

英語のルール学習における母語の相対化の様相

Perspectives of “relativization” in Japanese through English language rule learning

吉 國 秀 人*
YOSHIKUNI Hideto

英語の語用論的ルールの学習場面を取り上げた2つの調査において、ルールの確信度や適用範囲の変化とともに、日本語を英語と比較して捉え直す「相対化」の様相が確かめられた。分析対象となった学習者は、調査1では大学院生及び大学生の8名、調査2では大学院生12名であった。調査1では、学習者が確信度を増しながら英語のルールの学習が行っていたこと、約7割の者が読み物読解後には複数場面にルールを適用できたことが示された。しかし、新しい例文を提示した調査2では、読み物読解後も、ルールの確信度や適用範囲が十分ではなかった。さらに、調査1では母語である日本語を英語と比較して捉え直す相対化の判断が、読み物読解後には、約7割の者に見られた。今後との課題として、日本語を捉え直す「相対化」のみならず、日本語の規則性を自覚したりその歴史について興味を抱くような学習の場についても探究することが挙げられた。

キーワード：ルール、学習、英語、相対化

Key words : rule, learning, English language, relativization

問題と目的

教育心理学では、学習者の誤った知識はさまざまに概念化がされてきている（麻柄，進藤，工藤，立木，植松，伏見，2006）。吉國（2010）は、学習者の「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統一的に用い、英語の学習場面における学習者の素朴理論の問題を取り上げた。本論文は、母語に関連する素朴理論からの干渉とその抑制を含む「英語の応答に関する認知プロセス」解明のための研究として、大学院生及び大学生を対象に行われた一連の調査のうち、2つの調査結果を報告するものである。

吉國（2012b）（以下、前研究と呼ぶ）では、英語の応答場面における語用論^{註1}的ルールの教授場面における素朴理論からの干渉問題が検討された。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を行う「母語-第二言語視点切り替え方略」を取り入れた読み物が作成された。また、工藤（2010）を参考にした「関係操作的思考」を促す教授法も新たな工夫として取り入れられていた。大学院生を対象にして、このような工夫を取り入れた読み物の及ぼす効果を検討した結果、1. 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いこと、2. 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

こと、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こと、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を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ったことが示された。しかし、前研究では、学習者の確信度の変化や、日本語と英語の関係性をどのように捉えていたのかについての解明が不十分であり、今後の課題として残されたままになっていた。

そこで「関係操作的思考」を促す問題解決を取り入れた読み物を作成し、①母語である日本語を英語と比較して捉え直すこと（「相対化」と呼ぶ）や②日本語を支配する規則性を自覚すること（「自覚化」と呼ぶ）という「母語の高次操作」にどのような影響を与えるか、質的データと量的データとの両方の分析によって明らかにしようとする取り組みを行ってきている。本論文では、その取り組みの中の一部として個別のインタビュー調査（調査1）及び集団による一斉調査（調査2）を実施し、教材文読解を通じた英語の語用論的ルール「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」の学習場面において、（1）学習者がルールにどの程度の確信を持ちながら学んでいるかを明らかにすること（2）どの程度の学習者が、英語

*兵庫教育大学大学院人間発達教育専攻教育コミュニケーションコース 准教授

平成27年10月23日受理

のルールを一貫して正しく用いることができるようになっていたかを明らかにすること(3)母語である日本語を英語と比較して捉え直す相対化に関する学習者の様相を確かめることを、主たる目的とする。

調査1

ねらい

調査1では、(1)読み物読解中にルールに対してどの程度の確信を持ちながら学んでいるか(2)読み物読解後には、英語のルールに基づいた正答がどの程度見られるようになるか(3)母語である日本語の相対化についてどのようなタイプの回答がみられるかを検討する。

方法

分析対象者：後述する3つのセッションからなるインタビュー調査に参加した大学院生7名及び大学生2名の計9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1名を除いた。さらにこれまでの研究と同様の基準、すなわち、後に内容説明する事前調査において「普通疑問文タイプ」の課題に正答できるという基準を満たしているかを確認した。この基準を満たしていた8名を結果の分析対象者とした。期日：インタビュー調査は2012年2月から6月にかけて実施された。手続き：インタビューの実施に先立ち、兵庫教育大学研究倫理審査委員会へ申請を行い、研究実施の承認を得た。個別のインタビューを実施する際には、予め「研究実施説明書」を書面で配布し、研究目的と意義、研究の方法の概要説明とともに、留意している事項としてプライバシーの保護、参加辞退の機会保証、不利益防止の配慮がなされていることについても事前説明を行った。その上で、全参加者から参加及びデータ提供について「同意書」にサインを得た。以下では、3つのセッションの内容について述べる。

事前調査

事前調査は、英文法の面白さ評定、日本語のきまりや日本文化への興味度評定、応答課題(抜粋版)、同一内容調査への参加経験の有無、会話場面課題1、会話場面課題2から構成されていた。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。日本語のきまりや日本文化への興味度についても同様に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。前研究と同様の形式であり、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。(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。ターゲットの課題として用いられたのは、否定疑問文の課題(b)と(c)のタイプであった。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一内容の調査へ回答したことがあるかを尋ねた。さらに、会話場面課題1及び会話場面課題2として、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、スライドを見ながら“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った課題も用意されていた。両課題とも前研究と同一であった。

また、応答課題や会話場面課題では、選択回答してもらった後に、回答に対する確信度も答えてもらった。

読み物読解

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版約6頁の分量で提示された。表紙には、個人の成績を問題にはしないこと、個人情報に厳重に管理されることが明記されていた。また、結果の一部は科研費研究の成果として報告予定であることも明記されていた。教材文は、実験者が音読しながら、インタビュー参加者と共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ともに手がかり化操作に基づいてきまりを変換した命題も提示されていた。これらの工夫は、前研究と同様の工夫であった。それに加えて、「関係操作的思考」をさらに促すねらいで、きまりを変形しながら問題解決を行ってもらったための質問も新たに取り入れられていた。具体的には、「では、先の質問2で次のように尋ねられた場面をもう一度考えてみましょう。ここでは、英語で応答する者(あなた)の意思表示は、①帰る(leave)という行為を「行う」という意思表示をする場面でしょうか?それとも、②帰る(leave)という行為を「行わない」という意思表示をする場面でしょうか?①か②からあてはまる数字をひとつ選び○をつけて下さい」という質問が新たに準備されていた。これら教材文の工夫は、大きく次の5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(5)手がかり化操作により変換された命題を用いた問題解決である。手がかり化操作によって変換された命題を提示するだけでなく、変換された命題を活用することで、「応答者の行為」と「英語による応答」との関係操作的思考をより一層促そうとするねらいがあった。

また、読み物の読解中には、3つの質問に回答する際に、それぞれ回答への確信度も答えてもらった。さらに、読み物読解直後の確信度として、英語での応答のきまり「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”と応答する」についてどれほど確信をもっているか回答を求めた。読解直後に読み物への興

味深さも5段階評定してもらった。

事後調査

事後調査には、事前調査と同一の課題と、新たに事後調査に加えられた課題とが含まれていた。事前調査と同一の課題として、英文法の面白さ評定、応答課題（抜粋版）、会話場面課題1、会話場面課題2、日本語のきまりや日本文化への興味度評定が実施された。さらに、事後調査では新たに、読み物内容の再認課題、発展課題、日本語の相対化判断課題、日本語応答の留意点解説課題（3名の参加者にのみ実施）、感想についても尋ねた。このうち、日本語の相対化判断課題は、母語である日本語を英語と比較して捉え直す、「相対化」がどの程度なされたかを測定する目的で実施された。この課題の概要を説明する。まず最初に、タイトル「『はい』が「イエス」でないわけ」という文章として、国語学研究者が述べた次のような概要の主張、「日本語の『はい』の方は、あなたの考えは正しいですという意味があり、『いいえ』の方はあなたのお考えは違います、という意味になる。そのために日本語では『いいえ』という言葉は、使いにくい」を提示した。次に、学習者にこの国語学研究者の主張に「今、あなたは賛成ですか？それとも反対ですか？簡単な理由とともに、あなたの意見をお聞かせ下さい。」というように、賛成反対の意見を理由とともに求めた。続けて、この課題と教材文との関わりについて述べる。本調査の読み物教材では、「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」というように、英語と日本語の応答の違いがあることが示されていた。さらに、その違いは視点の中心の置き方の違いとして説明しうることも示されていた。そこで、もし教材文内容をふまえて回答するならば、英語と日本語の応答場面を双方の差違を理解して見比べることが可能となり、筆者の意見にはより賛成の立場がとりやすくなるのではないかと、予想された。

結果と考察

過去に同様の調査へ参加した経験がなく、事前調査の普通疑問文タイプの課題には正答した8名を対象に、インタビュー調査の結果の分析を行った。

まず読み物読解中の確信度の変化について調べた。質問1から質問3まで、回答への確信度（0%-100%）までの数値をそのまま分析対象者の評定値とした。8名の評定値の変化を Table 1 に示す。

8名の評定平均値は、質問1から質問3へと読み物を読み進めるにつれて、67.5 (SD=24.9) → 85 (SD=15.1) → 96.3 (SD=7.4) と推移していた。教材文を読みすすめながら行われた学習場面において、学習者が徐々に確信を増しながら英語の否定疑問文への応答に関わる回答

Table 1 読み物読解中の確信度の変化 (%)

	確信度(問1)		確信度(問2)		確信度(問3)
学習者 A	30	→	100	→	100
学習者 B	50	→	60	→	80
学習者 C	50	→	70	→	100
学習者 D	60	→	80	→	90
学習者 E	70	→	100	→	100
学習者 F	80	→	90	→	100
学習者 G	100	→	100	→	100
学習者 H	100	→	80	→	100
評定平均	67.5		85		96.3

が行えるよう変化していった様子が伺えた。読み物読解直後の英語のきまりに対する確信度も93.1 (SD=8.8) と高い評定値であり、読み物で示されたきまりに確信が得られていた。読み物への興味深さも5段階評定の平均値が4.13 (SD=.84) と高く、読み物が学習者にある程度の興味を持って読みすすめられたことが伺えた。

次に、読み物読解前後におけるルール適用範囲について検討した。具体的には、次の3つの異なる場面、会話場面課題1の小問4つ（場面1）、会話場面課題2の小問4つ（場面2）、応答課題の否定疑問に関する小問2つ（場面3）において、正しくルールを適用できた数ほどのくらいだったのかを調べた。ルールを正しく適用できた場面の数について、事前から事後への場面数の変化を Figure 1 (a)、Figure 1 (b) に示す。

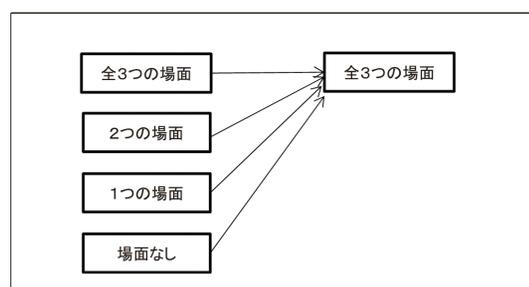


Figure 1 (a) ルールが適用できた場面数の変化 (事後で全3場面に適用できた4名)

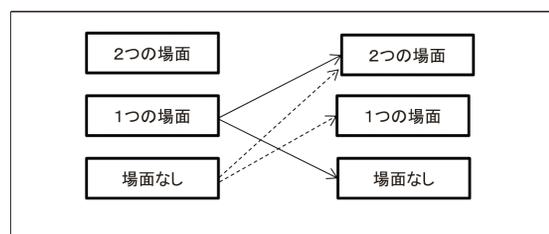


Figure 1 (b) ルールが適用できた場面数の変化 (事後で全3場面に適用できなかった4名)

Figure 1 (a) は、事後で全 3 場面に適用できた 4 名について、場面数の変化を示している。4 名が事前においては、全場面、2つの場面、ひとつの場面、適用できた場面なしと、それぞれ 1 名ずつ分かれていたことがわかる。Figure 1 (b) は、事後でルールを適用できた場面が 2 つ以下だった 4 名の変化を示している。事前 1 つの場面→事後 2 つの場面が 1 名、1 つの場面→適用できた場面なしが 1 名。さらに、事前で適用できた場面なし→2 つの場面が 1 名、適用できた場面なし→1 つの場面が 1 名であった。

全体 8 名についての結果をまとめてみる。まずは、2 つ以上の場面、つまり 2 つの場面あるいは 3 つの場面に、どの程度の者がルールを正しく適用できたかを調べた。2 つ以上の場面にルールを正しく適用できた者を、「複数場面適用者」と呼び、その割合の事前から事後への変化について調べた。「複数場面適用者」は、事前には 8 名中 2 名 (25%) のみだったが、読み物読解後は 6 名 (75%) へと数値が増していた。さらに、より厳しい基準を設定し、3 つの場面全てにルールを正しく適用できた者を「完全正答者」と呼び、その割合の変化についても調べた。「完全正答者」は、事前で 8 名中わずか 1 名 (13%) のみだったが、読み物読解後には 8 名中 4 名 (50%) となっていた。これらをふまえ、今回の読み物の影響が学習者のルールの適用範囲拡大にどの程度及んだかについては、少なくとも 7 割程度の学習者が複数場面にルールを適用できる水準までは到達しえたため一定の影響が見られたと推察される。しかしながら、3 つの場面全てにルール適用できる水準まで到達しえた者は事後でも 5 割に留まっていたことも考慮すれば、調査 1 の読み物がルールの適用に及ぼした効果は、限定的なものであったと結論づけねばならないだろう。

続いて、事後調査における日本語の相対化の様相について、結果を Table 2 と Table 3 にまとめて示した。

Table 2 日本語についての相対化の様相

課題への賛否	回答の型	回答の概要
どちらかという と反対	意志伝達型	【考えは伝える】考えを伝えないと意見は伝わらない。
		【意志を伝達する】自分がしたいかどうか伝えているだけ
概ね賛成	場面で変化型	【社会的関係で変化】社会的関係性による。
		【全否定しない対応】全否定せず、2通りあるという感じで。
	対応工夫型	【全否定しない対応】全否定せず、自分の言葉を付加する。
		【一度受け止める対応】一度受け止め「でも～」と言うと納得されやすい
賛成	日本文化型	【相手に気づかせる対応】自分の考えをおりませて相手に気づかせる。
		【否定しない日本文化】人を否定してはいけないというのが日本の文化だ。

課題文で示された言語学者の主張「日本語では「いいえ」という言葉は使いにくい」には、賛成 1 名、概ね賛成 5 名であった。8 名中 6 名 (75%) が課題文の主張に「ほぼ賛成」という立場を示した。ただし、その場合でも、社会的関係など場面によって変化するという回答のほかに、応答の際の対応を工夫すること (例：全否定せずに自分の言葉も付加、一度受け止めて「でも～」と言う) によって、日本語の特徴を肯定的に捉えられるとの指摘が複数提起された。

Table 3 日本語についての相対化の詳細事例

▶事例 1：「どちらかという」と反対の立場、【意思伝達型】
どちらかという、反対。

僕自身は、たしかにそう思っているというときには、はいと答えまし、そうじゃないと思うときには、いいえとか、そうは思っていないと、なんせ人に自分の考えをつたえないと自分の本当の意見はつたわらないものとおもっているで、そういうのは割とはっきりと言うようにはしている。… (略) … 使いにくいっていうのもあるとは思んですけど、でもそれはわかった上で、自分はこう思うんだっていうふうに、思っている人もわりといるんじゃないかなと、今までみてきている人を見るとそうかなと思うので。

▶事例 2：「概ね賛成」の立場、【場面で変化型】

概ね賛成です。

関係性によるかなと日本語では思っています。社会的な職場であるとか親しくない方の場合は「いいえ」っていうのは親しくない場合は、いいえっていうのはすごく言いにくいかな。申し訳ありませんがとかいろいろつけますが。家族だと遠慮ないのでまあ言えるかなと。その関係性によって、答え方がちがいますし。

あと、そんなにたくさん外国で生活したわけじゃないですけど、海外の方も NO って言い方は時、結構気をつけてはるかなと。… (略) …日本人が思うほど、なんかそんなにドライでない一面がホントはあるんじゃないかなって気がしてるんですけど。… (略) …なので、一面すごくあってると思うんですけど、日本でも関係性の違いであるとか、外国の人にもなんでもこれで通るかっていうと、そうでもないような気が。… (略) …。

▶事例 3：「概ね賛成」の立場、【対応工夫型】

私としては賛成の方ですね。

確かにはいいえによって、相手の意見に対しての回答が正しいか正しくないかかってのをちゃんと伝えることができるんですけど、ちょっと一番最後の、いいえっていうのが使いにくいっていうのが、ひっかかっています。… (略) …私としては、はいといいえだけではなく、その言葉にもう少し自分の言葉を付け加えたほうが相手の方に伝わるかなと考えていて。私が意見にいいえという時があったとしても、全部を否定するのではなく、この部分は賛成できますよっていうような意見をもった方が、相手のことを思うっていうか、自分の意見をつたえることができるかと考えています。

▶事例 4：「賛成」の立場、【日本文化型】

その通りだと思う、賛成です。

日本語はそのために、はいといいえだけでなく、英語は yes か no かのいいか、わるいか、はいといいえかしかないのに、日本語の場合は、「存知かねます」とか、「はい、って言いたいですけど私はいいいえです」というような、ただのいいえじゃない中途半端な言葉が、いいえという言葉が使いにくいからこそ、うまれてるんじゃないかなと思います。知りかねますとか、わかりかねますとか、いいえということを相手に対して言うては失礼だというたぶん日本の文化なんだと思います、人を否定してはいけないという。だからこの金田一先生のおっしゃっている通りだと思います。… (略) …。

調査2

ねらい

調査2では、(1) 読み物読解中に、動作を伴って自身が伝えたい意志を再確認することも取り入れた場合に、英語のルールに基づいた正回答がどの程度見られるようになるか(2) 英語と母語である日本語の相対化について回答理由として多く選択されるものはどのような内容かを検討する。

方法

調査は、事前調査→読み物読解→事後調査の順に行われた。調査の形態は、個別インタビューの形式ではなく、集団で一斉に進める形式だった。調査用紙の提出は強制ではなく、ペンネームを書いて提出してもよいという者のみ任意で提出してもらった。全ての手続きに参加した19名の大学院生のうち、これまでに同内容の調査に「回答したことも概要を聞いたこともない」と回答し、なおかつ、事前調査において「普通疑問文タイプ」の課題に正答していた12名を分析対象者とした。期日：一斉調査は、2013年1月に実施された。以下では、3つのセッションの内容について述べる。

事前調査の概要は、英文法の面白さ、応答課題（抜粋版）、会話場面課題1及び2、英語のきまりや文化への興味、日本語のきまりや文化への興味の評定であった。

読み物は、「英語と日本語の応答方法のちがいについて（7頁）」の冊子であった。調査1と同様に、表紙には、個人の成績を問題にはしないこと、個人情報に厳重に管理されることが明記されていた。また、結果の一部は科研費研究の成果として報告予定であることも明記されていた。調査2の読み物教材にも、調査1と同様の5つの工夫が取り入れられていた。すなわち(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(5) 手がかり化操作により変換された命題を用いた問題解決の工夫がなされていた。

調査1と異なっていた点は、大きく次の2つにまとめられる。ひとつは、学習者が、動作を伴って意思確認をする機会が、新たに設けられていたことである。具体的には、英語応答の意志選択をした際に、青色と赤色の2枚のカードからいずれかを選択するという動作を伴って、自身が伝えたい意志を再確認する質問が、新たになされた(例：「上の質問3に回答した際に、あなたが伝えなかった意思表示について、手元のカードからひとつ選び表示して下さい(表示したカードのみ、封筒に入れて下さい)。青色カードは、応答者がある行為を「行っている」という意思」を表示するものであった。カードの表面には、「(〇〇を) △△している」のように、ある行為をしているという意思表示文が、日本語で記載されていた(例：「(辞書を) 持っている」)。赤色カードは、応答者

がある行為を「行っていないという意思」を表示するものであった。表面には、「(〇〇を) △△していない」のように、ある行為をしていないという意思表示文が示されていた。学習者は、手元に配付されている2種のカードから、いずれかを授業者に表示し、そのカードを封筒に入れるよう求められた。また調査1との相違点のふたつは、英語の応答のきまりと一緒に提示された例文が、新たに用意された文章だったことである。2つの例文いずれもが、中学校英語の教科書を参考にしながら作成されていた。

事後調査では、事前の内容に加え、読み物内容の再認識課題、日本語の相対化判断課題（理由選択あり）、読み物の感想についても尋ねた。このうち、日本語の相対化判断課題（理由選択あり）では、調査1と同様の国語学研究者の主張が提示された後に、以下の2つの小問が設けられていた。ひとつは、(この主張の)「日本語に関する考え方について、今、あなたは賛成ですか？それとも反対ですか？」と尋ね、1. 非常に反対から5. 非常に賛成までの5段階で判断してもらった小問であった。もうひとつは、その理由について、「あなたの考えにあてはまる選択肢には全て○をつけて下さい(複数回答可)」と、選択形式で尋ねた。選択肢は、「自分の考えはきちんと伝えないと意見は相手に伝わらない。」「自分が行為をしたいか否かの意志を伝達しているにすぎない。」「相手の地位など、社会的な関係性で言葉の使いやすさは変わる。」「相手を全否定するのではなく、2通りの考え方がありますねという様な受け止め方ができる。」「一度相手の言うことを受け止めた上で、「でも～」と言うようにすれば、相手の納得を得られる。」「相手を否定してはいけないということが日本の文化にはある。」「その他」の7つであった。これらの選択肢は、調査1の内容をもとに作成されていた。

結果と考察

読み物読解中には、英語の応答のきまりと例文が2セット提示され、それぞれ予想活動が実施された。調査2では、予想活動の際に、各学習者が応答者として「伝えなかった意志」について、手元の2色カードから選び表示する行為をしてもらった。2つめの予想活動において、英語の応答文と2色カードの選択行為とが一致していた者は、12名中11名(92%)であった。ほとんどの学習者が、英語の否定疑問文への応答に関わる回答が、自身の振るまいとの一致という観点から再確認できていた様子が伺えた。しかし、読み物読解直後の英語のきまりに対する確信度は78.8 (SD=13.5) と調査1よりも数値的には評定値が低く留まっており、読み物で示されたきまりに調査1ほど十分な確信が得られていたとは言えない結果であった。読み物への興味深さは5段階評定の平均値が3.75 (SD=.75) であり、平均評定値が4前後と調査

1 とほぼ同様と捉えられる結果であった。

次に、読み物読解前後におけるルール適用範囲について検討した。調査1の結果分析と同様に、3つの異なる場面、会話場面課題1の小問4つ(場面1)、会話場面課題2の小問4つ(場面2)、応答課題の否定疑問に関する小問2つ(場面3)において、正しくルールを適用できた数はどのくらいだったのかを調べた。ルールを正しく適用できた場面の数について、事前から事後への場面数の変化を Figure 2 (a), Figure 2 (b) に示す。

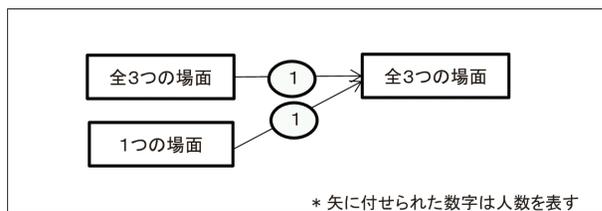


Figure 2 (a) ルールが適用できた場面数の変化
(事後で全3場面に適用できた2名)

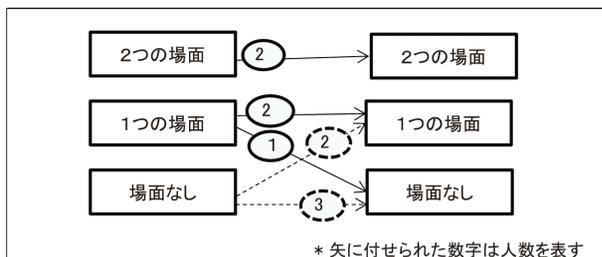


Figure 2 (b) ルールが適用できた場面数の変化
(事後で全3場面に適用できなかった10名)

Figure 2 (a) は、事後で全3場面に適用できた2名について、場面数の変化を示している。2名が事前においては、全場面とひとつの場面に、それぞれ1名ずつ分かれていたことがわかる。Figure 2 (b) は、事後でルールを適用できた場面が2つ以下だった10名の変化を示している。事前2つの場面→事後2つの場面が2名、1つの場面→1つの場面が2名、1つの場面→適用できた場面なしが1名。さらに、事前で適用できた場面なし→1つの場面が2名、適用できた場面なし→適用できた場面なしが3名であった。

全体12名についての結果をまとめてみる。まずは、2つ以上の場面にルールを正しく適用できた「複数場面適用者」の変化について調べた。「複数場面適用者」は、事前には12名中3名(25%)、読み物読解後も4名(33%)と、事前から事後への人数に変化はほとんど見られなかった。より厳しい基準の「完全正答者」の数についても調べたが、事前で12名中1名(8%)、読み物読解後で12名中2名(17%)と、こちらも変化はほとんど見られなかった。調査2では、調査1と異なる教材文を作成した上で、ルールの適用範囲拡大への影響を調べたが、調査2の学習場面においては、複数場面にルールを適用できる水準まで到達しえた学習者が3割程度と少

なかった。3つの場面全てにルール適用できる水準まで到達しえた者も事後で2割に満たず、大変少なかった。

今度は、事後調査における日本語の相対化についての様相を、賛否の評定とその理由から調べた。12名中5名(42%)が日本語では「いいえ」という語が使いにくいという筆者の主張に「やや賛成」であった。12名中5名(42%)が「どちらともいえない」という回答であった。「やや反対」は2名(17%)に留まっていた。理由の選択肢として、どの位の数が選ばれていたかを選択肢毎に集計した結果をグラフにまとめ Figure 3 に示す。

最も多く選択された理由としては、相手の地位など社会的関係性で変わるという「場面で変化型」であった。その次に共通して多く見られた理由は、全否定せず2通りの考え方があるという様な受け止めや、一度受け止めた上で「でも」というようにする「対応工夫型」の理由であった。一方、日本語に関して「自分の行為をしたいか否かの意志伝達にすぎない(意思伝達型)」とする者は少ないという結果が得られた。

討 論

本論文の主たる目的は、個別のインタビュー調査(調査1)及び集団による一斉調査(調査2)の結果に基づき、教材文読解を通した英語の語用論的ルール「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」の学習場面において、(1)学習者がルールにどの程度の確信を持ちながら学んでいるかを明らかにすること(2)どの程度の学習者が、英語のルールを一貫して正しく用いることができるようになっていたかを明らかにすること(3)母語である日本語を英語と比較して捉え直す相対化に関する学習者の様相を確かめることであった。

分析対象者の数が、十分とはいえない調査結果に基づいている点に留意した上で、本研究から示唆される知見をまとめると、大きく次の3点になる。1. 調査1の教材文を用いた学習場面においては、学習者が徐々に確信を増しながら英語の否定疑問文への応答に関わる回答が行えるよう変化していった様子が確認された。ただし、英語の応答のきまりと一緒に新しい例文を提示した調査2では、調査1ほど十分な確信が得られてはいなかった。2. 調査1の教材文学習によって、約7割の学習者が複数場面にルールを適用できる水準にまで到達しえたことが確認された。しかしながら3つの場面全てにルール適用できた者は事後でも5割に留まった。また、新しい例文を提示した調査2では、複数場面にルール適用できた者が事後でも約3割と低かった。これらのことから、ルールを変形しながら問題解決を行うための工夫などが取り入れられた今回の読み物教材が、学習者のルール適用行動に与えた影響は、一定範囲に留まる限定的なものであったといえる。3. 母語である日本語を英語と比較して捉

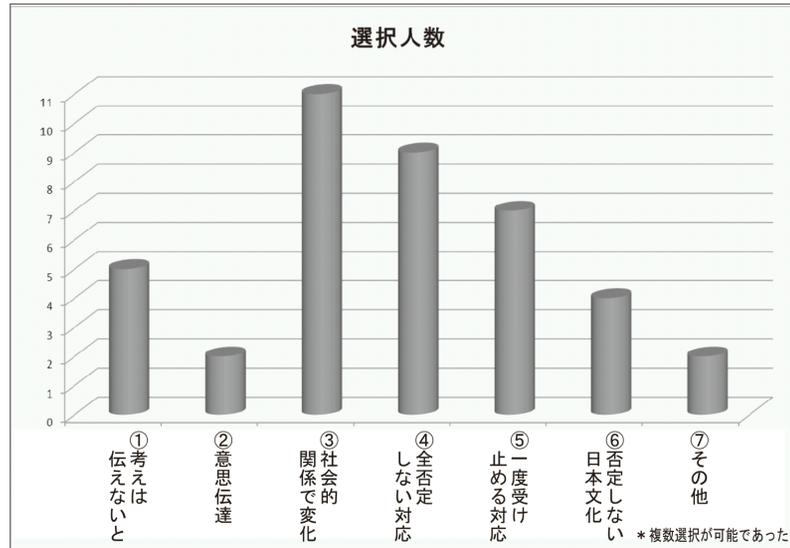


Figure 3 日本語の相対化判断課題（理由選択あり）で選択された数（*複数選択可）

え直す相対化の方向に沿った判断が、調査1で約7割の学習者に見られた。ただし、調査2では母語である日本語を英語と比較して捉え直す相対化の方向に沿った判断は約4割であった。調査2の判断理由として最も多く挙げられたのは、相手の地位など社会的関係性で変わるという「場面で変化型」の選択肢であった。

これら、3つのまとめを互いに関連づけて眺めてみると、調査1に関して得られた知見は、確信度の増加の様子が確認され、複数場面で正しくルールが適用できたり日本語の相対化に沿った判断がみられることも、約7割と一定の割合の学習者で確認された。他方、新しい例文を用いた読み物教材で学習した調査2においては、上記のような確信度、ルールの適用、日本語の相対化に沿った判断が見られた割合が、調査1より少なかった。特に、ルールの適用に関しては、調査1においても3場面全てにルール適用できた者が事後でも5割に留まっていることも併せて考えれば、本研究で取り上げた英語の語用論的ルールの適用が大学生及び大学院生に必ずしも容易ではないことが示唆されていよう。母語に関する素朴理論から生じた疑問を解消する理由説明文が教材内に示されているにもかかわらず、ルールの適用が妨げられているとしたら、ルール適用を阻む要因としてどのようなものが考えられるだろうか。

例えば、麻柄・進藤（2015）が、「金属は電気を通す」という自然科学領域のルール学習場面を取り上げた実験に基づき、「ルールを提示しているにもかかわらずルールを用いた課題解決が妨げられてしまう原因」を3つの事象として整理している知見は、大変示唆に富んでいる。麻柄・進藤（2015）は、「①個別表象が形成される場合」「②不完全なルール表象が形成される場合」「③適切なルール表象が形成される場合」の3つの事象に整理する。本

研究におけるルール適用の様子が一定範囲に留まる限定的なものだったと総括するならば、上記「②不完全なルール表象が形成される場合」に該当する事象が生じていたのかもしれない。麻柄・進藤（2015）は、この②の事象について、「学習者の「一般・個別」の枠組は強固であるが、学習者が「例外への懸念」を持ったり「事例範囲の自動的割引」が起きる場合は、ルール情報へは着目できても不完全なルール表象が形成される。その結果ルール適用が制限される（276頁）」と説明する。本研究で取り上げた英語の語用論的ルールにも「例外」が存在するのだとしたら、学習者が抱く恐れのある「例外への懸念」へどう対応すべきかが、今後考慮すべき要因のひとつとなろう。なお、英語学領域の研究において内田（2011）は、「発話行為対応の yes, no」と呼ぶような応答例が英語にも複数あることを示している。例えば「No, I do.」と応答するような「申し出を拒否する no の例」が、英語にも存在することをふまえれば、本研究で取り上げた英語の語用論的ルールと例のみならず、例外も考慮した教材の構造化が可能になると思われる。

さらには、本研究の調査1では、日本語を英語と比較して捉え直す相対化の方向に沿った判断が創出された際、その理由のひとつとして、「ただのいいえじゃない中途半端な言葉が、いいえという言葉が使いにくいからこそ、うまれているんじゃないかな」という日本語の文化に言及した「日本文化型」タイプの回答が挙げられていた。もし、援助者とのやりとりを通じて、このタイプのような回答を発展させることが可能であれば、例えば、現代の日本語の学習を通じて、日本語の古語の世界とも新たな接点が生まれてこよう。例えば、山口（2004）は、「日本語的な応答」について、「日本語の場合、古くから見られるものであった」と主張している。本研究で取り上

げた，日本語を英語と比較して捉え直す「相対化」のみならず，日本語を支配する規則性を自覚したりその歴史について興味を抱くような学習の場についても探究を試みる事が，今後の課題である。

註1) 語用論の定義は様々だが，毛利（1980）では，「語用論」＝話者，すなわち言語使用者と語との関係を論ずる」分野として説明されている。

付記

本研究の実施時には科研費23530856の助成を受けた。

参考文献

- 金田一春彦 2002 日本語を反省してみませんか 角川書店
- 毛利可信 1980 英語の語用論 大修館書店
- 麻柄啓一，進藤聡彦，工藤与志文，立木徹，植松公威，伏見陽児 2006 学習者の誤った知識をどう修正するかーカール・バー修正ストラテジーの研究ー 東北大学出版会
- 麻柄啓一 進藤聡彦 2015 ルール表象はなぜ成立しにくいのかー抽象的な概念名辞の「まくら言葉化」ー教育心理学研究 63 (3), 267-278.
- 内田聖二 2011 語用論の射程ー語から談話・テキストへ 研究社
- 山口明穂 2004 日本語の論理 言葉に現れる思想 大修館書店
- 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
- 吉國秀人 2012a 英語のルール学習が母語の高次操作に及ぼす影響ー学生を対象としたインタビューに基づく検討ー，日本教育心理学会第54回総会 発表論文集，102.
- 吉國秀人 2012b 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 兵庫教育大学研究紀要40, 1-9.
- 吉國秀人 2013 英語のルール学習における母語の相対化の様相について，日本教育心理学会第55回総会 発表論文集，513.