

日本語アスペクト複合動詞の 有効な指導方法に関する研究

ベトナム語母語話者を対象とした
実験結果分析に基づいて

ファム ティ タイン タオ

◆要旨

本 研究では、複合動詞の特徴を踏まえ、複合動詞の後項動詞の多義性、特にアスペクトを表す後項動詞と共起する語を考えさせる（カテゴリー化させる）ことで複合動詞の理解を深めるCA法（Categorize法）群（CAという）、複合動詞の個々の意味用法を覚えさせるME法（Memorize法）群（MEという）、そして複合動詞の指導を受けない統制（Control）群（COという）の3群を作成し、ベトナム語母語話者を対象とした実験を行った。結果として、指導を受けたCAとMEは、指導を受けなかったCOよりアスペクト複合動詞の習得が有意に促進し、その指導方法の有効性が示された。事後テストではCAとMEはCOより直後効果を明白に見せ、遅延テストではCAはMEより維持効果が強かった。また、初見のアスペクト複合動詞においては、CA法はME法より意味用法の類推に効果的であった。

◆キーワード

複合動詞、アスペクト複合動詞、指導方法、
実験研究、ベトナム語母語話者

◆ABSTRACT

In this study, the author organized Vietnamese students of Japanese into three groups, namely a "CA group" which was instructed using the CA Method (Categorization Method), which works to help students deepen their understanding of compound verbs, an "ME group" which was instructed using the ME Method (Memorization Method), which works to help students better remember the meanings of individual compound verbs, and a control group which received no special instruction, dubbed the "CO group". The results indicate that the CA and ME groups outperformed the control group in terms of acquisition of aspectual compound verbs, demonstrating the utility of these methods of instruction. In the post-test, both the CA and ME groups outperformed the CO group; moreover, the CA group outperformed the ME group in the delayed test, suggesting greater retention of instruction. In addition, in regards to aspectual compound verbs that students had not been instructed in, the CA method seemed to be more effective than the ME method in promoting inference.

◆KEY WORDS

compound verbs, compound verbs of aspect, teaching methods, experimental research, native speakers of Vietnamese

Research on Effective Methods
for the Teaching of
Japanese Aspectual Compound Verbs
Analysis of Vietnamese Students of Japanese
PHAM THI THANH THAO

1 はじめに

日本語複合動詞は日本語の動詞の約40%を占める(森田1991:280)重要な項目であるが、学習者にとっては馴染みのない項目で、学習者の複合動詞の使用状況を観察するといわゆる「誤用」より「非用」(「使用回避」)が顕著である(松田2004, 陳2004, 郭・徳井2010, 望月2018, ファム2021a)。姫野(1999)は日本語教育における複合動詞の重要性を主張したが、日本語教育で複合動詞の習得研究が重視されるようになったのは2000年以降である(松田2004, 陳2004, 何2010, 郭・徳井2010, 陳2011, 小森2015等)。先行研究を踏まえ、ファム(2021c)は複合動詞が習得困難である要因について大きく2つを挙げている。第一要因は、「持ち上げる」の上昇移動、「持ち込む」の内部移動、「持ち出す」の外部移動といった空間移動を表す「位置変化」という基本的な意味から、「書き上げる」「泊まり込む」「動き出す」といったアスペクトを表す「状態変化」という拡張された意味用法も持つ(姫野1999)、複合動詞の後項動詞の多義性である。このような拡張された意味用法、特にアスペクトの意味は中国語、英語、ベトナム語など他の言語には対応表現が見られないため(望月2018, ニューベリーベイトン2018, ファム2019)、類推できず習得が阻まれている。第二要因としては、教科書の学習項目としてほとんど取り上げられていないからである。そのため、複合動詞の体系的な学習機会を与えるとともに有効な指導方法を見出すことを促進すべきである(森田1978, 田中1996, 松田2004, 何2010, 陳2011, 小森2015, ファム2021b)。

上述のとおり現在複合動詞の習得研究が進みつつあるが、複合動詞をどのように指導するかという課題については教育上の提案にとどまっている。したがって本研究ではアスペクト複合動詞に着目し、指導により母語(ベトナム語)に対応表現が見られないアスペクト複合動詞の理解を深められるかという、これまでにない教授法を検討する実験研究を行いたい。

1.1 語彙習得における指導方法の有効性の検討に関する研究

三好(2007)は動詞の自由結合を連語とし動詞を連語で覚えさせる連語指導と、動詞とその意味のみに注目させ意味を覚えさせる意味指導を比較する実験

を行った。結果として共起表現に注目させた連語指導の方が効果的であり、共起表現を語彙指導に取り入れることの有効性が示唆された。

また、三好（2011）は、動詞と共起する語の共通点を考えさせることでその動詞の意味と共起関係の理解を図る指導方法（Categorize法、CA法と略す）と、用例として個々の共起表現を覚えさせる方法（Memorize法、ME法と略す）という二つの方法の比較実験を行った。当日テストの結果は、初見の共起表現の問題でCA法はME法より得点が高く、既習の共起表現では両指導方法が同等の成績で双方に効果が認められた。要因としては共起する語のカテゴリーや母語との相違への気づきが挙げられる。ただし遅延テストでは指導方法間の差が認められず、記憶を維持させる方法の検討が必要であると述べている。

姚・菅谷（2017）は中国語を母語とする学習者を対象に「名詞+動詞」タイプにおけるコロケーションの適切性を判断する課題を出した。コロケーションの適切性判断課題では、明示的帰納法（CA法に該当）と暗示的帰納法（ME法に該当）の2つの指導方法を比較した結果、三好（2011）と異なり、直後テストのみならず遅延テストでも初見のコロケーションでは明示的帰納法が暗示的帰納法より正答率が高く、有意差があった。一方、既習のコロケーションでは指導方法による差がなく、有意差が見られなかった。

フーム（2021c）は、複合動詞の後項動詞の多義性、特にアスペクトを表す後項動詞と共起する語を考えさせカテゴリー化させることで複合動詞の理解を深めるCA法群（CAという）、複合動詞の個々の意味用法を覚えさせるME法群（MEという）、そして複合動詞の指導を受けない統制（Control）群（COという）という3グループを作成し、ベトナム語を母語とする大学生を対象とした予備実験を行った。結果は次のとおりである。

- a. 指導を受けた実験群CAとMEは、指導を受けなかった統制群COより複合動詞の習得が有意に進んでいる。
- b. 「位置変化」では「提示有」の項目に対しCAはMEより習得が有意に効果的であった。「提示無」の項目に対してはCAとMEに直後効果と維持効果が見られるが、CAとCO間のみ習得効果に有意差がある。
- c. アスペクトを表す「状態変化」では「提示有」の項目に対し、CAとMEはCOより習得が有意に促進された。また、「提示無」の項目ではCAの

み事後テストで得点が下降し直後効果が確認できなかったが、遅延テストではCAのみ得点が上昇し、維持効果とともに類推効果が観察されている。ただし、CA、ME、COの3つのグループに有意差はなかった。

1.2 研究課題

ファム (2021c) の結果を踏まえ、本実験では以下の3点を改善した。

- d. アスペクト複合動詞のみを実験項目とする。アスペクトを表す「状態変化」の項目は直後効果が見られなかったため、アスペクト複合動詞についての意識がどの範囲まで定着できているかを見ていく。
- e. 直後効果及び類推効果を高めるため、練習項目を取り入れることにする。
- f. 予備実験と比べて被験者を5倍に増やし、大規模な実験を実施する。

そして、本実験の研究課題を次のように設定した。

- (1) 指導を受けた実験群CA、MEと、指導を受けなかった統制群COではアスペクト複合動詞の習得及び指導効果にどのような差異が見られるか。

指導を受けた後、事後テストでは実験群CA、MEと統制群COとの間に大きな得点差が現れ、CAとMEは指導の直後効果を直ちに示せる。遅延テストでは、時間がたつにつれて記憶が薄くなるためCAとMEは得点が下がるが、指導を受けなかったCOを上回ると予測する。したがって、指導の効果が遅延テストまで続くと考えられる。また、複合動詞の意味拡張の展開、いわゆる複合動詞の多義性を明示し指導するCAはMEより記憶維持効果が強いと推察する。以上のことから、次のように〈仮説1〉を立てた。

〈仮説1〉 指導を受けた実験群CAとMEは指導を受けなかった統制群COよりアスペクト複合動詞の習得を有意に促進して指導方法の有効性を示し、とりわけCAはMEより記憶維持効果が強い。

- (2) CA法はME法よりアスペクト複合動詞の類推・記憶維持に効果的であるか。

複合動詞の多義性、特に後項動詞と共に起る語を考えさせるCA法は同様のカテゴリーの語を見出しやすくするため、事後テストの「提示無」の項目でME法より高い得点を示すと推察する。また、母語との相違に気を配らせるCA法は複合動詞の理解を深め、遅延テストの「提示

有」「提示無」のいずれでもME法より高い得点を維持することができると考えられる。以上のことから、次のように〈仮説2〉を立てた。

〈仮説2〉 CA法はME法よりアスペクト複合動詞の意味用法の類推または記憶維持に効果的である。

2 実験デザイン

2.1 被験者

本実験の被験者は、ベトナムの4つの国立外国語大学で日本語を専攻する3年生161名（男性9名、女性152名）である。各大学における被験者数と各実験グループに振り分けた被験者数は表1のとおりである。

表1 被験者数の振り分け表

| グループ | A大学 | B大学 | C大学 | D大学 | 合計 |
|------|-----|-----|-----|-----|------|
| CA | 9 | 12 | 31 | 12 | 64名 |
| ME | 10 | 7 | 29 | 11 | 57名 |
| CO | 9 | 7 | 11 | 13 | 40名 |
| 合計 | 28名 | 26名 | 71名 | 36名 | 161名 |

表2 SPOTによる学習者の日本語能力検定結果

| 実験群 | CA | ME | CO |
|-----------|-------|------|------|
| 平均値 (M) | 58.84 | 58 | 60.4 |
| 標準偏差 (SD) | 8.91 | 9.53 | 7.76 |

被験者の日本語能力は中級レベルだが、日本語能力の差が実験結果を左右する可能性があるためSPOTにより被験者の日本語能力を検定した(表2)。

1要因分散分析を行った結果、 $F(2,158)=0.864, p=.423>.05$ （有意水準を5%とする）で有意差は見られず、統計上3グループの間には日本語能力の差がない。ただし、平均値から見ると、COの被験者がCAとMEの被験者より日本語能力が高いと分かった。したがって、本実験から収集した得点のデータにおいても各グループに差が生じると思われる。

2.2 実験の流れ

本実験は2021年4月中旬から5月中旬までの4週間、オンラインで行われた。表3のとおり指導方法の維持効果をより正確に把握するため第3週は休講とし、遅延テストは第4週となっている。予習する可能性を避けるため、被験者にはテストの実施や授業内容などの詳細な情報を事前に知らせなかった。





表3 実験の流れ

| | | |
|-----|-----|---|
| 第1週 | 90分 | 実験の概要説明 (10') → 学習者情報収集 (20') → 意識調査 (20') → 事前テスト (25') → SPOT案内 (15') |
| 第2週 | 90分 | 授業指導 (60') → 練習 (15') → 事後テスト (15') |
| 第3週 | | 休講 |
| 第4週 | 90分 | 遅延テスト (15') → フィードバック (40') → 授業評価調査 (15') → 質疑応答 (20') |

2.3 指導方法

各グループにおける具体的な指導方法を以下の表4で示す。

表4 各グループにおける指導方法

| | | | |
|--|---|--|---|
| CA | <ul style="list-style-type: none"> イラストや写真などを提示し、複合動詞の多義性、いわゆる後項動詞の意味用法拡張を意識させる。例えば「～込む」を指導する際に、まず基本的な内部移動の意味、すなわち位置変化を表す「持ち込む」と「入り込む」を紹介し、①前項動詞が内部移動を含意しない「持ち込む」と、②前項動詞が内部移動を含意する「入り込む」の相違を把握させる。次に、拡張されたアスペクトを表す状態変化の意味に関し、③固着化を表す「思い込む、寝込む、話し込む」と、④累積化を表す「煮込む、教え込む、使い込む」を導入し、意味用法拡張過程を明示する。 複合動詞、特にアスペクト複合動詞の使用範囲が単独動詞より制限されるため、共起する語に注目して指導する。 各用法のベトナム語対応表現の有無等対照言語学的な説明を取り入れる。 | | |
| |  <p>①持ち込む</p> | <p>飛行機、荷物 mang vào</p> | <ul style="list-style-type: none"> イラストを見せ、複合動詞の意味を推測させる。 共起する言葉を提示し、例文を考えさせる。 内部への移動という位置変化の意味を提示し、ベトナム語の“-vào”と対照し対応の可能性を言及する。 |
| |  <p>②入り込む</p> | <p>体、ウイルス xâm nhập vào, chui vào</p> | |
| |  <p>③寝込む</p> | <p>昨日、風邪 「病気で長く床につく」 nằm liệt giường</p> | <ul style="list-style-type: none"> イラストを見せ、複合動詞の意味を推測させる。推測しにくいようであれば、説明文を追加し「～込む」の意味拡張を意識させる。 また、共起する言葉を提示して例文を考えさせ、「～込む」の多義性を強調し再度意識させる。 ベトナム語の“-vào”と対応しないことを明示し、注意を喚起する。 |
| |  <p>④煮込む</p> | <p>肉、長時間 「長時間、ゆっくりとよく煮る」 hầm, ninh</p> | |
| <ul style="list-style-type: none"> 最後に、学習した複合動詞を練習問題で練習させる。 | | | |

| | |
|----|---|
| ME | <ul style="list-style-type: none"> イラストや写真などで個々の複合動詞を覚えさせる。 学習した複合動詞を練習問題で練習させる。 |
| CO | <ul style="list-style-type: none"> 複合動詞と関係なく、「指を切る」「骨を折る」のような他動詞の無意志的な用法と「指が切れる」「骨が折れる」の自動詞の用法を比較し、動詞の自他をめぐる問題を指導する。 |

2.4 教材作成

2.4.1 実験項目の選択基準

アスペクトを表す状態変化に焦点を当てるため、「～込む」の固着化・累積化、「～上がる／上げる」の完了・完成、「～出す」の開始・起動を選出した。その際、被験者の教科書でよく扱われている複合動詞を優先し、松下（2011）の語彙データベース（60984語）^[註1]から作成した複合動詞上位500語リストやNINJAL-LWP for TWC^[註2]、『ひまわり』^[註3]等オンライン検索システムの頻出複合動詞を参考にして中級前半から上級前半までのレベルの項目を選び、加えた。

実験項目には授業で提示し指導した「提示有」、授業で指導した知識を強化する「練習用」、授業で指導した知識に基づいて意味類推を求める「提示無」という3種類があり、難易度は「提示有」が易しく（初級後半～中級前半）、「練習用」がやや難しく（中級後半～上級前半）、「提示無」がふつう（難しすぎると類推の効果が観察しにくくなる可能性があるため中級前半～中級後半）である。

2.4.2 実験項目の「～込む」「～上がる／上げる」「～出す」

本実験で取り上げたアスペクト複合動詞は固着化・累積化を表す「～込む」18語、完了・完成を表す「～上がる／上げる」12語、開始・起動を表す「～出す」9語の計39語である。複合動詞の多義性を明示するために、指導の際に空間移動を示す項目も導入する。

語彙と例文のレベルは『jReadability PORTAL』で検索し、「判定不可」の場合「-」で示す。また、授業で扱われたか、テストに出されたかを「提示有／無」と「テスト」の列で示す。「提示有」であるが「テスト」に出されない項目は練習用のもので、「提示無」であるが「テスト」に出された項目は類推用である。

まず、「～込む」の実験項目を紹介する。意味用法の分類は姫野（1999）と松田（2004）によるものである。内部移動はAタイプ（「持ち込む」のようにV1が内部移動を

含意しない)とBタイプ(「入り込む」のようにVI自体が内部移動を含意する)に分ける。
 状態変化は固着化(Cタイプ)が9語、累積化(Dタイプ)が9語の計18語である。

表5 「～込む」の実験項目

| 順 | 複合動詞 | 語彙レベル ^[注4] | 例文レベル ^[注5] | 姫野分類 | 松田分類 | 提示有/無 | テスト |
|----|------|-----------------------|-----------------------|------|------|-------|-----|
| 1 | 思い込む | 上級前半 | 中級前半 | 固着化 | C | 提示有 | ○ |
| 2 | 寝込む | - | 中級後半 | 固着化 | C | 提示有 | ○ |
| 3 | 話し込む | 上級前半 | 中級前半 | 固着化 | C | 提示有 | ○ |
| 4 | 黙り込む | 上級前半 | 初級後半 | 固着化 | C | 提示無 | ○ |
| 5 | 信じ込む | - | 中級前半 | 固着化 | C | 提示無 | ○ |
| 6 | 座り込む | 中級後半 | 中級前半 | 固着化 | C | 提示無 | ○ |
| 7 | 考え込む | 中級後半 | 中級前半 | 固着化 | C | 提示有 | × |
| 8 | 決め込む | - | 上級前半 | 固着化 | C | 提示有 | × |
| 9 | 眠り込む | 中級後半 | 中級前半 | 固着化 | C | 提示有 | × |
| 10 | 煮込む | 上級前半 | 中級後半 | 累積化 | D | 提示有 | ○ |
| 11 | 教え込む | 上級前半 | 中級後半 | 累積化 | D | 提示有 | ○ |
| 12 | 使い込む | 上級前半 | 中級後半 | 累積化 | D | 提示有 | ○ |
| 13 | 走り込む | - | 中級後半 | 累積化 | D | 提示無 | ○ |
| 14 | 聞き込む | 上級前半 | 上級前半 | 累積化 | D | 提示無 | ○ |
| 15 | 磨き込む | - | 中級後半 | 累積化 | D | 提示無 | ○ |
| 16 | 読み込む | 上級前半 | 中級後半 | 累積化 | D | 提示有 | × |
| 17 | 歌い込む | - | - | 累積化 | D | 提示有 | × |
| 18 | 泳ぎ込む | - | 中級後半 | 累積化 | D | 提示有 | × |

「～上がる/上げる」の実験項目では上昇移動(「立ち上がる」)、自然完了(「晴れ上がる」)、強調(「震え上がる」)を導入してから、作業完了と行為完了を表すアスペクトの項目を指導する。

表6 「～上がる/上げる」の実験項目

| 順 | 複合動詞 | 語彙レベル | 例文レベル | 姫野分類 | 提示有/無 | テスト |
|----|-------|-------|-------|------|-------|-----|
| 19 | 仕上がる | 中級後半 | 上級前半 | 作業完了 | 提示有 | ○ |
| 20 | 書き上げる | - | 中級後半 | 作業完了 | 提示有 | ○ |
| 21 | 炊き上がる | - | 中級前半 | 作業完了 | 提示有 | ○ |
| 22 | 磨き上げる | - | 上級前半 | 作業完了 | 提示無 | ○ |
| 23 | 焼き上げる | - | 中級前半 | 作業完了 | 提示無 | ○ |
| 24 | 染め上げる | 上級後半 | 上級前半 | 作業完了 | 提示無 | ○ |
| 25 | 作り上げる | 中級後半 | 上級前半 | 作業完了 | 提示有 | × |
| 26 | 茹で上がる | - | 上級前半 | 作業完了 | 提示有 | × |
| 27 | 蒸し上がる | - | 中級後半 | 作業完了 | 提示有 | × |
| 28 | 勤め上げる | - | 上級前半 | 行為完了 | 提示有 | ○ |
| 29 | 育て上げる | 上級前半 | 中級前半 | 行為完了 | 提示無 | ○ |
| 30 | 調べ上げる | - | 上級前半 | 行為完了 | 提示有 | × |

最後に、「～出す」の実験項目では外部移動(「飛び出す」)、顕在化(「思い出す」)

を提示し、開始・起動を表すアスペクトの項目を取り上げる。「～出す」の開始・起動は統語的複合動詞であるため、語彙レベルは判定不可となっている。「吹き出す」と「言い出す」は「上級前半」という検索結果であるが、顕在化の意味を示す可能性が高いと思われ、「-」で示すこととする。

表7 「～出す」の実験項目

| 順 | 複合動詞 | 語彙レベル | 例文レベル | 姫野分類 | 提示有/無 | テスト |
|----|------|-------|-------|-------|-------|-----|
| 31 | 動き出す | - | 初級後半 | 開始・起動 | 提示有 | ○ |
| 32 | 降り出す | - | 初級後半 | 開始・起動 | 提示有 | ○ |
| 33 | 読み出す | - | 上級前半 | 開始・起動 | 提示有 | ○ |
| 34 | 吹き出す | - | 中級前半 | 開始・起動 | 提示無 | ○ |
| 35 | 言い出す | - | 中級前半 | 開始・起動 | 提示無 | ○ |
| 36 | 走り出す | - | 中級後半 | 開始・起動 | 提示無 | ○ |
| 37 | 泣き出す | - | 中級前半 | 開始・起動 | 提示有 | × |
| 38 | 笑い出す | - | 中級後半 | 開始・起動 | 提示有 | × |
| 39 | 歌い出す | - | 上級前半 | 開始・起動 | 提示有 | × |

2.5 テストと練習問題の作成

事前・事後・遅延の3種類のテストは、指導の効果と記憶の維持効果を比較するため同様の内容と形式で作成した。実際のテストは以下の通りである。

また、練習問題は以下のようなゲームの形式で展開された。

図1 テストの形式

図2 練習問題の形式

3 実験結果

3.1 指導方法の有効性

課題（1）を明らかにするために、3群における平均点を比較し分析する。

事前テスト、事後テスト、遅延テストはそれぞれT1、T2、T3とする。T2-T1は事後テストと事前テストの、T3-T1は遅延テストと事前テストの、T3-T2は遅延テストと事後テストの引き算である(表8)。

表8 3群における得点の平均

| 指導方法 | T1 (SD) | T2 (SD) | T3 (SD) | T2-T1 | T3-T1 | T3-T2 |
|------|--------------|--------------|--------------|-------|-------|-------|
| CA | 12.64 (4.29) | 20.52 (3.45) | 20.22 (3.30) | 7.88 | 7.58 | -0.3 |
| ME | 13.56 (4.82) | 20.42 (3.63) | 19.02 (3.87) | 6.86 | 5.46 | -1.40 |
| CO | 14.05 (4.33) | 15.48 (4.66) | 16.70 (4.51) | 1.43 | 2.65 | 1.23 |

(26点満点)

図3をみると、T1ではCOの得点が最も高かったのに対し、3群とも上昇傾向にあるものの、T2ではCAとMEがCOを大きく離し、指導の直後効果ははっきりと表れている。また、CAがわずかにMEを上回っている。T3では最も記憶力維持効果があるのはCAであると分かったが、CAとMEに得点の下降傾向が見られるのに対し、COは上昇傾向を維持している。COが本実験で上昇傾向を示したのは、繰り返し効果で間違っていた項目に気づいたり、知らない項目を調べたりしている可能性が考えられる。積極的に自習した被験者はいらものの、上昇傾向を見せてもCOはCAとMEと比べて得点がかかなり低かった。

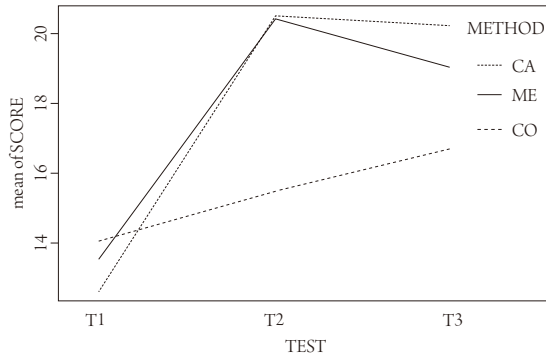


図3 交互作用効果のある総得点の平均値プロット

統計上の効果を検証するため、2要因分散分析を行った。 $F(4,316)=21.25, p<.001$ で交互作用が認められた(5%水準)。指導方法の主効果($F(2,158)=6.985, p=.001$)、テストの主効果($F(2,316)=243.75, p<.001$)も認められた。また、テストごとに指導方法の主効果を見るため、TukeyHSD法を用いた多重比較を行った(表9)。

表9を見ると、まだ指導を受けていなかったT1では各群における有意差が

表9 各テストにおける指導方法の主効果

| T1 | p 値 | T2 | p 値 | T3 | p 値 |
|-------|-------|--------------|---------------|--------------|---------------|
| CA-CO | 0.734 | CA-CO | 0.000* | CA-CO | 0.001* |
| ME-CO | 1.000 | ME-CO | 0.000* | ME-CO | 0.129 |
| CA-ME | 0.946 | CA-ME | 1.000 | CA-ME | 0.793 |

* $p < .05$

なかった。一方、T2とT3では、指導を受けた群と受けなかった群の p 値が異なっている。指導を受けた直後のT2では、CAとCOの間、およびMEとCOの間に有意な差がある。また、遅延テストのT3では、CAとCOの間のみ有意な差があるということになっている。これにより、指導効果とCA法の記憶維持効果が示され、仮説1が支持された。

平均値は外れ値の影響を受けやすいため、中央値とそれに伴う最大値・最小値等の数値に基づきデータの分布を分析する。

表10 3群の総得点の分布データ

| テスト | T1 | | | T2 | | | T3 | | |
|-------------|-----------|-----------|-----------|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------|
| 指導方法 | CA | ME | CO | CA | ME | CO | CA | ME | CO |
| Q1 (第1四分位) | 10 | 9 | 11 | 19 | 19 | 11.75 | 18 | 17 | 13.75 |
| Q2 (中央値) | 12 | 14 | 14 | 21.5 | 21 | 16 | 21 | 20 | 17.5 |
| Q3 (第3四分位) | 15 | 18 | 18 | 23 | 23 | 19 | 23 | 22 | 20.25 |
| Max (最大値) | 22 | 21 | 21 | 26 | 25 | 23 | 26 | 24 | 23 |
| Min (最小値) | 3 | 4 | 5 | 10 | 7 | 6 | 11 | 7 | 6 |
| Max (外れ値あり) | - | - | - | 26 | 25 | - | - | 24 | - |
| Min (外れ値あり) | - | - | - | 13 | 13 | - | - | 11 | - |

図4は表10のデータに基づく箱ひげ図である。中央値のほか、全体の半分のデータが存在する箱の高さQ1Q3（第1四分位と第3四分位の間）に注目し、分析していきたい（◇は平均値、●は外れ値を示す）。

中央値が最も低いのはCAのT1、最も高いのはCAのT2で、CAは直後効果がMEより高かったと言える。また、T2の平均値（図中のひし形）ではCAとMEには差がほとんど見られないが、中央値をみると差がはっきりと分かる。さらにCAのT2は中央値がQ3に寄っているので、高い得点がQ2～Q3の空間に集中していることも読み取れた。CAはT2とT3間の差がMEより小さいため、

CAは維持効果がMEより強かったと言えるだろう。COは、繰り返しの効果で中央値が上昇したことがわかる。

次に、ヒストグラムを通し、各方法による各テスト得点の度数分布を見よう。

図5は横軸に得点（階級幅を2とする）、縦軸に被験者の数（度数）をとったグラフである。CAもMEも最頻値がテストごとに高

得点側へ移っていく傾向がCOよりはっきりとしている。T2で顕著な変動を見せたCAに対し、MEはT3にかけて最頻値の得点が上がりに続けている。ただし、T3では、CAの方が23点～25点の階級にいる被験者が多く、26点満点が取れた被験者も2名いる。指導を受けたCAとMEは分布の山（度数の多い部分）が完

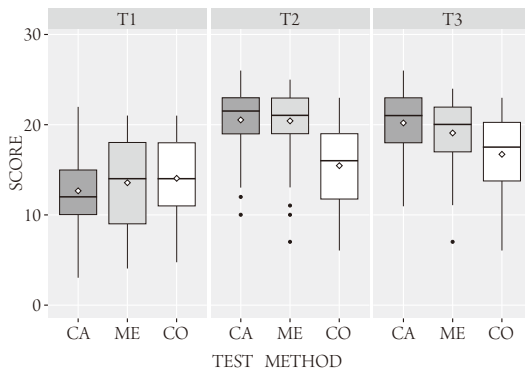


図4 箱ひげ図によるテスト別の得点分布

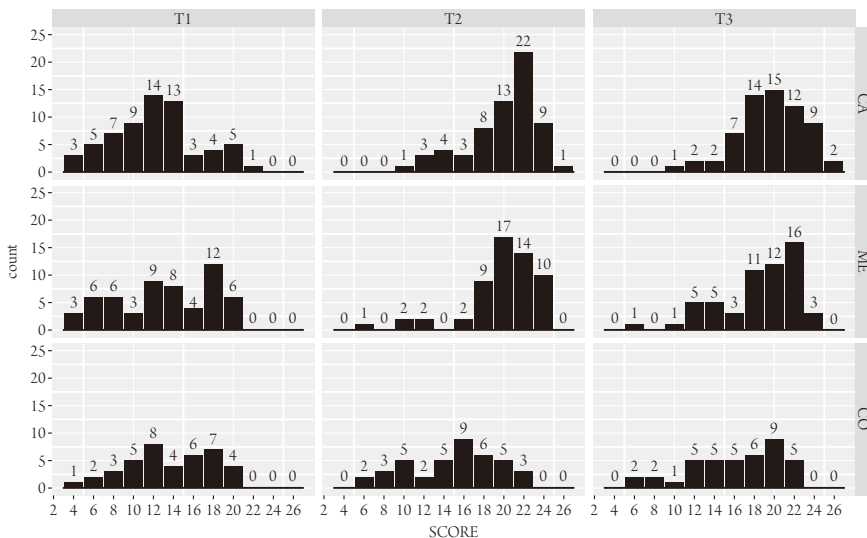


図5 ヒストグラムによる得点の分布

全に右側に偏っていることが分かり、指導効果を再度確認できると言える。

3.2 類推効果・維持効果の比較

「提示有」と「提示無」それぞれ13問の合計26問における平均点は以下の表11のとおりである。

表 11 「提示有」「提示無」における各群の平均点

| 指導方法 | 提示有無 | T1 (SD) | T2 (SD) | T3 (SD) | T2-T1 | T3-T1 | T3-T2 |
|------|------|-------------|--------------------|---------------------|-------|-------|-------|
| CA | 有 | 6.25 (2.63) | 11.41 (2.11) | 11.05 (1.96) | 5.16 | 4.80 | -0.36 |
| | 無 | 6.39 (2.24) | 9.11 (2.14) | 9.17 (1.94) | 2.72 | 2.78 | 0.06 |
| ME | 有 | 6.79 (3.04) | 11.39 (2.39) | 10.23 (2.51) | 4.60 | 3.44 | -1.16 |
| | 無 | 6.77 (2.19) | 9.04 (1.84) | 8.79 (1.80) | 2.26 | 2.02 | -0.25 |
| CO | 有 | 7.08 (2.68) | 7.83 (2.89) | 8.45 (2.86) | 0.75 | 1.38 | 0.62 |
| | 無 | 6.98 (2.18) | 7.65 (2.27) | 8.25 (2.03) | 0.68 | 1.28 | 0.60 |

提示有無と指導方法の組み合わせの効果を検証するため、テストごとに対し2要因分散分析を行った。結果としては、T1では交互作用 ($F(2,158)=0.153, p=.858$)、指導方法の主効果 ($F(2,158)=1.341, p=.264$) および提示有無の主効果 ($F(1,158)=0.019, p=.890$) が認められなかった。一方、T2では交互作用 ($F(2,158)=12.45, p<.001$)、指導方法の主効果 ($F(2,158)=25.43, p<.001$) および提示有無の主効果 ($F(1,158)=92.49, p<.001$) が認められた。また、T3はT2と同様、 $F(2,158)=8.388, p=.000$ で、交互作用が認められ、指導方法の主効果 ($F(2,158)=10.42, p<.001$) および提示有無の主効果 ($F(1,158)=65.038, p<.001$) も認められた。さらに、「提示有」「提示無」における指導方法の効果の差を見るため、多重比較を行った。

表 12 多重比較の検定結果

| T2 | 提示有無 | p値 | T3 | 提示有無 | p値 |
|-------|------|---------------|-------|------|---------------|
| CA-CO | 有 | 0.000* | CA-CO | 有 | 0.000* |
| | 無 | 0.018* | | 無 | 0.287 |
| ME-CO | 有 | 0.000* | ME-CO | 有 | 0.001* |
| | 無 | 0.037* | | 無 | 0.835 |
| CA-ME | 有 | 1.000 | CA-ME | 有 | 0.306 |
| | 無 | 1.000 | | 無 | 0.928 |

* $p<.05$

まず、T2に対する下位検定の結果を分析する。表12から見ると、T2の「提示有」、「提示無」、いずれの場合においても、CAとCO、MEとCOの間に有意差が見られた。ただし、「提示有」では p 値（小点数以下の3桁）の大きさの差は見られないが、「提示無」では p 値の大きさが変わっている。そこで、「提示無」においてはCAとMEの指導方法の効果が異なると考えられる。また、表11におけるT2の「提示無」の平均値は、CA(9.11) > ME(9.04) > CO(7.65)の順で並んでいるため、CAがMEより類推に効果的であると推察できる。

次に、T3に対する下位検定の結果を見てみよう。T3では、「提示有」のみにおいてCAとCO、MEとCOの間に有意差が得られた。ただし、 p 値の大きさには差異がある。どのように異なっているかを見るために、表11におけるT3の「提示有」の平均値を見ると、得点がCA(11.05) > ME(10.23) > CO(8.45)と数値の大きな順で並んでいるため、CAはMEより記憶維持に効果的であるように見えた。また、「提示無」においてはCAとCO、MEとCOの間に有意差が得られないため、「提示無」の維持効果は証明されていない。

このように、統計上T2とT3のいずれでも提示有無と指導方法の交互作用および各要因の主効果が確認でき、すなわち提示有無と指導方法の組み合わせの効果が検証できた。また、多重比較の検定結果によって、T2ではCAはMEより「提示無」の類推効果が強かったと分かった。一方、T3ではCAはMEより「提示有」の記憶維持効果が強かったと言えるが、「提示無」の記憶維持効果は検証できなかった。そのため、仮説2の一部を支持する結果となっている。

4 まとめと展望

本研究では、アスペクト複合動詞の指導方法を開発するために中級レベル相当の日本語を専攻するベトナム語を母語とする大学生を対象とし、実験研究を行った。実験結果から明らかになったのは、(1) 指導を受けた実験群、いわゆるCA法またはME法を導入した群は、指導を受けなかった統制群よりアスペクト複合動詞の習得が有意に促進し、その指導方法の有効性を示したこと、(2) 授業で提示していなかった初見のアスペクト複合動詞の意味用法の類推にCA法の方がME法より効果的であるということである。本研究の結果から学

習機会を与えることによって習得が困難なアスペクト複合動詞の意味用法に対する理解行動を深め、これから「話す」「書く」のような産出行動につながる事が期待できるものと思われる。有効的な指導方法を用いてアスペクト複合動詞の運用能力を高められるか、ということを経後の課題にしたい。

〈ダナン国立大学外国語大学／東京外国語大学大学院生〉

謝辞

本研究における実験は、ベトナムの国立外国語大学4校で行いました。実験にあたりご指導くださった指導教員の先生方と、ご協力くださったベトナムの外国語大学の先生方、そして実験にご参加くださった学生の皆様に、心より感謝の意を申し上げます。また、査読委員の方々に貴重なご教示をいただいたことにお礼を申し上げます。

注

- [注1] …… 松下達彦 (2011) 「日本語を読むための語彙データベース (研究用)」 Ver 1.1, 重要度順語彙データベース (Top 60894) 重要度順位 00001-60894. 参考先: <http://www17408ui.sakura.ne.jp/tatum/database.html> (2020年9月15日参照)
- [注2] …… NINJAL-LWP for TWCは筑波大学が日本語のウェブサイトから収集して構築した『筑波ウェブコーパス』(Tsukuba Web Corpus: TWC) という11億語の大規模のコーパスを検索するために、NINJAL-LWP for BCCWJと同様に国立国語研究所とLago言語研究所が共同開発したオンライン検索ツールである。参考先: <https://tsukubawebcorpus.jp> (2021年4月10日参照)
- [注3] …… 『ひまわり』は国立国語研究所に言語研究用に開発された全文検索システムであり、本実験で使用した言語資料は「青空文庫」というパッケージである。参考先: <https://csd.ninjal.ac.jp/lrc/index.php> (2021年4月10日参照)
- [注4] …… 日本語教育語彙表 (JEV) <https://readability.net/jev/> による語彙レベル判定 (2021年4月10日参照)
- [注5] …… 日本語文章難易度判別システム jReadability <https://readability.net/sys/> による例文レベル判定 (2021年4月10日参照)

参考文献

- 郭恬・徳井厚子 (2010) 「中国人学習者の日本語複合動詞に関する意識・習得調査」『信州大学教育学部研究論集』2, pp.73-86. 信州大学
- 小森由里 (2015) 「日本語教科書における複合動詞—立教大学文法教科書の分析」『日本語教育実践研究』2, pp.55-67. 立教日本語教育実践学会

- 田中衛子 (1996) 「複合動詞—日本語学習者の教育項目として」『名古屋大学日本語・日本文化論集』4, pp.83-100. 名古屋大学留学生センター
- 陳曦 (2004) 「中国人学習者における複合動詞の習得に関する一考察—「～あう」と「～こむ」の理解に基づいて」『ことばの科学』17, pp.59-80. 名古屋大学言語文化研究会
- 陳曦 (2011) 「日本語教科書における複合動詞の扱われ方に関する一考察—コーパスによる使用実態調査との比較を通して」『ことばの科学』24, pp.119-131. 名古屋大学言語文化研究会
- ニューベリーベイトン, ローレンス (2018) 「日本語の複合動詞と英語の句動詞の対照研究—「～上がる」「～上げる」を例に」『東京外国語大学日本研究教育年報』22, pp.53-71. 東京外国語大学日本専攻
- 姫野昌子 (1999) 『複合動詞の構造と意味用法』ひつじ書房
- ファム ティ タイン タオ (2019) 「ベトナム人のための日本語複合動詞教育」『日本語教育方法研究会誌』26(1), pp.44-45. 日本語教育方法研究会
- ファム ティ タイン タオ (2021a) 「日本語学習者コーパスに見られる複合動詞習得—ベトナム語母語話者による産出実態」『日本語教育方法研究会誌』27(1), pp.126-127. 日本語教育方法研究会
- ファム ティ タイン タオ (2021b) 「日本語複合動詞が教材でどのように扱われているか—ベトナムの外国語大学日本語学科における使用教材の分析から」『日本語教育方法研究会誌』28(1), pp.78-79. 日本語教育方法研究会
- ファム ティ タイン タオ (2021c) 「日本語複合動詞の指導方法の検討—ベトナム語母語話者を対象とした予備実験の結果から」『外国語教育研究』24, pp.1-22. 外国語教育学会
- 何志明 (2010) 「香港の上級日本語学習者による日本語複合動詞の習得に関する調査」『東洋文化研究』12, pp.491-510. 学習院大学東洋文化研究所
- 松田文子 (2004) 『日本語複合動詞の習得研究—認知意味論による意味分析を通して』ひつじ書房
- 三好裕子 (2007) 「連語による語彙指導の有効性の検討」『日本語教育』134, pp.80-89. 日本語教育学会
- 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, pp.101-115. 日本語教育学会
- 望月圭子 (2018) 「日本語教育における複合動詞の習得—英語の句動詞・中国語の補語との比較から」『東京外国語大学論集』96, pp.183-204. 東京外国語大学
- 森田良行 (1978) 「日本語の複合動詞について」『講座日本語教育』14, pp.69-86. 早稲田大学語学教育研究所
- 森田良行 (1991) 『語彙とその意味』アルク
- 姚新宇・菅谷奈津恵 (2017) 「中国人日本語学習者による動詞コロケーションの習得—明示的帰納法と暗示的帰納法の比較を中心に」『国際文化研究』23, pp.1-14. 東北大学国際文化学会