

語彙習得理論から考えた日本語学習者における語彙学習の悩み
— 4 つのつまずきの分析を中心に —

Understanding the Japanese Learner's Vocabulary Learning Struggles
from the Perspective of Vocabulary Acquisition Theories:
Focus on 4 Types of Difficulties in the Learning Process

李 羽 結

澳門大学日本研究センター

要旨

外国語の語彙習得のメカニズム形成に関する研究は、現在も盛んである (MacWhinney 2017、Zhang et al, 2020、Li, P., & Jeong, H. 2020)。しかし、日本語の語彙習得に関する理論的な探究はまだ不十分であり、現在の理論的知見を実際の教育現場に応用することも十分とは言い難い。そこで、本研究では、主に日本語教育の観点から、学習者の語彙習得のつまずきとしてよく聞かれる「足りない」「覚えられない」「出てこない」「しっくりこない」の4つを例に取り上げ、それらに関連する外国語の語彙習得に関する理論研究のレビューに基づいて、その生成理由を分析した。同時に本研究では、この4つのつまずきに見られる語彙学習意識の共通問題を学習者の視点から検討し、JFL 環境における語彙教育の可能性として、産出的語彙学習の必要性を論じた。

キーワード：日本語教育、産出的語彙学習、語彙習得理論、JFL 環境、学習者視点

語彙習得理論から考えた日本語学習者における語彙学習の悩み — 4 つのつまずきの分析を中心に —

李 羽 詰

澳門大学日本研究センター

1. はじめに

様々な日本語教育の現場で、多くの学習者が「語彙学習にかかる努力と日本語能力の間に大きな落差がある」と感じている¹。私自身も、JFL²環境で日本語を勉強していたので、語彙を増やすために暗記作業に没頭する時期があった。その背後には、単語をたくさん覚えれば、使える単語も同時に増えるはずで、日本語のコミュニケーション能力が自然に高まるだろうという考えがあった。しかし、実際に使ってみると、覚えたつもりのことばがすんなり出てこなかったり、状況に応じて適切なことばが思い浮かばなかったりすることがよくあった。せっかく苦勞して覚えたことばなのに、なぜ使おうとすると使えないのか、というもどかしさを覚えている。

学習者がコミュニケーションにおいて語彙力が足りないと感じるとき、一体何が足りないのでしょうか。単純に量の問題なのか。学習者が納得のいくコミュニケーションを成立させることができないとき、「語彙を使えるようになりたい」という欲求の中で、本当に求めているものは何なのだろうか。本研究は、これらの問いかけから発するものである。

語彙はコミュニケーション能力の必要条件ではあるが、十分条件ではない。しかし、単語は統語的な特性³を持ち、その意味は具体的な使用の中で座標が決まり、限定されている（国立国語研究所 1984）。外国語でのコミュニケーションを成立させるためには、語彙の形態や統語的な知識と、その知識を認知し、応用し、自動的に処理する総合的な能力が必要である（Nation 2013、Ullman2001）。このように考えると、単語は情報伝達の最小単位・核心単位として、コミュニケーション能力の発達に深く

¹ この点を確認するために、2016年6月に日本語の運用力について中国の大学におけるオンラインでのアンケート調査を行った。その結果「運用力に自信があるか」という全体的な設問に対し、中国の大学日本語専攻生（72人）のうち4割以上の学習者が否定的な考えを持っていた。「運用力に影響する要因」として、「語彙量」「話す／書く機会が少なかった」「文法」の3つが上位に挙げられた。その中で「語彙量」が最上位で、70%の学習者が語彙学習を問題視していた。自由記述の内容にも、語彙学習に大量な時間を使ったわりに運用ができないというコメントが多く見られた。

² 外国語としての日本語（Japanese as a Foreign Language）、第二言語としての日本語（Japanese as a Second Language）

³ 「統語的な特徴」は、語彙の適切な使用域（Register）ともいう。

関与していることが明らかになった。したがって、こうした重要な語彙力をいかにして伸ばすか、語彙学習の難しさをいかに克服するかは、学習者にとって大きな課題である。日本語教育の現場で効果的な語彙指導を行うためには、教師もこれらの問題を考えなければならない。

そこで、本研究は、学習者の語彙習得のつまずきとしてよく耳にする「足りない」「覚えられない」「出てこない」「しっくりこない」の4つを取り上げ、それに関連する語彙習得の理論研究を概観した上で、その原因を学習者の視点から考察することを目的としている。また、この4つのつまずきに見られる語彙学習意識の共通の問題点を探り、JFL 環境における語彙教育の可能性について検討する。

2. 語彙習得理論にもとづく4つのつまずきの分析

2.1 「足りない」と思うのはなぜか

学習者にとって最も実感しやすい問題は、語彙の不足だと言われている。学習者の語彙力不足に対する自己判断は何を意味するのであろうか。よく考えてみると、「知らないことばに出会ったとき、そのことばについての知識が足りないと感じる」「知っていることばに出会ったとき、そのことばの詳細まで知らない」ということの2つの可能性があるだろうと思われる。語彙習得の観点からは、前者は語彙知識の広さの問題であり、後者は語彙知識の深さの問題である。

まず、語彙の知識の広さと深さとは何かについて簡単にまとめておく。語彙の広さとは、どれだけの単語を知っているか、すなわち知識の幅である。定量的な観点から定義されている。それに対して、語彙の深さとは、ある単語についてどれだけ知っているか、いわば知識の密度である。それは定性的な観点から定義されている。Nation (2013) が述べたように、語彙知識は形式的な知識だけでなく、言語の理解・産出過程における意味的知識と応用的知識とも絡み合い、多面的で複雑なものである。この語彙知識の幅と密度について、Nation (2013) は、「項目的知識」(item knowledge) と「体系的知識」(system knowledge) の総合体であると論じている。また、Henriksen (1999) は語彙知識の深さの重要性を主張し、島本 (2003) も語の運用能力 (control) や適切な単語にアクセスできる能力 (accessibility) との密接な関係から、語彙の深さが理解・産出プロセスにおいて重要であると Henriksen と同調している。

では、JFL 教育現場において、語彙の知識の「広さ」と「深さ」はどのように扱われているのであろうか。その答えは、身近にある語彙を含んだ学習教材にある。例えば、教科書によく載っている対訳単語帳、日本語能力試験 N1 合格のための単語練習帳、トピック別の単語帳などマニュアル的なものが多く見られる。それらを使用する

目的は、短時間でできるだけ多くの単語を覚えることにある。つまり、ある単語の中心的な意味（プロトタイプの語義）を軸に、語彙の知識を広げていく方法である。その一方で、語彙知識の「深さ」に関する学習教材は、「広さ」に関する学習教材に比べて圧倒的に少ない。近年、語彙の応用を促進するための学習リソースが徐々に増えてきているが、教育現場では、「深さ」という質的な側面から、学習教材にも教授法にも改善の余地があると考えられる。ただ、「深さ」は数値化しにくい概念であるため、実際の導入は困難な場合がある。語彙の運用に関わる接辞や連想などの暗示的な知識（implicit knowledge）や体系知識が語彙知識の「深さ」を支配しているからである。非明示的な知識は、暗示的な学習（例えば、帰納的学習）とそれにつながる指導を必要とされている（Nation 2013）。

以上の議論を踏まえて、「足りない」というつまずきの理由について考えてみよう。学習者を評価する際には、通常、語彙の知識の広さと深さが合わせて考慮され、この2つの軸が主な評価基準となっている。ただし、一般的に学習者は、点数などで評価されるため、高い点数を取るために語彙を覚える傾向がある。例えば、JLPT の N1 を取得するためには、決まった数の単語数が必要とされている。また、作文の評価では、語彙の豊富さ、適切さが基準として用いられている。このような場合、語彙知識の「広さ」のほうが強調されるが、学習者は自分の語彙学習を常に定量的に捉えようとするおそれがある。このように、語彙を「量的なモノ」として捉えてしまうと、自分に足りないのは「単語の数」だけだと思いがちで、語彙の応用面に関する知識が不足しているという自覚が乏しくなってしまう可能性がある。つまり、学習者が体系的な語彙知識が不足していることを自ら意識していないおそれが相当あるのではないかと考えられる。

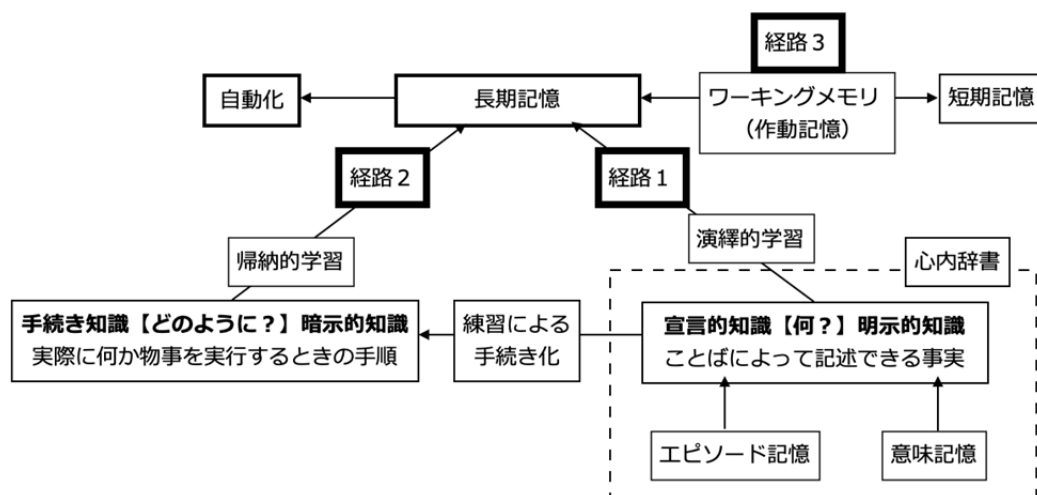
2.2 「覚えられない」と思うのはなぜか

学習者は単語が足りないと感じると同時に、「単語が覚えられない」という問題にも戸惑っている。「単語が覚えられない」という問題を議論するには、「覚える」とは何か、語彙の知識が人間の脳にどのように保存されるかについて、認知心理学における記憶と心内辞書に関する理論を概観することが必要になってくる。

「覚える」ということは一言で言えば、人間の「記憶」である。言語習得における記憶とは、符号化（coding）、貯蔵（storage）、想起（retrieval）のプロセスである。第二言語習得において、記憶は学習した知識の定着とみられ、言語産出の前提条件と考えられている。学習とは記憶を形成するプロセスであり、言語を産出するということは記憶からの検索のプロセスでもある（Ullman2001、Ullman2020）。図1に示すように、認知心理学では、短期記憶と長期記憶という記憶の捉え方が一般的である。

人間の長期記憶は、ことばで記述できる「宣言的な知識」と、物事を実行するための手順に関する「手続き的知識」から構成されている。「宣言的な知識」には、意味記憶⁴とエピソード記憶⁵がある。「単語が覚えられた」とは、その単語が長期記憶に保存されていることを意味する。

図1 長期記憶を移行するための経路⁶



また、語彙学習における記憶は、心内辞書⁷（メンタルレキシコン）と密接な関係がある。心内辞書の構築は、宣言的知識を手続き化させるための重要な条件である。使用する際には、長期記憶と連動した脳内辞書から必要な情報を取り出し、加工して言語化する（図1の経路3）。Levelt（1989）はこのような心内辞書にアクセスする構造を示している（図2）。言語を理解し、産出する過程において、形態音韻や意味統語の情報は心内辞書から得られ、さらに使用文脈も考慮される。心内辞書が不完全な場合、その後の知識の発展や記憶の促進に支障をきたすおそれがあるという。図1に示すように、心内辞書につながる長期記憶の促進には、3つの経路が想定される。

(1) 宣言的知識を演繹的な学習を通して長期記憶に保持していく。(2) 宣言的知識が実践を通して手続き的知識に変換され、さらに帰納的な学習を通して長期記憶に

⁴ 意味記憶は言語を使用するために必要な記憶で、言語の形式、意味、指示、使用の規則などが含まれている（『研究社日本語教育事典』2012:55）。

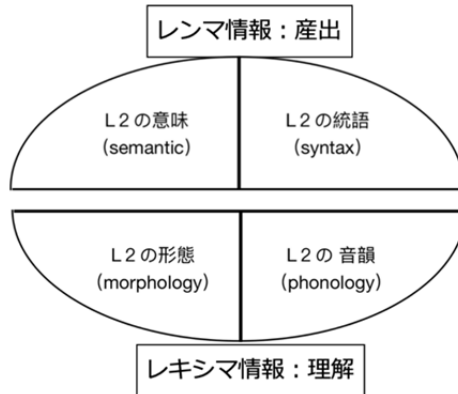
⁵ エピソード記憶は、ある一時期に起こった個人の自伝的な出来事に関する記憶で、時間や空間などの文脈に依存する（『研究社日本語教育事典』2012:55）。

⁶ Ullman2001、Ullman2020、門田（2003:第9章）、および『研究社日本語教育事典』（2012:51、55、69）の内容に基づいて作成。←は発達の方向を意味する。

⁷ 語に関する知識の総体のこと（『研究社日本語教育事典』2012:88）。

保持していく。(3) 短期記憶にある新しい情報を、長期記憶における既知情報と比較した上で長期記憶に保持していく。その際、「情報の保持と処理を同時に行う能動的な記憶」⁸というワーキングメモリが働く。

図2 ことばの理解と産出 (Levelt 1989 に基づいて作成)



しかし、JFL の教育現場において、長期記憶の重要性が強く認識されているにもかかわらず、学習者に暗記させることに重きを置いた指導方法が未だに主流であるのが現実であろう。「提示通りに覚える」だけで学ぶという行為は演繹的な学習であって、ある一定のルールが予め分かっている学習である。ある意味、受身的である。このように、学習者がこのような指導の影響を受けて、「覚えられない」という不安の背景には、語彙が提示された宣言的な知識としてのみ捉えられ、丸暗記の課題と同一視される意識が強いのではないかと思われる。手続き的知識は通常、暗示的な知識とされ、自力でことばの規則を抽出するためには帰納的学習が必要である。もしもこれが暗記学習で行われた場合、語彙の知識は宣言的知識のレベルにとどまり、宣言的知識を手続き化させるプロセスはほとんど行われぬ。換言すれば、心内辞書から長期記憶への構築は完成することができないおそれがある。こう考えると、大量な単語を長期記憶に保存させるためには、理論的には3つの経路(図1)があるが、実際には経路1にしか重点を置いておらず、この3つの経路に沿って語彙教育を考え、長期記憶と結びつけていくことが必要であろう。

以上の議論を踏まえて、学習者が授業で習った語彙をなかなか覚えられないのはなぜであろうか。繰り返し述べているように、語彙の知識が長期記憶に保存されるため

⁸ 第二言語習得において、新情報(インプット)と既存の情報(中間言語知識)を結びつけ、新たに言語を構築していく場としてワーキングメモリの役割が重要視されている。(『研究社日本語教育事典』2012:55)

には、複雑な言語処理の過程を経る必要がある。しかし、実際のところ、現在の JFL 環境における語彙教育では、この「複雑に手続き化させる」要件を満たすことは、授業時間などのコスト面で困難である。特定のコンテンツの中で、特定の単語について深く議論する先生もいるが、それは通常の教え方とは言えない。また、学習者の情意面からすると、「覚えられない」のは、学習する対象への関心が持続しないことも原因なのかもしれない。短期記憶だけで目的を達成できる場合（例えば、期末テストの語彙項目）、複雑な語彙の問題に取り組むモチベーションが低下するのは当然だと思われる。このように考えると、学習者がいくら単語の意味を覚えたつもりでも、いずれ忘れてしまうのは不思議なことではないのであろう。

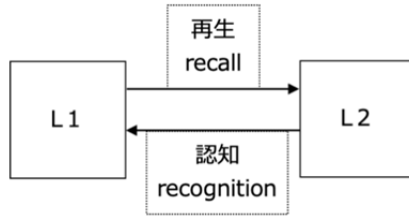
2.3 「出てこない」と思うのはなぜか

学習者が話したり書いたりするとき、特定の単語が思い浮かばないことがよくある。この現象の根底には、言語処理の観点からは単語検索過程における想起（リハーサルともいう）・自動化の理論に裏打ちされている。ここでは、言語処理の観点から単語想起と自動化理論に基づき考察していく。

L1 と L2 の関係について、図 3 に示すように、学習者が母語 (L1) の知識を通じて目標言語 (L2) を理解することを「認知」といい、母語 (L1) から目標言語 (L2) への翻訳（または L2 の使用）を「再生」という (Read 2000)。適切な単語の想起が目標言語の再生のプロセスにおいて重要な役割を果たす。ことばが「出てこない」とは、実質的に再生できないことを意味する。Nation (2013) は、言語学習における想起を 2 つのタイプに分けている。一つは維持想起で、これは言語処理の中では比較的浅いレベルと言われている。もう一つは、情報を精緻化することで比較的深い言語処理を行う「精緻化想起」である。精緻化された想起は、言語運用の前提条件でもあり、宣言的な知識を手続き的な知識に変換し、さらなる自動化を促進するための必要不可欠な条件である。

また、言語は「自動的な処理」の段階ではじめて運用可能となる。言語能力の発達には、心的努力 (mental effort) を伴う「統制的処理 (controlled processing)」の段階から、心的努力を必要としない「自動的な処理 (automatic processing)」の段階へと移行することが必要である。この場合、精緻な言語処理なしには、自動的な言語使用は不可能であるともいえよう。

図3 L1とL2の関係 (Read 2000に基づいて作成)



では、JFLの教育現場において、精緻化された想起を促進するためには、どのような取り組みがあったであろうか。個人化された作文やピア・リーディング、多読や動画鑑賞など、言語知識をより深く処理できるプロセスにおいて、語彙学習を進行させることがよくある。ただ、2.2の議論にも繋がっているが、日本語学習者は「心内辞書の単語数が不十分で、また文法も母語のように自動化されていない」⁹のが現状である。また、処理能力理論によれば、言語獲得における自動化は、より低いレベルの処理から始める必要があり、単語が自由に処理できなければ、フレーズや短文はさらに処理されにくいということになる。そのため、精緻化をめざす語彙指導のデザインには、ステップ・バイ・ステップのプロセスが不可欠であろう。

以上の議論を踏まえて、ことばが「出てこない」理由をまとめてみよう。門田(2003)は、ことばの運用のための知的情報処理を円滑に行うためには、長期記憶にある心内辞書を「引く」ことで、意味などの必要な語彙情報を活性化し検索する必要があると述べている。このように、学習者が何かを表現しようとしたときに、心内辞書から適切なことばをすぐに取り出すことができない場合、ことばが「出てこない」という問題が発生するのである。簡単に言えば、実際の語彙学習において、ある単語に対する理解が曖昧である場合や、その単語の状況的理解 (comprehension) と状況の運用 (use) の重要性に対する認識が不十分な場合、高い確率でその単語が「出てこない」のである (Read 2000、野呂・島本 2003)。つまり、浅い言語情報処理が「出てこない」ことの根本的な原因になっているのではないかと考えられる。

2.4 「しっくりこない」と思うのはなぜか

言語使用において「自分の表現がしっくりこない」「自分の表現が上手くいっていない」と感じることは、母語話者にも学習者にも共通する現象であろう。上級あるいは超上級レベルの学習者は、目標言語の使用という点では、母語話者とあまり変わりはない。なぜ学習者はことばの選択にためらいを感じるのか。(a) 目標言語では A と B のどちらが適切かわからず判断できない場合、(b) 母国語の A と目標言語の

⁹ 『研究社日本語教育事典』(2012:66-67) 自動化の項

A*が意味範囲で一致するかわからず判断できず、結果として母国語の思考回路から抜け出せなくなる場合、がある。

ここでは、より学習者の視点に立った (b) のケースを考える。こうした語彙選択に干渉が生じる主な原因は、学習者が無意識のうちに目標言語と母語を比較してしまうことである。学習者は、母語と目標言語の2つの心内辞書を持っていると想定し、言語表現を組み立てる際に、2つの心内辞書を照らし合わせて、母語のAが目標言語のA*と合致しているかどうかを往復で確認する (Levelt 1989)。例えば、Jiang (2000) は Levelt¹⁰のメンタルレキシコンの構造仮定に基づき、第二言語のレキシカル¹¹の発達段階に母語がどのように影響を与えるかを検討した。図4に示すように、Jiang (2000) のL2のレキシカル¹²の発達モデルによると、語彙発達の過程には3つの発達段階がある。学習者はまず、形態連結の段階 (the formal stage) を認識し始める。しかし、この段階では、学習者はL2の語彙表象¹³を認識することはできても、それに対応する概念表象¹²を認識することはまだできないものである。次の母語介入の段階 (L1 lemma mediation stage) では、母語のレンマ情報¹³を借りて、L2の概念表象に連結させる。この段階では、母語のレンマ情報の力が圧倒的に強く、L2の語彙表象と概念表象の連結が強化されない限り、L2のレンマは整わないのである。このままでは、L2語彙統合段階 (L2 integration stage) には到達できない可能性が高い。L2メンタルレキシコンの形成には第2段階から第3段階への発達が重要であるが、実際には母語のレンマ情報の影響やL2語彙の知識不足により、L2語彙発達が停滞する場合もありうる。その結果、母語介入の段階に陥り、レキシカルの化石化 (lexical fossilization in L2) というボトルネックとなる (Schmitt 1998, Jiang 2000, Jiang 2004, Jiang 2018)。

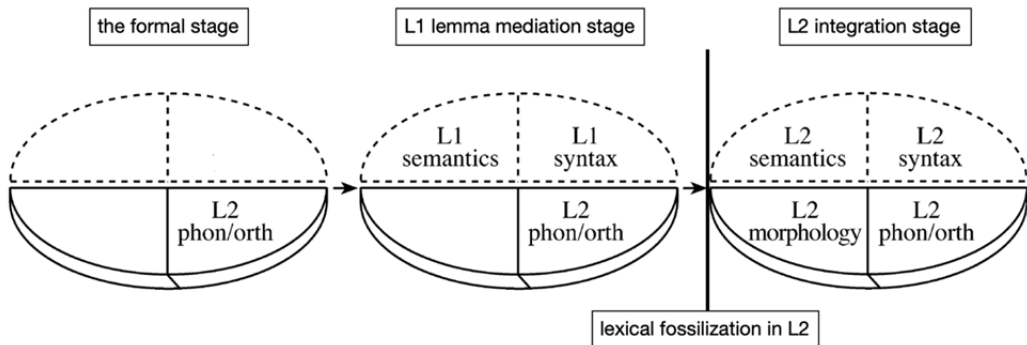
¹⁰ 門田 (2003 : 4-5) の解釈によると、Levelt (1989) のメンタルレキシコン内の語彙エントリーの構造において、それぞれの語はその枠組みや器を示す Lexeme と、語の実質的情報を担う Lemma という2つの下位部門より構成されており、Lexemeには、形式的に語の形態情報、音韻情報を保有され、Lemmaには語の意味・統語情報が保存されていると仮定している。言語産出では、Lemmaから適切な語を検索しているという。

¹¹ 語彙表象は、音韻・形態の情報である。レキシマ (lexeme) 情報と同じである。

¹² 概念表象は、意味・統語の情報である。レンマ情報 (lemma) 情報と同じである。

¹³ 『研究社日本語教育事典』 (2012:87) 処理水準モデル／処理水準説の項。

図4 L2のレキシカルにおける3つの発達段階 (Jiang2000に基づいて作成)



JFLの教育現場では、学習者の母語影響を乗り越えさせるための取り組みが絶え間なく行われてきた。なぜなら、学習者が話したり書いたりするときに、自分の言いたいことがうまく伝わらないと感じることが多いからである。学習者の視点からみると、この「不満」は特にことばの使い方に躊躇してしまうという形で現れている。この「うまく伝わらない」という判断は、表現主体が行うことが多く、非常に主観的な感覚ではあるが、これには自分の表現に満足していないという意味合いも含まれていると考えられる。そこでまず、教師側は日々の授業実践を振り返ることで、学習者が躊躇している本当の理由を把握する必要がある。学生の表現にすべて正解を与えることは不可能なのは事実であるが、学生自身が納得できるように、様々な参考情報を提供することは可能である。例えば、母語話者コーパスの活用、多義語や類義語の練習、多読・対話による深い処理などの方法が挙げられる。

以上の議論を踏まえて、学習者が感じている言語使用の「しっくりこない」理由をまとめてみよう。状況や文脈に応じた単語や表現の使用といった語彙選択の問題（母語話者と大差ない）のほかに、語彙の発達過程における母語転移が大きな理由なのではないかと考えられる。母語転移は、漢字文化圏の学習者が持つ漢字の知識が日本語の理解を早めるなど、そのメリットは否定できないが、母語に過度に依存すると、L2の語彙統合体系の構築ができないのも避けられない事実である。母語のマイナスな影響をできるだけ抑え、L2の語彙統合体系をいかに構築するかは、極めて重要な問題であり、教育現場の教師が常に検討すべきことなのではないだろうかと考えられる。

3. 日本語学習者が教えてくれた語彙教育の可能性

3.1 学習者の行き詰まりに見られた語彙学習意識

ここまでの議論を通して、学習者が語彙学習において感じる4つのつまずき、「足りない」「覚えられない」「出てこない」「しっくりこない」から、JFL環境における語彙学習や語彙教育の現状を垣間見ることができよう。表1は、上記の学習者のつまずきから見えた潜在的な問題点と語彙学習意識をまとめたものである。このように、JFL環境の日本語学習者はどのような困難に遭遇しているのかを考えることが重要であり、それによって何をすべきかを教えてくれるかもしれない。

表1 語彙習得理論からみえた可能な語彙学習意識

学習者が感じたつまずき	関連する理論	潜在的な問題点	想定される語彙学習観
足りない	語彙知識の <u>広さ</u> と <u>深さ</u>	語彙の項目的知識を重視するのに対して、体系的知識を十分に備えていない可能性がある。	語彙は「量的なモノ」であるという捉え方
覚えられない	認知心理学における <u>心内辞書</u> と <u>記憶</u>	長期記憶のために、宣言的知識と手続的知識への処理が不十分な可能性がある。	語彙は「暗記モノ」であるという捉え方
出てこない	言語処理における <u>呼び起こし</u> と <u>自動化</u>	精緻化タイプの呼び起こしが少ないため、語彙レベルの自動化ができない可能性がある。	語の意味理解さえできれば使えるという思い込み
しっくりこない	語彙の発達過程における <u>母語転移</u>	母語転移の影響で、L2のレキシカル体系が形成されていない可能性がある。	「この語は、L1の思考回路で考えればこうだ」という意識

まず、単語が「足りない」「覚えられない」ということから、現行の多くの語彙指導が語彙を単なる「量的なモノ」・「暗記モノ」として捉えていることを示唆する。また、ことばが「出てこない」ということは、アウトプットの機会が不足しているため、学習者は「覚えていれば表現できる」「いざというときは大丈夫」と単純に思い込んでいる可能性がある。さらに、ことばが「しっくりこない」ということから、学習者は母語の思考回路で目標言語を考える学習意識をまだ持っていることを示唆している。以上のような語彙学習意識から、学習者が語彙知識を体系的に理解しておらず、効果的な方法がないため遅延的（表層化）なレベルで語彙知識を処理していることが推察される。もし現状がそうであれば、学習者が語彙レベルでの自動化することはおろか、日本語の総合的な語彙体系を構築することも不可能になるのではないかと危惧している。一言で言えば、JFL環境の学習者が、語彙知識に関する情報処理が浅い状態にあることは、共通する問題点なのではないかと考えられる。

では、語彙知識の深い処理を促す重要な要素とは何であるか。議論してきたように、1) 深い語彙学習に焦点を当て、語彙知識の量と質が等しく重要であることを学習者に認識させる、2) 長期記憶を構築するための手続的な語彙学習の重要性を強化する、3) 精緻化された語彙想起と多層処理によって自動化を促す、4) 第二言語の語彙体系の構築を支援する、などの教育方針が考えられる。今井・佐治（2010）は、外国語の学習と一言で言っても、めざす習得のレベルは用途によって異なるが、「使える」レベルを達成するには、語彙の多さだけでなく、ことばの意味の深い理解とその使い方の習熟が必要であると指摘している。わかりやすく言えば、母語では当たり前のコミュニケーションも、外国語では異なる場合がある。単語がわかったとしても必ずしも使えるレベル¹⁴になれるわけではない（Laufer1998、Nation2013、今井・針生 2014）。多くの学習者は、「使えない」「使っても伝わらない」を感じる時、これまでの語彙学習にも疑問符がつくようになる。実際、学習した語彙を自由に使えるレベルに到達することは、JSL 環境でも簡単なことではなく、JFL 環境の学習者はさらに困難であると思われる。日本語教育の教師は、日々の語彙指導を通して、学習者が直面する語彙学習の問題の本質を見抜き、共感を込めて、それが簡単なプロセスではないことを学習者に伝えていく必要があると思われる。

3.2 日本語教育において産出的な語彙学習はなぜ必要なのか

JSL 環境の日本語学習者の語彙学習意識に見られた共通問題から、産出的な語彙学習の重要性が浮かび上がってくる。産出的な語彙学習とは、学習者が語を選択し、検討し、処理する能力を持ち、そのプロセスを自ら調整し、状況に応じて自分の考えや気持ちを生成的かつ創造的に表現できる語彙学習を意味する（李 2020）。それによって、語彙知識における深い処理に繋がっていて、JFL 環境の学習者に役に立つ方法であるという。このような観点から考えると、日本語教育で行われている義務的な語彙学習を減らすこと、特に学習者が感じる「やらされ感」を減らすことが必要であろう。ここで重要なポイントは、産出的な学習活動を通じて語彙の習得（認知と再生）を促し、学習者が積極的に参加できるようにすることである。つまり、JFL の教育現場では、学習者は習得した語彙の知識を使って、柔軟性の高い学習環境の中で、自分のレベルに合った言語産出型の活動に参加できるのである。単に産出的な語彙を増やすことに注力することではなく、アウトプットすることが全てということでもない。学習者は自分が何を学んでいるのか、それが自分自身とどう関係しているのかを自覚し、また学んだ語彙を内面化しようとする内発的な動機づけを得ることが望ましい。

¹⁴ この点について今井・佐治（2010）は、語意を習得するためには辞書に書かれている点としての意味を覚えるのではきわめて不十分である。語の意味の学習は同じ意味領域に属する他の語との関係を整理することまでを含めて考える必要があると述べている。

外国語の学習では、コミュニケーションの過程における語彙学習の中身を定めることが重要なアプローチである (e.g., MacWhinney, 2017, Jiang, 2018, Li & Jeong, 2020)。なぜなら、学習者のつまずきの多くはコミュニケーションの不成立に起因しており、実際のトラブルを振り返りながら、必要な語彙を学ぶことができるからである。その過程は人それぞれで、得られるものも同一ではない。語彙学習のあるべき姿は、語彙を的確に理解し、適切に産出し、その過程で出てくる新しい語彙を学び続ける、そのようなダイナミックなプロセスである。このような語彙学習の過程では、語彙量の増加という目標だけでなく、動的かつ正確に理解し、その結果として得られるコミュニケーション、すなわち言語使用の質的側面に焦点を当てることが重要であろう。このように、語彙の習得を促進するだけでなく、学習者の日本語学習に対するモチベーションやコミュニケーション能力の向上にも良い影響を与えられるのではないかと考えられる。

4. 限界と今後の課題

本研究では、日本語教育の観点から、学習者の語彙習得におけるつまずきとしてよく耳にする「足りない」「覚えられない」「出てこない」「しっくりこない」の4つを取り上げ、それらに関連する語彙習得に関する理論研究を概観した上で、その理由を学習者の視点から考察した。また、この4つのつまずきに見られる語彙学習意識の共通問題点を学習者の視点から探り、JFL 環境における語彙教育の可能性として、産出的語彙学習の必要性を論じた。

本研究の限界は、一般に知られている理論を概説したにとどまっていること、多くの推論は筆者の指導経験に基づいていること、日本語教育における実証的・実践的研究が十分に反映されていないことがある。また、正直なところ、「コミュニケーションにおける語彙学習」という考え方は決して新しい提案ではない (e.g., MacWhinney, 2017, Jiang, 2018, Li & Jeong, 2020)。ただし、本研究では、日本語教育に携わる指導者に対して、なぜ学習者が難しいと感じているのか、なぜコミュニケーションにおける語彙学習が重要なのかについて、論理的に説明することを試みている。また、この教育理念を JFL 環境での日本語教育においてよりよく位置づけることをめざしている。本稿の議論が、教壇に立つ先生方の研究ノートの一部となれば光栄である。今後は、学習者の悩みをどのように解決するか、産出的語彙学習をどのように実現するか、日本語教育の現場で研究を続けて行きたい。

参考文献

- 今井むつみ・針生悦子 (2014) 『ことばをおぼえるしくみ』ちくま学芸文庫
- 今井むつみ・佐治伸郎 (2010) 「外国語学習研究への認知心理学の貢献—語意と語彙の学習の本質をめぐって」市川伸一 (編) 『発達と学習』北大路書房, 283-309
- 門田修平 (2003) 「語彙ネットワークと第一・第二言語のメンタルレキシコン」門田修平 (編) 『英語のメンタルレキシコン: 語彙の獲得・処理・学習』松柏社, 217-243
- 島本たい子 (2003) 「語彙知識とその測定」門田修平 (編) 『英語のメンタルレキシコン: 語彙の獲得・処理・学習』松柏社, 44-55
- 野呂忠司・島本たい子 (2003) 「英語の語彙知識と言語運用」門田修平 (編) 『英語のメンタルレキシコン: 語彙の獲得・処理・学習』松柏社, 123-150
- 李羽喆 (2020) 「日本語教育における産出的語彙学習を実現する教育的枠組み—中国の大学日本語専攻生の語彙学習の改善を事例に」早稲田大学大学院日本語教育研究科博士論文
- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in second language acquisition*, 21(2),303-317.
- Jiang, N. (2000). Lexical representation and development in a second language. *Applied linguistics*, 21(1),47-77.
- Jiang, N. (2004). Semantic transfer and development in adult L2 vocabulary acquisition. *Vocabulary in a second language*, 2004, 101-126.
- Jiang, N. (2018). Semantic Development and L2 Vocabulary Teaching. In AAUSC 2018 Volume: Understanding Vocabulary Learning and Teaching: Implications for Language Program Development (1st edition). Cengage Learning.
- Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a second language: same or different? *Applied linguistics*, 19(2), 255-271.
- Li, P., & Jeong, H. (2020). The social brain of language: Grounding second language learning in social interaction. *Npj Science of Learning*, 5(1), 8.
- Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. MIT Press, Cambridge, MA.
- MacWhinney, B. (2017). A unified model of first and second language learning. In M. Hickmann, E. Veneziano, & H. Jisa (Eds.), *Sources of variation in first language acquisition: Languages, contexts, and learners* (Vol. 22, pp. 287–312). John Benjamins Publishing Company.
- Nation, I. S. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language* (2nd). Cambridge University Press.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge university press.
- Schmitt, N. (1998). Tracking the incremental acquisition of second language vocabulary: A longitudinal study. *Language Learning*, 48: 281-317.
- Ullman, M. T. (2001). The declarative/procedural model of lexicon and grammar. *Journal of Psycholinguistic Research*, 30(1), 37-69.
- Ullman, M. T. (2020). The Declarative/Procedural Model: A Neurobiologically-Motivated Theory of First and Second Language. In B. VanPatten, G. D. Keating, & S. Wulff (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (3rd ed., pp. 128-161). Routledge.
- Zhang, X., Yang, J., Wang, R., & Li, P. (2020). A neuroimaging study of semantic representation in first and second languages. *Language, Cognition and Neuroscience*, 35(10), 1223–1238.

[事典]

『研究社日本語教育事典』 (2012) 近藤安月子・小森和子 (編) 研究社

『語彙の研究と教育』 (上・下) (1984・85) 玉村文郎 (国立国語研究所編) 大蔵省印刷局