

## 音韻知識が日本人 EFL 学習者のリスニングに与える影響について

藤本 恵子  
神戸大学大学院

### ABSTRACT

This study explores the relationship between English listening proficiency and phonological awareness of adult learners of English as a Foreign Language (EFL). Phonological awareness can be a cue in the speech perception of a second language (L2) if visual and auditory information of language are processed on the same route and stimulated by each other. The purpose of this study is to examine whether a learner's listening proficiency level varies depending on the degree of phonological awareness. The subjects of this study were 15 university students who have been learning English in EFL settings. Phoneme-grapheme correspondence knowledge and grapheme-phoneme correspondence knowledge of the participants were examined using 4 phonological matching tasks and stimulated recall. Although the results did not show a significant correlation between English listening proficiency and the use of phonological information, it implied that learners' phonological recognition of L2 English is assisted by visual information.

**Key words :** EFL リスニング、ボトムアップ処理、音韻知識、二重アクセスモデル

### 1. はじめに

#### 1.1 研究の背景

社会での英語力需要の高まりを受け、企業で働く日本人はより高い英語力が求められるようになっている<sup>1</sup>。そのため学生のみならず社会人であっても英語学習を続けなければならないことが多い。長年英語を学習していても学習成果を実感できない学習者は多い。日本人英語学習者が本格的に学習開始するのは13歳(中学入学)を過ぎてからが一般的である。語学学習に有利とされる臨界期や敏感期と言われる年齢を過ぎての外国語学習は、母語の習得とは異なり、意識的な努力を伴う学習と指導が必要である(Lenneberg, 1967)。特に学習条件に恵まれない日本人学習者にとって、第二言語習得を成功させることは困難な

---

<sup>1</sup> (一財)国際ビジネスコミュニケーション協会による国内上場企業3,254社に対する英語活用実態調査は、304社から回答があり以下が示された。社員に求められるTOEIC(R)スコア(平均)は、2011年は海外出張者615点、新入社員550点、中途採用社員採用時600点であったものが、2013年では海外出張者675点、新入社員565点、中途採用社員採用時710点であった。

出典:『上場企業における英語活用実態調査-2013』(一財)国際ビジネスコミュニケーション協会

作業である。

しかし、母語話者の発音で聞くとわからない単語を綴り字で提示されると知っているという日本人英語学習者も見られる。聞いた英語の理解と読む英語の知識が一致しない学習者は、外国語環境で語学学習を開始し、「読むこと」から学習が開始される場合が多いことが影響しているのだろうか。第二言語のリスニングの際、音声言語情報の入力から意味に認知に至るまでの情報伝達経路で「読む」と「聞く」ことが言語情報処理上関わっているならば、音声言語情報と書記言語情報をつなぐ音韻知識がリスニングに影響を与えている可能性があると考えた。

## 1.2 研究目的

本研究では、書かれた英語であれば理解できるが音声で聞く英語は理解できない原因として、音声言語情報と書記言語情報をつなぐ音韻知識に着目した。研究目的は、学習者の音韻知識とリスニングの関係を検証し、音韻知識が EFL 環境で学習する日本人英語学習者のリスニングに与える影響を考察することである。

## 2. 先行研究

音韻知識である音素書記素対応知識と書記素音素対応知識とリスニング能力の関係を調べるための研究上の問いを以下の3つとし、

- (1) 音声を聞いて綴り字と一致させることのできる学習者はリスニング成績が高いのだろうか。
- (2) 綴り字を見て音声と一致させることのできる学習者はリスニング成績が高いのだろうか。
- (3) リスニングが得意な学習者とそうでない学習者に音韻の処理に違いがあるのだろうか。仮説設定のために以下の先行研究を検討した。

### 2.1 リスニングのボトムアップ処理

リスニングにおける言語情報処理過程には、ボトムアップ処理とトップダウン処理がある。ボトムアップ処理は、音声を刺激として小さな単位で認識し、感覚器官から神経伝達を行い、より大きな単位の情報として再統合して意味認知に至る。トップダウン処理では、与えられた音声言語情報を過去に蓄積した知識をもとに予測や推測を加え処理し、意味の認識に至る。O'Mally et al. (1989) は、第二言語の英語リスニングの処理方法が、学習者の習熟度によって違いがあるかを調べた。この研究では、成績が高い学習者はボトムアップとトップダウンの両方の処理を使用していることを示した。Field (2003) は、学習者にとってボトムアップ処理がより基本的で重要であると述べている。特に初学者にとっては、

リスニングの認知的方略のひとつであるトップダウン処理の使用が未熟であるためにボトムアップ処理がより重要となる (Chien & Wei, 1998)。Conrad (1985) も 習熟度の低い学習者のリスニングにはボトムアップ処理がトップダウン処理より重要としている。リスニングではボトムアップ処理が基本的な役割を果たしており、特に初学者には顕著であることを示している。

## 2.2 外国語環境での英語学習

日本人英語学習者のほとんどは外国語環境で学習をしている。そして、母語が完成してからの学習開始であることが大半である。Bley-Vroman (1990) は、外国語環境での大人の言語学習と自然環境での子供の言語習得では根本的なメカニズムが違い、大人の学習は成功しないとしている。DeKeyser (2000) は、言語の最終到達度は学習開始年齢に関係しており、特に音韻においては年齢と関係があると述べている。Long (1990) は、母語が完成するとされる 13 歳をすぎた言語学習では子供が母語習得で使用するのと同じ音声情報認知メカニズムが働かないとしている。これらの研究では、ある年齢を過ぎてから外国語学習をする場合、音声習得が特に開始年齢による影響を受けやすいと示している。また、Bongaerts (1999) では、臨界期や敏感期といわれる時期を過ぎて学習を開始しても、外国語学習に成功する学習者もいるとしているが、相対的に大人の外国語学習は不利であるとしている。従って、外国語環境で遅く学習を開始した場合、子供が自然環境で母語を身につける学習方法ではなく、第二言語の音声を認知するための助けとなる技能や知識を身につける必要があると考える。

## 2.3 音韻知識について

音声と書記を結びつける音韻知識を調べることによって、音声言語情報の処理と視覚による言語情報の処理が認知経路を共有することを探索可能と考えた。Nassajizavareh (1998) は、音韻処理研究を第二言語研究に応用し、音韻マッチング課題で書記素音素対応知識とリーディングの関係を調べ、リーディングが熟達している学習者は、音韻マッチング課題の成績が高いことを示した。言語認知プロセスで、音韻知識は入力された情報を書記素、音素双方の形態に対応させる役割をするものであると考えられる。読解の際に書記の言語情報を音声情報に結びつける知識を書記素音素対応知識というのに対して、聴解の際に音声情報を書記情報に結びつける知識は音素書記素対応知識である。音素書記素対応知識は、書記素音素対応知識とは入力情報のモダリティーと処理の方向性が異なるが同じ機能をもつ。書記素音素対応知識をうまく利用している学習者の読解成績が高くなるのであれば、リスニング時にも音韻知識である音素書記素対応知識をうまく利用している学習者はリスニング成績が高くなることが考えられる。音韻知識とリスニング能力を調べることで、音

韻知識が日本人英語学習者のリスニングへの影響の一端を探索できるものと期待できる。

## 2.4 リーディングモデルのリスニングへの応用

言語情報の入力系統としては、視覚による刺激からの入力と聴覚による刺激からの入力の2通りある。脳内の2種類の認知処理には、情報処理経路を共有とする共有仮説、読解と聴解の情報処理経路はそれぞれ独立しているとする相違仮説、共有仮説と相違仮説の中間的立場をとる併用仮説がある。門田・野呂(2001)では、言語情報は聴覚刺激でも視覚刺激でもインプットの後、経路を共有して意味認識に至るというTaft(1991)の相互活性化モデルをもとに読みの言語処理モデルである二重アクセスモデルが提唱されている。リーディングの認知処理において二重アクセスモデルが成立するのであれば、リスニングにおいて音声情報で書記素処理機能が活性化し語彙認識、意味理解に至ることも想定可能である。たとえば、子供が母語を獲得する時のような音声から直接意味認知に至る経路が使用しにくくなった大人の第二言語学習の場合、視覚刺激から得た語彙知識がリスニング処理の成功を助ける役割を担うことは十分に考えられる。

視覚による言語情報と聴覚の言語情報が認知処理経路を共有することは、McGurk(1976)らの研究で示されている。また、Green(1998)は聴覚情報に調音位置の視覚情報を被験者に与える実験を行い、聴覚情報は視覚情報に影響を受けることを示した。これらの研究により、聴覚による言語情報を処理するときには視覚の影響をうけて意味認知に至る可能性が示唆された。

### 先行研究のまとめと研究仮説

リスニング学習に成功している学習者の中には、聴覚からの直接経路だけを使用するのではなく、音声からの情報を意味認知の経路に至らせるための補強として、視覚から得た言語情報を利用している学習者もいるのではないかと考えた。聴覚の言語情報と視覚の言語情報をつなぐ音韻知識をうまく利用している学習者のリスニング理解力は高くなると予想し、外国語環境で英語を学習する日本人にとっては、音韻知識がリスニング能力に関与していることを調べるため、以下の3つの研究仮説をたて、音韻知識がリスニングに与える影響を検討した。

- (1) 音素書記素対応知識が高いと学習者のリスニング成績は高い。
- (2) 書記素音素対応知識が高いと学習者のリスニング成績は高い。
- (3) 既習の音韻を利用して未知の音韻を処理する学習者のリスニング成績は高い。

## 3. 研究方法

音韻知識が外国語環境での英語学習者のリスニングに与える影響を検証するために、3

つの研究仮説を設定し、音韻マッチング、音声聞き取り、音声と綴り字マッチング、非単語の発音生成を課題として与え、リスニング成績の高い学習者と低い学習者では違いがあるかを探索した。

本調査を行う前に、事前調査として、2種類のテストを行った。音韻マッチング課題の参加者は9名の大学生・大学院生であり、再生法の参加者は3名の大学生であった。事前調査により適切な問題数や難易度、一人の参加者にかかる時間を決定した。

本調査として、アンケート回答後、テストとして音韻マッチング課題 音声によるリスニング課題2種、発音課題の4つを与えた。また、発音課題に取り組んでいる参加者の様子を録画し、後に参加者自身に課題に取り組んでいるときの記憶を再生させる刺激再生法で参加者の音韻処理方法を探った。

### 3.1 研究参加者

研究参加者は外国語環境で英語学習を開始し継続する大学1年から2年 15名で男6名女9名であった。年齢は19歳から21歳（平均19.47歳）でボランティアとして調査に参加した。参加者のリスニング能力はSLEPテスト<sup>2</sup>で計測済みであった。リスニング全75問、正答数最小値30、最大値63、平均値48.07、リーディング全75問、正答数最小値41、最大値68、平均値59.97であった。（表.1）

### 3.2 手続き

調査は大学内の一室で1対1の形式で行った。参加者の音韻知識を測る4種類のテストをアンケート実施後、リスニング課題音声聞き取り、リスニング課題綴り字マッチング、音韻マッチング課題、発音課題の順序で行い、次いで刺激再生法を行った。機材は、リスニングテスト音声の再生のためにノートブック型パーソナルコンピューターを使用した。発音課題の録画は、iPadの録画機能を使用し、音声記録はICレコーダーを使用した。統計分析のためのソフトウェアはIBM SPSS Statistic 21であった。

### 3.3 調査材料

#### 3.3.1 書記による音韻マッチング

音韻マッチング課題は、音韻知識とリーディングの関係を調べるための研究(Nassajizavareh, 1998)で使用された課題を使用した。2つの非単語の綴り字が同じ発音か

---

<sup>2</sup> SLEPテストは、正式名称はSecondary Level English Proficiency Testで、アメリカ合衆国において中学高校生の英語を母国語としない生徒を対象に行う英語リーディングとリスニングの能力を判定する実力テスト。リスニングとリーディングの2つのセクションで構成されている。各セクションに75問の四者択一形式の問題で構成されており、リスニング約40分、リーディング45分の解答時間が設定されている。このテストは標準化された点数が得られるテストであるが、本研究では75問あたりの正解数と正答率を分析の対象とする。

異なる発音かを選択させる問題 30 問で構成されたものである。課題の目的は、書記で表された単語の音韻を正しく認識できるかを調べることであった。時間制限は設けなかった。(参考資料 1)

### 3.3.2 リスニングによる音韻マッチング

リスニング課題は、音韻マッチング課題をもとに改変し、英語母語話者である南アフリカ共和国出身の女性による音声吹き込みで 30 問の非単語で構成された課題を作成した。改変の目的は、何度も同じ非単語を使用することで、参加者が学習してしまうことが予想されたからである。

リスニング課題タスク 2-1 は、音声情報を認識できているかを調べることを目的としている。音声による非単語を聞いて、正しい発音記号が選べるかを問う課題である。参加者は、音声を聞いて、3つの選択肢野中から選択をする。選択肢とは、音声に対して正しい発音記号、音声とは異なる発音記号、わからない、の3つであり、わからない場合は理由を述べさせた。

リスニング課題タスク 2-2 は、聞いた音声言語を正しい綴り字と一致させられるかを調べることを目的とした。タスク 2-2 は、タスク 2-1 と同じ音声問題を使用し、非単語の音声を聞いて、その音声と合っていると思われる綴り字を3つの選択肢より正しいものを選択する問題である。(参考資料 2)

### 3.3.3 書記から発音生成による音韻マッチング

発音課題の目的は、書記で認識した単語を発音させることで、正しい書記と音韻の対応を認識しているかどうかを調べることを目的とした。音韻マッチング課題をもとに 30 個の非単語を発音させる課題を作成した。評価方法は、参加者が発音する音声を英語母語話者 2 名 (男: アメリカ合衆国出身、女: 南アフリカ出身) が正誤判断し、母語話者採点者の出身が異なることから、両者が正解と判断したものを正解とした。(参考資料 3)

### 3.3.4 刺激再生法

発音課題は刺激再生法の材料としても使用した。参加者が課題に取り組んでいる様子を録画し、再生映像を参加者自身に見せ、課題に取り組んでいる最中に何を考えて発音を決定したかを尋ね、非単語の音韻処理を探った。30 問からなる非単語の綴り字から発音を類推し発音生成する際に、どういう処理をするかを参加者自身が、課題に取り組んでいる自身の様子を録画したものをしながら思い出すという方法でデータ抽出を試みた。

### 3.3.5 アンケートによる調査

アンケートは、参加者の海外滞在経験、学校外での英語学習経験、TOEFL や TOEIC などの英語能力試験の成績、リスニングに関して回答を求めた。アンケートの主目的は、本研究の対象が「外国語環境で学習する日本人英語学習者」であるため、英語が使用されている環境での長期滞在や学習経験のある参加者を排除するためであった。その他の設問は更なる分析の手がかりとするべく項目をもうけた。

アンケートの回答から、参加者 15 名はすべて外国語環境で学習しており、4 歳から 13 歳の間に英語学習を開始し(平均学習開始年齢 11 歳)、学習年数平均 89.67 ヶ月(7.47 年)であった。学校以外での英語学習経験のある参加者は 10 名で塾・英会話学校での学習経験があると回答した。また、リスニングに関するアンケートでは、15 名中 10 名がリスニングに苦手意識があると答えた。参加者の SLEP テストの結果は、表 1 のとおりであった。

## 4. 結果

### 4.1 仮説の検討

仮説 1 については、リスニング課題聞き取り(タスク 2-1)のリスニング成績との相関は、 $r = .30$  ( $p = .27$ ) であり、綴り字選択が  $r = .40$  ( $p = .14$ ) であった。いずれも仮説を支持するには至らなかった。

仮説 2 については、音韻マッチングとリスニング成績の相関が  $r = .41$  ( $p = .13$ ) 発音課題  $r = .32$  ( $p = .25$ ) であった。仮説 1 同様、仮説 2 も支持するには至らなかった。

仮説 3 については、質的なデータ収集によって、仮説の検討を試みた。参加者のなかで、リスニング成績が高い学習者は、未知の単語の音韻を、既習単語の音韻を利用して思い浮かべ推測する傾向がある可能性が示された。(表.2、表.3、参照)

### 4.2 刺激再生法の結果分析

発音課題での刺激再生法は、参加者のすべての発言をコード化し分類し、リスニング成績が高い参加者とリスニング成績が低い参加者を比較して分析した。

6つのコードは、1.「知っている単語を思い出して」、2.「発音してみて」、3.「ローマ字読みをした」、4.「知らない単語なので読めない」、5.「他言語の発音を思い出した」、6.「その他(不明・分類不可)」であった。全体での、それぞれの発言数は1.「知っている単語を思い出して」は発言数 58、2.「発音してみて」は発言数 38、3.「ローマ字読みをした」は発言数 2、4.「知らない単語なので読めない」は、発言数 21、5.「他言語の発音を思い出した」は発言数 5、6.「その他(不明・分類不可)」は、発言数 6 であった。参加者中でリスニング成績上位の2名は、発言の大半を「知っている単語を思い出して」発音を決定したと述べた。成績上位の1名(SLEP テストのリスニング成績 63)は、6 発言中「知

っている単語を思い出して」に該当する発言数は5、「発音してみた」に該当するものは1であった。また、もう1名の成績上位者（SLEPテストのリスニング成績56）は、5発言中「知っている単語を思い出して」に該当する発言数は4、「発音してみた」に該当するものは1であった。リスニング成績が高い参加者は、既習単語の音韻を利用している可能性が示された。また、リスニング成績が低い参加者2名も発言中には「知っている単語を思い出して」に該当する発言が、両者とも4発言中3つあったが、残りの発言が、それぞれ、「ローマ字読みした」、「発音してみて」であった。発言内容では、リスニング成績と処理方法を区別することは困難であった（表.4参照）。しかし、特徴ある発言をした参加者を分析したところ、発言数13中10を「発音してみて」と回答し、「知っている単語を思い出して」が1だった参加者（リスニング成績57）と、発言数4のうち「発音してみて」が2、「知らないで読めない」が1、「その他」が1で「知っている単語を思い出して」が0（リスニング成績50）であった。この2名の参加者はいずれも、リスニング成績は低くはないが、リスニングがリーディングより成績が低く、苦手であることを述べていた。

表.1 参加者の SLEP テストの結果

	最小値	最大値	平均値
リスニング (75 問)	30.00	63.00	48.07
リーディング (75 問)	41.00	68.00	59.97

$N=15$ .

表.2 各タスクの平均と標準偏差

テスト	最小値	最大値	平均値	標準偏差
タスク1 音韻マッチング (29 問) <sup>3</sup>	16.00	25.00	20.00	2.98
タスク2-1 音声聞き取り (30 問)	19.00	29.00	25.67	2.92
タスク2-2 綴り字選択 (30 問)	16.00	25.00	19.80	2.40
タスク3 発音 (29 問) <sup>4</sup>	16.00	28.00	22.53	3.52

$N=15$ .

<sup>3</sup> 30 問中 1 問に非単語でないものがあつたため削除した。

<sup>4</sup> 30 問中 1 問について、母語話者から 2 通りの発音が可能であるのと指摘を受け、しかも非単語でないものであつたため削除した。

表. 3 SLEP テスト (リスニング) と各タスクとの相関分析結果

	課題			
	音韻マッチング (タスク 1)	音声聞き取り (タスク 2-1)	綴り字選択 (タスク 2-2)	発音 (タスク 3)
ピアソンの相関係数 ( $r$ )	.41	.30	.40	.32
有意確率 (両側) ( $p$ )	.13	.27	.14	.25

$N=15$ .

表. 4 刺激再生法による発音の想起方法別発言数

参加者 (リスニング 成績)	想起方法						発言数 合計
	知っている 単語を思い 出して	発音して みて	ローマ字 読み	知らない ので 読めない	他言語を 思い出した	その他	
P 1 (46)	6	2	0	4	0	0	12
P 2 (50)	1	2	0	3	0	0	6
P 3 (53)	1	1	0	4	0	0	6
P 4 (38)	3	1	0	0	1	0	6
P 5 (41)	14	8	0	0	1	0	23
P 6 (43)	5	1	0	5	0	0	11
P 7 (51)	3	1	0	1	2	0	7
P 8 (30)	3	0	1	0	0	0	4
P 9 (57)	1	10	0	0	0	2	13
P 1 0 (50)	0	2	0	1	0	1	4
P 1 1 (63)	5	1	0	0	0	0	6
P 1 2 (56)	4	1	0	0	0	1	6
P 1 3 (46)	7	1	0	0	0	0	8
P 1 4 (54)	1	5	0	2	0	1	9
P 1 5 (43)	4	2	1	0	1	1	9
						合計	130

$N=15$ .

## 5. 考察

### 5.1 音韻知識について

調査によって音韻知識がリスニングに及ぼす影響を明言できる結果は得られなかった。

本研究では、リスニングの成否を予測する程大きな影響は示されなかったが、再生刺激法の結果から、認知段階で関わっている可能性が見られた。

## 5.2 リーディングモデルのリスニングへの応用

本研究からは、共有仮説を主張する有力な証拠は得られなかった。しかし、書記での音韻知識とリスニングに中程度の相関が見られたことは、書記と音声の認知経路が互いに刺激し合って意味理解に至る可能性を残している。

## 6. 結論

本研究で調査した音韻知識とリスニング成績の関係は統計的に有意な結果は得られず、仮説は支持されなかった。しかし、本研究の参加者の音韻知識とリスニング成績の関係を示唆する相関が見られた。書記での音韻知識（書記素音素対応知識）とリスニング能力の相関がわずかではあるが、最も高い相関を示した。刺激再生法では、リスニング成績が高い参加者は、音韻処理の際、類似の単語を思い出すことで推測する傾向がある可能性が示唆された。

これらの結果から、音韻知識がリスニングに与える影響は大きくはないが、第二言語のリスニング認知処理上で、言語知識のひとつとして利用されている可能性があることがわかった。音素書記素とリスニング、書記素音素とリスニングを比べると、書記素音素とリスニングの関係が強いことが示された。言語情報の二重アクセルモデルが成立すると仮定するならば、音声言語情報の認知処理を行うとき、記憶している語彙からの書記情報も使用して音声言語を処理していることが考えられる。外国語環境で英語を学習する日本人のリスニングには音韻知識が関与しており、音韻知識を学習することで学習条件の不利さを補い、学習者のリスニング成績を向上させる可能性を示唆している。

## 7. 今後の課題

今後の課題として以下の3点を挙げる。第1に、研究材料についてである。本研究の調査材料として、Nassajzavareh (1998) の研究で使用された音韻マッチング課題を使用した。Nassajzavareh の研究は、Farsi 語（イラン国公用語ペルシャ語）を母語とする英語学習者を対象にリーディング処理と音韻知識の関係を調べたものだった。日本人学習者にはなじみが薄いと思われる末尾が j の非単語が選択肢として使用されていた。日本人学習者の音韻知識を測定するために適切であったとは言い切れない。日本人学習者が母語の干渉やローマ字読みからの弊害と思われる間違いやすい音韻を選択肢として採択し使用することが望ましいと考える。

第2に、参加者の人数が少なかったため、採用可能な分析方法が制限されたことである。

1対1で実験を行ってデータ収集を行わなければならなかったことが多くの参加者の協力を獲得できなかった主な原因であると考えられる。

第3に、研究対象についてである。本研究は大人の学習者を対象としていることから、大学生を研究参加者として調査を行った。同じ成人学習者であっても、年齢層によって受けた英語教育が異なることが考えられる。中学から教科として英語学習を開始し、主として古典的な訳読法で学習した30代や40代と、コミュニケーション重視の授業を受け、母語話者の補助教員がいる環境で学習した世代では英語学習への意識と取り組み方が異なっているかもしれない。幅広い年齢層の参加者のデータを収集し、音韻知識とリスニングの関係が年代や英語教育法で異なっているかを検討することにより、英語リスニング教育へ一考察を提供できると考える。

本研究ではサンプル数が少なかったため、実証には至らなかった。今後は課題となった点を改良し、調査の規模を広げ、音韻知識がリスニングに与える影響についての証拠として結果を提示しうる研究へ発展させる必要がある。

#### 参考文献

- 門田修平・野呂忠司 (2001). 『英語リーディングの認知メカニズム』 くろしお出版.
- Bley-Vroman, R. (1990). The logical problem of foreign language learning. *Linguistic Analysis*, 20, 3-49.
- Bongaerts, T. (1999). Ultimate attainment in L2 pronunciation: The case of very advanced late learners. In Birdsong, D. (Ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. pp.155-160. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chien, C., & Wei, L. (1998). The strategy use in listening comprehension for EFL learners in Taiwan. *Journal of Language Teaching and Research*, 29, 66-91.
- Conrad, L. (1985). Semantic versus syntactic cues in listening comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 59-69.
- DeKeyser, R. (2000). The robustness of critical period effects in second language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 499-533.
- Field, J. (2003) Promoting perception: lexical segmentation in L2 listening. *ELT Journal*, 57, 325-334.
- Green, K. (1998). The use of auditory and visual information during phonetic processing: implications for theories of speech perception. In Campbell, R., Dodd, B., & Burnham, D.(Eds.), *Hearing by eye II: Advances in the psychology of speechreading and auditory-visual speech*. pp. 3-25. UK: Psychology Press.

- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Long, M. (1990). Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 251-285.
- McGurk, H., & MacDonald, J. (1976). Hearing lips and seeing voices. *Nature*, 264, 746-748.
- Nassajizavareh, H. (1998). *A component skills approach to adult ESL reading: Evidence from native speakers of Farsi* (Unpublished doctoral dissertation). University of Toronto, Canada.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., & Kupper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10, 418-437.
- Taft, M. (1991). *Reading and the mental lexicon*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associated Ltd.

### 参考資料 (1) タスク 1 例 (抜粋)

下に示したペアの単語を見てください。これらは実際に使われている単語ではありませんが、英語の音の規則に従っています。黙読し、できるだけ早くペアになっている二つの単語が同じ発音なのか、異なる発音かを判断してください。ペアになっている二つの単語の発音が同じであれば S ( ) に、異なる発音であれば D ( ) に○を記入してください。

	Same	Different		Same	Different
1. pague - paig	S( )	D( )	6. bow- bew	S( )	D( )
2. plemb - plem	S( )	D( )	7. wrax - rax	S( )	D( )
3. nert - nirt	S( )	D( )	8. rept - repped	S( )	D( )
4. munk -mank	S( )	D( )	9. nij - nidge	S( )	D( )
5. nalk - nack	S( )	D( )	10. kight - keet	S( )	D( )

### 参考資料 (2) タスク 2 例 (抜粋)

#### 2-1

下にある 1～30 の問題ごとに、単語を読んだ音声をひとつずつ聞いてもらいます。聞いた単語の音声として適切だと思われる発音記号を①と②のどちらかを選んで○で囲んでください。わからない場合は、③を選び、その理由を、a)聞き取れない、b)聞き取れるが発音記号がわからない、から選び○で囲んでください。解答時間は 5 秒です。

1. ① [ki:d] ② [keid] ③わからない  
a) 聞き取れない b) 音は聞き取れるが発音記号がわからない
2. ① [k@Gk] ② [k\$Gk] ③わからない  
a) 聞き取れない b) 音は聞き取れるが発音記号がわからない

3. ① [sept] ② [sepd] ③ わからない  
a) 聞き取れない b) 音は聞き取れるが発音記号がわからない
4. ① [flig] ② [flik] ③ わからない  
a) 聞き取れない b) 音は聞き取れるが発音記号がわからない
5. ① [mout] ② [mB:rt] ③ わからない  
a) 聞き取れない b) 音は聞き取れるが発音記号がわからない

## 2-2

次に 2-1 と同じ音声をもう一度聞いてもらいます。1～30 の各問題の 3 つの単語のうち、音声で聞いた単語の綴り字として、適切だと思われるものを選んで○で囲んでください。答えはひとつとは限りません。解答時間は同じく 5 秒です。

1. ①kead ②kade ③kard  
2. ①kaunk ②kank ③kunk  
3. ①cekt ②cepped ③ciped  
4. ①flique ②flige ③flek  
5. ①mert ②moet ③mirt
6. ①zow ②zew ③zaw  
7. ①cret ②cirt ③creet  
8. ①carge ②carg ③carger  
9. ①qack ②qake ③qeik  
10. ①korl ②koal ③kole

## 参考資料 (3) タスク 3 例 (抜粋)

下に示した単語は実際に使われている単語ではありませんが、英語の音の規則に従っています。ひとつずつゆっくりと発音してください。

1. pague  
2. plemb  
3. nert  
4. munk  
5. nalk
6. bow  
7. wrax  
8. rept  
9. nidge  
10. kight

## 日本人英語学習者は主語をどうとらえているか ー量的・質的研究\*

梅原大輔  
甲南女子大学

富永英夫  
武庫川女子大学

### ABSTRACT

Some Japanese learners of English produce English sentences like *\*This river cannot swim*, which is apparently influenced by the topic-comment construction characteristic to Japanese. In order to attain a certain level of proficiency, learners must learn to use the subject-predicate construction basic to a subject-prominent language like English. This study reports the results of a research consisting of grammatical judgment and explanation/correction tasks, which was conducted to 188 students from three universities in Japan. In the task, twenty sentences, both grammatical and ungrammatical, were used to test the students' awareness of subject-topic distinctions. The data were processed both quantitatively and qualitatively. We found out that groups from each of the three universities showed striking differences with regard to the students' grammatical awareness and the stability of its application, and we have concluded that they are supposed to represent three groups: 1) those who have definite awareness on syntactic subject and semantic agency/animacy, 2) those who are vaguely aware of it but are not consistent in its application, and 3) those who are largely influenced by translation of Japanese and lack awareness of grammatical subjecthood.

**Keywords:** 中間言語文法、文法意識、EFL、主題優位性、主語

### 1. はじめに

日本人が書いたり話したりする英語に、次のような文を見聞きすることがある。

(1) This river cannot swim.

(2) This hotel cannot use the Internet.

また、次の例も実際に大学生が書いた英語から抜粋したものである。

(3) School uniform don't need to choose every morning.

(原文のママ。「制服は毎朝選ばなくてもいい」の意味)

いずれの文も、述語に対して不適切な名詞句を誤って主語にしているという点で共通した特徴を持っている。

こういった文には日本語の構造が影響していると考えられる。特に *cannot* や *must* といったモダリティを含むと、「この川は泳げません」「このホテルはインターネットが使えません」といった日本語の訳が自然なものに聞こえてしまう。実際にこのような英文を作る学習者は多くないとしても、潜在的にこれらに違和感を感じない学習者が一定数いるのではないかと経験的に予想することができる。

本研究は、3つの大学の日本人学生 188名を対象に行った文法性判断テストと判断理由についての記述による調査、追加的な面接の結果をもとに、学習者が英語と日本語の主語の違いをどのように認識しているのかを調べたものである。日本語と英語の主語の違いについて英文法や国文法で明示的に教えられないことはないものの、英語の主語性についての意識は学習者間でかなり明確な差があることがわかった。

## 2. 研究の目的：主語優位型言語を習得すること

Li and Thompson (1976)以来、言語類型論では、英語のような主語優位型言語(subject-prominent languages)と、中国語のような主題優位型言語(topic-prominent languages)の違いがよく知られることとなった。主語優位型言語が主語-述語関係を文の基本構造としているのに対し、主題優位型言語は主題-陳述関係を文の基本構造としている。日本語は主語をマークする「が」と主題をマークする「は」の両方が存在するため、主語優位型と主題優位型の両方の性質を持つと言われる。しかし少なくとも日本語に主題陳述タイプの構文が存在し、日常的に広く使用されていることは明らかである。

柴谷 (1985)や Comrie (1989)が言うように、主語という概念はプロトタイプ性を持っていると考えるのが妥当だろう。すなわち主語とは、文法上の主格、意味上の動作主、談話上の主題などが複合した概念であり、これらの特徴を多く持つ語句ほど典型的な主語と認識される。英語ではこのうち特に主格が主語を規定する中心的な要素であり、文法的な主語の存在が義務的である。また意味役割による主語化傾向の階層性によって主語名詞句が選択されるため、動作主があれば必ず能動文の主語となる。その一方で英語の主語にとって、主題としての役割はどちらかと言うと小さい。これに対して日本語では、主題陳述構造が一般的であることに加えて、主格の働きが英語に比べて弱い。このため主格名詞句はしばしば省略され、結果として「この川は泳げない」のような文が頻繁に使われることになる。日本語と英語には主語をめぐるかなり根本的な文構造の違いが存在するのである。

外国語を学ぶときにこのような構造の違いは障壁となるのだろうか。Rutherford (1987)は、初期の中間言語は学習者の L1 と関わりなく主題陳述文の特徴を持つと述べている。また、L1の類型論的特徴が L2学習の際に転移するかどうか、という点について、80年代から90年代にかけていくつかの研究があった。Fuller and Gundel (1987)は、初期の中間言語では主題優位型の傾向があると指摘したが、Jin (1994)は主語優位型言語を母語に持つ学習者が主題優位型言語を学ぶ際には、やはり L1の構造が転移すると主張した。Sasaki (1990)は日本人の高校生を対象にした調査を行い、存在を表す文を作る時に、英語力が低い学習者に(4)のような主題陳述型の誤った文が相対的に多く見られることを示した。

(4) Taro's school is twenty-five students.

また、Yuan (1995)は逆に主語優位型の言語を母語に持つ英語話者が中国語を学習する時に、主題構文はかなり後の段階になって習得されると指摘している。これらの研究をふまえるなら、日本人英語学習者の英語に、日本語的な主題陳述型の構造が何らかの形で影響を与える可能性は高いと言えるだろう。

日本人が英語を習得する過程においては、どこかで主題陳述的な発想の文を封印して、主語述語型の文構造を身につける必要がある。しかし日本語と英語のこのような違いは、少なくとも中学や高校の英語教科書では明示的に取り上げられていない。例えば中学校の教科書では、「「～は」の部分は主語という」(*New Horizon I*, 2004年版、東京書籍)とか、「文の最初の「～は(が)」にあたる部分を主語といいます」(*New Crown I*, 2010年版、三省堂)といったごく簡単な記述しかなく、高校の教科書でも日本語と英語の主述構造の違いを改めて説明することは行われていない。

また国語教育の場でも日本語の特徴を意識して教えることは行われておらず、主題という用語も国文法では使われていない。これらのことから、日本人の英語学習者は一般に、「～が」によって示される主語の概念と「～は」によって示される主題の概念の違いを、学校教育の中で明示的に学ぶ機会を持っていないと考えられる。

そこで、本研究では、日本人の英語学習者は日本語的な主題陳述文を英語的な主語述語文と区別しているのか、またもしそのような区別が可能だとすれば、どのような形で理解しているのか、という点を明らかにすることを目的に調査を行った。

### 3. 方法

#### 3.1 調査参加者

本研究の参加者は、3つの大学の日本人大学生 188名である。いずれも筆者たちが調査時に大学の授業で担当していた学生で、学年は1、2年生である。それぞれの大学のグループを以下のようにA、B、Cと名付け、言及していく。

Aグループ(国立大学文系/理系) : 62名

Bグループ(公立大学文系) : 65名

Cグループ(私立大学文系) : 61名

調査は、授業の一部を利用する形で実施した。

#### 3.2 調査方法

20の英文(正しい文11と誤った文9)を提示し、その文法性を判断してもらう文法性判断テスト(Grammatical Judgment Test、以下GJTと略す)を行った。文法性の判断にあたっては、「間違っている」から「正しい」まで6段階のリカート・スケールにマークしてもらう形を取った(図1)。「間違った英文であると自信があるときには1を、正しい英文であると自信があるときには6を選んでください。文法性の判断に確信がないときに

は、2 から 5 の中から 1 つ選んでください」という指示を書面で与えた。被験者が行った判断は文法性そのものの判断ではなく、文法性判断への確信の度合いを数値にしたものである。



図 1

さらに、間違っていると考える場合（1 から 3 にマークする場合）には、間違っていると考える理由を自由記述するか、正しい文に訂正するかしてもらった（説明・訂正課題）。また正しいと考える場合（4 から 6 にマークする場合）には、どういう意味で判断しているのかを確認するために日本語訳を書いてもらった。これはまた、正しいと判断した場合にも一定量の作業をさせることで、安易に「正しい」という側の選択をしないように配慮したためでもある。回答時間として少なくとも 30 分を確保した。

ここで中間言語文法の調査として GJT を用いることについて説明を加えておきたい。学習者の明示的な言語知識を問うことは、一般に外国語習得研究の方法として有効ではないと考えられている。ネイティブスピーカーが文の文法性を判断する直観を持っていたとしても、それを明示的に説明する語彙や概念を持っているわけではなく、言語知識は暗示的なものだとして評価されているためである。従って我々の目的は、学習者が正しい明示的説明をするかということではなく、第一には正しい感覚を持っているか、第二に、もし持っているとすればそれをどのような形で言語化する可能性があるか、あるいは言語化をせず正しく形を提示できるか、という点にある。

Ellis and Barkhuizen (2005)は、GJT は時間制限を加えることで無意識の文法能力を判定できるが、時間の制限がなければ明示的知識が介入してくるため言語能力の判定テストとしては適切なものにはならないと指摘している。しかし、本調査では特に判断の時間を限らず、明示的知識も含めて判断に加えることができるようにした。Ellis らは、母語話者と同一無意識的な言語能力を GJT が測定できるかどうかを問題にしているが、日本のような外国語環境での英語学習では、明示的な知識も含めて学習者の持つ言語能力と捉えるべきだと考えるからである。

この調査で使用した 20 の文は、いずれも主語述語関係の一致に関する問題を含んだ文であり、あらかじめ 1 つの大学の別の学生グループに対して行った予備調査を通して、誤文であっても文意が伝わる例を選んだ。単語の意味が分からないことで判断に影響するのを避けるために、なるべく簡単な語を使用し、一部の語句については調査文の中に日本語の意味を書き添えた（Appendix 1 を参照のこと）。

主題を主語位置にとる誤った文として典型的と考えたのは、次の Q7 と Q17 の例である。これらは場所の名詞句を主語位置に置いており、主述関係が乱れている例である。また、

場所以外の名詞句を主語位置に置いた同様の例として、Q9 の文を加えた。これらの誤った文をまとめて本稿では「主題陳述型誤文」と呼ぶことにする。以下、誤文にはアスタリスクをつけて示している。

Q7. \*This hotel cannot use the Internet in the room.

Q9. \*Summer in Japan can enjoy fireworks festivals in many places.

Q17. \*Unlike university, most high schools must wear a uniform.

主題陳述型誤文の一種として、場所を表す前置詞句を文頭に置いたのが Q20 である。主語になれるのは名詞句だけであるが、日本語の主題には名詞句の他に副詞的な句もなることができる。「長野では美しい山の景色を見ることができる」という文は「長野で」を主題とする主題陳述型構文である。

Q20. \*In Nagano can see a beautiful view of mountains.

動作主以外の主語をとる正しい文として使ったのは次のような例である。これらの文はいずれも慣用的な表現であるため、動作主主語への意識が強ければ間違った文と判断してしまうと予測できる。

Q1. There are a lot of things that money can't buy.

Q3. This stadium can sit more than 50,000 people.

Q6. Last year saw some important development in computer technology.

Q16. Most newspapers wrote about the train accident yesterday.

また道具格の名詞を主語にしたのが次の 2 例である。上の 4 例に比べると一般的な文ではあるが、やはり動作主主語という視点からは間違っていると判断する可能性がある。

Q10. The hammer broke the window into pieces.

Q19. This key can't open the door. It is a wrong key.

ネイティブスピーカーでも判断が分かれる微妙な例として、*need* を主動詞にした次の 2 例を加えた。複数のネイティブスピーカーの判断を踏まえて、Q2 を非文法的な文、Q11 を文法的な文として扱った。この 2 つの文法性を適切に説明することは、通常の文法ではできないが、あえて微妙な例を加えることで、直感的ではあってもネイティブスピーカーに近い判断ができる学習者を拾い出すことができるかもしれないと考えた。

Q2. \*This train doesn't need an express ticket. It is a rapid service.

Q11. This restaurant always needs a reservation, because it is very popular.

文法的に問題のない文として他に、次の 3 例を加えた。このうち Q14 と Q15 は感覚動詞の主語にモノをとる例であり、慣用的な性格が強いかもしれない。

Q12. You can enter the public swimming pool with a small admission fee.

Q14. This blue jacket looks good on you.

Q15. It feels nice to be with my good friends.

受身に関する感覚を確かめるために、次の 2 例を加えた。

Q5. \*This river can be drunk water because it is very clean.

Q18. Everybody in the class is expected to give a short speech.

さらに主語述語の不一致の例として次の 3 例のような疑似同定文も含めたが、この問題について本研究では詳しい議論は行わない。

Q4. \*This is a nice café and its coffee is very good taste.

Q8. \*My father's job is a teacher. He is proud of teaching.

Q13. I have a 10-year-old younger brother. \*His character is very shy.

## 4. 結果

### 4.1 全体的な結果

調査の結果を集計し、20 問すべての文で 1~3 が正しい文法的判断をした側になるように点数を補正した。つまり、もともとリカート・スケール上で 1~3 を「間違っている文」と判断した場合にマークさせたため、「正しい文」についてはスケールを反転させた。

全体的な結果を見るため 20 文すべてについて正答率順に一覧にしたものが表 1 である。ここでは 1~3 の回答を正答、4~6 の回答を誤答とくくり、正答率を算出している。また平均値欄に示したのは、補正後のリカート・スケール上の平均値である。数字が小さいほど、確信をもって正しく判断した被験者が多かったことを示している。

表 1 正答率順一覧

問題文	正誤	項目	正答数 (人)	誤答数 (人)	正答率 (%)	平均値
Q20. In Nagano can see a beautiful view of the mountains.	誤	主題陳述型文	153	34	81.8	2.18
Q9. Summer in Japan can enjoy fireworks festivals in many places.	誤	主題陳述型文	142	46	75.5	2.47
Q5. This river can be drunk water.	誤	受動文	141	45	75.8	2.58
Q18. Everyone in this class is expected to give a short speech.	正	受動文	133	52	71.9	2.72
Q17. Unlike universities, most high schools must wear a uniform.	誤	主題陳述型文	131	55	70.4	2.74
Q14. This blue jacket looks good on you.	正	無生物主語感覚文	129	57	69.4	2.77
Q11. This restaurant always needs a reservation.	正	無生物主語文	127	58	68.6	2.89
Q7. This hotel cannot use the Internet in the room.	誤	主題陳述型文	115	73	61.2	2.96
Q12. You can enter the public swimming pool with a small admission fee.	正	有生主語文	113	75	60.1	3.01
Q19. This key can't open the door.	正	道具主語文	114	73	61.2	3.23
Q15. It feels nice to be with my good friends.	正	無生物主語感覚文	84	101	45.4	3.59
Q10. The hammer broke the window into pieces.	正	道具主語文	85	101	45.7	3.62
Q2. This train doesn't need an express ticket.	誤	無生物主語文	79	108	42.2	3.8
Q16. Most newspapers wrote about the train accident yesterday.	正	慣用的無生物主語文	73	115	38.8	3.82
Q4. Its coffee is very good taste.	誤	コピュラ文	72	116	38.3	4.01
Q13. His character is very shy.	誤	コピュラ文	74	113	39.6	4.05
Q3. This stadium can sit more than 50,000 people.	正	慣用的無生物主語文	70	118	37.2	4.12
Q8. My father's job is a teacher.	誤	コピュラ文	67	121	35.6	4.16
Q6. Last year saw some important development in computer technology.	正	慣用的無生物主語文	46	140	24.7	4.38
Q1. There are many things that money can't buy.	正	慣用的無生物主語文	42	144	22.6	4.69

全体的な集計の他に、グループ別に 1~6 のそれぞれの判定を選択した人の度数とその割合を出した。また 3 つのグループ間の違いを調べるために、1-2、3-4、5-6 の 3 つの回答に分けてカイ 2 乗検定を行った。

次に、誤文と判断した場合の説明・訂正課題については、以下のように評価し、点数化した。第一に、明確な明示的知識を示して説明したり、英文を正しい形に訂正していたりする回答を 2 点と評価した。逆に、誤文と判断するものの、説明のポイントがずれている回答を 0 点と評価した。また、説明が言葉足らずで、理解の度合いが確実に判断できない回答については、著者 2 人で相談の上、1 点と評価した。また説明・訂正欄に記述がない回答については、単に面倒で記述していないのか、誤文の判断を言語化できなかったのかわからないため、説明・訂正課題の集計から除外した。

以上の結果として、英語の主述関係の認識について、3 つのグループの間には顕著な違いが見られた。この違いは、英語の主述関係を理解し習得している学習者の割合が違うことを反映していると言える。今回の調査にあたっては、個々の被験者の英語力を測定することはしなかったため、調査によって得られた結果が被験者の英語力に影響されるものかどうかは主張できない。しかし、明らかに違うタイプの反応をする被験者を区別することができ、この違いが英語の習熟度を反映している可能性は高いと思われる。

#### 4.2 問題ごとの検討

以下では、いくつかの文を取り上げてグループごとの特徴を検討していく。最も典型的な主題陳述型誤文と想定した Q7 の文については、A グループの被験者の 93.5% が誤っていると正しい判断をしたのに対して、C グループの被験者の約 75% が正しい文だと誤って

判断した。B グループでも約 35%の学生がこの文を正しい文と誤った判断をしている。図 2 でヒストグラムと度数による割合を示した。

### Q7 This hotel cannot use the Internet in the room.

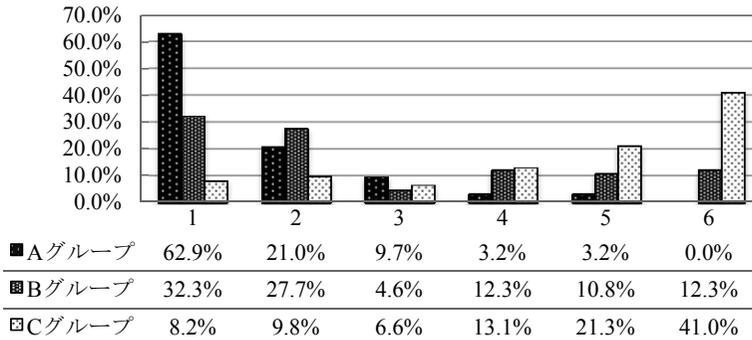


図 2

Q7についてカイ 2 乗検定を行ったところ、 $X^2(4)=62.457$ 、 $p<.01$ 、Cramer の V は.409 であった。実測値と残差分析の結果は表 2 のようになり、A グループで正解判定をした被験者と C グループで不正解の判定をした被験者が有意に多く、逆に A グループで不正解判定をした被験者と C グループで正解判定をした被験者が有意に少なかった。

表 2 Q7 に対する実測値と残差分析

	1-2	3-4	5-6
A グループ	52▲	8	2▽
B グループ	39	11	15
C グループ	12▽	9	38▲

(▲有意に多い、▽有意に少ない、 $p<.05$ )

ただし、この文を誤っていると判断した被験者も、判断の根拠が正しいとは限らない。特に C グループの場合、この文を間違いと判断した被験者はあわせて 10 名いたが、そのうち主語述語関係に問題があると明確に指摘したのは 3 名だけだった。他の回答者は、「this hotel を in this hotel とすべき(C05)<sup>1</sup>」だとか、「動詞を cannot be used にすべき(C39)」といった誤った説明や、はっきりしない指摘をしていた。

時間の句を主語にした Q9 の文では、正しいとする判断は全体に少なくなるものの、グ

ループによる違いは先ほどと同じ傾向である（図3）。カイ 2 乗検定の結果も Q7 の場合とほぼ同じで、 $X^2(4)=35.263$ 、 $p<.01$ 、Cramer の V は.306 であった。

### Q9 Summer in Japan can enjoy fireworks festivals in many places.

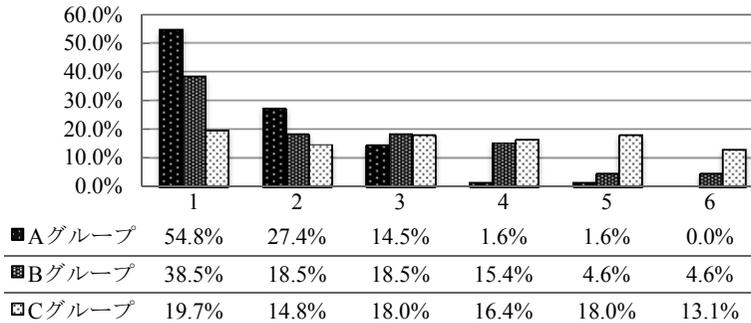


図 3

C グループでこの文を誤っていると判断したのは全体の 54.1%にあたる 33 名で、Q7 に比べると正しい判断が多くなっている。しかし、このうち明確に文の主語がおかしいと指摘した回答者は 9 名にとどまった。その他の回答では、「summer in Japan は最後につけるべきである(C26, C59)」「in Japan の位置は文末(C24, C56, C66)」「時、場所が文頭はおかしい(C51)」といったように、時や場所の副詞句を文末に置く語順を念頭においたものが 8 件もあった。英語そのものに対する直感的判断というよりは、初級段階で教えられた明示的な文法規則を機械的に適用して文を判断している様子を見て取ることができる。ちなみにこのような指摘は A グループ、B グループでは一件も見られなかった。

場所の前置詞句を主語位置においた Q20 の文 (In Nagano can see a beautiful view of mountains.)については、「主語がない」と正しく判断できる被験者の割合がかなり高く、A グループではこの文を正しいとする被験者は 0 名であった。B グループでは、この文を間違っていると判断したのは 81.5%にあたる 53 名いたが、そのうちの 8 名(15%)の被験者は、「In はいらぬ」という指摘をしていた（図 4）。

## Q20 In Nagano can see a beautiful view of mountains.

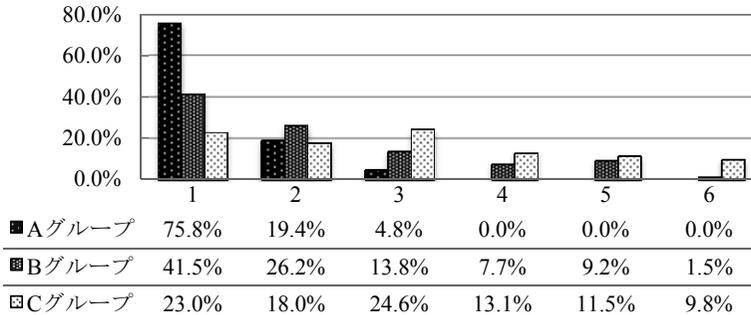


図 4

場所の名詞句に比べて、時の名詞句が主語位置にある場合に、誤っていると判断する被験者が相対的に多くいた。C グループを例にとると、時の名詞句を主語位置に置く Q9 (Summer in Japan can enjoy fireworks festivals in many places.)や場所の前置詞句を主語位置に置く Q20 (In Nagano can see a beautiful view of mountains.)に対しては、主語がおかしい、というコメントの他に、場所の *In Nagano* や時の表現を文の最後に置くべきだというコメントが複数見られた。一方、Q7 (This hotel cannot use the Internet in the room.)の *This hotel* や Q17 (Unlike university, most high schools must wear a uniform.)の *most high schools* のような場所の名詞句の場合、これらを文の最後に置かなければならない、と指摘した被験者はいなかった。主語述語関係についての意識が明確でない学習者であっても、前置詞句や時の表現が文頭にあると、それは主語ではなく副詞的要素だ、という判断を下しやすいと推察できる。

図 2 から図 4 で取り上げた 3 つの文(Q7、Q9、Q20)に Q17 (Unlike university, most high schools must wear a uniform.)を加えた 4 つの文について、誤った文だと判断した被験者の説明・訂正課題の平均スコアをグループ別にまとめたのが次の表 3 である。先に説明したように、説明・訂正課題は 0 点から 2 点で点数化した。A グループの被験者は主題陳述型誤文を 93.5%から 100%の正解率で判断した上、その説明についてもほとんどが主語の問題であると正しく説明あるいは訂正していることがわかる。B グループの被験者の場合、説明・訂正課題の平均スコアが 1.7~1.8 程度になっている。これは誤文と判断しているものの主語の問題と認識していない被験者が A グループよりも多く含まれていることを示している。C グループの場合は Q20 を除いて説明・訂正課題の平均スコアが 1.0 を下回っており、これは誤りの理由として主語以外の点を指摘している被験者が半分以上いることを示している。特に Q17 ではこのスコアが 0.16 しかなく、この文を誤りとしている被験者のほとんどが主語の問題に意識を向けていないことがわかる<sup>2</sup>。

表3 主題陳述型誤文の正答率と説明・訂正課題の平均スコア

	Q7		Q17		Q9		Q20	
	正答率	説明点 平均	正答率	説明点 平均	正答率	説明点 平均	正答率	説明点 平均
Aグループ	93.5%	1.97	96.7%	1.90	96.8%	1.90	100.0%	1.88
Bグループ	64.6%	1.72	55.4%	1.68	75.4%	1.84	81.5%	1.74
Cグループ	24.6%	0.77	60.0%	0.16	52.5%	0.75	65.6%	1.23

判断の一貫性という点からも、3つのグループには顕著な違いがある。上の4つの文のいずれも誤っていると正しい判断をした被験者の割合は、Aグループで88.7%(55/62)、Bグループで41.5%(27/65)、Cグループで11.5%(7/61)と顕著に差があった。この結果、これら4つの文の信頼度をクロンバックのアルファによって調べたところ、AグループとBグループのグループではそれぞれ $\alpha = .77$ と $.75$ と高かったが、Cグループの場合は $\alpha = .50$ と低く、Cグループの被験者がこの4つの文について一貫性のある判断を示すことができているのではないかと強く推測できる。

次に道具格の主語を含む文 Q10 (The hammer broke the window into pieces.)と Q19 (This key can't open the door. It is a wrong key.)を取り上げよう。この2つの文については、Aグループの被験者でも判断が半分に分かれる結果となった。Q19の結果を図5に示した。AグループやBグループでは、時や場所の主語に比べて判断を迷っているという傾向がある一方で、主語が人でなければならないと説明し、一貫してこれらの文を誤りと判断する被験者も多かった。主題陳述型誤文を正しく誤文と判断できる被験者で、かつ道具格主語の2つの文を誤りと判断した人がAグループでは19名(30.6%)、Bグループでも12名(18.5%)いた。このような被験者の中にはある意味で調査の目的を「見切って」おり、各文の文法性の違いを判断するというよりは、主語と述語を見るだけで機械的に回答していると思われる例もあった。また上の表1に見るように、全体としてQ10の正答率(61.2%)がQ19の正答率(45.7%)よりも高かったが、これにはモダリティの影響があるかもしれない。

Q19. This key can't open the door.

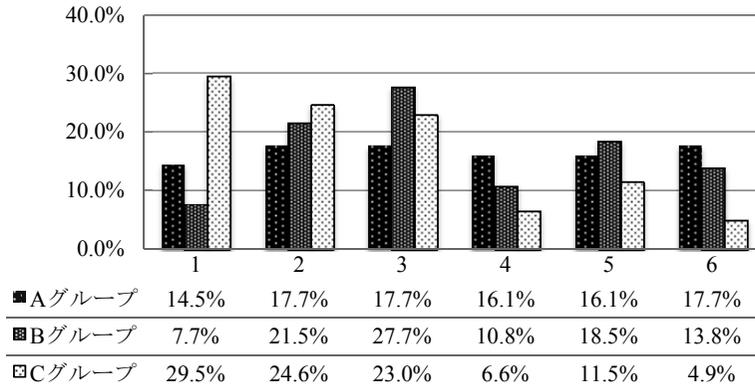


図 5

道具主語の一例とも言える Q1 (There are many things that money can't buy.)については、*money can't buy* を誤りだと判断する被験者が A グループや B グループでは多数派であった。この例で *buy* の主語に動作主ではなく *money* が来るというのは明らかに慣用的な表現であり、このような文を初めて見たときに違和感を感じるのは、ある意味で健全な感覚と言えるだろう (図 6)。

Q1 There are many things that money can't buy.

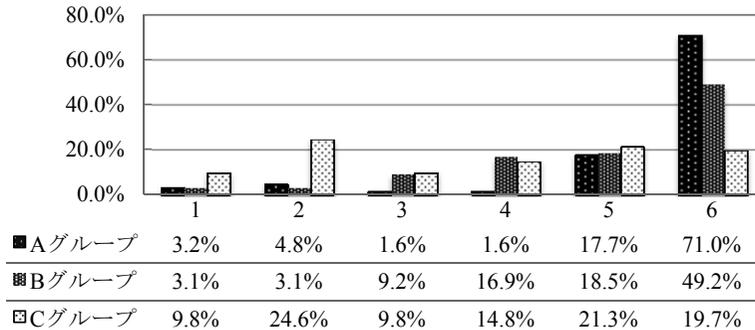


図 6

Q16 (Most newspapers wrote about the train accident yesterday.)の文を誤っていると判断した被験者は A グループと B グループではほぼ同じく 70%あったが、これら 2つのグループでは訂正の仕方に違いが見られた。A グループの場合、*wrote* の代わりに *said* や *told* とすべきだ、という回答が 16 件あった。一方、B グループでは、主語が新聞なので「書かれて

いた」と受身にすべきだという回答が 65 名中 23 名(35.4%)あったのが特徴的である。基本的な主語述語関係の意識を持つ一方で、「モノを主語にするなら受身」という一般化をしていると思われる学習者が予想以上に多いことがわかった。この文を(5)のように受身の形にした場合、誤って容認する学習者が潜在的にかなりいるのではないと思われる。

#### (5) Most newspapers were written about the train accident yesterday.

また C グループでも、この文は受身にすべきだと同様の指摘をしている回答が 61 名中 12 名(19.7%)あった。

Q16 で誤った受身の文に修正する被験者が多くいたことには根拠があると考えられる。この文は、上で取り上げた Q7、Q9、Q17 のような総称的な文ではなく、過去の特定の出来事を表している。このため「新聞が記事を書く」という主語の使い方がおかしいと感じたとしても、主語として不特定の *you* や *they* を使うことができない、あるいは使いづらいと感じたのだろう。B グループの被験者が書いた「新聞が記事を書くわけではないと思う。どうなおしたらいいかはいまいわからない。(B34)」という説明からは、主語の選択に困っている様子がうかがえる。また、この文には目的語がないため、受動分詞のあとに目的語を残すことはできない、と理解している被験者にとっても違和感がないのだと考えられる。このような判断が合わさって、受身に修正することが可能な選択肢と感じられたのではないだろうか<sup>3</sup>。

#### 4.3 個別の事例

ここまで取り上げた主題陳述型誤文と道具主語文を中心に、被験者が主として説明・訂正課題にどのように答えているのか、いくつかの具体例をあげ、個々の被験者の持っている文法意識を取り出すことを試みたい。

A11 は、主語述語関係への意識が明確で日本語的な主題陳述型誤文を一貫して排除することができる被験者である。この被験者は誤文に対して、「ホテルが使うわけではないから(Q7)」、「Summer が楽しむわけではないから(Q9)」、「高校が着るわけではないから(Q17)」といった説明を行い、いずれの文も「間違っている(1)」と確信をもった判断をしている。同様に、「ハンマーがこわすわけではないから(Q10)」、「カギがドアをあけるわけではないから(Q19)」、「お金が買うになっているから(Q1)」、「新聞が書くわけではないから(Q16)」、「Last year が見ることになっているから(Q6)」、「レストランの人が必要としているから(Q11)」と説明し、人間を主語としていない文を広く誤文と判断している。ただし、Q16 と Q11 についてはそれぞれ 3、2 と評価し、微妙な確信のなさを表現している。

A08 は、英語の主述関係について意識しているものの主題陳述型の誤文を排除していない被験者である。この被験者に特徴的なのは、「主語が「ホテル」なのがおかしいが、文法的には可(Q7)」、「文法的には可。主語が変(Q17)」とし、これらの文を 5 と評価していることである。また Q9 については評価を 3 とし誤文と判断しているものの、「おかし

いように見えるが、「花火大会では日本の夏がよく味わえる」という文になるのかもしれない」と説明している。また、道具主語の Q10 と Q19 についてはともに「意味は不明だが文法的には可能」として 4 の評価をしている。さらに Q6 (Last year saw some important development in computer technology.) について「この主述関係は存在する。『「時」+ see』」と説明し、「正しい(6)」の評価をしている。主語や目的語がきちんとそろっている場合に文法的と判断し、一見意味がおかしくても実際には可能な文があるのではないかと慎重な姿勢を見せているように思える被験者である。

B89 は人を主語にする意識はあるものの、モノを主語にした場合に受け身化する傾向を持っている被験者である。この被験者は、「People in Japan can enjoy fireworks festivals...(Q9)」、「There are a lot of things that we can't buy. (Q1)」のように人間を主語にした訂正をしている一方で、「This hotel cannot be used the Internet in the room. (Q7)」、「In Nagano can be seen a beautiful view of mountains. (Q20)」、「Most newspapers was written about the train accident yesterday. (Q16)」のような受け身の形を用いた訂正を試みている。主題陳述型誤文の判断に確信がなく、Q1 や Q7 は 3 の評価、Q9 と Q20 は 2 の評価をしている。また、道具主語文である Q10 と Q19 については、それぞれ 5 と 4 の評価をし、受動文への訂正は行っていない。

B47 は主題陳述型誤文を排除できない被験者の典型である。正しい文と判断した理由は求めていないのだが、和訳文を見ることでこの被験者が日本語の影響を受けて英文の意味をとらえていることが推察できる。「このホテルの部屋ではインターネットが使えない(Q7)」、「日本の夏では多くの場所で花火大会を楽しむことができる(Q9)」、「大学と違って、ほとんどの高校では制服が義務付けられている(Q17)」、「長野では美しい山の景色を見ることができる(Q20)」、「昨日の多くの新聞では電車事故についてかかれていた(Q16)」のように、主題部分が「～では」と共通して訳されていることがわかる。この被験者は以上の 5 つの文をいずれも「正しい(6)」と確信をもって評価している。この被験者が誤文と判断した文は全部で 4 つあるが、主語に関する違和感を表現している説明は 1 件もなく、「are→is (Q1)」、「saw→see (Q6)」、「a teacher→teacher (Q8)」、「with がいらぬ(Q15)」といった指摘をしていた。このように語のレベルでの訂正を指摘する傾向は、主語述語関係への意識が希薄な被験者に特徴的であった。

#### 4.4 まとめ

まとめとしてグループ別に特徴を取り上げると、A グループは最も均質で、英語の主語述語関係について明示的かつ一貫性のある判断を示した被験者が大半であった。また、一般化の結果、Q1 のような慣用的な構文をきっぱりと非文法的と判断する被験者が多数いたことも特徴的である。

B グループの場合、動作主性について一貫した判断をしている被験者が約 40 名 (2 分の 1) いた。一方で、日本語の主題陳述型文に対応した訳に違和感を感じず、主題陳述型誤文を不自然と思わない被験者が約 20 名 (4 分の 1)、人主語への意識はあるが一貫していなかったり、ぼんやりしていたりする被験者が約 20 名 (4 分の 1) いた。3 つのグループ

の中では、均質性が最も低く、英語の主語性への意識がある学習者とそうでない学習者が混在しているグループだと言える。

C グループでは、4 つの主題陳述型誤文を一貫して排除し、それに対して主語述語関係の問題だと明示的に意識している被験者は 2 名しかいなかった。動作主や主語述語関係といった抽象度の高い規則性への意識が低いためか、文を誤っていると判断する場合にも、その根拠として名詞の数や冠詞、前置詞のように具体的な語と結びついた局所的規則を指摘する傾向が強かった。このグループは Q19 や Q1 の正答率が他のグループに比べて高かったが、違和感のない日本語に訳せるかどうかを文法性判断の主要な基準とする傾向があることをうかがわせる。

## 5. 追加面接

ここまでの全体調査では、被験者が正しい文をなぜ正しいと判断するのかを聞き出すことはできなかった。そこで最も主語意識を欠いているように見える C グループの被験者 4 名に追加的な面接を行い、もう少し詳しく文法性判断の根拠を尋ねることにした。追加面接では、動作主を主語にした文と主題を主語にした文の両方を並べて提示し、5 段階で正しさの違いを評価するように求めた。回答の際には様子を観察して、どういう順序で回答したか、判断を途中で修正した例はなかったか、といった点を記録した。その後、評価の根拠を口頭で説明してもらった。追加面接で使用した全文については、Appendix 2 を参照されたい。

ケーススタディとして一人の被験者 (C37) を紹介する。この被験者は小学校入学前から英語教室に通い、英会話を学んだ経験を持っている。また高校では国際コースに属し、現在大学で英語を専攻している。英語を積極的に学習し、英語への興味を継続的に持ってきた学生だと言える。しかし、この被験者は、本調査で主題陳述型誤文 (Q7、Q9、Q17、Q20) をすべて正しい文だと誤って判断していた。

追加面接を通してわかったのは、この学習者が動作主を主語にする主語述語型構文も同時に正しいと判断し、しかも場合によってはそのタイプの文の方がよい文だと認識していることである。ただ、複数の類似した例文の判断を求めた後でも、主題陳述型誤文が間違っていると、訂正することはなかった。むしろ、主題陳述型誤文に対して「意味はすっと入ってくる」と評価し、どちらの文も容認可能だとの判断を崩さなかった。このことからこの被験者は、本来義務的な主語選択の規則を随意的なものと判断しているのではないかと疑われる。また、この被験者に、判断のときに頭の中で日本語に訳していますかと尋ねると、そうしているとの返答であった。

また、もう一人の被験者 (C70) も、小学校低学年の時に日本人の教師から英語を習い始め、中学校の時には大手の英会話学校、高校の時には学校のクラブ活動を通してネイティブスピーカーの教師と英会話の練習をしていた。この被験者は、追加面接の文をすべて 3 から 5 の文法性を持ったものと判断し、文法的に誤っていると指摘した例は一つもなかった。またこの被験者は、あまり日本語に訳さずイメージで意味をつかむようにしていると語り、「状況が自然に浮かべば正しい文」と判断していると述べている。ただし、本人に

よるこの説明には疑問の余地がある。この被験者は 2b の文 (Most high schools in Japan must wear a uniform.) を 5 段階の 5 (良い)、2a の文 (We must wear a uniform in most high schools in Japan.) を 4 と判定したことについて説明を求められたとき、2a の文は「私たち」だけの話に聞こえるが、2b の文の方が「一般的に日本の高校は～」という感じで意味がつかめる、と言っている。さらに、単純過去である 5a の文 (My high school didn't wear a uniform.) についても、学校が主語に来ている方が学校で決まっている感じがする、として 4 と判定し、人を主語にした 5b の文 (We didn't wear a uniform in my high school.) を 3 と判定した。つまりこの被験者は、自分では意識していないものの先頭の名詞句を文の主題ととらえ、文法的な文と非文法的な文の違いを主題の違いとして受け入れていると思われるのである。日本語にはあまり訳さずイメージで意味をつかむとは言うものの、実際には日本語的な主題陳述型構文に影響を受けて英文を解釈していると考えられる。

学習者の中に義務的な構文規則を随意的と判断する傾向が見られることは、梅原 (2007) でも観察されている。そこではある段階の学習者は、*Let's*+原形動詞の構文を理解し、正しいと判断する一方で、*Let's*+*-ing* の形をした文も同時に広く許容し、両者のニュアンスの違いを説明する場合さえある、ということが指摘されている。上の 2 名の被験者が説明する使い分けも、本来存在しない文法の使い分けを独自に設定しているという点でこれと通じるものがあり、非常に興味深い。

## 6. 最後に

以上をまとめると、A グループに多く存在し、日本語に見られる主題陳述型構文を英語で一貫して排除できる学習者は、動作主や有生主語についての意識がはっきりしていることがわかった。一方、特に C グループに多く存在していた学習者は、英語的な主語述語構文への意識を欠いており、日本語的な主題陳述型の誤文を違和感なく受け入れていることがわかった。これらの学習者は、日本語への翻訳や日本語的な構文に基づく意味解釈に依存している傾向があり、主語述語関係のような一般的な規則よりも名詞の数や冠詞、前置詞といった具体的な語と結びついた規則への意識が高い。また義務的な規則を随意的なものにとらえている可能性がある。

最後に、教育の視点から言えることを付け加えておきたい。一般に初級段階の学習者は形よりも意味に意識を向けるとされている。しかし学習者が意識する意味とは、概念としての意味だけでなく、単に L1 への翻訳を通して理解される意味の場合もある。意味に対する意識を高めるためには、特に初級段階で、動作主性といった抽象度の高い意味役割に注目させたり、人を動作主主語にとる文だけを十分に身につけるよう練習させたりすることで、L1 への翻訳に無意識に依存しないようにすることが大切だと言えるだろう。英語学習の中で主語述語型構文のインプットに触れることはあっても主題陳述型構文に触れることはないのだから、ある種の学習者にとって、肯定証拠だけでは L1 の文法的特徴の転移を排除できないのではないかと、言わざるを得ない。日本語と英語の違いを意識させるような明示的指導を通して否定証拠を与えることも時には必要だと思われる。今後、このような指導が文法意識に与える効果について、さらに検証していくことが求められる。

注

\*本稿は 2012 年度 JACET 関西支部秋期大会 (11 月 24 日、京都産業大学) で行った同名の口頭発表を加筆修正したものである。また、本稿の修正にあたって JACET 関西支部の 2 名の査読者から有益なコメントをいただいた。ここに謝意を表したい。

1 括弧内のアルファベットと数字からなる記号は整理番号。以下同じ。

2 Q17 でこのように誤った指摘が多い理由は *unlike* の意味をつかめていない被験者が多数いたためと考えられる。7 人が *unlike* に問題があると指摘したほか、「接続詞がない」という指摘が 3 件あった。これは *unlike university* の部分を「大学が好きではない」という意味の節と解釈していたためと考えられる。

3 査読者の一人から、Q16 を受け身にする根拠として、「昨日の列車事故に関して新聞 (記事) が書かれた」と言えるからではないか、との指摘を受けた。確かに「記事」という意味で「新聞」を使っていると思われる次のような記述がある。

i) 「新聞は書かれている、のほう正しい」 (B18)

ii) 「新聞は「書かれる」ものであるので wrote はおかしい」 (B26)

しかし、もとの問題文 *Most newspapers wrote ...* を「ほとんどの新聞が書いた」と理解するのであれば、「新聞」を「記事」ではなく「媒体」の意味で解釈することが自然であろうし、これを受け身に訂正する場合にも *newspapers* 自体の解釈を変更することは不自然だと考える。

実際、次のような例は「新聞」を「記事」の意味でとらえているとは考えられない。

iii) 「「新聞が書いた」のではなく「新聞に書かれた」。Most newspapers was wrote about ~が良いと思う」 (B59)

iv) 「新聞が書いたのではなく、新聞に書かれていたの方がよいと思う」 (B82)

また、

v) 「Most newspapers was written と受身に」 (B38)

のように、*most* を明示している場合も、*newspapers* を「記事」の意味と解釈することはできないだろう。

## REFERENCES

柴谷方良 (1985) 「主語プロトタイプ論」『日本語学』4-10, 4-16.

梅原大輔 (2007) 「Let's 構文への文法意識とその習得」『甲南女子大学研究紀要—文学・文化編』43, 21-28.

Comrie, B. (1989) *Language universals and linguistic typology*. Blackwell.

Ellis, R. & Barkhuizen, G. (2005) *Analysing learner language*. Oxford University Press.

Fuller, J. W. & Gundel, J. K. (1987) Topic-prominence in Interlanguage. *Language Learning*, 37, 1-18.

Jin, H. (1994) Topic-prominence and subject-prominence in L2 acquisition: Evidence of English-to-Chinese typology transfer. *Language Learning*, 44, 101-122.

Jung, E. (2004) Topic and subject Prominence in Interlanguage development. *Language Learning*,

54, 713-738.

Li, C. N. & Thompson, S. A. (1976) Subject and topic: a new typology of language. In C.N. Li (ed.) *Subject and topic*. New York: Academic Press.

Rutherford, W. (1987) *Second language grammar: Learning and teaching*. Longman.

Sasaki, M. (1990) Topic prominence in Japanese EFL students' existential constructions. *Language Learning*, 40, 369-385.

**Appendix 1:** 本調査で使用した文

1. There are a lot of things that money can't buy.
2. This train doesn't need an express ticket. It is a rapid service.  
快速
3. This stadium can sit more than 50,000 people.
4. This is a nice café and its coffee is very good taste.
5. This river can be drunk water because it is very clean.
6. Last year saw some important development in computer technology.
7. This hotel cannot use the Internet in the room.
8. My father's job is a teacher. He is proud of teaching.
9. Summer in Japan can enjoy fireworks festivals in many places.  
花火大会
10. The hammer broke the window into pieces.
11. This restaurant always needs a reservation, because it is very popular.
12. You can enter the public swimming pool with a small admission fee.  
入場料
13. I have a 10-year-old younger brother. His character is very shy.
14. This blue jacket looks good on you.
15. It feels nice to be with my good friends.
16. Most newspapers wrote about the train accident yesterday.
17. Unlike university, most high schools must wear a uniform.
18. Everybody in the class is expected to give a short speech.
19. This key can't open the door. It is a wrong key.
20. In Nagano can see a beautiful view of mountains.

**Appendix 2:** 追加面接で使用した文

悪い(1)から良い(5)までの五段階で次の各文を評価してください。

- ( )1a. This hotel cannot use the Internet in the rooms.
- ( )1b. You cannot use the Internet in the rooms of this hotel.
  
- ( )2a. We must wear a uniform in most high schools in Japan.
- ( )2b. Most high schools in Japan must wear a uniform.
  
- ( )3a. Summer in Japan can enjoy fireworks festivals in many places.
- ( )3b. You can enjoy fireworks festivals in many places in summer in Japan.
  
- ( )4a. We can see beautiful view of mountains in Nagano.
- ( )4b. In Nagano can see a beautiful view of mountains.
- ( )4c. Nagano can be seen a beautiful view of mountains.
  
- ( )5a. My high school didn't wear a uniform.
- ( )5b. We didn't wear a uniform in my high school.
  
- ( )6a. Most newspapers wrote about the train accident yesterday.
- ( )6b. Most newspapers were written about the train accident yesterday.
  
- ( )7. Last year saw some important development in computer technology.
  
- ( )8. Water of this river can't drink.
  
- ( )9. This restaurant must be reserved a table on Saturdays and Sundays.

## **Qualitative analysis of effects of the use of authentic materials in remedial English classes at a Japanese university**

Kanako Yamaoka  
Himeji Dokkyo University

### **ABSTRACT**

Despite 6 years of learning English in junior and senior schools, many Japanese university students still struggle to understand fundamental knowledge of English. Education for such students is called remedial education and its need is increasing in Japan because of decreasing number of young people and diversifying university entrance exams which allow every academic level of applicants to enter university. In order to address this issue, I would like to introduce a remedial class in which English has been taught with authentic materials for one academic year in 2012. Authentic materials, such as songs, movies, and so on were used instead of textbooks, and important grammatical points in these materials were explained when it was necessary. As for the selection of the materials, relatively easy and short ones concerning their expertise or contents which seem to interest students were carefully chosen by the instructor. At the end of the semester a questionnaire and an interview were conducted. Findings from questionnaire and interview showed that students preferred authentic materials to textbooks and the use of such materials has a tendency to promote remedial students' learner autonomy and their motivation. Interview data was analyzed by the method of Grounded Theory Approach.

**Key words:** remedial education, authentic material, learner autonomy, motivation, grounded theory approach

### **I. INTRODUCTION**

Diversity of university entrance examinations followed by shrinking number of people who are under age of 18 (Kasawa, 2007) allows any academic level of applicants to enter universities. This yields a situation in which a number of university students require remedial education in Japanese universities. As a result, English remedial education is one of the most frequently implemented types of education in Japanese university settings these days.

A large number of studies as to learners' attitudes toward English learning are conducted (e.g. Kiyota 2009) and different kinds of effective practical teaching, for example the use of e-learning (Kuniyoshi 2005) or CALL (Nakajo & Nishigaki 2007), have been considered. In a lot of research regarding remedial education, it is important to examine effective ways of motivating students who lost their interest in English or who lost confidence in learning English. In this paper, the use of authentic materials is examined.

## 1. Previous studies

The possibilities of the use of authentic materials for students who are in low level have already been discussed. Kilickaya (2004) stated that we may conclude that learners feel better with authentic materials helping involve them in the 'real' language as long as we, as teachers, provide them with pedagogical support. In order to achieve this, we have a wide range of choices. Shepherd (2004) suggested specific teaching methods of authentic materials for upper, middle, and low level of learners. However, there are few practical reports or literature which examines authentic materials for Japanese students in remedial classes.

Makino (2010) examined about the effects of pop music on students through action research in 6 classes. Consequently many students felt that their listening ability was promoted. Makino (2012) used pop music as a warming-up tool in TOEIC classes for students who need remedial and stated that listening ability improved, and effects of pop music were measured by a questionnaire and interview. Imura (2010) presented classroom activities using textbook based on movies. Yamaoka (2012) reported the effectiveness of remedial English classes in which authentic materials were used as a main material for a semester. As a result, students' vocabulary test score improved and learner autonomy is suggested from comments of an open-ended questionnaire.

Although they investigate usefulness of authentic materials, their use of the material in each classroom seems limited in terms of its period of implementation and the number of times used. But the limited use of authentic materials implies that authentic materials could be effective teaching tools for Japanese students even in remedial classes.

Moreover, Saito, Sugimori and Taguchi (2012) stated in regard to the nature of remedial education that 'supplementary education' for higher education is to select necessary subjects from various learning matters and these subjects must be presented in an actual context. They also noted its goals: through such education, if students could discover interests in their weak learning field, the remedial education might lead to lifelong learning. This statement of Saito, Sugimori and Taguchi (2012) can be understood to suggest that if materials are presented in a meaningful context, students would be motivated and might become autonomous learners.

Brinton et.al. (2003) pointed out that authentic materials could be one of good ways to contextualize language lessons (p.1). Therefore the use of authentic materials could be one of the approaches to achieve goals mentioned above by Saito, Sugimori and Taguchi (2012).

## 2. Definition of authentic materials

Definition of authentic materials varies according to researchers.

Gebhard (2006) explains that basically, authentic materials include anything that is used to communicate (p.103). Further, he categorized authentic materials into four groups; authentic listening / viewing materials, authentic visual materials, authentic printed materials and realia used in EFL / ESL classrooms.

Harmer (2007) describes authentic material as 'language where no concessions are made to foreign speakers. It is normal, natural language used by native or competent speakers of a language.'

This is what our students encounter (or will encounter) in real life if they come into contact with target-language speakers, and precisely because it is authentic, it is unlikely to be simplified or spoken slowly' (p.273).

Nunan (1989) states that 'a rule-of-thumb definition for "authentic" here is any material which has not been specifically produced for the purposes of language teaching' (p.54).

On the basis of the brief summary of definition of authentic materials above, the definition of authentic materials in this paper is defined as everything which is produced by the act of communication from actual senders of the content to actual receivers, and authentic materials are not made systematically based on language acquisition. For instance, movies, songs, comics, emails, any type of advertisements, letters, menus, signs, articles and so forth.

### **3. Classroom activities**

Various types of authentic materials were used, such as commercial, music, the title of news or articles, articles on the internet, movies, trailers, comics and interview film. They were carefully selected based on the easiness and familiarity of the contents and also were presented with the explanation of grammar and vocabulary. Firstly, in the very first class, a commercial in which be-verb is used was chosen and the difference of be-verb and general verb was explained. Or popular Japanese comics were used. And then, movies or songs which seem to be related to the materials that students are going to study as an ultimate goal are introduced in order to gradually get students used to the authenticity. Students learn English mainly through easy dictation of lyrics in songs or conversation in movies. Finally the articles about illnesses of famous people were used because the students major in medicine.

After explanations of grammar and confirmation of unfamiliar vocabularies, questions were asked of students in Japanese to promote comprehension of the materials. Understanding of the content is important, so students were seldom asked to translate English materials into Japanese.

Students took vocabulary tests twice a semester. The vocabulary tests measured how well students understood the words learned in this class.

## **II. METHOD**

### **1. Objectives**

The objectives of this study are the following two points.

- (1) To examine how Japanese students' attitudes toward English learning change if authentic materials are used as a main teaching material in remedial classes for one academic year.
- (2) To investigate if the use of authentic materials influences students' motivation or learner autonomy in remedial classes.

### **2. Participants**

The participants in this study were 83 medical university students from 2 classes (class A, 40

participants; class B, 43 participants) in the Kansai area. They were freshmen and there is only one English class which is taught by the author in this university. Sixty to 70 percent of them entered the university by the use of some kinds of recommendation enrollment system which does not require them to take examination of English. Through classroom observation, their low ability in English is apparent. For example some of them cannot understand the meaning of 'tell' unless they look it up in the dictionary. They were enrolled in English I and English II throughout one academic year.

### 3. Procedure

At the end of fall semester in 2012 school year, a questionnaire with 6 questions and one open-ended question was distributed. As for 6 questions, the items were made based on questionnaire by Nakai (2008) and Hino (2012). In accordance with the comments from the open-ended question, 3 students were chosen for interview which was conducted in February 2013. Interview data was analyzed qualitatively and coded by applying Grounded Theory Approach.

#### 3.1 GTA by Saiki-Craighill

In order to investigate the processes, Grounded Theory Approach (GTA) was applied.

According to Glaser and Strauss (1967), 'grounded theory is derived from data and then illustrated by characteristic examples of data (p.5)'. Therefore GTA means the creation of theory which is based on data. This method was born from the criticism against traditional way of dealing with data, in which social research has focused mainly on how to verify theories (Glaser & Strauss, 1967, p.1).

As theoretical characteristics of GTA, Kinoshita (2003) pointed out five elements. For example, he stated that GTA is effective for explanation and prediction of human behaviors, appropriate for giving explanations of a limited range of phenomenon, and is a theory which improves its practical use.

In order to investigate how students' motivation and autonomy are influenced, the use of GTA is suitable as this method can illustrate the process of their changes in attitude and create a theory that explains how and why the changes occur.

Considering that there are a lot of different methods of GTA, GTA by Saiki-Craighill (2005, 2008) which is developed based on the idea of GTA by Corbin and Strauss (1990) is utilized in this research. GTA introduced by Saiki-Craighill helps understand the process of the phenomenon relatively easily compared to the others. The procedure of GTA by Saiki-Craighill is shown in a flowchart below.

1. Segmenting of data
2. Characterizing each data through the perspective of 'Property' and 'Dimension'.
3. Labeling each data based on the information from 'Property' and 'Dimension'.
4. Categorizing each data according to each 'Label' and naming each category.
5. Classifying categories into 'core category', 'category' and 'sub categories'.

Property and dimension are kinds of perspective used in order to help define the data. For instance, according to Saiki-Craighill (2008), if one of the Properties of a doll of Ultraman is color of its eyes, then the Dimension is yellow. If one of the Properties of the doll is gender, the Dimension is male. Saiki-Craighill stated that the more each data has Property and Dimension, the better, because Property and Dimension help researchers find the characters of the data and label the data. And as coding phases shown above progress, abstractness of data increases.

GTA by Saiki-Craighill put categories into a framework which has three phases; condition, action / interaction and consequence. In short, condition means the first condition of a certain phenomenon, action / interaction indicates the change of the phenomenon, and lastly, consequence shows the result of a process.

### **III. RESULTS & DISCUSSION**

#### **1. Questionnaire**

In questionnaire, students were asked if their perceived skills of English improved (3 items), if the class was useful to know about real-life English (1 item), if they feel they are motivated (1 item) and if they learned how to study (1 item). They were assessed by 5 point scales.

Two variables with 3 items each were elicited; 1) perceived skills of English and 2) motivation and learning strategies. Variable 1) measures if students' perception about their own English skills are changed or influenced and learning strategies in variable 2) consist of questions that ask if the class was useful to know about real-life English and if they learned how to study. Former question is about usefulness of authentic materials and the latter is about if the class promoted their autonomous learning. Table 1 shows the means, standard deviations and Cronbach's alphas for variables in the questionnaire. The means of perceived skills of English in each class were relatively high, especially in class B. As for motivation and learning strategies, it could be said that results show some kind of positive attitudes toward autonomous learning through the use of authentic materials. Cronbach's alphas indicate that the questions were not reliable for class B. This could be solved if the number of questions is increased as the number of them is limited this time.

#### **2. Interview**

##### **2.1 Background information of informants**

3 informants (2 from Class A; 1 from Class B) were selected based on their comments on an open-ended questionnaire which indicates that their attitudes toward English or English learning had changed into favorable one from strongly negative one.

Two participants (a) and (b) from Class A were interviewed in a group because of time restriction, while a participant (c) from class B was interviewed alone. The interview was semi-structured and asked a few questions including students' learning history of English, the time when they started to

**Table1. Mean, Standard deviation and Cronbach’s alphas in Class A and B**

	Class A (n=40)			Class B (n=43)		
	Mean	SD	$\alpha$	Mean	SD	$\alpha$
perceived skills of English	3.96	0.96	0.86	4.15	0.75	0.49
motivation and learning strategies	4.08	0.88	0.75	3.98	0.72	0.58

have a negative attitude toward English and the processes through which they started to change their thoughts or feelings about English learning. Table 2 below summarizes three participants’ learning histories of English. Two interviewees from class A are indicated as (a) and (b) in the chart, and (c) means an interviewee from class B.

**Table 2. English Learning history of each interviewee**

	Period	Start of learning	Learning methods <sup>1</sup>	Places of learning
a	6 years	1 <sup>st</sup> year in JHS <sup>2</sup>	Yakudoku,	school, cram school
b	6 years	1 <sup>st</sup> year in JHS	Grammar exercise,	school, cram school
c	8 years	5 <sup>th</sup> year in ES <sup>3</sup>	Memorization	school, ECC <sup>4</sup>

All have experience enrolled in some type of cram school, and the periods they spent in cram schools were as follows.

**Table 3. Periods they spent in cram schools**

a	from 2nd year in JHS to 3rd year in high school
b	from 2nd year in JHS to 3rd year in JHS
c	from 5th year in ES to unknown

In the interview, (a) stated that she (he) started to dislike the subject from the late 1st year in JHS because memorization of vocabulary had come to be strongly focused on. It was 2<sup>nd</sup> year in

<sup>1</sup> As for learning methods, they all shared the same things, yakudoku, grammar exercise and memorization.

<sup>2</sup> JHS stands for junior high school.

<sup>3</sup> ES stands for elementary school.

<sup>4</sup> ECC is one of the Japanese private-enterprise cram schools of English.

JHS when (b) began to have negative feelings to English learning due to the change of his (her) favorite English teacher to another teacher. Emphasis on memorization of vocabulary was the main cause of denial of English learning not only for (a) but also (c). They all said that after they lost interest in English, positive feelings towards English or English learning has never occurred to them again. Therefore examining carefully about their attitudinal changes and the processes would suggest clues for an effective remedial education.

## 2.2 Diagram

After the procedures of segmenting, labeling and categorizing of data, the following diagram shown in figure 1 was developed. Figures in each parentheses with sub categories means the number of Labels which consist of categories. Parentheses « » indicate categories, and parentheses 【 】 mean core category. The result shown in the figure is explained by following the flow of categories and core category.

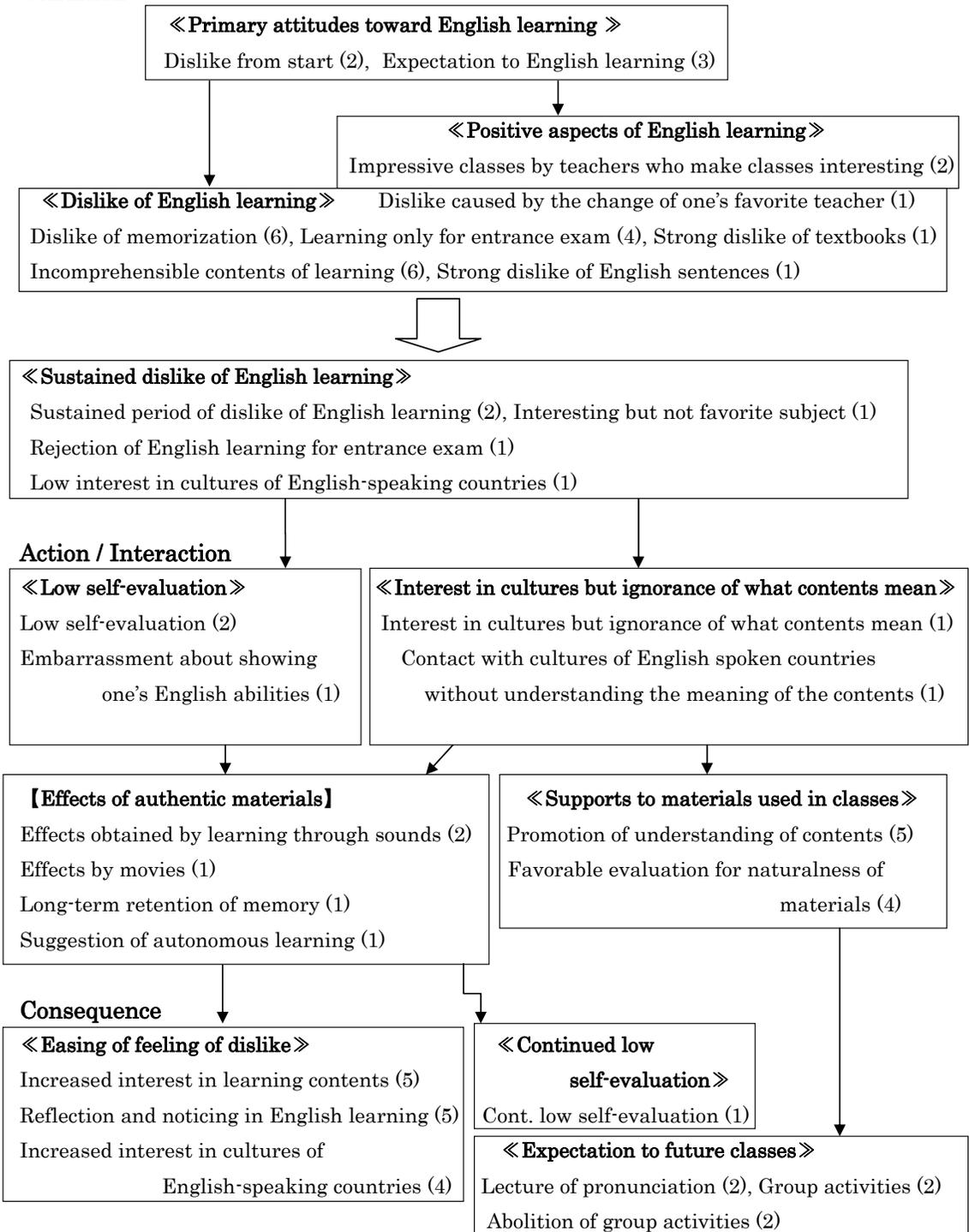
Although there are a few categories that show their favorable attitudes toward English learning («Positive aspects of English learning»), it is clear that they have come to dislike English because of excessive emphasis on memorization for entrance examination to high schools or universities, difficult contents taught by the use of textbooks that often deal with long English sentences («Dislike of English learning»). These situations made students think that English learning is not interesting and gradually they lost confidence about English learning («Sustained dislike of English learning», «Low self-evaluation»).

However, learning English through authentic materials such as movies could help them understand contents, as these materials are naturally produced, and the familiar contents of learning materials improves their understanding, and that seems to have improved their memorization ability (【Effects of authentic materials】, «supports to materials used in classes»).

Finally, interviewees indicated that they started to try understanding English in lyrics or movies outside of classrooms, which never happened to them before. For instance, one of the interviewees said that he had never watched any movies with subtitles because he had always watched dubbed films. However after learning with authentic materials, he started to have interest in English sounds, and he said that he wanted to watch movies with Japanese subtitles from now on. Or another interviewee stated that she liked English songs but was never interested in understanding what the lyrics mean. But after the class, she began to think she wanted to know the meaning of what singers sang and wanted to sing with clear pronunciation when she sang the songs («Interest in cultures but ignorance of what contents mean», «Easing of feeling of dislike»). Moreover some of them even have an objective view about their learning.

Though there was still a remark concerning low self-evaluation («Continued low self-evaluation»), many expectations for future classes are seen («Expectation to future classes»). This could be regarded as an improvement of their motivation because it can be paraphrased that their will to study is expressed as the expectations.

**Condition**



**Figure 1. GTA diagram on the process of change of students' attitudes toward English**

### **3 Roles which authentic materials played**

Firstly I would like to discuss objective one; to examine how Japanese students' attitudes toward English learning change if authentic materials are used as a main teaching material in remedial classes for one academic year. Through the use of authentic materials as a main teaching material for one academic year, students started to be interested in learning English. This is because, their English classes until high school focused on memorization, entrance exams and reading but studying by authentic materials contains a lot of different aspects from what they used to think English learning is. It allows them to learn the subject through natural sounds, movies and lively and familiar contents. That helped them be interested in English again which they once disliked. Consequently they began having interest in understanding the contents and their negative feelings toward English learning were gradually eased.

Secondly, the second objective is considered; to investigate if the use of authentic materials influences students' motivation or learner autonomy in remedial classes. From the results of GTA, it is possible to say that even if students are at low level or false starter, authentic materials could improve and influence their motivation and their autonomy. This is because, as mentioned above, some students started feeling like they understood the contents of what they are listening to or watching. This implies that they are interested in English autonomously and they seem motivated toward learning English.

## **V. CONCLUSION**

It is suggested by the results of the present study that emphasis on memorization, entrance exams and reading constituted students' view of English learning. But it is also suggested by the results of this research that through the use of authentic materials their negative feelings toward studying the subject were remedied to some extent. And authentic materials could improve motivation and autonomy of students in remedial classes.

Limitations of this study are large. Firstly, the selection of authentic materials should be based on some standards. Secondly, the number of participants is small. Thirdly, quantitative research needs to be done. However, findings in this study can be meaningful as an onset for addressing remedial English classes in Japanese universities.

## **ACKNOWLEDGMENT**

I would like to express my sincere gratitude to Professor Hino Nobuyuki and Professor Andrew Murakami-Smith for their thoughtful instruction, comments, and accurate advice. I am also thankful to the students who took part in this research. And this paper has improved to great extent thanks to constructive comments and suggestions by two anonymous reviewers.

## **NOTE**

The earlier version of this research was orally presented at KATE (Korean Association of Teachers of English) 2013 International Conference held at Korea, Seoul on July 6<sup>th</sup>, 2013.

## REFERENCES

- Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (2003). Content-based second language instruction. Nueva York: Newbury House.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded Theory procedures and techniques*. Sage Publications, London.
- Gebhard, J. G. (2006). *Teaching English as a foreign or second language: A teacher self-development and methodology guide*. 2<sup>nd</sup> edition. University of Michigan Press.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. New York: Aldine de Gruyter.
- Harmer, J. (1991). *The practice of English language teaching*. London: Longman.
- Hino, N. (2012). Participating in the community of EIL users through real-time news: Integrated Practice in Teaching English as an International Language (IPTEIL). In A.Matsuda. (Ed.). *Principles and practices of teaching English as an international language* (pp.183-200), Bristol: Multilingual Matters.
- Imura, M. (2010). Remedial kyouiku ni taiou suru eiga eigo kyokasho - Movie English Textbook to Accommodate Remedial Learning -, *Outline of presentation of JACET Convention 2010*, 49, 107-108.
- Kasawa, T. (2007). Gendai nihon ni okeru nyuusi houhou no tayouka to atarashii gakusei boshu senryaku ni kansuru ichi kousatsu (Considering the Diversification of Entrance Examination Methods and Student Recruitment Strategies), *Daigaku Ronshu*, Research in Higher Education of Hiroshima University , 38, 189-206.
- Kilickaya, F.(2004). Authentic materials and cultural content in EFL classrooms. *The internet TESOL journal*, 5(7). Retrieved March 20, 2013 from <http://iteslj.org/Techniques/Kilickaya-AuthenticMaterial.html>
- Kinoshita, Y. (2003). Guraundeddo Seori Apurochi no jissen -shituteki kenkyu heno izanai-. Koubundo : Tokyo.
- Kiyota, Y.(2009). Motivation of Remedial EFL Learners (A case Study of Japanese College EFL Learners), *Journal of the Japan Association for Developmental Education* , 4(2), 41-47.
- Kuniyoshi, T., Jimbo, N., Ishida, M., Kimura, M., Sakai, S., Sasajima, S., Ikeuchi, Y., Kouchiyama, A., Sometani, Y., Sawazaki, R, A., Lange, E, J., Nakahara, J., & Ono, H. (2005). Daigakusei no tameno eigo rimeidhiaru kyouiku e-Learning kyouzai “University Voices” no kaihatsu, *Journal of Multimedia Aided Education Research*, 2(1), 121-135.
- Makino, M.(2010). Risuningu iyoku koujou no tameno akusyon risa-ti –yougaku wo womingu appu ni shite –, *Journal of the Japan Association for Developmental Education*, 5(2), 81-85.
- Makino, M.(2012). Eigo risuningu ni okeru yougaku kikitōri no kouka kensyō –Eigo ni negatē ishiki wo motsu daigakusei wo taisyō to shite –, *Journal of the Japan Association for Developmental Education*, 7(2), 79-89.
- Nakai, N. (2008). A study of learners' attitudes toward remedial education in a Japanese university English Course, *Journal of the College of Industrial Technology*, Nihon University, 41, 35-41.

- Nakajo, K., & Nishigaki, C. (2007). Teaching remedial English with EIKEN CALL material, *Journal of the College of Industrial Technology*, Nihon University, 40, 47-53.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Saiki Craighill (2005). *Shitsuteki houhou seminar : Grounded theory Approach wo manabu*, Igakushoin : Tokyo.
- Saiki Craighill (2008). *Shitsuteki houhou seminar zouho ban : Grounded theory Approach wo manabu*, Igakushoin : Tokyo.
- Sato, Y., Sugimori, N., & Taguchi, J. (2012). Definition of remedial education. In the JACET Second Special Committee of Research on Classology.(Ed.). *Koutoukyouiku ni okeru eigo jugyou no kenkyuu –Gakusyuu no jiritsusei wo takameru remedial kyouiku-*, 5-6.
- Shepherd, S. (2004). Using authentic materials, TE Editor British Council. Retrieved March 20, 2013 from <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/using-authentic-materials>
- Takaki, T. (2011). Shitsuteki deta wo mochiita sosyaru waku kenkyu ni kansuru ichikosatsu (sono 1), *Academic Archives of Yamaguchi Prefectural University*, 4, 67-77.
- Yamaoka, K. (2012). Eigo rimedhiaru kyouiku deno o-senthikku kyouzai no shiyou, *Journal of the Japan Association for Developmental Education*, 7(1), 165-175.