

# 中学校英語教科書に提示される語彙の 習得度について

— 受容語彙と産出語彙の習得に注目して —

研究者: 京都府/京都朝鮮中高級学校 教諭 李 貴玉(申請時: 千葉大学大学院 在籍)

《研究助言者: 斉田 智里》

## 概要

本研究では、教科書で学ぶ語の習得度について受容語彙知識と産出語彙知識の習得に焦点を当て、どのような要因が習得に影響を及ぼしているのかを検証した。語の習得度に影響をあたえる要因はたくさん挙げられるが、本研究では語に触れる頻度と語の内的な要因である親密度、具体性、語の長さ(文字数)を独立変数として分析をした。

まず、各要因と語彙知識の習得の関連性を調べるため相関分析を行った。分析の結果、受容語彙テストと産出語彙テストの両テストスコアで、親密度と具体性との間に有意な中程度の相関があることが明らかになった。また、産出テストのスコアでは親密度と具体性に加え教科書での提示頻度との間に中程度の有意な相関がみられた。しかし、各要因がどの程度習得を予測できるのかを調べるために行った重回帰分析の結果、受容テストの分析ではどの変数も有意な予測度を示さず、産出テストにおいては親密度のみが有意に予測に貢献するという結果が得られた。したがって、本研究で得られた結果から教科書で学ぶ語の産出知識の習得度には、語の親密度が重要な要因として関わっていると考えられる。

知識は非常に重要であり、十分な語の知識がないと円滑なコミュニケーションができない。特にSchmitt(2000)では語彙知識は言語能力と強い関係があると示しており、そのほかにも外国語学習における語彙習得について多くの研究がされている。

平成29年度に告示された新学習指導要領では、2020年度より小学校5年生から外国語を教科として学ぶことになり、小学校の英語の授業で600～700語の語彙を指導することと示されている。中学校、高校では学ぶべき語彙の数が大幅に増え、多くの語をどのように指導するべきかという問題が英語教師の間で注目されている。また、中学校の新学習指導要領(文部科学省, 2018)では、学習を繰り返し語彙に何度も触れる過程で定着を深め、受容語彙から産出語彙への転換が促進されるような指導が求められている。しかし、日本のように英語に触れる時間がほぼ授業内に限られる学生たちにとって教科書で提示される語がインプットの大半を占め、英語学習において教科書が最も重要なインプット源になる。指導すべき語彙数が増えることで、語彙の効果的な指導法について英語教師の中で注目されているにも関わらず、教科書で学ぶ語の習得度とその要因について調査した研究は少ない。そこで本研究では教科書で提示される語の習得度と、習得に関係のある要因について受容語彙と産出語彙に分けて調査することを目的とする。

## 1 はじめに

英語を外国語として学ぶ学習者にとって語彙

## 2 先行研究

### 2.1 受容語彙と産出語彙

Nation(2001)は、語彙知識を語の意味や品詞、文法的な機能、語の形など9つの知識の側面に分けており、これらにはすべて受容的知識と産出的知識が含まれる(表1)。しかしSchmitt(2010)は語彙知識の側面はすべて習得されるべきであるが、習得が早くなされる側面もあれば難しいものもあるとしている。特に外国語として英語を学ぶ学習者は、まず語彙の意味と形を関連させ覚える傾向があり、これらの語彙知識は2つの側面(英語語彙をみて母語での意味を理解することができる知識と、母語での意味に合う英語語彙を産出できる知識)に分けることができる(Schmitt, 2010)。

これまで多くの研究者が受容語彙と産出語彙に関連した研究を行っており、受容語彙と産出語彙のサイズを調べた研究では受容語彙の方がはるかに多いということが明らかになっている(e.g., Laufer, 1998; Webb, 2008)。なぜなら受容語彙と産出語彙というのは2つの区別された知識ではなく一つの語彙知識のなかの連続体であり、外国語学習者はまず受容的に語彙の第1言語での意味を理解し、学習を繰り返す過程でその語彙を産出できるようになるからである。

これらの先行研究を踏まえ、中学校3年間の英語教科書で学ぶ語の受容的知識、産出的知識の習得にどのような要因が関係しているのかを調べる。

■表1: 語彙知識の諸側面  
(Nation, 2001 p.27を日本語に改変)

形	音声 つづり 語の構成
意味	形と意味 概念 連想
使用	文法的な機能 コロケーション 語の使用

### 2.2 語彙習得に及ぼす諸要因

語の習得と関係があるとされる要因は多様であり、語に触れる頻度や語の内的な要因によって習得度が左右される。語の内的な要因(Intralexical factors)とは、語彙習得に影響をあたえる語に備えられたもとの性質のことを言い、具体性、親密度、語の長さなどが含まれる(Laufer, 1997)。

語に触れる頻度と語彙の習得度を調べた研究(e.g., Bisson et al., 2014; Rott, 1999; Webb, 2007)では、習得に必要な頻度は6回以上、10回以上、20回以上など研究によってさまざまであって特定の回数はない。

語の習得に与える要因は語に遭遇する頻度だけではない。Tagashira(2001)では日本人学習者を対象として、具体性が語の習得とその知識の保持にどれだけ影響をあたえるのかを調査し、具体的な語であるほど抽象的な語よりもより習得され、知識としても保持されるという結果を示した。この研究ではMRC psycholinguistic database(Wilson, 1988)による具体性の指標が用いられている。

Alsaif and Milton(2012)においても前述の研究と同じように、語に触れる頻度が習得に影響をあたえることが示されたが、それよりも語の具体性と語の長さがより大きな影響をあたえるということが明らかになった。またこの研究では、より学習者の生活に親しみのある語(例; ambulance)は語の提示頻度に関わらず、習得が早いという結果が示されている。

佐治、佐伯(2012)は小学6年生を対象に外国語学習における親密度と語彙の理解度の関連について調査した。この研究で、親密度が高い語であるほど特にリスニングとスピーキングの能力との相関があったことが明らかになった。

以上の先行研究ではWebb(2007)を除きすべての研究で語の意味を理解する能力、すなわち受容語彙知識の習得度に対する影響を調べたものである。また、産出語彙知識の習得と受容語彙知識の習得の両方を一度に調査し、頻度や語の内的な要因による影響を検討した研究は多くなく、後述のRi(2021)以外に見当たらない。語の習得にはさまざまな要因が関連しているが先

行研究では実験的な環境で行われた研究が多く、実際に教育現場で使われる教科書を対象とし教科書を通して授業で学ぶ語に注目した研究は見られない。そこで本研究では、英語の教科書で学ぶ語に注目し分析することとした。特に今回の研究では朝鮮学校を対象として調査をしたため、協力者は朝鮮学校の生徒であり研究対象教科書は朝鮮学校で使われている教科書である。

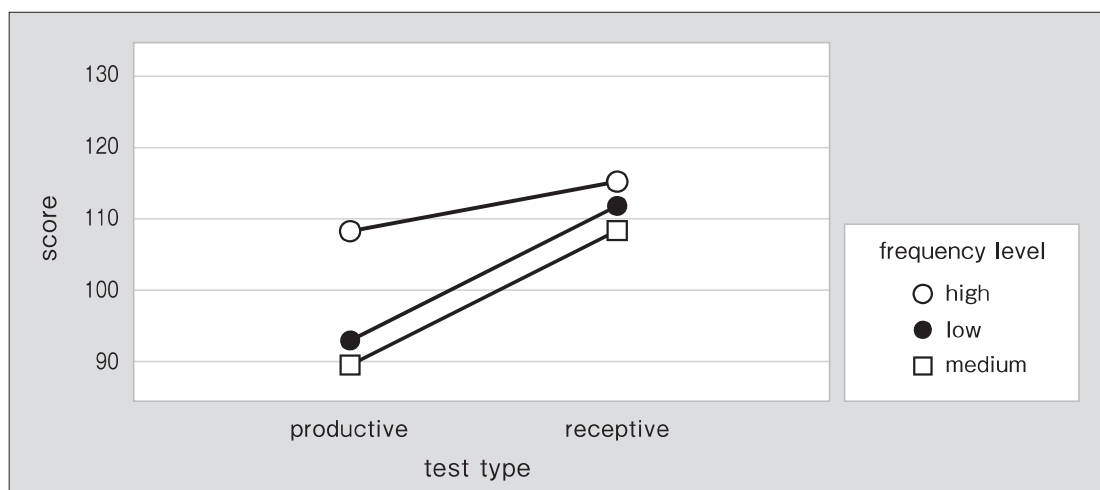
### 2.3 語に触れる頻度の影響

筆者は先行研究において語に触れる頻度と受容語彙、産出語彙知識の習得の関連について分析を行った(Ri, 2021)。この研究で用いた語は朝鮮学校の中学1, 2年の教科書、中学3年の教科書のLesson 4までに学ぶ語である。語の習得と教科書での頻度の関連を調べるために、頻度の影響を調べた先行研究(e.g., Bisson et al., 2014; Rott, 1999; Webb, 2007)に基づいて、教科書での頻度が10回以上の語を高頻度語、6~9回の語を中頻度語、5回以下の語を低頻度語として、各頻度から10語ずつ、計30語を選出した。

これらの語で受容テスト(英語語彙を見て朝鮮語で意味を書くテスト)と産出テスト(朝鮮語の

意味を見て英単語を書くテスト)を作成し実施した。同じ語を用いて2つの形式の違うテストを実施することで学習効果が現れることのないよう、難易度の高い産出テストから先に実施した。また産出テストと受容テストの間に10分の間隔を設け、その時間は英語の授業や語彙の学習についてのアンケートを行い、教科書などの教材に触れることや学習をすることがないようにした。

Nation(2001)では語彙知識を9つの側面に分類しているが、この研究では語の意味を理解し使えることに注目をしたため、文法的な側面や品詞などの知識(表1における使用に関する知識)は考慮せず、語の意味(meaning)と形(form)に焦点を当て採点を行った。したがって、辞書に載っている意味と全く同じでなくても大まかな意味があっている答えや、一部だけのスペルミスである場合は部分点をつけた。採点は採点者の主観的が入らぬよう2人で行い、採点が異なる部分に関しては話し合いによって解決した。一致度は受容テストで94.76%、産出テストで89.68%であった。テストのスコアはテスト間での対応あり、頻度レベル間での対応なしの2元配置分散分析(Two-way ANOVA)を使い調査を行った(図1, 表2参照)。



■ 図1: 2元配置分散分析の結果(Ri, 2021)

結果、2つのテスト間( $F [1, 54] = 43.67, p < .05$ ), 3つの頻度レベル( $F [2, 54] = 9.96, p < .05$ )で有意差がみられ、また交互作用も有意であった( $F [2, 54] = 3.32, p < .05$ )。単純主効果

の検定を行ったところ、2つのテスト間ではどの頻度レベルでも受容テストの点数が有意に高かった。また3つの頻度間では、産出テストにおいて有意差がみられ( $F [2, 27] = 8.10, p < .05$ )、特

に高頻度語と中頻度語 ( $p < .05$ ), 高頻度語と低頻度語 ( $p < .05$ ) で高頻度語が有意に高いという結果が得られた。しかし, 低頻度語と中頻度語間での有意差はなかった ( $p = .88$ )。また, 受容テストでは頻度レベル間での有意差はなかった ( $F [2, 27] = 2.21, p = 0.12$ )。この結果から, 産出語彙の習得と教科書での提示頻度との関連があるということが示される。特に高頻度語は頻度10回以上の語であることから, 10回以上教科書で触れることで産出語彙知識の習得につながる可能性があるということが分かった。

しかし Ri (2021) では受容テストでも産出テストでも中頻度語と低頻度語の間で有意な差が出なかった。またテストのスコアは中頻度語よりも低頻度語の方が, 有意ではないもののスコアが高かった(表2参照)。したがって頻度以外の要因についても検討する必要がある。そこで本研究では, 語の内的な要因 (Intralexical character) として語の親密度、語の具体性、語の長さを加え, それぞれの要因が受容語彙と産出語彙の習得にどのような関係があるのかについて調査を行う。

■表2: 頻度別テスト点数の記述統計 (Ri, 2021)

	受容テスト			産出テスト		
	高頻度	中頻度	低頻度	高頻度	中頻度	低頻度
観測値	10	10	10	10	10	10
欠損値	0	0	0	0	0	0
平均値	114.40	108.50	111.50	107.60	90.10	92.40
標準偏差	3.37	8.44	5.36	8.29	10.81	12.22
最小値	109.00	88.00	102.00	88.00	72.00	74.00
最高値	118.00	116.00	116.00	118.00	102.00	112.00

本研究のリサーチクエスションは以下の通りである。

**RQ1** 教科書で学ぶ語の受容語彙知識の習得には, どのような要因が関連しているのか。

**RQ2** 教科書で学ぶ語の産出語彙知識の習得には, どのような要因が関連しているのか。

対象に行われたものである。朝鮮学校とは在日朝鮮学生たちが通っている学校であり, そこで生徒たちは日本の学校に通う生徒たちと同じく英語を学んでいる。朝鮮学校では小学校5年生から高校3年生までの8年間英語を学ぶことが義務化されており, 学校によっては独自の取り組みとして小学校1年生から英会話の形で英語教育を実施しているところもある。朝鮮学校でも日本の学校と同じように4技能5領域の能力を育成することを目指し, 英語教育が行われている。現在朝鮮学校に通う学生たちは大半が在日朝鮮人3~5世で, 日本で生まれ育ったため第一言語は日本語であり, 学校以外の場所での会話はすべて日本語である。また第二言語として朝鮮語を学び, 学校では朝鮮語を使って生活をする。そして英語は第三言語として学ばれ, 英語を使うのは授業中のみである。したがって朝鮮学校でも英語に触れる時間が授業内に限られるということから, 日本の学校の生徒たちと英語に触れる時間に大きな違

## 3 研究方法

### 3.1 協力者と研究対象語彙

本研究では, 先行研究 (Ri, 2021) で行ったテストのスコアを使って分析した。研究対象語彙は Ri (2021) で用いた30項目の語彙である(表3)。

このテストは朝鮮学校に通う中学3年生59名を

いはないと考えられる。また朝鮮学校の生徒たちは就学後も日本で暮らしていくことになり、中には高校受験や大学受験を経験する生徒もいるため、教科書作成においては朝鮮学校独自の内容を組み込みつつ、将来的に学力的な差が生じないように、教科書の構成や文法提示順序など、日本の出版社が作成している検定教科書を参考にしながら作られている部分がある。特に2014年に改訂された教科書の語彙は中学3年間で学ぶ異語数が1265語であり、2014年当時の学習指導要領(文部科学省, 2008)で示されている1200語程度という基準に相応している。

### 3.2 分析方法

受容語彙知識と産出語彙知識の習得度を、教科書での提示頻度、親密度、具体性、文字数などの程度予測できるかを調べるために、強制投入法による重回帰分析(Multiple regression analysis)を使って調査を行った。重回帰分析とは複数の独立変数から従属変数の予測の大きさ(説明率)を検討する場合に用いる分析手法である。本研究での従属変数は受容語彙テストのスコアと産出語彙テストのスコアであり、独立変数は教科書での頻度、親密度、具体性、文字数である。

教科書での提示頻度について、先行研究(Ri, 2021)では3つの頻度レベル(高頻度語、中頻度語、低頻度語)で分析を行ったが本研究では実際の教科書での提示回数を用いた。

親密度と具体性は、英語を専攻とする大学生と大学時代に英語を専攻した卒業生計20名を対象に研究対象語彙の30語に対する具体性と親密度を1~7の数字で判断するアンケートを実施し算出した。このアンケートはMRC Psycholinguistic database(Wilson, 1988)、日本人学習者の英語親密度(横川, 2006)を参考に1~7の7つの段階を設け、筆者により作成されたものである。アンケートはGoogleフォームを利用して作成し実施した。

語の長さは各語の文字数とした。

研究対象語彙と各テストでのスコア、教科書での提示頻度、親密度、具体性、文字数を表3に示す。表3に示した語はアルファベット順である。

## 4 結果

### 4.1 受容語彙テスト

各要因と受容テストスコアの関連を調べるため相関分析を実施し、また各要因がどれくらい受容テストスコアを予測しているのかを調べるために重回帰分析を実施した。記述統計と分析の結果を表4から表7で示す。

まず表5の相関係数を見ると、親密度、具体性と受容テスト間で有意な相関があることが分かった。相関係数は親密度と受容テスト間で $r = .42$ 、具体性と受容テスト間で $r = .40$ であり、両係数ともに中程度の相関があることを表している。

また、教科書での語の提示頻度、語の親密度と具体性、語の長さ(文字数)から受容テストのスコアを予測するために重回帰分析を行った。独立変数間(親密度と頻度間で $r = .51$ 、親密度と具体性間で $r = .64$ )でも有意な相関がみられたが、今回の分析では相関係数が.80以下であるため(表5)、多重共線性の可能性は低いと考えられる。平井(2017)によると、独立変数間での相関が有意であり相関係数が.80以上である場合、多重共線性が生じる場合がある。表6によると決定係数は $R^2 = .27$ であり、この4つの独立変数で従属変数の27.1%を説明しているが、有意確率は $p = .09$ と有意ではなかった。また表7の回帰分析の結果を見てもどの要因も受容テストのスコアの予測には有意ではなかった。

表3: 対象語彙(30語)

語	受容テスト	産出テスト	提示頻度	親密度	具体性	文字数
arrive	102	74	5	3.82	3.55	6
city	112	112	12	6.18	5.68	4
easy	114	112	3	5.32	3.45	4
famous	106	80	5	4.45	3.14	6
flower	116	97	9	5.64	6.91	6
friend	116	108	33	6.95	6.32	6
head	110	99	6	5.14	6.36	4
help	117	111	14	6.05	4.55	4
history	116	91	3	5.09	4.50	7
know	114	110	17	5.27	3.27	4
math	116	91	4	4.23	4.68	4
mean	103	74	6	4.14	2.23	4
mountain	114	83	6	4.77	6.77	8
park	116	118	18	6.36	6.23	4
popular	109	100	10	5.32	4.00	7
question	116	100	4	5.64	4.59	8
school	118	113	67	6.87	6.64	6
sea	114	91	5	5.27	6.77	3
sit	88	89	7	5.27	4.64	3
sleep	112	102	8	6.09	5.00	5
small	118	88	18	5.95	6.27	5
station	116	103	5	5.95	6.36	7
tea	108	101	6	6.32	6.95	3
university	116	89	6	5.27	5.90	10
vacation	115	109	13	5.41	4.64	8
visit	109	107	38	4.82	3.09	5
wait	110	79	4	4.59	3.32	4
warm	113	95	8	4.64	3.05	4
wash	105	103	2	5.14	4.64	4
wonderful	105	72	8	5.14	3.63	9

■表4: 記述統計(受容テスト)

	平均値	標準偏差	度数
受容テスト	111.47	6.37	30
頻度	11.67	13.34	30
親密度	5.37	.77	30
具体性	4.90	1.43	30
文字数	5.40	1.89	30

■表5: 相関分析の結果(受容テスト)

		受容テスト	頻度	親密度	具体性	文字数
Pearsonの 相関	受容テスト	-	.26**	.42***	.40*	.25
	頻度	.26**	-	.51**	.19	.02
	親密度	.42***	.51**	-	.64***	-.01
	具体性	.40*	.19	.64***	-	.07
	文字数	.25	.02	-.01	.07	-

注.  $p < .05^*$ ,  $p < .01^{**}$ ,  $p < .001^{***}$

■表6: モデルの要約(受容テスト)

モデル	R	R2乗	調整済み R2乗	推定値の 標準誤差	変化の統計量				
					R2乗変化量	F 変化量	自由度 1	自由度 2	有意確率
1	.52 <sup>a</sup>	.27	.15	5.86	.27	2.32	4	25	.09

a. 予測値: (定数), 文字数, 親密度, 頻度, 具体性

■表7: 重回帰分析の結果(受容テスト)

モデル	非標準化係数		標準化係数	t値	有意確率
	B	標準誤差	ベータ		
1(定数)	91.41	9.36		9.77	.00
頻度	.05	.10	.09	.46	.65
親密度	1.95	2.16	.24	.90	.37
具体性	.97	1.03	.22	.94	.35
文字数	.80	.58	.24	1.38	.18

a. 従属変数 受容テスト

## 4.2 産出テスト

各要因と産出テストスコアの関連を調べるため相関分析を実施し、教科書での語の提示頻度、語の親密度と具体性、語の長さ(文字数)から産出テストのスコアを予測するために重回帰分析を行った。記述統計と分析の結果を表8から表11

で示す。

表9の相関分析の結果を見ると、提示頻度、親密度、具体性と産出テスト間で有意な相関がみられた。相関係数は、提示頻度と産出テスト間で  $r = .44$ 、親密度と産出テスト間で  $r = .70$ 、具体性と産出テスト間で  $r = .31$ であり、提示頻度 ( $r = .44$ )、親密度 ( $r = .70$ )との相関で中程度の相関、

具体性 ( $r = .31$ ) との相関で弱い相関があることが示された。

重回帰分析の結果を見ると、表11より有意確率  $p < .05$  であるため、この分析は有意である。また、決定係数は  $R^2 = .57$  であり、4つの独立変数で従属変数の57%を説明していることになり、予測の当てはまりの良さは中程度である。

表11の回帰分析結果をみると、産出テストのスコアに与える要因として親密度のみ有意な正の相関がみられ、標準偏回帰係数は  $\beta = .78$  であった。標準偏回帰係数は1に近いほど影響力が大きいため、親密度による予測度は強いと言える。一方で、相関分析で関連があった頻度と具体性については、重回帰分析では有意な予測度を示さな

■表8: 記述統計(産出テスト)

	平均値	標準偏差	度数
産出テスト	96.70	12.90	30
頻度	11.67	13.34	30
親密度	5.37	.77	30
具体性	4.90	1.43	30
文字数	5.40	1.89	30

■表9: 相関分析の結果(産出テスト)

		産出テスト	頻度	親密度	具体性	文字数
Pearsonの相関	産出テスト	-	.44**	.70***	.31*	-.22
	頻度	.44**	-	.51**	.19	.02
	親密度	.70***	.51**	-	.64***	-.01
	具体性	.31*	.19	.64***	-	.07
	文字数	-.22	.02	-.01	.07	-

注.  $p < .05^*$ ,  $p < .01^{**}$ ,  $p < .001^{***}$

■表10: モデルの要約(産出テスト)

モデル	R	R2乗	調整済みR2乗	推定値の標準誤差	変化の統計量				
					R2乗変化量	F変化量	自由度 1	自由度 2	有意確率
1	.75 <sup>a</sup>	.57	.50	9.14	.57	8.19	4	25	<.05

a. 予測値: (定数), 文字数, 親密度, 頻度, 具体性

■表11: 回帰分析の結果(産出テスト)

モデル	非標準化係数		標準化係数	t値	有意確率
	B	標準誤差	ベータ		
1(定数)	42.11	14.6		2.89	.01
頻度	.09	.15	.10	.57	.58
親密度	13.02	3.37	.78	3.87	.00
具体性	-1.79	1.60	-.20	-1.12	.27
文字数	-1.40	.91	-.20	-1.54	.14

a. 従属変数 受容テスト



かった。重回帰分析での偏回帰係数は、頻度で  $\beta = .10$ , 具体性で  $\beta = -.20$ であった。具体性に注目すると、相関分析にて産出テストと有意な正の相関があったにもかかわらず、偏回帰係数は負の値であった。疑似相関である可能性もある。ただし偏回帰係数は有意な値ではなかった。

## 5 考察

受容テストの分析結果を見ると、今回のデータでは受容テストスコアの相関分析において親密度と具体性で中程度の正の相関がみられても、重回帰分析では有意な偏回帰係数が得られなかった。表3を参照し受容テストのスコアと産出テストのスコアを比較すると、受容テストのほうが各語ごとのスコアの差が小さいことが分かる。特に、表4と表8の標準偏差を見ると、受容テストスコアの値は産出テストの標準偏差の約2分の1であり、受容テストスコアの標準偏差値が小さい。すなわち本研究で検討した4つの要因に関係なくすべての語で同程度の習得度であると思われ、重回帰分析にて予測度が有意でなかったことが考えられる。リサーチクエスション1について、受容語彙知識の習得には親密度と具体性が関連しているが、中程度の相関であったことと重回帰分析において予測が有意でなかったことから、これらの変数が受容テストスコアを予測するには十分とは言えない。また、今回の分析で変数として扱った4つの要因以外にも、受容語彙知識の習得に関係する要因があることが考えられる。特に、Laufer(1997)では、本研究での変数以外に発音容易性(pronounceability)が挙げられている。日本語を第1言語とする学習者にとっては、発音がフォニックスのルール通りであるかどうかなど、発音に関連した要因も習得に関連する可能性が考えられる。

産出テストの分析では、相関分析の結果から、提示頻度、親密度、具体性が産出テストスコアに関連しているということが示されたが、重回帰分析結果をみると、 $R^2 = .57$ であるため独立変数全体からの従属変数の説明度は中程度であり、回帰係数をみると4つの独立変数のなかでも、親密度

だけが有意に予測に寄与している。よって、リサーチクエスション2について、産出語彙知識の習得には提示頻度、親密度、具体性が関係しているが、今回のデータにおいて実際に予測に有意であったのは親密度のみであり、親密度が重要であることが考えられる。

先行研究(Ri, 2021)では、産出語彙テストのスコアにおいて3つの頻度レベル間で有意な差があったという結果が出ており、産出語彙の習得に頻度が関係するという点で今回の相関分析の結果と同じ結果であつが、重回帰分析において頻度の予測度は有意ではなく先行研究と異なる結果となった。この結果に対していくつかの理由を検討する。まず一つ目に相関分析において、提示頻度と親密度で有意な相関があったことが挙げられる。重回帰分析をする際に、独立変数同士で相関がある場合、単独では大きな影響力を持つ独立変数であっても、ほかの独立変数の従属変数への予測力に影響され、その独立変数の影響力が小さくなることや負の値になることがある。しかし、相関係数は  $r = .510$ であり強い相関関係があるとは言えず、多重共線性は考えにくい。特に表3を参照し頻度20以下の語に注目すると頻度が同程度であっても親密度が大幅に異なる語があることが見受けられる。よって親密度の影響で頻度の予測率が下がったと言ひ難い。

そこでもう一つの理由として、先行研究(Ri, 2021)と本研究での頻度の数値の扱いで違いがあったことを考察する。先行研究(Ri, 2021)では、頻度の分析において教科書での提示頻度を数えたのち、1~5までを低頻度語、6~9までを中頻度語、10以上を高頻度語として分析をしている。そして分析の結果、産出テストにおいて高頻度語のスコアが有意に高いことが示された。しかしこの高頻度語には頻度10回の語もあれば67回の語も含まれており、頻度の幅が中頻度語や低頻度語よりも大きい。また、頻度20以下の語が大半で頻度20から67までで語が3語しかない。頻度のばらつきに偏りがみられた。スコアとの関連においても、提示頻度が67回である school という語に注目すると、この語の産出テストスコアは113点であったが(表3参照)、これは頻度が18回である park のスコア118点よりも低く、また頻度が3回の easy や12回の city の産出テストスコア112

点と1点しか変わらない。提示頻度が38回の visit の産出テストスコア(107点)や33回の friend の産出テストスコア(108点)を見ても、頻度が10回台である語やそれ以下の語の方がスコアの高い部分が見受けられ、頻度と産出テストスコアとの間には中程度の相関しか見られなかった。産出テストスコアに対する頻度の影響がどの程度なのかを知るために、頻度のみを独立変数とした単回帰分析での決定係数を求めた。単回帰分析での決定係数は相関係数の2乗であるため決定係数は  $R^2 = .196$  であり、従属変数を19.6%しか予測できておらず、大きな影響があるとは言えない。

## 6 結論と展望

平成29年度告示の学習指導要領にて、新しく受容語彙と発信語彙(本研究では産出語彙とした)という単語を用いて学習を繰り返して何度も語に触れるうちに徐々に定着が深まり、受容から産出への転換が促進されるような指導をする必要性について述べられている。この記述を背景として、本研究では受容語彙と産出語彙知識の習得に焦点を当て、教科書で学ぶ語の習得度にどの要因が関連し、影響を及ぼしているのかを調べた。分析には、教科書で提示される語彙の頻度、親密度、具体性、文字数(語の長さ)を独立変数とし、それぞれの変数が語彙知識の習得をどの程度予測できるかを受容語彙知識と産出語彙知識とに分けて分析した。

相関分析の結果、受容語彙知識と産出語彙知識の習得のどちらにおいても親密度と具体性が中程度に関連しているということが分かった。また産出語彙知識の習得においては頻度との間に有意な中程度の相関があり、教科書で多くの頻度で目にするにより産出語彙知識の習得がより促される可能性が考えられる。しかし重回帰分析にて有意な予測度が示されたのは産出テストの分析での親密度のみであり、受容テストスコアを有意に予測する変数はなかった。

本研究にて得られた結果から、授業での語彙指導をする際に、親密度の低い語、つまり生徒の生活になじみがあまりない語に関して、特に産出語

彙知識として習得させるためには指導法を工夫する必要があると思われる。Aizawa, Ochiai & Osaki(2003)やWebb(2009)では産出的な指導法の効果について示されている。産出的な指導法の重要性を考慮すると、生徒たちにとって親密度の低い語を産出的知識として習得することが難しいという結果から、親密度の低い語を中心に語彙を実際に言語活動で使うタスクを用いて指導することが必要であることが考えられる。

本研究の課題点をいくつか挙げられる。まず、本研究では対象語彙が30語のみであり、品詞についても名詞、動詞、形容詞だけを扱ったという点である。本研究にて重回帰分析にて有意な予測度を示したのは産出語彙テストのスコアの分析での親密度のみであった。これはサンプルサイズが小さかったことが影響している可能性も考えられ、今後対象語彙を増やし分析をすることでより正確な結果が得られると思われる。また中学校3年間で学ぶ語は1000語以上あり、今回扱った3つの品詞以外にも重要な語彙は多い。Laufer(1997)では品詞の違いによって習得度が左右されるということが示されている。特に、最も習得されやすい品詞は名詞であり、習得が難しい品詞は副詞、また動詞と形容詞は同等の習得難易度であるとしている。今後、より多くの語彙を対象として分析を行うべきであり、また語の習得度に影響をあたえる要因として品詞を考慮し、特に副詞を含めて分析する必要がある。

2つ目に、語の頻度について本研究では教科書に提示されている回数としたことである。教科書に提示されている語の頻度は、生徒が実際に語に触れる回数を直接的に表すものではない。授業中の教師の指示や教科書以外の教材の使用、また生徒自身の語彙学習方略などによって語に触れる頻度は左右される。したがって、語の習得度を調べる際に教師の語彙指導法、テスト方法、使用教材や生徒の語彙学習方略などについて分析を加えるべきである。

3つ目に、本研究で扱った語彙テストが英語で書かれた語を見て意味を書く形式と、語の意味を見て英語の単語を書く形式であったことである。これはアルファベットで書かれた語を読んで理解する力(Reading)と語を書く力(Writing)を測ったものであり、語を音で聞いて理解する力

(Listening), 意味に合わせて英語の語彙を音で表す力(Speaking)は測れていない。今後、テストの方式を改善し、音声面での語彙の習得を含め分析をすることで生徒の語彙知識の習得度をより正確に分析できると考えられる。

以上の課題点を踏まえ語彙習得に関する研究を進めることで、生徒たちが多くの語彙をより効果的に習得し使えるように、指導法や学習法に対する示唆を与えることが望まれる。

#### 参考文献(\*は引用文献)

- \* 佐治量哉, 佐伯泰子 (2012) 「小学校6年生の語彙理解度と単語親密度に関する考察」『小学校英語教育学会誌』12, 115-124. [https://doi.org/10.20597/jesjournal.12.0\\_115](https://doi.org/10.20597/jesjournal.12.0_115)
- \* 平井明代 (2017) 『教育・心理系研究のためのデータ分析入門 [第2版]—理論と実践から学ぶSPSS活用法』東京:東京書籍
- \* 文部科学省 (2018) 『中学校学習指導要領(平成29年度告示) 解説 外国語編』東京:開隆堂出版
- \* 横川博一 (2006) 『日本人英語学習者の英単語親密度 文字編 —教育, 研究のための第二言語データベース—』東京:くろしお出版
- \* Aizawa, K., Ochiai, N. & Osaki, S. (2003). The effects of teaching on vocabulary knowledge: Receptive vs. productive. *Annual review of English Language education in Japan*, 14, 151-160.
- \* Alsaif, A. & Milton, J. (2012). Vocabulary input from school textbooks as a potential contributor to the small vocabulary uptake gained by English as a foreign language learners in Saudi Arabia. *The Language Learning Journal*, 40(1), 21-33. <https://doi.org/10.1080/09571736.2012.658221>
- \* Bisson, M. J., Van Heuven, W. J., Conklin, K. & Tunney, R. J. (2014). The role of repeated exposure to multimodal input in incidental acquisition of foreign language vocabulary. *Language Learning*, 64(4), 855-877. <https://doi.org/10.1111/lang.12085>
- \* Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: Some intralexical factors that affect the learning of words. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 140-155). Cambridge: Cambridge University Press.
- \* Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a L2: Same or different? *Applied Linguistics*, 19(2), 255-271. <https://doi.org/10.1093/applin/19.2.255>
- \* Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language* Cambridge: Cambridge University Press.
- \* Ri, K. (2021). *Vocabulary in the English textbooks and the*

#### 謝辞

本研究を発表する貴重な機会を与えてくださいました公益財団法人 日本英語検定協会の皆様と選考委員の方々に、厚く御礼申し上げます。特に助言者である齊田智里先生には非常に有益なご指導、ご助言をいただきましたこと、心から感謝申し上げます。そして千葉大学の星野由子先生には本研究の立案から実施、また先行研究である筆者の修士論文の執筆に至るまで、たくさんのご教示をいただき大変感謝しております。最後に、ご協力いただいた生徒の皆様をはじめとして、本研究に携わってくださったすべての皆様に、深く感謝申し上げます。

*students' receptive and productive word knowledge: A case of the Korean junior high schools in Japan.* [Unpublished master thesis]. Chiba University.

- \* Rott, S. (1999). The effect of exposure frequency on intermediate language learners' incidental vocabulary acquisition and retention through reading. *Studies in L2 acquisition*, 21(4), 589-619. <https://doi.org/10.1017/S0272263199004039>
- \* Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- \* Tagashira, K. (2001). What is hard to learn is easy to forget: Word concreteness in foreign-language vocabulary forgetting. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 12, 91-100. [https://doi.org/10.20581/arele.12.0\\_91](https://doi.org/10.20581/arele.12.0_91)
- \* Uchihara, T., Webb, S. & Yanagisawa, A. (2019). The effect of repetition on incidental vocabulary learning: A meta-analysis of correlational studies. *Language Learning*, 69(3), 559-599. <https://doi.org/10.1111/lang.12343>
- \* Webb, S. (2007). The effects of repetition on vocabulary knowledge. *Applied Linguistics*, 28(1), 46-65. <https://doi.org/10.1093/applin/aml048>
- \* Webb, S. (2008). Receptive and productive vocabulary sizes of L2 learners. *Studies in L2 acquisition*, 30(1), 79-95. <http://www.jstor.org/stable/44488020>
- \* Webb, S. (2009). The effects of receptive and productive learning of word pairs on vocabulary knowledge. *Regional Language Centre Journal*, 40(3), 360-376.
- \* Wilson, M. (1988). MRC psycholinguistic database: Machine-usable dictionary (version 2.00). *Behavior research methods, instruments, & computers*, 20(1), 6-10.