

理論研究

グローバル化に対応して，急ピッチで英語教育改革が進められている。このような時代に求められる対話力の定義とその対話力を鍛える方法を提案し，日本人英語学習者にとって重要な英語の語彙学習における理論について考察する。

- ① グローバル・コミュニケーターとして多文化状況を生きる 50
慶應義塾大学 田中茂範
- ② 第二言語学習における基本語力 59
慶應義塾大学大学院後期博士課程 佐藤正伸

グローバル・コミュニケーターとして多文化状況を生きる Living Multiculturalism as a Global Communicator

田中茂範
Shigenori TANAKA
慶應義塾大学
Keio University

Abstract

Multiculturalism is the context of English education today. One of the goals of English teaching is, hence, enhancing skills required to be “a good global communicator,” who is defined as a person that can think and act globally, and can contribute to a creative consensus-making, always respecting human dignity. In a word, a global communicator should be a person who can overcome potentially conflicting differences. This paper discusses multiculturalism, global communicator, and consensus-making. To be a good global communicator, one needs to develop the ability to communicate in such a way as to produce creative and productive discussion. As a pedagogical device, we propose a method, which we call “D-in-D” (i.e., “debate in discussion” or “discussion in debate”).

Keywords

Multiculturalism, Conviviality, Global Communicator, D-in-D

1. はじめに

実践的な英語力の育成が英語教育の現場で求められている。それは教育的要請であると同時に、社会的要請でもある。「英語が使える日本人の育成」という表現が文部科学省で使われて久しい。この標語の背後には、従来の英語教育が実践的英語力の育成とうまく結びついていないという反省がある。最近では「グローバル化に対応した英語教育改革」なる文言が使われているが、基本的には英語が使える日本人の育成を目指すということに違いはない。文部科学省が発表した「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」(2013年12月13日)には次のように書かれている。

「初等中等教育段階からグローバル化に対応した教育環境づくりを進めるため、小学校における英語教育の拡充強化、中・高等学校における英語教育の高度化など、小・中・高等学校を通じた英語教育全体の抜本的充実を図る。2020年(平成32年)の東京オリンピック・パラリンピックを見据え、新たな英語教育が本格展開できるように、本計画に基づき体制整備等を含め2014年度から逐次改革を推進する」

その推進にあたり、言語活動の重視、教員の指導力・英語力の向上、外部人材の活用、推進指導体制の整備、学習到達目標の設定、ICTの活用による自己学習の強化などが重点項目として挙げられている。さらに、文部科学省では、2014年度から「将来、国際的に活躍できるグローバル・リーダーを育成するため、グローバルな社会課題を発見・解決できる人材や、グローバルなビジネスで活躍できる人材の育成」(文部科学省、2014)を目指し、そのための「教育課程等の研究開発」を行う高等学校を公募し、現在全国で56校がSGH(スーパーグローバルハイスクール)としてそれを実施している。これは、厳密には、英語教育という枠内でのプロジェクトではないが、「グローバル化に対応できる人材の育成」ということからすれば、当然関連がある。

「グローバル化」はわれわれを取り巻く社会状況であって、そこでは「英語はできて当たり前」という考え方が常識化している。実際、英語は“global language”としての地位を確立しており、しばらくはこの地位が揺らぐことはないだろう。そこで本稿では、グローバル時代において個々人が自らの可能性を切り拓くという観点から英語教育をとらえ、そこで教育的に何が考慮されなければならないかについて考察する。具体的には、現在の時代状況を「多文化を生きる状況」としてとらえ、その中で生きる個人をグローバル・コミュニケーターとみなし、そこで求められる資質は何かについて考察する。また、対話力をその資質の中核に据え、対話力を養成するための方法論について所見を述べる。

2. 多文化共生

「英語教育の現在」を考えるにあたり、「多文化共生」という視座が核心的意味を持つ(田中他、2005)。それは、現在の時代状況(英語を使う時代状況)を表しているからである。まず「多文化」の部分であるが、冷戦構造の終焉と相俟って経済のグローバル化の動きが加速化し、同時に、集合単位としての「民族性(ethnicity)」への関心が高まり、文化的な多様化が起こっている。一方では、地球規模でのボーダーレス化が進み、他方では民族的な多様性が強調されるようになった。これが「多文化状況(multiculturalism)」である(なお、-ismは「主義」という意味が優勢であるが、bilingualismを「二言語併用状況」と訳すように、multiculturalismの-ismは「主義」と「状況」の2通りの解釈がある)。

多様性は創造性の源泉であるが、同時に利害や価値の対立を生む可能性を秘めている。そこで、多文化状況にあって求められるのが「共生」である。ここでいう「共生」をそのまま英語にすれば“living together”となるが、いわゆる「共棲(symbiosis)」と区別するため、“conviviality”という英語を用いることがある(井上、1986)。本来は「饗宴」の意味と理解される“conviviality”という言葉は「異質の他者」を想定して再定義したのが社会学者Ivan Illich(1973)である。「饗宴」が行われる場の典型は「宴会」であるが、仲間同士の閉じた空間としてではなく、異質の他者にも開かれた空間内での共生がconvivialityなのである。多様性是对立の源泉でもあるが、法哲学者井上達夫(1986)によれば、共生(conviviality)という概念には、閉じた共存共栄のありようではなく、異質の他者と切磋琢磨しながら対立(利益対立・価値対立)を乗り越え、双方が承諾できるようなアイデアを生み出し、よりよい社会を形成するという意味合いが含まれている。

英語は「グローバル言語」として役割を担う言語であり、「英語が使える日本人」の育成を

掲げる英語教育は、「多文化を生きる(living multiculturalism)」と同様に「多文化共生(conviviality in multiculturalism)」という視点を欠くわけにはいかない。多文化を生きるためには、異なるものとの共生を実践する必要があるからである。そこで、英語教育の高次の目標(のひとつ)を掲げると、「多文化を生きる状況において、一人ひとりの生徒がたくましく、そしてしなやかに人生を切り拓いていけるようなグローバル・コミュニケーターとして育つことを支援すること」となるであろう。

3. グローバル・コミュニケーター

グローバル・コミュニケーター(global communicator)は、多文化共生の実践者である。理想的には、グローバル・コミュニケーターとは「人間の尊厳を大切にし、世界的視野で考え行動でき、創造的合意形成を導くことのできる人」のことをいう。これが筆者の考えである。この理想的定義は、「異なるもの、すなわち『違い』とどう向き合うか、ということがグローバル社会を生きる上で最重要課題である」という前提に基づいている。

違いは個性の源泉であり、多様性を生み出す。そして、多くの場合、多様性は豊かさとなつてつながる。しかし、同時に、違いは諸問題の原因にもなりうる。「違い」は、例えば「年齢差」や「男女差」のように「差」と密接な関係にある。「差」には、風俗・習慣・価値観といった文化差もあれば、身長や体重、性格の違いといった個人差もある。年齢差や男女差、あるいは文化差のように、違いがあることが自然な場合がある一方、「貧富の差」のように、個人の努力や社会環境などによって差が生じる場合もある。貧富の差は、不公平・不平等という感覚と結びつき、「埋めなければならない差」として社会問題化される。グローバル社会では、南北格差のように開発援助などを通して解決しなければならない問題が数多く存在する。個人レベルでの偏見や差別も突き詰めれば「違いとどう向き合うか」という問題と関連がある。

さて、上記のグローバル・コミュニケーターの定義には「人間の尊厳」「世界的視野」「創造的合意形成」という3つのキーワードが含まれている。このキーワードはグローバル・コミュニケーターに求められる資質であると同時に、教育の目標でもある。キーワードの意味を簡単に説明しておこう。

第一に、「人間の尊厳」は「生命、身体、名誉、プライバシー、良心、思想、信条といった、尊く、厳かで、侵してはならない人間としての価値」であり、他者との関わりにおいて最も重要な原理(倫理)である。尊厳には「国家の尊厳」や「民族の尊厳」といった集合レベルの尊厳もあるが、われわれが問題にするのは「個人の尊厳」である。それは善し悪しや、優劣の比較を超えた普遍的価値であり、それを尊ぶことは、多文化共生の実践においては不可欠である。

第二に、「世界的視野」は、「今・ここ」の視座(standpoint)から世界を幅広くとらえる視野(horizon)を得ることである。そして「今・ここ」の立ち位置(ローカル)から世界的視野(グローバル)を得るための原理が「視点」(perspective)である。新たな視点を得ることで、新たな地平を拓くことが可能となる。ここでいう「世界的視野」とは、単に同心円状に広がる空間としてのイメージではなく、多様な世界(多様な焦点をもつ世界)を内包する空間のイメージである。つまり、多文化を内包した視野を広げることが、ここでいう「世界的視野」である。

そして第三に、「創造的合意形成」は、さまざまな対立 (conflict) を乗り越えるために生産的なコミュニケーションを行い、当事者同士が受諾可能と考える魅力的な合意形成に導く行為である(田中・深谷, 1998)。多文化状況ではさまざまな課題と向き合わなければならない。社会課題の解決は実効性のあるアイデア(ヴィジョン・政策案)を必要とする。そのためには、解決を阻害している難所を突き破るアイデアが必要となる。しかし、そうしたアイデアを生み出すには、固定観念からの解放や、その組み換えが必要となってくる。それが、ここでいう「創造」である。しかし、創造といっても、グローバル・コミュニケーターは、単独で何かを創造するのではない。さまざまな背景をもつ人々とのコラボレーションの中で、双方が納得できる形で、問題を解決していくという「共創」である。

創造的合意形成を行うのに必要なのが対話力、すなわち、ディスカッションを行う力である。ディスカッションは、個々人がアイデアや情報を持ち寄って、新たなアイデアを共につくる創造的な営みである。個のアイデアの総和以上の、価値のあるアイデアを生み出す行為がディスカッションである。ディスカッションはアイデアの共創を可能にするだけでなく、その言語化・共有化においても重要な役割を果たす。

グローバル社会では、社会課題を解決するために、異なった考えをもつ者が一堂に会し、互いの固定的な思考の枠組みがもつ制約を乗り越えて、それぞれの思考を生産的・創造的に再編成することが求められる。ディスカッションは、生産的で創造的なアイデアを創出し、共有する場である。しかし、英語教育の現場においてどのようにして対話力を養成すればよいのだろうか。

4. 対話力を鍛える方法

まず、ディスカッション(対話、議論)にはいくつかの種類があり、それぞれ目的によって「立場表明型」「問題発見型」「問題解決型」などと呼び名が異なりうる。立場表明型のものは、いわゆるディベート的要素が強い。一方、問題発見型、問題解決型のものは、コラボレーションによるやりとりが想定されるためディスカッション的要素が強いといえよう。ディベートは自分の立場を守る“position game”であり、自分の立場を固守するために、戦略を練り相手の立場の弱点を突く。そこには勝ち負けはあっても新たな意味の創造が起こることはない。一方、ディスカッションは協働でアイデア(新しい意味)を創出する作業であるという意味において“collaboration game”である。

しかし、ある問題についての立場を意思決定するプロセスは、立場の主張というディベート的な要素だけで成り立つものではない。立場決定に至るプロセスには創造的な対話が含まれるというのが筆者の見解である。すなわち、立場表明に至る意思決定にはディベートとディスカッションの両方の要素が含まれている——debate in discussion(ディスカッションの中にディベートの要素がある)、discussion in debate(ディベートの中にディスカッションの要素がある)——ということである。2つの要素が統合された方法を「D-in-D メソッド」と呼ぶことができる。

4.1 争点(issue)についての立場表明

そこでここでは「立場表明型のディスカッション」を例にとりて、生産的・創造的なディス

カッション力(対話力)を養成するための英語教育の方法についてひとつの提案をしたい。立場表明を行う際の前提として「争点(issue)」がある。“issue”という動詞は語源的に「何かから発生する」という意味合いを含む。何かは issue であるためには、問題のとらえ方が複数なければいけない。ある問題を issue と呼ぶためには、A という考え方、B という考え方といった具合に最低2つの異なるとらえ方が必要である。日本語でいうと、「争点」である。争点のうちの、どちらかの考え方を選択すること、これが立場表明ということである。

ある問題についての立場を選択すること自体、実は、創造的な行為である。というのは、どの立場を採択するかは、問題の捉え方によって変わってくるからである。ディベートのように、立場を決めてから議論するのではなく、議論を通して立場を決める(debate in discussion)、これが本稿でいう「立場表明」である。そして、議論を通して立場を決めるということを教育的に実践することで、グローバル・コミュニケーターに求められる対話力の育成に資するというのが筆者の考えである。

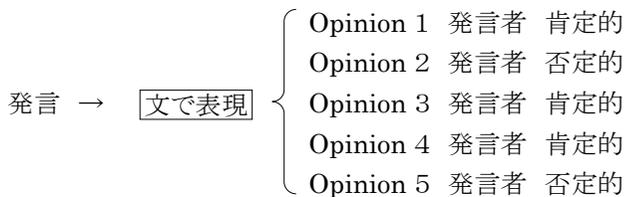
4.2 立場表明における対話

立場表明には争点が前提として含まれる。すると、そこには、意見を表明するという側面とその論拠を示すという側面がある。さらに、表明された意見に対して評価するという側面とその評価の論拠を示すという側面がある。例えば、「中高一貫校における制服の是非」が争点であるとしよう。制服は個の多様性を制限する働きをすると同時に、学校に対する愛着・誇りのシンボルでもある。このようにプラスの側面とマイナスの側面があるため、制服を巡る議論は、issue になりうる。

以下、「中高一貫校における制服の是非」という問題を取り上げ、具体的な手順を示すことで、対話力を育成する具体的方法の提案を行いたい。活動としての課題は、教室内で5、6名のグループ編成を行い、各グループがグループ内でのディスカッションを通して自らの立場を明らかにするというものである。なお、これは英語での対話力の育成を目標にしているが、ここでは便宜上、日本語の事例で解説する。ここで提案する D-in-D メソッドは、以下に述べる5つのステージから成る。

① Stage-1 : 自由に意見を述べる

まず、「制服の是非」という争点について、参加者がグループ内で自由に意見を述べる。同じ個人でもポジティブ、ネガティブのさまざまな意見が出てくるはずである。ここで大切なのは、自由に意見を述べるという場合、漠然と焦点の定まらない意見を表明するのではなく、意見のポイントを明確にすることを求めることである。ブレインストーミング(brainstorming)は自由に意見を求める典型的な活動だが、文字通り「頭の中の嵐」では、アイデアが拡散するだけである。そこで、生産性を高めるための工夫として、自分の意見を1文(one sentence)で表現することを約束事とする。これはアイデアの言語化である。そして、文として表現された意見は「オピニオン(opinion)」と呼ぶことができる。



発言をひとつの文で表現することで、「中高一貫校における制服の是非」についてのさまざまなオピニオンを引き出すことができるというのがここでのポイントである。以下は、その例である。

1. 制服は我が校のシンボルであり、制服を着ることに誇りを持つべき。
2. 個の多様性を理念に掲げる本校において画一的な制服を押しつけるのは理念に反する。
3. 中高生によってはファッショナブルであるということに重きを置く。
4. 制服があれば、いちいち何を着ていこうかと迷う必要がない。
5. 近隣の親の意見調査によると、子どもには制服を着させたいという意見が多い。
6. 制服について規則を多くすればそれだけ、規則を守らせるために本務ではない指導に時間を割くことになる。
7. 制服を身につけることで、学生としての自覚を高め、遊びモードから勉強モードに入ることができる。
8. 経済的にみれば、制服のほうが私服よりも安くつく。
9. 毎日のコーディネーションは面倒くさいかもしれないが、あえて実践することがファッション感覚を磨くことにもつながる。
10. 選択肢があれば制服はあってよい。選択肢によって画一化を和らげることができる。
11. 制服という言い方をやめて、school jacket (スクール・ジャケット)と呼ぶことで意味合いが異なってくる。
12. 制服を基本的に制度化するにしても、制服以外を選ぶという選択肢も与えるとよい。
13. 男子はズボン、女子はスカートというのはおかしい。女子にもスカートとズボンの選択肢を与えるべき。

このようにグループ内でさまざまなオピニオンが出てくるが、それをすべてグループ内の「オピニオン・データベース(opinion database)」として整理する。このデータベースはグループの活動の結晶である。個々のオピニオンに発言者情報を付けておくことも大切である。また、オピニオン群は、大きく分けると、「肯定的(積極的)」か「否定的(消極的)」かといった分類も可能であろう(EXCEL などを利用してデータベースの作成を行うことができれば理想的である)。

オピニオン・データベースを共有することで、グループ内で「制服の是非」についての全体的な印象を知ることができる(アイデアの共有化)。しかし、肯定的オピニオンと否定的オピニオンの比率によって個人あるいはグループの立場が自動的に決まるわけではない。また、

ひとつのオピニオンが完全に肯定的(あるいは否定的)ということではなく、その判断は程度の問題であることが多い。そこで、オピニオンの個別評価と重みづけ(理由づけ)の作業が必要となる。それによって、最終的な自分の立場が変わるという可能性があるからである。

② Stage-2：各オピニオンの個別評価とその理由づけ

このようにフル・センテンスでオピニオンを表示すると、Stage-1での成果が共有されるようになる。そしてStage-2では、グループ内の一人ひとりがそれぞれ得られたオピニオンについての判断を行う。例えば「制服は我が校のシンボルであり、制服を着ることに誇りを持つべき」というのはひとつのオピニオンである。このオピニオンに判断を加える場合、5段階か7段階の評価尺度を用いるという方法を採用することができる。さらに、判定の根拠を記すという方法を採用する。以下がその例である。

OPINION-1

「制服は我が校のシンボルであり、制服を着ることに誇りを持つべき」

7----- 6 ----- 5 ----- 4 ----- 3 ----- ② ----- 1
完全に同意 強く同意 まあ同意 中間 まあ反対 強く反対 全く反対

根拠：制服を着るという発想が学校に対する誇りと結びつくのは短絡的である。

OPINION-2

「個の多様性を理念に掲げる本校において画一的な制服を押しつけるのは理念に反する」

7----- ⑥ ----- 5 ----- 4 ----- 3 ----- 2 ----- 1
完全に同意 強く同意 まあ同意 中間 まあ反対 強く反対 全く反対

根拠：個性は服装の選び方からはじまる。制服は個性を伸ばす機会を奪ってしまう。

Stage-1で集めたオピニオンを個別に検討することで、意見の多様性に気づくと同時に、争点に関する自らの立場・考えが柔軟に変化することも予想される。オピニオンが文として明示化されているため、一連のオピニオンを個別判断することができ、その判断の過程を経て、「こういう意見は思いもつかなかった」「これに対しては確かに賛成だな」といった具合に、心が動くことが予想される。当初は制服には反対だった人でも、制服を是とするオピニオンのすべてに反対ということではなく、自らの見解を相対化し、柔軟な判断を行えるように導くのがここでの狙いである。13個のオピニオンがあれば、それぞれについて、判断を行う。また、あるオピニオンに「強く反対」という判断をする人は、その理由を示すことで、自分の判断の正当性を自己チェックすることもできる。

基本的には、グループ内で出たオピニオンを個別に一人ひとりが判定し、理由づけをするというのがここでの作業だが、時間的な余裕があれば社会調査(リサーチ)を行って、外部の人々がどう考えているかの判断を求めることも考えられる。リサーチによって外部判断

が得られると、個々人が判断を行う際の参照データとして利用することも可能だろう。リサーチした結果をさらなるディスカッションの場に持ち込むということができれば、より豊かなディスカッションを行うことができるだろう。

③ Stage-3 : 自分の立場を理由とともに明らかにする

Stage-2の作業によって、個々人の争点に関する見解が相対化される。「制服の是非」についても、13のオピニオンに対する自己判断として7つのオピニオンには反対だが、残り6つのオピニオンには賛成という状況が生まれる。それぞれの判断には理由が付されているが、個人としての立場を示すためには、オピニオンの重要性の順位などを考慮し、相対的な判断を行う。この場合、「是」か「非」のいずれかの立場をとる。そして、その理由を記す。

この時点で、グループ内の個々人の見解が「是」か「非」によって定まることになる。これは、自分の意見を明確化するプロセスでもある。ここには、自分の立場を論拠とともに相手に示すという意味においてディベート的要素が含まれる。しかし、目標は、グループとしての最終判断である。そして、グループとしての合意はディベートによってではなく、ディスカッションによって得られる。この意味において、ここで提案している方法は“debate in discussion”（ディスカッションの中にディベートの要素を取り入れる）である。

④ Stage-4 : グループとしての意思決定を行う

グループとして最終的に、意思決定をしなければいけないが、この段階になるとメンバーの一人ひとりが自律した参加者としてディスカッションに加わることができるだろう。Stage-4では、活発な議論を通して、グループとしての合意形成を行うという目標が優先される。ここでは、それぞれの参加者が自らの判断を議論のテーブルに載せ、総合的な判断を行うことが求められる。意見が分かれていても、最終的にはある立場をとるというのがここでの課題である。グループとしての合意ができれば、その判断を正当化するための論拠を参加者が知恵を出し合って考える。これが、まさに生産的・創造的な合意形成の過程である。異なった意見を持つ参加者たちが進んで受諾するような、より魅力的で妥当な合意案を創出することを目指す過程が重要である。

⑤ Stage-5 : 教室内でグループ同士の意見を出し合う

それぞれのグループ内で合意が形成され、意思決定がなされたでしょう。仮に5つのグループがある場合、それぞれのグループはグループのオピニオン・データベースに基づいて、②～④の作業を通して、それぞれの合意に至ったはずである。そこで、Stage-5では、各グループがそれぞれの立場を根拠を示しながら発表する。①～④の段階を経て発表(presentation)を行うことで、自信と確信を伴った発表になるはずである。グループAはグループBの発表を聞くことで、自分たちのグループでは出なかったオピニオンに接することができる可能性がある。新たなオピニオンは、新たな思考を誘う可能性がある。必要があれば、5つのグループの意見を総合して(Stage-4の活動を全グループで行うことで)教室内での立場に関する合意形成を行うことも可能であろう。

通常、議論というものは、非生産的で非創造的な結果に終わることが少なくない。それは、漠然と言いたいことを言うだけで終わるからである。そうではなく、意見を文として明示する、そして得られたオピニオンのそれぞれについて理由を考えながら個々人が判断を下す、相対的な判断の中で、個々人の立場を明確にする、そしてそれをグループ内で開示し、今度は、グループとしての立場を示すためのディスカッションを行う。ここでは上位の目的のために、参加者が自律的にそして柔軟なディスカッションを行う。こうして得られた結果は、(1)オピニオンが個別に判断され、(2)それについて論拠が考慮され、(3)その上で個人的判断が下され、理由がチェックされ、(4)最終的にグループとして到達した合意であり、プロセスが明示的であると同時に、説得力が出てくる。

5. おわりに

多文化を生きるコミュニケーションの力として対話力は不可避である。特に、ある争点を巡って合意を形成するという場面で、公平で、創造的なディスカッションを可能にする手続きを踏んで対話が行えること、これが本来の意味での対話力である。

英語教育において、対話力を養成する方法論として、本稿でひとつのアイデアを紹介した。ディベートを特徴づける「たくましさ」とディスカッションを特徴づける「しなやかさ」を統合することで、生産的で創造的なコラボレーションを可能にし、その実践的訓練を通して対話力を鍛えるというものである。

参考文献

Ilich, I. (1973). *Tools for conviviality*. New York: Harper & Row.

井上達夫 1986.『共生の作法：会話としての正義』創文社.

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・深谷昌弘 1998.『意味づけ論の展開』紀伊国屋書店.

文部科学省 2013.「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」

Available: http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/_icsFiles/afieldfile/2013/12/17/1342458_01_1.pdf [2014年9月]

文部科学省 2014.「平成26年度スーパーグローバルハイスクールの指定について」

Available: http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/sgh/1346060.htm
[2014年9月]

第二言語学習における基本語力

Basic Lexical Competence in Second Language Learning

佐藤正伸

Masanobu SATO

慶應義塾大学大学院後期博士課程

Keio University

The Doctor's Program of the Graduate School

Abstract

Lexical competence is a key indicator of L2 competence. This paper focuses on basic lexical competence, and defines it as “the ability to use basic words fully and differentially,” following Tanaka (2012). We discuss why basic lexical competence is hard to acquire, pointing out that the learner’s use of “search-translation-equivalent strategy” is the main cause of difficulty. To help students acquire basic lexical competence, which is the foundation of lexical competence, we argue that schema-based approach to teaching L2 lexicon is promising. This paper summarizes the theoretical and analytical characteristics of the lexical core theory (Tanaka, 1990), a theory behind the schema-based instruction.

Keywords

L2 Lexical Competence, Lexical Learning Strategies, Semantic Discontinuity, Core Schema

1. 基本語力

1.1 語彙力とは何か

語彙力とは何かという問いに対して、一般的には「語彙の意味を何個知っているか」や「1つの単語に関して、どれ程の用例を知っているか」ということが話題になる。しかし、これは、本当の意味での語彙力を十分に規定するものであろうか。例えば、1万語の英単語を知っているということは、どういう語彙力であろうか。

「何個の単語を知っているか」は語彙力の一部であるが、それだけでは十分ではない。Chapelle (1994) は語彙力を記述する際に、「語彙使用の文脈(the context of vocabulary use)」「語彙知識(vocabulary knowledge)」「語彙使用に関するメタ認知方略(metacognitive strategies for vocabulary use)」の3つの要素があることを明らかにしている。語彙使用の文脈は語彙の意味に影響を与えるものであり、文脈によって意味が異なることの理解、あるいは文脈依存の意味に対する感受性が求められる。語彙知識には、知っている語彙の数のみならず、それぞれの語の特徴、語同士の関係などに関する知識が含まれる。そして、メタ認知方略は語彙使用の際の種々の方略であり、“strategic

competence”と呼ばれるものである。例えば、的確な語句として“bottle opener”が思い出せないとき、I'm looking for something to open the bottle. のように、機能面に着目して表現する力のことである。

語彙力の議論では「産出語彙(productive vocabulary)」と「受容語彙(receptive vocabulary)」を区別することが一般的であり、受容語彙が産出語彙に先立ち、しかも受容語彙のほうが産出語彙よりも数が圧倒的に多いといわれることが多い。しかし、Melka (1997)のように、産出か受容かの境界は程度の問題(a continuum)であるとし、学習者の語に対する親密度(familiarity)がどのように深まるかの発達過程に注目する研究者もいる。Melka (1997)は「模倣(imitation)」「理解(comprehension)」「再生(reproduction)」「産出(production)」の4つの段階を経て、語に対する親密度は高まるという提案を行っている。これは、語彙指導においても示唆を与える提案であると思われる。

田中他(2005)は「語彙力とは単語を使い分けつつ、使い切る力である」と定義している。「使い分ける」とは、状況的にふさわしい語を選択するということである。その背後には、意味的に関連した語の使い方(差別化)がわかるという前提がある。「使い分け」の背後には、「形が違えば、意味も違う」という原則がある。この原則は、同義語は存在しないということであり、意味的に似ていてもどこかに違いがあるということを示唆するものである。つまり、「使い分ける」とは、意味的に関連した語の中から状況にふさわしい語を選択することができるかどうか、という選択能力のことをいう。

一方、「使い切る」とは、1つの単語の「意味の可能性」を十分に表現できるかどうかを問うものである。例えば、put という動詞がある場合、「目薬をさす」「花を生ける」「手を挙げる」といった状況で put some eye drops in, put a flower in the vase, put one's hands up のように表現できるかどうかである、と Tanaka (2012)は説明している。

使い分けと使い切りの背後には、「使いすぎ(overextension)」と「使い残し(underextension)」がある。つまり、使い分けの力がないところでは使いすぎが起こることが予想される。一方、使い切りができないということは使い残しが起こることである。すると、第二言語の語彙習得は、使いすぎと使い残しを試行錯誤を通して調整しながら、使い分け、使い切る力を獲得することと、定義することができる。

本稿において、筆者も田中他(2005)の見解に従い、語彙力を「語彙を使い分けつつ、使い切る力」として定義したい。しかし、語彙力の全体像を明らかにするためには、この定義だけでは十分とはいえない。というのは、状況や話題に関係なく広く使われる基本語と、話題に関連する拡張語の区別が出てくるからである。この点を踏まえ、Tanaka (2012)は、「基本語力(basic word competence)」と「拡張語力(extended word competence)」という概念を導入している。つまり、英語の単語を全体として考えたとき、「使い分けつつ、使い切る力」が単語力である。しかし、Tanaka (2012)は、「単語力=使い分けつつ、使い切る力」をさらに「基本語力」と「拡張語力(語彙の大きさ・話題の幅)」に分け、「基本語力」とは、限られた数の基本語を「使い分けつつ、使い切る力」ということであり、一方の「拡張語力」は、語彙の大きさ(size)と話題の幅(thematic range)を考慮し、その上で「使い分けつつ、使い切る力」であるという立場を示している。基本語力が語彙力の基盤であり、その基盤の上に(あるいはその基盤とともに)拡張語力を高めていくという構図である。拡張語力とは、あ

る特定の話題の中で関連した語群があり、その語群中の語を使い分け、使い切るということである。

この語彙力の捉え方に対して、筆者は、基本語力においては「基本語を使い分け、使い切る力」という定義は十全であるが、拡張語力については、そもそも拡張語の場合、意味の広がり小さく、「使い切る」の部分は重要度が低いのではないかと考える。むしろ、話題の中で関連語を使い分けられる力がその拡張語力であるといえる。

本稿では特に基本語をとりあげる。これまで、基本語は学習の初期段階で遭遇する語であり、中学校の英語の段階で学ぶ機会がある語とされてきた。そして、高等学校では、既習語として特段の注目が置かれることは少ない。つまり、基本語は学習初期段階で学ぶ簡単な単語であるという認識が広く教師、そして生徒の中にあるように思われるが本当にそうなのであろうか。本稿では基本語の習得における問題と解決のヒントとなるコア理論について述べる。

1.2 基本語とは何か

辞書では、語は難易度によってランク分けされており、基本語はランク1に属す語である。研究社『英和中辞典第6版(1994)』の場合、現在4段階となっている。石川(2000)はランクとその指定語数を一覧にしている。それによると『英和中辞典第6版』の場合、中学学習程度の基本語1000語、高校学習程度基本語1000語、大学入試から大学教養程度までの基本語2000語と指定語を検出しており、合計約4000語になる。しかし、この4000語は『英和中辞典第6版』では17万3000語が収録されていることから、全体の約2%である。他の辞書と比較しても、基本語を4000語と考えた場合、ジーニアス9万6000、ルミナス10万、ウィズダム9万、ロングマン10万2000に対して、それぞれ4%前後と、辞書で基本語の占める割合は、極めて小さいことがわかる。

しかし、辞書の総頁数を2000頁とした場合、その基本語の説明に該当する頁数は全体の60%以上を占める。田中(2011)によれば、4000の基本語の中で最重要な基本語は名詞を除くと500語程度の基本動詞、基本形容詞、基本副詞、前置詞、接続詞、代名詞などであり、その500語の説明で辞書全体の50%以上の頁数を占めていると述べている。これは、この重要基本語の意味の可能性の大きさを物語っている。

基本語を判別する基準は1つではないが、接続詞、前置詞、冠詞、そしておそらく副詞のように項目の数という点で数の少ない「閉じた範疇」と、動詞、形容詞、名詞のように数が広範に及ぶ「開いた範疇」に分かれる。「閉じた範疇に属す語」——副詞の場合は・ly以外の副詞——は基本語とみなすことができる。「開いた範疇」の動詞については、概念範疇内で何が基本的かを決定する必要がある。例えば発話動詞という概念範疇だと、**speak, talk, say, tell** が **pronounce, announce, inform, negotiate, proclaim** などといった動詞よりも基本性が高いということになる。「移動」「遣り取り」「認知と判断」「感情と信念」などの概念範疇が考えられ、それぞれの中で基本動詞を決定するという手続きが必要となる。形容詞の場合も概略同じで、次元形容詞、帰属形容詞、感情形容詞などの概念範疇を想定し、それぞれの中で、基本形容詞を明らかにするという方法が考えられる。名詞の場合には、話題に左右されない共通領域(**common domain**)の名詞が一応基本名詞として含まれる。

名詞を除くと500前後の項目が基本語を構成すると考えられる。共通しているのは、それぞれの応用範囲が広いということである。実際、10万語程度が収録されている2000頁程度のサイズの英語辞典を想定した場合、基本語の記述だけで総頁数の5割に及ぶということは、それだけ、基本語の意味世界の大きさを物語っている。では、日本人学習者にとって基本語の習得はどのように行われ、どういう問題がそこには存在するのであろうか。

2. 基本語の学習における問題

基本語を使い分けつつ、使い切る力が基本語力である。基本語力が言語活動の基盤である。しかし、ある語の意味の可能性を使い切れるかといえば、たいていの場合、極めて限定された用法に限られた *underextension* (使い残し) という現象が起こる。また、意味的に関連した語を使い分けることができるかといえば、これまた、使い分けの直観を得ることがむずかしく、結果として、*overextension* (使いすぎ) という現象が起こる。実際、英語学習において、*underextension* と *overextension* は一般的にみられる現象であるといえる。その阻害要因の大きなものの1つは、母語の干渉である L1 フィルタの働きであると筆者は考える。

L1 フィルタは、以下の図で示しているように、情報処理する際の制約となる。

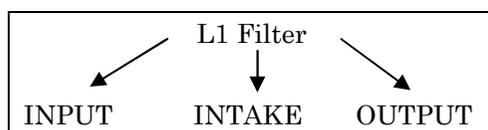


図1 語彙学習における母語の関与

この図で INPUT は提示されたデータ、INTAKE は学習されたデータを指す。さて、ここで L1 フィルタが関係する箇所が3つある。第一に、どのようなインプットがインテイクとして処理されるかという問題に関して、母語との対応関係を見出しやすい表現はインテイクになりやすい。第二に、インテイクの心的表象のしかたにおいて、L1 フィルタが関与するということである。ここでは、母語を媒介にして英語表現の意味理解を行うということである。そして、第三に、アウトプットの際にも L1 フィルタは関与する。日本語的な発想で英語の表現をするというのがそれである。

L1 フィルタを制約として捉える際に、2つの関連した視点を考慮しておく必要がある。その1つは、英語学習の方略として母語の対応語を探るという *search-translation-equivalent (STE) strategy* (Tanaka & Abe, 1984) である。これは、特に、母語体系が確立した思春期以降の学習者においては一般的であり、しかも、ある意味で不可避である。この方略の使用の可能性の有無が第一言語習得と第二言語習得の決定的な違いであるともいえる。もう1つの視点は、人は、既存の知識に依拠してしか学習をすることができないという学習心理学上の原則である。Piaget (1963) によれば、学習とは環境への認知的適応 (*cognitive adaptation*) であり、適応は既存のスキーマへの同化 (*assimilation*) とスキーマの調整 (*accommodation*) の相互作用を通して行われる (Piaget 1963)。第二言

語学習の場合、例えば、母語としての日本語の意味体系が既存のスキーマを提供し、そのスキーマで処理されやすい英語とスキーマ自体を再編する必要のある英語がある、ということである。

いずれにせよ、ここでのポイントは、「翻訳表現を探せ」という方略も「認知的適応の理論」も、L1フィルタの働きが外国語学習において不可避であるということをも物語っている。L1フィルタには、負の働き(negative transfer)だけではなく、正の働き(positive transfer)もある。プラスの働きについていえば、母語を媒介にすることにより、メタ言語化されるため、概念の理解がより確実なものとなるということもあるし、また、encyclopedia だとか representation などといった表現は、英語でくどくど説明するよりも「百科事典」「表象」という訳語を持ち込むことで容易に理解することが可能となる(Swan, 1997; Nation, 2005)。また、with reference to といった熟語もその内容を英語で説明しようとするればむずかしいが、母語を利用可能な場合には、「…に関して(参照していえば)」という訳語が意味理解には十分であろう。

しかし、L1フィルタは第二言語としての英語を学習する際には、プラスというよりもむしろマイナスに作用する傾向が強い。このことは基本語力の習得において特にそうである。ここで指摘しておきたいL1フィルタの問題は2つある。その1つは「意味の分断」であり、もう1つは「意味の無限遡及」という問題である。例えば、put を例にすると、以下のようになる。

She first puts foundation on. (彼女はまずファンデーションを塗る)

First, put a pan on the fire. (まずフライパンを火にかけます)

I forgot to put the detergent in the washing machine. (洗濯機に洗剤を入れるのを忘れちゃった)

She put flowers in a vase elegantly. (彼女はエレガントに花を花瓶に生けた)

First, put headphones on. (最初に、ヘッドフォンをつけます)

Why don't you put some eye drops in your eyes? (目薬をさしたらどうですか)

They put a heavy tax on import goods. (輸入品に重い税を課した)

She put those Japanese poems into English. (彼女はその日本語の詩を英語に翻訳した)

PUT = {塗る, かける, 入れる, 生ける, つける, さす, 課す, 翻訳する, …}

日本語表現のリストは、それぞれ違った動詞であり、それぞれの意味の連続性を読み取ることはむずかしい。これは、意味の分断の問題である。同じ put が使われている以上、なんらかの共通項があると考えるのが自然であるが、この思いはL1フィルタを通して意味処理されることにより挫かれることになる。

もう1つの意味の無限遡及というのは、put は「かける」と同じ意味か、put は「課す」と同じ意味か、と考えれば、絶えず、意味のズレが起こる。すると、どこまでいっても put の意味を説明することができない、という事態が発生する。つまり、E は {J1, J2, J3, Jn} の集合である。しかし、J1 は {E1, E2, E3, En} の集合である、という事態が起こる。すると、E

は J1 と等しい関係にない。そして、また、E2 は {J5, J6, J7, Jn} の集合である。そして、J5 は {E4, E5, E6, En} の集合である。例えば E = put {J1 = 置く, J2 = 課す, J3 = 入れる, …}, J1 = 置く {E1 = put, E2 = place, E3 = set, …} などといった具合に無限に意味の周回路を回り続け、E とはどのような意味かが示されない。さらに「put = 置く」というよくみられる公式では First, put a pan on the fire. や Why don't you put some eye drops in your eyes? のような例が作れないということになる。なぜなら、火の上にフライパンを置きなさいという言い方は不自然だからである。

しかしながら、第二言語学習者にとって単語を学習する際に母語を利用することは一般的である。新出語だとか既習語の新しい用法に出くわすたびに、日本語との対応を探ろうとする。例えば、John took a picture of Mt. Fuji. という用例の中で take の使い方を理解する際に、「富士山の写真を撮る」という日本語を充て、「take a picture = 写真を撮る」と理解する。別の用例として Let me take your temperature. に出くわせば、この take は「測る」として理解する。こういう学習方略のことを Tanaka and Abe (1984) は “search-translation-equivalent (STE) strategy” と呼んだ。STE 方略は、学習は既存の知識をもとにして行われるという自然な学習過程を反映しており (Ausubel, 1968), その使用は自然であり不可避である。しかし、STE 方略の使用は負の言語転移 (negative transfer) を引き起こす原因ともなりうる。take に「測る」という「意味」があると考えた学習者は、Let me take your waist. (ウエストの寸法を測りましょう) と表現するかもしれない (正しくは measure)。これは日本語からの負の転移であり、STE 方略を媒介にした転移である。

言い換えれば、言語転移は第二言語習得において必然的なことである。STE 方略は用例ベースで援用されるということにも注意しておく必要がある。もっと一般化すれば、語彙の学習は用例ベースで行われる。これを本稿では “exemplar-based approach (EBA)” と呼ぶ。EBA は、学習は与えられたサンプル (= exemplar) をもとにして行われるものであるという前提に立つ。サンプルの中には学習されやすいものとそうでないものがある。また、サンプルがある語の使い方を反映している保証はない。つまり、EBA はサンプリング・バイアスと学習上の選択バイアスにさらされているのである。

学習者は語彙学習する際に、典型的な用例を選んで吸収しようとする傾向にある。これは EBA における選択バイアスの結果であるといえるかもしれない。どの用例を選ぶかは、学習経験や使用頻度によって選択する傾向にある。例えば、“bird watching” は日本語にもなっている表現で、ほとんどの学生はこの表現を知っている。文を完成させるために 3 つの語から選ぶ問題では (“[see, look at, watch] birds flying” のような) 学習者はなじみのある watch を必ず選ぶ。しかし、EBA の問題として、用例を覚えようとするものもあれば、他のものは除外されてしまうものもあるということだ。例えば、watch の場合、辞書で意味を確認すると、前記した “bird watching” 「野鳥観察」の意味で使う用例以外にも「用心する、監視する、看病する」などの意味があるが、日本人学習者は、教科書等に出てきた用例のみを覚えようとし、その際、他の意味用例と一緒に学習する機会を持たない傾向にある。したがってその用例はバラバラに暗記されがちである。このように用例の意味的な相互関連性を見落としてしまう。

そこで、こうした問題を学習者が克服するには、どういった教育的工夫が行われなけれ

ばならないかという問題が出てくる。筆者は、コア理論にその「解」があると考え。本稿では、基本語の中でも特に基本動詞の意味をどう記述したらよいかという問題をコア理論を中心にみていくことにする。

3. コア理論

Bolinger (1977)は、1つの語には語義を統括するような全体的な意味があると述べている。

Now we find a single overarching meaning which performance variables imbue with local tinges that pass for distinct senses.

このように、Bolinger (1977)は、語彙の唯一の全体的な meaning を a single overarching meaning「1つの形には1つの意味」と呼んで言語普遍的な現象とみなしているようである。田中(1990)はこれを「コア」と呼んでいる。Bolinger(1977)の上記の記述にみられるように、コアは、多義性を包括する意味であり、文脈に依存しない中心的な意味である。同様に、Miller (1978)は、文脈に依存した意味内容と文脈に依存しない意味内容を区別する必要性があると述べている。

... given an occurrence of line the problem is not to choose among fifty or more presorted concepts or rules but to sharpen a core concept in a manner appropriate to discourse and the sentence in which the word occurs. In other words, perhaps line looks to polysemous because lexicographers have dragged in a lot of contextual information that is really not part of its meaning.

つまり、Miller(1978)は、line には本来 core concept となる概念があり、その概念を談話や文に合わせた形で具体化していくことが実際には行われているのであると主張している。つまり line が多義語であるとされるのは、辞典を編集するとき line の(本来の意味でない)コンテキスト情報を意味として持ち込んでしまったからであるというのが Miller(1978)の論点である。Miller(1978)の考えの背後にも、文脈に依存した意味内容と文脈に依存しない意味内容の区別が想定されている。

これらの考え方を図式化すれば、コアに基づく多義語の意味決定のプロセスは以下のように描かれることになる。

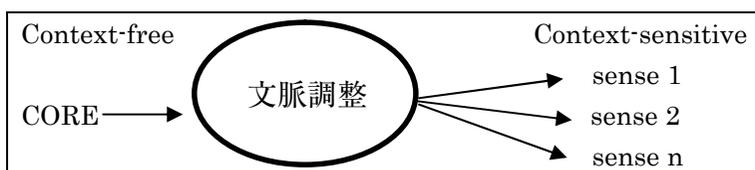


図2 コアに基づく多義語の意味決定プロセス(田中, 1990)

この図式によれば、まず、文脈から独立した意味知識をコアとして想定している。次に、コアが文脈の中で用いられ(文脈の調整)、文脈に依存した個々の意味(sense)として解釈されるということである。つまり、意味知識としての意味と言語使用上の意味を区別しているところにこのモデルの特徴がある。さらに、田中(1990)の理論に従えば、コアといっても円の中核のような存在というよりは、次の図のように円錐の頂点に相当すると考えられる。

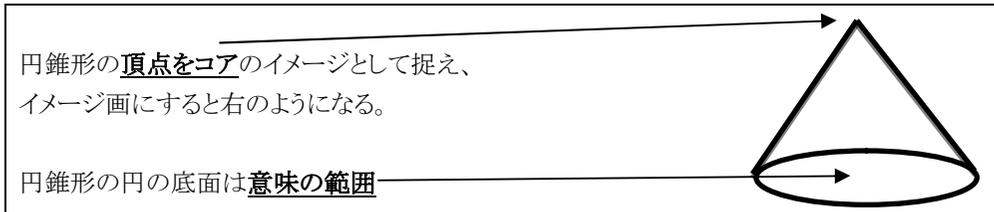


図3 コアの問題

ここでの前提は、人は、複数の使用例からその語についての概念を形成するというものである。概念形成は、差異化、一般化、典型化を通して行われる。差異化は、「リンゴ」と「ナシ」を区別するように、A/非Aの関係を作ることをいう。一般化は、「リンゴ」というコトバで複数の対象を指示する際に起こる。形・色・味・臭いなどが違っても、「リンゴ」というコトバが使用可能な外延を形成するのが一般化である。差異化しつつ一般化するというのが言語使用の実相だが、差異化と一般化が相互作用するように作用するのが典型化であり、これは、概念化の原理である。すなわち、いろいろなリンゴをリンゴとして体験することを通して「リンゴというもの」という概念を形成する、これが典型化である。典型化によって概念が作られることで、リンゴとナシの違い、すなわち差異化も可能となる。

概念形成は言語使用と相互媒介的に行われるわけであるが、それは意識下で行われるため、形成された概念そのものも言語直観の一部であって、明示的な説明が直ちに可能なわけではない。そこで、概念のありようを明らかにするのが認知意味論の主要な課題となる。以下では、より具体的に本稿の関心事である基本動詞のコア分析についてみていきたい。

4. 基本動詞のコア分析

田中(1990)は基本動詞の意味は関数的であると述べている。名詞には指示機能があるため、なんらかの対象を指すという意識が働く。そこで、名詞が使われれば、何かを指しているという意識作用が生まれる。したがって、多義の性質にしても、複数の語義を安定したものとして想定することが可能となる。だが、動詞には何かを指すという働きはない。むしろ、モノを関連づけてコトとして表現するに不可欠なのが動詞であり、機能論的には、関係づけ機能がある。これが田中(1990)の論点である。そこで例えば、Johnとthe windowというモノがあり、それをJohn broke the window.と表現することで、「ジョンが窓を割った」というコト(事態)が構成されるのである。この場合、break (John, the window)と関数的に表現することが可能となる。fix (John, the window)にするとfixが関数になり、そこから構成される事態は異なる(Miller & Johnson-Laird, 1976)。

意味が関数的であるということは、そのままでは意味が確定しないということであり、意味の確定は変数の値による。つまり、基本動詞の意味は複雑で多岐に亘るのが実相ではなく、実は、単純で曖昧である、そして曖昧性があるからこそ、さまざまな状況に適用することが可能なのだ、ということになる。この単純で曖昧な意味をどう表現するか、そして、単純で曖昧な意味から多様な用法が生まれるが、それをどう説明するか、これが意味論の課題であり、英語教育において基本語力の育成の鍵となる。

田中(1990)は単純で曖昧な意味をコアとして捉え、その表現には全体的で図式的なものと、その特徴を描写する記述的なものが含まれると考える。「図式(schema)」と「記述(description)」である。John broke the window. の場合だと、「ジョンは窓を割る」という事態を表現しているわけであり、ここでの break は「割る」という意味として了解される。しかし、John broke the world record. だと「ジョンは世界記録を破った」となり、ここでは break は「破る」と対応することになる。また、John broke the computer. だと「ジョンはコンピュータをこわした(動かなくさせた)」という意味合いで、ここでは break が「機能を損なう」ぐらいの意味になる。これらに共通しているのがコアであり、break のコアは「外的な力を加えて、何か(の形・機能・流れ)をコワス」と記述することができる。このコアを通して、窓の場合には、石などをぶつけて窓の形をコワスということ、コンピュータの場合には、誤操作などをしてコンピュータの機能をコワスということ、そして記録の場合には、新しい記録を出すことによってこれまで有効だった記録の流れをコワス(絶つ)、という解釈が可能となる。そしてそれを図式的に表示したのが以下である(『E ゲイト英和辞典』ベネッセコーポレーション)。

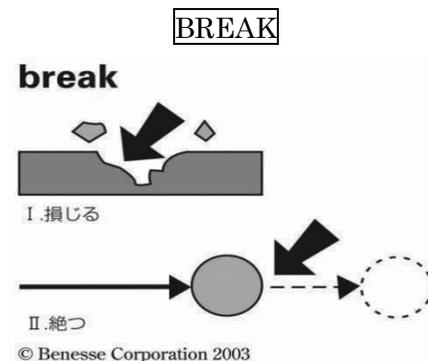


図4 break のコア図式

この図式では、学習者にとってのわかりやすさを優先しており、「外的な力を加えて、何か(の形・機能・流れ)をコワス」というコア記述を「形・機能を損じる」と「流れを絶つ」に切り分けて図式化している。John broke the computer. といえば、通常、「機能をこわした」という意味合いだろうし、Mary broke the vase. といえば、通常、「形をこわした」という意味合いだろう。しかし、She broke her career to study abroad. になると、「職業という経歴(流れ)をこわした(中断した)」という意味合いになる。いずれにせよ、「なんらかの力を加

えることで、何かをこわす」ということにおいては共通している。

5. 視覚動詞のコア

コア理論では「形が違えば意味も違う」という主張を行うが、日本語の「見る」ということを含意する *look* と *see* では、形(語彙)が異なっており、意味も違うということになる。次の例で確認することにする。

- A) I looked at you.
- B) I saw you in the park yesterday.
- C) You looked happy.

しかし、*see* も *look* も多義語である。多義語とは複数の関連した意味を持った語ということである。McCaughren (2009)は、*polysemy* はギリシヤ語から来たコトバであり、その語の意味は、複数の意味を意味すると述べ、さらに多義語は、通常は複数の意味の「語源」や意味的関連性が重要になり、その1つにおいてはメタファーでよく使われると述べている。ここで多義語 *see* を例にみよう。

see のコア：＜視覚器官を働かせ、何かを視野に捉える＞

- 1. I see what you mean. (言いたいことはわかります)
- 2. I saw her yesterday. (昨日彼女に会った)
- 3. I am seeing her. (彼女と付き合っている)
- 4. I see life. (世間を知る)
- 5. I see the sight of Rome. (ローマを見物する)

同じ *see* という語が用いられている個別用法は、*see* という同一の形式を持っているため、コアという共通する意味を持っているということになる。以下は *see* と *look* のコア図式である。

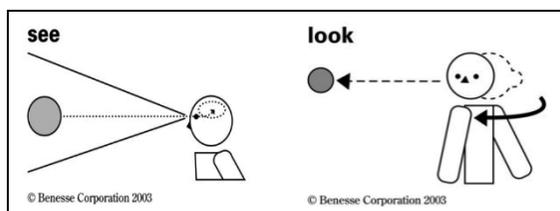


図5 コアスキーマ：see と look の違い

look のコアは「動作主が感覚器官を働かせるということ；視線を対象に向けること」であり、*see* は「動作主が感覚器官を働かせて何かを感じるということ；対象を視野に捉えること」となる。I looked at you. では主体側の視点が対象に向けられているのに対して、You looked happy. の *look* は「感覚器官を通して得られる対象の印象を得る」ということであ

り、対象側の観点到焦点が当たっていることになり、それぞれ意味が異なるが、対象に視線を向けるということと対象があるふうに印象を与えるということには鏡像関係がみられる (Terasawa, 2007)。see の多義的な使い方についても、すべて「何かを視野に捉える」ということでは共通している。辞書では see に「付き合う」という語義を載せているが、「習慣的に相手を視野に捉える」ということから「付き合う」は派生した意味合いであり、無関係ではない。このようにコアを理解することで、see と look の違いだけでなく、see の多義的な使い方 の理解にもつながる。

6. おわりに

語彙力は英語力の指針である。本稿では、田中他(2005)に従って語彙力を「語彙を使い分けつつ、使い切る力」として定義し、日本人学習者が基本語力を身に付ける際の本質的な問題について述べた。さらに、そうした問題を乗り越えるためにコア理論を紹介し、理論の持つ説明力についての考察を行った。本稿では、基本語力は自然な形では身に付かないということ、それに関連して、基本語力を身に付けるためには体系的な指導が必要であるということが論点である。筆者は、前者の習得の困難さと後者の図式を使った語彙指導の有効性について一連の研究を行っており、その発表は今後の課題としたい。

謝辞

本論文の作成にあたり、終始適切な助言を賜り、また熱心なご指導をしてくださった認知言語学の先駆者でおられる慶應義塾大学政策メディア研究科の田中茂範教授に心より感謝の意を表します。田中先生の編集上のアドバイスは、この研究論文の完成に不可欠であり、原稿を読んでいただき、この論文の内容を改善でき、多くの貴重なコメントをいただきました。

参考文献

- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology – A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bolinger, D. (1977). *Meaning and form*. London: Longman.
- Chapelle, C. (1994). Are C-tests valid measures for L2 vocabulary research. *Second Language Research*, 10 (2), 157-187.
- McCaughren, A. (2009) Polysemy and homonymy and their importance for the study of word meaning. *ITB Journal*, 107.
- Melka, F. (1997). Receptive vs productive aspects of vocabulary. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 84-102). Cambridge: Cambridge University Press.
- Miller, G. (1978). Semantic relations among words. In M. Halle, J. Bresnan & G. Miller (Eds.), *Linguistic theory and psychological reality*. Cambridge, Mass: MIP Press.
- Miller, G., & Johnson-Laird, P. N. (1976). *Language and perception*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nation, I. S. P. (2005). Teaching and learning vocabulary. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook*

of research in second language teaching and learning (pp. 581-595). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Piaget, J. (1963). *The origins of intelligence in child*. New York: Norton.

Swan, M. (1997). The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp.156-180). Cambridge: Cambridge University Press.

Tanaka, S. (2012). New directions in L2 lexical development. *Vocabulary Learning and Instruction*, 1 (1), 1-9.

Tanaka, S., & Abe, H. (1984). Conditions on interlingual semantic transfer. *TESOL'84: A Brave New World for TESOL*, 101-120.

Terasawa, S. (2007). Focusing on verbs of perception. 『ARCLE REVIEW』No.2, 80-96, Action Reserch Center for Language Education.

石川慎一郎 2000. 「研究社『英和中辞典』第3-6版にみる重要語指定の変遷」『静岡県立大学短期大学部研究紀要』14-3号, pp.1-13.

田中茂範 1990. 『認知意味論 英語動詞の多義の構造』三友社出版.

田中茂範 2011. 『英語のパワー基本語：基本動詞編』コスモピア出版.

田中茂範・アレン玉井光江・根岸雅史・吉田研作(編著) 2005. 『幼児から大人までの一貫した英語教育のための枠組：English Curriculum Framework (ECF)』リーベル出版.

田中茂範・武田修一・川出才紀編 2003. 『E ゲイト英和辞典』(株)ベネッセコーポレーション.