

# 自主的語彙学習者育成のための語彙指導

## —lexical approach の指導法の検証—

お茶の水女子大学大学院博士課程在籍,

東京都/私立武蔵高等学校・中学校, お茶の水女子大学附属高等学校 非常勤講師 國分 有穂

申請時: 米国/Columbia University Teachers College 修士課程在籍

### 概要

本研究は、語彙力の質的側面に焦点を当て、複数の日本語訳がある基本動詞を使い分けつつ使い切る力を養うために、①学習者に formulaic sequences (定型表現) の気付きを促し、それを「観察—仮定—検証—確認」という段階を踏み、分析的に学習することの指導効果を検証すること、②学習者主体の効果的な語彙学習のための指導法及び教材開発の提案を目的として行った。研究では、2つの実験群における適正処遇交互作用の存在が認められた。このことから、言語学習において、学習目標を同一に設定し、到達させるためには、学習者の特性の差異に応じて指導法を変えていくという点に留意する必要性が示唆された。

## 1 研究背景

2002年7月に、文部科学省は「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想を発表した。構想では、中卒段階で「あいさつや応対など簡単な会話ができる(英検3級程度)」、高卒段階で「日常の話題に関する会話ができる(英検準2級から2級程度)」をめざす。ここで「英語が使える日本人」育成がうたわれているが、果たして「英語が使える日本人」は現状でどのくらいいるのであろうか。多くの日本人が中学入学から大学卒業まで約8年もの間英語を学習しているにもかかわらず、真の意味で英語を使いこなしているとは言い難いのではなかろうか。

日本人の英語学習者は、英語学習で何が大変かという問いに対し、語彙学習、つまり単語を覚えることと回答する者が多いように思われる。その理由の

1つとして、学習者が「英単語学習＝暗記」ととらえ、暗記に対して苦手意識や退屈さを感じていることが挙げられる。現在、語彙指導は「単語集」を使用して行われることが多い。その単語集を用いた学習法の欠点は、単語を味気なくただひたすら記憶していくことが、学習者にとって苦行とうつることである(溝畑, 2006)。

その日本人学習者の困難を招いている語彙学習改善への1つのアプローチとして、使用頻度が高く、あいまい性があるからこそさまざまな状況へ応用可能な基本動詞とその formulaic sequences (定型表現・決まり文句) の学習が挙げられる。日本人学習者は、英語教育の初期の段階で基本動詞を学んでおり、熟知している感覚を持つが、実際は基本動詞を誤用する、もしくは十分に使いこなせていない傾向にある。

語彙学習においてまず意識すべきことは、学習者が言語処理過程において、1つ1つ単語に注意を向けるのではなく、1つの単位として認識することである。そして学習を「観察—仮定—検証—確認」というステップを踏み、分析的に行う。これにより学習者は7つの基本動詞、have・take・get・make・go・come・give とその formulaic sequences (基本動詞十名詞/前置詞十名詞/副詞) を観察し、そのパターンに内在する規則やコア (core meaning) の仮説を立て、実際に言語運用しながらその仮説を検証していく。その結果、語彙学習の負荷は軽減され、語彙学習において学習者の自立を助けることが可能となると考える。

本研究の目的は、語彙力の質的側面に焦点を当て、複数の日本語訳がある基本動詞を使い分けつつ使い

切る力を養うために、学習者に formulaic sequences (定型表現)の気付きを促し、それを「観察—仮定—検証—確認」という段階を踏み、分析的に学習することの指導効果の検証である。

## 2 先行研究

1980年代以降、言語教育を語彙的な視点でとらえることの重要性が強調されるようになり、語彙研究が盛んに行われ、多くの語彙指導の理論が提唱されるようになった。Lewis (1993)は、「言語は語彙化された文法 (lexicalized grammar) からではなく、文法化された語彙 (grammaticalized lexis) から成る」(p.51)と述べている。語彙は学習者にとって最も重要な要素であり (Gass & Selinker, 1994)、自主的英語学習者を育成するためには必要不可欠な要素の1つでもある。

また、多くの英語学習者は第2言語・外国語習得＝語彙学習ととらえ、それゆえに単語集にある語彙を記憶することに多くの時間を費やすのである (Read, 2000)。特に日本人は、語彙知識を身につけるということを増やすことととらえる傾向にあるが、学習者の語彙知識は、「広さ」と「深さ」という2つの観点に分けることができる。語彙知識の広さとは、量的な側面、つまり語彙サイズのこと、[学習者がある単語の中核的な意味をどれだけ多く知っているのか]という語彙量を指す。語彙知識の深さとは、質的な側面で、「ある単語について、1つの意味を知っているだけでなく、その単語をどの程度深く知っているのか」のことである (Qian, 1990)。

では、語彙力・単語力とはどのような観点より測定できるのだろうか。語彙力は、上記で述べた2つの観点、サイズと知識の深さに加え、認知速度、つまり、どれだけ速く1つの単語を使用できるのかという3つの観点からとらえることができる (望月・相澤・投野, 2003)。単語を知っているということは、単に単語の綴りを見て、意味がわかるということだけではなく、語形・意味・使用といったさまざまな側面からその語を知っているということである (Nation, 2001)。つまり、語彙力とは、1つの語に焦点を当てれば、単語を「使い分けつつ、使い切る力」のことなのだが (田中・アレン・根岸・吉田, 2005)、

さらに語と語の関連性に注目するなら、「formulaic sequencesの知識」と言える。

使用頻度の高い基本動詞は、言語伝達において豊かに表現するための最も強力なパターン生成装置の1つである (Lewis, 1993)。しかしながら、多くの学習者は基本動詞を用いた表現、つまり基本動詞十名詞/前置詞十名詞/副詞といった熟語表現を使用することを避け、母語話者があまり使わない難しい語彙を使用しようとするため、誇張したようなぎこちない単語を用いた不自然な文となることが多い (Sinclair, 1991)。外国語環境での英語学習者 (EFL) は基本動詞の学習に対して大きな困難を示す (Altenberg & Granger, 2001)。Wray (2002)は、言語学習を成功させるための最も重要な要素の1つに、熟語やコロケーションといった熟語表現 (以後、formulaic sequences と呼ぶ) の習得があると指摘する。

Willis (1990)は、大規模な言語コーパスの分析による語彙項目の研究が効果的なシラバスデザインに重要な役割を果たすと主張した。しかし、Willisは連語項目を重視していなかった。そこで、Lewis (1993)は語彙の質的な側面を重視し、言語教育におけるコロケーションの果たす役割の重要性を唱え、自ら *The Lexical Approach* を提唱した。この教授法の主な特徴として、以下の4点が挙げられる。

- (1) 言語は主に「語彙チャンク」から成る
- (2) 練習や産出よりもタスクやプロセスを重視する
- (3) 受容能力、特にリスニングが重視される
- (4) 「観察—仮定—検証」という段階を踏んだ学習を推奨する

しかしながら、これらの質的な側面に焦点を当てた語彙指導の実際の教育の現場での効果については、まだ実験的に証明されていない (島本, 2003)。

したがって、本研究では、先行研究では検討されていない、受容語彙知識の深さに関する、レキシカル・アプローチの実践例にあるタスクを用いた指導法の効果を検証する。学習者が「観察—仮定—検証」の活動を通して、具体的な文脈を捨象して文脈に依存しない知識を形成することができれば、目標単語の一般化に成功することになり、より深い処理が行われ、記憶の保持が高まり、自立した語彙学習者の育成を促進することになると考えられる。

### 3 研究目的

本研究では、先行研究で検討されていない実際の教育の現場での学習者の語彙知識の深さが習得へ及ぼす影響の実証を試みることにする。

まとめると本研究の目的は、以下の3点である。

- (1) 基本動詞とその formulaic sequences の学習において、Analytic group と Non-analytic group の間で習得に語彙的差異が見られるかを調べること
- (2) またその語彙的差異について、各動詞項目別及び学習者の習熟度別に検討すること
- (3) 語彙知識の深さを測るためのテストを開発すること
- (4) 学習者主体の効果的な語彙学習のための指導法及び教材開発の提案をすること

本研究の特徴は、以下の3点である。

- (a) 研究目的に関して、先行研究で行われていない、日本人学習者の多義語である基本動詞の意味の習得に関する質的調査を行う点
- (b) また、先行研究では実証されていない、レキシカル・アプローチの指導法の効果を検証する点
- (c) テストに関して、本研究で扱う句動詞の語彙知識の深さを測定するテストがまだ開発されていないことから、独自にテストを開発する点

### 4 研究方法

#### 4.1 被験者及び指導者

被験者は都内の私立高校2年生160人で、実験群Ⅰである Analytic グループと実験群Ⅱである Non-analytic グループにクラスごとに分けられる。被験者の英語能力は中級レベルとする。当初は、173人よりデータを収集していたが、テストの妥当性への対策として、海外滞在時の年齢が6歳以降かつ滞在期間が2年以上の者、過度に解答用紙への記入が見られる者は今回の分析より除いた。

クラスの選別はこの調査以前に行われていたため、無作為化(ランダム化)を行うことはできなかった。両グループの被験者の知識に関しては、事前テストの  $t$  検定において、5%以下の水準では有意差が見られなかったため、等質なものとする ( $t = -.477, p =$

.634)。

被験者のグループの詳細は表1のとおりである。なお、両グループとも調査者が指導者として指導を行った。

■ 表1：被験者のグループ

学年	クラス	人数	合計	グループ
高校2年	Class A	41	80	Non-analytic
	Class B	39		
	Class C	42	80	Analytic
	Class D	38		

#### 4.2 使用テスト

語彙知識の深さを測定する方法として広く認知されているものは、2つある。語彙知識スケール (Vocabulary Knowledge Scale, Paribakht & Wesche, 1997) と、語連想テスト (Read, 1993; 2000) である。語彙知識スケールでは、被験者は与えられた単語について自分の知識を図1のような分類に従って、5段階で申告し、語彙知識の質を評価する。評価基準は、図2にあるように1点から5点まで得点化される。

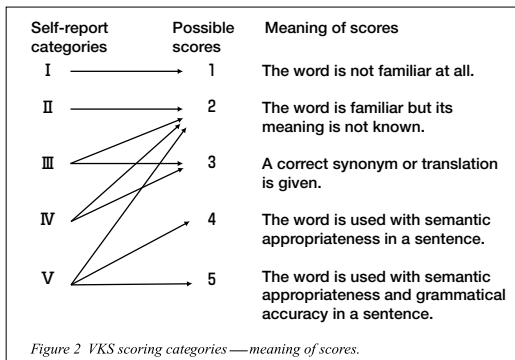
本研究でこの語彙知識スケールを使用しなかった理由は、与えられる単語が中学1年生レベルでも知っている基本動詞となる、このスケールにおいて書かせる文は1文のみであるため知識の深さを多角的な面から評価できない、そして評価基準が1点刻みで与えられ、その段階の違いが知識の深さの度合いを正しく反映しているのか確かでない (望月・相澤・投野, 2003, p.197), などの問題点が浮上したためである。

▼ 図1：語彙知識スケール (Paribakht & Wesche, 1997)

##### Self-report Categories

- I: I don't remember having seen this word before.
  - II: I have seen this word before but I don't know what it means.
  - III: I have seen this word before and I think it means \_\_\_\_\_. (synonym or translation)
  - IV: I know this word. It means \_\_\_\_\_. (synonym or translation)
  - V: I can use this word in a sentence.: \_\_\_\_\_ . (Write a sentence.)
- (If you do this section, please also do Section IV)

▼ 図 2 : 語彙知識スケール (Paribakht & Wesche, 1997)



一方、語連想テストでは、語の連想を連合的 (paradigmatic) と統語的 (syntagmatic) に分け、図 3 のようにある目標単語に対して 2 つの側面から知識が問われる。例えば、目標単語である sudden に関して、1 つは上の問題で、quick や surprising を選択するように、類義語が意味の一部に関連する語を選択するものである。2 つ目は下で、コロケーションを問い、目標単語と共起するものを 4 つの名詞の中から選択する問題である。ここでは、change と noise が解答である。しかし、この語連想テストは形容詞のみが目標単語となるため、基本動詞を目標単語とする本研究とは合致しないため本研究のテストとして利用しなかった。

▼ 図 3 : 語連想テストの例 (Read, 1993; 2000)

sudden

beautiful	quick	surprising	thirsty
-----------	-------	------------	---------

change	doctor	noise	school
--------	--------	-------	--------

common

complete	light	originally	shared
----------	-------	------------	--------

boundary	circle	name	party
----------	--------	------	-------

そこでこれらの問題点を解決し、単に「have = 持っている」のように、1 つの英単語に対し 1 つの日本語の訳語のみを覚えることで終わらないようにするために、つまり基本動詞とその定型表現を使い分けつつ、使い切る力がどのくらいあるのかを測るために、今回の調査で使用する語彙知識の深さテスト、Formulaic Sequence Test を独自で作成した。

このテストは、Schmitt (2000) によるコロケーション・グリッド (collocational grid) を応用したものである。事前テストと事後テストは、全く同一のものを使用して実施した。

テストの問題数の合計は、錯乱肢を除き、202問である。図 4 と同様の形式のテストを使用し、被験者は左のコラムにある動詞の次にくる目的語・句を選択する。1 つの動詞に対し、選択する目的語・句は必ずしも 1 つとは限らない。なお、テストの点数の満点は 202 点とする。

▼ 図 4 : Collocational grid for drive a \_\_\_\_\_ and ride a \_\_\_\_\_.

	bike	motorcycle	car	truck	horse	camel
drive a	-	-	+	+	-	-
ride a	+	+	-	-	+	+

Figure 4 Collocational grid for drive a \_\_\_\_\_ and ride a \_\_\_\_\_.

4.3 データ収集

データは、2006年4月より7月にかけて収集された。事前テストは2006年4月に、事後テストは7月に実験群Ⅰと実験群Ⅱの生徒を対象に実施した。指導の前後に全く同一の語彙知識テストを25分間、実施した。事後テストが終了するまで、被験者にテストの解答は発表されなかった。なお、被験者にテスト実施の予告はされなかった。

指導手順は表 2 のとおりである。

■ 表 2 : 指導手順 授業実際の流れ

授業	Analytic group		Non-analytic group	
	活動内容	時間(分)	活動内容	時間(分)
2006年4月 第4週	アンケート	15	アンケート	15
	事前テスト	25	事前テスト	25
2006年5月 第2週~6月 第4週	分析的な学習	25	機械的な暗記法での学習	25
2006年7月 第2週	アンケート	15	アンケート	15
	事後テスト	25	事後テスト	25

## 4.4 分析方法

活動の前後にアンケートと語彙知識テストを実施し、両グループ間でどれだけ語彙的な差が見られるかを検証する。分析には、信頼性や妥当性を測りながら *t* 検定、共分散分析 (ANCOVA) を用い、すべての分析は Winsteps を使用しながら SPSS 13.0 for Windows で実施された。

事後アンケート (資料2 参照) は、質問紙ではなく PC を用い、実践指導の後に授業評価を行い、妥当性を高めるため 5 件法ではなく 6 件法を用いた。回答は「6 かなり当てはまる」, 「5 当てはまる」, 「4 どちらかと言えば当てはまる」, 「3 どちらかと言えば当てはまらない」, 「2 当てはまらない」, 「1 全く当てはまらない」のうち、当てはまるものに○をつかせた。語彙学習に対する意識の変化を観察した。

事前テストや事前アンケートでは2つのグループ間に有意差は見られなかったため、等質とする。

# 5 実践授業

## 5.1 Analytic グループ

Analytic グループの被験者は10週間にわたり、文法中心の言語教育から語彙チャンク中心の教育への転換を提唱するレキシカル・アプローチ (Lewis, 1993) が推奨する「観察—仮定—検証」(Lewis, 1993; Willis & Willis, 1996) を応用した「観察—仮定—検証—確認」というステップを踏む分析的な学習を用いた活動を受ける。この活動は、Cohen & Dörnyei (2002) が提案した方略指導において留意すべき9段階の中の初期の4段階 ((1) 学習者の方略への気付きの喚起, (2) 学習者の方略使用の調査, (3) 新たな方略の紹介, (4) 方略の理論的根拠の提示) をもとに、デザインされた。

(1) 「観察」の段階では、まず第1に語彙知識の深さの重要性に関する認識を高めさせるために、学習者に単語とは何か、単語を知っているとはどういうことか、という本質的問題を考察させる。次に、学習者は英英辞典を用い、基本動詞、have・take・make・get・go・come (1時間に1単語。当初は、give も予定していたが、時間の都合上今回は扱わなかった) のコア、中核の意味概念 (core meaning) を考える。学習者に中核となるような意味概念を与

える方法の1つとして、英英辞典の使用がある (池村・清水, 2006)。またその際、既習の知識も利用する。

(2) 「仮定」の段階では、使い分けつつ、使い切る力を習得させるために、セマンティック・マッピング (semantic mapping) を用い、上記の観察の段階で使用した英英辞典から取り出した多くの基本動詞の定型表現を含む文を分析しながら基本動詞の中核の意味概念を探索させる。その際、相互交流を図れるようにペアやグループで活動を行うことが必要となる。

Aitchison (2003) によると、人間のレキシコンはくもの巣のように相互に関連した意味ネットワーク構造を持っていると考えられている。新出語をその意味ネットワーク内の既習の知識体系の一部と結び付け、その新出語に意味的関連性を持たせ関連付ける過程を体系化と呼ぶ。またはネットワーク化と呼ばれることもある。この体系化によって、一貫性のある秩序が生まれ、新情報を効果的に保持させ想起させることができるのである (二谷, 1999, pp.130-131)。しかし、第2言語学習者に、新出語や頻度の低い単語を導入する際にセマンティック・マッピングを過度に使用することは学習者に負担が大きすぎるので注意を払う必要がある (Stoller & Grabe, 1993)。図5はセマンティック・マッピングの例である。

▼ 図5：セマンティック・マッピングの例 (Sökmen, 1997, p.250)

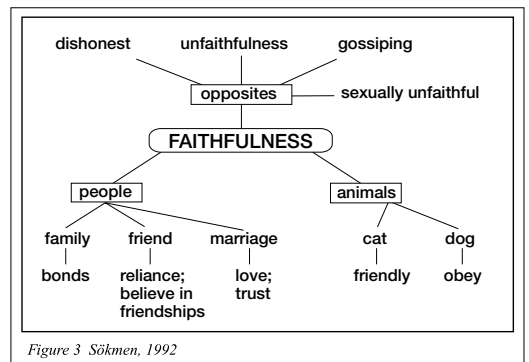


Figure 3 Sökmen, 1992

(3) 「検証」では、ストーリーのある9つの連続した絵を使用しながら、前の段階で立てた基本動詞に関するコアの仮説を実際に口頭で検証する。これは、まず個人で行った後にペアで作業を行う。

▼ 図 6：動詞 have のワークシート



▼ 図 7：「検証」の活動で使用したワークシート



(4)「確認」の段階では、それらの立てた仮説、検証で出た結果をもとに、学習者は教師とともに、絵を描き中核的な意味概念のイメージを完成させながら確認作業を行う。イメージ化を行うことにより、個々の訳語間の関係がとらえやすくなり、意味の学習が容易になる。個々の訳語をばらばらに覚えていると、記憶されている訳語のリストの中から文脈に適切な意味を見つけ出さなければならない。一方、中核的な意味概念を利用すると、図 5 にも示されるように、個々の訳語を直接活性化でき、それにより訳語に頼らない意味の理解にもつながっていくのである(池村・清水, 2006)。また、西山(2006)は、記憶する際に積極的にイメージを浮かべることが、記憶・保持・再生において効果的であり、語彙記憶の定着にも役立つと指摘している。

## 5.2 Non-analytic グループ

その一方で、Non-analytic グループは、上記のような分析的な学習活動を一切行わず、従来の慣例的な語彙学習、つまり新出語・文の発音と意味(日本語訳)を提示され、その目標単語を含む単語リストの機械的な暗記法での記憶保持を行う。

- (1)「単語集」による語彙の学習(1時間につき見開き6ページ)
- (2)基本動詞を含む定型表現のリストを用いた学習

公平を期すため、両方のグループで使用する英文素材は同一のものとし、活動で使用する英文素材と

語彙知識テストで使用する英文素材は異なるものとした。

## 6 結果

語彙知識テストに関しては、2つのグループの全体のスコアを比較し、さらに習熟度別、動詞別、に平均値を見た。

まず事前・事後テストのスコアの算出に用いた項目応答理論は、以下のような利点が挙げられる。

- (1) どんな異なったテストを用いても共通の尺度で能力を測定が可能
- (2) どんな受験者集団に実施しても、共通項目特性に関する値を求めることが可能
- (3) 能力ごとにわかる測定の精度 (大友, 1996)

信頼性を上げるため、またスコアが提示するものを明確にするため、多くの尺度で見られる正答数に基づく得点である素点(raw score)ではなく、rasch モデルに基づき、native scale をスコアとして計算した。本研究において、native scale を算出する際に用いた native logit は、5人の英語母語話者からのデータに基づくものとする。

まず、事前テストと事後テストの全体のスコアに関して、実験群 I と実験群 II の2つのグループ間において t 検定を実施し、検討をした。その結果、5%水準で有意差が見られた ( $t = 1.989, p < .05$ )。表 3

がその結果である。Analytic グループより Non-analytic グループのスコアのほうが、改善が見られた。つまり、基本動詞と formulaic sequences の学習において、明示的な語彙学習より機械的な暗記法を用いた学習のほうが効果が見られると考えられる。

■ 表 3：実験群 I・II の事前・事後テストにおける t 検定の結果

	Analytic group (n = 78)		Non-analytic group (n = 85)		t	p
	M	SD	M	SD		
事前テスト	25.79	5.68	26.19	4.76	-0.477	n.s.
事後テスト	25.18	4.67	26.75	4.49	-1.989	p < .05

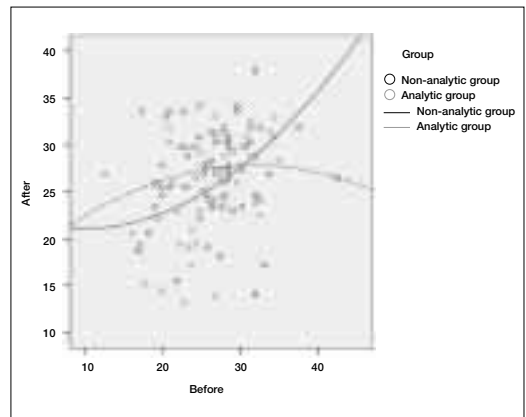
(注) M = 平均値；SD = 標準偏差；n = 人数；問題数 = 20

しかし、本研究では無作為化を行うことができなかった。つまり統計的な偏り (bias) ができるだけ小さくなるよう、徹底的に、作為的に被験者を割り付けることができなかったため、能力や適正 (aptitude) において偏りが生じた可能性がある。ゆえに、基本動詞と formulaic sequences の学習において一般的に機械的な暗記法を用いた学習が優れている、とは断言できない。

次に、Analytic グループと Non-analytic グループのそれぞれについて、習熟度別に共分散分析を行った。その結果、両グループにおいて有意差は見られなかった ( $p > .05$ )。しかしながら、図 8 が示すように、実験群 I である Analytic グループ (実線) と実験群 II である Non-analytic グループ (点線) 内で適正処遇交互作用 (aptitude-treatment interactions: ATI, Cronbach & Snow, 1977) の存在が認められた。ATI とは、学習者のある特性によっては、授業形態・授業方法・教材といった処遇が違っていると効果が異なる (交互作用がある) という現象のことである。学習目標は同一に設定するが、そこに到達させるために、1人1人の適性 (興味・意欲、能力差、性格、認知スタイルなど) に応じて教授法の最適化を図ろうとするものである。

表 4 は、事前テストの結果より、上位の15%に当たる26名を「上位群」、下位14%に当たる24名を「下位群」と分類し、各レベルの中での Analytic グループと Non-analytic グループの平均値と標準偏差を示している。事前テストにおける両グループの平均値は26であったため、上位群のスコアは30以上、下位群のスコアは22以下とした。その結果、上位群の被

▼ 図 8：実験群 I・II の事前・事後テストにおける習熟度別の共分散分析の結果



■ 表 4：実験群 I・II の事前・事後テストにおける習熟度別の共分散分析の平均値と標準偏差

		M	SD	N
上位群	Analytic group	29.05	3.33	11
	Non-analytic group	27.12	5.96	15
下位群	Analytic group	22.87	5.48	12
	Non-analytic group	25.65	5.78	12

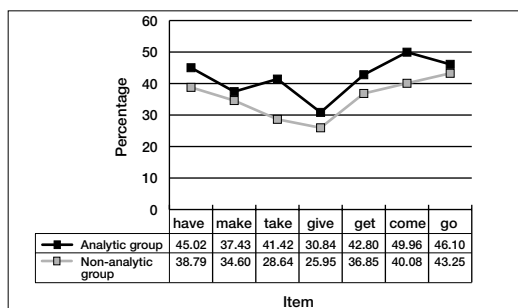
(注) M = 平均値；SD = 標準偏差；n = 人数

験者間では Analytic グループ (29.05) のほうが Non-analytic グループ (27.12) よりスコアが高かった。その一方で、下位群の被験者間では、Non-analytic グループ (25.65) のほうが Analytic グループ (22.87) よりスコアが高かった。つまり、上位群の被験者間では、基本動詞と formulaic sequences の学習に関して分析的な学習のほうが機械的な暗記法を用いた学習よりも効果が見られ、下位群の被験者間では、その逆の結果となった。図 8 からわかるように、明示的な語彙学習法は能力に優れた者が、機械的な暗記法を用いた学習は能力に劣る者が有益を受けることができるということが明らかになった。つまり、能力差・性格といったさまざまな人間の特性と指導法の間に関係があると言える。

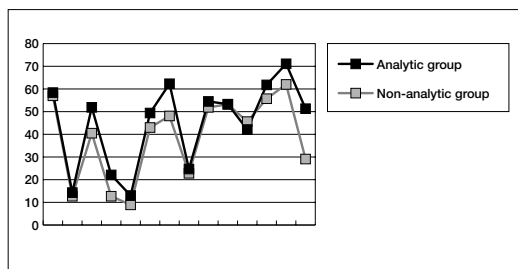
次に、事後テストにおける Analytic グループと Non-analytic グループの動詞タイプ別の習得率を調べた。図 9 で示されるように、Non-analytic グループより Analytic グループのほうが、特に take や have といった基本動詞を含む formulaic sequences の習得に差が見られた。動詞 take の習得率は、Analytic グループが41%、一方で Non-analytic グ

グループが28%であった。さらに、図10と図11は、事後テストの両グループにおける動詞 have と take の項目別の習得率を示す。本研究で扱った7つの基本動詞を含む定型表現の全項目数は60で、そのうち have が14項目、take が8項目であった。

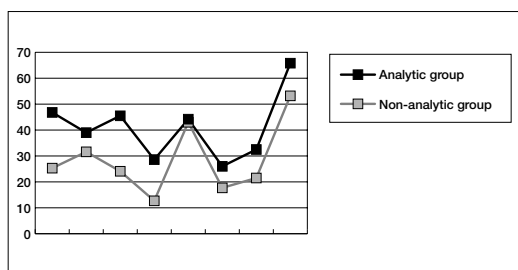
▼ 図9：実験群 I・IIの事後テストにおける各動詞別の習得率



▼ 図10：実験群 I・IIの事後テストにおける動詞 have の習得率



▼ 図11：実験群 I・IIの事後テストにおける動詞 take の習得率



また、事後アンケートの結果（表5）より基本動詞や formulaic sequences の語彙知識の深さへ注意を向けることに対しての意識が高まった、ということが明らかになった。Analytic グループの87%の生徒が語彙の深さに関する知識の働きかけがいかに重要であるかがわかった、と報告し、67%が授業を通して語彙学習に対する考え方が変わった、と報告した。さらに

63%の生徒が語彙学習において効果的な学習法を知りたいと報告したことから、語彙力を伸ばすためのより効果的かつ効率的な方略を学習者に提示することが必要と思われる。また、学習における絵や semantic mapping のような視覚教材の効果も見られた。

■ 表5：実践活動後の Analytic グループの意見

- ・今までは多くの単語をひたすら覚えようとしていたが、基本動詞の基本的な意味を学んで、難しい動詞を使うより基本動詞を組み合わせで使ったほうがやりやすいと思うようになった。
- ・単語帳に書いてある意味を日本語としてとらえるのではなく、その単語の真の意味をとらえたほうがその単語を有効活用できると思った。
- ・中一の単語が高校になっても重要な意味を持つということを理解できて、深く単語を理解しようと思った。
- ・そこまででもないが、やはり意識の上で単語の意味を深く知ることがいかなることかを考えながら英語に接することができるようになったと思う。
- ・図になっていることで、それぞれの意味のつながりがわかりやすかった。
- ・英語が暗記科目ではないというのに気が付いた。
- ・英語の単語1つ1つに意味があることを知り感動した。
- ・簡単な単語を使って文章を表現すると聴くほうもしゃべるほうも楽な気がするようになった。
- ・語彙学習は、ただ覚えるだけのものと考えていたが単語1つ1つに基本になる意味があり、そこから広がっているような意味になるので、少し単語の覚え方などは工夫できると思う。
- ・英英辞典を読んだほうがいいことは前から聞いていたが、機会がなかったため、あーいったアプローチで授業をしてくれたので熟語連想が前よりはわかりやすくなった。
- ・1つの単語について、基本となるイメージをつかむことでその単語のいろいろな表現を結び付けて考えることができるようになった。
- ・単語のコアミーニングを知ると、知らない熟語にもある程度対処できる。
- ・今までは漠然と1つの意味だけを覚えようとしていたが、動詞を概念的に理解することが重要だと思うようになった。

## 7 考察

本研究で明らかになったことは、以下の2点である。

第1に、制限はあるが2つの実験群において適正処遇交互作用の存在が認められたことである。つま



り、個人差と指導法に強い関係があることがわかった。上位群の被験者間では、基本動詞と formulaic sequences の学習において、分析的な学習法のほうが機械的な暗記に頼る学習法よりも効果が見られた。一方で、下位群の被験者間では、機械的な暗記法を用いた学習のほうが有益性が見られた。これは、下位群の学習者にとって機械的な暗記を用いた学習が、与えられものをひたすら覚える作業であるため、単純明快で取り組みやすい、ということであろう。

第2に、基本動詞や formulaic sequences に関する語彙知識の深さへ注意を向けることに対する意識が高まったことである。

以上のことより、今後の教育的示唆として、次の3点が挙げられる。

まずは、事後テストにおいて制限はあるが適正処遇交互作用が見られたことから、学習者の特性の差異に応じて指導法を変えていく必要があると言える。つまり、言語学習において、学習目標は同一に設定するが、そこに到達させるためには、興味・意欲、能力差、性格、認知スタイルといった1人1人の適性に応じた指導を行わなければならないであろう。

次に、仮に同一クラス内で指導法を変えることができないならば、学習方略の種類の良い悪しに焦点を当てるのではなく、相補的に明示的な語彙学習法と機械的な暗記法を用いた学習法という両方の学習方略を用いるべきであろう (Schmitt, 1997)。

最後に、英語学習者が単語を知っているとはどういうことかを認識しなければならないことと同様に、指導者自身もこのことに注意を払い、単語を教えるとは学習者の語彙量を増やすようにすることだけでなく、語形・意味・使用といった語彙のいろいろな側面の知識を学習者が持つように手助けすることである、ということを中心に留める必要がある。学習者があまりにも語彙量を増やすことばかりに焦点を当ててしまうとゆえに、1対1の日本語訳でしか英単語を暗記しなくなり、語彙知識の深さは広がっていかない。その結果、簡単な表現を駆使すれば言えるようなことでも、伝えることができないという悪循環に陥ってしまう。

上記で述べた研究結果・考察より、今後は下記の5点を研究し、さらに実際の授業に還元していきたいと思う。

第1に、今回は、被験者の数が160名と小人数であり、やや妥当性と信頼性に欠けたため、今後大規

模な人数での調査を続けて行っていききたいと思う。また、被験者の性別も全員が男子生徒ということもあるため、多少妥当性に欠けるとと思われる。女子生徒も加えての再検証の必要性がある。

第2に、データ収集やそれに伴う実践授業の期間に関して、約10週間と非常に短い期間であったので、今後1年ないし2年にわたる長期的なデータ収集を引き続き行うことが必要である。またデータを収集する時期も実践授業の直後・2か月後・半年後というように delayed test を実施することも考慮に入れるべきである。

第3に、評価に関して、テスト項目の難易度の統制を図り、及びより信頼性と妥当性のあるテスト開発を行うことが必要であろう。

第4に、日本語母語話者が基本動詞や formulaic sequences を mental lexicon (心的辞書) 内でどのように貯蔵しているのかを解明することにより、外国語教育を行う際に学習者に対してどのような指導法(教授法)や教材を開発し、どのようなテストや評価を行えばよいのかということが示唆することが可能であろう。

第5に、本研究は、基本動詞を使い分けつつ formulaic sequences を用いて使い切ることのできる自立した語彙学習者を育成するための基盤を構築するために、まずは受容語彙能力における基本動詞と formulaic sequences に関する語彙知識の深さの検証であったため、今後は、発表語彙能力、つまり実際の言語運用能力への影響についても研究の余地が残される。

## 謝 辞

このような素晴らしい研究の機会を与えてくださいました(財)日本英語検定協会ご関係の皆様、選考委員の先生方に心より感謝いたします。とりわけ、大変的確なご助言と丁寧なご指導をしてくださりました池田央先生に厚く御礼申し上げます。また本稿の執筆にあたり励ましと指導をしてくださりました関西学院大学 Steven Ross 先生、東京女子大学 Martin Willis 先生、コロンビア大学ティーチャーズカレッジ Terry Royce 先生、小川英臣先生、手島良先生、草間浩一先生、藤原愛先生にお礼申し上げます。

そして最後に、研究に協力してくださった生徒の皆さん、本当にありがとうございました。

参考文献 (\*は引用文献)

- \* Aitchison, J.(2003). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon* (3rd ed.). London: Blackwell.
- \* Altenberg, B. & Granger, S.(2001). The grammatical and lexical patterning of MAKE in native and non-native student writing. *Applied Linguistics* 22/2, 173-194.
- \* Cohen, A.D. & Dörnyei, Z.(2002). Focus on the language learner: Motivation, style, and strategies. In Schmitt, N.(eds), *An introduction to applied linguistics*. (pp.170-190). London: Arnold.
- \* Cronbach, L. & Snow, R.(1977). *Aptitudes and Instructional Methods: A Handbook for Research on Interactions*. New York: Irvington.
- \* Gass, S.M. and Selinker, L.(1994). *Second language acquisition: An introductory course*. Amsterdam: John Benjamins.
- \* 池村大一郎・清水一郎.(2006). 「効果的な語彙の導入」. 門田修平・池村大一郎(編). 『英語語彙指導ハンドブック』. 東京: 大修館書店.
- \* Lewis, M.(1993). *The lexical approach: The state of ELT and a way of forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- \* 溝畑保之.(2006). 「効果的な語彙の導入」. 門田修平・池村大一郎(編). 『英語語彙指導ハンドブック』. 東京: 大修館書店.
- \* 望月正道・相澤一美・投野由紀夫.(2003). 『英語語彙の指導マニュアル』. 東京: 大修館書店.
- \* Nation, I.S.P.(2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* 西山正秋.(2006). 「語彙の定着をはかる指導」. 門田修平・池村大一郎(編). 『英語語彙指導ハンドブック』. 東京: 大修館書店.
- \* 二谷廣二.(1999). 『教え方が「かわる・わかる」—認知心理学の動向から』. 東京: 学芸図書.
- \* 大友賢二.(1996). 「項目応答理論入門」. 東京: 大修館書店.
- \* Paribakht, S. & Wesche, M.(1997). Vocabulary enhancement activities and reading for measuring in second language vocabulary acquisition. In J. Cody & T. Huckin (eds), *Second language vocabulary acquisition*. (pp.174-200). Cambridge: Cambridge University Press.
- \* Qian, D.D.(1990). Assessing the role of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *Canadian Modern Language Review*, 56, 282-307.
- \* Read, J.(1993). The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge. *Language Testing*, 10, 355-371.
- \* Read, J.(2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* Schmitt, N.(1997). *Vocabulary: description, acquisition, and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* Schmitt, N.(2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* 島本たい子.(2003). 「コロケーション, チャンク, 語彙フレーズと外国語教育への応用」. 門田修平(編). 『英語のメンタルレキシコン: 語彙の獲得・処理・学習』. (pp.246-264). 東京: 松柏社.
- \* Sinclair, J.(1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Snow, E.R.(1989). Aptitude-treatment interaction as a framework for research on individual differences in learning. In P.L. Ackerman, R.J. Sternberg & R. Glaser (eds.), *Learning and individual differences*. (pp.14-59). New York: W.H. Freeman and Company.
- \* Sökmen, A.J.(1997). Current trends in teaching second language vocabulary. In N. Schmitt & M. McCarthy (eds.), *Vocabulary, Description, Acquisition and Pedagogy*. (pp.237-257). Cambridge: Cambridge University Press.
- \* Stoller, F.L. & Grabe, W.(1993). Implications for L2 vocabulary acquisition and instruction from L1 research. In T. Huckin, M. Haynes & J. Coady(eds.), *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. (pp.24-45). Norwood, N.J.: Ablex Publishing Cooperation.
- \* 田中茂範・アレン玉井光江・根岸雅史・吉田研作.(2005). 『幼児から成人まで一貫した英語教育のための枠組み』. 東京: リーベル出版.
- \* Willis, D.(1990). *The Lexical Syllabus: A new approach to language teaching*. London: Collins ELT.
- \* Willis, D. & Willis, J.(1996). Consciousness-raising activities. In J. Willis & D. Willis(eds.), *Challenge and change in language teaching*. (pp.63-76). Oxford: Heinemann.
- \* Wray, A.(2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

資料1 : Formulaic Sequence テスト (一部) .....



資料2 : 事後アンケート .....



1. 今回の語彙に関する授業は興味深かった。
2. 授業を通して語彙力が身についたと思う。
3. 語彙数を増やすことは大切なことだと思う。
4. 熟語を丸暗記することは大切なことであると思う。
5. 4. (熟語を丸暗記することは大切なことであると思う) についてどうしてそのように思うのか、理由を述べてください。
6. 一つの単語について深く知ることは大切だと思う。
7. 授業を通して語彙学習に関する考え方が変わったと思う。
8. 7. で考え方が変わったと答えた人は、どのように変わったのかを具体的に書いてください。
9. 授業を通してさらに英単語を効果的に学習できる方法を知りたいと思うようになった。
10. 基本動詞や前置詞・副詞の意味はこれまで自分が覚えてきたもので十分使えると思う。
11. 授業の中で効果的であったと思われる活動を書いてください。
12. 11. についてなぜその活動を挙げたのか、理由を述べてください。
13. 授業の中で効果的だと思われた教材を挙げてください。
14. 13. でなぜその教材を挙げたのか、その理由を述べてください。
15. 授業中に習った語彙を実際の場面で使ってみようと思う。
16. 今回学習した語彙は、英作文に役に立つと思いますか。
17. 授業を通して英語が好きになった。
18. 今回の語彙の授業に関して何か感じたことがあれば自由にあなたの考えを書いてください。
19. 今回の語彙の授業に関するあなたの要望、改善点、提案などを自由に書いてください。
20. 最後に英語に関してあなたの夏休みの計画、目標を簡潔に書いてください。