

# **LET** 関西支部研究集録

*Volume 12*

2008

## 目次

### < 依頼論文 >

- Promises and challenges of E-Assessments: A case of multimedia listening testing 1  
CHEW Lee Chin  
Nanyang Technological University, Singapore

### < 論文 >

- 英詩の解釈プロセスにおける英語学習者の言語形式への気づきの生起 21  
西原 貴之  
呉工業高等専門学校

- 自他交替を許す非対格動詞の習得における母語とUGの影響 37  
佐藤 恭子  
追手門学院大学

- 「汎用」ESP 導入教材としてのポップソング 53  
棕平 淳  
大阪工業大学

### < 研究ノート >

- ポイントカード方式による英会話教育と評価法 69  
成田 修司  
大阪経済大学

- パラレルコーパスを用いた抽象語彙・フレーズの一考察：  
これからの二言語辞書の編纂論 83  
仁科 恭徳  
バーミンガム大学大学院生

- Flexing analytical learners: Developing a balanced approach to language learning 99  
Derek Eberl  
Kyoto Sangyo University (京都産業大学)

### < 編集後記 >

- 若本 夏美  
編集委員長  
同志社女子大学

## CONTENTS

### **Invited Papers**

- Promises and challenges of E-Assessments: A case of multimedia listening testing 1  
CHEW Lee Chin  
Nanyang Technological University, Singapore

### **Accepted Papers**

- A study on the occurrence of noticing in the process of interpreting English poetry 21  
NISHIHARA, Takayuki  
Kure National College of Technology

- The effects of UG and L1 on L2 acquisition of English alternating unaccusatives 37  
SATO, Yasuko  
Otemon Gakuin University

- English Pop Songs as university level teaching material and a gateway for ESP 53  
MUKUHIRA, Atsushi  
Osaka Institute of Technology

### **Research Report**

- Conversation practice by the point card and its evaluation system 69  
NARITA, Shuji  
Osaka University of Economics

- A study of availability of Parallel Corpora in the compilation of bilingual dictionaries 83  
NISHINA, Yasunori  
Graduate School of University of Birmingham

- Flexing analytical learners: Developing a balanced approach to language learning 99  
Derek Eberl  
Kyoto Sangyo University

### **From Editors**

- WAKAMOTO, Natsumi  
Editor-in-Chief  
Doshisha Women's College of Liberal Arts

# **Promises and Challenges of E-Assessments: A Case of Multimedia Listening Testing**

CHEW Lee Chin  
National Institute of Education  
Nanyang Technological University, Singapore

## **Abstract**

With today's advances in computer technology, multimedia e-assessments are now possible but await educators' purposeful harnessing. This paper presents a case study of multimedia listening comprehension for assessing students' listening proficiency. The study specifically examined two effects of multimedia question stimulus – “audio” and “video” – at soliciting examinees' answers to higher-order thinking questions. To improve task authenticity, the question stimuli were based on an internet feature of real-life news in action. The “audio” and “video” question stimuli were constructed using text-to-speech and video-editing software applications to convert the digital pictures and the text. 39 fifth grade aged 11 students from a Singapore elementary school participated in this study. They were assigned to one of two treatment groups, an “audio” and a “video” group. The test results did not necessarily show any advantage of the video stimulus over the audio with regard to testing of listening per se, although it is hypothesized that the use of video might well enhance awareness beyond mere listening. However, all students were notably engaged in the multimedia listening tests, which proved to be efficient, enabling students to complete the listening assessment task in between 3-15 minutes. The promises and challenges of multimedia listening assessment arising from this study are discussed.

Key words: e-assessment, multimedia, listening-comprehension, text-to-speech, elementary students

## **I. INTRODUCTION**

In Singapore, the learning environment for students has been significantly transformed with the implementation of two master plans for information technology (IT) in education since 1997. There is now widespread availability of and access to computers in the schools and teachers have leveraged on the technology for initiating more engaging student learning. However, their testing of student learning has remained largely unchanged with the conventional paper-administered method being retained as the mainstay for most subjects. Noteworthy is Bennett's (2002) view that as technology becomes intertwined with

what and how students learn, the substance and format of assessment will have to keep pace. The third IT master plan (2009-2013) launched recently is aimed at continuing realizing the vision of the earlier two master plans, that is, to enrich and transform the learning environment of students and equip them with the critical competencies and dispositions for a knowledge economy. The imperative call to teachers is for strengthening IT integration into curriculum, pedagogy and assessment. How can technology be applied in assessment? An encompassing answer is to use computers for assessing student learning (Conole & Warburton, 2005). Sim, Holifield & Brown (2004) have described computer-assisted assessment as using computers to deliver, and mark or analyze assignments. But there are more possibilities of use, including the creation, storage and delivery of computer-based assessments, the capture and storage of student responses, and the collation of results (Scottish Qualifications Authority, 2003). The term “e-assessment” is more recently used comprehensively to include all possibilities of “the emerging internet-based technology that can be applied for assessment purposes”.

In an age characterized by knowledge and skills specialization, the ability to communicate well is crucial. Teachers in Singapore schools are urged to play the critical role of equipping students with good language as well as IT skills. Besides reading, writing and speaking, listening is an important language skill. It is widely acknowledged that listening involves a complex cognitive process that involves different phases of attention, perception, word recognition, synthetic parsing, comprehension and interpretation (Rost, 2005). Hasan (2000) explained listening as the way a listener selects and interprets information that comes from auditory and/or visual cues in order to better understand and comprehend what speakers say. He also posited that variables like speech rate, vocabulary, pronunciation, grammatical structures and length of spoken text may facilitate or hinder listening comprehension. Research on listening has produced some interesting findings. Lund (1991) found that people recall less information from listening than from reading in terms of both quantity and quality because different constructs of comprehension are involved. Osada’s (2004) review on listening-comprehension highlighted two ways how people acquire and perfect their listening skills – the osmosis or audio-lingual

approach where one acquires skills through immersion in an environment, and the imitation-and-practice method. This implies a need for more experiential authenticity in the tasks that teachers design for listening assessments.

The listening-comprehension test, with audio tapes for presenting the passage for listening and a paper for writing answers to test questions on the passage, is typically used in Singapore, as it is also used in other countries. Teachers are comfortable with this method because they have full control in the issuing of test instructions and the supervision of the test in progress. What about e-assessments for listening-comprehension? Computers can be used to present the listening passage, with the student answering on paper, or the whole presentation of passage and answer can be done on computer (Fang, 2006). Computer testing can help teachers save time and measure knowledge, skills and abilities in a realistic way, making full use of the computer's features and functions, that is not possible with conventional test-item formats and administration (Parshall, Davey & Pashley, 2001; Sireci & Zenisky, 2006). Authentic experiential tasks "that have realistic settings or close simulations of real life language use" (Wagner, 2002; Ross, 2006) may be presented with computers.

Computers afford numerous and varied ways of integrating text, sound, graphics, animation and video offer for multimedia language assessment (Chapelle & Douglas, 2006; Godwin-Jones, 2001; Jonassen, 2000). They present new and imaginative possibilities of different combinations and types of media-use for listening-comprehension testing (Brett, 1997; Grgurovic & Hegelheimer, 2007; Hubbard, Kessler & Madden, 2004; Jones, 2003; Wagner, 2002). Several studies have explored the use of multimedia assessing of listening competence. Brett (1997) studied the three media support of (i) audio (ii) video, and (iii) multimedia. Jones (2003) explored the use of multimedia annotations for assessing students' listening competence at four listening treatments of the aural text, i.e. (i) text presented with no annotations, (ii) text presented with only verbal annotations, (iii) text presented with only visual annotations, and (iv) text presented with both visual and verbal annotations. Their findings indicate the promise of multimedia methods of assessing students' listening competence.

Mayer's (1997) work on a cognitive theory of multimedia learning may help us better understand the rationale and process of multimedia effects in e-assessments of listening-comprehension. He posited that a person possesses two information processing systems – a visual system that responds to seen animation, and a verbal that responds to heard narration (see Figure 1). His model can help explain three cognitive processes that take place when a multimedia stimulus is presented to an examinee:

- Selecting, whereby the incoming verbal information selected forms a text base and the incoming visual information selected forms an image base.
- Organizing, whereby the text base is organized to create a verbally-based model of the to-be-explained system and the image base is organized to create a visually-based model of the to-be-explained system.
- Integrating, whereby the examinee connects parallel or corresponding parts between the verbally-based model and the visually-based model.

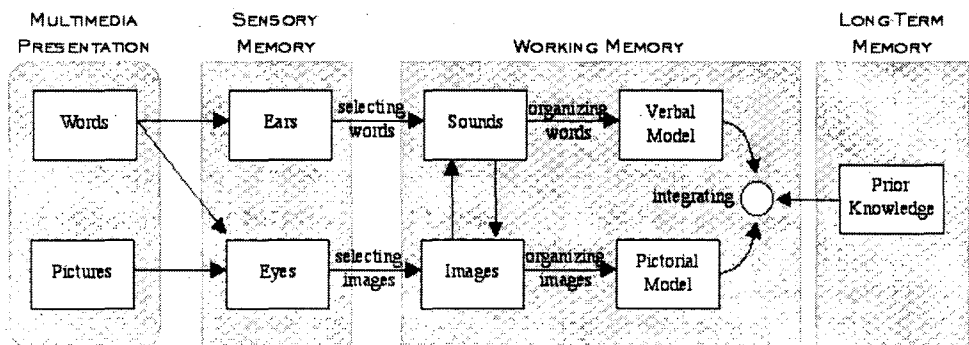


Figure 1. Model of Mayer's cognitive theory of multimedia learning

This paper reports on a case-study of multimedia listening-comprehension assessing of students' listening proficiency in Singapore. The study is part of a larger research project on computer-assisted language assessment for elementary students. Issues pertinent to the creation and delivery of multimedia tests are

delineated, and promises and challenges of e-assessments arising from the study are discussed.

## **II. METHOD**

This is a single-occasion case study of computer-assisted listening comprehension testing. Tests were administered to elementary students with the aim of examining the effects of using multimedia audio question stimulus, in comparison with only video stimulus, at soliciting examinees' answers to higher-order thinking questions. The following sections describe the methods of the study.

### **1. Listening Test Materials**

A test question stimulus was obtained from an Internet source, namely, BBC “news in pictures” on the Solomons tsunami ([http://news.bbc.co.uk/2/hi/in\\_pictures/6528349.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/in_pictures/6528349.stm)). This came in the form of a freely available online written news text with some accompanying digital pictures (see Appendix 1). This was the strategy of selecting web-based, authentic real-life materials that afforded a multimedia dimension. It enabled an “audio” test question stimulus and a “video” stimulus, which in the study were accomplished using two software applications to convert the digital pictures and the text.

The written news text was first converted digitally into an aural text using a text-to-speech (TTS) software application. A TTS system which does speech synthesis using text as input consists of two basic parts – the text-processing front-end and the speech signal-processing back-end (see Figure 2). Different TTS systems may employ different techniques for speech synthesis, including those that are rule-based, corpus-based, and those that combine both. The quality of a TTS system depends on its linguistic analysis and prosodic processing, as well as its voice transformation and synthesis of expressive speech. An editing software, (e.g. Adobe® Premiere® Pro or Photo Story 3) was then used to produce a “video” story of the Solomon tsunami using the digital pictures and TTS converted aural file.



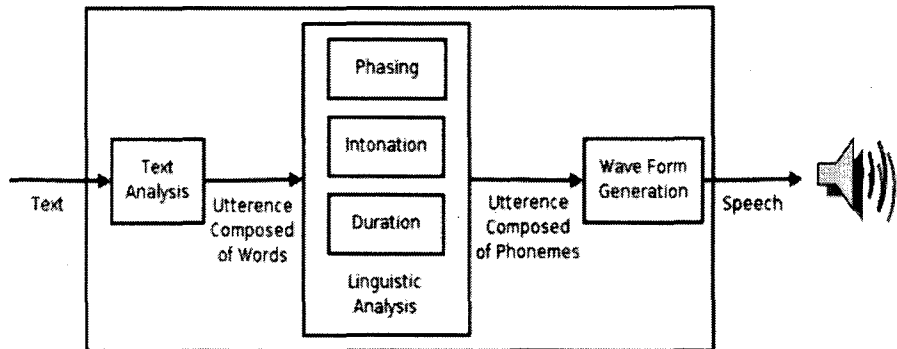


Figure 2. A diagram depicting a text-to-speech system

Twelve multiple-choice questions were crafted. Bloom’s (1984) taxonomy was used to guide the categorization of the cognitive load of each question and the questions set were pitched to tap into the higher realms of critical thinking (refer to Appendix 2).

**2. Participants**

A total of 39 fifth grade aged eleven students from a Singapore elementary school participated. They were all “high-ability” students. They were assigned to one of two treatment groups – “audio” and “video” – and were balanced for gender and achievement on a listening-comprehension (LC) test administered earlier to all students. Table 1 shows the student distribution.

Table 1. Distribution of the students by LC treatment group and by gender

LC Treatment Group	Boys	Girls
Audio	9	10
Video	10	10
Total	19	20

### **3. Procedures**

The case implementation of multimedia listening-comprehension testing to the 39 students was done in July 2007. A locally developed testing application, named CAAS (Computer-Assisted Assessment System), was used to deliver the listening e-assessment. This web-based application provided a more efficient and flexible testing environment, and allowed for multimedia testing. The school's technical personnel facilitated checks on network infrastructure, computer hardware and other peripheral equipments prior to the implementation. Besides 'working' computer terminals, a broadband internet access requisite to prevent bottleneck forming during the testing was checked. Adequate headphone sets for students' use were prepared. To familiarise the students with the new testing medium and the accompanying technologies, a practice session was conducted prior to administering the test. This also served to trial the operation procedures and functionality of the web-based application. The English Language teacher of the class supervised the test administration, and it is noted that the supervision and conducting of the testing was, in other regards also, not different from a normal class situation. With some initial organizing and instructing of the students, they quickly settled into doing the listening tasks.

### **III. RESULTS**

The audio group was presented with only the aural question stimulus while the video group experienced the listening test bimodally, that is, they viewed the video together with the aural text. It is noted that all students were fully engaged on the test. Figure 3 shows students at the e-assessment. They listened intently with their headphones and those in the video group fixed their gaze at the accompanying video. No major technical problems were reported although some students requested for assistance to adjust the sound volume of their headphones.



Figure 3. Students at the multimedia listening-comprehension

Table 2 shows the time taken for the testing. The video group took a much longer time than the audio group to complete the test (604 seconds versus 470 seconds). That is, the former group took approximately 10 minutes while the later group took 8 minutes. An examination of the range of time taken reveals individual students' time-on-task differences. Some students spent about 3 to 5 minutes to complete the test while others needed about 13 to 15 minutes.

Table 2. Means and Standard Deviations of Time Taken by LC Treatment

LC Treatment	N	Time Taken (in secs)	
		Range	Mean (sd)
Audio Group	20	214 - 792	470 (178)
Video Group	19	299 - 871	604 (163)

Table 3 shows the test scores by treatment group. An examination of the score range shows a minimum score of 5 for both groups but a maximum score of 10 for the audio group and 11 for the video group. It is interesting to note that both the

audio group and the video group obtained the same mean score of 8.0; the results suggest that there is no obvious advantage of the video stimulus over the audio. A possible explanation is that the video, which provided the students with supportive digital images for answering higher-order thinking questions, inevitably required extra processing time to complete scanning the added visual information. Mayer's (1997, p.4) dual coding theory purports that "cognitive processes occur within two separate processing systems: a visual system for processing visual knowledge and a verbal system for processing verbal knowledge." With both the verbal and the visual systems operating for the video group, it is likely that the processing demands made on this group was much greater than those on the audio group who needed to focus solely on the aural text. It must be noted here that the video group was listening to the aural text at the same reception speed as the audio group.

Table 3. Means and Standard Deviations of Test Scores by LC Treatment

LC Treatment	N	Test Scores	
		Range	Mean (sd)
Audio Group	20	5 – 10	8.0 (1.6)
Video Group	19	5 – 11	8.0 (1.7)

#### IV. DISCUSSION

Using computers in assessment affords diversity at strategizing assessment of student learning. E-assessment opens new possibilities of assessing students' knowledge and skills in tandem with an increasing use of technology for learning. It also enables "personalized" testing to suit individual learners' needs and time, providing "on-demand" tests. It facilitates performance feedback to students, decreases marking load and enhances administrative efficiency. But there are pertinent issues.

One issue concerns validity, whether the test measures what it purports to measure. The study suggests that listening tests in a multimedia context with aural

text and visual support are effective, less for testing listening-comprehension than for making productive use of the multimedia affordances for testing higher order thinking. The digital images were more useful in extending the students' knowledge of tsunamis in general than for facilitating their listening about it per se. As found in Brett's (1997) and Jones' (2003) studies, the multimedia approach seemed to have benefited students when an assessment task requires them to make full use of the multimedia provided to help manage their understanding, and this indicates that the testing was not focussed on listening ability only. So if a test is meant to be just as what it claims to test – i.e. listening-comprehension – then the use of the aural text alone as the question stimulus should be more relevant and valid. However, the potential for capitalizing on the multimedia affordances for *listening-viewing comprehension* (Hoven, 1999), and not only listening, cannot be dismissed. The video can be effective at “feeding” test questions, providing digital images for use in answering higher-order thinking questions, especially the open-ended type.

Another issue regards the availability of materials. Commercially produced e-tests may be available but often these do not suit teachers' testing needs. In the case of listening assessments, it can be an arduous task for teachers to source out suitable multimedia test materials. Teacher-made resources are doable using TTS and video editing software. Indeed, TTS systems have come a long way towards delivering high quality output to listeners and their relative ease-of-use means low processing demands on teachers. But less IT-savvy teachers may still have to experience a steep learning curve with these new technologies before they can use them.

In general, it is noted that the students in the study were intently engaged on their task when tested in the multimedia way. This indicates that distractions, such as boredom or jadedness, are more effectively minimised with the use of e-testing.

## **V. CONCLUSION**

What needs to be researched further is what and how students learn from digital photos presented contiguously with the aural text in assessment for listening comprehension, and whether the learning from the photos distracts from, rather than

add value to, the listening test per se. It may be that such further research will prove that such combinations of aural and visual e-tests are really for comprehension, rather than only listening comprehension. It should also be interesting to comparatively observe the nature of multimedia effects when the test incorporates different media representations, namely, aural texts, graphics, photos and animations.

Practical issues are critical in an e-assessment implementation. In this small scale study, a number of operational and technical challenges have been specifically addressed and overcome. A scale-up implementation will need more comprehensive solutions regarding issues related to IT infrastructure, hardware facilities and internet access.

## REFERENCES




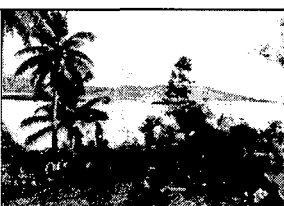


- Bennett, R. E. (2002). Using Electronic Assessment To Measure Student Performance: Online Testing. *State Education Standard*, 3(3), 23-29.
- Benesty, J.; Sondhi, M. M.; & Huang, Y. T. (Eds.) (2008). *Springer Handbook of Speech Processing*. Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Bloom, B. S. (1984). *Taxonomy of educational objectives*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Brett, P. (1997). A comparative study of the effects of the use of multimedia on listening comprehension. *System*, 25(1), 39-53.
- Chapelle, C. A. & Douglas, D. (2006). *Assessing Language through Computer Technology*. London: Cambridge University Press.
- Conole, G., & Warburton, B. (2005). A review of computer-assisted assessment. *Research in Learning Technology*, 13(1), 17-31.
- Fang, Y. J. (2006). *Designing online listening comprehension tasks for learners of mandarin Chinese as second/foreign language*. Paper presented at the 16<sup>th</sup> Biennial Conference of the Asian Studies Association of Australia: Wollongong, Australia.
- Godwin-Jones, B. (2001). Emerging technologies: Language testing tools and technologies. *Language Learning & Technology*, 2(5), 8-13.

- Grgurovic, M. & Hegelheimer, V. (2007). Help options and multimedia listening: Students' use of subtitles and the transcript. *Language Learning & Technology*, 11(1), 45-66.
- Gruba, P. (2006). Playing the videotext: a media literacy perspective on video-mediated L2 listening. *Language Learning & Technology*, 10(2), 77-92.
- Hasan, A. S. (2000). Learners' perceptions of listening comprehension problems. *Language Culture and Curriculum*, 13(2), 137-153.
- Hoven, D. (1999). A model for listening and viewing comprehension in multimedia environment. *Language Learning & Technology*, 3(1), 88-103.
- Hubbard, P., Kressler, G. & Madden, J. (2004). Technology, techniques and materials for web-based listening. *TESOL 2003*, Baltimore: Maryland. (Internet source: [www.stanford.edu/~efs/tesol03listening](http://www.stanford.edu/~efs/tesol03listening))
- Jonassen, D. (2000). *Computers in the Classroom: Mindtools for Critical Thinking* (2nd Edition), Englewoods Cliffs, New Jersey: Merrill.
- Jones, L. C. (2003). Supporting listening comprehension and vocabulary acquisition with multimedia annotations: The students' voice. *CALICO Journal*, 21(1), 41-65.
- Lund, R. J. (1991). A comparison of second language language listening and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 73, 32-40.
- Mayer, R. E. (1997). Multimedia learning: Are we asking the right questions? *Educational Psychologist*, 32(1), 1-19.
- Osada, N. (2004). Listening comprehension research: A brief review of the past thirty years. *Dialogue*, 3, 53-66.
- Parshall, C. G., Davey, T. & Pashley, P. J. (2000). Innovative item types for computerized testing. In van der Linden & Glas (Eds) *Computerized adaptive testing: theory and practices*. (pp. 129-148). Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Ross, J. (2006). ESL listening comprehension: Practical guidelines for teachers. *The Internet TESL Journal*, 12(2).

- Rost, M. (2005). L2 listening: Handbook of research in second language teaching and learning. London: Lawrence Erlbaum Associates. 503-527.
- Scottish Qualifications Authority (2003). SQA guidelines on e-assessment for further education. Scottish Qualifications Authority, Glasgow. Retrieved on January, 30, 2009 from [http://www.sqa.org.uk/files\\_ccc/GuidelinesForOnlineAssessment\(Web\).pdf](http://www.sqa.org.uk/files_ccc/GuidelinesForOnlineAssessment(Web).pdf)
- Sim, G. Holifield, P., & Brown, M. (2004). Implementation of computer-assisted assessment: Lessons from the literature. *Research in Learning Technology*, 12(3), 215-229.
- Singapore, Ministry of Education (August, 2008). Press release: MOE launches third masterplan for ICT in education. Retrieved January, 13, 2009, from <http://www.moe.gov.sg/media/press/2008/08/information-sheet-edumall-20.php>
- Singapore, Ministry of Education (April, 1997) . Press release: Launch of masterplan for IT in education. Retrieved January, 13, 2009, from <http://www.moe.gov.sg/media/press/1997/pr01597.htm>
- Singapore, Ministry of Education (July,2002). Masterplan II for ICT in education. Retrieved January, 13, 2009, from <http://moeuxwp03.moe.gov.sg/edumall/mp2/mp2.htm>
- Sireci, S. G. & Zenisky, A. L. (2006). Innovative Item Formats in Computer-Based Testing: In Pursuit of Improved Construct Representation. In Downing, S. M. & Haladyna, T. (eds) *Handbook of test development*, Lawrence Erlbaum.
- Wagner, E. (2002). Video listening tests: A pilot study. *Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 2(1), 1-39.



Appendix 1

	<p>The deadly tsunami that struck the Solomon Islands on Monday damaged hundreds of homes, many of them on Gizo island.</p>
	<p>People fled to high ground when the waves struck and many remain in hill camps. There are fears diseases could spread.</p>
	<p>Many are afraid to return to seafront homes for fear of aftershocks.</p>
	<p>Munda island was also badly affected when the 8.1 magnitude quake struck.</p>
	<p>Aid has been slow to reach some of the islands because of their remoteness.</p>
	<p>The UN said although there were warnings, there was little time in some areas to react.</p>



About 30 people are thought to have died but the full scale of the disaster is not yet known.

Source: "BBC news in pictures" on the Solomons tsunami  
([http://news.bbc.co.uk/2/hi/in\\_pictures/6528349.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/in_pictures/6528349.stm))

Appendix 2

<p><b>Listening Comprehension: Solomons Tsunami (12 questions – 1 mark each)</b></p>	<p><b>*Cognitive Load</b></p>
<p>1. Which words in the text tell you about the destructive force of the tsunami?</p> <p>A. fears; aftershocks</p> <p>B. struck; fled</p> <p><b>C. deadly; damaged</b></p> <p>D. affected; warnings</p>	<p>Comprehension</p>
<p>2. How do you know there were human casualties?</p> <p>A. Hundreds of homes were destroyed.</p> <p>B. People fled from their homes to higher ground.</p> <p>C. Two islands were badly hit by the tsunami.</p> <p><b>D. About 30 people were believed to have died.</b></p>	<p>Comprehension</p>
<p>3. The most damage produced by the tsunami that struck the Solomon Islands was _____.</p> <p><b>A. on Gizo island</b></p> <p>B. on Munda island</p> <p>C. in the UN</p> <p>D. far out in the sea</p>	<p>Comprehension</p>
<p>4. In order to escape, the people fled to _____.</p> <p><b>A. higher ground</b></p> <p>B. some areas</p> <p>C. their homes</p>	<p>Comprehension</p>

D. the islands	
<p>5. How do you know that people had time to escape when the tsunami struck the Solomon Islands?</p> <p>A. Several warnings were given long before the tsunami hit the islands.</p> <p><b>B. Many people had fled to higher grounds and stayed in hill camps for safety.</b></p> <p>C. The tsunami struck the islands on a Monday when people were likely to be at work.</p> <p>D. Only homes at the seafront were destroyed by the tsunami and those farther inland were spared.</p>	Analysis
<p>6. Why were the people on the island afraid of returning to the seafront?</p> <p>A. The death toll and full scale of the disaster were not yet known.</p> <p>B. The tsunami had caused huge waves, and they were afraid of more of such waves.</p> <p><b>C. They feared the aftershocks that were likely to occur after the initial earthquake.</b></p> <p>D. They feared the spread of diseases from corpses and dead animals.</p>	Comprehension
<p>7. What caused the Solomon Islands tsunami?</p> <p>A. The big waves</p> <p><b>B. The powerful earthquake</b></p> <p>C. The dreadful diseases</p> <p>D. The aftershocks</p>	Comprehension

<p>8. Why is the word “magnitude” associated with earthquakes?</p> <p>A. It means “great size”, and earthquakes are often powerful enough to destroy homes and kill people.</p> <p>B. It is a kind of force deep down in the earth, and earthquakes are caused by magnitudes</p> <p>C. It means “importance”, and people attach a lot of importance to earthquakes.</p> <p>D. It is a technical word which means “earthquake” to scientists.</p>	<p>Synthesis</p>
<p>9. Which of the following statements is true?</p> <p>A. The tsunami struck the Solomon Islands early in the weekend.</p> <p>B. The strength of the quake was an 8.1 magnitude.</p> <p>C. There was no question of diseases spreading.</p> <p>D. Hundreds of people were killed.</p>	<p>Comprehension</p>
<p>10. Why didn't help come fast enough to the people of the Solomon Islands before and after the quake?</p> <p>A. Nobody could predict that the earthquake was going to strike the islands.</p> <p>B. There were no earthquake warning systems on the islands.</p> <p>C. Communication was poor and the islands were too remote for help to reach the people quickly.</p> <p>D. The people on the islands had refused aid before the full scale of the disaster was known.</p>	<p>Synthesis</p>
<p>11. Explain what is meant by “the full scale of the disaster is not yet known”.</p>	<p>Comprehension</p>

<p>A. The extent of the damage to property and the loss of lives will only be known later.</p> <p>B. There is no way anyone could know how many people had died in the tsunami.</p> <p>C. It may not be a disaster after all, since only 30 people died.</p> <p>D. The damage to homes is greater than the number of lives lost.</p>	
<p>12. What can you expect from this unconfirmed report of the disaster?</p> <p>A. People will soon forget once the earthquake has passed.</p> <p>B. The Solomon Islands are in a dangerous earthquake zone</p> <p>C. We can expect the death toll to rise.</p> <p>D. More earthquakes can be expected.</p>	<p>Synthesis</p>

**Answer Key**



# 英詩の解釈プロセスにおける英語学習者の言語形式への気づきの生起

西原貴之

呉工業高等専門学校

## Abstract

The purpose of this study is to examine what kinds of noticing occur when Japanese learners of English interpret English poetry. The present study consists of two parts: the explanation of the theoretical background (Cognitive Approach to Second Language Acquisition) for the present study and the presentation of the result of a survey for investigating the various types of noticing which occur when Japanese learners of English interpret English poetry. As a result of the present investigation, three kinds of noticing were found: regarding a specific linguistic expression as important for understanding the poem; discovering marked linguistic expressions; and finding difficulties in understanding the structure of unmarked linguistic expressions.

### 1. はじめに

Widdowson (1975)や斎藤 (2003)が述べるように、文学読解と第2言語習得には緊密な関係があるということが以前から指摘されてきた。しかし近年、Hanauer (2001)やロシター (2003)に見られるように、これまで以上に両者の関係について理論的な考察が進められてきている。最近の研究では、学習者の文学読解の様式と第2言語知識発達プロセスの様式を十分に考慮に入れた上で、文学読解の第2言語知識発達への効果について議論がなされている。しかし、実証的な研究はまだ少なく、学習者が文学作品を読解している際に学習者の第2言語知識発達に関して実際にどのようなことが起っているのかはほとんど明らかになっていない。

本論文では、今後実証的な研究を行っていくための最初の段階として、学習者が英語の詩(以下、英詩)を読む際に言語形式への気づき(noticing)としてどのようなもの(言語形式への気づきの下位カテゴリー)が生起しているのかを記述することを目的とする。言語形式への気づきは、言語形式自体を意識的に捉えることであり、第2言語習得が生じるのに必要なものと考えられている(Schmidt, 1990)。文学読解と第2言語習得の関係に関する近年の研究が注目しているのも、この言語形式への気づきである。また、様々なジャンルの中で今回詩を取り上げるのは、詩が文学の特性を一般に最も凝縮した形式であり(Jakobson (1960))、文学読解と第2言語習得の関係を今後考えていくにあたり、重要なポイントであると判断したためである。また、言語形式への気づきの下位カテゴリーを調べるのは、研究の最初の段



階として、まず言語形式への気づきの多様性に焦点を当てる必要があると考えたためである。特に、表層情報や情報処理の特殊性が以前から指摘されている文学作品 (Jakobson (1990)、Mukarovsky (1932/1964)、Shklovsky (1917/1965)らの著作を参照されたい) を扱うわけであるから、言語形式への気づきの下位カテゴリーの考察は必須であろう。

本論文の構成は次の通りである。まず、第2節で本論文が依拠する第2言語習得の理論について説明し、第2言語習得の中での言語形式への気づきの役割を明確にする。第3節では、言語形式への気づきの下位カテゴリーを調べるために行なった調査について説明する。そして、第4節で、言語形式への気づきの各下位カテゴリーとしてどのようなものが見られたのかを報告する。第5節は結論となる。本論文は、今後、文学読解と第2言語習得の関係を考えて行く上での、1つの基礎資料を提供するものとする。

## 2. 第2言語習得についての理論的前提

### 2.1 本論文が依拠する第2言語習得論の理論的アプローチ

第2言語習得論において、いくつかの理論的アプローチが存在しているが、本論文が目指す言語形式への気づきは、認知的アプローチという立場の中で提案された概念である。したがって、本論文は、認知的アプローチによって考察を進める。

認知的アプローチ (e.g. Long, 1991; Schmidt, 1990) とは、インプットの意味理解の中で、インプット内に含まれる言語形式に付随的に注意が向けられることが第2言語習得に必要であるとする立場である。更に、インプットの言語形式に注意が向けられた結果、言語形式への気づきが生起しなければならないと考える<sup>1</sup>。認知的アプローチは、第2言語知識体系が発達するためには少なくとも何が必要であるのかということ考察した結果、言語形式への気づきが必要という結論に至っている。したがって、言語形式への気づきは第2言語習得において必須なものとされている。

2.2と2.3で認知的アプローチの枠組み(図1参照)を簡単にまとめる。まず、2.2では、「インプット→言語形式への気づき(インテイクの生成)→第2言語知識体系への取り込み」という流れについて説明を行う。次に、2.3で第2言語知識体系内の知識の発達様式(「項目学

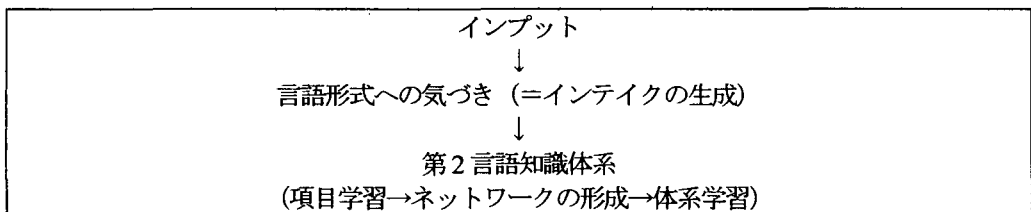


図1. 本論文が前提とする第2言語習得モデル

習→ネットワークの形成→体系学習」という流れ)について説明する。

## 2.2 インプットから第2言語知識体系への取り込みまで

第2言語習得は、インプット(本論文に特化して言えば英詩)に触れることからスタートする。インプットの一般的な意味は、Sharwood Smith (1994)が述べたように、“*language data (utterances, texts) which the learner is exposed to: that is, the learner’s experience of the target language in all its various manifestations*” (p. 8, 強調部分は原著者による)といったものであり、コミュニケーション活動の中で学習者に対して向けられた言語データを指す。学習者は、インプットの意味理解をする中で第2言語知識を発達させていく。

インプットを意味理解する過程で、学習者はインプット内のいくつかの言語形式に気づく(言語形式自体を意識的に捉える)。言語形式への気づきは、Schmidt (1990)によって提案された概念である。Schmidt (1994)は、言語形式への気づきを“*registration of the occurrence of a stimulus event in conscious awareness*” (p. 179)と定義している<sup>2</sup>。また、言語形式への気づきとは、抽象的な原理や規則ではなく、抽象的な原理や規則が反映されている表層情報(例えば特定の言語表現またはその形態的特徴)に対して適用される概念である(Schmidt, 1990)。したがって、言語形式への気づきとは、表層情報の存在を意識的に捉えることを意味する。

インプットの中で、言語形式への気づきが生じたものはインテイクと呼ばれる。インテイクに関しては、第2言語習得論の歴史の中でいくつかの意味合いが現われた<sup>3</sup>が、本論ではVanPatten (2003)の“*linguistic data held in working memory and made available for further processing*” (p. 117)の定義に従う。しかし、すべてのインテイクが学習者の第2言語知識体系の一部へと符号化される(取り込まれる)わけではない。実際に第2言語知識体系内に取り込まれるのは、インテイクの一部である。しかし、どのインテイクが取り込まれるかをあらかじめ特定することはできない。われわれに出来ることは、なるべく多くのインテイクを学習者に生じさせる手段について考えることである(そして、英語での文学読解がその一端を担うことができるのではないかというのが本論文及び関連した先行研究の考えである)。

学習者の既存の第2言語知識体系へと符号化されたインテイクは、学習者の第2言語知識体系の一部となる。第2言語知識体系は、学習者の第2言語でのパフォーマンスを支えており、認知的アプローチでは第2言語知識体系の発達を重要視する。しかし、インテイクが第2言語知識体系に取り込まれた時点で第2言語習得がすべて完了するのではない。取り込まれたインテイクの表象形態は、段階を追って変化すると考えられている。

## 2.3 第2言語知識の発達様式

ここでは、第2言語知識体系内での言語知識の発達様式について、Cruttenden(1981)とEllis(1999)の考察を参考にしながらまとめてみたい。これらの研究によると、学習者の第2言語知識の表象は項目 (item) 的なものから徐々に体系 (system) 的なものへと移行していく。

先ほど述べたが、言語形式への気づきは具体的な表層情報に対して生じるものである。したがって、インテイクはその特徴として項目的なものとなる (つまり、文法のような規則的なものではない)。それゆえに、第2言語知識体系内に取り込まれたインテイクの初期表象形態も項目的である。これをEllisは項目学習 (item learning) と呼んでいる。Ellis(1999)は、“Item learning involves the accumulation of linguistic forms, each of which is stored separately or, at best, with very weakly weighted connections with other items.” (p. 473)と項目学習を定義している。ここで言う項目とは、1つの単語や1つの形態素のみを意味するのではない。時として、1文が1つの項目 (またはチャンク) として項目学習されることもある。項目学習とは、インテイクとなった表層情報がそのままの形で学習される段階と定義されよう。

インテイクが第2言語知識体系内に蓄積されると、学習された項目間にネットワークが形成され、強化される (このことは、Ellis(1999)の先の引用の後半部に関係している)。そして、音声的に類似した項目、同じ状況でよく共に使用される項目、文法的に共起関係が強い項目などは、そのネットワーク内でお互いに強い結合関係を持つことになる。このネットワークは体系学習の素地となる。

体系学習<sup>4</sup>は、“the construction of abstract rules that govern a whole set of items and, also, of the establishment of interrelationships between one abstract rule and another, and, therefore, between one set of items and another.” (Ellis, 1999, p. 474) と定義されている。つまり、学習者の第2言語知識体系内に抽象的な規則を確立したり、既に確立している規則間を関係づける学習である。また、時として再構築 (McLaughlin, 1990) が生じ、それまでに確立していた規則を破棄し、より包括的な規則が形成されることもある (体系学習の過程においては、学習者は自らの知識発達に対して必ずしも自覚しているわけではない)。こうして、項目的なものから、ネットワークの形成を介在して、徐々に体系的なものへと変化していくことで、学習者の第2言語知識は発達していくことになる。

最後に、本論文が注目する言語形式への気づきは、第2言語習得においてどのような役割を担っているのかということを確認しておく。言語形式への気づきはインプット内の表層情報に対して生起し、それはインテイクとなり、一部が学習者の第2言語知識体系に項目学習として取り込まれる。蓄積された項目学習はお互いにネットワークを形成し、そのネットワークから規則が抽出されて体系学習が起こる。このような第2言語習得プロセスの中で、

言語形式への気づきは、項目学習のもとになるインテイクを産出するものと位置づけられる (Robinson, 1995)。このことは Schmidt (1993)の“Noticing is related to rehearsal within working memory and the transfer of information to long-term memory, to intake, and to item learning.” (p. 213) という言葉からも明らかであろう (ただし、この引用内における“intake”という語の意味は VanPatten (2000) を参照されたい)。そして、以下では、項目学習のもとになるインテイクを効率的に生産することが期待されている英詩解釈プロセスにおいて、実際にどのようなタイプの言語形式への気づきが見られるのかを調べるために行なった調査について報告する。

### 3. 調査

#### 3.1 目的

本調査は、大学生及び大学院生英語学習者の英詩の解釈プロセスで生じる言語形式への気づきの種類を調べることを目的とする。この調査結果は第4節で扱う。

#### 3.2 リサーチ・クエスション

本調査のリサーチ・クエスションは、「作者が伝えようとした事柄を読み取る目的で、英語を外国語として学んでいる調査参加者が英詩を読むときに、言語形式への気づきとしてどのようなものが見られるのか」である。本来であれば、詩は読者ひとりひとりが個別の目的で読むものである。しかし、今回は作者が詩を通して何を伝えようとしたのかを読みとる<sup>5</sup>というタスクを調査参加者に課している。タスクを課したのは、読みの目的をある程度統制するためである。したがって、調査参加者は詩で作者が伝えようとしたことを読み取るという目的のもと、詩の解釈プロセスに臨むことになる。また、このような内容のタスクを設定したのは、外山 (1968)が述べるように、読者が作品を読むときは、一般に作者に関心を抱く傾向があるためである。また、作者が伝えようとした事柄として調査参加者がどのようなものを読み取ったかということは興味深い点であるが、本論文は解釈プロセスで生じた言語形式への気づきに主眼があるため、特に評価を行うことはしない。

#### 3.3 言語形式への気づきの操作的定義

本調査では、言語形式への気づきとして、(1) 作者が詩を通して伝えようとした事柄を読み取る際に、調査参加者が付随的にある言語表現自体を面白いまたは変わっている、勉強になったと思ひ、その表現を丸で囲むこと、および (2) 刺激再生インタビューにおけるメタ的語り<sup>6</sup> (Swain, 1995) で言語表現自体を強く意識したことが報告されること、を含める。

### 3.4 調査方法

#### 3.4.1 調査参加者

調査参加者は、英語を外国語として学んでいる日本人大学生英語学習者 1 名と大学院生 4 名である。彼らは本論文の著者と知り合いであり、日常生活で頻繁に接点を持っている。このような方法（関係者抽出法）を用いたのは、詩の解釈プロセスという繊細で私的なものを扱うためであり、調査者と調査参加者との間でのラポール（信頼関係）が大きく影響すると考えたことによる（呉, 2004, p. 131）。

また、調査参加者の特性を記述するために、彼らに Vocabulary Levels Test (Nation, 2001) を実施し、更に詩（日本語詩と英詩それぞれ）を読むのがどの程度好きか（1：好きではない、2：あまり好きではない、3：どちらかという好きではない、4：どちらかという好き、5：かなり好き、6：好き）という点とどの程度の頻度で詩（日本語詩と英詩それぞれ）を読んでいるかという点（1：1年に1篇も読まない、2：1年に1篇以上、3：半年に1篇以上、4：3ヶ月に1篇以上、5：1ヶ月に1篇以上、6：1週間に1篇以上）を6件法でたずねた。表1はその結果である（ただし、今回は調査参加者の特性の記述に止め、これらの特性と言語形式への気づきの関係についての解釈は行なわない）。

表1. 調査参加者の記述

調査参加者	A	B	C	D	E
性別	女性	男性	女性	男性	男性
身分	院生	院生	学部生	院生	院生
推定既知英語語彙数	4400	5900	5200	6700	7500
日本語の詩がどれくらい好きか	3	2	6	4	3
英語の詩がどれくらい好きか	2	3	4	2	3
日本語の詩をどれくらいの頻度で読むか	1	1	3	6	1
英語の詩をどれくらいの頻度で読むか	1	1	2	3	1

#### 3.4.2 調査材料

##### 3.4.2.1 英詩のテキスト

英詩のテキストを選択するために、乱数表を使って合計 50 の現代英詩テキストを詩選集（Brooks & Warren (Eds.), 1976; Kennedy & Gioia (Eds.), 2002; Ramazani et al (Eds.), 2003）の中からランダム抽出した。次に、それぞれのテキストについて、(1) 書記的的特徴（詩のレイアウトの様式をとっているか）、(2) テキストのテーマ（テキストのテーマが調査参加者に不快感を与えるもの（例えば性的内容など）でないかどうか）、(3) テキストの長さ（テキストが数行で終わっていたり、2 ページ以上にわたっていないか）、(4) テキストに含まれる語彙の頻

度レベル (JACET 8000 の v8an.pl というレベル別カバー率分析プログラムを使用し、固有名詞以外の語の 1 語あたりの平均レベルを算出した) を調べた。(1)、(2)、(3) に関して不適切と感ぜられるものを除外した上で、(4) で 1 語あたりの平均レベルが 2.0 以下のもの (単語的に比較的易しいテキスト) を残した。そして、残ったテキストに番号を付け、再びランダム抽出を行い、Merwin (1967/2003) (付録 1) を抽出した。このテキストは、固有名詞を除いて 128 語からなり、(4) の値は 1.23 である。この 1.23 という値は、英語の語彙を使用頻度の多い順に並べた際の最初の 2000 語以内の語ではほぼテキストが構成されていることを意味し、語彙的にかなり容易なテキストとなる<sup>7</sup>。また、調査参加者にこの作品を読ませる際は、作者名は知らせなかった。

#### 3.4.2.2 赤ペン

赤ペンは、調査参加者がテキストを読んでいる際に、自分の読んでいる部分を下線でなぞるため、そしておもしろい、変わっている、勉強になったと思った表現を丸で囲むため、の 2 つの目的で用いられた (3.4.3 参照)。

#### 3.4.2.3 電子辞書

電子辞書は、本調査で調査参加者が持参し、テキスト読解中に語の意味などを調べるときに用いられた。テキスト読解の際には調査参加者は自由に辞書を使うことが許された (3.4.3 参照)。調査参加者が持参した電子辞書は、いずれも英和、和英機能を備えたものであった。

#### 3.4.2.4 ビデオ・カメラ

ビデオ・カメラは、調査参加者のタスク遂行時のペンの動きを撮影するために用いられた。このとき撮影した映像は、刺激再生インタビューで用いられた (3.4.3 参照)。

#### 3.4.2.5 ボイス・レコーダー

ボイス・レコーダーは、刺激再生インタビューにおいて、調査参加者のメタ的語りを録音するために用いられた。

### 3.4.3 調査実施手順

本調査は、調査参加者に各自空いている時間に、個別に部屋に来てもらう形で行った。調査参加者はテキストの読解タスクを行い、その後で刺激再生インタビューを受けた。手順は以下の通りである。

1. 簡単な会話などを5~10分ほど行い、ラポール形成をはかる。
2. 調査の主旨の説明とビデオ録画およびボイス・レコーダーによる録音の承諾を得る。
3. 調査手順の説明を口頭で行う。(1) 英詩のテキストを1つ読むこと、(2) 自分が読んでいる部分を赤ペンで下線を引きながら読むこと、(3) テキストを読む過程で、面白いまたは変わっている、勉強になったと思った表現があれば赤ペンで丸をすること、(4) 辞書を引きたいと感じたときはいつでも辞書を引いてよいこと、(5) 作者が表現しようとしていた事柄を解答できると思った時点で、テキストの読解は終了となること、(6) 解答は、テキストを見ずに解答用紙に書くこと、(7) 丸で囲んだ部分、ペンが止まった部分、前の行に戻った部分、ペンのスピードが落ちた部分について何を考えていたのか後で口頭で説明してもらうこと、(8) タスクの遂行時間に時間制限はないこと、(9) タスク遂行のスピードは関係ないこと、(10) テストではないのでリラックスして取り組んでほしいこと、を伝える。
4. 下線を引く、丸で囲む、といった作業を2~3分練習する。
5. 詩のタイトルとなっている、ヒドラというモンスターの絵を見せる。
6. 調査者は調査参加者にテキストを渡し、調査参加者は、テキストを読みながら作者が表現しようとしていた事柄の解釈を行う。調査者は、調査参加者のペン先の動きをビデオで録画する。
7. 調査参加者は、テキストを見ずに解答用紙に答えを書く。
8. 刺激再生インタビューによって調査参加者によるメタ的語りをボイス・レコーダーで録音する。撮影したビデオを調査者と調査参加者が一緒に見て、調査者は、(1) 赤ペンで丸で囲んだ部分、(2) 赤ペンが止まった部分、(3) 赤ペンのスピードが落ちた部分、(4) 戻り読みをした部分、について<sup>8</sup>半構造化した質問を行う。(1)については、なぜその言語表現に丸をしたのかをたずねる。(2)については、なぜペンを止めたのか、といった質問を行う。(3)については、ペンのスピードが落ちたのはなぜか、といった質問を行う。(4)については、戻り読みをしたのはなぜか、といった質問を行う。

#### 3.4.4 分析手法

刺激再生インタビューでボイス・レコーダーに録音した合計1時間13分29秒のプロトコルデータをすべて文字おこしし、それを川喜田(1970)のKJ法により分類した。

#### 3.5 結果

得られた発話データは合計で172の単位に分けられた。これらの内、調査参加者が何を考

えていたのかを忘れたものや線引きのトラブル（線をどのような位置（文のすぐ下か、もう少しスペースをとるか）に引くかといったことを考えていたことなど）を除いた合計 156 単位を分析の対象とした。これらを KJ 法により分類した結果と各調査参加者のメタ的語りにおける各カテゴリーの生起数は表 2 の通りである（それぞれのカテゴリーがどのように構成されているのかといった情報は、紙面の都合上省略する）。

表 2. 得られたデータの KJ 法による分類と調査参加者ごとの各カテゴリーの生起数

カテゴリーの名前	A	B	C	D	E	合計
(1) 意味理解の難しさ	23	31	5	14	1	74
(2) 理解した内容の確認と再考	7	12	0	2	0	21
(3) 理解した内容の統合	1	7	1	5	1	15
(4) 特定の言語表現の価値づけ	1	0	7	1	1	10
(5) 有標的な言語表現の発見	4	1	4	5	9	23
(6) 無標的な言語表現の解析の難しさ	2	5	0	2	4	13
合計	38	56	17	29	16	156

それぞれのカテゴリーについて簡単にまとめる。(1) は、特定の言語表現を特に意識しないまま所定の箇所の意味理解を試み、難しさを感じることである。(2) は自分が理解した内容でよいかを確認したり、違和感を感じて意味を再考することである。(3) は、作品内で局所的に理解した意味を関係づけて、より大きな単位の意味のまとまりを作ることである。(4) は、詩の理解において特定の言語表現に重要性を見出し、慎重にその部分を読むことである。

(5) は、変わった（普段はあまり見られない）言語表現を発見することである。(6) は言語表現自体は特に変わっているとは思わないが、その表現の内部構造の理解に難しさを覚えることである。これら 6 つのカテゴリーの内、(1) (2) (3) は主に意味理解に関するもの<sup>9</sup>であり、合計で 110 単位であった。言語形式への気づきに特に顕著に関わるカテゴリーとしては (4) (5) (6) が挙げられ、その単位数は計 46 単位であった。

また、(4) は 10 単位、(5) は 23 単位、(6) は 13 単位と生起数にばらつきが見られる。しかし、今回の調査デザインからでは、この生起数に何か意味があるのか、それとも偶然の所産なのかは判断することができない。したがって、今回は生起数のばらつきについての解釈は行わない。

#### 4. 言語形式への気づきの下位カテゴリー

ここでは、言語形式への気づきとして得られた 3 つの各カテゴリーについて、具体的な発話をもとに記述する。なお、紙面の都合上、それぞれ 2 例だけ取り上げることとする。



#### 4.1 特定の言語表現の価値づけ

特定の言語表現の価値づけとは、詩の理解において特定の言語表現に重要性を見出し、慎重にその部分を読むことであった。この過程の中で特定の言語表現が意識的に捉えられている。この例として、「you go on という言語表現に丸をつけたのはなぜですか」という質問に対する調査参加者 A のメタ的語りが挙げられる（「...と一最後一詩の最後っというのもあるし、この3語で一なんか作者の強い思いを言いたいのではないかと思って、とても簡潔にもしかして表しているのではと、思い—この you go on は、うん—、この go on、をも1回意味を確認して、う—大事そうだなと」）。これは、作品の20行目に関わる質問である。調査参加者 A は、作者が伝えようとしたことを読み取ろうとするタスクを遂行するに際し、you go on という語の連鎖に注目し、この語から作者が伝えようとした事柄を読み取ろうと試みている。そして、この過程の中で you go on という語を意識的に捉えている。

また、「hesitate の部分でペンが止まったのはなぜですか」という質問に対する、調査参加者 C のメタ的語りもこの例として挙げることができる（「う—ん、やっぱりこの文章（文）が—大事そうだったので、で hesitate、っという—、のもああ大事そうだなって思ったので—」）。これは、作品の19行目に関わる質問である。調査参加者 C は、詩の意味理解をする中でこの行が重要なのではないかと考えており、この語を意識的に捉えている。

このように、調査参加者はタスク（作者が伝えようとした意味を読み取ること）を遂行するに際し、特定の言語表現を重要なものとみなし、その言語表現に注目する。その結果、その言語表現に対して言語形式への気づきを生起させている。言い換えると、作品全体の意味理解の手立てとして言語形式に注目した結果、言語形式への気づきを生起させている。

#### 4.2 有標的な言語表現の発見

有標的な言語表現の発見とは、変わった（日常ではあまり見られない）言語表現を発見することであった。有標的な言語表現は、文学の特徴の1つとして指摘されてきたことである（e.g., Jakobson, 1960; Mukarovsky, 1932/1964）。有標的な言語表現は、言語形式への気づきとの関連で第2言語習得論が最も注目している事柄でもある。例として、「It calls me Everybody の部分でペンが止まったのはなぜですか」という質問に対する、調査参加者 D のメタ的語りも挙げられる（「It calls me Everybody で、それは私を Everybody と、呼ぶ、というのが、えと—ふだん使わない、英語の一使い方かな—と思ったので、戸惑いました」）。これは、作品の3行目に関わる質問である。調査参加者 D は、この構文を「変わっている」と感じing中で、この文全体に対して気づきを生起させている。

もう1例として、「a piece of に丸をつけたのはなぜですか？」という質問に対する、調査参

加者 E のメタ的語りが挙げられる（「a piece of—ということで確認したんで、ちょっとこの us っていうのが—うしろにくるのはおかしいなあと思って丸をしました」）。これは、作品の 14 行目に関わる質問である。通常、a piece of という表現のあとに続くものとしては、cake などの語の方がはるかに調査参加者にとっては馴染み深い。しかし、ここでは us という語が続いており、調査参加者 E は驚きを感じている。その結果、a piece of us という言語表現を意識的に捉えている。

こういった現象は、言語の異化作用（Mukarovsky, 1932/1964; Shklovsky, 1917/1965）の一種である。逸脱的な言語表現に触れることで、言語表現の処理が非自動化され、普段はあまり注意がなされない言語表現の形式そのものが意識的に捉えられるのである。

#### 4.3 無標的な言語表現の解析の難しさ

無標的な言語表現の解析の難しさとは、言語表現自体が有標的であるという意識はない状態で、特定の言語表現の内部構造の理解に難しさを覚えることであった。4.1 で取り上げた言語形式への気づきとの違いは、4.1 はテキストの全体的な理解やタスク遂行という目的に動機づけられて生じた気づきであるのに対し、「無標的な言語表現の解析の難しさ」としてここに提示するものは、特定の箇所の文字通りの意味を理解する上で問題を解決するために生起しているということである。また、4.2 で取り上げた言語形式への気づきと違って、気づいた言語表現が有標的であるという意識は調査参加者にはない。この例として、「ages まで読んで、in other の場所へ戻り読みをしたのはなぜですか」という質問に対する調査参加者 B のメタ的語りが挙げられる（「えーっと、まあ前の文章とのつながりを考えてたんですが、まあ、まあ直接つながるのがその in other—、のところかな—っていうふうに、思ったので、そこだけでも一回読もうと、戻りました」）。これは、作品の 10～11 行目に関わる質問である。この発話では、ages という言語表現をどのように統語解析すればよいのか迷った結果、前の行の in other とつなげて in other ages と処理することを決定したと述べられている。この過程で、in other ages という語が意識的に捉えられている。

2 例目として、「hesitate に丸をつけたのはなぜですか」という質問に対する調査参加者 E のメタ的語りを挙げることができる（「やっぱりずっとなんか主語、動詞、主語、動詞って続いていて—、そのあとの関係っていうのもやっぱりわからなかったんで—その hesitate だけで終って、前後がどうつ、つながっているのかっていうのがよくわからない、ということで丸をつけました」）。これは、作品の 18～20 行目に関わる質問である。調査参加者 E は、hesitate をどのように統語的に考えればよいのか考える過程で、この語を意識的に捉えている。

このカテゴリーに分類されたデータは、所定の言語表現の内部構造理解に困難を覚え、問

題を引き起こしている言語表現を意識的に捉え、その後で可能ないくつかの解析方法のうちどれを選択するかを考えているものである。最終的な解析方法は、学習者の第2言語体系内の知識、一般知識、暫定的なテキストの解釈などを総動員して、学習者自身が最も納得のいく解析方法が選択される。問題を引き起こした言語表現自体は、いくつかの解析方法を試される中でますます注意が払われる。同時に、解析方法として考えられたいくつかの言語表現のかたまり（チャンク）に対しても言語形式への気づきが生起する。

## 5. 結論

以上、詩を読む中で作者が伝えようとしていた事柄を読み取る際に、言語形式への気づきの下位カテゴリーとしてどのようなものが生起していたのかを見てきた。本論文では、特定の言語表現の価値づけ、有標的な言語表現の発見、無標的な言語表現の解析の難しさ、という3種類の言語形式への気づきが見られた。しかし、本論文の結果の一般化には慎重にならなければならない。なぜなら、この調査結果は、5人という少人数の調査参加者が1篇の詩を読んだ結果に基づいたものであるためである。今後より大きな規模での調査が必要であり、言語形式への気づきとして他にどのようなものがあるのかということが考察される必要がある。そして、更に、テキストのジャンルが違っていると言語形式への気づきの生起に違いが見られるのか、読者の特性と言語形式への気づきの生起には何らかの関係が見られるのか、言語形式への気づきの下位カテゴリーはそれぞれどのように学習者の第2言語知識発達に関わるのか、各下位カテゴリーは学習者にどのような教育的貢献をするのか（ただし、有標的な言語表現については西原（2006）などがある）、など多くのことが明らかにされていかなければならない。今後の課題としたい。

## 註

1. 言語形式への気づきが生起するほどまでには注意は必要ないとする立場もある（e.g., Tomlin & Villa, 1994）が、本論文では言語形式への気づきが生起するまで注意を必要とするという立場に立っている（e.g., Schmidt, 1990, 1993, 1994, 1995）。
2. 抽象的な規則や構造に気づくこと（Schmidt（1990）が言うところの「理解」（understanding））とは区別されるため、注意されたい。
3. VanPatten（2000）を参照されたい。
4. 体系学習はSchmidtが言うところの「理解」（註2）とは区別しなければならない。「理解」は意識的な操作であるが、体系学習はほぼ無意識的に生じると考えられている。
5. この「詩で作者が伝えようとしたことを読み取る」という言い方は誤解を招くかもしれ

ない。なぜなら、この表現にはテキストの背後（または深層）の絶対的な作者の意図を探し出すという感を抱かせるためである。しかし、作者が伝えようとしたことは読者が構築するものであり（e.g. Hunt & Vipond, 1985）、本調査でもそのような立場をとっている。ここでこのような表現方法を用いているのは便宜上の問題である。

6. メタ的語り (metatalk) とは、自分の言語使用（ここでは彼ら自身の言語処理（読解）プロセス）について学習者が省察するために言語を使用することを意味する (Swain, 1995)。言語形式への気づきはメタ的語りを通して観察することができる (Itagaki et al, 2003)。
7. ただし、語彙の使用頻度の高さとテキスト理解の容易さは単純な正比例関係にないことは指摘するまでもないであろう。今回は、テキストを抽出するにあたり、その1つの指標として語彙の使用頻度を用いたにすぎない。
8. これらの部分から言語形式への気づきのデータを得ることを決めた理由は、一般に言語形式への気づきは言語処理システムにとって負担の大きなものであり、意味理解プロセスが一時的に中断されることが多いためである (e.g., VanPatten, 1990)。
9. これらのカテゴリーは言語形式への気づきと全く関係がないわけではない (see e.g., Hanauer, 2001)。しかし、データからその関係が明瞭に見られなかったため、本論文では言語形式への気づきとして特に顕著であったカテゴリーのみを取り上げた。

#### 参考文献

- Brooks, C., & Warren, R. P. (Eds.). (1976). *Understanding poetry* (4th ed.). Boston: Heinle & Heinle
- Cruttenden, A. (1981). Item-learning and system-learning. *Journal of Psycholinguistic Research*, 10 (1), 79-88.
- Ellis, R. (1999). Item versus system learning: Explaining free variation. *Applied Linguistics*, 20 (4), 460-480.
- Hanauer, D. (2001). The task of poetry reading and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 22 (3), 295-323.
- Hunt, R., & Vipond, D. (1985). Crash-testing a transactional model of literary reading. *Reader: Essays in Reader-Oriented Theory, Criticism, and Pedagogy*, 14, 23-39.
- Itagaki, N., Sugiyama, M., & Kubota, Y. (2003). Analysis of metalinguistic talk in grammar exercises: On the basis of the theoretical framework of the output hypothesis. *ARELE*, 14, 31-40.
- Jakobson, R. (1960). Closing statement: Linguistics and poetics. In T. Sebeok (Ed.), *Style in language* (pp. 350-377). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Kennedy, X. J., & Gioia, D. (Eds.). (2002). *An introduction to poetry* (10th ed.). London: Longman.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, D. Coste, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspectives*

- (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- McLaughlin, B. (1990). Restructuring. *Applied Linguistics*, 11 (2), 113-128.
- Merwin, W. S. (2003). The Hydra. In J. Ramazani, R. Ellmann, & R. O'Clair (Eds.), *The Norton anthology of modern and contemporary poetry, vol. 2: Contemporary poetry* (3rd ed., p. 411). New York: W. W. Norton. (Original work published 1967)
- Mukarovsky, J. (1964). Standard language and poetic language. In P. Garvin (Ed. & Trans.). *A Prague School reader on aesthetics, literary structure, and style* (pp. 17-30). Washington, DC: Georgetown University Press. (Original work published 1932)
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ramazani, J., Ellmann, R., & O'Clair, R. (Eds.). (2003). *The Norton anthology of modern and contemporary poetry, vol. 2: Contemporary poetry* (3rd ed.). New York: W. W. Norton.
- Robinson, P. (1995). Review article: Attention, memory, and the "noticing" hypothesis. *Language Learning*, 45 (2), 283-331.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11 (1), 17-46.
- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226.
- Schmidt, R. (1994). Implicit learning and the cognitive unconscious: Of artificial grammars and SLA. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 165-209). London: Academic Press.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 1-63). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Sharwood Smith, M. (1994). *Second language learning: Theoretical foundations*. London: Longman.
- Shklovsky, V. (1965). Art as technique. In L. Lemon & M. Reis (Eds. & Trans.), *Russian Formalist criticism: Four essays* (pp. 3-24). Lincoln: University of Nebraska Press. (Original work published 1917)
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Tomlin, R., & Villa, V. (1994). Attention in cognitive science and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16 (2), 183-203.
- VanPatten, B. (1990). Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, 12 (3), 287-301.
- VanPatten, B. (2000). Thirty years of input (or intake, the neglected sibling). In B. Swierzbinska, F. Morris,

M. E. Anderson, C. A. Klee, & E. Tarone (Eds.), *Social and cognitive factors in second language acquisition: Selected proceedings of the 1999 Second Language Research Forum* (pp. 287-311). Somerville, MA: Cascadilla Press.

VanPatten, B. (2003). *From input to output: A teacher's guide to second language acquisition*. New York: McGraw-Hill.

Widdowson, H. G. (1975). *Stylistics and the teaching of literature*. London: Longman.

呉宣児. (2004). 「知り合いをインフォーマントにする」. 無藤隆・やまだようこ・南博文・麻生武・サトウタツヤ (編), 『質的心理学 創造的に活用するコツ』 (pp. 126-131). 新曜社

川喜田二郎. (1970). 『続・発想法 KJ法の展開と応用』. 中央公論新社

斎藤兆史. (2003). 「新しい英語・英語文学の教育をめざして」. 斎藤兆史 (編), 『英語の教え方学び方』 (pp. 1-7). 東京大学出版会.

外山滋比古. (1968). 『修辭的残像』. みすず書房.

西原貴之. (2006). 「英語教育における『文学的文学教材』を開発するための理論的考察—等価性の原理、内的逸脱、外的逸脱に焦点を当てて—」. 『日本教科教育学会誌』, 28(3), 43-52.

ロシター, P. (2003). 「教室の中での言語、文学、創造性—詩‘In the Kitchen’を手がかりに」 (窪田悠介 (訳)). 斎藤兆史 (編), 『英語の教え方学び方』 (pp. 131-170.). 東京大学出版会.

#### 付録1. 調査で用いた詩のテキスト

(紙面の都合上、ここではスラッシュで区切った形で詩を提示する。なお、「/」は行が変わったことを、「//」は段落が変わったことを示している。また、括弧に囲まれた数字はそれぞれの行の行番号を表わしている。)

##### *The Hydra*

(1) No no the dead have no brothers // (2) The Hydra calls me but I am used to it / (3) It calls me Everybody / (4) But I know my name and do not answer // (5) The snow stirs in its wrappings / (6) Every season comes from a new place // (7) Like your voice with its resemblances // (8) A long time ago the lightning was practicing / (9) Something I thought was easy // (10) I was young and the dead were in other / (11) Ages / (12) As the grass had its own language // (13) Now I forget where the difference falls // (14) One thing about the living sometimes a piece of us / (15) Can stop dying for a moment / (16) But you the dead // (17) But at moments you have just finished speaking // (18) Once you go into those names you go on you never / (19) Hesitate / (20) You go on



# 自他交替を許す非対格動詞の習得における母語とUGの影響

佐藤 恭子  
追手門学院大学

## Abstract

This study investigates the acquisition of alternating unaccusative verbs by Japanese learners of English. A contextual acceptability judgement test was conducted to examine (i) the availability of a UG principle of linking rule and (ii) L1 effect of overt morphology in the absence of morphological cues in the L2. The data obtained from the test showed that the learners were guided by canonical linking, which is a part of UG: transitive sentences without morphology were significantly more accepted than intransitive sentences without morphology. Secondly, it was revealed that L1 transfer of overt morphology emerged in the subjects' rejection of intransitive sentences, and acceptance of *get* passives: Japanese learners incorrectly rejected intransitive sentences without marking and incorrectly accepted contextually inappropriate *get* passives with marking. Lastly, we found that the learners transferred their L1 morphological pattern in non-canonical linking of the Theme to the subject, but not in canonical linking of the Agent to the subject as seen in low acceptance of periphrastic *make* causatives.

## 1. はじめに


本論では、日本人英語学習者を対象に、動詞の項構造の習得の過程を生成文法の枠組みを用いて考察し、その習得過程に生得的資質である普遍文法 (Universal Grammar : UG) と母語がどのように影響しているか、そしてこれら2つの要因はどのように関わりあっているのかを明らかにする。考察対象として、自他の交替 (causative alternation) を許す非対格動詞 (alternating unaccusative verbs) を取り上げ、動詞のとり項の意味役割と統語構造のリンキングの問題とそれに関わる形態論上の母語の影響について実験を用いて考察していく。

## 2. 非対格動詞のもたらす学習上の問題

非対格動詞とは自動詞の下位分類の一つで、D構造において目的語を有するが主語は持たないと考えられている動詞のグループである。伝統的に、自動詞は他動詞と異なり目的語を取らないとされているが、生成文法においては、自動詞の中にもD構造において目的語を有するものがあるという考え方がある。これは「非対格仮説」(the Unaccusative Hypothesis: Perlmutter, 1978; Burzio, 1986) と呼ばれ、その仮説に



よれば自動詞は次例の (1a) の非能格動詞と、(1b) の非対格動詞 (e.g. *dry, happen, occur, open, etc.*) に大別される。<sup>1</sup>

- (1) a. John worked. (非能格動詞)  
b. An accident happened. (非対格動詞)  
c. An accident<sub>i</sub> [<sub>VP</sub> happened t<sub>i</sub> ]
- 

(1a) と (1b) は、それぞれ非能格動詞と非対格動詞の例であるが、ともにS構造においてS—Vの語順を保っている。しかし (1c) が示すように、非対格動詞では、そのS構造の主語はD構造の目的語が主語の位置へ移動した結果、現れたものであると考えられている。本論の考察対象の自他交替を許す非対格動詞の一つである *open* を例にとると (2a)、(2b) では主題項の *the door* が、それぞれ「目的語」と「主語」の位置に現れているが、(2b) のD構造においては *the door* は (2a) と同様に目的語の位置にあり、それが主語へと移動したものであると考える。

- (2) a. John opened the door.  
<agent> <theme>  
b. The door opened.  
<theme>

この主張は、意味役割 (e.g. agent, theme, etc.) の文法機能 (e.g. subject, object, etc.) へのリンキングの仮説である UTAH (The Uniformity of Theta Assignment Hypothesis: 「主題役付与同一性仮説」 Baker, 1988) に従っていると言える。<sup>2</sup> UTAHによれば、同一の主題関係役割を持つ語彙項目はD構造において同一の構造関係を持つものとして表示されるからである。

この意味役割と統語位置のリンキングをさらに詳細に規定するものとして、「意味役割の階層性 (the Thematic Hierarchy)」がある (e.g. Baker, 1989; Jackendoff, 1990)。例えば Jackendoff (1990) は、(3) のような意味役割の階層性を提案している。

- (3) Agent > Patient/Beneficiary > Theme > Location, Source, Goal

(3) は、示された階層において、より高い位置にある意味役割を担う項が統語的により高い位置へと配置されることを意味している。これに従えば、例えば先の (2a) の他動詞文では、この階層において最も高い位置にある「動作主」(agent) が統語的

に最も高い位置にある「主語」に配置されており、階層に従った基本的なリンクング (basic linking) であると言える。これに対して、(2b) の自動詞文は「動作主」よりも階層上で低い位置にある「主題」(theme) が主語に来ている点で派生的なリンクング (derived linking) であると言える。もし学習者が普遍文法の原理の一つである「意味役割の階層性 (the Thematic Hierarchy)」に影響されるとすれば、(2b) の自動詞文の方が (2a) の他動詞文よりも困難であると予想される。

次に母語の影響の観点からの習得上の問題点を考える。例えば次例 (4a) と (5a) の「閉める」－「閉まる」のように、日本語では自他の交替が明示的に示される。

- (4) a. John ga doa o shim-e-ru  
 John NOM door ACC close-CAUS-PRES<sup>3</sup>  
 b. 'John closes the door.'

- (5) a. doa ga shim-a-ru  
 door NOM close-INCH-PRES  
 b. 'The door closes.'

一方、英語では (4b) と (5b) が示すように自他同形であり、自他交替を示すマーカがない。この点において、自他交替を明示的に示す母語を有する日本人英語学習者にとって、自他の交替を明示的に示さない英語の非対格動詞は習得上の問題を引き起こすと予想される。

### 3. 先行研究

非対格動詞が取る項の意味役割の文法的機能へのリンクングについては、習得上の問題を引き起こすことが先行研究において示されている (e.g. Zobl, 1989; Yip, 1995; Balcom, 1997; Hirakawa, 2000; Oshita, 2001)。これらの研究は、日本語を含む異なる母語を持つ英語学習者を対象に行った実証的研究であるが、共通に見られる学習者の傾向として、受身文の誤用がある。学習者は非対格動詞の文 (e.g. *An accident happened.*) を正しい文であると容認できず、非文である受身文 (e.g. *\*An accident was happened.*) を正しいと判断したり、本論で扱う自他交替を許すグループについても、受身文 (e.g. *The door was opened.*) より自動詞文 (e.g. *The door opened.*) が使われる方が自然な文脈においても、学習者は受身文を好む傾向にある。英語の受身文が *be-en* のマーカを有しているのに対し、非対格動詞は自動詞・他動詞が同形である。このような形態的相違は、特に日本人英語学習者のように、母語の自他交替が、明示的に接辞で示される場合 (e.g. *shim-e-ru/shim-a-ru*)、英語の非対格動詞 (e.g. *close*) の習得において、母語の与える影響は大きいと考えられる。

### 3. 1 Montrul (2000, 2001)

Montrul (2000) は、スペイン語、トルコ語、英語を第二言語とする非対格動詞の自他交替の習得にUGと母語の影響があることを指摘したが、その2要因は、関連しながら機能しているのではなく、母語は形態論のレベルにおいてのみモジュールとして単独で機能する (Modular view of transfer) と結論付けた。Montrul (2000, 2001) では、3つの言語をそれぞれL2とした3つの実験がなされているが、本論と同じく英語をL2とした実験結果をここでは示す。実験参加者の母語の影響を考慮するため、以下の表1で、スペイン語とトルコ語の自他交替のマーカーの関係を示す。

表1 英語、スペイン語、トルコ語の自他交替のマーカーの有無

英語	スペイン語	トルコ語
-anticausative -causative	+anticausative -causative (例文(6))	グループ① (例文(7)) +anticausative -causative (e.g. <i>break, close, open</i> )
		グループ② (例文(8)) -anticausative +causative (e.g. <i>melt, sink</i> )

-anticausative: 自動詞のマーカー無      + anticausative: 自動詞のマーカー有  
-causative: 他動詞のマーカー無      + causative: 他動詞のマーカー有

(6a)、(6b) はそれぞれ、スペイン語の他動詞文と自動詞文の例であるが、(6b) の自動詞文では、英語の *broke* にあたる動詞 *rompio* の前に自動詞のマーカー (+anticausative) の *se* が現れている。

(6) a. El ladrón rompió la ventana.  
'The thief broke the window.'

b. La ventana se rompió.  
'The window broke.'

(Montrul 2001: 149)

一方、トルコ語の場合は英語やスペイン語、日本語と異なり、動詞によって自他どちらのマーカーがつくかが異なる。例えば、(7a) から分かるように、英語の *break* にあたる動詞 *kir* は、他動詞の接辞を必要としないが (-causative)、(7b) が示すように自動詞の接辞 *il* が必要となる (+anticausative)。<sup>4</sup>

(7) a. Hirsiz pencere-yi kir-di.  
thief window-ACC break-past

'The thief broke the window.'

b. Pencere kir-il-di.  
window break-pass-past  
'The window broke.'

(Montrul 2001: 149)

一方 (8a) が示すように、英語の *sink* にあたる動詞 *bat* は、自動詞の接辞は必要ないが (-anticausative)、(8b) に見られるように他動詞の接辞 *ir* を必要とする (+causative)。

(8) a. Gemi bat-mis.  
ship sink-past  
'The ship sank.'

b. Dusman gemi-yi bat-ir-mis.  
enemy ship-ACC sink-CAUS-past  
'The enemy sank one ship/made the ship sink.'

(Montrul 2001: 149)

実験では表 1 の 5 つの動詞 (*break*, *close*, *open*, *melt*, *sink*) が用いられた。

実験の結果、スペイン語話者は母語の影響を受け、マーカのない英語の自動詞文を正しい文であると判断できなかった。トルコ語話者は自動詞の接辞を持つ動詞 (*break*, *close*, *open*) のグループについては、スペイン語話者と同様に、マーカを持たない英語の自動詞文を正しい文であると判断できなかった。一方、他動詞の接辞を持つ動詞 (*melt*, *sink*) のグループについては、仮説と異なる結果が現れた。仮説では、自動詞の場合と同様に、トルコ語話者は母語の影響を受けて、マーカを持たない英語の他動詞文を正しい文であると判断するのが難しいとされたが、仮説と異なり、正しく判断した。この結果を Montrul は、学習者が項構造のレベルにおいて UG に従っていることを示す証拠であると解釈した。つまり基本的なリンキングに従っている他動詞文は、派生的なリンキングの自動詞文よりも学習者にとっては問題がなく、その結果、正しい判断がなされたと解釈した。しかし、仮説と異なるこの結果について、違った角度から説明を与えることもできると思われる。トルコ語は日本語と違い、自動詞、他動詞のペアのどちらか一方に接辞がつくことによりお互いを区別している。日本語のように自他それぞれが接辞を持っている点と異なる。母語の影響が英語の他動詞文の容認に現れなかったのは、今回の実験で扱った 2 つの動詞 (*melt*, *sink*) だけを考えるとそうかもしれないが、トルコ語では、自動詞の接

辞を持つ動詞の場合は、それが他動詞として用いられる場合にはそのことを示す接辞はない（表中のパターン①）。言い換えれば、学習者がマーカのない他動詞文を見た時に、母語の自他交替の2つのパターンのうち、どちらの影響を受けているのかが決定できないことになり、母語の影響も完全には否定できないと思われる。この点で、Montrul (2000, 2001) は、まだ問題の解明には至っていないと考えられる。

本研究ではこれらの問題点を解決すべく、日本人英語学習者を実験参加者とするにより母語の影響を直接的に検証できると考えた。それは母語である日本語は自他それぞれを表す接辞があり (+anticausative / +causative)、一方L2である英語では、自他同形でありマーカを持っていない (-anticausative / -causative) という点から、形態的に両極に位置している2言語であり、本研究の目的に適していると思われる。これにより、今まで明らかにされなかった母語の影響を直接的に検証できると考えられる。

#### 4. 実験

##### 4. 1 研究課題

###### (1) UGの影響について

項の意味役割と文法的機能のリンキングにおいて、日本人英語学習者は意味役割の階層性 (the Thematic Hierarchy) に影響されるか。

###### (2) 母語の影響について

日本語において、非対格動詞の自他交替が明示的に示されるという母語の性質に、日本人英語学習者は影響されるか。

###### (3) UGと母語の関係について

日本人英語学習者がUGと母語の両方の影響を受けているとしたら、両者の間に何らかの関係は見られるか。

##### 4. 2 実験参加者

実験参加者は日本人英語学習者として大学生 50 人（中級レベル 25 人、中上級レベル 25 人）と統制群として英語母語話者 10 人の合計 60 人を対象に、文脈付の文容認度判断テスト (a contextual acceptability judgment test) を行った。日本人学習者の英語力は TOEIC によって測った。中級と中上級の2つのグループの得点間には統計的に有意差がみられ ( $p < .0001$ )、異なる英語力を持つグループであると判断された。平均点と標準偏差は以下の通りである。

表 2：日本人学習者のグループ別 TOEIC の平均点と標準偏差

日本人学習者 (n=50)	平均点	標準偏差
中級レベル (n=25)	491.30	24.83
中上級レベル (n=25)	592.80	39.16

#### 4. 3 テスト文

Montrul (2000, 2001) で用いられた 4 つの構文をテスト文として用いた。英語には自他交替を示すマーカがないために (a) 他動詞文、(c) 自動詞文に対応するマーカ一付きの文として、それぞれ (b) *make* 使役文と (d) *get* 受身文が用いられている。

(a) 他動詞文 (マーカ一なし)

e.g. *Mary melted some chocolate.*

(b) *make* 使役文 (マーカ一あり)

e.g. *Mary made some chocolate melt.*

(c) 自動詞文 (マーカ一なし)

e.g. *The butter melted.*

(d) *get* 受身文 (マーカ一あり)

e.g. *The butter got melted.*

用いたテスト文にはその文が使われる状況を示す文 (文脈) をテスト文の直前に提示した。例えば例 (9) のような動作主 (e.g. *Mary*) の存在が明示されている直接使役文が用いられる文脈においては、(a) 他動詞文と (b) *make* 使役文が提示された。<sup>5</sup>

(9) *Mary likes a chocolate cake, so she decided bake one.*

(a) *Mary melted some chocolate.*

(b) *Mary made some chocolate melt.*

一方 (10) のような自動詞文が用いられる文脈においては、(c) 自動詞文と (d) *get* 受身文が提示された。

(10) *Mary forgot to keep butter in the refrigerator and left it on the table.*

(c) *The butter melted.*

(d) *The butter got melted.*

学習者には与えられた文脈を基に、それぞれの文の容認度を 5 段階で判定するよう

に求めた。(9)の直接使役文の文脈では、(a)の他動詞文が正しい文で、(b)の *make* を用いた間接使役文は容認されないと考えられる。一方(10)の文脈では、動作主の有存在のない(c)の自動詞文が正しい文で、動作主の有存在を意識させる(d)の受身文は容認されないと考えられる。

実験では、文の容認度を2(容認できる)、1(やや容認できる)、0(わからない)、-1(やや容認できない)、-2(容認できない)の5段階で判定するように求めた。例えば(9)において正しい判断がされれば、(a)に2点、(b)に-2点が与えられる。同様に(10)において正しい判断がされれば、(c)に2点、(d)に-2点が与えられる。用いた動詞は *close, dry, melt, open, roll* の5つである。<sup>6</sup> それぞれの動詞は、先に挙げた(a)～(d)の4種類の構文で用いられ、全部で20の文が提示された。

#### 4. 4 仮説

##### (1) UGの影響について

主語の位置に配置される意味役割の階層性を論じた「主題階層性」に従えば、主語に「動作主」が現れる他動詞文(e.g. *Mary opened the door.*)は、主語に「主題」が現れる自動詞文(e.g. *The door opened.*)よりも基本的なリンキングルールに従っていると言える。もし学習者がUGの影響を受けているとすれば、他動詞文は自動詞文よりも容認度のスコアが高くなると予測される。

##### (2) 母語の影響について

日本語では、自他の区別が形態素によって示されるが英語ではそうではない。この点において学習者は母語の影響を受け、他動詞用法の文脈においてはマーカのない他動詞文よりもマーカのある *make* 使役文(e.g. *Mary made the door open.*)の容認度のスコアが高くなると予測される。同様に、自動詞用法の文脈においても、マーカのない自動詞文を正しい文であるとは認めにくく、*get -en* のマーカを持った受身文(e.g. *The door got opened.*)の容認度のスコアの方が高くなると予測される。

##### (3) UGと母語の関係について

基本的リンキングに従っていない「主題」主語文の *get* 受身文は、基本的リンキングに従っている「動作主」主語文の *make* 使役文よりも、母語の影響を受けやすく、容認度のスコアが高くなると予測される。

#### 5. 実験結果

表3、図1に実験結果を示す。2元配置の分散分析(反復測定)の結果、実験参加者間( $F(2,57)=112.276, p<.0001$ )と(a)-(d)の4つの構文間( $F(3,171)=77.604,$

$p < .0001$ )にそれぞれに有意差が見られた。さらに実験参加者と構文間に有意な交互作用が見られた ( $F(6, 171) = 15.250, p < .0001$ )。

表3 文容認度判断テスト構文別平均点

構文	例文	中級 (n=25)	中上級 (n=25)	英語母語話者 (n=10)
(a)他動詞文	Mary melted some chocolate.	1.95	1.93	2.00
(b)make 使役文	*Mary made some chocolate melt.	-0.10	-0.23	-1.98
(c)自動詞文	The butter melted.	-0.48	-0.13	1.98
(d)get 受身文	*The butter got melted.	1.28	1.12	-1.96

(\*のついた make 使役文と get 受身文は、文脈上適切でないことを意味する。)

表中の平均点については、先に述べたように、正しいと判断された場合には 2 点が、誤りだと判断された場合は -2 点が、それぞれの文に与えられた。(a) - (d) の 4 つの構文において、文脈上容認されるのは、(a) 他動詞文と (c) 自動詞文で、容認されないのは (b) と (d) である。このことは英語母語話者の結果に明らかに現れている。(a) と (c) は平均点がプラスとなり容認されていることが分かる。一方、(b) make 使役文と (d) get 受身文は平均点がマイナスとなり容認されていないことが分かる。

実験参加者のグループごとの結果を見ると、(a) 他動詞文に関しては、中級日本人学習者、中上級日本人学習者そして英語母語話者の平均点が 2 点中、それぞれ 1.95、1.93、2.00 となっており、すべての実験参加者がこの文を正しいと判断している。日本人学習者も英語母語話者と同様に、この文を正確に判断している。一方、その他の 3 つの構文 (b) - (d) においては、日本人学習者と英語母語話者の結果は大きく異なった。表 3 と図 1 が示すように、日本人学習者は自動詞文、make 使役文、get 受身文の 3 つの構文において、英語母語話者よりも正確な判断ができなかった。特に自動詞文と get 受身文において、英語母語話者と日本人学習者の判断が全く逆になっており、これらの 2 つの構文が特に難しかったことが分かる。この傾向については、先に述べた先行研究の結果に共通に見られた点である。



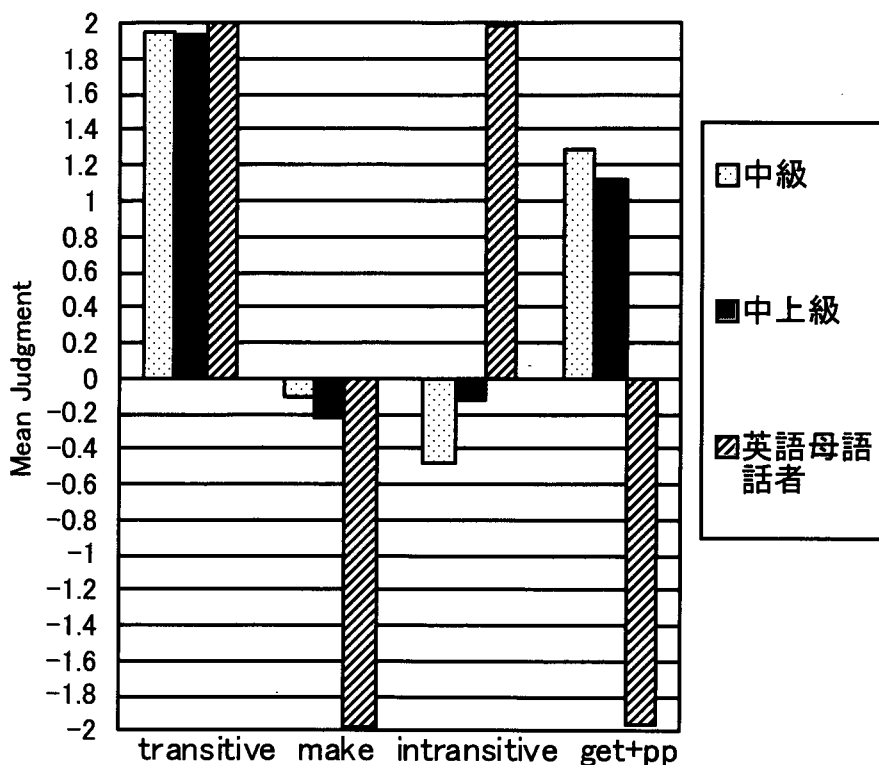


図 1 文容認度判断テスト構文別平均点

まずマーカータを持たない構文の (a) 他動詞文と (c) 自動詞文の結果を比較する。図 1 から分かるように、日本人学習者はこの 2 つの構文に対して、まったく異なった反応を示している。英語母語話者の結果が示しているように、どちらも用いられた文脈からは正しいと判断される文である。日本人学習者は (a) 他動詞文については正確な判断をしているが、(c) 自動詞文については、その平均点は日本人学習者のどちらのグループにおいてもマイナスであり (中級レベル-0.48、中上級レベル-0.13)、この文を正しいとは判断していない。日本人学習者の自動詞文と他動詞文の容認度のスコアには有意な差が見られ (中級  $t(24)=14.174$ ,  $p<.0001$ ; 中上級  $t(24)=11.670$ ,  $p<.0001$ )、他動詞文の方が自動詞文よりも容認度のスコアが高くなった。この結果から、仮説 (1) が検証された。

次にマーカのある構文の (b) *make* 使役文と (d) *get* 受身文の結果をしてみる。図

1 から日本人学習者の反応は英語母語話者とは大きく異なり、これらの構文について正しい判断が出来ていないことが分かる。まず(b) *make* 使役文は、英語母語話者の結果が示すように、用いられた文脈においては容認できないと判断される。今回の実験で用いた文脈、例えば先に挙げた例文 (9) (ここでは (11) とする) では、「チョコレートを溶かした」動作主 *Mary* が存在する。そのため (a) 他動詞文が文脈上正しいと判断され、(b) *make* 使役文は正しくない。しかしながら、中級、中上級日本人学習者の *make* 使役文の平均点はそれぞれ、-0.10、-0.23 ときわめてゼロに近く、英語母語話者のように、この文を容認できないことを強くは示せなかったことが分かる。

(11) *Mary likes a chocolate cake, so she decided bake one.*

(a) *Mary melted some chocolate.*

(b) *Mary made some chocolate melt.*

この (b) *make* 使役文の結果を、同じ直接使役文の文脈において用いられた (a) 他動詞文と比べてみると、両者の構文の容認度に有意な差がみられた (中級  $t(24)=15.170, p<.0001$ ; 中上級  $t(24)=17.200, p<.0001$ )。この結果から他動詞文は *make* 使役文よりも強く容認されたと言える。仮説 (2) では、学習者は母語の影響を受け、マーカ-の無い他動詞文よりもマーカ-のある *make* 使役文を容認しやすいと予測したが、これとは異なる結果となった。この点については、Montrul (2001) の実験において、トルコ語母語話者が同様に *make* 使役文を容認しにくかったという結果が示されている。考えられる理由として、日本語やトルコ語では使役は接辞を用いて表すが、英語ではそうではない。テスト文として用いた *make* 使役文は統語的に複文構造をなしている点で他のテスト文よりも難解であったかもしれないと思われる。<sup>7</sup>

次に (d) *get* 受身文の結果をみる。この文が提示された文脈、例えば先に挙げた例文 (10) (ここでは (12) とする) の文脈においては、「バターを溶かした」動作主の存在を指し示すものはないため、受身文は容認されないと考えられる。このことは、英語母語話者のスコアに、はっきりと表れている。

(12) *Mary forgot to keep butter in the refrigerator and left it on the table.*

(c) *The butter melted.*

(d) *The butter got melted.*

それに対して日本人学習者の平均点はどちらの実験グループもプラスになっており (中級レベル 1.28、中上級レベル 1.12)、この構文を非常に強く容認していること

が分かる。この結果から、学習者は形態論上の母語に影響され、与えられた文脈の意味よりもマーカーの有無により注意が向けられたと考えられる。仮説(2)では、マーカーのない自動詞文は正しいとは認めにくく、母語の影響を受けて、*get -en* のマーカーを持った受身文を容認するとの予測と立てたが、結果からこのことが確かめられた。この点、先に見た他動詞文と *make* 使役文のペアとは異なる結果となった。

最後に仮説(3)のUGと母語の影響の関係について考える。共にマーカーのある *make* 使役文の結果と受身文の結果を比べると、両者の構文の容認度に有意な差がみられた(中上級  $t(24)=7.633$ ,  $p<.0001$ ; 中級  $t(24)=7.719$ ,  $p<.0001$ )。先にみたように、どちらの構文も用いられた文脈においては、容認できないと判断されるものだが、受身文の方が *make* 使役文よりも強く容認された。この結果から、母語の影響は受身文において、より強く現れたと考えられる。

どちらの文もマーカーを持っている点で、母語の影響が見られると考えられるが、*make* 使役文は「動作主」が主語に配置されており、基本的なリンキングルールに従っていると考えられる。一方受身文は「主題」が主語に配置される点で、派生的なリンキングであると考えられる。この点において、日本人学習者は、UGに基づいたリンキングルールに従っている動作主主語文の *make* 使役文の場合には、母語の影響を強く受けず、その文を強く容認することはなかったが、一方、主題主語を持つ派生的なリンキングである *get* 受身文の場合には、母語の影響をより強く受け、与えられた文脈では容認できない文に対して、誤った判断を下して、正しい文であるとの判断をした。仮説(3)では、基本的リンキングに従っていない「主題」主語文の *get* 受身文は、基本的リンキングに従っている「動作主」主語文の *make* 使役文よりも、母語の影響を受けやすく、容認度のスコアが高くなるという予測をしたが、このことが確かめられた。

## 6. 終わりに

以上の結果をまとめると、以下ようになる。

(1) 普遍文法 (UG) に基づいた項のリンキングのルールに、日本人学習者が影響されていることが明らかとなった。マーカーを持たない他動詞文と自動詞文を比べると、「動作主」が主語の位置に配置される典型的なリンキングのルールに従っている他動詞文の方が、「主題」が主語に位置される派生的なリンキングである自動詞文よりも、日本人学習者にとっては学習上の問題が少なかったという結果になった。

(2) 母語の影響については、*get-en* のマーカーを持つ受身文の容認度が高く、一

方、自動詞文のように他動詞文との交替が明示的にマークされない構文は、容認されにくいという傾向が見られた。一方で *make* 使役文については予測と異なり、母語の影響は強く現れず、この文を強く容認することはなかった。

(3) UGと母語の影響の関係については、関連性が見られた。直接使役文の文脈では、*make* 使役文よりもマーカのない他動詞文の容認度が高くなった。一方で、自動詞文が用いられる文脈では、受身文が自動詞文よりも強く容認された。この結果から、日本人英語学習者の場合、母語の影響を一様に受けているのではなく、UGに基づくルールに従っている言語現象に対しては、母語の影響は弱く、そうでない言語現象に対しては、母語の影響は強く現れることが分かった。

以上の結果から、学習者は自他交替を許す非対格動詞の習得の際に、UGと母語の両方の影響を受けていることが分かった。さらにこれらの2要因は、互いに関連しあって機能していることが明らかになった。UGと母語との関連性については、これまでに Montrul (2000) が、母語はUGと関わりあっているのではなく、モジュールとして単独で機能していると主張しているが、本研究はそれに対する反証であると位置づけられる。今後は、日本語の自他交替の接辞のパターン等をさらに詳細に分析を行い、検証を行っていきたい。

\* 本稿は外国語教育メディア学会第47回全国研究大会(2007年8月8日)において口頭発表した内容に(「非対格動詞の習得における母語と普遍文法の影響および両者の相互作用」)に加筆・修正したものである。本稿を仕上げるにあたり、査読委員の方々から、非常に有益なコメントを頂戴した。ここに記してお礼申し上げる。

#### 注

- 1) 非対格動詞には以下のような種類がある。(e.g. Perlmutter and Postal, 1984)
  1. 対象物を主語にとる動詞 *burn, close, explode, fall, melt, open, etc.*
  2. 存在、出現、消滅を表す動詞 *disappear, exist, happen, occur, etc.*
  3. 五感に作用する非意図的現象を表す動詞 *glitter, shine, smell, stink, etc.*
  4. アスペクト動詞 *begin, continue, end, start, etc.*
- 2) Identical thematic relationships between items are represented by identical structural relationships between those items at the level of D-structure. (Baker, 1988:46)
- 3) 例文(4)と(5)で用いられている略号の意味は以下の通りである。

NOM: Nominative    ACC: accusative    CAUS: Causative

PRES: Present    INCH: Inchoative

- 4) 自動詞の接辞として使われている *il* は受身の接辞と同じである。
- 5) Montrul (2000, 2001) では、文ではなく絵でテスト文が用いられる文脈を提示している。
- 6) 用いた動詞は Montrul (2000, 2001) と同じではない。
- 7) *Make* 文の構造の難易度が実験結果に影響を及ぼしたのではないかと指摘が査読者からもあった。今後の検討事項としたい。

#### 参考文献

- Baker, M. C. (1988). *Incorporation: A theory of grammatical function changing*. Chicago: University of Chicago Press.
- Balcom, P. (1997). Why is this happened? Passive morphology and unaccusativity. *Second Language Research*, 13:1, 1-9.
- Burzio, L. (1986). *Italian syntax: A government-binding approach*. Dordrecht: Reidel.
- Hirakawa, M. (2000). *Unaccusativity in second language Japanese and English*. Ph.D. dissertation. McGill University.
- Jackendoff, R. S. (1990). *Semantic Structures*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Montrul, S. (2000). Transitivity alternations in L2 acquisition: Toward a modular view of transfer. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 229-273.
- Montrul, S. (2001). First-language-constrained variability in the second language acquisition of argument-structure-changing morphology with causative verbs. *Second Language Research*, 17:2, 144-194.
- Oshita, H. (2001). The unaccusative trap in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 279-304.
- Perlmutter, D. M. (1978). Impersonal passives and the Unaccusative Hypothesis. *Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* 4, 157-189.
- White, L. (2003). *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zobl, H. (1989). Canonical typological structures and ergativity in English L2 acquisition. In S. Gass & J. Schachter (Eds.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*

(pp. 203-221). Cambridge: Cambridge University Press.

Yip, V. (1995). *Interlanguage and learnability*. Philadelphia, PA: John Benjamins.

資料 実験で用いたテスト文

[Transitive context]

1. When Mary was washing a lot of glasses in the kitchen,
  - (a) She broke a glass.
  - (b) She made a glass break.
2. Mary kept the window open, but it began to rain.
  - (a) Mary closed the window.
  - (b) Mary made the window close.
3. It was sunny that day. So,
  - (a) She dried the wet jeans.
  - (b) She made the wet jeans dry.
4. Mary likes a chocolate cake, so decided to bake one.
  - (a) She melted some chocolate.
  - (b) She made some chocolate melt.
5. Mary played with her child, John.
  - (a) She rolled a ball to him.
  - (b) She made a ball roll to him.

[Intransitive context]

1. Mary packed a beautiful vase in her suitcase. When she opened the suitcase,
  - (a) The vase broke.
  - (b) The vase got broken.
2. Mary kept the door open, but the strong wind blew suddenly.
  - (a) The door closed.
  - (b) The door got closed.
3. It was sunny that day. So,
  - (a) The wet jeans dried.
  - (b) The wet jeans got dried.
4. Mary forgot to keep butter in the refrigerator and left it on the table.
  - (a) The butter melted.
  - (b) The butter got melted.
5. Mary left a ball in front of her house and forgot about it.
  - (a) The ball rolled along the street.
  - (b) The ball got rolled along the street.



## 「汎用」ESP 導入教材としてのポップソング

椋平 淳  
大阪工業大学

### Abstract

The purpose of this paper is to explore the applicability of English pop songs to teaching materials for university English classes. With the popularization of university education, more teaching attempts have become necessary to encourage students to actively study English. One effective way is said to be the introduction of audio and/or visual materials in classes. Such materials would include English pop songs and movies, and they have gained growing acceptance among students and teachers. While movies have become a target of academic research into better utilization in English classes, pop songs have been left behind without any close examination of their applicability. Therefore, this paper examines grammatical items contained in English pop songs to prove that they meet the standards required of teaching material at university level. Moreover, it describes how pop songs, along with other music-related materials, especially artists' Website pages, possess several genre features that can be used as a gateway for more specific English learning from the ESP point of view.

### 1. はじめに

英語のポップソングを授業教材として使用すると、どのような効果が期待できるだろうか。たとえば、同じくエンターテインメント性を備える教材である映画は、映像を教室で再生することによって、学習者の興味を引きつける教育素材となりうるだろう。大衆化した現代の大学において学習効果を高めるには、学習者の意欲を喚起する教材やその有効な活用は不可欠である。同様に、ポップソングもまた、曲を授業で流すことによって興味が刺激されるにちがいない。事実、そうした期待や実際の効果を反映するかのように、英語の映画やポップソングは近年の大学英語教科書では重要な素材ジャンルとなっている (e.g., 香西・Cronin, 2003; Mosher・魚崎, 2008)。

学習者の興味や意欲が高められること以外に、映画やポップソングは具体的にどのような英語力の養成に役立てられているのだろうか。まず、市販されている主な映画教材を概観すると、設問の形式や学習作業の提供方法が多岐にわたるなかで、基本的には一般的語彙・文法事項の確認と、いわゆる4技能の鍛錬を中心とする教科書が多数をしめる (e.g., 神谷・Kanel, 2007)。また、映画のセリフが原則的に会話であるという事情により、とくにスピーキングとリスニングに重点をおくものもある (e.g., 曾根田憲・曾根田純・田中, 2006)。さらには、ある映画が内包する特定の文化的要素に言及しているテキストもある (e.g., 大谷, 1999)。こうした映画の教材利用については、専門の学会<sup>1</sup>も立ち上がっているほか、



多くの英語教育関係学会でもしばしば研究発表などが行われている (e.g., 穉本・濱田, 2007)。

一方、ポップソングはどうだろうか。やはり市販の教科書に目をやると、語彙・文法や 4 技能など、映画の場合とほぼ同様の一般的な英語力育成を主たる目標としているものが多い (e.g., 角山・Capper, 2002)。また、会話で有効な語彙・構文や発音上の注意点など、歌詞の口語的特徴に着目しているテキストがあることも類似している (e.g., 土屋, 1997)。けれども、映画の場合と異なるのは、高等教育レベルの英語学習教材として、ポップソングの有用性や活用法を研究する本格的な作業はほとんど行われていないという点である。<sup>2</sup> 英語の音楽関連素材の利用法について研究が進んでいるのは、現状では、童謡やフォークソングを小学校などの初等教育に応用する分野にほぼ限られている (e.g., 湯川, 2006)。

映画の場合は、英語教育の志向性がオーラルコミュニケーション重視にシフトしていった 1980 年代以降、ビデオ機器の普及とともに授業教材としての利用がすすみ、それともななって学術研究も積み重ねられて現在に至っている。作品 1 本が 2 時間程度のスクリプト量をもつ映画は、1 作品だけでも教材として十分な語彙・文法項目を含んでいると考えられる。さらに、解釈するに足るストーリー性や文学性をもつ作品ならば、伝統的な英文解釈教材でありながら敬遠されていった小説や演劇戯曲の後継教材として受け入れられる要素も備えている。けれども、一方のポップソングは、1 曲の英語量も映画にくらべれば当然少なく、内容的にはよりサブカルチャー的でマニアックなものと思われざる傾向がある。そのため、授業時の“attention getter”的な役割こそ重宝されつつも、英語学習教材としての本格的な研究対象には、これまでなりえなかったのかもしれない。

したがって、本稿の目的は、英語ポップソングの高等英語教材としての利用価値を考察することである。最初に、1 曲わずか数分のポップソングでも、たとえば週 1 コマ内で数曲取り上げるとして半期の授業で合計数十曲を扱えば、一般的な文法事項がほとんど含まれていることを確認したい。ちなみに、数十曲を扱う利点として、学期全体を 1 本の映画で授業する場合にくらべて、多様な嗜好性を持つ多数の学生それぞれに対する興味の喚起が期待できるということもある。そして第二に、教材として多量の歌詞を提供するなかで、学生がポップソングというジャンルに頻出する言語特徴に精通していく過程に注目したい。つまり、ポップソングの歌詞には、ESP の分野で重要ないわゆる「ジャンル」としての特徴が備わっているのである。こうした特徴に注目するセンスを滋養するという意味で、英語ポップソングは、さまざまな分野の学習者に活用できる「汎用」ESP 導入教材として活用することが可能となろう。さらに、ポップソングに付随する教材、具体的にはその曲を歌うアーティストのウェブサイトにも収められている各種の英語素材も利用することで、より応用力の高いジャンル感知力をはぐくむことも期待できるのである。

## 2. 英語ポップソングに含まれる文法事項と生起頻度

本節では、英語のポップソングに含まれる文法事項について考察する。くりかえすが、

英語量の限られた歌詞でも、相当数の曲を扱うことによって、より多くの文法事項を抽出することができる。ただし、現場の授業運営を念頭においた場合、その曲数が実際の授業期間内に利用可能な範囲を超過してしまうと意味がない。ここでは、その範囲の目安として、著者が2008年度前期に実施した半期授業（14週）で使用した37曲をサンプルとした（表1）。表中には、1960年代から2008年上期までに発表された多様なポップソングが並んでいる。このうち、25曲は著者が選択したもの（T）であり、残りの12曲はその授業の受講生（49名）が好みのポップソングを提出したもののなかから著者が選択したもの（S）である。選択の基準は、聴覚的なインプットの効用も考慮して、リスニングする際の聴き

表1 教材利用した英語ポップソング一覧（2008年度前期）

	Title	Artist	選択者
1	(Just Like) Starting Over	John Lennon	T
2	A Thousand Miles	Vanessa Carlton	T
3	Always	Bon Jovi	T
4	Bridge over Troubled Water	Simon & Garfunkel	T
5	Brighter Day	B'z	T
6	Can't Take My Eyes Off You	Andy Williams	T
7	Change the World	Eric Clapton	T
8	Desperado	Eagles	T
9	Don't Look Back in Anger	Oasis	S
10	Every Breath You Take	The Police	T
11	Eyes on Me	Fay Wong	T
12	From a Distance	Bette Midler	T
13	Hard to Say I'm Sorry	Chicago	T
14	I Don't Wanna Miss a Thing	Aerosmith	T
15	Just the Way You Are	Billy Joel	S
16	Killing Me Softly with His Song	Roberta Flack	T
17	Marry Me	ELLE GARDEN	T
18	Miles Away	Madonna	S
19	Monkey Magic	GODIEGO	S
20	My First Kiss	Hi-STANDARD	S
21	My Heart Will Go On	Celine Dion	T
22	On Bended Knee	Boyz II Men	T
23	Open Arms	Journey	T
24	Runaway	Avril Lavigne	S
25	Shape of My Heart	Backstreet Boys	T
26	Stand by Me	Ben E. King	T
27	Stuck	Stacie Orrico	S
28	Survivor	Destiny's Child	S
29	The Reason	Hoobastank	T
30	Top of the World	Carpenters	T
31	True Colors	Cyndi Lauper	S
32	Wake Me Up When September Ends	Green Day	T
33	We Are the Champions	Queen	T
34	We're All Alone	Boyz Scaggs	S
35	When a Man Loves a Woman	Michael Bolton	T
36	Without You	Mariah Carey	S
37	You're Beautiful	James Blunt	S

やすさを主たるベースとした。著者選択の場合はそれにくわえて、後節で述べる歌詞ジャンルの言語特徴をふまえた曲が選んである。授業では、各週2~4曲を利用し、ディクテーションや言語特徴・文法・内容面の要点解説、重要構文の翻訳などを行った。付言すると、受講生が提出した曲の一部を教材として使用することによって、彼らの参加意欲がきわめて高くなるという効果も生まれた。

これら37曲の歌詞のなかに、どのような文法事項が含まれているのだろうか。可能なかぎり網羅的に点検するため、枠組みとして『英文法解説』(江川, 1991)を用いることとする。表2にまとめた文法事項の「1 名詞」から「18 特殊構文」までは同書の章立てに対応しており、また「1-1 名詞の種類と用法」から「18-5 挿入構文」までは各章を構成する節の見出しをそのまま利用している。この分類をもとに、表1の英語ポップソングのな

表2 英語ポップソングの歌詞に含まれる文法事項一覧

	文法事項	生起曲数	ランク	該当曲番	
1 名詞	1-1 名詞の種類と用法	37	A		
	1-2 名詞の性・数・格	36	A		
	1-3 日本語と異なる名詞の用法	名詞構文など	4	D	6, 8, 21, 30
2 代名詞	2-1 人称代名詞	35	A		
	2-2 指示代名詞、不定代名詞	23	A		
	2-3 疑問代名詞、関係代名詞	23	A		
3 形容詞	3-1 形容詞の用法	36	A		
	3-2 形容詞の型	S+be+形+to 動 など	7	C	
	3-3 数量を表す形容詞		8	C	
4 冠詞	4-1 不定冠詞	31	A		
	4-2 定冠詞	35	A		
	4-3 無冠詞と冠詞の省略	27	A		
5 副詞	5-1 副詞の語形と用法	21	A		
	5-2 副詞の位置	26	A		
	5-3 注意すべき副詞の用法	very, quite など	27	A	
	5-4 疑問副詞		9	C	
	5-5 関係副詞		13	B	
6 否定	6-1 Not と No	30	A		
	6-2 部分否定・慣用表現・準否定語		5	D	3, 6, 8, 20, 35
7 比較	7-1 原級	as+形+as など	1	D	26
	7-2 比較級		11	B	
	7-3 最上級		6	C	
8 動詞	8-1 動詞と5文型	37	A		
	8-2 Be, Have, Do	31	A		
9 動詞の時制	9-1 現在時制・過去時制	37	A		
	9-2 未来の表し方	25	A		
	9-3 進行形	17	B		
	9-4 完了形	25	A		
10 仮定法	10-1 仮定法現在	0	E	(36)	
	10-2 仮定法過去・仮定法過去完了	15	B		
	10-3 仮定法の構文研究	if 節の有無など	10	B	

11	受動態	11-1	受動態の基本形式		10	B	
		11-2	受動態の要点	by+Xの有無など	10	B	
		11-3	受動態に関連のある構文	have+O+pp など	1	D	33
12	助動詞	12-1	Can, May, Must		22	A	
		12-2	Should と Would		12	B	
		12-3	Ought to など		4	D	1, 22, 29, 35
13	準動詞	13-1	不定詞		26	A	
		13-2	分詞		22	A	
		13-3	動名詞		9	C	
14	接続詞	14-1	等位接続詞		34	A	
		14-2	従位接続詞		33	A	
15	前置詞	15-1	前置詞の意味と用法		37	A	
		15-2	前置詞の位置と目的語		36	A	
		15-3	前置詞と副詞の関係	群動詞など	18	B	
16	疑問文と命令文	16-1	疑問文		11	B	
		16-2	命令文		19	A	
		16-3	依頼・勧誘・提案・助言		8	C	
17	話法	17-1	時制の一致		3	D	9, 28, 37
		17-2	話法		3	D	13, 22, 27
18	特殊構文	18-1	倒置構文		6	C	
		18-2	強調構文		3	D	3, 10, 14
		18-3	省略構文		20	A	
		18-4	共通構文		9	C	
		18-5	挿入構文		2	D	7, 13

かでそれぞれの文法事項が1ヶ所でも含まれている曲を洗い出し、その曲数を合計したものが生起曲数である。その結果、全55項の文法項目のうち、ただ1つ「10-1 仮定法現在」をのぞいて、ほとんどすべての項目が37曲のなかで1度は生起していることが判明した。なお、その「10-1 仮定法現在」についても、36番の曲に類似した例がみられる。

And now it's only fair / That I should let you know what you should know.

(Mariah Carey, *Without You*)

この例をもとに、that 節中の“should”を省略する場合があることを受講生に説明すれば、仮定法現在の構文についても授業で取り上げたことになる。

さらに詳しく生起頻度を考察するために、各文法項目が含まれる曲数に応じて、表3のような基準でランク付けを行った。各文法事項のランクについては、すでに表2に組み込んである。

各ランクに属する文法事項をまとめると、まず、Aランクに属する最も生起頻度の高い事項は、全37曲に含まれる「1-1 名詞の種類と用法」などから、「9-4 完了形」(25曲)・「13-2 分詞」(22曲)・「18-3 省略構文」(20曲)などまで、約半数の27項目に上る。これらAランクの事項は、計算上、サンプル曲のなかでは最低でもおよそ2曲に1ヶ所は生起していることになる。ついで、Bランクの文法事項は、「7-2 比較級」(11曲)や「9-3

表3 生起頻度のランク分けと該当する文法項目数

ランク	各文法事項が生起している曲数	生起頻度	該当する文法項目数
A	19 曲以上 (37 曲中)	2 曲に1ヶ所以上	27 (55 項目中)
B	10~18 曲	3, 4 曲に1ヶ所以上	10
C	6~9 曲	5~7 曲に1ヶ所以上	8
D	1~5 曲	8 曲以上に1ヶ所	9
E	生起曲なし	—	1

進行形」(17 曲)、および「10-2 仮定法過去・仮定法過去完了」(15 曲) など、10 項目を数える。やはり計算すると、3 曲ないし 4 曲毎に 1ヶ所は含まれることになる。C ランクは、「5-4 疑問副詞」(9 曲) や「18-1 倒置構文」(6 曲) など計 8 項目あり、生起頻度は 5~7 曲程度で 1ヶ所になる。

英語ポップソングを利用した市販の大学英語教科書は、一般的に、通年使用を想定したもの (e.g., House, 1998) で 20~24 曲、半期用 (e.g., 津田, 2000) では 15 曲前後が収められている。つまり、おそらく週 1 曲を念頭において作成されている。そして、その収録曲の英語量では偏向や不足が生じると予測される文法事項・語彙などを補うべく、歌詞の解説やアーティストのプロフィールなど、書下ろしのエッセイがリーディング素材として加えられているものが多い (e.g., 熊井・Timson, 2005)。けれども、表 1 の 37 曲をサンプルとする生起頻度にもとづいた場合、仮に C ランク中最低頻度の 7 曲に 1ヶ所のみ含まれる文法事項でも、半期 14 週の授業であれば、週 1 曲 (計 14 曲) の使用で学期中に 2 度は受講生の目にふれる計算になる。この程度の生起頻度が英語のポップソング全般にほぼ共通していると仮定すると、無作為に選択する曲だけを教材利用する場合でも、A~C ランクまでの文法事項ならば半期の授業でほとんどすべてカバーされる可能性が高い。さらに、生起頻度が最も低い D ランクの文法事項に留意して選曲すれば、英語の基本的な文法事項についてはほぼ網羅的に取り上げることが可能になると推定される。参考までに、D ランクの曲については前掲の表 2 に該当曲番が明記してある。

### 3. 英語ポップソングの利用射程

前節では、英語のポップソングに含まれる文法事項とその頻度について検証した。しかしながら実は、教材として利用する曲にほとんどの一般的文法事項が含まれていることが最も重要なのではない。前掲の表 2 で明らかになっているのは、文法項目の生起頻度の顕著な傾向である。ESP 的な視点からいうと、そもそも「ジャンル」とは、ある特定の言語特徴をたずさえた文章形式である (Swales, 1990, p.58)。それぞれのジャンルによって、「形式やレイアウトだけでなく、表現方法や文法・語彙特徴まで異なっている」(深山, 2000, p.68) のである。つまり、ある一つのジャンルが英語の文法全体を備えている必要はなく、むしろ、各ジャンルそれぞれに生起頻度の高い文法事項があるということである。したがって、その傾向に注目しながら学習作業を進めることで、そのジャンルの英語を実際に運

用する力を身につける。これが、ジャンル理解にもとづく ESP 的な英語力の育成である。

ここで、もう一つ検討すべき問題が生まれる。「ジャンルの英語を実際に運用する」といっても、ポップソングというジャンルの英語を運用するのは、果たして誰なのだろうか。ESP は、プロフェッショナルな英語力育成を目的としている（深山, 2000, p.18）。日本で職業として英語ポップソングの歌詞を扱う、しかもその運用力を必要とするのは、最大限に見積もってもおそらく作詞家・歌手・楽器演奏者・プロデューサーなど芸能関係者、CD ジャケットの製作に関わる翻訳家など、ごく限られた範囲の人々だろう。表 1 のような公に流通しているポップソングの歌詞、つまり、音楽業界におけるオーセンティックな英語素材を利用した教材を授業に導入しても、たとえ芸術系の学部だろうが、受講生の多くはそのような英語力が必要な進路には進まない。ならば、ポップソングという英語素材は、どのような場合に利用価値があるのだろうか。

この問題を考えるには、ESP とは一見矛盾する「汎用性」という観点を取り入れる必要がある。ESP は、ディスコース・コミュニティと呼ばれる、「学問的背景や職業などの固有のニーズを持つことにより同質性が認められ、その専門領域において学問・職業上の目的を達成するために形成される集団」の存在を前提としている（深山, 2000, p.12）。ESP 教員は基本的に、学習者がやがて加わることになるであろうディスコース・コミュニティで実際に使用されている英語を対象として、ニーズ分析によって重要な言語能力を抽出しながら、その運用力を伸ばす教育体制をとる。ところが、現代の大学生は、自分が将来どのようなディスコース・コミュニティに属することになるのか、明確なイメージを持ってない割合が少なくない。全国の 1 年次と 3 年次の大学生約 2,000 人を対象としたある調査（京都大学・電通育英会, 2007）によれば、「私の将来は漠然としていてつかみどころがない」という項目に対して、「あてはまる」もしくは「どちらかといえばあてはまる」と回答した学生は、1 年次で合計 43.2%、3 年次ではさらに増加して 46.1% に上る。また、「将来のことは考えたくない」という気持ちさえ、1 年次で 26.6%、3 年次では 31.3% の学生がある程度は感じているという結果であった。

こうした数字から想定される平均的な大学生に対して、将来のディスコース・コミュニティ、あるいは現在の所属学科や専攻に特化した専門性あふれる素材を提供した場合、どのようなことが予想されるだろうか。一般的に、自らの進路にかかわるオーセンティックな素材を利用する ESP 教材は、学習者の興味をいっそう喚起し、学習効果を高めると理解される。けれども、将来像をあまり具体化できない学習者に対しては、専門性が高すぎる素材の場合、ともすると逆効果となる危険も生じるだろう。ならば、将来的な活動分野を特定してその分野のニーズに基づく教材を提供するという、正統的な ESP の前段階を工夫することも必要になる。それは、学習者の現在の興味や嗜好と深くかかわる英語素材を利用し、その理解を深めるとともに、将来の進路意識がより明確になった時点で提供される正統的 ESP による教育効果をいっそう高めるための ESP 導入教材の利用である。この場合の素材は、「ジャンル」と呼ぶにふさわしい言語特徴を的確に備えているものがよい。その素

材にもとづく教材によって、学習者はやがて重要な応用力となるジャンル感知のセンスを磨いていくことが期待できるからである。この素材は、各種のディスコース・コミュニティで使用されているさまざまな英語ジャンルのなかから、比較的一般的な導入用に適したものを選ばよ。英語のポップソングは、音楽業界を希望する学習者のみに有効な素材なのではなく、こうした ESP 導入段階に活用できる「汎用」素材の一つとして注目すべきである。

#### 4. 英語ポップソングに頻出する言語特徴とその応用

本節では、英語ポップソングでとくに頻出する言語特徴について、いくつかの生起事例を考察するとともに、さらにその特徴がどのようなディスコース・コミュニティのジャンル理解に将来的に応用可能なのかを検討する。4-1 から 4-4 までは、前掲の表 3 で分類した A ランクに属する文法事項である。また、4-5 と 4-6 は、表 2 に整理した文法事項には含まれていないが、ポップソングの歌詞ではきわめて生起頻度が高い現象である。

##### 4-1. 複数の時制の組み込み

表 1 に掲載した 22 番の曲は、つぎのように始まる。

Darlin', I can't explain

Where did we lose our way

Girl, it's drivin' me insane

And I know I just need one more chance / To prove my love to you

If you come back to me / I'll guarantee / That I'll never let you go

(Boyz II Men, *On Bended Knee* [italics mine])

わずか 8 行の歌詞のなかに、4 種類の時制が組み込まれている。簡単に意味をたどると、「私」と「君」は恋人なのだが関係が悪化し (2 行目、過去形)、「私」は事態をうまく説明できず (1 行目、現在形)、今まさに気もふれんばかりになっている (3 行目、進行形)。そのため、もう一度愛を証明する機会を望み (4 行目、現在形)、「君」が戻ってくれたら二度と離さない (8 行目、未来形) と確約したい (7 行目、未来形)、というのである。この歌詞は、「私」の心情をドラマティックに表現しているだけではない。物事を順序だてて論理的に描写する際に、複数の時制をいかに的確に組み合わせるかという点についての、優れたサンプルにもなっている。

こうした時制の効果的な組み込みは、1 番の曲 (John Lennon, [*Just Like*] *Starting Over*) における過去・現在・未来や、29 番 (Hoobastank, *The Reason*) の過去・現在完了・未来の例など、さまざま曲で生起している言語特徴である。そしてこれは、ポップソングというジャンルに留まるものではなく、たとえば学術論文やレビュー論文を執筆・読解する場合な

ども極めて重要な文法知識である (Noguchi, 2006; 野口・深山・岡本, 2007)。つまり、将来的に学術的なディスコース・コミュニティに加わる可能性のある学習者にとって、ポップソングはやがて身につけるべきジャンルと類似した言語特徴を備えた素材であり、ジャンル感知力の獲得に向けて有効に機能することが期待できる。

#### 4-2. 意志未来の “will”

つぎに、よく知られた4番の曲の一節を例に挙げる。

Like a bridge over troubled water / I *will* lay me down

(Simon & Garfunkel, *Bridge over Troubled Water* [italics mine])

この文を「荒れた水面に架かる橋のように、自らを横たえるだろう」と他人事のように訳しては、興ざめである。「私が犠牲となってサポートするつもりだ」という、強い意志が込められていると解釈すべきである。この意志未来を示す “will” は、否定形の “won’t” を利用している26番 (Ben E. King, *Stand by Me*) なども含めて、多数の曲で生起する特徴である。

この “will” がしばしば使用されるジャンルの一つに、企業が新たな事業を発表する際などに公表されるニュースリリースがある。

Shiseido Co., Ltd. *will* strengthen its product supply system by doubling production capacity in line with the completion of the third phase of expansion at its subsidiary, Shanghai Zotos Citic Cosmetics Co., Ltd., one of Shiseido’s manufacturing bases in China. (Shiseido, 2007 [italics mine])

この英文は、資生堂が中国での製品供給システムを強化することについて公表したニュースリリースの一文である。自社の事業計画なので、単純未来的に「強化するだろう」と訳したり、あるいは話者の意志として「強化させます」と解するのは適さない。「強化します」という主語の意志を込めることで、初めて正確な意味が通る。企業その他の組織で広報などの役割を担う場合には、きわめて利用価値の高い文法である。

#### 4-3. 情報を追加する分詞構文

新聞のニュース記事では、情報を簡潔かつスムーズに追加していく分詞構文がしばしば多用される。接続詞は必要以上に結びつき方の意味を限定してしまうため、単に事実や状況を列挙する場合などは分詞構文が好まれる。つぎの英文は、*The Washington Post* (March 17, 2008) からの引用である。



In the West, the name Tibet has long evoked unspoiled Himalayan landscapes, cinnamon-robed monks *spinning* prayer wheels and a peace-loving Dalai Lama *seeking* freedom for his repressed Buddhist followers. (Cody, 2008 [italics mine])

同様の分詞構文の例が、32 番の曲に生起している。

Here comes the rain again, / *Falling* from the stars  
Drenched in my pain again, / *Becoming* who we are  
(Green Day, *Wake Me Up when September Ends* [italics mine])

このほか、16 番 (Roberta Flack, *Killing Me Softly with His Song*) や 23 番 (Journey, *Open Arms*) などにも類似例が含まれている。

#### 4-4. 主語の省略

書き言葉のジャンルのみが、言語特徴を備えているわけではない。たとえば学会懇親会でのパーティートークなど、各種ディスコース・コミュニティで交わされる話し言葉のジャンルにおいても多発するものがある。そうした会話のなかで頻出する現象の一つに、文の主語（あるいは後続する *be* 動詞や助動詞ごと）の省略がある。

ポップソングの歌詞も、当然のことながら口語が基本である。したがって、主語の省略は生起頻度の高い特徴の一つとなっている。

[I] Couldn't stand to be kept away / Just for the day from your body  
(Chicago, *Hard to Say I'm Sorry*)

When a man loves a woman / [He'd] spend his very last dime  
(Michael Bolton, *When a Man Loves a Woman*)

#### 4-5. 助動詞・*be* 動詞の短縮、あるいは “not” の短縮

前項と同じく口語的な言語特徴である。ほとんどすべてのポップソングに生起するので、引用は省く。この特徴は、学術論文など、堅い文体を基本とする文語ジャンルでは逆に避けられるという点を強調する際に利用できる。

#### 4-6. 押韻（頭韻、脚韻）

これも、原則的には口語的な特徴である。押韻とは音をそろえることであり、複数の行の冒頭が同じ音で始まる単語で開始されるもの、あるいは、近接する複数の単語の先頭が同じ音をもつ場合を頭韻と呼ぶ。一方、複数の行末や単語の最終音をそろえることを脚韻

という。文学における詩のジャンルで古くから多用されてきた技法であり、その一変形である歌詞で頻出するのは当然であるといえよう。つぎの 10 番の曲の場合は、最初の 4 行すべてで頭韻と脚韻が成立している。

*Every breath you take / Every move you make*

*Every bond you break / Every step you take*

I'll be watching you

(The Police, *Every Breath You Take* [italics mine])

この技法の効果は、同じ音の反復によって、聴者に対して心地よいリズム感を与えると同時に、内容を強く印象づけることである。したがって、公の場での演説や、企業の広告などに幅広く利用されている。第 16 代大統領 Abraham Lincoln の演説 (“...government of the people, by the people, for the people...”) や、米国セブンイレブンの広告コピー (“Thanks Heaven, Seven Eleven”) など、著名な応用例が多い。

## 5. ジャンル特徴に対する理解度

前節で挙げた 6 項目の英語ポップソング言語特徴について、学習者はどのように理解するのだろうか。参考までに、著者が担当した授業 (2008 年度前期) の受講生を対象とした理解進度の調査結果について概観したい。くりかえすが、授業では各週 2~4 曲のポップソングを利用し、ディクテーションや言語特徴・内容面の要点解説、重要構文の翻訳などを行った。授業 1 コマ内で複数の曲を使用するのは、学習者が多量の素材にふれることで、頻出する言語特徴をおのずと感知できるよう意図しているからである。学期前半 7 週では著者選択のポップソングを提供し、後半 7 週は学生がレポートとして提出した好みのポップソングから適切な曲を選んで教材化した。最終週に実施したアンケートの内容と結果を表 4 に示してある。各設問に対する回答を 3 段階 (「授業開始時と変わっていない」= 0、「多少増えた」= 1、「かなり増えた」= 2) から選択させ、その平均値を理解進度平均として提示してある。サンプル数は、49 名の受講者中 47 件だった。

このアンケートによると、すべての言語特徴で、設問 1 の音声による理解よりも、設問 2 の読解による理解のほうが平均値は高くなっている。この差はおそらく、聴覚よりも文字情報の理解力が先行してしまう一般的な日本人英語学習者の傾向を反映していると思われる。けれども、だからといってリスニング力の養成に傾倒する必要はない。この授業の目的は、あくまで ESP の観点から、ポップソングというジャンルの言語特徴を理解することである。さらにいえば、身につけたその理解力をもとに、将来的に参加することになる各種ディスコース・コミュニティで使用されているさまざまなジャンル特徴に対する感知力をはぐくむことにある。したがって、この調査結果についていえば、分詞構文の設問 1 をのぞいて、すべての言語特徴に関して 1.00 以上、つまり「多少増えた」というレベルを

表4 ポップソングの言語特徴に対する受講生の理解進度

言語特徴	設問	理解進度平均
動詞の時制	1 動詞の時制はなにか、音声を聴いて理解できる割合が増えた	1.02
	2 動詞の時制はなにか、歌詞を読んで理解できる割合が増えた	1.15
“will”の使用	1 “will”の使用箇所を、音声を聴いて特定できる割合が増えた	1.04
	2 “will”の使用箇所を、歌詞を読んで特定できる割合が増えた	1.13
分詞構文	1 分詞と前後のつながりを、音声を聴いて理解できる割合が増えた	0.96
	2 分詞と前後のつながりを、歌詞を読んで理解できる割合が増えた	1.21
主語の省略	1 主語の省略箇所を、音声を聴いて特定できる割合が増えた	1.02
	2 主語の省略箇所を、歌詞を読んで特定できる割合が増えた	1.15
短縮形	1 短縮形の元の語句を、音声を聴いて思いつく割合が増えた	1.11
	2 短縮形の元の語句を、歌詞を読んで思いつく割合が増えた	1.26
押韻	1 押韻の生起場所を、音声を聴いて特定できる割合が増えた	1.06
	2 押韻の生起場所を、歌詞を読んで特定できる割合が増えた	1.09

クリアしている事実のほうが重要である。これは、ジャンル理解に対する基礎力がおおむね向上していることの反映と考えるべきだろう。さらには、同じアンケート調査に含まれる表5の自己評価項目に注目したい。指数の算出方法は表4の場合と同じで、3段階のなかから受講生が選んだ値の平均である。

表5 受講終了時点の自己評価

設問	指数
1 歌詞のジャンル特徴に興味が増した	1.72
2 歌詞を聞き取れる割合が増えた	1.30
3 歌詞の意味を読み取れる割合が増えた	1.30

最も指数が高いのは、設問1の「歌詞のジャンル特徴に興味が増した」という項目である。さらに、設問2と設問3についても、表4の各言語特徴に対する理解進度よりも高い値を示している。一般的なリスニング力やリーディング力として伝統的な4技能の範疇に押し込められかねない設問2・3だが、実は、ここで向上した能力とは、ESP的な観点でとらえるべきジャンル運用能力だと理解すべきだろう。この運用能力は、おそらく表5・設問1に表れた著しい興味の喚起と、表4で検証された各言語特徴に対する基礎力があいまって、複合的に押し上げられているものと推察される。

さらにつけくわえるならば、学期後半で使用するリクエスト曲を提出するための中間レポート課題で、49人中41名の受講生が、前半で学習した6項目の言語特徴を1つ以上含む曲を選択している。この課題は、歌詞に15~20ヶ所の空白を作り、ディクテーションによって単語を書き取る教材を受講生自身に作成させるものである。いずれかの言語特徴の生起箇所を空白とした書き取り問題を作成した学生は、41人中35名に上った。このような着眼点をもつレポートが自発的に多数作成されているということは、ジャンル

の言語特徴に対する感知力が着実にはぐくまれた成果であると理解してよからう。

## 6. ジャンル感知教材としてのウェブサイト素材

ポップソングの周辺には、将来的に有用なジャンル感知力をはぐくむ可能性のある英語素材が、歌詞以外にも多数存在する。とくに、アーティスト（グループ）のウェブサイトに含まれるいくつかのジャンルは利用価値が高い。ネット情報に敏感な現代の学習者を対象とする場合、興味を引きつける効果の大きいネット素材の活用は欠かせないからである。表6にまとめたものは、そのうちの代表的なジャンルと、それが応用可能なより専門的ディスコース・コミュニティで使用されるジャンルとの対応関係である。

表6 アーティストウェブサイトのジャンル素材とその応用例

ジャンル素材	応用例
プロフィール(biography)	→ 就職などの際の自己紹介・自己PRなど
ニュース	→ 企業活動のニュースリリースなど
FAQ	→ 企業やその製品などを紹介するFAQ
ファンクラブ登録フォーム	→ 組織・団体・イベントなどへの登録フォーム
チケット購入フォーム	→ 製品購入・部品調達などの申込フォーム

あえて断っておくが、ネット上のアーティストサイトに含まれるこうしたジャンルに精通したとしても、企業活動の分野などでやりとりされている類似ジャンルの英語運用力を即戦力的に身につけたとは必ずしもいえない。よく似たジャンルでも分野が異なれば、含まれている言語特徴も少なからず異なるからである。しかしながら、そういう場合は逆に、たがいの相違点を比較対照することで、むしろそれぞれの特徴をよりよく理解できるのだという積極的姿勢を、学習者に備えさせるべきだろう。こうした姿勢こそ、ESPの目標として想定されている「自立した学習者」（深山, 2000, p.86）には必須の資質なのである。

## 7. 助走路としての「汎用」ESP教材

先に述べたとおり、自らの将来について明確なイメージを描ききれない大学生も、現代においては少なくない。高等教育機関で実施されている現在のESPは、学習者が所属する学部や学科の専門性を重視し、その分野で使用されているジャンルにかかわる素材を教材利用することが一般的である。正統なESPは、学習者の進路にかかわる教材を利用することで学習者の興味をいっそう喚起するという作用を、一つの前提としている。しかしながら、英語のみならず専門科目においても活発さに欠ける学習者にとっては、たとえ簡略化するとしても、専門的要素にあふれる教材こそが越えがたいハードルとなる懸念がある。「専門知識や興味を利用しつつ、英語理解を進めていく」というESP的なプロセスを、スムーズにたどれないからである。

ならば、あまり特定の分野に収束せず、けれども実社会で流通しているというオーセン

ティスイティはたずさえた英語素材を利用して、ジャンルやその特徴を感知していく作業が学習者に提供されてもよい。本稿で論じた英語ポップソングの活用は、視聴覚的な刺激を学習者に与えられるという利点もあいまって、その有効な手段の一つとなるだろう。

もちろん、ポップソングのほかにも、「汎用」ESP教材となりうるジャンル素材は、さまざまな言語使用のなかで開拓できると予想される。こうした「汎用」教材で助走した学習者が、やがてプロフェッショナルなESPに歩を進めていく。そのような道すじが適切に整備されていくことで、ESPは日本の高等教育のなかでいっそうの広がりを獲得することになるにちがいない。

### 謝辞

本稿の執筆にあたり、映画英語教育学会関係の資料を提供いただいた大阪工業大学知的財産学部の井村誠先生、および、授業内でポップソング関連の著作物を利用する際の著作権についてご教示いただいた大阪工業大学知的財産学部の関堂幸輔先生に、心より御礼申し上げます。

### 注

- 1 国内では、映画英語教育学会や、映像メディア外国語教育学会などがある。
- 2 ポップソングの有用性を利用した取り組みとしては、受験生向けの文法参考書（泉，2005）が際立っている。

### 参考文献

穂本浩美・濱田真由美.(2007, September). 「クラシック映画を利用した教育教材の開発」. 第46回 JACET 全国大会研究発表（広島：安田女子大学）.

Cody, E. (2008, March 17). Beijing's Crackdown Gets Strong Domestic Support. *The Washington Post*, p. A12.

江川泰一郎.(1991). 『英文法解説』改訂三版. 東京：金子書房.

House, J. (1998). *The Carpenters 22 Hits*. 東京：成美堂.

泉忠司.(2005). 『歌って覚える英文法完全制覇』. 東京：青春出版社.

角山照彦・Capper, S. (2002). *English with Hit Songs*. 東京：成美堂.

神谷久美子・Kanel, K. R. (Eds.) (2007). *Notting Hill*. 東京：松柏社.

香西史子・Cronin, J. (Eds.) (2003). *Hamlet*. 東京：松柏社.

熊井信弘・Timson, S. (2005). *Top of the Pops Listening*. 東京：マクミラン ランゲージハウス.  
京都大学・電通育英会.(2007). 「大学生のキャリア意識調査2007」.

Retrieved August 30, 2008 from <http://www.dentsu-ikueikai.or.jp/research/>

深山晶子編.(2000). 『ESPの理論と実践』. 東京：三修社.

- Mosher, M. R. ・魚崎典子. (2008). *World Popular Song: From Chuck Berry to Eminem*. 東京：松柏社.
- Noguchi, J. (2006). *The Science Review Article*. Bern: Peter Lang.
- 野口ジュディー・深山晶子・岡本真由美. (2007). 『理系英語のライティング』. 東京：アルク.
- 大谷伴子編. (1999). *Four Weddings and a Funeral*. 東京：松柏社.
- Shiseido. (2007, September). Shiseido to Complete Third Phase of Expansion at Shanghai Factory.  
Retrieved August 30, 2008 from <http://www.shiseido.co.jp/releimg/1456-e.pdf>
- 曾根田憲三・曾根田純子・田中長子編. (2006). *Charade*. 東京：開文社.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 土屋唯之. (1997). *English Popular Songs*. 東京：英潮社.
- 津田敦子. (2000). *The Best of Grammy Winners*. 東京：金星堂.
- 湯川徹編. (2006). 『小学校からの英語授業に役立つ！はじめての英語の歌(1)』. 東京：汐文社.



# ポイントカード方式による英会話指導と評価法

成田修司  
大阪経済大学\*

## Abstract

In an English conversation class, it is indispensable that all students get a chance to speak as much as possible. However, the biggest obstacle to accomplish this goal could often be the reluctance to speak in front of other students especially in a large class. To promote their oral presentation and to evaluate them fairly, I introduced “the point card system.” This system converts a conversation task into a physical card so that a student can stockpile it on his or her desk as a token of achievement. To feasibly implement this system, it is essential to standardize the difficulty and the distribution policy of any single task. This paper shows every step from how I came to adopt this system to how I utilized it to run a class, including other techniques presumably useful in a conversation class. It is eagerly hoped this provide some insight into conversation class management.

Key words: ポイントカード、同時通訳、評価方法

## 1. 本方式導入の目的と背景

### 1.1. 目的

英語教育の中でも、会話力向上を主目的とした授業では学生に出来るだけ多くの発話をさせることが講師の最大の課題であると思われる。しかし個別に指名して発表させると重荷を感じる学生もいるし、希望者を募っても現れないのは授業にならない。指名することなく、学生が先を争って自ら発表したがるメソッドはないものか。そこで思いついたのがこの「ポイントカード発行方式」である。本稿では導入経緯から詳細な実施方法、そして評価方法を紹介し、英会話指導の一助となることを願うものである。



## 1.2. 背景

一般的に英会話のクラスの中で学生が発言する状況は、おおまかに次の3種類に分けることができる。なお以下で述べる「クラス」とは学生数10~40人程度の規模のものを想定している。

1. 講師の後について全員がリピートする。(全体練習)
2. 一人一人がクラス全体に対して発言する。(個人発表)
3. ペアに分かれて練習する。(ペア練習)

それぞれの方法についての短所は次のものが考えられる。第一の全体練習では、他人に任せきりで声を出さない学生がいることと、自分だけが大声を出すのは恥ずかしいとか億劫に感じる学生がいることである。それに講師の後についてリピートしただけでは、学生にその文章が身についたかどうかという疑問が残る。第二の個人発表の場合は、講師が発表者を指名するのか、希望者を募るのかのどちらかになるであろう。指名する方法には無作為指名と順序指名がありどちらも一長一短だが、いずれの場合も準備不足あるいは自信のない学生にとっては精神的負担となる。希望者を募る方法では希望者が現れず授業がはかどらない、あるいは熱心な学生が発表しても何もしない学生が残って発表者が偏る問題が生じる。第三のペア練習は多くの学生が別々の文章を同時に練習できるため、授業時間に対する学生の発言効率の点では最善であろう。しかし単なるモデル会話を役割に分かれて交互に音読するだけのペア練習を漫然と行っても、パートナーのレベルが自分と同程度ではお互いの向上度の確認がしにくい。だからあまり達成感も得られないし、成績にも結びつかないので張り合いもない。張り合いがなければ練習に熱が入らず会話力がつかない、という悪循環に陥る。

実際の授業ではこの3つの方法のうちどれか一つだけ実施するのではなく、複数を組み合わせて行うのが一般的であろう。それから会話の授業と言えども未出の表現、語彙、文法などの知識強化の時間も必要である。となると練習・発表に割ける時間はそれほどない。学生全員が十分な練習時間を確保した上で、全員が効率的に自ら発表希望する。そして個々の努力が表面に現れ、なおかつその努力が正当に評価される方法が必要と感じた。

## 2. 初代ポイントカード導入経緯

最初に私が行ったのはペア練習の後に、希望者は一人ずつクラス全員に向かって

発表（全体発表）をする、という方式である。うまく発表できた場合には一回につきポイントカードを1枚、その場で手渡す。ポイントカードとして手渡すカードは、たまたま個人で持っていた児童用の動物カードを使った。そしてこのポイントカードの獲得数を評価の中心として、成績評価は獲得数に応じて決定することにし、一定以上の稼ぎがなければ不合格となること学生に伝えた。この方法ならばうまく発表できればその場で点数に結びつくことが明白であるので、誰も発表希望者が現れないということはまずない。希望者のみを募るのだから、発言を望まない学生に無理強いする必要がなくなる。この点は学生にとって精神的負担の相当な軽減となる。事実、初めてポイントカードを導入した時は学期途中であったが、それまでの重苦しかった授業が、導入したとたん希望者の熱気で溢れるようになった。

講師側の仮定として、「英会話の授業に参加しているのだから、たくさん話したいはず」と考えがちだが、現実の傾向を見ると日本人の場合は、特に最初のうちは臆する人が多い。しかしながら「発表しないとカードが貯まらず合格できない」という意識が彼らにとって適度なプレッシャーとなり、自分に出来ることは頑張っ発表しようという気にさせることが出来る。逆に発表してカードを得ると学生は、ゲーム大会で賞品でも得たかの様に喜ぶ学生もいる。どんどん発表して机の上にカードが貯まるのは学生にとってこの上ない張り合いであり、周りの人のカードが増えると、自分も取ろうという気になるものである。

ここで最も重要となるのが発表させる課題の難易度である。難しすぎると希望者が現れない、あるいは大多数の学生がやる前から諦めてしまう。逆に易しすぎると「出来なかったことが出来るようになった」という達成感がなく、もらったポイントそのものの価値がなくなり、ひいては授業を行う意味がなくなり本末転倒である。だから発表させる内容は事前に解説し十分に練習させ、そのクラスの平均的能力と相応の努力があれば、確実に出来そうな内容の課題を与えておくことが前提である。ここで述べる努力とは、「全体発表できる準備を、ペア練習の時にしておくこと」を指している。つまり学生にとっては、後の全体発表でポイントを稼ぐ必要があるため、ペア練習は真剣にならざるを得ないのである。

そのうえ講師が、ペア練習の難易度を調整し前週から教材の予習を課しておく、予習の履行率そして学習効率が大きく高まる。

そしていざ個人発表させる時間になったら、どうしても最初の出足が鈍りがちであるから、ほぼ全員ができそうな内容から徐々に難易度を上げていくのが理想的と思われる。学生間のレベルにも当然ばらつきがあるのだから、最初の内は出来るだ

け多くの学生にも発言機会を与えて、ポイントを取らせたいためである。講師は発表する学生が偏らないよう留意しながら、希望者の中から誰に発表させるか決める必要がある。課題の難易度を高めるにつれ、予習やペア練習を懸命にやった学生がよりポイントを取れるようにすれば、もっと練習しようという意欲が学生に生まれる。

こうして学生が獲得した各自のポイントカードを、毎回の授業終了時に獲得点として数え、私の名簿に記入した。それと同時に生徒の名札の裏にも点数をメモさせて、毎回どれくらい獲得点があるのか自分で確認できるようにした。このポイントカード制の導入以前は発表することに気乗りしない学生も多かったが、導入した途端にほとんどの学生が我先にと争うように発表を望むようになった。クラスは「ハイ、ハイ」という声で一気に賑やかになる。挙手した学生から講師が選ぶのだから、学生にとっては当ててもらうため必死になる。

学生全員に十分な発言機会を与えるのはある程度の時間がかかる。教材の解説等の時間も必要だから、ペア練習にかけられる時間は長くとれない。学生たちも授業中のペア練習だけでは準備が足りないことがわかると、予習をしてくるようになった。それまではいくら予習をしてくるよう強調しても、行う学生は少なかった問題が一気に解決した。自分から行動を起こして発表しないとポイントカードが貯まらないので、積極性も養われることになる。授業中に培った積極性は自宅学習にも活かされる。ポイントカード導入以来、学生の学習効率が、予習からペア練習そして全体発表まで大幅に向上し、私にとっても英会話を教え始めて以来最大のブレイクスルーとなったのである。

### 3. 「同時通訳方式」

ペア練習も全体発表も「同時通訳方式」で行われる。ペア練習の場合、ペアの一人が「翻訳者」(translator)となり、パートナーが「通訳者」(interpreter)となる。テキストには各単元にモデルダイアログが掲載されているものを選んだ。手順としてはまず「翻訳者」がテキストの英文を見ながら和訳する。このときテキストに和訳がある場合は各自で隠す。「通訳者」は「翻訳者」の和訳を聞きながら、何も見ずそれを即座に口頭英訳する。この「日本語を聞くだけで、口頭で即座に英訳」出来るようになることがこのペア練習の最大の目的である。とは言え、むろん一回でうまくできるわけではない。もし最初から完璧にできるなら英語のレベルが簡単過ぎるのだから、もっと難易度を上げなければならない。そもそも「翻訳者」がうま

く和訳するためには、ペア練習に先立って講師が語彙やその他の要点を確認しておく必要がある。

「翻訳者」はまた、自分だけ英文を見ているのだから、「通訳者」が英訳に詰まったらリードする重要な役でもある。翻訳者の和訳は自然な日本語にする必要はなく、むしろパートナーが英訳しやすい直訳的な日本語の方が望ましい。相手が英語に訳す順序で、ブロックごとに区切って言っても構わないことにしている。実はこの和訳作業は単にパートナーに英訳素材を提供するだけでなく、翻訳者本人にとっても見逃せない利点がある。「英語の語順でブロックごとに直訳的に」というのは言わば中間言語を生み出す作業であり、あとから自分が英訳側にまわったときにこの訓練が英訳の土台となるからである。それから「翻訳者」は英訳の進行度合いにより、どんなヒントを出してもいいことにしているが、「通訳者」は決してテキストを見ないというのが鉄則である。そして「通訳者」が文章をいくつか訳せたら、今度は役割交替して繰り返し、最終的には二人とも全文を英訳できるようにするというのが目標である。

この練習の目的は「翻訳者」が読み上げた日本語を自然な英語に訳すことが目的であり、テキストの英文を丸暗記してそれを再現するのが本来の目的ではない。だから出来上がった英訳がもとのテキストの表現とは異なっても、それが文法的で適切な表現である限り OK とした。むしろ多様な選択肢を積極的に示し、柔軟な文章作りをするように勧めた。

全体発表の方法も同じく「同時通訳方式」だが、この時間の進め方によって学生のポイントカード獲得数が決まるので、講師は全員の獲得数をおおまかに把握しながら調整する必要がある。まず発表の量であるが、数をこなすことを考慮し一人一回につき一文とした。訳させる文は当然その日の単元の会話文から選ぶが、学生には選ばせずに講師が選ぶ。学生が選べない方が、ペア練習の時に特定の文ばかりを練習することがなくなるからである。

そしていよいよ挙手した学生の中から誰かを指名して発言権を与え、講師が選んだ文の訳をクラス全体に向かって発表してもらおう。ここで前述の難易度調整が必要となる。最初のうちは多くの学生にポイントを取らせるため、ペア練習では練習させなかった和訳、つまり講師がテキストの英文を読んで、学生に日本語を言わせる方から行うのも良い。ここでの和訳の目的は「発話の基本はリスニングから」の考えから、CDによる自宅予習を促進しリスニング力を確認するためである。和訳から始める場合は、ある程度の数の学生に最初の1枚が行き渡った頃に英訳に切り替

えた。特に新しいクラスで学生に初めてこのタスクをさせる場合、まず学生達は他の学生の出方を見る場合が多いので、ごく易しいものから始めて次第に難易度が上がることを告げておくと、学生が早めに挙手する動機になる。講師はその前のペア練習の段階で各ペアの練習を回り、補助しながらおおまかなレベルを把握しておくといよい。学期が進み学生が馴れるに従って、和訳を発表させずにいきなり英訳から行ってもよい。多くの学生に均等に機会を与えるためには「カードを1枚獲得すれば続く3回は他の人に発言権を譲る」などの決まりを作って調整した。

#### 4. 初代ポイントカードの問題点

「生徒が自ら望んで発表させる」と「それを評価に生かす」という二大目的を一度に達成したこの初代方式であるが、学期を通して実行してみるとまだ多少の問題もあることがわかった。この方式を導入した最初のクラスの人数は10人弱だったので、毎回授業後に全員の獲得点を記入してもそれほど長時間はかからなかった。しかし同じ事を20~30人のクラスで行うには、貴重な授業時間が書類記入で潰れることになる。それにポイントカード獲得枚数を基準に成績を評価すると言ったものの、具体的に何枚貯めればどの程度の成績となるのかという目安・基準が無かったので、結果的には学期終了時の各学生の総獲得枚数とその他の努力具合・貢献度などを思い出しながら、最終成績を決定していった。しかしこのやり方では学期の途中途中で、「何枚集めれば合格できて、何枚でどれくらいの成績を期待できる」という目安が全くなかったために、学生にとっては目標の立てようが無かったのである。

基準を設定しようにも、この頃は運用上の問題もあった。当初は1コマ90分授業で「解説→ペア練習→全体発表」を1回40分、計2回サイクルで行っていた。そのため1回目の全体発表で時間が長引いてしまうと、2回目のサイクルは時間不足となり学生が思うようにカードを稼げなかった。要するに日によって学生の獲得点の増減が多く、一定の基準を設けられなかったのである。その他に、この方式が私にとっても初めての経験であり、学生にポイントカードを取らせるペースが掴めなかったというせいもあった。

#### 5. 二代目ポイントカードと評価法

この様な問題を踏まえた上で翌年改良を加えたものが二代目ポイントカード方式となった。前年は獲得点を学生各自の名札にメモさせていたが、この年は「ポイ

ント獲得表」を新たに A4 の用紙で作って配り、各自が毎回記入してその日の獲得点とその日までの累計点を確認できるようにした。次の表は 2007 年度の授業で実際に使用したものを、ここに引用するため体裁を一部修正したものである。

**ポイント獲得表** クラス名 \_\_\_\_\_ 氏名 \_\_\_\_\_

日付 (水)	回	予習点 10 点満点	本日の会話点 カード 1 枚 5 点	出席 点	本日合計 60 点満点	累計点	最低合格 点 / 満点
4/11	1	/15	/40	/5			36 / 60
4/18	2	/10	/45	/5			72 / 120
4/25	3	/10	/45	/5			108 / 180
以下同様、学期途中省略							
6/27	12	/10	/45	/5			432 / 720
7/4	13	プレゼン	/50	/10			468 / 780
7/11	14	カルタ 1 枚 3 点 (5 枚で満点ですが 60 点までは追加得点)		/5			480 / 800
未定	期末試験 (満点 200 点)						600 / 1000

この表から理解できる通り、ポイントは発表点だけでなく出席点や期末試験の点数、つまり評価の対象となるものを全て統合した。図中の「予習点」の配点方法であるが、事前にテキスト内の未知語を各自調べておき、それを授業開始時に発表すれば 10 点獲得、という形式とした。「出席点」は授業に出席するだけで獲得できるが、遅刻したりテキストを忘れてしまうと取り消しとなる。なお取り消すのは出席点だけであり欠席扱いではないので、授業にはそのまま参加となる。いずれにしても出席点が評価全体に占める割合は 1 割未満であるから、学生には「ただ授業に出るだけでは大した点数にならないので、発表で稼ぐように」と繰り返し伝えた。評価項目毎に獲得点上限がある理由は、高レベルの学生の発表回数を制限して低レベルの学生の発表機会を増やす目的と、満点を得るには全項目で満点が必要となるようにしたためである。つまり発表だけでも満点がとれるようにすると、予習をしなくなるからである。

それから学生の人数も評価対象項目も前年より増えたので手持ちの動物カードでは数が足りなくなり、代わりにトランプを2~3組まとめて使用した。1枚得るごとに5点として計算した。ちなみにこの授業では、12回目までが通常の会話中心の授業で、13回目が学生によるプレゼンテーション、14回目がカルタ大会となっている。この「ポイント獲得表」を毎回計算することで、合格基準に対して自分がどの程度の達成率なのかが一目でわかるようになった。そして学期終了時の獲得点総計ごとの成績ランクを学期開始時から明記することで、毎回の授業で自分が何点ずつ取っていけば、どの位の成績が狙えるかの目安がわかるようにした。

私の勤務校である大阪経済大学の場合、学期末の最終成績は100点満点で表わし、60点以上が合格点である。そこでポイント獲得表は1000点満点として、学期末までに獲得した点数の10分の1が最終成績の目安となると決めたのである。この表を導入したことで学生が各自の目標成績に向かってどの程度近づいているかという「現在地」を毎回自分で認識できることになり、重要な指針とやりがいにつながるようになった。講師にとってもたとえ人数が多くても途中途中で全員の進捗を細かくチェックでき、最終成績もより効率的かつ公平に決定できるようになった点は大きい。表には回ごとの「平均最低累計合格点」が記載されている。この基準となる点数と、その回までに獲得した各自の累計獲得点が比較できるようになっているので、累計獲得点が不足する学生に学期途中で奮起を促すことができる。

それに学期末の可否判定は講師にとって最も神経を使う点の一つであろう。特に会話力を評価するときに、誰がどんなレベルの会話をどれくらいの量こなしたのかを一人一人正確に判断するのは、人数が増えるにつれて困難になってくる。だが学生がそれぞれ自分の「ポイント獲得表」を持っていれば、各自の頑張り分野毎の点数となるので一目瞭然である。万が一最終成績判定後に、自分の成績に納得できない学生が現れたとしても、この表があれば学生本人あるいは誰に対しても充分納得できる説明をすることができる。もちろん講師にとって最大の利点は不合格になった学生に納得してもらうことではない。むしろ不合格になりそうな学生に前もって自分の達成度を把握させ、奮起させて基準に迫いつき合格してもらうことが本来の目的である。やはりクラス全員の合格が目標であるから、そのためにこの表は私の欠かせない武器となった。

学期初めにこの「ポイント獲得表」を配布するために必要になったのが、授業の均質化である。平均的能力の学生が適度な努力で、毎回一定数のカードを貯めなくてはならない。そこで前年度の教訓を元に、授業1コマの時間配分を初めから見直

して、最初の計画で学期終了まで進めるようにした。具体的にはそれまで今まで90分授業で2サイクル行っていた「解説から全体発表までの流れ」を1サイクルに減らした。1コマ1サイクルになったことで時間に余裕が生まれたので、全体発表を「単文発表」と「場面再現」の2種類に分けた。「単文発表」というのは一人で一文を訳してポイントカードを1枚稼ぐ従来の方式だが、新たに導入した「場面再現」とはペア練習で練習したペアがそのまま一つの場면을丸ごと再現するものである。この時該当ペアは手ぶらで前に出て教壇に上がり、配役を決める。そして私が全員分の和訳を逐次読み上げ、それぞれの「出演者」が英訳して場면을再現するものである。一つの場面で一人が訳す文の数は平均5つ程と「単文発表」と比べて発表量が大幅に増えるが、ポイントカードの発行は「一場面完成で2枚」としたので、学生からすると発表量に対する「稼ぎ」の効率が悪い。それでもこの場面再現の方がむしろ人気が高く、希望者が多くて全員に機会は与えられなかった。それで授業の残り時間を見ながらくじ引きで発表ペア数を絞り、確実にカードを稼ぐには単文発表の方で頑張ってもらおうということにした。

ポイント表の配点はいわばカリキュラムそのものであるから、最も苦勞した点はやはり合格基準として「授業1回当たりのポイントカード最低平均獲得数」を設定することだった。クラスの人数が多いほど、一人当たりの発表可能回数は当然少なくなるから登録人数を確認してからでないとなれば、基準獲得枚数は設けられない。しかし授業初回にポイント表を配布するためには、早めに作らないと間に合わない。ので大体の人数を予想して試算して作る必要がある点である。それに運良く人数の予測が的中したとしても、学期中に人数が減ることが多いものである。個人のカード獲得可能数と得点は比例関係にあるが、クラス人数の増減と発表可能回数は反比例関係にあると言える。合格基準レベルの学生に合格できる適当なポイントを与えるためには、カード1枚でポイント何点と換算するかで調整した。上記の表を使ったクラスの人数は約20人であり、この人数では次章で述べる時間配分で1枚5点として丁度良かった。

## 6. クラス内の基本アクティビティーと時間配分

前項までに述べたように、2年目では90分授業1コマで「テキスト解説から場面再現までの4アクティビティーを1サイクル」を基本とした。現実的には出席確認や場所の移動などの時間がアクティビティー間に入る。平均的な時間配分はおおよそ次の通りだった：



- 出席確認 5分
- テキスト解説 20分
- 練習ペア決定→場所移動 5分
- ペア練習 12分
- 全体発表1（単文発表）25分
- 全体発表2（場面再現）15分
- 各自ポイント計算、点数記入、提出 5分

おおまかに言って、90分授業のうち前半がテキスト解説とペア練習で、後半が全体発表ということになる。時間的には単文発表が最大を占めるが、学生には「授業の中でペア練習がメイン・アクティビティー」と説明した。全体発表のとき他の学生が発表している時間は自習とした。この時間を利用して、1回目の挑戦でカードを取れなかった学生が再挑戦するためテキストを再確認できた。これは基本の流れであるから、その週によっては「全体発表2」までを1時間強で終わらせて、残した時間でゲームを行う場合もある。ゲームには個人戦と団体戦があるが、どちらでもポイントカード発行対象となるので、生徒たちは勝つため懸命になる。ゲームの種類は数種類行ったが、どれも予習やペア練習の成果が試されるようなものを考えるように心がけた。ゲームの有無により生徒のポイントを稼ぐ計画も変わる可能性があるので、授業が始まって早めの段階で発表するようにした。

## 7. アクティビティー・バリエーションとその利点・問題点

前項で述べた通常授業の場合は基本アクティビティーだけに授業時間を使い切るか、早めに終わらせてゲームを1つ実施するかどちらかである。その他、週によって通常のテキストを使わず音楽CDを聞いたりDVDを見たりする特別授業も行ったが、その場合にも扱う文章量は同程度に調整して「英文解説からペア練習、そして全体発表」という一連の流れは同様に行い、ポイントカードを発行した。もちろん、授業の内容が何であろうと学生に毎回ポイントカードを稼ぐ必要があるからである。音楽CD等を使った授業では学生はその歌手になりきって、ポピュラーソングの歌詞を全体発表で披露するのである。こんなとき燃えるような愛の言葉などがあつたりすると、学生は面白がって結構熱が入るようであった。DVDの授業で使用したDVDは会話習得用に作られた専用のものだった。役者を使いロケを行い本格的で、難しすぎることもなく使い易いものであった。

先に紹介したポイント獲得表のクラスの13回目には学生によるプレゼンテーシ

ョンを実施した。これは一人3分程の持ち時間を使って、それぞれがあらかじめ調べておいた「気に入った英語の言葉」をクラス全体に向かって紹介してもらう、という形式のものである。気に入った言葉ならことわざでも歌詞でも引用でも慣用句でも、種類は問わないとした。当日は発表に先立ち、採点表を全員に配布して自分以外のプレゼンテーションを全て採点してもらった。私は採点表の項目や点数配分、記入方法などを決めたが、採点そのものには参加しなかった。だからこの日各自の獲得点数は、カードの現物は配らなかったが、学生が採点した点数だけを集計したものである。また学生による採点というのは、他人の発表を熱心に聞くようにという裏の狙いもあった。学生にとっても、互いに採点しあう日があるというのはいい刺激だったようである。

最終回の授業である14回目のセッションでは、このクラスではカルタ大会として、取ったカルタの数に応じてポイントを発行した。この授業で使ったカルタは、このクラスの通常授業で使ったテキストを基にしてパソコンで私が自作した特別製のものである。読み札には日本語が書いてあり、取り札にはその英訳が書いてある。読み手が読み札を読み上げると、参加者は対応する取り札を探して取るということは普通のカルタと同様である。またこのカルタは読み札と取り札を交換することもできる。その場合は英語を読み上げ、対応する和訳を探す形式となる。この場合は音読の練習を兼ねて、学生に交替で読み手をやらしてもらうことも出来る。自分で読み上げている最中は札を取り難いわけであるから、ハンディを解消するために適当な「読み上げポイント」を発行すると、学生は進んで読み手になってくれる。同じ学生ばかりが札を多く取ってしまうことのないように、取れる札の上限数を決めてそれだけ取ったら満点ということにして、より多くの学生が一定の数を取れるよう配慮した。

次に授業内でゲームを実施することや、上に述べた授業バリエーションでの利点と問題点について考えてみたい。ゲームを実施する利点はやはり、内容にもよるが学生の競争心を刺激して楽しい時間が過ごせるという点に尽きよう。しかし私の場合ゲームとはいえ授業の一環として行うのだから、学生の実力向上につながるものに絞りたいという考えがある。それにゲームを採点対象とする以上、習熟度が高い学生程高得点が取れるものを選ぶ必要がある。その観点から適当なゲームを探してみたが、探した本などには適当なものが見つからなかった。そこで私が自分で考えたゲームをいくつか実験的に実施してみた。種類としてはおおまかに個人対抗のものとチーム対抗の2種類に分かれる。個人対抗のタイプは個人の英語力を生かしや

すい反面、通常授業の全体発表と比べると「ポイント獲得効率」は悪い。チーム対抗にして「勝った方のチームは全員何点」という方式にすれば「ポイント獲得効率」は上がるが、個人からみると自分の成績がチーム全体の勝ち負けに左右されるという欠点がある。それぞれのゲームに一長一短があったが、会話力向上の効率という面ではどれも今一つの感があった。

実際に実施したゲームの中では、全体発表の「同時通訳方式」を発展させたゲームが比較的私の選択基準に近かった。これは学生全員が大きな輪になって座り、輪の中央にポイントカードを置く。そして講師が何か日本語を言って、それを英訳できる人が早い者勝ちでカードを取り、カードが取ればそれを発表する権利を得て正しく英訳できればそのポイントカードをもらえる、というゲームである。ここで訳させる英語もテキストを元にしたものであるから、普段の練習が活かされることになる。だがこのゲームにも短所がある。全体発表と似た方式であるため目新しさに乏しいこと、1枚しかないカードに向かって何人もが同時に殺到すると、気の弱い学生は気後れすること、ゲームの前後の机や椅子の移動に手間暇がかかること等である。

そして家具の移動時間の他に、やり方説明やアシスタントを決めたり配置についてという作業にも多少の時間が必要である。やはり「ポイント獲得効率」としては落ちることになるので、ゲームを実施する頻度は数週間に1度程度に抑えた。しかし私は学生の会話力向上につながるものであれば、これからも積極的に授業にゲームを導入したいと考えている。その他のゲームの種類・実施方法については今後の課題としたい。

ゲーム以外のアクティビティー、つまり上に述べた CD や DVD の利用、学生プレゼンテーションやカルタの利用に関しては、学生が時折目新しい教材やメソッドに出会えるという点で、大きな問題点もなく実施して良かったと感じている。ただしカルタは全て自作したため、準備にかなりの手間暇がかかった。元々このクラスのために作ったものだが、後に別のクラスでも何度か使うことができたので、全体的な手間という意味では悪くなかったことになる。DVD は CD と異なり、視覚情報があるために臨場感が一層高まる。これは音声のみの教材に対して大きなアドバンテージである。だが残念ながら、学生が買うテキスト一冊ごとに DVD が添付している教材は市場に少ない。DVD が存在する場合でも、学生所有ではなくクラス全体で一つの場合が殆どである。これでは学生が予習に使えない。この点では DVD つきテキストの拡充が望まれる。

## 8. この方式の授業に参加した学生の声と、今後の課題・可能性

この会話クラスに参加した学生の無記名アンケートの中から、「ポイントカード方式」に関するコメントをいくつか以下に紹介する。コメントは漢字の誤り等を修正した他は原文通りである。まず好意的なコメントは次の通りである。

- ポイント制なのでやる気がでる。
- 頑張ったら頑張っただけ点がもらえると良いです。
- 点が頑張れば一杯入る。積極性が問われる。
- クラス全員が発言できるシステム（ルール）があること。
- 毎回の合格点があるから、それに向けて頑張れること。
- 自主的に発表するのは良かったと思います。
- ポイント制なので、毎回頑張ろうという意欲が続いた。

批判的あるいは建設的なコメントは少なかったが、次のものがあつた。

- 発言が苦手な人、人前に立つのが苦手な人もいるから、、、
- カード獲得に必死になり、本当に英語を学んでいるのかわからない。
- もっと沢山答えたい。

その他のコメントとしては全体的に、「ポイントカード方式」との直接的な関連性は不明であるが、「人前で発表するところが良い」とか「楽しい」という内容のものが相当数あつた。一部のコメントからは、人前で大声で発表することに多少の苦手意識を感じる学生がいることが読み取れた。しかし大多数は、うまく言えるかというプレッシャーを感じつつ、カードという形で達成感を得て喜びとしていることがわかつた。実際アンケートとは別に、「発表できると楽しい」と授業時間外に私に喜びを語つた学生が何人かいた。

全体的には「ポイントカード方式」は大成功であつたが、いくつかの小さな運用上の問題が残る。最大の難関はやはり「平均的学生の発表回数と合格基準」のバランスである。前述の通り、「学生一人が授業一コマあたり何回発表できるか」を推測した上でカード1枚の配点を決めるが、それでも人数の増減により、想定合格ラインの学生が合格点ちょうどにならない事が学期途中で判明する。それに合格ラインの学生ばかりでなく、各レベルの学生がそれぞれの成績区分に入れる点数を過不足なく獲得する必要がある。

そのため講師はクラス全体のポイント獲得進度をさりげなく監視して、いくつか

の方法で調整する必要がある。多少ならば発表時間の増減や難易度の上げ下げで調整できる。次にはカード1枚の配点を変える。それでも調整しきれないと期末試験の配点を変える。そして最後の手段として、学期終了後の総得点に変数をつけて調整する。この最後の手段は学生の立場からすれば成績の予測がつきにくく、「累計成績が毎回把握できる」という本来の長所に反することになる。しかしいくら挙手しても時間の関係上十分な発言回数を得られず、実績からして能力の高い学生が高得点を得られない場合もある。その様な不公平さを是正するには有効な調整方法となる。

ポイントカード導入から本年度2008年は3年目となり、今では会話のクラスだけでなくリーディングやTOEIC対策クラスなど、私が担当する全てのクラスでこのポイント獲得表を導入した。会話以外のクラスでは筆記試験の割合が高いなど、ポイント獲得ルールが授業趣旨ごとに異なる。他のクラスの詳細は省くが、どのクラスでも発表点、試験点、レポートまでも統合して、半期で1000点満点とするのは同じである。学生アンケートや学生達の話をもとめると、ポイント獲得運用ルールに部分的な不満を感じている学生も存在するものの、個別ポイント表を使ったクラス運営自体には圧倒的 majority が肯定的に感じているようであった。今後は細部の運用方法を更に見直し、より学生にとって有益なものとなるよう改良を続けていきたい。

註

\*非常勤講師

参考文献

赤堀侃司他(2007). 『授業を効果的にする50の技法』アルク.

小野田栄、Noel Gossman(2006). 『Daily English』金星堂.

小菅和也、小菅敦子(2006). 『英語教師の四十八手—スピーキングの指導』研究社.

染谷正一、Fred Ferrasci, Paul Murray(2002). 『必ず役立つホームステイ英会話ナビ』南雲堂.

# パラレルコーパスを用いた抽象語彙・フレーズの一考察： これからの二言語辞書の編纂論

仁科 恭徳

バーミンガム大学大学院生

## Abstract

This paper presents how parallel corpora can contribute to the compilation of bilingual dictionaries as the useful information source, from the viewpoint of the detection of translation units and metaphorical meanings through translated texts in parallel corpora. Specifically, the paper demonstrates the translational facts between English and Japanese that a single semantic unit in a source language is obviously translated into another single semantic unit in a target language through specific collocates, certain patterns, and phrasal units—all delineated as translation units. In addition, the use of parallel corpora allows for conducting the quantitative metaphor analysis by making invisible meanings visible. As such, the methodologies presented herein offer much possibility for contributing to future bilingual language research.

### 1. はじめに

パラレルコーパス(源テキストとその翻訳テキストから構成される二言語コーパス)を用いることで、今までには不可能だった二言語間に潜む翻訳の特性を、視覚的・計量的に分析することが可能となった。今後の英語教育、翻訳、そして二言語辞書の編纂など、教材開発への応用も期待されている。本稿では、パラレルコーパスを用いることで、二言語辞書をはじめとした現在までの言語記述にどのような新しい知見を加えることが出来るのか、その分析の具体的な方法論を提示する。特に、訳語、共起語、成句表現、メタファーなどの観点から分析を試み、パラレルコーパスから得られたデータが二言語間の言語特性を明らかにする格好の情報源であることを示す。

### 2. 翻訳ユニット

McEnery & Wilson (1996) は、機械翻訳、言語教育、そして対照言語学など、パラレルコーパスの有用性が多岐に渡ることを指摘している。最近では、二言語コーパスを用いた語彙やフレーズの研究において Shei (2005) や Chang, Danielsson & Teubert (2005) など翻訳ユニット (translation unit) の研究が注目されている。Teubert (2001) は、翻訳ユニットを以下のように定義している。

The translation unit, that is the text segment completely represented by the translation equivalent, is the base unit of multilingual corpus semantics. Translation units, consisting of a single word or of several words, are the minimal units of translation. If they consist of several words, they are translated as a whole and not word by word. (Teubert, 2001, p. 145)

翻訳ユニットとは、多言語間において交換可能な語彙、もしくはフレーズなどの意味単位であると解釈できる。

更に、Teubert (2001) が “more than half of the translation units are larger than the single word” (Teubert, 2001, p. 145) と指摘するように、実際に日英パラレルコーパスの JENAAD を検索してみると(JENAAD コーパスの詳細は第 3 節を参照)、日英語間における言語表現の固定性、つまり翻訳ユニットの多くがフレーズ単位であることが分かる。例えば、「大量破壊兵器の拡散」は *the proliferation of weapons of mass destruction*、「北朝鮮の核開発疑惑問題」は *North Korea's suspected development of nuclear weapon*、「日本人拉致疑惑」は *the suspected abduction of Japanese* など、かなり高い確率でこのような(時事)専門用語は一对一の対訳関係となる。<sup>1</sup>

一方、「支援」のような抽象的な語彙表現に関しては、*aid, assistance, support, help* など様々な英訳が想定される。しかしながら、JENAAD を検索してみると、「食糧支援」、「技術的支援」、「被害者支援」、「後方支援」など、その多くがフレーズ単位で出現しており、その英訳も *food aid* (「食糧支援」) や *logistic support* (「後方支援」) など、ほぼ一对一の固定表現として翻訳されている。<sup>2</sup>

逆にこれら以外の言語表現を用いることは不自然な翻訳を招く結果となり、翻訳上の自然性が失われる。よって、二言語間において、訳語の違いが共起語の違いを導き、共起語の違いが訳語の違いを生じさせることが分かる。この言語事実は、以下における Sinclair (1991) の一言語レベルの指摘が、二言語間(もしくは、多言語間)においても自ずと当てはまることを意味している。

In the relation of form and meaning, it became clear that in all cases so far examined, each meaning can be associated with a distinctive formal patterning.... Soon it was realized that form could actually be a determiner of meaning..... (Sinclair, 1991, p. 6)

二言語間においても言語の形式と意味が密接にかかわっていることが、訳語とその共起語の観点から明らかである。

### 3. 使用コーパス

本稿では、抽象語彙の 2 言語間分析にあたり、Utiyama & Isahara (2003) が構築した

JENAAD (Japanese-English News Articles Aligned Data) を使用した。JENAAD は、1989-2001 年における日本語テキストである読売新聞とその英訳版テキストである the Daily Yomiuri から構築されている。日本語テキストが形態素換算で 6,118,083 数、英語テキストが 4,866,299 語と、現在存在する日英パラレルコーパスの中で最も大規模なものであり、ジャンルこそ限定されるものの、今回の調査に事足りるサイズであると論者は判断している。また、多言語コンコーダンスは Barlow (2002) で開発された ParaConc を使用した。

#### 4. 考察方法

本稿では、抽象語彙・フレーズである、英語の *deterioration* と *unemployment*, 日本語の「不況」と「求心力」を考察対象とした。<sup>3</sup> これは、第2節で触れたような固定表現として使用される専門用語だけでなく、抽象的概念を表す語彙においても固定的に訳される傾向を示すためである。特に、「求心力」の考察においては、メタファー分析を絡めて考察する。

初めに源言語の考察対象語彙・フレーズから目的言語の訳語を調査し、さらに目的言語の異なる訳語から源言語のコンコーダンスラインを再度調査する方法を採用した。特に、英日翻訳の考察では、2006年刊行の COBUILD 第5版の改訂版 (以下、COBUILD5) に掲載されている語義を参照後、4種の英和辞典の記述とパラレルコーパスのデータを比較する。用いた辞書は、2006年に刊行された『ウィズダム英和辞典』の第2版(W2)、同年刊行の『ジーニアス英和辞典』第4版(G4)、2002年刊行の『アドバンストファイバリット英和辞典』の初版(A1)、2003年刊行の『レクシス英和辞典』の初版(L1)である。そして、日英翻訳の考察では、2007年刊行の『ウィズダム和英辞典』の初版(WJ1)、2003年刊行の『ジーニアス和英辞典』の第2版(GJ2)、2006年刊行の『アンカー和英辞典』の第2版(AJ2)の計3種を参照する。

#### 5. 分析と考察

##### 5.1. Deterioration

COBUILD5 は、*deterioration* を “If something deteriorates, it becomes worse in some way.” と定義している。しかしながら、この記述は抽象的であり、どのような対象物に対してこの語彙が使用されるのかが明確ではない。以下表1は、今回調査した英和辞典に掲載されている訳語例である。

表1. *Deterioration* の掲載状況

W2	G4	A1	L1
(物・状況などの)悪化, 低下	(品質)などの悪化, 低下; 墜落, 退歩	(状態・品質などの)悪化, 低下	(質・価値・活力などの)悪化, 低下



どの辞書も共起語や用例は掲載しておらず、(英和辞典の中で) 初めてコーパスを本格的に活用した W2 においても、「(物・状況などの) 悪化・低下」の 2 種の訳語を挙げているだけで、訳語の違いから生ずる英語のコロケーションの違いは示されていない。これはひとつの理由として、Fillmore & Atkins (1994) も示すように、辞書の編集における最大の敵が、編集集中の時間不足よりもスペース不足によるためであると考えられる。しかしながら、もう一つの理由として、現在の英和・和英辞典の編纂が一言語コーパスにのみ依拠していることが考えられる。

例えば、JENAAD コーパスで調査した結果、*deterioration* は計 127 例見られ、その中で顕著な訳語として「悪化」(78 例)、「低下」(11 例)、そして辞書の記述には無い「劣化」(6 例) などが見つかった。更に、ほぼ全ての用例が *deterioration + of/in + NP* のパターンで使用されていた。表 2 は、このパターンにおいて前置詞の *of* と *in* の直後に出現した名詞の頻度上位 10 語を訳語ごとにまとめたものである。

表 2. 訳語別の共起名詞

Order	悪化	Freq.	低下	Freq.	劣化	Freq.
1	economy	10	abilities	3	dome	2
2	relations	9	capabilities	1	assets	1
3	performance	5	quality	1	substance	1
4	conditions	5	trust	1	metal	1
5	business	5	status	1	concrete	1
6	environment	5	standards	1		
7	employment	4	function	1		
8	earnings	3	economy	1		
9	balance	3	production	1		
10	situation	3	functions	1		

表 2 から明らかなように、訳語によって共起語が全くと言っていいほど異なっている。以下に各 1 例ずつ挙げる (日本語対訳部は省略)。

- The unrelenting deterioration of the employment situation has led to increased anxiety throughout society. (悪化)
- U.S. educational problems center on the deterioration of academic capabilities of students in primary, middle and high schools, the rise in the number of high school dropouts and the expansion of illiteracy among adults. (低下)
- We hope the work to retain the present appearance will be effective in preventing deterioration of the dome. (劣化)

他の例も考察した結果、「悪化」の場合は、*Japanese economy, global environment, employment condition, administrative service, corporate performance, inventory adjustment* など、政治や経済・ビジネス関連の共起語と共に使用され、現実世界に形がない状況や行為、関係といった抽象的概念の語彙が共起している。一方、「低下」に関しては、*academic capability* や *quality, ability* など、学力、質、信頼度、活力、機能、生産力といった能力を表す名詞句が共起している。更に、「劣化」の例を見ていくと、*dome, metal, concrete, chemical substance, assets* などの名詞句が共起しており、「悪化」や「低下」と違って、材質や物質、資産内容といった、具体的もしくは視覚的に捉えることができる対象物が出現している。よって、訳語の違いと共起語の違いが密接に関連していることが指摘できる。つまり、訳語は文脈依存から生ずるという考え方よりも、より局所的な共起関係から生ずる翻訳ユニットとして捉える方が妥当である。

この結果から、前述の辞書の記述の改善点として、訳語に「劣化」を追加すべきではないかということ、そして訳語ごとの共起語の違いを示すことが挙げられる。スペースの関係上、共起語や用例を掲載することができなくても、「(経済やビジネスの)悪化」、「(学力や質の)低下」、「(材質の)劣化」など、*deterioration* の対象物を詳細に示すべきであろう。

## 5.2. Unemployed

COBUILD5 は *unemployed* の語義として、“Someone who is unemployed does not have a job” と記述しており、その用例として“*This workshop helps young unemployed people in Grimsby....*” と“*Have you been unemployed for over six months?*” を挙げている。前者は社会的状況を、後者は個人的状況を叙述する場合に用いられている。また、LDOCE (*Longman Dictionary of Contemporary English*) 改訂4版のCD-ROM版における Examples Bank では個人的・社会的意味の *unemployed* が10例程掲載されている。

しかしながら、このような英英辞典の記述や用例とは異なり、英和辞典には違った視点の言語情報が求められる。つまり、1) 訳語の自然性と 2) その訳語を範疇化する共起語もしくは用例の掲載、である。次ページの表3は、各辞書の訳語とその用例の掲載状況である。前述の *deterioration* と比べ、*unemployed* の項では各辞書にいくつかの用例が記載されている。例えば、全ての辞書が初めの語義に挙げている「失業」を含んだ訳語（つまり、「失業した」や「失業中の」）の用例を掲載しているのは W2, G4, A1 の3種の辞書で、各用例に *people* や *workers* が含まれていることから、社会的な雇用情勢を指す場合に使用されることが分かる。逆に、「仕事のない」もしくは「職の無い」の用例を挙げているのは A1 と L1 で、これらの用例においても *I* や *He* が共起しており、個人的な雇用状況を指す場合に使用されていることが分かる。この結果、*unemployed* における社会的・個人的双方の意味の用例を掲載している A1 が、最もユーザーフレンドリーな記述を与えていると推測される。

表 3. *Unemployed* の掲載状況

W2	G4	A1	L1
1. 失業した、仕事のない(Millions of people have been unemployed for more than a year. 何百万もの人々が1年以上失業している). 2. 失業者 (the long-term unemployed 長期失業者) 3. 利用[活用]していない,遊休の (unemployed capital 遊休資本)	1. a) 失業した、仕事のない(I think there are more ~ people than there are on record. 統計上の数字よりももっと多くの失業者がいると思う.) b) 失業者 2. 利用[活用]されていない (~capital 遊休資本)	1. 失業した、職のない (unemployed workers 失業中の労働者たち/I was unemployed at that time. 当時、私は失業中だった.) 2. 使用[活用]されていない,遊ばせてある (unemployed capital 遊休資本)	1. 失業中の、職のない(He was ~ for six months. 彼は6ヶ月仕事がなかった) 2. 失業者、非就業者 (the long-term~ 長期失業者) 3. 使用[活用]されていない;(資本などが)遊ばせてある (an ~ machine 使われていない機械 /-capital 遊休資本)

しかしながら、パラレルコーパスの威力は、単なる訳語や共起語の抽出のみならず、訳語ごとにおける一貫したパターンを視覚化することでもある。実際に JENAAD で検索してみると、*unemployed* は計 145 例見られ、その中で全体の約 87% を占めていた訳語は「失業」の 76 例と辞書の記述には無い「無職(の)」の 50 例であった。特に、「失業」に訳されている場合、*the social system, employment system, population, area and economical situation, people, workers* などが頻繁に共起しており、現代における国の社会的・経済的な情勢に焦点が置かれ、個人的な状況よりも総合的な就職状況を指していた。以下は、「失業」に訳されている 2 例である。

- The number of young people who are unemployed or have no steady job is increasing at an alarming rate.
- The agency's Statistics Bureau said the decrease in unemployed workers in April was because April is a month of hiring and rehiring.

どちらの例も、*young people* や *workers* など全体的な就職者数に注目していることが分かる。この点において、前述の 3 種の辞書が掲載した用例は概ね正しいことが確認できる。

一方、辞書には掲載されていない訳語である「無職」のコンコーダンスラインを概観すると、常に前置修飾のみが許される傾向にあることが分かる。

istrict Court on Wednesday sentenced *unemployed* Yoshio Iwamoto, 56, to death companies. Kazutoshi Hirohata, 25, an *unemployed* man of no address, and four ayama prefectural police arrested an *unemployed* man Thursday in his hometown rd, Tokyo, and Yotake Tezuka, 39, an *unemployed* man of no fixed address, wer Noda, and Toshiyuki Shibuya, 45, an *unemployed* man from Iwai, Ibaraki Prefe on the United States. A 37-year-old *unemployed* Shizuoka woman was found unc -run high school and one 16-year-old *unemployed* boy, police said. The projec Tuesday ruled against an 64-year-old *unemployed* man who sued the central, Ho istrict Court on Monday sentenced an *unemployed* man to death for killing fou radually decreased. The 28-year-old *unemployed* man who was arrested on susp

「無職」の場合は、語彙パターン【年齢 + *unemployed* + 人】で使用され、事件の容疑者の職業を公開する場合に用いられている。従って、「無職」が訳語の場合は特定の人物に焦点をあてており、「失業」と比較してその違いが共起語や意味、パターン、文脈の観点から明らかである。尚、記述の比較対象とした4種の辞書はどれも「無職」を訳語として掲載しておらず、改善が期待される。

このように、パラレルコーパスを用いることにより、1) 既存の言語情報の確認、2) より正確な訳語の抽出、3) 訳語ごとにおける共起語やパターンの可視化、が可能となる。

### 5.3. 「不況」

WJ1やGJ2, AJ2では(用例中の訳語も含め)「不況」の訳語として、*depression, recession, slack business, (business) slump, stagnation, bad times, bad economy*を掲載している。しかしながら、実際にJENAADで検索してみると、*slowdown*や*downturn*など辞書に掲載されていない訳語が見つかる。また、日本語の「不況」という語彙と意味的に対応関係にあるこれらの語彙には前置修飾の形容詞が度々共起する。例えば、「不況」が*downturn*に訳される場合、*economic*や*business*が共起する傾向にある(パラレルコーパスの検索結果、翻訳ユニット*downturn*—「不況」の12例中、8例が*economic*又は*business*と共起している)。つまり、ある言語における語彙はある言語においてはフレーズであり、そのまた逆もしかりということが分かる。

パラレルコーパスを用いたフレーズレベルの翻訳ユニットの抽出も、これからの二言語辞書学の編纂に大きく貢献するものと思われる。「不況」を例に取れば、辞書に掲載されている情報とは異なる例がいくらか散見される。例えば、一言語コーパスを活用して編纂されたWJ1は、「円高不況」の英訳として*endaka (yen appreciation) recession*を挙げている。しかしながら、パラレルコーパスを検索してみると、「円高不況」全28例中の18例が*recession*として訳されており、その13例が*recession + caused/triggered/marked/brought on by + the yen's sharp/rise/appreciation...*と後置修飾のパターンで固定表現として出現している。

Shock” (1973) and subsequent “high-yen *recession*,” caused by a sudden appreciated build the momentum to overcome the *recession* caused by the high yen. Order m g the viral invasion. To avoid another *recession* caused by the yen’s rise, the g the Japanese economy was hard hit by a *recession* caused by the yen’s sharp appreciation Saturday. He said he survived the last *recession* caused by the high appreciation as different from the situation in the *recession* caused by the yen’s appreciation when the industry was severely hit by a *recession* marked by a high appreciation o 87, when the nation was experiencing a *recession* triggered by a sharp rise in th rently suffering from a policy-induced *recession* brought on by politicians who l period, and even more serious than the *recession* in 1986, which was caused by th employment is less serious than in the *recession* of the late 1980s caused by the y responsible for allowing the current *recession*, which was caused by the strong 16 furnaces have been closed since the *recession* of the late 1980s which was triggered by

前置修飾の例では, *strong yen-caused recessions* と *high-yen recession* のみが見つかったが, WJ1 が与える *endaka (yen appreciation) recession* の例は皆無だった。他にも, *slump* に訳された例で, *the economy slumped due to the yen’s appreciation against the dollar* が見つかった。つまり, パラレルコーパスを用いることで, フレーズレベルにおいても, 従来の辞書の記述にはない自然な翻訳情報が抽出できると言えよう。

更に, パラレルコーパスはフレーズ翻訳の優位性を再確認する上でも格好の情報源となり得る。例えば, GJ2 は, 「不況」の訳語のひとつに *recession* を挙げており, その中で「世界的不況」を *worldwide recession* を掲載している。

**recession** ㊦《正式》—事的不景気, 景気後退《◆ *depression* の遠回し語》|| 1970年代中頃の世界的不況 *the worldwide recession of the mid-1970s*

WJ1 においても「1930年代の世界的不況」=*the worldwide depression of the 1930s* と挙げており, GJ2・WJ1 双方ともに「世界的」=*worldwide* と捉えている (AJ2 には「世界」+「不況」の例は見られなかった)。しかしながら, JENAAD を用いて, 「世界」+「不況」(つまり, 「世界不況」, 「世界的不況」, 「世界同時不況」など) を検索してみると, 計 32 例がヒットし, その中の 25 例 (78%) が *recession* として訳されていた。その中で *worldwide recession* と訳されていたのはわずか 5 例のみで, その約 3 倍以上の 17 例が *global recession* と訳されていた。このことから, 「世界」+「不況」の自然な訳語として *global recession* の方が好まれるという言語事実が浮かび上がる。以下は *global recession* に訳されている 10 例を無作為に抽出したコンコーダンスラインである (1 行目は「世界不況」, 2 行目は「世界的不況」, 3 行目以降は「世界同時不況」として訳されていた)。

rn that Japan could trigger a *global recession* if its government were to do  
idst of a deep and persistent *global recession*. The Democrats, whose preside  
he very real possibility of a *global recession* cannot be dismissed, as we ob  
to cope with the danger of a *global recession*, which has been growing stron  
he attacks, thus triggering a *global recession*. The transmitters were assemb  
ey were determined to avoid a *global recession* by making concerted efforts.  
wing anxiety over a potential *global recession*. Norman first came to Kobe in  
cing scheme. The simultaneous *global recession* has led to continued declines  
ts economy to help fend off a *global recession*. Although one autocratic rule  
n response to the progressive *global recession*, the prospects of even curren

ちなみに *depression* に訳されているのは2例のみで、*worldwide depression* と *global depression* が各1例ずつ見られた。この結果から、「世界(的・同時)不況」を指す英訳は、*global recession* が最も好まれるだろう。<sup>4</sup>

最後に、WJ1には「長引く不況」=*protracted recession* が掲載されているが、JENAADの検索の結果、「長引く不況」は計22例見られ、その中で *recession* に訳されているのが14例(64%)、その中で *protracted recession* に訳されているのはわずか2例で、代わりにその4倍の8例が *prolonged recession* と訳されていた。よって、この場合も、*prolonged recession* の方が辞書に掲載する訳例として好ましいと言えよう。

このように、パラレルコーパスの活用は、これからの英和・和英辞典における訳語の優位性を見直す意味でも格好の情報源となる。

#### 5.4. 「求心力」

最後に、メタファー分析にもパラレルコーパスが有効であることを示す。Lakoff & Johnson (1980) や Lakoff (1987) を初めとする従来のメタファー・メトニミーの認知言語学的研究は、人間の物事に対する理解が心理的・認知的操作であるという考えの基に成り立っている。つまり、研究者自身にその比喩的意味解釈を負うところが大きいことから、極めて主観的な手法を採ってきた。よって、認知言語学と客観的な計量分析を主体とするコーパス言語学には接点がないと主張するものさえいる (Teubert, 2001, p. 131)。

一方、Knowles & Moon (2006) は、メタファーは文学作品のような特定ジャンルのテキストのみに出現するのではなく、全ての言語活動で用いられる基本的言語事象であると指摘し、新聞や Bank of English コーパスから抽出した用例を基にメタファー研究の新しい方向性を開拓した。ここで、コーパスを用いたメタファー分析の更なる発展を模索すべく、パラレルコーパスを用いた二言語レベルの分析を試みたい。

分析対象とした「求心力」の訳は、AJ1では記載されておらず、WJ1とGJ2は用例を記載することなしに *centripetal force* というフレーズのみを挙げている。これは、「求心力」が

一般的な学習和英辞典に掲載するには、重要度の低いフレーズであることがひとつの原因であろう。しかしながら、もうひとつの理由として、辞書編纂時の基資料の用例不足も一つに挙げられるのではなからうか。なぜならば、前節で取り上げた3種の語彙とは異なり、「求心力」は字義の意味よりも比喩の意味で使用される傾向が強いためである。仮に、そのような比喩解釈においてもパラレルコーパスを用いた計量分析が可能になれば、これからの英和・和英辞典の編纂に大きく貢献するものと思われる。

「求心力」と *centripetal force* は、両者とも字義の意味では物理学用語として用いられている。2003年刊行の『広辞苑 第五版』の「求心力」の記述では、「物体が円運動をする時、この円の中心に向かって物体に働く力」と記されており、2006年刊行の *Concise Oxford English Dictionary* 第11版では、“(Physics) a force which acts on a body moving in a circular path and is directed towards the centre around which the body is moving”と記述されている。よって、「様々な外的要素が内部の焦点に引き寄せられている」といった抽象的概念が認められる。

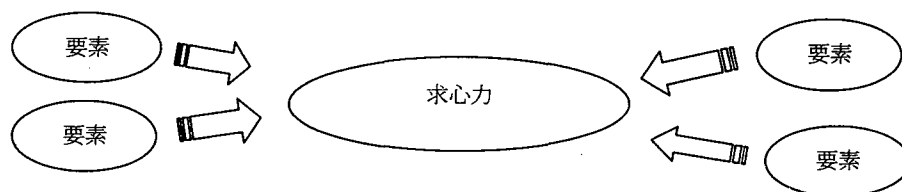


図1. 求心力の抽象的概念

認知言語学の分野では、メタファーには異なる二つの認知領域が認められていることから (Lakoff, 1987; Lakoff & Turner, 1989; Croft, 1993), 一方の事象概念を「求心力」の概念に重ねやすいことや (Knowles & Moon, 2006, p. 3), 中心に引き寄せられる様態や原因が極めて恣意的であることが、このフレーズが比喩として意味拡張を引き起こす原因と予測される。

予備調査として、British National Corpus (以下、BNC) を検索してみると、英語の *centripetal force* は複数形も含めて計8例ヒットし、2例が比喩の意味で使用されていた。更に、ウェブ調査として Google 検索から *centripetal force* と「求心力」の各上位100件の用例を手作業で調べた(2007年3月16日実施)。その結果、「求心力」は一つのサイトを除いて全て比喩の意味で使用されていた。逆に、*centripetal force* の上位100件は94例が字義的な物理学用語の意味で、残りの6例のみが比喩の意味で使用されていた。<sup>5</sup> 以下に比喩の意味で使用されていた例を BNC (*centripetal force*) と Google (「求心力」) から各1例ずつ挙げる。

- ・内閣支持率が低下する中、「安倍カラー」演出の一環で決断した衛藤氏の復党にミソが付いた格好で、さらに首相の 求心力 が低下するのは必至だ。  
([http://www.tokyo-np.co.jp/00/sei/20070310/mng\\_sei\\_003.shtml](http://www.tokyo-np.co.jp/00/sei/20070310/mng_sei_003.shtml))

- It is an establishment which distrusts individualism , which prefers to proceed through collaboration , which looks still to the state to redress the workings of the market , to resist centripetal force which the City of London exerts .(BNC:AK2)

この予備調査から、日本語の「求心力」は現在では比喩的意味で用いられることが多く、英語の *centripetal force* は字義の意味で使用されやすいことが予測される。しかしながら、実際にどのような比喩的意味が存在しているのか？

Lakoff & Johnson (1980) では、「恋愛」を5つの構造メタファーに分類し、Kovecses (2000) では、人間の感情の「怒り」を全部で12種に分類している。そこで、JENAAD のデータを基に「求心力」の比喩的意味を計量的に分類する。検索の結果、「求心力」は計38例見つかリ、その中で30例が比喩的にパラフレーズされ、6例が直訳の *centripetal force* が割り当てられ、残りの2例は英訳が省略されていた。特に、ほぼ全ての英訳において、政治的意味合いのメタファーとして使用されていた。参考までに、以下は、直訳されていた *centripetal force* の全6例である（日本語原文は省略）。

- Hatoyama's reelection can be said to prove that he enjoys a certain degree of centripetal force within the party.
- Who will be the centripetal force influencing the outcomes of the two elections—Koizumi or Ishihara?
- Prime Minister Mori's centripetal force continues to decline.
- The end of the Cold War structure and the nexus between politics, industry and bureaucracy also caused politics and philosophy to lose their centripetal force.
- First that the summit has lost its centripetal force.
- However, at this moment a centripetal force is required to put into practice new political policies.

初めの例では、*centripetal force* が政党内における特定の政治家の強い権力を表しており、次の例では、最終的に最も大きな政治的権力を持つであろう特定の個人を指している。3つ目の例では、特定の人物（ここでは政治家）の信頼性や人気を表しており、4つ目の例では、政治・哲学における活力を指している。そして、5つ目の例では、(力を失ったことから意味が派生して) 存在意義や必要性が無くなった意味で使用され、最後の例では、政治や新しい政策を実行するのに必要な起動力と解釈できる。しかしながら、これらの用例は、日本人記者が翻訳上の効率性から「求心力」を *centripetal force* として割り当てた可能性があり、BNC や Google 検索の結果とはマッチしていない。用例数にも表れているように、日本語の「求心力」を英語で捉えるには、パラフレーズされた英訳を吟味する必要がある。

そこで、英訳の中で比喩的にパラフレーズされていた「求心力」の30例を、論者の判断



によって意味別に分類したのが表4である。日本語の「求心力」は、その比率から圧倒的に比喩的意味でパラフレーズされることが多い。よって、和英辞典の記述に言語事実を反映させるべきだという主張に立てば、直訳の *centripetal force* よりも比喩的意味のパラフレーズ文や用例を掲載することの方が好まれるという帰結に達する。<sup>6</sup>

表4. 英訳から見た「求心力」の比喩的意味分類

結束力・統一性	8	魅力	1
指導力	7	神聖な力	1
(政治的な)権力	5	秩序	1
中心的役割	2	世界的な国の地位	1
影響力	1	能力	1
責任	1	(政策実行に必要な)環境	1

特に5例以上見られた比喩的意味の「結束力・統一性」や「指導力」、「(政治的な)権力」が「求心力」の中心的な比喩的意味を構成していると言える。以下は、「結束力・統一性」と解釈できる8例中の3例である。

- ・反共スローガンは、冷戦構造の崩壊で、かつてのような求心力を失った。(This is mainly because their anticommunist slogans have ceased to be the cement of their cohesion following the collapse of the Cold War world structure.)
- ・共同体が求心力を持ってそうな中央機関は作られず、ベラルーシの首都ミンスクに調整機関だけを置く。(It allows for no central authority binding the separate republics, with only a coordinating organization set up in the Byelorussian capital of Minsk.)
- ・政治改革法の成立後急速に求心力を失ったのは、次なる政治目標を設定できなかったからだ。(This administration began to rapidly fall apart, however, after it put its political reform bills through the Diet because it failed to come up with a new political goal.)

上記にも示されるように、「求心力」は、政党や政治的スローガン、政府、国家、社会、機関の権威に関わる結束力や統一性を表す場合に使用されることが分かる。特に二つ目と三つ目の例は、「求心力」がいくつかの要素の集合体とみさなされていることが分かる。

このように、パラレルコーパスを用いることで、現在まで主観的な解釈に頼らざるを得なかったメタファーの意味分類が客観的・視覚的・計量的に抽出可能となる。辞書では、汎用性の高い確立された訳語の掲載が優先されることが多く、パラレルコーパスで検出された訳語やパラフレーズ文を優先的に掲載すべきかどうかについては議論があるところである。しかしながら、「求心力」を和英辞書に掲載する場合は、字義通りの意味と比喩的意味のパラフレーズ文や用例を分けて掲載してもよいのではないだろうか。特に、比喩的意

味に関しては、表4に見られる「結束力・統一性」、「指導力」、「権力」の意味の中から選出し、そのパラフレーズ文や用例を掲載するのが妥当であると思われる。

以上、本節では、パラレルコーパスが抽象的な言語の意味分析に関しても、有効な情報源になることを実証した。

## 6. 結語

本稿では、パラレルコーパスを用いることにより一言語コーパスでは不可能だった二言語レベルでの分析を訳語や共起語、成句表現、メタファーの観点から試みた。日本語のみを考察する場合、我々には母語直感が備わっているために日本語の類似語の意味の違いは直感的に解釈できる。しかしながら、翻訳時や二言語辞書編纂時には、訳語の違いが引き起こす共起語の変化、翻訳ユニットの存在、比喩的意味におけるパラフレーズなど、二言語間に内在する言語事実に目を向けるべきであり、この意味でパラレルコーパスは格好の情報源となり得る。

今後の課題として、今回使用したパラレルコーパスがジャンルやスタイル等に制限的であることが挙げられる。また、コーパスのサイズに関しても、現時点では辞書記述の絶対的な改善に至るには小規模である。今後のパラレルコーパスの構築、並びにパラレルコーパスを用いた言語研究に期待したい。

## 註

1. 無論、これは時事言語や学術言語に特質した傾向であり、文学などでは一對一の翻訳関係にならないケースがあることは否めない。
2. 同じ新聞社の中では表現が統一されていたり、あるいは執筆者が限られていたりする可能性は否定できないが、ある程度どの翻訳ユニットが正確な対応関係にあるかという目安にはなる。
3. 語彙の選定にあたっては、論者の主観的判断に委ねたところが大きい。
4. 査読者の方から、BNCなどの汎用コーパスで確認すると、*worldwide recession*: *global recession* = 17 : 8 という比率になり、むしろ *worldwide recession* のほうが好まれる傾向にあるのではないかという貴重なご指摘を頂いた。英語のみの観点に立てば（もしくは英英辞典の編纂の立場であれば）、この手法は妥当であるが、二言語間における翻訳ユニットの関係を視野に入れると異なった議論となってくると論者は考える。確かに、JENAADにおいてはBNCのデータとは反して、*global recession* は28例検出されたのに対して、*worldwide recession* はわずか10例であった。しかしながら、*worldwide recession* の10例中、「世界」+「不況」と対訳関係にあったのは5例(50%)で、*global recession* の28例中、「世界」+「不況」と対訳関係にあったのは17例(61%)であった。つまり、訳語の比率から考慮すると、[世界+不況]は *global recession* と訳す方

が *worldwide recession* よりも好まれる傾向にあることが分かる。

5. Google 検索の結果、日本語検索では新聞・メディア関連のサイトが上位に、英語検索では、物理学や数学、専門用語辞典関連のサイトが上位に出ていたことも、この結果に起因していると思われる。
6. 査読者の方から貴重なコメントを頂いた。ここで感謝を申し上げたい。尚、誤解を生まないためにここで特記したい。日⇒英翻訳方向で考えた場合 (JENAAD は日⇒英翻訳方向のパラレルコーパス)、ここで挙げた「求心力」の比喩的意味は *centripetal force* の比喩的意味とは多少異なるであろうということである。つまり直訳上は対応関係にあっても、その文化的・言語的概念が異なるため、「求心力」という事象を *centripetal force* という事象から切り離して解釈しなければならない。よって、*centripetal force* を「求心力」の完全な対応句と捉えて、英語コーパスで分析することは、二言語間の不定性を軽視することになる。やはり「求心力」の英訳から正しい翻訳実態を探り、和英辞書の記述に反映させるべきであると論者は考える。

#### 参考文献

- Barlow, M. (2002). ParaConc: Concordance software for multilingual parallel corpora. Retrieved August 20, 2006, from <http://www.athel.com/paraweb.pdf>
- Chang, C., Danielsson, P., & Teubert, W. (2005). Chinese-English translation database: extracting units of translation from parallel texts. In G. Barnbrook *et al.* (Eds.), *Meaningful Texts, The Extraction of Semantic Information from Monolingual and Multilingual Corpora* (pp.131-142). London and New York: Continuum.
- Croft, W. (1993). The Role of Domains in the Interpretation of Metaphors and Metonymies. *Cognitive Linguistics*, 4, 335-370.
- Fillmore, C.J., & Atkins, B.T.S. (1994). Starting where the dictionaries stop: The challenge for computational lexicography. In B.T.S. Atkins and A. Zampolli (Eds.), *Computational Approaches to the Lexicon* (pp.349-393). Oxford: Oxford University Press.
- Knowles, M., & Moon, R. (2006). *Introducing Metaphor*. London and New York: Routledge.
- Kovecses, Z. (2000). *Metaphor and Emotion: Language, Culture, and Body in Human Feeling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphor We Live By*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Turner, M. (1989). *More than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago and London: University of Chicago Press.

- McEnery, T., & Wilson, A. (1996). *Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Shei, C. (2005). Fixedness in genre-specific language and intercultural differences. *International Journal of Corpus Linguistics*, 10(2), 199-225.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Teubert, W. (2001). Corpus Linguistics and Lexicography. *International Journal of Corpus Linguistics*, 6, 125-153.
- Utiyama, M., & Isahara, H. (2003). *Reliable Measures for Aligning Japanese-English News Articles and Sentences*. Proceedings of the 41<sup>st</sup> Annual Meeting of the ACL. Retrieved September 20, 2006, from <http://acl.ldc.upenn.edu/P/P03/P03-1010.pdf>

#### 英和・和英辞典

- 『アドバンストフェイバリット英和辞典』(2002) 東京書籍.
- 『ジーニアス英和辞典』第4版 (2006) 大修館.
- 『ジーニアス和英辞典』第2版 (2003) 大修館.
- 『レクシス英和辞典』(2003) 旺文社.
- 『スーパーアンカー英和辞典』第2版 (2006) 学習研究社.
- 『ウィズダム英和辞典』第2版 (2006) 三省堂.
- 『ウィズダム和英辞典』(2006) 三省堂.

#### 英英辞典

- Collins COBUILD Advanced Learner's English Dictionary. 5<sup>th</sup> Revised Edition. (2006) London: HarperCollins.
- Longman Dictionary of Contemporary English. 4<sup>th</sup> Revised Edition. (2006) England: Pearson Education Limited.



# **Flexing Analytical Learners: Developing a Balanced Approach to Language Learning**

Derek Eberl  
Kyoto Sangyo University

## **Abstract**

本稿では、分析型(analytical)と包括型(global)の2つの相対する学習スタイルを簡潔に説明し、analyticalな傾向にある日本人学習者にglobalなアプローチを奨励することの効果を議論する。本稿で取り上げたGlobalな学習の特徴は、(1) risk-taking (2) impulsiveness (3) guessing at meaning、そして(4) tolerance to ambiguityの4つである。学習者は両学習スタイルで学ぶ機会を与えられることにより、もっとバランスのとれた言語学習が出来るようになると考えられる。そして、両スタイルでの学習経験を積むことで、学習方略を自らが選択出来るようになるであろう。

## **1. Introduction**

There are two fundamental approaches to learning a second or foreign language: an *analytical* approach and a *global* approach (Skehan, 1998). While Japanese learners often display characteristics related to an analytical approach (e.g., Harshburger, *et al.* 1986; Reid, 1987; Oxford, Hollaway, & Horton–Murillo, 1992; Oxford & Burry-stock, 1995; Nelson, 1995; Call, 1998; and McVeigh, 2002), communicative language teaching (CLT), on the other hand, encourages learners to employ learning strategies related to a global approach. The reason for the latter, according to Brown (1994), is that findings in second language acquisition theory suggest that learners can acquire a second or foreign language better if they focus their attention more on *fluency* than on *accuracy*.

Though there is nothing wrong with an analytical approach in learning a second or foreign language, it can lead to road blocks if not combined with at least some of the characteristics and strategies associated with a global learning approach (the reverse applies as well). Ideally, if learners could adopt both an analytical and global learning approach, they would be better equipped for autonomous learning (Reid, 1998). Unfortunately however, new approaches towards learning are not always so easily adoptable and familiar ones are not always so easily relinquished. One way for language teachers to help build learning repertoires and expand the learning styles of their students is to gradually incorporate new strategies and approaches for learners to experiment with in classroom activities. This practice has been referred to, and will be referred to here, as

‘flexing.’

This paper will present considerations for helping analytical learners into adopting learning strategies related to a global approach. Other EFL/ESL teachers interested in expanding their students’ learning styles may find this information helpful. Before presenting the considerations, a brief background of the analytical and global approach will be given in order to gain a better understanding of the contrast between these two learning styles and to highlight the benefits of each.

## **2. Learning Approaches**

### **2.1 An Analytical Approach**

An analytical approach is characterized by a preference to learn in a linear manner. Analytical learners favor left-brain processing, and are thus prone to field independence (i.e., at times they ‘can’t see the forest for the trees’). In regards to language learning, they generally prefer to look at the smaller, individual parts of language before examining their relationship to the whole. They have a strong tendency to utilize learning strategies such as breaking down the larger parts of a text into smaller pieces in order to build meaning. Analytical learners also prefer organized, logical, step-by-step classroom instruction, and like to look at the details and facts of whatever it is they are learning (Kinsella & Sherak, 1998). Analytical learners tend to be more reflective and introverted, and prefer rote learning strategies such as memorization and repetition. The main advantage of an analytical approach when learning a second or foreign language is accuracy.

### **2.2 A Global Approach**

A global approach (sometimes also called a ‘gestalt’ or ‘relational’), on the other hand, is characterized by a preference to learn in a holistic manner. Since global learners favor right-brain processing they are prone to field dependence (i.e., at times they ‘can’t see the trees for the forest’). In regards to language learning, they generally prefer to look at the big picture of language before looking at the smaller parts. They have a strong tendency to utilize learning strategies such as attempting to guess the overall meaning of a paragraph rather than paying close attention to individual words and/or sentences. Global learners usually prefer loose guidelines and tend to deal with problems more intuitively. They prefer open-ended questions and, since they are usually extroverted, enjoy interacting with other classroom members in a sociable manner. Global learners also tend to be more impulsive

than reflective and are often not afraid of making mistakes. Whitefield (1995) notes that most gifted students are global learners. The main advantage of a global approach when learning a second or foreign language is fluency.

### **2.3 A Balanced Approach**

Both the analytical and global approaches have advantages and accuracy is arguably just as important as fluency when learning a second or foreign language (Skehan, 1998). Problems can occur though if learners favor one approach too much over the other, thus developing an unbalanced, one-sided learning style. For Japanese EFL learners who find themselves struggling to become more fluent in English, it is usually because they do not incorporate global characteristics into their learning approach. If they could learn to stretch, or flex, their learning style by including the constructive elements of a global approach, they could gain greater fluency in their English ability. The following considerations are for these learners.

## **3. Considerations**

### **3.1 Constructive Learning Characteristics**

The constructive learning characteristics, or strategies, related to a global approach are (1) risk-taking, (2) impulsiveness, (3) guessing at meaning, and (4) tolerance to ambiguity. Brown (2000) acknowledges that these characteristics are advantageous towards learning a second language and that they are often employed by 'good language learners.' He suggests that learners need opportunities to experiment with these characteristics in order to become used to them. Classroom activities that place emphasis on fluency rather than accuracy can be helpful to this end. For example, by placing priority on *quantity* over *quality* learners will instinctively adopt the strategies needed to complete the activities successfully. It is then more likely that learners will add these strategies to their learning repertoire and continue using them when needed.

### **3.2 Informal Classroom Atmosphere**

Call (1998) recommends that language teachers strive to keep an informal classroom atmosphere when working with analytical learners. Remembering first names, being on a first-name-basis and creating a learning environment where making mistakes is okay is essential. Scientific evidence presented in Beebe (1988) on the studies of Carrol (1980), Kotik (1975), Genesee *et al.* (1978), Gordon (1980), and Vaid and Lambert (1979) also



indicates that the more informally a language is learned, the greater the likelihood of right-hemispheric involvement. Likewise, the more formally a language is learned the greater likelihood of left-hemispheric processing. Since most Japanese classrooms are quite formal and teacher-centered, learners naturally have developed a tendency towards an analytical learning style. Changing the atmosphere and setting into a more informal and student-centered class may help increase learners chances of experimenting and adopting global strategies.

### **3.3 Open-Ended Questions**

Whitefield (1995) notes that global learners tend to favor open-ended questions to closed-questions. Open-ended questions, or questions without a simple yes or no answer, or which cannot be answered by solely recollecting factual information, require learners to actually think and process information in the right-hemisphere of the brain. Since the response solicits mainly an opinion, rather than just factual information, there is really no right or wrong answer. Dillon (1997) acknowledges the value of using open-ended questions and notes that “how a question is asked affects its effectiveness.” Encouraging analytical learners to become familiar with using and answering such questions will allow them to experiment more with the global characteristics of risk taking and impulsiveness; as well as in expressing themselves, developing creativity and critical thinking. Unfortunately, these latter characteristics are often noted as lacking in Japanese learners (McVeigh, 2002). The reason for this tendency, according to Yoneyama (1999), is that the traditional teacher-centered classes in Japan are too one-sided and teachers rarely solicit student opinions. In fact she claims that the personal opinions of students are generally shunned and thus they develop a very passive attitude and apathy towards learning in response.

Some sample open-ended questions which can be used in the classroom include:

- What do you think about this topic?
- What do you think will happen next in the story?
- Why did you choose that answer?
- Why is that important to you?
- How do you feel about this problem? .
- What would you do if you were in the same situation?

- How can you become a better language learner?

Using such questions and giving learners opportunities to practice using such questions, will help them become familiar with them. There is then a greater likelihood that they will instinctively adjust their thinking patterns or mindset accordingly.

### 3.4 Timed Activities

Using timed activities where learners are required to complete a task within a given time frame can also allow them opportunities for experimenting with global strategies. For example, activities like brainstorming and word association can be timed and thus risk taking and impulsiveness are encouraged. Emphasizing *quantity* over *quality* (i.e., learners need not worry about their spelling for the time being), learners can attempt to put together a list of words based upon a given theme. For example, if the topic of the day is ‘family,’ learners can write as many words as they can related to that topic (e.g., mother, father, brother, sister, cousin, uncle, and so on). When time is up, answers can be written out on the board and attention to detail such as correct spelling and the proper pronunciation can be covered if necessary.

When working with analytical learners the teacher should conclude global activities by attending to analytical needs. For example, when encouraging learners to read quickly through a passage—in order to flex their ability to guess at meaning and to develop tolerance to ambiguity—the teacher should finish up with a focus on detail. If this area is not satisfied, it could lead to frustration on the part of the learners and thus backfire and hinder learning (Lightbown & Spada, 1999).

### 3.5 Top-Down Activities

Activities which focus attention beyond the individual elements or segments of language, and which require learners to infer language by including a top-down approach can allow opportunities for developing global listening strategies. For example, by having learners listen to a short portion of a dialogue and then having them repeat the sounds (not necessarily the words) they hear, as they hear them, they can develop top-down listening strategies and fluency in pronunciation.

The dialogue can then be played back again and learners can then focus their attention on

individual words or language segments by noting what they hear. Practice in using both top-down and bottom-up strategies will enable learners to gain a feeling of the benefits of both analytical and global learning strategies.

Context can also be deduced by presenting only the audio portion of a movie clip and having learners guess what is happening in the scene, or what will happen next in the scene. This will draw learner attention away from individual segments of speech and focus will require listening strategies of a global approach.

### **3.6 Sensitivity and Understanding**

Reid (1998) emphasizes sensitivity and understanding on the part of teachers when attempting to flex learners into adopting new approaches to learning. Analytical learners are not always used to using global learning strategies, and it may take awhile for them to get used to things. Allowing plenty of time to experiment with, and feel comfortable with, new and unfamiliar learning strategies is important. Learners should never be pushed too far into adopting unfamiliar strategies. They do not need to necessarily change or convert to a new learning approach. The whole purpose behind flexing is simply to give them opportunities in experimenting with learning tools with which they may not be familiar. They can then choose the learning style and strategies that work for them and that they prefer most.

### **3.7 Summary of Considerations**

In sum, here are the considerations that teachers should employ when flexing analytical learners:

1. Create a friendly, informal classroom atmosphere where making mistakes is okay and learners feel comfortable. Remembering students' names and being on a first-name-basis is essential.
2. Use open-ended questions often and encourage learners to use them too. Let learners know why such questions are important and why they should practice using them.
3. Use timed activities that encourage risk taking and impulsiveness. Encourage learners to guess at meaning and develop tolerance to ambiguity.
4. Use top-down activities which focus attention away from the individual elements or segments of language, and which require learners to infer language from a top-down/global approach.

5. Wrap lessons up by focusing on analytical needs when necessary.
6. Show constant sensitivity and understanding towards learners; especially when they are experimenting with unfamiliar learning strategies.

These considerations will help learners in becoming better balanced and in developing a broader learning repertoire.

#### **4. Conclusion**

Flexing analytical learners into adopting global learning strategies can help develop a more balanced approach to language learning. It can also help develop greater fluency. By possessing both analytical and global learning strategies, learners have the option and capacity of choosing the best approach that works for them depending upon the situation—in situations when an analytical approach is more efficient and appropriate, or in situations where a global approach is more efficient and appropriate. With a balanced approach, learners can enjoy a more effective and enlightening approach to language learning.

In conclusion, it should be noted that it is always important to remember that stereotyping learners based solely upon cultural background can be hazardous, and that all Japanese learners do not necessarily favor an analytical approach. Usually they are just unfamiliar with global learning strategies and thus do not apply them. Like all learners, however, when given the chance to practice with new learning approaches they often adopt those strategies which suit them best. A balance in learning strategies between a global and analytical approach seems most practical.

#### **References**

- Beebe, L (1988). *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives*. New York: Harper and Row Publishers.
- Brown, H.D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Upper Saddle River: Prentice Hall Regents.
- Brown, H.D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* (4<sup>th</sup> Ed. ). White Plains: Longman Inc.
- Call, J. (1998). Expanding the Learning Styles of Japanese Analytic Learners. In J. Reid, Ed., *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom* (pp. 136-146). Upper

Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.

Dillon, J. (1997). Questioning. In D.W. Hargie, (Ed. ), *The Handbook of Communication Skills* (pp. 103-133). New York: Routledge.

Gibson, K. (2002). Learning styles and hemispheric dominance right or left brain: Which is dominant in your family? *Leaping From the Box* (www)  
<http://www.leapingfromthebox.com/art/kmg/learningstyles2.html>

Harshburger, B.; Ross, T.; Tafoya, S.; and Via, J. (1986). Dealing with Multiple Learning Styles in the ESL classroom. Symposium presented at the annual international meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL), San Francisco (March).

Kinsella, K & Sherak, K. (1998). Designing ESL Classroom Collaboration to Accommodate Diverse Work Styles. In J. Reid, Ed. *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom* (pp. 85-99). New Jersey: Prentice Hall Regents.

Lightbown, P., and Spada, N. (1999). *How Language are Learned (2<sup>nd</sup> Ed.)*. Oxford: Oxford University Press.

McVeigh, B. (2002). *Japanese Higher Education as Myth*. Armonk: M.E. Sharp

Nelson, G.L. (1995). Cultural Differences in Learning Styles. In J. Reid, Ed., *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom* (pp. 3-18). Boston: Heinle & Heinle.

Oxford, R.L., and Burry-Stock, J.A. (1995). Assessing the use of Language Learning Strategies Worldwide with the ESL/EFL Version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System*, 23, 2, 153-75.

Oxford, R.L., Hollaway, M.E. and Horton-Murillo, D. (1992). Language learning styles: Research and practical considerations for teaching in the multicultural tertiary ESL/EFL classroom. *System*, 20, 4, 439-56.

Reid, J. (1998). *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. New Jersey: Prentice Hall Regents.

Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press,

Whitefield, D. (1995). Learning styles: Great minds don't think alike. In Summers, L. (Ed) *A Focus on Learning*. (pp. 271-275). Proceedings of the 4<sup>th</sup> Annual Teaching Learning Forum, Edith Cowan University, February 1995. Perth: Edith Cowan University.  
<http://cea.curtin.edu.au/tlf/tlf1995/whitefield.html>

Yoneyama, S. (1999). *The Japanese High School: Silence and Resistance*. London: Routledge.

## 編集後記

「LET 関西支部研究集録 12 号」をお送りします。お気づきのように、本号より表紙がリニューアルされました。これは、竹内支部長の陣頭指揮のもと、これまでの研究集積の上にさらに新たな一歩を踏みだそうとするものです。表紙は同志社女子大学情報メディア学科の学生によるデザインです（複数のコンペを行い、片山知香江さんのものが採用されましたが、石原由貴さんのデザインにも運営委員会で強い支持があったことを記しておきます）。表紙というフレームワークが変わることにより、内容もさらに一層充実したものに発展してゆくものと期待します。また、内容構成に関しては、これまでの巻頭言は特別号のみの掲載となります。

さて、本号は、World Call 2008（福岡で開催）招聘スピーカー、Nanyang Technological University（シンガポール）の CHEW Lee Chin 博士の Invited Papers をはじめ、論文 3 件、研究ノート 3 件から構成されています。内容は多岐にわたり、日本におけるよりよい外国語教育を考える知見とヒントに満ちた力作が揃った号となりました。執筆いただいた著者の皆様、またご多忙中にもかかわらず各専門的見地からの厳格な審査と Author Friendly なフィードバックを行っていただきました査読委員の先生方、ありがとうございます。編集委員会を代表し、厚く御礼申し上げます。また、CHEW Lee Chin 博士との折衝では副支部長の東淳一先生に御世話になりました。

今回の投稿論文は 7 件、採択率は 87.5%でした。編集会議は、第 1 回を 2008 年 9 月 11 日（於、同志社女子大学）に、第 2 回を 10 月 25 日（於、ホテル京阪、京都）にて、開催しました。その他、この半年間、メールにより多くの議論を重ねてきました。この編集作業に献身的かつ建設的な御協力を頂いた編集委員の先生方、また執筆者や印刷所との連絡という煩雑かつ重要な事務作業を快く迅速にさばっていただいた事務局長の小山先生、ありがとうございます。

尚、次号 13 号は 2011 年発刊予定です。原稿募集は 2010 年 6 月頃を予定しております。次号もどうぞよろしくお願い致します。

編集委員長 若本夏美

### 査読委員（13名）

赤野一郎（京都外国語大学）	東淳一（流通科学大学）
伊庭緑（甲南大学）	今井裕之（兵庫教育大学）
溝畑保之（鳳高等学校）	中田賀之（兵庫教育大学）
野澤和典（立命館大学）	杉森直樹（立命館大学）
Bernard Susser（同志社女子大学）	高田哲朗（京都教育大学付属高等学校）
田中順子（神戸大学）	山根繁（関西大学）
横川博一（神戸大学）	

### 編集委員（6名）

今井裕之（兵庫教育大学）	小山敏子（大阪大谷大学、事務局長）
西本有逸（京都教育大学）	野口ジュディー（武庫川女子大学）
若本夏美（同志社女子大学、委員長）	横川博一（神戸大学）

### 表紙デザイン

片山知香江（同志社女子大学学芸学部情報メディア学科 3 年次）

(ABC 順、敬称略)

---

---

ISSN 0915-9428

**LET 関西支部研究集録 第12号**

LET Kansai Chapter Collected Papers

発行	2009年3月31日
編集・発行	外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部
代表者	竹内 理
印刷所	サンキ印刷 (株)
発行所	外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部事務局 Kansai Chapter, Japan Association for Language Education and Technology 〒584-8540 大阪府富田林市錦織北 3-11-1 大阪大谷大学 文学部 小山敏子研究室内 Tel: (0721) 24-2642 (研究室直通)

---

---