

言語習得における インプットとアウトプットの果たす役割

—単語の習得調査の分析から—

横山紀子

[キーワード] インプット、アウトプット、気づきの機能、仮説検証の機能、
単語の習得

[目次]

はじめに

1. 言語習得におけるインプットとアウトプットの果たす役割
2. インプットとアウトプットの効果を検証する先行研究
 - 2.1 文法項目の習得効果を検証した先行研究
 - 2.2 単語の習得効果を検証した先行研究
 - 2.3 先行研究のまとめ
3. 日本語の単語習得調査の報告
 - 3.1 調査の目的
 - 3.2 被調査者
 - 3.3 調査の方法
 - 3.4 結果
 - 3.5 考察
4. 研究から実践へのフィードバック

はじめに

Krashen (1985) の「インプット仮説」に対し、Swain (1995 等) の「アウトプット仮説」、Long (1983 等) の「インターアクション仮説」など、言語習得におけるインプットとアウトプットの果たす役割をめぐって様々な理論研究とそれを検証しようとする実証研究がなされてきた。小論では、まず、これまで行われてきた実証研究を概観し、次に、その延長線上に行われた単語の習得に関する調査結果を報告する。さらに、この調査結果を先行研究の結果と照合しながら、実験研究が教育実践にフィードバックできることを考察する。

1. 言語習得におけるインプットとアウトプットの果たす役割

まず、「インプット仮説」及び「アウトプット仮説」の主張のうち、本稿に関連する部分を簡単に概観しておく。

「インプット仮説」(Krashen 1985) は、人が言語を学ぶ方法は主にメッセージを「理解する」ことによると主張するものである。「理解可能なインプット」が十分与えられれば、それだけで習得は十分可能であり、アウトプットや意識的学習、誤用訂正などはごく限定的な役割を果たすに過ぎないとしている。(Krashen 1993 等)

一方、「アウトプット仮説」は、「理解可能なインプット」は習得にとって必要だが十分ではないと主張し、アウトプットの重要性を次のように説明している。「…アウトプットは、インプットに比べて、学習者により多くの知的努力 (mental effort) を要求し、より深い言語処理をさせる。……聞く、読むなどの理解行動では、理解の不十分さを『ごまかす』ことが可能なのに対し、話す、書くなどの産出行動では、『ごまかし』は利かず、自らの中間言語を精一杯使って、その限界を認識することができる。また、そうした限界の認識が、将来、その不足を埋めるようなインプットを得た際、そのインプットを効果的に摂取する効果がある。」(Swain 1995: 126-7) また、正確さに貢献するとされる次の機能をあげ、強制的なアウトプット (pushed output) の機会がその機能を担うとしている。

- ① 気づきの機能: 学習者はアウトプットの機会に、自分の言いたいことと言えることの間にあるギャップに気づき、そのことが新しい知識を得たり、すでに得ていた知識を強化するきっかけになる。
- ② 仮説検証の機能: アウトプットは、学習者が自らの中間言語の仮説を検証する機会である。アウトプットの結果、仮説が誤っているとする否定的なフィードバックを得れば、中間言語の法則を修正することにつながる。

アウトプットを行うことは、インプットだけの場合と較べ、学習者のより深い内面において言語処理を行わせるという主張は、理論的には説得力のあるものであるが、果たして実際の言語学習活動の中でアウトプットの機会はどのような効果をあげるのだろうか。次節では、これまで行われてきた実証研究の結果を概観する。

2. インプットとアウトプットの効果を検証する先行研究

これまで行われた実証研究について、文法項目の習得効果を検証したものと単語の習得効果を検証したものに分けて概観する。

2.1 文法項目の習得効果を検証した先行研究

VanPatten & Cadierno (1993) は、スペイン語の目的語代名詞の語順の習得について、次の

2種の教授方法の効果を比較した。①文法説明に加えて目標言語形式のアウトプットをさせる従来型の教授方法、②目標言語形式に注目させるための説明とインプットに対する(言語によらない)反応を求める活動(structured input processing)を基盤にし、アウトプットをさせない教授方法。結果は、目標言語形式の意味の認識に関する習得については②のみが効果があり、形式の生成に関する習得については①②の効果に有意差はなかった。

Izumi et al (1999) および Izumi & Bigelow (2000) は、英語の仮定条件形式の習得について、次の2種の処方法の効果を比較した。①内容理解を目的にしたインプット、②インプットとアウトプットを組み合わせて、アウトプットによる気づきと仮説検証の効果を狙った処方。両実験では、形式の認識(文法判断テスト)に関しても形式の生成(産出テスト)に関しても、①と②の間に有意な差は観察されず、タスクタイプによる要因や目標言語形式による要因が結果に影響を与えている可能性が示唆された。

Izumi (2002) は、英語の関係節を対象に、「アウトプット仮説」が主張する気づきの機能の検証に重点を置いて設計された。気づきはアウトプットだけでなく、インプット強化(input enhancement)によっても生起すると考えられるが、アウトプットだけが持つ独自の役割を明らかにするため、アウトプットとインプット強化による習得への効果を比較した。結果は、いずれの処方も意味の認識および形式の認識と生成において習得効果があり、処方間の比較では、アウトプットの効果が優位であることが検証され、インプット強化独自の効果は観察されなかった。

2.2 単語の習得効果を検証した先行研究

Ellis, Tanaka & Yamazaki (1994) は、「インターアクション仮説」の検証を目的として、聞き取り活動における英語の名詞の習得について次の2種の処方法を比較した。①聞き取り内容に関して自由な質問によるインターアクションの機会を与える、②質問の機会を与えず修正インプット⁽¹⁾だけを与える処方。その結果、①は②よりもインプットの理解(インプットを聞いて行うタスクの達成度)、語の意味(母語訳による意味の生成)の習得ともに優位であった。ただし、①の処方を得た学習者の中で、自ら質問をした学習者と質疑応答を聞いていただけの学習者の間にはインプットの理解、習得ともに差はなかった。

Ellis (1995) は、Ellis, Tanaka & Yamazaki (1994) のデータを用い、「語の長さ」「インプットの頻度」「出現範囲」(当該語がテキストの中でどれだけ多くの異なる文脈の中で出現するか)等の変数と習得との関連を調査した結果、「出現範囲」だけが習得と有意な相関があった。また、習得の時間対効果に注目して1分間当たりのインプットによる習得語数を算出した結果、①インターアクションによる処方よりも②修正インプットによる処方の方が習得効率がよかった。

Ellis & He (1999) は、Ellis, Tanaka & Yamazaki (1994) と同様の聞き取り活動において、時間対効果による誤差を調整した上で、①修正インプット、②学習者の自由な質問による教師とのインターアクション、③学習者ペアによるインフォメーション・ギャップ活動におけるアウトプットの3種の処方法の効果を比較した。その結果、③が①②よりも意味の認識および形式の生成において習得効果が高かった。しかし、発話の文字化資料を分析した結果、③の学習者同士の活動では、②の学習者と教師のインターアクションと比べて、(語の選択や1回にやりとりされる情報の量などに関して) より一層個人のレディネスとニーズに合ったやりとりが行われていることが指摘され、③でアウトプットが行われたという事実よりも、むしろ、このやりとりの質の違いが大きな要因であろうと考察されている。

横山 (2001) は、日本語の動詞単語を対象に、①インプットのみを与えられた場合と②インプットに加えてアウトプットの機会があった場合について、語の意味の習得効果を比較した。物語のテープを聞く形でインプットが与えられた後、スクリプトの空白を埋める形でアウトプットをし、その直後にスクリプト空白に記入した語の正誤を判定する目的で再度のインプットを得るという設定で、アウトプットの際の気づきの機能および再度のインプットを得た際の仮説検証の機能を検証しようとしたところ、両処方とも習得の効果はあったが、処方間に有意差はなかった。

2.3 先行研究のまとめ

以上の先行研究は、目標言語形式や処方の内容・手順、習得の測定方法などが様々に異なり、また結果も一様でないが、インプットとアウトプットが習得に及ぼす効果に関して、概ね次のようなことが確認されたと言えよう。

- (1) インプットだけで理解力(意味の認識)のみならず、産出力(形式の生成)が養成できるかどうかは「インプット仮説」をめぐる論点の一つであったが、ここで概観した先行研究の結果では、インプットのみでも産出力の向上をもたらすことが確認されている。
- (2) 「アウトプット仮説」では、インプットの中心的な役割が意味処理であるのに対し、アウトプットは言語形式の産出における正確さに貢献する(Swain 1995: 128)としており、インプットは意味の認識において有利だが、形式の生成においてはアウトプットに利があるという推論が成り立つ。実際、VanPattenらの研究では、インプットは意味の認識においては優位だったが、形式の生成においてはアウトプットを凌ぐことがなかった。一方、形式の生成におけるインプットとアウトプットの効果を調べたEllis & He (1999) や Izumi の一連の研究の結果は、混合的であり、単一の結論を導き出すことはできない。アウトプットの効果は、目標言語形式やタスクタイプによって左右される可能性が示唆されており、アウトプットがどのような条件下で習得のどのような側面に効果を持つのか、探求の余地は多く残され

ている。

- (3) 処方間の効果の比較を目指す際に留意しなければならないこととして、時間対効果という概念がある。Izumi (2002) の実験では、インプットに比してのアウトプットの効果が検証されたものの、両者の処方の所要時間が同一ではないことが報告されており、時間対効果という観点からは疑問が残ることが否定できない。一方、Ellis (1995) で Ellis, Tanaka & Yamazaki (1994) のデータを時間対効果の観点から検証したところ、結果が逆転したことは注目に値する。インプットにかかる時間は与える側がコントロールできるのに対し、アウトプットは学習者個々の活動であることからコントロールが難しいが、研究設計の際に最大限の注意を払う必要がある。
- (4) もう1点留意すべきことは、習得の測定方法である。先行研究は、いずれもプリテストとポストテストを行うことで習得を測っているが、テストが測る習得の側面は様々に異なっている。習得の測定は、理論的には少なくとも次の4つの側面から行うことが考えられる。①意味の認識、②意味の生成、③形式の認識、④形式の生成。例えば、VanPatten らが行った「意味解釈テスト」(文を聞いて、その内容にあった絵を選ぶもの)は、目標言語形式の意味の認識ができるかどうかを試すテストである。一方、Ellis らが採用した母語訳テストは、意味の生成の能力を測るものである。また、Izumi の一連の研究が使っている「文法性判断テスト」は、形式の認識をテストするものである。同じく Izumi の一連の研究が使っている絵をキューにして文を産出させるテストは、形式の生成をテストするものである。このように、4つの側面を測る方法が存在しているが、いずれの研究もすべての側面を測ってはいない。4種ものテストを行うことは、テストによる学習効果を生んでしまう危険もあり、その導入には慎重な検討が必要だが、(一つの文法項目だけを習得対象にする場合とは異なり)一定数以上の単語を対象にする語彙の習得調査でなら、導入は可能であろう。

3. 日本語の単語習得調査の報告

3.1 調査の目的

日本語の動詞単語を対象に、次の過程の中で、(a) インプットのみを与えられた場合と (b) インプットに加えてアウトプットの機会があった場合について、習得の効果を比べる。まず、物語のテープを聞き、理解確認の質問を通して理解する(理解可能なインプットを得る)。その後、スクリプトの空白を埋める形でアウトプットを求め、その直後にスクリプト空白に記入した語の正誤を判定する目的で再度のインプット(テープ聴解)を得る。このアウトプットの際に気づきの機能が、また再度のインプットを得て自らのアウトプットの正誤を判定する際に仮説検証の機能が働くことが期待される。

横山(2001)でも同様の調査を行ったが、習得の測定を自己評価および母語訳のみによって

行った。今回は、「語の習得はさまざまな深度での習得が幾重にも重ねられていくものだ」(Nation1999)と考へ、異なる深度の部分的習得を測ることとし、Nagy, Herman & Anderson (1985)を参考に、次の4つの観点からのテストを使用する。①形式の生成、②形式の認識、③意味の生成、④意味の認識。(テスト例は下記参照) これら4種のテストを行うことで、それぞれの処方が意味と形式、生成と認識という習得の諸側面にどのように働くのか、また、それぞれの処方がどのような深度の習得に効果があるのかという観点からの考察が可能になる。

3.2 被調査者

北京外国語大学日本語学科1年生(2002年6月現在)29名、中国海洋大学(旧名:青島海洋大学)日本語学科2年生(2002年9月現在)21名の計50名。

3.3 調査の方法

被調査者は、1群(26名)と2群(24名)に分かれるが、両群とも下記①~⑧の全過程を体験した。調査対象の動詞単語14語(「表1」参照)のうち、インプットのみを受けた語(以後IW)が7語、インプットに加えてアウトプットの機会があった語(以後OW)が7語とし、1群と2群でIWとOWを入れ替えることで単語の難易度による影響を相殺した。すなわち、全員が同じ過程を経るのだが、1群と2群でスクリプトの空白箇所を入れ替える設定にした。また、全過程を時間統制のもとに行った。

表1 調査対象の単語(テストおよびスクリプト上では、全てひらがな表記)

1群IW / 2群OW	後悔する・はりきる・疑う・越える・冷やす・過ぎる・割る
1群OW / 2群IW	感動する・背負う・あきらめる・渡す・逃げる・汚れる・ころぶ

4種のテストの形式は、次の例に示す通りである。

テスト① _____部分が正しい動詞になるように()にひらがなを一つ入れなさい。
例：この飲み物は冷蔵庫でひ()してから飲んでください。

テスト② 次のa. b. c. d.の中に知っている語があったら○をつけなさい。
例：a. ひまして b. ひまりて c. ひやして d. ひえして

テスト③ 次の語について、1、2または3に○をつけなさい。また、意味がわかれば、中国語で()に意味を書きなさい。

例：ひやして() 1=意味がわからない。2=はっきり知らないが、だいたいの意味はわかる。3=意味はよく知っているし、自分でも使う。

テスト④ 次の語と意味の一番近いものを a. b. c. d. の中から選んで○をつけなさい。語の意味がわからなければ、「e. わからない」を選びなさい。

例：ひやして a. 欣浜、品晦 b. 急急忙忙 c. 冰凉 d. 般耐 e. わからない

① プリテスト (4種)：上述した4種のテストを、①形式の生成、②形式の認識、③意味の生成、④意味の認識の順番で行った。(30分)

* この後、テストによる短期記憶の効果を抑えるため、歌を歌う活動を行い、②以下のやり方の説明を行なった。(10分)

② 1回目の聴解：物語のテープを段落ごとに30秒のポーズを置いて、先を予測しながら聞いた。これは、テープで与えられるインプットが習得に結びつく可能性を高めるために、聞いた内容を各自が反芻する時間を確保するためである。(10分)

③ 理解確認の質問用紙記入：2回目の聴解で聞くべきポイントを意識させるために、物語の展開のポイントを問う質問に答えた。母語での解答も認めた。(5分)

④ 2回目の聴解：ポーズを置かずに聞く。(5分)

⑤ 理解確認の質問用紙加筆修正：再度加筆修正の機会を与えることで内容の理解を徹底する目的で行った。(5分)

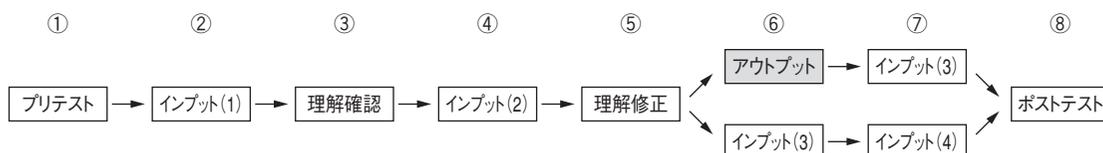
⑥ スクリプトの空白記入：テープのスクリプト(対象語はひらがな表記、その他の漢字はルビつき)に空白をあけたものを配布し、空白に単語を記入した。空白部分はOWである。1700字程度のスクリプトで、各7語のOWおよびIWがそれぞれ2回ずつ使われている。空白の箇所は18箇所、7語のOWが各2回ずつ含まれるほか、残り4箇所の空白は測定対象外の単語である。また、動詞が「て形」で使われる場合もあることから、空白は「て」(で)」とした。(15分)

⑦ 3回目の聴解：再度テープを聞き、空白部分の単語について自己チェックをした。(10分)

⑧ ポストテスト (4種)：1週間後にプリテストと同じ順番で行った。記入済みプリテストのコピーを配り、自己修正を加える形で習得を調べた。(30分)

以上の過程を図示すると次の「図1」のようになる。②～⑦の処方過程を経ることで、(スクリプト中対象語が各2回使われていることから) IWは計8回のインプットを受け、OWは計6回のインプットに加えてアウトプットとその自己チェックを行ったことになる。

図1 処方の全過程



3.4 結果

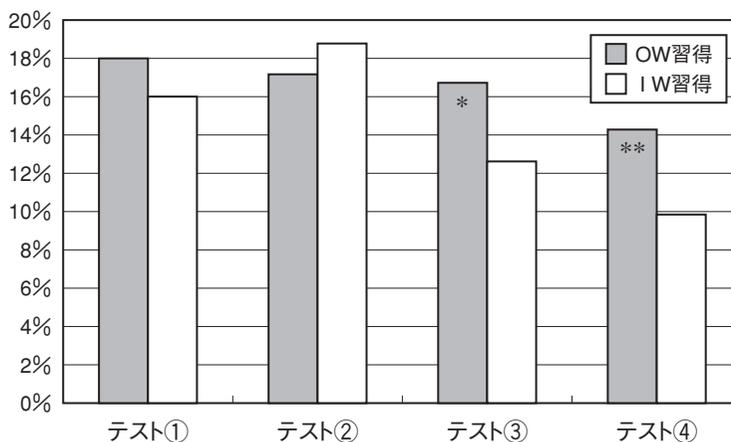
4種のプリテストおよびポストテストの平均点および標準偏差、さらに各単語ごとに計算された習得得点（ポストテストの得点－プリテストの得点）の平均値および標準偏差は「表2」の通りである。また、習得得点平均値をグラフ化したものが「図2」である。

(1) OW、IWのいずれにおいても、4種のテストすべてについて習得効果が観察され、プリテストとポストテストの平均値の差の検定（対応のあるサンプル）を行ったところ、いずれも

表2 4種のテストの結果および習得得点

	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	ポスト>プリ	
	プリ OW		ポスト OW		OW 習得			OW > IW
テスト①	24.2%	18.1%	42.0%	24.9%	17.9%	18.0%	***	
テスト②	48.1%	22.6%	65.2%	25.5%	17.2%	19.5%	***	
テスト③	33.6%	22.8%	50.3%	25.9%	16.8%	16.5%	***	*
テスト④	53.8%	18.7%	68.1%	20.7%	14.3%	16.0%	***	**
	プリ IW		ポスト IW		IW 習得			
テスト①	21.3%	15.0%	37.2%	23.0%	15.9%	17.9%	***	*** p < .01
テスト②	44.1%	21.2%	62.9%	25.2%	18.8%	18.1%	***	** p < .05
テスト③	31.4%	21.3%	44.1%	25.0%	12.6%	14.6%	***	* p < .1
テスト④	51.6%	17.9%	61.5%	19.9%	9.9%	12.2%	***	

図2 4種のテストにおけるOWおよびIWの習得得点



1%水準で有意であった。すなわち、インプットのみによる処方も、アウトプットを含む処方も、意味、形式の両面において明らかな習得が確認できた。

- (2) OWとIWの習得得点平均値を比べると、テスト②を除く3種のテストにおいてOWの方が高い習得を示し、OW、IW両者の平均値の差の検定を行ったところ、テスト④が5%水準で有意、テスト③が10%水準で有意傾向が認められた。4種のテストの成績は、①形式の生成、③意味の生成、②形式の認識、④意味の認識の順で低く、テストの実施順序による影響もあるが、この順番に難易度が高いと考えられる。すなわち、認識よりも生成が、意味よりも形式が難しいわけだが、今回の実験では、テスト④と③、すなわち意味の習得においてアウトプットの優位が確認された。

3.5 考察

上記(1)の結果は、多くの先行研究と一致するものであり、語の意味のみならず、形式の習得についてもインプットの安定した効果が改めて確認できたと言える。一方、意味の習得においてはインプットがアウトプットに比して有利とするVanPatten & Cadierno (1993)とは異なる(2)の結果は、どのように解釈すべきなのだろうか。本調査でのアウトプットは、スクリプトの空白を埋める形で行われたが、被調査者はスクリプトの空白を埋める際、まず空白に埋めるべき単語の意味を文脈から考え、耳に残っている或いは記憶として定着しかけている語形式をアウトプットしたであろう。そして、引き続いて受けたインプットによりその語形式を検証したのである。この一連の経験が、語形式を与えられてその意味を問われるテスト④③において、効果をもたらしたと解釈される。

一方、Swain (1995)の理論に立脚すれば、形式の生成力を試すテスト①においてアウトプットがインプットとは異なる効果を発揮するのではないかという推論が可能だが、本調査ではそのような結果は得られなかった。テスト①は、物語テキストとは異なる文脈にはめられた対象語の語形式を完成させるというものだが、物語のスクリプト穴埋めによって行われた意味と形式の関連づけが、異なった文脈の中では十分な効果を発揮しなかったのだろうか。テスト①は難易度の最も高い(すなわち最も深い習得を測る)テストであり、またテキストとは異なる文脈に語が配置されているため、その単語について、用法の領域にも若干踏み込んだ深い意味の認識と形式の習得ができていないと正答できない。このような比較的深い習得は、語形式が初めて導入されてから短時間の間には獲得されにくいことが考えられる。「学習者により多くの知的努力を要求し、より深い言語処理をさせる」(Swain 1995: 126-7)はずのアウトプットがインプットに比して効果をあげるのは、浅い習得がすでに起こっている場合なのだろうか。このことを検証するために、プリテスト①の成績が30%以上だった被調査者(18名)だけを抽出して調べたところ、習得得点平均値はOWよりもむしろIWの方がわずかに高く、両者の平

均値の差の検定では有意差が認められなかった。

以上、今回の調査では、アウトプットの優位は語の形式ではなく、意味の側面に現れたが、そこに、浅い習得をより深くより正確なものにするアウトプットの機能は検証できなかった。今回の調査設定においては、スクリプト穴埋めを行う形でのアウトプットに際して想起されたと思われる物語の文脈を伴う意味の側面にアウトプットの効果が表れたものではないかと推察される。

4. 研究から実践へのフィードバック

最後に、本調査結果および先行研究から教育実践にフィードバックできることをまとめた。まず、形式の習得にも及ぶインプットの安定した効果が確認できたことは、教育実践にとって積極的な意味がある。インプットは、教師にとって、その内容や量、頻度、スピードなどがアウトプットよりもはるかにコントロールしやすく、学習者に緊張を強くないなど、扱いやすい要素である。特に、人数の多いクラスでは、アウトプットに多くの時間をかけるよりも、インプットの効果を最大限に生かし、習得を狙う言語項目の出現頻度や出現範囲（異なる文脈での出現を確保すること）などにも気を配ることが有効であろう。

次に、アウトプットが一定の条件下でインプットに勝る効果をあげることが確認され、その効果を生かすためのいくつかの示唆が得られた。VanPatten & Cadierno ((1993) ではインプット有利、Izumi (2002) ではアウトプット有利の傾向が出たが、この相異なる結果を導いた要因の一つは、前者の処方¹が文脈のあまりない文型練習に近いアウトプットであるのに対し、後者の処方²が学習者の関心を引きつける内容を持った豊かな文脈のアウトプットであったことが指摘できる。また、本調査の結果でも、アウトプットを経ることによる意味の習得に文脈の存在が関わっていた可能性が示唆された。

一方、Izumiの一連の研究からは、タスクタイプが習得の変数になっていることが指摘され、自由な産出（エッセイ作文）よりもむしろ統制された産出（文章再生）の方が文法項目の習得には安定した効果がある可能性が示唆されている。本調査でも、統制されたアウトプットを通しての習得が確認された。機械的なアウトプットはあまり効果がないと言われることが多いが、「機械的」と言われる要素には、①文脈がないこと、②自由産出でなく統制された産出であることの2点が考えられる。アウトプットの役割を検証するこれまでの研究では、①に関してはマイナスの評価が、②に関してはプラスの評価が出た。自由な自己表出が学習者の動機付けや自律学習への方向付けに有効なことは否定できないが、統制された活動が持つ効果も視野に入れた上で今後のアウトプットの活動をデザインしていきたい。

さらに、アウトプットの効果には目標言語形式によって検証結果に違いが目立つことも留意しておく必要がある。インプットだけでも習得しやすい言語形式がある一方で、アウトプット

が明白な効果を発揮する言語形式があることが考えられる。例えば、言語形式上のわずかな誤りや非用が意味の伝達に大きな支障をきたさない言語形式には、強制的なアウトプットが効果を持つ可能性がある。

〔注〕

(1) 「修正インプット」(modified input) とは、学習者の現在のレベルを考慮して、語彙、構文、発話スピードなどを調整したインプットを指す。

〔参考文献〕

- 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』第11号 1-12
- Ellis, R., Tanaka, Y. & Yamazaki, A. (1994). Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings. *Language Learning*, 44:3, 449-491.
- Ellis, R. (1995). Modified oral input and the acquisition of word. *Applied Linguistics*, 16, 409-441.
- Ellis, R. & He, X. (1999). The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 285-301.
- Izumi, S., Bigelow, M., Fujiwara, M. & Fearnow, S. (1999). Testing the output hypothesis: Effects of output on noticing and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 421-452.
- Izumi, S. & Bigelow, M. (2000). Does output promote noticing and second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 34 (2), 239-278.
- Izumi, S. (2002). Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: An experimental study on ESL Relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 541-577.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Torrance, CA: Laredo Publishing Company, Inc.
- Long, M.H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4, 126-141.
- Nagy, W., Herman, P. & Anderson, R. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20, 233-253.
- Nation, P. (1999). *Learning Vocabulary in Another Language*. Wellington: Victoria University of Wellington.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & Seidlhofer, B. (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics* (pp.125-144). Cambridge: Cambridge University Press.

city Press.

VanPatten, B. & Cadierno, T. (1993). Input processing and second language acquisition: A role for instruction. *The Modern Language Journal*, 77, 45-57.