

関与負荷仮説に対する一考察

A study of the Involvement Load Hypothesis

山口 高領
早稲田大学 助手

Abstract

This paper reviews the Involvement Load Hypothesis on incidental vocabulary learning (Laufer and Hulstijn, 2001) together with the empirical study on the hypothesis by Hulstijn and Laufer (2001) and with one of the comparative studies on task type effects on incidental vocabulary learning (Folse, 1999). It seems that the Involvement Load Hypothesis is significant in vocabulary learning research because (a) it has been formulated inductively on the basis of the results of a number of empirical studies and (b) its components can be verified in classroom settings. Its consistency with Nation's (2001) supposition of psychological conditions on vocabulary learning is also taken into consideration in this paper.

キーワード: 語彙学習(vocabulary learning), 付随学習(incidental learning), 語彙の記憶保持(word retention), 語彙発達(vocabulary development), タスク(task),

1. はじめに

ピグマリオン効果やゴーレム効果を持ち出すまでもなく、教育には教員の熱意や期待も重要なものであるし、やる気の起きない学習はそうでない学習と比べて効果が低いことから学習者当人の動機づけも重要なものだが、こうした条件が揃っている中で、英語の教員の観点からも、英語の学習者の観点からも、語彙学習方法に効果的なものがあるならば、それは何かということに無関心ではいられない。効果的な語彙学習方法の考察に関して、明示的な教室内学習方法そのものの比較をすることも大切であろうが、さまざまな点で個人差や他の要因がありすぎて、明示的な学習方法そのものの提示には限界があるようだ(注1)。そもそも、語彙学習方法も、教室内で終わるものではなく、教室外での学習も欠かせ

ないのだから、教室内での学習方法だけを考えても実りが乏しい。こうして、包括的実証的な研究が求められているのであるが、実証的で正確でありすぎても教室ではそのまま使えないという知見もある。

本稿では、理論的な考察を主軸に、従来のものに比べて一步深く教室レベルで実証によって検証が可能な操作概念化をしている点で優れている仮説を、2つの実験を通じて考察する。具体的には、最初に、Laufer and Hulstijn (2001)の提唱する関与負荷仮説(Involvement Load Hypothesis)を紹介し、次に、その仮説検証実験(Hulstijn and Laufer, 2001)を Folse (1999)の実験結果(Folse, 2004)と併せて検討し、最後に今後の展望とその教育上の示唆を述べる。

2. 関与負荷仮説(Involvement Load Hypothesis)の検証

本節では、Laufer and Hulstijn (2001)の概要を述べ、導入の背景と理論的基盤、関与負荷仮説の概要、仮説の構成要素を確認しながら考察し、その後、その仮説検証実験である Hulstijn and Laufer (2001)を Folse (1999)の実験結果と併せて検討する。

2.1 Laufer and Hulstijn (2001)

Laufer and Hulstijn (2001)は、文法学習とは違って、L2 語彙学習においては、関連情報との関わり合い(elaboration)や注意(attention)といった情報処理認知概念に関わる理論的・実証的研究が十分な進歩を生み出していないのは、操作概念化かつ実証可能な構成要素なり仮説がないことであると考え。その上で、動機づけといった側面も考慮し、タスクに導かれる関与(involvement)を構成する3要素(need, search, evaluation)のそれぞれの強さと組み合わせの多さが語彙の保持率を決めるという仮説(関与負荷仮説(Involvement Load Hypothesis))を提案した。この仮説は、教室レベルで実証研究が可能な操作概念化をしている点で優れている。

2.2 関与負荷仮説(Involvement Load Hypothesis)の導入の背景と理論的基盤

Laufer and Hulstijn (2001)は、以下の2つの指摘をした先行研究を取り上げる。

1. 新出の単語の多くの特徴に関わること(elaboration)が記憶保持を促進するということは広く一致した見解であるが、情報処理の質や量の観点における学習や記憶の現象を適切かつ理論的に説明する点では、認知研究者はまだ成功していない(Anderson, 1995: ch.6; Baddely, 1997: ch.7)。

2. 新単語の知覚的側面は、頻繁に出くわす結果、潜在的に(implicitly)学習されるが、意味の面は明示的に(explicitly)学習される(N. Ellis, 1994)。

そして、明示的・潜在的という語の区別と、意図的・付随的という語の区別を混同してはいけないと述べながら、潜在的な学習は付随的にしか生じ得ないが、明示的な学習は、意図的な場合にも付随的な場合にも起こりうると指摘する。

その上で、語の形と意味を結びつける作業は明示的な学習であるという先のEllisの指摘を前提にすると、語彙学習は付随的にも意図的にも生じることになり、意図的な語彙学習効果の測定は、付随的な語彙学習効果の測定に比べて困難と主張する。というのも、意図的な語彙学習効果を測定しようとしても、実験のねらいとは異なる形の付随的な学習が生じうることを念頭に置く必要があるからである。

Laufer and Hulstijn (2001)は、以上を前提として、付随的な語彙学習を行った際に生じると想定される、注意(attention)や関わり合い(elaboration)を、特定のタスクと結びつけた概念として規定しようとするものである。しかも、この仮説は、語彙学習に関わる多くの先行研究から帰納的に導き出したものである。

2.3 関与負荷仮説の概要

付随的語彙学習を生じさせる心理的負荷の質には、2.4で述べる3つの構成要素から成り立つと仮定し、その構成要素の有無及び程度さらに質の高さが語彙保持率の高さに寄与するとも仮定する。

Laufer and Hulstijn (2001)には明確な言及はないが、個々の学習者が目標語に対して感じる負荷は、その人に応じた語彙力によって決まる(Nation, 2001)という事実を考慮してか、この仮説では、未知の単語に出会った場合の付随的語彙学習に限っているようだ。(注2)

2.4 関与負荷仮説の構成要素

1つ目に挙げられているのは、必要性(need)という要素である。これは、学習者がタスクを実行する際に、目標語に対して注意(attention)を当てようとする必要性を、タスクを行う人間に焦点を当てて仮定したものである。この要素は、関与(involvement)の中の動機的・非認知的側面を指しているが、無気力や退行といった情意的側面を指しているのではない。また、この必要性という要素には程度が仮定されており、適度な(moderate)必要性和強い(strong)必要性に分類されている。適度な必要性とは、教師やタスク(注3)により指示された場合であり、強い必要性とは、適切な言葉が見つからない概念を自分で表現しなければいけないと決意した場合である。Laufer and Hulstijn (2001)では、タスクによ

り指示されていても、概念を自分で表現しなければいけないと決意した場合が伴えば後者と分類しており、両者の区別には曖昧な場合がある。従って、この必要性という構成要素は、次に述べる検索・評価という認知処理を開始する条件の有無、すなわち注意(attention)があたるかどうかだけに絞って要素を仮定したほうが緻密さは欠いても仮説の妥当性は高まるように思える。(注4)

2つ目に挙げられているのは、検索(search)という要素である。辞書にあたりたり、教員や仲間などに尋ねたり、文脈に照らしたりして、未知のL2単語の意味を見つける心理的な働きと、ある概念を表すL2単語を見つけようとする心理的な働きとが定義として挙げられている。

Laufer and Hulstijn (2001)はこのように、「検索」という同じカテゴリーの中に、異なる2つの心理的な働きを分類している。L2単語の意味を見つける働きと、ある概念を表すL2単語を見つける働きとは異なる。しかも、他の構成要素では適度なものと強いものを分けているにも関わらず、この検索だけは程度差が設定されていない。この検索(search)が、Nation (2001)の言う検索(retrieval)と同じ概念であるならば、受容的検索(receptive retrieval)は前者が当てはまり、発信的検索(productive retrieval)は後者が当てはまると指摘できる(注5)し、実際、Nation (2001)は、そのような指摘をしている。

この指摘は無関係なものではない。その理由は、人間の持つ受容語彙(passive vocabulary)と発信語彙(productive vocabulary)という両者を差や質の観点で比較した場合、心理的な負荷の違いは明らかなることにある。というのも、門田(2006)は、L2の熟達度が増すと、それに伴って語彙連結モデル(word association model)から概念媒介モデル(concept mediation model)へと移行すると指摘した後で、以下の2点を述べているが、1点目に注意されたい。インプットに比較的乏しい外国語学習者の初期段階こそ、タスクの分類に注意深くなる必要があるならば、この指摘を踏まえた上で、受容語彙と発信語彙との区別は必要と思えてくるはずである。

- (1) 初学者ほど、外国語から母語への翻訳時間と比べて、母語から外国語への翻訳時間が長くなる。
- (2) 母語から外国語への翻訳では、上級者と初学者の時間の差が大きい、外国語から母語に翻訳する際には、両者間の時間差は比較的小さい。

3つ目に挙げられているのは、評価(evaluation)という要素である。目標語の意味を、語だけの意味だけで考えるのではなく、文脈上も適切と判断する心理的な働きと、他の単語との統合的(syntagmatic)結びつきを考える心理的な働きとが定義として挙げられている。

る。前者は適度な(moderate)評価、後者は強い(strong)評価とされている。後者は、先の発信的検索と合わせるならば、Nation (2001)流の呼び方では、語彙力を養成する心理的働きである、産出して使うこと(generative use)に対応するが、前者の適度な評価には、対応するものがないようだ(注6)。いずれにせよ、この評価という構成要素は、前後の文脈に合うものを選ぶか生み出すかの違いはあっても、統合的側面も考えるという心的働きと思われる。また、文脈により多義な単語は、そうでない単語に比べ、評価の負荷は変わる可能性が指摘されている。

2.5 Laufer and Hulstijn (2001)自身による、関与負荷仮説の構成要素に則ったタスクの分類

Laufer and Hulstijn (2001)は、先の構成要素を踏まえて、タスクを7つに分類しており、ここでは、その分類に従って、紹介するだけに留める。

タスク1は、学習者が知らない単語には注が付けられており、文章読解後に理解度を測るタスクではあるが、こうした知らない語に関する注をわざわざ参照しなくてもタスクの遂行が可能な場合である。参照しなくてもタスクが実行可能であるから、そもそも必要性が生じず、検索も評価も生じないと分類する。

タスク2は、理解度を測るタスクを遂行するには、学習者の知らない単語の意味を何とか知る必要があるところへ注がついているので、注を見るという行動に適度な(moderate)必要性が生じる場合。ただ、検索も評価も生じないと分類する。

タスク3は、タスク2から注のみを取り除いたものである。辞書などで調べるのが重要な未知語だと学習者自身が思う場合には、必要性だけでなく、検索も生じる。この場合、評価という負荷が存在するかは、目標語の種類や文脈による。未知語が基本的には意味を1つしか持っておらず、文脈を考えてもその意味で適切と学習者が判断するならば、評価は生じないことになる。一方、未知語が多義ないし文脈自身も適切な意味を学習者に要求するものであれば、適度な(moderate)評価が生じる。

タスク4は、これまでと同じ文章で理解度を測るのも変わらないが、目標語が消されて空欄になっており、代わりにL1の意味が付いた注釈が付いている場合。適度な必要性和適度な評価は存在するが、未知語のL1が注釈に載っているために検索は生じない。

以上の4つのタスク中の読解は、多読(extensive reading)であろうと、集中的な読み(intensive reading)であろうと、未知語の多さによって読解が中断されすぎないという前提があつてのことだろう。タスク5からは、文章理解度測定ではなく、英語の文を作り出すものを挙げている。

タスク5では、学習した後に、幾つかの未知語を用いて、好きなように、文章ではなく文を書くように求められるタスク。こうした語には訳や説明が教員から与えられている。

適度な必要性はあり、検索は生じないが、書かせるだけに強い(strong)評価が存在する(傍点筆者)。

タスク6では、幾つかの未知語を用いて文章を書くように求められるが、これらの未知語はL2の形で提示されるものの、L1の意味は提示されない場合であるから、適度な必要性和強い評価があるのは勿論だが、適度な検索が生じる。

タスク7では、学習者が表したいと思う概念に対してL2の形を知っておらず、そのL2の形を辞書などで調べて表現するタスク。ここには、検索と強い評価は勿論だが、強い(strong)必要性が生じている。

以上が、Laufer and Hulstijn (2001)での分類である。

なお、タスク5とタスク6・7では、作るべき英語表現の単位を、前者は文、後者は文章と設定しているが、この仮説の中での負荷の分類には直接関係のないように思われる。

表1 Laufer and Hulstijn (2001)による関与負荷仮説の構成要素に則ったタスクの分類

タスク番号：概要	必要性	検索	評価
1：参照不必要な注釈付き読解後の理解度測定	0	0	0
2：参照の必要な注釈付き読解後の理解度測定	+	0	0
3：注釈なしだが目標語の読解に関係ある理解度測定	+	+	+/0
4：選択肢にはL1付きの空欄選択式文章理解度測定	+	0	+
5：注釈リストのある元の文を書く作文課題	+	0	++
6：L1の意味を省いたL2の形のみでの提示下での作文課題	+	+	++
7：表現したい概念のL2の形を辞書などで調べる作文課題	++	+	++

※ 0は負荷がないこと、+は適度な負荷、++は強い負荷があることを示す

2.6 Hulstijn and Laufer (2001)

Hulstijn and Laufer (2001)は、先の関与負荷仮説(Laufer and Hulstijn, 2001)を検証する研究である。以下の10の語・語句を学習者が未知であろうという前提で、イスラエルとオランダそれぞれの英語学習上級者を3つの集団に分けて、それぞれの集団が3つのタスク1つのみを行った後に、タスク毎の受容語彙記憶保持率を測定した。品詞の分類や、語か句かの分類は筆者が行ったものである。

表2 Hulstijn and Laufer (2001)での目標の語・語句

rigmarole (形容詞), wrath (名詞), grist (名詞), not one whit (副詞句), sanitise (動詞), privy to (形容詞句), morally derelict (副詞付き形容詞), curb (名詞か動詞), inflammatory (形容詞), deeply ingrained (副詞付き形容詞)

表3 Hulstijn and Laufer (2001)でのタスクの概要

タスク1: 621語からなる文章読解だが、余白にL1の意味が注釈として付いており、注釈を見ると解きやすくなる理解度テストをさせるタスク

タスク2: タスク1と同じ文章読解だが、別紙に、不要な5つの選択肢も混じった順序不同でL1と対応するL2の説明のリストがあり、10の空所選択式タスクがあり、最後に理解度テストをさせるタスク

タスク3: これらの目標の10の語・語句のL1の意味及び使用例を提示させた状況下で、これらの語・語句を使って、作文させるタスク

表4 Hulstijn and Laufer (2001)でのタスクに関わる要素のこの著者らによる分類

	必要性	検索	評価
タスク1 (40-45)	+	0	0
タスク2 (50-55)	+	0	+
タスク3 (70-80)	+	0	++

※₁ 0は負荷がないこと、+は適度な負荷、++は強い負荷があることを示す

※₂ タスク名直後のカッコ内は被験者の所要時間(単位は分)を表す

実験結果として、有意差のあったタスクは、イスラエルの被験者では、タスク1よりタスク2であり、タスク2よりタスク3であり、オランダの被験者では、タスク1と2の差には有意差がなく、タスク1や2よりもタスク3の方が記憶保持率の点で相対的に高かった。

この結果を元に、Hulstijn and Laufer (2001)は、関与負荷仮説が少なくとも評価の負

荷が高いものに関しては支持されたことを述べているが、次のFolseの実験で指摘しているように、タスク毎に要した時間の差が、注意の向いた量の差を反映しているのではないかという指摘は重要に思える。

また、Hulstijn and Laufer (2001)は、この実証研究は上級者に対して行ったものの、初級者などの異なる熟達度の学習者も調査する可能性を指摘している。外国語としての英語のメンタルレキシコンにおいて、語彙力が増大するにつれて、連合的(paradigmatic)な語彙ネットワーク構築から、統合的(syntagmatic)な語彙ネットワーク構築が観察されることが門田(2006)によって示唆されている。先のHulstijn and Laufer (2001)の指摘と合わせて考えるならば、初級者であればあるほど、統合的な語彙に関わる語彙学習実験には時間がかかることや記憶保持率が異なる可能性が指摘できる。

2.7 Folse (1999)

Folse (1999)は未発行の博士論文である(注7)が、Folse (2004)とFolseとの私信による論文の要点を以下に記す。

Folse (1999)は、Hulstijn and Laufer (2001)と似た実証研究であるLaufer and Hulstijn (1998)を念頭に置いた上で、タスクの種類による付随的語彙の保持率の効果を比較したものである。1つの特徴は、Hulstijn and Laufer (2001)によるタスクの所要時間が異なることが記憶保持率の違いに影響を与えた可能性(注8)、及び、実際に教室内で文を作らせることに時間がかかりすぎる点は実用的でないという点(注9)を考慮して、タスクにかかる時間を一定にした上で、タスクの種類の影響を測定できるようにした。実際には以下の3つのタスクが行われた。

表5 Folse(1999)でのタスクの概要とかかった時間

- タスク1：例文を提示し、目標語を使って自由に文を書かせる練習
- タスク2：多肢選択肢型(かかった時間はタスク1の1/3)
- タスク3：異なる3種類の多肢選択肢型(かかった時間はタスク1と同じ)

表6 Folse(1999)でのタスクに関わる要素のLaufer and Hulstijn (2001)流分類

	need	search	evaluation
タスク1	++	0	+
タスク2	+	0	0
タスク3	+	0	0

タスク3が1や2よりも、記憶保持した目標語が多かったことから、タスクの種類による要因はタスクの種類ではなく、検索の多さが要因とみる。以下にもう少し具体的に述べる。記憶保持の測定には、タスクとテストの整合性を考慮してか、文を書かせる産出的な(productive)テストと、受容的な(passive)語彙認識テストが行われた。タスク3では与えられた語を選択するタスクしか行わなかったにも関わらず、実際には、言語産出が求められるタスク1を行った学習者よりも、タスク3を行った多くの学習者が、産出的な事後テストで記憶保持が高かった。さらに、タスク1と2では有意な記憶保持の差は見られなかった。

Folseとの私信によれば、以下のことが確認されている。タスク1では、例文と同じ文を書いた学習者もいるのではという筆者の持った疑念に対して、同じテーマを選ぶ傾向があったことは否定しないまでも、Folseが与えた辞書を使いながら、同じ文を書いた学習者は皆無だったという。タスク2では、6つの目標語を想定して、5つの異なる文にそれぞれ適する語を選ばせるというものであった。興味深いことに、どれにも当てはまらない残りの1語の保持率が高かった。

この実験結果から他の要因を考察すると、書かせるというタスク1が相対的な保持率に寄与しなかった原因として、タスク全体の負荷の中で他の言語材料に負荷が向きすぎていた可能性が指摘できる。具体的には、文を作るという側面に注意が向きすぎていたなどということである。逆にHulstijn and Laufer (2001)では、文を作るという側面よりも目標語に注意が相対的に向いていたという指摘が可能である。特定の語の処理だけに注目するのではなく、他の語や部分の処理に注目することの必要性が以上のことから窺える。

3. 教育上の示唆と今後の展望

まず、「教育上の示唆」とは、さまざまな段階の抽象度があることから述べる。単なる可能性の提示は、研究上厳密で正確であるが、具体的な教育実践に結びつかない恐れがある。

磯田(2005)も指摘するとおり、理論と実践の乖離の問題は双方の歩み寄りが必要と思われるが、実践側のすべき方向(注10)の1つとして、言語を使うことと言語を学ぶことを、対立的・排他的・独立的に捉えるのではなく、相補的に捉えることであり、個々の学習者の熟達度や期待しうる成長の度合いを考慮しながら、教授方法を授業目標との関連で捉えることが指摘されている。

この指摘を踏まえた上で重要と思える教育上の示唆は、言語使用が形態面から見ただけでも形態素・語・コロケーション・文法・文・文章といった多面性を持っているという事実を念頭に置かならば、言語を学ぼうと使用している際に、ある面に焦点が当たっていて

も別の面に潜在的な言語学習をしていると想定することである。例えば、文法事項そのものを説明するだけで、言語使用をさせない授業形態は論外であるが、文法に焦点を当てて教師がタスクをさせていても潜在的に別のこと、例えば語彙を学ぶことや、その逆を考えればよい。この提案は全く新しいものではない。タスクには実際の学習者の言語使用・学習処理といった面もあることを考慮しなければいけないという主張をやや具体的に述べただけである。

具体的な教育上の示唆としては、関与負荷仮説で使われているタスクは実際の教室でも使用可能であるということである（注 11）。勿論、こうしたタスクは、リスト学習に比べて、表面的妥当性が高い。Skehan の定義するタスクには当てはまらないが、付随的学習の効果を測定するタスクであるだけに、学習自体を妥当と判断してもいいだろう。

また、Folse (2004)も指摘するように、タスクの表面的な見方によって、学習者にとっての有益さを軽率に判断してはいけないことが確認された。さらに具体的な提案としては、質の悪い、ただ書かせるだけの指導なり問題を解く作業は、工夫の施された空欄選択式問題よりも、語彙の学習に結びつかないということである。

本稿では、語の付随的学習について、認知処理とタスクの形式という一側面しか扱っていないことに明らかな限界がある。また、わずかに学習者の熟達度を念頭に置いたものの、人が語や文の意味を理解する際の認知処理に触れていない点で限界がある。例えば、以下の点が挙がる。

- (1) 学習者毎のそれぞれの語に対する困難さ
- (2) 多義性を持つ語の意味決定処理
- (3) 文中の他の部分と慣用的・統語的結びつきを思いつく認知処理

こうした諸限界の下で、本稿では、単に目標語に対する入念さという曖昧な概念でなく、入念さの質と量を仮定する仮説が出されて教室で検証され始めたことを確認した上で、幾つかの認知処理とタスクの形式に対する実証研究に対する考察が行われた。語そのものの処理への考察や、語と残りとの関係における理解の処理への考察が、今後の課題である。

注

1. 例えば、Nation (2001)は、語彙習得に絡む心理学的な条件として、気づき(noticing)を紹介する中で、Newton (1995)による、意味の交渉(negotiation)という語彙教授法の効果として、確かに交渉しない語よりも交渉した語の方が定着する傾向があったことを認めながらも、学習者の定着した語彙全体の中では約 20%しか占めなかったことを挙げている。

2. 未知の目標語がそれぞれの学習者に定着するまで時間がかかるという立場では、この種の負荷が

関与付加仮説に対する一考察

どのように影響を与えるのかという課題は興味深い問題である。というのも、Nation(2000)は心理的に干渉を起こすような語の組み合わせを、一方が語彙として定着するまでは避けるようにと提案している。この干渉という心理現象を認知的な負荷がかかる現象と呼ぶことが可能であり、しかも、この関与負荷仮説が支持されるのであれば、この Nation の提案は、認知的な負荷をかけずに語の学習をせよという提案になるからだ。

3. ここでのタスクの定義は、Richards et al. (1985: 289)による広義のものであり、Skehan (1998: 95)による教育実践的なものではないと Laufer and Hulstijn (2001)はいう。

4. Laufer and Hulstijn (2001)によれば、検索と評価という2つの構成要素を仮定することは、情報処理の観点から、人間が単語の形と意味の関係に対して、気づくこと(noticing)や、意図的に注意(attention)を割り当てるという指摘 (Schmidt, 1994; Schmidt, 2000) に基づいている。

5. Nation (2001)は、語彙力を養成する心理的働きとして、気づき(noticing)と検索(retrieval)と産出して使うこと(generative use)を挙げている。適度な評価とは、受容的検索(receptive retrieval)の中に含まれるものかもしれない。

6. 発信語彙を検索することと、意味アクセスの際に音韻表象を経由することがあることには矛盾がない。二重アクセスモデルという意味表象の心的動きを説明するモデルがあるが、このモデルは、門田(2006)によれば、門田(1998)に出されたモデルであり、音韻表象を経由してから意味表象に向かう経路と、音韻表象を経由しないで直接意味表象に向かう経路とを仮定する。なお、二重アクセスモデルは、心理言語的なデータに矛盾しないだけでなく、読み書きの二重神経回路モデルにも対応しているという。このようなわかりづらさを生じさせないためにも、受容語彙検索・発信語彙検索という呼び方よりも、前者を L1 語彙検索と呼び、後者を L2 語彙検索と呼んだ方が正確かもしれない。

7. TESOL Quarterly Vol.40 No.2 に、この Folse (1999)の大半が掲載されると Folse 本人から聞いた。

8. Hulstijn&Laufer(2001)もこの可能性は自覚しているが、それぞれのタスクにかかる時間の差は、タスク固有のものだと主張することで、Folse (2004)のような反論に対する弁護をしている。

9. 先に引用した、門田(2006)の「母語から外国語への翻訳では、上級者と初学者の時間の差が大きい、外国語から母語に翻訳する際には、両者間の時間差は比較的小さい」という指摘が正しいのであれば、選択式語彙問題を教室内外での学習への導入について、教育上の実用性の1つである学習時間

の短さに対して十分な説得力を持つ。

10. 研究者側への提案としては、先にも指摘したとおり、Laufer & Hulstijn(2001)のような仮説提案は、教室レベルで実証研究が可能な操作概念化をしている点で優れているという事実を確認すべきというものであろう。勿論、厳密な統制下での比較実験の意義が否定されてはならない。というのも、結果的には関連の薄いものを比較する実験が多数なされたとしても、そうした諸実験の結果考察が、重要な要因を発見する端緒になり得るからである。実際、心理学における注意や入念な関わりという概念は、実験心理学においてそうした実験が積み重ねられて生まれた概念である。しかしながら、ある程度の制約はあるものの、英語教育に対する示唆として、実証可能性に基づいた仮説提案は今後積極的になされるべきだろう。その理由は、仮説検証の機会を増やすことにある。

11. 教科書に付随するものを使うものも一案ではあるが、英英辞典を使用して自作するなり、さまざまな手段で入手することが可能である。筆者は近年出題された大学入試問題のうち、語彙を問おうとしていると思われる数行程度の問題を数千題、質的に検討したことがあるが、この経験の中でかなりの量の問題を集めることに成功した。かなりの数の大学入試問題は、例えば JC 教育研究所で入手できる。

参考文献

- Anderson, J. R. (1995). *Cognitive Psychology and its Implication* (4th edn.). New York: Freeman.
- Baddeley, A. (1997). *Human Memory: Theory and Practice* (rev. edn.). Hove (UK): Psychology Press.
- Ellis, N. C. (1994). Vocabulary acquisition: The implicit ins and outs of explicit cognitive mediation. In N. C. Ellis (ed.): *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press. 211-82.
- Folse, K. (1999). *The effect of type of written practice activity on second language vocabulary retention*. Unpublished doctoral dissertation, University of South Florida, Tampa.
- Folse, K. (2004). *Vocabulary Myths*. The University of Michigan Press.
- Hulstijn, J. H. & Laufer, B. (2001). Some Empirical Evidence for the Involvement Load Hypothesis in Vocabulary Acquisition. *Language Learning* 51(3), 539-558.
- Laufer, B. & Hulstijn, J. H. (1998). *What leads to better incidental vocabulary learning: Comprehensible input or comprehensive output?* Paper presented at the Pacific

Second Language Research Form (PacSLRF), Tokyo

- Laufer, B. & Hulstijn, J. H. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: the construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22, 1-26.
- Nation, I. S. P. (2000). Learning vocabulary in lexical sets: Dangers and guidelines. *TESOL journal*, 9(2), 6-10.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Newton, J. (1995). Task-based interaction and incidental vocabulary learning: a case study. *Second Language Research*, 11, 159-177.
- Richards, J., Platt, J., & Weber, H. (1985). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Longman, UK.
- Schmidt, R. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. In J. H. Hulstijn and R. Schmidt (eds.): *Consciousness in Second Language Learning*. *AILA Review* 11: 11-26.
- Schmidt, R. (2000). Attention. In P. Robinson (ed.): *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- 磯田貴道 (2004) 「理論と実践の架け橋としての授業設計」『Dialogue』 4, 1-14.
- 門田修平 (1998) 「視覚提示された英単語ペアの関係判断：正答率・反応時間による検討」『外国語外国文化研究』 11, 205-220.
- 門田修平 (2006) 『第二言語理解の認知メカニズム：英語の書きことばの処理と音韻の役割』くろしお出版.