の文章理解については、ここまで述べたとおり、既知語率との関係は調査されているが、語彙知識の深さとの関係については明らかにされていない。

³⁹ 文章全体の情報を統合し、高次の心的表象が構築できなければ正解が導き出せない応用的な課題。例えば、文章の内容に合う図を書かせるなど（小森・三國・近藤 2004）。

⁴⁰ 隣接する文章をそのまま再生・再認することによって正解を導き出せる課題（小森・三國・近藤 2004）。

⁴¹ 一つの単語についてどのくらい詳しく知っているのかという、語彙知識の質的側面。第三章 3 節を参照されたい。

⁴² ある言語の単語をどのくらい多く知っているかという、語彙知識の量的側面。「語彙知識の広さ」とも言う。第三章 3 節を参照されたい。

⁴³ Read（1993, 2000）の Word Association Test（WAT）と同じものを指す。DVK は Qian（1999）の命名と思われる。WAT については第三章 4 節で詳しく述べた。

7.3 研究課題と仮説

本研究の課題は次の2点である。

- ① 中国語母語話者の日本語の文章理解に文中の単語の語彙知識の深さは影響するののか。
- ② 中国語母語話者の日本語の文章理解に文中の単語の語彙知識の深さが影響するならば、どの項目と関係があるののか。

Hatasa (1992) と Matsunaga (1999) による中国語母語話者の母語の漢字知識と読解力との関係に関する研究では、母語の漢字知識は習熟度の低い学習者が未知語の多い文章を読むときの読解ストラテジーとしては有効であるが、正確な文章理解には単語の意味や読みなどの知識が必要であるとされている。また、これまでの連想課題を用いた研究で、言語習熟度の高さや文法能力と単語の共起や類語の知識に関係があることが示唆されている (Brown and Berko 1960, Söderman 1989)。これらのことから、次の2つの仮説を立て、調査によって検証を行うこととする。

仮説 1. 語彙知識の深さテストの得点が高いと、文章理解テストの得点も高い。

仮説 2. 語彙知識の深さテストの得点が高い学習者と低い学習者とでは、文章理解テストの結果と相関する語彙知識の深さの項目が異なる。

7.4 調査の概要

7.4.1 調査協力者

中国の大学で日本語を専攻する中国人学生 75 名を対象に調査を行った。学年と人数の内訳は 4 年生 27 名、3 年生 23 名、2 年生 25 名である。(旧)日本語能力試験の 1 級合格者は 5 名 (4 年生)、2 級合格者は 14 名 (4 年生 8 名、3 年生 6 名) で、その他の 56 名は日本語能力試験を受験していないか、受験しても不合格だった (4 年生 14 名、3 年生 17 名、2 年生 25 名)。調査協力者 75 名のうち 10 名は高校で日本語の学習を始め、そのうち 1 名は 11 ヶ月の日本留学経験があった。それ以外の 65 名は大学に入ってから日本語学習を始めた。

7.4.2 文章理解問題

文章理解問題は1993年度日本語能力試験2級読解問題Iを使用した。問題の採択にあたっては問題の難易度と被験者が過去に同じ問題を解いたことがないかを考慮した。

利用した問題の文章は『「知」のソフトウェア』（立花隆 1984）からの抜粋である。リーディングチュウ太⁴⁴で形態素解析を行ったところ、総語数622語、異なり語数214語で、文中の語彙の難易度は（旧）日本語能力試験出題基準で1級以上とされる語彙が7.9%、2級語彙が11.6%、3級語彙が10.8%、4級語彙が69.8%であった。リーディングチュウ太の判定では単語レベルでの文章の難易度は「ふつう」である。内容語に占める漢語の割合は19%であった。

1993年度日本語能力試験2級読解問題Iには設問が7つある。そのうち3問は解答するのに文全体や段落全体の内容理解を必要とする。残りの4問は指示詞などが文中のどの部分を指すのかを尋ねる問題で、隣接する文章をそのまま再生・再認することによって正解を導き出せる。小森・三國・近藤（2004）の用語を借りると、前者は深い文章理解を、後者は浅い文章理解を問う問題である⁴⁵。

7.4.3 語彙知識の深さのテスト

7.4.3.1 刺激語の選択

文章理解問題中の単語214語（異なり語数）のうち、（旧）日本語能力試験出題基準で2級以上の内容語から24語と、3、4級の内容語から6語の合計30語を刺激語に選んだ。（旧）日本語能力試験出題基準で2級以上の内容語は全部で67語あったが、日本語と中国語で表記と意味が同じ語と、漢字の知識で意味推測が容易だと考えられる複合語は除外した。また、被験者に対する事前アンケートから3級以下の語彙は全ての調査協力者に十分な語彙知識があると判断し、基本的には調査の対象から外すことにしたが、漢字表記で中国語には存在しない語と日本語と中国語とで同一表記だが意味にズレがあり、文章理解問題で中国語とは違う意味で使われている単語は調査に加えた⁴⁶。次の表11は刺激語の一覧である。

⁴⁴ 「日本語読解支援システム：リーディングチュウ太」 <http://language.ac.jp/>

⁴⁵ 文章の「浅い理解」と「深い理解」については本章2節を参照のこと。

⁴⁶ 文化庁（1978）の漢語の日中対照研究による分類のN語とO語に該当する。詳しくは第二章2節を参照されたい。

表 11. 刺激語一覧

番組	大切	気付く	安易	悪影響
反発する	取材する	質問する	世の中	当たり前
意地悪	本質的	打合せ	場合	思い込む
結構	奇妙	注意	相手	無口
黙る	問答	風潮	人間	先方
問題	妙な	満足	感想	事実

調査する語彙知識の項目は類語，共起，定義表現と漢字の読み（以下，「読み」とする）の4項目である。これらの項目を取り上げた理由は，類語と共起の知識が語彙知識の発達指標になり得ることと，漢字の読みの知識が文章理解能力と関連があるとされているからである（Read 2000, Matsunaga 1999）。

7.4.3.2 テストの形式

語彙知識の深さテストは Read (2000) の Word Association Test (WAT)⁴⁷ と WAT の改良版である Greidanus & Nienhuis (2001) の形式を参考にして作成した。図 16 に示すように，被験者は左の刺激語（奇妙な）に対して類語関係，共起関係，定義に使用される単語の3つを右側の6つの選択肢から選ぶ。図 16 の例の場合，類語は「変な」，共起は「奇妙な出来事」と言えることから「出来事」，定義に用いられる表現は辞書で「普通と違って，珍しい様（『大辞林第三版』）」と定義されていることから「珍しい」である。解答は選択肢の左の□にチェックを入れる方法で行う。

漢字の読みは語彙知識の深さの項目の1つであるが，読みをひらがなで書いてもらう方法を用いたので，語彙知識の深さテストとは別に独立したテストとして実施した。分析は語彙知識の深さの項目の1つとして，類語，共起，定義の知識とあわせた4項目で行った。

⁴⁷ Word Association test (WAT) については第三章 (p.34) のテスト形式の図 3 と説明を参照されたい。

- 奇妙な
- すばらしい
 - 珍しい
 - おもしろい
 - 出来事
 - 自然
 - 変な

図 16 語彙知識の深さのテスト例

7.5. 手続き

調査は調査協力者全員で一斉に行った。最初に調査の目的と手順の説明をまとめたプリントを配布し、プリントの内容を口頭でも説明した。プリントには日本語の説明と中国語の説明を併記した（資料 5 参照）。口頭説明は調査者が日本語で行い、中国語で逐次通訳された。続いて、調査票を配布した。調査票の 1 ページ目はフェイスシートで、被験者の日本語学習歴、留學歷、日本語能力試験合格級などを尋ねた。2 ページ目は既知語数のテスト⁴⁸、3 ページ目は漢字の読み方テストで、4 ページ目に語彙知識の深さテストの解答方法と練習問題を示し、その後語彙知識の深さテストが続く。調査票を配布してから、まず 3 ページ目の漢字の読み方テストまでを終えるように指示した。全員が 3 ページ目までを終えたのを確認し、再び通訳を入れて語彙知識の深さテストの解答方法を説明し、練習問題を行い、質問を受けた。全員が解答方法を理解したのを確認して語彙知識の深さテストを開始した。終了後、調査票を回収し、続いて文章理解問題を行った。文章理解問題は全員が 15 分程度で終了した。調査全体の所要時間は 60 分程度であった。

⁴⁸ 調査では文中の単語の意味をどの程度知っているのかを確認する目的で、単語の意味を知っているかどうかをチェックシートによって尋ねる既知語数テストを行ったが、分析には加えていない。

7.6. 結果

7.6.1 語彙知識の深さテスト

各項目について1問1点で得点を集計した。調査協力者全体の語彙知識の深さテストの定義、類語、共起、読みの項目別と合計の最小値、最大値、平均値、標準偏差は次の表12に示す通りである。

表 12. 語彙知識の深さテスト 全体の結果 $n = 71$

項目	最小値	最大値	平均	標準偏差
定義 (30)	13	27	22.76	2.90
類語 (30)	15	27	21.63	2.76
共起 (30)	4	20	11.99	3.28
読み (30)	6	29	21.52	5.51
合計 (120)	49	98	77.90	10.00

() は満点を示す

本調査の目的は語彙知識の深さの違いが文章理解に及ぼす影響を調べることである。そこで、まず、語彙知識の深さテストの合計点によって調査協力者を上位群 ($n=24$)、中位群 ($n=23$)、下位群 ($n=24$) の3群に分けた。群ごとの平均値と標準偏差は表13のとおりである。3群の成績の差を一元配置の分散分析によって検討したところ有意差があった [$F(2,68) = 118.19, p < .01$]。そこで、群ごとの成績の違いをさらに詳しく検討するために Scheff の多重比較を行ったところ、上位群、中位群、下位群全ての間には1%水準の有意差が確認された。しかし、下位群の語彙知識の深さテストの合計点の標準偏差が7.14と高い数値を示したため、個別の得点を確認したところ、下位群には中位群の得点に近い調査協力者が含まれていることが分かった。このことから中位群と下位群の比較は難しいと判断し、中位群を分析の対象から外して、下位群と上位群の2群で研究課題を検討することとした。上位群と下位群の差は1%水準で有意であった [$t(46) = 12.975, p < .01$]。

表 13. 語彙知識の深さテスト 群別の結果

語彙知識の 項目	上位群 $n = 24$		中位群 $n = 24$		下位群 $n = 24$	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
定義 (30)	24.54	2.17	22.70	2.38	21.04	3.00
類語 (30)	23.46	1.76	21.61	2.41	19.83	2.78
共起 (30)	13.33	3.09	12.78	3.23	9.88	2.46
読み (30)	26.29	1.81	22.52	3.33	15.79	4.41
合計 (120)	87.63	3.51	76.61	2.19	66.54	7.14

() はそれぞれの満点

続いて、語彙知識の4項目（定義、類語、共起、読み）の中で、上位群と下位群の得点に差があるのは具体的にどれなのか検討することを目的に、群×語彙知識の4項目について繰り返しのある二元配置の分散分析を行った。結果は群の主効果が有意であった [$F(1,46) = 168.34, p < .01$]。語彙知識の主効果も有意であった [$F(1,46) = 163.35, p < .01$]。さらに、交互作用も有意であったため [$F(3,138) = 18.63, p < .01$]、語彙知識の項目ごとに上位群と下位群の成績を t 検定で検討した。すると、定義 [$t(46) = 4.634, p < .001$]、類語 [$t(46) = 5.394, p < .01$]、共起 [$t(46) = 4.295, p < .01$]、読み [$t(46) = 10.778, p < .01$]の全ての項目で上位群と下位群には1%水準の有意差が確認された。つまり、上位群の語彙知識の深さテストの成績は定期、類語、共起、読みの全ての項目で下位群を上回っていたということである。

次に、群ごとに語彙知識の4項目（定義、類語、共起、読み）の得点差を検討しすために、上位群、下位群それぞれ繰り返しのある分散分析を行った。結果は上位群 [$F(3,69) = 139.72, p < .01$]、下位群 [$F(1,69) = 61.98, p < .01$]ともに1%水準で有意差が確認された。そこで、4項目のどれとどれに差があるのかを検討するために Bonferroni の多重比較を行った。その結果、上位群は共起と他の3項目（定義、類語、読み）に1%水準の有意差があった。また、読みは類語に対しては1%水準の、定義に対しては5%水準の有意差があった。定義と類語には有意差は確認されなかった。下位群も共起と他の3項目（定義、類語、読み）に1%水準の

有意差があり，読みは定義に対しては 1%水準の，類語に対しては 5%水準の有意差があった。定義と類語には有意差は確認されなかった。統計分析の結果とテストの得点を合わせて考えると，上位群は読み，定義と類語，共起の順に得点が高いと言える。下位群は定義と類語の得点が高く，定義が最も低いと言える。

7.6.2 文章理解問題

文章理解問題の設問は 7 つである。各設問の正答率を『1993 年度日本語能力試験分析と評価の報告書』で確認したところ，問題 1，問題 5，問題 7 の正答率が 30%～40%で，他の 4 問よりもかなり低かった。そのため，問題 1，問題 5，問題 7 の配点を 1 問 2 点にし，残りの問題はそれぞれ 1 点とした⁴⁹。したがって，文章理解問題の満点は 10 点である。下の表 14 は群および全体の最小値，最大値，平均値および標準偏差である。

表 14 文章理解問題の最小値，最大値，平均，標準偏差

	最小値	最大値	平均	標準偏差
上位群 $n=24$	3	10	5.57	1.92
下位群 $n=24$	1	7	4.42	1.64
全体 $n=46$	1	10	4.76	1.89

上位群と下位群の文章理解問題の得点に差があるかどうか t 検定で検討したところ，5%水準の有意差があることが確認された [$t(46) = 2.421, p < .05$]。上位群と下位群は語彙知識の深さテストの得点によって分けられた群なので，語彙知識の得点が高い学習者は低い学習者より文章理解テストの得点が高いと言える。

つづいて，語彙知識の深さ 4 項目（定義，類語，共起，読み）それぞれの知識の有無と文章理解問題の得点との相関を調べた。結果は表 15 に示す通りであるが，調査協力者全体では文章理解問題の得点と類語の知識 ($r = .34, p < .01$)，文章理解問題の得点と読みの知識 ($r = .23, p < .01$) の間にそれぞれ弱い相関が認められた。上位群では文章理解問題の得点と類語の知識との間に中程度の相関が認

⁴⁹ 問題 1，問題 5，問題 7 は小森・三國・近藤（2004）のいう，文章の深い理解を問う問題であると言える。

められた ($r = .445, p < .05$)。他の項目との間には有意な相関は認められなかった。下位群は文章理解問題の得点と語彙知識のいずれの項目とも有意な相関がなかった。

表 15. 文章理解問題と語彙知識の深さ 4 項目の得点の相関

	定義	類語	共起	読み
上位群	-.351	.445*	.370	.129
下位群	-.119	.159	-.073	.349
全体	.008	.335**	.139	.266*

** $p < .01$ * $p < .05$

7.7 考察

調査に先立って次の 2 つの研究課題を設定した。

- ①中国語母語話者の日本語の文章理解に文中の単語の語彙知識の深さは影響するのか
- ②中国語母語話者の日本語の文章理解に文中の単語の語彙知識の深さが影響するならば、具体的にどの項目が影響するのか

課題①については、これまでの研究で言語習熟度と語彙知識の深さテストの項目とには関連があることが確認されていることから (Söderman 1989, Hatasa 1992, Matsunaga 1999), 「語彙知識の深さテストの得点が高いと, 文章理解テストの得点も高い」という仮説を立てた。調査の結果は語彙知識の深さテストの結果によってわけた上位群と下位群で上位群の文章理解テストの得点が下位群より高く, 有意差もあったことから [$t(46) = 2.421, p < .05$], 仮説は支持されたとと言える。文章理解と語彙知識の関連についてはこれまでに, 文中の単語の意味を何パーセントくらい知っていれば, スムーズに文章が理解できるのかという文章理解と既知語率の関係について明らかにされていたが (小森他, 2004), 本研究の結果から, 文中の単語について意味以外にも多くの知識を持っていることが文章を理解することに貢献する可能性が示唆された。

課題②に関しては、文章理解テストの得点と語彙知識の深さの4項目（定義、類語、共起、読み）それぞれの得点との相関を調べたところ、上位群で類語との間に中程度の有意な相関があることが分かった（ $r = .445, p < .05$ ）。また、有意ではなかったが共起の知識との間にも中程度の相関があった（ $r = .370, n.s.$ ）。一方、下位群では有意な相関のある項目はなかったが、読みの知識との間に中程度の相関が認められた（ $r = .349, n.s.$ ）。これらの結果から、研究課題②に対する仮説、「語彙知識の深さテストの得点が高い学習者と低い学習者とは、文章理解テストの結果と相関する語彙知識の深さの項目が異なる」は指示されたと言える。下位群の結果にあるような、中国語母語の日本語学習者の日本語の文章理解に漢字表記の単語の読み（音韻形式）の知識が影響するという調査結果はMatsunaga（1999）でも確認されており、本調査はその結果を追認したと言えるのではないだろうか。漢字表記の単語の読み（音韻形式）を知らない学習者は単語の意味を習得しておらず、漢字から意味を推測して文章を理解している可能性が考えられる。上位群の結果に表れた類語や共起の知識は、第六章で述べたように単語に関して意味以外にも多くの知識を持っていることを意味する。学習者は文章に使われている単語の意味だけではなく、単語に関する様々な知識を動員してより深い文章の理解に至るのではないだろうか。

最後に課題にはあげていないが、上位群と下位群の語彙知識の深さテストの結果について考えてみたい。語彙知識の深さテストの上位群と下位群とは語彙知識の4項目（定義、類語、共起、読み）全てで上位群の得点が下位群を上回ったが、得点の高かった項目はそれぞれの群で異なった。上位群は漢字の読みの得点が最も高く、定義と類語が続き、共起の得点が最も低かった。一方、下位群は定義の知識の得点が最も高く、類語と読みが続き共起の得点が最も低かった。第二言語の語彙習得は本研究の第三章で形式を記憶することから始まり、記憶した形式に意味をマッピングし、それに続いて共起や類語をはじめとする様々な項目に関する知識を積み重ねていくと述べたが、本調査の結果からは被験者の中国語母語話者が単語の音韻形式を記憶する前に定義という単語の意味に関する知識を持っている可能性が示唆された。本研究の刺激語が漢字表記であったため、母語で漢字を用いる中国語母語話者は文字形式だけで日本語の単語を記憶し⁵⁰、意味を

⁵⁰ 中国語にはない単語も中国語の発音で記憶している可能性が否定できない。

マッピングし、類語などの知識も積み重ね、音韻形式の習得が後回しにされている可能性が考えられる。被験者は文章に使われている単語の意味からだけではなく、単語に関する様々な知識を動員してより深い内容の理解に至るのではないかと考えられる。

7.8 まとめ

本章では文章理解テストと単語の定義、類語、共起、読みの4つの知識を問う「語彙知識の深さテスト」によって、文章理解と語彙知識の深さの関係を調査した。語彙知識の深さテストの上位群と下位群とでは、上位群の方が文章理解テストの得点が高かった。文章理解テストの得点と相関があった語彙知識の項目（定義、類語、共起、読み）は、上位群と下位群とで異っていた。上位群は文章理解テストの得点と類語の知識に有意な相関があった。下位群は文章理解テストの得点と有意な相関がある項目はなかったが、読みの知識との相関が比較的強かった。下位群の被験者は日本語の単語の知識よりも、母語の漢字の知識による意味の推測によって文章理解を試みている可能性が示唆された。

第八章 結論

8.1 はじめに

本研究では習熟度による中国語母語話者の漢語の語彙知識の違いを調査することを目的に連想課題という心理学の実験方法を用いて3つの実験を行った。さらに、語彙知識の言語運用力に対する貢献を調査するために、文章理解テストと文章理解テストの文で使われている語彙の「意味」「漢字の読み」「共起する語」「定義」の知識に関するテストを行い、両者の相関を調べた。本章では上記4つの調査の結果をまとめ、本研究の結論を述べる。

8.2 調査結果のまとめ

8.2.1 実験1—非漢語の連想—

実験1では日本語習熟度が中上級レベルの日本語学習者（CNS中）と超上級レベルの日本語学習者（CNS上）を対象に、高頻度語彙を刺激語とした連想課題の結果を報告し、連想課題が日本語学習者の語彙知識の発達を調査する方法として妥当かどうかを検証した。

先行研究によると日本語母語話者の連想反応は、刺激語に関する知識が乏しい段階では、刺激語と音韻的に類似している反応（clang association）や、刺激語とは合理的な関係が見いだしにくいと考えられる反応（idiosyncratic : clang association と合わせて「その他」）が大半だが、刺激語に関する知識が増加するのにしたがって「その他」は減少し、まず刺激語と同じ品詞で類義語や同義語、上位語や下位語など意味や文法的機能の面で共通性を持った反応（Paradigmatic Association : PA）が表れるようになり、さらに刺激語に関する知識が増加すると、刺激語との間に統語的關係が認められる反応（Syntagmatic Association : SA）へと移行していくことが明らかになっている（賀集・石原 1969, 1970）。

実験1のCNS上の反応は先行研究の結果と同様、大半がSAで、統制群である日本語母語話者（JNS）の反応の分布と酷似しており、刺激語に関する知識が高度に発達していることが示唆された。一方、CNS中の反応にも多くのSAが表れたが、JNSよりもPAが多くSAが少ないことから、CNS中の語彙知識はCNS上のレベルには達していないことが示された。実験1のこれらの結果から、連想

課題は中国語母語話者の語彙知識の発達を調査する方法として妥当であることが示された。

8.2.2 実験 2—漢語の連想—

実験 2 は本研究の中心課題である，中国語母語話者の日本語の語彙習得に母語の知識が与える影響を調査することを目的として，実験 1 の被験者と同じ CNS 中と CNS 上を対象に，文化庁（1978）が分類した 4 種類の漢語の連想課題を行った。4 種類の漢語の内訳は，日本語と中国語とで表記も意味も同じか，きわめて近い語（S 語），表記は同じで意味の一部は重複しているが，日中双方かどちらかに違う意味もある語（O 語），表記は同じだが著しく意味が異なる語（D 語），日本語だけに存在する漢語（N 語）である。また，語彙知識の発達は語彙使用頻度の影響を受ける可能性が高いため，4 種類の漢語それぞれの高頻度語と低頻度語を調査の対象とした。そのため刺激語群は高頻度 S 語（S 高），低頻度 S 語（S 低）高頻度 O 語（O 高），低頻度 O 語，高頻度 D 語（D 高），低頻度 D 語（D 低），高頻度 N 語（N 高），低頻度 N 語（N 低）の 8 種類に上った。

日本語習熟度の高い CNS 上は，統制群である JNS と同様，8 種類すべての刺激語群で反応の大半を SA が占め，すべての刺激語の語彙知識が発達していることが示唆された。一方，CNS 中は S 高と N 高の反応に SA と PA が多数現れたが，O 高の反応に現れた SA と PA は S 高や N 高には及ばず，D 高の反応に現れた SA と PA は O 高よりもさらに少なかった。また，低頻度語はすべてのカテゴリーで SA と PA が著しく少なく「その他」が多かった。

これらの結果から中国語母語話者の語彙知識は使用機会の多い高頻度 S 語と高頻度 N 語は速やかに発達するが，使用頻度が同等でも O 語や D 語は発達が遅れることが明らかになった。

8.2.3 実験 3—連想反応の通時的変化—

実験 3 は S 語，O 語，D 語，N 語の語彙知識の通時的変化を調査する目的で行われた連想課題の結果である。実験 3 は実験 2 に参加した CNS 中を対象に，実験 2 の 1 年後に行われた。

実験 2 においては CNS 中の S 語高頻度語と N 語高頻度語の連想反応に既に多

くの SA や PA が現れており、語彙知識が発達していることが示唆されていたが、実験 3 においては S 語高頻度語と N 語高頻度語の 2 つに加えて O 語高頻度語の反応にも多くの SA や PA が見られるようになり、実験 2 以降の 1 年間で O 語高頻度語の語彙知識も発達してきたことが示された。これらの結果から、語彙知識の発達の側面から中国語母語話者にとっての S 語、O 語、D 語、N 語の習得難易度を考えると、S 語と N 語は最も習得が容易で、それに O 語が続き、D 語の習得難易度が最も高いといえる。

また、実験 3 と実験 2 の比較は反応に現れた SA, PA, 「その他」についてだけでなく、反応に現れた具体的な言葉の変化にも及んだ。実験 2 と実験 3 の反応の顕著な違いは中国語による反応の減少と日本語らしい *idiosyncratic* の増加である。実験 2 には刺激語の「完全」に対して「完美」という中国語で反応するような例が 8 例ほど見られたが、実験 3 では 1 つに減少していた。一方、日本のコマーシャルや商品名を想起させる *idiosyncratic* は大幅に増加しており、CNS 中の調査協力者たちが日本での日常生活を通して豊かな語彙知識を構築している様子が垣間見えた。

8.2.4 語彙知識の深さテストと文章理解テスト

語彙知識の深さと文章理解の関係についての調査では、文章理解問題で使われている漢字表記の語彙の定義、類語、共起および、漢字の読みの 4 項目の知識を測り、4 項目の合計点を語彙知識の深さと見なした上で文章理解テストの得点との相関を調べた。語彙知識の深さの上位群と下位群とでは上位群の文章理解テストの得点が下位群より有意に高く、語彙知識の深さは文章理解に影響することが示唆された。また、定義、類語、共起、漢字の読みの各項目の知識の有無と文章理解テストの得点の相関を調べたところ、文章理解テストの上位群は類語の知識と文章理解テストの得点に中程度の相関があった。文章理解テストの下位群は語彙知識の深さの 4 項目いずれとも有意な相関がみられなかった。

これらの結果から、漢字語彙の類語の知識は中国語母語話者の日本語の文章理解を促進する可能性が示唆された。

8.3 結論

日本語と中国語とで同形同義の漢語は中国語母語話者にとって習得が容易だと考えられてきた。しかし、本研究によって表記や意味のような単語の最も基本的な項目が母語と学習言語とで一致することは、文法的機能や類語などを含む意味以外の情報に対して注意を向けにくくし、結果として習得を遅らせることが明らかになった。単語の意味以外の情報は文法的機能に関する知識のように、学習者が自ら日本語で発信するのに必要であることは言うまでもないことであるが、本研究によって文章の理解にも影響を及ぼすことが示唆された。

第九章 日本語教育への示唆と今後の課題

9.1 はじめに

本研究への取り組みを始めた動機は中国語母語の日本語学習者にも漢字や漢語の教育が必要であることが認識されながら、具体的な問題点が何であるのか十分に解明されていないため、未だ十分な教育も行われていないと思われることにあった。そこで最後に、日本語教育への示唆として本研究を通して明らかになったことを中心に中国語母語話者を対象に漢字や漢語教育を行う際、何が教育項目になるのか具体的に提案していきたいと考える。また、最後に本研究では追求できなかったいくつかの問題を今後の課題としてまとめる。

9.2 日本語教育への示唆

9.2.1 教育項目

本研究によって明らかにされたことから中国語母語話者を対象とした日本語教育において最も注目すべきことは、日本語と中国語とで同形同義語の S 語と中国語には存在しない N 語の語彙知識の発達にはほとんど差が見られなかったということであろう。同形同義語の S 語はこれまで中国語母語話者にとって習得が容易であると考えられ(加藤 2005, 小森 2008), 教育における注意点などはほとんど言及されてこなかった。しかし、多様な項目があるとされる語彙知識の中で S 語の日本語と中国語との共通項は形式と意味の 2 点のみであり、それ以外の文中で共起する語や類語, 使用域などの語彙知識は全て異なる。それらの異なる点が語彙知識の発達にマイナスの影響を与えていると考えられる。一方, N 語は中国語には存在しないため母語の知識を利用することはできないが, 日本語の習得に母語知識がマイナスの影響を与えることもない。つまり, S 語の習得は母語の知識が正の転移となる部分と負の転移となる部分の両方が存在するため, 結果として母語の転移が一切起こらない N 語の語彙知識の発達と差がないという結果に至ったと考えられる。

これまでの中国語母語話者を対象とした日本語の漢語教育においては S 語について中国語と形式と意味が一致することによる有利な点が強調されてきたが, そのことが日本語を学ぶ中国語母語話者のみならず教師をも油断させ, 日本語と中

国語とで異なる部分への注意を怠ることにつながると考えられる。言語教育において、同形語や同形同義語を取り上げる際は、母語との共通点ではなく、異なる点を強調し、注意を向けさせることが、母語の知識を日本語習得によりよく生かすことにつながるのではないだろうか。

以下、具体的にどのようなことを教えるべきかを項目別に挙げていくこととする。

9.2.2 漢語の分類

日本語の漢語を中国語の単語と対照すると、形式と意味の異同によって数種類に分類できることは繰り返し述べてきた。文化庁(1978)の分類は同形同義語の S 語, 同形類義語の O 語, 同型異義語の D 語, 日本語にのみ存在する N 語の 4 種類である。三浦(1984)の分類は多義語の O 語を日中の意味の包摂関係によってさらに 3 分割したものである (p.10 図 1-1~図 1-3 参照)。陳(2007)は中国語母語者が母語の知識で理解しようとした際、日本語の正しい意味に繋がりやすいのかどうかを考慮した分類である (p.11 表 1 参照)。これらの分類は中国語母語話者に形式や意味を学ぶ必要のある漢語はどれかを明示している。中国語母語話者に日本語を教える教師は教材に漢語がある場合、分類を参照し中国語と意味が異なるものや漢字からの意味推測で誤解が生じる可能性が高いものなどを確認しておくことが望ましい。そうすることで学習者は無用な混乱を避けることができ、漢語を速やかに習得することができると考えられる。また、日本語の入門期に初めて漢語が出てきたとき、漢語と中国語の単語は表記や意味が同じであっても意味が同じとは限らないことや、漢字によって意味を推測すると誤った理解に繋がるものがあることを伝え、分類を参照することや辞書を引くことによって漢語の意味を確認するよう指導することが肝要であると思われる。

9.2.3 共起する語

本研究では日本語習熟度が超上級程度で漢語の運用に誤用の少ない中国語母語話者 (CNS 上) と日本語習熟度が中上級程度で漢語の運用に誤用の多い学習者 (CNS 中) を対象に連想課題を行い漢語の語彙知識の発達度を調査した。CNS 上の反応には刺激語と共起関係にある反応 (syntagmatic association: SA)

が多数現れた。また、CNS 中においても語彙知識が発達している刺激語の反応には SA が多数現れた（第 6 章参照）。さらに、文章理解テストの得点と漢字語⁵¹の語彙知識の関係についての調査においても共起する語の知識と文章理解テストの得点に相関が見られた（第七章参照）。これらの結果から漢語・漢字語の運用において共起の知識が重要であることが示唆される。大河内（1997）には中国語母語話者による「*嚴重なミス」や「*重大な成果」のような中国語の影響が疑われる誤用が紹介されているが、このような誤用に対して「嚴重」と「重大」と「大きな」の意味の違いを説明し誤用の解消を試みるよりも、「嚴重な警戒」「嚴重な検査」「重大なミス」「大きなミス」などの日本語において共起する語との組み合わせを示し、中国語の表現と対照して説明するほうが実用的であろう。また、日本語では漢語に対応する和語が存在することも多いため漢語と共起する語が限られている場合も少なくない。意味だけを手がかりに運用を試みるのではなく、共起する単語とペアで記憶することで学習の負担は軽減されると思われる。学習者には日本語の学習や日常の生活の中で日本語を見聞きする際、一緒に使われる単語に注意を払うように指導することが肝要であると考えられる。

9.2.4 類語

類語の知識と文の構造を認知する能力には関連があるとされている（Brown and Berko 1960）。第一言語習得において、多くのインプットを受け、言語が発達してくると、ある単語と同じような場面や文脈に現れ、文法的な振る舞いが類似し、多くの場合同じ文脈で互換可能な同一品詞の語群の知識が形成されることによる（McNeill 1966）。本研究における文章理解と語彙知識の調査においても、類語の知識を多く持つ学習者は文章理解テストの得点が高いという結果が示された（藤山 2013）。同じ文型で互換可能な一連の語群の知識を有することは文の産出にも、文章理解のような語彙知識の受容的側面にも有効な知識だと考えられる。ただし、単語を学習する際に類語を一緒に覚えることが、文章の理解を高めることや産出能力を上げることに直接関係するかどうかは習得研究における検証を待たなければならない。

単語の意味の理解という点について類語の役割を考えると、池上（1977）は単

⁵¹ 漢字のみで表記される日本語の語彙を指し、漢語も含む。第一章 2 節漢語の定義を参照されたい。

語の意味は関連がある他の語と比較し、どの語とどのような形で対立するかによって規定されると述べている。日本語と中国語で同形同義とされる S 語も日中で示す意味が全く同じではなく、単語間の関係から把握すると違いが現れる可能性も考えられる。類語の知識を持つことは意味理解における母語知識の負の転移を軽減することに貢献する可能性が示唆される。

9.3 今後の課題

本研究では日本語と中国語で表記と意味の対応関係が異なる S 語, N 語, O 語, D 語の 4 種類の漢語の語彙知識の発達を連想課題によって調査した。この 4 分類のうち O 語は多義語で日本語と中国語で共通する意味と異なる意味を持つのだが、日本語の語義と中国語の語義の包摂関係によってさらに 3 つに下位分類されることが分かっている (第二章参照)。その包摂関係の違いは語彙知識の発達に影響する可能性があると考えられるが、本研究では調査項目が多くなり、分析が煩雑になることから調査対象に取り入れることを断念した。今後の研究で O 語の包摂関係の違いによる語彙知識の発達の違いを明らかにしたい。

また、CNS 中の連想反応の通時的変化を調査した実験 3 の O 語高頻度語の反応には刺激語と同一品詞で類義語や同義語の関係にあたる PA が実験 2 の時よりも多く表れた。日本語の連想課題の特徴として、語彙知識が発達すると、刺激語と統語関係にある SA の反応が増加することが報告されているが、本研究の結果は異なっている。その要因が何であるのかも今後明らかにし、中国語母語話者の漢語の習得と母語知識の干渉についてさらに追求することを今後の課題とする。

参考文献一覧

- 荒川清秀（1979）「中国語と漢語—文化庁『中国語と対応する漢語』の評をかねて—」『愛知大学文学論叢』62, 388-361.
- 淡島成高（1987）「中国系日本語 学習者に見られる漢語誤用例とその分析（その1）」『麗澤大学紀要』44, 157-197.
- 池上嘉彦（1977）「意味の体系と分析」『岩波講座日本語 9 語彙と意味』173-220.
東京：岩波書店
- 一海知義（1981）『漢字の知識』（岩波ジュニア新書）東京：岩波書店
- 伊藤芳照（1988）「第3章 外国人学習者に対する表記の指導」『文字・表記の教育』日本語教育指導参考書 14, 72-144. 東京：大蔵省印刷局
- 伊藤芳照（1989）「漢字の音訓」『講座日本語と日本語教育第8巻日本語の文字・表記（上）』125-158. 東京：明治書院.
- 梅本堯夫（1963）「言語学習及び言語行動の分析に於ける連想法の位置」『京都大学教育学部紀要』9, 66-94.
- 梅本堯夫（1969）『連想基準表—大学生 1000 人の自由連想による—』東京：東京大学出版
- 大河内康憲（1997）「日本語と中国語の同形語」『日本語と中国語の対照研究論文集』411-447. 大河内康憲（編） 東京：くろしお出版
- 大越美恵子・高橋美和子（1997）『中国人のための漢字の読み方ハンドブック』
東京：スリーエーネットワーク
- 大村益夫（1965）「中国人・朝鮮人に対する漢字語彙教育について」『講座日本語教育』1, 61-77. 早稲田大学語学教育研究所編
- 沖森卓也・肥爪周二（2017）『日本語ライブラリー：漢語』東京：朝倉書店
- 賀集寛・石原岩太郎（1968）「言語行動の研究（21）A—連想の発達的研究（その2）—」『日本心理学会第33回大会発表論文集』185.
- 賀集寛・石原岩太郎（1969）「言語行動の研究（22）A—連想の発達的研究（その3）—」『日本心理学会第34回大会発表論文集』275.
- 賀集寛・石原岩太郎（1970）「言語行動の研究（22）A—連想の発達的研究（その4）—」『日本心理学会第35回大会発表論文集』625-626.

- 賀集寛 (1973) 「日本語の連想メカニズム—反対語連想を中心として—」『人文論究』23 (2), 1-22
- 賀集寛 (1983) 「日本語の特性と連想」『人文論究』33(1), 17-28.
- 加藤稔人 (2005) 「中国語母語話者による日本語の漢語習得—他言語話者との習得過程の違い—」『日本語教育』125, 96-105.
- 加納千恵子 (2010) 「漢字学習の困難点—母語や文化圏による違い—」『日本語教師のための実践・漢字指導』濱川祐紀代 (編著) 171-174. 東京:くろしお出版
- 河住有希子 (2005) 「中国人学習者の漢字語彙使用に見られる問題点」『早稲田大学日本語教育研究』7, 53-65.
- 国際交流金・(財)日本国際教育支援協会 (2007) 『日本語能力試験 出題基準 (改訂版)』
- 国立国語研究所 (2005) 『現代雑誌の語彙調査—1994年発行70誌—』国立国語研究所報告121. 東京:国立国語研究所
- 兒島慶治 (2003) 「日本・中国・台湾・香港における漢字字体の共通性と相違性」『比較文化研究』62, 63-74.
- 古藤友子 (1978) 「日中漢字音の対照」『日本語教育』62, 225-240.
- 小西友七・南出康世 (2001) 『ジーニアス英和大辞典』 東京:大修館書店
- 五味政信・今村和宏・石黒圭 (2006) 「日中語の品詞のズレ—二字漢語の動詞性をめぐって—」『一橋大学留学生センター紀要』9, 3-13.
- 小森和子・三國純子・近藤安月子 (2004) 「文章理解を促進する語彙知識の量的側面—既知語率の閾値探索の試み—」『日本語教育』120, 83-92.
- 小森和子 (2004) 「語彙知識の一側面における母語話者らしさと学習者らしさ—言語習得過程における連想の評価測定の妥当性—」『日本語教育』122, 62-71.
- 小森和子・玉岡賀津夫・近藤安月子 (2008) 「中国語を第一言語とする日本語学習者の同形語の認知処理—同形類義語と同形異義語を対象に—」『日本語科学』23, 81-94.
- 小森和子・玉岡賀津夫・斉藤信浩・宮岡弥生 (2014) 「第二言語として日本語を学ぶ中国語話者の日本語の漢字語の習得に関する考察」『中国語話者のための日本語教育研究』5, 1-16.

- 近藤公久・天野成昭（2000a）『NTT データベースシリーズ 「日本語の語彙特性 第7巻 頻度」』 東京：三省堂
- 近藤公久・天野成昭（2000b）「NTT データベースシリーズ 「日本語の語彙特性」について」『音声研究』4(2), 44-50.
- 佐久間章（1968）「言語の習得と文法一語連想における直列・並列移行をめぐって一」『テオリア：哲学篇』11, 九州大学教養部編, 45-64.
- 鈴木義昭（1987）「漢字教育の問題点一中・上級漢字系学生の場合一」『講座日本語教育』23, 76-87.
- 高見澤猛監修, 高見澤猛・ハント蔭山裕子・池田悠子・伊藤博文・宇佐美まゆみ・西川久美（2004）『新・はじめての日本語教育1』 東京：株式会社アスク語学事業部
- 松村明・三省堂編修所（2006）『大辞林第三版』 東京：三省堂
- 武部良明（1967）「漢字語いの理解について」『日本語教育』10, 2-14.
- 武部良明（1979）「漢字国民に対する中級漢字教育」『日本語教育』37, 13-23.
- 立花隆（1984）『「知」のソフトウェア』 東京：講談社
- 張麟声（2009）「作文語彙に見られる母語の転移一中国語話者による漢語語彙の転移を中心に一」『日本語教育』140, 59-69.
- 張麟声（2014）「中国語話者による日中同形漢語語彙の習得を考えるための対照研究」『中国語話者のための日本語教育研究』5, 17-30.
- 陳毓敏（2003）「中国語を母語とする日本語学習者の漢語習得について一同義語・類義語・異義語・脱落語の4タイプからの検討一」『平成15年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, 174-179.
- 陳毓敏（2009）「中国語母語学習者の日本語の漢字語習得研究のための新たな枠組みの提案一意味使用の一般性と意味推測可能性を考慮して一」『日本語科学』25, 105-117.
- 内閣告示 平成22年「改定常用漢字表」
- 中川希男（1978）『漢字・漢語概説』 東京：教育出版株式会社
- 中川正之（2013）『漢語からみえる世界と世間一日本語と中国語はどこでずれるか一』 岩波現代文庫 東京：岩波書店
- 新村出（編）（2008）『広辞苑第六版』 東京：岩波書店

- (財) 日本国際教育協会・国際交流基金 (1994) 『平成 5 年度日本語能力試験 1・2 級試験問題と正解』 東京：凡人社
- 日本語教育学会 (編) (1995) 『日本語能力試験分析評価の報告書 平成 5 年度』 東京：国際交流基金
- 菱沼透 (1980) 「中国語と日本語の言語干渉—中国人学習者の誤用例—」『日本語教育』 42, 58-72.
- 菱沼透 (1989) 「漢字の使い方 (中国語との対照)」『講座日本語と日本語教育第 9 巻日本語の文字・表記 (下)』 169-193. 東京：明治書院.
- 飛田良文・呂玉新 (1986) 「『中国語と対応する漢語』を診断する」『日本語学』 6, 72-84.
- 藤山智子 (2002) 「中国人学生を対象とする漢字教育—漢字の何を教えるか—」『長崎大学留学生センター紀要』 10, 41-51.
- 藤山智子 (2013) 「中国語を母語とする日本語学習者の語彙知識の深さと文章理解」『比較社会文化研究』 33, 77-84.
- ブルームフィールド L. (1969) 『言語』 (三池鴻・日野資純訳) 東京：大修館書店
- 文化庁 (1978) 『中国語と対応する漢語』 東京：大蔵省印刷局
- 三浦昭 (1984) 「日本語から中国語に入った漢語の意味と用法」『日本語教育』 53, 102-112.
- 宮島達夫 (1958) 「近代日本語における単語の問題」『言語生活』 79, 17-26.
- 松村明 (編) (2006) 『大辞林：第三版』 東京：三省堂
- 望月正道・相澤一美・投野由起夫 (2003) 『英語語彙の指導マニュアル』 東京：大修館書店
- 森田良行 (1985) 『誤用の分析と研究—日本語学への提言—』 東京：明治書院
- ラドー, R. (1959) 『文化と言語学』 (上田明子訳注) 東京：大修館書店
- Aitchison, J. (2012). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Brown, R. & Berko, J. (1960). Word association and the acquisition of grammar. *Child Development*, 31, 1-14.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.

- Deese, J. (1956). Form class and the determinants of association. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1, 79-84.
- Entwisle, D. R., Forsyth, D. F. & Muuss, R. (1964). The syntactic-paradigmatic shift in children's word associations. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 3, 19-29.
- Ervin, S. M. (1961). Changes with age in the verbal determinants of word-association. *The American Journal of Psychology*, 74, 361-372.
- Galton, F. (1883). *Inquiries into human faculty and its development*. London: Macmillan.
- Greidanus, T. & Nienhuis, L. (2001). Testing the quality of word knowledge in a second language by means of word associations: Type of distractors and type of associations. *The Modern Language Journal*, 85, 567-577.
- Hatasa, Y. A. (1992). *Transfer of the knowledge of Chinese characters to Japanese*. PhD. dissertation. University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 303-307.
- Kent, G. H. & Rosanoff, A. J. (1910). A study of association in insanity. *American Journal of Insanity*, 67(1), 37-96.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Lsufer, B. (2000). Avoidance of idioms in a second language: The effect of L1-L2 degree of similarity. *Studia Linguistica*, 54(2): 186-196.
- Matsunaga, S. (1999). The role of kanji knowledge transfer in acquisition of Japanese as a foreign language. 『世界の日本語教育』 9, 87-100.
- Meara, P. (1992). *EFL vocabulary tests*. Swansea: Center for Applied Language Studies, University of Wales.
- Moran, L. J. & Murakawa, N. (1968) Japanese and American association structures. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 7, 176-181.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- McNeill, D. (1966) A study of word association. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 5, 548-557.
- Orita, M. (2002). Word associations of Japanese EFL learners and native speakers: Shifts in response type distribution and the associative development of individual words. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 13, 111-120.
- Qian, D. D. (1999). Assessing the role of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *The Canadian Modern Language Review*, 56(2), 282-308.
- Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning*, 52(3), 513-536.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10(1), 77-89.
- Schachter, J. (1974). An error in error analysis. *Language Learning*, 24, 205-214.
- Schmitt, N. (1998). Quantifying word association responses: What is native-like? *System*, 26, 389-401.
- Söderman, T. (1989). Word associations of foreign language learners and native speakers: A shift in response type and its relevance for a theory of lexical development. *Scandinavian Working Papers on Bilingualism*, 8, 114-121.
- Söderman, T. (1993). Word associations of foreign language learners and native speakers: The phenomenon of a shift in response type and its relevance for lexical development. In H. Ringbom (ed.), *Near-native proficiency in English* (pp. 91-182). Abo, Finland: Abo Akademi English Department Publication.
- Stolz, W. S. & Tiffany, J. (1972). The production of "child-like" word

associations by adults to unfamiliar adjectives. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 38-46.

Wesche, M. & Paribakht, T. M. (1996). Assessing vocabulary knowledge: Depth vs. breadth. *Canadian Modern Language Review*, 53, 13-40.

Wolter, B. (2001). Comparing the L1 and L2 mental lexicon: A depth of individual word knowledge model. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 41-69.

資料 1

資料 1 .

分類	番号	単語	NTT 頻度	日能試級
S 語	1	安心	7039	3
	2	安全	23819	3
	3	意外	2540	2
	4	遺憾	1604	0
	5	一概	×	1
	6	一刻	1517	0
	7	一般	38140	2
	8	永遠	829	2
	9	確實	5459	2
	10	可能	14187	2
	11	寒冷	×	×
	12	危險	14254	3
	13	貴重	360	2
	14	凶惡	951	0
	15	強硬	6251	1
	16	巨額	2802	0
	17	極端	425	1
	18	巨大	3009	2
	19	勤勉	714	1
	20	偶然	1473	2
	21	健康	16700	2
	22	高度	6189	2
	23	高等	1231	2
	24	幸福	1523	2
	25	巧妙	246	1
	26	滑稽	593	1
	27	固有	1126	1

資料 1

分類	番号	単語	NTT 頻度	日能試級
S 語	28	困難	9200	2
	29	最高	32652	2
	30	自然	20938	2
	31	自由	26789	3
	32	十分	13452	3
	33	重要	9432	2
	34	主要	20286	2
	35	消極	×	×
	36	正直	903	2
	37	上等	87	2
	38	随意	×	×
	39	正確	1125	2
	40	正式	12329	2
	41	精密	611	1
	42	絶対	3640	2
	43	相当	16444	2
	44	大量	9424	0
	45	単純	3094	2
	46	単調	79	1
	47	忠実	295	1
	48	適當	1520	3
	49	当然	11446	2
	50	特殊	3454	2
	51	特別	27640	3
	52	特有	542	1
	53	熱心	931	3
	54	莫大	×	2

分類	番号	単語	NTT 頻度	日能試級
S 語	55	非常	×	2
	56	必要	77214	3
	57	敏感	298	1
	58	不可能	3922	0
	59	複雑	1212	3
	60	不幸	1657	2
	61	不公平	3465	0
	62	不自由	1117	2
	63	不十分	2743	0
	64	不足	21168	2
	65	不注意	×	×
	66	不便	951	4
	67	不満	22631	2
	68	不愉快	×	×
	69	豊富	491	2
	70	満足	6509	2
	71	無限	505	2
	72	明瞭	173	1
	73	有効	7970	2
	74	優秀	3883	2
75	有名	3825	4	

資料 1

分類	番号	単語	NTT 頻度	日能試級
0 語	1	完全	9775	2
	2	簡単	4154	3
	3	失礼	817	3
	4	重大	1457	2
	5	深刻	1294	2
	6	大事	2443	3
	7	得意	2954	2
	8	不快	1861	2
	9	不明	4147	1
	10	不平	308	1
	11	無理	9841	3
	12	容易	1436	2
	13	反対	63636	3

分類	番号	単語	NTT 頻度	日能試級
D 語	1	曖昧	129	2
	2	異様	125	×
	3	丈夫	204	4
	4	親切	598	3
	5	大丈夫	2989	4
	6	評判	4441	2
	7	貧乏	874	1
	8	迷惑	5793	2
	9	楽	2247	2
	10	上品	73	2

資料 1

分類	番号	単語	NTT 頻度	日能試級
N 語	1	一生懸命	2625	3
	2	格別	244	1
	3	活発	535	1
	4	感心	2055	2
	5	器用	169	2
	6	強力	844	2
	7	極度	268	0
	8	気楽	246	2
	9	下品	36	2
	10	元気	4352	4
	11	残念	4577	3
	12	邪魔	1091	3
	13	上手	1081	4
	14	真剣	1215	2
	15	心配	22071	3
	16	素朴	212	1
	17	大切	3062	4
	18	大変	4638	4
	19	丁寧	321	3
	20	適切	1071	2
	21	馬鹿	748	2
	22	不意	193	1
	23	無事	2944	2
	24	不思議	1991	2
	25	不審	1314	1
	26	普通	6280	3
	27	無礼	54	1

資料 1

分類	番号	単語	NTT 頻度	日能試級
N 語	28	平和	38372	2
	29	便利	1615	4
	30	本当	12757	4
	31	未熟	187	1
	32	密接	226	1
	33	無意味	287	1
	34	無関係	×	×
	35	無関心	1017	×
	36	無駄	1240	2
	37	滅多	16	2
	38	面倒	2814	2
	39	余計	68	2
	40	乱暴	942	2
	41	利口	32	2
	42	立派	4352	4

連想課題調査票

20××年○月○日

氏名： _____ 日本語をどのくらい勉強していますか。 _____ 年 _____ 月
 どのくらい日本に住んでいますか。 _____ 年 _____ 月

●今からするのは日本語の言葉の連想の調査です。

皆さんの日本語の語彙の知識がどのくらい発達したか調べます。

左の言葉を見て、頭の中に出てきた言葉を右の()の中に1つずつ書いて下さい。

時間は左の言葉1つに対して20秒です。()は3つありますが全部書けなくてもかまいません。しかし、必ず1つは書いて下さい。 一度書いた言葉は絶対に訂正しないでください。

20秒経てば、次の言葉に移ります。次の言葉に移るときは合図しますから、自分だけ先にどんどん進まないでください。

良い例) 山 (川) 公園 (散歩) 水 (飲む)
 山 (富士山) 公園 () 水 (冷たい)
 山 (木) 公園 () 水 ()

悪い例) 学生 ()
 学生 ()
 学生 ()

*何も思い浮かばない時は ok です。

練習

練習① ^{しず} 静か

^{しず} 静か ()

^{しず} 静か ()

^{しず} 静か ()

練習③ ^{やす} 安い

^{やす} 安い ()

^{やす} 安い ()

^{やす} 安い ()

練習② ^す 好き

^す 好き ()

^す 好き ()

^す 好き ()

^{み じゆく}
1. 未熟

^{み じゆく}
未熟 ()

^{み じゆく}
未熟 ()

^{み じゆく}
未熟 ()

^{きよく ど}
5. 極度

^{きよく ど}
極度 ()

^{きよく ど}
極度 ()

^{きよく ど}
極度 ()

^{ひつ よう}
2. 必要

^{ひつ よう}
必要 ()

^{ひつ よう}
必要 ()

^{ひつ よう}
必要 ()

6. おいしい

おいしい ()

おいしい ()

おいしい ()

^{あま}
3. 甘い

^{あま}
甘い ()

^{あま}
甘い ()

^{あま}
甘い ()

^{いそが}
7. 忙しい

^{いそが}
忙しい ()

^{いそが}
忙しい ()

^{いそが}
忙しい ()

^{じゆう だい}
4. 重大

^{じゆう だい}
重大 ()

^{じゆう だい}
重大 ()

^{じゆう だい}
重大 ()

^{じょう ぶ}
8. 丈夫

^{じょう ぶ}
丈夫 ()

^{じょう ぶ}
丈夫 ()

^{じょう ぶ}
丈夫 ()

9. ^{じ ゆう}自由

^{じ ゆう}自由 ()
^{じ ゆう}自由 ()
^{じ ゆう}自由 ()

13. ^{かく べつ}格別

^{かく べつ}格別 ()
^{かく べつ}格別 ()
^{かく べつ}格別 ()

10. ^{はん たい}反対

^{はん たい}反対 ()
^{はん たい}反対 ()
^{はん たい}反対 ()

14. ^{だい じょう ぶ}大丈夫

^{だい じょう ぶ}大丈夫 ()
^{だい じょう ぶ}大丈夫 ()
^{だい じょう ぶ}大丈夫 ()

11. ^{おお}大きい

^{おお}大きい ()
^{おお}大きい ()
^{おお}大きい ()

15. ^{しつ れい}失礼

^{しつ れい}失礼 ()
^{しつ れい}失礼 ()
^{しつ れい}失礼 ()

12. ^{げん き}元気

^{げん き}元気 ()
^{げん き}元気 ()
^{げん き}元気 ()

16. ^{あい まい}曖昧

^{あい まい}曖昧 ()
^{あい まい}曖昧 ()
^{あい まい}曖昧 ()

17. 無理

無理 ()
無理 ()
無理 ()

21. 危険

危険 ()
危険 ()
危険 ()

18. 深刻

深刻 ()
深刻 ()
深刻 ()

22. 容易

容易 ()
容易 ()
容易 ()

19. 密接

密接 ()
密接 ()
密接 ()

23. 異様

異様 ()
異様 ()
異様 ()

20. 近い

近い ()
近い ()
近い ()

24. 簡単

簡単 ()
簡単 ()
簡単 ()

25. 大切 たい せつ

大切 ()

大切 ()

大切 ()

29. 精密 せい みつ

精密 ()

精密 ()

精密 ()

26. かわいい

かわいい ()

かわいい ()

かわいい ()

30. 赤い あか

赤い ()

赤い ()

赤い ()

27. 広い ひろ

広い ()

広い ()

広い ()

31. 凶悪 きょう あく

凶悪 ()

凶悪 ()

凶悪 ()

28. 貧乏 びん ぼう

貧乏 ()

貧乏 ()

貧乏 ()

32. 大変 たいへん

大変 ()

大変 ()

大変 ()

33. きれい

きれい ()
きれい ()
きれい ()

^{きよく たん}
37. 極端

^{きよく たん}
極端 ()
^{きよく たん}
極端 ()
^{きよく たん}
極端 ()

^{めい わく}
34. 迷惑

^{めい わく}
迷惑 ()
^{めい わく}
迷惑 ()
^{めい わく}
迷惑 ()

^{とく べつ}
38. 特別

^{とく べつ}
特別 ()
^{とく べつ}
特別 ()
^{とく べつ}
特別 ()

^{かん ぜん}
35. 完全

^{かん ぜん}
完全 ()
^{かん ぜん}
完全 ()
^{かん ぜん}
完全 ()

^{きん べん}
39. 勤勉

^{きん べん}
勤勉 ()
^{きん べん}
勤勉 ()
^{きん べん}
勤勉 ()

^{らく}
36. 楽

^{らく}
楽 ()
^{らく}
楽 ()
^{らく}
楽 ()

^{つめ}
40. 冷たい

^{つめ}
冷たい ()
^{つめ}
冷たい ()
^{つめ}
冷たい ()

4 1. ^{りっ ぱ}立派

^{りっ ぱ}立派 ()

^{りっ ぱ}立派 ()

^{りっ ぱ}立派 ()

4 2. ^{じょうひん}上品

^{じょうひん}上品 ()

^{じょうひん}上品 ()

^{じょうひん}上品 ()

実連反応一覧表験

1.2 CNS 中

分類	刺激語	反 応
S 高	必要	資料 物 大事 不要 お金 書類 もの 勉強 お金 時間 時間
	特別	パーティー 人 特に 日 唯一 人 特意 こと おみやげ 会議 祭り
	自由	生活 不自由 不自由 生活 不自由 動く 人身 時間 とり 不自由 空間
	危険	環境 火 あぶない 危ない 夜 火事 保険 山 運転 あぶない 運動
S 低	凶悪	警察 わるい 最悪 悪人 こわい 意じ悪い 悪人 悪い人 顔 男 先生
	勤勉	勉強 学生 仕事 人 頑張る 一生懸命 勉強 アルバイト 貧困 勉強 労働者
	精密	機器 機械 せいぜい 計算 細かい 機器 秘密 データ 機器 儀器 技術
	極端	危険 普通 こだわる 考え方 思想 反対語 端 橋 性格 性格 考え方 山
0 高	反対	政治家 賛成 対立 さんせい がっかり 結婚 賛成 結婚 パソコン 同意 酒を飲む
	無理	要求 理由 できる 問題 だめ 嘘 有無 テスト 運動 できるだけ 仕事
	完全	解決 できない 完璧 不完全 全部 完美 完璧 わからな い わからない まったく 宿題
	簡単	テスト 料理 単なる むずかしい やさしい ちゃんとできる 難しい テスト 技術 むずかしい テスト

分類	刺激語	反 応
O 低	重大	事件 こと 小さい 課題 事件 損失 任務 会議 事件 事件 責任
	容易	手段 勉強 簡単 簡単 問題 難しい 難しい テスト しつもん 困難 日本語
	深刻	印象 人 深 印象 印象 印象 遅刻 印象 反省 問題 反省
	失礼	人 ことば ていねい 人 言葉 話し マナー 礼儀 教育 おじゃまします 言葉
D 高	迷惑	赤ちゃん メール 世話 人 うるさい かける 道歉 世話 バス かける 仕事
	大丈夫	お金 体 元気 丈夫 心配 元気 体 からだ 困難 (簡体字) 関係 仕事
	楽	学校 白 つらい 生活 生活 仕事 きつい 簡単 性格 かんたん 生活
	貧乏	生活 お金持ち 貧しい 生活 生活 かわいそう 豊貴 農村 (簡体字) 経済 貧困 家
D 低	丈夫	グラス 皿 固い 服 かたい 力持ち 体 縄 かばん 丈夫じゃない 仕事
	曖昧	関係 ことば いいかげん かんげい 関係 関係 愛情 答え 回答 はっきり 事
	異様	問題 × 同じ 動物 変わる 病気 異なる ちがう 文化 異常 おしゃれ
	上品	レストラン × 下品 人 洋服 下品 サイミ 女の子 女 下品 和牛

資料 3.

分類	刺激語	反 応
N 高	大変	問題 レポート らくだ おいしい つらい 宿題 仕事 宿題 つかれる つかれた 通学
	立派	服装 人 じみ 部屋 女性 人 パーティー ふく 人 ヨーロッパ 人
	大切	人 情報 重要 人 家庭 大事 守る 家庭 考え方 問題 じかん
	元気	犬 体 身 健康 ひさしぶり 性格 栄養 人 私 自信 お父さん
N 低	極度	冷たい 普通 制限 寒い 非常に 好き 極限 悪い 緊張 積極 疲労
	格別	性格 物 特別 人 区別 特別 差別 性格 わかもの 分かれ 味
	密接	関係 × 秘密 ところ 繁がる 親しみ 関係 電車 × 明るい 家族
非漢語	忙しい	仕事 大変 暇だ 人間 仕事 生活 暇 店 生活 時間 仕事
	近い	住所 場所 遠い ところ 隣 距離 遠い スーパー 近所 遠い 学校
	甘い	水 食べ物 苦い チョコレート すっぱい 糖 ケーキ ケーキ 日本料理 酒 スイカ
	赤い	太陽 太陽 白い リンゴ リンゴ 太陽 紅系 太陽 太陽 あかちゃん 服
	広い	海 中国 狭い 広場 部屋 庭 せまい 部屋 山 広場 広場

資料 3.

分類	刺激語	反 応
非漢語	冷たい	両親 水 温かい こおり 氷 態度 あたたかい 氷 心 あたたかい 水
	大きい	山 アイスクリーム 巨大 町 小さい 動物 ストレス 肉まん 目 小さい 町
	きれい	公園 犬 すてき 美しい 美人 景色 きたない 女の子 うつくしい 女 うみ
	かわいい	ネコ おもちゃ きれい 顔 女の子 狗 ブス 子ども さかな かつこいい とけい
	おいしい	すいか お酒 上手 まずい うまい うまい のみもの 牛肉 水 食べ物 料理

実験 1.2 CNS 上

分類	刺激語	反 応
S 高	必要	商品 博士号 許可 条件 水 健康 不要 お金 知識 金 条件
	特別	人 恋人 独立 存在 とても 人 に優しい 委員会 好き 母 企画
	自由	時間 空 発言 時間 時間 人身 国 思想 時間 生きる 飛ぶ
	危険	交通 東区 危ない 状況 火 山 な人 水中 飲酒運転 物質 安全
S 低	凶悪	人 犯罪 鬼 犯人 犯罪 犬 人 悪人 悪人 虎 人
	勤勉	勉強家 たりない 学業 学生 学生 学生 な民族 学生 精神 仕事 学生
	精密	技術 機器 機械 機器 機器 計算 機器 機器 計算 機器 機械
	極端	考え方 性格 人間 話 選択 言う に言うと 政治家 大きい 考え 見方
0 高	反対	賛成 両親 賛成 意見 意見 賛成 正反対 両親 賛成 × 意見
	無理	時 弱気 不能 無理矢理 言わない むずかしい やり 仕方ない 嫌だ 徹夜 言い方
	完全	× ぞっこん 全部 掌握 答え 理解 放棄 アイディア ミス 対策 100%
	簡単	複雑 料理 単なる やさしい 質問 説明 やさしい あそ ぶ問題 やり方 テスト

分類	刺激語	反 応
0 低	重大	事件 課題 任務 事件 決定 事件 ニュース 交通 事故 責任 問題 責任
	容易	試験 中国語 簡単 課題 問題 難しい やさしい テニス 初級 考え 問題
	深刻	反省 問題 話題 問題 話 事件 な問題 小説 問題 時代 問題
	失礼	言い方 わがまま 言葉 先生 人 すみません こうい 子供 人 話 人
D 高	迷惑	おかけします マナー違反 かける うるさい かける かける をかける きらい 先輩 休み 困る
	大丈夫	× 優しさ 心配 心配 体 仕事 丈夫 夫 かまわない × 心配
	楽	生活 温泉 薬 快樂 生活 ひま な仕事 やすみ 体勢 暮らし こと
	貧乏	国 農村 貧しい お金 人 お金持ち な家 アフリカ お金 家 人生
D 低	丈夫	体 カバン 体 × かばん 体 な布 かばん 日本の家屋 体
	曖昧	意味 傷つく 関係 はっきり言わない 関係 態度 態度 日本人 関係 言い方 関係
	異様	体の調子 空気 同様 おかしい 空気 同様 正常 顔 症状 表情 身体
	上品	センス 指輪 下品 女 洋服 人 な人 お嬢様 女性 × 人

分類	刺激語	反 応
N 高	大変	時間 論文 忙しい 事件 時期 勉強 忙しい 仕事 仕事 生活 こと
	立派	お家 人間 人間 建物 人間 人間 建物 ビル 建物 人 人間
	大切	人 パートナー 関係 家族 人 人 な人 両親 人 健康 大事
	元気	あいさつ 笑顔 気分 人 子 病気 お元気ですか 菜 子供 笑顔 子供
N 低	極度	× 緊張 ? 疲労 難しい 難しい 重視 冷 痩せている 態度 寒い
	格別	× 存在 高調 特別 存在 存在 に大きい 民族 差 値段 いい
	密接	× 関係 関係 関係 関係 日本 な関係 工業 関わる 関係 二人
	未熟	子供 自分 子供 果物 人 若者 もの リンゴ 子供 子供 少年
非漢語	忙しい	ひま 仕事 人 仕事 私 仕事 嫌い 年末 毎日 男性 サラリーマン
	近い	遠い 家 遠い 将来 親子 遠い 遠い 近眼 遠い 距離 家
	甘い	辛い お菓子 スイーツ おかし チョコレート お菓子 辛い ケーキ さとう ケーキ 自分
	赤い	目 糸 りんご やね 夕日 糸 レンガ りんご リンゴ リンゴ ソ連
	広い	道 部屋 草原 心 宇宙 海 世界 空間 部屋 部屋

資料 3.

分類	刺激語	反 応
非漢語	冷たい	水 人 飲み物 水 人 飲み物 人物 氷 水 飲み物 空気
	大きい	小さい 人 小さい 目 顔 岩 小さい 山 小さい 目 国
	きれい	美しい 人 花 人 顔 部屋 人 部屋 人 女性 風景
	かわいい	女 人 赤ちゃん ペット 子ども 猫 みにくい ねこ 娘 赤ちゃん 女の子
	おいしい	うまい 果物 味 たべもの おかし 食べ物 まずい お店 水 料理 韓国

実験 1.2 JNS

分類	刺激語	反 応
S 高	必要	不要 もの 時間 だ 物 大切 不要 仕事 お金 食べ物 家庭
	特別	賞 人 関係 研究 クラス 研究 普通 扱い 授業 日にち 人
	自由	時間 人 時間 じかん アメリカ 運動 不自由 時間 権利 アメリカ 困難
	危険	な関係 人 あぶない おかす 工事現場 動物 地帯 工事 現場 安全 岩場 察知
S 低	凶悪	犯罪 犯罪 犯罪 犯罪 犯人 犯人 最悪 犯罪 殺人 犯罪 犯人
	勤勉	日本人 人 努力 日本人 日本人 仕事 実直 人 態度 頑張る 日本人
	精密	機械 機械 きかい きかい 機械 機械 機械 機械 機械 機器 機械
	極端	に走る 人 バランス 反対 話 性格 人物 結果 発言 性格 話
0 高	反対	賛成 結果 意見 いみ 賛成 うるさい 賛成 結婚 賛成 意見 意見
	無理	難題 言う 道理 大変 たたる お願い 可能 不可能 やり 難しい やり
	完全	無欠 人 完べき ねんしょう 形 犯罪 不完全 無欠 主義 やりとげる 制覇
	簡単	やさしい 問題 たやすい できる 仕事 問題 難しい 即決 料理 問題 レシピ

資料 3.

分類	刺激語	反 応
O 低	重大	事件 ひみつ 事故 事故 会議 事件 話 問題 事件 問題 過失
	容易	ならざる かんたん かんたん できない 問題 かんたん 可能 簡単 問題 簡単 事柄
	深刻	な顔 事件 重い つらい 悩み 問題 困難 事態 状態 問題 状況
	失礼	します 人 おわび 人 きわまりない すみません 極まりない 人 奴 暴言 態度
D 高	迷惑	者 かける 困る かける そうおん 騒ぐ 極まりない 行為 迷い 人騒がせ マナー
	大丈夫	よし 安心 心配 やれる 留学生 心配ない 無理 安心 安心 笑顔 じゃない
	楽	天 よい 安心 したい のんびり ちん 市 極楽 苦 休み 天
	貧乏	生活 人 お金 金 お金持ち 大変 金持ち 暇なし 暇なし お金 お金持ち
D 低	丈夫	大丈夫 体 体 体 体 建物 体 健康 体 体体
	曖昧	モコ はっきり もこ もこ 文 もこ 明確 ぼんやり 意見 優柔不断 日本人
	異様	な臭い 変 味 表情 顔 姿 姿 変 顔 変 状況
	上品	下品 人 しとやか 貴婦人 色 人 下品 婦人 人 味 礼儀

分類	刺激語	反 応
N 高	大変	事件 こと めいわく つらい 失敗 問題 心概 様子 火事 困難 こと
	立派	人 人 人 大人 人物 人 人物 行動 人 人格 人
	大切	人 人 大事 一番 もの 重要 人 人 人 人 人
	元気	パワー 人 病気 いっぱい 女の子 いっぱい 活発 一杯 人 子供 活力
N 低	極度	緊張 きんちょう おそれ 不安 ひえ 緊張 寒がり 緊張 緊張 緊張 緊張
	格別	特別 人 特別 扱い 時 うまい 味 事情 空気 特別 思い
	密接	関係 関係 関係 つながり くつつく 関係 つながり 関係 空間 関係 関係
	未熟	子 人 こども な 子ども しろうと 成熟 私 小学生 子供 自分
非漢語	忙しい	ひま 仕事 人 仕事 私 仕事 嫌い 年末 毎日 男性 サラリーマン
	近い	遠い 家 遠い 将来 親子 遠い 遠い 近眼 遠い 距離 家
	甘い	辛い お菓子 スイーツ おかし チョコレート お菓子 辛い ケーキ さとう ケーキ 自分
	赤い	目 糸 りんご やね 夕日 糸 レンガ りんご リンゴ リンゴ ソ連
	広い	道 部屋 草原 心 宇宙 海 世界 空間 部屋 部屋

資料 3.

分類	刺激語	反 応
非漢語	冷たい	水 人 飲み物 水 人 飲み物 人物 氷 水 飲み物 空気
	大きい	小さい 人 小さい 目 顔 岩 小さい 山 小さい 目 国
	きれい	美しい 人 花 人 顔 部屋 人 部屋 人 女性 風景
	かわいい	女 人 赤ちゃん ペット 子ども 猫 みにくい ねこ 娘 赤ちゃん 女の子
	おいしい	うまい 果物 味 たべもの おかし 食べ物 まずい お店 水 料理 韓国

資料 3.

実験 3. CNS 中

分類	刺激語	反 応
S 高	必要	文章 お金 不必要 お金 練習 条件 手続き (簡体字) 感情 物 類
	特別	人生 別に ユニーク 大切 別に プレゼント 意義 高い たんじょび プレゼント
	自由	女神 自由党 束縛 不自由 人生 夢 (簡体字) 人生 しあわせ 時間 飛翔
	危険	人物 あぶない ピンチ 火事 時刻 あぶない 痴漢 頑固 安全 火
S 低	凶悪	泥棒 か(あ)くま 凶風 犯人 悪人 悪人 悪い人 やくざ とろぼ 恐怖
	勤勉	仕事 学生 学生 勉強 こつこつ 勉強 勉強 成功 勉強 学習
	精密	きかい 機械 精神 仕事 秘密 精工 データ 機器 きかい 加工
	極端	手段 うつ病 極める 考え 一人っ子 積極 性格 心理病気 消極 極限
0 高	反対	側 反論 賛成 賛成 意見 賛成 賛同 わがまま さんせい 意見
	無理	拒絶 できない 理由 仕事 できない いい だめ 泣く できれば 困難
	完全	解決 全然 完成 破壊 完璧 倒れる まったく すべて ぜんぶ 理解
	簡単	問題 むずかしい 簡潔 やさしい 作る むずかしい 事 仕事 しけん 宿題

資料 3.

分類	刺激語	反 応
O 低	重大	事件 会議 巨大 事件 就職難 任務 事故 事件 事件 事件
	容易	生活 むずかしい 簡単 質問 易しい 易しい 数学 ない 問題 困難
	深刻	思想 印象 慎 印象 イメージ 失敗 問題 思い出す 事故 苦手
	失礼	おばあさん 降ります 礼儀 敬語 すまない 大丈夫 事 誤解 (簡体字) いたします 丁寧
D 高	迷惑	お客さん メール 電車 うるさい かける かける めんどくさい わがまま かける こと
	大丈夫	つくえ OK ありがとう 平気 けが 丈夫 いい おとうさん 元気ですか 丈夫
	楽	勝 いらいら きつい 休み 生きる 楽しい 容易 生活 むずかしい 器楽 (簡体字)
	貧乏	アルバイト 金持ち 貧しい 生活 家庭 幸せ 豊 水イラス (水入らず) いなか
D 低	丈夫	机 長持ち 頑固 鉄 鉄 大丈夫 縄 ブランド かばん 大丈夫
	曖昧	関係 恋 表現 関係 愛人 情人 関係 日本人 日本人 母
	異様	男女 一緒 相違 様子 癌 異なる 病人 外国 異常 今日
	上品	着物 おじょ (う) ちゃん 下品 ドレス 紫 ブランド 女の子 女人 ブランド 女学院

資料 3.

分類	刺激語	反 応
N 高	大変	生活 よかった まずい 遅刻 仕事 変化 宿題 人生 こと 仕事
	立派	マンション 男の人 地味 女性 大人 × 部屋 たてもの たてもの 宴会
	大切	愛情 大事 家族 重要 大事 切る 人物 心 人物 友情
	元気	おじいちゃん 米 気持ち 子ども やる気 つかる 人間 自分 笑顔 お父さん
N 低	極度	冷たい スッポース (スポーツ) 極小 難しい 積極 積極 嚴重 (簡体字) 緊張 積極 宇宙
	格別	人 特別 特別 つながる 個性 格好 特別 独特 性格 デザイン
	密接	調査 面接 秘密 つながる 親友 接する 重要な人 複雑 (簡体字) のり 事件
	未熟	少女 子ども 練習 果実 青年 果物 くだもの くだもの 果物 木
非漢語	忙しい	時期 時 (簡体字) 暇 仕事 暇 ひま 仕事 おとな 時間 バイト
	近い	公園 とおい 遠い 近く 距離 遠い 家 心 コンビニ うち
	甘い	ジュース いちご 苦い すいか わがまま 果物 さとう 愛 リンゴ デザート
	赤い	リンゴ 信号 黒い りんご 太陽 あおい 服 太陽 リンゴ リンゴ
	広い	場所 中国 狭い 公園 広場 せまい 部屋 中国 広場 広場

資料 3.

分類	刺激語	反 応
非漢語	冷たい	お茶 水 なさけない クール 人 水 水 氷 性格 アイスクリーム
	大きい	にもつ すいか 小さい 小さい 問題 小さい 小さい 理想 巨人 ビル
	きれい	母 うつくしい 身だしなみ 美女 お姉さん 服 花 おんな 女の子 まち
	かわいい	猫 赤ちゃん 美人 女の子 子供 うつくしい いぬ 私 女の子 おもちゃ
	おいしい	果物 うまい まずしい ケーキ まずい バナナ さしみ 肉 ラーメン 肉

問題 次の文章を読んで、後の問いに答えなさい。答えは、1・2・3・4 から最も適切なものを一つ選びなさい。

この文章は、取材（記事などを書くために、人から話を聞くこと）について書かれたものです。

最も大切なことは、自分がその相手から聞くべきことを知っておくことである。これはあまりにも当たり前のことで、人に話を聞こうとする場合の当然の前提だから、とりたてて注意を払うべきことではないと思われるかもしれない。しかし、私にいわせれば、これ以上に本質的に大切なことは何もなく、あとは大部分が瑣末なテクニック論である。

「問題を正しくたてられたら、^(注1) 答えを半分見出したも同然」

とよくいわれる。これはまったく（①）。同様に、聞き取りに際しても、聞くべきことがわかっていれば、半分聞き出したも同然なのである。

最近私は、人に取材するばかりでなく、人から取材されることも結構多くなった。それでわかったことは、自分で何を聞くべきかが充分わかっていないで人にものを聞く人間がいかにも多いかである。

「いかがですか？」

「ご感想をちょっと……」

と水を向けるだけで、相手が何かまとまりのあることを当然にしゃべってくれるものだと思います。^(注2) しているおめでたいジャーナリストがあまりにも多いのだ。まるでこちらがラジオかテレビのような機械で、「きっかけの一言」というスイッチを入れると、あとは自動的に番組が流れ出てくるものとも思っているかのようだ。

こういう人が多くなったのも、テレビの悪影響 ^(注3) だろうと思う。テレビのインタビューという、^(注4) 実際、一言水を向けるだけで、べらべらまくしたてる人が大部分なのだ。世の中にはしゃべりたがりの人が多いのも事実だが、テレビの場合は、編集をしたり、事前の打ち合わせをしたりしているから、しゃべりたがりでない人もしゃべりたがりのように見えてしまう。私にしても、ほんとは非常に無口の人間なのだが、テレビを通してしか知らない人はよくしゃべる男と思っていることだろう。

そう思い込んでいる人がジャーナリストの中にもいて、そういう人が私を電話取材すると妙なことになる。

^(注5) 「〇〇について、ちょっとご感想をうかがいたいんですが」

資料 4 文章理解テスト

「はい」

といったまま私は黙っている。先方は、それだけで当然私がしゃべり出すのだらうと思って、やはり黙って待っている。しばらく奇妙な沈黙がつづく。やがて、先方がどうもスイッチがちゃんと入っていないらしいと考えたのか、もう一度スイッチを入れ直す。

「〇〇について、ちょっと感想をうかがいたいんですが」

「はい。どうぞ」

と私は答える。「どうぞ」といわれてはじめて先方は、水を向けただけでは足りなくて、なにか質問をしなければいけないのだということに気がつく。(中略)

安易な問い方をし、それに安易に答え、その安易な答えに満足して問答を終わるとい最近のテレビ・インタビュー的風潮に私は反発しているので、いいかげんな質問者にはわざと意地悪く質問を返し続けることがよくある。はじめの問いがいいかげんでも、自分の中に問うべきものをしっかり持っている人は、質問を返されたときすぐにきちんとした質問で切り返すことができるものである。しかし、それを持たない人はまともな質問がついにはできない。

(立花隆「『知』のソフトウェア」講談社による)

(注1) 瑣末な：重要でない

(注2) 水を向ける：相手が話し始めるようにすること

問1 (①) に入ることばとして適当なものは何か。

- 1 不思議である 2 おかしい 3 正しい 4 同じである

問2 ②「それで」を別の表現で言うと、この場合、次のどれが近いか。

- 1 人に取材して
2 人に取材されて
3 人に取材できて
4 人に取材させて

問3 ③「こちら」とは何を指しているか。

- 1 筆者 2 読者 3 しゃべりたがりの人 4 おめでたいジャーナリスト

資料 4 文章理解テスト

問 4 ④「テレビの悪影響」とは、この場合どんなことか。

- 1 みんながよく話すようになったこと
- 2 無口の人がいなくなってしまったこと
- 3 人はみんなおしゃべりだと思える人が増えたこと
- 4 テレビのインタビューに出たがる人が多くなったこと

問 5 ⑤「妙なことになる」のは、なぜか。

- 1 質問に興味がないから
- 2 質問が聞き取れないから
- 3 質問がはっきりしていないから
- 4 質問の内容が気に入らないから

問 6 ⑥「もう一度スイッチを入れ直す」とは、この場合、何をすることか。

- 1 電話をかけ直す
- 2 同じことを繰り返して言う
- 3 ていねいな言い方に変える
- 4 テレビのスイッチをもう一度入れる

問 7 この文章で筆者がもっとも言いたいと考えられることは何か。

- 1 取材されるときは、相手の質問内容をよく確かめるべきである
- 2 取材されるときは、なるべく自分の意見をはっきり言う方がいい
- 3 取材するときは、相手の都合をよく調べてからしなければならない
- 4 取材するときは、聞きたいことをよく考えておくことが大切である

語彙の深さテスト・問題と問題の解き方

問題 左の太字の言葉と**最も関係のある言葉**を、
右の6つの言葉の中から**3つ**選んで✓を付けて下さい。

左の太字の言葉と最も関係のある3つの言葉の関係はそれぞれ以下のような関係です。

- I. 意味が似ているまたは、意味が反対の関係 (類義語・反義語)
- II. よくいっしょに使う言葉 (共起関係)
- III. 辞書などの説明に使われる言葉 (定義に使われる言葉)

・練習してみましょう

練習問題

- ①ごはん
- 食事
 - 植物
 - たく
 - おかし
 - ライス
 - する

- ②おいしい
- 様子
 - まずい
 - おもしろい
 - 味
 - 本
 - おかし

★ 練習問題①の答と解説

①を見てください。「ごはん」という言葉の右に6つの言葉があります。
その中から「ごはん」と関係のある言葉を3つ選びます。解答は以下の通りです。

- ①ごはん 食事
 植物
 たく
 おかし
 ライス
 する

- I. 類義・反義語 ・レストランでは「ごはん」のことを「ライス」ということがありますね。
II. 共 起 ・「ごはんをたく」と言いますが、「ごはんをする」とは普通言いません。
III. 定 義 ・「ごはん」の辞書の説明をみると「食事」とあります。

②の「おいしい」に関してはどうですか？「おいしい」は「味」に関係がある形容詞です。
「まずい」は「おいしい」の反対の意味です。「おいしいおかし」ということができますね。

- ★ 問題は①～④まであります。答がはっきりわからなくても、自信がなくても、
①～④全ての問題に3つずつ✓を付けてください。
では問題をはじめてください。

資料 5

語彙知識の深さテスト

氏名 _____

- ①番組
- 放送
 - 本
 - プログラム
 - ニュース
 - 広告
 - CD

- ⑦世の中
- 広い
 - 社会
 - 世界
 - 世間
 - 間
 - 大きい

- ②悪影響
- 迷惑
 - 迷う
 - 与える
 - あげる
 - 副作用
 - 不良

- ⑧打ち合わせ
- パーティー
 - 話し合い
 - 決める
 - 待ち合わせ
 - 会話
 - 相談する

- ③テクニック
- 大きい
 - 機能
 - 高い
 - 技術
 - 方法
 - 考え方

- ⑨無口
- 秘密
 - おしゃべり
 - 人
 - 態度
 - 動物
 - 方法

- ④ジャーナリスト
- 印刷
 - 記者
 - 仕事
 - 研究
 - まんが
 - 経済

- ⑩人間
- 生き物
 - 関係
 - 地方
 - 世界
 - 人類
 - 傾向

- ⑤インタビュー
- 話し合う
 - 会議
 - 面接
 - 話を聞く
 - 訪問
 - 記事

- ⑪思い込む
- 覚える
 - 想像
 - 信じる
 - 誤解
 - すっかり
 - 正確に

- ⑥まくし立てる
- あばれる
 - どなる
 - 言い方
 - 態度
 - 静かに
 - 大声で

- ⑫奇妙な
- すばらしい
 - 変な
 - 珍しい
 - おもしろい
 - 出来事
 - 自然

資料 5

- ⑬ 黙る 沈黙 じっと 音 そっと 言葉 暗黙
- ⑭ 先方 景色 人 向こう 意見 後ろ 場所
- ⑮ スイッチ 開く 電子 電気 電力 ボタン 押す
- ⑯ 安易 考え方 様子 ぴったり いいかげん 安心 適当
- ⑰ 満足 多い 十分 考え方 不足 気持ち 不満
- ⑱ 問答 答え 議論 テスト 問題 会話 形式
- ⑲ 大切 重大 意味 主要 重要 約束 大事
- ⑳ 相手 人 グループ 体 遊び 仲間 休み
- ㉑ 当たり前 明らか 当然 もちろん こと ところ 普通
- ㉒ 場合 状況 場所 時 中心 時間 中止
- ㉓ 注意 興味 気をつける 気にいる 用心 払う もらう
- ㉔ 本質的 規則 違い 性質 状態 本格的 根本的

資料 5

㉘問題

- 答え
- 書く
- 返事
- 解く
- 題
- 問い

風潮

- 洋服
- 流行
- 人気
- 傾向
- 天気
- 社会

㉙見いだす

- 見つける
- 見える
- 発見する
- おとしもの
- 才能
- 探す

㉚反発する

- しかる
- ^{さか}逆らう
- 行動
- 状態
- 親
- 店員

㉛取材する

- 買い物
- 情報
- 交通事故
- 選ぶ
- 材料
- 集める

㉜質問する

- ^{ひはん}批判する
- 問う
- 反対
- 答える
- 先生
- 責任

㉝しゃべる

- 物語
- 説明する
- 外国語
- 会話
- 話す
- ^{あひま}挨拶

㉞意地悪い

- 性格
- 形
- ^{せま}狭い
- 優しい
- 場所
- 人

㉟おめでたい

- すごい
- バカな
- やり方
- 人
- 考え方
- もの

㊱まともな

- きちんとした
- 意見
- 前
- 様子
- 全体
- 正しい

㊲きっかけ

- 時期
- チャンス
- ^{まじ}風邪
- 仲直り
- 原因
- 結果

㊳気が付く
(気づく)

- 意識
- 覚える
- わかる
- 間違い
- 感覚
- いい考え

資料5

- ㉗ 妙 (な)
- 人工的な
 - 音
 - 気温
 - 様子
 - 特別な
 - 変わった

- ㉘ 事実
- 本当
 - 実現
 - イメージ
 - 現実
 - もの
 - 出来事

- ㉙ 感想
- 思い出
 - 雰囲気
 - 感じ
 - 印象
 - 持つ
 - する

- ㉚ 結構
- まずい
 - ふつう以上
 - とても
 - 思った以上
 - おいしい
 - かなり

- ㉛ 理解する
- 納得する
 - わかる
 - 了解する
 - OKする
 - 気持ち
 - 説明

- ㉜ 経験
- 体験
 - つめたい
 - つらい
 - 経歴
 - とる
 - する

- 感謝
- ありがとう
 - 感動
 - 気持ち
 - 親切
 - 行動
 - おめでとう

- ㉝ 発展
- 道路
 - 大きくなる
 - する
 - 経済
 - 増える
 - なる

- ㉞ 貴重
- 価値がある
 - 洋服
 - 値段が高い
 - 高級
 - 品物
 - 大事

資料 5

漢字の読み方テスト

次の漢字の読み方をひらがなで書いてください。

① 番組 _____

② 悪影響 _____

③ 世の中 _____

④ 打ち合わせ _____

⑤ 無口 _____

⑥ 人間 _____

⑦ 思い込む _____

⑧ 奇妙な _____

⑨ 黙る _____

⑩ 先方 _____

⑪ 安易 _____

⑫ 満足 _____

⑬ 問答 _____

⑭ 大切 _____

⑮ 相手 _____

⑯ 当たり前 _____

⑰ 場合 _____

⑱ 注意 _____

⑲ 本質的 _____

⑳ 問題 _____

㉑ 見いだす _____

㉒ 取材する _____

㉓ 風潮 _____

㉔ 反発する _____

㉕ 質問する _____

㉖ 意地悪い _____

㉗ 気が付く _____

㉘ 事実 _____

㉙ 感想 _____

㉚ 結構 _____

㉛ 理解する _____

㉜ 経験 _____

㉝ 感謝 _____

㉞ 発展 _____

㉟ 貴重 _____