

研究論文

日本生まれ・育ちの JSL 高校生に対する多義動詞指導の効果

—自然習得の限界を補う指導の可能性を探る—

山下佳那子

キーワード

JSL 高校生, 明示的な語彙指導, 多義動詞, 教科学習

1. 問題の所在

外国籍・日本国籍を問わず、日本語を第二言語とし (Japanese as a Second Language, 以下 JSL), 日本語指導を必要とする児童生徒は、概ね一貫して増加しており、2018 年度の調査では 5 万人に達した (文部科学省, 2019)。日本語の習得・学力・アイデンティティなど、多様な問題を抱えている JSL 児童生徒にとって、高校進学は大きな壁である。金井(2004)によると、2004 年時点で、日本人中学生の進学率が 97% であるのに対し、JSL 中学生の進学率は半分程度に留まっていた。そのため、進学できた JSL 高校生は、成功例として見られてきた。しかし近年では、JSL 生徒の高校進学者数が増えている。「外国人集住都市会議」に参加している 29 市において、2011 年度に卒業した JSL 中学生の高校進学率は、82.7% と報告されており、状況の改善が見受けられる (外国人集住都市会議, 2012)。

JSL の高校進学者数増加の背景には、少子化による定員割れや、入試に学力検査を課さない高校の存在も挙げられる。例えば、都立高校の定時制では、募集定員内であれば受験者は全員合格になる (佐久間, 2015)。こうした高校は、来日したばかりで日本語の日常会話さえ難しい外国籍生徒だけではなく、外国人特別入試枠の適用外になる、日本生まれ・日本育ちで日常会話には問題ないが、教科学習に困難を感じている生徒など、外国につながる中学生の受け皿にもなっている。しかし、後者の生徒の中には、日本の小中学校で教育を受けていても、学習内容の理解が積み重なっていない者もあり、前者の生徒に比べ指導が難しいという (宮島, 2014)。高校は義務教育と違い、基準の学習レベルに到達しなければ、単位がとれず留年、さらには卒業できないこともある。文部科学省の調査によると、全高校生等①の中退率が 1.3% であるのに対し、JSL 高校生の中退率は 9.6% と非常に高い (文部科学省, 2019)。このことから、JSL 高校生は、日本人高校生とは異なる、彼ら特有の課題を抱えていることが推察される。

近年、日常会話は流暢でも、教科学習に困難を感じている JSL 小中学生の存在が広く認識されるようになり、2014 年度には、小中学校における日本語指導が特別の教育課程として位置付けられた。一方、JSL 小中学生と比べ、JSL 高校生の日本語力に言及した研究は、ほとんどない。また、日本語指導の実施有無は、高校独自の判断に任されている。日本生まれ・育ちの JSL 高校生は、長年日本で暮らし日本語を自然習得②しており、流暢に日本語を話せ、高校にも進学できたことから、高校生になっても日本語自体に指導が必要だとは、認識されにくいと言える。しかし先述した通り、JSL 高校生の中には進学できたとしても、

授業に付いていけなかったり、中退してしまったりする者も少なくないことから、彼らにも日本語指導が必要であると考えられる。そこで本研究では、日本生まれ・育ちのJSL高校生に焦点を当て、彼らの日本語力の弱点とその指導方法について、実験的な手法を用いて調査する。

2. 先行研究

2-1 海外の第二言語習得研究

2-1-1 英語を第二言語とする高校生の課題

アメリカでも、英語で学習できるほど英語力が十分ではない、外国につながる高校生が増加している(Olsen, 2010など)。Olsen (2010)によると、このような高校生たちは、アメリカ生まれが多く英語を自然習得し、母語話者と遜色ないほど流暢に会話できるが、小学校低学年から学習活動に参加できなかった経験が積み重なり、学習内容はもちろん、複雑な思考や自己表現に必要となるアカデミックな英語力が身に付いていないという。具体的には、彼らの英語語彙知識は、母語と英語の方言が混ざっており、不明瞭で正確性にも欠けていることを例に挙げ、自然習得の限界を指摘している。そして、彼らが学習活動に参加できるようになるために、複雑な構文や語彙など、英語自体の学習が必要であると述べている。

Olsen (2010)の指摘から、外国につながる高校生の中には、たとえアメリカで生まれ育ち流暢に英語で会話ができたとしても、教科学習に困難を感じており、英語母語話者と異なる習得状況にある者もいることが窺える。

2-1-2 子どもを対象に第二言語指導の効果を検証した研究

一般的に子どもは、大人よりも暗示的な言語学習能力に優れており、自然習得環境下で大量のインプットを受けられれば、第二言語に関する明示的な言語知識を得られなかったとしても、高度な第二言語能力を身に付けられると言われている(Johnson & Newport, 1989など)。だが、インプットを得るだけでは習得が難しい言語項目もあることが明らかになり、そのような言語項目に焦点を当てた指導の必要性が指摘されている(Harley, 1993など)。Day & Shapson (2001)は、フレンチ・イマージョン教育を受ける7年生に対し、条件節を対象項目とした学習活動を実施した。具体的には、宇宙に居住地を作る計画を考えさせ、計画の内容と妥当性に関する口頭プレゼンテーションを行わせたり、居住地の細部やその重要性を説明したレポート等を作成させたりするもので、学習活動中に条件節に関する明示的な指導を行なった。そして、事前・直後・遅延テストの結果を比較した結果、直後・遅延テストの両方において、指導群の方が統制群よりも有意に点数が高くなったことから、明示的な文法指導の効果を実証した。このように、自然習得環境下で第二言語を学習する子どもを対象とし、自然習得では習得が困難な言語項目の指導効果を実証した研究は多くあるが(Harley, 1989; White, 1991; Harley, 1998; Day & Shapson, 2001; Lyster, 2004など)、目標言語が欧米言語のものが多く、日本語を対象に実験的な手法を用いて指導効果を検証した研究は、管見の限り見当たらない。

以上の先行研究は、海外のもので、日本とは言語や学校制度などの違いがある。しかし、2-1-1で述べたOlsen (2010)の指摘は、日本生まれ・育ちのJSL高校生にも重なる点があるだろう。先述した通り、本研究の対象とするJSL高校生も、幼少期から長年、日本で過ごし日本語を自然習得しているため、日常会話には問題のない者がほとんどであり、既に高

校入試を突破しているのだから、日本語の言語項目に焦点を当てた指導の必要性は感じられにくいと言える。だが、Olsen (2010) や Harley (1993) が言及する通り、自然習得による第二言語習得には限界もあり、彼らはモノリンガル環境で育つ母語話者と習得状況が異なるため、日本語の特定の言語項目の習得に困難を感じていると考えられる。そして、Day & Shapson (2001) のように、特定の言語項目に焦点を当てた明示的な指導が、習得を促す可能性が窺える。

2-2 JSL 児童生徒を対象にした第二言語習得研究

JSL 高校生はもちろん、JSL 小中学生が日本語のどのような言語的側面において、習得に困難を感じているのかを明らかにした基礎研究は、まだ数が少ない(小柳, 2006; 西川, 2018)。しかし近年、多義動詞において、JSL 小中学生と日本語モノリンガル (Monolingual, 以下 Mono) 小中学生との間に習得差があることが明らかにされ、JSL 児童生徒に対する多義動詞指導の必要性が指摘されている(島田・花島・熊崎, 2000; 西川・細野・青木, 2016; 池田, 2017)。島田他 (2000) と西川他 (2016) は主に、「(かぎを) かける」のように Mono であれば当然知っている用法を対象に習得状況を調査し、JSL 児童生徒が苦手とする用法として、学校環境でインプットを受ける機会が少ない用法を挙げている。また、池田 (2017) は「(裁判に) かける」のように、学校教科書で用いられる用法に着目した調査を行い、学校環境でインプットが得られにくい用法に加え、派生的用法も JSL 生徒にとって習得が困難であると指摘している。

また、池田 (2018) では、教科書に用いられている多義動詞の用法は派生的なものが多く、教科特有の用法があることを明らかにした。さらに、同教科であっても学校種が上がるにつれ、より難しい用法が用いられるとも述べている。以上のことから、多義動詞は、自然習得では習得が難しく、また、学校種が上がるに伴い難解な用法が増えていくことから、JSL 高校生も JSL 小中学生と同様に、多義動詞習得に課題を抱えていると考えられる。故に、本研究では、日本生まれ・育ちの JSL 高校生を対象に、多義動詞の習得状況を調査し、多義動詞が習得困難な言語項目であることを確認した上で指導を実施し、その効果を検討する。

2-3 大人を対象にした第二言語の語彙指導研究

先述した通り、JSL 児童生徒を対象に、特定の言語項目に焦点を当てた指導の効果を実験的に検証した先行研究はなく、効果的な多義動詞の指導方法も明らかにされていない。そこで、大人の第二言語学習者を対象にした多義語指導の実証研究を参考にし、JSL 高校生に対する多義動詞の指導方法として適当なものを検討する。

第二言語学習者にとって、多義語の習得は、子どもだけではなく大人においても難しいと言われている(今井, 1993; 杉村・赤堀・楠見, 1998; 松田, 2000 など)。これまでの日本語学習者や日本語を母語とする英語学習者に対する多義語指導の実証研究は、多義語のもつ全ての語義を集約した中核的な意味である「コア」の理論(田中, 2004)に基づいたものが多い(佐藤, 2014; Morimoto & Loewen, 2007; Masuda, 2013 など)。コアの理論に基づいた指導(以下、コア指導)とは、まずコアを図式化したものを提示し、その図式に矢印を足すなどの操作を加えて派生義を示し、コアと派生義の関連性を理解させるというものである。例えば、松田・白石 (2006) は、多義動詞「ひく」のコアを「対象を線状イメージで主体側へ動かす・移動させる」とし、図1のように示している。このようなイメージ図

式には、意味を直感的・明示的に理解できるという利点が挙げられるが(荒川・森山, 2009), コアは、文脈を排除し一般化・抽象化を極めた意味のあり方であるため(田中, 2004), 図式化されていたとしても、日本語での教科学習に困難を抱える JSL 高校生にとって、コアを理解し、さらにその他の多義に

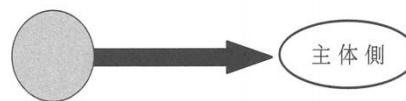


図1: 「ひく」のコア図式
(松田・白石 (2006) p.81)

援用することは容易ではないと推察される。また、荒川・森山(2009)は、コアが固定観念となり、派生義に柔軟に対応できなくなる危険性も考えられることから、コア指導のような演繹的な指導ではなく、多くの用例文を提示し、学習者自身にその語に共通するイメージを獲得させる帰納的な指導の有効性を示唆している。

多義語ではないが、帰納的な語彙指導の効果を実証した研究として、三好(2011)がある。三好(2011)は、動詞と名詞の共起表現を指導対象とし、「シーツをはがす」、「切手をはがす」のように共起表現を複数提示し、共起する名詞群の共通点を考えさせるカテゴリー分類法(categorize法, 以下CA法)と、複数の共起表現をそのまま記憶させる指導法の効果を検討した。なお、三好(2011)は、対象者を2つの指導群に分けて結果を比較したのではなく、対象語6語を2つの語群に分け、語群ごとに各指導法で指導を行い、語群の平均点を比較した。直後テストの結果、CA法で指導した語群の方が平均点が高く、また、指導時に提示しなかった名詞を用いた問題も、CA法で指導した語群の方がよくできていた。指導時に提示した問題だけではなく、提示しなかった問題についても正答率が高かったことから、三好(2011)は、CA法は、動詞の使い方の理解を深めるのに有効であると述べている。

三好(2011)により、語の形式や意味以外に、使い方の知識も求められる共起表現の指導において、帰納的な指導方法であるCA法の指導効果が実証された。本研究で対象とする多義動詞も、複数の用法を使い分けられることができるよう、語の使い方に関する知識を深める指導が求められる。そのため、帰納的な語彙指導方法であるCA法は、多義動詞の指導においても効果的である可能性が考えられる。

2-4 調査課題

以上の先行研究から、JSL 高校生を対象にした研究では、客観的かつ具体的な彼らの日本語習得状況が、明らかにされていないことが指摘できる。また、JSL 小中高校生を通じた課題として、習得が難しい言語項目に対する、明示的な指導効果を検証した研究が見当たらないことも挙げられる。そのため、本研究では、JSL 高校生の多義動詞の習得状況を事前課題として調査し、彼らが多義動詞を苦手としていた場合、多義動詞に対する明示的指導を行い、指導が有効かどうかを検討する。具体的な調査課題は、以下の通りである。

事前課題. 日本生まれ・育ちの JSL 高校生は、どの程度、多義動詞を習得しているのか。

課題1. 日本生まれ・育ちの JSL 高校生に対し、多義動詞の異なる用法に焦点を当てた指導は、その習得に効果があるか。

課題2. 指導効果があった場合、その指導効果は多義動詞の用法によって差があるのか。

課題3. 指導効果があった場合、その指導効果は持続するか。

3. 調査方法

3-1 対象者

対象者は、日本の定時制公立高校に通い、ブラジル、もしくはペルーにつながる JSL 高校生 18 名（1 年生 6 名、2 年生 5 名、3 年生 7 名）である。全ての対象者が、日本生まれ、または滞日歴 9 年以上（平均 13 年）であり、複言語環境で育ち、日本の公立小中学校での就学経験がある。この高校では、外国につながる生徒のための特別な入試制度を設けておらず、対象者はみな、学力試験と面接試験、または日本語の作文試験と面接試験を受けて入学している。しかし、入学後に日本語指導が必要であると判断され⁽³⁾、日本語授業の履修を義務付けられた。なお、この日本語授業では、漢字学習や小学校の国語教科書を用いた読解等を行っており、多義動詞のように特定の言語項目に焦点を当てた指導は行われていない。日本語授業を担当する教員によると、対象者は、日常生活での日本語会話は円滑に行えるという。

3-2 対象動詞

対象動詞と用法は、池田（2017）の手順とほぼ同様に次のように選出した。まず、池田（2017）が対象にした動詞 10 語（とる・かける・きる・ひく・あがる・たつ・たてる・さす・おちる・しめる）を『現代日本語書き言葉均衡コーパス』（国立国語研究所）を用い、レジスター「特定目的・教科書」（以下、「教科書コーパス」）を選択し、語彙素読みで検索した⁽⁴⁾。なお、本研究の対象者は高校生であるため、「ジャンル」を小・中・高校に設定し収集した。そこで採集した 2,295 の用例文のうち、工藤（1999）で示された同一語以外の語⁽⁵⁾、国語教科書で新出漢字の読み方を示したもの（例：「取：シュ とる」）、複合動詞（例：「取り出す」）や慣用句（例：「欧米からアジアにかけて」）のように、辞書形以外の活用を常とするものを除外した。また、1 つの用法につき用例文のバリエーションが 1 つしかないもの（例：「十字架にかける」）も定型句と捉え除外した。そして、抽出した用例文を『日本語基本動詞用法辞典』に沿って用法ごとに分類した。その結果に基づき、用法数が多い上位 5 語（とる・かける・きる・ひく・あがる）を本研究の対象動詞とした。

次に、「教科書コーパス」で対象動詞が用いられている用例文 1,122 文を、『日本語多義語学習辞典』と『大辞林第三版』に従い、より厳密に分類した⁽⁶⁾⁽⁷⁾。また、両方の辞書で『日本語基本動詞用法辞典』と異なる用法に分類されたものは、独立した用法に定めた。なお、分類の判断が難しい用法については、日本語を母語とする日本語教育経験者 2 名に相談し最終的な判断をした。

以上の手順を踏み、全用例文を合計 73 用法に分類した（表 1、及び用法の具体例については、4-2 表 3 参照）。そして、抽出・分類した用例文の中から、1 用法につき典型的な用例文を 4 文ずつ選び、事前テスト、指導、直後・遅延テスト、の問題文または教材として提示するアイテムとした⁽⁸⁾。具体的には、事前テストでは、1 用法につき 1 アイテム、指導では、事前テストで用いた 1 アイテムに 2 アイテムを加え、1 用法につき 3 アイテム、直後・遅延テストでは、1 用法につき 1 アイテムを用いた⁽⁹⁾。例として、「きる」の用法「空気や水を押し分ける動作をする（アイテム例：風をきる）」のアイテムを提示する（表 2）。

表1：各対象動詞の「教科書コーパス」における用法数

動詞	とる	かける	きる	ひく	あがる
用法数	24	20	13	8	8

表2：アイテムと使用場面（例：「きる」の用法「空気や水を押し分ける動作をする」）

アイテム	使用場面		
	事前	指導	直後・遅延
風をきる	○	○	
バットが空をきる		○	
オールが水をきる		○	
波をきる			○

上述した通り、事前テストと直後・遅延テストでは異なるアイテムを用いた。本研究の対象動詞は基本的な語であるため、対象者は動詞の形式自体は既に知っていると考えられる。また、用法ごとに頻度の差はあるが、全て教科書で使用されている多義動詞の用法を扱うため、日本生まれ・育ちである対象者は、対象動詞とその用法について普段の学校の授業等で、ある程度のインプットを得ていると推測される。以上のことから、テストによる練習効果が、未習語彙を対象とする指導研究よりも高い可能性がある。さらに、三好（2011）では、指導時に提示しなかった名詞を用いた問題についても正答率が高かったことにより、共起表現に対するCA法の指導効果を明確に示すことができたと言える。故に、本研究でも、指導によって多義動詞の用法そのものの知識を深めることができたかを測るため、事前テストと直後・遅延テストで異なるアイテムを用いた。

3-3 調査概要

2016年9月から10月にかけて、対象者が在籍する高校で、多義動詞の産出力テストを3回（事前・直後・遅延）と指導を1回行った。まず事前調査として、事前テスト（1時間）を実施した。その4週間後⁽¹⁰⁾に本調査として、指導（30分間）をし、指導後に5分間の休憩をとり、直後テスト（30分間）を行った。そして、指導の約10日後に遅延テスト（30分間）を実施した。なお、指導は個別で、テストは個別または複数名で実施した。詳しい調査手順は、図6（5-4）にまとめた。

4. 事前調査

4-1 事前テストの作成

まず、事前課題としたJSL高校生の多義動詞習得状況を調査するため、事前テストを行った。池田（2017）を参考に、イラスト、または説明文のヒントを付けた穴埋め記述式解答テストを、本研究のために新しく作成し実施した。ヒントは、対象動詞の産出を促すためのもので、なるべくイラストを提示するようにし（図2）、イラストで提示できない場合は、答えとなる動詞の意味を日本語と、対象者が家庭内で使用する言語⁽¹¹⁾である、ポルトガル語、またはスペイン語で提示した（図3）。事前テストは、1用法につき1アイテムの計73

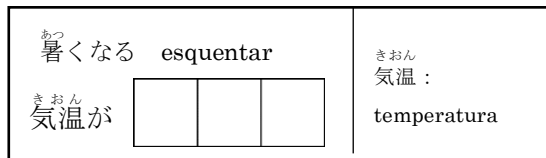
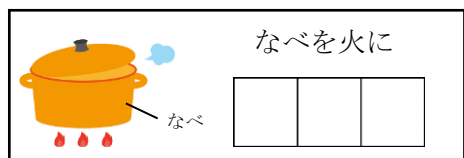


図2：イラスト付きヒントの例 図3：説明文付きヒントの例（ポルトガル語の注釈）

アイテムに、ダミー問題 12 アイテムを加えて出題した（計 85 アイテム）。なお、問題文や説明文中の語が分からず、答えとなる動詞を書けなくなる可能性を排除するため、問題文や説明文で使用した全ての漢字にルビを付けた。また、イラストヒントの問題文では、対象者にとって難しいと予想される語をイラスト内で指し示し、説明文ヒントの問題文では、問題文右側にポルトガル語、またはスペイン語で注釈を付けた⁽¹²⁾。さらに、ポルトガル語、またはスペイン語の能力は対象者によって差があり、注釈を利用できない者がいる可能性があったため、答えに直結しない疑問点は、その場で質問するように指示した。質問があった場合、調査者（＝筆者）が、より平易な言葉で説明したり、絵や写真を見せたりするなどした。そして、各テストの実施前に練習問題を設け、①マスの数と同じ文字数の動詞を入れる、②動詞は辞書に載っている形で書く、③動詞はひらがなで書く、など解答方法を確認した。採点方法について、本研究は、指導が多義動詞の各用法の習得に効果があるか否かに着目するため、テスト作成時に答えとして想定していた動詞を正答とし、それ以外の解答は、たとえ日本語として自然なものであっても、全て誤答とした。

4-2 事前テストの結果（事前課題）

対象者の事前テストの結果は、73 点満点中、平均 45.38 点（標準偏差 9.935）だった。比較対象として、日本語 Mono 高校生 15 名に、対象者と同じ事前テストを行ったところ、Mono 高校生の平均点は 64.20 点（標準偏差 4.708）だった。そして、独立した *t* 検定を行った結果、両者に有意な差があることが分かった ($t(31) = 6.718, p < .001$)。つまり、事前テストで扱った多義動詞の用法について、JSL 高校生と Mono 高校生の間には習得差があり、指導の必要性があると言える。この 73 用法のうち、JSL 高校生の正答率が 50% 以下だった 30 用法（表 3）を対象とし、明示的な指導を行い、事前・直後・遅延テストの得点を比較する。なお、Mono 高校生の得点から、Mono 高校生にとっても難しい用法が含まれていると考えられるが、先述した通り、扱っている用法は、全て教科書で用いられており、教科内容の正確な理解、及び学習活動への参加のために習得すべき用法だと言え、指導の必要性があることに変わりはないだろう。

表3：事前、指導、直後・遅延テストの対象用法とアイテム例

対象動詞	用法	アイテム例
とる	不要なものや汚れなどを除く	しんをとる
	場所・時間を確保する，あるいは必要とする	時間をとる
	移動する	もやしをざるにとる
	なにかを設定する	点Aをとる
	言動・事態をある意味に解釈する	皮肉をとる
	方策を実施する	手段をとる
	指示や指導をする	指揮をとる
	選んでそちらへ行く	進路をとる
	ある形態を備えている	内閣制をとる
かける	ある物事に時間・手間・費用などを費やす	時間にかかる
	期待・願いを加える	願いをかける
	何かをまたいで両端を支え，空中に固定する	橋にかかる
	長いもので巻く	ひもにかかる
	なべ・やかん，または料理などをコンロなどの上に置いて火にあてる	なべを火にかける
	道具で表面を変化させる	ブラシにかかる
	ある事柄を一定の手続きに委ねる	裁判にかかる
ひく	後ろの人や物に力を加えて，自分と一緒に前の方に進ませる	手をひく
	電話・電気・ガスなどの設備を取り付ける，または田に水を導き入れる	電話をひく
	人の気持ちや関心を自分の方に向けさせる	注意をひく
	痛みや腫れなどの生理現象がなくなる，または増えていた潮や水がなくなる	潮がひく
	血筋や系統を受け継いでいる	血をひく
	全体から一部を抜き取る	くじをひく
	うすで，すり砕く	大豆をひく
きる	空気や水を押し分ける動作をする	風をきる
	物に付着した液体を取り除く	水をきる
	カードを混ぜる	トランプをきる
あがる	下から上に移動したり，位置が高くなる	花火があがる
	雨・雪などが止む	雨があがる
	ある現象・効果などが発生する	もうけがあがる
	のぼせてぼおっとなる	面接であがる

※網掛けは，分析対象外とした用法（詳細は，5-4 参照）。

5. 本調査

本調査では、多義動詞の指導効果を検証するため、対象者 18 名を、多義動詞を指導する指導群と多義動詞の指導を行わない統制群の 2 つに分けた。なお、事前テストの得点において、指導群と統制群の間に統計的な有意差はない ($t(16) = .254, p > .05$)。

多義動詞の指導を行わない統制群を設けた理由は、本研究は、多義動詞を自然習得した JSL 高校生に対し、明示的な指導が有効かどうかを検証することを目的としているためである。2-1-2 で挙げた海外の指導研究 (Harley, 1989; White, 1991; Harley, 1998 など) も、明示的な指導を行う指導群と、指導を行わない、自然習得環境下の子どもたちの統制群とを比較することで、指導そのものの効果を検証した。故に、本研究においても、多義動詞の指導を受ける JSL 高校生と、多義動詞に関して焦点的な指導を受けたことがない JSL 高校生とを比較する実証研究を行う。ただし、指導群のみに日本語指導を行い、統制群に対しては何の指導も実施しないとすると、統制群の対象者に不利益を被らせることになり、倫理的配慮に欠ける。また、タスク慣れによる差が、直後テストの結果に影響を与える可能性も考えられる。故に、統制群には、多義動詞同様 JSL 生徒にとって習得が難しい言語項目であり、かつ、CA 法を用いた指導が可能な、自動詞・他動詞 (以下、自他動詞) の指導を行なった。

5-1 指導群に行った指導方法

指導群に対しては、三好 (2011) の CA 法を参考に考案した、CAP 法 (CA 法 for Polysemous verbs) を用い、調査者と対象者が 1 対 1 となり、多義動詞を 1 用法ずつ指導した。具体的には、まず、3 アイテムとイラストを載せた多義動詞カード (図 4) を 1 用法につき 1 枚用意した。それを対象者に見せながら、全てのアイテムに共通する動詞の意味 (以下、アイテム共通点) を口頭で説明させた。例として、図 4 の多義動詞カードであれば、「不要な液体をなくす」というアイテム共通点が考えられる。なお、指導前に対象者に対し、このアイテム共通点には特定の答えがあるわけではないことを伝え、自由に解答させた。

対象者がアイテム共通点を答えた後、調査者は次のようなフィードバックを行った⁽¹³⁾。まず、対象者が適切なアイテム共通点を答えた場合 (調査者が想定していなかったものも含む)、対象者の考えに賛同するなど、それが適切であることを示すフィードバックを行った。例えば、先にも例として挙げた「きる」の用法「物に付着した液体を取り除く (アイテム例: 水をきる)」の指導中、対象者の 1 人が「水を落とす」というアイテム共通点を考えた。「水をきる」という動作によって起きる現象を見た通りに表現したアイテム共通点であり、日本語としては不自然だが許容した。



図 4 : 多義動詞カード (例 : 「きる」の用法「物に付着した液体を取り除く」)

一方、対象者が考えたアイテム共通点が不適切だった場合、それが不適切だと分かるような用例文を与えるなどし、より適切なアイテム共通点を考えるようにさせた。例えば、「かける」の用法「長いもので巻く（アイテム例：ひもをかける）」では、「リボンをかける」、「糸をかける」、「たすきをかける」の3つのアイテムを用いた多義動詞カードを提示して指導した。指導中、アイテム共通点として、「結ぶ」と答えた対象者がいたが、その際は、アイテム「たすきをかける」に注目させ、結んでいない状態であることを確認した。

対象者がアイテム共通点を考えることに困難を感じている様子が見られた場合、調査者はヒントとなるような質問文を投げかけ、対象者がそれに答えることにより、適切なアイテム共通点を考えられるようにした。このヒントとなるような質問とは、図4を例にすると、「どうしてこれをする（野菜の水をきる）と思う？」というものである⁽¹⁴⁾。

5-2 統制群に行った指導方法

統制群に対しては、CA法をもとに考えた方法を用いて、自他動詞を指導した。「落ちる」、「落とす」のような自他動詞のペアを1組とし、24組を扱った。なお、本研究の対象動詞は含んでいない。指導は、基本的に対象者が1人で進められるよう、指示文を書いた説明用紙と教材を用意した。教材は、各ペアにつき1枚用意した、自他動詞絵カード（図5）24枚と用例文48文が記載された用例文プリントである。各自他動詞絵カードには、AとBという記号が書いてあり、Aのイラストは他動詞、Bのイラストは自動詞を使う事象を表している。

具体的な指導手順は、まず統制群の対象者に、自他動詞絵カードの内容を最もよく説明している文を、用例文プリントの中から見つけ出させ、自他動詞絵カードの絵の下の下線部辺りに、用例文を書きこませた。その後、全ての用例文は、A（他動詞）とB（自動詞）の2つのグループに分けられることを知らせ、各グループの共通点を考えさせ、それをプリントに記入させた。そして、調査者が内容を確認し、指導群と同様に共通点として許容できる場合は、肯定的なフィードバックをし、不適切な場合は、それが不適切であることが分かるような用例文に注目させるなどし、より適切な共通点を考えるよう指示した。

5-3 直後・遅延テストの作成

直後・遅延テストは、事前テストで全対象者の正答率が50%以下だった用法の30アイテムと、ダミー問題6アイテムを加えて出題した（計36アイテム）。事前テストと直後・遅延テストでは、同じ用法でも用いたアイテムは異なる（表2参照）が、テストの形式や実施方法などは同じである。なお、指導群も統制群も同じ直後・遅延テストを受けた。

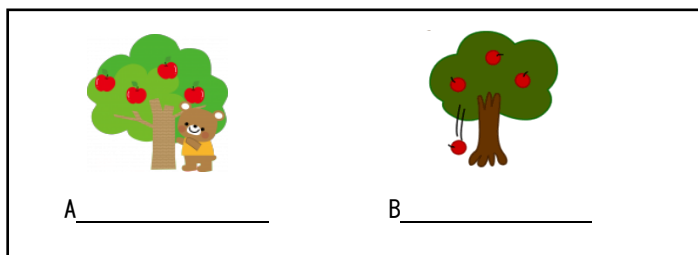


図5：自他動詞絵カード（例：「おとす・おちる」）

5-4 分析方法

本調査終了後、指導群における事前テストと直後テストの正答率を比較したところ、正答率が大幅に上昇した用法が9用法あった。しかし、そのうち6用法においては、統制群も指導群同様に正答率が高くなった。さらに、これら6用法の正答率は、両グループにおいて遅延テストでも変わらず、高かった。故に、指導群におけるこれら6用法の正答率上昇には、指導以外の要因が考えられる。具体的には、事前テストと直後・遅延テストで、問題の難度が異なった可能性がある。例えば、「あがる」の用法「下から上に移動したり、位置が高くなる（アイテム例：花火があがる）」について、共起させる名詞として事前テストでは、「凧（アイテム：凧があがる）」、直後・遅延テストでは「花火（アイテム：花火があがる）」を用いた。しかし、「あがる」との組み合わせとして「凧」と「花火」では、「花火」の方が、対象者が日常生活で遭遇する機会が多いただろう。池田（2018）は、JSL生徒は、名詞と動詞の組み合わせを固まりとして覚えていて、多義動詞の用法そのものを理解し運用することに課題がある可能性を報告している。このことから本研究では、事前テストと直後・遅延テストにおいて、アイテムの難度差が結果に与えた可能性を考慮し、この6用法⁽¹⁵⁾を除外し、残りの24用法を分析対象とした（表3参照）。なお、詳細は次章に述べるが、この24用法において、統制群にはテスト間の点数変化がほとんど見られない（表4、図7）ことから、テスト全体の難度に差がないことが確認できる。分析には、SPSS (Ver.24.0) を使用した。

上述した調査・分析の手順は、図6の通りである。

6. 結果と考察

6-1 指導群と統制群の各テスト結果（課題1）

表4は、テストごとの各グループの記述統計で、図7は、テストごとの各グループの平均点をグラフ化したものである。事前テストの両グループの平均点はほぼ同じだが、直後・遅延テストでは、指導群の方が平均点が高い。特に、指導群の直後テストにおける平均点は、事前テストより4.22点伸びている。

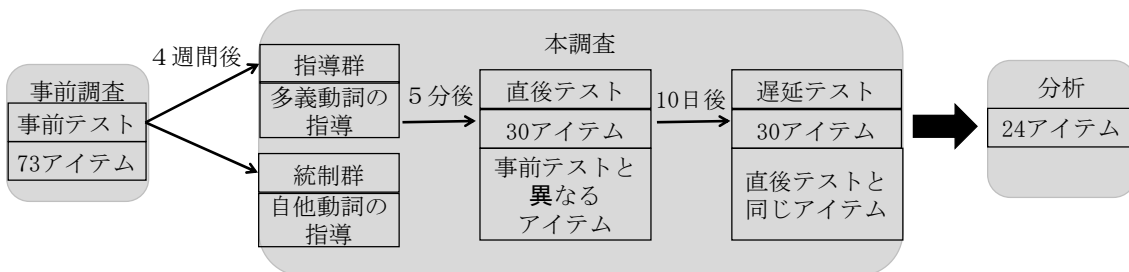


図6：調査・分析の手順

表4：グループ別各テスト記述統計（24点満点）

		事前	直後	遅延
指導群 (n=9)	平均点	7.22点	11.44点	9.89点
	標準偏差	5.93	5.50	6.47
統制群 (n=9)	平均点	7.44点	6.55点	7.44点
	標準偏差	5.68	5.08	5.57

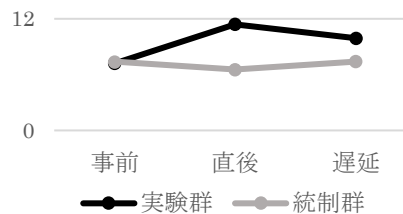


図7：グループ別各テスト平均点推移

上述の差が統計的に有意なものかを分析するため、事前・直後・遅延テストの平均点について、テスト間（3水準）とグループ間（2水準）を要因とした二要因分散分析を行った。その結果、テスト間に有意な主効果が見られた ($F(2, 32) = 3.657, p < .05$) が、グループ間には見られなかった。ただし、交互作用が認められた ($F(2, 32) = 7.681, p < .01$) ため、指導群と統制群に分け、単純主効果検定・多重比較 (Bonferroni) を行い、事前・直後・遅延テストでの得点の差を比較した。その結果、指導群において、直後テストの点数が事前テストより有意に高いことが明らかになった ($p < .05$)。一方統制群では、3つのテスト間で有意差は見られなかった。以上のことから、多義動詞の指導効果が短期的には見られ、指導によって、JSL 高校生が正しく産出できる多義動詞の用法を増やすことができたと言える。

6-2 用法による指導効果の差異（課題2）

指導群において、直後テストの平均点に伸びが見られたが、正答率が上がった用法と上がらなかった用法があることから、用法によって指導効果に差が生じたと考えられる。そこで、指導群における事前テストと直後テストの正答率を用法ごとに比較し、正答率が上がったものを指導効果が見られた用法、正答率が変わらなかった、または下がったものを指導効果が見られなかった用法とし、指導効果の違いが生じた要因について考察する。

6-2-1 指導効果が見られた用法

表5は、指導群において、指導効果が見られたと考えられる用法である。用法ごとに、用法の説明と、事前テストと直後テストのアイテム及び正答率を記載した。

表5を見ると、派生的用法⁽¹⁶⁾かつ、日常会話より書き言葉で使われるような固い用法が目立つ。しかし、「とる」の用法「移動する（アイテム例：ざるにもやしをとる）」や「あがる」の用法「雨・雪などが止む（アイテム例：雨があがる）」のように、用法が指す概念自体は、対象者が直接的に体験できる動作や、目にすることができる事態を表している用法も少なくない。西川他（2016）では、JSL 児童生徒にとって学校生活の中での直接的な経験の有無が、語彙習得に影響する可能性を議論している一方、経験すればどんな語彙も自然に身に付くわけではなく、彼らが苦手とする語彙には、使い分けの難しさなど、日本語の言語内の要因も関係すると分析している。多義動詞も使い分けが難しい語であると考えられることから、本対象者においても、これまでの経験から概念は理解していたが、それを表現する適切な語を知らなかったため、事前テストでは正答できなかった可能性が考えられる。例えば、「あがる」の用法「雨・雪などが止む（アイテム例：雨があがる）」の指導中に、「雨とかが降ってたけど、終わった」など、全対象者が適切なアイテム共通点を挙げる事ができた一方、「あがる」にこの用法があることを知らなかった者が多かった。

表5：指導効果が見られた用法

事前テスト アイテム	事前 正答率	直後テスト アイテム	直後 正答率
とる：移動する			
ざるにもやしをとる	11.1%	お玉に煮汁をとる	77.7%
とる：選んでそちらへ行く			
学者の道をとる	11.1%	進路をとる	77.7%
とる：方策を実施する			
政策をとる	22.2%	手段をとる	66.6%
かける：期待・願いを加える			
期待をかける	22.2%	願いをかける	66.6%
かける：長いもので巻く			
ひもをかける	22.2%	リボンをかける	66.6%
とる：ある形態を備えている			
内閣制をとる	33.3%	6・3・3制をとる	77.7%
あがる：雨・雪などが止む			
雨があがる	22.2%	夕立があがる	55.5%
きる：空気や水を押し分ける動作をする			
風をきる	22.2%	波をきる	55.5%
あがる：のぼせてぼおっとなる			
人前であがる	33.3%	面接であがる	55.5%
きる：カードを混ぜる			
トランプをきる	33.3%	カードをきる	55.5%
とる：なにかを設定する			
縦軸に距離，横軸に時間をとる	22.2%	点Aをとる	33.3%
きる：物に付着した液体を取り除く			
水をきる	33.3%	ゆで汁をきる	44.4%
ひく：後ろの人や物に力を加えて，自分と一緒に前の方に進ませる			
牛が荷物をひく	44.4%	手をひく	55.5%
ひく：血筋や系統を受け継いでいる			
血をひく	44.4%	血筋をひく	55.5%
とる：指示や指導をする			
指揮をとる	44.4%	リーダーシップをとる	55.5%

このように、動詞の形は既知であり概念も理解していたが、多義動詞の用法として知らなかったものについて、指導により概念と動詞を結び付けて使い方を学習することができ、それが直後テストでの正答率の上昇を導いたと考えられる。調査後に実施したアンケート⁽¹⁷⁾において、「日常生活にふつうに使っていたことがあって、1回目のテストにあまりわかり

ませんでした。先生(=筆者)の説明の後でふつうに使っていたを気付いて、あと意味あまりわかりにくかったものも意味わかるようになりました。(本人の記述のまま)」という回答を得た。また、「意味をあまり理解せずに使っていた日本語などもあったけれど、今回の勉強、意味も理解できたし、正しい使い方を学べたからです。(本人の記述のまま)」と述べている。これらの回答は、本指導により概念が用法として動詞と結び付き、直後テストで正答できるようになったという考察を裏付けるものだと言える。

また、「きる」の用法「空気や水を押し分ける動作をする(アイテム例:風をきる)」の正答率が大きく上がったことに着目したい。指導中、対象者は、物体として切ることができない「風」や「水」が「きる」と共起することに驚いていたが、「切る(切断する)」ような感覚を想起できることに納得している態度が見られた。黒沢(1999)では、多義語学習において、中心的用法と派生的用法の関係性が推論しやすい用法は、推論しにくい用法と比べ学習しやすいと指摘している。「きる」の中心的用法「つながっている物を刃物などで分け離す(アイテム例:野菜をきる)」と「空気や水を押し分ける動作をする(アイテム例:風をきる)」の関連性は、自然習得では気づきにくいに関連性自体は分かりやすいと言え、指導によって既知の用法との関連性に気づき、理解が深まったことから、正答率が上がった可能性が考えられる。

池田(2018)は、多義動詞の派生的用法であっても、教科書で頻出するものは、JSL中学生の習得がある程度進んでいると指摘した上で、頻度が低い派生的用法の習得を課題としている。本研究の結果は、JSL児童生徒に対する派生的用法の指導をする際のヒントになりうるだろう。例えば、上述した「あがる」の用法「雨・雪などが止む(アイテム例:雨があがる)」のように、分かりやすい概念を指す用法だとしても、多義動詞の用法として理解しておらず、適切に使えないものがあるという点に配慮して、指導を行う必要があると言える。また、中心的用法や既に習得している他の用法との関係性を明示することも、習得に役立つ可能性が考えられる。

6-2-2 指導効果が見られなかった用法

一方、表6は、指導群において直後テストの正答率が事前テストと比べ、変わらなかった、または下がった用法である。表5と同様、用法ごとに、用法の説明と、事前テストと直後テストのアイテム及び正答率を記載した。

指導効果が見られなかった要因として、まず、用法が指す概念自体の理解が難しかったことが考えられる。例えば、「ひく」の用法「うすで、すり砕く」の直後テストのアイテム「大豆をひく」の誤答をみると、「きる」が2名、「にる」が1名、「する」が1名、「おす」が1名と、調理に関する動詞が並んだ。西川・青木(2018)でも、このような調理に関する動詞の使い分けがJSL児童生徒にとって難しいことが指摘されている。この「うすで、すり砕く(アイテム例:大豆をひく)」という用法は、使い分けの難しさに加え、「うすで、すり砕く」という用法が指す行為自体を、対象者が見たり経験したりする機会が少なく、また、共起する名詞も限られており、他の調理に関する動詞よりもさらに特殊な用法といえ、概念自体の理解を促せなかったと考えられる。

表6：指導効果が見られなかった用法

事前テスト アイテム	事前 正答率	直後テスト アイテム	直後 正答率
ひく：痛みや腫れなどの生理現象がなくなる，または増えていた潮や水がなくなる			
汗がひく	44.4%	潮がひく	44.4%
とる：言動・事態をある意味に解釈する			
皮肉ととる	44.4%	宇宙人からのメッセージととる	33.3%
ひく：人の気持ちや関心を自分の方に向けさせる			
人の目をひく	44.4%	注意をひく	33.3%
ひく：うすで，すり砕く			
コーヒー豆をひく	44.4%	大豆をひく	33.3%
かける：何かをまたいで両端を支え，空中に固定する			
橋をかける	33.3%	歩道橋をかける	33.3%
かける：なべ・やかん，または料理などをコンロなどの上に置いて火にあてる			
なべを火にかける	33.3%	フライパンを強火にかける	22.2%
ひく：電話・電気・ガスなどの設備を取り付ける，または田に水を導き入れる			
田んぼに水をひく	22.2%	電話をひく	22.2%
かける：ある事柄を一定の手続きに委ねる			
裁判にかける	22.2%	会議にかける	11.1%
あがる：ある現象・効果などが発生する			
効果があがる	22.2%	もうけがあがる	11.1%

また、「かける」の用法「ある事柄を一定の手続きに委ねる」の直後テストのアイテム「会議にかける」では、「わたす」が2名、「あげる」が1名、「あがる」が1名、「つかう」が1名、「はなす」が1名だった。この誤答傾向は、事前テストとあまり変わっていない。故に、概念自体を理解していたとしても、その概念と語形「かける」とを結び付け、「かける」の派生的用法の1つとして理解することの難しさが窺える。

ところで、「かける」の用法「なべ・やかん，または料理などをコンロなどの上に置いて火にあてる」について、直後テストのアイテム「フライパンを強火にかける」で、「つける」と答えた者が5人おり、「ひく」の用法「人の気持ちや関心を自分の方に向けさせる」について、直後テストのアイテム「注意をひく」で、「する」と答えた者が2人いた。これらの誤答から、「火」と「つける」や「注意」と「する」のように、見慣れた名詞と動詞の組み合わせに引っぱられたり、文（アイテム）中の格関係に混乱したりして、指示に合う形で正しく動詞を産出できなかった可能性もあるだろう。

6-3 遅延テストの結果・考察（課題3）

6-1の表4より、指導群の遅延テストの平均点は、事前テストよりも2.67点上がっているものの、この点数差は統計的に有意な差ではないため、指導効果は持続しなかったと言える。その要因として、まず、指導時間の不足が考えられる。本指導は、1回かつ30分という短時間であったため、継続して指導を行うことで長期的にも指導効果が現れる可能性が

ある。また、アイテム共通点を考えることにより用法への理解を進めることはできたと思われるが、理解に留まってしまった用法もあるだろう。そのため、用法と語形を結び付けて記憶させたり、産出を促したりするタスクも、指導過程に含める必要がある。具体例として、適切なアイテム共通点を確認した後、再びアイテムを音読させたり、学習した用法を使って短文を作成したりすることが考えられる。

直後テストにおいても指導効果が見られなかった用法については、以上の工夫に加え、特に時間をかけたり、提示するアイテムの数を増やしたりするなど、用法の概念理解を丁寧に行うべきだと言える。

7. 本研究のまとめと今後の教育実践・指導研究への示唆

7-1 本研究のまとめ

本研究において、指導群では、直後テストの点数が事前テストよりも有意に伸びた一方、統制群では、有意な変化が見られなかった。故に、日本語を自然習得してきた JSL 高校生に対して、自然習得では習得が難しい多義動詞の異なる用法に焦点を当てた指導が、少なくとも短期的には有効であることを示すことができた。重ねて述べるが、多くの JSL 高校生が授業に付いていけず中退してしまう現状において、高校に進学できたとしても、日本語習得に課題がないとは言えない。故に、彼らの習得状況を具体的に把握し、抜け落ちている部分があれば、それを補う日本語指導が必要である。本研究は、JSL 高校生に対し、自然習得によって蓄えてきた大量のインプットを整理できるような明示的指導を行うことで、自然習得の限界を補える可能性を示せたという点で、教育現場に資するものがあると考えられる。

もちろん、日本語学校のような教室習得環境にある日本語学習者であれば、特定の言語項目に対する指導が有効であるということは、当然の結果とも言える。だが、日本語を自然習得してきた JSL 児童生徒は、教室習得ほど体系的に日本語指導を受けていないことが多いため、流暢に日本語を話せるとしても、基本的な日本語の言語項目に関する知識が不足していることがある。そして、適切な指導を受けなければ弱点のまま残ってしまう場合も考えられる。このような現状と可能性を踏まえると、本研究において、日本語の特定の言語項目に焦点化した指導の必要性を確認できたことの意義は、変わらず認められるだろう。

一方で、課題も多く残されている。第一に、対象者の人数と背景の問題がある。本研究の対象者は18名と限られており、遅延テストでは、これにより有意差が出なかったとも考えられる。また、対象者の年齢・滞日歴・家庭内で使用する言語などが統一されておらず、これらが結果に影響を与えた可能性もある。第二に、テストの問題文で対象動詞と共に用いる名詞が、テストの難易度に与える影響も考慮しなければならない。例えば、直後・遅延テストでは、1つの用法につき、事前テスト、及び指導時に提示したアイテムと提示していないアイテムの両方を問うテストを行えば、用法として習得しているかどうかを、より正確に判断することができるだろう。第三に、本研究で実施した CAP 法と CAP 法以外の指導方法とで指導効果を比較するなどし、より効果的で効率的な多義動詞の指導方法についても検討する必要がある。

7-2 教育実践と指導研究への示唆

本研究の対象者は JSL 高校生であったが、先行研究では JSL 小中学生を対象に、自然習

得では習得が困難な言語項目があることが明らかにされており、指導も求められている。本研究で用いた CAP 法をそのまま JSL 小中学生に用いることは、認知能力の差を考慮すると適当ではないかもしれないが、自然習得では習得困難な言語項目に焦点を当てた指導や言語活動を試す価値はあるだろう。ただし、決して、成人用の日本語教科書を用いて、文型積み上げ方式の指導をした方が良いと言っているわけではない。多くの JSL 児童生徒が、日常生活から得られる大量のインプットと優れた暗示的言語能力を活かし、日々、日本語力を高めている。その日本語力を補強するための方法として、自然習得では習得が難しい言語項目への明示的な指導が考えられる。指導対象となる言語項目の例として、実際に JSL 生徒を指導した筆者の経験から述べると、本研究で対象とした多義動詞以外に、擬音語・擬態語や助詞などが挙げられる。他にも、指導現場に携わっている教員や支援者であれば、自身が受け持つ児童生徒たちが、日常的に間違える言語項目が思い浮かぶだろう。このように、自然習得の限界を補う指導が、彼らの日本語力を補強し、学習に必要な日本語力の土台を築くことになると考えられる。今後も JSL 児童生徒が苦手とする言語項目とその要因について、語彙面・文法面など多様な項目を対象に調査する習得研究が求められる。そして、そのような研究を基盤とした指導研究が増え、教育現場に役立てられていくことが期待される。

【謝辞】

本調査にご協力いただいた学校の先生、生徒の皆さまに深く感謝申し上げます。特に、調査協力校の絹村和美先生のご協力なしでは、本研究は実現できませんでした。また、論文の執筆にあたり、お茶の水女子大学の西川朋美先生に多くのご指導、ご助言をいただきました。心より御礼申し上げます。

【注】

- (1) 公立の全日制・定時制高等学校、通信制高等学校、中等教育学校後期課程及び特別支援学校高等部の生徒を指す。ただし、中退率においては、特別支援学校高等部の生徒は含まれていない。
- (2) 小・中・高等学校教育現場において行われている、JSL 児童生徒を対象にした日本語指導は、日本語学校のように日本語習得のみを主な目的とし、日本語の教科書を使って、日本語の言語項目を積み上げ方式で指導するものではないこと、また、JSL 児童生徒の日本語習得にインプットが大きく影響していることから、本研究では、JSL 児童生徒の習得環境を自然習得と捉える。なお、後述する「イマージョン教育」とは、児童生徒の第二言語で教科の授業を行う教育方式のことで、基本的には明示的な第二言語指導を行わないため、これも、自然習得環境と言える。
- (3) 小学校で習う漢字知識と、成人学習者用の初級日本語教科書で扱う文法知識、及び読解力を測るテストの結果から、日本語指導の要否が判断されている。
- (4) はじめから語彙素で検索すると、語彙素の表記に誤りがあった際、対象動詞が抽出されない可能性があるため、語彙素読みで検索し対象動詞を手作業で確認した。
- (5) 例えば「たつ」は、「立つ」と「建つ」を同一語とし、「(月日が) 経つ」は除外した。
- (6) 対象動詞の用例文の中には、『日本語基本動詞用法辞典』のみでは分類できなかったものや、辞書によって分類に揺れが見られるものがあったため、複数の辞書を用いる

ことにした。

- (7) 複数の辞書を比較した結果、『日本語多義語学習辞典』と『大辞林第三版』は、対象動詞の用法数が多く掲載されており、より正確な分類を可能にしたため、これらの辞書を用いた。
- (8) 「教科書コーパス」から抽出した用例文の中には、前後の文脈や、他の背景知識が必要となり、アイテムとして使用するには適切でないと考えられるものがいくつかあった。このような用例文は用いず、代わりに、『日本語基本動詞用法辞典』『日本語多義語学習辞典』『大辞林』『大辞泉』『岩波国語辞典』『新村出版広辞苑』『新明解国語辞典』に掲載されている用例文をアイテムとして使用した。
- (9) 複数の辞書を用いても、用法によって収集できる用例文の数に差が出てしまい、「ひく」の用法である「血筋や系統を受け継いでいる(アイテム例: 血をひく)」と、「うすで、すり砕く(アイテム例: 大豆をひく)」は、用例文が3文しか収集できなかった。そのため、アイテム数を3とし、事前テストでは1アイテム、指導では事前テストで用いた1アイテムを加えて2アイテム、直後・遅延テストでは1アイテムを用いた。
- (10) 事前調査終了後、高校が秋休みに入ったため、本調査までの期間が空いた。
- (11) 対象者18人のうち、17人が、家庭ではポルトガル語、またはスペイン語を使用している。残りの1人は、両親ともにブラジル人だが、ポルトガル語で話しかけられても日本語で答えるという。
- (12) 対象者の日本語授業を担当する教員と相談した結果、漢字熟語など、小学校中学年の児童にとって難しいと予想される語や、主に家庭場面で使われる語に注釈を付けた。
- (13) CAP法自体の効果検証であれば、フィードバックが結果に与える影響も考慮するべきだが、本研究はCAP法ではなく、明示的指導の効果を検討することが目的であるため、このような手順で指導を行なった。
- (14) 本研究で行なった多義動詞指導は、ある特定の言語項目の習得を目的としたタスクであり、第二言語習得研究においては一般的に、指導(instruction)と呼ばれるものである。
- (15) 分析対象外としたのは、表3で網掛けされた6用法である。
- (16) 用例文を分類する際に用いた『日本語基本動詞用法辞典』『日本語多義語学習辞典』『大辞林』の3つの辞書全てにおいて最初に記載されていない用法を、派生的用法とした。
- (17) 本指導効果の要因を探る資料として、調査終了後に指導群の対象者のうち、点数の伸びが特に大きかった4名に対し、指導の感想と指導後の自主勉強について問うアンケートを行なった。アンケートは、時間制限がない自由記述解答式である。設問は4問で、①指導が役に立ったと思うかどうか、②役に立ったと思う場合の理由、③指導後に、多義動詞に関する勉強をしたかどうか、④勉強した場合の具体的内容、である。アンケートは、本来であれば指導群の対象者全員に行うべきだったが、対象者の日本語授業を担当する教員との相談の結果、限られた人数に対して行なった。そのため、アンケートは分析対象ではなく、調査の参考資料として扱っている。

【引用文献】

- (1) 荒川洋平・森山新 (2009) 『日本語教師のための応用認知言語学』 凡人社
- (2) 池田 (三浦) 香菜子 (2017) 「中国語を母語とする JSL 生徒の語彙力調査—小・中学校教科書で使われる多義動詞に着目して—」 『日本語教育』 166, 93-107.
- (3) 池田香菜子 (2018) 「JSL 中学生の多義動詞の意味・用法の知識と教科書におけるインプットの関係性—BCCWJ 『中納言』 を用いて—」 『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 14, 25-46.
- (4) 今井むつみ (1993) 「外国語学習者の語彙学習における問題点—言葉の意味表象の見地から—」 『教育心理学研究』 41, 243-253.
- (5) 外国人集住都市会議 (2012) 『外国人集住都市会議東京 2012 報告書』
<<http://www.shujutoshi.jp/2012/pdf/2012houkoku.pdf>> (2017年12月27日)
- (6) 金井香里 (2004) 「日本におけるマイノリティの学業不振をめぐる議論」 『文部科学省 21世紀 COE プログラム東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センターワーキングペーパー』 10, 1-11.
- (7) 工藤真由美 (1999) 『児童生徒に対する日本語教育のための基本語彙調査』 ひつじ書房
- (8) 黒沢学 (1999) 「訳語間の派生関係について推論を求める教示が外国語語彙の獲得に及ぼす影響」 『教育心理学研究』 47, 364-373.
- (9) 小柳かおる (2006) 「年少者の日本語習得研究から見えてくること」 『第17回第二言語習得研究会 (JASLA) 全国大会予稿集』 16-23.
- (10) 佐久間孝正 (2015) 『多国籍化する日本の学校：教育グローバル化の衝撃』 勁草書房
- (11) 佐藤正伸 (2014) 「語彙ネットワークと英語知覚動詞の習得・指導研究」 平成26年度慶應義塾大学大学院政策・メディア研究科博士論文
<http://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/download.php/KO90001001-20144215-0003.pdf?file_id=99777> (2015年8月6日)
- (12) 島田裕子・花島健司・熊崎泉 (2000) 「帰国・外国人児童の教科学習につながる生活言語の習得—多義語の認識の重要性—」 『2000年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 178-183.
- (13) 杉村和枝・赤堀侃司・楠見孝 (1998) 「多義動詞のイメージスキーマ—日本語・英語間におけるイメージスキーマの共通性の分析—」 『日本語教育』 99, 48-59.
- (14) 田中茂範 (2004) 「基本語の意味のとらえ方—基本動詞におけるコア理論の有効性—」 『日本語教育』 121, 3-13.
- (15) 西川朋美 (2018) 「子どもの第二言語習得研究と日本語教育—JSL の子どもを対象とした研究と実践への道しるべ—」 『子どもの日本語教育研究』 1, 38-60.
- (16) 西川朋美・青木由香 (2018) 『日本で生まれ育つ外国人の子どもの日本語力の盲点—簡単な和語動詞での隠れたつまずき—』 ひつじ書房
- (17) 西川朋美・細野尚子・青木由香 (2016) 「日本生まれ・育ちの JSL の子どもの和語動詞の産出—横断調査から示唆される語彙力の『伸び』—」 『日本語教育』 163, 1-15.
- (18) 松田文子 (2000) 「日本語学習者による語彙習得—差異化・一般化・典型化の観点から—」 『世界の日本語教育』 10, 73-89.
- (19) 松田文子・白石知代 (2006) 「コア図式を用いた意味記述の試み—多義動詞—「ひく」を事例として—」 『留学生教育』 11, 79-86.

- (20) 宮島喬 (2014) 『外国人の子どもの教育—就学の現状と教育を受ける権利—』 東京大学出版会
- (21) 三好裕子 (2011) 「共起表現による日本語中級動詞の指導方法の検討—動詞と共起する語のカテゴリー化を促す指導の有効性とその検証—」 『日本語教育』 150, 101-115.
- (22) 文部科学省 (2019) 『『日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査 (平成30年度)』の結果について』 <http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/_icsFiles/afieldfile/2019/09/27/1421569_002.pdf> (2019年11月9日)
- (23) Day, E., & Shapson, S. (2001). Integrating formal and functional approaches to language teaching in French immersion: An experimental study. *Language Learning, 51*, 47-80.
- (24) Harley, B. (1989). Functional grammar in French immersion: A classroom experiment. *Applied Linguistics, 10*, 331-360.
- (25) Harley, B. (1993). Instructional strategies and SLA in early French immersion. *Studies in Second Language Acquisition, 15*, 245-259.
- (26) Harley, B. (1998). The role of focus-on-form tasks in promoting child L2 acquisition. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. (pp. 156-174). Cambridge: Cambridge University Press.
- (27) Johnson, J., & Newport, E. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology, 21*, 60-99.
- (28) Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition, 26*, 399-432.
- (29) Masuda, K. (2013). Applying cognitive linguistics to teaching Japanese polysemous particles. *Sophia Linguistica, 60*, 105-122.
- (30) Morimoto, S., & Loewen, S. (2007). A comparison of the effects of image-schema-based instruction and translation-based instruction on the acquisition of L2 polysemous words. *Language Teaching Research, 11*, 347-372.
- (31) Olsen, L. (2010). *Reparable harm: Fulfilling the unkept promise of educational opportunity of California's long term English learners*. Long Beach, CA: Californians Together.
- (32) White, L. (1991). Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research, 7*, 133-161.

【資料・辞書】

- (1) 小泉保・船城道雄・本田晶治・仁田義雄・塚本秀樹 (編) (1989) 『日本語基本動詞用法辞典』大修館書店
- (2) 国立国語研究所 (編) 『現代日本語書き言葉均衡コーパス』
- (3) 松村明 (編) (2006) 『大辞林第三版』三省堂
- (4) 森山新 (編著) (2012) 『日本語多義語学習辞典』アルク

(お茶の水女子大学大学院修了生)