

意図的語彙学習の効果  
—ワードリストを活用した多面的語彙習得—

The Effectiveness of Deliberate Vocabulary Learning:  
Multidimensional Vocabulary Acquisition through List Learning

山本有香

Yuka YAMAMOTO

上智大学大学院外国語学研究科博士後期課程

*Sophia University*

*Graduate School of Foreign Studies*

*Doctoral Program in Linguistics*

**Abstract**

While numerous studies had been undertaken to develop learners' receptive vocabulary growth in the past, the focus of the earlier work was predominantly on the *breadth* of vocabulary knowledge or how many words learners know, rather than the *depth* of vocabulary knowledge or what the learners know about a particular word. The primary purpose of this study is to explore whether deliberate vocabulary list learning using the Academic Word List (Coxhead, 2000) leads to multidimensional lexical growth. The study involved a total of 185 first-year students in an academic listening and reading CALL (Computer Assisted Language Learning) course from two intact co-educational classes at a four-year private university in Tokyo, Japan. To examine their breadth of vocabulary knowledge, the Vocabulary Levels Test (N. Schmitt, D. Schmitt, & Clapham, 2001) and the Productive Vocabulary Levels Test (Laufer & Nation, 1999) were employed. To assess their depth of vocabulary knowledge, the Vocabulary Knowledge Scale (Paribakht & Wesche, 1993) was used. The most important finding is that contrary to the results of recent studies reported in professional journals to date which indicate that deliberate vocabulary learning is only effective and efficient to increase vocabulary size, this study suggested that learners are able to retain and even foster their breadth as well as depth of vocabulary knowledge.

**Keywords**

Deliberate Vocabulary Learning, Academic Word List,  
Breadth and Depth of Vocabulary Knowledge

## 1. はじめに

語彙は、コミュニケーションを成り立たせ発展させる基礎として不可欠であり、語彙教育は非常に重要なものである。しかし、近年の大学英語教育では、その重要性に比して語彙学習がやや軽んじられている傾向があり、その結果、残念なことに最近の研究で、日本人学習者の語彙力は高校時代をピークに大学に入学してから著しく低下しているという深刻な事態が報告されている(Okamoto, 2007)。

Okamoto(2007)によれば、大学入学当初5,894語あった受容語彙(読んだり聞いたりしたときに理解できる語彙)はわずか6カ月で25%喪失している。Maruyama(2008)では、発表語彙(話したり書いたりしたときに使用できる語彙)の17%(平均374語減、ワードファミリー換算)を大学入学後、半年で喪失していることが確認された。これらの事実は、一般学生や進学を考える学生だけでなく、彼らをサポートする教員にとっても、語彙学習・語彙教育の在り方に大きな課題を提示しているものと考えられる。

こうした問題認識に対し、本研究では、Academic Word List(Coxhead, 2000; 以下AWL)を用いた *deliberate vocabulary learning*(意図的語彙学習法)を採用することで、いかに語彙喪失を食い止め、さらに多面的語彙習得につなげられるかをテーマに調査を実施した。従来、*deliberate vocabulary learning* の効果については語彙知識の「広さ」(語彙数、一般的に「語彙サイズ」とも呼ばれている)のみに議論が集中しており、語彙知識の「深さ」(1つの語をどれだけよく知っているか)にはあまり触れられてこなかった。これに対し本研究では、語彙の「広さ」のみならず語彙知識の「深さ」を測定することで、語彙習得を包括的に捉えることとした。

## 2. Deliberate Vocabulary Learning(意図的語彙学習法)

*deliberate vocabulary learning* は、語彙を覚える目的のため、語彙だけに焦点を当て集中的に語彙習得を目指す学習法である(Hulstijn, 2003)。例えば、単語リスト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。最近の研究では、*deliberate vocabulary learning* は、学習者のコミュニケーションに必要な語彙を *threshold level*(敷居レベル)に押し上げ、それ以上のレベルに学習者を到達させるために効果的な学習法であると再評価されている(Elgort, 2011; Fitzpatrick, Al-Qarni, & Meara, 2008; Milton, 2009; Nation, 2001)。

### 2.1 先行研究

1980年代、コミュニケーション重視型の授業移行に伴い、多読や多聴といったように文脈を通し、自然に語彙習得を目指す *incidental vocabulary learning* (偶発的語彙学習法)が主流となり、文脈を使用せず反復練習を行う *deliberate vocabulary learning* は非難を浴びた。

しかしながら、昨今また *deliberate vocabulary learning* が脚光を浴び始めている。そのひとつの理由としては、*incidental vocabulary learning* では限られた時間の中で覚えられる語彙の数に限界があるが、*deliberate vocabulary learning* では、短時間で大量の語彙を習得できることが挙げられる。

Nozaki(2007)によれば、単語カードを使用した学習法は、本を通して語彙学習する

incidental vocabulary learning よりも16倍速く覚えられるということがわかった。知らない語彙を覚える割合は、本を使用した場合はわずか3.6%であったのに対し、単語カードを使用した場合は56%であった。また、単語カードを使用した場合、認識できる語彙の数は毎時平均62.4語であり、十分な知識をもって説明できる語彙の数は毎時平均56.0語であった。そして、Nation(1980)は、学習者は対訳の語彙リストを通し、毎時30から100語を習得できるとしている。

多くの研究では、学習者はただ単に deliberate vocabulary learning を通し、大量の語彙を増やすだけでなく、単語の保持率も incidental vocabulary learning よりもはるかに高いとしている(Coxhead, 2006; Elgort, 2011; Nation, 2010)。本を読んでいるより、語彙リストや単語カードで何度も同じ語彙を目にすることにより、より多くの語を思い出し引き出すチャンスが増え、そのことにより、語と語のつながりを強く印象づけることができる。そして、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)。

## 2.2 Academic Word List (AWL)

deliberate vocabulary learning は通常、語彙リストや単語カードを使用して学習する。語彙学習は出現頻度の高い語から優先して学ぶのが最も効率的であり、頻度が低い難しい単語を覚えても、その単語に出会う確率は限られ、頻度が高いものから覚えた方がその単語と実際に会うチャンスは多く、実践的だとされている。

学術語彙で世界的に定評のあるリストが Academic Word List(Coxhead, 2000)である。このリストは学術文書のコーパスを元に集計されている。AWLに含まれる語彙数は、570語であるが、この570語が全学術文書に現れる語彙の約10%をカバーしており、基礎語彙(2,000語)を習得した後、このAWLを学習することで、テキスト全体の約90%を理解することができると言われている(Coxhead & Nation, 2001; Nation, 2001)。文書の種類を問わずその内容を十分に理解するには、その文書に含まれる語彙のうち、少なくとも9割以上を把握していることが必要とされており(Laufer, 1992; Nation, 2001, 2006)、そうした点からもAWLを学習することの効用が窺える。

本研究では、対象学生が全員2年次後期より留学することが決まっており、学術語彙のマスターが必須となっていたため、AWLを用いることとした。

## 3. 本研究の目的と方法

### 3.1 研究目的

本研究では、学術語彙リスト(AWL)を用いた deliberate vocabulary learning を採用することでいかに日本人大学生英語学習者の語彙喪失を食い止め、さらに多面的語彙習得につながられるかをテーマに調査した。

調査対象とするのは、都内私立大学1年生、異文化コミュニケーション専攻の80名及び経済学専攻の105名の計185名である。調査では前者を“実験群”(AWLを用いて deliberate vocabulary learning を行った場合)、後者を“統制群”(deliberate vocabulary learning を行わなかった場合)とした。

### 3.2 語彙力測定テスト

語彙の「広さ」の測定には Vocabulary Levels Test (N. Schmitt, D. Schmitt, & Clapham, 2001 ; 以下 VLT) 及び Productive Vocabulary Levels Test (Laufer & Nation, 1999 ; 以下 PVLТ) を用い、語彙知識の「深さ」の測定には Vocabulary Knowledge Scale (Paribakht & Wesche, 1993 ; 以下 VKS) を使用した。

#### 3.2.1 Vocabulary Levels Test (VLT)

1つめのテスト VLT は、学習者の受容語彙数を測定するためのテストである。コーパス分析により2,000語、3,000語、5,000語、10,000語、学術語彙の5レベルに分かれている。各レベル別に、どれくらいの点数を取れたかを測定し、定着度を割り出すことができる。本研究では、学術語彙レベルの変化を調査したため、学術語彙レベルのみ使用した。テストは、以下に示したように、英語による3つの定義があり、それぞれに当てはまる単語を6つの選択肢から選ぶ形式である。

1. original
2. private                    1 first
3. royal                        2 not public
4. slow                        6 all added together
5. sorry
6. total

#### 3.2.2 Productive Vocabulary Levels Test (PVLТ)

2つめのテスト PVLТ は、学習者の発表語彙数を測定するテストである。VLT のテスト構成をモデルに Laufer and Nation により1999年に作成されたものである。

テストは、以下に示したように各目標語の最初の数文字をヒントに、空所補充の形式となっている。

I'm glad we had this opp \_\_\_\_ to talk.                    [ 答え : *opportunity* ]

また、データ分析をより正確にするために、綴りの間違い以外は、意味的及び文法的に間違っていれば不正解とした。

#### 3.2.3 Vocabulary Knowledge Scale (VKS)

語彙知識の「深さ」の測定には VKS を使用した。このテストでは、当該の単語の語彙知識、主に受容語彙及び発表語彙力の発達度合いを評価することができる。

今回の調査においては、表1の学術語彙が測定対象となった。AWL570語の中から Sublist 1~10より2語ずつ20語を無作為に抽出した。また、なるべく様々な品詞から抜き出すよう工夫した。1つの機能語(前置詞)を除いて、それ以外は内容語から構成した(11語、動詞 ; 7語、形容詞 ; 1語、名詞)。半数の語は、語彙テストで出題されなかったものから選択した。

表1 VKS 目標語分析

	目標語	Sublist	品詞
1	significant	1	形容詞
2	conclude	2	動詞
3	initial	3	形容詞
4	promote	4	動詞
5	perspective	5	名詞
6	assign	6	動詞
7	prohibit	7	動詞
8	via	8	前置詞
9	preliminary	9	形容詞
10	enormous	10	形容詞
11	analyze	1	動詞
12	potential	2	形容詞
13	imply	3	動詞
14	retain	4	動詞
15	facilitate	5	動詞
16	display	6	動詞
17	submit	7	動詞
18	ambiguous	8	形容詞
19	diminish	9	動詞
20	ongoing	10	形容詞

表2 VKS の判定基準

Categories
I: I don't remember having seen this word before. この単語は見たことがない。
II: I have seen this word before but I don't know what it means. この単語を見たことはあるが、意味を知らない。
III: I have seen this word before and I <u>think</u> it means _____ (synonym or translation). この単語を見たことはある。多分…という意味だ。
IV: I <u>know</u> this word. It means _____ (synonym or translation). この単語を知っている。類似語は( ), 日本語で( )という意味だ。
V: I can use this word in a sentence. e.g.,: _____ (Write a sentence). この単語を使って文を作ることができる。例えば…。

Paribakht and Wesche (1997, p. 180)

まず、被験者は、当該語彙について自身で語彙知識の「深さ」のレベルを Category I～V から選択する(表2参照)。Category I～IV までは、受容語彙力に焦点を当てているのに対し、Category V のみ発表語彙力を測定している。

被験者の申告したカテゴリーに対する採点並びに評価方法は、表3の通りである。例えば、III を選択し、間違っていれば2点、記入した意味が正しければ3点となる。Category III, IV, V に関しては採点者が間違っていると判断した場合は、2点となる。

表3 VKS の採点方法

Self-report categories	Possible scores	Meaning of scores
I	→ 1	The word is not familiar at all.
II	→ 2	The word is familiar but its meaning is not known.
III	→ 3	A correct synonym or translation is given.
IV	→ 4	The word is used with semantic appropriateness in a sentence.
V	→ 5	The word is used with semantic appropriateness and grammatical accuracy in a sentence.

### 3.3 研究の方法

学期が始まったクラス初日に、統制群に対してはリスニング及びリーディングのタスクを授業内に行い、それに加え実験群に対しては、AWLの最初のセクション Sublist 1を配布した。AWLは頻度順に10のセクションに分かれていることから、1週間に1セクションを目標に1学期間でリストをマスターし、定期的にクラス内で語彙テストを実施することを告げた。テストは、2つのタイプ(ワードサーチ方式及びクロスワードのクイズ)を用いた。これらのテストを用いることで、日本語の意味を知っていることだけでなく、正しい綴りや文法的にも正しく使用できているか、確認することができる。

また、授業内に行われる語彙テストに向け、学習者自身が辞書を引き、発音、意味、同義語、コロケーションや例文などを調べ繰り返し復習することが求められている。Saito (2008)の研究でも反復練習が言語パフォーマンスの向上につながり、テストに向けた練習が学習者に有効な波及効果を与えることが実証されている。

## 4. 結果と考察

### 4.1 データ分析

各種調査の記述統計を求めた上で、実験群及び統制群の事前及び事後のテスト結果に統計的な有意差が見られるかを検証するため、3つのテスト(VLT, PVLТ, VKS)それぞれについて、*t* 検定を行った。

また、*t* 検定を繰り返し行うため、有意確率を補正する Bonferroni 補正法を行った。検定全体の有意水準を検定数で割った値を有意水準とした。*p* 値が .05 の場合、.0167 (3つのテストの検定を行うので  $.05/3 = .0167$ ) を有意水準とし、*p* 値が .01 の場合、.0034

(.01/3 = .0034)を有意水準に補正した (Tabachnick & Fidell, 2001)。

## 4.2 結果

表4の調査の結果からもわかるように、VLTのテスト結果から実験群( $t(79) = 7.36, p < .0034$ , two-tailed,  $d = .82$ )及び統制群( $t(104) = 2.86, p < .0167$ , two-tailed,  $d = .28$ )に有意な効果がみられ、平均差からも分かるように、実験群の方が( $MD = 2.91$ )統制群よりも( $MD = .63$ )大幅に受容語彙数の増加を見せた。

表4 VLT, PVLТ, VKS 事前及び事後テストの比較 ( $N = 185$ )

グループ	事前テスト			事後テスト			$k$	$\alpha$	Difference	
	$M$	$SD$	$SEM$	$M$	$SD$	$SEM$			Mean Diff.	$t$ -value
実験群 ( $n = 80$ )										
VLT	22.83	4.92	.55	25.74	3.51	.39	30	.84	2.91	7.36**
PVLТ	1.61	2.48	.28	5.34	2.05	.23	18	.79	3.73	13.01**
VKS	55.61	11.31	1.26	64.41	11.82	1.32	20	.91	8.80	9.95**
統制群 ( $n = 105$ )										
VLT	25.44	3.16	.31	26.07	3.05	.30	30	.83	.63	2.86*
PVLТ	4.98	2.22	.22	5.79	2.04	.20	18	.70	.81	4.46**
VKS	41.65	9.08	.89	41.98	10.62	1.04	20	.91	.33	.32

注 :  $k$  = 項目数 ;  $\alpha$  = クロンバック  $\alpha$  系数 ; \* $p < .0167$ , two-tailed; \*\* $p < .0034$ , two-tailed.

同様に、PVLТのテストでも両グループとも制限付き発表語彙数を増やした(実験群,  $t(79) = 13.01, p < .0034$ , two-tailed,  $d = 1.46$ ; 統制群,  $t(104) = 4.46, p < .0034$ , two-tailed,  $d = .44$ )。両グループとも事前、事後テストスコアに有意な効果が見られたものの、実験群はほぼ3倍近くの発表語彙数を増やした。実験群の平均スコアが、事前テストで1.61だったのに対し、事後テストでは5.34という結果が出た。さらに、平均差からも実験群が大幅にスコアを伸ばしたのがわかる(実験群,  $MD = 3.73$ ; 統制群,  $MD = .81$ )。

しかしながら、VKSの結果から両グループとも増加の傾向はあったものの、実験群のみ統計的に有意な差が出た( $t(79) = 9.95, p < .0034$ , two-tailed,  $d = 1.11$ )。つまり、実験群では語彙知識の深さの向上が見られたが、統制群は語彙知識を1学期間保持したのに留まった。

## 4.3 VKS スコア頻度の結果

VKSの平均スコアは、テストの対象語彙のスコアがどのように受容語彙知識から発表語彙知識へと移行したかまで、詳細な部分に関して把握することはできない。そこで、個々の語彙が事前及び事後テストでどのようなスコアの変化を見せたのか計算してみた。

Score 3 (正しい類似語もしくは、日本語訳がわかる)及び4 (文を作成する際に、意味理解ができてい)は、両スコアとも最低限単語の意味を理解し、受容語彙知識を持ってい

ることを意味するため合算して考えた。そして、Score 5に達したら、受容語彙及び発表語彙知識を完全に習得したと見做した。まとめると、各スコアの定義は次の通りになる：Score 1（単語を見たことがない）、Score 2（単語を見たことはあるが、意味を知らない）、Scores 3及び4（受容語彙知識がある）、そしてScore 5（受容語彙及び発表語彙の知識がある）。

図1の通り、Score 3以上の伸びは実験群の方(48% → 64%)が統制群(41% → 38%)よりも断然多いことがわかった。さらに、統制群は、語彙喪失が見られた。実験群は、6%の受容語彙(Scores 3 & 4)そして、10%の発表語彙知識(Score 5)の増強がみられた。一方、統制群は、4%の受容語彙知識の喪失(Scores 3 & 4)とわずか1%の発表語彙知識(Score 5)の増強しか見られなかった。

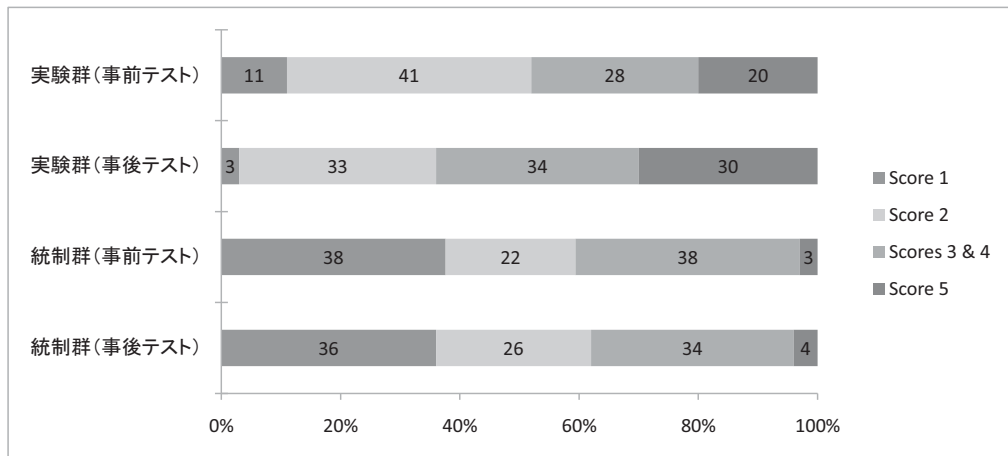


図1 実験群及び統制群の VKS スコア頻度の変化

つまり、実験群は受容語彙及び発表語彙知識の両側面に対して、顕著な伸びを見せたのに対し、統制群は受容語彙知識の喪失が見られた。この傾向は、受容語彙及び発表語彙数(サイズ)の結果からは窺い知ることができなかった。統計的に、両スコアは有意な伸びを見せていた。また、VKSの合計スコアは、特定の語彙知識の喪失を表さず、単に有意な差が出ず語彙知識を保持した形となった。これは、テストの根本的性質から来るものと思われる。たとえ、学習者が十分な受容語彙知識を備えていなくても、Score 1（単語を見たことがない）からScore 2（単語を見たことはあるが、意味を知らない）に移行しただけでも、点数が上がる仕組みになっているからだ。

## 5. まとめ

近年の研究では、deliberate vocabulary learningは受容語彙を短時間に増やすことのみにも効果があると立証されてきたが、本研究により、語彙リストを使用することが語彙喪失を食い止め、さらに語彙の「広さ」(語彙数)と「深さ」(単語のスペリング、文法事項、コロケーションに関する知識)といった多面的な語彙増強にもつながることが判明した。

また、従来、vocabulary list learning(語彙リストを使用した語彙学習法)は基礎語彙(2,000語レベル)をマスターするまでは重要であるとされており(Nation, 1990)、次第に



語彙サイズが増えるにつれ、頻度の低い語彙は、incidental vocabulary learning(偶発的語彙学習法)を通して自然に習得されるとしていた(Decarrico, 2001; Paribakht & Wesche, 1997)。しかしながら、本研究で deliberate vocabulary learning は初級レベルの学習者のみならず、上級レベルの学習者にも有効な語彙習得法であり、頻度の低い語彙(学術語彙など)を習得する上でも非常に効果的な語彙学習法であることがわかった。

本研究では、被験者が実験後すぐに海外留学(半年～1年)に行ったため、delayed post-test(遅延事後テスト)を実施できず、1学期間という限られた時間内でしか語彙力を測定することはできなかった。今後の研究として、保持された語彙はどこまで保持することができ劣化はどのようなパターンで進むのか長期的な調査を行っていきたい。

## 謝辞

本論文執筆にあたり、渡部良典教授及び吉田研作教授から多くの助言を頂きましたこと、心より感謝申し上げます。

## 参考文献

- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34 (2), 213-238.
- Coxhead, A. (2006). *Essentials of teaching academic vocabulary*. Boston: Houghton Mifflin.
- Coxhead, A., & Nation, P. (2001). The specialised vocabulary of English for academic purposes. In J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research perspectives on English for academic purposes* (pp. 252-267). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Decarrico, J.S. (2001). Vocabulary learning and teaching. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.) (pp. 285-299). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Elgort, I. (2011). Deliberate learning and vocabulary acquisition in a second language. *Language Learning*, 61 (2), 367-413.
- Fitzpatrick, T., Al-Qarni, I., & Meara, P. (2008). Intensive vocabulary learning: A case study. *Language Learning Journal* 36 (2), 239-248.
- Hulstijn, J. H. (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.
- Laufer, B. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension? In P. Arnaud & H. Bejoint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 126-132). London: Macmillan.
- Laufer, B., & Nation, I.S.P. (1999). A vocabulary-size test of controlled productive ability. *Language Testing*, 16 (1), 33-51.
- Maruyama, Y. (2008). Incidental learning of productive vocabulary knowledge through extensive reading. Paper presented at AILA 2008 Symposium, Essen, Germany.

- Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Nation, I.S.P. (1980). Strategies for receptive vocabulary learning. *Guidelines*, 3, 18-23.
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review*, 63 (1), 59-82.
- Nation, I.S.P. (2010, November 20). Vocabulary learning strategies. Paper presented at the Japan Association for Language Teaching 36th international conference, Nagoya, Japan.
- Nozaki, A. (2007). *Which is faster, learning new vocabulary from incidental reading, or from a word list?* (Master's thesis, Notre Dame Seishin University). Retrieved from <http://www.robwaring.org/classes/thesis/theses.htm>
- Okamoto, M. (2007). Lexical attrition in Japanese university students: A case study. *JACET Journal*, 44, 71-84.
- Paribakht, T. S., & Wesche, M. (1993). Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program. *TESL Canada Journal*, 11 (1), 9-29.
- Paribakht, T.S., & 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: A rationale for pedagogy* (pp. 174-200). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Saito, H. (2008). A framework for goal-driven pair drills. *ELT Journal*, 62 (1), 56-65.
- Schmitt, N., Schmitt, D., & Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testing*, 18 (1), 55-88.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). New York: Allyn and Bacon.