

## 表現力を高める指導の研究

—基本語の多義を活用した「言い換え」活動をとおして—

市立 ○○○○ 高等学校 ○○ ○○ (外国語)

### 1 研究の背景と目的

平成25年度入学生から全面実施している学習指導要領では、各教科・科目等において言語活動の充実を図ることが改善事項の第一に挙げられ、外国語においては、指導する語彙数を高等学校で「1,800語」、中高で「3,000語」に充実させることと、授業は英語で行うことを基本とするものの2点が改善事項として加えられている。後者については、生徒の理解の程度に応じた英語を用いるよう十分配慮することが求められており、投野（2014b）は「高校のテキスト内容を口頭でやりとりする際には語彙レベルを落とす必要がある」と指摘している。ここで指導上注目すべき点は、一方では語彙数を増加させるために語彙レベルを上げる言語活動が求められているのに対して、もう一方では理解を促進するために語彙レベルを下げて平易な表現に言い換える等の言語活動が求められていることである。このように語彙レベルを上下正反対に操作するなど指導上の工夫が必要であり、これまで以上に語彙指導の重要性が高まっている。

投野（2008）は「真に揺るぎない英語力を培うためには、『語彙力』を磨かなければならない」と主張している。投野（2013）はまた、ネイティブ・スピーカーの英語の使い方をコーパス（実際に使われた言葉をコンピュータ解析するための言語データベース）で見ると、日常会話の70%近くが約100の基礎単語で組み立てられていることがわかっているが、日本人英語学習者の大部分が初級レベルのままでいる最大の原因は、そういった英語の土台を作る基礎語彙の活用力がついていないことにあると仮定している。つまり、学習者は基本語彙を知ってはいるものの、その様々な意味・用法を使い切れていない状況にあり、従って、基本語彙をしっかりと活用できるよう指導上工夫する必要があるということである。

基本語彙の活用力を育成するために考慮すべき点は、基本語彙が中心的な意味から意味が拡張して複数の意味・用法を持つ多義語であるということである。投野（2014a）は、「話し言葉で約9割、書き言葉で約8割をカバーしているコーパス上位トップ2,000語を英語基本語彙としているが、その中でもトップ1,000語は使い方が複雑であり用法に厚みがある単語群である」と言う。この中学校語彙に相当する基本語彙1,000語レベル（以下、基本語）をしっかりと定着させるためには、学習者にとって複数の意義同士の関係が偶然に同じ綴りの同音異義語の関係とならないよう、各意義の意味的関連性が高められる指導をする必要があると考える。

以上のことを踏まえ、授業に語彙レベルを下げて平易な表現に言い換える活動を取り入れ、この活動によって基本語を定着させるとともに生徒の表現力を高めることを目的とする研究を行う。その理由は、田中・佐藤・河原（2007）が「多義語である基本語を使いこなす力を基本語力」と呼ぶように、基本語力こそ語彙力の本質部分であり（田中・佐藤・阿部2006）、語彙力は英語力を左右する大きな要因である（門田・池村2006）からである。また、『平成24年度「外部検定試験の活用による英語力の検証」報告書』（平成25年3月）において、「英文中の情報と同様の内容であっても表現が言い換えられたものを理解することに課題があり、聞いたり読んだりした内容を別の表現で言い換えながら伝える活動の工夫・充実」が指導上重要であるという指摘がなされていることから、この研究がその一助となることを期待している。

## 2 研究仮説

仮説1 基本語で言い換え活動をすれば、中心的な意味から派生的な意味まで基本語を多義で使えるようになるであろう。

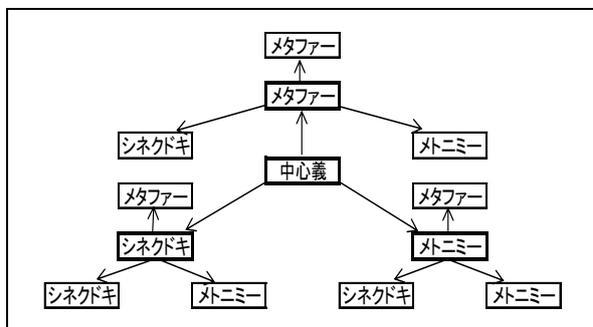
仮説2 基本語で言い換え活動をすれば、語彙レベルの異なる語彙間でネットワーク化が図られ、語彙力の増強につながるだろう。

## 3 研究方法と内容

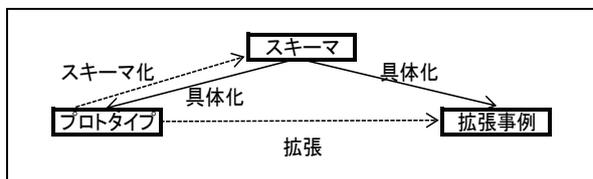
### 3.1 文献研究

#### 3.1.1 多義語である基本語の習得

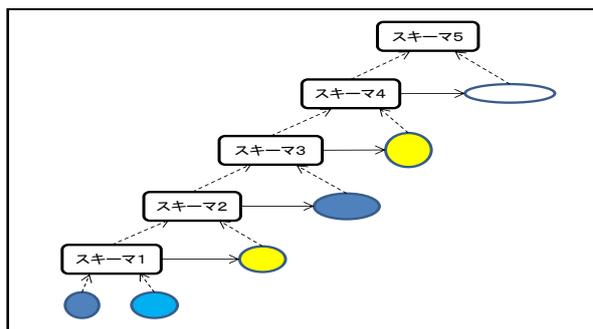
多義語に関しては認知言語学の研究によって大きな成果があげられている。参照すべき認知言語学のモデルの一つは、中心的な意味(=中心義)からの意義展開・意義拡張の関係を示す「意味ネットワーク」モデル(図1)である(瀬戸2007)。メタファー(metaphor, 隠喩)は類似関係(例:目→台風の目), メトニミー(metonymy, 換喩)は隣接関係(例:頭→頭の回転が速い), シネクドキ(synecdoche, 提喩)は包摂関係(例:手→手が足りない)を意義展開の基盤とする。二つ目は、人間の認知能力にカテゴリー化能力というものがあり(李2010), そのカテゴリー化をプロトタイプとスキーマと拡張事例を融合させた三角形のモデルで表現したものである(図2)。プロトタイプ(prototype)とは、カテゴリーを代表する「典型的成員」(例:鳥の場合, 雀)を指し、スキーマ(schema)とは、より抽象的で簡略化された表象のことを指す。プロトタイプは拡張事例への拡張を動機付けるものとして位置づけられる。Langacker(2002)はこれをもとにして「動的用法基盤モデル」(図3)という文法モデルを提唱しており、今井(2010)はこのモデルで多義語学習の方法を例示している。ここでのスキーマは、具体的な言語表現を覚えることから始まり、それらの具体的な言語表現から帰納的推論によって立ち上がってくる文法ルールを指す。このスキーマ(文法ルール)は、言語習得の段階とともにさらに多くの言語表現に出会い、その言語表現もカバーできるようにより抽象度の高いものへと動的に変化する。今井(2010)は、多義語学習においても、具体的な例文とともに個々の意味を学習し、違った意味で使われている例といくつか出会った段階で、帰納的に共通の意味(スキーマ)を学習し、学習が進むのとともに、さらにスキーマの抽象度も上げていくと仮定している。これら認知言語学的アプローチを背景にして基本語で「言い換え」活動を行うことが、多



【図1 意味ネットワーク】



【図2 カテゴリー化の三角形】



【図3 動的用法基盤モデル】

英-4-2

義語である重要基本単語を使いこなす基本語力を向上させることに効果があるかを検証する。

### 3.2 試行実施

平成 26 年度に千葉県立〇〇高等学校で担当する 3 年生英語コース（1 クラス）で、基本語・文法とコミュニケーション方略としての「言い換え」についてのアンケート調査を実施した。英語コース「時事英語基礎」の授業では、様々な「言い換え」活動を授業に取り入れて、本実施に向けた改善策を模索・考案することにした。卒業前には、英語コースと文系コース 1 クラスに、語彙サイズテストと多義語テストを実施した。

### 3.3 本実施

平成 27 年度に市立〇〇〇〇高等学校で担当する 3 年生「コミュニケーション英語Ⅲ」の授業において、試行実施の取組を改善した上で、様々な「言い換え」活動を授業に取り入れて基本語力の育成を図った。授業実践の前後で、語彙サイズテストと多義語テストを実施した。

### 3.4 検証方法

#### 3.4.1 研究仮説 1 について

基本語を多義で使えるようになってきているかを調べるために多義語テストが適切であると考え、基本動詞 10 語の多義語テストを授業実践の前後に実施し、点数の推移を分析する。また、基本語で言い換えているかを調べるために使用語彙のレベルチェックをする必要があり、英語長文を 1 分間で **Retelling** させた後に 3 分間で **Rewriting** させ、使用語彙レベルの推移を「JACET 8000 LEVEL MARKER」を利用して分析する。

#### 3.4.2 研究仮説 2 について

語彙サイズテスト（相澤・望月 2010）を授業実践の前後に実施し、点数の推移を分析する。

## 4 研究計画

期 間	平成 26 年 6 月 ～ 平成 27 年 11 月		
段 階	第 1 段階（〇〇高校） （平成 26 年 6 月～9 月）	第 2 段階（〇〇高校） （10 月～平成 27 年 3 月）	第 3 段階（〇〇高校） （平成 27 年 4 月～11 月）
研 究 の 内 容 と 方 法	① 文献研究 ② 生徒の実態把握 ③ 研究内容の検討	（試行実施） ① 英英辞典を活用したワー クシート作成と語義指導 ② レキシカル・グラマーによ る教材作成と語義指導 ③ 基本語を活用した「言い換 え」活動 ④ 語彙テスト	（本実施） ① 語彙プレテスト ② 英英辞典を活用した語義 指導 ③ 基本語を活用した「言い換 え」活動 ④ 語彙ポストテスト ⑤ 分析および検証
使 用 教 材	『PRO-VISION ENGLISH COURSE II』, 他	『PRO-VISION ENGLISH COURSE II』, 『Cutting Edge 1 2014』, Online 英英辞典, 他	『ELEMENT English Communication III』, 『Change the World』, Online 英英辞典, 他

## 5 研究実践

## 5.1 生徒実態把握

### 5.1.1 アンケート調査と結果

生徒の実態把握として、〇〇高校3年生（英語コース）に全部で15問のアンケートを実施した。ここでは、本研究に直接に関係がある問いのみを抜粋する。

問1	現在、あなたは中学英語をどのくらい使いこなせると思いますか。			
	十分(10)	ある程度(26)	あまりない(0)	ほとんどない(0)
問2	高校英語には中学英語を理解して使いこなせる力が必要だと思いますか。			
	とてもそう思う(32)	どちらかといえばそう思う(4)	どちらかといえばそう思わない(0)	ほとんどそう思わない(0)
問3	自分が英語で話していて、相手が理解できていないように感じたとき、次の(1)~(4)の対応策をどのくらい用いますか。			
	① よく行う	② 時々行う	③ ほとんど行わない	④ 全く行わない
	(1) ゆっくり話すようにする。			① 16, ② 14, ③ 5, ④ 1
	(2) わからなそうな語句等を繰り返すようにする。			① 11, ② 14, ③ 11, ④ 0
	(3) 具体的な例を挙げる。			① 13, ② 17, ③ 6, ④ 0
	(4) 簡単な語彙や別の表現で言い換える。			① 17, ② 17, ③ 2, ④ 0
問4	教科書のある単語（日本語の意味は知っている単語）を自分の言葉（英語）で説明するTaskがあった場合、次のうちどのレベルであればできると思いますか。			
	辞書など見ずに自分の言葉で説明できる(13)	辞書などで調べた単語を使いながら説明できる(22)	説明はできなくても既習の同義語なら思い出せる(1)	教師が用意した穴埋め式の英語の定義文があればできる(0)
問5	教科書のある英文1文を自分の言葉で言い換えるTaskがあった場合、次のうちどのレベルであればできると思いますか。			
	辞書などを見ずに自分の言葉で言い換えられる(7)	辞書などで調べた単語を使いながら言い換えられる(18)	部分的に単語レベルを入れ替えて言い換えられる(8)	教師が用意した穴埋め式の言い換え文があればできる(3)
問6	高校教科書の英文をPart/Sectionごとに、その内容を自分の言葉で言い換えるTaskがあった場合、次のうちどのレベルであればできると思いますか。			
	何も見ずに思い出しながら言い換えられる(1)	キーワードがあれば言い換えられる(16)	キーワードとメモ書きがあれば言い換えられる(18)	教師が用意した穴埋め式の言い換え文があればできる(1)
問7	問6のTaskで言い換えに使う英語はどのようなものであればいいと思いますか。			
	本文内の単語を主に使いつつ(14)	本文内の単語をあまり使わず、既習の単語を使いながら(10)	キーワード以外は既習の単語に言い換えながら(11)	キーワード以外は中学レベルの単語に言い換えながら(1)
問8	高校教科書の英文をLessonごとに、その内容を自分の言葉で要約するTaskがあった場合、次のうちどのレベルであればできると思いますか。			
	キーワードを用いながら自分の言葉で要約できる(6)	キーワードを用いながら本文の表現を多少使いつつ要約できる(24)	キーワードを提示された上で、それを含まず本文を抜き出しながら要約できる(5)	教師が用意した穴埋め式の要約文があればできる(1)
問9	問8のTaskで要約するのに使う英語はどのようなものであればいいと思いますか。			
	本文内の単語を主に使いつつ(19)	本文内の単語をあまり使わず、既習の単語を使いながら(7)	キーワード以外は既習の単語に言い換えながら(9)	キーワード以外は中学レベルの単語に言い換えながら(1)

### 5.1.2 アンケート調査結果の考察

問1と問2からは、高校3年生の段階で生徒は中学校英語をある程度使いこなせると考えていることがわかる。問3では、コミュニケーション方略として「ゆっくり話す」や「具体例を挙げる」という対応策よりも、「言い換え」活動を多く取り入れていることがわかる。問4～問9からは、「言い換え」する単位が段々と大きくなるにつれて、「自分の言葉」だけで言い換えをすることに困難を感じているようである。もちろん、「記憶」など別の認知的負荷がかかることが要因だと考えられるが、「言い換え」や「要約」をするために拠り所とする語彙を、「自分の言葉」を駆使せずに本文に提示されているものに頼る傾向があると言える。

## 5.2 試行実施

〇〇高校3年生英語コース「時事英語基礎」の授業で実践した「言い換え」活動を紹介する。

### 5.2.1 帯活動で単語の説明

ウォームアップ活動としてペアで単語を説明する活動を実践した。

#### (1) 単語当て活動

生徒一人一人が5つの単語を自分で思い浮かべ、ペアワークでパートナーにその5つの単語を英語で説明して、パートナーがその単語を推測する。時間制限は、最初は3分として、回数を重ねるごとに減らして最終的には2分とした。

#### (2) インタビューテスト

ALTと協力して、「単語当て活動」を基にインタビューテストを実施した。テストはまず、生徒が自分で選んだ単語3つをインタビューアーに説明してインタビューアーがその単語を当て、次に、インタビューアーが単語1つずつ計2つを告げて生徒がその単語を説明する形式とした。単語2語は2年次の教科書『PRO-VISION II』からのものであり、この授業で再度扱ったレッスンの中から名詞（1つは具体的なもの、もう1つは抽象的なもの）をリストアップして、随時アットランダムに選んで実施した。教科書を再度扱っている理由は、金谷（2012）が同じ教科書を2度使う方式を提案しており、それを試行したからである。

### 5.2.2 英語長文中の語彙・表現・文の説明

使用している教材『Cutting Edge 1 2014』（エミル出版2014）の各Chapterから、新出語彙と教員側が指定した表現・文の「言い換え」活動を実施した。

#### (1) While-Reading 活動としての重要語句の定義文選択

各Chapterの重要語句の中からいくつかを選出し、英英辞典からその定義文をワークシートに載せて、語句と定義文を一致させる活動を実施した。

#### (2) Post-Reading 活動としての英文中の表現・文の説明

この活動においては、単に文中の単語を差し替えるものではなく、表現を十分に咀嚼した上で「言い換え」をする活動を考えた。そのために、初期段階としては400語前後の英文から教員側がその表現や文を選ぶこととした。また、段落の話題文となっているような抽象的な文の中から選び、前後からその具体的な内容が理解しやすいものにした。そして、この活動の目的を「中学生に説明すること」とし、英語コース2年生が毎年実施している「小学校出前英語授業」の延長線上に位置づけ、「仮想中学校出前英語授業」として大学入試レベルの英文を中学生に教えるものとした。従って、使用可能な語彙や文法も制限を加え、できるだけ具体的に説明するよう工夫をさせた。以下は、実際に行った言い換えるもとの表現と生徒の解答例である。

##### ① 表現：control fire

解答例：Only humans can make and use fire. For example, maintain body heat, light, or cook. Moreover, human can use not only to survive but also for fun like fireworks. After using it, human can put out fire. So, humans can control fire.

##### ② 表現：These are not drinks for everyday drinking. Adults buy them for special occasions. ※'These' = Coca-Cola, Fanta and Sprite

解答例：Japanese people can buy Coca-Cola easily but African people can't buy it every day because for African people it's very expensive. So they buy it only on special days such as birthday, Christmas and New Years Day.”

### 5.2.3 語彙テスト

〇〇高校3年生（英語コースと文系コース1クラス）の卒業段階の語彙力を測定した。語彙力とは語彙知識のことであり、語彙の「形」と「意味」がわかるだけでなく、「使用」できることも含まれる。段階的には、見たり聞いたりしたときに単語の意味を想起できる単語を「受容語彙」、必要に応じて使える状態にある単語を「発表語彙」と呼ぶ（相澤・望月 2010）。単語の綴り・発音・意味がわかる語がどれくらいあるかを「語彙サイズ」と言い、生徒がどれだけ多くの単語を知っているのかを測定する方法として語彙サイズテストがいくつか開発されている。

#### (1) 語彙サイズテスト

語彙サイズテストとして、『JACET8000 英単語』（桐原書店 2005）にある自己判断チェックリストを使用した。語彙リストは、British National Corpus (BNC) を基準スケールとして基本 8,000 語を 1,000 語ごとに 8 つのレベルに分けてあり、そのうち Level 1～Level 4 の順位 4000 位までの語彙サイズを測定した。

テストの結果は、英語コース(36名)の平均が約 2,200 語で、最高 3,200 語、最低 1,240 語であり、文系コース(35名)の平均が約 1,500 語で、最高 3,120 語、最低 760 語であった。

#### (2) 多義語テスト

語彙の総数に対して、投野 (2014a) にあるトップ 100（会話コーパス分析による）に入る動詞 17 語を使用して、それぞれ複数の意味を知っていて使えるかを調査した。動詞 17 語に対して 80 問のテストを実施し、百分率で評価した。動詞 17 語は次のとおりである。

[ be, have, do, get, go, say, know, think, see, come, mean, want, take, look, make, put, give ]

テストの結果は、英語コース(35名)の平均が約 55%で、最高 73%、最低 23%であり、文系コース(35名)の平均が約 39%で、最高 56%、最低 19%であった。

### 5.2.4 試行実施の考察

帯活動として実施していた単語の説明は、「言い換え」活動の基礎練習となり、また、教科書の重要語彙の定義文選択は、定義文そのものが「言い換え」活動の模範としての役割を担っている。その一方で、文中の表現の言い換え活動については、「単語レベル」から「文レベル」へと言い換え範囲を拡げたために生徒にかかる負荷が大きくなった。この活動における最終的な目的を自分の言葉を使って「教わる側」から「教える側」になることができることとしているため、部分的な表現もしくは 1～2 文を取り出して言い換えることができるだけでは不十分であるのかもしれない。「言い換え」活動の延長には、段落や英文全体の Retelling や Summarizing などのタスクが想定できるため、そのことも考慮に入れることにした。

### 5.3 本実施

〇〇高校普通科3年生（7クラス）「コミュニケーション英語Ⅲ」では、文系3クラスで4展開、文系2クラスで3展開、理系2クラスで3展開の少人数制授業を実施している。担当する3つの少人数クラス（文系2、理系1）の授業において、「言い換え」活動を実践した。

#### 5.3.1 帯活動で単語の説明

ウォームアップ活動としてペアで単語を説明する活動を実践した。ペアのうち一人が教員側から与えられた単語をパートナーに英語で説明し、パートナーがその単語を推測する。単語の品詞はすべて名詞とし、時間制限は1分とした。

##### (1) 日常単語の言い換え

『The New Oxford Picture Dictionary』（Oxford University Press 1988）から身の回りにある物を英語で説明する活動を実践した。最初の1ヶ月間は3つの単語を、その後は4つの単語を説明させるようにした。ペアで説明する単語の難易度に差がないように、二組の単語の中身を同じ範疇の単語にした。例えば、1つ目の生徒Aの単語が **baseball** ならば、生徒Bの単語は **soccer** とするなど必ずセットで用意をし、説明する単語全体の難易度を調整した。

## (2) 教科書新出単語の言い換え

第1回定期考査後には、**Post-Reading** 活動として、新出単語の中から単語を説明する活動を取り入れた。説明する単語数は(1)と同様に4つだが、各単語の語彙レベルは上がったため生徒にとっては負荷がより大きくなり、それだけ言葉による表現力と思考力が要求される活動となった。

## (3) 学年英単語テストで使用している英単語帳からの単語の言い換え

(1) に変えて、学校行事の「英単語テスト」で3年生が使用している『キクタンリーディング【Advanced】6000』（アルク文教編集部 2015）からの単語をこの活動に取り入れた。説明する単語の語彙レベルが(2)よりもさらに上がり、生徒は苦勞していたものの果敢に取り組んだ。その結果、(2)の活動が生徒にとってはその後、楽になったようだ。

### 5.3.2 テキストの言い換え活動

副教材として使用しているテキスト『Change the World』（いっずな書店 2012）の各 Unit に対して、単語からテキスト全体へとさまざまなレベルでの「言い換え」活動を実施した。

#### (1) While-Reading 活動としての重要語句の定義文選択

各 Unit の重要語句の中から教員側が指定した単語・熟語5つとその定義文をワークシートに載せて、語句と定義文を一致させる活動を実施した。

#### (2) Post-Reading 活動としてのテキスト文中の動詞の言い換え活動（Appendix を参照）

この活動においては、単語の言い換えを動詞だけに絞って行っている。その理由は、この研究で中心的に扱う多義語を動詞としたことと、一般的に文のパターン（構文）を決めるのが動詞であるからである。また、次の(3)につながる活動であり、(3)の活動の目的を試行実施のように「中学生に説明すること」とし、大学入試レベルの語彙を中学生にとって理解可能な表現に言い換える活動とした。具体的には、本文から抜き出した文の( )内の動詞を中学生単語に言い換えさせる活動である。

#### (3) Post-Reading 活動としての英語長文の Retelling と Rewriting

(2)の活動に続く **Post-Reading** 活動として、ペアで本文をパートナーに **Retelling** する活動を実施した。英文の語数は、約 380～440 語である。

##### ① 1分間 Retelling（Appendix を参照）

試行実施の考察から「言い換え」活動として最も単位の大きいタスクを **Retelling** と結論づけ、「コミュニケーション英語Ⅲ」で使用している副教材でこの活動を実施することにした。しかし、本文中からキーワードを抜き出すタスクはワークシートの前段階で済ませ、ここでは教員側が用意して印刷してある写真や絵を頼りに **Retelling** を実施することにした。その理由は、前述したようにこの活動の目的が大学入試レベルの英文を「中学生に説明すること」とし、語彙レベルの高いキーワードをできるだけ使用せずに中学生にとって理解可能な平易な表現に言い換える活動としたからである。パートナーを中学生と想定した上で 400 語前後の英文の概要

を1分間で話さなければならないため、タスクの難度はかなり高いと言える。

## ② 1分間 Retelling と3分間 Rewriting

『Change the World』のUnit 4とUnit 6については、(1)の1分間 Retelling に続けて、3分間 Rewriting の活動を実施した。(1)の活動が音声活動であるために、生徒が実際に Retelling している内容と使用語彙を把握するのが目的である。Retelling 活動の直後に、その内容をワークシートに3分間で書かせた。

## 6 研究評価

### 6.1 語彙テスト

授業実践の前後で、生徒の語彙力を測定するテストを2種類実施した。対象生徒は、文系3クラス4展開全生徒と文系2クラス3展開の担当する生徒である。このうち、担当する授業で「言い換え」活動を実施した生徒を「実験群」と呼び、実施していない生徒を「統制群」と呼ぶ。プレテストかポストテストのいずれかを受験しなかった生徒は評価対象生徒から除外して、実験群の生徒数が45名、統制群が73名となった。

#### (1) 多義語テスト

今回の多義語テストは、Kilgarriff (1995) による BNC database and word frequency list のトップ 200 に入る動詞 10 語 (★) を使用して、これら多義語の複数の意味を知っていて使えるかを測定した。動詞 10 語ごとに7セット合計 70 問のテストを実施し、百分率で評価した。今回選定した動詞は、中心義が動作や空間関係に根ざした身体性・具体性の高いもので、図式・イメージで表現しやすく、多義語としての研究が比較的に進んでいる。(田中 2003, 瀬戸 2007)

★[ be, get, give, have, hold, keep, leave, make, put, take ]

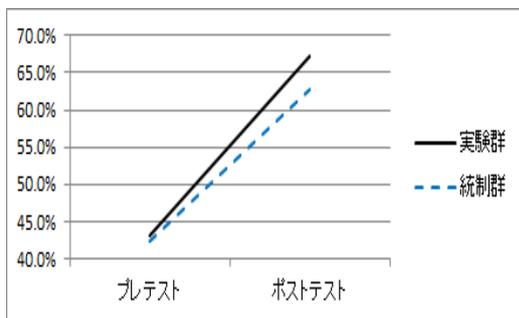
プレテストでは、瀬戸 (2007) に基づいて動詞ごとにそれぞれ中心義から派生的な意義を7つのセット (V 1 群～V 7 群) に振り分け、問題が進むにつれてV 1 群～V 7 群の順番で中心義から離れた意義の問題となるようにした。例えば、動詞 take の中心義は「〈人が〉〈人 (の身体)・物を〉つかみ取る」であり、下の①がその例文としてV 1 群に割り当てられる。②～⑦の例文は中心義からメタファーなどを介して意味が拡張したもので、それぞれがV 2 群～V 7 群へと割り当てられる。[ ]内の数字と記号は意義展開を表し、瀬戸 (2007) によれば、数字[0]が共時的な多義ネットワークの中心に位置する意義であり、意義展開の出発点となる「中心義」を表す。その他の数字は「主意義」を表し、中心義から直接展開する主要意義であり、記号は「副意義」を表し、主意義から直説展開する意義である。

- ① [0] She took me by the hand and started walking.
- ② [1] Take an umbrella in case it rains.
- ③ [2] Take two tablets before bedtime.
- ④ [2-a] Taking a plane is the quickest way.
- ⑤ [2-d] Did she take your advice?
- ⑥ [2-e] I was joking but he took me seriously.
- ⑦ [3] I took six months to write this novel.

プレテストでは、各セット 10 問ごとに動詞 10 語から選ぶためにセット内で同じ動詞を選択してしまう生徒が多く見られたことを反省し、ポストテストでは形式を (2) の語彙サイズテ

ストのように2問ずつ6つの選択肢から選ぶ問題に改良した。また、各セットの中身を『ロングマン英和辞典』（池上(監修) 2007, 桐原書店)に基づいて頻度順に配分し直して、前回とは違うテストという印象を持たせた。

多義語テストの結果は、統制群のプレテストが 42.4%, ポストテストが 62.7% で増加 20.2%

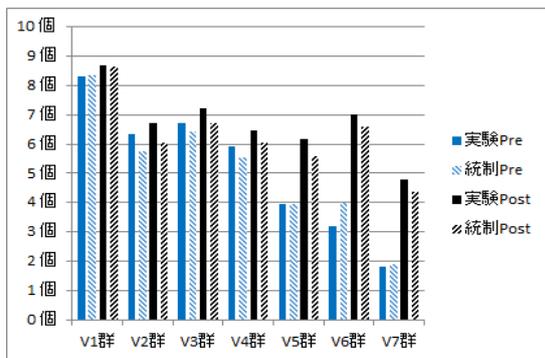


であるのに対して、実験群のプレテストが 43.0%, ポストテストが 67.2% で増加率が 24.2% であった。プレテストとポストテストの平均に対して t 検定で統計処理をした結果、プレテストが  $p=0.76 (> 0.05)$ , ポストテストが  $p=0.09 (> 0.05)$  であり、はっきりと統計的有意差があるとは言えなかった。しかし、統計的に「有意差がある」数値 (0.05) へと確実に近づいている。

【表1 多義語テスト総合平均】

総合平均に対して、意義の派生を考慮した各セット (V1群~V7群) の平均と個々の動詞の平均を分析してみると、統計的に「有意差がある」ものがあつた。

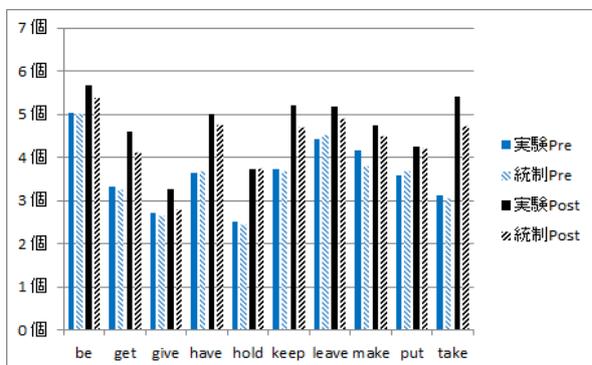
まずは、各セットの平均を見た場合、単語の意義が中心的なものから派生的なものとなる V



【表2 V1群~V7群】

1群からV7群において、統計的に「有意差がある」のはV2群 ( $p=0.03 (>0.05)$ ) である。V1群はどの動詞も中心義であるが、V2群は中心義をもとに直接派生した意義である。生徒はこれまで基本動詞の意義をいくつも学習しており、その中でも第1歩目の意義展開に対して関連性を見出すことができたと仮定すれば、「動的用法基盤モデル」(図3)の第1段階のスキーマを立ち上げたことになり、言語習得過程に合致する点で極めて興味深い。基本語で「言い換え」活動を継続し、派生的な意味でも使う機会が増加すれば、さらに抽象度の高いスキーマが段階的に形成され続け、基本語の多義を使いこなせるようになることが十分に期待できる。

次に、個々の動詞の平均を見た場合、動詞10個のうち、統計的に「有意差がある」動詞は、



【表3 個々の動詞】

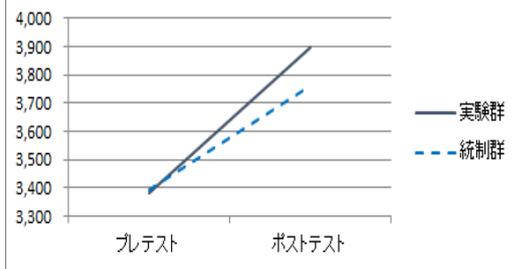
give ( $p=0.02 (>0.05)$ ), keep ( $p=0.04 (>0.05)$ ), take ( $p=0.03 (>0.05)$ ) の3つである。左表を見てわかるとおり、give の派生的な意味はなかなか習得できていない。これは、give の意味が「与える、あげる」に大きく偏っているために、そこからの派生が高校英語では動機づけられないままにあるのであろう。一方で、take が大きく進展している理由の一つとして考えられるのは、5.3.2(2)の活動で take

る部分が大きいことにも起因すると考えられる。

## (2) 筆記版語彙サイズテスト

生徒の語彙の習熟度を確認するために、日本人英語学習者のために開発された語彙サイズテスト（通称、望月テスト）（片桐・望月 2002）の筆記版を実施した。1回のテストには1,000語から7,000語レベルまでの7レベルがあり、各レベルには26問ある。「英単語テスト」で6,000語レベルの習得を目標としているが、5,000語レベルまでの語彙サイズテストを実施した。

	実験群	統制群
プレテスト	3,380	3,391
ポストテスト	3,899	3,764
語彙増加数	519	372



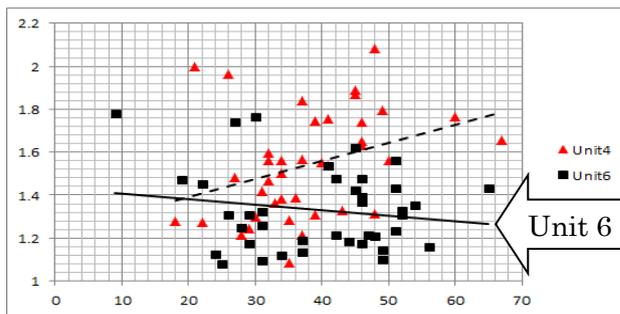
【表4 語彙サイズテスト】

テストの結果は、左表のとおりである。プレテストとポストテストの平均に対して t 検定で統計処理をした結果、プレテストが  $p=0.93 (> 0.05)$ 、ポストテストが  $p=0.16 (> 0.05)$  であり、ここでもはっきりと統計的な有意差があるとは言えない。しかし、統計的に「有意差がある」数値 (0.05) へと大きく近づいているのは確かであり、3ヶ月足らずで実験群の方が統制群よりも平均して147語も多く語彙を増加させたことには意義がある。

## 6.2 使用語彙レベルチェック

5.3.2 (3) の活動「Post-Reading 活動としての英語長文の Retelling と Rewriting」は、この研究の中で最も重要な活動である。この活動の目的「大学入試レベルの英文を中学生に説明すること」がどれだけ達成できているかを確かめるために、「JACET 8000 LEVEL MARKER」で語彙レベルをチェックした。JACET8000は、前述のように Level 1 が最も低く、Level 1 がこの研究で基本語とするレベルに相当する。JACET8000 に含まれていない単語については、固有名詞は「1」、方角表現は「2」、それ以外は「9」で算定した。その結果、Unit 4 の本文 (411 語) のレベル平均は 1.97、Unit 6 の本文 (444 語) は 1.33 であった。

生徒が Rewriting したものを算出した結果、語数平均は Unit 4 が 37.8、Unit 6 が 39.4 で差



【表5 語彙レベル】

があまりないが、レベル平均は Unit 4 が 1.54、Unit 6 が 1.33 となり、本文同様に、Unit 6 の方が下がっている。しかし、興味深いことには、左表のようにそれぞれの分布を線形で比較すると、Unit 4 は語数が増えれば増えるほどレベル平均が上がっているのに対して、Unit 6 は語数が増えれば増えるほどレベル平均が下がっていることが

## 6.3 結論

以上のことから、今回の研究実践によって以下のように生徒の表現力が高まると結論づける。基本語でさまざまな言い換え活動を行うことにより、

(結論1) 中心的な意味から派生的な意味まで基本語を徐々に多義で使えるようになる。

(結論2) 語彙レベルの異なる語彙間でネットワーク化が図られ、語彙力の増強傾向が高まる。

#### 6.4 考察

仮説を検証するための多義語テストと語彙サイズテストにおいては、総合平均で統計的に「有意差がある」とは言えず、「統計的に有意な傾向にある」という程度に留まった。これは3ヶ月という短い期間であったためであろう。しかし、さまざまな言い換え活動を授業に取り入れたことで、2つのテストの総合平均だけでなく、多義語テストの派生順や個々の動詞の平均(holdを除く)においても、実験群が統制群よりも確実に上回っていることには大きな意味と成果があったと考える。従って、基本語力と語彙力を増強させ英語力の基盤作りをするためには、語彙レベルを下げた平易な表現に言い換える活動を日常的に取り入れることが効果的であり、単なる「受容語彙」ではなく、必要に応じて使える状態にある「発表語彙」の増加にもつながり、その結果、表現力を高めることができると考える。

本研究では語彙レベルを下げる「言い換え」活動に注目したが、逆に語彙レベルを上げる活動を行うことも可能である。上下双方向に語彙レベルを操作しながら「言い換え」活動を継続的に行えば、英語力の基盤をますます強固で厚みのあるものにし、表現力をさらに高めることができるようになることを期待する。そして、それが結果的に高度な英語力を身に付けることにつながるものと信じている。

#### 7 引用文献・参考文献

- 相澤一美・石川慎一郎・村田年(2005) 『「大学英語教育学会基本語リスト」に基づく JACET8000 英単語』 桐原書店
- 相澤一美・望月正道(編)(2010) 『英語語彙指導の実践アイデア集ー活動例からテスト作成まで』 大修館書店
- 今井隆夫(2010) 『イメージで捉える感覚英文法 認知文法を参照した英語学習法』 開拓社
- 門田修平・池村大一郎(2006) 『英語語彙指導ハンドブック』 大修館書店
- 金谷憲(2012) 『高校英語教科書を2度使う! 山形スピークアウト方式』 アルク
- 佐藤芳明・田中茂範(2009) 『レキシカル・グラマーへの招待』 開拓社
- 瀬戸賢一(編)(2007) 『英語多義ネットワーク辞典』 小学館
- 田中茂範(2008) 『NHK新感覚☆キーワードで英会話 文法がわかれば英語はわかる!』 日本放送出版協会
- 田中茂範(2012) 『田中茂範先生のなるほど講義録④ 「わかった!」を「使える!」に パワー基本語トレーニング1000』 コスモピア株式会社
- 田中茂範(編)・武田修一・川出才紀(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・佐藤芳明・阿部一(2006) 『英語感覚が身につく実践的指導ーコアとチャンクの活用法』 大修館書店
- 田中茂範・佐藤芳明・河原清志(2007) 『NHK新感覚☆キーワードで英会話 イメージでわかる単語帳』 日本放送出版協会
- 田中茂範(監)・佐藤芳明・いづな語彙力習得支援プロジェクト(編)(2013) 『世界にはば

たくための新・英単語学習システム MEW 自分を語るための英単語編 Exercise Book  
Core 500』 いいずな書店

投野由紀夫 (2008) 『フェイバリット英単語・熟語 (テーマ別) コーパス 3000』 東京書籍

投野由紀夫 (監) (2013) 『NHK基礎英語これだけ英単語 300』 Discover 21

投野由紀夫 (2014a) 「新しい英語語彙指導と辞書—新指導要領, CAN-DO リスト, CEFR-J  
をふまえて—」 『三省堂ワードワイズ・ウェブ』 三省堂書店

投野由紀夫 (2014b) 「英語教師のための語彙力トレーニング法」『英語教育 2104 年 10 月増  
刊号』 大修館書店

李在鎬 (2010) 『認知言語学への誘い—意味と文法の世界—』 開拓社

Langacker, R. (2002) Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar,  
Mouton de Gruyter, Berlin and New York

【Appendix : 言い換え活動用ワークシートの一部 (『Change the World』 Unit 4)】

[Rephrasing] Fill in the blanks with easy words instead of the words in brackets.

1. Borne on the wind from deserts far to the west, it has \_\_\_\_\_ (disrupted)  
transport (such as cars, buses and trains) in China and South Korea.
2. It \_\_\_\_\_ from (originates in) the Takla Makan and Gobi deserts of northwestern  
China.
3. Yellow sand affects everyday life with an increasing number of children \_\_\_\_\_ into  
(admitted to) hospitals.
4. Another strength of yellow sand is that it is \_\_\_\_\_ (consumed) by plankton.
5. Yellow sand slows down the rate of global warming by \_\_\_\_\_ in (absorbing) sulfur  
dioxide, \_\_\_\_\_ out (emitted) when fossil fuels such as coal are burned.

[One Minute Retelling]

In pairs, retell the passage within one minute as if you were talking to junior high school students, which means you need to use easy words. When you retell the passage, you can and should point to the pictures.

