

平成 30 年 5 月 16 日現在

機関番号：30121

研究種目：研究活動スタート支援

研究期間：2016～2017

課題番号：16H07146

研究課題名(和文) 認知言語学を応用した英語語彙学習に対する学習者の認識と学びのプロセス

研究課題名(英文) Learners' Perceptions and Learning Process on Vocabulary Learning Applying Cognitive Linguistics

研究代表者

三ツ木 真実 (Mitsugi, Makoto)

北海道文教大学・外国語学部・講師

研究者番号：80782458

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 2,200,000円

研究成果の概要(和文)：本研究では、コア・ミーニングに基づく多義語(前置詞)指導を行い、有効性を量的分析及び学習者視点による質的分析により検証した。その結果、多義語指導には英和辞書と比べてコア・ミーニングに基づく明示的な指導が有効であった。しかし、学習者は状況に応じて双方を使い分ける必要性を認識していた。また、有効性は限定的で有効性の判断ができない、加えて、自らの学習スタイルに不適合のため有効ではないと認識する学習者がいた。一方、総体的には、応用可能性や効果的な学習ツール、前置詞使い分けの実践的ツールとして有効という認識が多く見られた。継続的なコア・ミーニング応用の機会をいかにデザインするが新たな課題となった。

研究成果の概要(英文)：This study implemented three studies to examine the effectiveness of core meaning for learning and teaching polysemous English prepositions. The first study investigated the effectiveness of schema-based (core meaning) instruction compared to the instruction based on an English-Japanese dictionary, and the positive effect was seen in instruction with core meaning. The second study examined how core meaning and dictionary were perceived as learning tools, and there was a perception which insisted an aptitude in each of the methods. Next study explored learners' perceptions on the effectiveness of core meaning. Some learners could not determine the effectiveness, as well as others who negatively perceived core meaning due to insufficient understanding. Learners who were in positive group perceived applicability, efficiency and practicality are the effective points of using core meaning for learning. Also, learners recognized the needs of continual training to make use of core meaning.

研究分野：応用認知言語学

キーワード：コア・ミーニング 学習者の認識 多義語指導・学習 認知言語学 英語教育

## 1. 研究開始当初の背景

認知言語学に基づく学習のアプローチとしてコア・ミーニングを英語の語彙(とりわけ多義語)の学習・指導に取り入れ、その効果を実証した研究は、推測や記憶の保持における効果の検証や、コア・イメージと翻訳や英和辞書に基づく指導の比較による効果の検証が中心に行われている。これらの研究からは、例えば、コア・ミーニングの有効性には、前置詞の指導に安定した効果が認められる傾向があること、習熟度の高くない(目標語に対する既有知識が少ない)学習者に効果が見られる可能性や、反対に習熟度の高い学習者(目標語に対する既有知識が多い)に効果が見られる可能性があること等が示唆されていた。しかしながら、研究分野の全体的傾向として、コア・ミーニングの効果の有無の具体的な要因は、十分に検討されていない。さらには、どのような指導がより効果を生むかという点についても統一的な見解が得られておらず、研究結果を踏まえていかに多義語の指導を実践していくかも明示的に提示した研究は数が少ない。

また、先行研究は、ほぼ全てが多義語指導に対するコア・ミーニングの有効性を事前・事後デザインを用いた量的な手法で検証する研究であった。量的な手法により効果検証を行う重要性に疑いの余地はないが、これらの研究では、学習者がどのようにコア・ミーニングによる指導及び学習を認識しているかという点は分析がなされていない。すなわち、学習者視点に基づく分析を実施する研究はほぼ手付かずの状況であり、認知言語学的知見の応用と量的な効果の検証のみが継続的になされているのが現状である。実際の学びの主体者は学習者であるため、指導の有効性の議論には学習者視点が不可欠である。

このような背景から、本研究では、コア・ミーニングを応用した英語の語彙(特に多義語である前置詞)の指導を明示的な形で実施し、有効性について量的な検証を行った。加えて、コア・ミーニングを用いた学習に対する学習者の認識を質的な手法も用いて解釈及び把握することを試みた。学習者の持つ学習や指導に対する認識も視野に入れた研究を行うことで、効果の量的検証に限定されてきた研究手法にも新たな視点を与え、認知言語学を応用した語彙指導及び学習の新たな意義と課題を示すことができる。

## 2. 研究の目的

本研究で実施した3つの研究について、それぞれの目的を以下に示す。

## (1) 研究1

研究1の目的は、コア・ミーニングを用いた明示的な前置詞指導(コア・ミーニングの概念、多義派生的な意味とコア・ミーニング

との関連性、意味的動機付けに関する明示的な説明)の有効性を英和辞書の記述に基づく従来の指導方法との比較において検証することである。先行研究では、コア・ミーニングの何をどのように取り入れて学習者に提示して指導するかという点で一貫性が見られない検証となっていたが、本検証では、研究代表者が過去に行った研究から継続性を持たせた形で明示的な指導を考案・実施することで、一貫性のある形で効果的な指導法を提示することが可能になると考える。

## (2) 研究2

研究2の目的は、学習者自身がコア・ミーニングと英和辞書に基づく前置詞学習で両者を比較した場合、両者に対してどのような認識を有しているかを明らかにすることである。これにより、例えば、学習のためにコア・ミーニングを嗜好する背景として、コア・ミーニング及び辞書に対してどのような認識を学習者が有しているかが明らかとなり、それが学習者の視点を踏まえた形で新たな指導をデザインすることの一助になることを目指す。

## (3) 研究3

研究3の目的は、コア・ミーニングを学習に使用した場合、学習のためのツールとして具体的にどの点に有効性を学習者が感じるのか、また感じないのかを明らかにすることである。これにより、学習者の認識をベースとして概念を抽出して示すことで、量的検証からは見られない具体的なポイントとしてコア・ミーニング使用のメリットとデメリットを可視化することが期待される。

## 3. 研究の方法

研究1の目的を果たすために、日本人英語学習者(N=88)をコア・ミーニングに基づいた明示的指導を実施する群(N=31)、辞書の記述に基づく指導を行う群(N=30)、指導を行わない統制群(N=27)の3群に分類し、文脈に応じた前置詞(in, on, at)を選択する多肢選択問題を教育介入の事前と事後に実施した。なお、教育介入前の3群の前置詞(in, on, at)運用能力には統計上有意差がないことを確認している。なお、統制群には指導を行っていない。さらに、教育介入前後で実施したテストの点数(差得点)をデータとして、PASW SPSS Statistics 24.0を使用して一元配置分散分析(one-way ANOVA)を実施し、各群における統計的な有意差の検証を行った。

研究2の目的を果たすために、研究1においてコア・ミーニングに基づく指導を受けた日本人英語学習者からランダムに抽出した学習者(N=15)に自由記述の質問紙調査を実施し、その回答をデータとして質的に分析した。質問紙には2つの問いを設定した。1つ

目の問いは、「コア・ミーニングを示されるよりも、辞書で一つ一つの意味を調べたほうが自分としては学習しやすいと思いますか？」であり、5件法で回答を求めた。2つ目の問いでは、1つ目の問いに対する選択の理由を自由記述で回答を求めた。質的分析には、SCAT (Steps for Coding and Theorization) (大谷, 2008; 2011) と呼ばれる分析手法を援用して、学習者自身がコア・ミーニングと英和辞書に基づく前置詞学習で両者を比較した場合、両者に対してどのような認識を有しているかについてコーディングと理論化を試みた。なお、質的分析における研究者の主観性を可能な限り排除することを目的として、外国語教育に従事する研究者の協力を得て2名の研究者でデータの分析を遂行した。

研究3の目的を果たすために、研究1において有効性が認められていたコア・ミーニングに基づいた明示的指導を日本人英語学習者(N=56)に対して実施し、その後、事前に抽出した9つの問題に解答してもらい、コア・ミーニングを学習ツールとして実際に使用する経験をさせた。使用した9問の選定は過去の研究に基づいており、コア・ミーニングを使用して解答した問いのうち正答率の高いもの(難易度の低いもの)と低いもの(難易度の高いもの)と低いものとなっている。この理由は、例えば正答率の高い問いのみでコア・ミーニングの使用体験をした場合に、コア・ミーニングに対する学習者の認識が、「有効である」という認識に偏ることを避けるためである。この研究においても、学習者に対して自由記述の質問紙調査を実施し、その回答をデータとしてSCATを援用した質的分析を実施した。質問紙には2つの問いを設定した。1つ目の問いは、「コア・ミーニングは多義語である前置詞の学習に有効だと思いますか？」に対して、5件法で回答を求めた。2つ目の問いは、選択の理由について自由記述で回答するものであった。なお、この分析においても外国語教育に従事する研究者の協力を得て2名の研究者で分析を遂行した。

#### 4. 研究成果

研究成果を研究1～3の順に提示する。

##### (1) 研究1

コア・ミーニングを用いた指導群の差得点に基づく平均点は3.19、標準偏差は3.47であり、辞書に基づく指導群の平均点は0.30、標準偏差は4.43であった。また、統制群の平均点は0.41、標準偏差は4.01であった。差得点に基づく平均点では、コア・ミーニングに基づく指導群の伸びが最も顕著に現れていた。一元配置分散分析の結果、 $F(3, 115) = 3.32, p = .02, \eta^2 = .08$  で各指導グループ間に有意差があることが明らかになった。どの

グループ間に差があるかを検証するため、テューキー法による多重比較を行った。その結果、コア・ミーニングに基づく指導群と辞書に基づく指導群 ( $p = .03, d = .73$ ) の間、またコア・ミーニングに基づく指導群と統制群 ( $p = .05, d = .75$   $p$  値は  $p = .049$  の四捨五入の値) との間有意差が認められ、それぞれ中程度の効果量が得られた。

統計分析の結果、コア・ミーニングを用いた明示的な指導法は辞書的な記述を用いた指導法よりも効果的であった。統制群との間にも有意な差があることから、コア・ミーニングを用いた明示的な指導の効果が実際に指導によって生じたものであることも明らかとなった。この結果は、意味提示の方法がそれぞれの指導法で異なることに起因すると考えられる。例えば、点数が伸び悩んだ辞書の意味記述を用いた指導では、in では10個、on では11個、at では8個の意味が提示され、複数の意味をリスト化していた。学習者は前置詞選択の判断基準として指導内容を応用することから、辞書的な指導は語の意味処理を行うための材料や情報の過多であったと考えられ、学習者にとって意味や用法の整理が困難で前置詞の選択で迷いが生じた可能性がある。また、例えば、それぞれの前置詞の「場所」の意味記述では、「...で」が共通して含まれており、異なる前置詞で意味記述が重複していたことで、他の前置詞との意味の違いが見えにくくなったことも迷いを生じさせた原因であったと考えられる。それに対し、コア・ミーニングはそれぞれに異なるイメージ・スキーマが提示され、各前置詞の意味の違いが明確に理解できる。これによって学習者は前置詞と用例との整合性を確認することが容易となり、前置詞選択の判断が促進されて点数の伸びに影響を与えたと考えられる。

##### (2) 研究2

5件法の質問紙の結果、2名の学習者が辞書に基づく学習をより嗜好すると回答した。彼らは、辞書学習とコア・ミーニングの比較に基づき、辞書学習における正確性、記憶の定着度の2点を辞書による学習のメリットとして認識していたことから、(コア・ミーニングに基づく指導を受けた後でも)辞書に基づく学習を嗜好していた。

7名の学習者はコア・ミーニングに基づく学習をより嗜好すると回答した。彼らは、辞書学習の効率の悪さと、辞書の説明や例文の複雑さに基づく難易度の高さを辞書による学習のデメリットとして認識していたことから、コア・ミーニングに基づく学習をより嗜好していた。さらに、辞書の説明の多さに基づく理解の困難さや、用法の記述の多さに基づく難易度の高さに対して、コア・ミーニングのイメージを可視化した明示方法には、理解の補助的機能や即時的理解が可能であるというメリットを認識し、コア・ミーニン

グによる学習に対してより高い効率性を感じていた。加えて、前置詞の用例の多さと意味の類似性により、カテゴリや単語ごとに分類する学習方法の適切さや概念整理の必要性も認識していた。ここで浮上した「用法の記述の多さに基づく難易度の高さ」という認識は、研究1で挙げられた「語の意味処理を行うための材料や情報の過多であり、学習者にとって意味や用法の整理が困難であった」という考察を裏付ける結果となった。

一方、6名の学習者は中立的な立場を主張し、辞書使用時の学習プロセスにおける発見及び語学スキルアップへのつながりや用例（例文）の掲載に対する有効性を認識している。コア・ミーニングのメリットを認識しながらも、意味の理解に向けた発想が容易な前置詞はコア・ミーニングによる学習で、困難な前置詞は辞書学習による学習が適するという認識をしており、前置詞の学習場面等の文脈に応じて適性や使い分けが必要であるという認識をしていた。

### (3) 研究3

5件法の質問紙の結果から、「強く同意する」もしくは「同意する」の肯定的な回答をしたのは44名(78.6%)であり、「どちらとも言えない」の中立的な回答が10名(17.9%)であった。「同意しない」の否定的な回答は2名(3.6%)であった。

自らの多義語(前置詞)学習のためにコア・ミーニングが有効であるとする学習者の認識は、応用可能性 効果的な学習ツール 前置詞使い分けのための実践的なツールの3つのカテゴリにまとめられた。以下、カテゴリごとに抽出された概念を踏まえて学習者の認識の詳細を述べる。

応用可能性 : このグループに属する学習者は、応用可能性を大きな有効性として認識していた。具体的には、英語学習全般(リーディング・スピーキング・ライティング・英文法)、英語母語話者との英語によるコミュニケーション、意味の違いが紛らわしい前置詞使用時の適切な選択や判断などの場面を想定していた。また、コア・ミーニングを使った継続的トレーニングでコツをつかむことを通じた応用可能性の高まりに対する期待も認識していた。

効果的な学習ツール : 学習者は、前置詞学習方法として辞書的な意味解釈や語と意味の対応における暗記作業などの方法で学習しており、前置詞の意味の区別や使い分けに曖昧さを認識している。これと比較して、特にイメージ・スキーマによる解釈を採用するコア・ミーニング使用の学習に対して、効果的な発想・理解・記憶の容易さを認識している。しかし、コア・ミーニングに基づく解釈にも曖昧さがあるため、前置詞の選択や判断の根拠の提示や用法と用例を提示した詳

細な説明等の明示的な指導と応用トレーニングの必要性を認識している。

前置詞使い分けのための実践的なツール : 学習者は、既有知識のみに基づく理解や判断では意味の違いが紛らわしい前置詞のアウトプットの誤用が生じると感じており、コア・ミーニングに基づく直観的理解や判断により適切な使い分けが可能となり、効果的な学習と能力の向上や誤用の減少につながると認識していた。

コア・ミーニングに基づく多義語学習について有効性は不明確であるとする学習者の認識は、限定的な有効性(既有知識等との)不適合 不十分な理解 の3つのカテゴリにまとめられた。これらについて、それぞれのカテゴリに含まれていた概念に基づいて、詳細を説明する。

限定的な有効性 : 学習者は、過去の学習経験で身に付けた既有知識で前置詞の区別や選択に対する困難さがある場合のみ、コア・ミーニングの知識の有効性を認識していた。

(既有知識等との)不適合 : 自身の既有知識で十分であること、独自の学習スタイル・方法に対する高い嗜好性、自らの理解との矛盾といった認識が学習者にあった。

不十分な理解 : 学習者は、短期間のコア・ミーニングによる指導では不十分な理解で習得が困難であるため、継続的な応用機会の蓄積に基づいて有効性を判断する必要性を認識していた。

自らの多義語(前置詞)学習のためにコア・ミーニングが有効ではないとする学習者の認識は、学習スタイル(として合わない) 理解の困難さ の2つのカテゴリにまとめられた。

学習スタイル(として合わない) : 学習者は、コア・ミーニングの学習による新たな知識の獲得よりも実際の英語使用の経験に基づく自然習得への嗜好性を認識していた。

理解の困難さ : 学習者は、コア・ミーニングの概念そのものの理解に対する困難さを認識していた。

ここまで、研究1~3の結果をそれぞれ述べたが、ここで簡潔に研究成果から得られる教育的示唆をまとめたい。研究1では、前置詞選択の問題を測定ツールとして用いたことを踏まえ、前置詞の意味の違いを明確に示すことで前置詞選択の判断を容易にするという点で、実際の前置詞指導の際にコア・ミーニングを用いることで意味の違いをポイ

ントとして明示的に指導を行うことが学習者の意味習得や意味理解を促すと主張できる。また、研究2からは、コア・ミーニングと辞書それぞれに学習状況に応じた適性が存在することが明らかとなった。教育的示唆としては、コア・ミーニングに基づいて前置詞指導を行う際には、辞書と比較してコア・ミーニングが有効であるという統計的な結果が出ていたとしても、学習者に対して教師がコア・ミーニングのみの使用を推奨するのではなく、コア・ミーニングと辞書のメリット及びデメリットを説明するとともに、学習の際に出会う用例に応じて、適する方を選択することをポイントとして指導に含めるといった点が挙げられる。また、研究3では、一度の指導機会と使用体験であったにも関わらず、学習者からは総体的に肯定的な認識が見られた。しかし、各グループに共通して浮上した概念は、ワン・ショットではない継続的なコア・ミーニング応用の学習機会を必要とする認識であった。したがって、コア・ミーニングに基づく指導を実施する際には、継続的な指導・学習をデザインして学習者に提供することが必要となる。

以上、これまでの記述どおり、コア・ミーニングに基づく指導の有効性を量的な観点から検証し、明示的な指導のポイントを提示することができた。また、指導及び学習に対する学習者の認識を明らかにすることで、学習者の多様性に配慮して、コア・ミーニングのメリット・デメリットを理解し、またそれに偏重せずに辞書も用いながら柔軟な指導をすることが指導上のポイントとなることも提示することができた。さらには、ワン・ショットではない継続的な指導・学習を学習者に提供することを目指した指導のデザインが重要となることも提示することができた。なお、実施した研究については、一部を学会発表と学术论文によって公表することができた。本研究を通じて実施した研究を振り返る中で、今後は、継続的な指導・学習をいかにデザインするかが課題である。さらには、新たな指導を考案・実施する中で、有効性検証と学習者の認識を踏まえた上で改めて有効性の判断を行い、認知言語学に基づくより良い多義語の指導について実践的な貢献につなげていくことも課題である。

#### (引用文献)

- 大谷 尚. (2008). 4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案：着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き. 「名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学)」第 54 巻(2), 27-44 .
- 大谷 尚. (2011) SCAT: Steps for Coding and Theorization: 明示的手続きで着手しやすく小規模データにも適用可能な分析手法. 「感性工学」第 10 巻(3), 155-160 .

#### 5. 主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

[雑誌論文](計 1 件)

Mitsugi, M. (2017). Schema-Based Instruction on Learning English Polysemous Words: Effects of Instruction and Learners' Perceptions. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 21(1), 21-43. [査読有]

[学会発表](計 2 件)

三ツ木 真実. 認知言語学的アプローチに基づく語彙学習と学習者の反応. 第 43 回 全国英語教育学会 島根研究大会, 2017 年 8 月 20 日, 島根県松江市.

三ツ木 真実. 学習者から見た認知言語学的アプローチによる語彙学習. 2017 (平成 29)年度 JACET 北海道支部第 1 回研究会, 2017 年 11 月 19 日, 北海道札幌市.

#### 6. 研究組織

##### (1)研究代表者

三ツ木 真実 (MITSUGI Makoto)  
北海道文教大学・外国語学部・講師  
研究者番号：80782458