

付隨的語彙学習に関する研究の概観

谷内 美智子

要 旨

本稿の目的は、付隨的語彙学習に関する研究の概観を通して、日本語学習者を対象にした研究で扱うべき課題について検討することである。英語学習者を対象にした付隨的語彙学習研究は、読解を中心に盛んに行われているが、日本語学習者を対象にした独自の研究はまだ緒についたばかりである。そのため、本稿では英語学習者を対象にした研究に基づいて、(1)付隨的語彙学習が注目された背景、(2)付隨的語彙学習の問題点とその原因、(3)付隨的語彙学習に影響を与える要因、の三点を説明する。そしてそれらの概観に基づいて、日本語学習者を対象にした付隨的語彙学習研究で課題となる点について考える。

【キーワード】付隨的語彙学習、 読解、 語の意味推測、 語彙知識、 個人差

1. はじめに

一般に「語彙力」と呼ばれるものが、言語理解に重要であることはいうまでもない。特に第二言語での読解では、語彙の知識がテキストの理解を左右することが指摘されている (Laufer 1997)。また、「語彙力」から言語能力を推定できることもバイリンガルの研究から明らかとなっている (小野 1994)。では第二言語学習者 (以下、学習者) は、どのように語彙を学習しているのだろうか。

Read(2000)によると、第二言語における語彙学習は「系統的語彙学習(systematic vocabulary learning)」と「付隨的語彙学習(incidental vocabulary learning)」の二つに大きく分けられる。前者はシラバスなどで提示された語をキーワード法¹や第一言語との語彙対訳リスト (Elliot & Adepoju 1997; Griffin & Harley 1996) などの学習法を用いてこれらの語を学習することを指す²。第二言語学習の初級段階で扱われる語は使用頻度の高い語が中心で、これらの語の特徴は第一言語との一対一の対応があり、意味が具体的な点にある。さらに、これらの特徴を備えた語はキーワード法などの学習方法に適していることから、系統的語彙学習は初級段階で語彙を学習する際に適した学習形態であると言える。

後者の「付隨的語彙学習」とは、内容理解を主目的とした読解などの言語活動の中で未知の語を学習することを指す (投野 1997)。中級以上の段階になると、読解テキストなどの中で抽象的な意味を持つ

語や文脈によって意味が変わる語に出会う機会が多くなる。それらの語の意味が未知であったり新しい用法であった場合、学習者は内容理解のため、その語が出てくる文脈から得られる手がかりやそれまでに積み重ねてきた言語知識を使って意味を推測したり、身近な人に意味を確認するなどして、新しい語の意味や用法を学習していく。このような学習は母語話者が語彙を学習していく過程に似ており、また、インプットを処理できる基礎的な言語能力が必要とされるため、学習者にとっては中級以上の段階になって可能となる学習形態であると考えられる。

だが、第二言語学習者にとって、未知の語が出てくる文脈は意味を推測するための手がかりが充分でないことが多い、未知の語の意味推測に失敗し、その結果として内容理解も不十分となってしまうケースが多い。そのため、付隨的語彙学習は決して効率のいい学習であるとは言えない。しかし、中級以上のレベルの学習者が多くの語を付隨的語彙学習によって身につけていくことは事実であり、Hulstijn, Hollander & Greidanus(1996)が指摘するように、効率が悪いものであっても、どのようにして効率の悪さを改善していくかを考えることが、第二言語における語彙学習では重要になってくる。

付隨的語彙学習研究は、英語学習者を対象に盛んに行われている。その中でも読解における付隨的語彙学習を扱った研究が圧倒的に多く、インプットの中の未知の語の割合、未知の語の意味を推測する

ときに使われる手がかりなど、一定の成果が挙げられている。しかし、日本における第二言語としての日本語の語彙習得研究は未開拓の分野であったために（長友 1998, 1999）、付隨的語彙学習に関する研究はほとんど行われていない³（谷内 2002）。

本稿の目的は、読解における付隨的語彙学習に関する研究の概観を通して、日本語学習者を対象にした研究で扱うべき課題を検討することである。上述のように、付隨的語彙学習を扱った研究は英語学習者を対象にしたものの方が進んでいるため、それらに基づいて概観する。まず、付隨的語彙学習が注目された背景について説明し、次に付隨的語彙学習の問題点とその原因、付隨的語彙学習に影響を与える要因について扱う。最後に、これらの点から考えられる、日本語学習者を対象にした付隨的語彙学習研究で扱うべき点について説明する。

2. incidental vocabulary learning の捉え方

付隨的語彙学習研究の具体的な概観に入る前に、まず、incidental learning の捉え方について説明したい。incidental learning は「学習の意図の有無を問題にしているか」、「どのような目的の中で語彙を学習するのか」によって、二つの対立軸を想定することができる。

前者の「学習の意図の有無」を問題とする場合、incidental learning に対する語は intentional learning で、訳語も「偶発学習(incidental learning)」、「意図的学習(intentional learning)」となる。この対立軸が用いられるのは心理学の記憶研究である。記憶研究の分野でこの対立軸が用いられる理由は、記憶実験の際に提示された刺激を記憶するように教示するかしないかによって、記憶の成績が変わってくるためであり、もちろん提示された刺激を記憶するように教示した場合（意図的学習）の方が教示されない場合（偶発学習）よりも成績が良くなる。記憶の程度は学習の意図に影響を受けるため、対象者が学習の際に行う心理的な処理⁴が、記憶にどのような影響を与えるかを調べる際には、対象者のもつ学習の意図の影響を排除するため、偶発学習条件が採用されることが多い（高野 1995）。

一方、後者の「どのような目的の中で語彙を学習するのか」という場合、incidental learning に対する語は systematic learning である。この場合の incidental learning は「内容理解を目的とした活動の

中で語を学ぶ」ことで、訳語は「付隨的学習(incidental learning)」、systematic learning は「語彙学習自体が目的の活動の中で語を学ぶ」ことで、訳語は「系統的学習(systematic learning)」である。incidental learning は「内容理解を目的とした活動の中で語を学ぶこと」と捉えることが可能であるが、しばしば、「内容理解を目的とした活動の中で、対象語への学習の意図が生まれるか」という中の「対象語への学習の意図」の部分から incidental learning を捉える場合もある（R. Ellis 1999; Gass 1999 など）。この点が、吉澤（2003）や Singleton(1999)の指摘する「incidental learning 研究で生じている混乱」の原因であると思われる。だが、「内容理解を目的とした活動の中で、対象語への学習の意図が生まれるか」という点から incidental learning を捉える場合であっても、内容理解という目的があることが前提となっている。そこで、本稿では「内容理解が第一の目的となっている活動の中で語を学ぶこと」を incidental vocabulary learning と捉え、 incidental vocabulary learning の訳語として「付隨的語彙学習」を採用する。

1章で述べたように、付隨的語彙学習は内容理解を主目的とした言語活動の中で未知の語を学習することを指すこともあって、それに含まれる範囲は非常に広い。言語活動だけを考えてみても庄倒的に読解が多いが（Al-Seghayer 2001; De Ridder 2002; Grabe & Stoller 1997; Joe 1998; Paribakht & Wesche 1997, 1999; Pulido 2003; Zaki & Ellis 1999 など）、聽解（Duquette & Painchaud 1996; Nagata, Aline & Ellis 1999）や教室内外でのコミュニケーション（Brown, Sagers & LaPorte 1999; Ellis, Heimbach, Tanaka & Yamazaki 1999; Joe 1995; Newton 1995; Wode 1999）、インプットとアウトプットの効果の比較（横山 2001; He & Ellis 1999）などについても研究が行われている。また、図1に示したように、付隨的語彙学習は内容理解が前提となっているため、内容理解のために行われる語の意味推測、辞書や語の注釈といった外的支援の効果、内容理解に影響を与える要因、内容理解を促すタスクなども付隨的語彙学習研究の範囲に含まれる。

このように、付隨的語彙学習研究に含まれる範囲は非常に広いことが分かるだろう。次章以降、付隨的語彙学習研究がどのようにして注目されたか、付隨的語彙学習の問題点とその原因、そして付隨的

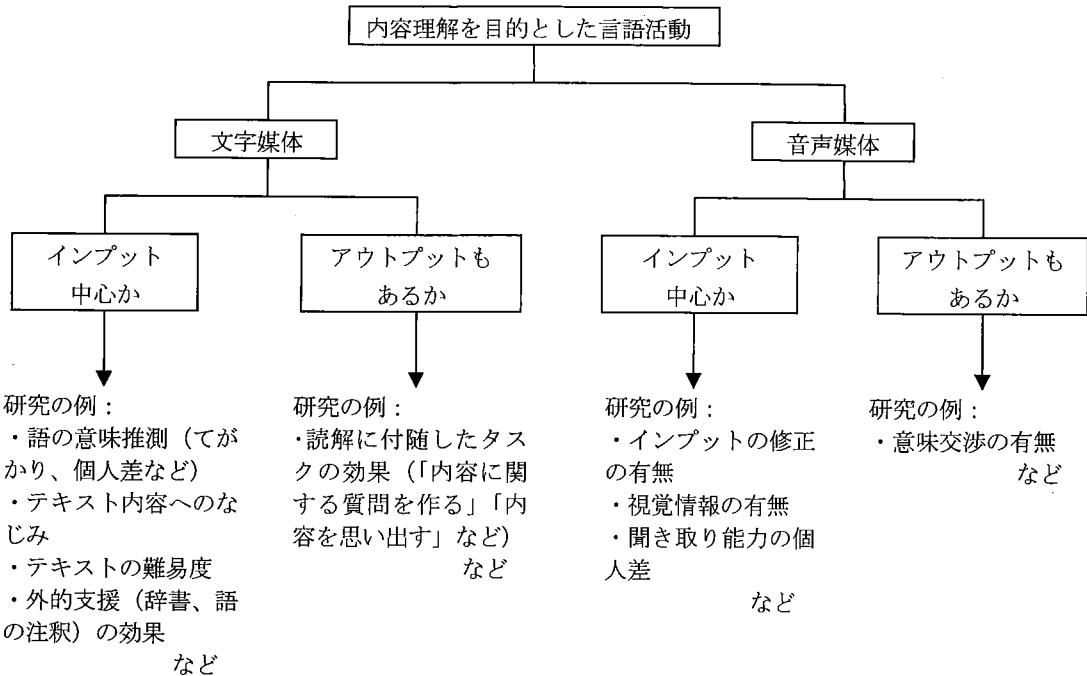


図1 内容理解からまとめた付隨的語彙学習研究の範囲

語彙学習に影響を与える要因について述べていく。

3. 付隨的語彙学習に関する研究の歴史的な流れ

付隨的語彙学習に関する研究は、学齢期にある子ども（第一言語）が学校などで受ける指導以外にも、膨大な量の語彙を学習していく現象に注目が集まつたことに始まる（谷内 2002）。特に多読によって語彙の学習が進んでいくこと（Krashen 1989, 1993 など）、また、初期の付隨的語彙学習に関する研究は読み解きを対象にしていたこともあって、第一言語・第二言語共に読み解きにおける付隨的語彙学習を扱った研究が圧倒的である。この章では、第一言語・第二言語における付隨的語彙学習の存在を実証した研究について概観する。

3.1 第一言語における付隨的語彙学習

まず、学齢期にある子どもを対象にした研究について説明する。読み解きにおける付隨的語彙学習を扱った代表的な研究として、Nagy, Herman & Anderson(1985) や Herman, Anderson, Pearson, & Nagy(1986)、Shu, Anderson & Zhang(1995)が挙げられる。いずれの研究もテキストの読みを通して語彙学習が進むことを示しており、これによって学齢期

に起こる語彙量の増加を説明できると主張している。聴解における付隨的語彙学習を扱った研究に Elley(1989)がある。Elley(1989)の研究は読み聞かせ (listening to stories) によって語彙の学習が進むかを 2 回の実験を通して調べたものである。実験 1 は読み聞かせのような形でも付隨的語彙学習が起こるかを実証するために行われた。実験 2 では、語の説明の有無によって未知の語の理解に違いが見られるかを調べた。その結果、実験 1 から読み聞かせのような形でも付隨的語彙学習が起こること、実験 2 から語の意味説明の有無に関わらず、語の理解が進んだことが観察された。

次に、成人を対象にした研究について説明する。成人の付隨的語彙学習を扱った研究に、Saragi, Nation & Meister(1978)がある。Saragi et al.(1978)の実験は、“A Clockwork Orange⁵” 全体を読ませ⁶、その中でてくる未知の語の意味を多肢選択テストによって答えるというものである。“A Clockwork Orange” では “nadsat” と呼ばれる俗語的な話し言葉が多用されており、“nadsat” にはロシア語起源の語が多数含まれている。“nadsat” はロシア語起源であるため、英語母語話者であっても “nadsat”

は未知のものであると仮定されることから、テキストに出てくる “nadsat” 241 語のうち 90 語が実験で扱われた。実験の結果、平均正答率は 76% であり、1 回の読みで未知の語の学習が進んだことを示していた。

以上が第一言語における付隨的語彙学習を実証した代表的な研究である。測定法によって違いはあるものの、英語を第一言語とする成人の語彙量は 10 万語以上であるとも言われている (Sternberg 1987)。学齢期にある子どもの場合、子どもの読解能力によってはある程度の指導が必要となる場合はあるものの (Fukkink & de Groot 1998)、学校などの指導で身につく語数は一年に約 200 語から 300 語が限界であると指摘されており (Nagy, Anderson & Herman 1987)、学校教育だけでは膨大な量の語彙を身につけることは不可能であると考えられる。付隨的語彙学習によって語彙を学習することは第一言語での付隨的語彙学習をメタ分析した Swanborn & de Groot(1999)によって示されていることからも、第一言語では語彙のほとんどを付隨的語彙学習という形で学習していくと言えるだろう。

3.2 第二言語における付隨的語彙学習

第一言語では読解（特に多読）における付隨的語彙学習という形で語彙を学習していくことは多くの研究で指摘されており (Krashen 1989, 1993 など)、1980 年代は母語話者を中心に研究が行われていた。Krashen(1989)は学習者も読解による付隨的語彙学習で語彙を学習していくと主張しているが、学習者を対象にした研究が当時は少なく⁷、1980 年代に公表された研究は Pitts, White & Krashen(1989)しかない。

Pitts et al.(1989)の研究は、学習者を対象に Saragi et al.(1978)の追試を行ったものである。彼らは学習者に “A Clockwork Orange” の一部を読ませ “nadsat” の多肢選択テストを行ったところ、“nadsat” の正答率が上昇したという結果を得ている。しかし、母語話者と比較すると正答率の上昇は遙かに小さなものであり、Pitts et al.(1989)はその原因の一つとしてテキストの難しさを挙げている。

1990 年代に入ってから付隨的語彙学習に関する研究が盛んになり、外国语環境での学習者も対象にした研究が行われるようになった。Day, Omura & Hiramatu(1991)は日本人英語学習者（高校生と大学生）を対象に付隨的語彙学習の生起を検証した研究である。この実験では対象者を統制群と実験群に分

け、実験群は辞書を使わずにテキストを読んだ後に多肢選択による単語テストを、統制群には単語テストのみを実施した。結果は高校生・大学生とも実験群の方がテストの成績が良く、学習者にも付隨的語彙学習が起こることを示すものであった。

以上が学習者も付隨的語彙学習によって語彙を学習することを明らかにした代表的な研究である。しかし、学習者の場合、特に読解を通しての付隨的語彙学習では「テキストの難しさ」と「学習者の第二言語能力」という要因に配慮が必要である。Pitts et al.(1989)は Saragi et al.(1978)とほぼ同様の実験を行っているが、テキストの難しさのために対象語の正答率の上昇は母語話者と比べると非常に小さかったという結果を得ている。この結果は、読解における付隨的語彙学習は内容理解が前提となっていることを示しているものと言えるだろう。また、付隨的語彙学習は理解が容易なインプットの中で、未知の語の様々な意味や用法に触れていく経験を積み重ねることで進むものである。Cho & Krashen(1994)は学習者 4 名が、学習者自身が読みやすいと感じるテキストを数ヶ月にわたって読み続けたところ、語彙の学習が進んだことを報告している。これは、Krashen(1985, 1994)のいう「理解可能なインプット (comprehensible input)」の中で、未知の語の様々な意味や用法に触れることができたことを示していると考えられる。学習者にとって理解しやすいテキストを規定することは容易ではなく、また、「テキストの難しさ」と「学習者の第二言語能力」という要因は切り離すことのできない関係にある。しかし、Cho & Krashen(1994)や Pitts et al.(1989)の結果からも、第二言語での付隨的語彙学習、特に読解の場合、第二言語能力に見合ったテキストを使うことが大切であると言えるだろう。

4. 付隨的語彙学習の問題点：その原因是何か

年齢や第一言語・第二言語を問わず、人間は付隨的語彙学習という形でインプットの中から未知の語の意味を学習する。そういう学習の積み重ねによって膨大な量の語彙を学習していく (Nagy 1997)。成人と子どもを比較した場合では読解力などの認知的な侧面、母語話者と学習者を比較した場合では目標言語での言語能力、読解力や認知資源の量、母語の異なる学習者の場合では第一言語と第二言語の距離など、付隨的語彙学習に影響を与える要因は様々

である。特に学習者は読解などで付隨的に語を学ぶ場合、それらの要因の影響を受けやすいため、問題点も多い。Huckin & Coady(1999)には付隨的語彙学習の問題点が数点挙げられているが、それらは「語の意味推測に関する問題点」「習得の定義に関する問題点」の二つに分けられる（表1参照）。本章では、「語の意味推測に関する問題点」「習得の定義に関する問題点」の二点から、付隨的語彙学習の問題点の原因について検討する。

4.1 未知の語の意味推測に関する問題点

未知の語の意味推測に関する問題点は、表1の(1)から(5)が該当する。それぞれの問題点の原因について説明する。

(1)、(5)は学習者の第二言語における読解力に関わる問題点である。読解には言語的な知識と内容に関する知識の両方が必要不可欠であることは言うまでもない。言語的な知識が低くても内容に関する知識が豊富であれば、テキストの大まかな内容を理解することはできる。だが、内容に関する知識が豊富であっても、テキストの詳細な理解には言語的な知識が必要である（Alderson 2000）。

読解ストラテジーに関しては、成人の学習者は第一言語で高度な読解ストラテジーを身につけている。第一言語での読解、或いは第二言語習熟度がある程度の段階でテキストを読む場合なら、「読解過程を制御する」「読解をモニターする」「背景知識を活用する」「テキストとの相互作用⁸」「テキストからの情報の活用する」（門田・野呂 2001）などのストラテジーを効果的に使用することができる。しかし、第二言語知識が不足している場合、それが原因で第一言語で身につけた読解ストラテジーを使用できないことが多い（Clake 1980）。認知資源の観点

からは、文字の認定や語の認識などの低次レベルの処理に多くの注意が向けられると、内容の推論や背景知識の活用などの高次レベルの処理に使用する認知容量が少なくなってしまい、内容理解に失敗してしまうことが指摘されている（Koda 1992）。Alderson(1984)も指摘するように、読解のつまづきの原因は、特に第二言語能力が低い場合は言語的知識の不足が原因となっており、その場合、どのような教授によって第一言語で身につけたストラテジーを活用できるようになるかを考えることが重要である。しかし、現時点ではストラテジー教授の効果は実証されていない。

(2)は語彙認知に関わる問題点である。語彙認知とは個々の文字をひとまとまりの意味単位（単語）として認識する過程である（近松 2003）。読み手は未知の語の意味を推測する際、文脈からの手がかりだけでなく、音韻的・形態的な手がかりを使って心的辞書⁹（mental lexicon）にある語を探し出し、意味を推測しようとする（Fraser 1999; Paribakht & Wesche 1999）。だが、“native”と“naïve”、“attitude”と“aptitude”的ように形態的に紛らわしい語は意味を取り違えてしまうこともあり（Haynes 1993; Huckin & Bloch 1993）、その場合、未知の語の意味推測だけでなく、テキスト内容の理解でさえ誤ったものとなってしまうことになる。もちろん母語と目標言語で表記が近く、意味も同じであればその知識はプラスに作用する（Tréville 1996）。また、第二言語での形態素の知識をある程度持つていれば、そこから意味を推測することができるものの、形態素の解釈によっては誤った推測につながる場合もある¹⁰（Laufer 1997）。

(3)と(4)は学習者の第二言語における読解力とテ

表1 付隨的語彙学習の問題点

| | | 具体的な内容 |
|--------|-----------------------------------------------------------------------------------|--------|
| 語の意味推測 | (1) 読解タスクでは正確な解釈が必要なため、語の意味を推測するだけでは正確な意味を把握しきれない。 | |
| | (2) 紛らわしい語が多数存在するために、学習者は誤った認識をしがちである。故に語の意味を正確に推測するためには語を正しく認識し、注意深くモニターすることが必要。 | |
| | (3) 語の意味推測には時間がかかり、それが原因で読みの速度が落ちる。 | |
| | (4) 文脈の理解が容易であり、テキストに出てくる語の意味の大部分が既知である場合にのみ、語の意味推測は効果的である。 | |
| | (5) 語の意味推測には高度な読解ストラテジーが必要だが、ほとんどの学習者にはそれが不足している。 | |
| 習得の捉え方 | (6) 語の意味推測が習得に結びつくとは限らない。 | |
| | (7) 語の推測は多義語や連語（collocations）の習得には有効ではない。 | |

※Huckin & Coady (1999: 189-190) より。和訳筆者。

キストの読みやすさの両方に關わる問題点である。前述のように、言語能力が低くても内容に関する知識が豊富であればテキストの読みやすさは上がり、未知の語があっても内容に関する知識から意味を容易に推測でき、読みの速度もあまり落ちないと思われる。しかし、我々が読むテキストは必ずしも内容を知っているものばかりとは限らない。その場合、頼りになるのは言語的知識であり、未知の語に出会ったときは言語的な知識から未知の語の意味を推測することになるが、言語的な知識からのみ語の意味を推測した場合、推測した意味は不明瞭であることが多い。さらに、推測した語の意味を辞書で調べると、辞書を引くたびに読みが中断してされてしまうことになる。言語的な侧面に限って言うと、未知の語の意味の推測をあまり必要としないテキストとは、学習者の第二言語知識よりも易しいものでなければならない。しかし、易しすぎるテキストでは、第二言語での読みの速度を上げる練習にはなっても、語の学習という点ではあまり役に立たない (Nation 2001)。

また、英語学習者を対象にした研究によると、テキストの中の未知の語の割合が 5 パーセント以下である場合、テキストの内容理解が可能になり、読解を通しての語彙学習が可能になることが指摘されている (Nation 2001)。例えば Laufer(1989)は、イスラエルの大学で学ぶ英語学習者を対象に、読解テストの内容理解の得点の 55 パーセントを獲得した場合を最低限のライン¹¹と設定して、学術テキスト (academic text) の内容理解の度合いとテキストの未知の語の割合について調査した。その結果、テキストの中の未知の語の割合が 6~10 パーセントのグループと 5 パーセント以下のグループの間に、内容理解に大きな差が見られた。また、Hu & Nation(2000)によると、物語文 (fiction text) を的確に理解するには未知の語の割合が 2 パーセント以下であることが必要で、未知の語の割合が 5 パーセントの場合では、一部の学習者は内容を的確に理解できたものの、大部分の学習者は内容理解が困難であったことを報告している。

このように、未知の語の意味推測は学習者の読解力、テキストの難易度に密接に関わっていることが分かるだろう。前述のように、テキストの難易度を規定することは容易ではなく、言語的側面以外の要因によって学習者にとって読みやすいテキストは変

化する。しかし、教育的な側面からも、どのようにテキストを修正すれば未知の語の意味を知ることができるようになって語の学習が進むのか、学習者がどのような手がかりを使って未知の語の意味を推測しているのかを知ることは非常に重要である。

4.2 習得をどのように捉えるか

表 1 に挙げられている問題点(6)と(7)は、どのような状態を「習得した」とみなすかということと深く関連する (Gass 1999)。ある語が「習得された」という時、その語の音韻的・統語的・意味的特徴の何が心的辞書に内在化されているか (田中 1994)、どのような過程を経てそれらの特徴が心的辞書に統合されていくか (Paribakht & Wesche 1999) ということが問題になる。また、語彙は「見たことはあるが、意味は分からない」ものから「産出の際にも使うことができる」、「産出はできないが、その語の意味は分かる」ものまである。このことからも、ある語がどの段階まで習得されたかを知る上では、「理解」「産出」の側面も考慮に入れなければならないと考えられる (Henriksen 1999)。では、ある語がどの段階まで習得されているかを知るためにには、どのような方法があるだろうか。

ある語がどの段階まで習得されているかを知る方法の一つとして、Vocabulary Knowledge Scale (Paribakht & Wesche 1996; Wesche & Paribakht 1996) がある。これは学習者の内省報告に基づく方法で、表 2 に示した五段階評定によって対象語の習得の段階を報告してもらい、その報告を表 3 の基準に従って評価するというものである。

I と II のカテゴリーに入る場合の得点は、それぞれ 1 点、2 点である。III のカテゴリーに入る語で同義語や第一言語での翻訳を正しく報告できた場合は 3 点、そうでない場合は 2 点が与えられる。IV と V のカテゴリーに入る語で意味を間違えて報告した場合は 2 点が与えられる。また、V のカテゴリーに入る語で、対象語が文脈には合わない場合には 3 点が与えられる。4 点が与えられるのは対象語が文脈には合うが、文法的な使い方を間違えている時である。5 点は対象語を意味的にも文法的にも正しく使って文を産出することができた時に与えられる (Wesche & Paribakht 1996 : 30-31)。つまり、1 点と 2 点は対象語の意味が未知であること、3 点と 4 点は対象語を使うことはできないが、意味は知っているという理解の段階にあること、5 点は産出も可能

表 2 Vocabulary Knowledge Scale

内省報告のカテゴリー

- | | |
|-----|---------------------------------------------------------|
| I | 以前にこの語を見たことがあるかどうか思い出せない。 |
| II | 以前にこの語を見たことはあるが、意味は分からない。 |
| III | 以前に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。_____。 (この段階を回答した場合、IVについても回答すること) |

※Paribakht & Wesche(1996 : 178)より。和訳筆者。IIIとIVの下線部には第二言語での同義語か第一言語での翻訳、Vの下線部には対象語を使った文が入る。

表 3 Vocabulary Knowledge Scale の評定基準

| 内省報告のカテゴリー | 得点 | 得点の意味 |
|------------|----|--------------------------------|
| I | 1 | 対象語へのなじみが全くない。 |
| II | 2 | 対象語へのなじみはあるが、意味は分からない。 |
| III | 3 | 同義語や第一言語での翻訳を報告できる。 |
| IV | 4 | 文の中で対象語を意味的に正しく使うことができる。 |
| V | 5 | 文の中で対象語を意味的にも文法的にも正しく使うことができる。 |

※Paribakht & Wesche(1996 : 178)より。和訳筆者。

であるという段階にあることを示している。

Vocabulary Knowledge Scale は対象語をどの段階まで習得しているかを示す一例である。当然のことながら、理解語彙は産出語彙に先行する。ある語が「習得された」とみなす理想的な段階は言うまでもなく「産出の段階」であるが、学習者のニーズ、教師や研究者の要求水準によってどの段階を「習得された」と考えるかは異なってくる。語彙の習得は「見たことがある」段階からはじまり、対象語の意味や文法的制約といった語の特徴を心的辞書に統合させていく過程であると言えるが、多義語や連語の場合、学習しなければならない語の特徴は多様であるため、たとえ語の特徴の一部が「産出」の段階まで習得されていても、他の部分もその段階まで習得されているとは限らない。

さらに、読解などの中で未知の語を学習するには、その語に繰り返し出会うことが、多くの場合必要である (Rott 1999)。また、多義語や連語の場合、学習しなければならない語の特徴は多様であることから、一回のみの学習では深い理解を得ることはできない。以上の点から、(6)と(7)の問題点は「習得をどのように捉えるか」に由来すると考えられる。

5. 付随的語彙学習に影響を与える要因

前章では、付随的語彙学習の問題点の原因について説明した。しかし、「日本語学習者を対象にした研究で、どのような課題が考えられるか」ということに対する手がかりを得るために、問題点とその原因だけでなく、付隨的語彙学習に影響を与える要因についても検討する必要があるものと思われる。付隨的語彙学習に影響を与える要因は、「語に内在する要因」「インプットに起因する要因」「インターフェースに起因する要因」「学習者自身に起因する要因」の四つに分けられる (谷内 2002; R. Ellis 1999)。「インターフェースに起因する要因」はインプットの媒体が音声の時に現れる要因である。本稿は読解における付隨的語彙学習を対象としているため「インターフェースに起因する要因」は除外し、「語に内在する要因」「インプットに起因する要因」「学習者自身に起因する要因」の三点から付隨的語彙学習に影響を与える要因を検討する。

5.1 語に内在する要因

Nation(2001)によると、語彙知識は「形式」「意味」「使用」の3つの側面から構成されている (表4 参照)。「形式」は語の綴りや表記、形態素などに関する知識である。「意味」には語をふさわしい場面で使えるか、文法的制約を理解できているか、共

表4 語彙知識の構成 (Nation 2001: 27)

| | | | |
|----|-----------|---|--------------------------------|
| 形式 | 話し言葉 | R | その語はどのように聞こえるか。 |
| | | P | その語をどのように発音するか。 |
| | 書き言葉 | R | その語はどのような形で書かれているか。 |
| | | P | その語をどのような形で書くか。 |
| | 語の構成要素 | R | その語の中の構成要素はどのように認識されるか。 |
| | | P | 意味を表現するためにどのような構成要素が必要か。 |
| 意味 | 形式と意味 | R | その語の形式がどのような意味を表現しているか。 |
| | | P | 意味を表現するためにどのような語の形式が必要か。 |
| | 概念と指示するもの | R | その概念には何が含まれているか。 |
| | | P | どの項目がその概念を表しているか。 |
| | 連想 | R | 他にどのような語を思いつくか。 |
| | | P | どのような語が代用可能か。 |
| 使用 | 文法的機能 | R | どのようなパターンでその語が出てくるか。 |
| | | P | どのようなパターンでその語を使わなければならないか。 |
| | 連語関係 | R | その語はどのような語と共に起するか。 |
| | | P | その語はどのような語と共に使わなければならないか。 |
| | 使用的制約 | R | いつ、どこで、どのように、その語に出会うと考えられているか。 |
| | | P | いつ、どこで、どのように、その語を使うことができるか。 |

※和訳筆者。Rは理解に必要な知識 (receptive knowledge)、Pは産出に必要な知識 (productive knowledge) を表す。

表5 語に内在する要因と語彙知識との関係

| 語に内在する要因 | 語彙知識 | | | | | | | | |
|------------|--------------|--------------|--------|-------|-------|----|-------|------|----|
| | 形式 | | | 意味 | | | 使い方 | | |
| | 話し言葉 (発音) | 書き言葉 (表記) | 語の構成要素 | 形式と意味 | 概念と指示 | 連想 | 文法的機能 | 連語関係 | 制約 |
| 発音のしやすさ | ○ | | | | | | | | |
| 品詞 | | | ○ | | | | ○ | | |
| 語形の明確さ | ○ | ○ | ○ | | | | | | |
| 語の長さ | ○ | ○ | ○ | | | | | | |
| 語形と意味との相関性 | | | ○ | ○ | | | | | |
| 推測のしやすさ | | | ○ | ○ | ○ | ○ | | | |
| 多義性 | | | | | ○ | | | ○ | ○ |
| 意味の透明さ | | | ○ | | ○ | | | | |
| 認知的な難しさ | | | | | ○ | | | | |

※谷内 (2002: 160-161)、R. Ellis (1999: 58-59)、Nation (2001: 27) を参考に作成。

起可能な語を選択できるかといったことが含まれる。付隨的語彙学習に影響を与える「語に内在する要因」には「発音のしやすさ」「品詞」「語の長さ」などがあるが、これらの要因が Nation(2001)の語彙知識の枠組みのどの部分に関連するかを示したものが表5である。

「語に内在する要因」はほとんどが「形式」と「意味」に関連を持っている。付隨的語彙学習では「未知の語の意味が理解できるようになるか」という段階を扱っているため、この段階に関連する語彙知識の「形式」と「意味」の側面が、語に内在する要因の多くに関わっているものと思われる。

では、なぜ表5にある「語に内在する要因」が

付隨的語彙学習に影響を与えるものとして挙げられているのだろうか。「形式」「意味」「使用」の側面から考えてみたい。

5.1.1 「形式」の側面

第一言語では子どもは綴りに関する知識を、読解を通じて学習していくことが、Krashen(1989)や N. Ellis(1994)によって指摘されている。綴りに関する知識は、Nation(2001)の「形式」に関する側面である。第一言語で「形式」に関する知識が読解などで付隨的に学ばれるのであれば、学習者も語彙知識の「形式」に関する知識を母語話者と同じように身につけていく可能性も考えられる。

しかし、第一言語では「形式」に関する知識の

学習を始める前に、既に言語的な知識を話し言葉で身についているために、「形式」に関する知識の学習は「既に知っている言語知識を文字におきかえる」ことである一方で、第二言語の場合、言語的な知識の学習と同時に表記や発音などの「形式」に関する知識を身につけなければならない（森 2003）。さらに、特に母語と目標言語で文字が全く異なる場合、文字に関する指導が必要になるため、学習者が「形式」に関する知識を付隨的に学んでいくとは言えないだろう。ただし、語の学習難易度を決定する条件として、「品詞」「発音のしやすさ」「語の長さ」「表記」などが関わっていることが指摘されており（Ellis & Beaton 1993; Laufer 1997）、ある程度の言語知識を身についている学習者の場合、これらの条件に合致する語彙知識の側面は、付隨的語彙学習によって学ばれるものと思われる。

5.1.2 「意味」の側面

「意味」の側面で特に問題になるのは語の多義性である。多義語は学習初期の段階で提示されることが多いため、意味の学習は容易であると受け止められがちである。しかし、実際には多義語の意味を全て身につけることは困難である。このことは、多義語の意味表象の違いを学習者と母語話者で比較した研究で強調されている。ここでは、多義語の意味のどのような部分が学習者にとって理解困難なのかという点について考えたい。

例えば、今井（1993）は使用頻度の高い語として *wear* をとりあげ、その意味表象の違いを、*wear* を使った用例の、意味の類似性に基づくカテゴリー分類と、*wear* を使った用例における意味の正誤判断から探っている。対象者は日本人大学生とアメリカ人大学生である。その結果、アメリカ人大学生の意味表象はメタファー的な用法¹²も *wear* の用法として判断するなど構造化されており、非常に豊かであるが、日本人大学生は *wear* に相当する日本語の「着る」に対応する意味のみ許容できると判断しており、その意味表象は非常に痩せたものになっていることが明らかとなった。この原因として従来の語彙教育のあり方を挙げ、「外国語教育の初めから、語の意味はカテゴリーとして理解されるべきであり、辞書の定義と等しいものではないこと、辞書の定義が等しくても母国語 X と外国語 Y のカテゴリーの範囲や、内的構造が違うものであることを例を用いて明らかにすべきである」（今井 1993 : 251）と述

べている。

日本語学習者を対象にした研究に松田（2000）がある。松田（2000）は基本動詞「割る」を対象に、概念形成理論¹³を用いて学習者の「割る」に対して持つ知識を調査した。その結果、上級学習者であっても「割る」を適用する意味境界に関する知識はかなり不安定で、多義的拡張用法に関する意味知識も不十分であることが分かった。これを受けて松田（2000）は意味的に関連する類義語との意味境界や多義的拡張の転用プロセスも考慮した語彙指導の必要性を主張している。

以上の研究は、多義語を母語話者並みに身につけることが困難であることを示した研究である。多義語を母語話者並みに身につけるのが困難であるということは、付隨的語彙学習で学ばれる知識の他に、不足している部分を補うための何らかの指導が必要であることを示している¹⁴。現在では多義語の意味を教える具体的な提案もなされつつあり、学習者から「分かりやすい」という反応を得ているものもある¹⁵。だが、そのような指導をどの段階で行えば最も効果的であるのかという点については、まだ、明らかにはなっていない。

5.1.3 「使用」の側面

「使用」の側面に関しては、「語に内在する要因」と関連する部分があまりない。だが、多義語の研究と同様、いくつかの研究では「使用」の側面に関する知識が上級レベルになんても不十分であることが示されている。ここでは特に、産出に伴う困難点について考えたい。

Ooi & Lee(1996)は英語で教育を受けているシンガポールの大学生に対し、語彙運用能力¹⁶(lexical competence)に関する調査を行った。その結果、語の意味知識が不十分であることよりも、語の使い方に関する点に問題があることが明らかとなった。特に問題が大きかった点は、(1)意味的に似ている語の使い分けが不完全であること、(2)正しい連語関係(collocations)に関する知識が不足していること、(3)語の派生に関する知識が不足していることの 3 点であった。この実験で対象になった学習者は英語で教育を受けているため、彼らの言語能力は全体的にかなり高いと思われる。しかし、上級になんても語の使い方に問題が見られたことから、Ooi & Lee(1996)は意味的に近い語の使い分けと語の使い方に重点を置いた指導の必要性を強調している。

水口（2002a, 2002b）は日本語学習者の外来語における類義語の使い分けの実態に関する調査を行った。対象となった語は「スタート・出発」、「スピード・速度」、「テクニック・技術」、「トレーニング・訓練」、「ムード・雰囲気」、「ルール・規則」の6ペア12語である。この調査を通して、学習者の類義語の使い分けには使い分けの基準に関するメタ言語知識が有効であることが明らかとなった。

これらの研究から、多義語と同様に「使用」の側面に関しても何らかの指導が必要になると考えられる。これまでの研究では、多義語の指導については「コア図式」（松田2001, 2002）、「イメージスキーマの形成を促す記述」（杉村・赤堀・楠見1998）、使い分けの制約については「その語が使われる場面を提示する」（有賀・大渕・桜木・桜木・玉置2001）などが提案されている。付隨的語彙学習とこれらの指導は相容れないものであるように見えるが、学習者の語彙知識を豊かにしていくためには、どちらも必要不可欠なものだろう。

5.2 インプットに起因する要因

インプットに起因する要因として、(1)文脈の強さ、(2)インプットの複雑さ、(3)文脈からの手がかりが利用できるか、(4)語の出現頻度、(5)対象語に焦点が当たっているかの五点が挙げられる（谷内2002）。(1)は読解の際に活用する言語的・非言語的知識に関わる要因、(2)はテキストの難易度に関わる要因、(3)は読解の中で未知の語に出会った時に利用する手がかりに関わる要因、(4)と(5)は対象語が記憶に残る時の要因である。(3)の要因は「学習者自身に起因する要因」と関連する部分が多いため

5.3 で扱うことにして、ここでは残りの(1)、(2)、(4)、(5)の要因について説明したい。

まず(1)について説明する。背景知識などの非言語的知識活用でテキストの内容を大まかに把握できることは4.1で述べたとおりである。テキスト内容の把握がある程度できれば未知の語の意味も推測が可能となり、それに伴って未知の語が出現する文脈も理解可能となる。さらに詳細を理解するために言語的な知識も活用できれば、未知の語の理解はより正確なものとなる。つまり、学習者が言語的・非言語的知識の両方を最大限に活用できた結果が(1)の「文脈の強さ」であり、裏を返せば、文脈が強い場合は、学習者が言語的・非言語的知識を最大限に活用できる時であると考えられる。

読解における付隨的語彙学習は内容理解が前提となっており、インプット、つまり読解テキストを学習者の第二言語能力に見合ったものに修正することが大切である。では、テキストの難易度をどのように規定すればよいだろうか。

小出（1991）によると、テキストの難易度を規定する方向としては二つあるという。一つはテキストの読みやすさ（readability）、テキストの中の未知の語の割合、一文の長さなどといった形態的な特徴を数量化して扱う方向である。もう一つは論理展開やテキストのジャンルなど、テキスト自体の内的な特徴を扱う方向である。テキスト自体の内的な特徴をテキストの難易度を規定する方向として扱うには非常に曖昧であるが、形態的な特徴を数量化して扱う場合ならば、より客観的な指標を得られると思われる。

では、形態的な特徴のうち、テキスト理解の際、読み手は何を最も重視しているのであろうか。Laufer(1997)によると、テキストの解釈の際、語の意味が最も重要であると学習者はみなしていると指摘されている。このことから、(2)の要因を考慮した場合、「テキストに使用する語彙を制限するアプローチ」、または「未知の語の意味を語注(gloss)などの形で与えるアプローチ」のどちらかを選択することで、(4)と(5)の要因はある程度説明できるものと思われる。まず、前者のアプローチをとった場合、テキストに使われる語数が制限されていることから、易しい語の出現頻度が高くなる。後者のアプローチをとった場合、語注によって対象語に焦点を当てることができるようになる。

5.2.1 テキスト内の語彙を制限するアプローチ

テキストの中で使われている語数を段階別に制限し、それぞれの段階のテキストを継続的に読んで読解力を養成することを目指した教材に graded readers がある。graded readers は第二言語学習者向けに作成された読解教材で¹⁷、使用される語彙や文法はレベルによって調整されている。子ども向けに書かれたものもあるが、主に成人の第二言語学習者が対象で、教室外での多読に適した教材となっている。graded readers の難易度は異なり語数か word families¹⁸方式による語数によって示されており、それを目安にして、学習者自身が読みやすいと感じるものを選択することができる（Waring 2000）。

第二言語能力が低い段階であっても、graded

readers のような段階別に用意されている教材があれば、最も易しいテキストから開始することで読みを通しての付隨的語彙学習も可能となると思われる。また、語数が制限されているということは、学習者の読むテキストの語彙の大部分が既知の語で構成されており、未知の語の割合が低いということを示している。そのため、未知の語が出現したとしても読みの速度が落ちることは少ないと考えられる。

graded readers は段階別に用意されており、読解における付隨的語彙学習でも大きな役割を果たすことが期待される。テキスト理解の際、テキストの中の 95 パーセントの語が既知であるべきことが指摘されており (Hu & Nation 2000; Laufer 1989, 1992; Liu Na & Nation 1985)、テキストの中の未知の語の割合を 5 パーセント以内に抑えることが、読解における付隨的語彙学習を促進させる条件の一つになる。では、*graded readers* での語のカバー率の実態はどうなのだろうか。

Nation & Wang(1999)は Oxford 社から出版されている *graded readers* (Oxford Bookworms Library)で使われている語のカバー率を分析した。Oxford Bookworms Library はレベル 1 からレベル 6 まで市販されており、その中から各レベル 7 冊ずつ、計 42 冊を分析対象とした。この研究では、(1)直前のレベルの *graded readers* に使われている語、(2)固有名詞、のどちらかの条件に当てはまる語を学習者が既知であるとみなしている。分析の結果、初めの方のレベルで未知の語の割合が高くなる傾向が示された。このことから、Nation & Wang(1999)は初めの方のレベルでは語彙の負荷(vocabulary load)が少々高くなるため、学習者は辞書を引かなければならぬことが多いものの、上方のレベルの *graded readers* は付隨的語彙学習の条件に合うものであることを指摘している。

5.2.2 未知の語の意味を与えるアプローチ

多少の問題点はあるものの、*graded readers* のようなテキストの活用は付隨的語彙学習に有効であると考えられる。しかし、全ての学習者が *graded readers* のような教材を使用できる機会に恵まれてゐるとは限らない。さらに、使用的する語を制限したテキストを多用することは、出現頻度の低い語など、*graded readers* の中には出てこない語に接する機会が減ってしまうことにつながる。このような問題に対しても、何も修正を加えていないテキスト

(*unimplified text*)を使い、テキストの中の未知の語の意味を語注で与えることで解決するものと思われる。語注によって未知の語の意味を知ることができ、出現頻度の低い語にも接する機会を得られるからである。

Nation(2001)によると、語注を利用することの利点は次の 4 点である。(1)語注なしでは読むことが難しいテキストでも利用可能になる。(2)意味を正確に推測できない語に意味を与えることができる。(3)辞書使用に比べると、読みの速度をそれほど落とさずにすむ。(4)語注によって読み手の注意を引くことができ、その語の学習が進む可能性が高まる。語注の利用によってテキストの理解が向上することも示されており (Davis 1989; Jacobs 1994; Watanabe 1993, 1997)、テキストの理解を高める効果を持つ語注は、付隨的語彙学習を促進させる方法の一つであると考えられる。

紙に書かれたテキストでは、語注は短い定義や言い換えで示されるのが一般的だが、近年のマルチメディアの発達により、語注を音声や映像などのより豊かな形で示すことが可能となった。それに伴い、媒体の違いが語の学習に影響を与えるかについても研究が行われている。

Chun & Plass(1996)は、アメリカの大学に在籍するドイツ語学習者を対象に、CyberBuch というアプリケーションが語彙の学習を促進させるかを調査した。CyberBuch はドイツ語の読解のためのアプリケーションで、語の意味を文字、静止画、動画で示すことができる。調査の結果、語の意味を文字と静止画で示す方が他の条件（動画と文字・文字のみ）よりも学習が進んだことが明らかとなった。

同様の研究に Al-Seghayer(2001)がある。Al-Seghayer(2001)はアメリカの大学に在籍する ESL の学生を対象に、(1)文字だけで語の意味を与える、(2)文字と静止画で語の意味を示す、(3)文字と動画で語の意味を示す、の 3 条件で語の学習が進むかを比較した。その結果、文字と動画で語の意味を示した時に学習が最も進んでいた。

Chun & Plass(1996)と Al-Seghayer(2001)は、共に語の意味の与え方の効果を比較した研究である。静止画と動画のどちらが語彙学習に効果的かという点については結果が異なるものの、語の意味を定義や言い換えで与え、さらに文字では落としがちな情報を静止画や動画で与えることで未知の語の学習は進

むことを、これらの研究は示している。マルチメディアの利点は、読みの速度を落とさずに語の意味を複数与えることができるにある (Davis & Lyman-Hager 1997; Leffa 1992; Lomica 1998)。また、語の意味を様々な媒体で与えることができることもマルチメディアの利点である。マルチメディアの利用によって、文字では表現することが難しかった情報を取り入れることが可能となった。それが付隨的語彙学習にどのような影響を与えるかは、非常に興味深い点である。

5.3 学習者自身に起因する要因

学習者自身に起因する要因は、(1)既存の第二言語知識、(2)背景知識、(3)手続き的知識、(4)文字の識別能力、(5)学習者の第一言語、の五点である

(谷内 2002)。1 章でも述べたように、読解などで付隨的に語を学ぶためにはある程度の第二言語知識が必要であることから、(1)が要因として挙げられている。(4)は語彙認知に関わる要因、(5)は学習者の第一言語からの影響に関わる要因である。(4)と(5)については 4.1 である程度説明した。また、(2)についても 4.1 や 5.2 で触れたため、ここでは(3)を中心に述べることにする。

「手続き的知識」とは、トップダウン処理・ボトムアップ処理から得た情報を統合したり、複数の情報源からの情報を統合する際に用いられる知識や方法を指す。読解における付隨的語彙学習でこの知識が用いられるのは、特に未知の語の意味を推測する時である。未知の語の意味を推測する時は、文脈から意味を推測することがしばしば奨励されるが、文脈からの手がかりは語の意味を推測し、いくつか

の意味の候補から文脈に合う意味を決定する時にはそれほど役に立たないことが指摘されている (Stein 1993)。つまり、未知の語の意味を正確に推測する際には複数の情報源を活用しなければならないのである。この点については、未知の語の意味推測には文脈からの手がかりだけでなく他の情報も活用すればより良い推測ができるここと、また、情報の活用能力には個人差があることが Mori & Nagy(1999)、Mori(2002)の研究から明らかとなっている。

Mori & Nagy(1999)、Mori(2002)は、非漢字圏出身の日本語学習者が、漢字熟語の個々の構成要素からの情報と文脈からの情報を組み合わせて、漢字熟語の意味を正確に推測できるかを検証するために実験を行った。実験では、Mori & Nagy(1999)では多肢選択テストを、Mori(2002)では自由記述方式を採用了。対象者は英語を母語とする日本語学習者で、レベルは中級と準上級である。表 6 はこの二つの研究結果をまとめたものである。

Mori & Nagy(1999)、Mori(2002)の研究は非漢字圏出身の日本語学習者のみを対象としているため、この結果を漢字圏出身の日本語学習者に一般化することはできない。漢字圏出身の日本語学習者は漢字の知識が豊富なため、語の意味の推測過程や情報の活用の仕方が異なると考えられるからである。もちろん、漢字圏出身の学習者は母語で得た知識を活用して漢字熟語の個々の構成要素や漢字熟語の意味を推測することができる。だが、同じ漢字熟語でも意味が異なる語が存在する (安 1999; 陳 2002; 林 2002)。母語と目標言語での意味の違いに気づくこ

表 6 Mori & Nagy (1999)、Mori (2002) の研究結果

| 研究課題 | | 結果 |
|-----------------------------|-------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| Mori & Nagy (1999) | 漢字からの情報と文脈からの情報を組み合わせることができるか。 | 漢字と文脈からの情報を組み合わせて、よりよい推測ができるが、片方の情報に頼りすぎると間違った推測をしてしまう。漢字と文脈からの情報は質的に違うため、違う推測が出てくる。 |
| | 漢字から推測する能力が高い学習者は、文脈から推測する能力も高いか。 | 漢字からの推測能力と文脈からの推測能力には相関関係がない。つまり、二つの能力は互いに独立している。 |
| | 日本語能力が高い学習者は語の意味推測能力も高いか。 | 文脈からの推測能力と日本語能力には相関があるが、漢字からの推測能力には相関がない。 |
| Mori (2002) | 自由記述方式でも Mori & Nagy (1999) と同様の結果が得られるか。 | 二つの情報を使うと、一つの情報のときよりもいい推測ができる。ただし、正しい語の意味の推測は難しい。 |
| | 二つの情報を使う際、個人差は見られるか。 | 約半数は、特に教えられなくても二つの情報をうまく使うことができる。二つの情報の活用能力は日本語能力とは関係ない。 |
| | 語彙学習に対する考え方と、意味推測能力に関連はあるか。 | 語彙学習に対する考え方と語の推測能力には相関関係がある。ただし、文脈を使って推測する能力は日本語能力のほうに関係がある。 |

※谷内 (2002 : 163) より引用

とのできる学習者は、そうでない学習者とどの点が違うのだろうか。漢字圏出身の学習者の意味推測の個人差については、ほとんど研究が行われていない。今後の研究が必要な分野である。

6. 終わりに

本稿では第二言語における付隨的語彙学習に関する研究を、第一言語・第二言語で付隨的語彙学習が注目された背景、付隨的語彙学習の問題点とその原因、付隨的語彙学習に影響を与える要因の順に概観した。ここでは、日本語学習者を対象にした時に、どのような課題が考えられるかを述べていく。

第一点は、英語圏で行われた第一言語・第二言語での付隨的語彙学習に関する研究結果が、日本語を第一言語とする子ども、第二言語として日本語を学ぶ学習者にどの程度当てはまるのかという点である。まず、日本語を第一言語とする子どもを対象にした付隨的語彙学習に関する研究は、筆者の知る限りでは行われていないように思われる。第二言語として日本語を学ぶ学習者を対象にした研究には吉澤（2003）があり、日本語学習者も読解における付隨的語彙学習で未知の語を学習することがそこでは明らかになっている。このことから、少なくとも第二言語では付隨的語彙学習は起こると言えるが、日本語を第一言語とした者を対象とした研究が行われていないため、何らかの形での研究が必要であると言えるだろう。

第二点は、付隨的語彙学習の問題点とその原因が、日本語にどの程度当てはまるのかという点である。付隨的語彙学習の問題点は「語の意味推測に関する問題点」と「習得の捉え方」の二つに大きく分けることができる。英語学習者を対象に行われた先行研究と特に異なる点が予想されるのが前者で、前者のうち、「読みやすいテキストとはどのようなテキストなのか」という点が特に問題になると考えられる。テキストの読みやすさの指標の一つとして、テキストの中の未知の語の割合が挙げられており、英語学習者を対象とした研究では、5パーセントという数字が目安として出されている。一方、未知の語の割合による日本語のテキストの読みやすさを扱った小出（1991）によると、10パーセントという数字が、読みが困難になる目安であると述べている。しかし、小出（1991）はクローズテストでの語の抜取率を未知の語の割合に置き換えることで、この数字を推定

しているにすぎない。

また、日本語の場合、一般的にひらがな、カタカナ、漢字の三種類の表記が使われており、学習者が漢字圏出身か、非漢字圏出身かによってテキストの中の未知の語の割合やテキストの読みやすさは大きく異なってくると思われる。漢字圏出身の学習者であれば、たとえ日本語での漢字の読み方が分からなくても、母語の知識を活用してテキストの内容を読み取ることができるからである。学習者の母語、テキストの中の語の表記という要素が、テキストの読みやすさにどのように関わっているか、今後検討すべき点であろう。

第三点は付隨的語彙学習に影響を与える要因のうち「学習者自身に起因する要因」、つまり語の意味推測の個人差が、漢字圏出身の学習者でも見られるかという点である。漢字圏出身の学習者は、語の意味推測の際、自分自身が持っている漢字の知識を活用することができる。学習者の母語にはない漢字に出会った時、漢字圏出身の学習者はどのような手がかりを使って意味を推測するのか、母語とは意味や用法が異なるが表記は同じ語に出会った時、学習者は母語との意味の違いに気づくことができるのか、などといった点については明らかにされていない。

日本語学習者を対象にした付隨的語彙学習に関する研究はまだ始まったばかりの分野である。今後より多くの研究が行われ、その成果が蓄積されなければ、より効果的な語彙学習に対して何らかの示唆を与えることができるものと思われる。

注

1. キーワード法による語彙学習は次の二段階で構成されている。第一段階：第二言語の単語と音韻的に類似した第一言語の単語をキーワードとして見つける。第二段階：そのキーワードと第二言語の語の意味（第一言語での翻訳同義語）をイメージで結びつける。例えば、ドイツ語母語話者が日本語の「掘る」や「彫る」を覚える場合、第一段階で音韻的に類似したドイツ語の“Holz（木材）”をキーワードにし、第二段階で“Holz”で土を掘る行動や“Holz”を彫る風景をイメージする。この2段階を経ることで、「掘る」や「掘る」を見たり聞いたりした時、音韻的な特徴から“Holz”が検索され、さらにイメージを媒介として“graben（掘る）”や“schnitzen（彫る）”が簡単に思い出されるという（松見 2002）。キーワード法の効果を扱った研究は、松見・森川・桑原（1998）、Beaton, Grunberg & Ellis(1995)、Brown & Perry(1991)などを参照。

2. 他にもルーズリーフなどを使って学習した語の訳や連語などを書きとめていく「語彙ノート」という方法 (Schmitt & Schmitt 1995)、未知の語を覚えるときに実際にその行動をさせる方法 (松見・羽瀬 1999)などがある。
3. 筆者の知る限りでは、谷内 (2001)、横山 (2001)、吉澤 (2003) のみである。横山 (2001) は付隨的語彙学習を扱った研究であることを明示的には述べていないが、内容から、付隨的語彙学習を扱った研究であると考えられる。
4. Laufer & Hulstijn(2001)が提唱した Involvement Load 仮説がその一例である。Involvement Load 仮説は「人間の情報処理過程には、形態的処理のような浅い水準の処理から意味水準のような深い水準の処理にいたるまでの水準があり、処理水準が深くなれば、記憶痕跡が強固になり、忘却も生じにくくなる」(森・井上・松井 1995 : 22) という「処理水準モデル (levels of processing framework)」(Craik & Lockhart 1972; Craik & Tulving 1975 訳は森・井上・松井 1995 より) を援用したものである。Involvement Load 仮説では処理の深さを ‘involvement’ という指標で表している。involvement は ‘need’ ‘search’ ‘evaluation’ から成り立ち、moderate (+) と strong (++) で強さが表される。この+の数が多くなるほど深い処理が必要とされ、その結果、学習が進むと考えられている。Involvement Load 仮説の実証研究は Hulstijn & Laufer(2001)、吉澤 (2003) がある。
5. 著者は Anthony Burgess, 1962 年に発表された作品で、1971 年には映画化もされている。邦訳は 1977 年に『時計じかけのオレンジ』というタイトルで、早川書房より出版された。訳者は乾信一郎。
6. 実際の “A Clockwork Orange” には nadsat の各語の意味を説明したリストがついているが、この実験では、対象者にはそのリストを与えていない。
7. Krashen(1989)は読解と語彙習得に関する 144 本の文献をレビューしているが、学習者を対象にした研究のうち入手可能なものは Pitts, White & Krashen(1989)しかない。
8. テキストや作者に対する問い合わせを行うことなどをさす (門田・野呂 2001 : 246)。
9. 人間が言葉を理解できるのは、心あるいは頭（脳）の中に辞書のようなものがあるためで、この「心あるいは頭（脳）の中にある辞書のようなもの」が心的辞書(mental lexicon)と呼ばれている (久野 2001 : 18)。
10. outline は “out of line”、nevertheless は “never less”、discourse は “without direction”などの誤った解釈の例がある (Laufer 1997 : 25)。
11. しかし、最低限のラインが内容理解 55 パーセントでは、基準として用いるには低すぎると思われる。だが、これは Laufer(1989)自身も指摘している問題点である。
12. “He wore angry mood all day long.” “The wall is wearing several new pictures.” など
13. 語の概念は「差異化・一般化・典型化」の三つの認知過程が相互に作用することで形成されるという理論。差異化は A と A でないものを区別すること、一般化はいろいろな対象を A に適用すること、典型化は A の使用を通して、A の典型性に関する直感を獲得することをそれぞれ指す。
14. しかし実際には、母語話者は付隨的語彙学習によって多義語を習得していく。母語話者はなぜ付隨的語彙学習で多義語を習得することができるのか、また、第二言語学習者の場合はなぜ困難なのかという点については、筆者の知る限りでは明確な答えは出っていない。
15. 松田 (2001) は複合動詞「～こむ」を体系的に教える手段として、「コア図式」を提案している。具体的な有効性については説明がないが、学習者から良い反応を得ることができたとして、コア図式は複合動詞の習得に貢献しうるものであると述べている。
16. 類義語や連語を正確に使いこなす、語を正しく派生させるなど、産出の際必要な能力を指す。
17. 英語学習者を対象にしたもののが非常に多い。日本語版 graded readers は現在開発途上にあり (原田・酒井・宮崎・山形 2003; レイノルズ・原田・宮崎・山形 2002)、市販はまだされていない。
18. 基本形とその派生形を一語と数える方式。例えば、help の word family には helps, helpless, helplessness, unhelpful, helped, helping などが含まれる (Waring 2000 : 9)。

参照文献

- 有賀千賀子・大渕裕子・桜木和子・桜木紀子・玉置亞衣子 (2001) 『ことばの意味を教える教師のためのヒント集 - 気持ちを表すことは編 -』武蔵野書院
- 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』4, 5-17.
- 今井むづみ (1993) 「外国語学習者の語彙学習における問題点 - 意味表象の見地から -」『教育心理学研究』41, 243-253.
- 小野博 (1994) 『バイリンガルの科学』講談社
- 門田修平・野呂忠司 (編著) (2001) 『英語リーディングの認知メカニズム』くろしお出版
- 久野雅樹 (2001) 「単語の読みと心的辞書」大村彰道 (監修)・秋田壹代美・久野雅樹 (編)『文章理解の心理学』北大路書房 18-37.
- 小出慶一 (1991) 「読解能力の操作的規定と読解テスト・シラバスの骨格について」『産能短期大学紀要』24, 181-193.
- 杉村和枝・赤堀侃司・楠見孝 (1998) 「多義動詞のイメージスキーム - 日本語・英語間におけるイメージスキ

- 一マの共通性の分析 - 』『日本語教育』99, 48-59.
- 高野陽太郎（編）（1995）『認知心理学 2 記憶』東京大学出版社
- 田中実（1994）「語彙の習得」SLA 研究会（編）『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』大修館書店 70-88.
- 近松暢子（2003）「外国语としての日本語の読み・読解研究」畠佐由紀子（編）『第二言語習得研究への招待』くろしお出版 67-85.
- 陳毓敏（2002）「日本語二字漢字語彙とそれに対応する中國語二字漢字語彙は同じか - 台湾及び中国の中国語との比較 - 』『言語文化と日本語教育』24, 40-52.
- 投野由紀夫（編著）（1997）『英語語彙習得論 - ボキャブルリー学習を科学する - 』河源社
- 長友和彦（1998）「第二言語としての日本語の習得研究」日本児童研究所（編）『児童心理学の進歩 1998 年版』金子書房 79-110.
- 長友和彦（1999）「第二言語としての日本語の習得研究 - 概観、展望、本科研研究の位置づけ - 』『第 2 言語としての日本語の習得に関する総合研究』平成 8 年度～平成 10 年度科学研究費補助金研究成果報告書 研究代表者 カッケンブッシュ寛子 9-41.
- 原田照子・酒井眞知子・宮崎妙子・山形美保子（2003）「日本語版グレイディド・リーダー（JGR）開発に関する基礎的研究 - JGR 語彙表と作品制作ガイドイン - 』『2003 年度日本語教育学会春季大会予稿集』209-210.
- 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, 73-81.
- 松田文子（2001）「コア図式を用いた複合動詞後項「～こむ」の認知意味論的説明』『日本語教育』111, 16-25.
- 松田文子（2002）「日本語学習者による複合動詞「～こむ」の習得』『世界の日本語教育』12, 43-64.
- 松見法男（2002）「第二言語の語彙を習得する」海保博之・柏崎秀子（編著）『日本語教育のための心理学』新曜社 97-110
- 松見法男・森川邦美・桑原陽子（1998）「第 2 言語の単語記憶におけるキーワード法の有効性』『広島大学日本語教育科学紀要』8, 107-113.
- 松見法男・羽渕由子（1999）「第 2 言語の語句の記憶における被験者実演課題の効果』『広島大学日本語教育科学紀要』9, 25-30.
- 水口里香（2002a）「類義語の使い分けにおけるメタ言語知識の役割』『日本文化学報』14 韓国日本文化学会 259-277.
- 水口里香（2002b）「日本語類義語の意味境界についての研究 - 日本語学習者と日本語母語話者の比較を通して - 』『社会言語学』10-2 韓国社会言語学会 311-335.
- 森敏明・井上毅・松井孝雄（1995）『グラフィック認知心理学』サイエンス社
- 森美子（2003）「日本語における語彙習得」畠佐由紀子（編）『第二言語習得研究への招待』くろしお出版 47-66.
- 谷内美智子（2001）「ある場面での語彙の学習 - 偶發付隨的学習モデル（Incidental Learning Model）による検証 - 』 第 22 回言語文化学研究会発表要旨
- 谷内美智子（2002）「第二言語としての語彙習得研究の概観 - 学習形態・方略の観点から - 』『第二言語習得・教育の研究最前線 - あすの日本語教育への道しるべ - 』 日本言語文化学研究会 155-169.
- 横山紀子（2001）「語の意味の習得におけるインプットとアウトプットの果たす役割』『日本語国際センター紀要』11, 1-12.
- 吉澤真由美（2003）「日本語学習者のリーディングにおける付隨的語彙学習 - 中国語母語話者を対象に Involvement Load 仮説を検証する - 』 お茶の水女子大学修士論文（未公刊）
- 林玉恵（2002）「字形の誤用からみた日中同形語の干渉及びその対策 - 台湾人日本語学習者を中心に - 』『日本語教育』112, 45-54.
- レイノルズ・プレット・原田照子・宮崎妙子・山形美保子（2002）「日本語版グレイディド・リーダーの開発に関する基礎的研究』『第 11 回小出記念日本語教育研究会予稿集』34-39.
- Alderson, J. C. (1984) Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem?, In J. C. Alderson & A. H. Urquhart (Eds.), *Reading in a foreign language*, London/NY: Longman, 1-27.
- Alderson, J. C. (2000) *Assessing Reading*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Al-Seghayer, K. (2001) The effect of multimedia annotation modes on L2 vocabulary acquisition: A comparative study, *Language Learning & Technology*, 5-1, 202-232.
- Beaton, A., Gruneberg, M. & Ellis, N. (1995) Retention of foreign vocabulary learned using the keyword method: A ten-year follow up, *Second Language Research*, 11-2, 112-120.
- Brown, T. S., & Perry F. L. Jr. (1991) A comparison of three learning strategies for ESL vocabulary acquisition, *TESOL Quarterly*, 25-4, 655-670.
- Brown, C., Sagers, S. L. & LaPorte, C. (1999) Incidental vocabulary acquisition from oral and written dialogue journals, *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 259-283
- Cho, K.-S. & Krashen, S. (1994) Acquisition of vocabulary from the Sweet Vally Kids series: Adult ESL acquisition, *Journal of Reading*, 37, 662-667.
- Chun, D. M. & Plass, J. L. (1996) Effects of multimedia annotations on vocabulary acquisition. *The Modern Language Journal*, 80-2, 183-197.
- Clarke, M. A. (1980) The short circuit hypothesis of ESL reading or when language competence interferes with reading performance, *The Modern Language Journal*, 64, 203-209.

- 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.
- Craik, F. I. M. & Tulving, E. (1975) Depth of processing and the retention of words in episodic memory, *Journal of Experimental Psychology: General*, 104-3, 268-294.
- Davis, J. (1989) Facilitating effects of marginal glosses on foreign language reading, *The Modern Language Journal*, 73-1, 41-48.
- Davis J. N. & Lyman-Hager, M. A. (1997) Computers and L2 reading: Student performance, student attitudes, *Foreign Language Annals*, 30-1, 58-72.
- Day, R. R., Omura, C. & Hiramatsu, M. (1991) Incidental EFL vocabulary learning and reading, *Reading in a Foreign Language*, 7-2, 541-551.
- De Ridder, I. (2002) Visible or invisible links: Does the highlighting of hyperlinks affect incidental vocabulary learning, text comprehension, and the reading process?, *Language Learning & Technology*, 6-1, 123-146.
- Duquette, L. & Painchaud, G. (1996) A comparison of vocabulary acquisition in audio and video contexts, *The Canadian Modern Language Review*, 53-1, 143-172.
- Elley, W. R. (1989) Vocabulary acquisition from listening to stories, *Reading Research Quarterly*, 24-2, 174-187.
- Elliot, R. T. & Adepoju, A. A. (1997) First language words as extra-stimulus prompts in learning second language vocabulary, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 35-4, 237-250.
- Ellis, N. (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, 211-282.
- Ellis, N. C. & Beaton, A. (1993) Psycholinguistic determinants of foreign language vocabulary learning, *Language Learning* 43-4, 559-617.
- Ellis, R. (1999) Factors in the incidental acquisition of second language vocabulary from oral input, In R. Ellis (Ed.), *Learning a second language through interaction*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 35-61.
- Ellis, R., Heimbach, R., Tanaka, Y. & Yamazaki, A. (1999) Modified input and the acquisition of word meanings by children and adults, In R. Ellis (Ed.), *Learning a second language through interaction*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 63-114.
- Fraser, C. A. (1999) Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading, *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 225-241.
- Fukkink, R. G. & de Groot, K. (1998) Effects of instruction in deriving word meaning from context: A meta-analysis, *Review of Educational Research*, 68-4, 450-469.
- Gass, S. (1999) Discussion: Incidental vocabulary learning, *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 319-333.
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (1997) Reading and vocabulary development in a second language: A case study, In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*, Cambridge: Cambridge University Press, 98-122.
- Griffin, G. & Harley, T. A. (1996) List learning of second language vocabulary, *Applied Psycholinguistics*, 17, 443-460.
- Haynes, M. (1993) Patterns and perils of guessing in second language reading, In T. Huckin, M. Haynes & J. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning*, Norwood, NJ: Ablex, 46-64.
- He, X. & Ellis, R. (1999) Modified output and the acquisition of word meanings, In R. Ellis (Ed.), *Learning a second language through interaction*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 115-132.
- Henriksen, B. (1999) Three dimensions of vocabulary development, *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 303-317.
- Herman, P., Anderson, R., Pearson, P. & Nagy, W. (1986) Incidental acquisition of word meaning from expositions with varied text features, *Reading Research Quarterly*, 22-3, 263-284.
- Hu, M. & Nation, P. (2000) Unknown vocabulary density and reading comprehension, *Reading in a Foreign Language*, 13-1, 403-430.
- Huckin, T. & Bloch, J. (1993) Strategies for inferring word meaning in context: A cognitive model, In T. Huckin, M. Haynes & J. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning*, Norwood, NJ: Ablex, 153-178.
- Huckin, T. & Coady, J. (1999) Incidental vocabulary acquisition in a second language: A review, *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 181-193.
- 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*, 80-3, 327-339.
- Hulstijn, J. H. & Laufer B. (2001) Some empirical evidence for the Involvement Load Hypothesis in vocabulary acquisition, *Language Learning*, 51-3, 539-558.
- Jacobs, G. M. (1994) What lurks in the margin: Use of vocabulary gloss as a strategy in second language reading, *Issues in Applied Linguistics*, 5-1, 115-137.
- Joe, A. (1995) Text-based tasks and incidental vocabulary learning, *Second Language Research*, 11-2, 149-158.
- Joe, A. (1998) What effects do text-based tasks promoting generation have on incidental vocabulary acquisition?, *Applied Linguistics*, 19, 357-377.
- Koda, K. (1992) The effects of lower-level processing skills on FL reading performance: Implications for instruction, *The Modern Language Journal*, 76-4, 502-512.

- Krashen, S. (1985) *The input hypothesis: Issues and implications*, London/NY: Longman.
- Krashen, S. (1989) We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the Input Hypothesis, *The Modern Language Journal*, 73-4, 440-464.
- Krashen, S. (1993) *The power of reading: Insights from the research*, Englewood, CO: Libraries Unlimited. (長倉美恵子・黒澤浩・塚原博訳 1996『読み書きはパワー』金の星社)
- Krashen, S. (1994) The Input Hypothesis and its rivals, In N. Ellis (Ed.) *Implicit and explicit learning of languages*, London: Academic Press, 45-77.
- Laufer, B. (1989) What percentage of text-lexis is essential for comprehension?, In C. Lauren & M. Nordman (Eds.), *Special language: From humans thinking to thinking machines*, Clevedon: Multilingual Matters, 316-323.
- Laufer, B. (1992) How much lexis is necessary for comprehension?, In P. Arnaud & H. Bejoint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics*, London: Macmillan, 126-132.
- Laufer, B. (1997) The lexical plight in second language reading, *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*, Cambridge: Cambridge University Press, 20-34.
- Laufer, B. & Hulstijn, J. H. (2001) Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of Task-Induced Involvement, *Applied Linguistics*, 22, 1-26.
- Leffa, V. J. (1992) Making foreign language texts comprehensible for beginners: An experiment with an electronic glossary, *System*, 20-1, 63-73.
- Liu Na & Nation, I. S. P. (1985) Factors affecting guessing from context, *RELC Journal*, 16-1, 33-42.
- Lomica, L. L. (1998) "To gloss or not to gloss": An investigation of reading comprehension online, *Language Learning and Technology*, 1-2, 41-50.
- Mori, Y. (2002) Individual differences in the integration of information from context and word parts in interpreting unknown kanji words, *Applied Psycholinguistics*, 23, 375-397.
- Mori, Y. & Nagy, W. E. (1999) Integration of information from context and word elements in interpreting novel kanji compounds, *Reading Research Quarterly*, 34, 80-101.
- Nagata, H., Aline, D. & Ellis, R. (1999) Modified input, language aptitude, and the acquisition of word meanings, In R. Ellis (Ed.), *Learning a second language through interaction*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 133-149.
- Nagy, W. E. (1997) On the role of context in first- and second-language vocabulary learning, In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, Cambridge/NY: Cambridge University Press, 64-83.
- Nagy, W. E., Anderson, R. C & Herman, P. (1987) Learning word meanings from context during normal reading, *American Educational Research Journal*, 24, 237-270.
- Nagy, W. E., Herman, P. & Anderson, R. C. (1985) Learning words from context, *Reading Research Quarterly*, 20, 233-253.
- Nation, P. & Wang, K. (1999) Graded readers and vocabulary, *Reading in a Foreign Language*, 12-2, 355-380.
- 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*, 11-2, 159-177.
- Ooi, D. & Lee, J. K.-S. (1996) Vocabulary teaching: Looking behind the word, *ELT Journal*, 50-1, 52-58.
- Paribakht, T. S. & Wesche, M. (1996) Enhancing vocabulary acquisition through reading: A hierarchy of text-related exercise types, *The Canadian Modern Language Review*, 52-2, 155-178.
- Paribakht, T. S. & Wesche, M. (1997) Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition, In J. Coady & T. Huckin (eds.) *Second language vocabulary acquisition: A rationale for Pedagogy*, Cambridge: Cambridge University Press, 174-200.
- Paribakht, T. S. & Wesche, M. (1999) Reading and "incidental" vocabulary acquisition: An introspective study of lexical inferencing, *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 195-224.
- Pitts, M. White, H. & Krashen, S. (1989) Acquiring second language vocabulary through reading: A replication of the Clockwork Orange study using second language acquirers, *Reading in a Foreign Language*, 5-2, 271-275.
- Pulido, D. (2003) Modeling the role of second language proficiency and topic familiarity in second language incidental vocabulary acquisition through reading, *Language Learning*, 53-2, 233-284.
- Read, J. (2000) *Assessing vocabulary*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rott, S. (1999) The effect of exposure frequency on intermediate language learners' incidental vocabulary acquisition and retention through reading, *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 589-619.
- Saragi, T., Nation, I. S. P. & Meister, G. F. (1978) Vocabulary learning and reading, *System*, 6-2, 72-78.
- Schmitt, N. & Schmitt, D. (1995) Vocabulary notebooks: Theoretical underpinnings and practical suggestions, *ELT Journal*, 49, 133-143.
- Shu, H., Anderson, R. & Zhang, H. (1995) Incidental learning of word meanings while reading: A Chinese and American cross-cultural study, *Reading Research Quarterly*, 30-1, 76-95.
- Singleton, D. (1999) *Exploring the second language mental*

- lexicon*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Stein, M. J. (1993) The healthy inadequacy of contextual definition, In T. Huckin, M. Haynes & J. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning*, Norwood, NJ: Ablex, 203-214.
- Sternberg, R. J. (1987) Most vocabulary is learned from context, In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers, 89-105.
- Swanson, M. S. L. & de Groot, K. (1999) Incidental word learning while reading: A meta-analysis, *Review of Educational Research*, 69-3, 261-285.
- Tréville, M.-C. (1996) Lexical learning and reading in L2 at the beginner level: The advantage of cognates, *The Canadian Modern Language Review*, 53-1, 173-190.
- Waring, R. (2000) *Guide to the 'why' and 'how' of using Graded Readers*, Tokyo: Oxford University Press, Japan.
- Watanabe, Y. (1993) *Effects of increased processing on incidental learning of foreign language vocabulary*, Occasional Paper No. 24, Department of English as a Second Language, University of Hawai'i.
- 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.
- Wesche, M. & Paribakht, T. S. (1996) Assessing second language vocabulary knowledge: Depth versus breadth, *The Canadian Modern Language Review*, 53-1, 13-40.
- Wode, H. (1999) Incidental vocabulary acquisition in the foreign language classroom, *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 243-258.
- Zaki, H. & Ellis, R. (1999) Learning vocabulary through interacting with a written text, In R. Ellis (Ed.), *Learning a second language through interaction*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 151-159.

やち みちこ／お茶の水女子大学大学院 応用日本言語論講座
michikoych@yahoo.co.jp

An overview of incidental vocabulary learning research

YACHI Michiko

Abstract

The purpose of this article is to examine the problems which should be dealt with the research for learners of Japanese through a review of research on incidental vocabulary learning. One can find plenty of examples on incidental vocabulary learning research for learners of English, with a focus on reading comprehension. However, research on incidental vocabulary learning for learners of Japanese has just started. Therefore, based on the research for learners of English, this article explains (1)the background research on incidental vocabulary learning, (2)problems and cause of incidental vocabulary learning, and (3)factors that affect incidental vocabulary learning. Thus, this research will focus on the main points involved in incidental vocabulary learning for learners of Japanese.

【Keywords】 incidental vocabulary learning, reading comprehension, inferring word meanings from context, vocabulary knowledge, individual difference

(Department of Applied Japanese Linguistics, Graduate School, Ochanomizu University)