



日本人英語学習者による英語句動詞習得におけるタスク・バリエーションと処理水準

中本, 麻美
横川, 博一

(Citation)

神戸大学国際コミュニケーションセンター論集, 1:43-63

(Issue Date)

2004

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/00517987>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/00517987>



日本人英語学習者による英語句動詞習得における タスク・バリエーションと処理水準¹

中本麻美²

横川博一³

1. はじめに

1.1 研究の目的

語彙学習用のワークブック・参考書・教材は次々と出版され、語彙の獲得・学習・処理に関する専門書も近年相次いで出版されている。こうした状況は、学習者や英語科教員、専門家の語彙習得に興味・関心の高さを示しているものと言える。

外国語学習において語彙の習得がきわめて重要な要素であることは誰もが共通して感じていることであろう。語彙力を身につけたいという意識は、とりわけ学習者においては高い。彼らの使用する教材を見てみると、大部分が単語に焦点を絞っており、句動詞にはあまり焦点を絞っていないということに気が付く。また中学から大学に至るまで、句動詞学習の機会は十分に与えられているとは言い難い。学習者は、教科書に登場するわずかな句動詞に触れる以外は、問題集の中で句動詞が現れる空欄補充問題や単語一語での置き換え問題などの形式を通して句動詞の学習をしている程度である。このように、限られた状況でのみ句動詞を学習しているにすぎないため、アウトプット(言語産出)活動の中で句動詞を自由に使いこなすということは難しいのが現状である。

英語母語話者の話しことばの使用の中で句動詞の使用率は比較的高い。したがって、学習者は句動詞に関する知識を得ることや実際に使える力を養うことは、外国語としての英語学習においても、必要かつ重要なことであると考えられる。句動詞の学習や習得のための機会が十分に与えられれば、コミュニケーション・スキルや語彙知識をさらに伸ばすことができるだろう。

語彙習得の分野において形態素・単語レベルの研究は多いが、句動詞を扱った研究は少ないように思われる。本研究の目的は、どのような種類のタスクが句動詞習得に効果的か、そしてどのような種類のタスクが長期記憶における句動詞の保持を促進するかについて調査を行うことである。句動詞の習得は、記憶システムやタスク・バリエーションと関係があると考え、主としてこれら二つの観点から句動詞習得に関して行った心理実験のパイロット・スタディの結果について報告する。

¹ 本稿は、第一著者である中本麻美が、2004年1月に京都外国語大学に提出した卒業論文(英文, “Relationship between Levels of Processing and Task Variations in the Acquisition of English Phrasal Verbs by Japanese EFL Learners”)を横川博一とともに加筆修正したものである。

² 神戸大学大学院総合人間科学研究科博士前期課程

³ 神戸大学国際コミュニケーションセンター yokokawa@kobe-u.ac.jp

1.2 論文の構成

第2章では、句動詞とは何か、どのように記憶は働くのか、どのようなタスクが句動詞習得に応用することができるのかについて述べる。第3章では、実験とその結果について、さらにタスクを通して被験者がどのように句動詞を習得したかについて検討し、日本の英語教育への示唆について考察する。第4章では、この研究のまとめをし、今後の研究課題について述べる。

2. 先行研究

2.1 句動詞とは何か

句動詞は、三つの視点から捉えることができる。一つ目は、句動詞の構成要素であり、Gairns and Redman (1986) によると、次の3つのタイプに分類できる。タイプ1は基本動詞＋前置詞、タイプ2は基本動詞＋副詞的不変化詞、タイプ3は基本動詞＋副詞的不変化詞＋前置詞で構成される句動詞である。

二つ目は、文法パターンであり、Naunton (1997) は次の四つのタイプに分類している。タイプ1は自動詞、タイプ2は他動詞で分離不可能(目的語が動詞の後にいつもこなければならぬ)、タイプ3は他動詞で分離可能(目的語は動詞と不変化詞の間、または動詞の後にこなければならぬもの。また代名詞を使用する場合は、動詞と不変化詞の間に置かなければならぬ)、タイプ4は3語から成るもので分離不可能な句動詞である。学習者にとってタイプ2とタイプ3は習得が困難と言われている。とくに句動詞を代名詞と一緒に使用する場合、分離可能な句動詞であるのか、分離不可能な句動詞であるのか区別する必要がある。辞書を参照することは時間がかかり面倒ではあるが、辞書には多くの例文や文法パターンが記載されているため役に立つ道具と言えるだろう。

最後に、語彙的意味である。句動詞を構成する要素は、その多くが基本語彙と呼ばれる語から構成されているが、意味推測が困難だと感じる句動詞がある。意味確認のために辞書を参照する時、複数の意味に出くわすため、文脈に沿って最も適切な意味を選び出す必要がある。Gairns and Redman (1986) によると、次の二つのタイプに分類できる。タイプ1は動詞や不変化詞の個々の意味を保持しているもの。タイプ2は構成要素から意味推測ができないものである。タイプ1に属する句動詞の習得は比較的容易である。動詞・前置詞・副詞は学習の初期段階で教授されるため、その知識を使用した意味推測が可能である。動詞や前置詞のコアを紹介する本を目にすることがある。それらは句動詞の学習の助けとなるように思われる。しかしコアを知っていても、タイプ2に属する句動詞の意味推測が不可能な場合がある。これは句動詞の学習における最大の問題であり、学習者はタイプ2に属する句動詞に混乱させられる。Dagut and Laufer (1985)は、英語母語話者が句動詞(例えば mix up)を使用していても学習者は時々一語の同義語(例えば confuse)に頼っている。慣用語法が句動詞を特に問題としてしていると述べている。

ここまで三つの視点から句動詞について見てきた。句動詞を簡単に説明することは難しい。文法と語彙的意味が関係してくるという点が、句動詞と単語の学習の大きな違いである。また句動詞が英語学習者を混乱させるのは、多くの言語が句動詞のような意味的ユニットを持っていないためだと Thornbury (2002)は述べている。

2.2 第二言語の語彙習得プロセス

どのように語彙を学習し習得するのかについて明らかにすることは重要である。Hatch and Brown (1995) は五段階の語彙学習過程を提案し、これを「ふるいの連続」にたとえた。

第一段階は、新しい単語に出会うことである。学習者の興味・動機・語彙学習の必要性がこの段階に影響を及ぼす。学習者が語彙に注意を払わないかぎり、第二段階に進まない。そのため多くの教師や研究者が、学習者が英語や語彙を楽しんで学習できる教材や本の製作に関心を示している。第二段階は、語形を理解することである。例えば、母語を新しい語彙と結びつけることなど、視覚または聴覚のどちらか、あるいはその両方を使用して語彙のイメージを理解する。明確なイメージを持つことは、語彙を再生するために重要な役割を果たす。第三段階は、語の意味を理解することであり、最も重要な段階で語彙習得に強い影響を与える。この段階では、例えば、誰かに意味を尋ねる、または語彙の心的なイメージを作ることによって意味を正確に理解する。第四段階は、語形と意味を統合することである。ここで学習者は語形と意味との間の結合を強めるために、多くのストラテジー（例えば、何度も復習する、イメージや音を適用する）を使用する。第五段階は、単語を使用することである。人間は新しい語彙をすぐに忘れてしまう傾向があるため、何らかの活動の中で語彙を使用することが重要である。さらに新しい語彙を習得するためにも、語彙使用の機会を十分に持つべきである。

2.3 記憶

2.3.1 記憶とリハーサル

Schmitt (2000)は、「記憶は言語学習の鍵となるインターフェースである」と述べている。教師は学習者が情報を忘れるということを認識している。一度に多くのことを記憶し、長期にわたって保持することは困難であるため、教師は絶えず記憶と言語学習の関係について考慮する必要がある。とくに初級の学習者にとって、ある程度英語に慣れるまでは一度に多くの語彙を記憶するのは難しいかもしれない。教師が新しい語彙を指導しようとする時、語彙を記憶の中に入れ、自由に再生できるような効果的で役立つ方法を考えなければならない。

Atkinson and Shiffrin (1968) は「二重貯蔵モデル」を提唱しており、記憶システムは、感覚登録器、短期貯蔵庫、長期貯蔵庫の三つの部分に分けられると考えている。情報はまず感覚登録器に入る。これは感覚記憶と呼ばれる。感覚記憶は光景を思い出すためやスピーチを直ちに繰り返すために使用される。次に情報は感覚登録器から短期貯蔵庫に転送される。これは短期記憶と呼ばれる。短期貯蔵庫は情報を数秒保持するために使用される。Schmitt (2000)は、短期記憶は速く、適応性があるが、記憶容量が少ないと述べている。Miller (1956)は、いくつかの項目によって構成された 7 ± 2 チャンクが短期記憶の容量であるとしている。短期記憶において出来るだけ長く情報を保持させるためには、リハーサルが必要である。最後に情報は短期貯蔵庫から長期貯蔵庫へ転送される。これは長期記憶と呼ばれる。Thornbury (2002) は長期記憶には膨大な容量があり、記憶内容に永続性があると考えている。

リハーサルは記憶において重要である。リハーサルを怠れば、急速に忘却し、検索ができなくなる。Loftus and Loftus (1976) はリハーサルがないかぎり、情報は 15～30 秒で消えると考えている。リハーサルには二種類ある。一つ目は短期記憶に情報を保持するための維持リハーサルである。二つ目は情報を長期記憶に転送するための精緻化リハーサルで、これはより深く意味のある分析を伴う。精緻化リハーサルの例としては、情報をイメージと結びつけることなどがある。精緻化リハーサルは維持リハーサルより重要であると言われている。情報の記憶や再生をより簡単にするためには、精緻化リハーサルを活用し学習を工夫するべきである。

2.3.2 忘却

なぜ情報を忘れてしまうのだろうか。一生懸命努力をしても忘却は避けられない。忘却には二つの原因がある。一つは、連続した学習による干渉である。一度にたくさんの語彙を学習するには限界があり、学習者は過重負担をかけられるべきではない。もう一つは、不十分なリサイクルによるものである。Gairns and Redman (1986) は忘却に関する二つの理論を明らかにしている。一つは記憶の中に情報は貯蔵されているが、定期的に活性化されないかぎり不使用になるという考えである。学習内容の練習や復習をする必要があり、それ怠れば新しいインプットは徐々に記憶の中から薄れてゆき、最後には消えてしまう。これは「減衰説」と呼ばれる。これに対し、記憶の中に情報は持続しているがそれを思い出すことができない「検索失敗説」がある。

忘却を防ぐために、教師は生徒が既に得た情報を復習するための機会を十分に設けるべきである。教師は新しい題材・語彙・文法事項の教授を優先し、復習を後回しにする傾向がある。しかし、新しい項目の学習や記憶ができていなくても、実際のコミュニケーションの中で完全にそして正確に再生や使用ができるとはかぎらない。学習者は絶えず新しい情報を受け取り、それと同時に新しい情報と古い情報の両方を忘れていくというのが事実である。

2.3.3 反復

Nation (2001) は、「反復が語彙学習にとって必要不可欠である」と述べている。なぜならば、たった一回の出会いでは情報を貯えておくには不十分であり、それぞれの単語について知っておくべきことがたくさんある。また、語彙項目は知っているだけでなく、流暢にアクセスできるように熟知されるべきだからであると言っている。反復によって、知識の質・量・強さが付け加えられる。また Schmitt (2000) は、繰り返された接触は初めに学習された語彙様相を強化するだろうと示唆している。語彙学習は何度も項目に注意を払うことを要求する。反復は記憶と関係し、強い影響を与える。学習に反復を取り入れることで多くのことを学び、長期にわたって保持することができる。反復は記憶を強化するためには不可欠である。

Bloosm and Shuell (1981) および Dempster (1981) は、「反復」を二種類に分類している。一つ目は、密集的反復、もう一つは間隔的反復である。密集的反復が連続した時間を費やすのに対し、間隔的反復は長期にわたり反復に時期を費やす。例えば、三分間単語を学習し、一時間後に三分間、一日後に三分間、二日後に三分間、一週間後に三分間単語を学習するというものである。学習時間の合計は 15 分であるが、10 日またはそれ以上に及ぶ。この間隔的反復は、情報を長期記憶へと導くことになるため重要である。何かを長期にわたって保持するための最も効果的な方法は、密集的反復と間隔的反復を結びつけることである。忘却率は学習直後急速に低下し、次第に緩やかになるということが明らかになっているため、Pimsleur (1967) 最初の反復は接近して、後の反復は間隔をおくべきであると提唱している。同様に、Nation (2000) でも、反復は徐々に大きく間隔を空けるべきだと主張している。

ところで、語彙の学習や保持をするためには、いったい何度反復すればよいのだろうか。多くの研究者が反復の回数について議論している。Kachroo (1962) では、七回かそれ以上繰り返された単語は、大部分の学習者によって理解されたということが明らかになっている。また Crothers and Suppes (1967) では、大部分の項目は六または七回の反復後学習されたということが明らかになっている。Thinkham (1993) は、六つの単語ペアの学習のために要求される時間や反復回数は学習者で大きく異なり、ごくわずかな人は 20 回以上反復を繰り返したと報告している。反復回数には多くの要因が関係する。例えば、身近な語彙は遭遇する機会が多いため習得が比較的容易だろう。一方、専門的な語彙は日常生活の中で使用したり耳にすることがあまり

ないため習得がより困難だろう。

英語だけでなく他の教科においても、新しい情報を学習者の記憶の中に定着させるための十分な反復が必要である。教師はできるだけ多く情報を反復するよう求められる。学習者によく情報を理解させ、繰り返し出会わせることが重要である。これにより古い情報と新しい情報の両方を復習することができ、効果的に両者を結びつけることができる。個人差や語彙によって学習のしやすさに違いがあるため、適切な反復回数を決定することは難しい。しかし教師は学習者に語彙を理解させるためや、新しく様々な種類の活動を通して習得させるために反復を行う必要がある。従って教師は生徒の態度や反応を常に観察し、そこから適切な反復回数を決めるべきである。

2.4 処理水準とタスク・バリエーション

Craik and Lockhart (1972) は、「処理水準概念」を提唱しており、情報はいくつかの過程を通過すると考えている。人間は刺激をたくさんの異なったレベルで分析することができる。浅い処理は、明るさや音の高低など物質的または知覚的特徴に関して分析される。深い処理は、意味に関する分析を伴う。実験を通して心的活動が記憶に強い影響を与え、認知的な深さと保持の間に固い関係、つまりタスクについて深い処理をするほど保持や再生がよくなるということを明らかにしている。またこの理論では、リハーサルの質が強い記憶痕跡をもたらすと考えている。

同様に、Nattinger (1988) は、問題解決に積極的になるほど情報を永久的に貯蔵できる可能性があるということを示している。Thornbury (2002) は、学習者が単語についてより決定をするほど、また認知的な要求度が高いほど単語がよく覚えられると述べている。

自己関与効果も記憶に関係するものであり、人間は自己に関係づけようとする時、よりたくさんの情報を思い出すことができると言われている。Bellezza (1984) は自己を情報と関連づけられることができる豊富で組織化された内的手がかりとして扱っている。

教師は語彙やその日本語訳のみを提示しがちである。この活動に語彙に関するさらなる情報が付け加えられないかぎり、そして精緻化に関連した活動が与えられないかぎり、深い認知処理が要求されない。語彙に関する多くの知識を得るための、そして習得をするための十分な時間が必要である。

一方、英語教育では、場面や文脈を重視したり、意味のある言語活動の重要性が強調されている。これは情報を深く分析し処理するという点において処理水準概念と関係している。意味のある言語活動に取り組むことによって、長期にわたる情報の保持や再生が容易にできると考えられる。深い処理は、記憶の中に情報を定着させることを助けると言われており、語彙を様々な点から処理し、深く処理することは強い保持や回復をもたらすと考えられる。しかし、語彙習得に関するタスクの種類は多く、最も適切で効果的なものを決定することは難しい。

ここで、タスクおよびタスク活動について考えてみよう。多くの研究者が、文脈を使用した語彙学習を奨めている。Decarrico (2001) は、新しい語彙は単独で提示されるべきではなく、また単純な繰り返しによって学習されるべきではないとしている。そして、意味の手がかりを与えるのに十分な文脈の中で新しい語彙を提示することが重要であると考えている。Stevick (1976) によると独立した単語リストにおいて語彙を学習するより文脈中で学習するほうが容易であるのは、意味のある文脈がより複雑で深い処理を可能にするためであるとしている。また、文脈により語彙の使用法を確認することができるため、より簡単にコミュニケーションの中に応用することができるだろう。

文脈からの推測も語彙学習において重要なスキルである。上級の英語学習者であっても、英語母語話者が話した内容を完全に理解することは難しいかもしれない。そこで推測する活動が必要となる。未知語や表現の推測は、既知語の知識によって可能になる。Nation (2002)は、未知語の密度が高すぎると推測スキルの使用が難しくなると述べている。Thornbury (2002)は、第二言語で未知語の意味を推測する際に問題となるのが、大部分の学習者が第一言語に比べて第二言語の場合には、文脈理解を行う力が不十分であるということであると述べている。第二言語での意味理解よりも第一言語での意味理解のほうがよく理解できるということは事実である。しかし、(第二言語による)訳への過剰依存は第1言語の語彙を経由して第二言語の語彙に常にアクセスすることになり、学習者が独立した L2 語彙の発達に失敗することを引き起こすことになると警告している。また、第一言語の使用により、意味にアクセスするための努力が必要とされないため、単語があまり記憶に残らない可能性がある。

文脈を用いた語彙学習と文脈からの意味推測には三つの利点がある。まず、文脈中で語彙がどのように使用されるのかについて確認することができる。次に、文脈には記憶や再生のための手がかりがたくさんあるため、長期にわたる語彙の記憶・情報の保持や再生ができる。これは深い処理を要求している。最後に、既知情報を復習することによって強化することや、既知情報と結びつけることで新しい情報を覚えることができる。

語彙習得のために練習問題を行うことも効果的である。練習問題をする目的は、語彙学習ができているかを確認するためだけでなく、語彙知識を強化するためでもある。練習を通し復習や理解度確認の必要性を感じるに違いない。新しい情報を既に記憶していると思っていでも、再生することは想像以上に難しい。人間は学習直後に情報を忘却していくため、練習問題は情報を保持するためや回復のためにも重要な役割を果たす。

音読をすることもまた効果的である。語彙習得の目的は、実際のコミュニケーションの中で使用することができることである。句動詞は、話しことばの中で頻繁に使用される。そのため話しことばの中で使ってみる練習をする必要がある。外国語学習者は書きことばのみに集中する傾向があるため、会話の中で思い通りに語彙を使用することができないことがよくある。インプットよりアウトプットのほうが難しいため、アウトプットに向けた練習が必要である。

2.5 研究課題

先行研究から、反復、処理水準、タスク・バリエーションといった概念で表される要因が、語彙習得において重要な役割を果たす可能性があるということが分かった。次に、これらを語よりもさらに複雑な句動詞の習得に適用することが可能かどうかについて研究する必要がある。本研究では、以下の三つの研究課題について調査・考察する。

1. 反復の回数は句動詞習得に影響を及ぼすのか。
2. 処理水準概念が句動詞習得にどのように関係するのか。
3. 句動詞習得において、推測や例文の使用を含む様々な種類のタスクを行うことは効果的か。

3. 実験

3.1 実験方法

3.1.1 被験者

被験者は、関西の私立大学の英語を専攻する大学生(三回生および四回生の女子学生計36人(三回生5人、四回生31人))である。なお TOEIC600 点以上を取得している者のみを対象とした。36 人の被験者は 12 人ずつ三つの実験群に割り当てられた。

3.1.2 刺激

刺激となる句動詞は合計 20 個で、うち 10 個は分離可能な句動詞(動詞+副詞+名詞/動詞+名詞/代名詞+副詞)、残り 10 個は分離不可能な句動詞(動詞+前置詞)である。これらを五個ずつ四つのグループに分類した(付録 A 参照)。句動詞の選定にあたっては、*OXFORD Phrasal Verbs dictionary for learners of English* を参考にした。選定の基準は、コミュニケーションに簡単に応用でき、被験者にとって学習することが役立つものであると思われるものとした。また、被験者にとって未知である可能性が高い句動詞を選定した。

本実験では、五種類のタスクを準備した。表 1 は各実験群に与えられたタスクを示している。

表 1 各実験群が取り組んだタスク

	タスク 1	タスク 2	タスク 3	タスク 4	タスク 5
	句動詞(英語)と文法パターン(英語と日本語)の提示	例文の推測	例文の日本語訳、句動詞(英語)とその意味(日本語)の提示	例文の音読	練習問題
実験群 A	○	○	○	○	○
実験群 B	○	○	○	○	×
実験群 C	○	×	○ ^注	×	×

注: 実験群 C はタスク 3 において句動詞(英語)とその意味(日本語)のみ提示された。

タスク1は、句動詞とその文法パターンの説明が英語と日本語の両方で提示され、確認するように求められた。タスク 2 では、句動詞を含む例文が一文用意されており、そこから句動詞の意味を推測するよう求められた。例文の選定に使用したものは、『スーパーアンカー英和辞典』、『ニューカレッジ英和辞典』、『ニューヴィクトリーアンカー英和辞典』、『ライトハウス英和辞典』、*LONGMAN Phrasal Verbs DICTIONARY Over 5000 phrasal verbs*、*MACMILLAN English DICTIONARY*、*Oxford Phrasal Verbs Dictionary for learners of English*、*English in Context Phrasal Verbs* である。タスク 3 では、タスク 2 で提示された例文の日本語訳と、句動詞とその訳を確認するよう求められた。タスク4では、再びタスク2と同じ例文が提示され、音読するよう求められた。タスク5は、いわゆる練習問題で、五つの句動詞を提示した後に与えられた(付録 B 参照)。直後テストと保持テストとして空欄補充問題と True or False 問題に取り組んでもらった(付録 C 参照)。なお、タスク 1 からタスク 4 までは A4 サイズのファイルを使用した(図 1 参照)。

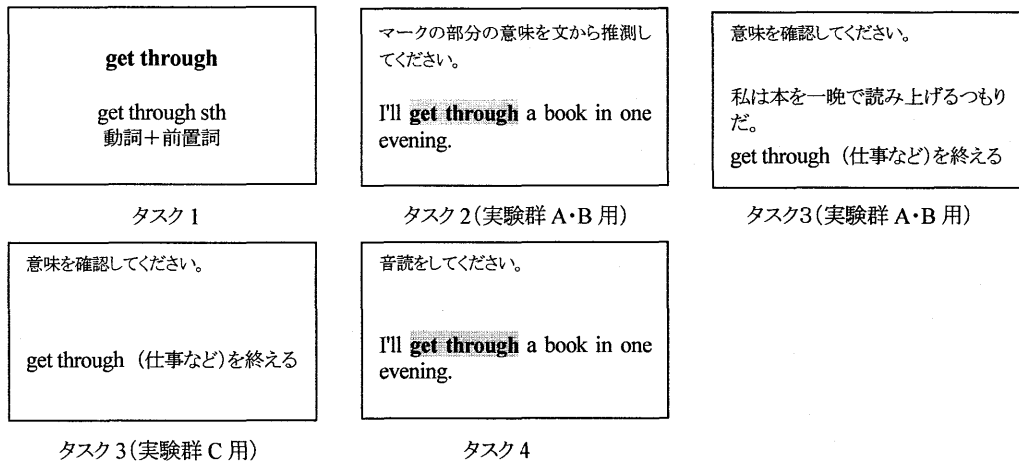


図 1 各タスクの提示例

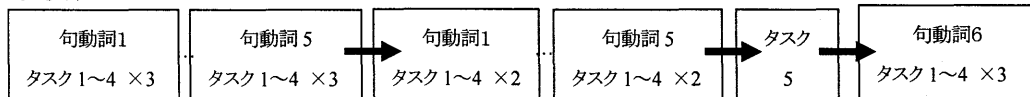
3.1.3 実験手順

36 人の被験者は、12 人ずつ実験群 A・実験群 B・実験群 C に分けられた。実験は被験者ペースで行う個別実験で、2003 年 11 月 25 日から 12 月 13 日の間に実施された。被験者は 2 回参加するよう求められた。

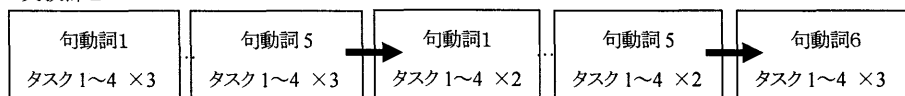
第一週では、被験者は 20 個の句動詞を学習するため各タスクに取り組んだ。被験者は事前に指示がない限り音読をしないよう、また自分でファイルのページをめくらないよう注意を受けた。さらに、タスクの後に空欄補充問題と True or False 問題があることのみを伝え、テストに関する詳細は与えなかった。

実験群 A は五つ、実験群 B は四つ、実験群 C は二つのタスクに取り組んだ。タスク 1 では、全被験者が句動詞とその文法パターンを確認し、タスク 2 では、実験群 A と実験群 B は例文から句動詞の意味推測を行なった。タスク 3 では実験群 A と実験群 B は例文の日本語訳と句動詞の意味を確認した。実験群 C は、句動詞とその意味確認のみ行なった。タスク 4 では、実験群 A と実験群 B は例文の音読を一回行ない、タスク 5 では、実験群 A のみ練習問題に取り組んだ。練習問題では文脈に合う句動詞を選び、代名詞を使用して適切な形にするよう求められた。タスク 5 を除き全被験者は各タスクを五回繰り返した。実験群 A はタスク 1 からタスク 4 を三回連続で繰り返し、また初めに戻り二回、そして練習問題に取り組み、その後答え合わせをした。それが終わると、次の新しい句動詞の学習に入った。実験群 B は実験群 A とほぼ同じだが、タスク 5 は行なわなかった。実験群 C はタスク 1 とタスク 3 を三回連続繰り返し、また初めに戻って二回繰り返した(図 2 参照)。

実験群 A



実験群 B



実験群 C

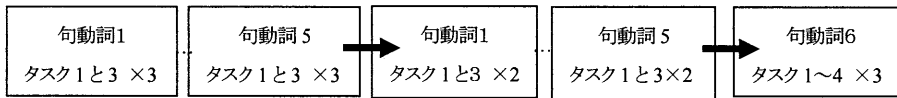


図2 各実験群の実験手順

学習を終えると、新近性効果を回避するため5分の休憩を取った。被験者はテスト開始時に True or False から空欄補充問題に戻ってはいけなくと注意を受け、二つのテストを 20 分以内で解答した。空欄補充問題は日本語に合うように適切な句動詞を入れるもので、句動詞の語形と意味を学習し、覚えているかを確認するものである。一つの空欄につき1点で 40 点満点である。記入が終わるとテスト用紙が実験者によって回収された。True or False は句動詞が正確に使用されているかを判断するもので、文法パターンを学習し、覚えているかを確認するものである。一つ1点で20点満点である。第一週の実験は約一時間で終了した。また第二週の実験内容に関しては一切言及しなかった。

一週間後、全被験者は第一週と同様のテストを 20 分以内で解いた。ただし前回と同様の問題を使用していることや、空欄補充問題の中に True or False 問題のヒントとなるものが含まれているため、二つのテストの間にディストラクタ課題として三分間の足し算を課した。被験者はテスト終了後、どのような句動詞が難しかったか、あるいは簡単であったか、そして実験に関するコメントをアンケート用紙に記入するよう求められた。

3.1.4 仮説

反復・処理水準・タスク・バリエーションが単語の習得において重要な役割を果たすという先行研究から、これらが句動詞習得においてもよい影響をもたらすと考え、以下の三つの仮説を設定した。

1. 実験群 A は他の実験群よりも句動詞をより深いレベルで処理しているため、第一週・第二週の両方における空欄補充問題と True or False 問題で最高得点を取るだろう。実験群 C は句動詞に関して処理する情報が最も少ないため、第一週において高得点を得るかもしれないが、第二週目になると忘却が最も著しいだろう。
2. 推測活動を行った実験群 A と実験群 B は、推測活動を行わなかった実験群 C よりも高得点を取るだろう。
3. 多くのタスクに取り組み、句動詞の学習に十分な時間を費やした実験群 A と実験群 B は、実験群 C よりも高得点を取るだろう。

3.2 結果と議論

3.2.1 結果に関する全体的議論

実験の結果は、表2の表の通り。第一週の結果について見てみると、空欄補充問題において実験群 A が他の実験群よりもたくさん句動詞を学び、それを再生することができたということが分かる。実験群 A と実験群 B・実験群 C の間に有意差があったが、実験群 B と実験群 C の間に有意差はなかった。実験群 A においてはほとんどの被験者が 30 点以上の得点を取っているが、他の実験群の被験者は高得点を取ることが出来なかった。実験群 C においては得点に関して個人差が見られた。なお True or False 問題においては三つの実験群に有意差がなかった。

次に、第二週の結果について見てみる。空欄補充問題については第一週と同様、実験群 A が他の実験群よりも多くの句動詞を保持し、それを再生することが出来たということが明らかである。同様に実験群 A と実験群 B・実験群 C の間に有意差があるが、実験群 B と実験群 C の間には有意差がなかった。True or False 問題においては実験群 A・実験群 C と実験群 B の間に有意差があった。

表 2 各実験群の空欄補充問題と True or False の得点

第一週

被験者	空欄補充問題			True or False		
	実験群 A	実験群 B	実験群 C	実験群 A	実験群 B	実験群 C
1	35	24	18	17	12	15
2	39	30	15	19	14	16
3	29	19	23	18	16	18
4	35	34	37	17	19	16
5	37	20	31	19	13	19
6	35	22	30	16	17	19
7	33	20	16	19	15	14
8	33	38	28	11	17	20
9	40	30	15	17	17	13
10	33	32	35	18	15	17
11	36	21	36	20	17	14
12	35	32	21	17	17	14
合計	420	322	295	208	189	195
平均	35	26.8	24.6	17.3	15.8	16.2

第二週

被験者	空欄補充問題			True or False		
	実験群 A	実験群 B	実験群 C	実験群 A	実験群 B	実験群 C
1	35	16	14	17	14	13
2	28	19	11	17	13	18
3	27	20	18	18	15	16
4	30	33	37	18	13	18
5	29	16	20	18	14	19
6	29	9	24	18	12	17
7	29	15	15	14	14	17
8	22	19	21	12	17	17
9	38	18	17	18	15	13
10	13	23	26	18	12	19
11	27	10	16	16	14	17
12	25	25	20	13	13	15
合計	332	223	239	197	166	199
平均	27.7	18.6	19.9	16.4	13.8	16.6

注：空欄補充問題は 40 点満点(各空欄につき 1 点)、True or False は 20 点満点。

3.2.2 結果の考察

仮説1において、処理の深さが異なるため、実験群 A は第一週と第二週の空欄補充問題と True or False の両方において最高得点を取ると仮定した。そして他の実験群よりも情報量が少ないため実験群 C は第一週のテストにおいては高得点を取るが、第二週までそれを保持できないと仮定した。実験の結果、空欄補充

問題において実験群 A が他の実験群よりも高得点を取ったということが明らかになった。実験群 A の被験者は様々なタスクを通して句動詞に関する多くの情報を処理する必要があったが、二週とも多くの句動詞を覚えておりそれらを再生することができた。タスクが多く、空欄補充問題において再生するための手がかりをある程度得ていたと考えられる。また練習問題を解くことで情報整理ができ、句動詞を覚えたかをチェックすることができた。学習した句動詞のうちいくつかを忘れていても、練習問題により再び思い出すことができた。練習問題は句動詞の学習を工夫するためや、句動詞をうまく思い出すための機会を与えたと考えられる。仮説に反し、実験群 C は二週とも空欄補充問題において高得点を取ることが出来なかった。被験者はわずかな情報を処理するよう求められていた。学習時に情報が少ないほうが処理が容易で記憶しやすいと誤解しがちである。被験者が自らの学習を工夫しないかぎり、少ない情報は句動詞を深く学習する機会を奪ってしまう。実験群 C の被験者のうち数人は高得点を取った。これは多くの句動詞を覚えるためにタスク以外に自ら情報を整理していたという可能性が考えられる。または他の被験者より記憶力が良かった可能性も考えられる。しかし、一部の被験者しか高得点を取ることができなかったということから、実験群 C のタスクを教室の中に適用することは好ましいと言えない。

次に仮説2について検証していく。推測活動により実験群 A と実験群 B は実験群 C よりも空欄補充問題で高得点を取ると仮定した。実験群 A は二週に渡り最高得点を取ることが出来たが、実験群 B と実験群 C の間に有意差はなかった。被験者にどのような句動詞が覚えやすかったかを尋ねたところ、句動詞の構成要素や例文からの意味推測が容易であったものという返答があった。句動詞の学習において推測活動はよい影響を及ぼすようである。この実験において、被験者は句動詞の語形を思い出して空欄を埋めるよう要求された。予想に反して、句動詞の語形を思い出すが難しかった可能性がある。それは被験者がタスクにおいて句動詞の語形を思い出そう求められておらず、思い出すための努力をしてこなかったためである。よって被験者は句動詞を完全に思い出せず、空欄を埋めることができなかったのかもしれない。推測活動は句動詞習得と関係があると考えられるが、この実験において推測活動と句動詞習得の関係を明らかにすることは難しい。被験者がテストにおいて句動詞の意味を答えるよう求められていれば、推測活動の効果が明らかになる可能性が考えられたため今後詳しく調査する価値がありそうである。

次に仮説3について検証していく。実験群 A と実験群 B には様々な種類のタスクに取り組むことで句動詞の学習に十分な時間があり、実験群 A と実験群 B は実験群 C よりも高得点を取ると仮定した。実験群 A は句動詞を 21 回 (4 タスク×5 回+1 タスク(練習問題))、実験群 B は 20 回 (4 タスク×5 回)、しかし実験群 C は 10 回 (2 タスク×5 回)しか目にする事がなかった。実験群 A と実験群 B は句動詞の語形と意味を確認するための時間が十分あり、反復が記憶を強化した。よって二週にわたり実験群 A は両方のテストにおいて高得点を取ることができたと言える。しかし実験群 B が空欄補充問題で高得点を取れなかったことは不思議である。原因として実験群 B が過重負担をかけられていたことが考えられる。多くの情報を整理することができず、句動詞に関する知識を絶えず頭の中に詰め込むよう強いられていた。さらに実験群 B は記憶や保持ができているかを確認する機会がなかった。実験群 A は練習問題をする事で確認をする機会があり、多くの情報を整理することができ、うまく思い出すことが出来た。実験群 C はわずかな情報のみ処理し、句動詞を深く処理するよう要求されていなかった。被験者は 10 回という制限された反復によって句動詞を学習した。さらに練習問題をする機会が与えられなかった。しかし句動詞に関する情報量が少なくても、練習問題や反復回数が増えれば彼女たちも高い得点を得られる可能性が考えられる。

ここで空欄補充問題の結果に着目し、各実験群の忘却数について見ていく。

表 3 空欄補充問題における各実験群の忘却数

	実験群 A	実験群 B	実験群 C
第一週の合計得点	420	322	295
第二週の合計得点	332	223	239
忘却数	88	99	56

注: 忘却数は第一週の合計得点から第二週の合計得点を引いたもの。

実験群 B が第二週に多くの句動詞を思い出せなかった原因として、情報量の多さ、情報の混乱、さらに不確かな情報が考えられる。被験者は句動詞の習得のために多くの情報を処理したが、復習するための十分な機会がなかった。このような状況下では、多くの句動詞を正確に思い出すことは難しい。被験者は空欄を埋めるために曖昧な情報を整理しなければならず、混乱し不確かな情報が忘却を促進したにちがいない。たくさんの情報を与えることは、語彙習得に役に立ち、効果的であると誤解しやすい。学習者が多くの情報を効果的に処理しないかぎり、あまりに多すぎる情報は混乱を招く。たとえ第一週に多くの句動詞を思い出せても、次の週まで保持することは難しい。このことは True or False 問題にも当てはまる。

実験群 C がいくらかの句動詞を保持できたのは、習得した句動詞自体の性質によるものだと考えられる。被験者は句動詞を学習するためにほんのわずかなタスクにしか取り組んでおらず、深い処理をするよう求められなかった。よって第一週で多くの句動詞を習得することが出来なかった。しかし興味を持ったいくつかの句動詞は習得することができ、二週にわたりそれらを保持できたのではないかと考えられる。

最後に True or False 問題の結果について見ていく。第一週において有意差は見られなかった。文法パターンの学習は語形や意味の学習よりも簡単であるため、全被験者が高得点を取ることができたと考えられる。しかし、True or False 問題は二者択一式であり空欄補充問題より解答が簡単であることや、答えが分からなくても解答することができてしまうという問題がある。第二週において、実験群 A、実験群 C と実験群 B の間に有意差が見られた。実験群 A はタスクにおいて文法パターンを確認する機会が十分あり、高得点を取ることができたと考えられる。実験群 C は句動詞に関するわずかな情報のみ処理すればよかったため、文法パターンを注意深く確認することができたと考えられる。逆に、実験群 B は多くの情報を処理する必要があったことや、理解度確認の機会がなかったため、他の実験群よりも文法パターンについて注意深く見ることができなかったと考えられる。

以上の結果から、様々なタスクに専念することによって深く句動詞を処理した被験者は、高得点を取ることができたと考えることができる。句動詞習得において、深い処理の活動を取り入れることは重要である。処理水準概念は句動詞習得に応用することができる。様々なタスクや多くの情報を使用することによって、深い処理を促進するのがよいだろう。しかし、情報や処理すべき要素が多すぎると習得がかえって妨げられる。学習者は絶えず学習や思い出すために多くの情報を整理しなければならない。深い処理は多くの情報を処理するための時間を要するという、そして一度に処理する情報量をコントロールするべきだということを頭に入れておくべきである。人間は一度に多くの情報に集中することができない。したがって、注意力や集中力は句動詞習得に重要な役割を果たすだろう。また、練習問題は深い処理と関係しているため、練習問題をするとは句動詞習得に重要な役割を果たす。学習者に句動詞を復習し、知識を強化する機会を与えることが必要である。また、学習者が自らの弱点に気づくことが重要である。自らの弱点に気がつけば、句動詞をより意

識的にそして効果的に学習出来るよう工夫するだろう。したがって、練習問題を通して理解が深まるようにすべきである。

3.3 日本の英語教育への示唆

今回の実験結果が日本の英語教育に対してもつ示唆について考えてみたい。最初の四つは、句動詞の学習に関係し、最後の一つは、句動詞の学習状況を確認することに関係するものである。

第一に、教師は句動詞学習のために生徒がどのような情報を使用する必要があるのか、そして教室において生徒がどのような種類のタスクに取り組む必要があるのかについてよく考えるべきである。教師が句動詞に関する情報や習得のためのタスクをたくさん与えようと試みても、一度に多くの句動詞を習得することは生徒にとって不可能である。彼らはほんの限られたものしか学習できず、再生することもできない。とくに英語が苦手な生徒や暗記が苦手な生徒にとって、句動詞や情報をたくさん与えられることは負担である。多すぎる情報は句動詞習得の妨害となり生徒を困難に陥れる。

第二に、教師は句動詞を反復するためや長期記憶に定着させるための十分な時間を生徒に与えるべきである。まず教師は生徒がなぜ忘れてしまったのかについて理解するべきである。その理由が分かれば、反復の重要性に気づき、句動詞の学習に最も効果的な方法を悟るようになるだろう。生徒は維持リハーサルだけでは飽きてしまう。よって教師は様々なタスクや精緻化リハーサルを取り入れ、反復方法を工夫するべきである。この研究において深い処理が句動詞の習得を促進するということが明らかになった。句動詞を何度も繰り返すことや、深い処理をすることには句動詞を定着させるための機会が多いため、反復に深い処理を応用させることはよい方法だと言える。

第三に、教師は生徒が興味を持つような例文を使用するべきである。これにより学習したものを早くコミュニケーションの中で使用することができるだろう。生徒が興味を持つ例文や句動詞は、比較的習得が容易である。興味は記憶に影響を及ぼす。語彙学習の目的は、コミュニケーションの中で自動的に使用することである。よって教師は生徒が語彙を出来るだけ早く使用できるように手助けをするべきである。もし句動詞を含む例文が生徒の興味に関係しており、コミュニケーションの中に応用するのが簡単であれば、生徒は句動詞の学習に興味を持つようになり一生懸命習得しようとするだろう。

第四に、句動詞習得においては、とくに推測活動を取り入れることが大切であるように思われる。句動詞は構成要素からの意味推測が可能である。推測活動を取り入れることで生徒はこの特徴に気がつくだろう。多くの被験者が構成要素から意味推測ができたものは覚えるのが簡単であったと答えた。もし生徒が句動詞の構成要素から意味推測ができると気づけば、まず自力で意味推測をしようとし、辞書を使用する機会を減らすことができるだろう。推測活動には辞書の使いすぎを止める役割がある。しかし句動詞は構成要素からの意味推測が困難なものがある。このようなものに遭遇した場合、教師は反復とタスクによって問題点を解決できるよう働きかけ、簡単に覚えられるよう手助けをするのがよいだろう。

最後に、教師は学習の途中に句動詞を理解できているかどうかを確認するための機会を生徒に与えることが効果的である。連続した学習の中で句動詞を完全に覚えることは難しい。なぜなら生徒は語彙学習に加え、授業中に様々なことを学ぶ必要があるからである。句動詞を完全に覚えることができなくても、確認の機会が与えられることにより再学習が可能となる。完全に覚えていれば、記憶の中でさらに強化することができる。練習問題は句動詞を使用する機会を与えるだけでなく、反復の重要性を生徒に気づかせるだろう。生徒に理解度の確認や再学習の機会を与えることは重要である。

4. 結論

4.1 まとめ

本研究では、反復・深い処理・タスク・バリエーションが句動詞習得と長期記憶を促進することを明らかにした。句動詞習得に処理水準概念を応用することができるが、深い処理を促すには様々な種類のタスクや多くの情報、そして時間を伴うということを心に留めておく必要がある。本研究から、反復や練習問題なしでは一度に多くの句動詞を学習することはできないこと、多すぎる情報や連続したインプットが句動詞習得の妨害となり、学習効果を減少させるということを認識する必要があること、反復や練習問題は、学習者が句動詞を再生することや句動詞の知識を強化する働きを持っているため大いに取り入れていくことが望ましいことなどがわかった。

4.2 今後の研究課題

今後は、今回のパイロット・スタディをさらに発展させて、より詳細な語彙習得研究を行いたいと考えている。第一に、学習者の熟達度レベルとタスク・バリエーションの関係について研究する必要がある。ここでの被験者は英語を専攻する大学生であったが、英語の知識は英語の学習経験がないあるいは短い人よりも多いだろう。被験者が空欄補充問題を埋めるために、動詞・前置詞・副詞の知識を十分活用できていた可能性がある。事実、被験者のうち数名は、句動詞を覚えるためにそれを使用していたと答えている。しかし、句動詞を学習するのは英語を専攻とする大学生だけでなく、小学生・中学生・高校生そして大人もその対象となる。英語の初級学習者は動詞・前置詞・副詞の知識が乏しいため、上級学習者と同様のタスクに取り組むことが可能であるかについて調査をする必要がある。つまり、本研究でのタスクがあらゆる学習者によって受け入れられるか、また同様の結果を生むか調査する必要がある。たとえば、推測活動を例にあげると、句動詞の構成要素からの意味推測は可能であるが、すべての学習者にこの活動が可能であるかは疑わしい。推測には多くの英語の知識を必要とし、学習者の経験が推測活動に影響を与える。推測または意味理解に関して、いくらかの研究者はコア・イメージの学習システムに関する研究を行っている。しかし、学習者に対しコア・イメージを指導するべきか、また意味推測が困難な句動詞があるためコア・イメージが全ての句動詞に対して適用可能かどうか問題である。コア・イメージの学習システムを応用しようとするなら、意味推測が困難な句動詞をどのように指導するのか、そしてコア・イメージ自体をどのように決定するのかについて考える必要がある。

第二に、処理水準の組み合わせに関する研究が必要である。本研究において、タスクは次第に深い処理を要求するものであった。一般には、深い処理が語彙習得を促進すると考えられている。しかし、浅い処理と深い処理の組み合わせ方がどのように影響するかについては明らかではない。句動詞習得において、どのようなタスクの組み合わせが最も効果的かについてはさらに調査が必要である。また、Morris (1977)らが「転移適切性処理」(transfer appropriate processing)と呼んでいるように、テストやタスクの種類によって浅い水準の処理の方が深い水準の処理よりも有効であることもあるため、情報処理の深さとタスクとの関係はさらに考慮する必要がある。

最後に、単語習得と句動詞習得の違いに関してより詳しく研究する必要がある。句動詞習得に関する情報が少なかったため、この研究は単語の習得に基づいて計画された。しかし、単語習得に関するいくらかのタスクを句動詞習得に応用することが可能であるということが明らかになった。ただし句動詞は文法と語彙的意味に関する複雑な問題を伴うため、今後も句動詞習得に役立つ効果的な学習方法について、研究する必要があるだろう。

付録

付録 A 実験に使用した句動詞と例文

順番	句動詞	例文と日本語訳	句動詞の意味
1	live for (I) ^注	She lives for her work. …彼女は仕事は何よりも大切である。	…が何よりも大切である
2	pull in (S)	The circus pulled in a large crowd. …サーカスは大勢の人を集めた。	〈客などを〉ひきつける
3	sit through (I)	I sat through the boring play. …私はそのつまらない劇をしまいまで観た。	〈芝居・音楽会などを〉(退屈でも)最後まで見る[聞く]
4	look over (S)	He looked the painting over carefully. …彼は注意深く絵を調査した。	〈…を〉(詳しく)調査する
5	cross out (S)	She crossed the address out and replaced it with her new address. …彼女は住所を消し、新しい住所に変えた。	〈語などを〉線を引いて消す
6	pass on (S)	If I get any news, I'll pass it on. …何か情報を得たら、それを伝えます。	〈…を〉[…に]伝える
7	store up (S)	My uncle stores old newspapers up, but I don't know why. …おじは新聞を蓄えているが、私はなぜだか分からない。	〈…を〉蓄える
8	set about (I)	We set about the task of cleaning the apartment. …私たちはアパートの掃除に取りかかる。	〈仕事など〉に着手する
9	get over (I)	She got over her difficulties. …彼女は困難を切り抜けた。	(困難など)に打ち勝つ
10	use up (S)	He used up all the money. …彼はそのお金をすっかり使い果たした。	〈…を〉使い切る
11	answer for (I)	A manager has to answer for the team's performance. …支配人はチームの成績に対して責任を持たなければならない。	…に対して責任を持つ
12	brush aside (S)	Every time I try to explain, but you brush me aside. …私はいつも説明しようとするが、あなたは私を無視する。	〈問題などを〉無視する
13	bring out (S)	Susan always tries to bring out the best in others. …スーザンは常に他の人の一番いいところを引き出そうと心がけている。	〈真価・特徴などを〉引き出す
14	stick at (I)	You will certainly succeed if you stick at your work. …仕事をこつこつやっていたら必ず成功する。	(仕事など)をこつこつ(まじめに)やる
15	cream off (S)	The top universities cream off the brightest students from the school. …トップの大学は最も頭のよい生徒を学校から精選する(抜き取る)。	[…から]〈いちばんよい所を〉抜き取る
16	throw on (S)	She threw her coat on. …彼女はコートを着た。	〈…を〉さっと身につける
17	sleep through (I)	My father slept through the movies. …父は映画の間ずっと寝ていた。	〈物音など〉に目覚めないうで眠り続ける
18	get through (I)	I'll get through a book in one evening. …私は本を一晩で読み上げるつもりだ。	(仕事など)を終える
19	drink to (I)	Let's drink to our victory. …我々の勝利を祈って乾杯しよう。	[…]の〈…を祝って〉祝杯をあげる
20	see about (I)	He will see about the ticket. …チケットは彼が手配してくれるだろう。	…を取り計らう

注: (I)とは分離不可能な句動詞(inseparable phrasal verb)、(S)とは分離可能な句動詞(separable phrasal verb)を意味する。

付録 B 実験群 A が取り組んだ練習問題と解答(タスク5)の一例

練習問題 1-5

氏名 _____

語群の中から適切なものを選び、適切な形にして()に入れなさい。ただし1度しか使ってはいけません。適切な場所に代名詞(it, him, her, them, me, you, us)を入れること。

live for pull in sit through look over cross out

【例】

Which building is the university? Could you (point it out)?

- ① You've spelt it wrong. () and try again.
- ② The film was boring — I don't know how you managed to ().
- ③ Children like *Doraemon*. *Doraemon* ().
- ④ Before you decide to buy a picture, you should () carefully.
- ⑤ Clare has two children. She ().

解答欄

①	
②	
③	
④	
⑤	

Exercise1-5

①	Cross it out 動詞＋副詞＋名詞 / 動詞＋名詞・代名詞＋副詞
②	sit through it 動詞＋前置詞
③	pulls them in 動詞＋副詞＋名詞 / 動詞＋名詞・代名詞＋副詞
④	look it over 動詞＋副詞＋名詞 / 動詞＋名詞・代名詞＋副詞
⑤	lives for them 動詞＋前置詞

付録 C 空欄補充問題

日本語にあうように()に適切な語を入れなさい。必要であれば適切な時制に変えなさい。

- ① 彼の成功を祈って乾杯しよう。
Let's () () his success.
- ② ショーは群衆を引きつける。
The show () () the crowds.
- ③ 彼はバスローブを身にまとった。
He () () his bathrobe.
- ④ 今日私は終えなければならぬたくさんの仕事があった。
I've got a lot of work to () () today.
- ⑤ 私は一晩中眠った。
I () () the night.
- ⑥ そのワインは本当に肉の香ばしい味を引き出す。
The wine really () () the spicy flavor of the meat.
- ⑦ 彼らはいつも最も良い生徒たちを選び抜く。
They always () () all the best students.
- ⑧ あなたは計算におけるいくつかのミスに責任をとらなければならない。
You have to () () any errors in the calculations.
- ⑨ 彼は私の抗議を無視し、勘定書を払った。
He () my protests () and paid the bill.
- ⑩ 郵送のことは何とかしましょう。
I'll () () mailing it.
- ⑪ 小屋の修理に取り掛かった。
We () () repairing our hut.
- ⑫ その年老いた夫婦は子供がおらず、お互いが何よりも大切である。
The old couple have no children and () () each other.
- ⑬ マークはそのコースが嫌いだったが、こつこつ頑張った。
Mark hated the course, but he () () it.
- ⑭ ロング夫人は息子が死んだショックから立ち直れなかった(打ち勝てなかった)。
Mrs. Long never () () the shock of her son's death.
- ⑮ 答案を提出する前によく見直しなさい(調査しなさい)。
Before handing in your exam paper, () it () carefully.
- ⑯ 送った金は(もう)使ってしまったのか。
Have you () () all the money I sent?
- ⑰ その語のうち3語を消した。
I () () three of the words.
- ⑱ ありは冬に備えて食べ物をストックする。
Ants () () food for the winter.
- ⑲ 彼はその講義を最後まで聞こうと決めた。
He decided to () () the lecture until the end.
- ⑳ この情報をボスに伝えてください。
Please () this information () to the boss.

学籍番号

名前

付録 D True or False

次の文を読んで、句動詞が正しく使われているものには T、使い方が間違っているものには F を () に書きなさい。

- ① That was good advice and I passed it on to my friends. ()
- ② She had a money problem, but she could get it over. ()
- ③ There's no fuel left — we used up it last winter. ()
- ④ The boys live for football and are always training and practicing. ()
- ⑤ Our company needs doctors of engineering. So we will cream them off from the university. ()
- ⑥ At the beginning of the war, people started buying goods for emergencies and storing them up. ()
- ⑦ My town was struck by a heavy typhoon, but my brother slept it through. ()
- ⑧ One day the general will have to answer his crimes for in a court of law. ()
- ⑨ I found wrong answers, so I crossed them out. ()
- ⑩ I'll just throw a coat on and then I'll be ready. ()
- ⑪ She set the problem about with her usual energy. ()
- ⑫ I like the spicy flavor of the meat. The wine really brings out it. ()
- ⑬ We made the syllabus. We must get through it before the end of the year. ()
- ⑭ Before handing in your documents, look over them carefully. ()
- ⑮ I don't like the concert. Unfortunately I had to sit it through. ()
- ⑯ My boss needs an airplane ticket. So I'll see it about. ()
- ⑰ Let's drink to our success. ()
- ⑱ Every time I try to explain, but you brush aside me. ()
- ⑲ The middle-aged woman likes bargain sales. They pull her in. ()
- ⑳ Stick it at, and you'll pass the exam. ()

学籍番号

名前

引用文献・参考文献

- Atkinson, R. C., and Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K.W. Spence & J. T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation: Advances in Research Theory*. Vol.2, (pp.89-195). New York: Academic Press.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., and Nolen-Hoeksema, S. (1996). *Hilgard's introduction to psychology*. Harcourt Brace.
- Bloom, K. C. and Shuell, T. J. (1981). Effects of massed and distributed practice on the learning and retention of second-language vocabulary. *Journal of Educational Research*, 74, 245-248.
- Belezza, F. S.(1984). The self as a mnemonic device: The role of internal cues. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 506-516.
- Craik, F. I. M. and Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: a framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- Crothers, E. and Suppes, P. (1967). *Experiments in Second-Language Learning*. New York: Academic Press.
- Dagut, M., and Laufer, B. (1985). Avoidance of phrasal verbs—a case for contrastive analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 73-80.
- Decarico, S. J. (2001). Vocabulary Learning and Teaching, In Celce-Murcia, M. (Ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*, (pp.285-297). Heinle & Heinle Publishers.
- Dempster, F. N. (1987). Effects of variable encoding and spaced presentation on vocabulary learning. *Journal of Educational Psychology*, 79, 162-170.
- Gairns, R. and Redman, S. (1986). *Working with Words A guide to teaching and learning vocabulary*. New York: Cambridge University Press.
- Hatch, E. and Brown, C. (1995). *Vocabulary, Semantics, and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 羽鳥博愛(編). (1993). ニューヴィクトリーアンカー英和辞典(初版第2刷発行). 東京: 学研.
- Kachroo, J. N. (1962). Report on an investigation into the teaching of vocabulary in the first year of English. *Bulletin of Central Institute of English*, 2, 67-72.
- 門田修平(編)、池村大一郎・中西義子・野呂忠司・島本たい子・横川博一. (2003). 英語のメンタルレキシコン: 語彙の獲得・処理・学習. 東京: 松柏社.
- Kirkpatrick, B. (2001). *English in Context Phrasal Verbs*. Singapore Godwon: Learners Publishing Pte Ltd.
- Loftus, G. R. and E. F. Loftus. (1976). *Human memory: The processing of information*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- LONGMAN Phrasal Verbs DICTIONARY Over 5000 phrasal verbs (2000). Longman.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63, 81-97.
- 森敏昭、井上毅、松井孝雄. (1995). グラフィック心理学. 東京: サイエンス社.
- Morris, C. D., Bransford, J. D., and Franks, J. J. (1977). Levels of processing versus transfer appropriate processing. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 16, 519-533.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Nattinger, J. (1988). Some current trends in vocabulary teaching. In Carter, R. and McCarthy, M. (Ed.), *Vocabulary and Language Teaching*, (pp.62-68). London: Longman.
- Naunton J. (1997). *Think Ahead to First Certificate*. London: Longman.
- OXFORD Phrasal Verbs dictionary for learners of English* (1st ed.) (2001). Oxford: Oxford University Press.
- Pimsleur, P. (1967). A memory schedule. *Modern Language Journal*, 51, 73-75.
- Rundell, M. (Ed.). (2002). *MACMILLAN ENGLISH DICTIONARY*. Bloomsbury Publishing.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stevick, E. W. (1976). *Memory, Meaning and Method*. Rowly: Mass: Newbury House Publishers.
- 竹林滋・吉川道夫・小川繁司(編). (1994). 新英和中辞典(第6版). 東京: 研究社.
- 竹林滋・小島義郎・東信行(編). (1996). ライトハウス英和辞典(第三版). 東京: 研究社.
- Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Harlow: Longman.
- Tinkham, T. (1993). The effect of semantic clustering on the learning of second language vocabulary. *System*, 21(3), 371-380.
- 山岸勝栄(編). (1996). スーパーアンカー英和辞典. 東京: 学研.

Levels of Processing and Task Variations in the Acquisition of English Phrasal Verbs by Japanese EFL Learners

Asami Nakamoto

Hirokazu Yokokawa

Although a large number of studies have been conducted on vocabulary acquisition, little is known about the acquisition of phrasal verbs. In recognition of this need, the present study focused on the acquisition of English phrasal verbs by Japanese EFL learners.

Subjects were 36 female university students majoring in English. They were divided into three groups and were presented with five tasks to learn phrasal verbs, each task requiring different levels of processing. The stimuli were 10 separable phrasal verbs and 10 inseparable phrasal verbs. Each group tackled different tasks and the researcher controlled the number of repetitions. In addition, all of them undertook two kind of tests—the gap-fill test and a True/False test—to measure whether how many phrasal verbs they had learned.

A retest followed one week after learning. Groups that were required to undertake deep processing and given a lot of information gained high scores in the gap-fill test and retained a lot of phrasal verbs until the second week. Moreover, the group that tackled the exercise gained the highest scores in this experiment.

The research proved that repetition, deep processing and task variation promoted the acquisition of phrasal verbs and long-term memory. In conclusion, this study recommends that learners and teachers apply these elements to their learning.