

研究紀要

第 26 号

(目 次)

〈論 文〉

- The Effects the Length of Residence Overseas has on
Second Language Grammatical Development … 原 田 淳 … (1)
- The difference in the sense of number between English
and Japanese … 榊 哲 … (14)
- 心理学から学習方法を考える — 有意味学習のすすめ — … 谷 本 健 … (17)

〈教育実践報告〉

- 国語講読ノート 1995～2011 …………… 柳 本 博 … 1
-

2012

獨協中学校・高等学校

国語講読ノート 1995～2011

国語科 柳本 博

【はじめに】

高校二年の選択科目として長年開講されていた「国語講読」が今回のカリキュラム変更に伴い消滅することになった。最終年をしめくくるにあたり、この科目についての記録を残すべく、実践報告ノートとする。

【端緒】

一九九五年（平成七年）、それまで開講されていた「文学史」の授業を発展的解消するかたちで高校二年の選択科目として据えられることとなった。詳しくは別表に譲るが、毎年平均五十名前後の選択履修者で、二～三クラスが開講された。私は初年度から最終年度まで、最も多く担当させていたことになる。

【内容——シラバス（二〇一一年）より】

1 教科・科目のねらい

近・現代のさまざまな名作を読んでいくことで、洞察力・思考力の涵養を目指す。また、過不足なく自分の意見を開陳できるように、

その場での発言やレポートの提出など筆記も丁寧に練習していく。

2 教材

小説は「現代文学名作選」（明治書院）。評論は「現代を読む」はじめの評論文二〇〇選」（明治書院）。その他、随時自主教材プリントを作成して授業とする。

3 評価など

毎回の授業は平均四～五名ずつのレポーターを中心に行う。そのレポーターがいかなるレポートを書いてきたか。レポーター中心の授業の中で、いかなる発言をしていたか。そのあたりを中心に評価する。加えて、その授業における「まとめ」を書いたり、新たなレポートを出すこと。これによって五〇パーセント。残りの五〇パーセントは各学期一回ずつの定期試験を「筆記形式」で実施する。その総合で評価を下す。

【生徒への説明】

1 授業内容

優れた日本の短編小説や随想・評論などを読み、研究し探求して

いくゼミ形式の授業。実際的かつ広範な意味での深い国語力をつけることをめざす。テキストはそのつどプリントのかたちで渡す。筆記用具とその回のプリントを忘れないこと。

2 大まかな予定

一学期 小説

二学期 小説・随想

三学期 評論・随想

3 テストなど評価について

各学期に一回(期末時のみで中間時はなし)。他は毎回のレポートや感想等で評価する。夏休み・冬休みには読書感想文の宿題あり。

4 リポーター制度について(各学期に一回以上)

一週間前に次週の分が配られるので、あらかじめ読んでおき、当日の二時間目の休み時間までに、担当者にレポートを提出する。レポートの内容は、その作品の主題。設問に対する解答。解釈と鑑賞。具体的な実例など。簡条書きで構わない。レポート用紙に縦書きで。一〜二枚。

【日程】

作品の予定(日程は二〇二一年度。作品は例年の代表的な作品名を)。

●一学期

4月19日 ① DVD1

26日 ② 小説1(レポート不要。当日配布) ガイダンス

リポーター決め

5月3日 × 祝日

10日 ④ (短縮授業) 志賀直哉「清兵衛と瓢箪」

(レポートはこの回から)

17日 ⑤ 小説2

24日 ⑥ 葉山嘉樹「セメント樽の中の手紙」

31日 × 模試

6月7日 ⑥ 小説3

14日 ⑦ 宮沢賢治「よだかの星」

21日 ⑧ 中島敦「名人伝」

28日 ⑨ (予備日)

7月5日 この授業の期末分、筆記テスト

●二学期

9月5日 ① DVD2 宿題回収

12日 ② 梶井基次郎「桜の樹の下には」

(前回DVDのテーマ回収) リポーター決め

19日 × 敬老の日

26日 × 文化祭閉会式

10月3日 ③ 小説4

10日 × 体育の日

17日 ④ 谷崎潤一郎「刺青」

24日 × 進研模試

31日 ⑤ 酒井先生推薦作

11月7日 ⑥ 短縮授業(間嶋先生推薦作)

14日 ⑦ (柳本推薦作)

21日 ⑧ 各自

28日 この授業の期末分、筆記テスト

●三学期

1月9日 × 成人の日

16日 ① 宿題回収 DVD3

三学期の教材配布リポーター決め

23日 ② 内田樹「読者の誕生と作者の死」

30日 ③ 森岡正博「無痛化する社会のゆくえ」

2月6日 × 5日の代休

13日 ④ 甲斐徹郎「都市の中で自然と住む」

20日 ⑤ 補遺 予備

27日 この授業の学期分、筆記テスト

【夏休み課題】

以下の課題図書から一冊を選び、感想文を記せ。

400字詰め原稿用紙三〜四枚。

いずれも「新潮文庫の100冊」というキャンペーンの中に入っている500円前後の作品ばかり。大きな本屋さんに行けば必ず手に入るが、図書館などで借りて読むのも可とする。

すべてかなりの分量を誇る作品だけに、心してかかること。

提出は九月第一回目の授業。

また、優秀作品については、校内読書感想文コンクール(フルネン賞)に応募する。ここで入賞すると豪華賞品もゲットできるという夢の

ような宿題である。

(課題作品)

「塩狩峠」(三浦綾子)「金閣寺」(三島由紀夫)「黒い雨」(井伏鱒二)「砂の女」(安部公房)「博士の愛した数式」(小川洋子)「海辺のカフカ」(村上春樹)「夜のピクニック」(恩田陸)「4TEEN」(石田衣良)

【冬休み課題】

芥川龍之介の作品を一冊読み、それを比較して感想文を提出せよ。その一冊から作家としての芥川の間像を見出してほしい。

芥川は短編小説ばかりである。たとえば新潮文庫版などを読んで、一編ではなく一冊全部についてのレビューを書いてみるつもりで挑戦してみよう。

400字詰め原稿用紙三〜四枚。

国語講読の授業の完成を期して、これまでの「小説」から三学期は「評論」に移行する。その橋渡しとして、挑戦してもらおう。

以前、優れた作品は『WORKS』に掲載されたこともある。目標にがんばってほしい。

提出は2012年1月第一回目の授業。

【教員用メモ】

●四月二十六日の流れ

クラスの確認。出席確認。座席は自由。ただし、角度を変え、車座になるようにすると今後の対話のときにいいかもしれない。私は

通常そうしてます。

前回の「キッズ・リターン」の回収。果たしてどんなことを書いてきますか。

今回は回収のみにして、「やじろべえ」へ。段落ごとに読み手を替えて、音読させていく。

(五時間目終了)

読み終えたら、別紙を。ならびに次回作品の配布。リポーター決め。6名ほど。ひとり一学期に二回の計算になる。次回までの宿題にはせずに、この時間中に書き上げるよう指示する。時間一杯まで書かせる。

時間がありそうなら、「ヒトコト感想」を順番に言わせてもいいかもしれない。

【導入の実際】

最初の授業で見せたDVDと二時間目の小説教材を長年、導入として使用した。これをもって、この授業が「テーマを探すこと」、そしてできるかぎり積極的に発言できる授業であることが明確にわかるように誘導していった。

二〇一〇年度の実際の授業から生徒の感想の抜粋

●「キッズ・リターン」のテーマ(主題)は何か?

① つい最近まで高校生だった人たちが大人の厳しい世界に入って現実を理解していくということ。

② 成功と挫折。シンジはボクシングで才能が開花するが、酒やタバコにおぼれ、マサルはヤクザの道で成り上がるが、組を追われてやめざるを得なくなるから。

③ タイトルそのもの。子どもに戻る。「もう終わっちゃったのかな」「まだ始まってないねえよ」という言葉にも如実に表れている。

④ 意志の弱い若者と世の中の皮肉さ。高校でもやる気のない毎日を送っていた二人のうち、マサルが自分を倒した相手に仕返しをするというバカバカしくも一応理由になる動機でボクシングを始めたのに対し、シンジはもともとマサルの腰巾着的存在で、成り行きでボクシングを始める。しかし皮肉なことにボクシングの才能があったのはシンジだった。また、少しくまういかないとすぐに転職してしまうなど、現代の若者の意志の弱さを表しているように思えたから。

⑤ 友情と努力と青春。

⑥ 大人の社会を知らない二人がそれぞれ違う道を目指しながら、社会に入っていく、一度は失敗する物語。

⑦ 意志と努力。

⑧ 青春。ボクシングに憧れて始めたり、ヤクザになったり、おのの人生を歩き始めるところ。

●タイトルの「やじろべえ」は何を意味しているか?

① 浦島太郎は海でいじめられている亀を助け竜宮城まで連れて行ってもらい、いい思いをした。しかし、結末は開けてはいけないう玉手箱を開け、爺さんになってしまった。たけしの場合も、バンド

も旅も失敗した。二人（浦島太郎とたけし自身）を表しているのではないか。

② 主人公のたけし自身を表している。「女の子にモテたい」という一心で、目的を達成するための手段としてさまざまなことに挑戦するが、結局達成できずに元に戻ってしまうから。

③ 自分のやりたい目標をずっと思っていれば、どんなにつらくてもたどりつけるけど、その目標を意識しすぎると途中で使い切つて、いざというときに何もする気がなくなってしまう。

④ 少しずつくと思いつき左右にゆれて、勢いがつきすぎて落ちてしまふのはたけしと一緒。少し思いつくと、突っ走って結局失敗するのが似たところ。

⑤ 浦島太郎がたけし、亀が自転車を表している。やじろべえの左右にゆれる動きがたけしの行動にたとえられている。

⑥ いままでの暮らしの中にあつた家庭・学校や規則によつて自分のバランスを保ってきたが、ただの思いつきや安易な行動などで勢いあまつてバランスを崩してしまう。やじろべえは人生のバランスを意味している。

⑦ たけしの夏に対する期待と何も起こらない現実。

⑧ たけしは結局ブームに流されやすい性格。フオークやったりロボ・ディランやったり右に左に振られているけど、結局は土台の上から動いていない。

⑨ 少々なことでは倒れないが、勢いがありすぎると倒れてしまうので、諦めては立ち直り、最後、勢いがつきすぎて倒れてしまうという生き方にあてはめているから。

⑩ たけしのいまの暮らし。普通の学生生活でバランスをとつているのに、女の子にモテたいために無理をすることで勢いをつけすぎ、バランスを失つて倒れるから。

⑪ 黒い実用自転車で国道をふらふら走るたけし。やじろべえの小さい力にも安定感なく揺れる姿が、国道でトラックに揺られるたけしと同じである。

⑫ 倒されても倒されても起き上がる。これはたけしの思想と合致している。思い立ったらすぐ行動、前に進むしかないという観点が特に合致する要因。

● 「キッズ・リターン」(二〇〇六年度)

① 二人ともイレギュラーな方法ではあるがそれぞれ思いついた夢を叶えようとするが、少々の運の無さや判断の誤りで水泡に帰してしまう。しかし、それに安易に挫けず、再び出発しようという心意気から出たと思われる「俺たちはまだ終わつてはいない」というセリフには、その力強さに少々の感銘を覚えた。

② 何かやりたいことが見つからない中で出会つたのがボクシングだったのだが、そのボクシングを通して生きていこうとする一人、漫才をやつて生きていこうとする人、なんとなく会社に就職して生きがいのないまま仕事をする人。それぞれの結果はともかく、やりたいことを見つけるといふのは大切なんだなということ改めて思わされた。

③ やりたいことをするのが自由だと思ふ。二人は夢も希望も失つてしまつたけれど、二人の新たな人生を見てみたくなつた。

を経験していくが、結局自分の最終目的は達成できない。

- ⑦ 思っていることとやることでは違いが大きい。そして、終わりのほうの自転車を土手から放り出してしまふ場面では、自転車がたけし自身を表しているようだった。

- ⑧ 計画などはおろそかにして、後先を考えない行動にもある意味あこがれを感じる。また、欲に負けてお金を使ってしまう点にも親近感がわく。

- ⑨ 最初一人旅をして、駅の待合室で夕食のおじさんと出会ったときの心情がうまく表されている。せっかくな旅に出たのだからになかなか分だけにはかないものを得た。一人旅つぼくしてみたい、自分を愛したいときの気持ちがいまよく表現されていて共感できた。

●「やじろべえ」の意味とは？（二〇〇六年度）

- ① 何度失敗しても決してあきらめないように、必死に元に戻ろうとするような、一つのことに対するたけしの熱心さ。
- ② 普段の生活が微妙な生活の上に立っており、強い力によって簡単に崩れてしまうのだということ。
- ③ ゆらゆら揺れているところが、たけしの「今」を示している。
- ④ 最初は流行に左右されていた「たけし」を表しているが、この旅で自分の姿を見つけた本人によって、最後は台座から外れたことを表している。

- ⑤ 極端に傾いてしまうと倒れてしまうやじろべえと突発的な思いつきの果ての行動により母親に怒られてしまうことをダブらせている。
- ⑥ 主人公のいる立場がとても不安定だということ。横に動くように

さまざまなものにとられながら、少しずつ大人になっていくことを表しているのではないか。

- ⑦ 亀を自転車にたとえ、浦島太郎がたけしということ。
- ⑧ 無意識に何か記念になるものをとっておきたかった。

- ⑨ 高二という心の迷いが多い時期を「やじろべえ」という不安定なもので表しているのではないか。

- ⑩ ぶらぶら旅をし、しかも失敗が多いところが「やじろべえ」。

●解答編「キッズ」「やじろべえ」

「キッズ」も「やじろべえ」もただひたすら「自由」になりたい高校生の話である。その点が理解してもらえるかどうか。

「俺たちもう終わっちゃったのかな」「まだ始まってもしねえよ」の解釈はそれぞれであるだろう。前向きにとらえられるかどうか。刺青ヤクザが「始まってもない」のか。ポジティブにとらえられるか。

「やじろべえ」のゴーストライターは重松清といわれている。公然の秘密。そういえば文体も重松節になっているような。

「やじろべえ」の不安定さがこの年代の特徴を如実に現しているのかもしれない。

【導入期について】

DVD「キッズ・リターン」鑑賞から最初の小説「やじろべえ」。これはいずれも北野武の作品である。十年以上は定番の導入教材となった。青春、自由、奔放、挫折。いろいろな共通するモチーフが

おりなす同工異曲は、ひとつのビジュアルと、原作ではない小説とのテーマの共通性や作家性というものを考えさせる、よいきっかけとなったようである。ここで乗ってくれた生徒の多い年は、年間を通じてスムーズに授業が展開していった。

【その他の実践と生徒の感想】

以後も同じ形式で、生徒の感想を最後に十〜十五分程度の時間でまとめさせた。感想というだけでなく、何か課題を与え、そこに対する意見や解答をもらった。翌週までに添削し、評価したうえで返却した。いくつかの優れた内容については別途、模範として全生徒に配布した。そこから新たな視点が見出されることも多くあった。

●DVD「刑事ジョン・ブック／目撃者」(二〇〇六年度)

① アーミッシュの考え方は間違っていない。力を許せば次へ次へと力に飲み込まれていく。だから力を持たないのだ。

② 科学技術に囲まれた、一見人間らしい生活を送る現代人と比べて明らかに遅れているが、それは本質的には遅れているのではなく、生活スタイルを守りたいわけでもなく、それが「自然」だから先進的技術を取り入れられないのではないか。たとえそれが宗教的観念からだとしても同じことがいえるだろう。「自然を守ろう」と人々は訴える。しかし、本当に「自然を守る」のは、このアーミッシュのような形態の生活ではないか。

③ 『目撃者』というタイトルの中には、二つの意味が隠されている。

少年が殺人現場を目撃してしまうこと。それに加えて、現代の科学技術の進歩を第三者の視点から目撃し続けているアーミッシュの存在からついたもの。単なる刑事モノの映画では終わっていない。

④ ブックはアーミッシュの情報に振り回されない静かな生活に慣れていくうちに、逃亡中の身ながら心にゆとりを持てるようになっていく。アーミッシュの生活に慣れ親しむが、最後には村をあとにしてしまうあたり、やはり「情報」の味を知った人間は「情報」なしでは無理なのか。

⑤ アーミッシュの人々は、自分たちのルールは絶対守る。そのために、自分たちのルールに反する人たちが来ることをよしとしない。しかし、家族だけでなく村人全部のつながりがとても強いので、誰かが困るとみんな協力する。アーミッシュのルールとブックの所属する都会のルールとの関係が難しい。どちらを取るべきか悩まされる。女は途中ではルールを捨てブックに行く。しかし最後の最後には残るところがよい。最後、老人はブックに「英国人に気をつけろ」と言った。それはもう家族として認めているということだ。

⑥ アーミッシュは、自動車や電話、電気までをも制限し、私たちの生活と比べるとかなり劣っていて不便そうだ。移動には馬車が主で、自転車すら使えないのには驚いた。だがその一方で、村の人々の団結力はとても強く、お互いに協力しあい、助け合い、またあるときは村人総出で大掛かりなこと(納屋づくり)をこなしたりと、村全体が固い絆で結ばれているのに心打たれた。

⑦ アーミッシュたちは現代人よりはるかに強い人と人とのつながりを持っている。一度、遅れた文化の中に浸って、人間生活の原点

をさぐることは、他人を大切にするきつかけになるかもしれない。ジョン・ブックにとっては、ただの逮捕劇ではなかったようだ。

●DVD「ネオ・ファンタジア」ポレロ」主題は？

- ① コーラの中身から生物が生まれたように、どんな小さなことで何が起こるか分からない。
- ② 生物の進化。しかし、最後には人間（ゴリラ）に支配されてしまう。
- ③ コーラのピンから発生したものは地球の自然、動物。しかし、途中からサルのような生物が火を発見し、ビルを建設し行進を途中で止める。自然破壊に対する人類の警告。
- ④ 火、水、風と強大な力が出てくる。火を使いこなす生き物。それはおそらく人間であろう。しかし、人間自体で表さなかったのはなぜか？ それは人間の愚かさを表したかったからか。最後に巨大な人間の首からサルが出てきて首をかしげる。つまり人間に人間自身が疑問を感じているのではないか。
- ⑤ 長い年月をかけて進化し成長したのに、猿が進化した生物である人間は一瞬のうちに自然を壊し、生物を殺してしまった。
- ⑥ 進化の歴史をコミカルに。同じことが繰り返され、いずれ人も何かに呑み込まれるのでは？
- ⑦ ポレロが生み出す一定のリズムが地球の歴史を淡々と刻んで行く。融合と分離を繰り返しながら絶えず進化して、現在に至る様子を曖昧に、できるだけ面白おかしく描こうとしているのだが、やはり人類は醜く映ってしまうのだ。進化と一言で片づけることはでき

ない。最後のサルのシーンで「人間だって他の生物の一部なのだ」と言っている。結局は社会批判がテーマ。

⑧ サルを他の動物が怖れ脅えている。一種の人間中心主義を皮肉っているのではないか？

⑨ 『火の鳥』のような進化を描くが、サルだけは飲料水からの派生でないあたり、人間をヨソ者と定義づけている。

⑩ 同じことを繰り返す。食物連鎖。

⑪ 適者生存。

⑫ 時間。

●DVD「ジャンピング」主題は？

① 視点を変えることで世界も変わる。世界全体を見せる。

② 地球には果てがない。多種多様なモノがある。

③ 戦争から地獄の場面。そして元に戻ることによって、今でも戦争をしている地域が平和になってほしいことを願っている。

④ 人生は山手線のように、田舎↓都会↓戦場↓田舎と繰り返される。

⑤ 順番ではなくジャンプして見ていくことによつて、上から見るようすと下で着地して見るようすの違いが分かる。死ぬのは簡単で、すぐく短い時間で戦争まで行ってしまう。

⑥ ただ跳んでいるだけ。完全に世界に対して第三者的な視点。どんな悲劇が起きようとも手出しはしない。ラストで死んでもまた元の場所へ。同じことを繰り返しているなら、この世界は地獄だと言っているのではないか。

⑦ 地球上のさまざまなことを手に取るように見られたら面白い。

⑧ 世界の現状。

⑨ ジャンプすることで広い視野、普段見ることのない角度で世界を見る。

⑩ ジャンプするにつれて最後は戦争。そしてまた最初に戻る夢。人間は最後は戦争になってしまおうという運命を描く。

⑪ どんどん発展して行くが、最終的には戦争ですべては逆戻り。

⑫ 世界中では平和な生活をしている人もいれば戦争をして苦しんでいる人までさまざま。

⑬ 人類の破滅への道のり。

⑭ 世の中をあらゆる観点から見ると、戦争など、見えていないものが意外に近くで起きている。

⑮ シンクロニシティ……共時性Ⅱ同一のことが同一時刻に行われている。

⑯ 先を見据えて、自分のことだけを考えるとばかりにならないように。

⑰ 再生。

川端康成「伊豆の踊子」(二〇〇九年度)

●すぐれた表現をあげ、その内容を説明せよ。

① 「踊子が一人裾を高く掲げて、とつとつと私について来るのだった。一間ほど後ろを歩いて、その感覚を縮めようとも伸ばそうともしなかった」→十行程度の部分で踊子と私の姿や行動がまざまざと伝わってくる。踊子がどのような心情なのか、そして私がそれどう受け取るのか。駆け引きのような部分も素晴らしい。

② 「私はすばやく寂しさを感じた」

この文の「すばやく」というところに、男と踊子たちが、この短い間に本当に仲良くなったことに気づく。その前の行、「女たちの姿が見えない」という文から、踊子ひとりに対して別れが悲しいのではなく、四十女なども含めて、みんなと別れることが本当に悲しいのだろう。

③ 「雨脚が細くなって、峰が明るんできた」

「私」の心境の変化と比例しているのではないか。

●感想

① 結局、踊子を取り残して青年だけ一人ですがすがしくなって、自己満足しているのではないか。

② 小説なのに、ところどころまるでその場所にいるかのように景色が感じられる。

③ 「私」の感情と天候を関連付けているのではないかと思った。主人公がどきどきしているときは雨の描写が多く、踊子と話しているときは「秋空が晴れ過ぎ」ている。また、終盤で主人公の心から悲しみや寂しさが薄れていくが、これは自分より辛い別れをした「婆さん」に出会ったからではないだろうか。そのように、「私」の気持ちを表したり、変化を起こすことにつながる伏線を書いたところも凄い。

★梶井基次郎『檸檬』(二〇二〇年度)

一 感想

① 風景描写がすばらしかった。果物屋での場面などありありと目に浮かんだ。突然何かが爆発するという類の妄想はよくするので共感できた。

② いままで読んできたものとは違い、五感すべてを表現していることに気づき、意外な感動を受けた。

③ 主人公の感情の浮き沈みが非常に激しい作品だと思った。

④ 主人公は思春期の頂にいます。将来の不安などを抱えているところから、年が自分と近いのかと思った。

⑤ 登場人物が主人公一人で、誰かと何かをする描写がない点が、主人公の孤独を深めていた。

⑥ 京都の中心からはなれた京極を寂しく書くことで、果物のレモンと色を対比させて、よりいっそう自立させている。

⑦ 自分の悩み、苦悩をレモンにたとえ、大爆発すればどんなに面白いかという文章には激しく同意できた。

⑧ 意識して読んでみると、小説自体の奥が深まり、とてもいいものに仕上がることが分かった。

⑨ ゴリラみたいな顔で病気だから主人公はレモンに自分をたとえて爆発させたのだと思った。

★DVD 松本人志『大日本人』

一 この作品の主題（テーマ）は何であるか記せ。また、その理由を説明せよ。

① 薄れていく伝統。

② 薄れていくヒーロー。

③ 必要悪Ⅱ獣が現れたら困るが自ら退治するものはなく批判する。社会的には騒音である芸人と重ね合わせている。

④ 一人じゃできないことも仲間がいりやでできる。

⑤ 現代では大事にされていない伝統を守る。

⑥ 人々は大切なものの重要さに気づかず、感謝しようとしなない。

⑦ 本当の正義とは。

⑧ 日本人よ変われⅡインタビュアーが「自衛隊に任せてもいいのでは」と言ったときに大佐藤が初めてキレた。これは、恥を忘れた日本人に恥を知れといいたかったのではないか。

⑨ 衰退したヒーローの現実。

⑩ 居て当たり前前の存在になることとは。

二 ラストシーンについて。なぜあのようなかたちになったのか。考えられることを記せ。

① あの前ですでに監督のいいたいことは終わっているから観客サービス。

② 最後にただ笑いをとりたかっただけ。

③ 大日本人とどこか異国の文化・伝統のある誰かが戦うことにより、いまの日本と日本以外の異国の文化が混ざり合った状態であることを示す。

④ 結局、日本には本当の正義はなく、違う国の怪獣も日本だけじゃ倒せず、違う国から来たヒーローに助けをもらおう。

⑤ 世界中で乱暴な行動が繰り返されているのをイメージで感じとってほしかったから。

⑥ 外国の獣だから倒せない。外国のヒーローが助けてくれた。外国の正義の味方も大佐藤も本質的には変わらない。

⑦ 同じヒーローなのに人々から嫌われる大日本人と人々から好かれるウルトラマンを対比させるため。

⑧ 松本が後輩芸人を出したくて無理やり終わらせた。

三 自由に感想を記せ。

① 本当に面白かったが、ただ笑えさえずればいいのか疑問が残る。

② つっこみ役がないのでまとまりがなく、グダグダに感じた。

③ 何がいたいのかわからなくてたくさん想像をした。

【まとめ】

のびのびと作品にあたることができるとてもよかった。こういう機会を与えてくれた国語科と、生徒諸君にも感謝をしたい。文学や映像に、今後このような虚心で向き合いたい。その姿勢を生徒にも持つてもらいたいものであり、自分にとっても忘れていた純粋さを得る契機になったと思っている。国語講読は、とても幸福な時間であった。

【国語講読の歴史】

担当の後は生徒数（敬称略）

年	平成	受講者数	担当1	担当2	担当3	クラス数	備考
1993	5	73	柳本 39	木村重利 34			まだ文学史
1994	6	44	柳本 22	安藤維男 22			文学史最終年
(文学史から移行)							
1995	7	37	柳本 37			1	国語講読1年目
1996	8	?	柳本 ?			2	詳細な資料なし
1997	9	53	柳本 15	渡辺和雄 19	坂東広明 19	3	
1998	10	56	柳本 20	渡辺 15	坂東 21	3	
1999	11	34	坂東 19	渡辺 15		2	
2000	12	20	柳本 20			1	
2001	13	32	柳本 17	坂東 15		2	
2002	14	38	坂東 17	渡辺 21		2	
2003	15	41	柳本 20	斎藤有子 21		2	
2004	16	50	柳本 16	坂東 16	能地克宜 18	3	
2005	17	54	柳本 20	坂東 17	能地 17	3	
2006	18	39	柳本 24	能地 15		2	
2007	19	61	斎藤 22	能地 23	田邊一奈 16	3	
2008	20	65	柳本 22	坂東 25	能地 18	3	
2009	21	52	柳本 17	吉田竜也 17	今井俊宏 18	3	
2010	22	52	柳本 19	小林雄佑 17	酒井浩介 16	3	
2011	23	57	柳本 21	酒井 19	間嶋 剛 17	3	国語講読最終年

読んで、書いて、唱えて根性暗記しようとしていた受験生時代の自分を悔いた。

なかなか綺麗に有意義化することは難しい学習内容もあるだろう。しかし、有意義にできることはなるべく有意義に学習するという姿勢が学習者の理解・記憶に有効に働くことは明らかであり、学習者には必要であると考えられる。同時に、教授者はなるべく教授内容を有意義化して教授すべきである。学習者の理解・記憶のためにとどまらず、学習者の学内容に対する興味・関心を高め、学習全般に対しての動機付けにも有効に働く効果が有意義学習にはある。先にも述べたように時間的な制約もあるだろう。そのためコンパクトかつ最大の効果を生む伝達方法・教材を作成しようとする努力をすることが教授者には求められる。

有意義学習・有意義教授がさらに広がることを祈って、まずは筆者自身がその実践を積み重ねていきたい。

参考文献

- Ausubel, D. P. & Robinson, G. R. 1969. School learning. Holt, Rinehart and Winston. 吉田章宏・松田弥生（訳）『教室学習の心理学』黎明書房, 1984.
- Bower, G. H., Clark, M. C., Lesgold, A. M., & Winzenz, D. 1969 Hierarchical retrieval schemes in recall of categorized word lists. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8. 323-343.
- Bransford, J. D. & Stein, B. S. 1984 The ideal problem solver. W. H. Freeman and Company. 古田勝久・古田久美子（訳）『頭の使い方がわかる本』HBJ 出版局, 1990.
- 石黒昭博（監）（2009）. 総合英語 FOREST [6th edition] 桐原書店
- 鎌原雅彦・竹綱誠一郎（1999）. やさしい教育心理学 有斐閣アルマ
- 西林克彦（1994）. 間違いだらけの学習論 新選社

とてつもなく強い否定のパワーを持つ **no** は **less than** を単に否定するだけに留まらず、その意味をひっくり返してしまうのです。

ということで、「～ほども多く」といった意味になるわけです。

no が **less** の意をかき消し、プラスに転じさせてしまったのです。

同意表現としては **as many/much as** ～ (こんなにも多くの～) が挙げられます。

例文 My boss paid me no less than 50,000 yen for the work.

(ボスはその仕事について5万円も払ってくれた)

④ **no more than** ～

さてラスト、**no more than** に行きましょう。流れは **no less than** の時と同じです。

・ **no** は (決して～ない、～どころではない) というとても強い否定でした。

・ **more than**～は (～より多い、～以上) という意味だった。

more than ～(～より多い)を **no** (決して～ない)で強く否定しているだけ。このように考えましょう。

「～より多い」だって? **そんなこと決してあるわけない! むしろ、これしかないんだよ! 少なすぎるわ!**

とてつもなく強い否定のパワーを持つ **no** は **more than** を単に否定するだけに留まらず、その意味をひっくり返してしまうのです。

ということで、「～しか、たった～だけ」といった意味になるわけです。

no が **more** の意をかき消し、マイナスに転じさせてしまったのです。

同意表現としては **only** ～ (～だけ) が挙げられます。

例文 My father gave me no more than 300 yen. (父は私に300円しかくれな

このように語と語を有意味に結び付けるだけで、血の通った学習が出来る気がするのである。もし **no more than**, **not more than**, **no less than**, **not less than** をど忘れしてしまったとしても、**no**, **not**, **more than**, **less than** 各々の意味を忘れることはないだろう。そして、これらを結び付ければきっと思い出すことができるだろう。ただやみくもに根性暗記をするのではなく、有意味な学習をしていくことでその場の理解の促進・記憶の保持に効果的であるだけでなく英語(学習内容)自体に対する興味も湧き、学習者が自律して学習していく素地が育つのではないかと考える。

7. 終わりに

これまで有意義学習についてみてきた。この知見に初めて触れたときの感動を思い出す。学習対象の量が増えたとしても、内容が有意味に結びついているなら学習しやすいという主張は筆者にとって衝撃であった。同時に、語呂合わせの勉強法や要点だけがまとまっている薄い参考書を何度も何度も

まずは以下4つの確認をしましょう。

- ・ **more than**~ は数や量が多いことから (～より多い、～以上) という意味だった。
- ・ **less than**~ は数や量が少ないことから (～より少ない、～以下) という意味だった。
- ・ **not** は単なる否定です。(～ではない) という意味だった。
- ・ **no** はとても強い否定です。(決して～ない、～どころではない) という意味だった。

これら4つの語の意味が分かっていたら最初の問題は簡単に解けます。

① **not less than** ~

分解して考えましょう。 ・ **not** は (～ではない) という単なる否定でしたね。

・ **less than**~ は (～より少ない、～以下) という意味だった。

less than~ (～より少ない、～以下) を **not** (～ではない) で否定しているだけ。

つまり、「～より少ない **ことはない**」ということ。「最低でもこれだけはある、この最低ラインを割ることはない」ということです。意識すれば「少なくとも、最小でも」という意味になるのです。同意表現として **at least** (少なくとも～、最低でも) が挙げられます。

例文 You need **not less than** 10000 yen to buy the CD.

(そのCDを買うには少なくとも1万円必要だ)

② **not more than** ~

分解して考えましょう。 ・ **not** は (～ではない) という単なる否定でしたね。

・ **more than**~ は (～より多い、～以上) という意味だった。

more than ~ (～より多い、～以上) を **not** (～ではない) で否定しているだけ。

つまり、「～より多い **ことはない**」ということ。「最大でこれだけある、この最大ラインを超えることはない」ということです。「数量の上限」を表しているわけです。同意表現としては **at most** (せいぜい、多くとも～) が挙げられます。

例文 There were **not more than** 20 people in the party.

(そのパーティーにはせいぜい20人いた)

③ **no less than** ~

分解して考えましょう。

・ **no** は (決して～ない、～どころではない) というとても強い否定でした。

・ **less than**~ は (～より少ない、～以下) という意味だった。

less than ~ (～より少ない) を **no** (決して～ない) で強く否定しているだけ。このように考えましょう。

「～より少ない」だって? **そんなこと決してあるわけない!むしろ、こんなに多いんだよ!多すぎるわ!**

これに対し、筆者が作成した TABLE 4 の教材は A 4 紙 2 枚ほどの分量である。後者の方が約 4 倍の分量である。

TABLE 3 標準的な文法参考書の記述

- ・〈no more than + 数詞〉は「ほんの～しか / (わずか) ～にすぎない」という意味で、数量が少ないことを強調する。Only や as little/few as を使ってほぼ同じ意味を表すことができる。
 - ・〈not more than + 数詞〉は「～よりも多くない / (多くて) せいぜい～」という意味で数量の上限を表す。at most とほぼ同じ意味である
 - ・〈no less than + 数詞〉は「～ほども多く」という意味で、数量が多いことを強調する。As many/much as を使ってほぼ同じ意味を表すことができる。
 - ・〈not less than + 数詞〉は「少なくとも～」という意味で数量の上限を表す。at least とほぼ同じ意味である
- (FOREST 6th edition より)

TABLE 4 「比較」教材の有意味化例

問：以下の 1～4 の表現の最適な意味を A～D から各々選んでください。

- 1 no more than + 数詞 ()
- 2 not more than + 数詞 ()
- 3 no less than + 数詞 ()
- 4 not less than + 数詞 ()

- A 「せいぜい～、最大でも～」
- B 「～ほども多く」
- C 「少なくとも～、最小でも～」
- D 「～しか、たった～だけ」

おすすめの覚え方 ⇒ 自分が既に持っている知識と結びつけよ

先の問題に苦戦した人は多かったかもしれない。

しかし怖がることはないのです。みんなが既に知っている知識を使えば、先の 4 つの表現をひも解くことができます。

ろうか。もちろんすべての学習内容が有意義に出来るわけではないし、有意義化するために提示内容が増えすぎてしまったりは時間的な制約を持つ教育現場では実行しにくいものと考えられる。しかし、だからといって内容をそぎ落としすぎてしまったりは無意味暗記・学習に近い教授となってしまう。さてどうすべきか。この悩みに解決の糸口を与えてくれる認知心理学者がいる。

5. オースベルの有意義受容学習

オースベル(1969)は学習を分類するのに「受容学習－発見学習」、「有意義学習－無意味学習」との2つの次元を考え、それらが各々独立したものであるとした。これは学習する内容がすでにまとまった形で学習者に提示されるのか、それとも学習者が自力で発見するのか、また、すでに自分が持っている知識と関連付けて有意義に捉えるのか、それとも関連付けずに機械的に捉えるのかという違いを示している。

発見学習が学習者に学習への内発的動機づけを高め、かつ問題解決への方法を身につけさせるという点で大変有効であることを認識しつつ、より時間を要さず効果を持たせるという点でオースベルが唱えたのが「有意義受容学習」という学習法であった。受容学習であれば発見学習ほどの時間を要さない。そして受容学習において学習者がすでに持っている知識に新出の学習内容を有意義に関連付けることが出来れば、まさに現実的な学習方法であり、費用対効果にかなった学習方法であるということができるのである。時間的制約の問題を解決し、かつ学習者の学習効果を高めるために、この有意義受容学習が学校現場における最適な教授方法でないかと考えるのである。

6. 英語科における有意義学習の例

さて、最後に英語科における有意義学習の例を1つ紹介したい。

これまでにみてきた有意義学習の例は、単純な記憶課題であったり、学校の教科であっても理科や社会など実際の社会生活と結びつけやすい教科が主であり、英語など言語における例は少ないように感じる。その少ない例の中から搾り出すと、英単語学習が挙げられよう。接頭辞、接尾辞の知識を新出単語の意味の類推、品詞の類推に結びつけるといったものである。学習者の認知構造に使える接頭辞の例があればその認知構造に当てはまる単語学習はし易くなるだろう。

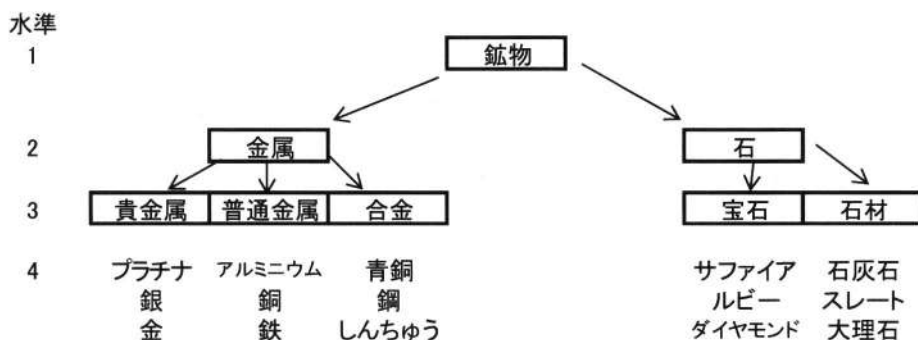
今回、筆者が紹介させて頂くものは「文法事項」における有意義化例だ。実際に教材として使用した際に学習者から好評であったこと¹から紹介させて頂く。対象は高等学校段階の学習者である。学習内容は「比較」の応用表現である「no more than + 数詞 など4表現」である。この表現が初見である学習者に対し、学習者が既に持っている知識を結び付けることによって学習(記憶)を援助するために以下の教材(TABLE 4)を作成した。現在発刊されている標準的な文法参考書²では、各々の表現の意味と例文が掲載されているだけであり³、その分量はA4紙半分ほどである(TABLE 3)。

1 斉一的なデータとして統計をとったわけではない。その場での口頭による学習者の感想である。

2 石黒昭博(監)(2009). 総合英語 FOREST [6th edition] 桐原書店

3 必要最低限の情報のみ掲載なのは参考書としての性格・紙面の都合からだと考えられる。

TABLE 2 Bower (1969) 実験中に用いた樹形図



これは驚きではないだろうか。水準4の鉦物名にいたるまで、水準1～3の分だけ学習量は統制群よりも増えている。しかし、実験群の方が再生率がよいという結果は、各々の階層が有意味に結び付き、結果として鉦物名を記憶することに成功したことを示している。そしてこの実験は、学習内容が有意味に結び付けば提示される知識の量が増えたとしても結果的に学習しやすいことを物語っている。

3-2. 実験2

似たような実験を Bransford & Stein (1984) も行っている。これは例えば、「眠い男が水差しを持っていた」「太った男が錠を買った」というような、ある特徴を持った男が、ある行動をする文をいくつか記憶させるという実験である。このような文をいくつも覚えさせられると、被験者はそのうちの男がどの行動をしたのかがごっちゃになり、分からなくなってくる。しかし、「眠い男がコーヒーメーカーに水を入れるために水差しを持っていた」とか「太った男が冷蔵庫の扉にかけ錠を買った」といった文にすると、男の特徴と行動の間にある程度の必然性がつけ加えられ、記憶しやすくなる。これも有意味化の一種である。この場合も無意味な状態である先の文に「コーヒーメーカーに水を入れるために」、「冷蔵庫の扉にかけ」といった言葉が加わるぶん提示される知識の量は増える。しかし記憶のしやすさは飛躍的に向上している。つまりは、学習内容が有意味に結び付けば、提示される知識の量が増えたとしても結果的に学習しやすくなるのである。

4. 「有意味学習」の効果と実行の難しさ

2でみた西林 (1994) の調査と併せ、3でみた実験は、そのままでは無意味な学習対象を有意味にして学習者に提示した際の効果について示している。各々に共通していることは学習対象どうしを意味あるものとしてつなげるため (有意味にするため)、結果として学習者に提示する知識量は増えているという点である。つまり、提示する (学習する) 知識量は少なければ少ないほど覚えやすい、というのはほぼ間違いだということが出来よう。しかし、1で紹介したように、現状の世間を取りまく学習論は「知識量は少なければ少ないほど覚えやすい」、「繰り返し経験すればするほど覚える」といったものが少なくない。先にみてきたように、ある程度の昔から有意味化の学習効果という知見があるにもかかわらず、それらがそこまで広まっていないというのは非常にもったいない話ではないだ

TABLE 1 西林 (1994) の調査問題

問	次のものを年代の古い順に並べてください。
	①墾田永年私財法
	②三世一身法
	③荘園の成立
	④班田収受法

何だ、結局各々の出来事の年号を覚えているかどうかではないか、暗記じゃないか、そりゃあ時間が経てば忘れてしまうだろう、と思われたかもしれない。しかし西林がこの問題で得た知見は以下のよ
うな面白いものであった。

この問題で正解出来なかった者の学習方法は、選択肢のそれぞれを個別に、年代をただ語呂合わせ
で覚えるという方法で学習したり教えられたりしていたということが分かった。そうすると、入試か
ら長い時間が経つと、肝心の語呂合わせが浮かばず解くことができない。それに対し、正解者の多く
は「公地公民といった古代土地制度の規制が緩やかになり、徐々に崩れていって荘園制が成立したと
いう過程の中での各々の出来事としてこれらを捉える」という方法で学習したり教えられたりしてい
た。この場合には入試から時間が経っても全員が正解することができたのである。

ここで注目すべきは、不正解者が「墾田永年私財法」、「三世一身法」、「荘園の成立」、「班田収受法」
だけを学習しているのに対し、正解者はそれに「古代土地制度の規制が緩やかになり、徐々に崩れて
いって荘園制が成立した」という知識をつけ加えて学習しているということである。つまりその分だ
け、後者の方が学習量は増えているということになるのである。西林はこの結果から、学習対象を有
意味に結び付けて学習するならば、対象の量が増えたとしても学習しやすいことを指摘している。

3. 有意味化とは？

先にみた西林 (1994) の調査から学習対象を有意味に結び付けて学習するならば、対象の量が増
えたとしても学習しやすいことがわかった。西林は、著書「間違いだらけの学習論」の中で、「たとえ、
それ自体はあまり意味のない学習対象でも、無理やりにも意味づけしておく、よく学習できる。
また、有意味なものは、その有意味さをはっきりさせておくと、よく学習できる」と主張する。この
ように学習対象を意味づけすることを心理学では「有意味化」と呼び、有意味化を用いて学習を行っ
ていくことを「有意味学習」と呼ぶ。西林 (1994) は有意味化の例として、「間違いだらけの学習論」
の中でさらに以下2つの実験を紹介している。

3-1. 実験1

Bower (1969) は被験者を2つの群に分け、鉱物の名前を覚えさせるという実験を行った。それ
は次のようなものである。まず統制群にはランダムに鉱物名を与え記憶をさせる。そして実験群には
TABLE 2 に示すような樹形図を与え階層構造を持たせた上で記憶をさせる。すると学習内容を組織
化して与えられた実験群の方が、再生率がよくなった。

心理学から学習方法を考える — 有意味学習のすすめ —

谷 本 健

1. はじめに

結局勉強とは暗記だ！といわれて久しい。国語も英語も社会も、はたまた数学も、結局は覚えてなれば、とにかく覚えろ、書きまくれ、唱えまくれ。実際、本稿筆者も受験生時代はこのように考えていた。古文単語や英単語、社会の年号が覚えられないなら語呂合わせ、暗記事項はひたすら紙に書きまくり、口に出して唱えまくる。手で覚える、口で覚えるといったように、とにかく己の根性・全身全霊をもってして暗記することが全てだと考えていた。覚えた単語が掲載されたページは破って食べてしまえ！ではないが、本当にそのくらいの覚悟で根性暗記をしていた気がするのである。

また、学習内容は少なければ少ないほど覚えやすいと考えがちではないだろうか。できるだけ分量が少なく、薄く、コンパクトにまとまった教科書、参考書の方が子どもはやる気になるだろう、売れるだろうといった風潮が世間には少なからずある。

しかし、本当にそうだろうか。

本論文は、筆者が学生時代に専攻していた教育心理学の視点から、「有意味な学習方法」について誠に簡単に紹介させて頂くことを目的とする。巷にあふれる受験勉強方法や参考書、これまでに筆者が経験した学習方法を踏まえた上で、これまでの勉強法の「常識」に異を唱える学習方法をみていきたい。本論文ではまず、西林克彦 著 (1994) . 間違いだらけの学習論 新選社 を主たる参考・引用文献とし、教育心理学における有意味な学習方法について概観する。そして本稿筆者が自作した英語科における有意味教材のひとつを紹介させて頂き、結びとする。

2. 量が増えても覚えやすい？

学習内容は少なければ少ないほどよいだろう、覚えやすいだろうという主張がある。一見なんの異論もない。学習内容は少なければ少ないほど記憶する量が減るのだから、この主張はもっとものように感じる。しかし、次の知見を見て頂きたい。西林 (1994) は「消えゆく学力——学力の残存状態から見た学習および学習指導の実証的研究」というテーマで大学生を対象に次のような調査を行った。これは大学生が中高時代に必ず学んだはずであり、また入試段階ではかなり習得していたはずの学習内容を選んで、それらがどの程度まだ「使用に足る」状態で残っているかということ、およびそれらをいかに学習したかその学習方法についての調査である。その調査問題の中に、次のものがある (TABLE 1 参照)。

“He has had several odd experiences.” (BUEA)

In the examples above, “experience (with no article)” expresses experience as just a concept, so that we do not find a framework in this “experience”, while in the second example, we can find a concrete idea and a framework that indicates the separate “experiences” which he has gone through. We can explain the use of “silence” in the same way.

“There was nothing but silence in the empty house.” (LDCE)

“His offensive remarks were followed by an embarrassing silence.” (LDCE)

In the first sentence, “silence (with no article)” is used as a word simply expressing a situation in which no sound can be heard. And we do not find any framework for the “silence”. On the other hand, in the second sentence, “an embarrassing silence” expresses a silence in which the people around him felt a framework, or a certain length of time, and concrete idea, or embarrassment. Hence, the “silence” is used as a countable noun. The following examples show how “silence” can be used in the form of plural.

“Often there were long silences, when you could hear nothing but the crackling of the soft coal in the stove and the muffled cough of one of the sick girls.” (BUEA)

“So the talk ran on. But presently it began to flag a trifle, and grow disjointed. The silences widened.” (BUEA)

These “silences” are recognized as some separated pieces of time which appeared between talks, so that they are used as countable nouns.

In conclusion, if Japanese are to master the correct usage of English nouns, we have not only to learn by rote whether the word we use is countable or uncountable, but also to understand how English people recognize things. We cannot simply focus on the grammar. Instead we have to try to understand the English way of thinking.

References

- Randolph Quirk. (1991). *Longman Dictionary of Contemporary English (LDCE)*. Longman Group (FE) Ltd.
- Tomizou Shoubo. (1996). *A Book to Understand English Articles (BUEA)*. Kenkyusha.
- Tomoshichi Konishi. (1994). *Taishukan's GENIUS English-Japanese Dictionary (GENIUS)*. Taishukan.
- Tomoshichi Konishi. (1996). *DISCOVER the SPIRIT of the ENGLISH LANGUAGE 24 Basic Verbs*. Kenkyusha.

“equipment” are used as an collective expression in English, which is the Japanese equivalent of “—類” (—rui), and this is where Japanese have great difficulty in taking these words as uncountable. Because in Japanese we regard “手荷物”(tenimotsu) and “機器”(kiki), each of which means “luggage” and “equipment” respectively, not as group nouns, or “—類”, but as what is called “items”.

Secondly, material nouns can cause further confusion. For example, “chalk” is an uncountable noun in English. But Japanese people think that “chalk” is countable, because it has a definite shape. In fact we say “たくさんのチョーク” (takusan-no choku), which we are likely to translate into “many chalks” but it accurately means “many sticks or pieces of chalk”. This is also true of words, such as “cheese”, “bread”, “chicken”, “meat”, “soap”, “chocolate”, and “paper”. Japanese tend to take them as countable nouns, since each of them has a definite shape. But in fact to use these words correctly we must say “a slice of cheese”, “a piece of bread”, “chicken (with no article)”, “a joint of meat”, “a bar of soap/chocolate”, and “a sheet of paper”. This can be explained by the fact that native speakers of English think a thing uncountable when its quality does not change wherever it is cut, and if they say “a cheese”, “a bread”, or “a chicken”, it comes to mean the whole or the mass of the cheese, bread, or chicken, or kinds of it. For example, “I bought a big cheese.” (*BUEA*) means “I bought a big mass of cheese.”, and “I ate a chicken for supper.” means “I ate one whole of chicken for supper.” Examples of the expressions for kinds are “We ate a nice Dutch cheese.” (*BUEA*), and “What breads have you got today?” (*GENIUS*). This is a very reasonable explanation for Japanese and it helps us understand the correct usage of these words.

Thirdly, Japanese also have trouble understanding the idea that English people have about abstract nouns such as “knowledge”, “experience”, and “silence”. Japanese think that we can say “some knowledges”, which literally means “some pieces of knowledge”, because we believe that “each knowledge” can separately be acquired. Why do English people regard “knowledge” as an uncountable noun? What sort of idea or mental image leads them to think this way?

In my research, some ambiguity of concept is inherent in uncountable nouns, which it could be said might allow them to have, as it were, infinite expanse in their concept. It seems that English people do not usually feel that there is “a framework of concept” for each abstract noun when it is used without modifier, so they do not add an article to it. This idea of “a framework of concept” is also useful for Japanese to understand English nouns. As for “knowledge”, it is taken as a rather large mass of information acquired by research, observation, or experience, and the quantity of information is so large that we feel “knowledge” has infinite expanse. Through this process of thinking, we come to see that knowledge has no framework in its concept, as seen in “I have a thirst for knowledge.” (*GENIUS*) For that reason, it is considered an uncountable noun.

On the other hand, “knowledge” can sometimes be a countable noun when it is used with an adjective. “He has a deep knowledge of French.” is a correct usage. Since we can find a concrete idea in the expressions such as “a deep knowledge”, “a shallow knowledge”, “a broad knowledge”, and “a narrow knowledge”, and a framework of concept between them, we take these “knowledges” as countable. This explanation also applies to “experience” and “silence”. For example,

“He has not had much experience.” (*BUEA*)

The difference in the sense of number between English and Japanese

Satoru SAKAKI

Japanese is a language which lacks the concept of number. When you say "I like apples." in Japanese, you say "私はリンゴが好きです。" (Watashi wa ringo ga suki-desu.) "私は" (watashi wa), "好きです" (suki-desu), and "リンゴが" (ringo ga) mean "I", "like", and "apples" respectively. However, strictly speaking, "リンゴが" (ringo ga) is not used to indicate either a single apple or some apples when we refer to it in spoken or written Japanese. It simply means "apple". It does not mean, however, that we consider an "apple" to be something abstract. It just means that there is not as strict a rule about number in Japanese as there is in most European languages. Hence, Japanese people studying English have great difficulty in learning its sense of number which, in turn, makes it very difficult for us to master English. I would like to give careful consideration to the difficulty that Japanese people have in using common nouns, material nouns, and abstract nouns in the following essay.

First of all, before discussing these points, I would like to make it clear that Japanese people do have a sense of number and do know how to count. However, we usually do not focus on quantity. Instead, we tend to focus on the very fact that the object that is referred to actually exists. There seems to be a sharp difference between English and Japanese in the idea of the number in nouns. Japanese think an object to be countable when it has a shape. Therefore we have no difficulty in understanding why "apple", "book", and "pen" are countable nouns, because they have a shape. But it is not an easy job for us to understand why "furniture" is uncountable. It has a shape, so why can't it be counted? This difficulty can also be applied to words such as "luggage" and "equipment".

The answer lies in understanding the difference in the way things are looked at between the English and the Japanese. Japanese people simply cannot see why the word "furniture" is categorized differently from "table", "cupboard", or "wardrobe", from a grammatical point of view. Because when we refer to "furniture", "a piece of furniture", in other words, we see it as a movable article and therefore believe it to be a countable noun. The English language has a number of "collective nouns", which Japanese people are not accustomed to using. This way of categorization is very useful for Japanese to understand English uncountable nouns. We can thereby understand the difference, for example, between "fiction" and "novel". While the word, "fiction", is used as a genre of literature, which contains a collection of stories and novels about imaginary people and events, the word "novel" is used when a speaker or writer wants to indicate a long written story dealing with invented people and events. Hence, Japanese can understand why a usage of "fiction", as in "Truth is strange than fiction." is correct and so is that of "novel", as in "a detective novel". This explanation applies to a lot of pairs of nouns such as "poetry" and "poem", "machinery" and "machine", "weaponry" and "weapon", and "jewellery" and "jewel". In the same way, "luggage" and

Appendix 2
Score Rubric in Grammar Test

Points	Form	Meaning-Function
3	The Student's response has no errors in morphology, syntax, and mechanics.	The underlying meaning of the student's response is totally clear and it is relevant to the whole part of the dialogue.
2	The student's response is mostly correct in form with some local errors that do not affect comprehensibility, such as errors in mechanics (i.e. wrong spelling or punctuation), minor syntactic errors (i.e. prepositions or articles), or minor morphological errors.	The underlying meaning of the student's response is mostly clear and relevant. For example, the response is relevant to the part of the dialogue that precedes it but not relevant to the whole dialogue.
1	There are global error(s) that effect comprehensibility, such as wrong word order.	The underlying meaning of the student's response is partially meaningful. For example, the response is understandable at the sentence level but it is not relevant to the dialogue.
0	There are no or few signs of sentence structure.	The underlying meaning of the student's response is meaningless.

Appendix 3.
Post-test Survey

Name _____

Place of Birth _____

Native Language _____

When did you come to the US? _____

What language do you speak when you talk with your best friend? _____

Appendix 1.
Grammar Section

Name _____

1. Directions: Read the dialogue between a social studies teacher and a student. Fill in the blanks. Use the box to help you answer the questions.

The Civil War: 1861-1864

Slavery
The North: Illegal
The South: Legal

Teacher : Tell me what you know about the Civil War.

Student: *It started in 1861 and ended in 1865.

Teacher: So it lasted for four years. Why did the North and the South fight each other?

Student: *Because they disagreed about slavery.

Teacher: How did the North and the South disagree about slavery?

Student: *It was illegal in the North but legal in the South.

2. Directions: Look at the chart.

	Ditmas Student	Slaves in the Past
Humans/ Animals	Humans	Humans
Food	Enough	Little
Work	No	12 hours every day
Life Expectancy	Long	Short

** Life expectancy: How long a person is likely to live.*

Read the dialogue between a Ditmas student and a social studies teacher. Fill in the blanks in the dialogue. Use the chart to help you answer the questions.

Teacher: How do you compare yourselves with the slaves in the past?

Student: Slaves in the 1800 *were humans just like us but they were not treated as humans.

Teacher: That's a big difference. How about work and food?

Student: We don't work but the slaves in the 1800's *worked 12 hours every day. Besides, we always have enough food, *but they had little food.

Teacher How about life expectancy?

Student: *Our life expectancy is long but theirs was short. I think we are much happier than the slaves.

Teacher: Thank you. That was a great presentation.

** indicates expected responses.*

- Hyltenstam, K., & Abrahamsson, N. (2003). Maturation constraints in SLA. In C. Doughty & M. Long (Eds.) *The handbook of second language Acquisition*. (pp539-587). Malden MA:Blackwell
- Hymes, D. H. (1979) On communicative competence. In. C. Brumfit & K. Johnson (Eds.) *The communicative approach to language teaching* (pp5-26). Oxford University Press.
- 石塚美佳・長崎睦子・原田淳(2005)「文献からみる第二言語習得研究：最近の研究情報」『大学英語教育学会(JACET) 関東甲越地区研究年報』大学英語教育学会, 34・38
- 和泉伸一(2009) 『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』大修館
- Johnson, J., & Newport, E. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.
- Larsen-Freemn, D., Teaching grammar. In Celce-Murcia (Ed.). *Teaching English as a second of foreign language* (pp. 279-96). Boston. Heinle & Heinle.
- Lenneberg, E. (1967). Biological foundations of language. New York: Wiley.
- Long, M. (1990). Maturation constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 251-285.
- Patkowski, M. (1980). The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. *Language Learning*, 30, 449-472
- 佐野富士子・原田淳・片山・浩樹・鈴木聡「フォーカス・オン・フォームが英文産出能力に及ぼす影響」第36回全国英語教育学会大阪研究大会 2010年8月8日：関西大学
- Schmidt, R. (1983). Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence. : A case study of an adult. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition* (pp. 137-174). Rowley, MA : Newbury House.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness. In R. Schmidt (Ed.) *Attention and Awareness in Foreign Language Learning. Honolulu: Second language teaching and curriculum University of Hawai'i.* (P1-65)
- Singleton, D, & Ryan, L. (2004). *Language acquisition: The age factor (2nd Ed.)*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Uematsu, S. (1997) The effects of age of arrival on the ultimate attainment of English as a second language. *JACET Bulletin* 28. 161 ~ 175.
- 植松茂男・原田淳 (2011)「年齢」佐野富士子、岡秀夫、遊佐典明、金子朝子(編)『第二言語習得(SLA) 研究と外国語教育』(pp.176-186). 大修館書店
- 吉村紀子・中山峰治(2010) 『海外短期英語研修と第2言語習得』ひつじ書房

References:

- Backman, L.F., & Palmer A. S. (1982). The construct validation of some components of communicative proficiency. *TESOL Quarterly*, 16, 449-65.
- Bialystok, E. and K. Hakuta (1999). Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. In Birdsong, D. (Ed.) *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Birdsong, D. (2005) Interpreting age effects in second language acquisition. In Kroll, J., Degroot, A., & Groot A. (Eds.) *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. (pp. 109-129): Oxford University Press.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Celce-Marcia, M. & Larsen-Freeman, D. (1983). *The grammar book: an ESL/EFL teacher's course*. Cambridge, MA: Newbury House.
- Celce-Marcia, M. & Larsen-Freeman, D. (1999). *The grammar book: an ESL/EFL teacher's course. (2nd ed.)* Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Chamot, A., Cummins, J., Kessler, C., O'Malley, J.M. , & Fillmore, L. (1997) *ScottForesman ESL: Accelerating English language learning*. Glenview, IL: ScottForesman.
- DeKeyser, R. (1991). Foreign language development during a semester abroad. In B. Freed (Ed.) *Foreign language acquisition research and the classroom*. (pp104-119). Lexington, MA: DC Health and CO.
- DeKeyser, R (2000) The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 499-533.
- DeKeyser, R. (2007). Study abroad as foreign language practice. In R. DeKeyser (Ed.), *Practice in a second language. Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. (pp. 208-226). Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. (2012) Age effects in second language learning. In S. Gass & Alison Mackey (Eds.). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (p.442-460) New York :Routledge
- Flege, J. E. (1999) Age of learning and second language speech. In D. Birdsong (Ed.). *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (pp. 101-131). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Freed, B. (1995). Language learning and study abroad. In B. Freed (Ed.) *Second language acquisition in a study abroad context*. (pp.3-34). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- Harada, J. (2010). Let's delve into the minds of 'bad students.' *The School House: The newsletter of the JALT junior and senior high school special interest group*. 18-3, 21-27.
- 原田淳 (2011)「短期ホームステイプログラムにおける第2言語習得プロセス」『研究紀要 25』(1)-(15): 獨協中学高等学校
- Harada, J.(2012) *Studying abroad or at home*. Presentation at Omiya JALT. Sakuragi Kominkan January, 15, 2012.
- Harada, J, & Brook, R. (2011) Teaching large classes of unresponsive university students. *JACET Newsletter* 179, 5-7

for studying basic grammar in ESL class. As their teacher, I was under the impression most long-term residents were not happy being in my ESL class. Remember they were placed in the lowest level class and the teacher was somebody with a Japanese accent who had come to the US a few years before! Therefore it was natural that they were unmotivated or even humiliated.

On the other hand, most newcomers in my class often appeared to be a lot more attentive in class. One case in point is a Chinese student who had only been in the US for six months. As he was the only Chinese speaker in class, he was eager to learn English to survive in this new country. He was one of the most enthusiastic learners with active classroom participation and thorough completion of his homework assignments. Even though he hadn't developed fluency in English, he displayed some academic inclination. He was always among the top students in spelling quizzes I gave in class regularly. In short, he made the most of everyday class. Another example was a Nepali student, who had only lived in the US for 2 years but she had attended an English-only boarding school in Nepal. She already had a fair amount of English knowledge when she came to the US.

Implications for SLA

The fact that neither LOR nor the Use of L2 were not shown to be a significant factor in grammatical development may disillusion the simple view that one will become fluent in L2 if he/she lives abroad. It takes something more than L2 immersion for grammar learning to take place, namely linguistic awareness. Schmidt (1995) hypothesizes that there is no learning without noticing. DeKeyser (2012) also argues that as learners develop their cognitive ability, their learning mechanism shifts from implicit to explicit and they can no longer rely on innate language acquisition faculty, which allows them to learn language just by being immersed in it. DeKeyser bases the claim on his findings with a grammatical judgment test and a language aptitude test he conducted on Hungarian immigrants in the US arriving at various ages (2000). In this study, learners who arrived before puberty scored high on the grammatical judgment test regardless of their aptitude. However post-pubescent immigrants' scores varied depending on their grammatical sensitivity measured in the aptitude test.

The results of the present study seem to indicate even middle school students are not young enough to acquire an L2 implicitly. Even after living about 10 years in the US and being exposed to the massive amount of acoustic linguistic input every day, they didn't have complete grammatical knowledge of the past tense. What they need may be meta-linguistic knowledge and analysis of grammar. 佐野他 (2010) demonstrated how consciousness raising in task-based teaching at high school helped grammatical development in terms of form and meaning. It should be noted, however, that the picture is not so straightforward as our observation of post-pubescent students indicates some learners are not capable of analyzing simple grammar through explicit instruction (Harada, 2009; Harada & Brook, 2011). Yet, visual information of language to analyze the connection between form, meaning and function should be added to their learning. It may not lead to much success but it sure will help raise linguistic awareness of learners.

Reasons for Non-significance

What lowered the significance played by LOR and everyday L2 use? As indicated in Table 1, five out of the 14 students had lived in the US more than 9 years. They grew up speaking native languages in their communities, while speaking English when necessary. They had lived in the US for a much longer time than me at the time of the test and they were fluent speakers, probably more fluent than I was. Yet they were outperformed by some newcomers who had spent less than 2 years in the US.

What made these residents underachievers? This is where my observation as their teacher comes in to explain. Surprisingly their English contained a lot of small grammatical errors. As I was looking over their compositions in my everyday instruction, I noticed that they often dropped suffixes such as 'ed' or 's.'

It seems that they mostly relied on acoustic cues in L2 input. Looking over bilingual students' compositions in New York, I often encountered errors like the examples below, which can serve as evidence for their over-reliance on acoustic information and lack of grammatical knowledge.

* I when tu eskul. (I went to school.)

* I should of done it. (I should have done it.)

Such learners tend to miss non-salient features in language, probably due to their bilingual speech perception systems. No matter how long they have used L2 and how young the onset of acquisition started, their speech perception is not native-like as it is constructed to deal with the distinctive sound systems of the two languages. (Harada, 2003; 植松・原田, 2011). The less-than-perfect speech perception often leads learners to miss the consonants in the past tense suffix 'ed' (/t/ or /d/ sounds) and they fail to incorporate such grammatical features into their interlanguage.

In addition, there are some maturational constraints affecting L2 learners at the middle school level. Lenneberg (1967) claimed that learners after puberty no longer possess the ability to learn language effortlessly and their acquisition usually ends up being incomplete due to neurological changes at this age. Later researchers have modified this claim and offered various views not only on the cause of the ability loss but also on what age it takes place. Hyltenstam and Abrahamson (2003), for example, suggest the ability loss starts shortly after birth and Long (1990) claims that maturational constraints take effect around age 6 in most cases and puberty at the latest. Uematsu (1997) draws a line at age 9 and Johnson and Newport (1989) at age 15. It should be noted, however, there are some researchers who claim there is no cut off point in age (Bialystok and Hakuta, Birdsong, 2006; Flege, 1999; 石塚他, 2005) since the ability loss is gradual and continues even after adulthood. Yet, most researchers agree that post-pubescent learners can end up with incomplete L2 development. (For comprehensive discussion of age issues, see Singleton and Ryan (2004)).

Despite inaccuracy and incompleteness, long-term residents usually feel comfortable and confident when it comes to daily communication. For this reason, they can hardly see the need

of the participants.

Second, there was some disagreement between two raters about scoring as presented in Table 5 below. This was probably caused by the differences of our interpretations of the rubric particularly what was meant by 'totally clear' or 'mostly clear.'

Comparisons of Scores Given by Two Raters

Raters	Form	Meaning- Funtion	Total
Native Speaker	6.14	7.07	13.21
Non-native speaker	7.21	9.50	16.71
Discrepancy	1.07	2.43	3.50

Table 5

Third, the discourse completion task on this test seemed to lack authenticity as it was designed to restrict responses in an unnatural way. The following example of an actual response makes this point clear.

Teacher: Tell me what you know about the Civil War.

Student:

Teacher: So it lasted for four years.

Expected answer: It started in 1861 and ended in 1865.

A student's answer: **The Civil War was about the right for the slaves.**

This answer is relevant to the teacher's first question but does not lead to his feedback comment that follows. Due to the lack of cohesiveness, this student had taken one point from his meaning-function score. However, this type of failure rarely occurs in real communication, where speakers usually make an utterance based on what was said before, not on what will be said next.

Fourth, the scoring on this test tended to be biased against students with high proficiency. The rubric states that the criterion for the highest score 3 for the scale of form is 'no error' but the general tendency is that the longer responses students provide, the more likely they make errors in form. As a result, there were many cases where students with grammatical competence high enough to make long responses had their scores taken for some minor errors. The rubric could have been fairer if it had stated "less than one error in form for every ten words," for example.

Discussion

Despite these problems with the test, the present study offers some insights into the development of L2 learners. The length of residence was not shown to be a significant predictor of grammatical second language, nor was L2 use in daily life. This is, in fact nothing new, considering the past research discussed before. Here I will try to explain this phenomenon based on my observation of the students and SLA theories.

In other words, the level of accuracy in form depends on comprehensibility in meaning at the discourse level, which makes form and meaning-function of grammar interplay with each other closely.

The main purpose of this study was to investigate the effects living abroad can have on pubescent learners. I analyzed the correlation between the length of residence (LOR) and test score. As displayed in Table 4, LOR had little effect on grammar scores. The correlations between LOR and form, meaning-function and total were really low ($r = .08, .01, .04$ respectively). Moreover their significances were all well over the 5% level ($p = .79, .98, .90$ respectively) and turned out to be non-significant.

Correlations with LOR

	Form	Meaning-function	Total
Correlations ($r =$)	.08	.01	.04
Significance ($p =$)	.79	.98	.90

Table 3

Would the results be different if the amount of L2 use in everyday life instead of LOR was used as a variable? After the test I conducted a survey to investigate how much each student was using English for communication with their close peers (Appendix 3). To compute the correlation, I roughly quantified their answers as follows: students who answered they spoke English received 2 points, non-English received 0, and those who spoke both received 1 point. Table 4 shows the correlation between the score of L2 use and test scores. Once again the statistical correlation turned out to be non-significant with the value of p well over the significance level of 5% ($p = .42$).

Correlation between *L2 Use and Test Score

Correlations ($r =$)	.23
Significance ($p =$)	.42

*variable "L2 use"

What language do you speak when you talk with your best friend?

0:non English, 1:Both non-English and English, 2:English

Table 4

Flaws in the test

Before getting into any discussion, I have to admit there were some flaws in the test. First of all, the reliability was not high with the standard error of the mean score being 2.05, which makes the mean score fluctuate between 10.53 to 19.40 with the 95% level of statistical confidence. This was probably caused by the small size of the linguistic sample consisting of only five elicited sentences. The test should have been more extensive but too difficult for the low proficiency level

Descriptions of Test

To contextualize the grammar test, I developed a discourse completion task with a dialogue between a social studies teacher and a student (Appendix 1). To elicit full sentence responses, I made the questions open-ended to a large extent (i.e. instead of “When did the Civil War start?”, “Tell me what you know about the Civil War?”).

The past tense forms explicitly taught in class were mostly regular verbs, but they already seemed to know a limited number of irregular verbs such as “went” or “had”. They were mostly familiar with the past tense of ‘be.’ However, they didn’t reach the point where they could analyze the question and negation forms. Therefore the grammar test in this study was restricted to declarative sentences.

The participants were given ten minutes to complete the test. Two raters scored their responses. One was a native speaker of English and the other was the author, a native speaker of Japanese. We shared an analytical scoring rubric of scales on form and meaning-function, where responses were given 0, 1, 2, or 3 points according to their qualities of form and meaning-function. When the two raters gave different scores for the same responses, the two scores were averaged. There were five blanks for the students to fill in and each could be worth up to six points (three points in form and meaning-function each). Therefore the highest possible score was 30 points.

The reliability of these two raters seemed pretty high as the correlation between the scores given by the two rater was very high ($r=.95$) and it was statistically significant ($p=.00$). This can serve as evidence for a high level of agreement or consistency between two raters in terms of rank ordering.

Results

Table 2 presents the descriptive statistics of the grammar test. The mean score was 15.0 out of 30.0 and the standard deviation was 7.68 with the highest score being 23 and the lowest being 0. The wide range and deviation reflects the heterogeneous proficiency of the students.

Descriptive Statistics of Test

Mean	15.0	Median	18	Mode	20
Min	0	Max	23	Range	23
Std. Dev.	7.78	Std. Err.	2.05		
		95% Zone for Mean	10.53	19.40	

Table 2

The validity of the test seemed satisfactory. There was a high correlation between the two variables, form and meaning-function ($r=.80$) and it was statistically significant ($p<.05$). In other words, the skills to use correct form and the skills to convey meaning in an appropriate manner seemed highly related. This is not surprising considering how the test was scored. According to the rubric, a local error in form does not affect comprehensibility while a global error does.

Many researchers agree accuracy in form is not sufficient for communicative purposes. According to Hymes (1979), for successful communication, language, besides being accurate, needs to be feasible (its complexity should stay within one's mental capacity), appropriate (the use of language should be acceptable in a certain social context) and actually performed (language needs to be natural according to native speakers' implicit agreement). Similarly, Canale & Swain (1980) argue learners need to develop sociolinguistic and discourse competences. Bachmen & Palmer (1982) lists pragmatic, sociolinguistic and grammatical competences as components of communicative ability.

Researchers, mostly agreeing grammatical knowledge is an indispensable part of language, appear to differ in defining the scope of grammar. Bachman & Palmer (1982) state that grammar only concerns with subsentential morphology and sentential syntax. Celce-Murcia & Larsen-Freeman (1983) on the other hand, include supersentential level of cohesion, probably something similar to what Canale & Swain (1980) call discourse competence.

While the discussion in the last paragraph mainly concerns with form in language, there is an attempt to define it with its connection to meaning. Canale and Swain's (1980) grammatical competence includes sentence-level meaning and lexicon in addition to morphological, syntactical and phonological accuracy. More comprehensively Larsen-Freeman (1991) presents a model that also includes function of language, which concerns social and discourse aspects of language (i.e. Phrasal verbs are often used in informal situations). The three components: form, meaning, and function interplay so closely that communication lacking even one of them cannot be successful. It is for its comprehensiveness that I adopt this model of Larsen-Freeman's, which directly links to communicative competence. It is a model largely used in today's L2 instruction and research field (for further discussion, see Larsen-Freeman & Celce-Marcia, 1999; 和泉, 2009).

Yet, I combined meaning and use together in the present study for the following reasons. First, since the test was designed for beginning ESL students, the size of the language sample it could elicit was limited to merely 5 clauses, not big enough to treat the two valuables separately. Second, I did not teach explicitly about the social aspect of language. The students' knowledge about function was limited to cohesion of language, which is a super-sentential meaning. Therefore, I decided to treat meaning and function as one valuable. Below is the construct of this test.

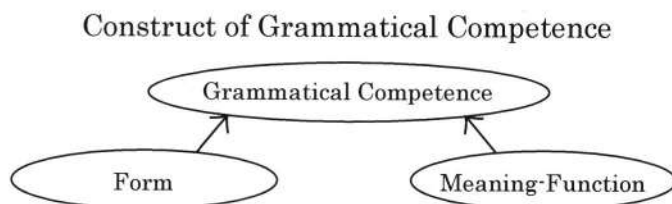


Chart 1

Research Questions

1. Is there a statistical correlation between grammatical competence and LOR?
2. Is there a statistical correlation between grammatical competence and the amount of daily L2 use?
3. Other than these two factors, what could contribute to grammatical development?

Test Design and Development

Participants

The participants were 14 immigrant students placed in my introductory ESL class in grades 6, 7 and 8 at Ditmas Middle school in Brooklyn, New York. They were attending ESL classes five times a week and I was in charge of four periods.

Among the 14 students, eight were females and six were males. Their nationalities and native languages were diverse; they were from Asia, Central America, and Russia. One student was in fact born in the US. He was a speaker of Arabic but identified his native language as English. The length of stay varied to a large extent, from six months to 13 years. Table 1 presents detailed backgrounds of the participants.

Test Takers' Backgrounds

Sex (n=14)		Native Languages (n=14)	
Male	6	Spanish	4
Female	8	Arabic	3
		Haitian Creole	1
Years in US (n=14)		Russian	1
10 years or longer	3	Chinese	1
9-10 years	2	Nepali	1
3-5 years	2	Vietnamese	1
1-2 years	4	English	1
1 year or less	4	Rahan	1

Table 1

At the time of this study, the participants were engaged in a social studies section of an ESL book (Chamot et al., 1997) where they were discussing historical significances of slavery and the American Civil War. They were receiving explicit linguistic instruction with the main focus on the past tense as the content was the 19th century history. They started with learning parts of speech such as nouns and verbs, and then learned to differentiate the past tense from the present tense. They practiced identifying past tense verbs in texts and self-correcting tense errors in their homework.

Grammatical Competence Measured in This Study

I adopted Larsen·Freeman's (1991) definition of grammatical competence, which states it consists of knowledge about form, meaning and function of language and here I discuss its theoretical backgrounds.

scores were somewhat disappointing. The only area that showed a significant improvement was their dictation skills, but their score gains in listening turned out to be non-significant. This suggests that even though the students were able to identify words they heard, they didn't understand the meaning. In other words, their second language processing still stayed at the surface level.

What would happen if we extended the length of the stay? In 吉村 & 中山's study (2010), Japanese college students who spent six weeks in the US demonstrated a significant improvement in discourse skills in their essay writing but no significant gains in their Michigan Test scores. DeKeyser (1991) compared American students learning Spanish in Spain with those learning in the US for a semester. He found no significant intergroup differences in terms of grammatical development. Freed (1995), compiling a number of studies, claims study-abroad experience contributes to the development of fluency, vocabulary, sociolinguistic knowledge or communicative strategies, but not much to grammatical competence. In his review of past research, DeKeyser (2007) concludes that studying abroad can enhance speech fluency while there is little evidence that it helps develop grammatical accuracy.

Then how about returnees who grew up in target countries? Uematsu (1997) examined 20 Japanese students who grew up in English speaking countries. Their grammatical competence varied from person to person but those who had lived overseas before age nine demonstrated significantly higher levels of grammatical competence. Yet, none of them displayed native-like competence especially in the use of the plural and singular forms of nouns.

It seems therefore that the morphological aspect of grammar is one of the most difficult areas to change just by being exposed to L2. How long does one have to live abroad before such grammatical development manifests itself? Past research has shown that it is not a matter of how long learners live abroad. Johnson & Newport (1989) conducted an extensive grammatical judgment test on 43 Korean and Chinese immigrants who had lived in the US for more than five years. The results showed that it was not the Length of Residence (LOR) but the Age of Arrival (AOA) that correlates significantly with the test score. According to the researchers, there was a drop-off point at age 15 on the AOA continuum. This finding coincides with Paktowski (1980), who examined elicited speech data of immigrants with varied AOA. Schmidt (1983) reports L2 use of a long time Japanese adult resident in Hawaii named Wes. Even after spending three years comfortably communicating in English with local people, Wes's speech was far from native level, with ubiquitous inflectional errors.

These findings are often regarded as evidence to support maturational constraints of language acquisition as discussed later. However, most studies, with the exception of Schmidt (1983), lack detailed discussion about the learning process of the residents and what hinders them from reaching native like proficiency. The present study is designed to complement this shortcoming of the past research, by presenting what was going on in the classroom where I taught as well as statistical data obtained from a quantitative test.

The Effects the Length of Residence Overseas has on Second Language Grammatical Development

Jun HARADA

This study investigates the effects of living abroad on the grammatical competence in second language acquisition (SLA). The participants were immigrant students the author taught at a public middle school in New York. After examining correlations between grammatical competence and the length of residence in the US or the amount of English use in everyday lives, the author concludes merely living in the target country will not guarantee native-like grammatical competence no matter how long learners live there and how much they use a second language. Additionally, he argues learners need to learn language explicitly with visual linguistic information.

Introduction

"Maybe I need to become a *gaijin* (foreigner)!" This is what one of my 7th grade students said when we were discussing what would be the best way to study English. Many avid second language (L2) learners studying in their native countries often dream of studying or living abroad and I was no exception. It was mainly out of the frustration that my native country did not seem to make an ideal learning environment and of the envy I felt toward returnees I encountered who were fluent in L2.

My dream came true when I was in my late 20's. I was given the opportunity to live in New York when I got accepted to a graduate school there. I even had a chance to teach English as a second language (ESL) as a student teacher, then as a professional teacher. I spent three years there and had a hard time with English. Despite the high expectations, I didn't feel that I was making much progress in my L2. Rather I lost confidence. The best reward of living in New York was the realization that I was not a good English speaker.

In this study, I explored the effects overseas experience has on immigrants' grammatical competence in L2. I conducted this study at a middle school in New York where I taught for a semester. This is a unique study in that I was the teacher of the participants, the developer of the test and the author of this paper. I can present not only statistical data obtained from the test but some descriptions of the students' learning behavior based on my observation in the classroom.

The Role of Living Abroad

There are many cases where spending some time in the target country does not necessarily bring enough success in terms of L2 development. One case in point is a series of my studies last year with 43 Japanese 10th grade students who spent 17 days in the US on a home-stay program (原田, 2011; Harada, 2012). While there were significant qualitative changes in terms of motivation, acculturation, communicative strategies, the qualitative gains in terms of proficiency

— 執筆者紹介 —

柳 本	博	……………	国語科教諭
原 田	淳	……………	英語科教諭
榑	哲	……………	英語科教諭
谷 本	健	……………	英語科非常勤講師

紀要委員

兼 田	信一郎	原 田	淳
高 畑	義 憲		

研究紀要 第26号

平成24年3月25日 発行

発行者 東京都文京区関口3丁目8番1号

獨協中学・高等学校 紀要委員会

印刷所 東京都北区王子本町2丁目5番4号

株式会社 王 文 社

Dokkyo Junior & Senior High School Review

No. 26

2 0 1 2

Contents

Articles :

The Effects the Length of Residence Overseas has on
Second Language Grammatical Development Jun HARADA ... (1)

The difference in the sense of number between English
and Japanese Satoru SAKAKI ... (14)

Critical Review of Learning in Psychological Perspectives:
Meaningful Learning as an Alternative. Ken TANIMOTO ... (17)

Educational Practice Report :

Teaching Records from Japanese Reading class 1995 - 2011
..... Hiroshi YANAGIMOTO ... 1

Edited by

Dokkyo Junior & Senior High School Review Committee

Address : Dokkyo Junior & Senior High School

3-8-1, Sekiguchi, Bunkyo-ku, Tokyo 112-0014