

学位論文要旨

多読が学習者の語彙推測能力に与える影響

-文脈からの推測に焦点を当てて-

広島大学大学院人間社会科学研究科
教育科学専攻 教師教育デザイン学プログラム
英語教育学領域

D213193 山内 勝弘

序章 本論文について

序章では、第1節で研究の背景と目的を述べた。英語を外国語として学ぶ環境下にある日本の中で学習者が英語に習熟するためには、インプット量の不足を補い、数千の語彙を学ぶ必要がある(Nation, 2006)。容易な文章を大量に読む多読ではこれらの量的な壁を克服することが期待できる。また、多読では学習者が容易に文脈を理解でき、主に未知語の推測を通じて語彙も身につけることから(Nation, 2013)、多読は学習者にとって未知語の意味を推測する能力である語彙推測能力を涵養する指導法として見ることができる。しかし、多読の推測指導法としての有効性についての議論や効果に関する実証的な調査が未だ不足している。以上のような背景から、本論文の目的は、学習者が持つ語彙推測能力における多読の効果を検証することとする。

第2節では本論文の意義として、学習者が正確に推測できることの重要性を述べた。正確な推測により、学習者の語彙サイズが拡大し、正確な文章理解やより多くの言語処理が可能になる(Perfetti, 2010; Perfetti & Hart, 2001; Pulido & Hambrick, 2008)。このように、正確な推測はインプットを増やす好循環を生むことに繋がり(Nation, 2013)、多読で学習者が未知語を正確に推測できるようになることがわかれば、この好循環をさらに促進させることが期待される。

第1章 先行研究の概観

第1章では先行研究の概観を行った。第1節では、「学習者が自ら選んだ容易な教材を大量に読む指導法」と多読を定義した。また、多読においては学習者にとって容易な教材の使用が重要な要因になる点を指摘し(Day & Bamford, 1998)、その効果の一つとして学習者が読書に付随して語彙を学ぶ(付随的語彙学習)効果があることを示した。

第2節では、文脈からの推測が多くの学習者に使用されており(Fraser, 1999)、またその成功率が研究によって異なるため、指導可能な能力として捉えることができる点を指摘した。そして、語彙推測能力を「品詞や文脈上の手がかりを基にして未知語の意味を推測する能力」と定義し、品詞特定技能・文脈活用技能・意味類推技能の3技能に分類できる点を述べた(Sasao & Webb, 2018)。また、語彙推測能力の指導法として(1)容易な教材の使用、(2)大量のインプットの供給、(3)高い読解力の育成、(4)明示的な推測訓練の4点を挙げ、先行研究ではこの順序で指導の重要性が順位づけられていることを説明した(Nation, 2013; Webb & Nation, 2017)。特に(4)明示的な推測訓練は、推測の手順を指導する演繹的な指導と、先に推測してから根拠を元に修正していく帰納的な指導に分類され、前者は方略指導、後者は文脈指導として、先行研究でも指導効果が示されていることを述べた(Kern, 1989; Huckin & Jin, 1987)。

第3節では、語彙推測能力を向上させる推測指導法として多読が有効であるか考察し、授業内での明示的な推測訓練と授業外での多読を組み合わせた「推測訓練型多読」を提案した。また、学習者の習熟度・読書方法・未知語に対する方略使用が語彙推測能力の涵養

に影響する要因として挙げられることを指摘した。これらの観点から分析することで、語彙推測能力の変化に寄与する要因を特定することが期待される。

第4節では、先行研究のまとめと限界点を示し、多読と語彙推測能力に関するリサーチギャップについて整理した。先行研究の限界点として、(1)学習者の語彙推測能力のどの技能に多読が効果を及ぼすか検証されていない、(2)学習者の多読における取り組みや未知語に対する方略使用の影響が明らかにされていない、(3)未知語の推測や語彙推測能力が付随的語彙学習にどれほどつながるか明らかにされていない、という3点を指摘した。それらを受け、本論文では研究課題として以下の3点を挙げた。

- (1)多読によって語彙推測能力のどの技能が向上するか (第2章・第3章)
- (2)語彙推測能力を高めるために学習者は多読にどのように取り組み、未知語をどう対処すべきか (第4章)
- (3)付随的語彙学習は未知語の推測や学習者の語彙推測能力とはどのような関係があるか (第5章)

研究課題(1)を回答するために、第2章では多読が語彙推測能力を構成する品詞判定技能・文脈活用技能・意味類推技能に対して及ぼす効果を検証し、明示的な推測訓練の方略指導と文脈指導との比較により、Nation (2013)による推測指導法の重要性を再検討する(第2章)。また、明示的な推測訓練との組み合わせである推測訓練型多読を取り上げ、特に効果を大きく及ぼす習熟度の観点から各技能に及ぼす効果を検証する(第3章)。研究課題(2)では、研究課題(1)で検証した多読の効果について、学習者の多読への取り組みと未知語に対する方略使用の観点から調査を行う(第4章)。最後に研究課題(3)では、研究課題(1)と(2)を行う意義として、未知語を推測する場合と付随的語彙学習の場合とでの学習率の差を検証し、語彙推測能力の3技能と付随的語彙学習の学習率との関係の強さを検証することで、学習者の語彙推測能力と付随的語彙学習の関係について整理する(第5章)。これらの研究課題を検証することを通して、本論文では多読による学習者の語彙推測能力の効果を明らかにし、指導者には語彙推測能力を高める多読の効果的な指導形態を、学習者には多読への効果的な取り組み方を提案することを目指す。

第2章 推測指導法の比較

第2章では研究課題(1)について検証するために、予備調査と本調査の2つの調査を行った。

予備調査として、高習熟度の大学生英語学習者を対象に4ヶ月間の多読を行い、指導の前後で語彙推測能力を測定する Guessing from Context Test (以下 GCT; Sasao & Webb, 2018) を用いた。GCT は3セクションで構成され、各セクションが語彙推測能力を構成する3技能(品詞特定技能・文脈活用技能・意味類推技能)に対応している。予備調査の

結果、多読によって3技能の中で最も向上したのは文脈活用技能であった。

また本調査として、異なる3クラスの学習者合計99名に対して、多読・方略指導・文脈指導のいずれかを実施し、これら推測指導法の効果を比較検証した。その結果は表1にまとめられる。結果として、3つの推測指導法の間で語彙推測能力の変化に統計上の違いは見られなかったものの、多読の変化量は全ての指導法の中で最も小さかったことが明らかになった。また、各指導法によって語彙推測能力全体がそれぞれ向上し、指導法の違いに関わらず指導の前後で文脈活用技能が最も向上していたことが示唆された。これらの結果は、明示的な推測訓練（本章の方略指導と文脈指導）よりも容易な教材を選択して大量に読むこと（本章の多読に対応）を重要視した Nation (2013)や Webb & Nation (2017)の主張とは異なる結果を示している。つまり、推測指導法の重要性について、その順位づけには差がなく一定である可能性が示唆された。

表1 各技能における指導法ごとの変化量

指導法	n	品詞	文脈	意味	全体
多読	29	0.45	1.69	0.83	2.97
方略指導	31	1.06	2.03	1.42	4.52
文脈指導	39	0.92	1.90	1.23	4.05
全体平均	99	0.83	1.88	1.17	3.88

第3章 推測訓練型多読の有効性検証

第3章では研究課題(1)について、授業内での明示的な推測訓練と授業外での多読を組み合わせた推測訓練型多読が、学習者の語彙推測能力に与える効果を検証した。対象者は大学2年生と4年生の計42名で、授業内で6週間の推測訓練と授業外で8週間の多読を行った。対象者は期間内で9.4万語の容易な本を読んでいった。

指導前後に行った GCT の結果、語彙推測能力を構成する3技能のうち、品詞判定技能と文脈活用技能に関しては指導前よりも若干の向上が見られた（表2）。この結果は、推測訓練型多読によって、学習者は未知語の品詞を判定し、文脈に含まれる推測の手がかりを見つけ出すことができるようになる可能性を示した。また、対象者を習熟度で上位群と下位群に分類し、習熟度と語彙推測能力の変化量について検証した結果、上位群では意味類推技能に指導前よりも減少が見られた一方で、下位群では全ての技能が僅かに向上していた。これらの結果から、推測訓練型多読が特に習熟度が低い学習者にとって有効である可能性を示唆した。さらに、学習者は習熟度にかかわらず同じ程度の容易なレベルの教材を選択していたことから、習熟度が高い学習者が容易すぎる教材を選択することで未知語の意味を推測できなくなる可能性があることを指摘した。

表2 習熟度別の GCT スコア平均値

習熟度	テスト	品詞特定	文脈活用	意味類推	合計
全体 N= 42	事前	17.07	11.45	11.31	39.83
	事後	18.26	12.57	11.43	42.26
	差	1.19	1.12	0.12	2.43
上位群 n=21	事前	17.62	11.71	11.95	41.29
	事後	18.57	13.19	11.52	43.29
	差	0.95	1.48	-0.43	2.00
下位群 n=21	事前	16.52	11.19	10.6	38.38
	事後	17.95	11.95	11.33	41.23
	差	1.43	0.76	0.66	2.85

注. MAX = 20.

第4章 語彙推測能力の変化を促す要因

第4章では、研究課題(2)に答える調査を実施した。具体的には、学習者に推測訓練型多読を行い、学習者の(1)多読への量的な取り組み(読書量・本のレベル・学習者の習熟度・読解速度・内容の理解度)、(2)多読への反応・本の読み方・選書方法、(3)未知語に対する方略の使用頻度、(4)推測に使用する知識源や処理過程という4つの観点から、それぞれ学習者の語彙推測能力の変化に影響する要因について検討した。

第2章の99名とは異なる非英語専攻の大学1年生99名に対して、8週間の推測訓練型多読を実施し、そのうち6週間で推測訓練を行った。推測訓練型多読の前後でGCTとアンケートを行い、上記(1)から(4)を検討した。分析の際には、対象者から語彙推測能力が増加した上位28名(グループA)と減少した28名(グループB)を抽出し、グループ間の変化の違いを分析した。

(1)の多読への量的な取り組み(読書量・本のレベル・学習者の習熟度・読解速度・内容の理解度)に関しては、両グループ間で大きな違いは見られなかった。しかし、変化量と各要因の関係を分析したところ、両グループで本のレベルが弱い相関関係を示した(グループA: $r = .31$, グループB: $r = .32$)。この結果は読む本のレベルを上げるにつれて学習者の語彙推測能力が向上することを示唆しているが、その原因は本のレベルを上げることで本に使用される語彙のレベルが上がり、学習者にとって未知語が増えることが関係しているためであると推察される。

(2)の多読への反応・本の読み方・選書方法に関しては、両グループ間で読書の楽しみ方に違いが見られた。グループAでは自分の英語力に合わせて容易な本を選択し、速読しながら読書を楽しんでいた一方で、グループBでは読書の楽しみは授業の課題だから本を読んでいるという意識との関わりがあり、単語の意味が全てわからなくても不安を感じていない。これらの結果から、語彙推測能力の涵養のためには学習者のレベルや興味・関心に合う本を選択することが有効となる可能性があることを示唆された。

(3)の未知語に対する方略の使用頻度に関しては、未知語に対する無視・推測・辞書使用という3つの方略に焦点を当てた推測訓練型多読の前後における変化を検討した。その結果、両グループで無視の頻度が向上した一方で、辞書の使用頻度は減少した。文脈からの推測の使用頻度については変化がなかったが、指導後においては最も頻度が高い方略であった。多読後で推測が最頻の方略だったのは、先行研究と一致する結果となった(Hayashi, 1999)。推測の頻度に変化がなかったものの、学習者の語彙推測能力が変化していたことを考えると、推測をどれくらい頻繁に行うかよりも、どのように行うかという点が重要になると考えられる。

(4)の推測に使用する知識源や処理過程に関しては、両グループ間で以下のような違いが見られた。グループ A は、一般常識や常識的知識、分野に関する知識といった背景知識に加え、文脈の論理関係や定義、言い換え、例といった広範文脈から得られる情報を基にして推測するようになっていた。他方、グループ B は、音韻に関する語彙知識を使用して推測し、推測後には意味が合うか確認する行動が見られるようになった。また、両グループは共通して推測に使用する情報を判断できるようになったと感じていたものの、その効果量はグループ A の方が大きかった。以上の結果から学習者の語彙推測能力を涵養するためには、内容に関する背景知識や文脈の種類に応じた知識を使用することが必要になることが示唆された。加えて、母語に関する音韻知識や未知語の意味を確認する行動については語彙推測能力の減少を引き起こす可能性が指摘されるため、このような知識や行動を過度に使用しないよう学習者は注意する必要があるだろう。語彙推測能力の涵養には、背景知識を活用できるような興味・関心にあった本を選択し、授業内で文脈の種類に応じた推測の方法を指導し、母語に関する音韻知識の過度な使用を控えるよう促すと良いだろう。

第5章 語彙推測能力と付随的語彙学習

第5章では、研究課題(3)に答えるため、(1)未知語の推測と読解を通じた付随的語彙学習にはその学習率に差があるか、(2)語彙推測能力の各技能の熟達度と読解を通じた付随的語彙学習の学習率はどれくらい関係が強いかの2点を検討した。

対象者は39名の大学2年生と4年生の合計39名であった。対象者に対して、2週間にわたって付随的語彙学習テスト(多肢選択式と翻訳式)、GCT、推測翻訳テストの解答を求めた。読書における推測では選択肢がない一方で、GCTが多肢選択式のテストであるため、(1)についてはテスト形式の影響も考慮して分析を行った。

調査の結果(図1)、学習者が語彙(未知語)に注意を向けて推測するにはテスト形式による学習率の差は見られなかった。文脈からの推測を行う場合には、テスト形式以外の要因の影響が大きい可能性が示唆された。一方で、内容に注意を向けて文章を読む際にはテスト形式によって得点は大きく異なり、多肢選択式テストの方が翻訳式テストよりも得点が高かった。この結果は読解を通じた付随的な語彙学習が部分的に行われることを示した先行研究と一致する結果となった(Waring & Takaki, 2003)。また、翻訳式テストにおい

て、学習者の注意が語彙に向いて推測する場合の学習率は、読解を通じた付随的語彙学習の語彙の学習率と比べて2倍程度になった。この結果には未知語の前後にある文脈を繰り返し読むという学習者の読み方と、未知語に対して払われる注意量の違いが反映されていると考察された (Ellis, 1994)。

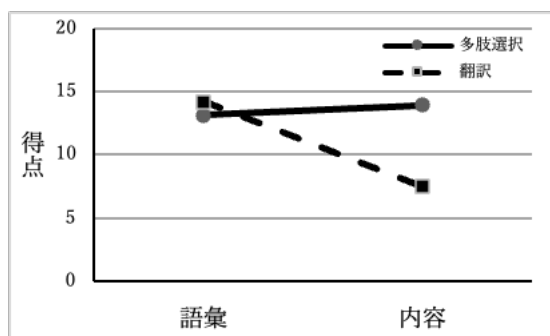


図1 テスト結果の折れ線グラフ

また、学習者の語彙推測能力と付随的語彙学習の関係を調べた (表 3)。その結果、品詞判定技能と意味類推技能は付随的語彙学習と弱い相関関係があった一方で、文脈活用技能では相関が見られなかった。品詞を判定することが未知語を推測する手順の第一歩であるが (Clarke & Nation, 1980)、品詞判定技能の重要性を示唆する結果となった。また、学習者が意味類推技能に長けていれば、あまり単語に注意を払わない付随的語彙学習であっても (Ellis, 1994)、より正確に未知語の意味を推測する可能性が高まることが示唆された。文脈活用技能に相関が見られなかったのは、学習者が一定の割合で未知語を無視しており (Fraser, 1999)、読解中に推測する対象となる単語を選択している可能性があるためであると推察された。

本章の結果・考察に基づいて教育的な示唆を行い、学習者が読書を行う際には読書を一旦止めて未知語の意味を推測し、指導者は品詞判定技能と意味類推技能を授業内で指導する機会を持つと良いことが示唆された。

表3 各テストの記述統計と相関

テスト(形式)	M	SD	1	2	3	4	5	6
1. 付随的語彙学習テスト(翻訳)	7.50	5.96	-					
2. 付随的語彙学習テスト(多肢選択)	13.90	6.04	.74**	-				
3. 推測翻訳テスト(翻訳)	14.18	2.45	-.02	.09	-			
4. GCTセクション1(品詞判定)	17.92	2.38	.33*	.29	-.03	-		
5. GCTセクション2(文脈活用)	13.21	3.61	.09	.15	-.13	.32*	-	
6. GCTセクション3(意味類推)	13.10	2.49	.33*	.37*	-.03	.31	.47**	-

注. * $p < .05$, ** $p < .01$

第6章 本論文のまとめ

第6章では、第1節で5章までの内容を要約し、第2節では第1章で設定した3つの研究課題について総合的な考察を行った。

(1) 多読によって語彙推測能力のどの技能が向上するか。

多読によって未知語に関わる文脈上の手がかりを発見できるようになり(第2章)、方略指導と組み合わせた推測訓練型多読によって品詞の判定と文脈上の手がかりを発見できるようになる(第3章)。また、推測訓練型多読は低い習熟度の学習者に対して、より効果がある可能性が示唆された(第3章)。

(2) 語彙推測能力を高めるために学習者は多読にどのように取り組み、未知語をどう対処すべきか。

多読では速読して楽しめるほど容易な本を選択して徐々にそのレベルを上げ、未知語に対してはトピックの背景知識や文脈の種類に応じた知識を使用して推測すると語彙推測能力を涵養する可能性がある(第4章)。そのため、多読では学習者にとって容易で興味・関心にあった本を選定し、授業内で文脈の種類に応じた推測を練習すると、学習者は未知語を推測できるようになるだろう。

(3) 付随的語彙学習は未知語の推測や学習者の語彙推測能力とはどのような関係があるか。

推測と付随的語彙学習の学習率は、翻訳テストの形式で2倍程度の差がある(第5章)。多読で語彙をより多く身につけるためには、読書を一度止めて推測することが推奨される。一方、品詞判定技能と意味類推技能が高い学習者は、読書を通じてより多くの語彙を身につける可能性がある(第5章)。その点では、品詞判定技能を伸ばした推測訓練型多読(第3章)は学習者の付随的な語彙学習を促進する有効な手段の一つとなりうる。

第3節では本論文の意義を改めて述べた。具体的には、(1)学習者の語彙推測能力における多読の有効性を、他の推測訓練との比較や組み合わせによって検証したこと、(2)語彙推測能力を涵養する要因について、多読への量的な取り組み、多読への反応・本の読み方・選書方法、未知語に対する方略の使用頻度、推測に使用する知識源や処理過程の4つの観点から分析し、語彙推測能力の涵養に寄与するものを明らかにしたこと、(3)推測時と内容理解時における単語の学習率の違いや付随的語彙学習と関係する語彙推測能力の技能を明らかにしたこと、の3点が挙げられた。

第4節では本論文から得られた教育的示唆を提示した。第一に、多読を行う際に、学習者の習熟度に応じて、推測訓練と組み合わせるかどうかが指導者は判断すると良いだろう。第二に、語彙推測能力涵養のためには、多読で選択する教材は学習者のレベルだけでなく、

興味・関心に合い、背景知識を持つジャンルからも選択することが推奨される。第三に、未知語を正確に推測するためには、学習者は読書を止めて推測したり意味を確認したりする手立て（未知語をメモに書き留めるなど）を行うと良いだろう。

第5節では本論文の限界点を5点示し、今後の展望を述べた。具体的には、(1)推測訓練型多読と他の推測指導法を比較した研究を行えなかったこと、(2)推測訓練型多読で語彙推測能力が低下した対象者に対する対応策を明らかにできなかったこと、(3)調査期間が短かったこと、(4)学習者の意味類推技能を高める指導法や活動が特定できなかったこと、(5)繰り返しによる効果が制約されていたことという点が挙げられる。これらの課題を克服し、語彙推測能力の指導法についてさらに研究を進めることでより良い多読の実施方法について明らかにし、学習者がより多くの語彙を効率的に学習することができるようになることが期待される。

参考文献

- Clarke, D. F., & Nation, I. S. P. (1980). Guessing the meanings of words from context: Strategy and techniques. *System*, 8(3), 211–220. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(80\)90003-2](https://doi.org/10.1016/0346-251X(80)90003-2)
- Day, R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1994). Factors in the incidental acquisition of second Language Vocabulary from oral input: A review essay. *Applied Language Learning*, 5(1), 1–32. <https://doi.org/10.1075/sibil.17.06ell>
- Fraser, C. A. (1999). Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 225–241. <https://doi.org/10.1017/s0272263199002041>
- Hayashi, K. (1999). Reading strategies and extensive reading in EFL classes. *RELC Journal*, 30(2), 114–132. <https://doi.org/10.1177/003368829903000207>
- Huckin, T. N., & Jin, Z. (1987) Inferring word-meaning from context: A study in second language acquisition, *Proceedings—Eastern States Conference on Linguistics (ESCOL)* 3, 271-80.
- Kern, R. G. (1989). Second language reading strategy instruction: Its effects on comprehension and word inference ability. *The Modern Language Journal*, 73(2), 135–149. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb02535.x>
- Nation, I. S. P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59–82. <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.1.59>
- Nation, P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge University Press.

- Perfetti, C. (2010). Decoding, vocabulary, and comprehension: The golden triangle of reading skill. In M. G. McKeown & L. Kucan (Eds.), *Bridging reading research to life* (pp. 291–303). Guilford.
- Perfetti, C. A., & Hart, L. (2001). Lexical bases of comprehension skill. In D. S. Gorfien (Ed.), *On the consequences of meaning selection: Perspectives on resolving lexical ambiguity* (pp. 67–86). American Psychological Association.
- Pulido, D., & Hambrick, D. Z. (2008). The virtuous circle: Modeling individual differences in L2 reading and vocabulary development. *Reading in a Foreign Language, 20*(2), 164–190.
- Sasao, Y., & Webb, S. (2018). The guessing from context test. *ITL - International Journal of Applied Linguistics, 169*(1), 115–141. <https://doi.org/10.1075/itl.00009.sas>
- Waring, R., & Takaki, M. (2003). At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign Language, 15*(2), 130–163. <https://doi.org/https://doi.org/10125/66776>
- Webb, S., & Nation, P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford University Press.