

博士論文 平成26年度（2014年度）

語彙ネットワークと英語知覚動詞の習得・指導研究

慶應義塾大学大学院政策・メディア研究科

佐藤 正伸

論文趣旨 平成26年度 (2014年度)

語彙ネットワークと英語知覚動詞の習得・指導研究

本研究の目的は、日本人学習者における英語の基本動詞の習得状況を調べ、その有効な指導方法を提案するというものである。基本動詞は、中学校の段階で学ぶ基本的な語彙である。しかし、基本的であるということが直ちに簡単であるということにはならない (Nation, 2001)。「基本語を知っている」ということと「基本語力がある」ということは別問題である。

そこで、本研究では、語彙研究の理論的枠組みを示した上で、習得研究を行い、日本人学習者が基本語を学ぶ上で何が問題かを明らかにし、その問題の原因を学習方略に求めた。より具体的には、「語彙力」を語彙内能力 (intra-lexical competence) と語彙間能力 (inter-lexical competence) の2つから構成されるものとして定義し、知覚動詞領域を取り上げ、大学生を対象に習得研究を行った。これまでの語彙習得研究では、語の多義性に注目したものが主流であったが、本研究では「語彙ネットワーク (lexical network)」という枠組みを採用した研究を行った。それによって、具体的にどこが学習困難であるかを明らかにすることができた。

さらに、本研究では、基本語力の養成においてコア図式を使った指導法 (SBI: schema-based instruction) が、従来型の指導法 (TBI: translation-based instruction) に比べて、有効であるかどうかの効果研究を行った。結果としては、コア図式を用いた SBI は翻訳を用いた TBI と同等の効果は見られたものの、両者に統計的に有意水準の差を見出すことはできなかった。この研究は、単純にコア図式を使えば、生徒の語彙理解、そして語彙使用の力に寄与するというのではない、ということを示唆している。そこでどうして明確な効果が生まれなかったのかについて項目ごとに詳細な考察を行い、コア図式と事例との「フィット感」に影響を与える要因を明らかにした。

コア図式の般化力は、図式を用例に適用させる際のフィット感に大きく依存しており、コア図式をどう提示すればよいかという問題がでてくる。本論文では、この図式提示の最適化の問題は、エクササイズの問題であると捉え、その上で、知覚動詞のエクササイズ論の素描を行い、語彙指導への示唆を与えた。

キーワード：基本語力、知覚動詞、語彙ネットワーク、図式、エクササイズ論

慶應義塾大学大学院 政策・メディア研究科
佐藤 正伸

Abstract
Dissertation for the Academic Year 2014

**Acquisition and Instruction in the Area of English Perception Verbs within a Lexical
Networking Framework**

The purpose of this study is to investigate the acquisition of English basic verbs by Japanese students, and to explore an effective instruction method to facilitate the process of lexical acquisition. Verbs such as *see*, *smell*, and *listen* are among the basic verbs Japanese learners are likely to encounter in their early stages of language development. Being basic does not, however, mean being easy (Nation, 2001).

In this study, lexical competence was defined as the ability of use lexical items both fully (i.e., intra-lexical competence) and differentially (i.e., inter-lexical competence). Focusing on the domain of sensory perception, which constitutes a lexical network, this study investigated the areas of difficulty in acquiring basic perception verbs. Japanese university students of different levels of English proficiency participated in this study. The overall results showed that they had difficulty in the selective use of basic verbs of perception, and we were able to identify some specific problematic areas. The performance of the participants was discussed in terms of a learning strategy—i.e., the search-translation-equivalent strategy. Pedagogical implications were discussed with reference to core schemas and lexical networks.

To explore an effective instructional method, we compared schema-based instruction (SBI) with a conventional method, that is, translation-based instruction (TBI) in two studies, with one study dealing with the verbs of auditory perception, and the other with the verbs of visual perception. In either study, we did not find statistically significant differences between the two instructional methods. However, careful item-analyses showed that there were some items with which schema-based instruction was effective. We discussed possible factors why some items were happy with schema-based instruction, while others are not. This led us to consider the role of exercises. Assuming that exercises are at the heart of lexical learning, we devised some exercises designed for teaching basic verbs of perception.

Keywords: Basic Lexical Competence, Verbs of perception, Lexical Networking, Schema, Exercises

Graduate School of Media and Governance, Keio University
Masanobu Sato

目次

序章	8
第1章 基本語力・基本動詞の意味論	11
1.1 基本語力	11
1.2 基本語の学習	12
1.2.1 母語フィルタ	13
1.2.2 Search-Translation-Equivalent 方略	14
1.2.3 用例中心型の学び：Exemplar-Based Approach	18
1.3 基本語の指導	19
1.4 基本動詞の意味論	19
1.4.1 コア図式論	20
1.4.2 概念形成とコア	22
1.4.3 基本動詞のコア分析	24
1.4.4 イメージの動態化	26
1.4.5 コア図式の教育的可能性	30
1.5 語彙ネットワーク論	30
1.5.1 連想ネットワークと話題ネットワーク	31
1.5.2 概念ネットワーク	32
1.5.3 知覚動詞のネットワーク	34
1.6 まとめ	36

第2章 日本人学習者による知覚動詞の理解:習得研究 ----	37
2.1 はじめに -----	37
2.2 語彙ネットワークモデル-----	38
2.3 調査の研究課題-----	38
2.4 調査方法-----	39
2.5 調査結果-----	41
2.6 考察-----	45
2.7 結論-----	53
第3章 コア図式を使った指導の効果研究 -----	54
3.1 はじめに -----	54
3.2 視覚動詞:look と see の意味分析 -----	55
3.3 聴覚動詞:listen と hear の意味分析 -----	56
3.4 スキーマを使った先行研究 -----	58
3.5 SBIの効果の理論的背景 -----	60
3.6 効果研究1:視覚動詞の場合 -----	61
3.6.1 調査方法 -----	62
3.6.2 SBIとTBIの指導手順 -----	65
3.6.3 調査結果と考察 -----	68
3.6.4 項目分析と考察 -----	70
3.6.5 おわりに -----	77
3.7 効果研究2:聴覚動詞の場合 -----	77
3.7.1 調査方法 -----	77

3.7.2 調査結果と考察	82
3.7.3 コア図式のフィット感	94
3.7.4 フォローアップ調査	95
3.7.5 おわりに	97
第4章 エクササイズ論	98
4.1 はじめに	98
4.2 エクササイズの目的論	101
4.3 エクササイズ論を使った指導の手順	102
4.4 エクササイズ論の実践	104
4.5 語彙力の評価方法	114
4.5 おわりに	124
終章	125
謝辞	128
参考文献	130
付録	135

表一覧

表 1 : 英語における知覚動詞の概念ネットワーク -----	35
表 2 : レベル別グループの被験者の数 -----	39
表 3 : レベルによるテスト結果 (正答率) -----	41
表 4 : レベルとフェーズ間の相互作用 (正答率比較) -----	44
表 5 : 正答率の低いセル -----	46
表 6 : 嗅覚のドメインの結果 -----	51
表 7 : 視覚動詞における 3 テストの正答率のグループ比較-----	68
表 8 : 視覚動詞に関する 3 つのテスト間での自信度におけるグループ間の違い-----	69
表 9 : 事後テスト 2 の項目比較 -----	71
表 1 0 : 正答率における SBI と TBI の比較 -----	83
表 1 1 : 聴覚動詞に関する 3 つのテスト間での自信度におけるグループ間の違い -----	84
表 1 2 : 事前テストでの正答率 (上位 2 項目と最下位項目) と自信度の関係 -----	86
表 1 3 : 事後テスト 1 での正答率 (上位 2 項目と最下位項目) と自信度の関係 -----	87
表 1 4 : 事後テスト 2 での正答率 (上位 3 項目と下位 2 項目) と自信度の関係 -----	89
表 1 5 : 事前テストでの正答率 (上位 2 項目と最下位項目) と自信度の関係 -----	90
表 1 6 : 事後テスト 1 での正答率 (上位 2 項目と最下位項目) と自信度の関係 -----	91
表 1 7 : 事後テスト 2 での正答率 (上位 3 項目と最下位の項目) と自信度の関係 -----	93
表 1 8 : 語彙学習方法に関するフォローアップ調査の結果 -----	95
表 1 9 : 英語知覚動詞の概念ネットワーク -----	105

図一覧

図 1 : 語彙学習における母語の関与 -----	13
図 2 : コアと文脈の関係 -----	23
図 3 : <i>take</i> のコア図式-----	25
図 4 : <i>drive</i> のコア図式-----	27
図 5 : <i>drive</i> のコア図式の投射-----	28
図 6 : <i>go</i> のコア図式と焦点化-----	29
図 7 : <i>drum</i> の連想ネットワーク -----	31
図 8 : 移動動詞の概念ネットワーク-----	33
図 9 : 移動動詞と意味的編入-----	33
図 10 : フェーズとドメイン間の相互作用 -----	45
図 11 : STE 方略による英語聴覚動詞と日本語訳との対応関係 -----	48
図 12 : <i>look</i> と <i>see</i> のコア図式 -----	55
図 13 : <i>hear</i> のコア図式 -----	57
図 14 : <i>listen</i> のコア図式 -----	57
図 15 : 「on = 上に」を使った認知的再調整 -----	60
図 16 : 視覚動詞の実験デザイン -----	62
図 17 : 聴覚動詞の実験デザイン -----	78
図 18 : 3つのテスト間での正答率の推移 -----	84
図 19 : 3つのテスト間での自信度の推移 -----	85
図 20 : 3つのテスト間での理解度の推移 -----	85
図 21 : “dentist” から展開する連想-----	120

序章

単語力は英語力を測る際の重要な指針である (Nation, 2001)。単語力があるかないかで英語に対する自信も異なってくる。しかし、日本人英語学習者の多くは単語学習がむずかしいと感じている。『中高生の英語学習に関する実態調査 2014』(ベネッセ教育総合研究所, 2014)では全国の中学1年生から高校3年生を対象(全体数は6294名)にして、英語の学び、躓きの原因、必要性などについて質問を行っている。その中で約60%(全体数は3081名)の中学生が、そして約70%(全体数は3154名)の高校生が、「単語を覚えるのが難しい」と感じている。

しかし、単語力とは何か。単語力には量的側面と質的側面があり、量的側面 (breadth) から単語力は単語数と置き換えられ、質的側面 (depth) からみた単語力は個々の単語を十全に使い切ることができるかどうか注目する (Daller et al., 2007)。同じ単語でも、例えば、put と promote では質的側面、すなわち、意味の可能域が大きく異なるはずである。しかし、概して、単語学習といえば単語の数(量的側面)のみに関心が置かれる傾向があり、put のような基本語は既習語とみなされ、新出語の暗記が単語学習であると考える傾向が学習者はあるようである。

しかし、put や take や look といった中学校の初期段階で出てくる単語の質的側面が強固なものにならないと、単語力の基盤が弱くなるという指摘がある (Nation, 2001; Tanaka, 2012; Sato & Batty, 2012)。Tanaka (2012)は「基本語力」(basic lexical competence) という概念を「拡張語力」(extended lexical competence) と併せて導入している。拡張語力は「話題の幅 (thematic range)」と「語彙数 (word size)」によって定義される。経済、選挙、化学などさまざまな話題についてどれだけ豊富な語彙を持っているか、これが拡張語力である。一方、基本語力は、「基本語を使い分け、使い切る力」と定義されている (Tanaka, 2012)。「使い分け」とは、例えば、speak と talk のような類義語の使い分けを意味し、「使い切り」とは、例えば、put であれば「目薬を差す」「傷口に軟膏を塗る」といった状況で put を使えるかどうかで決まる。

あえて「基本語力」という用語を用いる背景には、基本語は学習の初期段階で遭遇する簡単な単語という印象があるものの、その基本語を知っているということと使えるということの間には大きな違いがあるという認識がある。つまり、基本語を知っているということが基本語力を保証するものではないということである。そして、基本語力が語彙力の基盤であると考えられている。

基本語を判別する基準は一つではないが、接続詞、前置詞、冠詞、そしておそらく副詞のように項目の数において「閉じた範疇」と、動詞、形容詞、名詞のように数が広範に及ぶ「開いた範疇」とに分かれる。閉じた範疇に属す語は、基本語とみなすことができる。

ここでいう「基本語」とは何かについて、それ以外にもさまざまな指標が考えられる。「頻度」はその一つで、基本語ほどその使用頻度は高い。「習得の順序」も指標の一つである。母語を習得する過程で、例えば、**under** のほうが **underneath** よりも早く習得されることが予想され、その場合、**under** が **underneath** より基本的な語ということになる。また、「意味の使用域」もその指標と考えることができる。すなわち、基本語ほど意味の使用域が大きいということである。たとえば、**give** と **donate** や **contribute** を比較した場合、辞書の語義数からして、**give** がより基本的といえる。

しかし、本研究では、動詞であれば、動詞の概念領域（「移動」「発話」「認識」「知覚」など）があり、概念領域内で基本的な語とそうでないものがあるという前提を立てる。例えば「発話動詞」という概念領域だと、**speak, talk, say, tell** が **pronounce, announce, inform, negotiate, proclaim** などといった動詞よりも基本性が高いということになる。「移動」「遣り取り」「認知と判断」「感情と信念」などの概念領域が考えられ、それぞれの中で基本動詞を決定するという手続きが必要となる。概念領域内でその概念を代表する基本語というのは直観的にも判別がしやすい基準である。形容詞の場合も概略同じで、次元形容詞、帰属形容詞、感情形容詞などの概念範疇を想定し、それぞれの中で、基本形容詞を明らかにするという方法が考えられる。なお、名詞の場合には、話題との関連性が強いことから基本語の認定は容易ではないが、話題に左右されない共通領域 (**common domain**) の名詞を基本名詞とみなすことができよう。

本研究が取り上げるのは英語の知覚動詞である。その中で視覚ドメインを取り上げると、{**see, look, gaze, glance, stare, peep, gawk, sight, view**}などが関連動詞として含まれるが、視覚の基本動詞として **see** と **look** を取り上げる（この点に関しては **Gisborne [2010]**を参照）。本研究では、5つの知覚領域（ドメイン）を射程に入れるが、その際に以下の基本動詞に注目する（詳細は第1章を参照）。

- ・ 視覚ドメイン： **see, look**
- ・ 聴覚ドメイン： **listen, hear, sound**
- ・ 嗅覚ドメイン： **smell**

- 触覚ドメイン : touch, feel
- 味覚ドメイン : taste

本研究の目的は、(1) 日本人大学生が基本語と考えられるこれらの知覚動詞の使い方をどのように理解しているかを調べること、そして(2) こうした基本動詞の学習を促進する指導法の可能性を探ること、の2つである。本論文は4つの章で構成されている。その概要は以下の通りである。

第1章では、基本動詞の学習のむずかしさは何に起因するか、基本動詞の意味をどう捉えるかといった問題を扱う。基本語は意味の可能性が大きく従来の学習方法では基本語力を身につけることは困難であることが知られている。この章では、その原因を学習方略に探った。さらに、基本動詞の意味論について、認知意味論の立場から図式的表象の仕方についての考え方を示し、知覚動詞の意味論について説明した。そこでのポイントは語彙ネットワーク内で知覚動詞の意味を記述するということである。

第2章は、日本人学習者が知覚動詞をどのように理解しているかについて実証研究(知覚動詞習得研究)を行った。その際に、語彙ネットワークという視点を重視し、知覚を表す5つの領域(ドメイン)と知覚動詞の振る舞いを表す3つの側面(フェーズ)を掛け合わせたネットワークを示し、日本人大学生にとってどこがむずかしいかを明らかにした。

第3章では、視覚動詞と聴覚動詞を取り上げた2つの効果研究を実施した。ここでは従来型の指導法である翻訳を使ったTBI (translation-based instruction) と図式を使ったSBI (schema-based instruction) を比較した。テストの結果でのSBIの有義性は確認できなかったが、正答と理解(自信)の間には高い相関がみられた。また、テスト項目の分析を通じて、どの場合SBIが効果的で、どの場合にその効果が出ないのかについても考察した。

第4章では、エクササイズ論の観点から知覚動詞を学ぶための具体的なエクササイズ案を作成し、その教育的示唆について述べた。

第1章 基本語力・基本動詞の意味論

1.1 基本語力

基本語力は語彙力の基盤である。Nation (2001, p. 17) も高頻出の基本語を“vocabulary base”と呼び、それによって、多くの英語テキスト約80% (会話の場合84%、新聞で76%、小説で82%) が理解可能になると述べている。

そこで、第1章では、まず基本語力とは何かについて議論したい。「語彙力は何か」という問いに対して、一般的には「語彙の意味を何個知っているか」や「1つの単語に関して、どれ程の用例を知っているか」ということを思い浮かべる。しかし、これは、本当の意味での語彙力を十分に規定するものであろうか。例えば、1万語の英単語を知っているということは、どういう語彙力であろうか。

語彙知識は多様で複雑な様相を呈しており、そのためそれをどう捉えるかについて研究者間で合意があるわけではない (Read, 2000; Chapelle, 1994)。「何個の単語を知っているか」は語彙力の一部であるが、それだけでは十分ではない。Chapelle (1994) は語彙力を記述する際に、「語彙使用の文脈 (context of vocabulary use)」、「語彙知識 (vocabulary knowledge)」、「語彙使用に関するメタ認知方略 (metacognitive strategies for vocabulary use) の3つの要素があることを明らかにしている。そして、語彙知識は、語彙サイズ (幅)、語の特性 (深さ)、語の体系 (語彙ネットワーク)、運用過程 (語の使用における自動化) の4つを挙げている。語彙使用の文脈は語彙の意味に影響を与えるものであり、文脈によって意味が異なること、あるいは文脈依存の意味に対する感受性あるいは直観が求められる。語彙知識には、知っている語彙の数のみならず、それぞれの語の特徴、語同士の関係などに関する知識が含まれる。そして、メタ認知方略は語彙使用の際の種々の方略であり、“strategic competence” と呼ばれるものである。例えば、的確な語句として“bottle opener” が思い出せないとき、I'm looking for something to open the bottle. のように、機能面に着目して表現する力のことである。このことから「知っている」というだけでは語彙力の定義として不十分なことは明らかである。「使える」という側面が語彙力には不可欠である。

しかし、「使える」ということについても注意が必要である。というのは、「産出語彙 (productive vocabulary)」と「受容語彙 (receptive vocabulary)」というものが認められており、「表現する上で使える」と「理解において使える」を区別する必要があるからであ

る。一般的には、受容語彙が産出語彙に先立ち、しかも受容語彙のほうが産出語彙よりも数が圧倒的に多いといわれる。しかし、Melka (1997) は、産出か受容かの境界は程度の問題 (continuum) であり、学習者の語に対する親密度 (familiarity) がどのように深まるかによって境界線の引き方は異なるとという見解を示している。なお Melka (1997) は「模倣 (imitation)」「理解 (comprehension)」「再生 (reproduction)」「産出 (production)」の4つの段階を経て語に対する親密度は高まるという提案を行っている。

田中他(2005)は「語彙力とは単語を使い分けつつ、使い切る力である」と定義している。「使い分ける」とは、状況的にふさわしい語を選択するということである。意味的に関連した語の差異化と置き換えてもよい。例えば、raise と lift を取り上げると、いずれも「持ち上げる」と訳され、両者の違いが判然としない。「ブラインドを開ける(上げる)」という状況だと lift (raise) the blind とどちらでも可だが、地面にある石を持ち上げるという際には lift であって、raise とはいわない。また、speak と talk も「話す」と訳されることから類義語とみなされるが、「オウムは話す」ときは A parrot can speak. というが「ゴリラは話す」では A gorilla can talk. とはいわぬが A gorilla can speak. とはいわない。これは使い分け(差異化)の問題である。つまり、「使い分ける」とは、意味的に関連した語の中から状況にふさわしい語を選択することができるかどうか、という選択能力のことをいう。

一方、「使い切る」とは、1つの単語の「意味の可能性(meaning potential)」を十分に表現できるかどうかを問うものである。例えば、put という動詞がある場合、「目薬をさす」「傷口に軟膏を塗る」「花を生ける」「手を挙げる」といった状況で put some eye drops in one's eyes、put some ointment on the cut、put a flower in the vase、put one's hands up のように表現できるかどうかである。「82円切手を封筒に貼る」は put an 82-yen stamp on the envelop といい、「手紙を封筒に入れる」も put a letter into the envelop と put で表現する。put は意味の可能域が大きい多義語 (polysemous word) とみなされるが、その put をさまざまな状況で使い切ることができること、これが基本語力(「使い切り」)である (Tanaka, 2012)。

1.2 基本語の学習

英語学習者は基本語を使い分け、使い切る力を身に付ける必要があるわけだが、そこには困難が伴う。まず、「使い分け」と「使い切り」の背後には、「使い過ぎ (overextension)」と「使い残し (underextension)」がある。つまり、使い分けの力がないところでは使います

ぎ（過剰般化）が起こることが予想される。一方、使い切りができないということは使い残し（過少般化）が起こるということである。すると、第二言語の語彙習得は、「使い過ぎぎと使い残しといった試行錯誤を通して調整しながら、使い分け、使い切る力（直観）を獲得すること」と定義することができる（Tanaka, 2012）。学習過程において、使い過ぎや使い残しは不可避に起る現象である。そうした試行錯誤の結果、どこまで使うのか、どのように使うのかについての直観を得ることができれば、基本語力を身に付けたと考えることができる。

1.2.1 母語フィルタ

しかし、それは容易ではない。その阻害要因の最大なものは、「母語の干渉あるいは影響」である。英語の単語を学ぶ際に、その意味を理解する際に、そして、それを使う際に、母語の影響が考えられる。このことを「母語フィルタ (native language filter)」のはたらきとして捉えることができる。その根拠として、学習は、既存の知識に依拠して行われる。既に知っていることと関連づけて新たな学習が行われるという点を挙げることができる（Ausubel, 1968）。Piaget (1963) は、主体と環境との絶えざる相互作用を通して人間の認識あるいは知識の枠組み（「シェーマ (schema)」）は構成されるという立場を示したが、それはそのまま学習に置き換えてもよい。その際に、既存の知識体系との適合性によって同化 (assimilation) と調節 (accommodation) が図られ、それを通して認知的適応 (cognitive adaptation) がなされている。第二言語学習の場合、母語としての日本語の意味体系が既存のシェーマを提供する。すなわち、日本語の意味体系が母語フィルタとして英語を学習する際に関与するということである。言い換えれば、英語学習を情報処理になぞらえた場合、処理に母語のフィルタが関与するという考え方である。そしてその関与の仕方は、図1のように3通りが考えられる。

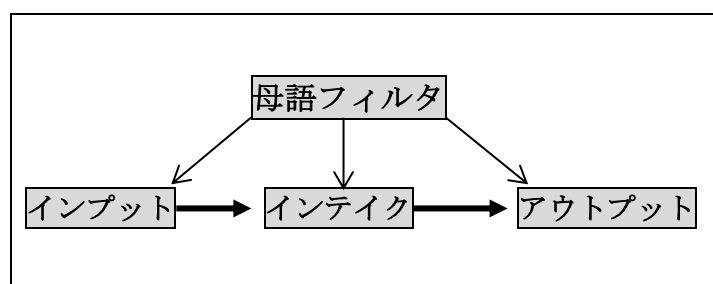


図1：語彙学習における母語の関与

この図で「インプット (input)」は提示されたデータ、「インテイク(intake)」は“take in”に関連する名詞であり、学習者が取り込んだデータのことを指す。ここで母語フィルタは、まず、インプットとインテイクの関係においてはたらく。すなわち、提示された項目（インプット）がすべて学習されるわけではなく、学習されやすい項目とそうでない項目があり、そこに母語フィルタが関係するということである。概して、既存の母語知識と整合するものが学習されやすいということが予想される。第二に、母語フィルタはインテイクの部分にも関係する。これは、ある英語の表現をどのように理解するかという表象 (representation) の問題と関係がある (Johnson-Laird, 1987)。例えば、「put = 置く」という理解をした場合、そこには学習者の日本語のフィルタが意味処理に関与したと考えることができる。そして、第三に、アウトプットの際にも母語フィルタは関与する。日本語的な発想で英語の表現をするというのがそれである。ここでの3点は想定に過ぎないが、母語の関与は経験的にも十分に納得できるものであるように思われる。

1.2.2 Search-Translation-Equivalent 方略

「母語フィルタ」というのは英語学習を情報処理として見立てた際の概念装置であるが、学習者の意識に近いところでは、それは「学習方略 (learning strategy)」として機能する。語彙学習の方略で最も包括的な研究は Schmitt (1998, p. 207) で、彼は語の意味を見出す学習方略を5つのグループに分けている。

A. Determination strategies (どういう語であるかを決定する方略)

1. Analyze part of speech (品詞分析)
2. Make word lists (語彙リストの作成)

B. Social strategies (社会的行為を使った方略)

1. Ask teacher for an L1 translation (母語での意味を教師に問う)
2. Discover new meaning through group work activity (共同学習で語の意味を発見する)

C. Memory strategies (記憶のための方略)

1. Study word with a pictorial representation of its meaning (絵画的表象を通して語

の意味を学ぶ)

2. Image word's meaning (語の意味をイメージ化する)

D. Cognitive strategies (認知的な方略)

1. Verbal repetition (声に出して反復する)
2. Written repetition (文字に書いて反復する)

F. Metacognitive strategies (メタ認知的方略)

1. Use English language media (songs, movies, newscasts, etc) (歌、映画、報道などの本物の英語を利用する)
2. Testing oneself with word lists (単語リストを使って自分でテストする)

しかし、ここで欠けているのは、学習者はどのようにして語の意味を理解するのか、ということに関する学習方略である。筆者はここで母語フィルタの役割は看過することができないと考える。具体的にいえば、英単語の意味、あるいは用例の意味を理解する際に、母語となる日本語を利用するということである。この方略の援用は、思春期を過ぎた学習者にとっては、ごく自然なものであるし、実際に、学習者が使用する英和辞典や単語帳はすべて、意味の記述は日本語で行われる。Tanaka & Abe (1985) は、英語の意味理解において日本語の訳語を探ろうとする学習方略を“Search-Translation-Equivalent (STE)” strategy と呼んでいる。言語学習にこの方略が使われるかどうか、もっと一般的な言い方をすれば母語フィルタの影響があるかどうか、第一言語習得と第二言語習得の決定的な違いである (Sprouse, 2010)。

STE 方略は、英語学習を促進させる場合もあれば、妨害する場合もある。言語転移 (language transfer) の観点からいえば、正の働き (positive transfer) と負の働き (negative transfer) があるということである。プラスの働きについていえば、母語を媒介にすることにより、メタ言語化される (英単語の意味を認識対象として立てる) ため、概念の理解がより確実なものとなるということが考えられる。例えば transfer という語の意味を使用例の中で暗黙的に感得する場合よい、「transfer = 転移」と明示化するほうが、理解が確かなものになるという可能性である。また、equivalent だとか representation などといった表現は、英語で説明するよりも「等価」「表象」という訳語を持ち込むことで容易に理解することが可能となる (Swan, 1997; Nation, 2005)。さらに、with reference to や in spite

of といった熟語もその内容を英語で説明しようとするればむずかしいが、母語を利用可能な場合には、「…に関して(参照していえば)」「…にもかかわらず」という訳語を使えば、その意味理解は容易になる。

しかし、母語フィルタは第二言語としての英語を学習する際には、プラスというよりもむしろマイナスに作用する傾向が強い。このことは基本語力の習得において、特にそうであるという指摘がある (Takahashi, 1985; Tanaka, 1987; Shirai, 1990)。例えば Takahashi (1985) は、「部屋の大きさ」を英語で表現するとき、母語話者が a small or large room と使うのに対して、日本人の場合は、英語レベルの比較的高い学習者であっても narrow or wide として部屋の大きさを表現することを示している。これは明らかに「狭い部屋、広い部屋」という日本語表現からの言語転移である。

基本語力の学習についていえば、STE 方略には根本的な問題がある。それは、「意味の分断 (semantic discontinuity)」という問題であり、「意味の無限遡及 (semantic circularity)」という問題である (Sato and Tanaka, 2014)。例えば、学習者が put の以下の用例に順次出くわしたとしよう。学習者はその都度、STE 方略を使い、次のような結果を得る。

Put your hands on the table. テーブルに両手を置きなさい。

STE→put = {置く}

First, put a pan on the fire. まずフライパンを火にかけます。

STE→put = {置く、かける}

I forgot to put the detergent in the washing machine. 洗濯機に洗剤を入れるのを忘れちゃった。

STE→put = {置く、かける、入れる}

She put flowers in a vase elegantly. 彼女はエレガントに花を花瓶に生けた。

STE→put = {置く、かける、入れる、生ける}

Put your headphones on. ヘッドフォンをつけなさい。

STE→put = {置く、かける、入れる、生ける、つける}

Why don't you put some eye drops in your eyes? 目薬をさしたらどうですか。

STE→put = {置く、かける、入れる、生ける、つける、さす}

They put a heavy tax on import goods. 輸入品に重い税を課した。

STE→put = {置く、かける、入れる、生ける、つける、さす、課す}

She put those Japanese poems into English. 彼女はその日本語の詩を英語に翻訳した。

STE→put = {置く、かける、入れる、生ける、つける、さす、課す、翻訳する}

このように、用例に出くわすその都度に、学習者は STE 方略を使い、put の意味 (= 訳語) を累加的に増やしていく。英和辞典などでも、さらに語義判定の一般化が図られるものの、基本的には見出し語の put に対して複数の語義とその語義を表す用例をリスト形式で示すのが一般的である。

さて、学習者が STE 方略の産物として以下を学習したとしよう。

PUT = {置く、かける、入れる、塗る、生ける、さす、つける、課す、翻訳する、....}

しかし、ここにはまず「意味の分断」という問題がみられる。すなわち、日本語の「置く」「かける」「入れる」は全く異なった語であり、それぞれの語の意味関係に連続性を見出すことはできない。これは、英英辞典の場合も同様である。以下は *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2000) による put の意味の定義の例である。

- (1) to move something into a particular place or position using force
- (2) to attach or fix something to something else
- (3) to write something or make a mark on something
- (4) to consider somebody/something to belong to the class or level mentioned
- (5) to express or state something in a particular way

ここでは *move*、*attach*、*write*、*consider*、*express* といった別の動詞を使って put の異なった用法を説明しているが、やはり意味の分断という問題からは免れない。

では、語義リストを完成させることができれば、その語義集合は put の意味を記述することになるだろうか。put の基本義は「置く」であるということは、おそらくほとんどの日本人学習者が共有している知識であろう。しかし、「置く」は put の一部かといえ、そうとはいえない。何故ならば、日本語で「秘書を置く」「男性ものの靴を置いている」「傘を電車に置いてきた」という状況で put を使うことができないからである。ここでの例はそれぞれ、*staff one's secretary*、*carry (have) men's shoes*、そして *leave one's umbrella* となる。

これが意味の無限遡及の問題につながる。つまり、put は「置く」と同じ意味かといえ

ば、「置く」は put 以外にも staff、carry、leave と対応し、また carry は複数の日本語表現と対応する。すると、どこまでいっても put の意味を説明することができない、という事態が発生する。これが意味の無限遡及の問題である。つまり、E（英単語）の意味は {J1, J2, J3, Jⁿ} の集合であるとする。しかし、J1 は {E1, E2, E3, Eⁿ} の集合である、という事態が起こる。すると、J1 は E の意味の部分集合であるという関係は保証されない。結局、無限に意味の周回路を回り続け、E の本質的意味がわからないまま、学習を続けるということになる。

整理すれば次のようになる。STE 方略は「学習は既存の知識に依存する」という自然な学習の一形態（学習方略）であり、避けることができない。しかし、STE 方略を使う学習には意味の分断と意味の無限遡及という問題をはらんでおり、多義的な基本語力の習得に効果的な形で寄与することは考えにくい。また、それは過剰般化（使い過ぎ）や過少般化（使い残し）という問題を伴うことになる。

具体例を見てみよう。例えば、John took a picture of Mt. Fuji. という用例の中で take の使い方を理解する際に、「富士山の写真を撮る」という日本語を充て、「take a picture = 写真を撮る」と理解する。しかし、別の用例として Let me take your temperature. に出くわせば、take one's temperature は「体温を測る」として理解する。英語では同じ take が使われているのにも関わらず、日本語にすれば「撮る」と「測る」の異なった語として理解されることになる。もし学習者が「take=測る」を安定した知識として内在化すれば、take に「測る」という「意味」があると考え、Let me take your waist.（ウエストを測りましょう）と表現するかもしれない。これは、take の使い過ぎの事例である。使い残しは、既知の使い方には対応できるが、新たな使い方に応用が利かないということで、基本動詞を「使い切れない」と感じている学習者は筆者だけではないはずである。

1.2.3 用例中心型の学び：Exemplar-Based Approach

STE 方略の使用に関連した問題として用例の偏り学習が挙げられる。例えば、listen の用例の中でも listen to music はすぐに連想される用例である。しかし、Don't listen to such a guy.（そんな男の話は聞くな）のような用例には親しみが低いということが起る。語彙学習は基本的に用例を基盤にして行われ、用例によって際立ち（salience）が異なり、学習のしやすさ（learnability）が異なるという可能性がある。このように、用例中心の学びのことを“Exemplar-Based Approach (EBA)”と呼ぶことにする。“exemplar”は「範例」と訳

され、ある語を代表するような用例のことをいうが、学習者は、ある語について典型的な用例 (prototype exemplar) を見つけ、それに拠って語を理解する (Shirai, 1990)。これが EBA の考え方である。

前置詞の on の理解に日本語の「上に」を宛てる傾向がみられるが、その背後には EBA によって a cat on the sofa のような exemplar (接触と水平的な上下関係を表す用例) がある。put から「置く」をすぐに連想するという事は、その語義を反映する用例が学習者の exemplar になっているということを意味する。1つの語の意味を表象する際に、1つの exemplar では意味理解におけるバイアスが起る。このバイアスという問題を克服するのに教育的には何をしなければならないか。これは語彙指導のあり方を考える上で考慮すべきポイントである。

1.3 基本語の指導

Nation (2001)は、基本語力を身に付けるには、基本語を主題にして体系的に指導する必要性を訴え、すべての語義に共通した概念に注目させることが必要であると述べている (pp. 49-51)。この見解を支持する形で、Boers & Demecheleer (1998) は、認知言語学の知見に注目し、中心的な意味から他の語義が派生する様子を学習者に体験させることが重要であると指摘している。Verspoor & Lowie (2003) は、コアとなる意味を与えられた学習者は、新たな用例における意味の推測と長期的な記憶において、複数の語義と用例を与えられた学習者よりも優れた結果を示したという研究結果を報告している (p. 569)。しかし、第二言語習得の分野において、コア図式の可能性は議論されるものの、意味論的な根拠や枠組みが明確に示されることがなく、具体的な指導方法の展開につながらないという問題がある。

1.4 基本動詞の意味論

本研究では知覚領域の基本動詞に関心がある。そこで、ここでは、基本動詞の意味論について見ていきたい。

辞書では、基本動詞の用例を収集し、それを意味タイプに分類し、意味タイプごとに語義を充てるという作業を行う。その結果として、基本動詞の意味は複数あり、その数が増えればそれだけ、意味は複雑であるという印象を与える。しかし、動詞の意味は名

詞の意味とは異なる。名詞はそれが指す対象があり、同じ **head** でも「人間や動物の頭」だけでなく、「最上部」「表題」「穂先のついた部分」「源流」「責任者」「頭数」「最高位」などの語義がある。これは、一つの名詞が（意味的には関連しているものの）表面的には異なった複数の対象と結びついていることを示す。

動詞はそれが指す対象があるのではなく、何に対してある行為を行うかによって意味合いが変化する。例えば、**catch** は **catch fish** なら「魚を捕まえる」、**catch one's arm** なら「腕をつかむ」、そして **catch the thief** なら「泥棒を取り押さえる」となる。しかし、これは「何をキャッチするか」によって日本語の表現のしかたが異なるだけであって、**catch** そのものの意味が変化しているかといえば疑問がある。むしろ、「捕まる」「つかむ」「取り押さえる」は **catch** の本来の意味ではなく、**catch** が表す状況を表現した言葉であると考えるのが妥当である。

名詞に対象指示機能があるのに対して、動詞は名詞と名詞を結びつける関係構成機能がある（田中・深谷、1998）。つまり、動詞の意味は関数的であり、変数が決まることでその意味合いが変化するが、背後には共通の意味がある。これが「コア」（コア概念、コア・ミーニング）の考え方である。

1.4.1 コア図式論

関係構成機能ということからいえば、前置詞も動詞と共通している。**an apple in the box** は **IN (an apple, the box)** と表現することが可能である。つまり、**an apple** と **the box** の空間関係を表すのが前置詞 **in** の役割である。**Lakoff & Johnson (1980)** は、**in** の用例として **Harry is in the kitchen**、**Harry is in the army**、**Harry is in love** の3つを取り上げた場合、この用例間には次のような関係がみられることを示している。

“The word “in” and the concept IN are the same in all three examples; we do not have three different concepts of IN or three homophonous words “in.” We have one emergent concept IN, one word for it, and two metaphorical concepts that partially define social groups and emotional states (p.60).

訳：語の**in**と概念の**IN**はここでの3つの用例を通して共通している。ここで**IN**の3つの異なった概念があるのはないし、3つの同音異義語としての**in**があるのでもない。ここには1つの創発した概念**IN**があり、それを表す一語があり、社会集団や感情の状態を部分

的に表す2つの隠喩的概念があるのである。

すなわち、概念としての IN は共通しており、*in the kitchen* は典型的な用例であるが、他の2つは空間化 (*spatialization*) というメタファによって説明している (Johnson, 1987; Lakoff, 1987)。*in the kitchen* が「物理空間」だとすれば、*in the army* は「社会空間」、そして *in love* は「心理空間」を表すということである。

Bolinger (1977) は、言語使用上の多様性の中に1つの「全体を統括するような意味」があると述べている。

Now we find a single overarching meaning which performance variables imbue with local tinges that pass for distinct senses. The deception is like what happens when we meet an acquaintance in an unexpected setting: we may not recognize him.” (p. 19)

訳: こうして我々は、(1つの語に対して) 1つの全体を包括する意味を見出すのであり、その運用において文脈的色合いを帯び、異なった語義として通るのである。ここでの(本来の意味と語義との) 紛らわしさは、予期しない状況で友人に出会ったとき、彼を認識できないことがあるといった事態に似ている。

つまり、語義だけを見ていると文脈によって色合いが異なり、共通項を見逃してしまうことにあるが、語には文脈上で決まる語義を包括するような意味がある、という主張である。

同様に、Miller (1978) は、文脈に依存した意味内容と文脈に依存しない意味内容(*core concept*)を区別する必要性があると述べている。

... given an occurrence of *line*, the problem is not to choose among fifty or more presorted concepts or rules but to sharpen a core concept in a manner appropriate to discourse and the sentence in which the word occurs. In other words, perhaps *line* looks polysemous because lexicographers have dragged in a lot of contextual information that is really not part of its meaning. (p78)

訳: 例えば *line* という語をみてみよう。ここでの問題は、50かそこいらのどこかに既にある概念や規則から意味を選ぶということではなく、その語が起る談話や文に適切な形でコア概念を鮮明化することである。換言するなら、おそらく *line* は、辞書編纂者が

本来の意味の一部でないはずの文脈情報を取り込んでしまったために多義的にみえるのであろう。

つまり、Miller は、*line* には本来の意味 (core concept) があり、そのコア概念を談話や文に合わせた形で具体化していくというのが言語処理の実相であると考えている。つまり *line* が多義語であるとされるのは、辞典を編集するときに *line* の (本来の意味でない) コンテキスト情報を意味として持ち込んでしまったからであるというのが Miller の論点である。Miller の考えの背後にも、文脈に依存した意味内容と文脈に依存しない意味内容の区別が想定されている。しかし、Miller が例示している *line* は名詞であり、コア理論が名詞の多義分析にも応用が利くかどうかは留保しなければならない。

田中 (1990) は、Bolinger のいう “overarching meaning” あるいは Miller のいう “core concept” を「コア (core)」と呼んでいる。田中は、Bolinger (1977) が示した2つの命題に注目している。

同義性の排除：「形が違えば、意味も違う」

共通の意味：「形が同じなら、共通の意味がある」

「形が違えば、意味も違う」という命題は、完全な同義性を排除するものである。一方、「形が同じなら、共通の意味がある」の「共通の意味」がコアである。Bolinger は「同義性排除」の命題については詳細に述べているが、「共通の意味」の命題については十分な考察は行っていない。その欠けの部分をつ補った研究を行ったのが田中 (1990) であり、以下、田中のコア理論について考察しておきたい。

1.4.2 概念形成とコア

英英辞典 *The New Oxford Dictionary of English* (1998) は「はしがき (forward)」において “core meaning” に言及し、その定義を以下のように行っている。

“The core meaning is the one that represents the most literal sense that the word has in modern usage. This is not necessarily the same as the oldest meaning, because word meanings change over time. Nor is it necessarily the most frequent meaning, because figurative senses are sometimes the most frequent. It is the meaning accepted by native speakers as the one that is most

established as literal and central.

訳：コア・ミーニングは語の現代用法において最も字義的な語義を表すものである。これは、必ずしも、語源的に最も古い意味と同じではない。というのは、語意味というものは時代とともに変化するからである。また、最頻出の意味と同じであるともいえない。比喩的な語義が頻度的にはもっとも多く使われるということがあるからである。コア・ミーニングは、字義的で中核的な意味として確立されていると母語話者たちが判断する意味のことをいうのである。

下線を引いた部分(最も字義的で中心的な意味)がこの定義の特徴であるが、田中(1990)はそうした一般的な見解を認めつつも、さらに基本動詞のコアを理論展開するため、Vygotsky (1962) の次の指摘を重視している。

“A word acquires its sense from the context in which it appears; in different contexts, it changes its sense. Meaning remains stable throughout the changes of sense.” (p. 245).

訳：語はそれが使われる文脈から語義を得る。異なった文脈において、語は語義を変化させる。しかし、意味というものは語義の変化を通して安定している。

すなわち、「語は文脈の中で語義 (sense) を表現し、文脈が異なれば語義も異なるが、語の意味 (meaning) は語義の変化を通して安定している」という考え方である。田中はVygotsky のいう“meaning” をコアと呼び、文脈調整 (contextual modulation) を通して、語義 (sense) が表出するという考え方を以下の図 2 で表している。

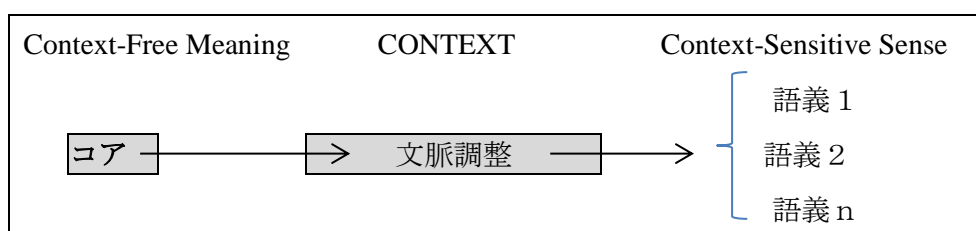


図 2：コアと文脈の関係

田中は「コア」に注目した研究を『認知意味論：英語動詞の多義の構造』（1990）の中で行い、「語義」に関する研究を『意味づけ論』（深谷・田中, 1996; 田中・深谷, 1998）で

行っている。コアは、母語話者にとっては言語直観であり意識されることはないが、それは概念形成の産物として措定可能であるというのが田中の見解である。田中・深谷（1998）では、言語使用の中で概念形成も行われるわけであるが、基本的には差異化、一般化、典型化（類型化）をその相互作用を通して概念が形成されるという主旨の議論を詳細に行っている。差異化は、「リンゴ」と「ナシ」を区別するように、A/非Aの関係を作ることをいう。一般化は、「リンゴ」というコトバで複数の対象を指示する際に起こる。形・色・味・臭いなどが違っても、「リンゴ」というコトバが使用可能な外延を形成するのが一般化である。差異化しつつ一般化するというのが言語使用の実相だが、差異化と一般化と相互作用をするように作用するのが典型化（類型化）であり、これによって概念の形成が行われるという。

概念形成は言語使用と相互媒介的に行われるわけであるが、それは意識下で行われるため、形成された概念そのものも言語直観の一部であって、明示的な説明が直ちに可能なわけではない。そこで、概念のありようを明らかにするのが認知意味論の主要な課題となる。これが田中の立場である。以下では、より具体的に本研究の関心事である基本動詞のコア分析についてみていきたい（なお、田中はコア理論の適用範囲として、モノとモノの関係づけ機能を持つ動詞と前置詞に限定している）。

1.4.3 基本動詞のコア分析

前述のように、田中は、動詞には何かを指すという働きはなく、モノを関連づけてコトとして表現する関係構成機能があると述べている。そこで例えば、John と some pills（錠剤）というモノがあり、それを John took some pills. と表現することで、「ジョンは錠剤を飲んだ」というコト（事態）が（暫定的に）構成される。この場合、take（John, some pills）と表現することが可能となり、それは、sell（John, some pills）が表現する事態とは異なる。

動詞の意味が関数的であるということは、そのままでは意味が確定しないということであり、意味の確定は変数の値に依存する。言い換えれば、基本動詞の意味は複雑で多様なのではなく、単純で曖昧である。そして曖昧性があるからこそ、基本動詞はさまざまな状況に適用されるという指摘を田中は行っている。John took some pills.からは、たいてい「ジョンは錠剤を飲んだ」と解釈される傾向が予想される。しかし、この解釈に暫定的なものであり、曖昧性が残る。このことを例証するため、田中は次のように情報

を追加することで意味が変化することを示している（田中・佐藤・阿部, 2006, p. 19）。

John took some pills

追加情報

and put them on the table. → 「take = 手にとる」
to Mary. → 「take = 持っていく」
in a drugstore and got arrested. → 「take = 盗む」
away from children. → 「take = 遠ざける」

John took some pills だけの情報ならこの take は「(錠剤などを) 飲む」となる。しかし、それに and put them on the table が情報として追加されれば、この take は「飲む」ではありえない。この場合は、「ジョンは錠剤を手にしてそれを食卓に置いた」といった感じである。また、追加情報が to Mary だと「ジョンは錠剤をメアリにところに持っていった」という意味合いです。一方、away from children が追加されれば「ジョンは薬を子どもたちから遠ざけた」という意味合いに変化する。このことから、田中は、take some pills だからといって「錠剤を飲む」という意味が確定しているわけではないと論じ、take に「飲む」や「盗む」という意味が本来的に備わっているわけではない、と主張している。

しかし、この「単純で曖昧な意味」をどう表現するか。単純で曖昧な意味から多様な用法が生まれるわけだが、それをどう説明するか、これが意味論の課題である。

田中は、「単純で曖昧な意味」をコアとみなし、コアの表現には、(動詞の意味性質にもよるが) 図式表象とその記述の両方が含まれるという (Johnson, 1987)。take のコアは、x takes y において、「x が自分のところ (HAVE 空間) に何か (y) を取り込む」というものであると記述し、take のコアを以下の図式 (図3) で表している。

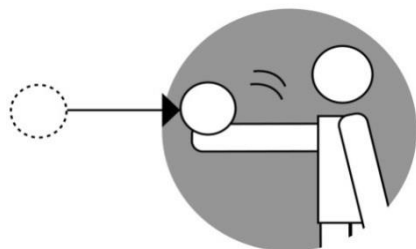


図3 : take のコア図式

田中は、「x のところ」は x の HAVE 空間（所有空間・経験空間）を表すという。そこで、He took the bribe.だと、「彼は賄賂を自分のところに取り込む（受け取る）」という意味合いになり、take の典型例の一つである。先述の Mary took a picture of the mountain.（メアリは山の写真を撮った）という表現について、メアリが写真機を被写体の山に構え、シャッターを押すことで、メアリの写真機の中に被写体を取り込まれるという感覚がある。同様に、Let me take your temperature.（体温を測りましょう）の take の場合も、体温計を誰かの体に当てると、体温が数値として体温が話し手の体温計に取り込まれるというイメージにおいて take a picture と take one's temperature は共通していると田中は述べている。Take me to the moon.（月まで連れて行って）という表現にしても、「私を手にして（抱えて）月まで移動する」という解釈ができ、He took to drinking and gambling. の take も「自ら（self）を take して、酒を飲むこととギャンブルをすることに向かわせる（to drinking and gambling）」と解釈すれば、「彼は酒とギャンブルに溺れた」という意味合いが生まれる。「溺れた」という訳語は、drinking and gambling に否定的な意味合いがあるためであって、take to にそういう意味があるわけではない。

このように take のコア（本来の意味）は単純で、曖昧なものだが、それがさまざまな状況で使われることで、文脈調整がなされ、文脈に適切な語義が解釈されるというのがコア理論の見方である。

1.4.4 イメージの動態化

基本動詞の多くは、図式的にコアを表象することが可能である。しかし、英語学習者がコア図式を静止画として捉えても、基本動詞の力にはならない。コア図式のはたらきについては、パターン認識の議論と類似性があるように思う。私たちは個別的な事例の中にパターンを抽出する。パターンはいつてみれば、多義行動を示す語のコアのようなものである。しかし、パターンとは単なる「型」なのであろうか。

Gibson (1979)によれば、人は、変動を見せる事例の集合の中に「不変な構造 (invariant structure)」を見出という。それがパターンである。渡辺 (1978) は、パターンは「変換に耐えうる構造」であるという言い方をしている。こうした論点を踏まえ、宮崎・上野 (1985: 40) は「私たちは、個別な事例の背後に、特徴や属性というよりは、可能な変化のあり方を見ているように思われる」と述べ、概念の動的なモデルを提示している。

原型と変換規則の集合を知っていれば、事例を無限に生成することができる。そういった概念こそが、リアリティのある概念の特性である、というのが彼らの主張である。さもなければ、ある概念に属す、可能な事例をすべて記憶し、それを基にある事例はその概念に属すか属さないかいちいち判断をすることになる。上記の Bolinger (1977) と同様に、十年ぶりに会った旧友をその人と認めることができるのは、その人の面影（不変の構造）を見て取っているからであり、また、変化が許容範囲だからである、と上野・宮崎は述べている。

動詞の多義の世界も同様の観点で捉えることができる。すなわち、コアは変換可能性を射程に入れた概念であるといえる。コア図式の変換操作の原理として、田中は以下の 2通りがあると述べている（田中・佐藤・阿部, 2006）。

コア図式の変換操作

1. 図式投射 : Projection
2. 図式焦点化 : Highlighting

ここではそれぞれについてみておきたい。

図式投射

図式投射は意味の拡張において最も広範にみられる現象である。一言でいえば、コア図式をさまざまな状況に当てはめることをいう。ここでは、**drive** を事例として図式投射のありようを見てみよう。**drive** のコアは「ある対象に外から働きかけて動かす（駆る）」（『Eゲイト英和辞典』）という内容のものであり、図式で示せば、図4のようになる。

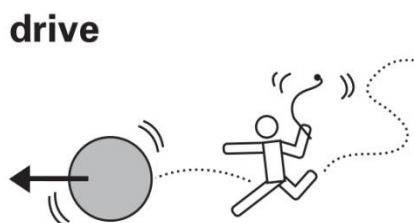


図4 : *drive* のコア図式

「対象に働きかける」ということは「力を加えたり、影響を及ぼす」ということである。

この図が示すように、印象的には、**drive** の行為者は少し離れたところから追い立て、対象も影響を受けて自ら動くに至る、という感じがある。さらに、**drive** には「何かを駆る勢い」があり、いやがるもの、あるいはその気のないものであっても、無理やりある状態に追い立てるといった感じを伴う。典型的な用法としての **drive a car** は、外から働きかけ車を動かす、ということである。すなわち、車のエンジンを外から活性化し、車自体を動かすという意味合いである。この用法を理解するには、「家畜を駆る」というイメージから、馬車を動かすイメージを経由して、車を動かすというイメージに **drive** の図式を投射させるとよい。さらに、**drive** には以下のような使い方がある。

The rain drove me inside. 雨が降ってきたので屋内に入った。

The coach has been driving us into the ground lately. コーチは近頃僕たちをへとへとになるまでしごいている。

He drove the last nail into his newly finished boat. 彼は新しく完成した船に最後の釘を打ち込んだ。

これらの例は **drive** で共通しており、そこには図5のような **drive** のコア図式の働きを読み取ることができると田中はいう（田中・佐藤・阿部, 2006）。



図5：*drive* のコア図式の投射

また、**She drives me crazy**.（彼女にかかると頭がおかしくなる）という表現においても、ある女性が自分を **crazy** な状態に追いやっている様子を思い浮かべることができる。これは図式投射の例である。

図式焦点化

次に図式焦点化は、図式のある部分を強調することで意味が派生する現象である。日

本語でも「とる」には、「しみをとる」のように除去の意味合いと、「栄養をとる」のように摂取・獲得の意味合いがあるが、これは「とる」という図式のどの部分を焦点化するかで生まれる内容である。

例えば **go** を例にすると、**How is it going?** (いかがですか)、**Everything is going smoothly.** (すべて順調です)、**My headache has gone.** (頭痛が消えた)、**Everything must go.** (すべて売り出し中)、**She went to a drugstore.** (彼女は薬局に行った)、**I have to go.** (そろそろお暇しなければなりません) などの用例があり、構造化するのが容易ではない。しかし、田中は、**go** の多義性を分析し、これは **go** のコア図式の焦点化によって説明できると述べている (田中・佐藤・阿部, 2006)。まず、**go** のコアを図6のような図式であらわす。

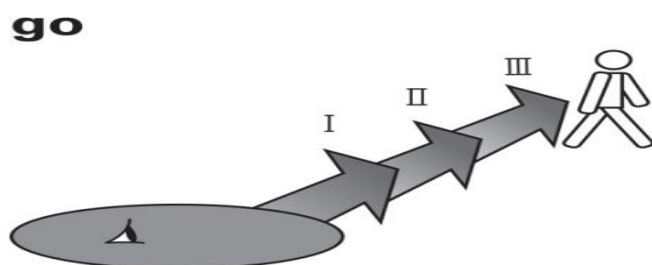


図6 : **go** のコア図式と焦点化

この図式は「視点のあるところから離れる」というコアを表したものである。そして、この図式には、I と II と III で示されるように、3か所の焦点化の側面がある。Iは「離れる」、IIは「移動する」、IIIは「目的地に移動する」を表す。そして、**go** の多義は、このどこを焦点化するかによって決まるとというのが田中の論点である。

(I) 視点のあるところから離れる

- I want to talk more, but I must be going. (もっとお話したいところですが、そろそろお暇します)
- My headache has gone. (頭痛が消えたよ)
- This stain won't go. (このシミは消えないだろう)

(II) 視点のあるところから離れて移動する

- The marathon runner is going too fast. (そのマラソン選手は少し飛ばし過ぎだ)

- ・ My pulse is going quickly. (脈が速い)
- ・ How's everything going? (いかがですか)

(III) 視点のあるところから離れてあるところに移動する

- ・ She went into a drugstore. (彼女は薬局に入って行った)
- ・ My mother decided to go to hospital. (母は病院に行くことを決心した)
- ・ These dishes all go into the bottom shelf. (この皿は全部棚の一番下になります)

go のコアは「視点の置かれているところから離れる」というものだが、その図式のどこを焦点化するかによって、go の多様な使い方が説明することができるという考え方がある。

このようにコア図式を学習者に静止画として提示するのではなく、図式をさまざまな状況に投射させることで動態化（学習者の頭の中でイメージを動かす）ということが必要になる。

1.4.5 コア図式の教育的可能性

STE (search-translation-equivalent) 方略を使うのが自然なことであるが、基本語力を身に付けるには問題があるということを指摘した。しかし、STE 方略を使うことが自然で不可避であれば、そこから派生する問題を最小化するための教育的工夫が必要となるが、その候補がコア図式の利用である。というのは、STE 方略により意味の複雑化が起るが、その複雑になった意味に構造を与えるのがコア図式だからである。上の take の例でいえば、「(写真を) 撮る」「(体温を) 測る」「(賄賂を) 受け取る」「(錠剤を) 飲む」といった複雑化した語義（意味の分断問題を抱える状況）に対して「何かを自分のところに取り込む」というコアを導入することで、そうした語義の背後に共通のイメージがあることを学習者に示すことができる。この教育効果については、本論文の第 3 章で取り上げる。

1.5 語彙ネットワーク論

第二言語習得研究の分野において、L2 語彙ネットワークの発達に着目した研究が進め

られるようになってきている (Hastrup & Henriksen, 2000; Verspoor & Lowie, 2003; Wolter, 2006; Crossley, Salsbury & MacNamara, 2010)。語彙ネットワークモデルの背後にある考えは、「語の意味は他の語との関係において決まる」というものである。私たちの心の辞書（「心的辞書：mental dictionary」）では、意味的に関連した語句がいわばネットワークを形成するように組織化されているという前提である (Aitchison, 2003; Elman, 2011; Lehrer, 1974)。したがって、語彙の習得研究も個々の語彙項目を取り上げるのではなく、語彙ネットワークとしての習得を見ていく必要がある (Wolter, 2006; Crossley, Salsbury & MacNamara, 2010)。

1.5.1 連想ネットワークと話題ネットワーク

ネットワークの種類、あるいは組織化のしかたについては、幾通りかの方法があるが、学習を促進しやすい組織化の原理のようなものがあるはずである。語彙ネットワークの典型的なもの1つは、「連想ネットワーク (associative network)」である。例えば、英語の“drum”を刺激語にした場合、{instrument, band, loud, bass drum, Elvin Jones} といった語句が連想されるが、これをネットワークにすれば次のような図7になる。

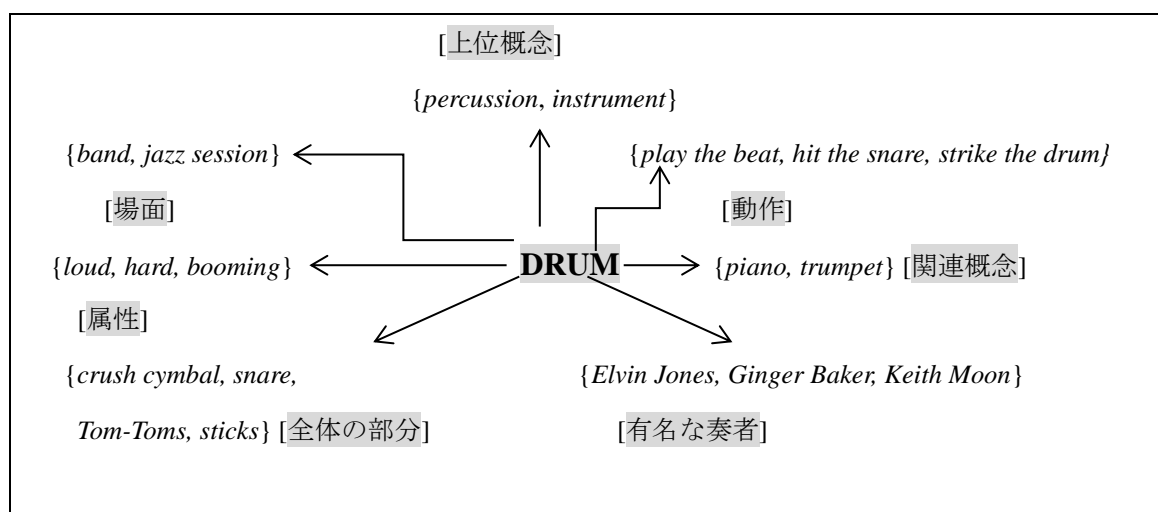


図7 :drum の連想ネットワーク

ここでは *drum* からの連想語を分類する基準として「上位概念」「動作」「場面」「属性」「関連概念」「全体の部分」それに「有名な奏者」を立てているが、多くの名詞の

場合、自由連想の項目はこのドラムの例のような形でネットワーク化することができると思われる。英語の学習者が、個々の語句をバラバラに覚えるのではなく、このような語彙ネットワークとして内在化させることができれば、「ドラム」について英語で語ることが容易になるということは容易に想像できる。

第二に、「テーマ別ネットワーク (thematic network)」というものが考えられる。これは、「株」「選挙」「砂漠化」「エネルギー問題」などの特定の話題について、それに関連する語句をネットワークするやり方である。例えば「政治」であれば、「国会審議」関連の語が含まれる。以下は「国会審議」と「企業の業績」に関するその例を挙げている。

「国会審議」関連語

policy debate 政策論争 / agenda 議題 / political donation 政治献金 / political ethics 政治倫理 / political negotiation 政治折衝 / policy 政策 / bill 法案 / comfortable majority 安定多数 / Diet 国会 / Diet deliberations 国会審議 / floor 議場 / steamrolling 強行採決 / carete blanche 白紙委任 / filibuster 議事妨害

「企業の業績」関連語

annual report 年次報告書 / assets 資産 / audit 会計監査 / auditor 監査役 / accountant 会計士 / basic financial statements 基本財務諸表 / bottom line 純利益 / operating profit 営業利益 / ordinary income 経常利益 / break-even point 損益分岐点 / fixed assets 固定資産 / floating assets 流動資産 / operating cost 営業経費 / operating fund 運転資金 / default 債務不履行 / deficit 赤字額 / liabilities 負債 / workforce reduction 人員整理

これらのリストは数が増えると、決算関係と業績悪化といった具合に下位分類し、クラスターによるネットワーク図で表現することができるだろう。

1.5.2. 概念ネットワーク

しかし、本研究でわれわれが注目したいのは、「概念的ネットワーク (conceptual network)」である。これは、「移動」「空間関係」「数量」「思考」などの意味領域 (semantic

domain) を想定し、それぞれのドメイン内での語句をネットワークさせる方法である (Miller and Johnson-Laird, 1976)。例えば、「移動」に関していえば、{ascend, pivot, descend, depart, advance, enter, exit, progress, flee, leave, sink, fall, revolve, rotate, rise} といった関連動詞をリストすることができるが、これを概念ネットワークとして整理すれば図 8 のようになる。

move + [direction]

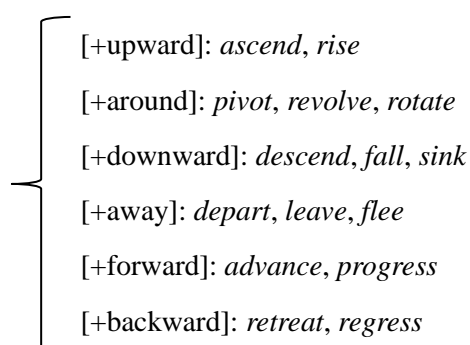


図 8 : 移動動詞の概念ネットワーク

ここでは移動の方向に着眼したネットワークであるが、概念ネットワークを構成する観点は概念領域によって異なる。また、{move, fall, sink} の関係を「意味的編入 (semantic incorporation)」という考えを使って、図 9 のようにさらに縦の関係を示すことが可能である (田中, 1990)。

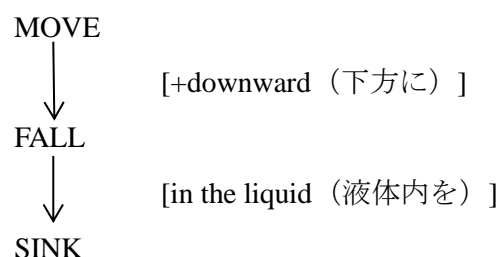


図 9 : 移動動詞と意味的編入

本研究では、知覚領域に関心があるが、知覚領域を扱うには語彙ネットワークの視点が不可欠である。以下、知覚領域の概念ネットワークを示す。

1.5.3 知覚動詞のネットワーク

人間の知覚行為は普遍的である。しかし言語化したときに、言語差が生じる。例えば嗅覚の場合、「～を嗅ぐ」「～の匂いがする」「～のような匂いがする」という日本語に対して、英語では共通して同一の動詞 *smell* が使われる。

知覚動詞の研究は、Miller and Johnson-Laird(1976)の研究以来行われているが、Terasawa (2008) と Gisborne (2010) は特に注目したい研究である。Terasawa(2008)によれば、知覚動詞とは、嗅覚、味覚、触覚、視覚、聴覚の5感が関係する行為や作用を表す動詞のことを言う。動詞の使い方で共通しているのは、それぞれの五感の感覚器官が存在し、(1) 感覚器官を働かせること、(2) 感覚器官を働かせて何かを感じることに、そして(3) 感覚器官を通して得られる対象についての判断・印象を受けるということの3つが想定され、そのいずれかを焦点化した表現が可能であるということである。

知覚動詞の焦点化

1. 動作	感覚器官を働かせるということ (主体→対象)
2. 感知	主体が感覚器官を働かせて何かを感じるということ (主体→対象)
3. 印象	そして感覚器官を通して得られる対象の印象を得る (対象→主体)

知覚の言語領域には *smell*、*sniff*、*touch*、*pat*、*look*、*glimpse*、*squint*、*see*、*sight* などの動詞が含まれる。本研究では、そのなかでも最も基本的な動詞に注目する。すなわち、*smell*、*taste*、*touch*、*feel*、*look*、*see*、*listen*、*hear*、*sound* である。知覚領域には嗅覚 (olfactory)、味覚 (taste)、視覚 (visual)、聴覚 (auditory)、触覚 (tactile) の5つが含まれ、われわれは、これを5つの「ドメイン (domain)」と呼ぶ。5つのドメインには、上述したように、感覚器官の働き方として3つの側面あるいはフェーズ (phase) がある。それは、「動作 (action)」「感知 (experience)」「印象 (result)」である (Gisborne, 2010; Terasawa, 2007)。

すると、知覚領域の語彙ネットワークは、表1のように嗅覚、味覚、視覚、聴覚、触覚の5つのドメインと、動作(action)、感知 (experience)、印象 (result) の3つのフェー

ズを組み合わせて、5×3のマトリック表として表現することができる（表1）。

表1：英語における知覚動詞の概念ネットワーク

Domain	Phase		
	Action	Experience	Result
Olfactory	smell	smell	smell
Taste	taste	taste	taste
Visual	look	see	look
Auditory	listen	hear	sound
Tactile	touch / feel	feel	feel

3つのフェーズについては解説が必要である。例えば「味覚」ドメインにおいては、英語では *taste* が動作、感知、印象の3つのフェーズに共通して使われる。

動作：The chef tasted every dish before serving it. (シェフは料理を出す前にすべての料理を味わってみた) <料理を味わう行為>

感知：I can taste ginger in this cookie. (このクッキーは生姜の味がする)
<生姜の味の感知>

印象：This tea tastes sweet. (このお茶は甘い味がする) <甘いという印象>

ここでいう「印象」は動作の結果得られる印象である。This tea tastes sweet. だと話し手がお茶を味わい、その結果として「甘い」という印象を受けたということである。「印象」の英語訳は Gisborne (2010) にしたがって「結果」の部分を強調する“result”とする。3つのフェーズに共通して同一語が使われるというのは、嗅覚の *smell* においても同様である。

視覚においては、行為は *look*、感知は *see*、そして印象は *look* であり、行為と印象は同じ *look* を使う。一方、聴覚の場合には、動作は *listen*、感知は *hear*、そして印象は *sound* となり、3つの異なる動詞を使う。触覚においては、行為は *feel* でも表現可能であるが、*touch* が通常使用され、感知と印象の両方に *feel* が使用される。

動作：Touch the ground. / My mother felt my forehead.

感知 : I felt the spring breeze.

印象 : The baby's skin feels smooth.

動詞の *feel* では She was (deliberately) feeling the texture of the rug. と Feel the texture of the rug. のように「動作」フェーズでも使用できる。これは、「具体的な対象物との直接接触」を強調する際には *feel* が使われる。しかし、名詞形は *feel* ではなく *touch* であり、Blind people rely a lot on (their sense of) touch. だとか This silk is very soft to the touch. のように使う (Terasawa, 2007, p.7)。

以上、知覚領域は、表 1 のように、ドメインとフェーズを掛け合わせた 15 のセルから成る語彙ネットワークとして表現することができる。

1.6 まとめ

本章では、基本語力の位置づけについて述べ、基本語力の学習のむずかしさを学習方略に依存していることを示した。基本語力を身に付けるためには基本語の意味をどう捉えるかという枠組みが必要だが、本章では、コア理論の概要を提示した。その上で、本論文では語彙ネットワークの観点から知覚動詞の意味分析を行った。次の章では、知覚動詞に関する習得研究について述べる。

第2章 日本人学習者による知覚動詞の理解：習得研究

2.1 はじめに

単語力は英語力の指標である。第二言語の語彙習得に関するこれまで多くの研究が行われている(Nation, 2001, 2005 ; Boggards, 2000; Laufer & Hulstijn, 2001; Vermeer, 2001; Schmitt, 1998; Laufer, 1994; Milton, 2008; Crossley, Salsbury, & McNamara, 2010; Jiang, 2000; Meara, 2002; N. Ellis, 2002, 2005; Daller, Milton, & Treffers-Daller, 2007; Milton, 2008)。例えば、語彙習得と語彙の親密度の関係を縦断的にみるもの(N. Ellis, 2002; Brown, 2012; Larsen-Freeman, 2002), 付随的語彙の習得の有効性と限界(Huckin & Coady 1999; Laufer & Hulstijn 2001; Milton 2008), 受動語彙と能動語彙の習得(Laufer & Paribakht 1998; Webb, 2008), そしてインプットによる語彙学習の効果(R. Ellis, 1995)を調べる研究などが行われ、第二言語の語彙能力の発達に関する研究成果が蓄積されてきている。

上記の研究のほとんどは第二言語が自然に使用される学習環境のものであるが、われわれは教室環境で英語を学習する日本人学習者に注目する。先行研究では日本人学習者は基本語の使い方——形容詞 (Takahashi, 1985)、 give (Tanaka, 1987) や put (Shirai, 1990)のような基本動詞、look, see, watch のような視覚動詞 (Hiki, 1995)、また発話動詞 (Sato & Batty, 2012)——に問題点があることが示されている。例えば、Takahashi (1985) では、上述した通り、日本人学習者は、通常、英語では small を使って a small room というところを a narrow room と表現してしまうことを指摘している。この a narrow room は「狭い部屋」の翻訳であるが、Takahashi は語彙の意味に関する lexico-semantic transfer は、広範囲に、しかも執拗にみられる現象であることを示している。Tanaka (1987) は日本人学習者が「give = 与える」という理解をすることが、Overwork gave John a headache. だとか Mary gave John a punch in the eye. といった give の応用的な理解を抑制する働きがあることを示している。いずれにしても、基本語の習得は学習レベルに関係なくむずかしいというのが共通した知見である。

本研究では、知覚動詞領域を取り上げ、日本人大学生の習得状況を調査することを目的とする。本研究に直接関係あるものとして Hiki (1995) がある。そこでは listen と hear、look と see に関する聴覚動詞と視覚動詞に関して先駆的な研究が行われている。Hiki の研究課題は、例えば listen と hear のような意味的に似ている動詞に関して学習

者はどう理解しているか、というものであった。Hiki (1995) でも、これら2つの動詞の使い分けは英語を第二言語として学ぶ学習者にとって困難であることが明らかにされている。この研究の参加者はインディアナ大学で英語を第二言語として学ぶ学習者で、韓国語、ポルトガル語、中国語、日本語、アラビア語、タイ語、スペイン語など母語にする多様な文化的背景の者を含んでいた。聴覚動詞や視覚動詞の使い分けが学習者の母語に関係なくむずかしいという指摘は重要である。しかし、「どこがむずかしいのか」という問いに対して、用例ごとの分析になり、特定化が十分できているとはいえない。

本研究は日本人学習者を対象に新たな視点から語彙習得状況の研究を行うことを目的とするものである。これまでの日本人学習者を扱う語彙の研究は、単一の語（例えば put や give）もしくは2、3の関連語彙項目（例えば see と look）などを扱っている。しかし、これらの研究には「語彙ネットワーク (lexical networking)」の視点が欠けている。

そこで、本研究では、語彙ネットワークの視点を取り入れ、知覚動詞領域において日本人学習者の理解のありようを調査することを目的とする。

2.2 語彙ネットワークモデル

本研究で取り上げるのは、smell, taste, touch, feel, look, see, listen, hear, and sound である。これらの動詞は五感の働きに関連するものであるが、本研究で想定している知覚動詞の語彙ネットワークは表1で示した通りである。ここでは、5つの知覚領域(ドメイン)と動作 Action)、感知 (Experience)、印象 (Result) の3つのフェーズ (phase) を加え、5×3のマトリック図として表現している。

2.3 調査の研究課題

本研究では、上記の知覚動詞ネットワークを念頭に、9年以上の学習経験のある日本人英語学習者が、知覚動詞をどのように理解しているかを調査した。具体的には、次の問題を研究課題とした。

- (1) 英語知覚動詞の5つのドメインのうち、どのドメインが日本人英語学習者にもっともむずかしいであろうか。
- (2) 英語知覚動詞の3つのフェーズのうち、どのフェーズが日本人英語学習者にとって

もっともむずかしいであろうか。

(3) 英語力と英語知覚動詞のむずかしさにはどのような関係が見られるであろうか。

この研究で扱うのは smell、taste、touch、feel、look、see、listen、hear、sound であり、これらは英語学習の初期段階で、基本動詞として学習する項目である。それぞれを表 1 の概念ネットワークの枠内に位置づけ、どのドメイン、あるいはフェーズがむずかしいか、そして英語力と知覚動詞の習得の間にどのような関係がみられるかそれぞれの動詞の使用についての日本人学習者の判断力においてどのような傾向がみられるかを英語力のレベルを考慮しながら明らかにすることが本研究の目的である。

2.4 調査方法

被験者

この研究に参加した日本人学習者は大学のある授業を履修する 319 名の日本人大学生（女性 163 名と 男性 156 名）である。質問紙では、参加者に関する背景情報として、「名前」「学生番号」「性別」「英語習熟度の自己評価」「標準テスト (TOEFL、TOEIC、IELTS、等) のスコア」「英語が使われる国での滞在(国と年の数)」を問うた。ここで得られたデータの信頼性の度合いを高めるため参加者の名前と学生番号を求めた。

参加者の 95%が TOEFL (Institutional TOEFL) を受験しており、参加者の平均値は 496 点、標準偏差は 58 であった。TOEFL のスコアに基づいて、319 名の学生を表 2 のように 4 段階のレベル分けを行った。それぞれのレベルに属す学生数は表 2 の通りである。

表 2 : レベル別グループの被験者の数

レベル	参加者数	%
Level 1 (330~450)	98	30.7%
Level 2 (451~500)	92	28.8%
Level 3 (501~580)	72	22.6%
Level 4 (581~677)	57	17.9%
合計	319	100%

他の標準テスト (TOEIC、IELTS、TOEFL IBT TOEFL CBT) を受けた学生は TOEFL の換算表を使用して上記の 4 レベルのグループの 1 つに分類した。なお、319 名の参加者のうち 44 名は 4 年以上、米国、英国、カナダ、オーストラリアなど英語圏の国で過ごした学生の数であり、そのうちで 7 人の学生は 10 年以上英語を話す国での滞在の学生であった(いわゆる「帰国生」)。すべての 44 の帰国生はレベル 4 のグループに属した。被験者は、英語能力の自己評価を 10 段階 (1 : 最低、10 : 最高) で自己評価をした。自己評価のスコアと TOEFL の得点の間には強い相関がみられた ($r = 0.805, p < .001$)

テスト

本研究では英語の知覚動詞の語彙選択力を測定するためのテスト (Lexical-Network Test of Perception Verbs) を作成した (付録 1 を参照のこと)。テストは全部で 45 項目から成るが、内訳は上記表 1 のそれぞれのセル ($3 \times 5 = 15$) に対して 3 項目を割り当てた。テストで用いた形式は以下の通りである。

EXAMPLE:

状況：同僚の一人があなたに、今抱えている問題について専門家に相談すべきかどうかを尋ねる。あなたは、「専門家の意見を聞くのはいいが、盲目的に従ってはだめだ」というアドバイスを与える。

We should [(listen to)] expert advice, but don't follow blindly.

このように、個々の問題は状況の説明と空所のある英文から成り立っている。状況の説明の下線部を英語で表現するのが課題であるが、その際に、基本的な知覚動詞のいずれかで空所を埋めるように求めた。動詞の選択肢は与えられておらず、参加者は状況を読んで適切な基本動詞を選ぶというのが課題である。ただし、基本動詞という場合、例えば、look、see、smell、taste といった動詞であると付け加えた。また、文脈によって時制などの調整をして動詞を記入することも求めた。動詞に前置詞が続く場合があることも説明し、その際には *at, to, of, like* のいずれかの前置詞を使うように指示した。また、適切な動詞を空白に埋めることができない場合は、「NONE」で記入するように求めた。45 のテスト項目はランダムな順序にした。質問紙は *Limesurvey 2.05* というソフトウェア

ツールを利用して作成し、コンピュータ上で回答ができるようにした。

手順

大学生参加者には、履修者一斉メールで授業にはノートパソコンを持参するように求め、調査当日は、教室内で電子アンケートの実施を行った。本テストの実施を依頼した授業の担当者は、調査結果を授業内で反映させると説明した上で、全員が確実にすべての項目を終えることができるよう、授業担当者は問題ごとに状況を読み上げ、解答を求めた。アンケート調査も含め、テストに要した時間は約 25 分であった。

2.5 調査結果

質問紙の回答から得られたデータの管理と分析は EXCEL と SPSS を使用して行なった。全体的な結果は表 3 に示す通りである。なお、ドメイン変数には嗅覚、味覚、触覚、聴覚、視覚の 5 つが含まれ、フェーズ変数には、動作、感知、印象の 3 つが含まれる。

表 3 : レベルによるテスト結果 (正答率)

Level = 1	フェーズ		
ドメイン	Action: 動作	感知	印象
Olfactory : 嗅覚	78%	69%	56%
Taste : 味覚	66%	60%	45%
Tactile : 触覚	70%	88%	49%
Auditory : 聴覚	34%	73%	8%
Visual : 視覚	22%	64%	60%
Level = 2	フェーズ		
ドメイン	動作	感知	印象
Olfactory : 嗅覚	73%	69%	57%
Taste : 味覚	62%	57%	53%
Tactile : 触覚	66%	89%	47%
Auditory : 聴覚	43%	76%	10%
Visual : 視覚	32%	76%	69%

Level = 3		フェーズ		
ドメイン	動作	感知	印象	
Olfactory : 嗅覚	89%	71%	68%	
Taste : 味覚	74%	63%	58%	
Tactile : 触覚	71%	91%	43%	
Auditory : 聴覚	49%	94%	27%	
Visual : 視覚	44%	85%	69%	
Level = 4		フェーズ		
ドメイン	動作	感知	印象	
Olfactory : 嗅覚	94%	81%	85%	
Taste : 味覚	79%	77%	66%	
Tactile : 触覚	76%	97%	60%	
Auditory : 聴覚	62%	92%	49%	
Visual : 視覚	55%	89%	76%	

レベル別正答率で見れば、レベル1が56%、レベル2が59%、レベル3が66%、そしてレベル4が76%となっており、レベルが上がるに従って正答率も高くなっている。SPSSを使ったANOVA(分散分析)によると、3つの独立変数——レベル ($F(59, 3) = 126.7, p. < .001$)、ドメイン ($F(59, 4) = 109.53, p. < .001$)、および、フェーズ ($F(59, 2) = 388.16, p. < .001$)——とその相互作用 (レベル × ドメイン ($F(59, 12) = 6.54, p. < .001$)、ドメイン × フェーズ ($F(59, 8) = 129.03, p. < .001$)において統計的に有意な効果がみられた。レベル × フェーズの間には有意な違いは見られなかった ($F(59, 6) = 1.93, ns$) が、ドメイン × レベル × フェーズの間には有意な交互作用がみられた ($F(59, 24) = 2.27, p. < .01$)。

まず、4つのレベル間に統計的に有意差があったが、レベル間のどこに有意差があったかをみるため、ポスト・アドホックテスト (Turkey's test) を行った。その結果、レベル1/レベル2 < レベル3 < レベル4という結果が得られた。すなわち、レベル1とレベル2の間には有意差は認められなかったが、レベル2とレベル3、レベル3とレベル4のグループ間には統計的に有意な差が見られた。これは、英語力が高ければ知覚動詞力も高いということを物語っている。しかし、TOEFLのスコアで451点から500点の幅に属す学生 (59%の正答率) と380点から450点の幅に属す学生 (56%の正答率) との間

に有意な差が見られなかったということは、英語レベルが相当進まない、知覚動詞の習得は容易ではないということの意味している。さらに、詳細に結果をみていこう。

本研究では、「知覚動詞の語彙ネットワーク(ドメイン×フェーズ)のうち、どのドメインが日本人英語学習者に問題を起こす傾向があるか」という問いを立てた。この問いに対して、上記の分析結果は、まず、5つの知覚ドメインに有意な差があることを示している。正答率の観点から難易度の順位を示すと以下のようなになる。

易 ←—————→ 難
嗅覚 (72 %) < 触覚 (70%) < 味覚 (62 %) < 視覚 (60 %) < 聴覚 (49 %)

ペアの比較のためのポスト・アドホックテスト (Turkey's test) を行った結果、以下のように3つのグループに分かれた。

嗅覚/触覚 < 味覚/視覚 < 聴覚

このことから聴覚ドメインが一番難しく、嗅覚・触覚ドメインが一番易しいということがわかる。嗅覚については、どの行動、感知、印象のフェーズに共通して *smell* が使われ、聴覚においては、行動は *listen*、感知は *hear*、そして印象は *sound* と3つの異なる動詞を使い分ける必要があるということにここでの結果は起因するという印象を与えるが、この点については後述する。

本研究の2つ目の問いは、意味的にどのフェーズが日本人英語学習者にとって最も困難であるかに注目した。上記の通り、行動、感知、印象の3つのフェーズ間で統計的に有意な差が見られ。難易度を順位で示すと、感知 (77%) < 動作 (60 %) < 印象 (51%) の順になり、感知と動作、動作と印象のいずれにおいても 0.001 で統計的に有意な差がみられた。

本研究では、問3として英語力と知覚動詞についての理解度の関係を問うた。課題研究 (3)に関しては、英語能力を意味するものであった。ドメインと難易度の順序に関するフェーズの結果から相互作用に及ぼす影響の能力レベルを見ると。レベルとドメインとの関係においては、統計的に有意な交互作用がみられた($F(59, 12) 6.539$, $p < .001$)。

レベル 1: 触覚 (69%) / 嗅覚 (68%) > 味覚 (57%) > 視覚(49%) > 聴覚 (38%)

レベル 2: 触覚 (67%) /嗅覚 (66 %) > 視覚 (59%)/味覚(57%) > 聴覚 (43%)

レベル 3: 触覚 (68%) /嗅覚 (68%) /視覚 (66%) /味覚 (65%) > 聴覚 (57%)

レベル 4: 嗅覚 (87%) > 触覚(78%) /味覚 (74%) /視覚 (73%) > 聴覚 (67%)

レベル間で共通しているのは触覚あるいは嗅覚が一番易しく、聴覚が一番難しいという結果である。レベル1では、触覚と嗅覚の間の差は有意ではないが、他のドメイン間には有意な差がみられた。レベル2になると、触覚と嗅覚、視覚と味覚に有意差はなく、3つのグループに分けられる。一方、レベル3では、触覚、嗅覚、視覚、味覚の間に有意な差はみられず、味覚と聴覚においてのみ有意な差がでている。レベル4になると触覚と味覚と視覚に有意差はみられないが、嗅覚と触覚、視覚と聴覚の間に有意差がみられた。レベルとフェーズの関係については、正答率比較を表4に示している。

表4：レベルとフェーズ間の相互作用（正答率比較）

レベル	フェーズ		
	動作	感知	印象
レベル 1	54%	71%	44%
レベル 2	55%	74%	47%
レベル 3	65%	81%	53%
レベル 4	73%	87%	67%

フェーズとレベル間については有意な相互作用は見出されなかった $F(59, 6) = 1.927, ns$ 。すなわち、英語力に関係なく、感知 > 動作 > 印象の順（易から難）で共通している。

興味深い知見として、フェーズとドメイン間の相互作用をあげることができる ($F(59, 8) 129.031, p = <.001$)。図10に示すように、レベルに関係なく低い正答率を得た印象フェーズは、聴覚において最も低いが、聴覚と視覚においては動作フェーズと印象フェーズが逆転している。動作と感知の関係においては、嗅覚と味覚において感知が動作より低く、触覚、聴覚、視覚においては、動作が感知よりも低くなっている。

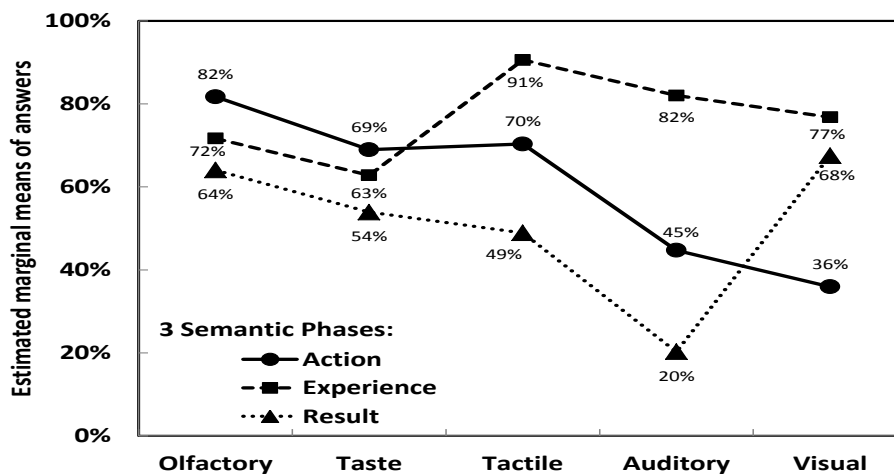


図 10 : フェーズとドメイン間の相互作用

2.6 考察

得られた結果から何を読み取ることができるだろうか。ここで使われた動詞は中学校の段階で出会ういわゆる基本語である。高校生になると既習単語として特段に教育的注意が向けられることの少ない動詞である。こうした基本語の理解については 80%以上の正答率を期待したいところであるが、実際は、表 3 に示したように正答率 60%を割る項目 (15 個のセル) が少なくない。レベル 1、レベル 2、レベル 3 においてそれぞれ 6 個、7 個、5 個のセルにおいて正答率の 60% を割っている。最も高いレベル 4 (TOEFL=581 ~ 677) においてすら、2つのセルで正答率が 60% に届いていない。このことから、総じて、日本人大学生の知覚動詞に関するネットワーク知識は決して十分なものとはいえない。

知覚動詞のネットワーク (3×5 のマトリックス) としての全体の枠組みを示すことで、学習が進んでいる箇所とそうでない箇所を明示化することができる。これがネットワークモデルの最大の長所であるが、本研究に限っていうと、表 5 で示すように [+聴覚、+印象] と [+視覚、+動作] の 2つがレベルに関係なく低い正答率を得ている。

表 5: 正答率の低いセル

	[+聴覚、+印象]	[+視覚、+動作]
レベル 1	8 %	22 %
レベル 2	10%	32%
レベル 3	27%	44%
レベル 4	49%	55%

聴覚動詞の場合

[+聴覚、+印象] に属す具体的なテスト項目をみてみよう。なお、英文の左の番号は実際のテストで用いた 1 番から 45 番までの項目番号である。

テスト項目 [+聴覚、+印象]

38. Judging from his voice, he sounded rather worried.

レベル

1 = 6 % レベル 2 = 5% レベル 3 = 19% レベル 4 = 46% 合計 = 16 %

41. The argument sounds reasonable.

レベル 1 = 10% レベル 2 = 13% レベル 3 = 32 % レベル 4 = 51 % 合計 = 23%

45. My brother sounded very urgent on the phone.

レベル 1 = 8 レベル-2 = 12% レベル 3 = 31 % レベル 4 = 49% 合計 = 22 %

[+聴覚、+印象]の 3 項目はすべて **sound** が正解であるが、正答率は極めて低い結果になっている。誤答として選んだ聴覚動詞は *hear* である。項目 38 については 116 名、項目 41 に対しては 111 名、そして項目 45 については 122 名が *hear* を選んでいる。項目 38 で *hear* を選んだ学生は、項目 41 と 45 でも *hear* を間違って使用している。ここには共通の間違い傾向がみられる。さらにいうと、*hear* を誤って選ぶ傾向は 3 つのレベルにまたがっており、ここでの結果はランダムな現象ではない。むしろ、日本人学生が *hear* を不適切に使用する必要が動機づけのような何かあるということである。

ほとんどの日本人学習者は学校の教科書に出てくる *That sounds great.* のような用例には精通しているはずである。ここで取り上げた項目もタイプとしては同じである。それにもかかわらず、被験者は、そのなじみのある *That sounds great.* を別の状況に拡張ができなかったということである。

sound と使うところで *hear* を使うという誤りは言語間転移 (*interlingual transfer*) によるものである。言語間転移は、単語学習における学習方略と関係がある。L2 学習者は、さまざまな学習方略を用いて新しい単語を学ぶ(Nation, 2001)。どのような学習方略を用いるかは、学習が行われる文脈で異なることが容易に想像でき、日本で英語を学ぶという状況は、英語のインプットが乏しい学習環境であり、ほとんどの日本人学習者は、新しい単語だとか新しい単語の使い方に出会うその都度、日本語の訳語を充てその意味を理解しようとする。これを Tanaka & Abe (1985) は “*search-translation-equivalent (STE) strategy*” と呼んでいる。STE 方略は、新たな学習は絶えず既存の知識を利用して行われるという学習の一般原則 (Piaget, 1963; Ausubel, 1968) からくるものであり、その使用は自然かつ不可避なものであると Tanaka & Abe (1985) は述べている。

実際、日本の英語教育の現場では、単語の意味は辞書を通して学ぶものという考え方があり、ここでいう「辞書」は通常、英和辞典である。教師も通常、単語テストなどでは英単語と日本語訳を前提にすることが多い。すなわち、英和辞典の使用や指導方法が STE 方略の使用を動機づける結果になっている。

ここでの問題は、日本人学習者の STE 方略の使用が、上記の顕著な *hear* の誤用をどう説明するかである。英語の基本的な聴覚動詞として、日本人学習者は *listen, hear, sound* を学び、その使い分けを行うことが期待される。*listen* についていえば、英語学習の初期段階で、*listen to music* という用例をほぼ間違いなく学ぶ。STE 方略を使って、生徒は「*listen* = きく」と理解する。*listen to music* は「音楽をきく」と一般的には訳されるからである。*hear* において、同じ生徒が *She loves the singer. She heard his first song 3 years ago* という用例を選んだとしよう。すると、ここでもこの生徒は「*hear* = きく」と理解する。*I heard the news on the radio* のような用例は「*hear* = きく」の理解をさらに強化する。しかし、同じ生徒が英語学習の過程の中で、*I heard the baby's cry* だとか *Do you hear me?* といった使い方に出くわすことは大いに考えられる。すると、これらの用例は *hear* の意味について新しい情報を提供することになる。すなわち、STE 方略を使うことで「*hear* = きこえる」という意味理解を行うことになる。実際には、*listen* と *hear* をそれぞれ「きく」と「きこえる」を日本人学習者は、関連付ける強い傾向がある。

さらに *sound* が加わると、ここでの対応関係をより複雑になる。ここで話題にしている同じ生徒が *Your idea sounds good* というような用例に出くわした場合、「あなたの考えはよさそうに聞こえる」と訳したとしよう。すると、「*sound* = きこえる」と理解することになるが、実際は、*Your idea sounds good* は「君の考えはよさそうだ」とするのが自然な訳であり、STE 方略の援用からこの生徒は「*sound* = きこえる」より「*sound*=そうだ」を優先する可能性がある。

そこで、これまでの仮構的な学習過程を総合すると、この生徒の聴覚動詞の理解は図 1 1 のようになる。

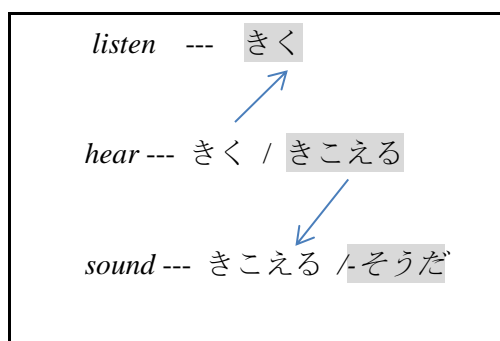


図 1 1 : STE 方略による英語聴覚動詞と日本語訳との対応関係

STE 方略を援用した結果として、*listen* と *hear* が「きく」と対応することから、両者の語彙選択がむずかしくなることが予想される。*listen* と *hear* を語彙レベルで比較して、その違いを 10 名ほどの学生に聞いてみると、日本人学習者は「*listen* = 聞く」「*hear* = 聞こえる」と理解している傾向がみられる。*listen* は能動的で、*hear* は受動的という理解をしている学習者もいる。さらに、*hear* と *sound* は「きこえる」と対応するはずだが、実際 *sound* の場合には「そうだ」が優勢であり、「*hear* = きこえる」という理解は安定したものになる。このことから、日本語で示した状況が「きこえる」という動詞を含んでいると、*sound* を使う状況であったとしても *hear* が誘発されるという仮説を立てることができる。まさに、このことが日本語の「聞こえる」が使用されている状況では、*sound* が答えになる場合でも *hear* を自動的に選択するということが想定される。実際、正答率が一貫して低かった[+聴覚、+印象]の 3 つの項目では「きこえる」が使われており、それが *hear* を誤って誘発したものと考えられる。

38. “sounded rather worried”=心配そうに 聞こえた
41. “sounds reasonable”=理にかなっているように聞こえた
45. “sounded very urgent”=とても 急いでいるように聞こえた

ここでの「聞こえる」が自動的に本研究参加者の心の中で **hear** を呼びおこし、彼らの多くが *My brother heard very urgent on the phone* といった間違っただけにしてしまったと考えられる。レベル 3 (TOEFL 501-580) の学習者においても **hear** の誤用が目立ったという事実は、STE 方略の負の効果の持続性を物語っているように思われる。

視覚動詞の場合

次に、視覚動詞についてみてみよう。視覚ドメインでは、意外に[+視覚、+動作] に属す項目において正答率が低かった。以下は、その 3 項目に関するレベルごとの正答率である。

テスト項目 [+視覚、+動作]

9. I turned around, and a man in the corner was looking at me over his shoulder.

レベル 1 = 39% レベル 2 = 50% レベル 3 = 69% レベル 4 = 72 % 合計 = 55%

21. She looked at her new haircut in the mirror.

レベル 1 = 13% レベル 2 = 21% レベル 3 = 21 % レベル 4 = 33% 合計 = 21%

42. Just look at that rainbow over the mountains!

レベル 1 = 14% レベル 2 = 26% レベル 3 = 43 % レベル 4 = 60% 合計 = 32%

これらの用例は、*look* の基本的な使い方である。しかし、結果は期待される正答率を得ていない。しかし、ここでは *look* 以外の動詞を選択したという問題ではなく、前置詞の欠落という問題である。この研究に参加した学生に調査票への記入を求めた際に、授業の担当者は「前置詞が必要な場合がある」という注意を明確に伝えた。それにもかかわらず、例えば項目 42 についていえば、319 名中 98 人の参加者が前置詞 *at* を使わず *looked* のみを記入した。中でも項目 21 の *She [looked at] her new haircut in the mirror* の正答率が最も低かった。「ヘアスタイリストがお客にカットした髪をチェックするように促

す場面」での表現という状況説明を行ったが、ここでも、86名が *at* なしで *looked* のみを記入している。この項目において正答率が低い理由は、*look at* ではなく *see* を選ぶ参加者が多かったためである。項目 9 は、レベル 1 とレベル 2 において正答率が比較的低かったが、*at* を抜かして *looked* のみを記入したのは全参加者の内 79 名であった。なお、この 3 項目の誤答には *see* を間違えて選んだものも含まれる。

ここで注目したいのは、*look* も *listen* も前置詞を伴うことが多いが、この 2 つの動詞の間に違いがみられるということである。*look* に対する *at* の前置詞の欠落は、聴覚動詞の *listen* の場合、異なった様相を呈し、前置詞 *to* を削除必要があるときでさえ *listen to* の形に固執する傾向がみられた。

ここでの現象は、*listen* の場合、*listen to music* という用例に関係があるように思われる。中学生が使用する検定教科書には 5 種類のものがあるが、そのいずれにおいても *listen to music* が用例として含まれている。この *listen to music* のチャンクは日本人学習者の中で定着しているものと考えられる。そこで *music* が来れば自動的に *listen to* が励起されることが起こる。例えば、以下の空欄を埋める課題について、文脈的には *hear* が正解であるが、参加者の 54 名が *listen to* を選んでいる。

12. Hey, can you [] the music coming from the park?

同様の結果と考察は Takahashi (1985) においてもみられる。以下の項目において、空所を補充する動詞は *listen* であって *listen to hard* は文法的にも不自然である。

4. I [] hard, but didn't capture any difference between "rain" and "lane."

しかし、目的語を伴わないこうした文脈においても、本研究の参加者の内 46 名の参加者が *listen to* を選んでいる。しかし、*look* の場合は *at* を落とし、*listen* の場合は過剰に *to* を残すという現象はどうして起こるのであろうか。

日本人学生は *listen* と *look* とでは前置詞の使用の点で異なるのか？ *look* において日本人の最もよく知られた使用には *Look at the mountain* のような *look at* の使われ方がある。ただし、これは唯一の顕著な用例である。*listen to music* とは異なり、*look at the mountain* は *look at* の例の 1 つである。さらに、学校の教科書では通常、*look* の使い方を *Look, I have something to tell you* のように紹介もしており、同様に注目度が高い。これはまた厳密な模

範用例となります。Listen のような to のみ取る前置詞とは違って、look は at の他に *up, down, back, over, across, into*, というような前置詞とも使われる。筆者は、look の学生側の不適切な使用をこれらの要因が寄与するいると推測する。

嗅覚動詞の場合

次に、嗅覚のドメインの結果を見てみよう（表6を参照）。

表6：嗅覚のドメインの結果

	レベル 1	レベル 2	レベル 3	レベル 4	合計
動作	78%	73%	89%	94%	82%
感知	69%	69%	71%	81%	72%
印象	56%	57%	68%	85%	64%

STE に基づく攻略では *smell* の動詞は日本人学生にとっては比較的容易であると説明できる。英語では、3つのフェーズにおいて嗅覚の場合単一動詞 *smell* を使う。STE に基づく攻略では、日本人学習者が次のパターンを考えると予測できる。

動作： *smell*=臭いを嗅ぐ

感知： *smell*=臭いがする

印象： *smell*=臭いがする

日本語では、3つのフェーズにおいて同じ「臭い」が使われ、作用の相違は形態論的に調整される。「臭いを嗅ぐ」の形では、「臭い」が *smell* の名詞形あり。「嗅ぐ」が *smell* の動詞の形となり、「を」が選択される。文字通り翻訳される「臭いを嗅ぐ」は *smell the smell (of)* の意味となる。「臭いを嗅ぐ」と「臭いがする」の意味上の違いは、「匂いを嗅ぐ」の日本語は自発的な意味を含んだ動詞であるかどうかで、つまり日本語の「臭いを嗅ぐ」は他動詞であり、「臭いがする」は自動詞である。興味深いことに、日本語では動作・行為と感知は、同じ形態論的構造を持つ。構文上は、ただし動作・行為の「臭いを嗅ぐ」は「を」が格助詞であり、印象の「臭い」は「が」を取る。このことは次の文で確認できる。

E: You should smell the fish to see if it's still fresh.

J: まだ新鮮かどうか魚の匂いを嗅ぐと意味

E: I can smell gas in the room.

J: 部屋がガスの匂いがする.

我々は、英語 *smell* を学ぶことは簡単であると思っている。なぜなら日本語のニオイと何か関係しているからである。本研究の結果では、しかし、被験者は印象よりも、動作・行為と感知の方が良い結果を出した。3つの項目 [嗅覚、+印象]で、項目 32 は、以下に示したように全体的な結果を下げた。

23. The rose [smells] good. (88%)

32. Babies [smell of] milk. (20%)

40. The baby's diapers began to [smell]. (83%)

印象の用法では「V + 形容詞」の形に面倒がない。「V + の + NP [名詞]」の形を扱うとき問題が起こっていることがわかる。同様に味覚ドメインに適用される。

22. I don't like this wine. It [tastes of] artificial flavor. [6%]

項目 22 は、印象のケースで、前置詞 *of* の使用を必要とする。項目 22 においては、233 名の学生が *taste of* の代わりに *taste* を選んだ。レベル 4 の 21% だけが、*taste of* を選んだ。それらのほとんどの学生は帰国子女であった。実際に、文脈上正しい *contain*, *have* のような非視覚動詞選ぶときでも、非帰国子女の学生は *of* を付けずに *taste* を使うケースが多い。項目 32 においては、*of* なしで *smell* を使うことはできません。*Babies smell milk* という場合、解釈は赤ちゃん自身が臭いを嗅ぐ行為を行うことなる。しかし、212 名の学生は *of*, *like* などを加えずに使っている。レベル 4 の学生の 54% が、*smell of* や *smell like* を正しく選んだ。そしてかれらの全ては、帰国子女であった。英語を自然に学んだなら、学習者は *Babies smell milk* や *It tastes artificial flavor* のような文を受け入れないように語彙的直観を育成することができると考えられる。ただし、インプットに乏しい環境では、この直観は育ちにくいと考えられる。

2.7 結論

本研究では、次の 3 つの研究課題であった。

- (1) 知覚動詞の語彙ネットワークを与えられた (ドメイン×フェーズ)のうち、どのドメインが日本人英語学習者に問題を起こす傾向があるか。
- (2) 英語知覚動詞の語彙ネットワークの 3 つのフェーズのうち、どのフェーズが日本人英語学習者にとって問題を起こす傾向があるか。
- (3) 英語能力レベルと英語知覚動詞の習得との関係はあるか。

研究課題 (1) と (2)に関しては、難易度の順序は、嗅覚 > 触覚 > 視覚 > 聴覚 > 味覚の結果となった。また、印象は一般的には他の 2 つのフェーズより難しい。英語能力によって 3 つのグループ間の統計的に有意な違いがなかったことがわかった。しかし、能力のレベルと知覚動詞の種類間の相互作用があった。

全体的にみて、英語の聴覚と視覚の動詞の用法を柔軟に使いこなせていないことが明らかになった。しかし、レベル 4 に属す帰国生 (英語圏での経験が 4 年以上) の場合はすべてのセルにおいて高い正答率を上げている。このことから対象言語が日常的に使われる環境では、基本語力 (言語直観) が自然と身に付くということを示唆するものである。田中他 (2005) の言葉によれば、*language exposure* (英語に触れる) の質量が満たされ、同時に *language use* (言語使用) の条件も質量ともに満たされ、さらに英語を使うことに対する *urgent need* (切迫した必要性) が存在するというのが英語圏での英語習得である。しかし、日本の教室では、*language exposure*、*language use*、*urgent need* の 3 つの条件を満たすことは容易ではなく、その結果として、知覚動詞のような基本語力が十分に育ちにくいということがいえるのではないかと、というのが本章での結論である。

第3章 コア図式を使った指導の効果研究

3.1 はじめに

Nation (2001) は基本語の指導において、次のようなことを述べている。

“the high-frequency words of the language are clearly so important that considerable time should be spent on them by teachers and learners.” (p. 16)

訳：言語の高頻度語〔基本語〕は、明らかに重要であり、教師も学習者もそれに対して十分な時間をかけなければならない。

つまり、使用頻度の高い語(基本語)の重要性を鑑みれば、それに十分の時間を割いた指導が行われるべきである、という主張である。特にインプットの乏しい日本語英語教育現場において、基本語力を日本人学習者が伸ばしていくために、何をどう教えるかが課題である。

第1章で議論したように、母語との対応関係を探るという STE 方略を使う傾向が教科として英語を学ぶ際には顕著である。この学習方略は、単語の異なった用法をバラバラに学習するだけでなく、単語間の関係も構造化されないという結果に終わる可能性がある。そして、第2章の習得研究で示したように、知覚領域を表す基本動詞の習得状況においては問題がある。ここで問題は2つあるように思われる。

その一つは、学習者が *listen, smell, taste, look* といった動詞をそれぞれ異なった単語として学んでしまうという問題である。それに対して、語彙ネットワークの教育的可能性に注目する必要がある。すなわち、もし知覚動詞の語彙ネットワークという視点を学習者に与えたならば、彼らは有意義な方法でドット (すなわち、単語) を繋ぎ、有意味な全体像を描くことができるだろう。語彙ネットワークを英語学習のどの段階で提示するか、語彙ネットワークの提示は演繹的に行うのがよいのか、帰納的に行うのがよいのかは議論がわかれるだろうが、無関係な関係で単語を学ぶより、有意味な関係の中で学ぶほうが語彙力の獲得に寄与することは間違いない。多読などを通してたくさんのインプットに触れることで、学習者自ら語彙ネットワークを構築するという考え方もあるが、実際、明示的に示されなければ、語彙をネットワーク化することは容易ではない。そこで、本研究で用いた知覚動詞のマトリックス表の形の語彙ネットワークを提示するだけで、語

彙の整理になると同時に、語彙の意味的可能性に気づくはずである。

しかし、語彙ネットワークを示すことが語彙力の向上に直接繋がるという考え方は早計である。なぜなら、語彙力には「使い分ける」部分と「使い切る」部分の両面があるからである。この2つは別物ではなく、語彙力の2つの側面である。そして、語彙ネットワークにおいても、単語間のネットワークに関心を置く語彙間ネットワーク (inter-lexical network) と1つの単語の複数の語義の語彙内ネットワーク (intra-lexical network) があり、その2つは個人のメンタル・レキシコン (心的辞書) の中で相互に関係し合っている。例えば、take には複数の語義 (用法) があるが、その内、ある用法は get と、そして別の用法は have と関係するということが考えられる。このことを鑑みれば、個々の動詞の本質的な意味(コア)の同定が必要であり、コアによって語彙内ネットワークの語義の構造化を図ると同時に、コアによって意味的に関連した語同士の関係 (語彙間ネットワーク) のありようを明らかにすることができる。

この研究では、知覚動詞のネットワークの中から、視覚動詞と聴覚動詞の2つの下位領域を取り上げ、それぞれのドメイン内の基本動詞のコアを示すことで、その基本動詞の使い方に関する理解を高めることができるかどうかを調査した。それぞれ効果研究1 (視覚動詞) と効果研究2 (聴覚動詞) と呼ぶことにする。効果研究の詳細に入る前に、視覚動詞 (look と see) と聴覚動詞 (listen と hear) の意味分析を紹介したい。

3.2 視覚動詞 : look と see の意味分析

田中・武田・川出 (2003)は、『Eゲイト英和辞典』を編集し、その中で、look と see を以下のようなコア図式で表している。

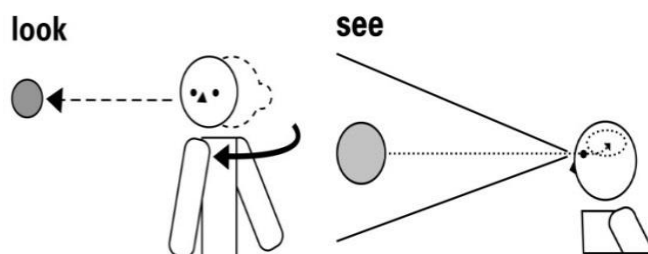


図 1 2 : look と see のコア図式

それぞれの図式表現は、明確化のため言語表現を伴う必要がある。言語的説明明確化のため。田中・武田・川出 (2003)は、look, see の図式表現を次のようにしてのコアの意味として説明している(Gisborne 2010 も同様に):

look: <視線を向けて、対象物に注意を払う>

see: <対象物を目でとらえるために視覚器官を働かせる>

簡単に言えば、look は「視線を向ける」で、see は「目で何かをとらえる」となる。これらのコアスキーマは、直感的に出てきて、学習者は 2 つの動詞の違いを見ることができると考えらる。

対照的に、動詞 see は視覚の機能を意味する。何かの光景をとらえるには、目が正しく機能しなければならない。したがって、Just born kittens don't see と The room was too dark to see のこれらの文は、視覚器官が働いているかを強調している。その一方で、I saw a strange man crossing the street と I see what you mean の文のように何か対象物を視界にとらえているかを強調している。後者の例では、比喩的なマッピングを読み取ることができる：何かを理解することは、何かを見ることである。興味深いことに、単語 see の名詞形は sight であり 2 つ別個の意味、「視力 (目の機能)」と「景色 (視野にとらえた何か)」の 2 つある。

3.3 聴覚動詞 : listen と hear の意味分析

listen と hear は、第 2 章の習得研究によれば、簡単そうだが大学生でも使い分けをする際に混乱するようである。英語の「聴解力テスト」のことを a listening comprehension test という。一方、hearing には comprehension の部分が含まれる。通常、a hearing test といえば、耳が正常に機能しているかどうかを調べる「聴力検査」のことをいう。また、「君の聞き間違いだよ」だと You heard me wrong. であって、You listened to me wrong. とはいわない。まず、hear のコアは「聴覚器官がうまく機能して、声・音を聞く」となり、図式で表すと図 1 3 のようになる。

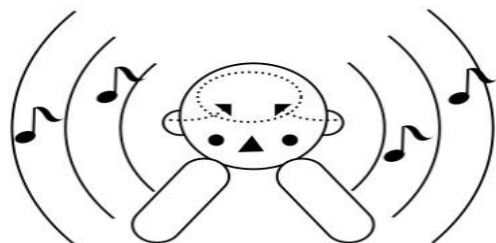


図 1 3 : *hear* のコア図式

聴覚器官がうまく機能し、ちゃんと何かを聞き届けるということが *hear* の意味のポイントである。だから *a hearing test* だと「聴力検査」になる。*Hear me out.* といった表現も「最後までちゃんと聞いてちょうだい」という意味になるが、*hear* のコアから理解することができる。一方、「聞こえますか」も *Do you hear me?* といい、「聞き間違いだよ」は間違って聞き届けたということで、*You heard me wrong.* という。*Come on. You heard me. You'd better start working now.* といえば「ほら、ちゃんと聞こえたでしょう。さっさと仕事をしなさい」という意味になる。*I haven't heard from my sister for 3 years.* は「妹から 3 年間音沙汰がない」と訳されるが、文字通り、「妹から何も聞いていない」ということである。

一方、*listen* のコアは「耳を傾ける」ということで、図 1 4 のように図式化することができる。



図 1 4 : *listen* のコア図式

「耳を傾けている」かどうかは外からも観察できることから、動作動詞とみなすことができ、*Are you listening, kids?* (ちゃんと聞いているかい?) といった進行形で表現することが可能である。通常、耳を傾ける対象を *to* で表す。相手に、「話を聞いて」と促す

さいに、Now, listen to me. というが、listen のコアがそのまま生かされえている。When I was young, I'd listen to the radio. といえ「若かりし頃、ラジオをよく聴いていたものだ」ということだが、ラジオの方に耳を傾けるのが listen to the radio である。通常、音源に耳を傾ければ、音が聞こえてくるが、厳密に言えば、listen には「理解する」ということは含まれていない。だから、「聴解力テスト」は a listening comprehension test と comprehension を付ける必要がある。また、I listened head but I didn't hear anything. (注意して聞いたが、何も聞こえてこなかった) のような言い方もあるが、listen と hear のが対比的に示されている。

なお、Hear my prayer.(私の祈りをお聞きください) だと(神様に)祈りを聞き届け (かなえ) てほしいという意味合いがある。Listen to my prayer.だと、親が子に祈りの言葉を教えているという場面が浮かぶ。hear には理解する部分までが含まれるため、聞き届けてほしいという意味になるのである。

以下では、コア図式 (スキーマ) を使った指導の効果研究とその予測される効果に関する理論的な考察を行っておきたい。

3.4 スキーマを使った先行研究

本調査では、語彙習得においてコア図式を用いた指導方法 (SBI) と翻訳を使った指導方法 (TBI) の2つの指導法を使い、どちらが効果を発揮するかを比較検証していく。従来 これまで TBI の効果については語彙知識 (語彙数, 語彙サイズ) の「幅 (breath)」のみに焦点が向けられ、1つの語の意味の可能性をどれだけよく知っているかといった語彙知識の「深さ (depth)」にはあまり触れられてこなかった。

目標とした語彙を覚える目的のため、語彙量を増やすことだけに焦点を当て、集中的に語彙習得を目指す学習がある。このタイプの学習のことを「自覚的学習法 (deliberative vocabulary learning)」と呼ぶことがある (Hulstijn, 2003)。例えば、単語帳などを使用して単語の意味や例文を覚えるといったものがその代表例である。自覚的学習法の利点としては、短時間で大量の語彙を習得できることが挙げられる。学習者が語彙のみに集中することにより、覚えたい目標語についてより深く考え、記憶に留めることが可能となる (Coxhead, 2006)。自覚的学習方法では、通常、英単語の用例に日本語訳を付けるといった学習者からみれば STE 方略にそった学習方法である。それを教室で教師が語彙指導に用いると、translation-based instruction (TBI) と呼ばれることがある。

それに対して、本論文では図式を使った指導——schema-based instruction (SIB) ——の可能性を追求する。Verspoor and Lowie(2003) は、多義語の場合、コアの意味を最初に与えると、抽象的、比喩的な意味が推測しやすく、またよりよく保持されると論じている。従ってはコアを媒介に英語と日本語の関係を捕えていくことにより本来の英語の意味をつかみ、コアを「導きの糸 (common thread)」として利用し、英語の用例群の中に関連性を見出し、日本語にも惑わされることなく、なぜ1つの動詞がかくも多様な使われ方をするかを学習者が理解できるようになると考えられる。

Morimoto and Loewen (2007) の研究では、コア図式に基づく指導 (SBI) と翻訳に基づく指導 (TBI) の2つの指導方法を使い、その有効性を検討している。この研究の参加者は、それぞれ2つの指導方法のもと動詞 *break* と前置詞 *over* の指導を20分間受けた。指導の有効性を調べるために、事前テストを行い、指導後に事後テストを与えた。結果として、*break* には有意な差異はみられなかったものの、SBIは前置詞 *over* の理解においてはTBIよりも有意に効果的であった。全体として、SBIは期待したほどの効果を生み出さなかったが、その理由として20分の1回の指導には限界があったこと、教師主導の指導で図式を使って十分な意味処理が行えなかったこと、教師自身、図式指導と翻訳指導が混在してしまったとを挙げている。Morimoto and Loewen の枠組みを再現する形で Khodadady and Khaghaninizhad (2012) は、フランス語を学ぶイラン人学生を対象にSBIとTBIの比較研究を行った。取り上げた項目は、動詞 *arriver* と前置詞 *sur* で、指導時間は30分であった。事前テストと事後テストの比較において、SBIにより効果が認められた。Makni (2013)は、これまでの研究は総じて、20分とか30分といった短い時間の指導を元に、図式指導と翻訳指導を比較していると述べ、アラビア語を母語とする40名を対象に英語の多義語の指導を2カ月に亘り行い、図式指導と翻訳指導の効果比較を行った。その結果、短期的にはSBIがTBIより効果があったが、長期的には両者は同等の効果が得られたと報告している。しかし、多義語として取り上げたのは *burn*、*beyond*、*break*、*over*、*hand*、*head*、*push*、*root* であり、基本語としての2000語レベルに属するという以外、品詞的にも意味的にも関連性がなく、基本語力の何を測定しようとしたかが不明である。

しかしながら、これまでの研究では、Makni (2013)を除き、20分や30分という指導時間が限られていた。また、Morimoto & Loewen では *break* と *over* という2語が選択されたが、ここでもMakniの場合と同様に、基本語力の何を測ろうとしたのかははっきりしない。さらにいえば、SBIが効果を生むとすればそれは何故かという問題に言及がなく、SBIが有効になる場合とそうでない場合があるとき、その要因は何であるかについても

十分な検討が見られない。そこで、筆者は、2つの効果研究を追実験という形で行ったが、その際に、90分の指導時間を使うこと、基本語力の使い分ける力と使い切る力を見るため語彙を選択し、テスト問題を作成した。

その結果を述べる前に、SBIは語彙指導がもし有効だとした場合、その理由は何か、について論じておきたい。

3.5 SBIの効果の理論的背景

単語が与えられ、それに母語の訳語を与えるというのが一般的な学習方法である。このことを本論文では、Tanaka & Abe (1985)に従ってSTE方略(Search-Translation-Equivalent strategy)と呼んでいる。この意味的な対応関係を探るという試みは自然なことであるが、図式(コア図式)を媒介させることで何が起こるのであろうか。筆者は、学習者内で起こっていることを「認知的再調整(cognitive re-adjustment)」と呼んだ(Sato, 2014)。

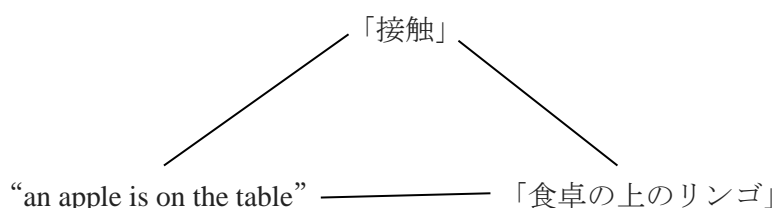


図15: 「on = 上に」を使った認知的再調整

例えば、an apple on the table という用例からSTE方略により「on = 上に」という理解を得るとする。しかし、onのコアを「接触(contact)」とした場合、「on = 上に」という対応関係に「接触して」を媒介させることができる。それによって、「上といっても接触を含んだ上である」と認知的に再調整することになる。このコア図式を媒介にした学びは、frost on the window (窓の霜) や apples on the tree (木になっているリンゴ) にも容易に応用可能である。

Hulstijn (2001)は、第二言語語彙研究をかなり網羅的に検討した上で、次のように結論づけている。

“they[researchers] all agree that processing new lexical information more elaborately will lead

to higher retention than by processing new lexical information less elaborately” (p. 270).

訳：彼ら[研究者たち]は、新しい語彙情報により手を加えて処理すると、手を加えないまま処理するよりより高い保持につながるということでは合意している。

ここで“elaborately”は字義的には「入念に、洗練した形で」といった意味であるが、「表現をさらにふくらませる」だとか「語彙情報に深く関わる」といった意味合いに解釈することができる。ここでは「手を加える」と訳出した。「語彙情報に深く関わる」の1つがコアによる認知的再調整であるが、コア図式を通して「英語＝日本語」の意味の再解釈というプロセスを経ることで、学習者側がその意味理解により深く関わることになる。そして、その関わりは、記憶の保持を高めるという効果にもつながる。Crak and Lockhart (1972) は 意味処理の深さが記憶の定着につながるという考え方を“Levels-of-Processing theory” (処理プロセスの水準理論)と呼んでいる。記憶は言語学習のカギとなるインターフェースである。しかし、記憶の中に情報は貯蔵されたとしても、定期的に活性化されないと想起しにくくなる (Gaims & Redman,1986)。コア図式による意味の再解釈は、学習者に「納得」を与え、それが記憶にとどまりやすい有意味学習につながると考えることができる。有意味学習のほうが機会学習よりも記憶にとどまりやすい、ということである。

効果研究の狙い

ここでは2つの効果研究を行った。まず、狙いとしては基本語力を「使い分ける力」と「使い切る」力と定義し、使い分けの対象として、知覚領域の中から、視覚と聴覚をそれぞれ取り上げた。90分の指導時間を設けたが、この時間的な制約の中で、翻訳指導と図式指導の比較を行うには、対象を絞る必要があると考えたからである。視覚領域では、look と see の使い分けと、look と see のそれぞれの動詞の使い切りに注目した。同様に、聴覚領域では、listen と hear の使い分けと、listen と hear のそれぞれの使い切りに注目した。それによって、これまでの研究が抱えていた問題、すなわち、語彙選択の妥当性と狙いとの整合性という問題を解決できたと考える。

3.6 効果研究1：視覚動詞の場合

先行研究では、SBI の効果が条件つきではあるが示されている。しかし、大学生を対

象に効果研究を行う際に、SBI は目新しい方法であることから、学習者の戸惑いも大いに予想される。しかし、記憶の保持ということからいえば、認知的再調整を促す SBI のほうが、母語との単純な対応関係で意味を捉える TBI より効果が期待できる。このことを考慮して、以下のような仮説を立てた。

仮説 1：短期的には、より慣れ親しんだ TBI のほうが SBI よりも効果的である。

仮説 2：より長期的には、SBI のほうが TBI よりも効果的である。

3.6.1 調査方法

この研究に参加したのは、36名の日本人大学生である。参加者は、学期の初めに行うクラス分けテスト（TOEIC）の結果により割り振られた2つのクラスに属す学生であり、いずれのクラスも18名の学生により構成されている。英語力の観点からは、2つのクラスに差はなく、大学内では「中の下」のクラスに相当する。同レベルのクラスであることを考慮し、一方を SBI グループ、他方を TBI グループとした。SBI グループには、コア図式を活用した指導を行い、統制グループには、従来型の翻訳を中心とした指導を行った。

なお、この実験のデザインは図 16 の通りである。ここで示すように、4週間をかけた実験であった。事後テストは指導（処置）の1週間後と2週間後に行った。なお、実験を担当したのは筆者（授業の担当教員）であった。（なお、この実験は大学と学生の許可を得て行った。また、実験後には、両グループで結果を共有し、TBI グループにも SBI という新しい指導法を紹介した。）

	第1週目	第2週目	第3週目	第4週目
グループ	事前テスト	処置（指導）	事後テスト1	事後テスト2
実験グループ	look/see 選択	SBI	look/see 選択	look/see 選択
統制グループ	look/see 選択	TBI	look/see 選択	look/see 選択

図 16：視覚動詞の実験デザイン

事前テストと2つの事後テストは、統制された形で語彙選択力を問うという狙いから、

以下のように状況を与え、look / see の選択を問う形式を用いた。

EXAMPLE

1. 状況：(動物園で)「これまでライオンを見たことがない」ことを伝える
I've never (1. looked at 2. seen 3. どちらでもない) a lion before.

自信がない 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 自信がある

また、個々の回答に理解度を付け、理解にどの程度自信があるどうかを5段階の尺度で問うた。事前テストと事後テスト1は、see を正解とするのが9個、look は3個、そして「どちらでもない」に相当するものが2個の合計14問から成るテストであった。正答の分析はsee と look の12問を対象に行った。

事前テストを行った翌週に実験のための授業をSBI群とTBI群の両方に対して行った。SBI群もTBI群も90分のすべてをsee と look の学習(事前テストの内容確認を含む)に宛てた。授業は、両グループともスライドを用いての授業を行った。

指導の1週間後に、事後テスト-を実施することを両方のグループの学生に通知した。さらに、両グループには、事前テストを使って復習しておくように伝えた。学習効果は復習をしなければ急速に減退することを鑑み、復習プリントを全員の学生に渡した。この実験では、上記の仮説に示したように、TBIは学生にとって慣れ親しんだ方法であり、短期的には暗記力が重要な因子になるTBI群のほうが、慣れないSBIで学んだ学生よりも有利ではないかという予想を立てた。

事後テスト1のさらに1週間後に、予告なく事後テスト2を行った。予告なくテストを実施したのは、どの程度学習内容が残っているか(仮説2)を検証したかったためである。この事後テスト2は、形式は同一だが、事前テストと事後テスト1に含まれていた28問に新たに7問を加え、全部で35問からなるテストであった(内「統制項目(distractors)」が5問含まれる)。

テストの項目は、複数の英英辞典を参照し、共通して載せてある語義を選んだ。see の場合は10個の語義とlook の場合は5個の語義を取り上げ、それぞれの語義を表す2つの例文を作成し、全部で30例文を作成した。この30例文に5つの統制項目を基にして、事前テスト(14問)と事後テスト1(14問)を作成し、事後テスト2ではすべての例文(35問)を取り上げた。

see の場合

1. Perceive with the eye :
 - In the distance I can see a blue mountain.
 - I've never seen a perfect eclipse before.
2. To view as a spectator :
 - I'm going to see a kabuki play this Saturday.
 - Doors will open soon so spectators can see some live entertainment.
3. To perceive things mentally (recognize, understand)
 - You see the mistakes you make after you have made them.
 - It seems that the headmaster was not able to see the joke.
4. To imagine or suppose as acceptable or as a possibility:
 - I can't stand to see you so unhappy.
 - I can't see Rex as president.
5. To be cognizant of (discover):
 - I just want people to see in me something that's in them.
 - I generally see the good in others.
6. To undergo (experience):
 - I hope to see the day when injustice disappears.
 - You'd better see the world.
7. To meet and converse with:
 - Are you seeing Mr. James at lunch today?
 - You should go and see a counselor.
8. To court, or date frequently:
 - We've been seeing each other for a long time.
 - Before long they started seeing each other regularly and falling in love.
9. To attend or escort:
 - It's getting late, but don't worry. I'll see you home.
 - I asked Billy to see Prof. Brown to the door.
10. To witness:
 - The 20th century saw the landing of humans on the moon.
 - The 1970s saw an incredible economic boom.

look の場合

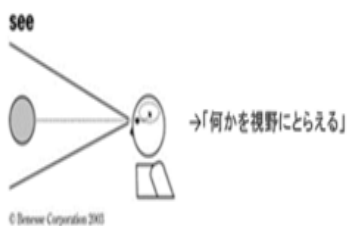
1. To turn one's eyes toward something or in some direction:
 - I looked hard in the dark, but I was not able to find anyone.
 - When I woke up under the tree, people were looking at me suspiciously.
2. To direct attention or consideration:
 - Let us look at the facts in detail.
 - The committee is looking at the financing of the company.
3. To face or front:
 - The window looked upon the street.
 - I want to purchase a house which looks to the east.
4. To expect or anticipate (look to do):
 - They're looking to win back some lost profits.
 - The mayor is looking to reduce the crime rate.
5. To turn one's attention:
 - Look what time it is.
 - You really should look where you're going. I could have run you down.

3.6.2 SBI と TBI の指導手順

指導においては、SBI 群と TBI 群に対して、90分の時間を使い以下のような手順で行った。

SBI グループ	TBI グループ
1. 先ず今回のテーマである視覚動詞について例文を提示する。	1. 先ず今回のテーマである視覚動詞について例文を提示する。
2. () and see what's going. や(), here comes the parade.のように空欄のある英文を示して () に入れる動詞として look, see のどちらが相応しいか尋ねる。	2. () and see what's going. や(), here comes the parade.のように空欄のある英文を示して () に入れる動詞として look, see のどちらが相応しいか尋ねる。
3. その後、look と see の意味をイラスト	

とコトバで表示する。



4. 2つの動詞のイメージを再度提示し (look 視線を向ける ; see 何かを視野に捉える)、これをコアと言ひコアとは「語の本質的な意味」のことであると伝える。

5. イラストとコトバの本質的な意味を理解したところで look と see の動画 (田中茂範監修、ココネ制作) を見せる。

6. 次に、最初に見せた例文に戻り、()に look が入ることを確認する。

例. Look and see what's going on outside.

lookのコアを深めよう

lookのコアは「視線を向ける」でした。

① 視線を向けて→あるものを見る
という物事の順序から
look→see
という表現順序になります。

7. この後、コアの理解を深める観点から意味展開することについて例文を使い説明する。ここでポイントは例文の

考えてみよう！

ではこの文は

lookとsee、どちらが入る？

(), here comes the parade.

「見て、パレードがやって来るよ。」

3. 辞書を引かせて、look、see、watch の辞書にある意味を書かせる。

一方seeの意味を辞書で調べてみると

- ①～を見る
 - ②～するのが見える
 - ③～を見送る
 - ④～を調べる
 - ⑤～を経験する
 - ⑥～を理解する
- などやはりたくさん意味がある。

4. look と see のそれぞれに対して、典型的な例文を提示し、使い方と意味の確認をする。

lookの例文

The man and woman are looking at the photo album.

男性と女性はフォトアルバムを_____。

→見ている[進行形]

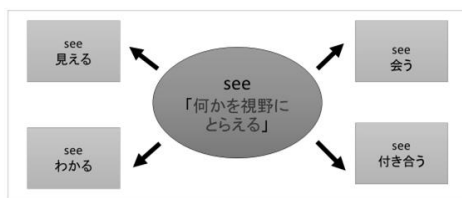


5. ここまで来て最初に見せた例文に戻り、()に look が入ることを確認する。

例. Look and see what's going on outside.

6. さらに look、see の他のさまざまな意味を確認し、それぞれ例文を提示す

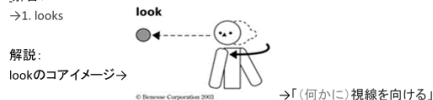
状況がどちらのコアに相応しいか判断することが重要と伝える。look は共起する前置詞によって「見る」「上を見る」、「探す」のように意味が変わるが、look の「視線を向ける」部分は共通であるということを示す。同様に、see には「見える」「会う」「分かる」「付き合う」などの意味に展開するが、共通項としてのコアを示す。以下は see の意味展開の例。



8. 先週行った事前テストの解説に入る。ある項目を1問ずつ状況と英文を提示してどれが正解か答えさせる。look が正解であれば look のコアのイメージをイラストを提示しコトバで述べさせる。

Pre-test Q2 の解説

状況: 東向きの家を買いたい。
I want to buy a house which (1. looks 2. sees 3. どちらでもない) to the east.
解答:
→1. looks



10. 日本語の状況説明からコアのイメージを引用し、意味の展開を体の向きを変えたり、ジェスチャーを交えて説明する。
11. それぞれの説明を配布したプリントに復習勉強用として書かせる。

る。ここでは look や see の訳語に注意するように促す。

7. この後、それぞれの動詞にはいろいろな使い方があり、状況によって意味が異なることを示す。例文を示しながら、同じ look でも look up は「見上げる」、look for は「探す」、look into は「調査する」といった意味になることを確認する。see についても同様に、「見える」だけでなく「会う」「理解する」「付き合う」といった意味があることを例文とともに確認する。

seeの例文

I see what you mean.

私はあなたの言いたいことが _____。
→わかりました

8. 先週行った事前テストの解説に入る。ある項目を1問ずつ状況と英文を提示して何が正解かを答えさせる。必要に応じて、分布的な説明も行う。

Pre-test Q1 の解説

状況: これまでライオンを見たことがない。
I've never (1. looked at 2. seen 3. どちらでもない) a lion before.

解答:
→2. seen

解説:
→現在完了の形 (have + 過去分詞) で see の「見る」に否定の never で「見たことがない」という経験を示している。

9. 日本語の状況説明から辞書の意味のリストを示し、どの意味に当たるかを示す。

12. これを look、 see そして watch も含めて 14 問通して同じように説明する。	10. 配布したプリントに復習勉強用として 書かせる。 11. これを look、 see そして watch も含めて 14 問通して同じように説明する。
--	---

3.6.3 調査結果と考察

SBI と TBI の効果において違いがあるかどうかを検証するため、事前テスト、事後テスト1、事後テスト2 の結果ついて正答率に対してSPSSを使って有意差検定 (t 検定、両側検定) を行った。全体的な結果は表7に示す通りである。ここでは、事前テストと事後テスト2 の問題数が異なるため、正答を百分率に換算して示してある。

表7：視覚動詞における3テストの正答率のグループ比較

	SBI群(n=18)	TBI群 (n=18)
事前テスト	36.7 (12)	35.8(11)
事後テスト1	55.5(12)	59.4(13)
事後テスト2)	62.7(11)	59.3(14)

注： () 内は標準偏差

事前テストの結果についてはSBI群 (36.7%) とTBI群 (35.8%) の間に有意な差は認められなかった ($t(34)=0.226, ns$)。これは2つのグループの英語レベルが同等であったことを示唆している。

しかし、両グループとも事後テスト1 においては、大きなスコアの上昇を見せた (SBI群 55.5%; TBI 59.4%)。事前テストと事後テスト1 の正答を比較するとSBI群 ($t(17)=5.082, p<.001$) もTBI群 ($t(17)=5.507, p<0.01$) も統計的に有意な上昇をみせた。

事後テスト1 におけるSBI群とTBI群の間には有意な差はみられず ($t(34)=0.924, ns$)、短期的にはTBI>SBIという仮説は検証されなかった。しかし、傾向としてはTBI群のほうが数値の上ではより伸びている。これは、テストが従来型でTBI群には慣れた形式であっ

たこと、指導直後に1週間後にテストをするので復習をしておくことと告知したことが作用したと解釈することができよう。しかし、予告なく実施した事後テスト2では、SBI群においてさらなる上昇（55.5%→62.7%）が見られたのに対して、TBI群では横ばい（59.4%→59.3%）傾向がみられた。しかし、両群の間に統計的に有意な違いはみられなかった（ $t(34)=0.628, ns$ ）。

この結果から、SBIは短期的にはTBIと同等の効果を持ち、長期的にはTBIよりむしろ優れているという傾向が見られた。しかし、統計的に有意な差がみられず、SBIの有効性を主張する結果は得られなかった。

自信度

この調査では、参加者にアンケートに回答する際の自信度を問うた。指導の仕方によって自信度に違いがでるであろうというのが予測であった。5段階で行った自己評価の結果は表8に示す通りである。

表8：視覚動詞に関する3つのテスト間での自信度におけるグループ間の違い

グループ	事前テスト	事後テスト1	事後テスト2
SBI群(n=18)	3.0(.39)	3.4(.64)	3.1(.53)
TBI群(n=18)	2.8(.41)	3.0(.56)	2.8(.46)

注：()内は標準偏差

表8からは、SBI群が事前テストと事後テスト1の比較において自信度を0.4ポイント高めているが、事後テスト2では0.3ポイント下げている。同様に、TBI群では事後テスト1では0.2ポイント上昇したものの、事後テスト2では事前テストと同じ結果になっている。事後テスト2になると、どちらのグループも自信度を下げているが、これは新規のテスト項目が加わり、テスト項目も35項目になったことに起因すると考えられる。しかし、自信度においては両グループに大きな差はみられない。

以上、正答率においても自信度においてもSBIとTBIには有意な差はみられなかった。しかし、SBI群の大学生にポスト・インタビューをしたところ、コアという概念が新鮮であり、このコア図式からの意味の展開のしかたを理解することで「意味の拡がりに、新境地に立つことができた」「日本語の語彙を幼少の頃学んだ感覚を呼び戻した」「たくさ

んの意味を覚えなくてよいと思うと一気に気持ちが軽くなった」など多数のプラス効果の声が上がった。一方、マイナスな反応は見られなかったが、「コア図式と用例の繋がりがわからない場合があった」といった指摘があった。SBI の効果は「どうしてそうなるのか」についての納得できる説明にかかっており、この指摘は重要である。以下は、効果のバラツキを考察するため、詳細な項目分析を行いたい。

3.6.4 項目分析と考察

項目の中には正答率が高いものもあれば低いものもあり、項目間のばらつきがみられた。まず、事前テストの結果をみてみよう。事前テストでは語彙指導は受けておらず、参加者の視覚動詞の使い方に関する理解の状況を知ることができる。

事前テストの項目分析

事前テストにおいては、SBI群でもTBI群でも、正答率上位の1位と2位はIn the distance I can see a blue mountain. (SBI群 59%; TBI群 53%)、I'm going to see a kabuki play this Saturday. (SBI群 53%; TBI群 58%)となっており、同様の傾向が見られた。特にIn the distance I can see a blue mountain.のseeの語義は辞書に最初に出てくるプロトタイプ的な使用であり、日本語による状況説明においても“can see”で「見ることができる」と記述され、約60%の大学生にとって指導を受ける前から、このseeの語義は理解されていたように思われる。しかし、60%に満たないということは、語彙選択の明確な基準を持っていないことの表れと解釈することができる。また、I'm going to see a kabuki play this Saturday.においては、日本語の状況説明では「歌舞伎を観に行く」と記述されており、漢字は異なるが「観る」にはlookは相応しくないということを半数以上の被験者が感得し、相対的ではあるが、比較的高い正答率を得た。

正答率が最下位の項目を比較すると、SBI群ではWe've been seeing each other for a long time.(21%) [TBI群では7位で25%]、TBI群ではIt seems that the headmaster was not able to see the joke.(21%) (SBI群では7位で26%)となっている。数字的比率から言えば大差はなく、正答率から考えると前者の項目においては、「付き合っている」とseeがうまく結び付かなかったものと考えられる。また、「seeは知覚動詞なので進行形にしない」という文法記述が行われることからbe seeingという形に違和感を覚え、その結果「どちらでもない」を選択したものと考えられる。一方、後者の例では、日本語の状況説明に「気

付かなかった」という言葉があるものの、そこから直ちに see には結びつかなかったものと考えられる。このように指導を受ける前では、被験者は see の他の語義の中にある用例を知らない、もしくは使ったことがないというようなことが示唆される。

事後テスト2の項目分析

次に、以下の表（表9）に示した事後テスト2の結果を見てみよう。

表9：事後テスト2の項目比較

35項目	SBI		TBI	
	正答率	自信度平均率	正答率	自信度平均率
Q1 In the distance you can [see] the blue mountain.	74%	70%	63%	60%
Q2 I want to purchase a house which [looks] to the east.	79%	79%	79%	62%
Q3 You're late. [Look] what time it is.	63%	52%	68%	51%
Q4 Could you [neither look nor see] the children while I'm away? I'll be back in 10 minutes.				
Q5 You [see] the mistakes you make after you have made them.	53%	56%	74%	47%
Q6 Doors will open an hour before race time so spectators can [see] some live entertainment.	58%	66%	58%	50%
Q7 I remember the window [looking] upon the street.	42%	62%	63%	56%
Q8 I've never [seen] a perfect eclipse before.	84%	61%	74%	60%
Q9 [neither look nor see] your steps.				
Q10 You really should [look] where you're going. I could have run you down.	42%	59%	47%	58%
Q11 The committee is [looking at] the financing of the company.	59%	57%	47%	59%
Q12 I can't [see] Rex as president.	90%	60%	63%	53%
Q13 I just want people to [see] in me something that's in them.	58%	54%	53%	51%
14 We [neither look nor see] the sun until it disappears below the horizon.				
Q15 I'm going to [see] a kabuki play this Saturday.	74%	63%	54%	50%

Q16 I [looked] hard in the dark, but I was not able to find anyone.	42%	61%	58%	60%
Q17 Investors are [looking] to win back some lost profits.	42%	56%	26%	52%
Q18 The mother [neither <i>look</i> nor <i>see</i>] her sick daughter all night.				
Q19 I can't stand to [see] you so unhappy.	63%	59%	90%	56%
Q20 Let us [look at] the facts in detail.	53%	61%	74%	56%
Q21 I generally [see] the good in others.	63%	61%	58%	52%
Q22 I hope to [see] the day when injustice disappears.	68%	62%	44%	59%
Q23 You'd better [see] the world.	47%	51%	53%	53%
Q24 When I woke up under the tree, people were [looking at] me suspiciously.	67%	60%	37%	53%
Q25 You need to [neither <i>look</i> nor <i>see</i>] your weight.				
Q26 Are you [seeing] Mr. James at lunch today?	84%	64%	74%	58%
Q27 You should go and [see] a counselor right away.	68%	58%	53%	58%
Q28 I asked Billy to [see] Prof. Brown to the door.	79%	57%	69%	59%
Q29 We've been [seeing] each other for a long time.	79%	68%	74%	61%
Q30 It's getting late, but don't worry. I'll [see] you home.	74%	62%	79%	62%
Q31 The 20 th century [saw] the landing of humans on the moon.	47%	59%	63%	53%
Q32 It seems that the headmaster was not able to [see] the joke.	63%	67%	42%	52%
Q33 She accepts his offer, and before long they are [seeing] each other regularly and falling in love.	74%	59%	58%	53%
Q34 The 1980s [saw] an incredible economic boom.	53%	58%	63%	43%
Q35 The mayor is [looking] to reduce the crime rate.	37%	56%	37%	44%
平均	63%	60%	60%	55%

注：Q4、Q9、Q14、Q18、Q25はコントロール項目であり、分析からは外した。

まず、SBI群がTBI群より10%以上高い正答率を挙げた項目と、逆にTBI群がSBI群より10%以上高い正答率を挙げた項目を項目番号でリストすれば以下のようになる。

SBI>TBI：1、8、11、12、15、17、22、24、26、27、28、
32、33

TBI>SBI：5、7、16、19、20、31、34

SBI 群が優れているのは 13 項目で、TBI 群がすぐれているのは 7 項目であった。全体としては、前述の通り、両群の差は統計的に有意な水準に届いていないが、項目間で正答率のバラツキがあったということは注目する価値がある。

まず、see の用例を中心に考察してみよう。注目すべきは、上位 4 位までに SBI 群と TBI 群とでは正答率が違っているという事実である。SBI 群では、I can't see Rex as president. (レックスを社長としてみるなんてできない) において最も正答率 (90%) が高くなっている。この用例は事前テストに出題したが、その際のランクは 5 位で 42% の正答率であった。TBI 群ではこの項目は 8 位で正答率は 63% である。この結果からこの項目では、SBI 群においては、事前テストと事後テスト 2 の比較において、正答率が 2 倍以上伸びており、SBI を受けたなんらかの効果があらわれたと考えることができる。

一方 TBI 群では、正答率が一番高かったのは I can't stand to see you so unhappy. (そんなに不幸な君を見るなんてとても忍びない) (正答率 90%) で、この用例は事前テスト、事後テスト 1 では出題されておらず、日本語の状況説明に「見るに耐えられない」という表現があり、それを根拠に see を選んだものと思われる。ちなみにこの項目での SBI 群の正答率は 63% で 13 位であった。

続いて最下位 (20 位) を比較してみると、SBI 群では The 20th century saw the landing of humans on the moon. (20 世紀には人間が月に降り立つのを目撃した) であった。これは、実は事後テスト 1 でも同じ例文で出題されたが、正答率が事後テスト 1 では 3 位 68% であったが、事後テスト 2 になると最下位 20 位となる 47% となり大きく正答率を下げた。これをどう解釈するかであるが、指導を受けて 1 週間後の事後テスト 1 の時点では、see のコア図式を通しての理解が深まったものの、さらに 1 週間経つと、「目撃した」という日本語の影響が強く、see のコアである「何かを視野に捉える」とうまく関連づけることができなかつたのではないかと推測することができる。ちなみに TBI 群の正答率は事後テスト 1 (2 位 74%)、事後テスト 2 (8 位 63%) でやはり下降傾向にある。若干下がっていることが判明した。SBI の効果を左右するのは、学習者がコア図式と用例の意味とのつながりに納得できるかどうかという「フィット感」という要因であるように思われる。

TBI 群において事後テスト 1 と事後テスト 2 の間で安定した正答率を示したのは項目 11 の You see the mistakes you make after you have made them. (間違いというのは、間違いをしてからわかるもの) で事後テスト 1 (74%) 事後テスト 2 (74%) で同値になっている。TBI 群にとっては正解を出すには「see = わかる」の公式を前提にする必要があるが、事前テストで同種の用例である My mother was not able to see the joke. (母には冗談がわか

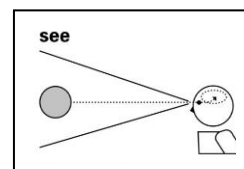
らなかった)を学習しており、さらに、I see what you mean. (君の言いたいことがわかる) という慣用的な表現も既習済みと考えられる。すると、I see what you mean. の「see = わかる」の理解が、My mother was not able to see the joke.のような使い方で強化され、You see the mistakes you make after you have made them. のような例文にも応用できた、ということ を推測することができる。

事後テスト2において、注目したいのは「歌舞伎を観る (事前テスト)」と「カウンセラーに相談する (事後テスト1)」に相当する英語文である。まず “see a kabuki play” を含む用例で、SBI 群の学生は、事前テストで 53%の正答率であったが、事後テスト2 では 74%と上昇している。一方、TBI 群では、事前テスト、事後テスト2ともに正答率は 54%に留まっている。SBI 群にとって、この項目では、see のコア図式 (あるいはその説明である「何かを視野に捉える」というイメージ) から「見る→観る」という語義上の意味展開のしやすさがあったのではないかと推定される。同様に、事後テスト1と2に共通して出題した “go and see a counselor” の用例においては、SBI 群では事後テスト1で 68%、事後テスト2で 68%となっており、7割近い正答率を維持している。この用例においては、see のコア図式を媒介にした理解 (日本語の「相談する」に囚われない理解) に納得が得られ、その効果が1週間経過しても残っていたと解釈することができよう。一方、TBI 群の正答率は 50%台に留まっている。翻訳中心の指導を受けた TBI 群では、see の複数語義として「見る」と「会う」は覚えているものの、そこからさらに「観る」あるいは「相談する」という語義に展開することが難しかったのではないかとと思われる。

ここでさらに注目しなければならない項目がある。それは、両群とも最も正答率が上昇した項目の We've been [seeing] each other for a long time. である。この see は文脈的に「付き合っている」と訳された。SBI 群では事前テストの 21%から事後テスト2の 79%、TBI 群においても事前テストの 26%から事後テスト2の 74%と上昇しており、双方ともに 50%近く的大幅な伸びとなった。テスト後のインタビューをしてみると、両群とも see に「付き合う」意味があるとは知らなかったが、「see で『付き合う』という意味である」ということに強い関心を示したということがわかった。日常的で個人的にも関心のある用法であることから、listen の場合の “listen to music” のように用例の中でも顕著な用例 (範例)、いわゆる “salient exemplar” であると考えられるのではないかと推定される。つまり、SBI か TBI かに関係なく、用例のおもしろさのようなものが学習を促進するということが示唆されているといえよう。

以上、参加者のテスト項目に対する反応傾向をみてきたが、SBI の可能性と限界について考察を進めたい。まず、以下の3つの項目に注目してみよう。()内はSBI群の事後テスト2における正答率である。

- I can't see Rex as President. (90%)
- The 20th century saw the landing of humans on the moon. (47%)
- I want to see the day when injustice disappears. (68%)



事前テストでは“I can't see Rex as president.”の正答率は42%であったが、事後テスト2では90%となり、大きな躍進を見せている。これは右のコア図式の丸に当たる対象にRexを入れることで、「社長とレックスをみなす(みる)」という状況が理解しやすかったということが要因として考えられる。つまり、コア図式との整合性(フィット感)が高いということである。このことから「学習者が図式と用例との距離をどう知覚したかがコア図式の有効性に大いに影響を与える」という仮説を引き出すことができよう。正答率が低い“The 20th century saw the landing of humans on the moon.”は、主語の“the 20th century”には「目」がないことから、「人間の月への着陸」を対象として視野にとらえるということに、違和感を覚えたものと考えられる。そこで、SBI群の多くの学生は「lookとseeのどちらでもない」に当たる選択肢を選んでいる。興味深いことに、同じ項目は事後テスト1では68%という正答率を得ているが、事後テスト2では47%となっている。SBIによる処置を行う際に、「この表現はメタファ的に解釈する必要があり、これはいわゆる擬人法のひとつだ」といった説明を加えた。この種の説明は短期的には効果があったものの、さらに1週間を経過することで、その効果は減退していったと考えられる。一方、“I want to see the day when injustice disappears”は語義的には「目撃」に近く、英英辞典などでは“The 20th century saw the landing of humans on the moon”と同じ語義範疇に加えられる。しかし、事後テスト2でのSBI群の正答率は68%となっており、同じ例文である“The 20th century saw the landing ...”の47%とは20%の違いが出ている(参考までに“I want to see the day ...”に対するTBI群の事後テスト2での正答率は44%であった)。このことをどう説明すればよいだろうか。

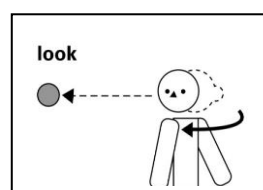
“I want to see the day when injustice disappears”の例では、主語が人であり、the dayはコア図式の援用において対象化しやすい対象である。これとの関連でYou'd better see the world.の事後テスト2でのSBI群の反応を見てみると47%と低い正答率になっている。

参加者の感想は、主語は同じ人であるが、see の対象として the world と the day には違いがある、というものであった。

このように、SBI の効果は、コア図式と用例との適合度に依存しており、一見、適合の度合いが低いと思われる用例については、どういふコトバで関連性を説明するかは教師の力量にかかっているといえる。

同様の観点から look の項目をみてみよう。ここで取り上げる項目は以下の通りである。なお、括弧内は事後テスト2における SBI 群による正答率である。

- I want to buy a house which looks to the east. (79%)
- The window looks upon the street. (42%)
- Look what time it is.(63%)
- You really should look where you're going. (42%)
- The mayor is looking to reduce the crime rate. (37%)



興味深いことに“*I want to buy a house which looks to the east*”は79%という高い正答率を得ている。事前テストでは、同じ項目の正答率は21%であったことを考えると、とても大きな飛躍である。しかし、注意しなければならないのは、この事例は look のコア図式を容易に適合させることができないのにもかかわらず、事後テスト2では正答率が高くなったということである。つまり、*a house* が look の主体となり、さらに *the east* というのは輪郭のない対象であるということから、“*a house looks to the east*”と look のコア図式との間には距離があるはずである。つまり、「図式適用の透明性」が低いということである。しかし、参加者の声を聞くと、「look がこんなふうに使われることはしらなかった」「こんな使い方をすると驚いた」といった反応が得られた。つまり、「意外性への注視 (attention to unexpectedness)」が「用例 (形式) への注視 (focus-on-form)」を促し、その結果として、参加者にとってはこれが顕著な範例 (salient exemplar) になったのではなにかと思われる。用例の顕著さは「個人的な関心」だけでなく「意外性」もその要因であるが、これは、「図式適用の透明性 (transparency of schema projection)」（適用のしやすさ）を超えるような要因であるといえる。これは推測の域を出ないが、用例の顕著さ (exemplar saliency) も SBI において考慮すべき要因のように思われる。だとすれば、SBI の効果を高めていくためには、図式適用の透明性を高めると同時に、用例の顕著さを高める教育的工夫が必要ということになる。

3.6.5 おわりに

視覚動詞を取り上げた効果研究1では、SBIの効果について統計的に支持されたわけではないが、自信度(理解度)と正答率の関係においてはTBIと顕著な違いが生まれた。また、項目分析を行うことで、何がSBIの効果に影響を及ぼすかを考察することができた。一言でいえば、「コア図式との適合性」あるいは「図式と用例との透明性」が鍵であるが、同時に、用例の顕著さ（繰り返し効果だけでなく、個人的関心や意外性で決まる）も学習の定着には重要な要素であることを明らかにした。

3.7 効果研究2：聴覚動詞の場合

この研究（効果研究2）で取り上げるのは聴覚動詞の *listen* と *hear* である。知覚動詞は、以下のように、3つの意味的側面を表現するものであるという考えを第1章で説明した。

- Listen to me. (私の話を聞いて) (動作)
- I can hear your voice. (君の声が聞こえるよ) (感知)
- That sounds great. (それはすばらしく聞こえる) (印象)

ここでは *listen* と *hear* の選択に関心がある。*listen* と *hear* は「聞く」「聞こえる」と一般的に訳される。しかし、これらの動詞も多義的である。例えば *hear* も I haven't heard from her. (彼女から便りが無い)、I can hear my father snoring. (父のいびきが聞こえる)、I hear she got married. (彼女が結婚したと聞いている) のような状況で使用される。ということは、*listen* と *hear* といった簡単な比較においても、学習者は、両者を区別する力と、それぞれを使い切る力の両方を身につける必要がある。

3.7.1 調査方法

この研究に参加したのは、28名の日本人大学生である。参加者は、学期の初めに行うクラス分けテストの結果により2つのクラスに属す学生であり、SBI群（コア）が13名、TBI群（翻訳）が15名の学生により構成されている。英語力の観点からは、どちら

のクラスも大差はなく、学内では中の下に相当する。同レベルのクラスであることを考慮し、一方を実験グループ、他方を統制グループとした。実験グループには、コア図式を活用した指導 (SBI) を行い、統制グループには、従来型の翻訳を中心とした指導 (TBI) を行った。

実験デザイン

この実験のデザインは、図 1 7 に示す通り、事前テスト—事後テストを比較するというものである。

	第 1 週目	第 2 週目	第 3 週目	第 4 週目
	<u>事前テスト</u>	<u>実験 (授業)</u>	<u>事後テスト 1</u>	<u>事後テスト 2</u>
SBI 群	listen/hear 選択	SBI	listen/hear 選択	listen/hear 選択
TBI 群	listen/hear 選択	TBI	listen/hear 選択	listen/hear 選択

図 1 7 : 聴覚動詞の実験デザイン

テスト

事前テストは listen/hear の選択を問う 1 4 問からなる以下の形式のものである。

EXAMPLE

ポーラはフルートを吹くのを聞くのが好きだ。

I like [1. listening to 2. hearing 3. どちらでもない] Paul play the flute.

自信度

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

すなわち、状況を日本語で示し、三択からなる選択問題である。個々の回答にどの程度自信があるかも 5 段階の尺度で問うた。さらに、テスト終了時に、1 0 段階で「listen と hear がよく理解できるようになったか」という理解度を問う設問も設けた。

次の表は複数の英和辞典を参照し listen と hear の語義を明らかにし、この実験で使用了用例をこの語義表に入れている。

listen の 5 語義

	意味	事前テストで使われた用例	事後テスト 1 で使われた用例
1	耳を傾ける	1. <u>Listen</u> carefully to me.	1. We enjoyed <u>listening</u> to the Beatles.
2	A が～している [～する] のに耳を傾ける	2. I like <u>listening</u> to Paul play the flute.	2. She <u>listened</u> to birds singing.
3	(忠告などに) 耳を貸す、従う	3. Don't <u>listen</u> to such a guy.	3. She wouldn't <u>listen</u> to our advice not to marry man.
4	(相手の注意を喚起して) ねえ、あの	4. <u>Listen</u> , I got something to tell you.	4. <u>Listen</u> up, everybody!
5	(～が聞こえないか) 耳を澄ます	5. She <u>listened</u> for the steps of her husband.	5. Please <u>listen</u> out for the baby while I'm cooking.

hear の 7 語義

	意味	事前テストで使われた用例	事後テスト 1 で使われた用例
1	～を (うわさなどで) 耳にする、伝え聞く	6. I've <u>heard</u> the news from her.	6. I <u>hear</u> that he's finally got a new job.
2	～ということ (～かを) 聞く	7. When Ned <u>heard</u> who was speaking at the conference, he decided not to go.	7. I haven't <u>heard</u> anything of Vera lately.
3	(人の意見などを) (じっくり) 聞く	10. I <u>hear</u> an opinion from an expert.	10. First, <u>hear</u> what you they have got say.
4	(音・声など) が聞こえる	11. Tommy, can you <u>hear</u> me?	11. The room was so quiet that you could <u>hear</u> a pin drop.
5	A が～する (している、される) のが聞こえる	12. I <u>heard</u> my father snoring in the other room.	12. He didn't <u>hear</u> his name called.
6	～を審理する、～を聞き届ける	13. The judge will <u>hear</u> your case next month.	13. Santa Claus <u>heard</u> the child's wish.


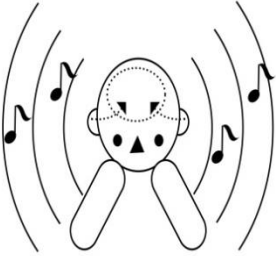
7	hear + about: ~について聞く hear + from: ~から連絡がある	14. Belle <u>heard</u> about the accident the next morning.	14. She <u>heard</u> from her mother.
---	--	---	---------------------------------------

事後テスト1は事前テストとまったく同一の形式と項目数（14問）であった。しかし、意味用法（辞書的語義）は同じだが、この語義表からわかるように、例文内容は新たなものを使用した。事後テスト2は、形式は同一だが、事前テストと事後テスト1を合わせた28問からなるものである（内「どちらでもない」が4問）。

指導

事前テストを行った翌週に実験のための授業を行った。実験グループも統制グループも90分をすべて listen と hear の学習に宛てた。実験グループ（SBI）と統制グループ（TBI）で行った活動は以下に示す通りである。

指導の流れ

SBI グループ	TBI グループ
<p>1. 先ず今回のテーマである聴覚動詞について空欄のある例文を提示する。空欄を埋めるのに listen、hear のどちらが相応しいか尋ねる。</p> <p>2. listen と hear のコアをイラストとコトバで表示する。</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>listen</p>  <p>Listen: 耳を傾ける</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>hear</p>  <p>Hear: 何かを耳で捉える</p> </div> </div>	<p>1. 先ず今回のテーマである聴覚動詞について空欄のある例文を提示する。空欄を埋めるのに listen、hear のどちらが相応しいか尋ねる。</p> <p style="text-align: center;">考えてみよう！</p> <p style="text-align: center;">listen と hear、どちらが入る？</p> <p style="text-align: center;">(), I got something to tell you. 「ねえ、あなたに言いたいことがあるんだ。」</p> <p>2. listen と hear の辞書に出てくる意味を書かせる。以下はその例である。</p>

3. それぞれのコアを理解させたところで、listen と hear の動画を見せる（田中茂範監修ココネ制作）。

4. コアを使ってさまざまな用例を説明する。以下はその例である。

listenのコアを広げてみよう！

② She is listening for the steps. [listen + 耳を傾ける対象]



(足音を求めて耳を傾ける)
→[足音が聞こえないか]耳を澄ませている。

hearのコアを深めよう

hearのコアは「音や声を耳でとらえる」でした。
聴覚器官がうまく機能して、声・音を聞く(ちゃんと何かを聞き届ける)

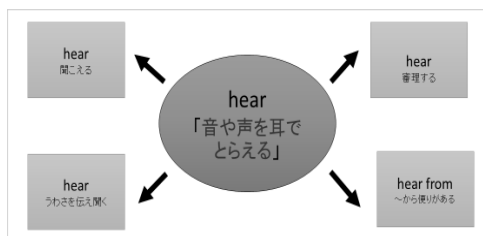
① Can you hear me?

「ちゃんと聞こえるかい？」

→～が聞こえる

5. コアの理解を深める観点から、hear と listen の意味展開の様子を以下のようなネットワーク図と例文で示す。ここでポイントは、コアと例文がどうつながるかである。

hearの意味展開として



6. 先週行った事前テストの解説に入る。14項目を1問ずつ状況と英文を提示して、どれが正

listenの意味を辞書で調べてみると

- ① 聞く
 - ② 聞こうと努力する
 - ③ ～のいうことを聞き入れる
 - ④ ～に耳を澄ます
 - ⑤ ～に注意して耳を傾ける
- などたくさん意味が出てきた。

3. それぞれの動詞に典型的な例文を示し、意味を確認する。

listenの例文

③ He listened out for the baby.



→赤ん坊の声を注意して聞いた。

4. listen と hear のさまざまな意味の使い方を例文とその訳によって確認する。listen の場合、「耳を傾ける」「注意をひいてお願いする」「耳を澄ます」「注意して聞く」などがあり、hear の場合は「聞こえる」「うわさを伝え聞く」「審理する」「～から便りがある」などがある。

hearの意味を深めよう

hearの意味は「聞く」でした。

④ I heard from her.
「彼女から便りがある」

listenの意味を深めよう

listenの意味は「聞く」でした。

③ さらにlistenが動作であるために
→命令形にすることが可能です。

Now listen to me.
(ねえ、聞いて)

5. listen と hear の語義の広がり理解させるため、語義リストとそれぞれの例文をノートに書かせる。

解で、コアとの関係はどうかを説明させる。

Pre-test Q3 の解説

状況: そんなやつのことなど聞くな。
Don't [1. listen to 2. hear 3. どちらでもない] such a guy.

解答:
→1. listen to

解説:
listenのコアイメージ→



→「耳を傾ける」

→ (そんな奴の言ってることに) 耳を傾ける
→ 意味の展開として「(忠告などに) 耳を貸す、従う」で使われている。

7. 日本語の状況説明にコアがどう関係するかについての生徒の説明にフィードバックを与える。
8. 配布したプリントに復習勉強用として書かせる。
9. これを listen、hear の各問題について説明する。

6. 先週行った事前テストの解説に入る。

14 項目を1問ずつ状況と英文を提示してどれが正解か答えさせる。そして、用例の意味を日本で説明させる。

Pre-test Q5 の解説

状況: 彼女は夫の足音が聞こえないかと耳を澄ました。
She [1. listened 2. heard 3. どちらでもない] for the steps of her husband.

解答:
→1. listened

解説:

→listenの辞書の意味の中の一つ「～に注意して聞く」で使われている。

7. 日本語訳が間違っている場合など、適宜、指摘する。
8. 配布したプリントに復習勉強用として書かせる。
9. これを listen、hear の各問題について説明する。

実験のための授業の1週間後に、事後テスト1を実施することを両方のグループの学生に通知した。さらに、両グループに事後テストのために事前テストを使って復習しておくように伝えた。事前テストと事後テスト1は同一の形式と同一の質問数であることから、事前テストの復習は学習の定着において効果があることが予想された。さらに、この復習という作業は、日本語とのマッチングが明確であることから統制グループにとって有利に働くことも予想された。事後テスト1のさらに1週間後に、予告なく事後テスト2を行った。

3.7.2 調査結果と考察

SBI と TBI の効果において違いがあるかどうかを検証するため、事前テスト、事後テスト1、事後テスト2の正答率に対して SPSS を使って統計分析を行った。全体的な記述統計は表10に示す通りである。ここでは、事前テストと事後テスト2の問題数が異

なるため、%で計算した数値が示してある。

表 10 : 正答率における SBI と TBI の比較

SBI / TBI		事前正答率	事後 1 正答率	事後 2 正答率
SBI	平均値	.368	.604	.650
	度数	13	13	13
	標準 偏差	.120	.139	.170
TBI	平均値	.400	.588	.586
	度数	15	15	15
	標準 偏差	.111	.223	.223

事前テストの結果については SBI 群 (36.8%) と TBI 群 (40%) の間に有意な差はなかった ($t(26) = 0.229$, ns)。しかし、両グループとも事後テスト 1 においてはスコアにおいて大きな上昇を示した (SBI 群 60.4%; TBI 群 58.8%)。事前テストと事後テスト 1 のスコアを比較すると SBI 群 ($t(26) = 5.510$, $p < .001$) も TBI 群 ($t(26) = 5.696$, $p < .001$) も有意な差を示したが、事後テスト 1 における SBI 群と TBI 群の差は有意水準には届かなかった ($t(26) = 0.275$, ns)。事後テスト 2 では、図 1 にみられるように、SBI 群においてさらなる上昇 (65%) が見られたのに対して、TBI 群では横ばい、あるいはやや上昇 (58.6%) の傾向がみられた。統計的には有意な水準には至らなかったが ($t(26) = 0.574$, ns)。念のために分散分析 (ANOVA) を行ったが、結果は以下の通り t 検定の場合と同じであった。

- ・ 3 テスト間の主効果は有意であった ($F(2,52) = 22.388$, $p < .001$)
- ・ 事前テストと事後テスト 1 の差、事前テストと事後テスト 2 の差は有意であった ($p < .001$, Bonferroni の多重比較)
- ・ 指導方法 (SBI か TBI) の主効果は有意ではなかった ($F(1,26) = .114$, n.s.)
- ・ 指導方法 (SBI か TBI) と正答率の交互作用は有意ではなかった ($F(2,52) = .765$, n.s.)

しかし、統計的に有意差ではないが、正答率を図に表してみると、図 18 のようになり、事後テスト 2 において事後テスト 1 よりも伸びているという興味深い傾向が見られた。

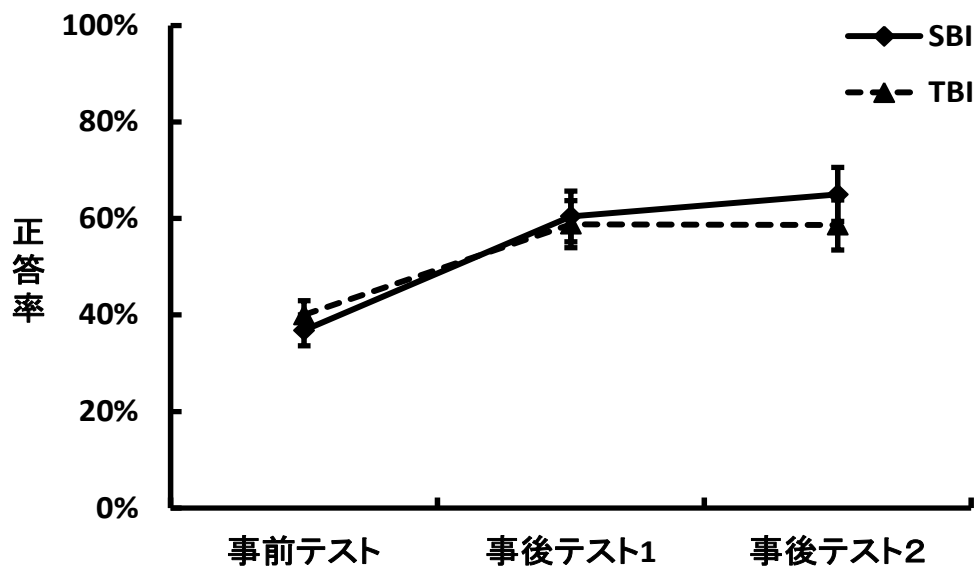


図 18 : 3つのテスト間での正答率の推移

この調査では、参加者にアンケートに回答する際の自信度を問うた。指導の仕方によって自信度に違いがでるであろうというのが予測であった。結果は表 1 1 と図 1 9 に示す通りである。

表 1 1 : 聴覚動詞に関する 3つのテスト間での自信度におけるグループ間の違い

		事前自信 度	事後 1 自 信度	事後 2 自 信度
SBI	平均値	2. 692308	3. 214286	3. 357995
	度数	13	13	13
	標準 偏差	. 4076069	. 7525467	. 5957489
TBI	平均値	2. 538095	2. 966667	3. 031938
	度数	15	15	15
	標準 偏差	. 3445395	. 5981426	. 7224815

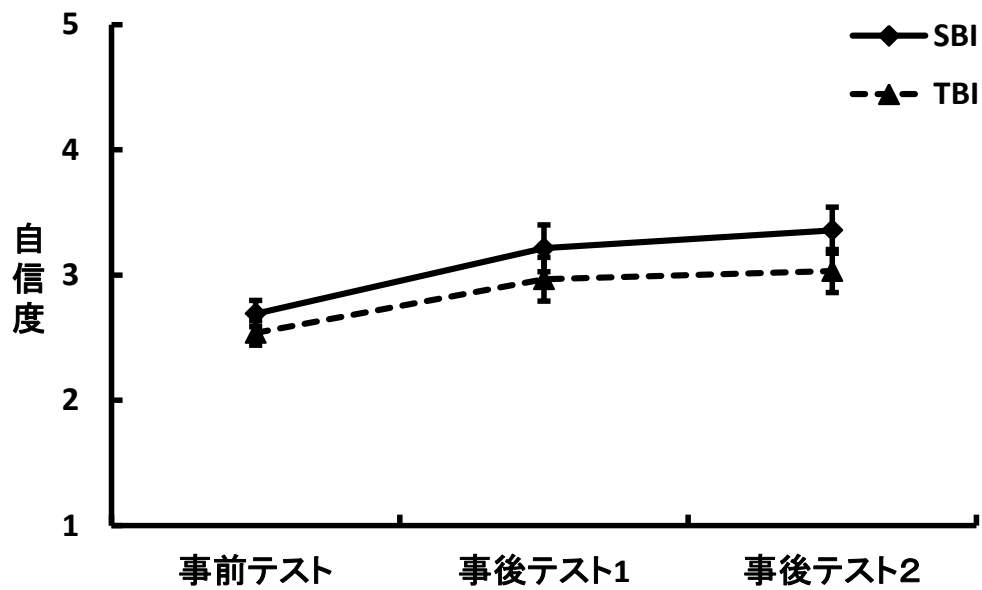


図19：3つのテスト間での自信度の推移

同じように、テスト終了時に聴覚動詞についての理解度を10段階で問うたが、同様にSBIのほうが傾向として高い数値を示した(図20)。

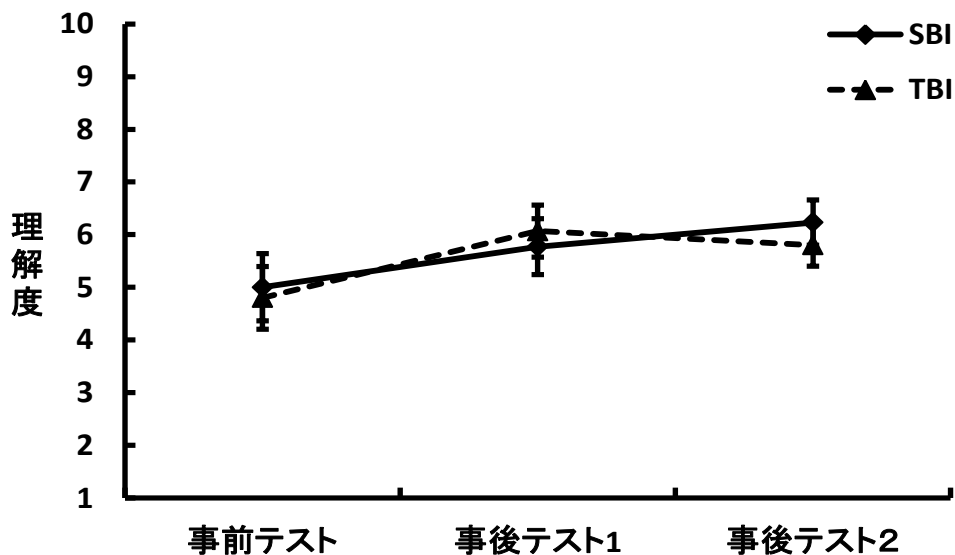


図20：3つのテスト間での理解度の推移

SBI が言語使用において自信度、理解度を高める効果があるという可能性が示唆されるが、ここでも有意な差は見られず、これは今後の研究を俟たなければならない。

さて、以下では、SBI の効果がどこにみられたか（あるいはみられなかったか）を明らかにするため、listen と hear の項目のいくつかについての考察を行いたい。

listen の項目分析

まず、事前テストの結果を示し、次に、事後テスト 1、事後テスト 2 での変化についてみていく。次の表 1 2 は事前テスト 14 問のうち、含まれていた look の語義 5 つのうち正答率が高かったものを 2 つ、最下位のものを 1 つ配列したものである。

表 1 2 : 事前テストでの正答率（上位 2 項目と最下位項目）と自信度の関係

事前テスト	SBI 群		順位	事前テスト	TBI 群	
	正答率	自信率			正答率	自信率
2. I like listening to Paul play the flute.	62%	60%	1 位	1. Listen carefully to me.	63%	56%
1. Listen carefully to me.	54%	55%	2 位	2. I like listening to Paul play the flute.	50%	56%
↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
5. She listened for the steps of her husband.	15%	52%	14 位	4.Listen, I got something to tell you.	13%	50%
平均	44%	56%		平均	42%	54%

ここで事前テストにおいて 2 グループ双方の正答率（上位 2 項目と最下位項目）と自信度の関係を見ていく。ほぼ同じレベルの両グループにおいて、まず最も正答率が高かった項目は、SBI 群では項目 2 の I like listening to Paul play the flute.（ポーラはフルートを吹くのを聞くのが好きだ）において SBI 群が正答率 62%に対して自信度が 60%、TBI 群では項目 1 の Listen carefully to me.「私のことをよく聞きなさい」が正答率 63%に対して 56%となっている。また二番目に高い正答率として今度は SBI 群と TBI 群が一番目が高かったものと逆になっており、上位 1 位、2 位に関して、学習前の被験者の既存の知識を基にした回答は、グループに関係なく同じ傾向が出たことがわかる。ちなみに項目 1

は listen の語義の「耳を傾ける」で学習者が listen を学ぶ際に、一番初めに習う語義である。また辞書においても一番初めの語義として紹介されており、listen to me というような例文で教科書等に頻繁に出てきており、日本人学習者においては、馴染みのある用例 (salient exemplar) であると考えられる。項目 2 においては、語義として「A が～している [～する] のに耳を傾ける」と一般的には辞書に記載されており、「+原形動詞 (+原形動詞 ing)」で構文としては少し複雑になるが、辞書においては listen の語義として一番目に来る「～に耳を傾ける」となり、学習者にとっては比較的よく知られている用例と考えることができる。そのことから正答率が高かったということが推測される。一方、事前テストでの最下位は、SBI 群では項目 5 の She listened for the steps of her husband. (彼女は夫の足音が聞こえないかと耳を澄ました)、TBI 群では項目 4 の Listen, I got something to tell you. (ねえ、あなたに言いたいことがあるんだ) であり、正答率については SBI 群 (15%) TBI 群 (13%) と、事前テストということもあり、両群とも極めて低い数値となっている。語義の見地から考えると、項目 5 は「(～が聞こえないか) 耳を澄ます」で設問の状況説明の日本語に「耳を澄ました」という言葉が使われているが、学習者の反応から判断にするに、listen と「(耳を) 澄ます」の連想は弱かったことが分かる。また項目 4 では語義が「(相手の注意を喚起して) ねえ、あの」であり、学習者がこの口語的な表現にあまりなじんでいないことが考えられる。しかし、自信度においては 52% となっており、Listen carefully to me. の 55% とあまり差異は見られなかった。

以下の表 1 3 は事後テスト 1 の正答率と自信度を示したものである。

表 1 3 : 事後テスト 1 での正答率 (上位 2 項目と最下位項目) と自信度の関係

事後テスト 1	SBI 群		順位	事後テスト 1	TBI 群	
	正答率	自信率			正答率	自信率
2. She listened to birds singing.	92%	77%	1 位	1. We enjoyed listening to the Beatles.	88%	65%
3. She wouldn't listen to our advice not to marry man.	85%	72%	2 位	4. Listen up, everybody!	81%	73%
↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓

5. Please listen out for the baby while I'm cooking.	15%	60%	14位	5. Please listen out for the baby while I'm cooking.	56%	65%
平均	64%	70%		平均	75%	68%

双方、別々の指導を受けた後の事後テスト1での正答率と自信度平均値の両群の関係では、まず最上位の2項目が、SBI群とTBI群とで項目内容が全く異なっている点に注目したい。SBI群は、項目2の She listened to birds singing. (彼女は鳥のさえずりに耳を傾けた) (92%)と項目3の She wouldn't listen to our advice not to marry man. (彼女はその男と結婚しないようにという私たちの忠告に耳を傾けなかった) (85%)が高い正答率を得た。これは辞書の語義的にいえば、それぞれ「Aが～している[～する]のに耳を傾ける」と「(忠告などに)耳を貸す、従う」となる。事前テストで正答率が一番高かった単純に「耳を傾ける」はSBI群では第4位(62%)で、むしろ、項目2と3が最上位であったことは興味深い。これはSBI群がコア図式を通した指導を通して、「耳を傾ける」からさらに意味が展開したものと思われる。

TBI群では、事情が異なり、最も正答率が高かったのは、項目1の We enjoyed listening to the Beatles. (私たちはビートルズを聴いて楽しんだ) (88%)と項目4の Listen up, everybody! (聞いて、みんな!) (81%)であった。ここでは、最も基本的な listen の使い方が事前と事後1を通じて高い正答率を得ている。Listen up. については、表現が意外だったこともあり、「listen up = よく聞いて」と対訳で単純に暗記したことが推測される。

最下位に関しては、両群ともに同じ項目5 (SBI群 15%、TBI群 56%)の Please listen out for the baby while I'm cooking. (私が料理している間、赤ちゃんの声に気をつけてください)であった。これは listen の語義の5番目にある「(~が聞こえないか) 耳を澄ます」であり、listen to は知っていても、listen の後に来る語が out for となっており、SBI群においては listen と out for の結びつき(連語性)に違和感を憶えたものと思われる。TBI群においては、事前テストを通じて listen for は「耳を澄ます」という意味だと学習したものの、それがうまく定着しなかったものと思われる。

事後テスト2は、事後テスト1を行った1週間後に実施したが、SBIとTBIという2つの異なる指導が記憶への定着に及ぼす効果をみるのが目的であり、事前の通知は行わなかった。事後テスト2は、事前テスト14問と事後テスト14問の合計28問を含んだ

試験である。以下の表 1 4 では、上位 3 項目と下位 2 項目における正答率と自信度(理解度)との関係を示している。

表 1 4 : 事後テスト 2 での正答率 (上位 3 項目と下位 2 項目) と自信度の関係

事後テスト 2	SBI 群		順位	事後テスト 2	TBI 群	
	正答率	自信率			正答率	自信率
1. Listen carefully to me.	92%	74%	1 位	15. We enjoyed listening to the Beatles.	94%	63%
16. She listened to birds singing.	85%	68%	2 位	1. Listen carefully to me.	81%	68%
18. Listen up, everybody!	85%	71%	3 位	2. I like listening to Paul play the flute.	75%	61%
↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
2. I like listening to Paul play the flute.	54%	75%	27 位	17. She wouldn't listen to our advice not to marry man.	56%	59%
19. Please listen out for the baby while I'm cooking.	46%	69%	28 位	19. Please listen out for the baby while I'm cooking.	44%	61%
平均	67%	71%		平均	64%	62%

上位 3 項目をしてみると SBI 群では、Listen carefully to me. という最も基本的な用例が最も高い正答率 (92%) となっている。次に、I listened to birds singing. の 85% で、同じく、Listen up, everybody! も 85% の高い正答率を得た。一方、TBI 群では、We enjoyed listening to the Beatles. が 94% で、Listen carefully to me. (81%)、I like to listening to Paula play the flute. (75%) となっている。

SBI 群については、コア図式とのフィット感が高いと思われる項目が高い正答率を得ている。一方、TBI 群に関しては、「hear = きこえる」「listen = 聞く」が定着しており、たとえ、構文的に複雑で、しかも馴染みがあまりないと思われる I like listening to Paul play the flute. においても、「listen = 聞く」を自動的に応用することで正解を得ている。このこ

とは、数名の学生に「どうしてこんなむずかしい問題ができたのか」と問うたことに対して、彼らは「ポーラがフルートを演奏するのを聞くのが好きだ」とあるから」と応じた。つまり、「聞く」だから **listen** を選んだということである。

一方、事後テスト2において最も低い数値を示したものは、SBI群、TBI群ともに **Please listen out for the baby while I'm cooking.** であり、これは事後テスト1のときも同じ結果であった。上述した通り、**listen** のあとに来る前置詞などの語の結びつき（連語）の「頻度（frequency）」と「親しみ度（familiarity）」が学習に大きく影響していることが推測される。すなわち、日本人学習者の場合、**listen out for** といった用例に出会った頻度が低く、親しみ度も低い、そこで正答率が低い結果になったということである。

hear の項目分析

次の表15は事前テストに含まれていた **hear** の7つの語義を示す項目の内、正答率が高い上位2項目と、最も低い項目の正答率と自信度を示したものである。

表15：事前テストでの正答率（上位2項目と最下位項目）と自信度の関係

事前テスト	SBI群		順位	事前テスト	TBI群	
	正答率	自信率			正答率	自信率
14. Belle heard about the accident the next morning.	89%	52%	1位	14. Belle heard about the accident the next morning.	75%	49%
12. I heard my father snoring in the other room.	69%	60%	2位	9. When Ned heard who was speaking at the conference, he decided not to go.	56%	48%
↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
13. The judge will hear your case next month.	15%	49%	14位	13. The judge will hear your case next month.	25%	56%
平均	58%	54%		平均	52%	51%

事前テストでは、両群ともに最上位は、項目 14 の *Belle heard about the accident the next morning.* (ベルは翌朝、事故について聞いた) となっている。これは辞書などでは、hear の最も基本的な用法ではなく、「hear about = ～について聞く」として、むしろ熟語扱いされる項目である。しかし、この用例は中学校の教科書に出てくるもので、学習者にとっては顕著な用例 (salient exemplar) であったと考えることができる。このことが、双方ともに高い正答率 (SBI 群 89%、TBI 群 75%) になった要因であるように思われる。2 位に位置した項目は、SBI 群の場合が *I heard my father snoring in the other room.* (父が別室でいびきをかいているのが聞こえた) であるのに対して、TBI 群の場合は *When Ned heard who was speaking at the conference, he decided not to go.* (ネッドは会議で誰が話すのを聞いて行かないことに決めた) である。この 2 つは構文的に異なる。

I heard my father snoring in the other room.

構文：主語 + hear + [[A] doing] → A が～しているのが聞こえる

When Ned heard who was speaking at the conference, he decided not to go.

構文：主語 + hear + [who + 主語 + 動詞] → だれが～であるか (を) 聞く

前者は「A が～しているのが聞こえる」、後者が「だれが～しているかを聞く」で hear の語義のとらえ方が異なっている。

一方、正答率が最下位の項目についていえば、両群ともに項目 13 の *The judge will hear your case next month.* (判事はあなたの事件を審理する) であった (SBI 群 15%、TBI 群 25%)。状況の説明に「審理する」という言葉が含まれており、hear と「審理する」との間の距離が大きく、その距離がここでの低い正答率の要因であるように思われる。

さて、次に、SBI と TBI の処理を行った 1 週間後の事後テスト 1 の結果は表 1 6 の通りである。ここでは上位 2 項目と下位 1 項目を挙げた。

表 1 6 : 事後テスト 1 での正答率 (上位 2 項目と最下位項目) と自信度の関係

事後テスト 1	SBI 群		順位	事後テスト 1	TBI 群	
	正答率	自信率			正答率	自信率
7.I haven't heard anything of Vera	92%	71%	1 位	7.I haven't heard anything of Vera lately.	75%	78%

lately.						
12. He didn't hear his name called.	85%	57%	2位	12. He didn't hear his name called.	69%	56%
↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
13. Santa Claus heard the child's wish.	31%	60%	14位	11. The room was so quiet that you could hear a pin drop.	38%	55%
平均	69%	63%		平均	61%	63%

指導を受けた1週間後の事後テスト1では、正答率が一番高かったのは *I haven't heard anything of Vera lately.* (ベラのことは最近何も聞いていない) であり、SBI群で92%、TBI群で75%となっている。TBI群は「listen = 聞く」「hear = 聞こえる」という理解をしていると上で指摘したが、これは2つの動詞の違いをいう際の話であり、hearに「聞く」という意味があることもよく理解されている。特に、*I haven't heard anything about her.* のような用例は彼らにとって典型的な用例であり、この用例とここでのテスト項目の間に大きな違いはない。

SBI群においては、コア図式の説明として「(音や声を) 耳でとらえる」と理解しており、「ベラの最近のことについての何か」を「耳でとらえた」は比較的理解されやすい。上記の表が示すように2位においても両群、同じ項目となっており、*He didn't hear his name called.* であった。SBI群にとっては、「彼の名前が呼ばれるのを耳でとらえる」と理解し、TBI群にとっては「聞こえる」があることからhearを選ぶことが可能である。もちろん、SBI群のhearの選択にも「hear = 聞こえる」の図式が利用されたということは排除できない。というのは、SBI群の学生もこれまでの学習経験から「hear = 聞こえる」という理解をしているはずだからである。SBIを受けることで、この単純な等式を認知的に再調整することで、よりよい理解につながるというのが本研究での考え方であった。

一方、正答率が最下位の項目については、上記の表が示すように両群で、別々の項目になっている。TBI群においては、項目11の *The room was so quiet that you could hear a pin drop.* (部屋はしーんとしていたので針が落ちても聞こえるほどだった) で比較的理解しやすいはずの項目の正答率は30%であった。「(音・声など) が聞こえる、耳に入る」ということからhearが選択されやすいはずだが、多くの学生がsoundを選んだ。SBI群では、*Santa Claus heard the child's wish.* (サンタは子どもの願いを聞き遂げた) が31%で

低く、ここでは sound と listen to がともに誤用として選ばれた。

次に、表 17 に示した事後テスト 2 の正答率をみてみよう。

表 17：事後テスト 2 での正答率（上位 3 項目と最下位の項目）と自信度の関係

事後テスト 2	SBI 群		順位	事後テスト 2	TBI 群	
	正答率	自信率			正答率	自信率
12. I heard my father snoring in the other room.	92%	69%	1 位	21. I haven't heard anything of Vera lately.	81%	53%
6. I've heard the news from her.	77%	71%	2 位	12. I heard my father snoring in the other room.	75%	65%
7. When Ned heard who was speaking at the conference, he decided not to go.	77%	68%	3 位	20. I hear that he's finally got a new job.	75%	56%
↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
13. The judge will hear your case next month.	46%	63%	27 位	26. He didn't hear his name called.	50%	61%
28. She heard from her mother.	39%	65%	28 位	24. First, hear what they've got say. .	19%	60%
平均	66%	67%		平均	60%	59%


この表をみると、上位 3 項目は SBI 群と TBI 群とで語義の上では共通している。つまり、順には異なるが、「A が～する（している、される）のが聞こえる」、「～を（うわさなどで）耳にする、伝え聞く」、「～ということを（～かを）聞く」の 3 つの語義がある。同じ理由からかどうかは判然としないが、指導法の違いにもかかわらず、同様の結果が得られたことは興味深い。

一方、SBI 群の下位項目には、She heard from her mother. が含まれている。「hear from = ～から連絡がある」は、教科書等によく出てくるもので、頻出表現といえる。しかし、


SBI 群の場合は、hear のコア図式から「起点」を表す from との共起が理解できず、低い正答率になったことが推測される。つまり、「対象を耳にとらえる」というコアで「起点」の意味合いをうまく処理できなかったのではないかと思われる。一方、TBI 群では First, hear what you they have got say. (まず彼らの言い分を聞きなさい) が 19% で正答率が低い。これは、hear を命令文で使うことに慣れていなかったということが主要因として考えられる。

3.7.3 コア図式のフィット感

さて、コア図式の用例へのフィット感という観点からいうと、以下の 3 項目は学習者にとって図式の応用が容易だったと考えられる。

<p>listen</p>  <p>耳を傾ける</p>	<p>Listen up, everyone. (事後テスト 2 : 85%)</p> <p>She listened to birds singing. (事後テスト 2 : 85%)</p> <p>Listen carefully to me. (事後テスト 2 : 92%)</p>
--	---

事後テスト 2 で一番正答率が高かったのは Listen carefully to me. であり、これは「耳を傾ける」がコア図式にフィットした結果と考えることができる。しかし、興味深いことに、Listen up, everyone! のような応用例についても高い正答率がみられる。これは、図式の応用がうまくいったケースだといえよう。しかし、She listened to birds singing. については 85% の正答率を得ているが、構文的に類似した I like listening to Paul play the flute. は事後テスト 2 では 58% の正答率であり、事前テストの 62% からやや下がっている。これは構文的な複雑さが図式の応用に影響を与えるということの示唆であると考えられる。以下は hear の図式と高い正答率を得た項目との関係である。

<p>hear</p>  <p>音や声を耳でとらえる</p>	<p>I heard my father snoring in the other room. (事前テスト：69%、事後テスト2：92%)</p> <p>When Ned heard who was speaking at the conference, he decided not to go. (事後テスト2：77%)</p> <p>I've heard the news from her. (事後テスト2：77%)</p>
--	---

I heard my father snoring in the other room. は事前テストでも 69% の正答率を得ているが、事後テスト2で 92% になっているのは注目に値する。これは、コア図式と用例の解釈のしかたに参加者が納得感を覚えたことに起因するのではないかと考えられる。また、When Ned heard who was speaking at the conference, he decided not to go. のような構文における hear の使用についても、77% の正答率を得ている。それは hear の対象はモノだけでなく、出来事も含むという SBI での説明を自然と受け入れた結果だと思われる。

3.7.4 フォローアップ調査

事後テスト2の終了時に、この実験の意図について参加者に説明した。意図を説明する前に、これまでどういう学習をしてきたか、それに SBI を受けた学生の場合、そこで感じことは何であるかを問うた。

以下の表 18 は、単語学習に関する自由記述の結果である。

表 18：語彙学習方法に関するフォローアップ調査の結果

1	紙に書いて覚える (10名)
2	文脈の中で声に出して覚える (8名)
3	辞書で調べたときは、出てきた意味だけをまず覚える (6名)
4	単語帳やカードにして覚える (5名)

全体的に多くの被験者が「教科書等に出てきた新出単語を紙に書いて覚える」ということが分かり、語彙学習において一般的に使われている方法で行われて来たことが分かった。「文脈の中で声に出して覚える」と「出てきた意味だけをまず覚える」は、第1章

で述べた STE 学習方略と辞書の用例を覚える EB 学習方略 (exemplar-based strategy) を反映したものであることがわかる。また中には好きな音楽や映画を通して学習したという意見もあった。この結果、被験者は従来の語彙学習方法をこれまで使用しており、効率的な学習方略の構築が必要であると考えられる。英語の単語の意味を覚えるという際に、どうするかについて質問をしたところ、全員が「日本語の意味」と答えた。まさに、SET 方略である。

そして次に、コア図式の使った指導に関しての感想を求めたが、以下のようなコメントが得られた。

- ・意味の拡がりに、新境地に立つことができた。
- ・日本語の語彙を幼少の頃学んだ感覚を呼び戻した。
- ・たくさんの意味を覚えなくてよいと思うと一気に気持ちが軽くなった。
- ・すごく直観的にわかりやすかった。
- ・単語にたくさんの意味があると思っていましたが、コアを知って肩の荷が下りた感じ。
- ・なるほど、とうなずきながら先生の説明を聞いた。
- ・中学校の頃からこうした指導を受けていればよかったと思う。
- ・英語っておもしろいなとはじめて思った。
- ・先生が説明に苦勞している場面もあったが、全体としてはわかりやすかった。
- ・単語を使うときに自信がもてるような気がした。
- ・もっとたくさんの単語のコアを知りたい。
- ・たくさんの意味を覚えるのは大変だけど、コアイメージをいろいろな状況に応用して英文を理解するのは楽しい。
- ・1つの動詞でいろいろな状況に表現できて、言葉ってすごいなって思った。

全体としてプラス評価が目立つが、「説明に苦勞している場面があった」という指摘は SBI の課題である。すなわち、教師が図式と用例との関係を説明する力を高めなければ、SBI の効果は限定的となるということである。そして、図式の提示方法にしても、演繹的に提示する方法と帰納的に提示する方法があり、また図式も静止画と動画でどちらが有効か(学習者にとってわかりやすいか)という問題が残る。これは、今後の研究課題である。

3.7.5 おわりに

Makni (2013)が指摘するように、これまでコア図式を使った研究は諸々の制約から、20分程度の指導で効果を測定するというものが多かった。効果がでたものもあれば、出なかったものもある。そこで本研究では、学習項目を絞り、90分をかけて、じっくり指導を行うという2つの効果研究を行った。しかし、図式を用いたSBIは翻訳を用いたTBIと同等の効果は生んだが、両者に統計的に有意水準の差を見出すことはできなかった。この研究からいえることは、時間を延ばせば、効果差がよりはっきりするというものではない、ということである。つまり、単純にコア図式を使えば、生徒の語彙理解、そして語彙使用の力に寄与するというのではない、ということはこの研究は示唆している。

確かに、理論的には、コア図式を使うことで、それぞれの動詞の本質的な意味が理解できるだけでなく、図式を応用することで用例間の繋がりを理解できるという大きな利点が考えられる。しかし、それをどう使うかということが最大の課題である。どうして明確な効果が生まれなかったのかについて項目ごとに考察を行った。その結果、コア図式と用例との整合性が大きな要因であるということが分かった。このことは、教師の説明力とも関係することである。図式の応用あるいは般化力は、図式を用例に適用させる際の容易さに大きく依存しており、どういう説明で両者を結び付けるかは課題である。このことは、語彙学習にどういうエクササイズを導入するか、そして、語彙力をどう測定するかということと不可分の関係にある。そこで、第4章では、エクササイズ論と語彙測定についての可能性を探っていきたい。

第4章 エクササイズ論

4.1. はじめに

全国の高校英語を担当している 117 名の教師に「語彙力・語彙学習」について問うた『語彙指導アンケート調査』（いいずな書店, 2013）の中に、現場の教師の声として以下のようなものが挙げられている。

- ・今の生徒は基本的な語彙（中学習得語彙）が不足しているので、やはり英語に対する苦手意識も強くなっています。よって範囲を指定して完全に家庭学習にまかせっきりでは、語彙の習得はできないと感じています。語彙力は英語力の土台だと考えているので、やはり授業で 5 分程度悪でも時間を確保して学習させる必要があると感じています。
- ・語彙指導というのは最も大切ですが、効果的な方法がなかなか見つからない難しいものだと常に思っています。
- ・語彙は指導しづらい分野です。生徒の努力による部分が大きい分、大きな成果も上がっていません。他の先生の実践もよくみさせていただいています。正直妥当性を感じるものはないように思います。

語彙学習において多読・多聴を通して付随的に学ぶという方法 (incidental learning) と、教室活動を通して明示的に学ぶ方法 (explicit learning) がある。教室環境で明示的な学習を支えるのは明示的指導 (explicit instruction) である。明示的指導については有効だとする立場 (Alanen, 1995; Carroll & Swain, 1993; DeKeyser, 2003) がある一方で、その有効性に疑問を持つ立場もある (Rosa & O'Neill, 1999; Sanz & Morgan-Short, 2004)。しかし、問題は、どういう指導を行うかであり、指導のありようによって語彙学習は促進されるものと考えられる。つまり、どういったエクササイズを生徒にやらせるか、これが問題である。

本章では、エクササイズの理論的考察の必要性を説く田中 (2008) の論点を中心に、エクササイズ論の構図についてまず整理し、続いてエクササイズ論に基づいて視覚動詞の指導のためのエクササイズ的具体例を示したい。

人は、ある条件が整えば、自然に言語能力を身につけることができる。その条件とは、language exposure の質量、language use の質量、urgent need の存在であると田中 (2008)

はいう。

language exposure には、対象言語にどれだけさらされたかという量の側面と、発達段階において理解可能で有意な言語にどれだけふれたかという質の側面がある。language use においても同様に、どれだけ対象言語を使用したか、そして自分に関連した内容に関してどれだけ言語を使用したかの量の面と質の面がある。urgent need は、言語を使用する必要があるかどうかを問う条件である。対象言語を自然に使う環境においては、生活の場、教育の場で英語が自然に使用されるため、圧倒的な量への exposure と圧倒的な量の use が保証される。そして、言語使用者(子ども)が実際に直面する場面は彼らに関連性のあるものであり、結局、質の面についても保証されることになる。そして、言語を使用しなければ日常が成立しないという必要性(urgent need)も保証される。したがって、豊かなインプットが保証される (input-rich) 環境では、少なくとも思春期前の子どもにおいては、自然な学習 (natural learning) が可能となる。一方、インプットが乏しい (input-poor) の環境では、どの条件も十分なかたちで満たすことはむずかしい。そこでは、自然な学習というより、むしろ人工的な学習 (artificial learning) が優勢になる。

母語の体系を5、6歳で獲得してしまえば、第二言語の習得には、「母語フィルタ」(第1章を参照)が関与する。とくに、第二言語が日常的に使用されるという input-rich の状況になく、学校教育を通して第二言語を学ぶという場合には、母語フィルタの関与は避けられない。それは、学習というものが、既存の知識や概念体系には依存するという学習原理からいっても自然なことである。

そこで、母語フィルタの限界を最小限に抑えるため、エクササイズが必要となるわけだが、その際の原理がなければ、なんのためのエクササイズなのかが分からなくなってしまう。これが田中(2008)の論点である。教育的配慮とはまさにエクササイズという形で現れるのであり、その目的・狙い(objectives)を明示化することが重要である。田中(2008)は以下の5つの目的を最重要なものとして挙げている。

1. Awareness-raising : 気づき
2. Networking : 項目内と項目間の関連性を示す。
3. Production : 産出
4. Comprehension : 理解
5. Automatization : 自動化

気づきを与える **awareness-raising** は「なぜそうであるのか」という問いに対して「なるほどそうなのか」という納得を伴う活動であり、有意味性を重視することで知的好奇心を充足させ、それが対象言語の世界に分け入る原動力になる。約束事の集合として言語をとらえるのではなく、意味的動機づけを重視した言語観はこの **awareness-raising** において有用な方向性を示すことができる。

networking というのは、語彙内の関連性と語彙間の関連性を重視する立場である。**Verspoor& Lowie (2003)** は **lexical networking** について次のように述べている。

“...the word not only is attached to a particular meaning but will be included in a network of semantically related words, and the success of semantization is dependent on the degree to which words can be incorporated into this semantic network. In the case of a polysemous word, the semantization process should be aided if the learner recognizes the meaning relation between the word's separate senses.” (p. 551)

訳：単語は特定の意味と結びついているだけでなく、意味的に関連した語で構成されるネットワークの中に含まれる。そして、意味化（意味を理解すること）が成功するかどうかは語がどの程度この意味のネットワークに組み込まれているかどうかに依存している。多義語の場合、意味化の過程は学習者が語の個別の語義の関係（意味の連続性）を認識することで助長される。

多義語については、異なった語義の意味関係を理解することが語の意味作用（**semantization**）の理解に寄与するという指摘に注目してみよう。例えば **run** という動詞の多義の関連性を示すということは語彙内の **networking** を促進することになる。一方、**doing** の形に注目して、現在分詞、分詞構文、動名詞の **doing** の相互の関連性を示すということは語彙間の **networking** の例である。英語教育という実践では、同時に、さまざまな形式に遭遇するし、体系的に文法を指導する際にも、個々の項目の説明に関心が行くあまり、項目間の連関性をシステムとして示すということがなおざりにされる可能性がある。しかし、言語は、システムであり、項目間での連関が示されることで、はじめて有効なシステムになりうる。そこで **networking** もエクササイズの重要な目標の一つである。

気づきと関連化だけでは、言語の運用能力には繋がらない。産出と理解の活動に併せて自動化が必要となるからである。知識の自動化は、産出や理解の活動において、言語

知識を自然に利用可能なものにするために不可欠なエクササイズである。

いずれにせよ、教室内での第二言語学習は、エクササイズを通して行われるのであり、エクササイズ論が必要である。田中がいうエクササイズ論では、目的に関するオブジェクティブ論だけでなく、素材に関するマテリアル論、それを提示する媒体であるメディア論を総合的に含む。つまり、何を（マテリアル）、何のために（オブジェクティブ）、どう提示するか（メディア）が、エクササイズ論の展開の要諦である。

このように、田中（2008）によれば、エクササイズ論には、目的（objectives）、素材（materials）、メディア（media）が含まれており、それは、オブジェクティブ論、マテリアル論、メディア論の統合である。

4.2 エクササイズの目的論

英語学習では種々の練習問題を行う。ひとつひとつがエクササイズであるが、なんのためのエクササイズだろうか。これは本質的な問いであるにもかかわらず、「なぜ」という問いに対して明確に答えることのできる教師は多くないのではないかと。田中（2008）は、上述したように、エクササイズの目的論として5つを挙げた。トレーニングには目的意識が大切であり、エクササイズといっても、ひたすら数をこなすことが目的ではない。そこにはどうすればどうなるのかという理論、動機付けが必要である。上記のような5つの目的のもとにエクササイズを作成し、それをこなすことによって「使える英語力」が効率よく身につくようにするという考え方に筆者も賛成である。

ここでは、語彙学習について考えていきたい。語彙力は英語力を見るうえでの、一つの重要な指標であるが、学習者がよく口にするのは、単語が覚えられない、覚えてもすぐ忘れる、覚えた単語が使えないなどいろいろと問題が出てくる。本論文では、語彙力あるいは単語力を基本語力と拡張語力の総合であるとして捉え、基本語力とは基本的な語を使い分け、使い切る単語力であるという立場を支持する。また、基本語力は意識的に、そして体系的に身につける必要があり、それを基盤にしながら拡張語力を伸ばしていくことが必要だと筆者は考える。したがって、語彙力を伸ばすためには明確なエクササイズがなければならない。

学習者においては、何のための学習なのか自覚的に意識することが、英語力を身に付けていく際に必要なことと言える。具体的には、オブジェクティブ論の5つ目的を意図したエクササイズを作成する必要がある。例えば、「気づき」は、単語を指導する際には、

単語の学び方、意味の捉え方、日英比較、ある表現の言語使用上の注意点などが含まれ、「あっ、そうか」という「わかる実感」を引き出すことが重要である。

「関連化」については、学習はいろいろな項目・素材を時間を考慮しながらシラバスを作成し、それにしたがって指導していくものであるが、遭遇する項目がバラバラで断片化しては、語彙力にならない。単語の知識意を語彙力にしていくには、単語の語と語、意味と意味をつないでいく関連性が必要となってくる。関連化には、一つの単語の複数の意味をネットワークとして整理方法と複数の意味的に関連した語をネットワークとして関連化させる方法がある。第1章で指摘したように、前者は語彙内ネットワーク (intra-lexical network)、後者は語彙間ネットワーク (inter-lexical network) と呼ばれることがある。

「理解」を目的とするエクササイズでは、英単語と日本語の意味の1対1の関係ではなく、英文の中で英語的に語句の使われ方を理解する感覚を養うことが大切である。これはその単語をいちいち日本語に訳すのではなく、英語的な発想で単語を理解していくということである。語の意味に関する「気づき」がよりよい理解へと導くという意味において、気づきと理解は関連している。一方、「産出」を狙いとしたエクササイズでは、それまでのトレーニングで出てきた単語を用い、今度は自分でその語を使って何かを表現してみるものである。ここで求められるのは「使い分け使い切る」力を養成できるようなエクササイズである。例えば、run という動詞であれば、Bill is running だけでなく The river is running to the east であるとか Your nose is running といった使い方ができるようになることである。そして、「産出」や「理解」と密接な関係にあるのが「自動化」であり、知識の自動化を促すようなエクササイズが求められる。時間をかけて単語を思い出すのではなく、自動化できているか単語を自然と口をついて出てくるようにする、意味をすぐ理解できたりすることである。このように単語の知識を自動化するための工夫がエクササイズに必要となる。

このようなエクササイズ論の5つの目的に従い、「わかる」から「使える」にシフトさせることが求められる。以下では、実際にこの理論に基づくエクササイズ的具体例を示したい。

4.3 エクササイズ論を使った指導の手順

本研究の第2章で論じてきたように、日本人学習者は英語の look, see や listen, hear と

いった基本動詞の使い方においても困難を感じている。しかし、第3章ではコア図式をただ示すだけでは、その効果は生まれないということが示唆された。そこで必要なのが、具体的なエクササイズを作成であるが、ここでは、高校生を想定した知覚動詞のエクササイズの可能性を考察していきたい。エクササイズを作成するにあたり、必要となるのが、上記の5つの目的を考慮することである。まず一番目として「気づき (awareness-raising)」である。学習者が新しい学習項目に向き合う際に、その項目事項の中からの気づきが必要となってくる。たとえば、look, see を学習したとき、日本語の訳として「見る」と習ってきたが、I look at you. とは言うが、なぜ I see at you. とは言えないのか。その違いは何であるか。また、I looked and saw what's going on outside. のような look and see の順番であるとか、I looked at him. と He looked happy. の関係は何であるか、というような素朴な疑問や疑いを持つことが、学習意欲を高め、知ろうとする好奇心を強めるのである。

次に「関連性 (networking)」であるが、たとえば今回の視覚動詞の中の see, look, watch はそれぞれ「見る」と一般的には訳されて、日本人学習者は意味的な関連性を認識しているが、それはあくまでも「英語と日本語訳」の関係である。ここでのポイントは、「英語と英語」の関係、つまり see, look, watch は日本語で「見る」と訳され、類義語として扱われる3語の横の関係、すなわち関連性である。日本人学習者においては、この横の関係の認識が薄く、このことがそれぞれの語彙の使い切りや使い分けの知識を乏しくさせていると考えられる。この語と語のネットワークを日本語の意味の他に、頭の中で構築できるエクササイズが必要になってくると考える。

3つ目に必要なことが、気づき→関連性の流れに沿って、それを「理解 (comprehension)」力にすることが知識習得の一步となる。これを図るためにエクササイズがここで必要となってくるのだが、扱う言語材料として、たとえば look, see, watch など「動詞の違い＝意味の違い」を理解させるために、「良質なテキスト (authentic text)」が必要となる。近年の教科書は時代に合った社会性の強い題材が多く扱われているが、エクササイズとしては、より学習者に興味をひく実践的なテキストが必要になってくると考える。例えば、アメリカ映画の一場面からの引用スクリプトには、look, see などの身近な動詞が多く使われている。そういう良質なテキストを使うことで知覚動詞の理解力を高めるエクササイズが可能となる。

4つ目として、「産出 (production)」力を高めるエクササイズが必要となる。そのための前提条件として、これまでみてきた「気づき、関連化、理解」の力が必要になる。あ

る状況で **look** ではなく **see** を自在に用いる差異化だけでなく、**see** をいろいろな場面で使うことができる一般化が産出力の要件となる。

そして 5 つ目として、知識の自動化を促すエクササイズが必要となる。反復を中心としたエクササイズが必要だが、そこには有意味性を高めるような工夫が必要となる。その工夫のひとつとして状況を日本語で聞いて、それに「三秒で英語の応答をする」という緊張感を持たせるというやり方も考えられる。また、知覚動詞であれば、**I saw a big cloud.→I hear a big noise.→The sky looked threatening.** というような流れの中でイラストなどの情景の変化に合わせて文の連鎖 (**sentence chaining**) を通して自動化を図ることも可能である。

素材論についても簡単に述べておくと、考慮すべきポイントは本物さ (真正さ)、文脈の適合性、そして学習者に見合ったものの 3 つである。高校生向けの教材を作るときに考えることは、どんなことに関心があるかということがまず考慮点である。多くの現在の高校生は、インターネットを通して海外からの情報を素早く吸収しやすいと考えられる。そこで異文化理解を深める意味も込めて、米国などで制作された海外ドラマも良質のテキストになりうる。これは「本物さ」という意味においては重要である。そしてこれをコーパスにかけて、例えば **look, see** の頻度の高いもので、学習のレベルにあった有意なものを抽出し、リストを作成する。また視覚的な効果を得るために、映像を検索し、動画と共に、その語彙の用法をスクリプトで読んで (**reading**)、それを声に出して言う (**speaking**)、同時に動画を見て、状況を把握しながら、聞いて (**listening**) そして最後に書き取る (**writing**) という一連の作業をするエクササイズも考えられる。生徒たちは、スクリプトの文面のみならず、その興味を持てるシーンなど動画を使うことで、心が躍り、言語学習の領域をも超えて、語彙表現を習得していくことがよいと考える。

4.4 エクササイズ論の実践

上記のエクササイズ論の枠内で知覚動詞のエクササイズを作成するとどうなるであろうか。まず、知覚動詞の語彙ネットワークは、第 1 章で示したような 15 セルから成る語彙間ネットワークのことを指す。以下に、表 1 9 として再掲する。

表 19 : 英語知覚動詞の概念ネットワーク

Domain	Phase		
	Action	Experience	Result
Olfactory	smell	Smell	smell
Taste	taste	Taste	taste
Visual	look	See	look
Auditory	listen	Hear	sound
Tactile	touch / feel	Feel	feel

この語彙間ネットワークに加え、特に、視覚と聴覚領域の動詞は多義性が高く、語彙なネットワーク（多義の構造化）を念頭にエクササイズを考案しなければならない。

まず、上の概念ネットワークを演繹的に示すか、帰納的に構成するかが争点となるが、学習者の年齢や英語経験によって異なると思われる。ここでは高校生を対象にエクササイズを考えていくが、その場合、帰納的な方法がよいと思われる。エクササイズはいくつかの段階からなる。

第一段階：対象語の認定 (word recognition) → 単語レベルの「産出」「自動化」エクササイズ

ここで取り上げる基本動詞は smell、taste、look、see、listen、hear、sound、touch、feel であり、それぞれの語の確認を音声を出して行う。同時に、動詞変化にも注意しておく。教師は、以下のようなスライドを用意し、それぞれの動詞を個別にスピード感をもって導入する。それにより、単語レベルでの親しみが高まると同時に、産出の自動化をはかることができる。

SMELL
smell
smell – smelled – smelled – smelling

smell	smelled	smelled	smelling
taste	tasted	tasted	tasting
look	looked	looked	looking
see	saw	seen	seeing
listen	listened	listened	listening
hear	heard	heard	hearing
sound	sounded	sounded	sounding
touch	touched	touched	touching
feel	felt	felt	feeling

第二段階：状況内での使い方 (use in context) → 「気づき」「理解」エクササイズ

本論文の習得研究で用いたような状況と英文からなる表現セットを示し、日本語の状況を通してそれぞれの動詞の使い方のイメージを形成する。ドメインとフェーズの概念は導入しない形で、それぞれのドメインについて3つのフェーズを代表する表現セットを導入する。以下は、その例である。

Domain: smell

状況: 道端にバラがある。友人に匂いを嗅いでみるよう勧める。

I picked a rose by the road. Why don't you [smell] this?

状況: 抱いた赤ん坊のにおいを嗅いだ父親が、「ミルクのにおいがするね」とコメントをする。

Babies [smell of] milk.

状況: 「なんかガスの臭いがしない?」と問う場面で。

Do you [smell] gas here?

Domain: look & see

状況: 美しい夕焼けがぜひ見たいという恋人に、一番美しい夕焼けが見たいなら、ここに限ると、ある場所を薦める。

If you want to [see] the most beautiful sunset, this is it.

状況：間一髪で大雨に降られるのを免れた人が、「空を見るとやばい感じがして、すぐにも雨がふりだしそうだったんだ」と回想する。

The sky [looked] threatening and it was about to rain soon.

状況：何やら気配を感じ、振り返ると、角の男性が肩越しに僕をみていた、ということのを警官に報告する。

I turned around, and a man in the corner was [looking at] me over his shoulder.

他のドメインも同様に行うが、ここでは状況をしっかりとイメージし、その状況の中で表現を使うということが最重要である。英文を音読する際にも状況内発話を行うことで有意味性が確保されるはずである。

練習問題を解くときは正解があり、○か×かの世界である。しかし、例えば以下の表現セットを扱っている際に、**Babies smell milk.**という選択をする生徒がいるはずである。

状況：抱いた赤ん坊のにおいを嗅いだ父親が、「ミルクのにおいがするね」とコメントをする。

Babies [smell of] milk.

その際に、大切なのは、「おもしろい表現だね。でもそれだと、赤ん坊たちがミルクを嗅ぐという光景が浮かぶよ」とコメントをして、**smell of** のofの重要性に気づきを与える。また、**smell like** も一般的によく使うことを紹介しておくといよい。同様に、**If you want to [] the most beautiful sunset, this is it.** で**look at**を選んだら、「視線を向けるだけなら、**look at** でもいいけど、対象として最高の夕焼けを目にとらえるということだったら**see**だね」と注をつけるとよい。間違いが、学習を促進するのに貢献するということである。

第三段階：語と語を繋ぐ(Network Building)→「関連化」エクササイズ

この段階で、語と語を繋ぎ、ネットワークを形成する。**smell**を例にを使って、動作、感知、印象という3つのフェーズがそれぞれの知覚ドメインにあることをここで説明する。

動作 : Let me smell the fish if it's not bad.

感知 : I smelled the curry when I entered the house.

印象 : The fish smelled awful.

この3つが他のドメインでも同じようにあるということを伝え、以下の15のセルにどの動詞が来るか入れさせる。ここで、知覚動詞の語彙ネットワークを作成することになる。

Domain	Phase		
	Action	Experience	Result
Olfactory	Smell		
Taste			
Visual			
Auditory			
Tactile			

これは単純な作業だが、生徒は言語のおもしろさに気づくきっかけになるだろう。

第四段階 : 本物の英語の中で使い方を学ぶ → 「気づき」「理解」エクササイズ

この段階は、テキストの中の使い方を鑑賞し、理解を深めるということが狙いである。小説の一節、映画の一駒、演説の引用、有名な言葉などこだわりのある本物の英語であることがポイントである。以下は、その例である。

(1) What's in a name? That which we call a rose by any other name would **smell** as sweet.

[William Shakespeare]

(2) We all want to be in love and find that person who is going to love us no matter how our feet **smell**, no matter how angry we get one day, no matter the things we say that we don't mean.[Will Smith]

(3) Cowards die many times before their deaths; the valiant never **taste of** death but once.[William Shakespeare]

- (4) **Taste** every fruit of every tree in the garden at least once. It is an insult to creation not to experience it fully. Temperance is wickedness.[Stephen Fry]
- (5) Courage is what it takes to stand up and speak; courage is also what it takes to sit down and **listen**. [Winston Churchill]
- (6) Education is the ability to **listen to** almost anything without losing your temper or your self-confidence. [Robert Frost]

第五段階：発話トレーニング→「産出」「自動化」エクササイズ

発話トレーニングはエクササイズの仕上げである。いろいろな方法が考えられる。1つは15セルを代表する英文を15リストし、それを通訳訓練のようにシャドーイングを行うことで自動化を図る。その際に、リズム感のよいBGMがあると作業に飽きがない。リズムに乗せて読みあげていく訓練である。

また、次のような状況説明があつて、「つぶやき」の感じで英語を使うという訓練も考えられる。

「つぶやき」

「ずいぶんうれしそうじゃない」→ You look very happy. You won the tournament?

「なんかガスのにおいしない？」→ Do you smell gas?

「ねえ、聞いてよ、いい知らせがあるの」→ Now listen, I got some good news.

語彙内ネットワーク

次に、多義語を扱う際の語彙内ネットワークについてみていこう。ここでのエクササイズの特徴は、以下である。

考えること：一語一訳ではとらえきれない用例を提示

コアを知る：各語のコアイメージを説明

コアを広げる：例文を通して、コアの展開をシミュレーション

コアを体感する：コアを思い浮かべながら例文を音読し、定着を図る。

以下、練習問題を載せておく。

練習問題：次の例文は look と see のいずれを使うか考えてみよう。→「気づき」エクササイズ

- またすぐ遊びに来てね

Come and [] us again soon.

- 「何かお探しですか？」 「いや、見ているだけです、ありがとう」

A: “Can I help you?” B: “I’m just [], thank you.”

- 「お医者さんにすぐ診てもらおうほうがいいよ」

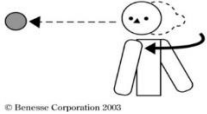
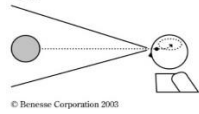
You should [] a doctor right away.

- 「だれか付き合っているの？」

Are you [] anyone?

どうして look なのか、あるいは see なのかを考えてみよう。

練習問題 イラストを見てコアイメージを掴もう。→「気づき」「理解」エクササイズ

<p>look</p>  <p>© Benesse Corporation 2003</p>	<p>視線を向ける</p>	<p>see</p>  <p>© Benesse Corporation 2003</p>	<p>視覚器官がちゃんと働いて、対象を視野にとらえる</p>
<p>Look</p>		<p>See</p>	

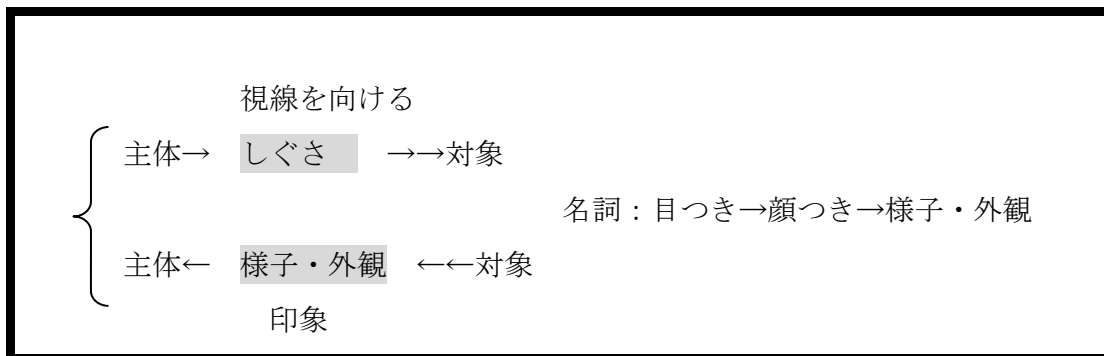
この時点で、教師は以下のようなポイントを板書し、説明する。

[1] look：視線を向ける

I looked at John. ←————→ John looked happy.

<ジョンの様子が鏡のように反射>

I looked at the sky. ←————→ The sky looked threatening.

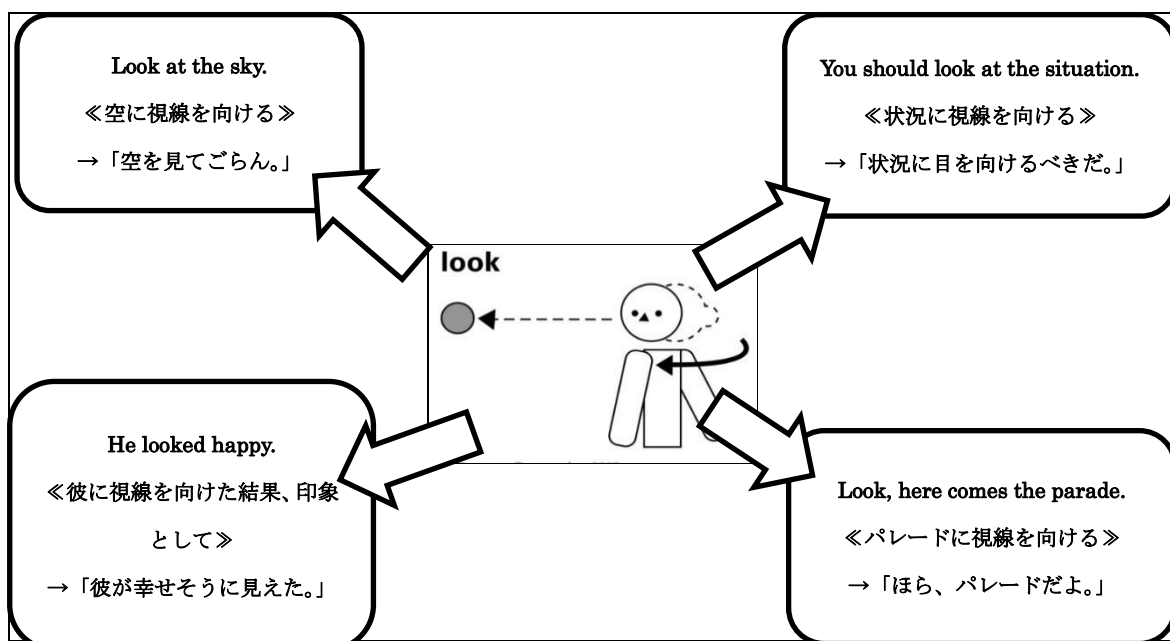


[3] see : 視覚器官が働いて、対象を視野にとらえる

{	視覚器官が働いて	→	視力	「目が見えない」は I can't see.
	対象を視野にとらえる	→	景色	

Are you seeing anyone?
だれかをいつも視野にとらえる状態にある→「つきあう」

練習問題 look の意味の拡がり → 「関連化」エクササイズ



練習問題 次の英文を日本語に訳してみよう。次にコアイメージをイメージしながら英文を書き写してみよう。その後で英文を3回読んでみよう。→「産出」エクササイズ

英文	日本語訳	英文書き写し
John looked happy.	ジョンは幸せそうに見えた。	John looked happy.
He is looking at the dog.	彼は犬を見ている。	He is looking at the dog.
Look, here comes the parade.	ほら、パレードだよ。	Look, here comes the parade.
I am seeing Jim.	私はジムと付き合っている。	I am seeing Jim.
I see what you mean.	おっしゃることはわかります。	I see what you mean.
Have you ever seen a fox?	今までに狐を見たことがありますか。	Have you ever seen a fox?

日本語を見て、共通して使われる基本動詞を考え書いてみよう。→「関連化」エクササイズ

空を見てごらん ジョンは幸せそうに見えた。 彼は犬を見ている。 ほら、パレードだよ。	Look
---	------

「英語を使ってみよう」をテーマにし、エクササイズの5つの目的の「自動化」に焦点を当てる。ここでのエクササイズは「3秒返し」と呼び、教師が日本語をいう、とその内容を3秒以内で声に出して、英語で言ってみるという練習であり、自動化をはかる問題である。

練習問題: 日本語を見て、同時通訳を行うつもりで、3秒以内に英語にしてみよう。→「自動化」エクササイズ

1. 空を見てごらん。→ 英語表現
2. ジョンは幸せそうに見えた。→ 英語表現
3. 彼は犬を見ている。→ 英語表現
4. ほら、パレードだよ。→ 英語表現
5. 大きな木を見た→ 英語表現
6. 私は彼と付き合っている。→ 英語表現
7. おっしゃることはわかります。→ 英語表現
8. 今までに狐を見たことがありますか。→ 英語表現

こうした練習をした上で、教師は、このような単純なコア図式が see や look の使い方を包括的に説明するということを生徒に示すことで、生徒の理解はさらに深まり、図式そのものへの関心も高まるであろう。以下は、その例である（田中・佐藤・阿部，2006を参照して整理したもの）。

教師の説明→「気づき」「理解」エクササイズ

1. Look のコアは「視覚的に（視線、顔）を向けること」である。そこで、Look here she comes. 「ほら、彼女がやってくるよ」では「ほら」と彼女がやって来る方に相手の視覚的注意を向けさせていく。Look at the poster on the wall. 「壁のポスターを見て」では壁のポスターのあるところに視覚的注意を向けさせようとしており、むけるさきは at で指定している。
2. See the poster ではポスターがものとして扱われている。つまり「ポスターのところに目を向けている」ということだ。
3. Look は at だけではなく up, down, forward, backward などとともに用いられる。視覚的な注意というものは、比較的自由に向けることができる。また正確にその場所に視線を向けることもでき、それが特に点的な場所を表す at との相性のよさにつながってくる。Look about/around 見回す look into のぞく look back 後ろを振り返る look out 用心する look over 見渡す look through 通してみる look down 目をふせる look up 見上げるなど視線のある場所が異なっている。Look up to 尊敬する look down to 軽蔑するも視線のある場所から考えると理解できる。
4. Look は see とは異なり「見る行為、しぐさ」を表す特徴がある。ポスターの方向を見ているという行為やしぐさは外から第三者が見て取れることだ。そして外から見て取

れることが、視線の向いている方向だけでなく、視線を写して表情や様子であるところもある。そこで例えば *he looks pale*. 「彼は顔色が青白い」 *the case looks promising*. 「事態は有望のようだ」 *it looks like rain*. 「雨が降りそうだ」など *look* が使える。Look おコアは「あるものに視線を向ける」ことであり、名詞形の *look* は「あるものに視線をむけること」 *looker* は「見る人」となる。

5. しかし *look* は向けた先の対象物に目を向けて、例えば *it looks delicious*. 「おいしそうにみえる」などという用法もある。この用法は名詞形の *looks*, *looker* は「様子、外観」を指す。 *She's a looker*. という「彼女はいかしている」となり、彼女の様子が素敵であるということだ。
6. このように *look* の用法は *He looked at her*. の「彼女に視線を向ける」行為と *She looked great*. 「彼女は素敵だった」というように「視線を向ける行為の結果、対象物（彼女）に関してわかったこと」の2通りの使われ方がある。
7. 名詞形では①の使われ方と *he had a look at the photograph*. 「彼女は写真を一瞥した」とか *she took a good look at the house*. 「彼女はじっくりとその家を見た」がある。「みること」つまり行為を問題にしている点に衆目する。これに対し②の使われ方は *the queen had a proud look*. 「彼女は誇らしげな顔をしていた」や *don't judge a person by his looks*. 「人を見かけで判断するな」などがある。
8. このように *look* には視覚的注意を向ける「行為そのもの」をあらわす場合と「その行為を対象に関して表現するもの」がある。ある行為が前提となり、行為の結果、対象物に関して分かった様子、外観、特徴、性質等の方に見方は移ってくる。Look はもともとはその行為そのものをさしていたが、行為とその行為の結果、あるいは観察されたことは、性質上きっても切り離せないものだ。そのために次第に意味合いが広がって行ったと考えられる。

4.5 語彙力の評価方法

この研究では語彙力の評価のしかたとして、従来型の語彙選択の方法を用いた。これは語彙力(基本語力)の測定のしかたとして妥当かという問題が残る。妥当なテストは有効な指導法につながる。すなわち、エクササイズと評価は両輪である。

語と意味とのマッチングを行う、文を完成させるために空所を補充する、あるいは当該の語に対して母語で意味を書く、というやり方が主流であり、TOEIC、TOEFL、英検

といった標準テストにおいて広く使われている。2つの効果研究においても、文脈に合った動詞の選択を求める問題形式を用いた。しかし、コミュニケーション重視の外国語教育 (communicative approach) の台頭によって、こうした語彙テストの妥当性の再検討がなされるようになった (Read, 2000)。また、コーパス言語学 (corpus linguistics) の研究によって、言語の使用実態をデータ (頻度情報、連語情報、口語と文語の文体情報など) として捉えることができるようになり、何をどういう形で語彙テストに入れるかということが議論されるようになっていく。

第1章で論じたように、語彙力には「どれぐらいのたくさんの語」を知っているかという側面と、「個々の語の意味をどれぐらいよく知っているか」という側面、すなわち、語彙の幅 (breadth) と深さ (depth) の両面がある (Vermeer, 2001)。だとすると、語彙の幅と語彙の深さをどう測定するかという問題がでてくる。

現存する語彙測定テストとして知られているのは Paul Nation と Batia Laufer が開発した the Vocabulary Levels Test である。これはコーパスの頻度情報を利用して、1000 語レベル、2000 語レベルから 10000 語レベルまでを想定したテストである。例えば、1000 語レベルのテストとして以下がある。

頻度情報を利用したテスト

The Vocabulary Levels Test (1000 words level)

1. I'm glad we had this opp_____ to talk.
2. There are a doz_____ eggs in the basket.
3. Every working person must pay income t_____.
4. The pirates buried the trea_____ on a desert island.

これは、Version 1 テストと呼ばれるもので、opp に続く文字を入れて、opportunity を書き上げるといふものである。しかし、これは、使用頻度の情報に基づいて 1000 語のバンドを作成し、その中から 15 問程度の説明を作成するというものであり、語彙力の何を測定しているのかははっきりした。

分野別テスト

日本人のための語彙テストとして、「語彙の幅 (拡張語力)」を測定するについては、以下

のように、話題を決め、そこで使われる語をレベル的に調整し、出題するというものが考えられる。以下は、単純な形式（英→和版と和→英版）ではあるが、話題と語彙のサイズに注目したテスト例である。想定するのは英検でいえば、準1級レベルである。

A. 英→和版：環境用語

指示：以下の英語表現はどのようなことを意味しているのだろうか。分からない場合はヒントを参照してもよい。ただし、ヒントを使用した場合は、減点の対象になるといった取決めを行うのもよい。

- global warming
- biodiversity
- environmental protection
- power saving
- sustainability
- reduction
- climate change
- acid rain
- species diversity
- greenhouse gas

ヒント 節電、持続可能性、地球温暖化、温室効果ガス、生物多様性、酸性雨、気候変動、削減、種の多様性

B. 和→英版：資源

指示：以下の日本語表現に当たる英語は何かいってみよう。分からない場合は、ヒントを参照してもよい。

- 水資源
- 地下水
- 水道水
- 鉱物資源
- 採掘
- 化石燃料
- 原油
- 森林資源
- 伐採
- 海洋資源

ヒント : {felling, fossil fuel, forest resources, water resources, groundwater, crude oil, mining, tap water, marine resources, mineral resources}

Chung & Nation (2003: 105)は専門分野の解剖学 (anatomy) のテキスト分析をする際に、以下のように4つの段階を踏むことで語彙分析ができるということを提案している。

第一段階：解剖学には意味的に関係のない語：the, is, between, amounts, common, directly

第二段階：解剖学に若干関連のある語：superior, part, forms, pairs

第三段階：解剖学に関連があるが同時に一般的にも使う語：chest, trunk, neck, ribs, breast

第四段階：解剖学に固有の専門語：thorax, sternum, costal, pectoral, fascia

この語彙分析を具体的にどういう形でテストに生かすかは議論されていないが、学習者が関心を持つ専門分野の語彙を整理する上ではひとつの考え方だと思う。しかし、これも結局はリストに終わる可能性があり、第四段階の語彙をどのように話題ネットワーク化するかが課題である。

動詞の概念ネットワークテスト

次に、動詞の概念ネットワークという観点から日本人のためのテストを作成すると、以下が考えられよう。

語彙選択問題

指示：英文を完成するのに適切な動詞を選び、文法的に正しい形に変えてカッコに記入しなさい。以下は、2つの概念領域（「結合」と「消失」）を取り上げている。

1: 「つなぐ、つながる、まとめる」 [link, combine, unite, relate, associate]

- 1.1. This problem is closely (linked) with the accident. この問題はその事故と密接に結びついている。
- 1.2. He was able to (combine) business with pleasure. 彼は仕事と楽しみを一緒にすることができた。
- 1.3. The death of the leader (united) the whole party. リーダーの死が全党を結束させた。
- 1.4. People (associate) Switzerland with the Alps. 人はスイスというとアルプスを連想する。
- 1.5. Earthquakes are (related) to continental plate movements. 地震は大陸プレートの動きと関連がある。

2: 「なくなる」 [decline, exhaust, fade, vanish, wither]

2-1. The noise of the plane (faded) away. 飛行機の騒音が消えていった。

2-2. The flowers (withered) because I forgot to water them. 私が水をやり忘れたせいで花がしおれた。

2-3. The birds (vanished) from sight. 鳥たちは視界から消えた。

2-4. His influence has begun to (decline) recently. 彼の影響力は最近衰えてきている。

2-5. I was (exhausted) by the hard training. きつい練習でくたくたになった。

クローズテスト

しかし、これらは、実践的な単語力の測定になっているかといえは疑問が残る。以前からクローズ (cloze) テストは妥当性の高いテストとされ、今でも語彙力などの測定方法として広く使われているテストである (Oller, 1972)。どういう基準で穴埋めを作成するか、選択肢を設けるか否かについての違いはあるが、基本的な形式は以下のとおりである。

There will be more extremely hot days with temperatures [6](1. declining 2. shifting 3. exceeding) 35 degrees this summer. There are several ways you can [7](1. protect 2. maintain 3. work) yourself when it gets very hot outside. One way is to avoid hard physical activity until the sun goes down. In addition, it is a good idea to wear lightweight and light-colored [8](1. jacket 2. clothing 3. sweater). It is also important to drink a lot of water [9](1. throughout 2. for 3. in) the day so you don't get dehydrated. Finally, try to stay in the shade or in air-conditioned places. You can [10](1. save 2. prevent 3. exhaust) from getting heat stroke if you take these basic precautions.

語は文脈の中で使われ、文脈の中で意味を成す。前後関係を読みながら、適切な語を選択する力は、いわゆる母語 (NL) と対象言語(TL)のマッチングといった試験よりも実際の言語使用を反映しているといえる。これは基本動詞や前置詞といった基本語についても作成することができる。その際に、できるだけ本物の英語の中で使用を見ることがよいと思う。以下は、映画 CASABLANCA の場面を使った、クローズテストの例である。

CASABLANCA

場面 1 : リックがイボンヌに誘われる

Yvonne: Where (were) you last night?

Rick: That's so long ago, I don't (remember).

Yvonne: Will I (see) you tonight?

Rick: I never (make) plans that far ahead.

イボンヌ : 昨夜はどこにいたの？

リック : そんな昔のこと憶えていない。

イボンヌ : 今夜、会えるかしら？

リック : そんな先の予定は立てない。

場面 2 : シャンパングラスをもったリックがサムとイルザに向かって

Rick: Now, Henri wants us to finish this bottle and then three more. He (says) he'll water his garden (with) champagne before he'll let the Germans drink it,

Sam: Huh! This sort of (takes) the sting (out) of being occupied, doesn't it, Mr. Richard?

Rick: You (said) it. Here's (looking) at you, kid.

リック : アンリは私たちにこのボトルを空けて、あと 3 本飲みほしてしまっほしんだと。ドイツ人に飲まれる前に、庭にシャンペンで水やりをするといって

いた。
サム : ほっ。ボトルをあければ、占領された痛みから解き放されるんですかね。リチャードさん。

リック : その通りさ。(イルザに) 君の瞳に乾杯。

連想によるテスト

また、語彙の深さを診る興味深いテストとしては、連想力に訴えるテストが提案されている (Read, 1998; Bogaards, 2000; Gredidanus, Beks & Wakely, 2005)。Read (2000: 181)は、ある刺激語と一連の語を提示し、刺激語と関連する語と無関係な語を選ばせるテストを想定している。以下がその例である。

edit

arithmetic film pole publishing revise risk surface text

team

alternative chalk ear group orbit scientists sport together

Read (2000)によれば、意味の関連を見出す際に、ここでは3通りがあるという。

- Paradigmatic: 意味的類似性

edit - revise, abstract - summary, assent - agreement, adjust - modify.

- Syntagmatic: 連語性

edit - film, team - sport, abstract - concept, occur - phenomenon.

- Analytic: 部分—全体の関係のように分析的になんらかの関係があるもの

team - together, edit - publishing, electron - tiny, export - overseas

ここで下線を引いた関係が上の2つのテストから引き出されるが、さらに edit - revise、edit - film、team - together などを使って文を作るところまでいけば、語彙の使用に関する力を測定するテストとなるだろう。

連想を使ったテストを拡張語力に応用する場合、ある刺激語を与え、どれだけ豊かな連想項目を産出できるかで語彙力を測定することができる。例えば、”dentist”（歯科医）からは図21のような簡単な連想が得られよう。



図21： “dentist” から展開する連想

これは単純な連想だが、連想の深さと幅を3つ、あるいは5つのレベルで見えていくことができよう。上の図が level 1 だとすれば、こうした基本単語からさらに展開させ、{surgery, parlor, guttural, filling, hygiene, gum, cast, X-ray} といった語が得られれば level-2 となる。また、例えば hygiene から {sanitation, prevention, anatomy, treatment} といった語句が連想されると level 3 とみなすことができる。連想の幅と深さの度合いで、語彙力を測定するという方法である。語彙力テストとして、学習者の関心の所在に合わせて、刺激語を選び、自由連想あるいは統制した連想（Aの部分、Aの属性など連想内容を限定した連想）を求めることが考えられる。時間を2分とといった具合に決めて、どれだけの数の連想語が、そして、どれだけ豊かな連想語が産出されたかをみるのも可能性のあるテストである。

基本語語彙選択テスト

今研究では、類義語の選択問題を取り上げ、テストを作成したが、その応用として以下のようなテストが考えられる。

指示：see と look のいずれかを入れなさい。

1-1. 外で何が起きているかみてみよう。

(Look) and (see) what's going on outside.

1-2. 卵がかえるのを見たことがありますか。

Have you (seen) an egg hatch?

1-3. 彼と付き合っているの。

I'm (seeing) him.

1-4. ジョンはしあわせそうだ。

John (looks) happy.

1-5. 何度も何度も見たけど、他には何も見えなかった。

I (looked at) it over and over again, but didn't (see) anything else.

同様に listen と hear の使い分けテストも、語彙間ネットワーク力の観点からは有効であろう。

指示 : listen と hear のいずれかを、文脈に合った形にして空所に入れなさい。

2-1. 君の聞き間違えだよ。

You (heard) me wrong.

2-2. 注意して聞いたが、何も聞こえなかった。

I (listened) hard, but I didn't (hear) anything.

2-3. 若い頃、ラジオばかり聞いていたものだ。

When I was young, I'd (listen to) the radio.

2-4. 聞こえた？

Did you (hear) me?

2-5. 話を聞いて。

Now, (listen to) me.

一方、以下のように3つの異なった状況を示して、共通の動詞を入れさせる多義語テストも「使い切り」に関心を向けさせることができる。

A.

1.猫を外に出して。

共通の動詞 : ()

2.82 円切手を封筒に貼りなさい。

3.手紙を封筒に入れて。

解答 : PUT (Put the cat out./ Put an 82-yen stamp on the envelope. / Put a letter in the envelope.)

B,

1.体温を測りましょう。

共通の動詞 : ()

2.風邪薬飲んだ？

3.もう我慢できない。

解答 : TAKE (Let me take your temperature. / Have you taken your cold medicine? / I can't take it any more.)

熟知度テスト

Paribakht & Wesche (1997) は Vocabulary Knowledge Scale (VKS)を提案している。基本的には多読を通して、付随的に語彙を習得する状況を想定した尺度であり、ある語句に対して「この語をこれまでに見た覚えがない」から「この語を文で使うことができる」までの6ポイントの尺度である。

The Vocabulary Knowledge Scale from Wesche and Paribakht (1993)

- | | |
|------|---|
| 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: e.g., _____(if you do this section, please also do section IV) |

しかし、III. と IV.では、意味の確認として同義語か翻訳語を求めるようになっているが、結局、本研究の出発点であった STE (search-translation-equivalent)の問題をそのまま引きずる形になる。筆者は、使い分け、使い切る力を測定できるテスト、しかも、現実の使用に近い形で語彙力をみることができるテストは未だ存在せず、今後の開発が求められると考える。

コーパス言語学の可能性

Biber (2006) は大学での講義と使用教科書の本格的な分析をコーパス言語学の手法で行い、講義と教科書英語の違いは何かについて、語彙、文体などの観点から考察を行っている。講義では、thing、say、get、see、take といった基本語が頻繁に使われ、教科書では globalization、enhancement、highlight といった言葉が目立つという指摘がある。こうした研究が進めば、領域・分野別に、口語と文章で使う語と表現のしかたのようなものが明らかになり、それを使ったエクササイズを行えば、リアリティのある有用なエクササイズになるだろう。もちろん、そうしたエクササイズをテストに変換することも可能だろう。

4.5 おわりに

第4章では、習得研究、指導研究の結果を踏まえ、より効果的な語彙指導を行うためにエクササイズ論について述べた。従来のエクササイズでは、英語教育の目標に対して、教育的成果が出ていなく、エクササイズの理論的考察の必要性が出てきた。そこでエクササイズ論から5つの目的として、学習語彙に対する「気づき」から始まり、語彙の意味の拡がりを中心とした「関連化」そしてそこには、使い分けや使い切りとした差異化を目標とした「理解」が伴い、練習問題等において「産出」をはかり、最終的には口から音を発して英語を表現として出てくるよう「自動化」に結び付けていくエクササイズの可能性について述べた。さらに、これと関連して、エクササイズはその効果を測定するテストと不可分の関係にあり、現在、語彙テストについて議論されていることを見渡し、どのようなテスト形式が考えられるか具体的に考察を行った。今後は、エクササイズと評価方法の開発が、語彙指導の在り方に大きな影響を与えるものであり、課題としては、どのようなエクササイズを作成するか、そして、語彙力の評価をどうするかを両輪として研究することが必要である。そして、基本語力の評価においても「気づき」「関連化」「産出」「理解」「自動化」に着目した評価方法である必要がある。

終章

本研究は英語の基本語力について、習得と指導法の観点から日本人学習者を対象に研究を行った。

基本語を知っているということと、基本語力があるということは、同じではない。基本語力が英語の基盤であるという Nation (2001) らの主張を受けると、基本語力を身につけることが英語学習において極めて重要なこととなる。そこで、本研究では、基本語について日本人大学生はどのように理解しているか、そしてその理解に難がある場合、どういう教育的支援を行うことができるかの2つが主要な関心事であった。

基本語力の習得はむずかしいということは、これまでの習得研究でも再三指摘されてきたところである。本研究は、「語彙ネットワーク」(Haastrup & Henriksen, 2000)という視点を採用し、知覚領域の基本動詞を取り扱うことで、どこが習得され、どこが習得されていないのかを明らかにした。これは全体の構図の中で、問題点を明らかにするという語彙ネットワークの枠組みの持つ、大きな利点であり、それを検証することができたということにおいて、この研究の意義があるように思われる。

教育的示唆としては、語彙ネットワークを構築するという自覚を教師も生徒も持つ必要があるということになるが、語彙力そのままネットワークの反映ではない。すなわち、語彙力には「使い分ける(差異化)」という側面と「使い切る(一般化)」という側面があり、この両者は相互の関係し合っている。そして、この両者を架橋するのが、個々の語の意味論(コア理論)である、という主張を行った。

この研究では、そのコア図式の教育効果について2つの研究を通して検討した。語彙研究の分野では Nation や Laufer といった中心的立場にある研究者から、さまざまな用法の根底にある共通の意味を理解することの重要性が指摘され、その効果研究も盛んに行われるようになってきている。しかし、図式指導が翻訳指導より統計的に有意な形で効果的であるという研究もあれば、そうとは言い切れないという研究もある。ただ、共通しているのは、翻訳指導のほうが図式指導より有意であるという結果はみられないということである。そこで、これまでの研究では、概して、図式指導の可能性の継続研究の必要性が示唆されてきた。

本論文の効果研究では、まず基本語力を「使い分ける力」と「使い切る」力と定義し、使い分けの対象として、知覚領域の中から、視覚と聴覚をそれぞれ取り上げた。90分の指導時間を設けたが、この時間的な制約の中で、翻訳指導と図式指導の比較を行うには、

対象を絞る必要があると考えたからである。視覚領域では、look と see の使い分けと、look と see のそれぞれの動詞の使い切りに注目した。同様に、聴覚領域では、listen と hear の使い分けと、listen と hear のそれぞれの使い切りに注目した。それによって、これまでの効果研究が抱えていた問題、すなわち、語彙選択の妥当性と狙いと整合性という問題を解決できたと考える。

しかし、図式を用いた SBI は翻訳を用いた TBI と同等の効果は生んだが、両者に統計的に有意水準の差を見出すことはできなかった。この研究からいえることは、時間を延ばせば、効果差がよりはっきりするというものではない、ということである。つまり、単純にコア図式を使えば、生徒の語彙理解、そして語彙使用の力に寄与するというのではない、ということはこの研究は示唆している。

確かに、Verspoor & Lowie (2003) がいうように、理論的には、コア図式を使うことで、それぞれの動詞の本質的な意味が理解できるだけでなく、図式を応用することで用例間の繋がりを理解できるという大きな利点が考えられる。しかし、それをどう使うかということが最大の課題である。

そこで、本論文では、どこに図式の効果があらわれ、どこにあらわれなかったのかを明らかにするため、項目ごとに考察を行った。その結果、コア図式と用例との整合性（フィット感）が大きな要因であるということが分かった。図式の応用あるいは般化力は、図式を用例に適用させる際の容易さに大きく依存しており、どういう説明で両者を結び付けるかが課題となる。このことは、語彙学習にどういうエクササイズを導入するか、そして、語彙力をどう測定するかということと不可分の関係にある。そこで、第 4 章では、エクササイズ論を概観し、具体的にエクササイズの試案を作成するとともに、語彙測定に関する文献を調査し、語彙テストの可能性を探った。

結局、インプットが乏しい環境での語彙学習には、「母語を通して意味を理解する」ということが不可避であり、教科書、問題集、英和辞典、和英辞典、単語帳、単語テストのどれもがその学びを強化しているように思う。そこで、生徒は、STE 方略 (Search-Translation-Equivalent strategy) を当然のこととして使う。しかし、STE 方略は、意味の分断と意味の無限遡及という問題を内在しており、基本語を使い分け、使い切るという基本語力を身につけるにはマイナス要因としてはたらく。そこで、STE 方略を認めた上で、基本語力を身につけるということを可能にする方法が必要となるが、その際のヒントとなるのが「認知的再調整」であるというのが筆者の論点である。すなわち、「put = 置く」という対応をそのまま受け止めるのではなく、put のコア図式を媒介させて、こ

の対応関係を認知的に再調整するということである。その際に、忘れてならないのは、語は単独であるのではなく、他の語との関係の中にあるということである。すなわち、語彙ネットワークの視点である。語と語の関連、語の複数の用法の関連を同時にとらえる語彙ネットワーク (Sato & Tanaka, 2014) は、語彙教育において大きな示唆を与えるはずである。

謝辞

本研究を遂行していくにあたり、多くの方々にお世話になりました。ここに深く感謝の意を表します。

まず研究活動全般にわたり終始親身なご指導とご高配を賜りました慶應義塾大学政策メディア研究科の田中茂範教授に甚大なる謝意を表します。田中先生のご指導の下、研究の方向性を見出すことができ、本研究の主領域となった知覚動詞の研究に取り組むことができました。決して若くない私の状況を心より深く理解し、現状を打破していくために本研究の主軸となる習得研究（五感動詞、視覚動詞、聴覚動詞）と効果研究（視覚動詞、聴覚動詞）を語彙ネットワークの観点から各々の研究を行っていく上で、時に応じて厳しく、また心暖かくご支援をいただき、そのお蔭で次々と実行していくことができました。ここまで集約した研究活動を一定期間で乗り越えられたのは、先生が研究者としての使命や意義を常に私に示してくださり、私の度重なる目標達成の要望を常日頃、辛抱強く耳を傾け、私に正面から向き合い、快く支えてくれたからに他なりません。またそのような中で、同時に国内外での学会発表も精力的に行うことができました。私が博士課程の学生であり、研究者として自覚を持たせる出来事として、論文の採択や口頭発表を達成した際に、田中先生からその都度激励をいただいたことは生涯忘れません。また田中先生は、本稿においても最後の最後まで、何度も何度も読み直し、訂正および修正の最終アドバイスをいただき論文の完成度を上げることができました。私は田中先生のお蔭で、この研究を無事に終えることができたこと心より感謝申し上げます。この研究経験を心の糧に、今後も研究者として英語教育に貢献していきたい所存です。

また副査の先生である霜崎實先生と中浜優子先生におきましては、大変貴重なご教示を賜りました。心より感謝申し上げます。先生方の見識あるご助言により、公聴会での発表内容が数段と改善され、本論文の完成度が高まりました。本当にありがとうございました。心より感謝申し上げます。

そして論文における統計分析では、中野智仁先生には聴覚動詞の習得研究に関するデータ分析において多大なご協力を、また中村太戯留先生においては、いろいろな分析方法 SPSS を使ってご指導を受け、論文の内容を統計的数値の面から深く議論することができ、先生方には大変お世話になりました。そこでは、研究を進める上で統計分析の重要性を再認識できました。誠にありがとうございました。

それから本研究において、各々の実験テストに参加してくれた学生の皆さんには、研

究の論述する左右を決める上で、大変有意義な結果を提供してもらいました。

フォーマル、公聴会などで多くの喜びを共有し、博論ついて度々助言を与えてくれた同じ博士課程の仲間である藤井氏にも感謝の意を述べたいと思います。

最後になりましたが、仕事を持つ私に博士課程に進学することに理解を示し、あらゆる面で私を温かく見守り続けてくれた家族に深く深く感謝いたします。これから少しずつ時間をかけて恩返しをさせてください。

本研究を支援していただいた皆様方に、ここに重ねて厚く謝意を表し、謝辞といたします。

参考文献

- Aitchison, J. (2003). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Malden, MA: Blackwell.
- Alanen, R. (1995). Input Enhancement and Rule Presentation in Second Language Acquisition. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning* (pp. 259-302). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology – A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Biber, D. (2006). *University language: A corpus-based study of spoken and written registers*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bogaards, P. (2000). Testing L2 vocabulary at a high level: The case of the Euralex French tests. *Applied Linguistics*, 21, 490-516.
- Bolinger, D. (1977). *Meaning and form*. London: Longman.
- Boers, F. & Demecheleer, M. (1998). A cognitive approach to teaching prepositions. *ELT Journal*, 52, 197-204.
- Brown, D. (2012). The frequency model of vocabulary learning and Japanese learners. *Vocabulary Learning and Instruction*, 1(1), 20–28.
- Carroll, S., & Swain, M. (1993). Explicit and Implicit Negative Feedback: An Empirical Study of the Learning of Linguistic
- Chapelle, C. (1994). Are C-tests valid measures for L2 vocabulary research. *Second Language Research*, 10, 157-187.
- Coxhead, A. (2006). *Essentials of teaching academic vocabulary*. Houghton Mifflin Company.
- Craik, F. I., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- Crossley, S., Salsbury, T., & McNamara, D. (2010). The development of polysemy and frequency use in English second language speakers. *Language Learning*, 60, 573-605.
- Daller, H., Milton, J., & Treffers-Daller, J. (Eds.). (2007). *Modelling and assessing vocabulary knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. (2003). Explicit and Implicit Learning. In C. Doughty, & M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language*
- Ellis, N. (2002). Frequency effects in language processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 143–188.

- Ellis, N. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305-52.
- Ellis, R. (1995). Modified oral input and the acquisition of word meanings. *Applied Linguistics*, 16, 409–435.
- Elman, J. L (2011). "Lexical knowledge without a lexicon?" *The Mental Lexicon* 6 , 1–33.
- Gairns, R and Redman, S. (1986). *Working with Words : A guide to teaching and learning vocabulary*. New York: Cambridge University Press.
- Gibson, J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. New York: Houghton Mifflin.
- Gisborne, N. (2010). *The event structure of perception verbs*. Oxford: Oxford University Press.
- Gredidanus, T., Beks, B. & Wakely, R. (2005). Testing the development of French word knowledge by advanced Dutch and English speaking learners and native speakers. *Modern Language Journal*, 85, 221-233.
- Haastrup, K., & Henriksen, B. (2000). Vocabulary acquisition: Acquiring depth of knowledge through network building. *International Journal of Applied Linguistics*, 10, 221–240.
- Hiki, K. (1995). *An exploratory study into second language learner knowledge of semantically similar lexical items: The case of verbs of perception*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University.
- Huckin, T., & Coady, J. (1999). Incidental vocabulary acquisition in a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 181–193.
- Hulstijn, J.(2003). Incidental and intentional learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 349-381). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Jiang, N. (2000). Lexical representation and development in a second language. *Applied Linguistics*, 21, 47–77.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning*. Chicago: University of Chicago Press.
- Johnson-Laird, P. N. (1987). The mental representation of the meaning of words. *Cognition*, 25(1), 189-211.
- Khodadady, E., & Khaghaninizhad, M. S. (2012). Acquisition of French Polysemous Vocabularies: Schema-based Instruction versus Translation-based Instruction. *Porta Linguarum*, 17, 29-46.

- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and a dangerous thing: What category reveals about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Larsen-Freeman, D. (2002). Making sense of frequency. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 275–285.
- Laufer, B. (1994). The lexical profile of second language writing: Does it change over time? *RELC Journal*, 25(2), 21–33.
- Laufer, B., & Hulstijn, J. (2001). *Incidental vocabulary acquisition* in a second language: The construct of task induced involvement. *Applied Linguistics*, 22(1), 1–26.
- Laufer, B., & Paribakht, T. (1998). The relationship between passive and active vocabularies: Effects of language learning context. *Language Learning*, 48(3), 365–391.
- Lehrer, A. (1974). *Semantic fields and lexical structure*. Amsterdam: Norton.
- Makni, F. (2013). *Teaching polysemous words to Arab learners: A cognitive linguistics approach*. Unpublished doctoral dissertation, University of the West of England.
- Meara, P. (2002). The rediscovery of vocabulary. *Second Language Research*, 18, 393–407.
- Melka, F. (1997). Receptive vs productive aspects of vocabulary. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 84-102). Cambridge: Cambridge University Press.
- Miller, G. (1978). Semantic relations among words. In M. Halle, J. Bresnan & G. Miller (eds.), *Linguistic theory and psychological reality*. Cambridge, Mass: MIP Press
- Miller, G. and P. Johnson-Laird (1976). *Language and perception*. Cambridge: Harvard University Press.
- Milton, J. (2008). Vocabulary uptake from informal learning tasks. *Language Learning Journal*, 36(2), 227–238.
- Morimoto, S., & Loewen, S. (2007). A comparison of the effects of image-schema-based instruction and translation-based instruction on the acquisition of L2 polysemous words. *Language Teaching Research*, 11, 347-372.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. (2005). Teaching and learning vocabulary. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp.581-595). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Oller, J. (1972). Some methods and difficulty levels for cloze tests of proficiency level in English

- as a second language. *Modern Language Journal*, 56, 151-171.
- Patribakht, T. & Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1963). *The origins of intelligence in child*. New York: Norton.
- Read, J. (1998). Validating a test to measure depth of vocabulary knowledge. In A. Kuunan (Ed.), *Validation in language assessment*. Mahwa, NJ: Earlbaum, pp. 41-60.
- Read, J. & Chapelle, C. (2001). A framework for second language vocabulary assessment. *Language Testing*, 18, 1-32/
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosa, E. E., & O'Neill, M. (1999). Explicitness, Intake, and the Issue of Awareness: Another Piece to the Puzzle. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 511-556.
- Sanz, C., & Morgan-Short, K. (2004). Positive Evidence vs. Explicit Rule Presentation and Explicit Negative Feedback: A Computer-Assisted Study. *Language Learning*, 54, 35-78.
- Sato, M. (2014). Acquisition of the English verbs of perception by Japanese learners of English. *Paper presented at the International Journal of Arts & Sciences (IJAS) conference for academic disciplines*, Las Vegas, Nevada.
- Sato, M. & Tanaka, S. (2014). Core and Networking in L2 lexical teaching in an input-poor context. *Open Journal of Modern Linguistics*, 4, 676-686.
- Sato, Y and Batty, A. (2012). A Study of learners' intuitions behind the use of utterance verbs in English. *Vocabulary Learning and Instruction*, 1, 29-36.
- Schmitt, N. (1998). Tracking the incremental acquisition of a second language vocabulary: A longitudinal study. *Language Learning*, 48, 281-317.
- Shirai, Y. (1990). Putting PUT to use: Prototype and metaphorical extension. *Issues in Applied Linguistics*, 1, 78-97.
- Sprouse, R. (2010). The invisibility of SLA theory in mainstream creole linguistics. *Second Language Research*, 26, 261-277.
- Swan, M. (1997). The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 156-180). Cambridge: Cambridge University Press.
- Takahashi, T. (1985). *A study on lexico-semantic transfer*. Unpublished doctoral dissertation, Columbia University.

- Tanaka, S. & Abe, H. (1985). Conditions on interlingual semantic transfer. *On TESOL '84: A brave new world for TESOL*. Washington, DC: TESOL.
- Tanaka, S. (1987). The selective use of specific examples in second-language performance: the case of Dative Alternation. *Language Learning*, 37(1), 63–88.
- Tanaka, S. (2012). New directions in L2 lexical development. *Vocabulary Learning and Instruction*, 1, 1-9.
- Terasawa, S. (2008) “Focusing on verbs of perception.” *ARCLE Review*, 2, 80-96.
- Vermeer, A. (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics*, 22(2), 217–234.
- Verspoor, M. & Lowie, W. (2003). Making sense of polysemous words. *Language Learning*, 53(3), 547-586.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Webb, S. (2008). Receptive and productive vocabulary sizes of L2 learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 30, 79–95.
- Wolter, B. (2006). Lexical network structures and L2 vocabulary acquisition: the role of L1 lexical / conceptual knowledge. *Applied Linguistics*, 27, 741-747.
- いづな書店編 (2013). 『語彙指導アンケート調査』 いづな書店.
- 田中茂範 (1990). 『認知意味論 英語動詞の多義の構造』 三友社出版.
- 田中茂範 (2008). 「英語教育におけるエクササイズ論」『英語教育 3月号』 大修館書店.
- 田中茂範・深谷昌弘 (1998). 『意味づけ論の展開』 紀伊国屋書店.
- 田中茂範・武田修一・川出才紀 (編) (2003). 『E ゲイト英和辞典』 ベネッセコーポレーション.
- 田中茂範・アレン玉井光江・根岸雅史・吉田研作 (2005). 『幼児から大人までの一貫した英語教育のための枠組－ECF』 リーベル出版.
- 田中茂範・佐藤芳明・阿部一 (2006). 『英語感覚が身につく実践的指導：コアとチャンクの活用法』 大修館書店.
- ベネッセ教育総合研究所編 (2014). 『中高生の英語学習に関する実態調査 2014』 ベネッセコーポレーション.
- 宮崎清孝・上野直樹 (1985). 『視点』 東京大学出版.
- 渡辺慧(1978). 『認識とパターン』 岩波新書.

5. **状況** : 英語のレッスンで、rとlの違いを学んでおり、一生懸命に聞いたがrain と lane の発音の違いを捉えることができなかったことを友人に話す。

I [] hard, but didn't capture any difference between "rain" and "lane."

6. **状況** : パワーストンの力を信じている母はその巨大な天然石を何度も触ってみた。

My mother [] the huge natural stone over and over again.

7. **状況** : 税関で怪しげな箱を見つけて、犬がそれを嗅いで、不法物を見つけたという話をする。

The dog [] the suspicious box and found illegal stuff in it.

8. **状況** : 折角の料理だが、風邪をひいているので、うまく味わえないことを相手に伝える。

I have a cold, so I can't [] properly.

9. **状況** : 何やら気配を感じ、振り返ると、角の男性が肩越しに僕をみていた、ということのを警官に報告する。

I turned around, and a man in the corner was [] me over his shoulder.

10. **状況** : 甘いといわれてせっかく買ったオレンジがスッパイ味がする。

This orange [] sour.

11. **状況** : 「なんかガスの臭いがしない?」と問う場面で。

Do you [] gas here?

12. **状況** : 外で誰かが音楽をかけている。友人にも聞こえるかどうかを尋ねる。

Can you [] the music coming from the outside?

13. **状況** : ある男性が冷蔵庫に二日前に買った肉があることに気づき、まだ腐っていないか臭ってみた。

He picked up the fish and [] it.

付録 2. 効果研究 1 – 視覚動詞で用いたテスト

2.1 事前テスト

① 英語力

自己診断：これまで受けた学校の英語授業の成績などを参考に、自分の英語力を 10 段階の尺度で相対的に判定してください。

低いほうと思う

高いほうと思う

1 ——— 2 ——— 3 ——— 4 ——— 5 ——— 6 ——— 7 ——— 8 ——— 9 ——— 10

② 以下の英文では look と see のいろいろな使い方が示されています。日本語で示した状況に合うように、look (at)と see のいずれか、あるいはいずれでもない、を選んで英文を完成させてください。また、自分の回答にどの程度自信があるか、自信度を 5 段階の尺度で判定してください。

1. **状況** これまでライオンを見たことがない。

I've never (1. looked at 2. seen 3. どちらでもない) a lion before.

自信がない 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 自信がある

2. **状況** 東向きの家を買いたい。

I want to buy a house which (1. looks 2. sees 3. どちらでもない) to the east.

自信がない 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 自信がある

3. **状況** 今年の夏は、ダイビングを試みようと思っている。

I'm (1. looking 2. seeing 3. どちらでもない) to try diving this summer.

自信がない 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 自信がある

4. **状況** トムを社長としてみるなんてできない。

I can't (1. look at 2. see 3. どちらでもない) Tom as president.

自信がない 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 自信がある

5. **状況** 事実を詳細に見ていくことにしよう。

Let us (1. look at 2. see 3. どちらでもない) the facts in detail.

自信がない 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 自信がある

6. **状況** 今週の土曜日いよいよ歌舞伎を観に行くことになりそう。

I am going to (1. look at 2. see 3. どちらでもない) a kabuki play this Saturday.

自信がない 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 自信がある

7. **状況** ぼくらは付き合っている。

We are (1. looking at 2. seeing 3. どちらでもない) each other.

自信がない 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 自信がある

8. **状況** 不公平が消え去る日を見てみたいものだ。

I hope to (1. look at 2. see 3. どちらでもない) the day when injustice disappears.

自信がない 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 自信がある

9. **状況** 母には冗談がわからなかった。

My mother was not able to (1. look at 2. see 3. どちらでもない) the joke.

自信がない 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 自信がある

10. **状況** 足元が危ないので気をつけるように警告。

(1. Look at 2. See 3. どちらでもない) your step.

自信がない 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 自信がある

11. **状況** 人生経験をするほうがよいとアドバイスする。

You'd better (1. look at 2. see 3. どちらでもない) the world.

自信がない 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 自信がある

12. **状況** 心配しないで。家まで送りますから。

Don't worry. I'll (1. look at 2. see 3. どちらでもない) you home.

自信がない 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 自信がある

13. **状況** 遠くに青い山を見ることができる。

In the distance you can (1. look at 2. see 3. どちらでもない) the blue mountain.

自信がない 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 自信がある

14. **状況** 娘が病気にかかり、母親が看病した。

The mother (1. looked at 2. saw 3. どちらでもない) her sick daughter.

自信がない 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 自信がある

③ look と see の理解度

自己診断：今回 look と see のテストを受けてみて、自分の理解力を 10 段階の尺度で相対的に判定してください。

大変よく理解している

全く理解していない

1 ——— 2 ——— 3 ——— 4 ——— 5 ——— 6 ——— 7 ——— 8 ——— 9 ——— 10

2.2 事後テスト 1

① 以下の英文では look と see のいろいろな使い方が示されています。日本語で示した状況に合うように、look (at) と see のいずれか、あるいはいづれでもない、を選んで英文を完成させなさい。また、自分の回答にどの程度自信があるか、自信度を 5 段階の尺度で判定してください。

1. **状況** 暗闇の中、一生懸命目を凝らした。

I (1. looked 2. saw 3. どちらでもない) hard in the dark.

自信がない 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 自信がある

2. **状況** その窓は道路のほうに面していたのを覚えている。

I remember the window (1. looking 2. seeing 3. どちらでもない) upon the street.

自信がない 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 自信がある

3. **状況** この週末はテニスをする予定でいる。

I'm (1. looking 2. seeing 3. どちらでもない) to play tennis this weekend.

自信がない 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 自信がある

4. **状況** 彼らはその会社の財政状況を注視している。

They are (1. looking at 2. seeing 3. どちらでもない) the financing of the company.

自信がない 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 自信がある

5. **状況** 私は他人のよいところを見出そうとする。

I (1. look at 2. see 3. どちらでもない) the good in others.

自信がない 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 自信がある

6. **状況** カウンセラーに言って相談するほうがよい。

You should go and (1. look at 2. see 3. どちらでもない) a counselor.

自信がない 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 自信がある

7. **状況** 今日、ランチでジェームスさんとお会いする予定ですか。

Are you (1. looking at 2. seeing 3. どちらでもない) Mr. James at lunch today?

自信がない 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 自信がある

8. **状況** 20世紀には人間が月に降り立つのを目撃した。

The 20th century (1. looked at 2. saw 3. どちらでもない) the landing of humans on the moon.

自信がない 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 自信がある

9. **状況** 間違いというのは、間違いをしてからわかるもの。

You (1. look at 2. see 3. どちらでもない) the mistakes you make after you have made them.

自信がない 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 自信がある

10. **状況** ちょっといない間、子供たちを見ていてくれるように頼む。

Could you (1. look at 2. see 3. どちらでもない) the children while I'm away.

自信がない 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 自信がある

11. **状況** 1980年代には、信じられないほどの経済成長が見られた。

The 1980s (1. looked at 2. saw 3. どちらでもない) an incredible economic.

自信がない 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 自信がある

12. **状況** ブラウン先生をドアのところまでお連れするようにビリーに頼んでいる。

I asked Billy to (1. look at 2. see 3. どちらでもない) Prof. Brown to the door.

自信がない 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 自信がある

13. **状況** 木の下で目を覚ましたとき、みんなが疑い深く僕を見ていた。

When I woke up under the tree, people were (1. looking at 2. seeing 3. どちらでもない) me suspiciously.

自信がない 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 自信がある

14. **状況** 太りかけている人に対して「体重が増えないように気を付けて」と忠告する。

You need to (1. look at 2. see 3. どちらでもない) your weight.

自信がない 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 自信がある

② 自己診断：今回 look と see のテストを受けてみて、自分の理解力を 10 段階の尺度で相対的に判定してください。

大変よく理解している

全く理解していない

1 ——— 2 ——— 3 ——— 4 ——— 5 ——— 6 ——— 7 ——— 8 ——— 9 ——— 10

③ あなたは英語の「見る」(視覚動詞)などの英単語についてどうやって学んでいますか。学習方法について自由に記載してください。

2.3 事後テスト 2

- ① 以下の英文では **look** と **see** のいろいろな使い方が示されています。日本語で示した状況に合うように、**look (at)**と **see** のいずれか、あるいはいずれでもない、を選んで英文を完成させなさい。また、自分の回答にどの程度自信があるか、自信度を 5 段階の尺度で判定してください。

1. **状況** 遠くに青い山を見ることができる。

In the distance you can [1. look at 2. see 3. neither *look* nor *see*] the blue mountain.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

2. **状況** 東向きの家を買いたい。

I want to purchase a house which [1. looks 2. sees 3. neither *look* nor *see*] to the east.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

3. **状況** 帰りが遅いのに苛立って、何時か見てみろという。

You're late. [1. Look 2. See 3. neither *look* nor *see*] what time it is.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

4. **状況** ちょっといない間、子供たちを見ていてくれるよう頼む。

Could you [1. look at 2. see 3. neither *look* nor *see*] the children while I'm away? I'll be back in 10 minutes.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

5. **状況** 間違いというのは、間違いをしてから気づくもの。

You [1. look at 2. see 3. neither *look* nor *see*] the mistakes you make after you have made them.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

6. **状況** 観客が催し物をライブでみられるようにレースの一時間前にはドアが開く。

Doors will open an hour before race time so spectators can [1. look at 2. see 3. neither *look* nor *see*] some live entertainment.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

7. **状況** その窓は道路のほうに面していたのを覚えている。

I remember the window [1. looking 2. seeing 3. neither *look* nor *see*] upon the street.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

8. **状況** これまで完全な日食を見たことがない。

I've never [1. looked at 2. seen 3. neither *look* nor *see*] a perfect eclipse before.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

9. **状況** 足元が危ないので気をつけるように警告。

[1. Look at 2. See 3. neither *look* nor *see*] your steps.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

10. **状況** ちゃんとよく見て移動しろよ。車でひくところだったぞ。

You really should [1. look 2. see 3. neither *look* nor *see*] where you're going. I could have run you down.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

11. **状況** 委員会はその会社の財政状況を注視している。

The committee is [1. looking at 2. seeing 3. neither *look* nor *see*] the financing of the company.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

12. **状況** レックスを社長としてみることもなんてできない。

I can't [1. look at 2. see 3. neither *look* nor *see*] Rex as president.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

13. **状況** 僕は、人々に、彼らの中にあるものを僕の中にもみてほしい。

I just want people to [1. look at 2. see 3. neither *look* nor *see*] in me something that's in them.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

14. **状況** 海辺で、太陽が地平線に沈むのを見ていた。

We [1. looked at 2. saw 3. neither *look* nor *see*] the sun until it disappears below the horizon.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

15. **状況** いよいよ歌舞伎を観に行くことになりそう。

I'm going to [1. look at 2. see 3. neither *look* nor *see*] a kabuki play this Saturday.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

16. **状況** 暗闇の中、一生懸命目を凝らしたが、誰も見つけることはできなかった。

I [1. looked 2. saw 3. neither *look* nor *see*] hard in the dark, but I was not able to find anyone.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

17. **状況** 投資家らは失った利益をいくらかでも取り戻そうと目論んでいる。

Investors are [1. looking 2. seeing 3. neither *look* nor *see*] to win back some lost profits.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

18. **状況** 娘が病気にかかり、母親が看病した。

The mother [1. looked at 2. saw 3. neither *look* nor *see*] her sick daughter all night.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

19. **状況** そんなに不幸な君を見るなんてとても忍びない。

I can't stand to [1. look at 2. see 3. neither *look* nor *see*] you so unhappy.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

20. **状況** 事実を詳細に見ていくことにしよう。

Let us [1. look at 2. see 3. neither *look* nor *see*] the facts in detail.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

21. **状況** 私は、概して、他人のよいところを見出そうとする。

I generally [1. look at 2. see 3. neither *look* nor *see*] the good in others.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

22. 状況 不公平が消え去る日を見たいものだ。

I hope to [1. look at 2. see 3. neither *look* nor *see*] the day when injustice disappears.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

23. 状況 人生経験をするほうがよいとアドバイスする。

You'd better [1. look at 2. see 3. neither *look* nor *see*] the world.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

24. 状況 木の下で目を覚ましたとき、みんなが怪訝な顔で僕を見ていた。

When I woke up under the tree, people were [1. looking at 2. seeing 3. neither *look* nor *see*] me suspiciously.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

25. 状況 太りかけている人に対して「体重が増えないように気をつけて」と忠告する。

You need to [1. look at 2. see 3. neither *look* nor *see*] your weight.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

26. 状況 今日、ランチでジェームスさんとお会いする予定ですか。

Are you [1. look at 2. seeing 3. neither *look* nor *see*] Mr. James at lunch today?

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

27. 状況 すぐにカウンセラー行って相談するほうがよい。

You should go and [1. look at 2. see 3. neither *look* nor *see*] a counselor right away.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

28. 状況 ブラウン先生をドアのところまでお連れするようにビリーに頼んでいる。

I asked Billy to [1. look at 2. see 3. neither *look* nor *see*] Prof. Brown to the door.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

29. **状況** ぼくらは長いこと付き合っている。

We've been [1. looking at 2. seeing 3. neither *look* nor *see*] each other for a long time.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

30. **状況** 暗くなってきたけど、心配しないで。家まで送りますから。

It's getting late, but don't worry. I'll [1. look at 2. see 3. neither *look* nor *see*] you home.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

31. **状況** 20世紀には人間が月に降り立つのを目撃した。

The 20th century [1. looked at 2. saw 3. neither *look* nor *see*] the landing of humans on the moon.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

32. **状況** 校長先生は冗談がわからなかったようだ。

It seems that the headmaster was not able to [1. look at 2. see 3. neither *look* nor *see*] the joke.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

33. **状況** 彼女は彼の申し出を受け入れ、まもなく彼らは定期的にデートするようになり、恋に落ちた。

She accepts his offer, and before long they are [1. looking at 2. seeing 3. neither *look* nor *see*] each other regularly and falling in love.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

34. **状況** 1980年代には、信じられないほどの経済成長が見られた。

The 1980s [1. looked at 2. saw 3. neither *look* nor *see*] an incredible economic boom.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

35. **状況** 市長は犯罪率を下げることを目論んでいる。

The mayor is [1. looking 2. seeing 3. neither *look* nor *see*] to reduce the crime rate.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

② look と see の理解度

自己診断：今回 look と see のテストを受けてみて、自分の理解力を 10 段階の尺度で相対的に判定してください。

大変よく理解している 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10 全く理解して
いない

付録3. 効果研究2－聴覚動詞で用いたテスト

3.1 事前テスト

- ① 以下の英文では **listen** と **hear** のいろいろな使い方が示されています。日本語で示した状況に合うように、**listen (to)**と **hear** のいずれか、あるいはいずれでもない、を選んで英文を完成させなさい。また、自分の回答にどの程度自信があるか、自信度を5段階の尺度で判定してください。

1. **状況** 私のことをよく聞きなさい。

[1. Listen 2. Hear 3. どちらでもない] carefully to me.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

2. **状況** ポーラはフルートを吹くのを聞くのが好きだ。

I like [1. listening to 2. hearing 3. どちらでもない] Paul play the flute.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

3. **状況** そんなやつのことなど聞くな。

Don't [1. listen to 2. hear 3. どちらでもない] such a guy.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

4. **状況** ねえ、あなたに言いたいことがあるんだ。

[1. Listen 2. Hear 3. どちらでもない], I got something to tell you.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

5. **状況** 彼女は夫の足音が聞こえないかと耳を澄ました。

She [1. listened 2. heard 3. どちらでもない] for the steps of her husband.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

6. **状況** その知らせは彼女から聞いた。

I've [1. listened to 2. heard 3. どちらでもない] the news from her.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

7. **状況** ネッドは会議で誰が話すのを聞いて行かないことに決めた。

When Ned [1. listened to 2. heard 3. どちらでもない] who was speaking at the conference, he decided not to go.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

8. **状況** これら2つの語は同じように聞こえるが、つづりは異なる。

These two words [1. listen to 2. hear 3. どちらでもない] alike, but they are spelt differently.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

9. **状況** 彼らの説明はもっともらしく聞こえる。

Their explanation [1. listens to 2. hears 3. どちらでもない] reasonable.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

10. **状況** 専門家から意見を聞く。

I [1. listen to 2. hear 3. どちらでもない] an opinion from an expert.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

11. **状況** トミー、聞こえるかい。

Tommy, can you [1. listen to 2. hear 3. どちらでもない] me?

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

12. **状況** 父が別室でいびきをかいているのが聞こえた。

I [1. listened to 2. heard 3. どちらでもない] my father snoring in the other room.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

13. **状況** 判事はあなたの事件を審理する。

The judge will [1. listen to 2. hear 3. どちらでもない] your case next month.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

14. **状況** ベルは翌朝、事故について聞いた。

Belle [1. listened 2. heard 3. どちらでもない] about the accident the next morning.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

- ② 自己診断：今回 listen と hear のテストを受けてみて、自分の理解力を 10 段階の尺度で相対的に判定してください。

大変よく理解している 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10 全く理解していない

3.2 事後テスト 1

- ① 以下の英文では listen と hear のいろいろな使い方が示されています。日本語で示した状況に合うように、listen (to) と hear のいずれか、あるいはいずれでもない、を選んで英文を完成させなさい。また、自分の回答にどの程度自信があるか、自信度を 5 段階の尺度で判定してください。

1. **状況** 私たちはビートルズを聴いて楽しんだ。

We enjoyed [1. listening to 2. hearing 3. どちらでもない] the Beatles.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

2. **状況** 彼女は鳥のさえずりに耳を傾けた。

She [1. listened to 2. heard 3. どちらでもない] birds singing.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

3. **状況** 彼女はその男と結婚しないようにという私たちの忠告に耳を傾けなかった。
 She wouldn't [1. listen to 2. hear 3. どちらでもない] our advice not to marry man.
 自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある
4. **状況** 聞いて、みんな！
 [1. Listen 2. Hear 3. どちらでもない] up, everybody!
 自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある
5. **状況** 私が料理している間、赤ちゃんの声に気をつけてください。
 Please [1. listen 2. hear 3. どちらでもない] out for the baby while I'm cooking.
 自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある
6. **状況** 彼はやっと新しい仕事を得たらしいよ。
 I [1. listen to 2. hear 3. どちらでもない] that he's finally got a new job.
 自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある
7. **状況** ベラのことは最近何も聞いていない。
 I haven't [1. listened to 2. heard 3. どちらでもない] anything of Vera lately.
 自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある
8. **状況** 彼は電話でとても急いでいるようだった。
 He [1. listened to 2. heard 3. どちらでもない] very urgent on the phone..
 自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある
9. **状況** あれは銃声のように聞こえる。
 That [1. listens to 2. hears 3. どちらでもない] like a gunshot.
 自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある
10. **状況** まず彼らの言い分を聞きなさい。
 First, [1. listen to 2. hear 3. どちらでもない] what you they have got say. .
 自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

11. **状況**部屋はしーんとしていたので針が落ちても聞こえるほどだった。
 The room was so quite that you could [1. listen to 2. hear 3. どちらでもない] a pin drop.
 自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある
12. **状況**彼は自分の名が呼ばれるのが聞こえなかった。
 He didn't [1. listen to 2. hear 3. どちらでもない] his name called.
 自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある
13. **状況**サンタクロースはその子の願いを聞き届けた。
 Santa Claus [1. listened to 2. heard 3. どちらでもない] the child's wish.
 自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある
14. **状況**彼女は母から便りをもらった。
 She [1. listened to 2. heard 3. どちらでもない] from her mother.
 自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

② 自己診断：今回 listen と hear のテストを受けてみて、自分の理解力を 10 段階の尺度で相対的に判定してください。

大変よく理解している 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10 全く理解していない

3.3 事後テスト 2

① 以下の英文では listen と hear のいろいろな使い方が示されています。日本語で示した状況に合うように、listen (to) と hear のいずれか、あるいはいずれでもない、を選んで英文を完成させなさい。また、自分の回答にどの程度自信があるか、自信度を 5 段階の尺度で判定してください。

1. **状況**私のことをよく聞きなさい。

[1. Listen 2. Hear 3. どちらでもない] carefully to me.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

2. **状況**ポーラはフルートを吹くのを聞くのが好きだ。

I like [1. listening to 2. hearing 3. どちらでもない] Paul play the flute.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

3. **状況**そんなやつのいうことなど聞くな。

Don't [1. listen to 2. hear 3. どちらでもない] such a guy.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

4. **状況**ねえ、あなたに言いたいことがあるんだ。

[1. Listen 2. Hear 3. どちらでもない], I got something to tell you.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

5. **状況**彼女は夫の足音が聞こえないかと耳を澄ました。

She [1. listened 2. heard 3. どちらでもない] for the steps of her husband.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

6. **状況**その知らせは彼女から聞いた。

I've [1. listened to 2. heard 3. どちらでもない] the news from her.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

7. **状況**ネッドは会議で誰が話すのを聞いて行かないことに決めた。

When Ned [1. listened to 2. heard 3. どちらでもない] who was speaking at the conference,
he decided not to go.

自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

8. **状況** これら2つの語は同じように聞こえるが、つづりは異なる。
 There two words [1. listen to 2. hear 3. どちらでもない] alike, but they are spelt differently.
 自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある
9. **状況** 彼らの説明はもっともらしく聞こえる。
 Their explanation [1. listens to 2. hears 3. どちらでもない] reasonable.
 自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある
10. **状況** 専門家から意見を聞く。
 I [1. listen to 2. hear 3. どちらでもない] an opinion from an expert.
 自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある
11. **状況** トミー、聞こえるかい。
 Tommy, can you [1. listen to 2. hear 3. どちらでもない] me?
 自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある
12. **状況** 父が別室でいびきをかいているのが聞こえた。
 I [1. listened to 2. heard 3. どちらでもない] my father snoring in the other room.
 自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある
13. **状況** 判事はあなたの事件を審理する。
 The judge will [1. listen to 2. hear 3. どちらでもない] your case next month.
 自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある
14. **状況** ベルは翌朝、事故について聞いた。
 Belle [1. listened 2. heard 3. どちらでもない] about the accident the next morning.
 自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

15. **状況** 私たちはビートルズを聴いて楽しんだ。
 We enjoyed [1. listening to 2. hearing 3. どちらでもない] the Beatles.
 自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある
16. **状況** 彼女は鳥のさえずりに耳を傾けた。
 She [1. listened to 2. heard 3. どちらでもない] birds singing.
 自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある
17. **状況** 彼女はその男と結婚しないようにという私たちの忠告に耳を傾けなかった。
 She wouldn't [1. listen to 2. hear 3. どちらでもない] our advice not to marry man.
 自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある
18. **状況** 聞いて、みんな！
 [1. Listen 2. Hear 3. どちらでもない] up, everybody!
 自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある
19. **状況** 私が料理している間、赤ちゃんの声に気をつけてください。
 Please [1. listen 2. hear 3. どちらでもない] out for the baby while I'm cooking.
 自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある
20. **状況** 彼はやっと新しい仕事を得たらしいよ。
 I [1. listen to 2. hear 3. どちらでもない] that he's finally got a new job.
 自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある
21. **状況** ベラのことは最近何も聞いていない。
 I haven't [1. listened to 2. heard 3. どちらでもない] anything of Vera lately.
 自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある
22. **状況** 彼は電話でとても急いでいるようだった。
 He [1. listened to 2. heard 3. どちらでもない] very urgent on the phone..
 自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

23. **状況**あれは銃声のように聞こえる。
That [1. listens to 2. hears 3. どちらでもない] like a gunshot.
自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある
24. **状況**まず彼らの言い分を聞きなさい。
First, [1. listen to 2. hear 3. どちらでもない] what you they have got say. .
自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある
25. **状況**部屋はしーんとしていたので針が落ちても聞こえるほどだった。
The room was so quite that you could [1. listen to 2. hear 3. どちらでもない] a pin drop.
自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある
26. **状況**彼は自分の名が呼ばれるのが聞こえなかった。
He didn't [1. listen to 2. hear 3. どちらでもない] his name called.
自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある
27. **状況**サンタクロースはその子の願いを聞き届けた。
Santa Claus [1. listened to 2. heard 3. どちらでもない] the child's wish.
自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある
28. **状況**彼女は母から便りをもらった。
She [1. listened to 2. heard 3. どちらでもない] from her mother.
自信がない 1-----2-----3-----4-----5 自信がある

② 自己診断：今回 listen と hear のテストを受けてみて、自分の理解力を 10 段階の尺度で相対的に判定してください。

大変よく理解している 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10 全く理解していない