

運用能力レベル別に見る英語学習者発話の情報構造

和泉 絵美 (同志社大学全学共通教養教育センター)

eizumi@mail.doshisha.ac.jp

1. はじめに

2001年の欧州評議会による外国語教育の共通参照枠 Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) (Council of Europe, 2001)の発表により、欧州のみならず世界の言語教育における指導・学習・評価の在り方は変化を見せつつある。CEFRは行動志向アプローチ (action-oriented approach) を基本概念とし、設定された6つの言語熟達度レベル (Basic Users: A1・A2, Independent Users: B1・B2, Proficient Users: C1・C2) について、それぞれ「その言語で〇〇ができる」という能力記述 (CAN-DO Descriptor) を示している。CEFRに基づく言語教育においては、“language learners (言語学習者)” を “language users (言語使用者)” の一部であると考え、最終的にその言語を使って何ができるようになるのが望ましいかという目標設定のもと指導、学習を行い、それを達成したかどうかによって評価を行う。

本研究では、適切な情報構造でもって「英語で論理的に説明できる」能力を養うための指導方法を検討するべく、日本語を第一言語とする英語学習者 (以下、日本人学習者) の発話における情報構造の特徴を運用能力レベルごとに分析する。また、より効率的な学習者言語分析や、それに基づく言語教育支援システムの開発に向けて、誤り訂正を始めとする言語教育支援のための研究開発が近年盛んに行われている言語処理技術とのコラボレーションの可能性についても言及する。

2. 言語学習における情報構造の重要性

適切に論理を展開させるためには、文や文章に適切な情報構造を与える必要がある。文と文の間を適切な繋ぎ言葉を利用して示すこと、主題文と支持文を意識して段落を展開すること、更には、そのようにして展開された段落を論理的な順序で並べ文章全体を構築すること、といった明示的、大局的なテクニックは、すでにスピーキングやライティングの指導に多く導入されている。しかし、それらだけで適切な情報構造を構築できるとは限らず、より小さな発話単位、つまり一文内において正しい情報の流れを作ったり、繋ぎ言葉を使わず文と文の間を関係を明確にすることなども必要である。これらについて、上記のような明示的、大局的なテクニックの習得に比べてより困難を感じる学習者は少なくない。後ほど4.で述べるが、それぞれの言語における自

然な情報構造は様々である。英語において最も自然とされる情報構造やその構築方法を理解しておくことは、ライティングやスピーキングのようなアウトプット活動のみならず、リーディングやリスニングといったインプット活動にも有効である。例えば、英語をその語順のまま理解する力は速読に繋がるし、英語で典型的にとられる情報順序を把握しておけば、リスニングの際に次の語や内容の予測ができ、余裕を持って聴解できるようになる。

3. 分析

3.1 分析の対象

本分析では、日本人英語学習者の発話コーパス The NICT Japanese Learner English Corpus (以下、NICT JLE コーパス) のうち、イラスト描写タスクにおける発話部分を対象とする。このタスクでは、イラストに描かれたある空間 (例: 部屋、町など) 中のアイテム (例: 家具、建物、人など) をなるべく詳しく描写することに加え、空間内でのそれらの位置関係 (空間順序: space order) を明確に示すことが求められる。つまり、学習者は各アイテムに対する個別の描写をうまく繋げ、対象間の位置関係を適切な順序で示していくことにより、分かりやすい発話を展開させる必要がある。本分析では、イラスト描写タスクで示される数種類のイラストのうち、女の子の勉強部屋を描いたイラストを説明した発話を対象とする。このイラストには、女の子のほか机・ベッド・書棚・犬・猫などがそれぞれ自然な配置で描かれている。

3.2 分析の方法

学習者がどのような情報順序で描写を行っているのか、各描写文をその形式によって下記①~④に人手で分類する。NICT JLE コーパスの各発話データには、SST (Standard Speaking Test) レベルと呼ばれる9段階の運用能力レベルが付与されているため、レベル間での比較も行う。ただし、最も初級のSSTレベル1に関しては、今回対象とするイラストを描写したデータが存在しないため、レベル2以降での比較を行う。

① there 構文

e.g.) *There is a girl sitting at the desk.*

② 新情報主語文 (1文目): 初めてその存在を言及する対象を主語にした文。ただし、まだどの対象物も聞き手の意識にない時点で産出される最初の文。

e.g.) *A dog is sleeping on the floor in this room.*

- ③ 新情報主語文 (1文目以外): 初めてその存在を言及する対象を主語にした文。ただし、1文目以外。
- ④ 新情報主語文 (基本設備): 初めてその存在を言及する対象を主語にした文。ただし、その対象は常識的に聞き手の意識にすでにあると思われるもの、つまり床・壁・ドア・時計など一般的な部屋に常識的に備えられているであろう設備。
- e.g.) *The door is open.*
- ⑤ 旧情報主語文 (所有): すでに言及した対象を主語にし、それが所有する別の対象の存在に言及する文。
- e.g.) *There is a girl in this room. The girl has pets, a dog and a cat.*
- ⑥ 旧情報主語文 (所在): すでに言及した対象を主語にし、その所在を明らかにすることにより別の対象の存在や対象間の位置関係に言及する文。
- e.g.) *There is a girl in this room. She is sitting at the desk.*
- ⑦ 旧情報主語文 (その他描写): すでに言及した対象を主語にし、その様子や形状を説明する文。
- e.g.) *There is a girl in this room. She is working very hard.*
- ⑧ I can see 文: 話者自身がイラスト内にある対象を視認できる、という表現によって新たな対象の存在に言及する文
- e.g.) *I can see a dog in this picture.*
- ⑨ You can see 文: 人間一般を指す *you* を主語としてその視点で空間内の対象を描写する文。
- e.g.) *If you enter the room, first you can see a girl sitting at the desk.*
- ⑩ This is 文
- e.g.) *This is a girl's room.*
- ⑪ This picture 文
- e.g.) *This picture shows a girl's room.*
- ⑫ 倒置文
- e.g.) *Above it is a calendar showing a month of June.*
- ⑬ 形式主語文 (it)
- e.g.) *It's nine o'clock.*
- ⑭ その他①~⑬に分類できない文

3.3 分析の結果

表1にSSTレベルごとの分類結果を示す。比較のために、英語母語話者の発話における分類結果も示す。数値はその種類に分類された文の数が発話の全文数に占める割合を示す。また、セルの色づけによ

り各レベルにおける上位三種類を示す。色が濃い順に一位、二位、三位である。

表1によると、SSTレベル2、3は③新情報主語文(一文目以外)を最も多く使用しているが、レベル4、5、8は①there構文を、レベル6、7、9および英語母語話者(Native)は⑦旧情報主語文(その他描写)を最も多く使用している。ちなみに、レベル2では上位三種類がすべて新情報主語文(②③④)である。③新情報主語文(一文目以外)はレベル8、9、母語話者の発話には全く見られない。ただし、同じ新情報主語文でも、②の発話の冒頭に来る文や④の基本設備を主語とする文はこれらのレベルでも一定数使われている。

4. 分析結果の考察と指導への示唆

4.1 考察

3.の分析で見出された日本人学習者の空間描写における情報構造の特徴を以下1)~3)にまとめる。それらの特徴を生じさせる要因は複数あると考えられるが、ここでは日本語と英語の特性に焦点を当てる。

- 1) 英語で旧情報と新情報を順序立てて提示できないことがある

物事を順序立てて説明する場合、旧情報(given information)をもとに新情報(new information)を提示するという情報の流れが普遍的に存在する(旧情報とは、Chafe(1976)によると、発話の際に話者が聞き手の意識にすでにあると思っている情報のことである)。例えば、英語母語話者の発話では、前文までに描写済みの対象(旧情報)を主語として提供し、述部で新たな対象の存在(新情報)を示す文が多く見られた。一方、レベル2、3の学習者の発話では、新たに存在を示す対象(新情報、不定名詞)が主語として提供される例がいくつも見られた。これは、何かの出現を表現する際に、「主語(新情報)+助詞が(新情報であることを示す標識)」という形が最も典型的に使われるという日本語の統語上の特性の影響を受けているのではないかと考えられる。一方、英語母語話者の発話の特徴からも分かるように、英語においては、主格が対格に先行するという統語上の特性から、統語上の主語が旧情報を最も表しやすい文の始めかその近くに置かれ、結果的に主語と旧情報が一致しやすい(山下, 1987)という特性がある。

このような統語上の特性は、その統語的制約を満たすための文法や語彙を適切に運用できないと実現されない。つまり、英語では旧情報が主語として提供されることが自然であるということ認識するだけでなく、それに続く述部を正しく構成するための文法知識(主語-動詞の呼応関係)や語彙知識(自/他動詞の区別、動詞が主語や目的語に課す意味素性等)を運用できない限りは、旧→新という情報の流

表 1. 学習者発話における描写文の分類結果

SST レベル	2(8)	3(10)	4(10)	5(10)	6(10)	7(9)	8(6)	9(8)	Native(5)
①there 構文	7.4	16.7	32.4	31.8	21.9	24.1	37.3	21.1	24.1
②新情報主語文 (1文目)	25.9	11.1	4.2	2.3	6.3	5.7	2.0	2.8	0.0
③新情報主語文 (1文目以外)	33.3	24.1	5.6	5.7	5.2	8.0	0.0	0.0	0.0
④新情報主語文 (基本設備)	18.5	11.1	5.6	5.7	4.2	5.7	7.8	5.6	10.1
⑤旧情報主語文 (所有)	3.7	1.9	12.7	4.5	10.4	12.6	2.0	9.9	8.9
⑥旧情報主語文 (所在)	0.0	5.6	9.9	11.4	10.4	9.2	2.0	12.7	10.1
⑦旧情報主語文 (その他描写)	11.1	16.7	16.9	22.7	22.9	27.6	31.4	31.0	25.3
⑧I can see 文	0.0	0.0	1.4	2.3	1.0	0.0	2.0	1.4	1.3
⑨You can see 文	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	4.2	2.5
⑩This is 文	0.0	3.7	7.0	6.8	5.2	1.1	9.8	4.2	6.3
⑪This picture 文	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.0	0.0	0.0	1.3
⑫倒置文	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.4	7.6
⑬形式主語文 (it)	0.0	9.3	1.4	6.8	7.3	5.7	5.9	4.2	2.5
⑭その他	0.0	0.0	2.8	0.0	4.2	0.0	0.0	1.1	0.0

注：SST レベルの後ろの括弧内の数字はファイル数

単位 (%)

一位 二位 三位

れで発話を構成することが難しくなると考えられる。

2) 存在文に there 構文を偏重して適用する

岸本・影山 (2011) によると、最も代表的な英語の存在文の形は、*there+be* 動詞+存在物+位置という形で表される *there* 構文である。*there* を前に置き、存在物とその位置を後ろに持つて来ることにより、それらが新情報であることを示している。*there* 構文は英語母語話者・日本人学習者共に頻繁に使用される存在文の形であるが、特に日本人学習者は偏重して使用する。本分析においても、レベル4、5、8の学習者が最も多く使用するのが *there* 構文であることが分かった。

また、*there* 構文以外の存在文のバリエーションが極端に少なく、英語母語話者のような、ものの位置を表す副詞句の倒置表現 (3.2の⑫) によって新情報をなるべく後ろに置こうとする発話はほとんどゼロであった。本多 (2009) によると、日本語では自動詞的な表現が使われるところで、英語では他動詞的な表現が使われることがある。例えば、日本語の「ない」という自動詞的な表現に対し、英語では *don't you have* という他動詞的な表現が使われる。日本人学習者が *there* 構文を多用するのは、ものの存在を表す際に「ある」という自動詞的な表現を英語での他動詞的な表現に変換することができず、「～がある」という意味に感覚的によくマッチする *there* 構文を選ぶからではないだろうか。

3) 無生物の名詞を主語とする文をあまり用いない
there 構文のような存在文以外にも、所有文によってもものの存在を示すことができる。前文までに描写済みの対象 (旧情報) を主語に据え、「動詞 (*have, own, possess* など所有を表す語) +目的語 (主語が所有するもしくは主語に包含される新たな対象)」という述部を構成する。表1でも示した通り、日本人学習者・英語母語話者共に所有文を使って新たな対象の紹介を行っている。しかし、日本人学習者の所有文の殆どが有生物の名詞を主語としており、英語母語話者の所有文に見られるような無生物主語の使用は非常に少ない。これは、日本語と英語で動詞の選択制限に差異があるということが大きな影響を与えているのではないだろうか。中森 (2009) によると、ある述語動詞が主語や目的語として有生物の名詞をとるか無生物の名詞をとるか、いずれもとることができるかといった、動詞がとる意味素性 (semantic feature) が日本語と英語で異なっている場合、学習上の困難となる。

4.2 指導への示唆

分析の結果から、英語らしい情報構造の構築力を育むための指導法について、以下2点の示唆を得た。

■ 文法と語彙を関連づけられるような指導

4.1で述べたように、様々な存在文や所有文を柔軟に組み立てるには、その単語が表現できる意味の範囲やどのように他の語と繋がって句や文を構成するかという

統語上の特徴を知っておく、つまり、語彙を文法と関係付ける必要がある。横山 (2006) によると、覚えた単語を使いこなすには、4.1 で述べたような動詞の選択制限のほか、自動詞と他動詞の区別、下位範疇化 (subcategorization) に関する情報、名詞の意味素性 (土有生性) や意味役割 (thematic role: 動作主、被動作主など) などの語彙情報を正しく理解する必要がある。

■ 日本語との対照を取り入れた指導

4.1 で、理想的な情報の流れを作り上げる際に、言語によって異なる統語上の制約が学習者にとっての困難になり得ると述べた。また、同じく 4.1 では、各単語が持つ意味情報や統語情報も言語によって異なることを示した。このような言語の違いに関する知識を学習者がどの程度意識的に獲得し、実際の使用経験を経て、いつかは無意識に使いこなせるようになるのか、深く検証する価値がある。

5. 言語教育と言語処理の接点

最後に、本研究を含む言語教育研究と言語処理研究のコラボレーションの可能性について考える。

まず、本分析と言語処理の接点について述べる。今回は学習者の描写文を人手で分類したが、言語処理における格解析技術を用いれば、より大規模に同様の調査を行うことができると考えられる。また、パラレルコーパスから学習者言語と母語話者言語、または英語と日本語の格構造のパターンを抽出し、対比しながら提示すれば、学習者が言語データを直接参照しつつ自ら何らかのルール性を見出すデータ駆動型学習 (Data-Driven Learning) に繋げることができる。

その他の接点として、誤り分析が挙げられる。近年言語処理分野では、誤りを含むインプットの分析が盛んに行われており、誤り訂正などの言語学習支援システムも多く提案されている。現時点では、それらシステムのほとんどが、個別の言語項目の誤りの訂正を主な機能としているようである。一方、言語教育においては、1. で述べた通り、CEFR の発表によって、学習の目標について、個別の言語項目の正しい運用そのものから、それらを使って行う言語行為における目的の達成度へとフォーカスが移っている。日本でも、CEFR に準拠した CEFR-J が開発され (投野, 2013)、今後益々この傾向が強まることが予測される。本分析で参照した SST レベルも CEFR-J レベルとの対応付けが既に行われており (金子ら, 2012)、本分析の結果を CEFR-J レベル別の対比に読み替えることが可能である。現在、CEFR-J のレベルごとの能力記述に対し、それを達成するために必要な個別の言語項目を付与するプロジェクト (JSPS 科研費「基盤研究(A): 学習者コーパスによる英語 CEFR レベル基準特性の特定と活用に関する総合的研究」) が行われている。現在言語処理分野で開発されている個別の言語項目の誤りを訂正する機能と

CEFR-J の能力記述に付随した言語項目リストを紐付ければ、単に個別の誤りを訂正するだけでなく、その誤りが言語行為全体に及ぼす影響も示すことができる。誤りの意味を知ることにより、その誤りを正す意味も明らかになり、「英語を使って〇〇ができる」ことを目指す学習者にとって、より有益な支援が実現するのではないだろうか。

6. まとめ

本研究では、日本人英語学習者発話における情報構造について、空間描写タスクにおける描写文をその形式によって分類することにより分析した。その結果、学習者は母語話者とは異なる情報構造で発話を構築する傾向にあること、またそれは運用能力によって差があることが分かった。更に、より英語らしい情報構造を構築する力を養うための指導方針について考察した。最後に、本研究を含む言語教育研究と言語処理のコラボレーションの可能性について検討した。

謝辞

本研究は、JSPS 科学研究費補助金 (課題番号 24242017、基盤研究(A)「学習者コーパスによる英語 CEFR レベル基準特性の特定と活用に関する総合的研究」) の助成を得たものである。

参考文献

- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chafe, W. L. (1976). Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics, and point of view. In C. N. Li (Ed.), *Subject and Topic* (pp. 25-55). New York: Academic Press.
- 山下美津子 (1987). 「主語の機能と特性」『京都教育大学紀要 No.71』, 83-100.
- 岸本秀樹、影山太郎 (2011). 「存在と所有の表現」影山太郎 (編)『日英対照名詞の意味と構文』(pp. 240-269). 大修館書店.
- 本多啓 (2009). 「「カリンちゃんと傘」の英語訳から見えてくるもの」池上嘉彦、守屋三千代 (編著)『自然な日本語を教えるために——認知言語学をふまえて』(pp. 177-188). ひつじ書房.
- 中森蒼之 (2009).『学びのための英語学習理論 — つまづきの克服と指導への提案』(pp. 116-117). ひつじ書房.
- 横山博一 (2006). 「語彙と文法はいかに関連しているか」門田修平、池村大一郎 (編著)『英語語彙指導ハンドブック』(pp. 259-271). 大修館書店.
- 投野由紀夫 (編) (2013).『英語到達指標 CEFR-J ガイドブック』 大修館書店.
- 金子恵美子、和泉絵美 (2012). 「NICT JLE Corpus の CEFR レベル再分類」CEFR-J 基盤研究(A)公開会議における報告.