

# 英語の否定疑問文に対する一貫反応形成の試み —短期大学生を対象として—

吉 國 秀 人

## 問題と目的

教科学習の援助場面において、学習者が事前に保持する誤った判断基準や不完全な認識を重視する必要があることが、これまでの教育心理学研究で多く指摘されている。とりわけ、自然科学領域の学習場面における事前認識の有り様は、誤ルール、誤概念、素朴概念などの概念化が早くから行われ、実態解明のための研究が行われてきた。また、学習者の実態把握に留まらず、その修正のための教授ストラテジーの開発と効果の検証によって、実践場面への寄与率の高い心理学的知見が蓄積されてきている。

さらに、近年の教育心理学や認知心理学では、自然科学領域以外の学習場面についても、事前認識の実態を明らかにする重要性が指摘され、精力的に知見を拡大・蓄積する流れとなっている。例えば、大学生における社会認識、とりわけ経済学領域に関する不適切な認識を扱った研究としては、麻柄・進藤（2000）、進藤・麻柄（2000）、麻柄（2000）などが挙げられる。また、文章教材の読みに関する枠組みを取り上げた研究（小林,2002）や、心理学習得前の大学生が所持する素朴概念の研究（工藤・鈴木・小林, 2004）もなされている。本研究も、このような学習者の事前認識の実態解明研究のひとつに位置づけられる。

本研究は、英語コミュニケーション場面での学習者の事前認識状況を明らかにし、認識修正のための教授方略策定に必要な情報を得ようとするものである。外国語学習場面における学習者の事前の誤りについては、「誤答分析」を用いた研究例のように、既に英語教育領域の研究では積極的に評価がなされ、知見が蓄積されてきている。伊藤（2001）では、学習者の誤りの中にも、言い間違いなど規則性のない運用上の誤り（mistakes）とは別に、規則的に体系として現れる誤り（errors）があるとの再整理を行っている。そして、後者（errors）の分類として「言語学的範疇による分類」、「表面に現れた方略による分類」、「比較分析による分類」、「コミュニケーションに与える影響による分類」の4つを紹介している。このうち、「コミュニケーションに与える影響による分類」は、「全体の内容理解にはほとんど支障をきたさない性質の誤り」と、「著しい誤解を生じたり、理解が全く不可能になってしまう誤り」とに大別することが可能であり、それらは深沢（1982）も指摘するように、「すべての誤りは同じ強さで訂正される」という第二言語教育アプローチへの反省にも基づいている。このように、英語教育領域の研究では積極的に学習者の誤りが重視されてきているのだが、同時に、誤答分析の結果を実際の英語教育の場に役立てることの困難性が指摘されていたり（諏訪部,1981）、学習者の誤りを厳密に記述するために学習者の言語運用の背景に潜む心理に立ち入る必要性が指摘さ

れたりしており（浅野，1996），教育心理学による実践的アプローチを用いた側面からも研究を進めていく必要性が残されている。

本研究では，英語コミュニケーションに与える影響による分類の観点から，学習者の持つ不完全な認識の中でも「コミュニケーション内容の理解に著しい誤解を生じる」と推測されるものを取り上げる。安井編（1996）では，英語否定疑問文への応答をする際，母国語の体系にひきずられた誤反応が見られることが指摘されており，この誤反応は応答者の意志とは全く逆の意味を相手に伝えてしまう（例：相手行為の肯定のつもりが，否定の意思表示をしてしまう）点において，相互理解に著しい誤解を生じることが十分予想される誤反応として着目に値する。さらにその実態を明らかにするだけでなく修正のための試みを行うことで教育実践的意義も認められよう。そこで，短期大学生を対象に，まず英語否定疑問文に対してどの程度一貫した正応答ができているかの実態を調査する。さらに，英語の応答に関するきまりと日本語の応答に関するきまりの双方を学習するプランの効果を検討し，上記誤反応を修正するための援助法改善のための基盤的実験を行う。

## 方法

1. 対象者：分析の対象となったのは，鹿児島県内の短期大学生40名である。
2. 手続き：本実験では，英語による応答に関するきまりと日本語による応答に関するきまりの双方を学習するプランが，英語の否定疑問文への一貫した応答の形成にどのような影響を及ぼすかが検討される。その目的に沿って，次の2群が設けられた。①否定疑問文への応答に関して，英語のきまりと日本語のきまりを併せて提示した読み物を読解する群（以下，提示群とする），②否定疑問文への応答に関して，英語のきまりのみ提示し，その後ジェスチャーで応答する工夫などを説明した読み物を読解する群（日本語のきまりは提示しないという点から，以下非提示群とする）である。実験は，事前調査→読み物読解→事後調査という3つのセッションからなっていた。各セッションのうち，読み物読解に使用する読み物の内容のみが2群で異なっていた。それ以外のセッションは，両群同一であった（図1参照）。

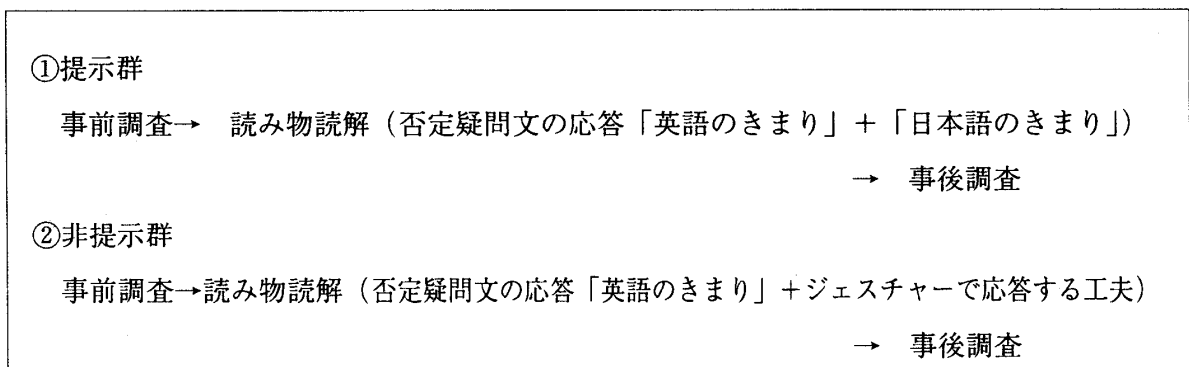


図1. 実験手続き概要

群分けは，読み物をランダムに配布することによって行い，いずれのセッションにも参加し

た提示群22名、非提示群18名を分析対象者とした。実験は2004年4月に実施され、各セッションとも被験者のペースで進められた。また、全セッション終了後に、両群の読み物概要と回答例がプリントにてフィードバックされた。これにより、いずれの群であっても実験終了後には否定疑問文の応答に関する同等の学習内容が保証されるよう配慮されていた。

次に、事前調査、読み物読解、事後調査の各セッションについて概要を述べる。

### 3. 事前調査

事前調査は、「応答課題」と「日英の応答に関する知識観評定」からなっていた。これらは、否定疑問文への応答に関する、両群の事前知識状態に大きな違いがないかどうかを調査する目的で実施された。それぞれの概要を以下に示す。

#### <応答課題（事前）>

日本文の質疑応答と同じ意味になるように、英文の質問にYesまたはNoのいずれかを記入させる形式の課題であった。課題は、3タイプ計8設問から構成されていた。a) 普通疑問文タイプ（2問）：普通疑問文による問いに回答する場面が設定されているもの。b) 否定疑問文で日英応答相違有りタイプ（4問）：否定疑問文による問いに回答する場面が設定されているもの。なおかつ、求められる正応答が、英語の「Yes/No」と日本語の「はい/いいえ」との表面上の一致が見られないもの（例えば、日本語の「はい」という訳に対応して、「No」が正応答となる設問）。c) 否定疑問文で日英応答相違無しタイプ（2問）：否定疑問文による問いかけに回答する場面が設定されており、なおかつ、正応答が英語の「Yes/No」と日本語の「はい/いいえ」との表面上の一致が見られるもの（例えば、日本語の「はい」という訳に対応して、「Yes」が正応答となる設問）。応答課題例の概要を、図2に示す

---

#### a) 普通疑問文タイプの課題例

日本語の文章①を読み、英語の文章②が①と同じ意味となるように（ ）にYesかNoのいずれかを書き入れてください。どちらかよくわからない場合は？を書いて下さい。

文章① のりこ：「古畑っていう人を知ってる？」

ひでと：「いいや」

文章② Noriko：Do you know "Mr. Furuhata"？

Hideto：（ ）.

#### b) 否定疑問文で日英応答相違有りタイプの課題例

のりこ：「明日、一緒に買い物に行けない？」

ひでと：「うん。行けないな」

Noriko：Can't you go shopping with me tomorrow？

Hideto：（ ），I can't go.

#### c) 否定疑問文で日英応答相違無しタイプの課題例

のりこ：「この自転車直せない？」

ひでと：「うん。直せるよ」

Noriko :Can't you mend this bicycle?

Hideto : (            ), I can do it .

---

注：b) とc) の回答方法指示文は省略してある。

## 図2. 応答課題の概要

これら応答課題3つのタイプ(計8問)のうち、否定疑問文に関する2つのタイプ(計6問)は、どの程度一貫して正しい応答ができるかどうかを測定する目的で実施された。普通疑問文タイプ(2問)は、英語疑問文に対する基礎的な応答ができているかどうかをチェックする目的で実施された。

### <日英の応答に関する知識観評定(事前)>

「日本語応答と英語応答がいつでも一義的に一対対応をしている」という不完全な知識観をどの程度有しているかを調べるための尺度である。『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、どの程度賛成かを選択させる形式であった。1. 全く賛成～5. 全く反対までの5段階尺度である。賛成の場合は、日英の応答に関して、一義的で不完全な知識観を有していると判断した。

## 4. 読み物読解

読み物読解は、「読み物」を各自で読み進める行程と、読み終えた直後の「興味度評定」からなっていた。それぞれの概要を以下に示す。

### <読み物>

「否定疑問文における英語と日本語のちがいについて」というタイトルとともに、A4用紙約2枚の説明文が示された。説明文は、小山次郎(2002)及び田中一彦(1991)を参考に作成された。

読み物前半部では、否定疑問文への応答に関する「英語のきまり」として、質問が肯定形か否定形かに関係なく実際に行うならYes, 行わないならNoとするといった説明が、1つの簡単な英語応答事例とともに示された。これらは、提示群にも非提示群にも共通であった。

読み物後半部は、両群で説明内容が異なっていた。提示群では、否定疑問文への応答に関する「日本語のきまり」として、①タイプ1：話し手が「～ない」ことを聞き手に確認する場合は、「～ない」のであれば「はい」, 「～である」なら「いいえ」と応答。②タイプ2：話し手が「～(である)」という答えを聞き手から引きだそうとする場合は、「～(である)」ならば「はい」, 「～(である)」でないなら「いいえ」と応答するといえそうとまとめられていた。また英語の例もあわせて「英語と日本語とを比較すると否定疑問文の対応の方法がいつでも逆に

なる」という説明は間違いという説明もなされていた。提示群の読み物概要について、図3に示す。

---

<提示群（英語のきまり+日本語のきまり）>

読み物「否定疑問文における英語と日本語のちがいについて」

あなたは、「英語と日本語とを比較すると否定疑問文の対応の方法が逆になる」という説明を聞いたことがありますか？否定疑問文ならいつでも日本語と英語の答え方が異なるといういいのでしょうか？あなたはどう思いますか？

<英語のきまり>

英語では質問が肯定形か否定形かに関係なく、実際に帰るという行為を行うのであればYes、行わないの<で>あればNoとします。

<日本語のきまり>

日本語では、使われ方に2タイプあるといえそうです。①タイプ1：話し手が「～ない」ことを聞き手に確認する場合。例1：「隣の教室に生徒は誰も残っていないか？」例2：「松井はまだ到着していないか？」タイプ1への応答は、「～ない」のであれば「はい」、「～である」場合は「いいえ」となります。②タイプ2：話し手が「～（である）」という答えを聞き手から引きだそうとする場合。「隣の教室に誰か残っていないか？」「さっき松井に会わなかったか？」タイプ2への応答は、「～（である）」ならば「はい」、「～（である）」でない場合は「いいえ」となります。

---

注：< >内語句は、読み物には印刷されていなかった。

### 図3. 提示群の読み物概要

非提示群では、英語の例もあわせて「英語と日本語とを比較すると否定疑問文の対応の方法がいつでも逆になる」という説明は間違いであることは示されていたが、否定疑問文への応答に関する「日本語のきまり」は提示されていなかった。その代わりに、「自分の意思を相手に伝えたい場合はジェスチャーで表現することもできることや、必ずしも、"Yes", "No"だけの使用にこだわる必要もないといった、否定疑問文への言葉による応答のきまりには直接関係しない情報が示されていた。非提示群の読み物概要について、図4に示す。

---

<非提示群（英語のきまり+ジェスチャーで応答する工夫など）>

読み物「否定疑問文における英語と日本語のちがいについて」

あなたは、「英語と日本語とを比較すると否定疑問文の対応の方法が逆になる」という説明

を聞いたことはありませんか？否定疑問文ならいつでも日本語と英語の答え方が異なるという  
ていいでしょうか？あなたはどう思いますか？

<英語のきまり>

英語では質問が肯定形か否定形かに関係なく、実際に帰るという行為を行うのであればYes,  
行わないの<で>あればNoとします。

<ジェスチャーで応答する工夫など>

自分の意思を相手に伝えたい場合は、言葉だけが全てではありません。自分の体を使って、  
つまりジェスチャーで表現することもできます。たとえば、顔に笑みをうかべるとか、困っ  
た顔で相手の目から顔をそらすといったことによって、あなたの気持ちは伝わるはずです。

さらには、必ずしも、"Yes", "No"だけの使用にこだわる必要もないという意見もありま  
す。場面によっては、That's right. , You're right. あるいは、That's a bad idea.を言う  
ことができるでしょう。

---

注：< >内語句は、読み物には印刷されていなかった。

#### 図4 非提示群の読み物概要

これらのように、両群の読み物は、否定疑問文への応答に関するきまりについて、「英語の  
きまり」は共通に提示されていたが、「日本語のきまり」は提示群のみに示されている構成内  
容となっていた。

<興味度評定>

読み物読解直後に、学習者がどれくらい読み物に興味を感じたかを調べる目的で実施された。  
読み物の興味深さについて、1. とてもつまらない～5. とても興味深いまでの5段階で評定  
を求めた。

#### 5. 事後調査

事後調査は、「応答課題」、「日英の応答に関する知識観評定」、「否定疑問文への日本語応答  
選択課題」から成っていた。それぞれの概要を以下に示す。

<応答課題（事後）>

事前調査と同一の課題である。読み物読解後に、否定疑問文への正応答がどれくらい形成さ  
れたかが、事前調査と比較して確かめられた。

<日英の応答に関する知識観評定（事後）>

事前調査と同一の尺度が用いられた。読み物読解後に、「日本語応答と英語応答がいつでも  
一義的に一対一対応をしている」という不完全な知識観が、どの程度変化したかを確かめる目  
的で実施された。

<日本語否定疑問文の応答タイプ選択課題>

提示群の読み物に提示されていた「日本語のきまり」の内容をどの程度理解されていたか調査する目的で事後に実施された。4つの日本語否定疑問文について、「話し手が「～ない」ことを聞き手に確認するタイプ」の疑問文か、話し手が「～(である)」という答えを聞き手から引きだそうとするタイプの疑問文か、それぞれ判断を求めた。回答は記号選択式であり、分からない場合は?の記号を書き込むよう指示した。

## 6. 検討する項目について

以上の実験手続きにより、主として次の3項目を検討する。

検討1. 応答課題の正応答数について、提示群は非提示群よりも、事前から事後への伸びが高いかを検討する。

検討2. 応答課題の一貫正答割合について、提示群は非提示群よりも、事前から事後への増加が見られるか検討する。

検討3. 日英の応答に関する知識観評定平均について、提示群は非提示群よりも、事前から事後への増加が見られるかを検討する。

## 結果と考察

### 1. 読解前の状態

< 応答課題 (事前) >

事前調査の応答課題における正応答数、正応答割合を、表1に示す。

表1 応答課題 (事前)

回答タイプ	普通疑問	日英違い有り	普通疑問	日英違い有り	日英違い無し	日英違い有り	日英違い無し	日英違い有り
回答欄番号	回答欄1	回答欄2	回答欄3	回答欄4	回答欄5	回答欄6	回答欄7	回答欄8
提示群	21(95.5)	14(63.6)	22(100)	14(63.6)	15(68.2)	14(63.6)	15(68.2)	14(63.6)
非提示群	17(94.4)	14(77.8)	18(100)	13(72.2)	12(66.7)	13(72.2)	12(66.7)	15(83.3)

(カッコ内数字は%)

普通疑問文タイプの2つの設問に対しては、両群とも9割以上の正応答ができており、両群ともに英語疑問文に対する基礎的応答力は有しているとみなせる。一方、否定疑問文に対する応答は、両群共に総じて十分とはいえない状態であることがわかる。

次に、応答課題の計8回答について、正応答を1点として計8点満点の平均得点を算出した。提示群5.86点 (SD=2.1)、非提示群6.33点 (SD=1.57)であり、両群で有意な差は見られなかった ( $t=.79, df=38, n.s.$ )。また、否定疑問文に対する回答、すなわち普通疑問文に対する2つの回答を除いた計6回答に絞り、計6点満点での平均得点も同様に算出した。提示群3.91点 (SD=2.14)、非提示群4.39点 (SD=1.46)であり、wilcoxonの順位和W検定にて両群差が見られなかった。これらより、今回、英語否定疑問文への応答に関する事前状態については、両群ほぼ同質であるとみなす。

さらに、否定疑問文に対する計6回答が、全て正応答の場合を「一貫正応答」とし、両群そ

の割合に違いがないかが確かめられた。事前の一貫正応答者は、提示群 8 名 (36.4%)、非提示群 5 名 (27%) であり、両群ともに少なかった。

### <日英の応答に関する知識観評定 (事前)>

「日本語応答と英語応答がいつでも一義的に一対一対応をしている」という不完全な認識をどの程度有しているかを調べるため、「1. 全く賛成」の回答には 1 点、「5. 全く反対」の回答には 5 点を与え、群ごとの平均を算出した。非提示群で無回答だった 1 名を除き、両群を比較したところ、提示群 3.05 点 (SD=1.0)、非提示群 3.29 点 (SD=.85) であり両群間に有意差は見られなかった ( $t=.82, df=37, n.s.$ )。これにより、日英の応答に関する知識観の事前の状態についても、両群ほぼ同質であるとみなす。

### 2. 読み物読解過程における興味度について

読み物の興味深さについて、「1. とてもつまらない」の回答には 1 点、「5. とても興味深い」の回答には 5 点を与え、群ごとの平均を算出した。提示群 3.5 点 (SD=1.1)、非提示群 3.5 点 (SD=.79) であり、両群の興味度平均は同じであった。これより、今回の読み物は、両群同様に中程度の興味を持って読み進められたといえる。

### 3. 読解後の状態

#### <応答課題 (事前&事後)>

応答課題における正応答数、正応答割合について、事前から事後への変化を表 2 に示す。

表 2 応答課題 (事前 → 事後)

回答タイプ	普通疑問	日英違い有り	普通疑問	日英違い有り	日英違い無し	日英違い有り	日英違い無し	日英違い有り
回答欄番号	回答欄 1	回答欄 2	回答欄 3	回答欄 4	回答欄 5	回答欄 6	回答欄 7	回答欄 8
提示群	21(95.5)→22(100)	14(63.6)→16(72.7)	22(100)→22(100)	14(63.6)→17(77.3)	15(68.2)→20(90.9)	14(63.6)→22(100)	15(68.2)→19(86.4)	14(63.6)→17(77.3)
非提示群	17(94.4)→17(94.4)	14(77.8)→13(72.2)	18(100)→18(100)	13(72.2)→14(77.8)	12(66.7)→13(72.2)	13(72.2)→14(77.8)	12(66.7)→12(66.7)	15(83.3)→15(83.3)

(カッコ内数字は%)

応答課題の計 8 回答について、計 8 点満点で平均得点を算出し、事前から事後への変化を比較した。提示群では、平均値に有意な伸びが見られた (5.86 (SD=2.1)→7.05 (SD=.95),  $t=3.14, df=21, p<.05$ )。一方、非提示群では、有意な伸びは認められなかった (6.33 (SD=1.57)→6.44 (SD=1.29),  $t=.38, df=17, n.s.$ )。

また、否定疑問文に対する 6 回答について、同様に計 6 点満点で平均得点を算出し、比較した。やはり、提示群では平均値に有意な伸びが見られたが (3.91 (SD=2.14)→5.05 (SD=.95),  $t=3.0, df=21, p<.01$ )、非提示群では、有意

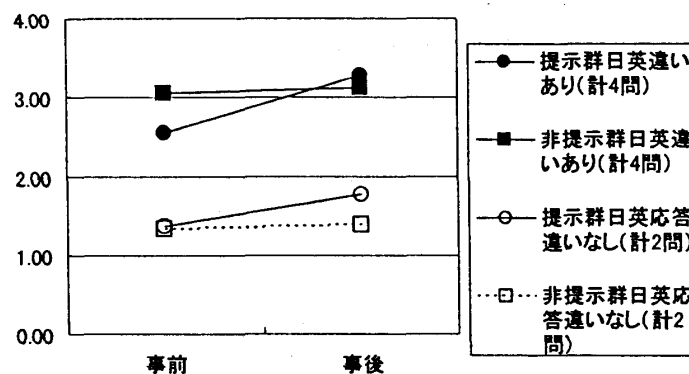


図 5 応答課題タイプごとの比較



な伸びは認められなかった (4.39 (SD=1.46) → 4.5 (SD=1.34),  $t=.37, df=17, n.s.$ )。

さらに、応答課題タイプごとに平均正答数の事前から事後への伸びを調べた。結果を図5に示す。提示群では、日英応答相違ありタイプ (計4問) で有意な傾向が見られ (2.55 (SD=1.68) → 3.27 (SD=.88),  $t=2.08, df=21, p=.05$ ), 日英応答相違なしタイプ (計2問) では有意な伸びが見られた (1.36 (SD=.66) → 1.77 (SD=.43),  $t=3.25, df=21, p<.05$ )。一方、非提示群ではいずれのタイプの問いでも伸びが見られなかった (日英応答相違ありタイプ (計4問) 3.06 (SD=1.16) → 3.11 (SD=1.13),  $t=.24, df=17, n.s.$ ) (日英応答相違なしタイプ (計2問) 1.33 (SD=.69) → 1.39 (SD=.70),  $t=.24, df=17, n.s.$ )。

これらより、提示群にのみ事前から事後への平均値の伸びが確認されたことから、本研究の検討項目1「応答課題の正応答数について、提示群は非提示群よりも、事前から事後への伸びが高いか」については、予想に沿った結果が得られたと言える。今回の読み物では、否定疑問文への応答に関するきまりについて、「英語のきまり」は両群提示されていた。一方、提示群には、「日本語のきまり」も提示されていた。このように、否定疑問文の応答に関して、「英語のきまり」と「日本語のきまり」を併せて提示したことが、応答課題での正反応形成に一定の影響を及ぼすことが示唆された。

次に、応答課題のうち否定疑問文に関する6回答が全て正応答の場合を「一貫正応答」とし、事前から事後の変化が確かめられた。その結果、提示群は8名 (36.4%) → 9名 (40.9%), 非提示群では5名 (36.4%) → 5名 (36.4%)と両群共に事前から事後への有意な変化は認められなかった。また、事後の「一貫正応答」の割合も、両群共に4割前後と低いままであった。これより、両群ともに一貫正応答率に有意な伸びは認められず、本研究の検討項目2「応答課題の一貫正答割合について、提示群は非提示群よりも、事前から事後への増加が見られるか」については、予想に沿った結果が得られなかった。

以上の応答課題に関する結果をまとめると、今回の読み物で取り上げた「英語のきまり」と「日本語のきまり」を併せて提示するという要因は、否定疑問文の正応答形成に一定の影響を及ぼしたといえる。ただし、一貫した応答形成にはその効果が不十分であり、さらなる援助法の改善が必要となることが示された。

#### <日英の応答に関する知識観評定 (事前&事後)>

「日本語応答と英語応答がいつでも一義的に一対一対応をしている」という不完全な認識が事後でどの程度修正されたかが調べられた。「1. 全く賛成」の回答に1点、「5. 全く反対」の回答に5点を与え、群ごとの平均を算出し、事前から事後への得点の伸びを分析した。事前及び事後で無回答だった非提示群1名と事後で無回答だった提示群1名を除き、両群で比較した。その結果、提示群では、3.05 (SD=1.02) → 3.62 (SD=1.02)と、一義的な直訳に反対する方向で有意な知識観変化が見られた ( $t=2.1, df=20, p<.05$ )。これに対し非提示群では事前から事後への有意な変化は見られなかった (3.29 (SD=.85) → 3.47 (SD=.72) ( $t=1, df=16, n.s.$ ))。

これより、提示群にのみ事前から事後への平均値の伸びが確認されたことから、本研究の検討項3「日英の応答に関する知識観評定平均について、提示群は非提示群よりも、事前から事後への増加が見られるか」については、予想に沿う結果が得られた。

「英語のきまり」と「日本語のきまり」を併せて提示することで、日本語応答と英語応答がいつでも一義的に一対一対応をするという不完全な認識を修正するのに一定の影響を及ぼすことが示唆された。

#### <日本語否定疑問文の応答タイプ選択課題>

提示群の読み物に提示されていた「日本語のきまり」の内容をどの程度理解されていたか調査したところ、提示群では各4問にそれぞれ正答率が、86%、64%、73%、82%であり1問を除き7割以上の正答率であったことから、日本語の決まりに関して一定の理解がなされていたと判断できる。参考のため非提示群でも各4問の正答をしらべたところ、67%、67%、50%、78%と全体として提示群よりも低いことがわかる。今回提示群のみに説明された否定疑問文の応答に関する「日本語のきまり」は、読み物を読まない状態では学習者にとって自力で解決することが容易ではない情報だったことがわかる。

#### 討論

本研究では、英語のコミュニケーション場面での応答に関する問題が取り上げられた。短期大学生を対象に、英語否定疑問文に対してどの程度一貫した正応答ができているかの実態を調査し、誤反応を修正する援助法を探索することを目的に実験が行われた。

事前調査における学習者の状況は、英語の普通疑問文に対しては正応答ができて一方、否定疑問文に対する応答は総じて十分とはいえない実態であった。否定疑問文の応答が一貫した基準には基づいておらず不完全な認識を有していると推測された。読み物読解後の応答変化より、「英語のきまり」と「日本語のきまり」を併せて提示するという要因は、否定疑問文の正応答形成に一定の影響を及ぼすことが確認された。また日本語と英語の応答がいつでも一義的に対応をするという不完全な認識を修正するのにも、一定の影響を及ぼすことが示唆された。しかしながら、今回の読み物読解によって、英語の否定疑問文に対する一貫した正応答が形成されていたとはいえず、その点から今回の読み物読解による効果は、十分ではないことも明らかとなった。今後は、一貫した正応答の形成が十分できるようさらなる援助法の改善が必要となる。

今後の研究上の主な課題点を3つ示しておきたい。1つめは、今回形成が目指された一貫応答獲得ときまり（ルール）教示方法と関係についてである。今回の非提示群の結果から、少なくとも現時点では、否定疑問文に関する英語のきまりを単独提示するだけでは、学習者の理解が不十分のままに留まる可能性が高いと予想される。ただし、今回の読み物内容を改めて吟味してみると、両群共通に示されていた英語に関するきまりが、本文中に文章で示されているも

の「ルール」として必ずしも強調してまとめられていたとはいえない面がある。そこで「英語のきまりをはっきりとルール文として強調明示しさえすれば、日本語のきまりと対提示しなくても、単独提示で効果が得られるのではないか」という指摘が仮になされた場合、それを即座に退けることができない余地も残されている。英語のきまりをルール文として強調明示したとしても、やはり単独では一貫した応答が形成し得ないほど英語否定疑問文の応答に関する理解は困難なものかどうかは、今後さらに実験を重ねて明らかにしていかなければならない。

また、2つめの課題としては、学習によって一貫した正応答が獲得された場合の、他の側面に与える影響についてである。今回取り上げた英語の否定疑問文に対する正応答が可能になった場合、例えば、英文法に他の知識を獲得することへの興味・関心や英文法全般を学び直すことへのおもしろさが増すことが期待される。学習者が事前にどの程度英文法に興味・関心を持っている現状なのかもあわせ、事前から事後へのおもしろさの変化などをひとつの指標として、測定してみる必要がある。

最後に、否定疑問文に対する応答の測定形式に関する課題がある。現在の応答課題は、英語のYesまたはNoのいずれかを、記入する形式をとっている。このような単純な課題形式でも一貫した応答形成が容易でないことが明らかになったのは、今回の実験で得られた意義のひとつといえるだろうが、同時に、他の課題形式における学習者の応答の様子も併せて探っていく必要性が残されている。例えば、応答課題のタイプごとに設問数を吟味し、英語の情報を与え日本語で回答させるよう「問いかけの方向」を変える方法や、実際の英会話の中でのやりとりをインタビュー形式で情報収集する方法などが、今後研究方法上の工夫として探究されねばならない。

## 付記

本論文は、日本教育心理学会第46回総会にて発表された内容に、大幅加筆したものである。

## 参考文献

麻柄啓一・進藤聡彦 2000 経済に関する不適切なルールとその修正に及ぼす上位ルール提示の効果-「山頂の缶ジュースはなぜ高いのか」その説明原理をめぐって(その1)-,千葉大学教育学部研究紀要, 48(1),15-22.

進藤聡彦・麻柄啓一 2000 ルールの記述様式がルール適用の促進および抑制に及ぼす効果-「山頂の缶ジュースはなぜ高いのか」その説明原理をめぐって(その2),山梨大学教育人間科学部研究紀要, 1(2),291-299.

麻柄啓一 2000 「円高・円安」は正しく理解されているか, 千葉大学教育実践研究, 第7号, 1-9.

小林友和 2002 授業場面における理解構成とその変化について-文学教材『ごんぎつね』を用

- いて-教授学習心理学研究会研究報告, 2, 13-27.
- 工藤与志文・鈴木健太郎・小林友和 2004 大学生の心理学に関する「素朴概念」-本学人文学部生を対象にして-,札幌学院大学人文学会紀要, 76, 1-17.
- 伊藤千寿 2001 中間言語と誤答分析-言語習得臨界期の年齢にある日本語話者の英語習得過程-,岩手大学英语教育論集, 3, 3-13.
- 深沢清治 1982 外国語学習における誤りの評価-誤りの重要度に関する近年の研究から-, 広島大学教育学部紀要 第2部, 31, 49-56.
- 諏訪部真 1981 英語学習者の誤りへの対処, 静岡大学教育学部研究報告教科教育編, 13, 147-157.
- 浅野一郎 1996 英文誤訳の英語学的検討, 宇都宮大学教育学部教育実践研究指導センター紀要, 19, 180-187.
- 安井稔編 1996 『コンサイス英文法辞典』三省堂
- 小山次郎 2002 否定疑問文と「はい」と「いいえ」, 奈良産業大学紀要第18集, 59-66.
- 田中一彦 1991 否定疑問文とその応答, 再考, 福井大学教育学部紀要, 39-47.
- 太田垣正義 1992 『先生に聞けない英語の疑問』南雲堂
- 吉國秀人 2004 英語の否定疑問文に対する一貫反応の形成について, 日本教育心理学会第46回総会発表論文集, 216.

(2005年5月10日受理)