

ISSN 1880-2281

# JACET KANSAI JOURNAL

Published by  
Kansai Chapter  
The Japan Association of  
College English  
Teachers

MARCH 2011

NUMBER 13

# **JACET KANSAI JOURNAL**

THE JOURNAL OF THE KANSAI CHAPTER OF  
THE JAPAN ASSOCIATION OF COLLEGE ENGLISH TEACHERS

## **EDITORIAL COMMITTEE 2011**

### **CHAIRPERSON**

Yuko Oguri  
*University of Shiga Prefecture*

### **MEMBERS**

Kaori Nitta  
*Kinki University*

Sonia Sonoko Strain  
*Himeji Dokkyo University*

Tomoko Yashima  
*Kansai University*

### **EDITORIAL OFFICE**

Hiroyuki Yamanishi  
*Kansai Gaidai University*

## **ACKNOWLEDGEMENTS**

We would like to express our sincere gratitude to the following colleagues who served as reviewers of the papers considered for publication during the preparation of *JACET Kansai Journal* No. 13:

### **LIST OF REVIEWERS** (in alphabetical order)

Nobuhiko Akamatsu ( <i>Doshisha Univ.</i> )	Atsuko Kuramoto ( <i>Hiroshima International Univ.</i> )
Masumi Azuma ( <i>Emeritus, Kobe Design Univ.</i> )	Atsushi Mizumoto ( <i>Kansai Univ.</i> )
Sonoko Harada ( <i>Emeritus, Kobe College</i> )	Hiromi Murakami ( <i>Kansai Gaidai College</i> )
Keiko Hayashi ( <i>Hiroshima Jogakuin Univ.</i> )	Kazunori Nozawa ( <i>Ritsumeikan Univ.</i> )
Maiko Ikeda ( <i>Kansai Univ.</i> )	Osato Shiki ( <i>Kwansei Gakuin Univ.</i> )
Hiroyuki Imai ( <i>Hyogo Univ. of Teacher Education</i> )	Yukari Tokioka ( <i>Osaka Sangyo Univ.</i> )
Shin'ichiro Ishikawa ( <i>Kobe Univ.</i> )	Masanori Toyota ( <i>Kansai Gaidai Univ.</i> )
Emiko Izumi ( <i>Kyoto Univ. of Education</i> )	Toshihiko Yamaoka ( <i>Hyogo Univ. of Teacher Education</i> )
Eiko Kawagoe ( <i>Kobe City College of Nursing</i> )	Kazuhito Yamato ( <i>Kobe Univ.</i> )
Hiroshi Kimura ( <i>Kinki Univ.</i> )	Haruyo Yoshida ( <i>Osaka Kyoiku Univ.</i> )

**Copying** All content in this journal is protected by the Japanese copyright law. All rights reserved. The material therein may be reproduced free of charge in any format or medium provided it is reproduced accurately and not used in a misleading context after permission has been granted from the Kansai Chapter of JACET. If any of the items with copyright in this journal are republished or copied, the source of the material must be identified and the copyright status acknowledged.

**Instructions for Contributors** can be found in the appendix and via <http://www.jacet-kansai.org/kako.html#kiyou>

掲載論文は、JACET 関西支部、および JACET 関西紀要編集紀要委員会の考え方を反映しているものではありません。

The articles published herein do not reflect the opinions of JACET Kansai Chapter or the JACET Kansai Journal Editorial Committee.

# JACET Kansai Journal

No. 13 March 2011

---

## **Editorial**

- Yuko Oguri** ii  
Toward the 40<sup>th</sup> Anniversary of JACET Kansai

## **Invited Article**

- 小池 生夫 1  
日本の一貫した英語教育システムの改革に向けて

## **Research Articles**

- 仁科 恭徳 14  
特定学問分野間における意味連鎖比較：これからの ESAP 研究の方向性

- Miyuki Kido** 26  
Differing Effects of Shared Reading on Receptive Vocabulary Learning of Nouns, Verbs and Adjectives in Young Japanese L2 Learners

- Yukari Isobe** 38  
Representation and Processing of Formulaic Sequences in L2 Mental Lexicon: How Do Japanese EFL Learners Process Multi-word Expressions?

- 森下 美和・中野 陽子・門田 修平・磯辺 ゆかり・斉藤 倫子・平井 愛 50  
授与動詞構文の産出における日本人英語学習者の統語計画：  
絵描写課題に基づく検討

- 吉田 真美 62  
偶発的語彙学習における未知語の推測能力と符号化処理能力の影響

## **Application Report**

- 後中 陽子 74  
英語教育における文学作品導入の調査報告—英詩の場合—

## **Appendices**

- 『JACET 関西紀要』刊行規定 86  
『JACET 関西紀要』投稿規定 88

## **Toward the 40<sup>th</sup> Anniversary of JACET Kansai**

*The JACET Kansai Journal* Editorial Committee is pleased to present *JACET Kansai Journal No.13*. The first invited article, which was written by the former JACET president Ikuo Koike, is followed by six articles. Koike-sensei's article reviews past 30 years of Japanese English education; clearly pointing out problems and giving suggestions based on his own research for our English curricula to survive in this competitive global economy. This article also provides very stimulating and helpful suggestions for us to consider in our own teaching.

The selected six articles are the products of many people's efforts and a highly engaged review process. This selection process was educational for everyone involved. At the same time, we owe our reviewers a great debt of gratitude for their time and contributions. All papers are presented in the order of submission within each category, encouraging the practice of giving priority to earlier submission.

Last but not least, I would like to express my deepest appreciation personally to the current Editorial Committee members; Kaori Nitta, Sonia Sonoko Strain, Tomoko Yashima and special thanks to Hiroyuki Yamanishi of the Editorial Office, who made this journal a reality.

JACET Kansai will celebrate 40<sup>th</sup> anniversary this year. To commemorate this anniversary we will have a special issue. Please check the guidelines for details on the submission procedures and requirements available at the end of this journal or <http://www.jacet-kansai.org/file/toukoukitei.pdf>. A template for manuscripts to be submitted in English is available at [http://www.jacet-kansai.org/file/kiyoutemplate\\_e.doc](http://www.jacet-kansai.org/file/kiyoutemplate_e.doc). We are looking forward to editing this special edition.

On behalf of the *JACET Kansai Journal* Editorial Committee

Yuko Oguri

March, 2011

## 日本の一貫した英語教育システムの改革に向けて

小池 生夫

慶應義塾大学・明海大学名誉教授

JACET 特別顧問

### 1. はじめに

21 世紀に入ってから以来、急激なグローバル化時代が到来し、日本もそれに適応するように経済、政治、行政、教育などの仕組みを早急に修正することを必要としている。同様に英語教育の改革もその一部で、避けては通れない状況になっている。かつては、英米社会の言語と文化を学ぶことをもってすぐれた民族国家に少しでも迫ろうという意気込みがあった。しかし、1980 年代からは情報技術の発達によって世界諸国で共通のコミュニケーション言語を英語に求める傾向がでてきて経済、政治、科学の世界での情報の交換をするようになり、母語としての英語使用人口よりも第 2 言語の使用人口としての英語人口、外国語としての英語人口が多くなり、さらに今日にいたってはグローバル世界の共通言語としての独占的地位を英語が固めていく状態になっている。

それとともに、各国は自国の権益を主張し、競争社会に入り、共通言語を自由に使える人材を増やすことに懸命であり、それとともに **native speaker** 並み、さらにそれに近い能力をもった人びとが増えている。このなかで英米に地理的には比較的遠いアジア諸国は、自分たちの権益を拡大する目的として英語コミュニケーション能力の向上を目指すようになっており、国家挙げての明確な英語コミュニケーション能力の振興政策を強化しており、最近その効果がようやく顕在化してきている。

ところが、日本はこの緊迫感が一部の企業に偏在し、政府自身がこの問題が国の運命に関わることという意識が見えない。一般人も英語コミュニケーション能力が国際競争社会に打ち勝つために必要不可欠であるという認識が足りない。アジア諸国のなかでただひとり独立独歩の道を歩んでいる。それが見識のある日本人という見方よりもむしろ狭いガラパゴス社会に閉じこもっていくといわれる状態である。政治も行政も教育も勢いが出てこないで、互いに相手を批判だけする状況である。英語教育の目的は、国家の力を伸ばすことに結びつくという意識が、一般に薄いままである。まさに、危機的状況が現れてきたのである。

日本の一貫した英語教育システムに関しては、最近は小学校英語教育を含めるようになった。学校英語教育の基礎である小学校英語のシステムの改善は必要欠くべからざる問題であり、それに適応するためにはあらためて日本の英語教育の体系、システムを組み換える必要がでてきた。それでは、小、中、高の英語教育を政策面から考えてみよう。

最初に、日本の英語教育の根幹をなす学習指導要領の策定と実施のメカニズムを述べる。小、中、高をコントロールする外国語教育政策は学習指導要領とそれを効果的に推進する外国語教育政策会議の答申によって実施されてはじめて有効になるのである。

## 2. 学習指導要領の改正とその実施

### 2.1 基本目標

学習指導要領の基本目標は、①小、中、高と一貫して外国語コミュニケーションの技能の向上、②異言語、異文化の理解、③積極的にコミュニケーションを図る態度の3項目である。このうち①、②は昭和22年の第1回の学習指導要領から今日まで一貫している基本目標であり、③は1989年の学習指導要領改定以降一貫している目標である。とくに③は国際化とグローバル化の波に対応する事項として新たに取り上げられた。

### 2.2 小学校外国語活動

明治時代に始まり、ある程度は盛んであった小学校英語教育は法律上戦後消えたが、あらためて小学校英語が復活してきた。その経緯を説明する。

小学校英語教育の開始については、1984年中曽根総理が戦後の教育の総点検をおこなうために開催した臨時教育審議会において提出された第2次答申（1986年）のなかに外国語教育の改革の一環として簡単ながら外国語学習時期の検討が明記されたことにはじまる。平成5（1993）年「外国語教育の改善調査研究協力者会議答申」（座長小池生夫）により、小学校英語実施の検討をはじめることが決まった。

平成2～6年文部省教育研究開発企画評価協力者会議の決定を受けて英語教育の実験が開始された。やがて平成14（2002）年に「英語が使える日本人の育成のための戦略構想」（座長遠山敦子文部科学大臣）がスタートし、総合改革政策のもと多くの問題が討議され、決定されたが、その際の調査では英語活動が「総合的学習」の利用が多く、98%の全国小学校が英語活動を実施していた。こうして平成20年3月に指導要領改正に伴い、小学校に英語は「外国語活動」として教科に準じて認められ、5、6年生に週1時間単位で必修、無評価という条件で平成23年度から正式に実施されることになった。現在は試行期間であるが、ほとんどの小学校で実施中である。教科書はないが、それに準じるものとして文科省が作成、全国小学校に無償配布した「英語ノート」5年用、6年用がある。語彙は定められたものではないが実質的に約285語ある。

### 2.3 小学校外国語活動新設

小学校英語の背景としては、世界を覆うグローバル化が現実化しているなかで、児童の国際協力への関心、言語に対する関心、特に英語に対する興味をおこし、中学英語へのスムーズな連携を考えてコミュニケーション能力の素地を養う必要があるとしたものである。しかし、韓国、中国などは明確に英語によるコミュニケーション能力の養成を小学校低学年から高校まで一貫してシステム化しており、積極的に英語能力の養成、国際理解ばかりでなく、自国の発展を世界各国に認めさせようとする態度の養成にも踏み込んでおり、積極果敢な攻めの姿勢を教育目標にしているのである。このような姿勢は、東南アジア諸国、欧米諸国で一般に共通してみられる傾向であり、国際コミュニケーション語となっている英語の能力養成が各国の言語教育にとって必要であるという認識は一般的現象となっているのが現実である。

## 2.4 中学英語学習指導要領改正

中学英語は、平成 24 年度から学習指導要領改正により週 3 時間プラス 1 時間の体制から 4 時間体制へと移行する。語彙も 900 語から 1,200 語程度に増える。学力の向上を目指し、小学校英語を引き継ぎ、文法事項とコミュニケーションの場面と表現の調和に努める。これが目標であり、それにそってのカリキュラムであり、語彙、文型などの内容を整備する。コミュニケーション能力の育成に向けて中学英語は小学校英語との連結を求められる。これはかつてないほどの中学英語の在り方の問題に浮上するだろう。全体的にみて中学英語教育はいままでにないほどの変質、充実の可能性がでてきたといえる。中学英語では小学校英語につづいて教えられるのだから、教授法には発想の転換が求められよう。

## 2.5 高等学校指導要領改正

コミュニケーション能力の養成を徹底することにより、以下の新設科目群を設置した。

コミュニケーション英語Ⅰ（3 単位）

コミュニケーション英語Ⅱ（4）

コミュニケーション英語Ⅲ（4）

英語表現Ⅰ（2）、同Ⅱ（4）

コミュニケーション英語基礎（2）

英語会話（2）

この特徴は、コミュニケーション能力を総合的に連携づけて指導を徹底するという点で従来の指導要領より一段とその方向を進めたものである。授業は英語で実施することを原則とするというのもこの方向に進むことを鮮明にしたものである。これは、生徒に英語でコミュニケーション能力をつける練習をさせるのだから、先生も指導上必然的に英語を使用することになるという考えである。語彙は 1,300 語から 1,800 語に増える。中学から高校までの語彙合計は 3,000 語になる予定である。こうなれば、遅れに遅れた英語力アップの問題のうち語彙数に関しては韓国、中国にほぼ追い付くであろう。

さて、中学英語との連携をはかるのは当然であるとして、さまざまな方法がとられつつある。高校と中学の連携ばかりでなく、将来には小学校からの一貫した英語教育システムが待望されるのである。これには、教員の現職教育の整備、拡充が一層必要である。

## 2.6 外国語指導要領改正の特徴

指導目標は小、中、高ともに大枠で共通原則になり、さらに無駄なく一貫性をはかる方向を明確にしている。コミュニケーション能力の向上を一層目指し、語彙数を増やし、「ゆとりの時間」（1977 年）以前にまで戻すことによろくなる。ゆとり教育の学習内容の厳選の方針によって語彙は高校で約 4,000 語であったのがかなり減っていた。週 5 日制が実施（1996 年）され、教育内容の厳選のあまりさらに語彙縮小に向かっていった。このまま約 30 年間にわたり、この方針の変更がなかったために、学習内容が減り、学力が下がるという現象がおきた。英語ばかりではない。PISA 実施のおかげで学力向上の声が国民の間に起ってきたのは、前からあった学力下降の恐れが現実化したとようやくひとびとが理解したといえよう。英語は PISA には含まれていないが、学力の低下に含まれるのは文科省の指導の一律性から想像しても同じ傾向を示すであろう。その歪を大幅修正する必要がでて



きたという判断で、ようやく今回の指導要領の改正で軌道修正がおこなわれ、学力の到達レベルの向上がはかれることになった。その効果は 20～30 年たないとわからない。問題はグローバル社会でカギとなる英語コミュニケーション能力がその間熾烈な国際競争に耐えることができるであろうかということである。学力、特に英語コミュニケーション能力の大幅向上は待ったなしの課題である。

### 3. JACET と大学英語教育政策

#### 3.1 臨時教育審議会

JACET は昭和 58 (1983) 年「大学英語教育に関する実態と将来像の総合的研究 (1)」教員編報告書を出版した。それまで大学英語教育の調査は日本では実施されることがなかった。実態が不明であることに JACET は自らの改革のスタンスを決めかね、大学英語教育に対して漠然と不安を抱いていた。当時危機意識をもって、この大規模調査に乗り出したのは正解であったといえよう。この報告書は自分たちの研究や教育の指針以上に日本の英語教育改革の必要性を引き出す有力な証拠になったのである。私は責任者としてこの作業に携わった。

翌年昭和 59 (1984) 年 8 月には臨時教育審議会が発足した。この時、この報告書の故に私を含めた JACET 代表は第 4 部会のヒアリングに招かれ、審議会に英語教育改革意見を具申するという展開となったのである。昭和 60 (1985) 年に上記実態調査の続編 (学生編) が刊行され、同 61 (1986) 年 4 月に臨教審第 2 次答申が出された。ここで外国語教育改革の必要が明記されたことが戦前、戦後の外国語教育の大きな転換点になった。「外国語学習は長年にわたり多大な努力にかかわらず、実効は薄い。英語教育の主目的を文法翻訳式よりも実際の 4 技能によるコミュニケーション能力の養成を主とすることに絞る」と明記された。以降、この方向は学習指導要領の中心の目標になる。JACET からの実態調査報告と 3 度にわたるヒアリングで具申した意見が改革の大きな原動力になったのである。大学、中等教育の実態の大規模分析は、その後しばらく日本では JACET の報告しかなく、その客観的数字が議論の拠り所になったといつてよい。それは劇的なエピソードが端緒となったのであるが、ここでは省略する。

#### 3.2 実態調査例を紹介すると

1983～2007 年までの数次にわたる実態調査対象は、会員 3,000 名前後であり、これは全国国公立大学英語教員の約 3 分の 1 に相当するところから、ほぼ日本の大学英語教員の意見を反映するものと考えた根拠となった。その結果を一部紹介する。

教員に対する学生の要望の代表的なものは、「授業の工夫をしてもらいたい」、「コミュニケーション能力をつける授業を」、「国際人の養成を」、「授業は改善されていない」であった。教師の猛省を促す基になったのであろうか。それに対して、英語教員の声は「教授法は担当教員の自由」、「英文和訳が圧倒的」、「教授法改革に関心あり」、「コミュニケーション能力養成」を目指すというものであった。意識のなかに戦前からの伝統が継承されつつ、新しいことにも関心は湧き上がってきたといえよう。

戦後の新しい変化のなかで英語教員の男女比率は 8 : 2 から 6 : 4 に変わった。専門分野に占める割合が英語教育、英文学、英語学の順番に逆転した。かつては英文学が 7 割ぐら



いであり、英語教育が専門であると名乗る教員はほんの少数であった。このような動きは必然的に英語教育の専門性を高め、その専門性を一般英語教員の層にも必要と思わせる方向に変えるという大きな変化を引き寄せたのである。地層の変化が起こるべくして起きたのである。

### 3.3 外国語教育政策会議の内容

学習指導要領の実施効果を上げるために外国語教育政策を文科省が中心になって制度設計をおこなう時代になってきた。それに都道府県教委，市町村教委がこれに従って動く。外国語政策会議は戦後 15 年に一回ずつ開催された。最近 20 年は開催の頻度が上がって数年ごとに開催されているから 15 年毎という定期的開催よりは必要に応じて開催されるようになったといえる。この政策会議に関しては、私は JACET 会長として度々文科省に意見書を提出，外国語教育政策会議の座長を務めたことも数回ある。その経験に基づいてその政策策定の基本を述べれば、それは以下のようである。

総合政策の立案の戦略は点から線へ、さらに面への影響が出るようにする。20～30 項目からなる個々の政策を有機的に結び付けて総合政策として決定した。たとえば、大学入試センター試験にリスニング試験を導入，小学校英語の採用，中，高，大の一貫する英語教育改革システムの構築，高校では英語による授業への改革を目指す SEL-Hi 実施。英語教員の英語力を保障するために TOEIC 730，TOEFL 550，英検準 1 級以上等を英語教員採用の目安とする。中，高英語教員の海外大学院の留学に給与の支給はしないが身分保障を与える，毎年高校生海外留学 1 万人を派遣，国語教育との関連性をもってコミュニケーション能力育成を考えるなどが決められた。これらの政策は慎重に受け入れられたが，問題は実施面で実効性があるのかである。これについては，省内の体制，予算規模，都道府県教育委員会などとの連携のシステム，政党のバックアップによって差がでている。しかし，全体的な印象からいえば，総体的には不十分であるが，部分的には新しい方向に進み，効果をあげているということであろう。

### 3.4 大学審議会関係

中教審によって新設された大学審議会は，平成 3（1991）年に開催された国立大学を中心とする大学改革「21 世紀の大学像と今後の改革方策について―競争的な環境の中で個性が輝く大学の形成」を目指した。文科省は国立大学法人法を通して護送船団方式から自立責任方式に基本政策を転換し，大学の活性化を目指して高等教育政策を大幅に変更した。また経費削減方式を立てて国立大学に自立を促し，学長に強い権限を与え，厳しい経営を行い，改革の実をあげるように政策変更を行った。大学独自のカリキュラムが組めることになり，特色が生かせる権限も与えられたが，一方，改革に失敗するなら，その大学は門を閉じるのも仕方なしとしたのである。私立大学も従うことになった。数が増え続ける大学とその生存競争が顕在化，激化し，さらに若年層人口の減少が大学入学を多角化し，形骸化する傾向になってきた。これら政策の変更はこのことを予測した思い切った政策である。

しかし，この政策は思わぬところで大学の外国語教育に重大な変化をもたらすことになった。それ以降，日本の国公立大学は改定以前と比較して，研究教育組織，カリキュラ

ム改革が自由になり、一気に外国語教育の学生の単位数の自由化にともなう弱化、語学教員集団の分散にともなう人事権、カリキュラム権の喪失を招き、当該大学でどのような国際人、教養人を養うか、その理念を具体的効果に結びつけることに苦勞する大学が増え続けたのである。

### 3.5 大学外国語教育政策の変更と混乱

旧大学設置基準では、英語 8 単位（週 2 コマ、1 年、2 年）が必修であり、第 2 外国語も 6 単位準必修であった。それに対して新基準では、設置基準では、4 年制大学卒業に必要な総 124 単位のみを規定し、その中身のカリキュラム、講座などは各大学が自ら決定する方式に全面的に変更した。

その決定については、JACET では緊急に会員に調査した。その結果、現状維持を望む者が 60%を越えた。その結論をもって、文部省からのヒアリングでは、参考人として大学外国語教育に関しては、従来の科目、単位方式の維持を求めた。結果は押し切られたが、しかしその後の大学外国語教育のカリキュラムの現状をみると、私達が求めた必修、8 単位、第 2 外国語 6 単位は妥当であったといえよう。

さて、改革によって何が起きたか。待っていたとばかり国立大学は一般教育課程を全国的に廃止した。これは思いがけないことであったが、それだけ、一般教育の価値を認めるのに内容が伴わなかったのであろう。ともかく変革された結果、その中核である外国語部門では、教員集団が解散し、他学部に分散分属されるようになり、既存の人事財政の権利を失う事態となり、カリキュラム、授業内容などの改善は大学によってさまざまとなった。その結果、現在は外国語教育の改革主導権は学長にあるが、外国語学習については、実務は外国語センター方式をとる大学も現れ、外国語教員は弱小集団になるか、新しい発想で新しい人事構成をおこして、英語コミュニケーション能力を選択学生には重点的につけるという政策をとるかという状態になっている。

私立大学は形態がさまざまであり、特定の傾向を示すともいえないが、受験人口の減少をまともに受け、小さなパイを奪い合う状況になり、学力低下により、英語を必修から外す大学もでてきた。一方では、英語を使って集中的に一般教育と専門の授業を行う大学や学部も現れ、他方では、英語も必修からはずす大学も現れた。両極に分かれていく傾向がでてきた。最近になって、英語コミュニケーション能力養成を主要なテーマとし、教養としてよりも専門分野における国際活動の道具として英語コミュニケーション能力の養成を考える方向が中心になっているように思われる。

### 3.6 新しい大学外国語教育の流れ

英語教員の専門研究分野は英米文学から応用言語学系統の TESL 教員中心へ移り、教養中心から教授法効果、学習法効果をはかる研究が主流をなすようになってきた。コミュニケーション能力養成中心のカリキュラムと教養主義的翻訳式教授法に分かれ、前者が学生の希望に適應した方式になる。

さまざまなカリキュラムによる集中訓練、短期集中セミナー方式、長期短期留学制度、週 2 回の授業にかわって 1 回の授業が増える一方、第 2 言語教育であるドイツ語、フランス語などの授業は単位数の削減、自由選択科目になり、選択する学生は少ない状況である。

一方、中国語の学習者が増え、海外の短期、長期の研修制度の設置や英語 immersion 方式、content-based 方式、外国人講師の採用が増える。任期限定の日本人講師採用の傾向が強まっていった。しかし、その傾向については、数量的調査をしなければ、正確の数字は不明である。

一方、世界がグローバル化されつつある中で、日本人の対応能力が必然的に不十分であるところから、大学執行部の方針で大学全体や学部全体でほとんどすべての教科を英語で行う徹底した英語教育を実施している大学がでてきた。それらの大学が目立って効果を上げ、世間の注目を集め、就職率も高いところから、その政策をとる大学が少しずつ増加してきている。たとえば、立命館大アジア太平洋学部、上智大学国際文化学部、早稲田大国際教養学部、国際教養大学などがすべて、または多くの科目で英語を使用し、immersion で Content-based approach, CLIL approach を徹底しておこなって効果をあげている。これに似たカリキュラムであるが、日本語と英語の両方が通用する人間形成としての教養教育を実施する ICU がある。

中国語学習では明海大学方式での集中訓練をおこなっているが、ここでの初めて学ぶ日本人学生が示す中国語コミュニケーションレベルは、一般大学の中国語コースと比較して、あきらかに高い成績であることをみると、当該外国語による集中訓練は相当成功しているといえよう。これは 1, 2 年生で週 10 コマで創るカリキュラムと教材を用いて初級から中級向きに日本語を一切使用せず、Oral approach と communicative approach の両方の効果的な方法を合成した、中国北京師範大方式を明海大に合わせた独特な方式である。

#### 4. グローバル世界に対応するには

##### 4.1 グローバル競争社会の到来—21 世紀初頭の特徴

コンピュータ科学の発展にともない世界中の情報の量と速度の飛躍と大衆化が進んでいる。アジアでは中国、韓国、台湾、東南アジア諸国、インドの経済発展が著しい。欧州では Council of Europe や European Union など欧州各国の現代語教育の成果が著しい。中国、韓国などは一種の nationalism で、政府が世界で強い国家をめざすために国民に対する英語コミュにケーション能力養成を重要な国家政策として行っている。日本は外国語教育の国家政策が弱く、閉鎖社会に陥り、国全体の外国語能力強化の動きが停滞気味である。この不安状態は、21 世紀になって急激に顕在化してきたのである。私が 35 年前からそのことを予言してきた通りになりつつあるのは残念である。

##### 4.2 グローバル社会に必要な人材を求める政府の動き

この停滞気味の日本に危機を感じて経産省、文科省の共同提案での「産業人材育成パートナーシップ・グローバル人材育成委員会」が開催され、その報告書（平成 22 年 4 月 25 日）が発表された。それによると、グローバルな環境で活躍できる人材養成の目的は、主体的に物事を考える、多様な背景を持つ同僚、取引先に自分の考えをわかりやすく伝える。価値観の差異を乗り越える。相手の立場に立ってお互いを理解する。新しい価値を生み出す。文化の差異からそれぞれの強みを引き出し活用し、相乗効果を生み出すことのできる人材を多数養成することが焦眉の急であると訴えたものである。

#### 4.3 グローバル人材に求められる能力

グローバル人材に求められる能力は、以下の3能力を総合した能力であるという。

##### 1) 社会人基礎力

前に踏み出す力：主体性，実行力，働きかけの力

考え抜く力：課題発見力，計画力，創造力

チームワークで働く力

傾聴力，状況把握力，ストレスコントロール力

##### 2) 異文化理解，活用力

文化，歴史を背景とする価値観，コミュニケーション方法の差異を認識する能力

##### 3) 外国語能力

特に英語でのコミュニケーション能力の養成

#### 4.4 大学のグローバル人材育成法

日本企業が世界市場で存在感を失いつつあり，内向きな日本の若者が多くなり，海外志向の低下が一般的現象になる今日，大学でグローバル社会に活躍する多くの人材を養成する必要がある。それには，たとえば，以下の方法をとるべきである。

- ・産学提携による大学のグローバル人材の育成
- ・経営者によるグローバルビジネスの講義
- ・外国語による教養，専門科目の講義，討論
- ・多様な価値観，文化，歴史を知識として習得
- ・海外交換留学による経験

以上を英語教育と他科目と連携して授業に取り込むことの検討をする。

#### 5. どの程度の英語力が必要か

##### 5.1 どの程度の英語力がビジネスパーソンに必要なか

英語コミュニケーション能力養成のためには，まず最高到達目標の具体的設定が必要である。それはどうやって設定するのか。この際に重要なことは，専門のビジネスに必要な英語力をつけることが目標であり，その人数を最大限増やすことがその目標である。それは結果的にほとんど **native speaker** と変わらないレベルであり，しかもこのレベルが世界共通水準と想定することができる。ではどの程度かを最近おこなった調査から抜粋して紹介し，検討を進める。

##### 5.2 調査分析の対象

この表は 7,354 名の国際業務経験があるビジネスパーソンを対象にして，英語コミュニケーション能力がどのくらい必要と思うかを (A) とし，それに対して彼らが実際に受けたテストの成績を (B) として示す。その上で (A) と (B) との差はどうなっているかを調査したものである。参加者数は膨大であって，強い信頼感がおける（新聞など世論調査は 2,000 人程度）。その構成内容は東証 1 部上場企業約 30%，他は中小企業，海外駐在経験者 20%，海外出張経験 53%，男性 60%，女性 40%であった。これによると回答者の英語力は TOEIC の全受験者平均値よりはるかに高い。ちなみに，TOEIC 公開テスト 2008 年度



全受験者数は 60 万以上で平均得点 580、団体特別受験制度受験者は 90 万以上で 447 である。

表. 国際交渉上必要だとする英語力 (A) と現実の英語テストから見た英語力 (B) の差

回答者の割合	TOEIC	TOEIC-PBT	TOEFL-CBT	英検	CEFR
0~20%前後	(A) 900~	(A) 650~	(A) 280~	(A) 1 級	(A) C2
	(B) 850~	(B) 600~	(B) 250~	(B) 1, 準 1 級	(B) なし
0~60%前後	(A) 850~	(A) 600~	(A) 250~	(A) 1 級	(A) C1
	(B) 700~	(B) 550~	(B) 213~	(B) 2 級~	(B) なし
0~90%前後	(A) 750~	(A) 550~	(A) 213~	(A) 準 1 級	(A) B2~
	(B) 550~	(B) 500~	(B) 173~	(B) 準 2 級	(B) なし

注. 「企業が求める英語力」(朝日出版)(小池生夫編集代表) P.123 より抜粋

この中で回答者上位 20%の英語能力はきわめて高く、TOEIC 900 以上で native speaker に近いレベルが必要であると考えが、自分自身の実際に受けてみたテスト結果によると TOEIC が 850 以上、英検で 1 級であれば、専門とする仕事についての国際ビジネスで競争相手と対等にやりとりができるし、その自信もある。

上位 60%までは到達目標は TOEIC で 850 以上であるが、実力は 750 以上ぐらいで、本人は不安を残す。欧州では高校卒で到達するレベルが日本では海外実務経験のない英語使用者が達しうる最高レベルと想定される。

この最高レベルが日本のビジネスパーソンで達する最高基準であり、それに達しているひとが 20%程度しかいないのでは、多種多様にわたるビジネスを処理するには人数が少なすぎると思われる。それ以下のレベルでは、専門分野でのビジネス上で問題をおこしている可能性がある。

今日、大学卒業生であるビジネスパーソンで海外取引に従事するひとが達している英語コミュニケーション能力はこのレベルであることが日本ではじめてわかったのである。それに達するには、どのようなカリキュラム、教授法、学習法が必要か。小学校から大学まで英語学習が一貫していれば、競争相手の他国人とも対等な歩みをすることが可能か。むしろ戦略をあらためて構築しなければなるまい。

## 6. 欧州における現代語教育の枠組み

### 6.1 CEFR とは？

欧州においては Council of Europe が現代語教育政策について約 40 年かかって衆智を集めて作成し、加盟国の承認をとるとともに EU も協力して進めている政策がある。そのエッセンスが、‘Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment’(CEFR) (Cambridge Univ. Press, 2001)に説明されている。この内容は、第 2 次世界大戦の反省に立って欧州各国で人権を維持することが最も重要であるという認識にすべて立って共同歩調をとり、one greater European nation を将来目指すとして諸政策を実施するが、とくに現代語教育の改革がその鍵を握るという確固とした共通の信念を持つにいたった。この基礎的思想に基づいて欧州各国のすべての現代語のコミュニケーション能力の到達レ

ベルを6段階に設定し、それを can-do 方式で記述文としてわかりやすく説明している。その背後にさまざまな研究の積み上げがあり、現場の実施があつての支持があるといわれている。これは欧州にのみ当てはまる共通の参照枠ではなく、世界のどの言語でも外国語コミュニケーション能力の到達基準の設定に役立つものである。今日グローバル時代に入り、英語が国際共通言語として圧倒的な通用力をもつことから日本でも世界基準に適應しながら我が国の実情に適應するように修正することによって一層学習の効果をあげる手段とすることが可能である。

これは、IELTS, TOEFL, TOEIC, STEP との共通相関性と相関換算値が発表されていて、さらに適應可能性が高くなった。また、Breakthrough, Waystage, Threshold, Vantage (Cambridge Univ. Press) などのレベル別の参考要覧が A1～B2 まで 4 段階に利用可能である。また Cambridge ESOL Examinations も 6 レベルに対応しており、全面的に参考になる。

## 6.2 ELP と CEFR-J との関係

CEFR は欧州共通の第 2 言語教育の公的基準であり、どの第 2 言語、外国語でも学習上利用できるのも、共通基準枠を動かさないが、各国の外国語学習や文化などの実情に必ずしも合わない。そこで European Language Portfolio (ELP)をつくって、個人の言語能力とその教育程度を示すのであるが、そのなかに language passport, language bibliography, dossier を含む。これはそれぞれ言語能力確認、言語学習履歴、学習成果資料を含む。そのなかに学習者の現代語能力の自己評価を可能にする能力記述説明文のリストを各国で作成し、Council of Europe の正式の承認をうけたものを使用している。この方式を日本でも参照し、日本版をつくることによって世界基準を利用できる、それが妥当であると考えている。小池科研を経て、現在投野科研で開発中であるが、この CEFR に関連して、学会や大学では自分たちの条件に適應するものを作成し、利用する動きが最近急に出てきた。これは英語ばかりでなく、日本語教育、ドイツ語、フランス語教育でも研究がおこなわれている。

## 6.3 英語コミュニケーション能力+交渉力の必要

先に説明したビジネスパーソンの調査によると、英語コミュニケーション能力があれば国際競争に対抗できるかという、必ずしもそうではないことがわかる。以下の表はたとえば、回答者が以下の項目に回答している百分率をみると、ビジネス上の討議には相当苦労していると思われる。以下の質問「外国人と職務上の議論で、次の経験が 10 回中何回ありますか」に対して、この経験が 7 回以上ある人の百分率は

- 1) 英語力が不足のために討論についていくのが精一杯。 27%
- 2) 自分の意見を言う前に相手のペースに乗せられてしまう。 38%
- 3) 議論で反論や自分の論を進めることができない。 43%
- 4) 論議中に自分が言いたいことが言えないうちにタイミングを逸し、不利な立場にたたされる。 33%
- 5) 議論で話す内容に広さ、深さが乏しく、相手の信頼を得ることに不安をおぼえる。 40%



またその対抗策としては、以下の意見が圧倒的に多いのは注目すべきことである。

- 1) 相手の国の経済力、政治事情、文化などに造詣が深い必要がある。 85%
- 2) 交渉前の調査、交渉後の分析力の必要 83%
- 3) 臨機応変の判断への自信と力が必要 90%
- 4) 交渉者として信用が置けると認知させる。 85%

また、ビジネスパーソンが日本の英語教育界に対する要望事項をまとめると

- 1) 英語コミュニケーション力の向上に強力な総合的国家戦略をつくれ 60%
- 2) 実社会で即応できる英語力を大学で磨くべき 72%
- 3) デイベート力向上、自己主張と説得力を鍛えるべし 83%

上記から学校教育を通して外国語による交渉力をつけるための戦略を具体的に設計、実施する必要があることは明らかである。

## 7. 提言

1) 英語コミュニケーション能力を抜本的に質と量の面で向上させることが必要である。それには総合政策を立てる必要があり、時間とエネルギーが必要である。日本は現時点では、国際競争に負けているのではないか。対抗できるトップ20%のひとたちの数をすくなくとも倍増させることが必要である。いまや、日本の企業その他の分野で海外に活動の地点を広げる時代になっているが、中企業、小企業などで英語を操って海外ビジネスをやることのできる人たちはかなり少なく、危機的であるといわれている。そのために英語能力養成の人口分布を三角形タイプから梯形タイプにし、トップにつながるレベルの人口を広げる政策をたてる必要がある。これは英語教育システム的大幅見直しを含むことになる。富士山や八ヶ岳や阿蘇山を思い起こせばわかるように、頂点は大きな裾野によって支えられる。

2) 一貫した英語教育システムの開発を総合的に行うべきである。そのための開発の研究が必要である。韓国の英語教育の開発は6年間で4,600億円を投入し、総合的に多角的に行っていると聞く。英語教育を国家の重要事項として認識している。日本の文科省の英語教育の本年度予算は6,7億程度あったが、民主党の仕分け政策で予算ゼロと査定された。のちに英語ノートの作成費だけ認められたが、これも現場の猛反発をうけて、印刷、配布代だけの僅かの予算だけ復活したという。小学校教員の英語活動対応の現職教育費は県負担のみとなり、かえって高いものにつくことになる。

そこで、前述したCEFRを中心に日本に適応するCEFR-Japan版を作成し、日本人がグローバル世界において活躍するのに必要な到達レベルをグローバル世界に適応するように最高到達レベルを設定する。それに合わせて6段階方式で各段階の到達目標を示す。それを学習者、教師が協力して、個人の到達レベルでその人に適応したレベルの英語コミュニケーション能力をつけることにする。ここで対象になる6段階の参考枠は「読む、書く、聞く、お互いに話す、人前でスピーチする、言語のストラテジー、さらに語彙分布、文法要素の学習順位などそれぞれ」に対して到達すべき最高目標を頂点にして順次に各学校の

教育段階に到達目標を参考値として設定する。

さらにその実現に適応したカリキュラム，シラバス，教材，教授法，教師の専門性の資格と専門職教育，さらに学習者の学習方法，教師，学習者の評価手段などを適応させることによりカリキュラム，言語材料などを学校教育全体を通して一貫性をもたすことにする。それは，欧州その他の諸国ではすでに実施されていることである。

また外国語としての日本語教育界でも国際交流資金を中心にすでにこの参考枠の内容を記述し，それにそっての能力検定試験，教材開発を行っており，英語教育よりも進んでいるといえる。ドイツ語教育，フランス語教育学会でもその動きは活発である。大学でも若干の大学はこの方式をその大学にあうように作成し，利用している。

このような考え方は，強制されるべきものではないが，すでに欧州全土には一般化している現代語教育方法であり，その効果が認められているし，さらに研究が深化し，修正がおこなわれているのである。つまり，地球世界でこのコミュニケーション能力の教育方法が各国，政府，自治体，学校で関心をもって自らの意思で決め，実施していくのが必要になる時が来つつあるのである。

それも英語の場合，国際通用語になっている現状では，その波を無視できないことに思いをいたすべきであろう。どの国も第2言語，外国語教育に真剣に取り入れているのは，それなりのメリットがあるからである。それは多言語多文化のグローバル社会世界でコミュニケーション能力が非常に重要であり，その教育に対応するには，現在のところもっとも適していると多くの言語教育の専門家が認め，国の連合体，各国政府，地方自治体，各学校，さらに各学校段階を繋ぐ効率的な仕組みであると関係者が認めていることによるのである。

この仕組みは，学習者中心に本人に適当な「言語コミュニケーション技能のうちなにをどこまで〜できるか」のレベルを6段階に分けて設定しており，学校の学年枠に必ずしも沿っているのではなく，学習者の言語習得段階を初級から最上級に進ませる途中での段階を6段階方式にしており，点数式の評価基準ではない。人間の言語習得のメカニズムと学校での外国語教育のプロセスが矛盾をおこすことではない。

さらに，さまざまな教授法，学習法を特定しているものでもない。それを包むあらゆる言語学習，習得に適するように取得レベル中心に参考としての枠組みを提示している。その参照枠方式は，Council of Europe で40年にわたっての研究実施されており，アジアでも中国は10年以上前にその枠組みを学習指導要領に取り入れている。またSTEP, TOEIC, TOEFL, IELTSなどもCEFRとの相関関係の設定に力を入れ，すでに公表しているのである。

3) いまや，日本人の英語コミュニケーション力の弱さは，民間企業，官庁，大学，学会，政府，政党の共通認識であり，それが熾烈な国際競争で厳しい状況に最近では追いやられている状況からきているという認識が広まっている。英語コミュニケーション能力，積極的な議論力の低さが国力を衰退させる原因になっていることを自覚しなければならない。その改善のための具体的政策設計がいまや必要である。

それには国際社会で活躍できる人材の一層の開発，国民の国際競争で対抗できる英語コミュニケーション能力の向上，その他の言語力，実務力，議論力，そして深く広い教養の養成が必要である。それも小学校からの一貫した学校教育を大学までカリキュラム化し，

効率の高い英語力をつける方法を科学的に研究し、打ち立てるように外国語教育の総合政策を立てる必要がある。大学英語教育学会はそのためになにをするべきか検討を期待したい。

## 注

本稿は大学英語教育学会関西支部2010年度春季大会(2010年6月19日(土)15:30～17:00, 同志社女子大学今出キャンパス)における講演を多少修正した論文である。

## 参考文献

- Council of Europe (2001). Common European Framework of References for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge Univ. Press.
- 大学英語教育学会 (2002) .『我が国の外国語・英語教育に関する実態の総合的研究—大学の学部, 学科編』丹精社.
- 小池生夫 (2008) 「世界水準を見据えた英語教育」『英語展望』No.116. 14-17.
- 小池生夫 (2009) 「CEFR と日本の英語教育の課題」『英語展望』No.117. 14-19.
- 小池生夫他 (2010) 『企業が求める英語力』朝日出版社.

## 特定学問分野間における意味連鎖比較：これからの ESAP 研究の方向性

仁科 恭徳  
立命館大学（非）

### ABSTRACT

The purpose of this paper is to study disciplinary variation in the use of adjective patterns followed by prepositions. The analysis particularly proceeds through a detailed qualitative analysis of semantic sequences extended from the patterns in two large corpora of research articles in applied linguistics and business studies. Comparison of the results for each corpus reveals the writing style and the epistemological characteristics of each discipline.

**Key words:** English for Specific Academic Purposes (ESAP), コーパス言語学, 意味連鎖

### 1. はじめに

英語非母語話者が英語の学術論文を執筆するさいに留意すべき点は、文法の適格性のみならず各学問分野特有の議論構築スタイルに順応することである。Blue (1988)は、English for Specific Academic Purposes (以下、ESAP)教育の重要性、つまり各学問分野に特化した言語教育の重要性を指摘し、現在までに同趣旨の研究も数多く行われている(Conrad, 2001; Charles, 2004, 2006; Groom, 2005, 2007; Hyland, 2000)。特に、日本における ESP コーパス研究の多くは、統計を駆使した(特徴)語や共起関係、単語連鎖などの抽出(方法)に焦点が置かれ、最近では(言語分析で用いる)既存統計(手法)の妥当性の検証や新しい統計指標の開発など、質的分析より量的分析に注目した方法論的研究が隆盛を迎えつつある(石川, 2004; 石川, 2009; 小山, 2008, 2009)。尚、コーパス言語学で多用される統計指標は、齋藤・中村・赤野(2005)、中條・内山・長谷川(2005)、石川(2006, 2008)の解説を参照されたい。

本稿では、このような日本の潮流とは反し、現時点で統計分析のみではカバーしきれない言語事象の一つである意味連鎖(Hunston, 2008)に注目し、その意味・機能・使用状況などが学問分野間で主に異なることを指摘し、ESAP 研究の新しい方向性とその重要性を示す。

### 2. 語のふるまいと意味連鎖、そしてパーミンガム学派流の研究スタイル

Stubbs (2002)や Hunston and Francis (1999)の研究をまとめると、語のふるまいはその結合要素の性質によって、共起関係(collocation)や連辞的結合(colligation)、文法的パターン(colligational pattern)、優先的意味選択(semantic preference)、談話的韻律(discourse prosody)などに分類される。共起関係は 2 語(以上)間の計量的な結びつきを表し、連辞的結合や文法的パターンは語と文法範疇、もしくは文法範疇同士の連結を示す。これらは、単語の表記形を検索にかけたり、文法情報をタグ付けしたコーパスを用いることで容易に抽出可能である。一方、優先的意味選択は、ある語が特定の意味領域に属する類似した語の集合との

共起関係を指し、談話的韻律は、ある語が談話内で特異に見せる文脈的機能を示す。これらは、分析者の観察力に依存する部分が大きく機械抽出が未だ難しい。特に、Hunston and Thompson (2000)や Hunston (2007)は、談話的韻律が書き手の評価(writer's evaluation)と関わっていることを指摘しており、その抽出には手作業で文脈を詳細に調査する必要がある。

コーパスの出現以降、単語の表記形やレマ等を検索対象に指定することで、語の意味(特性)の計量分析が可能となったが、統計を用いずとも粗頻度情報のみで(ある程度の)語の振る舞いやテキストの言語的傾向性、文法パターンの抽出等に事足りるという見解もある(S. Hunston, personal communication, May 15, 2009)。John Sinclair の意思を受け継ぐ Susan Hunston の一連の研究は(例えば, 1998, 1999, 2000), 語やパターンの頻度情報に基づいたディスコース分析が主であり、英語のパターンとその意味を網羅的に記述した Francis et al. (1996, 1998)も、頻度情報を基に執筆者達の洞察力から完成された。最近では語を中心とする分析の立場から脱却し、パターンを言語の意味単位とみなす見解さえある(Hunston & Francis, 1999; Hunston & Sinclair, 2000)。パターンと一概に言っても、前述した文法的パターンは主に言語の機能的側面を示すが、最近では Hunston (2008)や Groom (2007)が意味的パターンの存在、つまり意味連鎖(semantic sequences)や意味連鎖を拡張した意味主題(semantic motifs)の存在を主張している。前述した優先的意味選択は、ある語の共起語に見られる優先的な意味範疇に焦点を置いたが、このような意味範疇同士が連なったもの、特に、それらが特定の文法的パターンと結合したものを意味連鎖や意味主題と呼ぶ(Groom, 2007; Hunston, 2008)。つまり、語ではなく文法的パターンから拡張された言語の意味単位であることから、機械抽出や統計分析が未だ難しく分析者の言語直観に基づいた文脈の観察力が必要不可欠である。また、意味連鎖は特定学問分野の文脈内に出現しやすいことも指摘されており(Hunston, 2008),「閉鎖的ディスコースに出現する意味パターン」と解釈できよう。

### 3. 方法論

#### 3.1 学問分野

Becher and Trowler (2001)は学問分野を pure-soft, soft-applied, pure-hard, hard-applied の4種に類別している。Hyland や Charles を初めとする特定学問分野の言語分析の多くは、経験的に言語使用の相違が予測し易い soft 領域と hard 領域の比較研究である。例えば、Charles (2004, 2006)は物性物理学と政治学の(英語の)修士論文をコーパス化し、論文内で使用されている言語パターンの意味・機能の違い(詳しくは Biber et al. (1999)の書き手の主張(writer's stance)の違い)を明らかにした。しかしながら、ESAP 研究の今日的課題は、特定学問分野の言語特性を詳細に判別することであり、Becher and Trowler (2001)が示す大まかな領域間の言語的類似性・相違性ではない。現に、Groom (2007)は Charles の一連の研究を踏襲した上で、認識論上は類似した学問分野に範疇化される歴史学と文学批評の研究論文をコーパス化し、出現パターンの質的な意味・機能の違いを明らかにした。

本稿では、このような先駆者の研究を踏襲した上で、認識論上、類似した学問領域(soft-applied 領域)に範疇化される応用言語学とビジネス学の学術論文に出現する意味連鎖を比較し、学問分野間の恣意的な使用言語の共通性と相違性を暴く。<sup>1</sup>



### 3.2 使用コーパス

本稿の分析にあたり、応用言語学とビジネス学に分類される各 8 種の下位分野の学術雑誌から、2000 年以降に発表された掲載論文をコーパス化した。応用言語学コーパス(Applied Linguistics Corpus, 以下, ALC)は 289 本の研究論文から構築され、総語数は 2,667,000 語である。ビジネス学コーパス(Business Corpus, 以下, BC)は 436 本の研究論文から構成され、総語数は 2,668,679 語である。2 つのコーパスサイズをほぼ同一に調整したことで、頻度情報のみでの計量的な比較が可能となる。<sup>2</sup> 表 1 は、ALC と BC のデータである。

表 1. ALC と BC のデータ

Journal Names (ALC)	Years	Texts	Tokens	Types
Language and Cognitive Processes	2005-2006	36	338,256	11,287
International Journal of Corpus Linguistics	2005-2006	34	314,375	17,061
Journal of English for Specific Purposes	2005-2006	39	312,483	14,252
Language Learning	2005-2006	35	364,731	14,655
Studies in Second Language Acquisition	2004-2005	34	348,910	12,515
Language and Speech	2003-2004	29	322,596	11,732
TESOL Quarterly	2005-2006	43	341,187	16,194
Language Testing	2003-2005	39	324,462	11,722
TOTAL (ALC)	2003-2006	289	2,667,000	46,847
Journal Names (BC)	Years	Texts	Tokens	Types
Journal of Accounting Research	2005	27	332,721	9,470
Quarterly Journal of Business and Economics	2000-2005	63	304,420	9,914
Journal of Business Finance and Accounting	2005	66	407,018	11,874
American Business Law Journal	2000-2005	34	362,292	15,157
Journal of (Small) Business and Management	2000-2005	65	334,237	14,256
Journal of Business and Industrial Marketing	2004-2005	54	296,501	11,611
Business and Society	2003-2005	44	336,610	15,314
Journal of Business Strategy	2001-2005	83	294,878	15,527
TOTAL (BC)	2000-2005	436	2,668,679	44,299

### 3.3 調査対象とデータ

本稿では、意味連鎖の調査対象として ADJ PREP N パターンを取り上げる。Hunston and Francis (1999)や Hunston and Sinclair (2000)は、同パターンが書き手の評価を示す場合に使用されるとする。つまり、客観的に議論構築しているように見える学術論文内においても、同パターンを用いることで文脈内に書き手自身の主観性や態度を暗に刻んでいると言えよう。また、同パターンは物事の関係性を示す場合に用いられることも多い。よって、(学問分野にかかわらず)学術論文の執筆に必要不可欠な同パターンの調査は、各学問分野に染みついた議論構築上の慣習性を知る上で重要である。

表 2 は各コーパスに出現した当該パターンの総語数(Tokens)、異なり語数(Types)、異なり語数/総語数の Type-Token Ratio (TTR)を、表 3 は 8 種の高頻度パターンに出現した頻度上位 5 種の形容詞を示す。本稿のスペースには限りがあるので全ての頻度データを提供できないが、参考までに第 5 節では抽出した特定の形容詞パターンの頻度情報も付してある。



表 2. ADJ PREPN パターンのデータ

高頻度パターン						低頻度パターン					
<i>about</i>			<i>of</i>			<i>against</i>			<i>between</i>		
	ALC	BC		ALC	BC		ALC	BC		ALC	BC
Tokens	84	116	Tokens	827	726	Tokens	4	3	Tokens	4	5
Types	36	50	Types	53	67	Types	3	3	Types	1	2
TTR	0.429	0.431	TTR	0.064	0.092	TTR	0.750	1.00	TTR	0.250	0.400
<i>for</i>			<i>on</i>			<i>as</i>			<i>by</i>		
	ALC	BC		ALC	BC		ALC	BC		ALC	BC
Tokens	727	714	Tokens	1635	2107	Tokens	52	76	Tokens	50	93
Types	71	74	Types	23	27	Types	19	19	Types	21	26
TTR	0.098	0.104	TTR	0.014	0.013	TTR	0.365	0.250	TTR	0.420	0.280
<i>from</i>			<i>to</i>			<i>as to</i>			<i>over</i>		
	ALC	BC		ALC	BC		ALC	BC		ALC	BC
Tokens	476	498	Tokens	5001	5886	Tokens	8	9	Tokens	2	3
Types	27	28	Types	175	179	Types	5	9	Types	2	3
TTR	0.057	0.056	TTR	0.035	0.030	TTR	0.625	1.00	TTR	1.00	1.00
<i>in</i>			<i>with</i>			<i>at</i>			<i>toward(s)</i>		
	ALC	BC		ALC	BC		ALC	BC		ALC	BC
Tokens	1540	1617	Tokens	1561	3076	Tokens	55	39	Tokens	25	19
Types	69	81	Types	76	81	Types	14	12	Types	3	5
TTR	0.045	0.050	TTR	0.049	0.026	TTR	0.255	0.308	TTR	0.120	0.263

表 3. 高頻度パターンに出現した形容詞

ADJ <i>about</i> N					ADJ <i>of</i> N				
Order	ALC	Freq.	BC	Freq.	Order	ALC	Freq.	BC	Freq.
1	confident	11	knowledgeable	11	1	aware	206	aware	110
2	clear	8	optimistic	8	2	independent	91	independent	77
3	enthusiastic	6	cautious	7	3	typical	78	capable	68
4	explicit	5	serious	6	4	capable	70	representative	59
5	positive	4	uncertain	6	5	representative	60	indicative	49
ADJ <i>for</i> N					ADJ <i>on</i> N				
Order	ALC	Freq.	BC	Freq.	Order	ALC	Freq.	BC	Freq.
1	available	97	responsible	172	1	based	1448	based	1835
2	responsible	97	available	85	2	dependent	82	dependent	128
3	necessary	86	necessary	77	3	high	25	conditional	32
4	appropriate	72	appropriate	41	4	correct	15	contingent	18
5	useful	47	liable	34	5	low	14	high	11
ADJ <i>from</i> N					ADJ <i>to</i> N				
Order	ALC	Freq.	BC	Freq.	Order	ALC	Freq.	BC	Freq.
1	different	242	different	266	1	due	737	related	1286
2	far	43	available	42	2	related	608	due	668
3	distinct	30	distinct	33	3	similar	452	similar	444
4	absent	19	far	28	4	sensitive	218	subject	241
5	separate	18	separate	15	5	relevant	175	equal	202
ADJ <i>in</i> N					ADJ <i>with</i> N				
Order	ALC	Freq.	BC	Freq.	Order	ALC	Freq.	BC	Freq.
1	involved	280	involved	264	1	associated	575	consistent	1307
2	present	153	significant	156	2	consistent	361	associated	1211
3	interested	131	important	129	3	concerned	144	concerned	81
4	engaged	101	engaged	127	4	compatible	92	inconsistent	80
5	similar	71	interested	125	5	familiar	91	firm	63

表 2 から、前置詞で分別した 16 種の ADJ PREP N パターンは、8 種の高頻度パターンと 8 種の低頻度パターンに区別される。ADJ *as* N に関しては、Francis et al. (1998) の *other related patterns* (派生的パターン) の一種 *same as* N が多数ヒットしたので、その頻度を差し引いた数値を考慮し低頻度パターンに含めた。尚、高頻度・低頻度の棲み分けは便宜上、両コーパスにおけるパターンの生起頻度 200 回を基準とし、低頻度パターンのデータが少ないことから調査対象を 8 種の高頻度パターンに絞った。特に、Hunston and Sinclair (2000) が指摘するように、ADJ *about* N は談話内で興味深い言語機能(書き手の評価)を示すことから、考察対象に値すると判断し高頻度パターンに含めた。

### 3.4 パターンと意味

言語パターンと意味は密接に関連している(Hunston & Francis, 1999)。ALC と BC に出現した ADJ PREP N パターンの分析の結果、パターンと意味の関係は大きく分けて 2 種類に区別される。一つは、文法的パターン(Colligational Pattern, 以下 CP)に起因する意味であり、他方は語彙的に指定されたパターン(Lexically-Specific Pattern, 以下 LSP)が示す意味である。

特に、CP にリンクした意味はパターン内の前置詞の意味特性が関与し、学問分野やジャンルの特性に左右されにくい。例えば、White (2004) や Martin and Rose (2007) が提唱する *appraisal theory* の *affect* (書き手や人の感情) や Hunston and Thompson (2000) の *evaluation* (書き手や人の評価) は、*about, against, as, at, for, in, on, towards* を含むパターンによって暗に示されることが多い。例を挙げると、ADJ *about* N は、ある物事に対する書き手の態度や評価、感情などの主観性を示すことが多く、同パターンに出現する形容詞の多くは Martin and Rose (2007) の *attitudinal lexis* に範疇化される。ADJ *for* N は、主に物事の妥当性や適切性に関する書き手の評価・判断を示すが、ビジネス学では法的責任(*liability*)や説明責任(*accountability*)など否定的責任の有無や所在を示すことも多い。

一方、*as, by, from, for, in, of, on, to, with* を含むパターンは、存在物・参与者間の関係性を示すことが多い。例えば、ADJ *to/with* N は、事象や存在物、変数の間の関連性やその様態を、ADJ *from* N は、物事・事象間の分離や離脱といった孤立的状況を、ADJ *of* N は、人の内在的能力や物事の潜在性など、存在物に本来備わっている属性や本質を示すことが多い。つまり、CP が示す意味・機能は前置詞の意味が大きく関与している(Hunston, 2008)。

## 4. 分析

本節では、各学問分野で使用される各 LSP の中で、視認上、約 3 分の 1 以上で認められた意味連鎖を例示する。尚、LSP の右側に記載された括弧内の数字は ALC と BC における LSP の出現頻度を示すが、意味連鎖の出現頻度は限りなく低い傾向にあり、頻度や割合を提示すること自体にあまり意味が無いことに留意されたい(Francis et al. (1996, 1998) も頻度情報等は非掲載である)。例えば、図 1 は ALC に 5 回以上出現した 2-8 連語までのタイプ・トークン数の推移を示すが、連語の数が増える程これらの値も低くなることが分かる。意味連鎖は最低でも 4-5 連語を対象にし、その中で意味的に類似したものを手作業で類別・抽出するため、数値的にかなり低くなるのが通例である。実例は各項目 2 例ずつに留める。

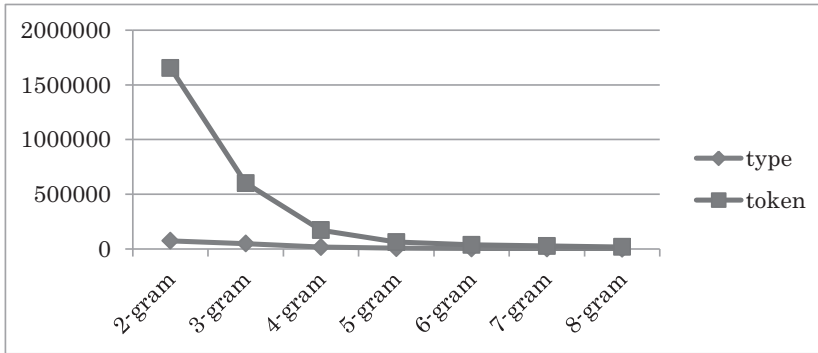


図 1. ALC に出現した連語のタイプ・トークン数の推移

#### 4.1 各学問分野特有の意味連鎖

##### 4.1.1 応用言語学特有の意味連鎖の例：感情表現、気づきの焦点化、第二言語の特徴

人の自信を叙述する *confident about* N (ALC 11; BC 0) は応用言語学でしか使用されず、特に人の行為や能力、書き手の研究結果などに対する確信性・信頼性を示すことが多い。応用言語学は教育と密接に関連しているので、人の自信といった肯定的な感情・態度を学術論文内で叙述することが可能である。また、人が何かに気付いた様態を叙述する場合に、しばしば *aware of* N (ALC 206; BC 110) が使用されるが、人(個人)や言語を主な研究対象とする応用言語学の方が、書き手や観察対象者などの(言語事実などに対する)気づきに関心が高い。これは、人の言語処理過程などを観察する機会が多いためであり、この LSP の頻度の違いもそれを表している。言い換えれば、同分野では「発見・気づき(awareness)」といった人の主観的行動も研究対象であると言える。さらに、応用言語学では第 2 言語の特徴を示す場合に *unique to* N (ALC 34; BC 18) を用いる傾向にあることも分かった。

応用言語学	[(研究の)参与者・書き手] + <i>confident about</i> + [行為・能力・結果]
例文	<ul style="list-style-type: none"> <li>• [M]any students felt more confident about dealing with authentic text.... (ALC: ESP)</li> <li>• [N]ative speakers were more confident about their responses to typically stressed words than atypically stressed words.... (ALC: Speech)</li> </ul>
応用言語学	[人(書き手・研究者・観察対象者)] + <i>aware of</i> + [発見(事実・相違性・困難性)]
例文	<ul style="list-style-type: none"> <li>• [M]ost of the participants were aware of the fact that some words were present in two tasks.... (ALC: Cognitive)</li> <li>• Readers were not aware of the distinction between filler and experimental texts. (ALC: Cognitive)</li> </ul>
応用言語学	[言語特徴] + <i>unique to</i> + [(第 2 言語など)特殊な言語]
例文	<ul style="list-style-type: none"> <li>• We predicted that the learners would be sensitive to violations of the construction that was unique to the L2.... (ALC: SLA)</li> <li>• Universal phonological principles such as sonority hierarchy as well as phonological principles that are unique to Hebrew were not violated in the paraphasias. (ALC: Cognitive)</li> </ul>

##### 4.1.2 ビジネス学特有の意味連鎖の例：悲観性、責任・義務・負債の所在、統計的均一性

ビジネス学では *optimistic about* N (ALC 2; BC 8) を用いることで逆に非楽観的事実に注目したり、人・企業などの楽観性を批判的に捉える傾向にある。ビジネス学では、慣習的

に物事への安易な楽観視は一種のタブーとなっており、悲観的側面に焦点を置いた記述が多い。これは、(研究)結果を追及する過程での同分野の用心深さを表しているとも解釈できる。また、負債や債務などの法的責任や説明責任を明らかにすることもビジネス学のみで扱われる事柄であり、応用言語学では(頻度からも)議論されにくいと言えよう。このような否定的責任(責任・義務・負債)の所在は、*liable for* N (ALC 0; BC 34), *accountable for* N (ALC 3; BC 16) を用いて示され、ビジネス学における具体的責任(否定因子)には *damage*, *abuse*, *loss*, *debt*, *failure*, *violation* などがある。尚、ビジネス学における *equal to* N (ALC 36; BC 201) の大半は統計的関係性の均一を示す場合に使用されていた。

ビジネス学	(否定語・縮減詞など) + <i>optimistic about</i> + [(未来の)経済問題]
例文	<ul style="list-style-type: none"> <li>• [I]t was found that liquor stores, shoe repair shops, laundry/ dry cleaners, and check cashing services were less optimistic about future sales than communications, hotels/motels, and business services (p=.05). (BC: Management)</li> <li>• [W]hile it seems that owners who own larger firms are more optimistic about future increased sales, it would not be appropriate to suggest, based on these results, that smaller firms "just need to get larger" in order to become more optimistic.... (BC: Management)</li> </ul>
ビジネス学	[責任・義務・負債の所在] + (助動) + <i>liable/accountable for</i> + [内容]
例文	<ul style="list-style-type: none"> <li>• [T]heir shareholders are liable for tax on the distributed gains.... (BC: Finance)</li> <li>• [T]he CEO and the board are mutually accountable for outcomes.(BC: Strategy)</li> </ul>
ビジネス学	[研究対象の変数] + <i>equal to</i> + [(統計的な)数値・スコア]
例文	<ul style="list-style-type: none"> <li>• The values are equal to 0.58 and 0.56 for the yearly....(BC: Finance)</li> <li>• According to Piotroski and Roulstone (2005), a notrading decision does not imply that the purchase ratio is equal to zero. (BC: Finance)</li> </ul>

## 4.2 学問分野間で様態が異なる意味連鎖

### 4.2.1 評価・決断の自信の度合い：弱(応用言語学) vs. 強(ビジネス学)

書き手が物事(例えば、研究の手法や方策など)の妥当性・適切性を評価・判断する場合、しばしば *appropriate for* N (ALC 72; BC 41), *sufficient for* N (ALC 25; BC 11), *suitable for* N (ALC 35; BC 26) などが使用される。応用言語学では、これらの LSP と(準)助動詞が頻繁に共起することで、書き手の不確かな(懐疑的な)評価や自信の欠如が前景化されるのに対し、ビジネス学では、書き手の見解を示す副詞(*stance adverbs*)や増加を示す増幅詞(*amplifiers*)、程度の弱化を示す縮減詞(*diminishers*)などを伴い、冷静かつ客観的にその評価を下す傾向にある(言い換えれば、書き手の自信や自己判断への肯定的態度が前景化される)。よって、書き手が下す評価において確信性に違いがあると言える。

応用言語学	[研究課題・方法] + (準)助動詞 + <i>appropriate/sufficient/suitable for</i> + [研究対照]
例文	<ul style="list-style-type: none"> <li>• [T]he tasks might be appropriate for undergraduate students.... (ALC: Testing)</li> <li>• Concepts and categories derived from introspective language study or from models taken from other fields (e.g. computation) may not be appropriate for describing real language data.(ALC: Corpus)</li> </ul>
ビジネス学	[手法・方策・計画] + (副) + <i>appropriate/sufficient/suitable for</i> + [ビジネスの改善]
例文	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Population growth is especially appropriate for analyzing municipal growth experiences.... (BC: Economics)</li> <li>• The three outputs are particularly suitable for analyzing REITs' efficiency since income from them (rent and/or interest) critically depends on managerial decisions. (BC: Finance)</li> </ul>

#### 4.2.2 独立性の違い：中立的解釈(応用言語学) vs. 肯定的脱離(ビジネス学)

ある物事が他の物事から独立・分離・離脱している様を叙述する場合、しばしば *independent from* N (ALC 5; BC 13) が使用される。同 LSP は、応用言語学では「言語学的非関連性」を示し、主に研究上の観察結果(つまり言語学的な非関連性)を叙述する傾向にあることから意味的には中立である。一方、ビジネス学では「束縛からの自由や解放」を示す傾向にあり、同 LSP の使用環境(つまり状況文脈)が肯定的な意味を示す場合が多い。よって、同パターンの状況文脈は 2 つの学問分野でかなり異なっている。

応用言語学	[言語特徴] + <i>~from</i> + [言語構造・文脈・言語システム]
例文	<ul style="list-style-type: none"> <li>• [L]exicalisation patterns at least partially shape conceptual representations, which are to a large extent independent from the linguistic system.... (ALC: Cognitive)</li> <li>• New Complement Extraposition is a highly self-sufficient construction, fairly independent from the preceding context.... (ALC: Corpus)</li> </ul>
ビジネス学	[個人・企業] + <i>~from</i> + [権力・規制(の対象)]
例文	<ul style="list-style-type: none"> <li>• [O]utsiders may be more independent from the CEO and/or top management team and, therefore, better able to protect shareholder interests.... (BC: Strategy)</li> <li>• In communities that are relatively independent from a metropolitan area, business owners and managers may be more likely to get involved in improving the local community than in communities located closer to a metropolitan area. (BC: Management)</li> </ul>

#### 4.2.3 情報獲得の違い：間接的(応用言語学) vs. 直接的(ビジネス学)

(手元から離れた)利用可能な情報の所在を示す場合、しばしば *available from* N (ALC 16; BC42) が使用されるが、慣習的に獲得する情報の所在は 2 つの学問分野でやや異なる。応用言語学では文字化された過去の情報(主に文献など)が多いが、ビジネス学では人や企業、特定の機関のデータベースなどが多く、これは分野間の研究スタイルの違いとも言えよう。

応用言語学	[情報] + <i>~from</i> + [参考文献・URL]
例文	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Scores (but not item responses) were also available from the Vastardis (1997) study with 371 Greek high-school students. (ALC: Testing)</li> <li>• A copy of the test is available from <a href="http://www.cal.org/delss/products.html">http://www.cal.org/delss/products.html</a>. (ALC: TESOL)</li> </ul>
ビジネス学	[情報] + <i>~from</i> + [人・組織]
例文	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Results are available from the corresponding author. (BC: Economics)</li> <li>• The detailed results are not reported here, but are available from the authors upon request. (BC: Economics)</li> </ul>

#### 4.2.4 能力の対象の違い：個人(応用言語学) vs. 集団や技術(ビジネス学)

何かの能力を叙述する場合に *capable of* N (ALC 70; BC 68) がしばしば使用されるが、応用言語学では人の言語能力を叙述するさいに、ビジネス学では企業や機関(に属する人々)、集団、技術、戦略などの性質や潜在力、遂行力などを示す場合に用いられる。つまり、個人の能力(応用言語学)vs.集団や技術の潜在力(ビジネス学)といった観察対象の異なりが見えてくる。



応用言語学	[人] + ~of + [言語の処理・解釈]
例文	<ul style="list-style-type: none"> <li>• [C]hildren are capable of representing spelling patterns, rather than merely mapping isolated sounds and letters in a linear manner.... (ALC: LL)</li> <li>• [S]uch learners are capable of encoding gender in terms of abstract structures mediating between the speech signal and the conceptual system. (ALC: LL)</li> </ul>
ビジネス学	[(特殊な)ビジネス方策・組織] + ~of + [効果・利点・改善]
例文	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Certainly, the Internet is capable of providing value to purchasing organizations through reduced purchasing costs, increased efficiencies, and more convenient access to information.... (BC: Marketing)</li> <li>• [M]onthly cash flows are capable of explicating some negative timing ability. (BC: Economics)</li> </ul>

#### 4.2.5 基盤の焦点の違い：研究全般(応用言語学) vs. 研究結果やデータ(ビジネス学)

物事が何かのベース(土台)になっている様を叙述する場合、しばしば *based on* N (ALC 1448; BC 1835) が用いられる。応用言語学では、同 LSP を用いて全般的な研究内容を紹介する傾向が高く、研究論文のアブストラクトや序論で使用されることが多い。一方、ビジネス学では研究結果やデータの解釈で用いられる傾向が高く、むしろ分析部分で好まれて使用される場合が多い。よって、この意味連鎖の分野間の違いとは、学術論文内で同 LSP が出現するジャンルの違いであるとも言えよう(注2の問題点も参照されたい)。

応用言語学	[研究・分析・方法] + ~on + [データ・方法・理論]
例文	<ul style="list-style-type: none"> <li>• The study is based on a corpus of approximately 150 newspaper and magazine advertisements and television commercials.... (ALC: Corpus)</li> <li>• The analysis is based on the hypothesis that the use of the selected metatext categories is more restricted in Slovene academic writing than in English academic writing. (ALC: ESP)</li> </ul>
ビジネス学	[結果・規範・統計] + ~on + [データ・方法・理論]
例文	<ul style="list-style-type: none"> <li>• The above results are based on a sample in which there are insider trades within the firm-months.... (BC: Accounting)</li> <li>• The data for the industry variable were based on the four-digit SIC code. (BC: Management)</li> </ul>

#### 4.2.6 関連性の違い：言語的関連性(応用言語学) vs. 統計的関連性(ビジネス学)

二つの存在物・事象の関係性を主に表す ADJ *to* N は、応用言語学では *orthographically*, *morphologically*, *phonologically*, *semantically* などの副詞が共起し言語的関連性を、ビジネス学では *positively*, *negatively*, *inversely* などが共起し統計的関連性を示す傾向にある。以下は *related to* N (ALC 601, BC 1283) と *similar to* N (ALC 449, BC 443) の意味連鎖である。

応用言語学	[言語学的変数 1] + 副 + ~to + [言語学的変数 2]
例文	<ul style="list-style-type: none"> <li>• In monolingual studies, target word recognition is affected by the number of words that are morphologically related to the target. (ALC: Cognitive)</li> <li>• [T]he FL word to be learned is orthographically and phonologically similar to its L1 equivalent....(ALC: LL)</li> </ul>
ビジネス学	[統計的変数 1] + 副 + ~to + [統計的変数 2]
例文	<ul style="list-style-type: none"> <li>• The use of multi-level strategy processes is positively related to the achievement of strategic goals.... (BC: Strategy)</li> <li>• The results for the long VAR are similar to those of the short VAR. (BC: Accounting)</li> </ul>



### 4.3 両学問分野で様態が共通の意味連鎖

#### 4.3.1 内在性は否定性

ADJ *in* N は何かしらの議論の焦点(重要性や活動, 評価)の所在を明示する傾向にある。例えば, *interested in* N は興味の所在を, *significant in* N は重要性の所在を示す。特に興味深い発見の一つとして, *inherent in* N (ALC 41; BC 68) は両分野共に潜在的な否定的要因の所在を示す。尚, 否定的要因には *difficulty, problem, bias, danger, ambiguity, challenge, weakness, limitation, dilemma, risk* などが見られ, 内在性の叙述は何かしらの否定性の所在を示すと言えよう。他の学問分野でも同様のことが言えれば, 学術論文で記述される内在性とは否定性であると断定できるが, 今後の研究課題としたい。

両分野	[否定的要因] + <i>~in</i> + [所在]
例文	<ul style="list-style-type: none"> <li>• However, ambiguity is inherent in a situation where three codes employ a single phonetic parameter, that is, F0. (ALC: Speech)</li> <li>• As Weitz and Bradford (1999) note, conflict is inherent in buyer-seller relationships. (BC: Marketing)</li> </ul>

#### 4.3.2 過去の研究との首尾一貫性

現在遂行中の自己の研究の確証性を示すために, 両分野共に過去の(他の)研究との共通性や首尾一貫性を *consistent with* N (ALC 362; BC 1307) を用いて示す傾向にある。尚, この意味連鎖は両分野共通であるが, 応用言語学よりもビジネス学で用いられる傾向が高い。

両分野	[結果・発見・証拠・調査・データ] + <i>~with</i> + [過去の研究]
例文	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inspection of the figure reveals that the results are broadly consistent with those of Weldon (1993)...(ALC: Cognitive)</li> <li>• This result is consistent with Wang and Yau (2000)...(BC: Economics)</li> </ul>

### 4.4 分析のまとめ

ADJ PREP N パターンの意味連鎖の意味・機能は 1) 研究の問題や状況, 発見に対する書き手の感情や判断, 評価, 2) 物事や事象, 対象物, 参与者などの関係性, であることが明らかとなった。また, 両分野共通のものと学問分野特有のものとの区別でき, 前者は, 特定学問分野の言語特性というよりも, 学術論文(ジャンル)全体の共通性(詳細に述べれば *soft-applied* 領域(特に応用言語学とビジネス学)に特有の共通性)の可能性が高く, 後者は, 各学問分野特有の慣習的なライティングカルチャーの表れと言えよう。更に, 本研究の結果と Groom (2005, 2007)の合致点は, 認識論上同領域に属する学問分野においても, 言語パターンの意味・機能がいくらか異なるという言語事実の実証にあり, 本研究独自の発見は, 学問分野間の言語パターンの類似性と相違性を漸次的に示したことにあろう。

## 5. 結語

本稿では, ADJ PREP N パターンの LSP を詳細に分析することで, 応用言語学とビジネス学で使用される意味連鎖を抽出し, 学問分野間に存在する議論構築上の差異の一端を明

らかにした。応用言語学では研究対象が人であり、外面的には観察が困難な人に内在する(言語)能力などに焦点が置かれている。一方、ビジネス学では研究対象は会社・企業・機関やこれらに属する人々・集団であり、むしろ外面的に観察可能な事象に焦点が置かれている。特に、ビジネス学では「問題の所在の断定」や「楽観性に対する否定的態度」といった応用言語学とは異なる議論構築上の慣習性が意味連鎖から読み取れた。このような各学問分野に通底する意味連鎖の意味・機能の発見は、これからの ESAP 教材の開発やシラバスデザイン、学術英語辞書の編纂に貢献するものと思われる。

最後に、本稿で調査した意味連鎖を自動的に抽出・断定することは現時点では未だ困難であり、あくまで分析者の目を通した観察力が必要となる。コーパスから得られた数値的な情報のみならず、各々のコンコードダンスラインや文脈を読み取る分析手法、つまりパーミンガム学派流の分析スタイルは、今も言語分析に不可欠であることは言うまでもない。

## 註

\* 本稿は 2010 年度 LET 関西支部秋季大会(於 近畿大学)の研究発表原稿に加筆・修正を加えたものである。

1. Becher and Trowler (2001) は、応用社会科学(applied social sciences)のことを soft-applied 領域と位置づける。その特徴として、事例研究が多いことや、(理論より)実践に重きを置くことなどを挙げているが、教授方法においても、hard 系分野のような教師中心型ではなく、教師が *facilitator* として機能し生徒の活発な議論を助長するスタイルを好むとする。更に、哲学研究のような机上での主観的研究分野は soft-pure 領域に含まれるのに対し、近年のコンピュータ解析を駆使した客観的分析は soft-applied 領域で好まれるとしている。
2. 研究論文一本の総語数が分野間で異なるので、コーパスの累計総語数はほぼ同じでもデータ収集した論文数は異なる。大量の学術論文を調査する場合、分野間で比較するために調整する対象をコーパス語数にするのか、論文数にするのかで調査結果が異なる可能性がある。本論文で取り上げた LSP の中でこの影響を受ける可能性が高い LSP は *based on* N であり、ALC では論文の序盤に BC では終盤に出現する傾向にあることを論文中で指摘しているが、このような研究論文内の出現位置に特化した調査には論文数を揃えた二次的研究も必要であろう(O. Mason, personal communication, September 7, 2010)。

## 参考文献

- 中條清美・内山将夫・長谷川修治 (2005). 「統計的指標を利用した時事英語資料の特徴語選定に関する研究」『英語コーパス研究』, 12, 19-35.
- 石川慎一郎 (2004). 「司法英語 ESP 語彙表構築の試み—FROWN コーパスと米国司法文献コーパスの比較に基づく特徴語の抽出—」『神戸大学国際コミュニケーションセンター論集』, 1, 13-28.
- 石川慎一郎 (2006). 「言語コーパスからのコロケーション検出の手法—基礎的統計値について—」『統計数理研究所共同リポート：言語コーパス解析における共起語検出のための統計手法の比較研究』, 190, 1-14.
- 石川慎一郎 (2008). 『英語コーパスと言語教育：データとしてのテキスト』. 東京：大修館.
- 石川有香 (2009). 「ESP 分野別コーパスに見る準専門語彙の使用傾向—テキスト・ジャンルの統計

- 的解析—」『統計数理研究所共同研究リポート:コーパスに基づく言語テストの妥当性と統計手法』, 233, 1-12.
- 小山由紀江 (2008). 「Multi-Word Expression に関する統計と教育への応用」『統計数理研究所共同研究リポート: ESP コーパス語彙の頻度と習得困難度に基づく統計尺度』, 216, 39-56.
- 小山由紀江 (2009). 「科学技術コーパスにおける特徴的 Multi-Word Expression の抽出とその評価」『統計数理研究所共同研究リポート:コーパスに基づく言語テストの妥当性と統計手法』, 233, 61-78.
- 齋藤俊雄・中村純作・赤野一郎(編) (2005). 『英語コーパス言語学: 基礎と実践』(改訂新版). 東京: 研究社.
- Becher, T., & Trowler, P.R. (2001). *Academic tribes and territories* (2<sup>nd</sup> ed.). Philadelphia: SRHE and Open University Press.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. Harlow: Pearson Education.
- Blue, G. (1988). Individualizing academic writing tuition. In P. Robinson (Ed.), *Academic writing: Process and product*. (pp. 95-99). London: Modern English Publications.
- Charles, M. (2004). *The construction of stance: A corpus-based investigation of two contrasting disciplines*. Unpublished PhD thesis. Birmingham, UK: University of Birmingham.
- Charles, M. (2006). Phraseological patterns in reporting clauses used in citation: A corpus-based study of theses in two disciplines. *English for Specific Purposes*, 25, 310-331.
- Conrad, S. (2001). Variation among disciplinary texts: A comparison of textbooks and journal articles in biology and history. In S. Conrad & D. Biber (Eds.), *Variation in English: Multi-dimensional Studies* (pp. 94-107). Harlow: Longman.
- Francis, G., Hunston, S., & Manning, E. (1996). *Grammar pattern 1: Verbs*. London: HarperCollins.
- Francis, G., Hunston, S., & Manning, E. (1998). *Grammar patterns 2: Nouns and adjectives*. London: HarperCollins.
- Groom, N. (2005). Pattern and meaning across genres and disciplines: An exploratory study. *Journal of English for Academic Purposes*, 4, 257-277.
- Groom, N. (2007). *Phraseology and epistemology in humanities writing*. Unpublished PhD thesis. Birmingham, UK: University of Birmingham.
- Hunston, S. (2007). Semantic prosody revisited. *International Journal of Corpus Linguistics*, 12, 249-268.
- Hunston, S. (2008). Starting with the small words: Patterns, lexis and semantic sequences. *International Journal of Corpus Linguistics*, 13, 271-295.
- Hunston, S., & Francis, G. (1999). *Pattern grammar: A corpus-driven approach to the lexical grammar of English*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hunston, S., & Sinclair, J. (2000). A local grammar of evaluation. In S. Hunston & G. Thompson (Eds.), *Evaluation in text authorial stance and the construction of discourse* (pp. 74-101). Oxford: Oxford University Press.
- Hunston, S., & Thompson, G. (2000). *Evaluation in text authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Harlow: Longman.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2007). *Working with discourse: Meaning beyond the clause* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Continuum.
- Stubbs, M. (2002). *Words and phrases: Corpus studies of lexical semantics*. Oxford: Blackwell.
- White, P. (2004). *The appraisal website*. Retrieved from <http://www.grammatics.com/appraisal>.

## **Differing Effects of Shared Reading on Receptive Vocabulary Learning of Nouns, Verbs and Adjectives in Young Japanese L2 Learners**

Miyuki Kido

Kyoto Koka Women's University

### **ABSTRACT**

This paper examines the effects of shared reading of picture books on receptive vocabulary learning in Japanese elementary school first graders who are learning English as a school subject once a week. The effectiveness of shared reading is measured by comparing the results of one class where a book is read to the children with the other where only flash cards are read to. The results of the posttests show there are differences in the effects depending on word classes: nouns seem better learned by flash cards, verbs seem equally learnable by shared reading and by flash cards; adjectives are most likely to be better learned by shared reading.

**Key words:** shared reading, young Japanese L2 learners, receptive vocabulary learning

### **I. INTRODUCTION**

Since the number of children being taught English at younger ages has been increasing throughout the world, children's stories have come to be used in many ESL classrooms of primary schools (Ghosn, 2002). In most of these cases, teachers read aloud to the children who listen to the stories looking at the illustrations, hence the name "shared reading." It is likely the young learners may not understand all of the words their teacher reads. However, they seem to gain some receptive knowledge of the words used in the stories as shown by Elley (1989) who conducted a pilot study with primary school children learning a second language and showed they acquired receptive vocabulary from shared reading.

Picture books have many advantages that could meet the demands of such young language learners. First, the language used in picture books is usually very simple. Second, pictures are of great help in understanding the story for those whose vocabulary is limited. Third, the stories stimulate the listeners both visually and aurally, thus making them interested in an unknown world.

Although there is much research that supports the effectiveness of shared reading, little empirical study has proved its effectiveness with young Japanese L2 learners. This research tries to show receptive vocabulary learning from shared reading based on the results of a study on first graders (6-7 years old). The posttests the children took in every class showed some differences in their achievements of nouns, verbs, and adjectives between the groups with and without shared reading.

## II. PREVIOUS STUDIES

The research on vocabulary acquisition from shared reading started in the area of first language learning. Children need to acquire productive vocabulary items in their first language because they have to communicate with others and to function in the social world. To acquire vocabulary, they must be exposed to unfamiliar words and somehow learn their meanings. Books serve as useful tools for that purpose because they offer children many opportunities to meet unfamiliar words: books help children learn not only the meanings of words but also how these words work in the language.

Hindman and Wasik (2006) showed that children in low-income households in the U.S.A. had fewer chances of shared reading, resulting in a smaller vocabulary compared to children living in higher-income households. According to the authors, this early-stage vocabulary gap becomes greater as they enter school, which unfortunately means that, in the long run, the children with a smaller vocabulary are more likely to end up dropping out of school.

A substantial body of research also supports the positive relations between book reading and children's vocabulary, "even accounting for other important factors such as family socioeconomic status and children's cognitive skills" (Kleeck, 2006, p.236). The creation of the national Head Start program in the U.S.A. in 1965 and other similar programs are based on the public awareness of "the correlation between preschool learning experiences in the home and school readiness" (Kleeck, p.150). Parent-child and/or teacher-child shared book reading has thus been recommended and practiced in the U.S.A.

Cameron (2008) refers to a move in British education in the 1980s to bring books written by 'real' authors to promote language learning of children in primary schools. According to her, this move was triggered by a so-called 'golden age' of young children's literature in English in the 1970s and 1980s. Many quality books with colorful pictures alongside simple story lines have contributed to language development of British children.

Researchers started to apply children's first language acquisition as a model for second language learning (e.g. Asher 1972; Smallwood 1987; Johnston 1994; Laufer 1997; Nation and Ming-tzu 1999; Wesche and Paribakht 1999; Beck and McKeown 2001; Ghosn; Gardner 2004; Pinter 2006; Gibson 2008) and more and more researchers began to use picture books for younger L2 learners with the aim of enhancing vocabulary (e.g. Elley; Schouten-van Parreren 1989; Cabrena and Martinez 2001; Cameron; Sheu 2008). They all agree that children's stories offer opportunities for foreign language acquisition as well. Repetitive patterns, which are characteristic of picture books, provide a natural support for language learning. The predictable pattern of events and language, as well as the pictures, enhance listeners' understanding of unfamiliar words. Listening to the shared reading thus promotes children's acquisition of phonology and semantics.

This paper examines the effects of shared reading of picture books on receptive vocabulary learning in Japanese elementary school first graders who are learning English as a school subject once a week. The effectiveness of shared reading will be measured by comparing the results of one class where a book is read to the children with the other where only flash cards are read to them.



### **III. RESEARCH METHOD**

#### **1. Participants**

Two classes of first graders (33 children each) at a private elementary school were read 22 picture books to by a male Australian teacher in the course of 22 weeks. The first graders were chosen because English is taught to all the children once a week at the private primary school concerned; the second graders and up have taken English classes at least for a year and more, therefore, the least affected results can be expected with the first graders who just started their school life in April, 2009. There were 21 children (11 in Class 1+10 in Class 2) who attended the affiliated kindergarten where the same teacher had previously taught English once a week for a year. The English-learning experience of the other 45 children was not checked. Both groups of children from the affiliated kindergarten and from others showed no significant differences in the mean of posttest scores given after shared /flash card reading ( $p < .05$ ).

#### **2. Procedure**

The 22 picture books used in class (see Appendix) were from two groups. One group consisted of educational picture books of standards-driven content. They are published either by Huntington Beach, CA: Creative Teaching Press (CTP) or by Oxford University Press (OUP) to help literacy teaching for both first and second language learners at primary schools. The other group of picture books is written by authors such as Brian Wildsmith, Pat Hutchins or Mercer Mayer who have been very popular among young first language learners for generations in the United States and in Britain.

The teacher read a picture book to one of the first grade classes twice in a row. Since the original picture books are usually not big enough to be used in a classroom of more than 30 children, enlarged A3-sized copies (not colored) were shown at the same time. For the other class, the teacher, without reading the story, taught four to six words (see Appendix) chosen from the same picture book by showing flash cards with pictures scanned from the book, and repeated each word twice. They were keywords for understanding each story. On the following week, using another picture book, the teaching methods were reversed, so that the class who were read to in the previous week would have the flash cards.

There were two reasons for alternating the teaching methods between the two classes: one, pedagogical, and one, experimental. First, alternating these methods lessened the possibility that the children would lose interest in the English lesson itself, and they would continue to willingly participate in the lesson. Second, it was necessary to minimize any interference arising from a child's background knowledge to ensure reliable results. In other words, by alternating the teaching methods experienced by a group from class to class, and also changing the picture book used from class to class, the probability would be minimal that a child was already familiar with a target word being taught.

No Japanese was used in class by the Australian teacher who read the story and the words. The average number of total words used in each book is 98.7 and it took about 11 minutes on average to read a book twice, while the running time to read flash cards of 4 to 6 words twice averaged 4 minutes.



## Differing Effects of Shared Reading on Receptive Vocabulary Learning of Nouns, Verbs and Adjectives in Young Japanese L2 Learners

Immediately after the teacher read either a book or flash cards, both groups of children were subjected to an identical posttest measuring their knowledge of the target words. It consisted of scanned pictures of the above mentioned four to six key words from the picture book. The tests were multiple-choice: the children were asked to write “1” below the picture that displayed the meaning of the first word they would hear, and “2” below the picture that displayed the second word they would hear, and “3” for the third, etc. The teacher read each word at random twice (the order was the same for both classes) and then repeated the word a third time so that the children could double-check their answers. Both classes showed no significant differences in the mean of posttest scores ( $p < .05$ ).

### 3. Data Collection of Posttest Results

All of the 108 tested words were content words. Word class was restricted to either one of nouns, verbs or adjectives for each book; so was the posttest. During the 22 tests, 53 nouns were tested from 11 books, 21 verbs from 4 books, and 34 adjectives from 7 books.

The percentage of correct answers of these 22 posttests was as follows:

**Table 1. Percentage of Correct Answers**

content words	with shared reading(WSR)	without shared reading(WOSR)
Nouns	43%	61%
Verbs	31%	49%
Adjectives	45%	56%
Total	41%	57%

The following five words were tested several times in total of 22 posttests. The percentage of correct answers for these words was as follows:

**Table 2. Percentage of Correct Answers Questioned Repeatedly**

word	WSR1	WOSR1	WSR2	WOSR2	WSR3	WOSR3
cat	87%	100%	41%	30%		
flower	69%	77%	41%	75%		
grass	50%	35%	28%	53%		
tree	59%	45%	38%	50%	52%	69%
snowy	91%	56%	21%	47%		

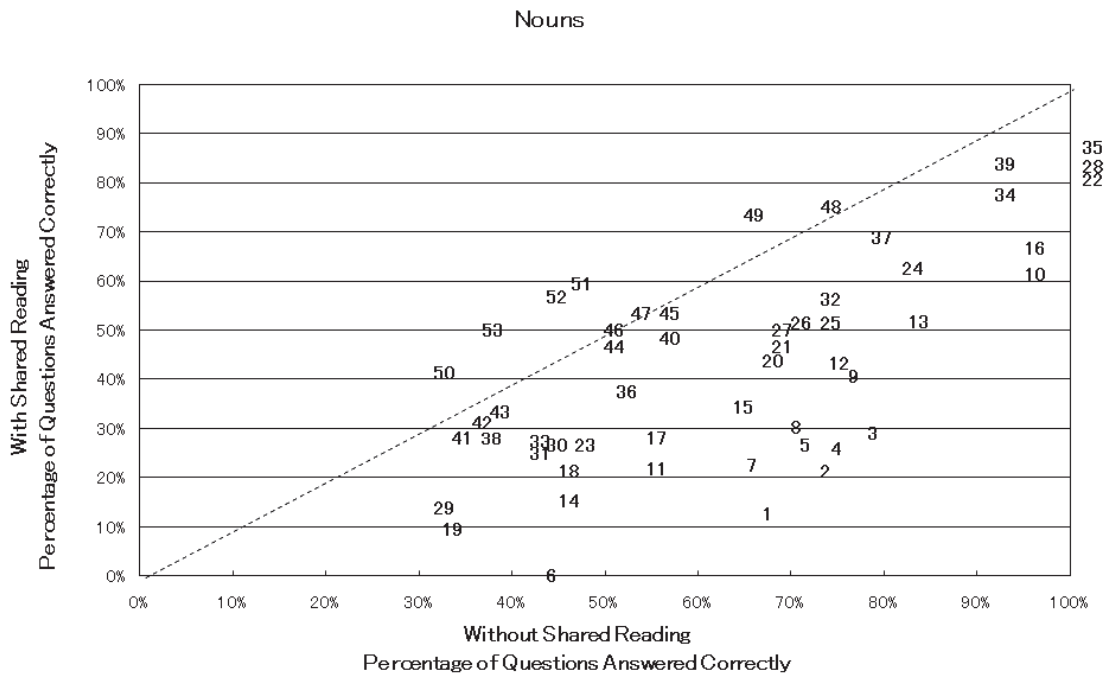
## IV. FINDINGS

Table 1 enables the quantitative analysis as follows:

- 1) Shared reading caused negative effects on the receptive vocabulary learning of nouns, verbs and adjectives.
- 2) The percentage of correct answers of verbs is the lowest regardless of WSR or WOSR.
- 3) The differences of the percentage of correct answers between WSR and WOSR are the slightest as for adjectives.

The following four Figures show the qualitative analysis of correlations of correct answers with WSR and WOSR as for nouns (Figures 1 and 2), verbs (Figure 3), and adjectives (Figure 4) respectively. In Figures 1, 3, 4, the vertical axis shows the percentage of correct answers of WSR while the horizontal axis shows the percentage of correct answers of WOSR. The numbers of Figure 1 are equal to those of Figure 2. The histogram (Figure 2) is available in comparing the percentage of correct answers of the nouns of WSR and WOSR. Figures 1, 3, 4 can be respectively divided into five areas to show the effects:

- 1) The dotted line in the center means the effect of WSR and WOSR on receptive vocabulary learning is almost the same.
- 2) The closer to 100% the word on this dotted line is, the more possibilities there are of learners knowing the word already regardless of WSR and WOSR.
- 3) If the word is close to 0% on both vertical and horizontal axes, it seems too difficult for young learners to understand either/both phonologically and semantically regardless of WSR and WOSR.
- 4) If the word is in the low right quarter, shared reading has a negative effect on the receptive vocabulary learning: one of the reasons could be that long complicated sentences of the picture book made the learners confused to focus on words to remember.
- 5) If the word is in the high left quarter plus the more away from the dotted line, the more effects shared reading has on the receptive vocabulary learning.



**Figure 1. Correlation of Correct Answers With and Without Shared Reading: Nouns**

## Differing Effects of Shared Reading on Receptive Vocabulary Learning of Nouns, Verbs and Adjectives in Young Japanese L2 Learners

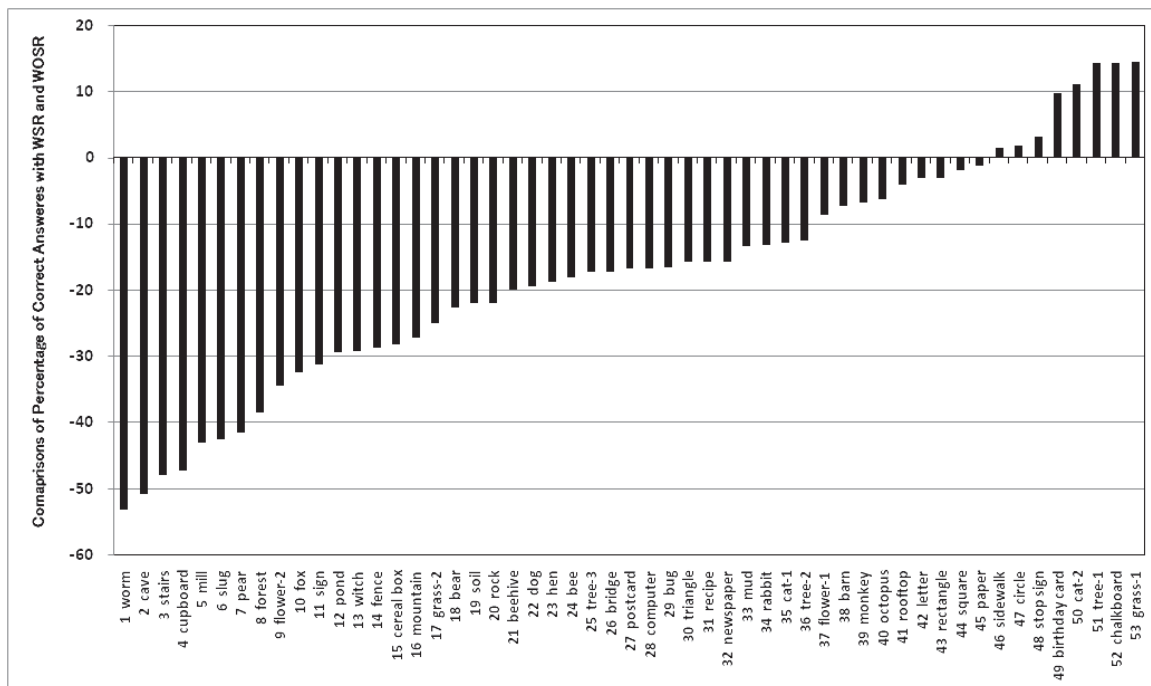


Figure 2. Comparisons of Correct Answers With and Without Shared Reading: Nouns

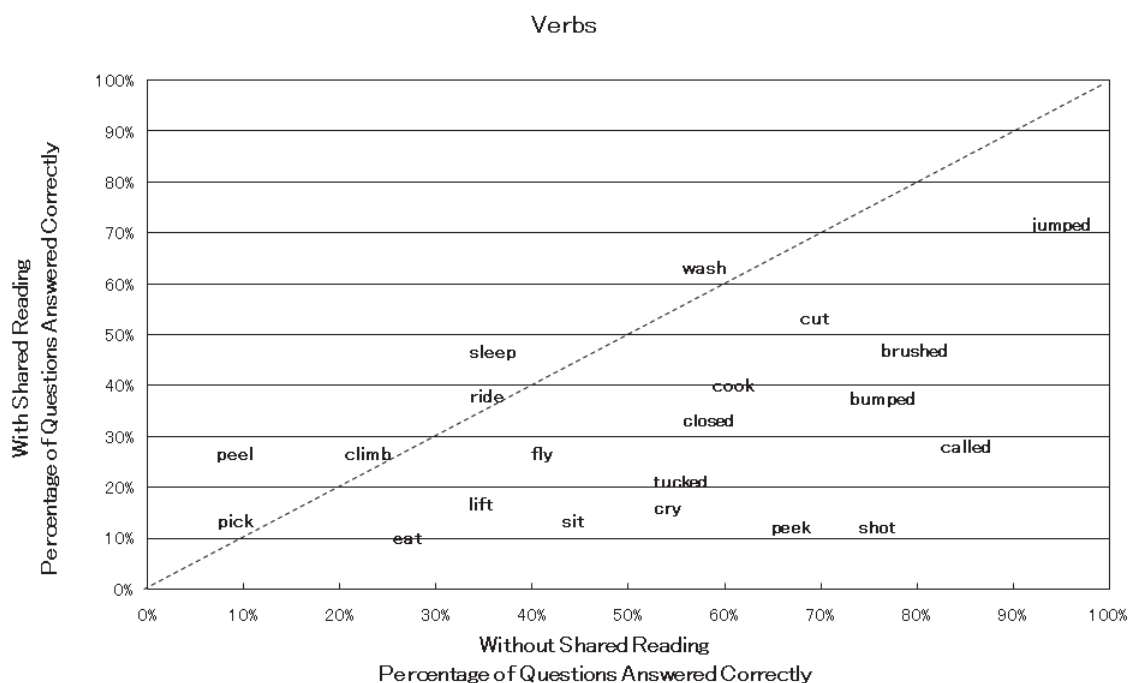
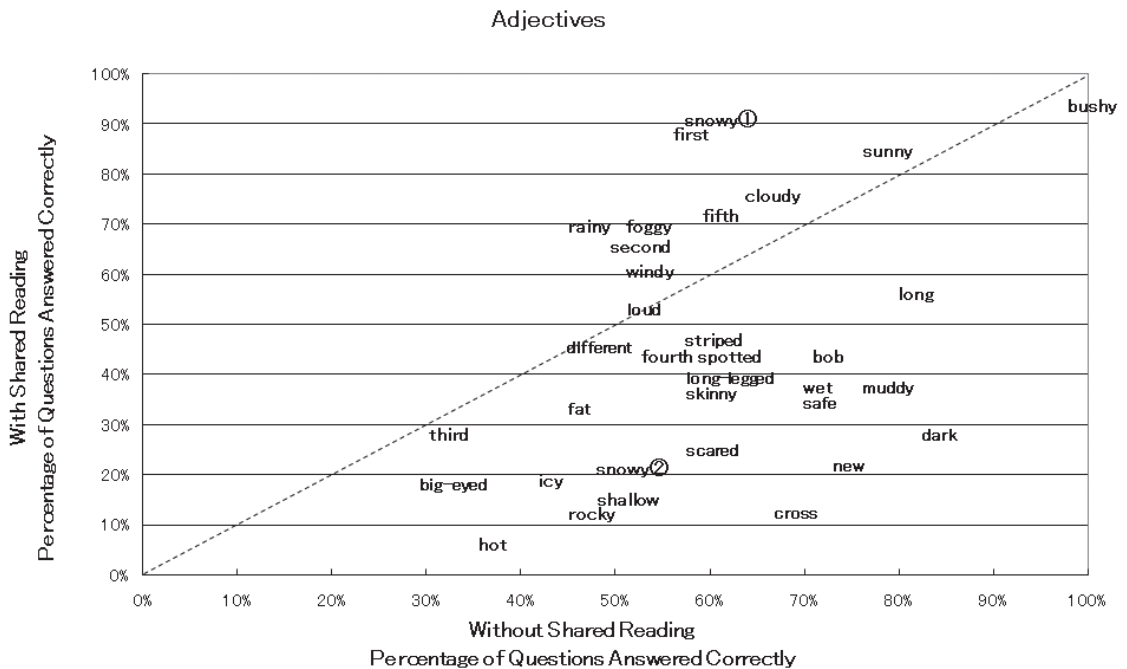


Figure 3. Correlation of Correct Answers With and Without Shared Reading: Verbs



**Figure 4. Correlation of Correct Answers With and Without Shared Reading: Adjectives**

## V. DISCUSSION

Figure 1 shows the following five characteristics concerning the nouns used:

- 1) Such words as “chalkboard,” “birthday card,” “stop sign,” “circle” and “sidewalk” being on or above the dotted line show that WSR and WOSR have almost the same effects on receptive vocabulary learning of these nouns.
- 2) “Worm,” “cave,” “stairs,” “cupboard,” “mill,” “slug,” “pear” and “forest” are typically better understood without shared reading.
- 3) The same three words appearing in two different books help us notice some effects of shared reading. “Tree-1,” “grass-1,” “flower-1,” which are close to the dotted line belong to *Rain* while “tree-2,” “grass-2,” “flower-2,” which are under the dotted line are from *Under the Sky*. While these words were remembered no differently when questioned by flash cards (see Table 2), the fact that shared reading evoked such distinctions may show the effects of WSR depend on the books used.
- 4) Such high percentage of correct answers of “dog,” “computer,” “rabbit” and “monkey” regardless of WSR and WOSR may suggest the possibility that the children knew them beforehand.
- 5) “Cat-1” and “cat-2” both being close to the dotted line means the effects of WSR and WOSR are almost the same. However, in both WSR and WOSR, “cat-2” is less understood than “cat-1”: the 46% difference in case of WSR and the 70% difference in case of WOSR (see Table 2) seem to have been caused by the differences in the pictures of the two books.

## Differing Effects of Shared Reading on Receptive Vocabulary Learning of Nouns, Verbs and Adjectives in Young Japanese L2 Learners

The above observation along with the inference from Figure 2 (there are only 8 nouns out of 53 that are better learned by WSR than by WOSR) show that nouns are better learned by WOSR; it may verify the more effective way of receptive vocabulary learning of nouns is to teach them to young learners by flash cards. The pictures of those nouns chosen for this study can be depicted precisely, especially when they represent concrete objects such as animals and household accessories; those pictures facilitate learning their names, while story-telling might be confusing because children do not know which word to focus on.

Figure 3 shows the following three characteristics concerning the verbs used:

- 1) The 15 verbs out of 21 tested are below the dotted line, which may verify that shared reading is less effective, on the whole, than flash cards for receptive vocabulary learning of verbs.
- 2) The result can be sorted according to the four books used. Those words on and close to the dotted line such as “wash,” “cut,” “cook,” “peel,” “pick” and “eat” from *Who Will Help?* and “sleep,” “ride,” “climb,” “fly,” “lift” and “sit” from *My Dream* show that the effects on receptive learning of verbs are almost the same with WSR and WOSR. On the other hand, those words not close to the dotted line such as “jumped,” “called,” “brushed” and “bumped” from *Five Little Monkeys Jumping on the Bed* and “closed,” “tucked,” “shot,” “peek” and “cry” from *There’s a Nightmare in My Closet* show negative effects of shared reading on receptive vocabulary learning of verbs. The differences in the effects of these two groups seem to have been caused by the nature of the books.
- 3) In *Five Little Monkeys Jumping on the Bed* the high percentage of posttest scores is divided into two groups; “jumped” is higher while “brushed,” “bumped” and “called” are lower. The percentage concerning *Who Will Help?* is also divided into two groups; “wash,” “cut,” “cook” are higher while “eat,” “peel,” “pick” are lower. This may show that “jumped,” “wash,” “cut” and “cook” are familiar to the children who may have heard these words used in daily life and could identify them phonologically.

While nouns are better learned by WOSR, the data concerning verbs is limited to the four picture books used; additional data will be needed for further analysis.

Figure 4 shows the following four characteristics concerning the adjectives used:

- 1) The 34 adjectives used are situated in three different groups:  
First, “snowy ①,” “sunny,” “cloudy,” “rainy,” “foggy,” “windy,” “first,” “second” and “fifth” are above the dotted line. This group belongs to two books, *How’s the Weather?* and *The Costume Parade*. All of the six adjectives from *How’s the Weather?* and three out of the five adjectives from *The Costume Parade* are above the dotted line, which means shared reading is more effective on receptive vocabulary learning of these nine adjectives. Each book uses adjectives which are inherently relational; the comparison among those words helps children understand each meaning. That is, the meaning of these adjectives becomes clearer when used in comparative settings. Shared reading of such books which contain the comparisons of relational terms may serve better for the receptive vocabulary learning of young learners.  
Second, “bushy,” “loud,” “different” and “third” are close to the dotted line. This group of



adjectives shows that WSR and WOSR have almost the same effects on receptive vocabulary learning.

Third, there are many others which are below the dotted line such as “new,” “cross,” “rocky” and “hot.” This group shows the negative effects of shared reading on receptive vocabulary learning.

- 2) Like in case of nouns and verbs, the adjectives cluster according to the book they belong to. The five books out of seven used for the adjectives can be grouped into islands; in addition to the above mentioned *How's the Weather?*, there are four clusters of four different books. “Different,” “long-legged,” “skinny,” “fat” and “big-eyed” belong to *Bugs in a Blanket*; “bushy,” “long,” “bob,” “striped” and “spotted” belong to *What a Tale*; “hot,” “icy,” “rocky,” “shallow” and “snowy ②” belong to *Guess Where I Live*; “muddy,” “wet,” “new” and “cross” belong to *New Trainers*.
- 3) Although “snowy” appeared in two books, there is a big difference between the percentages of posttest scores in case of shared reading (see Table 2): With *How's the Weather?*, 91% of answers were correct while with *Guess Where I Live*, only 21% of children answered correctly. Interestingly, there is almost no difference in the correctness of “snowy” when flash cards were used (see Table 2); WOSR shows 56% was correct with *How's the Weather?* and 47% was correct with *Guess Where I Live*. “Snowy ①” used together with the other five adjectives to explain the weather makes it easier for children to guess all these words are related. “Snowy ②,” on the other hand, is difficult to compare with the other four adjectives which describe the characteristics (but not necessarily about weather) of the habitat of various creatures.
- 4) The reason the percentage of correct “bushy” is high both WSR and WOSR seems to have been caused by its phonological similarity to *bushi* (meaning “warrior”) in Japanese according to the explanation of the children. Almost all of them enjoyed the word “bushy” and kept repeating it after the class was over and even in the following weeks. Their great interest in the similar sound seems to have made them remember its picture although the picture of the “bushy” tail of a fox has nothing to do with *bushi*.

Individual comparisons of adjectives were made between the frequencies of posttest scores of WSR and WOSR by repeating individual  $\chi^2$  analyses. For 13 out of 23 non-relational adjectives, the frequency distribution is significant and the percentage of correct answers with WOSR is larger than that of WSR (rocky  $\chi^2(1)=8.12$ ,  $p<.01$ ; shallow  $\chi^2(1)=7.68$ ,  $p<.01$ ; snowy ②  $\chi^2(1)=4.78$ ,  $p<.05$ ; hot  $\chi^2(1)=8.14$ ,  $p<.01$ ; icy  $\chi^2(1)=3.96$ ,  $p<.05$ ; cross  $\chi^2(1)=18.97$ ,  $p<.001$ ; muddy  $\chi^2(1)=9.14$ ,  $p<.01$ ; wet  $\chi^2(1)=6.28$ ,  $p<.05$ ; new  $\chi^2(1)=16.06$ ,  $p<.001$ ; bob  $\chi^2(1)=4.46$ ,  $p<.05$ ; scared  $\chi^2(1)=6.48$ ,  $p<.05$ ; dark  $\chi^2(1)=18.22$ ,  $p<.001$ ; safe  $\chi^2(1)=7.57$ ,  $p<.01$ ). The frequency distribution is not significant for the other 10 non-relational adjectives (different, bushy, skinny, long, long-legged, spotted, fat, striped, big-eyed, loud). On the other hand, for 3 out of 11 relational adjectives, the frequency distribution is significant and the percentage of correct answers with WSR is larger than that of WOSR (snowy ①  $\chi^2(1)=10.11$ ,  $p<.001$ ; rainy  $\chi^2(1)=4.46$ ,  $p<.05$ ; first  $\chi^2(1)=10.24$ ,  $p<.001$ ). The frequency distribution is not significant for the other 8 relational adjectives (sunny, cloudy, windy, foggy, second, fourth, third, fifth). These results show that, in case of adjectives, the

## Differing Effects of Shared Reading on Receptive Vocabulary Learning of Nouns, Verbs and Adjectives in Young Japanese L2 Learners

effect of shared reading is most likely to depend on the picture books used: if the book contains adjectives which make comparisons possible between inherently relational opposites, shared reading may help children gain receptive vocabulary of adjectives more efficiently than they do nouns or verbs.

### VI. CONCLUSION

The effects of shared reading on receptive vocabulary learning were tested with 66 first graders at a private elementary school. The comparisons of the posttests scores between WSR and WOSR showed some differences in effect depending on the tested words.

Nouns seem better learned without shared reading; decontextualized learning from flash cards might be better for children to learn nouns. Verbs seem learnable equally both by WSR and by WOSR. It is difficult to find clear effects of shared reading as for adjectives but it is likely that, for young L2 learners, adjectives are best learnable from shared reading: contextualized learning of adjectives may be more desirable especially when the book offers comparisons between inherently relational opposites.

In all of the above cases, however, only receptive knowledge was measured because a person is said to 'know' a word if he/she can recognize its meaning when they hear/see it (Cameron). Even though the children seemed to have some receptive knowledge of the words read to them right after the shared reading, that does not mean those words stay in the long-term memory. As Table 2 shows, some words repeatedly tested were not necessarily recognized better. If delayed tests were given, they might be helpful to see some other aspects of shared reading.

The results of this pilot study show nouns seem similar to verbs rather than to adjectives in that decontextualized learning may better serve children to develop vocabulary. This may be due to the fact that the nouns and verbs chosen for the study represent concrete objects or actions, which means they are easier for children to understand. More detailed aspects of nouns, verbs and adjectives, however, should be examined to find better ways to teach young learners various words either by WSR or WOSR since they seem to function differently depending on word classes in receptive vocabulary learning.

This study shows the effect shared reading has on receptive vocabulary learning for young Japanese learners while they enjoy the stories. Long-term follow-up studies are expected to find better ways to optimize the effect of shared reading on vocabulary learning.

### REFERENCES

- Aitchison, Jean. (2003). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon* (3<sup>rd</sup> ed.). Oxford; New York: Basil Blackwell.
- Asher, J. (1972). Children's first language as a model for second language learning. *The Modern Language Journal*, 56, 133-139.
- Beck, I. L. & McKeown, M. G. (2001). Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55, 10-20.

- Cabrera, M. P. & Martínez, P. B. (2001). The effects of repetition, comprehension checks, and gestures on primary school children in an EFL situation. *ELT Journal*, 55, 281-288.
- Cameron, L. (2008). *Teaching languages to young learners* (11<sup>th</sup> ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Curtain, H. & Dahlberg, Carol Ann. (2004). *Languages and children—Making the match: New languages for young learners, grades K-8* (3<sup>rd</sup> ed.). Boston: Pearson.
- Elley, W. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, XXIV, 174-187.
- Gardner, D. (2004). Vocabulary input through extensive reading: A comparison of words found in children's narrative and expository reading materials. *Applied Linguistics*, 25, 1-37.
- Ghosn, Irma K. (2002). Four good reasons to use literature in primary school ELT. *ELT Journal*, 56, 172-179.
- Gibson, S. (2008). Reading aloud: A useful learning tool? *ELT Journal*, 62, 29-35.
- Hindman, A. H. & Wasik, B. A. (2006). Bringing words to life: Optimizing book reading experiences to develop vocabulary in young children. In A. van Kleeck (Ed.), *Sharing books and stories to promote language and literacy* (pp. 231-268). San Diego, CA: Plural Publishing.
- Johnston, R. (1994). Of dialogue and desire: Children's literature and the needs of the reluctant L2 reader. *Australian Journal of Languages and Literacy*, 18, 293-303.
- Kleeck, Anne van (Ed.). (2006). *Sharing books and stories to promote language and literacy*. San Diego, CA: Plural Publishing.
- Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy? Intralexical factors affecting the difficulty of vocabulary acquisition. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 140-155). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. & Wang, Ming-tzu K. (1999). Graded readers and vocabulary. *Reading in a Foreign Language*, 12, 355-379.
- Nation, P. & Waring, R. (1997). Vocabulary size, text coverage and word lists. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 6-19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Schouten-van Parreren, C. (1989). Vocabulary learning through reading: Which conditions should be met when presenting words in texts? *AILA Review*, 6, 75-85.
- Sheu, H. (2008). The value of English picture story books. *ELT Journal*, 62, 47-54.
- Smallwood, B. A. (1987). Children's literature for limited English proficient students, ages 9-14. ERIC document reproduction service no. ED: 356647.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1988). Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning. *TESL Canada Journal*, 6, 68-83.

# Differing Effects of Shared Reading on Receptive Vocabulary Learning of Nouns, Verbs and Adjectives in Young Japanese L2 Learners

- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review*, 50, 158-164.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1994). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. Manuscript. Toronto: Modern Language Center, OISE.
- Wesche, M. & Paribakht, T. S. (Eds.). (1999). Incidental L2 vocabulary acquisition: Theory, current research, and instructional implications. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), Special Issue.

## Appendix: A List of the Picture Books Used

Word class	Title	Author/Publisher	Tested Words
53 nouns	<i>What a Tale</i>	Brian Wildsmith	cat, dog, fox, monkey, rabbit
	<i>How Many?</i>	CTP	bug, cat, octopus, slug
	<i>I See Shapes</i>	CTP	circle, rectangle, square, triangle
	<i>I Can Read</i>	CTP	cereal box, letter, newspaper, recipe, sign, stop sign
	<i>I Can Write</i>	CTP	birthday card, chalkboard, computer, paper, postcard, sidewalk
	<i>The Bear Went Over the Mountain</i>	CTP	bridge, cave, forest, mountain
	<i>Rain</i>	CTP	barn, bee, flower, grass, rooftop, tree
	<i>Under the Sky</i>	CTP	flower, grass, rock, soil, tree, worm
	<i>Scaredy Cat Runs Away</i>	CTP	bear, fence, mud, tree
	<i>Rosie's Walk</i>	Pat Hutchins	beehive, hen, mill, pond
	<i>Each Peach Pear Plum</i>	Janet and Allan Ahlberg	cupboard, pear, stairs, witch
21 verbs	<i>Who Will Help?</i>	CTP	cook, cut, eat, peel, pick, wash
	<i>My Dream</i>	Brian Wildsmith	climb, fly, lift, ride, sit, sleep
	<i>Five Little Monkeys Jumping on the Bed</i>	Eileen Christelow	brushed, bumped, called, jumped
	<i>There's a Nightmare in My Closet</i>	Mercer Mayer	closed, cry, peek, shot, tucked
34 adjectives	<i>How's the Weather?</i>	CTP	cloudy, foggy, rainy, snowy, sunny, windy
	<i>The Costume Parade</i>	CTP	fifth, first, fourth, second, third
	<i>Guess Where I Live</i>	Anni Axworthy	hot, icy, rocky, shallow, snowy
	<i>What a Tale</i>	Brian Wildsmith	bob, bushy, long, spotted, striped
	<i>Bugs in a Blanket</i>	Beatrice Alemagna	big-eyed, different, fat, long-legged, skinny
	<i>Mittens</i>	OUP	dark, loud, safe, scared
	<i>New Trainers</i>	OUP	cross, muddy, new, wet

## **Representation and Processing of Formulaic Sequences in L2 Mental Lexicon: How Do Japanese EFL Learners Process Multi-word Expressions?**

Yukari Isobe

Graduate School, Kwansei Gakuin University

### **ABSTRACT**

The main purpose of this study is to explore how formulaic sequences (FSs) are mentally represented and processed by Japanese EFL learners. Two experiments were conducted based on the holistic hypothesis that FSs are stored and retrieved as single lexicalized units. Experiment 1 investigated the hypothesized processing advantage of FSs by comparing reaction times and error rates for three types of sequences: formulaic, nonformulaic, and ungrammatical sequences in a word order appropriateness judgment task. Experiment 2 examined the effects of familiarity with whole sequences on their processing in a sequence familiarity judgment task. The results of Experiment 1 revealed that FSs were processed significantly faster with much fewer errors than the other sequences, thereby indicating that EFL learners benefit from the processing advantage of FSs. In Experiment 2, both the familiarity and frequency of formulaic expressions were identified as the essential factors that facilitate the recognition of FSs. It is noteworthy that the participants with lower proficiency also enjoy the same processing advantage of FSs as those with higher proficiency; this suggests that FSs learning may be introduced from the early stage of second language development.

**Key words:** formulaic sequences, psycholinguistic reality, L2 mental lexicon

## **I. INTRODUCTION**

### **1. Background**

The significance of formulaic sequences has attracted enormous interest both in the first (L1) and second language (L2) acquisition. As Wray (2008) asserts that the mental lexicon is heteromorphic, linguistic material is assumed to be stored in bundles of different sizes, ranging from morphemes and words to multiword strings of formulaic sequences. Corpus linguistic research has unveiled various lexical patterns, such as idioms, collocations, and sentence stems (Schmitt, 2004) that recurrently appear in all types of discourse. Erman and Warren (2000) report that word clusters of various types constitute 58.6% of the spoken English discourse and 52.3% of the written discourse they analyzed. The phenomenon of lexical patterning is prevalent, and language users rely heavily on these sequences as the normal building blocks of fluent discourse (Pawley & Syder, 1983). They suggest that the largest part of the English speaker's lexicon comprises complex lexical items, and that the number of sentence-length expressions familiar to the ordinary, mature English



speaker probably amounts to several hundreds of thousands.

While there is a wide variety of terms and definitions for recurrent lexical patterns, we use the term formulaic sequences (FSs) to cover all types of multiword units, following Schmitt (2004). Wray (2002) defines an FS as a sequence of words that appears to be prefabricated and is stored and retrieved as a whole unit at the time of use, without the need of syntactic analysis. Under this assumption of holistic processing, FSs are given a single meaning and represented holistically in the mental lexicon. For example, the expression *spill the beans* stands for an act of revealing a secret, an idiomatic meaning that cannot be derived from the meanings of its component words. On the other hand, the word string *boil the beans* is generated creatively by syntactic rules and must be processed analytically word by word. Owing to holistic representation, FSs are assumed to be lexicalized and stored as holistic units and can be more easily retrieved and processed than novel sequences that are generated analytically. The main benefit of FSs is that language users are able to process them more efficiently and accurately than nonformulaic sequences (NonFSs) because of the reduced cognitive load (e.g., Conklin & Schmitt, 2008; Nattinger & DeCarrico, 1992; Pawley & Syder, 1983; Wray, 2002).

## 2. Review of previous studies

Psycholinguistic studies provide increasing evidence supporting the holistic hypothesis of FSs in both L1 and L2 use. Jiang and Nekrasova (2007) examined the hypothesized processing advantage of FSs using online grammaticality judgment experiments. Totally, 20 native speakers and 20 highly proficient L2 speakers of English were tested with stimuli of 26 FSs and 26 NonFSs matched for word length and frequency. Results showed that both native and nonnative speakers responded to FSs significantly faster and with fewer errors than they did to NonFSs. Jiang and Nekrasova (2007) concluded that reaction time (RT) and error rate advantage for FSs are consistent with the view of holistic representation. Conklin and Schmitt (2007) conducted a self-paced reading task using 60 passages with embedded FSs and NonFSs. Nineteen native speakers and 20 proficient L2 speakers of English read passages line by line on a computer monitor at their own pace. Both groups read FSs significantly faster than NonFSs. The faster reading times for FSs adequately support the assumption that FSs have a processing advantage over creatively generated word strings. These studies clarify that the processing advantage of FSs extends to advanced nonnative speakers of English.

Ellis, Simpson-Vlach, and Maynard (2008) analyzed the psycholinguistic aspects of formulas that would affect the accuracy and fluency of processing FSs in 11 native speakers and 11 advanced ESL learners. They used a grammaticality judgment task to reveal that both native and nonnative speakers are sensitive to corpus-driven factors in formula processing. The data showed that nonnative speakers are significantly sensitive to the frequency of a whole sequence (i.e., the higher the frequency of the sequence, the shorter its judgment time), whereas native speakers are predominantly sensitive to the mutual information score (MI), which is the degree of coherence of words (i.e., the higher the MI of the sequence, the shorter its judgment time). Ellis et al. (2008)

maintained that significantly faster RTs for the word strings with these factors are reliable evidence for the psycholinguistic reality of formulaicity, underscoring the validity of corpus data as an indicator of FSs. Moreover, Wray (2008) pointed out that the criterion of holistic storage is extremely difficult to capture; instead, she relied on statistics and raw frequency for the identification of FSs. Given that major corpora are compiled from various types of authentic language produced by numerous native speakers, it is logical to consider corpus data as reliable metrics reflecting the underlying mental state of the language users (Schmitt, Grandage, & Adolphs, 2004).

However, data supporting the holistic view were largely limited to native speakers of English and highly proficient L2 speakers in an ESL environment (e.g., Conklin & Schmitt, 2008; Ellis et al., 2008; Jiang & Nekrasova, 2007). Because little research has been conducted on the representation and processing of FSs among non-advanced learners of English, the psycholinguistic validity of formulas for Japanese EFL learners remains an open question. Given the importance of FSs in L2 acquisition, this study attempts to clarify how FSs are mentally represented and processed by Japanese EFL learners.

It is widely known that word familiarity is one of the factors that affect word recognition (Yokokawa, 2006). Similarly, the familiarity of sequences is also identified as an important factor that facilitates the recognition of sequences (Moon, 1998). According to Yokoyama and Wada (2006), high-exposure items are generally preferred over low-exposure items; hence, given that FSs are high-exposure items owing to their high frequency, they are preferred over less frequent NonFSs. In this study, we examine how familiarity with whole sequences affects the processing of FSs in the case of Japanese EFL learners.

## **II. RESEARCH QUESTIONS**

To explore the representation and processing of FSs in an L2 mental lexicon and to examine the relations between the processing of FSs and the factors of familiarity and frequency for whole strings, the following four research questions were considered: (1) Do Japanese EFL learners process FSs more quickly than NonFSs and ungrammatical sequences (UnGs)? (2) Do they process FSs more accurately than NonFSs and UnGs? (3) Do they rate FSs with relatively high familiarity? (4) Do the familiarity and frequency of word sequences affect the recognition process of FSs? To address research questions (1) and (2), a word-order appropriateness judgment task was conducted in Experiment 1. To answer (3) and (4), a familiarity judgment task was conducted in Experiment 2.

## **III. METHOD: EXPERIMENT 1**

The word-order appropriateness judgment (WOAJ) task was assigned to each participant individually on a computer screen. The purpose was to explore the psycholinguistic aspects of how Japanese EFL learners mentally represent and process formulaic sequences. The participants' RTs and error rates for three types of word sequences were compared following the procedures of Jiang and Nekrasova (2007).

## 1. Participants

The participants in this study were 55 paid volunteers; they were either first- or second-year Japanese undergraduate students learning English as a foreign language. They signed written consent forms agreeing to provide basic data for the study and filled out personal background questionnaires before the experiment. Their personal history data confirmed that they were not educated overseas and had started learning English formally in junior high school. Among these participants, two students whose error rates exceeded 20% in the WOAJ task were eliminated, as their data were considered inappropriate for analysis; thus, 53 students remained. They were divided into two groups according to the Z-scores converted from their scores on a paper-based TOEIC. To create a clear contrast between the groups, two participants whose Z-scores were in the range of 48-51 were eliminated. Therefore, 51 participants remained, comprising 26 in the upper group and 25 in the lower group. Table 1 summarizes their learning backgrounds.

**Table 1. Participants' learning backgrounds**

	Number	TOEIC scores				Age		Years of English learning	
		Min.	Max.	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Upper	26	460	690	519.73	64.77	19.81	1.13	8.31	1.26
Lower	25	280	430	374.80	42.87	19.24	0.66	7.76	1.23

## 2. Materials

The stimulus list comprised three sequence types: FSs, NonFSs, and UnGs, equally matched for their number of words. For the target FSs, 50 multiword lexical verbs were selected on the basis of Biber, Johansson, Leech, Conrad, and Finegan (1999). To ensure that the target FSs were high-frequency items, we confirmed that their frequency figures exceeded 10 times per million words in the British National Corpus (BNC). For the control NonFSs, 50 multiword strings including verbs were created by replacing one word that was considered as a key word in FSs. For example, the FS *come up with* was modified by one word to create the NonFS *run up with*. To ensure that the modified NonFSs were significantly low-frequency items, the frequency figures were confirmed to be less than one time per million words. It should be noted that the critical factor that differentiated FSs from NonFSs was the frequency of whole strings, not of each component word. A *t*-test showed that the overall frequency of FSs was significantly higher than that of NonFSs ( $t(98) = 10.19, p < .001$ ). For the filler items, 50 UnGs were invented by scrambling the word order of the formulas that were not used for the target FSs. The word order of UnGs was designed to be inappropriate to lead to negative responses in the WOAJ task. The frequency figures of UnGs were set to be zero per million words, suggesting that these sequences do not appear in the corpus. (See Appendix for the sample test items.)

As the focus is on comparing FSs and NonFSs, the factors affecting lexical processing were carefully controlled.

**Table 2. Corresponding factors controlled for FSs and NonFSs**

	FSs	NonFSs	Results of analysis
Number of letters	5.72	5.76	FS = NonFS (n.s.)
Number of syllables	1.84	1.82	FS = NonFS (n.s.)
Word familiarity (ranking)	994.0	712.54	FS < NonFS ( $U = 943.50, p = .03$ )
Sequence frequency	36.38	0.28	FS > NonFS ( $t = 10.19, p < .001$ )

Table 2 shows the mean numbers of letters and syllables of the differing words in the two sets of sequences (e.g., *come* in *come up with* versus *run* in *run up with*). As shown, the numbers of letters and syllables of the replaced words for NonFSs were also equally matched with those for FSs. A t-test showed no significant difference between the two groups in terms of the number of letters ( $t(98) = -0.10, p = .92$ ) or syllables ( $t(98) = 0.11, p = .91$ ). The replaced key words of NonFSs were designed to have higher word familiarity than the original key words of FSs based on the data of word familiarity ratings by Japanese EFL learners (Yokokawa, 2006). A Mann-Whitney  $U$  test showed that the replaced words of NonFSs had significantly higher word familiarity rankings than those of FSs; this means that NonFSs had a processing advantage over FSs in the word-level processing load. This favorable condition for NonFSs was designed to clarify that faster RT for FSs is simply attributable to the formulaicity of sequence, not to higher word familiarity.

### 3. Procedure

The task was assigned to the participants individually after they filled out the written consent forms and personal background questionnaires. A stimulus presentation software, SuperLab 4.5 (Cedrus), was used to measure participants' RTs for each type of sequence. A set of instructions and 21 practice items were given to the participants before the 150 test items. The order of stimuli was randomized among the participants. In each trial, a fixation marker “+++” appeared in the center of a computer screen for 1100 ms and was followed by a blank screen for a duration of 200 ms. Then, a stimulus was presented until the key press. All word strings were displayed at the center of a 12.1-inch monitor in lowercase letters in 48-point font. Participants were asked to decide as quickly and accurately as possible whether the word order of the sequence was appropriate. They responded by pressing B for YES or N for NO on the keyboard. The task took 10 to 15 minutes for each participant.

### 4. Data analyses

The general linear model with repeated measures was used for the participant analysis. To investigate whether L2 learners responded faster and more accurately to FSs than to NonFSs and UnGs, the mean RT and error rate were analyzed by a  $2 \times 3$  ANOVA with proficiency (upper and lower) as a between-subjects factor and sequence type (FS, NonFS, and UnG) as a within-subjects

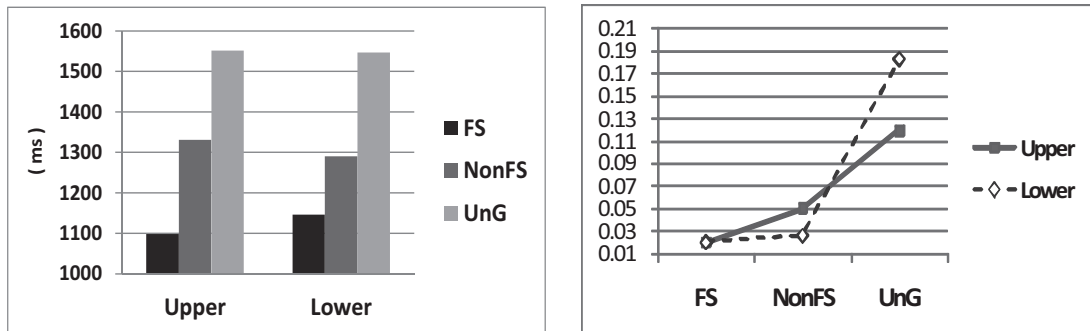
factor. Before the analyses, participant's RTs that were  $\pm 3$  standard deviations (SD) away from his or her mean RT were excluded as outliers. In the analysis of error rates, both incorrect and correct responses were included, while only correct responses were included in analyzing RTs.

## 5. Results and discussion

Table 3 lists the descriptive statistics of RT and error rate data.

**Table 3. Descriptive statistics for the word-order appropriateness judgment task**

	Upper ( $n = 26$ )				Lower ( $n = 25$ )			
	RTs (ms)		Error rates (%)		RTs (ms)		Error rates (%)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
FS	1098.6	381.3	0.02	0.03	1146.6	346.3	0.02	0.02
NonFS	1330.9	610.2	0.05	0.08	1290.7	431.4	0.03	0.04
UnG	1551.7	667.8	0.12	0.08	1546.7	502.9	0.18	0.11
Total	1327.1	553.1	0.06	0.06	1328.0	426.9	0.08	0.06



**Figure 1a–b. Reaction times (a, left) and error rates (b, right) in Experiment 1.**

### 5.1 Do Japanese EFL learners process FSs more quickly than NonFSs and UnGs?

With regard to the RTs, the results of the two-way ANOVA indicated a significant main effect of sequence type,  $F(1.48, 72.53) = 78.98, p < .001, \eta^2 = .62$ . There was no interaction effect,  $F(1.48, 72.53) = 0.85, p = .40, \eta^2 = .02$ , and no main effect of proficiency,  $F(1, 49) = .00, p = .99, \eta^2 < .001$ . A Bonferroni multiple comparison revealed that the RTs in FSs were significantly shorter than those in NonFSs and UnGs ( $p < .001$  in both cases) and the RTs in NonFSs were significantly shorter than those in UnGs ( $p < .001$ ). This indicates a consistent tendency of both groups to process FSs significantly faster than NonFSs and UnGs. The results of the processing advantage of FSs are compatible with those of previous studies (Conklin & Schmitt, 2008; Jiang & Nekrasova, 2007). Faster RTs for FSs support the holistic hypothesis that postulates FSs are stored and retrieved as whole units. It is assumed that an online WOAJ task requires participants to pass through three major stages. First, they need to recognize the component words in each stimulus. Then, they proceed to a syntactic analysis to evaluate the grammatical well-formedness of the word string. Finally, they make a decision requiring either a positive or negative response on the



keyboard. According to the holistic hypothesis, a FS such as *look forward to* is considered to be represented as a single unit. Recognition of the formula would activate a single lexicalized entry in the L2 mental lexicon, which enables learners to bypass the second process of syntactic analysis and give a positive response more quickly.

Although there is no difference between NonFS and UnGs in that they are not lexicalized as whole units and inevitably require the additional process of syntactic analysis, both groups of participants processed NonFSs significantly faster than UnGs. One possible interpretation is that UnGs suffer from higher cognitive load because of the shuffled word order, thereby requiring more processing time. Another possibility is that recognition of the component words in UnGs triggers the activation of lexical entries, which are the original forms of FSs in spite of their scrambled word order. Misled activation of the lexicalized FSs may have interfered with the decision-making process.

## 5.2 Do Japanese EFL learners process FSs more accurately than NonFSs and UnGs?

As for the error rates, there was a significant interaction effect,  $F(1.34, 65.77) = 6.37, p < .01, \eta^2 = .12$ , and a significant main effect of sequence type,  $F(1.34, 65.77) = 62.59, p < .001, \eta^2 = .56$ , whereas the main effect of proficiency was not significant,  $F(1, 49) = 1.12, p = .29, \eta^2 = .02$ . Further analysis showed that a simple main effect of proficiency was confirmed at the level of UnGs,  $F(1, 49) = 5.54, p = .02$ , suggesting that the lower group responded to UnGs with much higher error rates than the upper group. In the case of FSs and NonFSs, there was no significant difference of error rates across proficiency levels,  $F(1, 49) = 0.00, p = 1.00$  and  $F(1, 49) = 1.81, p = .19$ , respectively. A simple main effect of the sequence type was apparent both in the upper group,  $F(1.34, 98) = 16.41, p < .001$ , and the lower group,  $F(1.34, 98) = 51.86, p < .001$ . However, the results of post-hoc comparisons showed a slightly different tendency. In the upper group, the processing error rate for FSs (0.02%) was much lower than for NonFSs (0.05%) and UnGs (0.12%) ( $p < .01$ , respectively), and that for NonFSs was much lower than for UnGs ( $p < .01$ ). In the lower group, processing error rates for FSs (0.02%) and NonFSs (0.03%) were much lower than for UnGs (0.18%) ( $p < .001$  in both cases). However, no significant difference in error rates was confirmed between FSs and NonFSs ( $p = .58$ ). These results suggest that under time pressure in an online task, NonFSs and UnGs are more likely to generate errors during the additional process of syntactic analysis, whereas FSs are less likely to produce errors because there is no need for analytic processing. This notion conforms to the fact that the upper group processed FSs more accurately than NonFSs and UnGs. However, it seems that for the less proficient learners in the lower group, formulaicity effects were not discernible between the grammatical sequences of FSs and NonFSs due to the participants' insufficient ability of syntactic analysis and unstable knowledge of FSs. The data showed that both groups responded to UnGs with much higher error rates than FSs and NonFSs. It is assumed that the higher processing load of ungrammatical sequences created more chances for errors. These overall results wherein FSs are processed more efficiently than the other sequences support the psycholinguistic reality of formulas in EFL learners' L2 mental lexicon.

## IV. METHOD: EXPERIMENT 2

The purpose of Experiment 2 is twofold: to determine whether FSs were perceived as being more familiar than the counterpart sequences using a familiarity judgment task and to clarify how the familiarity of word sequences affected the recognition process through a Spearman rank-correlation analysis.

### 1. Participants and materials

The participants were the same as those in Experiment 1. Totally, 51 participants remained for analysis, and they were divided into two groups: 26 undergraduates in the upper group and 25 in the lower group (See Table 1 for their learning backgrounds). The stimulus list used in Experiment 1 was retained for this task (See Appendix for the stimulus list).

### 2. Procedure

The task was assigned to the participants at the end of the session to avoid repetition effects. The participants were individually asked to rate their familiarity with the stimulus word strings on a six-point scale. They were clearly instructed to rate familiarity for the entire string, not for individual words. After a practice session comprising eight items, the participants pressed the space bar to start the trials. The order of stimuli was randomized among the participants, and their responses were digitally recorded by SuperLab 4.5 (Cedrus). In each trial, a fixation marker “+++” and the six-point scale appeared as reminders in the center of a computer screen for 2000 ms, followed by a blank screen for 100 ms. Then, a stimulus was presented until the key press. All word strings were displayed at the center of a 12.1-inch monitor in lowercase letters in 48-point font. Numbers 1 through 6 were assigned to keys D, F, G, H, J, and K, respectively. The participants were asked to press one of the six keys immediately after the stimulus presentation, according to the degree of their familiarity with the stimulus word string (e.g., D for 1 when the stimulus was least familiar and K for 6 when it was most familiar). The task took 10 to 15 minutes for each participant.

### 3. Data analyses

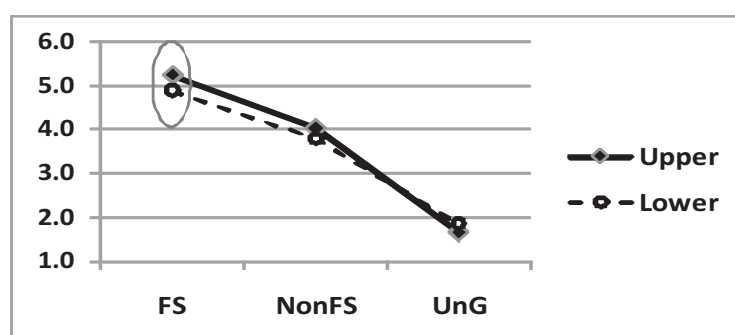
The general linear model with repeated measures was used for the participant analysis. In order to determine whether EFL learners acquired higher familiarity with FSs than with NonFSs, the mean familiarity ratings were analyzed by a  $2 \times 3$  ANOVA with proficiency (upper and lower) as a between-subjects factor and sequence type (FS, NonFS, and UnG) as a within-subjects factor. Spearman's rank-correlation coefficient was utilized to investigate the relations between the familiarity ratings and the other factors, namely, the RTs in the WOAJ task and the frequency of the stimuli in the BNC corpus. In this study, familiarity ratings were analyzed as interval scale data; this is based on the suggestion that data from a Likert scale with more than four points can be treated as interval scale data and the results of their parametric analyses are approximately the same as those of nonparametric analyses using them as ordinal scale data (Ishii, 2005).

#### 4. Results and discussion

Table 4 presents the mean familiarity ratings for three types of sequences in each group.

**Table 4. Descriptive statistics of familiarity ratings for word sequence**

	Upper ( $n = 26$ )		Lower ( $n = 25$ )	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
FS	5.2	0.4	4.9	0.5
NonFS	4.0	0.5	3.8	0.7
UnG	1.6	0.5	1.8	0.6
Total	3.6	0.5	3.5	0.6



**Figure 2. Familiarity ratings for word sequence**

##### 4.1 Do Japanese EFL learners rate FSs with relatively high familiarity?

A  $2 \times 3$  ANOVA indicated a significant interaction effect,  $F(1.36, 66.47) = 4.90$ ,  $p = .02$ ,  $\eta^2 = .09$ , and a significant main effect of the sequence type,  $F(1.36, 66.47) = 672.58$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .93$ ; in contrast, the main effect of proficiency was not significant,  $F(1, 49) = 1.33$ ,  $p = .26$ ,  $\eta^2 = .03$ . A test of simple main effects revealed that the familiarity rating of three sequence types differed significantly in the upper group,  $F(1.36, 66.47) = 403.39$ ,  $p < .01$ , and the lower group,  $F(1.36, 66.47) = 276.57$ ,  $p < .01$ . Figure 2 shows a clear trend in the familiarity ratings. An analysis of multiple comparisons revealed that both groups rated FSs significantly higher than NonFSs and UnGs ( $p < .01$ , respectively) and NonFSs significantly higher than UnGs ( $p < .01$ ).

A test of the simple main effects of proficiency showed that the familiarity rating differed significantly at the level of FS,  $F(1, 49) = 7.98$ ,  $p < .01$ , suggesting that the upper group rated FSs significantly higher than the lower group. This may reflect the participants' accumulated experience of learning English. As described in Section III.2, FSs are high-frequency items in the BNC corpus that may represent the actual use of the given items. Therefore, these high-frequency FSs are more likely to be high-exposure items in actual language use (Yokoyama, 2006) and may appear more often in an English learning environment. Moreover, provided that language proficiency is related to the amount of exposure to the target language, learners with higher proficiency are more likely to

have been exposed to larger language input. Thus, repeated exposure to highly frequent FSs may contribute to the upper group's higher familiarity with them. No significant difference in familiarity ratings was apparent across the groups for NonFS ( $F(1, 49) = 1.84, p = .18$ ) or UnG ( $F(1, 49) = 1.51, p = .23$ ). This suggests that the amount of learning experience did not influence the familiarity ratings for NonFSs and UnGs because they are low-frequency items, which are less likely to appear in language input.

#### 4.2 Do the familiarity and frequency of word sequences affect the recognition process of FSs?

A Spearman rank-correlation analysis was conducted to determine the relationship among three variables: the familiarity of the whole sequence, frequency of the whole sequence in the BNC, and RT in the WOAJ task. Table 5 shows the results, which indicate a similar tendency across the two groups.

**Table 5. Spearman's rank-correlation coefficient ( $\rho$ )**

Lower \ Upper	RTs in WOAJ	Familiarity rating	BNC frequency
RTs in WOAJ	1	-.36(**)	-.33(**)
Familiarity rating	-.32(**)	1	.88(**)
BNC frequency	-.38(**)	.86(**)	1

*Note.* Figures above the diagonal are for the upper group, and those below the diagonal are for the lower group. \*\* $p < .01$

In the upper and lower groups, RT in the WOAJ task was weakly correlated with the familiarity of the whole sequence ( $\rho = -.36, p < .01$ , and  $\rho = -.32, p < .01$ , respectively) and the frequency of occurrence in the BNC corpus ( $\rho = -.33, p < .01$ , and  $\rho = -.38, p < .01$ , respectively). This is similar to the result of Gernsbacher's (1984) study, which suggests that word familiarity, as well as word frequency, is a predictor of RT. Our study showed that either the familiarity or the frequency of whole strings could be an indicator of RT in processing multiword sequences. The weak correlation between processing time and these two factors was possibly due to the large variability in the RTs of less proficient L2 participants. As Yokoyama (2006) suggests that the familiarity of items may be determined by the exposure frequency in actual language use, learners may need more language input to encounter formulas in order to develop a more linear relation between formula familiarity and processing time. In contrast, the correlation between familiarity and frequency in the BNC was very strong ( $\rho = -.88, p < .01$  for the upper and  $\rho = -.86, p < .01$  for the lower group), indicating that familiarity with word sequence was sensitive to the corpus-derived data. It is notable that whole-string frequency in the native data also reflects whole-string familiarity for Japanese EFL learners. As discussed above, high-frequency items are likely to become high-exposure items even for EFL learners. Provided that repeated exposure creates higher familiarity to

the items, it is conceivable that whole-string frequency in the BNC reflects whole-string familiarity among Japanese learners of English.

## V. CONCLUSION

The main purpose of this study is to explore how FSs are mentally represented and processed by Japanese EFL learners. Our data indicate that less proficient learners store and process them holistically, providing further evidence that nonnative speakers of English enjoy the same processing advantage of FSs as native speakers. It is noteworthy that less proficient learners in the lower group also benefited from the processing advantage of FSs. This suggests that FSs are represented as single whole units in the L2 mental lexicon from an early stage of language development. The findings may shed further light on the theoretical understanding of lexical processing and may hold pedagogical implications as well. However, we should not oversimplify the fact that Japanese EFL learners enjoy the same processing advantage of FSs as advanced ESL learners, because the process of acquiring FSs may differ slightly between EFL and ESL learners. In an ESL environment where learners have daily access to language input, they may establish a holistic representation of FS through natural contextual learning. Meanwhile, with a limited amount of exposure to the target language in an EFL situation, the processing advantage of FSs may stem from the peculiar learning experience of memorizing phrasal expressions out of context, largely for entrance examinations to schools.

It should also be noted that both the familiarity and frequency of formulaic expressions are the essential factors that facilitate recognition. Further research is required to clarify how Japanese EFL learners acquire knowledge of FSs; this will enable us to devise an effective instruction method.

## ACKNOWLEDGEMENTS

This paper is a modified version of the oral presentation given at the 36<sup>th</sup> Japan Society of English Language Education Conference in Osaka on August 7, 2010. I am grateful to anonymous reviewers for their sincere suggestions and advice on this work.

## REFERENCES

- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. Harlow: Longman.
- Conklin, K., & Schmitt, N. (2008). Formulaic sequences: Are they processed more quickly than nonformulaic language by native and nonnative speakers? *Applied Linguistics*, 29, 72-89.
- Ellis, N., Simpson-Vlach, R., & Maynard, C. (2008). Formulaic language in native and second language speakers: Psycholinguistics, corpus linguistics, and TESOL. *TESOL Quarterly*, 42, 375-396.
- Erman, B., & Warren, B. (2000). The idiom principle and the open choice principle. *Text*, 20, 29-62.
- Gernsbacher, M. (1984). Resolving 20 years of inconsistent interactions between lexical familiarity and orthography, concreteness, and polysemy. *Journal of Experimental Psychology, General*,



113, 256-81.

- Ishii, H. (2005). *Tokeibunseki no koko ga shiritai* [Practical questions of statistical analyses]. Tokyo: Bunkodo.
- Jiang, N., & Nekrasova, T. M. (2007). The processing of formulaic sequences by second language speakers. *The Modern Language Journal*, 91, 433-445.
- Moon, R. (1998). Fixed expressions and idioms in English. *A corpus-based approach*. Oxford: Clarendon Press.
- Nattinger, J. R., & DeCarrico, J. S. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Pawley, A., & Syder, F. H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 191-226). London : Longman.
- Schmitt, N. (Ed.). (2004). *Formulaic sequences*. Amsterdam: John Benjamins.
- Schmitt, N., Grandage, S., & Adolphs, S. (2004). Are corpus-derived recurrent clusters psycholinguistically valid? In N. Schmitt (Ed.), *Formulaic Sequences* (pp. 127-152). Amsterdam: John Benjamins.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wray, A. (2008). *Formulaic language: Pushing the boundaries*. Oxford: Oxford University Press.
- Yokokawa, H. (Ed.). (2006). *Nihonjin Eigo gakusyusha no eitango shinmitsudo: Moji-hen* [English word familiarity for Japanese English learners: Written words]. Tokyo: Kuroshio.
- Yokoyama, S. (2006). Itaijisenkou ni okeru tanjunsessyokukoka to ippanhosoku no kankei [Mere exposure effect and generalized matching law for preference of Kanji form]. *Mathematical Linguistics*, 25, 199 - 214.
- Yokoyama, S., & Wada, Y. (2006). A logistic regression model of variant preference in Japanese kanji: An integration of mere exposure effect and the generalized matching law. *Glottometrics*, 12, 63 -74.

#### Appendix: Sample Experimental Stimuli

FS (36.38/M)	NonFS (0.28/M)	UnG (0/M)
agree with	hurry with	with begin
come up with	run up with	up keep with
depend on	select on	up pick
get back to	say back to	to in give
go ahead	go behind	alone leave
look forward to	look outside to	with have trouble
make use of	make way of	late up stay
sit down	fly down	down knock
take part in	take life in	in touch get
wait for	tell for	up dress

*Note.* Average frequency for the whole sequence in the BNC corpus is shown in parentheses.

## 授与動詞構文の産出における日本人英語学習者の統語計画：

### 絵描写課題に基づく検討

森下 美和  
神戸学院大学

中野 陽子・門田 修平  
関西学院大学

磯辺 ゆかり・斉藤 倫子  
関西学院大学大学院

平井 愛  
京都精華大学

### ABSTRACT

The present study aims to investigate syntactic planning for sentences using dative verbs. Japanese university students participated in the experiments based on two types of picture description tasks, i.e., a paper-and-pencil task and a syntactic priming task. The result of the former task indicates that the magnitude of syntactic planning ability affects choices of structures produced. In the latter task, the significant priming effect was only found in the case of lower level students. A possible explanation is that not only was their grammatical knowledge limited but also their syntactic planning ability was not yet fully developed and they tended to describe pictures by simply using prime sentences. In contrast, upper level students were less susceptible to the influence of prime sentences.

**Key words:** 言語産出, 統語計画, 統語的プライミング, 絵描写課題, 授与動詞構文

### 1. はじめに

Levelt (1989) は, 文を発話する際の心的プロセスを, 次の3つの段階に分けている。(1) 言語化されていないメッセージや意図を思い浮かべること (概念化; Conceptualization), (2) 概念表象を言語形式に変化させたり, 語彙を選択して統語構造についての計画を立てたり (統語計画; syntactic planning) した後, 音韻的に記号化し, 音声化すること (形成; Formulation), (3) 音韻計画や, どの筋肉を動かすかについての計画を立て, 調音すること (実行; Execution) である。これらの3つの段階のうち, 特に「形成」と「実行」

が、外国語学習に深く関わっている。「形成」の段階で統語計画ができなければ、その後のプロセスが成り立たない可能性を考えると、統語計画は外国語の産出において非常に重要である。

本研究では、言語産出における効果的な学習・指導法への示唆を得るため、統語計画に焦点を当て、絵描写課題 (picture description task) を用いた 2 つの実験を行った。実験 1 では、日本人英語学習者がどのような統語構造を産出する傾向があるかを調べるため、絵描写課題を行った。実験協力者は、授与動詞構文 (prepositional object; PO 構文 / double object; DO 構文) の産出を狙った絵について、それらを描写する 1 文を産出した後、単語の想起や統語計画がスムーズに行えたかという内容の質問に答えた。実験 2 では、Bock (1986) の手法を参考に、絵描写課題を用いた統語的プライミング実験を行い、習熟度を 2 つに分けた日本人英語学習者および英語母語話者のプライミング効果を比較分析した。

## 2. 実験 1

統語計画に関する研究は、言い間違い (speech error) の分析 (Garrett, 1984) や、統語的プライミング実験 (Bock, 1986, 1989; Branigan, Pickering, Liversedge, Stewart, & Urbach, 1995) などを通して行われてきた。Garrett (1984) は、統語計画を機能レベル (functional level) と位置レベル (positional level) の 2 段階に分けている。機能レベルでは、語順はまだ定まっておらず、意味したいことに該当する語が選択され、主語や目的語などの役割が付与されて統語の枠組みが作られる。位置レベルでは、選択された語が統語の枠組みにあてはめられ、語順が定められるとしている。

母語話者が母語の文を産出する場合と異なり、第二言語学習者の場合は、統語計画における機能レベルと位置レベルの段階の処理が未発達であるため、構文の産出傾向に影響を与えられと考えられる。このような処理についての習熟度は、学校文法の知識に関する一般的な英語能力試験では測定することができない。そこで、実験 1 では、絵を見てその内容を描写する際、構文の組み立てが心的にできたかどうか、また、心的辞書 (メンタルレキシコン) から必要な語彙を想起できたかどうかについて、実験協力者のメタ意識を調査し、統語計画における処理への影響について調べることにした。

### 2.1 実験協力者

日本国内の大学 1～4 年生 (日本人英語学習者) 462 名が参加した。大学での専攻は多岐にわたっていた。

### 2.2 実験素材

教材作成支援ウェブサイト (国際交流基金日本語国際センター, 2010) の教材用素材集から、PO/DO 構文の産出を狙った絵を 8 枚、および、受動態、従属接続詞、心理動詞を含む文の産出を狙った絵を計 22 枚、合計 30 枚を選定した。30 枚の絵は、2 つのリスト (各 15 枚) に分け、順序効果を避けるため、それぞれ 3 種類のパターンを作成した。また、ターゲット構文と関連がないと思われる絵をフィラーとして 6 枚用意した。各実験協力者は、

実験項目の絵 15 枚とフィラーの絵 6 枚の計 21 枚の絵について描写を行った。

実験協力者が、すでに産出した文を振り返ることができないよう、用紙 1 枚につき絵を 1 枚ずつ印刷し、各ページの中央に絵を、下方にその内容を描写する英文（1 文）を書くための線をそれぞれ配置した。絵の描写に関する質問が書かれた次のページとセットにして、合計 21 セット、42 ページから成る調査冊子を作成した。質問の内容は、以下の 3 つであった。

1. 今の絵はわかりやすかったですか？【はい・いいえ】
2. 最初に浮かんだ構文でしたか？【はい・いいえ】
3. 使いたい単語はすぐに思いつきましたか？【はい・いいえ】

## 2.3 実験手順

実験協力者には、A5 サイズの調査冊子が配布された。冊子の表紙には、辞書を使わないで 1 文で書くこと、あまり考え込まずに素早く書くこと、命令文などは使用せずに主語を伴う文を書くこと、などの注意事項が記載されており、実験実施者が適宜説明を加えた。練習問題を 3 問行い、不明な点がないか確認した後、実験を開始した。所要時間は約 30 分であった。

## 2.4 分析と結果

本研究の実験では、4 種類の統語構造のうち、PO/DO 構文の産出を狙った絵（1 人あたり 4 枚）に焦点を当てて分析を行うこととし、「今の絵はわかりやすかったですか？」という質問に「はい」と回答した場合のみを分析対象とした。各実験協力者が産出した文は、PO 構文、DO 構文、その他（目的語が 1 語のみの場合、PO/DO 以外の構文を使用した場合など）、判定不能（外れ値）に分類した。1 名の評定者が分類を行った後、別の評定者が正確さを確認した。

各構文の平均産出数を、表 1 に示す。全体として、PO 構文は DO 構文より有意に多く産出された ( $t(461) = 4.08, p < .001$ )。

表 1.1 人あたり（4 枚中）の各構文の平均産出数 ( $n = 462$ )

	PO	DO	その他
構文産出数／人	2.10	0.75	0.73
SD	(0.88)	(0.78)	(1.11)

実験 1 では、実験項目の絵 8 枚を 2 つのリストに分けているが、リストの違いが大きく出ることを避けるため、リスト毎の平均値に基づき個々のデータを  $z$  値に変換することによって産出数を標準化した。実験協力者のメタ意識が PO/DO 構文の産出に与える影響を調べるにあたっては、PO/DO 構文を産出した実験協力者のみに注目し、243 名分のデータを使用した。分析方法は、絵描写課題による統語的プライミングを扱っている Branigan,

Pickering, and Cleland (1999) に準じ、PO/DO 構文の総産出数に対する DO 構文の産出比率を求めた。

また、フィラーの絵（1 人あたり 6 枚）についても、わかりやすいという回答を得た場合のみを分析対象とし（注），統語計画に関するメタ意識を調査した。実験協力者毎に「最初に浮かんだ構文でしたか」という質問に「はい」と回答した回数と、「使いたい単語はすぐに思いつきましたか」という質問に「はい」と回答した回数を求め、それぞれの比率を計算した。便宜上、前者を「構文の組み立て」についての質問、後者を「単語の想起」についての質問と呼ぶ。

DO 構文の産出比率を従属変数、フィラーの絵に対する「構文の組み立て」（図 1）と「単語の想起」（図 2）の比率を独立変数として分散分析を行い、構文の組み立てができるかどうか、およびメンタルレキシコンからの単語の想起ができるかどうか、DO 構文の産出に与える影響を調べた。その結果、「構文の組み立て」の主効果は見られた ( $F(5, 242) = 2.42, p = .037$ ) が、「単語の想起」の主効果 ( $F(5, 242) = 0.85, p = .51$ ) や交互作用 ( $F(15, 242) = 0.13, p = .22$ ) は見られなかった。

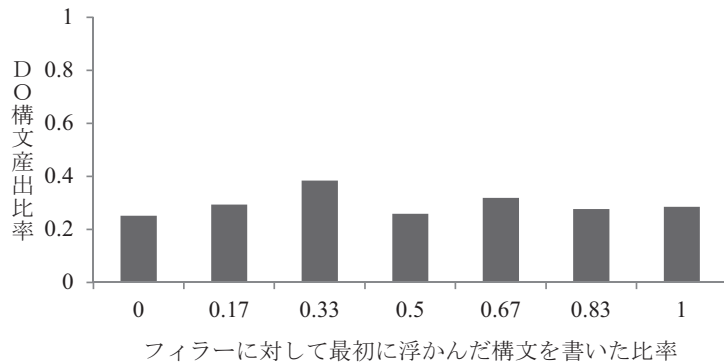


図 1. 「構文の組み立て」の比率と DO 構文の産出比率の平均

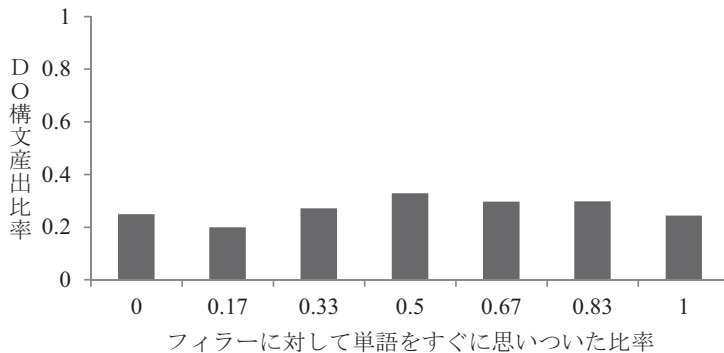


図 2. 「単語の想起」の比率と DO 構文の産出比率の平均

## 2.5 考察

実験 1 では、日本人英語学習者が、PO/DO 構文の産出を狙った絵を 1 文で描写する際に、統語計画の機能レベルと位置レベルの段階の処理についてのメタ意識が、構文の産出傾向に与える影響を調べた。その結果、絵を見て産出しようとする構文をすぐに思い浮かべることができたかどうかは、PO/DO 構文の産出に影響を与えていることが分かったが、単語を思い浮かべることができたかどうかの影響を示す結果は得られなかった。

このことから、先行研究 (Garrett, 1984) に示されているように、語を選択することと、選択された語を適切な構文にあてはめて文を作ることとは異なる処理である可能性が窺える。また、語を選定できただけでは文の産出につながらないが、構文を思い浮かべることができた場合、その構文に語をあてはめることができ、文の産出に成功しやすいのではないかと考えられる。統語計画に関する先行研究では、メンタルレキシコンの中でアクセスしやすい語彙が、統語計画に影響を与える傾向があると報告されている。例えば、有生名詞は、他動詞の主語として選ばれやすく (McDonald, Bock, & Kelly, 1993)、具象性の高い名詞は、文の最初の方に置かれる傾向にある (Bock, 1987; Bock & Warren, 1985)。実験 1 の分析では、「絵はわかりやすかった」と回答したデータを集めており、単語はある程度想起できていたと言えるが、母語の処理とは異なり、絵を見て単語を想起できても、統語的枠組みを作る段階で構文を思い浮かべることができなければ、それらをうまく組み立てることができないのではないかということを示唆している。

実験 1 では、統語計画の段階を扱ったが、産出における文処理のプロセスについては明らかにできない。それを調べるためには、L1 先行研究でしばしば用いられている統語的プライミング実験 (Bock 1986) を行う必要がある。また、第二言語の文処理には、一般的な英語能力試験で測定できるような習熟度が影響すると報告されている。例えば、Hopp (2006) は、第二言語としてのドイツ語を学習する英語母語話者とオランダ語母語話者を対象に、ドイツ語の C-test により習熟度を測定し、準母語話者 (near-native) と上級者の 2 グループに分けた。その上で、統語的曖昧性のある文について、実験協力者ペースの読み課題と時間制限を設けた文法性判断課題を実施したところ、再解釈に関して、準母語話者グループは母語話者に近い文処理を示したが、上級者グループは示さなかったと報告している。Clahsen and Felser (2006a, 2006b) は、英語母語話者と Quick placement test (Oxford University Press, 2004) の上級レベルであった第二言語学習者とを対象に、オフライン課題およびオンライン課題を実施し、フィラー・ギャップ構文と関係節の付加位置が曖昧な文の処理を比較したところ、両者の文処理が異なっていたと報告している。

本研究の実験 2 では、このような先行研究の結果に鑑み、日本人英語学習者の英語の習熟度を測定するとともに、統語的プライミング実験を行い、産出における文処理のプロセスを観察した。

## 3. 実験 2

言語産出する際、直前に処理した文と同じ統語的パターンを用いる傾向がある。Levelt and Kelter (1982) は、数百人の商人に電話をかけ、”What time does your shop close?”と質問



したときには“Five o'clock.”と答え，“At what time does your shop close?”と質問したときには“at five o'clock.”と答える傾向があることを発見した。

Bock (1986) は、この現象を統語的プライミング (syntactic priming) と名付け、その頑健性を検証した。彼女は、英語母語話者を対象とし、能動態／受動態構文および PO/DO 構文の 2 種類の統語構造について、絵描写課題を用いた統語的プライミング実験を行った。実験は、プライム文を音声呈示して復唱させた後、絵を描写させる、という手順で行われた。例えば、能動態／受動態構文の場合、いずれかの構文をプライム文として呈示し (e.g., One of the fans punched the referee. / The referee was punched by one of the fans.), 次にいずれの構文でも表現できる絵 (e.g., Lightning is striking the church. / The church is being struck by lightning.) を見せて描写させた。その結果、能動態プライム文のときには能動態構文、受動態プライム文のときには受動態構文をより多く産出することが分かり、PO/DO 構文の場合にも、同様の傾向が見られた。

統語的プライミング実験では、語彙は必ずしも繰り返されない。例えば、前置詞句で to + 名詞がプライム文にある場合、産出される文には、前置詞句という構造は踏襲されやすいが、前置詞の種類は関係しない (Bock, 1989)。つまり、統語的プライミングでは、プライム文の抽象的な統語構造が産出される文構造に影響を与えると考えられている。実験 1 では、DO 構文よりも PO 構文の方が多く産出されているが、L1 先行研究に基づけば、プライム文として PO 構文または DO 構文を呈示する場合、プライム文が DO 構文であれば、DO 構文を産出する割合が実験 1 よりも多くなることが予測できる。また、文法能力の習熟度が、産出に関わる文処理にも影響を与えるのであれば、習熟度によっては母語話者とは異なった産出傾向を示すことが予測できる。

そこで、実験 2 では、Bock (1986) の手法に基づき、習熟度を 2 つに分けた日本人英語学習者および英語母語話者を対象に、絵描写課題を用いた統語的プライミング実験を行った。

### 3.1 実験協力者

日本人英語学習者 70 名および英語母語話者 11 名が参加した。前者には、Quick placement test (Oxford University Press, 2004) を受験してもらい、スコアの平均値と中央値がほぼ同じ (約 34 点) であったため、34 点から 47 点を上位群 (40 名)、16 点から 33 点を下位群 (30 名) に分類した (60 点満点)。QPT と Common European framework of reference for languages (Council of Europe, 2001) には相関があり、実験協力者の大半が CEFR の B1 (Threshold: Lower Intermediate) に当たるレベルであった。

### 3.2 実験素材

実験 1 で使用した 30 枚の絵のうち、絵の理解が容易で各統語構造が産出されやすかった 16 枚を使用した。4 種類の統語構造をプライム文とする各 4 枚およびフィラー 12 枚の計 28 枚の絵から成る 2 種類のテストを SuperLab® で作成した。

すべての絵はその直前に呈示される英文 (プライム文) とセットになっており、各テス

トのプライム文は、2つの構文のうちいずれかを含んでいた。例えば、PO/DO 構文の産出傾向を見る場合、PO プライム文 (The boy offered his seat to the lady.) または DO プライム文 (The boy offered the lady his seat.) の後に、Appendix の (1) の絵 (ターゲット) が呈示され、どちらの構文を産出するかを調査した。

### 3.3 実験手順

実験協力者は、調査の目的は、大学生が与えられた絵を見て、どのような文を書くのかを調べることであったと説明された。(1) コンピュータ画面上に呈示される英文を音読し、スペースキーを押す、(2) 次に絵が呈示されるので、その絵に合う 1 文をできるだけ素早く回答用紙に記入し、スペースキーを押す、という手順が説明され、練習問題を 3 問行った後、実験を開始した。所要時間は約 30 分であった。

### 3.4 分析と結果

実験 1 と同様に、4 種類の統語構造のうち、PO/DO 構文の産出を狙った絵 (4 枚; Appendix 参照) に焦点を当て、プライム文の後に呈示される絵の描写について分析を行った。各実験協力者が産出した文は、PO 構文、DO 構文、その他、判定不能 (外れ値) に分類した。

PO/DO プライム文に対する PO/DO 構文の平均産出比率を、表 2 に示す。

表 2. 各構文の平均産出比率 (%)

	上位群 ( $n = 40$ )			下位群 ( $n = 30$ )		
	PO	DO	その他	PO	DO	その他
PO プライム文	36.7	16.5	46.8	35.0	13.3	51.7
DO プライム文	31.6	20.3	48.1	25.0	31.7	43.3

また、実験 1 で用いた実験項目の絵のうち、実験 2 でも用いた絵について、プライム文がない場合 (実験 1) の日本人英語学習者の各構文の産出比率を計算したところ、PO 構文 : DO 構文 : その他の構文 = 21.1% : 12.5% : 66.4% となった。表 2 (実験 2) の各群の産出比率との違いを、カイ二乗検定で調べたところ、全体として、プライム文がない場合とある場合で、構文間の産出比率に有意差が見られた (PO プライム文 :  $\chi^2 = 233.2, p < .001$ , DO プライム文 :  $\chi^2 = 216.6, p < .001$ )。習熟度別に見ると、プライム文がない場合と比べて、上位群において、PO プライム文では PO 構文 ( $\chi^2 = 72.96, p = .002$ ), DO プライム文では DO 構文 ( $\chi^2 = 65.75, p = .006$ ) の産出比率が有意に増え、下位群においても、PO プライム文では PO 構文 ( $\chi^2 = 45.89, p = .018$ ), DO プライム文では DO 構文 ( $\chi^2 = 74.52, p < .001$ ) の産出比率が有意に増えた。

さらに、実験 1 と同様に、PO/DO 構文の総産出数に対する DO 構文の産出比率を求め、習熟度別にプライミング効果を調べた。DO 構文の産出比率を従属変数とし、プライム文の種類 (PO/DO) を被験者内要因、習熟度 (3 レベル) を被験者間要因として分散分析

(F1：被験者分析および F2：項目分析)を行った。PO/DO プライム文に対する DO 構文の産出比率を、図 3 に示す。プライム文の種類の主効果には有意差 ( $p < .05$ ) が、習熟度的主効果には有意傾向 ( $p = .070$ ) が、それぞれ観察されたが、プライム文の種類と習熟度の間に交互作用は見られなかった。

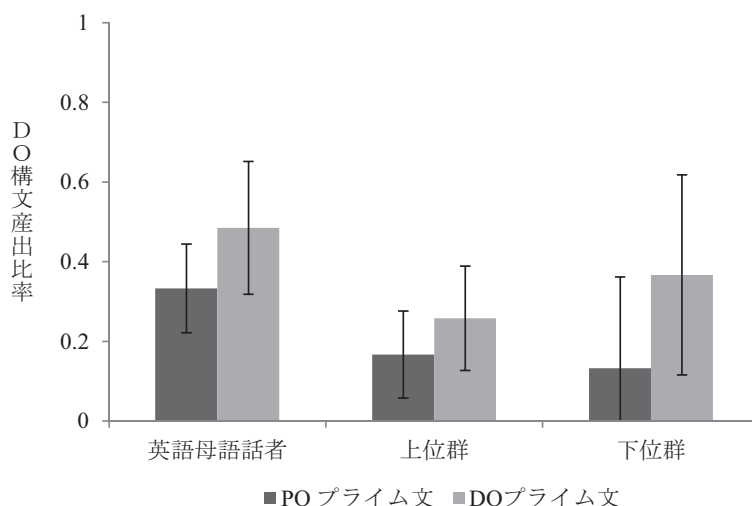


図 3. PO/DO プライム文に対する DO 構文の産出比率

### 3.5 考察

全体として、DO プライム文を呈示したときの方が、PO プライム文のときよりも有意に多くの DO 構文が産出された。しかしながら、多重比較の結果、下位群では、DO プライム文を呈示したときの方が、PO プライム文のときよりも有意に多くの DO 構文が産出されたが、英語母語話者と上位群では、プライム文の種類によって差は見られなかった。このことから、日本人英語学習者では、下位群のみに、明らかなプライミング効果が見られることが分かった。その理由としては、上位群は、PO/DO 構文以外にも様々な構文を比較的自由に産出できるため、プライム文の影響を受けにくい、下位群の場合はそれが難しいため、プライム文をなるべく利用して文を作ろうとするからではないかと考えられる。

しかしながら、実験 1 と実験 2 の PO/DO 構文の産出比率を比較してみると、習熟度に関わらず、プライム文がなかった実験 1 よりも、プライム文があった実験 2 のほうが、いずれの構文の産出比率も有意に増えていた。このことから、日本人英語学習者には、プライム文を無意識に利用して文産出を行う傾向があったことが分かる。さらに、実験 1 では、PO 構文の産出が好まれる傾向が観察されたが、分散分析の結果、実験 2 では、下位群の DO 構文の産出比率が著しく増えた（上位群： $p = .006$ ，下位群： $p = .0000048$ ）。一方、上位群の場合、実験 2 でも、PO 構文の産出を好む傾向を強く保っており、一般に PO 構文を多く産出すると言われている英語母語話者に近い傾向があるのではないかと考えられる (Gries, 2005)。

本研究における絵描写課題を用いた統語的プライミング実験では、L1 を対象にした先行研究 (Bock, 1986) 同様、全体として、プライム文の種類が PO/DO 構文の産出比率に影響を与えたことから、日本人英語学習者の場合にも、習熟度に関わらず、統語的プライミング効果が見られることが分かった。また、プライミング効果は概して低かったものの、下位群のプライミング率は、他のグループと比べて有意に高かった。このことは、同様に日本人英語学習者を対象とした Morishita et al. (2010) が、文完成課題を用いた統語的プライミング実験の中で、上位群は、プライム文にあまり影響されずに普段よく使っている構文を産出し、中位群は、プライム文をなるべく模倣し、下位群は、メンタルレキシコン内に文産出のための統語表象が十分形成されていないため、プライム文をうまく利用できない傾向がある、と指摘した内容とは相反する結果となった。その原因としては、習熟度の分類基準が異なるということだけでなく、文完成課題が統語構造に大きく依存する一方、絵描写課題は自由度が高く、産出傾向そのものを調べる意味合いが強いということが考えられ、同じ統語的プライミング実験であっても、課題によって結果に大きな違いが出るということが明らかになった。

また、Bock (1986) に倣い、プライム文の動詞は絵と無関係のものにしたが、文完成課題 (Morishita et al., 2010; Pickering & Branigan, 1998) の場合、プライム文とターゲット文の動詞が同一のほうが異なるときよりもプライミング効果が高いという結果が得られているため、絵描写課題についても、プライム文の動詞が絵を描写できる場合とできない場合で、プライミング効果の違いを調べてみる必要がある。

#### 4. まとめと今後の課題

本研究では、絵描写課題を用いた 2 つの実験を行い、日本人英語学習者の統語計画の傾向について調べた。実験 1 の絵描写課題では、構文を即座に思い浮かべることができれば、その構文に単語をあてはめることによって文の組み立てに成功しやすいが、単語を思い浮かべることができても、適切な構文にあてはめて文を作ることができない可能性が、実験協力者に対するメタ意識分析により示唆された。実験 2 の統語的プライミング実験では、実験協力者の習熟度により、プライミング効果に違いが見られ、絵を描写する際の文の産出において、下位群が有意にプライム文の影響を受けていることが分かった。このことは、他のグループと比べて構文知識が乏しいであろうと予想される下位群が、プライム文を利用することによって文の組み立てに成功していることを示していると考えられる。

本研究の結果から、ある程度の語彙知識を持っていたとしても、それらをうまく文の産出につなげることができないという日本人英語学習者の一般的傾向が浮き彫りになった。同時に、下位群のプライミング効果が比較的高かったことから、初級レベルの学習者の場合には、直前に処理した文と同じ文構造を無意識のうちに産出するという一種の潜在学習 (implicit learning) が行われたのではないかとことを示唆している。これまでわが国において一般的に行われてきた顕在的 (明示的) な文法指導では、顕在的・意識的な処理に基づく文産出はできても、潜在的・手続き的な文産出にはなかなか結びつきにくい。プライミングによる構文選択に関する学習効果が、本研究の下位群において認められたことは、文産出

の自動化 (automatization) を促すような指導に、統語的プライミングを活用した方法が有効である可能性を示唆するものである。このような学習法の有効性について、今後本格的に探っていく必要があると言えるだろう。

最後に、本研究では、データ数不足のため、習熟度による統語的プライミングの違いについて、十分な検証を行うことができなかった。今後、さらにデータ数を増やし、調査を進める予定である。また、動詞毎の特徴など、質的な角度からも分析を行いたい。

## 注

実験 1 では、実験協力者の特定の統語計画が実験項目の文産出に与える影響を見ることを目的としている。実験項目の絵についての質問に対する回答を分析すると、必然的に相関関係が生じるため、フィラーの絵についての質問に対する回答を分析することにより、各実験協力者の文産出における一般的傾向を見た。

## 付記

本稿は、筆者が 2010 年 9 月 17～19 日に開催された日本認知学会第 21 回研究大会（於神戸大学）において口頭（ポスター）発表した内容を、加筆・修正したものである。

## 謝辞

本研究は、外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部基礎理論研究部会の調査データに基づくものである。他の研究メンバーは、以下の通り（五十音順）。泉恵美子（京都教育大学）、里井久輝（摂南大学）、杉浦香織（静岡文化芸術大学）、中西弘（東北学院大学）、堀智子（東京工業高等専門学校）、藪内智（京都精華大学）。

## 参考文献

- 国際交流基金日本語国際センター. (2010). 「みんなの教材サイト」.  
<http://minnanokyoza.jp/kyozai/home/ja/render.do>
- Bock, J. K. (1986). Syntactic persistence in language production. *Cognitive Psychology*, 18, 355-387.
- Bock, J. K. (1987). Co-ordinating words and syntax in speech plans. In A. W. Ellis (Ed.), *Progress in the psychology of language* (Vol. 3, pp. 337-390). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.
- Bock, J. K. (1989). Closed-class immanence in sentence production. *Cognition*, 31, 163-186.
- Bock, J. K., & Warren, R. K. (1985). Conceptual accessibility and syntactic structure in sentence formulation. *Cognition*, 21, 47-67.
- Branigan, H. P., Pickering, M. J., & Cleland, A. A. (1999). Syntactic priming in written production: Evidence for rapid decay. *Psychonomic Bulletin and Review*, 6, 635-640.
- Branigan, H. P., Pickering, M. J., Liversedge, S. P., Stewart, A. J., & Urbach, T. P. (1995). Syntactic priming: Investigating the mental representation of language. *Journal of Psycholinguistic Research*, 24, 489-506.

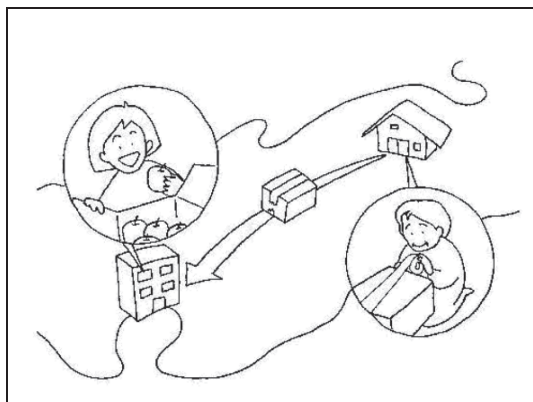


- Clahsen, H., & Felser, C. (2006a). Grammatical processing in language learners. *Applied Psycholinguistics*, 27, 3-42.
- Clahsen, H., & Felser, C. (2006b). How native-like is non-native language processing? *Trends in Cognitive Sciences*, 10, 564-570.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garrett, M. F. (1984). The organization of processing structure for language production: Applications to aphasic speech. In D. Caplan, A. R. Lecours, & A. Smith (Eds.), *Biological perspectives on language* (pp. 172-193). Cambridge, MA: MIT Press.
- Gries, S. T. (2005). Syntactic priming: A corpus-based approach. *Journal of Psycholinguistic Research*, 34, 365-399.
- Hopp, H. (2006). Syntactic features and reanalysis in near-native processing. *Second Language Research*, 22, 369-397.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Levelt, W. J. M., & Kelter, S. (1982). Surface form and memory in question answering. *Cognitive Psychology*, 14, 78-106.
- McDonald, J., Bock, K., & Kelly, M. H. (1993). Word and world order: Semantic, phonological, and metrical determinants of serial position. *Cognitive Psychology*, 25, 188-230.
- Morishita, M., Satoi, H., & Yokokawa, H. (2010). Verb lexical representation of Japanese EFL learners: Syntactic priming during language production. *Journal of the Japan Society for Speech Sciences*, 11, 29-43.
- Oxford University Press. (2004). *Quick placement test*. Oxford: Oxford University Press.
- Pickering, M. J., & Branigan, H. P. (1998). The representation of verbs: Evidence from syntactic priming in language production. *Journal of Memory and Language*, 39, 633-651.



Appendix : PODO 構文の産出を狙ったプライム文と絵 (ターゲット) の例 (実験 2)

(1)



プライム文 :

The boy offered his seat to the lady.

/ The boy offered the lady his seat.

想定される回答例 :

The mother sent some apples to her daughter.

/ The mother sent her daughter some apples.

(2)



プライム文 :

The girl lent some money to her brother.

/ The girl lent her brother some money.

想定される回答例 :

The man gave some food to the dogs.

/ The man gave the dogs some food.

(3)



プライム文 :

The boy brought some flowers to the girl.

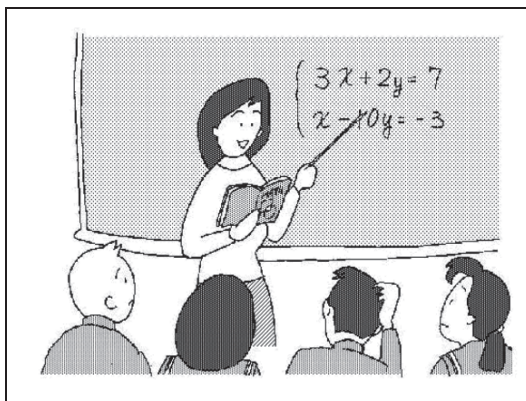
/ The boy brought the girl some flowers.

想定される回答例 :

The man showed his passport to the officer.

/ The man showed the officer his passport.

(4)



プライム文 :

The man sold the bicycle to his friend.

/ The man sold his friend the bicycle.

想定される回答例 :

The woman teaches math to the students.

/ The woman teaches the students math.

## 偶発的語彙学習における未知語の推測能力と符号化処理能力の影響

吉田 真美  
京都外国語大学

### ABSTRACT

The possible impact of decoding efficiency on incidental vocabulary has been currently suggested (Hamada, 2005; Koda, 2005). However, little data are available concerning how differences in decoding efficiency of Japanese EFL learners, if any, relate to the success of vocabulary learning and L2 word inference, and vocabulary learning processes. The present study aimed to clarify how Japanese EFL learners learn new words incidentally, especially in relation with lexical inference ability and decoding ability. Japanese college students, varying in L2 proficiency and decoding ability read English passages containing unknown words and attempted to guess the meaning of the target words from context. While reading a passage, they thought aloud their thoughts and inferencing strategies. The results showed that Japanese EFL learners' lexical inferencing is related with incidental vocabulary learning when their translation production task is used; Japanese EFL learners' lexical inferencing behaviors are partially similar to those ESL learners' in Nassaji (2003); Japanese learners' decoding ability is not strongly related with incidental vocabulary learning; naming task is more related with lexical inferencing than other tasks such as orthographic regularity task and pseudoword sounds task. The results of the study also suggest possible qualitative influence of decoding ability on lexical inferencing.

**Key words:** 偶発的語彙学習, 未知語の推測, 符号化処理能力, 発話プロトコル, 音読課題

### 1. はじめに

第一言語のみならず第二言語においても多くの語彙が偶発的に学ばれるといわれている (Koda, 2005)。第二言語での読解中に未知語に遭遇した場合、学習者は多くの場合その語を飛ばして読み進める方略を用いるが (Paribakht & Wesche, 1999), 単語の意味を文脈から推論することが内容把握だけでなく偶発的語彙学習を促すと言われている (Koda, 2005; Nassaji, 2003, 2006; Pulido 2007)。未知語の推論の効果を示した研究は多いが (Hulstijn, 1992; Paribakht & Wesche, 1999), 推論の過程を詳細に分析し、どのように語彙が学習されていくかを明らかにした研究は少ない (Haastrup, 2008; Nassaji, 2003)。さらに未知語推測能力以外に、語彙の言語情報を抽出する能力 (符号化処理能力) も偶発的な語彙の学習を促す要因となり得るという点が近年の研究から指摘されているのは興味深い (Hamada, 2005)。そこで本研究は日本人学習者の読解活動中に偶発的に起こる語彙学習のメカニズムを理解すべく、符号化処理能力と未知語の推論や偶発的学習との関係について明らかにすることを試みる。

## 2. 背景

読解中に未知語を推論するという作業は、読解だけでなく偶発的な語彙習得を促し、語彙学習には不可欠な作業であると言われている（Nassaji, 2003; Pulido, 2007）。Hulstijn (1992)では未知語を推論させる方が注釈を与えるより保持に効果があると主張している。さらに先行研究では未知語の推論の指導の効果が報告されている（Hamada, 2010; Sternberg, 1987）。

未知語を推論するためには語彙力や読解力に加えて文法、音韻、正書法など様々な知識が必要とされる（Nassaji, 2006）と言われているが、近年の研究より符号化処理能力が偶発的語彙学習および未知語の推論過程に影響を与えることが指摘されている（Hamada, 2005; Hamada & Koda, 2010; Koda & Hamada, 2008）。符号化処理作業とは、文字から語彙情報（音韻と正書法）を正確に速く抽出する作業であり、特に音韻情報を引き出す音韻符号化処理能力が読解と語彙習得において大きな役割を果たしていると言われている（Koda, 2005）。Hamada and Koda (2010)によれば未知語の推論は語の外的情報（文脈や背景知識）と内的情報（形態学的）が必要であり、読み進めながらそれらの情報をつなぎあわせるという複雑な認知作業であるので、符号化処理が自動化されればワーキングメモリ資源を高次な認知作業に向けることができると考えられる。Hamada (2005)のモデルでは、符号化処理効率が低いとワーキングメモリでの負荷が低くなるため未知語の推論や語彙情報の抽出および保持がしやすくなり、その結果として偶発的語彙学習に貢献することが想定されている。Koda and Hamada (2008)やHamada and Koda (2010)の実験結果から母国語がアルファベット言語である場合に限って符号化処理能力と未知語の推論の強い関係が示された。このことより母国語がアルファベット言語でない日本人学習者は語彙学習において音韻情報をあまり活用していない可能性が示唆された。Hamada and Koda (2010)の指摘するように、日本人特有の語彙学習のパターン、特に符号化処理能力と未知語の推論過程の関係を明らかにする研究が必要と考えられる。

そこで本研究では、日本人 EFL 学習者の偶発的語彙学習過程、特に未知語の推論過程とのメカニズムをさらに解明することを試みる。未知語の推論に関する先行研究では明らかになっていない点が多く、推論することで学習が促された未知語の語彙項目の理解度とはどのようなレベル（適切な定義を与えられた選択肢で認識できるレベルなのか定義を学習者の心的辞書から再生できるレベルなのか）なのかという問題や、日本人学習者に特に限って偶発的語彙学習における未知語推論の役割や偶発的な語彙学習につながる推論過程（知識源として用いる情報や知識、方略、等）などを解明することは重要であると思われる。さらに符号化処理能力と偶発的語彙学習及び未知語の推論についての研究は限られており、符号化処理能力を測定する指標の中で語彙学習および未知語の推論と関係が深いものはどれかという問題や日本人英語学習者に絞った符号化処理能力の偶発的語彙学習への影響、および未知語推論過程に見られる符号化効率の違いなどが明らかにされていない。上記の点を解明すべく、以下の研究課題の回答を試みる。

1) 認識レベル（多肢選択）または再生レベル（和訳）のどちらで測定した語彙学習成果が未知語の推論能力と関係があるか。

- 2) 日本人 EFL 学習者は本実験の英文中の未知語をどのように（方略や知識源のタイプなど）推論するか。
- 3) 日本人 EFL 学習者が本実験の英文中の未知語を推論する際、どのような推論過程が偶発的語彙学習を促すか。
- 4) 日本人 EFL 学習者にとって符号化処理能力を示す指標としての 3 課題（音読課題、音韻課題、綴り字判断課題）は偶発的語彙学習や未知語推論能力と関係があるか。
- 5) 符号化処理能力の違いによって未知語推論過程はどのように異なるか。

### 3. 研究方法

#### 3.1 参加者

年齢が 18 歳から 22 歳の（平均 20.8 歳）外国語として英語を学ぶ日本人大学生 23 名（男子学生 5 名、女子学生 18 名）が本実験に参加した。レベルは報告のあった TOEIC の得点が 450 点～750 点の範囲であった。一部異なった手順で課題を行った 1 名の協力者のデータは、相関分析からは外し 22 名が分析対象になったが、推論過程の分析には支障がないと判断し 23 名が分析の対象とした。事前に聴覚に異常がないことを確認した。

#### 3.2 題材・テスト

(1) 英語読解力テスト：事前に英語読解力を測定するために Michigan Test Form C の Reading section (80 問) を用いた。

(2) 符号化処理能力課題：符号化の処理能力を測定するために音読課題、正書法処理課題、音韻処理課題の 3 つの課題を行った。音読課題は Koda and Hamada (2008) で用いられた 40 項目の擬似単語リストを用いた。40 項目のうち発音が規則的な綴りの単語 20 項目（例：pend, tark），不規則的な綴りの単語 20 項目（例：gsar, dache）を用意した。正書法処理課題は Kato (2002) や Siegel, Share, and Geva (1995) で用いられた項目を一部利用して 40 項目の擬似単語のペアからもっともらしい綴り字の単語を選択する判断課題を作成した（例：taidge-dgait）。音韻処理課題としては Kato (2002) や Olson, Kleigl, Davidson, and Foltz (1985) で用いられたテストを一部利用して 40 項目の擬似単語のペアから発音が最も英語らしい単語を選択する課題を作成した（例：bofe-bote）。

(3) 読解用テキスト、ターゲット語彙項目、事後テスト：未知語の推論をするための読解用英文として Hastrup (2008) で用いられた英文の一つ “Health in the Rich World and in the Poor” を用いた。語数は 260 語であり、そこに含まれる 6 語（bout, squalor, sewage, permeated, curative, affluence）をターゲット語彙項目として推論過程を分析した。語彙項目は全て内容語であり 2 語は形容詞、4 語は名詞であり、Hastrup (2008) での分類の 3 タイプが同数になるよう選定されている（タイプ A：意味を推測するのに手がかりになる情報が単語内に形式上ない語、タイプ B：接辞にのみ手がかりになる情報がある語、タイプ C：少なくとも一つは単語自体か語幹、接辞に手がかりとなる情報がある語）。この英文を用いた理由は、英文が本研究の協力者のレベルに適していたことと、この英文を用いて、非日本人の ESL 学習者を対象にした未知語の推論過程に関する先行研究（Nassaji, 2003）が

あり、日本人 EFL 学習者の未知語推論過程との違いを比較できるからである。未知語を確実に推測させるためターゲット語には下線を引いた。

ターゲット語の項目に関する知識を予め尋ねるために事前テスト（和訳問題）を作成した。読解後の偶発的語彙学習の成果を評価するために、ターゲット語彙項目について和訳産出問題と多肢選択方式の和訳再認問題の二タイプの事後テストを作成した。多肢選択方式の和訳再認問題には 4 つの選択肢を設けた。選択肢は Pulido (2007) に従って以下の基準に合うものを作成した：1) 正解となる意味、2) 文脈から判断して正解に近い意味、3) スキーマにおいては適切な意味、4) 正書法または音韻的に他の語に近く文脈上可能な意味（例：affluence 1) 豊かさ、2) 傲慢さ、3) 不足、4) 救急車）。

### 3.3 発話プロトコルと分析方法

未知語推論の正確さを評価し、その推論過程を分析するために読解中の発話プロトコルデータを収集した。参加者は一人ずつ読解過程とターゲット語の意味の推論過程を口頭で報告し IC レコーダーに録音した。発話プロトコルには様々な批判はあるが、学習者の学習活動における認知プロセスを知るうえで、直接的でかつオンラインデータが得られる方法論であることからデータ収集を行った (Ericsson & Simon, 1993)。

未知語の意味の推論を評価するために Haastруп (2008) で用いられた評価基準を用いた（正解通りの推論 3 点、おおよその意味が正解している推論 2 点、誤りであるが文脈において適切である場合 1 点、まったく的外れな推論 0 点）。

未知語の推論過程を分析するために、Nassaji (2003) で用いられた分類法を参考に、発話プロトコルデータを用いて推論に用いられた知識源 (knowledge sources) と方略 (strategies) の分類を行った。Nassaji (2003) では明示的に特定の知識源を利用した場合「知識源を利用した」と見なすと定めており、「明示的な知識源の利用なしにそれを用いて学習者が問題を理解したり統制したりする意識的な認知活動またはメタ認知的な活動」は方略と定義付けている。

### 3.4 手順

参加者は読解および未知語の推論課題を行う前に語彙項目の知識調査、英語読解力テスト、及び三種類の符号化処理能力テストを行った。未知語推論の発話プロトコルのセッションの前に発話プロトコルの仕方について説明し、別の英文を用いて研究者によるデモンストレーションと参加者の練習を行った。読解用英文を読みながら考えたことを報告することと、下線の語彙項目の意味とその意味に至るまでの経緯を読み進めながら報告するように指示した。発話プロトコルの説明および練習セッション後、参加者は未知語の推論過程を報告しながら読解テキストを読んだ。読解時間は一人平均約 19.3 分であった。読解後、読解テキストを見ないで二種類の事後テストを行った。選択肢がヒントにならないように和訳問題回答後に多肢選択問題に解答した。



## 4. 結果と考察

### 4.1 記述データ

ターゲット語彙項目予備調査より全てのターゲット語彙項目が協力者にとって未知語であることを確認した。音読課題については参加者の発音を録音したものを、英語母国語話者二名が評価した。二者間の評価の一貫性は90%以上の一致率が得られた。

未知語推論の適切性の評価は個々の語彙項目について行った。23名の参加者が6項目の語について推論をしたので138の回答があったが、事前テストでは確認できなかったが語の意味を既に知っていたと思われる解答を取り除いたので合計136の回答を分析対象とした。発話プロトコルデータを文字に起こしたものを、二人の英語教員で採点した。データの約五分の一を二者で採点したところ、二者間の採点結果の一致度は92%であったため、不一致を再度協議した結果、一致度が100%に至った。

英語読解力、三つの符号化処理課題（音読課題、音韻語彙性判断、正書法規則性判断）、語彙理解度テスト（和訳と多肢選択）と未知語の推論の相関関係を調査するために表1に各変数の記述データを示した。

**表 1. 英語読解力、音読課題、音韻語彙性判断課題、正書法規則性判断課題、語彙理解度問題（和訳問題、多肢選択問題）、未知語推論の平均と標準偏差**

	平均	（満点）	標準偏差	最低点	最高点
英語読解力	60.0	(80)	2.2	39.0	78.0
音読課題	17.2	(40)	4.3	10.0	27.0
音韻語彙性判断課題	19.9	(30)	4.1	14.0	26.0
正書法規則性判断課題	26.7	(30)	2.4	19.0	30.0
和訳産出問題	1.5	(6)	1.1	0	3.5
多肢選択和訳再認問題	2.5	(6)	1.2	1.0	5.0
未知語推論	9.3	(18)	2.1	5.0	13.0

未知語推論の成績は、136 回答中 19 回答が正解で 3 点（14%）、57 回答が 2 点（42%）、42 回答が 1 点（31%）、18 回答が 0 点（13%）であったことより正解通りまたはほぼ適切な推論を行っている割合が半数を上回ることが分かる。正解が半数近かったことを報告した ESL 学習者対象の先行研究と類似した結果となった（Nassaji, 2003）。最も推論が困難であった項目は *permeated* であり得点の平均は 1.1 点であった。次に *affluence* (1.3 点)、*bouts* (1.4 点)、*squalor* (1.5 点)、*sewage* (1.7 点)、*curative* (2.3 点) の順に正解が多かった。この結果も Nassaji (2003) に類似しているが、Nassaji (2003) の指摘にあったような形態的に類似した別の単語と混乱するようなことはほとんど見られず、日本人学習者は正書法に関する問題で混乱する可能性は低いと思われる。形式上により手がかりとなる情報が多いタイプ C の *curative* の正答率が一番高かったが、形式上のヒントが存在しないタイプ A の *bouts* より、*affluence* が同じく形式上のヒントのあるタイプ C なのに得点を取りにくいなど、形態素上の情報量はあまり関係ないことが示された。



## 4.2 相関分析

英語読解力、三つの符号化処理課題（音読課題、音韻語彙性判断、正書法規則性判断）、語彙理解度テスト（和訳と多肢選択）と未知語の推論との関係を調査するために各変数の相関を表 2 に示した。

表 2. 英語力、音読課題、音韻語彙性判断課題、正書法規則性判断課題、語彙理解度問題（和訳問題、多肢選択問題）、未知語推論の相関係数

	英語	音読	音韻	正書法	和訳	選択	推論
英語	—	.45*	.05	.10	.27	.16	.40
音読		—	.17	.48*	.03	-.18	.40
音韻			—	.44*	.28	.31	-.02
正書法				—	-.06	.18	.19
和訳					—	.38	.54*
選択						—	.26
推論							—

(注) . 英語=英語読解力テスト、音読=音読課題、音韻=音韻課題、正書法=正書法規則性課題、和訳=和訳算出問題、選択=多肢選択和訳再認問題、推論=未知語推論  $*p > .05$   $N = 23$

表 2 に示すように二つの事後テストのうち未知語の推論能力との相関が有意であったのは多肢選択和訳再認問題ではなく和訳産出問題であった ( $r = .54$ )。このことが示唆するのは、未知語を正しく推論できる能力と、未知語に対して選択肢なしで適切な意味が産出（再生）できるという能力に強い関連性があるということである。多肢選択形式での得点と未知語推論の得点の相関が低かったのは、未知語を正しく推測できていなくても選択肢から妥当な意味を選択（認識）することはできるという浅いレベルでの理解を示す問題であったためであると考えられる。

次に符号化処理能力を示す 3 種類の測定法のうち、どれも未知語推論能力及び事後テストとの間に有意な相関がみられなかった。音読課題と未知語推論の間には有意ではないが中程度の相関がみられた ( $r = .40$ )。音韻語彙性判断が三種類のうちで一番高い相関を示したが有意ではなかった ( $r = .28, r = .31$ )。これらのことから、未知語推論への影響については音読課題が他の課題と比べて関係が深いことが分かった。

## 4.3 未知語の推論過程分析

偶発的語彙学習の成功につながる未知語の推論過程（知識源とタイプや方略）や、符号化処理能力における個人差がどのように未知語推論過程または語彙学習過程に影響を与えるかを考察するために発話プロトコルデータの分析を行った。

発話プロトコルデータを文字に起こし、二人の英語教員で採点した。データの約五分の一を二者で採点したところ、二者間の採点結果の一致度は 85%であったが、不一致を再度協議した結果、一致度が 100%に至ったため残りの採点は一人の研究者が行った。知識源と方略の種類及び定義は表 3 に示した。

参加者が用いた知識源のタイプは Discourse knowledge (60%) , 次に World knowledge (26%) , Grammatical knowledge (10%) , Morphological knowledge (3%) , L1 knowledge (0%) の順に頻度が高かった。この結果は World knowledge が半数近い割合で、使用され次に Morphological knowledge が四分の一近く、Discourse knowledge が 8.7%の割合で用いられたとの報告があった Nassaji (2003)とは少し異なる。

方略は Repeating (30%) , Self-inquiry (26%) , Verifying (24%) , Monitoring (16%) , Analogy (3%) , Analysis (2%) の順に頻繁に用いられた。Repeating が最も多く用いられた方略 (63.7%) と報告した Nassaji (2003)と一致しているが、Self-inquiry, Verifying, Monitoring がいずれも 10%以下であった Nassaji (2003)とは異なる結果となった。

**表 3. 未知語の推論において使用する知識源と方略の定義 (Nassaji, 2003)**

知識源タイプ	定義
Grammatical knowledge	Using knowledge of grammatical functions or syntactic categories, such as verbs, adjectives, or adverbs
Morphological knowledge	Using knowledge of word formation and word structure, including word derivations, inflections, word stems, suffixes and prefixes
World knowledge	Using knowledge of the content or the topic that goes beyond what is in the text
L1 knowledge	Attempting to figure out the meaning of the new word by translating or finding a similar word in the L1
Discourse knowledge	Using knowledge about the relation between or within sentences and the devices that make connections between the different parts of the text
<b>未知語の推論方略</b>	
Repeating	Repeating any portion of the text, including the word, the phrase, or the sentence in which the word has occurred
Verifying	Examining the appropriateness of the inferred meaning by checking it against the wider context
Self-inquiry	Asking oneself questions about the text, words, or the meaning already inferred
Analyzing	Trying to figure out the meaning of the word by analyzing it into various parts
Monitoring	Showing a conscious awareness of the problem or the difficulty of the task
Analogy	Attempting to figure out the meaning of the word based on its sound or form similarity with other words.

#### 4.4 未知語の推論につながるプロセスの分析

適切に未知語の意味を推測することにしたプロセス（知識源及び方略）を調べるために、Means of success（特定のプロセスタイプを利用することによって推論が成功する割合）を算出した。算出方法はNassaji (2003)に従って各プロセスタイプの利用によって得られた得点の合計を各プロセスタイプの利用回数で割って算出した。

知識源の中では、一番成功率が高かったのがWorld knowledge（一回の使用につきえら

れる平均得点が3点満点中1.63点），次にGrammatical knowledge（1.57点），Discourse knowledge（1.55点），Morphological knowledge（1点）の順で続いた。L1 knowledge は利用がなかったため算出が不可能であった。Morphological knowledgeとWorld knowledgeが最も成功率が高いと報告したNassaji (2003)と異なる結果となった。

方略の成功率に関しては，最も成功率の高いVerifying（1.6点）に続けてSelf inquiry（1.5点）とRepeating（1.5点）が同点で成功率が高かった。この結果はNassaji (2003)のESL学習者の最も成功率も高かった方略タイプと順位において類似した結果である。

#### 4.5 符号化処理能力別推論過程の分析

符号化処理能力を示す3種類の指標はいずれも，上記の相関分析では未知語の推論と有意な相関を示さなかったが，未知語の推論と一番相関が高かった音読課題の成績を用いて符号化処理能力によってプロセスがどのように異なるかを調査するために，音読課題で上位1/3（7名）と下位1/3（8名）の参加者間で知識源とストラテジー使用頻度の平均を比較した。上位群と下位群の音読課題の平均点および標準偏差は表4の通りである。

表 4. 音読課題平均点（40 点満点）と標準偏差

	平均	標準偏差
上位群	32.8	2.60
下位群	26.1	2.61

知識源タイプと方略タイプの使用頻度を一単語について各知識源を用いた平均回数を算出した。サンプル数が少ないため記述統計での比較を行った。知識源に関しては，音読課題の上位群下位群ともに頻繁に用いるのは Discourse knowledge と world knowledge であり，二群間に大差はないが Grammatical knowledge は上位群が，Morphological knowledge は下位群がより多く用いている可能性がある（図1参照のこと）。

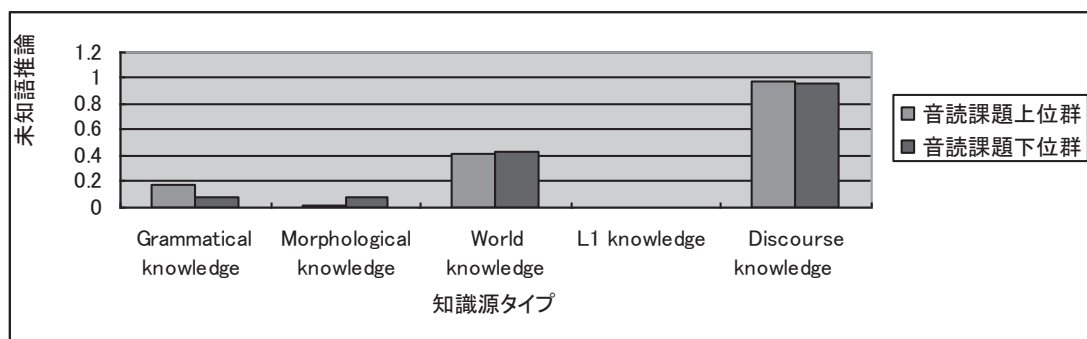


図 1. 知識源の平均利用頻度（一単語につき）

方略に関する平均使用回数は音読課題上位群がRepeatingを最もよく用いているのに対して下位群がVerifying とSelf-inquiryを最もよく用いていることを示唆している（図2参照のこと）。上位群はMonitoringを比較的多く用いているのに対して下位群はAnalysingをよく

用いていることも示している。

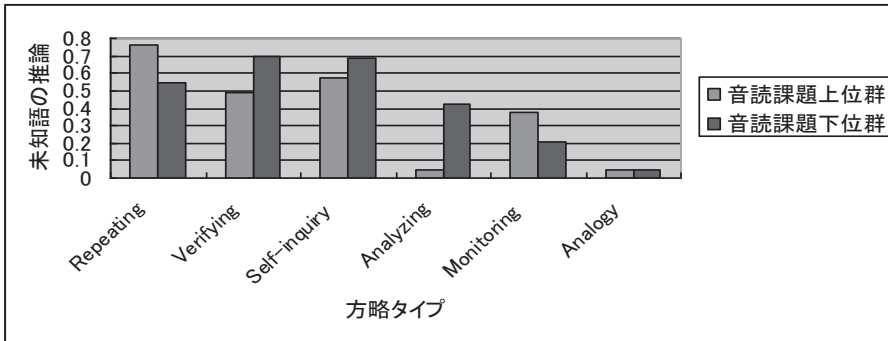


図2. 方略の平均利用頻度（一単語について）

## 5. 総合的考察

本研究の結果に基づいて研究課題への回答すべく、学術的及び教育的な示唆を考察する。

### 1) 認識レベル（多肢選択）または再生レベル（和訳）のどちらで測定した語彙学習成果が未知語の推論能力と関係があるか。

未知語推論の得点と高い相関を示したのは多肢選択形式ではなく和訳形式で測定した語彙学習成果であった。このことが示唆することは、未知語を正しく推論する能力と関連性のある語彙理解とは、選択肢を与えられることで正しい意味が認識できるレベルではなく、学習者の心的辞書から語の定義を再生できるレベルであるということである。様々な情報源や方略を用いて未知語の推測を試みた結果適切な定義を思いついた場合のみ、偶発的な語彙学習が成功することを示唆している。このことは未知語の推論が語彙学習を促すということを示した先行研究（Koda, 2005; Nassaji, 2003, 2006）や未知語推論の指導の重要性を示唆した研究（Hamada, 2010; Sternberg, 1987）を支持するだけでなく、推論しても不適切であれば語彙学習に結びつかないという指摘（Nassaji, 2003）も支持していると言える。推論のような認知的に深い処理を要するタスクを行うことが記憶の保持を促すという主張（Hulstijn & Laufer, 2001）に加えて、正しく推論できた場合に限り語彙学習が成立するという条件が重要であることを示唆している。Pulido (2007)が読解中タスクやフィードバック等で深い処理に従事させることで、語の意味の推測が成功し、その結果偶発的な語彙学習を促すと主張したように、適切に未知語を推論できるような支援や指導が偶発的語彙学習を導くと考えられる。

### 2) 日本人 EFL 学習者は本実験の英文中の未知語をどのように（方略や知識源のタイプなど）推論するか。

本実験の日本人 EFL 学習者による読解中の未知語の推論の正答率も推測が困難であった語彙項目に関しても、ESL 学習者を対象に調べた Nassaji (2003)と類似した結果になったが、推論過程についてはやや異なる結果となった。ESL 学習者と異なり日本人 EFL 学習者は正書法のレベルでの混乱が見られなかったのは、アルファベット言語を母国語に持たないため形態上類似した単語との混同なかったのではないかと考えられる。困難を示し

た語彙項目の持つ正書法情報のタイプ（タイプ A：意味を推測するのに形式的な知識源がない語，タイプ B：接辞にのみ知識源がある語，タイプ C：少なくとも一つは単語自体か語幹，接辞に知識源がある語）には特定の傾向は特に見られないことから，日本人 EFL 学習者は正書法の情報をヒントとして積極的に活用していないことも示された。

知識源に関しては，推論過程の分析方法に違いがあった可能性もあるが，本研究の参加者は Nassaji (2003) と異なり Discourse knowledge を頻繁に用いており，Morphological knowledge は消極的な利用であった。このことは日本人 EFL 学習者は形態素の情報を有効利用していないことを示唆した上記の分析結果と一致する。このことはまた日本人学習者は文脈からのヒントに依存していることも示している。World knowledge は両研究の参加者が積極的に利用しているが，本研究の日本人学習者の方がやや控えめな利用であった。

方略に関しては，Nassaji (2003) の ESL 学習者と同様本研究の参加者も Repeating を最も用いているが，Self-inquiry, Verifying も積極的に用いている。本研究に参加した日本人学習者は Repeat→Self-inquiry しながら推測→推測した意味を再度文脈に照らし合わせながら Verifying というパターンが多く見られたためと思われる。

### 3) 日本人 EFL 学習者にとって本実験の英文中の未知語を推論する際どのような推論過程が偶発的語彙学習を促すか。

使用した知識源と方略が適切な推論につながる割合（成功率）を各タイプについて算出した。知識源では World knowledge が一番適切な推論につながる割合が高かったことは Nassaji (2003) で ESL 学習者が一番推論を成功させる割合が高かったのが World knowledge であったという結果と類似しており，学習者自身の知識に照らし合わせて推論することの有効性が示された。一方 Morphological knowledge が日本人 EFL 学習者にとっては成功率が低かったのに対して，ESL 学習者にとっては成功率が高かったという結果は興味深い相違点と言える。このことより日本人学習者は他言語の ESL 学習者と比べて形態素または正書法情報を有効に用いることができていないが，その代わり文法的な判断や，文脈の情報を有効に用いていると考えられる。

方略に関しては先行研究で報告された ESL 学習者と著しい違いは見られず Verifying, Self-inquiry, Repeating が適切な推論に結びつくようである。何度も関連の箇所を読み返し，様々な手がかりから文脈に合う意味を自問しながら試すだけでなく最後にその意味でその後の文脈につながるかを確認する作業が，適切な意味を推測するための過程なのかもしれない。もしそうであれば語彙指導や読解指導にも積極的に取り入れていくべき方略であることを示唆した結果と言える。

### 4) 日本人 EFL 学習者にとって符号化処理能力を示す指標としての 3 課題（音読課題，音韻課題，綴り字判断課題）は偶発的語彙学習や未知語推論能力と関係があるか。

三つの符号化処理能力を示す指標のどの課題とも事後テストや未知語の推論との間に有意な相関関係はなかったことから，日本人 EFL 学習者の符号化処理能力と偶発的語彙学習及び未知語の推論能力との関係が弱いことが分かった。この結果は Hamada (2005) や Hamada and Koda (2010) で示したアルファベット言語を母語とする学習者の符号化処理効率と未知語推論の相関は有意に高かったが非アルファベット言語を母語に持つ日本人学習



者のそれは弱く有意ではなかったという結果に一致していると言える。このことは Hamada (2005)やHamada and Koda (2010)が指摘するように非アルファベット言語を母国語に持つ学習者は語彙情報の抽出の際、あまり音韻情報に頼らない可能性を示唆しているのかもしれない。反応時間に基づく符号化処理効率を算出して偶発的語彙学習や未知語推論能力との関係のさらなる調査が必要である。

### 5) 符号化処理能力の違いによって未知語推論過程はどのように異なるか。

記述統計レベルでの符号化処理能力の違いによる知識源及び方略の比較から推測できることは、音読課題で高得点を取得できる能力を符号化能力と呼べるのであれば、符号化能力が高い学習者は文法の知識や形態素の知識をうまく使うことができ、自分の理解過程をモニターすることで未知語の適切な推論に導くことができるが、符号化能力が低ければ文脈の知識は用いるがうまく文法的な環境や形態素の知識を生かすことができず、学習過程をモニターするというよりは何度も自問しては間違った理解でも妥当な解釈だと判断して読み進める可能性がある。

## 6. 結語

本研究は日本人学習者の読解活動中に偶発的に起こる語彙学習のメカニズムを理解すべく、符号化処理能力と未知語の推論や偶発的学習との関係について明らかにしようとした。本研究によって、日本人EFL学習者の未知語の推論過程について理解が深まっただけでなく語彙学習のための未知語推論の指導の重要性も確認された。今後は語彙学習を促すメカニズムをさらに理解するために、未知語推論が及ぼす語彙学習の効果を直後だけでなく遅延条件でも調査したり、Laufer and Hulstijn (2001)の理論が提唱する学習語彙の定着のための読解課題における三つの観点（必要性、検索と評価）を用いて、読み手が従事した処理の深さと語彙理解の関係も調査することで、より効果的な語彙指導の方法を考察したい。

さらに本研究によって日本人EFL学習者の符号化処理能力がどのように偶発的語彙学習及び未知語推論に関わっているのかも示唆された。特筆すべき点は、Hamada (2005)やHamada and Koda (2010)で示した非アルファベット言語を母語に持つ日本人学習者の方が推論は得点が高かったという結果は、本研究の推論成績が日本人意外のESL学習者を扱ったNassaji (2003)より若干上回っていたという結果と一致していることだ。Hamada and Koda (2010)が指摘するように非アルファベット言語を母国語に持つ学習者は音韻情報をあまり使用しない代わりに別の方略または知識源を活用している可能性が考えられる。本研究から日本人EFL学習者が音韻情報や正書法の情報にあまり頼らず、文脈や文法的環境などを手がかりにするという可能性が示唆された。母語の正書法が表音文字の被験者との比較をするなど、その他研究手法上の問題点（反応時間、サンプル数、符号化処理能力を測る課題、英文やターゲット語の分量、等）を改善した上で、符号化処理能力による影響を含めた未知語推論過程についてのさらなる研究が必要である。

## 参考文献

Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data* (Rev.ed.). Cambridge, MA: MIT.



- Hamada, M. (2005). *Roles of decoding efficiency on second language incidental vocabulary learning*. Unpublished Doctoral Dissertation. Carnegie Mellon University.
- Hamada, M. (2009) Development of L2 word-meaning inference while reading. *System*, 37, 447-460.
- Hamada, M. & Koda, K. (2010). The role of phonological decoding in second language word-meaning inference. *Applied Linguistics*, 31, 513-531.
- Haastrup, K. (2008). Lexical inferencing procedure in two languages. In D. Albrechtsen, K. Haastrup, & B. Henriksen (Eds.), *Vocabulary and writing in a first and second language*, New York: Palgrave Macmillan.
- Hulstijn (1992). Retention of inferred and given word meanings: experiments in incidental vocabulary learning. In and, P. J. Arnaud & H. Bejoint (Eds), *Vocabulary and Applied Linguistics* (pp.113-125). London: Macmillan.
- Hulstijn & Laufer (2001). Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning*, 51, 539-558.
- Kato, S. (2003). Examining relationships between phonological/orthographic processing efficiency, working memory capacity, and overall reading performance : Implications for developmental changes in L2 reading proficiency. *JACET bulletin*, 37, 31-48.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach* (pp. 69-70). Cambridge: Cambridge University Press.
- Koda, K. & Hamada, M. (2008). Influence of first language orthographic experience on second language decoding and word learning. *Language Learning*, 58, 1-31.
- Laufer, B. & Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22, 1-26.
- Nassaji, H. (2003). L2 vocabulary learning from context: strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing. *TESOL Quarterly*, 37, 645-670.
- Nassaji, H. (2006). The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' inferencing strategy use and success. *The Modern Language Journal*, 90, 387-401.
- Olson, R.K., Kleigle, R., Davidson, B.J. & Folta, G. (1985). Individual and developmental differences in reading ability. In G. E. Mackinnon & T. G. Waller (Eds.) *Reading research: Advances in theory and practice Vol.4* (pp. 1-64). New York: Academic Press.
- Paribakht, T. S. & Wesche, M. (1999). Reading and "incidental" L2 vocabulary acquisition: An introspective study of lexical inferencing, *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 195-224.
- Pulido, D. (2007). The effects of topic familiarity and passage sight vocabulary on L2 lexical inference and retention through reading, *Applied Linguistics*, 28, 66-86.
- Siegel, L. S., Share, D., & Geva, E. (1995). Evidence for superior orthographic skills in dyslexics. *Psychological Science*, 6, 250-254.
- Sternberg, R. (1987). Most vocabulary is learned from context. In M. McKeown & M. Curtis (Eds.) *The nature of vocabulary acquisition* (pp.89-105). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

## 英語教育における文学作品導入の調査報告

### —英詩の場合—

後中 陽子

近畿大学（非）

#### ABSTRACT

This paper aims to report on the effect of introducing literature into the English as a Foreign Language classroom. The use of English literature in EFL classrooms in university has been steadily decreasing in recent years. I doubt whether this tendency meets the needs of students. In 2008, from the period of April to September, 232 undergraduate students were surveyed on their opinions of English literature. The results of this survey showed that more than 60% of the students were interested in English literature. With this in mind, from July 2009 to February 2010, an English poem was introduced into the classroom as an example of English literature. I aimed to clarify by way of a subsequent questionnaire how the opinions of students would change. This paper gives consideration to the results of these questionnaires.

**Key words:** 英語教育における文学, 英詩導入, 文学のおもしろさ

#### 1. はじめに

文部科学省が実践的コミュニケーション能力の育成を外国語教育の目標に掲げ、企業がTOEICを重視する風潮にあって、大学はカリキュラムを改訂し、英語教育における文学は縮小される傾向にある。しかし筆者は、この傾向は学生たちのニーズに合っているのか、学生たちは文学に対する興味をほんとうに失っているのだろうかという疑問をいだく。したがって、このたび学生の文学に対する意識について調査を行った。本調査の目的は、学生の文学への興味の実態を知り、英語教育に文学作品—今回の調査では英詩—を導入するという一つのきっかけが、学生たちにどのように影響するかを明らかにすることである。

外国語学習の効果的な方法として、Maley (1987)は詩や歌を活用することを、Sage (1987)は詩や短編の文学作品をESLの授業で教えることを提案している。Lazar (1993)は、授業のなかで文学テキストを使用することは、学生たちが感情や意見の共有を必要とするときに、とりわけ好結果をもたらす方法だと述べている。真野 (2004) は、英語教育の目的を二つ挙げ、一つは一般的な英語の力の養成、もう一つは言葉に対する感受性の涵養であると主張する。そして、これらの目的のために、文学こそがもっとも適切な教材であると述べる。江利川 (2004) は、1952年版以降 1978年版まで、文部省の高校用学習指導要領から文学に関する規定の文言が消えていった変化と問題点を記し、加えて、大学英語教

科書協会の『大学英語教科書目録』によれば 1980 年代までは英米文学の小説が 1,000 点強で安定していたものが、同協会のホームページにみる 2004 年度の新刊書のべ 325 点のうち英米文学は 2 点にすぎないという事実から、英語教材としての文学が危機的状況にあることを指摘する。さらに江利川（2008）は、教育の目的は人格の完成であるとして、「読んで考えさせ、味わい感動させる英語教育がもっと必要なのではないだろうか」と提言する。石田（2009）は、大学の英語教育のなかで英文学の位置が著しく縮小した事実を憂い、「できれば講義の進展に挟み込んで、本格的に優れた、しかも易しい文学作品の一部にでも触れさせることが大切である」と記し、文学作品を洞察力と共感をもって読み、分析、解釈、批判するという活動により養われる能力の甚大さ、文学が現代における言語教育上果たし得る役割が大きいことを主張する（p. 1）。

筆者も、文学テキストは英語教育に必要な教材であると考え、これらの意見に同感である。よって、石田の記述にあるように、文学の授業ではないが一般教養英語の授業のなかで、講義の進展に挟み込むかたちで文学作品に触れる機会として英詩の導入を図った。英詩を選んだ理由は、Maley (1985, 1987)も述べていることだが、英詩は響きを楽しみながら英語のストレスやリズムを身につけるのに役立つと考えたからである。また、短い教材のほうが制限のある授業内でとりいれるのに適していたからである。筆者は、2008 年 4 月から 2010 年 2 月までの約 2 年間、英語教育において文学作品を導入した場合、学生が文学に対してどのような意識をもつかを探るためのアンケート調査を実施した。本稿は主として、この 2 年間のうち 2009 年度に実施したアンケートの結果を報告するものである。

まずは簡潔に、2009 年度の調査の背景となる 2008 年度の事前調査からうかがえる実態を以下に記す。

## 2. 事前調査（2008 年 4 月から 9 月実施）

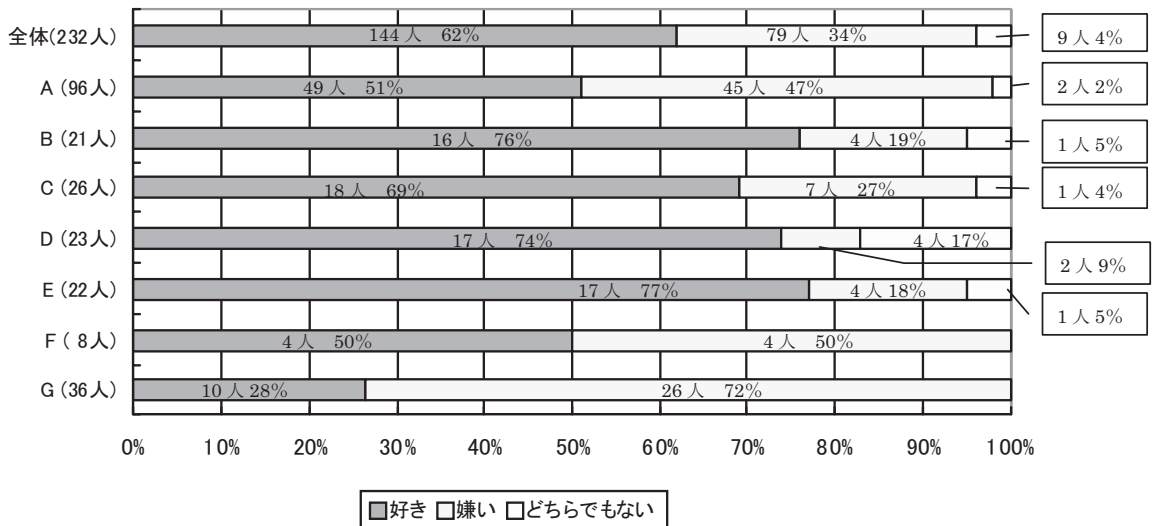
先述のとおり、現在、大学の英語教育において英文学は縮小される傾向にある。だが実際のところ、多くの学生は文学を好み、文学に興味をもっていることが、2008 年度に実施した文学に関するアンケート調査への回答からみうけられた。2008 年度は、大学新入生から 4 年生までを含む計 232 名の学部生に対してアンケートを実施した。2008 年度の事前調査の回答者は、文芸学部、理工学部、経営学部、社会学部の 18 歳から 20 歳代の学生、および発達教育学部の社会人クラスの 18 歳から 60 歳代までの学生である。英語・英文学を専攻とする学生はいない。アンケートを行う前には、文学と一口に言っても幅が広く、日本文学や他の外国文学も含むので、英語学習の授業における、詩、小説、随筆など、英文学作品全般を導入する場合についての意識調査であることを明言した。

文学が好きか嫌いかを問う設問に対し、232 名の学生から寄せられた回答を以下のグラフ 1 に示す。全体の結果は、好きが 144 名で 62%、嫌いが 79 名で 34%、どちらでもないが 9 名で 4%となり、およそ 6 割以上の学生が、文学が好きだと回答している。

実施時期についてだが、調査は各クラスの開講の初日に行った。可能な限り最多のデータを収集するため、夏期スクーリングや後期開講のクラスも含んでおり、期間が 4 月から 9 月にわたっている。4 月と 9 月では半年の開きがあり、その間に大学で受けた英語授業

で学生の考え方や発想に転換があった可能性もある。しかし、グラフ 1 の比較からわかるように、たとえば文芸学部 1 年生の 4 月のデータ (B) と 9 月のデータ (E) とでは、文学の好き嫌いの割合に大きな差異はみられない。このことから、各データの有意差は、調査時期の影響があるとはいえず、学部の気質の差異によるものと考えられる。

グラフ 1.



- A. 2008 年 4 月 社会学部 1 年生 96 名
- B. 2008 年 4 月 文芸学部 1 年生 21 名
- C. 2008 年 7 月 発達教育学部 社会人クラス 26 名
- D. 2008 年 9 月 発達教育学部 社会人クラス 23 名
- E. 2008 年 9 月 文芸学部 1 年生 22 名
- F. 2008 年 9 月 理工学部 2 年生から 4 年生 8 名
- G. 2008 年 9 月 経営学部 3 年生 36 名

グラフ 1 にみるとおり、経営学部 (G) の学生は、好きが 30%以下で文学に対する興味の割合は低い。社会学部 (A) と理工学部 (F) の学生は、好きも嫌いもほぼ 50%で同程度の割合である。文芸学部 (B, E) および発達教育学部 (C, D) の学生は、いずれも好きが 70%前後と文学への興味は高い数値を示している。

この結果から、学生の興味は文学から完全に遠ざかっているわけではないことが数値上でもわかる。2008 年度の調査の際、学生から寄せられたコメントの一部を紹介する。

〔文学が嫌いと答えた学生のコメント〕

- ・文章を読んだりすることは嫌いではないが、好んで勉強しようとは思わない。
- ・文学はむずかしい表現が多いので、理解するのが困難。ふつうに表現できることをあ

えて深い意味深な表現に置き換えて言うので、読みとるのはむずかしい。

- ・文学は嫌いだ。文学のなかでも、しっくりと入ってくる小説ならいい。
- ・文学などやったことがないので、ぜったい合わないと思う。
- ・わたしは文学作品をあまり読んだことがなく、自分から読もうと思ったこともなくて、文学＝むずかしいという固定観念を持ててしまいます。
- ・内容が暗い、重いイメージがある。

〔文学が好きと答えた学生のコメント〕

- ・言葉のもつ力、言葉のなかにある感情のようなものがあって、文学は人によってさまざまな理解の仕方があるのが良いところだと思う。
- ・文学は、むずかしく堅いものでもあるけれど、奥が深いものである。
- ・一つの作品をさまざまな人がさまざまな解釈をし、ある人は共感し、ある人は嫌悪する。文学は自分を解放できるものであり、とても自由で楽しいです。
- ・読んだ後に何か心に残るものがあるので、それが文学の良さなんだろうと思う。
- ・文学は、人に楽しみや知恵を与える、とてもおもしろいものと思うので、大学に在籍の間、たくさんの文学に触れてみたいです。

上記のものは 18 歳から 19 歳の文芸学部 1 年生のコメントからの抜粋である。このように、文学が嫌いだという学生は、いままで文学に触れてこなかったこと、あるいは文学は「むずかしい」という思いがあり、文学の奥深さに気づきつつも理解が困難と考えていることが、主な理由となっている。一方、文学が好きだという学生の多くは、文学の奥深さ、可能性、影響力を感じとり、文学を「自由」で「楽しい」ものだとして主張している。

短く述べたが、以上が 2008 年度の文学に関する事前調査アンケートの結果である。英語教育のなかで、文学が縮小されている社会の現状に反して、学生自身の文学へのニーズは消えてはいないという実態がみられる。このことを背景として、2009 年 7 月から 2010 年 2 月の期間に、大学の英語教育における文学に関するアンケート調査をふたたび実施した。その調査の目的と方法を以下に記す。

### 3. 英語教育における文学作品導入のアンケート調査—英詩の場合—（2009 年度実施）

#### 3.1 調査目的：リサーチクエスチョン

本稿のリサーチクエスチョンは以下の二点である。

- ①文学作品に触れた前と後とで、文学に対する意識に変化はみられるか否か？
- ②変化があるとすれば、どのような変化があるか？

これら二点のリサーチクエスチョンを実証することを目的に、2009 年度に一般教養英語の授業時間においてアンケート調査を実施した。その調査方法は次のようである。

#### 3.2 調査方法

2009 年度の本調査の被験者は、文芸学部芸術学科、経営学部キャリア・マネジメント学科の大学新入生から 4 年生までと、発達教育学部の児童教育学科と福祉臨床学科の社会



人クラスの学生である。1 回目のアンケートは総計 95 名、2 回目のアンケートは総計 99 名の回答を得た。事前調査同様、英語、英文学を専攻する学生は含まれない。

調査期間は、2009 年 7 月から 2010 年 2 月までである。詳しい実施日は、以下の各グラフに記入する。

調査の方法は、英語教育における文学作品導入についてのアンケート調査を同一クラス内で 2 回行うものである。手順は、これが英語学習の授業における英文学作品についてのアンケートであることを最初に伝え、文学についてどう考えるか、自分の文学観を率直に回答するよう依頼した。そして、「あなたの文学への興味は？」という設問に対し、好きか嫌いかの回答とその理由について、好きな理由と嫌いな理由それぞれ 5 つずつの選択肢のなかから選んでもらう形式（複数回答可）で回答を求めた。それが 1 回目のアンケート調査である。

つづいて、同一のクラス内で文学作品を鑑賞する時間を作り、今回は文学作品の一例として英詩を導入した。とりあげた英詩は、ロレンス（D. H. Lawrence, 1885-1930）の詩集『鳥、獣、花』（*Birds, Beasts and Flowers*, 1923）に含まれる 1 篇「子亀（‘BABY TORTOISE’）」である。この「子亀」の詩には、語り手のあたかなまなざしをとおして、生まれたばかりの小さな亀の赤子の様子がうたわれている。詩人は子亀のことを無敵の先駆者と呼び、混沌の闇に孤高に立ち向かい、広い世界へ旅立つ冒険者として描き出す。

この英詩をクラスで共有し鑑賞した後で、ふたたび 1 回目のアンケートと同じ内容で 2 回目のアンケートを実施した。回答の際には、好きだから良いとか嫌いだからと悪いというものではなく、好きでも嫌いでも各個人の正しい答えなのであって、回答を選んだ理由と文学に関する意見・主張を自由に答えてほしい旨を明言した。

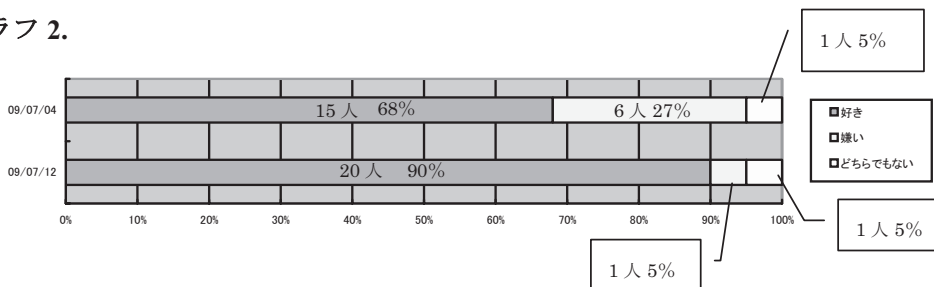
このような手順で実施した 1 回目と 2 回目の結果の比較を、以下に記す。

## 4. 調査結果

### 4.1 1 回目と 2 回目のアンケート調査結果の比較

本稿では、英詩導入の前と後での学生の文学に関する興味の変化の有無を確認するため、理由の回答については後でふれることとし、まずは好きか嫌いかの回答に焦点を当てたい。以下のグラフ 2 からグラフ 6 は、学部別のアンケート結果を表示したものである。グラフ 1 と同様に学部によって、好きと嫌いの回答の割合には顕著な違いがみられた。

グラフ 2.

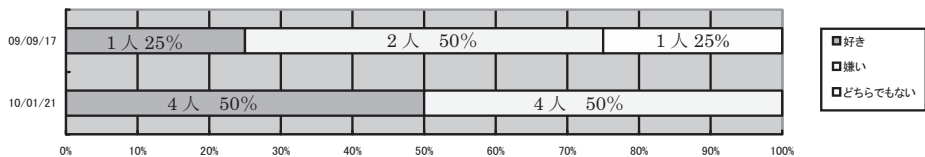


上記のグラフ 2 は、児童教育学、福祉臨床学を専攻する発達教育学部の社会人クラスの



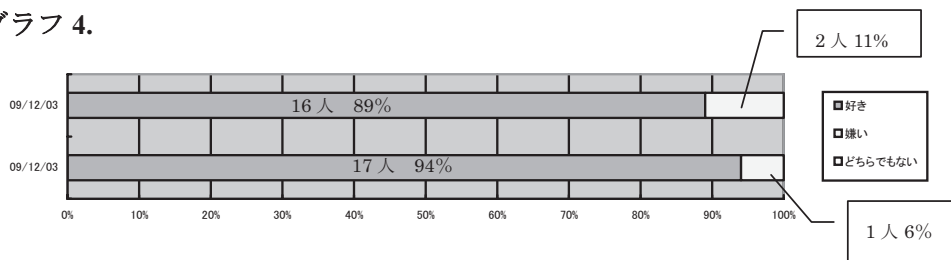
結果である。学力のレベルは初級クラスである。1 回目のアンケートと 2 回目のアンケートの際、両日とも無欠席のため回答者は同一である。以下のグラフに示したとおり、22 名のクラスのうち、1 回目のアンケートでは、好きが 15 名、嫌いが 6 名、どちらでもない」と記入された回答が 1 名、パーセンテージにして、好きが 68%、嫌いが 27%、どちらでもないが 5%の結果となった。英詩鑑賞後の 2 回目のアンケート結果は、好きが 20 名でクラス全体の 90%、嫌いが 1 名で 5%、どちらでもないが 1 名で 5%となり、嫌いの割合が減少した。

グラフ 3.



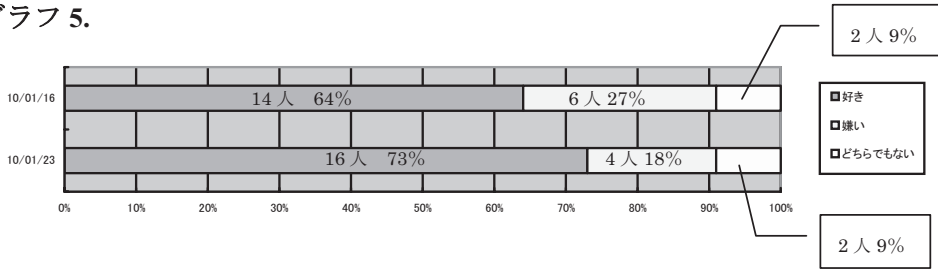
次にグラフ 3 は、対象が経営学部キャリア・マネジメント専攻の大学 3 年生、学力レベルは TOEIC440 点以上の取得を目指す初級クラスである。経営学部は文学が好きという回答の数値が目立って低いクラスであった。1 回目のアンケート結果は、好きが 25%、嫌いが 50%、どちらでもない」と記入されたものが 25%であった。ただし、このときのクラスは少人数であり、1 回目のアンケートの回答者が 4 名で寡少すぎるため有用な数字にはならなかった。しかしながら、参考までに述べると、2008 年 9 月に実施した事前調査のときは、経営学部 36 名の学生の回答があり、クラス全体で好きが 28%、嫌いが 72%という数値であった。好きが 20%台に留まり、30%を越えることはないという結果は、少人数のときと同様である。2009 年度のアンケート調査の結果に話を戻すと、英詩鑑賞後 2 回目のアンケートに回答した学生は 8 名で、好きが 4 名、嫌いが 4 名、五分五分の割合となった。

グラフ 4.



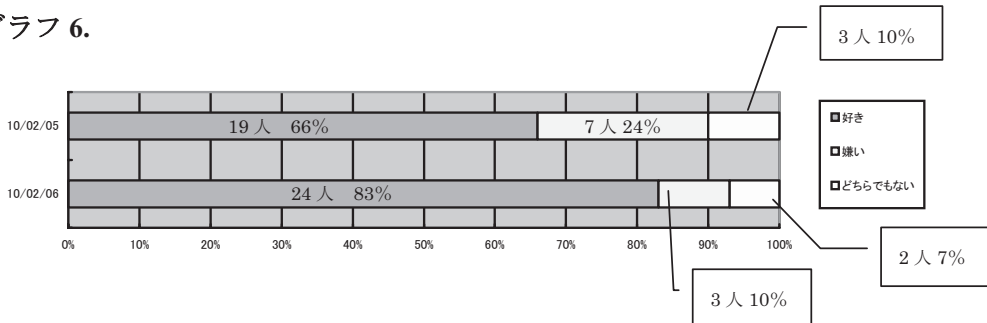
つづいてグラフ 4 は、対象が文芸学部芸術学科の大学 1 年生 18 名、アンケートの 1 回目と 2 回目の回答者は同一の学生である。学力のレベルは TOEIC390 点から 470 点を目指す初級クラスである。文芸学部は、もともと文学が好きな学生が非常に多いクラスであった。1 回目のアンケート結果は、好きが 16 名、嫌いが 2 名、パーセンテージに換算すると好きが 89%、嫌いが 11%である。2 回目のアンケート結果は、好きが 17 名、嫌いが 1 名で、パーセンテージは好きが 94%、嫌いが 6%である。

グラフ 5.



グラフ 5 をみていく。ふたたび児童教育学，福祉臨床学専攻の発達教育学部の社会人クラスである。1回目と2回目は，同一の学生 22 名，初級クラスである。1回目は好きが 14 名で 64%，嫌いが 6 名で 27%，どちらでもないが 2 名で 9%であった。英詩鑑賞後，2回目のアンケートの結果は，好きが 16 名で 73%に上がり，嫌いが 4 名で 18%に下がり，どちらでもないが 2 名のまま 9%に留まった。

グラフ 6.



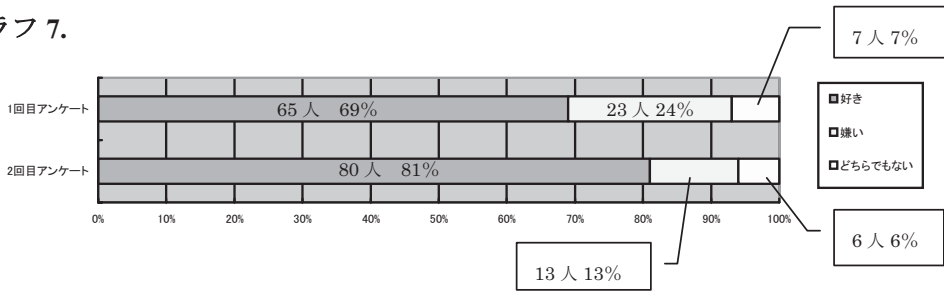
最後にグラフ 6 をみていく。児童教育学，福祉臨床学専攻の発達教育学部の社会人クラス，レベルは初級であるが，グラフ 5 とは別の学生たちである。1回目，2回目ともに同一の 29 名の学生が回答している。1回目のアンケート結果は，好きが 19 名で 66%，嫌いが 7 名で 24%，どちらでもないが 3 名で 10%であった。2回目のアンケート結果は，好きが 24 名で 83%に上がり，嫌いが 3 名で 10%に下がり，どちらでもないが 2 名で 7%に下がった。

以上のように，英詩を鑑賞し文学に触れる機会を作る前と後とでは，アンケート調査を実施したすべての学部において，好きの割合が増え，嫌いの割合が減少する結果となった。

これまで学部別にみてきた数値を合計して，全体の変化を比較したのがグラフ 7 である。先述のリサーチクエスト①の「文学作品に触れた前と後とで，文学に対する意識に変化はみられるか否か？」という問いに対しては，変化はみられると答えることができる。リサーチクエスト②の「変化があるとすれば，どのような変化か？」という問いに対しては，グラフ 7 をみてみよう。

# 英語教育における文学作品導入の調査報告

グラフ 7.



全体的にみて、1 回目のアンケートでは、文学が好きと回答した学生が 65 名で 69%であったのに対し、2 回目は 80 名で 81%となり、12 ポイント上がった。文学が嫌いと回答した学生は、1 回目が 23 名で 24%であったのに対し、2 回目は 13 名で 13%となり、11 ポイント下がった。どちらでもないとの回答は、1 回目が 7 名で 7%であったのに対し、2 回目は 6 名で 6%となり、1 ポイント下がった。

このことから、英語学習の授業に英文学作品の一例として英詩を導入することは、学生の文学に対する意識に変化を生じさせること、そして今回 2009 年度に実施したアンケート調査においては、好きの割合が増える変化が数値の上でもみとめられた。ここまでみてきた全体の結果を、ピアソンの相関係数を用いて統計処理したものが以下の表である。理由の回答とともに表示する。

表 1. 1 回目アンケート結果

	嫌い	好き	どちらでもない	嫌い理由 1	嫌い理由 2	嫌い理由 3	嫌い理由 4	嫌い理由 5	好き理由 6	好き理由 7	好き理由 8	好き理由 9	好き理由 10
嫌い	1.000												
好き	0.626	1.000											
どちらでもない	0.801	0.315	1.000										
嫌い理由 1	0.325	0.161	-0.196	1.000									
嫌い理由 2	0.325	0.161	-0.196	1.000	1.000								
嫌い理由 3	0.983	0.613	0.706	0.491	0.491	1.000							
嫌い理由 4	0.848	0.616	0.895	0.000	0.000	0.797	1.000						
嫌い理由 5	0.934	0.574	0.877	0.000	0.000	0.854	0.816	1.000					
好き理由 6	0.641	0.973	0.226	0.383	0.383	0.669	0.560	0.514	1.000				
好き理由 7	0.000	0.762	-0.310	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.728	1.000			
好き理由 8	0.884	0.496	0.740	0.086	0.086	0.814	0.626	0.959	0.460	0.000	1.000		
好き理由 9	0.544	0.953	0.408	-0.094	-0.094	0.495	0.690	0.549	0.870	0.717	0.405	1.000	
好き理由 10	0.924	0.771	0.740	0.086	0.086	0.861	0.783	0.959	0.723	0.271	0.926	0.713	1.000

〔網掛けは筆者による。数値が±0.7 以上の高い相関関係を示すものに付した。〕

＊相関係数表の見方・・・列の項目と行の項目との交差するセルの数値が、それらの項目の相関係数を表す。（例：列の項目「好き」と行の項目「好き理由 6」との相関係数は、それらが交差するセルの数値 0.973 となる。）

## \*理由項目

- 嫌い-理由 1 実益に繋がらないから  
 嫌い-理由 2 履歴書の資格欄記入など、就職には TOEIC が重要と思うから  
 嫌い-理由 3 むずかしすぎる  
 嫌い-理由 4 文学のおもしろさがわからない  
 嫌い-理由 5 その他（自由記入）  
 好き-理由 6 文学は現実に役立つと思うから  
 好き-理由 7 TOEIC 重視、点数主義の風潮はつまらない  
 好き-理由 8 好きな作家がいる  
 好き-理由 9 文学はおもしろいと感じる  
 好き-理由 10 その他（自由記入）

1 回目のアンケート結果におけるピアソンの相関係数表から、以下の四点がみてとれる。

- [1] 嫌いの回答理由は、理由 3「むずかしすぎる(0.983)」，理由 4「文学のおもしろさがわからない(0.848)」との相関性が高い。  
 [2] 嫌いの理由として、理由 1「実益に繋がらないから」と理由 2「就職には TOEIC が重要と思うから」とは完全な相関関係(1.000)にある。また、理由 3「むずかしすぎる」と理由 4「文学のおもしろさがわからない」も相関性が高い(0.797)。  
 [3] 好きの回答理由は、理由 6「文学は現実に役立つ(0.973)」，理由 9「文学はおもしろいと感じる(0.953)」，理由 7「TOEIC 重視、点数主義の風潮はつまらない(0.762)」との相関性が高い。  
 [4] どちらでもないという回答は、嫌いの理由に含まれる三つの項目（理由 3・理由 4・理由 5）において高い相関性を示しており、とりわけ、嫌いの理由 4「文学のおもしろさがわからない(0.895)」との相関性がもっとも高く、相対的には嫌いに近いといえるだろう。

表 2. 2 回目アンケート結果

	嫌い	好き	どちらでもない	嫌い理由 1	嫌い理由 2	嫌い理由 3	嫌い理由 4	嫌い理由 5	好き理由 6	好き理由 7	好き理由 8	好き理由 9	好き理由 10
嫌い	1.000												
好き	-0.475	1.000											
どちらでもない	0.330	0.634	1.000										
嫌い理由 1	0.147	0.582	0.559	1.000									
嫌い理由 2	n/a	n/a	n/a	n/a	1.000								
嫌い理由 3	0.938	-0.443	0.316	0.000	n/a	1.000							
嫌い理由 4	0.670	0.271	0.896	0.535	n/a	0.567	1.000						
嫌い理由 5	-0.060	-0.511	-0.456	-0.408	n/a	-0.289	-0.218	1.000					
好き理由 6	-0.677	0.928	0.450	0.242	n/a	-0.570	0.022	-0.428	1.000				
好き理由 7	-0.848	0.405	-0.330	-0.221	n/a	-0.626	-0.709	-0.361	0.630	1.000			
好き理由 8	0.200	0.688	0.878	0.821	n/a	0.051	0.821	-0.262	0.414	-0.379	1.000		
好き理由 9	-0.213	0.875	0.630	0.669	n/a	-0.100	0.311	-0.848	0.744	0.384	0.606	1.000	
好き理由 10	-0.516	0.574	0.280	0.250	n/a	-0.707	0.134	0.408	0.564	0.037	0.518	0.123	1.000

2 回目アンケート結果の相関係数である表 2 からは、表 1 と比較して、次に挙げる四つの変化がみとれる。

変化 (1) 嫌いという回答と理由 7「TOEIC 重視、点数主義の風潮はつまらない」との負の相関性が高くなっている(−0.848)。嫌いであることと好きの理由が負の相関性を示すのは妥当な結果である。

変化 (2) 嫌いという回答と理由 4「文学のおもしろさがわからない」との正の相関性が低くなっている(0.670)。これは、嫌いという理由から「文学のおもしろさがわからない」という認識が減少したことを表している。

変化 (3) 先の〔2〕の特徴で述べたように表 1 では理由 3「むずかしすぎる」と理由 4「文学のおもしろさがわからない」が高い相関性(0.797)を示していたが、表 2 では高い相関関係は示していない(0.567)。これは、英詩に実際にふれてみると、むずかしいという認識、おもしろさがわからないという認識が薄らいできたことの表れといえる。

変化 (4) 同じく〔2〕の特徴で述べたように、表 1 では理由 1「実益に繋がらないから」と理由 2「就職には TOEIC が重要と思うから」とが完全な相関関係(1.000)にあったが、表 2 では理由 2 のデータが零となったため、相関係数は計算されていない。

総括的に表 1 と表 2 を比較すると、数値が±0.7 以上の高い相関関係を示すものが、表 1 においては散在していたが、表 2 においては絞られている。具体的には、嫌いという回答と好きの理由項目は、理由 8 の「好きな作家がいる」を除いて、他はみな負の相関性を示し（理由 6：−0.677，理由 7：−0.848，理由 9：−0.213，理由 10：−0.516），好きという回答と嫌いの理由項目は負の相関性を示すものが増えた（理由 3：−0.443，理由 5：−0.511）。先にも述べたが、嫌いという回答と好きの理由項目、および好きという回答と嫌いの理由項目が負の相関性を示すことは妥当である。したがって、表 1 と表 2 におけるこの相違は、学生の文学に対する意識に変化が生じて、好き嫌いの理由が明確になってきたことの証左といえる。換言するなら、学生の文学に対する意識が明瞭になってきたといえることができる。

以上のように、英語学習の授業に文学作品の一例として英詩を導入する機会を設けることにより、文学は「むずかしすぎる」「おもしろさがわからない」という意識が薄らぐという変化、好きと嫌いの理由が明確になるという変化が生じた。最後に、自由記入形式での学生からの反応を次節で紹介する。

#### 4.2 自由記述

回答理由のうち 2 度目のアンケートに寄せられた自由記入のコメントを付記する。これらのコメントからも文学に対する意識に変化があったことがうかがえる。

表 3. 英詩導入後 2 回目のアンケートより、自由記入欄（理由 5，理由 10）のコメント

好き	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 詩から勇気もらった。</li> <li>・ 作者の気持ちと自分の気持ちと先生の気持ちが重なって、涙が出そうになった。</li> <li>・ 文学がわからないと書いていたのですが、先生の話聞いて興味を持ちました。さまざまな要素がまざっていて、深い世界だと思います。</li> <li>・ せわしない現代社会のなかで、ゆっくり立ち止まり、自らの人生を振り返る一時は大切と思うから。</li> <li>・ 文学を知るとは心が豊かになる。限られた言葉から無限の世界が想像できるすばらしい教育だと思う。</li> <li>・ 作者の考え、思想などさまざまなものを感じられるから。</li> <li>・ 今まであまり文学にふれたことがなかったのですが、興味があるので少しずつ勉強していきたいと思います。</li> <li>・ 心の潤い、生きていく知恵、心のよりどころ。</li> <li>・ 自分の頭では考えもつかないものを体験できるし、英文学は言い回しがおもしろい。</li> <li>・ 先生の話聞いたり、子亀の詩を読んで、心が感動しました。だから好きになりました。</li> <li>・ 文学には TOEIC などでは感じられないものがあるから。成長できるものがあるから。</li> <li>・ 英文学を学ぶことは、他国の文化を学ぶこと。日本人にはない感覚や考え方を理解できる。</li> <li>・ 一つの単語でいろんな意味やとらえ方があるのを知ることができた。</li> </ul>
嫌い	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 文学より先にスピーチ・会話が重要。</li> <li>・ 作者のいいたいことがよくわからないため。</li> <li>・ 英語が嫌いだから。日本文学は好き。でも英詩は響きがきれいなので聞くだけならいいです。</li> </ul>
どちらでもない	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 興味はあるが苦手。</li> <li>・ 文学というものに関心が薄いのでどちらでもない。</li> <li>・ 好きか嫌いかわからないけど、今日の話は良かったです。</li> </ul>

## 5. 結果考察と教育への提言

以上みてきたアンケートの調査結果から、大学の英語教育において文学が縮小されている昨今ではあるが、実際には多くの学生が文学への興味を抱いていること、そして例として 1 篇の英詩を導入し、文学に触れる機会を作るだけでも、文学に関する意識に変化が生じることが確認された。

好きと嫌いの理由に寄せられた自由記入のコメントからもわかるように、人々の文学離れがいわれる現代社会のなかで、文学のおもしろさ、奥深さを理解し、物事を考え、そして感じる心、文学に対するしっかりとした意見をもつ学生は依然として健在している。多数の学生の興味は、けっして文学から離れているわけではない。文学が好きだという多くの学生は、文学をおもしろいと感じ、文学は虚学でなく実学であることを感じとっている。



このたびの調査ではたった 1 篇の英詩を導入したにすぎないが、多くの文学作品に触れること、そこに見る人物の生き方に共感しあるいは反発し、ともに考え体験していくことは、われわれにとってたいへん有益なことである。学ぶ側と教える側の双方が、文学テキストを通じて、ともに自己を深めていく体験が、現代の教育の場に必要の要素だといえるだろう。われわれ教育に携わる者が、文学は人間性を育み、心のゆとりを生むものであること、文学のむずかしさの向こうに大きな喜びが待っていることを伝えることができたなら、学生の文学への興味はさらに高まるだろう。

ピアソンの相関係数表からいえることは、実際に文学作品にふれる機会があることによって、学生の「むずかしい」「わからない」という気持ちが薄らいで、文学に対する意識が明瞭となる。「むずかしい」「わからない」と感じたことが「おもしろい」「わかった」という実感に変わるとき、その喜びが学生の文学への興味と学習意欲を高める可能性を有しているということである。学生のニーズに応える英語教育は、学生のモチベーションを高め、英語力の育成につながると考えられる。言葉の芸術であり、人間性を涵養する源である文学に触れる機会を学生に提供することは、これからの英語教育に必要不可欠であると提言したい。

本稿では、英詩導入の前と後での学生の文学に関する興味の変化の有無に焦点を当てた。今後の課題としては、学生の学習意欲の向上をめざし、英文学を好む場合と嫌う場合の理由にさらに詳しく焦点をあてながら、英語教育での文学の効果的な扱い方の可能性を探究していきたいと考えている。

## 注

本稿は、神戸英語教育学会第 13 回大会（2010 年 5 月 1 日）において口頭発表したものを改題し、大幅に加筆・修正したものである。

## 参考文献

- 石田久 (2009). 「英語教育の中の英文学」 *Brontë Newsletter of Japan*, 75, 1. (日本ブロンテ協会)
- 江利川春雄 (2004). 「英語教科書から消えた文学」 『英語教育』, 53(8), 15-18.
- 江利川春雄 (2008). 『日本人は英語をどう学んできたか—英語教育の社会文化史』 研究社.
- 大学英語教育学会文学研究会(編) (2000). 『〈英語教育のための文学〉案内事典』 彩流社.
- 真野泰 (2004). 「文学を教材にした授業実践 (大学)」 『英語教育』, 53(8), 27-29.
- Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maley, A., & Moulding, S. (1985). *Poem into poem*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maley, A. (1987). Poetry and song as effective language-learning activities. In W. M. Rivers (Ed.), *Interactive language teaching* (pp. 93-109). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pinto, V. de S. & Roberts, W. (Eds.) (1993). *The complete poems of D. H. Lawrence*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Sage, H. (1987). *Incorporating literature in ESL instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

# 『JACET 関西紀要』刊行規定

(2008 年 12 月制定、2010 年 10 月 2 日改定)

## 1. 刊行趣旨・刊行物の名称

JACET 関西支部は支部会員に研究発表の機会を提供し、もって支部の研究活動の活性化に資するべく、研究紀要を刊行する。本紀要の名称は『JACET 関西紀要』(JACET Kansai Journal) とする。

## 2. 刊行日程

本紀要は年刊で発行する。発行までの日程は原則として次のとおりとする。

- 10 月 15 日(必着) 投稿原稿締め切り
- 12 月 15 日 審査結果通知
- 1 月 31 日(必着) 修正原稿締め切り
- 3 月末 刊行

## 3. 掲載論文の種類

本紀要に掲載する論文は下記の 3 種類とする。

- (1) 委嘱論文
- (2) JACET 関西支部大会および全国大会における口頭（ポスター）発表に基づく投稿論文
- (3) 一般投稿論文

なお、(1) の委嘱は紀要編集委員会の判断によって行う。また、(2) は投稿締め切り日を起点として過去 1 年以内に開催された大会における口頭（ポスター）発表に基づく論文を対象とする。すべての掲載論文は、投稿者の情報を隠した上で、該当専門分野に近い 2 名の査読者によって厳密に査読される。

## 4. 投稿論文の種別と内容

投稿論文は下記の 3 種とし、投稿時に投稿者が論文種別を申告する。ただし、審査の結果、異なる種別で採用する場合がある。

- (1) 研究論文
- (2) 実践論文
- (3) 研究ノート

## 5. 投稿論文審査

すべての投稿論文は、紀要編集委員会が原則として JACET 会員から委嘱した複数の審査員によって匿名方式で審査される。紀要編集委員会は、審査結果をふまえて採否の最終決定を行う。なお、審査結果は下記の 3 種とし、紀要編集委員会より投稿者に電子メールで通知されるものとする。

- (1) 採用
- (2) 修正条件付き採用
- (3) 不採用

## 6. 本規定の改廃は支部役員会において行う。

## ***JACET Kansai Journal*** **Publication Policy**

Revised October 2, 2010

### 1. Journal name and reason for publication

*JACET Kansai Journal (JKJ)* is published by JACET Kansai Chapter to serve as a medium for publication of research by its Chapter members and thus promote research activities.

### 2. Publication schedule

The journal will be published annually according to the following schedule (subject to revision by the Editorial Committee).

Deadline for manuscripts: October 15

Announcement of editorial decision: December 15

Deadline for receipt of revised manuscripts: January 31

Publication: March 31

If revision of the manuscript is requested as a condition for publication, the revised manuscript must be received by January 31 or it will be considered to have been withdrawn.

### 3. Types of papers

Three types of papers will be published: (1) invited paper, (2) paper based on a presentation at a JACET Chapter or National Convention, (3) submitted paper (see 4). An invited paper can be requested by the Editorial Committee. A paper based on a JACET presentation (oral or poster) can be submitted if the presentation was made within one year prior to the submission deadline. All papers will be subject to peer review.

### 4. Types of submitted papers

All manuscripts submitted must have been authored by JACET Kansai Chapter members in good standing. Three types of submitted papers will be considered for publication: research article, application report, research note.

### 5. Review of manuscripts

All manuscripts submitted will be subject to review by the JKJ Editorial Committee. The decision of whether or not to accept a manuscript for publication will be based on peer review by reviewers, who will be JACET members selected by the editorial committee. The final decision by the JKJ Editorial Committee will be (1) accept, (2) accept if revised, or (3) reject.

### 6. Amendment

Amendment of this Publication Policy (Japanese version) will be subject to approval by the JACET Kansai Chapter Executive Committee. The English version will conform to the Japanese version.

# 『JACET 関西紀要』投稿規定

(2009 年 7 月改定)

## 1. 投稿資格

投稿者は投稿時において JACET 関西支部会員でなければならない。ただし、他支部に所属する JACET 会員が、関西支部会員を筆頭著者とする論文の連名執筆者となることは妨げない。なお、投稿者および連名執筆者に学会費の未納がある場合、投稿は受理されない。また、他誌に投稿中もしくは他誌に掲載済みの論文の投稿は認めない。各種学会等での口頭（ポスター）発表に基づく論文は審査対象となるが、論文末尾に口頭（ポスター）発表の事実を正確に記載するものとする。

## 2. 投稿論文の内容と種別

投稿論文は、大学における英語教育およびその関連分野の研究に関わる内容のものとする。また、投稿論文は下記の 2 種類とする。

(1) JACET 関西支部大会および全国大会における口頭（ポスター）発表を経た投稿論文

(2) 一般投稿論文

なお、(1) は投稿締め切り日を起点として過去 1 年以内に開催された大会における口頭（ポスター）発表に基づく論文を対象とする。

## 3. 使用言語・体裁・書式・分量

使用言語は英語または日本語とする。また、すべての投稿論文は、紀要編集委員会が作成した当該年度の投稿論文用テンプレートを使用して作成し、引用書式・参考文献書式等は APA の最新版に準じるものとする。論文の分量はタイトル、概要、キーワード、本文、参考文献、図表などをすべて含めて 12 頁以内とする。

## 4. 投稿方法

指定のテンプレートに従って作成された MS Word® ファイルを当該年度の紀要編集委員会事務局長宛に電子メールで送信すること。添付する論文ファイルには、氏名・所属・本人が特定できる謝辞などは記載せず、これらが入るべき場所に同等分量の空行を挿入しておく。また、メールの件名は「JACET 関西紀要投稿：氏名（所属）」とする。メール本体には下記内容を記載する。

(1) 氏名

(2) 所属・職名（非常勤や大学院生などの別も含む）

(3) 投稿論文種別（大会発表済論文／一般投稿論文）

※前者の場合は発表大会名・日時・題目を明記。

(4) 論文種別申告（研究論文／実践論文／研究ノート）

(5) キーワード（※キーワードの数は 3～5 とし、執筆言語で記載。）

なお、審査の結果、採用ないし修正採用となった場合は、紀要編集委員会の指示に従い、期日までに修正原稿の電子ファイルを添付ファイルで送信すること。再提出期限に遅延した場合は投稿を辞退したものとみなす。

## 5 著作権について

投稿者は、投稿論文が採用・掲載された場合、以下の事項を了承したものとみなす。

(1) 著作権は関西支部に委託される。

(2) 関西支部は論文等の編集著作権および出版権を保有する。

(3) 関西支部は投稿論文等を印刷物または電子媒体（ホームページ、CD-ROM など）により再出版または再配布する権利を保有する。また、関西支部は論文の題目・概要を支部ホームページに掲載す

る権利を保有する。

- (4) 著者が紀要に掲載された論文等を他の印刷物または電子媒体に転載しようとする場合は、あらかじめ支部に通知し許可を得る。

6. 本規程の改廃は紀要編集委員会において行う。

## ***JACET Kansai Journal*** **Submission Guidelines**

Revised July 25, 2009

### 1. Qualifications for manuscript submission

Papers can be submitted by Kansai Chapter members in good standing who have paid their dues for the current year. If the first author is a Kansai Chapter member, coauthors can be JACET members of other chapters. All papers must be original and not have been published elsewhere nor be under consideration for publication (including overseas journals). If the research has been presented orally or as a poster and this is so indicated, the paper can be considered for publication.

### 2. Papers accepted for submission

Papers should be related to research on college/university English education or relevant areas. Two types of papers will be accepted for submission:

- 1) A paper that reports the content of an oral or poster presentation at a JACET Kansai Chapter Convention or a JACET National Convention
- 2) A paper submitted by a Kansai Chapter member

A paper based on a JACET presentation (oral or poster) can be submitted if the presentation was made within one year prior to the submission deadline.

### 3. Language, format, style and length

Papers should be written in English or Japanese. All manuscripts should be prepared using the current template prepared by the *JACET Kansai Journal (JKJ)* Editorial Committee. The reference format should conform to the most recent edition of the Publication Manual of the American Psychological Association (APA). Papers must be no more than 12 printed pages, including the title, references, figures and other material.

4. Manuscripts should be submitted by e-mail to the *JKJ* Editorial Committee. Prepare the manuscript without the author name(s) or affiliation(s) or information in the Acknowledgments that can reveal the author(s) but leave the equivalent amount of space to allow the information to be added. Send the manuscript as an MS Word® document to the JKJ Editorial Committee. Use the

following subject line template for the e-mail message: Paper submission to *JACET Kansai Journal*: Corresponding author name (corresponding author affiliation). The e-mail cover message should include the following information: (1) Author name(s), (2) author affiliation(s) and position(s), (3) type of submission [conference-presentation paper (give conference name and date) or submitted paper], (4) type of paper (research article, application report, research note), and (5) three to five keywords in the language used for the paper. If the manuscript is accepted for publication, a complete manuscript, including the author name(s) and affiliation(s), and a final camera-ready copy should be sent as an e-mail attachment to the JKJ Executive Committee office with the Attention note “JACET Kansai Journal manuscript.”

## 5. Copyright

If the manuscript is accepted for publication in *JACET Kansai Journal*:

- (1) The copyright and publication rights will be transferred by the author(s) to JACET Kansai Chapter
- (2) Kansai Chapter will have the right to publish and redistribute the paper in the form in which it appears in the *JACET Kansai Journal* in paper and electronic forms (e.g., allowing access via the Chapter home page or inclusion in a CD-ROM). The English abstract will be accessible via the Kansai Chapter home page.
- (3) The author(s) can request permission from the Kansai Chapter to republish their paper in paper or electronic form.

6. Amendment of these Submission Guidelines (Japanese version) may be made by the Kansai Chapter Editorial Committee. The English version will conform to the Japanese version.





JACET 関西紀要 第 13 号  
2011 年 3 月 31 日発行

編集・発行：大学英語教育学会（JACET）関西支部  
〒606-8351 京都市左京区岡崎徳成町 5  
京都外国語専門学校  
幸重美津子研究室内  
E-mail: [admin@jacet-kansai.org](mailto:admin@jacet-kansai.org)  
URL: <http://www.jacet-kansai.org>

代 表 者：野口ジュディー

印刷・製本：株式会社 田中プリント

ISSN 1880-2281