

広島大学学術情報リポジトリ
Hiroshima University Institutional Repository

Title	冠詞指導法の開発 : クローズ法適用とその発展的課題
Author(s)	山田, 純
Citation	英語展望 , 73 : 6 - 10
Issue Date	1981-04-01
DOI	
Self DOI	
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00050430
Right	
Relation	



【ELEC 賞受賞】

冠詞指導法の開発

—クローズ法適用とその発展的課題

山 田 純

英語の冠詞は、最も頻繁に用いられる言語項目であり、その異形態は3種類しかないが、日本人にとって習得が困難であるとはよく知られている。それでは、なぜ冠詞が難しいのであろうか。一般的には、2つの相関連する原因として、日本語に冠詞体系に相当する文法体系が存在しないこと、および英語冠詞体系自体が複雑であることが指摘される。たとえば、Makino (1979) は“in Japanese, there is no grammatical structure to express the notion of definite and indefinite. Contrastive analysis predicts great difficulty for Japanese students to learn English articles”と述べている。また、Brown (1973) は、使用頻度の高い14種の英語形態素を言語学的に検討し、“the definite and nondefinite articles seem to involve the greatest semantic complexity of the lot”と述べている。

しかしながら、第1言語として英語を習得する場合、Brown (1973) が示したように、冠詞(定冠詞と不定冠詞)は、14形態素中、第8番目に習得されている。その時期としては、およそ3歳児の段階である。また、冠詞の後に過去規則動詞形や3人称単数の[-s]などが習得されているのを見ると、第1言語においては比較的容易に冠詞が習得されていることになる。そうすると、日本語に冠詞体系がなく、英語冠詞体系が複雑であるという理由のみによって日本人英語学習者がもつ冠詞習得の難解さを説明するのは不十分である。

それでは、他にどのような原因があるのであろうか。筆者は、学習方法にあると考える。明治以来、文法訳読式教授法の伝統を継ぐが国の英語教育は、「読み」すなわち「テキストの内容理解」に力点が置かれてきたと言ってよい。そこでは、英語学習がテキストの大雑把な内容の理解に留まり、冠詞のような情報量の低い機能語は無視される傾向にあった(この傾向は、多かれ少なかれ、英語母国語話者が英文を読む場合にも当てはまる)。また、たとえ解説において、個々の冠詞にまで十分な解釈が求められる場合でも、理解できたからと言って、そのまま

学習者が自動的に冠詞を正しく運用できるようになるとは思われない。このような学習条件を考えると、日本人学習者が作文などの発出課題において(ここで明らかのように、一般的に冠詞が難しいと言う場合、理解課題ではなく発出課題が中心となっている)、冠詞を正確に用いることができないのは、むしろ当然であると言えよう。

ここで、以上のような考え方が正しいとすると、もし学習者の注意を意図的に冠詞に向けさせることができ、有意味な文脈の中で積極的に冠詞の運用の練習がなされるならば、第1言語習得の場合と同様に比較的容易に習得されることになるかもしれない。

本研究では、Taylor (1953) のクローズ法(cloze procedure)を冠詞習得に応用した冠詞クローズ練習によって、上述の仮説を検討し、さらに、その他の難解な文法項目についても同様の原理のもとにクローズ練習が有効であることを論ずる。ところで、冠詞クローズ練習とは、あるテキストから定冠詞、不定冠詞、ゼロ冠詞を削除し、代りに空白を設けて、そこに適切な冠詞を補充させる練習である。この練習が効果をもつとする根拠は十分にある。まず、それが能動的で有意義な活動であること、つぎに、様々な文脈の中で数多くの冠詞が削除されるため、様々な用法に数多く接するようになること、さらに、練習形態がゲーム的な色彩をもち、知的にも適度に複雑であることから学習者が興味をもって行なえること、である。もし冠詞クローズ練習が効果をもつことが判明すれば、その作成および実施が極めて容易であるという点で新指導技術として定着し得る可能性も十分にあるであろう。

方 法

実験群と対照群 高知大学教養部において一般英語を履修している2学年学生(教育学部小学校課程所属)2クラスが本実験に参加した。これらの2クラスは、本来、英語学力という点からはランダムに編成されており、本研究においてもランダムに1クラスを実験群とし、もう1クラスを対照群とした。それぞれの群は、45名~47名

から構成されおり、後述の事前と事後の両方のテストを受けた者が分析の対象となった。ただし、両方のテストの受験者は、実験群が42名で、対照群が37名であったが、統計処理の簡便化のために実験群から5名がランダムに取り除かれ、両群とも37名から成る結果となった。両群とも男子と女子の数はほぼ同数であった。

実施期間 実験期間は、事前・事後テスト日も含めて、昭和55年4月下旬から同年7月上旬の約2か月であった。実験群の冠詞クローズ練習期間については、2か月弱となった。このような短期間が定められたのは、冠詞クローズ練習が remedial work の性格をもたなければならず、速効性がなければ、実践的な指導法として使用できないと考えられたためであった。また、3か月以上の期間は、7月から約2か月以上の夏休みの中断があるために採用されなかった。実験時間は、週1回100分の正規の授業の半分50分が当てられ、祭日等が介入したために合計6回×50分となった。

冠詞クローズ練習 クローズ練習自体は、読む能力に加えて、書く能力をも必要とする統合的な練習 (integrative exercise) である。この点を考慮すると、一般に日本人学習者の書く能力は読む能力よりも著しく低いので、講読に用いるようなレベルのテキストは用いることができず、ここでは、総合的見地より高校1年用文部省検定済み教科書の中から、練習用テキストがほぼランダムに選ばれ、用いられた。テキストは、合計6種で、1回分のテキストの長さは、約300語から500語であった。これらのテキストの中から冠詞が削除され、代りに空白が設けられた。冠詞クローズ項目は、1回分が約50項目から110項目であった。冠詞クローズ練習材料例を Table 1 に示す。この練習の教示は、単に「空白に *the* または

Table 1: Example of the Cloze Practice

One of 1. _____ greatest advances in 2. _____ modern science has been 3. _____ invention of 4. _____ computers. They are already widely used in 5. _____ factories and in 6. _____ colleges, and soon 7. _____ ordinary people will be able to use them as well. 8. _____ C/computers can do 9. _____ complicated work in all fields of 10. _____ learning. They can solve even 11. _____ hardest problems in 12. _____ mathematics or put thousand of 13. _____ different facts in 14. _____ order. Although it is not always easy to distinguish between types of 15. _____ computers, they are usually put into 16. _____ two broad groups: digital and analog.

a/an または ϕ を入れ、テキストを完成せよ」であった。

実験群の100分授業は、前半50分の冠詞クローズ練習と、5分の休憩をはさんで後半45分の通常の英文講読とに分けられた。被験者自身がクローズ作業に取り組む時間は約25分から30分であり、その後、実験者がテキストの内容を述べながら、正答を提示した。正答は、時には、たとえば *the* でも *a* でもよいケースがあるが、本実験ではなるべく原文で用いられたものが示された。正答の取り扱いについては、規則の単純なものや、特に被験者側から質問のあった項目について若干の説明が与えられた。しかし、言語学的な formal theory に基づく説明はなされなかった。

冠詞クローズ練習の実施に際しては、冠詞規則体系が複雑で説明困難であるため正答と自らの反応を比較し、試行錯誤によって帰納的に抽象規則を学習するのが望ましいこと、そのためには、正答が提示された時それがどのような規則に支配されているか、を用いられた名詞の意味と文脈を基によく考えなければならないこと、などが説明された。このような帰納学習の時間は、実験者のテキストの内容説明も含めて約20分であった。

これに対して、対照群は、通常の英文読解練習で100分間の授業すべてを費やした。なお、実験者によるビッグマリオン効果は、被験者、実験者、学習形態の性格上、無視できるものであった。

事前テストと事後テスト 冠詞運用能力をテストする方法としては、英作文を書かせることが考えられる。しかし、Schachter(1974)の見出した学習者の回避方略 (avoidance strategy) の実態が十分にはわかっていないこと、さらには、被験者の意図が明確でない表現が多く用いられることが予想され、したがって用法の正誤が判定しにくいことから、本研究では英作文は用いられなかった。一方、クローズテストは、形態も教示も非常に単純である。したがって、冠詞クローズ練習を受けた実験群に、テスト形態慣れで事後テストにおいて有利に作用することはないと考えられる。このような配慮から、本研究では、事前・事後テストとも高校1年用文部省検定済教科書の中からほぼランダムに選ばれたテキストを用い、冠詞クローズテストとして実施した。

採点方法 正答を定めるにあたり、事前と事後テストともに、2名の信頼できる英語母国語話者に実施し、最も適切な解答が原文との比較をも含めて検討された。その結果、事前テストでは101項目中8項目、事後テストでは87項目中11項目が多義的であると定められた。これらの多義的な項目は、当推量の確率 ($2/3=67\%$) を取り除き、過大評価を避けるために、採点の対象から外した。

その結果、事前テストの得点範囲は、定冠詞が0~36点、不定冠詞が0~14点、ゼロ冠詞が0~43点で合計93点となり、事後テストの得点範囲は、定冠詞が0~17点、不定冠詞が0~14点、ゼロ冠詞が0~45点で合計76点となった。異形態の度数分布が両テストで若干異なっている。特に、事後テストに占める定冠詞の割合が少なくなっている。これは、テキストのタイプ（事前テスト用テキストは narrative prose で、事後テスト用テキストは exposition）が異なるためであるのかもしれないが、テスト結果の解釈に特別の影響を与えるものではないと思われる。

結果と考察

実験群と対照群の異形態得点を込みにした事前・事後テストの平均値（%）と標準偏差値は、Table 2 に示す

Table 2: Mean and SD Results of Pre-test and Post-test

	Pre-test		Post-test	
	Mean	SD	Mean	SD
Experimental Group	57.30	9.44	72.38	7.01
Control Group	57.13	8.95	57.51	10.22

通りであった。これから明らかなように、実験群の事前テストから事後テストにかけての向上は著しく、対照群の場合は、両テスト得点には全くと言ってよいほど変化が見られない（事前テスト得点では両群間に有意差はなかったが $t(35)=.07, n.s.$ 、事後テストの得点差は高度に有意 $t(35)=7.29, p<.001$ ）であった。したがって、実験群は、わずか2か月弱（6回×50分）の冠詞クローズ練習期間内で、冠詞運用能力を有意に向上させたと結論してよい。その向上の割合は、対照群の1.26倍（72.38/57.51）であり、これは平均正答率72%をも考慮すると、かなり満足のゆくものであろう。

冠詞クローズ練習では、実験群が基本的には冠詞の正反応のみしか提示していないので、被験者は自らの試行錯誤を繰り返しつつ、帰納的に冠詞の規則や用法を短期間のうちに有意に学習したことになる。では、実験群被験者は何を学習したのであろうか。この問題は、異形態別の得点を比較することによって、ある程度答を出すことができるであろう。ここでは、共分散分析が不適当なので、事前・事後テスト別に分散分析が行なわれた。事前テストについては、群の主効果は有意ではなかったが $[F(1, 72)=.94, n.s.]$ 、異形態の主効果は高度に有意であり $[F(2, 144)=29.89, p<.001]$ 、群×異形態の交互作用も有意であった $[F(2, 144)=3.77, p<.05]$ 。これ

は、異形態を込みにした得点においては群差がないが、異形態の中には群差をもつものもある可能性を示唆する。そこで、異形態別に群の単純主効果が求められたが、定冠詞とゼロ冠詞の水準では、群の単純主効果は有意ではなく [それぞれ、 $F(2, 144)=.50, n.s.$; $F(2, 144)=1.22, p>.10]$ 、不定冠詞に差の傾向がみられるのみであった $[F(2, 144)=2.52, .10>p>.05]$ 。

事後テストでは、群の主効果、異形態の主効果、群×異形態の交互作用は高度に有意であった [それぞれ、 $F(1, 72)=28.68, p<.001$; $F(2, 144)=17.65, p<.001$; $F(2, 144)=12.92, p<.001]$ 。定冠詞の水準では、群の単純主効果は有意ではなかったが $[F(2, 144)=.27, n.s.]$ 、不定冠詞水準およびゼロ冠詞水準では、群の単純主効果は高度に有意であった [それぞれ、 $F(2, 144)=6.49, p<.005$; $F(2, 144)=20.50, p<.001]$ 。したがって、実験群の被験者は、定冠詞運用能力はクローズ練習前と変わらないが、不定冠詞とゼロ冠詞の運用能力を増大させたことになる。このことは、被験者が冠詞の definitness の側面ではなく、indefinitness の側面の用法をかなり習得したことを示唆する。しかし、その詳細については、本研究のデータが限られているために不明であり、この問題は、今後の課題のひとつにしなければならない。

さて、本研究では、6週（6回）×50分という練習量が実践的見地より恣意的に定められた。すなわち、冠詞クローズ練習が教室において実践的指導法のひとつとして使用されるためには、短期間——たとえば1学期間で実効が上がる必要があると思われたために6週（6回）の練習量が定められたにすぎない。

そこで、より学問的な問題として、6回より多い回数あるいは少ない回数でクローズ練習の効果がどのようになるか、さらには、1回の分量を増減させたりして、全体の回数を増減させると、その効果はどのように変化するか、そして、教授・学習の見地より最も経済的で最も効果的な練習量はいかなる配分となるか、という疑問が生じる。この問題は、本研究の力の及ばないものであり、将来のもうひとつの研究課題としなければならないが、1回50分として6週（6回）以内の練習量における効果の問題については、本研究からも一応の目安が得られる。

Fig. 1 は、実験群の冠詞クローズ練習および事前・事後テストにおける正反応率の平均値の推移を示すものである。（実験群には、事後テスト1週間後、再度、事前テストとして課した同一のテストを第2事後テストとして実施しており、その平均値も Fig. 1 には Post #2 として示してある。また、第1回目と第3回目は辞書使用

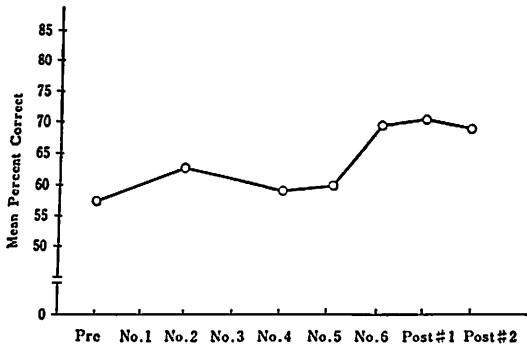


FIG. 1. TRANSITION OF ARTICLE CLOZE PERFORMANCE OF EXPERIMENTAL GROUP

が許可されたため、対象から外されている。) Fig. 1において、5回目から6回目にかけて著しく上昇し、6回目、事後テスト、第2事後テストでは、ほぼ横ばい状態になっている。(このことは、高度に有意な練習の主効果および Newman-Keuls test による多重比較によって保証された、 $F(8, 358) = 22.45, p < .001$) すなわち、5回目から6回目にかけてが冠詞運用能力向上の第1臨界点 (first critical point) であると言える。本研究では、便宜的に6週(6回)×50分の練習を行なったが、同様の効果を上げるための最小練習量は、5週(5回)×50分であることがわかる。

なお、Fig. 1は、実験群全体の平均値の推移を示し、その推移は比較的なだらかであった。しかし、個人個人の推移をみると決してこのようになだらかなものではない。Fig. 2は、合計9回のクローズ作業を行なった被験者の中からランダムに5名を選び、その得点の推移を示している。Aの場合は、6回目と事後テストで80%レベ

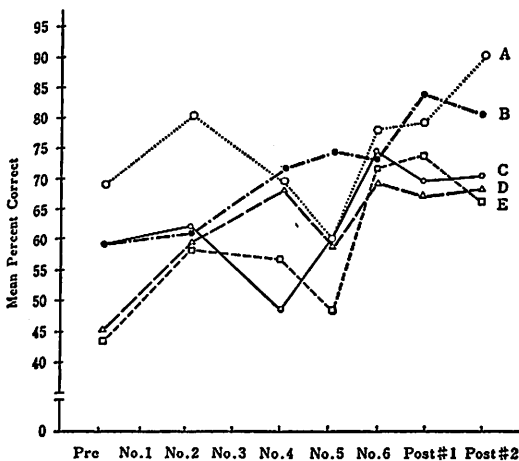


FIG. 2. TRANSITION OF ARTICLE CLOZE PERFORMANCE OF FIVE SUBJECTS

ルで安定し、第2事後テストでさらに上昇している。この被験者については、もしクローズ練習がさらに続けられていれば、第2事後テスト段階で安定的に90%の正反応率を保持しているのか、あるいはこれが単なる突発的な上昇にすぎず、90%レベルの安定的能力を得るにはさらに多くの練習を必要とするのか、がわかったであろう。C, D, Eは、いずれも6回目から安定的に70%を維持しており、これらの被験者は、上述した平均的推移の範ちゅうに入ると言える。すなわち、これらの被験者は、5回までのクローズ練習によって、有意に、新たな冠詞の知識を身に着けたのである。これに対して、Bは、少なくとも4回目から75%のレベルで安定しており、この被験者の最小練習量は3回以下であるといつてよいであろう。

このように、冠詞習得の速度に個人差が少なからずみられることは、実際の指導に示唆を与えるであろう。過剰学習の効果も重要であるので、たとえば90%レベルに到達したからと言って直ちに練習を終了することはできないかもしれないが、個人々の運用レベルの変容は後の発展的学習の手掛りを与える。この点で、教授者は、学習者の推移の容態をできる限り把握し、個人々に適した指導を試みるべきであろう。

発展的課題

本研究によって、5週(5回)×50分の冠詞クローズ練習が効果をもつことが証明された。ここで、この練習の利点を挙げると、つぎのようになるであろう。

1. 時間的には、速効性があるため、remedial work としては最適である。
2. 練習問題作成・練習実施が容易であり、教授者側の負担が少ない。
3. ゲーム的な要素があり、上級レベルの学習者にとっても興味をもって行なえる。
4. 毎回異なる完結した読み物に接することの楽しみがある。
5. 冠詞を補充することは、しばしば文を越えたレベルの文連結関係等を把握する訓練にもなり、言語全体に関わる高度に知的な作業となり得る。(これに関連して、冠詞運用能力が全体的言語熟達度 (overall proficiency) と深く関わるという結果を報告した Oller and Redding, 1971の研究は興味を引く。)

この他に、学習者が毎回自らの正反応率を記録するならば、自分の冠詞習得曲線を客観的に捉えることができ、時には将来の学習への刺激となったり、時には学習の成就感を現実的に得ることができるといえるであろう。客観的な学習基準が設定されず、学習者が具体的な確固たる成就感

の得にくい現行の英語学習の中で、この利点も決して小さくはないと思われる。

本研究では、対象は大学2学年学生であった。しかし、英語力のバラツキと、実験群における事前・事後テスト得点間の無相関 ($r=+.257, n.s.$) とを考え合わせると、冠詞クローズ練習は少なくとも高校1年から実施可能であろう。たとえば、高校1年2学期間週1回合計5回分を充当できるであろう。英語の授業を5回も冠詞に割くことはできないという反論もあるかもしれないが、認識すべきは、上述したように、冠詞クローズ練習が単なる小さな文法項目の練習ではないことである。それは、名詞体系の意味論的学習であり、文レベルさらには文を越えたレベルの文脈関係理解のための訓練でもある。限られた時間内に多くを盛り込むのが国の英語カリキュラムではあるが、冠詞クローズ練習を加えることの試みは、ひとつの活路を見出すことにつながるかもしれない。

ところで、原理的には、クローズ練習が冠詞に限定されなければならない理由はない。本実験が示したのは、最も難しい文法項目のひとつである冠詞の或る部分が比較的短期間に掃納的に習得されることであった。そうすると、理論的には、出現頻度の高い形態素や文法項目の習得にもクローズ練習は効果的であるはずである。たとえば、前置詞クローズ練習、関係詞クローズ練習、否定形クローズ練習など、学習者の困難度を基準として作成することができるであろう。その形態も、多肢選択クローズ練習や原形を変化させるクローズ練習など、状況に応じて考案することも可能である。もちろん、すべての学習者にすべてのタイプのクローズ練習を実施する必要はない。問題となる領域を適度に組み合わせることによって、矯正コースの一部を構成してもよいであろう。

文法クローズ練習のひとつの特徴は、学習者が従来あまり注意を払わなかった項目に、様々な文脈の中で注意を払うようにさせることであると思われる。実際に、本被験者の内省報告によると、冠詞クローズ練習を行なうようになってから、他の機会に英文を読んだりする際、時々、冠詞の用い方に注意するようになっていく。このことは、クローズ練習が現行英語カリキュラムの中で強化剤として作用することを示している、と解釈してもよいであろう。(なお、このことによって、本実験群は、純粋に5週(5回)×50分のクローズ練習のみによって運用能力を増進させたと言うべきではないかもしれない。その他の英語学習時に、冠詞の偶発学習(incidental learning)を行っていたのかもしれない。いずれにせよ、それは、クローズ練習の効果である。このような効果は、それが大きかろうと小さかろうと、重要な副産物

であると考えられる。)

最後に、本研究の可能な2つの批判に言及しなければならない。ひとつは、事前・事後テストとしてクローズテストを用いたことである。すなわち、本研究結果がそのまま同率で英作文などの真に自発的な発出課題に当てはまらない可能性がある。もうひとつは、本実験で行なった冠詞クローズ練習が最良の形態をとっていたか否かについてである。優れた冠詞クローズ練習形態の候補のいくつかがまず理論的に設定されるべきであった。これらは、今後の実践活動の中で明らかにされなければならないであろう。

[注] 本研究は、昭和55年度文部省奨励研究(A)細目番号123(課題番号571089)の一部として行なわれたものである。研究にご協力いただいた広島大学外国人教師 Dr. I. M. Hammett, 愛媛大学外国人教師 Prof. C. M. Vernon, 高知大学講師岡崎薫氏に対して心より御礼申しあげたい。

(高知大学教育学部講師)

参考文献

- Brown, R. 1973. *A First Language: The Early Stages*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
Makino, T. 1979. *English Morpheme Acquisition Order of Japanese Secondary Students*, Unpublished Ph D Thesis, The University of New Mexico.
Oller, J.W. and Redding, E.Z. 1971. "Article Usage and Other Language Skills," *Language Learning*, 21, 85-95.
Schachter, J. 1974. "An Error in Error Analysis," *Language Learning*, 24, 205-214.
Taylor, W.L. 1953. "Cloze Procedure: A New Tool for Measuring Readability," *Journalism Quarterly*, 30, 415-433.

(p. 20よりつづく)

imagine that I'm drinking a nice tall glass of ice cold water. *Shurp... shurp... shurp.* (さて、どうしたらいいかな……うん、氷のように冷えた水を、大きなコップ1杯、飲んでるって想像しよう。ゴクゴク……ゴクゴク……ゴクン。) [3: 61]

このような英語にはわれわれはあまりなじみがないように思われるが、これらの語感あるいはその具体的なイメージがうまく習得できるかどうかは、非常に大切なことなのではないだろうか。(次号へつづく)

(島根大学講師)