

英語の話し言葉コーパスの教育的応用 : 会話の相互行為的言語現象に着目して

著者	山? のぞみ
雑誌名	研究論集
巻	101
ページ	21-39
発行年	2015-03
URL	http://doi.org/10.18956/00006026

英語の話し言葉コーパスの教育的応用*

— 会話の相互行為的言語現象に着目して —

山 崎 のぞみ

要 旨

本稿は、英語の話し言葉コーパスを英語教育に応用する様々な方法や問題点を模索し、特に、自然発生的な会話に特徴的な相互行為的特徴（言い淀みや言い直しなどの非流ちょう性の言語現象や、話順交替を含む発話の即興的なやりとりに関わる言語現象）への意識を高める教材として話し言葉コーパスが持つ可能性を探る。

話順交替に関わる相互行為的言語現象を学習者に示す方法として、話し言葉コーパスからある一定の長さの連続した会話を編集なしでそのまま用いる方法を提案する。教材用に創作されることが通常のモデル会話を持つような産出（模倣）の模範としての役割を担わせるのではなく、現実の言語使用の実態に意識を向けさせるための観察材料としてコーパスを利用する。この方法は、学習者に会話の相互行為的な側面への気づきをもたらし、学習者の言語意識を高めることができると主張する。イギリス英語の話し言葉コーパスを用いて実際の利用例も例示している。

キーワード：話し言葉コーパス、教材、モデル会話、会話の相互行為的言語現象、話順交替

1. はじめに

1990年代からコーパスを英語教育に応用する試みが増してきた。コーパスに準拠した辞書の編纂に始まり、コーパス研究に基づいた文法書 (*Longman Grammar of Spoken and Written English* 1999, *Cambridge Grammar of English* 2006など) や、コーパスの頻度調査を反映させた英語教材 (*Touchstone* シリーズ 2014, *Advanced Grammar in Use* 2013など) の出版、さらには、教室内で実際にコーパスを利用しながら行う授業活動の開発が進んでいる。しかし、Adolphs and Carter (2013: 67) が指摘するように、コーパスやコーパス研究の英語教育への応用は、ライティングやリーディング、文法、語彙の分野に限られることが多かった。書き言葉よりも圧倒的に編纂に労力がかかる話し言葉コーパスが種類・量ともに増えている今日、話し言葉コーパスは英語教育に大きな可能性を秘めている。したがって、話し言葉コーパスを教材や授業内活動に活用する効果的な方法を模索する必要がある。

話し言葉コーパスの最大の利点は現実に話された自然な会話を収めている点である。一方、会話を扱う教材に載せるモデル会話は、執筆者の直観によって教材用に創作されるのが普通で

ある。その際、リアルタイムに行われる自然発生的な会話に特徴的な非流ちょう性の特徴、つまり、言い淀み (hesitation)、出だしの間違い (false start)、言い直し (self-correction)、繰り返し (repetition) などは通常含めない。そのため、教材のモデル会話は整然とし過ぎて不自然であり、そのような会話の経験だけでは教室外でのダイナミックな会話を持つ「予測不可能性」に対処する力は伸ばせないという批判にさらされてきた (Gilmore 2004, O'Keeffe, McCarthy and Carter 2007, Adolphs and Carter 2013)。

実際の会話を集めたコーパスを利用することで、上述のような問題点の克服を試みることができると思われる。しかし、単純に創作モデル会話をコーパスの会話に置き換えることで問題は解決するのだろうか。教育の場で自然な会話を利用することは、利点と同時に難点も伴う。本稿では、話し言葉コーパスを教育に応用する様々な方法や問題点を模索し、特に、会話の自然発生的、相互行為的な言語現象への意識を高める教材として話し言葉コーパスが持つ可能性を探る。

2. コーパスの教育的応用

コーパスを英語教育に利用する大きな利点は、コーパスが、実際の言語使用状況で目的の読み手・聞き手に向けられて産出された真正な (authentic) 英語を提供するという点である。教材用に特別に創作された英語ではなく、実際の言語使用状況で発生した生の英語は教材として信頼性が高く、教育的効果も高いと考えられる。もっともコーパスの登場以前から、教師はレベルに合わせて新聞やニュース番組を教材に用いて、教室で扱う英語の自然度 (真正性) を高める工夫をしてきた。しかし、下記で述べるように、コーパスの利用によって教室での本物の英語へのアプローチが質的にも量的にも大きく変化した。コーパスの英語教育への応用は、方法面と内容面の観点から直接的応用と間接的応用の2種類に分けられる (Kennedy 1998, Bernardini 2000, Gavioli 2009, Römer 2010)。

2.1 直接的応用

一つは、直接的応用あるいはハードアプローチと言われる、教室内で学習者や教師が実際にコンピュータを前にするなどしてコーパスの検索結果をそのまま学習に利用する方法である。「データ駆動型学習」(data-driven learning, DDL) または「コーパス駆動型アプローチ」(corpus-driven approach) とも呼ばれ、学習者が KWIC (Key Word in Context) 表示のコンコーダンスから多数の実例を観察して英語の文法規則や使用法を帰納的に発見する学習者中心の発見型タスクベース学習である。学習者はコンコーダンスの多数の例を吟味することで、特定の文法事項についての規則を発見・習得するのみならず、コンテキストから語句や表現の意味を推測する技能も向上させる。言語研究者にも似た態度で言語事実である生のデータを自律

的に調査するため、モチベーションや言語意識が高まる効果もある。さらに、仮説設定・類推・発見を通してボトムアップ的に自ら導き出した文法規則や意味は記憶に留まりやすいとも言われる。例えば Reppen (2010) では、(1) のような会話コーパスにおける *well* のコンコーダンスを、新聞コーパスにおける *well* のコンコーダンスと対照させている。そのような対比を通して学習者は、話し言葉と書き言葉における *well* という語の特徴的な意味や働きの違いを導き出す。

(1) *KWICs of well from a conversation corpus of one million words*

That is basil but it's not doing very **well**.
Oh **well** never mind.
Oh **well** that's good.
Okay **well** we'll come home it's past our curfew
That's right you did not feel **well**. . . .
I said **well** we'll get up there again.
I'm sure, **well** you'll see her on graduation.
You might as **well** use them up.
She just doesn't style your hair very **well**.
She couldn't stop laughing and I go **well** that's some friend
Obviously he doesn't know you as **well** as I do.
I thought **well** that's real good
You can tell it's not working very **well**.
We might as **well** take the table over to Mary tonight.
Well what a terrible way to end a book.

(Reppen 2010: 75)

DDL のようなコーパスの利用方法は、上記のように話し言葉と書き言葉では意味や使い方の特徴に違いが見られる表現に着目させたり、話し言葉に特徴的な談話標識 (*You know, I mean* など) が用いられるコンテキストを観察させたりする活動に有効である。

一方で DDL の実施には、教室へのコンピュータの設置といったハード面の環境を整えるのが難しいことや、ある程度の英語力やコンピュータスキルが必要となる上級者向けの教授法であることなどの制限や限界もある。また DDL が、教師が文法項目や意味を演繹的に教えて練習させるトップダウンの教授方法より教育効果が高いのかどうかという評価面の研究はまだわずかである。さらに、Cook (1998) や Widdowson (2000) のように DDL の行き過ぎたコー

パス利用に異を唱える研究者もいる。Cook (1998: 59) は、言語事実の3つのソースである「観察」(observation), 「内省」(introspection), 「発話の引き出し」(elicitation) のうち、コーパス利用は観察しか関与しないアプローチであるとして DDL を批判している。DDL のような言語意識を高めるタイプの活動は、産出された結果としての言語 (アウトプット) に重点が置かれ、学習者に言語を運用させるプロセスの視点が抜け落ちているという指摘もある。

2.2 間接的応用

もう一つは、間接的応用あるいはウィークアプローチと言われる、コーパス準拠の文法書編纂やコーパス研究の知見を生かした教材やシラバスの作成である。ここでは、教室内で学習者に直接的に関係する教材について論じる。コーパス準拠の教材は、扱う語彙や文法項目の選択・配列にコーパスの頻度調査を反映させている。教材執筆者の内省によるものではなくコーパスに準拠させた教材の編纂を推進させるのは、コーパスと教材の英語の比較に基づいて、教材の英語が実際の英語の実態とかけ離れていることを実証した多くの研究である。これらの研究は、頻度や重要性の観点から見て扱うべき文法項目や用法を教材が正面から取り上げておらず、むしろ低頻度の表現を前面に扱っているという事実をデータに基づいて指摘している。例えば Römer (2010) は、ドイツで用いられている EFL 教材コーパスの会話と現実のイギリス英語の話し言葉コーパスを、進行形が表す意味の観点から比較した結果を示している。現実の英語では40%近くの進行形が反復の意味を表すのに対し、EFL 教材で示す進行形の90%以上は継続を表すもので、反復の意味の進行形の使用が教材に正しく提示されていないことを示した。同様のコーパス研究に共通するのは、伝統や執筆者の直観によって文法項目が選択・配列された教材の英語は言語使用の実態を反映していないという指摘と、この不均衡を是正すべく教材の英語を改正すべきであるという主張である。

さらに、教材にある会話は人為的で不自然に整然とし過ぎているという批判が常にある。書き言葉の文法を基準にして教材の英語が執筆されるため、リアルタイムで相互行為的に行われる会話の動的な特徴が付加疑問文などを除いてシラバスにほとんど含まれていない (Partington, Duguid and Taylor 2013)。母語話者と非母語話者の英語の談話標識を比較した Adolphs and Carter (2013: 93-4) は、英語教育の場では言語の形式や命題的な面が強調され過ぎて、*well* などの談話標識が表すような話し言葉の対人的・相互行為的な意味が軽視されており、カリキュラムでのより重点的な扱いが必要だと主張している。また Gilmore (2004) は、英語教材の会話が現実の会話と比べてどの程度不自然か、店員と客の店頭での会話という談話タイプに限定して調査している。具体的には、1980~90年代出版の教材の会話と現実の会話を、語彙密度、出だしの間違い、繰り返し、ポーズ、発話末の重複、連続発話、言い淀み、相づちの8項目の談話特徴の頻度の観点から比較し、いずれの項目も教材の会話に低頻度であること

をデータで示した。2000年前後に発刊された教材では各項目の頻度が上がってはいるが、自然な会話における頻度にははるかに及ばないと Gilmore (2004) は報告している。

上記のような研究で指摘された実際の話し言葉の英語との乖離を縮めるべく、これまで重点的に取り上げられることがなかった話し言葉の文法や会話の相互行為的特徴を前面的に扱う教材が近年、出版されている。コースブックと呼ばれる4技能統合型の総合学習教材には、提示する言語情報の選択や配列をコーパス研究に基づいて行っているものがある。例えば、コーパス準拠のコースブックとして画期的な *Touchstone* シリーズ (McCarthy, McCarten and Sandiford 2014) は、紙面上は従来の教材の形式と変わりなく見えるが、内容がコーパス研究を反映したものになっている。モデル会話には、従来の教材では省かれていたポーズやフィラー、繰り返しが入り入れられているため、より自然な会話に聞こえる。以下は pre-intermediate レベルとされる *Touchstone* 3からの抜粋である。

(2) Laura Can I get you something to eat?

Kayla Oh, I'm OK for now. But thanks.

Laura Are you sure? I have some cheese in the fridge and a box of crackers.

Kayla No, thanks. I'm fine. Really. Maybe later.

Laura Well, how about some tea or coffee?

Kayla Um . . . are you having some?

Laura Yeah. I need to wake up a bit. So tea or coffee?

Kayla Either one is fine. Whatever you're having.

Laura OK. I think I'll make some tea. Do you want it with milk or lemon?

Kayla Oh. Either way. Whichever is easier. Are you sure it's not too much trouble?

Laura No, no. it's no trouble at all.

(*Touchstone* 3, McCarthy, McCarten and Sandiford 2014: 48)

さらに同書の 'In conversation' という囲みのコーナーは、話し言葉コーパスの調査結果で判明した会話に高頻度の語句や表現をグラフ化するなどして実証的に提示している。また 'Conversation strategy' のセクションでは、即興的な会話をよりスムーズにやりとりするための語用論的・相互作用的テクニックを取り上げている。反応や返答を適切に行う聞き手としての役割 (listenership) を向上させるアクティビティを取り上げている点も斬新である。例えば *Touchstone* 3, Unit 2では *Do you?*, *Have you?* などのレスポンス・クエスションの練習、*Touchstone* 4, Unit 2では相手の言ったことを要約して答える返答の練習、同 Unit 4では平叙文の形で自分の理解を確認する質問を行う練習を取り上げている。*Touchstone* の上級版であ

る *Viewpoint* (McCarthy, McCarten and Sandiford 2012) でも会話マネジメントのストラテジーに紙面が割かれている。

English Grammar Today (Carter *et al.* 2011) は、英語・米語・その他の英語の変種や学習者の英語も含む Cambridge International Corpus (CIC) に準拠している。その姉妹書である *English Grammar Today: Workbook* (Carter *et al.* 2011) は、5大特徴の1つとして ‘gives you a lot of help with and practice in spoken English grammar’ という特徴を掲げている。文法項目や注意を要する語句がアルファベット順に配列されており、副詞、接続詞、助動詞、比較など従来の文法カテゴリーに加えて、*actually, anyway* などの ‘Discourse markers’ (談話標識)、‘Ellipsis and substitution’ (省略と代用)、*I wondered if, kind of* などの ‘Hedges and downtoners’ (ヘッジ、垣根表現)、話し言葉と書き言葉の言語使用域の違いに焦点を当てる ‘Spoken and written English: register’、*aren’t you?* などの ‘Tags’ (付加疑問) といった話し言葉に特徴的な表現形式に関する項目が充実している。話し言葉と書き言葉の間の言語的な形式度 (formality) の違いに気づきをもたらす練習問題や、日常会話と説明の会話といった話し言葉に属する異なる言語使用域間の形式度の違いに注目させる問題も含まれている。

Exploring Grammar in Context (upper-intermediate and advanced) (Carter, Hughes and McCarthy 2000) は、話し言葉の例を CIC に含まれる CANCODE Corpus (Cambridge and Nottingham Corpus of Discourse in English) から引用しており、前書きに ‘Dialogues and spoken examples are laid out as they actually occur in CANCODE recordings. Except where there may be misunderstandings, interruptions, overlaps, pauses and hesitations are indicated.’ (viii) とあるように、原則的に話し言葉の即興的、相互行為的特徴をそのまま含めている。現実の英語の実例を多数挙げて学習者に意味やルールを導き出させるような帰納的アプローチのタスクが特徴的である。‘Exploring spoken grammar in context’ というパートの中には ‘Direct and indirect speech’ (直接話法・間接話法)、‘Tails’ (テイル)、‘Heads’ (ヘッド)⁽¹⁾、‘Ellipsis’ (省略)、‘Discourse markers’ (談話標識) の項目が含まれている。同様に CIC から例を引いている *Developing Grammar in Context (intermediate)* (Nettle and Hopkins 2003) でも、‘Features of spoken English’ というユニットを設け、話し言葉の特徴として特に省略とヘッド・テイル⁽¹⁾ を取り上げている。説明の後には ‘Which of the features of spoken English (ellipsis and heads and tails) also occur in your language?’ という質問を提示し、母語と比較させることによって言葉への気づきを促している。

以上、第2節ではコーパス、特に話し言葉コーパスの英語教育への応用のアプローチ2種類を概観したが、全ての応用がこの2種類に分類できるわけではもちろんない。コーパス利用の程度や方法は多岐にわたる。2.1の DDL でも、コーパスから抽出したコンコーダンスを無修正で学習者に提示する場合と、学習者のレベルや目的に応じて教師がコンコーダンスライン

を適宜、取捨選択して提示する場合がある (Hunston 2002: 171)。2.2で見たコーパス準拠の教材の中でも、*Exploring Grammar in Context* のように言語データを観察して帰納的発見を促す DDL の原理に近いタスクを含めたり、コーパスの会話を原則的に無修正で提示する教材もあれば、文法や表現の提示にコーパス頻度調査の結果を反映させたりコーパスの会話を大幅に編集してモデル文に使ったりするような、より間接度の高い利用もある。

3. 教室における話し言葉コーパスの利用

第3節では、会話の相互行為的言語現象に着目して会話コーパスを教室でどのように利用できるかということを探る。2.1で論じた DDL は、KWIC 形式のコンコーダンス利用が基本であり、例えば談話標識が使われている多数の実例を前後の文脈とともに示すことはできるが、コンコーダンスの前後の表示範囲は限られており、話順交替に関わるような相互行為的言語現象の観察には適さないと思われる。そこで、ある一定の長さの連続した会話を話し言葉コーパスから引用してそのまま教材として用いる方法や問題点を考察する。

3.1 モデル会話としての役割

話し言葉を扱う教材には通常、モデル会話が載せられている。書き言葉の英語教材は、新聞記事や小説の抜粋など「生の英語」がそのまま転用されることがあるが、一般的な EFL 教材のモデル会話は通常、教材用に創作される。モデル会話の創作の背後には、モデル会話とは特定の文法項目や語彙、表現の提示のための手段であり (Gilmore 2004)、学習者の産出の模範であるとする教育的根拠がある。この根拠に基づく、コーパスの会話のような生の会話を未編集のままモデル会話として学習者に提示することは、その会話を模倣させて産出できるようにさせることと軌を一にする。しかしこれには難点がある。コーパスに収められたプライベートな会話は学習者には無関係の内容で、コンテキストの共有なしでは理解しづらく、会話の始まりと終わりも不明瞭なことが多い。また、会話の即興的、相互行為的言語現象である繰り返し、言い直し、言い淀み、出だしの間違い、脱線、発話の重複などは学習のポイントである文法項目や表現を不明瞭にして学習者の理解を妨げる上、こういった現象は文字化されるとスクリプトを読みづらくする。さらに、学習者のレベルを超えた語彙や文法事項を含むことが多くレッスンの目的を大きく逸脱することがある、ターゲットの文法項目を表す例が十分含まれていない、話者の発話量に偏りがあるためペアワークに適さない、などの問題点もある (McCarten 2010: 423)。以上のような点から、コーパスのような実際の会話を学習者に真似させることが教育上適切であるとは考えにくい。そのような実情から、言語的に大きくコントロールされた創作会話をモデル会話として提示することが一般的となっているのである。

教材の会話の教育的コントロールの必要性と、2.2で論じたような不自然なモデル会話への批判の妥協点が、コーパスの会話を、本物の会話の自然さを生かしながら必要に応じてコントロールを加えて教材に用いるという方法である。例えば2.2で挙げた *Exploring Grammar in Context (upper-intermediate and advanced)* (2000) は、‘Except where there may be misunderstandings, interruptions, overlaps, pauses and hesitations are indicated.’ (viii) とあるように、繰り返しや言い淀みなどがそのまま転記されている。以下は同書に掲載されている会話の一例である。

- (3) Joan: The roads in this country are just too crowded, aren't they?
 Margaret: It's not been too bad today. But there was, there was more traffic than I thought in Weymouth. I mean, we had difficulty ...
 Bill: Yes, yes, incredible, you can imagine in this weather.
 Margaret: We, we stopped, we stopped and stood up on the, sort of, sea front, you know, and got all windswept in the storm and everything.
 Bill: That was West Bay.
 Margaret: That was West Bay, yes.
 Bill: With the tea gardens.

(Carter, Hughes and McCarthy 2000: 87)

2行目の *there was, there was*、4行目の *Yes, yes*、5行目の *We, we stopped, we stopped* や *on the, sort of, sea front* など、従来の教材であればそぎ落とされていた繰り返しや言い淀みが含まれている。ただ、コーパスの会話をまったく無修正で利用しているわけではなく、「誤解があり得そうなところ以外は」と書かれているように、程度は不明だが多少の編集はなされていると思われる。

通常の話し言葉に特徴的な相互行為的言語現象をどの程度モデル会話に取り入れるかという問題は、学習者のレベルや難易度とも関係している。2.2で触れた Gilmore (2004) は、上記で指摘したような創作モデル会話の教育的妥当性に理解を示しながらも、相互行為的言語現象の排除が教育的見地からどの程度妥当かを個別に論じている。例えば相づちや *erm* や *er* などの言い淀みは、会話の難易度への影響が小さいため初級の段階からモデル会話に含めることが可能な上に効果的でもあると述べ、一方、発話の重複や出だしの間違いは初級・中級レベルでは除外するのが妥当ではあるが、自然な会話の特徴をいつまでも学習者の経験から奪っておくのは適切ではないと主張している (Gilmore 2004: 371)。

上記の議論が提起する問題は、モデル会話は常に学習者が産出の目標とする模範でなけ

ればならないのかということである。この点を議論している Anderson and Corbett (2009)、Bennett (2010)、Flowerdew (2012) らは、模倣して産出することが目的のモデル会話と、観察対象として聞くことが目的の会話を区別する必要があると主張している。学習者に提示する会話を常に前者ととらえる場合、上述したような問題点からコーパスの生の会話をそのまま使うことに教育者が不安を覚えるのも当然である (Anderson and Corbett 2009: 176)。また世界的に様々な英語の変種が存在する現在、母語話者のコーパスに含まれる、学習者の英語の使用コンテキストとは無関係のトピックや語彙を模倣することが「成功した学習者」になる道に必要なのかという問題もある。このような点に対して、Cook (1998) や McEney, Xiao and Tono (2006) は、学習者に示す教材が模倣すべきモデルでなければならない理由はなく、コーパスも同様であると述べている。言い換えれば、単に模倣のモデルを提供しているのではないところにコーパスの有用性があるということである。DDL の原理にも通じるが、学習者が主観的にデータを解釈して自らのモデルを構築することに資するようなその解釈のプロセスこそが、英語教育におけるコーパス活用の現実であると言う (McEney, Xiao and Tono 2006: 197)。つまり、コーパスは産出のモデルとして使うのではなく、学習者の英語運用に寄与するような、言語使用の実態を示す材料として利用することができるのである。3.2ではコーパスの会話をこのような役割において使用する場合についてさらに考察する。

3.2 観察対象としての役割

話し言葉コーパスに含まれる生の会話を未編集のまま使用することの教育的価値は、産出のモデルを提供することにあるのではなく、学習者に一歩離れたところから会話を観察して言語使用の実態を理解させる点にあると考える。ここでは、模倣対象ではなく観察対象としてコーパスの会話を教室内で利用する方法を考える。Mauranen (2004: 92) が ‘A speech corpus helps freeze speech for observation.’ というように、会話コーパスは、本物の会話を参加者ではなく部外者として観察することを可能にする。このことは裏を返せば、話し言葉コーパスの真正性の限界でもある。つまり、生の書き言葉テキストに対しては、学習者は読み手として、書き手・テキストとともに擬似的に談話参加者の一部を構成することができる。しかし話し言葉コーパスのテキストの場合は、音声から文字へ伝達様式の変更があるため音声の韻律情報⁽²⁾は伝えられないという点において真正性が劣る。会話音声を伴う提示の場合でも、学習者は会話の話し手にはなり得ず、あくまで会話に参加していない「観察者」であり、参加者同士の協同的談話展開が既に完結したものを外から眺めている部外者でしかない。だが、動的な一過性の会話からのこの距離そのものが、現実の言語使用を部外者の立場で観察することを可能にするのであり、その意義は大きい。

「観察」という要素は2.1で考察したコーパスの直接的応用方法である DDL の主要な概念で

ある。Sinclair (2004: 103) は DDL を念頭に置いて、'For noticing patterning in speech, it is helpful to be able to freeze a large number of instances for observation, since it may be very difficult to pay attention to such recurrences in ongoing interaction' と述べており、会話の中で繰り返されるパターンを観察して見出すのに、KWIC 形式で多数の例を「凍結させる」コーパスは有用と言っている。特に話し言葉コーパスの利用は、書き言葉に比べて不十分な話し言葉の学習者向け記述の不足を補うことが出来ると言う。この「観察」という概念は、特定の文法項目や表現パターンの発見のみではなく、一定の長さの連続した会話コーパスを提示して会話の話順交替や即興性に関わる相互行為的言語現象に注意を向けさせる活動にも適用できると考えられる。

この「観察」や「気づき」の概念を応用したアクティビティが各書で提案されている。Anderson and Corbett (2009: 176-8) では、幼い息子が父親に話をしている会話を学習者に想像させロールプレイさせた後、自分たちの言語使用と、SCOTS (Scottish Corpus of Texts & Speech) コーパスに含まれる実際の父親と息子の会話を比較させている。著者は、コーパスの会話は学習者の模倣モデルとしては適さないが、学習者と母語話者の言語使用を比較する材料として使用できると言う。例えば、息子の発話に対して *Oh* などの相づちを多用したり、息子の発話内容の確認や要約となるような質問をして息子に発話の継続を促したりする父親の会話方策が観察される。さらに、観察の後にもう一度ロールプレイを行わせることで、「気づき」から運用へと習得を促すタスクも加えられている。他に Reppen (2010: 70) は、店員と客の店頭での会話のコーパスを使って、「時間かせぎ」のための会話方策を生徒に気づかせる活動を例示している。コーヒーショップで飲食物を注文する会話のスクリプトに出てくる *uh* や *um* などのフィラーにマークさせ、フィラーが現れるときの文脈にパターンがないか議論させる。議論の中で学習者は、客が注文のプレッシャーを受けながらも最終選択に確信を得ていない時の時間かせぎのための方策であることに気づく。ここでも議論の後、スクリプトを使ってロールプレイを行わせて運用につなげている。

上記のような活動は、話し言葉の相互行為的な言語現象への気づきをもたらす活動とすることができる。話者がリアルタイムにターンをとりながらどのように会話をやりとりしているのかという、書き言葉とは異なる話し言葉の即興的な実態に気づかせるメタ言語的な活動である。1970~80年代にイギリスで行われた教育改革運動の一種である「言語意識」(Language awareness, LA) 運動では、母国語教育、外国語教育の中で言語力を伸ばすために言語を意識化する能力の必要性が主張された (大津 2009)。話し言葉コーパスを使った英語教育は、本物の会話の観察を通して話し言葉そのものにフォーカスを当てる言語活動を可能にし、相互行為的な言語の使い方を意識的に学習して話し言葉に関する明示的知識を養うことができると考えられる。またこのような言語意識の向上は、英語や日本語といった言語の垣根を越えた「言葉

への気づき」を促すことにもつながる。

4. コーパスを使って話し言葉への気づきをもたらす

第4節では、実際に話し言葉コーパスをどのように使って話し言葉への気づきをもたらすことができるかということを示す。第3節で触れたアクティビティで使われたコーパスの会話は、親子や店員と客という力関係に差のある話者同士の会話だった。ここでは、学生同士・同僚同士のより同等でインフォーマルな会話を取り上げる。使用コーパスは、音声CDも公開されているICE-GB (International Corpus of English: Great Britain) である。このコーパスは1990～93年にイギリスで収集された約64万語の話し言葉と42万語の書き言葉の106万語を含む。約64万語の話し言葉のうち、ここでは ‘dialogue: private’ のカテゴリーに収められている会話を扱う。‘Dialogue: private’ のカテゴリーには下位カテゴリーとして ‘direct conversations’ と ‘telephone calls’ を含むが、ここで取り上げるのは ‘direct conversations’ から以下の2種類の会話 (I) (II) である (左端の数字は参照用の行番号)。

- (I) 1 C: Well I i... it's cheaper up there We are seriously considering selling the house
 2 A: // Are you // (F: // Mm //) really
 3 C: And moving up // north // (E: // Mm //) // Because //
 4 A: // The // only thing is is at the moment Helen it's an awful trouble // to sell //
 5 C: // Yeah this // is it So e... if I get the job I'll rent for a while // until the house //
 6 (A: // Mm //) prices pick up // but //
 7 A: // That's an // idea Yeah
 8 C: Because that way I mean if I know Peter and I could buy a house each <,>
 9 // you know and then // (F: // <unclear-words> //) have ready cash as well
 10 A: Yes You'd be able to afford it up // there // (C: // Yeah //) wouldn't you
 11 C: I mean // we'd // (F: // Yeah //) take out a // little mortgage //
 12 A: // I mean you // wouldn't necessarily need a house I mean a flat or something
 13 // would do // (C: // Yeah exactly //) you each wouldn't it
 14 D: Is it your brother who knew Peter

(ICE-GB: S1A-019 College friends, 2-6-91)

- (II) 15 A: By the way, Liz is OK for going to the uhm <,> Verdi in Oxford
 16 B: Oh good

- 17 A: // and // (B: // Uhm //) dropping into Le Manoir
 18 B: Oh good good // Best start s... best start saving //
 19 A: // That's why because the base... // which is basically a prerequisite of going
 20 to uh <,>
 21 B: Yes
 22 A: to do that as she hadn't been there for // a while yeah //
 23 B: // Did she look at // the other operas and uh sort of uh // say that she'd //
 24 A: // uh // no I'll tell you now no
 25 B: She didn't I mean was // she not // (A: // She didn't //) <,> was she not allowed
 26 to or
 27 A: No no Cos you only asked me to look at that specific one so // I did //
 28 B: // Well // I did but // perhaps // (A: // No //) she might <,> // if she wanted to //
 29 A: // No Sh... sh... she // well not Well no... no... She isn't into a lot of opera
 30 and if you start giving her a series of events to go to it'll make her shy away
 31 B: I see

(ICE-GB: S1A-061 Colleagues' lunchtime conversation, February '92)

第一に学習者にもたらしたい気づきは、書き言葉と話し言葉という言語使用域の大きな区別である。話し言葉コーパスの編纂には音声から文字への転写を伴うが、転写方法は様々である。ICE-GB は通常の綴り字である正書法を用いているが、韻律情報が付与されたコーパス⁽²⁾もある。韻律情報付与によって話し言葉の音声特徴も反映されるが、表記の読み方には専門知識が必要なので、教室で用いるコーパスは音声にアクセスできるものを選ぶのが適切だろう。韻律情報以外の話し言葉の相互行為的現象をテキスト上に表すための表記法は各コーパスで定められており、使用コーパスが採用しているルールを少し学べば学習者でも判読可能である。教師は学習者が談話特徴を直感的に理解しやすいように厳選して示すとよい。(I)(II)では以下の表記法を用いる。

A~F	会話の話を示す。
<,>	比較的短いポーズを示す。
<.,>	比較的長いポーズを示す。
// //	挟まれた発話が近隣の// //に挟まれた発話と重複（オーバーラップ）していることを示す。
...	当該文字列は、話者の声小さくなり途中で途切れた不完全な語を示す。

音声とともに、上記のような表記がついた異質な会話スクリプトに触れるだけで、学習者は通常の日常会話の文字による実現が見慣れている書き言葉テキストとは大きく異なることに気づく。それは、教科書や教材の整然としたモデル会話や劇の台本などとも異なる現実の話し言葉の実態への気づきを促すきっかけになると思われる。以下では、リアルタイムに行われる相互行為としての話し言葉への意識を高めるため、上記2種類の会話のどのような部分に学習者の注意を向けさせることができるかという点を考察する。

A. 文法的に不完全な発話

コーパスの会話のスクリプトを書き言葉テキストのように読み進めていく際に最も違和感を覚えるのが、文法的に不完全なままの発話である。3行目の... *Because*、6行目の... *but*、23行目の... *say that she'd*、26行目の... *was she not allowed to or* ように、統語的にあるべき続きがないままターンが交替している箇所がある。他の話者の割り込みのためであるが、音声を聞いても分かる通り、決して非協力的な話者による割り込みではない。このような現象は談話に積極的に関わる姿勢の表れとして自然に起こり、通常、問題にはならない。学習者にこの例が示すような発話の断片的性質に着目させると、話者はあらかじめ構成された発話を順序立てて発しているのではなく、話者同士のターンのやりとりの中で発話を組み立てていく即興的性質に気づかせることができる。また、話し言葉が書き言葉のような厳密な文法構造を持つとは限らず、文法的要素が整った節 (*clause*) や文 (*sentence*) の単位が話し言葉には適用できないことを示すこともできる。

B. 発話の重複 (オーバーラップ)

スクリプトを一見して気づくことは、// //の表記の多用、つまり複数の話者による発話の重複 (オーバーラップ) の頻度の高さである。協力的な会話では「一時に一人の発話」が前提であり、発話の重複が起こると、協力的な話順交替の進行に不具合をもたらす解決すべき「問題」と見なされ、会話者が協同で調整にあたる。つまり、どちらかが話すのを中断したりターンを譲り合ったりして解決を図る。しかし、音声を聞いても明らかであるが、協力的な会話では、ほとんどの重複が「問題」と見なされていない。重複している発話にマークさせるとどのような発話が重複しているかということを観察できる。目立つのは、*Mm* や *Yeah* などの相づちの重複である。

2・3・6行目 // *Mm* // 10・11行目 // *Yeah* //
13行目 // *Yeah exactly* // 17行目 // *Uhm* //

これらの相づちは、ターンをとっている話者の発話の途中あるいは発話末の一部分と重複しているのみでターンをとる意図のある発話ではないため、全く問題になる重複ではなく、相手の

発話への同意を示す自然な相づちである。問題となるどころか、*Yeah exactly*のように、相手の発話に大きく同意して話者同士に連帯感をもたらすような重複もあることが分かる。さらに目立つのが、以下の2例のような隣接するターンの発話末と発話始めが重複している例である（「…」は当該ターンにおける発話の転記を著者が省略していることを示す）。

- | | |
|------|---|
| 4行目 | A: ... it's an awful trouble // to sell // |
| 5行目 | C: // Yeah this // is it ... |
| 22行目 | A: ... hadn't been there for // a while yeah // |
| 23行目 | B: // Did she look at // the other operas ... |

相づちの重複とは異なり、話者の発話の終わりと重複しながら次の話者がターンを獲得している。だがこれも、協力的な談話構築の姿勢の表れであり自然な重複である。英語の会話に限ったことではないが、以上のような重複の観察を通して、日常会話に起こる自然な重複を認識することができる。

C. 話し言葉の通常非流ちょう性の特徴

会話の話者が常に文法的に完全な文を流ちょうに産出しているわけではないことも観察に値する。特に、自然発生的な会話に特徴的な「通常非流ちょう性の特徴」である言い淀み、繰り返し、出だしの間違い、言い直しを観察させることは有意義である。これらは、話者がリアルタイムの話順交替の中で、相手の発話に応じながら即興的に発話をプランニングしているために随所に起こり得るものである。以下がそれを示す箇所である。

- 1行目 Well I i... it's ...
 4行目 The only thing is is ...
 5行目 So e... if I get the job ...
 8行目 Because that way I mean if I know ...
 15行目 ... going to the uhm <> Verdi in Oxford
 18行目 Best start s... best start saving
 19行目 That's why because the base... which is ... going to uh <>
 24行目 uh no I'll tell you now no
 29行目 No Sh... sh... she well not Well no... no...

学習者は、英語の母語話者が言い淀み、繰り返し、出だしの間違い、言い直しを時に同時に行

いながら発話を組み立てていくさまを観察することで、教科書のような完全な構造の発話が一般的ではないことを認識できる。

D. 聞き手の反応

会話参加者に求められるのは話者としての役割だけではなく、相手の発話に対して適切な反応を返す聞き手としての役割 (listenership) もあり、後者も前者と同じくらい重要である。過去の英語教育では、話し手としてスピーキング力を伸ばすことに比重が置かれてきたが、近年は聞き手としての役割に着目したシラバスや教材開発が進んでいる。相づちの頻度など聞き手としてのふるまい方の慣習は言語や文化によって異なるが、英語話者がどのようにリスナーシップを発揮しているのかということを観察することは、異文化間の会話に伴う誤解を回避したり、異なる言語における自然な反応の仕方への意識を高めたりするきっかけになる。

ターンを取る意図のない聞き手の返答 (listener response tokens) は、最小限の返答 (minimal response tokens) とそれ以外の返答 (nonminimal response tokens) の 2 種類に大きく分けられる (McCarthy 2002, O'Keeffe, McCarthy and Carter 2007, Adolphs 2008, Buttery and McCarthy 2012, Adolphs and Carter 2013)。前者が *yeah* などの短い発話や *mm* などの非言語音を指し、後者は副詞や形容詞などの語彙的な返答を含む。日本語の「相づち」と重なるものが多いが、McCarthy (2002) も論じているように、聞き手の最小限の返答と、ターンをとった話者による発話として完全なステータスを持つもの間は連続体をなしており、間には様々な形式の返答が存在する。(I)(II) のコーパス会話から、ターンを取る意図のない返答に相当するものにマークすると、上記「B. 重複」の箇所指摘した *Mm, Yeah, Uhm* や 21 行目 *Yes* の最小限の返答のほか、2 行目 *Are you really*、7 行目 *That's an idea Yeah*、13 行目 *Yeah exactly*、16 行目 *Oh good*、31 行目 *I see* などの語彙的表現が観察され、聞き手の返答のヴァリエーションに触れることができる。

さらに聞き手が話者の発話のどのようなところで反応しているのかということにも注意を向けさせるとよい。下記の 2 例が示すように、文法的・意味的・韻律的にまとまりのある単位の区切れの箇所で見聞き手からの反応が入りやすいことがわかる。聞き手の反応が話順交替を意図したものではないので、話者は統語的に継続した発話を続けている。

C: We are seriously considering selling the house and moving up north



Are you really

A: ... Liz is OK for going to the uhm <> Verdi in Oxford and dropping into Le Manoir



Oh good

結果としてのスクリプトを見ると、前の発話からの統語的続きである *and moving up north* や *and dropping into Le Manoir* が聞き手の相づちによって分断されているように見える。相づちの前後の話者の発話をそれぞれ別の発話と見なすか両者を一つの発話と見なすかということは学習者には問題ではないが、ここからも、話者があらかじめ発話を構成していたというよりは、相手の反応に応じながらリアルタイムで発話を続けていくさまが見られる。最近の教材のモデル会話は聞き手の自然な反応を意識したものが増えているが、このような例は少ないようである。

5. おわりに

本稿では、どのように話し言葉コーパスを教材に用いることができるかという問題に関して、特に会話の相互行為的側面に焦点を当てて議論した。「生の会話」を収めた話し言葉コーパスの利用価値は高く、教室内で用いる教材としての可能性は大きい。しかしこれは、教材に通常載っている、程度の差はあれ創作されたモデル会話の必要性を否定するものではない。新出の表現や文法項目を効率よく提示し、会話をその通りに模倣させて習得させるモデル会話は、会話を扱う教材には欠くことのできないものである。また、*well, I mean* などの談話標識や発話末につける付加疑問といったような話し言葉に特有の表現形式の使い方や機能を学ぶ場合は、DDL（データ駆動型学習）のようにコーパスの多数の例を KWIC 形式で観察することによって表現の意味や働きを類推して導き出す活動も効果的であろう。本稿は、創作モデル会話の目的とも DDL のようなコーパスの使い方とも異なり、ある程度の長さのコーパス会話をそのまま学習者に提示することによって、会話の相互行為的な側面を反映した言語現象に意識を向けさせる使い方を提案した。

コーパスの会話を未編集で用いる利点は、公開されている場合に限るが現実の会話の音声を聞かせることができる点である。教材用に部分的にでも会話に編集を加えると、音声を準備する場合はナレーターによる吹き込みでしか対応できない。ドラマや劇の会話とも異なる、実際の会話の無秩序で乱脈な実態に触れるには、やはり会話コーパスをそのまま用いるのが最適である。教室でこのような使い方をする場合、注意すべき点は、会話の内容が理解しづらくても気にさせず、モデル会話のようにペアワークなどで模倣させないことである。あくまで、自然な会話が話者同士の即興的で相互行為的なやりとりによって成り立っており、整然とした書き言葉テキストとは異なることに気づかせる目的で使う。このような目的の利用には学習者のレベルをそれほど問わない長所がある。さらに、動的な会話のやりとりに対して学習者に気づきをもたらし、言語学習への動機付けを与える上、書き言葉のように文法的に完全に「正しい」文をよどみなく発せねばならないというプレッシャーから学習者を解放するという効果も期待

できる。

本稿で提案したようなコーパスの使い方には、DDLのようなコーパスの直接的利用に対して指摘される問題点と同様に、完結した「プロダクト」としての会話を扱うために、実際に学習者に産出させて運用能力を高めるような「プロセス」の活動に結びついていないという課題がある。しかし、まさにその「プロセス」の仕組みを一步離れたところから観察することによって気づかせる作業は、英語やそれ以外の言語を学ぶ中で取り組む全ての言語活動の基盤となるのではないだろうか。話し言葉への意識を高める意味では、母語である日本語の会話コーパスを併用することによっても、英語の相互行為の言語現象をより実感につなげることができると思われる。生の会話をじっくりと観察することは現実世界では不可能に近いが、コーパスを用いれば可能であり、教室内での利用方法に大きな可能性があると考ええる。

* 本研究は、JSPS科研費 25884085の助成を受けたものです。

注

- (1) ヘッド (heads) は、これから話す事柄を導入・強調するために前置させる要素、テイル (tails) は話している事柄を強調するために後置する要素であり、後あるいは前の節の要素が繰り返される。自然発生的なインフォーマルな話し言葉に特徴的な表現形式である。

John's really nice. → John, he's really nice. (*John* = head)
→ He's really nice, John. (*John* = tail)

(Nettle and Hopkins 2003: 90)

- (2) 品詞や構文解析などの言語情報が付与されたコーパスは多いが、ピッチやイントネーションといった韻律情報を表記したコーパスは少なく、韻律情報付与コーパスには London-Lund Corpus や Lancaster/IBM Spoken English Corpus がある。

引用文献

- Adolphs, S. 2008. *Corpus and Context: Investigating Pragmatic Functions in Spoken Discourse*. Amsterdam: John Benjamins.
- Adolphs, S. and R. Carter. 2013. *Spoken Corpus Linguistics: From Monomodal to Multimodal*. New York/London: Routledge.
- Anderson, W. and J. Corbett. 2009. *Exploring English with Online Corpora*. London: Palgrave Macmillan.
- Bennett, G. R. 2010. *Using Corpora in the Language Learning Classroom: Corpus Linguistics for Teachers*.

- Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Bernardini, S. 2000. *Competence, Capacity, Corpora: A Study in Corpus-aided Language Learning*. Bologna: CLUEB.
- Biber, D. et al. 1999. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Pearson Education.
- Buttery, P. and M. McCarthy. 2012. "Lexis in spoken discourse." In Gee, J. P. and M. Handford (eds.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. London/New York: Routledge, 285-300.
- Carter, R., R. Hughes and M. McCarthy. 2000. *Exploring Grammar in Context: Upper-intermediate and Advanced*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carter, R. and M. McCarthy. 2006. *Cambridge Grammar of English: A Comprehensive Guide: Spoken and Written English Grammar and Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carter, R. et al. 2011. *English Grammar Today: An A-Z of Spoken and Written Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carter, R. et al. 2011. *English Grammar Today: Workbook*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, G. 1998. "The uses of reality: a reply to Ronald Carter." *ELT Journal* 52/1: 57-63.
- Flowerdew, L. 2012. *Corpora and Language Education*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Gavioli, L. 2009. "Corpus analysis and the achievement of learner autonomy in interaction." In Lombardo, L. (ed.), *Using Corpora to Learn about Language and Discourse*. Bern: Peter Lang, 39-71.
- Gilmore, A. 2004. "A comparison of textbooks and authentic interactions." *ELT Journal* 58/4: 363-374.
- Hewings, M. 2013. *Advanced Grammar in Use: A Self-study Reference and Practice Book for Advanced Learners of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hunston, S. 2002. *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kennedy, G. 1998. *An Introduction to Corpus Linguistics*. London: Longman.
- Mauranen, A. 2004. "Spoken corpus for an ordinary learner." In Sinclair, J. M. (ed.), *How to Use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 89-105.
- McCarten, J. 2010. "Corpus-informed course book design." In O'Keeffe, A. and M. McCarthy (eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. London/New York: Routledge, 413-427.
- McCarthy, M. 2002. "Good listenership made plain: British and American non-minimal response tokens in everyday conversation." In Reppen, R., S. M. Fitzmaurice and D. Biber (eds.), *Using Corpora to Explore Linguistic Variation*. Amsterdam: John Benjamins, 49-71.
- McCarthy, M., J. McCarten and H. Sandiford. 2012. *Viewpoint* (two-level series). Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, M., J. McCarten and H. Sandiford. 2014. *Touchstone* (four-level series). Cambridge: Cambridge University Press.
- McEnery, T., R. Xiao and Y. Tono. 2006. *Corpus-based Language Studies: An Advanced Resource Book*.

- London: Routledge.
- Nettle, M. and D. Hopkins. 2003. *Developing Grammar in Context: Intermediate with Answers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Keeffe, A., M. McCarthy and R. Carter. 2007. *From Corpus to Classroom: Language Use and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 大津由紀雄（編）2009.『危機に立つ日本の英語教育』 東京：慶應義塾大学出版会.
- Partington, A., A. Duguid and C. Taylor. 2013. *Patterns and Meanings in Discourse: Theory and Practice in Corpus-assisted Discourse Studies (CADS)*. Amsterdam: John Benjamins.
- Reppen, R. 2010. *Using Corpora in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Römer, U. 2010. "Using general and specialized corpora in English language teaching: past, present and future." In Campoy-Cubillo, M. C., B. Bellés-Fortuño and M. L. Gea-Valor (eds.), *Corpus-based Approaches to English Language Teaching*. London: Continuum, 18-35.
- Sinclair, J. M. 2004. *How to Use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Widdowson, H. G. 2000. "On the limitations of linguistics applied." *Applied Linguistics* 21/1: 3-25.

（やまさき・のぞみ 外国語学部准教授）