



学位申請者 奥村 耕一

論 文 名

*The Acquisition of Postmodified Noun Phrases by Japanese Lower Secondary School Students: The Role of a Battery of Task-based Language Activities in the Comprehension of English Postmodified Noun Phrases*

#### 結論

奥村耕一氏から提出された博士学位請求論文について、論文審査と口述による最終試験の結果、審査委員会は全員一致して博士（学術）の学位を授与するにふさわしい研究であるとの結論に達した。

審査委員会は吉富朝子教授を主査に、副査として、高島英幸教授（主任指導教員）、根岸雅史教授、海野多枝教授に、外部より高山芳樹教授（東京学芸大学）を加えた5名で構成された。

#### 論文の概要

本論文は、第二言語習得理論を基盤とした、一連のタスク型の言語活動（すなわち、学習者が意味伝達のために目標文法構造を駆使し、意図的に与えられた課題を、やり取りを通じて解決する活動）の役割を考察し、独自に開発されたタスク型の言語活動を日本の中学校英語授業において、段階的に与えることの効果の検証ならびに論考を行っている。

第1章では、本研究が、日本語を母語とする中学生にとって定着が難しいとされる文法事項とタスク型の言語活動を取り扱った背景として、言語類型学的な特徴について述べている。英語（SVO）と日本語（SOV）は基本文型が異なり、その結果修飾表現の位置も英語（後置修飾）と日本語（前置修飾）で異なる。英語の後置修飾の学習には、単に文例に触れることや相違点を明示的に説明することだけでは不十分であり、まずは、後置修飾された名詞句を理解する必要性を指摘している。また、学習者が頭の中に取り入れる言語処理の問題点と、取り入れた言語を産出することを促す言語活動の効果を挙げることによって、タスク型の言語活動を採用した理由を説明している。特に、言語処理上の問題として、第二言語習得研究の分野で指摘されるように、学習者は語彙の知識だけで意味理解をしたり、日常の出来事（常識）にとらわれて意味理解をしたりして、統語構造に意識が向かな

い傾向が強い。したがって、後置修飾された名詞句を理解するには、例えば、The book on the notebook（ノートの上にある本）と The notebook on the book（本の上にあるノート）といった、同じ語彙で語順を意図的に変えた文例を使った練習をすることによって、意味中心の文処理を解消するような教育的介入が必要であるとしている。

その裏付けとして、先行研究では、上記のような句の意味理解が正確にできるか調査したところ、中学3年生でも2割程度の生徒しか理解していないことがわかった。本章では、教育的介入を学習者の言語習得のどの段階で与えるか、教育的介入としてどのような言語活動を採用するか、さまざまな先行研究をレビューし、言語を産出することを促す言語活動では、単に与えられた意味を英語に変えて発話させることなく、学習者に自分のメッセージを創造させ、そのメッセージを伝えるために目標構造（後置修飾）を選択させる言語活動、すなわち、タスクを志向した活動とタスク活動を採用することとした。

第2章では、研究方法として、研究の目的、研究課題、参加者、採用された言語活動、テスト、研究日程等を含めた研究デザインを示している。本研究の目的は、「一連のタスク型の言語活動で、名詞句内の語順の構造理解と意味解釈が促されることによって、中学生は後置修飾された名詞句の存在をどの程度理解するかを調査すること」で、第1章で言及した言語処理の問題点と教育的介入のあり方を背景としている。【研究課題1】は、後置修飾された名詞句内の修飾と被修飾の語順の区別をするように意図された、形式に焦点を当てた言語活動は、意味に応じた名詞句の構造について中学生の理解を促すことができるか。【研究課題2】は、意味伝達に焦点を当てた言語活動で、与えられた課題を解決することによって、形式に焦点を当てた言語活動で得た知識を中学生は維持させることができるか。【研究課題3】は、後置修飾された名詞句の構造を理解することにより、中学生に文中の名詞句を正確に認識させることができるか、である。

参加者は公立中学校2年生91名で、採用された言語活動は、タスクを志向した活動と構造に焦点化した活動を「より形式に焦点を当てた活動」として、タスク活動を「より意味伝達に焦点を当てた活動」として実施した。また、前者の活動は、第二言語習得のモデルでは、言語に気づき、言語を理解し、その言語を取り込む段階に、後者の活動は、言語を統合し、産出する段階に対応するとみなされた。

テストは、名詞句理解の過程を測定するよう、4種類の問題が用意された。一つ目のテストAでは、各小問に与えられたイラストが表す意味内容に応じた名詞句を多肢選択方式で認識できるか。二つ目のテストBでは、日本語の音声（例えば、ノートの上の本）を聞いて、その意味内容に応じた名詞句（The book on the notebook）を、与えられた語句を正確に並べ替えて組み立てることができるか。三つ目のテストCでは、与えられた日本語（例えば、その図書館にある本は人気がある）を読んで、その意味内容に応じた文（The book in that library is popular.）を、与えられた語句を正確に並べ替えて産出することができるか。四つ目のテストDでは、第1章の先行研究で採用したものと同じく、句の意味

理解が正確に理解できるかを測定した。テスト A・B・C は、各言語活動の前後に、pretest 1（事前テスト）、pretest 2（より形式に焦点を当てた活動後のテスト）、posttest 1（より意味伝達に焦点を当てた活動直後のテスト）、posttest 2（遅延テスト）として実施された。特に、テスト A では、名詞句の認識として、例えば、「コーンの中に入っているアイスクリーム」と「アイスクリームに入ったコーン」のイラストが用意され、それぞれ、**The ice cream in the cone** か、**The cone in the ice cream** かを判定させ、テスト B では、名詞句の構造理解として、例えば、「本の上のノート」と「ノートの上の本」という日本語の音声を用意され、それぞれ、**The notebook on the book** と、**The book on the notebook** との区別ができて組み立てられるか、その学習の過程を見ようとした。また、テスト D は、本研究が教育上の倫理的配慮から、統制群を設けなかったため、先行研究の過去のデータと比較することにより、言語活動の効果を見ようとした。研究期間は、各言語活動とテスト A・B・C の pretest 1 から posttest 2 とテスト D の 12 日間（12 回の授業）であった。

第 3 章では、各テストの調査結果を報告している。テスト A では、pretest 1 の平均値と、pretest 2、posttest 1、posttest 2 の平均値との間に有意差が見られ、効果量は大きであった。テスト B では、同じく pretest 1 の平均値が、pretest 2、posttest 1、posttest 2 の平均値に対して有意な差が見られ、効果量は中であった。テスト C では、pretest 1 の平均値が、pretest 2、posttest 1、posttest 2 の平均値と有意差が見られず、効果量は小であった。テスト D では、本研究の平均値が、過去に実施した 3 回のうち、2 回の平均値より有意に上回っていることがわかった。特に、満点の生徒数の占める割合が、過去のデータに比べて 1 割程度高かった。

さらに、テスト A・B・C の結果の詳細を見ると、テスト A の pretest 1 では、The ice cream in the cone is yours. とすべきところ、生徒は名詞句（下線部）の名詞の入れ違いをしたり、**The ice cream is yours in the cone.** と **in the cone** を文末に置いたりして、副詞句として認識している傾向にあったが、posttest 2 では、前者の傾向は少なくなり、後者の傾向は、少なくなったものの、最終的に 1 割程度の生徒は、この傾向から抜け出せなかった。テスト B では、出題の性格上、**in the cone** のような前置詞句が副詞句として扱われることはなかったが、pretest 1 の時点では、名詞句内の 2 つの名詞の置き方が逆になる生徒が 3 割程度いたのが、徐々にその傾向は少なくなり、最終的には、1.5 割程度となった。テスト C では、再び、前置詞句が名詞を後置修飾する役割より、副詞句として扱われる傾向が、posttest 2 の時点でも見られた。

第 4 章では、第 3 章で提示された統計データに言及しながら各研究課題への議論が展開されている。課題 1 については、形式に焦点を当てた言語活動（主にタスクを志向した活動）は、意味に応じた名詞句の構造について中学生の理解を促すことができ、後置修飾された名詞句内の修飾と被修飾の語順の区別ができるようになったと結論づけられている。課題 2 については、意味伝達に焦点を当てた言語活動が、pretest 2 の後に行われ、posttest

1 と posttest 2 では、平均値が有意に減少することがなかったことから、維持に貢献したと結論づけている。ただし、テスト C の結果から、意味伝達に焦点を当てた言語活動では、文を産出する活動を行ったが、文の産出が十分にできず、課題 3 に関しては、文の中の名詞句を正確に認識させることができなかつたと結論づけている。とりわけ、句レベルでは後置修飾された名詞句の産出はできたものの、文レベルの産出となると、前置詞句が名詞への修飾機能を果たさず、別の機能を果たすような格好で、文構造が崩れてしまうことになった。しかしながら、テスト D の結果から、過去のデータと比較して、12 点満点をとる生徒が 1 割程度多かったことから、実験から 11 か月後の中学 3 年の時点で、2 年次に学んだ後置修飾の概念が、長期間にわたり維持され、その後の学習に生かされた可能性があることが論じられている。

第 5 章の結論部分では、本研究におけるデザイン上の問題・反省点、例えば、各研究課題への答えを求めたテストの妥当性が高まらなかった点、後置修飾を伴う文産出の練習を経て、意味伝達中心の言語活動を行うことができなかつた点、本調査が紙ベースのテストのみで行われた点が述べられている。また、教育現場への示唆として、定着が難しい文法事項である後置修飾を取り扱うには、複数の言語活動の実施と文法説明による指導が計画されるべきであり、とりわけ、第二言語習得の統合モデルの段階に応じた一連の言語活動が効果的であると同時に、英語の基本文型である SVO の学習も含めるべきであると主張されている。最後に、言語活動には欠かせないフィードバックの研究領域、例えば、フィードバックのタイプ別のデータ採取と分析、そしてその研究、また、本研究のレビューで触れてこなかつた、国外の SOV 言語環境における後置修飾の定着に関する研究についても今後の課題として挙げられている。

## 審査の概要及び評価

審査委員より高い評価を与えられたのは、以下の 4 点である。

1. 第二言語習得モデル(Gass, 1997)の枠組に基づき、第二言語知識に新しい言語項目が取り込まれることを促すインプット処理教授法(VanPatten, 1996 他)と、タスクを基盤とした言語教育(Ellis, 2003)を効果的に組み合わせ、学習者に適切なアウトプットを促す指導の検証を行った実践的意義のある研究であること。
2. 日本人が英語を学習する際の最も困難な文法構造のひとつである後置修飾に関わる詳細な文献研究を踏まえた上で、独自のタスク型の言語活動を考案し、約 1 年間にわたる縦断的な調査研究を 91 名の学習者を対象に行ったこと。また、目標とする後置修飾構造の学習状況と困難度を同定するために、独自に 3 種類のテストと追加テストによる資料を収集し分析したこと。
3. 国外の第二言語習得理論を踏まえ、英語学習についての統合モデルを提示した上で、日本の中学校英語教育における文法指導とコミュニケーションを繋ぐ、具体的な実践に関

する言語教材の開発および指導法の検証と提案を行ったこと。

4. 調査方法において、授業前の調査、授業直後の調査、言語活動実施前後の調査、6週間後の調査に加え、11ヶ月後の追加テストを綿密な調査日程に従って、膨大かつ正確なデータを収集し、分析に到ったこと。

最終試験の質疑応答において各委員から出された主な指摘ならびに質問とそれらへの学位申請者からの回答は以下の通りである。

1. 日本人中学生を対象として、前置詞句による後置修飾の学習状況の困難点を克服するための指導法を探ろうとしている労作であるが、学習困難な状況は後置修飾だけの単一の問題ではないと思われる。また、日本語と英語を対比して解答させるテスト C では、日本語による違い（例：「公園にいる人々はジョギングを楽しんでいます」と「人々は公園でジョギングを楽しんでいます」）が生徒によって十分に理解されていない可能性があるのではないか、との指摘がなされた。

これに対して、氏からは、今回は、後置修飾の観点から学習状況の一側面を捉えていることの認識が示された。その上で、小学校教育で英語が導入されているものの、体得しているだけで、言語習得・学習時間は足りていないことが現実問題としてあること、また、中学校で初めて文法構造に特化して学習がなされるが、現在進行形や受け身文などの他のさまざまな文法構造を学ぶ負担に加えて、学習を持続させるための動機付けの問題が複雑に絡んでいることがあるとの回答がなされた。

2. さまざまな制約のある多忙な現職の公立中学校の教員として、長年後置修飾の指導を改善したいという思いで第二言語習得モデルの枠組に則って研究を行ったことは画期的である。日英対照を踏まえた本研究の成果は日本語教育への応用可能な部分も多々ある。ただ、一連の授業では句レベルの指導が中心となっており、文レベルの指導が十分になされていないのではないか。このことから文レベルの調査問題にあたるテスト C には飛躍があるが、成績がよくないのは当初から予想されていたことなのか。また、文レベルの学習が可能となるタスクはどのように考えているのか、が問われた。

これに対して、氏からは、今回の研究では、文レベルの指導は焦点化して行っておらず、検定教科書の本文でインプットがなされていると考えていたことから、どの程度生徒に定着しているのかわからないとの回答があった。文を産出するための練習や言語活動の作成を今後の課題とし、後置修飾では、「多くのものから特定のものを「比較して、限定させるタスク」という文法指導を考えている。例えば *People in New York are kind.* と *People are kind in New York.* の違いを認識させた上での文レベルでの理解に持っていき、文を産出するための言語活動も必要であるとの認識が示された。

3. 作成されたテストとその結果より、3種類のテストの信頼性係数（クロンバックアルファ）の違いについての説明を求められた。関連して、テスト C は他のテスト A・テスト

B と文の処理で異なる力を測定している可能性があること。また、論文には、文における句の位置づけについて十分書かれていないこと。中学校の検定教科書で、主部が軽い文が頻出しており、例えば、**in the park**などは副詞句として文末に来るとしか中学生には認識されていない可能性があること、が指摘がなされた。

これらに対して、氏はクロンバックアルファについての理解を示し、テストのアイテム数、散らばりや被験者の数によって数値が変化すると明快に回答した上で、内的一貫性を追求すべきであることの認識を示した。また、前置詞句の文中における位置に関しては、先行研究でも余り差がないとの印象であったことから、十分検討できなかったが、今後、その差を踏まえた授業研究をする、と回答した。

4. 論文の基盤となっている Gass(1997)のモデルに対する教育・指導的示唆との関連性が余り明確ではないのではないかと。また、どのようなフィードバックをしたのかについて説明を求められ、関連して、論文で社会文化理論に言及した意図が問われた。

氏からは、本論文では、どの段階で教育の介入の可能性があるのかをより明確にした上で論を進めるべきであり、また、重要なことを先に述べる英語の特徴、さらには、前置詞の違いによって結果が異なる可能性や、活動後にどのようなフィードバックが効果的かを今後追求していきたいとの回答があった。また、社会文化理論については、タスク型の言語活動をデザインする上で、場面や相手を意識した活動を作成したことから触れたが、より深くその意義を考えていきたいとの意見が出された。

委員からは、学習者同士が協調する学習によってコミュニケーションが成立することがある。学習のどの段階でのサポートが、学習へのどのような支援に繋がるかを明確にすることで、サポートの程度について段階的な評価をすることが可能となるので、今後、その方面でも研究を進めて欲しいとの意見が添えられた。

以上の論文評価および最終試験での質疑応答の内容から、本論文は日本の中学校における英語教育指導法に関わる、理論面および教育実践面の双方において優れた論考であると判断された。併せて、学位申請者は当該分野における学術的な寄与を成し得るだけの高い研究能力を備えており、将来にわたり、教育者として、かつ研究者として英語教育学界に貢献する研究・実践活動が期待されるとの見解で合意した。また、現職教員による 2015 年からの縦断的かつ緻密な研究である点も高く評価された。したがって、審査委員会は、全員一致で、学位申請者に博士（学術）を授与することが適当であるとの結論に達した。