

# 収斂型コンコーダンスの教育効果

— 日本人英語学習者（大学生初級・中級）の場合 —

能登原 祥之

(2009年10月6日受理)

Pedagogical Effects of Convergent Concordances:  
On Low and High-intermediate Adult Japanese EFL Learners

Yoshiyuki Notohara

**Abstract:** This paper investigates the pedagogical effects of convergent concordances on low and high-intermediate adult Japanese EFL learners. Thirty two participants completed an eight-week convergent DDL task and wrote timed-narrative emails. This DDL task focused on twelve canonical event schemata (e.g. Occurrence, Spatial, and Emotion, etc.) with eighteen basic verbs. As a result, a lexical diversity analysis shows that twelve university students can gradually use more words in writing emails, however, they are unlikely to keep using appropriate verb patterns constantly except for “*be* (Occurrence/SVC)”. Specifically, verbs related to action, caused-motion, and transfer schemata seemed to be cognitively difficult for them. These findings suggest that more carefully designed convergent concordances and more appropriate pedagogical questioning should be due to help learners enrich and use their verb patterns correctly.

Key words: convergent concordances, data-driven learning, verb patterns

キーワード：収斂型コンコーダンス、コーパスを利用した言語学習、動詞パターン

## 1. はじめに

日本人英語学習者、特に大学生の初級・中級者は、自由英作文の課題を与えられると、同じ動詞を同じパターンで何度も使う傾向にある。トピックを変え、授業回数を重ねても、英文の量は増えるが、動詞の使い方にはあまり変化が見られなかった（能登原，2004；2005）。

そこで、大学生が入学前にどの動詞のどのパターンに相対的に習熟しているのかを明らかにするため、現存

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査員：中尾佳行（主任指導教員）、深澤清治、

松浦伸和、山元隆春、森 敏昭

する中で最大の日本人英語学習者コーパス JEFLL Corpus（投野，2007）を通して、12種類の基本動詞（意味と文型を指定したもの）<sup>1)</sup>の使用傾向を調査した。その結果、大学入学前に学習者が使い慣れている基本動詞は、(1) *be* (Occurrence: states/SVC), (2) *have* (Possession/SVO), (3) *like* (Emotion/SVO), (4) *go* (Self-motion/SV) であった（能登原，2009）。

その調査結果を踏まえ、学習者にとって比較的親密度の高い4つの基本動詞を軸に「収斂型コンコーダンス（教育的に精選した例文の一覧）」<sup>2)</sup>をデザインした。本研究では、この収斂型コンコーダンスを大学生初級・中級者に提示し、その教育効果を縦断的研究を通して実証的に明らかにすることを目的とする。

## 2. 背景

### 2.1. 動詞パタンの意味的スキーマ化

学習者の自由英作文を指導する際、Seidelhofer (2002)、投野 (2003b) が指摘するように、作文中に見られる断片的な頻出語群 (recurrent clusters) を、学習者の「使えている表現」とみなすことが重要となる。そして、それを軸とし、さらに表現力を豊かにする指導を行う形で指導していくことが望ましい。その際、どの動詞パターン (verb pattern) のどの側面をどのように教えるべきかが問題となる。

英語の動詞パターンを教える際、学習者の現状を踏まえ、ただ動詞句の表面的なパターン形式だけを指導すると、その場限りの形に終わる恐れがある。

そこで、各動詞について、少し視野を広げ、やや抽象的なレベルで典型的なイベントスキーマ<sup>3)</sup> とそれに伴う文型の学習者の認識状況を把握することが必要となる。学習者のこの側面の現状を踏まえ、動詞句のパターン形式を有機的に指導していけば、形式と意味を大切にした動詞パタンの指導が可能となるだろう。

動詞パターンは、パターン形式 (e.g. V n into n) が同じであれば、意味グループ (e.g. 〈何かに・誰かに〉ある性質・考え) を持たせるも同じであるとされる (Francis, et al., 1996: ix, Hunston & Francis, 1998: 52-56)。

この意味グループとは、Radden & Dirven (2007: 298) の指摘する英語母語話者の典型的なイベントスキーマ (canonical event schema) の一部と想定され

る (図1を参照)。

前述のように、JEFLL Corpus の分析結果から、大学生初級・中級者は、(1) be (Occurrence: states/SVC), (2) have (Possession/SVO), (3) like (Emotion/SVO), (4) go (Self-motion/SV), の4つの動詞に相対的に親密であることが分かっている。そこで、これらの動詞を軸に事例を見せていく収斂型コンコーダンスを整備することとした。

### 2.2. 収斂型コンコーダンスの教育効果

本研究では、「動的用法基盤モデル」の習得観 (Langacker, 2000, 山梨 2009: 135-144)<sup>4)</sup> を参考にすることから、できるだけ多くの言語事例に触れることを重視する。

そこで、いろいろな学習法の中でも、コンコーダンスを利用した言語学習 (Data-Driven Learning) に注目する。コンコーダンスとは、特定の語法に焦点をあて事例を選定し一覧にしたもので、その一覧を見て事例から帰納的に語法を学習していく学習形態を「コンコーダンスを利用した言語学習」と呼ぶ。

以前より、このコンコーダンスを利用した言語学習の教育的意義については、上級者に対しては認められるものの、初級・中級者には難しいと指摘されていた (Aston, 1997a; 1997b; 2000; Bernardini, 2000; Hadley, 2002; Hunston, 2002; Johns, 1991a; 1991b; O'Keefe, McCarthy, & Carter, 2007; Tribble & Johns, 1990)。

その理由として、(1) 初級・中級者は学習経験が浅く言語観が未発達であること、(2) 指導なしに多くの英語の事例に触れても自力で言語のパターンを発見し抽

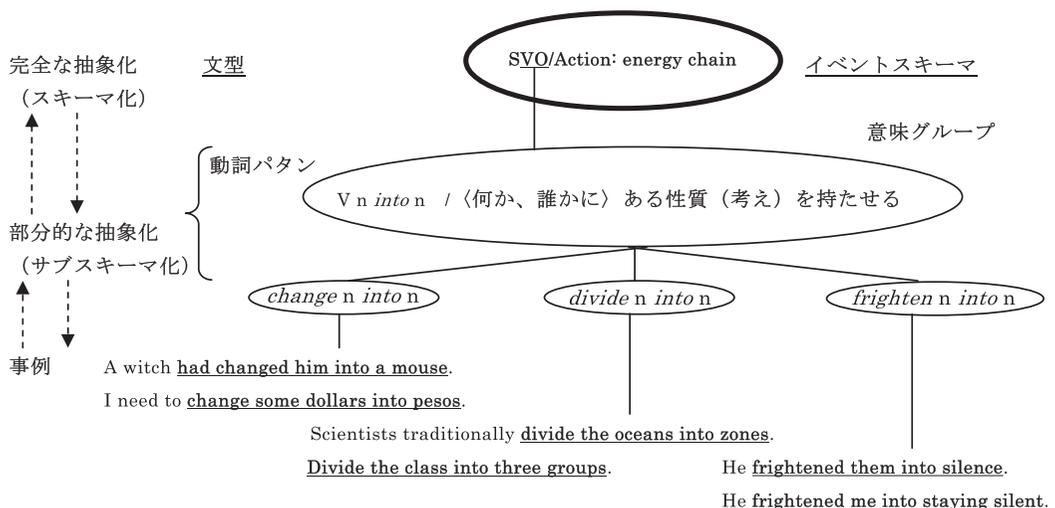


図1 動的用法基盤モデルの視点から見た動詞パターン知識の構造

象化し難いこと、の2点が挙げられる。

そこで、本研究では、学習者にとって比較的親密度の高い4つの動詞を軸に、親密度の低い動詞パターンが学べるよう教育的に厳選した収斂型コンコーダンスをデザインした。

本研究のコンコーダンスは、図2で示すように、自動詞 (e.g. (1)(2)) から他動詞 (e.g. (3)) へ、また、Step 1 (基礎段階) から、Step 2 (時間的/心理的拡張段階)、Step 3 (動的・関係の拡張段階) へとイベントスキーマの親密度と認知的負荷を考慮してデザインした。

図2内の各イベントスキーマの枠の太さは、JEFLL Corpus の分析結果を踏まえ、相対的な親密度の違いを示し、太いものから親密度が高いこと示している。

このように、大規模学習者コーパスの親密度分析の結果を踏まえ、イベントスキーマの視点から認知的負荷を考えて収斂型コンコーダンスをデザインした研究は筆者が知る限りない。また、その教育効果を大学生の初級・中級者を対象に、動詞パタンの時系列的変化を検証した縦断的研究もない。そこで、本研究は、その点を明らかにするため実践研究を試みることにした。

### 3. 実践研究

#### 3.1. 研究目的

日本人英語学習者（大学生初級・中級者）を対象とし、収斂型コンコーダンスの教育効果を確認するため、以下3つの研究目的を設定した。(1) 学習者の自由英

作文に見られる頻出動詞とその動詞パタンの時系列的変化を量的に明らかにすること、(2) 量的分析では浮かび上がらない学習者の動詞パタンの質的特徴や変化をスキーマ別に明らかにすること、(3) 収斂型コンコーダンスを利用した教育への教育的示唆をまとめること。

#### 3.2. 研究協力者

私立大学の国際系を専攻する2年生及び3年生（初級・中級者）を対象とした32名であった。本研究の協力者は、英語が使えることに興味や関心を抱いているが、英語、特に、語彙・文法への苦手意識が強い。

研究協力者にとって、本授業以外で、英語に触れる機会は、大学での授業か、趣味の音楽や映画を通じた形であった。文法に関しては、現在、文法に特化したクラスがないため、体系的に学んでいない状態である。また、英語を書く機会については、大半の学習者が日々英語で書き慣れていない。週1回、外国人の先生の英会話を中心としたクラスで短い英文を書き、本授業で、週1回Eメールを打つ程度であった。

#### 3.3. 授業の背景

担当教師（筆者）は、教師暦13年で、そのうちEメールの授業経験は10年、コンコーダンスを利用した学習の指導経験は3年であった。

研究対象とした授業は、コンピュータを利用したEメールの授業であった。授業は、半期15週で、毎回テーマを変え、教師にメールを送る課題が課せられる。

通例、Eメールの指導は、90分授業の後半50分を使って以下のように進められる。(1) Eメールの文体や定型表現を例文を通して説明（15分）、(2) Eメール

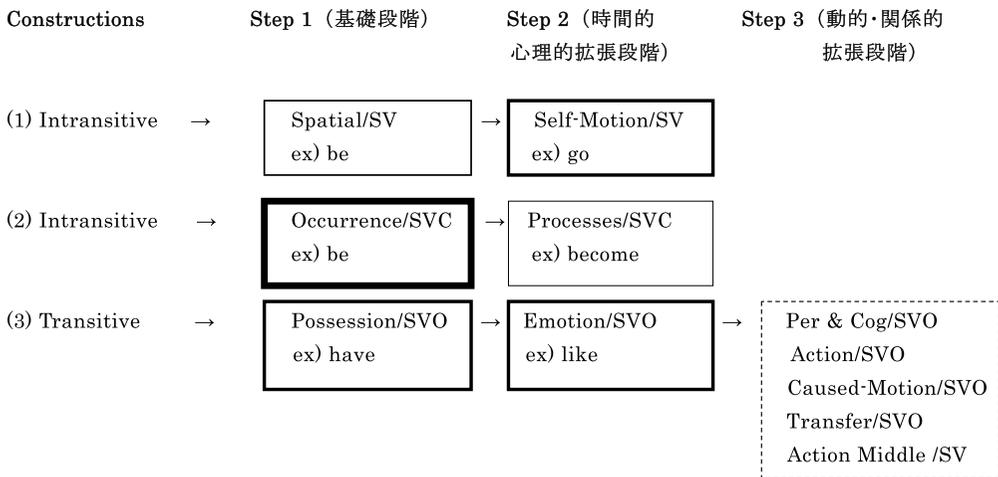


図2 イベントスキーマを指導する際の収斂型コンコーダンスの例文精選手順

を書く前の Gmail の準備 (5分), (3) 添削での気づきや今日の課題の説明 (5分), (4) 与えられたトピックでEメールを書く課題 (25分)。

この度のトピックは, (1) Self-introduction (W1), (2) My favorite HPs & Blogs (W2), (3) My favorite views (W3), (4) Englishes (W4), (5) London (W5), (6) Paris (W6), (7) Canada (W7), (8) Boston (W8), (9) Sydney (W10), (10) China (W11), (11) International Person (W12), (12) International Designer (W13), (13) International Musician (W14) の13種類であった。

### 3.4. 実践

本研究の収斂型コンコーダンス (Appendix 1を参照) は, 上記の授業の中で, (1) Eメールの文体や定型表現を例文を通して説明 (15分) の部分に代わりに導入された。後は, 通例の授業通りであった。

コンコーダンスの導入法は以下の通り。(1) 録音されたコンコーダンスを音声のみで書き取る。(2) コンコーダンスシートが配布される。(3) シートを見て自分が書き取った英語を学習者が自己添削する。(4) コンコーダンスシートを使って, 教師と対話をしながら, 各例文の全体の意味と動詞パタンの部分の形式面を確認する。(5) 同様に, 対話を通して, 動詞パタンの意味面であるイベントスキーマの部分に抽象化していく。(6) 学習したパターンを使って作文練習をする。

15週の授業のうち, 第1期 (Phase I: W1-W5) では, Eメールを書くことに慣れることを主の目的とし, まず書き慣れる練習を促していった。その際, 同時に学習者が自力で書ける現状を確認した。次に, 第2期以

降 (Phase II & III & IV: W6-W14) から, 8週間に渡って, 収斂型のコンコーダンスを導入していった。目標は12種類の動詞を持つ典型的なイベントスキーマを習得させることであった (図3を参照)。導入した動詞は18種類で, 図2に基づき, 12種類のスキーマを定着させることを意図して導入された。

### 3.5. 分析方法

#### 3.5.1. 学習者コーパスの構築と整備

学習者が13週に渡って書いたEメールを基に, トピック別の学習者コーパス (13種類) と個人別の学習者コーパス (32種類) を作成した。

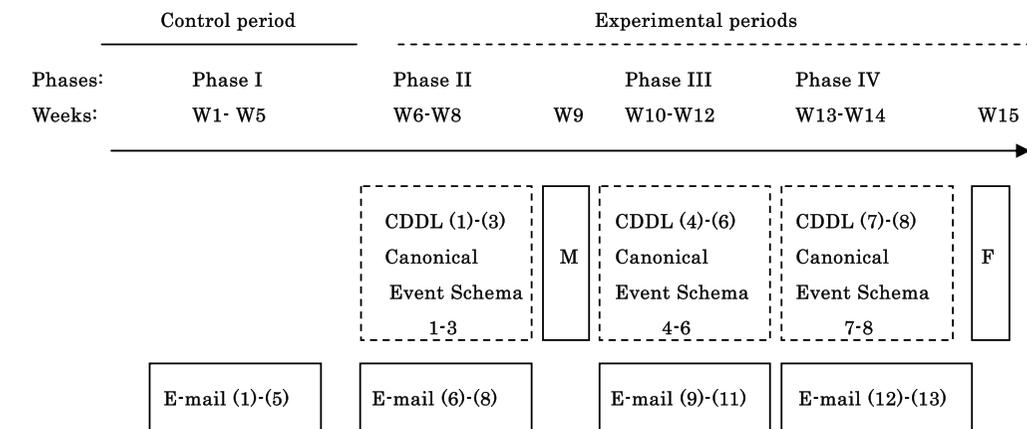
学習者コーパスを整理する際, 学習者のEメール内に散見される明らかに軽率なミス, 例えば, (1) スペースの空け忘れ, (2) フォントの不統一, などは筆者の判断で訂正した。

それ以外の学習者コーパス上重要な特徴, 例えば, 綴りのミスや文法上のミスはそのままの形でデータの処理を行っている。また, 学習者が本文中に引用したウェブサイトのアドレスの語群についてはデータから一切排除した。

#### 3.5.2. 量的分析

本研究で分析対象とした学習者は, 32名の受講者の内, 実験期間の各時期の節目となる4回の授業 (W5, W8, W12, W14) 全てにおいてメールを休まず書くことができた12名であった。

学習者コーパス内の学習者の自由英作文の変容については, (1) 総語数 (Tokens), (2) 異なり語数 (Types), (3) 異なり語比率 (TTR: Types/Tokens) を量的に確認することとした。



\*CDDL (Convergent Data-Driven Learning), M (Mid-Term Exam), F (Final Exam)

図3 本研究の実践計画

手順として、(1) コーパス分析ソフト AntConc 3.2.0. (2006) を用いて、各学習者の各時期の総語数と異なり語数を算出する。(2) 実験期間の各時期で、3つの指標の平均値の推移を確認し、(3) 特にどの時期で時系列的変化が見られるのかを統計的に確認していく。

各指標の時系列的変化の差を検定する際、SPSS 16.0を用いてフリードマン検定を行い、その後、ボンフェローニの不等式を利用し多重比較を行う。そして、実験期間の3つの時期のどの時期で時系列的変化が見られたかを確認していく。

AntConc 3.2.0. (2006) を利用して、指導した結果を確認するため、12種類のイベントスキーマを代表する動詞の頻度を確認する。中でも4回の授業全てで頻度が比較的多い動詞に焦点をあて、同じ統計手法を用いて各動詞ごとの時系列的変化を確認していく。

### 3.5.3. 質的分析

分析対象となった12名の協力者の中で、13週メールを連続して書き続けた5名の英作文を対象とする。そして、量的分析では見えない学習者の動詞パタンの質的变化をスキーマ別に記述していく。

## 4. 結果と考察

### 4.1. 量的分析：動詞パタンの時系列的変化

4回の授業別の総語数 (Tokens), 異なり語数 (Types), そして、異なり語比率 (TTR: Type/Token Ratio) を算出した。その結果は、表1のようにまとめられる。特にTTRは、総語数が異なる場合、単純に比較出来ないことから、正規化されたGRTR (Guiraud's Root TTR=Types / $\sqrt{\text{Tokens}}$ ) という指標 (Marvin, Richards, Chipere, & Duran, 2004: 26) を用いて、量的変化をより厳密に確認した。

総語数, 異なり語, 正規化した異なり語比率の週ごとの差については、フリードマン検定を通して確認した。その結果、図4と表2が示す通り、総語数と異なり語数が、授業を受ける度に、量的に増えてきていることが分かった (Tokens:  $\chi^2(3) = 29.672, p = .000$ , Types:  $\chi^2(3) = 29.797, p = .000$ )。

特に、表3が示すように、多重比較の結果から、W12からの変化が著しかった (W5-W12:  $p = .002$ , W5-W14:  $p = .002$ )。正規化された異なり語比率率についても、時を追うごとに緩やかに増え ( $\chi^2(3) = 29.067, p = .000$ )、W12以降で、表現力が緩やかに豊かになっていることが伺えた (W5-W12:  $p = .002$ , W5-W14:  $p = .002$ )。

ここで、さらに今回の教育効果を厳密に精査するため、指導した12種類の動詞の時系列的変化を確認し

た。特に4回の授業全てで頻度が比較的多い動詞に焦点をあてると表4に示される7種類に絞られた。それぞれの時系列的変化は、図5にまとめられる。

AntConc 3.2.0. (2006) を使用し、12名4期の計48の学習者コーパスを目視で観察し、該当する動詞の頻度を算出した。動詞の同定作業の際には、スペルミスや文法的なミスがある場合は、観察対象から一切排除

表1 週ごとの各指標の平均値と標準偏差 (N=12)

	W5	W8	W12	W14
Tokens	30.92 (13.73)	34.00 (9.70)	92.33 (26.6)	99.25 (25.13)
Types	24.92 (9.56)	27.42 (6.63)	62.00 (11.68)	65.92 (11.48)
GRTR	4.44 (0.82)	4.69 (0.54)	6.48 (0.54)	6.64 (0.59)

\*表内の数値は平均値で、( )内の数値は標準偏差

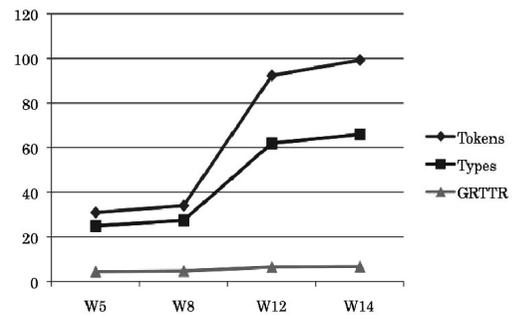


図4 総語数, 異なり語数, 異なり語比率の平均値の推移 (N=12)

表2 フリードマン検定の結果 (N=12)

	$\chi^2(3)$	p
Tokens	29.672*	.000
Types	29.797*	.000
GRTR	29.067*	.000

\*<.05

表3 多重比較の結果 (N=12)

	W5-W8	W5-W12	W5-W14
	p	p	p
Tokens	.166	.002*	.002*
Types	.153	.002*	.002*
GRTR	.155	.002*	.002*

\*p<.017

表4 動詞頻度の平均値と標準偏差 (N=12)

	W5	W8	W12	W14
1.be (Spa/SV)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.08 (0.29)
2.go (Self-m/SV)	0.67 (0.49)	0.17 (0.39)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)
3.be (Occ/SVC)	1.17 (1.11)	0.67 (0.65)	1.08 (1.44)	1.17 (1.11)
4.have (Poss/SVO)	0.17 (0.39)	0.75 (0.87)	0.17 (0.39)	0.17 (0.39)
5.like (Emo/SVO)	0.00 (0.00)	0.25 (0.45)	0.17 (0.39)	0.42 (0.67)
6.see (Per&Cog/SVO)	0.25 (0.45)	0.67 (0.65)	0.25 (0.62)	0.17 (0.58)
7.write (Act/SVO)	0.00 (0.00)	0.08 (0.29)	0.00 (0.00)	0.08 (0.29)

\*表内の数値は平均値で、( )内の数値は標準偏差

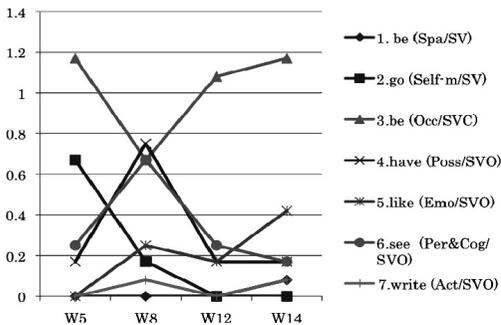


図5 スキーマ別動詞頻度の平均値推移 (N=12)

し、スキーマと文型を含めてしっかりと書けているものだけを数えていった。

表5に示されている通り、7種類の動詞の中で、時系列的变化が確認されたのは、2.go (Self-m/SV) ( $\chi^2(3) = 18.429, p=.000$ ), 4.have (Poss/SVO) ( $\chi^2(3) = 9.556, p=.023$ ), 6.see (Per & Cog/SVO) ( $\chi^2(3) = 12.000, p=.007$ )、の3つであった。

特に、多重比較の結果から、2.go (Self-m/SV)は、回を追うごとに使用されなくなり、W12からその変化が確認できた(W5-W12:  $p=.005$ , W5-W14:  $p=.005$ )。2.go (Self-m/SV)は、JEFLL Corpusの分析結果からも推察されるが、学習者にとっては比較的慣れている動詞であり、認知的負荷の高い動詞ではない。ここでは断言できないが、トピックの影響を受けていると想定される。

一方、4.have (Poss/SVO)と、6.see (Per & Cog/

表5 フリードマン検定の結果 (N=12)

	$\chi^2(3)$	$p$
1.be(Spa/SV)	3.000	.392
2.go(Self-m/SV)	18.429*	.000
3.be(Occ/SV)	2.202	.532
4.have(Poss/SVO)	9.556*	.023
5.like(Emo/SVO)	5.526	.137
6.see(Per&Cog/SVO)	12.000*	.007
7.write(Act/SVO)	3.000	.392

\*<.05

表6 多重比較の結果 (N=12)

	W5-W8	W5-W12	W5-W14
	$p$	$p$	$p$
1.be(Spa/SV)	1.000	1.000	.317
2.go(Self-m/SV)	.034	.005*	.005*
3.be(Occ/SV)	.132	.904	1.000
4.have(Poss/SVO)	.020*	1.000	1.000
5.like(Emo/SVO)	.083	.157	.059
6.see(Per&Cog/SVO)	.025*	1.000	.564
7.write(Act/SVO)	.317	1.000	.317

\* $p<.017$

SVO)は、コンコーダンス導入初期(W5-W8)に増えていることから(have:  $p=.020$ , see:  $p=.025$ )、学習者にとって、相対的に認知的負荷の低い動詞であると想定される。ただし、その後、使用傾向に変化が見られず、多用されていないことから、指導されて使ってはみるものの、自分の知識として定着するまでには至っていないと予想される。

次に、変化の見られなかった動詞だが、1.be (Spa/SV)、7.write (Act/SVO)は指導してもなかなか定着していない。相対的に認識し難く、負荷の高い動詞であると想定される。

一方、3.be (Occ/SVC)は、変化は見られなかったものの、どの時期のどのトピックにおいても安定して多用されていた。どのトピックでも自分なりに自信を持って使っているのだろう。

最後に、5.like (Emo/SVO)だが、時期を追うごとに緩やかに使用される傾向は何えるが、統計的には変化は認められなかった。3.be (Occ/SVC)ほど、多用されるまで知識が定着していないと推察される。

以上のことから、表7のように、スキーマ別に認知的負荷が異なると想定され、今回の指導で影響を及ぼすことができた動詞とそうでない動詞とに分かれた。

表7 スキーマ別の認知的負荷のレベル

高	1.be(Spa/SV)	7.write(Act/SVO)
中高	5.like(Emo/SVO)	
中低	4.have(Poss/SVO)	6.see(Per&Cog/SVO)
低	2.go(Self-m/SV)	3.be(Occ/SVC)

収斂型コンコーダンスを導入した教育効果は、指導した動詞の時系列的変化の観点から、ある程度まで確認することができた。ただし、動詞によっては効果が見られず、その特徴も様々であった。

次節では、学習者の作文を観察することで、量的分析で明らかにされなかった質的变化に踏み込み、さらに考察を深めることとする。

#### 4.2. 質的分析：動詞パタンの質的变化

ここでは、12名の協力者のうち、さらに、13回の全ての授業に出席した学習者に注目し5名となった。この学習者の英作文を対象とし、イベントスキーマ別に、学習者言語 (learner language) の質的变化を確認した。

量的分析では明らかにされなかった学習者言語の特徴を整理すると、以下ようになる。a. 及び b. は、各ケース内で、それぞれ同一の学習者を示す。

##### 4.2.1. be (Occ/SVC) の特徴

本研究における学習者も想定された通り、収斂型コンコーダンスを導入する前から be (Occ/SVC) に使い慣れており、その表現を多用する傾向にある。

また、多用される故に、イベントスキーマの観点で誤用も多く見られた。これは、コンコーダンスを導入した結果、修正された場合もあるが、化石化されたまま使用され続ける場合も確認された (e.g. (1)(2))。

##### (1) イベントスキーマの誤用

- a. W6: *Today is Watching video.*
- W8: *Daisuke Matsuzaka is Red socks.*
- W10: *Sydney's image is Opera house.*

これらは、言語の形式に注意を向け過ぎて学習しているため生じた誤りと推察される。特に、(2) の例は、日本語の感覚で英作文してしまい、英語の have (Poss/SVO) のスキーマを意識せず、be (Occ/SVC) で代用してしまっているケースと想定される。

##### (2) イベントスキーマの代用

- a. W11: *Shorinji is very long History*
- b. W10: *china is very a lot of people.*

#### 4.2.2. have (Poss/SVO) と be (Spatial/SV) の特徴

収斂型コンコーダンスで練習した場合、導入初期に効果が見られやすいスキーマとして、have (Poss/SVO) が挙げられる。一方、be (Spatial/SV) は、量的分析でも明らかとなったが、授業の後半で1例見られる程度であった。非常に定着しにくいスキーマのようだ。

##### (3) 導入初期に見られる have (Poss/SVO)

- a. W8: *I have little no idea in Boston.*

##### (4) 導入後期に見られる be (Spatial/SV)

- a. W11: *China is near Japan.*

#### 4.2.3. 連鎖動詞構文の特徴

連鎖動詞構文は、学習者がよく使う表現の一つだが、各動詞のイベントスキーマを無視してむやみにつなげて使われている。量的分析でも示されているように、総語数や異なり語数は増えても、知識が断片的で、イベントスキーマの視点で数えると定着していないと判断される原因の一つになっていると考えられる。

特に、学習者は、動詞を2つ連鎖させる時につなぎの知識 (e.g. bare/to-infinitive, -ing, -en) が未発達であるため、2つの動詞 (V1とV2) をそのまま連鎖させたり (e.g. (5)), 2つ目の動詞 (V2) を表現し忘れたりする場合が確認された (e.g. (6))。

##### (5) 連鎖動詞構文のつなぎの脱落

- a. W6: *I think go to in Paris.*
- W8: *I think know Boston.*
- b. W1: *I like play baseball.*
- W10: *movie is use country.*

##### (6) 連鎖動詞構文のV2の脱落

- a. W4: *I want to in the world language.*
- W7: *I want to Canada*

これらスキーマ別の学習者の動詞パタンの諸特徴は、中間言語の発達途上のものである。この「使えている表現」を軸に、イベントスキーマを意識させつつ、いかに知識を定着させるかが今後の課題となる。

## 5. 結語

### 5.1. 言語事例の性質の確認

量的分析および質的分析を通して、動詞の持つイベントスキーマごとで時系列的変化に違いが見られた。

ただし、この傾向は、本研究だけではまだ断定できない。異なる学習者を対象に、同じスキーマの異なる動詞でも、その傾向を改めて確認する必要がある。

また、この度の研究では明らかにされなかった他のスキーマについても確認が必要となる。例えば、動詞の中でも「時間的移動」を示すスキーマの場合 (e.g. become など)、学習者との対話経験から、時間が経過する状況をイメージし難いことが確認されている。

一方、動詞の後続部分についても、言語事例の抽象度の高さによっては、意味的にスキーマ化し難いものがある。例えば、学習者にとって「具体的な事例」(e.g. I'm in Edinburgh.) より「抽象的な事例」(e.g. I'm in love with him.) の方がスキーマ化し難い。ただし、固有名詞や地名となると、具体的であっても背景知識が問われ難くなるケースも観察されたので、その点も指導の際考慮する必要がある。

## 5.2. 言語事例の量と提示法の調整

表7のように、イベントスキーマの認知的負荷がある程度予想できれば、その負荷を考慮して収斂型コンコーダンスの事例や提示方法を考え直すことができる。

今回のコンコーダンスでは、1語法の例文数が少なかつたため、学習者は事例に量的に十分触れられていなかった。その結果、スキーマ化し難かったと想定される。収斂型を意識して、例文を精選することで、かえってコンコーダンスの本来の教育的効果(文脈の異なる同じ事例に一気に触れられる)が薄れてしまっていることは否めない。1語法につき、ある程度事例を増やす必要があるだろう。また、習得し難いスキーマを念頭に、早期にコンコーダンスを導入し時間をかけることも必要となろう。

## 5.3. スキーマラベルの設定とその徹底

概念には上位下位といった階層が存在する。例えば、「物」と言っても、より下位のレベルで「食事」などがある。この場合、さらに下位に「肉」「野菜」「魚」といったスキーマを想定することも可能となる。

このような問題が、今回の研究でも観察された。例えば、I'm in Edinburgh. の場合、Edinburgh を意味的にスキーマ化させると、「地名」「国」など、どのレベルで整理すべきか悩む学習者がいた。イベントスキーマを指導する際、収斂させたいラベルをしっかりと設定し、指導を徹底しないと知識が定着し難いだろう。

## 6. 今後の課題

指導方法の改善も含め、本研究の課題を次回の実践に生かす必要がある。今後の課題としては、(1) 事例の質と量をバランスよく考えて収斂型コンコーダンス

をデザインすること、(2) 学習者の意味的スキーマ化を効率よく行える効果的な発問を工夫すること、(3) 定着した知識を使いこなすようにするための練習をデザインすること、の3点が挙げられる。

## 【注】

1) 12種類の基本動詞とは、典型的な意味と文型を指定したもので、(1) be (Occurrence:states/SVC), (2) become (Occurrence:processes/SVC), (3) be (Spatial: location/SV), (4) move (Spatial: (object) motion/SV), (5) have (Possession/SVO), (6) like (Emotion/SVO), (7) see (Perception & Cognition/SVO), (8) break (Action/SVO), (9) sell (Action: middle/SV), (10) go (Self-motion: SV), (11) put (Caused-motion/SVO), (12) give (Transfer/SVO) のこと。

2) 例えば、I see wh- の使い方にあづかせる収斂型コンコーダンスは以下のような例文の一覧である (BNC Online, 2003-present から筆者が選定)。

1. *I saw*, I saw a cat.

2. *I saw* Sophie then.

3. *I saw* something — something unbelievable.

4. I thought *I saw* a face in one of the windows — a queer, white face...

5. *I see* why you get tired sitting here.

6. Oh yeah, *I see* what you mean.

3) 本論では、動詞パターンを形式だけで捉えず、「形式と意味の融合体」である構文 (construction) として見ていく。そして特に意味の面で、このイベントスキーマが関係すると考えていく。イベントスキーマの定義については、Radden & Dirven (2007: 270) の “The notion ‘event’ is understood here to comprise both events and states, and the notion ‘schema’ is understood as a situation type that can be materialized in an infinite number of concrete instances of states and events.” を参考にした。

4) Our characterization of schematic networks has emphasized their “static” properties, but it is important to regard them as dynamic, continually evolving structures. A schematic network is shaped, maintained, and modified by the pressures of language use. The locus of these pressures is coding, i.e. the interactive relationship — in the form of categorizing — between established conventional units and the specific usage events they are involved to sanction. In the final analysis,

a schematic network is a set of cognitive routines, entrenched to varying degrees: despite our inevitable reifications, it is not something a speaker *has*, but rather than what he does. (Langacker, 1987: 381-382)

## 【参考文献】

- 投野由紀夫. (2003a). 「コーパスを英語教育に生かす」『英語コーパス研究』10, 249-264.
- 投野由紀夫. (2003b). 「英作文コーパスを指導に活かす」『STEP 英語情報2003 1・2月号』財団法人日本英語検定協会. 48-51.
- 投野由紀夫. (2007). 『日本人中高生一万人の英語コーパス“JEFLL Corpus”—中高生が書く英文の実態とその分析—』東京：小学館.
- 能登原祥之. (2004). 「Data-Driven LearningのEメールライティング活動への導入法」『中国地区英語教育学会研究紀要』34, 113-122.
- 能登原祥之. (2005). 「収斂型 Data-Driven Learningにおけるデータ分析の視点の設定」『中国地区英語教育学会研究紀要』35, 87-96.
- 能登原祥之. (2009). 「日本人英語学習者のイベントスキーマと文型への親密度—JEFLL Corpusの分析を通して—」第33回英語コーパス学会発表資料.
- 山梨正明. (2009). 『認知構文論 文法のゲシュタルト性』東京：大修館書店.
- Aston, G. (1997a). Enriching the Learning Environment: Corpora in ELT. In Wichman, A. Fligelstone, S., McEnery, T. & Knowles, G. (1997). *Teaching Language Corpora*. (pp.51-64). Edinburgh: Longman.
- Aston, G. (1997b). Small and large corpora in language learning. In B. Lewandowska-Tomaszczyk, & M. Patrick (Eds.) *PALC' 97: Practical Applications in Language Corpora*, (pp.51-62). Lods University Press.
- Aston, G. (2000). Corpora and language teaching. In L. Bernard & T. McEnery. (Eds.), *Rethinking language pedagogy from a corpus perspective: Papers from the third international conference on teaching and language corpora* (pp.7-17). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bernardini, S. (2000). Systematising serendipity: proposals for concordancing large corpora with language learners. In L. Bernard & T. McEnery. (Eds.), *Rethinking language pedagogy from a corpus perspective: Papers from the third international conference on teaching and language corpora* (pp.225-234). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Francis, G. Hunston, S. & Manning, E. (1996). *Collins COBUILD Grammar Patterns 1: Verbs*. London: Harper Collins.
- Hadley, G. (2002). An introduction to data-driven learning. *RELC Journal*, 33, 99-124.
- Hunston, S. & Francis, G. (1998). *Verbs Observed: A Corpus-driven Pedagogic Grammar*. Applied Linguistics, 19, 45-72.
- Hunston, S. (2002). *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johns, T. (1991a). Should you be persuaded—Two samples of data-driven learning materials. In T. Johns, & P. King (Eds.) *Classroom Concordancing ELR Journal 4*. University of Birmingham. 1-16.
- Johns, T. (1991b). From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of Data-Driven Learning. In T. Johns, & P. King (Eds.) *Classroom Concordancing ELR Journal 4*. University of Birmingham. 27-45.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (2000). A dynamic usage-based model In M. Barlow., & S. Kemmer. (Eds.) *Usage Based Models of Language* (pp.1-63). Stanford: CSLI Publications.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive Grammar A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Malvern, D. D., Richards, B. J., Chipere, N. & Duran, P. (2004). *Lexical Diversity and Language Development: Quantification and assessment*. New York: Palgrave.
- O'Keefe, A., McCarthy, M. & Carter, R. (2007). *From Corpus to Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Radden, G. & Dirven, R. (2007). *Cognitive English Grammar*. Amsterdam: John Benjamins.
- Seidelhofer, B. (2002). Pedagogy and local learner corpora: Working with learning-driven data. In Granger, S., Hung, J. & Petch-Tyson, S. (2002). *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. (pp.213-234). Amsterdam: John Benjamins.
- Tribble, C. & Jones, G. (1990). *Concordancing in the Classroom*. Athelstan.

Appendix 1.

(1) be (Spa/SV) → go (Self-m/SV)

1. So here I am in Edinburgh.
2. I am in love with him.
3. I go to a gym regularly.
4. It is too long since I went to church
5. Believe me, I wouldn't go to the trouble of lying to you

(2) be (Occ/SVC) → become (Pro/SVC)

1. She is lovely!
2. She became famous for the garden she created.
3. He is a brilliant rugby player.
4. He became a fashionable architect for London houses and flats.
5. He became aware of a pain in his foot.

(3) have (Poss/SVO) → like (Emo/SVO)

1. I have a book about her life.
2. I have a feeling you have become quite close.
3. I like him a lot.
4. I like brand-new furniture.
5. I like a sense of humor.

(4) love (Emo/SVO) → see (Per & Cog/SVO)

1. She loves salad you know.
2. She loves shopping, but he hates it.
3. I saw them, I saw them face to face.
4. I saw them before they saw me.
5. You see how much I love him, Liddy?
6. Yes. I see what you mean.

(5) hear (Per & Cog/SVO) → break (Act/SVO) → write (Act/SVO)

1. Suddenly I heard a noise on the other side of the brick wall
2. I heard shrieking and moaning upstairs.
3. I heard a light knock on the door.
4. I broke my pencil on my notepad.
5. I broke my nail.
6. I broke the bloody window.
7. I wrote a book, "the Poor of the earth".
8. And I wrote a long letter to her husband.
9. And I wrote a memo.

(6) write (Act/SVO) → put (CM/SVO) & throw (CM/SVO)

1. She wrote a note on a postcard.
2. She wrote a few words quickly.
3. She wrote a few paragraphs.
4. I put the pencil there.
5. I put the cup on the table.
6. I put the cards in the envelopes.
7. She threw a paper cup at him.
8. She threw a dictionary at him.
9. She threw a chair at someone?

(7) show (Act/SVO) → give (Tra/SVO) & tell (Tra/SVO)

1. He showed his ID card.
2. He showed his smile.
3. He showed an interest in the girl.
4. He gave a flower to her.
5. He gave candy to her.
6. He gave a ring to her.
7. He told the truth.
8. He told all about his life.
9. He told all he knew.

(8) sell (Act/SVO) → sell (ActM/SV) & read (ActM/SV)

1. They sold their house and moved to a smaller one.
2. They sold ice-cream up there.
3. They sold tickets for 10 p each.
4. The book sold well.
5. The CD sold well.
6. The Daily Mail sold well.
7. The headline read: War Declared.
8. The caption read: QUIET ZONE
9. The poster read: KEEP THE PEACE