

中学生の適切な語彙使用に関する調査 —母語による負の影響を視野に入れて—

瀧沢広人*1・岡崎伸一*2

文部科学省は、1998年告示の学習指導要領から一貫して「コミュニケーション能力の育成」を目標に掲げている。しかしながら、実際は、コミュニケーション活動の場面において、*I think that SNS is not a good way to organize a party.のように、think が正しく使われていない実態も見られる。Nation (2013) は「語彙知識には様々な側面がある」とし、語形、意味、使用の3つの側面をあげ、それらをバランスよく指導する必要性を説いている。そこで、語彙や文法体系をある程度学習してきた中学生に対し、語彙知識の「使用」という側面において、どの程度、適切に表現を選択することができるかどうか、語彙知識使用力判定テスト（仮称）を、公立中学校3校、3年生（n=291）を対象に、2019年12月～2020年1月にかけて実施した。その結果、全体正答率は29.4%であり、分野別では、単語が30.4%、表現が28.6%、文法的知識34.1%であった。3つの分野における差の検定を行ったところ、文法的知識と表現の間で有意な差が確認された（ $p=.009$ ）。また、学校間では、3校の間には有意な差があり、学校間に差があることも確認された（ $F(2, 288)=10.407, p=.000$ ）。

〈キーワード〉 言語使用 語彙知識 コミュニケーション能力 母語の影響 言語テスト

1. はじめに

文部科学省（1989）は、「中学校学習指導要領（平成元年告示）」において外国語科の目標を「外国語を理解し、外国語で表現する基礎的な能力を養い、外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てるとともに、言語や文化に対する関心を深め、国際理解の基礎を培う」と定め、学習指導要領の中に初めて「コミュニケーション」という概念を持ち込んだ。しかしながら、目標はあくまでも「国際理解の基礎を培う」であって、従前の「国際理解の基礎をつちかう（文部省、1969）」や「外国の人々の生活やもの見方などについて基礎的な理解を得させる（文部省、1977）」を引き継いだものである。

その10年後の中学校学習指導要領（平成10年告示）では、外国語科の目標を「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力の基礎を養う（文部科学省、1998）」とし、これまでの「国際理解の基礎を培う」

から大きく、「コミュニケーション能力の育成」への梃切をした。その後、平成20（2008）年、平成29（2017）年告示の学習指導要領でも、「コミュニケーション能力の育成」は目標として踏襲され、中学校及び高等学校の英語教育は一貫して、コミュニケーション能力を育成することを目標としてきた。

しかしながら、実際、大学生（英語を専門としない）の自由作文において、「SNSでパーティを企画するのは、よい方法ではないと思います」を、*I think that SNS is not a good way to organize a party.と表現したり、「私はアルバイトはしないと思います」を、*I think I don't have a part-time job. と表現したりする学生がいる。割合では、学生の81%が、I think +否定形で表現しており、I don't think で始めた学生は19%であった。単語のthinkの発音（音声）や、綴り（スペリング）については、多くの学生は習得しているはずであるが、単語を適切に「使用」という点においては、不十分な面が見られる。

Nation (2013) は、語彙知識には様々な側面がある

*1 岐阜大学教育学部英語教育講座 *2 東京都目黒区立東山中学校

とし、それらの側面を「語形」「意味」「使用」の3つに分けた。それら「語形」「意味」「使用」のそれぞれに、さらに「受信」と「発信」の2項目ずつ下位項目を設け、18項目により、語彙知識の様々な側面を説明している(表1)。

表1 語彙知識の様々な側面

語形	①音声 ②スペリング ③語の構成要素	<ul style="list-style-type: none"> 語がどのように聞こえるか。(受信) 語をどのように発音するか。(発信) 語はどんな形をしているか。(受信) 語はどのように書き綴ればよいか。(発信) どのような構成要素が見られるか。(受信) どのような構成要素を使えばよいか。(発信)
意味	①語形と意味 ②概念と指示物 ③連想	<ul style="list-style-type: none"> 語形はどのような意味を表現しているか。(受信) 意味を表すのにどのような語形を使えばよいか。(発信) 語にはどのような概念が含まれているか。(受信) その概念が示すものは何か。(発信) その語はどのような語を連想させるか。(受信) その語の代わりにどんな語は使用できるか。(発信)
使用	①文法的機能 ②コロケーション ③使用時の制約	<ul style="list-style-type: none"> その語は、どのような文型で使用されているか。(受信) その語は、どのような文型で使用するか。(発信) どんな語と一緒に使われるか。(受信) どんな語と一緒に使えばよいか。(発信) どのような状況で使用されるか。(受信) どのような状況で使用すればよいか。(発信)

すなわち、語彙を理解したという状態は、上記の3つの「語形」「意味」「使用」がバランスよく習得できている場合を示す。

学校教育を考えてみると、語彙知識の「語形」(音声や綴り)また「意味」は指導事項として丁寧に扱うものの、「使用」という面では、「どのような文型で使用されているか」「その語は、どのような文型で使用するか」、「どんな語と一緒に使われるか」「どんな語と一緒に使うか」等に関して、指導が行き届いていないことが推測される。その結果、語彙の様々な側面を十分に理解していない日本人が、言語を使用する際、どうしても、母語の発想で英語を表現したり、母語の思考構造をそのまま英語に当てはめたりしてしまうのではないかと考える。

そこで、筆者らは、日本人英語学習者による「伝えるための英語」「コミュニケーションとしての英語」を考えた場合、どのような「単語」や「表現」、「文法的知識」において、Nation (2013) の言う「使用」が、どの程度、達成できているのか、体系的に文法を

学習し始める中学生を対象に語彙意識使用力判定テスト(仮称)を実施し、実態調査を行うことにした。

2. 先行研究

2.1. 母語転移による第二言語学習者のエラー研究

1960年代の「対照分析仮説(Contrastive Analysis Hypothesis)」では、第二言語におけるすべてのエラーは、母語からの負の転移と考えられ、母語と第二言語の違いを調べれば学習者がどんなエラーをするか予測できるとした(馬場・新多, 2016:40)。しかし、その後の研究では、母語に起因するようなエラーはむしろ割合としては少なく、多くは母語とは関係のない発達過程に見られる誤りがあったり(馬場・新多, 2016:40)、過剰一般化による誤りもあったり(小池, 1994:7)することが報告され、エラーのすべてが母語による影響という訳ではないということが確認された。その後は、知識が不十分なために繰り返し起こる「誤り」に焦点をあてた「誤答分析(error analysis)」の研究に移っていく。

しかし、白畑(2012)は、学習者の誤りの原因すべてを母語からの転移では説明できないだけであって、実際には母語からの転移は起こると言う。さらに、白畑は、「母語からの転移を考慮に入れない第二言語習得理論の構築はありえないことになる。第二言語習得研究では、母語の特性が新しい言語を学ぶ際にどのように生じるのか、明らかにしていく必要がある(同:116)」と主張している。

丹羽(2019)も、「実は英語に限らず外国語学習の大きな課題はこの母語干渉です。私たちは母語の極めて強い影響下にあるからです(同:24)」「日本語の知識が英語学習のつまずきになるのです(同:25)」と第二言語学習者にとって、母語の影響が、時に負の転移をもたらし、英語学習を混乱させている要因になると指摘する。

2.2. 言語間の距離

日本人の英語習得を難しくしている要因の1つに、「言語間の距離(language distance)」も指摘されている。学習者の母語が、第二言語と似ていると学習しやすく、似ていないと学習しづらくなるのである。

廣森 (2015) は、「言語間の距離」について、アメリカ務省がまとめたものを、先行研究を参照し、表に整理した。その表では、英語の母語話者が他の言語を学ぶときに必要な学習時間が示されている。カテゴリーは5つに分けられ、カテゴリーⅠでは、「英語と密接に関連した言語」として、イタリア語やオランダ語、スペイン語などがある。学習時間は575時間～600時間である。カテゴリーⅡは、「英語に似た言語」という括りで、ドイツ語が750時間とされている。カテゴリーⅢでは、「英語から言語的にさらに／あるいは文化的に異なる言語」とし、インドネシア語、スワヒリ語、マレーシア語があり、900時間とされている。カテゴリーⅣは、「英語から言語的に、さらに／あるいは文化的に著しく異なる言語」として、ギリシャ語、ポーランド語、ロシア語、ベトナム語、フィンランド語など多くの言語が記されている。学習時間は1100時間である。最後のカテゴリーⅤは、「英語のネイティブスピーカーにとって、習得が非常に難しい言語」とし、そこに日本語、韓国語、北京語、広東語、アラビア語が入り、学習時間は2200時間である(同:18)。

この2200時間と言うのは、英語の母語話者が日本語を学ぶのに必要な学習時間であるが、日本語の母語話者が英語を学ぶことにも言語間の距離からも同じように膨大な学習時間が必要になると言え、習得には時間を要することは明らかである。

2.3. 様々な言語間の距離

2.3.1. 音声面での距離

音声面での言語間距離は、周知のとおり、日本語にはなくて英語のある発音があったり、日本語では「ア」という母音は1つなのに対して、英語では4つの母音が存在したりする等、言語間には音声面の違いが存在する。その言語間の距離が、英語学習を困難なものにしているというものである。

丹羽 (2019) は、日本語と英語の違いから起こる母語干渉を、「母音の違い」「子音の違い」「アクセントの違い」「音節構造の違いによる母音挿入」の4つにグループ分けし、説明している。「母音の違い」では、日本語には母音は5つしかないが、英語には数え方にもよるが12もの母音がある(/ʌ/, /æ/, /ɑ:/, /ə:/, /i:/, /ɪ/,

/u:/, /ʊ/, /a/, /ɔ:/, /ɛ/, /ɔ/)。このことにより、丹羽は、apple, father, cut, first には、それぞれ異なる4つの母音 (/æ/, /ɑ:/, /ʌ/, /ə:/) があるにも関わらず、日本語では、アップル、ファーザー、カット、ファーストと表記し、すべて1つの「ア」という母音で認識するという(丹羽:32)。このことは、母語マグネット理論とも呼ばれている(バトラー, 2015:33)

「子音」については、丹羽 (2019) は、日本語にない音として、次の7つ (/f/, /v/, /θ/, /ð/, /ʒ/, /ʃ/, /r/) をあげている(同:42)。

「アクセントの違い」では、日本語のアクセントはピッチ・アクセントと呼ばれ、「音の高低」によってアクセントパターンを作るが、英語では「音の強弱」によるストレス・アクセントとなる。このことで、日本人が英語を話すときに、日本語のように音節の長さを揃えてしまい、英語としてはとても聞き取りにくい英語になるという。丹羽 (2019) は、「この母語干渉も排除しておく必要があります」と提言している(同:55)。

「母音挿入」では、日本語は音節の区切りがCV(子音+母音)であるのに対し、英語の基本は、CVC(子音+母音+子音)となる。日本語は母音で終わり、英語は子音で終わる。この母語干渉により、「音節が子音で終わる」とか「子音が連続する」という事態が日本人には最初堪えられない状況となり、ついつい子音の後に母音を挿入してしまうのである(同:59)。例えば、dogでは、/d/ /ɔ/ /g/ のあとに、/u/を入れたくなる。ここにも母語の影響が見られる。

2.3.2. 文字における距離

日本語の文字には、ひらがな、カタカナ、漢字、ローマ字の4種類があり、英語はアルファベットのみである。この点についても、言語間の距離は広く、英語母語話者にとって、日本語は「習得が非常に難しい言語の1つ」であることがわかる。

2.3.3. 統語構造における距離

白畑 (2015) は、「～は、・・・だ」の統語構造を例にあげ、日本語を母語とする英語学習者は、統語構造の特性を、そのまま外国語に当てはめ、誤って使用し

てしまうという。例えば、「私の高校は制服でした」を、*My high school was school uniform.としてしまう(同:26)。その背景として、日本語の統語構造には、話題卓越言語(主題優勢言語)の性格があり、話題として取り上げたいものを文頭にもってくる傾向がある。「今日は寒いね」は、英語では It is cold today. というところ、日本語の統語構造概念を用いて、*Today is cold.と表現してしまう。このようなことを白畑は、英語では主部と述部に当たるものの関係が「イコール」の形になっていれば「be 動詞」でつないでもよいが、日本語では、必ずしも「イコール」の関係になっていなくても「は」でつなぐことができることから、ここに負の転移が生じるという(同:27)。筆者らの経験から、中学生の中に、*I like color white. という生徒が少なからずいる。これは、日本語で、「私の好きな色は白色です」を、そのまま英語に当てはめた例である。これも「私の好きな色」を話題の中心とした話題卓越言語の性格の影響と言える。

また白畑(2015)は、「自動詞と他動詞の混同」も日本人がよく犯す誤りとしている(同:59)。基本的に自動詞である happen を、*Tom happened the accident. (トムが事故を起こした)と、他動詞として使用する例をあげている。筆者らの同様な経験では、他動詞である enjoy の「使用」を、I enjoyed myself. とするべきところ、*I enjoyed a lot.等と目的語を添えず表現してしまう例が見られることがあった。また、日本語の「楽しかったです」を、そのまま*I enjoyed.と表現している例もあった。他にも白畑(2015)は、「単数・複数」「前置詞」「接続詞」「冠詞」などにおいて、言語間距離を示している(同:165-166)。

2.3.4. 語彙や表現方法の違いによる距離

白畑(2015)は、「語彙」についても、日本語と英語の言語間の距離の存在を示している。白畑は、語彙の誤りを「和製英語の存在」と「日本語での訳語」が、日本人学習者が犯す英語語彙の意味的側面に対する誤りとし、ナイターやチャックなどの和製英語を、英語を話したり書いたりする際に使用しようとするれば、そのままでは意味が通じず、コミュニケーションを円滑に運ばせるためには、和製英語に対応する正しい英

語表現を知っておく必要があるという(同:140-141)。

また、白畑(2015)は、「日本語での訳語」を使用した英語学習を行うと、語彙の意味や用法が異なる場合があると言い(同:141-142)、例として、travel/ journey/ trip をあげている。実際、この3つの単語をそれぞれ英英辞典(ロングマン現代英英辞典5訂版)で調べてみると、travel と journey は共に似た意味として、to go from one place to another, or to several places, especially ones that are far away (1つの場所から他の場所へ行くこと。特に遠くの場所)と出ている。一方、trip は、a visit to a place that involves a journey, for pleasure or a particular purpose (ある場所へ行くこと。特に、楽しみや目的のあるものを指し、長旅を含む)とある。すなわち、日本語訳を用いれば、どれも「旅」であるが、trip は、どんな旅でも使え、travel と journey は、長旅を指すことになる。日本人等、第二言語学習者は、既に母語での単語の概念や物体を知っているため、「日本語での訳語」を利用して学習するため、正しい語彙の概念を理解しないまま英語学習が進むことになる。

同様のことを、中田(2017)は、「たとえば、『gather=集める』と覚えていると、I like *gathering stamps. (正しくは collecting) のような負の転移(negative transfer)による誤用につながる可能性がある(同:128)」と言う。ちなみに、母語を獲得する時の幼児の語彙獲得は、概念そのものを同時に獲得していくので、適切な語彙の使用が可能である(白畑, 2015: 141)。

さらに、語彙使用に関し、「トイレを借りてもいいですか」を日本語につられ、そのまま、*Can I borrow the toilet?という、トイレをどこかに持ち去っていくような感じになる。英語では、use を使い、「トイレを使ってもいいですか」(Can I use the toilet?)と表現する。また、「あなたはどう思いますか?」を英語にすると、*How do you think?と、日本語につられて How を使ってしまうことがある。

このように、日本人が英語を「使用」する際に、少なからず母語の影響を受け、母語干渉が起こり、英語表現の際、適切な表現できなくなることは容易に想像できる。言語間の距離を意識し、母語の影響が出にくくするためにも、Nation(2013)の示した語彙知識

の様々な側面を意識した指導をすることは、文部科学省の示す、真に伝わるための「コミュニケーション能力の育成」につながると考える。

3. 本研究について

3.1. 研究の範囲

前節のように、母語による影響は「音声」「文字」「統語構造」「語彙・表現」といった語彙知識において、少なからず起きると考える。そこで本研究では、コミュニケーションにおける global error に直接結びつきやすい「統語構造」及び「語彙・表現」を研究の範囲とし、筆記テスト（「語彙知識使用力判定テスト（仮称）」を用いた客観的な実態把握を行う。

3.2. 調査対象者

調査対象者は中学3年生である。中学3年生は、義務教育の最終学年でもあり、ある程度の語彙知識も備わってきている段階と考えられ、中学校英語教育の最終的な姿として、本調査においては適切な年代であると考えた。

3.3. 研究課題

英語の基礎を学んだ中学3年生の出口の部分で、今まで単語や表現方法、文法的知識を学習してきた生徒が、それでも母語の影響を受け、誤った表現方法を選択したり、文法的知識を誤って使用したり、語彙の概念を理解していなかったりすることは、十分予測できる。そこで、中学3年生は、どの程度「単語や表現」「文法的知識」についてどの程度、適切な表現を選択することができるのかどうか実態把握をねらいとする。

リサーチクエスチョンは以下の3点である。

RQ1 母語の影響を受けやすいと思われる単語や表現、文法的知識の語彙知識について、中学生はどのくらい適切に答えることができるのだろうか。

RQ2 単語、表現、文法的知識の中では、中学生はどの分野に困難を示すか。

RQ3 学校間で正答率等、差は生じるか。

3.4 方法

3.4.1. 参加者

参加者は、埼玉県のA中学校（N=64）、埼玉県のB中学校（N=155）、東京都のC中学校（N=72）の中学3年生、合計291名である。すべて公立中学校である。埼玉A中学校は、県の郊外にあり、埼玉B中学校及び、東京C中学校は、都市部にある学校である。

3.4.2. 調査の方法

調査は、令和元年12月～1月に授業時間内の15分間で、調査問題（24題）を解答する形で行われた。調査実施後は、正しい答えと解説を記したハンドアウトを配付し、事後指導を行った。

3.4.3. 調査用紙の作成

3.4.3.1 調査用紙の概要

言語使用に際し、日本人英語学習者が陥りやすい誤りを予測する項目を50題用意し、それらを「単語に関する問題」「表現に関する問題」「文法的知識に関する問題」の3種類に分類し、その中から8題ずつ選び、計24題とした。問題数を減らした意図は、調査時間を短縮するためである。

3.4.3.2. 単語に関する問題（8題）

「単語に関する問題」とは、日本語と英語における単語の意味範囲の違いが理解できているかどうかの問題である。次の8項目を用意した。①教える（teach/tell）、②～後（later/in）、③部活（club/team）、④面白い（funny /interesting）、⑤ワクワクする（exciting/excited）、⑥～日から始まる（begin from/on）、⑦借りる（use/borrow）、⑧～で（with/by）。

3.4.3.3. 表現に関する問題（8題）

「表現に関する問題」は、単語を含め、語句や連語、英文において、日本語と英語での表現上の違いのあるものを出题している。次の8項目を用意した。①（否定における）私も（Me too./Me neither.）、②今、何時（What time is it?/now?）、③どう思う（What/How do you think?）、④～に買い物に行く（go shopping to/in）、⑤～したいと思う（I think I want to/I want

to)、⑥あけましておめでとう (A/Happy new year.)、
 ⑦よいお年を (A happy new year/Happy new year.)、
 ⑧また、お会いできてうれしいです (I'm glad to
 meet/see you again)。

3.4.3.4. 文法的知識に関する問題 (8 題)

「文法的知識に関する問題」は、文法において、日本語と英語で異なる概念のある項目として「be 動詞」「単数・複数」「接続詞」「現在完了」の 4 種類を選び、それぞれ 2 題ずつ作成した。「be 動詞」では、①～は癌です (is/has cancer)、②5 人家族 (There are five people in my family./My family is five people.)、「単数・複数」では、③～が好き (like a dog/dogs)、④～と～がある (There is an ~ and an ~/There are an ~ and an ~)、「接続詞」では、⑤～したら (When/If)、⑥兄弟も姉妹もない (I don't have any brothers and/or sisters)、「現在完了」では、⑦3 年前から (since three years ago/for three years)、⑧3 歳の時から (since when/since I was 3 years old) を選んだ。

3.4.3.5. 削除問題

当初は、単語③の「部活」については、教科書で扱われていることや、競技スポーツでは team を使うことが一般的と考え、I am on the soccer team. を正答と考えてはいたが、英語母語話者によっては、I am in the soccer club. も使用するというものもあるということから、集計からは削除している。

また同様に、表現②の「時刻」を問う場面でも、一般的に、What time is it? と now を付けずに使用することが多いが、状況により、「今」を強調したい場合、What time is it now? と言うこともあるということであり、この項目についても、集計では削除した。

4. 結果

4.1. 学校別記述統計量

データの分析には、IBM SPSS Ver.27 を用いた。3 校の学校別及び、合計の統計量を記す (表 2)。

表 2. 学校別記述統計量

	度数	平均	標準偏差	標準誤差	95%信頼区間	
					下限	上限
埼玉 A 中	64	5.39	2.936	.387	4.66	6.12
埼玉 B 中	155	6.43	2.663	.214	6.01	6.85
東京 C 中	72	7.65	3.332	.393	6.94	8.41
合計	291	6.49	3.035	.178	6.14	6.83

学校間において差があるのかを確認するために、対応のない一元配置分散分析を行った。まず、レーベン等分散性検定により、有意確率が .310 であったことから、3 校のデータは等分散であるとし、一元配置分散分析を行った。その結果、3 校の間には 1%水準で有意な差があることが確認された ($F(2, 288) = 10.817, p = .000$)。また、効果量は、 $\eta^2 = .07$ であり、中程度である。Tukey による多重比較を行った結果、3 校のいずれの間にも、5%水準で有意な差がわかった。

3 校間において、最も有意な差を表しているのが、埼玉 A 中と東京 C 中である ($p = .000, d = .73$)。次に埼玉 B 中と東京 C 中 ($p = .010, d = .40$)、そして埼玉 A 中と埼玉 B 中 ($p = .043, d = .39$) という順になっている。東京 C 中 > 埼玉 B 中 > 埼玉 A 中の順で正答率は高くなっており、学校間で差があることがわかった (表 3)。

表 3. 学校間における差の検定

多重比較						
従属変数: 得点						
Tukey HSD						
(I) 学校	(J) 学校	平均値の差 (I-J)	標準誤差	有意確率	95% 信頼区間	
					下限	上限
埼玉A中	埼玉B中	-1.042*	.431	.043	-2.06	-.03
	東京C中	-2.262*	.498	.000	-3.44	-1.09
埼玉B中	埼玉A中	1.042*	.431	.043	.03	2.06
	東京C中	-1.221*	.414	.010	-2.20	-.25
東京C中	埼玉A中	2.262*	.498	.000	1.09	3.44
	埼玉B中	1.221*	.414	.010	.25	2.20

*. 平均値の差は 0.05 水準で有意です。

4.2. 問題分野別記述統計量

削除した 2 題を除く単語 (7 題)、表現 (7 題)、文法的知識 (8 題) の 3 つを分野別に比較する。分野ごとの記述統計量は、表 4 の通りである。

表 4. 問題分野別記述統計量

	度数	平均	標準偏差	95%信頼区間		
				標準誤差	下限	上限
単語	291	2.12	1.367	.80	1.96	2.28
表現	291	2.00	1.186	.70	1.87	2.14
文法的知識	291	2.39	1.487	.80	2.22	2.56
合計	291	6.49	3.035	.178	6.14	6.83

「単語」及び「表現」は、それぞれ7題ずつであるので、平均2.12及び、2.00を割合で表すと、単語で正答率30%、表現の正答率は28.6%ということになる。また、文法的知識は8題で、平均が2.39ということから、割合は、正答率34.1%になる(図1)。

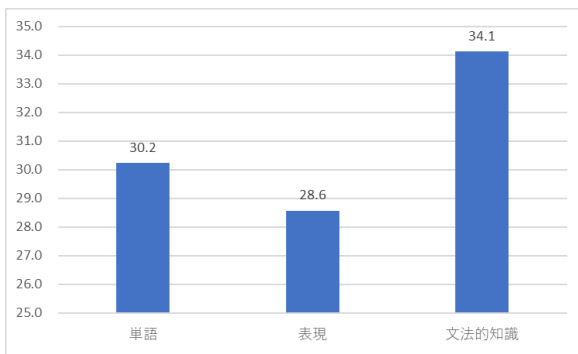


図 1. 分野別正答率 (数値は%)

図1からも分かる通り、文法的知識において、正答率が高い結果であることがわかる。

そこで、問題分野別で差があるのかどうかを確認するため、レーベン等分散性検定を行ったところ、有意確率が1%水準で有意であったため ($p < .000$)、等分散を仮定しないノンパラメトリック検定(クラスカル・ウォリス検定)を実施した。

検定結果により、文法的知識と表現の間で、5%水準で有意な差が確認された ($p = .009$, $d = .215$)。効果量からすると、小程度の差であると言える。また、文法的知識と単語の間には、統計的な有意の差は確認されなかった ($p = .063$, $d = .119$)。

学校別の問題分野別正答率を表したが、図2である。4.1.で記したように、東京C中 > 埼玉B中 > 埼玉A中となっていることがわかる。

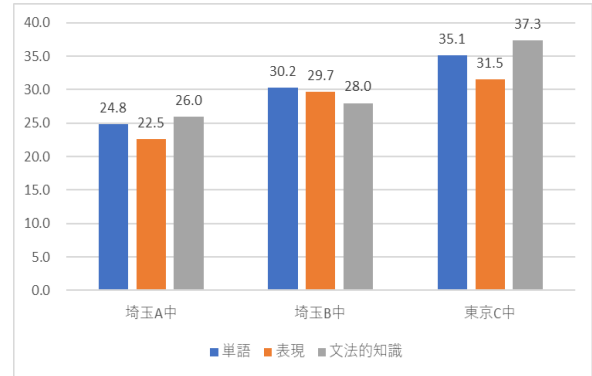


図 2. 問題分野別正答率 (数値は%)

4.4. 得点の度数分布

得点の度数分布を図3に載せる。ここからも分かる通り、半数以上の正答は、23名(8%)である。よって、ほとんどの生徒は、半分も正解できず、3~10題の正答に留まっている。最大値は19であり、1人いた。このことから生徒の多くは、語彙知識を使う場面において、適切な表現が選択できていないということが、確認された。

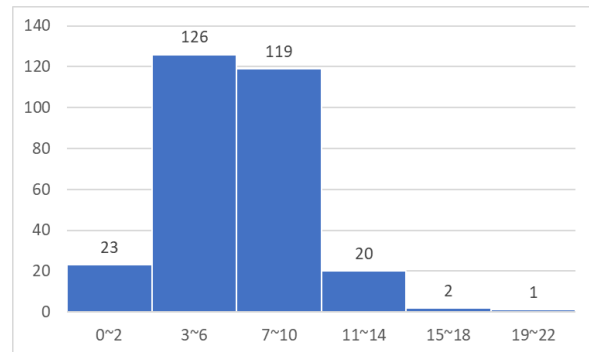


図 3. 得点の度数分布 (n=291)

4.3. 問題別正答率

4.3.1. 問題別正答率表

生徒はどのような項目で、適切な表現が選択できていないか確認するため、問題別の正答率で確認していく(表5)。正答率は降順で並び替えている。なお、削除した2項目も表の下に記した。左側の番号1~7は「単語に関する問題」であり、8~15は「表現に関する問題」、16~22は「文法的知識に関する問題」である。下線太字部分が、本調査で母語影響や語彙知識の使用という面で確認したい箇所である。

表 5 語彙知識・使用力判定テストの正答率

正答文	正答率 (数値は正答%)			
	埼玉 A 中 (N=64)	埼玉 B 中 (N=155)	東京 C 中 (N=72)	合計 (N=291)
1 Please tell/teach me your phone number.	64.1	69.7	70.8	68.7
12 A happy new year. / Happy new year.	54.7	63.2	56.9	59.8
22 I have played the piano since when/since I was 3 years old.	48.4	45.2	40.3	44.7
10 I went shopping in/to Nagoya.	32.8	51.6	34.7	43.3
15 I hear that singer has/is cancer.	26.6	42.6	58.3	43.0
16 I like a dog/dogs .	37.5	36.1	48.6	39.5
9 What/How do you think about this?	31.3	29.0	37.5	31.6
17 When/If you arrive at Shizuoka Station, please call me.	37.5	21.9	45.8	31.3
5 School begins from/on April 1st.	37.5	31.0	25.0	30.9
19 There are five people in my family./ My family is five people.	18.8	32.9	33.3	29.9
3 The movie was very interesting/funny , so we laughed a lot.	25.0	21.9	41.7	27.5
7 I killed the cockroach by/with my slipper.	14.1	24.5	41.7	26.5
13 Merry Christmas and happy new year/a happy new year.	23.4	22.6	37.5	26.5
6 Can I use/borrow your phone?	14.1	29.0	22.2	24.1
11 I think/ I want to go to Okinzawa this spring.	12.5	23.9	30.6	23.0
4 I'm excited/exciting because I'm going to meet my girlfriend.	12.5	21.9	33.3	22.7
20 There is/are an apple and an orange o the table.	18.8	16.1	27.8	19.6
18 I have lived here since three years ago/for three years.	12.5	20.6	12.5	16.8
21 I don't have any brothers and/or sisters.	7.8	9.0	31.9	14.4
2 I have to go to Sapporo three days later/in three days.	6.3	12.3	11.1	10.7
8 A: I cannot swim. B: Me too./Me, neither.	1.6	8.4	15.3	8.6
14 Nice to meet/see you again.	1.6	9.0	8.3	7.2
<削除した項目>				
* I am in the soccer club/on the soccer team.	17.2	34.2	8.3	23.3
* What time is it/ now?	1.6	0.6	1.4	1.0

4.3.2. 母語の影響を受けやすい項目

4.3.2.1. 項目 14 (表現)

正答率で一番低い項目は、「またお会いできて嬉しいです」であった。日本語と英語との対応では、「会う = meet」であり、生徒は meet と選ぶと予想された。結果、約 9 割以上が誤った解答を選んだ (図 4)。

Nice to meet you. で使われている meet は、初めて会った人に対して使う言葉であり、かつて会ったことのある人に対して again を付けて *Nice to meet you again. 自体が不自然な表現となる。

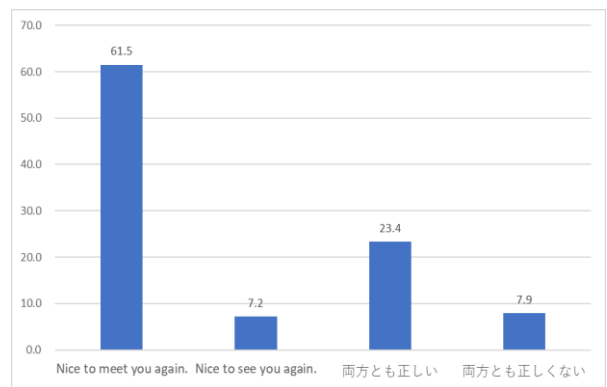


図 4. 「またお会いできて嬉しいです」

4.3.2.2. 項目 8 (表現)

否定の「私も(～でない)」についても、約 9 割以上が誤った解答を選択している(図 5)。生徒の多くは、「私も=Me too.」で慣れ親しんできているため、否定の場合でも、Me too. を使ってしまうと考える。同様の例では、「なぜ=Why?」と思い込み、否定の時には、Why not とすべきところ、A: I don't like sushi. B: *Why? とってしまうことがある。

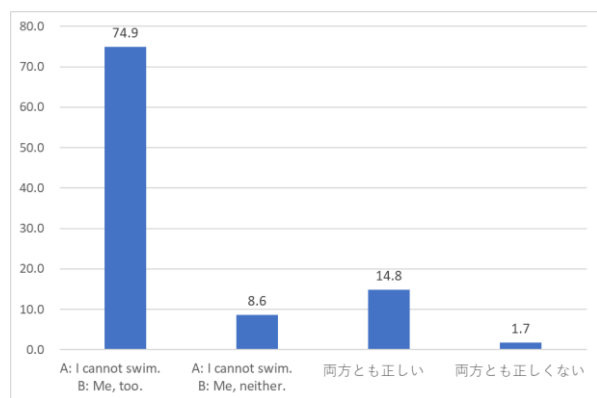


図 5. 「A: 私は泳げないんです。B: 私もです。」

4.3.2.3. 項目 21 (文法的知識)

I have brothers and sisters. の否定表現の 1 つ、I don't have any brothers or sisters. についても、全体でみると約 85% が間違った解答を選択している(図 6)。おそらく、接続詞の and や or という単体での「意味」は理解していると思われるが、それが否定文という統語構造の中で「使用」する場合、適切な使われ方が理解できていないと思われる。文構造上、I don't have any brothers and sisters. という、「兄弟か姉妹のどちらかはいない」という意味になってしまう。

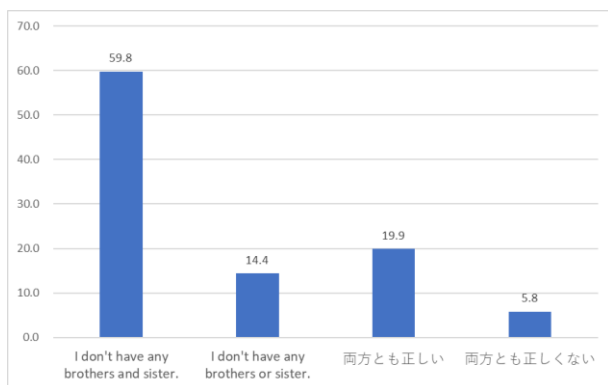


図 6. 「私には兄弟も姉妹もいません」

5. 考察

RQ1 は、「母語の影響を受けやすいと思われる単語や表現、文法的知識の語彙知識について、中学生はどのくらい適切に答えることができるのだろうか」であった。調査結果については、筆者らの予想通りで、学習した語彙や表現を誤った形で認識していることがわかった。その要因を 2 つ考える。

1 つ目は、「学習はしていても使用レベルでの習得がなされていないことが予想されること」である。中学生は、単語や表現、文法的知識について、授業で学んでいるものの、使用するレベルでの学習がなされておらず、相手を意識した言語活動を行うと、単語や表現、文法的知識を「どのような文型で使用したらよいか」や「どんな語と一緒に使えばいいか」といった「使用」の面で理解が不十分ということが考えられる。

2 つ目は、「学習そのものが行われていない可能性がある」ということである。全問での正答率が約 30% という背景には、調査項目を教科書や授業で扱っていない、そもそも、この語彙や表現について学んでいなかったということも考えられる。例えば、問題 8 の「私も」は、正答率 8% であった。そもそも Me neither. という表現自体を習っていない可能性がある。教科書等で学習していなければ、Me too. を選択(約 75%)してしまうだろう。同様に、問題 7 の「スリッパで」の「で」を問う項目の正答率は 26.4% であった。正解は with であるが、by を選択した生徒は 52.2% であった。これについても、道具を手段とする with を教科書等で学習していないことも可能性としてありうる。

このように、適切な語彙や表現が選択できていない要因が考えられるが、3 年間英語を学習してきた中学生にとって、語彙や表現の「適切な使用」と考えた場合、決して学習した語彙や表現が、使えるものとなっているかは、課題が残るところである。

RQ2 は、「単語、表現、文法的知識の中では、中学生はどの分野に困難を示すか」であった。平均点を比較すると、文法的知識 > 単語 > 表現という順で高くなっている。また、文法的知識と表現の間で、平均点に有意な差が確認されているが、小程度の効果量ということから、3 つの分野間に困難度の差が存在するというよりも、各分野内の目に難易度があると考える。いずれにせよ、「使

用場面」を意識した語彙知識の指導の必要性を感じる。

RQ3 は、「学校間で正答率等、差は生じるか」であったが、これについては3校の間で、有意差が見られたことから、生徒集団によって差があることがわかった。項目ごとに差を見ていくと、学校間で10ポイント以上の差が13項目で見られた。差の大きいものでは、問題7で、埼玉A中学校と東京C中学校の間で27.6ポイントの差となり、問題21では、同じく埼玉A中学校と東京C中学校の間で24.1ポイント、問題15においても埼玉A中学校と東京C中学校の間で、21.7ポイントの正答率の差となっている。このことから、今回の調査を、他の学校でやった場合、必ずしも同じ結果になるとは言えず、生徒の適切な使用については、まだ一般化できる段階ではないことを示している。

6. おわりに

今回の調査用紙の信頼性係数は、 $\alpha = .679$ であった。言語テストの場合は、0.8以上が望ましいとされ、0.5を下回っている場合はその測定道具は研究に使うべきではない(竹内・水本, 2014: 23)とすることから、今回の調査項目は、やや信頼性に欠けるところがあるが、0.5を下回ってはいなかったことから、分析を継続した。今後は、信頼性係数を確保した調査問題の作成や、ラッシュモデルを活用しながら、中学生が言語を適切に使用していけるかどうかの判定テストを、「語彙知識使用力判定テスト(仮称)」とし、開発することも視野に入れ、今後の課題としたい。

なお、今回の調査用紙を作成する段階で、日本人英語学習者は母語(日本語)の影響を受けることで、適切な表現ができないのではないかと考え、調査項目を選定したが、今回の調査からは、誤答が母語影響によるものかどうかは判断の根拠がなく、母語の影響を受けているかどうかは、今後の課題とし、筆者らは研究を継続していく考えである。

2021年の新教育課程では、中学校学習指導要領が改訂され、言語活動を通じて、語彙や文法を指導することとなっている。そのため、授業は英語で行うことを原則となり、教室環境が英語を使った言語活動の場となる。そのことで、中学生も、学習した語彙知識がどのような形で使われるのか、「適切な使用」という側面で、学ぶ場

面が増えることが予測される一方、教師にとっても、Nationの言う言語使用という側面を意識しないと、従来の指導に終わってしまうこととなる。

<参考文献>

- 馬場今日子・新多了(2016)．『はじめての第二言語習得論講義』東京：大修館書店．
- バトラー後藤裕子(2015)．『英語学習は早いほど良いのか』東京：岩波新書．
- 廣森友人(2015)．『英語学習のメカニズム 第二言語習得研究に基づく効果的な勉強法』東京：大修館書店．
- 小池生夫「第1章第二言語習得研究」『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』東京：大修館書店
- 中田達也(2017)．「第9章 語彙」鈴木渉(編)『実践例で学ぶ 第二言語習得研究に基づく英語指導』東京：大修館書店．
- 丹羽牧代・丹羽卓・地蔵繁範(2019)．『母語干渉とうまくつきあおう』東京：彩流社．
- 白畑知彦(2012)．「第Ⅱ部 第1章 第二言語習得とは」鈴木孝明・白畑知彦(著)『ことばの習得 母語獲得と第二言語習得』東京：くろしお出版．
- 白畑知彦(2015)．『英語指導における効果的な誤り訂正 第二言語習得研究の見地から』東京：大修館書店．
- 竹内理・水本篤編(2014)．『外国語教育研究ハンドブック 改訂版』東京：松柏社
- 文部省(1958)．『中学校学習指導要領』
- 文部省(1977)．『中学校学習指導要領』
- 文部省(1989)．『中学校学習指導要領』
- 文部省(1998)．『中学校学習指導要領』
- 文部科学省(2008)．『中学校学習指導要領』
- 文部科学省(2017)．『中学校学習指導要領』

