

日本人英語学習者は既習語の意味を知らないことに気がつくか

星野 由子

1. 導入

語彙知識は英語学習において、文法知識と並んで基礎となる知識である。特に、語彙知識は“Without grammar you can say little, without vocabulary you can say nothing”（文法知識無しではほとんどコミュニケーションをとることができないが、語彙知識無しでは全くコミュニケーションをとることができない）と言われているほど重要である。語彙知識を学習する方法には意図的語彙学習と付随的語彙学習という2つの方法がある。意図的語彙学習とは、単語帳などを使って意図的に語彙を学習するという方法であり、付随的語彙学習とは、他の活動をしている間に語彙を学習するという方法である。たとえば、英文を読んでいるときに、その文章内で出てきた単語を学習する場合には、広義の付随的語彙学習であると言える。なぜなら、その活動においては語彙を学習することが主要な目的ではないためである。時間対効果を考えると語彙を学習する際により効率的なのは意図的語彙学習であるが、英語学習者がすべての英語語彙を意図的語彙学習を通して習得することは難しい。また、どんなに語彙を習得しても新しい語が常に作られていく。したがって、意図的語彙学習と共に付随的語彙学習も並行して使用していく必要がある。

表 1. Nation (2001) による語彙知識

形式	話し言葉	受容知識	この語はどんな音か?
		産出知識	どのように発音するのか?
	書き言葉	受容知識	どんな形の語か?
		産出知識	どのように綴るのか?
	語の部分	受容知識	どのような形態素から構成されているのか?
		産出知識	この語の意味を表すにはどのような形態素が必要か?
意味	形式と意味	受容知識	この語はどのような意味か?
		産出知識	この意味を表すにはどのような語形を使うか?
	概念と指示物	受容知識	この概念には何が含まれるか?
		産出知識	どんなものがこの概念を示すか?
	連想	受容知識	この語から他のどんな語が想起されるか?
		産出知識	この語の他にどのような語が使えるか?
使用	文法機能	受容知識	どんなパターンでこの語は現れるか?
		産出知識	どんなパターンでこの語を使うか?
	コロケーション	受容知識	どんな種類の語がこの語と一緒に現れるか?
		産出知識	どんなタイプの語をこの語と一緒に使うべきか?
	使用における制限	受容知識	いつ、どこで、どの程度の頻度でこの語に遭遇するだろうか?
		産出知識	いつ、どこで、どの程度の頻度でこの語を使えるだろうか?

しかし、語彙には表1のようにスペリング、発音、コロケーションなど様々な知識の側面が含まれている (Nation, 2001)。ある語彙に一度出会っただけで語彙知識のすべての側面を習得することは不可能である。Gass, Behney & Plonsky (2013) によると、語彙と最初に遭遇した際にはその語に学習者

の注意が向けられ、その後にもたまたその語彙と遭遇することで、意味情報や統語情報を決定する機会が与えられる。そのため、新しい語彙を学ぶためには、その単語と10回以上遭遇しなければならないなどと言われている (Webb, 2007)。

今までの先行研究は1つの単語について1つの意味のみを習得することを念頭に置かれており、1つの単語に2つ以上の意味があることが想定されていない。しかし、よく使われる高頻度語は複数の意味を持つことが多く、そのために Wolter (2009) はこのような単語は語の様々な側面の中でも意味の習得が最も遅くなるという meaning-last acquisition を提唱している。それゆえ、日本人英語学習者は高頻度語の意味を完全には理解しておらず、1つの意味を習得したのちも、その語の意味について継続的に学び続ける必要がある。

ここで、言語を習得する際にどのような条件が必要なのかを考えてみたい。VanPatten (1996) は以下の図1のようなプロセスを提唱している。インプットが学習者に入った際、処理されたインプットの一部が頭の中にインテイクとして保持される。そして、インテイクとして保持されたものの一部が発達システムの中で知識として発達し、さらにその一部をアウトプットできるようになる。つまり、知識が学習され習得されるためにはインプットの中からインテイクされるようになることが必要不可欠である。そして、インプットがインテイクされるようになるためには気づき (noticing) が必要である (Schmitt, 1990)。いくら大量のインプットを与えても、学習者がそれを聞き流したり読み流したりしてしまえば、目標となる言語形式に気づくことができない。

インプット → インテイク → 発達システム → アウトプット

図1. 言語習得のプロセス (VanPatten, 1996, p. 7)

語彙習得の場合、未知語の場合には語の形式自体が未知であるため、学習者が「この単語は知らない単語である」と気づける可能性が高いであろう。しかし既習語は、学習者にとっては語の形式は既知のものであり、かつその語の意味についても1つ以上の意味を知っている場合がある。そしてその既習語が多義語の場合には、学習者が出遭う文脈で使用されている意味は、学習者にとって未知の意味である可能性がある。学習者は既にその語の形式を知っているため、もしその語が多義語で当該文脈では学習者にとって未習の意味で使われていたとしても、未習であるということに気がつかないかもしれない。実際に Laufer (1997) は、学習者にとって最も難しい語は、学習者が知っていると思いついでいる語であると述べている。

気づきと語彙習得の関係については、目標語に未知語を用いた研究は多くなされているが (e.g., Petchko, 2011)、既習語と気づきの関係を調べた研究はほとんどない。未知語を目標語として使用した場合でも、学習者が未知語だということに気がつくかどうかは一貫した結果が出ていない (e.g., Godfroid et al., 2010; Laufer, 2005)。また、未知語を含む文を用いたタスクを行った場合には、学習者は未知語だと判断した単語を無視してタスクを行う場合がある (de Bot, Paribakht, & Wesche, 1997)。

以上から、本研究は、文の和訳課題の前と課題の最中に、既習語である take が学習者にとって未知の意味として使われていることに気がつくかどうかを調査する。つまり、表2のように学習者自らが、自分の持っている知識と自分が知っていると思っている知識のずれに気づくのかどうかを調べる。特に、学習者が当該文脈での take をわかっていると判断したものの、実際にはその文脈での take の意味を知らなかった場合がどの程度あるのかを調査する。

表 2. 自己判断と実際の知識とのずれ

	わかっていると判断	わかっていると判断
その知識を持っている	理解している	理解しているが、自分では理解できていないと思っている
その知識を持っていない	わからないということに気付いていない	わからないということに気付いている

注. 本研究では網掛けの部分を実に調査する。

本研究のリサーチクエスチョン (RQ) は以下の通りである。

RQ1: 学習者は既習語ではあるが意味を知らない語について、「意味を知らない」と判断するだろうか。

RQ2: 意味を知らない既習語を含む文を訳すときに、学習者はその既習語について「難しかった」と判断するだろうか。

2. 方法

(1) 協力者

大学 1, 2 年生 25 名が参加した。Nation による Vocabulary Size Test の日本語版のレベル 10 (見出し語数 1 万語レベル) までを行い協力者の英語語彙サイズを測定したところ、平均語彙サイズは 3575 語 (SD = 1056.76) であった。

(2) マテリアル

協力者全員にとって既習語であると考えられる take を目標語とし、多読教材である Cambridge English Readers のレベル 3 で扱われている “A Puzzle for Logan” から、take が使用されている箇所を抜き出して使用した。レベル 3 は使用されている見出し語数が 1300 語であり、中学 3 年生までで学習される英単語数の目安が 1200 語であることから、レベル 3 は大学生

にとって難しすぎないレベルであると判断した。“A Puzzle for Logan”には take はレマ換算で計 31 回出現しており、これらの take の意味を Oxford Dictionary of English に依拠して 2 名で確認した結果、11 種類の意味が使用されていた。この中から、本文から部分的に抜き出しても無理がなく解釈できると判断した 7 種類の意味の take について、それぞれ本文から抜粋してマテリアルとした。take の 7 種類の意味は、「見なす」「連れて行く」「(時間が)かかる」「とる」「手でつかむ」「する (軽動詞)」「取り出す」である。それぞれの文は以下の通りである。

- (a) It was sometimes difficult being a woman police officer. Because she was good-looking, people did not always take her seriously. (見なす)
- (b) When they arrived at the police station, it was seven thirty. Logan asked a young sergeant to take Brown to look at the body. (連れて行く)
- (c) “We'll try to take as little of your time as possible. We know you're a busy man.” (時間がかかる)
- (d) We know enough now to take your fingerprints. We can then compare them with those that we have found on the envelope and the knife. (とる)
- (e) Logan took the bag and held it carefully so that she could look inside the envelope. (手でつかむ)
- (f) Logan took a step forward to see what Grant had found. (する: 軽動詞)
- (g) He took a half bottle of whisky out of his pocket, took off the top and had a drink. (とる、取り除く)

(3) 手順

マテリアルの 7 文を書いた用紙を 2 種類用意し、1 種類ずつ協力者に示した。1 種類目の用紙には課題 1 が書かれていた。課題 1 は、英文を見て意味がわからないと思う単語に印をつけるというものである。この課題は、協力

者が様々な意味で用いられている take について、「意味を知らない」と判断するものがあるかどうかを調べるために行った。これは3分間で実施した。

次に、課題2が書かれた2種類目のマテリアルを配布した。課題2も課題1と全く同じ英文を使用している。今度は指示文として、辞書を使わずに英文を日本語に訳すこと、また訳すときに難しかった語に印をつけるよう記載した。この目的は、take を含む部分の内容を協力者が理解できているのかどうかについて、和訳させることによって判断するためである。また、もし正しく訳せていない場合に、どの部分が理解できなかったために訳せなかったのかを判断するため、難しかった語にマークをさせた。この課題は15分で実施した。

本研究では、事前テストとして take のどの意味を協力者が知っているかを確認するテストは行わなかった。これは、本実験において協力者が過度に take に注目することを避けるためである。

(4) 分析方法

take を含む文について、特に take の主語と目的語となる文の主要な部分について理解できているかどうかを分析の対象とした。マテリアルは全部で7文であったが、take が2回使用されている文が1文含まれていたため、分析対象箇所は8カ所であった。

表2を今回の実験に対応させたものが表3である。課題1で印をつけなかった場合、協力者が当該の take をわかっていると判断した。一方、印をつけた場合には協力者がわからないと思っている take の意味であったと判断した。また、課題2で正しい訳が書けている場合には実際にその単語を文脈内で正しく解釈できているため、当該文脈での take の知識を持っていると考えられるが、正しい訳が書けていない場合には、当該文脈では take を正しく解釈できないということになる。そのため、協力者はその単語をわかっていないということに気づいていない、ということになるであろう。

表 3. 本研究で使用した課題と表 2 との対応

	課題 1 で印がない場合 (わかっていると判断)	課題 1 で印がある場合 (わかっていないと判断)
課題 2 で正しい訳が書けている	理解している	理解しているが、自分では理解できていないと思っている
課題 2 で正しい訳が書けていない	わからないということに気付いていない	わからないということに気付いている

3. 結果と考察

まず、課題 1 において take の意味を知らないと協力者が判断していた割合は、25% のみであった。そのため、学習者は take が様々な意味で用いられていたとしても、ほとんどの場合には take をわからない単語としては見なしていないことが示された。また、課題 2 において文を和訳している最中に take もしくは take を含む表現を難しいと感じていた割合は 6.5% であり、take の意味を知らないと判断していた割合よりは微増したが、take の訳を難しいと感じている割合はわずかであった。

その一方で、課題 2 で文中において take の意味を正しく答えられた割合の平均値は 19% に過ぎなかった。これは、80% 以上が不正解だったということとなる。したがって、大半の場合には take の意味を「わからない」「難しい」とは思っていないのにも関わらず、当該文脈では take の意味を正しく訳せていないこととなる。表 4 は課題 1 で印をつけた場合と課題 2 で正しく訳せた場合を比較した表であり、表 5 は課題 2 で take を難しいと判断した場合と課題 2 で正しく訳せた場合を比較した表である。表 4 でのほうが自分の認識と実際の知識とのずれが大きい。しかし、表 5 のように実際に訳しながら take を難しいか難しくないかを判断している場合でも 70% 以上の場合に自分の認識と知識の間のずれが大きいことがわかる。

表 4. 課題 1 と課題 2 とのクロス集計表

	課題 1 で印がない場合 (わかっていると判断)	課題 1 で印がある場合 (わかっていないと判断)
課題 2 で正しい訳が書けている	19.00%	0.25%
課題 2 で正しい訳が書けていない	79.05%	1.50%

表 5. 課題 2 でのクロス集計表

	課題 2 で印がある場合 (難しくないと判断)	課題 2 で印がない場合 (難しいと判断)
課題 2 で正しい訳が書けている	19.00%	0.25%
課題 2 で正しい訳が書けていない	72.75%	8.50%

したがって、協力者は当該文脈において take の意味をわかっていないことに気がついておらず、また訳す時にも take 自体を難しいとは考えていない。その一方で、take を訳す時に必要な情報である、take の主語、目的語、そして take を修飾する副詞については、25% の場合においてわからないと判断されていた。たとえば、(d) の文における We know enough now to take your fingerprints. という文では、take の目的語である fingerprints の意味がわからないと言っていた協力者が半数以上いた。目的語の意味がわからなければ、何を take するのがわからず、そのために take を適切に訳すことができなかつたと考えられる。take は多義語であり様々な目的語と共に共起する。したがって、協力者も take が文脈に依存する単語だと考え、そのために take 単体では訳すことが難しかったのではないかと考えられる。

語の意味、特に多義語の意味を解釈するには周囲の文脈の理解が必要不可欠である。そのため、文脈がわからなかつたために take を正しく解釈できなかつたのか、それとも文脈がわかっていても take を正しく解釈できなかつたのかについては、今後より詳細に検討していく必要がある。

4. 結論

本研究の目的は、日本人英語学習者が既習語について持っている知識と、既習語が知らない意味で使われていた場合のずれに気がつけるかどうかを調査することである。本研究の結果より、日本人英語学習者は既習語である take が、自分の知らない意味で使われているということに気がつきにくいことが判明した。自分の知識のギャップに気がつかないということは気づきが起こっていないということであり、take の知識の習得に繋がりにくいということである。したがって、take のような多義語の意味の習得については、学習者任せにするのではなく、教師が積極的に介入して生徒に気づきを促し、習得につなげていく必要があるだろう。しかし、現在の英語教科書では既習語の中の未習の意味に着目させるような工夫はあまり見られていない。今後、小学校から本格的に「教科としての外国語」が始まるため、学習者はより早い段階で take のような多義を持つ基本語に出会い、その後も継続してこのような語に遭遇していく。そのため、既習語であっても未習の意味で使われているときに、どのように気づかせる工夫をするのかを考えていくことが必要である。

今後、学習者の認識と知識のずれを調べるより精緻な研究を行っていくには、妥当性の高い多義語のテスト開発を行うことがまず重要である。今回は、日本語訳を書くという手法で学習者に尋ねたため、頭の中ではなんとなく意味がわかっていてもそれを上手く日本語に表せないというために正答に結びつかなかったということもあるだろう。そのため、より正確な知識が測定できるようなテストを用いることが今後の研究では必要である。また今回は take のみを目標語として使用したが、take 以外の多義語でも同様の研究を行うことや、インタビューなどを通してなぜ自身の認識と知識の間にずれが生じるのかを調べていく必要があるだろう。

引用文献

- de Bot, K., Paribakht, T. S., & Wesche, M. B. (1997) . Toward a lexical processing model for the study of second language vocabulary acquisition. *Study of Second Language Acquisition*, 19, 309-329.
- Gass, S. M., Behney, J., & Plonsky, L. (2013) . *Second language acquisition an introductory course*. UK: Routledge.
- Godfroid, A., Housen, A., & Boers, F. (2010) . A procedure for testing the Noticing Hypothesis in the context of vocabulary acquisition. In M. Pütz & L. Sicola (Eds.) , *Inside the learner' s mind: Cognitive processing and second language acquisition* (pp. 169-197) . Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Laufer, B. (1997) . The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. In J. Coady & T. Huckin (Eds.) , *Second language vocabulary acquisition* (pp.20-34) . Cambridge University Press.
- Laufer, B. (2005) . Instructed second language vocabulary learning: The fault in the 'default hypothesis.' In A. Housen & M. Pierrard (Eds.) , *Investigations in instructed second language acquisition* (pp. 311-329) . Berlin/NY: Mouton de Gruyter.
- Nation, I. S. P. (2001) . *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (1999) . Tracking the incremental acquisition of second language vocabulary: A longitudinal study. *Language Learning*, 48, 281-317.
- VanPatten, B. (1996) . *Input processing and grammar instruction: Theory and research*. Norwood, NJ: Ablex.
- Webb, S. (2007) . The effects of repetition on vocabulary knowledge. *Applied Linguistics*, 28, 46-65.
- Wolter, B. (2009) . Meaning-last vocabulary acquisition and collocational productivity. In Fitzpatrick, T., & Barfield, A. (Eds.) , *Lexical processing in*

second language learners (pp. 128-140) . UK: Multilingual Matters.

(ほしの ゆうこ・准教授)