

日本人英語学習者による定型表現の使用と習得 —言いよどみとクロージングのケース—

遠藤 智子¹ 河村 まゆみ² 横森 大輔³ 原田 康也⁴

¹筑波大学人文社会系 〒305-8577 茨城県つくば市天王台1丁目1-1

²言語アノテータ

³九州大学大学院言語文化研究院 〒819-0395 福岡県福岡市西区元岡744

⁴早稲田大学法学学術院 〒169-8050 東京都新宿区西早稲田1-6-16

E-mail: ¹ endotomoko@gmail.com, ² kawamuras@pat.hi-ho.ne.jp,

³ yokomori@flc.kyushu-u.ac.jp, ⁴ harada@waseda.jp

概要 本研究は日本人英語学習者による定型表現の使用と習得を実際のデータに基づいて論じる。大学一年生向け英語授業で行われた『応答練習』におけるビデオ収録ならびに発話データを用い、言いよどみとクロージングの二つの場面に着目して分析を試みた。言いよどみの場面においては、*I mean* や *you know* 等の定型表現を学習者は用いていなかった。クロージングにおいては、クラスによって *That's all* という表現が学習者の間で模倣され広まっていく現象が観察された。

Use and Acquisition of Fixed Expressions by Japanese EFL Learners: Cases of disfluency and closing

Tomoko ENDO¹ Mayumi KAWAMURA² Daisuke YOKOMORI³ and Yasunari HARADA¹

¹ Faculty of Humanities and Social Sciences, Tsukuba University 1-1-1 Tennodai, Tsukuba, Ibaraki, 305-8571

² Language Annotator

³ Faculty of Languages and Cultures, Kyushu University 744 Motooka, Nishi-ku, Fukuoka, 819-0395

⁴ Faculty of Law, Waseda University 1-6-1 Nishi-Waseda, Shinjuku-ku, Tokyo, 169-8050

E-mail: ¹ endotomoko@gmail.com, ² kawamuras@pat.hi-ho.ne.jp,

³ yokomori@flc.kyushu-u.ac.jp, ⁴ harada@waseda.jp

Abstract This study investigates cases of acquisition of fixed expressions by Japanese EFL learners. Through the analysis of “oral response practice” activity, we found that students do not use fixed expressions such as *I mean* or *you know* when they are searching for words. On the other hand, students came to use *That's all* at the end of their response, and this expression was observed to spread among those who initially did not use it.

1. はじめに

学習対象言語における言語表現の知識量は学習者にとって習得の目安となるものの一つであるが、言語表現は単語によってのみ構成されるものではない。複数の語の連なりによって構成される表現、すなわち定型表現を適切に使えることも、目標とする言語の習得にとって不可欠である。一方、学習者にとって定型表現の習得が容易でないことも知られている。

本研究は、日本の大学で英語を外国語として学ぶ学習者による定型表現の習得をテーマとする。言いよどみとクロージングという、特に定型表現が有効である場面に着目し、学習者が比較的自発的に発話したデータに基づいて、定型表現の習得が必ずしも容易ではないことを実証し、どのような要因が定型表現の習得に関わっているのかを考察する。合わせて、学習者の間で観察された自律的相互学習の状況

遠藤智子・河村まゆみ・横森大輔・原田康也, "日本人英語学習者による定型表現の使用と習得:言いよどみとクロージングのケース," 日本英語教育学会第44回年次研究集会論文集, pp. 9-16, 日本英語教育学会編集委員会編集, 早稲田大学情報教育研究所発行, 2015年3月31日.

についても報告する。

2. 定型表現と母語話者らしさ

2.1. 定型表現とはなにか

定型表現とは、英語では formulaic language、formulaic sequence、formulaic expression、fixed expression、prefab などと呼ばれるものである (Wray 2002; Wray and Perkins 2000; Bybee 2007 等)。一般的に、「全体がひとつのものとして記憶されており、産出する際も部分から構築するのではなく全体がひとつのものとして使われる (Wray and Perkins 2000: 1、訳は筆者)」ということが定義とされる。

定型表現には様々なものが含まれ、その定義や分類は研究者により様々である。例えば Becker (1975) では polyword (*blow up* や *for good* など複数の語で構成されるが、指示内容は *explode* や *forever* など単独の語に相当するもの)、phrasal constraints (*by sheer coincidence* など組み合わせに制限があるもの)、meta-message (*for that matter* や *that's all* など)、sentence builders (*give a long song and dance about* ~ 「~についてくどくどと述べる」など)、situational utterances (*How can I ever repay you?* など)、verbatim texts (*better late than never* など) の 6 種類が挙げられている。

また、いわゆる談話標識 (discourse marker) や語用論標識 (pragmatic marker) の多く (Anderson 2001; Brinton 1996; Fitzmaurice 2004; Fraser 1986; Jucker and Ziv 1998; Schiffrin 1987 等) もその組み合わせが固定しており、一つのまとまりとして機能を担うという点で、定型表現の一種である。

2.2. 学習者と定型表現

外国語学習・第二言語習得においても定型表現の重要性について近年関心が高まっており、様々なアプローチから研究が進められている (Ellis 2012; Meunier 2012; Paquot and Granger 2012; Wray 2013)。外国語の習熟度に関してしばしば用いられる指標の一つに母語話者らしさがある (Cook 1999) が、これは自然な語やフレーズの選択ができることを含み、必要な場面で適切な定型表現を使えるということである。しかし、以前から指摘されているように、母語でない言語において定型表現を習得するのは容易なことではない (Pawly and Syder 1983)。経験の浅い学習者は定型表現に気がつかないこともあり (Bishop 2004; Ellis et al. 2008)、また、学習者にのみ見られる定型表現もある (Bahns et al. 1986)。談話標識と呼ばれるタイプの定型表現も、外国語・第二言語の学習者にはうまく使えない傾向があるというこ

とが報告されている (Trillo 2002; Polat 2011; Hellerman and Vergun 2007)。

英語学習の目標は、必ずしも母語話者と同じ言語能力を身につけるといふこととは限らないが (Cook 1999)、英語を使ってコミュニケーションをする中で有用な表現の習得が学習者にとって有益であることは明白である。特に、言いよどみやクロージングという場面で使われる表現は、個々の発話の内容に関わらず共通して用いられるものであるため汎用性が高く、習得後の利用頻度が高い。

3. データ

本研究のデータは、早稲田大学法学部で第 4 著者が担当する英語の授業において継続的に実施されている『応答練習』という授業内活動を録音し書き起こしたものである。『応答練習』では、3 人の学生が 1 グループとなり、1 人がカードに印刷された質問を 2 回読み上げ、1 人がその質問に回答し、もう 1 人の学生がタイムキーパーとなり、応答を相互評価して役割を交代するというものである。クラスの人気は最大で 36 名で、グループのメンバー構成は毎回変更される (詳細は Harada et al. 2013 を参照)。

『応答練習』の活動で収録された発話データの特徴として、読み上げ質問に対する応答部分は比較的自発的な発話であるということが挙げられる。回答する学生は、質問が読み上げられた後、10 秒間の時間を与えられ、45 秒の時間をできる限り使いきって回答する。このため学生は事前に用意した内容ではなく、その場で考えながら話すという実際の言語使用に近い条件で英語を話すことになる。また、通年で 30 回弱行われる授業の全てを記録しているため、学生の発話を継続的に観察することができる。

4. 言いよどみ

4.1. 言いよどみとフィラー

本節では『応答練習』データにおける言いよどみの場面を、定型表現の習得という観点から論じる。

スピーチのように事前に準備した内容を発表するのではなく、会話のようにその場において考えながら行う発話では、円滑に言葉を産出できない場合にしばしば言いよどみが起きる (Levelt 1989; Clark 1996)。その際、発話の間隙を埋める要素、すなわちフィラーがしばしば用いられる。フィラーについては、心理言語学やコーパス言語学の分野を中心に近年研究が蓄積されている (英語に関しては Biber et al. 1999; Clark & Fox-Tree 2002 等、日本語に関しては山根 2003; Watanabe 2009 等参照)。

英語母語話者が言いよどむ時には、*uh* や *um* など

の母音形式に加えて *I mean* や *you know* 等の談話標識もよくフィラーとして使われる。下の表はアメリカ英語とイギリス英語それぞれの母語話者による会話において 100 万語あたりのフィラー生起数を示したものである。

表 1. L1 英語におけるフィラーの分布
(Biber et al., 1999: 1096 より改訂)

	アメリカ英語 の会話	イギリス英語 の会話
<i>well</i>	ca. 6000	ca. 5500
<i>you know</i>	ca. 4500	ca. 2000
<i>I mean</i>	ca. 2000	ca. 1500
<i>uh/er</i>	ca. 6500	ca. 4000
<i>um/erm</i>	ca. 3000	ca. 3000

米英で多少の違いはあるものの、談話標識 *I mean* や *you know* が頻繁に用いられていることがわかる。

4.2. 学習者による言いよどみ

日本人英語学習者は母語話者と同じように定型表現的なフィラーを使うことができているだろうか。下は応答練習の回答からの例であるが、母音形式によるフィラーが非常に多く、談話標識によるフィラーは使われていないことがわかる。さらに、最後には言葉が出てこずに日本語にスイッチして回答を切り上げている。

以下の発話転記では、.. は 0.2 秒以下の短いポーズを、:: は英語の産出における音の引き延ばしを表す。日本語における長音は語彙の形式として確立しているものが多いため日本語表記の慣習に従い一で表す。

【事例 1】

んー I don't know .. how .. how much time あー .. it cost me? .. but .. I enjoy ATR-CALL? .. うーん .. Good point of ATR-CALL is:: .. うーん is that .. I can practice .. pronunciation? .. うーん .. あー And あー we we can learn .. うー all .. skill of English? .. あー Bad point of ATR-CALL is .. んー it don't teach me .. bad point of me. ... For example, pronunciation. もういいっ。

次の例では回答の途中でも日本語へのスイッチが多く見られる。なお、() 内の数字はポーズの秒数を表す。- は言いさしを表す。

【事例 2】

(0.3) えー I think I spent, あー何だろうなー .. (0.8) two- about two hours .. (0.8) for A(h)TR-CALL (0.9) And, (0.7) えへへ (0.5) I was- I was e- enjoyed it eh: because I- (0.8) 何だろう I can .. (0.7) practice the-pronunciation a- or (0.4) あーん (0.8) type (0.8) type for, type of the (0.7) あの sentences. (0.4) あ a But, (0.5) but, (0.3) 何だろうな .. (1.8) 何だろう if I .. (0.3) if I miss, one of the (0.9) one of the words in the in the sentences, I cannot .. (0.4) ん, くり- (0.6) finish the (0.4) 何だろう. . (1.5) か? (1.3)(ぎ)、何て言うんだろう? (0.3) わかんな- .. (0.6) (笑い) 何だろうな. (1.5) ま、いいや. (1.0) ない、ない. .. ないんだけども. (0.9) That' s all. なんだけど. (0.5) hhhh

この回答では言いよどむ際にポーズ、繰り返し、日本語を使用した回答上の困難の表示等がなされているが、英語の談話標識は一度も用いられていない。

このような傾向は多くの学生に広くみられるものである。ある授業回での『応答練習』における学生全員の全ての応答発話のデータ(学生 21 人が一人につき 3 回ないし 4 回の応答を行っており、合計で 68 回、時間にして計 51 分間の発話データ)におけるフィラーの使用を調査した結果が下の表である¹。

表 2. フィラータイプごとの頻度

母音型	408 (85.7%)
日本語語句型	45 (9.5%)
英語語句型	23 (4.8%)
合計	476

大半を占めるのは母音型で、次に日本語語句型(「えーと」等)、23 例ある英語語句型のほとんどは *yeah, so, and* であり、これらは談話標識とは言えるが一語で構成されるため定型表現とはみなさない。*I mean* の使用が 1 例のみあったが、*you know* は一度もなく、本データの学習者は言いよどみの場面で英語の定型表現をほとんど使用していないと言える。

4.3. 明示的教示の有効性

本データでは、言いよどみの際に学生は談話標識の定型表現を効果的に使用できていない。では、どのようにすればフィラーとしての定型表現を学習者が使えるようになるのだろうか。定型表現の習得に

¹ 横森ほか(2014: 92)では、8 人の学生が産出したのべ 219 事例のフィラーを分類した。我々は横森ほか (2014) と同じデータにおける残りの学生全員 (13 人) のフィラー事例の収集と分類を新たに行い、合計 21 人分をとりまとめた。

は高頻度の使用が重要であることが指摘されている一方、明示的な教示は高頻度のインプットほどには有効ではなかったという研究がある (Hernández 2011)。本研究のデータである『応答練習』が行われた授業場面においても、言いよどむ場合に有用な定型表現を毎回の授業の最後に紹介し、学生用 PC モニタ 2 台の間に設置され、教員からの教示用に用いる学生間モニタに表示するという形で部分的な教示を行っているが、定型表現の使用にはつながっていない。教師が明示的に教示するだけでは、習得を促進するという結果に至らない可能性が高い²。

一方、フィラーを多く使うことが流暢性を増すことに直結するわけではないという点にも注意が必要である。言いよどみにおける *you know* などの使用は表面的な流暢性 (*apparent fluency*) に貢献する (Rose 1998) が、多用されすぎれば耳障りであり、発話の聞きやすさを阻害する原因にもなりかねない。発話の間に多少の沈黙が挟まれたとしても非流暢であるという印象にただちにつながるとは限らず、フィラーの使用は無条件に奨励されるべきものではない。

このようにフィラーを学習者に指導する上で、明示的な教示を行うことの有効性および必要性には疑念が残る。しかし、十分に練られた適切な指導が行えるならば、言いよどむ場面において学習者が適切に定型表現を使用できるように促すことができるだろう。Rose (2008) では、母語のフィラーの有効活用や、学習者のニーズに合わせた指導の必要性等が指摘されている。学習者に難しい質問をすることによって言いよどむ練習をさせる等の指導方法も提案されており、この点は『応答練習』の活動において既に実践されている。本研究のデータでは学習者は言いよどみ場面で定型表現を使用できていなかったが、授業中に行う様々な活動を到達目標に合わせてデザイン

² ただし、すべての定型表現において教示による習得が難しいということではない。Dickinson (2012) では、明示的な指導により記憶への定着と産出が促されたという例が報告されている。しかし注意すべきは、明示的な教示の有効性は定型表現の種類や活動のタイプによって異なる可能性があるということである。Dickinson の研究で行った活動は学術発表のため、基本的に発話内容は事前に用意したものを記憶して発表するというタスクである。このため、定型表現も発表内容と同様に記憶して使用することが可能である。これに対し、本研究の『応答練習』では学生は自発的な発話内容の産出を行いつつ、それと同時に産出におけるトラブルに対処することが必要である。このため学生の負荷が高く、教示された定型表現の使用が阻害された可能性がある。

することで、定型表現の使用と習得を促すことが可能であろう。

5. クロージング

5.1. クロージングとは

会話においては、その会話が終わるとき、終了に向かっているということを参加者がお互いに意識するようなやりとりがある。例えば、電話の会話では用件が終わった後、一人が *okay* と言ったらもう一人が *okay* と繰り返すなど、会話自体が終わることが了解されてから電話を切るという行為が行われる (Schegloff and Sacks 1973)。このように、一定のまとまりのあるやり取りの終わりを示すことをクロージングという。

話し手が一人で一方的に語るような場合でも、しばしばその終わりは終わりとしてマークされる。例えば、TED Talks から 100 回の英語講演を無作為に選んで講演の終結部を調べたところ (2013 年 8 月 26 日)、実に 92 の講演において *Thank you.* と発話して締めくくられていた (なお、5.4 節での論考にも関わる点として、この 100 回の講演のうち、クロージングに *That's all.* が用いられているのは 1 つのみで、その 1 つの講演も *That's all. Thank you.* と *Thank you.* と組み合わせられて使用されている)。学会発表では *Thank you for your attention.* や *Thank you for listening.* などの表現がよく使用され、そのような表現の直前に *That's it.* と言われることもある。このような表現はクロージングの定型表現としてみなすことができる。

5.2. 応答練習におけるクロージング

本研究のデータを収集した『応答練習』は、質問に答えるという形式であるため、質問に答える内容が産出できていればそれで十分であり、クロージングを付けることは求められていない。以下の【事例 3】はクラス内でも特に英語能力の高い学生の応答であるが、3 つの文を産出した時点で 45 秒の持ち時間をほぼ使い切り、そのまま回答を終えている。

【事例 3】

When I'm older and I have some children, I would like to like them to go to Waseda university, because Waseda university is a good place to study, and great place to make some friends. There're there're lots of people in Waseda university, so er if they try, they will I think they can find their best friends and their best partners. er Also, Waseda university is has lots of er club activity, so er they can really er I'm sure that they can really enjoy the life in Waseda university.

時間いっぱいを使って自分の意見を英語で述べる
ことが『応答練習』において期待される回答である。
応答の最後にクロージングを行うことは教師から指
示されておらず、この活動において求められている
わけではない。それにも関わらず、多くの学生の応
答発話に、最後にクロージングを自主的に付けると
いう行動が観察された。下の二例を参照されたい。

【事例 4】

I think the government should er spend more money much
money on improving public transportation, because public
transportation such as train or bus can send more many people
to somewhere. So so I think it's more effective than on
improving road or else. (笑い) So yeah so I think it's okay.
That's all.

【事例 5】

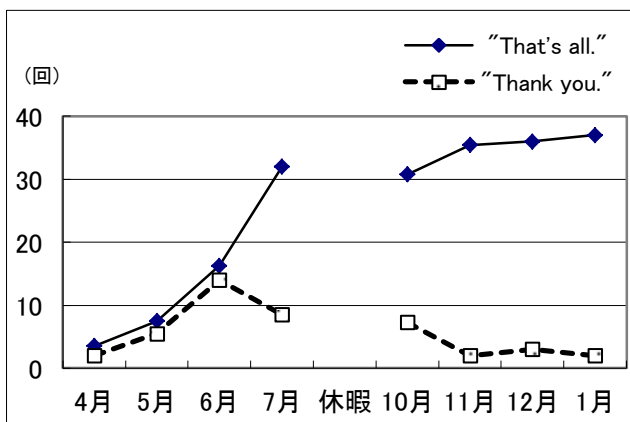
In the future I I want to have my own job (笑い) em rather
than employed by someone else, because I think if I employ
employed, I will (笑い) I must worry about あー、何だ
ろう worry about relationship my 何て言うの circumstance.
And I (笑い) I want to work for myself. (笑い) もう
いいかな。 **Thank you.** (笑い)

このように、最後に *That's all.* または *Thank you.* を付
ける回答がどのクラスも回数が進むにつれ多く見ら
れるようになった。

5.3. 定型表現の伝播

あるクラスに関して一年を通じた使用頻度の推移
をまとめたものが次の図である。

図 1. *That's all/Thank you* の使用頻度推移

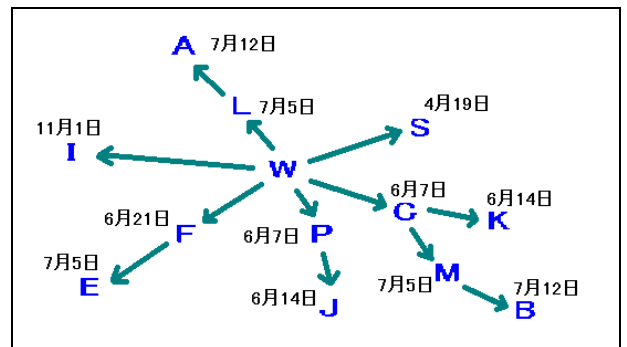


このクラスでの経時的変化として、年度の中で授
業回数を経るにつれて *That's all.* や *Thank you.* のよ

うなクロージング表現を使う学生の人数と使う回数
が増えていくという現象が観察された。このクラス
では、4月から7月にかけて *That's all.* の使用頻度が
上昇し、夏休みを挟んだ10月以降は高い頻度で安定
していることがわかる。

That's all. の使用が増えていく理由には、グループ
内での模倣という要因が強く働いているように思われ
る。*That's all.* の定着が顕著であったこのクラスを
詳しく分析してみると、ある学生が学期開始時から
一貫して *That's all.* を使っていることが観察された。
さらに、各回のグループがどのようなメンバーで構
成されているか、およびそれぞれの学生が *That's all.*
を使い始めたタイミングを調べると、学生 W からま
ず L、I、F、S、C、P に伝わり、その後さらに A、K、
M、J、E、そして B へと伝わっていったことがわか
り、下の図のような経路で *That's all.* というクロージ
ング表現が広まっていったと考えることができる。

図 2. 模倣の経路



また、*That's all.* の使用を回答者以外の学生が明示
的に指示する場合もある。

【事例 6】

((前半は省略))

A: えーあ ATR-CALL's あ good point is あーto ...
study too easy in English. えー Bad point is あー
use with personal computer. あーちょ - 面 - 面倒く
さい。

B: (笑い)

A: えーあー ATR-CALL is good. Thank you.

C: *That's all* だよ。

ただし、このような指示は決して多くはなく、大
半は他の学生が使うのを聞いて真似するようになった
のだと考える方が自然であろう。

対して、*That's it.* という表現も、在米経験のある
学生が使用してそれが他の学生に取り上げられるこ

とがあった。

【事例 7】

A: あー If a person from foreign country sit next to me on the train, I will discuss about あーん my circumstances. First of all like my university and what I do in the university and then I will introduce some places around my hometown because あー I think fo- most foreigner have already know the famous places in Japan like Kyoto or Osaka or somewhere. So aam I want to introduce good (笑) good place around Yokohama and Shibuya. **That's it.**

B: **That's it?**

A: **That's it.**

B: 俺もそう言お。

A: **That's it** (だよ).

B: え? **That's it** ってむずくねえ?

A: **That's it.** 慣れ。えー (笑)

ただし、この例で B の学生が言っているように、初めて聞いた学習者には難度が高いと感じられるようである。*That's all.*は「(これ)ですべて」、すなわち日本語の「以上です」と逐語的に対応するものとして理解しやすい。これに対し、*That's it.*は、構成要素自体は*That's*と*it*で非常に単純ではあるものの、クロージングの表現として使うということは、その構成要素からだけでは理解しにくい。このような表現が実際に使われるのを耳にし、自分でも使用を実践するという経験がないと、使用可能な定型表現として学習者のレポーターに加わらないだろう。

5.4. クロージングの協同的学習

以上、クロージングについての定型表現をまとめると、*That's all.*が学生の間で模倣されて広まっているということが確認された。この*That's all.*という表現は、英語母語話者によるクロージング表現のレポーターの中にも存在しているが、学生達が英語母語話者と同じようにクロージング表現を用いられているとは言えないように思われる。

まず頻度の点で言えば、TED Talksでの調査(5.1節)から示唆されるように、英語母語話者がクロージングにおいて*That's all.*を使用する回数は*Thank you.*に比べてはるかに少ない。それに対して今回の分析対象のクラスでは、授業を重ねるにつれて、*That's all.*が*Thank you.*を駆逐した形になっている(図1)。また意味やニュアンスの点でも、英語母語話者にとっての*That's all.*が“don't get frustrated”という意味を伝えるものと記述されている(Becker

1975)のに対し、日本人学習者にとっては単純に日本語の「以上です」の等価物として捉えている可能性が高い。さらに、*That's all.*と同じく英語母語話者のレポーターにあるはずの*That's it.*は、帰国学生が使用しているものの、ほかの学生はほとんど使っていないかった。

*That's all.*が学生の間で広まっていく現象は、ある種の協同的学習(collaborative learning; Bruffee 1984)とみなすことができるが、著者たちはこれを自律的相互学習と呼んでいる。学生は教師から知識の教授を受動的に受けるのではなく、自律的に相互に学習し(Harada 2010)、学生のグループが実践共同体(community of practice; Lave and Wenger 1991)として機能していることが示されている。

6. まとめと考察

以上、2つのケースに関して『応答練習』からの例を基に分析を行った。言いよどみに関しては、*I mean*や*you know*などの談話標識は、明示的な教示をしてもなかなか学生の使用にはつながらない。反対に、クロージングにおける*That's all.*や*Thank you.*は、学生同士で模倣することにより、教師からの教示がなくても広まっていくということが観察された。このように、定型表現には教示をしても広まりにくいものがある一方、半ば自然発生的に産まれて定着していくものもあり、定型表現と呼べるものの中にも習得の容易さには大きな違いがある。

クロージングに関しては、どの形を使うにしても、何らかのクロージングを付けたいという自然な欲求が学習者にあると考えることができそうである。なお、応答の開始時にも、教員からの指示に従って名前と出席番号を名乗るだけでなく、「行きまーす」や「答えまーす」のような開始宣言をすること(オープニング)も回が重なるにつれ増える傾向がある。読み上げの係が読む質問について「5番の質問を読みます」の様に宣言することもある。このようなオープニングや、*That's all.*のようなクロージングを付与することには、単なる時間稼ぎだけではなく、特定の談話構造への志向を示唆するものである。学期を通じて繰り返し行われる教室内学習活動に対し、ある種のフォーマットを学生たちが自ら産出し、定着させていると考えられる。そのフォーマットを構成するものとして、クロージングの定型表現が便利なものとして多くの学生に受け入れられたのであろう。日本語を母語とする学習者の無意識的なニーズを把握し、心理的に負担の軽い形での英語使用を支援することは、『応答練習』の記録で蓄積されたデータから今後行うべき課題の一つである。

最後に、それぞれについて定型表現の習得に関わる要因とその対策を考えてみたい。まず、言いよどみで使われる *I mean* や *you know* に関しては、個々の構成要素の意味は知っているが、定型表現として用いられた際にどのような機能を果たすのかを、学生が自分の経験として聞いたことがない可能性がある。また、「あー」や「えー」が圧倒的に高頻度で用いられることから、そのような母音によるフィルターでポーズを埋めることが学習者にとっては既に習慣化しており、定型表現の習得を阻害する要因になっていると言える。クローゼングの場合、*That's all.* を日本語の「以上です」の単純な対応物として多用しているように思われる。*That's it.* に関しては、【事例 7】の例における学生 B の反応のように、ほとんどの学生がその存在を知らない可能性が高い。

外国語の習得環境という点から考えると、『応答練習』は日本人学生同士の教室内学習活動であるという特徴を有している。少数の帰国生はいるものの、彼らも基本的に学習者である。このような状況では、既に知識として持っている語彙や表現の産出を練習することはできるが、新しい表現、特にインタラクションの進行の管理調整に関わる表現の習得は難しいと考えられる。教師の介入は最小限に留められており、また教師が介入したとしても効果はあまり望めない。定型表現の習得にとってインプットの頻度が重要であるが、非母語話者である教師からのインプットでは不十分であることが指摘されている (Meunier 2012)。『応答練習』以外の学習活動として、英語の母語話者・熟達した使用者が話している姿を学生が主体的に視聴する機会を授業時間の中で提供することも重要である。日本人英語学習者向けの教材として作られたものではないスピーチをインターネットで自由に見られる現在、英語の母語話者・熟達した使用者がどのように話すかを学生が授業中に見ることが、以前と比べ格段に容易になっている。適切な話者による適切な難易度のスピーチを選ぶ必要はあるが、英語の母語話者・熟達した使用者の自然な言語使用をインプットとして与えることが、言いよどみやクローゼングなど、学生自身が必要とする場面での定型表現習得に間接的に貢献することが期待できる。映像教材の自主的な視聴という活動であるならば、教室外の課題として課すことも可能である。

外国語としての英語学習者の感情的側面の研究では、言葉が出てこないときに学習者は否定的な感情を抱く傾向があることが指摘されている (Piasecka 2013)。言葉が出てこないという望ましくない経験をした際に、どのようにすればそれが回避できたのか

を反省すれば、語彙力の効果的な向上につなげることが可能である。言い直しに見られるように、話し手によるセルフ・モニタリングは常に行われている。学習の場面では、もう一步踏み込んで自らのスピーキングに何が不足しているのかを自覚し、必要な表現を意識的に用いることにより習得を促すことも重要である。本稿で紹介した『応答練習』を実施している英語授業では、『応答練習』によるスピーキング練習の直後に反省的学習を行う機会を提供している。具体的には、『応答練習』でのやり取りを振り返りながら、各自が応答として実際に話した内容に必ずしもこだわらずに、『応答練習』のやり取りの中で考えた内容を 500 語程度の文章にまとめるという課題である。スピーキングは時間的制約による認知的負荷が非常に高い活動であるが、ライティングは比較的時間に余裕がある。そのような状況でまずは一般的な語彙力の増強をはかりつつ、話す実践の場をできる限り与えることが、スピーキング力向上にとっては不可欠であろう。その上で、学生が主体的に定型表現を習得できるよう導くことが肝要である。

文 献

- [1] Wray, Alison. 2002. *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [2] Wray, Alison and Michael R. Perkins. 2000. The functions of formulaic language: an integrated model. *Language & Communication* 20: 1-28.
- [3] Bybee, Joan. 2007. *Frequency of use and the organization of language*. Oxford: Oxford University Press.
- [4] Becker, Joseph D. 1975. The Phrasal Lexicon. *Proceedings of the 1975. Workshop on Theoretical issues in natural language processing*, pp. 60-63.
- [5] Anderson, Gisle. 2001. *Pragmatic Markers and Sociolinguistic Variation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- [6] Brinton, Laurel J. 1996. *Pragmatic Markers in English: Grammaticalization and Discourse Functions*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- [7] Fitzmaurice, Susan. 2004. Subjectivity, intersubjectivity and the historical construction of interlocutor stance: from stance markers to discourse markers. *Discourse Studies* 6(4): 427-448.
- [8] Fraser, Bruce. 1986. *Pragmatic markers*. *Pragmatics* 6(2): 167-190.
- [9] Jucker, Andreas H. and Yael Ziv. 1998. Discourse markers: Introduction. In Andreas H. Jucker and Yael Ziv (eds.), *Discourse Markers: descriptions and theory*, 1-12. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- [10] Shiffrin, Deborah. 1987. *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [11] Ellis, Nick C. 2012. Formulaic Language and Second Language Acquisition: Zipf and the Phrasal Teddy Bear. *Annual Review of Applied Linguistics* 32: 17-44.

- [12] Meunier, Fanny. 2012. Formulaic Language and Language Teaching. *Annual Review of Applied Linguistics* 32: 111-129.
- [13] Paquot, Magali and Sylviane Granger. 2012. Formulaic Language n Learner Corpora. *Annual Review of Applied Linguistics* 32: 130-149.
- [14] Wray, Alison. 2013. Research Timeline: Formulaic language. *Language Teaching* 46(3): 316-334.
- [15] Pawley, Andrew and Frances Hodgetts Syder. 1983. Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency. In Richards, Jack C. and Richard W. Schmidt (eds.), *Language and Communication*. London and New York: Longman. 191-226.
- [16] Bishop, Hugh. 2004. Noticing formulaic sequencess – A problem of measuring the subjective. *LSO Working Papers in Linguistics* 4: 15-19.
- [17] Ellis, Nick C., Rita Simpson-Vlach, and Carson Maynard. 2008. Formulaic Language in Native and Second Language Speakers: Psycholinguistics, Corpus Linguistics, and TESOL. *TESOL Quarterly* 42(3): 375-396.
- [18] Bahns, Jens, Hartmuc Burmeister and Thomas Vogel. 1986. The pragmatics of formulas in L2 learner speech: Use and development. *Journal of Pragmatics* 693-723.
- [19] Trillo, Jesus Romero. 2002. The pragmatic fossilization of discourse markers in non-native speakers of English. *Journal of Pragmatics* 34: 769-784.
- [20] Polat, Brittany. 2011. Investigating acquisition of discourse markers through a developmental learner corpus. *Journal of Pragmatics* 43: 3745-3756.
- [21] Hellermann, John and Andrea Vergun. 2007. Language which is not taught: The discourse marker use of beginning adult learners of English. *Journal of Pragmatics* 39: 157-179.
- [22] Cook, Vivian. 1999. Going beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly* 33(2): 185-209.
- [23] Harada, Yasunari, Mayumi Kawamura, Daisuke Yokomori and Masanori Suzuki. 2013. Data Collection and Annotation of Relatively Spontaneous and Relatively Extended Elicited Utterances by English Learners in Undergraduate Japanese Courses. In Shin'ichiro Ishikawa (ed.), *Learner Corpus Studies in Asia and the World: Vol.1 Papers from LCSAW2013 (International Symposium Commemorating the Completion of the ICNALE Project Learner Corpus Studies in Asia and the World 2013)*, 179-197, School of Language & Communication, Kobe University.
- [24] Levelt, Willem J.M. 1989. *Speaking: From Intention to Articulation*. MIT Press.
- [25] Clark, Herbert H. 1996. *Using language*. Cambridge University Press.
- [26] Biber, Douglas, Johansson Stig, Geoffrey Leech, Susan Conrad, and Edward Finegan. 1999. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman.
- [27] Clark, Herbert and Jean Fox Tree. 2002. "Using uh and um in Spontaneous Speaking," *Cognition*, Vol. 84, pp. 73-111.
- [28] 山根智恵. 2003. 『日本語談話におけるフィラー』, 東京: くろしお出版.
- [29] Watanabe, Michiko. 2009. *Features and Roles of Filled Pauses in Speech Communication: A corpus-based study of spontaneous speech*. Tokyo: Hituzi Shobo.
- [30] 横森大輔・遠藤智子・河村まゆみ・原田康也. 2014. 日本語を第一言語とする英語学習者の比較的自発的な発話におけるフィラーに見られるいくつかの特徴. 日本英語教育学会第 43 回年次研究集会論文集. 89-96.
- [31] Hernández, Todd A. 2011. Re-examining the role of explicit instruction and input flood on the acquisition of Spanish discourse markers. *Language Teaching Research*. 15(2): 159-182.
- [32] Dickinson, Paul. 2012. Improving second language academic presentations with formulaic sequences. 新潟国際情報大学情報文化学部紀要. 25-36.
- [33] Rose, Ralph Leon. 1998. *The communicative value of filled pauses in spontaneous speech*. Unpublished MA Thesis. University of Birmingham.
- [34] Rose, Ralph Leon. 2008. "Filled Pauses in Language Teaching: Why and How," In *Bulletin of Gunma Prefectural Women's University*, Vol. 29, pp. 47-64, 2008.
- [35] Schegloff, Emanuel A. and Harvey Sacks. 1973. Opening up closings. *Semiotica* 8: 289-327.
- [36] Bruffee, K. A. 1984. Collaborative Learning and the "Conversation of Mankind". *College English*. Volume 46, Number 7, 635-652.
- [37] Harada, Y. 2010. Autonomous Mutual Learning of English with Emphasis on Audience Awareness. *Proceedings of the 16th University Education Research forum*, pp 126-127, Kyoto University Educational Research and Development Center, March 18th, 2010.
- [38] Lave, J. and E. Wenger. 1991. *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [39] Piasecka, Liliana. 2013. What does it feel like to use English: Empirical Evidence from EFL. In Piechurska-Kuciel & Elzbieta Szymanska-Czaplak (eds.), *Language in Cognition and Affect*, Springer, 217-237.

謝辞

本稿は第 44 回日本英語教育学会年次研究大会における発表内容をまとめたものです。研究大会発表時に会場の参加者の皆様から多くの示唆に富む質問やご意見をいただいたことに感謝いたします。本稿の執筆時には 2 名の匿名査読者および九州大学の内田諭氏から大変有益なコメントをいただきました。重ねてここに謝意を表明いたします。