

中学校 英語

英語の語い力を高める語い指導の研究
—未知語の推測を通して—

義務教育課 研究員 花田 歩美

要 旨

本研究は、未知語の推測など、語に関する思考場面を設定した学習が、語の習得に効果があるのかを探ったものである。適切な難易度の題材から、語い使用頻度情報をもとに推測させる未知語を決定し、思考の負荷を徐々に高めるリーディングを行った結果、推測させた未知語の日本語訳は高く保持された。一方、語の音声習得には音読が有効かつ不可欠であることが明らかとなった。

キーワード：中学校 英語 語い 未知語 推測 頻度情報

I 主題設定の理由

中高生、大学生各約1000人（計3155人）対象に行った意識調査結果（共同研究委員会英語小委員会、2006）によると、英語の学習意欲を阻害する要因の第1位が「英語の単語をたくさん覚えなければならないこと」であった。語い学習ならびに語いの保持が学習者の負担になっている実態がうかがえる。この結果に反して、英語のどの言語活動においても語は基盤であり、英語学習に不可欠であるため、生徒の語い力を高めたいと願う教師は多いにちがいない。自分自身も生徒の語い力を高めるために試行錯誤を重ねてきたが、指導の成果が顕著にあらわれたとは言い難い。自分の授業実践を振り返ると、語い指導のねらい自体も漠然としており、生徒の努力に依存して語い力を高めようとしていたことに気付かされる。語い力を高める語い指導という観点で、自分の語い指導の問題点を洗い出し、改善する必要があると考えた。そこで、生徒の語い学習に関する知識を深め、語い指導の改善を図るための有効な手だてを探ることとした。

自分の語い指導での最大の問題点は、覚えた語いを運用できない生徒が多いことである。一問一答式のテストでは高得点をとれるが、長文読解ではそれらを正確に読み取ることでできない生徒が代表例である。彼らは「読むこと」と「書くこと」の結び付きも弱く、語をつづることはできても発音できない場合が多い。他にも、語を絵のように形でとらえ、日本語訳ともパズルのように組み合わせるなど、語について考えることなく丸暗記しようとする傾向がある。このような語について深く考えない学習が、語の習得に効果をもたらさないのではないかと考えた。また「語は覚えるもの」という固定観念が、生徒の語い学習に対する負担の要因になっているとも考えられる。つまり、語を覚える学習ではなく、語について考える学習を生徒に指導する必要があると考えた。そこで、語について深く考える場面を設定した学習が語の習得に効果を示すかを明らかにしたい。具体的には、語や文脈を見直しながら語の意味を推測する思考場面を設定した学習と、語の意味や音声をすぐに与えられる訳読の学習を比較し、それぞれ語の習得や保持にどのような違いがあるかを探ることとした。

II 研究の目標

本研究は、未知語の推測などの語について考える学習が、中学生の語の習得に有効であり、語い力向上に効果があることを明らかにする。

III 研究の仮説

物語中の未知語を推測するなど、語に関する思考場面を設定した学習が、従来の暗記的学習よりも、語の習得に効果があるだろう。

IV 研究の実際とその考察

1 研究の内容

(1) 本研究における語い

ア 中学校学習指導要領との関連

現行の中学校学習指導要領は、言語材料の項目で語について次のように述べている。

(ア) 別表1に示す語を含めて、900語程度までの語(季節、月、曜日、時間、天気、数(序数を含む)、家族などの日常生活にかかわる基本的な語を含む)

また、語数については次のように解説している。

語数については、綴りが同じ語は、品詞にかかわらず1語と数えたり、動詞の語尾変化、形容詞や副詞の比較変化などのうち規則的に変化するものは原則として1語とみなすことができる。

(中学校学習指導要領(平成10年12月)解説-外国語編-より)

本研究では、語い情報を正確に把握し、整理することを語い指導の改善として提案している。その考え方に基づき、本研究では1語を以下のように定義し、教材分析した。

多義語はそれぞれ1語とし、活用形は活用の規則不規則に関係なくそれぞれ1語と数える。

イ 第2言語における語い習得プロセスとの関連

日本人のように英語を母語としない学習者の語い習得プロセスは、Hatch and Brownによって図1の「ふるいの連続」にたとえられている。(Hatch and Brown, 1995, 相澤一美・望月正道・投野由紀夫, 2003)

第1段階で出会った語のほとんどが第5段階に進む前に、ふるいから落ちてしまう。また、第1段階のふるいに入る語を増やすためには、語に注意を向けさせる指導や場面が必要だろう。ふるいの境界線ははっきりあるわけではなく各段階の間を行き来している状態の語も考えられる。本研究のめざす語いを明確にするため、ふるいの5段階を以下のように大きく2つにまとめて整理した。

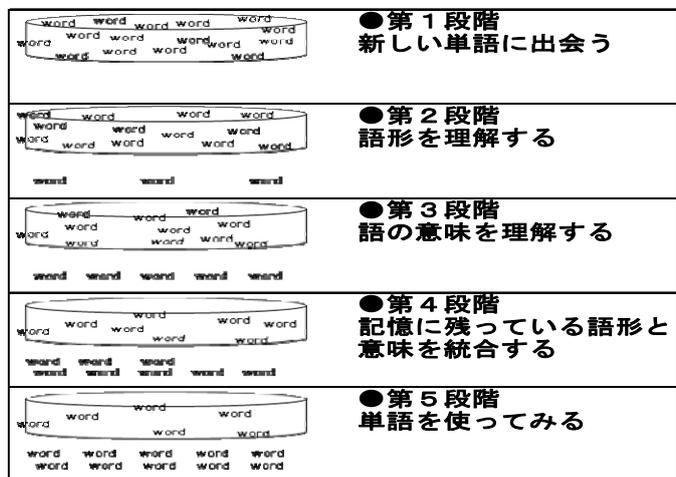


図1 第2言語の語い習得モデル

受容語い：語形と意味が一致しており、「聞く」「読む」際に意味を思い出せるが、自発的に「話す」「書く」段階ではない。

→語の音声や意味を知っている状態

発表語い：つづり、発音、意味がすべて一致しており、

適切なときに「話す」「書く」ことができる。

→語の知識をもとに語を使える状態

受容語いと発表語いの間にもはっきりした境界線は存在しない。受容語いは段階的に発表語いへと変化していき、受容語いが少なければ、発表語いも減少する。すなわち、受容語いの定着が語い習得の鍵を握っており、語い力を高める要因と考えられる。したがって、本研究の目標とする語の習得段階を受容語いと設定し、受容語いの定着に効果的な語い指導や語い学習について整理した。

(2) 語い指導の改善について

ア 語い使用頻度情報の活用

語のもつ情報には、①日本語訳や品詞、類義語対義語などの文法的情報、②発音や抑揚などの音声的信息、③コロケーションなど統語的信息、④語のもつ背景や歴史など語源的信息、⑤使用頻度情報の5点が考えられる。これまでの自分の実践を振り返ると、⑤の使用頻度情報は主に自身の経験がもたで、感覚的なものに過ぎなかった。使用頻度情報を指導に生かすことが自分の語い指導改善の糸口になると考え、一般的なデータと教科書語いのデータに分類し、分析を行った。一般的なデータはJACET8000を使用し、教科書語いのデータは青森県で使用している平成18年度版の教科書から3社(学校図書、東京書籍、三省堂)を選び作成した。各語の本文での使用回数を数えて、表計算ソフトでデータ化したものである。教科書語いの傾向をつかむため3社を分析したが、1社を整理するだけでも成果は大きい。

語の使用回数の他に以下の特徴をつかむことで、生徒のつまづきを予想できるからである。

- | |
|---|
| ① 対話文の登場人物の部分にしか使われない新出語がある。(例: official, 人名など) |
| ② 本文では、原形以外の形(過去形・過去分詞・現在分詞)でしかあらわれない動詞がある。 |
| ③ 同音異義語を新出語句として示さない教科書もある。(例: do 助動詞/動詞など) |
| ④ 新出時に短縮形の語、①以外にも本文に使われない新出語がある。 |

また、教科書語いと一般的なデータを組み合わせて分析すれば、教科書内での使用回数は少ないが、一般的には高頻度の重要語を把握できる。表1はいずれもJACET8000ではlevel1の語だが、教科書で使用される回数は10回以下である。別表1に含まれる語でも、教科書に登場する回数は少ないことがわかる。

表1 東京書籍教科書語い分析結果

語	if	more	other	could	then	just	over	注 教科書回数： BOOK1～3で その語が使用された回数 別表1： ○→別表1に含まれる語 ×→別表1に含まれない語
教科書回数	9	6	6	6	9	8	9	
別表1	○	×	○	○	○	×	○	
語	these	back	us	also	little	because	most	
教科書回数	7	9	8	7	10	7	3	
別表1	○	×	○	×	×	○	×	

一方、教科書本文を成立させるための、一般的には低頻度の語もある。たとえば、学校図書の教科書では読み物教材の名詞“rocket”や“turtle”がそれに該当する。それぞれ教科書での使用回数は10回を越えるが、JACET8000ではlevel6などの下位語である。これらを中学生の発表語いとして高める必要があるか疑問である。もちろん、すべての語の到達段階を、受容語いと発表語いに分類するのは現実的ではない。しかし、生徒が語い学習に感じている負担を軽減するには、新たな視点での語い指導が必要であろう。生徒が最も目にする教科書語いを正確に把握することで、きめ細かい語い指導が可能になる。また、一般的な頻度情報と照らし合わせることで、題材の特徴や補充が必要な語を把握できるなど、語い使用頻度情報の利用価値は高い。これらの情報で、教師が指導を客観的に振り返ることができると、語い指導改善にも効果があると考えられる。

イ 語い学習のバランス

一般に語い学習は意図的学習(intentional learning)と付随的学習(incidental learning)に大別される。本研究では、それぞれを以下のように定義する。

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • 意図的学習：語の習得を目標として行う学習 • 付随的学習：語い学習以外の学習を通して、無意識に語を習得する学習 |
|--|

語を暗記するための単語帳作成や、語のつづりの練習など、意図的学習はこれまで数多く目にしたことがある。フラッシュカードによる語の提示も意図的学習とされている。自分の実践は、大部分が意図的学習に焦点を合わせたもので、語い指導が単調であった。この繰り返しは、「語は覚えるもの」という固定観念を与え、生徒に語い学習への負担を感じさせていたと考えられる。相澤一美は、意図的学習は語の記憶に役立つが、忘れるのも速い点が欠点だと指摘している。また、相澤は意図的学習と付随的学習の両方が互いに補い合って、語い習得に寄与しているとも述べている。すなわち、付随的学習で身に付けた受容語いは、意図的学習での復習を通して段階的に発表語いに高められるのである。このことから、自分の指導に不足していた付随的学習を補う方法を以下のように考察した。

付随的学習は、多読や英語の歌などリーディングやリスニングによって成立するとされている。語いの情報をコントロールしやすく、長文読解のトレーニングにつながるなど実用性が高い点から、中学生の付随的学習の効果を確認するには、リーディングが適していると考えた。リーディングの付随的学習を促す要因の中から、未知語の推測に着目した。I.S.P. Nationは、推測は語いに意図的な注意を必要とするため、語い学習を促すとしている。未知語を推測するには、既習語や既習文法、経験など既知情報を関連付けるなど、1語を深く考える必要がある。すなわち、推測によって思考の負荷が高まるため記憶に残りやすくなると考えられる。しかし、文脈からの未知語の推測には否定的な意見も多い。誤った推測が行われたり、未知語を読み飛ばす点など、いずれも推測を成功に導く教師の配慮不足が課題とされている。したがって、正しい推測が行われるように、語に関する思考場面を教師が意図的に設定する必要がある。

付随的学習の効果を確認する教材として、普段使用している教科書は最適とは言えない。なぜなら、生徒が気軽に開くことができる上に、本文の内容を事前に確認することができるなど、付随的学習の効果を確認するにはふさわしくないと判断したためである。初めて目にする題材でこそ、付随的学習の効

果は確認できると考えられる。本研究では、生徒が普段使用していない教科書から題材を選択し、検証を行った。

(3) 語に関する思考場面について

ア 思考させる語の選択

I. S. P. Nationは、文脈からの推測の条件について「テキスト中の大部分（総語数の95%）の語が既知語であること。未知語は20語に1語の割合」と述べている。題材の語いと生徒の既習語を照らし合わせ、どの語が生徒の未知語かを確認する必要がある。さらに、語の品詞や使用頻度、または題材のキーワードかどうかなどを基準に、推測する語を決定する。語注も同様で、思考させる語は、教師が意図的に選ぶ必要がある。

イ 推測に導くリーディングの流れ

通常、未知語は読み飛ばして無視する傾向が強いため、語に意識を向けさせる必要がある。徐々に思考の負荷を高め、推測する未知語に集中させるため、リーディングの流れと目的を図2のように設定した。繰り返し題材を読むことに目的をもたせ、生徒の思考や集中力を維持することを意図している。

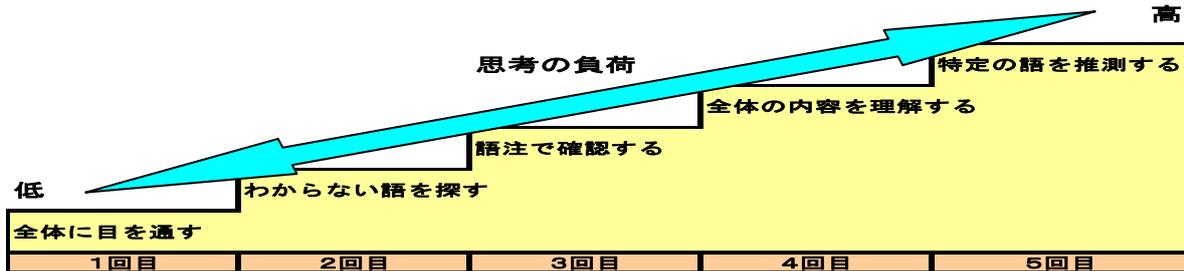


図2 推測に導くリーディング

2回目のリーディングは、わからない語や自信のない語を自覚させ、語に対する意識を高めることをねらいとしている。これは図1のふりいの第1段階に多くの語を残す点でも有効であろう。3回目のリーディングで使用する語注は、単純な日本語訳ではなく、英語の語注や絵の語注を使用し、思考の負荷を高め文脈からの未知語推測にそなえる。4回目で全体の内容を把握させ、最後に文脈から推測する語だけに思考を集中させる流れである。

2 検証授業について

(1) 検証授業の実際

ア 生徒について

黒石市立中郷中学校3学年（198名）を対象として検証授業ならびに追跡調査を行った。リーディングによる語の付随的学習をめざして未知語を推測するため、長文は授業に欠かせない。そこで、検証授業2ヶ月前に長文読解に対する意識調査を実施し、実態を把握した。図3のように、長文読解が「嫌い」で「苦手」な生徒が8割以上で、長文読解に限らず英語学習全般に自信のない状態と考える。嫌いな理由に「日本語に訳せない」「わからない単語がある」などがあげられており、対象生徒の訳読傾向は強かった。同時に既習語や既習文法を把握する事前調査も行った結果、2年生後半に学習した語に定着が不十分なものがあり、それらの補充が必要な状態であった。4月に実施したテストの物語文読解通過率平均は53%で、長文読解が苦手な集団である。

イ 指導計画

授業期間は平成19年7月2日（月）から2週間で、授業期間終了後に5回追跡調査を実施した。3学級を推測群、2学級を訳読群に設定し、それぞれ3時間ずつ表2に示す計画で授業を行った。長文に対する苦手意識と訳読に固執した考えを取り払うため、第1時を推測のためのウォームアップとした。望月正道が語の認知指導に有効だと述べている、同じつづりの語を即座に見分けさせる活動や、1分間に読むことができる語数を測るWPMを測定するなど、長文読解に新しいイメージを与えられるようにした。また、4月の事前調査で発音の間違いが多かった語（hear をヘアーと発音）についてフォニックスを用いて復習・補足を行った。第2～3時は推測群と訳読群で指導過程が異なる。推測群は語について思考させるため、推測に導くリーディングとして5回題材を読ませた。一方、訳読群に

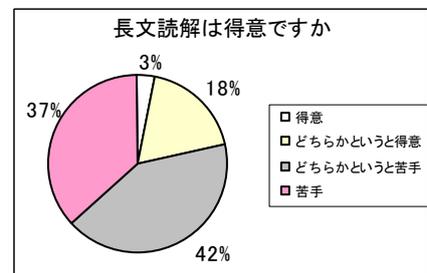
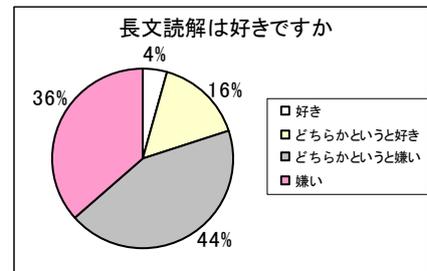


図3 意識調査結果

は新出語の音声や日本語訳をすべて教師側から提示した。推測群には語の音声も推測させ、本文の音読は行わなかった。訳読群は1語ずつ、チャンクごとなど音読を3回以上行った。

表2 検証授業・追跡調査計画

	推測群	訳読群
第1時	語認識トレーニング, 長文トレーニング, フォニックスの復習, 自己評価	
第2時	語認識トレーニング2 未知語を推測し物語前半のリーディング	語認識トレーニング2 新出語導入, 発音練習 物語の和訳をもとに音読練習
第3時	未知語を推測し物語後半のリーディング	新出語導入, 発音練習 物語の和訳をもとに音読練習
3日後	思考した語(推測・語注)の追跡調査1(和訳・音声)	
7日後	思考した語(推測・語注)の追跡調査2(和訳・音声)	
20日後	思考した語(推測・語注)の追跡調査3(和訳・音声)	
40日後	思考した語(推測・語注)の追跡調査4(和訳・音声)	
80日後	思考した語(推測・語注)の追跡調査5(和訳・音声)	

ウ 題材・使用機器について

語い分析を行った3社の教科書の中から「テキスト中の大部分(総語数の95%)の語が既知語であること。未知語は20語に1語の割合」を満たす題材を比較検討した。検証授業期間が7月上旬で、生徒全員が自信をもって取り組めるのは前の学年の教材だと判断した。そこで、実話をもとにした“Try to be the only one”(東京書籍)を選択した。この題材は、沖縄県出身の盲目のテノール歌手、新垣勉氏の半生を描いたものである。彼の生い立ちを振り返る構成が読み進めやすい。また、少年時代の新垣氏の悩みや葛藤などが描かれ、あたたかいメッセージが伝わってくる。教科書では4ページ(総語数296語)の題材を、本文ワークシートで前後に二分した。推測群の本文ワークシートは2種類で、1枚目はわからない語を自覚させるために語注のないものを使用した。リーディングポイントや日本語の質問に答える際は、語注のある2枚目を使用した。また、プレゼンテーションソフトで作成した教材をプロジェクタでスクリーンに映し、物語の大筋をつかみ、未知語の推測に集中できるようにした。訳読群の本文ワークシートは、日本語の語注を用いたものを使用した。音読には別に準備した音読シートを活用した。プロジェクタで新出語導入を行い、使用機器に推測群と差が出ないよう配慮した。

エ 思考場面を設定した学習

表3 思考させる語一覧

JACET8000の順位と事前調査結果を参考に、文脈から推測させる語と英語の語注と絵の語注を用いて思考させる語に分類した。JACET8000のlevel1~2(2000語)から表3の18語を選択した。本文の他の語や品詞のバランスを考慮した結果、文脈から推測させる語は、“wife” “bright” “hate” “quietly”の4語に決定した。語注を用いる語には*マークを付け、欄外にboth = two (people)などと表記した。絵の語注はワークシートに印刷した。リーディングポイントを5つ日本語で与え、T-Fテストを行い、物語全体の内容理解の一助とした。物語の大筋をつかんだ後に、前述の4語に対し、推測しなければ答えることができない質問を与えた。たとえば「涙を流した the minister は *Tsutomu* の話をどうやって聞いたでしょう」という質問に対して、“quietly”の意味を推測しなければならない。大部分の生徒は、本文の *The minister listened to him quietly. When Tsutomu stopped talking, he found that the minister was crying.* のどこかに答えがあることに気付くが“quietly”がわからず戸惑っている様子だった。また、その意味をたずねる生徒も多かった。the minister の立場になって、“quietly”をイメージするよう助言した。

推測	品詞	既習/未習	英語の語注	品詞	既習/未習
wife	名	未習	thought	動	既習
bright	形	未習	could	助動	既習
hate	動	未習	feel	動	既習
quietly	副	未習	warm	形	既習
絵の語注	品詞	既習/未習	blind	形	既習
church	名	未習	left	動	未習
fade	動	未習	both	代	未習
hymn	名	未習	heard	動	未習
minister	名	未習	met	動	未習
			gift	名	未習

オ 追跡調査について

語や文脈を見直しながら語の意味を推測し、確かめるなどの思考場面を設定した学習と、語の意味や音声をすぐに与えられる訳読の学習とを比較するため、推測群・訳読群に同じ追跡調査を実施した。推測させた4語の他に、英語の語注から“both” “thought”, 絵の語注から“fade” “church”を選び

調査に加えた。単文の該当語の日本語訳にあてはまる記号を答える選択式のA問題と、該当語の音声をカタカナ表記するB問題の2種類である。表4のように、単文と選択肢は調査ごとに変化させ、調査後の解答解説は行っていない。処理を効率良く行うため、マークシートを活用した。

表4 wifeの追跡調査全問題

調査(経過日数)	問題文の単文	選択肢の日本語訳			
1(3日後)	My <u>wife</u> and children will be happy.	家族	妻	弟子	おば
2(7日後)	My <u>wife</u> will be happy.	家族	妻	弟子	おば
3(20日後)	My <u>wife</u> and children will be happy.	お祖母さん	奥さん	お母さん	おばさん
4(40日後)	I will be happy with my <u>wife</u> .	いとこ	妻	娘	孫
5(80日後)	My <u>wife</u> and children will be happy.	祖母	乳母	妻	娘

(2) 検証の結果と考察

両群から1学級ずつ抽出して検証した。途中欠席の生徒や事前調査で既に語の意味を正確に答えていた生徒のデータを省いて集計したため、語によって集計した人数が異なる。推測群は27~32名、訳読群は36~39名であった。授業前の成績や長文読解に対する意識調査結果に有意な差は見られなかった。

ア 思考した語の日本語訳通過率比較

図4のように、文脈から推測させた4語の通過率平均は、推測群が高い傾向にあり品詞別では動詞→形容詞→名詞→副詞の順で高かった。“wife” “hate”に関しては、推測群が訳読群とほぼ同等の高い通過率を示しており、推測が訳読と大差ない学習定着度を示す結果となった。4語の中で最も高い通過率を保持した語は“hate”である。これは“hate”が既習の“don't like”「好きではない」よりも強烈な印象の日常語であるためだと考えられる。また“hate”は物語のキーワードであり、両親を憎む主人公に対して、生徒が共感・同情できたことも、両群とも高い保持につながった理由と考えられる。以上のことから、物語に深くかかわっている語は、付随的学習の効果が出やすいと言える。

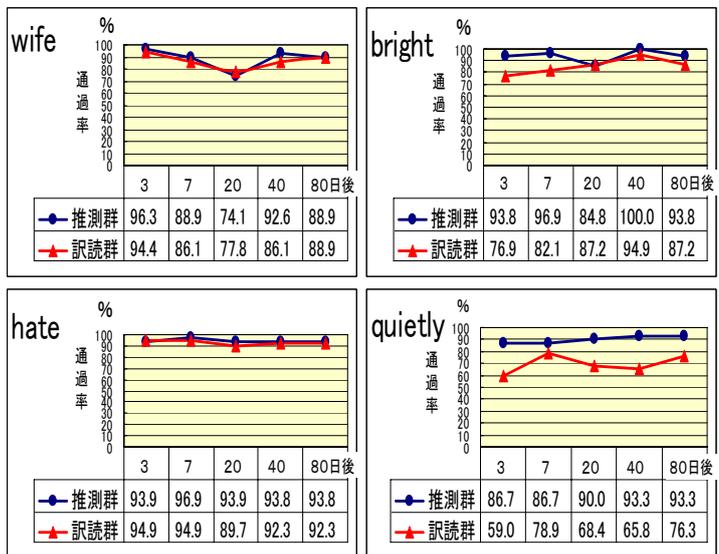


図4 文脈から推測させた4語の推移

一方、t検定では“quietly”で有意な差が認められ(p < .01)，“bright”でも差が有意傾向であった(p < .10)。最も差が大きくあらわれた“quietly”について、次のように考察した。訳読群には「黙って」「静かに」と日本語訳を用いて導入した。音読時には「牧師は黙って聞いてくれた」と和訳を与えた。城間牧師が勉少年を思い、涙した場面が強く記憶に残ったのか“quietly”を「泣きながら」と覚えている生徒が多かった。訳読群には、正解とは正反対の意味の「笑いながら」や「うれしそうに」を選択した生徒も見られたのに対して、推測群には「泣きながら」以外の誤答はなく、語について考える行為が、語の記憶を強化したと考えられる。

他にも、追跡調査から興味深い結果が得られた。推測群の31%が“bright”を「明るく、キラキラ、まぶしく光っている」と推測した。選択肢を「かがやいている」とした第3回の追跡調査で通過率が下がった。「光っている」と「かがやいている」を同義にすることができないのだと考えられる。訳読群には両方の日本語訳を導入したため、推測群のような通過率の変化は見られなかった。このような日本語に関する誤答は“wife”でも見られた。選択肢を「妻」から「奥さん」にした第3回の通過率が両群とも低い。和問和答でも“wife”を「お母さん」と答える生徒が最も多かった。これは経験をもとにした誤答と考えられ、生徒の父親が日常生活で妻を「お母さん」と呼ぶ様子が想像できる。英語の語い習得調査で、立場を置き換えた表現に適切に対応できない日本語の弱点も明らかとなった。つまり、英語の語い指導で的確で多様な日本語訳を提供するなど、日本語の指導も求められていると言える。

語注を用いた4語の通過率は図5の通りである。通過率を比較すると、絵の語注の方が語の理解を助け、習得に効果があると言える。絵は一瞬で語のイメージを正確に伝えることができるためだと考えら

れる。一方、英語の語注は、単純な言い換えから定義文まで、難易度を変えることができる。しかし、語注が複雑になるほど、物語から目を離す時間が増え、物語以外の情報も入ってくるため、混乱しやすいのではないだろうか。英語の語注を用いた2語よりも、絵の語注を用いた2語の通過率が高いのは、このようなことが原因と考えられる。絵の語注をさらに分析すると、語注の与え方によって効果に違いが見られた。他の語（“minister” “hymns”）と一緒に欄に収めて提示した“church”は、それらを混同した誤答が目立った。それに対して“fade”は単一で提示した。また、原文（His hatred of his parents began to fade.）のイメージを生かし、炎が4段階で薄く消えていく絵を使用したことが、語のイメージを強めたとも考えられる。絵でイメージを伝えることができる語は限られているが、語注として非常に効果が高いものもある。

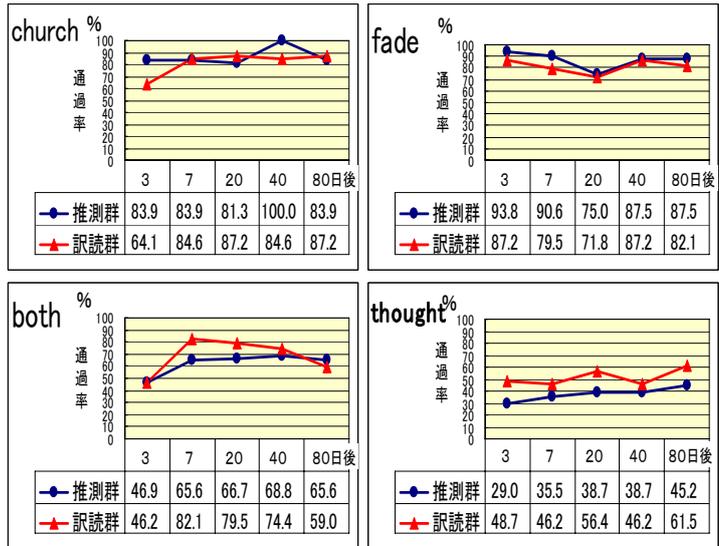


図5 語注を用いた4語の推移

思考した8語（推測4語・語注4語）を比較すると、推測させた4語の通過率が高い傾向にある。語注は一時的に語の理解を助け、読解をスムーズにする。しかし、今回の調査においては語の保持に効果をもたらす結果は得られなかった。

イ 思考した語の音声通過率比較

音声をカタカナ表記させ、音声習得を確認したが、英語の能力に関係なくカタカナ表記が苦手な生徒もいたと考えられ、確認方法は今後の課題である。通過率は、すべての語において訳読群の成績が高く語の音声習得ならびに保持には、発音練習や音読など意図的学習が有効だと言える。しかし、推測群と訳読群の通過率がともに低い語（“thought” “fade”）も見られ、意図的学習も繰り返し行わなければ、効果を維持できないことが確認された。音声を思考して悩んだ生徒は、調査のたびに答えが異なる傾向が見られた。一方、毎回同じ誤答の生徒は、語の音声に対する迷いは感じられない。一度誤って定着した語の音声を正しく直すことは、なかなか容易でないとと言える。

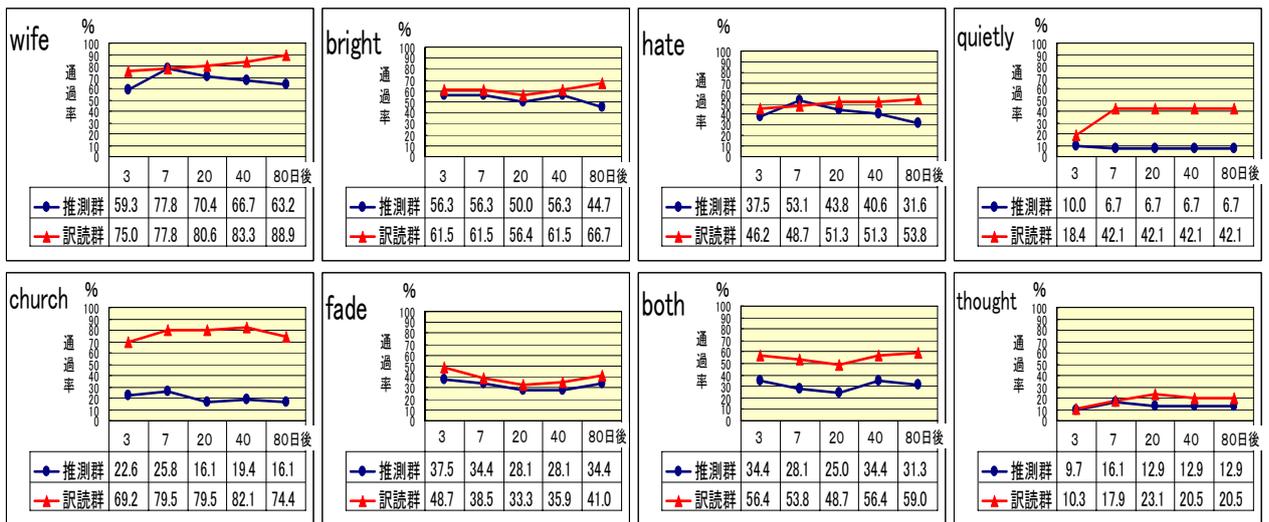


図6 音声通過率の推移

ウ 先行研究との比較

語の日本語訳保持の先行研究では、上岡光雄の例がある。上岡が高校生対象に10語の意味の保持を追った結果、学習直後の記憶が最も高く、数日後には半減し、その後も次第に下降し続けるグラフを描いた。しかし、本研究の日本語訳保持率グラフは上岡とは大きく異なる。この要因を以下に考察した。

①未知語や語注にかかわる思考が付随的学習を成立させ、語の記憶を強くした。

- ②追跡調査の問題文を読む際に、①と同じような思考が行われた。
- ③調査に用いた語の難易度が生徒に適していた。
- ④前の学年の題材であるため、読解に負担を感じることなく推測に集中できた。
- ⑤題材の内容が印象に残り、物語の流れと関連付けることで、語が正しく記憶された。
- ⑥プロジェクトを活用したため、物語が映画のように視覚で記憶され、語の記憶を強めた。
- ⑦複数回にわたる追跡調査が、意図的学習の機能を果たし、語の定着を促した。
- ⑧選択解答式の追跡調査が有効であった。

①が、上岡の研究とは大きく異なる部分である。思考場面を設定し、語の付随的学習を促した推測群が、訳読群よりも高い成績を維持したことから、語に関する思考が語の記憶を強めたと言える。②～⑧は両群に共通している。内容や難易度を考慮して教材や語を選択すれば、長文読解が語の付随的学習を促すことを③～⑤は示唆している。また、問題文が変化しても、高い通過率を保持できたのは、②の可能性が高い。1語を提示して日本語訳を問うよりも、文中で提示する方が思考の負荷は高くなる。つまり、問題文にかかわる思考が、語の記憶を強くしたと考えられる。また、語の定着には意図的学習としてのテストの効果が高いことが、⑦と⑧から確認できる。

V 研究のまとめ

文脈からの未知語の推測などの語に関する思考が、語の付随的学習を成立させ、語の意味習得に効果があることが明らかとなった。すなわち、付随的学習によって、語は受容できる段階に高められ、語い力の向上が期待できる。また、語の音声習得には、音読などの意図的学習が有効で、必要であることも確認できた。意図的学習と付随的学習の特徴を理解し、それらをバランスよく取り入れた語い指導を展開することで、生徒の語い力を高めることができると考える。

すべての語を一様に導入するような単調な語い指導の繰り返しでは、語い学習に対する生徒の抵抗感を軽減することはできない。語い使用頻度情報などを活用し、語い指導を客観的に振り返り、反省を指導にいかしていかなければならない。

VI 本研究における課題

- ・教科書が変わるごとに、語い使用頻度情報を短期間で整理することは困難である。継続するには、共同での研究や作業が望ましいと考える。データの有効性や活用方法を広め、データを共有するための手だてを考えていきたい。同時に、データを短期間で効率よく整理する方法についても探っていく必要がある。
- ・多様な日本語訳に対応できない生徒の実態から、日本語訳の扱いについて再考する必要がある。
- ・語の音声習得を確認するためのよりよい方法を再考する必要がある。

<引用文献>

共同研究委員会英語小委員会 2006

「英語学習意欲を促進する要因(2)―意識調査の因子分析と項目分析」, P. 48～49

文部科学省 1998 「中学校学習指導要領(平成15年12月一部改正)」, P. 94

文部科学省 1999 「中学校学習指導要領(平成10年12月)解説―外国語編―」,
P. 37～38, 東京書籍

望月正道・相澤一美・投野由紀夫 2003 「英語語彙の指導マニュアル」, P. 76～77, 大修館書店

東京書籍株式会社 2006 *NEW HORIZON English Course 2*, P. 69～70

<参考文献>

大学英語教育学会(JACET)基本語改訂委員会(編) 2003

「大学英語教育学会基本語リスト JACET List of 8000 Basic Words JACET8000」

I. S. P. Nation 2001 *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge

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

上岡光雄 1982 『英単語は学習された後、どのように忘れられてゆくか』

「英語教育第31巻第8号」, 大修館書店

投野由紀夫 1997 「英語語彙習得論 ボキャブラリーを科学する」, 河原社