

第二言語としての日本語語彙学習におけるタスクの効果 －タスクタイプと繰り返しの比較を通して－

田所 直子

要旨

本研究では、中級・中上級日本語学習者を対象に、語彙タスクにおける語との関わり方の強さと接触の繰り返しが語彙学習に与える効果について調べた。文完成（繰り返し無）・文完成（繰り返し有）・短作文（繰り返し無）の3種類のタスクを行い、タスク後の語彙テスト得点を用いて各タスク要因が語彙学習に与える影響を比較した。語彙テストでは、産出・理解の両側面で分析した。その結果、文完成（繰り返し無）タスクと短作文（繰り返し無）タスクに差がなかったことから、語との関わり度の違いはタスク効果に影響を与えないこと、また文完成（繰り返し有）タスクが文完成（繰り返し無）タスクより効果的であったことから、語との接触の繰り返しの影響があることが示された。さらに、産出的側面においては、文完成（繰り返し有）タスクが短作文（繰り返し無）タスクより効果的であったことから、語との関わり度よりも接触の繰り返しのほうが大きな影響を持つことが示唆された。これらの影響はタスク時間をコントロールした上でも変わりがなかった。学習者の習熟度による効果の違いを比較したところ、日本語力下位群において、上位群と異なり、語との関わり度の弱い文完成（繰り返し無）タスクで記述的に高い効果が観察された。

キーワード：L2語彙学習、タスクタイプ、語との関わり度、
接触の繰り返し、習熟度

1. はじめに

第二言語（L2）学習では、初級から中級、上級へと進むにつれて必要とされる語彙数が飛躍的に増加する。しかし、通常、学習者は限られた時間内で多くの項目を学習しなければならないため、語彙学習に十分な時間を割くことが難しい。効率的な語彙学習法を知ることが、学習者にとっても教師にとっても重

要な課題であるが、L2学習、特に日本語学習においては、まだその検証がすすんでいない。本研究は、L2としての日本語学習者が新しく学習した語の意味を覚え、使えるようになるために効果的なタスクはどのようなものか、そしてそのタスクの効果はどのような特性によるものかを調べることを目的として行った。「タスク」の定義は、Ellis（2003）に基づき、「L2学習者が教室内で行う様々な言語活動」とする。

2. 先行研究

L2語彙学習については、限られた学習時間ですべての語彙を教えることは不可能である（Nation, 1990）と考えられ、母語話者と同様にL2学習者も読解などの活動から付随的に語彙を学習すると言われている（Hulstijn, 1992; Hulstijn, Hollandar & Greidanus, 1996）。L2読解からの語彙学習という視点から、英語や日本語の学習者を対象にした研究において、語注や辞書の使用など語の意味をどのように提示するかによって語彙学習への効果が異なることが示されている（Hulstijn et al., 1996; Watanabe, 1997; 吉澤, 2005）。

その一方で、語彙学習の初期の段階では意味と形式を結びつけることが重要であること（Schmitt, 2008）、多義語などの複雑な意味は付随的に学習することが難しいこと（松田, 2000）などから、語彙タスクを用いた意図的な語彙学習によって学習される語彙も多いと考えられている。そして、読解からの語彙学習はゆっくりとした効率の悪いものであり、限られた学習時間を読解のみに使うよりも、読解と語彙タスクを組み合わせで行ったほうがより効果的である（Hulstijn et al., 1996）という考えに基づき、語彙タスクの効果を調べた研究も行われている。Paribakht & Wesche（1997）は、アメリカでL2として英語を学ぶ中級学習者を対象として、読解に加えて様々なタイプの語彙タスクを実施し、読解のみの場合と、同じ時間内で読解と語彙タスクを行った場合のどちらが対象語の語彙学習に効果的であるかを調べた。語彙タスクには、対象語の意味や母語訳、同義語、派生語を考えさせる問題や、訳・文脈を見て語を産出する問題が含まれ、1つの対象語について3種類のタスクを組み合わせで行った。その結果、読解のみよりも、語彙タスクを組み合わせで行ったほうに高い効果がみられ、タスクが語彙学習に与える効果が示唆された。しかし、ここで

は複数のタスクが組み合わされており、異なるタイプの語彙タスクの比較が行われていないため、語彙タスクのどのような特性が語彙学習への効果に影響を与えたかは明らかにされていない。

語彙学習に影響を与える主な要因の1つとしては、Crain & Lockhart(1972)が提唱した「処理の深さ仮説」(Depth of processing hypothesis)に基づく「処理の深さ」がある(Laufer & Hulstijn, 2001)。この考えに着目し、Laufer & Hulstijn (2001)はInvolvement Load 仮説(語との関わり度假説)を提唱した。この仮説では、「処理の深さ」を「語との関わり度の強さ」としてとらえ、語との関わり度の強さを数値化することによって関わり度(=処理の深さ)の比較を行うことが可能とされている。例えば、読解文で新しい語に出会い、辞書で意味を調べた時に、辞書にある複数の意味の中から最も文脈にふさわしいものを見つけたり、与えられた文脈の中で文を完成する時に適当な語を考えたりする場合には、すでに文脈や前後の語が与えられているため、語との関わりはさほど強くないと考えられる。これに対し、ある語を与えられて、その語を用い新しい文脈を考えて文を作成するような場合には、対象語と結びついて前後に使用される語についても考えなければならないため、語との関わりは比較的強いと考えられる。Laufer & Hulstijn (2001)では、タスクにおける語との関わりが強いほど語彙学習に効果的であるとされている。その後、Hulstijn & Laufer (2001)において、オランダとイスラエルで英語を学ぶ学習者225名を対象に語との関わり度の異なる3つのタスク(語注つき読解、語注つき読解+文完成タスク、短作文タスク)を比べた結果、語との関わりが最も強い短作文タスクで1番高い効果がみられ、この仮説が検証された。さらにLaufer(2001, 2003)は、語との関わり度の異なるタスクについて、その効果を比較し、仮説を支持する結果を示した。

このように、「語との関わり度の強さ」が語彙学習に影響を与える大きな要因の1つとしてとらえられる一方で、その他にまだ解明されていない要因についても指摘が行われている。第1は、「語との接触の繰り返し」の問題である。Hulstijn et al. (1996)では、読解文中の語の出現頻度が高いほど語彙学習に効果的であると言われている。しかし、Laufer & Hulstijn (2001)によるInvolvement Load 仮説では、語と接する回数が異なっても「語との関わり

りの強さ」は同じであるとされていた。Folse（2006）はこの点に注目し、「語との関わり」の強さ」と「接触の繰り返し」のどちらが語彙学習により大きな影響を与えるかについて英語学習者を対象に調べた。語との関わり度（文完成・短作文）と接触の回数（1回・3回）が異なる3つのタスク条件を設定し、語彙学習への効果を比較した結果、語との関わりが比較的弱い文完成タスクを3回繰り返したほうが、関わりが強い短作文タスクを1回だけするよりも効果的であり、関わり度の高さよりも接触の繰り返しのほうが大きな影響を与えることが示された。これは、Laufer & Hulstijn（2001）の主張とは異なる結果である。

第2の課題として、タスクにかかる時間の問題がある。Hulstijn & Laufer（2001）ではタスク時間もタスクの特性の1つであると考えて時間を考慮しなかったため、3種類のタスクにかかった時間がそれぞれ異なっていた。これに対し、タスク時間の影響を避けるために、すべてのタスク条件で同じタスク時間に設定して比較しても、語との関わり度の高さが語彙学習の効果に与える影響に変わりがなかったという研究（Kim, 2008）や、同様に時間の影響を排除するために、1分毎に学習された語数を計算したところ、反対に、タスクによる効果の違いがみられなくなったという研究（Keating, 2008）もあり、まだ明らかな解明には至っていない。

第3に学習者の習熟度の影響が考えられる。Involvement Load 仮説では学習者の習熟度は考慮されていない。Kim（2008）はこの点に着目し、L2英語学習者を対象にして、3種類の読解条件（読解のみ、読解＋文完成タスク、作文タスク）で語彙学習への効果を比較したうえで、その効果が習熟度の上下によって異なるかについても調べた。その結果、語との関わり度が高いタスクほど語彙学習に高い効果がみられたことから、Involvement Load 仮説における主張が支持され、さらにその効果の違いは習熟度の上下によって変わりがなかった。一方で、日本語学習者については、読解からの付随的語彙学習に関して、語注や辞書使用の効果を調べた研究（吉澤, 2005）が行われている。この研究では、習熟度の高い学習者には辞書使用が効果的であったのに対し、習熟度の低い学習者には語注のほうが効果的であるという結果となり、習熟度による効果の違いがみられた。習熟度によるタスクの効果の違いについては、タスクのタイプや対象者、調査方法などによって異なる見解が得られており、さらなる

検証が必要である。

以上で見てきたように、第二言語語彙学習にはタスクにおける語との関わりの強さや語との接触の繰り返しが影響を与えることが明らかとなっている。しかし、これらの要因のどちらがタスクの効果により大きな影響を与えるのかについては、まだ十分な検証が行われていない。さらに日本語学習において、語彙学習に影響を与えるタスクの特性についてはほとんど調べられておらず、学習活動としてどのようなタスクが効果的であるか解明されていない。また、学習者の習熟度やタスク時間とタスクの効果との関係についても検証が必要と考えられる。これらの課題を検証するために、本研究では、先行研究からの知見をもとに、以下の質問とタスク条件を設定し、調査を行った。

3. 質問

日本語語彙学習におけるタスク効果について、本研究で掲げた質問は以下の5つである。

日本語語彙学習におけるタスク効果は、

1. 語との関わりの強さによって異なるか。
2. 語との接触の繰り返しによって異なるか。
3. 語との関わりの強さと接触の繰り返しによる交互作用があるか。
4. タスク時間によって異なるか。
5. 学習者の習熟度によって異なるか。

本研究では、以下のとおり、語との関わり度や繰り返しの回数の異なる3つのタスク条件を設定し、これらのタスク効果を比較することにより、語彙学習に影響を与えるタスクの要因を調べる。タスク条件は以下の3つである。各タスクの詳細は次節において述べる。

- タスク条件
1. 文完成（繰り返し無）タスク（関わり度—弱）
 2. 文完成（繰り返し有）タスク（関わり度—弱）
 3. 短作文（繰り返し無）タスク（関わり度—強）

4. 方法

4.1 協力者

協力者は、国内の日本語学校の中級・中上級クラスに在籍する日本語学習者64名(男性27名、女性37名)である。母語の内訳は、中国語46名、韓国語5名、モンゴル語4名、ベトナム語、スリランカ語各2名、チェコ語、スペイン語、ミャンマー語、ネパール語、タイ語各1名となっている。協力者の平均年齢は23.4歳（標準偏差4.37）、平均日本語学習歴は1年6ヶ月（標準偏差15.80）で、全員、日本語能力試験2級を受験した、あるいはこれから受験する予定であった。

4.2 材料

4.2.1 対象語

語彙タスクで学習する対象語および錯乱語として、以下の12語を選定した。

【対象語】

こころざす、ほのめかす、たずさわる、しくじる、おびえる、はぐれる、なじむ、ねだる、かさむ（9語）

【錯乱語】

とがめる、ひしめく、あなどる（3語）

これらの対象語と錯乱語は、『日本語能力試験出題基準（改訂版）』で1級あるいは級外とされている語から選出した。先行研究において、語の学習の難易度を品詞で比べると動詞はその中間に位置する（Laufer, 1990）とされていることを受けて、本研究では動詞を対象語とした。また、漢字で表記される語は漢字圏出身の学習者と非漢字圏出身の学習者に異なる影響を与える（安, 1999; 加藤, 2005; Koda, 1996; Mori, 1998）という先行研究からの知見に基づき、対象語を和語動詞に限定し、ひらがな表記で提示することとした。そして、意味領域が重ならないように分類語彙表（国立国語研究所編, 2004）の中で異なる分類項目から、語形、拍数にも配慮し、複数回のパイロットテストの結果をもとに選定を行った。

さらに、これらの対象語・錯乱語を3種類のタスク条件に振り当てるために、3つの語群を作成した。対象語の中から、拍数の異なる語をそれぞれ1語ずつ

選び、錯乱語1語を加えて各4語で1つの語群とした(資料1)。

4.2.2 語彙リスト

対象語の意味と用法を理解してもらうために、対象語を語群ごとにまとめた語彙リストを作成し、協力者に提示した。語彙リストには、日本語による対象語の意味説明と英語、中国語、韓国語の訳に加えて、用法の理解のために例文2文を載せた。日本語による意味説明と例文は、日本語学習者用の辞書(阪田監修, 1995)を参考に、『日本語能力試験出題基準(改訂版)』で2級以下の語彙と文法を用いて作成した。語彙リストはタスク中、いつでも参照できるようにした(資料2)。

4.2.3 語彙タスク

本研究で設定した3つの語彙タスクの詳細は次のとおりである。

まず、文完成タスクとは、文中の空欄に入る語を選択肢から選び、適当な形に直して記入するものである。以下に例を示す。

【文完成タスク】

- ① 国の家族によく電話をかけるので、電話代が_____いる。
- ② 混んでいたので、駅で彼と_____しまった。
- ③ 母は、小学校での英語教育に_____いる。

あなどる	かさむ	たずさわる	はぐれる
------	-----	-------	------

4語の選択肢のうち、3語が対象語、1語が錯乱語となっている。すでに前後の文脈や選択肢が与えられていることから、語との関わりが比較的弱いと考えられる。文完成(繰返し無)タスクでは、このタスクを1回だけ行い、もう1つの文完成(繰返し有)タスクでは、同じ語を対象として異なる文脈で3回タスクを繰り返して行った(資料3)。

また、短作文タスクは、対象語を使ってオリジナルの文を書くものである。各対象語について1つの文を書くことになっている。自分で作った文脈に合う

前後の語を考え出し、語と語との関係までも考慮しなければならないことから、語との関わりが比較的強いと考えられる。オリジナルの文を考えてもらうために、語彙リストに提示してある例文と同じ文を書かないよう指示を与えた（資料4）。

3種類のタスクそれぞれについて、タスクにかかった時間を調べることを目的に、タスク毎の開始時刻と終了時刻をタスク用紙に記入してもらった。タスク前には、協力者にタスク後に語彙テストを実施することを告知した。

調査のために3種類の語彙タスクと語彙リストを1つの冊子にまとめ、協力者には冊子の最初のページから順番にタスクをすすめていくように指示した。また、常に語彙リストを参照しながらタスクが行えるように、各ページの左側にはそのタスクで使用する語彙リスト、右側には語彙タスクを配置した。各冊子は5ページからなり、1～2ページ目が文完成と短作文の練習問題、3～5ページ目が3種類の語彙リストおよび語彙タスクとなっている。

タスクを行う順序が語彙学習に与える影響を避けるために、3種類のタスクの順序を入れ換えて考えられるすべての組み合わせの冊子を用意した。そして、協力者がすべての対象語に異なるタスクで接することができるように、タスクタイプと対象語を偏りなく組み合わせ、それを協力者に均等に分配してカウンターバランスを行った。

4.2.4 語彙テスト

対象語に関する協力者の語彙知識を調べるために産出式・選択式の2種類の語彙テストを用意した。産出式テストは、Paribakht & Wesche（1997）による Vocabulary Knowledge Scales（VKS）を基に作成した。VKSでは、協力者の語彙知識を自己申告によって5段階で測定しているが、本研究では、このテストを3段階に修正し、学習した語の意味を知っているか、正しい文脈で使うことができるかについて測定した。以下に産出式語彙テストの例を示す。

【産出式語彙テスト】

- かさむ
1. この語の^ご意味^いを^し知らない。
 2. この語の^ご意味^いを知っている

意味「 _____ 」。

文 _____
(あなたの文を書いてください。文を書いたときは、2の意味も書いてください。)

協力者には、まず、語の意味を知っているかどうかを答えてもらい、知っているか答えた語については語の意味を日本語か母語で書いてもらった。評価にあたっては、語の意味を正しく日本語か母語で書けたら1点、さらにその語を意味的に正しく使って文を書けたらもう1点を与えた。対象語の意味や使用される文脈に関する知識に焦点を当てて分析するため、産出された文中の助詞や文法の誤りは問題とせず採点を行った。また、インプットとして使用した語彙リストや文完成タスクで提示された文と全く同じ文が書かれている場合は、語の意味が正しく理解できているかどうか判断できないため、得点を与えないこととした。タスク効果を調べるために、語の順序を入れ替えた2バージョンのテストを用意し、タスクの前と後に別のバージョンを行って、得点の変動を調べた。

選択式テストは、語の意味と訳を見て、それに合う対象語を選択肢から選ぶ形式である。対象語とその意味を正しく結びつけられるかどうかを測定した。以下に選択式語彙テストの例を示す。

【選択式語彙テスト】

1. そのことにかかるお金が多くなる。()
[pile up; run up (to a large sum) . (費用, 金額) 増多; 増大. (빚·비용이) 많아지다.]
2. あることと関係を持ったり、その仕事をしたりする。()
[participate; be concerned with. 参与; 从事. (어떤 일)에 관여하다. 종사하다.]
3. 一緒に行った人と離れて、どこにいるかわからなくなる。()
[lose sight of; get separated from. (与 同行 人) 走散. 일행을 놓치다. 일행에서 떨어지다.]

あなどる	かさむ	たずさわる	はぐれる
------	-----	-------	------

選択式語彙テストでは、対象語をタスクと同じ語群ごとに4語ずつ提示し、それに合う意味と訳を選んでもらった。意味に合う対象語を正しく選べたら1点を与えた。このテストはタスクの後に行った。

4.2.5 日本語力テスト

協力者の日本語力について同一基準に基づいた判定を行うため、日本語能力試験の過去問を参考に、語彙15問、文法15問からなる多肢選択式の日本語力テストを作成して実施した。日本語力テストは調査に先立って行い、全員の得点の平均値（68.33点／100点満点）によって、協力者を習熟度別に日本語上位群（34名）と下位群（30名）に分けた。

4.3 手順

調査は以下の手順に従い、クラス単位で行った。

日本語力テスト → 事前語彙テスト（産出式） → 語彙タスク（3種類）
→ 事後語彙テスト（産出式） → 事後語彙テスト（選択式） → アンケート

語彙テストについては、最初に簡単な練習問題を行って、やり方の確認をした。最後のアンケートでは、協力者の日本語学習背景や語彙学習への意識について尋ねた。所要時間は全部で約1時間であった。

5. 結果

5.1 事前語彙テスト

対象語に関して協力者が持っている知識を調べるためにタスク前に行った語彙テストの結果、各協力者の既知語数は対象語9語中平均0.28語（標準偏差0.45）であった。2要因混合分散分析を用いてタスクタイプや習熟度によって既知語数が異なっているかどうかを調べたところ、タスク間（ $F = 0.05, n.s.$ ）

にも習熟度の上下の間 ($F = 1.84, n.s.$) にも有意差がみられなかった。これらの結果から、対象語は協力者にとって未知の語であり、各タスクに均等に配置されていると判断し、タスク後の語彙テスト得点によってタスクの効果を測定することに問題はないものとした。

5.2 事後語彙テスト

タスク後に行った産出式語彙テストと選択式語彙テストの結果を表1に示す。タスク後の産出式テスト（各6点満点）は、協力者全体では文完成（繰返し有）タスクで学習した語の得点が最も高く（3.53点）、続いて短作文タスク（2.28点）、文完成（繰返し無）タスク（2.09点）となった。習熟度別にみると、日本語力上位群では全体と同様の傾向であったが、下位群ではやや異なり、短作文タスクよりも文完成（繰返し無）タスクのほうで得点が高い傾向がみられた。選択式テスト（各3点満点）においては、全体、上位群、下位群いずれのグループでも文完成（繰返し有）タスク、短作文タスク、文完成（繰返し無）タスクの順で得点が高かった。

表1 タスク別の事後語彙テスト得点の平均と標準偏差（点）

学習者群	産出式語彙テスト			選択式語彙テスト		
	文完（繰無）	文完（繰有）	短作文	文完（繰無）	文完（繰有）	短作文
全体 (N=64)	2.09 (2.13)	3.53 (1.82)	2.28 (2.27)	2.23 (0.99)	2.72 (0.60)	2.59 (0.71)
上位群(n=34)	2.71 (2.26)	4.00 (1.58)	3.21 (2.33)	2.71 (0.68)	2.94 (0.34)	2.82 (0.52)
下位群(n=30)	1.40 (1.75)	3.00 (1.95)	1.23 (1.70)	1.90 (1.12)	2.47 (0.73)	2.33 (0.80)

これらの結果について、タスクタイプと習熟度を独立要因とする2要因混合分散分析を行ったところ、いずれのテストにおいてもタスクタイプ（産出式： $F = 18.59, p < .001$ 、選択式： $F = 6.11, p < .01$ ）と習熟度（産出式： $F = 13.50, p < .001$ 、選択式： $F = 23.33, p < .001$ ）の主効果がみられたものの、タスクタイプと習熟度の交互作用はみられなかった（産出式： $F = 1.97, n.s.$ 、選択式： $F = 1.27, n.s.$ ）。すなわち、3種類のタスクタイプ、習熟度の上下によってタスクの効果に違いがあったが、タスクタイプによる違いのパターンは日本語力が高

い協力者でも低い協力者でも大きく異ならなかった。

次に、タスク効果の違いについて詳しく調べるために語彙テスト得点について、Bonferroni による多重比較を行った。その結果、産出式テストでは、文完成（繰返し有）タスクが文完成（繰返し無）タスクや短作文タスクよりも有意に高かった ($p < .001$) が、文完成（繰返し無）タスクと短作文タスクには有意な差がみられなかった。すなわち、文完成（繰返し有）タスクは、他の2つのタスクよりも語彙学習に高い効果を示したが、他の2つのタスクタイプの間には統計的な差がなかった。選択式テストでは、文完成（繰返し有）タスクで学習した語に関する得点が文完成（繰返し無）よりも有意に高かった ($p < .01$) もの、文完成（繰返し無）タスクと短作文タスク、文完成（繰返し有）タスクと短作文タスクの間にはいずれも有意差がみられなかった。すなわち、文完成（繰返し有）タスクが文完成（繰返し無）タスクよりも高い効果を示した。

語彙テスト得点について行ったタスク間の比較の結果をまとめると、以下のようになる。

【産出式テスト】

文完成（繰無） < 文完成（繰有） > 短作文、 文完成（繰無） \cong 短作文

【選択式テスト】

文完成（繰無） < 文完成（繰有） \cong 短作文、 文完成（繰無） \cong 短作文

5.3 タスク時間

協力者がタスク用紙に記入したタスクの開始時刻と終了時刻をもとに、各協力者がタスクに要した時間を算出した（表2）。

表2 タスク別の所要時間の平均と標準偏差（分）

学習者群	文完成（繰無） 平均（標準偏差）	文完成（繰有） 平均（標準偏差）	短作文 平均（標準偏差）
全体 (N=64)	2.55 (1.26)	<u>4.94</u> (1.64)	<u>6.02</u> (2.20)
上位群 (n=34)	2.44 (1.28)	<u>4.71</u> (1.57)	<u>6.00</u> (2.23)
下位群 (n=30)	2.67 (1.24)	<u>5.27</u> (1.70)	<u>6.03</u> (2.20)

協力者が各タスクにかけた時間の平均は、習熟度にかかわらず、短作文タスクで最も長い約6分、次に文完成（繰返し有）タスクで約5分、文完成（繰返し無）タスクで約2.5分となった。タスク時間がタスク間、習熟度の上下で違いがあったかを調べるために、2要因混合分散分析を行った結果、タスクタイプの主効果（ $F = 114.36, p < .001$ ）はみられたが、習熟度の主効果（ $F = 0.63, n.s.$ ）、タスクタイプと習熟度の交互作用（ $F = 1.32, n.s.$ ）はみられなかった。

タスク時間を考慮したうえでタスクの効果をみるために、短作文タスクと文完成（繰返し有）タスクの両方にほぼ同じ時間をかけた協力者9名について、産出式テスト得点を比較したところ、短作文タスクでは平均1.11点であったのに対し、文完成（繰返し有）タスクでは平均2.44点であった。

6. 考察

6.1 語との関わりの強さの影響（質問1）

繰返し無タスクで、文完成タスクと短作文タスクに効果の違いがなかったことから、タスク効果は語との関わりの強さによって異なることがわかった。これは、Involvement Load 仮説の主張とは反し、Folse（2006）の結果を支持するものである。語との関わり度の影響がみられなかった理由として、語との関わりが強いと言われる短作文タスクでは、対象語だけではなく新しい文脈やそれに合う語を考え、文を組み立てることに多くの認知資源が割かれ、対象語の意味や用法に十分な注意を払うことが難しかったことが考えられる。タスクにおける語との関わりの強さが認知的負荷を増し、語彙学習への効果を妨げたと言えるかもしれない。

6.2 語との接触の繰り返しの影響（質問2）

文完成タスクで、繰返し有タスクが繰返し無タスクより効果が高かったことから、タスクの効果は語との接触の繰返しによって異なることがわかった。これは、Folse（2006）の結果を支持するものである。読解からの付随的語彙学習に関する先行研究（Hulstijn, Hollander & Greidanus, 1996）においては、読解文中で繰返し語に出会うことがL2語彙学習に影響を与えることが示唆されている。語彙タスクにおいても、語と繰り返し接することが語彙知識の習得に

与える効果が示されたと言えよう。本研究では、タスクそのものの効果を調べるために、タスク前の語彙のインプットを読解ではなく、語彙リストという一定条件で行った。しかし、文完成タスクでは語彙リストの訳や意味説明、例文からのインプットに加え、タスクにある問題文において、さらに異なる文脈に触れることができた。文完成タスクでは問題文からさらなるインプットを得ることによって、語彙学習への効果がいっそう促進されたと考えられる。

6.3 語との関わり度と接触の繰り返しの影響の比較（質問3）

産出式テストにおいて、語との関わり度と接触の繰り返しの交互作用があり、文完成（繰り返し有）タスクが短作文タスクより効果的であったことから、語との接触の繰り返しのほうがタスク効果に強い影響を与えることがわかった。これは、Folse（2006）を支持する結果である。一方で、選択式テストにおいては両タスクに差がみられなかった。これは、この2つのテストで測定している語彙知識の違いが関係していると考えられる。産出式テストでは語の意味や語を使った文を産出することが要求されているが、選択式テストでは語を見て意味がわかれば正しく解答することができる。つまり、産出式テストは語彙知識の産出的側面を測定しているのに対し、選択式テストでは語彙知識の受容的側面を測定している。先行研究においては、学習者の語彙知識は様々な側面を持ち、段階的に発達していくと言われている（Henriksen, 1999; Melka, 1997; Nation, 2001）。文完成（繰り返し有）タスクで何度も繰り返して語と接することが、学習者の語彙知識の産出的側面に影響を与えた可能性が考えられる。

6.4 タスク時間の影響（質問4）

文完成（繰り返し有）タスクはタスク時間がより短かったにもかかわらず、短作文タスクより高い効果がみられたことから、タスク効果はタスク時間の長さによって異なることがわかった。すなわち、文完成（繰り返し有）タスクにみられた語彙学習への効果は、タスクにかけた時間の長さによるものではなかったと考えられる。先述のように、短作文タスクでは、対象語だけでなく文脈や語と語の関係、文構造など、様々な点にも注意を払わなければならなかったため、語彙学習という観点からは時間に見合う効果がみられなかったのではない

だろうか。

6.5 学習者の習熟度の影響（質問5）

語彙テスト得点に学習者の習熟度による効果が見られたことから、タスク効果は習熟度の上下によって異なることがわかった。また、習熟度とタスクタイプの有意な交互作用が見られなかったことから、タスクによる効果の違いのパターンは習熟度の上下によって異なることがわかった。しかし、記述的には、産出式テストの日本語力下位群では上位群と比べて、やや異なる傾向が観察された。繰り返し無タスクについてみると、日本語力上位群では短作文タスクで文完成タスクと比べて高い得点が得られた。一方、下位群では文完成タスクが短作文よりも高得点であった。その一因として、習熟度の低い学習者は短作文タスクにおける複雑な処理に十分対応することができず、語の意味や用法を記憶することが難しかったことが考えられる。反対に、文完成タスクでは、問題文として前後の文脈が与えられているため、対象語の意味や前後の語との関係を考えることに集中しやすかったと言えよう。

7. 教育的示唆と今後の課題

本研究では、効率的な語彙学習という観点からみて、語との関わり度が比較的低い文完成タスクを繰り返し行うことで、より高い効果が期待できる可能性が示唆された。文完成タスクは、解答さえ与えられれば、学習者が自分で進めていくことができる学習方法であり、教室学習だけでなく自習用としても活用が可能である。近年、第二言語学習においても増えてきたコンピューターを使った学習においても、容易に取り入れることができるであろう。

今後の課題としては、まず、本研究で検証されたタスクの効果が学習後、一定の時間が経過した後にもみられるのかどうかについて検証すべきである。本研究では和語動詞を対象としたが、漢語やカタカナ語といった異なる語種、そして、名詞や形容詞、副詞などの品詞についても、タスク効果を調べる必要がある。第二言語学習において行われている様々なタイプのタスクと語彙学習との関係についてもさらなる検証が求められる。また、本研究ではタスクタイプや繰り返しが与える効果のパターンには習熟度による有意差が見られなかった

が、記述的には習熟度の低い学習者にやや異なる傾向が観察された。今後、さらに大人数の学習者を対象とした調査を行えば、統計的な有意差につながる可能性も考えられる。本研究では対象とならなかった初級や、上級など異なるレベルの学習者についても調べる必要があるだろう。

本研究では、語の意味に関する知識の産出的・受容的側面に焦点を当てて調査を行った。語彙知識の異なる側面や習得の段階について、今後さらなる研究が必要であると考えられる。

謝辞 本稿は神田外語大学大学院修士論文（2010年1月提出）の一部を加筆修正したものである。指導教官として常に温かくご指導くださり、本稿執筆にあたって多くの貴重なアドバイスをくださった堀場裕紀江教授に心より御礼申し上げたい。

参考文献

- 安龍洙（1999）「日本語学習者の漢語の意味の習得における母語の影響について－韓国人学習者と中国人学習者を比較して－」『第二言語としての日本語の習得研究』3, 5-18.
- 加藤稔人（2005）「中国語母語話者による日本語の漢語習得」『日本語教育』125, 96-105.
- 国際交流基金（2002）『日本語能力試験出題基準 改訂版』凡人社
- 国立国語研究所（1964）『分類語彙表』秀英出版
- 阪田雪子監修（1995）『日本語を学ぶ人の辞典』新潮社
- 松田文子（2000）「日本語学習者による語彙習得－差異化・一般化・典型化の観点から－」『世界の日本語教育』10, 73-89.
- 吉澤真由美（2005）「内容理解を目的としたL2読解における語彙学習と内容理解－日本語能力による辞書・語注の効果の違いを探る－」『第二言語としての日本語の習得研究』8: 24-43.
- Craik, F. I. M. & Lockhart, R. S. (1972) . Levels of processing: A framework for memory research, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- Ellis, R. (2003) . *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Folse, K. S. (2006) . The effect of type of written exercise on L2 vocabulary retention, *TESOL Quarterly*, 40, 273-290.

- Henriksen, B. (1999) . Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 303-317.
- Hulstijn, J. H. (1992) . Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental vocabulary learning. In Arnaud, P. J. L., & Bejoint, M. (eds.) , *Vocabulary and applied linguistics* (pp.113-125) . London: Macmillan.
- Hulstijn, J. H., Hollander, M., & Greidanus, T. (1996) . Incidental Vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words. *The Modern Language Journal*, 80, 328-339.
- Hulstijn, J. H. & Laufer, B. (2001) . Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning*, 51, 538-558.
- Keating, G. D. (2008) . Task effectiveness and word learning in a second language: The involvement load hypothesis on trial. *Language Teaching Research*, 12, 3, 365-386.
- Kim, Y. (2008) . The role of task-induced involvement and learner proficiency in L2 vocabulary acquisition. *Language Learning*, 58:2, 285-325.
- Koda, K. (1996) . L2 word recognition research: a critical review, *The Modern Language Journal*, 80, 450-460.
- Laufer, B. (2001) . Reading word-focused activities and incidental vocabulary acquisition in a second language. *Prospect*, 16,3, 44-54
- Laufer, B. (2003) . Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence. *Canadian Modern Language Review*, 59, 567-587.
- Laufer, B. & Hulstijn, J. H. (2001) . Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22, 1-26.
- Melka, F. (1997) . Receptive vs. productive aspects of vocabulary. In N. Schmitt and M. McCarthy (eds.) *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp.84-102) . Cambridge University Press.
- Mori, Y. (1998) . Effects of first language and phonological accessibility on Kanji recognition. *The Modern Language Journal*, 82, 69-82.
- Nation, I. S. P. (1990) . *Teaching and learning vocabulary*. Rowley, MA: Newbury House.
- Nation, I. S. P. (2001) . *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, Cambridge

University Press.

Paribakht, T. S. & Wesche, M. (1997) . Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In J. Coady and T. Huckin (eds.) *Second language vocabulary acquisition: A rational for pedagogy* (pp.174-200) . Cambridge: Cambridge University Press.

Schmitt, N. (2008) . Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12;3, 329-363

Watanabe, Y. (1997) . Input, intake, and retention: Effects of increased processing on incidental learning of foreign language vocabulary. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 287-307.

資料1：対象語の語群－（）内は錯乱語

語群A：	たずさわる	はぐれる	かさむ	(あなどる)
語群B：	ほのめかす	おびえる	ねだる	(ひしめく)
語群C：	こころざす	しくじる	なじむ	(とがめる)

資料2：語彙リスト

かさむ <意味> そのことにかかる^{かね}お金が^{おお}多くなる。

[pile up; run up (to a large sum) .

(費用, 金額) 増多; 増大. (빛·비용이) 많아지다]

<例文> ^{れいぶん}
①子どもが生まれて、生活費がかさむようになった。
②何度も遠くの図書館へ行ったので、交通費がかさんだ。

資料3：語彙タスク — 文完成（繰返し有）タスク

問題 次の文の____に入る最も適切な語を下の□から選び、正しい形に直して____に書いてください。意味がわからない語があったら、左のページの意味と例文を見てください。

- ① 国の家族によく電話をかけるので、電話代が_____いる。
- ② 混んでいたので、駅で彼と_____しまった。
- ③ 母は、小学校での英語教育に_____いる。

あなどる かさむ たずさわる はぐれる

- ④ 彼は、大学で物理学の研究に_____いる。
- ⑤ 山へ行ったとき、一緒に行った人と_____、一人で帰ったことがある。
- ⑥ 先月はレストランで食事をするのが多かったので、食費が_____。

あなどる かさむ たずさわる はぐれる

- ⑦ 子どものころ、知らない町で家族と_____、泣いてしまったことがある。
- ⑧ 祖父は若いころ、日本文学の翻訳に_____いたそうだ。
- ⑨ 学校に払うお金が_____、今月は生活が苦しい。

あなどる かさむ たずさわる はぐれる

資料4：語彙タスク — 短作文タスク

問題 次の語を使って、自分の文を1つずつ作ってください。意味がわからない語があったら、左のページの意味と例文を見ながら書いてもいいですが、例文と同じ文は書かないでください。

かさむ

たずさわる

はぐれる
