

実証研究

実証的なデータをもとに、効果的な英語学習や指導，学習者の自律的な学びなどについて検討・提案する。

- ① 日本人就学前幼児が習得した英語力の特徴
—母語力および親の支援との関係— 54
東京工科大学 豊田ひろ子
- ② 小学校英語活動における自律性と動機づけを高める Can-do 評価の実践 65
東京外国語大学 長沼君主
- ③ 不定詞／動名詞の選択に関する原理的直観の習得 75
慶應義塾大学 佐藤芳明

日本人就学前幼児が習得した英語力の特徴
—母語力および親の支援との関係—

Characteristics of English Ability Attained by Japanese preschoolers:
Its Relationship to L1 Development and Parental Support

豊田ひろ子

Hiroko TOYODA

東京工科大学

Tokyo University of Technology

Abstract

This study presents and analyzes some characteristics of English ability of seven Japanese preschoolers (aged 3 to 5), who studied English as a foreign language with their Japanese parents at home by using *Worldwide Kids English* home learning materials. Their home learning activities were video-taped and observed at the time of the 20th month after they started to learn English. All of them sounded native-like, and they were good at responding in English by using such conversational chunks as ‘Okay,’ ‘Hello,’ ‘Here you are,’ ‘Thank you.’ Younger learners were good at mimicking English words. At the age of four, two out of three learners used a communication strategy (i.e., saying ‘This.’ to respond) and a learning strategy (i.e., singing English songs to enjoy English learning) respectively. Older learners seemed to learn English vocabulary more effectively. At the age of five, one learner’s English utterances declined while the other started to speak English in full sentences. During English activities, all the children spontaneously used Japanese to express feelings and thoughts, e.g., if they were talking to themselves. Overall, though, their Japanese was not mixed with English. Parents were not fluent in English but were good at playing with their children in English and explaining meanings in Japanese. In sum, with good parental support, the preschoolers mastered English conversational chunks. There was no sign that studying English hindered their Japanese development. If the children receive further support, they will likely learn to express feelings and thoughts in English too.

Keywords

Preschoolers, English as a Foreign Language, Mother Tongue Development

1. はじめに

就学前幼児が、家庭用通信教材を用いて英語学習に取り組む様子を録画データによっ

て観察し、年齢別に英語力の特徴を調査した。英語力に関係のある要因として、子どもたちの母語力、親の支援に注目し考察した。子どもたちは、3歳児2名〔男児1名、女児1名〕、4歳児3名〔男児2名、女児1名〕、5歳児2名〔男児1名、女児1名〕であった。全員日本語を母語とする両親に育てられており、英語学習支援者は主に父親ではなく母親であった。家庭用通信教材は、(株)ベネッセコーポレーションが制作・出版した『Worldwide Kids English』の教材であった。調査当時、子どもたちは、DVD、CD、CD-ROM、絵本、玩具教材(カードリーダー、ブロックなど)、その他(ワークショップ、イベント・ショー)から構成される、このマルチメディア型パッケージ教材を用いていた。家庭における親子学習という形で、20ヵ月に渡り英語学習を継続しており、2年間で全6ステージ中5ステージ(1ステージ分の教材は4ヵ月毎に郵送される)を使用していた。調査データはステージ5学習終了時の学習の様子をビデオに録画したものであった。

以下、まず「子どもたちの英語力の特徴」に関して述べ、「母語力」「親の支援」との関係について、主な観察結果を提示し考察を述べる。

2. 子どもたちが習得した英語力の特徴

2.1 観察結果

英語学習開始20ヵ月後の英語学習時の録画データに基づき、それぞれの子どもの学習の様子から英語力の特徴を観察した。レーダーチャートは異なるメディア教材を使って学習していた各学習者の場面毎の発語割合を示す。

表1 就学前幼児の英語力の観察記録

*レーダーチャートの項目は学習場面における使用教材を示す：DVD=DVD、PB=絵本、MT=ミニテスト教材(カードを使った語彙テスト、E-Toyを使った会話テストなど)、E-Toy=音の出ない玩具教材(ネイチャーブロックなど)、P-Toy=音の出る玩具教材(カードリーダーなど)。数値は各教材使用場面での発語数(単位：語)を示す。

年齢 レーダーチャート*	英語力	
	受容面	産出面
■3歳 A〔男児〕 	乗り物が好きで、DVDで乗り物が出ると自分の乗り物玩具を持ってきて集中して聞いている。DVDや母親との英語遊びで楽しくなると、日本語でコメントする。走り出すこともあった。	あいさつなど英語の受け答えが自然にできる。英語で誘いかけるとOkay.と答える。What's this? に対して答えが分かれば即単語で答える。母親に指さしを手伝ってもらい、絵で描かれたものを24まで数えられる。英語ではないが、英語っぽく聞こえるように文を作り出して言うことがあった。

表1(続き) 就学前幼児の英語力の観察記録

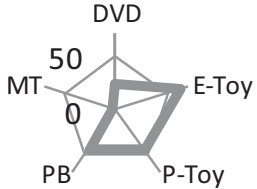
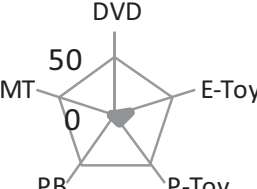
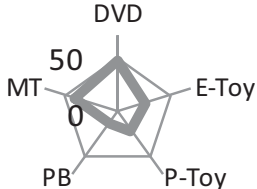
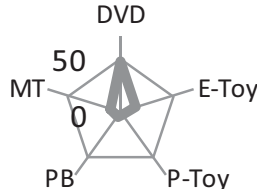
<p>■3歳 B[女兒]</p> 	<p>DVD でダンスがあると母親と一緒に踊る。絵本を読んでいて、母親に英語で質問されると英語や指さして正確に答える。ユーモアを笑って楽しむ。DVD のスキットを楽しんで見る。母親が絵を指さして英語を言うと、それを見て(意味を意識しつつ)真似して言う。</p>	<p>あいさつなど英語の受け答えが自然にできる。CD-ROM の語彙学習で聞こえてくる英単語を、単数と複数の区別をつけて、きれいに真似して言える。絵本にある複雑な句 (grey-haired grandma など) も言える。What's your name? に対してフルセンテンスで答えられる。Why? に対して Pretty because. と答えた。</p>
<p>■4歳 C[男児]</p> 	<p>DVD や絵本で興味を持ったとき日本語でコメントする。butterfly と bee を混同する。英語で問題を出すと、正しい絵などを選べる。</p>	<p>自分が好きな虫の名前を英語で言う。天気を英語で言える。</p>
<p>■4歳 D[女兒]</p> 	<p>DVD の英語、英語遊びのときの母親の英語を集中して聞ける。英語を聞くとリラックスしている。母親の絵本の読み聞かせや、母親との英語遊びを楽しむ。</p>	<p>あいさつなど英語の受け答えが自然にできる。DVD や母親の英会話を小声でシャドーイングできる。What's this? に対して It's a ... とフルセンテンスで答えられる。自分の好きな物などを質問されると this で即答する。答えに迷うときは I don't know. と言う。</p>
<p>■4歳 E[男児]</p> 	<p>DVD を集中して見る。母親と英語遊びを楽しむ。色の dark と light の違いが分かる。楽しくなると日本語でコメントする。</p>	<p>あいさつなど英語の受け答えが自然にできる。英語の歌を上手に歌える。英語遊び中、困ってしまい Oh, no! と言って気持ちを表現した。What's this? に対して It's a ... とフルセンテンスで答えられる。I have ... の文も言える。</p>

表1(続き) 就学前幼児の英語力の観察記録

<p>■ 5歳 F[男児]</p>	<p>日本語と英語の違いに気付いている。単数形や複数形の説明をする。昆虫などの英単語を正確に理解しており発語できる。DVDを集中して見られるが、母親、弟との英語遊びが特に楽しむ。CD-ROMの語彙クイズを楽しむ。母親に英語を教えられるのが苦手。自分の知っている英語を母親に教えたがる。</p>	<p>あいさつなど英語の受け答えが自然にできる。自分から英語で質問できる。「What do you have?」っていったな」と母親に頼める。What's this? に対して It's a ... とフルセンテンスで答えられる。I have ... の文も言える。母親に促されなくても、絵を見ながら知っている英語を思い出して発語できる。母親がそれを真似して言うこともあった。数字は、hundred が言えた。Because 文を繰り返し言うことができる。</p>
<p>■ 5歳 G[女児]</p>	<p>CD-ROMの語彙クイズを楽しむ。時折難しさを感じるときは目配せをして母親に助けをもらう。好きなDVDのコーナーを選び、繰り返し見る。ダンスの歌が流れると母親と踊ることもある。</p>	<p>好きな英語の歌を歌う。分からない英語があると「○○ってなに？」と聞ける。</p>

2.2 考察

① 全体的に、どの年齢の子どもたちも、英語であいさつなどのやり取りが自然にできていた。中でも、「Hello.」に対して「Hello.」、 「Here you are.」に対して「Thank you.」は定着していた。「What's your name?」に対してフルセンテンスで「I'm ○○.」と答えることができた。さらに、親に英語で「Do you want to play?」などと声を掛けられると、「Yes!」「Yeah!」「OK!」などの英語で応答していた。英語遊びをしていたとき、困った状況に陥ったとき、「Oh, no!」という言葉が口をついて出た。このことから、年少者であっても、対人型の状況下で使われ、自分にとっても馴染みのある定型の会話表現や意思表示であれば、家庭内の親子の英会話体験を通じて、英語を習得し使えるようになることが分かる。注目したいのは、幼い子どもでも、言葉の意味を状況に合わせて学んでおり、習ったものを即座に使っているということである。幼い子どもでも、質的に意味のある英語を習い発語することができる。幼い子どもにも英語を教える際は、単に暗記させるのではなく、習った英語を、英語遊びなどで使わせることが効果的であることが分かる。

② 質問文、例えば「What's this?」や「What do you have?」に対して、年少者は単語で応答し、年長者になると文の形で応答していた。年齢が上がるにつれて、単語から文へと長くなる傾向があった。その理由としては、幼い子どもは、認知的に多量の言葉を操る

ことができないこと、フォーマルな文表現に馴染みがないこと、さらに、日本語と英語の語順の違いに慣れていないことなどが挙げられる。例えば、英語では‘What’s this?’に対して、文で答える場合、語頭でまず‘It’s a ...’と主語＋述部を言わなければならない。一方、日本語では主語を省略し単語で「…です」と答える。‘Why?’に対しては Because で答える始めるが、日本語では「…だからです」のように、Because にあたる言葉が文末に置かれる。実際、3歳の学習者 B は、‘Pretty because.’と発語していた。これは、日本語の「きれいだから」の語順を英語に置き換えていた様子が見える。質問文に関して言えば、年少者のうちは、応答文に比べ、質問文の発語自体が少ない。これは、普段の日本語による親子の会話のやり取りの中で、通常子どもは親の質問に答える側に置かれているためではないだろうか。成長して、日本語でも質問する側に立てないと、子どもにとって英語で質問できるようになるのは難しいだろう。幼い時期は、単語で応答することが多いが、よりフォーマルな文の形で応答できるようになるまで、また、質問自体をできるようになるまで、成長を追って、根気強く継続的に支援し続ける必要があると思われる。

③ 年齢的に見てみると、子どもたちは、どの年齢でも、E-Toy を使った英語遊びの中などで、親と自然に英語のキャッチボールができていたが、その一方で、それぞれの年齢による英語の発語の特徴が見られた。3歳の2人の学習者たちは、1歳で英語学習を始めたが、他の年齢の子どもたちと比べて、単語の発声量が多かった。また、非文だが英語のように聞こえる文の発声があった。A はミニテストで英語で24まで数え、B は CD-ROM の名詞の単数形と複数形のコーナーで、親がクリック操作して単語の音声がかかると、次々に真似して発声することができた。以前と比べると、3歳になった彼らは、学習者としての集中力が備わり、意味を意識しながら単語を発声しているように見えた。4歳の学習者たちは、2歳から学習を始めていたが、3人中2人¹⁾に、コミュニケーションストラテジーや学習ストラテジーを使っている様子が確認された。D は、質問に対して‘This’を使って効率良く答えるコミュニケーションストラテジーを使っていた。E は、英語の歌が上手で、歌うことによって、英単語の発声が増え、英語を楽しんで学ぶ学習ストラテジーを用いていた。一方、5歳の2人の学習者たちは、文の形で応答や質問をするようになっていた。しかしながら、彼ら2人の学習者の英語の産出量は対照的だった。F は親に英語で質問文を教えて、それを使って自分に質問するように頼んでいた。また、絵を見れば自発的に次々に英単語を発声し、親がその後について繰り返し言うほど、英語を多量に発声していた。しかしながら、G はあまり英語を発声することはなかった²⁾。G の英語の発声は好きな歌を歌うときや「○○(英語)ってなに？」と質問をするときが多かった。英語の理解力に関しては、両者とも、CD-ROM を使った学習で、ほぼ全問クイズに正解しており、同等の優れた理解力があつたと考えられる。以上をまとめると、今回の調査では、発語に関しては、20ヵ月ほど英語に触れ親子で遊ぶ体験があれば、3歳では単語を多く発語し、徐々に文を発声し始め、4歳ではバイリンガルとしてコミュニケーションや自分の好みによって効率良く英語を操作するストラテジーを使うことがあり、5歳では発語し続けるタイプと、発語をしなくなるタイプに分かれる特徴があつた。

④ 年齢が上がり、認知力が増すのに伴い、DVD や英語遊びの集中力が増加し、より多くの英語への接触到耐えられる様子が見えてきた。特に、幼稚園入園などで集団生活を開

始する3歳児は、学習者として機能し始めるように見えた。3～5歳の学習者全員が、単語の意味を親に聞かれる様子や CD-ROM の語彙クイズなどを使っている様子から、年少者も年長者も、教材の様々なメディアで繰り返し取り上げられていた頻出度の高い重要語彙を着実に習得しているように見えた。特に、自分が興味のある事物について、英単語の習得が順調に進んでいた。一方、自発的な英語の発語となると、ほとんどの学習者が、英語に豊富に接触できる DVD や CD-ROM を使っているときよりも、英語が出ない E-Toy を使って親子で英語遊びをするときの方が多いたのが印象的だった。DVD では、フォニックスのコーナーや歌のコーナーで英語音を楽しそうに発声することがあったが、親と行う英語遊びの方が圧倒的に英語の発声量が多く、会話表現を口にしていった。理由のひとつとしては、子どもはアナログ的な学習者であり、対人的な言語習得活動に適応できる(Kuhl, 2007)ので、親と言葉を交わし合っている方が子どもの発声が増えることが考えられる。また、遊ぶために、英語を使わなければならない必然性が、子どもの英語の発声を促したと考えられる。英語の受容力は、DVD や CD-ROM で何度も聞くことで比較的身につくが、産出力は、対人式の状況で、子どもが、「発語してみたい」「発語しなければ」と本気で思えるような状況を作り出す必要があるようだ。

3. 「母語力」「親の支援」との関係

子どもが習得する英語力に関係するものとして「母語力」と「親の支援」に注目した。バイリンガルの2つの言語の関係を説明したカミンズの「二言語相互依存説」(Cummins, 1984)を参考にして考察する。この説は、表層では、バイリンガルが産出する2つの言語力(第一言語と第二言語)が、水面上では別々の氷山が存在して見えるように無関係のように思えるが、深層の水面上では2つの言語力はつながっており、互いに依存し合っているというものである。2言語が共有する部分には、「言語で思考する能力」(＝学術的言語能力)があると考えられている。この能力は、認知力の一部と考えられており、幼少時には、育ててくれる親と母語(第一言語)で有意義なコミュニケーションをすることで、社会性の発達、情緒面の発達と共に、この知的言語力の素地が築かれると推測される。

3.1 母語力との関係

今回の調査で、1～3歳の間に英語学習を始め、親子で20ヵ月間英語を学んだ子どもたちは、英語で話しかけられるとごく自然に英語で応答することができるようになっていた。同時に、筆者(日本語母語話者)は、子どもたちの日本語の発達が健全であるという印象を受けた。英語学習による障害はまったくなかった。発音と会話力、共に問題はなかった。むしろ、日本語の会話力で興味深く思ったのは、自分の感想や考えを述べる独り言のような発語が比較的多かったことである。さらに、子どもたちのこのような日本語の発語は、英語学習時の英語の発語に混ざることがなかった。

例えば、親子でオールイングリッシュの DVD を見ているとき(例:「つぎはきいろいのがくるんだよ」)、英語の絵本を読んでいて親がお話の筋を日本語で補足説明するとき(例:「ああよかった、あかちゃんがみつかったんだね」)、英語遊びで親が日本語で遊びのルールを教えるとき(例:「これやってみたかったんだ」「こうなったらだめね」)などだった。また、

子どもは、親に英語で話しかけられると英語を使っていた。親が日本語で英語の説明をし、英語を言って聞かせるときも、素直にそれを真似ていた。まるで、親子の間で、「英語(学習)をするときには、英語を使おうね」という暗黙の約束があるかのような感じだった。同時に、親は子どもが日本語を使うのを禁じなかった。子どもは、何気ない自分の気持ちや感想を述べる時、困った時、日本語が思わず口をついて出てくるような感じだった。親は、そんなときは、「日本語を使ってもかまわない」としている様子だった。

子どもたちの独り言は、3歳より前に遡る。日本語の発音がまだ不明瞭な2歳後半の頃から既に観察されていた。子どもたちは、自分が感じた気持ちや感想を、親に聞かせるためというよりも、無意識に自分でつぶやいている様子だった。調査者は、その特徴から、英語学習時の子どもたちの独り言は、L.S. ヴィゴツキー(1934)が唱えた「自己中心語」のようなものではないかと考える。彼は、「自己中心語」は「内言」(＝思考や行動を支え調整する言葉)の前段階であると説明した。それは、幼児に難しい課題を与えると増加する傾向があり、このような思考や課題解決を支える自己中心語は、やがて声として発されることなく、やがて内化して内言となると考えた。ちなみに、内言に対して外言は、他者に向けられる言葉であり、社会適応のために用いられるものとして区別される。

対人的コミュニケーションには、状況に合わせて使われる挨拶のようなもの(例:「こんにちは」「ありがとう」)と、相手の顔が見えていても自分の側にのみ情報があり理解しやすいように伝える工夫をしなければならないもの(例:自己紹介、プレゼンテーション)がある。前者に比べて、後者の方が、やり取りをする内容の認知的な負荷は大きく、将来的には、このレベルのコミュニケーション力が、読み書き能力の習得を促進する可能性がある。今回調査された子どもたちの日本語による「自己中心語」は、子どもの気持ちや考えのつぶやきであったが、内容的に自分側の情報を発したものであることから、後者の会話力の素地的能力ととらえてもよいのではないかと、筆者は考える。日本語でしっかりと自己中心語を発することができていたので、今回の早期英語学習幼児たちは、今後、日本語のより高度な会話力、さらには読み書き能力の発達には問題がないだろう。また、日本語の読み書き力は、英語の読み書き力と相関があると考えられるので、早期英語学習で刺激を受けて生じた日本語の「自己中心語」は、日本語の読み書き能力を促進し、さらに、将来的に、英語の読み書き能力の習得を促すものとも考えられる。

一方、英語力に関しては、発音はネイティブライクで、会話力も対人的コミュニケーションで挨拶のようなチャンク的なもの(例:‘Okay.’ ‘Hello.’ ‘Here you are.’ ‘Thank you.’ ‘I don’t know.’)は状況に応じて自然に発語されていた。これは、子どもの英語学習の支援者であった親たちが、英語教育の専門家ではなく、日本語が優勢な日本人母語話者だったことを考えると興味深い結果である。その一方で、しかしながら、日本語ではよく観察されていた「自己中心語」は、英語で発されることはほとんどなかった。これは、子どもたちにとって日本語が母語であり、情緒的に英語よりも日本語の方が自分の気持ちや感じたことを発しやすい言語であったことが理由のひとつとして考えられる。だが、親との英語遊びの中で、状況に応じて英語を使う体験を通して、考える間もなく適切な英会話表現を発する能力を獲得したように、今後の英語学習活動において、ネイティブなどが自分の気持ちや考えを発言する英語に親しみ、自分なりに英語でつぶやき、他者に対して英語で発言するな

どの体験を積み上げ、徐々に、英語を使って気持ちや考えを発信できるようになるのではないだろうか。親子の家庭学習の中でも始められることはある。例えば、『Worldwide Kids English』DVD教材には、日常的に子どもが身近に体験する困った状況(例：他の子どもが使っている遊具で遊びたいが言い出せない状況)において、ネイティブの子どもたちが問題解決方法を、つぶやくように考えながら発言するコーナーがある。親子で、同感しやすい同年代の子どもたちの英語のコメントを聞き、それを真似することなどは今からでもできることだろう。

まとめると、日本で育ち、家庭において親子で英語学習する幼児の場合は、母語である日本語が社会の中で主要言語として使用されており、日本語への接触が量的に十分に保証されているので、家庭において親子間で日常的に日本語の会話ができれば、子どもの日本語の発達は質的にも、まったく問題がないと考えられる。日本語の読み書き能力が正常に発達するのだから、英語の読み書き能力の習得も問題ないだろう。一方、幼児期に、日本語の会話能力も正常に発達しており、同時に英語の会話表現を口にすることができていれば、将来的に、英語の会話にも堪能なバイリンガルに成長する可能性が見込めるのではないだろうか。中島(1998)は、「二言語発達のカウンター・バランス説」を提示し、日本でバイリンガルを育てるには、母語のバイタリティが高いのだから、例えば、学校で教科科目を学ぶ時間などを作り、有意味な英語への接触量を増やせば、英語も伸び日本語も伸びるのではないかと述べている。その開始時期を、就学前に早め、家庭内で親が子どもと英語遊びをする時間を設けて、子どもにとって楽しく有意義な英語学習活動を行えば、今回の調査で観察されたように、英会話能力の素地を築くことができ、これが将来、英語の読み書き能力の土台に活かせるのではないだろうか。

今回の調査で英語学習をしていた子どもたちには、多様な英語教材と親の支援により英語への接触量が豊富にあった。筆者は、その教材を用いた子どもたちの学習の様子を見ると、それぞれの年齢で最大限可能な英語学習が行われていたように思う。年少者は、単語の発声量が、他の年齢の子どもたちに比べて多かった。彼らは、言葉の意味よりも音に対して純粋で、英語が聞こえると体を揺らし、気に入った英語を口にしていた。絵を見て音を聞き、意味が何となく分かると、上手に英語を真似ることもできた。もちろん、このように無邪気な発声が起こるためには、教材で扱われている内容が、子どもたちにとって認知的に楽しめるものでなければならない。その点、『Worldwide Kids English』の教材は、子どもの認知力の発達段階や興味に合った内容をうまく取り入れており、子どもたちが、母語で習得した知識などを第二言語にポジティブにトランスファーできたのだと考えられる。英語圏で制作された英語教材でも、日本人の子どもたちには文化的に理解しにくく、特別な教養や思考力が求められるようなものでは、このようなトランスファーは起こりにくいだろう。

さらに、今回の調査では、3歳になると、日本語を使って質問ができるほど、学習者として確立してくる様子、また、4歳の学習者は、コミュニケーションストラテジーや学習ストラテジーを使うという年齢別の興味深い学習行為が観察された。特に、4歳児は、2歳から英語学習を開始していたが、活発に英語を真似て発声していた3歳の時期を経て、英語を使うコミュニケーション者として、また英語学習者として、個性を見せていた。ある者は、‘This’や‘I don’t know.’を使って効率良く応答し、ある者は、英語の歌を歌うのを楽しみながら

学習していた。母語力や認知力がより高くなる5歳児になると、英語の意味面での学習効率が高かった。母語によって自分を取り巻く世界の事物に関する意味が分かっているのだから、英語で相当するものがあれば、ラベリングによって効率よく習得している様子だった。ただ、気になったのは、5歳の時点で、英語を発声する学習者と発声しない学習者に分かれる気配があったことだ。受容面では、学習者は2人とも英語力は発達していたが、そのうちひとりの発声は徐々に少なくなっていた。これは、親が英語を使う量に関係しているように思えたが、学習者側の理由としては、先に述べた「自己中心語」が「内言」と関係しているように思えた。日本語が思考言語として英語に比べてはるかに優勢となり、英語を圧倒するためだろうか。英語を口にしない時期が就学前に訪れるのであれば、英語の音を純粋に体感し真似することが楽しいと思える幼少の時期で内言が活発になる3～4歳より前に、英語に親しみ、英語音を口ずさんでおいた方が、将来的に、英語の発音面では有利だろう。通常日本では母語である日本語が健全に発達するだけに、英語力を付加的に習得できる可能性がある。幼少の頃から、子どもの年齢にふさわしい英語学習を行うことは支障がなく、むしろ将来的に有望であると思われる。

3.2 親の支援との関係

今回調査した子どもたちは、20ヵ月に渡り、親子で英語学習を行い、あいさつなどを英語で自然に交わすことができるようになっていた。印象的だったのは、どの年齢でも、親が英語で声を掛けると、子どもが必ず英語で応じる姿だった。‘Do you want to play a game?’ と聞かれると、‘Okay!’ や ‘Yeah!’ と答えていた。‘What’s this?’ と質問されると、それが何かを考え英語で答えていた。また、親が英語で繰り返して聞かせると、子どもは指示されなくても、自然に英語を繰り返していた。一方、親子間でコメントを交わす場面や、子どもが分からない英語を親が説明する場面で日本語は使われていた。このように、日本語と英語の使用場面が区別されていた。今回の調査で、子どもたちが、自然に英語を発声することができていたのは、もちろん、親が英語を使っていたことは言うまでもない。しかし、その英語は、流暢な英語というよりも、子どもに分かりやすくジェスチャーや声の調子を工夫したものであったこと、また、親が日本語を禁じず、むしろ英語学習に活用して、英語遊びを子どもが楽しめるように工夫していたことは注目に値する。

驚くべきことに、英語をよく発声した子どもの親の自己評価は、必ずしも英語が得意ではなかった。しかしながら、彼女たちは、親子で英語学習をするときは、愛情を込めて、積極的に英語で子どもに声掛けをしていた。できるかぎり文単位で発声し、子どもの目線に立ち、子どもが英語を理解しやすく楽しめるように、英語を「体感・体験させる」タイミングを察知し、それを活かす優れた工夫をしていた。例えば、英語を聞かせながら、絵や玩具教材など具体的な物を指さし、握らせて、それが何を意味するのかを教えていた。細かな意味を教える場合は、日本語を使い、子どもの実体験を思い出させて、説明をしていた。英語の絵本を読み聞かせるときでさえも、おいしそうな食べ物の絵があれば、‘Yummy! Yummy!’ と言いながら、その絵を手ですくう仕草をして、子どもの口元に運び、一緒に味わってみせた。子どもが眠そうにしている時、そのタイミングを捕らえ、‘Are you sleepy?’ と優しくたずねると、子どもは ‘Yes.’ と答えていた。機能語の ‘In’ と ‘Out’ の意味を理解させ

るときも、カーテンを引いて親子で中に入り‘In!’、カーテンを払って‘Out!’と言って、その違いを体験させていた。子どもたちにとっては、英語学習より前に、親がいろいろな物や絵を使い、言葉を体験させてくれるのが楽しいようだった。親はそんな子どもの反応を見るのがうれしいようで、親子の英語活動は、笑顔があふれていた。バイリンガル児を育てるには、インプット提供者が、子どもの成長の変化に敏感で、具体的な活動を提供し、学習者と関わる大切である(e.g., Wong Kwok Shing, 2006)とされているが、今回の調査では、そのような場面が数多く目撃された。

また、親の声掛けにも工夫があった。子どもに言葉を教える典型的な会話フォーマットとして「注意喚起→質問→命名→フィードバック」が効果的だとされるが、英語の発語が多かった子どもの親は、これを英語で行っていた。例えば、‘B-chan! Look, it’s pretty. What’s this? It’s a pink hat. ピンクの帽子ね。A pink hat.’という具合である。まず、ワクワクした声で、教えたものに注目させ、これは何かしらと質問を投げる。次にその答えを言って聞かせる。日本語で意味を聞かせてから、最後に、再び英語の答えを繰り返して聞かせていた。このように、親が、最後の部分を、日本語で終わらせず、再び英語を繰り返し聞かせていたので、子どもは意味を知った上で、耳に残った英語を真似して発声することができていた。日本語を間にはさんでも、最後を英語で締めれば、子どもはその英語を聞いて、意味を思い出し確認しながら、発声練習ができるというわけである。その他、特に年少者の場合、子どもが発語した内容に関して意味を詳しく説明し、子どもが理解しやすいように子ども言葉に調整して聞かせるなどの工夫も見られた。年長者の場合は、子どもが英語を言うとき‘Yes, ○○.’のように子どもの後について英語を繰り返して言って正しいことを確定し、子どもを安心させていた。

親が英語学習支援に熱心で、子どもを英語で褒めていたのも印象的だ。ガイドブック、時には辞書で、英語の発音や意味を調べていた。褒め言葉は簡単な英語であるが、‘Good job!’ ‘That’s great!’ ‘Wonderful!’ など英語のポジティブな声掛けが多かった。興味深いことに、親の英語は、ステージを進むごとに発音がネイティブライクになっていった。未知なるものを学習しようとする親の前向きな姿勢や子どもを褒めて学習の成果を共に喜び合う親の温かな態度は、子どもの英語学習の原動力となっていたように思う。英語学習は長い旅路だが、親子で楽しく英語遊びをしたという体験が、今後の彼らの英語学習の大きな支えになってくれるものと確信する。

注

- 1) もう1名(C)は学習を夜に行う傾向があり、疲れのためか子どもの発声量が少なかった。
- 2) 他の親子と比べて、E-Toyを使った英語遊びよりも、CD-ROMのクイズが好きな様子だった。

参考文献

- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kuhl, P. K. (2007, January). Is Speech Learning “Gated” by the Social Brain? *Developmental Science*, 10, 110-120.

Wong Kwok Shing, R. (2006, October). Enhanced English among Second Language Learners:
The Pre-School Years. *Early Years: An International Journal of Research and
Development*, 26 (3), 279-293.

L.S. ヴィゴツキー 1934. 柴田義松 (訳) 『思想と言語』 明治図書.

中島和子 1998. 『バイリンガル教育の方法——地球時代の日本人育成を目指して』 アルク.

小学校英語活動における自律性と動機づけを高める Can-do 評価の実践

The Implementation of Can-do Assessment to Enhance Autonomy and Motivation in the Elementary School English Activity

長沼君主

Naoyuki NAGANUMA

東京外国語大学

Tokyo University of Foreign Studies

Abstract

This paper reports an attempt to introduce an assessment system based on can-do statements as autonomously supportive motivational empowerment tools in English activities at Koyamadai primary school in Shinagawa. Self-evaluating can-do scales to assess graded performance of each English activity were developed and implemented at all grades from 1st grade through 6th grade. The students' self-reflection in this attempt reveals that they are gradually able to make more critical comments on their learning. These scales are not only useful in enhancing students' autonomy and motivation but at the same time in promoting teachers' autonomy.

Keywords

Can-do Statements, Learner Autonomy, Language Learning Motivation

1. はじめに

言語を使って何ができるかを記述した Can-do Statements に基づいた言語能力発達段階の指標であるヨーロッパ言語共通参照枠(Common European Framework of Reference for Languages, CEFR)を利用した試みが世界各地で広まっている。CEFRには、具体的な教育・学習支援の道具として、ヨーロッパ言語ポートフォリオ(European Language Portfolio, ELP)が整備されており、自律的学習の促進がその理念として掲げられている。また、ELPでは児童版も開発されるなど、子どもから大人までの生涯学習の視点からの言語学習が推進されている。こうした動きはヨーロッパ域内に限られず、アメリカでもELPを参考としつつ、ACTFL Proficiency Guidelinesの能力指標に基づいたLinguaFolioが、バージニア州などの5州で試験的に運用されつつあり、児童版のLinguaFolio, Jr.も開発されている(長沼, 2008)。

本論文では、このような自律的学習者支援のためのCan-do評価の導入を小学校英語活動において行った実践例をもとに、自律性と動機づけの育成との関わりについて論じる。まずはじめに小学校英語活動における動機づけを考える際に、Can-do評価を取り入れる

ことがどのように機能するか、有能性、自律性、関係性(Ryan & Deci, 2000)などの動機づけの諸概念との関わりとともに述べる。その後、品川区立小山台小学校における実践結果を踏まえて、小学校英語活動への Can-do 評価導入の意義について述べる。

2. 小学校英語活動における Can-do 評価と動機づけ

2.1 動機づけの3つの源泉：楽しさ、興味、有能感

小学校での英語活動を考える際に、動機づけの源泉として、まず考えられるのは、「楽しい」といった感情であろう。ゲームが楽しいから、歌が楽しいから、こうした誰から強制されたのでもなく、内面から沸き起こる喜びからの行動は、内発的に動機づけられており、行動することそのものが褒美となり、楽しいから行う以外の理由なしに行動を始発する。

自己決定理論(Deci & Ryan, 1985, 2002)では、このような、それ以外の目的を必要としない内発的動機づけ(intrinsic motivation)と、外発的動機づけ(extrinsic motivation)を区別する。宿題を終わらせたからゲームを行ってもよいからとか、塾に行かないと怒られるから行う行動は外発的に動機づけられた行動で、報酬や罰に条件づけられている。テストのために勉強するのも同様に、テストがなくなれば勉強もしなくなり、短期的には効果があっても、長期的には続かない。もともと動機づけが高かったところに褒美をあげる行為は、アンダーマイニング(undermining)と呼ばれ、かえって外発的に条件づけてしまい、内発的動機づけを低下させることにつながる。

こうした「楽しさ」を源泉とした内発的な動機づけは、低学年においては有効だが、学年が進み、とりわけ高学年になると、なかなかゲームや歌の楽しさだけでは動機づけるのが難しくなってくるだろう。高学年に対しては知的好奇心、すなわち「興味」が有効となり、英語という知らない言葉そのものへの興味でも、英語圏やその他の異文化の世界や人々への興味でも、興味をかきたてる教材や活動を用意できるかどうかによって、内発的動機づけは影響される。

ただし、こうしてかきたてられたせつかくの興味を「状況的な」その場限りの興味(situational interest)としてしまうことなく、より成熟した「個人的な」興味(well-developed individual interest)へとどう育て、長期的な興味へとつなげていくかが問題となる(Hidi & Renninger, 2006)。知的好奇心の高い子どものうちから種を蒔き、少しずつ興味を持たせていくには手間も時間もかかる。

小学校英語活動において、「楽しさ」や「興味」に訴えかける方法は確かに有効であるが、それだけが内発的に動機づける方法ではない。内発的動機づけの源泉にはもうひとつ有能感(competence)がある(長沼, 2004)。有能感は活動などに設けられた目標や課題に対して、効力感や達成感を積み上げる中で少しずつ培うことができる。課題への「できた感」を感じさせることで、次の課題もできるに違いない、やってみようという「できる感」へと変わる。こうした感覚を自己効力(self-efficacy)と呼ぶが、「できる感」を高めていくことが、有能感の認知を高め、内発的に動機づける有効な方策となる。

2.2 Can-do 評価と動機づけ：有能性、自律性、関係性

こうした有能感を高める方法として、英語で何ができるかを具体的に記述した能力記述

(can-do statements)に基づいた代替的評価は有効な手立てとなる。評価とは言っても、点数を出して、序列をつけるのではなく、自己評価による目標達成確認やテスト結果のフィードバックとして用いられる(長沼, 2008)。例えば、英検では、ある級に合格したらどんなことができるようになるのかの Can-do リストが公開されている(図1)。ある級に合格したいから勉強をするという気持ちは、外発的に動機づけられており、合格したとたんに満足感とともに消えてしまうかも知れない。また、合格した結果、結局、何ができるようになったことを意味するのか具体的にはわからない。Can-do リストがあることで、何を目標せよいのかが明確になり、自分にもできるかも知れないとやる気と自信を与えることにつながる。

英検 Can-do リスト	
4 級 Can-do リスト	
英検合格者の実際の英語使用に対する自信の度合い	
読 む	簡単な文章や表示・掲示を理解することができる。
	• 短い手紙 (Eメール) を理解することができる。(家族の紹介、旅行の思い出など)
	• イラストや写真のついた簡単な物語を理解することができる。(子供向けの絵本など)
	• 日常生活の身近なことを表す文を理解することができる。(例: Ken went to the park and played soccer with his friends.)
	• 公共の施設などにある簡単な表示・掲示を理解することができる。(例: No Smoking / Closed / No Dogs)
聞 く	簡単な文や指示を理解することができる。
	• 簡単な自己紹介を聞いて、その内容を理解することができる。(名前、住んでいるところ、家族など)
	• 簡単な文を聞いて、その内容を理解することができる。(例: I like dogs, but she likes cats.)
	• 簡単な指示を聞いて、その意味を理解することができる。(例: Open your textbook. / Close the door, please.)
	• 人や物の位置を聞いて、理解することができる。(例: The book is on the TV.)
簡単な文を使って話したり、質問をすることができる。	

図1 英検 Can-do リスト(4級)

こうした Can-do 評価は世界中で様々に用いられているが、中でもヨーロッパ評議会の作成した「ヨーロッパ言語共通参照枠」(CEFR)が特に有名である。CEFR ではレベルが A1-C2の6つの段階に区切られており、それぞれのレベルでできるようになることが、自己評価するための Can-do チェックリストの形にまとめられている(長沼, 2008)。自己評価チェックリストは「ヨーロッパ言語ポートフォリオ」(ELP)の一部であり、学習の過程で実際に作成したものや読んだものの切り抜きなども、自分ができるとの例としてポートフォリオに含めながら、チェックリスト等に基づいて現在のレベルを判断し、言語パスポート(language passport)に記す。言語パスポートは、EU 共通の電子履歴書であるユーロパス(Europass)を構成するものでもあり、ヨーロッパ圏内での労働力の流動性を高め、生涯にわたっての教育の継続性を保つ役割を果たす。背後には、お互いの言語や文化を尊重し合う複言語複文化的価値観があり、自律的学習(autonomous learning)の促進も理念として掲げられている(Little, 2002, 2009)。

ヨーロッパ言語ポートフォリオは各国で異なるものが作成されており、児童版の言語ポートフォリオも開発されている。イギリスの CILT で作成された言語ポートフォリオ(CILT, The National Centre for Languages, 2006)には、インタラクションも含めた5技能に加えて、異文化理解に関する Can-do 記述もあり(図2)、できるようになったことを、色で塗りつぶしていくことで、視覚的に達成感を得ることができるような工夫がされている。異文化理解

にはレベルは設定されていないが¹⁾、話すことや聴くことなどの技能は最初の3つのレベル(A1-B1)がさらに3つずつのステップに分かれており、ラダー(はしご)によって図示されている²⁾。できるようになった段をひとつずつチェックしていくことで、児童は次のステップに足をかけながら、自分が少しずつ成長していている発達感を得ることができる。

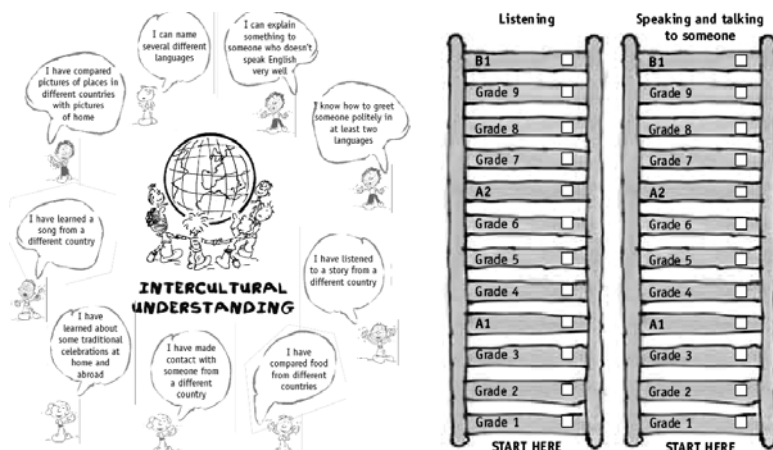


図2 「異文化理解 Can-do スピーチバブル」と「言語ラダー (Languages Ladder)」

チェックリストは自己評価のための道具だけでなく、学習の指針ともなり、目標とする Can-do をチェックできるようにもなっている。教師と相談しながら、自分で目標を選択し、学習の進捗をモニターするといった自律的学習の道具となる。教室では学習する課題は教師が設定することとなり、外から与えられた目標となりがちであるが、そうした目標にいかに関値を見出し、自分にとって重要なものだと感じられるかで、「べき感」から行う外発的な動機づけが、自ら進んで行う自律的な動機づけとなるかが左右される (Ryan & Deci, 2000)。

自律的に動機づけるにあたり、ひとつには行っていることの価値を伝える教師との関係性 (relatedness) が影響する。同じことを伝えても、児童との関係性により、受け取られ方は異なり、信頼関係を築いてこそ、自律性が育まれる。これは英語の活動に限ったことではなく、ひいては教師の普段のクラス経営力が問われることになる。また、常にできないことを経験していると Can-do リストも Cannot-do リストとなり、無力感をもたらすだけになって、逆効果になりかねない。適度な「できた感」をいかに与えるかが、自律性を支え、学習を継続させる鍵となる。有能性、自律性、関係性への欲求は人間の基本的欲求とされており (Ryan & Deci, 2000)、これらの欲求が充足していることが、内発的動機づけの基盤となる。

3. 小学校英語活動における Can-do 評価の導入

3.1 4段階 Can-do 指標による Can-do 評価

Can-do 評価は量的な成績評価のための手段ではなく、学習者を動機づけるための質的な評価方法であり、小学校英語活動において、①教室で行っている活動に対して「できた感」を感じさせ、次にまたやってみようという自信をつけさせる、②自分が何ができるようになっていのかをモニターさせ、学習の指針を与えることで、「できるようになりたい」といっ

た自律的な取り組みを促す，③肯定的なフィードバックを与えることで，「できるようになるんだ」といった児童と教師の間の信頼感や関係性を築き，学んでいることの価値を伝えるための助けとなることが期待される。

しかしながら，英検 Can-do リストなどの，誰にとっても参考となるように一般向けに記述されたリストを参照しても，教室で行っている活動とのつながりはなかなか見えて来ないことが多い。授業で行っていることを Can-do 評価として取り入れるには，「〇〇ができる」といった記述を教員自らが作る必要がある。実際にどのように Can-do 評価を授業に組み入れていくか，品川区立小山台小学校で取り組んだ実践例をもとにみていく。

Can-do 評価の導入は，2009年度より1年生から6年生までの全児童を対象として行われた。小山台小学校では，目標として「わかった，話せた，進んでできた」を掲げており，そのうち，「わかった」と「話せた」についてどのようなことができるようになることを目標とするか，毎回の授業案に Can-do 評価を盛り込み，自己評価カードを作成した。そして，授業の最後に児童がその時間に取り組んだことを振り返り，自らの学びについて考える時間を設けて，自律性を高めていくように工夫した。

Can-do 評価のための指標は，「清泉アカデミック Can-Do 尺度」(長沼・宮嶋，2006)を参考にし，質的な4段階の記述で作成された。授業内の活動をリストにして「だいたいできた」，「あまりできなかった」のように，自信の程度を抽象的に答えさせるものではなく，「できた度合い」を具体的に4段階で記述したものである。以下，3年生の公開授業で実際に行われた活動(図3)をもとに指標を見ていく。

テーマ：「欲しいおやつ」

ねらい：自分のことを伝え合う活動を通して，食べ物言い方や「欲しい」という表現に親しむとともに，コミュニケーションを楽しむ。

授業の流れ：

1. あいさつ・歌「Coconut Song」〈3分〉
2. HRT と ALT によるロールプレイ〈5分〉
What sweets do you want?
I want candy.
3. ウォームアップ〈5分〉：リズムに合わせてながらチャンツで単語を覚える
4. ペア練習〈5分〉
5. チャレンジ・タイム〈20分〉：(A と B から自分が挑戦したいものを選ぶ)
A: 先生に自分が欲しいおやつを伝える
B: 友だちや先生に欲しいおやつを聞く
6. あいさつ・歌「Good-bye Song」〈2分〉
7. 今日の学習の振り返り〈5分〉：評価基準の説明を聞き，自己評価カードを記入する

図3 3年生における公開授業の流れ

Can-do 評価は中心的に行っている活動や事前の練習の中での取り組みに対して行った。振り返りの評価にあたっては、1段階ずつ、具体的にどの場面のどの行動についての評価なのかを示し、口頭で説明をしながらチェックをさせた。以下に「わかった」と「話せた」のそれぞれの Can-do 評価段階を示す(図4)。「わかった」はペア練習、「話せた」はチャレンジ・タイムでの活動をもとに主に評価を行った。なお、4段階目は発展的な活動とし、チャレンジ・タイムにおいて、質問に答えて欲しいものを伝える側(A)ではなく、相手の欲しいものを質問する側(B)に挑戦した時に、達成できる段階とした。

<p>「わかった」(ペア練習)</p> <ol style="list-style-type: none">1. 欲しいものを聞かれても、何を聞かれたのかわからなかった。2. 欲しいものを聞かれて、何を聞かれたのか友だちや先生の助けを借りてわかった。3. 欲しいものを聞かれて、何を聞かれたのか自分ひとりでわかった。4. 欲しいものを聞いて、相手の欲しいものがわかった。 <p>「話せた」(チャレンジ・タイム)</p> <ol style="list-style-type: none">1. 欲しいものを言うことができなかった。2. 友だちや先生の助けを借りて、欲しいものを言うことができた。3. 自分ひとりで欲しいものを言うことができた。4. 自分の欲しいものを言うだけでなく、誰か他の人の欲しいものを聞くことができた。
--

図4 「わかった」・「話せた」の4段階 Can-do 指標

この授業ではインタラクティブな活動が対象となるため、2つの Can-do 評価のそれぞれの段階は裏表の関係になっている。ただし、いつでもこのように対応しているわけではなく、例えば、同じ公開授業の4年生の別の教室では「わかった」は北斗七星に関する話の読み聞かせについて、「話せた」は自己紹介(All about me)のスピーチについて作成している。また、1年生では発達段階的に自己評価そのものが難しいため、2つの評価を1つに合わせて、最初の2段階で「わかった」、後ろの2段階で「話せた」を聞くなどの工夫もした。例えば、公開授業では、歩き回って同じカードを持っている友だちを探す動物カードゲームと、動物の鳴き声が出てくる話を聞いて鳴き声から動物をあてる読み聞かせの2つの活動を1つに合わせて、Can-do 評価を行った。

4段階評価の基準の1段階目は、「まだ、自信をもってできない段階」である。まずは、この段階のまったく自信を持つことができている児童をなくすことが最初の目標となる。2段階目は、「自信があまりない学習者でも何らかの手助けなどがあればできる段階」である。こうした「部分的にでもできる」(partial competence)ことを積極的に認めてあげることで、少しずつ「できる感」を育てていくことを意図している³⁾。

3段階目は、「多くの児童が活動を通して自然とできるようになることが期待される段階」である。この段階をうまく見極めて、能動的に活動に取り組めば「できるようになる」といった効力感を与えることが、次の活動への参加を動機づける。3段階目が達成できずに、2段

階目の評価だった場合に、自分にとって難しかったのか、それとも参加が不十分だったのかといった内省の機会を設けることも、こうした Can-do 評価の目的となる。

4段階目は、「自信のある学習者を飽きさせないような挑戦的な取り組みの段階」である。全員ができるようになることが目標ではないが、発展的な段階も設けることにより、「さらにできるようにになりたい」といった自己実現の気持ちを育てることにつながる。

ただし、段階の設定の難易度の加減が重要であり、あまりに高すぎる段階を設けると、前の時間にできた児童は上の段階に挑戦できるけれども、そうでなかった児童は逆に次第に「できない感」を募らせることになる危険性もある。毎回きちんと使う単語や表現の導入を行い、その時間の活動に十分に参加しさえすれば、無理なく3段階以上に到達できるように基準を設定することが、「できる感」を育てるために重要となるであろう。

こうした Can-do 評価を毎回の活動に合わせて作成していくのは手間も時間もかかるが、記述自体はある程度一般性をもたせた記述とし、評価にあたり口頭説明で具体的な文脈を補完することで、他の活動にも適用し、負担を軽減することができる。例えば、「欲しいおやつ」の Can-do 評価は、以前に行った別の公開授業での、ファーストフード店のメニューから自分が欲しいものを選んで注文する活動で作成したものを、再度、活用している。

ファーストフード店での注文といった設定場面がはっきりしているため、“What food do you want?”ではなく、“What do you want?”と、より簡単な表現を用いている以外は、基本的な活動の流れは同じである。4段階目の発展的な段階の設定として、チャレンジ・タイムで公開授業の場に来ている先生に注文を尋ねる課題が設けられているが、注文を聞いて品物カードを渡すやりとりにおいて、現実のコミュニケーション場面に近い課題解決能力を問う設定となっている。

児童が実際にどの程度「できた感」を感じることができていたか、上記のファーストフード店の授業における評価の集計を行った結果、「わかった」では、「1」が0%、「2」が24%、「3」が21%、「4」が55%と、7割以上の児童がひとりで「できた感」を感じ、そうでない児童も、助けをもとに「できた感」を感じられていた。「話せた」では、「1」が0%、「2」が28%、「3」が38%、「4」が34%と、注文を尋ねることができた児童が3割程度おり、7割以上の児童が欲しいものをひとりで頼めたと「できた感」を感じていた。また、「できなかった感」を感じた児童は0%で、全員が何らかの形で通じたという達成を実感できていた。

小山台小学校ではそれまでも自己評価は行っていたが、主観的に4段階評価をさせていたため、いつも同じ評価をする児童が多かった。そこで、このように4段階の目安を提示し、具体的な Can-do 記述による自己評価を行うようにし、毎回の授業で自分が何をできるようになったのかを確認する機会を設け、自分ができるようになったことを実感できるようにした。児童にとっては、このような到達段階の設定により、目指すことが明確になり、自己効力を得ることができることで、動機づけとスキルの両面から学習の伸びが期待できる(長沼・小川, 2010参照)。また、教師にとっても、個々の児童の見取りと自己の指導方法や指導内容の改善を図る点の両面で活用することができる。

3.2 自己評価カードによる内省評価

自己評価カードでは「わかった」と「話せた」の自己評価の他に、楽しく活動できたかをス

マイルマークの4段階で尋ねた。また、毎回の記入の際に、コメント欄を設け、わかったことや感想を書かせて、自己の学習の内省(reflection)をさせることも行った。数字で評価するだけでなく、言葉で振り返りのコメントを書くことで、自分と向き合い、自律的に活動に取り組む態度が育つことが期待される。

Can-do 評価は、中高学年にならないとできないものではなく、低学年の段階から実施することが可能であることがこの実践からわかった。1年生ではまだコメントを書ける児童は少ないが、英語活動で印象に残った場面を絵で表現していた(図5)。まだ内省力が高くないため、自分の取り組みにかかわらず、ほとんどの児童が「4」をチェックしていたが、Can-do 評価においては、評価の信頼性よりも、まずは「できた感」を感じさせることが大事であろう。

2年生になると大分コメントも書けるようになり、「いろんな先生がいっぱい来て、どきどきしたけど、だんだん慣れてきて、何回か手をあげられてうれしかったです」とか、「やさいを英語でいうのはがてですが、すごくわかったのでよかったです。それに知らないやさいも英語でいえるようになりたいです」などといった達成や目標に関するコメントがでてきた。3年生になると「いろんな物の名前がこの前にやった時よりわかりました。楽しかったです」とか、「何回も言ったから覚えられました。うれしかったです。最後のゲームが一番面白かったです」などといったように、過去の自分と対比したり、成功の理由を類推したりと、より具体的に課題への取り組みを分析できていた。

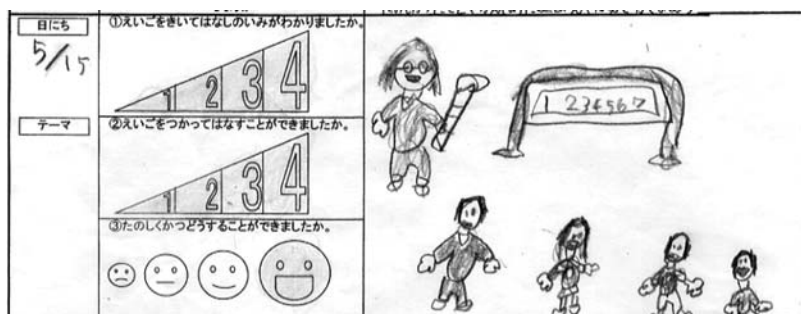


図5 「1年生の自己評価カード例」

4年生、5年生、6年生と学年が上がるに従って、さらに内省的なコメントが多くなり、「にじの事をレインボーというから、たぶん雨と関係あるんじゃないかなと思いました」(5年生)といった学習内容への気づきや、「キャンを使う所がだいたい分かった。これからはキャンを会話の中で言えるようになりたい」(5年生)といった使用場面への意識なども生まれてきた。また、「ぼくは最初ぜんぜんルールがわかりませんでした。でも、先生からヒントを聞いてわかりました」(5年生)などと、授業がわかった、わかりづらかったといったような、授業内容理解への記述も出てきた。「夏休みの思い出を英語で話すのはちょっと自信がない。でも、家族と車をいうの以外のものは多分言えると思う。金曜日までになんとか覚えたい」(6年生)などと、自己理解が深まっている様子も見られた。

こうして毎回の授業の終わりに Can-do 評価と同時に振り返りコメントを記入させることで、発達段階に合わせて記述の観点が増えていく傾向が見て取れた。3年生になると全体的な

達成感だけではなく、授業の内容の違いなどに目が向き始め、4年生からははっきりと授業内容についての記述が出てくる。高学年になると、さらに自分を客観的に見る目を持ち、自分自身を分析的に見た記述も出てくる。

自己評価カードを用いて毎回 Can-do 評価を続けていくことで「できる感」が育ち、児童が自律的に学習に取り組むことになると同時に、教師にとっても毎回の授業の「見取り」を助けてくれる手立てとなる。常に「1」や「2」をつけている児童には、早めの手当てが必要であり、また、「3」や「4」をつけた子どもが少なかったということは、そもそも目標の設定に無理があったのかも知れないし、授業がわかりづらかったのかも知れないといった気づきの材料となる。児童のコメントを読むことで、さらに具体的な授業改善へのヒントを得ることができ、教師にとっても内省の道具となり、教師自律性(teacher autonomy)を育てることにもつながる。

4. まとめと今後の展望

小山台小学校における4段階の指標による Can-do 評価を取り入れた事例として、神奈川県川崎市向小学校などでの高学年における『英語ノート』を用いた実践がある(轡田他, 2010)。川崎市における実践では、毎回の振り返りカードに、中心となる英語活動以外の「はじまりのあいさつ」、「ウォームアップ・チャンツ」、「ALT の話を聞く」などのルーティン活動にも Can-do 評価を設け、中心となる活動に関する2つの評価と合わせて5つの評価を行った。導入の結果として、「活動について自己評価することにより、自分自身の今の状態を児童が客観的に確認し、これからのめあてを見つけようとする方法として有効であった」(同上, p. 12)と結論づけており、動機づけと自律性の向上に効果を持つことが観察された。

その他、ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)の評価基準を取り入れるための試みとして、高橋・柳(2007)では「聞くこと・話すこと」、高橋・柳(2008)では「文字指導」について、小学校英語活動へのあてはめを行っている。また、国内研究者により、日本版の CEFR-J を構築する試みも行われており、CEFR の下位のレベルを細分化する中で、文字指導や小学校段階での英語活動に配慮した Pre-A1レベルの記述が開発されている(根岸, 2011)。海外でもベルギーにおける Can-do プロジェクトで児童への CEFR の適応が行われるなど(Hasselgreen, 2005)、発達段階を考慮した能力記述が模索されつつある。

今後、小学校英語の教室においても、CEFR のような参照枠としての外部基準が浸透していくことが想定される中で、外部の基準を参照しながらも、内部でのよりシラバスとの整合性の高い基準の開発が望まれる。Can-do 評価の実践にあたっては、具体的な記述段階をどのように活動内に組み入れていくかが重要であり、今後さらなる検証を重ね、動機づけへの影響と自律的学習者育成の効果を探っていきたい。

注

- 1) ACTFL のガイドラインには1985年の段階では文化能力に関する発達基準の試案があったが、反故にされている(牧野, 2003)。
- 2) The Languages Ladder (http://www.cilt.org.uk/home/standards_and_qualifications/languages_ladder.aspx)を参照のこと。
- 3) CEFR における partial competence の概念については、Heyworth(2004)を参照のこと。

参考文献

- CILT, the National Centre for Languages. (2006). *European Language Portfolio—Junior version: Revised edition*. Available: http://www.primarylanguages.org.uk/resources/assessment_and_recording/european_languages_portfolio.aspx [2010, February]
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.) (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Hasselgreen, A. (2005). Assessing the language of young learners. *Language Testing*, 22, 337-354.
- Heyworth, F. (2004). Why the CEF is important. In K. Morrow (Ed.) *Insights from the Common European Framework* (pp.12-21). Oxford: Oxford University Press.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111-127.
- Little, D. (2002). The European language portfolio: structure, origins, implementation and challenges. *Language Teaching*, 35, 182-189.
- Little, D. (2009). Language learner autonomy and the European language portfolio: two L2 English examples. *Language Teaching*, 42, 222-233.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- 嚮田亜子・竹内茜・荻野浩明・渡邊祐子 2010.「コミュニケーション能力の素地を育てる指導——子どもの伝えようとする意欲を引き出す活動の工夫」川崎市総合教育センター小学校外国語活動研究会議.
- 高橋美由紀・柳義和 2007.「中学校英語へ繋ぐための小学校英語活動の評価——ヨーロッパ共通参照枠をもとにした評価基準の構築」『小学校英語教育学会紀要』第8号, pp. 45-52.
- 高橋美由紀・柳義和 2008.「体験的な言語学習による文字指導における統一評価基準の研究——ヨーロッパ共通参照枠(CEFR)をもとにして」『小学校英語教育学会紀要』第9号, pp. 103-110.
- 長沼君主 2004.「自律性と関係性からみた内発的動機づけ研究」『動機づけ研究の最前線』北大路書房, pp. 30-60.
- 長沼君主 2008.「Can-do 尺度はいかに英語教育を変革しうるか——Can-do 研究の方向性」『ARCLE REVIEW』No.2, pp. 50-77.
- 長沼君主・小川隆夫 2010.「小学校英語教育における Can-Do 尺度の開発とスキル指導の効果の検証——スキルと情意のバランスを求めて」『自律した学習者を育てる英語教育の探求——小中高大を接続することばの教育として』中央教育研究所研究報告 No.73, pp. 7-27.
- 長沼君主・宮嶋万里子 2006.「清泉アカデミック Can-Do フレームワーク構築の試みとその課題と展望」『清泉女子大学紀要』第54号, pp. 43-61.
- 根岸雅史 2011.「CEFR-J 開発の経緯」『ARCLE REVIEW』No.5, pp. 38-52.
- 牧野成一 2003.「文化能力基準の作成は可能か」『日本語教育』第118号, pp. 1-16.

不定詞／動名詞の選択に関する原理的直観の習得

Acquiring the Principled Intuition behind the Process of Selecting a Gerund or a To-infinitive as the Complement of a Verb in English

佐藤芳明

Yoshiaki SATO

慶應義塾大学

Keio University

Abstract

This study explores how Japanese learners of English approach the task of selecting a gerund (doing) or a to-infinitive (to do) as the complement of a verb. The research questions included: (1) With a set of verbs classified into four semantic types, which type of verbs are most problematic for learners when making a gerund/to-infinitive distinction? (2) How does the level of learners' language proficiency affect the process of choosing the right complement? (3) What are possible learning strategies Japanese learners tend to employ when approaching the task in question? (4) Does the learners' general understanding of the gerund/to-infinitive selection influence their choices? The participants were 62 Japanese university students. Among other things, it was shown that there was a persistent and pervasive error tendency in the semantic type of verbs including *suggest*, *consider* and *imagine*. The results suggest that cognitive linguistics may prove a valuable help for language teachers wishing to increase their explanatory power in their account of the difference between gerund and to-infinitive constructions.

Keywords

Gerund, To-infinitive, Language Acquisition, Semantic Motivation, Persistent Errors

1. はじめに

英語には、動詞の目的語として動名詞あるいは不定詞をとるという仕組みがある。動詞によっては、いずれか一方のみを可とするもの、いずれをも可とするが意味が著しく異なるもの、またいずれも可として意味的差異も微小であるものがある。英語母語話者にとって、その選択は特別な困難をもたらすものではない。この種の文法的な判断力は母語話者が無意識に獲得する言語直観に含まれているからである。しかし、非母語話者にとっては事情が異なる。第二言語(この場合、英語)学習者にとって、目的語として不定詞か動名詞のいずれが適切かという判断はむずかしく、動詞ごとに個別事例を習得することも容易な

ことではない(Hornby, 1976)。実際、動名詞または不定詞を用いる構文は、EFL 学習者がしばしば混同し、上級学習者でさえ常に誤りをおかす傾向があることが報告されている(Petrovitz, 2001)。

筆者自身も、日本における英語教育の経験を通じて、学習者が I've been considering to visit him. や I suggested to put off the party till next week. などといった誤用を頻繁にすることを目の当たりにしてきている。consider と suggest は、動名詞を目的語にする動詞であるにもかかわらず、学習者はこれらの動詞を不定詞とともに使ってしまいう傾向が観察される。

本研究では、そうした誤用は日本人英語学習者の間でどれほど根強く広範囲に及ぶ(persistent and pervasive)ものなのかを検証することを第1の目的とする。そして、想定可能な原因については2つあるというのが筆者の考えであり、この想定 of 妥当性をチェックしようというのが第2の目的である。その原因の1つと関連して、例えば Hornby(1976)は、動詞の構文習得の重要性とその難しさに言及して、学習者は「intend/hope/want/propose to come などの用法を見聞きしているために suggest to come と表現してしまうのかもしれない」と述べている。この指摘は示唆に富むものである。ここに列挙されている intend, hope, want, propose はいずれも「未来志向的」な意味合いを帯びる動詞で不定詞と共起するものだが、suggest や consider は未然の行為に言及できるという点でこれらの動詞と意味的に類似の傾向性が認められる。だとすれば、「意味論的な類似性(未来志向性)」が学習者に誤った形式的な推論を誘発させる要因となっているという可能性が考えられる。

2つ目の要因として、指導・学習の仕方(学習方略)が影響していると考えられる。第二言語習得のプロセスは明示的指導によって加速するものであり(Ellis, 2005)、いかにして明示的学習による効果を最大化するかが第二言語習得論における争点の1つとなっている(DeKeyser & Juffs, 2005)。がしかし、ここで問題となるのは、「明示的指導」の中身である。明示的な文法指導といっても、意味的動機づけ(semantic motivation)を考慮せずに機械的な規則として情報を提示する方法は負の効果を生む可能性がないだろうか。初期段階における従来型の断片的な文法指導に関して、Lantolf(2007)は以下のように述べている。

More often than not, formal linguistic knowledge is presented... in a piecemeal, rule-of-thumb format rather than as coherent and theoretically informed conceptual knowledge. Rules of thumb are not necessarily wrong, but they generally describe concrete empirical occurrences of the relevant phenomenon in a fairly unsystematic fashion and, as a result, fail to reveal deeper systematic principles. (Lantolf, 2007, p. 36)

すなわち、本研究では、「意味的類似性」と「指導方法」の2つが不定詞／動名詞選択の問題の困難さの要因になっているという仮説を立て、この仮説の妥当性を示すデータを学習者から引き出そうとするものである。

以上まとめると、本研究は以下の問題について明らかにしようとすることを目的とする。

- ① 日本人英語学習者にとって、動詞の目的語としての不定詞(to do)/ 動名詞(doing)の選択において、どのような動詞に続く場合が困難であろうか。
- ② to do/doing の選択の難しさは、異なる英語習熟度レベルの学習者の間で質的・量的に異なるであろうか。
- ③ 学習者は to do/doing の選択について、どういう形で指導を受けて(学んで)いるであろうか。
- ④ 学習者の理解の仕方が to do/doing の選択の仕方に影響を与えているであろうか。

2. 研究の方法

本研究を進めるにあたり、英語を比較的苦手とする(TOEFL PBT ≤479)日本人大学生32名(M=21; F=11)を対象に質問紙による予備調査を行った。具体的には、suggest, enjoy, start, promise, avoid, finish, consider, refuse, remember, forget, hope, deny の12の動詞に関する設問を設け、以下の形式で目的語の選択を求めた。

He suggested [] the meeting till next week.

(彼は会議を来週まで延期することを提案した)

1) to put off 2) putting off 3) to put off も putting off も両方可

すなわち、動詞の目的語にあたる to do/doing の選択を三肢択一(to doのみ可; doingのみ可; to doとdoingいずれも可)の形式で問うものであった。設問の文脈を理解しやすいように完成された英文の内容に対応する和文を施した。回答時間は即興的な判断を重視するため5分間と定めた。

予備調査の結果を受け、問題の所在を明らかにした上で、本調査を実施した。本調査では、62名の日本人大学生(M=33; F=29)を対象に質問紙に回答することを求めた。質問紙は、基礎データ(年齢/性別/英語力に対する自信度など)、レベル判定のための語彙識別力テスト、それに新たに選定した12の動詞を扱う不定詞/動名詞選択テストの3部からなる部分と、学習方略(learning strategies)を問う部分の構成であった。

語彙識別力テストは、簡便に学習者のレベルを判定するためのものであり、頻度情報・意味情報を考慮して難易度を調整した30の形容詞を3つのレベル(各10問)に分類し、それぞれのレベル内で日本語との対応をマッチング方式で求めるものであった。このテストの得点は TOEFL の得点を持っている学生に対してのみ相関をみたところ正の相関が認められた($r=.417$, $p<.005$)。

質問紙の中心となる12の動詞についてであるが、選択したのは、suggest, mind, promise, avoid, imagine, consider, refuse, remember, hope, regret, miss, deny である。これらの選択の基準としては、to do か doing の一方の選択を要請する動詞であることを考慮し、以下の意味タイプに分類した。

- 11. to do は、まだしていないことを表す
- 12. to do, doing の用法について、特定の方法で教わったことはない

これら12の選択肢のうち、{1, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11}は、日本の英語教育環境で一般に普及していると想定される指導・学習の仕方である。これらは、リスト式学習(1)、文法用語に基づく分類法(8,10)、書き換えによる方法(6)、動名詞に関する意味的解説(4,7)、不定詞に関する意味的解説(5, 11)などが含まれている。一方、一般には指摘されていないが、動詞の目的語としての不定詞／動名詞の選択を指導する際には、本質的と筆者が考えるものとして{2, 3, 9}を選択肢に加えた。

以上、本調査は、基礎データ、語彙力判定テスト、to do/doing の使い分けテスト(自信度判定と選択の根拠を含む)、そして学習方略を問う内容となっており、20分間の回答時間を与えて実施した。

3. 結果と考察

予備調査の目的は、日本人学習者にとって英語の動名詞と不定詞の選択は難しいものであるかという問いに対して、実証的な手がかりを得ようとするものであった。詳細を分析するには値しないが、注目すべき結果としては、suggest(12.5%)とconsider(25.0%)が際立って正答率が低く、enjoy(90.6%)のみが高く、その他は平均すれば60%程度の正答率であった。

3.1 全体的傾向

本調査では、動詞の意味タイプを考慮しながら12の動詞を厳選し、設問を作成し、英語力レベルに応じてどういう傾向性が見られるか、また、学習者の誤答傾向は彼らの学習方略(学習の仕方、教わり方)から説明できるものであるかを検証することをねらいとした。

まず、12の動詞の項目別難易度を示すと、正答率の高い順に以下のようなグラフが得られた。

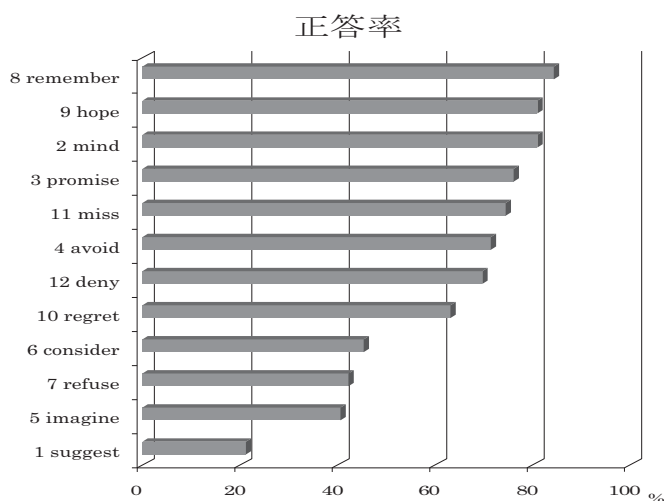


図1 動詞別正答率

意味タイプ別にみれば、ここでは B1 に属する動詞 (suggest, consider, imagine) が、正答率が最も低い 4 つの項目の中に含まれていることが見てとれる。意味タイプ別 (A, B1, B2, C) に、正答率平均を比較してみると、以下のようになる。

意味タイプ別分類	正答率平均 (%)
A [remember, regret, deny]	72.4
B1 [suggest, consider, imagine]	35.5
B2 [avoid, miss, mind]	75.2
C [promise, hope, refuse]	66.1

総じて、正答率の平均値が 80% に満たないということは、この調査に参加した学習者の場合、不定詞／動名詞の選択基準は十分に習得されているとはいいがたい。その中でも、35.5% という低い数値であった B1 は日本人の “trouble spot” と呼んでもよいように思われる。意味タイプの A と B2 は、相対的に習得されやすい動詞であるといえよう。その理由として考えられるのは、意味タイプ A の場合、動名詞を従えて過去になされた行為に言及するものであり、意味タイプ B2 の動詞は「～していることの想定」を表す動名詞を導くものの、想定される行為が否定的にイメージされるものである。B1 の動詞の場合、想定される行為が肯定的にイメージされることから、「これからすること」が強く連想され、不定詞が選択された可能性がある。一方、B2 では、行為が否定的に想定されるために、「これからすること」の連想は抑制され、結果的に動名詞の選択が誘発されたのではないかと思われる（もちろん、それ以外にも用例暗記という要因も考えられるが）。

意味タイプ C の動詞は、未来志向の不定詞のみを従えるものだが、promise (75.8%)、hope (80.7%) に対して、refuse (41.9%) の正答率が際立って低かった。これについては、以下のような推論が可能と思われる。He promised to call me, but he didn't. や I hope to see you again soon. における不定詞の用法と比較して、Why did you refuse to accept such a generous offer? では、たしかに未来 (未然) の事柄を想定している点で共通だが、前二者 (promise, hope) では行為の「遂行」が肯定的に想定されるのに対して、後者 (refuse) では「拒絶」の対象として行為が否定的に想定されるという相違がある。「未来志向」といっても、行為の遂行が肯定的に想定されるか否かによって、動詞の目的語情報における不定詞の習得に影響が生じるという可能性がある。あるいは、avoid doing (～するのを避ける) という意味的に類似した動詞に関する先行知識に影響を受けている可能性も考えられる。すなわち、「拒絶する (refuse)」も「回避する (avoid)」と同様に、行為の遂行が得られない状況を示すという点で意味的類似性がみられるのだが、それを形式的類似性にも対応させようとして、avoid が動名詞を用いるのであれば refuse もそうであろうという具合に推論を働かせたケースもあったのではないかという解釈も成り立つだろう。

3.2 英語習熟度レベルによる相違

次に、英語習熟度レベルと正答率の関係についてであるが、語彙識別力テスト (30 点満点) の結果は平均が 15.0 (SD=6.02) であった。ここでの得点を尺度として以下のように 3 つ

のレベルを設定した。

語彙識別力テスト

I 0～12点 (n=19)

II 13～20点 (n=30)

III 21～30点 (n=13)

さて、12の動詞についてレベル別の正答率をグラフ及び表で示すと以下のようになる。

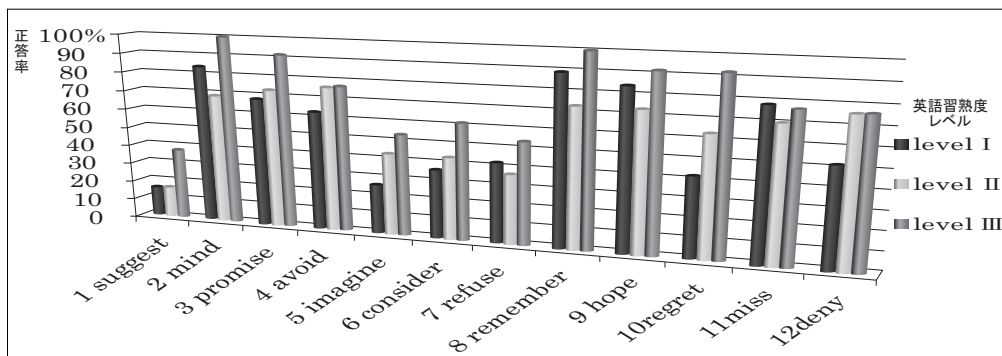


図2 習熟度レベル別正答率

表1 習熟度レベル別正答率

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
III	38.5	100.0	92.3	76.9	53.9	61.5	53.9	100.0	92.3	92.3	76.9	76.9
II	16.7	69.0	73.3	75.9	43.3	43.3	36.7	73.3	73.3	63.3	70.0	76.7
I	15.8	84.2	68.4	63.2	26.3	36.8	42.1	89.5	84.2	42.1	79.0	52.6

注：表内の(小数点第一位を含む)数値単位はパーセント(%)。

3つの習熟度レベルの各平均正答率は、以下の通りであった。

レベル I： 57.0%

レベル II： 59.6%

レベル III： 76.3%

レベル III の正答率は、設問11でレベル I を下回るのを除けば、全般にレベル I&II 以上であり、習熟度レベル I&II と III の間の相違は、不定詞/動名詞の使い分けにも相応に反映しているということを示している。しかし、英語の母語話者であれば躊躇なくすべての項目で100%の正解が可能であること(調査実施前に日本の大学英語教員である母語話者2名に確認を行った)を鑑みると、総じて、習得の度合いは高いとは言い難い。また、レベル I とレベル II の間では正答率の高低が逆転するところもみられ、習熟度レベルが不定詞/

動名詞の使い分けの習得度と常に対応しているとは言えないことを示している。

レベル差と設問項目との関係でみると、以下のタイプに分けてみるのが可能である。

- (1) レベル差の影響をある程度受けるものの概して to do/doing の使い分けの習得が比較的容易であろうと思われる項目：2 mind, 3 promise, 4 avoid, 8 remember, 9 hope, 11 miss, 12 deny
- (2) レベル差の影響をある程度受けるものの概して to do/doing の使い分けの習得が困難であろうと思われる項目：1 suggest, 5 imagine, 6 consider, 7 refuse
- (3) レベル差が正答率に顕著に反映している項目：10 regret

(2)の中には、意味タイプ B1の動詞3つに加えて、refuse が含まれている。refuse については、上に述べたように、不定詞が示す行為が否定的に把握されるということが習得の難しさにつながっている可能性が考えられる。

3.3 学習方略と誤用との関係

ここで、不定詞／動名詞の使い分け習得度と学習方略(学び方、教わり方)との関連性についてみてみたい。提示した12個の方略の中で最も高い回答率を示したのは、以下の2つである。

- ・「to do をとれる動詞・doing をとれる動詞のリストを通じて」(66.1%)
- ・「to do は、未来志向の意味合いをもつ」(66.1%)

これらから、不定詞／動名詞の選択については、どの動詞がどの目的語をとるか覚えるといったリスト式学習に依拠する傾向が強いということと、「不定詞には未来志向性という特徴がある」という理解が学習者の間で広く知られているということを読み取ることができる。また、学習方略として「doing には、動名詞と(現在)分詞の2つの用法がある」(59.7%)を挙げた学習者も6割近くいたが、これはいわゆる文法用語に基づくING形の用法分類であり、この種の分類法的なアプローチが学校現場では比較的多く採用されているということが示されている。

その他、4割超の回答が見られた項目として、以下の学習方略がある。

- ・「動名詞の doing は、過去志向の意味合いをもつ」(46.8%)
- ・「to do は、名詞的用法・形容詞的用法・副詞的用法に分類される」(43.6%)
- ・「to do は、まだしていないことを表す」(42.7%)

ここで注目すべきは、「動名詞は過去志向性を有する」という理解の仕方である。この理解からは、B1タイプの動詞(suggest, consider, imagine)は動名詞を目的語としてとるという正しい判断は得られない。しかも、「動名詞は過去志向性を有する」という理解は、言語学的に正しくない。それにもかかわらずそういう理解が広く共有されているということは、未来

志向の不定詞との対比を明確にするため、動名詞を過去志向的としたものと思われる。たしかに、Remember to call her. と I remember talking to her over the phone. の場合は、「未来志向的」対「過去志向的」という構図は有効である。ただし、この構図は、動詞 remember が、未来へ向けての記憶の保持と過去からの記憶の想起のいずれをも表し得るという(動詞の)意味特性に依拠するものであり、不定詞と動名詞の意味の本質にそなわる属性から来るものではない。

一方、以下の項目は、皆無ではないにしろ、参加者の選択率が相対的に低いものである。

- ・「動名詞の doing は、名詞概念であるため時間的に中立的である」(1.6%)
- ・「to do(不定詞)の to は、前置詞の to と意味的につながっている」(14.5%)
- ・「to do は動詞的性質が強く、doing は名詞的性質が強い」(16.1%)

これらは、後述するように、筆者が不定詞と動名詞を認知論的な観点から原理的に説明する際に鍵となると思われる項目であるが、こうした理解は広く共有されていないようである。

3.4 「不定詞／動名詞」選択における自信度とその根拠：suggest を事例にして

ここでは誤用が目立った動詞 suggest のケースを取り上げ、学習者の選択がランダムに行われた結果の誤用なのか、意識的な選択によるものなのかを見ていきたい。このことを確認するため、本研究では自信度の判定を求めた。

さて、suggest については、予備調査の場合と同様に、正答の動名詞を選んだ21%に対して、74%もの人が誤答の不定詞を選択した。選択の際に、各自、自信の度合いを6段階の尺度上で示すように求めたが、相対的に自信があるという者と、相対的に自信がないという者が各約50%と相半ばした。誤答であるにもかかわらず、相対的に自信があった者が約半数いたことは注目に値する。自信があるということはなんらかの根拠があるということであるが、その根拠は何か、という問題が出てくる。想定できることは、彼らもつ学習方略(学び方、教わり方)がその根拠と連結しているということである。

本研究では、学習方略を12項目挙げ、参加者に任意に選択させた。ここで注目したいのは「リスト式学習」という項目である。というのは、不定詞／動名詞の選択に関しては、どの動詞が動名詞、どの動詞が不定詞といった具合に、動詞項目別にリストとして学ぶというのが一般的だと思われるからであり、このことは上述の通り、本調査の結果によって支持されている。

さて、全体の66%がリスト式学習を学習方略として挙げている。suggest との関連でいえば、動名詞を選び正答した21%の全員が、また、不定詞を誤って選択した人の約半数が、「リスト式学習」で不定詞／動名詞の選択について学んだと報告している。これは興味深い事実である。リストで個別事例を正しく覚えたのであれば、誤用は生じないはずである。しかし、ここではその誤用が際立った形で現れている。このことは、リスト式学習が、この種の問題に対処するにあたって、正答よりむしろ誤答に導くこともあり得るということ、より正確に言えば、誤った判断を防ぐ手だてとして機能しない場合もあるということの意味している。ここにリスト式学習の限界が示唆されている。

リスト式学習が誤用を誘発したとするとその考えられる理由は、リスト的に暗記した内容(記憶)が変容したためである。不定詞を目的語にとる動詞のリストには **suggest** は含まれない。にもかかわらず、多くの学習者は、**suggest** をそのリストに追加し、不定詞の誤った選択を自信をもって行っている。そして、そこに徹底を欠いた指導(学習)の仕方が触媒として負の作用を増大させ、誤った記憶を安定化させるのを促進させ、結果的に、ある種の化石化現象を生み出してしまっているという可能性がある。

徹底を欠いた指導(学習)とは、この場合、意味的な動機づけに言及することなく、単に「不定詞は未来志向」といった情報を提示することをいう。正しくは、未来の事柄について語るにしても、ある行為の遂行を想定してその「行為と向き合う」状況がイメージされるときに不定詞を使い、その行為を完全に名詞概念(想念やアイディア)として捉える場合には動名詞を使うのである。

不定詞の“to + do(動詞の原形)”という形は、動詞の原形がある行為を示すとすれば、「ある行為と向き合う」という意味合いになる。「向き合う」というのは前置詞 to の本質的な意味であり、それが不定詞にも生かされていると考えられるのである。動名詞の語尾の ING 形は、動詞を名詞化する印であり、その語形が名詞概念を示す(動詞的性質よりも名詞的性質がより強い)ことが明白だが、それとは対照的に、to do はあくまでも「行為と向き合う」という形であるという意味で動詞的性質がより強いという相違がある(田中・武田・川出, 2003 ; 田中・佐藤・阿部, 2006 ; 佐藤・田中, 2007)。この種の使い分けの原理を踏まえることなく、単に「不定詞は未来志向」と指摘するのみだと、「未来の事柄は不定詞」といった誤った推論を防ぎにくくなってしまう。その結果、未来の状況を想定する文脈で、不定詞を使い過ぎ、動名詞を使い残すという状況が生じてしまうのではないか。また、不定詞が未来ならば、動名詞は過去のことを表すはずだといった不正確な捉え方までもが生じてしまうとしたら、それも意味的動機づけに基づく使い分けの原理が考慮されないためではないだろうか。そして、この種の不正確であったとしても単純で図式的な把握の仕方が、リストを使って学んだという事実に関する記憶と相互に支え合うように作用して、学習者に誤った知識に対する根拠のない自信をもたらしてしまっているのではないだろうか。

ここでの仮説的な考察の妥当性チェックをするため、本調査では、参加者に直接、選択の根拠を自由記述方式で記すように求めた。自由記述であるため、種々の語り口があるが、内容分析を行うに当たり、いくつかのカテゴリーを設けた。それは、「感覚」「記憶」「成句」「未来」の4つである。「感覚」とは、「なんとなく」「そうだと思ったから」などの直感的判断に関わる記述を含むもので、「記憶」とは「そう覚えていた」「そう習った」など、保持されていた記憶に言及しているとみなされるものをそれとした。「成句」は、「決まり文句」と記してあったり、「**refuse to do**」「**mind + doing**」などの具体的な表現のつながりをあえて指摘している場合。「不定詞は未来のことを表すから」「まだやっていない事柄だから」のような記述は、「未来」という範疇に分類した。

以下は、ここで事例として取り上げている **suggest** において、参加者はどういう根拠で不定詞あるいは動名詞、あるいはその両方という判断を行ったかを示したものである。

表2 suggest + 目的語の選択と根拠

選択肢	感覚	記憶	成句	未来	(空白)	総計
to do	3.2%	16.1%	1.6%	16.1%	37.1%	74.1%
doing	1.6%	11.3%	0.0%	0.0%	8.1%	21.0%
両方	0.0%	1.6%	0.0%	0.0%	3.2%	4.8%
計	4.8%	29.0%	1.6%	16.1%	48.4%	100.0%

少数派であるが、動名詞を正しく選択した者の場合、「記憶」がその主な根拠となっている。しかし、多数派の不定詞を誤って選択した者の場合にも、やはり「記憶」がその根拠として目立ち、それに「未来」が加わっている。確かに、suggest は質問紙の用例からも判断できるように、「未来の事柄」に言及する動詞である。しかし、「未来の事柄」がすべて未来志向的な不定詞で表現されるわけではない。「記憶」を根拠に不定詞を選んだ人も同比率で見られるが、その「記憶」とはリスト式学習による不正確な情報であったかもしれないし、不定詞の未来志向に関する漠然たる記憶であったかもしれない。

ここでの問題を学習方略に関する問いへの回答状況と対応させてみると、見えてくることがある。すなわち、選択の根拠として「未来」を挙げた者は10名いたが、そのうち9名が「学習方略」として「不定詞の未来志向性」を選んでいる。ということは、彼らは、過去において「不定詞は未来志向的である」ということを学習していたということである。また選択理由を記述しなかった23名のうち半数近くの10名が「未来志向」について教わった(学んだ)としている。

以上のことから、この調査に参加した学習者の動詞の目的語としての不定詞／動名詞の使い分けの習得度は、不定詞／動名詞に関して受けた指導(行った学習)の仕方(学習方略)に影響を受けている可能性が強いことがわかる。ここで看過し難いのは、リストで覚えた記憶内容が「不定詞は未来志向的である」という学習方略により誤った方向に変容している可能性があるということである。これは、指導の「不徹底さ」という問題とも繋がっている。すなわち、「未来の事柄は未来志向的な不定詞で表現する」という不十分な一般化を誘発することにより、suggest doing と暗記していたものがどこかの時点で suggest to do に変容する要因となり得るのである。さらにいうなら、「未来の事柄は未来志向的な不定詞で表現する」という不十分な一般化を根拠として抱くことから、suggest to do という誤った表現を自信を持って選択するという事に繋がるのである。ここで求められるのは、「徹底した指導のあり方」であるが、その可能性については、以下で考えてみたい。

4. 教育的示唆

今回の調査からどのような示唆が得られるであろうか。1つには、リスト式学習の限界と意味的動機づけの必要性を指摘できよう。ここでいうリスト式学習とは、知識項目をある範疇にくくり、それをリストとして示して暗記を促すという類のものである。例えば、以下に示す *Oxford Learner's Grammar* (Eastwood, 2005, p.138) が掲げる動名詞をとる動詞リストなどもその典型である。

admit, allow, avoid, consider, delay, deny, detest (=hate), dislike, enjoy, can't face, fancy, finish, give up, can't help, imagine, involve, justify, keep, keep on, mind, miss, postpone, practice, quit, resist, report, resent, resume, risk, suggest

この種のリストは、概して、意味的動機づけが考慮されないために、機械的な暗記作業を誘発しやすく、結果的に不十分な習得状況をもたらす可能性が高くなると思われる。この種のリストに頼って記憶したとしても、なんらかの理由で記憶内容が正しい情報から逸脱して、それが長期記憶化してしまうことも容易に起こり得るであろう。結局、意味的な動機づけを欠いた用法のリストというのは、母語話者の言語使用の実態のカタログに過ぎず、学習者が目標言語において新たな概念を形成するのに役立つものではないのである(Petrovitz, 2001)。

このことを踏まえて、むしろ、意味的動機づけに配慮した指導・学習の方法を可能な限り追求していくべきであろうと思われる。Larsen-Freeman (2000, 2003)も従来の文法指導の問題点に留意しつつ、学習者に「なぜそうなっているのか?」という原理的な説明を行うことの必要性を強調している。たしかに、文法現象のすべてに対して「なぜか」を明示できると主張するものではない。文法現象の中には、三人称・単数・現在の動詞語尾 -s のように論理的説明を受け入れ難い慣習もある。また、文法項目の性格の相違によって明示的指導の効果が異なる可能性も指摘されている(DeKeyser, 2003 ; Lightbown & Spada, 2006)。しかし、本研究で論題としている動名詞と不定詞については、それぞれ to do と doing という語(形)がもつ意味に注目するという方法が有効であろうと思われる(佐藤・田中, 2009)。この語彙文法的な分析によれば、不定詞は前置詞と共通する to を含むことから、前置詞 to との連続性において不定詞の意味の本質を理解することが可能となる。「対象と向き合う」をコアとする前置詞の to が不定詞に応用されると、それは to に動詞の原形を従える形であることから、「行為と向き合う」という意味合いになる。この「行為」が概してこれから遂行されるべきこととして捉えられることから、不定詞は一般に未来志向的な意味合いをもつことになるのである。しかしここで、なぜ未来志向になるのかという原理的な説明が欠けてしまうと、「未来志向」が不定詞理解の指標として一人歩きしてしまい、柔軟な使い切りや使い分けの原理が得られなくなってしまうという憾みが生じる。これとの関連で言えば、例えば、fail to do, manage to do, refuse to do などの用法も、「行為と向き合っ」いかに対応・対処する(した)かを語る表現と捉えれば不定詞の用法としても自然と理解されるであろう。単に「未来志向」とするだけでは、理解はさほど容易ではなくなってしまうように思われる。不定詞の to は前置詞の to と意味的に連続性を有しており、前置詞の「対象と向き合う」が不定詞の「行為と向き合う」へと展開され、それがいわば空間から時間へと比喩的に拡張されることによって、未来志向性が生じると捉えることができるのである。

一方、動名詞の ING は、現実の行為の文脈から離れて行為を抽象化して名詞概念として捉えたものである。そこで、不定詞が概して未来志向的であるのとは対照的に、動名詞は時間的には中立的になり、過去・現在・未来のいずれをも志向することが可能となる。過去を志向すれば、主に「～していること」の記憶を意味し、I remember seeing you somewhere before. などの用法が可能となる。また、Would you consider joining us?

のように、未来を志向して、提案や想念の中身としての「～していることの想定」を表すことも可能となる。しかし、未来の事柄に言及するとは言っても、遂行が想定された行為を示す不定詞とは違って、動名詞ではあくまでも名詞概念として捉えられているという理解が肝要である。

今回の調査で特に注目したのは、**suggest, consider, imagine** などの未来志向的な意味合いをもつ動詞の目的語情報を選択する際、これらの動詞の「未来志向性」という意味的性質から連想が働いて、誤りであるはずの不定詞の選択が促される傾向が生じ、本来選択されるべき動名詞の使用には抑制がかかってしまうという傾向性についてであった。不定詞を単独で指導する際には、「未来志向」と指摘するのは確率論的には間違いではないし、問題が生じない場合が多いと言えるかもしれないが、動詞の目的語情報として不定詞／動名詞の選択が求められる状況では、上述のような語彙文法的なアプローチに基づく、より洗練された説明の仕方が要請されるのではないだろうか。

5. おわりに

本研究では、動詞の目的語としての不定詞／動名詞の選択において、日本人成人英語学習者が習得に困難を見出すのはどのような項目においてであるか、また、英語習熟度レベルの相違によって、その難しさに質的・量的な差が生じるのか、不定詞／動名詞について学習者はどのように教わって(学んで)きたか、学習者の理解の仕方が不定詞／動名詞の選択に影響を与えているか、について実証的に検証を行うことをねらいとした。

調査を通じて、未来志向性を帯びて行為が肯定的にイメージされるときに動名詞を目的語に用いる動詞(**consider, suggest, imagine** など)が特に習得され難い項目となることが想定されるということがわかった。英語習熟度レベルの相違との相関もある程度みられ、習熟度が相対的に低い方が動詞の目的語における不定詞／動名詞の使い分けもより習得され難いことが見て取れた。ただし、項目によっては、英語習熟度レベルの相違にかかわらず習得され易い項目(**mind, promise, avoid, remember, hope, miss, deny**)や習得され難い項目(**suggest, imagine, consider, refuse**)もあった。

学習方略については、動詞の目的語における不定詞／動名詞の選択に関するリスト式学習法が普及していることがわかった。この方法は必ずしも正しい知識の定着に貢献するとは限らず、むしろ、なんらかの理由で本来とは異なる誤った情報を長期記憶化してしまうことがあり、その過程における触媒作用をもたらす要因として、意味論的に徹底を欠いた単純で図式的な指導(学習)法が関与している可能性があるという考察が得られた。

教育的示唆としては、リスト式学習の効用に限界があることを認識し、意味的動機づけに配慮した文法指導の仕方を考慮することの必要性を指摘した。動詞の目的語において不定詞／動名詞の選択が問われる状況では、語彙文法的な視点から2つの表現形式の本質的な意味を踏まえつつ指導することが要請される。この種のメタ言語的説明を学習者に施す際には、情報提示の方法が重要な変数となることは言うまでもない。言語による明示的説明だけでは必要以上に複雑な印象を与えかねない。そこで、身体感覚に訴えるという利点をもつ認知的な手法によって、視覚的なデバイス等を効果的に使うなどして、用法の特徴や相違を実感しやすい指導の仕方を追求することに相応の意義が生じるであろう。その具

体的な内容を構想することは今後の課題である。

参考文献

- DeKeyser, R. (2003). Implicit and explicit learning. In Doughty, C.J. & Long, M. E. (ed.), *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell.
- DeKeyser, R., & Juffs, A. (2005). Cognitive considerations in L2 learning. In Hinkel, E.(ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 437-454.
- Eastwood, J. (2005) *Oxford Learner's Grammar: Grammar Finder*. Oxford: Oxford University press.
- Ellis, N. C. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305-352.
- Hornby, A. S. (1976). *Guide to Patterns and Usage in English* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. (2007). Conceptual knowledge and instructed second language learning: a socio-cultural perspective. In Fotos, S., & Nassaji, H.(ed.), *Form-focused instruction and teacher education*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2000). Grammar: Rules and reasons working together. *ESL/EFL Magazine, January/February*, 10-12.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Boston, MA: Thomson/Heine.
- Lightbown, P.M., & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Petrovitz, W. (2001). The sequencing of verbal complement structures. *ELT Journal*, 55, 172-177.
- 佐藤芳明・田中茂範 2009.『レキシカル・グラマーの招待——新しい教育英文法の可能性』開拓社.
- 田中茂範・武田修一・川出才紀監修 2003.『E ゲイト英和辞典』ベネッセコーポレーション.
- 田中茂範・佐藤芳明・阿部一 2006.『英語感覚が身につく実践的指導 ——コアとチャンクの活用法』大修館書店.