

素朴理論に基づく英語の応答の様相とその修正について －大学生を対象にして－

鹿児島県立短期大学 生活科学科 吉 國 秀 人

問題と目的

教授学習過程領域の研究においては、教授活動以前に学習者が形成している認識の有り様が重視されてきており、これまで多くの概念化がなされている。本研究では、教授目標に照らせば不適切だったり、誤っていたりする学習者の事前認識について、「素朴理論」という語で統一的に表記する。このような学習者の持つ素朴理論に関連する諸研究としては、例えば、麻柄・進藤・工藤・立木・植松・伏見（2006）のように自然科学領域の知見を中心に体系化された研究のほか、麻柄・進藤（2008）のように社会科学領域の経済分野と歴史分野を中心としてまとめられた研究や、岡田・麻柄（2007）のように人文学の英語領域を対象とした研究など、自然科学領域以外の研究もなされている。

本研究では、人文学領域、とりわけ英語の応答に関するルール「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」の学習場面を取り上げる。そして、吉國（2008）でも問題とした母語に関連する素朴理論、具体的には「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」に、引き続き着目する。全体的な研究目標は①人文学領域における素朴理論の実態を明らかにすること②人文学領域において素朴理論の修正を経てルール獲得が達成されるメカニズムを探究することであった。このうち今回の報告は、上記②の目標下で行われた実験結果をまとめたものである。本研究の目的は、日本語を母語とする学習者を対象とし、第二言語である英語での応答場面を取り上げ、そこでみられる「母語に関連する素朴理論」の影響とその修正に効果を及ぼす要因群を明らかにすることである。

既に、吉國（2008）では、素朴理論の影響から英語の否定疑問文の質問に対して、Yes または No という応答が容易ではないことを、大学生を対象にした調査によって再確認した。さらに、英語による一貫した正応答を形成するためのテキスト作成を目指すために、英語のきまりと事例を提示された後、どのような課題状況下であれば素朴理論からの影響が少ない一貫応答が出現しやすいかを探索的に調査した。この課題状況の違いによる問題解決行動への影響については、宇野（1990）の研究を参考にした。そして、従来の設問（応答課題）に比べて被験者自身が原案を持って応答しやすい「自我関与」状況の設問（自我関与課題）が新たに設定された。この調査の結果から、(1)英語の応答場面に影響を及ぼす母語に関する素朴理論について、大学生にとっても修正が容易ではない側面が再確認され、(2)自我関与課題の状況下では応答行動に与える素朴理論の影響が減少することが示唆された。

この結果をふまえて本実験では、教授原則に関する次の2要因に着目した。それは、①自我関与状況をつくりだす「予想活動」を取り入れた教授法及び②ルールと素朴理論との矛盾を解決

する「理由説明文」を取り入れた教授法である。今回の実験で、この2つの教授原則を取り上げた理由は次のとおりである。

まず、①「予想活動」は、前調査の結果から、自我関与しにくい課題形式の場合（応答課題）は、素朴理論に基づいた課題解決が行われやすかったため、ルールと事例の提示の際にできるかぎり学習者が自我関与しやすい状況をつくりだすために取り入れる。これは、宇野(1990)が『予め学習者に解決すべき問題を明らかにさせておく手だて』として明らかにした教授原則を参考にして、今回のテキストに取り入れた原則である。次に、②「理由説明文」について述べる。ここまでの調査結果から、正ルールと事例の提示だけでは、応答の修正に対して素朴理論に基づいた抵抗が予想される。それは、素朴理論が学習者の日常生活で用いられている母語に基づいていることや、本文で提示される英語のルールとその事例は素朴理論と大きく食い違っており、いわば学習者の誤概念と抵触する事例の提示場面に相当するのではないかと推察されるためである。そこで、麻柄(1990)が『学習者の誤った知識を適切に位置付ける』ものとして明らかにした教授原則を参考にして、今回のテキストに疑問解消のための理由説明文を取り入れた。それにより「日本語ではなぜ英語のきまりとおなじきまりに従っては応答しないのか」の疑問を解消することを目指した。

このように本実験には、これまでに有効性が検討されてきた教授学習心理学の知見を参考にして、2つの教授原則が取り入れられた。このような教授法の実施によって、英語のルール学習（英文法としてのルールと事例の学習場面）において素朴理論が修正されるメカニズムを探究する。そのための仮説と予想は、次のとおりである。

(仮説1) 自我関与状況をつくりだす「予想活動」及びルールと素朴理論との矛盾を解決する「理由説明文」を取り入れた教授法（実験群）が、取り入れていない教授法（統制群）よりも、英語の応答課題場面においては素朴理論に基づいた応答を修正しやすいだろう。

そして前研究で示唆された結果、すなわち自我関与課題の状況下では応答行動に与える素朴理論の影響が減少することもふまえ、仮説1に基づき次の予想が立てられた。

(予想1)：応答課題の正応答数の伸びは、実験群 > 統制群となるだろう。

(予想2)：応答課題の一貫正応答数の伸びは、実験群 > 統制群となるだろう。

(予想3)：自我関与課題状況では、両群ともに正応答率は、高いであろう。

さらに、本研究では、新たに学んだ英語のきまりを、異なる場面に応用して用いられるかどうかを、発展的に確かめることにし、次の仮説も付加された。

(仮説2) 自我関与状況をつくりだす「予想活動」及びルールと素朴理論との矛盾を解決する「理由説明文」を取り入れた教授法（実験群）が、取り入れていない教授法（統制群）よりも、英語の発展課題場面においても正答が多いだろう。

この仮説2に基づく予想は、次の1つである。

(予想4)：発展課題の正答率は、実験群 > 統制群となるであろう。

2. 方法

被験者：鹿児島県内大学生 38 名。 期日：2007 年 12 月 27 日及び 12 月 28 日に実施された。

手続き：事前調査（10 分）→テキスト（15 分）→事後調査（10 分）→アンケート（10 分）

事前調査の実施後、応答課題への誤答数がほぼ等しくなるように個人ごとに実験群テキストまたは統制群のテキストを配布した。こうして実験群 20 名、統制群 18 名に群わけを行った後、結果の分析は、普通疑問文への誤応答者を除いた実験群 19 名、統制群 17 名とした。

事前調査

事前調査は、「英文法の面白さ評定」、「応答課題」及び「日英の応答に関する知識観評定」の 3 つから構成されていた。これらは、吉國（2008）と同一であった。否定疑問文への応答に関する学習者の事前状態を確かめておくこと、及び読み物読解後の状態との比較に際し基準として用いることを目的に行った。以下では、各評定及び課題の概要を説明する。

英文法の面白さ評定

英文法一般への興味をどの程度有しているかを確かめる尺度である。英文法への面白さについて 1. 全く面白くない～5. とても面白いまでの 5 段階で評定してもらった。

応答課題

日本文の質疑応答と同じ意味になるように、英文の質問に対して「Yes」または「No」のいずれかの応答を選択してもらう形式の設問であった。3 タイプから成る計 9 つの設問が準備されていた。

a) 普通疑問文タイプ

英語の普通疑問文による質問に対して応答する場面が設定されていた設問である。設問 1 及び設問 3 の計 2 問が該当した。英語の疑問文に対する基礎的な応答力をチェックする目的で実施された設問であり、素朴理論に基づく反応の有無の測定には直接用いられなかった。

b) 日英応答相違あり否定疑問文タイプ

英語の否定疑問文による質問に対して、応答する場面が設定されていた設問である。かつ求められる正応答は、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形式であった。具体的には、『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.』というような設問であった。このタイプには、設問 2、設問 4、設問 6 及び設問 8 の計 4 問が該当した。

c) 日英応答相違なし否定疑問文タイプ

このタイプは、英語の否定疑問文による質問に対して応答する場面であり、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形式であった。

具体的には、『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.』というような設問であった。このタイプには、設問5、設問7及び設問9の計3問が該当した。

否定疑問文に対して、どの程度一貫して正しい応答ができるかどうかを確かめるための応答課題としては、b) 日英応答相違あり否定疑問文タイプ4問と c) 日英応答相違なし否定疑問文タイプ3問の合計7設問を用いた。

日英の応答に関する知識観評定

『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、どの程度賛成かの評定を求めた。評定は1. 全く賛成～5. 全く反対までの5段階であった。

「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をどの程度有しているかを調べる目的で実施した。

テキスト読解

「疑問文に対する英語と日本語の応答のちがいについて」というタイトルとともに、両群にA4用紙5枚からなる説明文が示された。

実験群のテキスト構造は、大きく次の10の内容から構成されていた。①タイトル&前置き文②普通疑問文への日英応答例文1③予想活動1④英語の応答のきまり『応答者がある行為を行うのであれば“Y e s”, 行わないのであれば“N o” と応答すればよい』を提示⑤否定疑問文への日英応答例文2⑥中置き文⑦予想活動2⑧英語のきまり再確認⑨否定疑問文への日英応答例文3⑩理由説明文(後置き文)であった。

実験群のテキストにおいて、「予想活動1及び2(③及び⑩)」では、学習者が「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られるような質問が提示された(予想活動に用いた質問の概要例は、資料1として末尾に示した)。予想活動1及び2とも「あなたなら英語で何と応答しますか? 下のカッコの中から、あてはまるものをひとつ選び○をつけて下さい」という質問が、実験群のみ共通してなされた。また、行った予想の正否に対しては、両群共通に提示された「きまり」と「例文」の読解で確かめができる構造となっていた。

さらに実験群では、⑩「理由説明文」が提示された。説明文は、約530字程度の文章で構成されていた。作成の際には、木村(1993)も参考にした。内容は、日本語での応答が英語のきまりに基づく応答と異なる理由を「日本語と英語の視点の違い」から統一的に説明するものであった(理由説明文の概要は、資料2として末尾に示した)。

このように、実験群のテキストは、英語の応答のきまりや例文が提示されるのみならず、学習者自身が予想活動を行いながら学ぶ工夫や、理由説明文を読んで素朴理論から生じる疑問を解消できるような工夫がなされていた。

一方、統制群のテキストにおいては、予想活動と理由説明文が提示されなかった。すなわち統制群は、「予想活動1及び2(③及び⑩)」と「理由説明文(後置き文)⑩」の提示が実

施されなかった点のみが、実験群と異なる。

両群のテキストには共通して、英語の応答のきまりや例文が提示されていた。また、テキスト読解中には、きまりへの確信度を回答する欄が設けられていた。さらに、テキスト読解直後には、きまりへの確信度、テキストへの興味度、感想を書き込む欄も用意されていた。

事後調査

事後調査は、応答課題、自我関与課題、発展課題、日英の応答に関する知識観評定および英文法の面白さ評定の5つであった。このうち、応答課題、自我関与課題、知識観評定、文法への面白さ評定は、語句の微修正が自我関与課題で行われた点を除き、吉國(2008)と同一の尺度を用いた。発展課題は、本実験で初めて用いた。調査の主たる目的は、読み物読解後の各課題状況下における英語の応答の様相や事前調査からの変化を、実験群と統制群とで比較することであった。

応答課題 事前調査と同一。

自我関与課題

「あなたに関する次の4つの質問」に対して、それぞれあてはまる応答をひとつずつ選び○をつけてもらう形式の設問である。どの設問も共通して、「あなたは〜どうか?」という問いかけがなされている点が、応答課題と異なっていた。いずれも、被験者が自らの過去経験などを振り返り自分なりの原案に基づいた応答を行いやすくなっているため、自我関与がしやすくなる状況と想定された。質問は、ア) 日本語による普通疑問文での質問[例えば、『あなたは、映画「となりのトトロ」をみたことがありますか?』(はい/いいえ)]のタイプ(計4問)、及びイ) 英語による否定疑問文での質問[例えば、Haven't you ever seen the movie 'My Neighbor Totoro'? *映画「となりのトトロ」(Yes/ No)]のタイプ(計4問)という2つのタイプから構成されていた。これらは、用いる言語や質問の形式が異なっていたものの、尋ねている意味内容が、それぞれ同一のセットとなるよう関係づけられていた(例えば上記質問例では、「特定映画の観賞経験の有無」が、共通の意味内容になっていた)。

このように、自我関与課題は、形式面では「あなたに関する質問」という形式が共通して設定してあった。意味内容の面では、日本語の普通疑問文による質問と英語の否定疑問文による質問が対となっており、被験者自身の経験に基づいて回答できるような状況下の設問が計4セット用意されていた。読み物読解後に、被験者が4セットいずれにも矛盾のない応答ができるかどうか確かめられた。

発展課題

発展課題は、きまりに基づいた応答だけでなく、それを自ら初学者へ教え説明する形式の設問であった。作成にあたっては、工藤(1997)の実用論的レベルを測定する課題を参考にした。また内容面で木村(1993)も参考にした。さらに、応答課題や自我関与課題と異なり、否定疑問文ではなく命令文を扱った内容である点でも、きまりを応用して解答せねばならない特

徴を持っていた（発展課題の概要は、資料3として末尾に示した）。

日英の応答に関する知識観評定及び英文法の面白さ評定は、事前調査と同一。

アンケート

事後調査まで終了した後、アンケートを実施した。テキストへのきまり記載の有無、きまりの自由再生、課題解決時のルール効用感、予想活動の有無、読解時の予想活動の効用感、全体的感想について回答してもらった。

アンケートまでの全手続きが完了した後には、被験者全員を対象として、実験概要、事前調査解答例、読み物概要を説明した補足資料を配付しフィードバックを行った。

3. 結果と考察

事前調査

応答課題

応答課題のうち普通疑問文2問いずれも正応答した者を、英語による応答について基礎的な力を有しているとみなした。そこで以下では、これら実験群19名、統制群17名、計36名を分析対象者とする。応答課題の正応答率を表1に示す。

表1 応答課題への正応答数(事前→事後)

回答タイプ	日英違い有り	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	日英違い無し
設問番号	設問2	設問4	設問5	設問6	設問7	設問8	設問9
実験群(19名)	11(57.9)→17(89.5)	10(52.6)→18(94.7)	13(68.4)→17(89.5)	13(68.4)→18(94.7)	17(89.5)→17(84.2)	13(68.4)→18(94.7)	16(84.2)→18(94.7)
統制群(17名)	12(70.6)→13(76.5)	12(70.6)→15(88.2)	11(64.7)→13(76.5)	12(70.6)→15(88.2)	9(52.9)→7(41.2)	12(70.6)→11(64.7)	14(82.4)→14(82.4)

カッコ内の数値は%

事前の正応答数の平均は、7点満点中で実験群4.89(SD=2.31)、統制群4.82(SD=2.1)であった。さらに、否定疑問文に関する7問全てに正応答できた者を「一貫正応答者」と呼び、群ごとにその割合を調べた。実験群19名中では6名(31.5%)、統制群17名中では4名(23.5%)と、両群ともに「一貫正応答者」の占める割合は2割から3割程度と低い。残りの者、すなわち実験群13名、統制群13名の計26名は、事前に少なくとも1回は誤った応答をした者である。応答課題が、YESかNoか?の3つから回答を選択する単純な形式だった点、及び回答には?や無回答がほとんど見られなかった点を考慮すると、この26名は英語の応答で自分の意思とは反対の意思表示をしてしまった誤応答者といえる。また、日本語では問題なく正しい応答ができると考えられることから、これら26名を素朴理論に基づく誤応答をしていた者としてみなし、以下では「非一貫正応答者」と呼ぶ。

英文法の面白さ評定

英文法への面白さ評定の平均値は、実験群2.79(SD=1.13)、統制群2.47(SD=1.13)であり、両群に有意な差は見られない($t=.85, df=34, n.s.$)。

日英の応答に関する知識観評定

日英の応答に関する知識観評定の平均値は、実験群3.53(SD=1.77)、統制群3.76(SD=.97)

であった。両群に有意な差は見られない ($t=.66, df=34, n.s.$)。

これまでの結果から、応答課題、面白さ評定、日英応答に関する知識観評定の平均値について、実験群と統制群の間にはいずれも差が見られなかった。よって、両群を等質とみなして以下の分析を続ける。

テキスト読解過程

読み物への興味

読み物への興味度(5段階)は、実験群 3.95 (SD=.78)、統制群 3.67 (SD=.93) であった。両群に有意な差は見られず、両群ともテキストは同程度の興味を持って受け止められたといえる。

きまりへの確信度の変化

きまりへの確信度について、テキスト読解中から読解直後の変化を調べた。0 から 100% の間で選択された数字をそのまま点数化し、その平均の伸びを比較した。実験群では、62.11 (SD=24.4) から 83.16 (SD=22.37) へと、きまりへの確信度が有意に上昇していた ($t=5.21, df=18, p<.01$)。一方、統制群では、68.82 (SD=30.6) から 70.59 (SD=35.79) と有意な伸びは確認されなかった。 ($t=.31, df=16, n.s.$)

事後調査

応答課題の変化

各課題ごとの正応答率の変化を表 1 に示す。次に、応答課題の正応答数について、事前から事後への平均値の変化を群ごとに調べた。実験群では 4.89 (SD=2.31) → 6.42 (SD=1.12) と有意な伸びが認められた ($t=2.73, df=18, p<.05$)。統制群では 4.82 (SD=2.1) → 5.18 (SD=2.04) と有意な伸びは確認されなかった ($t=1.07, df=16, n.s.$)。これらから、応答課題の正応答数の伸びについて、実験群 > 統制群であったといえる。

さらに、応答課題の一貫正応答者の割合の変化についても調べた。実験群 19 名中では、一貫正応答者が 6 名 (31.5%) → 13 名 (68.4%) と大きく増加したのに対し、統制群では 4 名 (23.5%) → 6 名 (35.2%) であった。実験群の方が統制群よりも、一貫正応答者数の増加が数値的に多い。また事後の実験群の結果は、一貫正応答者の割合についてのこれまでの研究結果をしのぐものであった。これに対し統制群での割合は、これまでの結果とほぼ変わらなかった。これらから応答課題の一貫正応答数の伸びは、実験群 > 統制群であったといえる。

自我関与課題

被験者が 4 セットの設問、いずれにも矛盾のない応答が一貫してできたかどうかを調べた。このような自我関与課題の一貫正応答者は、テキスト読解後には、実験群では 15 名 (78.9%)、統制群では 12 名 (70.6%) 見られた。より自我関与がしやすい課題状況下であれば、両群ともに一貫正応答率は高い。このように、実験群で約 8 割、統制群でも約 7 割の者が正答した結果から、自我関与課題での一貫正応答率は、両群ほぼ同様に高かったといえる。

応答課題と自我関与課題の回答タイプわけ

事前応答課題、事後応答課題、事後自我関与課題の順で、一貫正応答できたか否かを基準に、回答におけるルール適用の程度をタイプ分けした。結果は、表 2-1 及び表 2-2 のように整理できた。事後で、広範囲にきまりを適用できていた回答タイプ (a 型及び e 型) の合計は、実験群では 12 名 (63.1%) であるのに対し、統制群では 5 名 (29.4%) にとどまっていた。

表2-1 課題場面ごとのルール適用のタイプと人数(実験群)

事前 応答課題	事後		人数(%)	類型
	応答課題	自我関与課題		
×	○	○	7(36.8)	広範囲きまり適用-a型
×	○	×	0(0)	一部きまり適用-b型
×	×	○	3(15.8)	一部きまり適用-c型
×	×	×	3(15.8)	非きまり適用-d型
○	○	○	5(26.3)	広範囲きまり適用-e型
○	○	×	1(5.2)	一部きまり適用-f型

表2-2 課題場面ごとのルール適用のタイプと人数(統制群)

事前 応答課題	事後		人数(%)	類型
	応答課題	自我関与課題		
×	○	○	2(11.8)	広範囲きまり適用-a型
×	○	×	1(5.9)	一部きまり適用-b型
×	×	○	6(35.3)	一部きまり適用-c型
×	×	×	4(23.5)	非きまり適用-d型
○	○	○	3(17.6)	広範囲きまり適用-e型
○	×	○	1(5.9)	一部きまり適用-f型

発展課題における正答数

日本語訳の「いいえ」を「はい」に修正するよう指摘できた者は、実験群で 12 名 (63.1%)、統制群で 9 名 (52.9%) であった。しかし、英語のきまりを用いて説明した後に日本語訳の訂正も指摘できた者は、実験群で 7 名 (36.8%)、統制群で 6 名 (35.2%) と、両群ともに少なかった。今回、発展課題のように、命令文をふくむ対話内容を、英語のきまりを用いて日本語の訳をより自然に修正するよう教示説明することは、両群いずれにおいても困難であったといえよう。

日英の応答に関する知識観評定の変化

知識観に関する事前から事後への平均値の変化は、実験群で 3.53 (SD=1.17) から 3.89 (SD=1.20)、統制群で 3.76 (SD=.97) → 3.29 (SD=1.36) と、両群ともに有意な伸びは確認されなかった。ただし、数値的な変化の方向は両群で異なっていた。

面白さ評定の変化

実験群では、2.72 (SD=1.13) から 3.39 (SD=.78) へと有意な上昇が確認された ($t=2.75$, $df=17$, $p<.05$)。統制群でも 2.47 (SD=1.13) から 3.47 (SD=1.23) へと有意な伸びが確認され

た ($t=4.41, df=16, p<.01$)。両群ともに、テキスト読解後には、英文法への面白さが増加する方向に変化していた。

アンケート

調査後、アンケートで回想してもらった際、きまりが書かれていたと回答した実験群の16名、統制群の15名に対しては、思い出せる範囲でかまわないという条件で自由再生も求めた。きまりと一致した自由再生率は、実験群の16名中では11名(68.8%)、統制群の15名中では12名(80%)であった。また予想活動に関して、実験群で「あなたなら英語でなんと応答するかと質問された」としたものは19名中10名(52.6%)、わからないが8名(42.1%)、しなかったが1名(5.3%)であった。また統制群で、「質問されなかった」としたものは17名中3名(17.6%)、わからないが7名(41.2%)。統制群でも、「あなたなら英語でなんと応答するかと質問された」と回答したものが17名中7名(41.2%)だった。

4. 総括

事前調査においては、応答課題へ一貫して正応答した者は、2割から3割程度であり、両群に差はみられなかった。事後調査の結果においては、「予想活動」と「理由説明文」を加えた読み物の読解を行った実験群の方が統制群に比べて、①応答課題の正応答数の増加や②応答課題の一貫正応答数の増加がまさっていた。また、③自我関与課題に関しては、両群ともに正応答率は高かった。これらは、予想1、予想2及び予想3に沿った結果であった。一方、④発展課題の正答率は、実験群、統制群ともに低かった。そこで、予想4に沿った結果は、得られなかった。

予想1、予想2及び予想3に沿った結果(①、②、③)が確かめられたことから、今回の実験群で採用した「予想活動」と「理由説明文」を付加した教授は、英語の応答課題場面において素朴理論を修正して一貫正応答を形成することに正の方向で影響を及ぼしたといえよう。よって本研究では、仮説1『自我関与状況をつくりだす「予想活動」及びルールと素朴理論との矛盾を解決する「理由説明文」取り入れた教授法(実験群)が、取り入れていない教授法(統制群)よりも、英語の応答課題場面においては素朴理論に基づいた応答を修正しやすいだろう』が一定の方向で支持されたと判断できる。さらに、特に予想3に沿った結果が得られた点にも着目して考えると、自我関与課題の状況下で正応答が産出可能となるプロセス部分ではなく、特に応答課題状況下で必要となった思考プロセス部分にこそ、今回の教授法の影響が及んだのではないかと推測される。これらの推測に基づいて、応答課題への思考プロセスと自我関与課題への思考プロセスを、仮想的なモデルではあるが図1、図2に提案してみる。もし仮に、ここまでの推測が正しいとするならば、今回付加した「予想活動」と「理由説明文」という教授法は、特にプロセス3「視点変換」、プロセス4「類推」及びプロセス5「選択」部分の操作を、より容易にする方向で影響を及ぼしたと言えるかもしれない。

一方、予想4に沿った結果は得られなかった(④)ため、発展課題にまで影響が及ぶとし

た仮説2は、今回支持されなかった。応答課題できまりに基づいた正応答の産出が可能になったからといって、すぐに発展課題にまで正答できるわけではなかったことが伺える。少なくとも、さらなる思考操作の過程（例えば、きまりの適用範囲の確かめや課題構造の共通性を比較することなど）が、発展課題の正答と導き出すことを可能にするために必要だったのではないかと思われる。

今後の課題を、ここでは大きく3つあげておく。ひとつは、発展課題の検討に関してである。今回の発展課題ほどには条件を著しく変えないような新たな課題を設定した場合は、英語のきまりの応用できる程度がどう変化するかを、さらに調べてみる必要があるであろう。2つめは、思考プロセスモデルのさらなる検証についてである。今回は、あくまで仮想的なモデルとしての提案に留まっている。提案されたモデルについては、実際のデータ分析に基づきながら、その詳細をさらに検証・修正していく作業が残されている。3つめは、今回独立変数とした予想活動と理由説明文提示に関連する概念的整理と吟味に関してである。例えば、自我関与という語句が指し示す内容のタイプは、研究者によっても異なることが進藤（2002）によって既に指摘されており、整理が必要である。また、理由説明文提示とは、どのような点で学習者がルールをより適用させやすくしているのだろうか。例えば、適用されるルールの構成要素の違いの観点など、ルール学習の枠組みからの再吟味も必要であろう。いずれも今後の課題としたい。

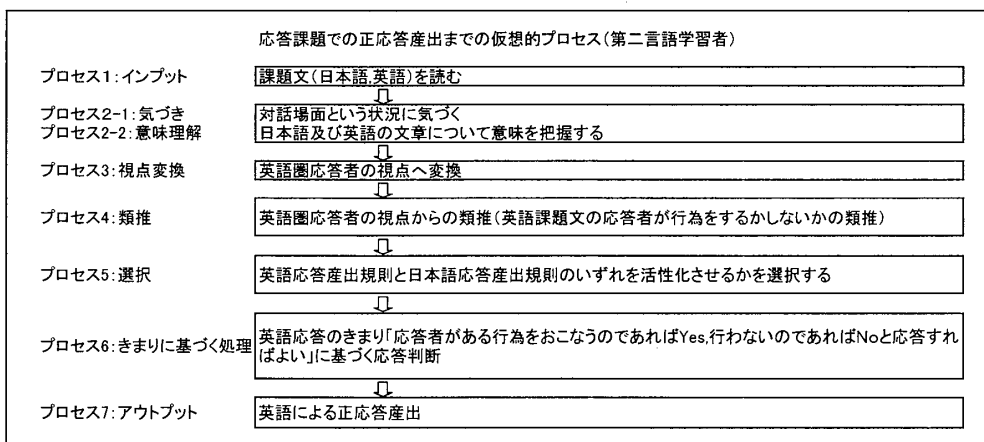


図1 応答課題解決モデル

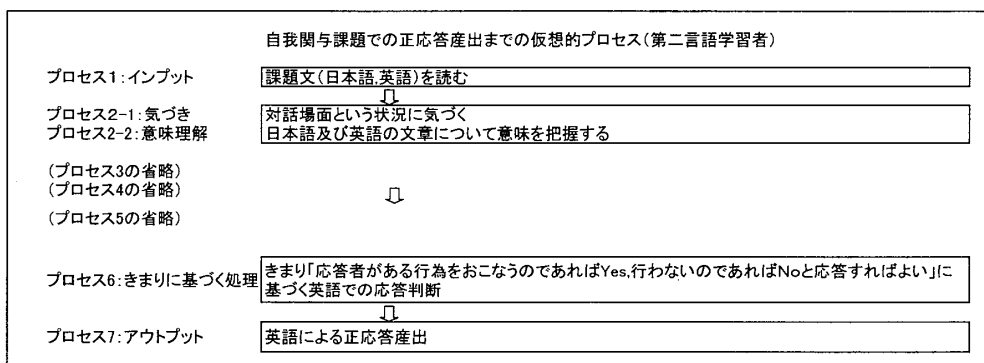


図2 自我関与課題の解決モデル

5. 文献

- 木村哲也 1993 英語らしさに迫る - 日本語の発想・英語の視点 研究社出版
- 工藤与志文 1997 文章読解における「信念依存型誤読」の生起に及ぼすルール教示の効果 - 科学領域に関する説明文を用いて - 教育心理学研究, 45(1), 41-50.
- 麻柄啓一 1990 誤った知識の組み替えに関する一研究, 教育心理学研究, 38(4), 455-461.
- 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 - ル・バー修正ストラテジーの研究 -, 東北大学出版会
- 麻柄啓一 進藤聡彦 2008 社会科領域における学習者の不十分な認識とその修正 - 教育心理学からのアプローチ -, 東北大学出版会
- 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.
- 進藤聡彦 2002 素朴理論の修正ストラテジー 風間書房
- 宇野忍 1990 文章教材からの知識の獲得に及ぼす学習者の関与状況の影響について 東北大学教育学部研究年報, 38, 115-146.
- 吉國秀人 2008 素朴理論に基づいた英語の応答と課題状況との関係 - 大学生を対象とした基盤的調査より - 鹿児島県立短期大学地域研究所『研究年報』, 39, 1-13

謝辞

本研究をすすめるにあたり貴重なご指導をいただいた東北大学大学院教育学研究科の宇野忍先生に深く感謝いたします。

付記

本研究結果の一部は、日本教授学習心理学会第4回年会予稿集にて発表された。また本研究は、文部科学省科学研究費補助金 若手研究 B (19730423) の助成を受けた。

資料

資料1 予想活動の概要例（実験群テキストのみ）

では、次のように尋ねられた時、あなたなら英語で何と応答しますか？

下のカッコの中から、あてはまるものをひとつ選び○をつけて下さい（わからない場合は？として下さい）。

（例文2-a）

〔英語の場合〕	〔日本語の場合〕
Question2: Don't you like <i>natto</i> ?	「納豆好きじゃないの？」
Answer2①:	
“(Yes ▪ No ▪ ?), I don't .”	「はい、好きじゃありません。」

資料2 理由説明文の概要（実験群テキストのみ）

このように、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」を使って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」といえます。

日本語では、質問者（相手）の聞き方にあわせた応答をします。例えば、例文3「帰らないんですか」という質問に対する応答を考えてみましょう。応答者が「まだ帰らないつもり」の場合は、まだ帰らないのは「質問者の聞き方（～ませんか）に沿っています」というメッセージがこめられて、日本語では「はい」と応答します。

英語での応答の視点は、「自己主張型」といえます。

英語では、質問者（相手）の聞き方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。そこで、例文3の質問に対しては、「まだ帰らないつもり」の場合は、自分がまだ帰ら「ない」という否定のメッセージをこめて、No と応答することになるのです。

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。

中学生のフミさんが、次のように英文和訳をしながら困っています。
中学生フミさんがわかるように、あなたの説明を、カッコ (*省略) に書いてください。
フミさん『 英文和訳の宿題をやろうっと。会話文ね・・・。

宿題の英文

Question: "Don't forget this ."

Answer: " No , I won't. "

最初の文は "Don't forget this" だから、日本語だと「これ、忘れないでね」
でいいな。次は、"No" だから「いいえ」かな。" I won't." は「私、忘れないよ」
にしよう。訳をつなげると、

和訳

「これ、忘れないでね」

「いいえ、私、忘れないよ」

あれれ、何か変だなあ 』

(2008年5月12日 受理)