

学習者は自らインプットを修正できるのか

荻原 洋

Can the Learners Adjust the Inputs by Themselves?

Hiroshi OGIHARA

E-mail : ogihara@edu.u-toyama.ac.jp

キーワード：外国語学習，インプット，修正

keywords : foreign language learning, input, adjustment

1. はじめに

本小論は、以下の2つの先行研究で明らかにされたことを基に、キーワード・レシテーション(keyword recitation)という外国語学習法を用いて、日本人英語学習者の中間言語がどのように変化していくのか、その一端を探ろうとするものである。

先行研究1 荻原(2007)

- キーワードを見ながらのレシテーション学習において、一般に教室で行われている「キーワードを教師が指定する」方法を取らず、学習者自身に選択させるようにしてみると、英語力が低い学習者の中に、機能語(function word)を多く選択する者が見られる。
- この「機能語を多く選択してレシテーション学習を行った学習者」に英文読解力の比較的大きな進歩が見られる。これは、スピーディーでスムーズな英文理解には「内容語(content word)と機能語がセットで知識として蓄えられ、その結果、機能語が半ば無意識的に操れるようになること」が不可欠であることを示唆している。
- 以上の2点から、学習が効果的に行われるには、「当該学習者に不足していた言語知識」に焦点を当てるインプットが大切であり、キーワードを自ら選択するレシテーションはそのようなインプットの候補の1つと成り得る。

先行研究2 荻原(2009)

- 先行研究1では「機能語に関する知識が自動化されていなかった学習者が、機能語に焦点を当てたインプットを自ら与え続けることによって、そ

れらの自動化に成功した」可能性が指摘されているが、そのような学習方法の効用を確認するには、「キーワードを、学習者のニーズに合わせないで無理やり内容語に限定した場合」にどのような学習が行われるかを検証しなければならない。もし機能語をキーワードにしたがっている学習者が、内容語をキーワードにする学習法を知ることによって、同じかあるいはそれ以上の学習成果を得ることができるとすれば、先行研究1の主張は論拠を失う。

- 実際には「キーワードを主として内容語にする」よう指示した結果、言語知識の習得が進んだ学習者と進まなかった学習者に分かれた。
- 習得が進んだ学習者には「語彙知識がもともと豊かであって、機能語をキーワードに選んでいた者」と「語彙知識が少なく、英語が苦手であるが、暗唱スピードが非常に速かった者」の2つのタイプがあった。これと対照的に、キーワードを内容語に変えても習得が進まなかった学習者は、語彙知識も乏しく、暗唱スピードも遅かった。
- 以上の点から、単にキーワードを内容語にするように「指導」するだけでは意味(効果)が無く、学習者の状態を把握してそれに合うインプットになるよう工夫することが最も大切であることが分かる。先行研究1の示唆にもあるように、一定の条件を満たさない学習者には機能語に焦点を当てたインプットを相当期間与えることが必要であり、指導者中心ではなく学習者中心の授業が一層望まれる。

以上の先行2研究の示唆を念頭に置きつつ、残された問題の1つに取り組んだのが本研究である。

2. 今回の課題と検証方法

上述の2つの先行研究では、学習者はそれぞれ3回レシテーションを行っているが、課題の英文が毎回違うため、キーワードも全く別々のものになってしまっている。従って、レシテーションのために繰り返し練習したことの成果と考えられるものを用いての検証作業になっており、習得のプロセスそのものに目が行っているわけではない。つまり、ある意味間接的な検証とも言える。

そこで、より直接的な検証作業として、(キーワードというヒントを残す形で)手を加えられたインプットが、実際どのようにインテイクされ学習者の中間言語の再構築に繋がっていくかを調べてみることは意味があると考えられる。そのため今回は、3つの異なる英文ではなく、1つの同じ英文を3回暗唱することとし、「毎回キーワードを選びなおすこと」という条件を付けた。もし一度キーワードに選ばれていたものが次の回に選ばれないとすれば、そのキーワードが関与する部分の言語知識の習得が行われたため、それはもはや不要になったと考えられるからである。たとえば、I've gained a new confidence in myself through this event という文を暗唱するのに (a) のようなキーワードを選ぶ学習者が実際何人かいる。

(a) I've, in, through

このような学習者は課題英文の話の展開を覚えることによって名詞や動詞は思い出すことができるが、意味内容が豊かでない代名詞、前置詞、助動詞などは思い出すことができないのである。これと対照的に (b) のようなキーワードを選ぶ学習者もいる。

(b) gained, confidence, event

このような学習者の場合、「自信 (confidence)」という語に「～に対する (in ~)」という「良く使われる組み合わせの知識」も一緒に記憶されており、またそれを半ば無意識的に復唱できるので、情報量の少ない (a) のようなキーワードではなく、より記憶に負担のかからない (b) のようなキーワードを選ぶと考えられるのである。従って、暗唱を重ねるうちに、キーワードが (a) から (b) のように変

化していけば、それは好ましい形で言語習得が進んだと判断できるであろう。

以上のような予測を基に、具体的には次のようにケースを分けて、それぞれのケースごとにどのように学習が進んだのか (あるいは進まなかったのか) を検討していくことにする。

ケース 1 C→C

ケース 2 C→F

ケース 3 F→C

ケース 4 F→F

ここで、Cは「キーワードとして内容語 (content word) を多用している」を意味し、Fは逆に「キーワードとして機能語 (function word) を多用している」を意味する。また矢印はキーワード・パターンの変化を示す。従って、ケース1と4はキーワード・パターンが変化しなかった場合であり、ケース2と3は変化した場合である。また、先ほどの「予測」に即して考えると、ケース1は「学習開始時点から英語力があり、今回の暗唱学習のターゲットとはなりえなかった学習者」、ケース2は「暗唱学習がマイナスの効果をもたらした学習者」、ケース3は「暗唱学習が予測通りプラスの効果をもたらした学習者」、ケース4は「今回の暗唱学習をもってしても英語力が伸びなかった学習者」となる。

ここで2つのことを前もって決めておかなければならない。1つは、CとFを分ける基準となる「多用」について、「何をもって多用とみなすか」ということ、もう1つは、英語力の伸びを測る指標に何を用いるか、ということである。

最初の、「どの程度を多用と判断するか」については意見が分かれるところである。全15個のキーワードであるから、「過半数」をもって「多用」と判断するという方法もあるが、実際に選ばれたキーワードを見ていると、機能語が5つもあれば「かなり多いな～」と感じる。そこで今回の暗唱でキーワードに選ばれた機能語と内容語の割合(90人の平均)を調べてみると次のようになった。数字は「全キーワード中の機能語の数(の平均)」で()内は標準偏差である。

1回目	2回目	3回目
3.6 (2.8)	3.7 (2.9)	3.8 (2.6)

暗唱の回数を重ねても「全体としては」機能語と内容語の選択割合にはほとんど変化が見られないことが分かる。そこで今回は、平均値と標準偏差（分布がかなり左に偏っている）を考慮して、「機能語の使用が3回以内であれば多用とは言えない」という基準を設定することにした。実際の判定にはもう少し細かい配慮が必要であるが、それについては後に触れる。

2つめの、「英語力の伸びを測る指標」であるが、これはごく普通の英語読解問題を使うことにした。400語ぐらいの長さの比較的易しい英文2題を読んで、英語で書かれた4択式の内容理解の問題（全16問）に10分で答えるもので、設問も含め約1200語程度の英語を内容を理解しながら時間内に読むことになる。2つの英文の内容が全く異なっているので頭を切り替えたり、問いに対する答えを考える時間も必要であり、単純に120wpm（1200語/10分）のスピードで読めれば良いというものではなく、それ以上はかなり速いスピードが求められる課題である。これを、学期開始直後（プレ・テスト）と学期終了直前（ポスト・テスト）に行い、正答率（数）を英語力の指標とした。このような英文理解力（読解力）を英語力を代表するもののように扱って良いかという問題はあるが、「はじめに」のところでは先行研究1について述べたように、今回の学習課題との関係で言えば、ある程度妥当なものともみなして良いと思われる。

なお、プレ・テストとポスト・テストの間隔は3ヶ月であり、同じ問題を使っている。プレ・テストは終了後問題用紙も直ちに回収し、解説も全くしていないため、ポスト・テスト実施時点で内容についてはほとんど記憶に残っていないようであったので、問題への慣れはほとんど無いとしてよいであろう。

3. 実験の概要と得られたデータ

3.1. 概要

- (1) 参加者：筆者が担当する一般教養の英語授業（1年生用）の受講生90名（文系1クラス，理系1クラスの合計。すべてのデータが揃っていない学生を除く）
- (2) 期間：2008年度後学期（10月～1月）
- (3) 方法：指定された英文（70語程度）から自分で15個のキーワードを選び、所定の提出用紙に

書き出す。参加者はそれを見ながら1人ずつ担当教員の前で暗唱し、全ての単語が復唱できたら合格とする。1カ月に1回のペースで3回行い、その都度キーワードを選びなおすこととする。ただし、結果的に同じキーワードが選ばれるのは構わないと言っておく。暗唱の間隔が短いとどうしても同じキーワードが選ばれる可能性が高くなるので、暗唱から暗唱まで最低3週間は空けることとする。（なお、この暗唱が行われた授業は英語のリスニング訓練を主目的としており、暗唱もその訓練の一環として行われたもので、授業と全く関係ない実験を無理に行ったわけではない。）

3.2. 得られたデータ

- (1) プロフィール：参加者は地方の（旧国立）大学の平均的な学生である。「平均像」を示す指標として「語彙サイズ」と「語彙サイズと読解力の相関」を見てみよう。語彙サイズは、Schmitt（2000）の巻末のテストをプレ・テストと同じ時に実施し、（派生語も独立した1語とみなすという）日本の英語教育の感覚に合わせるため1.6倍（Nation（1990）など）したものである。大学入学後半年以上経過しており、語彙力はピークを過ぎていていると思われる。数字はそれぞれの平均、（ ）内は標準偏差である。

文系 (n=43)	理系 (n=47)	全体 (n=90)
3940 (990)	3790 (1250)	3870 (1130)

次は読解力を示すプレ・テストの正答数（全16問中）である。

文系 (n=43)	理系 (n=47)	全体 (n=90)
8.9 (2.9)	8.8 (3.4)	8.8 (3.1)

文系クラスと理系クラスで、語彙サイズ・読解正答率（数）とも大きな差はないので、今後は両クラスを合わせて1グループ90人として扱う。

また、語彙サイズと英文読解力との間には高い相関が見られるのが普通であるが（Laufer（1997）、Nation（1990）など）、荻原（2009）でも示唆されているように、日本人英語学習者の場合、必ずしも両者の間に強い相関関係は見られない。原因としては英語授業での語彙指導の在り方などが考

えられるが、いずれにせよ、語彙サイズと読解力の間には強い相関が無いというのは、日本人英語学習者の特徴の一つであろう。果たして今回の参加者の場合、相関係数は0.43であり、「まあまあ (moderate)」ではあるが、決して高いとは言えない。(Rowntree. 1981)

以上の2つの指標から、今回の実験参加者は平均的な日本人大学生英語学習者であると考えて問題ないであろう。

(2) キーワード・パターンの変化：既に述べたように、同じ英文を繰り返し暗唱しても全体としては機能語と内容語の割合に大きな変化は見られなかった。そこで次に参加者一人ひとりについて、キーワード選択のパターンに変化があったかどうかを調べてみることにする。「多用」の基準は先に述べたように「機能語の使用が3回以内であれば(機能語)多用とは言えない」である。以下に実際のデータを用いた判定の例を示す。数字は「キーワードとして使われた機能語の数」である。

参加者	1回目	2回目	3回目	判定
(1)	1	3	2	CC
(2)	2	3	5	CF
(3)	4	4	9	CF
(4)	7	3	3	FC
(5)	9	5	5	FC
(6)	7	9	6	FF

今回の実験ではキーワードの選択傾向に「変化」が現れるかどうかを調べるのがポイントであるため、参加者(3)や(5)のように、「基本的には機能語の多用状態であるが、大きな変化(3以上)が見られた」場合は「変化」を優先して判定している。というのも、最終的には「到達点(読解問題の正答率)」ではなく「伸びしろ」の部分で学習が進んだかどうかを判断することが、キーワード・パターンの変化との関係で重要と考えられるからである。つまり、どのような変化がどのような伸びに繋がったかが、今回最も知りたい点なのである。

以上の方針で参加者をグルーピングし、それぞれのグループ毎に「機能語キーワードの数の変化」「読解テストの得点の変化と伸び」の平均を示したのが次の表である。(Pn はパターンを、No は

そのパターンを示した参加者の数を、R1 は1回目の暗唱(recitation)の機能語キーワードの数を、Pre/Pst はプレ・テスト/ポスト・テストの得点(16点満点)を、Dif はPst からPreを引いたものを、Size は語彙サイズ(十の位で四捨五入)を、それぞれ示す。)

Pn	No	R1	R2	R3	Pst	Pre	Dif	Size
CC	28	1.1	1.7	1.4	10.4	8.9	1.4	4000
CF	21	2.0	4.7	5.5	9.5	8.3	1.2	4100
FC	20	6.4	3.6	2.7	10.5	7.7	2.8	3600
FF	21	6.0	5.6	6.4	11.4	10.2	1.2	3900

先に少し触れたが、CFに分類される21名の中には「基本的には3回の暗唱を通じて機能語を多用しているが、その数が特に増えてきた者」が3名、FCに分類される20名の中には同様に「機能語を多用しているが、その数が特に減った者」が5名、それぞれ含まれている。そのような参加者の数値は同じグループの他のメンバーより大きいので、グループの平均値を上昇させてしまうが、表の数値を見る限り、各グループの特徴は失われていないと思われる。つまり、各グループのRのところの変化を見ると、CCは一貫して機能語キーワードの使用が非常に少なく、CFは最初は機能語をあまり使わなかったが徐々に増えていった、FCは逆に機能語の使用が減っていった、FFは一貫して機能語を多用している、というパターンがはっきり分かる。従って、このグルーピング(判定)はある程度妥当なものと考えてよいであろう。

そうなると、パターン別の伸びしろの違いが意味を持ってくることは明らかである。表のDifのところ注目すると、FCの伸びが際立っていることが分かる。¹これは今回の検証課題で予想されていたことに見事に合致する。すなわち、キーワードが機能語から内容語に変化することは、機能語が「それが付随する内容語とセットになって言語知識として蓄えられた」ことを示唆し、そのような言語知識が英文の処理速度を速めることに寄与し、結果的に英文理解度が増したと想定されるのである。

4. 考察

ここではそれぞれのグループ（パターン）について考えられることを述べておきたい。

CCについては、最初から内容語をキーワードにしていたことから分かるように、ある程度英語力がある学習者であり、今回のような（彼らにとって）比較的簡単な課題では影響・効果をあれこれ述べることはできない。同じことが荻原（2007, 2009）でも指摘されている。

CFについては、キーワード・パターンの変化を除けばCCとほぼ同じ特徴を有している。実際、暗唱の様子を見てみると、「英文の内容をほぼ覚えてしまったので、内容語をキーとして残す必要性もなく、それなら機能語でも…」という感じの学習者が何人もいたので、彼らがこのグループに入っているのかもしれない。そうであれば、実質的にはこのグループはCCと考えてよいのであろう。²

FCについては既に少し述べたが、このグループの特徴は、語彙サイズも読解力（プレ・テストの正答数）も全グループ中最下位ということである。荻原（2007）では英語が苦手な学習者ほど機能語をキーワードに選ぶ傾向があることが指摘されているが、このグループの学習者もやはり最初は機能語を多用していた（1回目の平均が6.4語）。しかし、暗唱を重ねるうちに「自ら」キーワードを内容語にシフトしていくことが出来たのである。そしてその結果として、他のグループと比較して2倍あるいはそれ以上の読解力の伸びを手に入れた。つまり、全ての学習者について言えるとは限らないが、学習者は自らインプットを（好ましい方向に）修正できるのである。

FFについては、キーワードはメモしてあるものの暗唱の時にはほとんど見ていない学習者が一定数おり、彼らは押し並べて英語が苦手だけでなく、キーワードを見ての暗唱の方がかえって難しいと自ら言っていることから、そのような学習者がこのグループに入っている可能性は高いと思われる。

以上の考察は先行研究1と2の観察・考察とほぼ同じであり、実験方法を変えても同様の結果が得られるということは、この一連の研究の成果の妥当性が示されたものとして興味深いと言えよう。

5. おわりに

本研究を、キーワード・レシテーションという学習法を用いて外国語習得の一面を探ろうとする先行2研究に続く第3の研究と考えると、研究1～3を通じて次のような発見と、またそれに基づく示唆が得られることになるであろう。

1. 一般に外国語の学習において、レシテーションは語彙や構文を覚えるための有効な学習法として考えられ、また広く実践されている。しかし、実際に暗唱のために繰り返し英文を唱えることが意味のあるインプット、すなわち、インテイクに繋がるインプットになっているかどうかについて、その仕組みも含め、十分に解明されているわけではない。
2. そのため、「キーワードを見ながらの暗唱」という方法を採用することによって、「残されたキーワード」という学習者の頭の中を垣間見る手掛かりを得て、言語習得のプロセスの一部を解明しようと試みることは意義あることと思われる。
3. 英語が苦手な学習者は、大方の予想に反して、機能語をキーワードに選ぶ傾向がある。このことは、「内容語と機能語がセットになって使える知識として蓄えられていない」という学習者の状態を示唆し、それが、速いスピードで英文を読み解く課題の成績の低さに繋がっていると考えられる。（荻原, 2007）
4. 機能語をキーワードに選ぶ学習者でも、機能語に注目したインプットを自ら与え続けると、不足していた言語知識（主に機能語に関する部分）が補われ、英文理解力（読解力）に大きな進歩が見られるようになる。（荻原, 同上）
5. 機能語をキーワードに選ぶ学習者に、「キーワードは内容語とする」という指示を与えると、効果の出る場合がある。しかし、それは何らかの資質（語彙力が豊か、暗唱スピードが速い、など）を有している学習者に限られる。（荻原, 2009）
6. 課題英文を変更せず（2つの先行研究では課題英文は毎回変更されていた）、同じ英文を繰り返し暗唱させると、キーワードが機能語から内容語へ自然にシフトしていく学習者が一定数見られ、さらにこれらの学習者は英語の読解力を測るプレ・テストとポスト・テストの得点の差が一番

大きい、つまり、レシテーションの効果が一番大きく出た学習者であった。また、これらの学習者は実験参加者全体の中で比較的英語力が弱い方であったことから、同じ英文を繰り返し学ぶことによって、学習者の側に余裕が生まれ、自分のペースで不足している言語知識の習得を順調に進めていくことができた可能性がある。つまり、もし十分な学習・習得が行われないうちに新しい課題（次の暗唱英文）が与えられていたならば、その都度「機能語キーワードからやり直し」となり、望ましい言語知識の習得が不完全なままで学習が進んでいったのかもしれないのである。

以上のことから、教師は自分が教える学習者の特性（プロフィール）を十分に把握した上で、それぞれの学習者に一番適した学習方略を与えてやること、学習を進めるために最も大切であることが分かる。レシテーションという、日本の英語教育の中でかなりポピュラーな学習法であっても、学習者の現在の力を見定めそれに合わせて課題（材料、期間、条件、など）を「オーダーメイド」してあげることこそが教師の力量なのだと言えよう。様々な教授法が存在し、どれ1つを取ってみても、仕組みや効果を検証する作業は非常に面倒なものであるが、その成果を現場で生かすこと自体はそれほど面倒なことではないはずである。

注

1. ただし、データ数が少ないためか、分散分析の結果は $P=.29$ で有意差無しであった。
2. この観察が正しければ、教師が何も指示せずキーワードの選択を学習者自身に任せていても、内容語から機能語へのシフトは生じないことになる。このような現象が外国語習得において広く見られるとすれば acquisition order という観点から全体を見直してみることも可能となるであろう。それ自体は非常に興味深い問題であり、今後の研究が待たれる。

参考文献

Laufer, B. (1997). The Lexical Plight in Second Language Reading. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lightbown, P. and N. Spada. (2000). *How Languages are Learned (Revised Edition)*. Oxford University Press.

Nation. I.S.P. (1990). *Teaching & Learning Vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle.

荻原 洋 (2007) 「レシテーションは学習者に何をインプットするのか」『中部地区英語教育学会紀要』第37号 121-128頁

荻原 洋 (2009) 「教師の「指導」は学習者の中間言語再構築にどの程度影響を与えるのか」『富山大学人間発達科学部紀要』第3巻, 第2号 119-125頁

Rowntree, D. (1981). *Statistics without Tears*. Harmondsworth: Penguin.

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

(2009年11月18日受付)

(2009年12月22日受理)