

## 論 文

大学生における語彙力と英語標準テストの関連性<sup>1</sup>

枝澤 康代  
学芸学部・英語英文学科

今井 由美子  
学芸学部 嘱託講師

古荘 智子  
学芸学部 嘱託講師

布施 邦子  
日米コミュニケーション 学芸学部・情報メディア学科  
学会事務局長

**Abstract**

In foreign language learning, there is no question as to the importance of having enough vocabulary in the target language. Then, how much vocabulary is necessary? Schmitt (2000) mentions that acquiring 2,000 word families seems to be the most commonly cited initial goal for second language learners, and Nation (2001) claims that around 2,000 word families can provide over 95% coverage of spoken language. However, there are few empirical studies about how much vocabulary is necessary for listening comprehension. Imai et al. (2005) suggest that a 3,000 word-level vocabulary could be a threshold for Japanese EFL learners to be able to comprehend authentic listening materials. Yoshimura et al. (2005) report that learners' listening ability and their vocabulary knowledge are related.

This research tried to see if having students look up 2,000 base words or academic words in a dictionary is an effective teaching strategy to improve their scores on standardized English tests (TOEIC and CELT) and a Vocabulary Levels Test (VLT). The result showed that there was no significant difference in TOEIC and CELT scores between the group checking 2,000 base words and the group checking academic words. Next, the scores of two groups, namely the group whose TOEIC score rose and the group whose TOEIC score fell, were extracted and analyzed to see the vocabulary levels of each group at the beginning of the course and at the term-end of the course. The results revealed that the group whose TOEIC scores rose improved their 3,000 word-level scores most along with their rising CELT scores, but the group whose TOEIC scores fell had not obtained even a 2,000 word-level vocabulary at the early stage of the course work. These results suggest that it is important for EFL learners to master the 2,000 word-level vocabulary as quickly as possible and then to learn the words in the 3,000 word-level.

**Key Words:** EFL, vocabulary, listening

## 1. はじめに

外国語学習において目標言語の語彙力が重要な要素の一つであることは、既に多くの研究者によって論じられている。Laufer (1992, p. 130) は、学習者による適切な読解の可能性が高くなる語彙力を語彙の閾値とみなし、“reader”<sup>2</sup>が“non-reader”より多くなる語彙レベルは3,000語(ワードファミリー<sup>3</sup>)であることを指摘した。ネーション(2001/2005, p. 130)は、リスニングによる語彙学習において、学習者が文脈からの推測を十分にうまく行うために、インプット中の総語数の少なくとも95%が既知語である必要があると示唆している。また、口語的話し言葉に関する研究において、約2,000語の語彙が95%以上のカバー率を提供できるとも指摘している。Schmitt (2000, p. 142)は、2,000語が「第2言語学習者にとっての初期の目標として最もよく引用され、基本会話ができるだけでなく、さらに上のクラスに進むための基盤を提供している」と指摘した。代表的な上級学習者用辞書<sup>4</sup>(e. g., OALD, LDOCE, etc.)は、定義用語彙(見出し語を定義するために用いる語彙)を約2,000語に制限しており、自律的学習者が必要とする最低限の語彙力は2,000語であると考えられている。

中條とGenung (2005)は、対象となる英文テキストの95%の語彙を網羅するのに必要な数の単語をBNC<sup>5</sup>高頻度語リストの上位から数えることにより、ビジネス英語の語彙水準および、一般用途の英語テキスト(タイムとニューズウィークの記事、CNN/ABCニュース、映画のトランスクリプト)と英語習熟度テスト(TOEIC、英検2級、英検準1級、英検1級)の語彙水準を測定した。その結果、BNCダイアログ(BNCの話し言葉のテキスト136件のうち、40件の商談、9件の相談、7件のインタビュー、2件のプレゼンテーションから構成された)が1,871語、英検2級が2,845語、TOEICが3,714語、ABCとCNNニュースが約5,000語の語彙

水準であることなどが明らかになった(pp. 6-8)。彼らは、この結果に従って「適切かつ規則的に厳しい語彙学習の訓練を受ければ、大学生はTOEICテストの語彙水準に相当する語彙水準を獲得できる」と結論づけている(p. 9)。

### 1.1 語彙の偶発学習

第1言語における語彙獲得の研究では、語彙が偶発的に学習される現象に関心が持たれている。Saffran, Newport, Aslin, Tunick, and Barrueco (1997)は、子どもの言語習得の主たる課題は理解することであり、獲得することではないという理由で言語獲得が偶発的に生じると主張している(p. 101)。Hill and Laufer (2003)は、コンピュータ画面上でリーディングを課す課題に辞書活動を組み込むことによる語彙の偶発学習の研究を行った結果、産み出された辞書活動量に有意な差が存在したこと(p. 87)、第2言語学習者が2,000語まで語彙を増やすために800万語、すなわち、小説にして約42冊を読む必要があること(p. 88)を指摘した。また、語彙の場合、学習者が単語の意味に加えて、発音・書記法・品詞分類・他の語との意味的關係に注意を払っているなら、単語の一つか二つの属性にしか注意を払わない学習者よりも多くの単語を保持することを指摘した(pp. 89-90)。辞書活動は、意味の学習だけにとどめず、語彙の周辺情報を十分に深く調べさせれば、偶発学習を促進させるものと考えられる。

### 1.2 リスニングにおける語彙学習

リスニングにおける語彙の閾値については、比較的最近になってから関心が持たれるようになった。Kelly (1991)は、フランス語話者により録音されたBBCニュースのトランスクリプトを分析し、ESL上級学習者にとって聴解のための一番大きな障害は語彙を知らないこと(lexical ignorance)であると主張した。

リスニング力と語彙の關係に焦点を当てた研究を行ったImai, Yoshimura, Fuse, Hiraiwa,

Edasawa, and Mine (2005) は、外国語としての英語のリスニングにおける語彙力の問題について検証し、TOEIC 高得点群が Vocabulary Levels Test<sup>6</sup> (Schmitt, 2000; 以下 VLT) の 3,000 語レベルにおいて 24 点を超える得点 (24.58 点) を示すことを明らかにした。このことは、TOEIC 600 点に到達するために、日本人 EFL 学習者は 3,000 語レベルの語彙を修得する必要があることを示唆している。また、TOEIC 高得点者は、VLT の Academic 語レベルにおいて 24 点を超えることができなかったが、低得点群と統計的に有意な差が見られたことから、Academic Word List (Coxhead, 1998) に含まれる語彙の習得がオーセンティックな英語リスニング教材を聞き取る上で重要であることも示唆した。また、吉村満知子、今井由美子、平岩葉子、布施邦子、枝澤康代、三根浩 (2005) は、学習者のリスニング力と語彙力および学習方略の関係を調査し、語彙テストの成績と CELT<sup>7</sup> および TOEIC-Listening 得点の間に一貫して有意な相関係数が存在したことを報告した。

## 2. 目 的

本研究は、これらの研究の結果をうけ、基本語彙 2,000 語や Academic 語彙の辞書調べによる指導が EFL 学習者の TOEIC や CELT の成績に及ぼす効果の検証を試みた。また、TOEIC における語学力の成績と学習者の語彙力の関連性についてもあわせて検討した。

## 3. 方 法

### 3.1 被験者

被験者は英語専攻、大学 2 年生の女子学生 105 名で、全員が 1 年次に春学期と秋学期のリスニング科目<sup>8</sup>を必修で履修した。

### 3.2 手続き

1 年次の授業で習得したリスニングスキルをもとに 2 年次では、毎週 1 回 90 分の授業の中で、TOEFL 形式の課題 (20 分)、ドキュメン

タリー・タイプの CBS ニュース (30 分)、映画 (30 分) の 3 種類の教材を用いたリスニング学習を行った。これらのリスニング課題に加えて、授業クラスを任意に 2 グループに分け、一方のグループに 2,000 語レベルの語彙 (以下 Base 2000 語グループ) の、もう一方のグループには Academic 語レベルの語彙 (以下 Academic 語グループ) の辞書調べ学習の課題を春・秋学期各 10 週ずつ 20 回にわたり課した。この他、被験者には、2005 年 4 月から 7 月と 10 月から 12 月の間に、Web-base のマルチメディア型英語学習システムである ALC NetAcademy<sup>9</sup> スタンダードコース (リスニング・リーディング) を自主学習するよう指示した。

### 3.3 辞書調べ課題

Base 2000 語グループへの課題は、Nation (2004) による Range テストの語彙リスト “basewrd2.txt” に挙げられている語彙の Base 2000 (1001 番～2000 番) 全体を、アルファベット順に 100 語ずつ 10 のグループに分け、さらに各グループから 20 語を任意に選択し作成した。Academic 語グループへの課題は、ネーション (2001/2005) の Appendix 1 にリストされた Academic Word List (570 語) の 10 レベルの分類を使用し、各レベルから 20 語ずつ選択した。単語の選択基準は、派生語のあるもの、派生形により意味が異なるもの、発音に注意が必要と思われるもの、カタカナ語で用いられているが誤用されやすいものなどを選び出した。これらの課題は、いずれも各語の品詞、意味、強勢の位置などを辞書で確認させるものであり、各回 20 語を課した (Appendix 1, 2)。

辞書調べの課題は授業と授業の間の定められた曜日に提出するよう指示し、翌週の授業で課題を返却した後、教員による補足説明をおこなった。授業では、TOEFL 形式のリスニング課題後の 10 分間を前回の辞書調べ課題の解説にあて、さらに、各単語の発音を聞かせ、単語によっては発音記号を提示しながら発音指導を

行った。また、このような辞書調べ学習の場合、学習者は辞書の最初の意味に飛びつく場合が多く見られる。そこで、電子辞書を使うときには、最初のページだけではなく、さらに下の方までスクロールすることで求める意味が見つかる場合があることを示し、普段は学習者が気にとめないような単語の意味にも触れるなど、辞書の調べ方について教師が例を示すことにより、学生が興味をもって意識的に辞書を活用できるように指導した。

### 3.4 測定

語学力の継時的変化を見るために、英語標準テストである CELT-リスニング部門（春学期始めの 2005 年 4 月と学期末の 7 月に Form B を、秋学期始めの 10 月と学期末の 2006 年 1 月に Form A を実施）と TOEIC（被験者 1 年次秋学期末の 2005 年 1 月と被験者 2 年次秋学期末 2006 年 1 月）を実施した。語彙力の測定には Schmitt（2000）による VLT の Version 1（2005 年 4 月および 10 月）と Schmitt, Schmitt, and Clapham（2001）による Version 2（2005 年 7 月と 2006 年 1 月）を実施した。VLT の 2 つのバージョンは、互いに平行テストを構成している。ネーション（2001/2005, p.227）は、学習者が英語により高等学校以上の教育を受けようとする場合には、VLT の Academic 語レベルにおいて少なくとも 30 点満点中 25 点あることが望ましいと指摘

している。本研究では毎回 2,000 語、3,000 語、Academic 語、5,000 語の 4 つのレベルを 30 分にわたって解答させた。なお 10,000 語レベルの課題については、被験者に制限時間以内で解答を求めることが困難であると判断し、当該レベルは調査から省いた。

## 4. 結果

### 4.1 辞書調べ学習グループによる分析

Table 1 は、CELT と VLT を 4 回テストした結果について、Base 2000 語グループと Academic 語グループ別に示したものである。表中の数字の推移に見られるように、5,000 語レベルの 4 回目を除いて、授業の進行とともに CELT および VLT の得点は徐々に伸びたが、辞書調べ学習のグループ間に CELT および VLT の得点に有意な差は見られなかった。5,000 語レベルにおける第 4 回目の VLT 得点だけは減少を示した。同じ時期の CELT 得点はもっとも大きく伸びていることから、これは語学力の低下に起因するものではなく、語彙力が向上するにつれ、2,000 語から Academic 語レベルの問題に対してより多くの解答時間を要するようになり、5,000 語レベルでは解答時間が不足したためであると思われる。

Table 2 は、授業期間の前後における TOEIC の得点を辞書調べ学習のグループ別に示したものである。対応のある *t* 検定の結果、総得点とリスニング得点においては、

Table 1 辞書調べ学習グループ別の CELT と VLT 平均点の推移

		1 (Apr.)	2 (July)	3 (Oct.)	4 (Jan.)	<i>F</i>	<i>p</i>
CELT (50 点)	Base 2000	27.22	28.61	30.59	32.76	34.61	0.01
	Academic	27.35	29.75	30.35	33.24	30.88	0.01
2000 WL (30 点)	Base 2000	24.44	26.85	25.78	27.26	27.91	0.01
	Academic	24.43	25.94	25.31	27.16	19.03	0.01
3000 WL (30 点)	Base 2000	18.09	22.52	20.78	23.11	53.89	0.01
	Academic	17.65	21.65	21.14	23.27	49.14	0.01
Academic (30 点)	Base 2000	18.46	19.93	19.54	20.56	7.74	0.01
	Academic	17.78	18.96	19.55	20.02	8.89	0.01
5000 WL (30 点)	Base 2000	15.46	14.85	18.15	15.91	12.36	0.01
	Academic	14.86	14.43	17.55	15.71	8.36	0.01

Note, Base Word Group, *n* = 54; Academic Word Group, *n* = 51.

Table 2 辞書調べ学習グループ別の TOEIC 平均点の推移

Group		2005年	2006年	<i>t</i>	<i>p</i>
TOEIC	Base 2000	459.72	499.44	- 3.99	0.01
	Academic	469.31	490.20	- 2.04	0.04
Listening	Base 2000	264.17	283.24	- 2.79	0.01
	Academic	265.59	289.12	- 3.95	0.01
Reading	Base 2000	195.56	216.20	- 3.56	0.01
	Academic	203.73	201.08	0.36	0.72

Note, Base Word Group, *n* = 54; Academic Word Group, *n* = 51.

Base 2000 語グループも Academic 語グループも、2005年1月から2006年1月にかけて、有意な成績の向上を示した。しかし、TOEIC のリーディング得点では、Academic 語グループだけが有意な成績の向上を示さなかった。

#### 4.2 TOEIC の結果による分析

辞書調べ学習のグループ分けに関して、英語力に一切統計的に有意な差が見られなかったため、TOEIC の成績変化に関して様々な側面から分析を試みた。その結果、以下の分析において統計的に有意な差異が見られた。すなわち、2006年の TOEIC 総得点に基づいて学習者を400点未満、400点～495点、500点～595点、600点以上の4グループに分け、各グループの TOEIC 得点の変化を比較した分析である。Table 3 はグループごとの平均点を示し、Figure 1 はそれを図示したものである。

Figure 1 が示すように、2006年に得点が600点以上だったグループは、2005年の TOEIC 平均点が500点を超えており、さらに1年間に100点以上の成績の上昇を示した。これに対し、2006年に TOEIC の得点が400点未満であったグループは、2005年において平均点が400点以下であり、さらに1年間に得点が平均で50点以上減少した。

そこで、TOEIC の総得点が大幅に上昇した学習者と大幅に減少した学習者の語彙レベルの比較を試みた。TOEIC 総得点の得点変化の平均値は全体で30.57、標準偏差 (SD) は73.40であった。上昇群として1年の間に TOEIC 総得点が平均値 + 1 SD である110点以上の学習者 (*n* = 16) を、下降群として TOEIC 総得点が平均値 - 1 SD である - 50 点以上減少した学習者 (*n* = 14) を抽出した。Table 4 は、TOEIC 総得点上昇群の CELT および VLT 得点の推移を示したものである。

このグループの特徴は、2,000 語レベルの平均点が4月の時点で24点を超えていたことと、

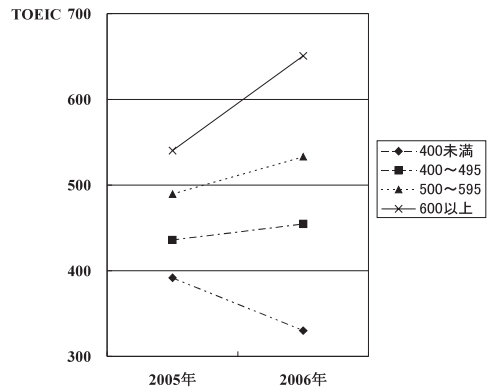


Figure 1. TOEIC 到達レベル別の平均点の推移。

Table 3 TOEIC 2006年における到達レベル別の平均点の推移

Total	2005年	2006年	<i>n</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
400 未満	391.76	330.00	17	4.49	0.01
400 ~ 495	435.81	454.59	37	- 2.34	0.05
500 ~ 595	489.35	533.06	31	- 4.74	0.01
600 以上	540.25	650.75	20	- 8.72	0.01

Table 4 TOEICが110点以上増加した学習者の CELT と VLT の推移

	1 (Apr.)	2 (July)	3 (Oct.)	4 (Jan.)	<i>F</i> (3, 45)	<i>p</i>
CELT	29.63	30.94	32.63	35.50	9.19	0.01
2,000 WL	26.13	28.00	27.25	28.56	6.22	0.01
3,000 WL	20.06	24.19	23.13	25.44	12.34	0.01
Academic	20.06	22.19	22.06	23.56	8.22	0.01
5,000 WL	15.94	17.31	20.44	19.00	6.00	0.01

Note, *n* = 16.

Table 5 TOEICが50点以上減少した学習者の CELT と VLT の推移

	1 (Apr.)	2 (July)	3 (Oct.)	4 (Jan.)	<i>F</i> (3, 39)	<i>p</i>
CELT	24.07	26.65	27.93	29.43	8.34	0.01
2,000 WL	21.14	24.36	23.00	25.64	9.87	0.01
3,000 WL	15.14	19.00	18.14	19.86	7.84	0.01
Academic	14.07	16.21	14.29	17.00	4.67	0.01
5,000 WL	11.71	10.64	14.21	11.57	3.21	0.04

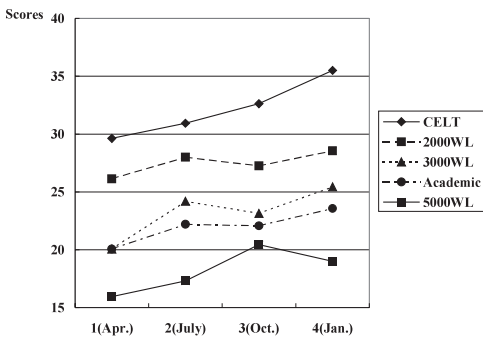
Note, *n* = 14.

Figure 2. TOEIC上昇群の CELT と VLT の成績変化。

3,000 語レベルの得点をもっとも大きく伸び、最終的に 3,000 語レベルの平均得点が 25 点を超えたことである。基本語彙が既に習得できていたため TOEIC と CELT の得点は大幅に伸び、VLT の得点も大きく上昇している。

Table 5 は、TOEIC の総得点下降群の CELT および VLT 得点の推移を示したものである。このグループの特徴は、学習の初期において 2,000 語レベルの平均得点が満点の約 70% である 21.14 点しかなかったことと、3,000 語レベルの得点が 2 回目から 4 回目にかけてほとんど向上しなかった点にある。この結果は、基本語彙の 2,000 語がそれ以上のレベルの語彙力を高めるための基盤になることを示したといえ

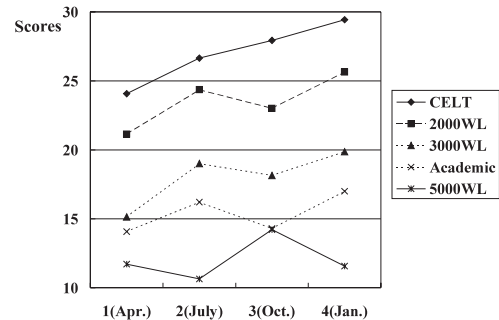


Figure 3. TOEIC下降群の CELT と VLT の成績変化。

よう。TOEIC の得点は減少しているが、VLT の 2,000 語レベルは 4 回目に 24 点を超え、CELT の得点はこの得点に並行して上昇を示した。

## 5. 考 察

本研究の主目的である Base 2000 語グループと Academic 語グループ間の辞書調べ学習の効果については、CELT、TOEIC、VLT の平均得点に統計的に有意な差は見られなかった。その原因としては、1) 辞書調べ学習としての学習量には両群の間に差が無かったことと、2) 偶発学習としての質の違いも両群の間に無かったことが指摘される。辞書調べ学習では、

単語の暗記を目的としておらず、課題とした単語に対するテストも行わなかった。したがって、課題として与えられた単語を調べる中で、単語の意味よりも品詞分類、発音、派生形、強勢などの付帯情報に関する偶発学習が進行していったため、学習量の違いには結びつかなかったのであろう。

次に、Table 4 と Table 5 が示す結果は興味深い。Table 4 に示されたように、TOEIC の総得点で 110 点以上の成績の向上を示したグループでは、最初から 2,000 語レベルが 24 点を超えており、このレベルをマスターしていたことが分かる。3,000 語、Academic 語レベルについては 1 年の間に順調に平均得点が伸び、とくに、3,000 語レベルではもっとも大きな伸びを示し、7 月の時点で 24 点を超えた。

一方で、Table 5 に示された TOEIC の総得点が 50 点以上の低下を示したグループでは、4 月と 10 月の段階で 2,000 語レベルが 24 点到達していなかった。すなわち、学習の初期において、基本語彙が十分に習得されていなかったため、全般的に英語標準テストの成績が思わしくなかった。CELT の得点は、2,000 語レベルの習得が進むのに比例して上昇した。これに対し、このグループは VLT の 3,000 語、Academic 語、5,000 語の語彙レベルの得点が 20 点以下と伸び悩み、習得語彙は学習後期になっても中條と Genung (2005) が示した TOEIC のための語彙水準である 3,714 語に到達しなかった。そのために、リスニングの授業や辞書調べによる学習の成果を十分に反映させることができず、TOEIC の成績が大幅に降下したのである。

これに対し、TOEIC の得点が 110 点以上向上した学習者では、学習当初から 2,000 語レベルをマスターしていた点が対照的である。このことが、学習への興味を維持し、3,000 語レベルの得点を上昇させる原動力になったものと思われる。このグループにおいて、3,000 語レベルでの語彙力が最もよく伸びた理由は、基本語彙 2,000 語がマスターされていることにより、

リスニングでもリーディングでも未知語の出現頻度が少なくなり、全体の文脈から未知語の意味を推測できる可能性が高くなったためであると考えられる。

これらの結果を要約すると、TOEIC で測定されるような語学力の向上のために、EFL 学習者の語彙学習に関して、以下の 2 点が指摘される。すなわち、1) 2,000 語レベルをできるだけ早くマスターさせること、2) 3,000 語レベルの得点の向上 (VLT で 24 点を越えること) を目指した語彙指導の重要性である。

## 6. まとめと今後の課題

本研究においては、2,000 語レベルの基本語彙より高いレベルの単語の理解を深めさせる学習活動が、リスニングの学習効果を高めると予測し、2 グループの学習条件を設定した。Base 2000 語を学習させるグループに対し、次の学習レベルとして 3,000 語レベルに比べて学習負荷が少ない、570 語の Academic 語彙を設定し、それぞれの学習効果を比較検証した。しかし、結果において、辞書調べ学習における Base 2000 語グループと Academic 語グループの間で TOEIC と CELT の得点に統計的に有意な差は見られなかった。

これに対し、TOEIC 得点が大幅に上昇した学習者は、3,000 語レベルの得点の増加がもっとも大きく、TOEIC 得点が減少した学習者では、学習初期において 2,000 語レベルの得点が 24 点到達していなかったことが判明した。この結果は、EFL 教育において、Academic 語彙よりも 3,000 語レベルの語彙を優先的に学習させる方が望ましいことを示唆している。また、初期の段階で、学習者になるべく早く 2,000 語レベルの語彙力を定着させ、続いて、3,000 語レベルの語彙をできるだけ多く習得させることが、その後の英語力を育成する上で有効な指導法であることも指摘された。

今後の課題としては、辞書調べシートの内容を Academic 語レベルから 3,000 語レベルに変えることと、学習語彙の選択基準の見直しが必

要である。さらに、語彙指導の効果を高めるために、音声的側面からの指導の充実、イディオムや派生語などの指導の導入が必要であると考えられる。

研究方法の改善も今後の検討課題である。すなわち、語彙指導の効果の測定方法を検討することや、音声を介在させた語彙力の測定、たとえば、ディクテーションに辞書調べの単語を意図的に組み込むこと、などが必要であると考えられる。

## 7. 注

注1 The Relationship between Vocabulary and English Standardized Tests. 本研究は、外国語メディア教育学会第46回（2006年度）全国研究大会（於：京都産業大学）における発表原稿に加筆修正したものである。

注2 Laufer (1992, p.131) によると、この研究ではEFLコースの単位修得に必要とされる得点以上の成績を得た学習者を“reader”と定めた。

注3 ワード・ファミリー (Word Family)  
単語の数え方には、目的に応じて複数の方法がある。テキストの長さなどをカウントするためには、延べ語数 (Token) を数える。他には、異なり語 (Type) やレーマ (Lemma) に基づく数え方もあるが、ワード・ファミリーに基づく単語の数え方は、語彙の学習負荷を代表する場合によく用いられる方法である。ワード・ファミリーとは、見出し語とその屈折形と短縮形を1語とみなすレーマに、実質的に語彙の学習負荷を増やさない、体系的に用いられることの多い接辞、-ly、-ness、un-などおよび見出し語と密接度の高い派生形を加えて構成される。たとえば、happy, happily, happiness, unhappy はすべてまとめて1ワード・ファミリーとして数える。

注4 上級学習者用辞書

OALD (Oxford Advanced Learners' Dictionary) オックスフォード現代英英辞典 第7版：オックスフォード大学出版局 (2005/11)  
BNC、オックスフォード大学出版局のコーパス、アメリカ英語コーパスなどを活用した85,000の用例を掲載している。「同意語・反意

語」を、英語学習者の語彙力強化に配慮して数多く表示している。また、OALDは、中上級学習者の知っておくべき3,000語の重要語彙をThe Oxford 3000として掲載している。OALDの第5版では見出し語の定義に用いられる制限語彙が3,500語であったが、第6版では制限語彙が3,000語に絞り込まれ、さらに第7版では2,000語+ $\alpha$ により全ての語意が定義されるようになった。

LDOCE (Longman Dictionary of Contemporary English) ロングマン現代英英辞典 4訂増補版：桐原書店 (2005/12/21)

大規模英語コーパス (Longman Corpus Network) から15万5,000の用例を収録 (辞典+CD-ROM) している。使用頻度の高い上位3,000語を赤字で表示し、それぞれ話し言葉 (Spoken)、書き言葉 (Written) でどの程度の頻度かがわかるようにランク表示を行っている。語彙力増強を図るために、関連語句をまとめた「Word Focus・Word Choice」がある。10万6,000語を見出し語とし、ロングマン基本語2,000語による分かりやすい語義が与えられ、語義に大まかなラベルを付けたSignpost (案内標識) 機能が搭載されるなどの特徴がある。

注5 BNC (British National Corpus)

BNCは、オックスフォード大学出版が主導して運営されるBNCコンソーシアム (1990年設立) により1991年から開発され3年後の1994年に初版が発表された、1億語の現代イギリス英語のコーパスである。このコーパスには20世紀後半の話し言葉と書き言葉による横断的イギリス英語を代表するように計画された広範囲の資料が収集されている。BNCの90%は書き言葉であり、新聞 (全国紙と地方紙)、専門的定期行物、各種雑誌、教科書、大衆小説、手紙やメモなどから抽出されている。話し言葉は全体の10%であり、様々な世代・地域・階層を代表するボランティアにより録音されたスクリプトのない日常会話、政財界の公式会合からラジオ番組や視聴者参加番組における発話まで多岐にわたる話し言葉を含んでいる。

注6 Vocabulary Levels Tests (VLT)

VLT (語彙レベルテスト) はNationとSchmittにより1980年代から開発が進められてきたものであり、現在はSchmittが最新版を発表している、語彙レベルを出現頻度に基づ



づいて測定するためのテストである。語彙レベルとしては、ワード・ファミリーを単位として5つの語彙頻度レベル(2,000語・3,000語・Academic語(570語)・5,000語・10,000語)がある。各レベルのテストは、6個の単語と3個の定義文から構成され、それぞれの定義文に対し6単語の中から内容が一致するものを選択する形式で1 clusterが構成されている。各レベルは10 clusterからなり、30点満点で採点される。各々のレベルに含まれる単語は、Thorndike and Lorge (1944) のリストから層別抽出されたが、このうち、2,000語レベルの単語は、West (1953) の基本単語リストに含まれる最初の1,000語と次の1,000語がほぼ同数の割合で抽出され、Academic語レベルの単語はCoxhead (1998) の Academic Word List からサンプリングされている。また、英単語の品詞クラス分布に合わせて、名詞、動詞、形容詞が3:2:1となるように配慮されている。

注7 CELT (Comprehensive English Language Test)

Harris, D. P. と Palmer, L. A. が開発した英語標準テストであり、1983年にForm Aが発表された後、1986年にForm AとForm Bが平行テストの形でMacGraw-Hill Book Co. から出版された。第2言語または外国語として英語を学習する、高校、大学、成人など中級から上級レベル学習者を対象に、プレースメントや習熟度の測定に適している。Listening Section (50問:カセットテープによる40分)とStructure Section (75問:45分)およびVocabulary Section (75問:35分)があり、すべて四肢択一形式である。本研究ではListening Sectionのみ使用している。Oxford (1987) が詳細を解説している。

注8 この科目では、英語を聴き、理解するための基礎力を養成することを目標として、1) TOEIC形式のリスニング課題練習、2) 英語特有の音変化の理解と応用、3) 日常会話から場面に応じた必要な情報を得る直解型理解力の習得、4) 映画を題材とした音声・映像情報をもとにした内容理解、の4点に重点をおいている。

注9 ALC NetAcademy

TOEIC対策用の学習者向けE-learningシステム教材 (<http://www.alc.co.jp/netacademy/>) である。学内LANのサーバにシステムを設置すれば、学習者はインターネットブラウザを用いて、学内のクライアントPCにより学習することが可能である。学習の進捗状況はサーバに保存されるため、管理者から学生の学習状況が容易に把握できる。本大学ではスタンダードコースだけを導入しているが、「リスニング力強化コース」は、レベル診断テスト(リスニング力診断テスト(5段階)、語彙力診断テスト(8段階))により、レベル分けを行い、各受講者はその結果に基づいて受講する教材を選択できる。各教材は5段階学習システムにより構成されている。

## 8. References

- 中條清美, Genung, M. (2005). 『British National Corpusを活用したTOEICテストの分析—語彙活用水準の定量化と特徴単語の抽出』 *TOEIC research report*, No.3. The Institute for International Business Communication.
- Coxhead, A. (1998). *An academic word list*. Occasional Publication Number 18, LALS, Victoria University of Wellington, New Zealand.
- Hill, M. and Laufer, B. (2003). Type of task, time-on-task and electronic dictionaries in incidental vocabulary acquisition. *IRAL: International review of applied linguistics in language teaching*, 41, 87-106.
- Imai, Y., Yoshimura, M., Fuse, K., Hiraiwa, Y., Edasawa, Y., and Mine, H. (2005). *The relationship between Japanese EFL learners' listening ability and vocabulary*. Paper Presented at the FLEAT 5 at Brigham Young University, Provo, Utah. August 9, 2005, p. 40.
- Kelly, P. (1991). Lexical ignorance: The main obstacle to listening comprehension with advanced foreign language learners. *IRAL: International review of applied linguistics in language teaching*, 29 (2), 135-149.
- Laufer, B. (1992). How much lexis is neces-

- sary for reading comprehension? In Arnaud, P. J. L. and Bejoint, H. (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics*. London: Macmillan. pp. 126-132.
- ネーション, I. S. P. (2005). 『英語教師のためのボキャブラリーラーニング』(吉田晴世・三根浩訳) 東京: 松柏社.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. (2004). <http://www.vuw.ac.nz/lals/staff/paul-nation/RANGE32GSL.zip> Range32.exe.
- Oxford, R. (1987). Comprehensive English Language Test. In J. C. Alderson, K. J. Krahnke, & C. W. Stansfield (Eds.), *Reviews of English language proficiency tests*. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Saffran, J. R., Newport, E. L., Aslin, R. N., Tunick, R. A., and Barrueco, S. (1997). Incidental language learning: Listening (and learning) out of the corner of your ear. *Psychological Science*, 8 (2), 101-105.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N., Schmitt, D., and Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behavior of two new versions of the vocabulary levels test. *Language Testing*, 18 (1), 55-88.
- Thorndike, E. L. and Lorge, I. (1944). *The teachers' word book of 30,000 words*. Columbia University: Teachers College.
- West, M. (1953). *A general service list of English words*. London: Longman, Green & Co.
- 吉村満知子、今井由美子、平岩葉子、布施邦子、枝澤康代、三根浩 (2005). 『リスニングにおける語彙サイズと学習方略』大学英語教育学会 (JACET) 第44回全国大会発表論文集, 180-181.

Appendix 1 辞書調べ学習課題用紙の一例 (Base 2000 群の一回目)

**Improve your vocabulary!**

No. 1B

ID: \_\_\_\_\_ 氏名: \_\_\_\_\_ Booth #: \_\_\_\_\_ 提出日: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

それぞれの単語のアクセントの位置、品詞、意味を調べてみましょう。

	単語	品詞	意味
1	absolute		
2	accuse		
3	admire		
4	afford		
5	amuse		
6	annoy		
7	anxiety		
8	apologize		
9	applause		
10	approve		
11	arrest		
12	artificial		
13	ashamed		
14	astonish		
15	attract		
16	awkward		
17	barcly		
18	basin		
19	bathe		
20	blame		

品詞: 名詞 = 名、代名詞 = 代、動詞 = 動、形容詞 = 形、副詞 = 副、前置詞 = 前、接続詞 = 接

## Appendix 2 辞書調べ学習課題用紙の一例 (Academic 群の一回目)

**Improve your vocabulary!**

No. 1A

ID: \_\_\_\_\_ 氏名: \_\_\_\_\_ Booth #: \_\_\_\_\_ 提出日: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

それぞれの単語のアクセントの位置、品詞、意味を調べてみましょう。

	単語	品詞	意味
1	<b>analyze</b>		
2	<b>assess</b>		
3	<b>assume</b>		
4	<b>constitute</b>		
5	<b>derive</b>		
6	<b>distribute</b>		
7	<b>estimate</b>		
8	<b>formula</b>		
9	<b>function</b>		
10	<b>identify</b>		
11	<b>indicate</b>		
12	<b>interpret</b>		
13	<b>involve</b>		
14	<b>legislate</b>		
15	<b>principle</b>		
16	<b>proceed</b>		
17	<b>require</b>		
18	<b>significant</b>		
19	<b>specific</b>		