

ECF のエクササイズ論に基づいた基本語の指導 ——break の指導事例——

Teaching Basic Words Based on ECF Exercise Theory: The Case of *Break*

森本 俊

Shun MORIMOTO

常磐大学

Tokiwa University

Abstract

It has been widely acknowledged in the field of English teaching and learning that the ability to fully use what is called basic words such as verbs and prepositions constitutes an integral part of communicative English proficiency. Despite their importance, however, little attention has been paid on teaching them in systematic and progressive manners. In order to tackle this problem, we will first take an overview of how basic words have been taught in Japanese school settings and unravel the factors which make their teaching difficult. We will then present a case study of teaching the verb *break* based on ECF Exercise Theory, providing a theoretical framework within which to design and implement lessons on basic words.

Keywords

Basic Words, Core Meaning, ECF Exercise Theory

1. はじめに

1.1 英語学習における基本語力の重要性

近年の英語教育において、*give* や *make* などの基本動詞や前置詞、句動詞をはじめとする基本語 (basic words) を使いこなす力 (基本語力) の重要性が叫ばれている (Meara, 1995; Nation, 2001; Sinclair & Renouf, 1988; 田中, 2006)。基本語は言語使用を支える基盤 (fundamentals) であり、日常生活に関する話題から学術的な話題まで幅広く、高頻度で用いられているため、その習得は実践的な英語運用能力を身につける上で不可欠である。

基本語の中でも特に重要な役割を果たすのが基本動詞と空間詞 (前置詞・副詞) である。基本動詞には、関係づけ機能と意味表示機能がある (田中, 2006)。関係づけ機能とは、モノとモノとの関係を示し、コト化する機能である。例えば *I got the pill.* において、*get* は、*GET (I, the pill)* のように関数的に2つの名詞 (モノ) を関係づけ、「私は薬を手に入れた」というコトを表している。この機能は名詞や形容詞には存在しないことから、動詞の存在を

抜きに言語コミュニケーションを展開することはできないと言える。後者の意味表示機能については、例えば *I got the pill.* と *I took the pill.* において、*I* と *the pill* との関係を表す意味が、用いられる動詞によって異なることから了解されよう。

空間詞についても、基本動詞と同様にモノとモノを空間的に関連づける機能を有している。空間詞は典型的には2つのモノの場所的な関係を表し、それを基に時間的・心理的・社会的な空間概念が派生する。例えば前置詞 *in* の場合、*An apple is in the box.* のように、あるモノが他のモノの空間内に位置しているという場所的なイメージが、*School starts in April.* のような時間的空間、*She is in love.* のような心理的な空間、*His son is in the navy.* のような社会的な空間へと投射されると捉えることができる。また、空間詞は基本動詞と組み合わせることで、*take over* や *give in* などの句動詞 (*phrasal verbs*) を形成することができる。句動詞は、英語において最も生産性の高いカテゴリーの1つであり (Bolinger, 1971)、それを使いこなすことにより、表現の幅を飛躍的に広げることが可能となる。

以上のように、基本動詞と空間詞が中心的な役割を果たす基本語であるが、その議論においておさえておかなければならないのが、「基本語」と「基本語力」の区別である。前者はリソースとしての基本語の知識であり、後者はそれを実際のコミュニケーションの場面で機能的に活用することができる力である。これは *English Curriculum Framework (ECF)* (田中他, 2005)における言語リソース (*language resources*) とタスク処理 (*task handling*) の区別に相当する考え方である。したがって、基本語の指導を実践するにあたり、リソースとしての知識の充実化を図ると同時に、それを様々なタスクを通して使いこなす力を育てるという両面を射程に入れなければならない。

1.2 学校現場における基本語指導の実際

森本 (2015) は、20名の中等教育学校及び高等学校の英語科教員に対して、基本語の指導を授業においてどのように実践しているかについて調査を行った。その結果、基本語の指導は教科書や問題集などで出てきた用例を適宜取り上げて解説し、例文を覚えさせることに終始する場合が大多数であり、体系的・継続的に指導が行われているとは言い難い状況にあることが明らかになった。その主な要因としては、教員自身が基本語の意味世界を十全に捉え切れないという「意味論上の問題」や、それをどのように実際の指導・評価に落とし込んでいくかという「指導論・評価論上の問題」、基本語を体系的・継続的に指導するための「カリキュラム・シラバス不在の問題」、そして授業以外の校務に追われ、基本語の教材研究に十分な時間を割くことが困難である「時間上の問題」が挙げられる。

以上の要因の中で顕著であったのが、基本語の意味をどのように理解すべきか分からないという意見であった。例えば基本動詞 *take* を辞書で引いた場合、{取る, 捕らえる, 入れる, 使用する, 講じる…}といった一連の語義が用例とともに列挙されており、そこから多くの教員及び学習者は「基本語の意味は複雑で多岐にわたる」という信念を抱くこととなる。また、辞書の記述において語義同士が意味的にどのように関連しているかを直感的に理解することが困難である「意味の分断」の問題も、この信念を強化することに寄与している。教員による基本語の意味世界の捉え方は、指導や教材の在り方に直接反映されることから、

この問題を乗り越えるための意味論的枠組みを構築することが求められている。

意味論上の問題に加えて注目すべき点は、85%の教員が基本語の指導法について知りたいと回答していたことである。教科書や問題集で出てきた用例を逐次解説し、例文を覚えさせることに終始せず、基本語の意味世界を十全に捉えて使いこなす力を養成するための指導を行うには、理論・実践両面において更なる探究を行わなければならない。その際、1つの重要な視座を与えてくれるのが、ECFにおけるエクササイズ論である。

以上のような問題意識を踏まえ、本稿では基本動詞 **break** を素材とした意味分析及び指導事例の紹介を行う。意味分析にあたっては、コアやコア・イメージといった認知意味論(cognitive semantics)の概念を援用し、**break** の意味の全体像が理解しやすい形で記述を行った。実践事例においては、ECFのエクササイズ論に基づいた授業デザインの枠組みを提示し、具体的な指導の流れを紹介したい。

2. 基本動詞 **break** の意味世界

多くの日本人英語学習者にとって、**break** は日本語の「こわす」に対応する動詞として理解されているが、そのコアは、「外から力を加えて形・機能・流れをコワス」である(田中, 1987)。**break** の意味は対象に応じて大きく「本来の形・機能を損じる」と「流れ(状態)を絶つ(中断・変化)」の2つの方向に展開し、図1に示されているコア・イメージによって表すことができる。

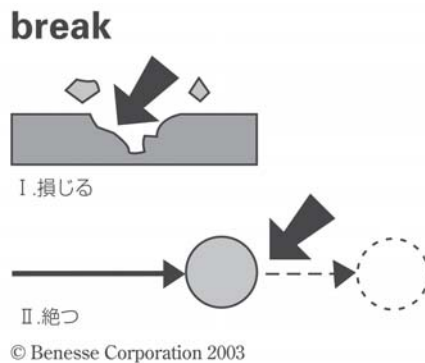


図1 **break** のコア・イメージ(田中他, 2003)

Iの用法は、動きの無い対象に力を加え、その形や機能を損じるというイメージである。**break a vase** や **break a computer** は、日本語で「花瓶をこわす」「コンピュータをこわす」と言うことができることから、学習者にとっては理解が容易な用例である。一方、**break a window** や **break an egg** は、窓を/卵を「割る」、**break bread** はパンを「ちぎる」、**break one's arm** や **break a branch** は、腕を/枝を「折る」、**break one's skin** は肌を「擦りむく」となり、いずれも日本語の「こわす」を用いることはできないが、外的な力が加わることによって対象の形状が損なわれるという点で共通している。なお、**break a computer** については、落としたり投げつけたりするなどして文字通り形状を「破壊する」という状況と、誤った操作をしてパソコンが「機能しなくなる」という状況を表すことが共に可能である。また、

break a \$100 bill という用例については、比喩的な解釈が必要であり、100ドル札に比喩的に力を加えることにより、20ドルや10ドルといった小さな単位に分割するというイメージとなることから、100ドル札を「両替する／くずす」という意味となる。break one's heart についても、one's heart を形のあるものとして捉え、それが損なわれる、つまり心を「傷つける」という意味となる。

次に、Ⅱの「流れ(状態)を絶つ」という用法であるが、これは対象が(抽象的な)動き・連続性をもつものであり、力を加えることによってその中断及び変化を引き起こす、というイメージである。break one's promise の場合、相手と約束を交わした時点でそれを履行すべき責任が生じるが、これを break することによって効力を失わせる、つまり約束を「破る」ことになる。同様に、break the world record についても、ある人によって保持されていた世界記録が、新たな人によって break されて絶たれる、つまり記録が「破られる／更新される」となる。同様の用例としては、break the rules(規則を破る)、break one's habit of drinking(飲酒の習慣を断つ)、break the spell(魔法を解く)、break one's career(仕事を辞める)、break one's journey(旅行を中断する)などが挙げられる。また、物理的な対象を伴う用例として break a horse があるが、これは馬を「飼い慣らす」という意味であり、時間をかけてその気性の激しさを削いでいくというイメージである。

以上のように、break には大きく「形や機能を損なう」と、「流れ(状態)を絶つ」という用法があるが、break を学習する際に留意すべき点が、「break = こわす」のように、英語と日本語の訳語を一対一対応させる理解の仕方である。Tanaka and Abe(1985)は、この方略を search-translation-equivalent (STE) strategy と呼んでいる。STE ストラテジーは専門用語など、意味の具象性(semantic specificity)が高く、意味の範囲が狭い語に対しては一定の有効性をもつが、多義性を有する基本語の学習においては正と負両面の影響を与えることとなる。図2に示されているように、日本語の「こわす」と英語の break の意味世界が重複する領域(A)については、日本語の知識が英語の学習を促進するのに対し、重複しない領域(B・C)においては使い過ぎ(over-extension)や使い残し(under-extension)といった現象が生じる。使い過ぎの例としては、日本語における「お腹をこわす」という意味を表すために I broke my stomach. と表現してしまう場合が挙げられる。一方、使い残しについては、Ⅱの「流れ(状態)を絶つ」に含まれる用例のほとんどが「こわす」で表現できないため、多くの日本人学習者は break を用いて表現することができない可能性が高いことが推測できる。以上の点から、基本語を学習する際、「第1言語(L1) = 第2言語(L2)」式の理解に縛られず、語のもつ本質的な意味を理解することが肝要であると言える。

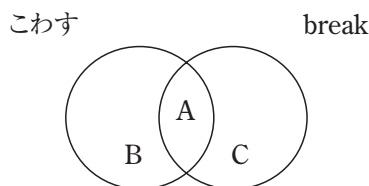


図2 「こわす」と break の関係

3. break の指導例

3.1 基本語のエクササイズ論

本節では、前節の意味分析に基づいた break の指導例を提示する。本授業は中学生から高校生、大学生まで幅広い学習者を対象としており、授業時間は50分である。準備物は、PC、プロジェクター、ハンドアウト、PowerPoint ファイル、そして産出及び自動化エクササイズ用の Excel ファイルである。

ECF のエクササイズ論にのっとり、本授業は表1に示されているように、気づきを高める(awareness-raising)、理解(comprehension)、関連化(networking)、産出(production)、自動化(automatization)の5つのねらい(objectives)に基づいてデザインされており、個々のねらいに応じたエクササイズが展開される。次節より授業の流れを順を追って見ていきたい。

表1 基本語のエクササイズ・デザインの枠組み

気づきを高める	<ul style="list-style-type: none">○基本語の意味は日本語の訳語との一対一対応で捉えることはできない。(L1=L2式理解の解体)○基本語には最大公約数的な意味(コア)があり、それは全ての用例において活かされている。
理解	<ul style="list-style-type: none">○基本語のコアをイメージと共に理解する。○様々な用例に触れ、どのようにコアが活かされているかを考えながら意味を理解する。
関連化	<ul style="list-style-type: none">○基本語における複数の語義がどのように意味的に関連しているかを理解する。(語彙内構造)○see, look, watch など意味的に類似した語における個々のコアを理解し、それがどのような意味的役割分担をしているのかを理解する。(語彙間構造)
産出	<ul style="list-style-type: none">○コアを意識しながら、与えられた状況を表現する英文を口頭・筆記両面で産出する。
自動化	<ul style="list-style-type: none">○一定のスピードに乗り、淀みなく基本語を使って表現することができるトレーニングを行う。

3.2 気づきを高める(awareness-raising)

授業の冒頭、生徒が break の意味をどのように理解しているかを発問する。多くの場合、「こわす」という回答が出るはずである。そこで「break = こわす?」と板書し、意図的に L1=L2式の捉え方に誘導する。続いて表2が記載されたハンドアウトを配布する。

表2 本授業で提示した16個の名詞

a vase (花瓶)	my heart (私の心)	the rules (規則)	the world record (世界記録)
bread (パン)	a branch (木の枝)	my stomach (お腹)	my skin (私の肌)
my arm (私の腕)	a window (窓)	my promise (約束)	a \$100 bill (100ドル札)
a computer (コンピュータ)	my habit of drinking (飲酒の習慣)	the spell (魔法)	an egg (卵)

ハンドアウトには、16個の名詞が表形式でランダムに提示されており、生徒はまずそれぞれの意味を空欄に記入する。意味と発音を確認した後、16個の名詞の中で **break** できるものには○を、できないものには×を記入するよう指示する。個人で取り組んだ後、ペアまたはグループ単位で意見交換を行う。筆者が行ったいずれの授業においても、生徒によって大きく意見が分かれ、活発な議論が行われるのが常であった。一通り意見交換が終わった段階で、クラス全体で答えを確認する。1つ1つの名詞に対して、**break** の使用が可能かについての意見を問い、それを板書する。最後の名詞が終わった段階で、ほぼ確実に○と×がそれぞれ複数個混在する結果になることが予想される。このエクササイズの正答は×が1つのみ(**my stomach**)であるので¹⁾、次に「実はこの中で×は1つしかありません。どれでしょうか」と発問し、再度生徒たちに考える機会を与える。その後、正答を発表し、それぞれの名詞に対して日本語ではどのような動詞が用いられるかを確認する。その際、「こわす」という日本語を通しては **break** を使いこなせないことを強調する。以上の一連の活動は、冒頭で敢えて「**break** = こわす」という一般的な理解の仕方を明示化させた後、それに揺さぶりをかけることにより、**break** の意味の広がりに対する生徒の意識を高めることを目的としてデザインされており、後続するコア及びコア・イメージの導入への架け橋としての役割を果たす。

尚、参考までに上記16個の名詞に4個の名詞(**silence, jail, bad news, journey**)を加えた本エクササイズを、71名の大学生に実施した際の結果をまとめたものが表3である。

表3から見て取れるように、上位には **heart** (97.1%) や **vase** (95.7%) など、I の用法に属する名詞が位置していることから、力を加えて対象の形・機能を損なうというイメージが典型的であることが分かる。しかし、**branch** (50.0%) や **skin** (24.3%)、**bread** (18.6%) など、物理的な対象を表す名詞の中にも受容率が低いものが存在する点にも注目しなければならない。これらの名詞の共通点として、日本語で「こわす」を用いることができないことが挙げられる。加えて、**skin** や **bread** は、弾性をもつものであることから、力を加えて破片が飛び散るようなイメージが喚起されにくいという理由も考えられる。**\$100 bill** (27.1%) については、紙幣そのものの形状を細かくするわけではなく、小さな単位へと分割するという比喩的な解釈が要請されることが低受容率に繋がったと考えられる。一方、II の用法については、I と比較して受容率が全体的に低いことが見て取れる。特に **habit of drinking** や

表3 breakの目的語の受容率

用法	名詞	受容率(%)	用法	名詞	受容率(%)
I	heart	97.1	I	stomach	58.6
I	vase	95.7	I	branch	50.0
I	window	94.3	II	habit of drinking	37.1
I	computer	88.6	II	spell	32.9
II	silence	75.7	II	jail	32.9
I	arm	74.3	I	\$100 bill	27.1
I	egg	71.4	I	skin	24.3
II	promise	67.1	I	bread	18.6
II	rules	65.7	I	bad news	18.6
II	world record	64.3	II	journey	15.7

spellは受容率が30%台と低く、breakの対象として認知されにくいことが推測される。ただし、silenceのようにカテゴリーIIに含まれるものでも75.7%と高受容率を示すものも見られた。最後に、20個の名詞の中で唯一breakを用いることができないstomachについては、受容率が58.6%と、半数以上の学習者がbreakを用いることが可能であるという判断を行った。日本語では「お腹をこわす」という表現が可能であることから、学習者による使い過ぎ(over-extension)が生じていることが示された。以上のデータから、大学レベルにおいても、breakを使い切ることができていない状況にあることが見て取れる。

3.3 理解(comprehension)と関連化(networking)

breakの意味についての意識が高まった段階で、そのコア及びコア・イメージを提示する(図3)。ここでは、対象の性質に応じて「形・機能を損なわせる」と「流れを中断する」という2つの方向に意味が展開することを解説する。前者の場合は、物理的な対象において、たとえ「こわす」を用いることができなくても、その形状や機能が損なわれる場合はbreakを使うことができることを強調する。後者については、break one's promiseなど教科書等で頻出のものを除いて新奇な用例であることが想定されるため、1つ1つの名詞についてどのようにコアが活かされているかを丁寧に確認することが求められる。いずれの用例についても、コア及びコア・イメージを意識することが重要であることを理解させる。また、生徒自身にコア及びコア・イメージをハンドアウトに記入させることにより、記憶の定着を図る。最後に、教員が解説を行う際は、コアからそれぞれの語義がどのように派生するのか、語義同士がどのように意味的に関連しているのかを理解させ、breakの語彙内構造についてネットワーク型の知識を構築することを促すことが肝要である。

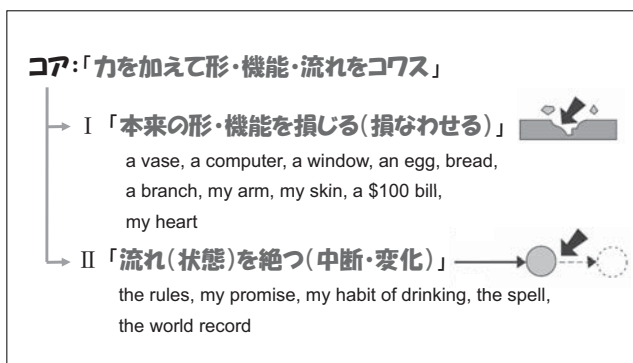


図3 breakのコアとその展開

3.4 産出(production)と自動化(automatization)

このエクササイズでは、図4で示されているように、IとIIの用法ごとに名詞を表す画像と、名詞に先行する限定詞(冠詞・人称代名詞)を提示し、「I broke」という形式にのっとり文を産出する。クラス全体で文を確認した後、個人及びペアの単位で練習を行う。ここでのポイントは、画像を提示することにより、「割る」や「折る」といった日本語を介さずに break を使って直接表現することを促す点である。また、このエクササイズを通し、break のコロケーションの定着を図ることができる。

以上が終了した段階で、Excelのマクロを使って作成したファイル²⁾を用い、自動化の練習を行う。一人ずつ順番に生徒を指名し、生徒はスクリーンに映し出された画像を見て英文を産出する。そして次の画面に英文が提示されるという流れである。提示順はランダム化することが可能であるため、緊張感をもって活動に取り組む空間をつくり出すことができる。最初のラウンドは(1)から順番に行い、次に順序をランダム化して練習を行う。ここではテンポよく、スムーズに break を使って表現することを重視することで、知識の自動化を図ることが主眼となる。

「○○をbreakしました」と報告しよう





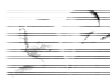





				
(1) my	(2) my	(3) the	(4) an	(5)
				
(6) my	(7) the	(8) my	(9) a	(10) my

図4 産出・自動化エクササイズ用のスライド(用法I)

3.5 名詞の break への展開

授業の最後に、break の名詞形を導入する。break の名詞形には、例えば **Let's take a break.** や **Give me a break!**, **a windbreaker**, **a breaker**(ブレーカー)といったものが挙げられるが、これらの用例についてもコアの視点から理解することが可能である。**Let's take a break.** であれば、今まで作業等を行っていた状態を断つことから、「休憩を取ろう」という意味になる。同様に、**Give me a break!** についても、不快もしくは理不尽な状況を **break** する、つまり「いいかげんにしろ」となる。**a windbreaker** は多くの学生にとって馴染みのある単語であるが、吹きつける風の流れを遮断するものとして捉えれば容易に理解することができるだろう。最後の **a breaker** についても、停電時に「ブレーカーが落ちた」という表現を聞いたことがあるはずである。これも **a windbreaker** と同様、落ちることによって電気の流れを遮断するものということから容易に理解できよう。**break** の名詞形において興味深い点は、Ⅱの「続いている状態を絶つ」という用法を基にしている例が多く見られることである。以上のような活動を通し、動詞と名詞を関連づけることが可能となるのと同時に、異なる品詞間においても共通のコアが存在していることを理解させることができる。

4. 今後の展望

本稿では、基本動詞 **break** を素材に、認知意味論に基づいた意味分析と具体的な指導の在り方を提示した。筆者は上記の授業を中学生、高校生、大学生に対して実践してきたが、どの学習者も意欲的に学習活動に取り組み、基本語の意味について大きな気づきを得られたという感想が数多く寄せられた。本稿で紹介した事例はあくまでも可能性の1つであり、体系的・継続的な基本語の指導へ向け、今後取り組むべき課題が残されている。

第一に、ねらいに応じた様々な形式のエクササイズの可能性を探究することが求められる。今回の指導例では産出・自動化エクササイズとして、画像を見ながら英文を再生するという活動を行ったが、「**I broke ...**」という枠をはめた上での活動であったため、主語や時制にバリエーションをもたせた活動へと発展させることが必要である。

第二に、指導する基本語の性質によってエクササイズをどのようにアレンジするかという点が挙げられる。基本語には今回扱った **break** をはじめ、**run** や **make** など、単独で取り上げることができるものがある一方、**listen / hear** や、**put / set**, **say / talk / speak / tell** など、セットとして学習することが効果的なものがある。後者の場合においては、個々の動詞のコアを比較・対照し、違いを鮮明にする提示の仕方や、どの動詞を用いるのかを学習者自身が判断して産出活動を行うなど、単独で扱う動詞と異なったエクササイズの在り方を探究していく必要がある。

第三に、今回の授業で扱うことのできなかつた句動詞と自動詞の用法をカバーすることが挙げられる。**break** には **break down** や **break in** といった句動詞としての用法が存在し、空間詞と共に用いることによって **break** の意味の拡張や鮮明化を図ることができる。句動詞の指導法については、森本(2008)が議論を行っているが、そのエクササイズの在り方についても今後検討を重ねていかなければならない。また、**The sun broke through the clouds.** のような、自動詞としての用法についても指導の射程に入れる必要がある。

最後に、基本語指導の充実化を図っていく上で重要となるのが、「基本語＝学習が容易」

という通念から脱却することである。「基本」という言葉から、一般に基本語は学ぶのが容易であると理解される傾向がある。例えば、高校や大学においては、give や break といった基本的な語よりも、難度の高い語をいかに多く覚えるかという点に重きを置くべきだという風潮も少なからず存在する。しかし、語彙の知識にはサイズ(数)と深さの2つの側面があり、それらをバランスよく育てていくことが求められる。冒頭で述べた通り、基本語とは英語力における「基盤」であり、幅広い表現活動を可能にするものであることを肝に銘じておくべきであろう。

注

- 1) break one's stomach は、通例非慣用的な表現であると判断されるが、状況次第では用いることが可能である。例えば話者がロボットであり、机のようなものに腹部をぶつけ破損したという状況では、I broke my stomach. と言うことも不可能ではない。同様に、break the leaf という表現も通例用いられないが、考古学調査で発掘された葉の化石を誤って破損してしまった場合は、I broke the leaf. と言うことは可能である。以上のように、対象の breakability は、アプリアリに決定されるものではなく、break が用いられる事態が構成でき、理解できるかという点に依っているとすることができる。
- 2) 本授業では、横浜市立みなと総合高等学校の呉桂一教諭が作成したファイルを用いた。

参考文献

- Bolinger, D. (1971). *The phrasal verb in English*. Cambridge: Harvard University Press.
- Meara, P. (1995). The importance of an early emphasis on L2 vocabulary. *The Language Teacher*, 19(2), 8-11.
- Nation, I. S. P. (2001). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
- Sinclair, J., & Renouf, A. (1988). A lexical syllabus for language learning. In R. Carter & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary and language teaching*. London: Longman.
- Tanaka, S., & Abe, H. (1985). Conditions on interlingual semantic transfer. In P. Larson, E. Judd & D. Messerschmitt (Eds.), *TESOL '84: A brave new world*. Washington, D.C.: TESOL.
- 田中茂範(編著) 1987.『基本動詞の意味論：コアとプロトタイプ』三友社出版.
- 田中茂範 2006.「英語における語彙力—イメージ学習の理論的背景と応用」『RIED 教育開発』2, pp. 7-26.
- 田中茂範・アレン玉井光江・根岸雅史・吉田研作(編著) 2005.『幼児から成人まで一貫した英語教育のための枠組み—ECF—』リーベル出版.
- 田中茂範・武田修一・川出才紀(編著) 2003.『E ゲイト英和辞典』ベネッセコーポレーション.
- 森本俊 2008.「認知意味論的アプローチに基づいた英語句動詞の指導」『ARCLE REVIEW』No.2, pp. 97-109. Action Research Center for Language Education.
- 森本俊 2015.「英語教員の基本語力及びその指導についての意識調査」全国英語教育学会第41回熊本研究大会口頭発表, 熊本学園大学.