

# 日本人英語学習者の L2 意味範疇の再構築における L1 語彙特性の役割

田頭 憲二

(2007年10月4日受理)

The Role of L1 Semantic Information for L2 Semantic Restructuring  
of Japanese EFL Learners

Kenji Tagashira

**Abstract.** The aim of this paper is to explore the relationship between the L1 semantic information and the L2 semantic restructuring of Japanese EFL learners. According to Semantic Transfer Hypothesis (Jiang, 2000), learners are required to modify and elaborate the meaning associated with the learned foreign language words. It is also claimed that L1 transferred semantic information should have a crucial role in the progress of L2 semantic restructuring. In this study, English word pairs sharing the same L1 translation equivalent were presented to 128 Japanese EFL learners in the sentence completion task. The results showed that (1) most of the L2 words are more appropriately chosen than the random rate score 33%, and (2) L1 word familiarity has the highest correlation with the scores among the other L1/L2 frequency and L2 word familiarity. These results were interpreted as evidence for the necessity of the vocabulary instruction in the EFL environment and the important role of the transferred L1 meaning for fostering the L2 semantic restructuring in FL vocabulary acquisition.

Key words: vocabulary acquisition, semantic restructuring, L1 word characteristics

キーワード：語彙習得、意味範疇の再構築、L1語彙特性

## 1. はじめに

Jiang (2000, 2004b) の主張する意味転移仮説 (semantic transfer hypothesis) によると、外国語として英語を学ぶ (以下、EFL) 環境において、第2言語 (以下、L2) の語彙習得が行われる場合、学習者の L2 の心的辞書内において、第1言語 (以下、L1) の相当語の意味情報を目標語に転移 (semantic transfer) させる理解段階 (comprehension stage, Jiang, 2004b)

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：深澤清治 (主任指導教員)、中尾佳行、

濱口 脩、森 敏昭、迫田久美子

と、その L2 語に付加された L1 語の意味範疇の再構築 (semantic restructuring) を行う発達段階 (development stage, Jiang, 2004b) を経ることとなる。この意味範疇の再構築は多くの学習者が直面する課題であり、その重要性が指摘されているが、現在まであまり認識されていない (Henriksen, 1999)。

このような状況において、Jiang (2004b) では、中国人英語学習者を対象に、文章完成課題を用いて意味範疇の再構築に関する調査を行った結果を報告している。しかし、正答率の観点からのみ分析を行っており、より多角的に詳細な分析が必要とされる。また、意味転移仮説の主張によれば、意味範疇の再構築においても L2 語に付加された L1 語の語彙特性を帰因とする影響を依然として受ける可能性があると考えられる。

そこで、本研究では、この意味範疇の再構築の過程をより明らかとするため、日本人 EFL 学習者を対象に、文章完成課題を用いて調査を行った。その中で、日本人英語学習者における意味範疇の再構築とともに、L2語の意味範疇の再構築における L1語彙特性の果たす影響について検証を行った。

## 2. 研究の背景と目的

### 2.1. 意味転移仮説

Jiang (2000) の主張する意味転移仮説は、成人学習者が EFL 環境において L2語を学習する場合において、学習者の既に持つ L1語の役割の重要性を指摘する仮説である。

L2の語彙習得において、学習者がどのような学習法を取るにせよ、学習者の持つ L1語は必ず必要となり、第1に行われるのは、L2語の形式を学習者の既存の L1語の意味表象に結びつけることとなる (Ellis, 1997; Kroll, 1993)。特に、自然な言語習得環境の場合には、その語の習得過程において L1語が利用されることは稀であるのに対し、教室環境における語の学習においては、L2語の形式を、その訳語に相当する L1相当語を通して概念と結びつける方略がとられる (Kroll, Michel & Sankaranarayanan, 1998)。また、L1語への依存を回避する意図を持って用いられることの多い、絵や写真、または実物を用いた語彙の教授法においても、L1語への依存は回避できない可能性が高い。これは、松見 (2002) が述べるように、「学習者が絵や写真を覚えるときは、特別な教示がなくても自然に、心の中でそれらを母語で命名する確率が高い (p.102)」ためである。このため、学習者は L2語を学習する際、新たな語彙を習得すると同時に、それに結びついた新たな L2での概念を習得するのではなく、L1語において既に持つ L1の意味表象と結びつけ、L1相当語の意味情報を目標語に転移させていると考えられる。この意味転移は、学習の際の学習方法や教授方法に関係なく、目標語の意味に似通った L1語や概念がある限り、L2語の意味の理解と同時に起こる (e.g., Jiang, 2004a)。

従って、未だ L1語において心的辞書が確立をされていない幼少者の場合を除けば、L2語彙学習は、実際に学習者が持つ L1相当語句を用いて既存の概念表象に新たな情報を付加する作業であり、L2語彙習得において L1語は重要な役割を果たしていると言える。

### 2.2. 意味範疇の再構築

一方、学習者は第1段階としての L1相当語の意味情報を目標語に転移させる理解段階の後に、第2段階

としての発達段階を経ることとなる。この発達段階において、L1語の意味と L2語の意味が完全に同一の意味情報を共有していないため (e.g., Dong, Gui, & MacWhinney, 2005; Van Hell & De Groot, 1998)、学習者は L2語に付加された L1語の意味情報の段階的な精緻化および修正を行うことで、意味範疇の再構築を行う必要がある。この意味範疇の再構築は研究者により、'semantization process (Henriksen, 1999)', または 'fine-tuning (De Groot & Van Hall, 2005)' と呼ばれる。

この L2語の正確な理解を要求する意味範疇の再構築は、多くの L2学習者が直面する課題であり、その重要性が指摘されている (e.g., Ellis, 1997, Henriksen, 1999; Jiang, 2004b; Paribakht & Wesche, 1999, 今井, 1993)。例えば、英語を外国語として学ぶ日本人英語学習者の場合では、多くの場合、英語と日本語とが対応した形での対連合学習を行うために、「practice」と「exercise」はどちらも「練習」という日本語の意味において学習がなされ、実際の L2語使用においても「練習」という日本語の意味で理解がなされる (e.g., Marian & Kaushanskaya, 2007)。しかし、語彙習得の最終的な目標としては、与えられた文脈によりこれらの語の適切な判断を行う必要がある (De Groot & Van Hell, 2005)。また、多くの場合、初期の理解段階における意味転移をされた L1語での意味情報 (この場合では「練習」) による媒介により、学習者はある程度の自動化を持って L2語の処理をすることが可能となるため、その後の多量の L2入力にもかかわらず、この理解段階で発達を止め化石化へとつながりやすい (Jiang, 2000, 2004a, 2004b)。

この意味範疇の再構築については、語彙習得における重要性にも関わらず、これまでその重要性はあまり認識されてきていない状況である (Henriksen, 1999; Jiang, 2004b)。

### 2.3. 意味範疇の再構築の過程

このような状況の中で、この意味範疇の再構築の過程について研究を行ったものとして Schmitt (1998) と Jiang (2004b) が挙げられる。18ヶ月に渡り4名の学習者 (大学院生) を対象に、面接方式により調査を行った Schmitt (1998) では、英語を L2とする自然な言語習得環境における1年間の L2入力量にもかかわらず、学習者の初期の意味情報は多様化せず、1つの意味の学習に留まり、意味範疇を広げることは見られなかったことから、「the vast majority of meaning senses stayed at the same state of knowledge (Schmitt, 1998, p.300)」と述べている。しかしながら、

Schmitt (1998) の研究においては、その意味情報の拡大に焦点を当てているため、学習者が保持をしていたとされる初期のその語の意味がL1語の意味情報であるかについては言及が見られない。しかし、Jiang (2000) の意味転移仮説に従えば、学習者のL2語使用は、L1語における意味情報に影響を受けることが予測される。

このことから、Jiang (2004b) は、L2学習者が実際に意味範疇の拡大を行っているかを検証するために、中国人上級ESL学習者(10名、海外滞在年数、平均2.32年)を対象に、文章完成課題を用いて実験を行った。文章完成課題とは、各文章内の下線部に適語を入れる課題であり、Jiangでは、被験者のL1語である中国語において同一に訳される英単語ペア(“reject”, “refuse”)のどちらが、与えられた文脈に適切な語かを判断させた。この結果、学習者の誤答率(18%から60%、全体平均誤答率35%)は、概してランダムに解答をした場合の誤答率(67%)よりも低いことから、少なからず学習者の課題成績はL2ペア語によってL1語の意味情報の影響をうけることを示している。しかし、彼の研究においては、チャンスレベルとの比較の点において誤答率という割合の観点から分析を行っているため、L2ペア語によりその成績に違いが見られることからL2語により意味範疇の再構築の度合いに違いがあるという指摘に留まり、L1意味情報により意味範疇の再構築が異なる可能性は未だ残る。

そこで、本研究においては、これらの意味範疇の再構築をより明らかとするために、Jiang (2004b) と同様の意味範疇の判断を課す文章完成課題を用い、日本人英語学習者を対象に調査を行った。また、その際、意味転移仮説に従えば、L2語使用においてはL2語に転移された学習者の持つL1意味情報による影響を受けるとのことから、L1語彙特性からの分析も行った。

## 2.4. 本研究の目的

本研究においては、Jiang (2000) の示す意味転移仮説のうち発達段階に注目をする。この仮説に従えば、言語入力のないEFL環境においては意味範疇の再構築は行われず化石化されやすいこととなる。また、意味範疇の再構築を行うためには、L1語の意味とL2語の意味が完全に同一の意味情報を共有していないため、学習者はL2語に付加されたL1語の意味情報の段階的な精緻化および修正を行うことで、意味範疇の再構築を行う必要がある。そのため、意味範疇の再構築が行われていない語の場合、同一翻訳語を持つ意味範疇の厳密な区別をすることが困難であり、それらの結

果はL2語に付加されたコアとしての機能を果たすL1語の意味情報に影響を受けるはずである。そのため、同一翻訳語を持つL2語ペアの意味範疇の判断を課す文章完成課題の成績は、各ペア語が共通に持つL1翻訳語の語彙特性により異なることとなる。

本研究における仮説は、以下の2点である。

- (1) 同一翻訳語を持つL2ペア語について、意味範疇の判断を下す文章完成課題では、日本人英語学習者は適切な判断を示すことができない
- (2) 同一翻訳語を持つL2ペア語について意味範疇の判断を下す文章完成課題の結果とL1翻訳語の語彙特性との間に関係性が見られる

## 3. 調査

### 3.1. 被調査者

被調査者は、日本人英語学習者の大学1年次生(157名)である。このうち、データ欠損や不真面目に回答したと思われるようなものを除き、最終的に128名のデータが分析に使用された(実用英語技能検定試験取得状況、2級21名、準2級63名)。被調査者の4技能に対する熟達度の自己評定(1=最低限、10=母語話者なみ)は以下の表1に示される。

表1 被調査者の4技能の熟達度に対する自己評定 (N=128)

	Min.	Max.	M	S.D.
自己評定(10件法)				
スピーキング	1	6	2.57	1.39
リスニング	1	9	3.28	1.49
リーディング	1	8	3.11	1.48
ライティング	1	8	3.56	1.47

### 3.2. 実験材料

質問用紙は2部より構成され、英語学習に対する背景情報を問う項目とテスト項目とに分けられている。

テスト項目としては、まず同一翻訳語を持つ8のL2ペア語が作成された。各ペア語は、同一のL1翻訳語(日本語)に翻訳される。この同一翻訳語ペアの選定においては、まず、Jiang (2002, 2004a) ならびに投野(2005)を基に、意味的に関連のある210のL2ペア語を作成した。その後、ランダムに並べられたこれらのL2語を、6名の日本人英語学習者(英語を専門とする大学院生、実用英語技能検定試験準1級、TOEIC800点以上)に提示を行い、それぞれのL1翻訳語の調査を行った。具体的には、420語をコンピュータ画面に2秒の間隔でランダムに提示を行い、被調査

者にはその L2語を見て最初に思い浮かぶ L1翻訳語を発話するように求めた。オランダ語、英語間での翻訳語数を調査した Tokowicz, Kroll, De Groot, and Van Hell (2002) では、多くの単語 (約70%) は翻訳課題の方向にかかわらず1つのみの翻訳語を持つという結果を示していることから、本研究においては、最初に思い浮かぶ第1番目の日本語での翻訳語をその目標語における L1翻訳語として扱った。

この結果、6名の被調査者のうち、4名以上が同じ L1翻訳語を反応した場合のみ、その回答を L1翻訳語として扱った。この際に、品詞の違いや日本語の違いは、全て異なった L1翻訳語とした (例、'stupid' 「愚かな」, 「馬鹿な」, 'trust' 「信用」, 「信用する」)。この結果、同一の L1翻訳語を持つ L2ペア語 (同一翻訳語, 42ペア語) が選定された。本調査においては、これらの42の L2ペア語のうち、ランダムに8ペア語が選定された。

その後、文章完成課題における各文が投野 (2005) および英語学習者用英英辞書 (Cambridge Advanced Learner's Dictionary, Oxford Advanced Learner's Dictionary 第7版) より、各8ペア語について4つの文章 (全32文) が作成された。また、ネイティブスピーカー (3名) の各項目に対する回答を基に、3名中2名のネイティブスピーカーで回答が一致をしたものを残し、最終的に14の文章 (全6ペア語) が分析に使用された (Appendix 1および2参照)。

これらの文章は、JACET (2003) における3000語レベルまでの語が95.63%のカバー率を占め、被調査者にとって容易な文章であると想定される。また、英文の難易度を文あたりの平均語数と単語の音節数によって測定を行うことで文章の難易度の指標とされるリーダビリティ公式では、67.1 (Flesh Reading ease, Readability score) であり標準的な難易度と判定がなされ、Grade Level (Flesch-Kincaid Grade Level) としては6.4であり、ネイティブスピーカーの小学校高学年が容易に理解することのできる文章であった。

### 3.3. 調査方法

調査方法は、Jiang (2004b) と同じ形式である文章完成課題が使用された。被調査者は各文を読み、その後、該当文章の下線部に最も適切な L2語を選択するように求められた。回答には時間制限の設定はなされず、被調査者が回答に必要な時間を用いるようになされた。また、各項目の回答後、各回答に対する被調査者自身の自信度を測る質問用紙 (7件法) に回答をするように求められた。

Call for help if you find yourself in obvious \_\_\_\_\_.  
 1 = Only 'danger' is appropriate.  
 2 = Only 'risk' is appropriate.  
 3 = Both words are appropriate  
 4 = not sure

図1 文章完成課題において使用されたテスト項目の問題例

## 4. 結果

文選定に使用された投野 (2005)、英語学習者用英英辞書およびネイティブスピーカーの回答を基に、被調査者の正答が判断された。正答とは異なる回答は、「4. 分からない (not sure)」も含め、全て誤答として処理がなされた。正答は、その後、各ペアで集計がなされている。

### 4.1. 全体の傾向

各ペアにおける正答数とその正答率を以下の表2に示す。

表2 文章完成課題における正答数と正答率 (N=128)

L2 ペア語	正答数	正答率
emotion/feelings (2 問)	126	49.22%
danger/risk (2 問)	154	60.16%
guard/protect (1 問)	77	60.16%
press/push (4 問)	227	44.34%
alter/change (2 問)	146	57.03%
chance/opportunity (3 問)	132	34.38%
Total (14 問)	862	48.10%

表2の結果より、被調査者がランダムに解答した場合の正答率 (「4. 分からない (not sure)」を除く3つの選択肢から正解の選択肢を選ぶ確率, 33%) よりも概して高い正答率であることがわかる。しかしながら、中国人上級 ESL 学習者 (Jiang, 2004b) の結果に比べ (40%~82%, 正答率に換算)、全体的に正答率は低い結果となった。

### 4.2. 平均値との差に関する検定結果

Jiang (2004b) の研究では、各項目の正答率がランダムに解答した場合のチャンスレベルより高いかどうかに関する単純な比較のみを行っている。しかし、特に被調査者数が少ない場合、単純に比較をするだけでは、正答率がチャンスレベルよりも高いとは断定できず、偶然にチャンスレベルよりも高い正答率になった可能性がある。従って、正答率が高いどうかを調べる

ためにも、統計的有意性検定を用いることで、チャンスレベルよりも高い正答率が偶然に現れたものではないことを示す必要がある。

そこで、単一の変数平均値が定数と異なっているのかを検定する1サンプルの*t*検定 (one-sample *t* test) を用いる。この場合の定数は、被調査者がランダムに解答した場合の正答率とし、各項目における平均値とチャンスレベルにおける差を有意水準5%で検定を行った (表3参照)。

**表3 各テスト項目における平均とチャンスレベルの差に関する検定結果 (N=128)**

L2 ペア語	<i>M</i>	<i>S.D.</i>	<i>t</i> (127)	<i>p</i>
emotion/feelings (2問)	0.98	0.57	6.25	.00
danger/risk (2問)	1.20	0.70	8.63	.00
guard/protect (1問)	0.60	0.49	6.17	.00
press/push (4問)	1.77	1.05	4.73	.00
alter/change (2問)	1.14	0.69	7.70	.00
chance/opportunity (3問)	1.03	0.77	0.45	.64

表3の結果より、chance/opportunityを除いて、その他の項目では、概して各項目に対する正答率はチャンスレベルよりも統計的に有意な差があることが確認された。

#### 4.3. 各項目に対する自信度の結果

各項目に対し、被調査者がその自信度について評定をした結果を表4に示す。自信度は、7件法で示された平均値とする (1 = 自信が無い, 7 = とても自信がある)。

**表4 各テスト項目に対する判断の自信度 (N=128)**

L2 ペア語	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>S.D.</i>
emotion/feelings (2問)	1	7	2.70	1.28
danger/risk (2問)	1	6	2.73	1.29
guard/protect (1問)	1	7	2.53	1.37
press/push (4問)	1	7	2.68	1.31
alter/change (2問)	1	7	2.62	1.35
chance/opportunity (3問)	1	7	2.42	1.26
Total (14問)	1	7	2.62	1.30

各文章は被調査者にとって易しいと想定される問題文の読みやすさにもかかわらず、概して、各テスト項目に対する判断の自信度は低い結果となり、学習者が意味範疇の判断が困難であると感じている結果となった。一方、文章完成課題における成績はチャンスレベルよりも高い正答率を示しており、この課題成績の結

果が、学習者の明示的な知識によるものではないことを示す。

#### 4.4. 各語彙特性との相関

次に、得られた結果と各言語における語彙特性との関係について相関係数を用いて分析を行った。その際、L2語に付加されたL1語の意味情報の段階的な精緻化および修正を行う意味の再構築においては、言語入力の量が重要であるというJiang (2000)の指摘、および意味範疇の再構築においては、L2語に付加されたL1語の意味情報が、コアとしての機能を果たすことから、各言語についての語彙特性としては、客観的な入力量を示す頻度および意味に関連する語彙特性として扱われる親密度を分析に用いた。

頻度とは、客観的特性の一つであり、その語の出現する頻度を数値化したものであるのに対し、親密度は、「単語のなじみの程度を主観的に評価した評定値 (佐久間・伊集院・伏見・辰巳・田中・天野・近藤, 2005, p.35)」とされる。親密度において重要となる評定基準は、使用頻度、遭遇頻度、意味理解度、既知度等であるとされ (天野・近藤, 1999)、親密度には、使用頻度と意味の成分が含まれていると考えられる。意味に関する語彙特性として、言語や記憶の研究において広く使用されているものとしては、心象度があるが、日本語における親密度と心象度との関係について調査を行った佐久間・伊集院・伏見・辰巳・田中・天野・近藤 (2005)によると、この2つの語彙特性の相関は、0.70から0.80と高い相関を報告しており、親密度は心象度とともに意味に関連する単語属性であると考えられる。そのため、本研究においては、親密度をその意味情報を表す語彙特性と捉え、L1, L2語の頻度とともに分析に使用することとした。

また、その際、各ペア語のそれぞれのL2語について1つの数値が配置されているL2ペア語については、以下のような換算を行った。L2頻度の基データであるJACET (2003)は、その語の出現頻度を順位として換算したものであるため、各L2語ペアの2語の英単語の頻度順位の差 (頻度差)とした。一方、L2親密度に関しては、親密度自体がその語に対する評定値を表しているため、各ペア語のそれぞれのL2語の親密度の平均値を分析に使用した。正答率と各語彙特性の相関係数を表5に示す。なお、各変数間の相対的な相関の強さを見ることとする。

表5 文章完成課題における正答率と各語彙特性との相関

	L2 語彙特性		L1 語彙特性	
	L2 頻度差	L2 親密度	L1 頻度	L1 親密度
正答率	.28	-.36	.43	.60

注：L2頻度差：JACET（2003）に基づく語頻度順位の差  
 L2親密度：横川（2006）  
 L1頻度：天野・近藤（2000）の文字音声親密度  
 L1親密度：天野・近藤（1999）の全体頻度

## 5. 考察

以上の結果より、大きく以下の2点が確認された。

- (1) 多くの同一翻訳語ペアについての意味範疇の判断を下す文章完成課題において、日本人EFL学習者はランダムな正答の確率以上に適切な判断を示した
- (2) 同一翻訳語を持つL2ペア語について意味範疇の判断を下す文章完成課題の成績と、L1翻訳語の語彙特性の中でも、L1語親密度との間に関係性が見られた

まず、1点目として、文章完成課題のほとんどの項目において、ランダムな解答をした場合の理論的な正答率（33%）より上回って正しい反応をしていることが挙げられ、検定においてもその有意差が確認された。この結果は、Jiang（2004b）の結果と同じく、日本人EFL学習者のL2心的辞書内においてL2語の意味範疇の再構築が少なからず行われており、同一翻訳語を持つL2ペア語において、それぞれのL2語の意味の厳密な区別がなされていることが分かる。意味転移仮説に従えば、言語入力が少ないEFL環境においては意味範疇の再構築は行われにくく、化石化されやすいと主張される。この主張の通り、中国人上級ESL学習者（Jiang, 2004b）におけるL2学習者の誤りの平均率が35%という結果に比べ、直接的な比較をすることはできないが、日本人EFL学習者の場合、51%と誤りの平均率が高く、この再構築の割合が低いことが挙げられる。とは言え、今回の結果は、EFL環境においても少なからず意味範疇の再構築が行われていることを示唆する点において重要である。

一方で、項目により判断の自信度にバラツキが見られることが挙げられる。特に、被調査者の判断に対する自信度においてその傾向が見られ、L2ペア語によって意味範疇の再構築の度合いに違いがあることが分かった。

2点目として、L1語の語彙特性と正答率との相関について分析を行った結果、L1親密度という変数が、

最も正答率との相関が高い結果となった。この結果は、学習者の反応がL1語の意味情報を示すL1親密度という語彙特性により影響を受けていることを示しており、L2語に付加されたL1語の意味範疇の再構築を主張する意味転移仮説に沿う結果である。これらの結果は、L2語彙学習におけるL2意味範疇の再構築においてL1語の意味情報が重要であることを示唆している。しかし、Jiang（2000）の意味転移仮説によると、L1意味情報を中心として段階的な精緻化および修正が行われるということを述べるに留まり、どのような過程でこの意味範疇の再構築が行われるのかについては、言及をしていない。

この点について、意味範疇の再構築について意味素性数の観点から主張をするFinkbeiner（2002）に従うと、この結果はL2語の形式に結び付けられる既存のL1語の意味表象がL1親密度により異なることとなる。

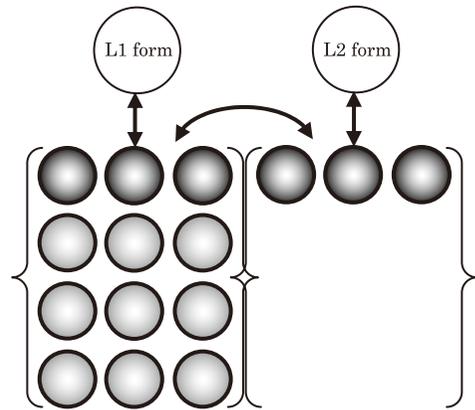


図2 Sense model (Finkbeiner, 2002)

Finkbeiner（2002）は、語の多くが多義語であるという前提に立ち、その語の意味範疇は、言語に特有のものであるとしている。例えば、日本語の「黒い」と英語のblackは、色という点においては、共通をしているが他の意味素性については、量において異なっている（e.g. blackは、23の意味素性を持つ（WordNet 2.1））。このことより、L2語の意味の学習においては、L1語の意味のうち学習者がコアと考える意味素性がL2語の形式に結び付けられる（図2参照）。今回のL1親密度との相関が高いという結果からは、L1親密度が意味範疇の再構築においてコアとされる意味素性を規定する可能性が考えられるが、この点については、今後の研究が期待される。

## 6. 教育的示唆

L2語の意味範疇の再構築においては、言語入力量が重要であるとの指摘がなされている (Jiang, 2000)。また、Jiang (2004b) は、この意味範疇の再構築が起こる条件として、L2語とそのL1相当語との意味の違いが明確化され、どの程度の違いがあるのかについての具体的な情報が必要であるとしている。ところが、実際には、多くの学習者の場合、同義語の間において適切な意味の区別ができていない (e.g., Ooi & Kim-Seoh, 1996)。この点において、本研究の結果より意識的な語彙教授の必要性とともに、その可能性が指摘できる。具体的には、L2語の意味範疇の再構築を促すための教授者による意識的な介入の重要性が指摘される。また、その際、学習者のL2意味範疇の再構築をより促すためにも、L2語とL1語の意味の違いに焦点を当てた活動 (e.g., semantic feature analysis, Nation, 2001) を導入する必要がある。

### 【引用文献】

- De Groot, A. M. B., & Van Hell, J. G. (2005). The learning of foreign language vocabulary. In J. F. Kroll, & A. M. B. De Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp.9-29). New York: Oxford University Press.
- Dong, Y., Gui, S., & MacWhinney, B. (2005). Shared and separate meanings in the bilingual mental lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition*, *8*, 221-238.
- Ellis, N. C. (1997). Vocabulary acquisition: Word structure, collocation, word-class, and meaning. In N. Schmitt, & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp.122-139). Cambridge: Cambridge University Press.
- Finkbeiner, M. (2002). Bilingual lexical memory: Towards a psycholinguistic model of adult L2 lexical acquisition, representation and processing. Unpublished doctoral thesis, University of Arizona.
- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, *21*, 303-317.
- Jiang, N. (2000). Lexical representation and development in a second language. *Applied Linguistics*, *21*, 47-77.
- Jiang, N. (2002). Form-meaning mapping in vocabulary acquisition in a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, *24*, 617-637.
- Jiang, N. (2004a). Semantic transfer and its implications for vocabulary teaching in a second language. *The Modern Language Journal*, *88*, 416-432.
- Jiang, N. (2004b). Semantic transfer and development in adult L2 vocabulary acquisition. In P. Bogaards, & B. Laufer (Eds.), *Vocabulary in a second language* (pp.191-208). Amsterdam: John Benjamins.
- Kroll, J. F. (1993). Assessing conceptual representations for word in a second language. In R. Schreuder, & B. Weltens (Eds.), *The bilingual lexicon* (pp.53-81). Amsterdam: John Benjamins.
- Kroll, J. F., Michael, E., & Sankaranarayanan, A. (1998). A model of bilingual representation and its implications for second language acquisition. In A. F. Healy, & L. E. Bourne (Eds.), *Foreign language learning: Psycholinguistic experiments on training and retention* (pp.365-395). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Marian, V., & Kaushanskaya, M. (2007). Cross-linguistic transfer and borrowing in bilinguals. *Applied Psycholinguistics*, *28*, 369-390.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ooi, D., & Kim-Seoh, J. L. (1996). Vocabulary teaching: Looking behind the word. *ELT Journal*, *50*, 52-58.
- Paribakht, T. S., & Wesche, M. (1999). Reading and "incidental" L2 vocabulary acquisition: An introspective study of lexical inferencing. *Studies in Second Language Acquisition*, *21*, 195-223.
- Schmitt, N. (1998). Tracking the incremental acquisition of second language vocabulary: A longitudinal study. *Language Learning*, *48*, 281-317.
- Tokowicz, N., Kroll, J. F., De Groot, A. M. B., & Van Hell, J. G. (2002). Number-of-translation norms for Dutch-English translation pairs: A new tool for examining language production. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, *34*, 435-451.
- Van Hell, J. G., & De Groot, A. M. B. (1998). Conceptual representation in bilingual memory: Effects of concreteness and cognate status in word association. *Bilingualism: Language and Cognition*, *1*, 193-211.
- WordNet 2.1 [Computer software]. Retrieved from <http://wordnet.princeton.edu/>
- 天野成昭, 近藤公久 (編) (1999). 『NTT データベースシリーズ 日本語の語彙特性 第1巻 単語親密度』. 三省堂.

天野成昭, 近藤公久 (編) (2000). 『NTT データベースシリーズ 日本語の語彙特性 第7巻 単語頻度』. 三省堂.  
 今井むつみ (1993). 「外国語学習者の語彙学習における問題点—言葉の意味表象の見地から—」. *Japanese Journal of Educational Psychology* 41, 243-253.  
 佐久間尚子, 伊集院睦雄, 伏見貴夫, 辰巳 格, 田中正之, 天野成昭, 近藤公久 (編) (2005). 『NTT データベースシリーズ 日本語の語彙特性 第8巻 単語心像性』. 三省堂.  
 大学英語教育学会基本語改訂委員会 (編) (2003). 『大

学英語教育学会基本語リスト JACET List of 8000 Basic Words』大学英語教育学会.  
 投野由紀夫 (編) (2005). 『コーパス英語類語使い分け200』. 東京: 小学館.  
 松見法男 (2002). 「第二言語の語彙を習得する」. 海保博之, 柏崎秀子 (編) 『日本語教育のための心理学』新曜社. pp.97-110.  
 横川博一 (2006). 『教育・研究のための第二言語データベース: 日本人英語学習者の英単語親密度 (文字編)』. くろしお出版.

APPENDIX 1: 調査において使用されたテスト項目

L2 ペア語	L1 翻訳語	L2 語彙特性			L1 語彙特性		
		文字数	頻度	親密度	文字数	頻度	親密度
emotion / feelings	感情	7	1652	5.32	2	8958	6.22
danger / risk	危険	6	881	6.18	2	14254	6.22
guard / protect	守る	5	1377	4.09	2	33039	6.28
press / push	押す	5	852	4.49	2	8663	6.31
alter / change	変える	5	3203	3.13	3	32534	6.13
chance / opportunity	機会	6	141	6.61	2	19430	5.91
		11	993	4.76			

注: L2語頻度: JACET (2004) に基づく語頻度順位, L2語親密度: 横川 (2006), L1語頻度: 天野・近藤 (2000), L1語親密度: 天野・近藤 (1999)

APPENDIX 2: 調査において使用されたテスト問題

EMOTION/FEELING

01. I still have strong feelings for John.  
 02. I've got this strange feeling in my stomach.  
 DANGER/RISK  
 03. Call for help if you find yourself in obvious danger.  
 04. There's a high risk of another accident happening in this fog.  
 GUARD/PROTECT  
 05. Public pressure to protect the environment is strong and growing.

PRESS/PUSH

06. Press any key to continue.  
 07. I tried to push the door open but it was stuck.

08. He pushed his chair back and stood up.  
 09. She pressed her lips to his.

ALTER/CHANGE

10. Nothing will make me change my mind.  
 11. Penny likes to change the subject.

CHANCE/OPPORTUNITY

12. The only chance I have of passing this test is finding someone smart to cheat off of.  
 13. There's a good chance I won't be home for Christmas this year.  
 14. Our company believes in equal opportunity regardless of race, religion or gender