

Data-Driven Learning の E メールライティング活動への導入法

比治山大学 能登原祥之

1. 問題の所在

1.1. E メールライティング活動の特徴

国際交流を行った経験 (拙論 2001) と諸研究 (Bloch, 2002; Fedderholt, 2001; Kitade, 2000; Lee, 2002) を参考にすると、E メールライティング活動の言語教育及び学習環境の特徴を以下 4 点にまとめることができる。(1)「考える時間が学習者に与えられている言語使用の場」、(2)「ライティング活動の社会性を学習者に意識させられる場」、(3)「ライティング活動に対する学習者の消極的な態度を変容させられる場」、(4)「英語学習全般に対する意欲を学習者に芽生えさせられる場」。この E メールライティング活動の特徴の中でも特に (4) について教師は見過ごし易いと思われる。学習者は、量を書くことで自己を振り返り (Kern 2000: 259)、自分の英語力の限界を意識した結果、英語学習に対して関心を持つようになる場合がある。中でも、思うように書けないという危機感から英語学習に関心を持ち始める学習者もいるので、そのような学習者に対して、教師がいかに対応するかが課題となる。E メールライティング活動を導入した授業は、実用性が高く、教育的意義もあるが、「ただ書かせるだけの授業」に終わってしまうことが多い。教師はその性質を理解した上で、雑な「言語使用の場」だけに終わらせず、学習者の英語学習に対する意識の高揚をしっかりと認識して、「言語習得の場」としても質的に高められるように環境作りに配慮していく必要がある。

1.2. 本研究の視点

E メールライティング活動の上記の特徴を考慮した結果、本論では、学習者が E メールを作成する際に雑になりやすく、何回作成しても使えなかったり、間違いやすかったりする表現に注目することとした。E メールライティング活動では、学習者は、辞書やコーパスなどのインターネット上の情報を手軽に利用することができ、ある程度まで自分の英語表現力を補足することが出来る。ところが、その断片的な情報を参照しながら E メールを書こうとしても、学習者にとっては意外と難しく、各言語情報のつなぎ方の点で、授業中に質問を受けることがあり、また、添削の際にも、学習者の間違いがよく目立っていた。さらに精査してみると、Ferris & Roberts (2001: 177) の指摘にもあるように、学習者にとって、特に、(1) 動詞の使い方、(2) 文の構成、(3) 語の選択、に問題を抱えている場合が多いように思う。そこで、本論では、様々な教育的配慮の中でも、CALL 環境で始めてその利点が活かせる Data-Driven Learning (以下 DDL) を導入する

ことに着目した。DDLとは、コーパスデータを利用して、直接言語データを見ながら意識的に学習する活動のことである。この活動を通して、学習者は、様々な言語的文脈を一度に閲覧し、キーワードの使われ方を学習することができる。ただ、DDLは、授業において扱い方が難しく、さらに、学習者にかかなりの言語知識と能力を求めることから（投野 2003: 254-255）、導入の仕方が難しい活動である。それ故に、本論では、改めて、(1) DDLの教育的意義を吟味すること、(2) DDLをEメールライティング活動へ導入する方法を模索すること、の2点を目的とした。

2. DDLの教育的意義

本節では、DDLに関する先行研究を吟味する。そして、Eメールライティング活動を「言語習得の場」として質的に高めていく一教育的手段という観点から、DDLの教育的意義を考察する。まず、Dodd (1977: 131) に従い、(1) 言語データが実際に使われた言葉であること（インプットの authenticity が高いこと）、(2) 学習者に発見学習の機会が与えられること、の2つの側面に注目する。以下では、この2つの側面について、特に意見が整理されていない問題を探り上げながら、考察を深めていくこととする。

2.1. authenticity に関する問題

authenticity の定義については、意見が分かれるが、「インプットの authenticity」を意味している場合が多いと言える。ただし、本論では、「学習者の心的解釈活動の authenticity」に注目した Widdowson (1979, 1998) の視点で DDL を再考する。Widdowson (1979: 165) は、コミュニカティブ・アプローチの立場から、言語を読み取る解釈活動（語用論的含みまで理解する）の側面の authenticity に注目する。そして、Widdowson (1998: 711) では、教室内で、学習者が英語に接する場合、この「学習者の心的解釈活動の authenticity」は達成できないとする。しかしながら、Gavioli & Aston (2001) は、「観察者としての立場」でその authenticity が保てることとする考え方を提案している。

This, however, overlooks the fact that there is an alternative way of authenticating discourse, by adopting the role of an observer. While the participant interacts with the text as an intended recipient, the observer views this interaction from the outside, adopting a critical, analytic perspective. Observer as well as participant roles can allow learning: observation allows such strategies of interaction to be noticed, while participation allows such strategies to be tested. Corpora clearly allow many opportunities to authenticate discourse through observation. As already noted, unlike the examples provided by textbooks and dictionaries, the samples of language provided by corpus data do not immediately illustrate particular linguistic patterns. A concordance does not make sense in itself: sense has to be attributed to it by the reader, who must infer patterns which will as far as possible account for the data. In other words, a concordance can be viewed as a text provokes "a pragmatic reaction" in the observer. (p.241)

このように、DDL 自体を、コミュニカティブ・アプローチの立場から考察しているのは興味深い。「観察者としての立場」は、コミュニケーション活動を捉える上で、看過し易い部分であり、その視点で、DDLの教育的意義を見い出そうとする彼らの指摘は傾聴に値する。特にEFL環境の場合は、実際の言語使用場面に直接触れることが少ない。そのため、例えば、ビデオや放送を利用した学習など、「観察者の立場」で学習するケースは多い。また、経験的にも、この「観察者の立場」で学習する意義や効果を認めることは出来る。ただし問題もある。それは、母語話者が持っていると思われる背景知識を、非母語話者である学習者が共有出来ない可能性が出てくることである。母語話者が使う言語の特徴（形式・意味・機能）を、断片的な言語情報の一覧を見

ただけでは、学習者が的確に解釈するのは難しくなる。この点を教師は理解して、適切な助言を学習者に与えていく必要がある。

2.2. 言語データの多面性に関する問題

Hunston (2002: 65) によると、データを解釈する際、「観察者の洞察力」と「直観」が求められるとする。そして、今まで予想も出来なかった言語の特徴を人間の目で確かめられる点に意義があるとする。さらに、「観察者の洞察力」と「直観」をより具体的に掘り下げて考えてみると、学習者は、言語の「連辞的關係 (syntagmatic relations)」に気付くことが必要となる。また、Aston (1997: 60-61) は、その能力に加えて、「系列的關係 (paradigmatic relations)」にも、学習者は気付く必要があるとしている。このように、言語データを見る場合、様々な見方があり得る。特に連辞的關係については、ソフトウェアで検索し整理できるが、最後は人間の目が大切となる (赤野 2003; 井上 2003)。最終的には、学習者の目にゆだねられる点が DDL を難しくさせている原因であると考えられる。教師の側としては、事前に言語項目を精選し、参照するデータ数を指定したり、解釈の深さも考慮しながら、言語の多面的な特徴 (形式・意味・機能) の何を発見させるべきかを考え、教師と共に学習者がデータから学ぶ環境を創っていく必要がある。学習者のレベルを考慮に入れた上で、「視野の大きさの設定」と「解釈の深さの設定」といった教育的配慮が、DDL を導入する上では非常に大切になると思われる。

2.3. DDL に必要な能力に関する問題

本節では、学習者にとって、どのような能力が DDL に実際必要とされるのかを、DDL を認知及び言語習得の側面から考察した杉浦 (1993) の意見を中心に吟味していく。彼によると、DDL に必要な能力について、以下のように述べている。

これに対し、コーパスを利用した英語学習ではまったく逆の帰納的アプローチをとっている。語法に関する知識は与えられずに、学習者自身がそれを発見するという学習活動を行う。この学習活動においては暗記することは要求されず、目の前にあるデータを矛盾なく説明できるような規則を自分自身で構築することが期待されている。学習者が、自分自身で規則を考えると、この思考活動を通してその規則は「学習」されることになる。知識の獲得という言い方をすれば、演繹的学習では知識は外にありそれを内在化させることが学習であった。それに対し、帰納的学習では知識は外にはなく自分自身で創造することになる。知識の構築に学習者自身が主体的に関わり、学習者自身が知識を生み出すのである。学習者自身にデータに基づいて規則性を発見させるわけであるが、データをもとにしてパターンを分析し規則を一般化するには、ある程度の文法知識の応用・文法的分析力が要求される。つまり、実例に基づく語句の用法の学習 (暗記ではない) を行いながら、同時に自分が持っている文法知識を活用するという学習活動も行っていることになる。演繹的なアプローチによって文法知識の定着のために文法のドリル練習をするのとは違い、帰納的に学習者が自分で例文を分析することによって文法知識の実際の運用能力を養うことにも役立つと考えられる。(p.106)

彼の指摘にもあるように、DDL では、実例に実際に接することで、語句の用法の学習を行いながら、同時に自分が持っている文法知識を活用するという学習活動も行っているとされる。この考え方に従えば、学習者は、認知的に複雑な活動を行い、言語習得にも結び付けていると言える。特に、学習者には、主体的に知識を構築する能力や文法的分析力といった能動的な能力が必要となるため、「上級の学習者には適している」とする考え方が多い (Gavioli & Aston 2001: 242; Hadley 2002: 111-112; Hunston 2002: 171)。また、「自分の直観はあまり当てにならないので、規則を教えてもらった方が安心する」と考える学習者がいることも確かである。以上のことから、比較的上級の学習者を対象として、「基礎的な知識を固める」よりはむしろ、「既得知識の狭間を

埋める」目的で利用する場合に、DDL が適していると言える。

では、「既得知識の狭間を埋める」とは、一体どのような現象なのだろうか。DDL の言語習得の側面をさらに掘り下げて考えてみると、Langacker (2000: 1-63) の提唱する「動的用法基盤モデル (A Dynamic Usage-Based Model)」に基づく言語習得観¹が参考になる。Yamanashi (2002) では、この習得観について以下のように簡潔にまとめている。

On the account of language acquisition based on UBM, speakers acquire an appropriate set of schemas or templates through exposure to actually occurring linguistic units in a given usage event; speakers then exploit these schemas or templates to sanction and incorporate an open set of new expressions. According to UBM, there is no demarcation line between grammaticality and acceptability (i.e., the judgement of grammar and that of pragmatics (or performance) both belong to the judgement of usage events in communication). (p.108)

また、大堀 (2002: 230) は、「言語習得はさまざまな認知能力に支えられた構文の習得である」といえる。構文とは、意味と形式の統合体だから、使用の場面で意味 (話し手の意図を含む) と言語表現を結び付け、そうした事例をもとにスキーマ化を行って習得が進められると考えることが可能である」とし、文法知識は、構文 (construction) スキーマから成るネットワーク構造になっているとする考え方²を説明している。さらに、山梨 (2003: 3) は、「主体の創造的な視点の投影、視点の転換、主観的なイメージの形成と変容、カテゴリーの拡張、焦点化のずれ等によりゆらぎが生じ、自律的に安定した記号系として捉えることは厳密には不可能である」とし、学習者は主体的に言語知識を習得していくが、その知識に「ゆれ」があり得る状況を説明している。

第 2 言語習得を考える上でも同様の立場の論が見られる。特に Ellis (2002) では、Data-Driven 型の言語習得を以下のように説明している。

Psycholinguistics and cognitive linguistic theories of language acquisition hold that all linguistic units are abstracted from language use. In these usage-based perspectives, the acquisition of grammar is the piecemeal learning of many thousands of constructions and the frequency-based abstraction of regularities within them. Language learning is the associative learning of representations that reflect the probabilities of occurrence of form-function mappings. Frequency is thus a key determinant of acquisition because “rules” of language, at all levels of analysis (from phonology, through syntax, to discourse), are structural regularities that emerge from learner’s lifetime analysis of the distributional characteristics of the language input. Learners have to *figure* language out (p.144)

以上のように、「動的用法基盤モデル」に基づく言語習得観に従うと、学習者は、発話を処理するごとに、既得の断片的な知識をその都度少しずつ調整して、いろいろな慣習的な言語パターン (構文) を認識し、その中から、さらに抽象的な規則性を見い出すとする考え方をとる。それ故に、発話に接する「頻度」、換言すると「経験の量」の重要性が主張される。この立場に立つ場合、教師としては、学習者の今までの言語学習経験を知り、学習者の既得知識の状態を見定めた上で、DDL を導入していく必要があることになる。特に文法知識に関しては、「抽象化の中間的なレベルで私的な言語知識」を持っている可能性はあり、それを意識的にも、無意識的にも使用している可能性がある。その現状を踏まえた上で、DDL を通した練習によって、どのように既得知識を変容させるべきかに関して教育目標を立てていくのが効果的だろう。対象となる学習者がよく慣れている構文を中心にその既得知識を拡張していくような形が好ましいと思われる。

2.4. 要約

以上の先行研究から、DDLの教育的意義を以下5点にまとめることができる。(1) 母語話者によって実際に使用された言語のデータを一度に数多く閲覧できること、(2) そのデータを閲覧する際、たとえ学習者が「観察者としての立場」であっても、「学習者の心的解釈活動のauthenticity」は保たれること、(3) 言語を習得する際に必要とされる「発見学習」の場が与えられること、特に、慣習的な言語パターンを発見することができること、(4) 慣習的な言語パターンから文法知識として抽象化する場が与えられること、(5) 既得の文法知識を拡張する場が与えられること。ただし、留意点として以下3点も指摘しておく。(1) 言語に触れる立場は、あくまで「観察者の立場」なので、発話(及び作文)における言語の特徴を解釈する際、背景知識を共有出来ているかが問題となること、(2) 「発見学習」の場が与えられているとは言っても、上級の学習者以外は、難しい作業となるため、「視野の大きさの設定」と「解釈の深さの設定」を行う必要があること、(3) キーワードに関しては、学習者のそれまでの言語学習経験や言語使用状況を観察した上で、学習者の既得知識を確認し、その知識をどのように変容させるべきか教育目標を立てる必要が出てくること。

3. DDLの導入法

3.1. DDLの型の選定と導入法

上記のDDLの教育的意義と留意点を吟味した結果、「収斂型DDL」³を導入することが適切であると思われる。そして、最終的には、学習者が自立してDDLを行えることを想定して導入する必要がある。「収斂型」のDDLの場合は、キーワードの選定が必要となる。さらに、教師がキーワードを選定する場合、そのキーワードが学習者の興味に合わない場合があり、探す意欲や学習する意欲を失わせてしまう場合があり得るので注意が必要である(Hunston 2002: 171)。また、学習者の既得知識の何をどこまで指導していくべきかを知る必要があることから、学習者のEメール文に注目することにした。そのEメール文を基に、学習者コーパスを構築し、その中から、DDLを通して学習すべきキーワードを選定する形をとった。DDLの導入手順は以下の通りである。(1) Eメールライティングの授業を実施、(2) 学習者のEメール文を学習者コーパス化、(3) 学習者のEメール文における動詞の使用傾向を分析、(4) キーワードの選定、(5) 「収斂型DDL」の具体的な導入法の提案。

3.2. Eメールライティング活動を導入した授業

「インターネット英語」という授業の中で、2002年度後期に、私立大学の英語文化専攻の2年生36名を対象として、Eメールライティング活動を導入した授業を行った。CALL教室を1週間おきに利用して送信作業を行った結果、合計7回の作業を行うことが出来た。Eメールは、授業中に送信することを原則とした。テーマは、身近なものを初めは教師が決め、最後には学習者が自由に決められるようにした。テーマは以下の通りである。(1) 自己紹介、(2) 大学生活について、(3) ホームページの紹介(I)、(4) ホームページの紹介(II)、(5) クリスマスの装飾について、(6) 今年の漢字について、(7) 自由テーマ。このように毎回テーマは異なるが、「相手に自分の気持ちを伝達する」という課題は7回とも同じであった。また、Eメールライティング活動の制限時間は約20~30分で、メール文の指導は、1週間後に返却する形の添削指導を通して行った。作業中は、コンピュータの操作以外は指導を控えたため、教師が介入して作文の指導はしていない。

3.3. データの整理と分析方法

まず、学習者の E メール文を 1 つにまとめ、クラス全体のコーパスを 1 種類作成した。その上で、トピック別を 7 種類、学習者別を 36 種類、同じデータを分類し直す形で 2 タイプのコーパスを作成した。そして、これら合計 3 タイプのコーパスを基に、比較的多くの学習者がよく使用している一般動詞とその動詞の使用傾向を確認した。分析に使用したソフトウェアは、Scott (2003) の Word Smith Version.4 β 版であった。具体的な手順として、まず、ワードリストを作成し、「クラス全体のコーパス」内における使用語彙の頻度を調べ、一般動詞の中で頻度の多い順にキーワードを選定していった。その際、「トピック別のコーパス」と「学習者別のコーパス」を利用して、選定した動詞の使用状況を違う角度からも確認した。そして、各動詞の使用傾向に関して、Word Smith Version.4 β 版の「語群 (cluster) 分析機能」⁴ を利用しながら、「動詞を中心とした語群」の出現頻度を確認した。最後に、その出現頻度が、選定された動詞の出現頻度の中で、どれだけの割合を占めているのかを百分率で計算した。

3.4. キーワードの選定例

3.4.1. 動詞の出現頻度の分析

分析の結果、対象にしたクラスのファイルの総語数 (tokens) は、12,558 語、異なり語数 (types) は、2,211 語であった。また、異なり語比率 (TTR: Type / Token Ratio) は、17.61 であった。出現頻度の高い順から、上位 20 語 (全体の 0.10% 以上を占める頻度の語) は以下の通りである。各語は lemma 処理をして分析している。また、do、go、have、の 3 語に関しては、一般動詞として使用されているものだけを対象にした。

表 1. 頻出動詞の出現頻度と使用人数

動詞	頻度 (%)	人数 (%)	動詞	頻度 (%)	人数 (%)
△① think	83(0.66%)		⑪ get	21(0.17%)	
◎ ② like	76(0.61%)	28(77.7%)	◎ ⑫ come	21(0.17%)	15(41.7%)
◎ ③ have	73(0.58%)	26(72.2%)	△⑬ study	20(0.16%)	
◎ ④ go	72(0.57%)	26(72.2%)	◎ ⑭ know	18(0.14%)	11(30.6%)
◎△⑤ see	61(0.49%)	22(61.1%)	◎ ⑮ enjoy	17(0.14%)	13(36.1%)
◎ ⑥ want	39(0.31%)	21(58.3%)	⑯ hear	17(0.14%)	
⑦ look	29(0.23%)		◎ ⑰ take	16(0.13%)	11(30.6%)
◎ ⑧ love	26(0.21%)	18(50.0%)	⑱ make	16(0.13%)	
△⑨ tell	23(0.18%)		⑲ find	14(0.11%)	
⑩ do	22(0.18%)		△⑳ live	13(0.10%)	

◎ : 選定語、△ : トピックにより出現頻度に偏りが見られる語

これら 20 語から、どのトピックでも比較的偏りなく使われていた語を「トピック別のコーパス」を使って選定した結果 (7 種類のトピックで頻度 0 が 1 回でもあった語を除いた)、②like、③have、④go、⑤see、⑥want、⑧love、⑫come、⑭know、⑮enjoy、⑰take、の 10 語に絞られた。これらの動詞は全て、比較的「話し言葉」でよく使われる動詞として認識されている (Leech, Rayson, & Wilson 2001: 126-143)。このことから、Eメールのハイブリッド的性格が垣間見られていると言える。また、特定のトピックで出現頻度が高かった動詞が 5 つ明らかとなった (表 1 を参照)。例えば、①think は、「クリスマスの装飾について」で 32 回(38.6%)、「今年の漢字について」で 35 回(42.2%)の 2 種類のトピックでよく見られ、意見を求められる度合いの強いテーマ

の場合によく使用されることが分かっている。また、⑤see は、「クリスマスの装飾について」で 25 回(41.0%)、⑬study の場合は、「大学生活について」で 15 回(75.0%)見られたことから、トピックの中身に強く影響を受ける動詞であると思われる。「学習者別のコーパス」を使って、個人レベルの動詞の使用状況を確認した結果、個人差が激しいことも確認された。学習者によっては、10 語全てを比較的偏りなく使っている者もいれば (1 名)、選定された語を 1 つも使用出来ない者もいた (2 名)。このことから、Ferris & Roberts (2001: 177) の指摘にもあるように、E メールライティングの場合でも、動詞の使用能力が個人差を生む 1 要因であることが確認された。また、全体としては、使用頻度の高い動詞が、多くの人に使用されているとは限らないという傾向も観察されている。例えば、⑤see と⑥want では、61 回と 39 回で、使用頻度に差は見られるが、使用した人数は、それぞれ 22 名 (61.1%) と 21 名 (58.3%) でほぼ同じ程度であった。

3.4.2. 動詞を中心とした語群の分析

Word Smith Version.4 β 版による「語群分析機能」を利用した結果、以下 3 種類の語群を学習者が使用する傾向にあることが窺えた。

表 2. 出現頻度の比較的高い動詞を中心とした語群

表現の種類	動詞を中心とした語群とその出現頻度
(1)「挨拶や対話表現」	
⑤see (61)	see you: 23 (37.7%)
⑬know (18)	you know: 10 (55.6%)
(2)「意思や好みを表す表現」	
②like (76)	I like: 51 (67.1%), like to: 9 (11.8%)
⑥want (39)	I want to: 28 (71.8%)
⑧love (26)	I love: 15 (57.7%), I'd love to: 6 (23.1%)
(3)「往来発着・所有を表す表現」	
④go (72)	go to: 28 (38.9%), I go to: 12 (16.7%), I went to: 12 (16.7%)
⑤have (73)	I have: 36 (49.3%), have a: 29 (39.7%), I have a: 11 (15.1%)

*表中の数字は「クラス全体のコーパス」内の出現頻度を示す。

これらの語群を「構文」として見た場合、「SV」や「SVO」の形式がよく使用されているのが分かる。また、「不定詞の名詞的用法を伴う SVO」の形式 (I want to, like to, I'd love to) は、頻度は少ないものの、語群性は垣間見られている。誤用例に関しては、データ数も少なく、学習者が自分で使える表現を使っていたためか、頻度的にあまり目立ったものは見られなかった。

3.5. 「収斂型 DDL」の導入例

以上のことから、本論で選定された 10 語とその語を中心とした語群を基礎に、学習者の知識を拡張させていく形で DDL を導入する方法が効果的である。本調査では、大学生の場合、「SV」、「SVO」、「不定詞の名詞的用法を伴う SVO」の構文形式が知識として比較的定着していて、すぐに使える可能性が高い。そうした既得の構文知識から言語の「連辞的關係」や「系列的關係」を発見させるように促すと学習者も理解しやすいだろう。具体的には、言語データを参照して発見した慣習的な言語パターンを基に、教師が次々とキーワードを連辞的に拡張していき、「発問」を巧みに織り交ぜながら、様々な構文を少しずつ学習者に発見させていくことが大切となる。この時、データ内のどの構文に注意を向けさせるかが問題となるが、あくまで、E メールでよく使

われる構文形式に注目させ、文脈を想像させながら、その構文の概念的意味を伝えたり、機能面までも含めて指導していくと効果的だろう。例えば、②like を例にとると、「不定詞を伴う SVO 形式から知覚動詞形式との併用への拡張」という連辞的關係を重視した教育目標が立てられる。

- (1) like to を入力 → (2) コンコーダンスから like to see を数行発見 → (3) like to see を入力 → (4) コンコーダンスから like to see you を数行発見 → (5) like to see you realize that future を発見 → (6) 「like to see + O (人) +V +O」を抽出

(COBUILD Corpus Concordance Sampler を利用した場合)

系列的關係を利用した方法としては、教師が指示をしながら、「不定詞の名詞的用法を伴う SVO 形式から SVOC (依頼表現) 形式への拡張」という目標を立てることが可能である。

- (1) like to を入力し、「like to +V」の V にくる動詞を調べさせる → (2) コンコーダンスから like to ask / be / come / do / get / give / go etc. をそれぞれ数行発見 → (3) 「like you to +V」となると V にはどのような動詞がくるか調べさせる (SVOC・依頼表現への拡張) → (4) さらに、キーワードとして want を教師の側で採り上げ、want you to を入力させ (系列的拡張)、「want you to +V」の V にくる動詞を調べさせる → (5) 「like you to +V」と「want you to +V」の 2 つの場合で、どちらでも共通に使われる動詞を発見させ、文脈を想像させながら、両者の共通点や微妙な使われ方の違いについても考えさせる。

(British National Corpus を利用した場合)

表 3. like you to のコンコーダンス

And I'd	like you to	be there , too — because_of your experience
I'd	like you to	be thinking about the output of homework
I would	like you to	become a member of our reindeer team
I would	like you to	become mistress of the Château de St Denis
I would	like you to	become more aware of your own achievements
some might	like you to	believe
they normally	like you to	book a few days in advance
they	like you to	book for those cos it takes the nurse quite a time to do

表 4. want you to のコンコーダンス

because I don't	want you to	be too late tonight
So I	want you to	be very brave while you listen to it .
I	want you to	believe that
wicked people who just	want you to	believe what they tell you
I just	want you to	blot out everything about that morning
Now somehow I	want you to	break out_of that and to
I	want you to	break the news gently to Gran
I	want you to	bring them with you
I	want you to	buy blankets , food , a portable heater

* 表 3 及び表 4 のコンコーダンスについては、「小学館コーパスネットワーク」を利用して検索し (<http://www.corpora.jp/>)、不要な行や不要な横の部分を削除して整理している。

使用するコーパスデータに関しては、一画面に種類の異なる連辞的關係をランダムに、それも簡潔に提示してくれるものが使いやすい。教育目標を達成しやすく、さらに、教育目標以外の発見も学習者の心の中に誘発させることができ、そこから、さらに発展させて、データを調べさせたり、既得知識を拡張させたりしていくことも可能となる。

4. 今後の課題

今後の課題としては、(1) 今回の学習者の E メール文における動詞の使用傾向を他のクラスの場合でも確認すること、(2) 調査参加者を増やし、出現頻度の高い「動詞を中心とした語群」やその誤用の傾向を再度調査すること、(3) 「収斂型 DDL」で導入するパターンをさらに探索し、動詞の性質を見極めながら類型化していくこと、(4) 「収斂型 DDL」に対する学習者の反応を「節・文レベルの構文知識の拡張」という視点から記述していくこと。

注

1. 具体的には、大堀(2001: 2-6)、大堀(2002: 228-232)、児玉(2003: 24-27)、藤井(2003: 12-16)、Kemmer & Barlow (2000: vii-xxii)、Yamanashi (2002: 108-111) 等がある。
2. 構文には、いろいろなレベル(語・句・節・文・談話)が想定されていて、そのネットワークの拡張については「放射状的」とされるが、中村(2003: 675)は、節・文レベルの構文の拡張は、「線状的」とであるとする考え方を提示している。
3. Leech(1997: 6-22)や投野(2003: 252)は、コーパスを言語教育へ応用する「直接的なアプローチ」の代表例としてDDLを採り上げている。そして、「収斂型(convergent)」とは、観察の末達する結論をあらかじめ用意しておくDDLであると説明している。
4. コーパス分析ソフト Word Smith (Version.4 β版)を用いると、連語(collocation)を調べられると共に、どのような語群(cluster)がよく使われるのかを調べることが出来る。言語学的に不完全なものまで扱うため、句(phrase)と呼ばず、語群(cluster)と呼ばれる。

引用文献

- 赤野一郎。(2003)。「コンコーダンスラインから何を読み取るか(1) 分析の基礎と演習」
英語コーパス学会 第21回大会 ワークショップ発表資料。
- 井上永幸。(2003)。「コンコーダンスラインから何を読み取るか(2) 分析の応用と演習」
英語コーパス学会 第21回大会 ワークショップ発表資料。
- 大堀壽夫。(2001)。「構文理論—その背景と広がり—」『英語青年』147(9), 2-6。
- 大堀壽夫。(2002)。「認知言語学」東京：東京大学出版会。
- 児玉一宏。(2003)。「認知言語学と言語習得—用法基盤モデルと構文習得の研究を中心に—」
『英語青年』148(11), 2-6。
- 杉浦正利。(1993)。「コーパスを利用した言語学の英語教育への応用」『Language Laboratory』
30, 95-113。
- 投野由紀夫。(2003)。「コーパスを英語教育に生かす」『英語コーパス研究』10, 249-264。
- 中村芳久。(2003)。「構文と認知—構文の連続性についての争点—」『英語青年』148(11), 12-15。
- 能登原祥之・石井淳二・川尻武信・周藤剛士・岡中正三・谷岡憲三・長町三生。(2001)。
「Computer-Mediated Communication 活動を通じた国際交流授業の運営—E-mail
Writing 活動の場合の記述研究—」『論文集 高専教育』24, 271-276。
- 藤井聖子。(2001)。「構文理論と言語習得」『英語青年』147(9), 12-16。
- 山梨正明。(2003)。「科学哲学的な視点からみた認知言語学の展開—言語科学のフロンティア—」
『英語青年』148(11), 2-6
- Aston, G. (1997). Enriching the learning environment: Corpora in ELT. In A. Wichmann, S. Fligelstone, T. McEnery, & G. Knowles (Eds.), *Teaching and Language Corpora* (pp. 51-66). London: Longman.

- Bloch, J. (2002). Student/teacher interaction via email: The social context of internet discourse. *Journal of Second Language Writing*, 11 (2), 117-134.
- Dodd, B. (1997). Exploring a corpus of written German for advanced language learning. In A. Wichmann, S. Fligelstone, T. McEnery, & G. Knowles (Eds.), *Teaching and Language Corpora* (pp. 131-145). London: Longman.
- Ellis, N. (2002). Frequency effects in language learning: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24 (3), 143-188.
- Fedderholt, K. (2001). An email exchange project between non-native speakers of English. *ELT Journal*, 55 (3), 273-280.
- Ferris, D. & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10 (3), 161-184.
- Gavioli, L. (1997). Exploring texts through the concordancer: Guiding the learner. In A. Wichmann, S. Fligelstone, T. McEnery, & G. Knowles (Eds.), *Teaching and Language Corpora* (pp. 83-99). London: Longman.
- Gavioli, L. & Aston, G. (2001). Enriching reality: Language corpora in language pedagogy. *ELT Journal*, 55 (3), 238-246.
- Hadley, G. (2002). An introduction to data-driven learning. *RELC Journal*, 33 (2), 99-124.
- Hunston, S. (2002). *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kemmer, S. & Barlow, M. (2000). Introduction: A usage-based conception of language. In M. Barlow, & S. Kemmer. (Eds.) *Usage Based Models of Language*. (pp. vii-xxviii). Stanford: CSLI Publications
- Kitade, K. (2000). L2 learners' discourse and SLA theories in CMC: Collaborative interaction in internet chat. *Computer-Assisted Language Learning*, 13 (2), 143-166.
- 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
- Lee, L. (2002). Enhancing learners' communication skills through synchronous electronic interaction and task-based instruction. *Foreign Language Annals*, 35 (1), 16-24.
- Leech, G. (1997). Teaching and language corpora: A convergence. In A. Wichmann, S. Fligelstone, T. McEnery, & G. Knowles (Eds.), *Teaching and Language Corpora* (pp. 1-23). London: Longman.
- Leech, G., Rayson, P., & Wilson, A. (2001). *Word Frequencies in Written and Spoken English*. London: Pearson Education.
- Scott, M. (2003). Word Smith (Version. 4.0. β) [Computer software].
- Widdowson, H.G. (1979). *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. (1998). Context, community, and authentic language. *TESOL Quarterly*, 32 (4), 705-716.
- Yamanashi, M. (2002). Commentary: Cognitive perspectives on language acquisition. *Studies in Language Sciences*, 2, 107-116.