

視点切り替えと操作的思考を促す教授法が 英語の語用論的ルールの適用に及ぼす影響

Effects of the Strategy to Promote Viewpoint Shift and Operational Thinking on the Application of Pragmatic Rules of English

吉 國 秀 人*

YOSHIKUNI Hideto

英語の語用論的ルールの教授において、母語-第二言語視点切り替え方略と関係操作的思考を促す工夫を取り入れた援助方略が、ルール学習と日本語への興味喚起に及ぼす影響を調査した。分析対象となった学習者は大学院生24名であった。テキスト読解による学習活動前には、英語の否定疑問文に対して一貫して正応答できた者は多くなかった。テキスト読解後は、ルールの適用行動に、場面が限定的ではあるものの正の方向に一定の影響が見られた。また、「英語のきまりやきまりを変換した表現を適切に記憶できていること」と「日本語のきまりや日本文化への興味喚起」との関係の可能性が示唆された。

キーワード：視点、ルール、学習、第二言語、操作的思考

Key words : viewpoint, rule, learning, second language, operational thinking

問題と目的

本研究は、第二言語に関するルール（法則的知識）の教授により、課題形式の異なる応答場面に適用可能な形でルールが習得される心的メカニズムを探求するための教授学習心理学的研究に位置づけられる。教授学習心理学では、人文科学領域の知識獲得場面に焦点をあてた研究として、第二言語習得における学習者の認識変容プロセスに注目した研究がなされている。近年は、日本語を母語とする学習者を対象に、日本語の知識が英語学習に干渉することによって生起する誤りやその抑制について多様な研究が行われている。例えば、英文の主語把握に日本語の知識が干渉する問題を取り上げた水品・麻柄(2007)の研究や、英語の人称表現の学習に日本語の話者や相手の呼び方が干渉する問題を取り上げた岡田・麻柄(2007)の研究がある。さらに岡田(2010)は、英文産出時だけでなく英文を和訳する際にも、英語と日本語を逐語的に置き換えようとすることによって誤りが生じることや、介入によって自然な日本語訳が行えたり必要な語を補って訳すことが正しいと判断できるようになることを明らかにしている。本研究では、英語の否定疑問文へ応答する際の問題を取り上げ、会話の状況における応答において日本語の知識が干渉することによって生じる問題の様相を明らかにするための基盤的調査を行う。

既に吉國(2010)は、学習者内要因のひとつとして「不十分な知識及びその適用」を含意して素朴理論という語を用い、大学生が英語の否定疑問文へ英語で応答す

る際に、日本語に関連する素朴理論（日本語のはい、いいえと、英語の“Yes”, “No”が1対1対応している）から干渉を受ける問題を論じている。ただし既に言語学領域においては、このような第二言語習得に及ぼす母語の影響、中でも特に負の転移に関しては、負の転移のみならず正の転移も起こることや母語の影響が学習者の犯す誤りの唯一の原因ではないことが指摘されている [小篠 編(1983), 小池・寺内・木下・成田 編(2004)]。これは、教授学習心理学研究においても、第二言語習得時の干渉要因を探求していく上で十分留意しておかねばならない指摘である。このような指摘とともにここで重視したいことは、言語学領域の研究においても、第二言語習得における母語からの影響は「現代的な研究テーマの重要な1つの視点である」ことが、異なる言語の習得場面における数多くの実証的データとともに指摘されている(山岡1995)点にある。本研究は、水品・麻柄(2007)が「母語による干渉の誤答が排除されているわけではない」ことに注意を払っている(p.574)のと同様の視座にたち、第二言語習得時の干渉要因の無視し得ないひとつとして、母語からの干渉に着目したさらなる研究を行う。

本研究の目的のひとつめは、大学院生を対象とした調査を行い、大学生を対象としてきたこれまでの研究結果と同様に、母語干渉が推測される問題の詳細を明らかにすることにある。今回の調査では、英語の質問にスライドを見ながら即応する場面を新たに設定し、前研究と同

様の熟考可能な問題解決場面とあわせて、より詳細に英語の質問への応答時に見られる母語干渉の様相について調べる。

次に吉國（2010）では、英語の質問への応答場面に適用可能な語用論^{註1}的ルール^{註2}の学習が目指された。その際の教授法には、学習者の予想活動と、母語に関する素朴理論から生じる疑問を解消する理由説明が取り入れられており、「母語－第二言語視点切り替え方略」と名付けられた。この「母語－第二言語視点切り替え方略」教授法に基づいて開発された援助プランは、否定疑問文への応答場面におけるルール適用に一定の効果を及ぼすことが実証されている。しかしながら、この援助プランに基づいたルール学習の後であっても、ルールの適用が困難な文脈が残っていることも示唆されている [吉國（2009）の発表（以下、前発表と記す）]。そこで本研究では、読み物内で提示するルールの適用のしやすさをより高めるような工夫を試みる。その際に参考にするのは、工藤（2010）が「操作的思考」概念の拡張として理論化している「関係操作的思考」における「手がかり化操作」の概念である。工藤（2010）は、「特定の判断のための証拠（手がかり）を表す命題に変換する操作」としてこの「手がかり化操作」を提案している。例えば、[肉食動物はとがった歯をしている] というルールに操作を加え [肉食動物の証拠はとがった歯である] という別のルール命題を導くような思考のあり方が、「手がかり化操作」となる。本研究では、このような学習者の関係操作的思考を促すために、手がかり化操作を加えた命題表現を読み物内で提示する。本研究の2つめの目的は、「母語－第二言語視点切り替え方略」に加え、このような「手が

かり化操作」によって変換された命題を提示することで、課題形式の異なる応答場面にどの程度適切にルールが適用できるようにしうるかを探索的に明らかにすることである。

さらに、付加的にはあるが、英語の文法に関する興味^{註3}の測定に加え、日本語のきまりや日本文化に対する興味喚起に及ぼす影響のあり方についても測定を行う。既に、言語学領域の研究においては、加藤・森山・梅原・児玉・菅井・富永・濱本・森（2007）で示されているように、国語科の文法教育と英語科の文法教育の連携の必要性についての指摘がなされている。本研究の3つめの目的は、計画的に教授された英語のルール学習が行われた場合に、母語である日本語の理解の深化にも仮に影響を及ぼすとすれば具体的にどのような影響か、まずは学習者の抱いた興味内容という観点から情報を収集することである。

方法

分析対象者 後述する3つのセッションに参加した大学院修士課程の大学院生28名のうち、本研究の課題と同じ内容の調査へ過去に回答した経験を有していた4名を除く、24名が分析対象者である。

期日

一連の調査は2010年10月～11月に3回に分けて実施された。

手続き

兵庫県内の大学で心理学に関する講義を受講する大学院生に、事前調査（約15分）、読み物読解（約15分）、事後調査（約20分）のセッションを3回に分けて実施した。

表1 応答課題の概要（普通疑問文タイプ、否定疑問文の日英相違ありタイプ）

文章①	のりこ：「古畑っていう人を知ってる？」 ひでと：「いいや」 のりこ：「本当に彼の事知らないの？」 ひでと：「うん」
文章②	Noriko: Do you know "Mr. Furuhata"? Hideto: (). Noriko: Don't you really know him? Hideto: ().

表2 応答課題の概要（否定疑問文の日英相違なしタイプ）

文章③	ふみか：「彼は信頼できないと思いませんか？」 ひろ：「いいえ。全くそう思わない」
文章④	Fumika: Don't you think he is unreliable? Hiro: (), not at all.

* 【unreliable】：あてにならない、信頼できない

事前調査の1週間後に読み物読解を実施した。さらに読み物の2週間後に事後調査を実施した。事前調査開始前には、個人の成績を問題にはしないこと等についての説明を明示した。また全セッションが終了した後は、資料が配布され調査全般に関する解説を行った。

事前調査

調査の構成は、1. 英文法の面白さ評定、2. 応答課題（抜粋版）、3. 同一内容調査への参加経験の有無、4. 会話場面課題1、5. 会話場面課題2であった。このうち、英文法の面白さ評定では、英文法に対する面白さを5段階で評定してもらった。また応答課題（抜粋版）は、日本文の質疑応答と同じ意味になるよう、英文質問に対して「Yes」または「No」の応答部分を選択回答してもらった。課題は次の3つのタイプから構成されていた。(a) 普通疑問文タイプ、(b) 否定疑問文（日本語と英語の応答が形式上の相違あり）タイプ、(c) 否定疑問文（日本語と英語の応答が形式上の相違なし）タイプであった。これら課題の概要を表1及び表2に示す。これらの課題のうち (a) 普通疑問文タイプは、事前に英語について一定の基礎応答力を有しているかをチェックするためにのみ用いた。否定疑問文の課題 (b) と (c) の2つがターゲット課題として用いられた。次に、同一内容調査への参加経験の有無では、過去に応答課題と同内容の調査へ回答したことがあるかを尋ねた。

会話場面課題1は、日本文の質疑応答と同じ意味になるよう英文の質問に対して“Yes, I do.”や“No, I don't.”など4種の応答文の適切さを判断してもらう新しく設けられた課題であった。応答課題と比較して、実際の会話場面に場面設定を近づける形式上の工夫がなされていた。具体的には、質問文とともに英語の4種の応答文がひとつずつスライドで前方画面に提示された。学習者にはスライドを見て瞬時に応答文として適切か不適切かを判断し、回答欄へ書き込んでもらった。会話場面

課題1では、“Don't you mind if I open the door?”（ドアを開けてもかまわない？）という英語の質問へ、「うん、かまわないよ」と応答する状況設定がなされており、その際の4種の英語の応答文の適切さをそれぞれ即時判断し、正誤を回答欄に記入してもらった。学習者に提示されたスライドのひとつを、図1に示す。さらに、会話場面課題2は、会話場面課題1と形式は同一であった。具体的には、“Can't you mend this bicycle?”（この自転車、直せない？）という質問へ「うん、なおせるよ」と英語で応答する状況設定で、4種の英語の応答文の適切さをそれぞれ判断してもらった。

読み物読解

このセッションの構成は、1. 日英の応答に関する知識観評定（読解前）、2. 読み物読解、3. ルールへの確信度評定、4. 読み物への興味度評定であった。日英の応答に関する知識観評定（読解前）では、『日本語の「はい」は英語の「Yes」、「いいえ」は「No」に対応する』という意見に対してどの程度賛成か、5段階で評定してもらった。次に、読み物読解では、「英語と日本語の応答方法のちがいについて」という教材文がA4版用紙約5頁の分量で配布された。これを実験者が音読し、一斉に読み進める形式をとった。教材文には、母語-第二言語視点切り替え方略と、関係操作的思考を促すための手がかりを付加する工夫がなされていた。これら教材文の工夫は大きく次の4点にまとめられる。それは(1) 英語の応答のきまりと例文の提示、(2) 予想活動の実施(3) 理由説明文の提示(4) 手がかり化操作により変換された命題の提示である。以下、このような工夫がなされていた教材文について、より具体的な内容について説明を行う。

教材文は次の11の部分から成っていた。それらは、① タイトルと前置文、② 普通疑問文への日英応答例文1、③ 予想活動1、④ 否定疑問文への日英応答例文2a、⑤ 中

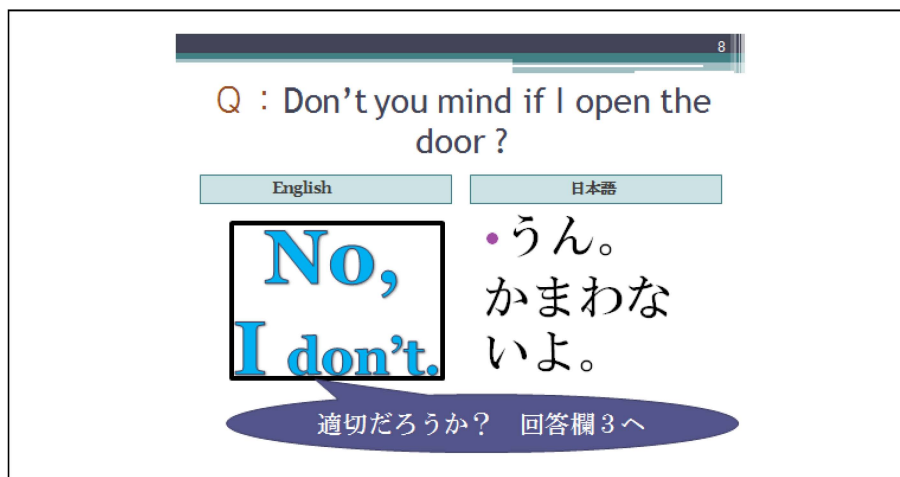


図1 会話場面課題で用いられたスライドの例

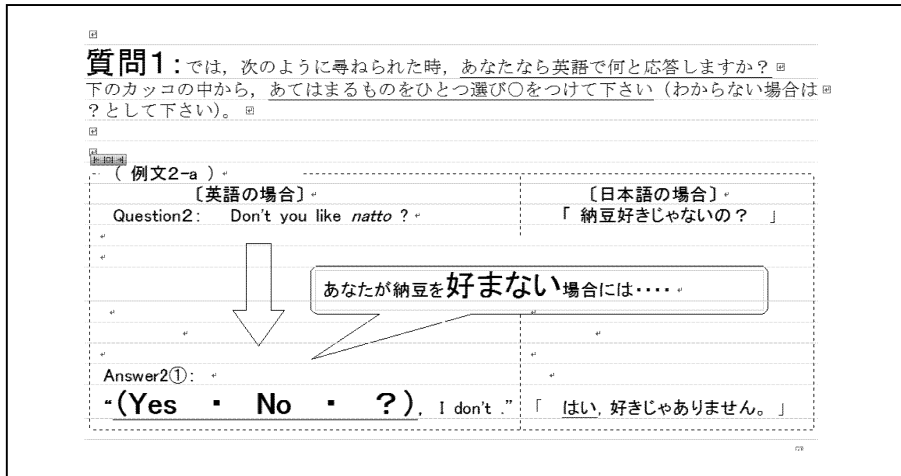


図2 教材文における予想活動の例

表3 教材文における理由説明文の概要(抜粋)

英語と日本語の応答が、しばしば食い違うのは、なぜでしょうか。
 「日本語と英語の視点の違い」に注目すると、次のような説明ができそうです。
 日本語での応答の視点は、「質問者配慮型」と言えます。日本語では、質問者(相手)の聞きたいこと(質問者の意図)にあわせた応答をします。
 英語での応答の視点は、「自己主張型」と言えます。
 英語では、質問者(相手)の聞きたいこと(質問者の意図)によって、応答を変えません。Yes というのは肯定でNoは否定という「応答者が発する合図」なのです。
 このように、私たちが普段使っている日本語の「はい/いいえ」は「質問者」に視点の中心があります。それに対して、英語のYes/Noには「応答者」に視点の中心があります。
 この視点の差異が、英語と日本語の応答の食い違いを生み出す理由といえるのです。

置文、⑥英語の語用論的ルールの提示(「応答者がある行為を行うのであれば“Yes”、行わないのであれば“No”と応答すればよい)⑦否定疑問文への日英応答例文2b、⑧予想活動2、⑨手がかり化操作に基づいて変換された命題の提示⑩否定疑問文への日英応答例文3、⑪理由説明文の提示であった。このうち、母語-第二言語視点切り替え方略に基づいた工夫として、前発表と同様に「予想活動」と「理由説明文の提示」が取り入れられていた。予想活動とは、「もし自分なら実際の場面でどう応答するか」を認識しながら読み進めてもらう工夫であった。予想活動の例を図2に示す。また理由説明文とは、日本語での応答が英語のきまりに基づく応答がなぜ異なるのかという母語に関する素朴理論から生じる疑問を、「日本語と英語の視点の違い」から統一的に説明することによって解消しようとする工夫であった。この理由説明文の概要を表3に示す。さらに本研究の教材文には、新たな工夫として、手がかり化操作に基づいてルールを変換した命題も提示された。具体的には、単にきまりを繰り返すのではなく、操作が加えられた変換後の命題「応答者がある行為を行うという意思表示が“Yes”という応答です。応答者がある行為を行わないという意思表示が“No”という応答です。」が新たに示されてい

た。単に同一のきまりを繰り返していた前発表に比べて、手がかり化操作によって変換された命題を提示し、「応答者の行為」と「英語による応答」との関係操作的思考を促すねらいがあった。

ルールへの確信度評定では、英語の応答のルールに対してどの程度の確信を持ったかについて、0~100%の範囲で回答を求めた。さらに、読み物への興味度評定では、読み物に対してどの程度の興味を持ったかについて、5段階の評定を求めた。

事後調査

調査の構成は、1. 日英の応答に関する知識観評定(事後)、2. 英文法の面白さ評定、3. 応答課題(短縮版)4. 会話場面課題1、5. 会話場面課題2、6. 読み物内容の再認課題であった。このうち、英文法の面白さ評定、応答課題(短縮版)、会話場面課題1及び会話場面課題2は、いずれも事前調査と同一であった。また日英の応答に関する知識観評定(事後)も、読み物読解直前に実施した尺度と同じものを用いた。

読み物内容の再認課題は、2週間後にどの程度読み物の内容がどの程度記憶に残っているかをチェックする課題であった。課題は5つの小問からなっており、いずれも読み物に書かれていた内容にあっているか否かの正誤

表4 応答課題の回答パターン

(b)	(c)	事前選択数(%) → 事後選択数(%)			
No	No	7	(29.2)	→	15 (62.5)
Yes	No	8	(33.3)	→	2 (8.3)
Yes	Yes	5	(20.8)	→	1 (4.2)
No	Yes	4	(16.7)	→	6 (25.0)
合計		30(100) → 30(100)			

判断を求める形式だった。具体的な内容は、小問(1)手がかり化操作によって変換された命題について(正しい内容)、小問(2)母語に関連する素朴理論について(誤った内容)、小問(3)理由説明文に該当する内容について(誤った内容)、小問(4)理由説明文に該当する内容について(正しい内容)、小問(6)英語の応答に関するきまりについて(正しい内容)であった。次に、応答課題は、付加疑問文への応答場面において、語用論的ルールに基づいた適切な判断ができるかを調査する発展的な内容であった。最後に、日本語や日本文化への興味度評定では、読み物読解後に、日本語きまりや日本の文化について、どの程度興味がわいたかを、5段階評定してもらった。また、そのような興味が喚起された(「やや興味がわく」「とても興味がわく」)学習者に対しては、興味を感じた日本語のきまりや日本の文化について、その内容を自由に記述してもらった。

結果と考察

事前調査の結果

分析対象者である大学院生24名について、事前調査の応答課題の普通疑問文タイプについて調べたところ、全員が正しく応答できていた。そこで今回の分析対象者は、前研究までと同じ基準に基づいて、英語の普通疑問文への一定の基礎的応答力があるとみなして分析を進めた。事前調査のうち、応答課題の否定疑問文について、まずは正答者の割合を調べた。日本語と英語の応答が形式上の相違ありタイプの課題では11名(45.8%)、日本語と英語の応答が形式上の相違がないタイプでは15名(62.5%)が正答できていた。続いて、これら2つの課題に対する回答パターンも調べ、その結果を表4に示

した。表4より、事前調査では、否定疑問文の2つの課題いずれにも正応答できた者は、24名中7名(29.2%)に留まっていたことがわかる(なお、前発表では、本研究の2問を含む計7問が用意されており、一貫正答率は18.2%とさらに低かった)。

次に、応答課題と形式が異なる会話場面課題1について、各4問の正答者を調べた。応答文として適切な選択肢に該当する回答欄3に○と正答できた者は、12名(50%)であった。さらに、計4問に対する回答のパターンも調べ、表5に示した。適切な応答文のみに正しく○をつけ、残りの不適切な選択肢には全て×をつけた者(A型)は、24名中11名(45.8%)であった。続いて、否定疑問文を用いた会話場面課題2についても正答者を調べた。適切な選択肢に該当する回答欄5に○と正答できた者は、13名(54.2%)であった。さらに、4問に対する回答のパターンも調べ、表6に示した。適切な応答文のみに正しく○をつけ、残りの不適切な選択肢には全て×をつけた者(a型)は、24名中10名(41.7%)に留まっていた。なお、2種の会話場面課題で見られた誤応答の中で最も多く見られたパターンは、会話場面課題2で「*No, I can do it.という選択肢だけが適切、Yes, I can do it.を含めて他の選択肢は不適切」と判断した誤応答(b型)であった。このような誤応答は、事前では9名(37.5%)に見られた。

さらに、形式が異なる課題間でどれだけ法則的知識に基づいた一貫応答ができているかについて、事前調査の3つの課題[応答課題(2問)、会話場面課題1(4問)、会話場面課題2(4問)]のクロス集計を行った。結果を表7に示す。応答課題と2つの会話場面課題の計10問全てに正応答できた完全一貫正答者は事前では5名(20.8%)であった。他方、3つの課題いずれでも一貫正応答できていない者は9名(37.5%)であり、3つの課題のうちいずれかひとつの課題にのみ一貫正応答できた者は7名(29.2%)であった。これら16名は全体の半数以上を占め、形式が異なる課題間でルールに基づいた応答は難しい状況にあったことが伺える。事前から完全正答応答できた者が5名(20.8%)見られたものの、総じて見ると多くの学習者にとっては、異なる形式下の問

表5 会話場面課題1の回答パターン

	問5(1)	(2)	(3)	(4)	事前選択数(%) → 事後選択数(%)	
	Yes, I do.	Yes, I don't.	No, I don't.	No, I do.		
パターンA型	×	×	○	×	11 (45.8)	→ 14 (58.3)
パターンB型	×	×	×	×	4 (16.7)	→ 0 0.0
パターンC型	○	×	×	×	3 (12.5)	→ 9 (37.5)
パターンD型	○	○	×	×	2 (8.3)	→ 0 0.0
パターンE型	×	○	×	×	2 (8.3)	→ 0 0.0
パターンF型	○	×	○	×	1 (4.2)	→ 0 0.0
パターンG型	?	×	?	×	1 (4.2)	→ 0 0.0
パターンH型	○	×	×	○	0 0.0	→ 1 (4.2)
	合計				30(100) → 30(100)	

表6 会話場面課題2の回答パターン

	問6(5)	(6)	(7)	(8)	事前選択数(%) → 事後選択数(%)	
	Yes, I can do it.	Yes, I can't do it.	No, I can't do it.	No, I can do it.		
パターンa型	○	×	×	×	10 (41.7)	→ 18 (75.0)
パターンb型	×	×	×	○	9 (37.5)	→ 1 (4.2)
パターンc型	×	×	○	×	1 (4.2)	→ 4 (16.7)
パターンd型	○	×	○	○	1 (4.2)	→ 0 0.0
パターンe型	○	×	○	×	1 (4.2)	→ 0 0.0
パターンf型	○	×	×	○	1 (4.2)	→ 0 0.0
パターンg型	?	×	?	×	1 (4.2)	→ 0 0.0
パターンh型	○	?	?	?	0 0.0	→ 1 (4.2)
	合計				30(100) → 30(100)	

表 7 3つの課題への一貫正答数

応答課題	会話場面課題1	会話場面課題2	事前(人)	事後(人)	一貫正応答できた範囲
○	○	○	5	6	完全一貫正応答
○	×	○	2	5	2課題へ一貫正応答
○	○	×	0	4	
×	○	○	1	3	
×	×	○	2	4	1課題のみ一貫正応答
×	○	×	5	1	
○	×	×	0	0	
×	×	×	9	1	一貫正応答の課題なし

題解決に際し、ある程度の範囲内であっても一貫した正応答を示すことが難しい状態にあったことが伺える。

ここまでの事前調査の結果から、応答課題と会話場面課題1及び2のいずれにおいても、一貫した正答率が高くないことが明らかとなった。英語の質問文へYesまたはNoで応答するという形式上は複雑でない問題解決場面であっても、短大生・大学生を対象としたこれまでの研究結果と同様に、大学院生にとっても否定疑問文に対して一貫した正応答をすることは必ずしも容易でなく、母語に関する素朴理論の影響が伺える結果であった。

これ以降は、読み物読解の2週間後に実施された事後調査の課題を中心に取り上げさらに結果の分析を進める。否定疑問文に対する応答の変化

応答課題について、事前から事後への回答パターンの変化が表4に示されている。両方の課題への一貫正答者は7名(29.2%)から15名(62.5%)に増加した。補足的な分析としてMcNemar検定を行ったところ、応答課題の事前から事後の一貫正答者の割合に有意な増加が見られた($P<.01$)。会話場面課題1については、事前から事後への回答パターンの変化が表5に示されている。表5において、正応答の回答欄3に○をつけた者が事後でも14名(58.3%)であり、正答率は不十分なままであった。4問への一貫正答者(A型)も14名(58.3%)であった。正答に1点を与え4点満点で平均も算出したが、事前3.04($SD=1.04$)から事後3.13($SD=1.08$)と、平均点に有意な伸びは見られなかった。会話場面課題2について、事前から事後への回答パターンの変化は表6に示されている。表6において、事後では4つの回答欄全てが8割弱から9割程度の高い正答率となっている。全4問への一貫正答者(a型)も事前10名(41.7%)から事後18名(75%)に増加していた。補足的な分析として4点満点で平均を算出し比較したところ、事前から事後の平均点に有意な伸びが見られた[事前2.92($SD=0.97$)→事後3.46($SD=0.98$) $t=2.12$, $df=23$, $p<.05$]。事前から事後調査への変化について、ここまで概観した結果からは、応答課題及び会話場面課題2については、正答率が

上昇する結果が示されていた。これらの点からすれば、今回の読み物の影響が、正の方向で一定限度は見られたと考え得る。ただし会話場面課題1については、読み物読解後も正答率が不十分なままであった。この点もあわせて考察すれば、今回の教材文が応答場面での課題解決に与えた影響は、応答課題と会話場面課題2の解決を促進する方向で見られたが、その影響は会話場面課題1の解決にまでには及んでおらず、この意味では限定的な影響に留まっていたとまとめられる。

さらに、読み物を読んだ後には、形式が異なる課題間でもルールに基づいた一貫応答がどの程度できたかについて、事前調査の結果と比較した。結果は表7に示されている。応答課題と2つの会話場面課題の計10問全てに正応答できていた完全正応答者は事後調査でも6名(25%)であった。事前調査時とほぼ同様であり完全正応答者の増加は見られなかった。他方、3つの課題いずれでも一貫正応答できなかった者は事後では1名(4.2%)、3つの課題のうちいずれかひとつの課題の範囲内のみしか一貫正応答できなかった者は事後で5名(20.8%)であった。これら異なる形式の課題間でルールに基づいた応答が難しかった者は、事前調査時には全体の半数以上を占めていたが、読み物読解後には全体の1/4へと人数は減少していた。読み物読解後には、全ての課題に完全一貫正応答できるまでは至らなくとも2つの課題場面には一貫正応答できており、ルールに基づいた問題解決がある程度の範囲内なら可能だったと伺える者の数が12名(50%)と半数を占めた。

読み物内容の保持状況

読み物内容の再認課題は、5問から構成されていた。まず、英語のきまりに関連する2問[小問(1)と(5)]の分析を行う。小問(1)の手がかり化操作で変換された命題について、正しく再認できた者は17名(70.8%)であった。また小問(5)の英語のきまりについては、正しく再認できた者は18名(75%)であった。いずれも7割台であり必ずしも高いとは言えないものの、2週間後にも一定限度の水準で記憶が保持されていた状況が伺え

表 8 日本語、日本文化への興味喚起の例（抜粋）

【1. 日本独自の文化に関する興味】

・日本文化の中に思いやりの心を大切にしている文化があると思います。思いやり＝相手を思う→相手の心を推し量る文化だと思います。それが言葉の中にも自己主張でなく相手に合わせる部分に現れていて面白いと思いました。

・あいつちに Yes, Yes と答える日本人が全部賛成かというところではない点。日本文化の中で茶花はつぼみにはつぼみの意味がある。花のプレゼントにおいても、全て咲いている花を贈り、咲いている花に意味を見いだす。そのちがいに興味があります。

【2. 日本語表現への興味】

・相手を考慮した表現が多いこと。例) お茶が入りましたよ「お茶を入れたということを入りました」と言うのは相手に気がねさせないよとの配慮がある。言葉がそのような精神性を背景にしているのは興味深い。

・相手に配慮するという考え方は日本語の質問文以外のどのような言い回しで見られるのか。

・日本人らしい考え方が英語での答え方にもあらわれること

【3. 日本語表現の変遷への興味】

・質問者配慮型の応答をするようになったのには、どのような流れがあるか

【4. 日本語と英語の表現比較への興味】

・日本語は相手を思いやり、英語は自己主張する。日本は集団、英語圏は個人をそれぞれ大切にしている。

・日本語対応では何不自由なく、疑問を持つことなく応答しているのに、英語対応では例外を知ってからでも更に迷い、会話では固まってしまうことにおどろいた(自分だけかも)。否定の疑問文や動詞の意味が元々不定的な場合などの、もっと知りたくなる日英比較だった。

る。次に、その他の3問 [小問 (2) と (3) と (4)] について分析を行う。小問 (2) の母語に関連する素朴理論については、24名全員が読み物内容に照らせば不適であると正答できていた。理由説明文に関する2問 [小問 (3) (4)] については、いずれも23名 (95.8%) とほぼ全員が適切な回答ができていた。これらをまとめると、今回の読み物の内容は、母語に関連する素朴理論の内容が不適であることや、理由説明文に関わる英語の視点の適したタイプについては、ほぼ全員が適切な内容を保持できていた。一方、英語のきまりやきまりを変換した命題については、適切に保持できていた者が一定限度 (7割程度の者) に限られていた。

日本語や日本文化に対する興味喚起

読み物読解後に、日本語きまりや日本の文化についての興味度を5段階評定してもらったところ、平均は3.29 (SD=1.12) であった。日本語きまりや日本の文化について興味喚起された内容としては、日本独自の文化に関する興味や、日本語の表現への興味、日本語表現の変遷への興味、日本語と英語の表現比較への興味について、その他の自由記述が見られた。内容ごとに分類し、その具体的な記述例を抜粋し表8に示す。

その他の課題の結果

これまで考察してこなかったその他の調査課題についても、簡単に言及する。ルールを用いた発展的問題解決場面の応用課題に対しては、4問全てに正答した完全正答者 (×××の回答パターン) は、12名 (50%) 見られた (前研究の完全正答者は29.5%)。英文法への興味度については、5段階評定の平均が事前2.67点 (SD=

1.31)、事後2.96点 (SD=1.23) であった。日英の応答に関する知識観評定の平均は、事前3.25点 (SD=1.19)、事後3.5点 (SD=1.36) であった。

討 論

本研究の主な目的は、(1) 大学院生を対象とした調査を行い、前研究までと同様、英語の語用論的ルールの学習場面において母語である日本語からの干渉を受けるといふ問題点の様相を明らかにすること、(2) 「母語-第二言語視点切り替え方略」とともに「手がかり化操作」によって変換された命題をも提示し、課題形式の異なる応答場面にどの程度適切にルールが適用できるのかについて具体的な手がかりを得ること、(3) 計画的に教授された英語のルール学習が、母語である日本語の理解の深化にも影響を及ぼすのか、学習者の興味内容という観点から情報を収集することの3つであった。

分析対象者が限定的であり、1回だけの調査結果に基づいている点に十分留意せねばならないことを自覚した上で、本研究から示唆される知見をまとめると、大きく次の4点になる。1. 事前調査の結果から、否定疑問文に対して一貫して正応答することは、大学院生にとっても容易ではなかった。2. 事後調査の結果から、母語-第二言語視点切り替え方略に、新たに関係操作的思考を促すための手がかりを付加した今回の読み物は、会話場面の一部の問題解決には効果が及ばなかったものの、一貫した応答の形成に正の方向で一定の影響を及ぼしていた。3. 読み物の内容は、母語に関連する素朴理論や英語の視点のタイプについては、適切に保持されていたが、

英語のきまりやきまりを変換した表現については、一定限度（7割程度の者）の者に限られていた。4. 英語のきまりに関する読み物を読んだ後に、日本語や日本文化について興味喚起された例としては、日本独自の文化に関する興味や、日本語の表現、日本語表現の変遷、日本語と英語の表現比較などがあつた。

このうち、上記のまとめ1については、これまでの研究で、短大生及び大学生を対象にして確認されてきた、母語に関する素朴理論の干渉によって英語のルール獲得が妨げられる問題が、新たに大学院生を対象に援助する場面でも確認された意義があろう。今回の半数以上の学習者にとっては、英語の否定疑問文の質問へ応答する際に、形式が異なる状況下である程度であっても一貫した正応答を示すことは難しい様相を示していた。

次に、まとめ2については、今回の教材文が応答場面での課題解決に与えた影響は、応答課題と会話場面課題2の解決を促進する方向で見られた。そして、異なる課題間でも、限られた範囲内ならばルールに基づいた問題解決ができるようになっていたと伺える者も事前より事後では多く見られた（事前3名→事後12名）。しかしながら、今回の教材文の影響は会話場面課題1の解決には及んではおらず、この意味で限定的な影響に留まっていたとまとめられる。会話場面課題1の質問への応答は、今回の調査と課題形式は異なっていたが、前発表でもルールの適用が困難な内容であつた。適用が困難だった原因は特定し得ないため、ここでは、本研究で新たに得られた応答パターンから、事前に見られた「いずれの選択肢も全て不適切」と誤判断した回答（パターンB型）や「Yes, I do. も *Yes, I don't も適切だ」と誤判断した回答（パターンD型）などが教材文読解後には見られなかったこと、及び「Yes, No の意思表示を逆」に判断した回答（パターンC型）に1名を除いたほぼ全員の誤り（約4割）が集中する特徴が見られたことを記すに留める。この「Don't you mind if I open the door?」（ドアを開けてもかまわない?）という質問の取り扱いについては、ルールに沿った適切な応答が拡大しやすいようにさらなる援助法の工夫を重ねるのか、それともルールの適用が特に難しい問題解決場面として他の場面とは異なる教育目標を立てて援助するのか、今後の教授方針を再検討する必要がある。

最後に、まとめ3との関わりという観点から、まとめ4について若干の考察を付加し今後の展望について言及したい。英語のきまりやきまりを変換した命題について、いずれも適切に再認できた者13名と、いずれかは不適切にしか再認出来なかった者11名とに群分けし、日本語のきまりや日本文化への興味の評定平均を比較した。英語のきまりやきまりを変換した命題を適切に再認できた者の平均3.77点（SD=1.09）が、いずれかは不適切な再認

をした者の平均2.73点（SD=.91）よりも高かつた（あくまで参考値としてではあるが平均値の差を検定してみたところ、結果は $t=2.52$, $df=22$, $p<.05$ であつた）。ただし本研究には、事前に日本語に対する学習者の興味度がどれくらいだったのかについて、予め測定していないという限界がある。そこで、ここでは興味喚起された自由記述の内容とあわせて、「英語のきまりやきまりを変換した表現を適切に記憶できていること」と「日本語のきまりや日本文化への興味喚起」との関係の可能性のみを示しておきたい。今後、英語を学ぶことを通じて母語である日本語の理解や日本の文化への興味がより深まっていくような介入法を探索していく試みは、とりわけ外国語教育とのつながりに目を向けた際に、例えば中学校学習指導要領解説外国語編（文部科学省、2008）の教材選定の観点のひとつに「外国や我が国の生活や文化についての理解を深めるとともに、言語や文化に対する関心を高め」ることが挙げられている点に照らしても、教育実践上の意義がある取り組みになろう。そのような取り組みを通じて、英語の語用論的ルール習得と日本語理解の深化のメカニズムを明らかにしていくことを今後の研究課題としたい。

註1) 語用論の定義は様々だが、吉國（2010）と同様、佐野・石塚・出口・金子・齋藤・足利（2005）が述べる「言語形式とそれを使う話し手との関係、様々な文化・社会的な要因（social factors）を伴って発話される人間のコミュニケーションを研究する学問」という意味で語用論という語を用いる。

文献

- 加藤久雄, 森山卓郎, 梅原大輔, 児玉一宏, 菅井三実, 富永英夫, 濱本秀樹, 森 篤嗣 2007 韓国における国語科教育と英語科教育－韓国春川市における授業実践の視察から－ 教育実践総合センター研究紀要16, 249-254.
- 小池生夫, 寺内正典, 木下耕児, 成田真澄 編 2004 第二言語習得研究の現在－これからの外国語教育への視点－ 大修館書店.
- 工藤与志文 2010 ルール学習と操作的思考－概観と展望－ 教授学習心理学研究 6 (1), 29-41.
- 小篠敏明 編 1983 英語の誤答分析 大修館書店.
- 水品江里子・麻柄啓一 2007 英文の主語把握の誤りとその修正－日本語「～は」による干渉－ 教育心理学研究55, 573-583.
- 文部科学省 2008 中学校学習指導要領解説外国語編.
- 岡田いずみ 2010 英文和訳における学習者のつまずきとその修正－Listen to him を訳せるか－ 教授学習心理学研究 6 (2), 75-87.

- 岡田いずみ・麻柄啓一 2007 英語における一人称・二人称の不十分な理解とその修正 読書科学50 (3・4), 83-93.
- 佐野富士子・石塚美佳・出口睦子・金子朝子・齋藤英敏・原田淳・足利俊彦 (編), JACET (大学英語教育学会) SLA 研究会 (編著) (2005). 文献からみる第二言語習得研究 開拓社
- 山岡俊比古 1995 第二言語習得研究 桐原ユニ
- 吉國秀人 2009 英語の語用論的ルールの適用条件に関する探索的研究, 日本教授学習心理学会第5回年会予稿集, 24-25.
- 吉國秀人 2010 第二言語のルール学習に及ぼす母語の影響, 文理閣.

付記

本論文の執筆にあたっては、平成22年度兵庫教育大学学内科研（研究助成）の成果として報告した内容に新たな分析を加え、大幅に加筆修正を行った。

謝辞

本研究に対して貴重なご意見を賜りました、思考過程研究会の皆様にご心よりお礼申し上げます。