

内容中心教授法による日本語習得

ウェイ諸石万里子（パデュー大学）

1. はじめに：内容中心教授法とは

国を問わず、大学教育の目的の一つは、幅広い教養と深い専門知識を兼ね備えた人材、また今後社会で遭遇する様々な問題を解決する為の論理的思考力を持つ人材を育てる事であろう。それでは外国語教育の場においても、人材育成という視点の教育を行いながら第二言語の運用能力を高める事ができないだろうか？この目標実現の為、注目すべきなのが内容中心教授法である。

内容中心教授法とは90年代半ばごろからESLを初めとしてイメージン、特別な目的に応じた外国語教育（LSP）プログラムなどで実践例が数多く報告され、その重要性が指摘されてきた（Kasper, 2000; Met, 1991; Shrum & Glisam, 2000; Stryker & Leaver, 1997; Vines, 1997; Walton, 1991）。Brinton & Master (1997)は内容中心教授法を何かのテーマを中心に行われる言語の授業、又言語能力の限られた学習者の理解を促進するよう教科内容を簡略化・組織化した授業（sheltered content-area courses）と定義し、言語と内容の学習はお互いに欠かせない物であると主張している。目標言語を媒介として様々な学問分野を勉強し、新しい情報を得ながら独自の意見を培うのは、米国の外国語教育基準が掲げる五つのゴールの一つである（Bragger & Rice, 1998; Byram, 1997）。

日本語教育においても内容中心教授法には高い関心が寄せられている。現在アメリカでは文学、歴史、ビジネス、工学、文化などを内容中心教授法で教えるコースを大学、大学院のレベルで開講し、目覚ましい成果を上げている教育機関が少なくない（Kikuchi & Shinzato, 1998; Kumayama, 1997; Shinzato, 1998; Tabuse, 1996; Wei, 2006b）。日本語で教科を学ぶ事によって知的好奇心が湧き、もっと内容を理解したいが為に日本語に対する学習意欲も高まるという相乗効果がある事などを始め、内容中心教授法の利点は多々挙げられる（Wei, 2006a）。学習者が日本語は学習の目的ではなくあくまでも手段である事を理解し、自身が知りたい、学びたい内容を設定し、それを表現するに必要な日本語の言語項目を教師、また学習者自身が選んで行くというやり方が望ましいであろう。

しかし、内容中心教授法は画期的な試みではあるが、専門家達の間でも意見が別れる。「理想的な語学

教育」と激賞する学者もいる一方、「教科学習が必ずしも外国語学習に適しているわけではない」という批判的な見解もある。問題となる主な点は次の四つである。1) 教室内で間違いが訂正される機会が少ないため、間違いが定着される、2) 教室内で使われる言葉の機能が限られ、いわゆる教室語にしか対応できないようになる、3) 聞く力はネイティブ並みに発達するが、語彙力、会話力が思うように伸びない。語彙は授業で教えない為基本的な語彙を使い回すのみ、未習の語彙は理解知識はあっても産出知識はない、4) 聞く力も実は文法や単語が全部分かって聞けているのではなく、分からない箇所は聞き流したり大体の意味を察する力が発達しているだけである。また話す時にうまく表現出来ない時、ジェスチャーの使用や母語の単語を混ぜる、教師に助けを求めるなどコミュニケーションストラテジーに長けている傾向があるという。

筆者はこの中でも、学習者が明示的に言語形式や機能に注意を払うよう教師が働きかけない限り文法や語彙が身に付かないという点について憂慮した。言語の専門家である教師側もどこまで内容を重視していいものか、言語指導をどの範囲内で進めていくべきなのか等課題は多く、内容教授法の実践はアメリカでは今だ試行錯誤の段階と言えよう。

2. 本研究の目的

本研究はパデュー大学に於いて内容中心教授法を用いて日本文化を教える試みを紹介し、日本語教育における内容中心教授法の意義と現場への応用を考察する。この日本文化のコースは過去八年間に渡って同大学で開講されており、日本語能力の向上と日本文化への理解を深めて行く事を目標にしている。また本研究では、意味に重点が置かれ正確さがなおざりにされがちな内容中心教授法の教室内において学習者の言語形式への注意を喚起させ、第二言語習得（特に語彙習得）の促進を試みた筆者の研究事例を三つ紹介する（Wei 2007, 2006a, b）。その指導法は明示的な語彙指導から言い直し、インプット強化法など多岐に渡るが、語彙の理解知識、産出知識促進にどの指導法が最も効果的であったか報告する。

3. 事例1：Wei (2006a)

この研究は1999年に筆者が内容中心教授法で初めて日本文化のコースを教えた際に行った研究であったが、論文として発表されたのは2006年である。研究課題は以下の3つであった。

- 1) 内容教授法で日本文化を教えるコースのカリキュラムの紹介する。
- 2) 一学期間（計40時間）のインストラクション前後の、学習者の日本語能力の向上を統計学的に検証する。
- 3) 学習者の内容教授法に対する反応を検証する。

被験者は日本文化のクラスに登録していた日本語学習者46人、内26人は男性、20人は女性であった。被験者の専門は経営学（20人）、工学（15人）、コンピューター科学（7人）、日本語（4人）だった。副専攻は日本語（22人）、アジア研究（10人）、スペイン語（1人）、英語（1人）であった。また彼らが日本に滞在、留学した経験は平均3.1ヶ月、中学校、高校での日本語学習歴は平均1年8ヶ月であった。46人中38人が英語話者であったが、5人は中国語、2人はタイ語、1人が韓国語話者だった。

3.1 学習者ニーズの分析

内容中心教授法のカリキュラム作成にあたって、まず学習者のニーズを把握する事が肝心だと考えた。データ収集の学期が始まる数週間前、コースに登録した学生に電子メールで連絡し、一つ目のアンケートに記入してもらった。アンケートの内容は、このコースで重点的に学びたいのは四技能（読み、書き、聞き取り、会話）の内どれか、日本についてどんなトピックを学びたいか、そして日本語能力向上の為どんな情報が役立つと思うかなどだった。結果、被験者のほとんどが日本語を将来の仕事で生かしたいという希望があり、日本経済、ビジネス、時事問題について学びたいと思っていた。また被験者の93%（46人中43人）が読み、書きよりも聞き、会話の練習に集中したい、80%（46人中37人）が漢字は書くより読みに集中したいと考えていた。勉強したいトピックは、ビジネスに関しては日本の会社内での女性差別、日本企業の経営方式、序列について、時事問題に関しては日米国際関係を中心に勉強したいと答えた。

アンケートの結果に基づいて、コースの目標は以下の二つを掲げた。

- 1) 日本の企業文化と日米関係を中心にした時事問題を学習者に分かるレベルで全て日本語で勉強する、
- 2) 聞き、会話、読み練習を中心に日本語能力向上を目指し、学習者の日本の経済、日米関係を中心とする

時事問題に関する理解を深める。

3.2 コースの内容

扱ったトピックとして、企業的女子学生の雇用率の低下、リストラの増加と結婚、出産した女子社員への肩叩き、グラスシーリング、自衛隊の湾岸戦争派遣問題が日本経済に与える影響、ブッシュ・シニア大統領来日に伴う日米貿易不均衡の訴え、日本車ボイコット事件、日米半導体新協定などだった。聞き取り練習は主にNHKや日経ニュース、読み教材は朝日新聞、日経新聞、雑誌「新潮」、「諸君!」、日本の高校レベルの教科書から取った。表1は教室活動の例をまとめたものである。

表1：教室活動の例

<p>1日目：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) ウォームアップ：キーワードの提示、参考資料の説明 2) 聞き取り練習：NHKニュース「四大卒女子学生の雇用率、二年続けて低下」 3) 理解度チェック：正誤問題 4) ニュースの要旨を口頭発表 5) 朝日新聞記事 黙読「将来見据えた雇用管理を：女性の働く場の確保を図る」 6) 大意取り、情報掴み 7) 精読 8) 内容理解問題 <p>2日目：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 講義、ノート取り：「卒業後働く女性数、結婚、出産後の働く女性数、管理職に昇進する女性の割合」、「女性が求める理想の職場とは」 2) 討論：育児などを理由に短時間しか働けない女性を歓迎するかしないかで二手に分かれ、それぞれの主張を討論
--

例えば日本女性が職場で直面する問題がテーマの時は、まずウォームアップにキーワード「グラスシーリング」、「肩たたき」などについて知っている事を学習者に話させ、日本の企業における男女の給料格差、日本全国の保育園の数などの統計資料を教師が提示し、そこから考察できる事を話した。次に聞き取り練習として女子学生の雇用率が毎年低下し続けている事についてのNHKニュースを聞き、理解度を正誤問題でチェックした。その後一人一人にニュースの要旨を口頭発表させた。聞き取りの後は読解練習として関連したテーマの新聞記事を黙読し、大意取り、情報掴み、内容理解問題などを行った。

二日目は講師（筆者）が30分ほど働く女性の数、昇

表2：事前テストと事後テストの平均点とt検定の結果

	事前テスト (N=46)	事後テスト (N=46)	t値
漢字・語彙 (最高点:100点)	20.3	19.2	t=0.8 n.s.
聴解 (最高点:100点)	20.5	67.8	t=11.3**
読解・文法 (最高点:200点)	94.2	138.9	t=12.2**
合計 (最高点:400点)	135	240.4	t=22.2**

進のチャンス、理想の職場像などについて講義し、学習者は要点をノートに取った。最後にクラスを二グループに分け、育児などを理由に短時間しか働けない女性を職場に歓迎するかしないかについてそれぞれの意見を討論した。

3.3 日本語能力テスト

このコースが被験者の日本語能力促進に有益であったかどうか調べる為、コースの初日に事前テスト、最終日に事後テストを行った。用いたテストは日本語能力試験1級である。日本語能力試験は漢字・語彙、聴解、読解・文法の三セクションに分かれており、各セクションの事前、事後テストの平均点差をT検定にかけた。表2は事前、事後テストの平均点とT検定の結果をまとめた物である。

これを見ると、漢字・語彙能力の発展はまるで見られなかったが、聴解、読解・文法力は著しく向上し、その伸びは統計学的にも有意だった事が分かる。

3.4 学習者のコースに対する評価

最終日にもう一度アンケートを行い、被験者が内容中心教授法のコースをどう思ったか五段階で評価してもらった。表3にアンケートの結果がまとめてある。

学習者はこのコースで扱ったトピックが知的刺激になった事、コースで勉強したトピックは新鮮で将来のキャリアに役立つと思った事、自分の日本語能力が向上したと思う事、そして日本文化や社会への理解度が増した事を報告している。それに対して、漢字や語彙に対する評価は興味深い。約半分の学習者が未習の語彙、漢字の多さがびっくりした事、その一方で知らない文法に対してはそう思わなかった事と報告しているのだ。事後テストにおいて語彙、漢字能力の発展が見られなかったが読解、文法能力は著しく向上した事を考慮しても、この学習者の反応は非常に多くの示唆を含んでいる。これからの教材、教室活動への提言と

して、内容重視だけでなくもう少しドリルなどの形式練習も含まれるべきともコメントされている。

3.5 この研究事例が示唆する事

さて、教師側から見た内容中心教授法への見解だが、特に困難だったのは以下の点である。第一に、教室活動に必要な教材を様々なソースから探しレクシプランを作るのは大変時間がかかった。又一度作ったレクシプランは来年はもう内容が古くなっていて再利用できないので、絶えず新しいマテリアルを用意する教師の負担は大きい。第二に、教師自身が科目の専門家でない場合、その分野の基本的知識を補うのは大変である。本来ならば経営学や政治学専門の教員とチームティーチングをするのが理想的であろう。それが無理ならゲストスピーカーなどを利用すべきだったろう。第三に、英語話者にとって日本語はスペイン語などのロマンス語と比べ習得に三倍の時間がかかると言われていた為、4年生でも科目を日本語で勉強するのは難しかった。そして最後に、内容中心教授法で日本語を学ぶ学習者は言語形式、特に漢字、語彙の習得が困難である事が分かった。

これらの結果は次に紹介する二つの研究事例の強い動機付けとなった。学習者の学習意欲を高めたり文化知識を向上するなど利点が盛りだくさんの内容中心教授法だが、学習者はもっと形式に焦点をあてた教室活動も取り入れてほしいと考えていて、特に言いたいことを表現する上で不可欠な語彙が足りない事にフラストレーションを感じている事、そして実際に内容理解を中心とした教室活動だけでは形式（特に語彙）の習得は望めない事、これらの点を考慮して次の研究を行った。

4. 事例2：Wei (2006b)

日常生活において使用される語彙は日本語では3万

表3：学習者のコースに対する評価

Statement:	Mean:
1.The topics were more intellectually stimulating than those in the Japanese textbooks that I have used.	4.9
2.Many topics that we studied in the course were novels to me.	4.9
3.Aspects of Japanese society and culture studied in the course will be useful for my future career.	4.9
4.My desire to learn about Japanese language and society has increased.	5.0
5.I feel that my Japanese has improved.	5.0
6. I feel that my knowledge and understanding of Japanese society and the culture has deepened.	4.9
7.I was not discouraged by the large amount of unknown vocabulary.	2.4
8.I was not discouraged by the large amount of unknown kanji.	2.3
9.I was not discouraged by the large amount of unknown grammatical structures.	4.6
10.I think pattern practice (e.g.,drills) for grammatical structures should be included in the class.	4.5
11.I think unknown kanji should be accompanied with furigana.	4.5
12.I think the English translation of the texts should be provided.	1.5
13.I think the teacher should modify the materials and replace the difficult vocabulary and grammar with easy ones.	1.2
14.I think that the class should go slower.	1.5
15.I think the total amount of course materials should be reduced.	1.0

から5万といわれているが(佐藤2002)、第一言語、第二言語に関わらず、そのほとんどが読解や聴解活動を通して学ばれると考えられている(Huckin&Coady, 1999; Nagy, Herman & Anderson, 1985; Nation 2001; Read 2000)。内容理解を目的とした教室活動の副産物として (byproduct) 語彙を習得することを“ incidental vocabulary acquisition”と呼ぶ。日本語では偶発的語彙習得とよく言われるが、これは未知語に注意を払わなくても無意識のうちに語彙が習得されていたという意味あいがあるので、本研究では読解、聴解に付随して語彙が習得されるという意味をこめて「付随的語彙習得」と呼ぶ事にする。

近年第一、第二言語ともに活発に付随的語彙習得について研究が進められているが、以下の四つの点においてまだ明確な答えがでておらず、さらなる研究が期待されている。1) 付随的語彙習得の内在的メカニズム 2) 付随的語彙習得を促進する未知語の出現頻度、語彙の種類、3) 語彙習得に影響を及ぼす学習者の要因と読み物のタイプ、4) 付随的語彙習得の

効率を高めうる教育的支援についてである。

日本語のクラスは中上級になり基礎文法の導入が一応終わると、新聞、雑誌、小説、ウェブページなど生教材を読むのを中心とした授業が多くなる。Anderson and Freebody (1981)、森 (2003) が指摘するように、語彙力が高まれば読解力が高まり、また読む事によって語彙が増えるという両者の相互依存関係を考慮すると教室での効果的な語彙指導は欠かせないと言える。しかし実際は限られた授業時間内で語彙指導にさける時間は限られており、教師の間では語彙指導はあまり重要ではない (Coady,1993; Stoller & Grabe,1993)、学習者は自分で勝手に語彙を勉強するべきだという考えも根強いようだ。

そういった状況を考えると、読解、または聴解に付随して語彙が学べるなら一石二鳥なのだが、残念ながらネイティブスピーカーが読書を通して語彙知識を増やしていくのに対し第二言語学習者が読解活動を通して未知語を学べる割合は10%以下で、付随的語彙習得の効率の悪さが報告されている (Swanborn & Gloppe,

1999)。

Hulstijn, Hollander, and Greidanus (1996) は付随的語彙習得の効率の悪さの原因として次の四つを挙げている。1) 学習者は教師から指摘されない限り未知語に気づかない可能性が高い、2) もし気づいても未知語を無視して読み進め、意味を推測しようと努力しない場合が多い、3) 未知語の意味を推測するには十分な文脈からの情報がない場合が多い、4) 文脈から意味を推測できたとしても、その知識は一時的な理解にすぎず長期的に習得できるわけではない、などの理由からだ。

それならば読解を通しての付随的語彙習得の効率を高めるために何ができるのか、教師がどのような教育的支援をすれば語彙習得と読解を両方促進させることができるだろう。学習者が他から助けを借りずに自分で読む事を楽しむ事が出来るほどの幅広い語彙知識を育てて行くために、限られた授業時間の中効果的な語彙指導を通して語彙習得の速度を高めていく事はできるだろうか。

先行研究ではどのような指導法が語彙習得を促進させると報告されているのか。Rott, Williams, and Cameron (2002) は次の六つを挙げている。

- 1) 語注の使用
- 2) 対象語彙の出現頻度の操作
- 3) 語彙処理ストラテジーのトレーニング
- 4) 辞書の利用

例：Hulstijn, Hollander, and Greidanus (1996); Lupescu & Day (1993); Knight (1994);

- 5) CALL：文字のハイライト、音声、動画、写真、絵の使用

例：Al-Seghayer (2001); Chun & Plass (1996); Laufer & Hill (2000); Plass et al. (1998); Kost et al. (1999)

- 6) 読解後に行う何らかの語彙強化を目的とした指導
- 例：Paribakht, T., and M. Wesche (1997)

本研究では日本語での先行研究がない(6)に焦点をあて、読解練習に併せて明示的な語彙指導を行った場合日本語学習者の語彙習得が促進されるかについて考察した。

4.1 研究課題

本研究では以下の研究課題について考察した。(1) 日本語学習者は読解活動を通して未知語を付随的に習得することができるか、2) また読解練習に併せて明示的な語彙指導を行った場合、学習者は未知語を効果的に学ぶことができるか、3) 読解+語彙指導のグループと読解のみのグループではどちらがより効果的

に未知語を習得するか、4) 両グループはインストラクションを通して得た語彙知識を長期的に(この場合5週間)維持する事ができるか。

4.2 被験者

被験者はアメリカの大学で中上級レベルの日本語を学んでいた75人で、うち32人が男性、43人が女性、全員が英語話者だった。

4.3 インストラクション

本研究では実験群が二つ(読解練習プラス語彙指導のグループ、読解のみのグループ)、そして統制群だった。読解練習プラス語彙指導のグループは次の事をインストラクションの時間内に行った。1) 読み物を精読(一セッションにつき一つのテーマについての読み物を読む、全部で読み物は四つ)、2) 各自で内容理解の質問に答えてから皆で答え合わせ、3) 語彙練習。語彙練習は三つのレベル(認識、解釈、産出)に分かれていた。まず認識練習は語とその同義語、定義とのマッチング、英語の選択肢から意味を選ぶなどである。解釈の練習は関連した語の中からグループに属さない語を除く(仲間はずれ)、コンテキストの中で語の意味を推測する、文中の()内に入る最も適当な語を選択肢の中から選ぶなどの練習、そして産出練習は、括弧内に適当な言葉を入れさせる、対象語を使って質問に答えさせる、例文を作らせる、また日本語で同義語を見たり聴いたりして対象語をあてるなどの練習を行った。

読解のみのグループは全く同じ読み物、内容理解の問題を用いたが、語彙練習は行わなかった。その代わり、このグループはさらに同じテーマについて書かれた別の読み物を読み、内容理解チェックをした。例えば四つのテーマの内一つは「テロリズム」についてだったが、二つの実験群はグランウンドゼロについてのテキストを読んだ後、読解のみのグループは9.11以降の空港のセキュリティチェック強化についての記事を読んだ。統制群はインストラクションを受けず、テストを受けただけだった。

4.4 テキストと対象語の選択

被験者の専門は様々だったため、読みの題材は大学生の知的レベルや既存知識、幅広い興味にそのようなものを選ぶよう心がけた。Carrell and Wise's (1998)の先行研究に基づいて、まず百科事典、新聞、ウェブサイト、雑誌などから25種類のテキストを集め、実験に含まれなかった五人の日本語学習者を使ってパイロットスタディを行った上で四つに絞った。トピックはテロリズム、情報科学、日本の若者、不法移民問題である。テキストの長さはどれも1500字程度になるよ

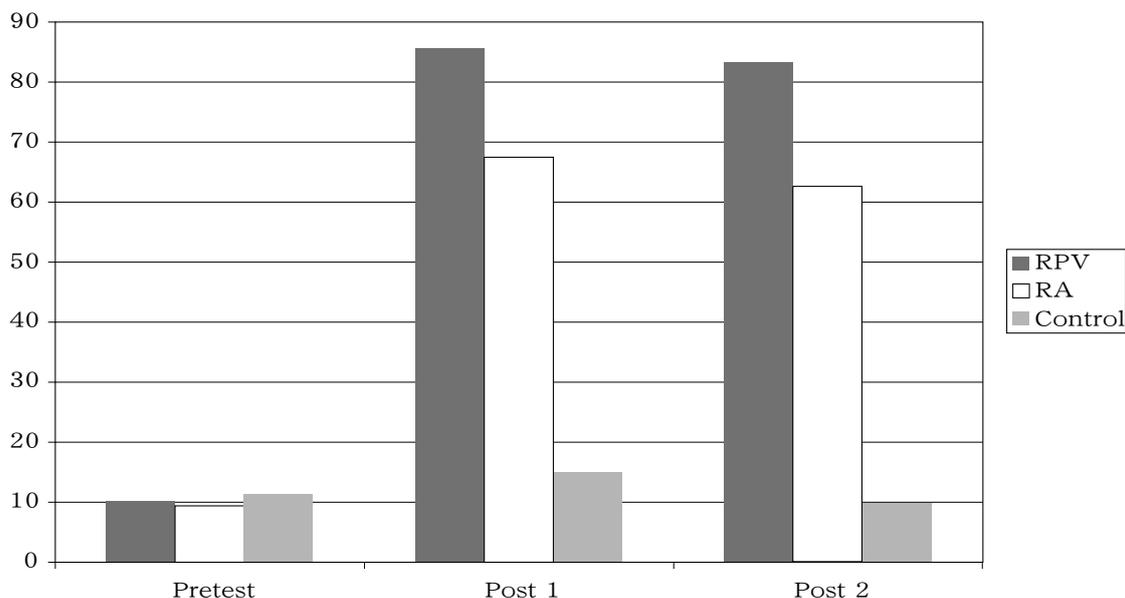


図1：語彙テストの平均点

う調整し、また文法と語彙の難しさもテキスト間に差がないように少々書き直した（添付資料A「不法移民問題のテキストの一部」参照）。

対象語は読み教材の中から選ばれ、一つの読み教材につき10個、合計40個選ばれた。被験者が漢字が読めないため語彙が学べない可能性を考え、全ての対象語にはふりがなをつけた。また先行研究（Hulstijn et al, 1996; Rott, 1999）によると、出現頻度はほぼ四回以上の場合付随的語彙習得が促進されると報告されている為、本研究ではそれぞれの語は読み物に五回ずつ出てくるように調整した。

4.5 テスト方法

テストは学習者の語彙の理解知識と産出知識の両方を測定するテストを作った（Richards, 1976; Nation 2001）。つまり理解知識は対照語を見たり聴いたりしたときにその語を認識し、それがもつ意味を想起することができる、産出知識は対照語を正しく発音したり綴ったり、適切な状況で語彙の使用制限を考慮しながら正しく使えるという事である。

理解知識をテストする為、定義を四つの中から選ぶ多肢選択テストを行い、産出知識のテストは空欄に最も適応な語をいれて文を完成させるテストと例文を作るテストの二つを行った。テストの問題数は多肢選択が20問、適当な語を入れる物が20問、例文作りが20問だった。

4.6 実験の手順

実験の手順を説明したい。まず学生のバックグラウ

ンドを聞いたアンケートとその学期中のテストの平均点、事前テストの成績に基づいて75人を層別別に無作為に三グループに分けた。2週間後にグループごとに分かれてインストラクションが始まったが、インストラクションの時間は一セッション75分が四回で、合計五時間だった。コントロールグループはテストを受けたのみだった。インストラクションが終わった直後に直後テストを、五週間後に遅延テストを行った。

4.7 結果

4.7.1 事前、直後、遅延テストの結果

事前テストでは三グループの点数に大差はなかった。しかし直後テスト、遅延テストの結果は、読解+語彙指導グループが読解のみのグループと統制群を大きく上回っていた。また読解のみグループも直後、遅延テスト両方で統制群に比べて高い点数を取っていた。

4.7.2 統計分析

分散分析の結果、事前テストのスコアは三グループの間に統計的有意差は見られず、インストラクションの前は三グループの対象語に関する予備知識は同レベルである事が分かった ($F(2/72)=1.56, n.s.$)。直後テスト、遅延テストについては、インストラクション、テストの効果が有意水準1%で有意とされており、またテストとインストラクションの交互作用も有意と出た。

グループ間とテスト間の差をはかった多重比較分析（LSD test）の結果は以下の通である。読解+語彙グ

ループに関しては、直後テストと事前テスト、そして遅延テストと事前テストのスコアの差が有意で、遅延テストと直後テストは有意ではなかった、つまりインストラクションで得た語彙知識を保持したという事である。グループ間比較で直後テストの結果を見てみると、読解+語彙グループと統制群、読解のみグループと統制群のスコアの差が有意で、読解+語彙グループと読解のみグループの差も有意だった事が分かった。

結果をまとめると、読解+語彙練習と読解のみのグループは両者ともインストラクション直後に顕著な伸びを示し、その事前テストと直後テストの差は統計学的に有意とでた。また遅延テストについても、両グループとも事前テストと遅延テストの差は有意で、さらにインストラクションの後五週間後もその効果が持続されていたことが証明された。さらにグループ間を比較すると、読解プラス語彙指導グループは統制群に比べて語彙テストの結果が著しくよく、二者間の差は有意だった。また読解のみのグループについてもテストスコアは統制群を著しく上回りその差は有意だった。しかし、実験群の二グループを比べると読解のみのグループに比べて読解+語彙グループがはるかに効果が高い事が分かった。

4.8 結論

本研究では、語彙の理解知識、産出知識が読解活動の付随的に起こり得る事を証明し、読解活動が読みのみならず語彙知識の発展にも貢献することを示した。しかし読解のみのグループが読解プラス語彙練習グループに比べて伸びが少なかった事を考慮すると、読解の後に学習者の注意を重要な語彙に向けさせ、形式—意味のコネクションが明確になるよう手助けするような指導は語彙の習得の速度を増し、より効率的にすると考えようである。森(2003)が指摘するように、第二言語学習者にとっても最も重要な事は自分でよく考え、色々なストラテジーを使って自分の力で語彙を学べるようになる事である。中、上級を教える日本語の教師は学習者の興味や知的レベルにあったテキストを読解練習に用い、学習者の語彙知識、読解力、そして学習能力を拡大するのに最適なソースとなるよう勤めるべきであろう。

しかし、付随的語彙習得に関する実証実験が本格的に始まったのはまだ十年ほど前で研究の蓄積が十分ではなく、結果を一般化することは出来ない。研究は付随的語彙習得の効果の維持をもっと長期的にするにはどのような教育的支援が効果的か、どのようなインストラクションがどのようなタイプの語彙の習得を促進するのか、学習者のレベル(初級、中級、上級)にあっ

た語彙指導は何か、またその支援は語彙の理解知識、産出知識のどちらを促進するのか調査が必要である。研究の結果を応用し教育現場の実践に用いる場合は、さらなる研究が必要だ。将来の研究はどのような教育的支援が効果があり、どの程度の期間効果が持続するのか明らかにする必要がある。

5. 事例3 : Wei (2006b)

最後にもう一つ研究事例を紹介したい。第二言語習得研究者は、正確さを発達させるには意味伝達活動を行いながらも学習者が言語形式に注意を向け言語形式と意味/機能の結びつけができるように、教師あるいは教材によってインプットの質を高め操作すべきだと主張している。これがLong(1991)が提唱したフォーカス・オン・フォームであり、この理念に基づいた効果的な指導法、指導に適した文法項目、タイミングなどが研究されてきた。特に下線、大文字、太字書きなどで視覚的に語彙や文法項目を強調するインプット強化や、発話中の誤りを暗示的に訂正する言い直しは、様々なフォーカス・オン・フォームに基づいた指導法の中でもコミュニケーション重視の教室に取り入れやすい為注目を浴びている。しかし言い直しとインプット強化の効果については意見が別れており、両者は学習者の気付きを促進するには暗示的すぎるという主張もあれば、インプット強化や言い直しによって学習者は言語の表層構造の断片であっても『気付く』ことが出来、それによって言語習得が進むという主張もある。

内容中心教授法の先行研究では学習者の言語力向上をはかるには表現形式を学ぶ活動(form-focused activities)と内容理解や新知識獲得を目的とした活動(content-based activities)をうまく組みあわせる重要性が説かれているが(Hadley, 2000)、本研究では学習者の形式への注意をフォーカス・オン・フォームに基づいた指導法(特にインプット強化法と言い直し)によって喚起した場合、語彙習得に効果があるかについて検証した。

意味に重点が置かれ正確さがなおざりにされがちな内容中心教授法の教室内において言い直し、インプット強化、またその組み合わせの指導が行われた場合、学習者の語彙習得は促進されるか。もし効果があった場合、それは語彙の理解、産出知識のどちらも促進するだろうか。

5.1 被験者

被験者中上級レベルの日本語コースに登録していた46人だった(男性24人、22人女性、全員英語話者)。

表4：言い直しの頻度：

トピック／ 教室活動	口頭発表	討論	計
歴史	2	8	10
国際関係	5	8	13
教育	3	9	12
ポップカルチャー	4	6	10
古典芸能	6	7	13

このコースは内容中心教授法に基づいた”Readings on Japanese culture”というコースで、講義を聞きノートを取る、関連記事の読解、討論、作文などを用いた授業内容だった。授業は全て日本語で行いながら日本文化への理解を深めて行く事を目標にしていた。学期中にクラスは30回（計37.5時間）あり教育制度、縄文から昭和までの歴史、外交、ビジネス、家族、音楽、アニメ、漫画文化、司法制度、天皇制など幅広いトピックを勉強したが、実験は学期中十回のセッション（75分X10回＝計12時間半）に渡って行われ、これは歴史、国際関係、ポップカルチャー、教育、古典芸能の五つのトピックについて勉強した日だった。

実験の手順は以下の通りである。まず学生のバックグラウンドを聞いたアンケートと事前テストの成績に基づいて46人を層化別に無作為に二つの実験群（言い直し+インプット強化グループとインプット強化のみグループ）と統制群（純粋なコミュニケーションの

みのグループ）に分けた。二週間後にグループごとに分かれてインストラクションが始まったが、インストラクションの時間は一セッション75分が10回（トピックにつきクラスが二回）で、合計12時間だった。統制群はテストを受けたのみだった。インストラクションが終わった直後に直後テストを、五週間後に遅延テストを行った。

5.2 教室活動内容

三つのグループは以下のような教室活動に参加した。1) 教師がその日のトピックについて日本語で講義を行い、被験者は要点をメモする。その後教師が内容理解の質問を口頭で行う、2) 講義と同じトピックについて約1500字で書かれた雑誌、新聞記事、論文を読み、内容理解の質問に答える、3) 読み教材の要旨を口頭発表する、4) チームに別れて討論をする、5) 宿題としてこのトピックに関して講義、読解で新しく習った事をまとめ、討論を通して自分が感じた事考えた事を作文にまとめる。

しかしグループ間の異なる点は、インプット強化+言い直し（IE+R）、インプット強化（IE）の二グループは読み教材の中の対象語彙がすべて太字で書かれ下線が引かれており、単語を視覚的に強調して学習者の注意を引こうと試みられていた事である（添付資料B「インプット強化グループの読み教材（「歴史）」を参照）。更にインプット強化+言い直しグループは教師が口頭発表やディベートの間、学習者が対象語彙の

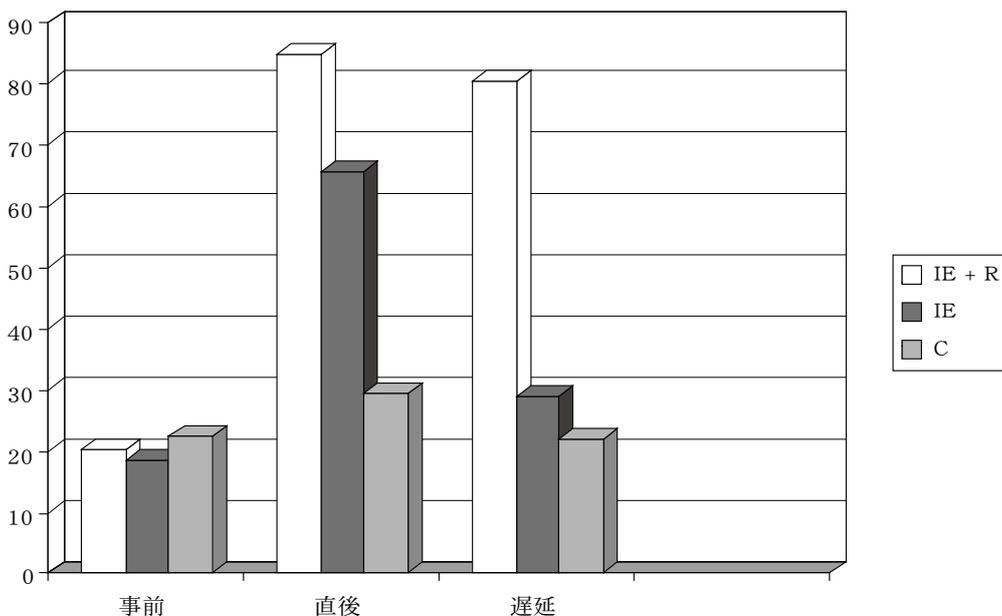


図2 語彙テストの平均値（理解知識タスク）

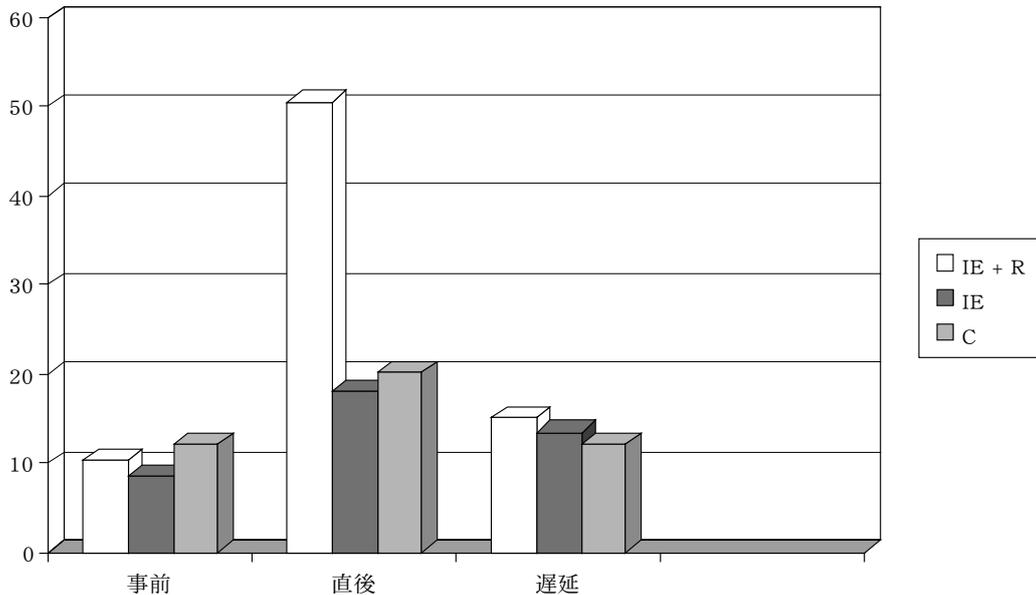


図3 語彙テストの平均値 (産出知識タスク)

誤りを犯す度に言い直しのフィードバックを与え、学習者が誤りに気付くよう試みた (添付資料C「言い直しの例」を参照)。各セッションの間にどの程度の頻度で言い直しが行われたかは表4にまとめている。

5.3 対象語彙と語彙テスト

実験の対象語彙は一つのトピックにつき五つずつ選ばれ、合計25個だった (例：歴史→迫害、百姓、特権、税、階層)。被験者が漢字が読めないため語彙が学べない可能性をかんがみ、すべての対象語にはふりがなをつけた。また先行研究 (Hulstijn et al 1996; Rott 1999) によると、出現頻度はほぼ四回以上の場合付随的語彙習得が促進されると報告されている為、本研究では各単語の出現頻度は六回ずつだった。

語彙テストは事例2同様、学習者の語彙の理解知識と産出知識の両方を測定するテストを作った (Richards, 1976; Nation 2001)。理解知識を測るために最も適当な同意語を四つの中から選ぶ多肢選択問題と単語の定義を書く問題を、産出知識は対象語彙を用いて短い文を作る問題を作成した。テストの問題数は多肢選択が25問、定義問題が25問、例文作りのテストは25問だった。

5.4 結果

図2は語彙テストの中の理解知識を測るタスクの平均値を表した物、図3は産出知識を試すタスクの平均値を示した物である。

さらにテストの結果を分散分析にかけてグループ間

表5：語彙テストのグループ間比較

理解知識タスク		産出知識タスク	
事前テスト	IE+R = IE n.s. = C n.s.	IE+R = IE n.s. = C n.s.	
直後テスト	IE+R > IE ** > C **	IE+R > IE ** = C n.s.	
遅延テスト	IE+R > IE ** = C n.s.	IE+R = IE n.s. = C n.s.	

表6：語彙テストのテスト間比較

理解知識タスク		産出知識タスク	
IE + R	遅延 = 直後 n.s. > 事前 **	遅延 < 直後 ** > 事前 **	
IE	遅延 = 直後 n.s. > 事前 **	遅延 = 直後 n.s. = 事前 n.s.	
C	遅延 = 直後 n.s. = 事前 n.s.	遅延 = 直後 n.s. = 事前 n.s.	

の比較をした結果、以下の事が分かった。まずインプット強化と言い直しの組み合わせ（IE+R）は被験者の語彙の理解知識を促進し、その指導効果は五週間以上持続した事が証明された。又IE+Rグループは直後、遅延テストにおいて他の二グループを大幅に上回っており、その差は統計学的に有意だった。それに対してインプット強化のみの指導法（IE）は、直後テストでは理解知識の促進に顕著な効果が見られたが、持続効果は見られなかった。統制群は一貫して変化がなかった。

また産出知識においては、IE+Rグループは直後テストで著しく伸びを見せたが、その指導効果は五週間持続しなかった。又IE+Rグループは直後テストにおいては他の二グループを大幅に上回っておりその差は統計学的に有意だったが、遅延テストでは三グループ間に有意差はなかった。インプット強化グループ（IEグループ）と統制群は直後テスト、遅延テスト共に伸びず、インプット強化のみの指導では産出知識の促進をしない事が分かった。

表5、6に語彙テストのグループ間、テスト間の比較結果をまとめた。

5.5 結論

以上の結果により、内容中心教授法を用いた教室内では文法の正確さ同様語彙の習得は困難である事が分かった。一方インプット強化法と言い直しの組み合わせのフォーカス・オン・フォームの指導法は理解知識の促進には有益だったが、産出知識には長期的効果がない事が分かった。さらにインプット強化だけの指導法が語彙習得に与える効果は薄く、これは視覚的インプット強化のような表面的、外発的なインプット操作が学習者に及ぼす限界を示唆し、教師はインプット、アウトプット両方のレベルにおいて学習者の言語形式への注意を引き寄せるような教育的介入をすべきだと考えられる。またインプット強化、言い直しはともに暗示的な指導法である事から、語彙習得促進にはもっと明示的な教育的介入が臨まれるとも言えるだろう。

内容中心教授法で日本文化を教える事は、日本語専攻、副専攻でありながらその文化については無知な学習者に必須な情報を提供し、また日本語でそれを学ぶ事によって大きな達成感を与える事ができる。しかし、中上級とはいってもまだまだ言語能力の限られた学生に講義だけで内容を提示しても消化不良に終わる事が多いが、一つのトピックに関して討論、ディスカッション、読解、作文など様々な教室活動を取り入れたコースは語彙、漢字、文法知識を向上させ、内容

に関する知識を深めて自分の考えを広げ、自分の考えを表現し他者とコミュニケーションする事で学習者のレベルを発展させる事が出来る。

内容中心教授法に基づいた授業はナショナルスタンダードの5C'sを統合できる理想的な外国語教育であるにもかかわらず、米国の大学レベルの日本語教育においてはまだその理想に合うレベルでは進められていないのが現状である。新しい「知識」を得る事を目標とし「内容」重視の授業を進めようとする、学習者の言語能力の不足や言語使用が可能な環境設定の難しさ等から、その内容が大学生の知的レベルに達することなく、表面的な「日本文化一般論」に終わってしまいがちである。これらの内容中心教授法の利点、問題点、将来の提案を考察する研究がもっと日本語で行われれば、お互いの経験から得るものは多く、もっと幅広い科目で内容中心教授法が実践できると思う。内容中心教授法のさらなる実践報告が期待される。

最後に本研究において改善すべき点を述べたい。実験後五週間後に遅延テストを行ったが、これは長期効果を見るには決して十分とは言えず、もっと待ってから遅延テストを行うのが望ましかった。また二つ目の遅延テストも行って被験者が語彙知識を五週目以降も維持できたかどうかを考察するのも次の研究でぜひ実行しようと思う。さらに学習者間の漢字認知能力の差が語彙処理に影響を及ぼした可能性が挙げられる。漢字圏、または英語圏の学習者の間に、母国語の表記法が異なるため語彙処理能力、ストラテジーに大きな差が見られる事は数多くの先行研究で指摘されている（Koda, 1997; Mori, 2003）。また近松（2000）は英語話者間でも初、中級レベルの学習者はひらがな、かたかなを認知するとき音情報に依存し、中級レベルの学習者は視覚情報に依存すると報告している。つまり同じ英語話者でも日本語能力が向上するに応じて語彙認知のストラテジーが異なってくるという事である。本研究では母国語が語彙処理に与える影響を防ぐため英語話者を被験者とし漢字が読めない事で語彙が学べないことがないようにとすべての対象語彙にふりがなをふったが、同じ四年生でもより優れた漢字知識を持つ者が漢字が苦手な者よりもより効果的に語彙を学んだ可能性が多いにある。最後に言い直しの頻度についてだが、自然な教室活動の中で言い直しを行ったため、各対象語彙に供給された言い直しの数には不均衡が見られた。言い直しと語彙学習の相対関係を見るにはこの点をもっとコントロールしなくてはならなかった。これらを将来の課題としてさらなる研究を進めていきたいと思う。

参考文献

Bragger, J. & D. Rice (1998) Connections: The national standards and a new paradigm for content-oriented materials and instruction. In J. Harper, M. Lively, & M. Williams eds., *The Coming of Age of the Profession: Issues and Emerging Ideas for the Teaching of Foreign Languages*, 191-217. Boston: Heinle & Heinle.

Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Genesee, F. (1985) Second language learning through immersion: A review of U.S. program. *Review of Educational Research* 55: 541-561.

Kasper, L. (2000) *Content-based College ESL Instruction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kikuchi, M. & R. Shinzato (1998) An integrated approach in business Japanese: Connecting the classroom to the outside business world and volunteer groups. *Global Business Languages: Networking with the Business Community*: 35-58.

Kumayama, A. (1997) The interrelation of Japanese language and culture. *Global Business Languages: Cultures and Cross-cultural Awareness in the Professions*: 50-56.

Long, M. (1991) Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. De Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch eds., *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, 39-52. Amsterdam: John Benjamins.

Met, M. (1991) Learning language through content: Learning content through language. *Foreign Language Annals* 24: 281-295.

Shinzato, R. (1998) Story-sei no aru chuukyuu kagaku-gijutsu nihongo kyoozai ni sakusei. *The Sixth Princeton Japanese Pedagogy Workshop Proceedings*: 45-54.

Shrum, J. & E. Glisan (2000) *Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction*. Boston: Heinle & Heinle.

Stryker, S. & B. Leaver (1997) *Content-based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Swain, M. & S. Lapkin (1989) Canadian immersion and adult second language teaching: What's the connection? *The Modern Language Journal* 73: 150-159.

Tabuse, M. (1996) Toward a more effective business Japanese program. *Global Business Languages: Pedagogy in Language for Specific Purposes*: 127-141.

Vines, L. (1997) Content-based instruction in French for journalism students at Ohio University. In S. Stryker & B. Leaver eds., *Content-based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods*, 119-140. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Walton, A. (1991) Expanding the vision of foreign language education: Enter the less commonly taught languages. In E. S. Silber ed., *Critical issues in foreign language instruction*,

160-185. New York: Garland Publishing.

Wei, M. (2006a) Content-based instruction: Teaching Japanese business and current affairs to American students. *The International Journal of the Humanities* 3(1): 73-79.

Wei, M. (2006b) Reading for meaning and incidental vocabulary acquisition: The case of Japanese. *Acquisition of Japanese as a Second Language* 9, 5-22. (2006)

Wei, M. (2007) Effects of focus-on-form instruction on vocabulary acquisition in a Japanese culture course. *The Fifteenth Princeton Japanese Pedagogy Workshop Proceedings*, 51-60.

添付資料A：不法移民問題のテキストの一部

*対象語彙：

密航 移民 人権 侵害 出稼ぎ
 圧力 仲介 警戒 収容所 強制送還

中国からアメリカへの渡航は19世紀からの歴史があるが、密航者が急増したのは、1989年の天安門事件の後、中国で人権侵害を受けた人々をアメリカが広く受け入れるようになってからである。90-93年にかけて、太平洋を越えてくる密航船が増えたが、そのほとんどが出稼ぎが目的で、マフィアが仲介したものだ。93年には、アメリカは中国人を強制送還しないと判断したマフィアが、夜中にサンフランシスコの港に密航者を上陸させる事件や、ニューヨークの沖合に密航船が堂々と現れたりした。マフィアの活動を問題にするアメリカの対応は、強制送還を含む厳しいものとなり、船による密航は一段落した。その後、アメリカ経済がよくなり、ここ2-3年、また密航が増えた。アメリカに直行するルートで警戒が厳しくなると、カナダの西海岸に上陸し、いったんカナダで捕まった後に釈放され、その後カナダ・アメリカ国境の管理がゆるいことを利用してニューヨークを目指すコースが、昨年から増えた。これを受けてカナダも、強制送還などの措置を強化したため、今年6月には、カナダ西海岸のバンクーバー近郊の収容所で、送還を恐れた中国人密航者たちが暴動を起こす騒ぎもあった。「グローバリゼーション」の流れの中で欧米諸国は、商品の移動については世界中で自由化するよう、発展途上国に圧力をかけているが、人の移動については、先進国は途上国からの労働者の流入を止めようと、規制を強化している。これは先進国の身勝手なやり方だと主張する人々もいる。国際的な移民や出稼ぎの問題は、簡単には解決しそうにない。

添付資料B：インプット強化グループの読み教材（「歴史」）

*対象語彙：

迫害 百姓 特権 税 階層

江戸幕府の政策:徳川家康、士農工商制度、刀狩り、キリスト迫害、五人組

なぜ徳川家は260年もの間一ファミリーによる統治を成し得たのか。ペリーが浦賀湾に現れ開国を迫るまで幸運にも外国からの脅威が無かった事が大きな理由であるが、それ以外に江戸幕府の徹底した民への圧政が理由に挙げられる。

徳川家康は「我慢の子」「忍耐の将軍」としても知られ、幼少時は敵大名の人質になるなど様々な迫害を経験。(中略) 士農工商（しのうこうしょう）とは、江戸時代の社会を構成した主要な身分の武士・百姓・職人・商人を指す語である。「四民」とも言う。士は武器の携行を許され、扶持という給与を得て生活でき、税金を納める代わりに必要な場合命を差し出す階級だ。また扶持を失い浪人となっても武器の携行は認められ、学問や武芸で生活する事ができた。また逮捕されても揚がりやという特別待遇の牢に入れられた。

「農」は百姓で年貢という税金を負担する階層ですが優遇はされず、さらに土地に縛り付けられ旅行もま

まならなかった。「工」は農業以外の生産を担当する職能に従事する階層で定まった納税の義務はなかったのだが、組合費や職業別の特別税などが課せられるようになった。技能に優れた人はそれなりに特権を持った。「商」は商業に従事する人全般で本来課税される事はなく簡単に財をなす事が出来たが、その財力に眼をつけられ、冥加金という臨時税を課せられるか、道路、橋、新田開発などのインフラ整備に私財を供出させられた。

(後略)

添付資料C：言い直しの例

歴史： 対象語彙：特権

S12： ある人はと。。。特を持ってたから生活が良かった。

T： そう、特権を持った人は生活が楽でしたね。

古典芸能： 対象語彙：継承

S15： ある家族に生まれたから息子はこの芸能のけいしよ、します。

けいしよする人になります。

T： そうですね。この家の男子が継承者として歌舞伎役者になりますね。