

Title	レメディアル大学英語教育における英和辞典使用法の教育についての覚書
Author(s)	山泉, 実
Citation	外国語教育のフロンティア. 2022, 5, p. 343-355
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/87588
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

レメディアル大学英語教育における英和辞典使用法の教育についての覚書*

A memoir of teaching English–Japanese dictionary use to university students in remedial classes:
Consulting an English–Japanese dictionary can mislead dictionary beginners

山泉 実

Abstract

This paper discusses the whys, whats, and hows of teaching English–Japanese dictionary use in remedial English courses at university. After a brief introduction, I describe the context of this study. This study is based on my experience of teaching dictionary use in remedial classes. Next, I explain why I call for dictionary usage to be taught in some universities. It may be assumed that as long as learners know the alphabetical order and read Japanese, they can readily use English–Japanese dictionaries, even if they do not have a habit of using them, which is very often not the case when they are not familiar with the microstructure of dictionaries, in other words, how information is encoded and presented in an entry. Without microstructure knowledge and skills, users are often misled by dictionaries. This fact is illustrated by the results of my dictionary usage test, in which students answered mostly multiple-choice questions, first without dictionaries, and then with dictionaries. With dictionaries, the scores of students in remedial courses increased from 28% to 37%. Among cases in which they changed their answers with dictionaries, they switched from wrong answers to correct answers in only about 30 to 40% of the cases. Most surprising are the results of four questions that ask for a contextually appropriate meaning of a verb. The answers to all the four questions are not the meaning that is typically listed first in a dictionary entry, and such meanings are among distractors. The percentage of correct answers dropped from 23% without dictionaries to 13% with dictionaries. Furthermore, only 40% of the students who had chosen the right answer without dictionaries preserved their correct choice, and roughly the same number of them converted to first-listed distractors. As a result, the percentage of the first-listed distractors increased from 43% to 57%. Lastly, in only 4% of cases did students convert to correct answers. This teaches us that learners need to know how to use dictionaries to avoid being misled. Finally, I propose, in the case of dictionary teaching in remedial courses at university, to focus on how to disambiguate unclear words based on lexico-grammatical information in dictionaries. To that end, dictionary users need to recognize numerous correspondences within a dictionary, and between a dictionary and a text they are reading. I exemplify the disambiguation process, showing how adept users employ lexico-grammatical information to disambiguate an ambiguous word in a sentence.

キーワード：英和辞典教育、脱曖昧化、語彙文法情報、対応関係の認識

1 はじめに

大学のレメディアル英語教育における、英和辞典の使用法の教育を論じる。以下、2で本研究の背景を述べる。続いて、3で大学英語教育、特にレメディアル教育において、辞書の使用法を教える必要がある理由を述べ、4でその主張をサポートする調査結果を提示する。5で、使用法について、何をどのように教えるべきか、3つの重要概念—脱曖昧化、語彙文法情報、対応関係の認識—を挙げつつ私案を述べる。

2 研究の背景

教育の適当な内容・方法は、当然、そのコンテキストによって異なる。そこで、まずは本研究の背景を述べておく。筆者は、前任校に赴任する前、3つの大学で非常勤講師として英語教育に携わった。多くの授業を担当した中、中学・高校で一般に教えられているレベルの英語を扱うという意味で、レメディアル英語教育と言える授業があった。その一部で、英和辞典の使い方を教えた。

辞書の使い方を教えたクラスにおいて、1セメスターの最初と最後の週を除く13週にわたり、主に基礎的な英文法を教えた。90分授業の前半では、高校生向けの参考書『大岩のいちばんはじめの英文法』(ナガセ)に基づいて英文法を講義し、後半では、自作の文法問題(英文和訳・和文英訳)の演習を行った。前半と後半の間に、毎回約15分間、自作のワークシートを使って英和辞典の使い方を教えた。英和、和英、英英など各種英語辞典の中で英和辞典を教えることにしたのは、学生達にとって最も広く使われていて、最も有益であるからである。ワークシートのトピックは、通常、同じ週の講義の文法項目に関連付けられていた。例えば、受動態を扱った週には、ワークシートは受動文の動詞の引き方を扱い、文法問題の演習ですぐに実践できるようにしていた(他の週のトピックは下の表を参照)。

表1 辞書指導のシラバス

週	テーマ
2	数えられる名詞と数えられない名詞
3	動詞の項目の概要
4	成句・熟語と例文の調べ方
5	動詞の自他とそれを見分ける方法
6	文の中の語の品詞を見分ける方法
7	動詞の活用形の調べ方
8	動詞の意味を主語や目的語の意味から絞る方法
9	前置詞と副詞辞の調べ方1:前置詞句
10	前置詞と副詞辞の調べ方2:副詞辞と句動詞
11	受動態の文の動詞の調べ方

12	名詞の項目の概要
13	形容詞の調べ方
14	動詞の意味を文型から絞る方法

このように文法のシラバス及び毎週のアクティビティと統合されている辞書教育は、統合的アプローチとでも言えるものであった。辞書教育というと、提示した語を辞書で調べさせてその意味や派生語を書き出させたりといったものを思い浮かべるかもしれないが、そのような活動は行わなかった。Béjoint (1989) の「辞書使用訓練活動は、辞書志向ではなく言語志向であるべき」(p. 212, 筆者訳。以下、英語文献からの引用は同様) という点に同意し、辞書教育をメインには据えず、文法と辞書使用法の解説の後、問題演習の中で辞書をひく練習ができるようにした。また、「辞書使用教育は、数回のクラスで集中的に行われて、後は忘れられるのではなく、教育の期間中できるだけ分散して行われるべきだ」(Béjoint 1989: 211) という点にも同意し、毎週の授業の15分程度だけを辞書使用教育にあてることにした。このやり方は、既存のシラバス・カリキュラムに取り入れやすく、また、カリキュラムを決める権限を持たない非常勤教員ができることとしては最大限のことであった。

3 なぜ辞書の使い方を大学で教える必要があるのか

そもそもなぜ筆者が辞書の使い方を教えることにしたのか、個人的な動機を述べる。問題演習において、辞書を引けば解決すると思われる質問や誤答が相次ぎ、辞書を引かせてみても問題が解決しなかったからである。学生が辞書を引いているところを観察してみたところ、十分に活用できていないことが明らかであった。

一般的に、レメディアル大学英语教育は、高校までの6年間の内容を補習しなければならない。どこから教えるかは学生の習熟度によるものの、アルファベットも覚束ない学生は、(大阪大学以外の大学の) 外国語学部でも珍しくなかった。教えるべきことは膨大である一方、挽回するための時間は極めて限られている。基礎的な英文法は週1コマ90分の授業を通年で行えばどうにかカバーできるとしても、中高6年分の語彙をカバーすることは全く不可能で、自習を期待するしかない。そして、自習するには、辞書が使えなければならない。

辞書を活用する技能は、学習者のオートノミーを促進することも間違いなからう。外国語教育は、教師の目の届かない教室の外の言語学習・言語使用を志向したものであるべきことは言うまでもなく、そこでも語彙の学習は続く。そこでの辞書の役割は教室内よりも大きく、「辞書は自習において言語のガイドと権威として教師の代わりをする」(Stein 1990: 401)。しかし、日本の大学において辞書の使い方はあまり広く教えられていないよ

うに思われた。辞書を十分に扱った大学教育向けの教科書（小室・スマイリー 2011, 山内他 2006 等）も、日本の大学における英語辞書教育の先行研究（大崎・中山 2011）も、管見の及ぶ限り少なかつたからである。

外国語学習における辞書の重要性は広く認められていると考えられるにもかかわらず、大学英語教育で辞書の使い方がほとんど教えられていないとしたら、大学生は既に辞書を活用でき、教える必要はないと思われるからだろう。しかし、少なくともレメディアール英語教育については、学生が辞書を十分活用できるという認識は、楽観的すぎると言わざるを得ない。普段英和辞典を使っていない人でも、アルファベットの順番を知っていて日本語が読めさえすれば、英和辞典が使える、というわけではない。確かにそのような人でも、辞書がその語を収録していれば、調べたい語の項目にたどり着くことはほぼ確実にできる。そこまでに必要な知識は、辞書のマクロ構造についての知識である。マクロ構造とは、項目配列の方針を意味する。英和辞典の場合には基本的にはアルファベット順ということになり、イディオムを発見する以外に難しいところはない。

しかし、その項目の記述から、必要な情報が得られるかは全くの別問題である。英和辞書の記述は、複雑な符号化により高度に圧縮されていて、この文章のような普通の日本語とは大きく異なる。辞書の記述から求める情報を得るには辞書のマイクロ構造の知識が必要である。マイクロ構造とは項目の内部構造、具体的には項目中での情報の符号化のされ方、提示のされ方のことである。下に、英和辞典のマイクロ構造の極簡略化したものを示したが、これだけを見ても、各種括弧や略号が多数用いられている。それぞれの意味する概念―動詞の自他、品詞等―を理解している必要があることは明らかである。辞書の使い方を教えるにあたって、注力すべきはマイクロ構造についての知識と技能である。

見出し語/発音/【語源】 品詞(活用形) [他]① ... ② [自]①... ②
--

図1 英和辞典のマイクロ構造

なお、今日では、電子化された辞書を使うことが一般的になっているが、電子化により使用者の便益が高まるのは、求める項目に早くたどり着けるとか、イディオムを見つけやすくなるといった、主にマクロ構造レベルにおいてである。電子化された辞書でも、項目が複雑な符号化を伴う高度に圧縮されたテキストであることには変わりがない。マイクロ構造に関しては、紙の辞書から電子辞書（最近はやや廃れてきた、辞書専用の携帯機器）に移行して、利便性が落ちたとも言える。スクリーンが紙面より小さいために、一覧できる情報が限られているし、例文はボタンを押すまで表示されないことも多い。また、色分けやタイポグラフィによる情報が電子辞書では抜け落ちることもあるからである。

マイクロ構造の知識・技能がないと、辞書は教科書にある単語リストよりも役に立たない。単語リストには、英単語と、元の文脈において適切な訳語が並んでいる。マイクロ構造の知識・技能がない人にとっての辞書とは、英単語とその項目の第一の訳語のペア—*make* 作る, *right* 右, 等々のリストとほとんど変わらず、文脈が無視されているという点で、教科書の単語リストより有用性は劣る。

レメディアル英語のクラスの学生大部分にとって、辞書はほぼこのような存在であることがわかった。項目を見つけて、最初の訳語に飛びつく、ということは筆者が毎回の授業で見てきたことであり、Tono (2001: 149) でも全ての利用可能な情報を活用せずに最初の定義を選ぶという同様の傾向が報告されている。この傾向は、次に述べる辞書活用法テストでも確認できた。

4 辞書活用法テスト

学生が辞書を活用できているかどうかを確かめるため、筆者は2013年4月、授業の第1週の授業時間内に、3つの大学（A大学、B大学、C大学とする）で簡単な辞書活用法テストを実施した。

A大学は、学生の英語力に関しては日本でトップレベルの国立大学である。B大学は、理工系の国立大学で、A大学ほどではないものの、学生の英語力は日本の大学生の平均以上であると考えられる。C大学は、筆者がレメディアル英語教育を行った私立大学である。A大学の受験者47名のうち、数名以外は2年生で、日本語非母語話者1名は集計から除外した。B大学の受験者は、60名（1年生58名、2年生1名、3年生1名）である。C大学の受験者は56名（1年生19名、2年生24名、3年生以上12名）であった。

テストは、アレクサンダー・ギルモア博士（東京大学）が作成した英英辞典クイズが原案で、文中の語の品詞を選ばせたり、問題文の語と母音が同じ語を選ばせたりと、どれくらい良い辞書使用者であるかを調べるもので、辞書を使いこなせば答えられる問題から成る。この問題文を日本語にし、英和辞典用に作り替え、問題を加減した。全25問、1問1点の25点満点である（詳しくは、Yamaizumi 2013: Appendix B, Cを参照）。単語などを書いて答える2問以外は、4つの選択肢+「E. わからない」の5つから1つ選んで答える方式になっている。このテストを1周目は辞書を見ずに解いてもらった。その直後、彼らに辞書（『ジーニアス英和辞典』第4版）の関連項目のコピーを配布した。冊子体の辞書まるごとを渡したのではないため、アルファベット順や辞書のマクロ構造は知らなくとも、問題の語の項目には辿り着けたはずであり、求められたのはマイクロ構造の知識・技能だけである。2周目は、必要があれば辞書を参照し、別欄に答えを記入してもらった。その結果、各参加者には1周目と2周目、2つのスコアがあることになる。

4.1 平均点

3大学合わせての平均点は、辞書無しで25点満点中11.4点（小数点以下第2位を四捨五入，以下同様），辞書有りで16.9点（2周目の答えが無い9名を除外）であった。どの大学でも辞書の有無で結果に有意な差が見られた（例 C大学 $t(49)=4.63, p < .05$ ）。各大学の平均点は以下の通り。

表2. 辞書クイズの平均点

	辞書無し	辞書有り
C大学	7.0 (28.0%)	9.3 (37.2%)
B大学	13.7 (54.8%)	20.8 (83.2%)
A大学	14.0 (56.0%)	20.4 (81.6%)
3大学平均	11.4 (45.6%)	16.9 (67.6%)

なお，C大学には，前年にほぼ同じテストを受けた学生が9人いたものの，除外しても平均点は，辞書無し7.1点，辞書有9.1点とほぼ変わらないため，以下でも除外していない。最高点は，辞書有りで満点の者がB大学，A大学に1名ずついた。辞書がある場合も無い場合も，B大学とA大学の間には有意差は見られなかった（辞書無し： $t(94)=0.47, p > .05$ ，辞書有り： $t(94)=0.76, p > .05$ ）。

辞書無しでの点が低いC大生は，辞書の使用によって点数が伸びる余地が大きかったにもかかわらず，辞書の使用で2.3点しか平均点が伸びておらず，点数の伸びは，B大学・A大学の方が遥かに大きい。レメディアル英語教育を受けているC大生にとっては，B大生・A大生にとってほど，辞書が役に立たなかったようである。次にこの点を少し詳しく考察する。

4.2 辞書引き成功率

1周目と2周目で回答が変わった場合，辞書を参考にしたと考えられる。では，その内，どれくらいの割合で誤答が正答になったのか。その場合，辞書が役に立ったと言える。1周目と2周目で答えが違う場合を分母，誤答から正答が変わった場合を分子にして，辞書引き成功率を求めた。

- ×○：辞書無しで誤答，辞書有りで正答だった問の個数
- ×：辞書無しで正答，辞書有りで誤答だった問の個数
- ××：辞書無しで誤答，辞書有りで無しのと違う選択肢で誤答だった問の個数

とすると，成功率は， $\frac{\times \circ}{\circ \times + \times \circ + \times \times}$ で求められる。集計結果を下にまとめた。

表3. 辞書引き成功率

	×○	○×	××	×○+○×+××	全体成功率	個人成功率平均
C大学	4.8	2.7	6.2	13.7	34.8%	39.0%
B大学	7.8	0.7	0.8	9.3	83.5%	83.6%
A大学	6.7	0.4	0.8	7.9	85.2%	85.7%

辞書引き成功率は、各受験者ごとに求めることもできる。受験者の中には、辞書をよく参照した者とそうでない者がいて、全体成功率にはよく参照した者の影響が大きくなる。そのため、個々人の成功率を平均した「個人成功率平均」も、大差は無いが合わせて掲載しておく。

結果を見たところ、C大学生の分母（×○+○×+××）の値が大きい、つまり2周目に与えた辞書の影響が大きい。このことは、辞書無しの1周目の点が低いことから納得できる。辞書引き成功率は、C大学が30%台で、他大学の8割超に比べて目立って低い。成功しなかった場合、辞書は毒にも薬にもならなかったというわけではない。辞書無しで正答だったのに、辞書を参照して誤答になったケース（○×）が、C大学は他大学に比べて著しく多いのである。

4.3 第一義の誘惑

辞書に特に惑わされたと言えるタイプの問題があった。そのタイプの問い4つに焦点を当てる。その4問はいずれも、以下のように文中にある動詞の、その文脈における適切な意味（訳語）を選ばせるものである（本節にない2問は付録参照）。

The engineer received a machine and **proved** it.

- A. …であるとわかった B. 証明した C. 試した D. …の真偽を示した
E. わからない

ちなみに正解はCである。この4問の選択肢の中には、下線の動詞の辞書項目の最初に書いてある訳語（以下、「第一義」と呼ぶ。上の問題ではB）が含まれている（厳密に言うと、1問だけ最初の語義はなく、2番目の語義の訳語が含まれている）。しかし、4問ともその選択肢は正解ではないことがポイントである。

結果を検討しよう。C大生50人が、4問に答えた結果である200の答えを一括して検討する。辞書無しでは、200のうち45（= 18+16+11, 23%）が正答で、それ以外の誤答のうち、86（= 3+65+18, 43%）が第一義を選んで誤答している。第一義の訳語は、その語を学習する際に最初に覚えることが多いものであるため、辞書無しでもこれに答えが集中することは不思議ではない。

表4. C大学

		辞書有り			合計
		正解	第一義×	他3つ	
辞書無し	正解	18	16	11	45 (23.0%)
	第一義×	3	65	18	86 (43.0%)
	他3つ	5	33	31	69 (34.0%)
合計		26 (13.0%)	114 (57.0%)	60 (30.0%)	200

辞書有りでは、興味深いことに、正答率は23%から13% ($18+3+5 = 26$) に下がった。辞書無しで正答だった45がどうなったかという、4割に当たる18だけが、辞書ありでも正答のままだった。その1.5倍の27は誤答に変わり、その内の16は第一義に変わった。その結果、第一義が選ばれた誤答の割合は43%から57% ($= 16+65+33$) に増加した。一方、辞書の助けで誤答から正答に変わったのは、8 ($= 3+5$) だった。辞書が助けになったケースの2倍、辞書があったときに第一義に変わって誤答になったということである。

B大学では、×○と○×が同数だった。正答から第一義に変えて誤答となったのは、以下の問題に集中していた。Aが正解、Bが第一義である。

He told us to do that. このtoldの意味を日本語で答えて下さい。

A. 命じた B. 伝えた C. 見分けた D. 知った E. わからない

後述の文型情報[S V O to do]が充分活用されていないことをうかがわせる結果である。たしかに、Aの訳を用いた「彼は我々にあれをするよう命じた」ではなく、Bの訳を用いた「彼は我々にあれをするよう伝えた」でも日本語として不自然ではない。第一義に変えられると判断したために変えた者が多かったのかもしれない。他の点では、B大学の結果はA大学と目立った違いはなかった。

表5. B大学

		辞書有り			合計
		正解	第一義×	他3つ	
辞書無し	正解	178	8	8	194 (80.8%)
	第一義×	8	14	0	22 (9.2%)
	他3つ	8	3	13	24 (10.0%)
合計		194 (80.8%)	25 (10.4%)	21 (8.8%)	240

表 6. A 大学

		辞書有り			合計
		正解	第一義×	他3つ	
辞書無し	正解	146	2	4	152 (88.4%)
	第一義×	0	5	0	5 (2.9%)
	他3つ	7	0	8	15 (8.7%)
合計		153 (89.0%)	7 (4.1%)	12 (7.0%)	172

このような小規模な調査の結果から、過度に一般化することは慎まなければならない、大規模な調査が待たれるが、辞書使用者、特にレメディアル教育を受けている学生は、辞書から有益な情報が得られないだけでなく、ミスリードされる可能性が高いことが示唆された。Tono (2001: 114) は、マクロ構造とミクロ構造の技能を分けた上で、ミクロ構造に取り組む時間をより多くすることが望ましい (p. 114) と述べているが、筆者もこれに同意するものである。彼はまた、辞書トレーニングの指針を得るために、ミクロ構造のスキルを教授可能なサブスキルに分割することが重要とも述べている (p. 114)。どのようなサブスキルに分割すべきかを、次節で議論する。

5 教えるべき知識と技能

前述のように、辞書の使い方を教えられる時間は短い。その時間で何をどう教えるべきだろうか。筆者は、「脱曖昧化」, 「語彙文法情報」, 「対応関係の認識」の3点にフォーカスすることを提案する。以下、その3つを順に解説する。

5.1 脱曖昧化

脱曖昧化とは、辞書にリストされた語義の中から、文脈において適当なものを選ぶことである。我々は母語で同じようなことを辞書無しに無意識に行っている。例えば、「太郎は英語をはなす」と聞いて、「離す」や「放す」ではなく「話す」を選んでいる。しかし、同様のことを外国語の辞書を用いて意識的に行う場合には、練習が必要になる。脱曖昧化にフォーカスするのは、意味が分からない語の意味を調べることが、英和辞典の最も一般的な使用法だからであり、その際、辞書のほとんどの項目には複数の意味があることが障壁だからである。

脱曖昧化の手がかりには様々なものがある。世界に関する知識や非言語的コンテキストもそれに含まれる。例えば、*mouse* という語がコンピュータのマニュアルに出てきたら、それはネズミではなくポインティング・デバイスのマウスのことである可能性が高い。このようなヒントは常に有益だが、ヒントの使い方に言語ごとの違いはなさそうであるから、外国語教育において優先すべきことではなからう。

5.2 語彙文法情報

脱曖昧化の助けになるヒントで、言語ごとの違いがより大きいのは、辞書の語彙文法情報である。英和辞典は、様々な語彙文法情報を、特に動詞については豊富に提供している。しかし、その提示の仕方は、前述の通り辞書というジャンルに特有かつ複雑で、初心者がそれを読み解くことは容易ではない。

辞書に慣れ親しんでいる教師は、辞書を適切に使用するには、どれだけ多くの知識が必要で、どれだけ認知的に複雑なことをしなければならないかを、辞書の使用法を教えるにあたって改めて認識する必要がある。そうでないと、アルファベット順を知っていて日本語が読めれば英和辞典を使えると思ってしまいかねない。そこで、“She treated the cow as a god.”という文を、辞書の語彙文法情報に基づいて読解してみよう。一番問題となる *treat* を『ジーニアス英和辞典』(第4版) でひいてみると、以下の12もの語義に分かれている(最新の第5版では14に増えている。)

動 他

- ① [SVOM] 〈人が〉 O 〈物・人・動物〉 を […として/…のように] 扱う, 待遇する, 取り扱う [as/like]
- ② [SVO as C] 〈人が〉 O 〈言葉・事など〉 を…とみなす
- ③ [SVO] 〈人などが〉 〈問題など〉 を論ずる, …について述べる
- ④ [SVOM] 〈人が〉 O 〈病人/病気〉 を […で] 治療する, 手当する [with]
- ⑤ [SVOM] 〈人が〉 〈物〉 を [科学薬品などで] 処理する [for]
- ⑥ [SVO(M)] 〈人が〉 〈人〉 に […を] おごる, 与える [to]

① 論ずる, 扱う ② 交渉する, 取引する ③ おごる; 供応する

名

- ① 楽しみ, 喜び; 楽しみを与えてくれるもの [催し], ほうび, ごちそう
- ② おごり; おごる番
- ③ 上首尾に, 申し分なく

以下で示すような方法で語彙文法情報を活用できないと、ここから適切なものを選ぶことは困難である。

1. まず、品詞について言うと、この *treat* は、*ed* が付いているという形態論的特徴から、名詞ではなく動詞であるとわかる。品詞は、重要な語彙文法情報の1つである。この情報のため、**動**の下から意味を探せばよいことがわかる。**動**が動詞を意味することも必要な知識であることは言うまでもない。

2. 動詞の場合には、動詞の自他という語彙文法情報に注意を払う必要がある。この *treated* は、後ろに目的語の *the cow* があるため、他動詞だとわかる。従って、それを表す

④の下から意味を探せばよいということになる。

3. 次に注目すべきは、[]内の文型情報である。他動詞の6つの語義の文型情報はかなり似通っているものの、いくつかのヒントになる。この文は、S : *she*, V : *treated*, O : *the cow*, そして、*as a god*から成る。したがって、[SVO as C]とある②が最も有力な候補に見える。

4. しかし、別の語彙文法情報である〈〉内の意味的選択制限に目を向けると、②は求めるものではないことがわかる。〈人が〉は、主語が人を表すことを意味する。問題の文は*she*が主語であるから、この点は問題ない。しかし、O〈言葉・事など〉という記述は、目的語が言葉や事（状況）を表すことを意味し、この点は目下の文に当てはまらない。②は問題の*treated*の意味ではないということになる。他の意味を見てみると、①に「O〈物・人・動物〉を」とあり、これは、問題の文の目的語*the cow*を意味的に含む。

5. ①が選ぶべき意味であることは、もう一種の語彙文法情報である修飾部の前置詞・意味役割の情報から確認される。これは、2つの[]が表す。1つ目には、[…として/…のように]と日本語があり、2つ目には、[as/like]と英語が入っている。これは、*treat*がこの意味で用いられたときに、文型情報のM（修飾部）がどのような意味になるかを表す。問題の文には*as a god*があり、先ほど除外した②以外にはこのような*as*句がないため、ようやく①が選ぶべき意味だと確信できる。

語彙文法情報の豊富さと、脱曖昧化における有用性は以上で例解できたと思われる。これだけ豊富な情報が得られることは、喜ばしいことであることは間違いないのだが、その恩恵に浴するには、修練を要する。筆者のクラスでは、以上5種類の情報をそれぞれ1回ずつ中心的に扱った。

5.3 対応関係の認識

上で問題にした2つの[]は対を成す。そして、その中の/で区切られた前半同士、後半同士も対を成し、前半は、*as* ~が「~として」と解釈されることを、後半は*like* ~が「~のように」と解釈されることを表す。語彙文法情報を十分に活用するためには、このような対応関係を常に多数認識する必要がある。どのような対応関係があるかの知識と、それを実際に認識できる技能は、管見の及ぶ限り論じられたことがないものの、マイクロ構造の知識と技能の重要な部分を成す。

このような対応関係は、「テキスト内対応関係」と「テキスト間対応関係」の2種類に分けられる。テキスト内対応関係とは、辞書の中の複数の情報の対応関係で、上述の対を成す[]同士の対応関係や、その中の前半同士、後半同士の対応関係はその一種である。その他に、文型情報のSと、意味的選択制限の〈人が〉の対応関係などもある。テキスト間対応関係とは、辞書の情報と読んでいるテキストの間の対応関係で、例えば、文型情報

の S, V, O, M と問題の文の *she, treated, the cow, as a god* がそれぞれ対応することである。問題の文の *treated* の適切な語義を見出すためにも、見出してから情報を読み取るためにも、以下のような多岐にわたる対応関係を認識する必要がある。

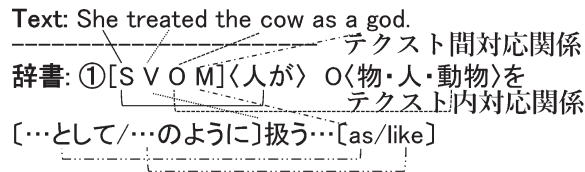


図2. 対応関係の認識

辞書を読み取り、その情報を読んでいるテキストに当てはめるために常に必要不可欠な対応関係が認識できず、辞書が活用できない学生が頻繁に見られた。対応関係の認識は、辞書の使い方を教えるにあたって、最重視すべき点であると筆者は考える。辞書使用法の教材を開発するのであれば、対応物を線で結んで提示するなり、学習者に結ばせるなりして、対応関係の認識を促すことが有用であろう。

6 おわりに

筆者は今や英語教育に携わる身ではないが、本稿の知見は、英語以外の外国語教育にも応用可能だろう。小論が外国語教育の一助になれば幸いである。

* 本稿は、第52回英語教育学会における口頭発表“Teaching English-Japanese Dictionary Use in University Class: Going beyond Learners’ Dictionaries-as-a-substitute-for-wordlists View”に大部分基づく。内容の多くは、Yamaizumi (2013, 2014) にも含まれているが、そこに含まれていない最も興味深い調査結果を記すため、筆を執った。これらの論文と本文で言及した自作のワークシートは <https://bit.ly/HowToUseE-J> からダウンロードできる。

参考文献

大崎さつき・中山夏恵

2011 「リメディアル教育における辞書指導のための研究」『リメディアル教育研究』6(1)、47-54。

小室夕里・ブレーブン・スマイリー

2011 『辞書を活用した英文ライティング』金星堂、東京。

山内信幸・赤楚治之・北林利治

2006 『文法から攻める英作文のための15章』英宝社、東京。

Béjoint, Henri

1989 “The teaching of dictionary use: Present state and future tasks”, in *Wörterbücher: ein*

internationales Handbuch zur Lexikographie, Vol. 1, Mouton de Gruyter, Berlin, 208–215.

Stein, Gabriele

- 1990 “From the bilingual to the monolingual dictionary”, in T. Magay & J. Zigány (Eds.), *Budalex 88 Proceedings*, Akademiai Kiado, Budapest, 381–392.

Tono, Yukio

- 2001 *Research on dictionary use in the context of foreign language learning*, Niemeyer, Tübingen.

Yamaizumi, Minoru

- 2013 “Teaching English-Japanese dictionary use in university remedial courses”, Final dissertation for University of Tokyo English Education Program.

Yamaizumi, Minoru

- 2014 “Teaching English-Japanese dictionary use in university remedial courses”, *Komaba Journal of English Education*, 5, 1-28.

付録

You'll have to **square** your debt with your wife first.

この square の意味を日本語で答えて下さい。

- A. 四角にする B. 清算する C. 二乗する D. 一致させる E. わからない

They often go to a concert to **expose** their children to new music.

この expose の意味を日本語で答えて下さい。

- A. あらわにする B. 暴露する C. 感光させる D. 体験させる E. わからない

(※ expose の第一義は選択肢になく、代わりに A が第二義で不正解。)