

外国語教育研究

J A F L E

B U L L E T I N

27

2024

外国語教育学会

JAFLE BULLETIN 2024

外国語教育研究 第 27 号

目次	頁
論文	
明示的なインプット強化による意識化及びインターアクションによる意識化を行った日本語の発音のオンライン授業 ー超級の韓国語母語話者を対象として 赤木 浩文……………	1-21
DELFL の A2 レベルのリーディングにおける動詞の多角的研究 溝上耀史、杉山香織……………	22-40
アラブ文化への興味とアラビア語の学習動機づけが学習結果に及ぼす影響 非アラビア語専攻学生を対象とした検討 鷺見克典、鷺見朗子……………	41-57
大学生の動機づけとエンゲージメントの関係性 協同的タスクを中心にした授業実践を通して 染谷藤重……………	58-75
プロテスタント難民の手紙における shall と will 18 世紀の英語学習者による区別の方略 中川 亮……………	76-94
英語発音上級者のケーススタディー ～インタビューを用いた探索的分析～ 寺島 芙由……………	95-113

A Corpus-Based Study on the Acquisition of Vietnamese Aspect:
 Focused on the Acquisition of Tense- and Aspect-Related Particles by
 Japanese Learners of Vietnamese

Nguyen Gia Thoai Du…………… 114-131

研究ノート

中国語コーパスに基づく時間副詞“立马”、“顿时”の用法
 — “马上”、“立刻”、“立即”との比較を通して—

柳素子…………… 132-146

日本の英語授業におけるフロー体験の側面と 4 技能の相互関係

中村姫奈子…………… 147-160

L1・L2 の言語類型の違いが多義語習得に与える影響—「行く」
 を中心に—

李知垠、森岡千廣…………… 161-178

外国語教育学会（JAFLE）第 27 回研究報告大会…………… 179-181

名誉会長、学会役員…………… 182

外国語教育学会規約…………… 183-184

『外国語教育研究』投稿規定…………… 185-187

編集後記…………… 188

明示的なインプット強化による意識化及びインターアクションによる 意識化を行った日本語の発音のオンライン授業 —超級の韓国語母語話者を対象として

赤木浩文

1. はじめに

現在の日本語教育では、円滑且つ誤解のない音声コミュニケーションという視点からの音声教育が重要だと考えられている(戸田 2004)。教師は、学習者の日本語の発音学習に対するニーズやコミュニケーションにおける発音の重要性を把握し、学習者に適切且つ効果的な方法によって発音指導を行う必要があるとされている(赤木 2010、木下・中川 2019、戸田 2009)。音声教育の現場では様々な方法を活用した発音指導が行われている。また、第二言語教育において、学習者の意識化を促す気づきが重要だと考えられており、日本語の音声教育においても、意識化や気づきを促す授業が実践されている。

筆者自身も、日本語の短期集中コースで、気づきや意識化を促す発音の授業を実践してきた。その中で、(1)インプット強化による意識化を行う発音の授業(赤木 2022a)、(2)インターアクションによる意識化を行う発音の授業(赤木 2022b)を行い、各授業の有効性について報告してきた。一方で、いくつかの問題が残された。

本研究では、その問題を解決する方法として、(1)と(2)を組み合わせた授業を実施し、その結果を考察した。授業は、covid 19 の拡大によりオンラインで行い、オンラインに合わせた授業デザインを行った。

2. 研究の目的

研究の目的は、1. 超級レベルの日本語学習者に対して行った明示的なインプット強化による意識化とインターアクションによる意識化を組み合わせた発音の授業において、どのような気づきが誘発され、どのような学習効果があるのかを検証すること、2. 先行研究(赤木 2022a、2022b)で残された問題を検証すること、3. オンラインによる発音の授業の効果と問題点を明らかにすることの3つである。

3. 先行研究

3. 1 第二言語学習及び第二言語習得における「気づき」について

本研究は、理論的背景として、第二言語習得論の気づき理論 (Schmidt 1990) 及び、欧州を中心に広がった言語教育運動の中心的概念である「言語意識 (Language Awareness)」を用いている。

第二言語習得論では、インプット、インプットの気づき、認識、理解、インテイク¹、統合の連続によってアウトプットが可能になると考えられており、第二言語習得論における「気づき (noticing)」は、第二言語を習得するために必要不可欠な過程、要素として捉えられている (Gass 1977)。そして、気づきを誘発させることを意識化²とし、教育による意識化の介入をインプット強化³と呼んでいる (Sharwood 1993)。

一方、「言語意識」における「気づき」(awareness = conscious awareness)は、文化を含む言語学習を促進するための重要なきっかけとして捉えられている。この気づきをきっかけに言語学習が促進されるとされ (赤木 2021、上田 2019)、学習者に言語や言語学習を始め、言語に関連した文化や社会、異文化間交流など言語を取り巻く分野に意識を向かせる重要な要素だと考えられている。

本稿では、「気づき」を、第二言語習得論における第二言語を習得するために必要不可欠な言語形式や中間言語に対する「気づき (noticing)」と、言語意識教育で言語学習を促進するための重要なきっかけとなる言語学習に対する「気づき」(awareness = conscious awareness)を包含した、言語及び言語学習 (学習目的、学習方法など) に対する気づきを「気づき」と定義する。

3. 2 日本語の音声教育における意識化と気づき

意識化や気づきを活用した日本語の発音の授業の研究は、表 1 に示したよう

¹ 学習者が受けたインプットの中で産出に使われる可能性があるデータとして学習者の内部に貯蔵されるもの。

² 意識化は、教育的介入によって学習者に意識化させることと学習者自身が意識化することの2つの意味で用いられるが、本稿では前者を「意識化」、後者を「学習者自身の意識化」と定義する。

³ 学習項目を視覚的に協調したり、記憶に残るよう繰り返したりするなどの工夫をしたリして意識化を促すための教育的介入を指す。

に、大きく、1)練習方法に特化したもの(戸田・大久保 2011、高橋他 2010)、2)学習項目に特化したもの(磯村 1996、中川 2001)、3)クラス展開に組み込んだもの(赤木 2013、2022a、2022b、戸田 2009、2016、2017)の 3 つに分類することができる。高橋他(2010)は、発音の向上と気づきとの明確な関係は導きだせなかったとしているが、他の各研究では、発音学習における意識化や気づきの重要性及び学習効果を報告している。

戸田の一連の研究では、学習者に対して行ったインタビューを詳細に分析し、発音の学習成功者に見られる共通点の 1 つとして、発音に対する意識化をあげ(2009)、日本語発音オンライン講座において、韻律機能に関する講義、会話練習、発音習得成功者のインタビュー、発音相互チェック、個別フィードバック⁴などを通じて、気づきによる学習効果を報告している。

表 1 日本語の音声教育における意識化と気づきの研究

	研究者	研究内容	調査方法
1) 練習法に特化	戸田・大久保 (2011)	シャドーイングを用いた日本語の発音指導における気づきの効果の報告	インタビュー
	高橋他 (2010)	シャドーイングと気づきの相関に関する研究	観察
2) 学習項目に特化	磯村 (1996)	アクセント習得における意識化の重要性	アンケート
	中川 (2001)	視覚情報を用いた意識化による韻律指導	音響分析
3) クラス展開に組み込む	戸田 (2009)	発音の学習成功者と意識化の関連性	インタビュー
	戸田 (2016)	オンライン授業における意識化・気づきの重要性	
	戸田 (2017)	自律学習における意識化の重要性	
	赤木 (2013)	気づきを促す発音指導の効果と気づきの種類	アンケート、インタビュー、授業観察
	赤木 (2022a)	明示的インプット強化による意識化を行った発音の授業の効果	
	赤木 (2022b)	インターアクションによる意識化を行った発音の授業の効果	

赤木(2013)は、気づきを促す発音の授業を行い、気づきを次の 6 つに分類した: (1)学習目的に関する気づき、(2)言語形式に関する気づき、(3)できないことに関する気づき、(4)課題に関する気づき、(5)学習戦略に関する気づき、(6)目標言語とのギャップに関する気づき、しかし、赤木(2022a)で、気づきの分類と名称を再検討し、曖昧な部分を明確にするために、第二言語習得論で用いられ

⁴ これ以降、フィードバックを FB と表す。

ている用語を用いて、以下のように修正した：(1)学習目的に関する気づき、(2)言語形式に関する気づき、(3)目標言語とのギャップに関する気づき(自分の発音と目標言語の具体的な違いに気づくこと)、(4)中間言語の穴に関する気づき(目標言語の発音ができないこと、難しいことに気づくこと)、(5)学習ストラテジーに関する気づき。本研究では、この修正された分類を気づきの分析の基準として用いる(赤木 2022a)⁵。

赤木(2022a)は、初中級の学習者に明示的インプット強化による意識化を行った授業を行い、発音の授業における意識化の有効性を報告している。課題として個人差、及び発音の学習項目による効果の差があることを挙げている。

赤木(2022b)では、上級学習者を対象に、ビジターセッション⁶を活用したインターアクションによる意識化を行った授業において、学習者の意識化が進み、発音が改善したと述べているが、学習者自身の自発的な意識化が少ないこと、ビジターが気づかない音声項目は見逃されること、教師が活動全てを把握できないことなどの課題を挙げている。

本研究では、研究課題 2. の先行研究で残された課題として、赤木(2022a、2022b)で示された以下の課題を取り上げる。：1)個人差および音声項目による効果の差の軽減、2)インターアクションにおける学習者自身の意識化の促進、3)インターアクションにおける学習者の意識化の把握。そして、赤木(2022a)の明示的インプットによる意識化と、赤木(2022b)のインターアクションによる意識化を組み合わせることで、各々のアプローチが持つ強みを活かし、残された課題を総合的に解決できると考え、授業をデザインし実施した。

4. 発音の授業

4.1 授業の枠組み

授業は、明示的なインプット強化(発音規則の解説、学習項目の焦点化、FB)とインターアクションによる意識化(ペア練習、ビジターセッション)を組み合わせたオンライン授業である。ビジターセッションは、日本語母語話者の大学生を1回に4人～6人クラスに招いて活動を行った。さらに、授業1コマのうち5、6分程度、毎

⁵ 便宜上この5つの気づきを(1)～(5)とナンバリングし、新しい気づきが表れた場合には(6)から新しくナンバリングすることにする。

⁶ 所属大学の募集システムを活用し、日本語母語話者(大学生)をクラスに招いて、会話やタスクなどを行う活動。

回、学習者 1 人がショートスピーチを行い、発音に焦点を当てた FB を行った。授業には、Google Classroom⁷、Google Meet を使用した。

4. 2 授業の概要

対象は、2022 年度の大学の短期集中日本語コースにおける超級学習者⁸である。コースは、5 週間で、1 週間に 5 日、1 コマ 50 分の授業を 4 コマ(総時間 1000 分)行うアカデミック・ジャパニーズを学習するコースである。発音の授業は必須であり、1 週間に 2 回、全 8 回、1 コマ 50 分の授業を行った(総時間数約 400 分)。学習者は韓国語母語話者 5 名⁹である。学習目標は、1) 円滑なコミュニケーションのために聞きやすくなりやすい発音を習得すること、2) 発音学習の意味や自分の発音の特徴を把握し、自己修正能力を養成することである。課題として、毎回授業後に、Google Document を用いて、学習者の気づきや意識化を確かめる振り返りシートを提出させた。宿題として学習者に課した録音の課題は、音声ファイルにして提出させた。また、授業で行った課題やスピーチなどは、教師が録音した音声ファイルを学習者に送付し、学習者が繰り返し確認できるようにした。テキストは Google Slide を用いて作成し、授業で使用する同時に学習者に配布・共有した。全体スケジュールと学習項目及びタスク、課題を表 2 に示した。

表 2 全体スケジュールと学習項目・タスク・課題の内容

回	発音規則 (練習)	タスク	課題 (宿題) と提出物
1	導入、拍・リズム、特殊拍	朗読文録音	授業の振り返り、録画自己評価 発音アンケート、朗読録音
2	発音チェック、イントネーション、アクセント、句切り	会話スキット作成	オンライン教材を活用して発音練習法を探す 発音授業・スピーチ振り返り
3	アクセント	ビジターセッション、会話スキット作成	発音クイズ 発音授業・スピーチ振り返り
4	アクセントと機能、複合語のアクセント		発音授業・スピーチ振り返り
5	プロミネンス	ビジターセッション、発	発音クイズ

⁷ Google が学校向けに開発し、提供しているクラスの管理、評価ができる web 教育ツール。Google Meet は同社が提供している web 会議ツール。

⁸ 所属機関のプレイスメントテストによる超級レベル(N1 取得レベル)。学習歴は 4 年～8 年。

⁹ ソウル出身 4 名、プサン出身 1 名。

表 3 1 コマの授業の流れと意識化及び期待される気づき

	授業の流れ ¹³	意識化の方法	期待される気づき
①	導入(5分)	発音のミスコミュニケーション 例の提示	学習理由に関する気づき
②	規則の説明・焦点化発音練習(10分)	規則の視覚化・練習方法の提示	言語形式・効果的な練習法に関する気づき
③	ペア練習・タスク説明	学習項目の焦点化	言語形式・練習法・目標言語とのギャップ、中間言語の穴・ストラテジーや自己修正に関する気づき、インターアクションにおける学習者自身の気づき
	タスク、スピーチなど(25分)	ブレイクアウトルームにおけるインターアクション(ペアワーク・ビジターセッション)	
④	まとめ・FB(5分)	全体FB	
	ショートスピーチ(5分)		
課外	宿題・個別対応・Class room 活用	録画・録音による自分の発音の振り返り、個別FB	

5. 分析方法

実践研究の手法として、アクション・リサーチを用い、質的分析と量的分析を合わせて行った。気づきと学習効果の分析の視点として、意識的側面(意識の変化)、学習的側面(学習行動の変化)、音声的側面(聞きやすさの変化・発音の改善)を設定した。意識的側面、学習的側面については、コース前後に行った学習者に対するアンケート調査、毎授業で行った Google Document による振り返りシート、コース終了時の 10 分程度の半構造化インタビュー、教師による授業観察記録によってデータを収集した。気づき及び気づきによる学習行動の影響は、【質的分析の手続き】に従って、分析を行った。気づきは、表 4 を参考にして抽出した。気づきによる学習行動への影響は、収集したデータのうち、「～に気づいた(わかった)ので、～した(するようになった)」などの文を抽出した。

【質的分析の手続き】

- (1) 振り返りシート、インタビュー、授業観察記録の文字データから、気づき及び気づきによると考えられる学習行動の影響に関する代表的な文を取り出す。
- (2) それぞれの文をまとめてコーディングし、定義化する。
- (3) 定義化した文をカテゴリー化する。

¹³ 時間配分は目安。

- (4) 気づきに関するもの、気づきによる学習行動の影響に関するものに整理する。
 (5) 気づきに関しては、赤木(2022a)の気づきの分類と対応させ、分析する。

表 4 気づきの認定のための表現(赤木 2021)

対象	表現
知識の知覚・理解に関するもの	(～に)気づいた、(～が)わかった、わからない、忘れていた、思い出した、(～を)知った／知らなかった、(～が)難しい、理解できた
能力・評価に関するもの	(自分には)足りない、できていない、間違っている、(モデル)と違っている、(自分に～の)傾向がある、(～に)なった、自分の(スキル)は～だ

音声的側面に関しては、コース開始時と終了時の学習者の朗読文¹⁴・モノログと、指導中の2回のスピーチ・終了プレゼンテーションの発音の聞きやすさを、教師2名が5段階で評価¹⁵し点数化した。さらに、コース開始時の発音の問題点と終了時の発音の変化を教師2名で記述した。以下に朗読文を示す。

日本に来て3年になります。私はネコと旅行が好きなので、いろんなところへ旅行してネコの写真を撮りました。私が「ネコを撮ってもいいですか？」と飼い主に聞くと、「ネコ?」「写真?」とびっくりされました。旅行先では、いろんな料理にチャレンジしました。大阪のお好み焼き屋で、「自分で作ってもいいでしょうか。」と聞いたら、女性の店員が「どうして作り方知ってるの?」と言いました。私は「お好み焼きは私の国、韓国でもとっても有名なんです。チヂミというよく似た韓国料理もあるんですよ。私はビールを飲みながらお好み焼きを食べるのが大好きなんです。」と答えました。これからももっといろんなところへ行って、どんどん日本文化を体験してみたいと思っています。

6. 結果と分析

アンケート、振り返りシート、インタビュー、授業観察記録、そして発音評価の結果と分析を述べる。

¹⁴ 韓国人日本語学習者が苦手とされる特殊拍、一語文の疑問文、2モーラフットが連続して現れる文、4つのアクセント型、上昇型及び下降型の文末イントネーション、口蓋化が見られる音、清濁などを含んでいる。

¹⁵ 5＝自然で聞きやすい、4＝軽微な癖があるが、かなり聞きやすい、3＝多少癖があり、偶発的なエラーはあるが、聞きやすい、2＝多少癖があり、エラーが繰り返され聞きにくいときがある、1＝母語または個人の癖が目立ち、エラーが多く、聞きにくい。

6. 1 アンケート結果

アンケートの選択式調査¹⁶をまとめたものを、表 5 に示した。平均が 5 点中、ニーズが 4.8、関心が 4.6 とコース開始時からポイントが高く、コース終了時もそれが維持(どちらも 5)されており、終了時の発音の授業の満足度、自己評価も 5 と高かった。開始時の高いモチベーションが終了時まで維持されたことがわかった。開始時アンケートの自由記述から、自然で流暢な日本語の発音の習得を希望しており、自分の発音に対して高い目標を持っていることが確認できた。終了時アンケートの自由記述から自分の発音の問題点とその改善法が具体的に分かったことが述べられており、表 5 の結果と合わせると、満足度、上達度から、学習者の要望に応えられたと考えられる。

表 5 アンケート結果におけるニーズと関心の変化及び授業の評価

	ニーズ		関心		満足度	上達度 ¹⁷
	開始時	終了時	開始時	終了時	終了時	終了時
<i>M</i>	4.8	5.0	4.6	5.0	5.0	5.0
<i>SD</i>	0.40	0	0.48	0	0	0

表 6 に終了時の自由記述において抽出された気づきを示した。自由記述では、赤木(2022a)の 5 つの気づきのうち 4 つの気づき((1)学習目的に関する気づき、(3)目標言語とのギャップに関する気づき、(4)中間言語の穴に関する気づき、(5)学習ストラテジーに関する気づき)と、(6)発音学習の有効性に関する気づきが抽出できた。それぞれの気づきの対象が多岐に渡っており、対象に関してもより具体的に示されていた。特に(5)学習ストラテジーに関する気づきは、自分に合う具体的な練習方法がわかったと述べたコメントが多かった。それに関連して、新しく抽出された(6)発音学習の有効性に関する気づきでは、練習すれば発音が改善すること、できなかったことができるようになったことが述べられ、発音の授業に対する高評価にも結び付いたと考えられる。

¹⁶ 日本語の発音や発音の学習に対する興味、発音学習の必要性、発音とミスコミュニケーション、日本語の発音の難易度、日本語の発音学習の経験、自分の日本語の発音の問題、発音の練習法、終了アンケートでは、これらに加え、発音の授業、発音の上達度(自己評価)などを質問項目とした。

¹⁷ 学習者自身が自分の発音の上達度を 5 段階で評価した。

表 6 アンケートの自由記述において抽出された気づき

カテゴリー	サブカテゴリー	定義	代表例
(1) 学習目的に関する気づき	発音学習の必要性	コミュニケーションに正確な発音が必要	・会話で意味や意図を正しく理解してもらうには正しい発音が必要
(3) 目標言語とのギャップに関する気づき	自分の具体的な問題点に対する気づき	自分の発音の問題点がわかった	・発音の問題点がわかった ・自分の弱点がわかった
(4) 中間言語の穴に関する気づき	目標言語の難しさに対する気づき	難しい日本語の発音がわかった	・韓国人には、「つ」の発音とか「ず」の発音は難しいと思う
(5) 学習戦略に関する気づき	練習法の知識に関する気づき	練習方法を知ることができた	・いろんな練習法を学んだ ・発音の練習方法がわかった
	練習法の有効性に関する気づき	自分に合う発音の練習法がわかった	・練習で改善することがわかった ・シャドーイングが有効だ
(6) 発音学習の有効性に関する気づき	発音の授業に対する肯定感	発音の授業は役に立つ	・発音で学んだことがスピーチに役に立った

学習行動における影響は、①発音の意識化、②モチベーションの喚起、③学習戦略の習得、④自己肯定感の 4 つが抽出された(表 7)。発音学習に対するモチベーションが学習戦略の習得に影響し、その結果、できなかったことができるようになり、自己肯定感を生んだことは重要な学習効果だと言える。

表 7 アンケートの自由記述において抽出された学習行動における影響

カテゴリー	サブカテゴリー	定義	代表例
①発音の意識化	発音の意識化の実践	発音を意識するようになった	・聞き取りで発音を意識するようになった ・他人の発音を意識するようになった
②モチベーションの喚起	自律的学習の芽生え	発音の改善方法が知りたい	・自分で正しく発音を矯正する方法が知りたい
③学習戦略の習得	発音の練習法の実践	自分に合う発音練習を行っている	・句切りを意識して発音している ・新語彙はアクセントと一緒に覚える ・シャドーイングしている
④自己肯定感	発音の向上の実感	発音の向上が実感できた	・できなかったことができるようになった

6. 2 振り返りシート

表 8 に振り返りシートで抽出された気づきを示した。振り返りシートでは、(2)

言語形式に関する気づき、(3) 目標言語とのギャップに関する気づき、(4) 中間言語の穴に関する気づき、(5) 学習ストラテジーに関する気づきの 4 つの気づきと、(6) 発音学習の有効性に関する気づき、(7) 発音と意識化の関連性に関する気づきの合計 6 つの気づきと 8 つのサブカテゴリーに分類された。振り返りシートは調査の中で最も回答が多岐に渡っており、具体的で、詳細且つ個別的であった。(1) 学習目的に関する気づきは抽出されなかった。

表 8 振り返りシートにおいて抽出された気づき

カテゴリー	サブカテゴリー	定義	代表例
(2)言語形式に関する気づき	日本語の音韻知識の獲得	発音の機能の違いがわかった	・イントネーションで意味が異なることがわかった
		発音規則がわかった	・促音化の規則を学んだ ・「ん」は1拍あることがわかった
		母語と日本語の違いがわかった	・韓国人にとって「つ」の発音が難しいことがわかった
	他人の発音・学習の観察	他人の発音を聞き、自分の発音を振り返った	・他の学生の発音が自然なのに対し、自分の発音は問題があるとわかった ・他学生のアクセントが正しい
(3)目標言語とのギャップに関する気づき	自分の発音の具体的な問題点の把握	自分の発音の問題点がわかった	・ざ行に癖があることがわかった ・長音の発音は気を付けていないと間違ってしまう ・複合語のアクセントが間違っている
(4)中間言語の穴に関する気づき	目標言語の難しさに対する気づき	難しい日本語の発音がわかった	・アクセントの区別が難しい ・アクセントの違いを聞き取れない
(5)学習ストラテジーに関する気づき	練習法の知識に関する気づき	発音を改善する練習方法がわかった	・ゆっくり話すと正確な発音ができる ・スラッシュを入れて読むと発音がわかりやすい
	練習法の有効性に関する気づき	自分に合う練習方法がわかった	・シャドーイングは役に立つ ・OJADはアクセントに役に立つ
(6)発音学習の有効性に関する気づき	発音の授業に対する肯定感	発音の授業は役に立つ	・自分が勉強すべきことがわかった ・発音の授業のおかげで自然な発音ができるようになった
(7)発音と意識化の関連性に関する気づき	意識化の重要性に関する気づき	発音は意識することで改善できる	・意識したら発音がよくなる ・アクセントは意識して発音するとよくなるのがわかった

表 9 に振り返りシートにおいて抽出された学習行動における影響を示した。学習行動における影響は、①発音の意識化、②モチベーションの喚起、③学習ストラテジーの習得、④自己肯定感、⑤学習目標の設定の 5 つが抽出された。発音の意識化においては、目標言語とのギャップ、中間言語の穴に関する気づきによって、具体的な音声項目を意識して、注意を払うようになったと考えられる。

表 9 振り返りシートにおいて抽出された学習行動における影響

カテゴリー	サブカテゴリー	定義	代表例
①発音の意識化	発音の意識化の実践	発音を意識するようになった	・発音とアクセントに気をつけなければいけない ・「つ」と「ち」に気をつけている
②モチベーションへの喚起	自律学習への芽生え	知らないことに対する学習意欲が出た	・オノマトペのアクセントを学びたい ・イントネーションを褒められたのもっと学びたい
	発音学習に対する肯定感	学習ストラテジーを学ぶことができた	・シャドーイングでイントネーションがよくなったと思うから、もっと練習したい ・文章の区切り方の違いを楽しく学んだ
③学習ストラテジーの獲得	発音の練習法の実践	自分に合う発音練習を行っている	・句切りを入れて発音する練習をした ・シャドーイングを使って練習している ・感情を込めて自然な発音を習得する
④自己肯定感	発音の向上の実感	発音の向上が実感できた	・自然な発音ができるようになったと思う ・できなかった発音ができるようになった
⑤学習目標の設定	具体的な学習目標の設定	自分のすべきことがわかった	・コツコツアクセントを練習すること ・イントネーションの練習を続けなければならない ・濁音と清音を正しく発音する

Google Classroom によって振り返りシートを提出させることで、赤木(2022a、2022b)の対面授業と比較して多くの回答があり、それまでは見られなかった学習者自身の気づきや学習者が考えていることが明確になり、学習者個人の気づきや意識化、問題点が把握できた。インターアクション活動に関しても、学習者の記述によって把握できなかった個人的な気づきや学習行動の変化が抽出できた。

6.3 インタビュー

インタビューでは、(2)言語形式に関する気づき、(3)目標言語とのギャップに関する気づき、(4)中間言語の穴に関する気づき、(5)学習ストラテジーに関す

る気づき、(6)発音学習の有効性に関する気づき、(7)発音と意識化の関連性に関する気づき、(8)学習目標に関する気づきの7つの気づきが抽出された。

表 10 インタビューにおいて抽出された気づき

カテゴリー	サブカテゴリー	定義	代表例
(2) 言語形式に関する気づき	日本語の音韻知識の獲得	発音の規則がわかった	・アクセントやリズムの規則がはっきりわかった
		発音の機能の違いがわかった	・イントネーションの違いで意味が変わることがわかった
(3) 目標言語のギャップに関する気づき	自分の発音の具体的な問題点の把握	自分の発音の問題点がわかった	・鼻音と濁音が苦手 ・「つ」や「じゃ、じゅ、じょ」が自分の発音の問題
(4) 中間言語の穴に関する気づき	目標言語の難しさに対する気づき	難しい日本語の発音がわかった	・イントネーションの山が難しい ・アクセントが難しい
	自分の発音に対する気づき	自分の発音は日本人と違う	・私は韓国語の癖が発音に残っている ・日本人のように発音できていない ・まだ日本人の発音とは違っている
(5) 学習ストラテジーに関する気づき	練習法の有効性に関する気づき	自分に合う練習法がわかった	・手を使うのが役に立つことがわかった ・原稿にスラッシュを書いて読むことで発音がよくなることがわかった
(6) 発音学習の有効性に関する気づき	発音の授業に対する肯定感	発音の授業は役に立つ	・発音の授業を受けて自然に発音できるようになった ・今までで一番役に立つ授業だった
		発音学習が面白いことがわかった	・発音で知らないことが分かった ・発音の授業は面白いイメージがなかったが、イメージが変わった
(7) 発音と意識化の関連性に関する気づき	発音の意識化の重要性に関する気づき	発音は意識することで改善できる	・意識すると発音がよくなる ・意識的に発音することが大事だということがわかった
(8) 学習目標に関する気づき	具体的な学習目標の設定	自分の学習目標がわかった	・プログラムが終わってもイントネーションの練習が必要だと思う ・仕事のために発音の練習を続ける

学習項目における影響は、①発音の意識化、②モチベーションの喚起、③学習ストラテジーの習得、④自己肯定感の4つが抽出された(表 11)。

表 11 インタビューにおいて抽出された学習行動における影響

カテゴリー	サブカテゴリー	定義	代表例
①発音の意識化	発音の意識化の実践	発音を意識するようになった	・苦手な発音を意識的に練習し、マスターできた ・アクセントを意識するようになった
②モチベーションの喚起	発音の授業に対する肯定感	授業は役に立った	・初めてアクセントを習い、勉強になって楽しかった ・スピーチや会話にとても役に立った
	自律学習の芽生え	発音の学習を続ける	・将来の仕事のために発音の練習を続けようと思う
③学習ストラテジーの習得	発音練習法の実践	自分に合う練習法で発音練習を行っている	・私にはシャドーイングが有効 ・OJAD でアクセントを練習している
④自己肯定感	発音の向上の実感	発音の向上が実感できた	・アクセントやイントネーションが自然に近づいた ・清濁の違いができるようになった

6. 4 授業観察記録

教師による授業観察記録から、(2)言語形式に関する気づき、(3)目標言語とのギャップに関する気づき、(4)中間言語の穴に関する気づきが観察できた。これらの気づきによって、以下の3つの【事例】のように自己修正と確認、自律的応用、発音の意識化、試行錯誤、自己修正、評価の要求や、手を用いたり、発表原稿に句切りや記号をつけ練習するなどの学習ストラテジーに結びつく自律的な学習行動が観察された。

【事例1】FB による自己修正と確認、自律的応用(複合語のアクセント)

学習者:アンケートちょうさ(頭高型+頭高型)。

教師 :アンケートとちょうさ、複合語ですよ。【暗示的訂正】

学習者 :アンケートちょうさ、大丈夫ですか。(正確なアクセント)

教師 :OK です。

学習者 :アンケート調査、アンケート結果、アンケートシート(正確なアクセント)

【事例2】意識的に注意して発音する姿勢(発音の意識化:/h/の発音)¹⁸

¹⁸ 韓国語母語話者は、日本語の/h/音が弱化したり、脱落したりする傾向が見られることがある。

学習者: 日本文化に興味があります。

教師 : にほん、「ほ」の発音、いいですね。

学習者: 気を付けてゆっくり発音しました。

【事例3】試行錯誤、自己修正、評価の要求

学習者: 自分で作ってもいいでしょうか(やや上がり調子)。いいでしょうか(平坦)。

いいでしょうか(下降)、でしょうか(下降)、先生、いいでしょうかのイント

ネーション、大丈夫ですか。いいでしょうか(下降)。

教師 : いいですよ。

6. 5 聞きやすさと発音の評価

聞きやすさの評価を表 12 にまとめた。学習者の平均は、朗読文(4.00→4.60)、モノローグ(4.00→4.80)と、終了時に点数が高くなり、聞きやすさが増した。また、スピーチに関しても、(3.76→3.92)と、1 回目より 2 回目の点数が高くなった。プレゼンテーションの発音についても、4.79 と高い点数であった。

表 12 聞きやすさの評価¹⁹

学習者	コース開始時		コース終了時		スピーチ		プレゼン テーション
	朗読文		モノローグ		1回目	2 回目	
C1KF	4.00	5.00	4.00	5.00	3.60	3.80	4.55
C2KM	4.00	5.00	4.00	5.00	3.80	4.00	4.65
C3KF	3.00	4.00	3.00	4.00	3.60	3.80	4.85
C4KM	4.00	4.00	4.00	5.00	3.80	4.00	4.90
C5KF	5.00	5.00	5.00	5.00	4.00	4.00	5.00
<i>M</i>	4.00	4.60	4.00	4.80	3.76	3.92	4.79
<i>SD</i>	0.707	0.48	0.63	0.84	0.149	0.097	0.165

* 朗読文・モノローグ・プレゼンは 5 点満点、スピーチは 4 点満点

コース開始時、全体的にコミュニケーションを阻害する可能性がある発音上の問題として、特殊拍(長音・促音)の短音化、短音の長音化、句末・文末が高く、強く(怒ったように)聞こえることが挙げられた。改善の余地があるものとして、への

¹⁹ 朗読文・モノローグは、コース開始時(初日)と 7 回目の授業で実施した。スピーチは授業中、プレゼン=終了プレゼンテーションは、コース終了時に実施した。

字イントネーションができていないこと、平板型+助詞の助詞が低く発音されることなどが考えられた。指導後は、促音、長音の改善、への字イントネーションとイントネーションの山の改善、適切な句切りの実現、複合語アクセントの改善が見られた。

分節音(清濁・口蓋化・h/の脱落)は改善した学習者がいる一方、アクセントが不安定、最終モーラに長音がある場合、偶発的に短音化する学習者もいた。

気づきと音声の側面の関係に注目すると、気づきの対象として抽出された音声項目は、ほとんどの項目で、授業後改善が見られた。表 13 中、太字で示した音声項目は気づきがあったもので、全てに変化が見られ、多くが改善している。このことから、気づきは音声の向上や改善に影響を与えていることが示唆された。

表 13 音声項目の変化

音声項目	指導後に改善が観察	偶発的ミスに変化
分節音	清濁混同(個人)、h/の音(個人)	「つ」の口蓋化、h/の脱落
拍	長音、促音	最終モーラの長音の短音化
韻律	イントネーション、気持ちを表すイントネーション(プロミネンス)、リズム、アクセント、ポーズ、句切り、スピード	アクセントが不安定(個人) 句末・文末の強さ・高さが部分的に残った(個人)

7. 考察

7. 1 どのような気づきが誘発され、どのような学習効果が見られたか

各調査で抽出された気づきを全体でまとめると、(1)学習目的に関する気づき、(2)言語形式に関する気づき、(3)中間言語の穴に関する気づき、(4)目標言語とのギャップに関する気づき、(5)学習ストラテジーに関する気づき、(6)発音の授業の有効性に関する気づき、(7)発音と意識化の関連性に関する気づき、(8)学習目標に関する気づきの 8 つの気づきが抽出された。(1)～(5)の赤木(2022a)の 5 つの気づきに加え、3 つの新しい気づきが抽出された。気づきの種類が増えた原因として、学習者のレベルやモチベーション及び意識の高さや課題で毎回振り返りを行い、それを文字化させたことが考えられる。

学習効果として、①発音の意識化、②モチベーションの喚起、③学習ストラテジー、④自己肯定感、⑤学習目標の設定の 5 つの学習行動への影響が抽出され、サブカテゴリーに多くのバリエーションが見られた。その要因として、オンライン教材の紹介、多様な練習方法の導入、学習者の高い学習意欲と高い学習目標と学習の成果を楽しむ姿勢が考えられる。

気づきと音声項目の関係を、(A)気づきによって学習者自身の意識化が進み、改善が観察されたもの、(B)気づきによって学習者自身の意識化が進むが、正答とミスが混在したもの、(C)気づきにより学習者自身の意識化が進むが、明確な改善が見られなかったもの、(D)気づきはないが改善したもの、(E)気づきも改善もなかったものに分類し、表 14 に示した。気づきによる自分自身の意識化が進んでも、正答とミスが混在するものは、習得に時間がかかる、習得の難易度が高い、習得の途上にあるなどの可能性が考えられる。

表 14 気づきと音声項目の関係

気づきと音声項目の関係	音声項目
(A) 気づきによって学習者自身の意識化が進み、改善が観察されたもの	イントネーション(への字、山、気持ち表現)、プロミネンス、ポーズ、句切り、スピード、長音、促音、分節音(清濁、/h/)
(B) 気づきによって学習者自身の意識化が進むが、正答とミスが混在したもの	語末の長音、アクセント、句末・文末の強さ・高さが部分的に残った、「っ」の口蓋化
(C) 気づきによって学習者自身の意識化が進むが、明確な改善が見られなかったもの	
(D) 気づきはないが、改善したもの	言いよどみ、自然さ、メリハリ
(E) 気づきも改善もなかったもの	

7. 2 先行研究で残された問題が解決できたか

3. 2 で示した先行研究の課題のうち、1 つ目の課題である、個人による学習効果の差の軽減に関しては、授業外課題について ICT(Google Classroom)を活用して個別 FB を行い、学習者に振り返りを促すことで、教師が学習者個別の問題点に対応できた。さらに、音声項目による効果の差は、学習者の意識化や個別 FB による発音の改善も観察され、音声項目による効果の差も小さくなった。ただし、アクセントは課題が残った。これにより、先行研究で指摘された個人差の問題はある程度解決したが、音声項目による効果の問題は一部残された。

次に、学習者自身の気づきの誘発の促進については、学習者がビジターの発音に注目して気づいたことをコメントしている例が見られた。また、授業観察記録でペアワークの相手の発音を観察し、自分の発音を振り返る様子が観察され、教師とのやりとりで試行錯誤する姿が観察された。Google Classroom を通じて振り返りを課すことで、インターアクションと同様の学習者自身の気づきを誘発させ

ることができたことが明らかになった。これにより、学習者自身の気づきの促進については解決することができたと考えられる。

最後に、インターアクションで教師が把握できなかった気づきや学習行動については、ICT を通じた学習者の記述によって把握することができた。インターアクション活動が教師の目を通らないという問題は、ブレイクアウトルームを使うことでさらに難しくなったが、振り返りシートのコメントで一部把握することができた。

7.3 オンラインの授業の効果と問題点

オンラインの授業では、Google Classroom や Google Meet などの ICT ツールを活用することで、教師が学習者の意識や意識の変化を把握することができた。振り返りシートやインタビューから、学習者が自分の発音の録音を繰り返して聞き、教師の FB をより効果的に活用したことがわかった。そして、(3)目標言語とのギャップに関する気づき及び、(4)中間言語の穴に関する気づきが起こったことや、オンライン教材の紹介によって、自分に合う発音練習法を見つけ、学習ストラテジーを習得したことが明らかになった。対面授業より教師と個別のやりとりが増え、学習者に、丁寧に FB が行え、学習者が自分自身の発音を繰り返し聞く環境によって気づきや意識化が起こる機会が増やせたことが示唆された。オンライン授業における利点を以下に示す。

- (1) Google Classroom によって個別 FB が簡単、迅速にでき、個人指導が行える
- (2) 自分自身の発音と向かい合える機会、時間が提供できる(音声及び映像)
- (3) (2)による再生可能環境により、教師の FB も効果的に行える
- (4) オンラインで簡単に教材が紹介できる
- (5) 音声や映像をファイルとして簡単に保存、添付、送付できる
- (6) 振り返りを文字化することを課題とすることで、意識化が進む

中には対面授業でもできることがあるが ICT によってより容易且つ効果的に行うことができたと考えられる。問題点として、対面授業では容易にできていた全体の発音練習やペア・グループ練習の直接的な把握が難しくなったこと、授業外課題が一部の学習者によっては負担になったことが考えられる。インタビューでは、発音の課題が大変だったと答えた学習者がいた。また、予定された授業を時間内

で行えない場合もあり、時間的な問題が生まれたことなどが考えられる。

8. まとめと今後の課題

明示的インプット強化及びペア練習やビジターセッションなどのインターアクションによる意識化を行った発音のオンライン授業では、気づきを促し、学習効果を生み、先行研究で残された課題をある程度解決できたと考えられる。先行研究で抽出された気づきに加えて新たな気づきが抽出できた。

明示的インプット強化によって音声項目の意識化が進み、発音の向上に結び付き、気づきや意識化と発音の向上の関係が示唆された。インターアクションでは、相手の発音に注目したり、ビジターの FB について考え、注意して発音するようになったりしたことがわかった。さらに、振り返りシートで振り返りを行うことで、気づきの対象が広がり、学習者自身の意識化が深まったと考えられる。その手段として、ICT (Google Classroom) の活用が役に立った。

発音授業のデザインという観点から、学習者の発音学習のモチベーションを強化し、継続させ、発音学習を促進する可能性があると考えられる。これらの効果は、授業デザインに加え、学習者の日本語のレベル、発音学習に対するモチベーションや意識が高かったことも要因の 1 つだと考えられる。しかし、本実践は対象が少なく、また、意識化を行わない場合との比較を行っていないため、「意識化による発音の授業は有効である」と断言するのは限界がある。今後の課題として、他のレベルのクラスにおける対面授業で ICT を活用した場合の効果を実践によって検討することが挙げられる。

(東京藝術大学)

参考文献

- Gass, S. M. (1997). *Input and Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in Second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165-179.
- 赤木浩文 (2013) 「気づきを促す日本語の発音指導」『外国語教育研究』第16号, 37-54.

- 赤木浩文(2021)「第二言語学習における「気づき」について」『日本大学大学院総合社会情報研究科紀要』No.21, 261-272.
- 赤木浩文(2022a)「初中級日本語学習者に対する日本語の発音教育—意識化と気づきを活用した授業の報告—」『東アジア日本語教育・日本文化研究』第24・25合併, 119-136.
- 赤木浩文(2022b)「ビジターセッションを取り入れた日本語の発音クラス—日本人ビジターとの協働学習における気づきと学習効果」『外国語教育研究』(25)1-19.
- 赤木浩文・古市由美子・内田紀子(2010)『毎日練習! リズムで身につく日本語の発音』スリーエーネットワーク.
- 磯村一弘(1996)「アクセント型の意識化が外国人日本語学習者の韻律に与える影響」『日本語国際センター紀要』6,1-8.
- 上田和子(2019)「日本語教育研究における「気づき」をめぐる一考察」『日本語日本文学論叢』第14号, 63-76.
- 木下直子・中川千恵子(2019)『ひとりでも学べる日本語の発音』ひつじ書房.
- 高橋恵利子・福田規子・岩下真澄・迫田久美子(2010)「上級レベル学習者に対するシャドーイングの研究—学習者の気づきと教師の支援」『広島大学大学院教育学研究科紀要. 第二部, 文化教育開発関連領域』59号, 299-308.
- 戸田貴子(2004)『コミュニケーションのための日本語発音レッスン』スリーエーネットワーク.
- 戸田貴子(2009)「日本語教育における学習者音声の研究と音声教育実践」『日本語教育』142号, 1-3.
- 戸田貴子(2016)「MOOCs(Massive Open Online Courses)による日本語発音講座—発音の意識化を促す工夫と試み—」『早稲田日本語教育学』第21号, 87-91.
- 戸田貴子(2017)「グローバルMOOCsにおける日本語発音オンライン講座—受講者アンケートの分析結果から—」『早稲田日本語教育学』第23号, 1-20.
- 戸田貴子・大久保雅子(2011)「日本語学習者の自律学習を促すシャドーイングの実践と気づき—発音の滑らかさの向上を目指した練習方法に関する一考察—」
『Japanese Language Education in Europe 15, Proceedings of 2010 Symposium on Japanese Language Education, Bucharest』15, 54-60.
- 中川千恵子(2001)「「へ」の字型イントネーションに注目したプロソディー指導の試み」『日本語教育』第110号, 140-149.

Online Japanese Pronunciation Classes Utilizing Explicit Input Enhancement and Interaction-Induced Awareness: Targeting Advanced Korean Native Speakers

Hirofumi Akagi

This study has three aims: first, examine the types of awareness and learning effects in advanced Korean native speakers through explicit input enhancement and interaction in online Japanese pronunciation classes; second, verify if unresolved issues from previous studies (individual and phonetic item differences, learner awareness promotion) have been addressed; and third, clarify the effectiveness and challenges of online pronunciation classes. Qualitative data from questionnaires, reflection sheets, interviews, and teacher observations were analyzed, and pronunciation was quantitatively assessed by ease of listening.

Eight types of awareness were identified: (1) Awareness of learning objectives, (2) Awareness of linguistic forms, (3) Awareness of gaps with the target language, (4) Awareness of interlanguage holes, (5) Awareness of learning strategies, (6) Awareness of the effectiveness of pronunciation classes, (7) Awareness of the relationship between pronunciation and awareness, (8) Awareness of learning goals.

Five learning effects were observed: 1) Pronunciation awareness, 2) Motivation arousal, 3) Use of learning strategies, 4) Self-esteem, 5) Setting learning goals.

The relationship between awareness and pronunciation was categorized into three: (A) Awareness led to improved pronunciation. (B) Awareness led to mixed pronunciation results. (C) No awareness, but pronunciation improved.

Individual and phonetic item differences were somewhat resolved through ICT-based feedback, though challenges in accent acquisition remained. ICT-based reflection promoted learner awareness. Online classes facilitated effective individualized responses but presented challenges in overall and group practice, assignment burdens, and time-consuming operations.

(Tokyo University of the Arts)

DELF の A2 レベルのリーディングにおける動詞の多角的研究 A2 レベルのフランス語のリーディングに出現する動詞の屈折形と用法

溝上 耀史
杉山 香織

1 はじめに

フランス語の学習者は、その大半が大学の第二外国語として、その学習を始める。これらの学習者が週に 90 分の授業を 2 コマ受講すると仮定すると、2 年間で合計 180 時間フランス語を学習するということになる。この学習時間を DELF/DALF 日本センター(2023)が A2 レベル合格への目安として提示している 150 時間から 200 時間の学習時間¹と照らし合わせると、第二外国語としてのフランス語学習者においては、A2 レベルを学習目標として定めるのが妥当だと言える。

本論文では、このような学習者が 4 技能の一つであるリーディングの理解を深めるために、特に動詞に関して何を学習するべきかを明らかにし、どのような指導を行うべきかを提案することを目的とする。そこで、学習者にとって最も身近なインプット元である A2 レベルのテキストのリーディングセクションに出現する動詞の特徴を分析する。

2 先行研究

2.1 CEFR と A2 レベルにおけるリーディング

Common European Framework of Reference for Languages(以下 CEFR)には言語学習者がコミュニケーションのために言語を使用するには何を学ぶ必要があるかが総合的に記述されており、ヨーロッパ言語教育の向上にむけて一般的基盤を与えている(Council of Europe, 2001)。CEFR の目的の一つにテストや試験で要求される習熟レベル記述を容易にすることがある。この目的のために、共通参照レベルとディスクリプタが開発された(Council of Europe, 2001 : 21)。この共通参照レベルは A1、A2、B1、B2、C1、C2 の 6 段階が設けられている。CEFR の核となるのは、これら 6 つのレベルと、関連する言語活動と言語の質を定義するディスクリプ

¹ <https://delfdalf.jp/ja/accueil/>, (2024 年 3 月 14 日最終閲覧)

タである(North, 2007 : 23)。以下のディスクリプタは A2 レベルの学習者のリーディングについて記述しているものである。

“I can read very short, simple texts. I can find specific, predictable information in simple everyday material such as advertisements, prospectuses, menus and timetables and I can understand short simple personal letters.”

(Council of Europe, 2001 : 26)

このディスクリプタには、短くシンプルな文章を読めるとあるが、短くシンプルな文章が学習者にとって簡単であるとは限らない。また、この記述を見ただけでは A2 レベルにおいて出現する文章の内容が具体的にどのようなものであるかはわからない。したがって、次に文章の難易度に関わるリーダビリティについて述べる。

2.2 リーダビリティとは

リーダビリティとは、文章の読みやすさを表す指標である(Dale & Chall, 1949)。当初は、単語リスト、シラブル数、文の長さなどが変数として用いられていた。技術が進化するにつれてリーダビリティで扱う変数が格段に増え、例えば英語に関して言えば 200 以上の変数を用いる Coh-Metrix²や 170 以上の変数を用いる CTAP³などの様々なリーダビリティを測定できるツールが登場している。

フランス語では、Lexical Frequency Profile (Laufer & Nation, 1995)に基づいて頻度計算を行い、複数の頻度層に分類する VocabProfile⁴、CEFR 尺度による難易度別の初の段階的語彙集である FLElex⁵、約 430 の変数を用いる FABRA⁶がある。FABRA の変数には「時制・法」、「語の長さ」や「語の多様性」などといった様々

² 標準的なリーダビリティ測定ツールが単語の長さや文の長さに依存するのに対し、このツールは結束関係、言語と談話の特徴に敏感である(Graesser et al., 2004)。

³ モジュール化と再利用性が特徴であり(Chen & Meurers, 2016)、CTAP を基にした他の言語向けのリーダビリティ測定ツールも登場している。

⁴ <http://www.lexutor.ca/vp/>

⁵ FFL 学習者向けの読み物に含まれる 777,000 語のタグ付きコーパスから作成された、外国語としてのフランス語において、CEFR の難易度別に単語頻度を表示する初めての辞書である(François, 2014)。

⁶ このツールはフランス語のリーダビリティを測定するツールであり、アノテーションは、長さベース、語彙ベース、構文ベース、談話ベースの各グループに分類される。これらの各グループはさらに特徴ごとに細分化される(Wilkens et al., 2022)。

なジャンルが存在する。

このように、リーダビリティの測定には数多くの変数が用いられる。しかし、フランス語学習者がフランス語を習得する上でどの変数がフランス語の習得に関わるのかという疑問が浮かぶ。したがって、次の節ではフランス語を習得する上で、どのような要素が学習を困難にするかについて述べる。

2.3 フランス語の習得を困難にする要因

フランス語の動詞は時制・法による屈折が多いため習得が難しい(平嶋2012)。フランス語の学習を困難にする要素として、Bartning & Schlyter (2004)はスウェーデン語を母語とするフランス語学習者、Bergström (1997)は英語を母語とするフランス語学習者の発達段階に焦点を当てて研究を行った。その結果、条件法や接続法、不規則動詞の三人称複数形などの特定の時制・法や人称の屈折形を学習者が習得することは困難であることを示している。

リーディングのみに焦点を当てても、時制・法と人称の組み合わせで動詞の屈折形が変わるため、これらの屈折形を正しく認識できるかどうかで、文章理解度は大きく変化する。したがって、次の節では、A2レベルにおいて出現する、時制・法と動詞の屈折形について述べる。

2.4 A2 レベルにおいて出現する時制・法と動詞の屈折形

Beacco et al. (2008)は A2 レベルで習得する動詞に関して 以下のようにリスト化している：

- ・A2 レベルの学習者は人称による動詞の屈折に関して、-er 動詞やごく日常的な動詞⁷の現在形を中心に屈折形を識別し、使用することができる。

- ・時制・法による動詞の屈折に関しては、直説法現在形、命令法現在形、直説法複合過去形、直説法近接未来形、不定詞形の主な意味と用法を区別することができる。条件法現在形においては一部の動詞⁸を識別し、状況に応じて使用することができる。

⁷ *être* (≡be), *avoir* (≡have), *aller* (≡go), *vouloir* (≡want), *pouvoir* (≡can), *devoir* (≡must), *savoir* (≡know), *venir* (≡come), *dire* (≡say), *faire* (≡do/make), *comprendre* (≡understand), *connaître* (≡know)

⁸ *je voudrais* (≡I want), *vous pourriez... ?* (≡Can you... ?), *tu aurais... ?* (≡Will you have... ?)

・直説法半過去形および直説法単純未来形においては意味を識別し、*avoir* (≒have)、*aller* (≒go)、*être* (≒be)、*faire* (≒do/make)の屈折形を使用することができる。

しかし、上記の通り A2 レベルにおいて出現する動詞として提示されているのは不定詞の形である。そのため、これらの動詞が A2 レベルにおいて、これら全ての時制・法の屈折形が出現しているのかについては疑問が残る。

North (2015)は CEFR のレベルごとに、そのレベルの中心となる時制・法を例文とともに明示している。以下は A2 レベルで習得するものとして提示された時制・法である：

直説法現在形、直説法近接未来形、直説法単純未来形、直説法複合過去形、直説法近接過去形、直説法半過去形、不定法現在形、命令法、条件法現在形、接続法現在形

North (2015)も A2 レベルにおいて出現する時制と法を明示しているが、時制・法と人称との結びきは示しておらず、動詞が具体的にどのような屈折形で出現するかは明らかになっていない。

Yamaguchi et al. (2022)は教科書コーパスを作成し、どのレベルで特定の時制と法が出現するのかを分析した。その結果、全ての時制と法が CEFR の最初のレベルから出現するわけではないということを明らかにした。A2 レベルにおいては、直説法現在形、不定法現在形、直説法複合過去形、命令法現在形、直説法半過去形、直説法単純未来形、条件法現在形を習得する必要があると結論付けている。しかしながら、この研究においても Beacco et al. (2008)と North (2015)同様に、各レベルにおいて出現する時制・法がどの人称と結びつくかは示されていない。

このように Beacco et al. (2008)、North (2015)、Yamaguchi et al. (2022)は CEFR において、動詞の時制・法が、それぞれどのように各レベルで出現するかを明示しているが時制・法と人称との関係性を示していない。したがって次の章では、これらの先行研究から得られた知見をもとに設定した本研究のリサーチエスチョンを述べた後、研究方法と本研究で用いたコーパスについて説明する。

3 リサーチエスチョンと研究手法

先行研究に基づき、本研究では以下のリサーチエスチョンを設定した。

- ① A2 レベルにおいて動詞はどのような人称と時制・法の組み合わせで出

現するか

② A2 レベルにおいて頻出する動詞にはどのような特徴があるか

これらのリサーチクエスションの答えを明らかにするために、フランスで発行された A2 レベルの教科書(A~K)11 冊⁹を用いてコーパスを構築した。これらの教科書のテキスト本文だけを抽出し、テキスト本文コーパスを作成した。次に質問部分から解答の選択肢を抜き出し解答コーパスを作成した。これら二つのコーパスの総語数は 61,651 語になった。

二つのコーパスを *spacy-stanza* という形態素解析ツールを用いて自動で形態素解析し、タグづけされた情報をもとに動詞を抽出した。ただし、エラーがある場合は修正を行った。動詞の抽出を行う際に、複合時制の法動詞である *avoir* や *être*、近接未来の *aller*、近接過去の *venir* は、動詞を二重に分析することを防ぐために、分析の対象から除外した。なお、動詞が並列される場合、2 つ目の動詞もカウントし、文脈を考慮して時制・法や主語を特定した¹⁰。また、従属節に含まれる動詞もカウントした。抽出した動詞を同じ時制・法ごとにまとめ、対応する人称に分別した。そして時制・法と人称の組み合わせの頻度をカウントした。頻出動詞の抽出に関しては、出現した動詞のレマ形を頻度順に並べ、頻出動詞を特定した。最後に *AntConc*¹¹を用いて頻出動詞が含まれるコロケーションを抽出した。

4 結果

4.1 頻出した時制・法と人称の組み合わせ

本研究で使したコーパスには計 4257 個の動詞が用いられていた。表 1 は全 90 通りの時制・法と人称の組み合わせの頻度数をまとめたものである。上位 8 割までを占めるものを濃灰、続いて全体の約 9 割までを含めたものを薄灰でハイライト表示した。

時制・法別に結果を見ていくと、直説法現在形の生起頻度は 2799 回であり、すべての時制・法の約 65%を占めていることが分かる。直説法現在形ではすべての人称が頻出しており、A2 レベルの文章の核となる時制・法であるといえる。三人

⁹ 参考資料に使用した教科書のリストをあげている。ただし、その順序は A から K の順序とは一致しない。

¹⁰ « Ils écrivent et lisent les courriers de l'Administration. »のような文章においては、*écrire* と *lire* の二つを動詞としてカウント

¹¹ 単語のクラスターやコロケーションを検索できるコンコーダンスソフト

称単数形に関しては条件法現在形、命令法現在形、命令法過去形を除いた全ての時制・法において最も多く出現している。直説法現在形に関して言えば、合計で 1480 回生起し全体の約 50%を占めていた。

表 1：時制・法と人称の組み合わせの頻度数

時制・法/人称	一単	二単	三単	一複	二複	三複	合計
直説法現在	345	69	1480	126	252	527	2799
直説法単純未来	16	6	101	27	40	43	233
直説法半過去	57	25	137	9	2	31	261
直説法複合過去	135	4	199	33	22	61	454
直説法大過去	5	0	8	2	0	3	18
直説法前未来	0	0	0	0	0	0	0
直説法前過去	0	0	0	0	0	0	0
直説法単純過去	0	0	8	0	0	0	8
接続法現在	1	3	14	2	2	6	28
接続法過去	0	0	0	0	0	0	0
接続法半過去	0	0	1	0	0	0	1
接続法大過去	0	0	0	0	0	0	0
命令法現在	-	11	-	0	392	-	403
命令法過去	-	0	-	0	0	-	0
条件法現在	19	4	14	8	4	3	52
条件法過去	0	0	0	0	0	0	0
合計	580	122	1960	207	714	674	4257

直説法単純未来形、直説法複合過去形、直説法半過去形、命令法現在形については、組み合わせる人称に偏りがある。直説法半過去形においては三人称単数形や一人称単数形と多く組み合わせ、直説法複合過去形においては三人称単数形、一人称単数形、三人称複数形とも多く組み合わせる。表 1 の結果を Yamaguchi et al. (2022)の結果と比較すると、出現する時制・法の結果は同じであったが、これ

らすべての組み合わせが満遍なく出現するわけではなく、出現の仕方に偏りが見られる。

次の節では、すべての人称が出現した時制・法に出現する頻出動詞と用法について述べる。

4.2 それぞれの時制・法における頻出動詞と用法

この節では全ての人称が出現した時制・法について、頻出動詞と用法の特徴について述べる。ただし、命令法現在形については、一人称複数形が出現しなかったが、二人称複数形が頻出していたため、例外的に記述を行う。頻出動詞に関しては上位 3 つの動詞について述べるが、直説法現在形は出現数が突出して多かったため、上位 5 つの動詞について述べる。また、接続法現在形については 3 番目に多く出現する動詞の出現数が 1 回であったため、上位 2 つの動詞について述べる。

4.2.1 直説法現在形

直説法現在形は、話している瞬間に実際に起こっている事実や習慣的な事実、一般的な真理、格言、定理などを表す時制・法である(Grevisse & Goosse, 2011)。直説法現在形において頻出した動詞は、*être*、*avoir*、*pouvoir*、*devoir*、*vouloir* であった。

表 2：直説法現在における頻出動詞(総生起数 2799 回)

順位	レマ形	出現数
1	<i>être</i> (≡be)	831
2	<i>avoir</i> (≡have)	149
3	<i>pouvoir</i> (≡can)	142
4	<i>devoir</i> (≡must)	76
5	<i>vouloir</i> (≡want)	68

出現回数が最も多かった *être* には強調構文が 25 回含まれていた。しかし、Beacco et al. (2011)も North (2015)も強調構文は B1 レベルで習得される項目とし

て提示している。

- (1) *C'est un voyage que je rêve de faire depuis dix ans.* (強調構文)
それは私が 10 年間夢見てきた旅だ。 (A)
- (2) *C'est Thomas qui nous explique son changement de travail.* (強調構文)
私たちに転職について説明しているのはトマだ。 (B)

avoir に関しては、必要を表す *avoir besoin de* が 13 回、年齢を表す表現が 9 回、開催を表す *avoir lieu* が 7 回含まれていた。動詞を単独で学習することに加えて、このような成句も学習しなければ文章理解はできない。しかし、*avoir lieu* については、Beacco et al. (2011 : 90) は B1 レベルで習得される項目として提示している。

- (3) *J'ai besoin de me reposer un peu (...).* (必要)
僕は少し休む必要があるよ。 (A)
- (4) *J'ai 27 ans et je suis comédienne.* (年齢)
私は 27 歳で女優なの。 (C)
- (5) *La fête a lieu dans mon appartement.* (開催)
パーティーは私のアパートで行われます。 (D)

上位 3~5 位を占めるすべての準助動詞(*devoir*、*pouvoir*、*vouloir*)と最も多く共起する主語人称代名詞は二人称複数の *vous* である。*vous pouvez* は 53 回、*vous voulez* は 17 回、*vous devez* は 14 回生起しており、総出現数において高い割合を占めている。*vous devez* は出現した 11 回のうち 11 回全てが、義務や必要を表す文脈で現れた。

- (6) *Vous devez éteindre vos téléphones avant le début du film.* (義務や必要)
映画が始まる前に携帯電話の電源を切ること。 (B)

vous voulez に関しても出現した 17 回全てが欲求を表す文脈で出現した。

- (7) *Vous voulez apprendre à jouer de la guitare ?* (欲求)

ギターを習いたいですか。(B)

このように、*vous devez* と *vous voulez* は出現した用法が同じであったのに対し、*vous pouvez* は出現した 53 回のうち 42 回が能力や許可を表す文脈において出現し、6 回が依頼を表す文脈、残りの 5 回が提言を表す文脈において出現した。このため、*pouvoir* に関しては、内容を正確に理解するために、様々な用法を習得しなければならないことが示唆された。

(8) *Vous pouvez réserver sur notre site internet(...)*. (可能)
私たちのウェブサイト上から予約ができます。(E)

(9) *Vous pouvez essayer ces deux activités gratuitement le samedi 30*. (可能)
この 2 つのアクティビティは 30 日(土)に無料で体験できます。(B)

(10) *Vous pouvez ajouter un peu de levure*. (提言)
酵母を少し加えてください。(B)

(11) *Vous pouvez vous présenter ?* (依頼)
自己紹介をお願いできますか？(A)

4.2.2 直説法複合過去形

直説法複合過去形は、話している時点で過去であり、完了したとみなされる事実を表す時制・法である(Grevisse & Goosse, 2011)。

表 3：直説法複合過去形における頻出動詞(総生起数 454 回)

順位	レマ形	出現数
1	<i>être</i> (≒be)	34
2	<i>faire</i> (≒do/make)	24
3	<i>avoir</i> (≒have)	22

直説法複合過去形においては直説法現在形でも頻出した *être*、*avoir*、*faire* が上位 3 つの頻出動詞であったが、*pouvoir*、*devoir*、*vouloir* に関しては出現数が少なく、*pouvoir* は 8 回、*devoir* は 1 回、*vouloir* は 3 回であった。直説法複合過去形においても *être* が最も多く出現したが、直説法現在形ほど他の動詞の頻度との

間に大きな差は見られなかった。頻出した *être*、*avoir*、*faire* の用法には、共通して過去に起こった出来事を表す「過去」が多く出現し、78 回出現した。反対に、*déjà* や *encore* などとともに用いられる「現在完了」は 2 回しか出現しなかった。

(12) *J'ai été hospitalisé pendant 9 mois.* (過去)

私は 9 カ月間入院していた。 (F)

(13) *Ils n'ont jamais rien fait pour resserrer les liens de la famille.* (現在完了)

彼らは家族の絆を深めるようなことを何もしなかった。 (E)

4. 2. 3 直説法半過去形

直説法半過去形は、ある出来事が過去の一部で起こっていることを表す時制・法である。しかし、その出来事の終わり、あるいは多くの場合始まりは示さない (Grevisse & Goosse, 2011)。

直説法半過去形においても *être*、*avoir*、*faire* が上位 3 つの頻出動詞であり、これらの 3 つの動詞だけで直説法半過去形の動詞全体の約半分を占めていた。これら上位 3 つの頻出動詞の用法を調べると、過去の特定の「時点」の状況を表すものが 88 回と最も多く出現した。次に、「習慣や反復」を表すものが 44 回出現した。「反実仮想」については、North (2015) は B1 レベルで習得される項目として提示しているが、本のタイトルの一部として出現した 1 回のみであった。

表 4：直説法半過去形における頻出動詞(総生起数 261 回)

順位	レマ形	出現数
1	<i>être</i> (≡be)	85
2	<i>avoir</i> (≡have)	29
3	<i>faire</i> (≡do/make)	11

(14) *Quelques personnes n'étaient pas d'accord avec ce choix.* (時点)

この選択に同意しない人もいた。 (A)

(15) *Je faisais toujours de la danse.* (習慣や反復)

私はいつもダンスをしていた。 (A)

4.2.4 直説法単純未来形

直説法未来単純時制は、発話の瞬間から未来の出来事を表す時制・法である(Grevisse & Goosse, 2011)。

表 5：直説法単純未来形における頻出動詞(総生起数 233 回)

順位	レマ形	出現数
1	<i>être</i> (≡be)	37
2	<i>pouvoir</i> (≡can)	29
3	<i>avoir</i> (≡have)	17

直説法単純未来形においては *être*、*pouvoir*、*avoir* が上位 3 つの頻出動詞であった。これら 3 つの動詞の用法に関しては、未来で起こる事象を予測する「予測」が 50 回出現し、未来で起こる予定を表す「予定」は 32 回出現した。その他の用法である「命令」は出現しなかった。

(16) Plus vous écrivez d'article, plus votre blog *sera* connu. (予測)

書けば書くほど、あなたのブログは有名になるでしょう。 (D)

(17) Attention, l'accueil *sera* fermé à 21h. (予定)

受付は午後 9 時で終了しますのでご注意ください。 (B)

pouvoir に関しては、29 回のうち 27 回が「可能」を表す文脈で出現し、「依頼」と「推測」がそれぞれ一回ずつ出現した。

(18) Vous *pourrez* goûter des plats du monde entier. (可能)

世界各国の料理を試食することができます。 (D)

(19) Si les bruits continuent, la police *pourra* donner une amende. (推測)

騒音が続くようであれば、警察は罰金を科すかもしれない。 (G)

(20) Est-ce que tu *pourras* apporter des jus de fruits(...)? (依頼)

フルーツジュースを持ってきていただけますか? (B)

avoir には出現する文脈に特徴が見られ、17 回のうち 7 回が「開催」を表す

avoir lieu と言う文脈で出現し、B1 レベルで習得される項目であるのにもかかわらず、生起数に対して高い割合を占めていた。

(21) Le match *aura lieu* le 30 août à 17h00. (開催)

試合は 8 月 30 日午後 5 時から行われる予定だ。 (H)

4. 2. 5 命令法現在形

命令法現在形は、二人称単数と二人称複数では命令や依頼を表し、一人称複数では勧誘を表す時制・法であり主語を伴わない(朝倉, 2002 ; Grevisse & Goosse, 2011)。本研究で使ったコーパスにおいて、一人称複数形は出現しなかった。*venir* と *faire*、*oublier* が上位 3 つの頻出動詞であった。最も多く出現した *venir* に関しては後に動詞の不定形が続き、中でも *venir + découvrir* という形が 4 回と出現した。しかし、Beacco et al. (2011)は、*découvrir* が B1 レベルで習得される項目として提示している。

表 6：命令法現在における頻出動詞(総生起数 403 回)

順位	レマ形	出現数
1	<i>venir</i> (≡come)	22
2	<i>faire</i> (≡do/make)	20
3	<i>oublier</i> (≡forget)	14

(22) *Venez découvrir* les dernières nouveautés à la librairie(...).

書店で最新作をご覧ください。 (B)

4. 2. 6 条件法現在形

条件法現在形は、現実と反する仮定から導き出される未来または現在の推測や想像を表す時制・法である(朝倉, 2002 ; Grevisse & Goosse, 2011)。表 7 より、頻出動詞に *aimer*、*pouvoir*、*souhaiter* が含まれている。これらの頻出動詞は *j'aimerais...* (≡I would like to)、*vous pourriez... ?* (≡Could you... ?)、*je souhaiterais...* (≡I would like to)のような文脈において出現することから、A2 レベ

ルにおける条件法現在形は、「要求」を伝える文脈において使われることが多いことが分かる。

表 7：条件法現在における頻出動詞（総生起数 52 回）

順位	レマ形	出現数
1	<i>aimer</i> (≒like)	14
2	<i>pouvoir</i> (≒can)	12
3	<i>souhaiter</i> (≒hope)	6
3	<i>être</i> (≒be)	6

条件法現在形において出現した全ての動詞 52 個のうち、32 個が「要求」を伝えるために使用されていた。

(23) Nous *aimerions* avoir un bureau dans le quartier (...). (要求)

私たちはその地区にオフィスを持ちたいです。 (A)

また、この時制・法において出現する用法の多くが「語気緩和」であり 33 回出現した。そして次に「推測」が 6 回出現した。一方、その他の用法である「反実仮想」は出現しなかった。最も多く出現した「語気緩和」に関しては Beacco et al. (2008)も North (2015)も A2 レベルで習得される項目として提示している。しかし、「推測」については、B1 レベルから出現する項目として提示されている(North, 2015)。このことから、A2 レベルの条件法現在形は「語気緩和」が主な用法であることが分かる。

(24) J'*aimerais* avoir davantage de renseignement sur les examens. (語気緩和)

試験についてもっと情報が欲しいです。 (H)

(25) Le moindre caillou *pourrait* entraîner un grave accident. (推測)

わずかな小石が重大な事故につながるかもしれない。 (I)

4. 2. 7 接続法現在形

接続法現在形は、話し手が事実の存在を確約していないことを表す時制・法である(Grevisse & Goosse, 2011)。

表 8：接続法現在における頻出動詞¹²(総生起数 28 回)

順位	レマ形	出現数
1	<i>être</i> (≒be)	7
2	<i>aller</i> (≒go)	2

接続法現在においては *être* が一番多く見られた。この時制・法においては主節が「願望」を表している文脈や、*pour que* に導かれる「目的」を表す文脈で出現することが多く、どちらも 7 回出現した。次に *il faut que* に導かれる「必要」を表す文脈で 4 回出現した。しかし、主節が「願望」を表す文脈について、North (2015) は B1 レベルで習得される項目として提示している。加えて、*pour que* に導かれる文脈に関して、Beacco et al. (2004) は B2 レベルで出現する項目であると述べている。

(26) *J'aimerais que tu viennes.* (願望)

僕は君に来てほしいんだ。 (B)

(27) *En effet, plus de 40% des Français équiper leur logement pour qu'il soit sûr et sans danger.* (目的)

実際、フランス人の 40%以上が、安全で安心な住まいを実現するために、家の設備を整えている。 (D)

(28) *Il ne faut pas que nous suivions l'exemple(...).* (必要)

私達はその例に従ってはならない。 (F)

5 教育への還元

本研究で得られた結果から、時制・法と人称の組み合わせ、語彙、時制・法の用法の観点から教育への提案を行う。

まず時制・法と人称の組み合わせの側面からは、表 1 で表した頻出する時制・法と人称の組み合わせにおける動詞の活用パターンを優先的に指導するという提案ができる。これらの組み合わせは全体の組み合わせの約 9 割を占めているため、これらの組み合わせから学習することは非常に効率的であると言える。直説法現在については全ての人称が頻出するため、この時制・法の屈折形を習得する

¹² 出現数が 2 回未満である動詞は省略

ことは A2 レベルに合格するための必須条件である。

一方、頻出する組み合わせ以外の屈折形については、出現数が少なく、テキストからのインプットだけでは、これらの屈折形を習得することが困難である。そのため、これらの屈折形だけをまとめた活用表を用いたり、これらの屈折形が多く出現するテキストを読ませたりしながら、別途指導する必要がある。

語彙の観点からは、表 2 から表 8 で示した頻出動詞の屈折形を優先的に指導するという提案ができる。特に *avoir*、*être*、*faire*、*pouvoir*、*devoir*、*vouloir* については、全体の約 9 割を占める直説法現在形において頻出する割合が高いため、これらの動詞の屈折形の習得は必須である。*être* の直説法現在形が含まれる強調構文に関しては、Beacco et al. (2011)と North (2015)では B1 レベルで習得される項目として提示されているが、本研究より A2 レベルのリーディングに頻出することが分かった。このことは、A2 レベルの学習者に強調構文も指導する必要性が高いことを示唆している。*avoir* に関しても、Beacco et al. (2011)は *avoir lieu* が B1 レベルで習得される項目として提示しているが、本研究の結果より、A2 レベルの文章を理解するために必要であることが分かった。また、*avoir* には *avoir besoin de* や年齢を表す成句も出現するため、*avoir* を指導する際に、これらの成句を同時に指導しなければならない。*pouvoir*、*devoir*、*vouloir* については、*vous* と共起する割合が非常に高かったため、学習者に二人称複数形の屈折形を優先的に指導するという提案ができる。特に *pouvoir* については、能力や許可を表すもの、依頼を表すもの、提言を表す用法が多く出現した。このため、学習者が内容を正確に理解するため、これらの用法を細かく指導することが求められる。

時制・法の用法の観点からは 4.2 で述べた各時制・法において出現した用法を重点的に指導したほうが良い。特に条件法現在形については、「語気緩和」の用法が頻出し、「要求」を表す文脈において出現することが多かった。教員は学習者にフランス語で丁寧な要求をする文章を書かせたり、店員と客の会話のようなロールプレイをさせることで、この用法を自然に習得させることができる。*pour que* に導かれる文脈で出現する接続法現在形に関しては、Beacco et al. (2004)が B2 レベルで出現する項目であると提示している。しかし、本研究の結果によれば、この用法が A2 レベルから多く出現したため、教員は接続法現在形を指導する際に、学習者に *pour que* + 接続法現在形という形も指導する必要がある。このように、本研究で明らかにした動詞の時制・法と人称の組み合わせや用法は Beacco et al. (2008)や North (2015)が提示したものと完全に一致してはいなかった。先行研究で

B1 や B2 レベルであると言われていた時制や用法についても、指導する必要がある。

まとめと今後の課題

本研究では、A2 レベルのリーディングに出現する動詞に着目して、時制・法と人称の組み合わせ、語彙、用法について検証を行った。まず、リサーチエスチョン①として、「A2 レベルにおいて動詞はどのような人称と時制・法の組み合わせで出現するか」という問いを立て、分析を行った。その結果、表 1 で示したように A2 レベルでは直説法現在形が最も多く出現し、とりわけ、三人称単数形が多く出現することがわかった。次にリサーチエスチョン②として、「A2 レベルにおいて頻出する動詞にはどのような特徴があるか」という問いを立てた。分析の結果、直説法においては基本的に *voir*、*être*、*faire*、*pouvoir*、*devoir*、*vouloir* が頻出し、その他の時制・法においては *venir*、*oublier*、*aimer*、*souhaiter* が多く出現することが判明した。また、Beacco et al. (2011) と North (2015) が B1 レベルで習得される項目として提示している強調構文が A2 レベルにおいても頻出することが確認された。準助動詞の *pouvoir*、*devoir*、*vouloir* に関しては、人称代名詞の *vous* と共起する確率が非常に高く、特に *pouvoir* に関しては様々な用法が出現することが明らかになった。加えて、*avoir* や *aimer*、*souhaiter* については単語レベルだけではなく、成句レベルでの習得の必要性が示唆された。そして、時制・法によって使われる用法の偏りが存在することが確認された。

本研究ではリーディングのみに焦点を当てて分析を行ったが、他の 3 技能に關しての分析は行っていない。そのため、A2 レベルを全体的に分析するために、他の技能についても分析を行う必要がある。また、実際に A2 レベルの学習者が本研究で明らかにしたことを、リーディングにおいて理解できるのかについても検証を行う必要がある。加えて、本研究では A2 レベルを分析の対象として選択したが、学習者にとって目標のレベルはさまざまである。そのため、他のレベルの分析や比較を行うことにより、それぞれのレベルの学習者のニーズにあった教育法や、本研究では見出すことができなかった A2 レベルの新たな特徴や傾向を明らかにすることが期待できる。

(西南学院大学大学院・博士前期課程)

(西南学院大学)

参考文献

- Bartning, I., & Schlyter, S. (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2, In *Journal of French language studies*, 14, 281-299.
- Beacco, J. C., Lepage, S., Porquier, R., Riba, P. (2008). *Niveau A2 pour le français*, Didier.
- Beacco, J. C., Blin, B., Houles, E., Lepage, S., Riba, P. (2011). *Niveau B1 pour le français*, Didier.
- Beacco, J. C., Bouquet, S., Porquier, R. (2004). *Niveau B2 pour le français*, Didier.
- Bergström, A. (1997). L'influence des distinctions aspectuelles sur l'acquisition des temps en français langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 9, 51-82 .
- Chen, X., & Meurers, D. (2016). CTAP: A web-based tool supporting automatic complexity analysis.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Dale, E., & Chall, J. S. (1949). The concept of readability, In *Elementary English*, 26, 19-26.
- François, T., Gala, N., Watrin, P., & Fairon, C. (2014, May). FLELex: a graded lexical resource for French foreign learners, In *International conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2014)*
- Graesser, A. C., McNamara, D. S., Louwerse, M. M., & Cai, Z. (2004). Coh-Metrix: Analysis of text on cohesion and language. *Behavior research methods, instruments, & computers*, 36, 193-202.
- Grevisse, M. & Goosse, A. (20011). *Le bon usage*, De Boeck, Duculot.
- Lauffer, B., & Nation, P. (1995). Vocabulary Size and Use: Lexical Richness in *L2 Written Production*. *Applied Linguistics*, 16, 307-322.
- North, B. (2007). The CEFR: Development, theoretical and practical issues. *Babylonia*, 1(07), 22-29.
- North, B. (2015). Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL.
- Wilkens, R., Alfer, D., Wang, X., Pintard, A., Tack, A., Yancey, K. P., & François, T. (2022). Fabra: French aggregator-based readability assessment toolkit. In *Proceedings of the Thirteenth Language Resources and Evaluation Conference*, 1217-1233.
- Yamaguchi, N., Alfter, D., Sugiyama, K., & François, T. (2022). Towards a Verb Profile: distribution of verbal tenses in FFL textbooks and in learner productions. In *Swedish Language Technology Conference and NLP4CALL*, 123-142.

朝倉季雄 (2002)『新フランス語文法事典』, 白水社

平嶋里珂 (2012)「日本人学習者が運用能力を身につけるための教材作成と授業展開のヒント」, 『Rencontres 26』, 9-13.

参考資料

Annabelle, N., Metton, C., Nugue, F., & Vialaneix, C. C. (2010). *A propos A2 - Cahier d'exercices*. Presses Universitaires de Grenoble.

Bayloq Sassoubre, M. P., Brémaud, S., Cheilan, C., & Opatski, S. (2016). *Edito A2 - Cahier*. Didier.

Bentifraouine, J., Clément-Rodríguez, D., & Lombardini, A. (2021). *ABC DELF - Niveau A2*. CLE International.

Boisseaux, V., & Malcor, L. (2020). *Inspire 2 - Cahier d'activités (A2)*. Hachette FLE.

Cerdan, M., Chevallier-Wixler, D., Dupleix, D. Lepage, S., & Riba, P. (2005). *Réussir Le DELF Niveau A2*. Didier.

Chanéac-Knight, L. (2021). *Odyssée - Niveau A2 - Cahier d'activités*. CLE International.

Cocton, M. N., Marolleau, E., Pommier, E., & Ripaud, D. (2019). *L'atelier niveau A2 - Cahier*. Didier.

Dupleix, D., & Houssa, C. (2016). *Le DELF A2 100% Réussite*. Didier.

Dupuy, M., & Launay, M. (2010). *Réussir le Delf A2*. Didier.

Hirschsprung, N., & Holle, A. (2007). *DELF tout public (A2)*. Hachette FLE.

Mater, A., & Mathieu-Benoit, E., & Mous, N. (2017). *Cosmopolite 2 - Cahier d'activités (A2)*. Hachette FLE.

A multidisciplinary study of verbs in DELF A2 level reading.

Verb inflections and their usage in A2 level French reading

Yoji Mizokami

Kaori Sugiyama

French verbs have many inflections based on a combination of tense, mood and person. It is particularly difficult for learners to acquire certain tense, mood and person inflections, such as the conditional, subjunctive and third person plural forms of irregular verbs (Bartning & Schlyter, 2004 ; Bergström, 1997). French verbs are difficult to learn for Japanese native speakers due to the comparatively high number of tense and mood inflections. (Hirashima, 2012).

The aim of this paper is to identify which conjugational forms and usages of verbs individuals learning French as a second foreign language at university need to learn in order to deepen their understanding of reading comprehension, and to suggest what kind of instructions should be provided. We analysed the characteristics of verbs appearing in the reading section of A2 level textbooks. These textbooks are the most familiar source of input for learners and serve as the most appropriate learning target.

In the analysis, we created a corpus from A2 level textbooks. We then morphologically analysed the corpus to extract combinations of tense, mood, and person, as well as verbs and collocations.

The analysis revealed that the present indicative accounted for about 65% of all tense/mood combinations. Notably, in the third-person singular form, the present indicative accounted for about 50% of verbs in the direct present tense. Among frequent verbs and collocations, *voir*, *être*, *faire*, *pouvoir*, *devoir* and *vouloir* predominantly appear in the indicative mood, whereas *venir*, *oublier*, *aimer* and *souhaiter* are more commonly found in other moods. Especially for the verb *être*, the emphatic sentence constructions that Beacco et al. (2011) and North (2015) identify as appearing from B1 level frequently occur at A2 level. For semi-auxiliary verbs, there is a very high co-occurrence rate with the personal pronoun *vous*. In particular, *pouvoir* exhibits a wide range of usages. Furthermore, we found that a variety of idiomatic phrases occur for *avoir*, *aimer* and *souhaiter*, and there is a bias in the usage depending on the tense and mood.

(Seinan Gakuin University)

アラブ文化への興味とアラビア語の学習動機づけが学習結果 に及ぼす影響 非アラビア語専攻学生を対象とした検討

¹鷲見 克典 ²鷲見 朗子

1. はじめに

国連公用語でありながら日本ではなじみの薄い言語と言えるアラビア語は、大学が主な教育の場となってきた。アラビア語科目を設ける大学は近年50校程度で推移しており、年間3千名を超える学生が受講していると推計される(鷲見・鷲見, 2023)。この受講学生のうち、現在2大学に設けられているアラビア語の専攻プログラムの学生は少なく、多くがアラビア語を主専攻としない学生である。こうしたアラビア語学習者の特性について、調査データを科学的手法で分析した実証研究は未だ多くなく、不明な点が多い。

本研究は、日本のアラビア語学習者における学習の契機と継続の鍵と考えられるアラブ文化に向けられた興味(Sumi & Sumi, 2015)に着目し、アラビア語学習動機づけを通じて学習結果に与える影響について、アラビア語専攻ではない学生を対象に検証したものである。

1.1 目標言語に関する文化への興味と外国語学習

興味は特定の対象内容に対して繰り返される取り組みに認められる心理的状态もしくは認知的かつ感情的な傾性であり、個人と環境の相互作用によって生じる(Renninger & Hidi, 2016, 2019)。主に環境によって誘発される比較的短期間の心理状態である状況的興味(situational interest)とより安定した個人の傾性としての個人的興味(individual interest)に分類され、状況的興味から個人的興味へ発達する可能性をもつ。種々の動機づけ理論で扱われてきた代表的な動機づけ変数でもある。

興味には、向けられた対象内容の学習一般における肯定的役割が広く支持されており、成績や満足感など肯定的な学習結果に対する肯定的影響が認められてきている(Renninger & Hidi, 2016; Schiefele, 2012)。外国語学習においても、興味は周知のGardnerによる社会教育モデル(socio-educational model: Gardner, 2010)の

構成要素であり, LOTEs (languages other than English) の学習動機づけにおける役割がつとに指摘される要因でもある (Dörnyei & Ushioda, 2021)。にもかかわらず, 外国語学習における興味の役割に関する実証研究は乏しく, 興味と動機づけを弁別していない議論すら散見される (Renninger & Hidi, 2016; Tin, 2016; Zhang, 2022)。

外国語学習者の興味に関して, 目標言語にかかわる特定の文化要素への興味が学習の契機や習得の理由となる例が多いことはよく知られている (Wharton, 2005)。こうした文化への興味は, しばしば注目されてきた統合的動機づけ (Gardner, 2010) 以上に, 外国語学習の動機や目的の理解に有用という指摘もある (長沼, 2003)。例えば, 海外の日本語学習者の多数が学習の目的や理由として, アニメや流行歌, 文学や歴史といった日本の文化要素への興味をあげることは, 日本語教育機関在籍者への調査 (国際交流基金, 2020) をはじめ, 多くの調査で確認されている (小林, 2022)。そもそも目標言語に関する文化は外国語学習者が理解すべきものであり (Derenowski, 2011), 文化要素への興味は文化の学習や理解を促進する, 外国語習得に望ましい要因と言える。つまり, 外国語学習において, 興味の役割は未だ十分に実証されていないが, 一方で目標言語に関する文化への興味の意義は広く認められていると言えよう。

1.2 自己決定理論における動機づけ

興味が肯定的な影響を与える動機づけに関する理論的枠組みの中で, 近年注目され, 外国語学習にもしばしば適用されるものが自己決定理論である (Dörnyei & Ushioda, 2013; Ryan & Deci, 2017)。自己決定理論では, 代表的な動機づけの2類型である外発的動機づけと内発的動機づけを, 自己決定性の次元上で連続的にとらえる。自己決定性が弱い外発的動機づけは従事する活動を活動自体とは異なる目的の達成手段とするものであり, 内発的動機づけは活動に固有の興味や面白さを得るために活動自体を目的とする, 自己決定性が最も高い類型である。外発的動機づけは, 行動の調整における自己決定性の程度に基づいて, 自己決定性の最も低い外的調整から, 取り入れの調整, 同一化的調整, 最も高い統合的調整の4類型に区分される。また, 自己決定性がほとんどなく, 活動に動機づけられていない状態として無動機づけが加えられる。無動機づけは多様な行動において否定的な結果をもたらすものである。

さらに, 自己決定性次元上の外発的動機づけから内発的動機づけの新たな区分として, 外的調整と取り入れの調整が統制的動機づけ, 同一化的調整から内

発的動機づけが自律的動機づけとされる。統制的動機づけは強制、外的報酬、賞罰、罪悪感や不安の回避、自己評価の維持といった理由に基づいて、より他律的な行動従事を生み、自律的動機づけは手段的な行動の調整でありながらも、行動の価値をより内在化させた比較的自律的な状態や、興味や好奇心などによって従事する行動自体を目的とした状態を現す。学習、仕事、健康を含む幅広い領域で、自律的動機づけはより肯定的に機能し、望ましい結果をもたらす一方、統制的動機づけの肯定的なものはたつきは弱く、しばしば否定的な影響が報告される (Ryan & Vansteenkiste, 2023)。

1.3 文化への興味、外国語学習動機づけ、学習結果の関係

興味、動機づけ、行動の結果の3者間には、興味が最も先行して他に影響し、動機づけは行動の結果に影響することが一般に仮定できる (Renninger & Hidi, 2016; Ryan & Deci, 2017)。この仮定における興味と動機づけの関係に関する一般的な議論は、主にそれぞれの対象内容の少なくとも一部が一致する場合であろう。これは内発的動機づけの中心的要因である興味がその役割を果たしている状態に相当する。例えば、特定の言語を対象内容とした興味が当該言語の学習を促す内発的動機づけを引き出す場合である。こうした外国語学習における目標言語に関する興味と学習動機づけとの肯定的関係は一般に認められている (Gardner, 2010; Sumi & Sumi, 2022)。

一方、対象内容为目标言語以外の文化要素とする興味によって当該言語の学習の開始や維持が認められる場合、この言語学習は文化要素についての知識獲得や実践等のために必要な言語習得を目的とした道具的な理由に基づく行動である (Sumi & Sumi, 2016)。この学習は手段的ではあるものの、学習者において知覚された因果律の所在 (perceived locus of causality) が個人内に置かれ、学習の価値と調整が相当程度内在化されていると言える。これは比較的高い自己決定性を有する外発的動機づけによる学習である。そのため、こうした文化への興味は外国語学習における自律的動機づけに肯定的な影響を及ぼすと考えられる。

このことから、外国語学習において、文化への興味は、主として自律的動機づけによる学習から生じる学習結果に対して肯定的な影響を及ぼすと考えられる。他方、外国語学習へと向かわせる文化への興味は無動機づけに否定的な影響を及ぼすと考えられる。また、外国語学習の調整をより内在化させる文化への興味の性質から、統制的動機づけへは否定的な影響をもつ傾向にあると考えられる。

さらに、前節で述べた研究結果から、文化への興味によって影響を受けた動機づけの類型それぞれは、学習結果に対して、無動機づけが否定的な影響、統制的動機づけが否定的な影響から弱い肯定的な影響、自律的動機づけが肯定的な影響をもつと予想される。

1.4 アラブ文化への興味とアラビア語学習動機づけに関する研究結果

アラビア語教育において、アラブ文化学習重視の必要性が唱えられて久しい(鷺見・鷺見, 2016)。しかし、外国語学習に果たす興味の役割に関する国内外での実証研究が少ない中、アラブ文化に対する学習者の興味とアラビア語学習の関係に関する実証研究もほとんど認められない。例えば、米国の大学生におけるアラビア語学習の主な動機として、アラブ文化の理解の欲求 (Belnap, 2006)、アラブ地域への旅行やアラブ人との会話の欲求 (Husseinali, 2006) をあげた調査結果が報告されている程度である。

アラブ文化への興味とアラビア語学習の関係を扱った例外的な研究として、アラビア語学習者におけるアラブ文化への興味の程度を評定するアラブ文化への興味尺度に関する国内の研究 (Sumi & Sumi, 2015) がある。この尺度は、日本人アラビア語学習者があげた、学習の契機や継続理由である興味の対象内容としてのアラブ文化要素に基づいて開発されたものである。尺度の妥当性の一部を示す結果として、アラブ文化要素の総体としてのアラブ文化に対する興味と全般的なアラビア語学習動機づけの間に正の相関関係 ($r = .38$) が示されている。さらに、この尺度によるアラブ文化への興味は、満足、成績、理解といったアラビア語学習に関する主観的な学習結果と有意な相関関係をもつことが、アラビア語専攻学生とアラビア語科目を受講する非専攻学生に対して報告されている (Sumi & Sumi, 2016)。この研究では、全般的なアラビア語学習動機づけについても、アラブ文化への興味との間に、両学生群で同様の正の相関関係 ($r_s = .38$) が確認されている。

アラビア語学習動機づけに対する自己決定理論に依拠した研究として、アラビア語学習動機づけ尺度の開発がある (Sumi & Sumi, 2019)。この研究において尺度の心理測定学的特性を検証する中で、アラビア語学習における主観的な満足、成績、理解、努力などの学習結果が、無動機づけや外的調整との間に負の相関関係、同一化的調整や内発的動機づけとの間に正の相関関係にあることを、アラビア語科目の受講学生を対象に報告している。また、アラビア語専攻ではないアラビア語科目受講学生を対象に、学習動機づけにおける自己決定性に対するアラ

ブ文化への興味による肯定的な影響が、年齢や性の影響を統制後も支持されたという研究結果がある (Sumi & Sumi, 2022)。さらに、アラビア語専攻、アラビア語以外の外国語専攻、非外国語専攻のアラビア語科目受講学生に共通して、アラブ文化への興味との間に、アラビア語学習に対する無動機づけは負、自律的動機づけは正の相関関係があり、統制的動機づけは有意な相関関係がなかったとの報告がある (鷲見・鷲見, 2023)。

こうした研究結果と前節で述べた仮定される影響関係から、アラビア語学習において、アラビア語を除いた種々のアラブ文化要素に対する興味(アラブ文化興味と略記)、学習動機づけ、満足や成績といった肯定的な学習結果の3者間の影響関係には、自己決定理論に基づく動機づけの3類型による相違が考えられる。アラビア語学習の無動機づけは、アラブ文化興味によって否定的な影響が及ぼされ、学習結果に対して否定的な影響を与えると仮定できる。統制的動機づけは、アラブ文化興味によって否定的な影響を受け、学習結果に対して否定的な影響から弱い肯定的な影響を与えられる。自律的動機づけは、アラブ文化興味によって肯定的な影響が及ぼされ、学習結果に対して肯定的な影響を与えると仮定される。また、アラブ文化興味は学習動機づけを介さず、直接学習結果に影響を与える可能性も考えられる。例えば、文化に対する興味がアラビア語を学習できることの喜びや満足を直接喚起する場合や、同じ興味をもつ他者との比較によって学習成績の主観的な評価が影響される場合である。しかし、前節でまとめたように、アラブ文化興味から学習結果への影響は学習動機づけを介在させたものを中心になると想定される。学習動機づけが介在しない直接的影響が比較的強いと言える理由は考えられないことから、直接的影響はあっても弱いと予想される。

1.5 目的

本研究はアラビア語学習者におけるアラブ文化興味、アラビア語学習動機づけ、学習結果の関係を検討することが目的であった。対象としたアラビア語学習者は、アラビア語科目を受講する学生の多くを占めるアラビア語を主専攻としない学生であった。アラビア語学習動機づけは自己決定理論に依拠し、無動機づけ、統制的動機づけ、自律的動機づけの3分類によって把握した。学習結果は、学習者自身による主観的なアラビア語科目全般の成績と、アラビア語学習全般に対する満足感といった肯定的な2種を取り上げた。いずれの学習結果もしばしば研究対象とされ、学習にとって重要な意味をもつ主観的側面である (Sumi & Sumi, 2016)。ま

た、アラブ文化興味程度の程度に性差は認められていないものの (Sumi & Sumi, 2016), 自己決定理論に基づく動機づけの類型 (Ratelle, Guay, Vallerand, Larose, & Senécal, 2007) や語学学習 (Elsner & Lohé, 2016) における性の影響の可能性から、性差の検討も行った。本研究に利益相反はない。

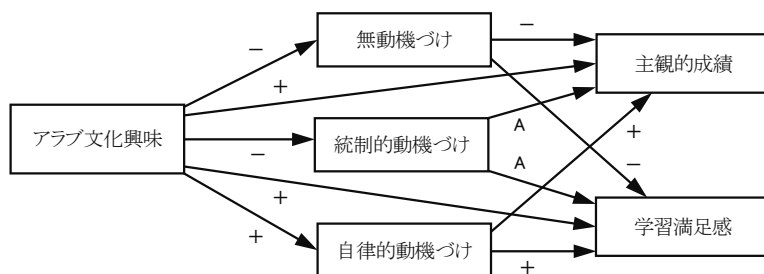
検討する主な関係は、アラブ文化興味からアラビア語学習動機づけ、そして学習結果へ至る影響関係であり、次の3つの仮説にまとめられる。

仮説1 アラブ文化興味がアラビア語学習動機づけに与える影響は、無動機づけ及び統制的動機づけに対して否定的影響であり、自律的動機づけに対して肯定的影響である。

仮説2 アラブ文化興味は主観的成績と学習満足感に対して、直接的に弱い肯定的影響を及ぼす可能性がある。

仮説3 アラビア語学習動機づけが主観的成績と学習満足感に与える影響は、無動機づけが否定的影響、自律的動機づけが肯定的影響であり、統制的動機づけは否定的影響あるいは弱い肯定的影響を及ぼすか、もしくはほとんど影響はない。

以上の影響関係を図示した仮説モデルが図1である。ただし、分析モデルとしての内生変数における誤差変数は省略した。また、3仮説以外の関係として、動機づけの3類型間並びに学習結果の2種間に相関関係が期待される (Ryan & Deci, 2017; Sumi & Sumi, 2019)。しかし、この相関関係は検討すべき目的と直接の関係はないことから、図ではこれを示す誤差間相関を省略した。



注: +は肯定的影響, -は否定的影響, は否定的影響から弱い肯定的影響。

図1 仮説モデル

2. 方法

2.1 調査対象者と調査方法

大学でアラビア語科目を履修するアラビア語専攻ではない大学生257名が調査対象者であった。10大学の学生であり、ほとんどがアラビア語授業を週1回受講していた。平均年齢20.56歳(標準偏差2.53), 女性と男性は153名と104名(59.53%と40.46%), 1年生から4年生がそれぞれ53名, 154名, 33名, 17名であった。著者の所属大学における研究倫理審査機関による承認を受けた質問紙調査を, 調査対象者に対する授業後の集合調査として実施した。

2.2 調査項目

調査項目は年齢, 性別, 学年に加え, 次の項目であった(各尺度の項目, 回答様式, 尺度値の算出方法は, 附録を参照)。

(1) アラブ文化興味

アラブ文化興味尺度 (Sumi & Sumi, 2015, 2016) を測定に用いた。アラビア語学習者を対象とした, 興味の対象, 学習の契機などに関する複数の調査結果から選定された, アラビア語そのものを除く, 12のアラブ文化要素への興味を問う12項目からなる。文化要素は, 中東・アラブ地域, イスラーム教, 歴史・考古学, 文学・映画, 建築・美術, 音楽・舞踊, 政治・紛争, 経済・石油資源, 観光資源, 女性問題, アラブ人の社会・生活, アラブ人の行動・思考の12である。高得点ほどアラブ文化興味が強い傾向を示す。適切な信頼性と妥当性が示されている。

(2) アラビア語学習動機づけ

アラビア語学習動機づけ尺度 (Sumi & Sumi, 2019) によって測定された。自己決定理論における動機づけの類型に沿った5つの下位尺度からなり, 無動機づけ尺度2項目, 外的調整, 取り入れ的調整, 同一化的調整の各尺度3項目, 内発的動機づけ尺度4項目である。同一化的調整と弁別困難との理由から, 統合的調整は含まれない。いずれの下位尺度も項目得点の合計を尺度値とし, 高得点ほど各傾向が強いことを示す。適切な信頼性と妥当性が認められている。

自己決定理論に基づく動機づけの尺度開発をおこなった複数の研究に従い, 統制的動機づけは外的調整尺度と取り入れ的調整尺度, 自律的動機づけは同一化的調整尺度と内発的動機づけ尺度の項目得点の平均値によって評定された(鷲見・鷲見, 2023)。

(3) 学習結果

主観的成績と学習満足感を主観的アラビア語学習成績尺度とアラビア語学習満足感尺度 (Sumi & Sumi, 2016) で測定した。前者はアラビア語科目における課題や試験全般の主観的成績を評定し、後者はアラビア語学習に対する全般的な満足感を評定する尺度である。高得点ほど満足感や主観的成績が高いことを示す。共に適切な信頼性と妥当性が支持されている。

3. 結果

測定した変数の平均値等を表1にまとめた。 α 係数から、すべての尺度で適切な内的整合性信頼性が支持された。平均値の性差は、自律的動機づけ (女性 5.18 [1.09], 男性 5.63 [1.17], 差の有意水準1%), 学習満足感 (女性 13.47 [4.03], 男性 14.65 [3.89], 差の有意水準5%), 主観的成績 (女性 9.01 [4.10], 男性 10.51 [4.68], 差の有意水準5%) で男性が有意に高い値であった ([]内は標準偏差)。

表1 平均値, 得点範囲, α 係数

	<i>M</i>	<i>SD</i>	得点範囲	α 係数
アラブ文化興味	63.92	11.99	16 - 84	.91
無動機づけ	4.26	2.29	2 - 14	.80
統制的動機づけ	3.02	0.79	1.00 - 5.67	.74
自律的動機づけ	5.32	1.13	1.00 - 7.00	.93
主観的成績	9.48	4.34	3 - 20	.94
学習満足感	13.84	4.02	3 - 21	.91

表2に示した変数間の単純相関係数は仮定された変数間の関係と整合するものであった。例えば、アラブ文化興味は無動機づけとは負、自律的動機づけや学習結果と正の相関関係を示した。統制的動機づけはアラブ文化興味との間に負の相関関係が認められ、学習結果との間に有意な相関関係はみられなかった。また、すべての相関係数に有意な性差は認められなかった。

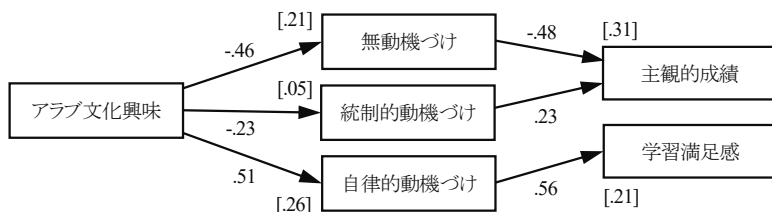
仮説モデル (図1) について、ソフトウェアSPSS Amos 28を用いた構造方程式モデリングによる検証を行った。分析結果の適合度指標と修正指数を確認しながら、有意でないパスを削除してモデルの修正と再分析を慎重に繰り返した。最終的に、すべてのパス係数が有意で、データに適合したモデルを図2に示した。代表的な適合度指標はいずれも相応しい値であった ($\chi^2(5) = 6.881, p = .230, GFI = .990, CFI = .996, RMSEA = .040$)。仮説モデルとの相違は、アラブ文化興味から学習結果、無

動機づけ及び統制的動機づけから学習満足感、自律的動機づけから主観的成績への各パスが有意でなかったため、除かれた点にあった。

表2 相関係数

	1	2	3	4	5
1. アラブ文化興味					
2. 無動機づけ	-.46**				
3. 統制的動機づけ	-.23**	.36**			
4. 自律的動機づけ	.51**	-.58**	-.23**		
5. 主観的成績	.15*	-.41**	.06	.34**	
6. 学習満足感	.30**	-.46**	-.13	.56**	.32**

* $p < .05$, ** $p < .01$



注: []内は決定係数。他の数字は標準化パス係数(すべて1%有意)。誤差変数は省略。

図2 構造方程式モデリングの結果

アラブ文化興味から学習結果へは直接的なパスは支持されず、学習動機づけを介したパスのみが認められた。アラブ文化興味から無動機づけ、さらに無動機づけから主観的成績には共に強い負のパス係数 (-.46 と -.48) が示された。主観的成績に至る他の経路として、アラブ文化興味から統制的動機づけに弱い負のパス係数 (-.23)、統制的動機づけから主観的成績には弱い正のパス係数 (.23) がみられた。くわえてアラブ文化興味から自律的動機づけ、自律的動機づけから学習満足感に強い正のパス係数 (.51 と .56) が認められた。無動機づけ、統制的動機づけ、自律的動機づけの決定係数はそれぞれ.21, .05, .26であった。また、主観的成績と学習満足感の決定係数は.31と.21であった。統制的動機づけの決定係数は僅少であった。有意な誤差間相関は無動機づけと統制的動機づけ並びに無動機づけと自律的動機づけの間でそれぞれ.29と-.53 ($p < .01$)、学習満足感と主観的成績の間が.21 ($p < .05$)であった。

図2の結果について性による相違を確認した。まず性別で検討したところ、いずれもデータに適合したモデルであることが構造方程式モデリングによって支持された(女性、男性の順に $\chi^2(5)=8.748, 4.646, p>.10$, GFI = .988, .980, CFI = 1.000, 1.000, RMSEA = .001, .001)。パス係数はいずれの性も全対象者の結果と同様の値であり、すべて有意であった($p<.05$)。次に、等値制約をおかない配置不変性の検討を行ったところ、モデルの適合は良好であり($\chi^2(5) = 8.748, p = .556$, GFI = .988, CFI = 1.000, RMSEA = .001)、すべてのパス係数に有意な性差は認められなかった。そこで、両性のすべてのパス係数に等値制約をおいて再度分析した結果、適合度指標は等値制約のない結果と同程度であった($\chi^2(5) = 11.429, p = .782$, GFI = .984, CFI = 1.000, RMSEA = .001)。情報量基準に基づく適合度指標は等値制約なしと等値制約ありの順に、AICが72.748と63.429、BCCが77.692と67.446であり、いずれも等値制約ありの結果が下回っていた。モデルの適合はパス係数に等値制約をおく方が良好と言えることから、性における同質性が支持されると判断された。

4. 考察

4.1 仮説モデルの検討結果

本研究ではアラビア語を主専攻としないアラビア語科目履修学生を対象に、アラブ文化興味から、アラビア語の学習動機づけ、学習結果に至る影響関係を検討した。結果として、仮定された影響の一部が支持された。

アラブ文化興味がアラビア語学習動機づけに及ぼす影響に関する仮説1は支持された。アラブ文化興味は無動機づけを抑え、自律的動機づけを向上させる一定規模の影響をもつ可能性があると言えた。支持されたモデルの決定係数からも、アラビア語学習の無動機づけと自律的動機づけを考える上で、アラブ文化興味は考慮すべき要因であると言えよう。他方、無動機づけ同様、統制的動機づけにもアラブ文化興味の否定的影響が認められた。しかし、影響は小規模であり、統制的動機づけに対するアラブ文化興味の役割は小さいと言える。

アラビア語学習の主観的成績と学習満足感に対するアラブ文化興味の直接の影響(仮説2)は支持されなかった。可能性として考えられた直接の影響は認められず、主観的成績や学習満足感に及ぼされるアラブ文化興味の影響にはアラビア語学習動機づけの媒介的な役割が必要と言えた。

アラビア語学習動機づけによる学習結果への影響に関する仮説3について、無動機づけが主観的成績に及ぼす否定的影響、統制的動機づけが主観的成績

に与える弱い肯定的影響、自律的動機づけが学習満足感に及ぼす肯定的影響が支持された。アラブ文化興味が学習動機づけに及ぼすものとはほぼ同程度の影響が、無動機づけと自律的動機づけから学習結果に及ぼされる可能性がある。主観的成績と学習満足感を理解する際、特に主観的成績の低下をもたらす無動機づけと、学習満足感の向上を担う自律的動機づけは留意すべき要因と言えよう。一方、統制的動機づけが主観的成績に与える肯定的影響は、自律性の低い学習動機づけに基づく学習であっても、生み出された成果によって主観的な評価の向上がもたらされる可能性を示すと言えよう。ただし、この肯定的な影響は強くないことから、主観的成績を考える上で統制的動機づけの意義は大きくないと考えられる。

仮説3における無動機づけ及び統制的動機づけから学習満足感への影響は支持されなかった。無動機づけは、アラビア語を学習してはいても調整がなされておらず、意欲や意図がなく、学習の価値を認めていない状態を指す (Ryan & Deci, 2017)。また、統制的動機づけは学習の価値と調整の内在化が弱く、比較的他律的な学習を生じさせるものである (Ryan & Deci, 2017)。こうした動機づけによるアラビア語学習によって、学習者の抱く欲求の充足感に影響を受けにくかったと考えられる。また、自律的動機づけから主観的成績への影響も認められなかった。相当程度内在化された学習の意義あるいは興味や楽しさに基づく自律的なアラビア語学習は、主観による成績の程度と結びつきにくい可能性を指摘できよう。

確認されたアラブ文化興味から主観的成績に至る影響として、アラブ文化興味によって低減に向かう無動機づけによって、結果的に主観的成績の向上の可能性を生むと言えた。同様にアラブ文化興味による低減に向かうはたらきを受けた統制的動機づけによって、主観的成績の向上が抑制されてしまう影響も認められた。決定係数から、アラブ文化興味によるこれらの影響は主観的成績を比較的大きく左右すると言えた。このうち、統制的動機づけを通じた影響は不都合なものであるが、弱い影響であり、主観的成績において、無動機づけを通じた影響が大きいと言えた。他方、学習満足感に対しては、アラブ文化興味の影響によって増大した自律的動機づけが向上させる比較強い影響を認めることができた。

結果における性の影響について、自律的動機づけと学習結果の程度に統計的に有意な性差が認められたものの、いずれも僅差と言える程度であった。さらに相関係数を含め、支持されたモデルに性差は確認されなかった。アラビア語専攻でないアラビア語学習者において、学習動機づけや主観的成績と学習満足感に対するアラブ文化興味の影響を考える際に、性差を考慮する必要は強くないと

言えるだろう。

4.2 教育的示唆

アラブ文化興味がアラビア語学習動機づけの向上、とりわけ無動機づけの低減と自律的動機づけの増加をもたらすことで、主観的成績と学習満足感を向上させる影響をもつ可能性が支持された。これまで多様な結果変数に対し、無動機づけが否定的影響、自律的動機づけが肯定的影響を及ぼすことが支持されてきている (Ryan & Vansteenkiste, 2023)。そのため、アラブ文化興味が学習動機づけを通じて、主観的成績と学習満足感のみならず、学習結果全般により望ましい影響を与え、アラビア語学習の成功をもたらす可能性も考えられよう。さらに、一概に興味といっても、目標言語の学習そのものへの興味の促進 (Tin, 2016) でなく、アラビア語以外のアラブ文化への興味の増進がアラビア語学習の成功に一定の効果を生む可能性が確認された意義は大きいと言えよう。学習者のアラブ文化興味の向上を図ることは、外国語一般の習得に必要とされる文化 (Derenowski, 2011) と目標言語の双方の学習に効果的といえ、これはアラビア語教育におけるアラブ文化学習の必要性の主張 (鷺見・鷺見, 2016) と形式的には同様である。

文化要素への興味によって動機づけられた自己主導的な外国語学習は、興味と学習で対象内容が異なることから、興味駆動学習 (interest-driven learning) と言える (Renninger & Hidi, 2016)。日本の大学におけるアラビア語学習者の多くがアラブ文化要素への興味を学習の契機や継続の理由とすることから (Sumi & Sumi, 2016)、彼らのアラビア語学習は興味駆動学習としての性質が強い。したがって、興味駆動学習の性質を理解し、積極的に推進することがアラビア語教育における成功の1つの鍵となり得るであろう。

興味の維持、拡張、発達には興味発達 (interest development) を考慮した他者による積極的支援が肝要である (Renninger & Hidi, 2016, 2019)。過去の研究結果 (鷺見・鷺見, 2023) に基づいて、本研究で対象とした興味駆動学習を行うアラビア語学習者は、状況的興味から個人的興味への興味発達の4段階モデル (Renninger & Hidi, 2016; 2019) に照らして、ある程度発達し安定した状況的興味の段階、もしくは個人的興味の段階に達していると考えることができる。そこで支援の1つとして、興味発達と文化要素等の個人差に応じた、情報技術等の活用による授業内外の工夫が望まれる (Renninger & Hidi, 2019; Renninger, Ren, & Kern, 2018)。また、一般的な対応として、教育する側が興味育成のための環境や条件を整え、

学習者と積極的な相互交流を図りながら、環境や条件を評価し、改善の上、再整備していく、興味向上のための管理が有効であろう (Renninger & Hidi, 2019)。興味発達にも効果的な、文化学習の価値の内在化のために、外国語学習における文化学習の意義や必要性を学習者に理解させることも重要である (鷲見・鷲見, 2023)。興味支援の中心となる授業担当者は、興味とその支援の必要性、有効な支援方法を理解し、性別にかかわらず学習の成功に重要な役割を果たす可能性をもつアラブ文化興味への効果的介入を実施する必要がある (Renninger et al., 2018; Renninger & Hidi, 2019)。こうした方策は今後有効性を検証する必要がある。

5. 課題とまとめ

本研究の限界を含めた今後の課題として、まず、モデルの検討に縦断データを用いることで、変数間の因果的効果をより明確にすることがあげられる。対象者については、アラビア語専攻学生や大学生以外のアラビア語学習者に対する検討による結果の比較が有益であろう。性以外の個人属性として、学年や学習経験などによる影響も検討が望まれる。アラブ文化興味については、対象内容として文化要素毎の影響の相違を検討することが課題として指摘できる。本研究で扱わなかった他の学習結果や客観的な指標を用いる必要もある。さらに、自己決定理論で重要とされる基本的心理欲求の満足やそれに対する支援 (Ryan & Deci, 2017) といった変数を取り入れた新たなモデルの検討が有益であろう。外国語学習における興味の役割については不明な点が多く、これらの課題を含め、さらに多様な視点から研究を進めていく必要がある。

本研究は日本のアラビア語学習者におけるアラブ文化興味、アラビア語学習動機づけ、学習結果の関係性を示すことができた。外国語学習における興味の役割について検討が求められる中、アラビア語学習にとって重要な学習結果である主観的成績と学習満足感を向上させる可能性をもつ要因として、アラブ文化興味の役割の一端を実証的に確認できた。学習者のアラブ文化興味に着目し、その支援を充実させることで、アラビア語教育の改善を進めることが期待される。

(¹名古屋工業大学, ²京都ノートルダム女子大学)

本研究はJSPS科研費19652060及び26370642の助成を受けたものである。

参考文献

Belnap, K. (2006). A profile of students of Arabic in U.S. universities. In K. M. Wahba, Z. A.

- Taha, & L. England (eds.), *Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century* (pp. 169-178). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Derenowski, M. (2011). Strangers in paradise: The role of target language culture in foreign language teaching materials. In J. Arabski, & A. Wojtaszek, (Eds.). *Aspects of culture in second language acquisition and foreign language learning* (pp. 263-48). Berlin, Germany: Springer.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Elsner, D., & Lohe, V. (Eds.). (2016). *Gender and language learning: Research and practice*. Tübingen, Germany: Narr Francke Attempto.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. New York, NY: Peter Lang.
- Husseinali, G. (2006). Who is studying Arabic and why? A survey of Arabic students' orientations at a major university. *Foreign Language Annals*, 39(3), 395–412.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 734–746.
- Renninger, K. A., & Hidi, S. E. (2016). *The power of interest for motivation and engagement*. New York, NY: Routledge.
- Renninger, K. A., & Hidi, S. E. (2019). Interest development and learning. In K. A. Renninger & S. E. Hidi (Eds.), *The Cambridge handbook of motivation and learning* (pp. 265-290). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Renninger, K. A., Ren, Y., & Kern, H. M. (2018). Motivation, engagement, and interest: In the end, it came down to you and how you think of the problem. In F. Fischer, C. E. Hmelo-Silver, S. R. Goldman, & P. Reimann (Eds.), *International Handbook of the Learning Sciences* (pp. 116-126). New York, NY: Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Vansteenkiste, M. (2023). Self-determination theory: Metatheory, methods, and meaning. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of Self-determination theory* (pp. 3-30). New York, NY: Oxford University Press.
- Schiefele, U. (2012). Interests and Learning. In N. M. Steel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 1623-1626). New York, NY: Springer.
- Sumi, A. M., & Sumi, K. (2016). Interest in Arabic culture among Arabic language students in Japanese universities. *日本中東学会年報*, (31-2), 151-182.
- Sumi, K. & Sumi, A. M. (2015). Development of the Interest in Arabic Culture Scale (IACS): A measure of interest in Arabic culture for students learning Arabic in Japanese universities. *Journal of Psychology and Psychotherapy*, 5, Article 5:18.

- Sumi, K., & Sumi, A. M. (2019). The Arabic Learning Motivation Questionnaire: Development of a new Japanese measure based on self-determination theory. *Psychology, 10*, 2209-2223.
- Sumi, K., & Sumi, A. (2022). Interest in Arab culture and motivation for learning Arabic: The influence of interest on autonomy in motivation among Japanese university students. *Global Culture Review, 13*(1), 31-51.
- Tin, T. B. (2016). *Stimulating student interest in language learning: Theory, research and practice*. London, UK: Palgrave Macmillan.
- Wharton, G. (2005). Language learning interest at a new management university in multilingual Singapore. *Foreign Language Annals, 38*(4), 544-551.
- Zhang, J. (2022). Learning interest: A review of studies and implications for future research directions in second language acquisition. *Teacher Education and Curriculum Studies, 7*(1), 15-22.
- 国際交流基金 (2020). 海外の日本語教育の現状:2018年度日本語教育機関調査より. 独立行政法人国際交流基金.
- 小林明子 (2022). 動機づけ. 福田倫子, 小林明子, 奥野由紀子 (編) 第二言語学習の心理, くろしお出版. pp. 113-137.
- 鷺見朗子, 鷺見克典 (2010). アラビア語の教育と学習におけるアラブ文化要素の役割: 理論的見解と質的検討. *アラブ・イスラム研究, 8*(8), 37-55.
- 鷺見克典, 鷺見朗子 (2023). アラビア語学習者におけるアラブ文化への興味とアラビア語学習動機づけの関係: 大学生を対象とした自己決定理論に基づく検討. *アラブ・イスラム研究, 21*(1), 1-14.
- 長沼君主 (2003). 言語学習における社会的文脈と動機づけ. *心理学評論, 46*(1), 108-120.

附録 使用尺度

いずれの尺度も, 回答は「まったくあてはまらない」(1点), 「あてはまらない」(2点), 「ややあてはまらない」(3点), 「どちらともいえない」(4点), 「ややあてはまる」(5点), 「あてはまる」(6点), 「とてもよくあてはまる」(7点) の7件法で求め, 逆転項目はなく, 項目得点の単純合計が尺度値及び下位尺度値である。

A. アラブ文化興味尺度 (Sumi & Sumi, 2015, 2016)

1. 中東・アラブ地域に興味がある
2. イスラーム教(コーラン含む)に興味がある
3. アラブの歴史や考古学に興味がある
4. アラブの文学や映画に興味がある
5. アラブの建築や美術(書道含む)に興味がある
6. アラブの音楽や舞踊に興味がある

7. アラブの政治や紛争に興味がある
 8. アラブの経済や石油資源に興味がある
 9. アラブの観光資源(遺跡、宮殿、景観等)に興味がある
 10. アラブの女性問題に興味がある
 11. アラブ人の社会や生活(服装、食べ物含む)に興味がある
 12. アラブ人のふるまいや考え方に興味がある
-

B. アラビア語学習動機づけ尺度 (Sumi & Sumi, 2019)

1. アラビア語学習の目的が分からない
2. アラビア語学習なんて、どうでもいい
3. アラビア語学習は周囲が期待するから、やっている
4. アラビア語学習は決まりだから、仕方なくやっている
5. アラビア語学習は学校や先生にやらされている
6. アラビア語学習は格好いいからしている
7. アラビア語学習は自分が周囲に認められたいからしている
8. アラビア語学習は成績が悪いと、はずかしいからしている
9. アラビア語学習は自分にとって重要だ
10. アラビア語学習は自分に必要なことだ
11. アラビア語学習は自分にとって価値がある
12. アラビア語学習が好きだ
13. アラビア語学習は楽しく、おもしろい
14. アラビア語学習は私の好奇心を満たしてくれる
15. アラビア語学習は私にとって1つの挑戦だ

下位尺度は無動機づけ(1-2), 外的調整(3-5), 取り入的調整(6-8), 同一化的調整(9-11), 内発的動機づけ(12-15).

C. 主観的アラビア語学習成績尺度 (Sumi & Sumi, 2019)

1. アラビア語の成績は良い方だと思う
 2. 先生は私のアラビア語の成績を良いと考えていそうだ
 3. 友人から、アラビア語の成績は良いと思われる
-

D. アラビア語学習満足感尺度 (Sumi & Sumi, 2019)

1. アラビア語学習に満足している
 2. アラビア語学習は充実している
 3. アラビア語学習はほぼ期待通りのものだ
-

**The influence of interest in Arab culture and Arabic learning
motivation on learning outcomes**
A study of non-Arabic majors in Japanese universities

¹Katsunori SUMI, ²Akiko SUMI

Interest in Arab culture should play an essential role in learning Arabic for Japanese university students. However, due to a lack of research on this topic, the relationship between interest in Arab culture, motivation to learn Arabic, and learning outcomes remains unclear. This study aimed to examine the influence of interest in Arab culture and Arabic learning motivation on learning outcomes for non-Arabic majors in Japanese universities. Based on the self-determination theory, Arabic learning motivation is classified into three types: amotivation, controlled motivation, and autonomous motivation. The learning outcomes were subjective achievement and learning satisfaction in Arabic learning.

The participants were 257 non-Arabic majors (59.53% women; mean age 20.56 years) from 10 universities. They answered a survey questionnaire, which included the 12-item Interest in Arabic Culture Scale, the 15-item Arabic Learning Motivation Questionnaire, the three-item Subjective Arabic Learning Achievement Scale, and the three-item Arabic Learning Satisfaction Scale. The hypothesized influence was examined using structural equation modeling.

The findings were presented in a model with three paths, depicting connections between interest in Arab culture and Arabic learning motivation, and then learning outcomes. These paths showed that (1) interest in Arab culture negatively influenced amotivation to learn Arabic, which in turn negatively influenced subjective achievement; (2) interest in Arab culture negatively influenced controlled motivation to learn Arabic, which in turn positively influenced subjective achievement; and (3) interest in Arab culture positively influenced autonomous motivation to learn Arabic, which in turn positively influenced learning satisfaction. There were no differences in the model by sex. These results support the importance of interest in Arab culture for successful Arabic learning among Japanese students. Educational implications of the results and future issues are also discussed.

(¹Nagoya Institute of Technology, ²Kyoto Notre Dame University)

大学生の動機づけとエンゲージメントの関係性 協同的タスクを中心にした授業実践を通して

染谷 藤重

1. はじめに

急速にグローバル化が進む中、各国は国際競争力の強化を目指して教育制度の改革に取り組んでいる (OECD, 2018)。日本においても、グローバルな教育基準への適応は避けられない課題であり、特に英語教育がその最前線に立たされている (文部科学省, 2017)。2018 年に高等学校の学習指導要領が告示されたことを受け、日本の高等学校では英語教育に大きな変革の波が押し寄せている (文部科学省, 2018)。新学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」を実現するための指針が示され、「協働的な学び」と「個別最適な学び」の促進が強く推奨されている (文部科学省, 2018)。このような教育方針の変化は、高等教育機関 (大学) における教育実践にも影響を及ぼすことが予想される。

学習動機とは、個人が特定の行動を開始し、維持し、方向性を決定する内的なプロセスを指す (上淵・大芦, 2019; Deci & Ryan, 2000)。一方、エンゲージメントとは、個人が特定の活動やタスクに対して積極的に取り組む程度を示す指標であり、参加の度合い、情熱、興味の深さなどを測定するものである (Reschly & Christenson, 2012; Skinner & Pitzer, 2012)。本研究では、この 2 つの概念を軸に、大学の教養科目である英文法の授業において、協同的なタスクを与えた際の学生の動機づけとエンゲージメントの変化およびその関連性を分析する。

特に、本研究は染谷 (2024) による先行研究の追研究として位置づけられ、協同的な学びが動機づけを高め、さらにはエンゲージメントにつながるプロセスの一端を明らかにすることを目指している。これにより、効果的な英語教育の在り方と、学習者の動機づけを高め、高いエンゲージメントを引き出すための教授法の開発に貢献することが期待される (染谷, 2024)。

本研究の意義は、大学レベルの英語教育における協同的な学びの効果について実証的な証拠を提供することにある。『新学習指導要領』(文部科学省,

2018) がアクティブラーニングと学習者中心のアプローチの重要性を強調していることを踏まえると、これらの教育実践が学習者の動機づけとエンゲージメントにどのような影響を与えるかを検証することは極めて重要であると考えられる。

本研究の結果は、大学の英語教育において協同的な学びが動機づけとエンゲージメントを促進する上での有効性について、貴重な洞察を提供することが期待される。さらに、その結果は、高校から大学への英語学習の円滑な移行を促進し、新学習指導要領（新課程）がもたらす課題に対処するための教育的戦略の開発に役立つ可能性がある。

2. 先行研究

動機づけとは、個人が特定の行動を取る理由やその行動を維持するための内的なプロセスを指す (Reeve, 2018)。これには、目標達成への欲求、行動の方向性、継続性が含まれる (鹿毛, 2013)。

教育の文脈において、動機づけは学習者が新しい知識や技能を習得する上で中心的な役割を果たす。教育心理学の領域では、動機づけに影響を与える要因を解明し、その理論的枠組みの中でどのように学習者の参加や関与（例えば、エンゲージメント）が促進されるかについて、様々な観点から議論が行われてきた (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000)。

特に、教育の文脈における動機づけに関しては、自己決定理論 (Deci & Ryan, 1985) が注目を集めており、この理論を基盤とした多くの研究が進められている。

2.1 自己決定理論

自己決定理論 (Self-Determination Theory: SDT) は、個人が生得的に成長と自我の統合を目指す傾向にあるという考えに基づいた動機づけに関する理論である (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000)。この理論は、人間がより統合された自己の感覚を発達させていく過程における動機づけの本質を探求している。鹿毛 (2013) によると、自己決定理論は、成長と統合に向かう自己の傾向性および、より統合された自己の感覚を発達させていく傾向性を生得的に備えているという生命論的視座に立脚した動機づけの考え方と記述さ

れている。

自己決定理論の中核をなすものは6つの下位理論であるが、その中でも基本的心理欲求理論 (Basic Psychological Needs Theory: BPNT) は、人間の行動と内発的動機づけを理解するために特に重要な理論である。基本的心理欲求理論は、自律性 (Autonomy)、有能性 (Competence)、関係性 (Relatedness) という三つの基本的心理欲求が、人々が経験する動機づけの質と方向性に大きく影響を与えると主張している。

英語教育の文脈における自己決定理論の適用は、学習者の動機づけとエンゲージメントの促進において重要な役割を担っている (Jang et al., 2012)。染谷 (2020) によると、自己決定理論の枠組み内で特に注目されるべき要素は、自律性、有能性、関係性の3つの基本的心理欲求の充足であると述べられている。これらの欲求は、英語学習者が自発的に学習プロセスに関与し、学習の成功を感じ、他者とのつながりを通じてそのプロセスをサポートされる感覚を持つために不可欠である。

自律性の欲求充足は、学習者が自己決定を通じて自らの学習行動を起こす意欲を指し、これにより学習者は英語学習に対して自律的な姿勢を取ることができる。有能性の欲求充足は、学習者が自己の能力を発揮し、英語の習得や授業内容の理解において成果を達成することによって学習環境との効果的な関わり方を見出す傾向を示す。さらに、関係性の欲求充足は、学習者が教師や同級生との協力的な学習活動を通じて、コミュニティ内でのつながりを構築する機会を得ることを指す。

これらの基本的心理欲求の充足は、英語教育における内発的な動機づけやエンゲージメントを促進するとされる (Reeve, 2018)。学習者が自律性、有能性、関係性に関する欲求が満たされると、学習過程に対するより深い関与と、それに伴う成果の向上が期待できる (Niemic & Ryan, 2009)。したがって、英語教育プログラムの設計や教育実践では、これらの心理的欲求をサポートし、充足を促進することが学習者の成功に不可欠であると考えられる。

2.2 エンゲージメント

エンゲージメントという概念は、学習者が教育活動に深く関与する心理的状态を示すものである (鹿毛, 2013)。心理的「没入」とも表現され、学習者が興味や楽しみを感じつつ、注意を課題に向け維持し続けることで「熱中」

する状態を指している（上淵・大芦, 2019）。鹿毛（2013）によれば、学習者のエンゲージメントには感情的、行動的、認知的な側面が存在するとされる。

感情的エンゲージメントは、学習者の感情的な反応、具体的には興味や楽しさなどの感情を指す（Xue, 2023）。最近の研究（e.g. Xue, 2023）でも、この感情的エンゲージメントが学習過程で重要な役割を果たしていることが示されている。一方、行動的エンゲージメントは、学習環境や課題に対する参加や、そのために必要な努力や持続性を含んでおり（梅本ら, 2016）、学習者がどれだけ積極的に活動に取り組んでいるかを示す指標である。さらに、認知的エンゲージメントは学習者の高度な学習戦略や自己調整の使用を指し（Reeve, 2018）、学習に対する深い考察や思考のプロセスが含まれる。

エンゲージメントは、動機づけとは異なる概念であり、学業成績や達成度を直接的に予測する概念であるとされている。その背景には、学習者の心理的欲求が充足されることによってエンゲージメントが高まるという研究結果が数多く存在し（e.g. Jang et al, 2012, 2016; 染谷, 2023）、これらの研究は教育の場における実践の改善に大きく貢献している。つまり、教員が学習者の自律性、有能性、関係性の基本的心理欲求を満たすことに努めるとき、学習者のエンゲージメントは自ずと高まり、結果的に学業成績や達成度の向上につながる。

2.3 協同学習

協同学習は、教育の分野で広く取り入れられている重要なアプローチの一つであり、学習者が互いに学び合い、共に成長するプロセスを重視する教授法である（Johnson et al., 1994）。本段落では、協同学習に関連する主要な研究成果を収集し、その理論的基盤と実践の有効性について概説します。

Johnson et al. (1994)による協同学習の定義に基づく、協同学習は「学習者自身と成員相互の学習を最大化するために共に学習する小集団の教授的活用」であり、共通の目的達成のためにグループメンバーと一緒に作業し、自分だけでなく全員にとって利益のある結果を追求することを特徴としている。この定義から、協同学習が個人の学習だけでなく、グループ内の相互学習を促進することの重要性が強調されている。

また、Richards and Rodgers (2014)は、協同的学習が言語学習の動機づけを高める効果があると指摘している。これは言語学習の文脈において、学

習者が互いの知識と経験を共有し合い、言語の習得を助け合う協同作業が、学習者の内発的動機づけを刺激することを示唆していると考えられる。

協同学習を成功させるためには、いくつかの基本的な構成要素を理解し、適切に適用することが不可欠である。Johnson et al. (1994)によって提唱された協同学習の基本的な5つの構成要素には、互惠的な相互依存関係、対面での促進的な相互作用、個人の責任、社会的スキル、そしてグループプロセスの振り返りが含まれる。これらの要素は、学習者がお互いに支え合い、協力しながら学ぶ環境を形成するために、それぞれが果たすべき役割を明確にしている。

以上により、協同学習は学習者の相互作用と個々の責任感を強化する教育手法であるとともに、言語学習における動機づけの向上に寄与する効果的な方法であることが示されている。

3. 研究の目的と方法

3.1 本研究の目的とリサーチエスチョン

本研究の主な目的は、大学の教養英語（英文法）の授業において協同学習を中心としたタスクの導入が、学生の英語学習に対する動機づけとエンゲージメントの向上、及び学習内容の理解度にどのような影響をもたらすかを検証することにある。協同学習は、互助と相互依存を基盤とする教授法であり、学習者間の相互作用を通じて、より深い知識の習得と学習者自身の教育的価値の実現を目指す。これまでに、協同学習が学習者の動機づけやエンゲージメントを高めることが示されてきたが、教養英語（特に英文法の学習）の文脈におけるその効果については、さらなる研究の必要がある。

この研究では、以下の3つのリサーチエスチョン(RQs)に答えることを目指している。

RQ1：教養英語（英文法）の授業で、協同学習を中心としたタスクは、学生の動機づけ、エンゲージメント、および理解度の向上に寄与するか。

RQ2：学生は、この授業に対してどのような感想を持ち、この学習アプローチにどのように反応し、それが彼らの学習経験にどのような影響を与えるか。

RQ3：授業後の学生の動機づけ、エンゲージメント、および学習内容の理解度の関連性を明らかにし、協同学習の効果的な実践方法と、それが学生の学

習成果に与えるか。

これらの問いへの答えを通じて、教育実践における協同学習の価値を明らかにし、教養英語の授業における協同的な学習アプローチの有効性を検証することを目的とする。本研究の成果は、言語教育における教授方法の改善に貢献することが期待される。

3.2 研究の方法

本研究の参加者は、近畿にある国立大学の教育学部に在籍する 1 年生 79 名であり、2 つのクラスに分かれて教養英語の授業を受講していた。この授業は、2023 年 4 月から 8 月にかけて全 8 回実施された。

研究開始時の初回授業では、オリエンテーションを実施し、協同学習の理論的背景とその重要性について学生たちに説明した。このオリエンテーションは、協同学習への理解を深め、実践への意欲を高めることを目的としていた。その後、学生たちは 3～4 名で構成される小グループを自主的に形成し、これらのグループを基盤として授業活動が進められた。

授業実践では、染谷（2024）の研究で提案された方法に倣い、協同的な学習タスクを中心としたアプローチを採用した。具体的には、「グループワークを取り入れた講義」と「グループ課題」を中心に授業を行った。「グループワークを取り入れた講義」では、教員の発問に対してグループでディスカッションしながら答えを考え、「グループ課題」では、授業外にグループで協力して疑問点を調査した。これにより、学生たちは互いに協力しながら英文法の概念を学習し、理解を深めるためのグループ活動に取り組んだ。これらの活動は、学生たちの動機づけとエンゲージメントを促進し、言語学習における相互作用の重要性を体験させることを目的としていた。表 1 に具体的な実践内容を示す。

表 1 授業実践の内容

回数	内容
第 1 回	オリエンテーション（協同的な学びについて）、事前アンケート、事前確認テスト、グループ作成、グループワークを取り入れた講義
第 2 回	グループワークを取り入れた講義、グループ課題①[受動態]提示
第 3 回	グループ課題①解説、グループワークを取り入れた講義
第 4 回	グループワークを取り入れた講義、グループ課題②[代名詞・There 構文]提示
第 5 回	グループ課題②解説、グループワークを取り入れた講義、グループ課題③[不定代名詞・数量詞]提示
第 6 回	グループ課題③解説、グループワークを取り入れた講義
第 7 回	グループワークを取り入れた講義
第 8 回	まとめ、事後アンケート、事後確認テスト、ノート提出

3.3 測定具

本研究では、教養英語の授業における協同的タスクの効果を多角的に評価するために、複数のデータ収集方法を採用した。具体的には、心理的欲求の充足度、学生のエンゲージメント、および学習内容の理解度を測定するために、アンケート調査と理解度確認テストを実施した。

アンケートは主に 2 部構成で実施された。第一に、心理的欲求の充足度を測定するために、染谷（2020）による尺度を使用した。この尺度は、自律性、有能性、関係性という 3 つの基本的心理欲求の充足度を評価するためのものである。第二に、エンゲージメントを測定するために、Jang et al. (2016) の研究を参考に、染谷（2023）によって作成された質問項目を用いた。この尺度は、感情的・行動的・認知的エンゲージメントを測定するためのものであった。アンケートの例を表 2 に示す。アンケートは 5 件法で設計され、学生が各質問に対して「全くそう思わない」から「とてもそう思う」までの範囲で回答できるようにした。

表2 アンケートの項目例

要因	項目例	項目数
自律性の欲求	自分が興味関心を持っていることができた	3
有能性の欲求	難しいこともうまくやることができた	3
関係性の欲求	クラスの人と安心して授業に取り組めると感じた	3
感情的エンゲージメント	興味深かった	5
行動的エンゲージメント	一生懸命に取り組んでいた	5
認知的エンゲージメント	学習課題などをどうすれば上手く解けるのか考えながらやっていた	3

学習内容の理解度を測定するために、使用されたテキスト『English Grammar in Use (5th edition)』(Murphy, 2019) に付属している4択式の問題を用いたテストが行われた。このテストにより、協同的タスクを通じて学生が英文法に関する具体的な知識をどの程度習得したかを評価することが可能となった。

アンケート調査および理解度確認テストは、Google フォームを用いてオンラインで実施した。研究の透明性と倫理的配慮を確保するために、アンケートの回答は成績評価とは無関係であり、参加が完全に任意であることを事前に口頭で説明した。この手順は、参加者の自由意志に基づいた同意の取得と、プライバシーの保護を確保するために重要であると考えられる。

3.4 分析方法

本研究では、教養英語の授業における協同的タスクの効果を評価するために、事前と事後で同一のアンケート調査及び理解度テストを実施した。これにより、協同的学習が学生の動機づけ、エンゲージメント、及び学習内容の理解度に与える影響を定量的に捉えることを目指した。具体的には、事前と事後のアンケート及び確認テストのデータを収集し、その平均点の差を t 検定を用いて比較分析した。この比較により、協同的学習の導入が学生の学

習に与える影響の具体的な面を示すことが可能となり、授業の効果的な側面及び改善が必要な部分を明らかにしようと試みた。加えて、学生たちから収集した自由記述データに関しては、KH Coder を用いたテキストマイニングの手法で分析を行った。この分析により、学生の感想や協同的タスクに対する具体的な意見、学習経験に関する洞察を抽出し、定量的なデータのみでは捉えきれない学生の内面的な反応や認識の変化を理解しようと試みた。

さらに、事後のアンケートの結果と理解度テストの得点との間にどのような関連があるかを調べるために、相関係数を算出した。その後、相関関係の結果を基に、パス解析を用いて、動機づけ、エンゲージメント、及び学習内容の理解度の間に存在する関連性を詳細に検証した。パス解析を通じて、各要因がどのように相互に影響し合っているのか、それぞれの要素が学習成果にどのように寄与しているのかを明らかにしようと試みた。

これらの分析を通じて、協同的学習タスクが教養英語授業における学生の学習経験に具体的にどのような影響を及ぼしたのか、その効果の度合いを包括的に評価することができると考えられる。

4. 分析結果と考察

4.1 RQ1 について

まず、RQ1（：教養英語（英文法）の授業で、協同学習を中心としたタスクは、学生の動機づけ、エンゲージメント、および理解度の向上に寄与するか）について検討する。本実践の介入が参加者の自律性、有能性、関係性の欲求充足、感情的エンゲージメント、行動的エンゲージメント、及び認知的エンゲージメントに与える影響を評価するために、対応のある t 検定を用いてデータを分析した（表 3）。

分析の結果、有能性の欲求充足得点および関係性の欲求充足得点において介入前後で有意な上昇が見られた。具体的に、有能性の欲求充足得点においては、介入前後で有意な差が確認された（ $t(78) = -2.194, p = .031$, Cohen's $d = -.247$ ）。関係性の欲求充足得点においても、同様に有意な増加が見られた（ $t(78) = -2.558, p = .012$, Cohen's $d = -.288$ ）。これらの結果は、実践介入が有能性と関係性の欲求充足を高めるのに有効であることを示している。しかし、自律性の欲求充足得点に関しては、有意な変化は見られなかった（ $t(78) = -$

1.133, $p = .261$)。

表3 記述統計量と t 検定の結果

	事前		事後		t 値	p
	M	SD	M	SD		
自律性の欲求	3.561	0.870	3.696	0.694	-1.133	0.261
有能性の欲求	3.354	0.805	3.561	0.633	-2.194	0.031
関係性の欲求	3.536	0.810	3.810	0.687	-2.558	0.012
感情的エンゲージメント	3.478	0.876	3.516	0.764	-0.322	0.748
行動的エンゲージメント	3.521	0.851	3.922	0.724	-3.603	0.001
認知的エンゲージメント	3.219	0.784	3.675	0.825	-4.038	0.000

さらに、行動的エンゲージメントおよび認知的エンゲージメントについて、介入前後で有意な改善が見られた。行動的エンゲージメント得点においては、有意な増加が認められ ($t(78) = -3.603, p = .001$, Cohen's $d = -.405$)、認知的エンゲージメント得点においても、有意な増加が見られた ($t(78) = -4.038, p < .001$, Cohen's $d = -.454$)。これらの結果は、実践介入が行動的および認知的エンゲージメントを向上させる可能性があることを示唆している。感情的エンゲージメントについては、有意な差は見られなかった ($t(78) = -.322, p = .748$)。

これらの結果は、協同的なタスクを介して、グループやクラス内での欲求充足やエンゲージメントが促進されたことを示しており、特に有能性の欲求充足および行動的、認知的エンゲージメントの向上に寄与したと考えられる。

また、授業介入の効果を評価するために実施した確認テストのスコアに関する結果は、対応のある t 検定により分析した。介入前のテストスコアの平均は 10.78 ($SD = 2.795$) であり、介入後のスコアの平均は 18 点満点中 12.54 ($SD = 3.104$) であった。この介入によるスコアの平均の差は統計学的に有意であった ($t(78) = -6.224, p < .001$)。効果量は Cohen's d で .700 と示さ

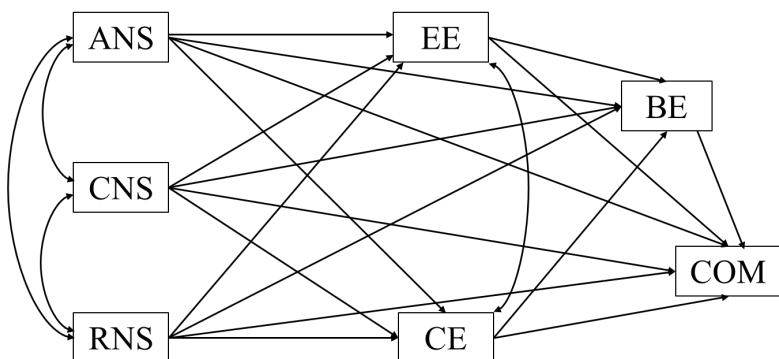
RQ2（：学生は、この授業に対してどのような感想を持ち、この学習アプローチにどのように反応し、それが彼らの学習経験にどのような影響を与えるか）について検討するために、授業の最後に収集した授業の振り返りシート（ $N = 79$ ）をテキストマイニングにより分析した。その結果を図 1 に示す。

68

と any の違いなど) への理解」や「学習に対する興味の持続」「理解の向上」「新しい視点を聞くことで思考や理解を深める」などのポジティブな感想へと変化していることが示された。

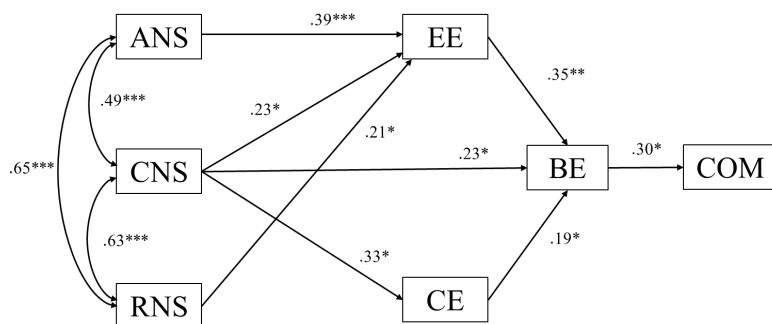
RQ3(:授業後の学生の動機づけ、エンゲージメント、および学習内容の理解度の関連性を明らかにし、協同学習の効果的な実践方法と、それが学生の学習成果に与えるか。)を検討するために、事後の自律性、有能性、関係性の欲求充足が感情的、認知的エンゲージメント、及び行動的エンゲージメントを媒介として、理解度得点に及ぼす影響をパス解析によって検討した。検証するパスモデルを図2に、パス解析の結果を図3に示す。

図2 検証するパスモデル(飽和モデル)



Note: ANS = 自律性の欲求充足, CNS = 有能性の欲求充足, RNS = 関係性の欲求充足, EE = 感情的エンゲージメント, CE = 認知的エンゲージメント, BE = 行動的エンゲージメント, COM = 理解度.

図3 パス解析の結果



Note: 有意なパスのみ記載* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, ANS = 自律性の欲求充足, CNS = 有能性の欲求充足, RNS = 関係性の欲求充足, EE = 感情的エンゲージメント, CE = 認知的エンゲージメント, BE = 行動的エンゲージメント, COM = 理解度.

パス解析の分析結果を踏まえると、学習者のエンゲージメントを高め、理解度の向上を促進するためには、自律性、有能性、関係性の3つの心理的欲求を満たすことが重要であると言える。

自律性の欲求、有能性の欲求、関係性の欲求が高まると、感情的エンゲージメントが高まることが示された。さらに、有能性の欲求が高まると、感情的エンゲージメント、行動的エンゲージメント、認知的エンゲージメントのすべてが高まることが明らかになった。また、感情的エンゲージメントと認知的エンゲージメントが高まると、行動的エンゲージメントが高まり、行動的エンゲージメントが高まることで理解度の得点が向上することが示された。

これらの結果から、学習者の基本的心理欲求を満たすことが、エンゲージメントを高め、学習成果(理解度)を向上させるために重要であることが示唆された。特に、有能性の欲求が3つのエンゲージメントすべてに正の影響を与えることから、学習者の有能感を高めることが、学習者のエンゲージメントを促進する上で特に重要であると考えられる。

以上の結果を踏まえると、教育者は学習者の自律性、有能性、関係性を支援する学習環境を整えることで、学習者のエンゲージメントと理解度を高めることができると考えられる。

5. まとめと今後の課題

本研究は、教養英語授業における協同的な学習タスク中心の介入が学生の学習成果に及ぼす影響を検証することを目的とした。研究の結果、以下の知見が得られた。

協同的なタスクを中心とした授業介入の実施により、学生の有能性と関係性に関する基本的心理的欲求の充足度が向上した。それに伴い、行動的および認知的エンゲージメントが顕著に向上し、授業内容に対する理解度も有意に上昇した。

自由記述によるフィードバックの分析からは、従来の暗記中心の英文法学習と比較して、本研究参加者の学習動機づけや理解度が高まる傾向が観察された。このことは、学生がアクティブな学習プロセスに従事することで、より深い理解と学習への興味を喚起されることを示唆している。

さらに、授業後の学生の意識に関する共分散構造方程式モデリング(SEM)によるパス解析の結果から、自律性、有能性、関係性の3つの心理的欲求の充足が、感情적および認知的エンゲージメントと関連し、それが行動的エンゲージメントを喚起し、理解度と正の関係性を持つことが明らかとなった。

以上の結果から、暗記中心の学習方法から脱却し、協同的なタスクを取り入れた授業運営が、学生の認知面(例えば、思考力、判断力、表現力)などを促進すると同時に、学生の学習動機づけを高め、エンゲージメントを促進し、結果として学習の理解を深める可能性があることが示唆された。

今後の課題としては、本研究で使用した授業介入方法をさまざまな科目や学習環境に適用し、その効果の一般化を図ることが挙げられる。また、協同的学習の長期的な影響についての追跡調査や、異なる文化背景を持つ学生群に対する影響の検討も、重要な研究テーマとなり得る。これらの研究を通じて、より効果的な教育技術の開発と、学習者中心の教育環境の実現に寄与することが期待される。

(京都教育大学)

引用文献

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human

- needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1175–1188. <https://doi.org/10.1037/a0028089>
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27–38. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). Cooperative learning in the classroom. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- OECD. (2018). Education at a Glance 2018: OECD Indicators. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- Reeve, J. (2018). *Understanding motivation and emotion* (7th ed.). Wiley.
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 3-19). Springer.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.6>
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 21-44). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2

- 上淵寿・大芦治(編)『新 動機づけ研究の最前線』北大路書房.
- 梅本 貴豊・伊藤 崇達・田中 健史朗(2016).「調整方略, 感情のおよび行動的エンゲージメント, 学業成果の関連」『心理学研究』87, 334-342.
- 鹿毛雅治 (2013).『学習意欲の理論:動機づけの教育心理学』金子書房.
- 染谷藤重 (2020).「高校生の心理的欲求充足が内発的動機づけを予測するプロセス—階層的重回帰分析を用いて—」*JAFLE Bulletin*, 第 23 号, 132-146.
- 染谷藤重 (2023).「自律性支援・基本的心理欲求及び行為主体的エンゲージメントの関連性の検証—自己決定理論における二重過程モデルを通して—」『中部地区英語教育学会紀要』第 52 号, 85-92.
- 染谷藤重 (2024).「英語学習者の動機づけ及びエンゲージメントを高める授業実践—協同的な学びを中心として—」*KELES Journal*, 64-69.
- 文部科学省 (2017).『中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 外国語編 英語編』開隆堂出版.
- 文部科学省 (2018).『高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)解説 外国語編 英語編』開隆堂出版.

付録1 グループワーク課題①の Google ドキュメントの例
(染谷, 2024 から引用)

受動態

«テキスト pp. 84-89»

Step 1 【疑問を3つ設定する】

- ①
- ②
- ③

Step 2 背景を考える

↑ この疑問を設定した背景を記載する«なぜ上記の疑問を調べようと思ったのか? »

Step 3 調べて分かったこと

- ①について
- ②について
- ③について

Step 4 まとめる

(↑ 上記を調べてみて、グループで考えたことを記載してください。)
上記4つのステップにしたがって、課題を行ってください。

The Relationship between University Students' Motivation and Engagement: Through Classroom Practice Focused on Cooperative Tasks

Fujishige Someya

This study aimed to examine the effects of introducing cooperative tasks in university-level English grammar classes on students' motivation, engagement, and comprehension of learning content. Participants were 79 first-year students enrolled in the Faculty of Education at a national university in the Kinki region of Japan, and an intervention study was conducted over eight weeks.

Research methods included pre- and post-questionnaires, comprehension tests, and open-ended feedback. The questionnaires measured the satisfaction of basic psychological needs (autonomy, competence, and relatedness) based on self-determination theory, and engagement (emotional, behavioral, and cognitive). Data analysis involved paired *t*-tests, text mining, and path analysis.

Results showed that after the introduction of cooperative tasks, students' satisfaction of competence and relatedness needs, behavioral and cognitive engagement, and comprehension test scores significantly improved. Text mining results suggested that students deepened their understanding of English grammar and maintained interest in learning through cooperative learning. Path analysis revealed the process by which the satisfaction of basic psychological needs positively influenced comprehension through engagement.

These findings indicate that classroom practices centered on cooperative tasks have the potential to enhance students' motivation and engagement, ultimately leading to improved comprehension of learning content. The insights from this research contribute to the development of effective teaching methods in university-level English education and offer implications for the realization of learner-centered educational environments.

(Kyoto University of Education)

プロテスタント難民の手紙における shall と will 18 世紀の英語学習者による区別の方略

中川 亮

はじめに

本研究は、18 世紀ロンドンのフランス出身プロテスタント難民による助動詞 shall と will の区別の実態を、ある難民一家の手紙をコーパスとして、他の英語母語話者や規範的言説と比較しつつ明らかにする。17–18 世紀は、shall に代わり will が台頭し始めた時期であった。母語話者にとっても shall/will の区別が自明ではない中、難民たちはこれらの助動詞の用法を学習しなくてはならなかった。

ルイ 14 世(在位 1643–1715)のもとでは、1681 年にポワトゥー(Poitou)で竜騎兵の迫害(dragonnades)が始まるなどプロテスタントへの抑圧が強まり、1685 年にはプロテスタントの諸権利を認めたナントの王令(l'édit de Nantes)も廃止された。その結果、周囲の新教地域、すなわちドイツ、スイス、オランダ、イングランドなどに十数万人以上のプロテスタントたちが逃れたとされている¹。中でもイングランドへの移住は規模が大きく、ロンドンを中心に 5 万から 5.5 万人程度が到来したと推定される(Gwynn, 2018:196–199)。イングランドには、16 世紀以来フランス語圏出身者の教会が存在し、英国教会とは異なる教会組織を営むことも認められていた。

Lachenicht (2012) は、この難民たちがホスト社会に統合(integration)される過程を測る指標として、「教会への帰属」、「現地民との通婚」、「言語の転換」の 3 つを提示している(p. 116)。このうち言語についていえば、どうやら 1720–1730 年ごろイングランドにいた難民の大半はまだフランス語を話していたが、18 世紀末ごろになると、一部のエリートを除き、第三・第四世代がフランス語を日常的に話すことはなくなった(pp. 118–119)。Lachenicht (2012) も認めている通り、こうした傾向はあらゆるケースに当てはまるわけではない。実際、1686 年ごろロンドンに逃れた商人の一家 Caillouel 家²の資料では、移住第二世代目にあたる Isaac Caillouel(父親と同名のため、以下 Isaac Junior と呼称)が 1700 年代前半には英語を使用しはじめ

¹ 難民の正確な規模を推定するのは困難だが、たとえば Lachenicht (2007:310) では 12 万人、Magdelaine (2014:131) では 16–18 万人と見積もられている。

² 第 3 節参照。

ている。この書き手は十代まではフランスで生活していたようであり、英語は第一言語でなかったと考えられる³。Isaac Junior はまだ慣習的に困難であったイングランドへの帰化をおそらく 1703 年に申請しており (Shaw, 1923:25, 37)、そのためにホスト社会への帰順を表明する動機があったとすれば、英語を早くから使っていることは不自然でない⁴。

イングランドにおけるプロテスタント難民の英語はこれまで言語学的研究の対象となっておらず、彼らの英語が他の英語話者とどう異なっていたかはよくわかっていない (Lachenicht, 2010:388)。ホスト社会への言語的同化の過程は、言語の選択(英語／フランス語)だけでなく、どのような社会言語学的意味を持った特徴が現れているかも調べることでより細かく理解できる。第一世代や第二世代の難民(の少なくとも一部)は英語の学習者であるから、その英語は中間言語分析の対象となる。英文法の記述は 17 世紀に本格的に始まってまだ間もなく、Guy Miège の *Nouvelle Méthode pour apprendre l'Anglois* (1685) 以前の外国人向け英語教本は量・質ともに十分とはいえず難しかった (Howatt, 1984:4-5, 55)。そうした状況において、学習者自身が例文や実例から規則をボトムアップに構築しなければならないケースは当時珍しくなかったと考えられるが、プロテスタント難民はそれにどう対処していたらうか。この問いへの手がかりとなる事例として、本研究はプロテスタント難民 Caillouel 家の英語書簡に見られる shall と will の使用を分析する。難民の言語であるフランス語には、shall/will のペアと意味的にちょうど対応する形式が存在しないため、難民たちは新たにこの区別を習得しなければならなかっただろう。

以下では、まず第 1 節で shall と will の競合の通時的経過を見たあと、第 2 節でこれらの助動詞にまつわる当時の規範的言説について述べる。規範的言説の検討により、難民たちの言語使用が当時の規範に照らしてどの程度「正しい」と認識されえたかが考察できるようになる。第 3 節では今回注目する Caillouel 家のプロフィールを概観したうえで、コーパスの構造と調査方法を紹介し、その調査結

³ 英仏海峡に近いフランスの都市で活動していた商人の中には、職業上の必要から、英語の作業知識を持つものもいたらしい (Bastide, 1912:49-50)。しかし、そういった商人のひとりであった Isaac Junior の父親は英語が話せなかった (Caillouel, I., 1688, January 12. [Draft letter to Mademoiselle Collier]. Huguenot Library (HUGUENOT LIBRARY/F/CA/18/61), The National Archives, Kew, Richmond, UK)。このことと Isaac Junior の年齢を踏まえると、Isaac Junior が英語をフランス語と同じレベルで運用できたとは考えにくい。本論文の第 3 節も参照。

⁴ イギリスの帰化法の歴史については、Shaw (1911) および中川(2017)を参照。一般に難民たちへのイギリス社会からの視線はおおむね好意的であったが、競合国にあたるフランスから来た彼らへの疑念が霧消したことはなかった (Thorp, 1976)。このことも英国への帰順を示そうとする間接的な理由のうちに数えられるかもしれない。

果を第4節で考察する。

1. 英語史における shall と will の競合

現代英語において助動詞 shall と will はともに未来におきると考えられる事態を描写するのに用いることができる。ただし、これらはあくまで助動詞であり、屈折によって「未来形」を作らない英語は、形態的カテゴリーとしての未来時制を持たないと考えられる(Haegeman, 1983:7–9; Quirk et al., 1985:§4.41)。

助動詞 shall と will に関する英語史におけるひとつの論点は⁵、頻度の通時の変化である。現代英語では shall の頻度は will よりもはるかに少なく、University College London の Survey of English Usage では、shall が will の六分の一未満しか出現しない(Haegeman, 1983:15)。Helsinki Corpus を用いた Gotti (2003) のデータによると、1350–1420 年に頻度上優勢だったのは shall のほうであったが、1640–1710 年には will が shall を上回っている。なかでも、未来を表す will の頻度は大きく上昇し、対照的に未来の意味を持つ shall は急激に衰退しており 10,000 語あたり 39 語(1350–1420)から 16 語(1640–1710)へ減少、will は 10,000 語あたり 7 語(1350–1420)から 20 語(1640–1710)へ増加している(p. 293)。同様の変化は、Helsinki Corpus を用いて人称別の頻度を調査した Kytö (1991)、Corpus of Early English Correspondence Sampler を用いた Nurmi (2003)、Corpus of Early Ontario English を調査した Dollinger (2008) によっても確認されている。Gotti (2003) のデータでは、もともと優勢であった shall が 17–18 世紀には will の後塵を喫するようになっているが、その差は現代英語ほどには開いていない(p. 293; Cf. Haegeman, 1983:15)。したがって、17–18 世紀は、shall と will の競合がまさに展開しつつあった時期であると考えることができる。次節では、こうした時代背景のもとに編まれた shall と will の区別に関する規範的言説を取り上げる。

2. 17–18 世紀における shall と will の規範

17–18 世紀における shall と will に関する主な規範的言説は、Fries (1925) に

⁵ もうひとつの問いは、shall と will の語源的意味——「(金銭的な)義務」と「意志」——からどのように「未来」の用法が発達したか、というものである。この問題は英語史上重要な課題ではあるが、本論文では扱うことができない。

よってまとめられている。Fries (1925) によれば、shall と will の区別にはじめて言及したのは George Mason によるフランス語で書かれた英文法書 *Grammaire angloise* (1622) であるが、*Grammaire angloise* は shall と will の区別が必要であると説くのみで具体的にどう区別されるべきかは説明していない (pp. 971-972)。John Wallis による *Grammatica linguae Anglicana* (1653) になると、この区別は人称と意味の対応関係として整理される。Wallis は、人称により shall、will の意味が異なることを指摘し、一人称 shall と二・三人称 will は「预示する(prædicentis)性格を持つ」一方、二・三人称 shall と一人称 will は「約束したり脅したり(promittentis aut minantis)する」と述べる(Fries, 1925:972)⁶。つまり、shall と will は、人称と意味の対応がちょうど逆になる(表 1)。この図式は、Robert Lowth の *A Short Introduction to English Grammar* (1762) でも踏襲されるが、Lowth は文の種類に応じた意味の区別にも言及している(Fries, 1925:973-974)。Fries (1925)の挙げている箇所によると、Lowth は、Wallis の図式が適用されるのは平叙文 explicative sentence であり、疑問文では人称と意味の対応が逆になって一人称 will と二・三人称 shall が未来を表すと主張している(p. 974, note 11)⁷。Shall/will の区別は、William Ward の *A Grammar of the English Language* (1765) では、未来に対する希望や恐れを抱く主体が発話者であるか否かという観点で整理し直されている(Fries, 1925:974)⁸。

このように、18 世紀までの文法書が提示する規則は、人称と意味(またはモダリティ)の対応関係によって記述されてきた。代表的図式は表 1 に示した通りである

⁶ Fries (1925) が参照している 1653 年版は入手できなかったが、1688 年版には次のようにある:
In primis personis shall simpliciter prædicentis est; will, quasi promittentis aut minantis. / In secundis & tertiis personis, shall promittentis aut minantis, will simpliciter prædicentis.
「一人称で shall は単に预示する性格を持つが、will はいわば約束したり脅したりするようなものである。2 人称と 3 人称では、shall が約束したり脅したりし、will は単に预示する。」

(Wallis, 1688:101-102)

⁷ Fries (1925) の 974 頁注 11 は、Lowth が文の種類に基づく区別に言及している箇所として *A Short Introduction to English Grammar* の 64-65 頁を挙げているが、筆者が入手できた 1762 年版にはその文面が確認できなかった。Fries (1925) は 1767 年版も参照しており(p. 43)、こちらの 65 頁には文の種類に基づく区別が言及されている。

⁸ Fries (1925) が参照している 1765 年版は入手できなかったが、1767 年版には次のようにある:
[shall について]

shall denotes a State which the Speaker, hopes, fears, or foresees concerning himself, but which he determines concerning others (Ward, 1767:121)

[will について]

will denotes a State which the Speaker determines concerning himself, but which he hopes, fears, or foresees concerning other Objects (Ward, 1767:122)

が、この対応は文法家たちの教育的関心ゆえに、やや簡略化されたものになっている可能性がある。記憶しやすい簡潔な規則を提示する教本が市場で成功を収めたことから、そうした記述は文法家たちによって維持されることとなった(Ticken-Boon van Ostade, 1985:127; Arnovick, 1997:138)。とはいえ、この規則が完全に人工的であるとは言えない。実際、Wallis の図式は同時代の話者たちの使用パターンとある程度符合しており、未来の意味に限れば一人称なら *shall*、二・三人称なら *will* という使い分けがかなりはっきりしていた(Taglicht, 1970:203–213)。

人称	意味	
	<i>shall</i>	<i>will</i>
一人称	予示する	約束する、脅す
二・三人称	約束する、脅す	予示する

表 1: Wallis (1653) における *shall*/*will* の区別

文法家たちは誤用を糾弾している。Shall と *will* の区別に関してやりだまに挙げられているのは「外国人(foreigners)」である。たとえば、Noah Webster は次のように述べている。

For want of a clear and accurate knowledge of the English auxiliaries, **foreigners** are apt to fall into material errors in constructing sentences. The most numerous errors appear in the use of *will* and *shall*, and their inflections. The **Scots** and **Irish**, even of the first rank, generally use *will* for *shall* in the first person ; by which means, they substitute a *promise* for an in-tended *prediction*. (Webster, 1789:236–237; 太字は筆者による)

Webster (1789) は「外国人」としてスコットランド人(Scots)とアイルランド人(Irish)に言及しているが、フランスからの難民は *shall* と *will* をどう区別していただろうか。アイルランド語では動詞に接辞を付加して作られる未来時制が未来を表す(Ó Siadhail, 1989:171–176)。アイルランド語話者にとって *shall*/*will* の区別が難しい一因がこれであるなら、同じく動詞の形態で未来を表すフランス語を第一言語とする話者にとっても、*shall*/*will* の区別が容易ではなかったことが予測される。

3. 調査方法

フランス出身難民による shall と will の使用の事例として、本研究では Dorset History Centre(英国)に所蔵されている Caillouel 家の英語書簡から用例を収集した。以下では、まず 3.1 節で Caillouel 家のプロフィールを紹介したうえで、3.2 節でコーパスの構成について、3.3 節で用例の収集方法について述べる。

3.1. Caillouel 家のプロフィール

Caillouel 家は、フランス北西部ルーアン出身の裕福な商人の一家で、プロテスタントへの迫害を逃れて 1686 年頃ロンドンへ逃れた。移住を決定したのは Isaac Caillouel で、彼は息子 Isaac Junior と娘 Marie を連れロンドン東部スピタルフィールズ(Spitalfields)に定着した。移住直後、Isaac Caillouel は妻である Marie Primout をルーアンに残していたが⁹、ほどなく彼女も家族に合流した。Marie Primout はおそらく Isaac Caillouel の再婚相手であった。移住第一世代である Isaac Caillouel は英語を話すことができないと認めており¹⁰、実際、彼の手紙はすべてフランス語で書かれている。その他の第一世代の手紙・証書類もフランス語で書かれている¹¹。

第二世代となる息子の Isaac Junior はフランス語だけでなく、英語もある程度使うことができた。彼の英語は、息子である Abraham Caillouel にあてた 2 通の手紙と取引記録の一部に残っている。ただし、1694 年に Isaac Junior が父親の遺言を執行していることから判断するに¹²、Isaac Junior は 1694 年時点で成年である 21 歳に達しており、したがって家族がロンドンに到着した 1686 年ごろには少なくとも 13 歳ごろであったと推定される。このことから、Isaac Junior はフランス語を第一言語とし、第二言語として英語を学習していたことが示唆される。

Dorset History Centre に保存されている手紙類と、フランスからの難民を多く

⁹ Primout, M. (1687, January 22). [Letter to Isaac Caillouel]. Huguenot Library (HUGUENOT LIBRARY/F/CA/18/2), The National Archives, Kew, Richmond, UK.

¹⁰ Caillouel, I. (1688, January 12). [Draft letter to Mademoiselle Collier]. Huguenot Library (HUGUENOT LIBRARY/F/CA/18/61), The National Archives, Kew, Richmond, UK.

¹¹ 第一世代の資料は英国立公文書館(The National Archives)内 University College London 特別コレクション Huguenot Library に保存されている(HUGUENOT LIBRARY/F/CA)。

¹² Probate will of Isaac Caillouel senior (1694, September 13). Huguenot Library (HUGUENOT LIBRARY/F/CA/19/1), The National Archives, Kew, Richmond, UK.

受け入れた Saint Martin Orgars 教会の洗礼記録から¹³、Isaac Junior には少なくとも 3 人の息子(Abraham、Jacob、Isaac)、そしておそらくは娘(Marie)もいたようである。息子たちのうち、Isaac は父親よりも早くに死亡しており、Isaac の妻 Rebecca が義理の娘として Isaac Junior の財産を一部相続した。第三世代の手紙はすべて英語で書かれており、言語選択という観点では、書き言葉の言語的同化はこのころまでに完了していたようである。Jacob と妻 Abigail の娘 Mary は、Dorset の古物蒐集家 Thomas Rackett 師(1755–1840)の父 Thomas Rackett と結婚しており、通婚による同化も移住第四世代までには達成されていたらしい。Caillouel 家の英語資料は、現在までこの Rackett 家アーカイブの一部として Dorset History Centreに残っている。

図 1 は、Dorset History Centre と英国立公文書館内 University College London 特別コレクション Huguenot Library 所蔵の Caillouel 家資料(HUGUENOT LIBRARY/F/CA)をもとに作成した家系図である。灰色網掛け部が手紙の残っている第三世代までの成員で、星印がフランス語話者、菱形は英語話者を指す。

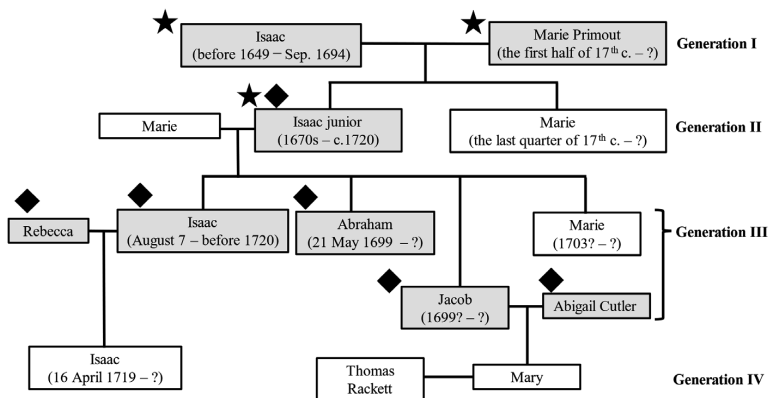


図 1: Caillouel 家系図

(灰色網掛け: 手紙が残る第三世代までの書き手; ★: フランス語話者; ◆: 英語話者)

3.2. 調査方法

¹³ Minet and Minet (1935:4)の転写による。

本研究で分析するのは、Caillouel 家のうち、英語への言語的同化が進行していた移住第二世代と移住第三世代の話者である。具体的には、Isaac Junior(第二世代)と、その息子 Abraham, Jacob, Isaac, Rebecca, Abigail(第三世代)およびその他の親類、知人によるのべ 22 人(うち女性 7 人、氏名性別不明 2 人)による計 88 通の手紙がコーパスに含まれる。内訳は Dorset History Centre の D/RAC/1-18、20 より 87 通、Huguenot Library の F/CA/21/2/3 から 1 通である¹⁴。作成時期が判明しているなかで最も古い手紙は 1714 年、最も新しい手紙は 1756 年である。不規則な分綴や手紙の汚損などにより、正確な語数を与えることは困難であるが、おおむね 3 万語程度に相当する。22 人の書き手のうち、コーパスに占める割合が多いのは Jacob(22 通=11,900 語程度)と Abraham(18 通=3800 語程度)で、合わせて全体の 45%程度の手紙数に相当する。英語学習者であった可能性が高い Isaac Junior の手紙は 2 通(495 語)しか存在しないが、英語を後天的に学習したと考えられる話者による shall/will の区別を証言するきわめて貴重な資料であり、分析に値する。そこで本研究では、彼の手紙における shall と will の使用パターンを、複数の対照群と比較し、Isaac Junior による助動詞選択の背景を推定する。

対照コーパスとなるのは、1) 第三世代の手紙、2) Corpus of Early English Correspondence Sampler 1(以下、CEECEs1)に収録される同時代の英語話者のうちジェントリ(gentry)と商人(merchant)による手紙、3) 17-18 世紀の手紙にみられる shall と will を調査した Dollinger (2008)、Kytö (1991)、Hulbert (1947) の一部データである。具体的には、Dollinger (2008) から Corpus of Early Ontario English に収録された 1776-1800 年のカナダ英語の手紙¹⁵、Kytö (1991) からは Helsinki Corpus に収録された 1640-1710 年のイギリス英語による手紙 13,000 語分、Hulbert (1947) からは 17-18 世紀の 5 つの手紙集から抽出されたデータを検討した¹⁶。これらの中では、唯一 Dollinger (2008)が肯定文と否定文を両方考慮したことを明示している¹⁷。省略形「ll」は、いずれの研究もデータから除外している(Hulbert, 1947:1179; Dollinger, 2008:415; Kytö, 1991:263, note 3)。この他、Isaac Junior の第一言語であったフランス語からの影響を確かめるため、Caillouel 家のフランス語書

¹⁴ 3.1 節と注 11 を参照。

¹⁵ 正確な規模は不明だが、およそ 125,000 語以下のコーパスである。

¹⁶ Hulbert (1947) は 16-18 世紀までの著名な人物の手紙集をコーパスとした研究である。コーパスサイズ(語数)は与えられていない。

¹⁷ Hulbert (1947) は、一人称の疑問文をデータから除外している(p. 1179)。

簡も参照した。

3.3. データの収集

Shall と will の用例は、綴りの変異形を考慮しつつ手作業でコーパスから収集した。第 2 節でみたように、規範的には shall と will が用いられるべき人称は文の種類により異なる。本研究ではもともと基本的な shall と will の使用パターンを抽出するため、平叙文に現れる用例のみを考慮することとし、疑問文に現れる用例は除外した。平叙文であれば肯定文と否定文は区別せずにデータに含んだ。これは、肯定文と否定文の区別が当時の規範でそれほど注視されておらず、両者で助動詞と人称の組み合わせのパターンが大きく異なることはないかと予想されたためである。コーパス中には、肯定文において一人称 shall が 129 例、二・三人称は 9 例あり、否定文ではそれぞれ 24 例と 1 例であった。一方、will は肯定文で一人称が 36 例、二・三人称が 158 例あり、否定文ではそれぞれ 7 例、21 例あった。ここで、肯定文と否定文で shall/will の人称ごとの出現傾向に差が見られるか、Fisher の正確確率検定を行ったところ¹⁸、shall と will いずれについても有意差は見られなかった (shall: $p = 1$, will: $p = 0.4445$)。疑問文の他、時制と法の錯綜を避けるため should と would も除外した。さらに、省略形の「ll」も shall と will のいずれを意図しているかが判断できないため (Taglicht, 1970:202)、除外した。なおこの方針は、本研究で対照群とした Dollinger (2008)、Kytö (1991)、Hulbert (1947) でも踏襲されている。意味解釈上の問題を引き起こすその他のケースとして、従属節内で shall/will の使用が意図されているのか不明である場合と、主語が省略されているために主語の人称が判断できない場合がある。これらも分析から除外した¹⁹。

上記を踏まえ最終的に考慮した shall は 163 例、will が 222 例であった。

¹⁸ 本研究では統計的検定はすべて R(ver. 4.4.1)を用いて行った。

¹⁹ 次のような例がある。なお、綴りは原文のままである。転写規則については注 22 も参照。

[従属節中で shall/will の使用が意図されているのか不明なケース]

(i) I am afraid I **shall** not go / to Flanders these 3 weeks so that **Expect** [(I shall) expect/(I) expect?] to see you / in Towne before that Time (D/RAC/A/1, September 19, 1722. From Abra[h]am Caillouel to Jacob Caillouel)

[主語省略のために人称が不明のケース]

(ii) I am pleased to hear of ye Arrivall of ye Ship / but Cannot possibly Come to Town untill this / Day Sevnnight therefore Desire you will be / Carefull in ye Affair and **Imploye** [you/we/命令法?] Gawthorne / as Husbandman of her (D/RAC/A/1, September 4, 1721. From Abra[h]am Caillouel to Jacob Caillouel)

4. 調査結果と考察

本節では、コーパスから収集した用例に基づき、まず 4.1 節で Caillouel 家の手紙で shall と will が出現する人称の頻度を分析する。その後、4.2 節では、とくに Isaac Junior に注目し、shall/will の使用パターンを、同時代の英語話者や Caillouel 家のフランス語書簡、教本類と比較しながら論じる。

4.1. Caillouel 家の手紙にみられる shall と will の人称

収集した 163 件の shall のうち、153 例が一人称とともに生起し、10 例は二・三人称とともに現れた。一方、222 例の will のうち、一人称と生起したのは 43 例で、二・三人称は 179 例であった²⁰。ここで shall/will の人称(一人称かそれ以外か)による分布の差について Fisher の正確確率検定を行ったところ、その差は有意であった($p = 2.2 \times 10^{-16}$)。Shall を一人称、will をそれ以外の人称で使うという傾向は、英語話者全体にわたって見いだされる人称選択のパターンと一致するが、それでは Caillouel 家に見いだされる一人称 shall への偏向と二・三人称 will への偏向の程度は英語話者全体の傾向と比べてどの程度強いだろうか。

この問いに答えるべく、Caillouel 家の shall/will の人称に応じた使用パターンを Hulbert (1947)、Kytö (1991)、Dollinger (2008)、CEECES1 と比較する。図 2 にこれらの先行研究のデータを Caillouel 家と比較した結果を示した。横軸には shall の全用例のうちに一人称の用例が占める割合を、縦軸には will の全用例に二・三人称の用例が占める割合をとり、Caillouel 家の主な成員 5 人(Isaac Junior、Abraham、Jacob、Rebecca、Abigail)と先行研究をプロットした。グラフ上の円(●)が主な成員 5 人を表し、菱形(◆)は 5 人以外も含めた Caillouel 家コーパス全体の平均値を示す。三角形は先行研究と CEECES1 のデータである。

図 2 で、Caillouel 家のデータ(●と◆)はいずれも先行研究群より右側に位置している。右側に位置するほど shall を一人称で使用する傾向が強いことを示すため、Caillouel 家は同時代の英語話者よりも shall と一人称を強く結びつける集団であったことがわかる。実際、Caillouel 家ともっとも地理的・時代的に近いデータを調査している Kytö (1991) と Caillouel 家平均(◆)で shall の人称ごとの使用傾向に

²⁰ なお Caillouel 家のフランス語書簡では未来形が 273 件現れ、そのうち 134 件が一人称、66 件が二人称、71 件が三人称、2 例が人称不明であった。

差があるか Fisher の正確確率検定を行ったところ、その差は有意であった($p = 1.683 \times 10^{-9}$)。Will については Caillouel 家と先行研究群でほぼ差がない。やはり Kytö (1991) と Caillouel 家平均で will の人称ごとの使用傾向に差があるか Fisher の正確確率検定を行ったところ、その差は有意ではなかった($p = 0.1833$)。

Caillouel 家の主要な話者 5 人はそれぞれやや異なった使用パターンを示しており各々の用法を見ていく意義はあるが、以下ではフランス語を第一言語としていたと考えられる Isaac Junior のみに注目する。図 2 で、Isaac Junior はグラフの右上端に位置しており、これは観測できた範囲で shall は常に一人称、will は常に二・三人称で使用されたことを示す²¹。ただし、用例数が少ないため、この割合が Isaac Junior の言語使用をどの程度反映しているかははっきりしない。頻度のみからはわからない shall/will の使用傾向をより詳しく検討するため、4.2 節で Isaac Junior の shall(1 例)と will(3 例)の用法を用例ごとに考察する。

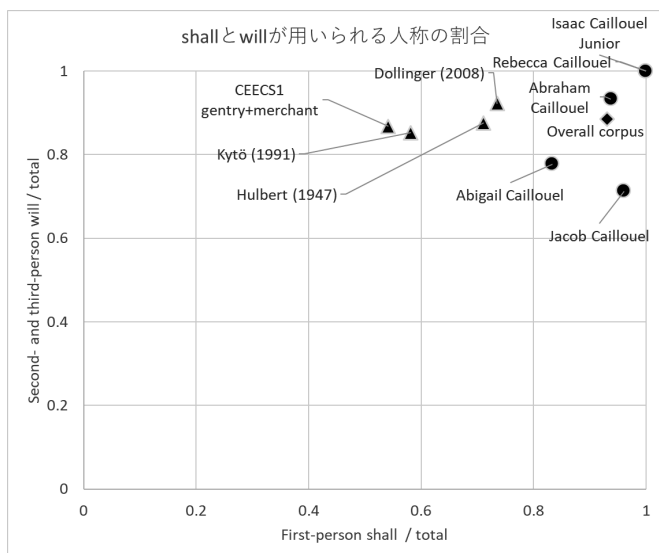


図 2: shall/will が用いられる人称

(●: 主な Caillouel 家の成員; ◆: Caillouel 家コーパス平均; ▲: 先行研究のデータ)

²¹ Isaac Junior の義理の娘 Rebecca の手紙でも shall は一人称、will は二・三人称と明確に人称が区別されている。Rebecca は、Isaac Junior の嫡出子でなく、どのような階層や教育程度の話者であったか判断するのが難しい。また、性別も異なる。

4.2 Isaac Junior の shall と will

Isaac Junior の shall と will は、彼が息子 Abraham にあてた 2 通の手紙に出現する。例(1)に Isaac Junior の shall を示した。

- (1) But Doe not Bee / Extravagant, And Doe not Lett your / stay Be about 14 or 20
Days at further, / for I am not very well soe **shall** want / y[o]u In Town, that I
may have Time / To Goe To Bris toll
(D/RAC/A/6, July 7, 1720. I[saac] Caillouel Junior to Abraham Caillouel)²²

(1)では一人称 shall が用いられている。この助動詞 shall がモーダルな用法であるなら、「(I) shall want y[o]u」は「私はあなたを必要とする／欲するべきである」という義務を表すはずだが、これは文脈に合わない。学習者である Isaac Junior が shall/will を同義語として用いていた可能性もあり、その場合は本来 will の持つモーダルな意味である「意志」が shall で表されることもあるだろう。しかし、(1)で shall に続く動詞 want は主語の意味役割が動作主(agent)にならないので、「私はあなたを必要とする／欲するつもりである」という「意志」の解釈もここではできない²³。これらのモーダルな解釈が採用されない場合、(1)の shall は英語話者にとって、未来の事態に対する Isaac Junior の判断を表すものとして解釈されることになる²⁴。

続いて Isaac Junior による will の例を(2-4)に示す。

- (2) I should have been well / satisfied if y[o]u had Come back w[i]th mr / stedman,
for am afraid your stay / **will** Doe noe Good
(D/RAC/A/6, July 7, 1720. I[saac] Caillouel Junior to Abraham Caillouel)

²² 綴りは手紙の原文のままであるが、上つき文字は基準線(baseline)に戻し、文字が省略されている箇所にはその文字が特定される場合に限り、角括弧で該当する文字を補った。斜線は原文における改行を示す。

²³ 例(1)に「意志」のニュアンスが感じられるとすれば、それは動詞 want に発するものである。

²⁴ もう一つの可能性として、Isaac Junior が「(I) shall want」をフランス語の動詞 vouloir(= 英 want)の条件法現在「Je voudrais (= 英 I would like)」の意味で用いていたと考えることもできる。もしそうであるなら、CEECES1 中の手紙 1172 通の中に「shall + want」という語連続は 4 件しか出現せず頻度としてはまれであるから、「(I) shall want = Je voudrais」はある種のフランス語語法である可能性がある。しかし、重要なことは、そのような意図が仮に Isaac Junior にあったとしても、(1)の shall に対するモーダルな解釈が不可能である以上、英語話者には未来の用法で解釈されることになっただろうということである。

(3) I'f[sic] you have Occasion for money, you / may Draw Directly vpon mee & not
/ vpon mr Tomkins, I Doe not Question / But mr wray **will** Take your Bill / Vpon
mee

(D/RAC/A/6, July 7, 1720. I[saac] Caillouel Junior to Abraham Caillouel)

(4) I Doe not Care To Ask any Body A fare / for a Bill of Credits when I am sure /
mr Wray **will** Take your Bill vp[o]n mee

(D/RAC/A/6, July 7, 1720. I[saac] Caillouel Junior to Abraham Caillouel)

これらの例では、will がいずれも三人称単数で使用されている。どれも主語(your stay と mr Wray)の意志を表す用法とは考えられず、未来の事態に対する Isaac Junior の判断を表しているとみるべきである。

ここまでに見た例(1-4)から、Isaac Junior は、未来を表す助動詞として shall を一人称、will は一人称以外で—三人称しか用例はないものの—使用するという区別を設定していた可能性が示唆される。これは表 1 に示した Wallis (1653)²⁵ の図式から、未来を意味する部分(「预示する」の箇所)を抜き出して単純化したものであるといえる。ここで浮かぶ疑問は、この区別を彼が当時の英語教師から学んだ可能性はあるか、という問いである。

当時のフランス語話者が参照できた英文法書のうち、人称に応じた shall/will の区別を提示しているものとしては、Festean (1675) と Miège (1698) がある。Festean (1675) は、「英語はフランス語と同じように未来を用いる(On se sert du Future comme en François)」(p. 88)と述べてつも、直後の例文では一人称 shall のみを提示し、will にはすべての人称で例を与えている。Miège (1698) はほぼ Wallis (1653) に準拠した区別を導入している。それによれば、一人称 shall は「[未来の事態についての] 言明 (Declaration)」を表すが、それ以外の人称では「命令 (commandement)」となり、will はすべての人称で「約束、意図、決意 (Promesse, intention, Resolution)」を表す (p. 129)。これらの記述は Isaac Junior の用法とは矛盾しておらず、何らかの形でこうした教師の影響を受けた可能性は排除できないが、それでもなお Isaac Junior の用法は Festean (1675) や Miège (1698) より単純化されている。

もし Isaac Junior が shall/will の区別を明示的に学習していないのだとしても、周囲の話者からこうした区別を非明示的に習得した可能性はある。図 2 で示したよ

²⁵ 注 6 参照。

うに、Caillouel 家の書き手は他の英語話者と比べて shall を一人称でより多用する傾向にあったため、Isaac Junior は shall を「I shall」というチャンクで記憶していたかもしれない。同時に、先行研究や CEECES1 において will は全体の 90%弱が一人称以外での使用であり、will がその割合通りに彼のインプットに出現していたなら、shall と相補分布する助動詞として will が習得されたとしても不自然ではない。

ところで、shall/will を未来の意味に限定したうえで人称に応じて使い分けるという区別の単純化は、Isaac Junior にとって学習上の利点になる。というのも、これによって彼は shall/will の微妙な意味的区別を回避しつつ、当時の規範的図式(表 1)には準拠することになるからである。また、父親から息子への手紙文というテキストにおいては、そもそも義務を表す shall や意志を表す will があまり使用されなかったことも Isaac Junior にとっては追い風であった。たとえば、17 世紀における英語の手紙マニュアルとして高名な John Hill の *The Young Secretary's Guide* (1687) には父親から息子への手紙の例文が掲載されているが、そこには「意志」の will や読み手に対する「義務」の shall は含まれていない²⁶。もし Isaac Junior がそのような内容を表現したければ、助動詞 may や must、あるいは命令形を使うことができた。

(7) [助動詞 may] I f[sic] you have Occasion for money, you / **may** Draw Directly vpon mee & not / vpon mr Tomkins

(D/RAC/A/6, June 7, 1720. I[saac] Caillouel Junior to Abraham Caillouel)

(8) [助動詞 must] But y[o]u **must** / Consider that money is not found In the / street

(D/RAC/A/6, June 14, 1720. I[saac] Caillouel Junior to Abraham Caillouel)

(9) [命令形] **Do not Lett** your / stay Be about 14 or 20 Days at further,

(D/RAC/A/6, June 7, 1720. I[saac] Caillouel Junior to Abraham Caillouel)

²⁶ たとえば以下の例を参照。

(iii) *Son*, / I Have thought fit to direct these Lines to you, / to let you understand it is my pleasure, That / you continue where you are; nay, by your Obe- / dience and by the Authority of a Father, I com- / mand it, and further conjure you, that you be no / ways negligent in making a due Progress in your / Learning. Neither let me hear any more Com- / plaints of you of this or any other kind ; but so / behave your self, that you may not only deserve my / Blessing, but further your self in those things that / will undoubtedly redound to your credit and ad- / vantage, and to the pleasure and contentment of / him, who is / *Your Loving Father*; / D. L. (Hill, 1687:42)

おわりに

ここまで、18世紀ロンドンのフランス出身プロテスタント難民による英語使用の一例として、Caillouel 家の手紙文、とくに英語を第二言語として学習したと考えられる Isaac Junior の手紙にみられる shall と will の用法を検討してきた。Isaac Junior の手紙では、shall は一人称、will はそれ以外の人称(三人称)と使い分けられていた。規範では shall/will が人称に応じて異なる意味を表すという規則が掲げられていたが、Isaac Junior の中間言語においてはこれが人称と助動詞の対応に転換されていた。

この再解釈は Isaac Junior に複雑な意味の区別を避けつつ規範適合的に shall/will を運用できるという利点をもたらすものであった。これにより、Isaac Junior は Noah Webster がスコットランド人やアイルランド人に向けていた非難も回避できただろう。ところで、Dollinger (2008) は、北米の英語で観察される shall の衰退と will の拡大が、スコットランド・アイルランド・ブリテン島北部の住民のうち、特に「低い階層 Low class」の移民たちにおそらくは意識の下からの変化としてけん引されたことを指摘している(pp. 236–238)。これが正しいとすれば、そもそも shall の使用は、使用者を「Low class」から区別する指標でもあったことになる。加えて、その shall の使用が規範にかなっているなら、その使用者は「正しい」英語の使用者であるともみなされることになる。そのようにして威信のある変項を用いることは、ときに周囲から敵意や疑念を向けられることのあったプロテスタント難民にとって、自分たちの言語的統合を印象付ける効果があったと考えられる。

この考察は、Isaac Junior の英語にみられる他の現象や、Caillouel 家のその他の書き手の言語使用を加味しながらさらに追求されるべきである。今後の課題としたい。ところで、Isaac Junior による shall/will の区別の単純化は、shall が次第に一人称のみに限定されていくという英語全体の通時的傾向とある程度一致しているように思われる。同じような一致・相似が、その他の語法や文法的な区別にも見いだされるかはさらに研究を進めてみなくてはわからないだろう。また、より大きな問いとして、当時の文法書や教本が規則として明示していなかった様々な細かい語法に、学習者たちがどう対処していたかも調べてみる必要もあるだろう。

(東京大学・大学院博士後期課程)

参考文献

一次資料(アーカイブ資料)

- D/RAC/1-20, 1714-1753, Correspondence of Caillouel Family, Dorset History Centre, Dorset, Dorchester, UK.
- HUGUENOT LIBRARY/F/CA/18, 1681-1694, Correspondence of Isaac Caillouel senior in England, Huguenot Library Archives, UCL Special Collections, The National Archives, Kew, Richmond, UK.
- HUGUENOT LIBRARY/F/CA/19/1, 1694, Probate will of Isaac Caillouel senior, Huguenot Library Archives, UCL Special Collections, The National Archives, Kew, Richmond, UK.
- HUGUENOT LIBRARY/F/CA/21/2/3, 1717, Letter of Anna Lambe, Huguenot Library Archives, UCL Special Collections, The National Archives, Kew, Richmond, UK.

一次資料(印刷物)

- Festeau, P. (1675). *Nouvelle grammaire Angloise, Enrichie de Dialogues curieux touchant l'Estat, & la Cour d'Angleterre: Et d'une Nomenclature. Angloise & Française*. London: Chez George Wells, au Cymitiere de Saint Paul, au Soleil.
- Hill, J. (1687). *The Young Secretary's Guide: Or, A Speedy Help to Learning*. London: Printed for H. Rhodes, next door to the Swan-Tavern, near Bride-Lane in Fleet-street.
- Lowth, R. (1762). *A Short Introduction to English Grammar: With Critical Notes*. London: Printed by J. Hughs; For A. Millar in the Strand; And R. and J. Dodsley in Pall-mall.
- Lowth, R. (1767). *A Short Introduction to English Grammar: With Critical Notes*. London: Printed by A. Millar; and T. Cadell in the Strand; and J. Dodsley in Pall-mall.
- Miège, G. (1698). *Nouvelle facile methode Pour Apprendre l'anglois, Contenant une parfaite grammaire, Avec une nomenclature Française & Angloise ; Un Recuil d'expressions famileres , & plusieurs dialogus Familieres & Choisis. Et enfin un bon nombre de lettres galantes, & histoires facetieuses* ("Nouvelle Edition Corrigée & Augmenté"). Amsterdam: Chez Pierre Mortier, Libraire Sur le Vygen-dam.
- Minet, W., & Minet, S. (Eds.) (1935). *Register of the Church of Saint Martin Orgars With Its History and That of Swallow Street* (Publications of the Huguenot Society of London, XXXVII). Frome: Butler & Tanner.
- Wallis, J. (1688). *Grammatica Linguae Anglicanae: Item, Tractatus Grammatico-Physicus de Loquela sive Sonorum Formatione. Cui subjungitur Johannis Podensteiner Clavis Linguae Anglicanae: Juxta cum Guilielmi Perkins Tractatu Anglico De Fundamento Religionis Christianae*. Sumtibus Viduae Gotfried Schultzen, Bibliopolae Hamburgensis.
- Ward, W. (1767). *A Grammar of the English Language, in Two Treatises. The First, Containing Rules for Every Part of Its Construction ; With a Praxis Both of True and*

False English, Shewing How the Rules Are to Be Applied in Resolving the True, and in Rectifying the False. The Second, Shewing the Nature of the Several Parts of Speech, and the Reasons of Every Part of Construction. York: Printed by A. Ward, for C. Etherington, Bookseller, opposite the North Door of All-Hallows Church in the Pavement.

Webster, N. (1789). *Dissertations on the English Language: With Notes, Historical and Critical. To Which Is Added, by Way of Appendix, an Essay on a Reformed Mode of Spelling, With Dr. Franklin's Arguments on That Subject.* Boston: Isaiah Thomas and Company.

二次資料

Arnovick, L. K. (1997). Proscribed collocations with *shall* and *will*: the eighteenth-century (non-)standard reassessed. In J. Cheshire and D. Stein (Eds.), *Taming the Vernacular: From Dialect to Written Standard Language* (pp. 135–151). London/New York: Longman.

Bastide, C. (1912). *Anglais et français du XVII^e siècle.* Paris: Librairie Félix Alcan.

Dollinger, S. (2008). *New-Dialect Formation in Canada: Evidence from the English Modal Auxiliaries.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Fries, C. C. (1925). The periphrastic future with *shall* and *will* in modern English. *PMLA*, 40(4), 963–1024.

Gotti, M. (2003). *Shall* and *will* in contemporary English: A comparison with past uses. In R. Facchinetti, M. Krug, and F. Palmer (Eds.), *Modality in Contemporary English* (pp. 267–300). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Gwynn, R. (2018). *The Huguenots in Later Stuart Britain* (Vol. II): *Settlement, Churches, and the Role of London.* Brighton: Sussex Academic Press.

Haegeman, L. M. V. (1983). *The Semantics of Will in Present-Day British English: A Unified Account.* Brussel: Paleis der Academiën.

Howatt, A. P. R. (1984). *A History of English Language Teaching.* Oxford: Oxford UP.

Hulbert, J. R. (1947). On the origin of the grammarians' rules for the use of *shall* and *will*. *PMLA*, 62(4), 1178–1182.

Kytö, M. (1991). *Variation and Diachrony, with Early American English in Focus. Studies on CAN/MAY and SHALL/WILL.* Bern: Peter Lang.

Lachenicht, S. (2007). Huguenot immigrants and the formation of national identities, 1548–1787. *The Historical Journal*, 50(2), 309–331.

- Lachenicht, S. (2010). *Hugenotten in Europa und Nordamerika. Migration und Integration in der Frühen Neuzeit*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Lachenicht, S. (2012). Intégration ou coexistence ? Les huguenots dans les Îles britanniques et le Brandebourg. *Diaspora. Histoire et sociétés*, 18, 108–122.
- Magdelaine, M. (2014). Le refuge huguenot, exil et accueil. *Annales de Bretagne et des Pays de l'Ouest*, 121(3), 131–143.
- 中川順子(2017). 「18 世紀前半イギリスにおける帰化取得者とデニズン」, 『文学部論叢』, 熊本大学, 108, 25–39.
- Nurmi, A. (2003). *You shall see I will conclude in it*: Sociolinguistic variation of WILL/WOULD and SHALL/SHOULD in the sixteenth century. In D. Hart (Ed.), *English Modality in Context: Diachronic Perspectives* (pp. 89–108). Bern: Peter Lang.
- Ó Siadhail, M. (1989). *Modern Irish: Grammatical Structure and Dialectal Variation*. Cambridge: Cambridge UP.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., and Svartvik, J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
- Shaw, W. A. (Ed.) (1911). *Letters of Denization and Acts of Naturalization for Aliens in England and Ireland 1603–1700* (Huguenot Society of London Quarto Series 18). Lymington.
- Shaw, W. A. (Ed.) (1923). *Letters of Denization and Acts of Naturalization for Aliens in England and Ireland 1701–1800* (Huguenot Society of London Quarto Series 27). Manchester: Sherratt and Hughes.
- Taglicht, J. (1970). The genesis of the conventional rules for the use of *shall* and *will*. *English Studies*, 51(3), 193–213.
- Thorp, M. R. (1976). The anti-Huguenot undercurrent in late-seventeenth-century England. *Proceedings of the Huguenot Society of London*, XXII(6), 569–580.
- Tieken-Boon van Ostade, I. (1985). ‘I will be drowned and no man shall save me’: the conventional rules for *shall* and *will* in eighteenth-century English grammars. *English Studies*, 66(2), 123–142.

統計ツール

- R Core Team (2024). R: A Language and Environment for Statistical Computing (ver. 4.4.1). R Foundation for Statistical Computing. Vienna: Austria. <<https://www.R-project.org/>>.

***Shall* and *Will* in the Letters of Protestant Refugees: Strategies of distinction in an eighteenth-century English learner**

Ryo NAKAGAWA

This study investigates the two modals *shall* and *will* in letters written by Protestant refugees from France in eighteenth-century London. The data presented by this research will serve to measure the distance between the English of the refugees and that of native speakers, leading to a better understanding of the degree of their acculturation into English society from a linguistic point of view.

In the eighteenth century, the distinction between the two modals was not stable among native speakers, and grammar books tried to establish rules to determine the relation between the meaning of *shall/will* and the grammatical person in which they are used. Non-native refugees had to learn this distinction, but the acquisition was not straightforward because the L1 of the arriving refugees was French, which does not have modals with exactly the same function as *shall* and *will*.

To examine their use, *shall* and *will* among the refugees were contrasted both with the use of native writers and prescriptive discourses. Our corpus primarily consists of the English letters of the Caillouel family from Rouen, which constitute one of the few accessible sources to Protestant refugee language. The focus is on Isaac Caillouel Junior, whose L1 was probably French, and his English-born children.

The data revealed that *shall* was more strongly related to the first person in the Caillouel family than in native speakers outside the family; however, no significant difference was observed for *will*. Regarding Isaac Caillouel Junior, the data also suggest that he used *shall* to express the futurity in the first person, while *will* served the same function as in the second and third persons. This indicates that he probably simplified the prescriptive rule of a ‘meaning-person’ mapping of *shall/will* towards a ‘form-person’ mapping. Such a simplification allowed him to use the two modals with a reduced function but without violating the rule; thus showing his compliance with the prescriptive usage. In this sense, his *shall* and *will* contributed to promote his linguistic acculturation towards normative English speakers.

(University of Tokyo, Graduate student)

英語発音上級者のケーススタディー ～インタビューを用いた探索的分析～

寺島 芙由

1. はじめに

発音習得においては、学習年齢が強い影響力を持つ。例えば Oyama (1976) においては、イタリア人移民の学習開始年齢と発音能力に負の相関が見られた。Lenneberg (1967) は学習開始年齢が 11-14 歳になると「訛りが現れ」、それ以降の年齢になると第二言語学習は困難になると述べている (p.181)。Scovel (1988) も他の言語側面に比べ発音だけ強い訛りを持つが Joseph Conrad 現象と呼ばれる現象が見られることもある。一方で、青年期以降に学習を開始したにも関わらず高い発音能力を身につけた学習者の存在が報告されている。こうした例外的学習者については、その存在を実証する研究が行われているが (e.g., Bongaerts, 1999)、例外的学習者の特徴について深く調査した研究は数少ない (ただし、Moyer, 2014)。例外的学習者は学習者間の個人差の最たる例だが、どのような個人差要因が例外的学習者に見られるのか、明らかにされていない。

本研究の目的は、Lenneberg が示した 11 歳以降に学習を開始した英語発音上級者の個人差要因を調査することである。そのため、英語発音上級者の T に対して、動機づけやビリーフ、学習ストラテジーなどについて半構造化インタビューを行い、質的分析を行った。本研究の位置付けは、今後発音に影響を与える可能性のある個人差要因を量的に調査するためのパイロットスタディである。

1. 1. 例外的学習者

例外的学習者の研究では、思春期以降に学習を開始した第二言語で母語話者並みの発音を身につけた学習者が報告されている。Novoa et al. (1988) では CJ という英語母語話者のケーススタディが報告されている。CJ は様々な言語をとくに短い期間で習得し、どの言語においても母語話者並みの能力を持っていた。IQ や音楽適性は一般的だったが、形式的なパターンを見抜く力が優れていることが示された。MLAT により言語適性が測定されたが、ほとんどのテストで満点近くを取った。言語的記憶能力も飛び抜けていた。一方で、パーソナリティにはとりわけ特筆すべき特徴は見られなかった。

Ioup et al. (1994)では、Julie というエジプト在住のアラビア語学習者が母語話者並みの能力を持っていることが示された。Julie が高い言語習得に至った理由は、言語の形式への注意と高い才能だと説明されている。才能の根拠として、左利きであることや家系に双子がいること、数学が苦手なことなどが挙げられているが、適性の調査を行なったわけではなく、推測にすぎない。文法は正しくマスターしなくてはならないというビリーフを持っていたことが示されている。Bongaerts et al. (1997)は高校入学以降に学習を開始したオランダ人英語学習者の中に母語話者並みの発音を持つ学習者がいることを示した。学習者は高い動機づけを持ち、オランダの大学で英語の発音に関する集中的な指導を受けていた。Bongaerts et al. (2000)においては、第二言語環境であるオランダに滞在しているオランダ語学習者のうち、発音が母語話者並の学習者がいることを示した。インプットの量と高い動機づけなどの特徴があり、明示的指導の影響は限定的である可能性が示された。高い点数を取ったのは言語的距離が比較的近い学習者であり、第一言語と第二言語の言語的距離が近い学習者は発音習得に有利な可能性も示された。

Moyer (1999)のドイツ語上級学習者の発音の調査においては、一人が常に母語話者と同レベルのスコアを獲得した。22歳のときからドイツ語の学習を始め、文化的同化と母語話者並の発音を強く目指していた。Nikolov (2000)では、卓越したハンガリー語学習者と英語学習者を対象に発音の調査とインタビュー調査を行ったが、母語話者並みの学習者は決まって訛りのない発音を目指していた。また、第二言語能力向上のための機会を常に求め、外向的で社交的だった。読書やメディアを通じて多くのインプットも受けていた。Moyer (2014)は例外的学習者を調査した研究をいくつか挙げ、例外的学習者の特徴を認知的・心理的・経験的要因に分類した。認知的要因は適性やメタ認知的な学習へのアプローチを上げ、適性に関しては結論が出せないが、メタ認知的な学習へのアプローチは多くの例外的学習者が用いていると指摘した。心理的要因については、母語話者のように話したいという意思がある学習者が多いことを指摘している。経験的要因に関しては、L2 使用が生活の様々な領域に広がっている傾向があることを指摘し、居住経験年数が短い学習者でも高いレベルまで到達できていることが示された。

概観すると、1980年から1990年前半の研究においては発音習得に限られない第二言語全般の能力において母語話者並みの学習者のケーススタディーが行われ、そうした成功は言語適性の観点で説明された。それ以降になると発音に注目した例外的学習者の研究も行われるようになり、特に文化的同化などの動機

づけの観点が強調されるようになってきた。こうした研究では、高い動機づけ等の概観は紹介されているが、学習者の個人差要因に焦点を当てて詳細なインタビューを行うといったことは、驚くほど行われていない。例外は Novoa et al. (1988) において CJ のケーススタディを行った研究だが、主に適性要因に注目しているため、その他の要因はほとんど語られていない。例外的学習者が一般的な学習者の延長線上にあると考えると、彼らの個人差要因の飛び抜けた部分は一般的学習者の学習においても重要な部分となりうる可能性があり、調査の必要がある。

1. 2. 個人差要因

第二言語習得全般において調査されている個人差要因については、例えば Ellis (2004) が、知能、作動記憶、言語適性、学習スタイル、動機づけ、不安、パーソナリティ、Willingness to Communicate (WTC)、ビリーフ、学習戦略などを挙げている。Dörnyei (2005) は、パーソナリティ、適性、動機づけ、学習スタイル、学習戦略、その他(不安、創造性、WTC、自尊心、ビリーフ)を挙げている。Skehan (1991) は特に言語習得に重要な個人差要因として、適性、動機づけ、学習戦略、学習スタイルを挙げている。特に発音習得に関係する個人差要因について言えば、例えば、Piske et al. (2001) がレビューを行い、年齢、学習開始年齢、ジェンダー、指導、動機づけ、言語学習適性、言語使用を挙げている。Derwing and Munro (2015) では、発音習得に影響を与える要因として、年齢、L2 経験、動機づけや WTC、発音学習の適性、指導を挙げている。

2. 研究設問

本研究の研究設問は、発音において上級学習者である T がどのような個人差要因を持っているかというものである。

3. 研究手法

実験参加者は T である。Terashima (2017) の発音実験にて高得点を取った。日本人に困難を与える母音と子音を含む単語リストの音読において、ほぼ満点(29 単語中 28 単語は3名の母語話者評価者から全て正しい発音と判定)を取得した。また、母語話者評価者の1人から6段階評価で6(「Barely detectable accent; pronunciation is almost like that of native speakers; rare, isolated mispronunciations, but no patterns of error.」)の評価を得た。TOEIC LR は 990 点満点中 970 点であり、

実用英語技能検定一級を取得している。英語の学習開始年齢は 12 歳であり、中学1年生になって学校で英語を学習し始めた。インタビュー当時の年齢は 22 歳(大学5回生4年生)だった。大学では英語を専攻し、一年間アメリカ合衆国のカリフォルニア州に留学に行っていた。質問者との関係はクラスメイトである。

インタビューは 2017 年に行われ、約3時間 20 分のインタビューデータが分析された。インタビューは半構造化インタビューで、探究的研究のため発音習得に関係がありそうな項目を先行研究等から選び質問を用意した。動機づけ(発音習得の目標や目的)、明示的指導、明示的知識、学習方法、発音習得における過去の経験(否定的な感情や出来事)、英語の発音に対する態度などについての約40項目の質問を行なった。特に興味深い回答についてはその場で追加で質問を行なった。インタビューは質問者によって書き起こされ、Saldaña (2021)を参考に記述的コーディングとインビボコーディングが併用して行われた。記述的コーディングはトピックコーディングとも呼ばれ、発言のトピックを示す。インビボコーディングは発言者が発した単語そのものをコードとして用いる。書き起こしたインタビューデータでは多彩なトピックが用いられていたため、記述的コーディングでトピックごとに分類を行なった。同時にインビボコーディングを行い、トピックごとに T の言葉を用いてコーディングを行い、分析メモにまとめた。

4. 結果と考察

このセクションではまず記述的コーディングの分析結果を示す。次に、記述的コーディングで得られた観点別に、分析の結果と考察をまとめる。

4. 1. 記述的コーディングの分析結果

記述的コーディングの分析結果を表 1 に示す。記述的コーディングは発言のトピックを表すものであるので、「動機減退」や「明示的知識」など学術的な分類も目立つ一方で、T のインタビューに特徴的なトピックである「おばさん」や「歌」といったコードも生成された。以下では、トピックごとにまとめた考察を、先行研究を元に分類しなおし、順に記述していく。その際、複数の記述コーディングを一つの学術的分類にまとめている場合もある。

4. 2. 動機づけ

動機づけに関連したコードはインタビューデータの中核を成す。T が英語を学習し

表 1 記述的コーディングのコード一覧

cellular	言語のきれいさ	動機減退
アイデンティティー	言語学習の動機づけ	発音学習の重要性
アメリカ英語	自信	発音が難しい単語
アメリカ英語以外の英語	実現可能性	発音を気にする自分
歌	自動化	発音に対する意識
おばさん	就活	ビリーフ
音読	他言語の発音	明示的知識
外向性	他言語へ／からの影響	目標
学習方法	他者からの評価	留学
学校の先生	足りないところ	録音
聞き取り	中国語	発音に対する注意
緊張	つかえる	/θ/
癖	動機づけ	

た当初は、歌がうまくなりたい、人と話せるようになりたいという動機づけが強かった。また、歌を聴いた時に歌詞カードの通りに聞こえないので、うまくなって聞こえるようになりたいという気持ちもあった。中学のころ英語を真剣に勉強した。だが、学習するうちにだんだんと目標が変わっていった。歌の動機づけは消え、「人と話せるようになりたい」「ペラペラ話せる自分がかっこいい」「発音練習そのものが楽しい」「コミュニティに溶け込みたい」といった動機づけが出てきた。

アメリカ人を夫に持つおばさんは、Tの動機づけで大きな役割を果たしている。おばさんが夫と英語をべらべら喋る様子を見て、「帰国子女とかじゃ全然ないのにこんなに日本人でしゃべれる人いるんだ、しかも俺の親戚にと思って、なら俺もできるんじゃないかなって思って」と語る。だが、自分の英語の上達後におばさんの英語を聞くと、「おばさん全然喋れないじゃんって気づいて」と述べている。

Tは最近、中国語を主に勉強しており、英語の学習量は減っている。昔は携帯電話の設定を英語にしていたが、現在は中国語にしている。英語と中国語の勉強時間は4:6になっている。中国語を学習しはじめた理由は、交際している女性が中国系アメリカ人で、彼女の両親が英語があまり喋れないため、中国語で渡り合

いたいと考えたためである。アメリカに留学した際に「バイリンガルだけだったらなんか物足りないな」とも感じた。中国語はビジネスで使えることも動機づけとなった。始めてから中国語の言語の「歌に聞こえてくる」さまがきれいで好きになり、台湾に行って「いい国だなんて思って、もっと勉強したいって思った」と述べている。

Tの英語発音の目標は母語話者から母語話者だと思われるくらい、母語話者並になることである。目標は「一応高く」持っているが、必ず達成しなければならない「目標」ではなく、そうなればいいなという「理想」である。コミュニケーションはできるようになったことから、満足している自分もいるため今は「止まっている」。母語話者並の発音が実現可能性かと聞かれると、「自分ではちょっと無理かなって思っているところがある。疲れる。もうこんだけやって、疲れた」と述べている。

Tのこれまでの学習歴を振り返ると、明示的知識が大きな役割を果たしていたことがわかる。中学三年生の時に本を買い、「口をこういうふうに開いて発音する」といった発音方法の知識を得た。中学二・三年生の時の公立の学校の先生が、/ɪ/や/v/は「嚙むんだよ」、/l/は舌がくつつく、/r/は舌がくつつかない、などの「ざっくり」とした知識を教えてくれたと語っている。高校生の時に買った本がターニングポイントで、強勢の位置や *Schwa*、語末があがるアメリカ英語の特徴などを初めて体系的に知った。大学の時の音声学の授業で体系図を初めて見せられ、側面音などの「名前がついた」。/ɪ/の調音点を学ぶなど、新しい情報を得て積極的に取り入れ、自分が間違っていて調音している部分などは直していった。明示的知識を学ぶのは楽しかったと語っている。

Tのインタビューの中では明示的知識に対する信頼も見られた。「たぶん俺は、思っている以上にあれで習得していると思う。経験則っていうか」「感覚で習得していると思う。だからこういう間違い(=“cellular”の/s/が/ts/になる現象)とかもあるんだと思う」などの発言があり、明示的知識に対する信頼、感覚に対する不信任が見られた。*Schwa*を知ったことで発音がうまくなったと自負するなど、明示的知識に対してポジティブな経験があり、明示的知識に対する信頼を感じている様子が見られた。

母音の調音点を母音図を使って聞き取ったが、調音点はうろ覚えの様子が見られた。母音は調音点を聞いても「しっくりこない」ため、練習を重ねて習得したと述べている。インタビューの最中の発言から、Tの鋭い発音感覚(口の形から舌の高さなどを推測することができる)が垣間見られた。

T:でもこっちの方が下っていうのはわかる。AEの方が。Pan, pan, pen。開い

ている大きさが全然違うから。AEの方が下だっていうのはわかるけれど。加えて、明示的知識という意味では、子音の方が明示的知識が役に立ったと述べている。

Tは「どうやらアクセントはうっすらあるらしい」と自分の発音を評価している。Tにとって自分の発音の足りない点は、言語化できないような「よくわからないレベル」になっている。「You have an accent って言われても、this, this, this って言ってくれるひとはいない」とも述べている。そのため、何をしたらいいかわからず、砂漠に立たされているような感覚で途方に暮れている。「客観的かつ学術的にしてみなければわからない」と感じている。

質問者: 今必要なのは、客観的なのを明示的に教えてくれる人。

T: 人がいればいいかなあ。でもそこまでは面倒くさいかな。だから、もう実際このままでもうなっちゃうのかもしれないね。そういうあきらめはちょっとは自分のなかでもある。

こうしたインタビューデータから、Tの動機づけが現在はまだ高いことが読み取れる。Dornyei and Ushioda (2011)は、Motivational Self System がうまく働く条件をいくつか列挙しているが、その一部を抜粋すると、下記の4つが含まれている(p. 83-84)。

- A) Future self が現在の自分と十分に異なっている (*different*)
- B) Future self のイメージが精巧かつ鮮明である (*elaborate and vivid*)
- C) Future self のイメージは実現可能である (*plausible*)
- D) Future self のイメージはロードマップとして用いられる手続き的な戦略を伴っている (*procedural strategies that act as a roadmap*)

一方、現在のTの状態は、上記の条件と正反対にある。

- A) 英語はある程度喋れるようになり、ある程度満足している
- B) おばさんという鮮明なロールモデルを失った
- C) 「自分ではちょっと無理かなって思っているところがある」
- D) 自分の足りないところは、言語化できないような「よくわからないレベル」になっている

そのため、英語の学習時間の減少といったような、学習意欲減退につながっているのではないかと考えられる。母語話者並み(near-native)と言われる学習者の調査では高い動機づけが報告されることが多く、Tも目標としては母語話者並みになることを掲げているが、本調査では現在の動機減退が明らかになった。

また、現在では明示的知識については、分節音と超分節的特徴のどちらの指導のほうが有効かという議論が一般的である(e.g., Gordon & Darcy, 2016)。しかし、T の発言から、分節音の中でも母音なのか子音なのかという点で明示的知識の指導の有効性が異なる可能性が示された。

4.3. ビリーフ

発音習得に関するビリーフの聞き取りでは、T のビリーフの葛藤が見られた。インプットを増やせばうまくなると信じていると述べる一方で、発音を上達させるためにアメリカに行ってももうまくならない(「アメリカに行っただけだったら、たぶんどうにもならないような気がするなあ。それはもう意識でつかめるような話じゃない気がする」と述べている場面があった。発音習得は明示的な知識(「後からつけてきた知識」)でどうにかなると考えている一方で、「音声学のやつを知っていれば、うまくなって俺も信じてる、信じてたところが大きいから」と明示的な知識に対する信頼を過去形に言い直す場面もあった。明示的知識を得られればうまくなると信じている部分もあるが、一方で、もう言葉にできる部分ではないのかもしれないと諦めを感じていると思われる。加えて、「発音習得は根気」というビリーフも語り、その意味で自分は向いているという発言も行っていた。

発音は英語を学習するうえで大切だと思うかという問いに対しては、自分の信じてるところと一般的に受け入れられている(と T が感じている)傾向との違いがあることが語られた。発音の大切さは、学習者それぞれが「どのくらいの設定をしているのかによる」と述べている。自分は目標を高く設定しているが、「一般論では、だいたいの、ネイティブに近くなくても、ちゃんとその英語の枠の中で音韻的な区別ができてれば、別に、発音はそこまで大切じゃないのかな」と語った。また、訛りが強くてもアメリカの大学で教鞭を取っている中国人の先生がいること等を例示し、「そうすると別にアクセントとかって別に関係ないんじゃないかな」とも述べている。一方で、発音が悪いとなめられ、発音がいいと全ての英語能力も高いと思われる、というビリーフを持っていることも語られた。

T のビリーフについては、2点特筆すべき点がある。まず、T のビリーフの変化についてである。以前は明示的な知識やインプットによって発音が上手になるというビリーフを抱いていた様子が見られたが、現在では、そうしたビリーフが崩れつつあるように見受けられる。ただし、中国語では変わらず明示的知識によって発音を練習している様子も語られていることから、明示的知識に対する信頼が完全に

失われたわけではなく、ビリーフが適応変化した可能性がある。つまり、明示的にはインタビューでは述べられていないが、明示的知識・インプットによって“誰でもうまくなることができる”というビリーフから、“初学者～中級者はうまくなるが、母語話者並みになれるわけではない”といったビリーフに変化しているのかもしれない。こうしたビリーフは、「特に今は中国語なんかアマチュアだから、やりがいがあある」といった発言でも明らかになっている。Horwitz (1999)は、ビリーフは学習段階によって形作られる可能性があり、どのように変化するかは研究の余地があると述べているが、Tのビリーフの変遷も、学習を重ねてきたからこそその実感として形作られている様子が見られた。Pawlak et al.(2015)では、ポーランド人上級英語学習者が帰納的/演繹的学習を好むかという2つの質問にそれぞれ賛同するといったように一見して相反する結果となったが、著者の主張の通り上級学習者は学習経験が豊富なため、細分化されたビリーフを抱えている可能性がある。

もう一点は、発音習得への動機づけにつながるビリーフについてである。Tは自分の目標は母語話者並みだが、一般論では訛りがあってもいいと考えていると述べている。その一方で、一般論に関しても、音韻的に区別して調音することが大事だというビリーフを持っている様子が見られた。

T:発音は大切だけれども、そのレベルは、えっと、重大なミスを犯さない程度なら、たとえば/nと/lの区別ができないとかなったらそれは問題だけれども、それができなくとも、あのちょっと調音点がちょっとずれてたりとか、そのくらいだったら許容されるべきではないのかなっていうふうに、一般論ではそうになっているし、そうだと思うし、うん。

つまりTにとっては、/l/や/n/などの音韻的区別がつく発音を行うのは最低限必要なことであり、微妙な調音点の違いは許容されてもいいというビリーフを抱いていることがわかる。こうした、“音韻的な区別はしっかりつけなければならない”というTのビリーフは、Tの発音習得に必要な不可欠だったと考えられる。

4. 4. 態度

態度については、アメリカ英語に対する肯定的な態度が見られた。なぜアメリカ英語を目指しているのかという問いに対しては、一番大きい原因は、配られた教材がアメリカ英語のCDで、それで発音練習をしていたためとのこと。アメリカ英語がきれいだと思い、「完全に主観なんだけど」アメリカ英語の語尾が上がるどころやリエゾンするところが高校生の時から好きだったと述べている。最初に触れたのが

アメリカ英語なのも要因の一つとして挙げている。おじさんがアメリカ人で、おばさんと一緒にアメリカ英語を喋っていた。父親もアメリカに留学していたことがある。ただし、こうした理由づけは自己正当化かもしれない、学校でイギリス英語だったら違っていたかもしれないとも述べている。

インタビューから、複合的な理由からアメリカ英語に好意的な態度を持っていることがわかる。そうした態度が動機づけに結びついていると考えられる。Gardner (2000)の提唱する社会教育モデルでは、それぞれ「学習環境」「目標言語話者」「目標言語の学習」に対する態度が3つの態度が構成概念・要素として提示されている。T の場合は、大学で受けた音声学の授業に対して「楽しかった」「すごいお世話になった」と発言しており、大学に入ってから学習環境への態度が良い。目標言語話者に対しても好意的な様子が見られる。英語の発音の学習に対する態度に関しても先述の通り内発的動機づけが高い様子が見られた。ただ、言語そのものに対する“発音が好き”といった態度も直接的に動機づけに繋がるのか、研究を進める必要がある。

4. 5. 発音に対する注意

Schmidt (1994)は、「意識(consciousness)」を4つに分類した。そのうちの「注意(attention)」は、注意の対象に向けられる主観的な認識であり、習得に必須とされている。T に対しては、他者の発音に対する注意と、自分の発音に対する注意について質問を行った。他者の発音については、言語形式よりも「内容が一番大事」と思っているが、話し相手の言語形式に注意を払うこともよくあると述べている。非母語話者の場合、「どの音が難しいんだろう」といったことを考察したり、第一言語からの転移に気づいたりする。インターナショナルスクール出身の同僚のレベルを知りたくて、相手の英語を評価することもあった(「あーインターナショナルってこれくらいなんだ」)。母語話者と話すときも、南部と北部の訛りに注目したりする。

自分の発音に対しても、モニターしている(「伸ばしすぎたかな」「長母音なのになぜか短母音で読んでしまっって」)。慣れない単語を発音するときも、つかえないように注意を払う。また、T が「癖」と表現する項目がいくつかあった。まず、/æ/と/r/を強調しすぎてしまうのが「癖」になっている。英語母語話者に指摘され、気にしている。また、pool や cool の/u:l/が苦手なもの「癖」である。こうした「癖」は「意識しているつもり」だが、うまくできていないという思いがある。

こうした発言から、T は他人の産出でも自分の産出でも発音に注意を払って

いることが明らかになった。意味内容が大事と述べ、意味や内容に同時に発音にも注意を払っていることが読み取れた。こうした2つのことに同時に注意を払う行為は、ワーキングメモリの働きが関係している可能性がある。Kharaghani (2018)はこうした「注意」が個人差であると主張する。また、先行研究で発音と関係があるとされ、動機づけの一部として扱われている「発音への関心(pronunciation concern)」という概念も、この「発音への注意」の一種として説明できる可能性がある。

4. 6. 学習ストラテジー

Oxford (1990)は学習ストラテジーの分類を行なった。直接ストラテジー(記憶、認知、補償)と間接ストラテジー(メタ認知、情意、社会)という分類が行われている。T のインタビューでは、発音の学習に際してどのようなストラテジーを用いたのかという聞き取りを行った。T は主に直接ストラテジーの中でも認知ストラテジーを使用して学習していることが明らかになった(耳で聞いて発音を近づけるように練習する。発音に関する本を買って取り組む。特に本を買って取り組む際には、シャドウイングを行ったり、口の形を真似たり、発音の仕組みを学ぶ。)。間接ストラテジーの中では、不定期に社会ストラテジーを使用する様子が見られた(Reddit の JudgeMyAccent に投稿した。働いていた英語塾の同僚の母語話者に自分の発音をどう思うか聞いた)。また、メタ認知的ストラテジーを使用している様子も見られた(録音して母語話者の発音と聞き比べる。昔の録音を聞き返して自分の成長を感じる。自分から行った学習で、「結構英語はできるようになった」と感じる。自分の発音の「癖」に注意を払う。)。情意に関わるストラテジーとして、T は、こうした学習は「楽しい」と感じていて、自分から行なっているという発言も見られた。こうした様子から、T は英語の発音学習において、自律的に学習を行う学習者であることが読み取れる。発音学習そのものを楽しみを見出しており、内発的動機づけが高い。自分の成長を実感し学習効果を感じているなど、自己効力感も高い。

Hişmanoğlu (2012)では上級英語学習者の発音上級者とそうでない人を比べたところ、SILL におけるメタ認知ストラテジー、特に「発音を録音して自己評価する」項目に有意に差があったことがわかっており、今回の T のストラテジーにも当てはまる。また、全体的に社会的ストラテジー(発音について母語話者に訊くなど)の利用が少ない傾向が見られたが、T の行動と一致している。Moyer (1999)では発音に関する分節音と超分節的特徴の両方のフィードバックを受けている学習者は発音の成績が良い傾向があることが示されている。T がフィードバックをほとんど

受けずに高い発音能力を取得したことは特記に値するが、一方で、先述した T の動機減退は他者からのフィードバックを受けることで改善できる可能性がある。

そうした中で特筆すべきは、発音にこだわる自分に対する T の自意識である。会話のルールやトピック、内容など気にすべき部分がある中で、発音にこだわる自分を「変」「気持ち悪い」と表現している。「自分のセルフイメージと合致する感じが」あるので発音を大事にしているが、それも「すごいクソみたいな理由」だと卑下している。こうした自己意識が、他者にフィードバックを求める気持ちを阻害している可能性がある。実際に、カリフォルニアに留学していた際に現地の友人に「カリフォルニア人みたいだね」とフィードバックを受けた際、「そこで、え、どうですか、発音とか、とかいうわけにもいかないから」という理由で話を流してしまったと述べている。こうした自意識の原因を調べ、取り除くような介入を行うことが、T だけではなく他の学習者に必要とされている可能性があり、研究を進める必要がある。

4. 7. パーソナリティー

T のパーソナリティーについては、外向性が高い様子が見られた。中学2年生の時にスカイプで全く知らないイギリス人と話し仲良くなり、今でも話す仲だと述べている。Omegle というサイトを使って全く知らない人とチャットをしており、いろいろな世界の人がいって仲良くなった。「そういうのがね、いろいろ功を奏して結構英語はできるようになった」。

外向性と発音の関係は明らかにされておらず、例えば Busch (1982) では外向性は発音と負の相関を見せ、Badran (2001) では外向性は発音と正の相関を見せた。本研究において、外向性が高い学習者で、高い発音能力を持つ学習者が存在することが示された。こうした傾向は、Nikolov (2000) で示された例外的学習者の学習者像に一致する。ただし、スカイプでのイギリス人との会話が T のアメリカ英語への傾向にあまり影響を及ぼさなかったように見受けられることから、外向性がどれほど発音習得に影響を与えているのかは、本研究からは明らかにならない。一方で、外向性から得られたイギリス人との会話により言語使用が増加し、発音を含むスピーキング力全体が向上した可能性は多いにあるだろう。

4. 8. その他 T に特徴的なエピソード

その他に T に特徴的なエピソードとして、「つかえる」という単語が難しさの象徴として会話に出てくる。読みにくいとつかえる。慣れない単語を言わなけれ

ばならないときはつかえないように注意している。「あまりつかえたくない」。反対の意味として「なめらかに出る」「スムーズに話せる」「ぺらぺら話すのが、やっぱりこうかっこいい」と、すらすら話せるかっこいいセルフイメージを描いている。Suzuki & Kormos (2020)は発音の理解性(comprehensibility)が母語話者が評価した流暢性の得点と強い関係を持っていることを示したが、Tは流暢性を上げるためには発音も重要であると感じていたのかもしれない。

「歌」もインタビューの中で度々表れた。英語の歌詞は聞き分けるのが難しく、今では非母語話者が全部聞き取れるとは思わない。だが、中学生の頃は英語が上手くなれば歌詞カードと聞こえてくる音とのギャップが埋まると思っていた。音楽的バックグラウンドはなく、楽器の経験はない。自分の歌を「全然ゴミな感じ」と卑下するが、「小学校の時から歌声はきれいだって言われてた」「中学校の時は、きれいだからパートリーダみたいな感じのことをやってた」高校の合唱部では「結構ソリとかやってた」という言葉から、音楽が得意ではないというのは謙遜で、実力はあったのではないかと窺える。歌が上手い学習者は発音が上手い(e.g., Christiner & Reiterer, 2013)とされており、Tは発音の適性が高い可能性がある。歌を歌うのは好きで、アメリカ英語や中国語も自分には歌に聞こえるので好きなのかもしれないとも述べている。歌は「上手く歌えるとかっこいい」と感じており、「きれいに話すのが、すごい、なんだろう、かっこいい」という感覚を抱いている。つまり、歌を歌えるとかっこいいということと、外国語をきれいに話すのがかっこいいという感覚がリンクしている様子が読み取れた。「英語とかも中国語とかも、なんか、すっすっさっていったときは、あつ、今の決まったって感じがすごいあるんだよね」と述べている。

インタビューの中で、ミクロな学習の兆しが見られた場面があった。Tにとって発音が難しい単語の例として *cellular* の半母音/j/を挙げた。その際に語頭の/s/が[ts]になっていることに気づいた質問者が、中国語からの転移かと指摘したところ、第一に、＜驚き＞やく面白さ＞という感情が出た（「ほんとだ。ほんとだ！こわ、自分。面白い」）。続いて、自分で何度も発音するなど＜分析＞を行い＜気づき＞を得ていた（「50%の割合でそうなっちゃう」）。その後は＜改善＞に向けての意識を持ち始めた（「直さない」と「一ヶ月は付きまとう」）。発音学習のさまざまな面に関し、こうしたサイクルを回しているかもしれない、興味深い現象が見られた。

アイデンティティに関しては、Tは発音とは関係ないと感じている。

質問者: 自分のアイデンティティって発音と関係していると思いますか？

T: あんまり考えたことない。よく言われるけど。なんか別にダイナミックなも

のだから、発音って。

ただその一方で、T の“まわりにこう思われたい”という思いが発音習得に影響を与えている様子もあった。母語話者に上手だと思われたい、あわよくば母語話者だと思われたい。非母語話者にはわかりやすい、うまいと思われたい。なめらかに話せるセルフイメージに近づきたい。こうした理想のセルフイメージは動機づけの *ideal self* にもつながるが、T の発音習得に影響を与えたと考えられる。

4. 9. 全体の考察

研究設問である、T がどのような個人差要因を持っていたかという点をまとめる。T は母語話者並みの英語の発音を目指しており、以前はおばさんというロールモデルがいたため動機づけが高ったが、現在では何に取り組んだらいいかわからず英語発音に対する学習意欲が減退しており、中国語の学習に力を入れている。発音は明示的知識で上達する(母語話者並みになれる)というビリーフは揺らぎつつあるが、音韻的区別をつけるのに必要な発音は必要だというビリーフを抱えている。アメリカ英語に肯定的な態度を持っている。また、自分や他者の発話の際は発音に注意を払っている。学習ストラテジーについては、認知ストラテジーの使用が主であり、社会的ストラテジーの使用がさらなる上達に有効な可能性が示された。パーソナリティは外向的で、歌の能力も高い様子が見られた。

本研究は英語発音上級者がどのような個人差要因を持っているかを調査することを目的として、量的調査のパイロットスタディという位置付けでインタビューを行った。インタビューの分析により、T を母語話者並みの学習者たらしめた個人差もちろん見られたが、母語話者並み (*near-native*) だからこそ感じている学習意欲減退や葛藤などが多く見られた。先行研究と同様に当初は T も母語話者並みになりたいという高い動機づけを持っていた様子が示されたが、先行研究と違う点はインタビュー当時はロールモデルの喪失や具体的な道すじの不透明さにより動機づけが減退していた点である。こうした学習者に対して量的研究においてアンケートを行う際は、どの時点の動機づけを問うているのかという点に注意をしなければならないだろう。例えば T に現在の動機づけを聞いても、当初の動機づけを測定した場合より低い回答が返ってくる可能性があるためである。

一方で、T が母語話者並みの発音を習得した要因もいくつか挙げられる。下記のような T を上級英語話者たらしめた可能性がある要因については、量的調査でも質問項目に含めるに値するだろう。まず、学習開始当時から /r/ と /l/ は違うとい

ったような明示的知識を得て、音韻的区別の大切さを学んだためか、最低でも音韻的区別はつけるような発音にしないといけないというビリーフを抱いていた点である。例外的学習者の Julie (Ioup et al., 1994) の例でも、Julie は文法が正しくないとコミュニケーションに支障がでると考えていたと述べられている。こうした T のビリーフにより、T は発音に注意を払うようになり、注意を払うことで学習につながった可能性がある。

加えて T は非常に自律的な学習者で、メタ認知的に自分の学習を自分でコントロールしている様子が浮かび上がってきた。母語話者並みになるという発音の目標のもと、中学の時と高校の時にそれぞれ発音に関する本を購入し、そこで紹介されているドリル等の練習に取り組んでいる。自分の発音を録音し、後から聞き返して上達を確認し、そうした練習を楽しんでいる様子も報告された。

教育的示唆を考える上では、動機づけが高く自律的な学習者という T の側面が鍵となる。T の発音は高校までほぼ独学である。T のような動機づけが高く自律的な学習者を育てることができるよう教育的介入を行うことができると良い。ロールモデルの存在も大きかっただろう。非英語母語話者の教員が自信を持って英語を使用し、学習者が「こうになりたい」と思うような姿を見せることができれば、T がおばさんに感じたような「自分にもできるかも」という希望を持たせられるかもしれない。

今後の量的研究への適用を検討した。動機づけについては経年変化を考慮に入れる必要があるだろう。目標(母語話者並になりたい)だけではなく、それに対する具体的手段や実現可能性の意識も問う必要があるかもしれない。明示的知識の影響を考慮する際は、分節的/超分節的の違いだけではなく母音/子音の違いまで聞く必要があるだろう。ビリーフについては、細分化されたビリーフを抱く可能性を含め、詳細に質問項目を立てる必要があるだろう。態度については、先行研究にとらわれない質問項目が必要だろう。戦略については先行研究と合致する傾向が見られたため、むやみに項目数を多くするよりは絞って項目を立ててもよいだろう。外向性についても調査項目に含めてよいだろう。音楽的自己評価で見られたように、自己評価については質問文を注意して用意する必要があるだろう。アイデンティティについては、「アイデンティティ」という単語を使うと意図がうまく伝わらない可能性があるため、具体例を用いる必要があるだろう。

(東京外国語大学・大学院博士後期課程)

参考文献

- Badran, H. A. (2001). *Extraversion/introversion and gender in relation to the English pronunciation accuracy of Arabic speaking college students* (ED454740; pp. 1–33). Eric. <https://eric.ed.gov/?id=ED454740>
- Bongaerts, T. (1999). Ultimate attainment in L2 pronunciation: The case of very advanced late L2 learners. In D. Birdsong (Ed.), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis* (pp. 133–160). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bongaerts, T., Mennen, S., & Slik, F. van der. (2000). Authenticity of pronunciation in naturalistic second language acquisition: The case of very advanced late learners of Dutch as a second language. *Studia Linguistica*, 54(2), 298–308. <https://doi.org/10.1111/1467-9582.00069>
- Bongaerts, T., van Summeren, C., Planken, B., & Schils, E. (1997). Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition*. <https://doi.org/10.1017/S0272263197004026>
- Busch, D. (1982). Introversion-extraversion and the EFL proficiency of Japanese students. *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*, 32(1), 109–132. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1982.tb00521.x>
- Christiner, M., & Reiterer, S. M. (2013). Song and speech: Examining the link between singing talent and speech imitation ability. *Frontiers in Psychology*, 4(NOV), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00874>
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation Fundamentals: Evidence-Based Perspectives for L2 Teaching and Research*. John Benjamins.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum associates.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Ellis, R. (2004). Individual differences in language learning. In A. Davies & C. Elder (Eds.), *The Handbook of Applied Linguistics* (pp. 515–551). Blackwell Publishing Ltd.
- Gardner, R. C. (2000). Correlation, causation, motivation, and second language acquisition. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne*, 41(1), 10–24.
- Flege, J. E., Munro, M. J., & MacKay, I. R. A. (1995). Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 3125–3134. <https://doi.org/10.1121/1.413041>

- Flege, J. E., Takagi, N., & Mann, V. (1995). Japanese adults can learn to produce English /r/ and /l/ accurately. *Language and Speech*, 38(1), 25–55.
<https://doi.org/10.1177/002383099503800102>
- Hişmanoğlu, M. (2012). An investigation of pronunciation learning strategies of advanced EFL learners. *Hacettepe University Journal of Education*, 43, 246–257.
- Horwitz, E. K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies. *System*, 27, 557–576.
- Ioup, G., Boustagui, E., Tigi, M. E., & Moselle, M. (1994). Reexamining the critical period hypothesis: A case study of successful adult SLA in a naturalistic environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(1), 73–98.
- Kharaghani, N. (2018). Attention as a source of variation in SLA. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 9 Special Issue on Educational Psychology, 39–44.
- Lee, J., Jang, J., & Plonsky, L. (2015). The effectiveness of second language pronunciation instruction: A meta-analysis. *Applied Linguistics*, 36(3), 345–366.
<https://doi.org/10.1093/applin/amu040>
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. John Wiley & Sons.
- Moyer, A. (1999). Ultimate attainment in L2 phonology: The critical factors of age, motivation, and instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 81–108.
<https://doi.org/10.1017/S02722263199001035>
- Moyer, A. (2014). Exceptional outcomes in L2 phonology: The critical factors of learner engagement and self-regulation. *Applied Linguistics*, 35(4), 418–440.
- Nikolov, M. (2000). The Critical Period Hypothesis reconsidered: Successful adult learners of Hungarian and English. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 38, 109–124.
- Novoa, L., Fein, D., & Obler, L. K. (1988). Talent in foreign languages: A case study. In L. K. Obler & D. Fein (Eds.), *The Exceptional Brain: Neuropsychology of Talent and Special Abilities* (pp. 294–302). Guilford Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle.
- Oyama, S. (1976). A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5(3), 261–283.
- Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A., & Bielak, J. (2015). Exploring advanced

- learners' beliefs about pronunciation instruction and their relationship with attainment. In E. Waniek-Klimczak & M. Pawlak (Eds.), *Teaching and Researching the Pronunciation of English* (pp. 3–22). Springer Cham.
- Piske, T., MacKay, I. R. A., & Flege, J. E. (2001). Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review. *Journal of Phonetics*, 29, 191–215.
<https://doi.org/10.006/jpho.2001.0134>
- Saito, K. (2021). What characterizes comprehensible and native-like pronunciation among English-as-a-second-language speakers? Meta-analyses of phonological, rater, and instructional factors. *TESOL Quarterly*, 55(3), 866–900.
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Schmidt, R. W. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review*, 11, 11–26.
- Scovel, T. (1988). *A time to speak: A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. Newbury House Publishers.
- Skehan, P. (1991). Individual Differences In Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), 275–298.
<https://doi.org/10.1017/S0272263100009979>
- Suter, R. W. (1976). Predictors of pronunciation accuracy in second language learning. *Language Learning*, 26(2), 233–253. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1976.tb00275.x>
- Suzuki, S., & Kormos, J. (2020). Linguistic dimensions of comprehensibility and perceived fluency: An investigation of complexity, accuracy, and fluency in second language argumentative speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(1), 143–167.
- Terashima, F. (2017). Phonological short-term memory as a factor predicting pronunciation accuracy: Case of Japanese EFL learners. *JAFLE Bulletin*, 21, 20–38.
- Terashima, F. (2019). *Japanese EFL Learners' Perception and Production of English Liquids /l/ and /r/: In Relation to Hypothesis Seven of Speech Learning Model [Master's thesis]*. Tokyo University of Foreign Studies.
- Thomson, R. I., & Derwing, T. M. (2015). The effectiveness of L2 pronunciation instruction: A narrative review. *Applied Linguistics*, 36(3), 326–344.
<https://doi.org/10.1093/applin/amu076>

Qualitative Study of an Advanced English Pronunciation Learner: An Exploratory Study through an Interview

Fuyu Terashima

Abstract

Pronunciation acquisition is a field with large individual differences in ultimate attainment. While there are exceptional learners who acquire pronunciation at a near-native level, there are also learners who retain a strong foreign accent even after many years in a second language environment. As an exploratory case study for creating questions for future quantitative analyses, this research focuses on an advanced EFL learner (T) and aims to examine how he achieved an advanced level of pronunciation. A semi-structured interview was conducted with T, who received a high score in another experiment on pronunciation acquisition. In Vivo coding was performed, focusing on individual different factors such as motivation (including demotivation), beliefs, attitudes, strategies, personality, identity, and so forth. Insights were elicited for future quantitative analyses, as well as characteristics unique to T's case.

(Graduate School of Global Studies, Doctoral Program,
Tokyo University of Foreign Studies)

A Corpus-Based Study on the Acquisition of Vietnamese Aspectual Particles by Japanese L1 Learners

Nguyen Gia Thoai Du

1. Introduction

Previous studies have suggested that native Japanese speakers (Japanese L1 speakers) struggle to acquire tense- and aspect-related forms in their target languages (e.g., Amaro et al., 2018; Kaneko, 2014; Mochizuki & Shirai, 2023). Research on the acquisition of English past tense across various proficiency levels and age groups indicates that Japanese L1/L2 learners exhibit significantly lower production rates of English past tense forms than native speaker control groups, both in oral (Amaro et al., 2017) and written skills (Kaneko, 2004). Similarly, Japanese L1/L2 Mandarin Chinese learners frequently omit the possibility auxiliary verb *hui*, which is often required to express atelic events (Mochizuki & Shirai, 2023). They noted that L2 learners had difficulty interpreting the telic/atelic meaning in Mandarin Chinese. The difficulty may stem from the cognitive tendency to perceive an event as bounded or not and is thus reflected in the syntactic structures of the two languages (pp. 248-249).

In this paper, I discuss the usage of preverbal and postverbal particles and their correlation with aspect reading. Japanese does not possess equivalent particles, which may pose a learning burden on Japanese L1 learners in both comprehension and production. To explore how these learners navigate such linguistic complexities, we collected written compositions from learners at various proficiency levels and analyzed them with a focus on aspectual particles. Error Analysis (EA) studies aim to uncover which aspects of a target language are particularly challenging for learners (Corder 1981). This study seeks to build on existing research by examining a larger sample of Japanese learners of Vietnamese. The research questions are as follows.

- 1) How do L2 learners use aspect particles in Vietnamese compositions?
- 2) Pedagogical approaches that can potentially improve the accuracy of aspect particle use.

The remainder of this paper is organized as follows. Section 2 reviews previous research on aspect marking and a few considerations when using aspect particles. Section 3 details the analysis and annotation of the written samples. Section 4 discusses pedagogical approaches that are applicable to classrooms. Finally, section 5 provides a summary of the research findings, its limitations and offers suggestions for future research.

2. Literature Review

2.1. An Overlap Between Aspect and Modality in Vietnamese

Temporal expressions fall into either grammatical or lexical categories (Comrie, 1976). Vietnamese relies primarily on lexical means to indicate temporal meaning (Cao, 2017; Nguyễn V. P., 2018). In particular, temporal adverbs are used to express event-time. These adverbs can be either composite expressions, such as *10 phút trước* ‘ten minutes ago’, or non-composite phrases, such as *hôm nay* ‘today’ and *năm sau* ‘next year’.

Vietnamese does not grammaticalize tense distinctions (past, present, and future). As a monosyllabic language, it adopts an array of aspect particles to indicate the aspect of an event: a situation can be viewed as being in a unified whole, ongoing, or completed. This is illustrated in example (1) below.

- (1) a. *Hôm qua anh ta viết xong báo cáo.*
 yesterday he write COML report
- b. *Kinoo kare wa hookoku wo kaki-age-ta.*
 Yesterday he TOP report ACC write- COML-PAST
 ‘He finished writing the report yesterday.’

The tense distinction in Vietnamese is far less pronounced than that in Japanese. Japanese uses the inflected verb form *-ta* in (1b) to indicate the past tense, and it is obligatory in agreement with temporal adverbials such as *yesterday*. This contrasts with Vietnamese, where the verb form always remains unchanged, and temporal meaning is usually interpreted by context or explicit lexical means.

One might contend that *đã* can be prefixed to a verb to signal past tense; however, *đã* does not operate as a past tense marker in the strict sense, as its application is not constrained by speech time. Rather, *đã* functions as a modal

operator to indicate the factual status of a situation at the reference time (Nguyễn H. T., 2019, pp. 151-153). As *đã* denotes a situation as an actualized single whole, its perfective reading is also established. According to Comrie (1976), the perfective aspect construes a situation as a unified whole but does not necessarily indicate completeness. Whereas *đã* mainly marks realis, *sẽ* is a modal particle that marks irrealis (tính phi hiện thực), where situations are perceived as anticipated and unactualized at the reference time (Nguyễn V. P., 2018, p.190). A situation that occurs after a given reference time often requires *sẽ* to signify a prospective aspect.

Telicity refers to a situation with a well-defined terminal point (Comrie, 1976, p.45). Both examples (1a) and (1b) convey a telic event, where the culmination point is reached when the writing action is finished. In (1b), telicity is expressed through the suffix *-age*. In Vietnamese, completion of the writing process is indicated by the verb followed by the postverbal particle *xong*, as illustrated in (1a). However, when the same activity verb lacks *xong*, the event denoted has no inherently fixed end point.

Within the functional framework, Vietnamese may emphasize expressing and interpreting an event in terms of (1) its alignment with actuality at the reference time and (2) whether it refers to telic or atelic reading. This explains why Vietnamese allows for a flexible system where aspect particles can be applied without the constraint of speech time, and thus, speech time plays a relatively minor role in the language.

2.2. A Few Considerations Regarding the Use of *Đã/Sẽ*

Do-Hurinville (2005) indicated two distinct tendencies in the use of aspect particles in Vietnamese: the absence of aspectual particles (zero forms) or their presence. According to Nguyễn K. T. (1977 as cited in Do-Hurinville, 2005), zero forms are prevalent across various contexts: their frequency is approximately 70% in press contexts (compared to 23% for *đã* and 7% for other markers), 80% in historical and political writings (compared to 14% for *đã* and 6% for other markers), and 93% in literary works (compared to 3% for *đã* and 4% for other markers). The fact that the frequency of *đã* fluctuates across different contexts, especially the significant difference between press contexts (23%) and literary works (3%), is intriguing. One possible explanation for the gap in the production of *đã* could be its main function as an indicator of factuality. In press contexts, there might be a

stronger need to emphasize actualized situations, which could account for the higher frequency of *đã* compared to other contexts. Nonetheless, this hypothesis necessitates further empirical evidence to be established.

If the use of *đã* and *sẽ* in Vietnamese is almost optional, the extent to which it remains a choice until it is not? In this section, I will discuss some considerations related to the use of *đã* and *sẽ* under two cases: non-use (examples 2a-3b) and mandatory use (example 3a).

First, as *đã* is not a past tense marker, its redundant use may disrupt the chronological sequence of events in certain contexts. This is illustrated in example (2). The asterisk indicates that particles should be removed.

- (2) *Tôi đã nghe thấy cô ấy *đã hát.*
 1SG PFV hear 3SG 3SG sing
 ‘I heard her singing’

(Nguyễn Đ. D., 1996, p. 7)

Nguyễn Đ. D. (1996) states that in a complex or compound sentence, the particle *đã* when used in the first clause, should not be repeated in the second clause. The first *đã* indicates that the action of hearing is actualized at the reference time and is sufficient to cover the entire sequence. Since a perfective reading has already been established, there is no need to reiterate *đã* in the second clause; doing so would disrupt the natural flow of the chronological sequence and may confuse readers.

Regarding the use of *sẽ*, there are two cases in which it is necessary to use (3a) and when it should not be used (3b).

- (3) a. *Chị đừng lo! Anh ấy sẽ qua khỏi. Mọi chuyện sẽ tốt đẹp*
 2SG PROH worry 3SG PRSP come through Everything PRSP fine
 ‘Don’t you worry! He will come through it. Everything will be fine.’

(Nguyễn V. P., 2018, p. 191)

- b. *Anh cứ *sẽ vào đi!*
 2SG just PRSP come in SF
 ‘You may just come in’

(Nguyễn Đ. D., 1996, pp. 7-8)

In (3a), events are not guaranteed to happen, but the speaker expresses the desirable likelihood of their proposition. The particle *sẽ* functions to indicate a likelihood; therefore, its omission would affect the modal contours of the event, implying a statement of fact rather than a proposition.

In contrast, in constructions as in (3b) where an action is logically interpreted as not is not yet to occur as in commands, permissions, advice, suggestions *sẽ* is not required (Nguyễn Đ. D., 1996). In example (3b), although the action *vào* ‘come in’ has not yet occurred, *sẽ* cannot be added in a permissive sentence.

3. Data and Methodology

3.1. The Learners’ Corpus

In the current study, we conducted an error analysis of the writing compositions of 19 students aged between 19 and 23 years ($M=20$, $SD=1.57$), who specialized in Vietnamese from a university in Tokyo. On average, they had 1.93 years of formal Vietnamese instruction ($SD=1.07$) by the time of the study. There were 5 males (26.3%), 14 females (73.7%). After signing the informed consent form, the informants were asked to write an essay based on a given topic. They were permitted to use dictionaries but were required to write sentences without the aid of translation tools. Up to this point, we collected 47 essays, making up a corpus consisting of 1201 texts of 13,706 words in total, as shown in Table 1.

Table 1. Vietnamese learners’ corpus summary

Academic year	University	Number of	Number of	Raw token
	Year	essays	students	
2021	4 th year	11	4	3,960
Autumn semester	3 rd year	4	2	1,540
2023	4 th year	2	1	740
Spring semester	2 nd year	30	12	7,466
Sum		47	19	13,706

Two different data collection approaches were used over the two semesters. In the autumn semester of 2021, we used a recruitment poster offering a reward and contacted the participants via email. During this period, all the participants were

third- and fourth-year students. The spring semester of 2023 involved conducting the investigation during a writing session in the classroom. Most of the participants in this session were second-year students.

The corpus exhibits three features: (1) the compositions were produced by learners specializing in Vietnamese who had similar educational backgrounds, (2) learners' biodata were meticulously documented, and (3) the corpus included detailed records of errors and their corresponding corrections annotated to support error analysis.

3.2. Tasks

The collected data consists of compositions from three writing tasks: A topic-based writing task and an illustration-based writing task based on the format of the International Corpus of Japanese as a Second Language (I-JAS). The details of each task are provided below:

Topic-based writing task: In the *Reasons for choosing Vietnamese* topic, learners focused on writing about experiences and intentions from past to present. This topic allowed us to observe how the learners expressed aspects of past events and current situations. Conversely, the *Future career* topic focuses on how to express prospects and plans. Both compositions were required to contain at least 200 words.

Illustration-based writing task: This task involves narrating stories based on four or five panels (see Figures 1). The names of characters and new vocabulary were provided with translations in Vietnamese.

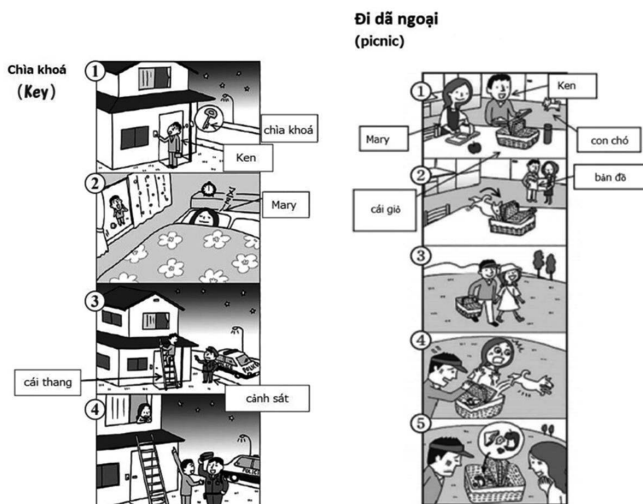


Figure 1. The illustrations based on the I-JAS tasks

3.3. The Method of Data Analysis and Proofreading

The collected essays were transcribed if necessary and then converted into text files named using the format [informant ID–task number] (e.g., JJN001-W1). AntConc, a freeware corpus analysis tool, was used to search for the frequency of aspectual particles within the corpus (Anthony, 2019). High-frequency aspectual particles were analyzed as individual units of occurrence through text mining (see Table 2 for the frequently used aspect particles).

For annotation, this study followed the misuse tag system outlined in the TUFs-NTNU corpus (Sano et al., 2023, pp.75-76). Two tag categories, error and modification, were used for the classification. The Error tag identifies grammatical errors, whereas the modified tag addresses inappropriate expressions, punctuation, and misspellings. The Error tag is further divided into four subcategories: Replace, Delete, Insert, and Move. The Replace tag indicates the need to substitute for an incorrect expression, whereas the Delete tag indicates the removal of unnecessary elements. The Insert tag suggests that adding new elements will result in a correct expression, and the Move tag denotes a change in word order (see Figure 2). Proofreading was conducted by the author of this paper. After proofreading, I ran

AntConc again to identify any errors related to aspect particles and then manually examined and counted the errors.

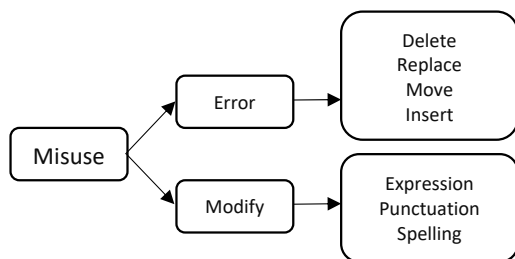


Figure 2. Misuse tag system used for annotating Vietnamese components.

4. Results and Analysis

4.1. RQ1: The Acquisition of Vietnamese Aspectual Particles

This section explores the use of aspectual particles by L2 learners in the corpus. In this study, I used different notions to indicate error patterns: Addition (A) describes cases where aspectual particles are required but not included by learners (Insert tag); Substitution (S) means incorrect use (Replace tag) or misorder of particles (Move tag); Omission (O) indicates unnecessary use of particle (Delete tag). Table 2 shows the types of errors related to the aspect marking.

Table 2. The errors type related to aspect particles by L2 learners

Meaning	Frequency ¹	Error			Error percentage (%) ²
		A	S	O	
<i>đã+V</i> 'perfective'	144	35	7	6	33.34%
<i>sẽ+V</i> 'prospective'	49	9	3	1	26.53%
<i>đang+V</i> 'durative'	49	9	4	0	26.53%
<i>V+xong</i> 'completive'	4	–	–	–	0%

¹ Frequency excludes occurrences where the particle does not convey the aspectual meaning.

² The token frequency depends on the individuals or contexts as aspect marking is almost optional. Thus, the error percentage is presented solely for additional descriptive statistical information rather than for inferential statistics.

<i>V+ra</i> ‘resultative’	18	5	—	—	27.78%
<i>V+được</i> ‘resultative’	40	1	16	1	45%
<i>V+rồi</i> ‘perfective’	17	—	—	1	5.89%

Table 2 shows that certain pre-verbal morphemes, notably *đã* ‘perfective’, *đang* ‘durative’, and *sẽ* ‘prospective’, exhibit high frequency of production among learners (144, 49 and 49 occurrences, respectively). Conversely, the production *xong* ‘completive’, *ra* ‘resultative’ are very low.

The error proportion in the use of the postverbal particle *được* is notably high at 45%. Based on the data observation, this error may arise from learners' confusion between the structures [được+V] and [V+được], which falls under the Move tag category. As a preverbal particle, *được*- functions as a passive auxiliary verb to indicating authorization or permission to carry out an action expressed by the main verb, e.g. *được làm việc* ‘(to be allowed to) work.’ Meanwhile, the postverbal particle *-được* with a verb typically forms compound verbs (V1-V2), expressing the resultative state or the telicity of an event, e.g. *cuối cùng cũng làm được rồi* ‘finally I’ve got it done.’

The primary focus of this study is to delve into the acquisition of Vietnamese preverbal particles *đã* and *sẽ*, thus a detailed examination of these types of errors will be discussed below.

The *khi* ‘when’ and *từ khi* ‘since’ functions as an adverbial clause that anchor as the reference time for the event in the main clause. From examples (4) to (6), *đã* should be added for an actualized perfective reading, where the situation in the main clause refers to an event or state that is seen as a complete whole at the reference time.

(4) *Khi* (When) construction:

Khi em tham gia trường đại học này, Corona đã bắt đầu. (JP007-W2)

When 1SG participate CLF university DEM Corona PFV begin

‘When I joined this university, Corona had already started.’

(5) *Từ khi* (Since) construction:

Từ khi tôi còn nhỏ, tôi đã rất quan tâm đến
 Since 1SG still young 1SG PFV very interested PREP

các nền văn hóa trên thế giới. (JJN006-W1)
 PL CLF culture PREP world.

‘Since I was a child, I have been very interested in cultures around the world.’

(6) Resultative construction:

Gần như tất cả đồ ăn đã bị con chó ăn. (JJN008-W3)
 almost all of food PFV PASS CLF dog eat

‘Almost all the food had been eaten by the dog.’

The following examples in 7 (a-b) show that *đã* must be omitted from the adverbial clause *khi* to enhance the readability of the sentences. The excessive use of *đã* in both clauses may result from the overgeneralization of *đã* as a past tense marker.

(7) *Khi* (When) construction with :

a. *Khi em *đã đi học ở Việt Nam, sinh viên người Việt*
 when 1SG study PREP Vietnam student Vietnamese

học tiếng nhật đã nói phát âm em tốt. (JJN001-W1)
 study Japanese PFV say pronunciation 1SG.POSS good

‘When I was studying in Vietnam, a Vietnamese student studying Japanese said that my pronunciation was good.’

b. *Thứ nhất, tôi đã muốn học về Đông Nam Á*
 First 1SG PFV want study about Southeast Asia

*khi tôi *đã ở trường trung học. (JJN008-W1)*
 when 1SG PREP CLF secondary

‘First, I wanted to study Southeast Asia when I was in high school.’

In examples from (8) to (10), the situations described do not align with the reality at the reference time. In such cases, *sẽ* is often indicates the probability of such a situation. This type of error may stem from the fact that Japanese only has past and non-past distinctions, and thus, the future is interpreted ambiguously from the context.

(8) Conditional sentences:

a. *Tôi đã nghĩ rằng nếu tôi nói được tiếng Việt*
 1SG PRV think that if 1SG speak PRV Vietnamese

thì (sẽ) rất hay. (JJN006-W1)
 then PRSP very great.

‘I thought it would be great if I could speak Vietnamese.’

b. *Nếu em nói bỏ dấu, người Việt (sẽ) không hiểu được*
 if 1SG say omit tone mark Vietnamese PRSP NEG get PRV

nội dung em nói. (JJN010-W1)
 content 1SG say

‘If I leave out tone marks, Vietnamese speakers will not get what I said.’

(9) Prospects:

Sau khi du học, tôi nghĩ tôi (sẽ) học tiếng Việt
 After study abroad 1SG think 1SG PRSP study Vietnamese

chăm chỉ. (JJN019-W1)
 diligently

‘After studying abroad, I think I will learn Vietnamese diligently’

(10) Hope:

Tôi hy vọng rằng tôi (sẽ) có nhiều cơ hội sử dụng
 1SG hope that 1SG PRSP have lots of chance use

tiếng Việt trong công việc [...] (JJN006-W1)
 Vietnamese PREP work

‘I hope that I will have more opportunities to use Vietnamese at work.’

In summary, the analysis of learners' corpus data reveals two types of errors that tend to be made by L2 learners: (1) the redundant use of *đã* for past reading, which in some contexts disrupts the chronological sequence of events and (2) the omission of *sẽ* in contexts where it is necessary to express the likelihood of a situation. Type (1) decreases the readability of a sentence, whereas type (2) may cause misinterpretation as a fact instead of the likelihood of a proposition.

4.2. RQ2: Pedagogical Implications

The complexity of aspect marking often involves subtle shifts in meaning between different aspect particles and their contextual implications, which cannot be easily verbalized into universally applicable rules. As a result, L2 learners may struggle to fully comprehend and accurately apply aspect particles across various contexts. Recent research has emphasized the use of cognitive strategies in Second Language Acquisition (SLA) studies. Learning strategy classifications differentiate cognitive strategies into two additional types: metacognitive and sociocultural. Teachers play a crucial role in innovating effective teaching materials and encouraging students to use these strategies (Lightbown, 2000). Thus, this study provides pedagogical applications that can be implemented from the teachers' standpoint to solve these problems.

The redundant use of *đã* in past contexts and the insufficient use of *sẽ* in prospective contexts have been observed in many L2 learners' compositions. These errors indicate that more explicit instruction and focused input are needed to help learners grasp the degree of optionality in aspect marking. Consciousness-raising tasks (C-R tasks) and scaffolding, which are designed for explicit learning, may prove particularly effective in this case.

First, C-R tasks are one of the task-based learning methods, with a pedagogical approach that treats language as a tool to achieve intended goals (see Ellis, 2003 for task-based language instructions). C-R tasks aim to foster L2 learners' critical thinking about linguistic features and deepen their understanding. The design of C-R tasks includes (1) allowing L2 learners to engage with real language examples, (2) creating questions that encourage L2 learners to observe and reflect on relevant features by providing examples that contrast correct and incorrect usage, and (3) enabling learners to infer the rules governing feature use (see Figure 3 for the specific task).

A Underline the use of *đã/sẽ* and indicate the timeline in the two sentences:

[...] Vì đang còn là học sinh cấp ba nên tôi chỉ đang học làm các món bánh đơn giản, và xem cách làm trên tivi. Khi học xong cấp ba tôi sẽ chọn đi học nghề làm bánh và cố gắng thực hiện ước mơ của mình, mong rằng bản thân trong tương lai sẽ có thể thực hiện được ước mơ của mình và luôn vui vẻ với con đường mà mình đã chọn.

B What is the difference between sentences that have *đã/sẽ* and sentences without?

Tôi nghĩ tôi tìm được việc rồi (= acceptable)

Tôi nghĩ tôi đã tìm được việc rồi (= acceptable)

Tôi đã nghĩ tôi đã tìm được việc rồi (= likely unacceptable)

Tôi nghĩ tôi sẽ tìm được việc thôi (= acceptable)

Tôi nghĩ tôi tìm được việc thôi (= likely unacceptable)

C Work out a rule for the usage of *đã/sẽ*.

Figure 3. Example of using the C-R task to activate explicit learning.

Scaffolding is another instructional approach that emphasizes structured support, which enables learners to navigate complex tasks by breaking them into smaller, more manageable steps (Vygotsky, 1978). As learners' familiarity with the material increases, their support is gradually reduced to foster independence. In the context of Vietnamese language instruction, scaffolding should commence with the most frequently used aspectual particles (e.g., *đã*, *đang*, *sẽ*, *rồi*), which form the foundational group. This can be followed by the introduction of less frequently used, more advanced particles (e.g., *từng*, *vừa*, *sắp*, *xong*, *hết*). Moreover, certain preverbal aspectual particles can be combined with postverbal particles to express more subtle meanings, thereby allowing instructors to guide students from basic to progressively more complex structures (as shown in Figure 4). Through the application of these strategies, L2 learners may enhance their comprehension and develop a broader understanding of variability in aspect marking.

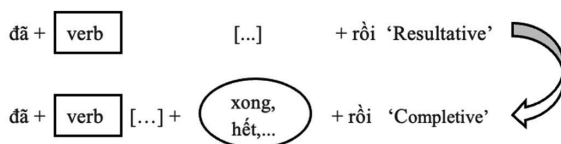


Figure 4. Example of scaffolding to support the use of aspect particles.

Within the realm of sociocultural strategies, one cognitive method that proves to have high potential in L2 classrooms is Written Corrective Feedback (WCF). WCF, a well-established subfield in SLA, refers to written responses, whether formal or informal, provided by a teacher or peer on a learner's draft or final writing (Ellis, 2010). These responses are intended to guide learners in correcting their work. In this study, I used a reformulation method to deliver feedback on students' writing samples. Reformulation, also referred to as recasting, involves a native speaker or an experienced L2 user revising a learner's text to make it more native-like while maintaining original ideas (Allwright et al., 1988). This method offers the advantage of providing direct feedback related to error correction and can stimulate meaningful discussions among learners, which helps enhance their writing skills (Hedge, 2000). However, it is also a time-consuming task for instructors and may be less effective for learners with lower proficiency levels (Jimena et al., 2005).

In summary, this section aims to provide some cognitive strategies that have high potential for application in Vietnamese classrooms. It is highly recommended that teaching materials should be designed to include remedial instructions, which reflect corpus evidence to inform the teaching of error-prone features.

5. Conclusion

Error Analysis (EA) provides a window into how second language acquisition occurs within learners' interlanguage. The analysis of L2 learners' language samples (N=19) reveals some recurrent errors in aspect marking, such as the redundant use of *đã* for past readings, which reduces readability, and the omission of *sẽ* in contexts where it is necessary to express the likelihood of an event. By identifying L2 learners' specific struggles, focused tasks have been suggested, such as C-R tasks, to activate explicit learning and scaffolding to foster incremental improvement. However, it is necessary to acknowledge some limitations of EA analysis. One limitation is that error classification and annotation are based on subjective interpretation, so different analysts may have another way to categorize errors. Moreover, topic-based tasks, which offer wide freedom of expressions, may introduce significant variability into how learners choose and use aspect particles. L2 learners may use linguistic features and expressions with which they are familiar, a phenomenon known in SLA as an avoidance strategy.

Based on the potential pedagogical implementations discussed in section 4.2, there is scope to investigate the efficacy of pedagogical implementations in future research. Such investigations, involving diverse student groups, may offer valuable insights into academic practices in Vietnamese education.

(Tokyo University of Foreign Studies)

Acknowledgement: My sincere gratitude to Prof. Mochizuki Keiko for providing foundational research ideas and financial support for this study. I am also deeply indebted to Prof. Nohira Munehiro for granting me the opportunity to conduct investigations to collect learners' language data over the past two years, despite the repeated trial and error process.

References

- ALLWRIGHT, R. L., WOODLEY, M. P. & ALLWRIGHT, J. M. (1988). Investigating reformulation as a practical strategy for the teaching of academic writing. *Applied Linguistics*, 9(3), 236–256.
- AMARO, J. C., CAMPOS-DINTRANS, G., & ROTHMAN, J. (2018). The role of L1 phonology in L2 morphological production: L2 English past tense production by L1 Spanish, Mandarin, and Japanese speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(3), 503–527.
- ANTHONY L. (2019). *AntConc* (Version 4.2.4) [Computer software]. Waseda University. <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>.
- CAO, X. H. (2017). *Tiếng Việt - Một vấn đề ngữ âm, ngữ pháp, ngữ nghĩa* [Vietnamese: some issues in phonology, syntax, semantics]. Social Science Publishing.
- COMRIE, B. (1976). *Aspect: An introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge University Press.
- CORDER, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.
- DO-HURINVILLE, D. T. (2005). L'absence de marqueurs (zéro) et la présence de marqueurs (đã, rồi, chưa, đang, vừa, sắp, sẽ) [The absence of markers (zero) and the presence of markers (đã, rồi, chưa, đang, vừa, sắp, sẽ) in Vietnamese]. *Bulletin d'Arch'As*, 1(2), 24–44.
- ELLIS, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.

- ELLIS, R. (2010). Epilogue: A framework for investigating oral and written corrective feedback. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 335–349.
- HEDGE, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford University Press.
- JIMENA, E. D., TEDJAATMADJA, H. M. & TIAN, M. (2005). *Error correction: a bridge to grammatical accuracy in L2 writing*. Proceedings of the International Conference on Language, Communication and Culture. NIDA.
- KANEKO, T. (2004). The use of past tense forms by Japanese learners of English. In J. Nakamura, & N. Inoue (Eds.), *English Corpora under Japanese Eyes* (pp. 213–230). Brill.
- LIGHTBOWN, P. M. (2000). Classroom SLA research and second language teaching. *Applied Linguistics*, 21(4), 431–462.
- MOCHIZUKI, K. & SHIRAI, Y. (2023). The acquisition of aspect in Chinese based on learners' L1 typology: An analysis based on the TUFs co-referential learner corpora of Chinese and Japanese. In H. H. CHEN, K. MOCHIZUKI & H. TAO (Eds.), *Learner Corpora: Construction and Explorations in Chinese and Related Languages* (pp. 229–256). Springer.
- NGUYỄN, Đ. D. (1996). Biểu hiện và nhận diện thời gian trong tiếng Việt [Time expressions and recognition in Vietnamese]. *Ngôn ngữ* [Language], 3, 5–13.
- NGUYỄN, H. T. (2019). Semantics of Vietnamese đã. In N. Duffield, T. Phan, T. Tue (Eds), *Interdisciplinary Perspectives on Vietnamese Linguistics* (pp. 141–154). John Benjamins.
- NGUYỄN, V. P. (2018). *Ngữ pháp Tiếng Việt - Ngữ Đoạn và Từ Loại* [Vietnamese Grammar - Syntagms and Word Types]. HCM National University Publishing.
- SANO, H., YI, Y., WU, C., INOUE, G., SHEN, Y., OYANAGI, N., & MOCHIZUKI, K. (2023). Referentiality of multilingual error learner corpora of Chinese, English and Japanese for second language acquisition of Chinese grammar. In H. H. CHEN, K. MOCHIZUKI & H. TAO (Eds), *Learner Corpora: Construction and Explorations in Chinese and Related Languages* (pp. 69–106). Springer.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in Society*. [Master's thesis, Harvard University Press].

Abbreviations

Abbreviations	Meaning
1	first person
2	second person
3	third person
ACC	accusative
CLF	classifier
COML	completive
CONJ	conjunctive
COP	copula
DEM	demonstrative
DUR	durative
NEG	negative
PASS	passive
PAST	past
PFV	perfective
PL	plural
POSS	possessive
PREP	preposition
PROH	prohibitive
SF	sentence-final marker
SG	singular
TOP	topic marking particle

日本語母語話者によるベトナム語のアスペクトの習得： コーパスに基づく検証

Nguyen Gia Thoai Du

本研究は、日本語母語話者がベトナム語のアスペクトをどのように習得するかを明らかにすることを目的とし、特に完了を示す *đã* と非現実 (*irrealis*) を示す *sẽ* に焦点を当てている。学習者による作文 (N=19) に対する誤用分析の結果、(1) *đã* が過去を示す文脈で過剰に使用され、(2) *sẽ* が非現実を示す必要がある場合にしばしば省略されることが明らかになった。ベトナム語では、事象が参照時点で現実か非現実か、または完結性 (*telic*) か非完結性 (*atelic*) かという解釈に重きが置かれている。この認知的な枠組みの違いが、日本語母語話者にとってベトナム語のアスペクト標識を完全に習得する上での主要な難因であると予測される。

本研究では、アスペクト標識の習得における困難を克服するために、さまざまな指導法を提案する。例えば、意識向上タスク (*Consciousness-Raising Tasks*) は、学習者に実際の言語使用例を提示し、アスペクト標識の対比を認識させ、使用規則を導き出すことを目的とした方法である。さらに、段階的指導 (*Scaffolding*) アプローチを採用し、学習者の習熟度に応じた構造的支援を提供する。また、書き直しを伴う訂正フィードバック (*Written Corrective Feedback*) を通じて、アスペクト標識の理解と応用が一層促進されることが期待される。

今後の研究では、一貫した表現を引き出すタスクを導入し、これらの結果を再検証することが求められる。また、タスクベースの言語教育 (*Task-Based Language Teaching*) がベトナム語教育においてどの程度効果的であるかをさらに明らかにする必要がある。

(東京外国語大学大学院・博士後期課程)

中国語コーパスに基づく時間副詞“立马”、“顿时”の用法 — “马上”、“立刻”、“立即”との比較を通して—

柳 素子

1. はじめに

現代中国語における“立马”、“顿时”は“马上”、“立刻”、“立即”などと同様に短い時間を表す副詞である。以下、各語が使用されている例を見てみよう¹。

- (1)到那儿后，立马来个电话。(依藤他編 2016)
〔そこについたらすぐに電話をくれ。〕
- (2)灯一关，屋子里顿时变得漆黑。(依藤他編 2016)
〔明かりを消したら部屋の中が急に真っ暗になった。〕
- (3)来得及，我马上就去。(依藤他編 2016)
〔間に合うよ、私はすぐに行くから。〕
- (4)同学们听到这句话，立刻鼓起掌来。(依藤他編 2016)
〔この話を聞いたとたん、学生たちから拍手が起こった。〕
- (5)接到命令，立即出发。(依藤他編 2016)
〔命令を受けてすぐ出発する。〕

このように、5つの副詞の訳語のうち、3語が「すぐ(に)」、残りの2語がそれぞれ「とたん」、「急に」となっており、これらの副詞が語義において類似関係にあることがわかる。このように、複数の語の意味の記述が似ていると、学習者にとってはその区別が難しくなると思われる。また、《国际中文教育中文水平等级标准(2024)》(国際中国語教育中国語レベル等級基準、以下《标准》と略称する)によれば、各語の語彙のレベルは下表のようにになっている。

¹ (1)～(5)の例文の下線は筆者による。また、(6)～(9)の例文の訳および文中の語の訳については、依藤・吴川・三宅・加藤・植村編(2021)を参照した。

表1 5種の副詞のレベルについて²

马上	立刻	立即	顿时	立马
初級	初級	中級	高級	記載なし
1級 (500語)	3級 (2245語)	4級 (3245語)	7-9級 (11092語)	記載なし

表1からも明らかなように、“马上”、“立刻”、“立即”は初中級レベルの語として多くの中国語テキストにも採録され、3語は1つの項目として類義語辞典にも挙げられている³。一方、“顿时”は《标准》においては高級レベルの語であり、“立马”は無記載となっている。しかしながら、先行文献においては、“顿时”と“马上”の研究(陈夏瑾2012、郝雪2017⁴)や“立马”と“马上”の分析(寻翠2014、杨冉2020)が行われており、“立马”と“顿时”についても、上掲の初中級レベルの時間副詞と同じように注目されているのである。

そこで本稿では、中国語コーパスを用いて“立马”、“顿时”の用法を马上”、“立刻”、“立即”との比較分析を通して解明する。

2. 先行研究

時間副詞“立马”に関する先行研究には、寻翠(2014)、杨冉(2020)などがある。寻翠(2014)では、“立马”はもともと「動賓フレーズ」として“停马(馬を止める)”、“驻马(馬をとどめておく)”の意味で用いられていたが、ほかの動詞と連用されるうちに、機能において変化が生じ、現在では副詞として使用されているとある。また、“马上”との用法上の相違点については、“立马”はある出来事が目の前で発生しようしていることを表すが、“马上”はそれを表現できないと指摘している。さらに、前者は主語の後にのみ置かれるが、後者は前後問わず置くことができると述べている。杨冉(2020)でも、“立马”と“马上”を対象に意味や用法における比較研究を行っている。特に用法については、2語が使用される文体に着目し、“立马”は“马上”に比べ口語性が高く、多くの方言で使

² 表内の語数は各級で設定された語の数を表す。

³ 『中国語類義語辞典』(相原茂編 2015)では、“马上”、“立刻”、“立即”の3語が1つの見出しの項目として立てられている。

⁴ 郝雪(2017)では、“顿时”と“马上”に加え、“立刻”の3語について分析がなされている。

われていると指摘している。また、《BCC》コーパスの文学作品の言語データを用いた調査において、“立马”の出現頻度は約 380 件、“马上”のそれは約 20000 件であったことから、“马上”は“立马”に比べ文語性が高いと述べている。“顿时”について論じた先行研究には、杨峥琳(2010)、陈夏瑾(2012)、郝雪(2017)などがある。このうち、コーパスを用いた研究を概観すると、杨峥琳(2010)では、《CCL》コーパスを利用して調査を行い、“顿时”は命令文や否定語の前では使うことができず、能願動詞や“计划(計画する)”、“决定(決定する)”などの計画を表す動詞は後続しないことがわかったとしている。また“顿时”に後続する述語構造には、心理活動の変化や感じたこと、事物の出現や消失などを表す動詞がよく使われると述べている。郝雪(2017)では、《BCC》と《CCL》コーパスを用いて、“顿时”、“马上”、“立刻”の分析を行っている。まず共起動詞の調査では、《BCC》を利用し、各副詞の高頻度共起動詞 20 位までの語を対象として調査を行ったところ、“顿时”の高頻度共起動詞のうち、「出現」、「変化」もしくは「消失」の意味を持つ存現動詞、あるいは“想起(思い出す)”、“觉得(思う)”などの心理活動に関する動詞がほとんどを占めたと指摘している。また、異なる文体における時間副詞の出現状況についても注目し、《CCL》の“口语(口語)”、“文学”、“报刊(新聞と雑誌)”、“应用文(実用文)”のジャンルごとの頻度を求め 3 語の差異について考察した。その結果、どの文体においても“马上”の使用頻度が最も高く、“顿时”が最も低くなったという。そのほか、また“马上”と“立刻”の各文体における出現頻度が、“口语”>“文学”>“报刊”>“应用文”となっており、文体の“庄重程度(厳肅性)”が強まると、その出現頻度も減少するが、“顿时”ではこのような傾向は見られないと述べている。そのほか、関連する先行研究として、“马上”、“立刻”、“立即”を対象に検証を行った柳(2021)では、《BCC》を用いてジャンルごとの調査を行い、“马上”は、話し言葉のジャンルに相対的に多く出現し、“立刻”、“立即”の 2 語は書き言葉のジャンルにおいて多く出現するが、前者は“文学”ジャンルで、後者は“报刊”、“科技”のジャンルで、それぞれ相対的に出現頻度が高いことがわかったと指摘している。

以上、先行研究を概観したが、まず、「1. はじめに」で述べたように、5語の時間副詞は類義関係にあるが、先行研究では、2語、3語に限った比較研究は

⁵ 《CCL》コーパスでは、“应用文”は“中国政府白皮书(中国政府白書)”、“健康养生(ヘルスケア)”、“法律文献(法律に関する文献)”、“社会科学”、“自然科学”、“药方(処方箋)”、“菜谱(メニュー、料理本)”、“议论文(論説文)”、“词典(辞典)”と複数のジャンルから構成されている。

あるが、すべての語を対象にした分析した研究はほとんど見当たらない。また、楊冉(2020)、楊崢琳(2010)では、母語話者としての内省や1つのサブコーパスの数値結果から差異について述べており、複数のコーパスを検証していないため、時間副詞の使用傾向に偏りが生じる可能性がある。さらに、郝雪(2017)では、時間副詞の出現傾向の差異について4種のジャンルのコーパスを使用して分析を行っているが、4ジャンルのうち“应用文”は複数のジャンルから成り立っており、他のジャンルと比べその特性が不明である。よって、ジャンル特性がはっきりしている複数のコーパスを調べる必要がある。そのほか、楊崢琳(2010)、郝雪(2017)では、“顿时”の共起動詞についても調査を行っているが、蔡慧洁(2017)では“立刻”について、「心理動詞、感覚器官動詞と多く連用される」という記述があり、“顿时”と“立刻”の共起動詞の傾向については重なる点も多い。そこで、これら2語の共起動詞のコーパスにおける振る舞いについても研究の余地がある。よって、本研究ではまず“马上”、“立刻”、“立即”を対象に検証を行った柳(2021)をふまえ、“立马”と“顿时”を主な研究対象とし、他の3語の時間副詞と比較しながら、コーパスにおける使用傾向を総合的に検証する。また“顿时”と“立刻”の共起動詞についても、コーパスからその出現傾向の違いを探る。

3. リサーチデザイン

3.1 目的とリサーチクエスチョン

本研究では、時間副詞“立马”、“顿时”の用法を“马上”、“立刻”、“立即”との比較を通して解明することを目的に、次のようなリサーチクエスチョンを設定した。

- RQ1 中国語母語話者コーパスにおいて、時間副詞“立马”、“顿时”の頻度は“马上”、“立刻”、“立即”と比べてどのようになっているか。また、その使用傾向から示される時間副詞のジャンル選好性はどのようなものであるか。
- RQ2 時間副詞“顿时”、“立刻”は各ジャンルにおいてどのような直後位置の動詞と共起するのか。

3.2. 分析対象

本研究では、時間副詞である“立马”、“顿时”、“马上”、“立刻”、“立即”および“顿时”、“立刻”の直後位置の動詞を分析対象とする。

3.3. データ

本研究では、“北京语言大学语料库中心(北京言語大学コーパスセンター)”によって 2014 年に公開された《BCC》コーパス(以下《BCC》と略称する)を使用する。《BCC》の中国語母語話者コーパスは複数のサブコーパスから構成されているが、本稿では“文学”、“报刊(新聞と雑誌)”、“对话(対話)”、“科技文献(科学技術に関する文献、以下“科技”と略称する)”のジャンルを使用する。これら 4 種のジャンルのうち、“对话”は「話し言葉データ」、「文学」、「报刊」、「科技」は「書き言葉データ」と考えられる。今回使用する各ジャンルの総字数は以下の通りである。

表 2 《BCC》ジャンル別総字数

ジャンル	総字数
文学	約 30 億
报刊	約 20 億
对话	600518539 ⁶
科技	480791095

3.4. 分析の手順

RQ1(5 種の時間副詞の使用頻度)については、まず検索キーを“立马/d”、“顿时/d”、“马上/d”、“立刻/d”、“立即/d”(d は副詞であることを表す)に設定して、4 つのジャンルごとの値を調査し、差が見られるかどうか確認する。次に、コレスポンデンス分析を実施し、“立马”、“顿时”、“马上”、“立刻”、“立即”と各ジャンルの関係性を検証する。

⁶ “对话”ジャンルについては《BCC》の構築者の 1 人である饶高琦氏に電子メールで問い合わせたところ、2020 年 10 月頃に運用開始、総字数は 600,518,539 字との回答を得た(2021 年 5 月 17 日)。

RQ2(共起語比較)については、まず使用するコーパスを《BCC》の書き言葉データである“文学”、“报刊”、“科技”に定める⁷。次に、コーパスの書き言葉のジャンルごとに検索キーを“顿时/dv”、“立刻/dv”(dは副詞、vは動詞をそれぞれ表す)に設定して、《BCC》を調査し、2語の直後位置に出現する高頻度共起動詞のうち15位までの語を抽出し、それぞれ比較する。なお、抽出においては、《BCC》の“統計”機能を利用した。次に、“顿时”、“立刻”の共起動詞が相対的にどのジャンルに多く出現するのか調査する。各ジャンルにおいて、2語の副詞の共起動詞のうち上位100語を抽出し、コーパスの6変種(文学_顿时、报刊_顿时、科技_顿时、文学_立刻、报刊_立刻、科技_立刻)において少なくとも変種3種に出てくる語を選定し分析対象とする。コーパスの6変種を第1アイテム、上述の条件で選んだ共起動詞(直後位置動詞)を第2アイテムとして頻度表を作成する。コレスポンデンス分析を施行し、1軸、2軸を手掛かりとして共起動詞を分類し、2語の時間副詞で差がみられるかどうか検証する。

3.5. 使用する統計手法

本稿で使用する統計手法は、コレスポンデンス分析である。コレスポンデンス分析とは、多変量解析手法の一つであり、「第1アイテムと第2アイテムの関係を整理し、多くのカテゴリの情報を少ない次元に圧縮し、カテゴリ間の関係を散布図上に視覚的に出力する分析手法(石川・前田・山崎 2010)」のことである。なお、本稿では、統計ソフトである『エクセル統計』(社会情報サービス)を用いる。

4. 結果と考察

4.1. RQ1 各ジャンルにおける時間副詞の頻度

頻度の点では、5語の時間副詞はそれぞれどの程度使用されているのだろうか。コーパス検証を行ったところ、以下の結果が得られた(表3)。

⁷ 先行研究でも述べたように、柳(2021)では《BCC》を用いた調査の結果、“立刻”は相対的に書き言葉のジャンルにおいて多く出現するとしており、“顿时”は「一般的に書き言葉の文体で使用される(北京大学中文系 1955、1957 级语言班编 1982)」ことから、精密な調査を行うため、使用コーパスを書き言葉のジャンルに限定する。

表 3 各ジャンルにおける 5 種の副詞の出現頻度

	立马	顿时	马上	立刻	立即
文学	310	3373	12619	13602	7175
报刊	772	7702	23308	15250	94130
对话	6491	2303	40689	2477	819
科技	179	965	3775	1794	19171

まず、“立马”の出現頻度に注目すると、“文学”では 310 件、“报刊” 772 件、“科技” 179 件となっており、これら 3 ジャンルにおいて 5 語の中で最も低い頻度を示している。また“顿时”についても、“文学(3373 件)”、“报刊(7702 件)”、“科技(965 件)”のジャンルで“立马”について低くなっている。《BCC》コーパスでは、ジャンルごとの総語数は示されていないので、同一ジャンル内での比較はできるものの、5 語の 4 ジャンルにおける相対的な関係性を確認することはできない。そこで、コレスポンデンス分析を施行し、時間副詞のジャンルに対する選好性を考察する。

表 3 にあるように、頻度表において、5 種の時間副詞を第 1 アイテム、4 ジャンルを第 2 アイテムとしてコレスポンデンス分析を施行した。分析の結果、2 つの次元が抽出された。下表は、次元 1 から次元 2 までの固有値、寄与率、累積寄与率をまとめたものである。

表 4 固有値・寄与率・累積寄与率 1

	次元 1	次元 2
固有値	0.4113	0.1048
寄与率(%)	79.67	20.29
累積寄与率(%)	79.67	99.96

上表から明らかなように、次元 1 と次元 2 の寄与率はそれぞれ 79.67%、20.29%であり、次元 2 までの累積寄与率が 99.96%になっていることから、2 つの次元でデータのほとんどが説明されていることになる。次に、次元 1 を横軸(第 1 軸)、次元 2 を縦軸(第 2 軸)とした散布図を確認する。

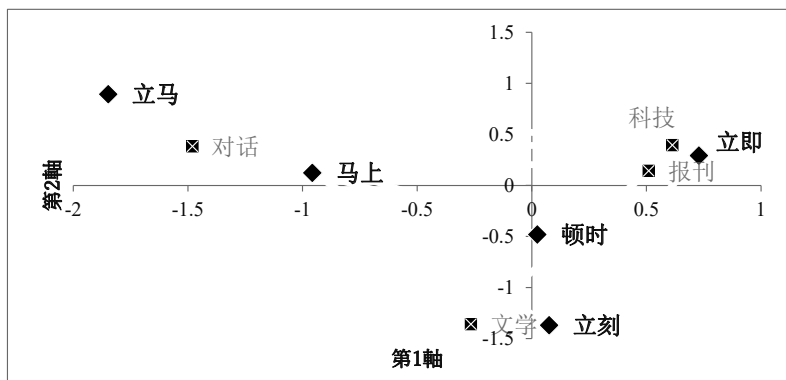


図1 アイテム散布図1

図1より、まずジャンルに注目すると、第1軸上において、“报刊”、“科技文献”がプラスの方向に、“对话”がマイナスの方向にそれぞれ布置されていることから、第1軸上では、プラスの方向にある語は書き言葉に、マイナスの方向にある語は話し言葉にそれぞれ特徴づけられることになる。そこで、時間副詞の位置を確認すると、“立马”は第1軸上では“对话”ジャンルの近傍位置にプロットされていることから、話し言葉のジャンルに特徴づけられることになる。辞書記述では、“立马”は“立刻”と同義としているものがあつたが、ジャンルにおける出現傾向については、散布図上の距離から判断すると、“立马”は“立刻”よりも“马上”の方に近いことが明らかになった。“马上”も“对话”ジャンルの近傍位置にある(柳 2021)が、“立马”の横軸上の値は-1.85、“马上”のそれは-0.96となっており、“立马”の方が負の方向へより離れたところにプロットされていることから、話し言葉への選好性は、“马上”より“立马”の方が強いことが判明した。同様にして、“立刻”は“文学”ジャンルに、“立即”は“科技”と“报刊”に特徴づけられることになる(同上 2021)が、“顿时”は相対的にプラスの方向にプロットされているため、書き言葉に特徴づけられることになる。ただし、4ジャンルのうちいずれのジャンルの近くにも布置されておらず、ジャンルの選好性は不明であることが明らかになった。以下、例を挙げる。

(6) “躺的时间长了就开始哭闹，也不饿。抱起来立马不哭，甚至会趴我身

上睡着”(《BCC》“对话”)

〔寝転んでいる時間が長くなると泣き始めます、おなかがすいているわけでもないのに。抱きかかえるとすぐに泣きやんで、私に抱き着いたまま眠ってしまいます。〕

(7)我凝视着她，身上的疲劳顿时消失了。(《BCC》“文学”)

〔彼女をじっと見つめると、体の疲れがとたんに吹き飛んだ。〕

(6)は“对话”からの用例で、日常生活での会話の場面で“立马”が話し言葉として使用されていることがわかる。(7)は“文学”からの抽出であるが、“顿时”が“凝视”などとともに関書言葉として使われていることが理解できる。

4.2. RQ2 時間副詞“顿时”、“立刻”の共起動詞

次に、“顿时”、“立刻”の共起動詞について見ていく。まず、これらの時間副詞と共起しやすい動詞にはどのようなものがあるのだろうか。以下は、各ジャンルにおいて直後位置に出現する動詞のうち15位までの語を抽出したものである⁸。

⁸ 共起動詞の抽出には《BCC》の“统计”機能を利用したが、本研究では多く共起する動詞の意味の特徴を確認することを目的としている。よって、使役文等で用いられる“使”、“派”や能願動詞などは除去した。

表 5 ジャンル別高頻度共起動詞

文学_ 顿时	报刊_ 顿时	科技_ 顿时	文学_ 立刻	报刊_ 立刻	科技_ 立刻
感到	沸腾	感到	去	停止	引起
变得	感到	成	跑	得到	出现
觉得	响起	活跃	站	引起	进行
消失	觉得	来	感到	跑	有
变成	活跃	觉得	回答	想到	感到
有	变成	有	明白	受到	赶到
变	变得	变得	开始	去	发生
显得	爆发	变成	离开	采取	消失
涨	成	消失	到	沸腾	开始
充满	使	报	说	组织	投入
出现	出现	失去	想到	进行	采取
产生	增添	陷入	认出	响起	做
吓	欢腾	产生	觉得	出现	想到
来	消失	感觉	变得	行动	显现
成	涌	兴奋	走	有	行动
陷入			有		知道
					联想

“顿时”の直後位置に出現する動詞のうち 3 種のジャンルすべてで出現しているのは、“感到”、“变得”、“觉得”、“消失”、“变成”の 5 語であった。また“立刻”のジャンルすべてにおいて出現している共起動詞は、“想到”、“有”の 2 語であった。結果からは、“顿时”では、3 ジャンルに共通した高頻度共起動詞は各ジャンルにおいて 1/3 ほどあったが、“立刻”ではジャンルを問わず出現する高頻度共起動詞は少ないということがわかった。

そこで“顿时”、“立刻”とそれぞれの共起動詞の関係性を総合的に確認するため、コレスポンデンス分析を行う。第1アイテムには、コーパスの副詞別ジャンル変種(文学_顿时、报刊_顿时、科技_顿时、文学_立刻、报刊_立刻、科技_立刻)計6種、第2アイテムは分析の手順で述べた条件に基づいて選定された共起動詞として、下の頻度表を作成した。

表 6 頻度表 2

	文学_ 顿时	报刊_ 顿时	科技_ 顿时	文学_ 立刻	报刊_ 立刻	科技_ 立刻
变得	134	92	11	97	52	16
想到	10	7	2	99	133	9
引起	7	33	5	28	223	51
...	...	...	...	...	...	...
去	1	0	0	221	121	13
陷入	18	38	6	15	15	0
冒	4	13	5	7	24	0

次に、表 6 の頻度表に対して、コレスポンデンス分析を施行したところ 5 の次元が抽出された。下表は次元 1 から次元 5 までの固有値、寄与率、累積寄与率をまとめたものである。

表 7 固有値・寄与率・累積寄与率 2

	次元 1	次元 2	次元 3	次元 4	次元 5
固有値	0.3304	0.1735	0.0643	0.0210	0.0198
寄与率(%)	54.26	28.49	10.55	3.45	3.24
累積寄与率(%)	54.26	82.75	93.30	96.76	100.00

上表から明らかのように、2 次元までの累積寄与率は 82.75%であり、「第 2 次元までで 80%程度の値が出ていればおおむね分析はうまくいっていると推定される(石川・前田・山崎 2010)」ので、分析を続けることとする。まず、次元 1 を横軸(第 1 軸)、次元 2 を縦軸(第 2 軸)とした散布図を見してみる(図 2)。

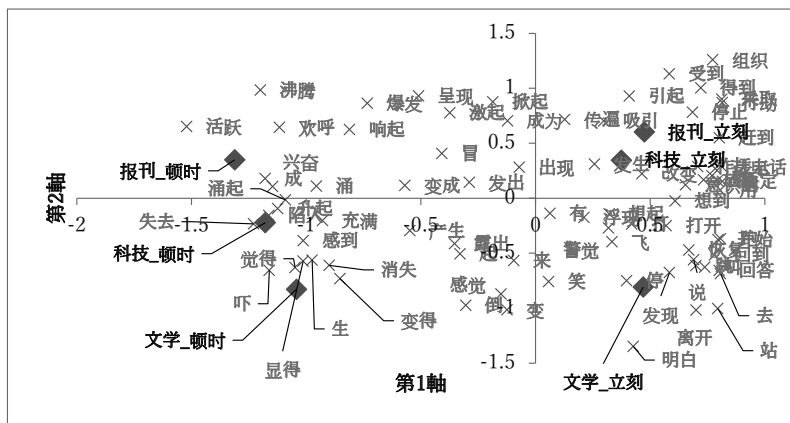


図2 アイテム散布図2

図2より、第1軸(横軸)を見ると、“顿时”の3変種が負の方向に、“立刻”の3変種が正の方向にそれぞれ布置されていることがわかる。よって、第1軸上においてスコア値がプラスの共起動詞については“立刻”に、マイナスのそれは“顿时”に特徴づけられることになる。さらに、“文学_立刻”は、他の“立刻”の変種とは離れた第2象限に布置されており、同象限にプロットされた共起動詞を特徴づけることになる。ここで先行研究をふりかえってみると、“顿时”には「心理活動の変化や感じたことを表す動詞(郝雪 2017)」、「心理活動に関する動詞(杨峥琳 2010)」がよく使われるとあった。また、“立刻”についても「心理動詞、感觉器官動詞と多く連用される(蔡慧洁 2017)」という記述があった。そこで、共起動詞として図2にプロットされた心理動詞や感觉器官動詞を抽出し、その振る舞いを見てみることにする。

まず、第1軸におけるスコア上位語を挙げると“意识到(意識する、第1軸スコア値0.65)”、“想到(思いつく、同上0.61)”、“发现(発見する、同上0.58)”、“明白(わかる、同上0.43)”、“想起(思い出す、同上0.32)”、“察觉(敏感に気づく、同上0.32)”となった。よってこれらの語は“顿时”と比べ、相対的に“立刻”と共起しやすいということになる。以下、例を見てみよう。

(8)他立刻明白她的心情、便爽快地答道：“她一定来。她也很想见你。”《BCC》

“文学”)

〔彼はすぐに彼女の気持ちがわかり、すぐにきっぱりと答えて言った。

「彼女はきっときます。彼女もあなたに会いたがっていますから。」〕

上の共起動詞や用例からは、“明白”、“发现”などの語が相対的に“立刻”と多く共起することが明らかになったが、注目すべきは、これら6語のうち5語が第4象限にプロットされていることである。残りの“意识到”も第2軸におけるスコア値が0.12となっており、第4象限に非常に近いところに布置されている。つまり、“明白”、“发现”などの「心理動詞や感覚器官動詞(蔡慧洁 2017)」と高い共起傾向を示しているのは、これらの語の近傍位置にある“文学_立刻”、つまり文学ジャンルにはば限られているのである。よって、“立刻”は、すべてのジャンルにおいてではなく、多くは「“文学”ジャンルにおいて」心理動詞や感覚器官動詞と共起していると言える。

次に、第1軸におけるスコア下位語を見てみると、“兴奋(興奮する、第1軸スコア値-1.15)”、“觉得(思う、同上-1.05)”、“显得(～のように見える、同上-1.01)”、“感到(感じる、同上-1.01)”、“感觉(感じる、同上-0.15)”となった。よってこれらの語は相対的に“顿时”と共起しやすいということになる。以下、例を挙げる。

(9) 他顿时觉得毛骨悚然。(《BCC》“文学”)

〔彼はにわかに身の毛がよだつ思いをした。〕

このように、スコア下位語や用例からは、「心理活動の変化や感じたことを表す動詞(郝雪 2017)」が“顿时”と共起しやすいことが判明した。ただし“立刻”のように特定のジャンルに特徴づけられるのではなく、“兴奋”と“报刊_顿时”は第2象限に、“觉得”、“显得”、“感到”、“感觉”と“文学_顿时”、“科技_顿时”は第3象限といったように、それぞれ同じ象限に布置されたことから、“顿时”が(書き言葉の)ジャンルを問わず共起しやすいことがわかった。

5. おわりに

本研究では、まず時間副詞“立马”、“顿时”を主な研究対象とし、《BCC》

を用いてジャンルごとに頻度を求め、“马上”、“立刻”、“立即”との比較分析を行った。その結果、“立马”は“对话”ジャンルをのぞく3つのジャンルにおいて5語の中で最も頻度が低くなったが、相対的に“马上”よりも話し言葉での出現傾向が高いことが判明した。また“顿时”については、3ジャンルにおいて“立马”に次いで頻度が低いことがわかったが、“顿时”は他の4つの副詞とは異なり、はっきりとしたジャンル選好性は見られなかった。次に、“顿时”と“立刻”の2語と「心理動詞や感覚器官動詞」との共起についてであるが、“立刻”については、“文学”ジャンルにおける選好性が見られたが、“顿时”ではほとんどジャンル差の影響を受けなかった。それでは、本研究からはどのような教育的示唆が得られるのであろうか。たしかに、“顿时”は語彙量が1万語に上る「高級」レベルの語であり、“立马”は口語性が高いとされたが《标准》には記載がない語である。《标准》で初中級レベルとされ、類義語辞典でも採録されている“马上”、“立刻”、“立即”と比べ、“立马”や“顿时”は授業であつかう機会は少ないと考えられる。しかしながら、たとえば授業で小説を読んだり、SNSやTVドラマなどを見たりする中で、学習者が他の時間副詞との違いについて疑問を抱くこともあるだろう。その際には、本研究で対象とした副詞やその共起動詞のジャンル選好性や高頻度共起動詞などを示すことで5語の副詞の差異について理解を深めることが可能になると考える。今後は他の類義関係にある副詞のグループについてもコーパス分析を進め、用法の異同について検証を行っていきたい。

(大阪府立門真なみはや高等学校・教諭)

参考文献

- 北京大学中文系 1955、1957 级语言班编 (1982) 《现代汉语虚词例释》、商务印书馆。
- 蔡慧洁 (2017) 对外汉语教学中“立刻”和“马上”的差异及其偏误分析、《现代语文》1 93-96。
- 郝雪 (2017) 时间副词“顿时”“立刻”“马上”比较研究、《2017 对外汉语博士生论坛暨第十届北京地区对外汉语教学研究生学术论坛论文集》13-20。
- 寻翠 (2014) 副词“立马”的词汇化-兼与“马上”的对比分析、《考试周刊》73 23。
- 杨冉 (2020) 时间副词“立马”和“马上”的语义语用对比研究、《北方文学》20 116-118。
- 杨峥琳 (2010) 时间副词“顿时”的多角度分析、《云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)》8 (6) 26-31。

陈夏瑾 (2012) “顿时”与“马上”的比较研究、《黑龙江科技信息》10 191 .

石川慎一郎、前田忠彦、山崎誠編(2010) 『言語研究のための統計入門』、くろしお出版.

柳素子 (2021) 「コーパスデータに基づく時間副詞の用法について: “马上”、“立刻”、“立即”を例に」『中国語教育』19、75-95.

依藤醇・吴川・三宅登之・加藤晴子・植村麻紀子編 (2021) 『中日辞典第 3 版』、小学館

北京语言大学语料库中心 BCC 语料库
<http://bcc.blcu.edu.cn> 【最終閲覧 2024 年 8 月 29 日】

《国际中文教育中文水平等级标准(2024)》
http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202103/W020210329527301787356.pdf 【最終閲覧 2024 年 8 月 29 日】

日本の英語授業におけるフロー体験の側面と 4 技能の相互関係

中村 姫奈子

1. はじめに

本研究は、日本の英語授業内の活動のうち、フロー体験と関連がある活動の特徴に焦点を当てる。本研究の目的は、日本の EFL 環境におけるフロー体験の存在と、フローと関連性の高いタスクの特徴を明らかにすることである。

1.1 心理学におけるフロー体験

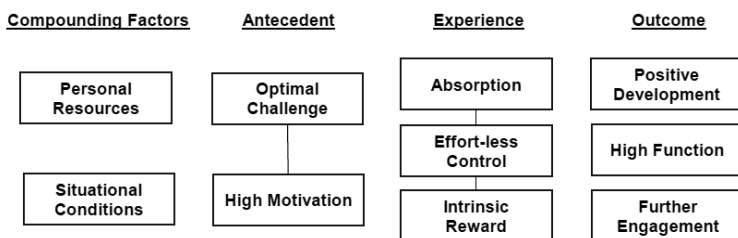
Csikszentmihalyi (1975)は、様々なフィールドの創造的な活動である「遊び “plays”」についての調査を通して、それらの基盤にある、活動への深い関与の構造について明らかにしようとした。この探求から、Csikszentmihalyi は 1975 年にフロー理論を構築した。フローは、「自分のしていることを楽しんでいる人は、フロー状態に入る。フロー状態のとき、人々は、限られた刺激の場に注意を集中し、個人的な問題を忘れ、時間や自分自身の感覚を失い、有能でコントロールできていると感じる、また、周囲との調和と一体感を感じる」(Csikszentmihalyi, 1975, p.182)と説明されている。Csikszentmihalyi (1997)によると、フローとは、活動者が認識している挑戦のレベルと、スキルのレベルが高い位置で釣り合っている時に発生する。一方で、活動者の認識している挑戦のレベルと、スキルのレベルがともに低い場合は、無関心(Apathy)の状態となる。フローを体験した後には、「面白かった」、「楽しかった」と感じる(Csikszentmihalyi, 2014)。

この定義をもとに、Csikszentmihalyi はフローを 9 つの側面に分類した。これらの側面は、(a)スキルを必要とする挑戦的活動(認識している自身のスキルと課題の難易度のバランスが釣り合っている)、(b)行動と認知の融合(行動が自動的になり、行動に深く関与する)、(c)明確な目標(何をすべきかがわかる)、(d)明確なフィードバック(目標に行動がマッチしていることがわかる)、(e)タスクへの集中(タスクに関する情報のみに集中している)、(f)コントロール

の感覚(行動に対するコントロールの感覚), (g)自己意識の喪失(自我を忘れる), (h)時間感覚の変化(時間がより早く感じる), (i)自己目的的経験(タスク自体が内的報酬となる)である。

主に、これらの9つのフロー側面に関して、2つの問題点を指摘できる。まず、フローの概念は多面的であるがゆえに、これらのフローの側面は常に明確に複合要因、先行要因、フロー体験中の構成要素、結果変数が区別されているわけではない。次に、各側面の名称が各研究者によって異なる。上記のような、体系的な分類の欠如と名称の非互換性によって、研究者のフローの定義、概念化には一貫性がない。この状況を受けて、Norsworthy, et al. (2021)はこのような一貫性のなさが、フローを研究することを困難にしている原因の一つであるという可能性を指摘している。加えて、フローの特定の側面間の相互関係に焦点を当てた研究はあったが、9つの側面すべてがお互いにどのように関連しているかについての包括的な研究は行われていなかった。この問題に対処するため、Norsworthy, et al. (2021)は、概念化と方法論的要素に焦点を当てたスコーピング・レビューを実施した。彼らは、270側面の用語を複合要因、先行要因、フロー体験中の構成要素、結果変数に分類した。その結果、Norsworthy, et al. (2021)は、フローの9つの側面を以下のように図式化した(図1参照)。その結果、9つの側面がどのような順番になっているかが体系的に明らかになった。その後、Norsworthy, et al. (2023)は、フロー体験中の構成要素にのみ焦点を当てた質問紙を作成した。この質問紙によって、より正確にフロー状態を測定することが可能となった。

図1 フローの複合要因、先行要因、フロー体験中の構成要素、結果変数



注. Norsworthy, et al. (2021)を一部改変。この図中の各側面の名称はNorsworthy, et al. (2021)のレビューによって変更されている。

1.2 第二言語習得におけるフロー体験

近年、教育的な文脈では、フロー体験の利点に着目した心理学者がフロー研究に注目している。例えば、Jinmin & Qi (2023)は、学習におけるフローを見直し、フローと学業成績の関係を調査している。さらに、Philp & Duchesne (2016, p. 59)は、フローを「ultimate task engagement」と説明し、Jacobs & Morgan (2022, p. 12)は、フローを「repeated task engagement」と言及している。つまり、フローとエンゲージメントは密接に関わっていることが伺える。加えて、Shernoffら(2003)は、フローは学習者のエンゲージメントを高めることができると主張している。したがって、フローとは、エンゲージメントの最上級の状態であり、フローを体験することで、その時のタスクエンゲージメントや次のタスクエンゲージメントについても高める可能性があるといえる。

Egbert (2003)は、まず FL (foreign language)環境におけるフローの存在について調査を行った。Egbert (2003)はフロー状態に関して、「フローとは、集中力と関与によって特徴づけられる、経験的な状態であり、それによってタスクのパフォーマンスが向上する(Egbert, 2003, p.499)」と定義している。Egbert (2003)は、Webster, Trevino & Ryan (1993)の Perceptions Questionnaire に基づいて、フローの4つの側面(興味、コントロール、集中、挑戦)について調査を行った。この4側面に関して、上述の9側面に基づいて考えると、興味とは、学習者にとってそのタスクが興味深いという側面である。Egbert はこの特徴をタスクが持っていれば、ドリルなどの活動でさえ、フロー体験を補助することができるとしている。コントロールとは、学習者の自律性に関する側面であり、「コントロールの感覚」と関連している。この学習者の自律性をサポートする環境がフローを促進するとしている。集中とはタスクに対する集中の側面であり「タスクへの集中」と関連している。挑戦は「スキルを必要とする挑戦的活動」と関連しており、タスクに対する挑戦とスキルのバランスのことである。Egbert は、FLタスク内でのこの4側面について、平均値が5.0以上の対象者をフロー体験した対象者とみなした。その結果、FL 授業内においても、フロー状態があることが示された。この Egbert の研究に追隨して、FL 環境におけるフロー状態についての研究が行われている。

英語学習におけるタスクの特徴の違いがフローの程度に影響を与えるかについて、Czimmermann & Piniel (2016)は調査した。彼らは、高等教育の

上級 FL 学習者における一般的フロー、タスク特化型フロー、アンチフロー（無気力、退屈、不安）体験の関連について明らかにした。英語レベルが概ね B2～C1 であるハンガリーの大学生 85 人を対象に調査を行った。特定の課題（ドミノストーリータスク）を終えた後、課題中の心の状態についてのアンケートに答えた。このアンケートは、Egbert (2003) の Flow Perceptions Questionnaire (FPQ) を参考にした。その結果、FL に特化したプログラムを受講している高等教育機関の学生は、教室で平均よりも高いレベルのフローを経験していることが明らかになった。また、Czimmermann & Pinel は、タスクに特化したフローと教室における一般的なフローとの間に関連があることを発見した。さらに、さまざまなアンチフロー体験が、フローの特定の側面と関連していることもわかった。そして、課題の取り組み方（個人、ペア、グループワーク）は、フロー体験の高低とは関係がないことがわかった。このことは、課題に創造性を取り入れることで、学習者自身がフローを体験していることを指し示している。この研究は、フローが質問紙によってのみ測定されたという限界はあるが、FL クラスにおけるフローは特定のタスクの中で経験されているということを示している。

さらに、Zuniga (2023) は、フローと相互作用するタスクの特徴を明らかにするために、経験サンプリング法 (ESM) を用いて、L2 教室でのフロー体験とタスクに関するデータを収集した。この研究には、カナダでフランス語を学習している 13 人の教師と 327 人の英語学習者が参加した。ESM は学期内のランダムなタスクで実施された。ランダム化されたタスクを完了した後、学習者は即座にフローに関する質問に、教師はそのタスクの特徴に関する質問に答えた。本研究により、フローとの相互作用が顕著だったタスクの特徴は、新規性、ペアワーク、ゲーミフィケーション、意味のある相互作用、情報交換、コミュニケーション技術、時間制限、評価なしであることが明らかになった。結論として、本研究は、特定のタスクが L2 授業中のフローを高める可能性があることを示している。

タスク以外のフローに影響する要因については、Hu, et al. (2023) がある。Hu, et al. (2023) は、モバイル言語学習 (MALL) の要素が学生の行動やフロー体験に与える影響を明らかにするための調査研究を行った。参加者は中国の大学生で、831 の回答が集まった。そのうち、MALL を経験したことのある 607 人の回答を構造化方程式モデリング (SEM) により分析した。アンケート

は、MALL の具体的な経験、やフロー理論などに基づいて行われた。フローについては、没入感、幸福を感じる時間の変容、動機づけの持続について質問した。その結果、フロー体験が継続意向に有意に正の影響を与えることが明らかになった。つまり、フローは、学習者が MALL に参加するか否かを決定する重要な役割を担っているということが示唆された。

加えて、フローの結果変数に関して、Aubrey (2017b) や Bodea & Trofimovich (2023)は、Egbert (2003)と異なる変数を明らかにした。まず、Aubrey (2017b)は、日本の私立大学生 42 名と、同じ大学に通う外国人学生 21 名を対象に、異文化間・異文化内タスクがフローに及ぼす影響を調査している。彼は、授業後に書かれた被験者の日記を用いてフロー体験を実証した。このタスクの後に書かれた日記の内容を分析したところ、フローの新たな次元が明らかになった。これは、以前の 4 つの側面(挑戦とスキルのバランス、コントロール、注意、興味)に加えて、楽しさと達成感である。達成感では異文化間グループが最も優れており、挑戦とスキルのバランスでは異文化内グループが最も優れていた。しかし、いずれのグループも、コントロールをポジティブなタスク要因として扱っていることは確認できなかった。この研究は、対面式の異文化間タスクがフロー体験を高める方法の 1 つになり得ることを示している。重要なことは、Aubrey (2017b)が、楽しさと達成感をフローに関連する変数として見出していることである。次に、Bodea & Trofimovich (2023)は、方法論と概念のギャップを埋めるために、日記とインタビューの質的なアプローチから L2 教室内外のフロー体験を研究している。参加者は、多様な L1 背景を持つ 5 人のカナダ人大学生である。L2 に関連するフロー体験を、Google Docs を使用して毎週日記として記録した。さらに、日記を書いた 1-2 日後に、フロー状態に至った要因について、Zoom を用いた半構造化インタビューを行った。最終的に、13 の日記と 14 のインタビューが収集された。この調査から、スキルと挑戦のバランス、注意力、忘却、興味、ストレス、楽しみ、達成感の 7 つがフローの側面として抽出された。これらの先行研究からは、フローの結果変数として、楽しさや達成感があることが示唆されている。

上記から、多くの研究者がフローと学生のエンゲージメントの関連に焦点を当て、いくつかのタスクがフローと関連性が高いことを明らかにした。しかし、日本の EFL 環境で、どのようなタスクの特徴がフローと関連性が高いのかに

についてはほとんど知られていない。そこで本研究では、日本の文脈におけるフローとタスクの相互関係を明らかにする。

1.3 研究課題(RQs)

本研究では、英語の授業内における日本人英語学習者のフロー体験の特徴に焦点を当てる。この観点から、次の2つの研究課題を設定した。

RQ1. 英語授業内で日本人英語学習者はフローを体験するのか。

RQ2. 英語授業内でのフロー体験にはどのような特徴があるのか。

2. 方法

2.1 参加者

調査参加者は、都内と北海道の大学及び大学院に在籍し、人文系を専攻する大学生及び大学院生41名(男性20名、女性20名、未回答1名; 大学2年生1名、3年生18名、4年生15名、博士前期4名、博士後期3名)であった。また、自身の英語力に関して、直近で受けた TOEIC Reading & Listening のスコアについて回答を求めたところ、39%(16名)が 550~785、56.1%(23名)が 785~945、4.9%(2名)が 945 以上と回答した。加えて、調査を実施するにあたって、研究の目的、個人情報の厳守、自由意思に基づく参加であることの3点を説明したうえで、参加の同意を得た。分析においては、41名のうち、欠損値を除き、フローを体験したことがあると回答した39名を対象とした。

2.2 データ収集

Google Forms を用いて、質問紙によるデータ収集を行った。質問紙のはじめには、フロー状態についての簡単な説明があり、フロー状態を理解した参加者のみ、次の質問への回答を可とした。また、質問紙は、授業内におけるフロー体験に関する質問項目、参加者の属性に関する質問項目(計46問)から構成された。詳細は、補足資料として Open Science Framework

(https://osf.io/qu2ev/?view_only=51a8f75a42c54c87b195fe2877ab3c52)にアップロードしている。各質問項目について、参加者は「1=全くそう思わない」から「7=とてもそう思う」の7件法で評価を行った。

2.2.1 フローを体験した授業内の環境

はじめに、日常生活におけるフロー体験の有無について質問を設定した。その後、英語授業内におけるフローを体験したと回答した参加者について、その時の環境に関する項目を設定した。具体的には、4技能別の活動の種類、フロー状態になったきっかけ、周囲にいたフロー状態の人の有無、周囲にいたフロー状態の人が行っていた活動の詳細に関する項目を設定した。

2.2.2 フローに関連する状態

Egbert (2003)の作成した Flow Perceptions Questionnaire (FPQ)を教室内フローに適した語に変更を行い、使用した。本尺度は、全 14 項目であり、Aubrey (2017a)を参考に英語上級者である大学院生と指導教官の協力のもと、日本語訳を行った。

FPQ の質問項目は、4 つのフロー側面から成り立っており、その側面は、**interest** (例:その英語の授業は私の好奇心をくすぐった。), **control** (例:その英語の授業を受けている間、学習している内容、学習の進め方について自分で決めながら学ぶことができた。), **focus** (例:その英語の授業を受けているとき、周囲で起こっている事に全く気が付かないほど、集中していた。), **challenge** (例:その英語の授業を創造力を発揮して受けることができた。)である。

2.3 分析方法

はじめに、欠損値がないことを確認した。その後、RQ1 に答えるため、FPQ に関する記述統計を算出した。次に、RQ2 に答えるため、4 技能に関する回答とFPQ に関する回答をもとに、相関分析を用いて各変数間の相関を確認した。また、英語授業内のフロー体験に関する自由記述に関する回答をもとに、

茶釜を用いた形態素解析によって得られた抽出語に関して、それぞれ共起ネットワーク分析を行い、より出現頻度の高い抽出語を大きい円で描画する、バブルプロットにて描画を行い、単語の関係を確認した。これらの分析は、SPSS Statics ver.28 及び、KH Coder ver.3.Beta.07fを用いて行った。

3. 結果

3.1 英語授業内におけるフロー体験の有無(RQ1)

まず、「RQ1. 英語授業内で日本人英語学習者はフローを体験するのか？」という問いに答えるため、英語の授業内のフロー体験の有無と Egbert (2003)の Flow Perceptions Questionnaire (FPQ)の質問項目について記述統計を行った。その結果、41 人中 39 人がフローを体験したことがあると回答し、そのうち、39 人中 13 人が英語の授業内でフローのような体験をしたことがあると回答した。加えて、FPQ の質問項目については、フローの程度が強いとみなすことができる、4 側面の平均得点がそれぞれ 5.0 以上と回答した参加者は 39 人中 21 人だった。

3.2 英語授業内におけるフロー体験の特徴(RQ2)

次に、「RQ2. 英語授業内で起こるフロー体験にはどのような特徴があるのか？」という問いに答えるため、フローを体験した際の 4 技能の活動と FPQ の 4 つの側面に関して、相関分析にて各変数間の相関を確認した。また、英語授業内で起こるフロー体験の特徴について探るため、「英語授業内でフロー体験が起こった状況」及び、「もう一度フローを体験したい理由」という質問の自由記述に関して、共起ネットワーク分析を用いて特徴を抽出した。

フローを体験した際の 4 技能の活動とフローの 4 側面との関係について、平均値と標準偏差、および各変数間の相関係数を確認した。以下のすべての相関分析において、 $*p < .05$ 、 $**p < .01$ である。参加者は、4 技能のうち、特にリーディングの活動においてフローを体験していることがわかった($M = 4.56$)。また、リーディングとリスニングには弱程度($r = .35$)、リーディングとライティングには中程度($r = .51$)の有意な正の相関が見られた。さらに、全体フロ

一(4側面の平均得点)とは挑戦が $r=.86$ と、4側面のうちもっとも高い強程度の有意な正の相関が見られた。全体フローとコントロールの間には、中程度の有意な正の相関が見られた($r=.63$)。次に、コントロールと挑戦、興味の間には、中～弱程度の有意な正の相関が見られた(それぞれ、 $r=.48$, $r=.37$)が、4側面のうち、集中との間にのみ、有意な相関が見られなかった。

加えて、英語授業内でフローが起こった状況とフロー体験を繰り返したい理由に関して、互いに強く結びついている抽出語をより濃い線でつなぎ、使用頻度の高い抽出語はより大きい円であらわした(図2, 3)。その結果、英語授業内でフローが起こった状況については、「スピーキング活動中の自由に会話ができるとき」という語を含んだグループ、「リーディング活動中に問題を解くとき」、「リーディングの内容が面白いとき」という語を含んだグループが見られた(図2)。そして、フロー体験を繰り返したい理由については、「英語学習に苦痛を感じなくなり、記憶力が上がる」、「楽しくて達成感がある勉強ができる」、「タスクに没頭して充実感を得られる」という語を含んだグループが見られた(図3)。

4. 考察

本研究では、フロー体験に焦点を当て、英語授業内で体験した場合の状況や特徴について明らかにし、どのような状況でフローが発生し得るのかを検討した。結果として、以下のことが明らかになった。

RQ1(英語授業内で日本人英語学習者はフローを体験するのか)に関して、調査参加者39人中13人が英語の授業内でフローを体験したことがあると回答したのに対して、FPQの4側面が5.0以上の参加者は39人中21人だった。このことから、Egbert (2003), Czimmermann & Piniel (2016)と同様に、FPQを用いた質問紙調査で、日本の英語授業内において、フローが起こっていたということが明らかになった。

RQ2(英語授業内でのフロー体験にはどのような特徴があるのか)に関して、フローを体験したことのある4技能の活動とフローの4側面との相関関係を明らかにした。4技能のうち、参加者がもっともフローを体験したことがある技能はリーディングであった。次点でライティングの回答数が多かった。このことから、英語の授業内では、リーディングやライティングなどの個人型の学習にお

いてフローがよく起こっていたことがわかる。また、スピーキング活動については、平均値が 3.76、標準偏差が 2.04 だった。そのため、リスニングより平均値が高くフローを体験した参加者もいるが、フローを体験した参加者とフローを体験しなかった参加者ではフローのレベルにばらつきがあったことがいえる。現在の英語習熟度が B1~B2 以上であっても、話すという形でのアウトプット機会が少なかった日本の英語授業内では、スピーキングのスキルと活動の難易度が釣り合っていた参加者はリーディングほど多くないということがわかった。さらに、Csikszentmihalyi & Nakamura (2014)においても、読書中にフロー状態になっていた事例が報告されている。加えて、英語の授業内でフローが起きた状況についての共起ネットワーク分析の結果に、「リーディングの内容が面白いとき」というグループがあったことから、生徒が興味を持つ内容のリーディング課題であった場合にフローを体験する可能性があるということがいえる。しかしながら、Csikszentmihalyi & Nakamura (2014)で明らかになったリーディング活動は、第一言語の本を読むという活動であるのに対し、本研究において参加者が想定したリーディング活動とは、FL の文章を読み、関連する問いに答えるという活動であると考えられる。そのため、本研究の参加者が、FL の文章を読むことでフロー状態になったのか、関連する問いを解くことでフロー状態になったのか明確に区別できない。次に、リスニング活動よりも、リーディング、ライティング、スピーキング活動の方がフローを体験した参加者が多いという結果だった。つまり、本研究の結果、日本の英語の授業内であっても、リーディングやライティングなどの活動においてフロー体験が起こることが示唆された。加えて、英語の授業内でフローを繰り返し体験したい理由として、先行研究 (Aubrey, 2017b; Bodea & Trofimovich, 2023; Northworthy, et al., 2021)でも指摘されていたフローの結果変数(楽しい、達成感、充実感、パフォーマンスの向上)が確認された。

以上より、日本の英語授業内では、主に、興味を引く内容のリーディング活動や自由な対話が可能なスピーキング活動においてフロー状態に入ることが明らかになった。また、フロー状態の結果として、楽しさや達成感、パフォーマンスの向上があることが示唆された。実際の教育現場では、学習者のフロー状態のための環境設定について、まずは学習者の興味に着目するために、文脈を意識したリーディングの課題設定が考えられる。ただ課題文を与えるのではなく、学習者のニーズに応じて、課題をこなすための目的につい

て理解を促すことが望ましい。加えて、自律性を促すような、学習者の行動について、選択肢を設けることもフロー体験へつながると考えられる。スピーキング活動では、既習事項に関する定型文のやり取りを行うだけでなく、自由に定型文以外を使用する機会を与えることが望ましい。このように、エンゲージメントの極致であるフロー状態そのものや要因について理解することは、学習者のエンゲージメントを向上させる上で極めて重要である。今後の研究では、本研究で取り扱った4側面以外の側面や学習成果との関係について、さらに詳細に分析し、英語学習者のエンゲージメント強化に役立てることが求められる。

5. おわりに

本研究は、日本の英語授業内におけるフロー体験についてその特徴を探ることを目的とした。特に、日本人英語学習者はリーディング、ライティング、スピーキングといった能動的な活動の中でフローを体験することが明らかとなった。しかし、本研究には、いくつかの限界点が存在する。まず、参加者の人数が41名と少なかった。また、参加者のほとんどがCEFRのB2と同等もしくはそれ以上の英語力を有しているという、英語力の偏りがあった。この偏りが、英語の授業内におけるフロー体験のレベルや頻度に影響を与えている可能性がある。そのうえ、本研究で分析に使用した質問項目は、フローの4側面のみに基づいているため、その他先行研究が指摘している側面についてはデータを収集できていない。上記より、先行研究の指摘している側面を含んだ質問紙を作成し、大規模な人数の調査を行うことで、日本の英語授業内におけるフロー体験の特徴についてより理解が深まると考える。

(明治大学・博士前期課程)

参考文献

- Aubrey, S. (2017a). Inter-cultural contact and flow in a task-based Japanese EFL classroom. *Language Teaching Research*, 21(6), 717-734.
<https://doi.org/10.1177/1362168816683563>

- Aubrey, S. (2017b). Measuring flow in the EFL classroom: Learners' perceptions of inter- and intra-cultural task-based interactions. *TESOL Quarterly*, 51(3), 661–692. <https://doi.org/10.1002/tesq.387>
- Bodea, A., & Trofimovich, P. (2023). “Transported into like another space”: second language learners' perspectives of their experience of flow. *Language Learning Journal*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/09571736.2023.2249001>
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. Jossey-Bass Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). Play and intrinsic rewards. *Flow and the Foundations of Positive Psychology*, Springer, Dordrecht. 135–153. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_10
- Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (2014). The dynamics of intrinsic motivation: A study of adolescents. *Flow and the Foundations of Positive Psychology*, Springer, Dordrecht. 175–197. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_12
- Czimmermann, É. & Piniel, K. (2016). 8 *Advanced Language Learners' Experiences of Flow in the Hungarian EFL Classroom*. 193–214. <https://doi.org/10.21832/9781783095360-009>
- Egbert, J. (2003). A study of flow theory in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 87(4), 499–518. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00204>
- Hu, L., Hei, D., Wang, H., & Dai, X. (2023). Chinese college students collaborative mobile-assisted language learning experience and flow as a key factor for further adoption. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1165332>
- Jacobs, C., & Morgan, W. (2022). “That was amazing!” A two-study perspective on language classroom experiences through the lens of psychological “flow.” *Journal for the Psychology of Language Learning*, 4(2), 1–19. <https://doi.org/10.52598/jpll/4/2/4>

- Jinmin, Z. & Qi, F. (2023). Relationship between learning flow and academic performance among students: a systematic evaluation and meta-analysis. *Front. Psychol.* 14:1270642.
- Norsworthy, C., Jackson, B., & Dimmock, J. A. (2021). Advancing our understanding of psychological flow: A scoping review of conceptualizations, measurements, and applications. *Psychological Bulletin*, 147(8), 806–827. <https://doi.org/10.1037/bul0000337>
- Norsworthy, C., Dimmock, J.A., Miller, D.J. *et al.* (2023) Psychological flow scale (PFS): Development and preliminary validation of a new flow instrument that measures the core experience of flow to reflect recent conceptual advancements. *Int J Appl Posit Psychol* 8, 309–337. <https://doi.org/10.1007/s41042-023-00092-8>
- Philp, J., & Duchesne, S. (2016). Exploring engagement in tasks in the language classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 50–72. <https://doi.org/10.1017/s0267190515000094>
- Shermoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Shneider, B., & Shermoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158–176. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.158.21860>
- Webster, J., Trevino, L. K., & Ryan, L. (1993). The dimensionality and correlates of flow in human-computer interactions. *Computers in Human Behavior*, 9(4), 411–426. [https://doi.org/10.1016/0747-5632\(93\)90032-n](https://doi.org/10.1016/0747-5632(93)90032-n)
- Zhang, J., & Qi, F. (2023). Relationship between learning flow and academic performance among students: a systematic evaluation and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1270642>
- Zuniga, M. (2023). The correlates of flow in the L2 classroom: linking basic L2 task features to learner flow experiences. *The Modern Language Journal*, 107(3), 650–668. <https://doi.org/10.1111/modl.12865>

L1・L2 の言語類型の違いが多義語習得に与える影響 —「行く」を中心に—

李 知垠、森岡 千廣

1. はじめに

語彙習得は、第二言語習得において重要であると言われている(Lightbown & Spada, 2013)。一方で、習得すべき語彙の量が膨大であるため、学習者の負担が大きいのも事実である。学習者が豊富な語彙力を身に付けるためには、多くの語を暗記することに加え、一つの語が持つ様々な意味やコロケーションなどを習得する質的な知識を高めることも必要だと考えられる。なぜなら、語彙習得の際、既知の語と類似しているパターンがあると学習負荷が軽減できるからである(Nation, 2001)。

多義語とは、一つの語が二つ以上の意味を持つ語であり(Taylor, 2003)、語の中心的な意味である基本義から拡張した意味の派生義まで有する。特に、多義語の動詞は、結合する名詞により文脈の中で様々な意味を持つため、該当する動詞がどのような名詞と共起¹⁾し、どのような意味で使われているのかについて瞬時に理解する必要がある。母語話者であれば容易に判断できるが、学習者にとっては字義通りの意味でしか理解できず、コミュニケーションで誤解を招くことも多々あり得る。さらに、L1 と L2 の基本義は一致していても、言語によって派生義が異なることが多い²⁾。このことから、L2 学習における語彙習得が L1 からの辞書的な訳に留まり、多義語のような意味の広がり習得するに至らないということも多く指摘されている(Jiang, 2000)。よって、L2 学習者が該当する語のコロケーションや多様な意味までの知識を知るためには、より系統立った多義語教育が必要である。

本稿では、日本語を母語(L1)とする学習者(以下、学習者と記す)が第二言語(L2)を習得する際、L1 による影響が L2 によってどのように異なるのかについて考察する。今回は言語類型の違いとそれによる学習難易度の差に着目し、日本

¹⁾ 野間(2007:498-500)は、動詞と名詞の結合を単語結合としている。

²⁾ 강현화(2021:12)は、語彙の対照の様相について、「母語と目標語の意味が対応する場合」、「対応する語が多様な言語形態で現れる場合」、「対応する語の品詞が異なる場合」、「対応する語の意味拡張が相違する場合」、「対応する語がない場合」の五つに分類している。

語と言語類型が異なる英語や言語類型が類似している韓国語³の多義語を習得する際の傾向について考える。具体的には、多義動詞「行く」について、学習者が英語の‘go’もしくは韓国語の「가다」を習得する際にどのような違いがあるのかを、両言語の学習者コーパスを用いて分析し、報告する。

2. 辞書における意味

各言語の辞書における意味は、日本語の『基本動詞ハンドブック』⁴、英語の *Oxford Advanced Learner's Dictionary*、韓国の国立国語院の『표준국어대사전』⁵を参照した。これらの辞書は多義語の各語義別説明や例文があるため、分析に適すると考え選定した。

2. 1 日本語における「行く」

日本語における「行く」の場合、基本義は語義1「目的地への移動」である。語義1から語義5まで「A という場所から存在がいなくなり、他の場所へ移る」という具体的な場所への移動を表す意味から、「所属の変化」や「考えの変化」などの意味まで総22個の意味を有する。表1は、日本語における「行く」の意味である。

表1 『基本動詞ハンドブック』における「行く」の意味

日本語の語義	No.	定義
目的地への移動	1	人・乗り物が、話者のいる(または注目する)場所から目的地(の方向)に移動する。
目的のための移動	2	人・乗り物が、何らかの目的のために話者のいる(または注目する)場所から移動する。
特定の方向への移動	3	人・乗り物が、話者のいる(または注目する)場所から特定の方向に向かって移動する。
経路を遠くに移動	4	人・動物・乗り物が、話者のいる(または注目する)場所から遠くに移動する。
経路内の位置を移動	5	人・乗り物が経路の中のある位置を、話者のいる(または注目する)場所から遠くに移動する。

³ 日英の対照研究は、角田(2009)、日韓の対照研究は、홍사만(1995)参照。

⁴ 『基本動詞ハンドブック』 <https://verbhandbook.ninjal.ac.jp/> 2023.8.29.取得。

⁵ 『표준국어대사전』 <https://stdict.korean.go.kr/main/main.do> 2023.10.25.取得。

進歩の先行	6	物事が進歩の過程の先を進む。
通勤・通学	7	人が何かの組織に所属し、そこへ通う。
組織への所属	8	人が何かの組織に所属する。
関心の向き先	9	関心が特定のものに向く。
情報の伝達	10	知らせなどが話者のいる(または注目する)場所から遠くへ伝えられる。
特定の集団に所属	11	人が家族、または家族に類する集団の一員となる。
順調な進行	12	事態が望ましい結果が得られる方向に進む。
目的達成方法の選択	13	人が望ましい結果が得られる方法を考えて実行する。
攻撃	14	人が敵を攻める。
特定の方向への進展	15	事態がある方向に向かって、進む。
特定の水準への到達	16	値がある水準に達する。
進路の選択	17	人がある生き方を選ぶ。
年月の経過	18	年月が過ぎる。
老齢化	19	人・動物が年をとる。
死去	20	人・(大切に思っている)動物が死ぬ。
納得	21	理解できない状況から望ましい(理解できる)状況に変化する。
道理との矛盾 (容認不可)	22	わけにはいかない＝することはできない。

2. 2. 英語における ‘go’

英語における‘go’は、語義 1「To move or travel from one place to another」が基本義である。語義 1 から語義 8 の「A という場所から存在がいなくなり、他の場所へ移る」という具体的な場所への移動を表す意味を基本とし、「時間が経つ」という抽象的な対象が変化する状態を表す意味など、計 35 個の意味を持つ。表 2 に英語における‘go’の辞書における意味を提示する。

表 2 Oxford Advanced Learner's Dic における‘go’の意味

英語の語義	No	定義
MOVE/TRAVEL	1	To move or travel from one place to another
	2	To move or travel, especially with sb else, to a particular place or in order to be present at an event

	3	To move or travel in a particular way or over a particular distance
	4	To move in a particular way or while doing sth else
LEAVE	5	To leave one place in order to reach another
	6	To leave a place and do sth different
VISIT/ATTEND	7	To visit or attend a place for a particular purpose
SWIMMING/FISHING /JOGGING	8	To leave a place or travel to a place in order to take part in an activity or a sport
BE SENT	9	To be sent or passed somewhere
LEAD	10	To lead or extend from one place to another
PLACE/SPACE	11	To have as a usual or correct position; to be placed
	12	Used to say that sth does / did not fit into a particular place or space
NUMBERS	13	If a number will go into another number, it is contained in that number an exact number of times
PROGRESS	14	Used to talk about how well or badly sth makes progress or succeed
STATE / CONDITION	15	Used in many expressions to show that sb/sth has reached a particular state/is no longer in a particular state
	16	To become different in a particular way, especially a bad way
	17	To live or move around in a particular state
	18	To not be noticed, reported, etc
SONG / STORY	19	Used to talk about what tune or words a song or poem has or what happens in a story
SOUND / MOVEMENT	20	To make a particular sound or movement
	21	To be sounded as a signal or warning
SAY	22	(used when telling a story) (informal)to say
START	23	To start an activity
MACHINE	24	If a machine goes, it works
DISAPPEAR	25	To stop existing; to be lost or stolen
BE THROWN OUT	26	Used to talk about wanting to get rid of sb / sth

NOT WORK	27	To get worse; to become damaged or stop working correctly
DIE	28	People say 'go' to avoid saying 'die'
MONEY	29	When money goes, it is spent or used for sth
	30	To be sold
	31	To be willing to pay a particular amount of money for sth
HELP	32	To help. To play a part in doing sth
BE AVAILABLE	33	To be available.
TIME	34	Used to talk about how quickly or slowly time seems to pass
USE TOILET	35	(informal)to use a toilet.

2. 3. 韓国語における「가다」

韓国語における「가다」の基本義は、語義 1-1 の「ある場所から他の場所へ移動する」である。語義 1-1 から 2-2、3-1、5-6、7-1、8-1 は「A という場所から存在がいなくなり、他の場所へ移る」の意味である。なお、「機械などが動く」という具体的な対象の状態を表す意味から「時間の持続」という抽象的な対象の状態の意味まで総 34 個である⁶。表 3 は、韓国語における「가다」の意味である。

表 3 『표준국어대사전』における「가다」

文型情報 ⁷	No	定義
1	1	ある場所から他の場所へ移動する。
	2	船、車、飛行機などが運航したり行き来する。
	3	今いるところからある目的をもって他の場所に移動する。
	4	職業や学業、服務などで他の所へ移る。
2	1	職責や席を移る。
	2	物や権利などが他人に移る。
	3	関心や人目が集まる。

⁶ 임지룡 (2017:238-240) は、「가다」の意味拡張を「人の移動→動物の移動→動力の移動→時間的移動→抽象的な移動」であるとしている。

⁷ 韓国の『표준국어대사전』は、日本語や英語の辞典と異なり、結合する格助詞の種類、つまり文型情報により意味を区別している。本稿では助詞の代わりに数字を用いて文型情報を表現する。

	4	話しや便りなどが知られたり伝わる。
	5	（‘損害’などの名詞と共に使われ）そのような状態が起こる。
3	1	一定の目的を持つ集いに出席するために移動する。
4	1	ある状態や状況に向けて進む。
	2	片方に流れる。
	3	動力源により作動する。
	4	物体が片方に傾く。
5	1	ひび、線、しわ、傷などができる。
	2	健康に悪影響を与える。
	3	一定の時間になったり、一定の所に至る。
	4	一定の対象に作用する。
	5	ある事をするのに手間がかかる。
	6	ある対象が他の所へ移動していなくなる。
	7	（‘時’などと一緒に使われ）経ったり流れる。
	8	機械などが正常に作動する。
	9	外部からの衝撃や影響で精神状態が正常に保てない状態になる。
	10	電気などが繋がらない状態。
	11	（婉曲に）人が死ぬ。
6	1	ある事について納得や理解する、見当をつける。
	2	価値や値、順位などを表す語と結合し、ある対象を基準にある程度まで至る。
	3	（‘水、味’などの語と共に使われ）元の状態を失って傷んだり変質する。
	4	（‘垢、染み’などの語と共に使われ）垢や染みがよく取れる。
7	1	ある経路を通して動く。
8	1	ある事をするために他の場所へ移動する。
	2	ギャンブルや賭け事でいくらかの金額をかける。
9	1	（期間を表す‘何日’と共に使われ）ある現状や状態が維持される。
補助 動詞	1	（主に動詞に後続し‘一ていく’の構成で使われ）前の言葉の表す動作や状態・状態の変化が継続したり進行したりする意を表す。

（筆者訳）

以上、各言語の辞書における意味を調べた結果、「A という場所から他の場所へ移動する」の基本義が共通していた。そして、派生義の中でも、「A という場所から存在がいなくなり、他の場所へ移る」の意味が 3 つの言語共に存在しているものの、抽象的な意味は各言語が異なる対応関係を持っている。

3. 先行研究及び研究方法

3. 1 先行研究

多義語習得研究において、英語を学習言語としたものでは西谷・小田(2015)、林田(2019)などがあり、韓国語を学習言語としたものでは문금현(2005)、이유경(2007)、정진(2010)、심혜령・문정현(2015)などが挙げられる。

まず、英語習得の西谷・小田(2015)は、日本人大学生 58 名を対象に、翻訳課題を用いて、L1「できる」の多義語指導が L2 の誤出力に及ぼす影響を考察した。学習者の誤用の原因は、「できる」の多義性を意識せずに‘can(could)’の機械的置換が定着していることだとしている。なお、多義語指導後、‘become’型や‘overlap’型の誤用が減少していることを明らかにしている。

林田(2019)は、‘draw’を対象に、日本人中高生の英作文コーパス‘Japanese EFL Learner Corpus(JEFL)’を用いて多義語の使用実態を考察した結果、学習者は‘draw’を単義語的に理解し、派生義まで十分に習得しているとは言い難いと述べており、その原因は英語教科書が‘draw’の基本義を主に扱っているためだと指摘している。

次に、韓国語において이유경(2007)は、보다(boda、見る)を対象に、高麗大学韓国語文化教育センターが構築した学習者コーパスを用いて、意味別産出頻度について考察を行った。その結果、学習者は母語話者とは異なる使い方を見せ、上級レベルでも基本義を中心に使用し、限られた意味のみ使っていることを明らかにしている。

정진(2010)は、韓国で留学中の中国人学習者を対象に「가다」の意味習得の実態を考察した結果、まず、基本義の習得は容易であったが、多様な派生義の習得に苦労していると述べている。次に、「가다」の意味習得において上達度はあまり関係がなく、上級レベルの学習者も母語に依存し、目標語の意味を理解しているとしている。

以上の先行研究を踏まえると、学習者は L2 の多義語の産出において基本義を中心に使うため派生義の使用が少ないとされている。なお、L1 と L2 の意味を辞

書的な意味に置換しており、L2 の語の多義性を意識していないことが明らかになっている。さらに、教科書における多義語の取り扱いの影響も指摘されている。

しかし、学習者の母語と学習言語との関係によっても、多義語習得は変わってくるのではないだろうか。そこで本稿では、日本語母語話者が、習得しにくいとされる英語を学習する場合と、習得しやすいとされる韓国語を学習する場合を例に、学習者の多義語習得について論じていく。

3. 2 研究対象

研究対象は、日本語の多義動詞である「行く」に対応する英語の‘go’、韓国語の「가다(gada)」、以下「가다」である。対象語を「行く」にした理由は、‘go’、「가다」共に「場所の移動」を表す基本語彙に該当する多義語であり、学習初期に習得する語であることから適切だと判断したからである。英語の対象コーパスは、The International Corpus Network of Asian Learners of English(ICNALE)の Written Essays⁸から日本語母語話者のデータを得た。韓国語は、国立国語院의 한국어 학습자 말뭉치(韓国語学習者コーパス(KLCSE))の書き言葉を扱い、対象者は日本語母語話者にした⁹。抽出したデータは、英語の延べ語数は 5,588 語、異なり語数 777 語であり、韓国語の延べ語数は 61,558 語、異なり語数 3,109 語であった。得られたデータは、KH Coder 3.Beta.07b(樋口, 2020)を用いて対象語の‘go’と「가다」を抽出した。両データから文脈上、意味不明の文や‘be going to’の助動詞、-아/어 가다(-a/eo gada、ていく)の補助動詞、重複の文、形態分析上の誤りがあった文を除外した後、対象になるデータは、英語が 517 例、韓国語は 498 例であった。表 4 は研究対象のまとめである。

表 4 研究対象

区分	英語	韓国語
対象語	‘go’の原型と活用形	「가다」の原型と活用形

⁸ ICNALE のデータは、日本語母語話者の学生の書き言葉(大学生のアルバイトや飲食店での禁煙というテーマの Essays)の、各レベル(A2, B1_1, B1_2, B2+)である。
<https://language.sakura.ne.jp/icnale/> 2024. 8. 12.取得。

⁹ 韓国語学習者コーパスは、原文コーパス、形態注釈コーパス、誤用注釈コーパスの 3 種類であるが、本稿は形態注釈コーパスから日本語母語話者の初・中・上級レベルの書き言葉データを抽出した。学習者の年齢は、10 代から 50 代であり学習目的は進学、就職、趣味、結婚、居住である。

対象コーパス	The International Corpus Network of Asian Learners of English(ICNALE)	国立国語院の韓国語学習者 コーパス (KLCSE)
対象データ	Written Essays	書き言葉
対象者	日本語母語話者	日本語母語話者
対象レベル	A2, B1_1, B1_2, B2+	初・中・上級
除外データ	Be going to(助動詞) 意味不明の文	-아/어 가다(補助動詞) 意味不明の文 重複の文 形態分析上の誤り
延べ語数 (異なり語数)	5,588 語 (777 語)	61,558 語 (3,109 語)
対象のデータ	517 例	498 例

3. 3 研究方法

本研究では、英語・韓国語共にコーパスから抽出したデータを以下の手順により分析を行った。まず、Excel を用いて中心語を‘go’、「가다」の基本形や活用形とし、前後の文を分けて表示した。次に、辞書を参照し意味分類を行った。英語は *Oxford Advanced Learner's Dictionary* の 35 種類の意味に加え、どの意味にも当てはまらない意味を「0 番」¹⁰⁾とした。韓国語の場合は、国立国語院の『표준국어대사전』の 34 種類の意味を参照にした。

続いて、対照分析は、강현화(2021)の語彙対照の様相を参考¹¹⁾にし、①L1 でも L2 でも同じような使われ方をする、②L1 ではその意味では使われないが、L2 では使う、③L1 ではその意味で使うが、L2 では使わない、④L1 でも L2 でもそのような使われ方はしない、の四つのグループの分析基準を設定した¹²⁾。

最後に、Excel のピボットテーブルを用いて、列を「対照分析」、行を「辞書の意味」、値を「個数・辞書の意味」として頻度を計算した。表 5 に研究方法をまとめる。

¹⁰⁾ 筆者らと英語・日本語母語話者の判断と照らし合わせ、どの意味にも当てはまらないと判断した意味。

¹¹⁾ 注 2 参照。

¹²⁾ 英語・韓国語は、各言語の母語話者に協力してもらった。

表 5 研究方法

標準		英語	韓国語
意味 分析	参照	Oxford Advanced Learner's	国立国語院
	辞書	Dictionary	『標準国語大辞典』
分析	意味	35 種類+「0 番」	34 種類+「0 番」
	分類数	(どの意味にも当てはまらない)	(どの意味にも当てはまらない)
対応分析 基準	①L1 でも L2 でも同じような使われ方をする		
	②L1 ではその意味では使われないが L2 では使う		
	③L1 ではその意味で使うが、L2 では使わない		
	④L1 でも L2 でもそのような使われ方はしない		

4. 分析結果

4. 1 英語における ‘go’ の結果

英語辞書における‘go’の場合、意味が 35 種類に及ぶものの学習者が使用している意味は 19 種類に留まっている。とりわけ、総計 517 例のうち対照分析①に該当する例が全体の 462 例(89%)を占めており、意味 1 の基本義が 366 例(79%)に該当した。次いで多いのが意味 7 で 34 例、意味 8 が 23 例と続く。その反面、対照分析②は 48 例(9.2%)、対照分析④は 7 例(1.3%)に留まっている。そして、対照分析③に該当する例は見られなかった。以下では、対照分析による結果を例文と共に述べていく。表 6 に分析結果を示す。

表 6 英語の分析結果

(単位:例)

意味	①	②	④	計	意味	①	②	④	計
0	1	22	3	27	14(PROGRESS)	1	7	3	10
1(MOVE)	366	5		371	15(STATE)	1	1		2
2(MOVE)	6			6	16(STATE)		6	1	7
5(LEAVE)	16			16	17(STATE)		1		1
6(LEAVE)	5			5	18(STATE)	1			1
7(VISIT)	34			34	23(START)		1		1
8(SWIMMING)	23			23	25(DISAPPEAR)	1	1		2
9(BE SENT)	1			1	32(HELP)		3		3

10(LEAD)	3			3	34		1	1	2
11(PLACE)		1		1	総計	462	48	7	517

4. 1. 1 対照分析① 「L1 でも L2 でも同じような使われ方をする」

- (1) a. When families goes to restaurant they usually spend 50 or~<67>¹³
b. Thanks to my parent I can go to University and learn.<391>
c. You can practice working before you go into the society.<33>
d. *It is important for a person who goes out to society.<444>

例(1)は、最も高い頻度で使われた基本義である。例(1a)は、「A 地点から他の場所に移る」という意味である。さらに内容を分けてみると(1b)は、「所属の移動」、つまり「大学に行く」という「進学」を表しているのが 366 例のうち 58 例であった。(1c) (1d)は、「社会や世界に出る」ことを表し、366 例のうち 24 例が見られた。(1c)は英語として正しく使われている一方、(1d)では ‘go out’ と ‘the society’ を組み合わせて使っている例が見られた。これは英語としては不自然であるが、このような誤用が起こった理由としては、L1 (日本語)での表現「社会に出る」に影響を受けたからだと考えられる。

- (2) a. Others often skip classes to go to their jobs.<233>
b. And we sometimes go shopping and ~ <146>

例(2a)は、意味7の「ある目的があつてその場所を訪れたり出席する」の語義である。「通勤・通学」の意味で使われていた。(2b)は、意味8の「活動やスポーツに参加するためにその場を離れたり移動する」である。‘go swimming’なども当てはまるが、すべての例が‘go shopping’であった。

4. 1. 2 対照分析② 「L1 ではその意味では使われないが、L2 では使う」

- (3) a. I would hate to see the rest of the world go this way.<254>
b. Some would even go bankrupt by attempting to turn the business.

¹³ 例文の<>の印は、コーパス上のデータ番号である。

c. *when nonsmokers go along with neighborhood and breath.<99>

例(3a)は、意味 14「何かがどれだけ上手く、あるいは悪く進行したか、成功したか」などを言う時に使う表現である。日本語でも「うまくいく」などの表現はあるが、それよりも英語独特の定型表現として使っている例が多く見られた。例(3b)は、意味 16「ある状態、特に悪い状態に変化すること」を表す。日本語では「～になる」を使うが、「行く」はあまり使わない表現である。例(3c)は、意味 0 で対照分析②において最も多かった定型表現である。‘go along with’は大学受験対策の単語帳として親しまれている『システム英熟語』などに掲載されているため、L1 との対訳で暗記しており使用したとみられるが、この文では機能せず、また辞書のどの意味にも当てはまらないと判断されたため 0 番と区別した。

4. 1. 3 対照分析④「L1 でも L2 でもそのような使われ方はしない」

対照分析④は、覚えている表現を誤って使っていたり、‘go’の意味を広義にとらえすぎていて間違った場面で使っている例が当てはまる。つまり、言語内エラー(intralingual error)の分類¹⁴のうちの過剰一般化(overgeneralization)に該当する。今回は用法の分析であるため文法ミスや小さな誤用は対象にしていないが、これらは英語母語話者が見て意味が通じないと判断されたものである。

(4) a. we have dream and go ahead the dream.<235>

b. I think I could not go well in the company.<390>

例(4a)は、意味 14 の PROGRESS の意味で使おうとして失敗していると思われる例である。‘Go ahead the dream’は、日本人の感覚からすると「夢に向かって進む」のような意味合いで使いたかったのだと理解できるが、英語では意味が分からず、‘Move toward’の方が相応しい表現である。例(4b)は、意味 0「どの意味にも当てはまらない」の分類である。‘Go well’に「うまくいく」という意味があるため、「会社でうまくいかなかった」と言いたかったと思われるが、‘go well’は人と共起せず、英語母語話者からすると意味理解が困難である表現となってしまう。

¹⁴ 言語内エラーは、過剰一般化、L2 の制約事項の無知、L2 不規則の不完全適用、学習仮説の誤りなどがある(『応用言語学辞典』参照)。

4. 2 韓国語における「가다」の結果

韓国語における「가다」の場合、辞書における意味は 34 種類を有するが、学習者が使っている意味は 13 種類に留まり、制限された使い方をしている。これは、이유경(2007)が考察した「보다(boda、見る)」の結果と類似したパターンを見せている。表 7 に分析結果を示す。

表 7 韓国語の分析結果

(単位:例)

意味	①	②	③	計	意味	①	②	③	計
1-1	295			295	5-7	2	12		14
1-3	45			45	5-11		1		1
1-4	22			22	6-1	6	4		10
2-3	2			2	7-1	1			1
3-1	9			9	8-1	84	3		87
4-1	9	1		10	0			1	1
5-3	1			1	総計	476	21	1	498

総計 498 例のうち 476 例(96%)が、対照分析①の「L1 でも L2 でも同じような使われ方をする」に該当している。続いて、対照分析②の「L1 ではその意味では使われないが、L2 では使う」は 21 例(4%)であり、対照分析③の「L1 ではその意味で使うが、L2 では使わない」は 1 例のみであった。なお、対照分析④の「L1 でも L2 でもそのような使われ方はしない」に該当する例は見られなかった。学習者が高頻度で使っている意味は主に「A という場所から存在がいなくなり、他の場所へ移る」の意味であり、派生義の使用は低頻度で見られる。以下、対照分析の結果による例を提示しながら論じていく。

4. 2. 1 対照分析①「L1 でも L2 でも同じような使われ方をする」

(5) a. ~통신 회사에 갔습니다. <22580>

(和訳:通信会社に行きました¹⁵)

- b. 다 같이 소풍을 가거나 술자리를 갖는 등~<14762>
(和訳:みんなで一緒に遠足を行ったり飲み会をするなど~)
- c. 가끔 아들을 만나러 간다. <2811>
(和訳:たまに息子に会いに行く)
- d. 대학교에 가기 위해서 나고야에 왔습니다. <17719>
(和訳:大学に行くために名古屋に行きました)

例(5)は、高頻度で使われた語義の例である。(5a)は、「가다」の基本義で意味 1-1「場所の移動」を表す語義が高頻度で使われている。「가게(店)、공원(公園)、산(山)」など具体的な場所を表す名詞が見られた。例(5b)は、意味 8-1「ある事をするために他の所へ移動する」が2番目に多く、「등산(登山)、면접(面接)、여행(旅行)」のような行為を表す名詞と使われている。例(5c)は、意味 1-3「目的を持って移動」である。例(5d)は、意味 1-4「職業や学業のために他の場所に移る」に該当し、「대학(大学)、회사(会社)、윗반(上のクラス)」のような語と結合し、「所属の変化」の意味を持つ。例(5a~c)は、「A から B の場所へ移動する」の意味を共に有する。例(5a~d)は、日本語と基本義が同様であるため習得しやすかったのか、学習者の誤用は見られなかった。

- (6) a. ~나는 나의 길을 간다. <2821>
(和訳:~私は私の道に行く)
- b. 납득이 안 가는 얘기지만~<25074>
(和訳:納得が行かない話だけど~)
- c. 마음이 가는 대로 사는 것이 나의 행복이고~<21394>
(和訳:心が行くまま生きていくのが私の幸せであり~)

例(6)は、10 例以下の低頻度で使われた意味である。(6a)は、意味 4-1「ある状態や状況に向かって進む」の語義で、「나의/옳바른 길(私の/正しい道)、방향(方向)、상황(状況)」のような語と共起していた。(6b)は、意味 6-1「ある事について納得や理解ができる」を表し、「납득(納得)、기회(機会)」と共に使われている。(6c)は、意味 2-3「関心や視線などがある対象に引かれる」の語義である。日本語で

¹⁵ 和訳はすべて筆者による。

は「心行く」が「思い残すことがないほど十分に満足する」という慣用句で使われているが、学習者は韓国語の「好きなように」という正しい表現で使っている。例(6c)のように格助詞の使い方に相違点はあるが、学習者の誤用は見られなかった。

4. 2. 2 対照分析② 「L1 ではその意味では使われないが、L2 では使う」

- (7) a. ~드라마를 보고 있었으니까 시간이 빨리 갔다.<12417>
(和訳:~ドラマを見ていたから*時間が速く行った)
- b. ~체벌이라는 말을 쓰는 게 이해가 안 간다.<2658>
(和訳:~体罰という言葉を使うのが*理解が行かない)
- c. ~가족과 같이 도쿄에 이사를 가자니~ <20461>
(和訳:~家族と一緒に東京に*引っ越しを行こうとすると~)
- d. 고령화사회가 이대로 가면 여러 문제점도 생길 것이다.<6450>
(和訳:*高齢化社会がそのまま行くと様々な問題も生じらるだろう)
- e. ~마지막 가는 길을 마음으로 보내 주는 사람들~<11702>
(和訳:*最後の行く道を心から見送ってあげる人々が~)

例(7)の対照分析②は、結合する動詞が日本語と異なるため、母語の影響で誤用が多いのではないかと推測したが、学習者は正しく使えていた。例(7a)は、意味 5-7「時が経つ/流れる」の語義で、「시간(時間)/날(日)/해(年)」と「가다」が結合して使われている。L1 では異なる動詞を使うものの、韓国語では「가다」を正しく使っている。例(7b)は、意味 6-1「ある事について納得や理解ができる」の意味である。L1 では「納得がいく」が使われ「理解」と共起した「理解がいく」の表現は使われていないが、学習者は韓国語において「이해가 가다(理解がいく)」と正しい共起関係で使用している。例(7c)は、意味 8-1「ある事をするために他の所へ移動する」を表す。L1 は「引っ越し」と「する」が結合する。例(7d)は、意味 4-1「ある方向や状態に向かって進む」の語義である。「高齢化社会」¹⁶と結合する日本語は、「迎える/入る/なる」のような語と共起し、韓国語のように経路を表す「行く」とは共起しない。例(7e)は、意味 5-11「人が死ぬ」の語義である。日本語では「この人の最

¹⁶ 日本語の場合、「高齢化社会を迎える、高齢化社会に入る・なる」のような表現が使われている。(現代日本語書き言葉均衡コーパス、
<https://chunagon.ninjal.ac.jp/bccwj-nt/search>, 2024.1.25.取得)

期を見送る」の表現で使われている。

対照分析②では、日本語と韓国語の動詞と名詞の共起関係において違いがあるにも関わらず、学習者は韓国語を正用していることがうかがえた。先行研究では、L2の多義語習得に影響を与えるものとしてL1や教科書の多義語明示の方法などが挙げられているが、本研究での韓国語の分析結果をみると、この二つの影響のみだけではない可能性が示唆された。

4. 2. 3 対照分析③「L1 ではその意味で使うが、L2 では使わない」

- (8) a. ~*나이가 갈수록 몸의 성장에 따라~<9459>
(和訳:~年が行くほど体の成長により~)

対照分析③に当てはまる例(8a)は、この例文のみであった。例(8a)は、日本語では使う表現であるが、韓国語では使わず「나이를 먹다(年を食う)」の表現を使う。この例のように学習者が日本語の影響を受けた表現は極めて少なかった。

5. 考察

ここまでの分析結果を見ると、日本語母語話者は L2 である英語や韓国語における多義動詞を、辞書の基本義で最も多く使用していた。特に L2 の両言語共に基本義と、派生義のうち「A という場所から存在がいなくなり、他の場所へ移る」を中心に使う傾向があり、それ以外の派生義の使用は非常に少なかった。そして、L1 と L2 との対照関係では、英語が①>②>④の順に、韓国語が①>②>③の順に使われていた。なお、使われている語の意味は、英語は 35 個の意味の中で 19 個、韓国語は 34 個の中で 13 個のみであった。

興味深いことに、日本語母語話者にとって習得が難しいとされる英語の方が、韓国語より多様な意味を使用しており、その大半が英語独特のイディオムなど定型表現¹⁷としての使用であった。その理由は、受験や資格試験の勉強などの影響で、英語は韓国語に比べて定型表現を覚える機会が多いからだと考えられる。英語・韓国語の学習目的や学習環境の違いなどについても研究する必要がある。

また、韓国語分析の例(7)において、日本語母語話者は L1 に干渉されずに韓国語の多義語を正しく使えていた。このことから、L2 の多義語習得に影響を与え

¹⁷ 『システム英熟語 5 訂版』参照。

るものは L1 や教科書だけではない可能性が示唆された。

6. おわりに

本稿は、日本語を母語とする学習者が、英語や韓国語の多義語を習得する際の L1 による影響について考察を行った。語順と語の結合関係が類似している韓国語の方が様々な多義語の意味を使うだろうと推定したものの、結果としては L1 と言語類型的に異なる英語の多義語の語義の使用が多く見られた。このことから、それぞれの言語の学習目的・学習環境等の視点からも研究を進める必要があることが分かった。また、L2 の多義語習得に影響を与えるものとして新たな要因を探る必要もあることがうかがえた。

本研究では作文課題の学習者コーパスを使用したため、データに偏りがあることが研究の限界である。また、今回は対象語を日本語の「行く」に対応する英語の「go」と韓国語の「가다」に限定して分析を行ったため、他の多義語であればまた違った結果が出る可能性も大いにある。そのため、今回の結果を十分に一般化することはできないが、これらは今後の課題にしたい。

とはいえ、L1 と L2 の言語類型の違いに着目し、二つの L2 の多義語の習得について考察したことは、新たな試みであったと思われる。L2 習得における多義語教育がより意義深いものになるよう、今後も研究を続けていきたい。

(関西大学大学院博士後期課程、京都先端科学大学・嘱託講師)

参考文献

- N. Jiang (2000), Lexical representation and development in a second language, *Applied Linguistics*, 21(1), 47–77. <https://doi.org/10.1093/applin/21.1.47>
- I.S.P. Nation(2001), *Learning Vocabulary in Another Language*(吉田晴世/三根浩(訳)(2005),『英語教師のためのボキャブラリーラーニング』, 松柏社.
- John・R.Taylor(2003), *LINGUISTIC CATEGORIZATION Third Edition*(辻幸夫・鍋島弘治郎・篠原俊吾・菅井三実 訳(2008),『認知言語学のための 14 章』, 紀伊國屋書店.
- 角田太作(2009),『世界の言語と日本語一言語類型論から見た日本語一改正版』, くろしお出版.
- 西谷工平・小田希望(2015),「L1多義指導はL2誤出力予防につながるのか?—多義

- 指導の有効性についての予備調査一」,『大学英语教育学会中国・四国支部研究紀要』Vol.3.12, 55-72.
- 野間秀樹(2007)編,『韓国語教育論講座 第1巻』,くろしお出版.
- 林田朋子(2019),「日本人英語学習者の多義語使用の実態と語義指導についての一考察」,『現代社会学部紀要』第17巻1号, 93-100.
- Patsy M. Lightbown & Nina Spada(2013), *How Languages are Learned Fourth edition*(白井恭弘/岡田雅子(訳)(2018),『言語はどのように学ばれるか』, 岩波書店.
- 樋口耕一(2020),『社会調査のための計量テキスト分析』第2版, ナカニシヤ出版.
- 강현화(2021),『한국어 어휘 교육론』, 한글파크.
- 문금현(2005),「한국어 다의어 교육의 현황과 전망」,『새국어교육』No.71, 67-90, 한국국어교육학회.
- 심혜령·문정현(2015),「한국어 다의어 의미별 등급화 연구 - “보다”를 중심으로-」,『문법 교육』Vol.23, 125-148, 한국문법교육학회.
- 이유경(2007),「외국인 학습자의 다의어 사용 현황 분석-동사 “보다”를 중심으로-」,『이중언어학』Vol. 35, 281-301, 이중언어학회.
- 임지룡(2017),『인지의미론』, 한국문화사.
- 정진(2010),「중국어 한국어 학습자의 ‘가다’ 의미 습득 양상」,『한국어의미학』Vol.33호 pp.321-348, 한국어의미학회.
- 홍사만(1995),『한·일어 대조어학/논고』, 탑출판사.
- 【辞典類】
- Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*(2000), Sixth edition, Oxford University Press.
- 小池生夫(2003),『応用言語学辞典』, 株式会社研究社.
- 표준국어대사전, <https://stdict.korean.go.kr/main/main.do> 2023.10.23. 取得.
- 【単語帳】
- 霜 康司, 刀祢 雅彦(2019),『システム英熟語 5訂版』, 駿台文庫.
- 【ウェブサイト】
- The International Corpus Network of Asian Learners of English : language.sakura.ne.jp/onlinecorpus.html 2023.9.30. 取得.
- 現代日本語書き言葉均衡コーパス: <https://chunagon.ninjal.ac.jp/bccwj-nt/search> 2024.1.25.取得.
- 基本動詞ハンドブック: <https://verbhandbook.ninjal.ac.jp/headwords/iku/> 2023.10.8.取得.
- 한국어학습자말뭉치: <http://kcorpus.korean.go.kr/> 2023.10.9. 取得.

外国語教育学会（JAFLE） 第 27 回研究報告大会

2023 年 11 月 18 日（土曜日）

青山学院大学青山キャンパス 17 号館 6 階（ハイブリッド形式）

発表プログラム

各発表は 30 分（発表 20 分、質疑応答 10 分：○は会場での発表、●はオンライン発表）

■ 17608（オンライン Room1）

9 時 30 分～11 時／意識調査（阿部 新：東京外国語大学）
○守屋 久美子（東京外国語大学博士後期課程）・林 俊成（東京外国語大学） 「オンライン交流活動の互惠性に対する参加者の捉え方：オンライン日本語教育実習の事例から」
○福田 翔（富山大学）・水田 佳歩（富山大学） 「音声認識ツール文字変換機器の使用による中国語自律的発音練習の実証的研究-学習者の自己分析結果を中心に-」
○赤木 浩文（日本大学博士後期課程） 「インプット強化とインターアクションによる意識化を行ったオンラインによる日本語の発音の授業－韓国語を母語とする超級レベルの日本語学習者を対象に」
休憩（11 時～11 時 10 分）
11 時 10 分～12 時 40 分／意識調査（林 俊成：東京外国語大学）
●鷺見 克典（名古屋工業大学）・鷺見 朗子（京都ノートルダム女子大学） 「アラブ文化への興味とアラビア語学習動機づけが学習結果に及ぼす影響：非アラビア語専攻学生を対象とした検討」
○谷口 由樹子（京都大学博士後期課程） 「コミュニケーション志向の外国語学習－AI 時代の成人学習者にとっての学習意義とは－」
●結城 健太郎（東海大学）・白澤 秀剛（東海大学） 「勉強無効感が語学学習時の主体的学習に与える影響の分析」
昼休憩（12 時 40 分～13 時 40 分）
13 時 40 分～15 時 10 分／意識調査（秋田 辰巳：山梨学院大学）
○寺島 英由（東京外国語大学博士後期課程） 「英語発音上級者のケーススタディー－インタビューを用いた探索的分析－」

○中村 姫奈子（明治大学博士前期課程） 「英語授業内におけるフロー体験とその認識による特徴の差異」
●染谷 藤重（京都教育大学） 「英語学習者の動機づけとエンゲージメントに及ぼす影響－協同的タスクを用いた授業実践を通して－」
休憩（15 時 10 分～15 時 20 分）
15 時 20 分～15 時 50 分／発音分析（杉山 香織：西南学院大学）
○石崎 達也（宇都宮大学） 「英語母音 /æ/, /ʌ/ の緊張性に基づく発音手法の検討－音声認識技術を利用した実践的検証の試み」
16 時 30 分～／総会

■ 17609（オンライン Room2）

9 時 30 分～11 時／教材開発・教室活動（佐野 洋：東京外国語大学）
○甘利 実乃（東京外国語大学博士後期課程） 「AI による「多言語対応アイデアユニット近似評価法」の実現と言語教育への応用に関する研究－多様な母語を持つ学習者集団へのリアルタイム活用の探求－」
○孫 彤（東京外国語大学博士後期課程） 「大規模言語モデルを用いた生成型 AI による日本語教材開発」
●ラウラ テイシェイラ（京都大学博士後期課程） 「日本におけるポルトガル語教育－ヨーロッパ・ブラジル変種の違いとその影響」
休憩（11 時～11 時 10 分）
11 時 10 分～12 時 40 分／言語分析（近藤 野里：青山学院大学）
○溝上 耀史（西南学院大学博士前期課程）・杉山 香織（西南学院大学） 「A2 レベルのリーディングに出現する動詞の多角的分析：時制、人称、法に着目して」
○國末 薫（東京外国語大学博士後期課程） 「日本人フランス語学習者の談話標識の使用－特徴語分析の手法を用いて－」
○中川 亮（東京外国語大学博士後期課程） 「18 世紀ロンドンのフランス出身難民家族の手紙にみられる shall と will」
昼休憩（12 時 40 分～13 時 30 分）

13 時 40 分～15 時 10 分／言語分析（川口裕司：東京外国語大学）
○岡山 涼（名古屋外国語大学博士後期課程） 「トルコ語を母語とする日本語学習者の作文における名詞修飾節の使用」
○李 知垠（関西大学博士後期課程）・森岡 千廣（京都先端科学大学） 「L1・L2 の言語構造の差が多義語習得に与える影響－「行く」を中心に－」
●柳 素子（大阪府立門真なみはや高等学校） 「中国語コーパスに基づく時間副詞“立馬”の用法－“马上”、“立刻”との比較を通して－」
休憩（15 時 10 分～15 時 20 分）
15 時 20 分～16 時 20 分／言語分析（春日 淳：神田外語大学）
○グエン ザ トーアイ ユー（東京外国語大学博士後期課程） 「学習者のコーパスから見るベトナム語アспектに関する表現の習得」
○劉 秋文（東京外国語大学博士後期課程）・望月 圭子（東京外国語大学） 「中国語教育における国際共同教育・留学と四技能能力への効果」

所属は発表当時のものです。

学会役員・理事

名誉会長	伊藤嘉一（東京学芸大学名誉教授、小学校英語教育学会会長）
会長	川口 裕司（東京外国語大学） 任期 2022 年 12 月～2025 年 12 月
副会長	佐野 洋（東京外国語大学） 紀要担当 杉山 香織（西南学院大学） 大会担当 阿部 新（東京外国語大学） 事務局・入会・会計担当
理事	任期 2021 年 12 月～2024 年 12 月 秋田 辰巳（山梨学院大学）、大森 洋子（明治学院大学）、 春日 淳（神田外語大学）、近藤 野里（青山学院大学）、 黒澤 直俊（東京外国語大学名誉教授）、佐藤 玲子（明星大学）、 鈴木 綾乃（横浜市立大学）、中島 仁（東海大学）、 根岸 雅史（東京外国語大学）、長谷川 淳一（桜美林短大）、 馬場 千秋（帝京科学大学）、福田 翔（富山大学）、 降幡 正志（東京外国語大学）、本田 勝久（千葉大学）、 山崎 吉朗（日本私学教育研究所）、吉富 朝子（東京外国語大学）、 林 俊成（東京外国語大学） （あいうえお順）

事務局の所在地

〒183-8534 東京都府中市朝日町 3-11-1 東京外国語大学 阿部新研究室内

E-mail : abeshin@tufs.ac.jp

第 27 号編集委員

佐野洋（編集責任者）、秋田辰巳、阿部新、大森洋子、春日淳、川口裕司、黒澤直俊、佐藤玲子、鈴木綾乃、杉山香織、根岸雅史、中島仁、馬場千秋、福田翔、降幡正志、吉富朝子、林俊成、長谷川淳一、本田勝久

学会会費 年会費 5,000 円、学生 3,000 円、賛助会員 10,000 円

振込口座 郵便局 00120-6-33068 外国語教育学会

外国語教育学会規約

(名称)

第1条 本学会は、外国語教育学会(Japan Association of Foreign Language Education, 略称 JAFLE)と称する。

(目的)

第2条 外国語教育の研究者の連携を図り、外国語教育を総合的、体系的に研究する。

(研究内容)

第3条 日本語を含む外国語としての言語教育、外国語の教育政策、カリキュラム、教材、指導法、異文化教育、教員養成等を研究内容とする。

(事業)

第4条 本学会の目的を遂行するために年次大会、研究会、講演会、機関誌『外国語教育研究』(JAFLE Bulletin)の発行等を行う。

(会員)

第5条 本学会の主旨に賛同し、所定の会費を納入した者を会員とする。会員には普通会员、学生会員および賛助会員がある。

(事務局)

第6条 本学会には事務局を置く。事務局は、副会長1名と会計担当者をもって構成し、編集担当は副会長1名がその任にあたる。

(運営)

第7条 本学会は年1回総会を開催し、重要事項を審議し、出席者の過半数により決定する。本学会には会員により選出された理事より構成される理事会を設ける。

(役員)

第8条 理事会には役員として、会長1名、副会長2名、会計担当1名、編

集担当若干名を置く。

(会長)

第9条 会長は理事会の推薦を受け、総会で承認される。会長の任期は3年として再選を妨げない。

(顧問、名誉会長)

第10条 本学会には、顧問、名誉会長等を置くことができる。

(監査)

第11条 本学会には監査1名を置き、会計の監査を行う。

(会費)

第12条 会員は、本学会の運営に当てるため年会費、普通会员 5,000 円、学生会員 3,000 円、賛助会員 10,000 円を納入する。

(改廃)

第13条 本規約は総会により過半数の同意をもって改正することができる。

(事務局の所在地)

第14条 事務局の所在地は役員名簿に記載する。

附則

この規約は、2006 年 11 月 18 日から施行する。

附則

この規約は、2022 年 11 月 12 日から施行する。

『外国語教育研究』 投稿規程

外国語教育学会

2019 年 1 月

2021 年 11 月（改定）

〔投稿資格〕

- 投稿者は原則として外国語教育学会の会員とし、投稿論文は研究発表大会で発表を行った研究とする。

〔投稿原稿〕

- 『外国語教育研究』誌（以下、本誌）に掲載する原稿は「論文」，「研究ノート」，「書評」等とする。
- 使用言語については原則として日本語もしくは英語とする。
- 原則として校正済みの原稿を投稿すること（日本語母語話者以外の投稿者が日本語原稿を投稿する際は日本語の校正を，英語母語話者以外の投稿者が英語原稿を投稿する際には英語の校正（Proofreading）を行う）。

〔査読〕

- 原稿の本誌掲載の採否は編集委員会が指名する審査者（レフェリー）による査読と編集委員会の審議を経て決定する。

〔編集と刊行〕

- 原稿掲載が受理された後，原稿の執筆者自身が原稿校正の作業を行うものとする。
- 本誌の発行は年 1 回とする。
- 著者には本誌を 4 部献呈する。

〔様式規程〕

下記の様式規程を守り，原稿を記載すること。

用紙サイズ	B5 (182mm × 257mm) 上下左右のスペースは <code>style_sheet.docx</code> に従う
文字数	34 文字
行数	32 行
枚数	論文は 18 頁程度 (約 20000 字以内), 研究ノートは 10 頁程度、書評は 5 頁程度とする。
フォント	本文 (和文: 明朝, 英文: Times New Roman), タイトル (和文: ゴシック, 英文: Times New Roman Boldface) なお, 日本語と英語以外の言語表記を原稿内で行う際のフォントについては個別に対応する。
フォントサイズ	10.5pt (本文)
脚注	脚注番号を付与し, ページの最後に付ける。フォントは本文より小さくする。10pt を推奨する。
グロス (Gloss)	読者にとって一般的ではない言語の例文にはグロス (gloss) を付ける。付与の形式は “The Leipzig Glossing Rules” を参照のこと (下記 URL ¹)。

- 査読により論文として採用された原稿については, 日本語の場合, 外国語 (英語) のレジュメ (1 ページ以内) を付すこと。英語の場合, 日本語のレジュメ (1 ページ以内) を付すこと。
- 図, 表, 絵や写真はいずれも白黒またはカラーとする。できるだけ鮮明な画像を貼り付けること。

[著作権]

- 掲載された論文等に関して, その執筆者は電子化して公開・公衆送信する非独占的な権利を学会に対して許諾するものとする。

[留意事項]

¹ <https://www.eva.mpg.de/lingua/resources/glossing-rules.php>

- 投稿に際し、執筆者は必ず下記の「投稿用書式」のワード（WORD, Microsoft 社）ファイルを利用すること。他の原稿は受け付けない。
- 原稿提出に際し、原稿を E-mail 添付ファイルで送ること。
- 様式で指定するフォントや体裁以外の書式については、必要に応じて著者と編集責任者と相談することとする。
- 査読によって研究ノートとして掲載が決まった場合は、できるだけ 15 頁以内に枚数を収めるようにする。
- スタイルシートの書式を必ず守る。守っていない原稿は受理しない。タイトル、サブタイトル、所属は、大学名のみで学部や学科名は記載しない。是非とも必要な場合にのみ記入する。

－以上－

編集後記

『外国語教育研究』第27号をお届けします。

日本政府観光局（JNTO）の2016年の統計をみると2000年頃までは訪日外国人旅行者数は500万人に届いていません。その後、穏やかに増加し、2013年に1000万人を超え、この年を境に百万人単位で増加しはじめました。周知のようにコロナ禍によって2020年の訪日外国人数は年間411万人となりましたが、新型コロナウイルスの感染症法上の5類移行（2023年5月）を経て、訪日旅行者数は、急回復を遂げ、あるリサーチ会社の2024年予測では、3,477万人に達するそうです。観光という視点からも入交じる言語と文化の営みを支えるための多言語教育の果たす役割は重要性を増し、ニーズの多様化の課題に取り組む必要があるでしょう。今後も、学会員の様々な切り口での外国語教育の成果報告（ご投稿）を期待しております。

（佐野 洋）

外国語教育研究 第27号

JAFLE BULLETIN

ISSN :1348-7639

2024年11月12日発行

発行 外国語教育学会

会長 川口裕司

事務局 東京外国語大学

阿部新研究室

編集協力 國末 薫

TEL 042-330-5355

〒183-8534 東京都府中市朝日町 3-11-1

印刷 日本ルート印刷株式会社／AK サトウ

TEL 03-3631-3861

〒135-0007 東京都江東区新大橋 1-5-4

外国語教育研究

JAFLE BULLETIN 第27号 2024

発行：外国語教育学会

183-8534 東京都府中市朝日町 3-11-1

東京外国語大学 阿部新研究室

2024年11月12日

印刷製本：日本ルート印刷出版株式会社/AK サトウ