

令和 5 年度 博士後期課程学位論文

中国における日本語学習者のオノマトペ学習に関する研究  
—イラスト呈示効果の検証を中心に—

武蔵野大学大学院  
言語文化研究科 博士後期課程

崔沫舒

# 目 次

第1章 序論.....	1
1.1 問題の所在 .....	1
1.2 本研究の目的 .....	3
1.3 本論文の構成 .....	4
第2章 先行研究.....	6
2.1 オノマトペに関する研究.....	6
2.1.1 オノマトペの言語学的・心理学的観点からの研究.....	6
2.1.1.1 オノマトペの名称.....	6
2.1.1.2 オノマトペの分類と定義.....	8
2.1.1.3 形態的特徴.....	11
2.1.1.4 統語的特徴.....	16
2.1.1.5 音象徴とオノマトペ.....	25
2.1.1.6 擬音語と擬態語の特性の違い.....	26
2.1.2 オノマトペの教育的観点からの研究.....	27
2.1.2.1 教科書のオノマトペの調査研究.....	27
2.1.2.2 指導のための語彙選定研究.....	28
2.1.2.3 オノマトペの指導研究.....	29
2.1.2.4 学習者のオノマトペの習得研究.....	30
2.1.2.5 教師のオノマトペに関する認識の研究.....	32
2.1.3 本節のまとめ.....	35
2.2 第二言語における語彙学習.....	37
2.2.1 語彙学習・指導.....	37
2.2.1.1 付随的語彙学習.....	37
2.2.1.2 意図的語彙学習.....	38
2.2.2 語彙知識とその測定.....	40
2.2.2.1 語彙知識構成.....	40
2.2.2.2 語彙知識を測定するテスト.....	41
2.2.2.3 VKS を利用した研究.....	41
2.2.3 本節のまとめ.....	42
2.3 二重符号化理論とその実証研究.....	43
2.3.1 二重符号化理論.....	43
2.3.2 二重符号化理論の実証研究.....	44
2.3.3 本節のまとめ.....	45

2.4	バイリンガル二重符号化理論とその実証研究.....	46
2.4.1	バイリンガル二重符号化理論.....	46
2.4.2	バイリンガル二重符号化理論の実証研究.....	47
2.4.3	本節のまとめ.....	48
2.5	本章のまとめ .....	49
2.6	本研究の課題 .....	50
第3章	研究方法.....	52
3.1	研究対象とするオノマトペ.....	52
3.1.1	既習語の判定.....	52
3.1.2	未習語の判定.....	53
3.2	調査協力者 .....	54
3.3	調査手順 .....	54
第4章	研究1 学習者の既習オノマトペ知識.....	56
4.1	研究目的と課題.....	56
4.2	調査材料 .....	56
4.3	使用するデータと分析方法.....	57
4.4	結果 .....	58
4.4.1	オノマトペの知識.....	58
4.4.2	語ごとの知識.....	58
4.5	考察 .....	59
4.5.1	学習者のオノマトペ知識と教科書における出現回数.....	59
4.5.2	学習者の誤用とその要因.....	62
4.6	研究1のまとめ.....	64
第5章	研究2 オノマトペ学習におけるイラスト呈示の効果.....	66
5.1	研究目的と仮説.....	66
5.2	研究方法 .....	67
5.2.1	実験参加者.....	67
5.2.2	調査対象語.....	67
5.2.3	実験デザイン.....	68
5.2.4	実験材料の作成.....	68
5.2.4.1	実験時に呈示した例文、イラスト、訳語の作成.....	68
5.2.4.2	正誤判断課題の作成.....	69
5.2.5	実験の手続き.....	70
5.2.5.1	実験時の学習.....	70
5.2.5.2	実験時の正誤判断課題.....	71
5.2.5.3	直後テストと遅延テストの正誤判断課題.....	71

5.3	使用するデータと分析方法.....	72
5.4	結果 .....	72
5.4.1	実験時の正誤判断課題.....	72
5.4.1.1	実験時の正用文の分析結果.....	73
5.4.1.2	実験時の誤用文の分析結果.....	74
5.4.2	直後テストの正誤判断課題.....	74
5.4.2.1	直後テストの正用文の分析結果.....	75
5.4.2.2	直後テストの誤用文の分析結果.....	75
5.4.3	遅延テストの正誤判断課題.....	75
5.4.3.1	遅延テストの正用文の分析結果.....	77
5.4.3.2	遅延テストの誤用文の分析結果.....	77
5.4.4	正答率の変化.....	77
5.4.5	結果のまとめと仮説との対照.....	78
5.5	考察 .....	80
5.5.1	実験時の学習効果.....	80
5.5.2	学習の記憶の保持.....	81
5.5.3	誤用文の正誤判断課題.....	83
5.6	研究2のまとめ.....	84
第6章	研究3 学習条件と語の特性との関連 .....	85
6.1	研究目的と課題.....	85
6.2	使用するデータと分析方法.....	85
6.3	結果 .....	85
6.3.1	正誤判断課題の語ごとの正答率.....	85
6.3.2	正用文の正答率.....	90
6.4	考察 .....	93
6.4.1	各群の語の特徴.....	93
6.4.2	実験時の提示文と正誤判断文.....	94
6.5	研究3のまとめ.....	97
第7章	研究4 学習者のオノマトペ・オノマトペ学習についての認識 .....	98
7.1	研究目的と課題.....	98
7.2	使用するデータと分析方法.....	99
7.3	結果 .....	99
7.3.1	オノマトペに関する認識.....	99
7.3.2	オノマトペ習得の影響要因についての認識.....	102
7.3.3	教師の指導についての認識.....	103
7.3.4	オノマトペを調べるツールの使用.....	105

7.4 考察 .....	106
7.4.1 学習者の認識の考察 .....	106
7.4.1 学習者と教師の認識の考察 .....	108
7.5 研究4のまとめ .....	109
第8章 総合的考察 .....	110
8.1 研究ごとの結果のまとめ .....	110
8.2 理論モデルから見るオノマトペ学習 .....	112
8.3 オノマトペ学習を困難にする要因 .....	117
8.3.1 オノマトペ自体の難しさ .....	117
8.3.2 教育・学習に関する問題 .....	118
8.4 中国におけるオノマトペ指導の提案 .....	119
第9章 結論 .....	122
9.1 研究の総括 .....	122
9.2 本研究の意義 .....	123
9.3 今後の課題 .....	124
参考文献 .....	126
付録 .....	132
資料1 オノマトペ知識自己評価 .....	132
資料2 クローズテスト .....	134
資料3 実験時呈示スライドの例（各条件とフィードバック） .....	135
資料4 実験提示文・正誤判断文（50音順） .....	138
資料5 イラスト 40語（50音順） .....	156
本研究に関連する既発表論文 .....	161
謝辞 .....	162

# 第 1 章 序論

## 1.1 問題の所在

「オノマトペ」という用語は一般的に擬音語と擬態語の総称として用いられている。音を似せた擬音語や物事の様子を模倣する擬態語は感性的な言葉であるため、ほかの語彙よりも、生き生きとした臨場感があり、微妙なニュアンスを表すことができる。日本語は世界の中でオノマトペがかなり豊富な言語であり、小野（2007）には 4500 語がオノマトペとして収録されている。つまり、日本語においてオノマトペは幅広い表現力を持つ語彙であり、きわめて多くの種類が存在するということである。したがって、オノマトペは日本語のコミュニケーションにおいて重要な役割を果たす語彙と言える（玉村, 1989; 天沼, 1989; 吉村, 2015 など）。

このように、オノマトペは日本語語彙の中で重要な位置を占めているが、外国人日本語学習者にとってはその習得は容易ではない。日本語母語話者は場面に応じてオノマトペの使い分けができるが、学習者の場合、上級学習者でさえ、オノマトペが表す意味を理解できなかったり、意味が似ているオノマトペを使い分けられなかったりする。多くの先行研究で、オノマトペは学習者にとって習得が困難な項目の一つであることが指摘されている（張, 1989; 金, 1989; 彭, 2007; 有賀, 2007 など）。

筆者は中国の大学で日本語教育に携わっているが、学習者はオノマトペをなかなか使えるようにはならず、中国人学習者にとって日本語のオノマトペは習得が難しいことを実感している。様々な母語の日本語学習者を対象として、オノマトペの習得を調べる実証研究が行われ（中石他, 2011; グエン, 2018a, 2018b; 杉村, 2020 など）、どのような母語の学習者にとってもオノマトペは習得が難しいことが明らかになっているが、その中でも中国人学習者にとってより困難であることが示されている（グエン, 2018b）。

学習者にとってオノマトペの習得が困難とされる要因は複数あると思われるが、大きな要因の 1 つとして、「オノマトペはきわめて感覚的で、理屈では割り切れないものであるため、日本語の言語体系の環境で育たない人にとってはなかなか理解できにくい・覚えにくい」（張, 1989: 29）ことが挙げられる。つまり、日本語に囲まれた環境で育っていない日本語学習者には、日本語のオノマトペの習得は難しいということである。また、日本語学習の環境に関して言えば、オノマトペが含まれる自然な日本語のインプットが豊富ではない外国語環境においてはより習得が難しいと言えるだろう。

また、日本語と中国語のオノマトペの数には大きな違いがある。日本語のオノマトペについては、収録語数が最も多い『オノマトペ辞書』（小野, 2007）には 4500 語が収録されている。一方、中国語に関しては、最も完全な象声詞（中国語のオノマトペの意味）辞書とされる『象声詞詞典』（龚, 1991）でも、収録されているのは 816 語にとどまる。このこと

から、中国語のオノマトペの数は日本語よりはるかに少ないことが分かる。そのため、中国語のようなオノマトペが豊富ではない言語を母語とする学習者にとっては、日本語のオノマトペの習得はさらに難しくなると考えられる。

大きな要因の 2 つ目としては教育上の問題点、すなわち、日本語教育におけるオノマトペの指導のあり方の問題が挙げられる。先行研究において、日本国内の日本語教育の現場でオノマトペは指導対象としてそれほど重視されていない（三上, 2007a）ことや、中国の大学での日本語教育においてオノマトペの指導が重視されていない（崔沫舒, 2021）ことなど、国内、国外を問わず、日本語教育においてオノマトペの指導があまり行われていないことが指摘されている。

筆者は、中国の大学の日本語教師 257 名を対象としてオノマトペ指導に関する調査を実施した（崔沫舒, 2021）。その結果、多くの教師がオノマトペの重要性は認識しているものの、オノマトペは重要な学習項目と位置付けられておらず、十分に指導が行われているとは言えない状況であることが明らかになった。これは以下のような中国の大学における日本語教育の現状に起因する問題だと考えられる。

中国教育部が 2003 年に発表した『高等院校日語専門基礎階段教学大綱』の中に、指導すべき領域として音声、文字、語彙、文法、基礎文型が挙げられているが、具体的な項目には触れられていない。そのため、各教育機関は独自にシラバスを作ることになるので、指導する語彙項目としてオノマトペを対象に含めるかどうかが問題となる。中国の大学で日本語を勉強する学習者のほとんどはゼロから学習を始め、4 年後に日本語能力試験の N1 レベルに到達し、就職、または進学する。大学の 4 年次にはインターンシップなどがあるため、日本語の学習期間は実質的に 3 年間となり、その間に N1 レベルになるために必要な項目を習得する必要がある。授業の回数は学年によって異なる。多くの大学で授業は 1 コマ 90 分であるが、1 年生と 2 年生は週に 4～5 回、1 年で 128～160 回の基礎日本語の授業を受ける。3 年生は週に 2～3 回、1 年で 64～96 回の上級日本語の授業を受ける。未習の状態から N1 レベルになるまでに学習しなければならない項目は非常に多く、全体的に見れば、教える内容に対して授業時間が足りない状況にある。中国語と日本語では文法に大きな相違があるため、『高等院校日語専門基礎階段教学大綱』に挙げられている指導領域の中では必然的に文法指導に重点が置かれることになる。このような状況においては、オノマトペを語彙項目として取り上げて指導することは難しい。

上述したように、中国語を母語とする日本語学習者にとってオノマトペの習得は難しいことが示されている。また、崔沫舒（2021）で外国語環境においてオノマトペの指導が十分ではないことが明らかになった。これらのことを踏まえると、中国で学ぶ中国語を母語とする学習者のオノマトペ習得を促進するためには、限られた指導時間内において効果的なオノマトペ指導を行うための工夫が必要だと考えられる。

## 1.2 本研究の目的

ここまで問題の所在として述べたことを以下でまとめ、本研究の目的を明確にする。

オノマトペは日本語のコミュニケーションにおいて重要な語彙である。しかし、中国語を母語とする日本語学習者にとってオノマトペの習得は難しい。特にインプットがそれほど豊富にはない外国語環境の学習者のオノマトペ習得には困難がある。また、教育現場ではオノマトペ指導に多くの時間を割くことができない。そのため、効率よくオノマトペを指導する方法を考案することが必要である。

そこで、本研究ではオノマトペを対象に、効果的な学習および指導方法を探究することを目的とし、次のような研究を行う。まず、中国の大学で学ぶ日本語学習者の既習のオノマトペ知識を測定し、学習の定着度を調査する。次に、同じ学習者を対象として、オノマトペの学習実験を行い、どのような条件でオノマトペの学習が促進されるのかを検討する。また、実験によって得られたデータを、対象語としたオノマトペに焦点を当てて分析し、学習条件と語の特徴との間に何らかの関係があるかどうかを検討する。さらに、学習者のオノマトペ、およびオノマトペ学習についての意識を調査する。

これらの調査、実験を通して、中国語を母語とする日本語学習者のオノマトペ習得を促進する指導について考察する。そして、本研究において解明しようとする課題が、将来的に中国人日本語学習者のオノマトペの教育に貢献することを目指す。



### 1.3 本論文の構成

本論文の構成は図 1-1 に示すとおりである。

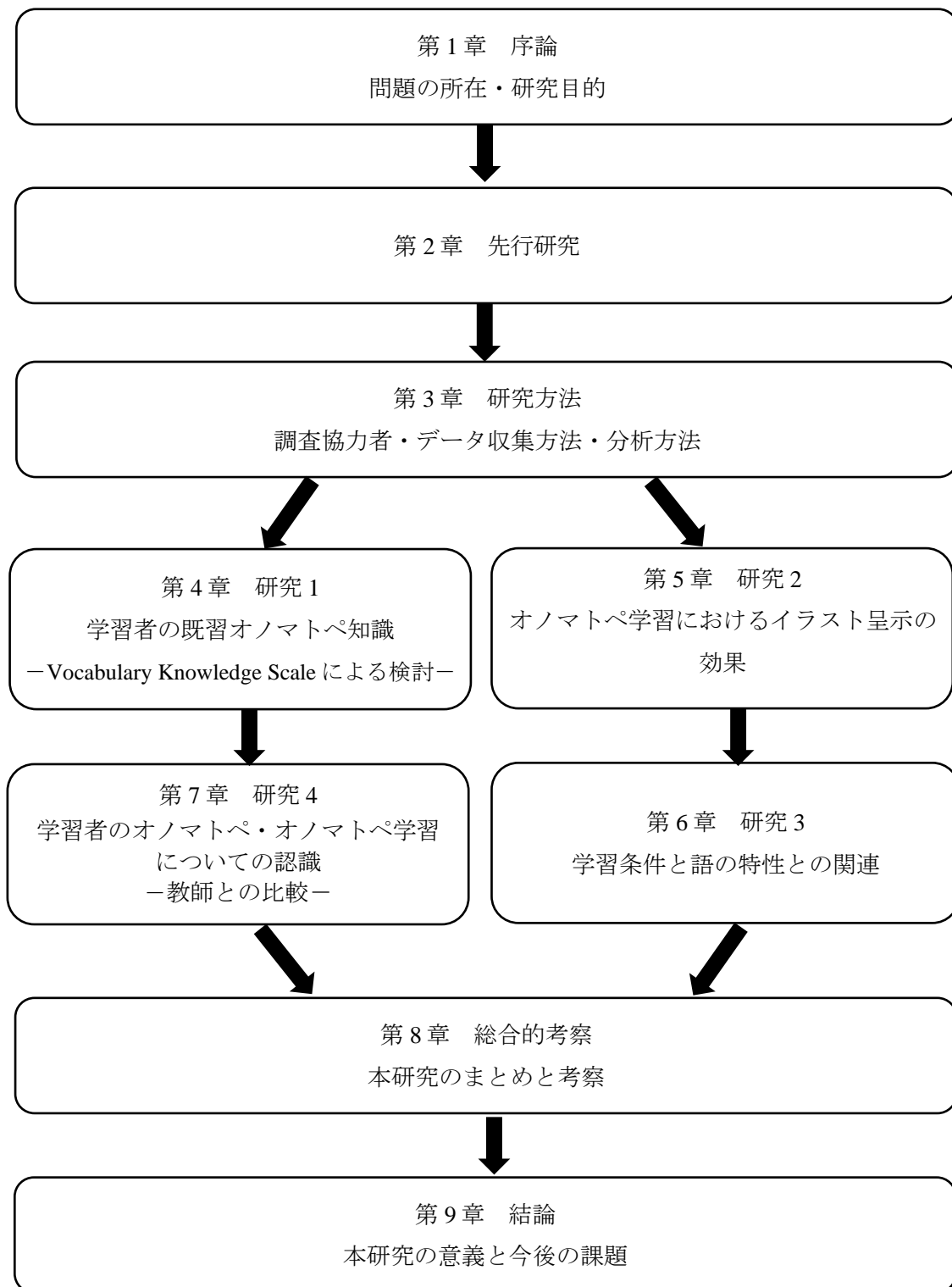


図 1-1 本論文の構成

第 1 章では本研究に関する問題意識、研究目的を述べた。続く各章の内容の概要は以下の通りである。

第 2 章ではまず、オノマトペに関する研究を概観する。オノマトペの言語学的・心理学的研究について説明した後、オノマトペの教育的観点からの研究について述べる。次に、第二言語における語彙習得に関して付随的学習と意図的学習について述べ、語彙知識とその測定についてまとめる。最後に本研究の実験の理論枠組みである二重符号化理論とバイリンガル二重符号化理論について説明し、それらの理論に基づく実証研究をレビューし、本研究の研究課題を明確にする。

第 3 章では本研究の協力者についての情報、データ収集に使用したオノマトペの選定、調査手順など、研究全体に関わることについて述べる。

第 4 章では研究 1 について述べる。研究 1 では中国の大学で学ぶ日本語学習者が既習のオノマトペについてどの程度の知識を保持しているか、**Vocabulary Knowledge Scale** を使って測定する。**Vocabulary Knowledge Scale** は英語教育などで用いられている語彙知識の深さを測定するツールである。これを用いることによって、学習者が授業ですでに学習したオノマトペについてどの程度の知識を保持しているか、語彙知識の深さの観点から検討する。調査対象語に焦点を当て、学習者の知識の定着度と教科書における出現頻度との関連を検討する。また、学習者の産出に見られる誤用の分析を通して、教科書に提示されている訳語や例文がオノマトペの習得に与える影響を検討する。

第 5 章では研究 2 について述べる。研究 2 では二重符号化理論を援用したラテン方格法によるオノマトペの学習実験により、イラスト提示がオノマトペの意味の学習に与える効果を検討する。学習条件は二重符号化理論に基づく 3 条件（例文、イラスト、例文+イラスト）と、対照条件として設けた訳語条件の 4 条件である。各条件での学習、およびその記憶保持を正誤判断課題で測定し、学習条件の効果と日本語能力との関係を検討する。

第 6 章では研究 3 について述べる。研究 2 で得られたデータを実験対象語に焦点を当て分析する。学習条件と語の特徴との関係を階層的クラスター分析により検討する。クラスター分析によりグループ化されたオノマトペの特徴を、意味や使用の観点から記述的に分析する。

第 7 章では研究 4 として、学習者のオノマトペに関する意識を調査した結果を述べる。オノマトペの重視度、難易度、オノマトペ習得に対する影響要因、具体的な指導法などに関して学習者がどのように認識しているかを調査する。また、日本語能力とオノマトペに対する認識との関連についても分析する。さらに、教師の認識と対比しながら、学習者のオノマトペに関する認識について考察する。

第 8 章では本研究全体の総合的考察を行い、第 9 章では結論、本研究の意義、今後の課題について述べる。

## 第2章 先行研究

本研究の主目的はオノマトペを対象とした効果的な指導方法を探り、外国語環境で学ぶ日本語学習者のオノマトペ習得に寄与することである。オノマトペは日本語コミュニケーションにおいて重要な語彙である。その効果的指導方法を検討するために、本研究では記憶理論の一つである二重符号化理論に着目する。そこで、本章では、第1節でオノマトペを対象とした研究、第2節で第二言語における語彙習得研究、第3節で二重符号化理論、第4節でバイリンガル二重符号化理論について述べる。最後に先行研究において残された課題を明確にしたうえで、本研究の研究課題を述べる。

### 2.1 オノマトペに関する研究

本節では本研究に関連のある先行研究のうち、オノマトペを対象とした研究を取り上げてこれまでに明らかになっていることを述べる。まず、2.1.1 でオノマトペの言語学的・心理学的観点からの研究、次に2.1.2 でオノマトペの教育的観点からの研究について述べる。

#### 2.1.1 オノマトペの言語学的・心理学的観点からの研究

これまでオノマトペについて多くの言語学的研究が行われてきた。ここではまず、それらの先行研究においてオノマトペがどのような名称で呼ばれてきたか、また、どのように定義、分類されてきたか、その概要を述べる。次にオノマトペの形態的特徴、統語的特徴、音象徴という観点からこれまでの研究成果をまとめる。最後に心理学的観点から見た擬声語と擬態語のそれぞれの特性について述べる。

##### 2.1.1.1 オノマトペの名称

「オノマトペ」という用語は一般的に音を模した擬音語と、様態を表現する擬態語の総称として用いられている。しかし、現在、使用が定着している「オノマトペ」という用語もこれまでに様々に変遷してきた。中里（2008）では表 2-1 に示されているように、主な名称を特徴のタイプによって 5 つにまとめ、その名称を提唱したと思われる研究者と出典を整理している。中里（2008）のまとめの表から、擬音語・擬態語という語群はかなり古くから注目されていて、研究の観点が異なると名称も異なり、20 種以上の用語が存在することが分かる。

表 2-1 オノマトペの名称

特徴タイプの分類	名称	出典
1. 修辞法として名付けられたもの	聲喩法	島村龍太郎『新美辞学』（1902）
	聲容模写法	高木武『文章作法講話』（1912）
	擬態法	五十嵐力『修辞学大要』（1923）
2. 音声を写す、または音声で写すという意識で名づけられたもの	擬声語	湯澤幸吉郎「擬声語の収集」『国語史概説』（1943）
	擬音語	春日和男「古事記の擬音語」『福岡商大論叢』1(3)（1950）
	写声語	小嶋孝三郎「一茶と写声語」『論究日本文学』5号（1956）
	音マネ語	大久保忠利「コトバの心理」『コトバの著作集1』（1952）
	うつし	石垣幸雄「ウツシの母音」『計量国語学』9号（1959）
3. 象徴性に注目したもの	象徴音	小林英夫「国語象徴音の研究」『文学』1巻8号（1933）
	象徴辞	朝山信彌「語尾『に』を有する古代象徴辞の一問題」『国語国文』10巻2号（1940）
	ユカリ	石垣幸雄「品詞論（3）象徴詞」『IZUMI』58号（1962）
	象徴語	マツサカタダノリ「象徴語ノ性格ト機能」『カナノヒカリ』536ゴウ（1967）
	象徴詞	山口仲美「平安時代の象徴詞—性格とその変遷過程—」『共立女子大学短期大学部（文科）紀要』14（1971）
	音象徴詞	猿田知之「平家物語に現われた音象徴詞の性格」『立教大学日本文学』35号（1976）
	音象徴語	西尾寅弥「音象徴語における意味・用法の転化の一類型」『副詞語の研究』（渡辺実編）（1983）
4. 語に表す対象が2種あることを表しているもの	聲貌 （寫声・擬貌の総称）	三矢重松『高等日本文法』（1908）
	擬声擬態語	寿岳章子「擬声語の変化」『西京大学人文学人文』7号（1956）
	擬音擬態語	生越まり子「日本語の擬音・擬態語教授上の問題点：朝鮮語・韓国語を母語とする人々に対して」『日本語教育』68号（1989）
	繪聲の語	森鷗外『言語の起原』附記（1903）
5. 外来語に由来するもの	オノマトペ	小嶋孝三郎「現代短歌におけるオノマトペ」『国語と国文学』39巻7号（1962）

（中里, 2008: 15）

表 2-1 中の「特徴タイプの分類」において、分類 1 はオノマトペを修辞法として扱った研究における名づけである。分類 2 は音声を写す、または音声で写すという意識で名づけられた名称である。近年でも用いられる「擬音語」もこの中に分類されている。分類 3 はオノマトペが持つ象徴性という特徴に着目した場合の名称である。分類 4 には「擬声擬態語」、「擬音擬態語」のような用語が含まれており、オノマトペが表す対象として音と様態の 2 種あることを示すものである。分類 5 には外来語に由来するものとして「オノマトペ」という用語だけが挙げられている。

近年では、この「オノマトペ」という用語が使われることが多い。中里（2008）は、このように「オノマトペ」という名称が広まったのは、外来語に対する抵抗感が薄れてきたこと、言語学用語で国際的に通じやすいこと、また、短い拍数で発音しやすいことなどの理由を挙げている。

田守・ローレンス（1999）によれば、このオノマトペという用語には狭義の解釈と広義の解釈があるという。狭義の解釈は、動物の鳴き声や人間の声を模写してつくられた擬音語だけを指すというものである。つまり、音響とは直接関係のない事物の状態・動作・痛みの感覚・心理状態などを、音で象徴的に表現した擬態語は含まれない。一方、広義の解釈は擬音語・擬態語をまとめてオノマトペと称するというものである。現在は一般的に広義の解釈が用いられている。本研究でもオノマトペを広義の解釈で使用するが、どのような特徴を有する語を指しているのか特定が必要な場合には、擬音語、擬態語という用語も合わせて用いる。

#### 2.1.1.2 オノマトペの分類と定義

オノマトペという名称に統合される擬音語と擬態語であるが、両者には共通の特性も異なる特性もある。これまでの研究でこの 2 つがどのように定義、分類されているか、代表的な研究を取り上げて説明する。

初期の研究である小林（1933）では「擬音語」と「擬容語」という用語が用いられている。擬音語は語音によって自然音を写そうとしたものと定義されている。つまり、写される内容も写す手段も共に音であることが特徴とされる。それに対して、擬容語は、ある種の態度を語音によって類推的に写したものと定義されている。つまり、擬音語との大きな違いは、写される内容が音ではないことにあると言える。

天沼（1989）はより具体的、詳細に擬音語と擬態語を定義しているが、基本的には小林（1933）と同様の考え方である。天沼（1989）によれば、擬音語となるものは、自然に発生する物音、人間が関与して発生させる物音、人間を含む動物が発する笑い声・なき声・ほえ声・その他の生理的な音、動きに伴って発する物音などである。それらの音を言語音で近似的に模写・描写したものを擬音語としている。一方、擬態語は音ではなく、まったく物音を発しない（音がある場合も無視できる程度）人間を含む生物・物事の状態・様子・有様などを言語音で表したものとされる。

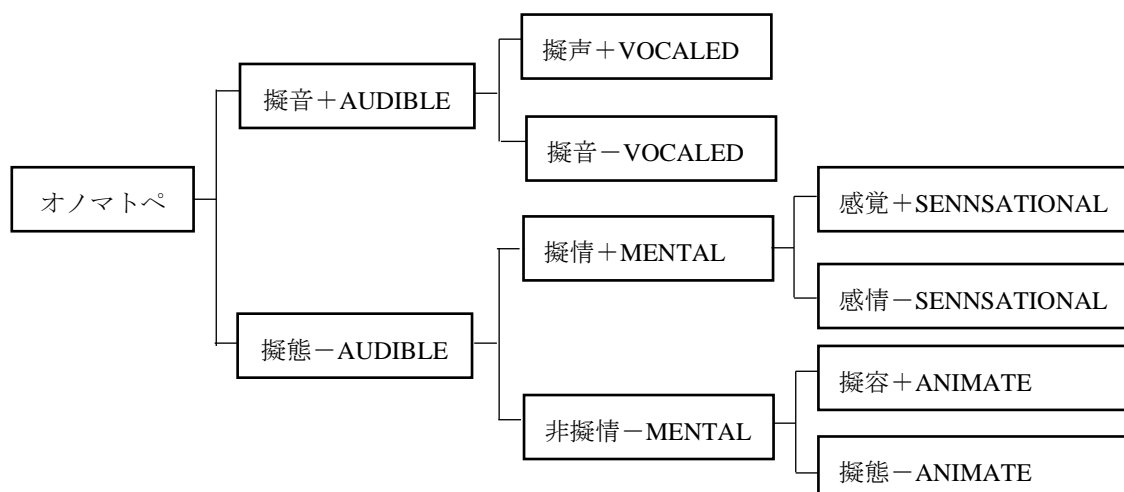
浅野・金田一（1978）は表 2-2 に示すように、擬音語・擬態語を定義するだけでなく、さらに下位分類してそれぞれを定義している。音を生じさせるものが、自然界の音や物音なのか、人間や動物の声なのかに着目し、擬音語を「擬音語（ざあざあ、など）」と「擬声語（わんわん、など）」に下位分類している。また、擬態語に関しては、無生物の状態を表すのか、生物の状態を表すのか、人の心理状態や痛みなどの感覚を表すのかによって、「擬態語（きらきら、など）」、「擬容語（ふらり、など）」、「擬情語（わくわく、など）」に細分化している。

表 2-2 浅野・金田一（1978）による定義と意味分類

上位分類	下位分類	定義	例
擬音語： 外界の音を写した 言葉	擬音語	自然界の音や物音を表す	ざあざあ、がちゃん、 ごろごろ
	擬声語	音を表すもののうち、人間や動物の 声を表す	わんわん、めいめい
擬態語： 音を立てないもの を音によって象徴 的に表す言葉	擬態語	音ではなく何かの動きや様子を 表すもののうち、無生物の状態 を表す	きらきら、つるつる、 さらっ
	擬容語	生物の状態を表す	ふらり、ばたばた、 ぼうっ
	擬情語	人の心理状態や痛みなどの感覚 を表す	わくわく、うっとり、 どっきり、いらいら

（浅野・金田一（1978）を基に作成）

浅野・金田一（1978）以上にオノマトペの意味を体系的に分類しているのが田守（1998）である。オノマトペをまず擬音語と擬態語に分けているのは他の研究と同じであるが、意味分類の基準とする素性を提示していることが異なる。この素性（AUDIBLE、VOCALED、MENTAL、SENSATIONAL、ANIMATE）の有無によって図 2-1 のようにオノマトペを分類している。



《基準》±AUDIBLE 音として聞きうるものであるか否か  
 ±VOCALED 動物による発声であるか否か  
 ±MENTAL 感覚・知覚や内面的感情に関わるか否か  
 ±SENSATIONAL 表面的感覚に関連するか否か  
 ±ANIMATE 人間を含む動物であるか否か

図 2-1 田守（1988: 216）による意味分類

これらの素性の意味は、図中で基準として説明されているように、「音として聞きうるものであるか否か」、「動物による発声であるか否か」、「感覚・知覚や内面的感情に関わるか否か」、「表面的感覚に関連するか否か」、「人間を含む動物であるか否か」ということである。図 2-1 に示されている各流れの右端の語の例として、次のようなものが挙げられている。擬声：わんわん、擬音：びゅーびゅー、感覚：ひりひり、感情：うんざり、擬容：きょろきょろ、擬態：そよそよ、である。このチャートによってそれぞれのオノマトペがどのような意味を持っているかを客観的に分析できる点がそれまでの研究とは大きく異なっている。

田守（1998）の意味分類基準は非常に明確なので、この基準に当てはめれば、どのようなオノマトペがどこに分類されるかが判断できる。しかし、オノマトペは 1 つの語が擬音語であると同時に擬態語である場合がかなりある。例えば、「ごろごろ」「どんどん」のような多義オノマトペには「雷がごろごろ鳴っている」、「休日は部屋でごろごろしている」、あるいは「だれかがドアをどんどんたたいている」、「計画通り仕事をどんどん進める」のように擬音語の用法も擬態語の用法もある。したがって、語単位で明確に分類することはできず、語の用法（もしくは意味）単位で分類することが必要になる。

以上、いくつかの代表的な研究におけるオノマトペの分類と定義について述べた。どの研究においても音として聞こえるかどうかを基準にして、擬音語と擬態語に大きく分類していることが分かる。しかし、それをさらに細分化して定義しているかどうか、また、どのような基準で細分化しているかは研究によって異なる。本研究では、言語音として写すものが音として聞こえるかどうかという一般的な基準に基づき、擬音語と擬態語を区別し

てこれらの用語を用いる。そして、それ以上の細分化は行わない。

### 2.1.1.3 形態的特徴

2.1.1.1、2.1.1.2でオノマトペの名称、分類と定義についてまとめた。2.1.1.3ではオノマトペの形態的特徴について説明する。

オノマトペの形態の特徴を注目して分類を行った研究には浅野・金田一（1978）、田守・スコウラップ（1999）、日向・笹目（1999）、角岡（2007）などがある。

浅野・金田一（1978）はオノマトペの形態を「語根」の長さとそれに続く要素という観点から18種に分類した（表2-3）。なお、表中の分類の説明の中に見られる表現は、浅野・金田一（1978）が論文中使用しているものである。

表 2-3 浅野・金田一（1978）の形態分類

分類	例
1. 1 拍のもの	ふ（と）、つ（と）
2. 1 拍の語根＋「い」「ん」「っ」	つい（と）、ふい（と）、ぽん（と）
3. 2 拍の語根のもの	がば（と）、ぴた（と）
4. 1 拍の語根＋「い」「う」「ん」「っ」のうちのものが2 箇	ごうん ぼいん
5. 2 拍の語根＋「っ」の形のもの	ごろっ（と）
6. 2 拍の語根＋「ん」のもの	かちん（と）、こつん（と）
7. 2 拍の語根＋「り」	ぐるり（と）、ごろり（と）
8. （7）の1種「り」でないもの。古風な話	うらら、しとど、とどろ
9. 2 拍の語根の中間に、つめ、はねの入ったもの	ざんぷ（と）、むんず（と）
10. （7）の形の第1拍と第2拍の間に、はねる音、つめる音の入ったもの	あんぐり、ぐんにやり、こんがり、あっさり
11. 2 拍の語の繰り返し（第2音がラ行のものが多い）	からから、かりかり、くりくり
12. 前項に似て類音のものを重ねたもの	あたふた、かさこそ
13. まったく似ていない2拍を重ねたもの	がたびし、そそくさ（と）
14. 2 拍語＋「りん」「りっ」の形	くるりっ（と）、ころりん
15. 5 拍のもの	ころりんこ（と）、ころりんと
16. （7）（8）（9）の繰り返し	ぐでんぐでん、ころりころり
17. （16）に類似しているが、後半の形が違うもの	しどろもどろ、てんやわんや
18. その他の6拍のもの	こけこっこう、すってんてん

（浅野・金田一（1978）を基に作成）



この研究では語根の長さを数える単位を拍とし、オノマトペの拍数に注目した。浅野・金田一（1978）以前の研究では拍ではなく、音節に着目して分類したものが多かったが、この研究で拍を取り上げたことによってオノマトペの長さを議論することが可能になった。また、「い」、「ん」、「っ」、反復、長音という要素を取り入れることによって、オノマトペの形態分類の精緻化が進んだ。

語全体の拍数に着目した浅野・金田一（1978）に対して、田守・スコウラップ（1999）はまず、1 モーラ、2 モーラ、その他という 3 つの大きな枠組みを設定し、それをさらに子音（C）と母音（V）のパターンで整理した。その結果、表 2-4 に示すように分類された。Q は促音、N は撥音を表している。

表 2-4 田守・スコウラップ（1999）の形態分類

基本形	形態	例
1 モーラ	CV	ふ（と）、つ（と）
	CVQ	ちゅっ、ふっ、はっ、ほっ、かつ、きゅっ
	CVN	ばん、ぼん、ちょん、かん、こん、にゃん
	CVV	がー、ぐー、ぎゃー、ぎゅー、かー、きゃー
	CVVQ	ばーっ、ふーっ、かーっ、ぱーっ、さーっ
	CVVN	ばーん、がーん、ごーん、きーん、かーん
2 モーラ	CVQ-CVQ	くっくっ、きゃっきゃっ、きゅっきゅっ
	CVN-CVN	ばんばん、ぼんぼん、かんかん、ぱんぱん
	CVV-CVV	がーがー、ぎゃーぎゃー、かーかー
	CVCV	がば、ぐい、はた、ひし、ひた、びた、ぴよ
	CVCVQ	ばたっ、ばさっ、ばらっ、ぐさっ、ころっ
	CVCVri	ばたり、ばさり、ばらり、ぐさり、ころり
	CVCVN	ばたん、ぼとん、どきん、ごろん、こっん
	CVQCV	どっか、はっし、すっく
	CVNCV	むんず、ざんぶ
	CVQCVri	ばっさり、ばったり、がっくり、ぐったり
	CVNCVri	ぼんやり、ふんわり、げんなり、こんがり
	2 モーラの反復	ばさばさ、ばたばた、ころころ、きらきら
	2 モーラの反復の変種	がさごそ、がたごと、からころ、どたばた
	CVCVri という形態の反復	ばたりばたり、ぼとりぼとり、どきりどきり
	CVCVN という形態の反復	ばたんばたん、ぼとんぼとん、どきんどきん、
その他	特殊形態	ほうほけきょう、こけこっこう、すっからかん

（田守・スコウラップ（1999）を基に作成）

CV は「ふ」のように、子音と母音一つずつである。CVQ は「ふっ」のように、子音と母音の組み合わせに促音「っ」がついている形態である。そして、「CVN」は撥音「ん」がつく形態、CVV は母音を伸ばす長音の形態である。したがって、「CVVQ」は長音の後ろに促音がつく形態、「CVVN」は長音の後ろに撥音がつく形態となる。2 モーラというカテゴリーは「がば」のように子音と母音が2組あることを意味している。

田守・スコウラップ (1999) の分類は、このように子音と母音の最も基本的な成分を基準にすることにより、浅野・金田一 (1978) の拍を基準とした場合に比べ、より精緻なものになったと言える。

田守・スコウラップ (1999) と同じ年に発表された日向・笹目 (1999) は、浅野・金田一 (1978) や田守・スコウラップ (1999) と異なり、語根だけに注目するのではなく、語根と他の要素をまとめて語の形態とし、分類を行った (表 2-5)。日向・笹目 (1999) は浅野・金田一 (1978) の『擬音語・擬態語辞典』に取り上げられた見出し語 804 語と、同類語や類義語として触れられた 843 語、合計 1,647 語を対象に、オノマトペの形態上の分類を行った。表中の小分類で用いられている記号の、A、B、C、D は拍を、「一」は長音を示している。

日向・笹目 (1999) は擬音語・擬態語は基本的な型、またはその変化した型に則っていることが多いため、語形を考察することには大きな意味があると述べている。また、本研究では大分類として一回語形、重なり語形、変則重なり語形、その他の 4 つが設定されている。次に、促音や長音の付加の有無などによってさらに細かく下位分類され、小分類は 49 種になった。

日向・笹目 (1999) では分類対象とした 1,647 語の形態ごとの頻度も示されている。この語数が示すように、最も多く存在しているオノマトペは「かさかさ」のような「ABAB 型」(419) であり、その次は「うかつ」のような「AB っ型」(212) である。「うっかり」のような「A っ B り型」(103) と「かくん」のような「AB ん型」(102) は 3 番目に多い形態である。

表 2-5 日向・笹目（1999）の形態分類

大分類	小分類	例	頻度
一回語形	A い	ぐい、すい	6
	A いっ	ぐいっ、ふいっ	3
	A いーっ	すいーっ	1
	A ん	うん、かん	36
	A っ	うっ、かっ	43
	A ー	うー、かー	37
	A ーん	あーん、うーん	29
	A ーっ	うーっ、かーっ	44
	AB	かつ、がば	16
	AB ん	かくん、がしゃん	102
	AB っ	うかつ、うとっ	212
	AB り	がくり、かさり	141
	A ん B	ざんぶ、むんず	3
	A っ B	かつか、さっさ	13
	A ん B り	あんぐり、うんざり	25
	A っ B り	あっさり、うっかり	103
	A っ B ら	うっすら、ぎっちら	4
	AB ーん	うおーん、うわーん	28
	A っ B ん	かつくん、がつくん	9
	A っ B ーん	どっかーん	1
	AB ーん	がばーっ、ぐうーっ	20
	その他	ぐーすか、そそかさ、のほほん、ぴーちく	5
重なり語形	A ん A ん	うんうん、おんおん	37
	A っ A っ	かつかつ、きゃっきやつ	26
	A ー A ー	かーかー、きーきー	39
	ABAB	かさかさ、がしゃがしゃ	419
	AB ん AB ん	がくんがくん、かたんかたん	50
	AB り AB り	きらりきらり、くらりくらり	36
	AB ら AB ら	うつらうつら	1
	A っ BA っ B	あっぷあっぷ、かつぽかつぽ	10
	A っ B ん A っ B ん	かつちんかつちん、こっちんこっちん	9
	A っ B り A っ B り	こっくりこっくり、のったりのったり	4

	Aーん Aーん	うーんうーん、こーんこーん	5
	ABっ ABっ	きちっきちっ、くるっくるっ	13
	Aっ Bら Aっ Bら	ぎっちらぎっちら	1
	Aーっ Aーっ	さーっさーっ、ざーっざーっ	2
	Aっ Aっ Aっ	はっはっは	1
	Aん BAん B	わんさわんさ	1
	その他	おそるおそる	1
変則 重なり語形	ABB	うふふ	1
	ABBっ	ぶるるっ、ぷるるっ	2
	ABCB	あたふた、うとちよろ	22
	ABCD	かさこそ、かたこと	5
	Aらり Aらり	ちらりほらり、ぬらりくらり	3
	Aっ Bら Cっ Dら	えっちらおっちら	1
	ABABっ	かさかさっ、かたかたっ	34
	ABん CDん	かたんことん、からんころん	4
	その他	からりころり、きんきらきん	11
その他	かたびし、きんきんぎらぎら、すってんころりん		27

(日向・笹目, 1999: 208)

このように日向・笹目（1999）は従来の研究より分類がさらに細かくなった。また、それだけではなく、語数を量的に見ていることが新たな視点と言える。そして、語の形態パターンに焦点を当てているため、語根以外の要素として「いっ」、「いー」、「ら」なども取り上げられている。そのため、これまでの研究の中で分類の種類が最も多くなっている。

最後に角岡（2007）について述べる。この研究ではまず、Dictionary of Iconic Expressions in Japanese (Kakehi et al., 1996) に収録されたオノマトペリストに加除を加え 1,652 種類のオノマトペデータベースを作成し、それらを 13 種類の形態タイプに分類した。また、それぞれの分類に該当する語がデータベースに出現する頻度も調査した（表 2-6）。形態パターンに注目している点は日向・笹目（1999）と共通するが、オノマトペ標識を中心に分類した点が異なる。オノマトペ標識とはオノマトペ語彙に規則的にみられる音声的・音韻的・形態素的特徴（例えば、オノマトペの語根以外の促音、撥音、「り」などの部分）を示すものである（Waida, 1984）が、それに従って分類することが適切かどうかについてはまだ議論の余地がある（張, 2020）と指摘されている。ただし、各分類の頻度を見ると、最も多いのが「がさがさ」のような完全反復形であり、その次は「にゅっ」のような「Q」、三番目が「きらり」のような「り接辞」である。分類の名前は異なるが、日向・笹目（1999）とほぼ同じ傾向が見られている。

表 2-6 角岡（2007）の形態分類

分類	例	頻度
語根そのもの	ふ、つ、ひし	19
音素交替形	がさごそ、からころ	43
語根交替形	すってんころり、のらりくらり	46
完全反復形	がさがさ、ごそごそ、ころころ	696
不規則反復形	あはは、かっか、ぶるるっ	32
リ延長強勢擬容語	あっさり、うんざり	133
リ接辞	きらり、ぐらり	141
N	ことん、からん	127
Q	にゅっ、さっ、ことっ	274
R	あーん、ぶーん、きー	32
R+N	うおーん、ばーん、うわーん	29
R+Q	にゅーっ、うおーっ、ばーっ	54
その他	ぺたんこ、どっきん、ぞっこん	26

（角岡, 2007: 156）

以上のように、浅野・金田一（1978）、田守・スコウラップ（1999）、日向・笹目（1999）、角岡（2007）の形態分類研究について述べた。研究が進むにつれて、オノマトペの形態の捉え方が、拍から子音と母音のパターンへ、さらに形態パターンへと変化し、オノマトペの形態的特徴が徐々に明確になってきている。

#### 2.1.1.4 統語的特徴

以上、オノマトペの形態的な特徴について説明した。次にオノマトペの統語的な用法について述べる。

田守・ローレンス（1999）ではオノマトペの統語的用法について副詞、動詞、名詞、形容詞・形容動詞を取り上げて詳しく説明している。ここではそれらの概略を表 2-7 にまとめて述べることにする。

田守・ローレンス（1999）によれば、オノマトペの用法のうち、最も使用頻度が高いのは副詞であり、副詞用法には「様態副詞」、「結果副詞」、「程度副詞」、「頻度副詞」があるが、ほとんどすべてのオノマトペは、動作の様態ないしは状態を表す「様態副詞」として機能するという。

表 2-7 田守・ローレンス（1999）の統語的分類

用法	下位分類	用例
副詞	様態副詞	水を <u>ざあざあ</u> 出しっぱなしであらったり磨いたりするなんて、とんでもないことだった。
	結果副詞	ハイキングに出かけたが、夕立に逢い、頭から足の先まで <u>びしょびしょ</u> に濡れた
	程度副詞	彼女はワインを少し飲んだだけで、顔が <u>ほんのり</u> と赤くなった。
	頻度副詞	近くにケーキのおいしい喫茶店ができたので、 <u>ちょいちょい</u> 行くことにしている。
動詞	－する	ほっとする、むっとする、じっとする
	－つく	いらつく、べとつく、むかつく
	その他	－めく：きらめく、よろめく
		－ける：にやける、とろける
名詞	単独の名詞	僕はワンワンが一番可愛いと思う。
	複合名詞	きりきり舞い、のろのろ運転
形容詞・ 形容動詞	形容詞	むず痒い、たどたどしい
	形容動詞	靴がびかびかだ。靴をびかびかに磨いた。

(田守・スコウラップ（1999）を基に作成)

動詞用法に関しては、オノマトペがそのままの形で動詞として機能することはなく、オノマトペ＋動詞語尾という形式をとって動詞として用いられる。田守・ローレンス（1999）ではオノマトペの動詞用法を「－する」動詞、「－つく」動詞、その他の3つに分けている。

名詞用法は表 2-7 に挙げられている「わんわんが一番可愛い」、「のろのろ運転」のように、オノマトペが単独で名詞として用いられることも、複合名詞として用いられることもある。

形容動詞と形容詞に関しては、オノマトペが単独で形容詞として機能することはない。しかし、形容動詞的なオノマトペは存在する。「靴をびかびかに磨いた」という例に見られるように、オノマトペは「に」を伴って結果副詞として機能する。このような結果副詞的なオノマトペは、「の」を伴って名詞を修飾することもできるし、「だ」を伴って述語になることもできる。例えば、「びかびかの靴」や「靴がびかびかだ」のような使い方である。これは、例えば、「幸せ」が「幸せに暮らす」、「幸せの日々」、「幸せだ」のような使い方ができるように、一部の形容動詞の形態分布と平行する現象である。このため、田守・ローレンス（1999）は、「びかびか」のように結果副詞として用いられるオノマトペは形容動詞とみなせるかもしれないと述べている。一方、オノマトペが形容詞として機能する例は少ない。形容詞として機能するのは、基本的にオノマトペに接頭辞や接尾辞が付

加されて派生した語で、「むずかゆい」のような例が挙げられる。

田守・ローレンス（1999）は統語用法を、オノマトペの形態との関連に着目して分類したが、オノマトペの直後に出現する後接要素との関連に着目した研究もある。オノマトペは「いらいらする」のように「する」を伴って、動詞として使用される場合もあれば、「彼にめろめろだ」、「ぼろぼろな駝鳥」、「ぴかぴかのお皿」のように「ダ」、「ナ」、「ノ」を伴って形容詞のように使用される場合もある。しかし、すべてのオノマトペが同じように「ダ」や「スル」を後接するわけではない。加藤・坂口（1996）はその点に着目して、オノマトペの  $\phi$  格（無助詞を示す）、ト格、ニ格が、「ダ」「スル」「用言」を後接できるかという観点から 325 語のオノマトペを分析した。加藤・坂口（1996）がいう「用言」とは「スル」以外の一般の動詞のことである。分類基準は図 2-2 のように示されている。オノマトペの  $\phi$  格、ト格、ニ格がどのような後接要素を取るかによって、「ダ型①ダ・ナ・ノ」「ダ型②」「形式動詞型」「一般動詞型」のどれに当てはまるかが決まってくることが表されている。

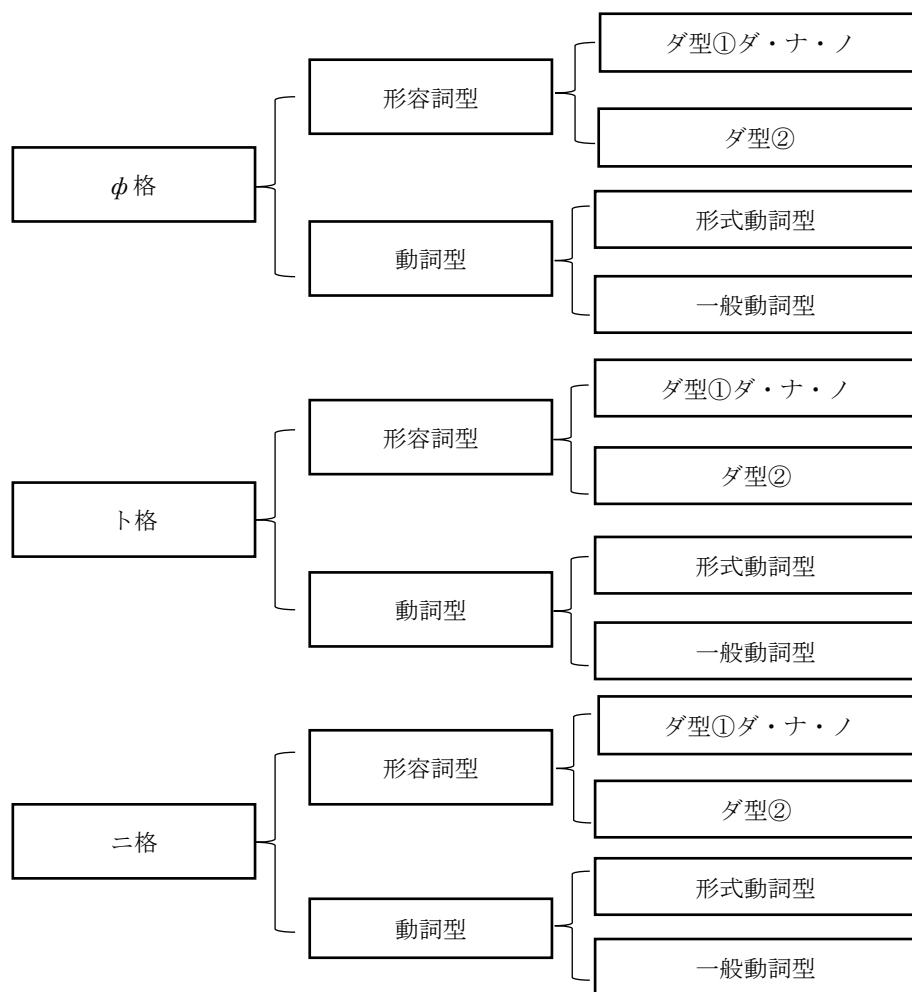


図 2-2 加藤・坂口（1996: 3）による分類基準

このような考え方に基づいて 325 語を分析した結果、表 2-8 のように 8 つに分類された。オノマトペの  $\phi$  格、ト格、二格が「ダ」、「スル」、「用言」を取り得るかで、細かく分類されている。A 系と B 系というのは、 $\phi$  格が「ダ」を後接できるかによる分類である。この結果から分かるように、オノマトペは多様な後接成分を取ることができるが、どの成分を取れるかは個々の語によって異なっている。そのため、オノマトペの統語的特徴を検討する場合、品詞別の働きだけではなく、後接成分の観点から見る必要もあることが示唆された。

表 2-8 加藤・坂口（1996）による後接成分とオノマトペの性質について

	タイプ		オノマトペ	$\phi$			ト			ニ		
				ダ	スル	用言	ダ	スル	用言	ダ	スル	用言
A 系	併用型		つつる くしゃくしゃ ぬめぬめ	○	○	○	—	○	○	—	○	○
	形式動詞型		さらさら ごわごわ	○	○	×	—	○	×	—	○	×
	一般動詞型		びりびり びっしょり	○	×	○	—	×	○	—	×	○
	例外	程度副詞	たっぷり	○	○	○	—	○	○	—	×	×
		結果副詞	かちかち きちきち からから	○	×	×	—	×	×	—	○	○
	併用型		あっさり いそいそ うねうね	×	○	○	—	○	○	—	×	×
B 系	形式動詞型	擬情語	あたふた くらくら むっ	×	○	×	—	○	×	—	×	×
	一般動詞型	擬音語	かさかさ がらり だらり	×	×	○	—	×	○	—	×	×
	例外		副詞	うっかり	×	○	○	—	×	×	—	×

(加藤・坂口, 1996: 9)

三上（2003）は、加藤・坂口（1996）の分類には形式動詞「スル」だけで「ナル」がないなどの問題点を指摘し、オノマトペの用法を後接成分とその機能という観点から表 2-9 のように 7 つに分類した。



表 2-9 三上（2003）日本語オノマトペの統語用法分類

統語用法	説明
～（と） V	一般の動詞に接続し様態副詞または結果・頻度・程度副詞として機能する
～（と） する	「する」に接続し動詞として機能する
～と／に V・なる	一般の動詞または「なる」に接続し結果副詞として機能する
～とした／している	「した／している」に接続し形容詞として機能する
～（と） A	形容詞・形容動詞に接続し様態副詞として機能する
～（の） N	名詞に接続し形容動詞として機能する
N／～だ・です／他	名詞に接続し形容動詞として機能するもの、単独または複合名詞として機能するもの、また「だ・です」等を伴い述語となるもの、文外独立用法等

(三上, 2003: 199)

この分類に基づき、下に示す表 2-10 の中上級学習者用の日本語教育用教材 6 点（教科書・教材①～④、小説⑤、エッセイ集⑥）を分析した。その結果、表 2-10 に示したように、分析対象の教材に出現したオノマトペの 58%が動詞に接続して様態副詞として機能していた。また、形式動詞「する」を伴い動詞として機能する例が 18%であり、この 2 つの用法で全体の 7 割以上を占めていた。

表 2-10 三上（2003）による分類

資料	(と) V	(と) する	と／に V・な る	とした ・して いる	(と) A	(の) N	N／～ だ・で す／他	合計
①中級 J501	25	12	—	2	1	—	1	41
②上級日本語	27	6	1	4	2	1	—	41
③上級読解	42	14	2	5	—	1	1	65
④日本への招待	25	5	2	4	—	6	4	46
⑤トットちゃん	10	3	1	1	1	3	7	26
⑥ネパール	12	4	2	1	—	1	3	23
合計	141	44	8	17	4	12	16	242
出現割合 (%)	58.3	18.2	3.3	7	16	5	6.6	100

(三上, 2003: 199)

一方、一般動詞や「なる」が後接した結果副詞としての用例（例えば、くたくたに疲れた）はわずか 3%程度しか見られなかった。また、それ以外の用法、すなわち、「～とした・している」の形でオノマトペが形容動詞的に用いられる用法、形容詞に続く用法、名詞に続く用法、「だ・です」などを伴って文末に来る用法、オノマトペそのものが名詞になる用法は 5～7%であった。この結果から、オノマトペは様態副詞として用いられることが圧倒的に多いこと、その次に多いのが「する」を伴った動詞としての用法であることが分かった。

オノマトペの統語的特徴についての研究は、上記のような後節成分という観点からだけでなく、オノマトペの動詞的用法の観点からも行われている（鷺見, 1996, 鈴木, 2012）。鷺見（1996）は人が主体であるオノマトペを中心として分類を行った。また、鈴木（2012）は述語の形式に注目し、6つの要因から語の特徴をまとめた。

鷺見（1996）では、アスペクトの観点から、動作性動詞、状態性動詞、動作状態性動詞の 3 つの枠組みで「擬音語・擬態語＋する」動詞の分類を行った。まず、その分類基準、例も含め表 2-11 に示す。

表 2-11 鷺見（1996）の分類

上位	下位	基準	例
状態動詞と動作性動詞	（非動作性）状態動詞	ル形で現在を表し、テイル形を持たない	ある、価する
	動作性状態動詞	ル形で現在を表し、テイル形を持つ	似合う、聞こえる
	動作性（非状態）動詞	ル形で現在を表さず、テイル形を持つ	笑う、終わる
	動作性形容詞的状态動詞	テイル形が一般的で、ル形は必ず条件句（節）を伴う	太る、あかぬける
	形容詞的状态動詞	テイル形（連体用法：タ形）のみで使われ、ル形を持たない	すぐれる、ありふれる
継続動詞、変化動詞と瞬間動詞	継続動詞	動きの進行を表す	遊ぶ、読む
	変化動詞	時間の経過を伴う変化を表す	やせる、腹が立つ
	瞬間動詞	瞬間的な変化を表す	止まる、見つかる
性質表現化する動詞としない動詞	性質表現化する動詞（性質表現化動詞）	主体の特徴を表現する語として使うことができる	ふける、ばかげる
	性質表現化しない動詞（非性質表現化動詞）	主体の特徴を表現する語として使うことができない	働く、すわる

（鷺見（1996）を基に作成）

鷺見（1996）は表 2-11 の 3 つの枠組みの下位区分を組み合わせて、表 2-12 のように分類した。例えば、「笑う」という動詞であれば、＜動作性＞＜継続＞＜非性質表現化＞動詞という名称を与える。その名称を同じくするものを 1 つのグループとする。さらに、動作性動詞を「ル形が未来を表すか否か」によって下位分類する。「現在を表さない、未来を表さない、条件句を必要としない」ル形が存在することになるが、それらがどのようにして用いられるのかを確認するために「ル形が『よく』と共起する」という項目を設けた。また、テイル形については、その状態の程度を知るため、「テイル形が程度副詞と共起する」、「テイル形が『いつも』と共起する」という項目を設けた。

分類対象語は『擬音語・擬態語使い方辞典』（阿刀・星野, 1993）の 738 語中の「する」が付く 328 語と、人が主体となる 192 語を抽出した。それらの語を分類した結果、表 2-12 のような 11 種類に分かれた。このように分類することによって、「擬音語・擬態語＋する」動詞の用法の多様性が示された。

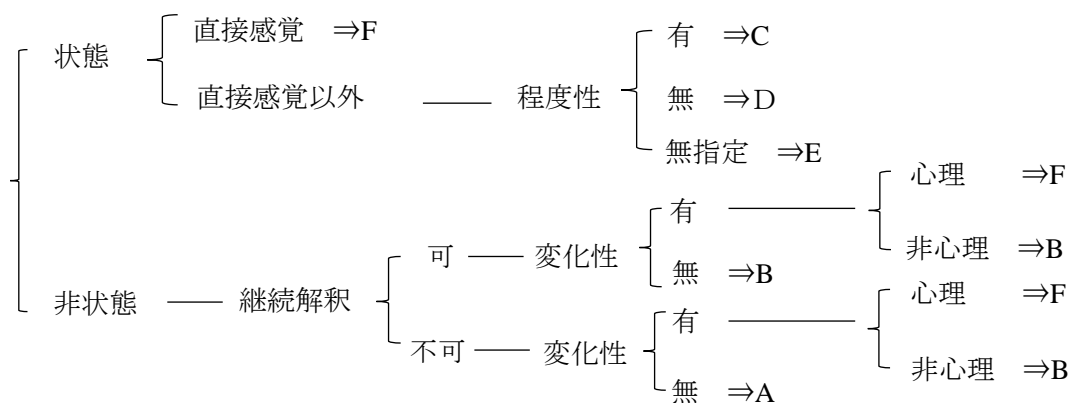
表 2-12 鷺見（1996）分類結果

分類結果	数	解説	例
＜動作性状態＞＜変化＞＜非性質表現化＞動詞	14 語	ル形で現在時を表わしテイル形を持つ。	いらいらする うずうずする
＜動作性＞＜継続＞＜非性質表現化＞動詞	4 語	①ル形で未来を表しテイル形を持つことから動作性の動詞である。	うろうろする ごろごろする
	43 語	②ル形を持ち継続時間を持つ点では、動作性の継続動詞であり、性質表現化しない。しかし、①と異なり、「よく-ル」のように言えても特定の現在時や未来時を表すことはなく、時を表す表現と共起しない。	いじいじする いそいそする
＜動作性＞＜継続＞＜性質表現化＞動詞	3 語	未来を表すことができ、意味の上では「積極的に何もしないことを表す」であり、性質表現化する	のんびりする ふらふらする
＜動作性＞＜変化＞＜非性質表現化＞動詞	4 語	①ル形を持ち、条件句（節）を必要としないから動作性動詞	あっぶあっぶする はーはーする、
	18 語	②ル形をもち継続時間を持つ、更に、「だんだん-テクル」と言え、変化動詞	うんざりする がつがつする
	6 語	③感覚的・心理的な変化である。また、タ形で発話時の心的状態を表す	さっぱりする すーっとする
	4 語	④主体が複数に限られている	がやがやする ざわざわする
	7 語	⑤瞬間動詞的な変化動詞	うっとりする がっかりする
＜動作性＞＜変化＞＜性質表現化＞動詞	8 語	変化動詞であり、瞬間動詞よりである。	だらっとする つつんする

＜動作性＞＜瞬間＞ ＜非性質表現化＞動詞	14 語	瞬間的な心理的・感覚的動きであり、テイルになりにくいものもある	あんどりする かつとする
＜動作性形容詞的状态＞＜変化＞＜非性質表現化＞動詞	2 語	変化動詞であり、「長い間-テイル」「-テイル間」と言えない	ぴんぴんする よぼよぼする
＜動作性形容詞的状态＞＜変化＞＜性質表現化＞動詞	16 語	①長期的な変化として、その変化の過程を捉えることができ、それが状態化して性質表現化した場合変化の過程は意識されない	おっとりする がさがさする
	15 語	②長期的な変化としてのみその変化の過程を捉えることができる	がしつとする がしりする
＜形容詞的状态＞＜非性質表現化＞動詞	8 語	テイル形でのみ使われ、性質表現化することがない	うじゃうじゃする うようよする
＜形容詞的状态＞＜性質表現化＞動詞	21 語	テイル形でのみ使われ、性質表現化する	あつきりしている きつきりしている
その他	5 語	上記の 10 のグループのいずれにも位置付けられない	あーんする うっかりする

（鷲見（1996）を基に作成）

また、鈴木（2012）では、スルだけではなく、オノマトペが述語化される際に現れるスル・シテイル・ダの 3 つの形式に着目し、どのような基準に基づいて使い分けられているか、特にオノマトペの意味的特徴に焦点を当てて研究を行った。スル・シテイル・ダの形式の選択要因について分析、考察した結果、「状態性」、「継続解釈の可否」、「変化性の有無」、「心理性」、「直接感覚性」、「程度性」という 6 つの特徴がかかわっていることが示された。これら 6 つの基準は同格ではなく、図 2-3 のような包含関係になっている。



A：スル形、B：スル／シテイル形、C：シテイル形、D：ダ形、E：シテイル／ダ形、F：スル／ダ形

図 2-3 鈴木（2012: 175）による 6 つの基準の包含関係

図 2-3 は基準間の関係を示したものであるが、「非状態」については流れの最後の述語形式には重複がある（F と B）。そのため、鈴木（2012）は基準をより明確にするために、各形式とそれに対応するオノマトペの特徴を整理し、表 2-13 のようにまとめた。

表 2-13 各形式をとるオノマトペの特徴

	形式	オノマトペの特徴	例
A	スル	[非状態, 継続解釈不可, 変化性なし]	いらっ、かつ、はっ
B	スル／シテイル	a [非状態, 継続解釈可, 変化性なし]	うろうろ、いらいら
		b [非状態, 変化性あり, 非心理]	しんなり、はっきり
C	シテイル	[状態, 直接感覚以外, 程度性あり]	あっさり、なよなよ
D	ダ	[状態, 直接感覚以外, 程度性なし]	かんかん、ぎりぎり
E	シテイル／ダ	[状態, 直接感覚以外, 程度性無指定]	ぴかぴか、ぎざぎざ
F	スル／シテイル／ダ	a [状態, 直接感覚]	ごわごわ、さらさら
		b [非状態, 変化性あり, 心理]	がっかり、うんざり

(鈴木, 2012: 175)

表 2-13 に示されているように、状態性というアスペクト的特徴は最も上位にある分類基準である。「非状態」という特徴を持つタイプのオノマトペは、継続性、変化性というアスペクト的な特徴によってさらに分類される。一方、「状態」という特徴を持つタイプのオノマトペは、アスペクト的特徴からは「状態」という以上の分類はされず、非アスペクト的な基準である「程度性」という意味的特徴によってさらに分類されることになる。

以上、オノマトペの統語的特徴に関して、後接成分、動詞的用法の観点から 5 つの研究を取り上げて説明した。オノマトペの使い方は多様、かつ複雑である。三上（2003）が指摘するように、「はっきり」というオノマトペは「はっきり話す」「はっきり見える」「はっきりする」というように一般動詞や「する」に続く形は取れても、「はっきりになる」「はっきりだ」「はっきり者」のように「なる」や「だ」「名詞」に接続する形は通常認められない。一方「ぴったり」というオノマトペの場合は、「ぴったり合う」「ぴったりする」のほか、「ぴったりだ」「ぴったりサイズ」のような接続も可能である。

したがって、学習者がオノマトペを理解語彙としてだけでなく使用語彙とするためには、それぞれのオノマトペの意味と用法を併せて学習することが必要である。

#### 2.1.1.5 音象徴とオノマトペ

音象徴というのは特定の音が特定の感覚イメージと、恣意性を超えて結びつくという現象である (Hinton et al., 1994)。例えば、秋田 (2016) によると、心理実験によって明らかになった「ブーバ・キキ効果」と呼ばれるものがある。「bouba」と「kiki」という造語を聴かせ、「どちらが尖った図形の名前で、どちらが丸みを帯びた図形の名前か」という質問に回答させるものである。この質問に対して多くの人が「bouba=丸」、「kiki=尖」と回答したという (Ramachandran & Hubbard, 2001)。また、アメリカの言語学者 Sapir は「mal」と「mil」のように母音を対立させた新奇語ペアを提示し、例えばこれらの語で机を表す場合、どちらが大きい机を表すかを英語話者に判断させる実験を行った。その結果、[i] よりも [a] のほうが大きな対象と結びつくという結果を得た。このような実験の結果から、音が特定のイメージと結びつく現象が存在していることが示された。このような発音時の口の形と結びついてイメージされる音表象は普遍的なものだと考えられている。

一方、音象徴には言語による個別性もある。日本語の音韻にも独自の音象徴の存在があることは浅野・金田一 (1978)、田守・ローレンス (1999)、秋田 (2022)、浜野 (2014) など、多くの研究で指摘されている。例えば、日本語には清濁が意味の弁別要素となっているため、「とんとん」と「どんどん」、あるいは「ころころ」と「ごろごろ」では日本語母語話者が作るイメージは異なる。また、日本語では長音や促音も意味の弁別に関わっている。このような日本語の音韻体系に起因する音象徴の違いは、異なる音韻体系の母語話者にとっては理解が難しいと考えられる。

それでは実際に、日本語学習者はオノマトペの音象徴をどのように捉えているのだろうか。岩崎他 (2005) では日本人母語話者 12 名と英語母語話者 18 名に痛いという感覚に関する擬態語 13 語を提示し、「鋭いー鈍い」、「激しいー弱い」のような 14 の意味項目について 7 段階の判断を求めた。日本語話者と英語話者の意味判断に同じような傾向があるかを見るために、相関関係を調べた。その結果、英語話者も日本語話者も同じように、「ちくっ」より「ちくちく」のような反復形が長く続く痛みであると捉えた一方、英語話者は濁音（「がんがん」「きりきり」など）や母音（「しくしく」「ずきずき」など）が表す感覚を捉えることができなかった。

王 (2011) は、日本語母語話者 57 名、中国人日本語学習者 92 名、インドネシア人日本語学習者 25 名を対象として、子音の有声・無声、および反復・非反復という対立に着目し、オノマトペの音象徴の捉え方を調べる調査を行った。無声子音 20 語（反復語 10 語・非反復語 10 語）と有声子音 16 語（反復語 8 語・非反復語 8 語）、合わせて 36 語のオノマトペに対して、「遅いー速い」、「小さいー大きい」など 10 項目の評価を求めた。その結果、日本語のオノマトペにおける「有声音・無声音」の対立について、中国人日本語学習者もインドネシア人日本語学習者も日本語母語話者と同じように、有声音を「重い」「強い」「大きい」「うるさい」のような捉え方をしていた。しかし、評価項目によっては中国人学習者の方がインドネシア人学習者より日本語母語話者に近い感覚を持っていた。「反復・非反復」

の対立については、日本語母語話者が「反復形」の語は「非反復形」の語に比べ、より「小さい」、「硬い」、「うるさい」と感じていた。しかし、中国人日本語学習者は「反復形」の語より「非反復形」の語が鋭いと感じている。インドネシア人日本語学習者は「反復形」の語より「非反復形」の語がより速いと感じている。以上のように、「反復・非反復」に関して、中国人学習者もインドネシア人学習者も日本語母語話者と捉え方が異なっている。

以上の研究では使用された語が異なるため多少結果が異なるが、どの研究でも音象徴には普遍性があると同時に、言語による個別性もあることが示されたと言える。つまり、日本語学習者は日本語母語話者とは日本語オノマトペの音象徴の捉え方が異なること、また、日本語学習者の間にも母語による違いがあることが示唆された。

以上のオノマトペの音象徴に関する実験結果から、日本語母語話者であれば、オノマトペが表わす意味やニュアンスなどを直観的に理解できるのに対し、日本語学習者が語感などを頼りにオノマトペの意味を理解するのは難しいと言えるだろう。

#### 2.1.1.6 擬音語と擬態語の特性の違い

すでに述べたように、擬音語は外界の音声を模倣した語であり、擬態語は物事の様子や状態を表した語である（浅野・金田一, 1978; 天沼, 1974; 飛田・浅田, 2002 など）。両者にはこのような違いがあるが、2.1.1 でここまでに取り上げてきた言語学的観点からの研究では、擬音語と擬態語が区別されずに扱われていた。

しかし、擬音語と擬態語の成り立ちから考えると、心理学的観点からは別の物として扱うことが適当であろう。苧阪（1999）は、擬音語が聴覚情報をことばで表現したものであり、擬態語は事物の状態やありさまを描写した視覚的・触覚的感性を表すことばであることから、擬音語と擬態語の間にある機能的な違いは心理学的に明白であり、分けて扱うべきであると指摘している。

苧阪（1999）では、擬音語は言語的表象を、擬態語は視覚イメージを喚起させると予想し、擬音語と擬態語のプライミング効果について 16 名の日本語母語話者を対象として実証実験を行った。プライミング効果とは、特定の刺激や情報が与えられた場合、その情報がその後の情報処理や行動に影響を与える現象を指す（川口, 1989）。対象語はケロケローカエルのような擬音語 8 対とフワフワーフウセンのような擬態語 8 対である。擬音語、擬態語をプライム（先行情報）、単語と線画をターゲット（後続情報）とし、現実性判断課題（単語、線画が実在するかどうかの判断）と命名課題（単語、線画の命名）でプライミング効果を測定した。その結果、擬態語プライムが線画判断に対して大きなプライミング効果をもたらした一方、擬音語プライムは単語判断、単語命名、線画命名でプライミング効果が大きいことが示された。

この結果から、擬態語は擬音語と比べてより視覚的イメージを喚起することが実証された。したがって、心理学的観点からは特性が異なる擬音語と擬態語をオノマトペとして一括りにすることは妥当でないと言えるだろう。本論文では擬音語と擬態語を総称する場合、

オノマトペという用語を使用するが、擬音語と擬態語は異なる概念として区別する。

## 2.1.2 オノマトペの教育的観点からの研究

オノマトペは教育的観点からも様々な研究が行われている。以下で、教科書の調査研究、指導のための語彙選定研究、オノマトペを対象とした指導研究、学習者のオノマトペの習得研究、教師のオノマトペについての認識研究の5つに分けて述べる。

### 2.1.2.1 教科書のオノマトペの調査研究

教科書は授業実践の重要な部分である。教師が教科書をどのように使用するかによって、指導方法や授業の進め方が変わる。また、教科書の内容は教師にも影響を与える。教師は授業を進める際に、必要に応じて教科書の内容を削除したり、教科書に含まれていない内容を加えたりする。そのため、オノマトペ指導の基礎研究として、様々な教科書で扱われているオノマトペの語数や呈示された例文などの調査が必要となる。そのように日本語教科書を詳細に分析した研究には渡邊（1997）、三上（2002）、冉・島田（2012）がある。

渡邊（1997）は初級教科書 12 種類と中級教科書 9 種類、合わせて 21 種類の教科書を調べた。初級用テキスト 12 種類のうち、オノマトペを扱っているのは 5 種類と調査対象にした教科書の半数以下であった。5 種類の中では積極的にオノマトペの説明や提示を行っているのは 1 種類だけであり、他の 4 種類のテキストは、語の紹介にとどまっていた。また、中級用テキストに関しては、オノマトペについて何らかの形で記述があるのは 9 種類のうちの 5 種類であった。その中でオノマトペが積極的に取り扱われているのは 3 種類で、中級レベルの教科書の場合も調査対象の 3 分の 1 しかなかった。

三上（2002）は初級、中級、上級の教科書、10 種類 14 冊を選び、出現するオノマトペの種類と数を調査した。その結果、まず擬音語が少なく、擬態語が数の上で 9 割近くを占めていることが分かった。オノマトペの数については、上級の 2 冊の総数は 89 語であったが、初級は 6 種類 10 冊全部合わせても総数 52 語であった。上級と比べ、初級の数がかなり少ないことが明らかになった。また、三上（2002）は、初級の場合は本文も練習問題等も生教材ではなく、オノマトペがあまり含まれていない書下ろしの文章であることを考えると、初級ではオノマトペが積極的に指導の対象と考えられていないと指摘している。

冉・島田（2012）は中国で出版された 3 種類 10 冊の教科書で取り上げられているオノマトペについて調べた。その結果、教科書ごとにオノマトペの数が異なること、また、どの教科書においても例文や練習が少ないことを明らかにした。また、冉・島田（2012）はどの教材においてもオノマトペに関する説明や知識が積極的に取り上げられていないことを指摘している。一方、上級の教科書である『日本語総合教程 5－6』で取り上げられているオノマトペの数は初級、中級と比べて非常に多い。このことから、上級になると教科書のオノマトペが急に増加する傾向があると述べている。

これらの調査研究の結果から、教科書によって取り上げているオノマトペやその数が異



なり、各レベルでどのような語彙をどれくらい教えるべきかについて日本語教育では共通理解がないことが示された。

#### 2.1.2.2 指導のための語彙選定研究

このようにオノマトペが日本語教育における指導対象としてあまり重視されていないことや、教科書によって指導対象となっている語が異なることが明らかになった。そのため、これらの研究の結果を踏まえ、多くのオノマトペの中から何を指導対象とすべきかを検討する研究が行われている（玉村, 1989; 三上, 2007b; 岡谷, 2015; Nguyễn, 2012; 獅々見, 2016など）。

国立国語研究所（1984）は、留学生等外国人の日本語学習者が専門領域の研究または職業訓練に入る基礎として、はじめに学習すべき日本語の一般的・基本的な語彙を選定した。その一環として玉村（1989）によってオノマトペの選定も行われた。この選定作業では日本語教育、国語学、言語教育などの専門家22人が約36,000項目に対して、主観的・経験的判定法を使って、2回の判定が行われた。一回目の判定は6,000語に絞ることを目安に行われた。次に、二回目の判定は、第一判定で選ばれた語のうち最も基本的ではじめに学習すべきと考えられる語として2,000語を目安にさらに絞り込まれた。玉村（1989）は第二判定の2,000語からオノマトペである語を抽出した。そして、最重要語18語、重要語42語、合わせて60語のオノマトペを選定した。

三上（2007b）は『国立国語研究所報告 78 日本語教育ための基本語彙調査』などの基本語彙調査 8 種のうち 3 種以上に選定されているオノマトペ 87 語を抽出した。さらに、初級教科書 21 冊、中級教科書 13 冊、新聞記事などの一般言語資料 5 点におけるオノマトペの使用実態を調査し、初中級学習者の基本語彙として 70 語を選定した。

岡谷（2015）は日本語を母語とする児童が初等教育で学習するオノマトペに着目し、日本語学習者用の教材ではなく小学校の国語教科書（1 年～6 年）を調査した。教科書に出てきたオノマトペを使用頻度と、出現した学年の範囲（3 つ以上の学年で出現）を基準にして、92 語の指導すべき語を提案した。

日本語母語話者が実際に使用しているオノマトペに着目して指導すべき語を提案している研究もある。Nguyễn（2012）は『名大会話コーパス』を用いて、日本語母語話者のオノマトペの使用頻度を分析した。そして、それを基に初級日本語教育に取り入れるべき語として60語を提案した。

また、獅々見（2016）は2つの話し言葉コーパス（『BTSによる多言語話し言葉コーパス』、『BTSJによる日本語話し言葉コーパス』）からオノマトペを抽出した。それらの語をオノマトペ辞典2冊以上に掲載されているものに絞ったうえで日本人母語話者を対象者とした親密度調査を行い、最終的に252語を基本語彙とした。

以上の研究では分析対象や選定基準が異なるため、指導すべきとされたオノマトペは共通するものばかりではない。しかし、語数に関しては、獅々見（2016）以外の研究では 60

～90 語程度が提案されている。獅々見（2016）の 252 語は教材作成のための基本語彙であり、レベル分けは今後の課題とされている。したがって、初級から中級レベルで指導すべきオノマトペの語数は、おおよそ 60～90 語程度というのが共通認識と考えてよいだろう。

表 2-14 オノマトペ選定研究のまとめ

種類	研究	選定資料	選定基準	語数
文字資料	玉村（1989）	『分類語彙表』	主観的・経験的判定法	60
	三上（2007b）	・『国立国語研究所報告 78 日本語教育のための基本語彙調査』など 8 種 ・一般言語資料 5 点	出現頻度と使用実態	70
	岡谷（2015）	小学校の国語教科書（1 年～6 年）	使用頻度と範囲	92
会話資料	Nguyễn（2012）	『名大会話コーパス』	使用頻度	60
	獅々見（2016）	『BTS による多言語話し言葉コーパス』 『BTSJ による日本語話し言葉コーパス』	使用頻度と親密度	252

### 2.1.2.3 オノマトペの指導研究

オノマトペを学習対象とした指導研究はあまり行われていない。以下で紹介する杉浦・岩崎（2003）、前田他（2015）は、自らが開発したオノマトペの学習システムを使った教育実践研究である。

杉浦・岩崎（2003）で開発されたのはオノマトペと共に動画が呈示される学習システムである。大学、大学院の留学生 20 名がこのシステムで 30 分間オノマトペ 20 語を学習した後、学習の成果を事前、直後、遅延テスト（同一の 5 肢択一式問題）によって検討した。3 つのテストの解答パターンを分析した結果、対象語の半数は既習であった（事前テストで正解していた）が、未習語については直後テストで約 60%が正しく学習できていた。また、1 か月後の遅延テストでも 40%が正答であった。

前田他（2015）が開発した教材はオノマトペ 32 語が含まれているデジタル絵本教材である。呈示された絵に文と 2 つのオノマトペが書かれており、文脈に合うオノマトペを選ぶという学習である。大学の留学生 10 名がこのシステムで学習し、オノマトペの理解度を 5 段階で自己評価した結果、平均値は 4.1 であった。また、オノマトペ選択の正答率は 66.9% であった。対象語 32 語中 13 語程度は既知であったが、一定の学習が起こっていたことが示された。

このように動画や絵本を呈示することがオノマトペの学習に効果があることが示されたが、杉浦・岩崎（2003）も前田他（2015）も学習システムの開発・改良が目的であり、何らかの理論に基づいて学習効果を検証したものではない。そのため、他の指導との比較検討はされていない。

#### 2.1.2.4 学習者のオノマトペの習得研究

学習者のオノマトペの習得に関する研究はあまり多くないが、日本語学習者のオノマトペの知識を調査する研究が行われている（中石他, 2011; グエン, 2018a, 2018b; 杉村, 2020 など）。それらの研究では、アニメーションを見てオノマトペを産出する課題、呈示されたオノマトペで文を作る課題、オノマトペの意味を書く課題、文脈に合う適切なオノマトペを選ぶ多肢選択課題など、異なる測定方法が用いられている。研究によっては複数の方法が採用されている。

中石他（2011）は日本在住の上級学習者 10 名（N1 合格者）を対象として 39 語のオノマトペに関する知識を 4 つの測定方法（産出課題、アンケート調査、作文課題、意味記述課題の順で実施）で調査した。産出課題はアニメーションを見て思いついたオノマトペを書く形式、作文課題は呈示されたオノマトペで作文する形式である。また、アンケート調査は 39 の対象語について「知っている」、「知らない」の二択での回答、意味記述課題は日本語で意味を回答する形式の測定である。調査の結果、オノマトペの産出を見る産出課題の正答率が 24.4%、作文課題の正答率が 28.7%であり、どちらも正答率が低かった。一方、アンケート調査では 39 語の平均既知率が 47.7%であったが、作文課題と意味記述課題の回答を照合して分析すると、「知っている」と回答していても、正確な意味を理解できていないことが分かった。

グエン（2018a）も中石他（2011）と同様、アニメーションを見てオノマトペを産出する課題と対象語を「知っているかどうか」のアンケートを行った。対象者はベトナム日本語学習者 72 名（在ベトナム日本語学習者 1 年生 12 名、2 年生 33 名、3 年生 19 名、在日ベトナム日本語学習者 8 名）で、調査対象のオノマトペは 21 語であった。調査の結果、在日学習者の正答率が 67.3%で最も高いこと、学年が上がると正答率も上がること（25.4%→34.9%→55.1%）が示された。また、この研究でも正答率（45.7%）と既知率（66.6%）に差があることが示された。

グエン（2018b）は同じ調査を中国の大学で日本語を専攻する 3 年生 20 名に実施した。その結果、正答率が 27.9%、既知率が 54.8%となり、正答率があまり高くないこと、また、正答率と既知率の間にはかなりの差があることが明らかになった。さらに、ベトナム語話者を対象としたグエン（2018a）の結果と比較すると、中国語を母語とする学習者はオノマトペの習得があまり進んでいないこと（ベトナム語話者 55.1%、中国語話者 27.9%）が明らかである。

杉村（2020）では以上の研究とは異なり、産出課題ではなく 4 択の選択課題が使用され

た。中国人学習者 76 人（日本語能力試験 N1 合格者 34 人と N1 を持っていない 42 人）と日本語母語話者 100 人に対して、痛みを表すオノマトペ 19 語について調査した。調査文は例えば、「二日酔いで頭が（ガンガン、キリキリ、ジンジン、ズキズキ）する。」のようなもので、正答ではなく選択傾向を見る問題である。その結果、日本語能力レベルが上がるとオノマトペの選択が日本語話者に近づくことが明らかになった。

学習者のオノマトペの習得状況を調査する研究ではないが、オノマトペ知識の習得要因を検討している玉岡他（2011）と馮・玉岡（2018a）を取り上げる。

玉岡他（2011）は語彙知識がオノマトペの習得にどのような影響を与えているかを明らかにすることを目的とした研究である。韓国在住の日本語学習者 78 名（2 年生 34 名、3 年生 32 名、4 年生 12 名）を対象としてオノマトペ知識と語彙知識を測定した。対象語は単義 15 語と多義 15 語を合わせて 30 語である。テストは 4 択問題の形式で、オノマトペと一緒に使える動詞を選ぶものである。オノマトペ知識の測定結果から、多義語より単義語のほうが習得しやすいことが分かった。また、4 択の日本語の語彙テストの結果と合わせて構造方程式モデリングの手法で分析した結果、オノマトペの知識は動詞と形容詞の習得によって促進されることが示された。

馮・玉岡（2018a）は擬音語と擬態語の習得に影響する要因を明らかにするため、在中国の中国人日本語学習者 141 名（2 年生 60 名、3 年生 49 名、4 年生 32 名）を対象としてオノマトペ知識を測定した。対象語は中国で使われている 8 種類の日本語教材に記載されていない 6 語を選定した。この 6 語はすべて擬音語と擬態語の両方の意味を持っており、それぞれ擬音語と擬態語の意味に合わせて 24 問のテストを作成した。テストは 4 択の形式で、提示文に適したオノマトペを選ぶ問題である。オノマトペ知識の測定結果から、擬態語より擬音語のほうが習得しやすい傾向が見られた。また、語彙知識のテスト結果と合わせて決定木分析を行ったところ、擬音語と擬態語では習得要因が異なることが明らかになった。擬音語に関しては中国語の発音に似ていることが習得に影響する要因であったのに対し、擬態語に関しては語彙知識が最も強い影響要因となった。

2.1.2.4 で紹介した学習者の習得に関する研究の概要を表 2-15 にまとめる。

表 2-15 学習者の習得研究のまとめ

着目点	研究	対象者・研究方法	結果
知識測定	中石他 (2011)	・ 在日中国人学習者 10 名 ・ アニメーション産出課題 アンケート調査、作文課題 意味記述課題	・ 正答率が既知率より低い
	グエン (2018a)	・ 在ベトナム日本語学習者 64 名 在日ベトナム学習者 8 名 ・ アニメーション産出課題 アンケート調査	・ 正答率が既知率より低い ・ 学年が上がると正答率も上がる

	グエン (2018b)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・在中中国人学習者 20 名</li> <li>・アニメーション産出課題アンケート調査</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・正答率が既知率より低い</li> <li>・ベトナム学習者と比べ、中国語母語の学習者はオノマトペの習得があまり進んでいない</li> </ul>
	杉村 (2020)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・在中中国人学習者 76 名</li> <li>・日本語話者 100 名</li> <li>・4 択の選択課題</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本語能力レベルが上がるとオノマトペの選択が日本語話者に近づく</li> </ul>
影響要因	玉岡他 (2011)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・在韓日本語学習者 78 名</li> <li>・語彙テスト</li> <li>・構造方程式モデリング</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・オノマトペ知識は動詞と形容詞の習得によって促進される</li> </ul>
	馮・玉岡 (2018a)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・在中中国人学習者 141 名</li> <li>・語彙テスト</li> <li>・決定木分析</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・擬態語より擬音語のほうが習得しやすい傾向</li> <li>・擬音語と擬態語の習得要因が異なる</li> <li>擬音語→母語の発音との類似</li> <li>擬態語→語彙知識</li> </ul>

ここで取り上げた研究から、日本語学習者はオノマトペの知識をそれほど身に付けておらず、日本語能力の向上とともに増えてはくるが十分ではないことが明らかになった。オノマトペの習得には母語の影響があることが示唆された（グエン, 2018b）。さらに、学習者のオノマトペの既知率と正答率にかなりの差があることが示され（中石他, 2011; グエン 2018a, 2018b）、学習者の認識と実際の知識には乖離があることが明らかになった。しかし、この結果は産出課題と 2 択の知識アンケートという異なる調査方法を照らし合わせて検討したものである。また、「知っている・知らない」という 2 択の間にはどの程度知っているのかに関していくつかの段階があると考えられる。これらの問題を乗り越える調査方法を用いることで、学習者のオノマトペ知識の実態をより正確に把握できるものと思われる。

また、習得に対する影響要因を検討する研究から、オノマトペの習得は動詞と形容詞の習得によって促進されること、特に擬態語の習得は語彙知識に影響されることが明らかになった。このことから、日本語能力とオノマトペ知識には関連があることが示唆される。

#### 2.1.2.5 教師のオノマトペに関する認識の研究

日本語教師のオノマトペやオノマトペ指導についての認識を調べた研究に三上（2007a）、ツイガルニツカヤ（2007）、崔沫舒（2021）がある。

三上（2007a）では指導に関する調査が 2 つ行われた。1 つ目は日本語母語話者教師 20 名を対象としたインタビュー調査である。オノマトペ 13 語（にこにこ、ばらばら、ゆっくり、しっかりなど）と副詞 2 語（だんだん、まごまご）合わせて 15 語を呈示し、それらの語がオノマトペであるかどうか、また、それらの語の指導経験があるかどうかを尋ねた。その結果、多くの日本語教師は「にこにこ」、「ばらばら」のような反復形はオノマトペだと認

識する傾向があったが、「ゆっくり」、「しっかり」などに対する認識は教師によって異なっていた。また、教えたことのないオノマトペについて、その理由としてほとんどの教師がこれまでに使用した教材のどこにも出ていなかったことを挙げていた。

この結果を踏まえて、三上（2007a）はさらに 1 つ目の調査の対象者とは異なる 20 名の教師に対してオノマトペ教育に関する認識について質問紙調査とインタビュー調査を行った。質問は「これまでオノマトペを意識的に指導してきたことがあるか」、「教えている機関でオノマトペのカリキュラムがあるか」、「オノマトペを教える際に使用した教科書や教材にはどのようなオノマトペがあったか」、「指導方法、オノマトペ指導に対してどのような考えを持っているか」という 5 つの観点から構成された。

その結果、まず、多くの教師がオノマトペは中級か上級の教科書にまとめて出てくるというイメージを持っていることが示された。そして、オノマトペを指導した時の学習者の反応については様々な回答があった。その中に「擬声語は日本人の耳に聞こえる音と学習者が聞いている音の違いを取り上げて楽しんでいる」、「はじめは楽しんでいるが、数が多くなるとうんざりする学生もいる」、「一度にたくさん出すと大変だが、音変化の法則等は逆にたくさんだと分かりやすいようだ」、「上級でも知らない人も多い。それは教えられていないからだと思う」などの回答があった。さらに、上級の学生にオノマトペを教えようと思っても、学生に「自分のエネルギーは他に使いたい。こういう言葉はなくても間に合うから必要ない」と言われたという回答もあった。

また、オノマトペの指導方法については、「漫画を OHP に映して見せる」、「市販のオノマトペ教材にある絵を見せる」、「試験対策のために日本語能力試験対策の語彙問題集を使う」といった一般的な方法だけでなく、「一日 1～2 のオノマトペを教えていた」、「擬声語について国の異なる学習者に対してクイズを出す」、「オノマトペを使って一日の生活を日記風に話してもらう」などの活動例が挙げられた。

そして、教師自身がオノマトペ指導に対してどういう考えを持っているのかという点については、「日常よく使う言葉なのでなるべく教えた方がいい」、「気持ちを表す語、これではしか言えない語は初級でも教えられるものは入れるべきだ」、「動詞と共起するものは必ず教えるべきだ」などの回答があった。指導の際に重要な点についての回答は「一度にあれもこれも教えようとしないうこと」、「初級では複数の意味がある語についてはどちらかに限定して教える」、「場面や文型と一緒に教えていくといい」、「上級になってからでは遅い」といった回答が得られた。

以上の調査から、三上（2007a）は、教師は学習者に初級から少しずつオノマトペの重要性を伝え、親近感を持たせなければならないと主張している。また、オノマトペの指導方法には様々なものがあるが、学習者が楽しく学習できる方法を探った方がよいこと、オノマトペを教えるときには、場面や動詞との共起などを考慮して指導した方がより効果的であると述べている。

ツイガルニツカヤ（2007）は、日本語のオノマトペに対するビリーフについて、日本語

学習者 120 名、日本人日本語教師 140 名を対象としてアンケート調査を行い、両者の違いを検討した。その結果、学習者も教師もオノマトペ学習の重要性を強く意識していることが示されたが、教師と学習者は重点を置くところが異なっていた。学習者は日本人とのコミュニケーションに役立つオノマトペ、教師は使用頻度が高いオノマトペを重視するということが分かった。また、学習者は「オノマトペは子供っぽい」というイメージを持つ傾向が見られた。さらに、学習者は教師よりオノマトペの難しさを強く認識していることも分かった。ツィガルニツカヤ（2007）は、教師と学習者の間にこのようなギャップが生じるのは、母語話者と非母語話者ではオノマトペに対する認識に違いがあるからだと述べ、オノマトペ教育をスムーズに行うためには、日本語母語話者教師は学習者のオノマトペに対する反応やオノマトペ学習の困難さについて理解したうえで、教え方を工夫する必要があると指摘している。

崔沫舒（2021）は中国の大学で日本語教育に携わる教師 257 人を対象に、オノマトペの重視度、指導の積極性、オノマトペ習得に対する影響要因、指導の問題点、教科書の問題点、指導法などに焦点を当てて、教師の認識を調査した。教師からの回答を分析した結果、特徴的なこととして次の 3 点が挙げられる。まず、オノマトペやオノマトペの指導の重要性について、重要だと考える教師とそれほど重要ではないと考える教師がほぼ半数ずつに分かれたことである。次に、重要だと考える教師ほどオノマトペ指導を行っていたことである。そして 3 点目は、オノマトペが重要だと考える教師も、その重要性の認識が十分に自身の教育実践に反映されているとは言えないことである。つまり、教師の認識が授業実践に影響してはいるが、教師の認識と実践との間にずれが生じているということである。このようなずれが生じる要因として、崔沫舒（2021）では、教室環境、学校環境、教育を取りまく社会環境などの教育環境、教師自身の過去の学習経験や教師としての経験、教師としての能力への自信などの面から考察し、日本国外で日本語を学ぶ学習者がオノマトペを習得するためには教師の指導が重要になるが、そこには上述のような様々な問題点があることを指摘した。これらの問題を解決するのは容易なことではないが、学習者に自然な日本語を習得させることを目指すためには、まずはオノマトペに対する教師の認識を変えることや効果的な指導方法の考案などが必要であると主張した。

三上（2007a）、ツィガルニツカヤ（2007）、崔沫舒（2021）の調査対象者は、三上（2007a）、ツィガルニツカヤ（2007）が日本語母語話者教師であるのに対し、崔沫舒（2021）は中国で教える中国語母語の日本語教師であり、対象者の属性が異なる。研究によって調査項目が異なることもあり、オノマトペやオノマトペ指導に対する教師の認識はまだ十分に明らかになったとは言えない。また、ツィガルニツカヤ（2007）で教師と学習者の認識に異なりがあることが示されている。そのため、今後、多様な教師、および学習者を対象として調査を行う必要があると思われる。

### 2.1.3 本節のまとめ

2.1.1 ではオノマトペを対象とした研究のうち、言語学的研究を中心に先行研究を整理した。まず、オノマトペの分類と定義について複数の研究の考え方を紹介し、続いてオノマトペの形態的特徴と統語的特徴に着目した研究について述べた。これらの研究のまとめを通して、形態的観点からの分類も統語的観点からの分類も研究者の着眼点によって多様であることが分かった。次に、オノマトペに深く関連する音象徴という概念について説明した。音象徴には言語にかかわらず、同じ音から同じようなイメージを喚起する音象徴の普遍性もあるが、言語の音韻体系により音象徴が異なること、すなわち個別性があることを述べた。この個別性が学習者のオノマトペの意味理解の妨げになる可能性にも言及した。最後に、心理学的観点からの研究として擬音語と擬態語の特性の違いについて述べた。実証研究の結果を示して、擬音語と擬態語は心理学的に異なる性質を持つこと、擬態語は擬音語と比べてより視覚的イメージを喚起することを述べた。

2.1.2 では教育的な観点から行われたオノマトペの研究を概観した。大きく分けると、教材に関する研究、指導や習得に関する研究、オノマトペに関する認識についての研究である。

教材に関する研究としては、教科書におけるオノマトペの扱いを調査した研究、指導対象とすべきオノマトペを選定する研究を取り上げて整理した。教科書調査研究では、教科書によって取り上げているオノマトペやその数が異なり、各レベルでどのような語彙をどれくらい教えるべきかについて共通理解がないことが示された。

また、語彙選定の研究においては、研究によって分析対象や選定基準が異なるため、選定されたオノマトペは共通するものばかりではなく、指導すべき基本語彙を決めるのは難しいことが示唆される。しかし、語数に関しては、初級から中級レベルで指導すべきオノマトペは 60～90 語程度というのが妥当な数だと考えられる。

オノマトペの指導研究としては、学習システムの開発の一環として行われた実践研究を取り上げた。それらの研究によって動画や絵本を呈示することがオノマトペの学習に効果があることが示された。しかし、何らかの理論に基づいて学習効果を検証したものではないため、他の指導との比較検討はされていない。今後は第二言語習得の枠組みの中で厳密な計画デザインによる指導研究を行うことも必要である。

学習者のオノマトペの習得研究はあまり行われていないが、学習者の知識を測定したいくつかの研究から、全般的に日本語学習者はオノマトペの知識をそれほど身に付けていないことが明らかになると同時に、オノマトペの習得には母語の影響があることも示唆された。また、学習者の自身の知識に対する認識と実際の知識には乖離があることが明らかになったことを踏まえ、知識の測定方法の問題点を指摘した。さらに、習得に対する影響要因を検討する研究からは、オノマトペの習得は日本語の語彙知識に影響されることが明らかになり、日本語能力とオノマトペ知識には関連があることが示唆された。

最後に、オノマトペに対する認識の研究を整理した。この領域の研究もそれほど行われ



ておらず、オノマトペ指導に対する教師の認識も学習者の認識も、ともにまだ十分に明らかになっていないことを指摘した。

## 2.2 第二言語における語彙学習

第二言語を使って言語活動を行うとき、その中心的な役割を果たすのは語彙の知識と文法の知識である。語彙と文法は第二言語習得における車の両輪のようなものである。このうち、特に語彙知識は第二言語習得に不可欠であるため、学習者が語彙学習に払う努力は学習全体の大半を占めると言われている（森, 2003）。2.2 では、語彙の習得における付随的学習、意図的学習、語彙知識とその測定方法、および語彙指導について先行研究をまとめる。

### 2.2.1 語彙学習・指導

松見（2006）によれば、第二言語の語彙習得は、記憶という心理過程に支えられた学習活動であり、第二言語の単語情報に関する記憶表象を心の中に形成することであるという。ここでいう単語情報とは、その単語の形態（表記）、音韻（発音）、意味を指す。単語情報に関する記憶表象は、母語でも第二言語でも心内にばらばらに貯蔵されているのではなく、単語間で関連づけられている。語彙習得の方法は大きく付随的学習と意図的学習に分けられている（Nation, 2001）。以下でこの2つの学習について述べる。

#### 2.2.1.1 付随的語彙学習

付随的語彙学習とは読解やコミュニケーションを主目的とする活動の中で、出てきた未知語を副産物的に学ぶ学習を指す。例えば、読解活動中に文脈からの推測や辞書を調べたりすることによって未知語を学ぶのは付随的学習である。それに対して、意図的学習とは語を学ぶことを主目的とする活動として未知語を学ぶ学習である。例えば、単語リストや単語帳を使って語の意味や表記を覚えようとするのは意図的学習である。

上に述べた付随的語彙学習が起きるかどうかは、文脈から未知語の意味推測が効果的に行えるかどうかにかかわっている。Laufer（1997a）は付随的学習における意味推測の難しさについて述べている。例えば、語彙知識が足りない場合や推測の手がかり語が存在しない場合には、未知語の意味推測は難しくなるという。そのため、付随的語彙学習を促進する方法として辞書（訳語）や語注（語の意味や用法がテキストの余白などに書かれたもの）の活用が注目されている。辞書や語注によって、学習者が未知語の意味をより正しく把握することでより多くの語を学べる可能性があるからである。

語注の効果は様々な研究で提示されているが、近年、多く行われているのが異なるタイプの語注の効果を比較する研究である。いくつかの研究を取り上げてどのような結果が得られているのかを説明する。

Yoshii & Flaitz（2002）では初級および中級レベルの英語学習者 151 人を対象者として、14 語の学習における語注の効果を比較した。語注は L2 での説明のみ、画像のみ、L2 での説明と画像の 3 条件である。事後テストは L2 単語と対応する画像の認識、L2 単語と対応

する L2 定義の選択、および指定された L2 単語の意味を説明するという 3 種類であった。その結果、L2 での説明のみの条件では画像認識テストの点数が最も低く、画像のみの条件では単語の意味を説明するテストの点数が最も低かった。そして、L2 での説明と画像を組み合わせた条件がもっとも学習効果が高かった。

Yoshii & Flaitz (2002) とは異なる結果を示す研究もある。Boers et al. (2017) では英語単語 6 語を対象として 3 回の実験を行った。実験の対象者は、一回目は中国人英語学科学習者 48 名、二回目はマレーシア英語学科学習者 48 名、三回目はベルギー人英語学科学習者 29 名であった。語注は文のみの条件、イラストと文の組み合わせの条件の 2 種類であった。実験後に選択式課題、記入式課題、イラストと文を線で結ぶ課題が行われた。その結果、3 つの実験のいずれも、文のみの語注のほうがイラストと文で提示した注より、学習者のテスト点数が高かった。つまり、絵を追加することの効果は見られなかった。

これらの研究とは異なり、語注に訳語条件を含めた研究もある。Laufer & Shmueli (1997) は語注の文脈量や文脈を提示する言語が語彙学習にどのように影響するかを検討することを目的としており、語注条件だけを比較する研究ではない。ヘブライ語を母語とする高校生を対象にした実験で、20 語の英語単語を次のような 5 つの条件で学習した。リスト条件では 10 語の英単語とヘブライ語訳のペア、10 語の英単語と英語での同義語のペアを提示する。例文条件では対象語が含まれる 20 の例文を提示する。テキスト条件では対象語が含まれる文章にヘブライ語の語注、英語の語注を 10 語ずつ付ける。精緻化テキスト条件では学習者が理解しやすいように精緻化した文章にヘブライ語の語注、英語の語注を付ける。統制条件では定義も翻訳もない英単語リストを提示する。実験後、4 つの実験条件の参加者にはクローズテストが行われた。統制条件は学習者が自分で英語の意味を二か国辞書で調べた。その結果、文脈量に関しては、リスト条件と例文条件で最も記憶が保持された。また、語注に関しては、母語訳は英語での定義より効果があることが示された。

以上の研究では、研究デザインが異なることもあり、どのような語注がより語彙学習を促進するのか、一致した結論は得られていない。語注の研究の多くは英語学習を対象にして行われているので、異なる言語を対象とした研究も必要であろう。また、そのような研究を通して、より効果的な付随的語彙学習の促進方法について考えることが重要であろう。

#### 2.2.1.2 意図的語彙学習

それでは、意図的語彙学習はどのような方法が効果的なのだろうか。リストや単語帳などで単語を学ぶ方法の効果を調べる実証研究が行われてきた (Bialystok, 1983; Hulstijn, 1992; Pickering, 1982; Prince, 1996 など) が、一致した結果は得られていない (吉澤, 2016)。また、学習対象の語を音韻的に類似した単語とイメージで結びつけて記憶するキーワード法 (松見, 2002)、多義語動詞の用法把握のためのイメージスキーマ (意味の共通性) の活用 (杉村他, 1998)、動詞と共起する語のカテゴリー化 (三好, 2011) などの効果も検証されている。これらの研究は効果的な意図的語彙学習の探究というよりは、記憶方略が効果的

かという点に焦点が置かれていると言える。

次に、実証研究ではないが、効果的な意図的語彙学習方法や原理について整理している Sökmen (1997) について述べる。Sökmen は効果的な学習方法や原理を、「自動的に意味を認知できる語を増やす」「よく知っている語と新しい語を組み合わせる」「単語に出会う機会を多くする」「深い処理を促進する」「語の意味をイメージ化・具体化する」の 5 点にまとめている。

まず挙げられているのは、自動的に意味を認知できる語を増やす、つまり、語彙量を増やすことである。自動的に意味を認知できる単語が増えれば、単語の意味を合わせて関係づけ、統合して意味を構築するのに学習者の注意資源を使うことができるので、より速く、正しくテキストの理解ができる。

次は、よく知っている語と新しい語を組み合わせることである。これは人間のレキシコンが相互に関連しあい、意味ネットワーク構造を持っているからである。心理学的には、学習しようとする新情報の概念を既習の知識体系の一部に当てはめて関係づけをする過程は体制化と呼ばれている。この体制化によって、新しい情報を効果的保持し想起できるようになる。

また、単語に出会う機会を多くすることもよいとされる。語彙学習は記憶とかかわっているのも、覚えても忘却することが多い。それを防ぐために、同じ単語に繰り返し、何回も出会うことで忘却しにくくなるという。一定時間内に語彙項目を集中的に繰り返すより、時間的に間隔をおいて反復するほうが記憶保持にも再生にも優れているということが実証されている (Dempster, 1987)。

そして、深い処理を促進することが重要とされる。深い処理によって語彙が記憶に定着する。 Craik & Lockhart (1972) は処理水準仮説を提案し、新情報の記憶はその情報が処理されたときの深さの度合いによって決定されると述べている。入力情報に対して、知覚的、形態的な処理を行うのは浅い処理水準であり、抽象的・意味的な処理を行うのは深い処理水準である。処理が深くなればなるほど、記憶保持が良くなるという考え方である。

最後は、語の意味をイメージ化・具体化する方法である。このことに関連するのが、イラスト、写真、図表を使うことによって単語の意味理解が深まり、意味を記憶するのに効果的であると主張する Paivio (1986) の二重符号化理論である。Paivio はイメージが学習と記憶の正確さに効果があり、学習だけでなく、想起するのも容易であると主張している (二重符号化理論については 2.3 で詳述する)。

以上、語彙学習に関して、付随的学習と意図的学習について説明した。本節の初めに第二言語習得を促進するためには、語彙知識を増やすことが必要であると述べたが、語彙知識を増やすためには効果的な付随的学習と意図的学習の両方が重要になる。本研究が焦点を当てているのはオノマトペという語彙である。したがって、学習者に対する指導において、教師はどのようにすれば付随的学習、意図的学習が効果的に促進できるかを考える必要があるだろう。

## 2.2.2 語彙知識とその測定

語を知っているとはどのような状態のことなのだろうか。Nation (2001) の枠組みに基づき語彙知識について説明する。そして、語彙知識の構成を踏まえ、語彙の広さと深さを測定する方法を紹介し、その中の一つである Vocabulary Knowledge Scale を使用した先行研究について述べる。

### 2.2.2.1 語彙知識構成

語彙知識は形式、意味、使用という多面的な知識からなる。Nation (2001) ではこれらの知識を細分化して表 2-16 のように説明している。

表 2-16 語彙知識の捉え方

	語の知識	理解知識 (receptive knowledge)	産出知識 (productive knowledge)
形式	話しことば	どのように聞こえるのか	どのように発音するのか
	書きことば	どのような形なのか分かる	どのような形で書くのか
	語構成要素	その語はどのような構成要素からなっているのか分かる	必要な構成要素を使って、その語を作ることができる
意味	形式と意味	その語の形式はどのような意味を持つのか分かる	ある意味を表現するために、どのような形式が使えるのか分かる
	概念と指示物	その語の概念には、何が含まれているのか分かる	その概念を適切な語形で表すことができる
	連想	その語から関連するほかの語を連想できる	その語の代わりに別の語を使って表すことができる
使用	文法上の機能	その語はどんな文型で出現するのか認識できる	その語を適切な文型で使える
	共起	その語はどんな語と共に出現するのか認識できる	その語を適切な語と共に起させて使える
	使用制限	その語が適切な場面や時に使われているのか認識できる	その語を適切な場面や時に使える

(Nation, 2001: 40 訳：吉澤, 2016: 66)

表 2-16 に示されたように、語の形式に関する知識とは、話しことば、書きことばで用いられる単語の形式やその語の構成要素に関する知識のことである。意味に関する知識とは、単語の形式とそれによって表示される概念や指示される対象物との関係を理解するのに必要な知識のことである。使用に関する知識とは、単語がどのような他の単語と共に使用さ

れるかに関する知識や、文法上の機能、使用上の適切さに関する知識を指す。これらの 3 つの構成要素はさらに、聞く・読むという受容知識と、話す・書くという産出知識の 2 つに下位分類されている。

#### 2.2.2.2 語彙知識を測定するテスト

これまでに学習者の語彙知識の量（広さ）と語彙知識の質（深さ）を測定するためのテストがいくつか開発されている。語彙知識の量（広さ）というのは異なる語を何語知っているかという考え方であり、質（深さ）というのは 1 つの特定の語についてどのくらいのことを知っているかという考え方である。語彙知識の量を測定するテストには Vocabulary Level Test (Nation, 2001)、語彙知識の質を調べるテストには Word Associates Test (Read, 2000、以下 WAT) と VKS がある。WAT と VKS はともに語彙知識の質の測定ツールであるが、測定方法や測定している知識が異なる。WAT は高頻度語をテストの対象語とした選択式の単語連想課題で、対象語の同義語や共起する語についての知識の有無を測定している。一方、VKS はテスト対象語についての自己評価課題で、その語についての知識を学習者が 5 段階で自己申告する形式になっている。このテストは単語の認識、意味理解、使用の文法的適格性などが測定できるように設計されている（VKS の詳細は研究 1 の研究方法で述べる）。

#### 2.2.2.3 VKS を利用した研究

VKS は英語教育の領域で学習者の語彙知識の測定によく用いられている。Paribakht & Wesche (1993) では、カナダの英語学習プログラムの授業評価の一環として行われた学習者の語彙知識測定に VKS が使用された。調査対象者はカナダで英語を学習する中級レベルの外国人学習者 37 名である。授業の語彙指導の適切性を評価するために、理解活動を中心とする 1 クラスと 4 技能を学習する 1 クラスの学習者の事前、事後の知識を測定した。能力向上を見るために、文法テスト、VKS、クローズテストが行われ、その結果、文法的な知識は 4 技能のクラスでやや向上したが、語彙的な知識は理解活動を中心とするクラスのほうが向上したことが示された。

Horst (2005) では 6 か月の多読活動の効果を調べるために VKS が用いられた。21 人の学習者が VKS で語彙知識を自己評価した。その結果、活動前には知らなかった単語も、その半数以上で知識の増加が見られた。このように、VKS によって学習者の語彙知識の変化をとらえられることが示された。

石崎・飯村 (2007) では日本人の高校 1 年生 147 名を対象者とした調査において、英語の語彙知識の深さを測定するために VKS が用いられた。ただし、70 語を対象とするため、学習者の負担を考えて VKS を修正した「単語認知度診断テスト」が作成された。この研究は文字と音声の二つのアクセスルートの比較、および語彙知識の深さとリスニング成績との関係を見ることを目的としていた。単語を文字で提示するテスト、音声で提示するテス

ト、修正版の VKS のデータを分析した結果、音声呈示語より文字呈示語の方が深い知識を習得していたこと、また、視覚呈示と聴覚呈示のアクセスルート間に関連性があることが分かった。

以上のように、語彙知識の「深さ」を測る VKS は英語教育における研究では使用されている。しかし、日本語教育の領域ではまだあまり用いられていない。また、管見の限り、日本語のオノマトペ知識の測定には用いられていない。英語の第二言語語彙研究で開発されたテストを援用することで、学習者のオノマトペ知識を適切に測定できる可能性があると考えられる。

### 2.2.3 本節のまとめ

2.2 では第二言語習得における語彙学習について、付随的学習、意図的学習、語彙知識とその測定という点からまとめた。

2.2.1 では、第二言語習得を促進するためには語彙知識を増やすことが必要であることを踏まえ、そのために重要な付随的学習と意図的学習について述べた。付随的学習に関しては学習者の意味推測が促進されるような方法として、辞書や語注の効果に関する実証研究について簡単に説明した。また、意図的学習に関しては単語リストや単語帳で学ぶ効果を検討した研究、効果的な記憶方略を探る研究について述べた。そして、Sökmen (1997) が整理した効果的な意図的語彙学習方法や原理を紹介した。

次に、2.2.2 で、語彙知識の捉え方とその測定方法について述べた。語彙知識は形式、意味、使用という多面的な知識から構成されるものであること、語彙知識は広さと深さの 2 つの観点から測定できることを述べ、測定方法として VLT (量の測定)、WAT、VKS (質の測定) を紹介した。これらの測定方法のうち、VKS によって日本語学習者のオノマトペ知識を適切に測定できる可能性があると指摘した。

## 2.3 二重符号化理論とその実証研究

本研究では効果的なオノマトペ指導の探究を目的とし、オノマトペ学習においてイラストを呈示する効果を検証することを研究の中心に置いている。その実験研究の理論枠組みとして、視覚的イメージに関連する記憶理論である Paivio の二重符号化理論 (Paivio, 1979, 1986) を用いる。本節ではこの理論の概要を説明するとともに、今までに行われた二重符号化理論に基づく実証研究について述べる。

### 2.3.1 二重符号化理論

二重符号化理論では、図 2-4 に示されているように、言語的刺激（文、文字など）を処理する言語システムと非言語的刺激（イラスト、写真、動作など）を処理する非言語システムという 2 つのシステムを仮定している。

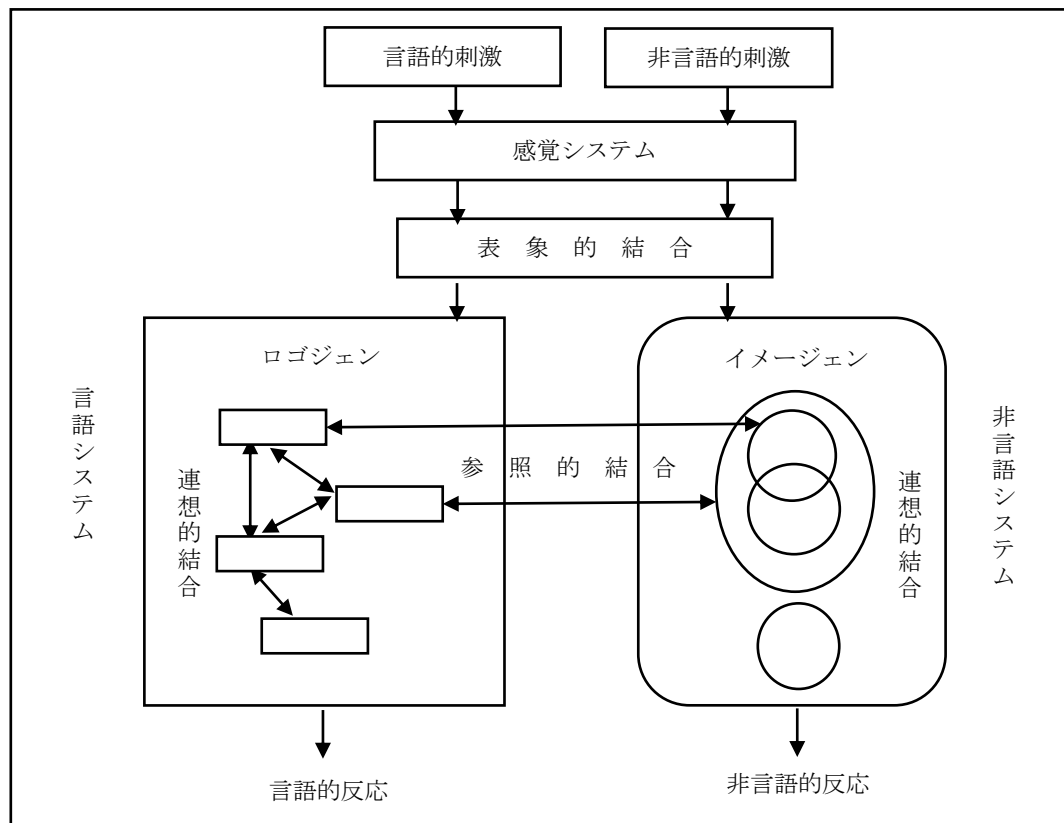


図 2-4 二重符号化理論モデル (Clark & Paivio, 1987: 7 筆者訳)

図 2-4 に示されているように、言語的刺激、非言語的刺激が感覚システムによって知覚されると心的表象が作られる（表象的結合：representational connecting）。それぞれの表象は各システムで処理されるが、言語的表象は連続的に処理され、非言語的表象は並列的に処理される。つまり、言語的表象は単語や文などの言語情報が一つずつ順次処理されるのに



対し、非言語的表象は複数の要素や形、色、大きさなどの視覚的情報が同時に処理される。Clark & Paivio (1991) によれば、例えば、教室の一場面の言語による描写とその場面のイメージでは、後者の方がより詳細な情報が含まれる、つまり、言語的表象と比べ、非言語的表象にはより多くの情報が含まれるという。

言語システムと非言語システムはそれぞれ独立しているが、密接に関連し合っており、一方のシステムの表象が活性化されると他方のシステムの表象も活性化される。例えば、「いちご」という語を聞いて「いちご」の様子と味が喚起されたり（言語システム→非言語システム）、ある場所の写真を目にとるとその場所の名前が想起されたりする（非言語システム→言語システム）。これが参照的結合（referential connecting）である。

しかし、この参照的結合による相互の連絡性は完全ではない。イメージが浮かびにくい抽象的な言葉もあれば、言葉で説明できないイメージもある。「犬」、「机」などのような具体的な言葉は、その刺激が物体のイメージを喚起しやすいのに対し、「真実」、「信念」などの抽象的な言葉はイメージしにくい。Paivio & Csapo (1973) では、具体性が高い単語の場合、文字の呈示よりイラストの呈示のほうが、速く思い出せることが実証された。

また、図 2-4 を見ると分かるように、言語システムのロゴジェンと非言語システムのイメージンは連想的構造（associative structure）が異なっている。ロゴジェン（言語表象）が連続的に配列されているのに対し、イメージン（非言語表象）は重なり、あるいは入れ子構造になっていることが図示されている。これは例えば、言語システムでは空という語から鳥、鳥からスズメのような連想が生じるのに対して、非言語システムでは顔のイメージから鼻や口を連想するというようなことであり、2 つのシステムにおいて活性化されるロゴジェン、イメージンの連想のあり方には異なりがあるとされている。

以上、図 2-4 に基づき、二重符号化理論の概要を説明した。この理論では、情報の処理と記憶の活性化には、両方のシステムが組み合わさることが重要だと主張されている。つまり、言語的表象と非言語的表象が同時に活性化されることで、情報の処理が効率化され、記憶の定着や再生にも有利に働くとされている。

### 2.3.2 二重符号化理論の実証研究

二重符号化理論は教育的研究にも応用されており、英語の語彙学習（Kost, et al., 1999）や日本語の漢字学習（桑原, 2000）、日本語の例文記憶（中原・松見, 2010）などを対象に実証研究が行われている。

Kost, et al. (1999) は英語を母語とする初級ドイツ語学習者 56 名を対象にして語注（英語の注、絵の注、英語と絵の組み合わせの注）の効果を調べた。内容理解のための読解後、注が付いている 20 語について直後テスト、遅延テストを実施した結果、英語訳と絵の組み合わせによる注が語彙学習に効果があったことが明らかになった。

また、桑原 (2000) は、非漢字圏日本語学習者 29 名を対象として、漢字の形態と英語翻訳語との対連合学習におけるイメージ媒介方略の有効性を検討した。対象者を絵画呈示群、

イメージ教示群（自分でイメージを生成して記憶する）、分割方略群（被験者自身に漢字をいくつかの構成要素に分割させ記憶する）に分けて、22 字の漢字学習を行った。提示された漢字を英語翻訳するテストで効果を測定した結果、直後テストと 3 日後の遅延テストともに、絵画呈示群の成績が高いことが示された。

中原・松見（2010）は、上級日本語学習者 12 名と初・中級日本語学習者 14 名を対象として、3 つの条件（被験者実演条件、言語条件、イメージ条件）で日本語の動詞句を 12 ずつ、合わせて 36 を学習し、各条件の学習効果を検討した。どの条件においても学習対象の動詞句は視覚呈示された。被験者実演条件では動詞句を音読してから、それが表す内容を動作で表す。言語条件では音読してから、その動詞句を紙に書き写す。イメージ条件では音読してから、その動作を行っている様子を絵に描く。各条件での学習の後、筆記自由再生テストを行った。その結果、上級学習者では、被験者実演条件とイメージ条件が言語条件より高い再生成績を示したのに対して、初・中級学習者では、被験者実演条件がイメージ条件と言語条件よりも高い再生成績を示した。つまり、上級ではイメージ条件の言語条件に対する優位性が示されたが、初・中級ではイメージ条件の効果がそれほど高くなかった。この結果から目標言語の熟達度が言語システム、非言語システムにおける情報の符号化に影響する可能性が示唆された。

### 2.3.3 本節のまとめ

2.3では本研究が行うオノマトペの学習実験の理論枠組みとする二重符号化理論の概要を説明した。また、この理論に基づいて行われた学習者の語彙習得に関する実証研究を取り上げ、絵やイメージを呈示することに効果が示されていることを述べた。

## 2.4 バイリンガル二重符号化理論とその実証研究

### 2.4.1 バイリンガル二重符号化理論

Paivioはバイリンガルの符号化を説明するために、二重符号化理論をバイリンガル二重符号化理論へと拡張した (Paivio 1986)。バイリンガル二重符号化理論は言語システムと非言語システムの存在を仮定している点は二重符号化理論と変わらないが、第1言語と第2言語、2つの言語システム (図2-5中のV1システムとV2システム) の存在を仮定している点異なる。

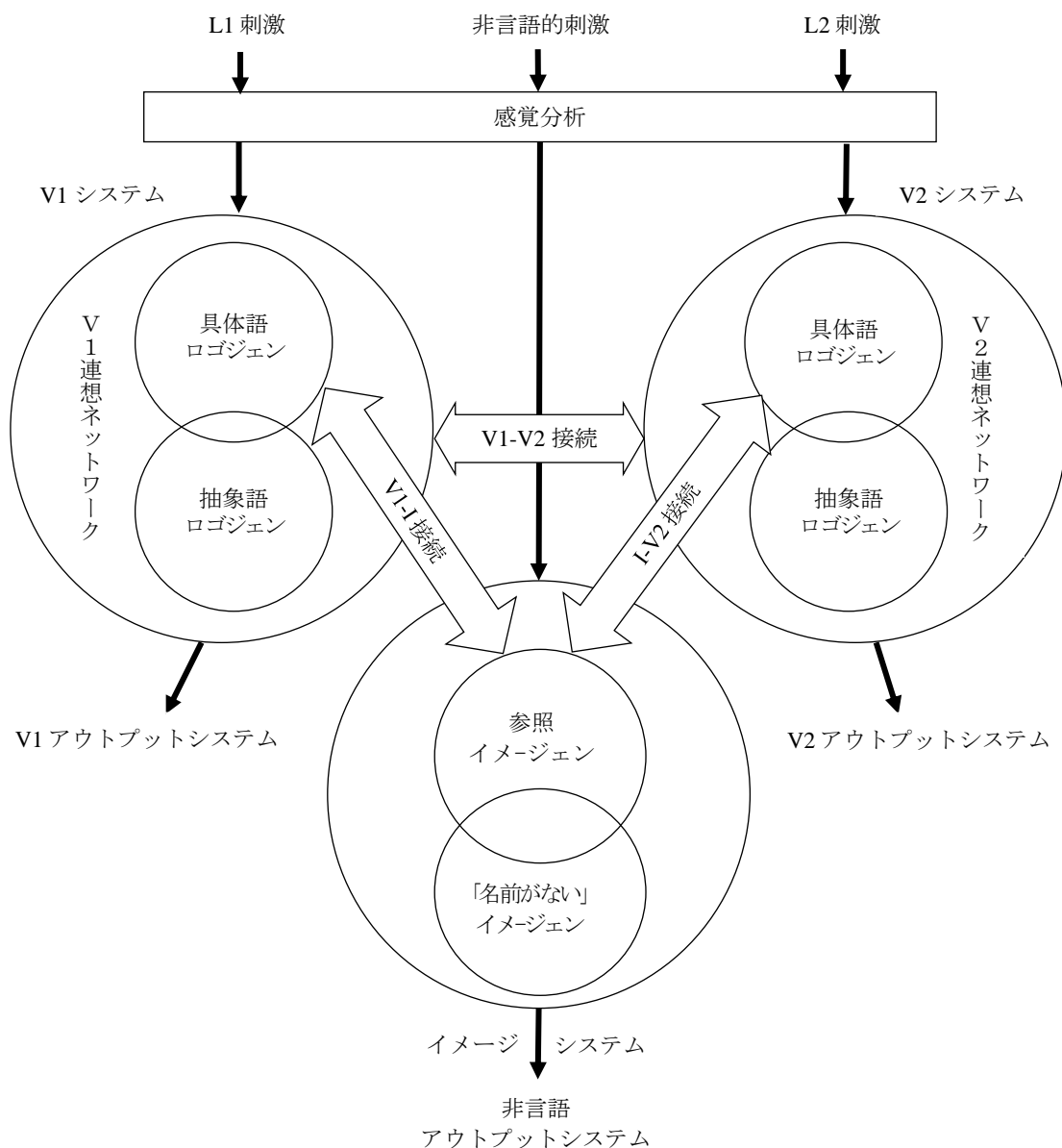


図 2-5 バイリンガル二重符号化理論モデル (Paivio, 1986: 241 筆者訳)

上述のように、バイリンガル二重符号化理論では2つの言語（L1 と L2）に対応する2つの言語システム（V1 と V2）があるが、非言語イメージ・システム（I）は両言語システムに共通している。以下では、バイリンガル二重符号化理論モデルの用語を使用し、第1言語システムをV1システム、第2言語システムをV2システムとする。

バイリンガル二重符号化理論では3つのシステムの間関係は、以下のように想定されている。3つのシステムはそれぞれ独立しているが、相互に結合して機能する。知覚的活動や認知的活動において、1つのシステムだけが活性化されることも、それぞれのシステムが同時に活性化されることもある。また、1つのシステムの活性化によって連続的に他のシステムが活性化されることもある。

それぞれのシステムの間結合の強さは、場合によっても個人によっても異なる。どのシステムが活性化されるか、また、1つのシステムの活性化によって他のシステムが活性化するかどうかは、言語の種類、提示された単語の具象性、単語のイメージ喚起性などによって変わる。それ以外に、非言語的な対象物の種類や性質、および実験での課題（例えば、絵を単語で説明する課題など）などもシステムの活性化に影響を与える。

また、学習者個人の言語能力レベルや言語の使用経験がV1システム、V2システム、イメージ・システム間の結合の強さに影響する。例えば、頻繁に翻訳実践を行ったL2学習者と、そのような実践をあまり行っていないL2学習者を比べると、頻繁に翻訳する学習者のほうが、V1システムとV2システムの直接的な結合が強いとされる。

#### 2.4.2 バイリンガル二重符号化理論の実証研究

Paivio & Lambert (1981) は、フランス語と英語のバイリンガル12名を被験者として、51語を対象に3つの課題で実験を行った。3つの課題は絵の英語命名課題、フランス語から英語への翻訳課題、英語の書き写し課題である。実験後、学習者は実験に出現した51語をできるだけ多く思い出して英語で書くことを要求された。その結果、絵の英語命名課題、フランス語から英語への翻訳課題、英語の書き写し課題における自由想起語数の比は、3対2対1であった。この結果は加算的効果、すなわち、単語や絵の符号化課題において機能した表象システムもしくは表象ストアの数に応じて、単語や絵の再生数が増加するという現象（Kollers & Gonzalez, 1980）であると解釈されている。絵の英語命名課題はV1システム、V2システム、イメージ・システムの3つすべてを、翻訳課題は2つの言語システムを、書き写し課題はV2システムだけを機能させたと考えられるため、3つの独立した表象システムが相互に結合していることが検証された。

Jared, et al. (2013) では中国語と英語のバイリンガルを被験者として、文化の特徴がある（中国とカナダ）実験画像44ペアと文化の特徴がないフィラー画像44ペアを英語と中国語で別々に命名させ、その反応時間を測定した。文化の特徴というのは、例えば、同じポストの画像でも、中国の特徴があるポストは緑色であるのに対して、カナダの特徴があるポストは赤色であるといったことである。その結果、中国文化の写真は、英語より中国語

での命名時間の方が短かった。その反対に、カナダの西洋文化の写真は、中国語より英語での命名時間の方が短かった。つまり、中国的な画像表象は中国言語システムに強く結びついているのに対して、カナダの西洋的な画像表象は英語言語システムに強く結びついていることが示された。Jared, et al. (2013) は、この結果はバイリンガル二重符号化理論を裏付けるものであると結論づけている。

松見 (1993) では L2 の単語の検索過程が、L2 の習得レベルによって異なるかどうかを実験によって検討した。実験対象者は日本人英語学習者の初級（中学生）12 名、中級（大学生）12 名、上級（英語教師）12 名で、90 語の具象名詞を調査材料とした。90 個の英語単語と、それに対応する日本語単語と写真をカードで 1 枚ずつ呈示し、日本語音読、日本語—英語翻訳、写真—日本語命名、写真—英語命名、英語—日本語翻訳、英語音読の 6 つの課題を対象者に行ってもらった。

対象者の正答に対する反応時間を分析した結果、初級・中級と上級では、条件による反応時間の違いのパターンが異なっていた。初級と中級では、日本語での音読の方が、写真の日本語での命名より速かった。また、日本語から英語への翻訳の方が、写真の英語での命名よりも速かった。これらのことから、初級と中級の L2 の単語の記憶過程においては、V1 システムと V2 システム間、および V1 システムとイメージ・システム間には強固な結合ができたが、V2 システムとイメージ・システムとの結合はそれほど強くなかったと解釈されている。一方、上級では、日本語での音読の方が、写真の日本語での命名よりも速かった。これは初級・中級と同じ傾向である。それに対して、日本語から英語への翻訳と、写真の英語での命名の間には、初級・中級で見られたような差はなかった。

これらのことから、上級の L2 の単語の記憶過程においては、V1 システムと V2 システム間、V1 システムとイメージ・システム間だけでなく、V2 システムとイメージ・システム間にも強固な結合ができていたことが示された。したがって、V2 システムとイメージ・システムとの結合の強さは第二言語能力によって異なると言える。

### 2.4.3 本節のまとめ

2.4 では二重符号化理論から拡張したバイリンガル二重符号化理論の概要を説明した。また、この理論の妥当性を示す研究結果についても言及した。さらに、バイリンガル二重符号化理論で示されている V1 システム、V2 システム、イメージ・システムの結合の強さが第二言語能力によって異なることを述べた。

## 2.5 本章のまとめ

第 1 節ではオノマトペに関する研究について整理した。言語学的観点からオノマトペの分類と定義について複数の研究、およびオノマトペの形態的特徴と統語的特徴に着目した研究について述べた。これらの研究のまとめを通して、形態的観点からの分類も統語的観点からの分類も研究者の着眼点によって多様であることが分かった。次に、オノマトペに深く関連する音象徴という概念について説明した。音象徴には普遍性と個別性があり、個別性が学習者のオノマトペの意味理解の妨げになる可能性に言及した。最後に、心理学的観点から擬態語は擬音語と比べてより視覚的イメージを喚起することを述べた。

教育的観点から行われたオノマトペの研究に関しては、教材に関する研究、指導や習得に関する研究、オノマトペの認識についての研究を整理した。そして、教科書によって取り上げているオノマトペやその数が異なり、各レベルでどのような語彙をどれくらい教えるべきかについて共通理解がないこと、また、指導すべきオノマトペの基本語彙を決めるのは難しいことを指摘した。次に、学習システム開発の一環として行われたオノマトペ学習の実践研究を取り上げ、動画や絵本を呈示することがオノマトペの学習に効果があったことを述べた。そして、第二言語習得の枠組みの中で厳密な計画デザインによる指導研究を行う必要があることを指摘した。さらに、学習者のオノマトペ知識を測定したいいくつかの研究から、全般的に日本語学習者はオノマトペの知識をそれほど身に付けていないこと、オノマトペの習得には母語の影響があることを述べるとともに、知識の測定方法の問題点を指摘した。最後に、オノマトペに対する認識の研究を整理し、オノマトペ指導に対する教師の認識も学習者の認識も、ともにまだ十分に明らかになっていないことを指摘した。

第 2 節では第二言語習得における語彙学習について、付随的学習、意図的学習、語彙知識とその測定という点からまとめた。まず、第二言語習得を促進するためには付随的学習と意図的学習の両方が重要であることを述べ、どちらの学習に関しても、学習方法や指導方法の工夫が必要であることを指摘した。次に、語彙知識の測定方法を紹介し、その中の、VKS がオノマトペの知識測定に援用可能であることを述べた。

第 3 節では、本研究が行うオノマトペの学習実験の理論枠組みとする二重符号化理論の概要を説明した。また、この理論に基づいて行われた学習者の語彙習得に関する実証研究を取り上げ、絵やイメージを呈示することに効果が示されていることを述べた。そして、その結果には言語の習熟度が関連している可能性があることを指摘した。

第 4 節では、二重符号化理論から拡張したバイリンガル二重符号化理論の概要を説明し、この理論の妥当性を示す研究結果について言及した。そして、バイリンガル二重符号化理論で示されている V1 システム、V2 システム、イメージ・システムの結合の強さが第二言語能力によって異なることを述べた。

## 2.6 本研究の課題

前節で、先行研究を概観して明らかになったことをまとめた。それらのことを踏まえて、本研究では、学習者の既習オノマトペ知識の測定、オノマトペ学習におけるイラスト呈示の効果の検討、学習条件と語の特性との関連の検討、学習者のオノマトペに関する認識の調査、4つの研究を行う。それらの研究を通して、中国語を母語とする日本語学習者のオノマトペ学習について明らかにするとともに、効果的な指導方法を探究することを目的とする。

4つの研究における対象者はすべて中国の大学で日本語を専攻する大学生とする。

研究1でVKSによって中国人日本語学習者の既習オノマトペの知識を測定する。VKSによる自己評価を点数化し、その数値と教科書の出現回数、訳語、例文などとの関係を分析する。

研究2で擬態語の学習においてイラストを呈示する効果を検討する実験を行う。二重符号化理論に基づく3つの学習条件と対照条件としての訳語条件、合計4つの条件を設定し、どの学習条件でオノマトペの学習が促進されるかを検討する。

研究3で各学習条件の学習効果と研究対象としたオノマトペの特徴との間にどのような関係があるか、研究2の実験で得られたデータを使用してクラスター分析を行う。実験時の課題得点に基づいて対象語をグループ化し、それらの特徴を記述的に分析する。

研究4で日本語学習者がオノマトペに対してどのような認識を持っているかを調査する。オノマトペの重要度・難易度・使用頻度・役割、オノマトペの習得への影響要因、教師の指導方法（指導形式、具体的指導方法）、使用する学習ツールの4つの面から学習者の認識を調査する。そして、教師の認識と比較し、その違いを明らかにする。

それぞれの研究で解明を目指す研究課題は以下の通りである。

### 研究1の課題

中国語を母語とする日本語学習者は既習のオノマトペの知識をどの程度保持しているか。

### 研究2の課題

どのような学習条件でオノマトペの学習が促進されるか。

その効果は日本語能力によって異なるか。

研究2は二重符号化理論に基づく実験研究であるため、以下のような仮説を立てる。

1. 実験時の学習において、二重条件>イラスト条件>例文条件、と予測する。
2. 記憶保持において、二重条件>イラスト条件>例文条件、と予測する。

以上の予測は実験参加者の日本語能力によって異なる可能性があるため、さらに以下の仮説を立てる。

3. 実験時の学習において、例文条件と二重条件では、日本語能力上位群＞日本語能力下位群、イラスト条件では、日本語能力上位群＝日本語能力下位群、と予測する。
4. 記憶保持において、例文条件と二重条件では、日本語能力上位群＞日本語能力下位群、イラスト条件では、日本語能力上位群＝日本語能力下位群、と予測する。

### 研究 3 の課題

どのような特徴を持つ語がどのような学習条件で学習しやすいか。

### 研究 4 の課題

中国人日本語学習者は、オノマトペに関してどのような認識を持っているか。

日本語能力によって、その認識に違いがあるか。

学習者の認識と教師の認識に違いがあるか。



## 第3章 研究方法

第1章で述べたように、本論文は日本語学習者から収集したデータを用いて4つの研究を行い、それらをまとめたものであるが、それぞれの研究において使用したデータや分析方法は多少異なる点がある。そこで、まず本章で研究対象とするオノマトペ、調査対象者、データ収集方法など、研究方法の全体像を詳述する。各研究で用いたデータや分析方法についての詳細は、それぞれの研究について記述する章においてさらに説明する。

### 3.1 研究対象とするオノマトペ

第2章で論述したように、オノマトペは文法的な品詞のラベルではないため、辞書では副詞（例：しっかり勉強する）、あるいは形容動詞（例：ばらばらな意見）に分類されている。したがって、どの範囲の語彙をオノマトペとするか、明確な範疇があるわけではない。一般的に「ばたばた」、「もぐもぐ」のような音の反復で構成されている語彙はオノマトペとして認識されている。また、反復形だけでなく、音韻・形態の観点から「り」、「ん」、「っ」という音が含まれていること（角岡, 2007）や、文中の働きの観点から副詞、動詞、形容動詞など多様な統語的用法を持っていることもオノマトペの特徴として認識されており（田守・ローレンス, 1999）、「ぴったり」、「のんびり」、「ほっと」のような語も多くの研究でオノマトペの範疇に含まれる語彙とされている（三上, 2007a; 岡谷, 2015; 獅々見, 2016 など）。

本研究では既習のオノマトペの知識測定（研究1）と未習のオノマトペの学習実験（研究2）を行った。対象としたオノマトペの選定、および既習語と未習語の判定は以下のように行った。

#### 3.1.1 既習語の判定

上述したように、オノマトペとされる語彙の範疇は明確ではない。音韻的特徴からオノマトペの大部分が1モーラないし2モーラの語基を持ち、促音、撥音、「り」、母音の長音化・音節の反復が日本語のオノマトペの特徴とされる（田守・スコウラップ 1999）。本研究では、まずこの基準に基づき、学習者が授業で使用した教科書『総合日语（修订版）1-4』から94語のオノマトペを抽出した（第一冊8語、第二冊20語、第三冊34語、第四冊32語）。オノマトペ辞書3冊（飛田・浅田, 2002; 山口, 2003; 小野, 2007）と照らし合わせ、これらの語が2冊以上に収録されていることを確認した。94語という数は、先行研究で指導すべきとされるオノマトペの数とほぼ一致するものであり、調査協力者の学習語数は一般的なものと言える。

次に協力者の負担を考慮し、調査対象語を30語とした。30語のうち20語を各課の学習

対象となっている新出単語、10 語を学習対象語ではないものとし、94 語からランダムに選択した。新出単語は各課の会話文や読解文などに含まれているもので、それらの文章の後ろにリストとして提示されている。このリストに含まれるオノマトペは読み方、品詞、中国語の意味が提示されている。そのため、学習者は単語リストでも会話文や読解文の文脈の中でもオノマトペの意味を理解できる。それに対して、学習対象語ではないオノマトペは、文法の解説や教科書の後ろにある読み物などに出てきたものであり、学習者は自律的に辞書などで確認しない限り、文脈から意味を理解できないことになる。本研究では便宜的に学習対象語を意図的学習語、そうでない語を付随的学習語と呼ぶことにする。なお、教科書に出現するオノマトペ 94 語のうち、意図的学習語は 56 語、付随的学習語は 38 語であった。したがって、調査対象語は両カテゴリーの語からそれぞれ 3 分の 1 程度を選んだことになる（表 3-1）。

表 3-1 教科書に出現した対象語 30 語（意図的学習語 20 語・付随的学習語 10 語）

意図的学習語		付随的学習語
いらいら	どんどん	きらきら
うっかり	どんより	ぎらぎら
がっかり	にこにこ	くねくね
きちんと	のんびり	ざあざあ
ぎりぎり	はっきり	ずきずき
しっかり	ぴったり	すっきり
ずばりと	びりびり	びよんびよん
ずらりと	ゆっくり	ぶつぶつ
そろそろ	ゆったり	ぺらぺら
ちゃんと	わくわく	ぼうっと

### 3.1.2 未習語の判定

研究 2 の学習実験で使用する語は学習者の未習語とした。そのため、次のような手順で対象とする未習語を選定した。まず、授業で使用している教科書『総合日语（修订版）1-4』、『高年级・综合日语（上册）』からオノマトペをすべて抽出し、実験を行う時点で大学日本語学科 3 年生の既習語リスト（110 語）を作成した。その後、実験参加者の言語能力に合った分かりやすい例文が提示できること、およびイラストで意味が伝達できることを基準にして、飛田・浅田（2002）と小野（2007）に収録されている語の中から、上記の既習語リストに含まれていない擬態語 40 語をランダムに選定した（表 3-2）。表 3-2 に示した 40 語は五十音順に並べてある。この 40 語を分析対象語 32 語と分析非対象語 8 語（グレーのセル）にランダムに分けた。学習者が授業外でインプットに触れている可能性も否定でき

ないが、本研究では授業で学習していないことを調査対象語の選定基準とした。既知・未知の確認を実験前に実施すると実験に影響する。また、実験後だと実験時の学習の記憶が既知・未知の判断に影響する可能性があると考え、今回は確認しなかった。

表 3-2 調査未習対象語 40 語（対象語 32 語・非対象語 8 語）

あべこべ	ぐーん	だらだら	ぴかぴか
うじゃうじゃ	ぐちゃぐちゃ	ちらちら	びしょびしょ
うとうと	ぐらぐら	でこぼこ	ぶかぶか
がつがつ	ぐるぐる	ドキドキ	ふらふら
がちり	ごしごし	どろどろ	ぶるぶる
がんがん	こそこそ	によきによき	ふわふわ
ぎっしり	じーっ	のろのろ	べたべた
ぎゅうぎゅう	すれすれ	ばたばた	ぽかぽか
きよろきよろ	そっくり	ばらばら	ぼろぼろ
ぐいぐい	ぞろぞろ	ばんばん	ぼんやり

\* グレーのセルは分析非対象語

### 3.2 調査協力者

本研究は中国における日本語学習者の既習オノマトペの知識、学習時にイラストを呈示することの効果を検討することを主目的としているため、中国の大学の日本語学科学習者を調査対象とした。初級調査協力者は既習のオノマトペの数が少ないため知識測定ができない可能性があること、また、学習者によっては実験で使用する日本語の例文が十分に理解できない可能性があることから、日本語学科 3 年生を対象とすることにした。

調査協力者は中国の大学の日本語学科 3 年生 52 名（男性 16 名、女性 36 名）である。全員が大学に入る前に日本語を学習した経験がなく、調査実施時までに 2 年半日本語を学習していた（N3 レベル相当）。全員、日本に長期滞在した経験はない。

### 3.3 調査手順

本研究の実施に先立ち、筆者が在籍する武蔵野大学言語文化研究科の研究倫理審査委員会で研究倫理審査を受けて承認を得た（承認番号：33）。

4 つの研究のデータ収集は 3 回に分けて行った。すべてのデータ収集は協力者が在籍する大学の教室で行った。1 回目は調査協力者全員を対象に、次のような説明会と調査を行った。まず、協力者に研究の目的と意義や得られたデータの取り扱いなどについて書面を配

布して説明し、参加同意書に署名をしてもらった。

研究 1 のデータ収集のために VKS を用いて協力者のオノマトペ知識の測定を実施した。その後、研究 2 で必要な日本語能力のデータを収集するために、日本語のクローズテストを行った。所要時間は VKS での測定 30 分、クローズテスト 20 分、合計 50 分であった。

1 回目の調査から 1 週間後に、協力者全員に対し、個別対応で実験と直後テストを行った。実験の所要時間は 45 分であった。

実験の 1 週間後に、遅延テストと研究 4 のためのアンケート調査を行った。

データの収集、および分析方法の詳細については、各研究の章で述べる。

## 第4章 研究1

### 学習者の既習オノマトペ知識 —Vocabulary Knowledge Scale による検討—

本章では、外国語環境で学ぶ中国語を母語とする日本語学習者が、既習のオノマトペについてどのぐらいの知識を持っているかを検討した研究1について述べる。

#### 4.1 研究目的と課題

崔沫舒（2021）では 257 人の中国人日本語教師を対象者としてアンケート調査を行った。その結果、中国における日本語教育において、オノマトペの指導が十分に行われていないことが明らかになった。また、中国語にはオノマトペ（特に擬態語）が少ないため、その影響で母語にオノマトペが多い言語を母語とする学習者よりオノマトペの習得が難しいことも明らかになっている。そして、学習者が持つオノマトペの知識についてはまだ十分に検討されていない。

そこで、研究1では中国の大学で日本語を専攻する学習者（人数：52人・日本語レベル：N3 相当）のオノマトペの知識について探ることを目的とする。具体的には、オノマトペの指導が十分に行われていない外国語環境において、中国語を母語とする日本語学習者が既習のオノマトペの知識をどの程度保持しているかを明らかにすることを研究課題とする。

#### 4.2 調査材料

研究1では調査対象語を既習のオノマトペに限定している。教科書に載っているオノマトペの数は少ないため、語彙知識の広さではなく深さを見ることにした。そのために、オノマトペの語彙知識を測定することが可能だと考えられる VKS（表 4-1）を使用する。

表 4-1 Vocabulary Knowledge Scale の自己評価

自己評価カテゴリー
I. この語を見たことがあるかどうか思い出せない。
II. この語を見たことがあるが、意味は分からない。
III. この語を見たことがある。この語の意味は____だと思う。
IV. この語の意味を知っている。意味は____である。
V. この語を使って文を作ることができる。____。
(Vを選んだ場合はIVにも必ず答えなければならない)

(Wesche & Paribakht, 1996: 30 訳：吉澤, 2016: 73)

第2章で述べたように、VKSは5段階の自己評価のスケールである。表4-1のⅢとⅣの\_\_\_\_には中国語で、Ⅴの\_\_\_\_には日本語で記述を求めることになる。このVKSの尺度に基づき、表4-2のような自己評価表を作成した。これは学習者に示した回答方法の見本である。調査に使用した問題は、稿末に付録1として示した。学習者の負担を考え、回答の自己評価カテゴリーⅠ～Ⅴの説明を中国語に訳した。

表 4-2 調査で使⽤した自己評価表の例

关于下面的单词，请选择符合你自身情况的一项。						
姓名：						
例：						
	词语	1 这个词语 我想不起来 见没见过	2 这个词语 我见过，但 是我不知道 它的意思	3 这个词语 我见过。意 思大概是 (写中文即 可)	4 这个词语 我见过，意 思肯定是 (写中文即 可)	5 我可以用 这个词造 句。(回答5 的人也必须 回答4)(请 用日语回 答)
1	くどくど	○				
2	はらはら		○			
3	こつこつ			勤恳地		
4	ごろごろ				重的物体滚 动的样子	
5	ゆらゆら				轻轻晃动， 飘动	枝が風でゆ らゆら揺れ ている。

#### 4.3 使用するデータと分析方法

研究1では上記のVKSによって測定した学習者の語彙知識のデータを使用する。

学習者の回答は表4-3のように学習者のオノマトペの知識を得点化した。学習者の自己評価がⅠ、Ⅱの場合、それぞれ1点、2点とした。ⅢとⅣの違いは、学習者の回答に対する確信度の違いである。Ⅲで意味が正しく書けている場合は3点とし、間違っている場合は2点とした。自己評価がⅣで正しい意味で答えられた場合は4点、訳語に多少ずれがある場合は3点、意味を間違えて理解している場合は2点とした。自己評価がⅤで正しい日本語の文を作れていれば5点、意味は正しいが文法的に間違っている場合は4点、意味に多少ずれがある場合は3点、意味が違っている場合は2点とした。Ⅲ、Ⅳは筆者の採点を中国人日本語教師1名が、Ⅴは筆者の採点を日本人教師1名が確認した。採点が一致しないものに関しては合議の上、最終決定した。これらのデータを記述的に分析する。

表 4-3 Vocabulary Knowledge Scale の得点化

自己 評価		得点	自己評価カテゴリー
I	→	1	対象語に全くなじみがない
II	→	2	対象語になじみはあるが、意味は知らない
III	→	3	同義語や翻訳で正しい意味が答えられる
IV	→	4	語を文脈で意味的に正しく用いることができる
V	→	5	語を文脈で意味的にも文法的にも正しく用いることができる

(Paribakht & Wesche, 1996: 30 訳：吉澤, 2016: 74)

## 4.4 結果

### 4.4.1 オノマトペの知識

オノマトペ 30 語の合計得点の平均点 ( $M$ ) と標準偏差 ( $SD$ ) は表 4-4 に示すとおりである。学習者全体が 65.87 点 (満点：150 点) であった。これを 1 語当たりの平均得点に換算すると 2.20 点となる。表 2 に示した VKS の得点化では、語の意味が分かるという基準を満たしているのが 3 点以上である。しかし、1 語当たりの平均点は 3 点に達していない。つまり、授業で学習した語であってもあまり明確な記憶として残っていないと言える。

表 4-4 本調査のオノマトペに関する VKS の得点 (全体)  $n=52$

	$M$	$SD$	満点
全体の合計	65.87	14.22	150
1 語当たり	2.20	0.47	5

### 4.4.2 語ごとの知識

合計点や 1 語当たりの平均点では学習者の知識の詳細が分からないため、語ごとに平均を算出し、表 4-5 に示した。意図的学習語と付随的学習語に分けたうえで、平均値が高い順に並べた。また、平均点が 3 点以上のセルを濃いグレー、半分以上の対象者は意味が分かっていると考えられる平均点が 2.5 点以上 3 点未満のセルを薄いグレーにした。

表 4-5 本調査のオノマトペに関する VKS の語ごとの得点 n=52

意図的学習語	<i>M</i>	<i>SD</i>	付随的学習語	<i>M</i>	<i>SD</i>
そろそろ	3.44	1.27	ぺらぺら	3.35	1.43
はっきり	3.25	1.20	きらきら	2.33	1.20
ゆっくり	3.21	1.24	すっきり	2.00	0.71
ちゃんと	3.10	1.23	ぶつぶつ	1.71	0.57
にこにこ	2.85	1.29	ぼうっと	1.65	0.76
のんびり	2.85	1.20	ぎらぎら	1.60	0.66
しっかり	2.81	1.22	ざあざあ	1.56	0.64
どンドン	2.77	1.13	ずきずき	1.52	0.54
ぴったり	2.73	1.17	ぴよんぴよん	1.46	0.67
きちんと	2.40	0.95	くねくね	1.21	0.41
ぎりぎり	2.27	1.01			
いらいら	2.12	0.92			
わくわく	2.12	0.90			
ゆったり	1.88	0.83			
がっかり	1.83	0.62			
うっかり	1.79	0.61			
ぴりぴり	1.73	0.66			
どんより	1.54	0.73			
ずらりと	1.50	0.54			
ずばりと	1.31	0.51			
平均	2.37	0.65	平均	1.84	0.61

\*濃いグレーのセルは平均が3点以上、薄いグレーのセルは2.5点以上3点未満

表 4-5 の最下段に示した平均点を見ると、意図的学習語は 2.37 点、付随的学習語は 1.84 点で意図的学習語の方が得点が高い。この差について独立した  $t$  検定を行った結果、有意であることが示された ( $t(28) = 2.16, p < .05, d = 0.84$ )。したがって、学習項目として扱われている意図的学習語の方が付随的学習語より知識として定着していると言える。

## 4.5 考察

### 4.5.1 学習者のオノマトペ知識と教科書における出現回数

本研究では VKS を使用して、学習者のオノマトペ知識の深さを測定した。表 4-4 に示し



たように、1語当たりの平均点は2.20点であった。つまり、VKSの得点化で「2. 対象語になじみはあるが、意味は知らない」と「3. 同義語や翻訳で正しい意味が答えられる」の中間以下、2点に近い点数である。本研究では対象語を授業で扱われたものに限定したが、学習者は授業で学習したオノマトペがあまり習得できていなかった。したがって、現在学習者が受けている指導ではオノマトペの知識が定着するのは難しいと言えるだろう。

表4-5に語ごとの平均点を示したが、2.5点という平均点は学習者の半数が「3. 同義語や翻訳で正しい意味が答えられる」であったことを示す値と考えられる。意図的学習語は2.5点以上の語が20語中9語あったのに対し、付随的学習語は「ぺらぺら」1語だけだった。しかし、同じ意図的学習語というカテゴリーの語であっても1点の語もある。これはなぜなのかを考えるために、学習者がテストを受けるまでの2年間に学習した教科書全4冊に現れたオノマトペの出現回数を表4-6のようにまとめた。語の順番は表4-5と同じで、平均点が高い順に並べてある。また、同様に平均点が3点以上を濃いグレー、平均点が2.5点以上3点未満を薄いグレーにしてある。

表 4-6 学習者の使用教科書における調査対象語の出現頻度

意図的 学習語	第 一 冊	第 二 冊	第 三 冊	第 四 冊	合計	付随的 学習語	第 一 冊	第 二 冊	第 三 冊	第 四 冊	合計
そろそろ	3	3	2	4	12	ぺらぺら	0	0	0	1	1
はっきり	0	6	13	5	24	きらきら	0	1	0	0	1
ゆっくり	3	13	3	3	22	すっきり	0	0	1	0	1
ちゃんと	0	9	5	5	19	ぶつぶつ	0	0	1	0	1
にこにこ	0	0	2	0	2	ぼうっと	0	1	0	0	1
のんびり	0	2	2	3	7	ぎらぎら	0	1	0	0	1
しっかり	0	6	5	1	12	ざあざあ	0	1	0	0	1
どンドン	0	4	3	4	11	ずきずき	0	1	0	0	1
ぴったり	1	0	3	2	6	びよんびよん	0	1	0	0	1
きちんと	0	6	2	4	12	くねくね	0	1	0	0	1
ぎりぎり	0	0	2	0	2						
いらいら	0	0	4	0	4						
わくわく	0	0	4	0	4						
ゆったり	0	2	0	1	3						
がっかり	0	0	3	0	3						
うっかり	0	4	0	1	5						

ぴりぴり	0	0	6	0	6						
どんより	0	2	0	0	2						
ずらりと	0	0	6	0	6						
ずばりと	0	0	0	5	5						

\*濃いグレーのセルは平均が3点以上、薄いグレーのセルは2.5点以上3点未満

語ごとの点数と教科書における出現回数の関連をピアソンの相関係数を算出して調べた。その結果、やや強い相関が見られた ( $r = 0.67, p < .001$ )。つまり、教科書の出現回数が多い語ほど、知識が定着していることが示された。塗りつぶしのある意図的学習語 9 語に共通する特徴は概して出現回数が高いことである。特に全体平均が3点以上の語「そろそろ」、「はっきり」、「ゆっくり」、「ちゃんと」の出現回数は12~24回である。さらに、平均が高いオノマトペは出現回数が高いだけでなく、複数の教科書に出現していることが分かる。つまり、初めて学習した後も継続して教科書の会話文や読解文に出現しているということである。一方、意図的学習語の中で平均が低い語は出現回数が少ない傾向がある。また、「ぴりぴり」、「ずらりと」、「ずばりと」のように5回以上の出現回数があっても、継続した出現がない場合にも平均が低い。

一度学習した語は、その後インプットに触れるたびに記憶が検索され、その意味が取り出されるため、検索回数が多いほど記憶への定着が促進される。本研究でも語の得点と出現回数に有意な相関が見られた。しかし、定着度は検索の回数だけでなく間隔とも関係がある。Nakata (2015) の実験で同じ提示回数であれば、間隔を置かない場合より、間隔を置いた場合のほうが長期的な記憶保持に繋がることが示されている。本研究でも Nakata (2015) の結果と同様の傾向が示され、オノマトペの知識が定着するためには、出現回数が多いだけでなく、一定の間隔を空けて繰り返すことが効果的だと言える。

以上、述べたことに合致しない結果となった語に「にこにこ」と「きちんと」がある。「にこにこ」は出現回数が2回で、繰り返しのインプットがあるわけでもないが、平均点は2.85点である。一方、「きちんと」は出現回数が12回であるが、平均点は2.40点である。これは同じく出現回数が12回の「そろそろ」(平均点3.44点)、「しっかり」(平均点2.81点)と異なる傾向である。これらの理由を探るために、学習者が授業で使用した教科書『総合日語』修订版4冊に記載されている訳語を調べた。(以下、中国語は< >で示す)。

「にこにこ」は<笑嘻嘻; 笑眯眯; 微笑>(笑う、微笑む)、「きちんと」は<有条理; 准确>(几帳面; 正確に)であった。「にこにこ」は訳語が2つ示されているが、どちらも「笑う」という一つの意味で解釈できる。また、学習者は「にこにこ」の「笑う」という意味に基づいて明確なイメージの表象を作ることができる。それに対して、「きちんと」の2つの訳語<有条理>と<准确>は異なる意味であり、「きちんと」は多義語である。また、教科書に提示されている「朝ごはんはきちんと食べましょう」のような例文から、

「きちんと」の意味をイメージすることは難しい。つまり、オノマトペの習得には接触頻度だけでなく、語自体の意味も大きく影響すると考えられる。

以上、意図的学習語の結果において注目すべき点について述べたが、付随的学習語の「ぺらぺら」についても言及したい。付随的学習語は文法の解説や読み物などに出てきたものであり、基本的に出現回数は1回のみである。また、教科書に訳語の記載もないため、学習者の記憶に残っていないのも当然であろう。しかし、「ぺらぺら」だけは平均点が3.35点とかなり高い。教科書の中では、「ぺらぺら」は文型「Vもしないのに」を教えるための例文「こちらが聞きもしないのに、彼はぺらぺらと自分の家のことを話した。」の中で使われた。しかし、学習者が作った文の中で「ぺらぺら」は、「〇〇さんの日本語はぺらぺらです。」のように「流暢」という意味で使用されていた。このような表現は日本人が外国人の日本語を褒める時によく使われる。したがって、教師がこのような用法でインプットを与えている可能性が高く、そのことが「流暢」という意味での「ぺらぺら」が知識として定着したのではないかと考えられる。

#### 4.5.2 学習者の誤用とその要因

学習者のオノマトペの習得状況をさらに詳しく調べるために、学習者が「Ⅲ. この語を見たことがある。この語の意味は\_\_\_\_だと思う」「Ⅳ. この語の意味を知っている。意味は\_\_\_\_である。」「Ⅴ. この語を使って文を作ることができる。\_\_\_\_。」で産出した中国語訳、日本語文を分析した。そこに見られた誤用例を表4-7にまとめる。誤用は形式、意味、使用3つのタイプに分けることができる。

表 4-7 中国語母語学習者の日本語オノマトペの誤用例

誤用パターン		語	中国語で書いた意味	日本語で書いた文
形式	形式が似ているオノマトペとの混同	うっかり	<坚实地> (しっかり)	うっかりしなさい。
		すっきり	<完全> (すっきり)	声はすっきり聞こえない。
		ぴったり	<吓了一跳> (びっくり)	名前が呼ばれて、ぴったりした。
意味	意味理解が間違っている	きちんと	<一定> (必ず)	午後3時にきちんと会議する。
		ぎりぎり	<紧凑> (余地がない)	人ごみがぎりぎりですね。
使用	意味は正しいが、文法的に間違っている	ぴったり	<合适> (ちょうどいい)	このかばんは私にぴったりした。
		ゆっくり	<悠闲地> (気楽)	週末、ゆっくりに家にいる。
		はっきり	<清楚> (明確)	はっきりとして説明する。

\* ( ) 内は筆者訳

1 つ目の誤用のタイプは、形式が似ているオノマトペとの混同である。調査で見られたのは「うっかり」と「しっかり」、「すっきり」と「すつかり」、「びったり」と「びっくり」のような混同である。これらの語はどれも「A っ B り」という形式であり、「び」と「び」は半濁音と濁音の違いはあるが、どれも A か B のひらがな 1 つの違いである。中国語学習者は漢字の知識を生かして日本語を有効に処理できる（玉岡, 1997）が、オノマトペはひらがなやカタカナによって表記されるため、漢字語に比べて処理が難しい。また、日本語のオノマトペには本調査で誤用が見られたような、形式がよく似ていて意味が異なるものが多く存在する（例えば、がっかり・がつつり・がっぽりなど）。中国人日本語学習者にオノマトペの混同が起こるのは、このような要因に影響されている可能性があるだろう。

2 つ目の誤用タイプは意味の間違いの誤用である。表 4-7 に示した誤用例を見ると、学習者が書いた中国語での意味と日本語の例文は本来の意味とずれており、学習者がオノマトペの形式と意味の結びつきを間違えていたことが分かる。1 つ目の誤用タイプは形式の類似に誤用の原因があると考えられるが、タイプ 2 の場合はそれとは異なる要因の影響があると考えられる。そこで、この誤用の原因を探るため、教科書に提示されている訳語と例文を調べ、表 4-8 にまとめた。

表 4-8 誤用が見られた語の教科書の訳語と例文

	語	訳語	例文
意味	きちんと	有条理; 准确 (几帳面; 正確に)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・呉先生の難しい質問にもいつもきちんと答えられる。</li> <li>・みんなの約束の時間にきちんと集まりました。</li> <li>・朝ごはんはきちんと食べましょう。</li> </ul>
	ぎりぎり	最大限度; 极限 (最大限、限界)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・締め切りの時間ぎりぎりまでかかりそうなんだ。</li> </ul>
使用	ぴったり	正合适; 恰好 (ちょうどいい)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ぴったりした表現ができない。</li> <li>・このテレビは私の条件にぴったりだ。</li> </ul>
	ゆっくり	慢; 慢慢地 (急がない状態)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ゆっくり休めません。</li> <li>・ゆっくりできないんですね。</li> </ul>
	はっきり	清楚 (明確)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・はっきり話してください。</li> <li>・はっきり引き受けると答えました。</li> </ul>

\* ( ) 内は筆者訳

学習者が「きちんと」の意味として書いたのは＜一定＞（必ず）であった。教科書には、訳語＜有条理; 准确＞（几帳面; 正確に）と表 7 に示した例文が 3 つ示されていた。6.1 でも述べたように、2 つの訳語＜有条理＞と＜准确＞は異なる意味であるため、学習者が訳語から「きちんと」の意味を正確に把握することは難しい。一方、3 つの例文からは学習

者が「きちんと」を「必ず」と意味推測する可能性は高い。そのため、学習者は「きちんと」を<一定>と理解し、その意味に当てはまる日本語の例文を書いたものと考えられる。このことから、学習時に提示する例文は語の使い方が間違っていないだけでは不十分で、その語の中心義が把握できるような適切な文であることが必要だと考えられる。特に複数の意味がある場合はこの点がより重要であろう。

「ぎりぎり」は<最大限度; 极限> (最大限; 限界) という訳語と、1つの例文が示されていた。学習者が書いた意味は<紧凑> (余地がない)、産出文は「人ごみがぎりぎりです」であった。訳語も例文も分かりやすいものではあるが、やはり例文が1つだけでは正確な意味推測は難しいものと思われる。

最後の誤用タイプは使用に関する誤用で、意味的には正しいが、文法的に適切ではないというタイプの間違いである。2.1 で述べたように、オノマトペという文法的範疇はなく、一つのオノマトペが複数の用法を持っている。表6に示した「ぴったり」の例では、学習者は「合适 (ちょうどいい)」という意味で「このかばんは私にぴったりした」という文を作った。しかし、「ぴったり」を述語として使用する場合は「ぴったりだ」が使われることが多い。「ぴったりする」は、例えば「ぴったりする言葉、ぴったりした服」など、名詞の修飾によく使われる。表7のように、教科書には「ぴったりした表現ができない」という修飾語としての用法と、「このテレビは私の条件にぴったりだ」という述語としての用法の例文が提示されている。しかし「～する」「～だ」という形式をどのように使い分ければよいのかという説明はない。また、「ゆっくり」、「はっきり」についても「ゆっくり休めません」、「はっきり話してください」のような適切な例文が示されている。しかし、学習者の誤用に見られた「ゆっくりに」や「はっきりとして」という形では使えないという説明はない。つまり、形式や意味については訳語と適切な例文が示されていればある程度は習得可能だと思われるが、使用に関するルールについてはそれだけでは不十分で、分かりやすい明示的な説明が必要だと言えるだろう。

以上、対象語によって定着度に違いがあることを教科書における出現回数の観点から、また、学習者に見られる誤用の原因を教科書の訳語や例文の観点から考察した。現在のこのようなインターネット社会では、外国語環境で学ぶ学習者も教科書以外のリソースからインプットが得られる状況なので、主に教科書との関連で結果を解釈したことは一面的すぎるかもしれない。しかし、本研究の結果を教科書での扱いと対応させると、以上のようなことが考えられ、外国語環境でのオノマトペ学習には教科書の役割が大きいことが示唆される。教科書自体を変えることは難しいので、それを使用する教師が補助教材や指導方法を工夫することが必要であろう。

#### 4.6 研究1のまとめ

本研究は中国の大学で日本語を専攻する3年生52名が教科書に出現するオノマトペ30

語についてどの程度の知識を有しているのか、VKS を使用して調査した。その結果、教科書に出現した調査対象語でも、学習者のオノマトペの知識は十分に定着していないことが明らかになったが、その定着度は語によって異なっていた。対象語ごとの分析、学習者の産出に見られる誤用の分析を通して、外国語環境で学ぶ日本語学習者にとっては、教科書における当該オノマトペの提示頻度、訳語や例文の適切性などがオノマトペの習得に影響する可能性が示唆された。また、オノマトペ自体の意味の分かりやすさや多義性、使用の特徴などが習得に影響する可能性も示唆された。

本研究では教科書の中から 30 語だけを選んで調査したため、学習者のオノマトペの知識の定着について十分に明らかにできたとは言えない。調査対象以外の語についても検討することで、オノマトペ知識の定着しやすさに関連する要因がより明確になる可能性があるだろう。また、教科書出現頻度が同程度のオノマトペ以外の語と比較したり、中国語母語でない学習者と比較したりすることによって、中国語母語話者にとってオノマトペの習得が難しいことがさらに確認できると思われる。最後に、学習者の知識があまり定着していないという調査結果を踏まえると、インプットの与え方、訳語や例文の示し方なども含め、効果的なオノマトペ指導を考案することが必要であろう。そして、その考案した指導の効果を検証することも今後の課題となるだろう。

そこで、研究 2 では未習のオノマトペを対象語として、どのような学習条件がオノマトペの学習を促進するかを検討する。

## 第5章 研究2

### オノマトペ学習におけるイラスト呈示の効果

研究1では中国で日本語を学習する中国語学習者は既習のオノマトペの知識があまり定着していない現状であることが明らかになった。また、定着度と教科書におけるオノマトペの出現回数との関係を検討した結果、外国語環境でのオノマトペ学習には教科書の役割が大きいことが示唆された。しかし、教科書自体を変えることは難しいため、教師が使用する補助教材や指導方法を工夫することが必要であることが示唆された。

研究2では、中国語を母語とする日本語学習者を対象にして、擬態語の学習においてイラストを呈示する効果を検討する。

#### 5.1 研究目的と仮説

本研究は擬態語を対象に、「例文条件（言語）」、「イラスト条件（非言語）」、「例文＋イラスト条件（言語＋非言語、以下、二重条件とする）」の3条件、および中国で一般的な指導方法の訳語条件を対照条件として、合わせて4条件での学習効果を比較検討する。また、その効果と日本語能力との関係を検討する。

本研究の仮説は以下の通りである。正誤判断において、二重符号化理論に基づけば、例文条件では言語的システムが活性化され、イラスト条件では非言語的システムが活性化されるが、両システムの間で参照的結合も生じる。2.3.1で述べたように非言語的システムの表象の方が情報量が多いので、参照的結合はイラスト条件の場合により強くなると考えられる。したがって、実験時の学習において例文条件よりイラスト条件の方が効果が高くなるであろう（仮説1-1）。また、二重条件では言語的システムと非言語的システムの両方が活性化されるため、例文条件、イラスト条件よりも学習効果が高くなるであろう（仮説1-2）。つまり、二重条件＞イラスト条件＞例文条件、と予測する。

実験時に起こった学習の記憶痕跡の深さが学習条件によって異なることが予想されるので、学習の記憶保持に関しても、例文条件よりイラスト条件の方が記憶の定着が良いだろう（仮説2-1）。また、同様に、二重条件において例文条件、イラスト条件より記憶の定着が良いだろう（仮説2-2）。

以上の予測は実験参加者の日本語能力によって異なる可能性がある。松見（1993）で第二言語能力レベルによってV2システムとイメージ・システムとの結合の強さが異なることが示されている。本研究の例文条件、二重条件では第二言語である日本語で例文を提示する。そのため、この2つの条件においては、日本語能力の高い群は低い群より学習効果が高くなるであろう。（仮説3-1）

一方、イラスト条件ではイメージ・システムとV1システムを活性化すると予想されるの

で、日本語能力の高い群と低い群の間には学習効果の差が見られないであろう（仮説 3-2）。つまり、例文条件と二重条件では、日本語能力上位群＞日本語能力下位群、イラスト条件では、日本語能力上位群＝日本語能力下位群、と予測する。

学習の記憶の保持に関しても、実験時と同じように、例文条件、二重条件で日本語能力の高い群は低い群より記憶の定着が良く（仮説 4-1）、イラスト条件においては高い群と低い群の間に差が見られないであろう（仮説 4-2）。

## 5.2 研究方法

### 5.2.1 実験参加者

実験参加者は中国の大学の日本語学科 3 年生 52 名（男性 16 名、女性 36 名）である。実験を行う 1 週間前に日本語能力をクローズテストで測定した。クローズテストは文章から語や文字を抜いた形式の穴埋めテストである。学習者の言語能力を総合的に測定する方法として妥当性、信頼性、実用性が高いと認められている（Stansfield & Hansen, 1983）。クローズテストでは学習者の言語能力よりやや易しい文章を使用し、英語の場合、5 語から 10 語の間隔で 1 語削除する方法で作成される。削除する文字や語の数はテスト内で 50 以上必要であるとされる（Oller & Conrad, 1971）。日本語でクローズテストを作成する場合は、単語単位ではなく、文字単位で抜くこともある（小川, 1993）。

これらの点を踏まえ、本研究では学習者が使用していない 2 年生用の教科書から文章を選び、8 文字ごとに 1 文字、全部で 86 文字を削除したテストを作成した（稿末付録 2 参照）。テストは中国の大学の日本語教師 2 名に難易度の適切性を確認してもらうとともに、本研究の調査対象者と同レベルの学習者 2 名に対してパイロット調査を行い、難易度や所要時間を確認した。

クローズテストを採点した結果、実験参加者 52 名の平均点は 86 点満点中 46.7 点（標準偏差 13.9）であった。分析に当たり日本語能力によって 2 群に分けるため、2 標準偏差から外れた学習者 5 名と中央値 51 点の学習者 1 名を除いた<sup>1</sup>。その結果、分析対象者は 46 名（上位群、下位群各 23 名）となった。上位群の平均値 58.6（標準偏差 5.49）、下位群の平均値 41.1（標準偏差 6.50）で、両群の平均値には有意な差があった（ $t(44) = 9.82, p < .001$ ）。

### 5.2.2 調査対象語

学習効果を見るため未習語を使用する。未習語の選定方法は第 3 章で詳しく述べた。表 3-2 で示した実験での学習対象語の一覧を、語の番号順に並べ替えて再度示す（表 5-1）。

---

<sup>1</sup> 言語能力を変数として比較する場合、3 群に分けた上で中群を除いて上下 2 群を比較する方法があるが、本研究では崔娉（2015）などに倣い、このような方法で上位群、下位群に分けた。



表 5-1 調査対象語 40 語（対象語 32 語・非対象語 8 語）

1-10	11-20	21-30	31-40
うとうと	がちり	ぞろぞろ	そっくり
がつがつ	どきどき	きょろきょろ	でこぼこ
ぴかぴか	ぐいぐい	うじゃうじゃ	すれすれ
ぎっしり	じーっ	べたべた	ぐるぐる
あべこべ	ぎゅうぎゅう	ぐらぐら	ばらばら
ばんばん	だらだら	びしょびしょ	どろどろ
ぽかぽか	がんがん	ふわふわ	ぶるぶる
ぐーん	ぐちゃぐちゃ	のろのろ	ちらちら
ふらふら	ばたばた	ぶかぶか	によきによき
ごしごし	こそこそ	ぼんやり	ぼろぼろ

＊グレーのセルは非分析対象語

### 5.2.3 実験デザイン

協力者が特定の条件で学習するのではなく、全員が 4 条件で学習できるようにラテン方格法を採用した。各グループの学習者は 13 名で、日本語能力が均等になるように配置した。条件と語の組み合わせは表 5-2 のとおりである。1～10 番の語は、グループ 1 は例文条件、グループ 2 はイラスト条件、グループ 3 は二重条件、グループ 4 は訳語条件で学習するというを示している。つまり、学習者はグループごとに 10 語ずつ異なる条件で合計 40 語を学習することになる。

表 5-2 学習条件と語の組み合わせ

対象語 参加者	1-10	11-20	21-30	31-40
グループ 1	例文	イラスト	二重	訳語
グループ 2	イラスト	二重	訳語	例文
グループ 3	二重	訳語	例文	イラスト
グループ 4	訳語	例文	イラスト	二重

### 5.2.4 実験材料の作成

#### 5.2.4.1 実験時に呈示した例文、イラスト、訳語の作成

飛田・浅田（2002）と小野（2007）の例文を参考にして、学習者の既習語、既習文型を使用して例文を作成した。多義の場合は辞書で中心義を確認し、その用法を採用した。実験時に呈示する例文は、まず、筆者と日本語母語の日本語教師 3 名が複数の使用例を挙げ、

その中から学習者が理解しやすい状況であること、イラストにしやすいことを条件として選んだ。例文はスライドの 1 行に収まるように漢字を含め 22 字までに統制して実験に使用した。なお、実験時にスライドで呈示した文には、文節ごとに 1 文字分のスペースを入れた。オノマトペは全て平仮名で表記した（稿末資料 3 参照）。

イラストは美術専攻の学生が描いた。イラストから例文の意味が伝わるようになるまで何回か描き直してもらった（稿末資料 4、5 参照）。イラストの適切性は次のように確認した。まず、イラストだけを日本語母語話者 9 名に提示し、想起するオノマトペを 3 つまで書いてもらった。5 人以上が想定したオノマトペを想起した場合（例えば、「ぐーん」は「ぐんぐん」も可）、そのイラストを採用した。予想通りの想起が 5 名未満だったイラストは例文の修正も含めて再検討した。最終版のイラストと例文は日本語母語の日本語教師 2 名が適切性を確認した<sup>2</sup>。

訳語は対象語の意味を日中辞書で確認した上、教科書のオノマトペの訳し方を参考にし、筆者が訳した。中国語に対応する表現があるものはそのまま使用した（「そっくり」は「一模一样（瓜二つ）」など）。中国語にない語は「〇〇の様子」と訳した（「ごしごし」は「用力貌（力を入れる様子）」など）。訳語の適切性は中国人日本語教師 3 名が確認した。

#### 5.2.4.2 正誤判断課題の作成

実験時に各条件でどの程度オノマトペの意味が学習できたかを測定するために正誤判断課題を行った。この課題ではオノマトペの意味に照らして使い方が適切であるものを正用文、適切でないものを誤用文とした。各対象語について正用文、誤用文を 2 文ずつ作成した。これらの文は実験呈示文作成時に母語話者教師 3 名が挙げた例文を基に、筆者と日本語教師 1 名（3 名のうちの 1 名）が検討して作成した。作成した例文の適切性は母語話者教師 2 名（3 名のうちの 2 名）が確認した。

3.1.2 で述べたように、実験に使用した対象語 40 語のうち、分析対象語を 32 語、分析非対象語を 8 語とした。分析非対象語とした 8 語については、4 語は正用文 3、誤用文 1、残りの 4 語は正用文 1、誤用文 3 とした。このように正誤判断課題の正用文、誤用文の数を変えた分析非対象語を設定したのは、正誤判断直後にフィードバックを呈示する（稿末資料 3 参照）実験デザインであるため、すべての問題で正用文 2、誤用文 2 だと学習者が推量で正誤判断をする可能性が高くなると考えたためである。

---

<sup>2</sup> 学習用スライドの呈示時間を設定するためのパイロット調査で、実験参加者と同レベルの日本語能力の学習者 4 名がオノマトペの意味を中国語で書いたものを見ると、どの条件においても意味はほぼ理解されていた。

## 5.2.5 実験の手続き

### 5.2.5.1 実験時の学習

実験のプログラムは心理学実験ソフトである E-prime (菅野, 2015) によって作成した。実験全体の流れは図 5-1 に示すとおりである。学習者が訳語、例文、イラストを認識し、理解する時間が異なるため、各条件におけるスライドの呈示時間はパイロット調査によって決定した。実験参加者と同等レベルの日本語能力の学生 4 名にそれぞれ 4 つの学習条件でオノマトペを呈示し、その意味を中国語で言わせた。各学生に条件を呈示してから翻訳を開始するまでの時間を記録し、平均値を計算した。それを各条件において意味を理解するまでの時間と考え、呈示時間を例文条件 30000ms、イラスト条件 10000ms、二重条件 30000ms、訳語条件 5000ms とした。このように学習時の各条件のスライドを提示する時間を設定した。また、学習者が正誤判断の文を読んで、回答するキーを押すまでの時間に制限を設けなかった。これは時間的プレッシャーが学習者の回答に影響を与えないようにするためである。

実験全体の所要時間は約 45 分であった。実験参加者に操作方法と回答方法を説明し、2 回練習して確実に操作できることを確認後、実験を開始した。参加者が対象語を学習する条件の順番は表 5-2 に示したとおりで、グループによって異なる。各学習条件における語の提示順は、どの学習条件も表 5-1 に示した順番であった。

実験は図 5-1 (グループ 1 の場合) に示した手続きで行った。グループ 1 を例にして実験手続きについて説明する。参加者は例文条件、イラスト条件、二重条件、訳語条件の順番で 40 語を学習した。例文条件で学習した単語は表 5-1 に示した 1-10 の「うとうと」、「がつがつ」、「びかぴか」、「ぎっしり」、「あべこべ」、「ばんばん」、「ぼかぼか」、「ぐーん」、「ふらふら」、「ごしごし」である。

まず、注視点として赤い「+」を 1000ms 呈示後、「うとうと」の例文が書いてあるスライドが呈示される。「うとうと」の例文呈示の後、「うとうと」に関する正誤判断文 4 文が 1 文ずつ、判断のキーが押されるまでコンピューターの画面に呈示される。実験参加者は呈示された文が意味的に正しいかどうかを迅速に判断し、正しい場合は J キーを、間違っている場合 F キーを押す。前述のように、学習者の判断時間は時間制限を設けなかった。4 文すべて判断した後、「うとうと」の正誤判断文の正誤がフィードバックとして 15000ms 呈示される。実験にフィードバックを組み込んだのは、学生が間違った文を記憶してしまうのを避けるという教育的配慮に基づくものである。

この順序で 10 語をすべて学習した後、イラスト条件での学習が始まる。イラスト条件では学習した語は 11-20 の「がちり」、「どきどき」、「ぐいぐい」、「じーつ」、「ぎゅうぎゅう」、「だらだら」、「がんがん」、「ぐちゃぐちゃ」、「ばたばた」、「こそこそ」である。「がちり」をイラスト条件で学習した後、「がちり」の正誤判断 4 文とフィードバックが行われる。イラスト条件での学習後、二重条件と訳語条件の学習が続く。グループ 1 の学習者 13 名はこのように 40 語を 10 語ずつ 4 条件で学習した。

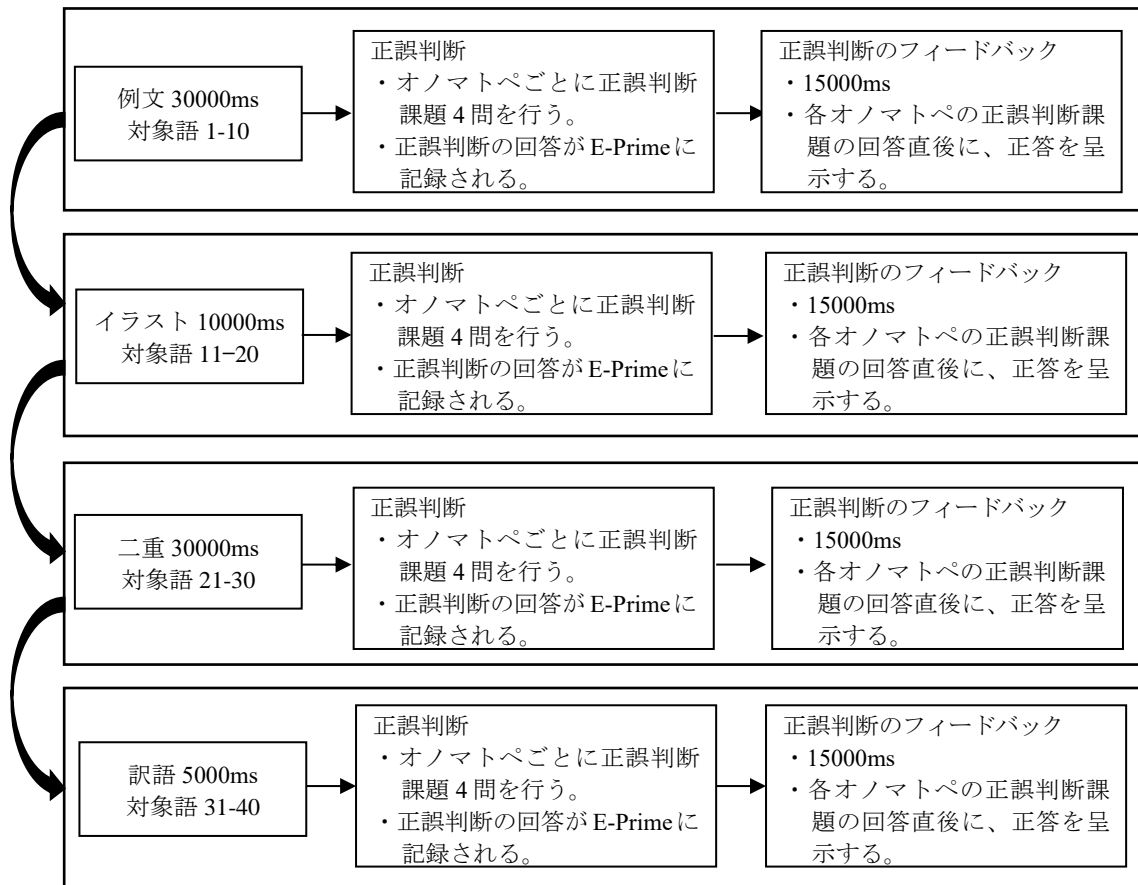


図 5-1 実験手続きの例示（グループ 1 の場合）

#### 5.2.5.2 実験時の正誤判断課題

学習用のスライドの提示後、文が 1 文ずつ提示され、学習者はターゲットのオノマトペの使い方が意味的に正しいか否かを判断する。例えば、例文条件で「ブラシで風呂場をゴシゴシ洗う。」が提示された場合、学習者が「ゴシゴシ」の意味が「力を入れて擦る様子」とであると理解できていれば、「太郎は汚れた車の車輪をゴシゴシ洗った。」は正用、「花子は米を鍋に入れて水でゴシゴシ洗った。」は誤用と判断することが可能だと考える。なお、正用文は実験で提示した文と同じ意味用法とし、拡張義は使用していない。例えば、「どろどろ」の場合、「人間関係がどろどろだ。」のような文は使用していない。

#### 5.2.5.3 直後テストと遅延テストの正誤判断課題

実験 30 分後に、学習したことがどの程度記憶されているかを測定するために、正誤判断課題を行った。正誤判断課題は実験時に使用したものと同様に作成した。

正誤判断課題は 128 文（対象語 32 語×4 文）をランダムに提示し、○×で回答する形式である。直後テストの正誤判断課題 128 文は実験と異なる文を使用した。これらの課題は協力者が回答中に異なる画面を開くと、テストが強制的に終了するように設定した。

遅延テストは正誤判断課題だけを実験から 1 週間後に同様の方法で実施した。

### 5.3 使用するデータと分析方法

研究 2 で使用するデータは、実験時、および直後テスト、遅延テストの正誤判断課題得点である。研究 2 では学習条件と日本語能力を変数として、学習効果と記憶保持について分析する。実験時と直後テスト、遅延テストの正誤判断課題の各学習条件の正答率を算出し、学習条件と日本語能力との関係が 5.1 で述べた仮説を支持するものかどうか、2 要因分散分析によって検討する。

### 5.4 結果

各学習条件の学習効果を検討するために実験時、直後テスト、遅延テストの正誤判断課題の正答率を算出した。正誤判断において正用文は当該のオノマトペがどのような文脈で使えるか、誤用文はどのような文脈では使えないかを判断することが求められるため、両者の判断には異なるレベルの理解が必要となる。そのため、正誤判断課題は正用文、誤用文に分けて分析した。実験時の正誤判断課題、直後テストの正誤判断課題、遅延テストの正誤判断課題の順番で結果を述べる。

#### 5.4.1 実験時の正誤判断課題

正誤判断課題の結果を表 5-3 に示す。それをグラフにしたものが図 5-2 と図 5-3 ある。表 5-3 に示したように、上位群も下位群も、すべての条件において、正用文は誤用文より正答率が高かった。

表 5-3 実験時の正誤判断課題の正答率

	正用文				誤用文			
	上位群		下位群		上位群		下位群	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
例文	0.69	0.46	0.65	0.48	0.57	0.48	0.53	0.49
イラスト	0.75	0.44	0.74	0.45	0.59	0.46	0.53	0.48
二重	0.78	0.42	0.74	0.46	0.61	0.47	0.51	0.50
訳語	0.71	0.45	0.77	0.42	0.60	0.47	0.57	0.49

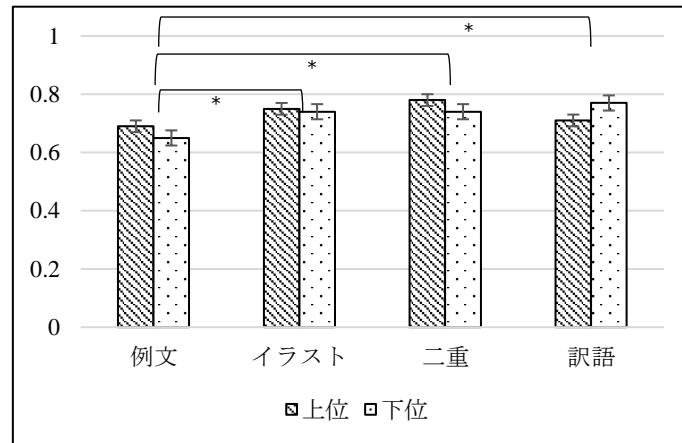


図 5-2 実験時正誤判断（正用文） \* $p < .05$

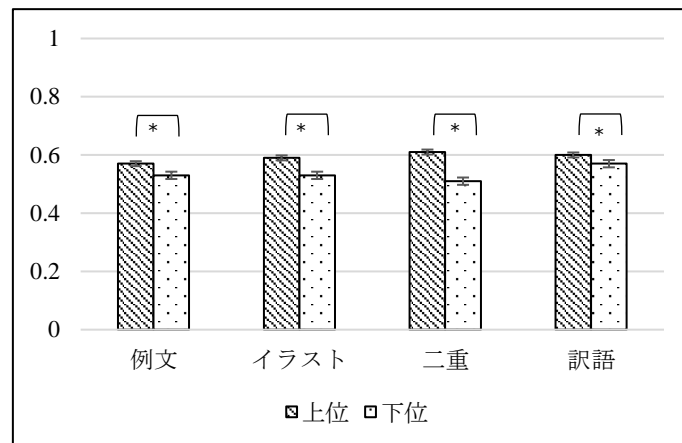


図 5-3 実験時正誤判断（誤用文） \* $p < .05$

#### 5.4.1.1 実験時の正用文の分析結果

上位群の正答率は例文条件 0.69、イラスト条件 0.75、二重条件 0.78、訳語条件 0.71 で、例文条件が最も低く、二重条件が最も高かった。下位群の正答率は例文条件 0.65、イラスト条件 0.74、二重条件 0.74、訳語条件 0.77 で、例文条件が最も低く、訳語条件が最も高かった。上位群、下位群ともに例文条件の正答率が最も低いことが示された。

学習条件による差、日本語能力による差が統計的に有意なものであるかどうかを検討するため、学習条件を被験者内要因、日本語能力を被験者間要因にして 2 要因分散分析を行った。その結果、学習条件の主効果 ( $F(3, 2166) = 5.67, p < .001, \eta^2 = .01$ ) が有意であったが、日本語能力の主効果は有意ではなかった。 ( $F(1, 734) = 0.12, n.s., \eta^2 = .00$ )。交互作用も有意ではなかった ( $F(3, 2166) = 2.33, n.s., \eta^2 = .00$ )。

学習条件に主効果があったため、Bonferroniによって多重比較を行った。その結果、例文条件は他の 3 つの条件、イラスト条件、二重条件、訳語条件より有意に平均値が低いことが示された (イラスト条件  $F(3, 2166) = 5.67, p < .05, \eta^2 = .01$ ; 二重条件  $F(3, 2166) = 5.67, p < .05, \eta^2 = .01$ ; 訳語条件  $F(3, 2166) = 5.67, p < .05, \eta^2 = .01$ )。

#### 5.4.1.2 実験時の誤用文の分析結果

誤用文において、上位群の正答率は例文条件 0.57、イラスト条件 0.59、二重条件 0.61、訳語条件 0.60 で、4 条件の間にほとんど差がなかった。下位群の正答率は例文条件 0.53、イラスト条件 0.53、二重条件 0.51、訳語条件 0.57 で、下位群においても 4 条件の間にほとんど差は見られなかった。

学習条件を被験者内要因、日本語能力を被験者間要因にして 2 要因分散分析を行った。その結果、学習条件の主効果、交互作用は有意ではなかったが ( $F(3, 2202) = 0.61, n.s., \eta p^2 = .00$ ;  $F(3, 2022) = 0.82, n.s., \eta p^2 = .00$ )、日本語能力の主効果は有意であった ( $F(1, 734) = 8.03, p < .05, \eta p^2 = .01$ )。

#### 5.4.2 直後テストの正誤判断課題

直後テストの上位群、下位群の正誤判断課題の結果を表 5-4 に示す。それをグラフにしたものが図 5-4 と図 5-5 である。表 5-4 に示したように、上位群も下位群も、すべての条件において、正用文は誤用文より正答率が高かった。

表 5-4 直後テストの正誤判断課題

	正用文				誤用文			
	上位群		下位群		上位群		下位群	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
例文	0.65	0.48	0.56	0.48	0.60	0.48	0.50	0.49
イラスト	0.66	0.47	0.65	0.46	0.64	0.46	0.42	0.48
二重	0.68	0.47	0.62	0.48	0.62	0.47	0.48	0.50
訳語	0.66	0.47	0.58	0.49	0.63	0.47	0.46	0.49

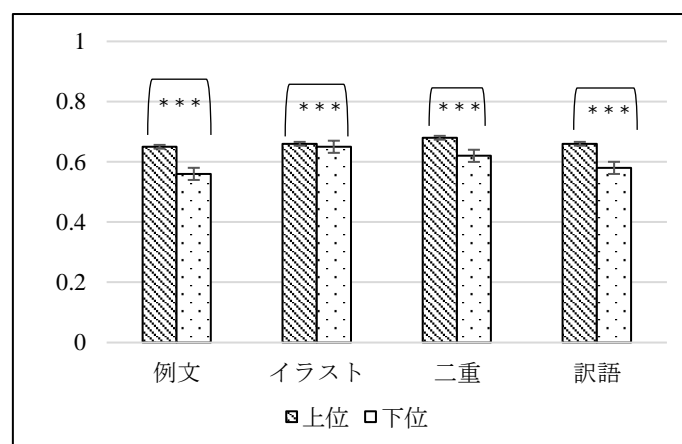


図 5-4 直後正誤判断 (正用文) \*\*\* $p < .001$

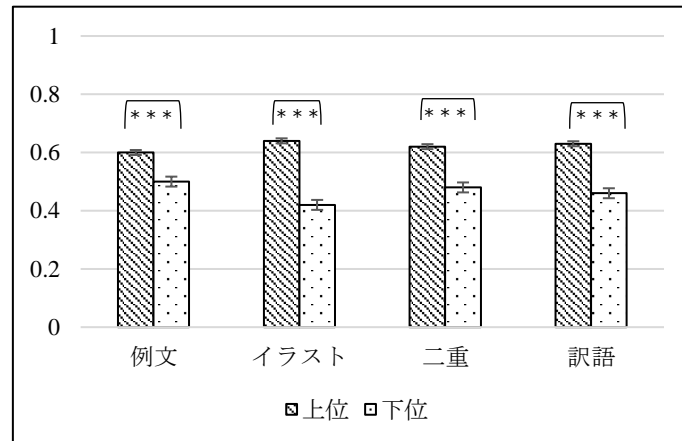


図 5-5 直後正誤判断（誤用文） \*\*\* $p < .001$

#### 5.4.2.1 直後テストの正用文の分析結果

上位群の正答率は例文条件 0.65、イラスト条件 0.66、二重条件 0.68、訳語条件 0.66 で、二重条件の正答率が多少高かったものの条件間にほとんど差がなかった。下位群の正答率は例文条件 0.56、イラスト条件 0.65、二重条件 0.62、訳語条件 0.58 で、イラスト条件と二重条件の正答率が高かった。

学習条件を被験者内要因、日本語能力を被験者間要因にして 2 要因分散分析を行った。その結果、学習条件の主効果は有意ではなかった ( $F(3, 2202) = 1.97, n.s., \eta^2 = .00$ ) が、日本語能力の主効果は有意であった ( $F(1, 734) = 9.77, p < .001, \eta^2 = .01$ )。交互作用は有意ではなかった ( $F(3, 2202) = 1.14, n.s., \eta^2 = .00$ )。

#### 5.4.2.2 直後テストの誤用文の分析結果

上位群の正答率は例文条件 0.60、イラスト条件 0.64、二重条件 0.62、訳語条件 0.63 であった。下位群の正答率は例文条件 0.50、イラスト条件 0.42、二重条件 0.48、訳語条件 0.46 であった。上位群、下位群ともに条件間にほとんど差がなかった。

学習条件を被験者内要因、日本語能力を被験者間要因にして 2 要因分散分析を行った結果、学習条件の主効果は有意ではなかったが ( $F(3, 2202) = 0.28, n.s., \eta^2 = .00$ )、日本語能力の主効果が有意であった ( $F(1, 734) = 56.33, p < .001, \eta^2 = .07$ )。交互作用は見られなかった ( $F(3, 2202) = 2.13, n.s., \eta^2 = .00$ )。

#### 5.4.3 遅延テストの正誤判断課題

遅延テストの上位群、下位群の正誤判断課題の結果を表 5-5 に示す。それをグラフにしたものが図 5-6 と図 5-7 である。表 5-5 に示したように、1 週間後のテストにおいても、上位群も下位群も、すべての条件において正用文は誤用文より正答率が高かった。



表 5-5 遅延テストの正誤判断課題

	正用文				誤用文			
	上位群		下位群		上位群		下位群	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
例文	0.69	0.46	0.60	0.49	0.56	0.50	0.44	0.50
イラスト	0.67	0.47	0.62	0.49	0.54	0.50	0.47	0.50
二重	0.75	0.44	0.61	0.49	0.56	0.50	0.44	0.50
訳語	0.63	0.48	0.62	0.49	0.57	0.50	0.44	0.50

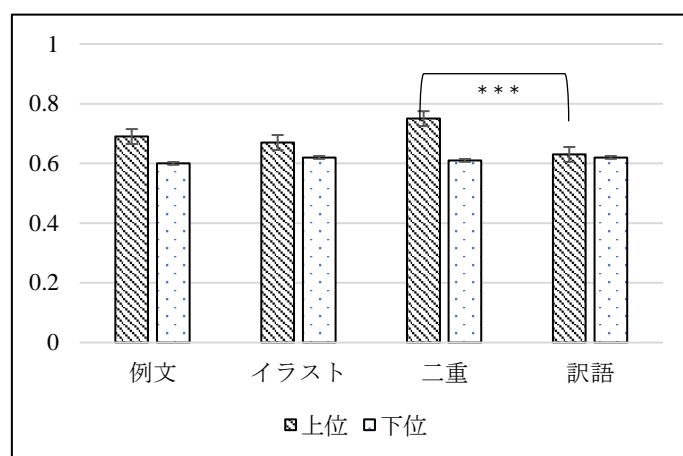


図 5-6 遅延正誤判断（正用文）\*\*\* $p < .001$

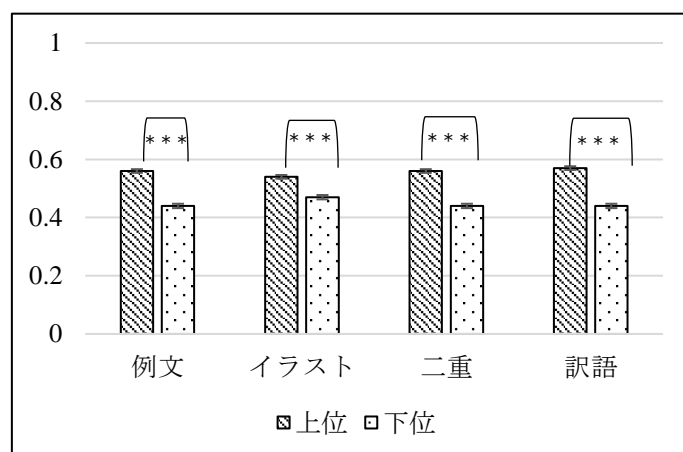


図 5-7 遅延正誤判断（誤用文）\*\*\* $p < .001$

#### 5.4.3.1 遅延テストの正用文の分析結果

上位群の正答率は例文条件 0.69、イラスト条件 0.67、二重条件 0.75、訳語条件 0.63 で、二重条件の正答率が多少高かったものの条件間にほとんど差がなかった。下位群の正答率は例文条件 0.60、イラスト条件 0.62、二重条件 0.61、訳語条件 0.62 である。

学習条件を被験者内要因、日本語能力を被験者間要因にして 2 要因分散分析を行った。その結果、学習条件の主効果は有意ではなかった ( $F(3, 2202) = 1.68, n.s., \eta p^2 = .00$ ) が、日本語能力の主効果は有意であった ( $F(1, 734) = 14.98, p < .001, \eta p^2 = .02$ )。交互作用が有意であった ( $F(3, 2202) = 2.64, p < .05, \eta p^2 = .00$ )。

交互作用が有意であったため、上位群、下位群別に学習条件の単純主効果の検定を行った結果、上位群では二重条件の平均値が訳語条件より有意に高かった。( $F(3, 2202) = 2.64, p < .001, \eta p^2 = .01$ )。下位群には学習条件による差は見られなかった。

#### 5.4.3.2 遅延テストの誤用文の分析結果

上位群の正答率は例文条件 0.56、イラスト条件 0.54、二重条件 0.56、訳語条件 0.57 であった。下位群の正答率は例文条件 0.44、イラスト条件 0.47、二重条件 0.44、訳語条件 0.44 であった。上位群、下位群ともに条件間にほとんど差がなかった。

学習条件を被験者内要因、日本語能力を被験者間要因にして 2 要因分散分析を行った結果、学習条件の主効果は有意ではなかったが ( $F(3, 2202) = 0.32, n.s., \eta p^2 = .00$ )、日本語能力の主効果が有意であった ( $F(1, 734) = 32.98, p < .001, \eta p^2 = .04$ )。交互作用は見られなかった ( $F(3, 2202) = 0.43, n.s., \eta p^2 = .00$ )。

#### 5.4.4 正答率の変化

上記で述べた結果から、どの条件においても実験時の正答率が最も高く、直後テスト、遅延テストへと下降する傾向があることが分かる。しかし、実験時から直後テスト、遅延テストへの下降は学習条件、および日本語能力レベルによって多少異なっているように思われる。そこで、各条件においてどのように下降しているかを検討するために、学習条件ごとに日本語能力とテスト時期を変数として分散分析を行った。その際、誤用文は実験時、直後テスト、遅延テストともに学習条件には有意差がなく、日本語能力に有意差があるという共通した結果だったため、正用文だけを対象として分析した。その結果、以下のよう示された。

例文条件では、日本語能力の主効果 ( $F(1, 734) = 11.24, p < .001, \eta p^2 = .02$ ) とテスト時期の主効果が見られたが ( $F(2, 1468) = 4.43, p < .01, \eta p^2 = .01$ )、交互作用は有意ではなかった ( $F(2, 1468) = 2.29, n.s., \eta p^2 = .00$ )。したがって、上位群も下位群も「実験 > 直後・遅延」であった。

イラスト条件では、日本語能力の主効果は有意ではなかったが ( $F(1, 734) = 0.97, n.s., \eta p^2 = .00$ )、テスト時期の主効果は有意であった ( $F(2, 1468) = 11.04, p < .001, \eta p^2 = .02$ )。交

相互作用は有意ではなかった ( $F(2, 1468) = 0.55, n.s., \eta p^2 = .00$ )。したがって、上位群も下位群も「実験＞直後・遅延」であった。

二重条件では、日本語能力の主効果 ( $F(1, 734) = 15.34, p < .001, \eta p^2 = .02$ ) とテスト時期の主効果が有意であったが ( $F(2, 1468) = 11.54, p < .001, \eta p^2 = .02$ )、交互作用は有意ではなかった ( $F(2, 1468) = 2.29, n.s., \eta p^2 = .00$ )。したがって、上位群も下位群も「実験＞直後・遅延」であった。

訳語条件では、日本語能力の主効果は有意でなかったが ( $F(1, 734) = 0.77, n.s., \eta p^2 = .00$ )、テスト時期の主効果は有意であった ( $F(2, 1468) = 17.18, p < .001, \eta p^2 = .02$ )。また、交互作用が有意であった ( $F(2, 1468) = 0.12, p < .001, \eta p^2 = .02$ )。そのため、テスト時期の単純主効果を検討するために日本語能力別に分散分析を行った。その結果、上位群、下位群ともに「実験＞直後・遅延」であったが、交互作用が示されたことから、上位群（平均値：0.71→0.66→0.63）と下位群（平均値：0.77→0.58→0.62）では、正答率の変化のパターンに違いがあると言える。

これらの結果から、例文条件と二重条件においては、上位、下位の間に正答率の違いはあっても、下降のパターンは同じであったと言える。それに対して、イラスト条件では上位群、下位群ともに同じようなパターンで下降していたが、両群の間に正答率の違いはなかったと言える。そして、訳語条件では上位群、下位群ともに実験時から直後テスト、遅延テストへと下降していることは同じであるが、下降のパターンが異なっていることが示された。

#### 5.4.5 結果のまとめと仮説との対照

以上の結果をまとめると表5-6のようになる。

表 5-6 結果のまとめ

	正用文	誤用文
実験時 正誤判断課題	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習条件に有意差あり</li> <li>イラスト・二重・訳語＞例文</li> <li>・日本語能力に有意差なし</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習条件に有意差なし</li> <li>・日本語能力に有意差あり</li> </ul>
直後テスト 正誤判断課題	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習条件に有意差なし</li> <li>・日本語能力に有意差あり</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習条件に有意差なし</li> <li>・日本語能力に有意差あり</li> </ul>
遅延テスト 正誤判断課題	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習条件と日本語能力に交互作用</li> <li>上位群：二重＞訳語</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習条件に有意差なし</li> <li>・日本語能力に有意差あり</li> </ul>

正答率の変化	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 例文条件：日本語・時期の主効果 実験＞直後・遅延</li> <li>・ イラスト条件：時期のみの主効果 実験＞直後・遅延</li> <li>・ 二重条件：日本語・時期の主効果 実験＞直後・遅延</li> <li>・ 訳語条件：日本語と時期の交互作用 実験＞直後・遅延 (変化パターンに上下の違いあり)</li> </ul>	—
--------	--	---

次に、以上の結果を 5.1 で立てた仮説と照らし合わせる。

#### 【実験時の学習】

##### ・ 学習条件間の比較（正用文）

仮説 1-1 「イラスト条件＞例文条件」は支持された。

仮説 1-2 「二重条件＞イラスト条件＞例文条件」は一部のみ支持された。

(二重条件・イラスト条件＞例文条件 だったため)

##### ・ 学習条件と日本語能力の関連（正用文）

仮説 3-1 「例文条件・二重条件：上位群＞下位群」は支持されなかった。

仮説 3-2 「イラスト条件：上位群＝下位群」は支持された。

##### ・ 学習条件間の比較（誤用文）

仮説 1-1 「イラスト条件＞例文条件」は支持されなかった。

仮説 1-2 「二重条件＞イラスト条件＞例文条件」は支持されなかった。

##### ・ 学習条件と日本語能力の関連（誤用文）

仮説 3-1 「例文条件・二重条件：上位群＞下位群」は支持されなかった。

仮説 3-2 「イラスト条件：上位群＝下位群」は支持された。

#### 【学習記憶の保持】

##### ・ 直後テスト・遅延テストにおける学習条件間の比較（正用文・誤用文）

仮説 2-1 「イラスト条件＞例文条件」は支持されなかった。

仮説 2-2 「二重条件＞イラスト条件＞例文条件」は支持されなかった。

##### ・ 学習条件と日本語能力の関連（正用文・誤用文）

仮説 4-1 「例文条件・二重条件：上位群＞下位群」は支持された。

仮説 4-2 「イラスト条件：上位群＝下位群」は支持されなかった。

## 5.5 考察

### 5.5.1 実験時の学習効果

5.4 で述べたように、正用文と誤用文では結果が違っていたため、誤用文については後述することにして、ここでは正用文の結果について考察する。

まず、学習条件による学習効果の違いについて述べる。上述のように、実験時の学習に関しては「二重条件・イラスト条件＞例文条件」という結果が示されたことから、仮説 1-1「イラスト条件＞例文条件」は支持され、仮説 1-2「二重条件＞イラスト条件＞例文条件」は一部が支持された。

実験時の正答率は、例文だけが呈示される例文条件では低かったのに対し、文とイラストの両方が呈示される二重条件では高かった。したがって、例文にイラストを付加することの効果を示されたと言える。二重符号化理論に基づいてフランス語と英語の均衡バイリンガルを対象とした実験を行い、3つのシステム（V1 システム、V2 システム、イメージ・システム）の結合を示した Paivio & Lambert (1981) は、言語情報だけでは十分にイメージ表象が活性化できないため記憶に残りにくいと述べている。したがって、本研究の結果「二重条件・イラスト条件＞例文条件」は Paivio & Lambert (1981) の主張と一致するものであり、二重符号化理論を支持していると言える。

また、イラスト条件が例文条件より有意に正答率が高かった。これは画像優位性 (Paivio & Csapo, 1973) が示された結果だと考えられる。Paivio & Csapo (1973) は実験において単語より絵の場合の方が自由想起語数が多かったことから、絵によって言語システムと非言語システムの両方が起動されたと解釈している。本研究においても例文より情報量が多いイラストによって、言語システムと非言語システムの両方が起動されたことが、学習者の正誤判断に効果があったと解釈できるだろう。

一方、「二重条件・イラスト条件＞例文条件」という結果であったことから、例文のある二重条件と、例文のないイラスト条件の間に差は見られなかった。つまり、日本語の例文の有無は学習効果には関係がなかった。二重符号化理論に基づけば、言語情報と非言語情報の両方が提供される二重条件の方が学習を促進すると予想されるが、本実験においてはイラストによる学習だけでも同等の効果が示された。この結果は、本実験で使用したイラストが意味を理解するための情報を十分に学習者に提供し、それによって異なる文脈での正誤が判断できた可能性があると考えられる。

また、対照群とした訳語条件も例文条件より正答率が高いという結果であった。実験時には中国語で呈示された訳語によって対象のオノマトペの意味を理解し、提示された日本語の意味の正誤判断課題には、その理解によって対応できたのであろう。

学習条件と日本語能力の関連については、分散分析では日本語能力の主効果はなく、どの条件においても上位・下位の間には有意な差がないという結果となった。イラスト条件に関しては仮説 3-2 で「イラスト条件：上位群＝下位群」と予測したので、この結果は仮

説通りであった。Paivio (1986) は絵によってイメージ・システムと V1 システムが起動されると主張した。本研究のイラスト条件においてはイラストと対象オノマトペとの結び付けは必要であるが、イラストによって起動されるイメージ・システムも V1 システムも日本語能力とは関係がない。そのため、上位群と下位群の間に有意差がなかったものと考えられる。

それに対し、日本語の例文の理解が必要な例文条件、二重条件には日本語能力の差が見られるだろうと予測した（仮説 3-1「例文条件・二重条件：上位群>下位群」）ので、どちらの条件においても日本語能力の上下で差がなかったことは仮説と異なっていた。今回の実験においてはすべての実験参加者が理解できるように、適切な単語や文法を使用して例文を作成した。そのため、例文条件においては下位群も上位群と同じような強さで V2 システムと V1 システムとが結合されたのではないかと考えられる。また、二重条件においても同様に、V2 システム、V1 システム、イメージ・システムとの結合に上位群と下位群との間に差がなかった可能性があるだろう。

### 5.5.2 学習の記憶の保持

実験時の学習がどの程度保持されているのかを調べるため、実験から 30 分後に直後テストの正誤判断課題を行い、一週間後に遅延テストを行った。5.4.5 で示したように、直後テストにおいては、実験時に見られた学習条件間の差がなくなっており、仮説 2-1「イラスト条件>例文条件」も、仮説 2-2「二重条件>イラスト条件>例文条件」も支持されなかった。

このように直後テストにおいて学習条件間に差が見られなくなったことには、実験時に正誤判断の直後に正解を示している（稿末資料 3 参照）ことが影響しているのではないかと考えられる。フィードバックを組み込んだのは教育的配慮からである。学習者はフィードバックにより自分の正誤判断の適切性を確認することができたため、どの学習条件においてもその過程で学習が起こった可能性がある。そのため、実験時に見られた学習条件による学習効果の差が、直後テストでは見えにくくなり、条件間の有意差がなくなったのではないだろうか。

学習条件間の差がなくなるのと同時に、どの条件でも実験時から直後へと正答率が下がっていた。この点に関してはいくつかの原因が考えられる。まず、今回の実験では対象語を非常に短い時間で 1 回学習しただけであったことが、学習の記憶保持が難しかった原因の一つと考えられる。次に、実験時と直後テストの正答率を比較することを目的として、直後テストにおいても正誤判断課題を用いたが、学習の記憶を測定するための課題としては多少難しかったことが考えられる。直後テストで用いた正誤判断課題の文はすべて実験時とは異なるものを使用したため、単に記憶しているかどうかを測定する課題ではなかった。また、実験時にはオノマトペごとに 4 文の正誤判断を求めたのに対し、直後テストではすべての対象語の正誤判断文をランダムに呈示した。ランダム呈示であったため学習者は 1 文ごとに当該オノマトペの意味を記憶から検索して、新たな文の正誤判断をする必要

があった。これらのことが直後テストで正答率が低くなった原因ではないかと考えられる。

学習条件と日本語能力の関連については、直後テスト、遅延テストともに、すべての条件において日本語能力による差が出現したため、仮説 4-1「例文条件・二重条件：上位群＞下位群」は支持されたが、仮説 4-2「イラスト条件：上位群＝下位群」は支持されなかった。

以上のように、直後テストでは学習条件による差がなくなり、日本語能力による差が出現した。このことを詳細に検討するために、学習条件ごとに日本語能力と正答率の変化を調べた。実験での学習が直後テスト、遅延テストでどの程度保持されているのか、それが日本語能力に影響されるのかを分散分析によって検討した。その結果、どの学習条件においても実験時から直後テストへの下降は有意であったが、直後テストから 1 週間後の遅延テストへの下降は有意ではなかった（実験＞直後・遅延）。つまり、どの条件でも学習の記憶は実験から直後へと一旦大きく下がったが、その後の記憶保持は 1 週間という時間の影響を受けなかったと言える。

次に、どの学習条件においても実験時から直後テストへの正答率が有意に変化したことに着目して、正答率の変化に日本語能力がどのように影響しているかを追加分析した。実験時と直後テストの正答率の差を従属変数、日本語能力を独立変数として、学習条件ごとに 1 要因分散分析を行った結果、次のようなことが示された。

例文条件では、日本語能力の有意差が見られ（ $F(1, 734) = 4.99, p < .05, \eta p^2 = .01$ ）、下位群は上位群より有意に正答率が下がったことが示され、例文条件での下降は上位群（ $0.69 \rightarrow 0.65$ ）より下位群（ $0.65 \rightarrow 0.56$ ）の方が有意に大きかった。このことから下位群では実験時にできたシステム間の結合が上位群ほどうまく保持できなかったことが示された。つまり、下位群にとって理解可能な日本語の例文であっても、実験時にその例文から学習したことを 30 分後まで保持することは難しかったものと考えられる。

イラスト条件では、日本語能力の有意差が見られず（ $F(1, 734) = 1.15, n.s., \eta p^2 = .00$ ）、正答率の下降は上位群（ $0.75 \rightarrow 0.66$ ）と下位群（ $0.74 \rightarrow 0.65$ ）の間に差がないことが示された。しかし、どちらの群も実験時から直後テストへの正答率の下降は有意であった。したがって、上述のように実験で使用したイラストは使用場面も含めてオノマトペの意味を理解できるようにしたが、記憶の保持という点では十分な効果を示さなかったと言える。しかし、イラスト条件には言語情報の呈示が含まれていないため、正答率の下降の程度は日本語能力の影響を受けなかったのであろう。このことから、イラストの情報に基づいて作られたイメージ・システムと V1 システムとの結合、またそれらと V2 システムとの結合は日本語能力には関わらない可能性が高いと考えられる。

二重条件においては、日本語能力の主効果がなく（ $F(1, 734) = 1.91, n.s., \eta p^2 = .00$ ）、上位群（ $0.78 \rightarrow 0.68$ ）と下位群（ $0.74 \rightarrow 0.62$ ）の下降には有意差がなかった。一方、すでに述べたように、例文条件では下位群の下降は上位群より有意に大きかった。この 2 つの結果から、イラストを例文といっしょに提示することは、下位群にとってオノマトペの理解が深まり記憶保持にプラスの影響を与えることが考えられる。

また、二重条件においては、直後テストでは学習条件間に有意差はなかったが、遅延テストでは学習条件と日本語能力に交互作用が見られ、上位群において二重条件の正答率が訳語条件より有意に高いことが示された（表 5-6 参照）。つまり、上位群においては、二重条件は例文条件、イラスト条件との間に有意差はなかったが、訳語条件との間に有意差があった。このことから、上位群にとっては、母語訳よりイラストと日本語の例文を合わせて呈示することが記憶保持に効果がある可能性が示唆される。つまり、L2 とイラストの同時呈示によって作られたイメージ・システムと V2 システムの結合、および V1 システムと V2 システムの結合は、母語訳によって作られたシステム間の結合より強かった可能性がある。そのため、1 週間後の遅延テストにおいてその結合を手がかりに記憶を検索することができたのではないかと考えられる。

訳語条件では、日本語能力の有意差が見られ ( $F(1, 734) = 14.11, p < .001, \eta^2 = .02$ )、上位群 (0.71→0.66) に比べ下位群 (0.77→0.58) の下降が有意に大きかった。実験時においては、中国語での意味の呈示により特に下位群の学習が促進されたのは、V1 システムによって活性化されたイメージ・システムがうまく機能すると同時に、そのイメージ・システムと V2 システム、V1 システムと V2 システムが結合されたからであろう。そのことによって求められた正誤判断に対応できたものと思われる。つまり、実験時には中国語で呈示された訳語によって対象のオノマトペの意味を理解し、直後に提示された日本語文の意味の正誤判断課題にはその理解によって対応できたと考えられる。しかし、実験時に作られたそのような結合もそれほど強いものではなく、30 分後には弱くなってしまった可能性がある。そのために、下位群は母語での学習の記憶を直後テストまで保持することが、上位群より難しかったのであろう。この結果から、実験で効果が表れた母語訳による学習は、下位群にとって持続効果が弱いと考えられる。

### 5.5.3 誤用文の正誤判断課題

5.5.1 と 5.5.2 で正用文の判断の結果について考察を述べた。ここでは正用文とは異なる傾向を見せた誤用文の判断について述べる。

本研究では実験時、直後テスト、遅延テストの正誤判断課題における課題文を、正用文と誤用文に分けて分析した。これは正用を正用と判断することと、誤用を誤用と判断することではメカニズムが異なるからである。先行研究における文法性判断課題などでも正用と誤用を判断する能力は異なることが示されている（島田, 2010）。

実験時、直後テスト、遅延テストは正用文の判断より誤用文の判断の方が総じて正答率が低いことが分かった。また、誤用文の判断では学習条件間に有意な差は見られなかった。これらのことから、どのような学習条件で学習しても、当該オノマトペをどの範囲まで拡張して使用できるのか、換言すると、どのような状況では使用できないのかを理解するのは難しかったと言えよう。今回の実験では学習時に呈示したオノマトペの使用文脈は 1 つだけであった。しかもスライドの呈示時間はリハーサルができないように設定した。その



ため、オノマトペの中心義は理解できたとしても、不適切な使用文脈かどうかを判断できるまでの深い理解には至らなかったのであろう。

それでも、実験時においても直後テストにおいても誤用文の正誤判断に日本語能力による有意差が見られた。このことから、誤用文の判断についても、上位群は実験前から持っていた日本語知識と、実験時の学習およびフィードバックから得た新たな知識を統合して、課題を解決していたものと考えられる。

## 5.6 研究2のまとめ

本研究は中国の大学で日本語を専攻する3年生52名に、例文条件、イラスト条件、例文＋イラスト条件、訳語条件という4条件で未習のオノマトペ32語を学習させる実験を行った。そして、実験時、直後テスト、遅延テストの正誤判断課題のデータ46名分を分析した。その結果に基づくと本研究の結論は以下のようにまとめられる。

実験時の学習において、例文とイラストが呈示される二重条件は例文条件より学習効果が大きかった。また、直後テストにおいては二重条件のイラスト呈示が下位群の記憶保持を助ける効果が見られた。そして、遅延テストにおいては二重条件の持続効果が上位群に見られた。これらのことから、言語情報と非言語情報を同時に呈示することが、言語システムと非言語システム間の結合を強くし、記憶の定着に効果があることが示唆された。

また、直後テストと遅延テストにおいては、どの学習条件においても実験時に見られなかった日本語能力による差が見られるようになった。しかし、実験時から直後テストへの正答率の下降と日本語能力との関係は学習条件によって異なっていた。このことから、学習によって作られるシステム間の結合の強さは、学習者のL2レベル、および、どのような条件で学習したかに影響されることが示唆された。

訳語条件に関しては、実験時にはL2の処理が必要な例文条件より効果的であったが、母語訳により作られたシステム間の結合は時間が経つと弱くなっていくことが示された。このことから、母語訳で学習することは一時的には効果があるものの、それが持続するのは難しいことが示唆された。

以上、本研究で示された結果はバイリンガル二重符号化理論の主張を支持するものであると言える。

実験デザイン、学習効果の測定方法などが影響した可能性もあり、必ずしも仮説どおりの結果ではなかった。しかし、実験時の学習においては、例文とともにイラストを呈示する効果が観察された。この結果から、限られた授業時間の中でオノマトペを効果的に指導するためには、一般的に行われている訳語や例文の提示という方法ではなく、例文とともにイラストなどの非言語情報を合わせて提示することが有効である可能性が示唆されるだろう。この点について、今後、教育実践においても検証を行うことが必要である。

## 第6章 研究3

### 学習条件と語の特性との関連

研究3では、研究2で得られたデータを使用して、各学習条件の学習効果と研究対象としたオノマトペの特徴との間にどのような関係があるかを検討する。本章では研究3について述べる。

#### 6.1 研究目的と課題

Laufer (1997b) は、語彙習得に影響を与える語自体の要因として「音韻的要因」、「形態的要因」、「意味的要因」の3つを挙げている。音韻的要因としては、第二言語の音韻と学習者の母語の音韻が似ているほど学習しやすいことが明らかになっている。形態的要因では、学習する言語に形態が似ている単語が存在すると学習しにくいことが分かっている。例えば、英語の「pulls」と「pulse」や日本語の「かき」と「かぎ」のような場合である。また、意味的要因に関しては、具体的な意味を持つ語のほうが覚えやすいこと、広い文脈で使われる語彙は学習しやすいこと、また、あまり使用域に制限がない語彙は学習しやすいこと、そして、多義ではない語彙は覚えやすいと Laufer (1997b) は述べている。

研究2として報告した実験は、学習条件と日本語能力を変数として、イラスト呈示の効果を検証することを目的としてデザインした。そのため、対象語とする擬態語を選定するときに、イラストにしやすいことを優先させており、対象語の音韻や形態については統制していない。研究3ではどのような学習条件でどのような語が学習しやすいのかを明らかにすることを研究課題とし、意味的な観点から結果を考察する。

#### 6.2 使用するデータと分析方法

本研究では研究2の実験時の正誤判断課題のデータを使用する。まず、正誤判断課題の正用文の語ごとの正答率を計算する。次に、その数値を基に階層的クラスター分析を行う。階層的クラスターは、データ群の中でも最も類似した対象を組み合わせる順番にまとめていき、最終的に一つのクラスターにまとめる手法である。本研究では階層クラスター分析のグループ間平均連結法に基づき、どのような語が、どのような学習条件で学習しやすいのか検討する。

#### 6.3 結果

##### 6.3.1 正誤判断課題の語ごとの正答率

実験時の正誤判断課題（正用文）の語ごとの正答率を計算した。その結果を表6-1に示す。

表 6-1 実験時の正誤判断（正用文）における正答率（語ごと）

番号	対象語	例文条件		イラスト条件		二重条件		訳語条件	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1	うとうと	0.45	0.51	0.67	0.48	0.50	0.48	0.67	0.51
2	がつがつ	0.95	0.22	0.96	0.20	0.79	0.20	0.79	0.41
3	ぎっしり	0.65	0.49	0.96	0.20	0.92	0.20	0.87	0.28
4	あべこべ	0.70	0.47	0.54	0.51	0.67	0.51	0.75	0.48
5	ぱんぱん	0.70	0.47	0.63	0.50	0.83	0.50	0.79	0.38
6	ぐーん	0.70	0.47	0.92	0.28	0.87	0.28	0.50	0.34
7	ふらふら	0.75	0.44	0.92	0.28	0.96	0.28	0.75	0.20
8	ごしごし	0.85	0.37	1.00	0.00	1.00	0.00	0.79	0.00
9	がちり	0.58	0.50	0.65	0.49	0.46	0.49	0.63	0.51
10	どきどき	0.87	0.34	0.90	0.31	0.87	0.31	0.92	0.34
11	じーっ	0.58	0.50	0.55	0.51	0.50	0.51	0.63	0.51
12	ぎゅうぎゅう	0.75	0.44	0.85	0.37	0.92	0.37	0.71	0.28
13	だらだら	0.75	0.44	0.95	0.22	0.96	0.22	0.83	0.20
14	ぐちゃぐちゃ	0.54	0.51	0.45	0.51	0.87	0.51	0.87	0.34
15	ばたばた	0.42	0.50	0.35	0.49	0.58	0.49	0.67	0.51
16	こそこそ	0.50	0.51	0.60	0.50	0.83	0.50	0.87	0.38
17	ぞろぞろ	0.71	0.46	0.75	0.44	0.60	0.44	0.71	0.50
18	きよろきよろ	0.46	0.51	0.83	0.38	0.80	0.38	0.87	0.47
19	べたべた	0.75	0.44	0.75	0.44	0.85	0.44	0.92	0.37
20	ぐらぐら	0.37	0.50	0.54	0.51	0.30	0.51	0.38	0.47
21	びしょびしょ	0.63	0.50	0.63	0.50	0.70	0.50	0.58	0.47
22	のろのろ	0.83	0.38	0.67	0.48	0.85	0.48	0.88	0.37
23	ぶかぶか	0.83	0.38	1.00	0.00	0.90	0.00	0.96	0.31
24	ぼんやり	0.83	0.38	0.71	0.46	0.70	0.46	0.67	0.47
25	そっくり	0.83	0.38	0.75	0.44	0.71	0.44	0.65	0.46
26	でこぼこ	0.92	0.28	0.92	0.28	0.83	0.28	0.90	0.38
27	ぐるぐる	0.67	0.48	0.87	0.34	0.71	0.34	0.90	0.46
28	ばらばら	0.54	0.51	0.54	0.51	0.63	0.51	0.50	0.50
29	どろどろ	0.67	0.48	0.92	0.28	0.92	0.28	0.90	0.28
30	ぶるぶる	0.71	0.46	0.83	0.38	0.87	0.38	0.80	0.34
31	によきによき	0.71	0.46	0.67	0.48	0.79	0.48	0.60	0.42
32	ぼろぼろ	0.38	0.50	0.46	0.51	0.46	0.51	0.40	0.51

\**M* : 正答率 *SD* : 標準偏差

表 6-1 に示した各条件における語の正答率を使用してクラスター分析を行い、対象語をいくつかのグループに分けた。グループ分けにおいては、図 6-1 のデンドログラムに示された結果を検討し、3 グループに分けることが適当だと判断した。内訳は、クラスター1 が 11 語、クラスター2 が 14 語、クラスター3 が 7 語であった。

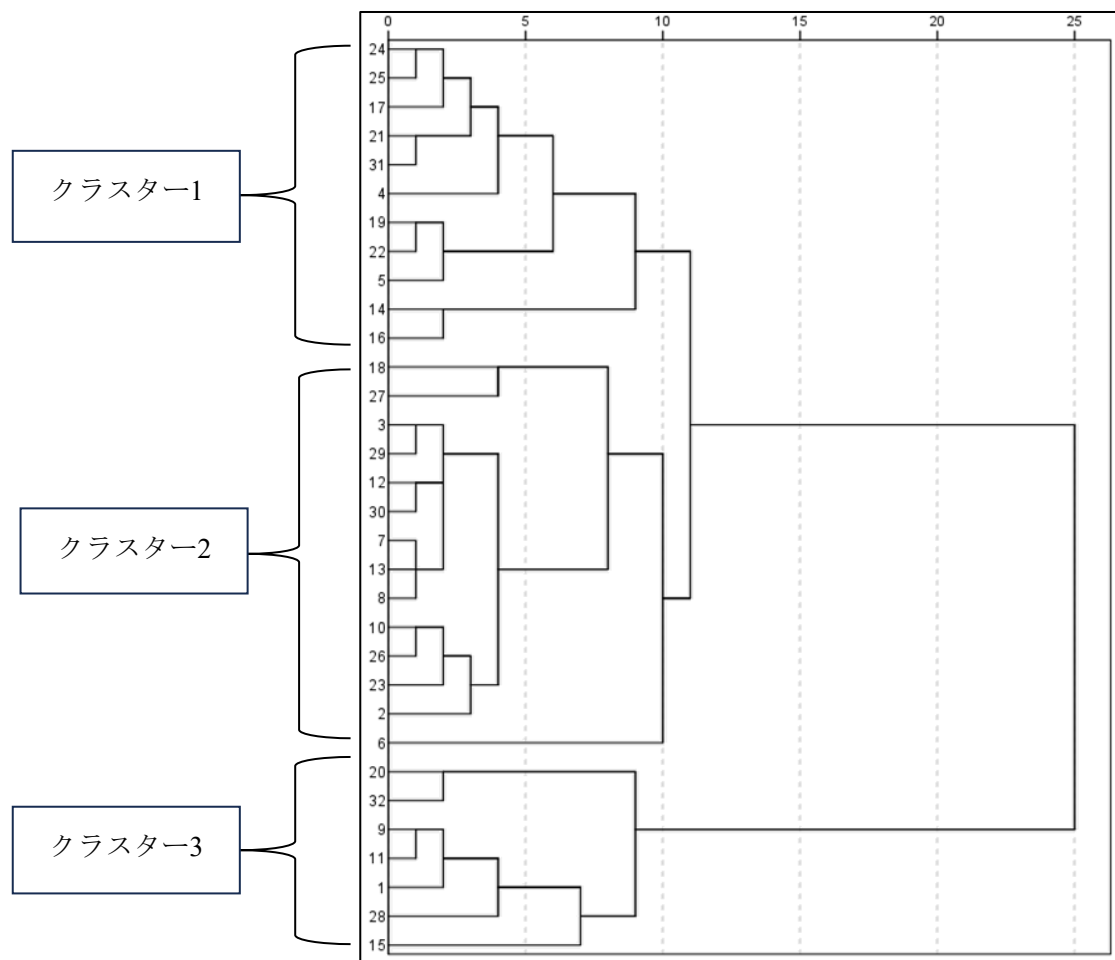


図 6-1 32 語のクラスター分析結果

クラスターごとの正答率の平均値を算出したところ、クラスター2 の平均値が最も高く、クラスター1、クラスター3 と続いた。3 つの語群の特徴の説明のしやすさを考え、クラスターの名前を平均値が高い順に付け直した。すなわち、クラスター2 → 1 群、クラスター1 → 2 群、クラスター3 → 3 群とした。

表 6-2 に平均値が高い群の順番で、語ごとに正用文、誤用文の正答率を示した。ただし、群の内部の語の順番は変えていない。群の正答率の平均値を学習条件ごとにグラフに示したものが図 6-2（正用文）と図 6-3（誤用文）である。

表 6-2 実験時正誤判断における正答率（群ごと）

群	対象語	正用文				誤用文			
		例文	イラスト	二重	訳語	例文	イラスト	二重	訳語
1 群 14 語	きょろきょろ	0.46	0.83	0.80	0.87	0.38	0.58	0.55	0.71
	ぐるぐる	0.67	0.87	0.71	0.90	0.63	0.67	0.67	0.70
	ぎっしり	0.65	0.96	0.92	0.87	0.65	0.83	0.67	0.79
	どろどろ	0.67	0.92	0.92	0.90	0.58	0.58	0.63	0.85
	ぎゅうぎゅう	0.75	0.85	0.92	0.71	0.75	0.60	0.62	0.46
	ぶるぶる	0.71	0.83	0.87	0.80	0.25	0.50	0.33	0.80
	ふらふら	0.75	0.92	0.96	0.75	0.60	0.79	0.67	0.54
	だらだら	0.75	0.95	0.96	0.83	0.67	0.80	0.79	0.71
	ごしごし	0.85	1.00	1.00	0.79	0.65	0.75	0.87	0.50
	どきどき	0.87	0.90	0.87	0.92	0.63	0.70	0.75	0.42
	でこぼこ	0.92	0.92	0.83	0.90	0.67	0.54	0.58	0.70
	ぶかぶか	0.83	1.00	0.90	0.96	0.58	0.42	0.50	0.79
	がつがつ	0.95	0.96	0.79	0.79	0.65	0.46	0.42	0.54
	ぐーん	0.70	0.92	0.87	0.50	0.55	0.67	0.58	0.50
	平均	0.75	0.92	0.88	0.82	0.59	0.64	0.62	0.64
2 群 11 語	ぼんやり	0.83	0.71	0.70	0.67	0.63	0.62	0.70	0.54
	そっくり	0.83	0.75	0.71	0.65	0.50	0.25	0.29	0.35
	ぞろぞろ	0.71	0.75	0.60	0.71	0.67	0.71	0.40	0.71
	びしょびしょ	0.63	0.63	0.70	0.58	0.50	0.50	0.65	0.63
	によきによき	0.71	0.67	0.79	0.60	0.58	0.46	0.54	0.30
	あべこべ	0.70	0.54	0.67	0.75	0.50	0.38	0.54	0.75
	べたべた	0.75	0.75	0.85	0.92	0.54	0.67	0.45	0.50
	のろのろ	0.83	0.67	0.85	0.88	0.67	0.58	0.60	0.67
	ばんばん	0.70	0.63	0.83	0.79	0.50	0.67	0.50	0.54
	ぐちゃぐちゃ	0.54	0.45	0.87	0.87	0.58	0.60	0.83	0.83
	こそこそ	0.50	0.60	0.83	0.87	0.46	0.40	0.62	0.46
	平均	0.70	0.65	0.76	0.75	0.56	0.53	0.56	0.57
3 群 7 語	ぐらぐら	0.37	0.54	0.30	0.38	0.46	0.50	0.35	0.58
	ぼろぼろ	0.38	0.46	0.46	0.40	0.46	0.38	0.46	0.55
	がちり	0.58	0.65	0.46	0.63	0.67	0.60	0.50	0.58
	じーっ	0.58	0.55	0.50	0.63	0.54	0.55	0.71	0.46
	うとうと	0.45	0.67	0.50	0.67	0.40	0.71	0.46	0.38
	ばらばら	0.54	0.54	0.63	0.50	0.54	0.21	0.33	0.35
	ばたばた	0.42	0.35	0.58	0.67	0.21	0.25	0.38	0.46
	平均	0.47	0.54	0.49	0.55	0.47	0.46	0.46	0.48

表 6-2 に示したように、正用文において、1 群の語の正答率の平均は例文条件 0.75、イラスト条件 0.92、二重条件 0.88、訳語条件 0.82 で、どの条件においても非常に高い。2 群の語の正答率の平均は例文条件 0.70、イラスト条件 0.65、二重条件 0.76、訳語条件 0.75 であり、1 群よりは低い、イラスト条件以外では 0.70 を超えている。それに対して、3 群の語の正答率の平均は例文条件 0.47、イラスト条件 0.54、二重条件 0.49、訳語条件 0.55 となり、1 群、2 群と比べ、かなり低い。

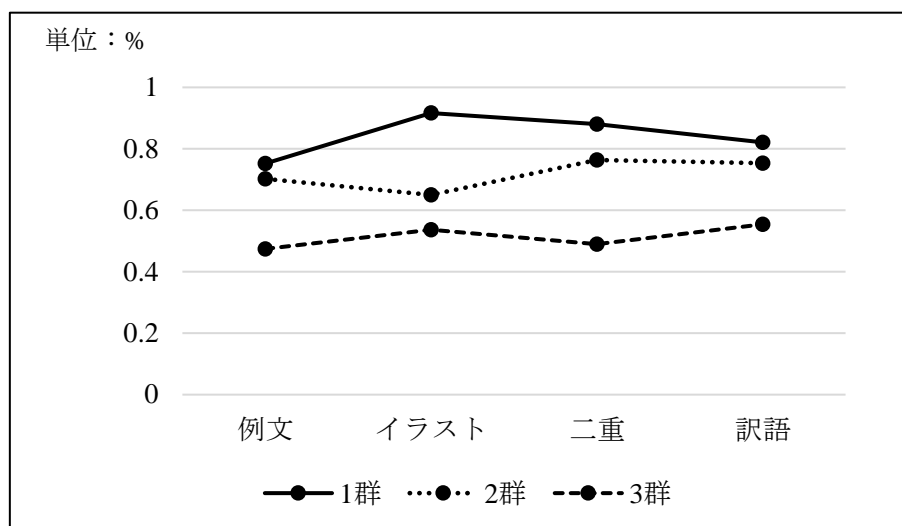


図 6-2 実験時正誤判断の正答率（正用文）

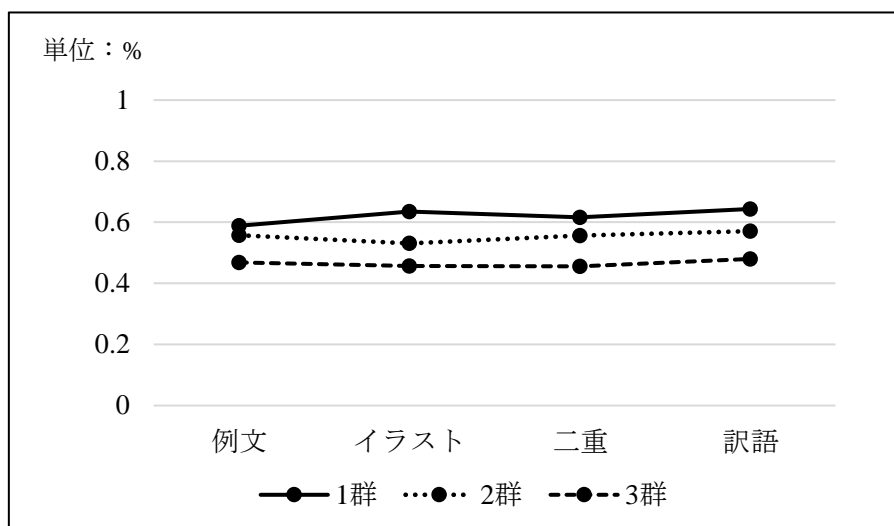


図 6-3 実験時正誤判断の正答率（誤用文）

研究 3 では、どのような学習条件でどのようなオノマトペが学習しやすいのかを明らかにすることを研究課題とした。特定の条件で特定の語の学習が促進されるのではない、つまり、学習条件と語の特徴によって、正答率が異なるのではないかと考えた。しかし、

図 6-2 でグラフの線が交差していないことから分かるように、クラスター分析でグループ分けされた 3 つの語群は、どの学習条件でも同じような正答率であった。このことから、どのような学習条件であっても学びやすい語と学びにくい語があることが示唆された。

誤用文の正誤判断の各群の正答率の平均は次のようであった。1 群は例文条件 0.59、イラスト条件 0.64、二重条件 0.62、訳語条件 0.64 で、どの学習条件においても 3 群の中で最も正答率の平均が高かった。2 群は例文条件 0.56、イラスト条件 0.53、二重条件 0.56、訳語条件 0.57 と、すべての学習条件で 0.5 を超えて、1 群に続いた。そして、3 群は例文条件 0.47、イラスト条件 0.46、二重条件 0.46、訳語条件 0.48 と最も低かった。

どの群においても正用文の正答率と比べると低くなっているが、図 6-3 を見ると明らかに、各群の正答率は正用文の場合と同様、学習条件の影響はなかった。つまり、誤用文の正誤判断課題の結果からも、学習しやすい語と学習しにくい語があることが確認された。

### 6.3.2 正用文の正答率

実験時の正誤判断課題は正用文 2、誤用文 2 の 4 問であった。表 6-2 に示した正用文の正答率は 2 文を合わせたものであり、学習条件ごとの数字である。学習しやすい語と学習しにくい語の特徴を探るため、問題文ごとの正答率と各群の平均値を算出した。1 群の 14 語の正答率を表 6-3 に示す。

表 6-3 実験時正誤判断課題における正用文とその正答率（1 群）

対象語	正用文	正答率
きよろきよろ	デパートでトイレをきよろきよろ探した	0.74
	友達がいないかきよろきよろ周りを見回した	0.74
ぐるぐる	洗濯機の中で洗濯物がぐるぐる回っている	0.98
	地球は太陽の周りをぐるぐる回っている	0.59
ぎっしり	父の本棚に英語の本がぎっしり並んでいる	0.78
	社長の財布に紙幣がぎっしり入っていた	0.93
どろどろ	暑さでチョコレートがどろどろに溶けた	0.74
	鉄工所で鉄を高温で溶かしてどろどろにする	0.96
ぎゅうぎゅう	満員のバスで乗客にぎゅうぎゅう押された	0.93
	母は弁当箱にご飯をぎゅうぎゅう詰めた	0.67
ぶるぶる	太郎は高熱でずっと体がぶるぶるしている	0.65
	高い所に立つと恐くて足がぶるぶるする	0.96
ふらふら	お酒に酔った人が道をふらふら歩いている	0.96

	仕事が忙しくて睡眠不足でふらふらしている	0.74
だらだら	運動している間ずっと汗がだらだら流れた	0.96
	割れたガラス瓶から油がだらだら流れ出た	0.78
ごしごし	母が台所で鍋の焦げをごしごし洗っている	0.91
	太郎は汚れた車の車輪をごしごし洗った	0.91
ドキドキ	太郎は好きな人に告白する時ドキドキした	0.96
	大学の可否通知を開封する時ドキドキした	0.83
でこぼこ	工事のために道路のあちこちがでこぼこだ	0.89
	顕微鏡でガラスを見ると表面がでこぼこだ	0.89
ぶかぶか	姉からもらった洋服は私にはぶかぶかだ	0.93
	この上着は私にはぶかぶかで袖も長すぎる	0.91
がつがつ	空腹だったので太郎は料理をがつがつ食べた	0.91
	主人のいない犬は餌をがつがつ食べている	0.83
ぐーん	食中毒の発生で店の評判がぐーんと落ちた	0.65
	高速道路で車が速度をぐーんと上げた	0.85
	平均	0.84

この表を見ると、1群のほとんどの語は2文とも高い正答率であることが分かる。また、平均値は 0.84 となり、かなり高かった。したがって、1群のオノマトペの意味は理解しやすかったと考えられる。

2群の語も同じように2つの正用文の正答率と平均値を算出し、表 6-4 に示した。2群の11語の正答率は1群より低かったが、「びしょびしょ」の「花瓶を倒して机の上がびしょびしょになった」の 0.28 以外はすべて 0.5 以上であった。また、平均値は 0.72 であった。したがって、2群の語もそれほど理解が難しかったとは言えないだろう。

表 6-4 実験時正誤判断課題における正用文とその正答率（2群）

対象語	正用文	正答率
ぼんやり	曇り空に遠くの山がぼんやり見えている	0.93
	大学卒業後の進路はまだぼんやりしている	0.52
そっくり	太郎と次郎の作文は内容がそっくりだった	0.98
	花子は有名な歌手と声も歌い方もそっくりだ	0.50
ぞろぞろ	遅刻した学生が教室にぞろぞろ入ってきた	0.59
	通勤客が駅に向かってぞろぞろ歩いている	0.80



びしょびしょ	運動をして服が汗でびしょびしょになった	0.98
	花瓶を倒して机の上がびしょびしょになった	0.28
によきによき	中学生になって背がによきによき伸びた	0.85
	大都市で高層ビルがによきによき建ち始めた	0.54
あべこべ	対義語の意味をあべこべに覚えてしまった	0.72
	よく似ている学生の名前をあべこべに覚えた	0.61
べたべた	太郎は汗をかいて背中がべたべたになった	0.80
	子どもが飴を食べて手がべたべたになった	0.83
のろのろ	太郎は足首を痛めてのろのろ歩いている	0.72
	老犬が飼い主の後ろをのろのろついていく	0.89
ばんばん	たくさんの荷物でカバンがばんばんになった	0.83
	足が太くなってズボンがばんばんになった	0.65
ぐちゃぐちゃ	買った豆腐が潰れてぐちゃぐちゃになった	0.89
	花子は太郎からの手紙をぐちゃぐちゃに丸めた	0.50
こそこそ	試験の時に学生がこそこそ教科書を見た	0.91
	虫歯がある花子はこそこそ飴を食べた	0.50
	平均	0.72

3 群の 7 語に関しても正用文ごとに正答率と平均値を算出し、表 6-5 に示した。1 群と 2 群に比べ、全体的にどの文も正答率が低く、平均値も 0.52 であった。また、「ぐらぐら」と「ぼろぼろ」の 2 語では判断文の一方の正答率がそれぞれ 0.28 と 0.24 と非常に低かった。この 2 語を除いて平均値を計算した場合も、0.58 であった。

3 つの群の平均値を比べると、1 群が 0.84、2 群が 0.72、3 群が 0.52 であることから、3 群の語は理解が難しかったと考えてよいだろう。

表 6-5 実験時正誤判断課題における正用文とその正答率（3 群）

対象語	正用文	正答率
ぐらぐら	子どもの乳歯がぐらぐらしていて抜けそうだ	0.52
	あの会社は経営方針がぐらぐらしている	0.28
ぼろぼろ	気に入った靴をぼろぼろになるまで履いた	0.61
	勉強不足でテストの成績はぼろぼろだった	0.24
がっちり	蚊帳が落ちてこないようのがっちり固定した	0.54
	警察は会社の不正の証拠をがっちり掴んだ	0.61

じーっ	太郎は難しい問題をじーっと考えている	0.61
	写真を撮るのでじーっと動かないでください	0.52
うとうと	映画が面白くなくてうとうとしてしまった	0.46
	昼食の後、仕事中にうとうとしてしまった	0.70
ばらばら	感染しないようにみんなばらばらに座った	0.50
	両親が離婚して家族がばらばらになった	0.61
ばたばた	水鳥の群れが一斉にばたばた飛び立った	0.59
	とても暑いので太郎は団扇でばたばた扇いだ	0.43
	平均	0.52

## 6.4 考察

### 6.4.1 各群の語の特徴

実験時の語の正答率から階層的クラスター分析を行った結果、3つのクラスターに分かれた。どの条件においても意味が理解しやすい語群と理解しにくい語群があることが示された。誤用文に関しても、正用文ほどではないが、その傾向は見られた。このような結果になったことを主に意味の面から考察していきたい。

まず、1群の正答率はこの学習条件も高かった。このことから、1群の14語は今回の実験で扱った32語の中では意味が比較的に分かりやすいと言える。学習しやすい1つの理由としては学習者が普段経験したことがある語が多いことが考えられる。例えば、「ドキドキ」の「激しい運動、または不安・恐怖・驚きなどで心臓の動悸が速くなるさま」は、学習者が未習語の「ドキドキ」は知らなくても、走った後や、面接の前の緊張、不安による心臓の激しい鼓動を感じたことがあるだろう。「ドキドキ」を学習したときに、普段の経験とつなげることで意味の理解が進み、正用文も誤用文も正解できたと考える。

2群の語の条件ごとの正答率を見ると、どの学習条件においても1群よりは低い（表6-2参照）。1群と2群のオノマトペを比較すると、1群は特定の動作や状態と結びついているものが多いことである。それに対して、2群の語はより多様な状況に使用できるものが多いように思われる。例えば、1群の「がつがつ」は「お腹が空いていたのでご飯をがつがつ食べた。」という例文から、「何かをむやみに食べる」という意味が理解できれば、「空腹だったので太郎は料理をがつがつ食べた。」と「主人のいない犬が餌をがつがつ食べている。」という文の正誤判断はそれほど難しくないだろう。「がつがつ」は基本的に「食べる」とともに使われるからである。しかし、2群の「ばんばん」は「食べ過ぎてお腹がばんばんになった。」という例文から、お腹が「膨らむ」という意味は理解できるだろう。しかし、「ばんばん」はお腹以外にも「カバン」や「ズボン」にも使える。この点で、学習者は正誤判断するときに、戸惑った可能性がある。このことから、オノマトペがどのよ

うな状況で使用できるのか、名詞や動詞とのコロケーションの指導の重要性が示唆される。

3 群の語の正答率は 3 つの群の中で最も低い。この群の 7 語は対象語 32 語の中で比較的意思が分かりにくかったと考えられる。3 群の語の特徴と考えられることは、程度の問題である。例えば、「うとうと」は「眠けを催して浅い眠りに落ちるさま」という意味であり、ぐっすり寝るほどではない。しかし、初めて学習する学習者は 1 回の学習を通して、「眠けを催して浅い眠りに落ちるさま」と理解できても、ぐっすり寝ることではないというところまでは把握できない可能性が高い。「ぐらぐら」「がっちり」なども、どの程度揺れているのか、どの程度の力強さなのかという理解までは難しい。このようなオノマトペの場合、意味の微妙なニュアンスは教師の明示的な指導が必要だと思われる。

#### 6.4.2 実験時の呈示文と正誤判断文

実験時の正誤判断課題の正答率を文ごとに見たところ、2 つの正用文の正答率に比較的大きな差（0.25 ポイント以上）がある語が 32 語中 10 語あった。それらの語について、表 6-6 に実験時の呈示文と正誤判断文を示した。2 文の正答率に差があった語は 1 群が 2 語、2 群が 6 語、3 群が 3 語であった。なお、正答率が 0.3 以下の文はセルを網がけにした。

表 6-6 実験時呈示文・正誤判断課題における正用文とその正答率

	対象語	呈示文	正用文	正答率
1 群	ぐるぐる	大型の風力発電機がぐるぐる回っている	洗濯機の中で洗濯物がぐるぐる回っている	0.93
			地球は太陽の周りをぐるぐる回っている	0.67
	ぶるぶる	寒くて体がぶるぶる震える	太郎は高熱でずっと体がぶるぶるしている	0.65
			高い所に立つと恐くて足がぶるぶるする	0.96
2 群	ぼんやり	眼鏡をかけないと何を見てもぼんやりする	曇り空に遠くの山がぼんやり見えている	0.93
			大学卒業後の進路はまだぼんやりしている	0.52
	そっくり	双子の兄弟は顔も体型もそっくりだ	太郎と次郎の作文は内容がそっくりだった	0.98
			花子は有名な歌手と声も歌い方もそっくりだ	0.50
	びしょびしょ	雨に降られて体がびしょびしょだ	運動をして服が汗でびしょびしょになった	0.98
			花瓶を倒して机の上がびしょびしょになった	0.28
	によきによき	竹の子がによきによき伸びる	中学生になって背がによきによき伸びた	0.85

			大都市で高層ビルがによきによき建ち始めた	0.54
	ぐちゃぐちゃ	ケーキが落ちてぐちゃぐちゃになった	買った豆腐が潰れてぐちゃぐちゃになった	0.89
			花子は太郎からの手紙をぐちゃぐちゃに丸めた	0.50
	こそこそ	隠れてこそこそアイスクリームを食べた	試験の時に学生がこそこそ教科書を見た	0.91
			虫歯がある花子はこそこそ飴を食べた	0.50
3 群	ぐらぐら	地震でビルがぐらぐら揺れた	子どもの乳歯がぐらぐらしていて抜けそう	0.52
			あの会社は経営方針がぐらぐらしている	0.28
	ぼろぼろ	服が古くなってぼろぼろだ。	気に入った靴をぼろぼろになるまで履いた	0.61
			勉強不足でテストの成績はぼろぼろだった	0.24

\*網がけは正答率が 0.3 以下の文

1 群の語は相対的に正答率が高かった（表 6-3 参照）、表 6-8 に挙げた 2 語（ぐるぐる、ぶるぶる）も 2 文の正答率に差はあるが、正答率が低い方の判断文でも 0.65 を超えているので、正誤判断文自体の理解には大きな問題はなかったと思われる。2 群の 6 語については、5 語（ぼんやり、そっくり、によきによき、ぐちゃぐちゃ、こそこそ）は低い方の正答率が 0.5 程度であった。正誤の二択なので、偶然に正答となる確率の正答率である。それと比べると「びしょびしょ」は非常に正答率が低く、0.28 であった。これらに対して、3 群の 2 語（ぐらぐら、ぼろぼろ）はどちらも低い方の正答率が 0.28 と 0.24 であった。

以上を踏まえて、差があった語の呈示文と正誤判断文を対照してみると、まず、その差が生じた原因として、当該オノマトペが様態を表現している対象物の影響があると思われる。例えば、「体がびしょびしょ」、「ビルがぐらぐら」、「服がぼろぼろ」のように、体、ビル、服といった具体物の様子を表している。正誤判断文で対象が具体物である場合は正答率が高い。例えば、「服がびしょびしょ」、「歯がぐらぐら」、「靴がぼろぼろ」のような場合である。

それに対して、オノマトペの表現対象物の具体性が低い場合は正答率が低い。2 群の「ぼんやり」の場合、例文では「眼鏡がないため、見えない」という具体的な状況を表しているが、正答率が低い正用文は「大学卒業後の進路」という具体性が低いものである。3 群の「ぐらぐら」と「ぼろぼろ」も同じである。「ぐらぐら」の場合、正答率が低い文は「経営方針」、「ぼろぼろ」は「テストの成績」という具体性が低いものである。したがって、このような意味が拡張された用法への適用の可否を判断するのは 1 回の学習では難しいと言えるだろう。

正答率に差が出現したもう一つの要因として考えられることは、当該オノマトペがどの範囲の状態まで表すことができるか、つまり、使用範囲の問題があるように思われる。

上述のように、1 群の 2 語については正答率が低い方も 0.65 程度であり、理解には問題はなかった。しかし、「ぐるぐる」の場合、実験時の提示文は「風力発電機がぐるぐる」であり、正答率が高い方は「洗濯機の中の洗濯物」と、学習者が目にする状態である。それに対して、「地球は太陽の周りをぐるぐる回る」ことは知識としては知っていても、実際に目にする様子ではない。「ぐるぐる」がこのような状況まで範囲を広げて使えるかどうかは、「洗濯機」の場合より多少理解しにくかった可能性がある。

同じようなことは 2 群の「そっくり」についても言える。「そっくり」の「非常によく似ている」という意味が理解できて、「作文の内容がそっくり」にも使えと判断できても、「声、歌い方」について使えるかどうかまでは判断するのが難しかったものと思われる。「によきによき」も同様で、「竹の子がによきによき」と「背がによきによき」との類似性から使用可能だと判断できても「高層ビルがによきによき」という比喩的な用法にまで使用できるかどうかの判断は難しいと言える。

さらに、前節でもふれたように、オノマトペの表す状況が学習者にとって身近であるかどうか、つまり、親密度のようなものが影響している可能性もあると思われる。例えば、「ぶるぶる」では「寒くて体がぶるぶる」、「恐くて足がぶるぶる」という状況はどの学習者にとっても身近なものであろう。それに対して「高熱で体がぶるぶる」は、経験がない場合は理解しにくいだろう。「こそこそ」も「人に見られるとまずいことを見つからないように行う」という意味を「試験の時に教科書をこそこそ見る」に適用するのは学生にとって容易であるのに対し、「虫歯があるからこそこそ飴を食べる」という状況はそこまで親密度が高い状況ではないだろう。

そして、最後に正誤判断文の作成の問題もある。今回の実験ではスライドの 1 行に収まるように、すべての文を漢字も含めて 22 字以内に統制したため、状況が分かりにくい文があった。例えば、「花瓶を倒して机の上がびしょびしょになった」という文では、花瓶の中に水が入っていたことまで理解する必要がある。この点で「服が汗でびしょびしょになった」とは判断の難易度が異なる。また、「花子は太郎からの手紙をぐちゃぐちゃに丸めた」も、なぜぐちゃぐちゃに丸めたのか、その理由が明示されていないので、「花瓶を倒してびしょびしょ」以上に判断が難しい。

以上、正誤判断の難易度について、正答率に差が生じた原因について考察した。何点か要因を挙げて述べたが、これらの要因が単独ではなく、複合的に関わっている可能性もある。これらの点をさらに明らかにするためには、実験参加者に対するインタビューなどが必要だと思われる。

## 6.5 研究 3 のまとめ

研究 3 は研究 2 で行った実験で得られたデータを使用し、語に焦点を当てたクラスター分析を行った。その結果、未習のオノマトペに関して、比較的学习しやすい語とそれほど学習しやすいとは言えない語が存在していることが明らかになった。

語の学習しやすい理由として、まず、語が使用される場面や状況が学習者にとって身近なものであることが挙げられる。次に、どのような語と組み合わせて使うことができるのか、すなわち常に同じ語と組み合わせて使用するのか、多様な組み合わせで使用するのかということも理解のしやすさに関連があると思われる。そして、オノマトペの意味理解において程度の把握が必要な語は学習しにくいと言える。

馮・玉岡（2018a）では、擬態語に関しては語彙知識が最も強い影響要因であったことが明らかになっているが、本研究では語ごとの分析を通して、オノマトペの意味の特徴がその習得に影響する可能性が示唆された。この結果から、意味の理解が難しいオノマトペについては正用と誤用の例文を呈示したりして、オノマトペの微妙な感覚的な違いや、使用可能な範囲など、教師の明示的な指導が必要であると言えるだろう。

研究 2 でどのような学習条件でオノマトペの学習が促進するのかを検討した。また、研究 3 ではどのような特徴のある語が学習しやすいのか、また学習しにくいのかという問題を検討した。これら 2 つの研究は学習条件、対象語に焦点を当てた研究である。研究 1 では学習者に焦点をあてて、学習者が持つオノマトペ知識について検討した結果、授業で学習した語であっても定着していないことが分かった。そこで、研究 4 ではオノマトペ知識が定着していない学習者がオノマトペに対してどのような認識を持っているかを調査し、学習に関する意識の面からオノマトペの習得が進まない要因を検討する。

## 第7章 研究4

### 学習者のオノマトペ・オノマトペ学習についての認識 ー教師との比較ー

先行研究の章で述べたように、学習者がオノマトペ学習や指導についてどのように認識しているかという調査はあまり行われていない。研究1で、教科書に出現した語であっても学習者のオノマトペの知識はあまり定着していないことが明らかになった。そこで、研究4として、その要因を探るために同じ対象者のオノマトペに対する認識を調査し、崔沫舒（2021）で報告した教師の認識と比較した。本章では研究4について述べる。

#### 7.1 研究目的と課題

既に述べたように中国語にはオノマトペが少ないため、中国語を母語とする日本語学習者にとってオノマトペの習得は困難である。研究1で本研究が対象とした中国の大学で日本語を専攻する学生のオノマトペの知識はあまり多くないことが明らかになった。調査対象としたオノマトペが教科書に出現した語であることを踏まえると、学習者のオノマトペ知識の現状は何らかの要因に影響されているのではないかと考えられる。

学習に対する認識やビリーフなどは習得に影響を与える要因である。そこで、研究4として、学習者のオノマトペ、およびオノマトペについての認識を調査することにした。オノマトペに対する認識、オノマトペ習得の影響要因についての認識、教師の指導方法についての認識、学習ツールについての認識の4つの面から調査する。また、研究2でオノマトペの学習効果が日本語能力によって異なることが示されたので、認識も日本語能力との関係があるかどうかを調べことにする。

さらに、崔沫舒（2021）で調査した教師のオノマトペに関する認識のデータを使用して、学習者の認識が教師とどのように異なるのかを比較する。教師は自分のビリーフに基づいて指導を行う。教師の指導に対するビリーフと学習者の学習に対するビリーフが異なる場合、指導の効果が上がらないことが明らかになっている（小林他, 2018）。したがって、オノマトペの学習についても同様のことが言えるだろう。そこで、研究4では教師の認識と対比しながら、学習者のオノマトペに関する認識について考察する。

研究課題は、「中国人日本語学習者は、オノマトペに関してどのような認識を持っているか」、「日本語能力によって、その認識に違いがあるか」、「学習者の認識と教師の認識に違いがあるか」の3つである。

## 7.2 使用するデータと分析方法

崔沫舒（2021）では中国における中国語を母語とする日本語教師 257 名（男性 92 名、女性 165 名）を調査対象者として、オノマトペの重視度、指導の積極性、オノマトペ習得に対する影響要因、指導の問題点、教科書の問題点、指導法などに焦点を当てて、教師の認識を調査した。質問項目は先行研究（三上, 2007a; ツィガルニツカヤ, 2007）を参考にするとともに、筆者自身の教師経験に基づいて作成した。

学習者のデータは実験から 1 週間後に実施したアンケート調査のデータを使用する。アンケートは、崔沫舒（2021）で使用されたものを学習者に適した内容に改編した。オノマトペに対する認識（重要度、難易度、使用頻度、役割）、オノマトペ習得の影響要因についての認識、教師の指導方法（指導形式、具体的指導方法）についての認識、オノマトペを調べるツールから構成されている。

これらの質問項目を中国で広く使用されている問巻星（中国アンケート作成用アプリ）に搭載し、遅延テストの後、学生には携帯電話で回答してもらった。調査対象は研究 1 と研究 2 と同じ中国の大学生 52 名であるが、日本語能力と学習者の認識の関連を分析するため、クローズテストによって上位（23 名）と下位（23 名）に分けられた 46 名のデータを使用する。そのデータを記述的に分析する。

## 7.3 結果

オノマトペについての認識（重要度、難易度、使用頻度、役割）、オノマトペ習得への影響要因についての認識、教師の指導方法（指導形式、具体的指導方法）についての認識、学習ツールについての認識の順で、上位と下位に分けて述べる。各項目において、学習者の結果を述べてから、教師の結果を記述する。

### 7.3.1 オノマトペに関する認識

学習者のオノマトペについての認識を、オノマトペの重要度、難易度、使用頻度、役割という観点から質問した。尺度に使用した表現は異なるが、それぞれの質問の尺度は 4 段階である。表 7-1 に質問に対する回答結果を示す。



表 7-1 オノマトペに関する認識（学習者）

重要度	全く重要ではない		重要ではない		重要		とても重要	
	上位	下位	上位	下位	上位	下位	上位	下位
日本語において、オノマトペは重要だと思うか。	0 0%	0 0%	0 0%	1 4.3%	16 69.9%	13 56.5%	7 30.4%	9 39.2%
難易度	難しくない		あまり難しくない		難しい		とても難しい	
	上位	下位	上位	下位	上位	下位	上位	下位
オノマトペを学習するとき、難しいと感じるか。	0 0%	0 0%	1 4.3%	5 21.7%	12 52.2%	10 43.5%	10 43.5%	8 34.8%
使用頻度	使わない		あまり使わない		時々使う		よく使う	
	上位	下位	上位	下位	上位	下位	上位	下位
日本人は日常生活でオノマトペをどのくらい使うと思うか。	0 0%	1 4.3%	2 8.7%	0 0%	8 34.8%	8 34.8%	13 56.5%	14 60.9%
役割	全く役に立たない		あまり役に立たない		少し役に立つ		とても役に立つ	
	上位	下位	上位	下位	上位	下位	上位	下位
日本語のリズムが感じられる。	0 0%	0 0%	0 0%	1 4.3%	14 60.9%	17 73.9%	9 39.1%	5 21.7%
場面や状況を想像できる。	0 0%	0 0%	0 0%	1 4.3%	6 26.1%	10 43.5%	17 73.9%	12 52.2%
相手の気持ちや感じ方が理解できる。	0 0%	0 0%	2 8.7%	1 4.3%	6 26.1%	12 52.2%	15 65.2%	10 43.5%
文学作品を楽しめる。	0 0%	1 4.3%	8 34.8%	4 17.4%	8 34.8%	14 60.9%	7 30.4%	4 17.4%
翻訳する能力が向上する。	0 0%	0 0%	1 4.3%	2 8.7%	13 56.5%	12 52.2%	9 39.1%	9 39.1%
コミュニケーション能力が向上する。	0 0%	1 4.3%	1 4.3%	1 4.3%	8 34.8%	9 39.1%	14 60.9%	12 52.2%

\*上段：回答者数（人） 下段：割合（%）

日本語におけるオノマトペの重要度に関しては、「とても重要だと思う」上位 7 人（30.4%）、下位 9 人（39.2%）、「重要だと思う」上位 16 人（69.9%）、下位 13 人（56.5%）、「重要ではない」下位 1 人（4.3%）、「全く重要ではない」0 人であった。調査対象者 46 人のうち重要ではないと回答したのは下位群の 1 人だけで、上位群も下位群もオノマトペは重要だと思っていることが示された。

次に、オノマトペの難易度に関する認識は、「とても難しい」上位群 10 人（43.5%）、下位群 8 人（34.8%）、「難しい」上位 12 人（52.2%）、下位 10 人（43.5%）、「あまり難しくない

い」上位 1 人 (4.3%)、下位 5 人 (21.7%)、「難しくない」0 人であった。上位群も下位群もオノマトペは難しいという回答が圧倒的に多く、ツィガルニツカヤ (2007) の調査結果と一致している。

「日本人は日常生活でオノマトペをどのくらい使うと思うか」という日本人の使用頻度に関する認識を問う質問に対する回答は、「よく使う」上位群 13 人 (56.5%)、下位群 14 人 (60.9%)、「時々使う」上位 8 人 (34.8%)、下位 8 人 (34.8%)、「あまり使わない」上位 2 人 (8.7%)、「使わない」下位 1 人 (4.3%) となった。上位群も下位群も日本人は日常生活でオノマトペをよく使うという認識を持っていることが示された。

そして、オノマトペの役割に対する認識は 6 項目を設定した。全体的に、「役に立つ」という肯定的な回答の方が「役に立たない」という否定的な回答より多い。特に、「日本語のリズムが感じられる」、「場面や状況を想像できる」、「相手の気持ちや感じ方が理解できる」ということに関してはほとんどの学習者が肯定的な回答をしている。これらの項目は日本語のコミュニケーションにおいてオノマトペが果たす重要な役割であるが、学習者はこれらの点について肯定的な認識を持っていることが明らかになった。その認識が「コミュニケーション能力が向上する」という肯定的回答に繋がっているものと思われる。

一方、「文学作品を楽しめる」、「翻訳する能力が向上する」の回答は上記項目より肯定的回答がやや少ない（「とても役に立つ」が少ない）ことから、学習者はオノマトペのコミュニケーション上の役割の方を高く評価していることが示唆される。

それでは、教師はオノマトペに関してどのような認識を持っているのだろうか。教師のオノマトペの認識を調査した崔沫舒 (2021) のデータを表 7-2 に示す。この調査では 5 件法で行ったので、学生に対する調査結果と直接は比較できないが、学生と教師の認識を対照しながら共通点、相違点について述べる。

日本語におけるオノマトペの重要度に関しては、学習者は圧倒的に「重要である」という回答であった。それに対して、教師の認識は表 7-2 に示したように、「重要」だと思ふ教師と「重要でない」と思ふ教師がほぼ半分ずつであった。

また、オノマトペの役割に関して、学習者は「役に立つ」という肯定的な回答の方が「役に立たない」という否定的な回答より多い。それに対して、教師はどの項目もおおよそ 40%対 60%に分かれ、「役に立たない」方がやや多い傾向が見られた。また、オノマトペが持つと思われる効果を半数以上の教師は評価していないことが明らかになった。ほとんどの学習者が肯定的に評価している「日本語のリズムが感じられる」、「場面や状況を想像できる」、「相手の気持ちや感じ方が理解できる」についても、教師の肯定的評価は 40%程度にとどまっている。以上から学習者と教師ではオノマトペの重要性に対する認識が大きく違っていることが分かる。

表 7-2 オノマトペに関する認識（教師）

重要度	全く重要ではない	重要ではない	どちらとも言えない	重要	とても重要
日本語において、オノマトペは重要だと思うか。	36 (14.0%)	46 (17.9%)	49 (19.0%)	114 (44.4%)	12 (4.7%)
役割	全く役に立たない	あまり役に立たない	どちらとも言えない	少し役に立つ	とても役に立つ
日本語のリズムが感じられる。	53 (20.6%)	89 (34.6%)	8 (3.1%)	72 (28.0%)	35 (13.6%)
場面や状況を想像できる。	62 (24.1%)	82 (31.9%)	7 (2.7%)	62 (24.1%)	44 (17.1%)
相手の気持ちや感じ方が理解できる。	56 (21.8%)	87 (33.9%)	6 (2.3%)	61 (23.7%)	47 (18.3%)
文学作品を楽しめる。	73 (28.4%)	73 (28.4%)	10 (3.9%)	63 (24.5%)	38 (14.8%)
翻訳する能力が向上する。	64 (24.9%)	80 (31.1%)	14 (5.5%)	55 (21.4%)	44 (17.1%)
コミュニケーション能力が向上する。	64 (24.9%)	79 (30.7%)	11 (4.3%)	59 (23.0%)	44 (17.1%)

\*上段：回答者数（人） 下段：割合（%）

（崔沫舒（2021）を基に作成）

### 7.3.2 オノマトペ習得の影響要因についての認識

学習者がオノマトペの習得にどのような要因が影響すると考えているかを調べるために、5つの影響要因となりうる項目（母語（中国語）、学習環境、教科書、指導方法、指導時間）を呈示した。それらの項目に対する回答結果を表 7-3 にまとめた。また、教師のデータを表 7-4 に示す。

学生は、全体としてどの項目も「影響がある」、「とても影響がある」という回答が多かった。この2つの回答を合わせると、「母語」は上位群 14 人（60.8%）、下位群 18 人（78.3%）、「学習環境」は上位群 19 人（82.6%）、下位群 22 人（95.7%）、「教科書」は上位群 16 人（69.6%）、下位群 20 人（86.9%）、「指導方法」は上位群 22 人（95.7%）、下位群 21 人（91.3%）、「指導時間」は上位群 18 人（78.3%）、下位群 16 人（69.6%）という結果で、どの項目も「影響がある」と考える人が多いことが示された。この5項目の中で、「指導方法」は「影響がある」という回答が多いだけでなく、「影響がない」という回答が非常に少ない（上位 1 人、下位 2 人）。このことから、多くの学生が教師の指導方法がオノマトペの習得に大きな影響を与えていると考えていることが明らかになった。

学生がオノマトペの習得に影響する要因をこのように捉えているのに対し、教師は指導方法を含め、どの項目に関してもおよそ三分の一の回答者しか影響を認めていなかった（表 7-4）。この点は学習者と教師の認識の大きな違いだと言える。

表 7-3 オノマトペ習得の影響要因に対する認識（学習者）

影響要因	全く 影響がない		あまり 影響がない		影響がある		とても 影響がある	
	上位	下位	上位	下位	上位	下位	上位	下位
母語（中国語）	0 0%	2 8.7%	9 39.1%	3 13.0%	11 47.8%	12 52.2%	3 13.0%	6 26.1%
学習環境	0 0%	0 0%	4 17.4%	1 4.3%	12 52.2%	16 69.6%	7 30.4%	6 26.1%
教科書	0 0%	0 0%	7 30.4%	3 13.1%	11 47.8%	13 56.5%	5 21.7%	7 30.4%
指導方法	0 0%	0 0%	1 4.3%	2 8.7%	14 60.9%	12 52.2%	8 34.8%	9 39.1%
指導時間	0 0%	0 0%	5 21.7%	7 30.4%	11 47.8%	9 39.1%	7 30.4%	7 30.4%

\*上段：回答者数（人） 下段：割合（%）

表 7-4 オノマトペ習得の影響要因に対する認識（教師）

影響要因	全く 影響がない	あまり 影響がない	どちらとも 言えない	影響がある	とても 影響がある
母語（中国語）	67 (26.1%)	91 (35.4%)	16 (6.2%)	69 (26.8%)	14 (5.5%)
学習環境	51 (19.8%)	99 (38.5%)	15 (5.8%)	66 (25.7%)	26 (10.1%)
教科書	57 (22.2%)	92 (35.8%)	10 (3.9%)	78 (30.4%)	20 (7.8%)
指導方法	67 (26.1%)	82 (31.9%)	18 (7%)	66 (25.7%)	24 (9.3%)
指導時間	71 (27.6%)	83 (32.3%)	22 (8.6%)	65 (25.3%)	16 (6.2%)

\*上段：回答者数（人） 下段：割合（%）

（崔沫舒, 2021: 98）

### 7.3.3 教師の指導についての認識

それでは、実際に教師はどのような指導を行っているのか、指導形式と具体的な指導方法について学生に質問した。その回答を表 7-5 に示す。また、表 7-6 に教師のデータを示す。

学習者は上位群、下位群ともに「よくする」という回答が多いのは、「教科書の日本語の例文+中国語での説明」で、上位群 13 人（56.5%）、下位群 10 人（43.5%）であった。次に多いのは、「教科書の日本語の例文+他の例文+中国語での説明」であったが、上位群 9 人（39.1%）、下位群 6 人（26.1%）にとどまった。つまり、今回の調査協力者が学ぶ環境では、オノマトペは教科書の例文を読んで、教師から中国語で説明を受けるという形式の指導が多いと言える。

また、オノマトペ指導の具体的方法に関する質問においても、「教科書に出てきたオノマトペの中国語訳を確認させる」という項目で「よくする」、「時々する」の回答が多い。この結果は上記の指導形式での回答結果と一致するものであり、中国でのオノマトペ指導は教科書を使って母語で説明したり、訳語を確認させたりする指導が中心になっていると言えるだろう。「教科書に出てきたオノマトペの中国語訳を確認させる」以外の項目（関連するオノマトペや、日常使用するオノマトペの学習）は、「あまりしない」という回答がかなり多く、このような指導があまり行われていない、つまり、オノマトペの指導が重視されていないということが示唆される。

表 7-5 教師の指導についての認識（学習者）

指導形式	全くしない		あまりしない		時々する		よくする	
	上位	下位	上位	下位	上位	下位	上位	下位
教科書の日本語の例文＋日本語での説明	1 4.3%	0 0%	5 21.7%	5 21.7%	12 52.2%	13 56.5%	5 21.7%	5 21.7%
教科書の日本語の例文＋中国語での説明	0 0%	0 0%	4 17.4%	4 17.4%	6 26.1%	9 39.1%	13 56.5%	10 43.5%
教科書の日本語の例文＋他の例文＋日本語での説明	1 4.3%	0 0%	5 21.7%	4 17.4%	12 52.2%	13 56.5%	5 21.7%	6 26.1%
教科書の日本語の例文＋他の例文＋中国語での説明	0 0%	0 0%	5 21.7%	6 26.1%	9 39.1%	11 47.8%	9 39.1%	6 26.1%
指導方法	全くしない		あまりしない		時々する		よくする	
	上位	下位	上位	下位	上位	下位	上位	下位
教科書に出てきたオノマトペの中国語訳を確認させる	2 8.7%	0 0%	4 17.4%	3 13.1%	13 56.5%	8 34.8%	4 17.4%	12 52.2%
教科書に出てきたオノマトペと一緒に、関連する他のオノマトペも教える	2 8.7%	0 0%	9 39.1%	5 21.7%	7 30.4%	11 47.8%	5 21.7%	7 30.4%
教科書に出てきたオノマトペ以外に、日常よく使用するオノマトペも教える	0 0%	0 0%	12 52.2%	5 21.7%	6 26.1%	10 43.5%	5 21.7%	8 34.8%
日本語能力試験受験に必要なオノマトペを、問題集を使用して指導する	2 8.7%	0 0%	7 30.4%	7 30.4%	7 30.4%	10 43.5%	7 30.4%	6 26.1%

\*上段：回答者数（人） 下段：割合（%）

一方、教師については、どの指導方法も「よくする」という回答は10%に満たず、「時々する」といった程度である。その反対に「全くしない」「あまりしない」という回答が半数以上を占めている。そのような状況の中でも、指導の具体的方法として最も用いられているのは、学習者の回答と同様、「教科書の日本語の例文＋中国語での説明」、「教科書に出てきたオノマトペの中国語訳を確認させる」であった。調査対象は中国全土の大学で教えている教師だったので、この傾向は中国におけるオノマトペ指導の実情を反映しているものと考えられる。

表 7-6 教師の指導についての認識（教師）

指導形式	全くしない	あまりしない	時々する	よくする
教科書の日本語の例文＋日本語での説明	73 (28.4%)	105 (40.9%)	66 (25.7%)	13 (5.0%)
教科書の日本語の例文＋中国語での説明	55 (21.4%)	99 (38.5%)	83 (32.3%)	20 (7.8%)
教科書の日本語の例文＋他の例文＋日本語での説明	70 (27.2%)	111 (43.2%)	65 (25.3%)	11 (4.3%)
教科書の日本語の例文＋他の例文＋中国語での説明	71 (27.6%)	91 (35.4%)	76 (29.6%)	19 (7.4%)
指導方法	全くしない	あまりしない	時々する	よくする
教科書に出てきたオノマトペの中国語訳を確認させる	61 (23.7%)	88 (34.2%)	85 (33.1%)	23 (9.0%)
教科書に出てきたオノマトペと一緒に、関連する他のオノマトペも教える	74 (28.8%)	83 (32.3%)	83 (32.3%)	17 (6.6%)
教科書に出てきたオノマトペ以外に、日常よく使用するオノマトペも教える	66 (25.7%)	99 (38.5%)	74 (28.8%)	18 (7.0%)
日本語能力試験受験に必要なオノマトペを、問題集を使用して指導する	77 (29.9%)	106 (41.3%)	68 (26.5%)	6 (2.3%)

\*上段：回答者数（人） 下段：割合（%）

（崔沫舒（2021）を基に作成）

### 7.3.4 オノマトペを調べるツールの使用

オノマトペを調べるツールの使用に関する質問の回答結果を表 7-7 に示す。また、教師のデータを表 7-8 に示す。

質問として取り上げた学習ツールは、紙媒体の辞書・辞典とインターネット上の翻訳機能・辞書アプリの 2 種類に分けられる。紙媒体の学習ツールの中では、日本語で書かれた辞書はほとんど使用されていない。それと比べると、中国語で説明がある日中辞書の方が使用されているが、時々使うという程度で、よく使う人はほとんどいない。それに対して、「インターネットの翻訳機能」、「携帯電話の辞書アプリ」は「よく使う」という回答が多かった。これらの結果から、多くの学習者がインターネット上の翻訳機能や辞書アプリを使用している実態が明らかになった。

このように、多くの学習者が紙媒体の辞書ではなく、インターネット上の翻訳機能や辞書アプリを使用している。それに対して、教師はそのようなインターネット上のツールはあまり使っていない。比較的によく使っているのは「日本の出版社の国語辞典」であった。ただし、それもよく使うのは 10%程度で、60%以上の教師は使っていないと回答している。また、国語辞典以外のどのツールについても「全く使わない」と「あまり使わない」という回答が 70%を超えており、教師がオノマトペを積極的に調べるという行動を取っていないことが分かる。

表 7-7 オノマトペを調べるツールの使用（学習者）

学習ツール	全く使わない		あまり使わない		時々使う		よく使う	
	上位	下位	上位	下位	上位	下位	上位	下位
中国で出版された日中辞書	3 13.0%	4 17.4%	10 43.5%	10 43.5%	9 39.1%	8 34.8%	1 4.3%	1 4.3%
日本の出版社の国語辞典	3 13.1%	6 26.1%	15 65.2%	13 56.5%	4 17.4%	4 17.4%	1 4.3%	0 0%
インターネットの翻訳機能	0 0%	0 0%	1 4.3%	2 8.7%	8 34.8%	6 26.1%	14 60.9%	15 65.2%
携帯電話の辞書アプリ	0 0%	0 0%	3 13.0%	2 8.7%	9 39.1%	6 26.1%	11 47.8%	15 65.2%

\*上段：回答者数（人） 下段：割合（%）

表 7-8 オノマトペを調べるツール（教師）

項目	全く使わない	あまり使わない	時々使う	よく使う
中国で出版された日中辞書	81 (31.5%)	109 (42.4%)	55 (21.4%)	12 (4.7%)
日本の出版社の国語辞典	70 (27.2%)	90 (35.0%)	67 (26.1%)	30 (11.7%)
インターネットの翻訳機能	79 (30.7%)	111 (43.2%)	53 (20.6%)	14 (5.5%)
携帯電話の辞書アプリ	85 (33.1%)	113 (43.9%)	39 (15.2%)	20 (7.8%)

\*上段：回答者数（人） 下段：割合（%） （崔沫舒, 2021: 107）

## 7.4 考察

### 7.4.1 学習者の認識の考察

研究 4 では中国の大学で学ぶ日本語学習者 3 年生 46 人のオノマトペに関する認識をアンケートによって調査した。

まず、オノマトペの重要度に関しては、日本語上位群、下位群ともに重要だと考えていることが示された。また、日本人がオノマトペをよく使っているという認識も持っていた。これはツィガルニツカヤ（2007）の調査結果と一致した。同じように上位群、下位群の回答に同じ傾向がみられるのはオノマトペの役割についての質問である。「日本語のリズムが感じられる」、「場面や状況を想像できる」、「相手の気持ちや感じ方が理解できる」、「翻訳する能力が向上する」、「コミュニケーション能力が向上する」といった効果はほぼ全員が認識していた。「文学作品を楽しめる」に関して評価する人数が少なかったのは、調査対象の学習者が3年生になったばかりで、それほど日本の文学作品に触れていないことと関連している可能性があるが、学習者はオノマトペをコミュニケーション上重要な語と認識しているからであろう。

そして、オノマトペを難しく感じることは上位群も下位群も共通していた。先行研究でも指摘されているように、中国人学習者にとってオノマトペの学習は困難である（金, 1989; グエン, 2018b）。その理由としては先行研究の章でも述べたが、まず、中日のオノマトペの数の違いが考えられる。小野（2007）の『擬音語・擬態語 4500 日本語オノマトペ辞典』に 4,500 語のオノマトペが収録されていることは、日本語にオノマトペが多いことの表れである。それに対して、中国語のオノマトペの数は少ない。そのため、中国語を母語とする学習者はオノマトペに対して親近感があまりない。

また、日本語のオノマトペの形態、意味、使用の面からも習得が難しい理由が考えられる。まず、オノマトペは漢字より、仮名で表記することが多いので、その形態を覚えることは中国人学習者にとって難しいと考えられる。そして、意味では、オノマトペは感覚的な言葉であり、音韻と意味のつながりを理解することが難しいと考えられる。最後に、オノマトペは統語的な用法を多く持つことが挙げられる。先行研究の章でオノマトペの統語的特徴について述べたが、用法はオノマトペによって異なり、学習者が類型化して覚えるのは難しい。

このように中国語母語の学習者にとってオノマトペの習得は難しいため、上位群も下位群もオノマトペの習得において指導方法が最も影響すると考える。学習者が認識している教師のオノマトペの指導形式と具体的方法を見ると、オノマトペの指導でよく使用されているのは「教科書の日本語の例文＋中国語での説明」であり、具体的方法では「教科書に出てきたオノマトペの中国語訳を確認させる」である。序論でも触れたが、中国の大学で日本語を勉強する学習者はほとんどが未習で入学し、卒業時には日本語能力試験のN1レベルに到達することが求められるため、学習しなければならない項目が非常に多い。必然的に授業時間が足りない状況になってしまう。教師がこのような語彙指導方法をとるのは、限られた授業時間で最も時間を節約できる指導法だからであろう。

最後に、学習者が授業以外で、知らないオノマトペの意味をどのような方法で調べているかについて述べる。紙媒体のツールに関しては、上位群も下位群も日本語の説明より中国訳語がついている辞書に頼っている。先行研究で述べたように、オノマトペは感覚的な



語彙である。中国語自体にオノマトペの数が少ないことを考えると、ふさわしい中国語訳が必ずあるとは言えない。また、学習者は上位群も下位群も紙の辞書より、「インターネットの翻訳機能」、「携帯電話の辞書アプリ」をよく使っていることが明らかになった。筆者がこの 2 つの機能を使って「ぐらぐら」を調べたところ、出てきたのは中国語の「揺摆（揺れる）」であった。また、「ごしごし」と「ぐちゃぐちゃ」を調べたら、どちらも「乱七八糟（乱れている様子）」であった。「ぐらぐら」に対して「揺れる」、「ぐちゃぐちゃ」に対して「乱れている」という中国語の訳だけで、どのような状態で揺れるか、何が乱れているかの説明がなければ、学習者は正確な意味を理解できないだろう。なお、「ごしごし」に対する中国語の訳は間違っていた。これらの点から考えると、「インターネットの翻訳機能」と「携帯電話の辞書アプリ」は確かに学習者にとって便利ではあるが、意味の適切さは保証されていない。

今回の調査から上位群も下位群もオノマトペの意味をしっかりと確認できるツールを使っていないことが窺える。しかし、オノマトペのような感覚的な語を言語で説明することは日本語でも難しい。どのような方法であれば正確にオノマトペの意味が理解できるのか、この問題に答えを出すのは難しい。本研究ではイラストを呈示する効果を検討する実験を行った。その結果に基づいて考えると、イラストが呈示されたオノマトペ辞書があれば、理解が促進される可能性があるのではないだろうか。

#### 7.4.1 学習者と教師の認識の考察

今回のアンケート調査は研究 1 と研究 2 の後に実施した。学習者は研究 1 では調査を通して、教科書の中でオノマトペが扱われていることに気づき、研究 2 の実験で 40 語ぐらいのオノマトペを学習した。つまり、アンケート回答時は学習者のオノマトペに対する意識が活性化された状態であった。その影響で上位群も下位群もオノマトペが重要だと考えている可能性がある。しかし、教師の回答との比較を通して、中国における日本語教育現場でのオノマトペ指導の現状が少し窺える。

研究 1 が行われたとき、学習者から「オノマトペってなに?」「ぎりぎりってオノマトペなの」といった声が聞こえた。そして、研究 1 の結果から示唆されたように、学習者のオノマトペの知識はそれほど定着していない。研究 1 の考察では学習者の知識の定着度と教科書からの影響を述べたが、本研究から教師の認識と指導の影響も明らかになった。中国の大学の日本語専攻では、学習しなければならない項目が非常に多い。必然的に授業時間が足りない状況になってしまう。そのため、多くの教師は限られた授業時間において、最も時間を節約できる指導法を選びがちになる。

崔沫舒（2021）の調査で、教師によってオノマトペの重要性に対する認識が大きく異なることが明らかになったが、上記のような教育現場の現状において、オノマトペが重要だと思っている教師も、思っていない教師も単一の指導方法を取らざるを得ないのであろう。その結果、オノマトペの意味の説明だけにとどまり、オノマトペの統語的な複雑さ、音象

徴の特殊さなどに関しては指導不足となってしまう。多くの学習者が教師の指導方法がオノマトペの習得に大きな影響を与えていると回答しているのは、現状の指導ではオノマトペの習得は難しいと学生が考えていることの反映であろう。

また、未知のオノマトペの意味を確認する手段に関して、学習者と教師では使用するリソースが異なっていた。学習者が単純に訳語を求めるのに対して、教師はオノマトペ自体の日本語の意味を調べる傾向が見られた。また、前節で触れたように、インターネットでの情報や辞書アプリには、訳語自体に問題がある場合がある。教師はオノマトペの指導をする際に、中日で対応するオノマトペが少ないという特徴を踏まえ、オノマトペの意味理解は訳語だけでは不十分であり、日本語の例文や説明からオノマトペの意味を理解することも重要な学習方法の一つであることを学習者に伝える必要があると考えられる。

## 7.5 研究 4 のまとめ

本研究では日本語オノマトペの知識が定着していないことが示されている学習者に対して、学習者自身のオノマトペに対する認識、受けた指導、学習方法などに関してアンケート調査を行い、上位群、下位群に分けて分析した。また、それを教師の回答と比較した。

アンケートの結果、学習者の認識は上位群と下位群の間にほとんど違いがなかった。上位群も下位群もオノマトペは日本人がよく使っていること、日本語のコミュニケーションにおいて重要であることをよく認識していたが、それと同時に、学習することの難しさも感じていることが明らかになった。また、学習者と教師の回答を比較することによって、学習者のオノマトペ知識の定着度が高くないのは、教師の認識や実際の指導と関連があることが示唆された。そして、学習者が未知のオノマトペの意味を調べるツールとして利用しているのはインターネット上の翻訳機能などであった。そのようなツールには内容の真偽に疑わしい部分がある可能性がある。したがって、オノマトペの意味理解は訳語だけでは不十分であり、日本語でオノマトペの意味を理解することが重要であると学習者に伝える必要がある。

## 第 8 章 総合的考察

本章では、まず研究ごとに結果の要約を示す。次に、二重符号化理論から見るオノマトペ学習、オノマトペ学習を困難にする要因、およびオノマトペ指導への提言という 3 つの観点から総合的に考察する。

### 8.1 研究ごとの結果のまとめ

本研究では、VKS を使用して、中国人日本語学習者のオノマトペ知識の深さを測定した。また、例文条件、イラスト条件、例文＋イラスト条件、訳語条件という 4 条件で未習のオノマトペ 32 語を学習させる実験を行い、その学習効果と記憶保持、および日本語能力との関係を分析した。そして、学習実験の結果をクラスター分析し、学習しやすい語を意味的な観点から検討した。また、中国人日本語学習者からのデータを収集し、教師のデータと比べ、オノマトペに対する意識と学習の現状を明らかにした。

総合的考察の前に、本論文を構成する 4 つの研究の結果を簡単にまとめる。

#### 研究 1

研究課題：中国で学ぶ日本語学習者は既習のオノマトペについてどの程度の知識を習得しているか。

研究 1 では中国の大学で日本語を専攻する 3 年生 52 名が教科書に出現するオノマトペ 30 語についてどの程度の知識を有しているのか、VKS を使用して調査した。その結果、教科書に出現した調査対象語でも、学習者のオノマトペの知識は十分に定着していないことが明らかになったが、その定着度は語によって異なっていた。対象語ごとの分析、学習者の産出に見られる誤用の分析を通して、外国語環境で学ぶ日本語学習者にとっては、教科書における当該オノマトペの提示頻度、訳語や例文の適切性などがオノマトペの習得に影響する可能性が示唆された。また、オノマトペ自体の意味の分かりやすさや多義性、使用の特徴などが習得に影響する可能性も示唆された。

#### 研究 2

研究課題：どのような学習条件でオノマトペの学習が促進されるか。  
その効果は日本語能力によって異なるか。

研究 2 では中国の大学で日本語を専攻する 3 年生 52 名に、例文条件、イラスト条件、例文＋イラスト条件、訳語条件の 4 条件で未習のオノマトペ 32 語を学習させる実験を行った。

実験時、直後テスト、遅延テストの正誤判断課題のデータ 46 名分を分析した。

その結果、実験時の学習においては、主に言語システムが活性化される例文条件は、イラスト条件、二重条件、訳語条件より学習効果が低かった。例文だけの例文条件より、例文にイラストが付加される二重条件の方が有意に学習効果が高かったことから、イラスト呈示の効果が示された。

日本語能力の影響については、実験時には上位群と下位群の間に有意差が見られなかったのに対し、直後テストと遅延テストでは見られた。このことから L2 能力によって L2 の言語システムとイメージ・システムとの結合の強さが異なり、それが記憶の定着に影響することが示唆された。

訳語条件は、実験時には L2 の処理が必要な例文条件より効果的であることが示されたが、時間の経過とともにその効果は減衰した。このことから、L1 によって作られた表象に基づく記憶は定着しにくいことが示唆された。

### 研究 3

研究課題：どのような学習条件でどのようなオノマトペが学習しやすいのか。

研究 3 は研究 2 で行われた中国の大学で日本語を専攻する学習者を対象者とした実験の結果を踏まえ、どのような学習条件でどのような語が学習しやすいのかという観点からクラスター分析を行った。その結果、未習のオノマトペに関して、相対的に学習しやすい語とそうでない語が存在していることが示された。

語の学習しやすい要因として、まず、語が使用される場面や状況が学習者にとって身近なものであることが挙げられる。次に、どのような語と組み合わせて使えるのか、すなわち、常に同じ語と組み合わせて使用するのか、多様な組み合わせで使用するのかということも理解のしやすさに関連があると思われる。そして、オノマトペの意味理解において程度の把握が必要な語は学習しにくいことが示唆された。

### 研究 4

研究課題：中国人日本語学習者は、オノマトペに関してどのような認識を持っているか。  
また、日本語能力によって、その認識に違いがあるか。

研究 4 では日本語オノマトペの知識が定着していないことが示されている学習者に対して、学習者自身のオノマトペに対する認識、受けた指導、学習方法などに関してアンケート調査を行い、上位群、下位群に分けて分析した。また、それを教師の回答と比較した。

アンケートの結果、学習者の認識は上位群と下位群の間に差はなく、ほとんど同じであった。学習者はオノマトペの重要性を認識していたが、それと同時に、学習するときの困難さも感じている。また、学習者と教師の回答を比較することによって、学習者のオノマ

トペ知識の定着度が低いのは、教師の認識や実際の指導と関連があることが示唆された。そして、学習者が未知のオノマトペの意味を調べるツールとして利用しているのはインターネット上の翻訳機能などであった。教師はオノマトペを指導する際に、オノマトペの意味理解は訳語を確認するだけでは不十分であり、日本語の例文を確認して、用法を含めてオノマトペの意味を理解することが重要であると学生に伝える必要がある。

## 8.2 二重符号化理論から見るオノマトペ学習

2.4.1 で述べたように、バイリンガル二重符号化理論は二重符号化理論から拡張されたものである。本研究では実験において母語訳を呈示する訳語条件を対照群として設定したため、バイリンガル二重符号化理論モデル（図 8-1 として再掲）に基づき考察を行う。

Paivio & Lambert (1981) ではイメージ・システム、V1 システム、V2 システムの 3 つの独立した表象システムが相互に結合していることを検証するために、自由想起語数が指標として用いられた。また、Jared, et al. (2013) ではイメージ・システムと V1 システム、V2 システムの結合には強さの違いがあることを検証するために反応時間が指標とされた。そして、松見 (1993) でも、V1 システムと V2 システム、V1 システムとイメージ・システム、V2 システムとイメージ・システムの結合の存在、および強さの違いを検証するための指標として反応時間が用いられた。これらの研究はバイリンガル二重符号化理論の主張を検証することを目的としている。しかし、本研究はこれらの研究とは異なり、効果的なオノマトペの指導方法を探ることを目的とした実験デザインを組むために二重符号化理論を援用した。そのため、反応時間の測定ではなく、オノマトペ使用文の意味的な正誤判断の正答率を指標として、学習条件による学習効果の違いを検討した。

本研究の実験で設定した 4 つの学習条件で呈示される刺激は次の通りである。例文条件は対象語 (L2) と日本語の例文 (L2)、イラスト条件は対象語 (L2) とイラスト (非言語)、二重条件は対象語 (L2) と日本語の例文 (L2) とイラスト (非言語)、訳語条件は対象語 (L2) と中国語の単語 (L1) である (稿末資料 3 参照)。つまり、どの条件においても L1 刺激、L2 刺激、非言語刺激のうち、1 つか 2 つが与えられる。

Paivio (1986) によると、3 つのシステムのうち 1 つが単独で起動することも、2 つ、あるいは、3 つが同時に起動することも可能である。また、システム間の相互結合によって、1 つのシステムが別のシステムを活性化することも可能であるという。したがって、上記の 4 条件をバイリンガル二重符号化理論モデル (図 8-1) に照らすと、どの条件でも与えられた刺激から直接的、間接的に 3 つのシステムが活性化されると思われる。しかし、活性化の程度、すなわちシステム間の結合の強さは異なる。この点について、以下で述べる。

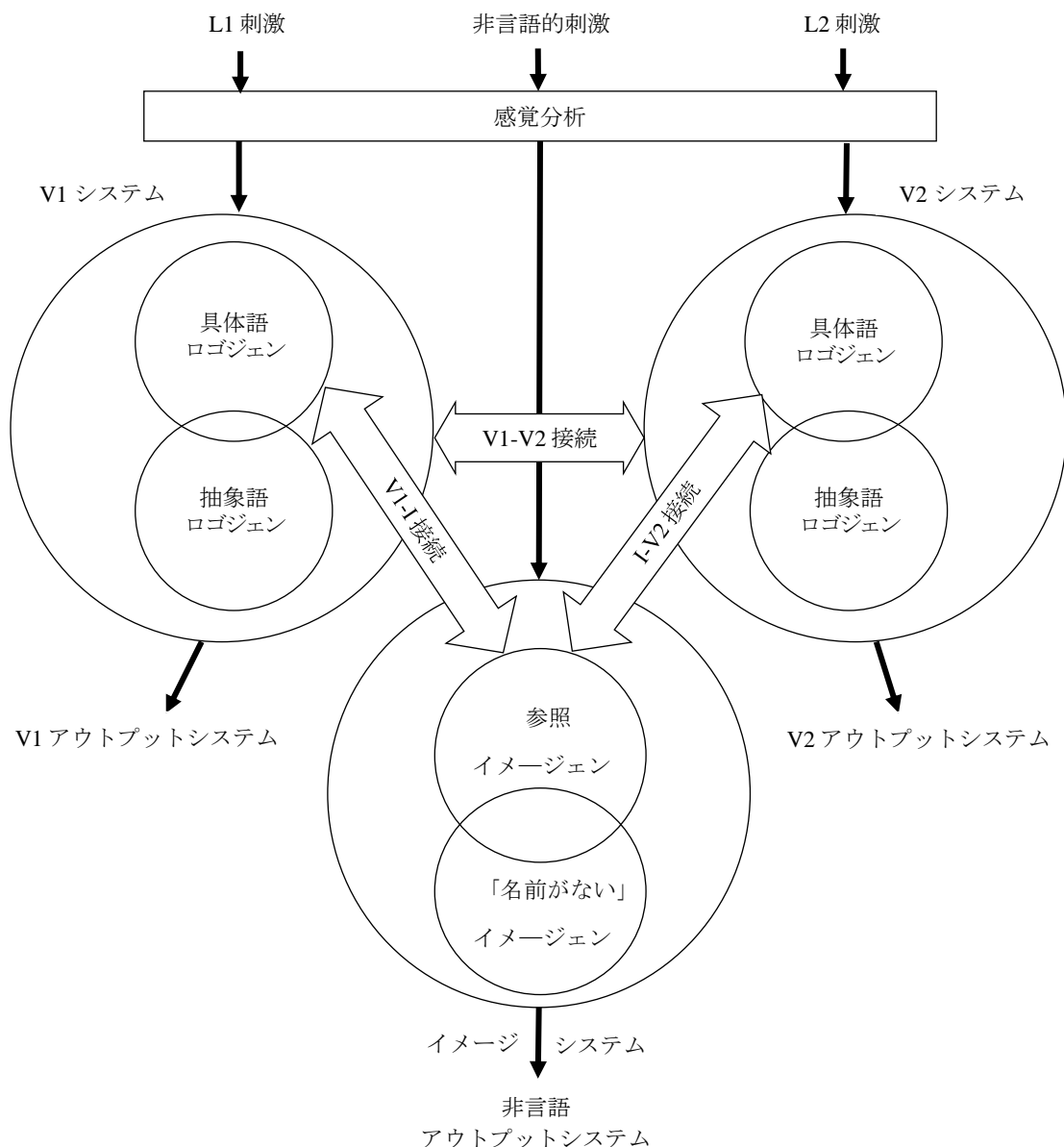


図 8-1 【再掲】バイリンガル二重符号化理論モデル (Paivio, 1986: 241 筆者記)

#### 【実験時の学習】

例文条件では対象語 (L2) と日本語の例文 (L2) によって、まず V2 システムが活性化される。それによって、図中の V1-V2 接続と I-V2 接続が生じると考えられる。しかし、L2 の単語や文字だけでは非言語システムをそれほど起動できないため (Paivio & Lambert 1981, Paivio 1986)、相対的には I-V2 接続より V1-V2 接続の方が強くなるが、V1-V2 接続は L2 例文の理解度に影響されると考えられる。また、例文条件では L1 の刺激がないので、V1-I 接続が間接的に生じたとしても弱いものだと思う。

イラスト条件では対象語 (L2) とイラスト (非言語) によって、イメージ・システムと

V2 システムが同時に活性化される。しかし、L2 刺激が対象語だけであるため、生じる I-V2 接続はそれほど強いものではないだろう。絵はイメージ・システムと V1 システムの両方を起動できる (Paivio & Csapo 1973, Paivio 1986) ため、V1-I 接続が生じることを表している。V1-V2 接続は L2 刺激が単語だけであるため、それほど強い結合は生じないと推測される。

二重条件では対象語 (L2) と日本語の文 (L2)、イラスト (非言語) が刺激として呈示されるため、V2 システムとイメージ・システムが同時に活性化される。したがって、それによって生じる I-V2 接続、V1-V2 接続、V1-I 接続は、ある程度強いものだと考えられる。

訳語条件では対象語 (L2) と中国語の訳語 (L1) が刺激として呈示される。そのため、V2 システムと V1 システムが同時に活性化され、V1-V2 接続が生じるが、L2 が例文ではなく単語レベルの刺激であるため、例文の場合と比べると、その結合はそれほど強いものではないと推測される。また、イメージ・システムは L1 によって起動されやすい (Paivio, 1986) ため、V1-I 接続も生じる。一方、I-V2 接続は初めて出会う L2 単語から直接的には生じにくく、V1-I 接続を経由して生じる弱いものだと考えられる。

4 条件におけるシステム間の接続の相対的な強さをまとめると、以下のようにになると考えられる。「強い」「やや強い」「あまり強くない」「強くない」の 4 段階で表記したが、それぞれの段階は等間隔ではない。また、同じように「強い」と表記されているものが、同じ程度の強さであることは意味しない。あくまでも理論に基づくとこのように考えられるだろうという相対的な評価である。

表 8-1 システム間の結合の強さ

	V1-V2 接続	I-V2 接続	V1-I 接続
例文条件	強い	あまり強くない	強くない
イラスト条件	あまり強くない	やや強い	強い
二重条件	強い	強い	強い
訳語条件	やや強い	あまり強くない	強い

#### 【実験時と直後テストの正誤判断課題】

各条件での学習の後に参加者が行う正誤判断課題は日本語の文で呈示された。この時には、新しく与えられた L2 の刺激によりまず V2 システムが活性化されるが、同時に学習時に作られたシステム間の結合を通してすべてのシステムが活性化される。日本語文の正誤判断は V2 システムで行われ、V2 アウトプットシステムによって判断した結果が産出される。しかし、正誤判断の成否には V2 システムの活性化の程度だけでなく、イメージ・システム、V1 システムの活性化の程度が関わるため、システム間の結合の強さが V2 システムにおける正誤判断に影響を与えられよう。

研究2の結果を追加分析の結果も含めて、表8-2に再掲する。実験時の正誤判断課題の結果は、例文条件はイラスト条件、二重条件、訳語条件より正答率が有意に低かった。表8-1にまとめた想定されるシステム間の結合の強さを見ると、例文条件はV1-V2接続が「強い」、I-V2接続が「あまり強くない」、V1-I接続が「強くない」となっており、他の条件と比較してシステム間の結合の程度が弱いことが分かる。このことが結果に影響しているであろう。また、イラスト条件と訳語条件において作られるシステム間の結合は、どの結合であるかに違いはあるが、「あまり強くない」「やや強い」「強い」の組み合わせである。両条件間に差がなかったのはこのようなことが影響している可能性はあるだろう。その一方、どの結合も「強い」と判断される二重条件の優位性は実験時には示されなかった。この点については表8-1からは合理的な理由が考えられない。しかし、直後テスト、遅延テストの結果と合わせて考えると、二重条件と他の条件との違いが見えてくる。

表 8-2 研究 2 の結果のまとめ

	正用文	誤用文
実験時 正誤判断課題	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習条件に有意差あり</li> <li>イラスト・二重・訳語＞例文</li> <li>・日本語能力に有意差なし</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習条件に有意差なし</li> <li>・日本語能力に有意差あり</li> </ul>
直後テスト 正誤判断課題	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習条件に有意差なし</li> <li>・日本語能力に有意差あり</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習条件に有意差なし</li> <li>・日本語能力に有意差あり</li> </ul>
遅延テスト 正誤判断課題	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習条件と日本語能力に交互作用</li> <li>上位群：二重＞訳語</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習条件に有意差なし</li> <li>・日本語能力に有意差あり</li> </ul>
正答率の変化	<ul style="list-style-type: none"> <li>・例文条件：日本語・時期の主効果 実験＞直後・遅延</li> <li>・イラスト条件：時期のみの主効果 実験＞直後・遅延</li> <li>・二重条件：日本語・時期の主効果 実験＞直後・遅延</li> <li>・訳語条件：日本語と時期の交互作用 実験＞直後・遅延</li> <li>(変化パターンに上下の違いあり)</li> </ul>	—
実験時から直 後テストへの 正答率の変化 (追加分析)	例文条件：日本語能力に有意差あり イラスト条件：日本語能力に有意差なし 二重条件：日本語能力に有意差なし 訳語条件：日本語能力に有意差あり	—

【実験時から直後テスト、遅延テストへの変化】

30 分後の直後テストにおいては学習条件による有意差は見られなくなった。そして、新たに日本語能力による有意差が生じた。この点については研究 2 の考察で述べたとおり、



実験時の正誤判断直後にその判断が正しかったかどうか、フィードバックを与えたことが影響したと思われる。どの条件においても正誤判断課題によって呈示された L2 の刺激、およびフィードバックによって実験時の学習による知識が再構築されたのと同時に、システム間の結合の強さが変化した可能性が考えられる。つまり、実験時と直後テストの正誤判断課題の実行においては、3 つのシステムの活性化の程度が違っていたと考えられる。

また、上位群と下位群の間に有意差が出現したことから、3 つのシステムの結合の変化には日本語能力が関わっている可能性がある。学習条件ごとに実験時から直後テストへの正答率の変化を検討した結果（表 8-2）では、例文条件、訳語条件では上位群と下位群の間に有意な差があったのに対し、イラスト呈示が含まれる二重条件とイラスト条件では有意ではなく、学習条件によって日本語能力の影響が異なっていた。

表 8-1 にまとめたように、例文条件と訳語条件では V2 システムとイメージ・システムの結合（I-V2 接続）があまり強くないことが想定される。Paivio（1986）によると、イメージ・システムと V2 システムの結合は学習に応じて形成され発達するという。また、松見（1993）でも、初級・中級と上級ではイメージ・システムと V2 システムの結合が異なることが示されている。したがって、本研究でも日本語能力が低い下位群は、直後テストで新たな L2 刺激である正誤判断課題の日本語文を呈示されてもイメージ・システムを十分に活性化できなかった可能性がある。そのために、例文条件と訳語条件において上位群との差が出現したのではないだろうか。また、訳語条件において下位群の正答率の下降が著しかったのも I-V2 の結合があまり強くないことに起因している可能性がうかがわれる。一方、イラスト条件と二重条件においては、I-V2 接続がそれぞれ、「やや強い」、「強い」、また、V1-I 接続も「強い」と想定される。そのため、下位群においても上位群と同等にイメージ・システムが活性化され、それが正誤判断に貢献した可能性が高いのではないかと思われる。

遅延テストにおいては上位群に二重条件と訳語条件の間に有意差が見られた。表 8-1 に示したように、この 2 つの条件は I-V2 接続の強さが異なる。二重条件は「強い」と考えられるのに対し、訳語条件は「あまり強くない」と考えられる。上述したように、下位群においては訳語条件の正答率が直後テストで大きく下がっていたが、上位群ではそれほどではなかった。また、上位群の二重条件における正答率は「0.78→0.68→0.75」と変化しており、直後テストから遅延テストへと若干上昇している。これらのことから、遅延テストで二重条件と訳語条件の間に有意差が出現したと考えられる。

二重条件における正答率の変化を検討する分散分析では、「実験＞直後・遅延」という結果であったので、実験時から直後テストへの下降が有意であることしか示されていない。しかし、記述統計レベルで直後テストから遅延テストへと上昇しているのは、二重条件の上位群だけである。これらのことを踏まえると、二重条件でイラストを呈示したことが I-V2 接続を強固にし、1 週間後の遅延テストにおいても学習の記憶の減衰を招かなかったことが考えられる。

以上、研究 2 の実験結果をバイリンガル二重符号化理論に基づき考察した。本研究において示された二重条件の効果は限定的ではあったが、この理論の主張通り、2 つの言語システムとイメージ・システムが活性化されることが、オノマトペ学習を促進する可能性が示唆された。ただし、その効果も第二言語能力によって異なっており、学習者の第二言語能力が低い場合には、L2 とイメージ・システムの結合をより強くする工夫が必要であろう。

### 8.3 オノマトペ学習を困難にする要因

三上（2007a）でも崔沫舒（2021）でも指摘されたように、日本においても中国においてもオノマトペの指導が積極的には行われていない。本研究の研究 1 から学習者はオノマトペの知識をそれほど身に付けていないという結果が得られた。この結果を踏まえ、中国における日本語学習者のオノマトペ学習を困難にする要因を、オノマトペ自体の難しさ、教育・学習に関する問題から考察する。

#### 8.3.1 オノマトペ自体の難しさ

まず、中国人学習者にとってのオノマトペ自体の難しさに関して考察したい。研究 1 では学習者の誤用として「うっかり」と「しっかり」の混同が見られた。日本語には「ばたっ」、「ばたり」、「ばたん」のように、基本的な意味に共通性があっても形態に多少の違いがあるオノマトペが多数存在する。形態の違いによって意味が多少変化するということは、日本語学習者にとっては理解しがたいことである。また、同じ形で 1 音だけ異なるオノマトペも多数存在する。中国語母語話者にとって漢字語の習得は比較的容易であるが、平仮名や片仮名で表記されるオノマトペは日本語における音象徴の理解を伴うため難しい。このような形態や音の違いが意味の違いに結びつくことが、オノマトペの学習における困難点の一つである。

次の困難点はオノマトペが持つ多様な統語的用法である。研究 1 で、「このかばんは私にぴったりした」という学習者の誤用があった。この文型の場合には「ぴったりだ」と「ダ」を付けるのが適切であるが、連体形として使用する場合には「ぴったりした服」と「スル」を付けることが可能である。しかし、同じ「A っ B り」である「そっくり」は、「ダ」は付けられるが「スル」、「シテイル」は付けられない。このように同じ形であっても語によって統語的用法が異なり、学習者にとってはルールがないに等しい。上述のように統語的分類においてカテゴリー数が多いことから、一定の統語規則があったとしても非常に複雑で、理解することは困難である。各オノマトペが持つ複雑な統語的制約は感覚で覚えるしかないとしたら、大量のインプットに触れることが必要となる。オノマトペが多く含まれるインプットが少ない外国語環境で学ぶ日本語学習者にとっては、この点においてさらに習得の難しさが増すだろう。

そして、多くのオノマトペが多義であることも学習を困難にしている要因である。一般

的に多義語には中心義があり、そこから意味の拡張が起こる。例えば、「切る」は「野菜を切る」「電気を切る」「風を切る」など、様々な対象について使用できるが、「切る」の中心義を把握することで、これらの意味は推測が可能であろう。

多義オノマトペに関しては擬音語から擬態語へと拡張する（馮・玉岡, 2018b）ことも多く、また、表現対象も具体物から抽象物まで広範に及ぶ。例えば、「ごろごろ」は「雷がごろごろ鳴り出す」、「岩がごろごろ転がり落ちる」、「一日中家でごろごろしている」、「目の中がごろごろして痛い」のように多様な意味用法を持つ。しかし、「ごろごろ」の中心義は何かと問われた場合、母語話者でも明確に答えることは難しい。オノマトペが感覚的なことばである（荳阪, 1999, 2001）と言われるゆえんであろう。つまり、多義オノマトペは多義動詞と同じような方法で中心義と拡張義を捉えることは難しいと言える。

研究 1 では、学習者が「きちんと」の意味を間違えて、「必ず」と理解した例を報告した。学習者が使用している教科書には、「きちんと」は＜有条理；准确＞（几帳面；正確に）という複数の意味が示されていた。これは「机の上をきちんと整理する」「時間通りにきちんと始める」のような用法に基づく翻訳であろう。このように複数の異なる意味に翻訳せざるを得ないのは、オノマトペの中心義を捉えることが難しいからだと思われる。

また、オノマトペには「がつがつ」のように特定の語（食べる）と共起して使用されることが多いものと、多様な語との組み合わせで使用されるものがある。研究 3 で前者のような語は比較的意味が理解しやすい傾向があることが示された。また、「がつがつ」と同じように、共起する動詞がある程度限られている「ふらふら」、「きょろきょろ」「ぐるぐる」なども意味を理解しやすいことが明らかになった。一方、「ばんばん」は「膨らんでいる」という擬態語としての意味自体はそれほど理解しにくいものではないが、表現対象となるものも共起する語も多様である（例：風船をばんばんに膨らませる、カバンに荷物をばんばんに詰める、ズボンがばんばんになる、など）。このようなオノマトペは学習が難しいと言える。

本研究の結果から、オノマトペの学習には以上のようなオノマトペ自体の難しさが関わっている可能性があると考えられる。

### 8.3.2 教育・学習に関する問題

これまでに行われてきた教科書に焦点を当てたオノマトペ研究は、出現するオノマトペの語数を数えたり、指導すべきオノマトペを提案したりするものが多かった。しかし、本研究では学習者が使用している教科書に出現するオノマトペを単にリストアップするだけでなく、学習対象項目となっている意図的学習語と読解教材などに含まれる付随的学習語に分類した。その結果、意図的学習語は 56 語、付随的学習語は 38 語、合計 94 語であった。研究 1 で 94 語から意図的学習語 20 語、付随的学習後 10 語を選び、学習者の習得状況を調べた。その結果、教科書における出現回数や出現の間隔が習得と関連していることが分かった。これまでの語彙が習得研究において、学習対象語を集中的に学習するより、間

隔を空けて提示する分散学習に効果があることが示されているが、本研究の結果から、オノマトペの場合も同様であることが確認された。

しかし、教科書で扱われているオノマトペは必ずしも繰り返しインプットがあるわけではなく、意図的学習語も多くの場合、学習対象として取り上げられた課で集中的にインプットがあるだけであった。付随的学習語に関してはほとんどが一回だけの出現であった。つまり、外国語環境で学ぶ日本語学習者にとってオノマトペの学習が難しいことにはインプットの与え方が関連していると考えられる。

教科書のオノマトペに関しては、出現回数だけでなく、オノマトペと共に呈示される例文や訳語の適切性も問題になる。日本語のオノマトペは訳語だけでは意味を十分に表せない。適切ではない例文の呈示は、学習者が意味を間違えて理解する原因となる。また、適切な例文が呈示されている場合も、一文だけでは学習者が十分に意味を理解できない可能性がある。このように、教科書のインプットの呈示の仕方や、例文、訳語の適切性などが、学習者のオノマトペ習得の難しさの一因となっていると言えるだろう。

また、教科書以外にもオノマトペの学習を困難にする教育的な問題がある。研究 4 で、学習者と教師のオノマトペに対する認識を比較検討するために、崔沫舒（2021）で収集した教師のデータを使用した。中国の大学の日本語教師 257 名のうち 4 割程度はオノマトペの重要性をそれほど意識しておらず、オノマトペの役割について消極的な評価をしていた。また、重要性を認識している教師も積極的に指導対象としているわけではなく、指導方法の工夫もそれほど行われていなかった。一方、学習者はオノマトペの重要性を認識していたが、実験 1 週間前に行った事前調査で、「普段日本語のアニメやゲームをするかどうか」という質問に対して、多くの学習者が「あまりしない」と回答した。また、研究 4 のアンケート結果からも学習者が主に教科教師の指導、教科書に頼ってオノマトペを学習していることが示唆された。これはごく少数の学習者に関する結果であるが、崔沫舒（2021）の調査対象となったのは中国全土の教師であることから、中国における日本語教育でのオノマトペ指導の現状は同様の傾向があると思われる。つまり、教科書に存在する問題とともに、教室でのオノマトペ指導の現状といった教育的な問題も、学習者のオノマトペの習得を難しくする要因となっていると考えられる。

## 8.4 中国におけるオノマトペ指導の提案

8.3 でオノマトペ学習を困難にする要因について述べた。オノマトペ自体が持つ特徴が学習者の習得を難しくしているが、その問題点を乗り越えるためには効果的な指導が必要である。前述のように、中国で使用されている教科書には、インプットの与え方や例文、訳語の呈示方法に改善すべき点がある。しかし、教科書の改訂は現実的ではないため、教科書におけるオノマトペの出現頻度や訳語・例文の改善はほぼ不可能である。したがって、教授活動のレベルでの改善で対応するしかないと思われる。そこで、本節では研究結果を

踏まえて、オノマトペ指導の提案をしたい。まず、中国語にはオノマトペが少ないため、中国人学習者はオノマトペに対する親近感が少なく、実際の会話などでもオノマトペの使用を避ける傾向がある。そのため、初級レベルからオノマトペに触れたほうがよいと考える。例えば、大学 1 年目の発音段階で、特殊音の練習として、オノマトペを導入することもオノマトペのインプットを増やす一つの方法である。

オノマトペを実際に指導する段階では、音象徴、統語的な特徴、形態的な特徴に関する簡単な説明をすること、つまり、オノマトペに関する明示的な知識を与えることで、学習者のオノマトペに対する理解を促進する可能性があると考ええる。しかし、上述のようにオノマトペの意味や使用ルールは非常に複雑である。それをどこまで、どのように説明するかは難しい問題である。本研究の結果からイラストを呈示することの効果が一定程度確認された。したがって、明示的な説明より、むしろ適切な例文と状況が分かりやすいイラストを呈示することの方が効果的であろう。

教科書の訳語や例文はオノマトペの理解に重要な役割を果たしている。しかし、研究 1 で明らかになったように、現状の教科書で提示されている訳語と例文だけでは不足している。そのため、適切な例文を増やすことが必要であるが、各教師がその作業をすることは難しい。したがって、今後、中国人学習者に適したオノマトペ学習用の教材の開発が望まれる。

中村（2011）によると、語彙習得の言語内的要因の困難点は、意味的要因、形態的要因、語彙の文法特性に分類することができるという。オノマトペの場合もこの 3 つの要因が当てはまる。

まず、研究 3 で示されたように、オノマトペには意味的に理解しやすい語と理解しにくい語がある。そして、意味を理解しにくい語に関しては、訳語、例文、イラストを合わせて呈示することで、V1 システム（訳語）、V2 システム（例文）、イメージ・システム（イラスト）の結合が強化され、意味理解が促進される可能性があると考えられる。その時の例文やイラストでは使用する対象物の具象性が高い方が学習者にとって理解しやすい。

形態的に学習しにくいオノマトペに関しては、類似するオノマトペをセットで教えたり、混同しやすいオノマトペの違いを教えたりすることが考えられる。統語的に学習しにくいオノマトペに関しては、研究 3 で示されたように、コロケーションの有効性を利用することである。オノマトペと共起する動詞や名詞をセットで教えることによって、学習者が適切な場面で適切に使用することが考えられる。

また、全体の指導について以下のように提案する。本研究の対象者は同じ期間の日本語学習経験を持っているが、クローズテストによって測定した日本語能力には差が現れていた。これは第二言語習得においては言語適性、動機づけ、学習スタイルといった学習者の個人差が影響するためであるが、研究 2 で日本語能力上位群により高い学習効果が表れていた。このことから、指導に当たっては、日本語能力の高い学習者ではなく、低い学習者への配慮が必要である。分かりやすい例文を呈示したり、母語での的確な説明を与えたり、

さらにイラストを呈示したりすることで、クラス内で比較的能力の低い学生にもオノマトペに興味を持ってもらえ、それが効果的な学習に繋がる可能性があると考ええる。

そして、研究 1 で示されたように、教科書に一回だけ出現したオノマトペと比べて、何回も出現したオノマトペのほうが学習者の記憶に定着していた。また、集中して出現するオノマトペより、間隔を置いて出現するオノマトペのほうが記憶されていた。しかし、教科書を改訂できない以上、オノマトペの出現、出現頻度、出現の間隔もコントロールできない。そのため、教師はすでに学習したオノマトペを意識して学習者に思い出させる指導が必要であろう。例えば、オノマトペのテストなども有効であると思われる。また、新しいオノマトペを指導する際に、既習のオノマトペとの類似点や混同しやすい点について比較対照して説明などを行うことも考えられる。学習者に対して、既習のオノマトペの復習にもなり、新しいオノマトペに対する理解も深まると思われる。

また、授業と授業外の学習を繋げることを提案したい。インターネットの発展と共に、中国における日本語学習者は日本語のバラエティ番組、アニメなどのリソースが使用できるようになった。オノマトペが感覚的な語彙であることを考えると、それらの自然なインプットに触れることでオノマトペの習得が進むことが期待できるだろう。しかし、これらはオノマトペ学習を目的としたリソースではない。日本のインターネット上にはいくつかのオノマトペ学習のリソースがある。例えば、国語国立研究所の『擬音語って擬態語って日本語を楽しもう』というコラムはオノマトペが使用される場面や例文が充実している。また、国際交流基金の『マンガで覚えるオノマトペ』というコラムにはオノマトペが使用される映像などがある。これらはオノマトペ学習のための良いリソースである。授業時間に余裕がない教育現場では、このような教材を授業で使用することは難しい。したがって、教師は学習者にこのようなリソースの存在を紹介し、授業での学習と授業外での学習が繋がるような授業デザインを工夫することが重要だろう。

最後に、教師の認識に関して以下のように考える。近年、オノマトペに対する認識が進むにつれて、オノマトペに関する研究は、言語学的な観点だけではなく、心理、認知などの様々な観点から行われるようになった。特に、オノマトペは五感を表しているものであり、感性豊かな語彙であることから、日本語のコミュニケーションにおける重要な役割が認識されるようになった。そのため、日本語教育研究においても、オノマトペが注目されるようになった。このような変化に伴って、中国における日本語教育でもオノマトペの重要性は無視できなくなっている。そのような背景を考えると、中国で教える日本語教師はオノマトペに対する認識を変える必要があるのではないだろうか。

以上、学習者のオノマトペ学習を促進させるための工夫について提案した。これらがどの程度実現可能か、また、実際に実施した場合に効果的なのか、今後の実践によって明らかにしていく必要があると考ええる。

## 第 9 章 結論

### 9.1 研究の総括

本研究は、中国における日本語学習者が持っているオノマトペの知識現状を明らかにしたうえで、限られている授業で、イラスト呈示によつての効果的な指導方法を問題に着目し、実験を行った。また、学習した語の分析について、学習しやすい語の意味的な特徴を検討した。最後に、学習者のオノマトペに対する意識と学習の現状を明らかにした。

研究 1 では、中国の大学で日本語を専攻する 3 年生 52 名が教科書に出現したオノマトペ 30 語の知識の深さを VKS で調査した。その結果、教科書に出てきた語であっても、学習者のオノマトペの知識は十分ではないことが明らかになった。また、中国で学ぶ日本語学習者にとっては、教科書における当該オノマトペの提示頻度、訳語や例文の回数と適切性などがオノマトペの習得に影響する可能性が示唆された。学習者の知識が定着していないという結果から、オノマトペの独特なイメージ喚起性を踏まえ、イラストを呈示することでオノマトペ学習が促進されるのではないかと考え、それを検証するために研究 2 として実験を行った。

研究 2 では、研究 1 と同じ学習者を対象者とし、例文条件、イラスト条件、例文＋イラスト条件、訳語条件という 4 条件で未習のオノマトペ 32 語を学習させる実験を行った。学習条件と日本語能力の観点から学習効果を検討するために、学習者をクローズテストで上位 23 名と下位 23 名に分けた。実験時、直後テスト、遅延テストの正誤判断課題の正答率をデータとして分析した結果、実験時の学習においては、例文とともにイラストを呈示する効果が観察された。この結果から、限られた授業時間の中でオノマトペを効果的に指導するためには、一般的に行われている訳語や例文の提示という方法ではなく、例文とともにイラストなどの非言語情報を合わせて提示することが有効である可能性が示唆された。また、同じ学習内容であっても、上位群と比べ、下位群は記憶することが難しいことが示された。研究 2 は学習条件と学習者の日本語能力、すなわち、学習者に焦点を当てた分析であった。それでは、学習対象とした語と学習条件との間にはどのような関連があるのだろうかという課題が出てきた。

そこで、研究 3 では、32 語の対象語を対象として、実験時の語の正答率から階層的クラスター分析を行った。その結果、3 つのクラスターに分かれた。どの学習条件においても意味が理解しやすい語群と理解しにくい語群があることが示された。つまり、オノマトペの意味や使用の特徴がその習得に影響する可能性が示された。さらに、実験時に学習のために呈示した文と正誤判断の正用文 2 文を対照して、どのような傾向があるかを詳細に検討した。その結果、オノマトペが表している状況が学習者の身近なことであるほど、学習者が理解できること、また、オノマトペと共起する名詞や動詞が多様である場合は、学習

者にとって理解しにくいこと、そして、例えば、同じ「眠る」状態を表すオノマトペである「うとうと」と「ぐっすり」では程度が異なるというように、オノマトペの意味に程度が関わっている場合、適切な例文を示したとしても学習が難しいことが示唆された。

以上のように、研究 1 では学習者のオノマトペ知識の定着度、研究 2 ではオノマトペの意味理解を促進する学習条件、研究 3 はオノマトペが持つ特徴と学習の関係を検討した。次に、研究 4 として、学習者のオノマトペに関する認識を、教師のデータと比較しながら検討した。その結果、オノマトペに関する認識に日本語能力による違いはほとんど見られず、どの学習者もオノマトペが日本人によく使われていること、日本語コミュニケーションにおいて重要であることを認識していたが、同時に学習に難しさを感じていることが明らかになった。また、学習者と教師の回答の比較によって、学習者のオノマトペ知識の定着度が高くないのは、教師の認識や実際の指導と関連があることが示唆された。

## 9.2 本研究の意義

本研究は中国語を母語とする日本語学習者を対象として、オノマトペの知識測定を行い、オノマトペの効果的な指導方法をめぐって、実験を行い、データを収集、分析した。本研究の意義、独自性として以下の点が挙げられる。

一番目に挙げられるのは、中国における日本語学習者のオノマトペ知識の定着状況を調査によって明らかにしたことである。今までの研究では日本で学習する学習者が対象にされることが多く、外国語環境でのオノマトペの学習状況はほとんど明らかにされていなかった。本研究では日本に滞在したことがない日本語学習者を対象者として、オノマトペの知識調査を行ったが、その調査を行うに当たり、VKS (Vocabulary Knowledge Scale) を使った。これまでの学習者のオノマトペの知識を測定する研究は、産出課題と 2 択式の知識アンケートという異なる調査方法を照らし合わせて検討したものが多かった。本研究では、そのような方法の限界を指摘し、知識の理解レベルから産出レベルまで測定できる VKS を用いた。また、本研究ではオノマトペの習得が教科書の出現頻度と関係があることも明らかにした。今までの研究では教科書の出現語数の影響があると主張されていたが、実証研究の結果としてのデータは示されていなかった。本研究ではデータを示したうえで、習得と教科書の出現頻度との関係を明らかにした。また、VKS によって得られた学習者の回答の誤用を分析し、中国人学習者のオノマトペ形態混同などの問題点も明らかにした。

二番目に挙げられるのは、二重符号化理論に基づいて実験計画を設定したこと、実験材料の選定と作成において緻密な手続きを経て実験を実施したことである。今まではオノマトペを学習対象とした指導研究はあまり行われていない。また、イラストやアニメーションを使用している教育実践研究はあるが、その学習効果を明らかにしていない。本研究では、オノマトペ、特に擬態語がイメージ喚起性の強い語彙であることを踏まえ、イラストを呈示する指導に効果があると予想して実験を行った。そして、各学習条件の学習効果を



比較し、その結果を二重符号化理論、バイリンガル二重符号化理論によって解釈した。本研究では例文とイラストと一緒に呈示する効果が見られただけではなく、訳語の呈示効果が持続しないこと、下位群は上位群ほど学習の記憶が持続しなかった点なども明らかにした。これらの結果は実際のオノマトペ指導に対して大きな貢献ができたと考える。

三番目に挙げられるのは、研究 2 で得られたデータを、語に焦点を当ててクラスター分析を行い、どのような条件で学習した場合にも、オノマトペには比較的学習しやすい語と学習しにくい語があることを明らかにしたことである。今まではオノマトペの習得に対して、学習者自身の語彙知識などの影響があると示されたが、オノマトペの意味自体からの影響を検討する研究はほとんどなかった。本研究の結果から、教師はどのオノマトペに対しても同じ指導方法を取るのではなく、オノマトペの特徴に応じて指導を工夫する必要があることが示唆された。

最後に、本研究の意義として、同一の学習者グループに対して、知識測定、学習実験、認識のアンケート調査を行ったことを挙げたい。これらのデータを分析することによって、外国語環境における日本語学習者のオノマトペ学習を多角的に検討することができた。そして、4 つの研究から得られた知見に基づき、中国におけるオノマトペ教育に示唆を与えることができたことも本研究の大きな意義だと考える。

### 9.3 今後の課題

本研究は中国人日本語学習者のオノマトペに関する知識、習得現状を踏まえ、効果的な学習条件を検討することを目的とした。本研究には 9.2 で述べたような意義があると考ええるが、限界や改善が必要な点がある。

まず、研究 1 では学習者の既習語 94 語の中から 30 語を選んで調査対象とした。今後、調査対象以外の語についても検討することで、オノマトペ知識の定着しやすさに関連する要因がより明確になる可能性があるだろう。また、教科書出現頻度が同程度のオノマトペ以外の語と比較したり、中国語母語でない学習者と比較したりすることによって、中国語母語話者にとってオノマトペの習得が難しいことがさらに確認できると思われる。

次に、研究 2 では 40 語を 4 つの学習条件で学習した。対象語とする擬態語を選定するときに、イラストにしやすさを優先させており、対象語の音韻や形態については統制していない。今後、オノマトペの形態や統語的な特徴を統制したうえで、実験を行うことが必要である。また、今回は実験での学習効果を日本語文の正誤判断課題で測定したが、複数の課題を用いるなど、より精緻化した方法を考案することで新たな知見が得られる可能性がある。さらに、実験では教育的な配慮としてフィードバックを行ったが、そこで、さらに学習が起こった可能性がある。学習条件を厳密に比較するためには、実験デザインの見直しも必要であろう。

また、研究 3 では、語彙指導において語彙の意味や使用の特徴に注目する必要があるこ

とが示唆された。今回の調査で対象としたのは 32 語だけであったため、すべてのオノマトペが同じ傾向とは言えない。調査対象以外の語についても検討することで、オノマトペの学習しやすさに関連する要因がより明確になる可能性があるだろう。

本研究の今後の方向性として、実験で検証した結果を教育実践でも確かめるため、教育的な視点から教室での指導を行うことが考えられる。それと同時に、日本語能力によってオノマトペ学習の効果が異なることを踏まえ、中国で学ぶ日本語学習者のオノマトペ学習に適したイラストや例文の教材開発も考えられる。

また、外国語環境での日本語教育においては、限られた指導時間、限られた母語話者との接触機会という問題を解決するために、アニメ、ドラマ、バラエティ番組などのオンラインコンテンツを学習リソースとし、自然なインプットを取り入れられるような教育を考えていくことが必要であろう。どのような方法で教室での指導と教室外での学習を結びつけることが可能なのか、この課題についても取り組んでいきたい。

本研究は第二言語習得研究として位置づけられるものである。したがって、教育的研究とともに第二言語習得の視点を持つ研究も続けていきたい。イラスト提示や明示的指導を含む教育的介入によって、学習者のオノマトペ知識理解が促進されるだろうか。このような第二言語習得研究の領域で重要なテーマとなりうる課題に取り組み、第二言語教育研究、第二言語習得研究の両方に貢献していきたい。

## 参考文献

### 【日本語書籍・論文】

- 秋田喜美（2016）「言語体系の中のオノマトペ」『レキシコンフォーラム』7, 19-39.
- 秋田喜美（2022）『オノマトペの認知科学』新曜社
- 浅野鶴子・金田一春彦（1978）『擬音語・擬態語辞典』角川書店
- 有賀千佳子（2007）「オノマトペを通して語彙の学習・教育について考える」（特集 オノマトペと日本語教育）『日本語学』26 (7), 65-73.
- 天沼寧（1989）「擬音語・擬態語」『日本語教育』68, 13-29.
- 石崎貴士・飯村英樹（2007）「学習者の語彙知識の「深さ」がリスニングテストの聴解度に及ぼす影響」『外国語教育メディア学会機関誌』44, 107-115.
- 岩崎典子・デイビッドヴィンソン・ガブリエラ・ヴィリョコ（2005）「擬音語の感覚—英語母語話者と日本語母語話者の捉え方の比較—」南雅彦（編）『言語学と日本語教育 4』pp.233-246. くろしお出版
- 岡谷英夫（2015）「小学校国語教科書に見るオノマトペと日本語教育」『人工知能学会論文誌』30 (1), 257-264.
- 小川多恵子（1993）「プレースメントとしてのクローズテスト」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』8, 201-213.
- 苅阪直行（1999）『感性のことばを研究する』新曜社
- 苅阪直行（2001）「ことばと感覚—擬音語・擬態語からみるクオリアの探究」『言語』30 (9), 70-77.
- 王瑩（2011）「異なる日本語学習者による日本語のオノマトペに対する感覚評価」『日本語教育研究』57, 65-82.
- 小野正弘（2007）『擬音語・擬態語 4500 日本語オノマトペ辞典』小学館
- 角岡賢一（2007）『日本語オノマトペ語彙における形態的・音韻的体系性について』くろしお出版
- 加藤久雄・坂口昌子（1996）「後接成分とオノマトペの性質について」『奈良教育大学紀要』45 (1), 1-16.
- 川口敦生（1989）「バイリンガルの認知機能: independence-interdependence 問題をめぐって」『京都大学教育学部紀要』35, 278-288.
- 金慕箴（1989）「中国における日本語の擬音語・擬態語の教育について」『日本語教育』68, 83-98.
- 小林明子・福田倫子・向山陽子・鈴木伸子（2018）『日本語教育に役立つ心理学入門』くろしお出版
- 小林英夫（1933）「国語象徴音の研究」『文学』1 (8), 1-47.（再録（1976）『小林英夫著作集

- 5・言語美学論考』pp.262-312. みすず書房)
- グエン・ティ・タイン・トゥイ (2018a) 「ベトナム人日本語学習者による日本語オノマトペの使用実態と産出傾向」『日本語／日本語教育研究』9, 71-86.
- グエン・ティ・タイン・トゥイ (2018b) 「中国人日本語学習者による日本語オノマトペの使用実態と産出傾向：ベトナム人日本語学習者との比較」『一橋日本語教育研究』6, 41-50.
- 桑原陽子 (2000) 「非漢字圏日本語学習者の漢字学習におけるイメージ媒介方略の有効性—漢字と英語単語の対連合学習課題による検討—」『教育心理学研究』48 (4), 389-399.
- 国立国語研究所 (1984) 『日本語教育のための基本語彙調査』秀英出版
- 崔娉 (2015) 「中国語を母語とする日本語学習者における未知漢字語彙の意味推測」『第二言語としての日本語の習得研究』18, 103-119.
- 崔沫舒 (2021) 「中国の日本語教師のオノマトペ指導に関する認識」『Global studies』5, 91-110.
- 獅々見真由香 (2016) 「日本語の会話におけるオノマトペの基本語彙選定—『BTSによる多言語話し言葉コーパス』と『BTSJによる日本語話し言葉コーパス』を用いて—」『日本語教育』165, 73-88.
- 島田勝正 (2010) 「文法性判断テストにおける問題文提示時間制限の有無と明示的・暗示的知識」『英米評論』24, 41-53.
- 菅野禎盛 (2015) 「高い時間精度での視聴覚刺激の呈示と反応データの取得のために必要なハードウェアとソフトウェア」『経営学論集』25 (4), 63-71.
- 杉浦正利・岩崎良美 (2003) 「日本語学習者のための擬音語・擬態語学習用マルチメディア CALL 教材の改善に向けて」『国際開発研究フォーラム』23, 1-20.
- 杉村泰 (2020) 「痛みを表す日本語のオノマトペの選択に関する一考察—日本語話者と中国人日本語学習者の比較—」『ことばの科学』34, 25-44.
- 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」『日本語教育』99, 48-59.
- 鈴木彩香 (2012) 「日本語オノマトペ述語の形式について：スル・シテイル・ダの選択基準を中心に」『日本語文法』12 (2), 162-178.
- 鷺見幸美 (1996) 「「擬音語・擬態語＋する」動詞の分類」『名古屋大学人文科学研究』25, 97-120.
- 玉岡賀津雄 (1997) 「中国語と英語を母語とする日本語学習者の漢字および仮名表記語彙の処理方略」『言語文化研究』17 (1), 65-77.
- 玉岡賀津雄・宮岡弥生・金秀眞 (2011) 「韓国語を母語とする日本語学習者の語彙知識がオノマトペの習得に与える影響」『言語教育評価研究』2, 36-41.
- 玉村文郎 (1989) 「日本語の音象徴語の特徴とその教育」『日本語教育』68, 1-12.
- 田守育啓 (1988) 「日本語オノマトペ—多様な音と様態の表現」『日本音響学会誌』54 (3),

215-222.

- 田守育啓・ローレンス・スコウラップ (1999) 『オノマトペ：形態と意味』 くろしお出版
- 張晶鑫 (2020) 「現代日本語におけるオノマトペの用法解明と中国人日本語学習者のためのオノマトペ指導に対する提言—コーパス言語学の教育的応用の可能性をめぐって—」  
〔未公刊博士論文〕 神戸大学
- 張麗群 (1989) 「中国人学習者から見た日本語の擬音語と擬態語」 『日本語教育』 68, 128-130.
- ツイガルニツカヤ・レナ (2007) 「日本語オノマトペに対するビリーフ：日本語教師と学習者の比較」 『筑波応用言語学研究』 14, 129-137.
- 飛田良文・浅田秀子 (2002) 『現代擬音語擬態語用法辞典』 東京堂出版
- 中石ゆうこ・佐治伸郎・今井むつみ・酒井弘 (2011) 「中国語を母語とする学習者は日本語のオノマトペをどの程度使用できるのか：アニメーションを用いた産出実験を中心として」 『中国話者のための日本語教育研究』 2, 42-58.
- 中里理子 (2008) 「擬音語・擬態語の名称変遷について」 『上越教育大学研究紀要』 27, 137-144.
- 中原郷子・松見法男 (2010) 「第二言語としての日本語動詞句の記憶に及ぼす被験者実演課題 (subject-performed tasks) の効果」 日本語習熟度の違いによる検討 『留学生教育』 15, 77-84.
- 中村嘉宏 (2011) 「語彙習得の諸相」 『佐賀大学文化教育学部研究論文集』 15 (2), 35-54.
- 浜野祥子 (2014) 『日本語のオノマトペ：音象徴と構造』 くろしお出版
- 日向茂男・笹目実 (1999) 「語形からみた擬音語・擬態語 2」 『東京学芸大学紀要』 50, 189-209.
- 馮亜静・玉岡賀津雄 (2018a) 「中国人日本語学習者による擬音語と擬態語の習得に影響する要因」 『中国話者のための日本語教育研究』 9, 35-51.
- 馮亜静・玉岡賀津雄 (2018b) 「中国人日本語学習者の「触覚から触覚以外へ」の意味拡張によるオノマトペの習得の連続性に関する検討」 『第二言語としての日本語の習得研究』 21, 7-24.
- 彭飛 (2007) 「ノンネイティブから見た日本語のオノマトペの特徴」 『日本語学』 26 (7), 48-56.
- 前田安里紗・上間大生・白水菜々重・松下光範 (2015) 「日本語学習者を対象としたオノマトペ学習のためのデジタル絵本システム」 『人工知能学会論文誌』 30 (1), 204-215.
- 松見法男 (1993) 「第2言語の発語における単語の検索過程」 『教育心理学研究』 41 (4), 424-434.
- 松見法男 (2002) 「2部6章 第二言語の語彙を習得する」 海保博之・柏崎秀子 (編) 『日本語教育のための心理学』 pp. 97-110. 新曜社
- 松見法男 (2006) 「言語学習と記憶」 縫部義憲 (監修) 迫田久美子 (編) 『講座・日本語教

- 育学 3』 pp. 161-183. スリーエーネットワーク
- 三上京子 (2002) 「日本語オノマトペ指導に関する研究」『日本語教育方法研究会誌』 9 (2), 4-5.
- 三上京子 (2003) 「上級教材に見られるオノマトペ—統語的特徴の分析と指導の観点—」『早稲田大学日本語教育研究』 2, 193-209.
- 三上京子 (2007a) 『日本語オノマトペとその教育』[未公刊博士論文] 早稲田大学
- 三上京子 (2007b) 「日本語教育のための基本オノマトペの選定とその教材化」『ICU 日本語教育研究』 3, 49-63.
- 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.
- 森美子 (2003) 「日本語における言葉習得」『第二言語習得研究への招待』 くろしお出版
- 山口仲美 (2003) 『暮らしの言葉擬音・擬態語辞典 第2刷』 講談社
- 吉澤真由美 (2016) 「語彙の習得研究」森山新・向山陽子 (編) 長友和彦 (監) 『第二言語としての日本語習得研究の展望—第二言語から多言語へ』 pp. 61-95. ココ出版
- 吉村耕治 (2015) 「日英語の比較の観点から見たオノマトペ：感性の表現の魅力」『表現研究』 102, 7-18.
- 渡邊裕子 (1997) 「日本語教育におけるオノマトペの扱いについての一考察」『学校教育学研究』 9, 23-31.
- Nguyễn, Thị Thanh Thủy (2012) 「初級日本語教育に取り入れるべきの擬音語擬態語の提案」『VNU Journal of Science, Foreign languages』 28, 287-293.

#### 【英語書籍・論文】

- Bialystok, E. (1983). Inferencing: Testing the “hypothesis-testing” hypothesis. In H. W. Seliger & M. H. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp.104-123). Newbury House.
- Boers, F., Warren, P., He, L., & Deconinck, J. (2017). Does adding pictures to glosses enhance vocabulary uptake from reading? *System*, 66, 113-129.
- Clark, J. M., & Paivio, A. (1987). A dual coding perspective on encoding processes. In M. A. McDaniel & M. Pressley. (Eds) *Imagery and related mnemonic processes: Theories, individual differences, and applications* (pp.5-33). Springer.
- Clark, J. M., & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3, 149-210.
- Craik, F. I., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11 (6), 671-684.
- Dempster, F. N. (1987). Effects of variable encoding and spaced presentations on vocabulary learning. *Journal of Educational Psychology*, 79 (2), 162-170.

- Hinton, L., Nichols, J., & Ohala, J. J. (2006). *Sound symbolism*. Cambridge University Press.
- Horst, M. (2005). Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study. *Canadian Modern Language Review*, 61 (3), 355-382.
- Hulstijn, J. (1992). Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental vocabulary learning. In P. J. L. Arnaud & H. Bejoint (Eds.) *Vocabulary and Applied Linguistics* (pp.113-125). Macmillan.
- Jared, D., Poh, R. P. Y., & Paivio, A. (2013). L1 and L2 picture naming in Mandarin-English bilinguals: A test of bilingual dual coding theory. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16 (2), 383-396.
- Kakehi, Hisao, Ikuhiro Tamori, & Lawrence Schourup (1996). *Dictionary of Iconic Expressions in Japanese: Vol I: A-J. Vol II: K-Z*. De Gruyter Mouton
- Kolers, P. A., & Gonzalez, E. (1980). Memory for words, synonyms, and translations. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 6 (1), 53-65.
- Kost, C. R., Foss, P., & Lenzini Jr, J. J. (1999). Textual and pictorial glosses: Effectiveness on incidental vocabulary growth when reading in a foreign language. *Foreign Language Annals*, 32 (1), 89-97.
- Laufer, B. (1997a). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you know and words you can't guess. In J. Coady & T. Huckin (Eds.) *Second language vocabulary acquisition* (pp.20-34). Cambridge University Press.
- Laufer, B. (1997b). What's in a word that makes it hard or easy: Some intralexical factors that affect the learning of words. *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, (pp.140-155). Cambridge University Press.
- Laufer, B., & Shmueli, K. (1997). Memorizing new words: Does teaching have anything to do with it?. *RELC Journal*, 28 (1), 89-108.
- Nakata, T. (2015). Effects of expanding and equal spacing on second language vocabulary learning: Does gradually increasing spacing increase vocabulary learning?. *Studies in Second Language Acquisition*, 37 (4), 677-711.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Oller Jr, J. W., & Conrad, C. A. (1971). The cloze technique and ESL proficiency. *Language Learning*, 21 (2), 183-194.
- Paribakht, T. S., & Wesche, M. (1993). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 174-200). Cambridge University Press.
- Paivio, A., & Csapo, K. (1973). Picture superiority in free recall: Imagery or dual coding?. *Cognitive Psychology*, 5 (2), 176-206.
- Paivio, A. (1979). *Imagery and verbal processes*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Paivio, A. & Lambert, W. (1981). Dual coding and bilingual memory. *Journal of Verbal Learning and*

*Verbal Behavior*, 20, 532-539.

- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford University Press.
- Pickering, M. (1982). Context-free and context-dependent vocabulary learning: An experiment. *System*, 10, 79-83.
- Prince, P. (1996). Second language vocabulary learning: The role of context versus translations as a function of proficiency. *The Modern Language Journal*, 80, 478-493.
- Ramachandran, V. S., & Hubbard, E. M. (2001). Synaesthesia: A window into perception, thought and language. *Journal of Consciousness Studies*, 8 (12), 3-34.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge University Press.
- Sökmen, A. J. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. N. Schmitt, & M. McCarthy (Eds.) *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, (pp. 152-160). Cambridge University Press.
- Stansfield, C., & Hansen, J. (1983). Field dependence-independence as a variable in second language cloze test performance. *Tesol Quarterly*, 17 (1), 29-38.
- Waida, T. (1984). English and Japanese onomatopoeic structures. *Studies in English*, 36, 55-79.
- Wesche, M., & Paribakht, T. S. (1996). Assessing second language vocabulary knowledge: Depth versus breadth. *Canadian Modern Language Review*, 53 (1), 13-40.
- Yoshii, M., & Flaitz, J. (2002). Second language incidental vocabulary retention: The effect of picture and annotation types. *CALICO Journal*, 20, 33-58.

#### 【中国語書籍・論文】

- 龚良玉 (1991) 『象声词词典』 贵州教育出版社
- 冉毅・岛田秋 (2012) 「日语教材拟声拟态词匮乏问题及对策研究」『解放军外国语学院学报』 35 (05), 53-57.

#### 【教科書】

- 彭广陆・守屋三千代 (编) (2009、2010、2010、2010) 『综合日语 (修订版)』 第一册～第四册 北京大学出版社
- 彭广陆・守屋三千代 (编) (2014) 『高年级・综合日语 (上册)』 北京大学出版社



## 付録

### 資料 1 オノマトペ知識自己評価

关于下面的单词，请选择符合你自身情况的一项。

姓名：

例：

	词语	1 这个词语 我想不起来 见没见过	2 这个词语 我见过，但 是我不知道 它的意思	3 这个词语 我见过。意 思大概是 (写中文即 可)	4 这个词语 我见过，意 思肯定是 (写中文即 可)	5 我可以用 这个词造 句。(回答 5 的人也必须 回答 4)(请 用日语回 答)
1	くどくど	○				
2	はらはら		○			
3	こつこつ			勤恳地		
4	ごろごろ				重的物体滚 动的样子	
5	ゆらゆら				轻轻晃动， 飘动	枝が風でゆ らゆら揺れ ている。

	词语	1 这个词语 我想不起来 见没见过	2 这个词语 我见过，但 是我不知道 它的意思	3 这个词语 我见过。意 思大概是 (写中文即 可)	4 这个词语 我见过，意 思肯定是 (写中文即 可)	5 我可以用 这个词造 句。(回答 5 的人也必须 回答 4) (请用日语 回答)
1	ぴったり					
2	そろそろ					
3	ゆっくり					
4	すっきり					
5	ずばりと					
6	どんより					
7	はっきり					
8	ぴよんぴよん					

9	ずきずき					
10	どんどん					
11	しっかり					
12	ちゃんと					
13	きちんと					
14	ぺらぺら					
15	がっかり					
16	のんびり					
17	いらいら					
18	うっかり					
19	ぼうっと					
20	きらきら					
21	くねくね					
22	ゆったり					
23	ぎらぎら					
24	ざあざあ					
25	ぶつぶつ					
26	ぎりぎり					
27	わくわく					
28	ぴりぴり					
29	ずらりと					
30	にこにこ					

## 資料2 クローズテスト

「鍋を囲む会」へ行こ（ ）とキムさんに言わ（ ）たとき、一体どんな（ ）なんだろうと思い（ ）した。行ってみると、（ ）こには不思議な光（ ）がありました。大勢（ ）青少年が鍋を中心（ ）、いくつかの集団を（ ）っているのです。

「始（ ）ましようか」の声で、そ（ ）ぞれが持ってきた（ ）を次々に鍋に入れ（ ）す。時間が経つとと（ ）に「わあ、おいしそう」「（ ）んな物食べられる（ ）ですか」と、あちらこ（ ）らからそれまでよ（ ）も一層大きな声が（ ）こえてくるように（ ）りました。

「始（ ）ましようか」の声で、そ（ ）ぞれが持ってきた（ ）を次々に鍋に入れ（ ）す。時間が経つとと（ ）に「わあ、おいしそう」「（ ）んな物食べられる（ ）ですか」と、あちらこ（ ）らからそれまでよ（ ）も一層大きな声が（ ）こえてくるように（ ）りました。「料理を楽（ ）む会なんですね」と（ ）ねると、「私も初めは（ ）う思ってたんです（ ）」と言って、キムさん（ ）この会を始めたリ（ ）先生を紹介してく（ ）しました。

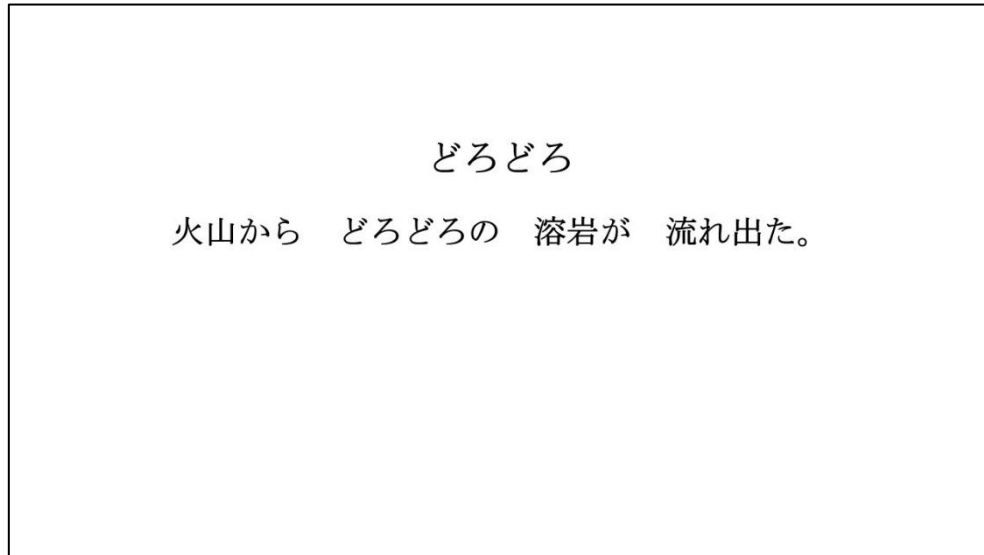
リム先生は、（ ）は日本で英語の先（ ）をしています、以（ ）は日本語を勉強し（ ）いました。リム先生（ ）通っていた学校で（ ）、毎日学生だけで会（ ）を練習する時間が（ ）ったそうです。「ほか（ ）学生と話しても、（ ）音や文法を間違っ（ ）りして、あまり役に（ ）ちません」と反論す（ ）学生もいました。実（ ）、リム先生もそう思（ ）ていたのですが、そ（ ）にもかかわらず、休（ ）ず出席を続けてい（ ）のは、そこで面白い（ ）とに気が付いたか（ ）です。この学生だけ（ ）会話クラスでは、お（ ）い知ってる言葉（ ）少ないので、相手に（ ）かってもらえる言（ ）を一生懸命探して（ ）分の考えを正確に（ ）えようと努力しま（ ）。聞く方も、相手の言（ ）ことを少しでも良（ ）理解しようと一生（ ）命です。そんな練習（ ）中でリム先生が気（ ）いたことは、「外国語（ ）育はコミュニケーション（ ）の練習の役割を果（ ）す」こと、そしてもう一（ ）、「一生懸命コミュニケーション（ ）しようとする（ ）ちに、相手に対して（ ）さしい気持ちにな（ ）」ということでした。

（ ）こで先生は、英語を（ ）えるようになって（ ）ら、会話の練習と友（ ）作りを兼ねた「鍋を（ ）む会」を始めること（ ）思い立ちました。

集（ ）った人たちが楽し（ ）うに話し合ってい（ ）姿を見て、「囲む会」は（ ）だ料理を楽しむだ（ ）の会ではない。まる（ ）家族がコタツを囲（ ）で団欒の時間を持（ ）ような、体も心も温（ ）、和かにしてくれる（ ）だということが、私（ ）もよく分かりまし（ ）。

資料3 実験時呈示スライドの例（各条件とフィードバック）

例文条件



イラスト条件



二重条件

どろどろ

火山から どろどろの 溶岩が 流れ出た。



訳語条件

どろどろ

液体粘稠状

フィードバック

暑さで チョコレートが どろどろに 溶けた。○

母が 作った 麻婆豆腐は どろどろで 美味しい。×

鉄工所で 鉄を 高温で 溶かして どろどろに する。○

とても 暑くて 氷が すぐに どろどろに 溶けた。×

#### 資料 4 実験提示文・正誤判断文（50 音順）

・分析対象外 8 語はグレーに塗ったものである。

<p>1 あべこべ</p>	<p>◆提示文 子供は間違えて靴をあべこべに履いた。</p> <p>◆正誤判断文 【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・対義語の意味をあべこべに覚えてしまった。</li> <li>・よく似ている学生の名前をあべこべに覚えた。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・父は絵が下手だがあべこべに母は上手だ。</li> <li>・入り口ではなくあべこべに出口から入った。</li> </ul> <p>◆直後テスト文 【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・この布の使い方では表と裏があべこべだ。</li> <li>・道に迷ってあべこべの方向に歩いていた。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・帰りは行く時とあべこべの道を通った。</li> <li>・太郎は対戦相手とあべこべに握手をした。</li> </ul> <p>◆遅延テスト文 【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・花子はよく見ずに手袋をあべこべに嵌めた。</li> <li>・助けてあげたのにあべこべに怒られた。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・兄は背が低くあべこべに弟は背が高い。</li> <li>・蜂蜜で口の周りがあべこべだ。</li> </ul>
<p>2 うじゃうじゃ</p>	<p>◆提示文 リンゴに虫がうじゃうじゃ湧いている。</p> <p>◆正誤判断文 【正用 1】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・落ち葉の下から幼虫がうじゃうじゃ出てきた。</li> </ul> <p>【誤用 3】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・財布の中にお金がうじゃうじゃ入っている。</li> <li>・花畑にきれいな蝶がうじゃうじゃ飛んでいる。</li> <li>・牧場に草を食べている羊がうじゃうじゃいる。</li> </ul>
<p>3 うとうと</p>	<p>◆提示文 太郎は授業中うとうととしてしまった。</p> <p>◆正誤判断文 【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・映画が面白くなくてうとうととしてしまった。</li> <li>・昼食の後仕事中にうとうととしてしまった。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・昨夜は長時間うとうとしたので疲れが取れた。</li> <li>・重傷患者が意識不明でうとうとしている。</li> </ul> <p>◆直後テスト文</p>

	<p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・車の 運転中に うとうと して 事故を 起こした。</li> <li>・会議が 長くなって うとうと して しまった。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・赤ちゃんは たいてい 一日中 うとうと している。</li> <li>・双子の 兄弟は 顔も 体型も うとうと だ。</li> </ul> <p>◆遅延テスト文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・朝は 電車の 中で うとうと する 会社員が 多い。</li> <li>・部屋が 暖かいので うとうと して しまった。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・長い冬の間 熊は 穴に 入って うとうと する。</li> <li>・観光客が バスに うとうとと 乗っていく。</li> </ul>
4 がつつ	<p>◆提示文 お腹が 空いていたので ご飯を がつつ 食べた。</p> <p>◆正誤判断文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・空腹だったので 太郎は 料理を がつつ 食べた。</li> <li>・主人の いない犬が 餌を がつつ 食べている。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・花子は リンゴを 皮ごと がつつ 噛んでいる。</li> <li>・祖父は 健康の ために がつつ 運動している。</li> </ul> <p>◆直後テスト文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・冬眠が 終わった熊が 餌を がつつ 食べている。</li> <li>・高級レストランで がつつ 食べるのは よくない。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・夏休みは 一日中 テレビを がつつ 見ていた。</li> <li>・雨に 降られて 体が がつつ だ。</li> </ul> <p>◆遅延テスト文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・飢えた虎が 生肉を がつつ 食べている。</li> <li>・家のない犬が 餌を がつつ 食べている。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・姉は 痩せるために 毎日 がつつ 走っている。</li> <li>・通勤電車は いつも がつつ だ。</li> </ul>
5 がっちり	<p>◆提示文 太郎は 対戦相手と がっちり 握手をした。</p> <p>◆正誤判断文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・蚊帳が 落ちて こないように がっちり 固定した。</li> <li>・警察は 会社の 不正の 証拠を がっちり 掴んだ。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・花子は 部屋の 窓の 鍵を がっちり 締めた。</li> <li>・太郎は もらった 古い 自転車を がっちり 直した。</li> </ul>



	<p>◆直後テスト文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自転車の 後ろに 荷物を がっちり 固定した。</li> <li>・資格試験の ために 学習計画を がっちり 立てた。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・学生は 先生の 目を がっちり 見て 話を 聞いた。</li> <li>・子供は 間違えて 靴を がっちり 履いた。</li> </ul> <p>◆遅延テスト文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・逃げないように 警察が 犯人を がっちり 捕まえた。</li> <li>・あの 恋愛小説は 読者の 心を がっちり 掴んだ。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・太郎の 父は 毎朝 駅まで がっちり 歩いている。</li> <li>・眼鏡を かけないと 何を 見ても がっちり する。</li> </ul>
6 がんがん	<p>◆提示文 二日酔いで頭が がんがん している。</p> <p>◆正誤判断文</p> <p>【正用 3】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・猛烈に 暑いので 冷房を がんがん 効かせる。</li> <li>・財布から お金を 盗ったら 父に がんがん 怒られた。</li> <li>・真冬の 極寒の 時は 暖房を がんがん 効かせる。</li> </ul> <p>【誤用 1】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・水を 飲み過ぎて お腹が がんがん している。</li> </ul>
7 ぎっしり	<p>◆提示文 ガラス瓶 に硬貨が ぎっしり 詰まっている。</p> <p>◆正誤判断文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・父の 本棚に 英語の 本が ぎっしり 並んでいる。</li> <li>・社長の 財布に 紙幣が ぎっしり 入っていた。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・花子は 自分の 部屋の 鍵を ぎっしり 締めた。</li> <li>・試験に 合格するために 本を ぎっしり 読んだ。</li> </ul> <p>◆直後テスト文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・兄の 手帳には 予定が ぎっしり 書かれている。</li> <li>・大きな 映画館に 観客が ぎっしり 入っている。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・暑かったので 冷たい 水を ぎっしり 飲んだ。</li> <li>・ブラシで 風呂場を ぎっしり 洗う。</li> </ul> <p>◆遅延テスト文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・箱に 日本語の 本が ぎっしり 詰まっている。</li> <li>・父の かばんに お土産が ぎっしり 入っていた。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・花子は 映画の 怖い 場面で 目を ぎっしり 閉じた。</li> <li>・手を 怪我して 血が ぎっしりと 流れている。</li> </ul>

<p>8 ゑううう</p>	<p>◆<b>提示文</b> 通勤電車は いつも ゑううう だ。</p> <p>◆<b>正誤判断文</b>  <b>【正用 2】</b>  ・満員の バスで 乗客に ゑううう 押された。  ・母は 弁当箱に ご飯を ゑううう 詰めた。  <b>【誤用 2】</b>  ・父の 本棚は 日本語の 本で ゑううう だ。  ・花子は 小さい 子犬を ゑううう 抱きしめた。</p> <p>◆<b>直後テスト文</b>  <b>【正用 2】</b>  ・旅行かばんに 荷物を ゑううう 詰めた。  ・旅行の 荷物を 車に ゑううう 押し込んだ。  <b>【誤用 2】</b>  ・受験勉強で 練習問題を ゑううう 解いた。  ・大型の 風力発電機が ゑううう 回っている。</p> <p>◆<b>遅延テスト文</b>  <b>【正用 2】</b>  ・花子は 茶碗に ご飯を ゑううう 詰めた。  ・洗濯して 濡れた 服を 手で ゑううう 絞る。  <b>【誤用 2】</b>  ・京都の 街は いつも 観光客で ゑううう だ。  ・お腹が 空いていたので ご飯を ゑううう 食べた。</p>
<p>9 きろきろ</p>	<p>◆<b>提示文</b> 初めての 町で きろきろ している。</p> <p>◆<b>正誤判断文</b>  <b>【正用 2】</b>  ・友達が いないか きろきろ 周りを 見回した。  ・デパートで トイレを きろきろ 探した。  <b>【誤用 2】</b>  ・知らない単語を 辞書で きろきろ 調べた。  ・太郎は 地図で 目的地を きろきろ 探した。</p> <p>◆<b>直後テスト文</b>  <b>【正用 2】</b>  ・泥棒は 人がいないか きろきろ 確認した。  ・怪しい 男が きろきろし ながら 歩いていた。  <b>【誤用 2】</b>  ・解答の 書き間違いを きろきろ 確認した。  ・竹の子が きろきろ 伸びる。</p> <p>◆<b>遅延テスト文</b>  <b>【正用 2】</b>  ・道が 分からなくて 周りを きろきろ 見回した。  ・初めての 海外旅行で きろきろ して しまった。  <b>【誤用 2】</b>  ・流星を 探して 夜空を きろきろ 見回した。</p>

	<p>・とても 暑くて 体が きょろきょろ する。</p>
10 <b>ぐいぐい</b>	<p>◆<b>提示文</b> 畑の 大根を ぐいぐい 引き抜く。</p> <p>◆<b>正誤判断文</b>  <b>【正用 1】</b>          ・太郎は 畑で 大きい芋を ぐいぐい 引き抜いた。  <b>【誤用 3】</b>          ・先生は 学生を 試験会場に ぐいぐい 連れて行った。          ・部屋に 誰かいると 思って ドアを ぐいぐい 叩いた。          ・案内係が 会場まで 学生を ぐいぐい 案内した。</p>
11 <b>ぐーん</b>	<p>◆<b>提示文</b> 感染症の 流行で マスクの 生産量が ぐーんと 伸びた。</p> <p>◆<b>正誤判断文</b>  <b>【正用 2】</b>          ・食中毒の 発生で 店の 評判が ぐーんと 落ちた。          ・高速道路で 車が 速度を ぐーんと 上げた。  <b>【誤用 2】</b>          ・毎年 夏になると 天気が ぐーんと 変わる。          ・旧友と 会って 懐かしい話が ぐーんと 出てきた。</p> <p>◆<b>直後テスト文</b>  <b>【正用 2】</b>          ・毎日の 運動で 花子は体重が ぐーんと 減った。          ・家庭教師を 雇ったら 成績が ぐーんと 上がった。  <b>【誤用 2】</b>          ・地球の 温暖化で 南極の 氷が ぐーんと 溶けた。          ・猫が 鳥を ぐーんと 見ている。</p> <p>◆<b>遅延テスト文</b>  <b>【正用 2】</b>          ・原材料が不足し 製品の値段が ぐーんと 上がった。          ・入院している間に 体力が ぐーんと 落ちた。  <b>【誤用 2】</b>          ・走ってきた子どもを 見て 車が ぐーんと 止まった。          ・ケーキが 落ちて ぐーんと なった。</p>
12 <b>ぐちゃぐちゃ</b>	<p>◆<b>提示文</b> ケーキが 落ちて ぐちゃぐちゃに なった。</p> <p>◆<b>正誤判断文</b>  <b>【正用 2】</b>          ・買った 豆腐が 潰れて ぐちゃぐちゃに なった。          ・花子は 太郎からの 手紙を ぐちゃぐちゃに 丸めた。  <b>【誤用 2】</b>          ・たくさんの 旅行客で 街中が ぐちゃぐちゃだ。          ・水を 溢して テーブルの 上が ぐちゃぐちゃだ。</p> <p>◆<b>直後テスト文</b>  <b>【正用 2】</b>          ・花子は 涙と 鼻水で 顔が ぐちゃぐちゃ だ。</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・スイカが 落ちて ぐちゃぐちゃに なった。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ガラスの コップが 落ちて ぐちゃぐちゃに 割れた。</li> <li>・地震で ビルが ぐちゃぐちゃ 揺れた。</li> </ul> <p>◆遅延テスト文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもが 絵の具を ぐちゃぐちゃに 混ぜた。</li> <li>・整理整頓が 苦手で 部屋が ぐちゃぐちゃ だ。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・食後は たくさんの 汚れた 皿が ぐちゃぐちゃ だ。</li> <li>・感染症の 流行で マスク生産量が ぐちゃぐちゃ 伸びた。</li> </ul>
13 ぐらぐら	<p>◆提示文 地震で ビルが ぐらぐら 揺れた。</p> <p>◆正誤判断文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもの 乳歯が ぐらぐら していて 抜けそうだ。</li> <li>・あの 会社は 経営方針が ぐらぐら している。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・風で 公園の 花壇の 花が ぐらぐら 揺れている。</li> <li>・太郎は お酒を 飲み過ぎて ぐらぐら 歩いていた。</li> </ul> <p>◆直後テスト文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・椅子が 古くなって 座ると ぐらぐら する。</li> <li>・何回も 失敗して 自信が ぐらぐらし てきた。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・工事現場で 機械が ぐらぐら 動いている。</li> <li>・ケーキが 落ちて ぐらぐらに なった。</li> </ul> <p>◆遅延テスト文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・山の 斜面の 家は 土台が ぐらぐらで 危ない。</li> <li>・不安で 留学の 決意が ぐらぐら してきた。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・足が 滑って 駅の 階段から ぐらぐら 落ちた。</li> <li>・大型の 風力発電機が ぐらぐら 回っている。</li> </ul>
14 ぐるぐる	<p>◆提示文 大型の 風力発電機が ぐるぐる 回っている。</p> <p>◆正誤判断文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・洗濯機 の 中で 洗濯物が ぐるぐる 回っている。</li> <li>・地球は 太陽の 周りを ぐるぐる 回っている。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・山から 大きな 木が ぐるぐる 転がってきた。</li> <li>・数学の 試験が 難しくて 頭が ぐるぐる 回った。</li> </ul> <p>◆直後テスト文</p> <p>【正用 2】</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・器に 卵と 牛乳と 砂糖を 入れて ぐるぐる 混ぜた。</li> <li>・看護師が 負傷者に 包帯を ぐるぐる 巻いた。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・公園で 子どもたちが ぐるぐる 遊んでいる。</li> <li>・通勤電車は いつも ぐるぐる だ。</li> </ul> <p>◆遅延テスト文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・遊園地の 乗り物が 高速で ぐるぐる 回転した。</li> <li>・回転寿司の 店で 皿が ぐるぐる 回っている。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・犬の 散歩で 近所の 公園を 1周 ぐるぐる 歩いた。</li> <li>・地震で ビルが ぐるぐる 揺れた。</li> </ul>
15 ごしごし	<p>◆提示文 ブラシで 風呂場を ごしごし 洗う。</p> <p>◆正誤判断文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・母が 台所で 鍋の 焦げを ごしごし 洗っている。</li> <li>・太郎は 汚れた車の 車輪を ごしごし 洗った。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・花子は 米を 鍋に 入れて 水で ごしごし 洗った。</li> <li>・母は 麺棒で 餃子の 皮を ごしごし 伸ばした。</li> </ul> <p>◆直後テスト文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・母は 太郎の 汚れた 作業服を ごしごし 洗った。</li> <li>・太郎は 風呂に入って 体を ごしごし 洗った。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・夜中に 道に 積もった 雪を ごしごし 溶かした。</li> <li>・面接試験を 待っている 時 ごしごし した。</li> </ul> <p>◆遅延テスト文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・母は 毎日 トイレの 便器を ごしごし 掃除する。</li> <li>・花子は 答えを 消しゴムで ごしごし 消した。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・花子は 部屋を 掃除機で ごしごし 掃除した。</li> <li>・車が ごしごしの 道を 走っている。</li> </ul>
16 こそこそ	<p>◆提示文 隠れて こそこそ アイスcreamを 食べた。</p> <p>◆正誤判断文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・試験の 時に 学生が こそこそ 教科書を 見た。</li> <li>・虫歯が あるのに 花子は こそこそ 飴を 食べた。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・親に 相談しないで こそこそ 受験校を 決めた。</li> <li>・太郎は 花子への プレゼントを こそこそ 用意した。</li> </ul> <p>◆直後テスト文</p>

	<p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・母に 気づかれないように こそこそ 家を 出た。</li> <li>・授業中 学生が こそこそ 携帯の 画面を 見ていた。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・警官が 容疑者を こそこそ 見張っている。</li> <li>・車が こそこその 道を 走っている。</li> </ul> <p>◆遅延テスト文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・授業中 隣の 席の 友だちと こそこそ 話した。</li> <li>・弟は 宿題が 終わる 前に こそこそ 遊びに 行った。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・学生は 先生への 花束を こそこそ 用意した。</li> <li>・服が 古くなって こそこそ だ。</li> </ul>
17 じーっ	<p>◆提示文 猫が 鳥を じーっと 見ている。</p> <p>◆正誤判断文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・太郎は 難しい 問題を じーっと 考えている。</li> <li>・写真を 撮るので じーっと 動かないで ください。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・花子は 留学するかどうか じーっと 悩んでいる。</li> <li>・道路が 混んでいて 車が じーっと 動かない。</li> </ul> <p>◆直後テスト文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・彼から 連絡が 来るのを じーっと 待っている。</li> <li>・警備員が 大学の 正門の 前に じーっと 立っている。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・町の 西側に 大きな 山が じーっと 聳えている。</li> <li>・感染症の 流行で マスクの 生産量が じーっと 伸びた。</li> </ul> <p>◆遅延テスト文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・さっきから あの子は こちらを じーっと 見ている。</li> <li>・犬が 玄関で 飼い主を じーっと 待っている。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・久しぶりに 友達と 会って じーっと 話した。</li> <li>・雨に 降られて 体が じーっと した。</li> </ul>
18 すれすれ	<p>◆提示文 飛行機が ビルの 屋上 すれすれに 飛んできた。</p> <p>◆正誤判断文</p> <p>【正用 3】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・車が 歩いていた 花子の 体 すれすれに 通り過ぎた。</li> <li>・白い 鷗が 青い 海面 すれすれに 飛んでいる。</li> <li>・花子は いつも 始業時間 すれすれに 出社する。</li> <li>・太郎は 成績が 悪くて いつも 落第 すれすれ だ。</li> </ul> <p>【誤用 1】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・収入は 少なくとも 家族が いれば 幸せ すれすれ だ。</li> </ul>

	<p>・寝坊で 遅刻して 授業時間 すれすれに なった。</p>
19 そっくり	<p>◆提示文 双子の 兄弟は 顔も 体型も そっくり だ。</p> <p>◆正誤判断文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・太郎と 次郎の 作文は 内容が そっくり だった。</li> <li>・花子は 有名な 歌手と 声も 歌い方も そっくり だ。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・太郎と 花子は テスト得点が そっくり だった。</li> <li>・同じクラスの 太郎と 次郎は 体重が そっくり だ。</li> </ul> <p>◆直後テスト文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・花子は 化粧を すると 人気女優に そっくり だ。</li> <li>・A 社と B 社の 製品は デザインが そっくり だ。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・太郎と 花子は 日本語能力が そっくり だ。</li> <li>・太郎は 授業中 そっくり して しまった。</li> </ul> <p>◆遅延テスト文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・太郎が 模写した絵は 本物と そっくり だ。</li> <li>・花子は 目が真ん丸で 母親と そっくり だ。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・同級生の 花子と 太郎は 身長が そっくり だ。</li> <li>・太郎は 対戦相手と そっくり 握手を した。</li> </ul>
20 ぞろぞろ	<p>◆提示文 観光客が バスに ぞろぞろ 乗っていく。</p> <p>◆正誤判断文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・遅刻した 学生が 教室に ぞろぞろ 入ってきた。</li> <li>・通勤客が 駅に 向かって ぞろぞろ 歩いている。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・スーパーの 店員が 野菜を ぞろぞろ 並べている。</li> <li>・学生が 食堂で 昼ご飯を ぞろぞろ 食べている。</li> </ul> <p>◆直後テスト文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・象の 群れが 草原を ぞろぞろ 歩いている。</li> <li>・授業が 終わって 学生が ぞろぞろ 帰っていく。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・薬局に たくさんの 薬が ぞろぞろ 並んでいる。</li> <li>・火山から ぞろぞろの 溶岩が 流れ出た。</li> </ul> <p>◆遅延テスト文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・人気の ラーメン店に 人が ぞろぞろ 並んでいる。</li> <li>・観光客が ガイドの 後を ぞろぞろ ついていく。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・牧舎で たくさんの 牛が 餌を ぞろぞろ 食べている。</li> <li>・太郎は 授業中 ぞろぞろ して しまった。</li> </ul>
21 だらだら	<p>◆提示文 手を 怪我して 血が だらだらと 流れている。</p> <p>◆正誤判断文 【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・運動している 間 ずっと 汗が だらだら 流れた。</li> <li>・割れた ガラス瓶から 油が だらだら 流れ出た。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・養鶏場の 鶏は 毎日 だらだらと 卵を産む。</li> <li>・花子は 花瓶の 水を 洗面所に だらだら 捨てた。</li> </ul> <p>◆直後テスト文 【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・鼻風邪を 引いて 鼻水が だらだら 出てくる。</li> <li>・沈没した 貨物船から 油が だらだら 流出している。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・長江は 中国の 西から 東まで だらだら 流れている。</li> <li>・ガラス瓶に 硬貨が だらだら 詰まっている。</li> </ul> <p>◆遅延テスト文 【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・鼻を 殴られて 鼻血が だらだら 出てくる。</li> <li>・散歩している 時 暑くて 汗が だらだら 流れた。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・水が 豊富な 地域なので 水道の 水が だらだら出る。</li> <li>・子どもが 玩具を だらだらに した。</li> </ul>
22 ちらちら	<p>◆提示文 気温が 下がり 雪が ちらちら 降り始めた。</p> <p>◆正誤判断文 【正用 1】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・梨の 白い 花弁が ちらちら 舞い散っている。</li> </ul> <p>【誤用 3】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・強い 風で 校庭の 砂 が ちらちら 飛んでいく。</li> <li>・黒い 雲が 広がって 急に 雨が ちらちら 降ってきた。</li> <li>・卒業式会場に 学生が ちらちら 集まってきた。</li> </ul>
23 でこぼこ	<p>◆提示文 車が でこぼこの 道を 走っている。</p> <p>◆正誤判断文 【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・工事の ために 道路の あちこちが でこぼこ だ。</li> <li>・顕微鏡で ガラスを 見ると 表面が でこぼこ だ。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・たくさんの 山が 連なって でこぼこ している。</li> <li>・お菓子の 紙箱が 潰れて でこぼこに なった。</li> </ul> <p>◆直後テスト文 【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・谷愛凌選手が でこぼこの 斜面を 滑っている。</li> </ul>



	<p>・登山者たちが でこぼこの 山道を 上っていく。</p> <p>【誤用 2】</p> <p>・注射の 部位が 赤く 腫れて でこぼこに なった。</p> <p>・隠れて でこぼこ アイスクリームを食べた。</p> <p>◆遅延テスト文</p> <p>【正用 2】</p> <p>・写真で 見ると 月の 表面は でこぼこ している。</p> <p>・弟は 歯並びが 悪くて 歯が でこぼこ している。</p> <p>【誤用 2】</p> <p>・気温が 上がったたり 下がったり でこぼこ だ。</p> <p>・ブラシで 風呂場を でこぼこ 洗う。</p>
24 どきどき	<p>◆提示文 面接試験を 待っている 時 どきどき した。</p> <p>◆正誤判断文</p> <p>【正用 2】</p> <p>・太郎は 好きな 人に 告白する 時 どきどき した。</p> <p>・大学の 合否通知を 開封する 時 どきどき した。</p> <p>【誤用 2】</p> <p>・来週から 夏休みなので 胸が どきどき する。</p> <p>・高い所に いる 子どもを 見て どきどき した。</p> <p>◆直後テスト文</p> <p>【正用 2】</p> <p>・みんなの 前で スピーチを する 時 どきどき した。</p> <p>・何年 経っても 初恋の 人に 会うと どきどき する。</p> <p>【誤用 2】</p> <p>・好きな 物を 食べる 時 いつも どきどき する。</p> <p>・竹の子が どきどき 伸びる。</p> <p>◆遅延テスト文</p> <p>【正用 2】</p> <p>・憧れの 先輩が 隣の 席に 座った 時 どきどき した。</p> <p>・誕生日プレゼントを 開ける 時 どきどき する。</p> <p>【誤用 2】</p> <p>・先生に みんなの 前で 叱られて どきどき した。</p> <p>・双子の 兄弟は 顔も 体型も どきどき だ。</p>
25 だろだろ	<p>◆提示文 火山から だろだろの 溶岩が 流れ出た。</p> <p>◆正誤判断文</p> <p>【正用 2】</p> <p>・暑さで チョコレートが だろだろに 溶けた。</p> <p>・鉄工所で 鉄を 高温で 溶かして だろだろに する。</p> <p>【誤用 2】</p> <p>・とても 暑くて 氷が すぐに だろだろに 溶けた。</p> <p>・母が 作った 麻婆豆腐は だろだろで 美味しい。</p> <p>◆直後テスト文</p> <p>【正用 2】</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・野菜を 食べないと 血液が どろどろに なる。</li> <li>・アイスクリームが 溶けて どろどろに なった。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・春になって 氷が どろどろに 溶けて 水になる。</li> <li>・赤ちゃんが 手足を どろどろ させている。</li> </ul> <p>◆遅延テスト文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・暑い 日は 汗で 女性の 化粧が どろどろに なる。</li> <li>・昨日 大雨が 降ったので 登山道が どろどろ だ。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・洋服に 油が ついて どろどろに なって しまった。</li> <li>・1台の 車が どろどろ して 道路が 渋滞している。</li> </ul>
26 によきによき	<p>◆提示文 竹の子が によきによき 伸びる。</p> <p>◆正誤判断文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・中学生に なって 背が によきによき 伸びた。</li> <li>・大都市で 高層ビルが によきによき 建ち始めた。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・成長期の 子どもは 体重が によきによき 増える。</li> <li>・卒業式で 学生が によきによき 立ち上がった。</li> </ul> <p>◆直後テスト文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・向日葵は 太陽に 向かって によきによき 伸びる。</li> <li>・空に 向かって 煙突が によきによき 伸びている。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・春に なって 花が によきによき 咲き始めた。</li> <li>・初めての 町で によきによき している。</li> </ul> <p>◆遅延テスト文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・豆苗は 日に 当てると によきによき 成長する。</li> <li>・木の 根元に 茸が によきによき 生えている。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・秋に なって 果実が によきによき 実り始めた。</li> <li>・面接試験を 待っている 時 によきによき した。</li> </ul>
27 のろのろ	<p>◆提示文 1台の 車が のろのろ して 道路が 渋滞した。</p> <p>◆正誤判断文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・太郎は 足首を 痛めて のろのろ 歩いている。</li> <li>・老犬が 飼い主の 後ろを のろのろ ついていく。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・日曜日は 時間が あるので のろのろ 遊んだ。</li> <li>・卒業式で 先生は 全員の 名前を のろのろ 呼んだ。</li> </ul> <p>◆直後テスト文</p>

	<p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・高速道路の 渋滞で 車が のろのろ 進んでいる。</li> <li>・嫌いな 人から 誘われて のろのろ 出かけた。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・太郎は 授業で 習った英語の 歌を のろのろ 歌った。</li> <li>・服が 古くなって のろのろ だ。</li> </ul> <p>◆遅延テスト文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・先生に 叱られた 学生が のろのろ 列に 戻った。</li> <li>・仕事を のろのろ やっていたら 1日 かかった。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・昨日は 疲れを 取る ために のろのろ 休んだ。</li> <li>・火山から のろのろの 溶岩が 流れ出た。</li> </ul>
28 ばたばた	<p>◆提示文 赤ちゃんが 手足を ばたばた させている。</p> <p>◆正誤判断文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・水鳥の 群れが 一斉に ばたばた 飛び立った。</li> <li>・とても 暑いので 太郎は 団扇で ばたばた 扇いだ。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・太郎は 手を ばたばた させて 友達を 呼んだ。</li> <li>・太郎は 首と 背中を ばたばた させて 運動している。</li> </ul> <p>◆直後テスト文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・強い 風で 競技場の 旗が ばたばた している。</li> <li>・遅刻した 学生が 廊下を ばたばた 走ってきた。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・食堂で たくさんの 料理が ばたばた 出てきた。</li> <li>・眼鏡を かけないと 何を 見ても ばたばた する。</li> </ul> <p>◆遅延テスト文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・水泳の 練習で 生徒が 足を ばたばた させている。</li> <li>・軍事訓練中の 学生が 熱中症で ばたばた 倒れた。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・兄は 急用が できて 自動車を ばたばた 走らせた。</li> <li>・食べ過ぎて お腹が ばたばたに なった</li> </ul>
29 ばらばら	<p>◆提示文 子どもが 玩具を ばらばらに した。</p> <p>◆正誤判断文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・感染しないように みんな ばらばらに 座った。</li> <li>・両親が 離婚して 家族が ばらばらに なった。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・テーブルから 皿が 落ちて ばらばらに 割れた。</li> <li>・リンゴを 包丁で 小さく 切って ばらばらに した。</li> </ul>

	<p>◆直後テスト文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・仕事の ために 家族が ばらばらに 生活している。</li> <li>・その 提案に ついて 社員の 意見は ばらばら だった。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・餃子を 作る ために 葱を ばらばらに 切った。</li> <li>・食べ過ぎて お腹が ばらばらに なった。</li> </ul> <p>◆遅延テスト文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・我が家では 朝ご飯は みんな ばらばらに 食べる。</li> <li>・学生は 同じ 時間ではなく 全員が ばらばらに 来た。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・カバンが 古くなって ばらばらに 壊れた。</li> <li>・手を 怪我して 血が ばらばらと 流れている。</li> </ul>
30 ぱんぱん	<p>◆提示文 食べ過ぎて お腹が ぱんぱんに なった。</p> <p>◆正誤判断文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・たくさんの 荷物で カバンが ぱんぱんに なった。</li> <li>・足が 太くなって ズボンが ぱんぱんに なった。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもの 足が 大きくなって 靴下が ぱんぱん だ。</li> <li>・コップに りんごジュースを ぱんぱんに 入れた。</li> </ul> <p>◆直後テスト文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・カードを 20 枚 入れたら 財布が ぱんぱんに なった。</li> <li>・朝から 夜まで 立っていて 足が ぱんぱんに なった。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・肉饅頭が 美味しそうに ぱんぱんに 膨らんだ。</li> <li>・子どもが 玩具を ぱんぱんに した。</li> </ul> <p>◆遅延テスト文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自転車の 車輪に 空気を ぱんぱんに 入れた。</li> <li>・山道を たくさん 歩いて 足が ぱんぱんに なった。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・コップに 冷たい 牛乳を ぱんぱんに 入れた。</li> <li>・観光客が バスに ぱんぱんと 乗っていく。</li> </ul>
31 ぴかぴか	<p>◆提示文 太郎の 靴は いつも ぴかぴか だ。</p> <p>◆正誤判断文</p> <p>【正用 1】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・私の 母は いつも 鍋を ぴかぴかに 磨いている。</li> </ul> <p>【誤用 3】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・真夏の 太陽は ぴかぴか していて 眩しい。</li> <li>・中秋節の 満月は ぴかぴか していて きれいだ。</li> <li>・春の 日光は ぴかぴか して とても 気持ちがいい。</li> </ul>

32 びしょびしょ	<p>◆<b>提示文</b> 雨に 降られて 体が びしょびしょ だ。</p> <p>◆<b>正誤判断文</b>  <b>【正用 2】</b>  ・運動を して 服が 汗で びしょびしょに なった。  ・花瓶を 倒して 机の上が びしょびしょに なった。  <b>【誤用 2】</b>  ・悲しくて 涙で 目が びしょびしょに なった。  ・梅雨の 季節は 毎日 天気が びしょびしょ だ。</p> <p>◆<b>直後テスト文</b>  <b>【正用 2】</b>  ・突然の 大雨で 洗濯物が びしょびしょに なった。  ・屋根の 雨漏りで 家の中が びしょびしょに なった。  <b>【誤用 2】</b>  ・子どもが プールで びしょびしょに なって 泳いだ。  ・お腹が 空いていたので ご飯を びしょびしょ 食べた。</p> <p>◆<b>遅延テスト文</b>  <b>【正用 2】</b>  ・大雨の 中を 歩いて 靴が びしょびしょに なった。  ・川に 落ちて 全身 びしょびしょに なって しまった。  <b>【誤用 2】</b>  ・川が 氾濫して 付近一帯が びしょびしょ だ。  ・猫が 鳥を びしょびしょ 見ている。</p>
33 ぶかぶか	<p>◆<b>提示文</b> 痩せて 去年の ズボンが ぶかぶかに なった。</p> <p>◆<b>正誤判断文</b>  <b>【正用 2】</b>  ・姉から もらった 洋服は 私には ぶかぶか だ。  ・この 上着は 私には ぶかぶかで 袖も 長すぎる。  <b>【誤用 2】</b>  ・荷物が 多いので ぶかぶかの カバンを 買った。  ・家具を 減らしたら 部屋が ぶかぶかに なった。</p> <p>◆<b>直後テスト文</b>  <b>【正用 2】</b>  ・シャツを 試着しないで 買ったら ぶかぶか だった。  ・小さい頃 いつも 姉の ぶかぶかの 服を 着ていた。  <b>【誤用 2】</b>  ・水を 飲み過ぎて お腹が ぶかぶかに なった。  ・とても 暑くて 体が ぶかぶか する。</p> <p>◆<b>遅延テスト文</b>  <b>【正用 2】</b>  ・クリスマスに もらった 手袋は ぶかぶか だった。  ・兄から もらった 靴は 私には ぶかぶか だ。  <b>【誤用 2】</b>  ・この 眼鏡は 私には ぶかぶかで 字が 読みにくい。</p>

	<p>・赤ちゃんが 手足を ぶかぶか させている。</p>
34 ふらふら	<p>◆<b>提示文</b> とても 暑くて 体が ふらふら する。</p> <p>◆<b>正誤判断文</b>  <b>【正用 2】</b>          ・お酒に 酔った 人が 道を ふらふら 歩いている。          ・仕事が 忙しくて 睡眠不足で ふらふら している。  <b>【誤用 2】</b>          ・手作りの 本棚は 本を 入れると ふらふら する。          ・強い 風が 吹いて 国旗が ふらふら している。</p> <p>◆<b>直後テスト文</b>  <b>【正用 2】</b>          ・長時間の 試験が 終わり 疲れて ふらふらだ。          ・昼食を 抜いたので お腹が 空いて ふらふらだ。  <b>【誤用 2】</b>          ・1歳の 赤ちゃんが 公園で ふらふら 歩いている。          ・痩せて 去年の ズボンが ふらふらに なった。</p> <p>◆<b>遅延テスト文</b>  <b>【正用 2】</b>          ・海が 荒れたので 船酔いで ふらふらになった。          ・子どもが 自転車を ふらふら 運転している。  <b>【誤用 2】</b>          ・貨物船が 強い 波を 受けて ふらふら している。          ・隠れて ふらふら アイスクリームを 食べた。</p>
35 ぶるぶる	<p>◆<b>提示文</b> 寒くて 体が ぶるぶる 震える。</p> <p>◆<b>正誤判断文</b>  <b>【正用 2】</b>          ・太郎は 高熱で ずっと 体が ぶるぶる している。          ・高い所に 立つと 恐くて 足が ぶるぶる する。  <b>【誤用 2】</b>          ・爆発で 部屋の 窓ガラスが ぶるぶると 震えた。          ・別れる 時に 花子は ぶるぶると 手を 振った。</p> <p>◆<b>直後テスト文</b>  <b>【正用 2】</b>          ・太郎は 怒りで 唇を ぶるぶる 震わせていた。          ・電話が かかってくると 携帯が ぶるぶる する。  <b>【誤用 2】</b>          ・子どもが 注射を 嫌がって 顔を ぶるぶる 振った。          ・蜂蜜で 口の 周りが ぶるぶる だ。</p> <p>◆<b>遅延テスト文</b>  <b>【正用 2】</b>          ・面接の 時 緊張で 足が ぶるぶる 震えた。          ・雨に 濡れた犬は 全身を ぶるぶると 震わせた。  <b>【誤用 2】</b></p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地震で マンションが ぶるぶる 揺れている。</li> <li>・痩せて 去年の ズボンが ぶるぶるに なった。</li> </ul>
36 ふわふわ	<p>◆提示文 子どもが ふわふわの 布団の 上で 遊んでいる。</p> <p>◆正誤判断文</p> <p>【正用 3】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・あの 店の 焼き立ての パンは ふわふわ している。</li> <li>・花子は 洗顔後 ふわふわの タオルで 顔を 拭く。</li> <li>・私が 飼っている 猫の 毛は ふわふわ している。</li> </ul> <p>【誤用 1】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・父は 最近 太って お腹が ふわふわ している。</li> </ul>
37 べたべた	<p>◆提示文 蜂蜜で 口の 周りが べたべた だ。</p> <p>◆正誤判断文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・太郎は 汗を かいて 背中が べたべたに なった。</li> <li>・子どもが 飴を 食べて 手が べたべたに なった。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・雨の 日に 外を 歩いて 靴が べたべたに なった。</li> <li>・花子は ご飯と 納豆を べたべた 混ぜて 食べた。</li> </ul> <p>◆直後テスト文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・髪を 一週間 洗わなかったら べたべたに なった。</li> <li>・子どもが 画用紙に 糊を べたべた 塗っている。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ケーキの クリームは べたべたで 美味しい。</li> <li>・寒くて 体が べたべた 震える。</li> </ul> <p>◆遅延テスト文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもが 図工の 作品に 塗料を べたべた 塗った。</li> <li>・画家が 作品に 油絵の 具を べたべた 塗った。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・コップに 水が 付いて べたべたに なった。</li> <li>・子供は 間違えて 靴を べたべたに 履いた。</li> </ul>
38 ぽかぽか	<p>◆提示文 外は 雪だけれど 部屋の 中は ぽかぽか だ。</p> <p>◆正誤判断文</p> <p>【正用 3】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・暖房が つけてある 部屋は 真冬でも ぽかぽか だ。</li> <li>・暖かい お茶を 飲んだ 後は 体が ぽかぽか する。</li> <li>・3月になって ぽかぽか した 日が 続いている。</li> </ul> <p>【誤用 1】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・今日は 日光が とても 強くて ぽかぽか暑い。</li> </ul>
39 ぼろぼろ	<p>◆提示文 服が 古くなって ぼろぼろ だ。</p> <p>◆正誤判断文</p> <p>【正用 2】</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・気に入った 靴を ぼろぼろに なるまで 履いた。</li> <li>・勉強不足で テストの 成績は ぼろぼろ だった。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・何年も 使っていたので 皿が ぼろぼろに なった。</li> <li>・様々なことを 考えて 頭が ぼろぼろに なった。</li> </ul> <p>◆直後テスト文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・田舎の 祖父の 家は とても 古くて ぼろぼろ だ。</li> <li>・太郎は 失業して 身も 心も ぼろぼろに なった。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・古くなった 肉が 腐って ぼろぼろに なった。</li> <li>・1台の 車が ぼろぼろ して 道路が 渋滞している。</li> </ul> <p>◆遅延テスト文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・何回も 読んだので 本が ぼろぼろに なった。</li> <li>・ゲームに 熱中して 成績が ぼろぼろに なった。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・一週間前の 野菜が 古くなって ぼろぼろに 腐った。</li> <li>・初めての 町で ぼろぼろ している。</li> </ul>
40 ぼんやり	<p>◆提示文 眼鏡を かけないと 何を 見ても ぼんやり する。</p> <p>◆正誤判断文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・曇り空に 遠くの 山が ぼんやり 見えている。</li> <li>・大学卒業後の 進路は まだ ぼんやり している。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・力を 入れて 書かないと 字が ぼんやりする。</li> <li>・焦げたような 臭いが ぼんやり 漂っている。</li> </ul> <p>◆直後テスト文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・雲の 後ろに 中秋の 満月が ぼんやり 見えている。</li> <li>・将来について ぼんやり した不安を 感じている。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・花子が 発表した 意見は ぼんやり していた。</li> <li>・寒くて 体が ぼんやり 震える。</li> </ul> <p>◆遅延テスト文</p> <p>【正用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・海の 向こうに 小さい 島が ぼんやり 見えている。</li> <li>・小さい 時に 経験した ことは ぼんやり 覚えている。</li> </ul> <p>【誤用 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・あの 日の ことは 日記に ぼんやり 書かれている。</li> <li>・ガラス瓶に 硬貨が ぼんやり 詰まっている。</li> </ul>

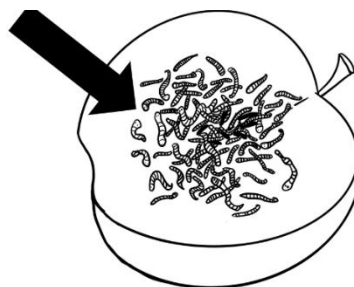


資料5 イラスト 40語 (50音順)

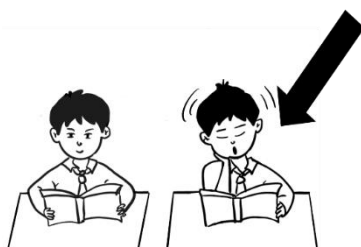
あべこべ



うじゃうじゃ



うとうと



がつがつ



がっちり



がんがん



ぎっしり



ぎゅうぎゅう



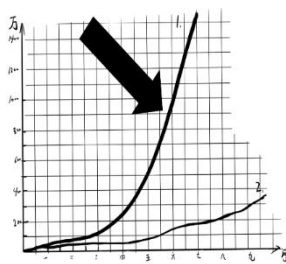
きよろきよろ



ぐいぐい



ぐーん



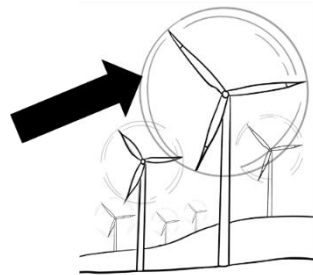
ぐちゃぐちゃ



ぐらぐら



ぐるぐる



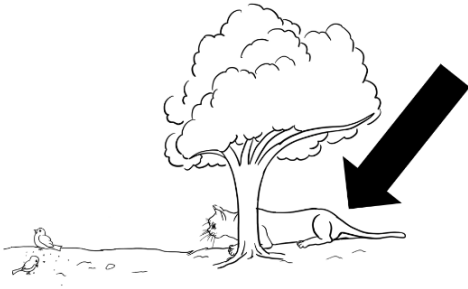
ごしごし



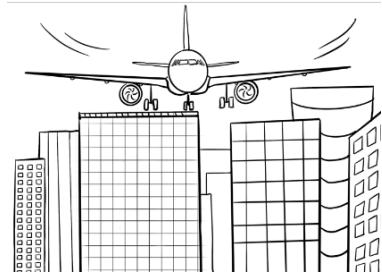
こそこそ



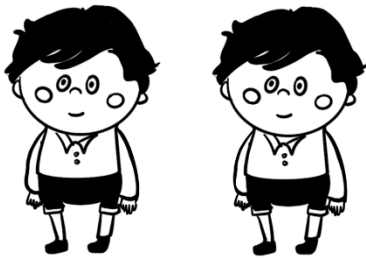
じーっ



すれすれ



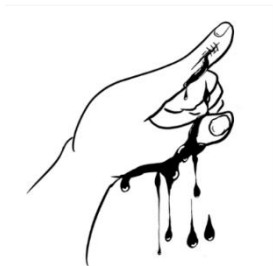
そっくり



ぞろぞろ



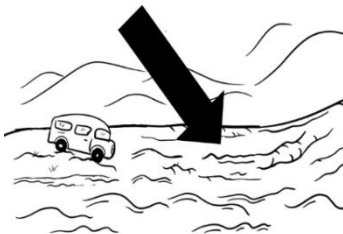
だらだら



ちらちら



でこぼこ



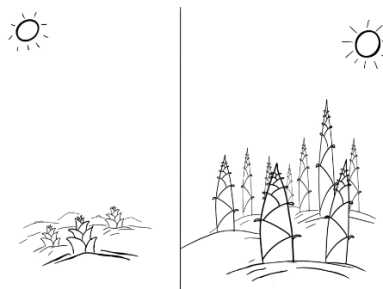
ドキドキ



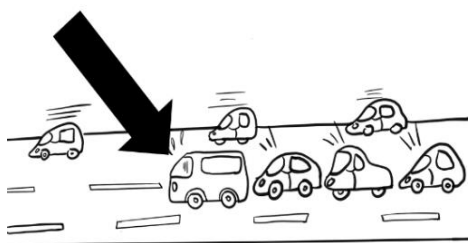
どろどろ



によきによき



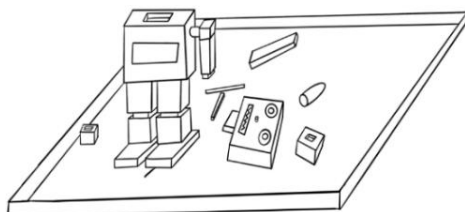
のろのろ



ばたばた



ばらばら



ぱんぱん



ぴかぴか



びしょびしょ



ぶかぶか



ふらふら



ぶるぶる



ふわふわ



べたべた



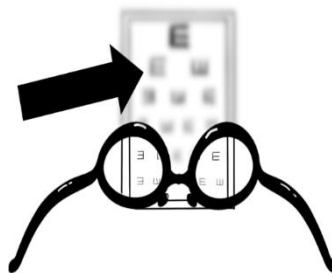
ぽかぽか



ぼろぼろ



ぼんやり



## 本研究に関連する既発表論文

崔沫舒（2021）「中国の日本語教師のオノマトペ指導に関する認識」『Global Studies』 5, 91-110.

崔沫舒（2024）「中国で学ぶ中国人日本語学習者のオノマトペ知識—Vocabulary Knowledge Scale による検討」『小出記念日本語教育学会論文集』 32, 39-54.

崔沫舒（2024）「オノマトペ学習においてイラストを呈示する効果—中国語を母語とする日本語学習者を対象に」『日本語／日本語教育研究』 15（掲載予定）

## 謝辞

本論文は武蔵野大学大学院言語文化研究科博士後期課程に在籍中に行った研究の成果をまとめたものです。本研究の計画、遂行にあたっては指導教員の向山陽子先生にご指導をいただきました。また、博士論文の審査においては、主査の欒殿武先生、副査の岩田夏穂先生、早川杏子先生（一橋大学）に貴重なご助言、ご指摘をいただきました。本論文の完成までにご指導をいただいたすべての先生方に深く感謝申し上げます。

私は中国の天津外国語大学を卒業後、寧夏大学に就職しました。在職中に武蔵野大学大学院言語文化専攻ビジネス日本語コースに留学し、2009年に修士課程を修了しました。その後、修士課程で得たビジネス日本語をはじめとする多くの知識を糧に日本語教師を続けてきました。修士課程で指導教員の堀井恵子先生に出会ったことが、武蔵野大学での博士学位取得に繋がりました。堀井先生に心から感謝申し上げます。

修士の学位取得後、寧夏大学に戻って日本語教師を10年間続けましたが、日本語教育に携わっているうちに、中国人学習者にとってオノマトペの学習は難しく、指導も難しいことに気づきました。この問題意識からオノマトペの有効な指導法を探究したいと考え、博士後期課程に進学しましたが、その時点では絵本を利用したらよいのではないかという程度の漠然とした研究計画でした。

しかし、博士論文の構想を考える過程で、研究は必ず何らかの理論に基づいて行うことが重要であることを強く意識するようになりました。そして、向山先生からのご助言で、オノマトペの特性を踏まえ、二重符号化理論を援用して研究を進めることを決めました。その後、実験材料の作成、データ分析、投稿論文執筆、博士論文執筆の各段階で向山先生から熱心かつ丁寧にご指導をいただきました。データ分析で想定外の結果が出て、考察に苦しんだ時も、「データと真剣に向き合うことで、必ず報告価値のある結果を見つけることができる」と励ましてくださいました。

私は今まで本格的な実験研究を行ったことがありませんでした。そのため、実験デザインを考える際に、寧夏大学教師教育学院の鄭睿先生に心理学の立場から貴重なご助言をいただきました。また、調査材料のイラスト作成にあたっては、寧夏大学美術学院卒業生施学順さんに大変お世話になりました。そして、実験ではラテン方格法を使用し、直後テスト、遅延テストも実施したため、大量のデータを扱うことになり、データ処理の時にとっても戸惑いました。その時、データ分析について東京大学の白春花先生から貴重なアドバイスをいただきました。実験計画からデータ分析までの過程でご指導、ご協力をいただいた方々に心からお礼申し上げます。

博士課程在籍期間中は、指導教員の向山先生、博士論文審査委員の欒先生、岩田先生、早川先生をはじめ、多くの先生方から講義や討論を通じて有益な知識と示唆をいただきました。村澤慶昭先生、藤本かおる先生、古家聡先生、島田徳子先生にも深く感謝いたしま

す。また、研究に対して貴重なコメントをくださった言語文化博士後期課程の鄭穎さん、張銀暁さん、修士課程のゼミの皆さまにも感謝いたします。

博士課程入学後の 2 年間はコロナ禍の影響で来日できず、中国でオンライン授業を受けることになりました。その間、武蔵野大学の国際課から教科書送付の支援を受け、そのおかげで、中国にいてもゼミや授業に参加することができました。武蔵野大学の支援に深く感謝いたします。

所属先である寧夏大学にも心から感謝の意を表します。寧夏大学で 10 年間教壇に立った経験がオノマトペ教育についての考えを形成し、最終的に博士論文の研究テーマ確定に繋がりました。そして、寧夏大学からの海外博士後期課程支援プログラムのおかげで、研究に集中することができました。

最後になりましたが、留学中の私を支えてくださった寧夏大学外国語学院の同僚の皆さま、実験に参加してくださった寧夏大学と北方民族大学の日本語学科の学生の皆さま、調査材料の作成にご協力くださった日本語母語話者の皆さま、すべての方々に厚くお礼申し上げます。

そして、これまで私の研究生生活をずっと支えてくれた両親、夫、娘に心から感謝いたします。