



# 英語母語話者と日本人学習者の英語動詞運用

井上, 聡

---

(Degree)

博士 (学術)

(Date of Degree)

2013-03-25

(Date of Publication)

2013-05-07

(Resource Type)

doctoral thesis

(Report Number)

甲5812

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/D1005812>

※ 当コンテンツは神戸大学の学術成果です。無断複製・不正使用等を禁じます。著作権法で認められている範囲内で、適切にご利用ください。



博士論文

英語母語話者と日本人学習者の  
英語動詞運用

平成 25 年 1 月

神戸大学大学院国際文化研究学科

グローバル文化専攻・外国語教育コンテンツ論コース

博士後期課程 井 上 聡

## 謝辞

本論文を執筆するにあたり、多くの方々に御世話になりました。ここに深く感謝の意を表します。

研究活動全般にわたり格別なる御指導と御高配を賜りました石川慎一郎先生に心から感謝の意を表します。そもそも言語学について全くの素人であった私が5年間で修士・博士論文をまとめることができたのは、研究者・教育者としてのやりがいと面白さを示してくださるとともに、私の拙い研究活動に辛抱強く向き合ってくくださったからに他なりません。この5年間、こんなにも知的好奇心が喚起され続けるとは思いもよりませんでした。石川研究室での経験を糧に、今後も研究者・教育者として、人の役に立っていく所存です。

枘田義一先生、柏木治美先生、前田忠彦先生（統計数理研究所データ科学研究系准教授）には、ドイツ語、英語、統計学の観点から専門的な御教示を賜り、本論文の完成度が高まりました。心より感謝いたします。

沖原勝昭先生、朱春躍先生、Tim Greer先生、大和知史先生、木原恵美子先生には、集団指導を通して貴重な助言をいただきました。本当にありがとうございます。

研究発表や論文執筆に際し、日々苦楽をともにしたゼミ生の皆さんや、各種学会において御意見を賜った先生方にも心から感謝しております。

なにより、予備校講師という激務と両立しながら5年間の研究生活を送ることができたのは、学校法人創志学園大橋博理事長の温かい御理解があったからに他なりません。誠にありがとうございました。

さらに、仕事と研究との両立を快く受け入れてくださった現役予備校創学ゼミナールの職員の皆さん、高校生作文コーパスに快く協力してくださった高校3年生のみなさん、授業や休憩時間に励まし続けてくださった教え子のみなさんに深く感謝します。

最後になりましたが、45歳からの挑戦を許容し、あらゆる場面で温かく見守り続けてくれた家族に深く感謝します。

本研究の成果が皆さまの御期待に沿うものかどうか疑問は残りますが、ここに重ねて厚く謝意を表し、謝辞といたします。

新たな研究生活に思いを馳せて

井上 聡

## 目次

はじめに.....	7
第1章 序論.....	8
1.1 本章の目的.....	8
1.2 教授法に見る英文法の位置づけの変遷.....	10
1.2.1 海外の動き.....	10
1.2.2 日本国内の動き.....	16
1.2.3 小括.....	21
1.3 文法研究の方法.....	22
1.3.1 様々な文法研究のタイプ.....	22
1.3.2 コーパス文法.....	23
1.3.3 小括.....	33
1.4 英文法における基本3動詞.....	35
1.4.1 動詞研究の重要性.....	35
1.4.2 英語動詞の学習.....	35
1.4.3 基本3動詞の重要性.....	36
1.4.4 小括.....	37
1.5 基本3動詞に対する学習者の意識.....	38
1.5.1 調査の狙いと手法.....	38
1.5.2 調査結果.....	39
1.5.3 小括.....	41
1.6 本論文の研究の枠組み.....	42
1.6.1 本研究の狙い.....	42
1.6.2 本研究における調査項目.....	42
1.6.3 本研究におけるデータ.....	44
1.6.4 本研究で用いる統計手法.....	48
1.6.5 本論文の構成.....	53
1.7 まとめ.....	55
第2章 使役動詞の用法と運用.....	56
2.1 本章の目的.....	56

2.2 使役動詞とは何か .....	57
2.2.1 使役動詞の定義 .....	57
2.2.2 使役動詞の機能 .....	60
2.2.3 補部構造の形態と意味 .....	65
2.2.4 小括 .....	74
2.3 母語話者の使用状況 .....	76
2.3.1 研究の方向性 .....	76
2.3.2 研究の視点 .....	76
2.3.3 結果と考察 .....	79
2.3.4 教育的示唆 .....	102
2.4 学習者の使用状況 .....	106
2.4.1 研究の方向性 .....	106
2.4.2 高校生が抱える問題意識 .....	106
2.4.3 研究の視点 .....	108
2.4.4 結果と考察 .....	109
2.4.5 教育的示唆 .....	122
2.5 教科書の実態 .....	125
2.5.1 研究の方向性 .....	125
2.5.2 研究の視点 .....	126
2.5.3 結果と考察 .....	127
2.5.4 教育的示唆 .....	140
2.6 まとめ .....	142
第3章 知覚動詞の用法と運用 .....	143
3.1 本章の目的 .....	143
3.2 知覚動詞とは何か .....	144
3.2.1 知覚動詞の定義 .....	144
3.2.2 知覚動詞の機能 .....	145
3.2.3 補部構造の形態と意味 .....	147
3.2.4 小括 .....	152
3.3 母語話者の使用状況 .....	154

3.3.1 研究の方向性.....	154
3.3.2 研究の視点 .....	154
3.3.3 結果と考察 .....	156
3.3.4 教育的示唆 .....	180
3.4 学習者の使用状況 .....	184
3.4.1 研究の方向性.....	184
3.4.2 学習者が抱える問題意識.....	184
3.4.3 研究の視点 .....	186
3.4.4 結果と考察 .....	187
3.4.5 教育的示唆 .....	197
3.5 教科書の実態.....	200
3.5.1 研究の方向性.....	200
3.5.2 研究の視点 .....	200
3.5.3 結果と考察 .....	202
3.5.4 教育的示唆 .....	213
3.6 まとめ.....	215
第4章 発話動詞の用法と運用 .....	216
4.1 本章の目的.....	216
4.2 基本発話動詞とは何か.....	217
4.2.1 基本発話動詞の定義 .....	217
4.2.2 基本発話動詞の機能 .....	218
4.2.3 補部構造の形式と意味 .....	219
4.2.4 小括.....	224
4.3 母語話者の使用状況 .....	225
4.3.1 研究の方向性.....	225
4.3.2 研究の視点 .....	225
4.3.3 結果と考察 .....	227
4.3.4 教育的示唆 .....	245
4.4 学習者の使用状況 .....	249
4.4.1 研究の方向性.....	249

4.4.2 学習者と基本発話動詞 .....	249
4.4.3 学習者が抱える問題意識 .....	251
4.4.4 研究の視点 .....	252
4.4.5 結果と考察 .....	254
4.4.6 教育的示唆 .....	267
4.5 教科書の実態 .....	270
4.5.1 研究の方向性 .....	270
4.5.2 研究の視点 .....	270
4.5.3 結果と考察 .....	271
4.5.4 教育的示唆 .....	281
4.6 まとめ .....	283
第5章 言語教育における基本3動詞の指導の方向性 .....	284
5.1 本論文の目的 .....	284
5.2 本研究の特徴 .....	285
5.3 本研究の成果 .....	286
5.3.1 使役動詞 .....	286
5.3.2 知覚動詞 .....	289
5.3.3 発話動詞 .....	291
5.4 教育的示唆 .....	294
5.4.1 基本3動詞の指導の方向性 .....	294
5.4.2 使役動詞の教材例 .....	295
5.4.3 今後の方向性 .....	297
5.5 まとめ .....	298
おわりに .....	299
参考文献 .....	300

はじめに

日本人学習者が英語を学習する上において、英文法が要となることは言うまでもない。英文法を通して、意味と形式の関係に気づき、英文を構成するルールを知り、語順に対する理解が促されるのである。学習者が英語を正確に運用するうえで、英文法は必要不可欠なツールであると言える。

この数年、英語教育において、コミュニケーション能力の育成が過度に重視されるあまり、英文法指導の位置づけは、実用か受験か、会話か文法か、意味か形式か、といった二項対立で捉えられてきた。しかしながら、すでに述べたように、コミュニケーションと英文法は決して相反するものではない。むしろ、英文法はコミュニケーション能力を支える基盤であり、今後、意味の伝達を重視しつつ、形式への気づきを促す指導が重要視されることとなる。

英文法は、研究の目的やスタイルによって様々なタイプに分類される。伝統文法、変形生成文法、学習文法、レキシカル・グラマー、コーパス文法など、異なる角度から、母語話者が非意図的に使用している文法を体系化しようとしているが、今後の文法教育の方向性を考えるうえにおいては、コミュニケーション能力を育成するため、それぞれの分野の研究成果を融合することが必要となる。

従来 of 文法研究の成果を整理し、学校教育における英文法を考え直す際には、母語話者と学習者の使用状況を正確に把握しておくことが前提となる。母語話者の無意識の領域に踏み込み、その用法を解明するとともに、学習者の逸脱的使用傾向を特定し、その原因を把握することによって、学習者の視点に立った記述が可能となる。とりわけ、個々の語に固有の語法を正確に観察し、体系的に記述することが重要である。

英文を構成する要素としては、語彙・句・節・構文など様々なものがあるが、本論文では、複雑な補部構造を導き、高校生にとって習得が困難とされている3動詞（使役動詞・知覚動詞・発話動詞）に焦点を当てて議論を行う。3種のコーパス（母語話者コーパス、学習者コーパス、教科書コーパス）による立体的な研究を通して、高校生・大学生・母語話者の3群における使用状況の差異を観察するとともに、高校生による逸脱的使用傾向の原因を探る。調査から得られた言語事実を整理することによって、基本3動詞に導かれる構文の使い方をわかりやすく明確に記述し、今後の英語教育における文法指導のあり方について提言を行うことを目指す。

## 第1章 序論

### 1.1 本章の目的

今日に至るまで日本の英語教育は様々な変遷を遂げてきたが、平成元年の高等学校学習指導要領の改訂が与えた影響は最も重視すべきものであろう。従来の指導形態が見直され、言語の形態や構造よりも言語の機能や伝達目的が重視されるようになる。新設された「オーラル・コミュニケーション A・B・C」の授業においては、コミュニケーション活動に重点が置かれることとなった。このような指導法は、総称してコミュニカティブ言語教授法（Communicative Language Teaching, CLT）と呼ばれ、現代の英語教育が目指すべき重要な方向性と位置づけられている。さらに、平成 21 年には新指導要領において「英語 I」「英語 II」「オーラル・コミュニケーション」の垣根が取り払われ、「コミュニケーション英語 I・II・III」に統合されることとなった。日本においても、コミュニケーション能力重視の方向性が英語教育の中心的な流れとなっていることがわかる。

しかしながら、指導要領が改定されてほぼ 20 年になるが、オーラル・コミュニケーションを導入した際の理念は、期待された水準で満たされているとは言い難い状況である。「授業は会話中心で行われるべきものであり、文法などやるものではないとの風潮さえ見られるようになった」（鈴木, 2010）という言葉からわかるように、過度にコミュニケーション能力の養成が強調された結果、文法の理解力を高めるための基礎的なトレーニングが軽視され、本来コミュニケーション能力の基盤となるべき文法能力の欠如が問題視されるようになる。実際、日本のいくつかの高等学校においては、コミュニケーション英語の名のもとで、従前の文法指導が継続されていたという内実が認められている。海外においても、CLT に関して、流暢さ（fluency）が重視されるあまり言語形式の正確さ（accuracy）が損なわれるという問題点が指摘されている（Williams, 1995）。

このような風潮を受け、平成 20 年の中学校学習指導要領、および、平成 21 年の高等学校学習指導要領において、「文法についてはコミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、言語活動と効果的に関連付けて指導すること」（p. 49）という文言が付されることとなった。他にも「文構造」や「語順」といった用語が見られることから、コミュニケーション活動における文法指導の重要性が再評価されたことがわかる。しかしながら、長きにわたって軽視されてきた文法指導の見直しを行うということは、決して古いタイプの教授法、すなわち、英文の読解のためだけに教師主導でルールの説明が行われるような訳読式の指導への回帰を指すものではない。そもそも文法は、コミュニケーションと無縁な

空間に切り離されて存在しているものではなく、コミュニケーションという相互行為と密接に関連付けられたものなのである（鳥飼，2012）。よって、これからの英語教育は、コミュニケーション能力の基盤を固めるという目的で、学習者の「正確さ」を支援し、CLTを補完するものでなければならない。本論文においても、CLTと文法指導は矛盾するものではないという立場をとり、文法指導の実際の方向性を探るため、多くの学習者が困難を感じている基本3動詞（使役動詞・知覚動詞・発話動詞）をとりあげ、精緻な分析を通して、新たな文法教育の在り方を示すことを研究の方向性と位置づける。

以下、本章となる第1章の概要をまとめる。文法指導は従来、コミュニケーションと対立するものとみなされ、特殊な位置づけをされてきたが、新たな指導の在り方を模索するためには、これまでの変遷を見ることが不可欠である。よって、第2節においては、史的観点に基づき、英語教授法における文法指導の位置づけの変遷を概観し、今後の指導法の方向性について考察を行う。

本論文においては、3種類の動詞の機能の解明においてコーパス準拠の研究を行う。したがって、第3節においては、本論文がコーパス研究を拠り所とする論理的基盤を明らかにする。様々な文法研究の手法、コーパス言語学の概要、学習者コーパス研究に集まりつつある注目、コーパス準拠の文法書の特徴、基本3動詞（使役動詞・知覚動詞・発話動詞）の分析においてコーパス研究が果たしうる役割について概観を行う。

コーパスに基づいて文法記述を行う上において、学習者にとって習得が困難となっている文法項目を特定することが必要である。したがって、第4・5節においては、様々な品詞の中で動詞が担う重要な機能を概観するとともに、学習者に対して行なった意識調査の結果に基づいて、基本3動詞（使役動詞・知覚動詞・発話動詞）を研究対象と位置づける根拠を明らかにし、本研究において解明すべき問題点の整理を行う。

本論文では、母語話者と学習者における基本3動詞の使用状況の分析を行うため、様々な観点に基づく調査が必要となる。よって、第6節においては、本研究における多様な分析の観点を提示するとともに、一貫性を持たせるための共通の枠組として、分析項目、使用データ、統計手法の3点について概要を順次説明する。

最後に、第7節においては、第1章のまとめを行う。コミュニケーション能力を支える基盤としての文法指導の重要性とコーパス言語学が果たす役割を確認し、第2章以降の研究への橋渡しを行う。

## 1.2 教授法に見る英文法の位置づけの変遷

現代の英語教育における文法指導の在り方を論じるうえで、英語教育の史的変遷についての概観は不可欠である。本節では、明示的な文法指導の捉えられ方や、文法説明の際の母語使用の是非といった点に注目して流れを追うことにする。以下、海外と日本国内の動きに分けて概観を行う。

### 1.2.1 海外の動き

#### 1.2.1.1 文法訳読法

様々な教授法の中で最も古典的といえるものが文法訳読法（Grammar-Translation Method）である。文法訳読法は伝統的教授法のひとつであり、古典文学を読むための学術的トレーニングであった。中世ヨーロッパのラテン語教育の影響を受けた指導法であるため、ラテン語がコミュニケーションの道具としての位置を失っていたにもかかわらず、19世紀までほとんどの外国語教育がこの方法で行われていた。

ラテン語型の英語教育では、最終的な到達目標を、文学教材を翻訳する能力を身につける点に設定しているため、読解のための文法規則の説明が重視されることとなる。実際の指導においては、教師主導で、母語による文法説明と教科書の英文の訳読が行われていた。目標に対して成果を上げやすいという利点が見られる反面、音声面や話し言葉が軽視され、コミュニケーション能力の養成が軽視されるという問題点が指摘されている。

文法指導の位置づけの観点から捉え直すと、文法訳読法は、書き言葉・訳読・母語による文法用語の使用が重視されたという点で、最も典型的な文法の教授法であり、現在の文法指導の基盤となっていることがわかる。

#### 1.2.1.2 直接教授法

文法訳読法は、複雑な文構造を理解させるうえで効果的であったが、実際に言語を使用させるという観点を持ち合わせていなかった。文法訳読法への反動として、また、言語を使ってコミュニケーション活動を行うという社会的なニーズの増大を背景として現れた指導法が、直接教授法（Direct Method）である。言語構造を重視するという点では文法訳読法と同じであるが、その手法を習慣形成に置き、語彙の暗記や翻訳を捨て、母語を介さずに「直接的に」対象言語による指導が行われたという点で、訳読法とは異なっている。学習者は、ただ言語に浸ることで、子供が母語の文法を身につけるのと同じ方法で文法を

身につけると考えられたのである。

ただし、その後の研究によって、子どもの言語習得と大人の言語習得には様々な相違が存在することや、外国語を学習する大人が、母語を習得する幼児と同じような環境に身を置いて、必ずしもうまくいくわけではないといった指摘が行われている。

文法指導の位置づけの観点から捉え直すと、直接教授法は、指導の中に文法を取り込むことを拒否したという点において、訳読法とは最も対極に位置づけられる指導法であると言える。

#### 1.2.1.3 オーディオリンガル教授法

直接教授法を具現化するうえで大きな影響を与えのが、構造主義言語学 (structural linguistics) と行動主義心理学 (behaviorist psychology) である。Fries (1945) をはじめとする構造主義言語学者においては、実際に使われている言語の音体系や文法構造を観察し、あるがままに記述するという手法がとられていた。Skinner (1957) に代表される行動主義心理学の根底には、特定の行動を何度も繰り返して学習するという考え方があった。その影響を受けて現れたのが、オーディオリンガル教授法 (Audio-Lingual Method) である。

オーディオリンガル教授法においては、言語は、刺激 (stimulus) ・反応 (response) ・強化 (reinforcement) という正しい習慣形成によって学習されるという考えが基盤に据えられた。「理解」「模倣」「反復」「変換」「選択」の流れに沿った口頭でのパターン・プラクティス (pattern practice) が行われる中で、4 技能 (listening, speaking, reading, writing) すべての開発が目指されることになる。音声言語を重視し、実演によって教えられるため、入門期の生徒が関心を持って授業に取り組めるという利点が見られる反面、教師の話す時間が長くなる、教師に求められる英語運用能力がさらに高くなる、定型会話が中心となり、生徒による創造的な発話が少なくなる、といった問題点が指摘されている。

文法指導の位置づけの観点から捉え直すと、オーディオリンガル教授法は、母語と外国語との音声的相違を習得することに重点が置かれたという点において、文法指導からはやや距離が置かれた教授法であると言える。

#### 1.2.1.4 ナチュラル・アプローチ

習慣形成に基づく教授法への批判としては、Chomsky (1959) が代表的である。彼の

理論の根底には、人間は習慣形成によってではなく、生得能力である普遍文法 (Universal Grammar) によって言語を獲得しているという考えがある。母語の文法習得がかなり短期間に一定の順序で行われ、すべての幼児が文法習得に成功するという事実から、Chomsky は、人間は生まれながらにして備わっている言語獲得装置 (Language Acquisition Device, LAD) を用いて、聞いたことも見たこともない文を無限に作り出すことができるのだと仮定したのである。さらに、運用 (performance) と能力 (linguistic competence) を切り離し、母語話者が生得能力として有する「能力」は、言語が使われる環境や情意的な側面に影響されないものであるとした。

オーディオリンガル教授法の刺激・反応モデルを否定し、それに代わる指導法として現れたのが、ナチュラル・アプローチ (Natural Approach) (Krashen, 1983) である。この教授法の理論的根拠となったのは、モニター・モデル (The Monitor Model) である。意識的に学習した言語知識は、自分の発話の文法的正確さを監視する限られた機能しか持ちえないため、無意識的な英語習得と意識的な英語学習は別物であるとみなされた。よって、ナチュラル・アプローチでは、インプットをアウトプットへと変えていくためには、大量の理解可能なインプットにさらすことによって、生来備わっているプロセスである LAD を働かせる必要があるとされた (Krashen, 1983)。

実際の指導においては、発表 (presentation) よりも理解 (comprehension) を優先すべきである、コミュニケーションを阻害しない限り誤りを訂正すべきではない、シラバスはコミュニケーション中心の目標を持つべきである、教師が学習者の情意フィルター (学習者側の不安、学習意欲の欠如、自信喪失などの心理的障壁) を下げる必要がある、といった点が重視されることとなった。ただし、EFL 環境 (English as a foreign language) においては、言語習得が自然に進むほどのインプット量を得ることが難しいため、文法ルールが学習者に内在化しない恐れがあるという問題点が指摘されている。

文法指導の位置づけの観点から捉え直すと、ナチュラル・アプローチでは、言語知識の説明よりもインプット量の確保が重視されたという点において、文法指導の重要度は低かったと言える。

#### 1.2.1.5 コミュニカティブ言語教授法

1970 年代には、アメリカの社会言語学者 Hymes (1972) の影響を強く受けた CA (communicative approach) の概念に基づき、運用重視の気運が高まることになる。‘There

are rules of use without which the rules of grammar would be useless.’（言語には使用規則があり、それなしでは、文法規則も無効となる）（Hymes, 1972）という言葉に示唆されるように、CAにおいては、the rules of grammar（文法規則）よりも、実際的な rules of use（使用規則、または語法）が重視される。また、言語能力を基準として言語の社会的機能的を説明することは難しいという考えに基づき、新たな概念として、コミュニケーション能力（communicative competence）が提唱された。言語使用は理想化された状況で行われるのではなく、様々な制約の中で行われるものであるため、言語を知る上においては、その言語の文法にとどまらず、機能を知ることが必要であり、そのことによって、実際の使用に繋がっていくのだとしている。

Widdowson（1978）は、言語項目の機能を、用法（usage）と使用（use）のふたつに分類し、たとえ学習者が当該文法項目の用法を知っていたとしても、使うことができるとは限らないとしたうえで、知ることも使うことも、ともに重要であると主張している。

Canale（1983）は、CAを支える言語能力として、文法能力（grammatical competence）、社会言語学的能力（sociolinguistic competence）、談話能力（discourse competence）、方略的能力（strategic competence）の4点を挙げている。それぞれ、文を正しく操作できる能力、言語使用における適切さに関する能力、談話レベルでの一貫性や結束性に関する能力、コミュニケーション能力の効果を高める能力と定義されている。ここでも、「文法能力」に加え、「運用能力」が重視され始めたことがわかる。

上記のように、CAの理論を根拠として発達した教授法が、コミュニカティブ言語教授法（Communicative Language Teaching, CLT）である。その基盤には「文法はコミュニケーションを通してのみ習得される」という考えがおかれることとなった。形式（＝文法）偏重の教授法では学習者の外国語運用能力を伸ばせないという立場をとるため、実際の授業の中においては、メッセージを伝えて解釈し、特定の文脈の中で、対人間で意図を調整し合う能力の開発が重視されることとなった。CLTを成立させる条件として、(1) 学習者に伝達したいという意欲があること、(2) 伝達の目的が存在すること、(3) 文法構造よりも内容を重視すること、(4) 特定の技能に偏らず、4技能それぞれを扱えること、(5) 教師からの干渉を抑えること、(6) 発言内容や使用言語を抑制しないこと、といった点が提示されている（Harmer, 2007）。この教授法では、意味の伝達が主目的となるため、学習目標が達成されやすく、学習者への動機づけが促進されるという利点が認められている。

一方、CLTの問題点としては、正確さよりも流暢さに、言語形式よりも意味に重点が置

かれる点が挙げられる。Williams (1995) は、学習者の流暢さを高めるという点で CLT の有用性を認めつつも、意味やコミュニケーションの全般的な成功のみに注意を払うあまり、文法的正確さが犠牲になるという問題点を指摘している。Harmer (2007) は、「CLT では、焦点が活動に置かれる一方で、学習は軽視される傾向にある」(p. 65) と述べている。会話に主眼を置いたオーディオリンガル教授法が形式重視であったことへの反動として、CLT は、過度に「意味」を重視した指導法と捉えられる傾向が一般的であった。

文法指導の位置づけの観点から捉え直すと、必ずしも否定的な立場がとられたわけではないが、正確さより流暢さが重視されたという点において、コミュニケーション言語教授法における文法指導の位置づけは低かったと言える。

#### 1.2.1.6 Focus on Form

言語距離の隔たりを埋め、正確さを向上させるためには、従来の CLT に見られる「意味重視の (meaning-focused) の指導法」を支える要素として、必要に応じて言語形式に焦点を当て、正確さ (accuracy) の向上を目指す指導法の考案が必要となる。Long (1991) は、音韻、文法、語彙などの形式重視の従来型の文法指導法 (Focus on Forms) がコンテキストを捨象していることを問題視しつつ、文脈の中において学習者に形式に対する気づき (noticing) (Schmidt, 1990) を与えるための指導法として、Focus on Form を提唱した。下記の表 1 は、従来型の文法指導と Focus on form の違いを示したものである (望月, 2010)。

表 1 文法指導の分類

形態	指導タイプ	焦点の位置		文法項目の 提示法	訂正フィード バック
		意味	形式		
Focus on Forms	形式偏重型	×	◎	明示的	明示的
	形式重視型	○	◎	明示的	明示的・暗示的
Focus on Form	意味重視型	◎	○	明示的・暗示的	明示的・暗示的
Focus on meaning	意味偏重型	◎	×	暗示的	暗示的

Focus on Form では、意味の伝達を重視しながらも、形式への気づきを促すために、明示的、暗示的の両面から文法知識が提示される。村野井 (2006) は、Focus on Form を「意

味中心の言語理解・産出活動において、特定の言語形式の習得を促すことである」(p. 88)と定義している。実際の指導においては、コミュニケーション能力の伸長を目的としつつ、特定の文法的誤りに対して教師が修正的言い直しを行い、アウトプットの修正を求めるなど、意味重視のコミュニケーション活動の中に、文法指導を効果的に組み込もうとする意図が盛り込まれている。

和泉(2009)は、コミュニケーション能力と Focus on Form との関係について、「コンテキストの中で学習者の注意を言語形式に向けさせる活動が重要である」(p. 145)と述べ、意味のあるコンテキストの中で学習者の注意を言語形式に向けさせることによって、形式・意味・機能の3要素への理解を促すことが可能になるとしている。下記の図1は、言語習得の3要素とコミュニケーション能力のつながりを示すものである。

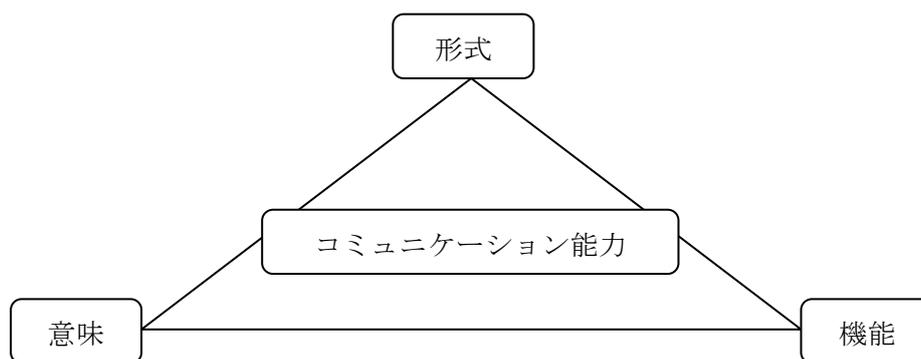


図1 言語習得の3要素(和泉, 2009)

Focus on Form に基づく文法指導法においては、明示的指導と暗示的指導の組み合わせが重要となる。明示的文法指導は、形式と意味と機能の結びつきを明確に示すことによって、文法項目へ学習者の注意を向けさせ、誤りへの意識を高めさせることを目的とするものである(Ellis, 1997)。一方、暗示的文法指導は、学習者を大量の言語データに触れさせることによって、特定の文法事項を意識することなく、言語データを自動的に抽象的なレベルで解釈させることを狙いとするものである(Ellis, 2005a)。一般的な規則を先に提示してから個別の事例に適用していくという点において、前者は「演繹的(deductive)な指導法」と呼ばれ、個別の事例を先に提示してから一般的な規則を導き出すという点において、後者は「帰納的な(inductive)指導法」と呼ばれる。

最近では、「暗示的文法指導と明示的文法指導は融合させることが可能である」(村野井,

2006, p. 108) という考えに基づき、明示的指導と暗示的指導の両面を加味した指導法が考案されつつある。馬場 (2009) は、「実例→規則→実例→規則」の流れを通して、二項対立的に捉えられてきた概念 (帰納的過程と演繹的過程, 明示的指導と暗示的指導, パターン・プラクティスとタスク) をバランスよく組み込むことを重視している。高島 (2011) は、日本のような、インプット、インターアクション、フィードバックの不十分な EFL 環境においては、「フォーカス・オン・アプローチ」(「文法説明→プラクティス→FonF 活動→文法説明→プラクティス」の流れ) の手法をとるべきと主張している。この場合の FonF 活動とは「タスク」(Ellis, 2008) を指し、(1) メッセージの伝達が大切、(2) 情報量の差を活動によって埋める、(3) 学習者自身の言葉で活動を行う、(4) コミュニケーションの結果が明確に現れる、といった条件が満たされた活動と定義されている。

ただし、どちらの指導法も、対象となる言語項目の特徴、学習者の発達段階、学習環境などによって様々な影響を受けるため、現状においては明確な結論は出ていない。今後、指導法を精緻化するうえにおいて、ふたつの指導法の効果を詳細に測定し、それぞれのメリットとデメリットを知ることが必要となる。

文法指導の位置づけの観点から捉え直すと、Focus on Form は、CLT の理念を継承しつつ、同じ枠組みの中で、若干ながらも文法指導が強化されたものであると言える。

## 1.2.2 日本国内の動き

### 1.2.2.1 文法指導とコミュニケーション型指導の変遷

では、次に、日本の英語教育における文法指導の捉え方の変遷を見ることとする。図 1 は、受験目的と実用目的の変遷 (高橋, 2006, p. 7) を筆者が再構成したものである。

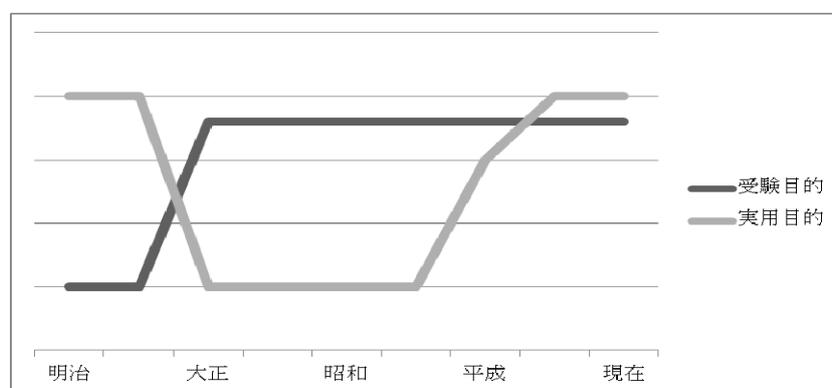


図 1 日本の英語教育における実用目的と受験目的の変遷

図 1 を見ると、英語教育の目的が「実用」と「受験」の 2 種に分けられるとともに、日本の英語教育において、「実用目的→受験目的→実用目的→相補」の順に移行しつつある状況を読み取ることができる。「実用目的」を「コミュニケーション重視」と、「受験目的」を「文法重視」と捉え直すならば、日本の英語教育においても、海外と同様の変遷が生じていると言える。もちろん、今後再び、振り子が大きく振れる可能性が考えられるが、現状では、コミュニケーション目的と受験目的が比較的バランスよく捉えられていることがわかる。では、引き続き、変遷の過程を具体的に捉えることとする。

#### (1) 明治から昭和 20 年にかけて

明治期の英語の教授法は 2 種類に分かれる。ひとつは正則英語と呼ばれ、発音重視で外国人教師が教える英語である。もうひとつは変則英語と呼ばれ、発音には注意を向けずに書かれた内容を理解させることを重視し、日本人教師によって行われるものであった。海外における変遷に置き換えるならば、前者を直接教授法、後者を文法訳読法とみなすことができる。母語の介入や訳読の是非といった点において、明治の日本においても、海外と同じような議論が行われていたことが分かる。

明治初期においては、欧米先進国の文化の吸収が英語教育の大きな目的であったため、正則英語が中心であった。しかし、国防への必要性が高まるとともに、実用面は軽視されるようになり、受験のための英語教育、すなわち文法を明示的に指導する変則英語への要求が強くなる。授業形態は文法訳読法の影響を強く受け、文法の導入後に和訳、または英訳を含む演習へと続く形式が一般的となった。

しかしながら、大正から昭和の前半 20 年にかけては、外国語教育自体が盛んとなり、実用重視の指導法への期待が徐々に高まる。英語の教授法については、Harold E. Palmer を中心として、オーラルメソッド (Oral Method, 本論文ではオーディオリンガル教授法と同義とする) が重視され、習慣形成を言語習得の基盤と考える指導法が日本の英語教育に浸透し始める。徐々にではあるが、日本における英語教育の方向性の中に、「実用目的」が入り込んできたことがわかる。

#### (2) 昭和 22・30・35 年度の高等学校学習指導要領

実用目的が徐々に浸透するにつれて、義務教育課程の中に外国語教育が正式に取り入れられることとなる。昭和 22 年の学習指導要領においては、週 6 時間の指導が理想的であ

るとの文言が付されるとともに、英語で考えることの習慣付けが重視され、読む技能や書く技能よりも、聞く技能と話す技能が重視されるようになる。

この時期の英語教育の目的は、主として欧米の文化の輸入であったが、第二次世界大戦後の英語国語化論や、経済界や教育界からの「役に立つ英語」を教えてほしいとの要望を受け、読解のみでない実用的な英語をめぐる議論が、さらに盛んに行われるようになる。このような流れを受けて、昭和 30 年の学習指導要領では、4 技能の習得に重点が置かれ、様々な学習活動を通して、読解や訳読だけに陥ることのないよう注意が喚起されるようになった。昭和 35 年の学習指導要領においては、英語が必修科目となり、学習活動の中で、文型や文法を文法・文型を学年別に固定することが決定された。実際の指導においては、オーディオリンガル教授法に基づくパターン・プラクティスを中心となっていた。

### (3) 昭和 43・53 年度の高等学校学習指導要領

高度経済成長期になると、実用目的への流れが弱まり、中学校学習指導要領において、外国語の授業時間数は「週最低 3 時間」と規定されるようになる。しかしながら、その後、日本の英語教育は CA の影響を強く受けることになる。輸入から輸出への切り替え、通信技術の進歩、企業の海外進出、詰め込み教育への批判といった時代背景を受け、英語教育の目的は、従来の受信型から発信型へと移行し、コミュニケーション重視の「使える」英語への転換期を迎えることになる。昭和 43 年の高等学校学習指導要領においては、「国際理解」の文言が付されると同時に、英語会話と初級英語の 2 科の新設が盛り込まれることとなった。日本の英語教育において、文法重視から会話重視への移行が始まったことがわかる。昭和 53 年の高等学校指導要領では、「ゆとりと充実」のキャッチフレーズのもと、外国語を理解し、外国語で表現する能力の養成が重視されるようになる。

### (4) 平成元年・11 年度の高等学校学習指導要領

平成元年、臨時教育審議会の第二次答申書の中で、中高の英語教育に対して、文法知識の習得や読解力の養成に重点が置かれすぎているとの指摘がなされる。これを機に、同年の学習指導要領において、「新しい学力観」のキャッチフレーズのもと、外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度が重視されることとなる。同時に、言語材料はコミュニケーションの表現形式から分けられるべきと規定され、言語材料の学年配当は撤廃されることとなった。英語は会話を中心として学ばせるものであり、文法中心で指導すべき

ものではないという考え方を背景として、高等学校では、オーラル・コミュニケーションが導入される。シラバスの編成原理も、文法・構造から意味・機能へシフトするという流れが強くなり（田中, 2007）、文法指導は明らかに回避されることとなった。この流れを受け、平成 11 年の学習指導要領においては、下記のようにコミュニケーション能力が定義されることとなる。

「実践的コミュニケーション」とは、単に外国語の文法規則や語彙などについての知識を持っているというだけでなく、実際のコミュニケーションを目的として外国語を運用することができる能力のことである。

コミュニケーション活動における使用場面と言語の働きが重視されるとともに、言語材料、すなわち、英文法に関する指定は見られなくなる。平成 12 年には、「グローバル時代の人材育成について」という報告書において、経団連から、英会話中心の授業が要求される。平成 14 年には、学校完全週 5 日制度と学習内容の 3 割削減が導入されるとともに、英語教育において、CLT の理念に基づく授業が実践されることになる。コミュニケーション能力の養成、つまり、表現力の育成を目的として、会話を通して 4 技能（listening, speaking, reading, writing）を開発する指導が目指される中、誤りを恐れずに積極的にコミュニケーションにかかわる姿勢が重視される一方で、表現の正確さは軽視されるようになった。

#### 1.2.2.2 平成 21 年度の高等学校学習指導要領

しかしながら、海外と同様に、日本国内においても CLT を問題視する声が出始める。一部の高校においては、英文法の指導が粘り強く行われる傾向が見られていたが、OECD の学習到達度調査において日本の児童・生徒の学力低下が判明したことに端を発し、ゆとり教育への批判が過熱し、CLT を見直す動きが顕在化し始める。白井（2009）は、平成 19 年 4 月発行のニューズウィーク日本版の「英語の科学」という特集から下記の文章を引用し、CLT の問題点を指摘している。

英語力は期待されたほどには伸びていない。英語の音には慣れているが、話せるのはお決まりの会話表現だけ。日本人が得意だった文法や語彙をないがしろにしているから、

細かい意図を正確に表現したり、難しい表現を読みこなすすべがない。茨城県全域の高校1年生を対象に行われた読解や文法、リスニングの試験において8年連続で英語力が低下していた。

このような指摘の拠り所として、日本固有の EFL の環境、すなわち、英語との「言語距離」(language distance) の問題が指摘されるようになった。実際、英語と日本語は「鏡像言語」と呼ばれるほど、音声・文字・語順などの言語構造が大きく異なっており、相互に学習の難度が高いことが知られている(大谷, 2007)。アメリカの国務省の調査では、日本人にとって、日常会話レベルの英語力を獲得するために必要な時間は、フランス人やドイツ人の3~4倍は必要であると指摘されている。このような流れに加え、英語のインプット量が根本的に少ないという不利な状況が根拠となって、明示的文法指導の復権を望む声が自然に強くなる。たとえば、「外国語としての英語を分かりやすく効率的に学習するには英文法は必要不可欠な存在である」(小寺, 1996, p. 137)、「効率的に外国語を学ぶには文法が必要である」(土屋, 2008, p. 54)、「日本という特異な言語環境にふさわしい英語教育や学習法を考えるためには、欧米の第二言語習得理論などだけに依拠せず、日本人の過去の英語教育や学習史からも学ぶことが大切である」(江利川, 2012, p. 23)といった意見が聞かれるようになった。

しかし、これらの考えは、CLTの方向性を完全に否定するものではない。伝統的教授法における文法指導の在り方に対しては、「英語の直読直解が妨げられる」、「日本語訳を写すだけになる」、「読むこと=和訳することになってしまう」(鈴木, 2010)といったように批判の目を向けながらも、CLTに明示的文法指導を組み込むことによって、コミュニケーション能力の補完を行うことが重要である。荻野(2008)は、「英文法とコミュニケーションは、決して対立したり、相容れないものなどではない」(p. 232)と述べている。

このような流れを受け、平成21年の学習指導要領においては、「文法については、コミュニケーションを支えるものであることをふまえ、言語活動と効果的に関連付けて指導すべきである」と記述されている。日本の英語教育においても、文法指導を柱としたCLTの見直しは、国家的な取り組みとして始まったとみなすことができる。

### 1.2.3 小括

文法指導法の是非に関する議論は、長期にわたって、形式か意味か、文法か会話か、明示的か暗示的か、母語を介すべきかどうかといった 2 項対立で継続されてきた。しかしながら、現在では、意味への理解を重視しながらも、形式への意識を促すという、比較的バランスのとれた指導法が主流になりつつある。

今後、日本の英語教育においては、コミュニケーション重視の流れをふまえながらも、英語学力の低下への柔軟な対応が迫られることになる。EFL という日本固有の英語教育の風土においては、「学習者の気づきを促すためには、まず英文法や語彙を明示的に教える必要がある」という指摘（齊藤, 2012）を踏まえたうえで、「コミュニケーション重視の使える英語に対応した英文法」（小寺, 2007 ; 吉田, 2007）や「伝達能力の育成を目指した文法」（高梨, 2009）の確立を目指すことが重要となる。

## 1.3 文法研究の方法

### 1.3.1 様々な文法研究のタイプ

英文法といってもその意味は多様である。言語学の各分野によって、様々な固有の文法観が見られるが、「定義」の側面から考えると、「体现される英文法」と「語られる英文法」の2種に分類することが可能である。「体现される英文法」とは、‘grammar of a particular language’を指し、特定の言語の使用者、すなわち、母語話者が使用しているという事実において説明される文法である。一方、「語られる英文法」とは、‘grammar about a particular language’を指し、ある特定の言語使用を整合的に説明したメタ言語である（柳瀬，2012，p. 53）。

次に、目的別に見ると、「語られる英文法」は、伝統文法（traditional grammar）、科学文法（scientific grammar）、教育文法（pedagogical grammar）といった下位項目に区分される。伝統文法は、古典語としてのギリシャ語やラテン語の研究から生まれたものであり、書き手が遵守すべき文法規範の体系化を目指す文法である。科学文法としては、生成文法（generative grammar）が代表的である。これは、Chomskyとその流派の研究者が開発し発展させた理論であり、生得的に備わっているとされる普遍文法と呼ばれる文法体系の解明を最終目標としている。教育文法としては、学習文法が代表的である。これは、第二言語習得研究の成果に照らし合わせ、学習する言語の仕組みのうち、何をどのように学習者に与えるかを考えるものである。大津（2012）では、「英語学習者に英語の仕組みの骨格を提示し、英語学習を効率よく、かつ、効果的に進むのを支援するための英文法」と定義されるとともに、学習英文法の条件として、(1) わかりやすく、(2) 基本に焦点が当てられ、(3) 運用に直接役立つものでなければならない、といった3点が挙げられている。Swan（1994）においては、さらに細分化され、(1) 真であること、(2) 使用範囲の限界が明らかであること、(3) 明確であること、(4) 単純であること、(5) 概念的複雑さが最小限であること、(6) 学習者の英語の問いに答えるもの、といった6点が、学習英文法の条件として挙げられている。

上記の研究タイプが、構文レベルで英文法を捉えようとしているのに対して、個々の語のふるまいに注目して英文法を捉え直そうとした概念が、レキシカル・グラマーである。Celce-Murcia & Larsen-Freeman（1983）は、文法と語彙は決して質的に異なる概念ではなく、opposite poles of one continuum（連続体上の端点）に存在するものと捉えている。また、‘certain grammatical constructions are compatible with certain words and a given

word must often be used in special grammatical constructions' (特定の文法構造は特定の語と共起し、特定の語がしばしば特別な文法構造の中で使用されなければならない) (p. 30) と述べることによって、語と文法の密接な関係を説明している。レキシカル・グラマラーの重要性を述べる考えとしては、「英文法を指導する目的は、文型の判別にあるのではなく、文章のメッセージを理解させることにあり、そのためには、従来型の文法指導とは違って、語彙の機能を重視して捉える必要がある」(今井, 2010, p. 17) というものや、「語順や形が異なることによって、伝えられる意味も変わる」(田中・佐藤, 2009, p. 14) といったものが見られる。

コーパス文法とは、母語話者の直観に頼らず、現実に産出されたデータに依拠して、言語使用の傾向を掴む分野である。生成文法が生得的な言語能力の解明を目指しているのに対して、コーパス文法は、言語運用や使用を重視し、具体的な言語運用の中に見られる文法パターンの解明を目指している。本研究では、動詞のふるまいに注目し、母語話者・学習者・教科書の使用状況を詳細に検証する必要性が生じるため、コーパス研究の手法を取り入れることとする。

### 1.3.2 コーパス文法

#### 1.3.2.1 コーパス言語学とは

コーパス言語学は、実際に運用されたデータの中にこそ真の文法・語法が表出されるとする立場をとるものである。よって、文法記述に際しては、母語話者の内省のみに頼らず、実際の言語データを重視し、言語現象の調査・観察を行い、語の構造的ふるまいを解明することを目的としている。以下に、コーパス言語学について概説を行う。

コーパスとは、「言語分析のための言語資料の集積」であり、齊藤・中村・赤野 (2005) においては、「言語分析のために、分析対象となる言語または様々な言語変種を代表するように収集され、コンピュータによる処理が可能な状態にされた、実際に話されたり書かれたりしたテキストの集合体」(p. 21) であると定義されている。下記はコーパス言語学の特徴 (Leech, 1992) である。

- (1) 言語の運用に重点を置く。
- (2) 個別言語の言語記述に中心を置く。
- (3) 質的だけでなく数量的な言語モデルにも中心を置く。

(4) 言語研究においては経験主義的な立場に中心を置く。

言語研究の歴史には、実証主義と理論主義の2つの対照的な流れがあるが、コーパス言語学は実証主義的な立場に立つものである。したがって、生成文法のように母語話者の言語直観に依存するよりも、言語資料（言語運用）であるコーパスを検索して得られる言語的証拠に基づき言語記述を行う研究の方法であると言える。最近ではコーパスの提供する真正な（authentic）データの重要性を認識する理論言語学者が増え、生成文法学者の間においても、言語直観とコーパスは対立するものではなく、相補うものであるとの認識が生まれつつある（齋藤・中村・赤野, 2005）。たとえば、内省データと書き言葉コーパスを組み合わせることによって、研究成果の精緻化が可能になる点、話し言葉コーパスの分析によって、言い誤りを含めた運用面の調査が可能になるといった点が、生成文法学者から積極的に提示されている（Foster, 2009）。今後、コーパス言語学が果たす役割は、さらに大きくなっていくものと予想される。

#### 1.3.2.2 主要なコーパス

これまで、研究の目的やスタイルによって、様々な種類のコーパスが開発されてきた。ここでは、主たる言語データとして、母語話者コーパス・学習者コーパス・教科書コーパスの3種を取り上げ、概観を行う。

##### (1) 母語話者コーパス

母語話者コーパスとしては、Brown Corpus ファミリー、BNC (the British National Corpus), BoE (Bank of English), COCA (Corpus of Contemporary American English) などが代表的なものと言える。では、順次、説明を行う。

Brown Corpus は、1964年に完成した世界最初の電子コーパスである。1961年に刊行されたアメリカの書籍類を対象とし、15カテゴリ、全500種のサンプルから、それぞれ約2,000語、合計100万語が収集された。これ以降、Brown コーパスの代表性が継承されることとなる。1961年に刊行されたLOB (Lancaster-Oslo / Bergen Corpus) にはイギリス英語100万語が、1991年に刊行されたFrown (Freiburg-Brown Corpus) にはアメリカ英語100万語が、1991年に刊行されたFLOB (Freiburg-LOB Corpus) にはイギリス英語100万語が収録されている。Brown とLOB は共時的な地理上の言語変化の観察を

可能にし、Frown と FLOB が加わることによって、通時的な言語変化の観察が可能となった（石川, 2008）。これら 4 種のコーパスは Brown ファミリーと呼ばれている。

BNC は、1991 年から構築が行われ、1994 年に完成したイギリス英語コーパスである。Brown コーパスで確立された均衡収集法を精緻化し、4,000 種を超えるサンプルが収集された。データ量は 1 億語で、書き言葉が 90%、話し言葉が 10%となっている。オックスフォード大学出版局やピアソン社が刊行する英語学習辞書の基礎資料として使われているほか、世界中で BNC を利用した学術論文が数多く執筆されている。

Brown ファミリーや BNC のように、ジャンルに配慮して均衡的にデータの収集を行うものがサンプル・コーパスと呼ばれるのに対して、Bank of English は、収集されるテキストの量が固定されておらず、絶えずデータを拡充することによって、最新の言語変化を監視する性質を有しているため、モニター・コーパスと呼ばれる。Bank of English のデータサイズは、1980 年以降拡張を続け、2012 年の段階で 6 億 5000 万語を超えられている。

COCA は、ブリガムヤング大学の Mark Davies 氏によって構築された現代アメリカ英語の大規模均衡コーパスである。ウェブ上で収集できる 1990 年以降の資料を定期的に追加収集しているため、データ量は、2012 年段階で 4 億 5,000 語となっている。ジャンルの均衡に配慮してデータ収集を行っているという点ではサンプル・コーパスであるが、同一基準で経年的にデータを収集しているという点では、モニター・コーパスであるとも言える。

本研究においては、母語話者の用法を分析する際に、類似したデザインで収集された英米のデータを比較する必要性が生じるため、BNC と COCA を使用データとして採用するが、詳細については後述する。

## (2) 学習者コーパス

では、次に学習者コーパス (learner corpus) の説明に移る。学習者コーパスは、学習者の中間言語 (interlanguage, IL) の状況を分析するのに適している。中間言語とは、構造的に母語 (native language, NL) と目標言語 (target language, TL) の中間に位置する L2 学習者の使用言語の体系を指すものである。白井 (2009) は、「学習者言語は学習者の母語から徐々に学習している目標言語に近づいていき、どの段階をとっても、そのふたつの間のどこかにある」(p. 124) ものと定義している。日本人英語学習者が産出する英語

も、彼らの母語である日本語ではなく、英語母語話者が産出する完全な英語とも異なるという意味において、中間言語とみなすことが可能である。学習者による特定の言語の特徴を分析する際にしばしば用いられるのが対照中間言語分析 (contrastive interlanguage analysis, CIA) である。これは、目標言語の母語話者と学習者、または学習者間における当該言語の運用状況の比較を行い、学習者の使用状況に見られる逸脱傾向の解明を目指すものである (Granger, 1998)。

学習者コーパスから言語運用に関する正確な傾向を得るためには、設計時において様々な面で条件を統制することが必要となる。「人格以外の条件のすべてを統制すべきである」(Jarvis, 2000) という考えをはじめとして、トピックの選定、習熟度に関する情報、辞書使用の可否、作文時間など、様々な要素が統制の対象となっている。一方、トピックを定めることによって、使用語彙の幅が狭まるという指摘や (投野, 2007)、書き手の産出意欲を促す上で、制限時間は設定しない方がよいという指摘もなされているため、統制条件を精緻化すべきかどうかは、今後の重要な課題である。

近年、学習者コーパスは様々な研究分野で活用されているが、2001年以降のコーパス研究の潮流は比較研究に基づいた第二言語習得研究に向かいつつある (Tono, 2010)。この20年間で刊行されたコーパス関係の論文や書籍を見ると、「対照」「比較」を示す語 (contrastive, comparative) の使用頻度が高くなっている。また、研究者の関心は、従来の統語研究から、語彙のパターン、談話構造、慣用連語といった項目に注がれており、運用面を重視する方向に移行しつつあると言える。このような流れを受け、単一レベルの学習者の書き言葉のみを収録したコーパスよりも、様々な習熟度が加味されたものや、話し言葉が収録されたものが、積極的に作成・活用されつつある。現在では、Common European Framework of Reference (CEFR) の枠組みを参照し、学習者コーパス研究から得られた知見を活用して、日本人学習用の Can Do リストの開発が進められている (投野, 2012)。

大規模な学習者コーパスとしては、ICLE (International Corpus of Learner English) (Granger et al., 2002; Granger et al., 2009)、JEFLL Corpus (Japanese EFL Learner Corpus) (投野, 2007)、NICE (Nagoya Interlanguage Corpus of English) (杉浦, 2008)、NICT JLE Corpus (The National Institute of Information and Communication Technology Japanese Learner English Corpus) (和泉・内元・伊佐原, 2004)、ICNALE (International Corpus Network of Asian Learners of English) (石川, 2011) などが代表的なものと言える。

ICLE は、世界最大規模の学習者コーパスであり、21 カ国 16 言語を母語とする中・上級の大学生によって産出された、約 6,000 種、370 万語の英作文が収録されている。トピックは 900 種類、作文の長さは 500~1,000 語、時間制限や辞書使用は任意となっている。JEFLL コーパスは、日本人の中高生 1 万人の英作文を集めたコーパスであり、総語数は約 70 万語となっている。トピックは 6 種類、執筆時間は 20 分、辞書使用は禁止されている。2007 年 8 月に、オンラインコーパスとして無償で一般公開された。NICT JFL コーパスは、世界最大の話し言葉コーパスである。口語言語能力テストを受験した 1,300 人の日本人の発話データを書き起こし、コーパスとして整備されている。NICE は、日本人大学生の作文コーパスであり、2008 年 10 月に一般に無償で公開された。総語数は約 7 万語である。ICNALE には、日本人大学生を含むアジア圏の学習者や英語母語話者の作文データが約 100 万語収録されている。執筆環境が高度に統制された英作文コーパスであり、日本人大学生の属性情報として、TOEIC®テストの結果に基づく習熟度がデータごとに記されている。本研究では、日本人学習者と母語話者、また、学習者の習熟度分析を行う必要があるため ICNALE を採用するが、詳細については後述する。

### (3) 教科書コーパス

学習者コーパス研究を通して、言語習得に関する様々な研究成果が得られてきたが、学習者の逸脱的使用傾向の原因を明らかにするためには、産出能力の違いのみならず、学習者の第二言語習得に大きな影響を及ぼす教材の分析が不可欠となる。こうした観点をふまえ、従来、様々な形で教科書の分析が行われてきた。その多くは、内容的・構成的妥当性を質的に扱ったものであるが、目視だけでは客観的な分析が難しいため、最近では、教科書を電子化して作成された教科書コーパス (pedagogical corpus) と母語話者コーパスの比較に基づき、問題点の指摘や修正案の提示がなされている。

Koprowski (2005) では、Bank of English の頻度に基づいて、3 種の英語教科書で用されるコロケーションの調査が行われた。その結果、調査対象となった 822 種のうちの 192 種 (約 23%) が、Bank of English において 1 度も出現していないものであった。同論文では、低頻度でしか使用されない語句の使用を避けるため、シラバスを考案する際には、直観とコーパスを組み合わせるべきとしている。Holmes (1998) では、法性 (modality) を示す語句 (助動詞、動詞、名詞、形容詞、副詞) の出現状況に関して調査が行われた。BROWN コーパスと LOB コーパスを基準とし、4 種の英語教科書を比較した結果、教科

書によって大きな偏りが見られるとの指摘がなされている。その他にも、教材コーパス分析を通して、未来表現の過剰使用 (Mindt, 1995), 会話表現における談話辞 (discourse marker) の位置の不適切さ (Lam, 2009), 動詞不定詞形や接続詞の逸脱的使用傾向 (石川, 2008) といった問題点が指摘されている。

もちろん、こうした研究への批判も忘れてはいけない。コーパス言語学においては、頻度情報に基づいて逸脱傾向を特定し、結果として、基準に合致させることを是とする方向性が一般的となっているが、頻度と教材としての妥当性は必ずしも一致するものではないという指摘がなされている (Widdowson, 2000)。Cook (1998) は、用例の選定に際しては、低頻度であっても母語話者の直観に基づいて行われるべきとしている。Breen (1985) は、頻度に基づく語彙・用例の選定の重要性を認めながらも、教材としての妥当性は、学習者の能力・教室環境・与えられるタスクといった諸要素との関係において、総合的に判断されるべきとしている。

これらの考え方は、コーパスから得られた知見を無条件に使用することへの警鐘であるが、教材コーパスと一般コーパスの比較の意義を完全に否定するものではない。そういった観点をふまえ、石川 (2012) は、「教材コーパスと一般コーパスの比較によって、外国語教育で学習者に提示すべき言語の真正性 (authenticity) を客観的に評価することが可能である」と述べている (p. 24)。投野 (2005) は、「頻度に基づきながら、いかに教科書に組みこむかを考えることが重要である」(p. 15) と述べている。

### 1.3.2.3 コーパスの教育的応用

コーパスを英語教育に応用する利点には、様々なものが含まれる。下記の表 1 に基づき、母語話者コーパスと学習者コーパスの利点をまとめることとする。

母語話者コーパスに基づく研究成果を教育に応用する上では、文法研究と教材開発の 2 種のメリットが考えられる。McEnery & Wilson (2001) は、母語話者の直観に基づく研究の有用性を認めながらも、英語全体の姿を映し出すには汎用コーパスの活用が必要であると述べている。辞書をはじめとして、各種教材の用例を選別する際に、頻度情報を手掛かりとして、より一般性の高いものを抽出することが可能となるためである。投野 (2008) は、「大規模コーパスを利用することで言語使用の典型例やパターンの抽出が可能となり、その情報を教材に盛り込むことによって、学習効果が高められる」(p. 5) と述べている。

表 1 コーパスの教材作成の観点から見た分類 (投野, 2008)

コーパスの種類	利用目的
母語話者コーパス	
汎用メガコーパス	→ 辞典類, 一般教材
ESP コーパス	→ 専門語辞書, ESP 教材
難易度調整コーパス	→ ライティング支援
学習者コーパス	
エラー分析結果	→ 辞典, 語法・文法書
習得データ分析結果	→ シラバス・デザイン, テスト開発

また, 学習者コーパスを使用することによって, 過剰使用や過少使用の観点から, 学習者の言語行動について体系的で詳しい研究を遂行できるとともに, 教師にとって必要性に基づいた指導が可能になる (Leech, 1998)。実際, 母語話者データと日本人英語学習者データの使用状況のずれを検討することによって, 一般の学習者, および特定グループの学習者にとって習得が困難な文法・語彙項目を特定し, カリキュラムや教材に反映させることが可能となる。文法規則の意識化を促進するうえにおいて, 学習者コーパス研究が果たす役割はきわめて大きいと言える。

#### 1.3.2.4 コーパスによる文法記述

コーパスから得られた情報は, 文法書の記述の精緻化において重要な役割を果たしている。ここでは, 代表例として, 3種の海外の文法書 (Quirk et al., 1985; Biber et al., 1999; Carter & McCarthy, 2006) について概観を行う。

##### (1) *A comprehensive Grammar of the English Language* (Quirk et al., 1985)

Quirk et al. (1985) は, 必ずしもコーパスに準拠した文法書ではない。実際の用例の選定に際しては, 中心的な基準として内省が採用されているものの, 下記の記述を見ると, コーパスに対して一定の理解がなされていることがわかる。

Assessments by native speakers of relative acceptability largely correlate with their assessments of relative frequency; we have conducted experiments to elicit

frequency judgments too. (母語話者による容認度の判断は相対頻度の判断と相関する。よって、我々は頻度情報を得るために数々の実験を行なった) (p. 33)

語法の記述に際しては、Survey of English Usage (SEU) コーパスが、英米差の記述に際しては、BROWN と LOB が参照された。さらに、内省とコーパス頻度の組み合わせによって、容認度 (acceptability) について検討を行い、それぞれの用例に対する有標 (marked) と無標 (unmarked) の識別が行われている。容認されない表現にはアスタリスク (\*) が、やや容認度が落ちるものには疑問符 (?) が付与されている。また、英米差を示すための指標として <BrE> と <AmE> を、使用域を示すための指標として speaker / writer, hearer / reader が使用されている。

では、具体的な記述例として、態 (voice) について概観することとする。Quirk et al. (1985) では、態選択の定義ののうち、受動態 (passive voice) 使用に関する様々な制約 (constraints) について記述されている。下記の用例は、prepositional verbs の制約に関して記述されたものである。

- (1) They eventually arrived at the expected result.
- (2) They eventually arrived at the expected stadium.
- (3) The expected result was eventually arrived at.
- (4) ?\*The expected stadium was eventually arrived at.

上記の用例(1)(2)は、それぞれ、「彼らは結局、予想通りの結果／予想された競技場に到着した」という文意の能動態構文である。用例(3)(4)は、それぞれの能動態に対応する受動態構文であるが、用例(4)は、容認度が下がるとともに、非文に近い位置づけとなっている。この根拠として、Quirk et al. (1985) は、go into, arrive at, look into のような「動詞＋前置詞」型の動詞句の受動化が許容されるのは、抽象的で比喩的な (abstract, figurative use) 使用場面に限られるとしている。用例(3)は、「結果への到達」という比喩的な表現であるため許容されるが、用例(4)は、「競技場への到達」という具体的な場所を想起させる英文であるため許容されないとしている。態選択に関わる制約としては、他に、object, agent, meaning, frequency などの要素が挙げられている。

以上、内省に基づいて記述された文法書でありながらも、容認度、英米差、発話状況な

どの記述を行う際に、コーパスから得られた情報が参照されたという点において、Quirk et al. (1985) は、コーパス準拠の文法書を先取りしたものであると言える。

## (2) *Longman Grammar of Spoken and Written English* (Biber et al., 1999)

既存の文法書が、独立した単一の英文を文法の研究対象としていたのに対して、Biber et al. (1999) では、文法は様々な談話環境の中で変化するものと位置づけられている。談話環境と文法の間を記述するためにコーパスが本格的に使用されたという点では、事実上、初めてのコーパス準拠の文法書であると言える。下記は、Biber et al. (1999) の理念を示す英文である。

Every time we write or speak, we are faced with a large array of choices: not only choices of what to say but of how to say it. The vocabulary and grammar that we use to communicate are influenced by a number of factors, such as the reason for the communication, the setting, the people we are addressing, and whether we are speaking or writing. Taken together, these choices give rise to systematic patterns of choice in the use of English grammar. (我々は書いたり話したりするたびに、話す内容だけでなく話し方について、数多くの選択を求められる。コミュニケーションで使用する語彙と文法は、理由・環境・話し相手・モードといった様々な要因の影響を受けるため、英文法の使用においても、様々な選択パターンが生じる) (p. 3)

Biber et al. (1999) では、談話構造と文法や語彙使用の関係を示すため、人工的に作られた用例はまったく採用されず、実在の人間 (real people) による現実的な使用 (real use) のみが用例として採用された。その際、使用されたコーパスは、Longman Spoken and Written English Corpus (LSWE Corpus) である。収録されたデータ量は約 4 億語であり、conversation, fiction writing, news writing, academic prose の 4 項目で構成されている。話し言葉と書き言葉の違いを含め、使用域の分析に適した構成となっている。

次に、具体的な記述内容を見ることとする。Quirk et al. (1985) との違いを見る上においては、態選択についての記述を参照することが有用である。図 1 は、談話環境と受動態の関係を示したグラフを、筆者が再作図したものである。

通常の英文では能動態 (active) の使用が中心的であるが、学術的な文体 (acad) にお

ける受動態 (passive) の出現頻度は、会話調の文体 (conv) における受動態の 10 倍以上となっている。グラフの提示によって、受動態が、学術系の「かたい (formal)」文体において使用されやすいという性質を、視覚的に捉えることが可能となる。

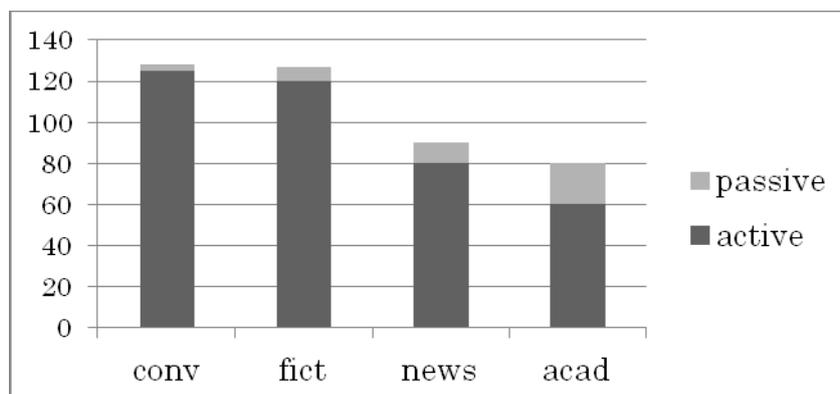


図1 レジスター間における態使用の状況

態使用に関わる他の文法制約についても、Quirk et al. (1985) と同様に、詳細に記述されているが、現実の発話データやグラフに基づいて使用環境の違いが明示されたという点において、従来の文法書とは大きく異なっていると言える。

### (3) *Cambridge Grammar of English* (Carter & McCarthy, 2006)

最後に、Carter & McCarthy (2006) を見ることにする。下記の英文を見ると、この文法書においては、頻度情報に加え、産出モードの違いが重視されていると言える。

Some patterns are frequent but not acceptable in standard grammar while some patterns are non-standard in written usage but frequent in informal spoken varieties and perfectly acceptable in those varieties. (高頻度使用であっても標準的な英語では受け入れられないものがある一方、書き言葉において標準的でなくとも、くだけた会話調の文体であれば高頻度で使用・容認されるものがある) (p. 16)

実際に使用されたコーパスは Cambridge International Corpus (CIC) である。収録語数は 7 億語以上であり、下位区分は, newspaper, popular journalism, advertisement, letter, literary texts, debate and discussions, service encounters, university tutorials, formal

speeches, friends talking and in restaurants, families talking at home の 12 種となっている。最大の特徴は、CANCODE (Cambridge and Nottingham Corpus of Discourses in English) の利用である。このコーパスの中には、自然に生じた (naturally occurring) 発話データが約 5 億語収録されている。他のコーパスとは違って、話し言葉コーパスとしての際立ちを読み取ることができる。

実際の記述内容においても、話し言葉と書き言葉の違いに焦点が当てられたものが多く見られる。たとえば、話し言葉において、I や you といった人称代名詞の頻度が高くなるため、1 対 1 のコミュニケーションが行われる傾向が強くなり、書き言葉よりも双方向性 (interactivity) が高くなるといった傾向が指摘されている。では、他の文法書との違いを見るため、態選択に関する記述を概観する。

態選択に関わる文法制約については、Quirk et al. (1985) や Biber et al. (1999) と同様に詳細に記述されているが、産出モードとの関わりについて述べられたものが数多く見られる。まず、'Passive voice is common in academic discourse since it is often felt necessary to shift the focus from human agency to the actions, processes and events being described.' (受動態は学術的な文体で使用されるのが一般的である。なぜなら、焦点が、行為主から行動・過程・出来事へと移行する必要性が感じられるためである) と記述することによって、受動態の使用環境の定義を行なっている。次に、学術論文のアブストラクトを例示しつつ、異なる観点への移行が行われる場合には、かたい内容の書き言葉内であっても、人称主語を用いた能動態構文 (I discuss) が使用される傾向を示している。その一方、講義内容を書き起こした発話データを例示し、学術的論文ではほとんど使用されることのない「get+p.p.」型の受動態構文が、講義中に高頻度で使用される傾向を示している。

以上、会話固有の文法をデータに基づいて実証したという点において、Carter & McCarthy (2006) もまた、コーパス準拠型の文法書であると言える。

### 1.3.3 小括

本節では、文法研究の様々なタイプ、コーパス言語学の目的、コーパスの種類、コーパスの教育利用の方法、コーパス文法の役割などについて概観を行なった。現在、学習者が教科書から得られる明示的な助言の度合いは、内容的にも方法的にも限られており、大半の教師や学習者は辞書や類語辞典、あるいは母語話者用の教科書や手引書などに助言を求

めざるを得ない状況である (Kaszubski, 1998)。コミュニケーション能力と英文法が相反するものではないと考えるならば、今後の教材記述に際して、正確さを伴った運用能力を向上させるための情報を盛り込むことが重要となる。「磨かれたインプットとしての、自然な語と語の結びつき」(投野, 2008, p. 137) を提示することに加えて、非文情報を含む「正用と誤用の一覧表」(堀, 2009, p. 47-48) をあらかじめ提示しておくことによって、学習者の「気づき」が促進されるであろう。非文情報には、文法的に容認不可能である表現に関する情報を与え、日本人英語学習者が犯しそうな間違いを先回りして注意を促す効果があるとされている (井上, 2008)。

ただし、語彙はテキストの中で多様な振る舞いを見せるため、全貌を捉えるためには、母語話者の内省のみに頼るのではなく、膨大なデータに基づく分析、すなわち、母語話者・学習者・教科書における語のふるまいを入念に観察・比較・検討することが不可欠となる。その具現化の過程において、生成文法が目指す「脳内の文法体系の解明」、伝統文法が目指す「規範の確立」、学習英文法が目指す「わかりやすい提示」、レキシカル・グラマーが目指す「語のふるまいの解明」といった視点を結びつけることが重要となる。そういった意味において、コーパス言語学の果たす役割は大きいと言える。

よって、本論文においては、コーパス言語学を研究の拠り所として、母語話者が使用する文法パターンの解明、学習者による逸脱的使用傾向の特定、教科書の内容的妥当性の検証を進め、新たな文法教育のあり方について提言を行うことを目標とする。

## 1.4 英文法における基本 3 動詞

### 1.4.1 動詞研究の重要性

英文を構成する品詞には様々なものが含まれるが、文構造において最も重要な機能を果たす品詞は動詞であると言える。動詞は、それ自体の意味や形に違いがあるだけでなく、文のフレームを構成する機能、すなわち、補文節の構造を決定するという固有の機能を担っているため、他の品詞に比べて、文法的な難度や重要度は高いと言える。

Biber (2001) では、「主動詞が決まることによって、節内に共起する他の要素が決まり、その結果、要素間における意味的な関係が特定される」(p. 103) と述べられている。Leech & Svartvik (2002) では、「動詞句に後続する構造のパターンは、その動詞が本来有する機能に依拠している」(p. 403) と述べられている。Swan (2005) は、使用される動詞によって後続部 (complementation) の構造が異なることを指摘するとともに、動詞と補部構造の関係を学ぶことの重要性を指摘している。安井 (2012) においては、「文中の述語動詞以外のすべての語句は述語動詞に支配され、統制されている。ゆえに、学習者は述語動詞の特性を十分に理解する必要がある」(p. 267) と述べられている。

上記の考え方をふまえ、様々な観点から動詞研究が行われるとともに、述語動詞と後続部の関係に着目して動詞の再分類が行われてきた。Hornby (1975) においては、動詞と文構造の関係性に基づき、25 種類の動詞型 (verb pattern) への分類が行われた。Quirk et al. (1985, p. 1171) では、25 種類の補部構造が詳細に説明されるとともに、特に複雑な補部 (complex complementation) として、O+C (目的語+補語)、O+A (目的語+付加詞)、O+O の 3 種類が重視されている。

### 1.4.2 英語動詞の学習

では、学習者は、どのように英語動詞を学んでいるのだろうか。動詞をはじめとして、英語に関わる様々な文法項目は、比較的早い時期に習得されるものと、段階を踏んで習得が進むものに分けられる (Pienemann, 2005)。学習者コーパス研究においては、所有格の 's が比較的早い段階で習得されるのに対して、冠詞の習得は最も遅いことが知られている (投野, 2010)。また、習得が困難な文法項目については、母語転移によるものと考えられている。

動詞の習得に関しては、英語の基本語順は形態素などよりも早く習得されるとする考え (Krashen, 1983) や、日本人の英作文において、動詞の位置に関して母語転移による誤

りは見られないとする考え (Rutherford, 1983) が見られる一方、構文レベルで見た場合には、母語転移の影響を受けた動詞違いや欠落が見られるという指摘が行われている (清水, 2007)。平成 13 年度の日本人中学生を対象とした全国規模の調査 (国立教育政策研究所教育課程センター, 2003) によると、I must take it shorter. や Let's ask my brother to help me. といった文の並べ替え問題に対する中学 3 年生の正解率は 40% を下回っていた。SVOO, SVOC などの構造に関する正答率も 60% 程度にとどまり、中学の第 2 学年から第 3 学年へと進行しても、この習得状況に変化は見られなかった。その結果、動詞の位置以外に関する習得、つまり複雑な構文の語順の習得はできていないものと結論づけられている (高島・根岸・村上, 2007)。SVO 構文であれば比較的容易に理解されるものの、動詞の補部に「+目的語+多様な形態 (名詞句, 副詞句, 前置詞句, 動詞句など)」が後続した場合には、補部構造における形式と意味の関係が複雑になるため、学習者の理解が妨げられているものと考えられる。

#### 1.4.3 基本 3 動詞の重要性

すでに述べたように、文法的な観点から見ると、多様な品詞の中にあって、学習者にとって重要度の高い品詞は動詞であると言える。では、どのようなタイプの動詞を難しいと感じているのだろうか。様々なタイプの動詞が存在する中で、教育的に重要な動詞を特定するためには、学習指導要領を見ることが手がかりになると思われる。実際、動詞と複雑な補部構造の関係を重視する考えは、高等学校学習指導要領にも反映されている。下記の 12 例は、「文構造のうち、運用度の高いもの」(pp. 45-46) として提示されたものであり、「言語活動と効果的に関連付けて指導することが重要である」(p. 46) と述べられている。

- (1) The girl came running to me.
- (2) The old man sat surrounded by children.
- (3) I wonder if you are free today.
- (4) She told me that she had been busy.
- (5) Please tell me what you want.
- (6) He asked me how I felt.
- (7) I asked her if she was free.
- (8) My father made me wait outside.

- (9) I saw the man cross the road.
- (10) I saw the man crossing the road.
- (11) We seem to have a new teacher.
- (12) It seems that we have a new teacher.

用例(1)(2)は「主語＋be 動詞以外の動詞＋分詞」、用例(3)は「主語＋動詞＋if 節」、用例(4)は「主語＋動詞＋間接目的語＋that 節」、用例(5)(6)は「主語＋動詞＋間接目的語＋what などで始まる節」、用例(7)は「主語＋動詞＋間接目的語＋if 節」、用例(8)(9)は「主語＋動詞＋目的語＋原形不定詞」、用例(10)は「主語＋動詞＋目的語＋分詞」、用例(11)は「主語＋seem などの動詞＋to 不定詞」、用例(12)は「It＋seem＋that 節」と規定されている。

これらの用例を動詞の種類に基づいて分類すると、12 例中 7 例（全体の 60%）が、使役動詞、知覚動詞、発話動詞で占められることになる。これら 3 動詞は、文法のみならずコミュニケーション機能においても重要な役割を果たすものである。使役動詞を使い分けることによって、「何かをさせる」という行為の中に、強制・許可・依頼・説得といった微妙なニュアンスを含意させることが可能となる。知覚動詞を使い分けることによって、五感（視覚・聴覚・味覚・嗅覚・触覚）で感知された事象を、アスペクトとの関連において、より詳細に描写することが可能となる。発話動詞を使い分けることによって、考え・気持ち・意図を伝達し、相手に何らかの行為を促すことが可能となる。日本人英語学習者のコミュニケーション能力を伸長させるうえにおいて、注目すべき動詞であると言える。

#### 1.4.4 小括

英語を構成する様々な品詞の中において、動詞が重要であることは言うまでもない。とりわけ、後続部に複雑な形態を導くタイプの動詞については、各種の先行研究や学習指導要領においても、重要であることが示唆されていた。ただし、研究を始める前に、どのような動詞を難しいと感じているのか、また、どのような性質を難しいと感じているのか、といった学習者の意識の有り様を調査する必要がある。彼らの意識を事前に知っておくことによって、本研究において解明すべき問題点が、より明確になるであろう。

## 1.5 基本 3 動詞に対する学習者の意識

学習指導要領を概観したところ、運用度の高い動詞として、使役動詞・知覚動詞・発話動詞の重要性を読み取ることができたが、学習者は、これら 3 動詞について、どの程度まで難しいと感じているのだろうか。また、もし、難しいとするならば、こういった性質が原因となっているのだろうか。そういった点を解明するため、筆者は、高校生を対象としたアンケート調査を行なった。以下、その手法と結果について説明を行う。

### 1.5.1 調査の狙いと手法

すでに述べたように、1.4.3 において、基本 3 動詞（使役動詞、知覚動詞、発話動詞）の重要性を概観した。複雑な補部構造を後続させるという点において、これらの動詞は学習者にとって難解なものであることが予想されるが、実際のところ、彼らはどのような意識を持っているのであろうか。確認を行うために、筆者は学習者の動詞に対する意識調査を行なった。調査方法は下記の通りである。

実施時期は平成 22 年 12 月、対象者は中程度の学力を有する高等学校の 3 年生 63 名である。調査項目とする英文の選定に際しては、3 種類の高校英語 I の教科書（CROWN, POLESTAR, SUNSHINE）を参照した。まず、それぞれの教科書の目次において重要文型として紹介されているものをリストアップし、動詞を基準として、下記の 8 タイプに集約した。なお、動詞の名称は安藤（2008）を参照した。

- |            |   |
|------------|---|
| 01. 自動詞構文  | Many students <u>work</u> in universities.                        |
| 02. 連結動詞構文 | She soon <u>became</u> the leader of her group/.                  |
| 03. 他動詞構文  | No one ever <u>knew</u> where I was.                              |
| 04. 授与動詞構文 | The photos will <u>show</u> you what people went through.         |
| 05. 伝達動詞構文 | Our teacher <u>told</u> us why we should learn foreign languages. |
| 06. 任命動詞構文 | They <u>call</u> me Jeff.   |
| 07. 知覚動詞構文 | We often <u>see</u> people reading comics on trains.              |
| 08. 使役動詞構文 | I'll <u>have</u> my father come and drive me home.                |

実際の調査においては、上記の構文の名称は伏せ、動詞と文構造の説明のみ行なった。その後、「どの構造を最も難しいと思うか」という質問を与え、5 段階式で回答を求めた。

その際、最も難しいと思う場合には 5 を、最も簡単であると思われる場合には 1 を記入するように指示を行なった。回収後、それぞれのスコアの平均値と標準偏差を算出した。

## 1.5.2 調査結果

### 1.5.2.1 動詞タイプごとの苦手意識

下記の表 1 は、上記の調査結果をまとめたものである。

表 1 動詞に対する意識調査の結果

難度ランク	構文名称	平均値	標準偏差
1	使役動詞構文	3.71	1.09
2	知覚動詞構文	3.63	1.02
3	発話動詞構文	3.03	1.09
4	授与動詞構文	2.88	0.96
5	他動詞構文	2.67	1.20
6	命名動詞構文	2.52	1.11
7	連結動詞構文	2.38	1.11
8	自動詞構文	2.17	0.99
	全体	2.83	1.19

高校生にとって難しいと感じられる動詞の上位 3 語は、使役動詞、知覚動詞、発話動詞の順となった。8 タイプの動詞の標準偏差は 1.0~1.1 の間に集中しているため、動詞間のばらつきはないと言える。

これら 3 タイプの動詞に共通する性質は、動詞によって複数の項が要求される点である。通常、自動詞のように、名詞として主語のみを要求する SV 型の動詞は 1 項動詞 (one-place verb) と呼ばれ、主語と目的語のふたつの名詞 (句, 節) を要求する SVO 型の他動詞は 2 項動詞 (two-place verb) と呼ばれる。使役動詞と知覚動詞はともに、主語と目的語というふたつの名詞を要求する 2 項動詞であるが、目的語の後続部に多様な形態の補部動詞を共起させる点で共通している。発話動詞は、動詞の前後に主語・間接目的語・直接目的語の 3 項を要求する tell をはじめとして、前置詞句や節構造など、複雑で多様な形態の補部構造を後続させることが可能である。

一方、純粋な 1, 2 項動詞である自動詞、連結動詞、他動詞に対する難度意識は低くなっている。これは、主語や直接目的語以外の要素を伴う可能性が低いためと考えられる。SVOC 型の 3 項動詞であるにもかかわらず、任命動詞への苦手意識が低くなっているのは、中学の段階において、すでに call や name が導入されているためであろう。また、補語として使用される語が名詞に限定されており、複雑な活用を伴う動詞の共起が不可能なためと考えられる。

上記の調査結果より、使役動詞・知覚動詞・伝達動詞といった動詞タイプに対する苦手意識がきわめて高い状況が示された。よって、文法指導のあり方を検討するうえで、調査対象とすべき重要な動詞であると言える。

#### 1.5.2.2 基本 3 動詞の何が難しいのか

では、学習者は上記の 3 動詞のどのような性質に対して苦手意識を抱いているのだろうか。筆者は、上記の調査結果を受けて、高校 3 年生 123 名に対して、「使役動詞・知覚動詞・発話動詞のどのような点を難しいと思うか」というテーマで質問を行い、自由筆記方式で日本文による回答を求めた。下記は、代表的な回答例である。

[使役動詞の何を難しいと思うか]

- (1) どのシチュエーションでどの使役動詞を使うのかわからない。
- (2) パッと見ても、使役動詞だと気づかない時がある。
- (3) 後に続く動詞の形が時々分からなくなる。

[知覚動詞の何を難しいと思うか]

- (4) 文章中に出てきたときに気づかない。
- (5) 補語に原形や分詞が来るというイメージがない。
- (6) 現在分詞と過去分詞の使い分けがわからない。

[発話動詞の何を難しいと思うか]

- (7) 今まで全部同じだと思っていた。
- (8) 後に何が来るかわからない。
- (9) 雰囲気使っているもので、違いがわからない。

使役動詞と知覚動詞に共通する難しさは「気づき」にある。make, have, get, see, hearなどは、基本的な一般動詞としてのイメージが強いことに加え、SVO型での使用が一般的であるため、実際の文章中での気づきが難しくなっているものと考えられる。また、後続部に共起する動詞の形態に対する不安感も、使役動詞と知覚動詞に共通している。一方、動詞自体に含意されるニュアンスの違いにおいては、使役動詞と発話動詞に類似性が見られる。知覚動詞の意味が「見る」「聞く」「感じる」のように明確に分けられるのに対して、使役動詞の訳語はすべて「させる」に、発話動詞の訳語はすべて「言う」に集約されるため、判別が難しく感じられるのであろう。

なお、学習者の回答については、基本3動詞ごとに形態素解析を行い、詳細な分析を行ったが、それぞれの結果については、2章以降の各セクションにおいて示すこととする。

### 1.5.3 小括

複雑な文構造を導くという点において、動詞研究の重要性は論を待たない。とりわけ、高校生が補部構造の性質に対して強い苦手意識を抱いていることを考えると、基本3動詞のように、複雑な補部構造を導く動詞の研究は重要な課題である。よって、本論文において、これらの基本3動詞について正しい文法記述を行うことを目的として、母語話者の用法、学習者の使用実態、教科書からの影響という3種の観点から研究を行うこととする。

## 1.6 本論文の研究の枠組み

### 1.6.1 本研究の狙い

本論文では、第2章以降において、基本3動詞（使役動詞・知覚動詞・発話動詞）の使用状況の特徴を調査し、新たな指導法や教材開発の方向性を探ることを目的としている。母語話者・学習者・教科書を分析対象として、多様な観点から調査を行うこととなるが、分析内容に一貫性を持たせるために、分析項目・データ・分析手法に対して、共通の枠組みを設定した。以下、概要について説明を行う。

### 1.6.2 本研究における調査項目

#### 1.6.2.1 分析項目

下記の表1は、本研究におけるすべての分析項目を整理したものである。本研究では、研究の視点をマイクロからマクロへと移行させることにより、特徴の把握を多角的に行うこととする。

表1 分析項目リスト

項目	テキスト内							テキスト外			
	動詞		構文				使用域		習熟度		
			全体			補部			NS	NNS	
RQ	総頻度	個別頻度	態	主語・目的語	誤用	形態	意味	変種	ジャンル	母語話者	高校生・大学生
NS		○	○	○		○	○	○	○		
学習者	○	○			○	○	○			○	○
教科書	○	○				○	○				

本研究では、分析対象をテキスト内とテキスト外の2種に分類した。この場合、テキスト内とは基本3動詞を含む英文自体を指す。また、テキスト外とは、基本3動詞に導かれる英文に影響を与える外部環境を指すものとする。

まず、テキスト内の要素から説明を行う。本研究では、基本 3 動詞の文法特性の解明を目指している。したがって、動詞については、当該動詞の合計頻度だけでなく、群内動詞の個別頻度についても比較を行う。たとえば、使役動詞であれば、4 語全体の頻度比較に加え、4 語個別 (make, let, have, get) の頻度差についても検討を行う。構文に関する調査項目としては、態選択の傾向、主語と目的語に含意される方向性の関係、誤用パターンの調査を行う。また、学習者が苦手意識を抱いていた要因となっていた当該動詞の補部構造の性質に注目して、使用される補部構造の形態と意味の関係について分析を行う。使役動詞や知覚動詞の場合は、後続する補部動詞を、発話動詞の場合は、伝達内容を示す目的語を分析対象とする。

次に、テキスト外の要素について説明を行う。基本 3 動詞の使用に影響を与える要因として、言語変種の違いについて調査を行う。対象は、イギリス英語とアメリカ英語とする。ジャンルの影響に関しては、話し言葉と書き言葉の違いとともに、書き言葉の下位区分として、新聞・雑誌・物語・学術論文などの影響について検討を行う。学習者分析に際しては、CIA の視点をふまえ、同じ統制条件で産出された複数の書き手によるデータ間の推移について観察を行う。

#### 1.6.2.2 分析の観点

本研究では、基本 3 動詞の文法特性に関する正確な記述を目指す上で、3 種の観点 (母語話者の用法、学習者の使用状況、教科書の記述内容) から調査を行うこととする。以下、それぞれの観点において、解明すべき問題点の整理を行なっておく。

まず、母語話者コーパス分析においては、個別頻度、態選択、補部構造の形態、補部構造の意味傾向、主語と目的語の関係、使用ジャンル、英米差の 7 点をリサーチ・クエスチョンと位置づけ、当該動詞間の違いを抽出し、明確な判別の基準を提示する。

次に、学習者コーパス分析においては、全体頻度、個別頻度、補部構造の形態、補部構造の意味傾向、誤用傾向の 5 点をリサーチ・クエスチョンと位置づけ、高校生・大学生・母語話者の連続体における使用の推移を観察し、今後の指導において留意すべきポイントを明示する。なお、学習者の運用能力が母語話者よりも劣ることが想定されるため、態選択と方向性に関しては分析対象から外すこととする。

最後に、教科書コーパス分析においては、全体頻度、個別頻度、補部構造の形態、補部構造の意味傾向の 4 点をリサーチ・クエスチョンと位置づけ、学習者の逸脱的使用傾向と

の関係を探る。また、文法セクションにおける記述内容についても調査を行い、教科書の内容的妥当性について検証を行う。

### 1.6.3 本研究におけるデータ

#### 1.6.3.1 母語話者データ

##### (1) The British National Corpus (BNC)

母語話者の用法分析において使用する言語データは、The British National Corpus である。イギリス政府の資金援助を受け、1991年から1994年にかけて構築が行われ、1995年に初版が刊行された。本研究では、2001年に刊行された2版（World Edition）を採用する。すでに述べたように、BNCは、1億語のイギリス英語が収録された大規模サンプル・コーパスであり、書き言葉と話し言葉の比は9:1である。

書き言葉については、75%が情報伝達文、25%がフィクションの文芸作品となっている。情報伝達文は、1975年以降に刊行された8ジャンル（応用科学・人文・思想・商経・余暇・自然科学・社会科学・国際問題）から、同等の比率でデータの収録が行われた。フィクションについては、古いものが現在に読みつがれる可能性を考慮した上で、1964年以降のものに限定された。

話し言葉については、自然会話を集めた一般話者のパートと、社会生活における場面別パートの2部構成となっている。一般話者パートには、124人の協力者による発話データを書き起こしたものが収録された。場面別パートには、4種の場面（教育・情報、ビジネス、公共、余暇）における発話データが収録された。

本研究では、ブリガムヤング大学のMark Davis氏が開設するサイトであるCORPUS.BYU-EDUのインターフェイスを介し、データの取得を行う。なお、基本3動詞に関する母語話者の用法分析の際に使用するだけでなく、教科書の妥当性を検証するための参照コーパスとしても使用する。

##### (2) Corpus of Contemporary American English (COCA)

すでに述べたように、BNCは学術的に信頼性の高いコーパスであるが、アメリカ英語が含まれていないという点や、1993年以降のデータが欠如しているといった点が問題視されている。よって、アメリカ英語との比較や、最新の英語の状況を見ておく必要が生じる。そこで本研究では、BNCと同じ条件で検索を行うため、前述のMark Davies氏が構築し

た現代アメリカ英語の大規模均衡コーパスである *Corpus of Contemporary American English* (COCA) のインターフェイスにアクセスし、データの取得を行う。

COCA は、ウェブ上のデータをジャンル別にアーカイブするという発想に基づき 2008 年に構築されたモニター・コーパスである。現実母集団を、話し言葉・フィクション・雑誌・新聞・学術論文の 5 種に層化し、1990 年から現在に至るまで、毎年、データの追加が続けられている。1 年分のデータ量は 2,000 万語に固定されており、その収録語は、2012 年の段階で、BNC の 4 倍を超える 4 億 5,000 万語となっている。年度ごとのデータ収集基準や収集量が一貫しているため、モニター・コーパスの代表とされる *Bank of English* 以上に、学術的で信頼性の高いコーパスであると言われている。

本研究においては、BNC と COCA の比較を通して、基本 3 動詞における、(1) 動詞頻度、(2) 補部構造の形態、(3) 補部構造の意味傾向の 3 点について検討を行う。

#### 1.6.3.2 学習者データ

##### (1) ICNALE (石川, 2012)

学習者分析において使用するデータは、ICNALE (*International Corpus Network of Asian Learners of English*) (石川, 2012) である。「NNS と NS 間の有益な比較を行うためには同一タイプの統制コーパスが必須である」(Granger, 1998, p. 15) と述べられているように、適切な定量分析を行うためには、執筆環境が高度に統制されるとともに、同一条件で比較することが可能な母語話者データが必要となる。すでに述べたように、日本人学習者の作文コーパスとしては、JEFFL コーパスや NICE などが代表的であるが、それぞれ執筆環境が異なるうえ、比較のための母語話者データが用意されていないため、学習者の運用能力を詳細に検討する上では、適切とは言えない。

本研究では、学習者分析に際して、ICNALE の 2011 年度版に収録された、日本人大学生モジュール (770 サンプル, 約 24 万語) と英語母語話者モジュール (546 サンプル, 約 12 万語) をデータとして使用する。なお、ICNALE では、協力者である日本人大学生全員に対して、習熟度を示す属性情報が与えられている。TOEIC テストまたは語彙力テストの受験を課し、事前に行なった回帰分析の結果をふまえて、4 段階 (Lower : 500 点未満, Mid : 500 点以上, Semi-upper : 600 点以上, Upper : 700 点以上) に区分されている。

母語話者データには、成人英語母語話者による英作文が収録されている。英米比は 1 : 2

であり、内訳は、アメリカ 61.2%、カナダ 14.7%、イギリス 12.5%、オーストラリア 6.6%、ニュージーランド 5.1%となっている。対象者は教師と学生が中心である。

ICNALE では、執筆条件が高度に統制されている。トピックは 2 つのみ（大学生によるアルバイトの是非、レストランの全面禁煙の是非）で、執筆時間（20～40 分）と執筆分量（英語：200～300 語）については上下限が設定されている。また、協力者は、ワード・プロセッサのスペルチェック機能を用いて、誤植を予め修正しておくよう求められている。なお、データの解析に際しては、コンコーダンス AntConc3.2.1w (Laurence, 2004) を用いることとする。

## (2) 高校生作文コーパス（井上, 2012b）

基本 3 動詞は、中学・高校・大学において段階的に指導されるべきものであるが、重点的に指導すべき時期となると、基本 3 動詞に含まれる様々な用法がすべて出現し、学習者がそれらを受け止める素地が確立しているであろう、高等学校の段階が最も相応しいものと考えられる。

従来、学習者研究の主たる対象は大学生以上であったが、大学生の分析結果に基づいて高校生の使用状況を推し量り、得られた知見を高校英語教育に応用することは妥当ではない。現存する学習者コーパスの中で、高校生の作文を収録したものとしては、JEFFL コーパスが代表的と言えるが、比較のための母語話者データが含まれないことや、作文トピックや総語数などの統制条件が ICNALE と異なるため、本研究の目的に合致するデータであるとは言い難い。よって、適切な比較を行うために、ICNALE とほぼ同じ統制条件のもとで、高校生の作文データの収集を行なった。これにより、日本人高校生・大学生・母語話者の連続体の中で、基本 3 動詞の推移を観察することが可能となる。以下、簡潔に概要の説明を行う。

作文の協力者は、兵庫県の公立高等学校に通う高校 3 年生 200 人である。対象を高校 3 年生に限定したのは、ICNALE との比較を行う上で、200 語程度の英作文を書く能力が必要とされるためである。統制条件は、ICNALE と同じく、辞書使用なし、作文時間 20～30 分、使用語数 200～300 語とした。なお、作文タイトルについては、Smoking should be banned at all the restaurants in the country.のみとした。「アルバイト」をテーマから除外したのは、高校生に対して 200 語程度の英文エッセイを 2 本求めることが難しいため、および、就労体験を持つ高校生の割合が低く、体験に基づいて述べるのが難しいため

ある。また、ICNALE では、学習者自身にワード・プロセッサのスペルチェッカーで誤植を修正するよう求めていたが、本研究では、手書きの課題として提出させた後、筆者がデータとして入力する際にスペルミスの修正を行なった。提出された作文の中には 160 語程度のものがいくつか含まれていたが、データの確保を優先し、それらもすべて分析対象に含めた。その結果、200 人の英作文データの総語数は 36,035 語、異語数は 1,466 語となった。

協力者の属性情報としては、大学入試センター試験の英語のスコアを利用した。これは、センター試験が高等学校段階における基礎的な学習達成の程度を判定するうえで、適切な問題として評価されているためである（大学入試センター，2011，p.420）。協力者 200 人のスコアの基本統計量は、平均値：154.8，最大値：190，最小値：89，最頻値：160，標準偏差：21.7 となった。全国平均（平均値：122.8，標準偏差：41.2）をかなり上回ることになったが、200 語程度の英作文を産出するには適切な学力であると判断した。この意味において、協力者である高校生の習熟度は、日本全体において上級レベルに達しているものと考えられる。なお、リスニング試験のスコアのデータは含まれていない。

#### 1.6.3.3 高校教科書コーパス（井上，2012e）

本研究では、学習者の逸脱的使用傾向の原因を探るため、教材分析を行う必要がある。広義の教材には、教科書のような主教材から、辞書、参考書、問題集といった副教材まで含まれるが、副教材の使用頻度や使用方法は状況によって異なるため、分析対象として適切であるとは言えない。これに対して、学校教科書については、原則としてすべての学校で主教材として使用されているため、辞書や参考書に比べて、学習者に対する重要性や影響度ははるかに大きいと言える。ただし、ライティング、リーディング、オーラル・コミュニケーションの教材については、使用される程度が高校によって大きく異なることが考えられるため、本研究では、大多数の高校生に確実に使用されている、英語 I・英語 II の教科書を研究対象として採用した。

こういった教科書には、様々な種類のものが含まれるが、本研究では、作文の協力者が所属する学区内で使用されているものから、6 種 12 冊を選定した。アルファベット順に、CROWN（三省堂）、MAIN STREAM（増進堂）、POLESTAR（数研出版）、POWER ON（東京書籍）、POW WOW（文英堂）、SUNSHINE（開隆堂）の I・II である。下記の表 2 は、それぞれの教科書の使用語彙の情報を整理したものである。

表 2 教科書別語彙リスト

	C1	C2	M1	M2	PS1	PS2	PO1	PO2	PW1	PW2	SS1	SS2
Type	1357	1687	1228	1877	1264	1541	859	1226	1167	1509	1271	1851
Token	9314	11739	7656	10132	7280	9498	3709	6331	5813	8733	7859	11359
TTR	0.15	0.14	0.16	0.19	0.17	0.16	0.23	0.19	0.20	0.17	0.16	0.16
Guiraud	14.06	15.57	14.03	18.65	14.81	15.81	14.10	15.41	15.31	16.15	14.34	17.37

表内の用語について簡潔に説明を行う。**Type**とは異なり語数、**Token**とは総語数を指す用語である。**TTR**と**Guiraud**は、テキスト内における語彙多様性を示す指標である。**TTR**は、**Type**を**Token**で割った単純な値であるため、分母の影響を大きく受けることになる。そのため、異なるサイズのテキスト間の比較においては、**Token**の平方根で**Type**を割った**Guiraud**の方が有効であると考えられている。表 2 を見ると、どの教科書においても、英語 I よりも英語 II の教科書において、語彙多様性が高くなっていることがわかる。

#### 1.6.4 本研究で用いる統計手法

##### 1.6.4.1 頻度分析

コーパス言語学では、言語運用の実態の解明を目指すという点において、頻度情報の統計解析が有力な分析手法となる。信頼に足る分析結果を導き出すためには、適正な統計処理が必要となるため、本研究の方向性と合致する統計手法について概観を行う。

まず、総語数が同じコーパスから得られた頻度を比較する際には、粗頻度 (**raw frequency**) に基づいて分析を行う。**BNC**, **COCA**, **ICNALE**, 高校生コーパス, 教科書コーパスから出現頻度を取得し、動詞の総頻度、個別頻度、補部構造の使用傾向などについて検討を行う。

次に、総語数が異なるコーパス間での比較検討を行う際には、同じ基準で比べる必要性が生じるため、調整頻度 (**adjusted frequency**) を採用する。調整頻度の中には、相対頻度、標準偏差、**PMW** (**per million words** : 100 万語あたりの出現頻度) などが含まれる。本研究では、母語話者と学習者の比較の際に、総語数の異なるコーパス間の頻度分析が必要となるが、総語数が 100 万語に満たない場合もあるため、コーパスの総語数に応じて、その都度基準を変更することとする。

態選択の傾向を分析する際には、使役動詞群 (**make, let, get, have**), 知覚動詞群 (**see,**

hear, feel, watch など), 発話動詞群 (say, tell, speak, talk) といった各群内の動詞ごとの受動態率を比較するだけでは不十分である。信頼に足る議論を行うためには、動詞自体の能選択の傾向を明らかにした上での比較が必要となる。よって、本研究においては、態選択の検討を行うためのベースライン用例として、BNC 高頻度動詞 (Leech, 2001) の上位 5 語 (know, take, give, use, find) を抽出し、それぞれの能動態と受動態の使用比率を事前に算出し、基本 3 動詞との比較を行う。本来、上位語には他の動詞が多数含まれるが、have, do, get, make のように文法化 (grammaticalization) の傾向が強いもの、say, tell, see, look のように使役動詞・知覚動詞・発話動詞と重なるもの、go, come のように自動詞用法が中心的であり、受動態としての使用機会がきわめて低いものは除外した。実際の用例検索に際しては、I, you, he, she, we, they の 6 種を主語サンプルに設定して、能動態・受動態それぞれの頻度の取得を行なった。これらの数値に基づいて算出したところ、受動態率は 3.88% となった。よって、この数値を態選択の傾向を分析する際の基準とする。

#### 1.6.4.2 頻度差検定

特定の動詞間における頻度差や英米差を議論する場合、コーパス言語学では、その差の検討を慎重に行うことが重要視される。生じた差に意味はあるのか、それとも偶然の差であるのかを検討する際に用いられる手法が仮説検定である。仮説検定とは、算出された統計量に基づき、ある基準以上の確かさで「差がない」とする帰無仮説を棄却できるかどうかを判断するものである。

本研究では、ピアソンのカイ 2 乗統計量を用いて仮説検定を行う。計算によって得られた  $p$  値が事前に設定された有意水準 (危険率)  $\alpha$  のレベルを下回る場合に、「統計的に有意な差が認められた」と記述することが可能となる。 $\alpha$  にはいくつかの水準が存在するが、本研究では、最も一般的なものとして 5% 水準を採用する。

以下、一般的な検定の手順を簡潔に説明する。まず、「ふたつの頻度間には差がない」という帰無仮説を立て、次に、データからカイ 2 乗統計量を求める。カイ 2 乗統計量は、 $((\text{観測度数} - \text{期待度数})^2 \div \text{期待度数})$  の総和で求められる。観測度数と期待度数の不一致 (ずれ) が大きくなるほど、カイ 2 乗統計量も大きくなる。計算で得られたカイ 2 乗統計量が自由度に基づく理論分布による基準値を超えれば、帰無仮説は棄却され、「ふたつの頻度間には差がある」という対立仮説が採択されることになる (向後・富永, 2009; 菅・福島, 2009; 石川・前田・山崎, 2010)。

本研究においては、カイ二乗分布への当てはまり度を高めるため「イエーツの連続補正」(Yates' Correction) (三浦, 2008) を行う。補正式は、 $((\text{実測値} - \text{期待値}) / \sqrt{\text{期待値}})^2$  の総和で求められるが、実際の補正に際しては、石川・前田・山崎 (2010) に添付されている仮説検定用ソフトを使用する。また、検定の多重性を緩和する必要性が生じる際には、ボンフェローニ補正 (Bonferroni correction) を行う。たとえば検定を 2 回繰り返す場合には、1 回の検定における有意水準を 5% ではなく、5% を 2 で割った値である 2.5% を基準として判断を行う。データの性質や研究目的を考慮に入れ、適宜使用の判断を行うこととする。なお、ボンフェローニのような反復検定や補正を行うかどうかについては、2 種の過誤を考慮する必要がある。下記は、2 種の誤りについて整理したものである (前田, 2011)。

表 3 差の検定における 2 種類の過誤 (前田, 2011)

		差の実質的な意味	
		有意	有意でない
差の統計的な意味	有意	問題なし	第 1 種の過誤
	有意でない	第 2 種の過誤	問題なし

ひとつは、第 1 種の誤り (Type 1 Error) と呼ばれ、本当は差がないのに差があると結論付けてしまうものである。もう一方は、第 2 種の誤り (Type 2 Error) と呼ばれ、第 1 種の誤りとは逆に、本当は差があるのに差がないと結論付けてしまうものである。この誤りは、習熟度間比較のように、検定を反復して行う場合に見られることが多いとされる。これらふたつの誤りは相補的な関係にあり、一方を規制することによって他方が緩められる場合がある。たとえば、検定の繰り返しが増えると、補正の結果として、ほとんど有意差が検出されなくなる可能性が考えられる。つまり、「第 1 種の誤り」を抑え過ぎて、「第 2 の誤り」を引き起こす可能性が高くなるのである。したがって、目的に応じてバランスよく調整し、検定の妥当性を高めることが必要となる。たとえば、本研究では、習熟度の異なる複数の書き手の使用頻度を比較する必要性が生じるが、その際には、個別に検定しているものと考え、ボンフェローニ補正は行わないものとする。

#### 1.6.4.3 頻度情報の多次元分析

通常、計量的なデータは、変数とケースに分けられ、データの性質を示す変数 (variable) の数が増えれば増えるほどデータの分類は困難になる。たとえば、使役動詞の習熟度分析を行う場合、変数として使役動詞 4 語 (make, let, have, get), ケースとして 6 種の書き手 (高校生, L, M, S, U, 母語話者) が設定されるため、合計で 24 種の多変量データを扱うことになる。このようなデータを分析する場合、複数の観点が必要となるため、目視のみで全体的な傾向を議論することはきわめて難しくなる。その際、多変量解析を用いることによって、複雑なデータを単純に解釈することが可能となる。以下、本研究で使用する多変量解析の手法について説明を行う。なお、実際の分析に際しては、石川・前田・山崎 (2010) に添付された多重分析ソフト Seagull-Stat を活用する。

##### (1) コレスポンデンス分析

コレスポンデンス分析は多変量解析のひとつであり、対応分析とも呼ばれている。頻度表における行・列の関係を組み替え、頻度表に含まれる 2 つのアイテムを少数の成分 (次元) にまとめることで、行・列を整理する解析法である。多次元集計されたデータを図表化することによって、データ要素同士の関係性が視覚的に表現され、散布図の軸解釈に基づいて意味特性の解釈を行うことが可能となる (石川・前田・山崎, 2010)。

通常、コレスポンデンス分析では、列方向に入るデータを第 1 アイテム、行方向に入るデータを第 2 アイテムと呼び、変数とケースといった性質の違いは問題にならない。補正前の生データを使用し、2 種のカテゴリを同時に分類・整理し、第 1 次元と第 2 次元を組み合わせて散布図が作図される。その結果、類似性・関係性の強い要素同士は近くに、弱い要素同士は遠くにプロットされる。

分析の結果として、固有値 (eigenvalue), 寄与率 (contribution rate), 累積寄与率 (cumulative contribution rate) が表示される。固有値は、第 1・第 2 アイテムの連関をどれくらい説明できるかを指す指標である。寄与率は、当該次元によって説明される元データの連関の割合を示している。累積寄与率は、その次元までの寄与率の総和である。通常、第 2 次元までで 80%ほどの累積寄与率が出ておれば、概ね分析はうまくいっていると見え、2 軸の解釈によって分析を行うことが可能となる。

本研究では、基本 3 動詞と補部構造との関係、基本 3 動詞における主語と目的語の関係、基本 3 動詞と使用ジャンルの関係、基本 3 動詞と習熟度との関係など、様々な多変量データ

の解析が必要となるため、コレスポンデンス分析を援用することとする。

## (2) クラスタ分析

クラスタ分析とは、データが持つ情報を手掛かりにして、距離の近いデータをまとめてクラスタ（群）を構成する統計手法である（石川・前田・山崎，2010）。クラスタ分析は、階層的クラスタ分析と非階層的クラスタ分析に大別される。本研究で採用するのは、階層的クラスタ分析である。個々のデータのうち、最も類似度の高いものを順に引き入れながら次第に大きな階層構造を持つ集合を作る。結果として、デンドログラム（樹形図）の形で図が出力されるため、任意にカッティング・ポイントを設定することによって、各項目の分類を行うことが可能となる。

クラスタを構成するための手段として、まず、データ間の距離（非類似度）の測定が行われる。非類似度の計算方法としては、ユークリッドの2乗と相関係数の2種が知られるが、本研究では、データ群ごとの平均とデータ群間の相関の両方を参照したいため、ユークリッドの2乗を採用する。次に、ウォード法を用いて、クラスタ間の融合のための、クラスタ間非類似度の計算を行う。ウォード法とは、クラスタ内の各個体データからクラスタ重心までの距離に注目し、その距離の平方和ができるだけ増えないように、次に融合すべきクラスタを探してゆく手法である。

本研究では、知覚動詞の分類を行う際に、クラスタ分析を援用する。複数の知覚動詞を変数に、100種を超える補部動詞をケースに設定することによって、補部動詞の意味傾向に基づいた知覚動詞の分類を行うこととする。

## (3) 相関分析

相関分析とは、複数の変数がどの程度の強さで相互に相関しているのか、つまり、一方が変化すれば他方もそれにつれて変化するという直線的な関係がどの程度の強さで見られるのかを調べる統計的分析方法である（石川・前田・山崎，2010）。

相関分析では、相関の強さを表す上で、相関係数（correlation coefficient）という指標を用いる。相関係数は、-1から1の範囲をとり、相関係数の絶対値が.70より大きければ「強い相関」が、.40より大きければ「中程度の相関」が、.20より大きければ「弱い相関」があるとされる。一方、.20以下の場合、通例「相関なし」と判断される。本研究では、相関係数の算出に際して、下記のピアソンの積率相関係数を採用する。

$$r = X \text{ と } Y \text{ の共分散} / \{ (X \text{ の標準偏差}) \times (Y \text{ の標準偏差}) \}$$

共分散 (covariance) とは、ふたつの変数、上記の場合、X と Y が連動して動く共変動の大きさを評価するものである。この場合、共分散は、X の偏差と Y の偏差の積を足し合わせ、データの個数で除すことによって算出される。ただし、共分散はもとの単位の影響を受けるため、標準化を行う必要性が生じる。そのため、それぞれの変数の標準偏差の積で割ることによって、どのような単位の元データであっても、係数が-1 から 1 の間に収まるよう調整を行うのである。

なお、相関分析においては、相関係数の有意性そのものを確認しておく必要がある。たとえば、相関係数が .50 よりも大きければ「中程度の相関」があるとされるが、.50 という相関係数自体が信頼できるものでなければ解釈は無意味となる。このため、相関分析を行う場合、「相関係数は実はゼロであり、変数は無相関である」という帰無仮説を立て、これを棄却できるかどうかを調べるために、無相関検定を併せて行う必要性が生じる。本研究においても、石川・前田・山崎 (2010) に添付された統計ソフト *Seagull-Stat* を用いて、無相関検定を行う。

本論文においては、4 種の使役動詞と 23 種の補部動詞の関係、英米における基本 3 動詞の関係、教科書の頻度と高校生の使用傾向の関係といった調査において、相関分析を援用することになる。

#### 1.6.5 本論文の構成

最後に、本論文の構成について述べる。本論文は 6 つの章で構成されている。まず、第 1 章においては、本論文の序章と位置づけ、史的変遷から見る文法指導の在り方、英文法の研究の方法、コーパス言語学の役割、基本 3 動詞を研究する重要性、本研究の調査の枠組みについて概観を行なった。

第 2 章以降においては、基本 3 動詞の用法について精緻な分析を行い、コミュニケーション能力の向上に寄与する新たな文法記述や指導法の方向性について検討を行う。まず、第 2 章では、使役動詞の用法について分析を行う。先行研究を概観した後、母語話者データに基づき、使役動詞の文法特性として、動詞、補部構造 (の形と意味)、主語と目的語の方向性、使用域、英米差の順に検討を行い、判別のための基準を示す。次に、高校生・大学生・母語話者の連続体における使役動詞の使用状況の推移を観察し、大学生や高校生が

何を理解し、何を理解していないかを明らかにしたうえで、指導法の方向性を示す。さらに、検定済み英語教科書の記述内容と本文頻度について調査を行い、教科書の内容的妥当性を検証するとともに、学習者の逸脱傾向との関連を探り、今後の文法指導における位置づけについて提言を行う。順次、第3章では知覚動詞を、第4章では発話動詞を研究対象として扱う。

最終章となる第5章では、それまでの議論を振り返り、本研究の目的・特徴・成果をまとめるとともに、基本3動詞についての教科書記述の一例を示すとともに、「気づき(noticing)」を促進するための新たな教材例の提案を行う。最後に、今後の学校教育における文法指導の方向性について提言を行う。

## 1.7 まとめ

本論文では、第1章を序論と位置づけ、本研究が目指す方向性、その根拠、研究の手段について概観を行なった。では、順にまとめることとする。

1.1においては、本研究の方向性について概観を行なった。今後の英語教育のあり方を模索するうえで、英文法がコミュニケーション能力の基盤となることを確認し、新たな文法記述や指導法の試みを本論文の目的と位置づけた。

1.2においては、海外と国内における文法指導の位置づけの変遷について概観を行なった。長きにわたって、コミュニケーションと英文法は対立する概念として捉えられてきたが、現在では、比較的バランスよく捉えられるとともに、意味を重視しながらも形式への気づきを促す指導に移行しつつある状況を読み取ることができた。

1.3においては、多様な文法のタイプを整理するとともに、新たな文法指導を考案するうえで、コーパス言語学が果たしうる役割について概観を行なった。本研究においては、母語話者の用法の解明、学習者の逸脱的使用傾向の特定、その原因の解明を行うことになるが、その際、コーパス言語学が拠り所となる根拠について確認を行なった。

1.4では、新たな文法指導を考案するうえで、動詞研究が重要となる背景について概観を行なった。先行研究や学習指導要領を通して、英文の枠組みを決定するという動詞固有の重要な役割を確認するとともに、複雑な補部構造を導く動詞タイプが、学習者にとって理解不足となっている可能性を読み取ることができた。

1.5では、高校生を対象として、動詞の難度に関する意識調査を行なった。様々な動詞タイプの中であって、複雑な補部構造を導く動詞、とりわけ、基本3動詞（使役動詞・知覚動詞・発話動詞）を難しいと感じる傾向が示された。苦手意識の主な要因は、関連する語の意味の判別や、後続部における形式と意味の関係であった。

1.6においては、本研究の枠組みについて概観を行なった。3種の観点（母語話者分析・学習者分析・教科書分析）における共通の分析項目を明らかにするとともに、問題の解明のために使用するデータと統計手法について概観を行なった。また、独自で構築した高校生作文コーパスと高校英語教科書コーパスのデザインについて説明を行なった。

引き続き、第2章以降においては、3種のコーパスを用いて基本3動詞の分析を行い、それぞれの文法特性、学習者の使用傾向、教科書の妥当性について検証を行う。得られた知見に基づいて、基本3動詞の指導法や教材開発の方向性について検討を行い、今後の文法指導のあり方について提言を行うこととする。

## 第2章 使役動詞の用法と運用

### 2.1 本章の目的

本章の狙いは、学習者が使役動詞を明確に区別し、正しく使用するための指導法や新たな教材記述を試みることである。よって、まず、先行研究の概観を通して問題点の整理を行い、母語話者データに基づいて使役動詞の用法を解明する。次に、学習者のデータに基づいて使用状況の調査を行なったのち、教材コーパスに基づいて、教科書の内容的妥当性を調査するとともに、学習者の逸脱的使用傾向の原因を探ることとする。

以下、本章の構成について説明を行う。まず、第2節では、先行研究の概観を行い、使役動詞の定義、機能、用法について整理を行う。語彙的使役と迂言的使役の違い、使役動詞4語（make, have, get, let）の位置づけ、それぞれの語の用法の整理を行うとともに、いまだ解明されていない問題点の抽出を行う。第3節においては、大規模母語話者コーパス（BNC）に基づき、先行研究では明らかにされていない問題点の解明を試みる。使役動詞、補部構造、方向性、使用域、英米差の順に分析を行い、使役動詞と補部構造の関係を解明し、4種の使役動詞を判別するための基準を示す。第4節においては、学習者コーパス ICNALE と筆者が独自に構築した高校生作文コーパスを用い、英語母語話者と学習者の比較を行う。使役動詞の運用における、日本人学習者特有の逸脱的使用傾向を特定するとともに、今後の指導に際して教員が留意すべき項目を明らかにする。次に、第5節においては、教科書コーパスと母語話者コーパスを比較し、文法記述と本文頻度というふたつの観点から、教科書の妥当性について検証を行う。また、学習者の逸脱的使用傾向との関係性を探り、今後の文法指導における使役動詞の位置づけについて提言を行う。

## 2.2 使役動詞とは何か

### 2.2.1 使役動詞の定義

#### 2.2.1.1 使役動詞の歴史的変遷

史的観点から使役動詞の変遷を概観すると、主として古英語 (Old English, OE 期), 中英語 (Middle English, ME 期), 近代英語 (Modern English, ModE 期) の 3 期において大きな変化が見られる (山口, 1991; 中島, 1955; 荒木・安井, 1992)。図 1 は使役動詞の変化の流れを概略化したものであるが, ME 期が分岐点としての役割を果たしていることがわかる。ME 期以前の OE 期においては, 母音変化を中心とする使役動詞の形態変化が進み, ME 期以降の ModE 期においては, make, let などの迂言的使役動詞の使用を中心として, 語順の固定化の流れが進んでいる。

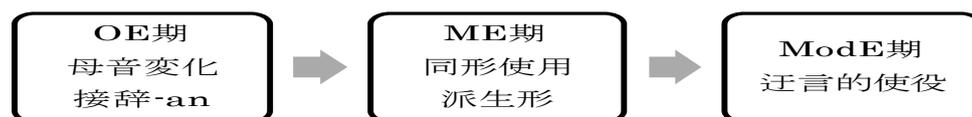


図 1 使役動詞の歴史的変遷

使役表現の始まりはゲルマン祖語にあると考えられている。OE 期以前では, 自動詞の語幹に語尾-jan を付けることによって, 使役の意味を表す他動詞が形成されていた。その後, OE 期においては, 語尾が-jan から-an へ推移するとともに, 動詞の母音変化によって, 自動詞と他動詞の区別が行われるようになった。中島 (1955) は具体例として, 下記のもの挙げている (p. 71)。はじめの 6 例は語尾の変化によるもの, 次の 2 種は母音変化によるものである。

drincan—drink, fiellan—fell, lecgan—lay, sittan—sit, sit—set, rise—rear

一方, ME 期になると, 多くの自動詞がそのまま使役他動詞として用いられるようになる。次の用例は, stand と fly について, それぞれの自動詞用法と他動詞用法を示したものである。用例(1)(2)では, 「立つ」から「立てる」へ, 用例(3)(4)では, 「飛ぶ」から「飛ばす」へと派生していることがわかる。

- (1) I *stood* against the oak. [自動詞]
- (2) I *stood* my gun against the oak. [使役動詞]
- (3) The kite is *flying* high up in the sky. [自動詞]
- (4) The boy is *flying* the kite. [使役動詞] (中島, 1955)

ME 期には、補充法による使役動詞化が始まっている。荒木・安井 (1992) は、補充法を「形態的に関係はないが、意味的に対をなすもの」(p. 233-234) と定義している。自動詞と他動詞で意味的に対立しているにもかかわらず、一方が存在しない場合に限り、異なる動詞で埋める作業が行われたものと考えられる。具体例としては、下記のようなものが挙げられている。

die—kill, buy—sell, come—bring, eat—feed, fall—drop, have—give, hear—tell,  
see—show, learn—teach

それぞれ、「死ぬ—殺す」、「買う—売る」、「来る—持ってくる」、「食べる—食事させる」、「落ちる—落とす」、「持つ—与える」、「聞く—話す」、「見る—見せる」、「学ぶ—教える」という関係になっている。左側の語が自動詞として、自発的な行為を示しているのに対して、右側の語は他動詞として、左側の行為を誘発する役割、すなわち使役的な働きを担っていることがわかる。

ME 期後半には、形容詞や名詞に接辞 (-en, en-) を加えた派生形の動詞が使役動詞として出現するようになる。歴史的推移に伴う屈折語尾の単純化は、その後、文法的な性の消失や与格と対格の融合を引き起こしただけでなく、語順の固定化や機能語の発達など、統語論的に大きな影響を及ぼすことになる (西村, 1997)。この「語順の固定化」の流れを受けて発達したものが迂言的使役動詞である。古くは OE 期においても、do や let などの動詞がその役割を果たしていたが、16 世紀の頃から、古文体の他で do が使役動詞として用いられる機会はなくなり、代わって、make, have, get, cause, let などが使役の意味を表現するようになった。現代では、母音変化、語形変化、派生、同形、補充によるものを語彙的使役動詞と呼び、make, let, get, have などを迂言的使役動詞と呼んでいる。では、次に、語彙的使役動詞と迂言的使役動詞の違いについて概観を行うことにする。

### 2.2.1.2 語彙的使役動詞と迂言的使役動詞

語彙的使役動詞とは、語彙そのものに使役性が含意されるものであり、迂言的使役動詞とは、使役の意味しか持たないものである。下記の用例(5)(6)は語彙的使役動詞と迂言的使役動詞の違いを示すものである。

- (5) The secretary **burned** the documents.
- (6) The secretary **caused** the documents to burn.

丸田(1998)は、用例(5)(秘書はその文書を燃やした)を用いて、語彙的使役動詞には、「使役結果」と「結果出来事」がともに含意されると述べている。この場合の「使役結果」は「燃やす」(cause to burn)であり、結果出来事とは「燃えた」である。語彙的使役動詞はさらに単純使役と形態的使役に分けられる。単純使役動詞には、open (=cause to open), raise (=cause to rise), stop (=cause to stop), fell (=cause to fall), kill (=cause to die) のようなものが含まれる。形態的使役とは、接辞(-en, en-, -ify, -ze)の付加から派生したものであり、brighten (=make bright), humidify (=make humid), actualize (=make actual) などが含まれる。

一方、迂言的使役動詞とは、それ自体が純粹に使役の意味(～させる)のみを表すものである。用例(6)(秘書はその文書を燃やした)を見ると、迂言的使役動詞 cause には具体的な行為が表出されないが、結果出来事を表す独立した非使役述語(この場合 to burn)と組むことによって、意味のある使役構文が成立することになる。各種辞書や語法書においては、迂言的使役動詞を使役動詞と位置づける傾向が強い。

### 2.2.1.3 典型的な迂言的使役動詞

各種語法書や文法書において扱われる迂言的使役動詞には、どのようなものが含まれているのだろうか。今回参照した先行研究は、安藤・樋口(1991)、安藤(2005)、小西(1980, 2006)、荒木・安井(1992)、Dixon(2002)、久野・高見(2005)、岸野(2008)、中島(1955)、Leech(2005)、Celce-Murcia & Larsen-Freeman(1983)、Palmer(1988)、Quirk et al.(1985)、鈴木・安井(1994)、山口(1991)の14種であるが、すべてにおいて「迂言的使役動詞」ではなく「使役動詞(一部、作為動詞)」という呼称が使用されている。では、表1を見てみよう。

表 1 先行研究における迂言的使役動詞の言及回数

使役動詞	頻度	使役動詞	頻度	使役動詞	頻度
have	14	help	4	bid	1
make	14	compel	3	prevent	1
get	14	allow	2	command	1
let	14	set	2	want	1
cause	6	keep	1	order	1
force	5	leave	1	TOTAL	83

13種の文法書の中で扱われた回数を見ると、make, have, get, letの4語がすべての文献で扱われていることがわかる。これら4語の使役動詞に共通する特徴は、原形不定詞や分詞などの多様な形態の補部動詞を共起させることである。その一方、使用可能な補部動詞の形態が限定的である使役動詞については、言及される回数がきわめて低くなっている。たとえば、cause, force, compel, allow, orderのように、補部構造としてto不定詞のみ許容しうる動詞は、迂言的使役動詞に含まれるものの、have, make, let, getと同列に論じられる機会はきわめて少ないことがわかる。岸野（2008）においては、「使役動詞と同じ働きを持つ動詞」と言及される程度でとどまっている。

上記の点を踏まえ、make, let, have, getの4語を最も典型的な使役動詞と捉え、本研究における研究対象として位置づけることとする。

## 2.2.2 使役動詞の機能

### 2.2.2.1 迂言的使役動詞の機能

ここでは、単純使役構文との比較を通して、迂言的使役動詞に含意される機能を掘り下げることとする。なお、説明に際しては、Causer（使役主）とCausee（被使役主）というふたつの概念を用いる。では、下記の用例（Dixon, 2002）を見てみよう。

- (7) The child **sat** on the mat.
- (8) Mary **sat** the child on the mat.
- (9) Mary **made** the child sit on the mat.

用例(7) (子供はマットに座った) は, sit を用いた自動詞構文であり, 主語 (The child) の自発的な行為が明示されている。用例(8) (メアリーはマットに子どもを座らせた) は, 他動詞 sit を用いた使役構文であり, 用例(7)において主語であった the child が, 行為を受ける Causee として機能する一方, 行為を働きかける Causer として Mary が新たに導入され, Mary から the child に直接働きかけがなされたことが明示されている。このように, 使役構文においては, 主語が使役主 (Causer) の役割を, 目的語が被使役主 (Causee) の役割を担うことになる。

迂言的使役動詞 make を使った用例(9) (メアリーはマットにその子を座らせた) では, Causer (=主語 Mary) と Causee (=目的語 the child) に加え, 補部動詞 sit が挿入されている。日本語訳の上では用例(8)と(9)は同義であるが, 迂言的使役動詞 make を用いることによって, the child の意に反して, 強制的に行われた状況が含意される。

次に, 迂言的使役動詞を用いた場合と, そうでない場合の意味の違いを見ることにする。Dixon (2002) は, 迂言的使役動詞と共起する Causer と Causee の関係性について, 特有の働きを認めている。単純使役である用例(8)においては, Mary が the child を直接抱きかかえて mat に座らせたことが含意されるのに対して, 迂言的使役構文である用例(9)においては, そもそも, the child が座るという行為を嫌がっているため, 実行に移すまで尻を叩いて言い聞かせている状況が含意されるのである。友繁 (2011) では, 他動詞構文に「直接的な使役」が含意されるのに対して, make 構文には「間接的な使役」が含意されると述べられている。

このように, 迂言的使役動詞は, 困難な環境, すなわち, 自然には起こらない環境で生起するものであり, 使役構文の中で, 活動を妨害する役割を Causee が担い, 活動の妨害を克服する役割を Causer が担うことになる (Jackendoff, 1990)。このような性質は, 次の用例 (Dixon, 2002) にも示されている。

- (10) John *walked* the dog in the park.
- (11) John *made* the dog walk in the park.
- (11a) He *got* the dog to walk in the park.
- (11b) He *forced* the dog to walk in the park.

用例(10)と(11)の違いは, 活動が自然に行われたかどうかである。用例(10) (ジョンは公

園で犬を散歩させた)は単純使役構文である。Causee (=the dog) がもともと散歩を欲していることが前提となるため、その行為は自然に遂行されたことになる。一方、用例(11) (ジョンは公園で犬を散歩させた)においては、日本語訳の上では用例(10)と同じであるが、迂言的使役動詞 **make** が使用されているため、Causee である the dog が散歩を欲していないことが前提となり、散歩という活動が強制によって行われたことになる。さらに、Dixon (2002) では、**make** だけでなく **get** や **force** を用いた使役動詞構文においても、Causer と Causee の間に「妨害の克服」の関係が含意されるという根拠に基づき、用例(11)から(11a)(11b)へのパラフレーズが可能であるとしている。

### 2.2.2.2 史的観点から見る使役動詞の意味機能

ここでは、歴史的観点を踏まえ、4語の意味機能の違いの整理を行う。下記の表2は、語としての初出年代、原義、使役用法としての初出年代、原義を要約したものである。

表2 OEDにおける4語の違い

	語初出	原義	使役初出	原義
make	950	move, arrange	1056	to cause a person to experience
let	971	leave behind, permit	971	not to prevent a person
have	971	hold, seize	1297	to get something done
get	1200	seize, take	1460	to cause a person to experience

語の初出年代を見ると、**get** が比較的新しい語であるのに対して、**make**, **let**, **have** がほぼ同時期に出現していることがわかる。使役動詞として使用され始めた時期を見ると、**let** については語の初出と同時であるが、**make** は100年後、**have** は200年後、**get** は260年後となっている。よって、使役動詞としての使用期間としては、「**let** > **make** > **have** > **get**」の順に長くなることがわかる。

ただし、意味機能の違いは曖昧である。語としての原義からは、4語の微妙な差が読み取れるものの、使役の意味の違いを原義から推し量ることはきわめて難しい。**let** には「妨げない」という放任のニュアンスが感じられるが、**make** と **get** については、使役の対象 (person) も原義もまったく同じである。では、こういった複雑な性質は各種文法書において、どのように記述されているのであろうか。引き続き、確認を行う。

### 2.2.2.3 使役動詞の意味機能

ここでは、4種の迂言的使役動詞（**make**, **let**, **get**, **have**）の意味機能に関する記述内容について整理を行う。すでに述べたように、これら4語は大多数の文法書・語法書において、典型的な使役動詞として扱われている。14種の研究書からの引用を集約すると、**make**には「有無を言わず～させる」「無理やり～させる」という強制のニュアンスが、**let**には「望みどおりに～させる」という容認または無干渉のニュアンスが、**get**には「納得させて～してもらう」という説得のニュアンスが、**have**には「当然～してもらう」「自分に有利なように～させる」という合意のニュアンスが含意される。久野・高見（2005）は、下記の表3に基づき、4語の違いを整理している。

表3 使役動詞の意味的機能的制約（久野・高見, 2005, p. 166）

使役動詞	使役主	被使役主
<b>make</b> 使役	強制 被使役主に対する直接的働きかけ	抵抗あり
<b>get</b> 使役	説得, 苦勞／努力 被使役主に対する直接的働きかけ	抵抗あり
<b>have</b> 使役	社会的慣習的な制御力による指示や常套的な物 理的制御力の使用	抵抗なし
<b>let</b> 使役	無干渉（許容, 放置）	抵抗なし

非使役主からの抵抗に対して、直接的に働きかけが行われるという点においては、**make**と**get**に共通の性質が見られる。また、そもそも抵抗がなされないという点においては、**have**と**let**に類似性が見られるが、4語間の違いを捉えるのは難しい。

では、次に、Dixon（2002）の用例に基づき、4種の意味機能（**make**：強制, **let**：許可, **have**：合意, **get**：説得）の違いを掘り下げることとする。

- (12) You **made** me burn the toast by distracting my attention.
- (13) She **lets** me do what I want.
- (14) She **had** John and Mary talk about the crisis, and then **got** Fred to come in.

用例(12) (あなたが、わたしの気をそらせるから、私のトーストが焦げてしまった) の make 構文においては、直接・偶発を問わず、Causer からの「一方的な働きかけ」(加藤, 2008) が含意されている。用例(13) (彼女は私にやりたいことをさせてくれる) においては、let の機能として、「許可」に加えて、「妨害しない、禁止しない」という「放任」のニュアンスが伺える。let 構文では、make, get, have とは異なり、Causee よりも Causer の独自性に強い focus が当てられるため (Dixon, 2002), 後続する Causee (ここでは me) に「抵抗、妨害」のニュアンスは含意されないのである。用例(14) (彼女は、まず、ジョンとメアリーに危機についての話し合いをさせ、その後、フレッドに入ってもらった) は、have と get の意味機能の違いを示すものである。have の補部においては、John and Mary による討論がすでに始まっている状況が含意されるのに対して、get の補部においては、Fred に対して参加の働きかけが行われたものの、実際に討論が行われたかどうかまでは述べられていないことがわかる。

Dixon (2002) では、have と get の違いについて、get=arranging for something to happen, have=arrange that it be happening と記述されている。これら 2 語の間に介する大きな違いは、happen の形態である。get 使役の場合には、to 不定詞 (to happen) が使用されることから、行為の開始や間接的な働きかけが含意される。一方、have 使役の場合には、現在分詞 (happening) が使用されるため、行為の持続の含意が強くなるものと考えられる。Dixon (2002) の理論に基づけば、get 使役には行為の開始を導く力が、have 使役には開始された行為を持続させる力が含意されることになる。友繁 (2011) では、have 使役に「やって当たり前」の意味が含まれると述べられている。

have と get の機能の違いに関しては、これまでも様々な観点からの考察が行われてきた。Celce-Murcia & Larsen-Freeman (1983) では、母語話者の内省に基づく調査を通して、2 語の違いについての考察が深められている。この調査は、予め与えられたコンテキストに対して、適切な後続部を母語話者に直観で選ばせるというものである。下記の用例 (15)(16)が質問であり、選択肢として(15a)(15b)(16a)(16b)が提示された。

(15) I had a lot of trouble finding someone to do it, but I finally...

(15a) **had** the lawn mowed.

(15b) **got** the lawn mowed.

(16) Mary likes to cook, so she likes to...

(16a) *gets* the job done well.

(16b) *has* the job done well.

用例(15)の日本語訳は「それをしてもらう人を見つけるのに苦労したが、何とか...」というものであり、困難のニュアンスが感じられる。この文章を 23 人の母語話者に提示した後に、文脈に合う適切な文章として(15a)(15b)の一方を選ばせたところ、20 人が(15b)を選んでいる。英語母語話者が、*get* に対して「説得、苦労」の含意を認めていることがわかる。この調査結果から、*have* に「自然な状況での使役」が、*get* に「困難な状況での使役」が含意されることが読み取れる。

用例(16)の日本語訳は、「メアリーは料理が好きだ。だから...」というものである。この用例の後続部として(16a)を選んだ母語話者は 22 人で、(16b)を選んだのは僅か 1 人であった。このことから、Celce-Murcia & Larsen-Freeman (1983) は、主節の主語（この場合 Mary）の行動と、埋め込み補部節（the job done well）の動作主（この場合、by me）が同定される場合には *get* が好まれるのに対して、曖昧な場合には *have* が使用される傾向が強くなると述べている。この他にも、使役動詞 *get* と *have* の違いについて様々な議論が行われているが、現状において明確な判別の基準は示されていない。

### 2.2.3 補部構造の形態と意味

#### 2.2.3.1 補部構造に含意される関係

では、引き続き、補部構造の形態について概観を行う。補部の性質を深く理解するためには、ネクサス (Nexus) (Jespersen, 1924) という概念を用いることが有用である。では、Palmer (1988) の用例に基づき、使役動詞の補部構造に含意される性質について概観を行う。

(17) He made the boy *finish* his work.

(18) The boy was made *to finish* his work.

(19) I'll let them *stay* a while.

(20) He had them *come* early.

(21) He had all them *singing*.

(22) He had all the prisoners *punished*.

(23) He got them *to cut* down the tree.

(24) He got them *cutting* down the tree.

「ネクサス」とは、「目的語と補部動詞の間に含意される主述の関係」(渡辺, 1986)を指すものである。たとえば, 上記の用例(20)(21)(22)の補部構造については, 下記のようにパラフレーズすることが可能である。

(20a) He had them come early. →They came early.

(21a) He had all them singing. →They all were singing.

(22a) He had all the prisoners punished. →All the prisoners were punished.

それぞれの下線部には, 「彼らが早く来た」, 「彼らはみんな歌っていた」, 「囚人はみんな罰せられた」という主述の関係が含意されている。用例(23)(24)についても同様の手法で解釈することが可能である。

しかし, 用例(17)から(24)までの補部構造を見ると, 一瞥しただけでも, 使用可能な形態の種類が多岐に及んでいる。大別すると, 原形不定詞, to 不定詞, 現在分詞, 過去分詞の4種になるが, 4語の使役動詞と4種の補部構造の組み合わせがすべて提示されているわけではないため, 使役動詞ごとに強い選択制限が働いている可能性が伺える。このような用例だけで, 「make+O+現在分詞」や「let+O+現在分詞」が正用法であるかどうかを推し量ることは, 英語母語話者のような直観を持たない日本人学習者にとって, きわめて難しいものと考えられる。では, 使役動詞 (make, let, get, have) とそれぞれの補部構造の関係について, 個別に概観を行うこととする。

### 2.2.3.2 make の補部構造

#### (1) 補部構造の形態

使役動詞の一般的な用法の概観に際して, 12種の文法書・語法書・辞書(安藤, 2005; Biber et al., 1999; Carter & McCarthy, 2007; Declerck, 1991; 江川, 1991; 小西・南出, 2006; Leech & Svartvik, 2002; Palmer, 1988; Quirk et al., 1985; Swan, 2005; 田中・武田・川出, 2007; 安井, 2005)を参照した。その中で, 使役動詞 make の補部構造として挙げられていたものは, 「能動態・原形不定詞」, 「能動態・過去分詞」, 「受動態・to 不

定詞」の3種である。下記は、先行研究からの引用例である。

- (25) I *made* him *go* against his will. (安藤, 2005)  
(26) Can you *make* yourself *understood* in English? (江川, 1991)  
(27) She was *made to repeat* the whole story. (Swan, 2005)

上記のように、3種の形態の共起が可能である点については、すべての先行研究において一致している。用例(25) (私は意思に反して彼を行かせた)の補部には「彼が行なった」、用例(26) (あなたの英語は通じますか)の補部には「あなた自身が理解された」、用例(27) (彼女は話全体を繰り返させられた)の補部には「彼女が話し全体を繰り返した」という主述の関係が含意されている。

英語母語話者が *make* の性質を理解するためには、これらの用例だけで十分可能であろうが、英語を母語としない日本人学習者が「意味と形式の関係性」を理解するのは、必ずしも容易ではない。例えば、上記の補部には現在分詞 (-ing) の共起例が見られないため、-ing 形が非文である可能性が考えられるが、使役動詞 *make* の補部構造における現在分詞の非文性について言及している先行研究はきわめて少ない。本研究で扱った文法書の中では、「分詞として *make* のあとにくる補部は過去分詞だけである」(Declerck, 1991, p. 636), 「~~I made her crying.~~」(Swan, 2005, p. 335) といった記述例が確認されたが、その根拠は示されていない。安藤 (2007) は、「アスペクトの衝突 (aspectual clash)」(Carrier & Randall (1992) を非文の根拠としている。これは、「現在分詞も過去分詞も典型的に主文の動詞が表す時との同時性を表すので、有界的 (時間の終点を表す) 表現として機能することができない」(pp. 126-128) というものである。こういった記述は、非文性を検討する上で重要な理論的根拠となりうるものであるが、理論を実証するためのデータは提示されていない。

## (2) 補部構造の性質

使役動詞 *make* の補部の性質を理解する上においては、「結果状態性」の概念を把握しておくことが有用である。では、下記の用例を見てみよう。

- (28) She *broke* the antique *to pieces*. (影山, 1996)

(29) John *kicked* the door *open*. (影山, 1996)

(30) The gardener *made* the tulips *flat* by watering .... (Jackendoff, 1990)

用例(28) (彼女は古美術品を粉々にわった) においては, *broke* という使役行為によって, 目的語 *the antique* に *to pieces* という状態がもたらされている。用例(29) (ジョンはドアを蹴り開けた) においては, *kicked* という使役行為によって, 目的語 *the door* に *open* という状態がもたらされている。使役動詞 *make* を用いた用例(30) (庭師は, 水をやって, チューリップを倒してしまった) においては, *by watering them* という行為によって, 目的語 *the tulips* に *flat* という状態がもたらされている。このように, 使役動詞の補部構造においては, 語彙的使役, 迂言的使役の違いにかかわらず, 「変化を受けている状態」ではなく「変化が終わった状態」, つまり「結果状態性」(安藤, 2005 ; 影山, 1996) が含意されるのである。下記の用例は, 結果状態の観点に基づき, 補部構造における分詞共起の可能性について述べたものである (Dixon, 2002)。

(31) I *made* John and Mary **be talking** when Fred entered.

(32) \*I *made* John **examined** by the doctor.

(33) I *made* John **interested** in the puzzle.

分詞共起に対する非文性を判断する根拠は, *be* の有無にある。Dixon (2002) によると, 意図的な解釈を伴う分詞が *make* の補部に生起するためには, *be* の共起が必要となる。用例(31)が許容されるのは, 意図的な解釈を伴う現在分詞 (*talking*) と *be* が共起することにより, 状態性が強化されるためである。逆に, 用例(32)が許容されないのは, 意図的な解釈を伴う過去分詞 *examined* (診察される) が単独で共起しているためである。用例(33)において, 過去分詞 *interested* の共起が非文とされないのは, *interested* に含意される状態性が強く, 過去分詞というよりもむしろ形容詞として解釈されるためである。影山 (2009) は, これを「形容詞的受身」と定義している。このような, *make* の補部に固有に見られる性質を説明する考えとしては, 「*be* のない形式では, 即座に結果が出ていると考えるべきである」(安藤, 2005, p. 832), 「*make* 自体が強い起動性を有するため, 小節補部において状態の変化を具現化する必要がなくなっているのである」(田中智, 2003, p. 130), 「*make* は<使役>の部分だけに焦点を当てるので, 時間的な広がりには焦点を当てる

・ing 形とは相容れないのである」(月足, 2004, p. 69), 「make の構文では事態の変化とその結果の確保というふたつの側面が強調される」(佐藤・田中, 2009) といったものがある。

以上, 使役動詞 **make** の補部構造には状態性が含意されるため, 意図性や動作性が強く含意される分詞, とりわけ, 現在分詞 (-ing) の共起が難しいという性質を確認することができた。ただし, 使える可能性はゼロであるのか, それとも, ある程度までは使用可能であるのか, といった現実的な使用状況を示すデータは提示されていない。本研究において解明すべき, 重要な問題点であると言える。

### 2.2.3.3 let の補部構造

下記は使役動詞 **let** の用例 (Swan, 2005) である。

(34) We usually **let** the children *stay* up late on Saturdays.

(35) I'll **let you know** my holiday dates next week.

(36) Could you **let me have** the bill for the car repair?

用例(34)(35)(36)の補部動詞の形態は, すべて原形不定詞 (**stay, know, have**) となっている。他の先行研究においても, 基本的に, **let** の後続部の形態は「原形不定詞」のみで統一されている。Swan (2005) は, 用例(35)(36)を成句的表現とみなすとともに, 「let...know→tell, inform」, 「let...have→send, give」に言い換えることが可能であると述べている。

**let** の受動化に関する記述は文法書によって曖昧である。Swan (2005) では, **let** の受動化に際しては, **be allowed to** を用いるのが一般的であると述べられている (p. 323)。岸野 (2008, p. 83) では, 「**let** は受け身で用いられることもあるが, その際 **to** は出沒したりしなかったりする」と述べられている。一方, Dixon (2002) は, 成句的表現 (**let go**) のみ受動化が許容されると述べている。

使用可能な補部構造の種類が限定的であるという点で, 各種の先行研究において統一見解が見られたものの, 後続する補部動詞の意味や, 受動態の後続部の形態など, 不明な点も残されていることがわかる。

#### 2.2.3.4 have の補部構造

使役動詞 **have** の補部動詞の形態は、あらゆる語法書・辞書において、原形不定詞・現在分詞・過去分詞の3種で統一されているが、解釈の仕方はさまざまである。Swan (2005) は、原形不定詞と現在分詞には「使役」「経験」「被害」が、過去分詞には「使役」「経験」「完了」「被害」が含意されると述べている。Declerck (1991) では、時間的な経緯の観点から、原形不定詞が共起する場合には「～するように頼む」、現在分詞が共起する場合には「～するようにさせておく」と解釈することが可能であると記述されている。江川(1991) は、存在文としての **have** の基本的意味 (...の状態を持つ) からの拡張として、補部構造の用法を「使役」、「受け身・被害」、「許容」の3種に分類している。下記は、使役動詞 **have** の用例 (Swan, 2005) である。

- (37) The manager **had** everybody **fill** out a form.
- (38) He **had** us **laughing** all through the meal.
- (39) If you don't get out of my house, I'll **have** you **arrested**.

用例(37) (管理職は全員に書類に記入させた) における原形不定詞 (**fill out**) は、「記入する」という行為の始まりから終わりまでを、用例(38) (彼は食事中ずっと私たちに笑わせた) の現在分詞 (**laughing**) は「笑っている」という活動の継続を、用例(39) («もし家から出ないのなら、逮捕されますよ») の過去分詞 (**arrested**) は「逮捕される」という受動行為を含意するものである。

ただし、学習者が、使役動詞の補部構造の形式と意味の関係を理解することは、必ずしも容易ではない。友繁 (2011) では、**She had a ring stolen.** という例文に対し、「彼女の指輪が盗まれた」という受動の意味と、「彼女が誰かに指輪を盗ませた」という使役の意味の解釈が可能であると述べられている (p. 76)。用法の識別に際しては、音声面での際立ち (強勢位置) や前後の文脈を手がかりにすることも可能ではあるが、日本人学習者が、単文に基づいて意味の判断を行うことは、きわめて難しいと言える。

#### 2.2.3.5 get の補部構造

下記は、使役動詞 **get** の補部構造を示す用例 (Swan, 2005) である。

- (40) *Get Penny to help* us if you can.
- (41) Don't *get* him *talking* about his illness.
- (42) It will take another hour to *get* the washing *done*.

補部動詞の形態は、あらゆる語法書・辞書において、to 不定詞、現在分詞、過去分詞の3種で統一されている。用例(40)（可能なら、ペニーに助けてもらいなさい）では、to 不定詞（to help）と if you can の併用によって、Penny への依頼が困難である状況が示されている。用例(41)（彼に病気の話しをさせてはいけない）の補部の現在分詞（talking）については、have の補部構造として共起する現在分詞の機能とは異なり、会話の継続よりも開始に焦点が当てられているように感じられる。用例(42)（洗濯機を動かすにはもう1時間かかるでしょう）の補部の過去分詞（done）には、洗濯という作業の完了が含意されている。

get の補部構造における形態と意味の関係に注目した先行研究は他にもある。Swan (2005) は、「to 不定詞」には困難な響きとともに「説得して～させる」という意味が、「現在分詞」には「～し始めるようにさせる」という意味が、「過去分詞」には「～するのを終える」「手はずを整える」という意味が含意されるのだと述べている。岸野 (2008) は、「X gets Y to do Z」の形式においては、to の介在が抵抗や困難の響きを伴う原因となっていることを指摘する一方で、「get A doing」の形式においては、to が介在しないため、抵抗や困難が含意されないと述べている。

過去分詞構造に関しては、have と get の違いについて考えることが重要である。先行研究では、get 構文に対して、「偶発性」（小西, 2006）や「口語性」（江川, 1991）を認める考え方がある。「偶発性」の含意は、get 固有の性質である「起動相」の働きに因るものと考えられる。「口語性」の含意は、上記の Swan (2005) の3用例が、身近なテーマ（援助、会話、洗濯）について述べられたものであることや、命令文として使用されていることにも伺える。ただし、学習者がこういった情報に基づいて意味の判別を行うのは、きわめて難しいと言える。

#### 2.2.3.6 認知言語学から見る使役動詞構文の意味

すでに述べたように、従来の先行研究においては、Causer と Causee の関係性に基づいて使役動詞を捉えようとする試みが中心的であった。しかしながら、認知言語学において

は、「行動連鎖」の概念に基づき、さらに広い観点から使役構文を捉え直そうという試みがなされている。行動連鎖 (action chain) (Langacker, 1987) とは、認知言語学の枠組みにおける、使役構文のプロトタイプ的な特質を指す用語である。下記の BNC 用例は、次々と他者に影響を与え続ける「行動連鎖」の性質が含意された典型的な構文として紹介されている。

(43) I got him to close the door. (Langacker, 1987)

Langacker (1987) によると、「行動連鎖」は、「主要部である Causer が、エネルギーを 2 番目の実体である Causee に伝える。そのエネルギーが、Causee によって消費されるか、または 3 番目の実体である Patient によって吸収されるかによって使役行為が成立するものである」と定義されている。この概念に基づいて、用例(43) (「私は彼にドアを閉めさせた」) のプロトタイプ性を解釈すると、「Causer (I) から Causee (him) に伝えられたエネルギーが Patient (the door) によって吸収された」ということになる。このように、認知言語学の枠組みにおいては、Causer, Causee, Patient の 3 項が参与者 (participant) として関わっており、こういった行動の連動性が、使役構文のプロトタイプ性を高める要素と位置づけられるのである。

このような「行動連鎖」の概念は、使役動詞に関わる項の有生・無生の違いによって、「ビリヤード・ボール使役」と「直接操作」という、ふたつの下位区分に分類される。用例(44)は、ビリヤード・ボール使役 (Langacker, 1987) の性質を、用例(45)は直接操作 (Lakoff, 1987) の性質を示す BNC 用例である。

(44) The ball's hitting it made the lamp topple from the table. (BNC)

(45) So he got you to move it in the end? (BNC)

ビリヤード・ボール使役 (billiard-ball causation) とは、「物体 A が物体 B に衝突した結果、本来なら動くはずのなかった状態で B が動かされる」というものである。この理論においては、A・B とともに、単独で特有で物理的なものであることが条件となる (Langacker, 1987)。用例(44) (ボールがそれに当たったために、ランプがテーブルから転げ落ちた) からは、The ball, it, the lamp という 3 種の無生の項が、それぞれ Causer, Causee, Patient

の役割を担うとともに、ビリヤードのボールが連続的にぶつかり合う行動連鎖のイメージが表出されている。

用例(45) (それで彼は最終的にあなたにそれを移動させたのですか) は直接操作 (direct manipulation) を示すものである。ビリヤード・ボール使役との違いは, Causer と Causee がともに有生, すなわち人間でなければならないという点である。用例(45)においては, he と you の 2 者が Causer と Causee の役割を担っていることがわかる。ただし, 下記の用例(46)(47)のように, Causer, Causee の両者が同定される場合には, プロトタイプ的なものとはみなされない。たとえば, 用例(46)では, Causer (I) と Causee (myself) が, 用例(47)においては, Causer (I) と Causee (my) が同一人物となっている。

(46) ... but I made *myself* sit and really give him time. (BNC)

(47) Then I'll get *my geography project* done. (BNC)

以上, 認知言語学における使役表現のプロトタイプ性について概観を行なった。このような状況が, 言語データにおいて高頻度で見られるのならば, 理論が裏付けられたことになり, 学習者の理解を促進するための典型モデルとして提示することが可能となる。しかしながら, 理論と現実の間に食い違いが存在することを指摘する研究報告がなされている (Gilquin, 2006)。表 4 は, BNC から抽出された使役動詞構文を, 「行動連鎖」, 「ビリヤード・ボール使役」, 「直接操作」の 3 種に分類したものである。

表 4 BNC に見るプロトタイプ的使役構文の比率 (Gilquin, 2006)

使役動詞	行動連鎖		ビリヤード・ボール使役		直接操作	
	粗頻度	率 (%)	粗頻度	率 (%)	粗頻度	率 (%)
cause	150	75.00	0	0.00	0	0.00
have	133	16.40	0	0.00	17	2.10
make	947	75.70	1	0.08	51	4.10
get	400	30.50	1	0.08	121	9.20
TOTAL	1,630	45.60	2	0.06	189	5.30

表 4 を見ると, BNC から抽出された使役動詞 (have, make, get, cause) において, 「行

動連鎖」の含意が認められる用例の占有率は 45.6%にとどまっている。実際の用例を個別に見ると、使役動詞 **have, get** を用いた構文の大半において、下記の用例(48) (あなたは実に髪の毛を短く切りましたね) や用例(49) (前に終わらせたかった) のように、Causee は省略されていた。ひとつの使役動詞文の中において、Causer, Causee, Patient の 3 項すべてが表出されるケースはきわめてまれであると言える。

(48) I just told them you'd had *your hair cut* really short. (BNC)

(49) I've nearly finished this. I'd like to get *it done* before. (BNC)

**make** と **cause** に限定すれば、プロトタイプ的な用例の占有率はそれぞれ 75%を超えている。しかし、**make** 構文におけるビリヤード・ボール使役と直接操作の占有率は、それぞれ僅か 0.08%, 4.1%であり、**cause** 構文に至っては、2 種ともに出現頻度はゼロであった。また、ビリヤード・ボール使役における Causer と Causee は「単一で、特有で、物理的なもの」であると定義されていたが (Langacker, 1987), 科学分野において出現した使役動詞 **cause** の英文においては、Causer と Causee の大半が抽象的なものであった。さらに、用例(48)(49)に見られるように、Causer と Causee が同定された英文が数多く見られるという事実は、直接操作 (Lakoff, 1987) の定義と矛盾することになる。

理論と現実の食い違い、すなわち、母語話者の直観と実際の使用状況が必ずしも一致するわけではないという事実を示したという点において、Gilquin (2006) が果たした役割は大きい。実際の指導や教材記述の中で提示される用例についても、直観と観察の融合を通して、より慎重に選定することが重要である (石川, 2008)。

#### 2.2.4 小括

先行研究を概観した結果、使役動詞 **make, have, get, let** が異なる意味を有すること、および、それぞれの使役動詞と補部構造の形態の間に何らかの選択制限が存在することが明らかとなった。下記の表 5 は、先行研究から得られた情報を整理したものである。先行研究において、存在が明示されているものには○を、存在しないこと、すなわち非文性が明示されているものには×を、情報が曖昧なものには?を記している。

表 5 において注目すべきは、語られていない情報が多いことである。特に、補部構造の選択制限に関して、正用と誤用という側面から、使い分けの傾向を詳細に説明する先行研

究は見られなかった。とりわけ、非文情報に関する説明は曖昧であった。井上 (2008) は、非文情報を「文法的に容認不可能な表現に関する情報を与え、発信の際に日本人学習者が犯しそうな誤りを先回りして注意を促すものである」(p. 48) と定義し、その効果を認めている。使役動詞の用法を記述する上においても、非文情報は重要な情報となるであろう。

表 5 使役動詞の用法

使役動詞	意味	受動化	補部構造			
			原形不定詞	to 不定詞	現在分詞	過去分詞
make	強制	○	○	○	?	○
have	合意	×	○	?	○	○
get	説得	×	?	○	○	○
let	許可	?	○	?	?	?

また、一般的な使用傾向に関する情報も不足している。使役動詞の受動態使用は一般的であるのか、補部構造として使用される動詞の形態に頻度差はあるのか、使用される補部動詞に特徴的な意味特性はあるのか、どのような使用域で用いられるのかといった情報が欠けていた。たとえ、正用・誤用の違いが明確になったとしても、用法の種類が多岐にわたる場合には、必ずしもすべての用法に習熟させる必要はなく、どの用法から学ぶべきかという、典型性に関する情報を学習者に明示することが必要となる。

母語話者とは異なり、英語への直観を持たない日本人学習者が英語を理解する上において、明示的文法知識の提示は必要不可欠な条件となる。特に、使役動詞のように難度の高い構文に関しては、網羅的に各種の用法を指導するのではなく、学習者が優先して習得すべき構文に関する情報や、学習者が犯しやすい誤用に関する情報を事前に示しておくことが重要となる。

## 2.3 母語話者の使用状況

### 2.3.1 研究の方向性

先行研究の概観を通して、**make, let, have, get** の 4 語が最も一般性の高い使役動詞であることが示された。ただし、学習者が使役動詞の用法を理解するうえで必要な情報が十分に提示されているとは言い難い状況であった。実際、4 語それぞれの意味的機能は複雑かつ多様であった。先行研究では、4 語に含意される使役の強度の階層性をはじめ、**have** と **get** の区別がきわめて難しいことが示されていた。また、補部構造の形態と意味の関係も複雑であった。とりわけ、4 種の使役動詞と 4 種の補部構造（原形不定詞、**to** 不定詞、現在分詞、過去分詞）の間には強い選択制限が存在していることが読み取れたが、非文情報に関して明確な記述はほとんど見られなかった。また、使役動詞ごとに使用される補部構造の頻度差に関する情報も見られなかった。学習者が、使役動詞 4 語の判別、補部構造の形と意味、語順等に強い苦手意識を抱いていることを考えると、先行研究はそういった疑問に対して、明確な回答を出していないことになる。

本節においては、上記の問題点を踏まえ、大規模データに基づいて母語話者の使用状況を分析し、使役動詞の用法の解明を試みる。以下、研究の視点として、**RQ**、データ、手法の概説を行う。引き続き、分析の結果と考察を行い、判別の基準を示すこととする。

### 2.3.2 研究の視点

#### 2.3.2.1 リサーチ・クエスチョン (RQ)

本研究の目的は、大規模な英語母語話者コーパスに基づき、頻度情報を手がかりとして使役動詞の用法の解明を試み、使役動詞を判別するための情報を得ることである。具体的な **RQ** として下記の 7 点を設定する。

- RQ1 使役動詞の中で最も一般的に使用されるものはどれか。
- RQ2 使役動詞の態選択として一般的に使用されるものはどちらか。
- RQ3 使役動詞の補部構造として最も一般的に使用されるものはどれか。
- RQ4 使役動詞の補部構造にはどのような意味が含意されるか。
- RQ5 使役動詞によって主語と目的語との方向性に違いはあるか。
- RQ6 使役動詞の使用域に違いはあるか。
- RQ7 使役動詞の用法に英米差はあるか。

### 2.3.2.2 データ

本研究では、すべてのリサーチ・クエスチョンにおいて、使役用例および各要素の頻度を取得することが必要となる。今回、BYU-BNC から使役用例を抽出する際に用いた検索式は下記の通りである。

- |             |                               |                                     |
|-------------|-------------------------------|-------------------------------------|
| [1] make 構文 | [make] [pn*] [v?i*/v?n*/v?g*] | *受動態 : [be] made to [v?i*]          |
| [2] let 構文  | [let] [pn*] [v?i*/v?n*/v?g*]  | *受動態 : [be] let to [v?i*/v?n*/v?g*] |
| [3] have 構文 | [have] [pn*] [v?i*/v?n*/v?g*] | *受動態 : [be] had [v?i*/v?n*/v?g*]    |
| [4] get 構文  | [get] [pn*] [v?i*/v?n*/v?g*]  | *受動態 : [be] got to [v?i*] or [v?n*] |

[make][let][have][get]はそれぞれのレマ (lemma) を指し、入力することによって、活用形のすべてを抽出することが可能となる。目的語としては[pn\*]を入力し、代名詞すべてを対象とする。[nn\*]の入力によって名詞を抽出することも可能となるが、冠詞を含め決定詞を共起させる抽出式を設定することによって、多数の構文エラーが抽出されるため、今回の分析では代名詞のみを対象とした。補部動詞の抽出に際しては、原形不定詞として[v?i\*]を、過去分詞として[v?n\*]を、現在分詞として[v?g\*]を、to 不定詞として to [v?i\*]を設定する。ただし、これらの検索式から得られた構文がすべて使役構文を表すわけではない。たとえば、[have][pn\*][v?n\*]と入力することによって、Have you been のような、使役構文とは全く異なる構文が数多く抽出されることになる。そのため、抽出された全用例に対して、目視によって削除の作業を行なった。

### 2.3.2.3 手法

RQ1 (使役動詞の使用頻度) においては、抽出されたレマの頻度に基づき、4 種の使役動詞 (make, let, have, get) の使用頻度と比率について検討を行い、最も一般的に使用される使役動詞の特定を行う。

RQ2 (態選択の傾向) においては、ベースライン用例 (1 章 6 節で説明) における受動態率を基準とし、使役動詞 4 語の態選択の傾向について検討を行う。

RQ3 (補部構造の形態) においては、4 種の使役動詞に後続する 4 種の補部構造 (原形不定詞・to 不定詞・現在分詞・過去分詞) の頻度と比率を算出し、4 語別に一般性の高い補部構造の特定を行う。

RQ4（補部構造の意味傾向）においては、4語それぞれの後続部に高頻度で共起する補部動詞の意味傾向について質的解釈を行い、使役動詞の再分類を行う。その際に、相関分析とコレスポネンス分析を援用し、多角的な視点から、4語の関係性を捉えることとする。なお、補部動詞の意味の検討に際しては、吉川・友繁（2008）の枠組みに基づき、補部動詞に含意されるアスペクト機能の調査を行う。吉川・友繁（2008）では、「スル」「ナル」の意味特性に基づいて、動詞句を到達動詞句（Achievement VPs）、達成動詞句（Accomplishment VPs）、活動動詞句（Activity VPs）、状態動詞句（Stative VPs）の4タイプに分類している（p. 23）。

表1 意味傾向に基づく動詞の分類（吉川・友繁, 2008）

	非状態動詞句			
	状態動詞句	活動動詞句	出来事動詞句	
			到達動詞句	達成動詞句
意味特性「スル」の有無	無	有	無	有
意味特性「ナル」の有無	無	無	有	有

状態動詞句は、**know** のように、「スル」と「ナル」の意味特性をどちらも持たないものである。活動動詞句は、**run** のように、状態変化を含意せず、不定の時間帯での活動・動作を表すものである。到達動詞は、**arrive** のように、「ナル」だけの意味を持ち、状態変化のみを含意するものである。達成動詞は、**build** のように、「スル」の「ナル」の意味特性を両方とも持ち、ある活動から状態変化がもたらされるものを指す。ただし、到達と達成の区別においては、前後の文脈からの判断が必要となるため（影山, 1996）、本研究においては、到達・達成動詞として捉え、3区分に基づいて補部の意味分類を行う。

RQ5（主語と目的語の方向性）では、使役動詞と共起する主語と目的語の頻度に基づき、Causer と Causee の関係性の検討を行う。主語としては、I, You, He, She, We, They を、目的語としては、me, you, him, her, us, them を調査対象とする。また、その関係性を視覚的に検討するためにコレスポネンス分析を援用する。

RQ6（使用域）においては、BNC の7レジスター（spoken, academic, non-academic, fiction, newspaper, magazine, misc）ごとに使役動詞構文の頻度を抽出し、コレスポネンス分析を援用して、4種の使役動詞と使用域の関係を探る。

RQ7（英米差）では、COCA データと BNC データの比較を行うことによって、英米差が用法に及ぼす影響の程度について検討を行う。分析対象は、使役動詞の頻度、補部構造の形態、補部動詞の意味傾向の 3 点とする。

### 2.3.3 結果と考察

#### 2.3.3.1 使役動詞の使用頻度

先行研究では、4 種の使役動詞が同等に扱われていたが、最も一般性の高いものはどれであるかという、産出指導に直接的に与する情報は明示されていなかった。BNC に基づいて頻度を抽出したところ、結果は下記の表 1 の通りとなった。

表 1 BNC における使役動詞の出現頻度（レマ）

使役動詞	make	let	get	have
粗頻度	11,308	7,530	3,004	2,998

表 1 より、4 種の使役動詞には、明確な頻度順位（make > let > get ≒ have）が存在することがわかる。比率は、それぞれ、45.5%、30.3%、12.1%、12.1%である。使役のニュアンスという点では「強制 > 許可 > 説得 ≒ 合意」の順ということになる。make と let の 2 語で全体の 76%が占められるのに対し、get と have の使用頻度はそれぞれ 1 割程度である。目的語に対する働きかけの程度が両極端の関係にあるもの（make と let）が高頻度で使用されるのに対して、中間に位置するもの（get と have）の使用機会がきわめて限定的となっている。英語における使役行為は、主として「強制」と「許可・放任」の 2 種から成るものと言える。

なお、let's 構文と let us 構文が類似の機能を有すると考える説がある（Tregidgo, 1982）ため、let us 構文を除いて再集計を行なったところ、総頻度は 6,455 であり、全体順位や比率に大きな変化は見られなかった。よって、コミュニケーション能力の伸長を図る上において、優先的にフィードバックされるべき使役動詞は、make と let であると言える。

#### 2.3.3.2 態選択

先行研究において、受動化の可能性について言及されていたのは make と let のみであるが、let に関する記述は曖昧であった。よって、実際の産出データに基づいて、4 語の態

選択の傾向について調査を行なった。では、表 2 を見てみよう。

表 2 使役動詞の態選択の傾向

態選択	make		let		get		have	
	頻度	%	頻度	%	頻度	%	頻度	%
能動態	10,959	93.87	7,508	99.71	3,004	100.00	2,998	100.00
受動態	693	6.13	22	0.29	0	0.00	0	0.00
合計	11,308	100.00	7,530	100.00	3,004	100.00	2,998	100.00

BNC のデータにおいて受動化が認められたものは、make (6.13%) と let (0.29%) のみである。ただし、比率の高低を検討するためには、一般的な文章における受動態の生起率との比較が必要となる。すでに述べたように、BNC 高頻度動詞 (know, take, give, use, find) をベースライン用例として調査したところ、受動態の生起率は 3.88% であった。ゆえに、そもそも受動態は一般的な英文において、起こりにくい、有標の文体ということになる。これを基準とすると、使役動詞 make の受動態の生起率は一般の英文の受動態の 2 倍近くであるが、let の受動化はきわめて稀であり、have, get については不可能であることがわかる。下記の用例(1)は、BNC における make の受動態用例である。

(1) But we never *were made to feel* inferior or anything like....

make の受動化が許容されるのは、4 語の中で最も他動性が強いためであろう。「受動態というのは話し手が主語を特徴づけ注目させたいときに用いられる」(荻野, 2008, p. 49) という考え方に示されるように、本来、受動化が許容されるためには、目的語に強く働きかける他動詞の使用が条件となる。再度、表 2 の受動化率を見ると、受動化が許容される使役動詞 (make) と他の 3 語 (have, get, let) の間には、「他動性の強さ」という点で明確な違いが存在している。本来、相手への働きかけが弱い動詞 (have : 持つ, get : 得る, let : 許す) については、使役動詞として扱われる場合においても、受動化が許容されないことがわかる。下記は、let の受動態用例である。

(2) Not only had most manorial demesnes **been let to farm** seeing that ....

(3) Blaine says he **was let go** because he had found Vial ....

先行研究では、let の受動態構文の補部として、to 不定詞と原形不定詞の 2 型が提示されていた。BNC において出現した let の受動態用例（全 22 例）を詳細に観察した結果、用例(2)のような to 不定詞の使用例は 4 例のみであり、他の 18 例はすべて原形不定詞であった。さらに、原形不定詞用例の半数（45.5%）が、用例(3) (let go) のような定型表現に限られているため、let の受動態構文はきわめて成句的なものであるとみなすことができる。よって、学習者への指導においても、受動化が可能な使役動詞構文として、「be made to 不定詞」の際立ちを伝えることが重要となる。

### 2.3.3.3 補部構造の形態

#### (1) 典型性

先行研究では、補部構造の使用頻度に関する情報は提示されていなかった。とりわけ、非文性に関する情報は曖昧であり、学習者の理解を妨げている可能性が読み取れた。よって、使役動詞個々の補部構造として、原形不定詞、to 不定詞、現在分詞、過去分詞の 4 種が生起する割合について調査を行う。分析結果は下記の表 3 の通りである。

表 3 使役動詞別の補部構造の比率

補部構造	make		let		get		have	
	粗頻度	率 (%)	粗頻度	率 (%)	粗頻度	率 (%)	粗頻度	率 (%)
原形不定詞	10,261	90.74	7,502	99.92	0	0.00	519	17.35
to 不定詞	693	6.13	4	0.04	928	30.89	0	0.00
過去分詞	349	3.09	0	0.00	1,456	48.47	2,062	68.92
現在分詞	5	0.04	2	0.04	620	20.64	411	13.74
合計	11,308	100.00	7,508	100.00	3,004	100.00	2,992	100.00

表 3 より、4 語の使役動詞と 4 種の補部構造の間に、異なる選択制限が存在することが明らかとなった。また、それぞれの使役動詞ごとに、典型的に使用される補部構造が存在

する状況が示された。下記は典型的な構文を示す用例である。

- (4) The book *made* us *think* about the nature of health.
- (5) ... be grateful if you would *let* me *have* your instructions.
- (6) ... we still had to *get* something *done* about our new ....
- (7) That obliged him to *have* everything *finished* earlier.

まず、補部構造の頻度順位を見ると、*make* の補部においては「原形不定詞>to 不定詞>過去分詞」、*let* の補部においては「原形不定詞のみ」、*get* の補部においては「過去分詞>to 不定詞>現在分詞」、*have* の補部においては「過去分詞>原形不定詞>現在分詞」となった。原形不定詞との共起度の強さにおいては、*make* と *let* に共通性が見られる一方、過去分詞との共起度の強さにおいては、*get* と *have* に類似性が見られる。また、*make* や *let* のように、使用される補部構造の形態がひとつに絞られる場合には、その構造の使用比率が高まるが (*make* : 90.7%, *let* : 99.9%), *have* や *get* の補部構造のように、複数の形態が使用可能である場合には、構造ごとに比率が分散する傾向が伺える。しかしながら、現段階においては、「*make* / *let* + O + 原形不定詞」、「*get* / *have* + O + 過去分詞」の 4 種を典型構文として位置づけることが可能である。

## (2) 非文性

引き続き、頻度が低い形態に対する非文性の検証を行う。表 3 を見ると、「*let* + O + 過去分詞」、「*get* + O + 原形不定詞」、「*have* + O + to 不定詞」の 3 種において、頻度ゼロが確認された。1 億語というコーパスサイズを考慮すれば、この 3 構文は非文と判断されるべきであろう。ただし、低頻度でも用例が認められる構造に関しては、より慎重に検討を行う必要がある。下記の用例は、「*let* + O + 現在分詞」の用例 (全 2 例) である。

- (8) The point is you don't do these children any service by *letting* them *getting* away with it, cos they think they can get away with it.
- (9) ..., for trains to be able to just pull in and *let* anything *going* the other way, because it was mainly single track from er from onwards.

let の補部において現在分詞が共起する比率はきわめて低い (0.04%) うえに、用例(8)(9) は、ともに話し言葉として使用されたものであるため、言い誤りや言い淀みの可能性が考えられる。母語話者にインフォーマント・チェックを依頼したところ、同様の回答を得たため、現状では、非文と判断しておく。なお、let の後続部における「to 不定詞」の共起例 (合計 4 例) は、すべて受動化に関するものであったが、これらの用例の検討はすでに終わっているため、これ以上の議論は行わないものとする。

次に、make と現在分詞の共起の可能性を探る。今回の分析結果において、現在分詞共起用例は 5 文であり、全体の占有率は 0.05% であった。下記は具体的な BNC 用例である。

- (10) ...to be getting on with their work, especially as the Ash Wednesday service had **made** them late **coming** back from lunch.
- (11) ...our overall commitment to training and development certainly has not. BAE **made** apprentices **completing** their training...
- (12) ..., then she must wish her all the happiness in the world and **make** her **going** easy for her. It was the least one could do in gratitude...
- (13) ...Yes. Erm I was wondering if introducing that might **make** a Yeah. **be making** them **changing** their way of operation...
- (14) It does it just **makes** you slower **getting** away Mm...

上記 5 例は、インフォーマント・チェックを受けた結果、なおも使役用例として残ったものである。今後さらに詳細な質的検討が必要となるが、1 億語において 5 件という生起数はきわめて低いものであり、現在分詞の共起を許容しうる根拠にはなりえないものと考えべきである。よって、本研究においては、使役動詞 make の補部構造を「能動態・原形不定詞」、「受動態・to 不定詞」、「能動態・過去分詞」の 3 種のみとし、現在分詞の共起については、完全に形容詞化した現在分詞、たとえば、interesting や exciting などの語を除けば、「原則として非文」と判断しておく。こういった知見は、補部構造の使い分けに強い苦手意識を持つ学習者にとって、重要な情報となるであろう。

### 2.3.3.4 補部構造の意味傾向

#### (1) 高頻度補部動詞の質的解釈

次に、補部構造に含意される意味傾向の分析を行う。分析の対象となるのは、4種の使役動詞の後続部に高頻度で出現する補部動詞である。では、表4を見てみよう。

表4 使役動詞の補部動詞の出現状況

make			let		
補部動詞	粗頻度	比率 (%)	補部動詞	粗頻度	比率 (%)
feel	2,110	18.66	know	1,313	17.44
look	828	7.32	go	1,272	16.89
work	295	2.61	get	547	7.29
seem	265	2.34	see	505	6.73
want	229	2.03	take	402	5.35
go	216	1.91	be	334	4.45
sound	215	1.90	say	272	3.62
do	195	1.72	tell	262	3.49
realize	171	1.51	look	219	2.92
pay	153	1.35	come	188	2.50
他	6,631	58.64	他	2,216	29.38
合計	11,308	100.00	合計	7,530	100.00

have			get		
補部動詞	粗頻度	比率 (%)	補部動詞	粗頻度	比率 (%)
do	193	6.45	do	488	16.25
come	106	3.54	go	259	8.62
believe	94	3.14	sort	148	4.93
make	84	2.81	come	137	4.56
go	81	2.71	work	90	3.00
cut	80	2.67	move	87	2.90
know	79	2.64	start	63	2.10

take	71	2.37	involve	61	2.03
put	71	2.37	write	56	1.86
leave	69	2.31	organize	53	1.76
他	2,064	68.98	他	1,562	52.00
合計	2,992	100.00	合計	3,004	100.00

それぞれの使役動詞に対して多様な補部動詞が後続しているように見えるが、上位 10 語の占有率を比べると、使役動詞ごとに明確な違いが見られる (let : 70.6%, get : 48.0%, make : 41.4%, have : 31.0%)。let の補部動詞については、わずか 10 語で全体の 7 割近くが占められており、4 動詞の中で最も制約性が強いことがわかる。一方、have については 3 割程度となっているため、多様な意味の動詞を後続させていることがわかる。

では、使役動詞ごと個別に検討を行うことにする。まず、make の補部動詞の中心は心理・知覚動詞となっている。表 4 を見ると、上位 10 語の総頻度のうち、feel, look, seem, want, sound, realize の 6 語で 81.7% が占められている。一方、活動 (go, work, do, pay) を表すものの比率は低いため (全体の 18.3%)、make による使役の対象は、心理・知覚、すなわち、行動負荷の低い精神活動であると言える。

let の補部動詞の中心は know と go であり、全体の 35% 近くを占めている。make とは異なり、状態と動作がバランスよく許容されるのは、let の他動性の弱さに起因しているものと考えられる。なお、全体の 4.5% を占める be の後続部については、その大半が known (89), said (25) であった。let の補部動詞の種類はかなりの程度で限定的であり、成句に近いものであることがわかる (Swan, 2005)。

have と get の補部動詞を見ると、do, come, go の 3 語が高頻度語として共通している。特に、移動行為の共起という点で類似性が認められる。一方、相違点としては、状態性の強さが挙げられる。have の補部動詞の中に「認識」を表すもの (believe, know) が含まれるのに対して、get の補部動詞はすべて動作を表すもので占められている。補部動詞における動作性は、have よりも get の方が強いと言える。

さらに、意味傾向を詳細に見るため、吉川・友繁 (2008) の枠組みに基づき、高頻度補部動詞の再分類を行なった (表 5)。

表 5 補部動詞共起上位 10 語の意味分類

	make		let		get		have	
	粗頻度	率 (%)	粗頻度	率 (%)	粗頻度	率 (%)	粗頻度	率 (%)
状態	3,647	77.98	2,369	44.68	0	0.00	173	18.64
到達・達成	387	8.27	2,399	45.25	801	55.55	562	60.56
活動	643	13.75	5,302	10.07	641	44.45	193	20.80

4 種の使役動詞に中心的に含意される意味はそれぞれ異なり, 「make : 状態, let : 状態・到達・達成, get : 到達・達成・活動, have : 到達・達成」となる。「状態性」の含意は「make > let > have > get」の順に強くなる一方, 動作性の含意は「get > have > let > make」の順に強くなり, 逆方向の流れが存在することがわかる。下記は BNC の用例である。

- (15) ... through, he was grinning. That **made** me **feel** sick.  
 (16) ..., I believe you, for some reason. I'm going to **let** you **go**.  
 (17) I think the Prince was trying to **get** her **to do** something.  
 (18) What would you **have** me **do**, Mr. Williams?

以上, ここまでの調査結果に基づき, 4 種の使役動詞の補部動詞の意味傾向を, 「make : 状態, let : 中立, get, have : 動作」に分類することが可能となった。ただし, 分析対象を補部動詞の上位 10 語に限定した結果であるため, 現段階での断定は避け, 次節において, さらに調査の範囲を広げて議論を行うことにする。

## (2) 相関分析

次に, 使役動詞と補部動詞の関係について, 統計分析のひとつである相関分析を援用して, 再分類を行う。分析対象は, どの使役動詞とも一定以上の関係を有する補部動詞である。本研究で調査を行なった補部動詞は合計 755 語であったが, そのうち, すべての使役動詞に対して 1 回以上共起する補部動詞は 23 語であった。表 6 は, 分析のための基礎データである。

表 6 すべての使役動詞と共起する補部動詞の頻度表

	make	let	get	have
come	96	188	137	106
face	12	12	3	3
feel	2,110	28	5	1
get	41	547	10	3
give	27	139	24	8
go	216	1,262	259	81
happen	146	89	3	11
keep	9	55	3	7
know	139	1,311	5	79
learn	12	11	3	2
leave	17	58	36	69
lie	22	25	4	9
make	29	127	51	84
see	122	505	18	24
sell	11	3	6	2
sit	66	37	17	19
stay	36	114	8	7
take	87	402	44	71
think	492	159	36	14
try	15	111	5	5
turn	42	59	11	10
use	12	55	36	8
walk	13	49	7	6

使役動詞と補部動詞の関係を見るために、表 6 の補部動詞 23 語に基づいて相関分析を行なった。結果は、下記の表 7 の通りである。無相関検定の結果、5%水準で係数が有意であると認められたものには網掛けを施している。

表 7 共起補部動詞の頻度に基づく単相関行列 \* $r > 0.53$

	make	let	get	have
make	1	-0.03	-0.02	-0.12
let		1	0.53*	0.53*
get			1	0.65*
have				1

まず、make から見ることにする。make と他の 3 種の使役動詞との間にはまったく相関が見られないことから、共起する補部動詞の意味傾向において、4 種の中で最も固有の性質を有していることがわかる。一方、let と get ( $r = .53$ )、let と have ( $r = .53$ )、have と get ( $r = .65$ ) にはそれぞれ中程度の相関が見られる。到達・達成の意味傾向を含意する動詞が、一定の割合で共有されている可能性が考えられる。

以上、相関分析によって、4 種の使役動詞を「make / let, get, have」の 2 群、あるいは、「make / let / get, have」の 3 群に分類することが可能となった。引き続き、コレスポンデンス分析を援用し、4 種の使役動詞の識別を視覚的に行う。

### (3) コレスポンデンス分析

ここでは、第 1 アイテムに 4 種の使役動詞を、第 2 アイテムに表 6 の補部動詞 23 語を設定し、コレスポンデンス分析を行なった。コレスポンデンス分析では理論上、第 1 アイテムと同じ数の成分が検出されるが、本研究においては、成分 2 までの累積寄与率が 91.61% となったため、第 1 成分を横軸に、第 2 成分を縦軸にとって分析を行うこととする。

表 8 コレスポンデンス分析の累積寄与率

	成分 1	成分 2	成分 3	成分 4
固有値	0.55	0.15	0.03	0.03
寄与率(%)	72.22	19.39	4.19	4.19
累積寄与率(%)	72.22	91.61	95.81	100.00

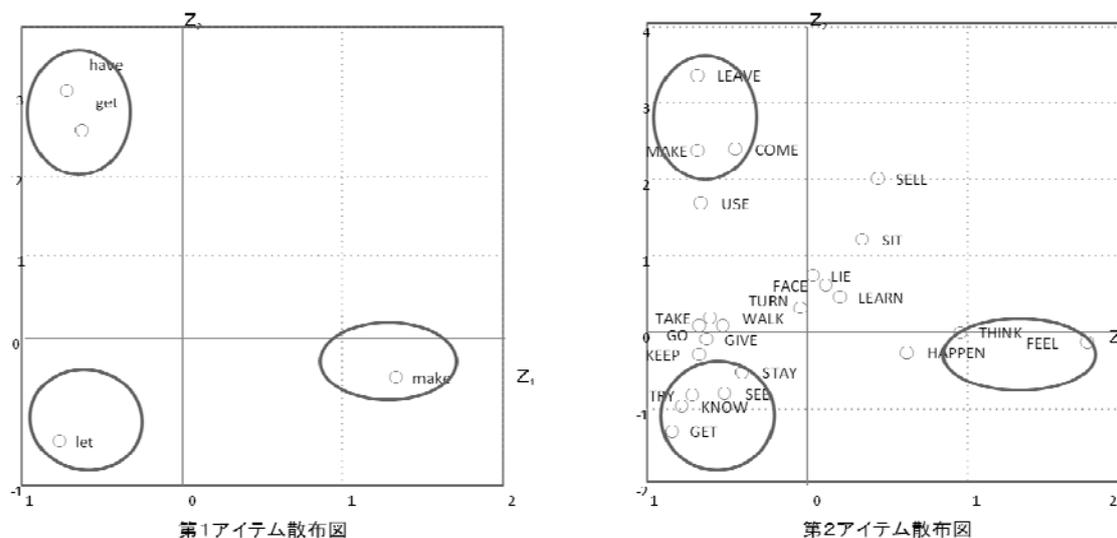


図1 アイテム散布図（使役動詞と補部動詞）

では、アイテム散布図に基づいて、軸の解釈を行う。 $Z_1$ 軸によって、**make**と他の使役動詞が分けられ、 $Z_2$ 軸によって、動作動詞と心理動詞が分けられている。さらに、関係するアイテムを楕円でマーキングしたところ、3群（**make**, **let**, **have/get**）に分類することができた。ここでも、**have**と**get**がきわめて類似した傾向を有していることがわかる。

楕円でマーキングされた箇所に布置されている補部動詞は、第1アイテム散布図の使役動詞と密接につながっているものである。また、原点付近には、あらゆる使役動詞と共起しやすい、ニュートラルな性質を有する補部動詞が集まっていると解釈できる。表9は、それぞれの使役動詞との結びつきの強い補部動詞のリストである。さらに、表10は、吉川・友繁（2008）の枠組みに基づいて、特徴語を意味傾向別に再分類したリストである。また、用例(19)～(22)はBNCにおける用例である。

表9 補部動詞特徴語リスト

使役動詞	補部動詞
make	feel, think
let	get, know, try, see, stay
have, get	leave, come, make
他	sell, sit, lie, learn, face, turn, happen, keep, go, walk, give, take

表 10 特徴語の意味分類

意味分類	make		let		get / have	
	粗頻度	率 (%)	粗頻度	率 (%)	粗頻度	率 (%)
状態	2,602	100.00	1,816	70.17	0	0.00
到達・達成	0	0.00	547	21.14	383	100.00
活動	0	0.00	225	8.69	0	0.00
合計	2,602	100.00	2,588	100.00	383	100.00

(19) But working on that film *made* me *think* about my life.

(20) ...have called her to *let* her *know* you'd arrived safely

(21) Can't you *get* him *to leave* you alone?

(22) Do it at once. *Have* her *come*.

表 10 を見ると、共起する補部動詞の性質において、make と get / have がほぼ対極に位置することがわかる。make に中心的に含意される意味は、時間的に境界のない「状態」であり、get / have に中心的に含意される意味は、時間的な境界が置かれる「到達・達成」であった。また、let は「状態」「到達・達成」「活動」のすべての性質を有することから、中立的な使役動詞と位置づけることができる。「状態」の比率の高さだけを見ると(70.17%)、make の性質と類似しているように見受けられるが、使用される補部動詞が know と see に限定されるため、make と have / let の中間に位置づけることが妥当であろう。

以上、コレスポネンス分析の結果より、「make : 状態性, have / get : 動作性, let : 中立性, および成句性」のように分類することが可能となった。

### 2.3.3.5 方向性

次に、4種の使役動詞と共起する主語(Causer)と目的語(Causee)の関係について調査を行なう。主語として I, you, he, she, we, them を、目的語として me, you, him, her, us, them を設定し、下記の表 11 の頻度リストに基づいて、コレスポネンス分析を行なった。では、主語分析、目的語分析の順に検討を行うこととする。

表 11 主語・目的語リスト

主語	make	have	get	let	目的語	make	have	get	let
I	100	110	75	171	me	597	44	29	253
You	161	116	104	281	you	299	106	28	63
He	209	140	36	174	him	222	24	51	177
She	126	66	18	145	her	35	17	21	132
They	150	69	35	103	them	105	50	52	103
We	19	73	50	49	us	56	8	7	50

(1) 主語分析

分析の結果、抽出されたふたつの成分の累積寄与率は約 91%となった。成分 1, 2 による説明力はきわめて強いと言える。したがって、それぞれの成分を Z<sub>1</sub> 軸と Z<sub>2</sub> 軸にとり、アイテム散布図を作成し、検討を行う。では、図 2 を見てみよう。

表 12 固有値・寄与率表 (主語分析)

	成分 1	成分 2	成分 3	成分 4
固有値	0.06	0.02	0.00	0.00
寄与率(%)	69.37	21.57	4.53	4.53
累積寄与率(%)	69.37	90.94	95.47	100.00

図 2 より、使役動詞と主語の関係を 4 群に分類することが可能となった。まず、第 1 象限では、使役動詞 have と We の結びつきが伺える。当事者を含む、複数の話者間で「合意」の機能が果たされていることがわかる。第 2 象限では、使役動詞 make と He, She, They の結びつきが示されている。使用可能な主語の種類が多いことに加え、話者以外の外部環境から「強制」が行われている状況が読み取れる。第 4 象限では、使役動詞 let と You の結びつきが示されており、「許可」という行為が話し相手から行われる状況が読み取れる。また、第 4 象限では、使役動詞 get と I の結びつきの強さが伺える。「説得」や「苦勞」という行為が話者によって行われる傾向が示されている。

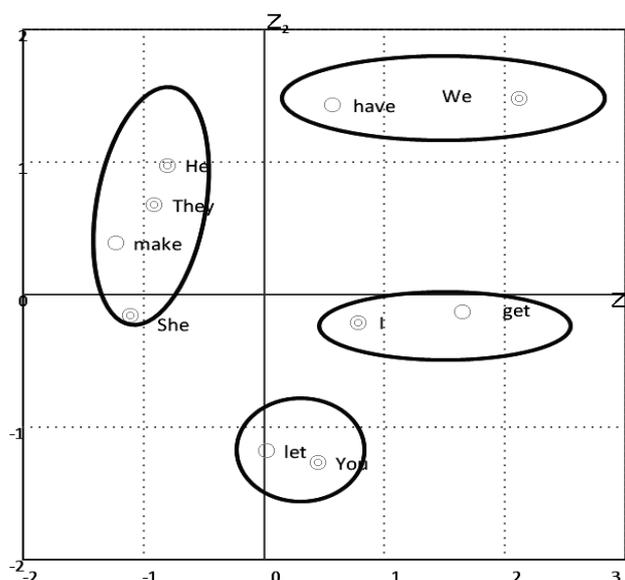


図2 アイテム散布図（主語分析）

以上、主語の性質に基づいて、使役動詞4語を判別することは、ある程度まで可能であると言える。現段階では、第3者や複数の主語と共起し、「外からの強制」が含意される *make* と、対話の当事者 (*I, You, We*) と共起し、双方向的な環境の中で「内からの使役」が含意される *let, have, get* の2群に分類することが可能である。

(2) 目的語分析

では、引き続き、目的語の分析を行う。表13は固有値・寄与率である。

表13 固有値・寄与率表（目的語分析）

	成分 1	成分 2	成分 3	成分 4
固有値	0.10	0.06	0.01	0.01
寄与率(%)	57.33	32.82	4.93	4.93
累積寄与率(%)	57.33	90.15	95.07	100.00

分析の結果抽出されたふたつの成分（成分1, 2）の累積寄与率は約90%となった。主語分析と同様に、説明力はかなり高いと言える。よって、それぞれの成分を  $Z_1$  軸と  $Z_2$  軸にとり、作成されたアイテム散布図をもとに検討を行う。では、下記の図3を見てみよう。

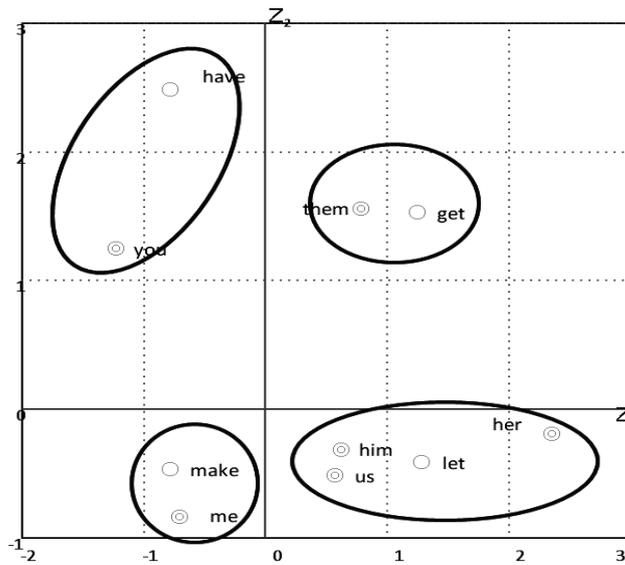


図3 アイテム散布図（目的語分析）

図3を見ると、使役動詞と目的語との関係を4群に分類することが可能である。まず、第1象限では、使役動詞 **get** と **them** の結びつきが伺える。使役の対象が複数に及ぶことから、「説得」や「苦勞」のニュアンスを読み取ることができる。第2象限では、使役動詞 **have** と **you** の結びつきが伺えるため、話し相手との間で「合意形成」が行われる傾向が読み取れる。第3象限では、使役動詞 **make** と **me** の結びつきが伺えるため、「強制」が話者自身に向けられている状況を読み取ることができる。第4象限では、使役動詞 **let** と **her**, **him**, **us** の結びつきが伺える。4語の中で、最も多様な目的語が「許容」の対象となっているのは、**let** 固有の他動性の弱さによるものと考えられる。

以上、目的語の性質に基づいて分類を行なった結果、「**make** : 内への強制, **have** : 双方向, **let**, **get** : 外への許可・説得」という方向性を確認することができた。

### (3) 主語と目的語の関係

では、表14に基づき、主語・使役動詞・目的語の関係を総合的に解釈することとする。表を見ると、使役動詞ごとに明確な違いが認められる。まず、**make** については、多岐にわたる第3者 (**He**, **She**, **They**) から当事者 (**me**) への働きかけが行われており、「外から内への一方向性」が読み取れる。**let** については、相手 (**You**) から多様な対象者 (**him**, **her**, **us**) への許容が伺える。**have** に関しては、当時者を含む複数話者 (**We**) から **you** への方向性が見られるため、最も双方向的な文脈で表出されるものと考えられる。**get** に関して

は、当時者 (I) を主語に、複数の第 3 者 (them) を目的語にとることから、働きかけにかかる負荷が他の使役動詞よりも高くなっている状況が読み取れる。

表 14 使役動詞と主語・目的語との関係

主語	使役動詞	目的語
He, She, They	make	me
You	let	him, her, us
We	have	you
I	get	them

以上、主語と目的語の方向性を検討した結果、「make : 外から内への強制, let : 内から外への許容, get : 内から外への説得, have : 当事者間での合意」といった分類が可能となった。文法記述において、より自然な用例を選定するための基準が得られたと言える。

### 2.3.3.6 レジスター

次に、使役動詞の使用域について検討を行う。ここでは、BNC の 7 種のレジスターと 4 種の使役動詞の粗頻度をアイテムに設定してコレスポネンス分析を行う。ただし、4 語の補部構造ごとにレジスターを特定する作業が技術的に不可能であるため、4 種それぞれの典型的な構文パターン (make+目的語+原形不定詞, let+目的語+原形不定詞, have+目的語+過去分詞, get+目的語+過去分詞) を調査対象に設定し、それぞれの頻度に基づいて分析を行なった。表 15 は基礎データ、表 16 は累積寄与率表である。

表 15 レジスター粗頻度表

	SPOKEN	FICTION	MAGAZINE	NEWSPAPER	NON-ACAD	ACADEMIC	MISC
make	1,084	3,517	726	565	622	364	1,256
let	2,332	5,273	558	510	903	834	1,956
have	5,655	4,567	529	490	646	532	1,263
get	589	355	79	73	74	31	140

表 16 固有値・寄与率表

	成分 1	成分 2	成分 3	成分 4
固有値	0.08	0.01	0.00	0.00
寄与率(%)	89.07	9.84	0.54	0.54
累積寄与率(%)	89.07	98.91	99.46	100.00

コレスポンデンス分析を通して抽出された成分 2 までの累積寄与率は約 99%となった。成分 1, 2 による説明力はかなり高いと言える。よって、それぞれの成分を  $Z_1$  軸と  $Z_2$  軸にとり、作成されたアイテム散布図をもとに検討を行う。では、図 4 を見てみよう。

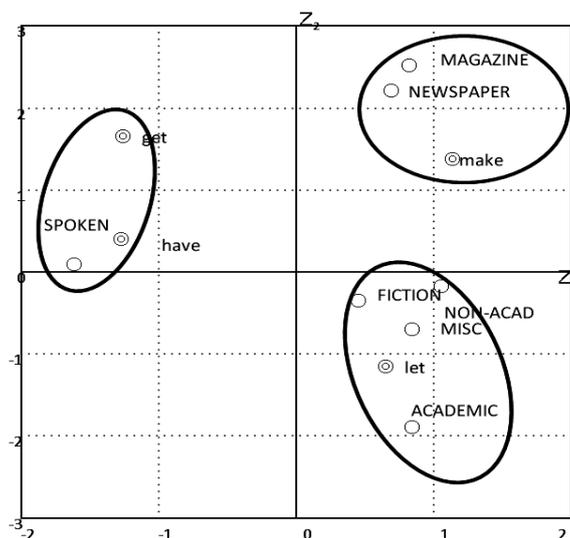


図 4 アイテム散布図 (レジスター分析)

まず、軸の解釈から行う。 $Z_1$  軸は、書き言葉と話し言葉を分ける軸である。プラスの領域には MAGAZINE, NEWSPAPER, ACADEMIC などの書物が、マイナスの領域には SPOKEN が布置されている。一方、 $Z_2$  軸は、かたさ (formality) を分ける軸である。プラスの領域には、MAGAZINE や NEWSPAPER のような一般的な読み物が布置され、マイナスの領域には ACADEMIC のような学術的文章が布置されている。

次に、楕円でマーキングすることによって、使役動詞とレジスターの関係を 4 群に分けることが可能となった。まず、第 1 象限では、make と MAGAZINE, NEWSPAPER との結びつきが示されている。使役動詞 make を用いた構文では、主語として無生物を配置す

ることによって、因果関係を示すことが可能であるため、各種メディアにおいて、事実や事件の詳細な描写が行われていることが予想される。第 2 象限では、**get** と **have** が **SPOKEN** の領域に含まれている。様々な分析において分類が困難であった **get** と **have** が、使用域においても同一の範囲に位置付けられたことは興味深い。「合意」や「説得」といった使役行為が、対話の中で具現化される傾向が読み取れる。第 4 象限では、**ACADEMIC**, **NON-ACADEMIC**, **MISC**, **FICTION** といった異なるジャンルの書き言葉と **let** の結びつきの強さが伺える。**let** が、劇の脚本、詩、物語だけでなく、法律や教育のような公式の文書において、「許可」の役割を担っているものと考えられる。下記は具体的な用例である。

(23) This loss of influence **made** it **fear** the nationalists more. (NEWS)

(24) How on earth do we **get** them **to be** two years old? (SPOKEN)

(25) He will talk to his wife about this and **let** us **know** the outcome. (ACA)

以上、使用域の調査を通して、「**make** : 出来事における因果関係の説明, **have, get** : 対話の中で具現化される依頼・説得, **let** : formal な文体における許可」といった 3 群への分類が可能となった。

### 2.3.3.7 英米差

本節では、使役動詞の使用状況に関する英米差について調査を行う。文法書や辞書を見る限り、アメリカ英語とイギリス英語において使役動詞の用法差を示す記述は見られなかったが、実際はどのようなのであろうか。使用頻度、補部構造の形態、補部動詞の意味傾向の 3 点に絞って検討を行う。

#### (1) 使役動詞の使用頻度

まず、4 種の使役動詞の使用頻度において、イギリス英語とアメリカ英語の違いについて検討を行う。**BNC** と **COCA** における出現頻度に基づいて仮説検定を行ない、差が有意と確認されたものにはアスタリスクを付している (0.1%水準:\*\*\*, 1%水準:\*\*, 5%水準:\*)。では、表 17 を見てみよう。以下、全体頻度、使用順位、使用比率の 3 点について、順に検討を行う。

表 17 使役動詞の英米差（1 億語あたりで調整）

	イギリス英語		アメリカ英語		有意差
	頻度	比率(%)	頻度	比率(%)	
make	11,296	45.55	12,257	45.48	
let	7,508	30.27	10,236	37.98	***
get	3,004	12.11	2,685	9.96	***
have	2,992	12.06	1,770	6.57	***
合計	24,801	100.00	26,948	100.00	

まず、使役動詞の総使用頻度を見ると、イギリス英語よりもアメリカ英語の方がやや高くなっている。補足的に、補部に to 不定詞をとる使役動詞（force, compel, cause, enable など）について英米差を調査したところ、同様の結果を得たため、使役行為の明示化という点においては、アメリカ英語の方が発達しているものと考えられる。ただし、有意な差は確認されていないため、英米間に大差はないものと判断できる。

次に、4 語の使用順位を見ると、英米ともに「make > let > get > have」であり、使い分けの傾向は類似していると判断できる。ただし、イギリス英語では、get と have の頻度がほぼ同じであるのに対して、アメリカ英語では、get の方が若干高くなっている。全体の使用頻度が高くなるにつれて、4 語間の差が明確になりつつあると言える。

最後に、4 語の比率について検討を行うこととする。英米において、最も多用される使役動詞は make であったが、その占有率について、英米差は見られない。しかし、make に次いで多用される let に関しては、アメリカ英語の占有率が高く、get, have についてはイギリス英語の方が高くなっている。make と let の割合を合計すると、アメリカ英語が 83%、イギリス英語が 75%となるため、make と let への偏りはアメリカ英語の方が強いと言える。これら 2 語の意味が極端な関係にあることや、後続する形態が単純であることを考えると、アメリカ英語において使役表現の単純化が進んでいる可能性が考えられる。

以上、アメリカ英語において、make と let への偏りが大きくなるものの、全体頻度や 4 語の使用順位について、特別な英米差は存在しない状況が明らかとなった。

(2) 補部構造の形態

続いて、補部構造の占有率の違いについて検討を行う。BNC では、個々の使役動詞に後続する補部構造の間に頻度差が確認されたが、アメリカ英語ではどうであろうか。ただし、let については、補部構造のほぼすべてが原形不定詞で占められるため、make, have, get の3語を調査対象とした。では、表18を見てみよう。

表18 補部構造の英米差 (1億語あたりで調整)

使役動詞	補部構造	イギリス英語		アメリカ英語		有意差
		頻度	比率(%)	頻度	比率(%)	
make	原形不定詞	10,261	90.84	11,808	96.33	***
	過去分詞	342	3.03	168	1.37	***
	to 不定詞	693	6.13	281	2.29	***
have	原形不定詞	519	17.35	75	4.24	***
	過去分詞	2,062	68.92	1,280	72.32	***
	現在分詞	411	13.74	415	23.44	***
get	to 不定詞	928	30.89	1,037	38.62	***
	過去分詞	1,456	48.47	1,262	47.01	
	現在分詞	620	20.64	386	14.37	***

高頻度で使用される補部構造を見ると、イギリス英語、アメリカ英語ともに、「make+O+原形不定詞」、「have+O+過去分詞」、「get+O+過去分詞」となった。典型的に使用される構造について英米差は存在しないことがわかる。下記はそれぞれの用例である。

- (26) The effect is to **make** you **think** for a second that the church... (BNC)
- (27) It can **make** you **think** you are something. (COCA)
- (28) But eventually they **had** them **done**. (BNC)
- (29) The wedding was an excuse to **have** it **done**. (COCA)
- (30) In the Middle East, you can **get** yourself **killed** that way. (BNC)
- (31) Are you trying to **get** us **killed**? (COCA)

次に、それぞれの補部構造の使用頻度の順位について検討を行う。make に関しては、英米ともに、「原形不定詞>to 不定詞>過去分詞」となった。アメリカ英語の方が原形不定詞の使用傾向が高くなっているものの、全体的な使い分けの傾向に英米差は存在しないと言える。get に関しても、英米ともに「過去分詞>to 不定詞>現在分詞」となった。過去分詞の使用傾向はアメリカ英語の方が強くなっているが、全体的な使い分けの傾向に関して英米差は存在しないと言える。一方、have に関しては、イギリス英語が「過去分詞>原形不定詞>現在分詞」の順位であるのに対して、アメリカ英語では「過去分詞>現在分詞>原形不定詞」となった。過去分詞の典型性についての英米差は見られないが、現在分詞と原形不定詞の順位が逆転している。下記は have の用例である。

- (32) You deliberately **had** us **come** over here, didn't you! (BNC)
- (33) The events **have** everything **going** for them. (BNC)
- (34) He would **have** you **believe** that he didn't think about.... (COCA)
- (35) I like the way we **have** it **going** right now. (COCA)

一般的に、「使役動詞+O+原形不定詞」構造では、目的語として「人」が使用されるケースが多いため、イギリス英語において「人への使役」が含意されやすいのに対して、アメリカ英語では、「人」以外の多様な物が目的語として捉えられる傾向が強いものと考えられる。

以上、それぞれの補部構造の比率に若干の英米差が見られたものの、典型性の観点において、特別な違いは存在しないことが示された。

### (3) 補部動詞の意味傾向

最後に、補部動詞の意味傾向について検討を行う。表 19 は、4 種の使役動詞ごとに高頻度で使用される補部動詞を英米ごとにリスト化したものである。

まず、英米における補部動詞の重複度を測ることにする。上位 20 語において、英米で共通して使用される動詞の占有率は、「make ; 85.0%, let ; 75.0%, have : 60%, get ; 55.0%」の順となった。make と let の重複度が高いのに対して、have, get の重複度はやや低くなっている。重複度が高い make と let の典型的な構造は「原形不定詞」であり、全体の 90% 以上が占められていた。一方、重複度の低い get と have の典型構造は「過去分詞」であ

るが、比率は 40%~60%程度にとどまっている。つまり、使用される補部の形態の種類が絞られるほど、補部動詞の意味の類似性が高まるのに対して、使用される補部構造の種類が分散する場合には、補部動詞の意味も拡散するものと考えられる。

表 19 補部動詞の英米差

順位	make		let		get		have	
	イギリス	アメリカ	イギリス	アメリカ	イギリス	アメリカ	イギリス	アメリカ
1	FEEL	FEEL	KNOW	ASK	DO	DO	DO	DO
2	LOOK	LOOK	GO	GO	GET	START	COME	MAKE
3	THINK	THINK	HAVE	KNOW	GO	COME	HAVE	TAKE
4	LAUGH	WANT	BE	TELL	SORT	GET	SAY	GO
5	SEEM	WORK	SEE	GET	HAVE	KILL	TAKE	SAY
6	WANT	SEEM	GET	BE	GET	THINK	EAT	BELIEVE
7	WORK	DO	TAKE	SEE	KNOW	GO	KNOW	BE
8	SOUND	HAPPEN	DO	SAY	TALK	BELIEVE	BELIEVE	KILL
9	GO	SOUND	SAY	DO	STOP	KNOW	OFFER	TELL
10	DO	GO	TELL	TAKE	SAY	FIRE	LOSE	SPEAK
11	WONDER	REALIZE	LOOK	HAVE	COME	TALK	CUT	THINK
12	REALISE	LAUGH	CONSIDER	GIVE	WORK	MOVE	FEAR	COME
13	APPEAR	APPEAR	COME	MAKE	START	TAKE	BE	DECIDE
14	KNOW	WONDER	THINK	PUT	THINK	BE	THINK	USE
15	SEE	BELIEVE	GIVE	COME	TAKE	SAY	HIDE	FIGURE
16	HAPPEN	COME	PUT	LET	EAT	GET	LOOK	BRING
17	CRY	STOP	MAKE	BRING	PUT	MAKE	TELL	FIND
18	COME	SEE	TRY	BEGIN	TELL	PASS	SEE	CALL
19	BELIEVE	UNDERSAND	STAY	EXPLAIN	WANT	ELECT	GIVE	LIKE
20	PLAY	SAY	ASK	SHOW	SEE	FIX	TALK	RUN

次に、4 語別の違いを見ることにする。まず、make については、英米で異なる語は 3 語であった。イギリス英語は know, cry, play, アメリカ英語は stop, understand, say であ

るが、特徴的な違いは見られない。let については、イギリス英語には、look, consider, think のような知覚・認識動詞が見られるのに対して、アメリカ英語には、bring, show, begin, explain のような相手への働きかけを示す動詞が見られるため、他動性の強さにおいて違いがあるように思われる。下記は具体的な用例である。

- (36) So, **let us look** at the various forms of communication. (BNC)  
(37) Now **let me consider** some of the situations which lead to .... (BNC)  
(38) **Let him bring** half the Rebellion's forces with him. (COCA)  
(39) **Let me explain** what I mean by that. (COCA)

get の補部動詞についても、使用される活動動詞の意味傾向に差が見られる。イギリス英語では、stop, work, eat などのような自動詞的なものが中心となるのに対して、アメリカ英語では、kill, fire, move, make, elect のように相手に強く働きかける他動詞の占有率が高くなっている。let と同様に、アメリカ英語において、積極的な関わり合いが含意される傾向が強くなっている。下記は具体的な用例である。

- (40) It is easy enough to **get them to work** together successfully. (BNC)  
(41) How would you **get her to eat**? (BNC)  
(42) Are you trying to **get yourself killed**? (COCA)  
(43) Try to **get me fired** if I did the same thing with you. (COCA)

have の補部動詞についても、get と似たような傾向が見られる。イギリス英語では eat, lose, cut, give, talk のような日常生活を示す語が中心となっているのに対して、アメリカ英語では kill, make, use, bring, find, call などのような、相手への強い働きかけを示す他動詞が多く含まれている。ここでも、get と have の共通点が示されたことになる。下記は具体的な用例である。

- (44) It's meant a lot to me to **have us talk** like this. (BNC)  
(45) You would **have me give** them that satisfaction, too? (BNC)  
(46) In one survey, half of the doctors **had themselves used**. (COCA)

(47) Tonight he would **have** them **bring** him something in the cottage. (COCA)

次に、調査対象を上位 200 語に広げ、相関検定を行なったところ、4 語それぞれにおいて、高い相関係数が得られた (make :  $r = .97$ , let :  $r = .81$ , have :  $r = .71$ , get :  $r = .60$ )。最も相関性の高い使役動詞は **make** である。英米を問わず、心理・知覚動詞が中心的に使用される傾向は安定していると言える。let の補部動詞においても、英米間で高い相関性が確認されたが、表 19 からわかるように、アメリカ英語では発話動詞 (ask, tell, say) の占有率の高さが特徴的となっている。have と get については中程度以上の相関が見られる。アメリカ英語の方が動作以外を表す動詞 (believe, think, say, speak) の占有率が高くなっている。

以上、高頻度で使用される補部構造の形態と意味の間には、密接な関係が存在していることが読み取れた。原形不定詞使用が大半を占める **make** や **let** の補部動詞の意味傾向に関しては英米間での類似性がきわめて高くなるのに対して、補部構造の形態が 3 種に分かれる **get**, **have** については、アメリカ英語において、他動性の高い補部動詞が中心的に使用されるため、英米間での意味の類似度がやや下がる傾向が示された。ただし、4 語それぞれの補部動詞の相関性はきわめて高いため、際立った英米差は認められないと判断することが可能である。

## 2.3.4 教育的示唆

### 2.3.4.1 RQ のまとめ

本章では、BNC に基づき、母語話者による使役動詞の用法の分析を行なった。以下、RQ から得られた知見の整理を行う。まず、RQ1 (使役動詞の使用頻度) においては、「make > let > get ≒ have」という頻度順位が明らかとなった。また、make と let の 2 語が全体の 80% 近くを占めることから、コミュニケーション能力を高める上で、優先的にフィードバックされるべき重要な使役動詞であることが読み取れた。

RQ2 (態選択の傾向) については、一般的に使用される動詞と比べて、make のみ受動態としての使用傾向が高い状況が示された。また、let の受動化が成句表現に近いことや、let, have, get の受動化が不可能に近いことが明らかとなった。

RQ3 (補部構造の使用頻度) については、「make + 目的語 + 原形不定詞」、「let + 目的語 + 原形不定詞」、「get + 目的語 + 過去分詞」、「have + 目的語 + 過去分詞」の 4 種が、学習

者に重点的に指導すべき典型的な構文であることが示された。

RQ4（補部動詞の意味）では、アスペクトの観点から、補部動詞の意味の分類を行なった。その結果、「make>let>have>get」の順に、補部動詞に含意される状態性が強くなるとともに、動作性の含意が弱くなる傾向が読み取れた。また、「make：精神活動，let：中立，have/get：到達・達成」という3群への分類が可能となった。

RQ5（方向性）では、4種の使役動詞と共起する主語・目的語の関係を調査した。その結果、「make：外から内への強制，let：当事者から外への許容，have：当事者間での合意，get：当事者から複数話者への説得」という特徴を抽出することができた。

RQ6（使用域）については、「make：出来事における因果関係の説明，let：物語や公式文書における許可，get，have：対話における説得や依頼」という3群への分類を行うことが可能となった。

RQ7（英米差）においては、アメリカ英語において、(1) make と let への使用の偏りが強くなる、(2) have の補部に「目的語＋分詞」の関係が表出されやすい、(3) let, have, get の補部動詞の他動性が強くなる、といった性質が読み取れたものの、全体頻度、典型性、非文性といった点において、きわめて類似している状況が示された。

#### 2.3.4.2 判別のための基準

では、コーパスから得られた上記の知見はどのように教育現場にフィードバックされるべきであろうか。過度に詳細な情報の提示は、学習者の混乱を招く危険性をはらむため、視認性の高いチャートのような形式で、より明確で、弁別性の高い情報を提示することが必要となる。下記の表1, 2は、ここまでの知見を整理したものである。

表1 使役動詞の意味

使役動詞	コーパスに基づく意味記述	具体例
make	人の心理・知覚に対する働きかけ	～と感じさせる
let	状態・動作に対する許容	知らせる，行かせる
get	動作への働きかけ	物が～される
have	動作への働きかけ	物が～される

表1は、本研究から得られたデータに基づいて使役動詞の意味を要約したものである。

従来、使役動詞 4 語の違いは、「強制」「許可」「合意」「説得」という意味に基づいて説明されてきたが、「させる」という訳語に基づいて 4 種のニュアンスの違い理解させることはきわめて難しい。よって、本研究では、動詞本来の意味よりも、補部動詞の性質に基づいて、意味の要約を行なった。get と have の違いについては、依然曖昧な状況であるものの、母語話者においても明確になっていない点、make や let に比べて使用機会が少ない点を考慮すれば、現状では、「特に使い分けはない」と説明すべきであろう。

表 2 は、使役動詞を区別しうる情報を整理したものである。高頻度で使用される補部構造には◎を、使用可能な構造には○を、ほとんど使用されない構造には△を、定量的に存在を確認できなかった構造、すなわち非文の疑いのある構造には×を記している。なお、本研究では、主語・目的語の方向性や使用域・英米差に関する分析も行なったが、学習者に提供する情報としては過度に詳細となるため、リストから割愛した。表 2 の提示順は、学習者に対して「make > let > get ≒ have」の頻度差を意識させるためのものである。

表 2 判別のための基準

使役動詞	受動化	補部構造の典型性				意味特性	高頻度 補部動詞
		原形 不定詞	to 不定詞	現在 分詞	過去 分詞		
make	◎	◎	△	×	△	状態	feel, think
let	△	◎	×	×	×	中立	know, go
get	×	×	○	△	◎	到達・達成	do, come, leave
have	×	△	×	△	◎	到達・達成	do, go, sort

表 2 を見ると、使役動詞の理解を促す上において、学習者にとって、最も弁別力の高い情報は、使用頻度・補部構造の典型性・補部動詞の意味の 3 点であると考えられる。使役動詞としては、make と let を指導の中心にすえつつも、典型構文としては、「make+O+原形不定詞」、「let+O+原形不定詞」、「get+O+過去分詞」、「have+O+過去分詞」の 4 構文を重視すべきである。その際、補部構造として、何が使え、何が使えないのかを明示することが重要である。「自然な語と語の結びつき」(投野, 2008) への理解を促す上では、高頻度補部動詞の性質を明示することも有効であろう。ただし、実際の指導に際しては、いきなり説明から入るのではなく、自由英作文や典型性に関するディスカッションを含め、

意識化・内在化を促す工夫を行うことが重要である。

#### 2.3.4.3 課題と制約

今回の研究においては、補部構造のすべての形態と意味の関係を個別に検討したわけではない。本来であれば、補部動詞の意味傾向を、原形不定詞、現在分詞、過去分詞、to不定詞ごとに分けて調査すべきであった。さらに、**get** と **have** を弁別するための情報の抽出が、課題として残された。

しかしながら、先行研究で曖昧とされた情報のうち、かなりの部分を解明できたことは大きな収穫である。よって、今後は、日本人英語学習者による使役動詞（の補部構造や補部動詞）の使用状況を詳細に観察し、使用のずれを示すとともに、正しい理解・運用に導くための教授法の開発が必要となる。

## 2.4 学習者の使用状況

### 2.4.1 研究の方向性

ここまで、使役動詞の用法について、先行研究を概観し、母語話者コーパスに基づいて分析を行なった。先行研究においては、必ずしも4語（make, let, have, get）の区別の基準が明示されているわけではなかった。とりわけ、補部構造に対する選択制限についての記述はきわめて曖昧な状態であった。しかしながら、母語話者のデータに基づいて調査を行なったところ、使役動詞の使用状況はきわめて特殊であった。4語の使用状況には明確な頻度差が存在することに加え、4語それぞれに典型的に使用される構文が存在する点、4語の補部動詞に特徴的な意味傾向が含意される点、4語の使用域に明確な特徴が見られる点など、4語を弁別しうる情報を抽出することが可能となった。

次に重要となるのは、学習者の使役動詞に対する意識を探り、実際の産出状況を調査することである。学習者が使役動詞のどのような性質を難しいと感じているのか、また、どのように使用しているのかを明らかにすることによって、今後の使役動詞の指導法や教材開発の改善に与する情報が得られるであろう。とりわけ、使役動詞の指導が高校段階でなされることを考えると、中・上級学習者である大学生だけでなく、初級学習者である高校生の使用実態の調査は不可欠である。高校生に顕著に見られる特徴、とりわけ逸脱的使用傾向を調査することによって、今後の指導法を再考する上で重要な手がかりが得られるであろう。

よって、本節においては、まず、高校生の使役動詞に対する意識の有り様を調査し、分析のための問題点を明らかにする。次に、学習者の習熟度別データと母語話者の使用データの比較を通して、使役動詞4種（make, let, have, get）について、動詞の使用頻度、補部構造（の形と意味）、誤用傾向の順に検討を行い、新たな教材記述や教授法につながる手掛かりを得ることを目指す。

以下、高校生の意識調査の結果を概観した後、研究の視点として、リサーチ・クエスション、データ、分析の手法について説明を行う。引き続き、分析の結果と考察を行い、得られた知見に基づいて、教育的示唆として、今後の指導の方向性について提言を行う。

### 2.4.2 高校生が抱える問題意識

筆者は使役動詞の研究に先駆け、高校3年生123人に対して、「使役動詞の何を難しいと思うか」というテーマで質問を行なった。自由筆記方式にて収集された回答を形態素解

析にかけ、使用頻度順にリスト化を行なった（表1）。

表1 使役動詞の何を難しいと思うか

形態素	頻度	形態素	頻度	形態素	頻度
ない	38	To	7	単語	4
動詞	29	受け身	7	特に	4
難しい	19	ある	6	忘れる	4
使う	18	にくい	6	get	3
分かる	18	どう	5	have	3
形	16	よい	5	make	3
分詞	12	違い	5	すぐ	3
覚える	11	過去	5	ニュアンス	3
使い分け	11	見分ける	5	慣れる	3
使役	11	原形	5	気づく	3
なる	9	現在	5	後ろ	3
する	8	詞	5	語順	3
ややこしい	8	不定	5	考える	3
意味	8	文	5	状況	3
使い方	8	多い	4	面倒くさい	3

最も高頻度で使用されている語は「ない」である。「分かる」「見分ける」「気づく」「慣れる」と複合され、「分からない」「見分けられない」「気づかない」「慣れない」といった表現として用いられており、使役動詞の区別が大きな問題となっていることがわかる。この傾向は、「難しい」「ややこしい」「面倒くさい」といった形容詞の使用にも表れていると言える。では、彼らの不安の対象は何なのだろうか。高頻度で使用されている名詞を見ると、使役動詞自体に対するものとして「ニュアンス」「意味」、補部構造に対するものとして「形」「過去分詞」「現在分詞」「to 不定詞」、全体を指すものとして「語順」「違い」などが、苦手意識の原因となっていることがわかる。下記は具体的な用例である。

- (1) 語順とかがゴチャゴチャになってわけが分からない。

- (2) 意味によって単語を使い分けるのが難しい。
- (3) それぞれの動詞の後ろの活用を理解することができない。
- (4) 不定詞と現在分詞と原形の使い分けが難しい。

上記の用例からわかるように、高校生にとって理解の妨げとなっている要因は、主として「使役動詞の意味の区別」、「後続部の形の判別」、「使役動詞と後続部の関係、すなわち語順」の3点である。よって、本節においては、学習者の使用実態を調査し、彼らの意識の有り様がどのように言語産出とかかわり合っているのかを見ることとする。

### 2.4.3 研究の視点

#### 2.4.3.1 リサーチ・クエスチョン (RQ)

本研究では、日本人高校生・大学生・英語母語話者の3種の書き手を想定し、使役動詞の使用状況の推移について調査を行う。分析に際しては、3種の書き手を、高校生、習熟度の異なる4種の大学生、英語母語話者の6群に細分化し、同一の統制環境において産出された作文データに基づき、計量的に使用状況の分析を行う。調査対象を、使役動詞の総頻度、4種個別 (make, let, have, get) の頻度、補部構造の形式と意味、誤用傾向の5点とし、6群の比較を通して、日本人学習者の逸脱的使用傾向を明らかにするとともに、新たな教授法について提言を行う。上記をふまえて設定したリサーチ・クエスチョンは下記の通りである。

- RQ1 使役動詞全体の使用状況において、6種の書き手にはどのような差が見られるか。
- RQ2 使役動詞個々の使用状況において、6種の書き手にはどのような差が見られるか。
- RQ3 構文パターンの使用状況において、6種の書き手にはどのような差が見られるか。
- RQ4 補部動詞の使用状況において、6種の書き手にはどのような差が見られるか。
- RQ5 誤用状況において、高校生と大学生の間にはどのような差が見られるか。

#### 2.4.3.2 データと手法

本節で扱うデータは、アジア圏国際学習者コーパス ICNALE と、同一の統制条件のもとで構築された高校生作文コーパスであるが、内容については、第1章において説明済みであるため、手法についてのみ説明を行う。

RQ1（使役動詞の総頻度）では、使役動詞全体の使用頻度について計量分析を行う。4語（make, let, have, get）の使用頻度を取得したのち、合算したものを100,000語あたりの調整頻度に換算し、6群間（高校生・L・M・S・U・母語話者）の違いについて検討を行う。

RQ2（使役動詞の個別頻度）では、4語（make, let, have, get）それぞれの使用頻度について計量分析を行う。6群ごとに4語の構成比を算出し、習熟度間（高校生・L・M・S・U・母語話者）の違いについて検討を行う。また、6群の関係を視覚的に捉えるため、コレスポネンデンス分析を援用する。

RQ3（構文パターンの使用頻度）では、4語に導かれる構文の使用頻度について計量分析を行う。理論的に使用可能な10種の構文のうち、差が見られた構文に限り、100,000語あたりの調整頻度に基づいて比較検討を行う。ただし、6群に細分化することによって、大学生の4群（L, M, S, U）の頻度が極端に低くなることを考慮し、3群間（高校生・大学生・母語話者）での比較を行うこととする。

RQ4（補部動詞の意味）では、補部動詞の意味傾向の違いについて検討を行う。高校生・大学生・母語話者の3群によって高頻度で使用された補部動詞を分析対象とし、コレスポネンデンス分析を援用し、3群の特徴語を抽出し、3群間の推移について検討を行う。

RQ5（誤用傾向）では、使役動詞そのものや補部構造の使用において、明らかに文法的に誤りと判断できる用例を抽出し、高校生と大学生の違いについて検討を行う。分析に際しては、5群（高校生, L, M, S, U）における誤用数の推移、誤用パターンの分類、用例の質的解釈の順に行う。

## 2.4.4 結果と考察

### 2.4.4.1 使役動詞の総頻度

まず、6群の書き手によって使用される使役動詞の総頻度について検討を行う。使役動詞は、意味の判別や補部構造の使い分けという点で非常に難度が高い構文であり、高校生のアンケートにおいて、最も難しい動詞であることが示されていた。こういった状況を考慮すると、母語話者に比べて、学習者の使用頻度は減少傾向を示し、「高校生<L<M<S<U<母語話者」のような頻度順位を示すものと考えられる。では、図1を見てみよう。

習熟度別に見ると、高校生（89）、L（70）、M（70）、S（64）、U（114）、母語話者（78）となった。習熟度の上昇に伴って使役動詞の産出量が増加するものと予想されたが、母語

話者（78）を基準に考えると、習熟度が低いとされる高校生と上級大学生（U）の使用頻度が高いのに対して、初中級の大学生（L, M, S）の頻度は低いように見える。

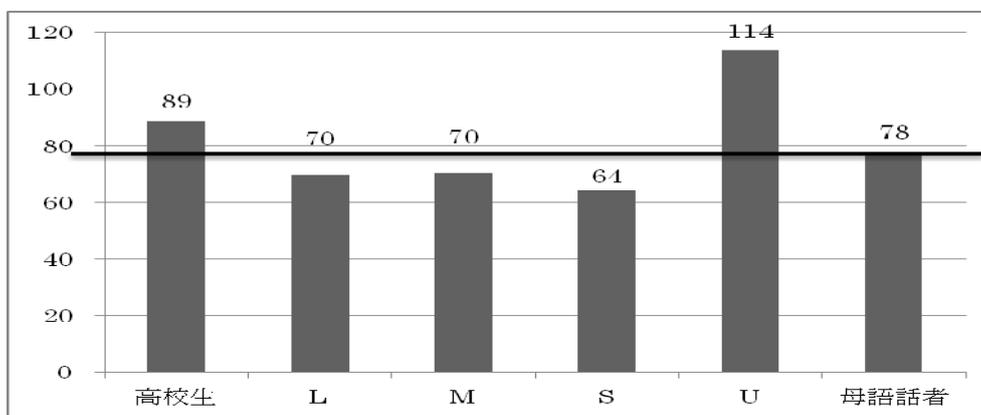


図1 使役動詞の総頻度（100,000語あたりで調整）

しかしながら、仮説検定を行なった結果、あらゆる区間において有意差は確認されなかった。つまり、学習者による使役動詞の産出量は、あらゆるレベルにおいて、母語話者と同程度ということになる。Uレベルのみ多用傾向が見られるものの、高校で習得して以来、習熟度が上昇しても、使用量に段階的な変化は見られないことになり、当初の仮説は否定されたことになる。

高校生が使役動詞に強い苦手意識を持っていたことを考えると、この状況は注目に値する。要因としては、高校生をはじめとする複数の学習者が、使役動詞構文を定型的に使用していることが考えられる。下記は高校生の用例である。

(1) The smoking doesn't **make** me feel better. (高校生)

上記の用例は、「喫煙が私たちを快適な気分にはさせることはない」という文意の英文である。文法的、語用論的に問題はないが、今回のデータを概観したところ、上記のような「**make**+人+**feel**+形容詞」といった文体が多数見られた。トピック（禁煙）の影響と思われるが、**feel**の補語として、**bad, comfortable, uncomfortable**のような特定の形容詞が多用されていることから、高校生がこの構文を定型的に産出し、そのため見かけ上の総頻度が上昇した可能性が考えられる。まして、TOEICで700点レベルの学力を有する学習

者（U）に限り，過剰に使用している状況を考えると，産出量が同等であったとしても，使用傾向が適正であると判断することはできない。質的な妥当性の判断には，4語や構文使用の内訳の調査が必要である。

#### 2.4.4.2 使役動詞の個別頻度

##### (1) 4語の占有率

総頻度の観点から見ると，高校生や大学生による使役動詞の産出量は，母語話者と同程度であった。学習者が使役動詞に対して強い苦手意識を持っていたことを考えると，意外な結果であった。また，Uレベルの学習者に限り，過剰使用傾向が見られたが，この原因は今のところ不明である。よって，学習者の理解度をさらに詳細に見るために，6種の書き手における4語（make, let, have, get）の構成比について調査を行うこととする。高校生や中級学習者（L, M, S）の構成比は，産出量と同様に，母語話者と同傾向を示すのであろうか。また，上級大学生の過剰使用傾向を引き起こした要因はどの語にあるのだろうか。では，図2に基づいて，検討を行うこととする。

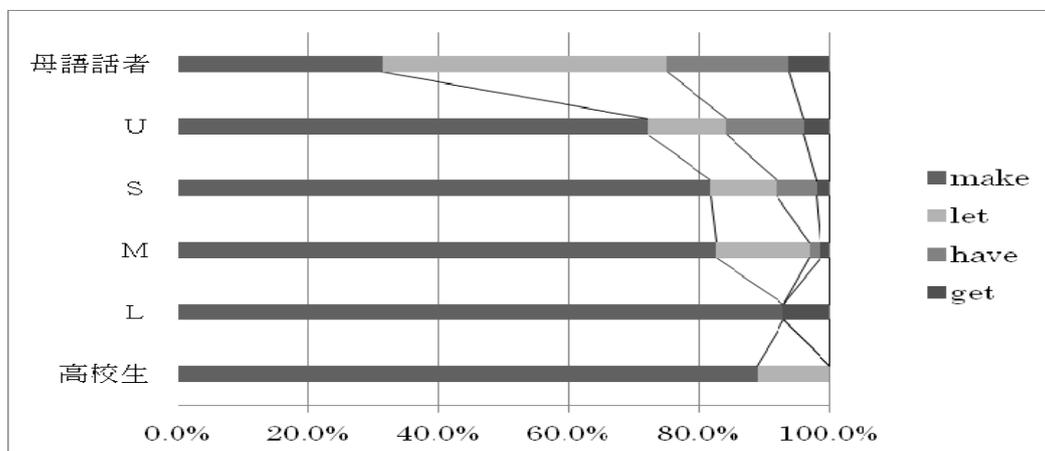


図2 使役動詞4語の占有率

図2は，6群によって使用された4語の占有率をまとめたものである。表から読み取れる問題としては，次の4点が挙げられる。

1点目は，4語の使い分けについて，母語話者と非母語話者の2群が大きく乖離している点である。習熟度の上昇に伴って，次第に4語への分化が進むものの，母語話者と学習者の間には本質的な差異が存在しており，自然な習熟に任せるだけでは，母語話者との差

が埋まらないことがわかる。学習者が産出する使役動詞の総頻度は母語話者と同程度であったものの、使い分けの視点から捉えると、かなりの程度で逸脱していると言える。

2点目は、5群の学習者がすべて **make** を過剰使用していることである。とりわけ、高校生の偏重使用傾向は強く、実に、全体の90%が **make** で占められている。産出量は母語話者と同程度であったものの、その大半が中学履修語の **make** であり、他の3語への意識化がほとんど進んでいない状況が示されたことになる。Uレベルにおいても、**make** 単独で80%近く占められているため、習熟度が上昇しても、この状況が抜本的に改善される見込みは低いと言える。母語話者の **make** の占有率が40%に満たない点を考慮すると、**make** 以外の使役動詞への理解を促すことが、今後の指導において重要な課題となる。

3点目は、母語話者と非母語話者において、**make** と **let** の捉え方が対照的となっている点である。実際、学習者が **make** の使用に偏る一方、母語話者の使用語の中心は **let** (40%) である。学習者による **let** の占有率は全般的に10%前後であり、Lレベルの学習者の使用頻度に至ってはゼロであった。学習者が、「強制」と「許可」の違いを正しく理解できていない可能性が考えられるため、今後の指導において、使役動詞の意味の違いへの意識化を促すことが重要な課題となる。

4点目は、高校生が **have** と **get** をまったく使えていない点である。習熟度の上昇(M→S→U)に伴って、母語話者の占有率(22%)に近似する傾向が見られる一方、高校の段階における使用頻度を見ると、2語ともにゼロとなっている。確かに難度の高い使役動詞であるが、**make** 以外の3語に対する高校生の知識が、根本的に不足している状況が読み取れる。高校生の脳内において、「使役動詞≒**make**」という心理が形成されている可能性が示されたと言える。

以上、6群による使役動詞の使用状況を検討した結果、学習者の逸脱的使用傾向が明らかとなった。習熟度の上昇に伴って、次第に、4語への分化が見られるものの、母語話者に比べ、**make** への偏りが顕著であり、他の3語(**let, have, get**)への理解は大きく遅れていた。とりわけ、高校生の段階では、あらゆる使役の文体において、**make** をあてはめている可能性が読み取れた。今後の指導においては、自然な習熟に任せるのではなく、4語の意味についての文法知識を積極的に与えることが必要となる。

## (2) コレスポンド分析

構成比の分析を通して、6群の使用傾向の違いが明らかとなった。次に、コレスポンド

ンス分析を行い、6 群それぞれにおける特徴語を抽出し、習熟度ごとの課題をより明確に捉えることとする。表 1 は、分析の結果得られた累積寄与率表である。

表 1 固有値・累積寄与率表

	成分 1	成分 2	成分 3	成分 4
固有値	0.2815	0.0107	0.0038	0.0038
寄与率 (%)	93.9	3.58	1.26	1.26
累積寄与率 (%)	93.9	97.48	98.74	100

分析の結果、抽出されたふたつの成分（成分 1, 2）の累積寄与率は約 97.5%となった。よって、それぞれの成分を  $Z_1$  軸と  $Z_2$  軸にとり、アイテム散布図（図 3）を作成し、検討を行う。とりわけ、成分 1 だけで全体の 94%を占めるため、 $Z_1$  軸による説明力はきわめて高いと言える。以下、図 3 のアイテム散布図に基づき、 $Z_1$  軸・ $Z_2$  軸の解釈、象限別の性質の順に、使役動詞と 6 群の関係を捉えることとする。

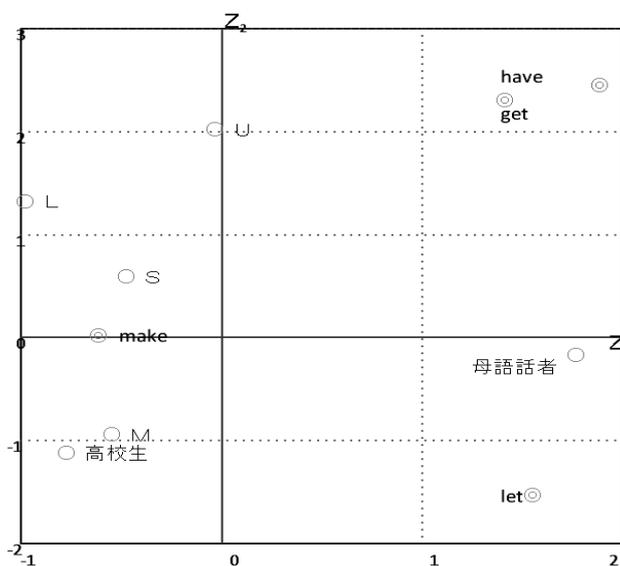


図 3 アイテム散布図（使役動詞 4 語と習熟度の関係）

まず、軸の解釈から行う。 $Z_1$  軸を見ると、プラスの極値に母語話者が布置され、原点からややマイナスの領域に高校生と大学生が布置されているため、母語話者と学習者を分ける軸と言える。母語話者の上下位置に let, have, get が付置されているのに対して、高校生

や L, M, S, U の中央に **make** が布置されていることから、学習者が全般的に、**make** の使用に偏っていることが読み取れる。前節の構成比分析において、すでに明らかになった結果であるが、Z<sub>1</sub> 軸の寄与率の高さから、裏付けられたと言える。

次に、Z<sub>2</sub> 軸を見ると、プラスからマイナスの領域に移行するにしたがって、「U→(L)→S→M→高校生」の順に布置されていることから、学習者の習熟度を分ける軸と言える。また、使役動詞が、「have, get→make→let」の順に布置されていることから、習熟度の上昇にともなって **get, have** を使用することが可能となるものの、その分、**let** の使用傾向が弱くなる点を読み取ることができる。ただし、Z<sub>2</sub> 軸の寄与率が極めて低いため、断定は控えることとする。

最後に、象限別に性質を捉えることとする。まず、第 1 象限を見ると、U と **have, get** の結びつきが示されている。TOEIC のスコアが 700 点を超えるレベルではじめて、これら 2 語の理解が進むことがわかる。逆に言えば、基礎的な学力を有する段階においては、きわめて理解しにくい使役動詞であると言える。第 2・第 3 象限については、Z<sub>2</sub> 軸の寄与率の低さもあって、ひとつにまとめて議論を行うことが可能である。ここでは、高校生・L・S・M と **make** の結びつきが示されており、あらためて、初中級学習者が **make** の使用に偏っている状況が読み取れる。第 4 象限を見ると、母語話者と **let** の結びつきを読み取ることができる。母語話者ほど難度の高い使役動詞 (**have, get**) との結びつきが強いものと考えられるが、**let** が母語話者の特徴語となっている状況はたいへん興味深い。

以上、コレスポネンス分析を通して、頻度分析からは見えなかった傾向が明らかとなった。習熟度の低い学習者ほど **make** の使用に偏るものの、習熟度の上昇に伴って、**let** を超えて **have, get** へと理解が進む傾向が見られた。よって、使役動詞全体への理解を促すためには、意図的に **let** への意識化を促すことが重要な課題となる。「強制」と「許可」の違いを理解させることによって、**make** の過剰使用傾向は自然に抑制されるであろう。

#### 2.4.4.3 構文パターンの使用頻度

次に、各構文の使用頻度について検討を行う。ただし、学習者によって使用される構文の種類がきわめて限定的である点、習熟度別に分類することによって、頻度ゼロの構文が多数調査対象に含まれてしまう点を考慮し、6 群間ではなく、高校生・大学生・母語話者の 3 群間において、複数の使用例が確認された構文パターンに限って議論を行うことにする。では、図 4 を見てみよう。

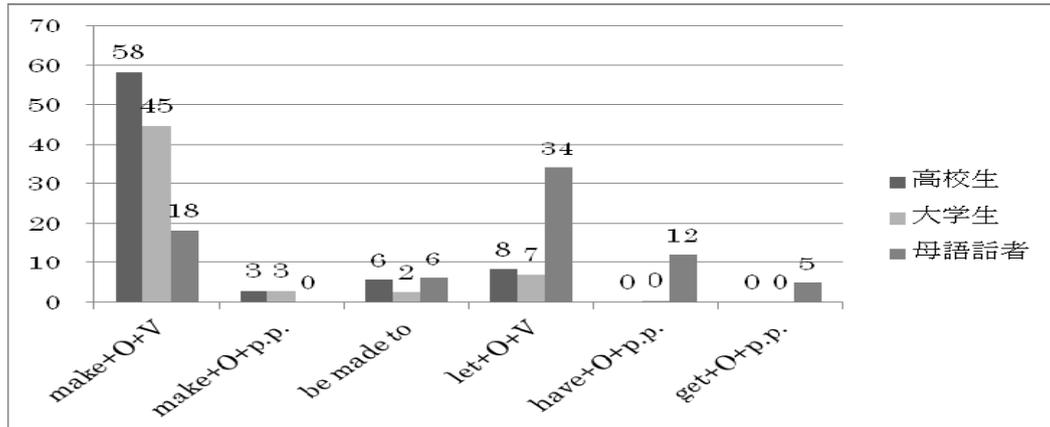


図4 構文パターンの使用頻度 (100,000 語あたりで調整)

3 群間において、比較的、明確な差が見られたものは、6 構文 (make+O+V, make+O+p.p., be made to V, let+O+V, have / get+O+p.p.) であり、BNC や COCA における典型構文がすべて含まれている。なお、3 群間の推移に見られる問題としては、次の 3 点が挙げられる。

1 点目は、母語話者と非母語話者における使用可能な構文に、明らかな食い違いが見られる点である。4 語の使用傾向と同様に、高校生や大学生にとって使用可能な構文が make に過度に集中するとともに、let, have, get の構文はほとんど使用されていない。4 語の使い分けだけでなく、構文に関しても、同様の傾向が示されたことになる。構文の多様性に関する理解が根本的に不足している可能性が考えられる。

2 点目は、過剰使用される make の構文の中にも偏りが見られる点である。下記は、学習者によって使用された make の用例の一部である。

- (2) For instance, the smell of smoke **makes** non-smokers **feel** bad. (S)
- (3) And I also learned the difficulty of **making** myself **understood**. (L)
- (4) It is true that tobaccos **make** people **refreshed**. (高校生)
- (5) But they **are made to breathe** smoke at some restaurants. (U)

学習者には、上記の用例(2)のような「make+O+原形不定詞」を多用する傾向が見られる。高校生と大学生の間に有意な差は確認されなかったが ( $\chi^2=0.97$ ,  $df=1$ ,  $p=.32$ ), 2 群ともに、母語話者に比べ、過剰使用傾向が見られた ( $\chi^2=11.94$ ,  $df=1$ ,  $p<.001$ ;  $\chi^2=10.68$ ,

$df=1, p < .001$ )。この構文の過剰使用によって、見かけ上の総頻度が押し上げられるとともに、日本人学習者が全般的に、「使役動詞=make+O+原形不定詞」と捉えている可能性を読み取ることができる。

一方、「make+O+p.p.」構文については、3群間の差は有意ではなかったものの、高校生や大学生が多少なりとも産出しているのに対して、母語話者の使用頻度はゼロであった。この構文は、本来、成句性が強く、「make+oneself+understood / heard」のような表現に限定されるものであるが、学習者は、教科書や参考書に記述された用例を参考にして、理論的に可能と考えて、用例(3)のような英文を産出したものと考えられる。下記は参考書の用例である。

(6) Can you **make** yourself **understood** in English? (総合英語 Forest)

(7) How can I **make** myself **heard** in Washington, D.C.? (ロイヤル英文法)

「be made to 不定詞」についても有意な差は見られなかったが、「高校生 (6) ≒母語話者 (6) >大学生 (2)」の順となり、大学生の使用頻度が低くなっている。高校生が母語話者と同程度産出しているのは、大学受験の過程で、この構文を目にする機会が数多く確保されていたためであろう。ただし、大学進学後、継続的にインプットを受ける機会が乏しくなるため、大学生の使用頻度が下がったものと考えられる。よって、定着させるためには、高校段階における体系的な指導が必要となる。

3点目は、学習者が使えない構文が明らかとなった点である。最も顕著な差が見られるのは、「let+O+V」構文である。高校生・大学生ともに、使用頻度は母語話者の1/4程度であり、過少使用傾向が認められた ( $\chi^2=5.38, df=1, p < .05$ ;  $\chi^2=31.13, df=1, p < .001$ )。他の2種の構文 (have / get+O+p.p.) については、大学生と母語話者の間に過少使用傾向が認められた ( $\chi^2=22.00, df=1, p < .001$ ;  $\chi^2=8.34, df=1, p < .01$ )。高校生と母語話者の間に差は見られなかったものの、高校生の使用頻度がゼロであることを考えると、根本的に理解されていないと考えるべきであろう。下記は、大学生と母語話者によって使用された have, get の用例である。

(8) I don't hesitate to **have** consumers **ban** smoking. (S)

(9) In order to **have** students **get** a sense of how important money is,... (U)

(10) ... if they have **had** everything **paid** for all their lives, .... (NS)

(11) ... they should not **have** this **dictated** to them by any government. (NS)

上記の用例を見ると、目的語の捉え方という点で、学習者と母語話者の間に違いが見られる。大学生が、使役対象を「人」と捉えて、補部において「人が～する」という内容を表出する傾向が強いのに対して、母語話者では、使役対象を「抽象的な物事」と捉え、「モノがされる」という内容を表出する傾向が見られる。この傾向は、get についても同様であった。日本語からの母語干渉も要因のひとつと考えられるが、「have / get+O+過去分詞」に対する理解が根本的に不足している状況が読み取れる。

以上、3 群における構文使用の傾向について調査を行なった結果、学習者が使用できる構文が、「make+O+原形不定詞」に限られている状況が示された。今後、学習者の理解を促すうえで、4 語の意味の違いはもちろんのこと、4 種の典型構文を指導の中心にすえ、補部構造における形式と意味の関係を理解させることが、重要な課題となる。

#### 2.4.4.4 補部動詞の意味傾向

次に、補部動詞の意味傾向について検討を行う。ただし、let, get, have の使用頻度がきわめて低いため、比較的、多数の使用例が確認された make の補部動詞に限定して議論を行う。また、コレスポネンス分析を援用し、高校生・大学生・母語話者の 3 群と補部動詞の関係を視覚的に捉え、3 群の特徴語に基づいて分析を進めることとする。表 2 は、分析の結果、得られた累積寄与率を示したものである。

表 2 固有値・累積寄与率表

	成分 1	成分 2	成分 3
固有値	0.49	0.26	0.26
寄与率(%)	49.0	25.5	25.5
累積寄与率(%)	49.0	74.5	100.00

分析の結果、抽出されたふたつの成分（成分 1, 2）の累積寄与率は約 74.5%となった。2 軸による説明力はまずまず高いと言える。よって、それぞれの成分を Z<sub>1</sub> 軸と Z<sub>2</sub> 軸にとり、アイテム散布図（図 5）を作成した。2 軸の解釈を行なった後、象限別の傾向をふま

え、3群の特徴語に基づいて議論を行う。

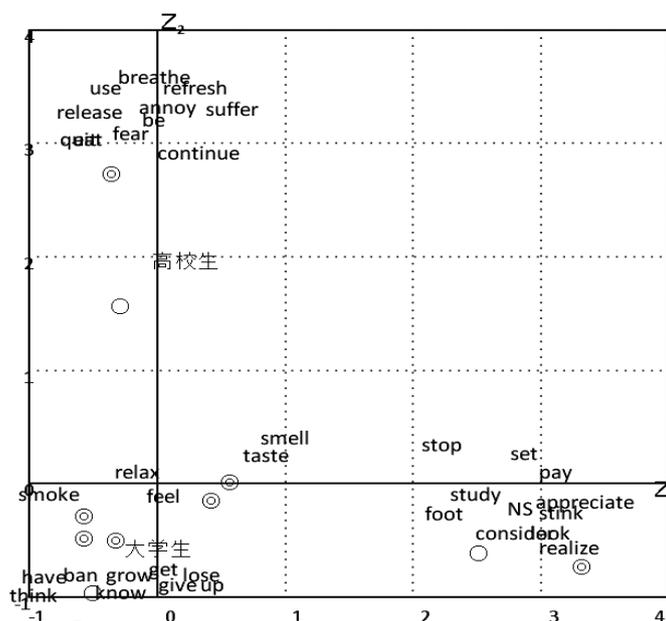


図5 アイテム散布図（補部動詞）

まず、 $Z_1$  軸を見ると、プラスの領域に母語話者が布置され、原点よりマイナスの領域に高校生と大学生が布置されているため、 $Z_1$  軸によって、母語話者と学習者が分けられていると言える。単語アイテムを見ると、母語話者の特徴語は、realize, consider, appreciate のような心理動詞であり、学習者の特徴語は、feel, smell, taste のような知覚動詞となっている。

次に、 $Z_2$  軸を見ると、マイナスの領域に大学生と母語話者が布置され、プラスの領域に高校生が布置されているため、 $Z_2$  軸によって、習熟度が分けられていると言える。単語アイテムを見ると、大学生と母語話者の特徴語としては、realize, know, think のような心理動詞が、高校生の特徴語としては、breathe, use, continue のような活動動詞を確認することができる。

では、象限に基づいて、3群の違いについて検討を行う。まず、高校生と母語話者の関係を見ると、最も大きな違いは心理動詞の占有率である。母語話者の周辺には、appreciate, consider, realize などが見られるのに対して、高校生の特徴語の中に、心理動詞はほとんど含まれていない。BNCにおいて、心理・知覚動詞の占有率が90%程度であったことを考えると、母語話者と高校生の使用傾向は対照的であるとともに、高校生の使用状況はか

なり逸脱的であると言える。下記は、高校生と母語話者の使用例の一部である。

- (12) But the smoke **makes** a taste of the dish **change**. (高校生)
- (13) Those who smoke are **made to breathe** smoke others discharge. (高校生)
- (14) But a kind of chemical substance **makes** the smoker **continue** the cigarette. (高校生)
- (15) Tobacco smoke permeates foods and **makes** it **taste** bad. (NS)
- (16) It **makes** the student better **appreciate** the cost of their .... (NS)
- (17) Smokers should **be made to foot** the bill for their health care. (NS)

一方、大学生の使用語を見ると、動作を表す動詞が見られないだけでなく、understand, notice, recognize, think のような心理動詞や、smell, taste, feel のような知覚動詞の占有率が高くなっている。本来、使役動詞 make には強い強制力が含意されるため、意図的な行動への働きかけが表出されるのではないかと考えがちであるが、実際には行動負荷の低い精神活動への働きかけが強くなるのであり、習熟度の上昇に伴って、この傾向への理解が進むことが示されている。

以上、make の補部動詞の意味傾向を調査した結果、習熟度の上昇に伴って、心理・知覚動詞の占有率が高くなる傾向が示された。しかしながら、高校生の逸脱傾向が大きいことを考えると、母語話者の傾向に近接させるためには、自然な習熟に任せるのではなく、高校の段階で明示的な文法説明を加えることが重要となる。

#### 2.4.4.5 誤用傾向

最後に、文法的に明らかに誤っていると判断できる用例に限定して、5群（高校生，L，S，M，U）間の推移について検討を行う。事前に、明らかに文法的に誤っていると判断できる用例を調査したところ、産出量が少ない使役動詞（let, have, get）については、誤用数もゼロであった。よって、比較的、誤用例が多数認められた make に限って議論を進めることとする。下記の図6は、5群における make の誤用数の推移を示したものである。

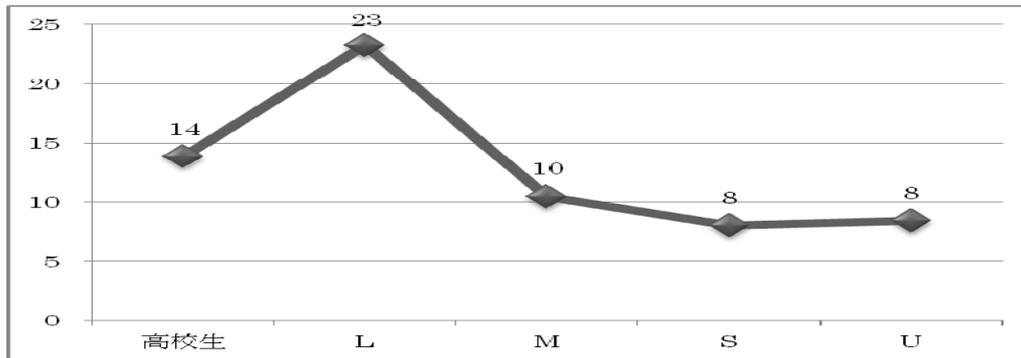


図6 誤用の推移（100,000語あたりで調整）

図6において有意な差が認められる区間はなかったが、学習者の誤用数は、一旦上昇してから減少傾向に転じることがわかる。高校生の誤用数がLレベルの学習者よりも少ないのは、使役動詞に関する知識が「make+O+原形不定詞」の構文に偏っており、誤用パターンが限られているためと考えられる。

表3 使役動詞 make の誤用パターン

	高校生	L	M	S	U
to 不定詞の誤用	75.00%	42.86%	50.00%	75.00%	50.00%
現在分詞の使用	0.00%	28.57%	12.50%	25.00%	0.00%
過去分詞の誤用	25.00%	28.57%	25.00%	0.00%	50.00%
その他	0.00%	0.00%	12.50%	0.00%	0.00%

上記の表3は、実際の誤用パターンを習熟度別に分類したものである。「to不定詞の誤用」とは、原形不定詞の代わりにto不定詞を使用したパターンである。「現在分詞の使用」とは、本来非文である現在分詞を使用したパターンである。「過去分詞の誤用」とは、本来、使用すべきでない形態として過去分詞を使用したものである。「その他」は、どのパターンにも当てはまらないものである。では、下記に掲載した誤用例に基づいて、3種の誤用パターンの傾向について検討を行う。

- (18) \*Then, I made up my mind to **make** him **to quit** smoking. (高校生)
- (19) \*It **makes** a lot of people **to feel** bad. (高校生)

- (20) \*... sense of money **makes** us not **to spend** money wastefully. (M)
- (21) \*This change **makes** many smokers **to decide** to ban smoking. (S)
- (22) \*But I cannot **make** my boyfriend not **to smoke**. (U)
- (23) \*... may **make** the college students **growing** up. (L)
- (24) \*Bad smell **makes** you **thinking**, “this food is not good.” (S)
- (25) \*..., so it **makes** good dish’s smell **vanished** and .... (M)
- (26) \*College days are the best time for **making** world views **changed**. (U)

まず、用例(18)～(22)は、「to 不定詞の誤用」を示すものである。表 3 を見ると、習熟度が上昇しても、学習者全般に見られる傾向であることがわかる。とりわけ、高校生においては、全誤用パターンの中心的な要因 (75%) となっている。高校生の意識において、使役動詞の補部は、「原形不定詞か、to 不定詞か」という二項対立でとどまっていることがわかる。補部構造の形式への意識化が進まないまま、高校生が、ただ単に、**make** を定型的に使用している状況が示されたと言える。

次に、用例(23)(24)は、「現在分詞の使用」に関するものであり、大学生の中級学習者によく見られる現象である。高校生に見られなかったのは、必ずしも、高校生の習熟度が高いためではなく、すでに述べたように、彼らの補部構造に対する意識が、原形不定詞と to 不定詞の選択に限定されていたためと考えられる。大学生の段階で徐々に、補部構造の多様性への意識化が進み、U レベルの段階で理解が深まるものと考えられる。

最後に、用例(25)(26)は、「過去分詞の誤用」を指している。「タバコのせいで、美味しい料理の臭いが消えた」「世界観を変えさせる」という文中において、「消えた」「変えられた」のような完了や受動のニュアンスを伝えるために使用されている。用例(25)は、原形不定詞の **vanish** や **disappear** で代用すべきものであるが、使役動詞を使わずに、**it gets rid of good dish’s smell** 等の表現で代替することが可能である。用例(26)についても、使役動詞を使用せずに、**for changing the views of the world** で代替する方が自然である。高校生や大学生が全般的に過去分詞構文を多用するのは、「**make**+O+過去分詞」の成句性に対する理解不足に因るものと考えられる。今後の指導においては、「させる」という文体において、必ずしも使役動詞 **make** を使用する必要はなく、他動詞で代用できるケースが多々あることを伝えるべきである。

以上、学習者の誤用について検討した結果、特徴的な傾向として、(1) 原形不定詞と to

不定詞の混同, (2) 分詞の誤用, (3) 不自然な **make** の使用, という 3 点に分類することが可能となった。習熟度の上昇に伴って, 使役動詞の種類, 多様な補部構造, アスペクトといった様々な要素への意識化が促され, 誤用パターンが多様化するものの, 高校の段階においては, 産出可能な構文が「**make+O+原形不定詞**」に限られるため, **to** の有無に関する誤用に集中したものと考えられる。(1)や(2)のような誤用傾向は, 補部構造に対する理解不足に起因するものであるため, 今後の指導において, 補部構造の形式と意味の関係についての文法説明を行うことが必要となるが, (3)のようなパターンへの対応としては, 自由英作文の中において, 継続的に修正を行うことが望ましい。

## 2.4.5 教育的示唆

### 2.4.5.1 RQ のまとめ

では, ここまでの分析結果を, RQ に沿って振り返ることとする。RQ1 (使役動詞の総頻度) では, 高校生や初中級の大学生の産出量が母語話者とほぼ同程度である状況や, 上級学習者による過剰使用傾向が示された。高校生が使役動詞に強い苦手意識を抱えていたことを考えると意外な結果であったが, RQ2 (使役動詞の個別頻度) では, 4 語の占有率において, 学習者の理解が大きく逸脱している状況が示された。学習者の総頻度を押し上げていた原因は, **make** の過剰使用と **let, have, get** の過少使用であった。習熟度の上昇とともに, 徐々に 4 語への分化が見られるものの, 学習者の使用語の 90%近くは **make** に集中していた。今後の指導においては, **let** への理解を促すことが重要な鍵となる。RQ3 (構文パターンの使用頻度) においては, BNC や母語話者の作文において典型的に使用される 4 構文すべてに対して, 学習者の逸脱的使用傾向が認められた。学習者は, 「**make+O+原形不定詞**」を過剰使用する一方, 「**let+O+V**」と「**have / get+O+p.p.**」を過少使用していた。高校生による **have, get** 構文の使用頻度はゼロであることから, 高校生が, 「使役動詞=**make+O+V**」と捉えている可能性が読み取れた。RQ4 (補部動詞の使用状況) では, 習熟度の上昇に伴って, **make** の補部動詞として, 心理・知覚動詞を使用する傾向が示された。ただし, 高校生の段階では, 活動動詞を産出する傾向が強く見られたため, より早期の段階において, 補部動詞の意味傾向に関する明示的説明を加えることが必要となる。最後に, RQ5 (誤用傾向) については, 学習者の誤用傾向が, (1) 原形不定詞と **to** 不定詞の混同, (2) 分詞への理解不足, (3) 不必要な **make** の使用, といった 3 点に集中していた。習熟度が上昇しても, (1)の誤用パターンが消えない点や, 高校生の誤用パターン

が(1)に偏っている状況が明らかとなった。補部構造の性質についての高校生の知識が、きわめて限定的である状況が示された。

5つのRQを通して、6群による使役動詞の使用状況の推移を調査した結果、高校生を中心として、学習者が「させる」という訳語すべてに、「make+O+原形不定詞」を当てはめている可能性を読み取ることができた。よって、使役動詞への理解を促進するためには、make（強制）とlet（許可）の違いを中心として、4語の意味を理解させるとともに、「have / get+O+p.p.」構文を中心として、構文全体に関する明示的な文法知識を高校段階で与えることが重要となる。

#### 2.4.5.2 新たな指導法の方向性

ここまでの分析から得られたデータに基づき、今後の指導法の方向性について議論を進めることとする。下記の表1は、本研究で得られた分析結果を集約したものである。

表1 分析結果から見える学習者の課題

構文	BNC/COCA	母語話者作文	高校生作文	学習者作文	指導の重点度
make+O+inf.	◎	◎	◎	◎	△
be made to inf.	△	○	○	△	○
make+O+p.p	△	×	○	○	
let+O+inf.	◎	◎	△	△	◎
have+O+p.p.	◎	◎	×	×	◎
have+O+inf.	△	△	×	◎	
have+O+ing	△	×	×	△	
get+O+p.p.	◎	◎	×	×	◎
get+O+to inf.	△	△	×	◎	
get+O+ing	△	△	×	×	

表1を見ると、今後の教材記述の再考に際して、重点的に指導すべき構文が明らかである。中でも、母語話者コーパス（BNC, COCA）や母語話者の作文において典型的に使用されていたにもかかわらず、学習者において過少使用傾向が示された4種の構文、すなわち、「let+O+原形不定詞」、「have+O+過去分詞」、「get+O+過去分詞」、「be made to 不

定詞」の指導と、学習者が過剰使用している「**make+O+原形不定詞**」に関する指導が優先されるべきである。

では、上記の 5 構文の指導の方向性について議論を進めることとする。まず、学習者に対して、英語使役動詞の意味機能の違いを伝えることが重要である。ただし、「強制」と「許可」はともかく、「合意」や「説得」の違いは母語話者の間でも不明瞭であるため、本研究では、「人に対する使役」と「モノに対する使役」に分けることを提唱したい。もちろん、4 語ともに人に対して使用することは可能であるが、母語話者が高頻度で使用される用法を見ると、「**make / let+人+原形不定詞**」と「**have / get+物+過去分詞**」に大別されることが読み取れた。よって、「人」への使役を表す構文として、**make**（強制）と **let**（許可）の違いを提示し、補部動詞の性質について説明を行うことが効果的であろう。「**make+O+活動動詞**」の使用は誤用ではないが、自然な文体の定着を図る上では、難度の高い心理動詞を使用させるタスクを用意すべきである。

次に、「モノ」への使役を表す構文の指導について考える。ここでは、典型構文を示すだけでなく、**have** や **get** の補部構造において、完了・受け身・被害といったニュアンスが含意されることや、目的語と過去分詞の間に、「**O が～された**」という主述の関係が表出されることを重点的に説明すべきである。そのうえで、定着を図るためのタスクを豊富に用意する必要がある。

可能であれば、不自然な **make** 構文の産出を抑えることも重要である。学習者には、本来、他動詞を使用すべき英文に対して、**make** 構文をあてはめ、まわりくどい英文を作る傾向が見られた。日常的な作文活動の中で、不自然な文体をチェックし、修正を促すことが必要である。

#### 2.4.5.3 課題と制約

本研究において使用した ICNALE は、条件統制という点においては優れた学習者コーパスであるが、データが作文トピック（喫煙）の影響を強く受けていたことは否めない。他のトピックを用いた学習者コーパスを使用することによって、分析の精度を高めることが可能である。どのようなトピックにおいても、本研究と同様の結果が得られるのか、たとえば、どんなトピックの英作文においても「**make+O+原形不定詞**」が過剰使用されるのか、本当に学習者は **let** を使えないのか、などについて議論を深める必要がある。

## 2.5 教科書の実態

### 2.5.1 研究の方向性

これまでの分析を通して、様々な情報が明らかとなった。まず、母語話者コーパスに基づいて使役動詞の用法を解析した結果、4語（make, let, gave, get）の使用状況に偏りが見られるとともに、それぞれの語に特有の構文パターンが存在することが示された。補部動詞についても、動詞ごとに特有の意味傾向が見られた。次に、高校生を対象としてアンケートを実施した結果、高校生が使役動詞の使い分けや補部構造の性質を難しいと感じていることがわかった。最後に、高校生や異なる習熟度の大学生の作文データを分析した結果、いずれのレベルの学習者も、4語をバランスよく使用することが難しく、とりわけ、高校生によって産出された構文の多くが「make+O+原形不定詞」に偏っている状況が示された。

ここで重要となるのは、母語話者と学習者のずれの要因を調査することである。学習者の使役動詞に対する意識や運用能力と関わりの深い要因としては、様々なものが存在するが、最も大きな影響を与えるものは教材であろう。大学生に対して使役動詞の体系的な指導が行われないことを考えると、高校生を対象とした教科書の内容を吟味することは重要な課題である。そこで、本節においては、高等学校の検定済み英語教科書における、使役動詞の記述内容について概観を行うこととする。

高校生が、教科書を通して使役動詞に触れる場合、次のふたつの観点が考えられる。ひとつは、各レッスンの巻末に付された「文法のまとめセクション」である。新出文法事項の整理を目的として、教師の指示に沿って授業で使用されるため、使役動詞に関しても、詳細な文法説明が行われているものと考えられる。2点目は教科書本文そのものである。高校生は、各レッスンの本文を読む過程を通して、現れた英文の影響を受けることが予想される。使役動詞についても、どのような語、どのような構文が、どの程度出現しているのかを調査することによって、高校生の使用傾向との関わりを探ることが可能である。上記の異なるふたつの観点をふまえ、教科書の内容的妥当性について検証を行うことを本節の研究の目的とする。

以下、研究の視点として、RQ, データ, 手法について概説を行う。引き続き、分析の結果と考察を行い、最後に、文法指導における使役動詞の位置づけについて提言を行う。

## 2.5.2 研究の視点

### 2.5.2.1 リサーチ・クエスチョン

本節の研究の目的は、高校生による使役動詞の逸脱的使用傾向の原因を探ることである。すでに述べたように、高校生の学習状況に最も影響を及ぼす教材が検定済み英語教科書であることをふまえ、6種12冊の英語教科書のデータに基づき、教科書における使役動詞の記載内容、および、教科書本文における使役動詞の出現頻度の2点について調査を行う。よって、リサーチ・クエスチョンを下記のように設定した。

**RQ1** 教科書の文法説明において、使役動詞はどの程度まで明示的に扱われているか。

**RQ2** 教科書本文における使役動詞の出現状況は、どの程度まで母語話者コーパスから得られる言語事実と一致しているか。

**RQ3** 文法説明や出現状況をふまえると、教科書は、高校生の使役動詞の使用状況にどのような影響を及ぼしていると言えるか。

### 2.5.2.2 データと手法

本節において扱うデータは、6種12冊の英語教科書であるが、詳細については第1章6節にて紹介済みであるため、ここでは割愛し、分析手法についてのみ説明を行う。

**RQ1**（使役動詞の明示的説明）においては、使役動詞に関する記述内容の要約を行う。英語I・IIの各レッスンの巻末に掲載される文法のまとめのセクションに限り、使役動詞の名称が記載されるか否か、使役動詞を構成する4動詞（make, let, have, get）がどのように扱われているのか、どのような構文パターンがどのような順で示されているのか、について整理を行い、妥当性について検証を行う。

**RQ2**（母語話者コーパスとの比較）においては、教科書本文における使役動詞の出現頻度について調査を行う。まず、電子化された6種類12冊の教科書コーパスのデータに基づき、使役動詞の頻度の取得を行う。次に、教科書における使役動詞のインプット量の適正性を判断するために、BNCを参照コーパスとして、100,000語あたりの調整頻度に基づいて比較検討を行う。分析項目は、使役動詞の総出現頻度、4語個別の出現頻度、各構文パターンの出現頻度、補部動詞の意味傾向の4点とする。

**RQ3**（高校生の使用実態と教科書の関係）では、高校生による使役動詞の逸脱的使用傾向と教科書の関係について調査を行う。4語の使用傾向と構文の使用傾向の2点を分析項

目とし、本章の第4節において得られた高校生のデータ、教科書本文の頻度、文法記述内容の3群間の相関係数を算出する。得られた数値をもとに、本文頻度と文法記述から高校生の使用実態に及ぼされる影響の度合いについて検討を行う。

### 2.5.3 結果と考察

#### 2.5.3.1 教科書における使役動詞の記述内容

ここでは、教科書の各レッスンの巻末に付された、文法のまとめセクションにおける使役動詞の記述内容について概観を行う。使役動詞が高校生にとって苦手意識の強い文法項目のひとつであることを考えると、文法のまとめのセクションにおいても、「使役動詞」の見出しとともに、学習者の理解を促すための情報が集約的に提示されているものと考えられる。しかしながら、調査の結果、そのような形態で使役動詞を扱う教科書は皆無であった。以下、文法のまとめのセクションにおける記述内容として、4動詞の記載状況、使役動詞がとりうる文型パターンの表示、実際に記載された構文の順に概観を行う。

#### (1) 4動詞の記載状況

すでに述べたように、使役動詞としては、**make, let, have, get**の4語が典型的に使用されるものであるが、教科書において、これら4語はどの程度まで明示的に記述されているのだろうか。また、高校生の苦手意識は、彼らが学習の拠り所としている教科書の文法セクションの記載内容とどの程度まで関連しているのだろうか。では、表1を見てみよう。

表1 4動詞の記載状況

	A		B		C		D		E		F		計
	I	II											
make	○		○		○		○		○				5
let	○				○		○	○	○				5
get								○					1
have					○		○	○					3
計	2	0	1	0	3	0	3	3	2	0	0	0	14

表1から読み取れる問題は、記載される使役動詞の種類が教科書によって大きく異なる

ことである。最も多くの教科書で明示的に言及される使役動詞は **make** であり、調査対象とした 12 冊の教科書のうち 5 冊に記載されている。同様に、**let** も 5 冊に記載されているが、**get**, **have** の扱いは十分とは言えず、1~2 冊の教科書に記載される程度である。使役動詞についてまったく言及していない教科書 (F) も存在するが、編集部を確認を行なったところ、敢えて使役動詞への言及を避けるという編集方針が存在するわけではなく、他の文法項目とのバランスを調整した結果、明示的な言及に至らなかったとのことであった。教科書によって、4 語の記載状況がまったく異なる状況が明らかとなった。

教科書別に見ると、その違いはさらに顕著となる。使役動詞が初出となる英語 I において、4 語すべてが掲載される教科書は皆無であった。最も多くの使役動詞を扱う教科書は C と D であるが、**get** は扱われていない。D では、英語 II において **get** が提示されるものの、4 語の関係が示されることはない。さらに、他の教科書を見ると、**make**, **let** の 2 語を扱う教科書が 2 種 (A・E)、**make** のみ扱う教科書が 1 種 (B)、まったく扱わないものが 1 種 (F) であった。使用する教科書によって、使役動詞の多様性に関する情報量に大きな差が生じることになる。

以上、使役動詞の記載状況を調査した結果、教科書に統一見解は見られなかった。とりわけ、**get** と **have** の記載量はきわめて少なかった。教科書によって対象となる学力層が異なるため、個々の文法項目の解説に対する編集方針が異なる状況は理解できるが、こうした 4 語の扱いのずれが学習者の苦手意識を誘発している可能性を考えると、使役動詞のように重要度や難度の高い文法項目の記述については、ある程度、統一的な内容が記載されるべきであろう。

## (2) 文型パターンの記載状況

教科書において、使役動詞は、第 5 文型の解説と絡めて提示されるのが一般的である。そこで、使役動詞がとりうる第 5 文型の記載状況について概観を行うこととする。下記の表 2 を見ると、使役動詞は、F を除く 5 種の教科書において、第 5 文型のひとつとして紹介されている。A, B, E では、原形不定詞をとる文型のみが提示されているが、C においては、過去分詞をとる文型も提示されている。また、D においては、英語 II の教科書において、過去分詞構造が提示されている。

表 2 英語 I における使役動詞の文型パターン

教科書	提示される文型
A	S+V (使役動詞) +O+C (=原形不定詞)
B	S+V+O+C (=動詞の原形)
C	S+V (使役動詞) +O+C (=原形不定詞) / C (=過去分詞)
D	S+V+O+C (=原形不定詞) ※英語 II : S+V+O+C (=過去分詞)
E	SV (使役動詞など) +O+原形不定詞
F	なし

文型パターンの提示状況において問題と思われるのは、次の 2 点である。1 点目は、使役動詞が、独立した項目ではなく、第 5 文型を説明する用例として提示されている点である。他の動詞、たとえば知覚動詞などとともに提示されるため、第 5 文型への理解は進むものの、使役動詞の概念に対する理解は進みにくいものと予想される。同様に、使役動詞を構成する 4 語のニュアンスの違いについても理解されにくいものと思われる。

2 点目は、使役動詞の補部構造において、実際の英語で頻出する過去分詞について言及しない教科書が複数存在することである。教科書によって対象となる学力層が異なることから、提示する情報に違いが生じるのはある程度やむをえないものと思われる。しかしながら、使役動詞の自然な用法を理解させるうえでは、原形不定詞のみならず、過去分詞についても明示的に言及されることが望ましい。教科書 C においては、第 5 文型のひとつとして原形不定詞構造を提示した後、「分詞」の単元において、過去分詞構造が提示されているものの、段階的に提示しても、整理の機会が確保されなければ、使役動詞構文の多様性に関する理解が促されるとは言い切れない。

教科書の中に特定の情報が記載されていない場合、学習者は、当該用法が存在しないものと誤解しがちである。学習者の言語産出において、使役動詞の用例が少数の構文パターンに集中していたが、記述内容の偏りに起因している可能性が考えられる。今後、「have/get+O+過去分詞」についても、英語 I において記述されることが望ましいと言える。

### (3) 構文パターンの記載状況

すでに述べたように、文法セクションにおいて記述される使役動詞や文型パターンには、かなりの程度で偏りが見られた。この傾向は、実際に使用される用例にも反映されている

のだろうか。では、表 3 を見てみよう。

4 動詞がとりうる構文パターンは、理論上では 10 種存在するが、12 冊の教科書において 1 回以上扱われる表現形は 7 種にとどまった。その中でも、「make+O+原形不定詞」と「let+O+原形不定詞」の 2 種は、5 冊の教科書において記載されており、他の使役動詞構文よりも重視されていることがわかる。

表 3 構文の記載状況

	A		B		C		D		E		F		計
	I	II											
make+O+V	○		○		○		○		○				5
make+O+p.p.					○								1
be made to V					○								1
let+O+V	○				○		○	○	○				5
have+O+V					○			○					2
have+O+p.p.					○		○	○					3
have+O+Ving													0
get+O+to V								○					2
get+O+p.p.					○								0
get+O+Ving													0
計	2	0	1	0	7	0	3	4	2	0	0	0	19

表 3 から読み取れる問題は、次の 2 点である。1 点目は、6 種の教科書で扱われる構文の種類に偏りが見られる点である。すでに述べたように、中心は「make / let+O+V」の 2 種であるが、他のものを見ると、「have+O+p.p.」が 3 種、「have+O+V」と「get+O+to V」が 2 種であり、全体的に過去分詞構文の扱いが弱くなっている。さらに、母語話者の使用頻度が比較的高く、学習者が苦手とする構文 (be made to 不定詞, get+O+p.p.) についてはまったく記載されていない。むしろ、「have+O+V」や「get+O+to V」のような、「人に～させる／してもらう」という構文が全体の 85% を占めており、その分だけ、「物が～される」という表現の扱いが希薄となっている。

2 点目は、学習者が使用する教科書によって、記述量が大きく異なることである。たと

例えば、最も多数の構文を扱った教科書は C であり、7 種の構文が掲載されている。BNC において高頻度で使用されていた 4 種の構文 (make / let+O+原形不定詞, have / get+O+過去分詞) がすべて含まれているため、理想的な記載状況であると言える。下記の用例は、教科書 C に掲載されたものである。

- (1) A compliment such as this **makes** a lot of foreigners **feel** like outsiders.
- (2) I couldn't **make** myself **understood** in English.
- (3) A lot of foreigners **are made to feel** like outsiders by a compliment such as this.
- (4) When the game finishes, I'll **let** you **know** the result.
- (5) You should **have** someone **look** at this car before you buy it.
- (6) She **had** her basketball and track teams **disbanded**.
- (7) I should **get** this **finished** by tomorrow.

上記の例文からわかるように、教科書 C には、多様な構造への理解を促す意図が読み取れる。しかしながら、改善すべき点も見られる。それは、4 語の意味の違いについて触れられていない点、および、7 例のうちの 6 例が「人」を目的語としており、その分、「物+過去分詞」の占有率が低くなっている点である。とりわけ、意味の説明の欠如に関する問題は大きく、C を含め、あらゆる教科書において、意味の判別への意識化を促す記述は見られなかった。下記は、教科書 B の記述例である。

## 2. 「S+V+O+C (= 原形不定詞)」

S	V	O	C
You	can see	water	<b>dripping</b> directly to the roots of each plant. (p.77)
He	saw	black Africans	<b>suffer</b> from apartheid.

- toのない不定詞を原形不定詞といいます。
- OとC のあいだには、意味の上で次の関係が成り立ちます。  
Black Africans suffered from apartheid.
- see, hearなどの知覚動詞で「Oが～するのを見る[聞く]」; make, have, let などの使役動詞で「Oに～させる」の意味になります。

### Example

A: Did you **watch** Suzuki **play** in the World Cup yesterday?  
 B: No. I had no time. My father **made** me **wash** his car.  
 A: Oh, that's too bad.

図 1 教科書 B の記述例

どの教科書においても、文構造に関する記述量はある程度まで確保されている。たとえば、図1の記述に見られるように、教科書Bでは、「原形不定詞」、「OとCの関係」、「使役動詞の機能」についての説明が掲載されている。しかしながら、使役動詞の種類やニュアンスの違いといった、使い分けに直接関わる情報はまったく見られない。単に、「make, have, letなどの使役動詞で「Oに～させる」の意味になります」とあるだけで、これら3語に対して、強制・合意・許可といったニュアンスの説明は加えられていない。用例についても、My father made me wash his car.とあるだけで、let, haveを使用した英文や、補部動詞の意味傾向に関する説明は見られない。使役動詞の用法を総合的に理解させるためには、かなり難しい記述内容となっている。

このような記述となったのは、第5文型のひとつとして提示されるためであろう。過度に文構造中心の説明となり、4語の本質的な違いについての説明は割愛せざるをえない状況にあると言える。しかしながら、高校生の使用構文が「make+O+原形不定詞」に偏っていたことを考えると、教科書の中に、使役動詞の判別に関する記述を加えることは、今後の重要な課題である。

以上、文法のまとめセクションにおいて、使役動詞の文法説明の内容が、きわめて不十分である状況が示された。第5文型のひとつとして提示されるため、4語のニュアンスに関する情報がまったく記述されないだけでなく、掲載される構文が「make/let+O+原形不定詞」に偏り、「have/get+O+過去分詞」構造に関する記述がきわめて乏しくなる状況が示された。高校生の苦手意識と教科書記述は、かなりの程度で関連していると言える。今後の指導や教材開発において、4語の異なる意味や異なる構文についての明示的な文法知識を与えることが重要となる。

### 2.5.3.2 教科書本文における出現頻度

#### (1) 使役動詞の総頻度

次に、教科書本文における使役動詞の出現頻度の妥当性について調査を行う。高校生の苦手意識を考えると、教科書のインプット量は不足しているものと考えられるが、実際はどのような状況であろうか。では、図2を見てみよう。

図2を見ると、教科書の出現頻度は母語話者(BNC)の3倍強となっている。仮説検定を行なった結果、有意な差が確認されたため( $\chi^2=57.92$ ,  $df=1$ ,  $p<.001$ )、日本の教科書には、使役動詞が過剰に出現していることになる。

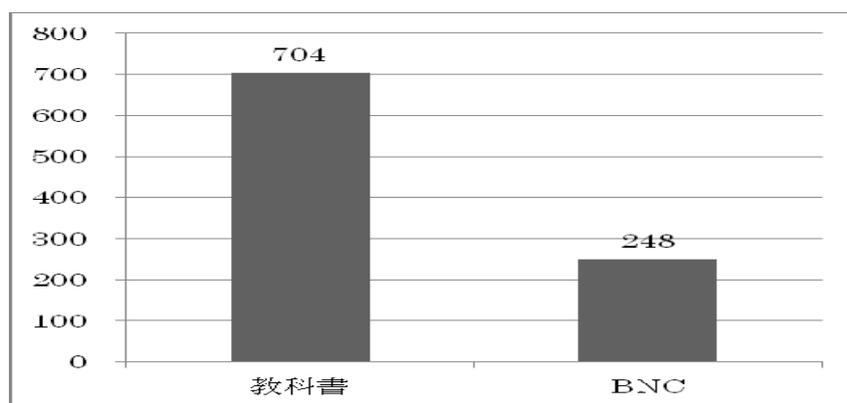


図2 教科書とBNCの総頻度（100,000語あたりで調整）

高校生の苦手意識を考えると、この状況は注目に値する。複雑な構文への理解を促すために、敢えて大量の用例に触れさせるという教育的意図は理解できるが、特定の文法項目を過度に強調して提示する場合には、提示される情報の内容的妥当性が問われることになる。確かに、高校生による使役動詞の産出量は母語話者と同程度であったものの、4語や構文に対しては逸脱的な使用傾向が見られた。教科書の用例においても、同様に逸脱的な状況が見られる場合には、むしろ、使用頻度を下げ、母語話者の傾向に近似させることを考えるべきである。よって、引き続き、教科書本文における4語や構文の出現状況について調査を行うこととする。

## (2) 使役動詞の個別頻度

ここでは、教科書とBNCにおける4語（make, let, have, get）の出現頻度を比較し、教科書の妥当性について検討を行う。教科書の総頻度は、BNCの3倍程度であったが、4語それぞれについても、母語話者の3倍強となっているのであろうか。それとも、4語別に違いが見られるのであろうか、では、図3を見てみよう。

図3から読み取れる問題は、次の3点である。まず、1点目は、4語の比率において、母語話者と教科書の間で大きな食い違いが見られる点である。占有率を見ると、教科書は「make : 51.4%, let : 42.9%, have : 2.9%, get : 2.9%」、BNCは「make : 45.5%, let : 30.3%, have : 12.1%, get : 12.1%」である。教科書においては、makeとletが過度に重視されるあまり、have, getの比率が極端に低くなっている。実際、makeとletの合計占有率を見ると、教科書が94.3%、BNCが75.8%であり、教科書に出現する使役動詞の大半がこれら2語で占められていることになる。

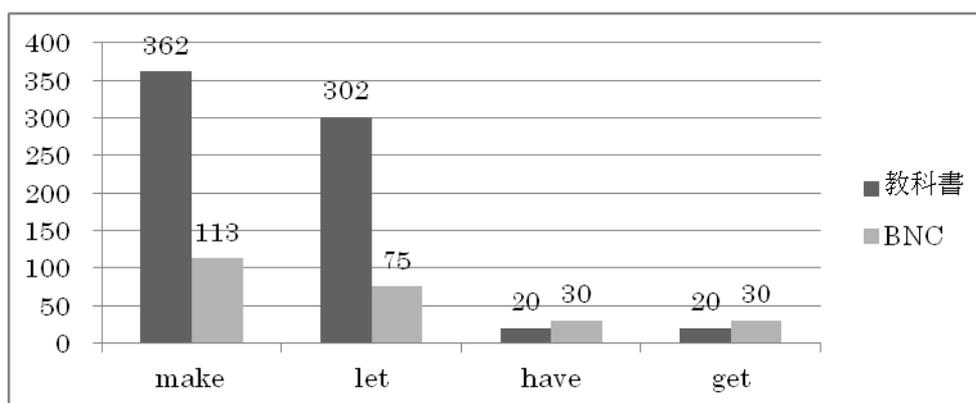


図3 教科書とBNCにおける出現頻度（100,000語あたりで調整）

2点目は、**make** と **let** に過剰使用傾向が見られる点である。教科書における出現頻度は、BNC に比べ、**make** が 3 倍強、**let** が 4 倍程度となっている ( $\chi^2=52.11$ ,  $df=1$ ,  $p<.001$ ; ( $\chi^2=64.41$ ,  $df=1$ ,  $p<.001$ )。これら 2 語の過剰使用によって、教科書における使役動詞の見かけ上の総頻度が上昇したことがわかる。学習者の理解を促すために、あえて、難度の高い語のインプットを確保するという意図は理解できるが、その場合には、用法に関する詳細な情報が記述されることが条件となる。すでに述べたように、4 語の意味に関する記述が不足している状況において、大量のインプットを与えることによって、学習者の理解が促進されるとは考えにくい。

3点目は、**have** と **get** の出現頻度が低い点である。BNC との比較においては、有意な差が確認されていないため ( $\chi^2=0.08$ ,  $df=1$ ,  $p=.780$ ;  $\chi^2=0.08$ ,  $df=1$ ,  $p=.778$ )、2 語ともに母語話者と同程度のインプットが確保されていることになる。ただし、複雑な用法についての記述が少ない上に、4 語間のバランスが大きく偏っているため、高校生が、教科書本文に基づいて、使役動詞 **have**, **get** への意識化を進めるのはきわめて難しい状況にあると言える。

以上、4 語の出現頻度について調査を行なった結果、**make** と **let** の分量は十分に確保されているものの、4 語のバランスに大きな偏りが存在することが明らかとなった。4 語への意識化を促す上においては、教科書本文における **make**, **let** の頻度を下げ、**have**, **get** の頻度を上げることが必要となる。また、本文頻度の調整に先駆け、意味の違いに関する記述内容を充実させることが重要である。

### (3) 構文の出現頻度

次に、各構文の出現状況について検討を行う。4語の内訳を見ると、**make** と **let** が中心であったが、構文についても、2語の構文パターンが幅広く提示され、**have**, **get** の構文パターンは低頻度となっているのだろうか。それとも、母語話者の傾向と一致しているのだろうか。分析の結果、教科書本文に出現した構文は全部で5種（**make+O+V**, **let+O+V**, **have+O+V**, **get+O+to V**, **get+O+p.p.**）であった。では、図4を見てみよう。

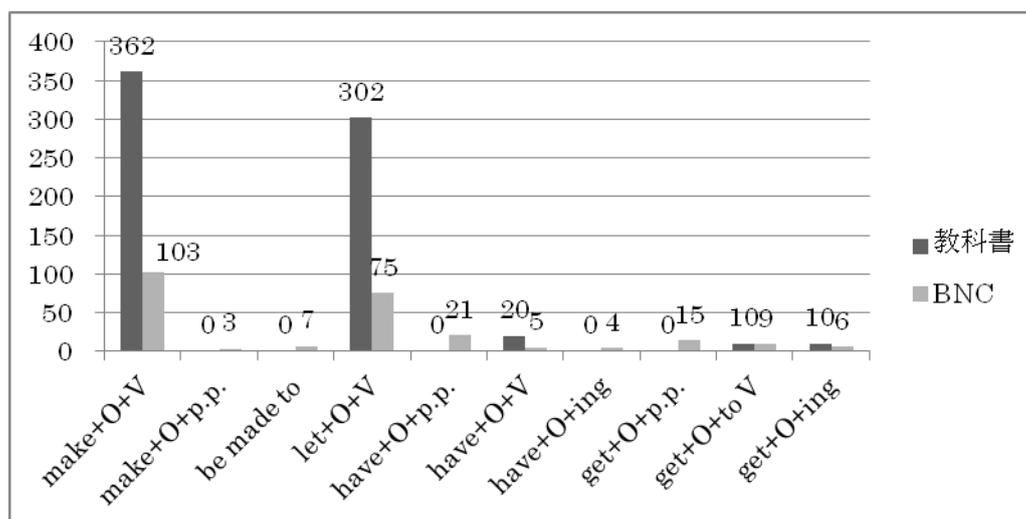


図4 教科書とBNCの構文の出現頻度（1,000,000語あたりで調整）

図4から読み取れる問題は、次の3点である。1点目は、理論上出現可能な構文が10種存在するにもかかわらず、教科書には5種しか出現していないことである。確かに他のBNC構文の調整頻度は低い（3~21程度）が、存在するものをまったく示さないことによって、構文の多様性そのものに対する学習者の理解が歪められる可能性が考えられる。構文の使い分けを促進するうえで、母語話者によって使用傾向が認められる構文については、本文内ですべて示すことが望ましい。

2点目は、「**make / let+O+原形不定詞**」の出現頻度が極端に高いことである。それぞれの出現頻度は母語話者の3~4倍程度となっているため、この2構文が過度に強調されることによって、他の構文に対する意識化が遅れる可能性が考えられる。特に、高校生が「**make+O+現在分詞**」を過剰使用していたことを考えると、現状よりも頻度を下げ、母語話者の傾向に近似させることが必要である。

3点目は、同一の使役動詞の構文多様性についても歪められていることである。本来、

使役動詞 **make** の構文は、「**make+O+原形不定詞**」, 「**be made to 不定詞**」, 「**make+O+過去分詞**」の 3 種に分かれるが, 教科書では原形不定詞構文のみ過剰に使用されており, 学習者が他の **make** 構文の存在を知るための機会は確保されていない。下記は, 教科書の用例の一部である。

- (8) It **made** me **think** about how I could help people.
- (9) **Let** me **give** you an interesting puzzle.
- (10) Some schools **have** students **assemble** portfolios that reflect ....
- (11) ..., but what really **got** me **thinking** about it was a TV ....

上記の用例をはじめとして, 教科書に出現した使役動詞の用例の大半が, 「使役動詞+人+原形不定詞」の語順となっている。一方, 母語話者によく見られる, 「**have / get+物+過去分詞**」の構文は見られない。一般的に, コーパスデータにおいて低頻度の表現は, 教科書においても削られる傾向にあるが, 完全に削除することによって, 言語の多様性に対する学習者の理解が歪められ, 「使役動詞=**make+O+原形不定詞**」という心理が高校生に脳内に形成される可能性が考えられる。

以上, 教科書における構文の出現頻度は, 母語話者の傾向に比べて, 大きく逸脱している状況が示された。今後の教科書の編纂においては, 「**make / let+O+原形不定詞**」の頻度を抑えるだけでなく, 母語話者において一定数出現が認められる構文 (**make+O+過去分詞**, **be made to 不定詞**) や, 母語話者における典型構文 (**have / get+O+過去分詞**) の頻度を意図的に増加させることが望ましい。

#### (4) 補部動詞の意味傾向

最後に, 補部動詞の意味傾向について検討を行う。本章の第 4 節において行なった学習者分析との整合性を図るため, 本節においても, **make** の補部動詞に限って議論を行うこととする。BNC においては, 上位語において, 心理・知覚動詞の占有率が高かったが, 教科書はどのような傾向を示すのであろうか。下記の表 4 は, 教科書と BNC において使用された補部動詞の上位語をリスト化したものである。ただし, 教科書本文の用例が少なかったため, 頻度 1 のものもすべて提示している。

表 4 使役動詞 **make** の高頻度補部動詞リスト

教科書	出現頻度	BNC	出現頻度
feel	10	feel	1,433
think	3	look	707
want	3	think	463
go	2	laugh	313
sleep, look	1	work	205
laugh, dance	1	seem	204
work, wag	1	sound	200
move, roll	1	go	177
speak, follow	1	want	171
lie, rot, play	1	wonder	166

上位 10 語を比較すると、教科書と BNC の共通語として、知覚・認識動詞 (**feel, think, want**) と活動動詞 (**go, laugh, work**) が見られる。ただし、心理・知覚動詞と他の動詞の占有率を比較すると、大きな食い違いが見られる。BNC では、上位 10 語における心理動詞の占有率は 90.5% となっているが、教科書では 55.6% であった。その大半が **feel** に偏っていることを考えると、**feel** を除くと、教科書に出現する補部動詞のほぼすべてが、実質、心理動詞以外で占められることになる。下記は教科書の用例である。

- (12) A friend is the only person who can **make** you **laugh** ....
- (13) I'm going to **make** him **lie** down.
- (14) They gave me something last night to **make** me **sleep**.
- (15) ..., if you will **make** me **speak** first, I suppose I must.

上記の用例は、**make** の補部に活動動詞を共起させたものである。必ずしも、誤用と言えるものではないが、教科書では、トピックの影響を受けて、具体的な動作を連想させる補部動詞が複数使用されている。たとえば、**wag, roll, rot** などの語は、母語話者コーパスにおいても、頻度ゼロが確認されており、本質的に、自然な用例とは言えないものである。

以上、教科書本文において、「**make+O+動作動詞**」構文が過剰に出現する状況が示さ

れた。このような不自然な英文のインプットにさらされることによって、高校生の理解が歪められている可能性は否めない。今後、教科書本文を編纂する際には、補部動詞の形態だけでなく、意味傾向に対しても一定の配慮を払い、文法セクションにおいて、その特徴を明示することが必要となる。

### 2.5.3.3 高校生の使用傾向と教科書の関係

最後に、高校生の逸脱的使用傾向と教科書の関係について検討を行うこととする。ここでは、4語の使役動詞の使用状況、および、構文の使用状況の2点を分析項目とし、教科書本文、文法記述内容、高校生の作文データの3群間の相関係数を測定し、高校生の作文に対する影響度の違いについて検討を行う。表5は、分析のための基礎データである。

表5 使役動詞4語の使用頻度

	教科書本文	文法記述	高校生作文
make	36	5	29
let	30	5	3
have	2	1	0
get	2	3	0

上記のデータに基づいて相関分析を行なったところ、相関係数は、「教科書本文と作文： $r = .75$ 、文法記述と作文： $r = .59$ 」となった。両方とも、中程度の相関が見られるが、教科書本文の方が4語の使用傾向との関わりが強いと言える。

すでに述べたように、高校生には、makeを過剰使用し、let, have, getを過少使用する傾向が見られた。これをふまえると、let, have, getの理解を促す上で、表5の出現頻度は低過ぎるということになる。letについては、makeとほぼ同等のインプットが確保されているものの、高校段階で初出である上に、意味の説明が不足しているため、現状の頻度で「気づき」を促すことは難しいと思われる。もちろん、単に頻度を増やすことによって、本文の内容自体が歪められることを考えると、4語のニュアンスについての明示的説明を加えることが最優先されるべきである。では、次に、構文との関係を見ることにする。

表 6 使役動詞の構文の使用頻度

	教科書本文	文法記述	高校生作文
make+O+V	36	5	29
make+O+p.p.	0	1	1
be made to V	0	1	2
let+O+V	30	5	3
have+O+V	2	2	0
have+O+ing	0	0	0
have+O+p.p.	2	1	0
get+O+to V	2	2	0
get+O+ing	1	0	0
get+O+p.p.	2	3	0

上記のデータに基づいて相関分析を行なったところ、相関係数は、「教科書本文と作文： $r=.81$ ，文法記述と作文： $r=.64$ 」となった。両方とも、中程度の相関関係が見られたものの、係数の高さを考えると、ここでも、教科書本文と学習者の関わりが強いことになる。

すでに述べたように、高校生には、「make+O+原形不定詞」を過剰使用し、「let+O+原形不定詞」や「have, get+O+過去分詞」を過少使用する傾向が見られた。つまり、過少使用構文の理解を促す上で、表 6 の出現頻度は低過ぎるということになる。ただし、すでに let の出現頻度が高いことを考えると、ただ単に頻度を増やのではなく、補部構造の性質を理解させるための記述を加えることが優先されるべきである。

以上、教科書と高校生の使用実態の関係について分析を行なった結果、使役動詞の産出に対しては、教科書本文の出現頻度の影響が大きいことがわかった。ただし、今以上に頻度を増やすことによって、本文内容が歪められる可能性を考えると、今以上に let の頻度の増加させることが現実的な対策であるとは言えない。根本的にインプットが不足している使役動詞 (have, get) についても、意味への意識化を促す記述を充実させることが優先されるべきである。

## 2.5.4 教育的示唆

### 2.5.4.1 RQ のまとめ

本研究では、教科書の文法説明内容と出現頻度という 2 点を柱として、教科書の内容的妥当性を検証するとともに、学習者による逸脱的使用傾向との関係を探った。では、RQ の順に従って、振り返ることとする。

まず、RQ1（使役動詞の明示的説明）では、文法のまとめのセクションにおける使役動詞の記載状況について調査を行なった。記載される使役動詞は、主として **make** と **let** の 2 語に偏り、**have** と **get** の扱いはきわめて不十分な状況であった。また、第 5 文型（SVOC 構文）のひとつとして説明が行われるため、使役動詞の概念、4 語のニュアンスの違い、補部構造における形式と意味の関係に関する明示的説明は明らかに欠如していた。さらに、「**make / let + O + 原形不定詞**」が過度に重視される一方、「**have / get + O + 過去分詞**」はほとんど記載されない状況が示された。現行の教科書における文法記述は、形の面でも意味の面でも、きわめて不十分な状態であった。

次に、RQ2（母語話者との一致度）では、教科書コーパスと母語話者コーパスを比較し、使役動詞の出現状況の適正性について調査を行なった。その結果、教科書本文における使役動詞の出現頻度は、BNC の 10 倍程度であり、分量は十分に確保されていた。なかでも、**make** と **let** の頻度は高く、「**make / let + O + 原形不定詞**」の 2 構文が過剰に出現する一方で、「**get / have + O + 過去分詞**」や「**be made to 不定詞**」の扱いは不十分であった。さらに、母語話者の傾向とは異なり、**make** の補部動詞として活動動詞が多用されていた。4 語間のバランスに大きな偏りが見られるため、学習者に対して、言語の多様性に対する気づきを促すことは、きわめて難しい状況であると言える。

最後に、RQ3（教科書と高校生の使用実態との関係）では、教科書本文や文法記述が高校生の言語産出に及ぼす影響の度合いについて調査を行なった。その結果、4 語の使用頻度、構文の使用頻度の 2 点ともに、教科書本文との関わりが強い状況が示された。今後、使役動詞への理解を促す上において、**let**, **have**, **get** の出現頻度を増やすことが必要となるが、頻度の調整に先駆けて、4 語の意味の違いや補部構造の性質についての明示的文法知識を与え、複雑な用法への意識化を促す指導が望まれる。

#### 2.5.4.2 今後の文法指導における使役動詞の位置づけ

本章で行なった様々な研究から得られた知見は、次の2点である。1点目は、「英語教育における使役動詞の位置づけを再考すべきである」というものである。使役動詞は、一般的に、第5文型を取る動詞のひとつとして認識され、複雑な「語法」を有する項目としては位置づけられていない。実際、高校1年生で提示されて以来、使役動詞の用法を整理し、アウトプットを促す機会は確保されていない。よって、高校1年においてSVOCの指導が済むのを待ち、高校2年生と高校3年生において、再度、「動詞の語法」のひとつとして連続的に指導を行い、学習者が4語の関係を整理する機会を確保すべきである。

2点目は、「使役動詞の用法を理解させる上において、明示的文法説明とインプットがともに不足している」というものである。従来、洪水のようにインプットを浴びせかけることでインテイクが進むという考え方が見られたが、使役動詞のように、動詞の意味の区別に加え、補部構造の意味と形式の関係が複雑な構文を理解させる上では、4語の意味の違いや補部構造の選択制限について、明示的な文法知識を与えることが重要となる。とりわけ、典型情報や非文情報は、学習者の理解を促す上で有用である。さらに、学習者が苦手とする「have / get + O + 過去分詞」や「be made to 不定詞」に触れる機会を増やすことも考えるべきである。

#### 2.5.4.3 課題と制約

本研究で使用した教科書データは、6種12冊であり、総語数は100,000語程度であったため、BNCとの比較が適切であったかどうか問題が残る。使役動詞の導入が英語Iで行われることを考えると、英語IIを対象から外し、他の英語Iの教科書を対象に含めることによって、より適正な分析が可能となるであろう。また、ティーチャーズマニュアルを見ていない点など、改善点は多い。今後さらなる研究の精緻化が必要である。

## 2.6 まとめ

本章では、使役動詞の用法と運用について、3種のコーパスに基づいて研究を行い、今後の文法指導における使役動詞の位置づけについて示唆を行なった。では、本章のまとめを簡潔に行うこととする。

2.1 においては、本研究の目的について説明を行なった。今後の使役動詞の指導法や教材開発を試みるうえで、高校生の意識を調査したのち、3種のコーパスに基づく立体的な研究を行うことが不可欠となる状況について確認を行なった。

2.2 においては、使役動詞の先行研究について概観を行なった。4語（make, let, have, get）の位置づけを確認し、それぞれの用法について整理を行う中で、補部構造に対する選択制限に関する説明が曖昧であり、学習者にとって、4語を判別しうる基準が示されていない状況を読み取ることができた。

2.3 においては、母語話者コーパスに基づき、使役動詞の用法について分析を行なった。使役動詞の使用状況はきわめて特殊であり、4語の頻度差、補部構造の形態（の典型性や非文性）、補部動詞の意味といった要素に基づいて、4語を判別するための基準を提示することが可能となった。また、得られた知見に基づき、4語の意味の抽象化を行なった。

2.4 においては、学習者分析を行なった。高校生による使役動詞の産出量は母語話者と同程度であったが、4語・構文・補部動詞の使い分けといった点で、大きく逸脱している状況が明らかとなった。特に、4語の意味の違いや構文の多様性に対する理解が不十分であり、「make+O+原形不定詞」の使用に極端に偏る傾向が示された。

2.5 においては、教科書の分析を行なった。その結果、教科書の記述内容と学習者の逸脱的使用傾向の間に一定の関連性が見受けられた。教科書には使役動詞の意味や構文に関する文法説明が欠如しているだけでなく、教科書本文における構文の出現状況に、きわめて大きな偏りが見られた。

上記の知見を総合的に解釈すると、今後の文法指導における改善点として、(1) 4語の意味の違いに関する記述を加えることと、(2) 「have/get+O+過去分詞」の出現頻度を増加させること、(3) 高校2・3年において使役動詞の用法を整理させる機会を確保すること、の3点が重要であると言える。

## 第3章 知覚動詞の用法と運用

### 3.1 本章の目的

本章の狙いは、学習者が知覚動詞を明確に区別し、正しく使用するための指導法や、知覚動詞の複雑な用法への意識化を促すための教材記述を試みることである。そのため、先行研究の概観を通して問題点を整理したのち、母語話者データに基づいて知覚動詞の用法を解明し、学習者データに基づき使用状況の検討を行う。さらに、教科書データに基づき、教科書の内容的妥当性を検証するとともに、学習者の言語産出との関わりを調査し、高校生による逸脱的使用傾向の原因の解明を目指す。

以下、本章の構成について説明を行う。まず、第2節では、先行研究の概観を行い、知覚動詞の定義、機能、用法を概観する。補部構造として用いられる4種の非定形節（原形不定詞、現在分詞、過去分詞、to不定詞）の性質を調査したのち、知覚動詞と非定形節の間に存在する選択制限について概観を行う。第3節においては、大規模母語話者コーパス（BNC）に基づき、先行研究において明らかにされていない問題点の解明を試みる。知覚動詞、補部構造、方向性、使用域、英米差の順に分析を行い、8種の知覚動詞と4種の非定形節の関係を解明し、知覚動詞を判別するための基準を示す。第4節においては、学習者コーパス ICNALE と筆者が独自に構築した高校生作文コーパスを用い、英語母語話者と学習者の比較を行う。知覚動詞の運用における、日本人学習者特有の逸脱的使用傾向を特定するとともに、今後の指導に際して教員が留意すべき項目を明らかにする。次に、第5節においては、教科書コーパスと母語話者コーパスを比較し、教科書の文法記述と教科書の本文頻度というふたつの観点から、教科書の妥当性について検証を行う。また、学習者の逸脱的使用傾向との関係性を探り、今後の文法指導における知覚動詞の位置づけについて提言を行う。

## 3.2 知覚動詞とは何か

### 3.2.1 知覚動詞の定義

知覚動詞は、我々が外の世界をどう感じ、どう理解しているのかを表現する上において重要な役割を果たすものである。しかしながら、参考文献全般にわたって、必ずしも明確に定義されているわけではない。OALD には、*perception* (知覚) の定義として、*'both the ability to see, hear, or become aware of something through the senses and intuitive understanding and insight'* (感覚や直感的な理解や洞察力を通して、何かを見たり、聞いたり、気づく能力) と記されているが、知覚動詞に対する見出しや、具体的な種類が掲載されているわけではない。各種辞書における知覚動詞の表記については、*perceptual verbs, perception verbs, verbs of perception, sensory verbs* のように多岐にわたり、一定した見解は見受けられない。具体的な種類として、*see* (見る), *hear* (聞く), *feel* (感じる), *smell* (におう), *taste* (味がする) などが挙げられている。

一方、各種文法書で紹介される知覚動詞の種類は限定的である。Quirk et al. (1985) においては、*see, hear, feel, taste, smell, look at, listen to, notice* の 8 種が挙げられるとともに、静的な意味 (*stative meaning*) と動的な意味 (*dynamic meaning*) を持つものに大別されている。柏野 (2010) においては、知覚動詞は「意識的に知覚を得るための行動」を表すもの (*feel, taste, smell, look at, listen to*) と、「結果を得る行動」を表すもの (*see, hear, feel, taste, smell, taste*) に分けられるとしている。安藤 (2005) では、*feel, find, hear, notice, observe, see, sense, watch, listen to* の 9 語が紹介されるとともに、モダリティを通して具体的な現象を指し示すものと定義されている。下記は、動的と静的の違いを示す用例である。

- (1) \*I'm seeing these photographs.
- (2) I'm looking at these photographs.
- (3) ?\*I'm hearing a new record.
- (4) No, I can't hear a thing. (Quirk et al., 1985)

用例(1)(2)はともに、「私はこれらの写真を見ている」という意味であるが、「見る」という動詞のニュアンスの違いが示されている。用例(1)が非文となるのは、*see* が「状態」を指し、進行形を取れないためであるが、用例(2)のように、「動作」を表す *look at* の場

合には進行形が許容される。hear に関しては、やや複雑である。一般的には、「状態」を指すものと考えられるため、用例(3) (私は新しいレコードを聴いている) に見られるように、進行形での使用は非文となるが、用例(4) (私には物音ひとつ聞こえない) のように、助動詞 can / could に後続することによって、瞬間的な意味合いを表すことが可能となる。

### 3.2.2 知覚動詞の機能

#### 3.2.2.1 史的観点から見る知覚動詞の意味機能

ここでは、歴史的観点を踏まえ、知覚動詞の意味機能の違いについて整理を行う。下記の表 1 は、OED における知覚動詞 (see, hear, feel, watch) の初出年代、原義、SVOC 用法としての初出年代を集約したものである。

表 1 OED における 4 語の違い

	語初出年代	原義	SVOC 初出年代
see	900	see	900
hear	950	pay attention, hear, watch, see, observe	1000
feel	893	touch, feel, shake	1200
watch	1000	wake	1590

語の初出年代を見ると、see, feel, hear が古く、watch が比較的新しい時期に生じたことがわかる。ただし、see, hear が、語の初出とほぼ同時に SVOC 構文として使用されているのに対して、feel, watch が SVOC 構文として使用されるのは、初出から 400~500 年後となっている。歴史的観点から考えると、see と hear の 2 語が古くから SVOC 構文として使用されていたことがわかる。

次に、意味機能の違いを見る。see については、原義も同じく see となっているが、他の語は様々である。特に、hear に関しては、聴覚 (hear) だけでなく、視覚 (watch, see, observe) や意識的な気づき (pay attention) も含まれているため、4 語の中で最も多様な意味機能を有していることがわかる。feel については、精神面での知覚よりも、むしろ、触感 (touch, shake) の意味合いが強くなっている。watch については、「目覚め」の意味合いが強いため、瞬時の知覚が含意されるものと考えられる。

以上、OED の初出年代や原義に基づいて 4 語の違いを概観した。初出年代の古さを考

えると、see と hear の 2 語と他の動詞には明確な差があるように感じられるが、後続部に共起する動詞の形態に関連する情報は見られなかった。では、文法書においては、どのように記載されているのであろうか。引き続き、確認を行うこととする。

### 3.2.2.2 SVOC 構文としての機能

知覚動詞の中には、「目的語＋補部動詞」という形式の補部構造を後続させ、SVOC 構文として成立しうるものがある。本来、知覚動詞としては、see, hear, feel, taste, smell, look at, listen to のような人間の五感に関するすべての動詞が含まれるが、狭義には、「＋目的語＋原形不定詞」の型をとらない taste や smell を省き、SVOC 構文をとりうる 8 語 (see, hear, feel, look at, listen to, notice, observe, watch) のみを指すという考え方が一般的となっている (鈴木・三木, 2010)。

知覚動詞の補部動詞において共起しうる非定形節 (non-finite clauses) には、原形不定詞 (bare infinitive), 現在分詞 (present participle), 過去分詞 (past participle), to 不定詞 (to-infinitive) の 4 種がある。下記の用例は、知覚動詞 see と 4 種の非定形節との関係を示したものである (Declerck, 1991)。

- (5) She **saw** the girl **light** a fire.
- (6) I **saw** Ted **doing** it.
- (7) We haven't **seen** Edberg **beaten** yet this year.
- (8) I **saw** the figure **to be** that of a woman. (Declerck, 1991)

用例(1)は、原形不定詞 light を用いて「少女が灯りをともすのを見た」という意味を、用例(2)は、現在分詞 doing を用いて「テッドがそれをしているのを見た」という意味を、用例(3)は、過去分詞 beaten を用いて「エドバーグが今年負けたのを見たことがない」という意味を、用例(4)は、to be を用いて「その姿は女性のものだと感じた」という意味を表している。このように、知覚動詞を用いた SVOC 構文では、C の位置に、原形不定詞、現在分詞、過去分詞、to 不定詞といった多様な形態の補部動詞を後続させ、「する」「している」「された」といった、様々なアスペクトを表出することが可能となる。

### 3.2.3 補部構造の形態と意味

#### 3.2.3.1 補部構造とネクサスの関係

Quirk et al. (1985) において、知覚動詞は、4種の非定形節（原形不定詞、to不定詞、現在分詞、過去分詞）との共起が可能であると述べられている。目的語と非定型節の間に存在する関係を理解するためには、使役動詞の補部の性質と同様に、「ネクサスの関係」（Jespersen, 1924）が参考となる。では、下記の用例（安藤, 2005）に基づき、非定形節の意味、および、知覚動詞から補部構造に及ぼされる選択制限について検討を行なう。

(9) I saw him *come*.

(10) I saw him *coming*.

(11) I saw him *beaten*. (安藤, 2005)

安藤 (2005) によると、知覚動詞 *see* は SVOC 構文の C として、3種の非定形節をとることが可能である。用例(9)の *him come* は *He came*. を指し、「彼が来るのを見た」という意味となる。用例 (10) の *him coming* は *He was coming*. を指し、「彼が来ているのを見た」という意味である。また、用例 (11) の *him beaten* は *He was beaten*. を指し、「彼が負けたのを見た」という意味である。このように、知覚動詞 *see* には3種の非定形節が後続するとともに、目的語との間に主述の関係が含意されるのである。

しかし、問題もある。3.2.2.2 の用例(8) (Declerck, 1991) においては、「*see*+目的語+*to*不定詞」の語順が示されていたが、上記の安藤 (2005) においては、非文に関する記述はないものの、このような用例は示されていない。Swan (2005) では、*hear, see, watch, notice* などの知覚動詞と共起しうる補部構造は、原形不定詞や現在分詞の2種とされており、*to*不定詞だけでなく、過去分詞の共起も難しいことが示唆されているが、*hear, see, watch, notice* 以外の知覚動詞と非定型節の関係については何も述べられていない。どのタイプの知覚動詞とどのタイプの非定型節が共起しうるのかという選択制限に関する情報、とりわけ、非文情報についての記述はきわめて曖昧な状態となっている。

#### 3.2.3.2 原形不定詞の意味

中右 (1990) によると、知覚動詞の補部にはアスペクトの性質が含意されるため、4種の非定形節の共起が許容される。では、4種別にアスペクトの性質を概観していく

ことにする。下記の用例は、補部構造として、原形不定詞を使用したものである。

(12) I heard the bell *ring*. (Quirk et al., 1985)

(13) We saw him *leave* the house. (Thompson & Martinet, 1986)

原形不定詞には、「行動全体」(the whole action)や「行動の完了」(completed action)が含意される(Hornby, 1975; 安井, 1996)。用例(12)は、知覚動詞 heard に原形不定詞 ring が後続しているため、「ベルが鳴り始めてから鳴り終わるまで」が聞こえたという文意となる。用例(13)は、知覚動詞 saw に原形不定詞 leave が後続しているため、「家を出始めてから完全に出るまで」の光景が表出されることになる。

### 3.2.3.3 現在分詞の意味

では、次に、現在分詞の意味機能を考えてみよう。

(14) Tim watched Bill *mending* the lamp. (Quirk et al., 1985)

(15) I felt the car *skidding*. (Thompson & Martinet, 1986)

(16) I could hear the bell *ringing*. (Quirk et al., 1985)

現在分詞には、「一定期間持続して行われる活動」(durative action, the action continuing over a period or only part of it)が含意される(Dixon, 2002)。用例(14)では、知覚動詞 watched に現在分詞 mending が後続しているため、「ランプを直している」というまさにその瞬間が表出される。用例(15)では、知覚動詞 felt に現在分詞 skidding が後続しているため、「車が横滑りしている」という、目前で展開されている光景が示されている。用例(16)では、知覚動詞 hear に現在分詞 ringing が後続したものであり、「ベルが鳴り続ける」という断続的な事象が描写されている。なお、用例(16)のように、知覚動詞 hear が助動詞 can, could に後続する場合には、知覚対象として瞬間的な行為が捉えられるため、補部構造は現在分詞であるべきとされる。これも、選択制限の一種と考えられる。

### 3.2.3.4 原形不定詞と現在分詞の選択制限

各種先行研究においては、知覚動詞の補部構造として、原形不定詞と現在分詞の違いに注目した記述が多く見られる。では、詳細に検討を行うこととする。

(17) We observed them *eating* dinner at Spago.

(18) ?We observed them *sit* down. (Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1983)

用例(17)(18)は、ともに、知覚動詞 *observed* に「目的語＋非定形節」を後続させたパターンである。用例(17)では、現在分詞 *eating* を後続させて、「彼らが夕食を食べている」という持続行為の観察が表出されている。用例(18)では、原形不定詞 *sit* を後続させ、「彼らが座る」という行為全般に対する知覚行為が表されている。用例(18)が容認されにくいのは、*observe* (観察する) という動詞の性質に起因するものと考えられる。Celce-Murcia & Larsen-Freeman (1983) によると、*observe* の視覚対象は完了した動作ではなく、一定期間持続する現象である。Dixon (2002) においても、*observe* の性質は、「何かが起こっているのを見たり聞いたりすること」であると述べられている。これらのことから、*observe* に後続する非定形節としては、原形不定詞よりも現在分詞が好ましいものと考えられる。もちろん、原形不定詞の共起を非文と断定することはできないものの、使用される知覚動詞によって、後続部の形態に対する選択制限の幅に変化が生じることがわかる。

知覚動詞と補部構造の関係に関しては、認知言語学においても言及されている。下記の用例は、知覚動詞そのものの性質によって補部構造の形態が決定されるという観点を示すモデル (山梨, 2009) である。

(19) /see/ [Non-Agentive, SEE, Motional] TO

(20) /look/ [Agentive, LOOK, Motional] TOWARD

山梨 (2009) によると、*see* と *look* は、ともに補部に[Motional]なもの、すなわち移動に関するものを共起させることが可能である。ただし、それぞれの主語や移動行為において違いが見られる。*see* の主語位置には無意思的な主体 (Non-Agentive) が、また、その基底レベルには到達性を示す TO が配置されるため、移動行為全体が知覚対象として捉えられる。一方、*look* の主語位置には意図的な主体 (Agentive) が、その基底レベルには方

向性を示す TOWARD が配置されるため、行為全般ではなく、移動の過程が知覚対象として捉えられるのである。

先行研究では、補部構造の形態を決定する要素として、動詞以外の要素も認められている。では、用例(21)(22)を見てみよう。

(21) Look! I see him *leaving* the building.

(22) \*Look! I see him *leave* the building. (Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1983)

Celce-Murcia & Larsen-Freeman (1983)は、用例(21)(22)に基づいて、知覚動詞の時制と非定形節との関係を述べている。用例(21)では、現在分詞 *leaving* が後続することによって、「彼が出ていくところが見える」という意味が表され、用例(22)では、原形不定詞 *leave* が後続することによって、「出るのが見える」という意味になるのだが、用例(22)は非文と判断されている。この根拠は、知覚動詞の時制にある。すなわち、知覚動詞の時制が「単純現在」である場合、補部構造に瞬間性や持続性が含意されるため、行為全体を含意する原形不定詞の共起が難しくなるのである。さらに、用例(21)(22)では、‘Look!’ と共起することによって、瞬間性の際立ちが強化され、その結果として、行動全体を含意する原形不定詞の共起が非文と判断されたものと考えられる。補部構造に及ぼされる選択制限は、知覚動詞そのものの性質だけでなく、主動詞の時制にも影響されるのである（中右, 1980）。

### 3.2.3.5 過去分詞の意味

では、次に、過去分詞の性質を見ることにする。過去分詞には、「完了した状態」(resulting state) が含意される。下記は具体的な用例である。

(23) Someone must have seen / heard the car *stolen*.

(24) He saw the team *beaten*. (Quirk et al., 1985)

(25) She felt herself *lifted* up. (鈴木・三木, 2010)

用例(23)では、知覚動詞 *seen*, *heard* に過去分詞 *stolen* が後続し、「車が盗まれたのを見た／聞いた」という意味を表し、車の盗難という事象がすでに完了した状態として捉え

られている。用例(24)では、知覚動詞 *saw* に過去分詞 *beaten* が後続しているため、「チームが負けたのを見た」という文意となり、上記の用例(23)と同様に、チームの敗北が確定した事実として捉えられている。Quirk et al. (1985) では、用例(25)を *He saw the team be beaten.* にパラフレーズすることが可能であると述べられているが、*be* の挿入によって「未完了」が含意されるため、パラフレーズされた英文は *He saw the team was being beaten.* であるべきとする考えも見られる (中右, 1980)。

また、鈴木・三木 (2010) は、*hear, notice, feel* は「+目的語+過去分詞」の型を取るが、*feel* がこの型を取るのは、用例(23)のように、目的語が再帰代名詞の場合に限られるとしている。一方、他の知覚動詞 (*listen to, look at, notice, observe, watch*) はこの型を取らないとしているが、その根拠は示されていない。柏野 (2010) では、「*see / hear / feel* +目的語+補語 (原形不定詞 / *-ing*)」という構文が示されているものの、過去分詞の使用に関しては言及されていない。

### 3.2.3.6 to 不定詞の意味

最後に、*to* 不定詞の意味を考えることにする。

(26) *We saw him to be a complete charlatan.* (中右, 1980)

(27) *?I saw the figure to be that of a woman.* (Declerck, 1991)

中右 (1990) は、原形不定詞が「具体的な現象」 (*concrete phenomenon*) を示すのに対して、*to* 不定詞は「抽象的な概念」 (*abstract concept*) を示すものであるため、知覚の対象にはなりえないと述べている。一方、Declerck (1991) は、*to* 不定詞は「間接知覚」 (*indirect perception*) を示すものであると述べている。用例(26)では、*saw* に *to be a complete charlatan* を後続させることによって、「彼がペテン師であることが分かった」という意味が示され、用例(27)では、*saw* に *to be that of a woman* を後続させることによって、「女性の姿であるとわかった」という意味が示されている。ともに、「見る」という知覚行為ではなく、「わかる、知る」という認識行為として扱われているのだが、用例(27)は容認されにくい表現となっている (Declerck, 1991)。各種先行研究において、*to* 不定詞の共起用例はきわめて少ないうえに、共起の可能性についての記述もほとんど行われていない。使用の可能性を論じるうえでは、データに基づく実証研究が必要となる。

### 3.2.4 小括

先行研究を通して、SVOC 構文をとりうる知覚動詞は see, hear, feel, watch, notice, observe, look at, listen to の 8 種であること、および、4 種の非定型節が補部構造として共起可能であることが共通点として示されていた。下記の表は、ここまでの内容を整理したものである。表 1 には、補部構造に共起する 4 種の非定型節の意味を、表 2 には、知覚動詞と補部構造の関係を要約している。なお、先行研究において、共起可能と記述されている構造には○を、不可能と記述されている構造には×を、表記のなかったものや不明であるものには？を入れている。

表 1 補部構造に含意される意味

非定形節	意味
原形不定詞	行動全体
to 不定詞	抽象的な概念に対する間接知覚や認識
現在分詞	持続活動，未完了の状態
過去分詞	完了した状態

表 2 知覚動詞と補部構造との関係

知覚動詞	原形不定詞	to 不定詞	現在分詞	過去分詞
see	○	○	○	○
hear	○	?	○	○
watch	○	?	○	○
feel	○	○	○	○
notice	○	?	○	?
observe	?	?	○	?
look at	?	?	○	?
listen to	?	?	○	?

これらの情報から、4種の非定型節に含意される意味がそれぞれ異なるということ、また、seeを除けば、知覚動詞と4種の補部構造の組み合わせがすべて可能とは限らないということ、つまり、動詞ごとに強い選択制限が働いていることがわかる。

残された課題は、知覚動詞の後続部に共起する非定型節の出現頻度を調査することである。とりわけ、補部構造における非文性の特定は重要な課題である。to不定詞や過去分詞の共起の可能性については、ほとんどの先行研究において明確に述べられていなかったため、詳細に検討を行う必要がある。また、理論的に使用可能な形態であっても、使用の一般性に差が生じる場合には、学習者に対して、典型性に関する情報を優先的にフィードバックすべきである。先行研究において、observeと現在分詞の関係性の強さが指摘されていたことを考えると、知覚動詞ごとに4種の補部構造との結びつきを調査し、それぞれの違いを示すべきである。さらに、先行研究では触れられていなかったが、使用される補部動詞に特定の意味傾向が表出される場合には、調査の上、学習者が使い分けをする際の手掛かりとして提示すべきである。よって、引き続き、母語話者の大量データに基づいて量的分析を行い、上記の問題点の解明を目指すこととする。

### 3.3 母語話者の使用状況

#### 3.3.1 研究の方向性

先行研究の概観を通して明らかになったことは、学習者が知覚動詞の SVOC 構文の用法を理解するうえで必要となる情報が不足していることであった。SVOC 構文を取りうる代表的な知覚動詞としては、see, hear, watch, feel, notice, observe, look at, listen to といった 8 種が存在し、後続する非定型節として、原形不定詞、現在分詞、過去分詞、to 不定詞といった 4 種の形態が共起可能であることが示されたものの、知覚動詞と非定型節の組み合わせに関する情報は明示されていなかった。学習者の不安感が後続部の形や語順に向けられていることを考慮すると、補部構造の性質の解明は先決的な課題であると言える。

本節においては、上記の内容を踏まえ、BNC に基づき、母語話者の使用状況を分析し、知覚動詞の用法の解明を試みる。以下、研究の視点として、RQ, データ、手法の概説を行なったのち、結果と考察を示し、最後に、判別のための基準を示すこととする。

#### 3.3.2 研究の視点

##### 3.3.2.1 リサーチ・クエスション (RQ)

8 種の知覚動詞の用法を解明するために、本研究では以下のようなリサーチ・クエスションを設定する。なお、分析対象とする知覚動詞は、SVOC 構文を取りうる 8 種の知覚動詞 (see, hear, feel, watch, notice, look at, listen to, observe) である。また、議論の都合上、これ以降において、「SVOC 構文を取りうる」という表記は割愛する。

- RQ1 知覚動詞の中で最も一般的に使用されるものはどれか。
- RQ2 知覚動詞の態選択として一般的に使用されるものはどちらか。
- RQ3 知覚動詞の非定型節として最も一般的に使用されるものはどれか。
- RQ4 知覚動詞の非定型節にはどのような意味が含意されるか。
- RQ5 知覚動詞によって主語と目的語の方向性に違いはあるか。
- RQ6 知覚動詞の使用域に違いはあるか。
- RQ7 知覚動詞の用法に英米差はあるか。

##### 3.3.2.2 データ

本研究においては、すべてのリサーチ・クエスションに対して、知覚動詞や知覚動詞に

よって導かれる構文を構成する各要素の頻度分析を行うことが必要となる。今回、BYU-BNC から知覚動詞構文を抽出する際に用いる検索式は下記の通りである。

[1] see 構文	[see] [pn*] [v?i*/v?n*/v?g*/to v?i*]
[2] hear 構文	[hear] [pn*] [v?i*/v?n*/v?g*/to v?i*]
[3] feel 構文	[feel] [pn*] [v?i*/v?n*/v?g*/to v?i*]
[4] watch 構文	[watch] [pn*] [v?i*/v?n*/v?g*/to v?i*]
[5] notice 構文	[notice] [pn*] [v?i*/v?n*/v?g*/to v?i*]
[6] observe 構文	[observe] [pn*] [v?i*/v?n*/v?g*/to v?i*]
[7] look at 構文	[look] at [pn*] [v?i*/v?n*/v?g*/to v?i*]
[8] listen to 構文	[listen] to [pn*] [v?i*/v?n*/v?g*/to v?i*]

[see][hear][feel][watch]等はそれぞれの知覚動詞のレマを指し、活用形のすべてを抽出することが可能となる。目的語としては[pn\*]を設定し、代名詞すべて (me, you, him, her, us, them) を抽出する。[nn\*]を入力することによって名詞を抽出することも可能であるが、冠詞を含め決定詞を共起させる抽出式を設定することによって、複数の構文エラーが検索されるため、今回の分析では代名詞のみを対象とする。補部動詞の抽出に際しては、原形不定詞として[v?i\*]を、過去分詞として[v?n\*]を、現在分詞として[v?g\*]を入力する。to 不定詞の抽出に際しては、to [v?i\*]を入力する。また、受動態の抽出に際しては、[be] seen to [v?i\*], [be] seen [v?g\*], [be] seen [v?n\*]の検索式を用いる。

### 3.3.2.3 手法

RQ1 (知覚動詞の使用頻度) では、8 種の知覚動詞の使用頻度について調査を行う。前述の検索式に従い、補部構造別に取得されたそれぞれの構文の頻度を合計し、8 種の SVOC 構文の頻度と比率に基づいて、一般性についての検討を行う。

RQ2 (態選択) では、知覚動詞ごとに態選択の傾向について調査を行う。ベースライン用例との比較を通して、受動態使用の一般性について、個別に 8 語の検討を行う。

RQ3 (補部構造) では、8 種の知覚動詞に共起する 4 種の非定型節 (原形不定詞, to 不定詞, 現在分詞, 過去分詞) の頻度をそれぞれ取得する。まず、知覚動詞全体における非定型節の比率の検討を行なったのち、引き続いて、個別の傾向について分析を行う。

RQ4（補部動詞）では、補部動詞の意味傾向について調査を行う。8種の知覚動詞に後続する補部動詞の高頻度語に基づいて質的解釈を行なった後、クラスター分析を援用し、出力された樹形図に基づき、知覚動詞の分類を行う。

RQ5（方向性の関係）では、主語と目的語に介在する方向性について検討を行う。8種の知覚動詞ごとに、共起する主語と目的語の頻度情報を取得し、知覚者と知覚対象の関係を分析する。なお、関係性を視覚的に検討するために、コレスポネンス分析を援用する。

RQ6（レジスター）では、知覚動詞の使用域について調査を行う。BNCの7レジスターに生起する8語の頻度情報をアイテムとしてコレスポネンス分析を行い、知覚動詞と使用域の関係性について視覚的に検討を行う。

RQ7（英米差）では、COCAデータとBNCデータの比較を行うことによって、英米差が用法に及ぼす影響の程度について検討を行う。分析項目は、使用頻度、補部構造の形態、補部動詞の意味傾向の3点とする。

### 3.3.3 結果と考察

#### 3.3.3.1 知覚動詞の使用頻度

まず、知覚動詞の使用頻度について検討を行う。先行研究では、代表的なものとして8種が挙げられていたが、それぞれの一般性に関しては述べられていなかった。最もよく使われるものはどれかという情報は、学習者にとって重要なものである。下記の表1は、BNCから得られた知覚動詞の使用頻度、SVOC構文としての使用頻度、およびSVOC構文の使用比率を示したものである。

表1 知覚動詞の使用頻度

	hear	see	feel	watch	listen to	notice	look at	observe
総頻度	34,745	160,857	59,083	18,940	11,098	9,042	30,266	7,357
SVOC	1,996	2,380	792	265	53	50	47	10
比率 (%)	5.72	1.47	1.32	1.21	0.87	0.33	0.16	0.14

表1を見ると、8種の知覚動詞の使用頻度や比率に明確な差が存在していることがわかる。総頻度の順位は「see>feel>hear>look at>watch>notice>observe>listen to」であり、SVOC構文の頻度順位は「see>hear>feel>watch>listen to>notice>look at>

observe」となった。若干の差はあるものの、全体的な傾向は似通っている。さらに、SVOC 構文において、上位 4 語 (see, hear, feel, watch) の占有率が 90%を超えていることから、これら 4 語が最も典型的な知覚動詞であると判断できる。

次に、8 語について個別に検討を行う。これらの中で最も高頻度で使用される知覚動詞は see である。see には、コアとして「目でとらえる」という意味が含意されているため (田中・佐藤・阿部, 2007), 意識的な行為だけでなく、無意識的な事象も知覚対象として捉えることが可能である。hear についても同様のことが言える。hear のコアは「(聴覚器官が機能して) 聞こえる」であるため (田中・佐藤・阿部, 2007), 「意図的に聞く」行為だけでなく、「自然に聞こえる」という無意識的な行為も知覚対象として捉えることができる。このような特性によって、see と hear の使用頻度が他に比べて極端に高くなっているものと考えられる。

次に、SVOC 比率を見ると、全体的に高くないことが分かる。hear のみ 5.7%となっているが、他の知覚動詞に関しては、see, feel のように、SVOC 構文の使用頻度が高いものであっても、その比率は 1%程度でとどまっている。これは、SVOC 構文の使用がまわりくどいためと考えられる。たとえば、「彼が走っているのが見えた」と表現したい場合には、I saw him running.と言わなくとも、He was running.で十分可能であり、敢えて、SVOC 構文に言い換える必要はない。場面描写のうえで有効な表現ではあるものの、この構文の使用が日常的に不可欠なものであるかどうかは検討の余地がある。

以上、構文としての使用意義に課題は残るものの、現段階では、see, hear, feel, watch の 4 語を典型的な知覚動詞として位置づけることが妥当と思われる。

### 3.3.3.2 態選択の傾向

次に、態選択の特性を見る。すでに述べたように、一般的な英文では能動態の使用が中心であるが、知覚動詞の SVOC 構文についても同様の性質が見られるのであろうか。本来、受動態が有標であることを考えると、SVOC 構文についても、能動態使用が一般的であるものと予測される。では、図 1 を見てみよう。

図 1 を見ると、一般の英文に比べて、全般的に受動態が好まれることや、動詞によって態選択の傾向に違いがあることが読み取れる。とりわけ、see における能動態と受動態の割合がほぼ同程度であること、observe ではむしろ逆転現象が起こっていることなどが特徴的である。受動化率の高いものを順に並べると、observe (91.3%), see (44.5%), feel

(22.1%) , hear (10.8%) , notice (7.4%) , look at (4.1%) , watch (1.1%) , listen to (0.0%) となった。ベースライン用例の受動化率が 3.88%であったことを考えると、watch, listen to を除く知覚動詞の受動化率はかなり高いことがわかる。視覚や聴覚といった知覚行為が表出される際、知覚主体を明示せず、むしろ知覚対象にフォーカスを当てる傾向が強いものと思われる。下記は具体的な BNC の用例である。

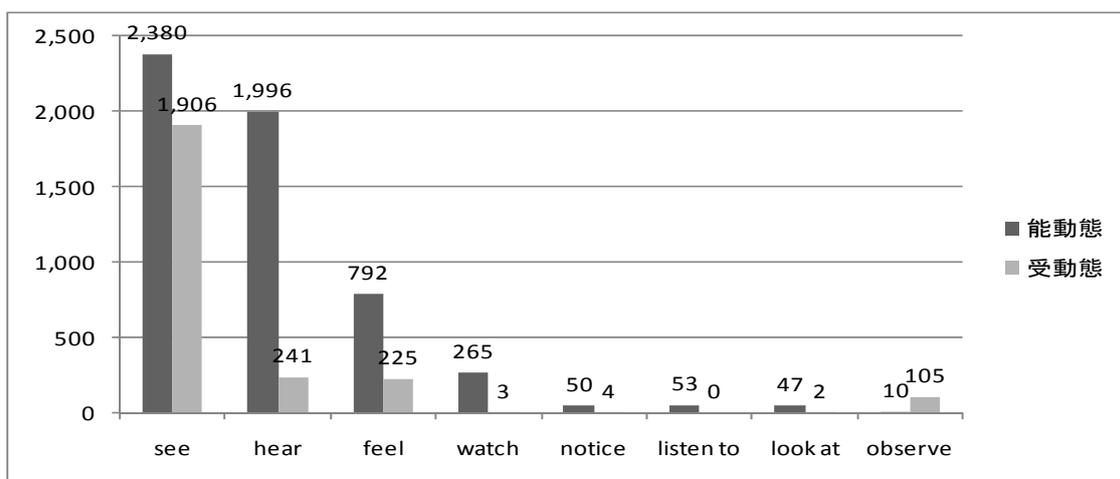


図1 態選択の比較

- (1) ... when she was seen to leave the lecture, and on her own statement ....
- (2) ... his sister Natalia, five, were heard screaming week after week.
- (3) ... because he was observed writing about them in a book.
- (4) Central government was felt to be too remote from the people.

用例(1)(2)(3)は、旧情報（順に、she, his sister, he）を主語としたものである。話題の位置に代名詞を配置することによって、前文との結束性が強められるとともに、知覚対象となった行為の焦点化が行われている。用例(4)では、知覚主体を主語として明示しないことによって、事象が客観的に捉えられていると言える。特に、observe のように、観察結果を示す知覚動詞を受動態として使用すると、英文自体の抽象性が高められ、実験や調査結果の描写を際立たせる効果が感じられる。

以上、他の英文と比べて、知覚動詞の受動化が一般的である状況が示された。特に、observe や see の受動態は、観察結果を強調する上で有用な表現となっている。

### 3.3.3.3 補部構造の形態

ここまで、知覚動詞の形態について検討してきたが、次に、それぞれの知覚動詞と4種の非定型節（原形不定詞、to不定詞、現在分詞、過去分詞）の関係を詳細に見ることとする。先行研究では、非文情報が曖昧であると同時に、典型情報に関しては何も述べられていなかったが、実際はどのようなのだろうか。まず、全体的な傾向から見てみよう。

表2 知覚動詞の補部構造

原形不定詞		現在分詞		過去分詞		to不定詞	
粗頻度	比率	粗頻度	比率	粗頻度	比率	粗頻度	比率
2,529	45.22%	2,631	47.04%	305	5.45%	128	2.29%

表2を見ると、知覚動詞の補部構造は「原形不定詞」と「現在分詞」の2種類に大別することが可能である。実際、4種の補部構造のうち、実に全体のほぼ92%が原形不定詞と現在分詞で占められている。一方、過去分詞とto不定詞の占有率はきわめて低い。原形不定詞が「行動全体」を含意し、現在分詞が「持続行為」や「未完了」を含意しているという性質を考えると、知覚対象となるものは、常に変化しつつある具体的な行為であり、過去分詞に含意される「完了した状態」や、to不定詞に含意される「間接知覚」のようなものは対象として捉えられにくいことがわかる。データに基づいて分析を行なった結果、知覚の対象が、「行為全般」と「持続行為」の2種に分けられることが示されたことになる。これは、補部の使い分けに苦手意識を持つ学習者にとって、重要な情報であると言える。

では、次に、8種の知覚動詞と非定型節の関係について検討を行う。表3は、それぞれの知覚動詞と共起する非定形節の比率を示したものである。4種の補部構造の特質を順に見ていくことにする。

まず、原形不定詞の占有率は「hear>see>feel>watch」の順となった。さらに、他の4語（listen to, look at, observe, notice）の補部においては、原形不定詞が許容されないことが明らかとなった。詳細な議論は次節において行うが、知覚動詞が、「行動全体」を知覚対象に取りうるものと、そうでないものの2種に分類されることが示されたことになる。これは、先行研究には記述されていない情報である。

表 3 8種の知覚動詞と補部構造との関係

	原形不定詞		現在分詞		過去分詞		to 不定詞	
	粗頻度	比率	粗頻度	比率	粗頻度	比率	粗頻度	比率
hear	1,172	58.72	731	36.62	93	4.66	0	0.00
see	1,031	43.32	1,200	50.42	149	6.26	0	0.00
feel	286	36.11	326	41.16	52	6.57	128	16.16
watch	40	15.09	215	81.13	10	3.77	0	0.00
listen to	0	0.00	52	98.11	1	1.89	0	0.00
notice	0	0.00	50	100.00	0	0.00	0	0.00
look at	0	0.00	47	100.00	0	0.00	0	0.00
observe	0	0.00	10	100.00	0	0.00	0	0.00
計	2,529	45.22	2,631	47.04	305	5.45	128	2.29

一方、現在分詞の占有率を見ると、「notice=look at=observe≒listen to>watch>see>feel>hear」の順となり、ここでも大きな頻度差が確認された。notice, look at, observe, listen to の4語の補部に限っては現在分詞のみ許容され、主体による意図的な知覚が行われていることがわかる。逆に、hearの補部は、他の語に比べ、現在分詞の率がやや低くなっており、行為全般が捉えられる傾向が強いことがわかる。

次に、過去分詞に関しては、8種の知覚動詞全体において、許容されにくいことがわかる。すでに述べたように、本来、「持続性の強い行為」や「行動全体」のように、ある程度、時間的な幅を持ったものでなければ、知覚動詞の対象にはなりえない。つまり、「完了」のような、時間の幅の狭い行為が知覚の対象となる可能性はきわめて低いことが実証されたと言える。

最後に、to不定詞については、feel固有の性質として捉えることができる。feelは、身体的な感覚に加えて、精神面での知覚を表出することが可能であるため、その後続部において、間接知覚を含意する形態(to不定詞)の共起が許容されるのであろう。8語の中では、知覚動詞としてよりもむしろ、認識動詞としての際立ちが強いと言える。下記は具体的な用例である。

- (5) I don't think I've heard him speak before.

- (6) I was impressed, then I noticed him clocking her in the mirror behind the bar.  
 (7) On some things we did. I've seen it written,  
 (8) Clara felt herself to be extremely fortunate in her membership of this group.

用例(5)では、「話す」という全体的な行為が知覚対象として捉えられている。用例(6)では、「なぐる」という持続的行為が知覚対象として捉えられ、用例(7)では、「書かれた」という完了した行為が知覚対象として捉えられている。用例(8)では、「きわめて幸運」という精神状態が認識対象として捉えられている。下記の表4は、ここまでの分析結果を要約したものである。

表4 補部構造の性質に基づく知覚動詞の分類

知覚動詞	中心的な非定型節	知覚の対象
hear	原形不定詞	概念の知覚
see, feel	原形不定詞と現在分詞	中立的
watch, listen to, notice, look at	現在分詞	変化への意識的な知覚

中心的に使用される非定型節の比率に基づいて、8種の知覚動詞を整理すると、(1) hear, (2) see, feel, (3) watch, listen to, notice, look at, observe の3群に分けることが可能となる。hear と watch, listen to, notice, look at, observe が対極に位置するとともに、その中間に see, feel が位置づけられることになる。

まず、hear は、原形不定詞との共起傾向が高いため、知覚対象を全体的な概念として捉える性質が強いと言える。もちろん、「瞬間的な聴覚」の表出も可能であるが、中心的性質は「最後まで聞き取る」ことであると考えられるべきであろう。次に、see や feel は、原形不定詞と現在分詞をともに共起させることが可能であり、「行為全体」と「持続行為」をバランスよく知覚対象として捉える傾向が強い動詞であると言える。最後に、他の5語については、現在分詞との共起傾向が強いことから、瞬間的な行為への意図的な注視を含蓄するものと考えられる。

以上、補部構造の比率を調査した結果、(1) 原形不定詞と現在分詞の2種の使用が一般的である、(2) 過去分詞や to 不定詞の使用は限定的である、(3) 動詞によって、使用される補部構造に大きな違いがある、といった知見を得ることができた。

### 3.3.3.4 補部構造の意味傾向

#### (1) 高頻度補部動詞の質的解釈

ここまで、知覚動詞と補部構造の形態の関係について議論を行なった。引き続き、補部構造の意味について検討を行う。表 5 は、それぞれの知覚動詞ごとに高頻度で共起する補部動詞の上位語を示したものである。

表 5 高頻度補部動詞リスト

see		hear		feel		watch	
補部動詞	頻度	補部動詞	頻度	補部動詞	頻度	補部動詞	頻度
go	153	say	393	be	148	be	15
come	146	speak	86	go	31	go	11
do	127	cry	43	blush	21	do	10
be	70	come	41	tremble	19	watch	9
get	65	talk	33	begin	16	work	7
play	59	ask	33	flush	11	come	6
happen	59	call	30	tense	10	try	6
look	52	sing	29	stiffen	8	eat	6
walk	49	tell	24	touch	7	walk	5
sit	38	play	19	smile	7	play	5

notice		look at		listen to		observe	
補部動詞	頻度	補部動詞	頻度	補部動詞	頻度	補部動詞	頻度
be	4	sit	4	talk	7	do	2
have	3	lie	3	tell	4		
hang	2	go	2	read	4		
clock	2	laugh	2	speak	3		
stand	2	be	2	go	2		

まず、see の補部動詞を見ると、「大きな動き」を示すものが中心となっている。特に、上位語においては、「移動」を表す到達・達成動詞 (come, go, happen) の割合が高くな

っている。他に、活動動詞 (do, play, walk) や未完了を示す be が使用されていることから、具体的な行為が視野に入っていることが読み取れる。下記は実際の用例である。

(9) I saw him go into the room where the telephone is.

(10) We've seen him playing with Julia Roberts' husband.

用例(9)では、電話のない場所から電話のある場所への移動行為が知覚者の視野に取り込まれている。用例(10)では、一定の時間持続する遊びという行為が知覚対象として捉えられている。このように、see の知覚対象は、空間的にも、時間的にも比較的大きいものであると言える。

次に、hear を見よう。see と同様に、ここにも come, play が含まれているが、最も大きな特徴は、発話・伝達行為に関するもの (say, speak, cry, talk, ask, call, sing, tell) で大半が占められていることである。とりわけ、say の占有率は高く、「hear+目的語+say」の語順を典型構文として位置付けることが可能である。下記は、具体的な用例である。

(11) I hear you say, "Chance would be a fine thing?"

(12) I've heard them talking about you.

用例(11)では、具体的な伝達内容が全て聞き取られたことが含意され、用例(12)では、瞬間的な発話行為が知覚の対象となっている。このように、hear の後続部においては、一般的に、音や発話行為が対象として捉えられる傾向が強いと言える。

次に、feel を見ると、be の際立ちが高く、未完了や間接知覚 (to be) としての使用が中心的となっている。これは、begin の使用にも伺える。一方、他の補部動詞を見ると、顔を中心とした身体感覚に関するもの (blush, tremble, flush, stiffen, touch, smile) が多く使用されている。下記は具体的な用例である。

(13) She may feel herself to be a housewife.

(14) His gaze was so disturbing that she felt herself trembling.

用例(13)は、「自分自身が主婦である」という自覚を示すものである。一方、用例(14)では、身体の震えに対する知覚が示されている。また、用例の目的語の大半が再帰代名詞であることから、feelによって知覚される対象は、遠くの情景ではなく、知覚者自身の内部で起こった現象と言える。「知覚」というよりもむしろ、「認識」が表出されているものと考えられる。

次に、watchの補部動詞を見る。日本語訳（見る）が同じためであろうか、比較的seeと類似した傾向が見受けられる。共通点として、移動を表す到達・達成動詞（go, come）や、未完了を表すbeとの共起傾向が挙げられる。seeに比べると、活動動詞（do, work, try, eat, walk, play）の比率が高くなっている。下記は具体的な用例である。

(15) Women watch themselves being looked at.

(16) She had watched him working delicately on the door.

用例(15)では、「見つめられる」という意図的な行為が、また、用例(16)では、繊細な持続行為に視線が注がれている。いずれも知覚者の身近で起こっている事象を示すものであることから、watchによって知覚される領域は、seeより狭いものと考えられる。

次に、listen toの補部動詞を見ると、hearとの共通性が伺える。ともに「聞く」という意味を表すためであろうか、補部動詞の大半は発話動詞となっている。下記はlisten toを含め、他の知覚動詞の具体的な用例である。

(17) Why did he listen to us talking in the kitchen?

(18) In the bustle of everything, none of us noticed her do it.

(19) She looked at him sitting there.

(20) ...she could use the detachment technique and simply observe herself doing as I suggested.

用例(17)では、台所で進行している会話に耳を傾けている様子が示されている。hearとは異なり、自然に聞こえるという状況ではなく、意図的に耳を傾けるという状況が読み取れる。また、共起動詞の中に、readやtellが含まれていることから、相手の存在が強く意

識されていることがわかる。なお、他の知覚動詞（notice, look at, observe）については頻度情報が少ないため、これ以上の議論は行わないことにする。

表 6 は、ここまでの調査結果に基づいて、補部動詞の性質を要約したものである。それぞれの動詞に見られた意味を、場所移動・継続活動・未完了・発話・身体感覚の 5 種に分類し、共起傾向の強さを 3 段階（◎，○，×）で示している。なお、listen to, notice, look at, observe については情報量が乏しいため対象外とした。

表 6 知覚動詞の補部動詞に含意される意味傾向

	場所移動	継続活動	未完了	発話	身体感覚
see	◎	○	○	×	×
hear	○	○	×	◎	×
feel	×	×	◎	×	◎
watch	○	◎	◎	×	×

see による知覚対象の中心は、場所移動・継続活動・未完了の 3 種である。行為の完了・未完了にかかわらず、知覚者の周辺で起こった大きな行為が知覚対象として捉えられているため、本研究では、see の知覚対象を「主体の外で起こった大きな変化」と定義しておく。hear による知覚対象の中心はもちろん発話行為であるが、他の知覚動詞と比べると、未完了 (be) の共起が許容されにくい点が特徴と言える。つまり、意図的で瞬間的な行為よりも、「発話行為の全体」が聴覚対象となる傾向が強いものと考えられる。feel については、未完了や身体感覚の共起傾向が強いため、「主体内部で起こった精神的・肉体的変化」が表出されていると言える。watch については、継続活動や未完了との共起傾向が強いことから、4 種の中で、最も意図的な視覚行為を示すものであり、「主体周辺への注視傾向」が強い動詞であると言える。表 7 は、上記の情報を整理したものである。

以上、高頻度補部動詞の意味傾向に基づき、4 語の知覚動詞の特徴について整理を行なった結果、動詞ごとに異なる性質を抽出することが可能となった。次に、補部動詞の調整頻度に基づいてクラスター分析を行い、8 語の知覚動詞の再分類を行うこととする。

表 7 補部動詞の性質に基づく知覚対象

知覚動詞	機能
see	知覚者を含む大きな空間の中で行われた事象
hear	ひとつの事象として捉えられた発話内容や発話行為
feel	知覚者の内面（精神・身体）で起こった変化
watch	知覚者の周辺で持続する活動

(2) クラスタ分析

補部動詞の意味を特定するために、8種の知覚動詞を変数に、共起する補部動詞の上位50語をケースに設定し、クラスタ分析を行なった。表8は分析のための基礎データの一部である。図2は、クラスタ分析の結果として出力された樹形図である。

表 8 高頻度補部動詞リスト（10,000語あたりで調整）

	see	hear	watch	feel	look at	listen to	notice	observe
be	294	50	566	1,869	426	0	800	0
do	534	65	377	0	0	0	0	2,000
talk	0	165	0	0	426	1,321	0	1,000
say	0	1,969	0	0	0	377	0	0
go	643	90	415	391	426	377	0	0
sit	160	0	0	0	851	0	200	1,000
read	0	20	0	0	0	755	0	1,000
stand	126	0	0	0	426	377	400	0
come	613	205	226	0	0	0	200	0
bring	13	0	0	0	0	0	0	1,000

クラスタ分析では、カッティング・ポイントを任意の位置に設定することにより、いくつかのグループへの分類を行うことが可能となる。本研究においては、ユークリッド距離 2.5 のあたりに設定し、5群への分類を行なった。表9は、各クラスタに分類された知覚動詞と共起補部動詞をリスト化したものである。

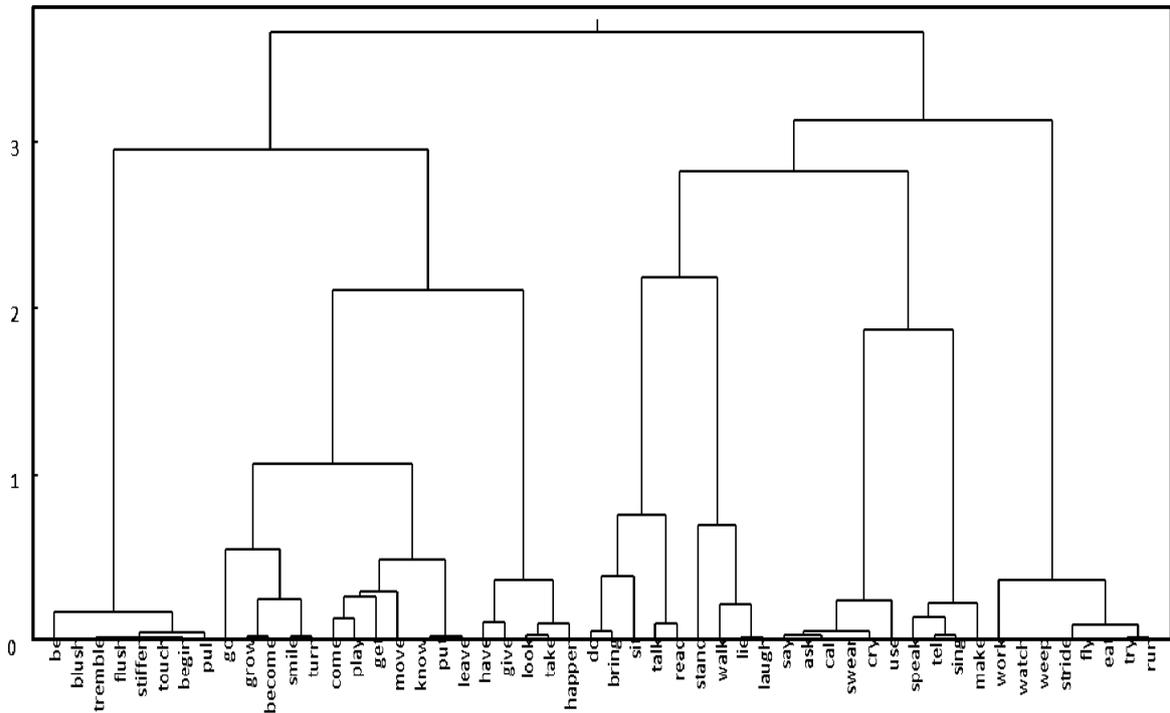


図 2 樹形図

表 9 知覚動詞と補部動詞との関係

知覚動詞	補部動詞
(1) FEEL	be, blush, tremble, begin, flush, stiffen, pull, touch
(2) SEE, NOTICE	go, come, have, get, look, play, happen, take, move, give, grow, smile, become, know, put, leave, turn
(3) LOOK AT, OBSERVE	do, talk, sit, read, stand, bring, walk, lie, laugh
(4) HEAR, LISTEN TO	say, speak, tell, make, sing, cry, ask, call, use, swear
(5) WATCH	work, watch, try, eat, run, weep, stride, fly

では、表 9 に基づき、5 群の傾向について検討を行うことにする。まず、第 1 クラスタは feel のグループとなった。特徴的に使用される補部動詞は、「未完了」や「間接知覚」(be)、「身体感覚」(tremble, stiffen, blush, flush など)であり、頻度分析とほぼ同じ結果となった。「知覚者の精神・肉体における変化」は、feel 固有の性質であり、他の 3 語との明確な違いを表す情報と言える。

第2クラスターには、see と notice が含まれている。共通する補部動詞としては、「場所移動」に関するもの (go, come, take, move, leave) や、「状態変化」に関するもの (get, happen, become, turn) などが中心的となっている。知覚対象が「変化」であるという点において、see と notice の類似性が示されたことになる。頻度分析だけでは明確な情報が得られなかった notice が、see と同種のグループに分類されたことは注目に値する。

第3クラスターは、look at と observe のグループである。共通する補部動詞は、「持続活動」に関するもの (do, walk) , 「位置」に関連するもの (sit, lie, stand) , 「発話」に関するもの (talk, read) で占められている。同じ視覚行為である see と比べると、比較的小さな活動に対する意図的な注視傾向が示されていると言える。

第4クラスターは、hear と listen to のグループである。共通する補部動詞はほぼすべて、「発話」に関するものである。具体的には、伝達行為 (say, speak, tell, ask) と発声に関する行為 (call, sing, cry, swear) に分けられる。

第5クラスターは、watch のみとなった。共起する補部動詞を見ると、第3クラスターと同様に、持続活動を表す動詞が多く含まれている。look at, observe との違いは、比較的、活動範囲の大きいもの (work, run, stride, fly) が中心となっている点である。知覚主体からの距離という点において、同じ視覚にも差が生じていることがわかる。

表 10 補部動詞の意味傾向に基づく知覚動詞の再分類

知覚動詞	補部動詞から推測される意味
feel	知覚主体による自身の内面や表面における変化
see, notice	外の世界で起こっている大きな変化
look at, observe	身近で起こっている小さな動きの注視
hear, listen to	伝達内容や発話行為の傾聴
watch	外の世界で起こっている大きな動きへの注視

上記の表 10 は、ここまでの知見を整理したものである。質的解釈においては、4 種の知覚動詞の機能を要約するにとどまったが、クラスター分析を援用した結果、8 種の知覚動詞を 5 群に分類することが可能となった。これらの知見は、学習者の理解を促進する上で有用な情報となるであろう。

### 3.3.3.5 方向性

ここまで、補部構造の意味に関する分析を行なったが、知覚行為の意味傾向をさらに詳細に見るために、知覚主体と知覚対象の関係について分析を行う。主語として I, you, he, she, we, them を、目的語として me, you, him, her, us, them を設定し、それぞれの頻度に基づきコレスポネンス分析を行なった。ただし、notice, look at, observe, listen to の 4 語を主語・目的語別に分類すると、統計分析にそぐわないほど低頻度となるため、see, hear, feel, watch の 4 語のみを分析対象とした。下記の表 11 は、分析の基礎データとなる頻度リストである。

表 11 主語・目的語リスト

主語	see	hear	feel	watch	目的語	see	hear	feel	watch
I	173	395	479	27	me	176	90	2	50
You	317	60	139	10	you	376	301	55	10
He	27	100	196	25	him	631	655	101	62
She	14	223	305	18	her	133	175	148	42
We	40	42	98	13	them	85	17	0	4
They	44	38	110	10	us	373	180	39	47

#### (1) 主語分析

下記の表 12 は、コレスポネンス分析の結果、得られた固有値・寄与率を示すものである。抽出されたふたつの成分（成分 1, 2）の累積寄与率は約 99%であるが、とりわけ成分 1 の説明力はかなり強いと言える。したがって、それぞれの成分を 2 軸にとり、作成されたアイテム散布図に基づいて検討を行う。では、図 3 を見てみよう。

表 12 固有値・寄与率表（主語分析）

	成分 1	成分 2	成分 3	成分 4
固有値	0.23	0.02	0.00	0.00
寄与率(%)	91.57	7.58	0.42	0.42
累積寄与率(%)	91.57	99.15	99.58	100.00

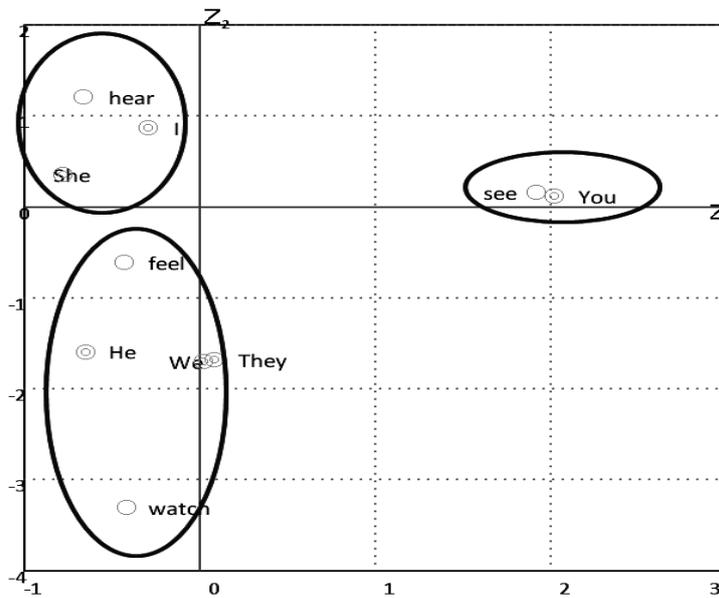


図3 アイテム散布図（主語分析）

図3を見ると、知覚動詞と主語の結びつきは明確となった。Z<sub>1</sub>軸によって、You と他の主語が分けられ、Z<sub>2</sub>軸によって、I, You と他の主語が分けられている。さらに、関わりの強いものを見ると、3群に分けることが可能となった。第1象限では、see（見る、見える）と主語 You の結びつきが示されており、発話の相手による視覚行為が読み取れる。第2象限では、hear（聞く、聞こえる）と主語 I（She）のつながりが示されており、発話者による聴覚行為が伺える。第3象限では、feel（感じる）、watch（見る）と主語 We, They, He の関係性が表されており、複数の主体による知覚行為を読み取ることができる。

(2) 目的語分析

引き続き、目的語の分析を行う。表13は固有値・寄与率を示したリストである。

表13 固有値・寄与率表（目的語分析）

	成分 1	成分 2	成分 3	成分 4
固有値	0.09	0.03	0.01	0.01
寄与率(%)	60.76	22.43	8.40	8.40
累積寄与率(%)	60.76	83.19	91.60	100.00

分析の結果、抽出されたふたつの成分（成分 1, 2）の累積寄与率は約 83%となった。主語分析と同様に、説明力はかなり高いと言える。よって、それぞれの成分を  $Z_1$  軸と  $Z_2$  軸にとり、作成されたアイテム散布図に基づいて検討を行う。では、図 4 を見てみよう。

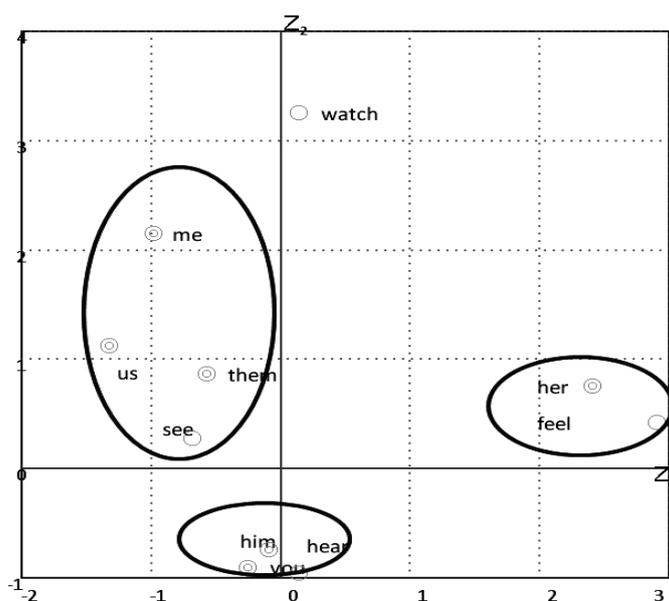


図 4 アイテム散布図（目的語分析）

図 4 を見ると、知覚動詞と目的語との関係が明確である。 $Z_1$  軸上には、プラスからマイナスにかけて、「her→him, you→me, us, them」の順に布置されており、知覚対象に増加傾向が伺える。また、原点を境目として、3 人称 (her, him) と 1 人称 (me, us) を分ける軸であるとも言える。一方、 $Z_2$  軸上では、「me, us, them, her→him, you」の順が表出されているため、捉えられる対象に減少傾向が読み取れるとともに、hear と他の知覚動詞を分ける軸であると捉えることも可能である。

引き続き、関連するものを楕円でグルーピングすることで、3 群への分類が可能となった。まず、第 1 象限では、feel (感じる) と目的語 her の関係が、第 2 象限では、see (見る, 見える) と目的語 me, us, them の結びつきが、第 3 象限では、hear (聞く, 聞こえる) と目的語 him, you とのつながりが示されている。これら 3 群の中では、see によって捉えられる目的語が最も多様となっている。hear については、you との共起傾向が強く、相手の発話に向けられた聴覚行為であることが読み取れる。feel の特徴的な目的語は her のみであるため、第 3 者に対する知覚が表出されていると言える。

### (3) 主語と目的語の関係

ここまでの分析結果に基づき、主語・知覚動詞・目的語の関係性について検討を行う。表 14 は、知覚動詞とつながりの深い主語・目的語を整理したリストである。

表 14 知覚動詞と主語・目的語との関係

主語	知覚動詞	目的語
You	see	me, us, them
I, She	hear	you, him
He, We, They	feel	her
He, We, They	watch	特になし

最も明確な違いは、発話の当事者間での関わりが強くなるもの (see, hear) とそうでないもの (feel, watch) の 2 種に分けられる点である。では、個別に見ることとする。

see については、相手 (You) から当事者を含む複数名 (me, us, them) への方向性が見られる。「当事者間におけるやりとり」の中において、「外から内への働きかけ」が行われていることがわかる。hear については、当事者 (I) から相手 (you) への方向性が見られる。「やりとり」という点では see と同じ傾向を有していると言えるが、「内から外への働きかけ」という点で、see と逆方向の性質を有していることがわかる。その一方、feel, watch については、複数の主体 (He, We, They) による知覚行為が示されているものの、目的語の特異性は見受けられないため、双方向的な文脈では使用されないものと考えられる。

以上、主語と目的語の方向性について検討を行なった。その結果、see と hear には、当事者間における逆方向の知覚行為が表出されるものの、他の知覚動詞には、複数の主体による第 3 者的な知覚行為が表出される傾向が示された。

#### 3.3.3.6 レジスター

次に、8 種の知覚動詞が使用されるレジスターの特定を行う。下記の表 15 は、BNC の 7 領域ごとに出現した知覚動詞の頻度を表したものである。また、表 16 は、コレスポネンス分析から得られた固有値・寄与率表である。

表 15 知覚動詞の使用域

	spoken	fiction	magazine	newspaper	non-aca	academic	misc
see	795	1,013	183	267	120	63	358
hear	266	1,181	76	71	61	15	234
feel	70	672	37	31	63	44	101
watch	34	152	14	13	16	3	23
notice	5	28	4	0	5	1	7
look at	6	30	1	1	2	2	10
listen to	20	18	0	3	0	1	5
observe	1	4	2	0	1	0	2

表 16 固有値・累積寄与率表

	成分 1	成分 2	成分 3	成分 4	成分 5	成分 6	成分 7
固有値	0.09	0.01	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
寄与率(%)	85.69	9.38	3.00	1.16	0.54	0.11	0.11
累積寄与率(%)	85.69	95.08	98.08	99.24	99.77	99.89	100.00

表 15 に基づいてコレスポネンス分析を行なった結果、成分 2 までの累積寄与率は 95.08%となった。成分 1 だけで 85.69%が占められるため、 $Z_1$  軸の説明力はきわめて高いと言える。それぞれの成分を  $Z_1$  軸と  $Z_2$  軸の 2 軸にとり、作成されたアイテム散布図に基づいて検討を行う。

まず、軸の解釈から始める。 $Z_1$  軸においては、「話し言葉」と「書き言葉」が分類されている。プラスの領域に MAGAZINE, SPOKEN, NEWSPAPER が布置されており、対話環境の中で、知覚行為が明示化されているものと考えられる。その一方、原点付近には ACADEMIC, NON-ACADEMIC, MISC が布置されており、書き言葉の中で例証が行われているものと考えられる。マイナスの領域には、FICTION が布置されているため、物語において、情景描写の役割が担われているものと考えられる。次に、 $Z_2$  軸を見ると、「かたさ」において、違いが見受けられる。プラスの領域に学术论文が布置されるのに対して、原点付近には、FICTION や SPOKEN のような、比較的柔らかい文体が布置されている。

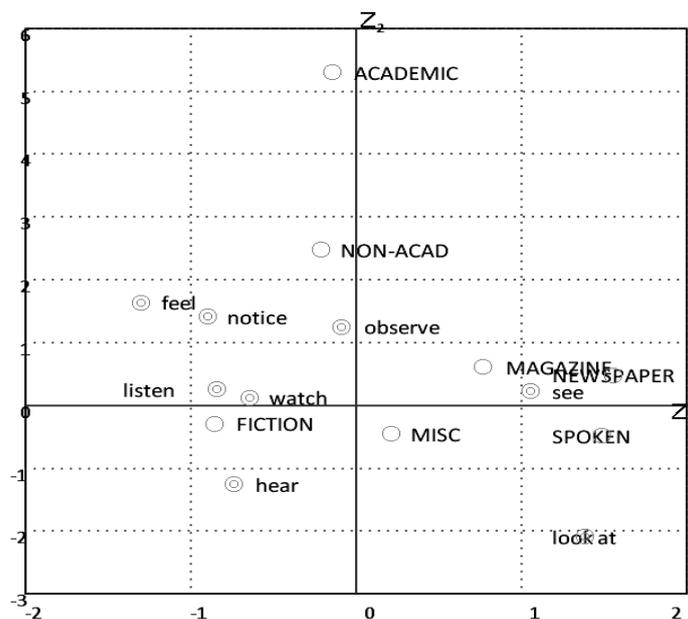


図 5 アイテム散布図

次に、知覚動詞と使用域の関係を見ることにする。最も重視すべき特徴としては、論理や仮説に基づいて論述が行われる文体 (ACADEMIC, NON-ACADEMIC) と知覚動詞の距離が遠く離れていることである。知覚動詞構文は、根本的に、「かたい」文脈において使用されにくいものと考えられる。さらに、8種の知覚動詞が大きく2群に分類されている。FICTIONの周辺には、listen to, hear, watch, feel, noticeが密集している。補部に発話行為や持続行為を共起させ、物語の情景を際立たせる効果が担われているものと考えられる。次に、NEWSPAPER, MAGAZINE, SPOKENの周辺には、seeとlook atが布置されており、くだけた対話において、視野に入った出来事についての発話が行われているものと考えられる。observeは、8語の中では、比較的、学術的な書き言葉の近くに布置されているため、観察結果についての詳細な説明が行われているものと考えられる。

以上、知覚動詞は、口語、物語、出来事のような、やわらかい文体において中心的に使用され、情景描写を伝達する効果を担っていることが示された。

### 3.3.3.7 英米差

本節では、知覚動詞の使用状況における英米差について調査を行う。分析項目は、使用頻度、補部構造の形態、補部動詞の意味傾向の3点である。

## (1) 知覚動詞の使用頻度

まず、知覚動詞の使用頻度について、イギリス英語とアメリカ英語の違いについて検討を行う。では、表 17 を見てみよう。仮説検定を行なった結果、差が有意であると認められたものにはアスタリスク (\*) を付している (0.1%水準:\*\*\*, 1%水準:\*\*, 5%水準:\*)。使役動詞と同様に、全体頻度、使用傾向の順に検討を行うこととする。

表 17 知覚動詞の英米差 (1 億語あたりで調整)

	イギリス英語		アメリカ英語		有意差
	頻度	比率	頻度	比率	
see	2,389	43.90%	4,349	54.87%	***.
hear	1,996	36.68%	2,458	31.00%	***
feel	792	14.55%	949	11.97%	***
watch	265	4.87%	171	2.16%	***
合計	5,442	100.00%	7,927	100.00%	***

知覚動詞の総使用頻度については、イギリス英語よりもアメリカ英語の方が高くなっている。4 語の頻度順位については、英米ともに「see>hear>feel>watch」であるが、個々の占有率には差が見られる。アメリカ英語では、see に大きく偏る一方で、他の 3 語 (hear, feel, watch) の比率はイギリス英語より低くなっている。総使用頻度が高くなるにしたがって、4 語の使用頻度がともに増加するのではなく、むしろ、偏りが大きくなりつつある。see には「見る」という知覚の意味だけでなく、「わかる」という認識の意味も含まれるため、watch を含め、他の知覚動詞の代わりに幅広く使用されている可能性が考えられる。

以上、アメリカ英語において、see を中心として全体的な使用頻度が高くなるものの、4 語の使用傾向については、大きな差は見られないと判断できる。

## (2) 補部構造の形態

続いて、4 種の補部構造の占有率を見ることにする。BNC では知覚動詞ごとに典型的な構造が明らかとなったが、COCA においてはどうかであろうか。では、表 18 を見てみよう。なお、差が有意と確認された構造にはアスタリスクを記している (0.1%水準:\*\*\*, 1.0%

水準：\*\*, 5.0%水準：\*)。また、具体的な用例を下段に掲載している。

表 18 補部構造の英米差

知覚動詞	補部構造	イギリス英語		アメリカ英語		有意差
		頻度	比率	頻度	比率	
see	原形不定詞	1,031	43.32%	2,162	49.71%	***
	現在分詞	1,200	50.42%	2,004	46.07%	***
	過去分詞	149	6.26%	183	4.21%	***
hear	原形不定詞	1,172	58.72%	1,679	68.33%	***
	現在分詞	731	36.62%	743	30.24%	***
	過去分詞	93	4.66%	35	1.42%	***
feel	原形不定詞	286	36.11%	460	48.48%	***
	現在分詞	326	41.16%	400	42.16%	
	過去分詞	52	6.57%	50	5.27%	
	to 不定詞	128	16.16%	39	4.08%	***
watch	原形不定詞	40	15.09%	6	3.50%	***
	現在分詞	215	81.13%	149	86.86%	*
	過去分詞	10	3.77%	17	9.64%	**

- (21) I hate to **see** them **doing** that, but it is better .... (BNC)
- (22) We actually might **see** them **do** something new. (COCA)
- (23) I was terribly proud to **hear** them **say** that. (BNC)
- (24) Lucy had **heard** him **say** the same thing many times. (COCA)
- (25) I think I can **feel** it **coming**. (BNC)
- (26) They swayed together, and Risa **felt** herself **come** alive. (COCA)
- (27) He **watched** her **going** down the steps of the stand. (BNC)
- (28) He stood and **watched** her **going** away, walking .... (COCA)

まず、see と共起する 3 種の補部構造の頻度順位を見ると、イギリス英語が「現在分詞 > 原形不定詞 > 過去分詞」、アメリカ英語が「原形不定詞 ≒ 現在分詞 > 過去分詞」となった。

原形不定詞と現在分詞の順位が逆転しているものの、2種それぞれの占有率が高く、割合の合計がともに93.8%であるため、補部構造の典型性は同じであると判断できる。

次に、hear と共起する3種の補部構造の頻度順位を見ると、イギリス英語、アメリカ英語ともに「原形不定詞>現在分詞>過去分詞」となった。順位が同じであることに加え、上位2種の合計比率がともに95%を超えていることから、同傾向であると言える。ただし、アメリカ英語における過去分詞の使用比率(1.42%)はイギリス英語(4.66%)よりも低く、その分だけ、原形不定詞と現在分詞への偏りが強くなっている。

次に、feel と共起する4種の補部構造の頻度順位を見ると、イギリス英語が「現在分詞>原形不定詞>to不定詞>過去分詞」、アメリカ英語が「原形不定詞>現在分詞>to不定詞>過去分詞」となった。使用順位に違いが認められるものの、原形不定詞と現在分詞が中心的に使用される傾向は同じである。ただし、過去分詞とto不定詞の比率には差がみられる。hearと同様に、アメリカ英語の方が、原形不定詞と現在分詞への偏りが大きくなっている。

最後に、watch と共起する3種の補部構造の頻度順位を見ると、イギリス英語が「現在分詞>原形不定詞>過去分詞」、アメリカ英語が「現在分詞>過去分詞>原形不定詞」となった。ここでは、原形不定詞と過去分詞の使用順位に違いが認められたことになるが、英米ともに現在分詞の使用比率が80%を超えているため、中心的な使用傾向は変わらないと判断できる。

以上、補部構造の性質を検討した結果、典型的に使用される形態について英米差は認められないことが示された。ただし、過去分詞とto不定詞に関しては、アメリカ英語の比率がきわめて低く、その分だけ、原形不定詞と現在分詞への偏りが大きくなる傾向が読み取れた。

### (3) 補部動詞の意味傾向

最後に、使用される補部動詞の意味傾向について検討を行う。ただし、4種の補部構造ごとに補部動詞を抽出して比較を行うことが技術的に難しいため、本研究では、現在分詞として高頻度で使用される補部動詞に限って議論を進める。では、表19を見てみよう。

表 19 補部動詞の英米差

順位	see		hear		feel		watch	
	イギリス	アメリカ	イギリス	アメリカ	イギリス	アメリカ	イギリス	アメリカ
1	COMING	COMING	SAYING	SAYING	BEING	BEING	BEING	BEING
2	BEING	DOING	TALKING	TALKING	FALLING	COMING	GOING	WATCHING
3	GOING	STANDING	COMING	COMING	COMING	GETTING	WATCHING	WALKING
4	DOING	SITTING	SHOUTING	SCREAMING	GOING	FALLING	WORKING	COMING
5	WALKING	LOOKING	SINGING	CALLING	TREMBLING	SLIPPING	DOING	GOING
6	LOOKING	WALKING	CALLING	SINGING	WATCHING	WATCHING	COMING	TRYING
7	SITTING	BEING	GOING	BREATHING	MOVING	GROWING	TRYING	WORKING
8	GETTING	GOING	LAUGHING	LAUGHING	BLUSHING	MOVING	WALKING	MOVING
9	STANDING	GETTING	MOVING	CRYING	BEGINNING	GOING	PLAYING	LOOKING
10	WORKING	TALKING	BREATHING	TELLING	GETTING	BLUSHING	GETTING	SITTING
11	HAPPENING	RUNNING	SPEAKING	SPEAKING	GROWING	LOOKING	MAKING	STANDING
12	MAKING	HAPPENING	SCREAMING	YELLING	DROWNING	TREMBLING	EATING	TALKING
13	PLAYING	PLAYING	TELLING	SHOUTING	LOSING	SINKING	RUNNING	MAKING
14	LYING	WORKING	BEING	MOVING	SHAKING	BECOMING	STRIDING	GETTING
15	USING	LYING	CRYING	ASKING	SLIPPING	STARTING	MOVING	GROWING
16	MOVING	MAKING	RUNNING	ARGUING	SHIVERING	STARING	FLYING	DOING
17	SMILING	MOVING	MAKING	BEING	SHRINKING	SHAKING	CHANGING	DANCING
18	HAVING	WATCHING	THINKING	WHISPERING	LOOKING	BEGINNING	DIVING	PLAYING
19	CRYING	STARING	PLAYING	PLAYING	BECOMING	TURNING	GAZING	LEAVING
20	RIDING	TRYING	ASKING	GOING	CATCHING	FLOATING	GROWING	EATING

まず、英米における補部動詞の重複度を測ることとする。上位 20 語において、英米で共有される動詞の占有率は、「see : 75.0%, hear : 85.0%, feel : 70%, watch : 70.0%」であり、4 語ともに重複度が高くなっている。現在分詞のみに限って検討を行なった影響が考えられるが、基本的に大きな英米差は見られないと言える。

次に、4 語それぞれに対して、英米で重複されていないものの検討を行う。see を見ると、イギリス英語には、smile, cry のような心理活動を表す動詞と ride, use のような活動

動詞が含まれているのに対し、アメリカ英語は、talk, watch, run, start, try といった活動動詞のみで構成されている。アメリカ英語の方が、知覚対象として捉えられる行為の規模が大きくなるものと考えられる。下記は具体的な用例である。

- (29) She could **see** him **smiling** even at that distance. (BNC)  
(30) I didn't want them to **see** me **crying**. (BNC)  
(31) I **saw** him **running** across the desert just now. (COCA)  
(32) I knew that you could **see** them **starting** to tumble. (COCA)

hear に関しては、イギリス英語では、run, make, think といった多様な動詞が使用されるのに対して、アメリカ英語は、yell, argue, whisper のような発話に関する動詞のみで占められる。本来、hear や listen の補部動詞は音声に関わるものが中心であったが、アメリカ英語において、その傾向が一層強くなることがわかる。下記は具体的な用例である。

- (33) I could **hear** him **running** across the landing. (BNC)  
(34) I can **hear** you **thinking** something awful. (BNC)  
(35) The witness **heard** them **arguing** in Spanish in the hallway. (COCA)  
(36) You can still **hear** her **whispering** anywhere in the house. (COCA)

feel については、意味的に類似した動詞が英米において使用されている。イギリス英語における drown や、アメリカ英語における sink, float はそれぞれ「浮き沈み」に関する身体感覚を示すものである。また、全般的に行為の始点や終点を示す語 (catch, turn, start, lose) が共通して見られることや、使用される目的語の大半が再帰代名詞であることなど、英米間において、様々な共通点が見られたことになる。下記は具体的な用例である。

- (37) She **felt** herself **drowning** in disease. (BNC)  
(38) Connelly **felt** himself **losing** consciousness but he was aware .... (BNC)  
(39) Diane **felt** herself **sinking** into the sofa. (COCA)  
(40) Harmon **felt** himself **floating** to the light. (COCA)

**watch** については、英米ともに活動動詞が中心となっているが、規模において若干の差が見られる。イギリス英語では、**run, stride, fly, dive** のような瞬発的な行為への注視が表出されるのに対して、アメリカ英語では、**sit, stand, leave** などのような位置関係に関わる行為に視線が注がれている。下記は具体的な用例である。

- (41) She **watched** him **striding** away down the street. (BNC)  
(42) I **watched** them **diving** in the sea for sea urchins. (BNC)  
(43) She **watched** him **standing** still in the doorway. (COCA)  
(44) I have **watched** them **leaving** me one after another. (COCA)

さらに、リストの上位語の頻度に基づき、4 動詞について相関検定を行なったところ、それぞれにおいて中程度から高い程度の相関が見られた (**see** :  $r = .90$ , **hear** :  $r = .95$ , **feel** :  $r = .85$ , **watch** :  $r = .79$ )。英米において最も高い相関関係が示された知覚動詞は **hear** である。発話行為の表出という点において、英米間での使用傾向はきわめて安定していることがわかる。

以上、**hear, watch** の後続部において、若干の差が読み取れたものの、高頻度語の意味傾向については、大きな差は見られないものと判断できる。

### 3.3.4 教育的示唆

#### 3.3.4.1 RQ のまとめ

本研究では、7 つの RQ に基づき、母語話者によって使用される知覚動詞構文の文法特性について分析を行なった。以下、RQ の流れに沿って、分析結果の要約を行う。

RQ1 (知覚動詞の使用頻度) では、SVOC 構文として使用される知覚動詞の頻度の分析を行なった。その結果、8 語の頻度順位は「**see > hear > feel > watch > listen to > notice > look at > observe**」となったが、**see, hear, feel, watch** の 4 語で全体の 90% が占められるため、これら 4 語を、重点的に指導すべき知覚動詞と位置づけることが可能となった。

RQ2 (態選択) では、態選択の一般性について議論を行なった。その結果、知覚動詞は、一般の英文よりも受動化されやすいこと、とりわけ、**observe** と **see** の 2 語については受動態構文としての際立ちが読み取れた。

RQ3（補部構造）では、補部構造に共起する4種の非定型節の頻度分析を行なった。その結果、8語全般的に、原形不定詞と現在分詞の共起傾向が高いものの、完了を示す過去分詞の共起がまれであることや、間接知覚を示すto不定詞の共起がfeel特有の性質である状況が示された。また、補部構造に対する選択制限について、知覚動詞によって異なることが明らかとなった。see, hear, feelが原形不定詞や現在分詞と比較的バランスよく共起するのに対して、notice, listen to, look at, observe, (watch)の補部においては、現在分詞のみ許容される傾向が示された。

RQ4（補部動詞）では、使用される補部動詞の意味に関して検討を行なった。その結果、「see：空間移動, hear：音, feel：身体感覚, watch：身近な活動」のように分類することが可能となった。

RQ5（主語・目的語の方向性）では、知覚主体と知覚対象の関係性の調査を行なった。その結果、「see：相手から当事者への知覚, hear：当事者から相手への知覚, feel, watch：複数話者による外からの知覚」という再分類が可能となった。内と外という関係から捉え直すと、seeとhearに逆方向の流れが存在することが示された。

RQ6（レジスター）では、知覚動詞ごとに特徴的な使用域の特定を行なった。その結果、知覚動詞を用いたSVOC構文は、口語や物語文において、出来事の描写として使用される傾向が示された。一方、論説を中心とした書き言葉における知覚動詞の使用機会は、一部のもの(observe)を除き、まれである状況が示された。

RQ7（英米差）では、使用頻度、補部構造、補部動詞の意味について検討を行なった。その結果、アメリカ英語の使用頻度が高く、seeへの偏りが強くなるものの、典型性といった観点では、それぞれの項目において、大きな差は見られなかった。

#### 3.3.4.2 判別のための基準

本研究で得られた上記の知見は、知覚動詞の判別を行う上において重要な情報となるであろう。ただし、学習者に提示するうえでは、過度に詳細なイメージがぬぐえない。特に、態選択の傾向、使用域、方向性、英米差といった情報が、学習者にとって優先度の高いものであるとは考えにくい。学習者の不安の対象が補部構造に向けられていたことを考えると、使用頻度に基づいて、覚えるべき知覚動詞や構文を絞り込み、知覚動詞と補部構造の間に存在する選択制限についての明示的な文法説明を加えるべきである。そういった点を考慮し、下記の表1において、各種の情報の整理を行なった。

表 1 知覚動詞の判別基準

	原形 不定詞	現在 分詞	過去 分詞	to 不定詞	知覚対象	一般的な補部動詞
see	◎	◎	△	×	場所移動	go, come, do
hear	◎	○	△	×	発話	say, speak, cry, talk
feel	◎	◎	△	○	触覚	be, go, blush, tremble
watch	○	◎	△	×	持続行為	be, go, do, work, come
listen to	×	◎	×	×	発話	talk, tell, read, speak
notice	×	◎	×	×	変化	be, have, hang, stand
look at	×	◎	×	×	持続行為	sit, lie, go, laugh
observe	×	◎	×	×	持続行為	do

表 2 知覚動詞の意味の抽象化

知覚動詞	構文の意味
see	～が…する（している）のを見る
hear	～が…する（している）のが聞こえる
feel	～が…する（している）のを感じる
他 watch	～が…しているのをじっと見る（聴く）

最も重点的に指導されるべき知覚動詞は、see, hear, feel の 3 語である。使用頻度が高いだけでなく、補部構造として「原形不定詞」と「現在分詞」の 2 種がバランスよく使用されるためである。実際の産出指導に際しては、上記の 3 語 (see, hear, feel) と 2 種の補部構造 (原形不定詞と現在分詞) を組み合わせた、6 種の構文の定着を図るための練習問題を豊富に設定すべきである。watch については、現在分詞との共起傾向が強いため、指導の際には、observe, listen to, look at, notice などとともに、「現在分詞のみ後続させる知覚動詞」と明示すべきであろう。さらに、過去分詞や to 不定詞の共起の可能性については、「使用される機会はほとんどない」と記述することが妥当であろう。

以上、教材記述の方向性について述べたが、母語話者が SVOC 型の知覚動詞構文をそれほど使用していないという事実を考え合わせると、学習者に対して、過度に詳細な説明を行う必要はないものと考えられる。

#### 3.3.4.3 制約と課題

今回の研究では、必ずしも、すべての用例を検討したわけではない。頻度を取得する段階で、主語や目的語を限定したことによって、分析結果が歪められた可能性は否定できない。また、補部動詞の意味傾向の英米差の調査においては、現在分詞に限って分析を行なったが、本来ならば、原形不定詞や過去分詞についても別途、検討すべきであった。形態が異なることによって、含意される意味に違いが生じる可能性が考えられる。さらに、本研究では、知覚動詞と認識動詞の判別が曖昧であった。間接知覚を表す to 不定詞を分析対象としたことも含め、研究の方向性を再検討する必要がある。

### 3.4 学習者の使用状況

#### 3.4.1 研究の方向性

ここまで、知覚動詞の用法について、先行研究を概観し、母語話者コーパスに基づいて分析を行なった。先行研究においては、4語（see, hear, feel, watch）の区別の基準は、必ずしも明示されているわけではなかった。実際、知覚動詞自体の定義が曖昧であるとともに、補部構造に対する選択制限の幅に関する情報は不足していた。しかしながら、BNC や COCA に基づいて調査を行なった結果、知覚動詞のふるまいがきわめて限定的であり、学習者が4語の使い分けを行う上で有用な情報を得ることが可能となった。特に、3種の知覚動詞（see, hear, feel）と2種の補部構造（原形不定詞や現在分詞）の関係を理解させることは重要である。さらに、理論的に使用可能な形態（to不定詞や過去分詞）が実際にはほとんど使われないという情報は、知覚動詞への理解を促すうえで重要な役割を果たすであろう。

次に検討すべき課題は、学習者の知覚動詞に対する意識を知り、彼らの使用状況を分析することである。日本人学習者に顕著に見られる苦手意識や逸脱的使用傾向を特定することは、今後の指導法を再考する上で重要な手がかりとなるであろう。よって、本節においては、意識調査の結果をふまえつつ、日本人英語学習者の習熟度別データと母語話者の使用データの比較を通して、知覚動詞4種（see, hear, feel, watch）について、動詞の使用頻度、補部構造（の形と意味）、誤用傾向の順に分析を行い、新たな指導法や教材記述を試みることにする。なお、listen to, look at, observe, noticeの4語については、母語話者コーパスにおける使用頻度が低かったことを考慮し、本研究では分析の対象外とする。

以下、高校生の知覚動詞に対する意識調査を行なったのち、研究の視点として、RQ、データ、手法について説明を行う。引き続き、RQに沿って結果と考察を行い、最後に、得られた知見をふまえ、今後の指導の方向性について提言を行う。

#### 3.4.2 学習者が抱える問題意識

筆者は知覚動詞の研究に先駆け、高校3年生123人に対して、「知覚動詞の何を難しいと思うか」というテーマで質問を行なった。自由筆記方式にて収集された回答を形態素解析にかけ、使用頻度順にリスト化（表1）を行なった。

表 1 知覚動詞の何を難しいと思うか

形態素	頻度	形態素	頻度	形態素	頻度
ない	39	にくい	3	to	1
特に	19	簡単	3	あまり	1
形	16	気づく	3	ある	1
動詞	14	使役	3	いつ	1
分かる	11	忘れる	3	イメージ	1
分詞	9	なる	2	いる	1
難しい	8	よい	2	うっとうしい	1
覚える	7	現在	2	ゴッチャ	1
ing	5	語順	2	しんどい	1
過去	5	使う	2	すぐ	1
原形	5	出る	2	そう	1
使い分け	5	付ける	2	それぞれ	1
知覚	4	普通	2	タイミング	1
する	3	来る	2	つける	1
たまに	3	SV	1	つながり	1

最も高頻度で使用されている語は使役動詞と同様に「ない」である。これは、「分かる」「覚える」「使う」と複合され、「分からない」「覚えられない」「使えない」といった表現として用いられている。このようなネガティブなイメージは、「難しい」「うっとうしい」といった形容詞の使用にも表れていると言える。しかし、使役動詞と比べると、否定的な語の比率は低くなっている。この違いの原因は何なのだろうか。

高頻度で使用される名詞を見ると、使役動詞のアンケート調査とは異なり、「意味」という語句が見当たらない。使役動詞の訳語が4種ともに「させる」に集約されるのに対して、知覚動詞の場合は、「見る」「聞く」「感じる」「気づく」のように明確に分けられるため、学習者の不安感が和らげられているのであろう。その結果、学習者の意識は、知覚動詞に対してよりもむしろ、その後続部に注がれることになる。これは、「形」「分詞」「ing」「原形」といった語が上位に位置づけられていることから明らかである。さらに、「たまに」「にくい」「気づく」「忘れる」といった語から、知覚動詞に対する理解が根本的に不足し

ている状況が伺える。下記は具体的な用例である。

- (1) 後ろの形をどうするのか分からない。
- (2) 長文中によく入っているけど、一度読んだだけでは知覚動詞だと分からない。
- (3) 使役と知覚の構文が混じってしまう。
- (4) 普通の単語すぎて見逃してしまう。

上記の用例より、知覚動詞については、動詞そのものよりも、後続部の形の判別、および構文全体への理解が不足している状況が伺える。また、理解度の向上につながるほど、文法知識を有していない可能性が読み取れた。よって、本節においては、彼らの意識の有り様がどのように言語産出に影響を及ぼしているのか見ることとする。

### 3.4.3 研究の視点

#### 3.4.3.1 リサーチ・クエスチョン (RQ)

本研究では、日本人高校生・大学生・英語母語話者の3種の書き手を想定し、知覚動詞の使用状況の推移について調査を行う。分析に際しては、3群の書き手を、高校生、習熟度の異なる4種の大学生、英語母語話者の6群に細分化し、同一の統制環境において産出された作文データに基づき、計量的に使用状況の分析を行う。調査対象を、知覚動詞の総頻度、4種個別 (see, hear, feel, watch) の頻度、補部構造の形式と意味、誤用傾向の5点とし、6群の比較を通して、日本人学習者の逸脱的使用傾向を明らかにするとともに、新たな指導法について提言を行う。上記をふまえて設定したリサーチ・クエスチョンは下記の通りである。

- RQ1 知覚動詞全体の使用状況において、6種の書き手にはどのような差が見られるか。
- RQ2 知覚動詞個々の使用状況において、6種の書き手にはどのような差が見られるか。
- RQ3 構文パターンの使用状況において、6種の書き手にはどのような差が見られるか。
- RQ4 補部動詞の使用状況において、6種の書き手にはどのような差が見られるか。
- RQ5 誤用状況において、高校生と大学生の間にはどのような差が見られるか。

### 3.4.3.2 データと手法

本節で扱うデータは、アジア圏国際学習者コーパスである ICNALE と、同一の統制条件で独自に構築された高校生作文コーパスである。詳細については、第1章6節においてすでに説明を行っているため、ここでは割愛する。

RQ1（知覚動詞の総頻度）では、知覚動詞の使用頻度について計量分析を行う。4語（see, hear, feel, watch）の使用頻度を取得したのち、合算したものを100,000語あたりの調整頻度に換算し、6群間（高校生・L・M・S・U・母語話者）の違いについて検討を行う。

RQ2（知覚動詞の個別頻度）では、4語（see, hear, feel, watch）それぞれの使用頻度について計量分析を行う。4語個別の頻度をもとに、6群ごとに構成比を算出し、習熟度間（高校生・L・M・S・U・母語話者）の違いについて検討を行う。また、6群の関係を視覚的にとらえるため、コレスポネンス分析を援用する。

RQ3（構文パターンの使用頻度）では、4語に導かれる構文の使用頻度について計量分析を行う。理論的に使用可能な10種の構文のうち、明確な差が見られた構文に限り、100,000語あたりの調整頻度に基づいて比較検討を行う。ただし、6群別に頻度を分類することによって、大学生の4群（L, M, S, U）の頻度が極端に低くなることを考慮し、3群間（高校生・大学生・母語話者）での比較を行うこととする。

RQ4（補部動詞の意味）では、補部動詞の意味傾向の違いについて検討を行う。高校生・大学生・母語話者の3群において高頻度で使用された補部動詞を分析対象とし、コレスポネンス分析を援用し、3群の特徴語の意味傾向について検討を行う。

RQ5（誤用傾向）では、知覚動詞そのものや補部構造の使用において、明らかに文法的に誤りと判断できる用例を抽出し、高校生と大学生の違いについて検討を行う。分析に際しては、5群（高校生, L, M, S, U）における誤用数の推移、誤用パターンの分類、用例の質的解釈の順に行う。

## 3.4.4 結果と考察

### 3.4.4.1 知覚動詞の総頻度

まず、習熟度の異なる6群の書き手によって産出された作文データに基づき、知覚動詞の総頻度の推移について検討を行う。高校生が知覚動詞について強い苦手意識を持っていることを考えると、習熟度の低い学習者ほど過少使用傾向を示し、「高校生<L<M<S<U<母語話者」の頻度順を示すのではないかと考えられる。では、図1を見てみよう。

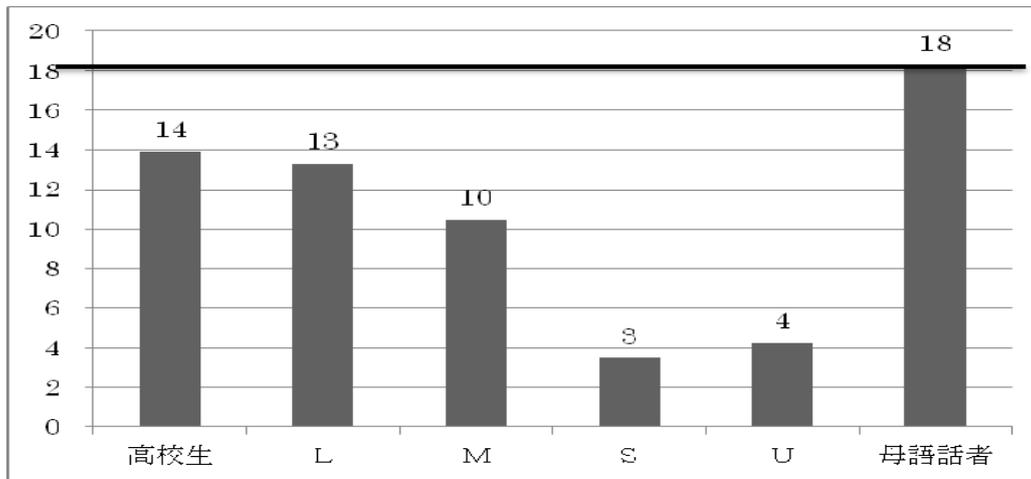


図1 知覚動詞の使用頻度 (100,000語あたりで調整)

図1を見ると、学習者の使用頻度は、高校生(14)、L(13)、M(10)、S(3)、U(4)の順に下がる一方、母語話者の総頻度(18)は高くなっている。母語話者を基準とすると、すべての学習者の使用頻度が低だけでなく、習熟度の上昇に伴って、産出量が減少することになる。仮説検定を行なった結果、高校生や中級学習者(L、M)と母語話者の間に有意な差は確認されなかったものの、上級学習者(S、U)と母語話者の間には有意差が確認された( $\chi^2=9.56$ ,  $df=1$ ,  $p<.01$ )。つまり、習熟度の低い学習者による知覚動詞の産出量が母語話者と同程度であるのに対して、上級学習者は過少使用していることになり、当初の仮説は否定されたことになる。

高校生が知覚動詞に対して強い苦手意識を持っていたことを考えると、この状況は注目しに値する。要因としては、大学入試の受験勉強を通して、難度の高い構文への意識化が進んだものと考えられる。下記は、大学入試用の参考書に掲載された用例である。

- (1) I **saw** him studying in the library.
- (2) It makes me uneasy to **see** someone driving looking to the side.

上記の用例は、分詞の単元に掲載されたものであり、「分詞は、S+V+O+Cの文型でCとして働いたり、-ing形や-ed形で始まる副詞句を導いたりするが、いずれの場合も意味上の主語との関係で現在分詞か過去分詞かの形が決まる」と記述されている。このような記述とともに、空所補充、語形変化、語句整序、英作文といった演習問題を経て、知覚動

詞への意識化が促されたものと考えられる。一方、TOEIC のスコアが 700 点を超える上級学習者（U）に過少使用傾向が見られるのは、大学進学後、継続して知覚動詞構文のインプットを受ける機会が減少し、使用が回避されたためと考えられる。知覚動詞のような難度の高い個別的な文法項目への理解度を測るうえで、TOEIC のような英語総合力を判定する試験のスコアを基準にすることは難しいと言える。

ただし、高校生や初中級大学生の産出量が母語話者と同程度であるからと言って、彼らが正しく使用していると判断することはできない。まして、U レベルの学習者による過少使用傾向や高校生の苦手意識を考えると、使用語や使用構文の内訳を詳細に分析する必要があると言える。

#### 3.4.4.2 知覚動詞の個別頻度

##### (1) 4 語の比率

総頻度の観点から見ると、高校生と母語話者の産出量は同程度であった。学習者が知覚動詞に対して強い苦手意識を持っていたことを考えると、意外な結果であった。また、S・U レベルの学習者に限り、過少使用傾向が見られたが、こういった使用状況の原因は、今のところ不明である。よって、6 種の書き手による 4 語（see, hear, feel, watch）の構成比について調査を行うこととする。では、図 2 に基づいて、検討を行う。

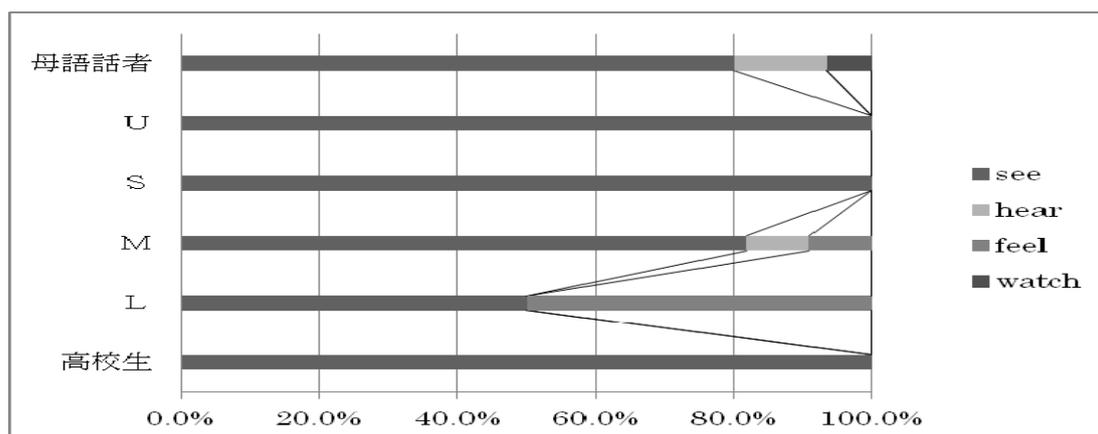


図 2 知覚動詞 4 語の占有率（10,000 語あたりで調整）

上記の図 2 から読み取れる問題としては、次の 2 点が挙げられる。1 点目は、学習者の使用傾向が習熟度間で全く異なる点である。4 語の使い分けという点で、母語話者の使用

傾向に最も近い学習者は M レベルであり、see, hear, watch の 3 語がバランスよく使用されている。しかしながら、高校生、L、S、U の 4 群においては、使用可能な知覚動詞が限られており、習熟度が上昇しても、母語話者への近接傾向は見られない。

2 点目は、学習者の使用語が see に偏っている点である。母語話者による see の占有率も高い (80%) が、高校生・S・U による知覚動詞 see の占有率は 100% である。高校生による知覚動詞の産出量は母語話者と同程度であったが、そのすべてが see で占められていることになる。また、U・S レベルの学習者においては、その see さえ過少使用しているため、学習者の使用傾向は、かなりの程度で逸脱的であると言える。

以上、4 語の占有率を調査した結果、受験期の高校生や上級大学生が see の使用に偏る一方、L・M レベルの学習者が複数の語を使い分けるといふ、きわめて特殊な状況が明らかとなった。自然な習熟に任せるだけでは、知覚動詞の用法に関する理解は促進されないことがわかる。初出となる高校生の段階において、明示的な文法知識を与えておくことが重要となる。

## (2) コレスポネンス分析

構成比の分析を通して、6 群の使用傾向の違いが明らかとなったものの、明確な傾向を特定することはできなかった。よって、習熟度ごとの課題をより明確に捉えるために、コレスポネンス分析を行い、6 群それぞれの特徴語の抽出を行う。表 1 は、分析の結果得られた累積寄与率表である。

表 1 累積寄与率表

	成分 1	成分 2	成分 3	成分 4
固有値	0.318	0.065	0.009	0.009
寄与率(%)	79.17	16.28	2.28	2.28
累積寄与率(%)	79.17	95.45	97.72	100

分析の結果、抽出されたふたつの成分 (成分 1, 2) の累積寄与率は約 95.5% となった。よって、それぞれの成分を  $Z_1$  軸と  $Z_2$  軸にとり、アイテム散布図 (図 3) を作成した。以下、図 3 のアイテム散布図に基づき、 $Z_1$  軸・ $Z_2$  軸の解釈、象限別の性質の順に、知覚動詞と 6 群の関係を捉えることとする。

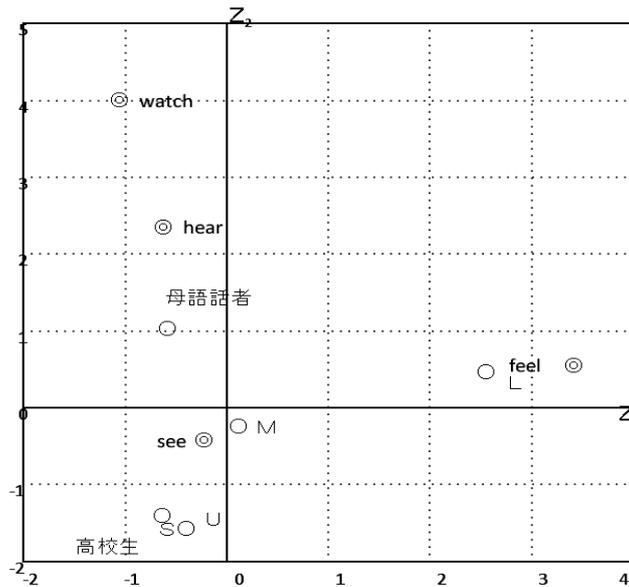


図3 アイテム散布図（知覚動詞4語と習熟度の関係）

まず、軸の解釈から行う。Z<sub>1</sub>軸を見ると、プラスの極値にLが布置され、原点の上下位置に他の5群すべてが布置されている。特徴語を見ると、feelと他の3語(see, hear, watch)に分かれるため、Lの特殊性を示す軸であると言える。

次に、Z<sub>2</sub>軸を見ると、プラスからマイナスの領域に移行するにしたがって、母語話者、L、M、U・S・高校生の4群が布置されている。Lを除くと習熟度の順になっている点、また、それぞれの群の周辺に特徴語が布置されている点を見ると、習熟度と使用語の関係を示す軸であると言える。

最後に、象限別に性質を捉えることとする。まず、第1象限を見ると、Lとfeelの結びつきが示されている。本来、feelは、身体感覚や間接知覚を表す知覚動詞であることを考えると、禁煙の是非を問うような文体で出現することは考えにくい。下記は、実際に使用された用例である。

(3) At the time I **felt** working to be very fresh. (L)

上記の英文は決して誤用ではないが、本来、「仕事を新鮮に感じた」のように自己認識を表現する場合には、feel thatの形式をとることが一般的であり(At the time I felt that working was very fresh.)、第5文型を用いる必要はない。高校段階で学習した難しい文

体に対して、機能を理解しないまま使用した結果と考えられる。第2象限を見ると、母語話者と **hear, watch** とのつながりが示されている。**watch** が若干、飛び地的な位置づけとなっているのは、母語話者の使用頻度が1であるのに対して、学習者の頻度がすべてゼロであったためと考えられる。そう考えると、4語の中で、もっとも母語話者らしさを示す知覚動詞は **hear** であると言える。第3象限においては、高校生・M・S・Uと **see** が結び付けられていることから、構成比の分析結果と同様に、学習者が全般的に **see** の使用に偏っている状況が読み取れる。

以上、コレスポネンス分析を通して、構成比の分析からは見えなかった傾向が明らかとなった。当初、習熟度の上昇に伴って、母語話者の使用傾向から乖離し、**see** に偏る逸脱傾向が見られたが、知覚動詞への理解を促す上においては、必ずしも4語すべてに対して習熟させる必要はなく、**hear** への理解度を上げることが重要であると言える。TOEICのスコアが700点以上の学習者であっても、理解が不足している状況を考えると、初出となる高校段階において、より体系的に指導を行うことが望ましい。

#### 3.4.4.3 構文パターンの使用頻度

次に、各構文の使用頻度の検討を行う。ただし、高校生によって使用される知覚動詞が **see** に限定される点、また、習熟度を細分化することによって、頻度ゼロの構文が多数含まれてしまう点を考慮し、6群ではなく、高校生・大学生・母語話者の3群における **see** 構文に限って議論を行うことにする。では、図4を見てみよう。

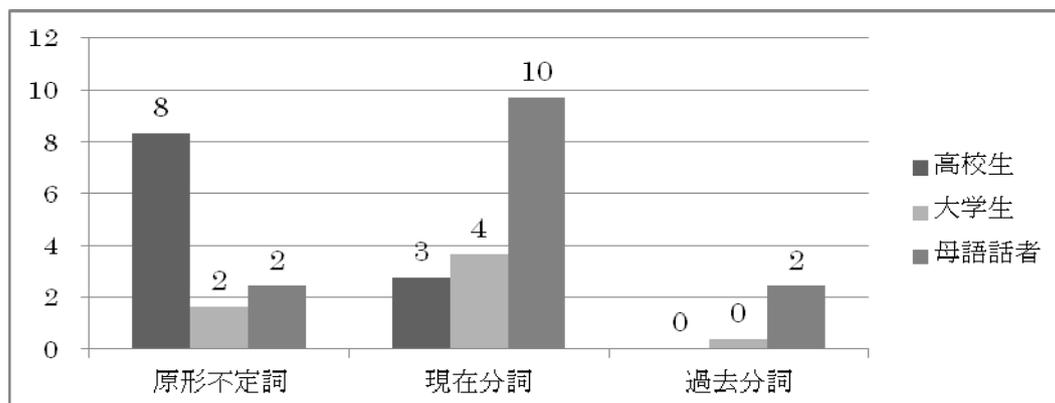


図4 seeの補部構造の使用頻度（100,000語あたりで調整）

図4から読み取れる問題は、次の2点である。1点目は、高校生と母語話者の使用状況

が正反対の関係になっている点である。使用される補部構造の頻度を見ると、高校生が原形不定詞中心、母語話者が現在分詞中心となっている。また、母語話者には、わずかながらでも過去分詞の使用例が見られるのに対して、高校生の頻度はゼロとなっている。有意差は認められないものの、高校生が、アスペクトの性質について理解できていない可能性を読み取ることができる。総頻度の上では、高校生と母語話者は同程度であったが、使用語だけでなく、構文についても、高校生の理解度は、かなり限定的であると言える。下記は、高校生と母語話者による使用例の一部である。

- |     |   |       |
|-----|---|-------|
| (4) | And I have <b>seen</b> other people <b>do</b> that many times.                      | (高校生) |
| (5) | Do you hate to <b>see</b> someone <b>smoking</b> ?                                  | (高校生) |
| (6) | I'd like to <b>see</b> that <b>happen</b> .   | (NS)  |
| (7) | ... when they <b>see</b> their peers <b>smoking</b> but are also still ....         | (NS)  |
| (8) | I would like to <b>see</b> this ban <b>tested</b> and <b>challenged</b> in the .... | (NS)  |

上記の用例(8)のように、母語話者が過去分詞を共起させる場合、see を認識動詞（わかる）として使用する傾向が見られる。このような、「see+O+過去分詞」構文は、抽象度が高く、学習者にとっては理解しにくいものと考えられる。よって、産出を強要する必要はないが、構文の多様化への理解を促すうえで、原形不定詞・現在分詞・過去分詞の違いについての明示的説明を行うことが必要である。

2点目は、大学生の理解度が明らかに不足している点である。原形不定詞の使用頻度については、母語話者に近接するものの、現在分詞や過去分詞の使用頻度は極端に低くなっている。つまり、原形不定詞の使用頻度が減ったのは、習熟度の上昇によるものではなく、知覚動詞構文に対する根本的な理解不足に起因するものであろう。知覚動詞が初出となる高校段階において、すでに体系的な知識が不足していたものと考えられる。

以上、高校生や中級大学生による知覚動詞の産出量は母語話者と同程度であったが、構文の使用傾向は大きく偏っていた。高校生の段階では、分詞に対する理解不足のために、原形不定詞の使用に偏るものの、上級学習者においては、原形不定詞すら使用できないという傾向が明らかとなった。今後の指導においては、知覚動詞の後続部に含意されるアスペクトの性質についての明示的説明が重要な課題となる。

### 3.4.4.4 補部動詞の意味傾向

次に、補部動詞の意味傾向について検討を行う。ただし、高校生の使用語が *see* に限られていた点を考慮し、本節においても、*see* の補部動詞に限定し、3 群間の違いについて議論を行う。では、表 2 を見てみよう。

表 2 固有値・累積寄与率表

	成分 1	成分 2	成分 3
固有値	0.54	0.28	0.28
寄与率(%)	48.97	25.51	25.51
累積寄与率(%)	48.97	74.49	100

分析の結果、抽出されたふたつの成分（成分 1, 2）の累積寄与率は約 74.5% となった。2 軸による説明力はまずまず高いと言える。よって、それぞれの成分を  $Z_1$  軸と  $Z_2$  軸にとり、アイテム散布図（図 5）を作成し、3 群の特徴について検討を行うこととする。

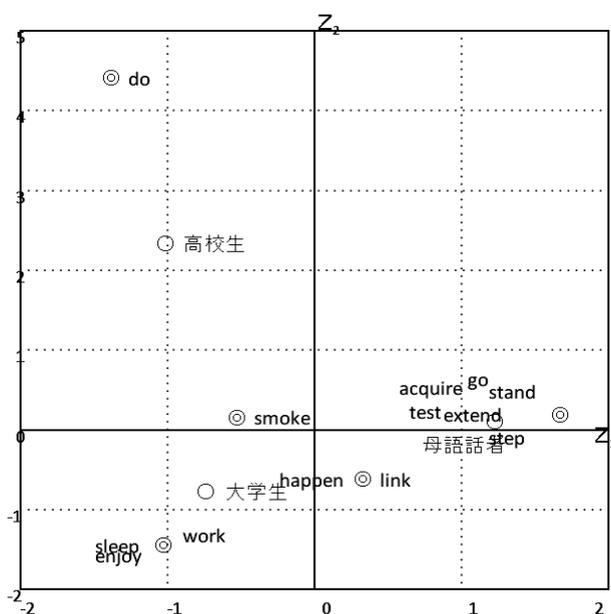


図 5 アイテム散布図（*see* の補部動詞）

まず、 $Z_1$  軸を見ると、プラスの領域に母語話者が布置され、原点付近からややマイナスの領域の上下位置に高校生と大学生が布置されているため、 $Z_1$  軸によって、母語話者と非

母語話者が分けられていると言える。単語アイテムを見ると、母語話者の特徴語としては、**go, stand, step** のような移動行為を示す語が、非母語話者の特徴語としては、**do, work, sleep, enjoy** のような具体的な活動を示す語が示されている。

次に、 $Z_2$  軸を見ると、プラスの領域に高校生が布置され、原点付近に母語話者と大学生が布置されているため、 $Z_2$  軸によって、習熟度が分けられていると言える。それぞれの単語アイテムを見ると、上級者の特徴語としては、**happen, link, extend** のような抽象的な動詞が、初中級者の特徴語としては、**do** のような単純な動詞が示されている。下記は、それぞれの使用例である。

- |   |       |
|---|-------|
| (9) I often <b>see</b> people <b>smoke</b> .                                      | (高校生) |
| (10) I'm uncomfortable when I <b>see</b> someone <b>smoke</b> in the restaurant.  | (高校生) |
| (11) I often <b>see</b> people <b>enjoy</b> smoking after lunch or dinner.        | (L)   |
| (12) In contrast, I <b>see</b> many students <b>working</b> a lot and do not .... | (U)   |
| (13) ... but then they <b>saw</b> everybody else <b>going</b> outside so ....     | (NS)  |
| (14) ... it is normal to <b>see</b> smokers <b>step</b> outside to smoke.         | (NS)  |
| (15) ... the students <b>see</b> themselves <b>acquiring</b> knowledge ....       | (NS)  |

では、3 群の違いについて検討を行う。最も大きな違いは、習熟度が上昇しても、母語話者の使用傾向に近接しない点である。高校生の特徴語は **do** であったが、用例(4)で使用された **do** は **smoke** の代用であり、上記の用例(9)(10)を含め、すべての補部動詞が **smoke** であった。大学生の特徴語は活動動詞 (**do, work, sleep, enjoy**) であり、高校生に比べると、バリエーションが多様化しているが、母語話者の特徴語である、移動や位置関係を示す語 (**go, stand, step, extend**) の使用例はまったく見られない。高校生や大学生が、視野に入った比較的小さい動作を表出しているのに対して、母語話者では、視野が広がるだけでなく、抽象度の高い表現が使用されるようになる。このような違いを理解させるためには、習熟度の自然な上昇に任せるのではなく、明示的な文法説明が必要である。

なお、知覚動詞 **hear** の用例については、**feel** や **watch** に比べて、複数使用されていたため、一部を下記に掲載したである。学習者・母語話者ともに、使用された補部動詞は、ほぼすべて発話動詞であった。

- (16) I **heard** a person who stopped smoking **say that** after .... (L)  
 (17) I **hear** a lot of kids **complaining and crying** about. (NS)

以上、習熟度が上昇するに伴って、補部動詞のバリエーションが向上するものの、母語話者への近接傾向は見られなかった。学習者全般にわたって、使える知覚動詞、使える補部構造、使える補部動詞といった3点すべてにおいて、きわめて理解が不足している状況が示された。高校段階において、知覚動詞の用法に対する明示的な文法説明を行うことが重要である。

#### 3.4.4.5 誤用傾向

次に、誤用傾向の推移について検討を行う。文法的に明らかに誤っていると判断できる用例を調査したところ、誤用が認められた用例は下記の2例のみであった。

- (18) \*And people near smokers (**are**) seen to feel as well as I do. (高校生)  
 (19) If I see it **happens**, I am irritated. (L)

用例(18)は、知覚動詞の受動態構文 (be seen to 不定詞) であり、「喫煙者の周囲の人々も私と同様に感じているように見受けられる」という意味を表している。「be seen to 不定詞」は非常に難度の高い構文であり、上級大学生だけでなく、母語話者にも見られなかった。おそらく、受験勉強を通して意識化が進んだために産出されたものと考えられる。

用例(19)は、学習者が SVOC 構文を意識して使用しているのであれば、原形不定詞を用いて、it happen (それが起こる) に修正すべきものである。もちろん、SVOC ではなく SVO として産出されたもの、つまり、see の後続部に名詞節を導く that が省略されていると考えれば、文法的に許容することは可能である。ただし、学習者の産出意図を確認できない点や、1例しか見当たらない点を考慮し、これ以上の議論は控えることとする。

知覚動詞の誤用分析の精緻化を図るうえでは、データを豊富に揃えることが必要となる。本研究のデータから示されるように、自由英作文に基づいて、知覚動詞構文を一定量確保することはきわめて難しい。今以上に、自由英作文のデータ量を増やしたとしても、統計分析に足るほどの誤用例を抽出することが可能であるとは考えにくい。よって、今後は、「4語の知覚動詞 (see, hear, watch, feel) を用いて、SVOC 型の英文を自由に

作りなさい」という形式でのデータ収集が望ましいと言える。

### 3.4.5 教育的示唆

#### 3.4.5.1 RQ のまとめ

では、ここまでの結果を RQ に沿って振り返ることとする。まず、RQ1（知覚動詞の総頻度）では、高校生の産出量が母語話者と同程度であったものの、習熟度が上がるほど、使用頻度が下がるという特殊な傾向が示された。RQ2（知覚動詞の個別頻度）では、習熟度が上昇しても、母語話者への近接傾向はまったく見られないどころか、むしろ、使用可能な知覚動詞が see に限定されるという状況が示された。RQ3（補部構造の使用頻度）では、学習者全般的に、アスペクトの性質への理解が不足しており、補部構造における分詞使用に課題が見られた。結果として、高校生の使用例の大半が、原形不定詞構文で占められていた。RQ4（補部動詞の使用状況）でも、学習者と母語話者の使用状況に食い違いが見られた。習熟度の上昇に伴って、補部動詞のバリエーションが改善されるものの、移動や位置を示す動詞の使用についての理解は、きわめて不十分な状況であった。RQ5（誤用傾向）では、誤用例の質的解釈を行なったが、知覚動詞自体のデータが根本的に不足しているため、明確な傾向について議論を行うことができなかった。誤用例の収集は今後の重要な課題である。

すべての RQ から読み取れる問題点は、学習者全般的に渡って、知覚動詞の種類や補部構造についての明示的文法知識が、根本的に不足していることである。習熟度が上昇しても、改善される見通しが立たないことを考えると、高校生の段階において、知覚動詞の種類、構文パターン、アスペクトの性質についての意識化を促し、「see＋目的語＋原形不定詞」以外の構文をバランスよく使用できるよう、文法知識を補うことが重要である。

#### 3.4.5.2 今後の指導法の方向性

ここまでの分析から得られたデータに基づき、今後の指導法の方向性について議論を進めることとする。下記の表 1 は、本研究で得られた分析結果を集約したものである。

表 1 からわかることは、知覚動詞に対する学習者の理解がきわめて遅れていることである。この状況を改善するためには、多種多様な構文を羅列するよりも、BNC や母語話者の作文との比較において、逸脱傾向が見られた構文に限定し、明示的な文法説明を行うことが有効であろう。表 1 に基づいて考えると、学習者と母語話者の差を埋めるために優先し

て指導すべき知覚動詞は、see, hear の 2 種である。中でも、「see+O+現在分詞」を重点的に指導すべきである。

表 1 分析結果から見える学習者の課題

構文	BNC/COCA	母語話者作文	大学生作文	高校生作文	指導の重要性
see+O+inf.	◎	○	△	◎	○
see+O+ing	◎	◎	△	△	◎
see+O+p.p	△	○	×	×	△
hear+O+inf.	◎	○	×	×	◎
hear+O+ing	○	×	×	×	△
hear+O+p.p	△	×	×	×	
feel+O+inf.	○	×	×	×	△
feel+O+ing	◎	×	△	×	○
feel+O+p.p	△	×	×	×	
feel+O+to inf.	△	×	△	×	
watch+O+inf.	△	×	×	×	
watch+O+ing	◎	△	×	×	△
watch+O+p.p	△	×	×	×	

まず、第一に指導すべき内容は、原形不定詞や分詞に含意されるアスペクトの性質を伝えることである。学習者の分詞に対する理解が不十分である点を考えると、知覚動詞の用法を理解させる上において、3 種の非定形節（原形不定詞：行動全体、現在分詞：持続行為または未完了、過去分詞：動作の完了）のへの意識化は不可欠である。母語話者の作文には、一部、「認識動詞 see+目的語+過去分詞」のような構文が抽出されたが、難度・抽象度ともに非常に高い構文であるため、知覚動詞の指導において、優先的に扱う必要はないものとする。まずは、原形不定詞と現在分詞を対比させ、その違いへの意識化を促す指導が優先的に行われるべきである。

次に、具体的に指導すべき構文の検討を行う。指導の中心となる知覚動詞はもちろん see である。「see+目的語+原形不定詞」と「see+目的語+現在分詞」の 2 構文に的を絞り、アスペクトへの「気づき」を促進できるよう記述を加え、産出のためのタスクを充実させ

る必要がある。タスクを設定する際には、BNC から得られた典型情報を活用しつつ、語句整序、空所補充、和文英訳といった様々な形式を通して、難度や抽象度の高い補部動詞を使用させることが必要となる。hear についても、典型構文である「hear+目的語+原形不定詞」を中心に据えるべきであるが、アスペクトの違いを理解させるために、「hear+目的語+現在分詞」構文を掲載し、2 構文の比較を通して、気づきを促すことが重要である。

さらに、他の知覚動詞の指導については、典型構文を中心に記述すべきである。理論的に使用可能な形態を羅列することによって、学習者の意識化が妨げられる可能性が考えられるため、構文の選定は慎重に行う必要がある。たとえば、feel に関しては、see, hear と同様に「原形不定詞」と「現在分詞」の 2 構文を提示するとしても、他の知覚動詞については、BNC の分析結果に基づき、「watch / listen to / notice / look at / observe+目的語+現在分詞」のような形式で提示すべきであろう。断定的な提示には危険が伴うが、「現在分詞の共起が特に好まれるもの」といった表記を付記することによって、知覚動詞や補部構造の多様性への理解が促されるものと考えられる。

以上、今後の知覚動詞の指導に際しては、「see / hear / feel+O+原形不定詞・現在分詞」の 6 種を中心に扱い、他の知覚動詞 (watch, notice, look at, listen to, notice, observe) については、現在分詞の共起例を掲載する程度でとどめることが妥当と考える。

### 3.5.5.3 課題と制約

本研究において使用した ICNALE は、条件統制という点においては優れた学習者コーパスであるが、データが作文トピック (喫煙) の影響を強く受けていたことは否めない。他のトピックのデータを利用することによって、see だけでなく、hear や feel の用例を収集することが可能となるかもしれない。また、学習者だけでなく、母語話者のデータ量が不足していたことを考えると、ICLE を分析対象に加えることも有用であろう。異なる条件統制の学習者コーパスを利用し、計量分析の質を高めることが今後の課題である。

## 3.5 教科書の実態

### 3.5.1 研究の方向性

ここまでの調査を通して、明らかとなった情報を簡潔にまとめておく。まず、母語話者コーパスに基づいて知覚動詞の用法を解析した結果、see, hear, feel, watch の4語で全体の97%近くが占められることや、補部構造が原形不定詞と現在分詞の2種に大別できることがわかった。また、補部動詞についても、動詞ごとに特有の意味傾向が見られた。次に、高校生を対象としてアンケートを実施した結果、高校生が知覚動詞の補部構造における形式と意味の関係、とりわけ、アスペクトの性質を難しいと感じていることがわかった。最後に、高校生や異なる習熟度の大学生の作文データを分析した結果、使用可能な構文が「see + O + 原形不定詞」に限られる状況や、習熟度が上昇するほど知覚動詞を使用できなくなる傾向が示された。

残された課題は、上記のような逸脱的使用傾向の要因を調査することである。知覚動詞に対する意識や運用能力と関わりの深い要因としては、様々なものが考えられるが、最も大きな影響を与えるものは教材であろう。大学生に対して知覚動詞の体系的な指導が行われないことを考えると、多くの高校生によって使用される教科書の内容を吟味することは重要な課題である。そこで、本節では、高等学校の検定済み英語教科書における知覚動詞の記述内容を概観することとする。調査に際して、各レッスンの巻末に付された「文法のまとめセクション」における、知覚動詞に関する記述内容、および、教科書本文における知覚動詞の出現頻度の2点を分析項目に設定し、教科書の妥当性について検証を行う。

よって、本節においては、文法記述と教科書本文の頻度というふたつの観点をふまえ、立体的に教科書の分析を行い、高校生による知覚動詞の逸脱的使用傾向の原因を探ることとする。以下、研究の視点として、RQ, データ, 手法について概説を行う。引き続き、分析の結果と考察を行い、最後に、今後の指導の位置づけについて考察を行う。

### 3.5.2 研究の視点

#### 3.5.2.1 リサーチ・クエスション

本節の研究の目的は、高校生による知覚動詞の逸脱的使用傾向の原因を探ることである。すでに述べたように、高校生の学習状況に最も影響を及ぼす教材が検定済み英語教科書であることをふまえ、6種12冊の英語教科書の分析を行う。教科書における知覚動詞の記載状況、および、教科書本文における知覚動詞の出現状況の2点を研究の柱として、教科書

記述の妥当性を検証するとともに、高校生の逸脱的使用との関係を探ることとする。よって、リサーチ・クエスチョンを下記のように設定した。

- RQ1 教科書において知覚動詞の文法説明は、どの程度まで明示的に行われているか。
- RQ2 教科書における知覚動詞の出現状況は、どの程度まで母語話者コーパスから得られる言語事実と一致しているか。
- RQ3 文法説明や出現状況をふまえると、教科書は、高校生の知覚動詞の使用状況にどのような影響を及ぼしていると言えるか。

### 3.5.2.2 データと手法

本節において扱うデータは、6種12冊の英語教科書であるが、詳細については第1章6節において紹介済みであるため、ここでは割愛し、分析手法についてのみ説明を行う。

RQ1（知覚動詞の明示的説明）においては、知覚動詞に関する記述内容の要約を行う。英語I・IIの各レッスンの巻末に掲載される文法のまとめのセクションに限り、知覚動詞の名称が記載されるか否か、知覚動詞を構成する4動詞（see, hear, feel, watch）がどのように扱われているのか、どのような構文パターンがどのような順で示されているのか、について整理を行い、内容的妥当性について検証を行う。

RQ2（母語話者コーパスとの比較）においては、教科書本文における知覚動詞の出現頻度について調査を行う。まず、電子化された6種類12冊の教科書コーパスのデータに基づき、知覚動詞の頻度の取得を行う。教科書における知覚動詞のインプット量の適正性を判断するために、参照コーパスとしてBNCを用い、100,000語あたりの調整頻度に基づき、比較検討を行う。分析項目は、知覚動詞の総出現頻度、4語個別の出現頻度、各構文パターンの出現頻度、補部動詞の意味傾向の4点とする。

RQ3（高校生の使用実態と教科書の関係）では、高校生による知覚動詞の逸脱的使用傾向と教科書の関係について調査を行う。4語の使用傾向と構文の使用傾向の2点を分析項目とし、本章において得られた高校生のデータ、教科書本文の頻度、文法記述内容の3群間の相関係数を算出する。得られた数値をもとに、本文頻度と文法記述から高校生の使用傾向に及ぼされる影響の度合いについて検討を行う。

### 3.5.3 結果と考察

#### 3.5.3.1 教科書における知覚動詞の記述内容

ここでは、教科書における知覚動詞の記述内容について概観を行う。知覚動詞が、高校生にとって苦手な文法項目のひとつであることを考えると、文法のまとめのセクションにおいても、「知覚動詞」の見出しとともに、学習者の理解を促すための情報が集約的に提示されているものと予想される。しかしながら、そのような形態で知覚動詞を扱う教科書は皆無であった。以下、文法のまとめのセクションにおける記述内容として、4動詞の記載状況、知覚動詞がとりうる文型パターンの表示、記載された構文の順に概観を行う。

#### (1) 4動詞の記載状況

本章2節において、母語話者によって高頻度で使用される知覚動詞が、**see, hear, feel, watch**の4語であることが示されたが、これらの語は、教科書の文法セクションにおいて、どの程度まで明示的に記載されているのだろうか。また、高校生が感じていた苦手意識は、彼らが学習の拠り所としている教科書の記述内容とどの程度まで関連しているのだろうか。では、表1を見てみよう。

表1 4動詞の記載状況

	A		B		C		D		E		F		計
	I	II											
see	○		○		○					○	○		5
hear	○		○		○			○		○	○		6
watch					○								1
feel	○				○		○				○		4
計	3	0	2	0	4	0	1	1	0	2	3	0	16

表1を見ると、4種の知覚動詞の記載状況に対して、教科書ごとに一定の傾向が見られる。まず、最も多くの教科書で明示的に言及されている知覚動詞は**hear**であり、6冊の教科書で記載されている。seeについては5冊、feelについては4冊、watchについては1冊で記載されていることから、**see, hear, feel**の3語が中心的に扱われていると言える。

しかしながら、教科書別に見ると、大きな食い違いが見られる。4語すべて記載される

教科書は C のみであり、3 語 (see, hear, feel) を扱うものが 2 種 (A・F)、2 語扱うものが 3 種 (B・D・E) であった。さらに、扱われる種類が異なるうえに、D では、feel と hear を英語 I と英語 II に分けて提示し、E では、英語 II のみの記載となっている。指導対象となる知覚動詞の種類だけでなく、指導時期まで異なるため、使用する教科書によって、知覚動詞への理解に大きな差が生じる可能性が考えられる。

以上、教科書の文法セクションにおける 4 語の関係性を調査した結果、概ね、see と hear が中心的に扱われるものの、指導語や指導時期という点において、各教科書に統一的な見解は見られなかった。学習者の苦手意識を考えると、ある程度まで、指導の方向性は統一されることが望ましい。

## (2) 文型パターンの記載状況

教科書の文法セクションにおいて、知覚動詞は、第 5 文型の解説と絡めて提示されるのが一般的である。そこで、知覚動詞が初出となる英語 I の教科書において、提示されている文型パターンについて調査を行なった。

表 2 英語 I における知覚動詞の文型パターン

教科書	提示される文型
A	S+V+O+C (=原形不定詞) / S+V+O+C (=現在分詞)
B	S+V+O+C (=現在分詞) / S+V+O+C (=原形不定詞)
C	S+V (知覚動詞) +O+C (=原形不定詞/現在分詞)
D	S+V+O+C (=現在分詞)
E	SV (知覚動詞など) +O+動詞の原形
F	S+V+O+C (=原形不定詞) / S+V+O+C (=分詞)

表 2 から読み取れる問題点は、次の 3 点である。1 点目は、知覚動詞が、独立した項目としてではなく、第 5 文型を説明する用例として提示されていることである。第 5 文型への理解は進むものの、知覚動詞の概念への理解は進みにくいものと考えられる。実際、第 5 文型の用例を通して、see, hear のような知覚動詞とともに、使役動詞 (make, let, have) などが同時に提示されるため、学習者が動詞ごとの複雑な用法を整理することは難しいと言える。

2 点目は、知覚動詞に導かれる構文パターンとして、原形不定詞と現在分詞のうちの 1 種しか提示されない教科書が存在する点である。本来、知覚動詞の後続部には、原形不定詞と現在分詞の 2 種の共起が可能であるにもかかわらず、教科書 D では現在分詞のみ、教科書 E では原形不定詞しか提示されていない。構文の多様性についての理解を促進させる上では、きわめて不十分な状態となっている。

3 点目は、2 種の補部構造の提示順が統一されていない点である。実際、A・F では、原形不定詞から現在分詞へ、B では、現在分詞から原形不定詞への順となっている。難度の高い構文への理解を促すために、意図的に、単元を分けて提示しているものと考えられるが、原形不定詞と現在分詞の違いを理解させる上では、教科書 C のように、2 種の構造を対比させて同時に提示する形式の方が望ましいと思われる。C の教科書には、用例を提示したのち、「原形不定詞では、動作をはじめから終わりまで見る・聞くのに対して、現在分詞では、動作の途中を見る・聞くことを表す」と記述されており、アスペクトの性質に対する理解を促す意図が読み取れる。

以上、6 種の教科書の提示状況を調査した結果、ここでも、統一見解は見られなかった。高校生が、知覚動詞の補部構造の形式と意味の関係に対して苦手意識を持っていることを考えると、原形不定詞と現在分詞の 2 種の構文を同時に提示するとともに、アスペクトに対する明示的な説明を加えることが望ましいと言える。

### (3) 構文パターンの記載状況

すでに述べたように、教科書で扱われる知覚動詞の種類や構文パターンに統一見解は見られなかった。この傾向は、実際に使用される用例にも反映されているのだろうか。また、高校生の苦手意識とは、どの程度まで関連しているのだろうか。表 3 は、教科書に掲載された構文の種類を整理したものである。4 種の知覚動詞がとりうる構文パターンは、理論上 13 種存在するが、教科書において 1 回以上記載された表現形は、8 種であった。

表 3 から読み取れる問題点は、次の 2 点である。1 点目は、教科書全般において、それほど重視された構文が見られない点である。最も多くの教科書で言及された構文は、「see + O + 原形不定詞」であるが、4 冊の教科書に記載される程度である。また、「see + O + 現在分詞」と「hear + O + 現在分詞」が 3 冊に、「hear + O + 原形不定詞」、「hear + O + 過去分詞」、「feel + O + 原形不定詞」、「feel + O + 現在分詞」が 2 冊に記載されているものの、すべての教科書で扱われる構文はゼロであった。さらに、英語 I に限って言えば、「see +

「O+原形不定詞」でさえ 3 冊であり、学習者が知覚動詞を目にする機会は、きわめて限られた状況となっている。

表 3 構文の記載状況

	A		B		C		D		E		F		計
	I	II											
see+O+V	○		○							○	○		4
see+O+ing.			○		○							○	3
see+O+p.p.													0
hear+O+V										○	○		2
hear+O+ing.			○		○			○					3
hear+O+p.p.					○						○		2
feel+O+V					○						○		2
feel+O+ing.								○			○		2
feel+O+to V													0
feel+O+p.p.													0
watch+O+V					○								1
watch+O+ing													0
watch+O+p.p.													0
計	1	0	3	0	5	0	1	1	0	2	6	0	19

2 点目は、教科書ごとに、提示される構文の種類が大きな異なる点である。中には、教科書 F のように 6 種の構文を掲載したものもあるが、A・D では 1 種のみ、E ではまったく扱われていない。英語 I の教科書に限って言えば、1 冊平均 2.6 種類程度である。教科書によって対象となる学力層が異なるため、記述内容に差が生じることは理解できるが、構文の多様性に対する理解を促すためには、実在する構文については、ある程度まで見せておく必要があると思われる。下記は、教科書 C の用例である。

- (1) We **watched** you **take** your first step.
- (2) I **felt** something cold **touch** on my neck in the dark.

(3) We **saw** you **playing** baseball with your friends this afternoon.

(4) I **heard** my neighbors **talking** loudly last night.

すでに述べたように、教科書 C では、原形不定詞と現在分詞の用例が同時に提示されており、多様な構文への意識化を促す配慮が見られるのだが、同時に課題もある。上記の用例は、「watch / feel+O+原形不定詞」と「see / hear+O+現在分詞」の 4 種であるが、現実に多用される構文への理解を促す上では、「see / hear / feel+O+原形不定詞・現在分詞」の 6 種すべてを提示すべきである。また、用例(1)については吟味の必要がある。本章 2 節で行なった母語話者コーパス分析において、知覚動詞 watch に後続する非定形節の 90%は現在分詞であった。インプットの質を考えると、We watched you taking your first step.のような文体で提示すべきである。

以上、教科書によって、提示される構文の種類に大きな偏りが見られた。知覚動詞の複雑な用法を理解させるためには、最低でも、高頻度で使用される 4 種の構文 (see / hear +O+原形不定詞・現在分詞) は明示されるべきである。

### 3.5.3.2 教科書本文における出現状況

#### (1) 知覚動詞の総頻度

次に、教科書本文における知覚動詞の出現頻度の妥当性について調査を行う。高校生が苦手意識を抱いている点や、文法記述が曖昧であった点を考えると、教科書本文における出現頻度も低いものと考えられるが、実際は、どのような状況であろうか。では、図 1 を見てみよう。

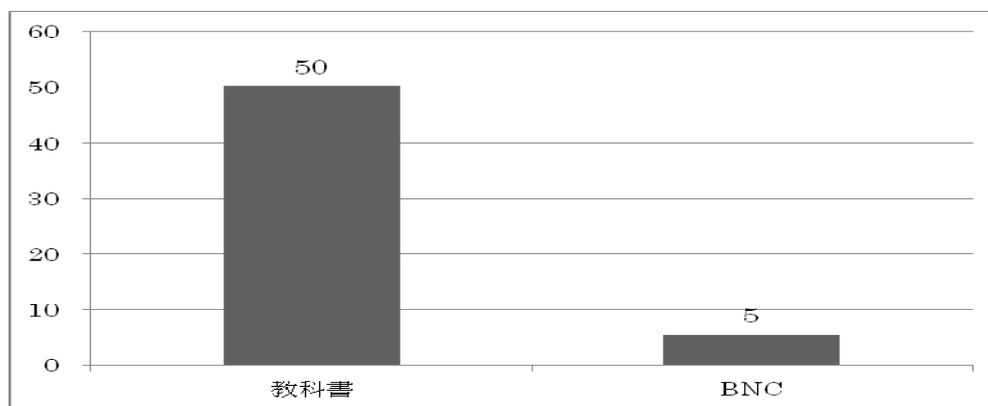


図 1 教科書と BNC における出現頻度 (100,000 語で調整)

図 1 を見ると、教科書本文における知覚動詞の出現頻度は母語話者の 10 倍となっている。仮説検定を行なった結果、有意な差が確認されたため ( $\chi^2=372.76$ ,  $df=1$ ,  $p<.001$ ), 日本の教科書には、知覚動詞が過剰に出現していることになる。

高校生が苦手意識を持っていたことや教科書の文法記述が不十分であったことを考えると、意外な結果である。このような状況となったのは、教科書本文を構成する英文の多くが、人称主語に導かれているためと考えられる。下記は、教科書の用例の一部である。

(5) It provided an opportunity for people to **see**, **hear**, and **feel** her works.

(6) We often **saw** children **playing** with their little brothers or sisters ....

用例(5)は SVOC 構文ではないが、知覚を表す 3 語 (see, hear, feel) が同時に使用されている。用例(6)は、「私たちは、子供たちが兄弟と遊んでいるのをよく見かけた」という文意の SVOC 構文であるが、‘Children were often playing with ....’ に代替することが可能である。このように、日本の教科書には、人称主語の視点に基づいて、様々な知覚行為が表出されるため、知覚動詞構文が過剰に出現しているものと考えられる。

複雑な構文への理解を促すために、敢えて大量の用例に触れさせるという教育的意図は理解できるが、特定の文法項目を過度に強調して提示する場合、提示される情報の内容的妥当性が問われることになる。実際、高校生が、see の使用に大きく偏っていたことを考えると、今後の教科書編纂において、特に必要な場合を除いて、知覚動詞の出現頻度を抑制するべきであろう。

## (2) 知覚動詞の個別頻度

ここでは、教科書と BNC における 4 語個別 (see, hear, feel, watch) の出現頻度を比較し、教科書の内容的妥当性の検証を行う。すでに述べたように、教科書の総頻度は BNC の 10 倍程度であったが、この傾向は、4 語にも反映されるのだろうか。それとも、語によって異なる状況を示すのであろうか。では、図 2 を見てみよう。

4 語の使用頻度を比較した結果から読み取れる問題は、次の 2 点である。1 点目は、教科書と BNC における 4 語の構成比が異なることである。教科書の構成比が「see : 62%, hear : 22%, feel : 6%, watch : 10%」であるのに対して、BNC の比率は、「see : 43%, hear : 37%, feel : 15%, watch : 5%」となった。母語話者において、see と hear が比較

的バランよく使用されているのに対して、教科書は see に大きく偏っている。学習者にとって、see を目にする機会が過剰に確保されていることによって、see の過剰使用傾向が誘発された可能性は否めない。

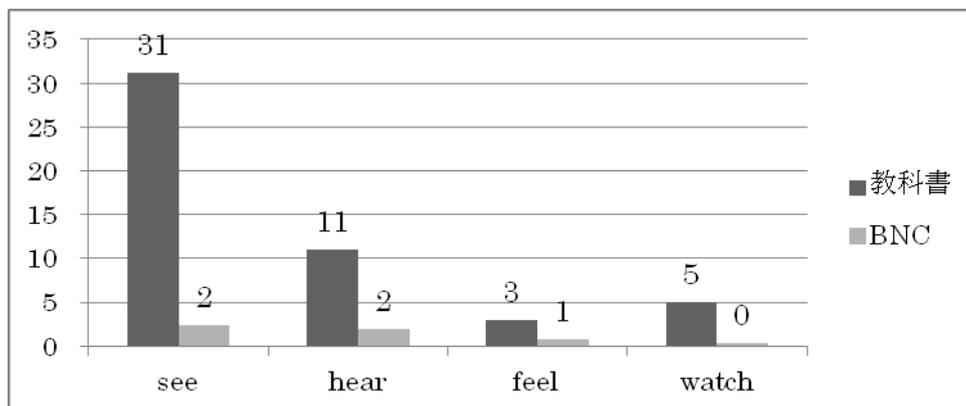


図2 教科書と BNC の個別頻度 (100,000 語あたりで調整)

2点目は、4語ともに母語話者より多用されている点である。とりわけ、see の出現頻度は極端に高く、母語話者の15倍強となっている ( $\chi^2=329.96$ ,  $df=1$ ,  $p<.001$ )。hear と watch についても、過剰使用傾向が確認された ( $\chi^2=36.38$ ,  $df=1$ ,  $p<.001$ ;  $\chi^2=66.80$ ,  $df=1$ ,  $p<.001$ ) ため、4語全般的に、教科書の総頻度を押し上げていることがわかる。本研究は SVOC 構文に限ったものであるが、用例(1)のような SVO 構文を含めると、五感を示す文体が夥しい分量で使用されていることが予想される。

以上、教科書本文における4語の個別頻度は、母語話者の傾向を大きく上回っていた。特に、知覚動詞 see については、分量・バランスともに突出しているため、他の語に対する学習者の理解を妨げる可能性が考えられる。今後の教科書編纂においては、出来る限り人称主語の文体を減らし、出現頻度を母語話者の傾向に近接させる必要がある。

### (3) 構文の出現頻度

では、4語に導かれる構文の出現頻度について検討を行う。語の使用状況については、see への極端な偏りが見られたが、構文についても同様の傾向が見られるのであろうか。図3を見ると、理論上可能な13種の構文の中で、特に、有意差が確認された構文は7種であった。

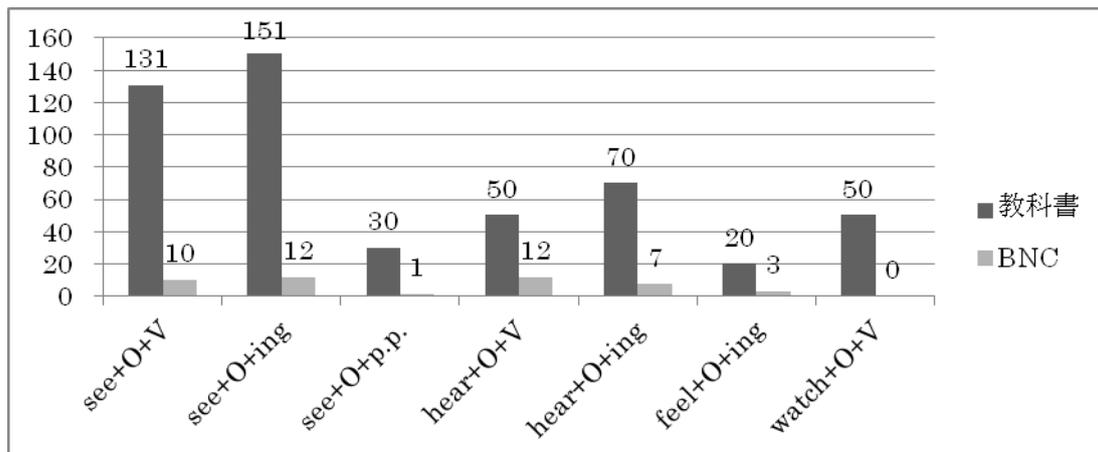


図3 教科書とBNCにおける構文の出現頻度（100,000語で調整）

図3から読み取れる問題は、次の3点である。1点目は、構文間のバランスに極度な偏りが見られることである。とりわけ、「see+O+V」と「see+O+ing」の2構文については、頻度が突出しているだけでなく、BNCの13倍程度使用されている。過度に強調された結果、他の構文の多様性に対する学習者の理解が妨げられる可能性が考えられる。

2点目は、現実の英語において、ほとんど使用される機会のない構文が過度に出現している点である。たとえば、母語話者においては、「see+O+p.p.」や「watch+O+V」の2構文の出現頻度がゼロに近いにもかかわらず、教科書では大量に確保されている。構文の多様性に対する配慮がなされていると考えることもできるが、文法記述が不足している状況において、難度・抽象度ともに高い構文（see+O+p.p.）を大量に提示しても、学習者によって習得される可能性はきわめて低いものと考えられる。下記は、教科書の用例の一部である。

- (7) I **saw** him **get** into his sleigh.
- (8) I **saw** people **doing** it at the reception.
- (9) ..., boys, you can **hear** them **whisper**.
- (10) He **felt** himself **falling** quietly, gently and softly down.
- (11) It was fun to **watch** them **move** so fast and laugh so much.

用例(7)(8)は、知覚動詞 see を使用したものである。ともに、I saw の書き出しで始まっているが、知覚動詞構文を使用しなくとも、He got into his sleigh. や People were doing it

at the reception.といった英文で代替することが可能である。用例(11)は、「watch+O+原形不定詞」構文を使用したものであるが、すでに述べたように、BNCにおける watch の用例の 90%が「watch+O+現在分詞」で占められることを考えると、本来、It was fun to watch them moving so fast and laugh so much.のような文体で使用すべきである。

以上、知覚動詞構文の出現頻度において、分量・バランスともに see への偏りが見られるとともに、必ずしも、母語話者の傾向が反映されていない状況が示された。今後の教科書編纂において、I saw 型の知覚動詞構文の出現頻度を抑制し、watch 構文の用例を再考するなど、いかに教科書用例を自然な英文に近接させていくかが、重要な課題となる。

#### (4) 補部動詞の意味傾向

最後に、補部動詞の意味傾向について検討を行う。学習者分析の方向性との整合性を図るため、see の補部動詞に限って議論を行うこととする。では、下記の表 4 を見てみよう。

表 4 知覚動詞 see の補部動詞リスト

教科書	出現頻度	BNC	出現頻度
stand	2	go	153
come	2	come	146
get	2	do	127
use	2	be	70
play, swim, try	1	get	65
share, fall, compete	1	play	59
paint, hang, descent	1	happen	59
admit, admit, meet	1	look	52
run, reject, speak	1	walk	49
do, mix, explode	1	sit	38

教科書で使用された see の補部動詞は 31 語であるが、高頻度で使用されたものでも 2 回程度であるため、傾向をつかみにくい状況となった。下記は、具体的な用例である。

(12) When we **saw** him **coming** back, he was red in the face ....

- (13) I **saw** the atomic bomb **explode**.
- (14) I often **saw** him even **sharing** his food ....
- (15) “Glad to **see** you **admit** defeat,” said Mr. Billings.

BNC の補部動詞を見ると、空間移動に関する動詞 (go, come, get, happen, walk, sit) の占有率が高いことがわかる。教科書においても、同傾向を示す動詞として、stand, get, run, come, move, run, swim, fall, hang, drip などが使用されているものの、それぞれの頻度は低い。他の語を見ると、上記の用例に見られるように、トピックの影響を受けた様々な動詞 (admit, reject, mix, explode, compete, descent, try, watch, speak, meet など) が含まれている。こういった語の使用は誤用ではないものの、BNC や COCA において、出現頻度が確認されていないことを考えると、母語話者の使用傾向から逸脱していると考えられるべきであろう。

以上、母語話者を基準に考えると、教科書本文における補部動詞の意味傾向について、改善の余地は大きいと言える。今後の教科書編纂においては、空間移動に関する補部動詞の占有率を上げるとともに、明示的な文法説明を加えることが望ましい。

### 3.5.3.3 高校生の使用傾向と教科書の関係

最後に、高校生の逸脱的使用傾向と教科書の関係について検討を行うこととする。ここでは、4 語の知覚動詞の使用状況、および、構文の使用状況の 2 点を分析項目とし、教科書本文、文法記述内容、高校生の作文データの間の相関係数を算出し、高校生の作文に対する影響度の違いについて検討を行う。表 5 は、分析のための基礎データである。

表 5 知覚動詞 4 語の使用頻度

	教科書本文	文法記述	高校生作文
see	31	5	5
hear	11	6	0
feel	3	1	0
watch	5	4	0

上記のデータに基づいて相関分析を行なったところ、相関係数は、「教科書本文と作文 :

$r = .96$ , 文法記述と作文 :  $r = .31$ 」となった。4語の使用状況については、教科書の本文頻度との相関がきわめて高いことがわかる。

すでに述べたように、高校生には、seeしか使えないという逸脱的使用傾向が見られた。その状況をふまえると、教科書におけるseeの出現頻度は高すぎるということになる。バランスの面でも逸脱傾向が見られるため、seeの頻度を抑制し、hear, feelの頻度を増加させることが必要である。次に、構文との関係を見ることにする。

表 6 知覚動詞の構文の使用頻度

	教科書本文	文法記述	高校生作文
see+O+原形不定詞	13	4	4
see+O+現在分詞.	15	3	1
see+O+過去分詞	3	0	0
hear+O+原形不定詞	5	2	0
hear+O+現在分詞.	7	3	0
hear+O+過去分詞	0	2	0
feel+O+原形不定詞	1	2	0
feel+O+現在分詞.	2	2	0
feel+O+過去分詞	0	0	0
watch+O+原形不定詞	5	0	0
watch+O+現在分詞.	0	1	0
watch+O+過去分詞	0	0	0

上記のデータに基づいて相関分析を行なったところ、相関係数は、「教科書本文と作文 :  $r = .65$ , 文法記述と作文 :  $r = .98$ 」となった。両方とも、中程度以上の相関度を示しているが、構文使用に関しては、文法記述との関わりが強いと言える。

すでに述べたように、高校生には、「see+O+原形不定詞」の使用に偏り、知覚動詞の後続部として現在分詞を過少使用する傾向が見られた。つまり、分詞使用への理解を促すには、現状の記述量では不十分ということになる。アスペクトの性質を中心に、明示的な文法説明を加えることが必要である。

以上、教科書と高校生の使用実態の関係について分析を行なった結果、知覚動詞の使用

に対しては教科書本文の影響が大きい、構文使用に対しては文法記述の影響が大きいことが示された。つまり、「語」としての理解を高める上では、教科書本文におけるインプットの改善で対応することが可能であるものの、構文としての理解を深めさせる上では、知覚動詞の用法、とりわけ、補部構造の形式と意味の関係についての明示的な文法説明を充実させることが必要となる。高校生が抱いていた苦手意識を解消させるうえで、教科書編纂に反映させるべき重要な手掛かりが得られたと言える。

### 3.5.4 教育的示唆

#### 3.5.4.1 RQ のまとめ

本研究では、教科書の文法説明と本文頻度を 2 本の柱として、教科書の内容的妥当性について検証を行い、学習者による逸脱的使用傾向の原因を探った。では、RQ の順に従って、振り返ることとする。

まず、RQ1（知覚動詞の明示的説明）では、各教科書の文法のまとめのセクションにおける知覚動詞の記載状況について、統一感が見られなかった。see と hear の 2 語が重点的に記載されるものの、第 5 文型のひとつとして説明されるため、学習者にとって、知覚動詞の概念を理解しにくい状況が伺えた。さらに、4 語の関係や、後続部におけるアスペクトの性質に対して明示的に説明を行う教科書はほとんど見られなかった。記載される構文の種類についても、教科書によって大きく異なっていた。使用する教科書によって、知覚動詞への理解に大きな差が生じる可能性が考えられる。

次に、RQ2（母語話者との一致度）では、総頻度、個別頻度、構文頻度ともに、母語話者の使用傾向に比べ、大量のインプットが確保されていた。とりわけ、4 語の中でも see への偏りが大きく、他の語、他の構文への意識化が促されにくい可能性が読み取れた。さらに、see 構文で使用される補部動詞の意味傾向が、母語話者から逸脱している状況が見られた。分量・バランス・質といった点において、教科書用例をいかに母語話者の傾向に近接させるかが、今後の教科書編纂における重要な課題として残された。

最後に、RQ3（高校生の使用実態と教科書の関係）では、教科書が高校生の使用傾向に与える影響について調査を行なった。知覚動詞の使用傾向に対しては教科書本文の関係が強く、構文の使用傾向に対しては文法記述の影響が強い状況が示された。今後の編纂においては、頻度・記述両面からの改善が重要となる。

#### 3.5.4.2 今後の文法指導における知覚動詞の位置づけ

本研究から得られた知見は、次の2点である。1点目は、「英語教育における知覚動詞の位置づけを再考すべきである」というものである。知覚動詞は、一般的に、第5文型をとる動詞のひとつとして認識され、複雑な「語法」を有する項目としては位置づけられていない。実際、高校1年生で提示されて以来、知覚動詞の用法を整理し、アウトプットを促す機会は確保されていない。よって、高校1年においてSVOCの指導が済むのを待ち、高校2年生と高校3年生において、再度、「動詞の語法」のひとつとして連続的に指導を行い、学習者が4語の関係を整理する機会を確保すべきである。

2点目は、「知覚動詞の用法を理解させる上において、明示的説明とインプットがともに不足している」というものである。従来、洪水のようにインプットを浴びせかけることでインテイクが進むという考え方が見られたが、知覚動詞のように、補部構造にアスペクトの性質が含意される構文については、明示的な文法知識を与えることが不可欠となる。よって、提示の際に、原形不定詞と現在分詞の違いについて確実に記述する必要がある。また、see以外の知覚動詞、なかでも、hearの構文のインプットを増やすことによって、理解を促進することが可能となるであろう。

#### 3.5.4.3 課題と制約

本研究で使用した高校生の作文データは、3万語程度のものであるとともに、トピックがひとつに限定されていたため、分析結果が歪められた可能性は否めない。また、分析対象とした教科書が6種12冊であるため、収集したデータ量が不足していた可能性も考えられる。さらに、ティーチャーズマニュアルを見ていない点など、今後改善すべき課題が残されたと言える。

### 3.6 まとめ

本章では、知覚動詞の用法と運用について、3種のコーパスに基づいて研究を行い、今後の文法指導における知覚動詞の位置づけについて示唆を行なった。では、本章のまとめを簡潔に行うこととする。

3.1 においては、本研究の目的について説明を行なった。今後の知覚動詞の指導法や教材開発を試みるうえで、高校生の意識を調査したのち、3種のコーパスに基づく立体的な研究を行うことが不可欠となる状況について確認を行なった。

3.2 においては、知覚動詞の先行研究について概観を行なった。知覚動詞に後続する4種の非定形節の意味を確認し、それぞれの用法について整理を行う中で、補部構造に対する選択制限に関する説明が曖昧であり、学習者にとって、知覚動詞構文の使い分けにつながる情報がきわめて不足している状況が示された。

3.3 においては、母語話者コーパス分析を行なった。その結果、知覚動詞の使用状況はきわめて特殊であり、4語を判別する上で、補部構造の形態や補部動詞の意味といった要素が、判別の手がかりとなる可能性が示された。特に、「see, hear, feel+O+原形不定詞・現在分詞」といった6種の構文の重要性を読み取ることができた。

3.4 においては、学習者分析を行なった。その結果、高校生による知覚動詞の産出量は母語話者と同程度であったものの、上級学習者になるほど過少使用するという特殊な傾向が示された。また、高校生が使用する構文の大半が「see+O+原形不定詞」に偏っており、構文全体に対する理解が根本的に不足している状況が示された。

3.5 においては、教科書の分析を行なった。その結果、知覚動詞の概念に関する文法記述が欠如している状況や、教科書本文において、see 構文が過剰に出現している状況が示された。今後の教科書編纂においては、本文頻度・文法記述の両面から改善を行うことが必要である。

上記の知見を総合的に解釈すると、今後の文法指導における改善点として、(1) 知覚動詞の後続部に含意されるアスペクトに関する文法記述を加えることと、(2) 「see / hear / feel+O+原形不定詞・現在分詞」の出現頻度を増加させること、(3) 高校2・3年において知覚動詞の用法を整理させる機会を確保すること、の3点が重要であると言える。

## 第4章 発話動詞の用法と運用

### 4.1 本章の目的

本章の狙いは、学習者が発話動詞を明確に区別し、正しく使用するための指導法や新たな教材記述の試みを行うことである。そのため、先行研究の概観を通して問題点を整理し、母語話者データに基づいて発話動詞の用法を解明する。次に、学習者のデータに基づいて使用状況の検討を行なったのち、教材コーパスに基づいて、教科書の内容的妥当性を調査するとともに、学習者の逸脱的使用傾向の原因を探ることとする。

以下、本章の構成について概要の説明を行う。まず、第2節では、先行研究の概観を行い、発話動詞の定義、機能、用法の整理を行う。4種の基本発話動詞 (say, tell, speak, talk) の用法を整理するとともに、4語の違いに関する記述内容を概観し、発話動詞の用法に関して、いまだ解明されていない問題点の抽出を行う。第3節においては、大規模母語話者コーパス (BNC) に基づき、先行研究では明らかにされていない問題点の解明を試みる。発話動詞、補部構造、方向性、使用域、英米差の順に分析を行い、4種の発話動詞と補部構造の関係を解明し、発話動詞を判別するための基準を示す。第4節においては、学習者コーパス ICNALE と筆者が独自に構築した高校生作文コーパスを用い、英語母語話者と学習者の比較を行う。発話動詞の運用における、日本人学習者特有の逸脱的使用傾向を特定するとともに、今後の指導に際して教員が留意すべき項目を明らかにする。第5節においては、教科書コーパスと母語話者コーパスを比較し、教科書の文法記述と教科書の本文頻度というふたつの観点から、教科書の妥当性について検証を行う。また、学習者の逸脱的使用傾向との関係性を探り、今後の文法指導における発話動詞位置づけについて提言を行う。

## 4.2 基本発話動詞とは何か

### 4.2.1 基本発話動詞の定義

発話行為 (speech act) とは、直接・間接に発話 (utterance) と関係するコミュニケーション活動を総称するものである。Austin (1962) では、「ことばを使うことによって行われる行為」と定義されている。発話によって引き起こされる行為は、発語行為 (locutionary act), 発話内行為 (illocutionary act), 発話媒介行為 (perlocutionary act) の3種に区分される。このため、発話動詞の包含する範囲は広く、その種類は多岐にわたる。Biber et al. (1999) では、物事を話したり書いたりする行為を指す代表的な発話動詞として、ask, call, claim, describe, offer, say, speak, suggest, talk, tell, thank, write の12種が挙げられている。Quirk et al. (1985) では、さらに細かい分類が行われ、下記のとおり40種類以上の動詞が提示されている。しかしながら、これらの語の重要性は必ずしも同等というわけではない。

add, admit, announce, answer, argue, assert, ask, beg, boast, claim, comment, conclude, confess, cry, declare, exclaim, explain, insist, maintain, note, object, observe, order, promise, protest, recall, remark, repeat, reply, report, say, shout, state, tell, think, urge, warn, whisper, wonder, write

Dirven et al. (1982) は、最も重要な役割を担う基本発話動詞として、talk, tell, say, speak の4語を挙げている (p. 165)。これは、上記4語と発話行為に関わる意味役割 (Speaker, Addressee, Message, Medium) との関係が深いためである (Dixon, 2002)。阿部他 (1995) は、これら4語を上位概念と捉え、母語話者のデータに基づき、発話動詞の分類を試みた。その結果、speak の下位範疇には whisper, scream, roar などが、talk の下位範疇には discuss, negotiate, converse, chatter などが、say の下位範疇には state, affirm, swear, declare などが、tell の下位範疇には narrate, inform, advise, inform などが含まれると指摘されている (p. 56)。

上記の情報を踏まえ、本研究においても talk, tell, say, speak の4語を代表的な発話動詞と捉えることとする。

## 4.2.2 基本発話動詞の機能

### 4.2.2.1 史的観点から見る基本発話動詞の意味機能

ここでは、歴史的観点を踏まえ、基本発話動詞の意味機能の違いについて整理を行う。下記の表 1 は、基本発話動詞の初出年代と原義を集約したものである。

表 1 OED における 4 語の違い

基本発話動詞	語初出年代	原義
say	971	show, point out
speak	825	crackle
tell	888	count, narrate, reckon
talk	1225	reckon

語の初出年代を見ると、**speak** が最も古く、続いて **tell**, **say**, **talk** の順となっており、**speak** と **talk** の間には 400 年ほどの隔たりが見られる。では、各語の初出年代の順に、意味機能の違いを見ることにする。

まず、**speak** の原義は **crackle** (パチパチと音を立てる) である。現代では他動詞の意味合いが強くなっているが、初出の段階では、発声を特徴とする自動詞用法が中心であったことがわかる。また、OED では、語尾 (-k) に「反復」の含意を認めていることから、**speak** には、連続音が表出されるものと考えられる。**tell** の原義については、**count**, **reckon** (数える) に加え、**narrate** (語る) が含まれていることから、相手への丁寧な伝達が含意されているものと考えられる。**say** については、**show** (見せる), **point out** (指摘する) とあるため、相手への意見の提示が中心的な性質となっている。**talk** については、**reckon** (数える) のみであるため、**tell** に比べると伝達の度合いが弱くなるものの、語尾が「-k」であるため、反復動作が含意されるものと考えられる。

以上、OED に基づき、基本発話動詞を整理した結果、「**speak** (音) → **tell** (伝達) → **say** (意見) → **talk** (反復動作)」のように、年代順に、単純な動作から複雑な動作へと移行していることがわかる。

### 4.2.2.2 基本発話動詞の機能

Dixon (2002) は、発話行為を表す動詞を **SPEAKING verbs** と定義している。また、

発話構文において重要な意味役割を担う要素として, *speaker* (話者), *addressee* (相手), *message* (伝達内容), *medium* (媒介) という 4 種を挙げている。このうち, *speaker*, *addressee*, *medium* は名詞句であり, *message* は名詞句, 補文節, 直接話法のいずれでもよいとしている。「相手」が発話動詞の目的語のスロットに含まれない場合には, 前置詞 *to* を伴って導入され, 「媒介」が発話動詞の目的語のスロットに含まれない場合には, 前置詞 *in* を伴うことが可能である。また, *speak*, *discuss*, *slander* 等のような, 音声活動 (*vocal activity*) に関わる発話動詞については, 「伝達内容」として, 直接話を後続させることが不可能であると述べられている。下記は, 具体的な用例である。

(1) She reported John's illness to the chairman.

(2) They speak French here. (Dixon, 2002)

用例(1)においては, 意味役割を担う要素として, 順に, 「発話者」(*She*), 「発話動詞」(*reported*), 「伝達内容」(*John's illness*), 「相手」(*to the chairman*) が配置され, 伝達行為が表出されている。また, 用例(2)では, 「発話者」(*They*), 「発話動詞」(*speak*), 「媒介」(*French*) の順に配置され, 言語運用, あるいは発話行為が表出されている。つまり, 用例(1)における *John's illness* と用例(2)における *French* は, ともに他動詞の目的語であるが, 使用される発話動詞によって, その意味役割に変化が生じるのである。

#### 4.2.3 補部構造の形式と意味

##### 4.2.3.1 基本発話動詞の使用頻度

語の特徴を示す指標の 1 つに頻度がある。どの語が最も高頻度で使用されるか, つまり, どの語が最も一般的に使用されるのかを知ることによって, 語の重要度を確認することが可能となるが, 文法関連の先行研究において基本発話動詞 4 語の頻度差を示すものは, ほとんど存在しない。The British National Corpus (BNC) における単語頻度情報をまとめた Leech et al. (2001) においては, *talk*, *tell*, *say*, *speak* の頻度が示されているが, *generally speaking* や *to say nothing of* のようなイディオムの頻度も含まれるため, 発話行為の文脈で使用される頻度は明らかではない。

#### 4.2.3.2 基本発話動詞の意味

すでに述べたように、4種の訳語が重なっていることが学習者の理解を阻害する要因のひとつとなっている。先行研究においては、4語の意味の識別について、様々な基準が提示されている。阿部他（1995）では、焦点が当てられる対象に基づき、基本発話動詞の意味が区別されている。speakの特徴は「言語音を出す」と「一方向性」に、talkの特徴は「相手の存在」と「双方向性」に、tellの特徴は「内容を相手に伝達すること」に、sayの特徴は「具体的な伝達内容」に、それぞれ焦点化されると述べられている。

では、日本の辞書における記述内容を見ることにする。下記の表2は、3種の英和辞書（小西・南出, 2006；田中・武田・川出, 2007；井上・赤野, 2007）における訳語を整理したものである。一瞥しただけでも、4種の訳語に強い類似性が見られる。

表2 英和辞書における訳語

	speak	talk	say	tell
小西・南出（2006）	・話す ・演説する ・物語る	・話す ・ものを言う	・言う ・述べる	・話す ・伝える ・～しなさいと言う
田中他（2007）	・話す ・意見を述べる ・話しかける ・物語る	・ものを言う ・しゃべる ・話し合う	・言う ・噂する ・書いてある	・言う ・話す ・命じる ・物語る
井上・赤野（2007）	・話す ・口をきく ・声を出す	・話をする ・話しかける	・と言う ・話す ・口に出す	・話す ・伝える ・教える

表2を見ると、「話す」という訳語が4語すべてに使用され、「言う」がspeak以外の3語に使用されている。学習者が語のニュアンスの違いを知る際には、訳語を手掛かりとすることが一般的であるが、基本発話動詞の判別に際しては、訳語が有用な情報にはなりえないことが示されている。もっとも各辞書は、何らかの注釈を加えることで、訳語には要約できない語のニュアンスを伝えようとしている。下記の表3は、3種の辞書において記述された、発話動詞間の意味の違いを整理したものである。それぞれ、speakの注釈に付

記されていた情報に基づいて、筆者が整理を行なった。

表 3 文法書・辞書における 4 語の関係

	speak	talk	say	tell
小西・南出 (2006)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 声を出す</li> <li>・ 言語運用</li> <li>・ 公式の発言</li> <li>・ 改まった話</li> <li>・ 聞き手は必要なし</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ speak と同じ</li> <li>・ 意味のある情報</li> <li>・ 会話</li> <li>・ くれた意志疎通</li> <li>・ 聞き手が必要</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 言葉を使って話す</li> <li>・ 意見を述べる</li> <li>・ 人の言葉の引用</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 告げる</li> <li>・ 伝達動詞</li> <li>・ 聞き手を後続</li> </ul>
田中他 (2007)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 音を出す</li> <li>・ 一方向性</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 双方向のやりとり</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 発話内容に焦点</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 相手に内容を伝達</li> </ul>
井上・赤野 (2007)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 一方向性</li> <li>・ 形式的</li> <li>・ speak より固い</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 2人以上の人</li> <li>・ 話を交わす</li> <li>・ 口語</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 発話の伝達</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 伝える相手を意識</li> </ul>

表 3 を見ると、**speak-talk**, **say-tell** の 2 群比較が基準となっていることが読み取れる。まず、**talk** と **speak** の識別においては、行為の方向性（双方向的であるか、一方向的であるか）が基準となる。この 2 語の違いを示す指標としては、他に、「音」、「情報」、「発話方向」、「使用域」などが見られる。このような基準は、4 語の使い分けにおいても重要な手掛かりになると思われるが、**say** や **tell** に関しては明示されていない。一方、**say** と **tell** を判別する要素として、伝達相手の共起位置が示されているが、**speak** と **talk** については触れられていない。さらに、伝達相手以外の識別情報についても述べられていない。

このように、発話動詞の意味の区別に関しては、発話者と伝達相手の関係が手がかりとして示されているものの、**speak-talk**, **say-tell** のような 2 群比較が中心であるため、4 語間における話者・聴者間の関係、つまり、発話行為の方向性の位置づけについては触れられていないのである。基本発話動詞の意味を理解させる上において、4 語全体の関係を明示することは重要な課題である。

#### 4.2.3.3 基本発話動詞の使用域

Swan (2005) では、発話動詞を区別しうる手がかりとして、発話動詞が使用される談

話環境，すなわち使用域の違いについて指摘が行われている。堅さ（formality）の程度を規準とすると，speak の使用域は，深刻または形式ばった状況（serious or formal situations）であり，talk の使用域は，口語調のくだけたコミュニケーション（informal communication）であると述べられている。小西・南出（2006）や井上・赤野（2007）においても，同様の指摘がなされているが（表 3 参照），その根拠は示されていない。また，say と tell の使用域に関する言及はなされていない。4 語の使用域の関係は不明瞭であると言える。

#### 4.2.3.4 基本発話動詞の後続部構文パターン

学習者に行なったアンケート調査からは，基本発話動詞そのものの性質だけでなく，後続部の形態に対する理解度の不足が伺えた。後続部の構造に関しては，伝達内容や伝達相手との関係が重要となるが，これらの関係性は，統語的にはマーカーとしての前置詞によって明示化される（Dixon, 2002）。こうした観点は日本の辞書においても重視されているため，3 種の辞書において掲載された構文パターンを整理し，リストを作成した（表 4）。なお，本研究では，イディオムとして扱われているものは省いた。

表 4 日本の辞書における構文パターン（アルファベット順）

speak	talk	say	tell
speak about	talk A into Ving	say A about B	tell A about B
speak against	talk A out of Ving	say A of B	tell A of B
speak at	talk about	say A to	tell A that
speak concerning	talk at	say about	tell A to V
speak in favor of	talk in	say of	tell A wh.
speak of	talk of	say that	tell B to A
speak on	talk on	say to A	
speak to	talk to	say to V	
speak with	talk with	say wh.	

speak は，賛否（against, in favor of），関連（about, concerning, of, on），相手（to, with）の 3 種の前置詞と共起しており，「論理主張」の含意が伺える。talk に関しては，説得（into,

out of), 関連 (about, at, of, on), 相手 (to, with), 媒介 (in) の4種の前置詞と共起している。speak に比べると、賛否に関する前置詞の共起傾向が低い分、柔らかいイメージが感じられる。say と tell については、関連 (of, about) や相手 (to) を示す前置詞と共起するだけでなく、節構造 (that 節, 疑問詞節) や動作 (to 不定詞) の共起も可能となっており、speak や talk よりも、伝達内容を後続させる形態が多様であると言える。下記の表5は、ここまでの情報を整理したものである。

表5 共起語による分類

	前置詞	節	speak	talk	tell	say
	説得 (into, out of)		×	◎	×	×
	相手 (to, with)		◎	◎	○	○
	媒介 (in)		×	◎	×	×
	関連 (about, on, of)		◎	◎	○	○
	賛否 (against など)		◎	×	×	×
	that		×	×	◎	◎
	wh.疑問詞		×	×	◎	◎

表5を見ると、前置詞が4語の弁別につながるマーカーにはなりえないことがわかる。たとえば、to と about は、4種の発話動詞すべてに対して共起可能であるため、4語を弁別する指標になるとは考えにくい。また、各動詞に後続する構文パターンの種類がきわめて多く、それぞれの典型的なパターンを捉えにくいという問題がある反面、say と tell に関しては、あらゆる要素が類似していることがわかる。そういった点で、辞書において列挙されている構文パターンに基づいて、学習者が4種を使い分けることは容易ではないと言える。

#### 4.2.3.5 基本発話動詞の後続部意味内容

構文パターンのみならず、後続部に出現する意味内容そのものが4語の使い分けの目安になる可能性もある。しかしながら、一般の辞書においては、4語の後続部の意味特性に関する記述は見られない。明示されていない場合は例文を通して意味内容を表す場合があるが、用例を見ても動詞ごとに典型性を見出すことは難しい。ここでは1例として、talk

about の目的語を示す用例を見ることにする。

- (3) What are you talking about? (小西・南出, 2006)
- (4) Yesterday she talked about computers in the 21th century.  
(田中・武田・川出, 2007)
- (5) We were talking just about you!  
(井上・赤野, 2007)

上記の用例において, talk about によって伝達される内容は, 疑問詞 (What), 事物 (computers), 人称代名詞 (you) となっているが, これらの用例から, talk about の後続部の意味傾向の典型性を知り, 4 語の使い分けに応用することは困難である。

#### 4.2.4 小括

以上, 先行研究においては, 発話動詞の差異を示す指標として, (1) 使用頻度, (2) 意味, (3) 使用域, (4) 後続部構文パターン, (5) 後続部意味内容といった 5 点が挙げられていた。しかしながら, いずれの場合も, 4 種相互の類似性がきわめて強いため, 使い分けの基準として十分に機能しているとは言い難い状況であった。たとえば, 構文パターンにおいては, 前置詞や節構造の共起の高さが伺えたが, 基本発話動詞 4 語間の違いを示す記述は見られなかった。発話方向や使用域に関しては, speak-talk, say-tell といった 2 群間の比較が基準となるため, 基本発話動詞 4 語の関係を理解する上では不十分な状況であった。日本語訳に関しても, あらゆるパターンが羅列されるだけで, 4 語の違いへの意識化の促進を目的とした記述は見られなかった。学習者の理解を促すためには, 上記の問題点を解明し, 弁別につながる情報を明示することが必要となる。

## 4.3 母語話者の使用状況

### 4.3.1 研究の方向性

発話動詞は、発話行為を実現するための重要な役割を担うものであり、先行研究には、それぞれの用法について詳細な記述が行われていた。ただし、基本発話動詞それぞれの意味や補部構造のパターンには類似点が多く見られた。識別のための指標としては、「音」、「情報」、「発話方向」、「使用域」、「伝達相手の位置」、「媒介」といった様々な基準が示されていたものの、2群比較 (say-tell, speak-talk) が中心となるため、学習者が4語を明確に弁別するための手掛かりとしては不十分であった。

上記の問題点を踏まえ、本節においては、大規模データに基づき、母語話者の使用状況を詳細に分析し、発話動詞4語の文法特性の違いの解明を目指すものとする。まず、研究の視点として、RQ, データ, 手法について概説を行う。続いて、分析の結果と考察を行い、最後に教育的示唆として、基本発話動詞を判別するため基準を示す。

### 4.3.2 研究の視点

#### 4.3.2.1 リサーチ・クエスチョン

本研究の目的は、大規模な英語母語話者コーパスから得られた頻度情報を手がかりとして、基本発話動詞の用法の解明を試み、4語の発話動詞を弁別するうえで、学習者にとって有用となる情報を得ることである。具体的なRQとして、下記の7点を設定する。

- RQ1 基本発話動詞の中で最も一般的に使用されるものはどれか。
- RQ2 基本発話動詞の態選択として一般的に使用されるものはどちらか。
- RQ3 基本発話動詞の非定型節として、最も一般的に使用されるものはどれか。
- RQ4 基本発話動詞の非定型節にはどのような意味が含意されるか。
- RQ5 基本発話動詞によって、主語と目的語との方向性に違いはあるか。
- RQ6 基本発話動詞の使用域に違いはあるか。
- RQ7 基本発話動詞の用法に英米差はあるか。

#### 4.3.2.2 データ

本研究においては、BYU-BNCから発話動詞構文を抽出する際に、4語の発話動詞 (talk, speak, tell, say) の後続部の特性を探ることが必要となる。検索の範囲を[R1~R4] (動詞

の右の1語から4語目まで)と設定し、下記の検索式によってそれぞれの頻度を取得する。

[1] say	[say]	後続部：to [pn*] / cjs* / avq* / pnq* / dtq*など
[2] tell	[tell] [pn*]	後続部：[nn*] / to [v?i] / cjs* / avq* / pnq* / dtq*など
[3] speak	[speak]	後続部：[pr*]など
[4] talk	[talk]	後続部：[pr*]など

[say][tell][speak][talk]はそれぞれのレマを指し、活用形すべての抽出が可能である。ただし、[tell]においては told の検索が不可能であるため、told のみ別途検索をかけ、頻度の加算を行う。目的語としては、使役動詞や知覚動詞の分析と同様に、代名詞のみを分析対象とする。接続詞 that の検索においては [cjs\*]を設定するが、that が省略されたパターンについては判別が難しいため、今回は分析対象としない。疑問詞の抽出の際には、[avq\*] (疑問副詞)、[pnq\*] (疑問代名詞)、[dtq\*] (疑問形容詞) の3種を用いる。また、前置詞の検索に際しては、[pr\*]と設定する。

しかし、ここでひとつ問題が起こる。たとえば、[speak][talk][say][tell]の検索式を用いることにより、speaking of, generally speaking, to say nothing of, to tell the truth といった成句が多数含まれてしまうのである。本研究においては、一般的な発話状況の分析を主目的としているため、これらのイディオムを省くことが必要となる。しかし、目視に基づいて削除を行うには多大な労力がかかるため、あらかじめ主語を I, you, he, she, we, they の6種に限定し、I [speak], you [speak], he [speak], she [speak], we [speak], they [speak]の検索式に基づいて用例の抽出を行う。よって、say に特徴的に現れる倒置形(例：said he)は、分析の対象外とする。

#### 4.3.2.3 手法

RQ1 (発話動詞の使用頻度)においては、主語別に得られた基本発話動詞4語の頻度を合算し、最も一般性の高いものを特定する。

RQ2 (態選択)では、発話動詞ごとに、能動態・受動態の頻度を取得し、ベースライン用例との比較を通して、態選択の特徴を分析する。

RQ3 (補部構造)においては、4.2.3.4の表4に基づき、実際に出現する構文パターンの頻度を取得し、それぞれの比率に基づいて、最も一般的に使用されるパターンを特定する。

RQ4（補部構造の意味）では、発話動詞の伝達内容について調査を行う。その際、発話動詞の直後位置に後続する直接目的語だけでなく、talk about や speak of の後続部に共起する名詞句も分析対象に含め、高頻度語の意味について質的解釈を行う。調査対象は、[R1～R4]の範囲内において出現する名詞とするが、「伝達相手」を表す名詞、すなわち「人」を示す間接目的語は目視によってすべて削除する。引き続き、コレスポネンス分析を行い、基本発話動詞と発話内容の関係について視覚的に検討を行う。

RQ5（方向性）では、発話者と相手の関係性について調査を行う。まず、頻度分析に基づいて、発話動詞と主語（I, you, he, she, we, they）の関係性を調査する。次に、発話動詞と目的語（[R1～4]の範囲に現れた間接目的語（me, you, him, her, us, them））の関係性を調査する。得られた知見を総合的に解釈し、主語と目的語の間に存在する「方向性」について、「双方向」と「一方向」の判別を行う。また、実際の分析に際しては、コレスポネンス分析を援用して視覚的に検討を行う。

RQ6（レジスター）では、BNC の 7 種のレジスター（Spoken, Fiction, Magazine, Newspaper, Non-academic, Academic, Misc）において出現した基本発話動詞の頻度を取ったのち、コレスポネンス分析を行い、4 語それぞれの使用域の特定を行う。

最後に、RQ7（英米差）については、COCA と BNC の比較を行うことによって、英米差が用法に及ぼす影響について検討を行う。分析項目は、(1) 発話動詞、(2) 補部構造の形態、(3) 伝達内容の意味傾向の 3 点である。

### 4.3.3 結果と考察

#### 4.3.3.1 発話動詞の使用頻度

BNC の分析に先立ち、80 名の高校 1 年生を対象として「talk, tell, say, speak のうちで最も高頻度で使用されるものはどれだと思いか」との質問を行なったところ、対象者全体の 47.6%が tell であると答えた。以下、say (26.2%), talk (23.8%), speak (2.4%) の順となったが、こういった意識の在り様は母語話者の使用状況と一致するものなのだろうか。では、母語話者の使用状況を見てみよう。下記の表 1 は、BNC から得られた粗頻度を示したものである。

人称代名詞主語と共起する発話動詞の頻度は、「say > tell > speak > talk」の順となった。4 語全体の比率を見ると、say が全体の 81%を占め、tell が 13%、speak と talk はそれぞれ 3%強となった。say が圧倒的に高頻度で使用される一方、speak, talk の頻度が極端に

低く、学習者の直観と母語話者の使用の間に大きな差が存在することが明らかとなった。

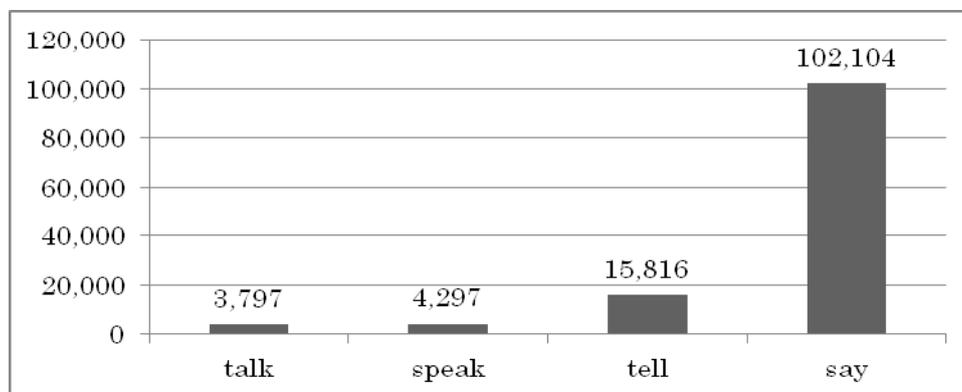


図1 発話動詞の使用頻度

先行研究では、say と tell が伝達動詞として定義されていたが、図1を見ると、伝達動詞ほど高頻度で使用されることがわかる。say の使用頻度が4種の中で極端に高くなっているのは、間接話法と直接話法の両方を使用することが可能であるためと考えられる。とりわけ、直接話法は、話者の意図を率直に伝えるうえで便利な表現である。同じ伝達動詞でありながらも、tell の使用頻度が下がっているのは、直接話法を共起させることが不可能であるためと考えられる。say, talk に比べ、speak, talk の頻度が極端に低くなっているのは、この2動詞の特性が「伝達」よりも「行為」に近いと考えられる。

以上、伝達機能を有する動詞が多用される一方、発話機能が中心的な動詞の使用頻度は低くなる傾向が確認された。コミュニケーション機能が強いものほど、高頻度で使用されると言える。

#### 4.3.3.2 態選択

次に、態選択の傾向について検討を行う。一般的な英文における受動化率は3.88%ほどであったが、発話動詞においては、どのような傾向が示されるのであろうか。表1は、4語における態選択の頻度と、総頻度を分母とした受動化率を示したものである。

最も際立った特徴は、いずれの受動化率もベースライン用例の基準を大きく越えている点である。一般的な英文の受動化と比べ、発話動詞の受動化率はかなり高いと言える。発話動詞構文においては、主語（＝話者）を明示する必要がない場合や、発話内容が話題として捉えられる場合が多いため、受動化が適しているものと考えられる。

表 1 態選択の頻度と比率

	speak	talk	tell	say
能動態	4,297	3,797	15,816	102,104
受動態	377	218	6540	8138
受動化率	8.07%	5.43%	29.25%	7.38%

ただし、受動化率（表 1）を見ると、4 語間には大きな差が存在している。率の高い順に並べると、「tell (29.25%) > speak (8.07%) > say (7.38%) > talk (5.43%)」となる。この傾向は、自動詞であるか、他動詞であるかという違いとともに、それぞれの発話動詞に含意される性質に起因するものと考えられる。tell の受動化率がきわめて高いのは、能動態において、発話の相手、すなわち間接目的語の共起が義務付けられており、受動態の主語に設定しやすいためであろう。一方、他の 3 語の受動化率が比較的低いのは、能動態使用において、間接目的語として、話し相手を発話動詞の直後位置に後続させる機能が乏しいためと考えられる。2 番目に受動化率が高い speak は、相手を直接後続させることは不可能であるが、直接目的語として言語を共起させることが義務的であるため、態の変換が行われやすいものと考えられる。talk の受動化率が最も低くなっているのは、自動詞としての性質が強いためであろう。下記は受動態の用例である。

- (1) The court **was told** that he faced another drink-driving charge and ....
- (2) He **was said** to have refused a breath-test and was arrested.
- (3) The word **was spoken** as if it were part of a mystery ....
- (4) At the centre, community care has **been talked** of for thirty years ....

以上、話し相手を示す間接目的語の共起傾向が高い発話動詞ほど、一般的な英文に比べて、受動化率が高くなる傾向が示された。

#### 4.3.3.3 補部構造

先行研究では、基本発話動詞ごとに、共起可能な構文パターンが羅列されるだけであった。よって、本節においては、構文別に頻度と比率を算出し、それぞれの発話動詞を代表する表現形の特定を行う。では、表 2 を見てみよう。

表 2-1 基本発話動詞の構文パターン

talk 構文パターン	頻度	比率	speak 構文パターン	頻度	比率
talk about	1,479	55.48%	speak to	1,084	56.93%
talk to	787	29.52%	speak of	474	24.89%
talk of	268	10.05%	speak with	175	9.19%
talk with	46	1.73%	speak about	103	5.41%
talk in	43	1.61%	speak on	41	2.15%
talk on	20	0.75%	speak at	25	1.31%
talk at	12	0.45%	speak against	2	0.11%
talk A into ing	11	0.41%	speak concerning	0	0.00%
talk A out of ing	0	0.00%	speak in favor of	0	0.00%

表 2-2 基本発話動詞の構文パターン

say 構文パターン	頻度	比率	tell 構文パターン	頻度	比率
say that	5,043	57.00%	tell A wh.	1,649	34.00%
say wh.	2,004	22.65%	tell A that	1,402	28.91%
say to A	648	7.32%	tell A about B	869	17.92%
say about	415	4.69%	tell A to V	571	11.77%
say A about B	244	2.76%	tell A of B	359	7.40%
say A of B	200	2.26%	tell B to A	0	0.00%
say of	145	1.64%			
say to V	122	1.38%			
say A to	27	0.31%			

talk に関しては, talk about (55%) と talk to (30%) の 2 型だけで構文全体の 85% が占められている。辞書においては, 共起可能な前置詞として, to, of, about, in などが均

等に提示されていたが、実際の運用においては、大きな頻度差が存在していることになる。また、**about** が高頻度で使用されていることから、**talk** の特徴は「話題の共有」であると言える。

次に、**speak** を見てみよう。ここでも、**speak to** (57%) と **speak of** (27%) の 2 型だけで、全体の 85% が占められている。**talk** との類似性が高いように思えるが、**to** の順位が逆転していることから、「話題の共有」よりは「相手への働きかけ」という点において特徴的であると言える。**speak** は他動詞であるが、内容の伝達よりも発話行為として機能する傾向が強いものと考えられる。

次に、**say** について検討を行う。ここでも、上位の 2 型 (**say that** : 57%, **say wh.** : 22%) で全体の 80% 近くが占められている。節を目的語として後続させることによって、より詳細な内容の伝達が行われるものと考えられる。**to** の占有率が下がっていることから、相手より内容が重視されていることが伺える。また、**that** 節の占有率が疑問詞節の 2 倍以上であることから、相手に対して質問や依頼を行うのではなく、直接的に意見の提示を行う機能が中心となっていることがわかる。

最後に、**tell** を見ておこう。**tell** の後続部においても **say** と同様に、節構造が中心となっており、疑問詞節と **that** 節で全体の 63% が占められている。また、**about** の占有率が比較的高くなっていることから、内容の伝達が重視されていることがわかる。**say** との違いは、**that** 節と疑問詞節の順位が逆転している点である。疑問詞節の共起によって、非断定的な内容の伝達に焦点が置かれ、相手への「問いかけ」の傾向が強くなるものと考えられる。そういった意味で、**tell** は、相手とのやりとりが最も強く表出される発話動詞であると考えられる。

以上、補部構造の性質を検討した結果、4 語の典型構文として、「**talk about**」, 「**speak to**」, 「**say that**」, 「**tell**+人+**wh.**節」の 4 種を特定することができた。先行研究では多様な構文パターンが羅列されるのみであったが、実際に出現するパターンは高度に限定的であることが示された。これは、言語における可動態と実動態のずれ (Hymes, 1971) を示す実例として注目に値する。また、それぞれの後続部の意味傾向を検討した結果、「**talk** : 話題」, 「**speak** : 行為」, 「**tell** : 相手への問いかけ」, 「**say** : 意見の表明」のように分類することが可能となった。

#### 4.3.3.4 伝達内容の意味傾向

##### (1) 高頻度名詞の質的解釈

ここまで、発話動詞の形態に関する調査を行なったが、引き続いて、伝達内容の調査を行う。本節においては、後続部の全体傾向を概観するために、いわゆる成句と一般表現との区別を行わず、機械的に発話動詞の右の位置に共起する名詞の計量を行う。また、say that と tell に関しては、節内に共起する名詞の頻度を、talk や speak については、内容を示す前置詞 (about, of) の目的語も調査対象に含めることとした。表 3 は、その結果を示したリストである。下段には BNC 用例を掲載している。

表 3 発話動詞ごとの目的語リスト

talk	freq.	speak	freq.	tell	freq.	say	freq.
things	96	English	264	story	787	things	89
nonsense	49	French	99	stories	246	goodbye	15
business	34	volumes	74	lies	154	pardon	11
money	32	German	35	things	141	farewell	8
heads	28	terms	33	tale	139	problems	7
sense	22	Italian	27	time	100	love	6
shop	22	words	26	tales	81	thanks	6
politics	22	Spanish	22	thing	80	peace	4
sport	21	prose	16	name	68	quote	4
love	21	Gaelic	14	jokes	62	words	4

- (5) We would think they were talking nonsense.
- (6) But we are talking about people who are living in poverty
- (7) At times I like to speak English, but not for a long time.
- (8) Several candidates spoke of the need for a coalition.
- (9) After a brief conversation she said goodbye, blowing kisses, and ....
- (10) I have already said that the Government is considering the matter urgently.

- (11) At home, she tells him little lies, like onions always make her cry.
- (12) ... whilst Jessie Young told us breathtaking stories of battered Berwick's stormy history.

まず, talk の目的語から見ることにする。「talk+O」のほぼすべてが成句表現であり, talk nonsense (ばかげたことを言う), talk things (話し合う), talk business (口説く), talk shop (交渉する) などのように, 相互交渉に強い焦点が当てられている。この傾向は, talk about の後続部の意味内容において, さらに明確となる。日常生活や人間関係に関連する語 (people, work, money, life, women, children, future, family) が中心的に使用されていることから, talk の構文には, about の有無にかかわらず, 身近な話題の共有が表出されるものと考えられる。

speak の直接目的語を見ると, English, French, German をはじめとして, 明らかに言語運用に焦点が当てられている。一方, speak of の目的語には異なる性質が見られる。使用語の中心は talk about と同様に生活関連語となっているが, formal な語 (need, rights, death, importance) の比率が高くなっている。talk に比べ, 意味の焦点が, 日常生活よりも世相に置かれる傾向が強いと言える。

次に, say の直接目的語を見ると, things の頻度が突出しているが, 大半が like や such as を伴い, 具体的な会話内容を後続させたものとなっている。他の目的語は, 挨拶を示す語 (goodbye, pardon, thanks, farewell, peace など) が中心である。また, say that の節内に共起する名詞句は, 人の集団 (people, government, company, women, man, party, members) を示す語が中心となっている。よって, say that の後続部には, 主として世相に対する意見が表出されるものと考えられる。

tell の目的語としては, 物語に関連する語 (story, lie, tale) が中心的に使用されている。前節では, 疑問詞節の共起度の強さが明らかとなったが, 名詞句としても, 起承転結を含む情報が高頻度で使用される傾向が示されたことになる。

以上, 頻度分析の結果, 「talk : 日常生活, speak : 言語運用, say : 挨拶・意見, tell : 情報」といった意味分類を行うことが可能となった。

## (2) コレスポンド分析

さらに視覚的に検討を行うため, 表 3 に基づいてコレスポンド分析を行なった。成

分2までの累積寄与率は41.6%であり、両軸の性質はほぼ同等となった(成分1:22.4%, 成分2:19.2%)。よって、縦軸と横軸から構成される4象限の性質に基づいて解釈を行うこととする。では、図2のアイテム散布図を見てみよう。

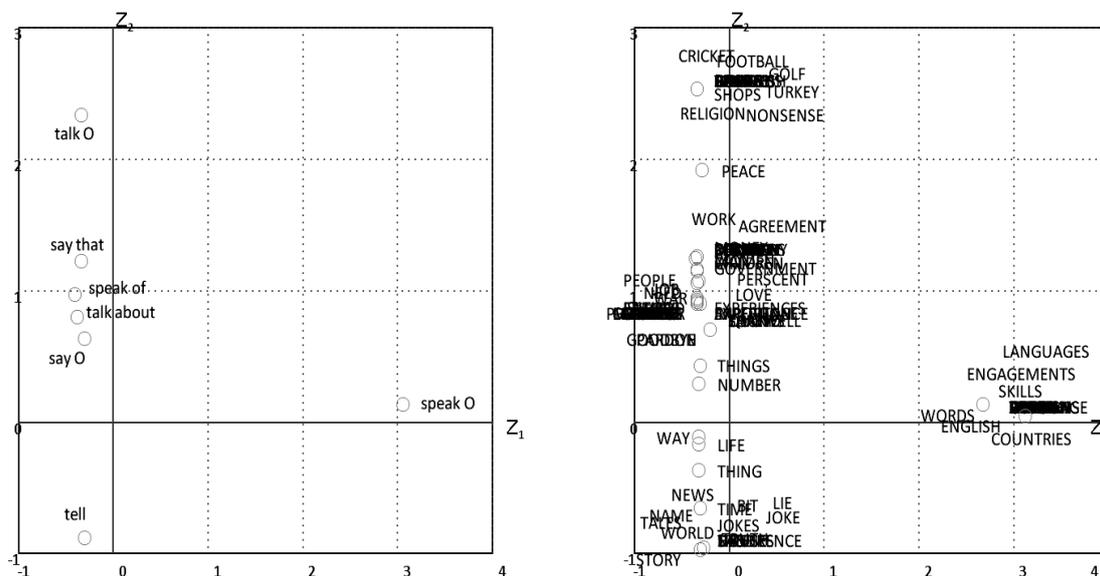


図2 アイテム散布図(発話動詞と伝達内容)

Z<sub>1</sub>軸上では、発話動詞が、speakとそれ以外の3語、すなわち「言語運用」と「伝達行為」に分類されている。また、Z<sub>2</sub>軸上では、talk→speak, say→tellの順に布置されており、自動詞から他動詞への流れとともに、伝達量の増加傾向が読み取れる。

次に、発話動詞と目的語との関係を視覚的に捉える。図2より、発話動詞が3つの象限にグルーピングされていることがわかる。第1象限では、speak+Oの周辺にlanguages, words, Englishなどが布置され、言語運用の際立ちが読み取れる。第2象限では、[+2]の周辺に、talk+Oとcricket, football, shops, turkeyなどの語が結びついているため、日常的な話題との関わりの深さが読み取れる。さらに、[+1]の周辺に、say that, speak of, talk about, say+Oとwork, agreement, people, percentなどの語が関わり合っており、世相との関連が伺える。最後に、第3象限にはtellとlie, news, jokesなどの語がつながっており、起承転結を含む簡易な情報の伝達を表出されている。

以上、発話される内容に基づいて調査を行なった結果、speak(言語運用), talk(身近な話題), say(世相への意見), tell(情報)の4群に分類することができた。頻度分析と類似した結果となったが、「speak→talk→say→tell」の順に、発話行為から伝達行為へと

推移していくという連続性を確認することができた。後続部の意味内容に基づいて発話動詞を弁別することは、ある程度まで可能であると言える。

#### 4.3.3.5 方向性

次に、発話者と相手の関係性について分析を行う。下記の表 4（主語）、表 5（目的語）の頻度表に基づいてコレスポネンス分析を行なった結果、6 つの成分が抽出された。このうち、第 2 成分までの累積寄与率は、主語分析において 99.6%、目的語分析において 96.7%となったため、成分 1, 2 を横軸、縦軸にとって散布図を作成した。

表 4 主語と基本発話動詞との関係

	I	you	he	she	we	they
talk	124	246	173	68	249	140
speak	200	116	391	154	70	69
tell	349	152	263	163	18	54
say	12,016	4,276	25,801	14,001	943	3,237

表 5 目的語と基本発話動詞との関係

	me	you	him	her	us	them
talk	564	769	582	416	138	342
speak	362	323	490	378	92	160
tell	6,831	8,151	2,762	1,655	3,140	1,854
say	1,126	541	760	553	96	228

#### (1) 主語分析

下記の図 3 は、主語（話者）と発話動詞の関係を示したアイテム散布図である。主語分析においては、「we と talk」、「I, you と tell, speak」、「he, she と say」のつながりが伺える。先行研究では、talk に「双方向性」を認める記述がなされていたが、話者を含む複数主語によって対話が行われるという点において、talk の双方向性は実証されたと言える。

また、tell と speak については、主語に発話者 (I) と相手 (you) が含まれることから、当事者間のやり取りにおいて「発信」の役割を担っていることがわかる。逆に、say については、第3者からの発信の意味合いが強いと言える。

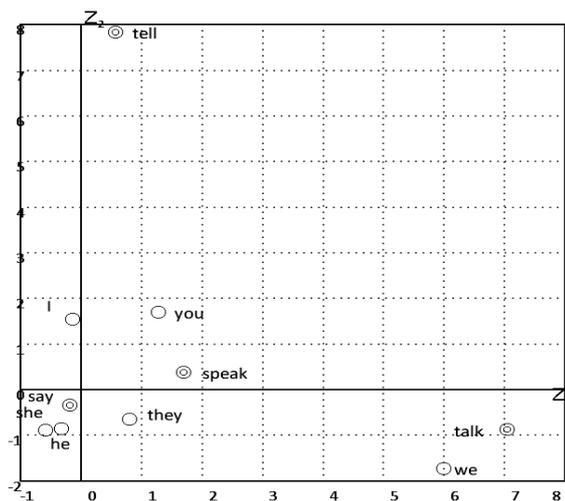


図3 アイテム散布図 (主語分析)

(2) 目的語分析

続いて、発話動詞と目的語との関係について調査を行う。図4は、発話動詞と目的語(聴者)の関係を示したアイテム散布図である。

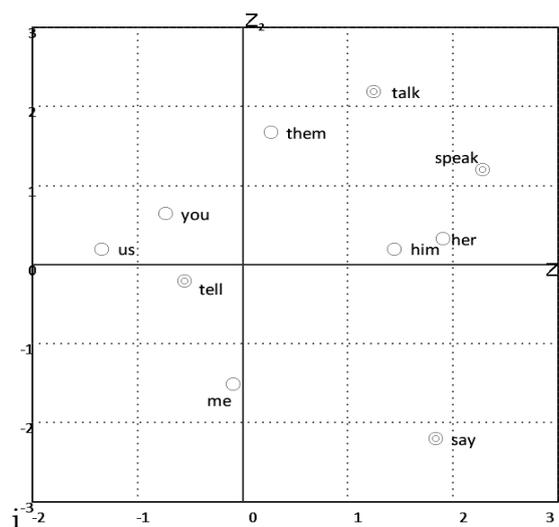


図4 アイテム散布図 (目的語分析)

図4を見ると、「talk と them」、「speak と him, her」、「tell と you, me, us」のつながりが読み取れる。talk の相手は複数名となっている。主語と同様に、大勢の話者を巻き込んだ対話が行われており、双方向性の強さが読み取れる。tell については、伝達相手である対話の当事者 (you, me, us) との結びつきが強いため、当事者間のやりとりにおいて「受信」の役割を担っていることがわかる。speak については、第3者への働きかけが行われていることがわかる。say に関しては、他の語に比べて、それほど相手が意識されていないことが読み取れる。

### (3) 主語・目的語の関係

ここまでの情報に基づき、主語・目的語の関係について総合的に解釈を行う。下記の表6は、主語・目的語分析の結果を要約したものである。

表6 主語・目的語と基本発話動詞との関係

話者	基本発話動詞	聴者
We	talk	them
You	speak	him, her
I, You	tell	you, me, us
He, She	say	特になし

表6を見ると、4種の発話動詞と話者・聴者との関係が明瞭である。talk は、主語・目的語ともに複数話者と結びつく傾向が強い。we の中には、人称代名詞 I (話者) と you (聴者) による発話役割が含まれるが (Halliday & Hasan, 1976)、対話の相手も複数話者 (them) となっているため、当事者を含む複数の話者間での会話や討論が表出される傾向を読み取ることができる。他の3語に関しては、基本的に、主語・目的語ともに単数であり、1:1の対話を表出される傾向にある。speak に関しては、主語として you を、目的語として3人称代名詞をとることから、疑問文の形態で、他者に強く働きかける性質を有しているものと考えられる。say については、主語は3人称であるが、目的語が定かではないため、一方的な意見の表明が行われているものと考えられる。tell に関しては、主語として you を、目的語として me, us をとる傾向が強いため、相手から自分への再帰的な伝達行為が行われているものと考えられる。下記は具体的な用例である。

- (13) We talked to them also about maybe doing an accurate size for size Caslon.
- (14) Why don't you speak to him?
- (15) He said he just wanted to know she was safe and well.
- (16) Can you tell me if anything can be done?

以上、分析の結果、talk には「複数話者間における双方向性」が認められたが、他の 3 語には、基本的に 1:1 の関係が含意されることが示された。ただし、当事者間での「やりとり」の強さにおいて、tell の際立ちが示されるとともに、speak には「内から外へ」の方向性が、say には第 3 者からの一方向性が認められた。もちろん、上記の用例(13)~(16)のように、特徴的な主語・目的語を両方とも共起させる用例が、BNC から多数検索できるわけではない。しかしながら、教科書編纂に際して、より自然な英文を選定するための一定の基準が得られたと言える。

#### 4.3.3.6 使用域

4 語の使用域を解明するために、BNC の使用域の出現頻度（表 7）に基づいてコレスポネンデンス分析を行なった。その結果、7 つの成分が得られるとともに、成分 2 までの累積寄与率は 90.91%となったため、成分 1, 2 を縦軸と横軸にとって、散布図を作図した。

表 7 発話動詞のレジスター比較

	spoken	fiction	magazine	newspaper	non-acade	academic	misc
speak	546	2,171	173	254	310	244	599
talk	1,077	1,372	240	225	241	124	515
tell	3,251	7,741	591	1,412	740	266	1,815
say	30,180	40,457	3,290	15,230	4,205	1,558	7,182

まず、軸の解釈から行こう。Z<sub>1</sub> 軸のプラスの領域には、ACADEMIC, MISC に続き、MAGAZINE, NON-ACADEMIC, FICTION が布置され、マイナスの領域には、SPOKEN, NEWSPAPER が布置されているため、書き言葉と話し言葉を分ける軸と考えられる。また、「伝達相手」への働きかけの程度が、プラスの領域からマイナスの領域にかけて強くな

っていると解釈することが可能である。

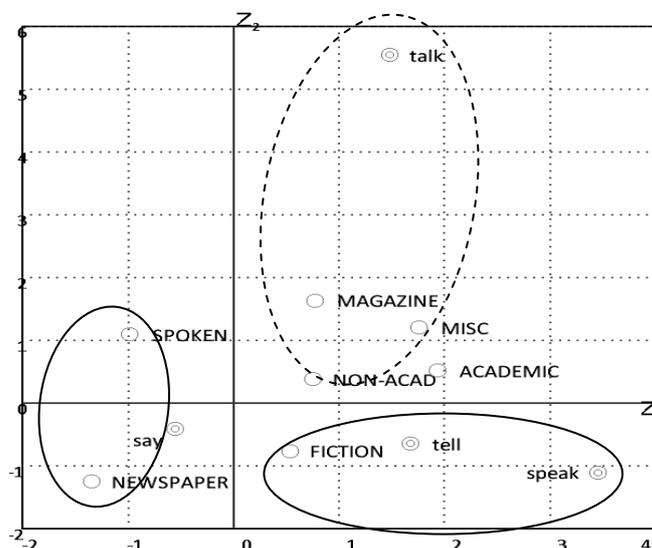


図5 アイテム散布図（発話動詞の使用域）

次に、 $Z_2$  軸を見ると、プラスの領域に MAGAZINE, MISC, SPOKEN, 原点付近に ACADEMIC, NON-ACADEMIC, マイナスの領域に FICTION, NEWSPAPER が布置されている。くだけた対話から始まり、筆者の主張、そして物語へと移行しており、発話内容が、より長く、豊かになる傾向が読み取れる。

次に、発話動詞と使用域との関係を捉えることにする。第1象限においては、talk に飛び値としての際立ちが見られる。比較的近くにある使用域は MAGAZINE であるが、その他にも、ACADEMIC（学术论文）、NON-ACADEMIC（論説）、MISC（その他）といった使用域が周辺に密集していることから、4語の中で、書き言葉として使用される傾向が強いものと考えられる。第3象限では、say と NEWSPAPER に密接なつながりが見られるため、新聞記事において、関係者の証言として使用されていることがわかる。第4象限では、tell, speak が FICTION の領域に含まれていることから、物語における発話役割を担っているものと考えられる。下記は、それぞれの使用域ごとの用例である。

- (17) Oh, sorry, I'm not talking about fast cars and blue-eyed .... (MAGAZINE)
- (18) ... and said that they should all sit down and at least .... (NEWSPAPER)
- (19) Anyone who spoke while the results were being read .... (FICTION)

(20) I was writing to tell you of the fear of writing this. (FICTION)

以上、基本発話動詞の使用域を、「talk : 書き言葉」、「say : 出来事の証言」、「tell, speak : 物語における発話」の3種類に分類することが可能となった。

#### 4.3.3.7 英米差

本節では、発話動詞の使用に関する英米差について検討を行う。分析項目は、発話動詞、補部構造の形態、伝達内容の意味傾向の3点である。

##### (1) 発話動詞の使用頻度

まず、4種の発話動詞の使用頻度における、イギリス英語とアメリカ英語の違いについて検討を行う。BNCとCOCAにおける出現頻度に基づいて仮説検定を行ない、有意差が確認された構造にはアスタリスクを記している(0.1%水準:\*\*\*, 1.0%水準:\*\*, 5.0%水準:\*)。では、表8を見てみよう。

表8 発話動詞の英米差 (1億語あたりで調整)

	イギリス英語		アメリカ英語		有意差
	頻度	比率	頻度	比率	
say	102,104	81.03%	519,384	72.24%	***
tell	15,816	12.55%	105,201	14.63%	***
speak	4,297	3.41%	62,247	8.66%	***
talk	3,797	3.01%	32,102	4.47%	***
合計	126,014	100.00%	718,934	100.00%	***

まず、全体の使用頻度を見ると、アメリカ英語の頻度がイギリス英語の約6倍となっている。個別に見ても、say : 5倍、tell : 7倍、speak : 15倍、talk : 9倍となっており、一般的に多用されている。発話行為が明示化される傾向は、アメリカ英語の方が強いことがわかる。

次に、4語の使用頻度の順位を見ると、イギリス英語、アメリカ英語ともに同傾向であ

った (say > tell > speak > talk)。全体頻度に 6 倍近い差が生じているにも関わらず、4 語の使用順位が英米で一定しているため、発話動詞の使用傾向は安定していると言える。

最後に、4 語それぞれの占有率を見ると、双方ともに、say の占有率がきわめて高くなっている。ただし、他の 3 語 (tell, speak, talk) の使用傾向については、アメリカ英語の方が、比較的バランスよく使用されていることがわかる。

以上、アメリカ英語において、発話動詞が高頻度で使用されるものの、4 語の使用頻度の順位や典型性に大きな差は存在しないものと判断できる。

## (2) 補部構造の形態

続いて、4 語の補部構造の占有率の違いについて検討を行う。BNC においては、4 語それぞれに典型的な構造が見られたが、COCA においてはどうかであろうか。使役動詞や知覚動詞と異なり、発話動詞の補部構造は多岐にわたるため、本節では、上位 4 種についてのみ検討を行う。では、表 9 を見てみよう。なお、有意差が確認された構造にはアスタリスクを記している (0.1%水準 : \*\*\*, 1.0%水準 : \*\*, 5.0%水準 : \*)。

表 9 補部構造の英米差 (1 億語あたりで調整)

知覚動詞	補部構造	イギリス英語		アメリカ英語		有意差
		頻度	比率	頻度	比率	
say	say that	5,043	57.00%	33,251	73.89%	***
	say wh.	2,004	22.65%	1,688	3.75%	***
	say to A	648	7.32%	342	0.76%	***
	say about	415	4.69%	2,899	6.44%	***
tell	tell A wh.	1,649	34.00%	2,584	14.71%	***
	tell A that	1,402	28.91%	8,187	46.62%	***
	tell A about B	869	17.92%	4,012	22.84%	***
	tell A to V	571	11.77%	2,418	13.77%	***
speak	speak to	1,084	56.93%	5,033	41.42%	***
	speak of	474	24.89%	2,625	21.60%	***

	speak with	175	9.19%	2,266	18.64%	***
	speak about	103	5.41%	941	7.74%	***
talk	talk about	1,479	55.48%	29,938	56.00%	
	talk to	787	29.52%	15,192	28.41%	
	talk of	268	10.05%	2,624	4.91%	***
	talk with	46	1.73%	3,570	6.68%	***

では、英米における発話動詞の補部構造の使い分けについて検討を行う。まず、say に関しては、イギリス英語は「say that > say wh. > say to > say about」であるが、アメリカ英語は「say that > say about > say wh. > say to」となった。say that に対する典型性は変わらないものの、アメリカ英語において、疑問詞節の占有率が下がることから、アメリカ英語の方が、伝達内容を肯定的に伝える傾向が強いものと考えられる。下記は具体的な用例である。

- (21) It is **said that** Watt was rather jealous about this. (BNC)
- (22) Much could be **said about** all these characteristics .... (BNC)
- (23) Einstein has **said that** imagination is better than knowledge. (COCA)
- (24) You know what Spencer **said about** that song? (COCA)

tell に関しては、イギリス英語では「tell A wh. > tell A that > tell A about B > tell A to V」であるが、アメリカ英語では「tell A that > tell A about B > tell A wh. > tell A to V」となった。アメリカ英語の方が、that 節と about の占有率が上がる一方、疑問詞節の比率は下がる。相手への問いかけよりも、情報の直接的な伝達が好まれるという点で、say の性質と一致している。下記は具体的な用例である。

- (25) Can you **tell me where** the nearest garage is? (BNC)
- (26) The witches **tell him that** he is to be the next king. (BNC)
- (27) And then he **told me that** I should use his trainer. (COCA)
- (28) What does this **tell us about** the topic? (COCA)

speak に関しては、英米ともに「speak to> speak of> speak with> speak about」となった。構文パターンの使い分けについての英米差は見られなかったが、占有率を見ると、アメリカ英語の方が、speak with や speak about の使用傾向が高くなるとともに、4種がバランスよく使用されていることがわかる。下記は具体的な用例である。

- (29) Then the god **spoke to** a woman whose baby was ill. (BNC)  
 (30) He **spoke of** his change of direction. (BNC)  
 (31) American soldiers regularly **spoke with** his relatives. (COCA)  
 (32) For years, Thomas rarely **spoke about** his mother. (COCA)

talk に関しては、イギリス英語では「talk about> talk to> talk of> talk with」であり、アメリカ英語では「talk about> talk to> talk with> talk of」となった。with と of の順位が逆転しているものの、上位2種の典型性は変わらないため、イギリス英語とアメリカ英語の間に大差はないものと判断することが可能である。下記は、具体的な用例である。

- (33) I'm insulted that he's even **talking about** me on the tape. (BNC)  
 (34) This African **talked of** his own change of heart. (BNC)  
 (35) I met or **talked with** Mr. Adams several times over the next week. (COCA)  
 (36) Who the hell are they **talking to**? (COCA)

以上、補部構造の形態を調査した結果、tell のみ、that 節と疑問詞節の比率に変動が見られたものの、他の3語に関しては、典型性という点で英米差は見られなかった。

### (3) 補部構造の意味傾向

最後に、伝達内容の意味傾向について英米差の分析を行う。BNC, COCA とともに、目的語として高頻度で使用された名詞の意味傾向に基づいて検討を行う。ただし、それぞれの構文パターンが多岐に渡るため、本研究においては、talk about+Q, speak+Q, tell+O+Q, say that\_の4構文において、下線を施した位置に生起する名詞句のみを対象とした。表10は、4種の発話動詞ごとに高頻度で使用された名詞をリスト化したものである。

表 10 補部構造の意味傾向の英米差

順位	talk		speak		tell		say	
	イギリス	アメリカ	イギリス	アメリカ	イギリス	アメリカ	イギリス	アメリカ
1	THINGS	THINGS	ENGLISH	ENGLISH	TRUTH	STORY	THINGS	THINGS
2	SEX	SEX	LANGUAGE	VOLUMES	STORY	TRUTH	PEOPLE	PEOPLE
3	PEOPLE	PEOPLE	FRENCH	FRENCH	THINGS	THINGS	NIGHT	MR
4	MONEY	HEALTH	TRUTH	GERMAN	THING	TIME	NAME	NAME
5	WOMEN	ISSUES	WORDS	TRUTH	NAME	THING	MUM	WORD
6	LOVE	MONEY	WORD	ARABIC	STORIES	STORIES	WORD	PRESIDENT
7	CHILDREN	POLITICS	VOLUMES	ENGAGEMENTS	TIME	NAME	GOVERNMENT	WORDS
8	FOOD	RACE	MIND	TERMS	WAY	BIT	TIME	WEEK
9	WORK	FAMILY	LANGUAGES	WORDS	NAMES	WAY	WORDS	COMPANY
10	PROBLEMS	WOMEN	GERMAN	ITALIAN	NEWS	LIFE	DAD	LOT
11	ART	LIFE	PEOPLE	JAPANESE	BIT	NEWS	MORNING	NIGHT
12	LIFE	DEATH	NAME	YIDDISH	SECRET	FAMILY	WEEK	THING
13	MARRIAGE	RELIGION	ITALIAN	FEES	SIR	SECRET	MAN	TIME
14	LANGUAGE	FOOD	TERMS	MANDARIN	PEOPLE	FOLKS	LOT	WOMEN
15	MUSIC	EDUCATION	TONGUES	SKILLS	LOT	MONEY	THING	MAN
16	POLITICS	LOVE	LISTENING	LANGUAGES	NUMBER	PROBLEM	CHILDREN	GOVERNMENT
17	TALKS	JOBS	SPANISH	CENTERS	DATE	EXPERIENCE	MONEY	DAY
18	CARS	MUSIC	EXPERIENCE	WELLISH	LIFE	WORK	POLICE	FATHER
19	COMPUTERS	RIGHT	RELIGION	HEBREW	SORT	NAMES	FATHER	MOTHER
20	DEATH	VALUES	PROSE	LANGUAGE	REASON	SCHOOL	LABOUR	POLICE

まず、英米における重複度を測ることにする。上位 20 語において、英米で共通して使用される名詞の占有率は、「talk ; 55.0%, speak ; 50.0%, tell : 65.0%, say ; 60.0%」となった。4 語全般的に、英米間における重複度は半分を超える程度であるため、発話動詞の伝達内容には、少なからず差が存在すると言える。

次に、重複していない語を見ることにする。talk については、イギリス英語では、日常的な語 (computer, car, marriage, work) が、アメリカ英語では、formality の高い語 (race,

religion, education, right) が使用されているため、「かたさ」という点で違いが認められる。speak についても同様である。イギリス英語では、日常的な語 (word, mind, name) が中心となっているが、アメリカ英語では、雇用に関する語 (engagement, fee, skill) が用いられている。言語関連の語を見ると、イギリス英語では Spanish のみであるが、アメリカ英語では Arabic, Japanese, Mandarin が用いられている。言語の多様性という点でも、アメリカ英語の方が、「かたい」と言える。

tell については、イギリス英語では、簡潔な情報 (number, date, reason) が、アメリカ英語では、世相に関する話題 (money, problem, work, school) が使用されている。ここでも、「かたさ」の点で英米差が見られる。この傾向は、say に関しても同様であった。イギリス英語では身近な語 (mum, dad, children, money, labour) が、アメリカ英語では世相を反映した語 (president, company) が使用されており、発話内容の「かたさ」という観点での英米差は、発話動詞全体に共通するものと言える。

ここまで、高頻度使用語の上位 20 語に対する質的解釈を行なったが、上位 200 語をもとに相関検定を行なったところ、4 語それぞれにおいて高い相関係数が得られた (talk :  $r = .74$ , speak :  $r = .86$ , tell :  $r = .84$ , say :  $r = .74$ )。最も相関性の高い発話動詞は speak である。英米を問わず、「言語運用」として使用される傾向が強いものと考えられる。tell についてもほぼ同等の数値となった。情報伝達の際に使用される名詞の意味傾向において、大きな英米差は存在しないことがわかる。

以上、発話動詞の伝達内容を見た結果、4 語ともに、イギリス英語では、日常的で、柔らかいイメージの事象が表出されるのに対して、アメリカ英語では、企業、政府、外交といった、かたいイメージの話題が扱われる傾向が読み取れた。ただし、4 語ともに相関係数が中程度以上であるため、それほど大きな差はないものと判断できる。

#### 4.3.4 教育的示唆

##### 4.3.4.1 RQ のまとめ

先行研究においては、基本発話動詞の性質について詳細な説明が行われていたが、4 種の区別に役立つ情報が提示されていたわけではなかった。本研究において、7 つの RQ に基づいて量的分析を行なった結果、従来の先行研究では明らかにされなかった問題点を解明することができた。それでは、再度、RQ の流れに沿って、分析結果を振り返るとともに、基本発話動詞の性質の違いについて整理を行うことにする。

まず、RQ1（使用頻度）においては、基本発話動詞 4 語の一般性の検討を行なった。その結果、4 語の頻度順位は「say>tell>speaK>talk」となった。とりわけ、say の占有率は圧倒的に高く（81%）、「発話行為」よりも「伝達行為」を示す動詞の使用頻度が高くなる傾向が示された。

RQ2（態選択）においては、発話動詞の受動態の生起率が、一般的な英文よりも高い状況が示された。これは、他動性の強さに起因するものと考えられる。とりわけ、tell のように、発話の相手である間接目的語を義務的にとる動詞の受動化率の際立ちが読み取れた。

RQ3（補部構造）では、辞書において複数提示される構文の一般性について検討を行なった。その結果、典型構文として、「say that」、「tell+人+疑問詞節」、「speaK to」、「talk about」の 4 型を抽出することができた。学習者が基本発話動詞の判別を行う際に、きわめて有用な情報となるであろう。

RQ4（伝達内容）では、目的語として高頻度で使用される名詞の意味傾向について検討を行なった。その結果、「say：挨拶・意見、talk：日常的な話題、tell：情報、speaK：言語運用」のように分類することが可能となった。さらに、コレスポネンズ分析の結果、「speaK→talk→say→tell」の順に、「発話行為から伝達行為へ」という連続性を読み取ることができた。

RQ5（方向性）においては、主語と目的語の関係に基づいて、基本発話動詞に含意される方向性の検討を行なった。その結果、talk の構文には複数話者間における話し合いが表出されるため、4 語の中で最も強い双方向性が含意されることが明らかとなった。tell については、発話者、相手ともに 1, 2 人称をとることが多く、「私」と「あなた」による発信・受信の関係が読み取れた。一方、speaK には「内から外へ」の一方向性を、say に関しては、「外から外へ」の一方向性を読み取ることができた。

RQ6（レジスター）においては、それぞれの発話動詞の使用域の分析を行なった。その結果、「say：口語による出来事の描写、tell, speaK：物語における発話、talk：書き言葉における討論」という特徴を抽出することができた。

RQ7（英米差）においては、アメリカ英語の方が発話動詞の使用頻度が高く、世相に対するかたい話題が中心となる傾向が示された。ただし、4 語の使い分け、補部構造の典型性、意味傾向について、大きな英米差は確認されなかった。

#### 4.3.4.2 判別のための基準

学習者が発話動詞を区別する上において妨げとなっている主な要因は、基本発話動詞それぞれの意味と後続部の形態であった。したがって、学習者の理解を促進するためには、補部の性質に基づき、4語の違いを説明することが重要となる。表1はここまでの分析で得られた結果を集約したものである。

表1 基本発話動詞の違い

	比率	話者・聴者関係	使用域	後続部	発話内容	行為
say	81%	一方向	事実の描写	+that 節	意見・挨拶	伝達
tell	13%	一方向	事実の描写	+人+wh.節	物語	伝達
speak	3%	一方向	事実の描写	+to 人	言語	発話
talk	3%	双方向 (we)	情報の提示	+about	日常生活	発話

表1に示された情報において、4語の弁別を行う上で最も有効な指標となるのは、「後続部」と「行為」の2点であろう。まず、sayとtellに共通する特徴は、相手に「内容」を伝達することであるが、後続部に、間接目的語として「人」を直接共起せうかどうかによって、2語の弁別が可能となる。一方、speakとtalkに共通する特徴は「発話行為」であるが、toとaboutの共起傾向によって、2語の弁別が可能となる。表2は、ここまでの知見を、学習者用に整理したものである。

表2 発話動詞の判別の基準

	機能	意味	典型構文
say	一方向的な伝達	意見を言う	say that
tell	相手への情報提示	人に伝える	tell+人+節
speak	一方向的な発話	人に話しかける	speak to 人
talk	複数話者による話し合い	みんなで話し合う	talk about 話題

表2にすべての情報が整理されているわけではないが、発話動詞の理解を促すために、特徴の抽象化を行い、判別のための基準を提示した。本来、「言う」といった訳語に集約されるものを区別したという点で、学習者にとって有用な情報となるであろう。

#### 4.3.4.3 制約と課題

本研究では、成句的表現の分析を避けるため、主語と目的語を限定してデータの取得を行なった。また、伝達内容の分析において、前置詞の目的語や、**that** 節内の名詞を加えたことによって、分析結果が歪められた可能性が考えられる。

今後は、上記の課題の再検討に加え、習熟度別に見た日本人学習者の使用状況、英語母語話者の使用状況との比較、教科書記述と学習者の使用状況との関係の検討、さらに、新たな教授法の考案を行う必要がある。

## 4.4 学習者の使用状況

### 4.4.1 研究の方向性

ここまで、発話動詞の用法について、先行研究を概観し、母語話者コーパスに基づいて分析を行なった。先行研究においては、2 群比較 (say-tell, speak-talk) が中心であり、4 語 (say, tell, speak, talk) の区別の基準については曖昧な状態であった。とりわけ、後続部における前置詞や節構造が、必ずしも 4 語を区別するマーカーとして機能しているわけではなかった。しかしながら、母語話者のデータに基づいて調査を行なったところ、発話動詞の使用状況はきわめて特殊であった。4 語に明確な頻度差が存在することに加え、4 語それぞれに典型的に使用される構文が存在する点、4 語の伝達内容に特徴的な意味傾向が含意される点、主語・目的語の関係を含め、特徴的な使用域が見られる点など、4 語を弁別するための様々な情報を抽出することが可能となった。

次に重要となるのは、学習者の発話動詞に対する意識を探り、実際の産出状況を調査することである。学習者が発話動詞のどのような性質を難しいと感じているのか、また、どのように使用しているのかを明らかにすることによって、今後の発話動詞の指導法や教材開発の改善に与する情報が得られるであろう。発話動詞の指導が中学段階でなされることを考えると、上級学習者である大学生だけでなく、初級学習者である中高生の使用状況に関する先行研究を概観することが有用である。高校生の意識の有り様を観察した後、日本人学習者に顕著に見られる逸脱的使用傾向を特定することによって、今後の指導法を再考する上で重要な手がかりが得られるであろう。

以下、学習者分析に関する先行研究を概観し、高校生の意識調査を行なった後、研究の視点として、リサーチ・クエスチョン、データ、分析の手法について説明を行う。引き続き、分析の結果と考察を行い、得られた知見に基づいて、今後の指導の方向性について提言を行う。

### 4.4.2 学習者と基本発話動詞

分析に移る前に、発話動詞の使用に関する学習者分析の先行研究に触れておくことにする。阿部他 (1995) においては、基本発話動詞に対する学習者 (主として中学生と高校生) の使用状況が詳細に述べられている。とりわけ、4 種の基本発話動詞を用いた課題英作文の分析結果は、本論文においても参照すべきものであるため、以下、簡潔に紹介しておく。

まず、speak についてである。学習者の使用の中心は、[N speak N (言語)] 構文であ

るが、他に、[N speak adv (副詞)] や [N speak PP (前置詞)] も使用される。前置詞句に関しては、speak to と speak with が使用されるが、学年が上がるにつれて、speak to の多用傾向が僅かながら見られる。誤用傾向としては、to, with などの前置詞脱落に加え、目的語の選択誤りが中心となっている。

次に、say についてである。[N say N (to N) (about N)] 構文の使用頻度が学年の上昇に伴って一貫して増え続ける一方、[N say (to N) (that) S] 構文はいったん下降した後に再度上昇すること、また、[N say (to N), "..."] 構文は学年が進むにしたがって減ることなどが指摘されている。誤用傾向については、talk と同様に、前置詞 to の脱落が中心であるが、「say+人+内容」のような tell 構文との混同も見られる。

tell に関しては、教科書用例との関連で述べられている。最も頻繁に使用される構文は、[N tell N to V] 構文と [N tell N about N] 構文であるが、これは教科書において早期から頻繁に出現していることに起因している。逆に、教科書において触れる機会の少ない [N tell N (that) S] 構文に関しては、学年が進むにつれて増加傾向を示すものの、高校生による使用頻度は少ない。また、大学受験勉強の影響として、To tell the truth 等の慣用表現が多用される。誤用の中心は、[tell+N<sub>1</sub>+N<sub>2</sub>] 構文において、N<sub>2</sub> の位置に意味的に不自然な名詞を使用するパターンとなっている。

最後に、talk についてである。学習者が使用する構文の中心は、[N talk about N], [N talk with N], [N talk to N] の3種である。talk with と talk to に関しては、speak と似た現象が報告されている。中学時においては、talk with が中心的に使用されるが、学年が進むに従って、talk to の頻度が上がり、順位は逆転するという。この原因は、tell と同様、教科書における出現頻度に因るものである。誤用の中心は、前置詞の脱落と、不自然な名詞を目的語として使用する点である。

以上、阿部他(1995)による研究例の一部を概観した。本研究においては、母語話者の用法分析を通して、最も一般的に使用される4種の構文を特定したが、それらの使用状況が習熟度によって異なるという指摘は実に興味深い。また、誤用傾向として、「前置詞脱落」、「不自然な目的語の使用」、「語順」の3点が提示されていたが、これらの概念は、本研究の精緻化においても、有用な枠組みとなるであろう。

ただし、課題も残されている。習熟度の低い学習者、たとえば、中学生や高校生を対象とした研究であり、上級学習者である大学生や母語話者との比較が行われていない点、収集されたデータが、発話動詞を用いて英文をつくらせるという条件英作文であり、自由な

発話に基づくものではないという点などである。研究を精緻化させるための課題は多いと言える。

#### 4.4.3 学習者が抱える問題意識

筆者は発話動詞の研究に先駆け、高校3年生123人に対して、「発話動詞の何を難しいと思うか」というテーマで質問を行なった。自由筆記方式にて収集された回答を形態素解析にかけ、使用頻度順にリスト化を行なった。表1は高頻度語のリストである。

表1 発話動詞の何を難しいと思うか

形態素	頻度	形態素	頻度	形態素	頻度
ない	41	よい	3	ややこしい	2
特に	19	何となく	3	やる	2
分かる	11	覚える	3	意味合い	2
使う	9	見分け	3	簡単	2
難しい	9	使い方	3	見える	2
違い	6	speak	2	思う	2
区別	6	talk	2	思える	2
にくい	5	tell	2	似る	2
使い分け	5	ある	2	少し	2
動詞	5	あんまり	2	多い	2
say	4	いい	2	伝達	2
あまり	4	いっしょ	2	不安	2
する	4	すべて	2	付ける	2
つく	4	なる	2	複雑	2
全部	4	ニュアンス	2	来る	2

最も高頻度で使用されている語は使役動詞と同様に「ない」である。「分かる」と複合され、「分からない」という表現として用いられている。このような難度意識は、「難しい」「ややこしい」といった形容詞の使用にも表れている。ただし、使役動詞や知覚動詞と比べると、「特になし」とする回答も多く含まれているため、個人差が強く出ていることが分

かる。

共起語を詳細に見ると、「違い」「区別」「使い分け」「見分け」といった語や、「意味合い」「ニュアンス」といった語から、使役動詞や知覚動詞以上に、学習者の不安が発話動詞自体の意味の区別に向けられていることが読み取れる。「全部」「一緒」「すべて」「似る」といった語にも、学習者が、say, tell, speak, talk を明確に区別できていないことが示されている。さらに、「あまり」「何となく」「思える」のような曖昧な語句から、発話動詞に対する理解が漠然としたものであることが伺える。下記は具体的なコメントである。

- (1) いつも何となく解いていたので不安を感じる。
- (2) 動詞の後に来る言葉がわからない。
- (3) どういう時にどれを使うべきなのかを考えるだけで混乱する。
- (4) 全部「言う」に見える。

使役動詞や知覚動詞に対する意識に比べると、後続部への問題意識は低いように見えるが、上記の(4)を見ると、すべての訳語が「言う」に集約されることが、学習者に不安感を抱かせていることがわかる。よって、本研究においては、母語話者との比較において、彼らの意識の有り様と逸脱的使用傾向の関係を探ることとする。

#### 4.4.4 研究の視点

##### 4.4.4.1 リサーチ・クエスチョン (RQ)

阿部他 (1995) において分析の対象となったデータは、「4 種の基本発話動詞を用いて」という条件で産出された中高生の英作文であった。条件英作文は、英語学習歴の短い学習者を対象とする場合には有効であるが、習得状況を詳細に検討する上では、より多層の学習者を対象として、自然な発話データである自由英作文に基づいて研究を行うことが望ましい。よって、本研究では、日本人高校生・大学生・英語母語話者の 3 種の書き手を想定し、発話動詞の使用状況の推移について調査を行う。分析に際しては、3 種の書き手を、高校生、習熟度の異なる 4 種の大学生、英語母語話者の 6 群に細分化し、同一の統制環境において産出された作文データに基づき、計量的に使用状況の分析を行う。調査項目を、発話動詞の総頻度、4 種個別 (say, tell, speak, talk) の頻度、補部構造の形式と意味、誤用傾向の 5 点とし、6 群の比較を通して、日本人学習者の逸脱的使用傾向を明らかにする

とともに、新たな指導法の方向性について提言を行う。上記をふまえて設定したリサーチ・クエスチョンは下記の通りである。

RQ1 発話動詞全体の使用状況において、6種の書き手にはどのような差が見られるか。

RQ2 発話動詞個々の使用状況において、6種の書き手にはどのような差が見られるか。

RQ3 構文パターンの使用状況において、6種の書き手にはどのような差が見られるか。

RQ4 補部動詞の使用状況において、6種の書き手にはどのような差が見られるか。

RQ5 誤用状況において、高校生と大学生の間にはどのような差が見られるか。

#### 4.4.4.2 データと手法

本節で扱うデータは、アジア圏国際学習者コーパスである ICNALE と、同一の統制条件で独自に構築された高校生作文コーパスである。詳細については、第1章6節においてすでに説明を行っているため、ここでは割愛する。

RQ1（発話動詞の総頻度）では、発話動詞の使用頻度について計量分析を行う。4語（say, tell, speak, talk）の使用頻度を取得したのち、合算したものを100,000語あたりの調整頻度に換算し、6群間（高校生・L・M・S・U・母語話者）の違いについて検討を行う。

RQ2（発話動詞の個別頻度）では、4語（say, tell, speak, talk）それぞれの使用頻度について計量分析を行う。4語個別の頻度をもとに、6群ごとに構成比を算出し、習熟度間（高校生・L・M・S・U・母語話者）の違いについて検討を行う。また、6群の関係を視覚的にとらえるため、コレスポネンス分析を援用する。

RQ3（構文パターンの使用頻度）では、4語に導かれる構文の使用頻度について計量分析を行う。理論的に使用可能な10種の構文のうち、明確な差が見られた構文に限り、100,000語あたりの調整頻度に基づいて比較検討を行う。ただし、6群別に頻度を分類することによって、大学生の4群（L, M, S, U）の頻度が極端に低くなる点を考慮し、3群間（高校生・大学生・母語話者）での比較を行うこととする。

RQ4（補部構造の意味）では、伝達内容の意味傾向について検討を行う。高校生・大学生・母語話者の3群によって高頻度で使用された直接目的語を分析対象とし、コレスポネンス分析を援用し、3群の特徴語の推移について検討を行う。

RQ5（誤用傾向）では、発話動詞そのものや補部構造の使用において、明らかに文法的に誤りと判断できる用例を抽出し、高校生と大学生の違いについて検討を行う。分析に際

しては、5 群（高校生、L、M、S、U）における誤用数の推移、誤用パターンの分類、用例の質的解釈の順に行う。

#### 4.4.5 結果と考察

##### 4.4.5.1 発話動詞の総頻度

すでに述べたように、学習者は、発話動詞の判別に対して苦手意識を持っていた。ただし、「特になし」と回答した学習者の比率が高かったことや、発話動詞の指導が中学の段階で行われている点を考えると、学習者の産出量は、母語話者と同程度ではないかと考えられる。では、図1を見てみよう。

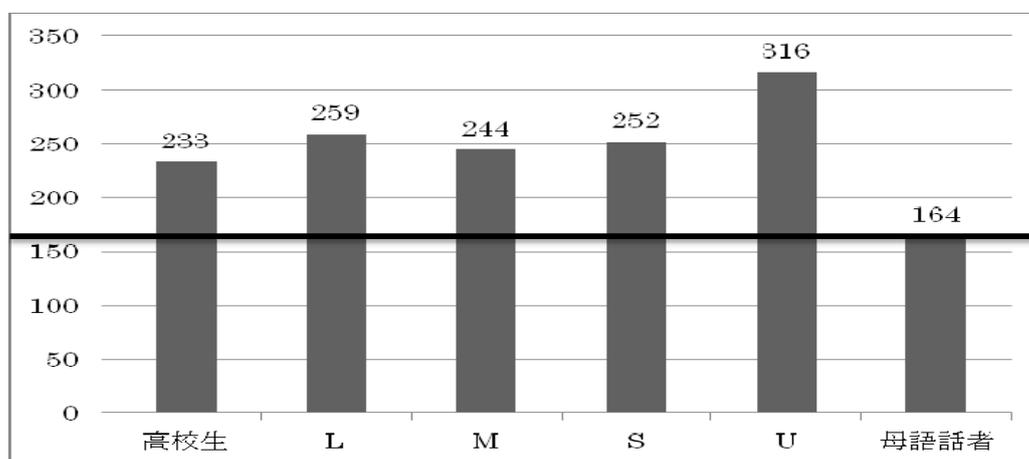


図1 発話動詞の総頻度（100,000語あたりで調整）

図1を見ると、学習者全般的に発話動詞の使用量が大きいことがわかる。母語話者の総頻度（164）を基準とすると、5群ともに高くなっている。さらに、高校生（233）・L（259）・M（244）・S（252）の4群の産出量がほぼ同程度であるのに対して、U（316）の段階で急激に増加しているように見える。仮説検定を行なった結果、学習者5群間に有意差は確認されなかったが、あらゆる学習者と母語話者に有意差が認められた（ $\chi^2=6.11$ ,  $df=1$ ,  $p<.05$ ； $\chi^2=10.02$ ,  $df=1$ ,  $p<.01$ ； $\chi^2=13.93$ ,  $df=1$ ,  $p<.001$ ； $\chi^2=15.13$ ,  $df=1$ ,  $p<.001$ ； $\chi^2=20.79$ ,  $df=1$ ,  $p<.001$ ）。よって、学習者全般的に発話動詞を過剰使用していることになる。

高校生が発話動詞の判別に苦手意識を持っていたことを考えると、この状況は注目に値する。本来、発話動詞は物語や話し言葉として使用されるものであるが、モードに対する

理解が不十分であるために、書き言葉であるにもかかわらず、大量に産出されたものと考えられる。下記は、大学生の用例のひとつである。

(1) Then, I will **talk about** the nature of a restaurant. (S)

上記の用例は、「次に、レストランの性質について述べたい」という趣旨の英文であり、禁煙の根拠を示すために使用されたものである。日本人学習者には、英文エッセイの冒頭部において、発話動詞を用いて、根拠や理由を宣言する傾向が見られる。決して誤用と言えるものではないが、書き言葉の中で、発話動詞の明示化が過度に行われる場合には、問題とみなすべきであろう。

以上、総頻度の観点では、学習者の使用傾向が逸脱的である状況が示された。次に、この傾向の原因を探るため、4語個別の使用傾向について調査を行うこととする。

#### 4.4.5.2 発話動詞の個別頻度

##### (1) 4語の占有率

ここでは、6群によって使用される発話動詞（say, tell, speak, talk）の構成比について検討を行う。4語の内訳を見ることによって、過剰使用の要因を探ることとする。では、図2を見てみよう。

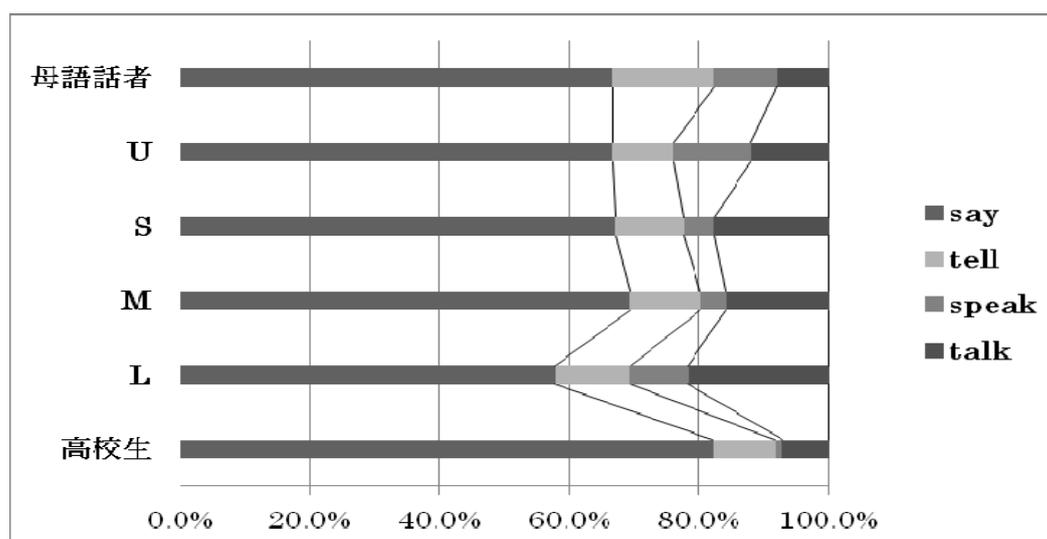


図2 発話動詞4語の構成比

図 2 から読み取れる問題は、次の 3 点である。1 点目は、4 語のバランスにおいて、高校生と大学生・母語話者の間に大きな差が存在する点である。大学生の 4 群間にも差は見られるものの、高校生に比べると、習熟度の上昇に伴って、母語話者の使用傾向に近接していることがわかる。しかしながら、大学生に比べると、高校生における 4 語への分化は、きわめて遅れた状態になっている。

2 点目は、高校生の使用状況が say に偏っている点である。すでに述べたように、過剰使用傾向が見られた上に、say の占有率が全体の 80% を超えていることを考えると、高校生は say しか使っていないことになる。他の 3 語への理解が不足しているため、すべての発話行為に対して、say を当てはめている可能性が考えられる。

3 点目は、初中級レベルの大学生による talk の占有率がきわめて高いことである。習熟度の上昇に伴って、徐々に talk の占有率が下がるものの、L レベルの比率は極端に高くなっている。speak の占有率が逆の推移を辿っていることを考えると、say や talk の過剰使用は、習熟度の低さを示すマーカーと捉えることが可能である。

以上、構成比の調査を行なった結果、高校生において、4 語への分化がきわめて遅れている状況が明らかとなった。過剰使用傾向が見られたことを考えると、今後の指導において、tell, speak への理解を促すことが重要となる。

## (2) コレスポンデンス分析

では、次に、コレスポンデンス分析を行い、4 語と習熟度の関係を視覚的に捉えることとする。下記の表 1 は、固有値・累積寄与率を記したものである。

表 1 固有値・累積寄与率表

	成分 1	成分 2	成分 3	成分 4
固有値	0.020	0.017	0.002	0.002
寄与率(%)	48.8	39.8	5.7	5.7
累積寄与率(%)	48.8	88.6	94.3	100.0

第 1 アイテムに基本発話動詞を、第 2 アイテムに 6 群の粗頻度を設定し、分析を行なった結果、累積寄与率は成分 2 までで 88.6% となった。ふたつの成分による説明力は極めて高いと言える。よって、成分 1 を Z<sub>1</sub> 軸に、成分 2 を Z<sub>2</sub> 軸にとり、アイテム散布図を作成

し、6群と発話動詞の関係について検討を行う。

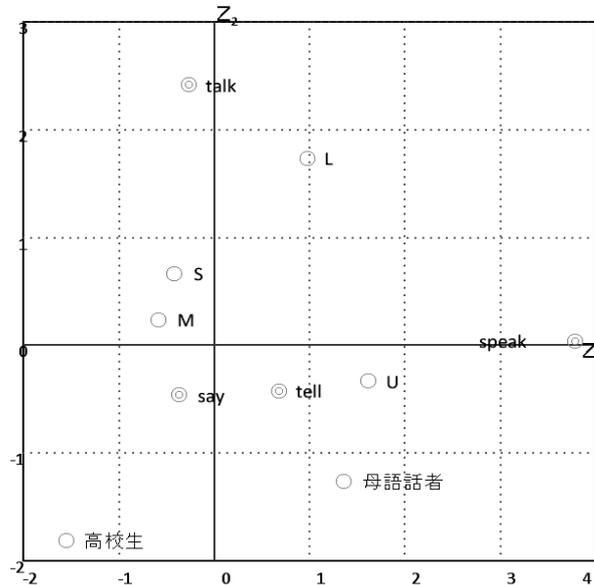


図3 アイテム散布図（発話動詞と習熟度の関係）

まず、軸の解釈から行う。Z<sub>1</sub>軸上では、Lが飛び地的に布置されているものの、プラスの領域にU・母語話者が、原点付近にS・Mが、マイナスの領域に高校生が布置されているため、Z<sub>1</sub>軸によって、習熟度が分けられていると言える。特徴語を見ると、習熟度が下がるにつれて、「speak→tell→talk, say」の順に移行することがわかる。一方、Z<sub>2</sub>軸上では、プラスから原点にかけて「talk→speak→say, tell」の順に布置されているため、Z<sub>2</sub>軸によって、発話機能と伝達機能が分けられていると言える。特徴語を見ると、「大学生：talk・say, 母語話者：tell・speak, 高校生：say」となっている。

次に、各象限ごとに発話動詞と習熟度の関係を見る。第1象限では、Lレベルとtalkとのつながりが見える。第2象限でも、S・Mとtalkの関係が読み取れる。第3象限では、高校生とsayの関係性が、第4象限では、U・母語話者とspeak, tellの結び付きが示されている。習熟度の上昇に伴って、say（高校生）→talk（L・S・M）→tell, speak（U・母語話者）の順に、理解が進んでいく状況を読み取ることができる。中学や高校で指導を終えられたはずの発話動詞（talk, tell, speak）の産出が、大学において促される傾向は注目に値する。日本の英語教育における大きな課題が見出されたと言える。

以上、6群と発話動詞の関係について調査を行なった結果、発達段階と特徴語との関係

が明らかとなった。今後、中学や高校の段階において、say 以外の発話動詞に対する産出指導を充実させることが重要となる。

#### 4.4.5.3 構文パターンの使用頻度

すでに述べたように、習熟度の低い学習者ほど say や talk の使用に偏る傾向が見られたが、この状況は構文にも当てはまるのだろうか。それとも 4 語間で違いが見られるのだろうか。図 3 の構文は、3 群間（高校生・大学生・母語話者）において、比較的、使用傾向に差の見られたものである。

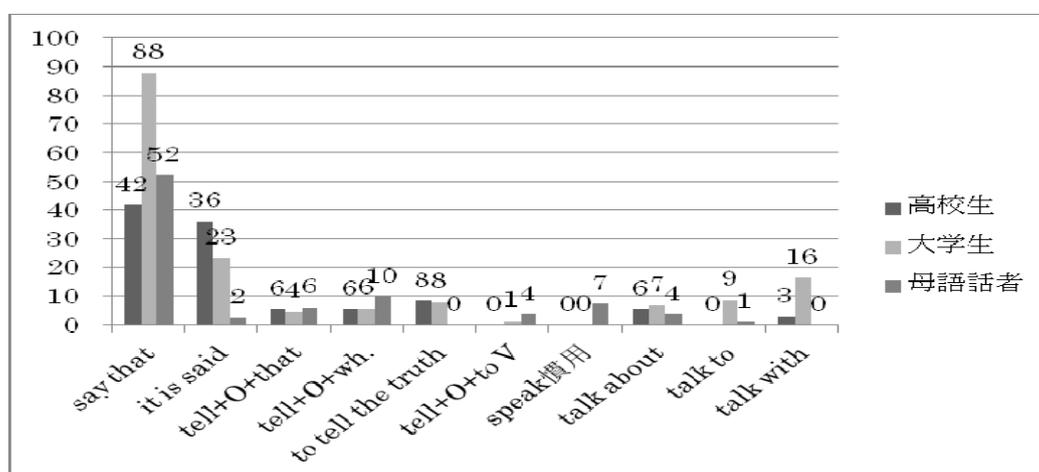


図 4 発話動詞の構文の使用頻度（100,000 語あたりで調整）

図 4 から読み取れる問題は、次の 3 点である。1 点目は、高校生にとって使用可能な構文が少数のものに限定されることである。全体的な産出量に過剰使用傾向が見られるだけでなく、その大半が say that, it is said that, to tell the truth, talk about の 4 種で占められていることになる。母語話者に比べると、say that と talk about については有意差が見られなかったものの ( $\chi^2=0.38, df=1, p=.58$ ;  $\chi^2=0.00, df=1, p=.00$ ), it is said that と to tell the truth に関しては有意差が認められた ( $\chi^2=19.81, df=1, p<.001$ ;  $\chi^2=3.96, df=1, p<.05$ )。下記は、高校生による使用例の一部である。

- (2) Some people may **say that** smoking is bad for their health , and that ....
- (3) **It is said that** smoking does you no good and much harm.

- (4) But, **to tell the truth**, I don't like tobacco.
- (5) I **talk about** the first reason.

上記の 4 例に共通する性質は、それぞれが定型的に使用されている点である。用例(2)は、say that を用いたものであるが、高校生全般的に、some people may say that (～と言う人もいる) というコロケーションでの使用が中心となっている。用例(3)は、「言われている」という慣用表現であるが、母語話者の 18 倍程度使用されている。用例(4)も、「実を言うと」という慣用表現であるが、母語話者の使用頻度はゼロである。用例(5)は、根拠の提示の際に、宣言のような形式で使用されたものである。これら 4 種が中心となっている状況を見ると、状況に応じて使い分けしているのではなく、知っている構文を定型的に産出しているものと考えられる。

2 点目は、大学生の段階で、talk 構文の使用頻度が急激に上昇することである。say that, it is said that, to tell the truth の過剰使用傾向は高校生と同様であるが ( $\chi^2=9.44$ ,  $df=1$ ,  $p<.01$ ;  $\chi^2=13.63$ ,  $df=1$ ,  $p<.001$ ;  $\chi^2=5.09$ ,  $df=1$ ,  $p<.05$ ), talk to, talk with についても有意差が確認された ( $\chi^2=3.90$ ,  $df=1$ ,  $p<.05$ ;  $\chi^2=12.08$ ,  $df=1$ ,  $p<.001$ )。高校生に比べ、4 語への分化が始まりつつあると言える。下記は、大学生による使用例の一部である。

- (6) You may **say that** this is too strict for smokers, but ... (U)
- (7) **It is said that** smokers are easy to become lung cancer. (S)
- (8) You can learn how you should **talk with** customers. (M)
- (9) I find this very strange as people are **talking** all around me. (NS)

大学生においては、say that 構文の使用頻度が突出しているが、使用例のほとんどが、用例(6)(7)のように、断定を避けるような文体として用いられている。特に、逆接を示す語句 (but, however など) を後続させ、譲歩構文としての使用例が多く見られた。ディベートや TOEIC 対策の授業の際に使用を求められた口語表現を、書き言葉として産出しているものと考えられる。talk については、用例(8)のように、具体的な会話の場面を想起させる表現が多用されている。用例(9)に見られるように、母語話者が、複数主語とともに、自動詞的に使用しているのとは対照的な状況である。

3 点目は、学習者による tell 構文や speak 構文の産出状況に、やや偏りが見られる点で

ある。実際、to tell the truth のような慣用表現が過剰使用される一方、他の tell 構文 (tell + O + 疑問詞, tell + O + to 不定詞) の使用頻度はそれほど高くない。有意差が確認されたわけではないが、後続部の形態が複雑な構文ほど、理解が不十分になっている可能性が考えられる。下記は、母語話者による使用例の一部である。

(10) It becomes hard to **tell them what** the food really tastes like. (NS)

(11) He is always **telling me not to** start smoking. (NS)

用例(10)の構文 (tell+O+疑問詞節) は、高校 1 年生の段階で、用例(11)の構文 (tell + O + to 不定詞) は、中学 3 年生の段階で指導されるものであるが、大学生の産出例のほとんどは、中学 2 年時に指導される基礎的な構文 (tell+O+O) で占められていた。新学習指導要領には、高校生に重点的に指導すべき構文として「tell / ask+人+節」が提示されていたが、その指導の成果は思うほどには現れていないと言える。

speak に関しては、to tell the truth とは逆に、慣用表現に対する過少使用傾向が示された ( $\chi^2=14.17$ ,  $df=1$ ,  $p<.001$ )。下記は、母語話者の使用例の一部である。

(12) **Generally speaking**, at most colleges and universities, there are .... (NS)

(13) **Speaking of** work, I have had to give up a few jobs because .... (NS)

(14) **Realistically speaking**, despite the fact that smoking is a health .... (NS)

(15) **Conversely speaking**, entering most Japanese universities .... (NS)

用例(12)は「一般的に言って」という慣用表現である。文法の教材において頻繁に扱われる表現であるが、本研究の学習者のデータにはまったく見られなかった。母語話者が、定型的な表現に加え、realistically (現実的に) や conversely (逆に) のように、多様な副詞を応用し、書き手の観点を明示化している状況とは対照的である。話者の立場を明示するうえで役立つ表現であるため、今後の指導において重視されるべきである。

以上、学習者によって使用される構文の大半が、定型的な表現で占められる傾向が示された。4 語の構文への理解を促す上においては、中学や高校の段階で、tell や speak の構文についての指導を重点的に行うことが望ましい。

#### 4.4.5.4 伝達内容の意味傾向

次に、発話動詞の後続部で使用される伝達内容の違いについて検討を行う。調査の対象として、say+Q, tell+O+Q, speak+Q, talk about+Qの下線部の位置で使用される目的語を設定した。6群ごとにそれぞれの目的語を分類し、用例の質的解釈に基づいて、4語別に検討を行う。なお、表内の( )は頻度を表している。

表2 sayの伝達内容

レベル	目的語リスト
高校生	なし
L	thing (2), complaint, so, no, thank you
M	reason, nothing (2), no (2), pollution, so (2), something, yes
S	no, nothing, thing, thank you, miss
U	it, thank you
母語話者	lot, never, no, so

say+Oについて見ると、高校生の使用例はゼロであった。これは、彼らの使用構文が、say that や it is said that のように、目的語として名詞を後続させることのないものに偏っていたためである。一方、大学生と母語話者については、短い語や返事の使用という点で共通している。something, nothing, yes, no, thank you といった語句は、母語話者コーパスでも頻繁に出現しているものである。習熟度の低い段階で、不自然な使用例がいくつか見られるものの、習熟度の上昇に伴って、そういった語は見られなくなる。下記は、不自然に使用された具体的な用例である。

(16) They will smoke calmly without being **said complaints**. (L)

(17) Smoking will not be an exaggeration to **say pollution**. (M)

用例(16)は「不平を言われずに」という意味であろうが、本来ならば‘without being complained’とすべきものである。用例(17)は「汚染について語るために」の意味と思われるため、‘say **about** the pollution’のように前置詞 about を補うことによって正しい英文となる。不自然というよりも、むしろ誤用に近いものであるが、say の直後位置の性質に対

する理解不足を示す実例であるため、掲載した。用法への理解が不十分なまま、say が過剰使用される状況を読み取ることができる。では、次に、tell の目的語を見てみよう。

表 3 tell の伝達内容

レベル	目的語リスト
高校生	truth (3)
L	feeling, truth, thing (3)
M	thing (2), story, importance, society, reason, thanks, system
S	importance (2), caution, truth (3), difference (2), society, rule, difficulty
U	reason
母語話者	なし

tell の目的語について、母語話者と非母語話者の差は明白である。母語話者には使用例が全く見られないのに対して、学習者の用例には、多様かつ不自然な語が見られる点である。重要性 (importance), 真実 (truth), 警告 (caution), 違い (difference) のような「かたい」イメージの語が使用されているのは作文トピックの影響と考えられるが、不自然な語の使用傾向が 4 語の中において最も強くなっている。下記は具体的な用例である。

- (18) **To tell the truth**, I don't want to smoke because .... (高校生)
- (19) Part time job **tells us the system** of our economic society. (M)
- (20) It is difficult to **tell them the caution**. (S)

高校生については、使用された全用例が(18)のような慣用表現であり、中学段階で既習済みの tell+O+O 構文すら使用できていない状況が見られる。用例(19)については、'tells us **about** the system', あるいは、'tell us what the system is like' などとすべきであろう。用例(26)に対しては、'give the caution'のように修正すべきであろう。本来、この構文の直接目的語としては、単純な情報 (name, way, lie, story) の使用が一般的であるが、学習者の理解はきわめて不十分な状態となっている。では、次に、speak の目的語を見ることにする。

表 4 speak の伝達内容

レベル	目的語リスト
高校生	なし
L	topic, it, college
M	なし
S	language (2)
U	なし
母語話者	work

speak の目的語については、使用頻度が少なかったことや、作文トピックの影響もあって、上記の 6 語のみとなった。母語話者の用例が work のみとなったのは、使用の大半が generally speaking のような、目的語を伴わない慣用表現であったためである。大学生においては、習熟度の低い段階において、不自然なものがいくつか見られた。

(21) In this essay, I want to **speak** about this **topic**. (L)

(22) Next, I will **speak it** from the situation of the employee. (L)

すでに述べたように、大学生には、英文エッセイの冒頭部において、用例(21)のような文体を用いて、その後の展開を宣言する傾向が強く見られる。おそらく、ディベート授業の影響と考えられる。決して、文法的に誤りのあるものではないが、過度の使用については抑制すべきであろう。用例(22)は、意味的に不自然な英文である。「従業員の立場からそう言うつもりだ」という意味を指すのであれば、speak it ではなく say so とすべきである。では、最後に、talk の目的語を見ることにする。

talk の目的語としては、全体的に、テーマや根拠を示す語 (subject, reason, topic) が中心的となっている。習熟度の上昇につれて、難度の高い語 (character, nature) が出現するようになるが、U レベルにおいては使用されなくなる。下記は具体的な用例である。

(23) I talk about the second reason. (高校生)

(24) And he talked about his **dream**. (L)

(25) ... from politicians talking about cultural **awareness** and ... (NS)

表 5 talk の伝達内容

レベル	目的語リスト
高校生	reason (2)
L	dream, me, opinion
M	subject, job, reason, place, money, weather, words
S	example, character, nature, topic, story, it
U	なし
母語話者	banning, awareness, reason, cell phone

これらの表現は、前述の *speak about* と同様に、エッセイのトピック文に続いて出現する傾向が強い。学習者は、書き言葉において、話題や理由の明示化を義務的に捉えていることが読み取れる。母語話者において、話題の提示として使用された英文が 1 例のみであったことを考えると、定形表現の使用に偏らないよう学習者に伝える必要がある。

以上、伝達内容の捉え方について調査を行なった結果、習熟度の上昇とともに、理解が深まる傾向が読み取れるものの、高校生や初中級大学生の段階では、不自然な使用例が複数見られた。基礎的な語であるが、中学や高校の段階において、ある程度詳しい説明が行われるべきである。

#### 4.4.5.5 誤用傾向

最後に、誤用傾向の推移について検討を行う。下記の図 4 は、学習者 5 群における誤用状況の変化を示したものである。

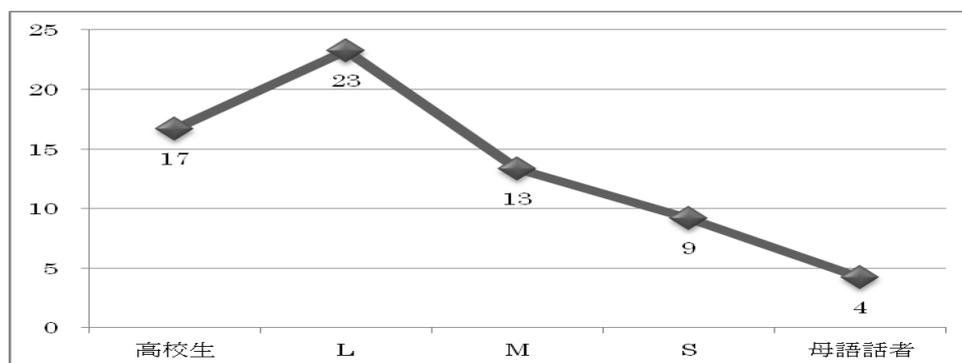


図 4 誤用の推移 (100,000 語あたりで調整)

図 4 を見ると、高校生から大学生 (L) にかけて、いったん誤用数が上昇するものの、習熟度の上昇に伴って減少する傾向を読み取ることができる。高校生の誤用数が初級大学生 (L) よりも少ないのは、高校生の習熟度が高いためではなく、彼らの使用語が say に限られていたためであろう。次に、学習者の誤用例をパターン別に分類し、検討を行う。

学習者が犯した誤りは、主として、「前置詞脱落」と「語順に関する誤り」の 2 種に大別することができる。誤用の中心は、前者であり、全体の 61.5% を占めている。では、それぞれの誤りについて 4 語別の比率を見てみよう。

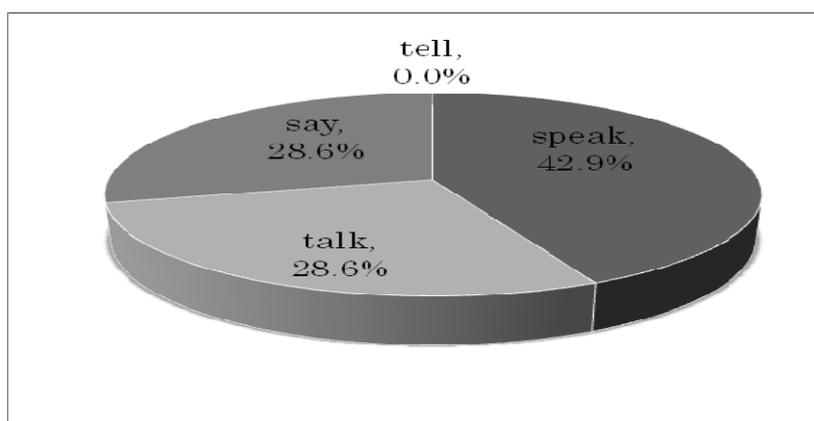


図 5 前置詞脱落と 4 語の関係

図 5 より、前置詞脱落については、「speak (42.9%) > talk = say (28.6%) > tell (0.0%)」の順となった。本来、speak と talk は、「対話の相手」や「対話の内容」を強く含意する発話動詞であるが、to, with, about といった前置詞への意識化が進んでいないことになる。学習者は、発話動詞をひとつの語彙として理解するにとどまり、前置詞を含めたコロケーションへの理解には至っていないことがわかる。また、前置詞を介さずに間接目的語を後続させるという tell に固有の性質を、tell 以外の発話動詞に応用している可能性が考えられる。阿部他 (1995) は、この現象を「tell からの干渉」と呼んでいる。下記は具体的な誤用例である。なお、脱落箇所は ( ) で示している。

- (26) My father often says (to) him, “Give up smoking.” (高校生)
- (27) ..., but your friends say (to) you, “You must not use a .... (高校生)
- (28) So you speak (to) senior people or younger people and. (M)

- (29) It is really happy to speak **(to)** friends of various universities ... (S)  
 (30) Students have little chance to work and to talk **(to)** many people. (M)  
 (31) I would not be able to talk **(about)** it. (S)

誤用例の大半は、用例(26)~(30)のように、発話の相手を指す **to**, **with** の脱落であり、用例(31)のような、話題を示す **about** の脱落傾向はそれほど見られなかった。日本人大学生には、エッセイの冒頭部において、**talk about** や **speak about** を用いて、理由や根拠を宣言する傾向があるため、正用法が定着したものと考えられる。したがって、あらゆる前置詞に対して注意を喚起するのではなく、発話の相手に対する捉え方への意識化を優先すべきである。次に、語順に関する誤りを見てみよう。

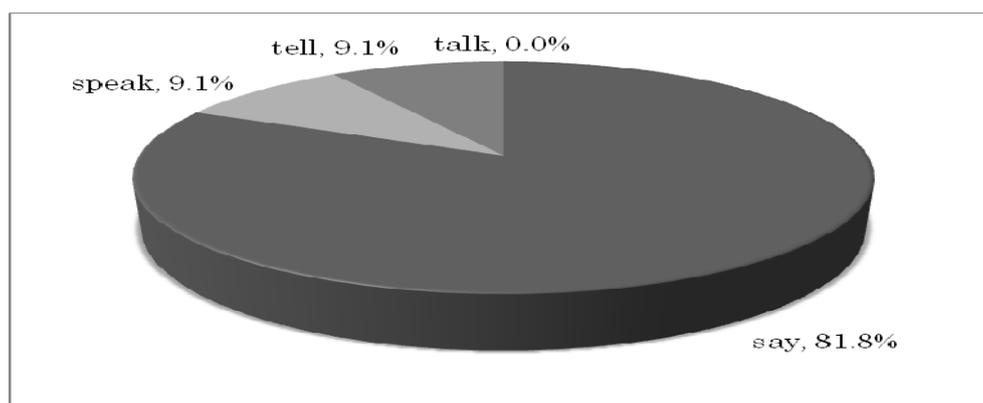


図 6 語順に関する誤りと 4 語の関係

前置詞脱落パターンとは異なり、語順に関する誤りは **say** に集中している。他の発話動詞に関しては、**speak** の誤用が 1 例、**tell** と **talk** の誤用はゼロであった。下記は、学習者による具体的な誤用例である。

- (32) I become angry and **say her to stop** smoking or go away. (M)  
 (33) I can't **say them to stop** smoking though I worried .... (U)  
 (34) Actually, smoking **is said that it** is worse than useless. (M)  
 (35) ..., you will **be said** "Would you smoke or not?" by a clerk. (高校生)  
 (36) Students was **said that** cigarette makes human harmful. (L)

上記の 5 文は、say に関する誤用例であるが、主として 3 種類に大別できる。まず、用例(32)(33)は、「tell+人+to 不定詞」の構文と混同されたものである。用例(34)は「～だと言われている」という表現であるが、「It is said that」と「主語 is said to 不定詞」の 2 用法が混同された形となっている。用例(35)(36)は、「～だと伝えられる」という意味を指すものであり、本来なら、「be told that」とすべきものである。学習者にとって、伝聞と伝達の識別は難しいことがわかる。

以上、学習者の誤用傾向の分析を行なった結果、習熟度が上がるにつれて、減少傾向が見られるものの、それぞれの発話動詞に固有の誤用パターンが抽出された。speak, talk に関しては、「相手」を示す前置詞 (to, with) の脱落傾向が見られた。say に関しては、複雑な状況が見受けられた。学習者全般的に、「tell+人+to 不定詞」、「be said that 構文」、「伝聞と伝達」に対する理解不足が不十分であった。いずれのパターンも数例ではあるが、より早期の段階において、明示的の文法説明を与え、修正を促す必要がある。

#### 4.4.6 教育的示唆

##### 4.4.6.1 RQ のまとめ

では、ここまでの結果を RQ に沿って振り返ることとする。まず、RQ1 (発話動詞の総頻度) では、学習者全般にわたって、発話動詞を過剰使用する傾向が示された。彼らの苦手意識を考えると意外な結果であったが、RQ2 (発話動詞の個別頻度) を通して、この逸脱傾向は、say の偏重使用に起因するものであり、特に、高校生において、tell, speak, talk への分化が遅れている状況が示された。RQ3 (構文パターンの使用頻度) においては、学習者によって使用される発話動詞構文が、say that, it is said that, to tell the truth といった定型表現に限定される一方、「tell+O+疑問詞節」や speak の慣用表現の使用状況については課題が示された。RQ4 (伝達内容の意味) では、習熟度の上昇に伴って理解が進むものの、tell+O+O において不自然な名詞を使用する傾向が見られた。また、誤用ではないが、エッセイの冒頭部において、talk (speak) about を用い、根拠を宣言する傾向が顕著に見られた。最後に、RQ5 (誤用傾向) においては、誤用の中心として、talk, speak, say の後続部における前置詞の脱落傾向が示された。その他、「tell+人+to 不定詞」、「be said that」、「伝聞と伝達の違い」に対する理解不足が読み取れた。

これら 5 つの RQ を通して、高校生の発話動詞に対する文法知識がきわめて不十分な状態であることが明らかになった。発話動詞は、本来、中学で履修済みとされる語であるが、

学校教育において、知識を整理させ、産出を促す指導が十分に確保されていない可能性が考えられる。よって、今後、4語の用法について理解を促す指導が重要となる。

#### 4.4.6.2 今後の指導法の方向性

ここまでの分析から得られたデータに基づき、今後の指導法の方向性について議論を進めることとする。下記の表1は、本研究で得られた分析結果を集約したものである。

表1 分析結果から見える学習者の課題

構文	BNC/COCA	母語話者作文	大学生作文	高校生作文	指導の重点度
say that	◎	○	◎	◎	
it is said that	×	×	◎	◎	
tell+O+O	△	×	○	○	
tell+O+wh.	◎	◎	△	△	○
tell+O+that	◎	◎	△	△	○
tell+O+to V	○	○	×	×	○
speak about	◎	◎	○	○	
speak to	◎	○	○	×	○
speak 慣用表現	◎	◎	×	×	◎
talk about	◎	○	◎	◎	
talk to	△	×	◎	×	○
talk with	△	×	◎	×	○

表1を見ると、最優先すべき項目は、say以外の構文への理解を促すことであると言える。もちろん、say thatやit is said that構文の抑制も必要であるが、4語の多様な用法に習熟させることによって、過剰使用傾向をある程度まで抑えることは可能である。とりわけ、高校生の使用構文が、一部の定型表現(say that, it is said, to tell the truth)に偏っていたこと、また、母語話者や上級学習者がtellとspeakを使用していたことを考えると、4語に関する知識の偏りをなくすることが先決的な課題であると言える。

では、構文の指導の方向性について議論を進めることとする。まず、学習者全体に対して、最優先すべきは、tellの用法の指導である。高校生がto tell the truthに偏り、大学生

になっても、to tell+O+Oの使用に集中していたこと、さらに不自然な目的語を使用する傾向が見られたことを考えると、tell 自体の性質の説明に加え、複雑な補部構造（疑問詞節や to 不定詞）を導く構文への理解を促すこと、さらに、be said と be told の違いについての明示的な説明が重要となる。

次に、重要となるのは、speak と talk の違いに関する指導である。speak については、generally speaking のような慣用表現をはじめとして、相手を示す前置詞 (to, with) についての理解を促すことが必要である。talk についても同様のことが言えるが、英文エッセイにおいて、talk about を過剰に使用しないように注意を促すことも重要である。

しかしながら、全体を通して見られる最も大きな指導上の問題は、発話動詞の産出指導が遅れている点である。実際、学習者によって過剰に使用された構文は、ディベート授業を通して口語的に産出を求められた構文 (say that, talk about) や文法の授業で書き換えを求められる構文 (it is said that) であった。その一方、教科書本文を通してインプットを得られる構文 (talk to, talk with) や文法セクションにおいて記述される構文 (tell+O+節) の使用頻度は低くなっている。発話動詞という概念が英語教育に根付いていないこともあるが、コミュニケーションを図る上で重要な機能を担っていることを考えると、インプットからアウトプットにつなげるための指導の充実が今後の課題と言える。

#### 4.4.6.3 課題と制約

本研究では、分析対象を say, tell, talk, speak の 4 語に絞ったが、他の発話動詞の使用状況も調べるべきであった。日本人学習者は、中学や高校において、ask や express などを習っているため、研究対象の幅を広げることによって、発話動詞間の違いがさらに鮮明となるであろう。また、使用する学習者コーパスの選定についても再考すべきである。ICNALE は大量の言語データであるが、トピックが限定されているため、作文テーマの影響を受けた表現が数多く見られた。異なるコーパスを使用することによって、‘people say that ~, but ...’ (～と言う人もいるが、…) という譲歩構文の出現頻度に変化が生じる可能性が考えられる。

今後は、本研究から得られた知見に基づき、実際に学習者に対して指導を行うことが重要となる。新たな記述に沿って行われた指導に基づき、効果を正確に測定し、現場の指導に活かせるような教育的示唆を得ることが必要である。

## 4.5 教科書の実態

### 4.5.1 研究の方向性

ここまでの調査を通して、明らかとなった情報を簡潔にまとめておく。まず、母語話者コーパスに基づいて発話動詞の用法を解析した結果、say, tell, speak, talk の4語に明確な頻度差が存在する点や、4語それぞれに固有の構文が存在する点が明らかとなった。また、補部構造に含意される伝達内容や使用域についても、動詞ごとに特有の傾向が見られた。次に、高校生を対象としてアンケートを実施した結果、発話動詞自体の判別を難しいと感じていることがわかった。最後に、高校生や異なる習熟度の大学生の作文データを分析した結果、使用可能な構文が、say that, it is said that, to tell the truth といった定型表現に限られる点や、tell や speak の複雑な構文を使えないという問題が示された。

残された課題は、上記のような逸脱的使用傾向の要因を調査することである。発話動詞に対する意識や運用能力と関わりの深い要因としては、様々なものが考えられるが、最も大きな影響を与えるものは教材である。発話動詞の指導が高校段階で終わられることを考えると、多くの高校生によって使用される教科書の内容を吟味することは重要な課題である。そこで、本節においては、高等学校の検定済み英語教科書における発話動詞の記述内容を概観することとする。調査に際しては、各レッスンの巻末に付された「文法のまとめセクション」における記述内容、および、教科書本文における出現頻度の2点を分析項目として、高校生の逸脱的使用傾向との関係を探る。

以下、本節においては、文法記述と教科書本文の頻度というふたつの観点をふまえ、立体的に分析を行い、発話動詞に関する教科書の内容的妥当性について検証を行う。以下、研究の視点として、RQ, データ, 手法について説明を行う。引き続き、分析の結果と考察を行い、今後の文法指導における発話動詞の位置づけについて提言を行う。

### 4.5.2 研究の視点

#### 4.5.2.1 リサーチ・クエスチョン

本節の研究の目的は、高校生による発話動詞の逸脱的使用傾向の原因を探ることである。すでに述べたように、高校生の学習状況に最も影響を及ぼす教材が検定済み英語教科書であることをふまえ、6種12冊の英語教科書をデータとして、教科書における発話動詞の記載内容、および、教科書本文における発話動詞の出現頻度の2点について調査を行う。よって、リサーチ・クエスチョンを下記のように設定した。

- RQ1 教科書の文法説明において、発話動詞はどの程度まで明示的に扱われているか。
- RQ2 教科書本文における発話動詞の出現状況は、どの程度まで母語話者コーパスから得られる言語事実と一致しているか。
- RQ3 文法説明や出現状況をふまえると、教科書は、高校生の発話動詞の使用状況にどのような影響を及ぼしていると言えるか。

#### 4.5.2.2 データと手法

本節において扱うデータは、6種12冊の英語教科書であるが、詳細については第1章6節にて紹介済みであるため、ここでは割愛し、分析手法についてのみ説明を行う。

RQ1（発話動詞の明示的説明）においては、発話動詞に関する記述内容の要約を行う。英語I・IIの各レッスンの巻末に掲載される文法のまとめのセクションに限り、発話動詞の名称が記載されるか否か、発話動詞を構成する4動詞（say, tell, talk, speak）がどのように扱われているのか、どのような構文パターンがどのような順で示されているのかといった観点で整理を行い、教科書の妥当性について検証を行う。

RQ2（母語話者コーパスとの比較）においては、教科書本文における発話動詞の出現頻度について調査を行う。まず、電子化された6種類12冊の教科書コーパスのデータに基づき、発話動詞の頻度の取得を行う。また、教科書における発話動詞のインプット量の適正性を判断するために、参照コーパスとしてBNCを用い、100,000語あたりの調整頻度に基づき、比較検討を行う。分析項目は、発話動詞の総出現頻度、4語個別の出現頻度、各構文パターンの出現頻度、伝達内容の意味傾向の4点とする。

RQ3（高校生の使用実態と教科書の関係）では、高校生による発話動詞の逸脱的使用傾向と教科書の関係について調査を行う。4語の使用傾向と構文の使用傾向の2点を分析項目とし、本章4節において得られた高校生のデータ、教科書本文の頻度、文法記述内容の3群間の相関係数を算出する。得られた数値をもとに、本文頻度と文法記述から使用実態に及ぼされる影響の度合いについて検討を行う。

#### 4.5.3 結果と考察

##### 4.5.3.1 教科書における発話動詞の記述内容

ここでは、教科書における発話動詞の記述内容について概観を行う。発話動詞が、高校生にとって苦手な文法項目のひとつであることを考えると、文法のまとめのセクションに

においても、発話動詞の見出しとともに、学習者の理解を促すための情報が集約的に提示されているものと予想されるが、そのような名称で発話動詞を扱う教科書は皆無であった。扱われる場合には、文型を紹介するセクション内で、第4文型をとりうる動詞のひとつとして記載されていた。

以下、文法のまとめのセクションにおける記述内容について、4動詞の記載状況、発話動詞がとりうる文型パターンの表記、実際に記載された構文の順に概観を行う。

#### (1) 4語の記載状況

すでに述べたように、say, tell, talk, speakの4語は代表的な発話動詞であるが、高校生が苦手意識を抱いていたことを考えると、教科書の記述は不十分な状態となっている可能性が考えられる。では、下記の表1を見てみよう。

表1 発話動詞の記載状況

	A		B		C		D		E		F		計
	I	II											
say								○					1
tell	○		○		○		○	○	○		○		7
speak													0
talk													0
計	1	0	1	0	1	0	1	2	1	0	1	0	8

表1を見ると、問題点は明白である。教科書において明示的に言及される発話動詞は、tellのみであった。もちろん、tellに限れば、6種の教科書の英語Iすべてにおいて記載されるだけでなく、英語I・IIで連続的に言及される教科書(D)も見られるため、きわめて重視されていることがわかる。一方、say, speak, talkに対してほとんど言及されていないのは、これら3語が中学において指導済みと認識されているため、また、発話動詞という概念が一般的ではなく、「語法」を有する文法項目として認識されていないためであろう。実際、12冊の教科書において、発話動詞という名称はまったく記載されていなかった。

以上、文法セクションにおいて、発話動詞という概念がまったく扱われない状況が示された。tellのみ、あらゆる教科書において重点的に記載されるものの、学習者が4語の関

係を理解することは、きわめて難しい状況であると言える。

## (2) 文型パターンの記載状況

発話動詞は、文法セクションにおいて、第4文型と絡めて提示されるのが一般的となっている。そこで、発話動詞のとりうる文型の提示状況について概観を行うこととする。

表2 英語 I における発話動詞の文型パターン

教科書	提示される文型パターン
A	S+V+O+O (=why, how など)
B	S+V+O+O (=that, 疑問詞が導く節)
C	S+V+O+O (=if, whether 節)
D	S+V+O+O (=if [whether]節)
E	S+V+O+O (=that 節)
F	S+V+O+O (=疑問詞節)

表2から読み取れる問題は、次の2点である。1点目は、第4文型のひとつとして言及されるため、発話動詞の概念に対する理解が形成されにくいことである。本来、SVOO構文をとれるのがtellのみであるため、他の3語に関する記載は不可能となる。さらに、動詞の性質よりも、名詞句の概念が重視されるため、tell自体に対する説明も不十分となる。実際、第4文型とは関係の薄い構文(tell+O+to Vやbe told to V)については記述されていない。学習者が、発話動詞の機能を理解する機会は、まったく確保されていない状況と言える。

2点目は、SVOOの直接目的語として提示される名詞節のパターンについて、教科書ごとに差が見られる点である。表2を見る限り、提示される名詞節は4種(that, if, whether, 疑問詞)であるが、4種すべてを網羅した教科書はゼロであった。構文の全体像を理解させる上では、すべての名詞節を見せることが望ましいと言える。

以上、教科書の文法セクションにおいて、SVOOの構文をとる動詞のひとつとしてtellのみ提示されるものの、tell固有の性質や、補部に共起する名詞句の種類について、十分な説明は行われていなかった。一見、tellに焦点が当てられているように見えるものの、実は、tellに関する記述さえ曖昧な状況が示されたと言える。

(3) 構文パターンの記載状況

すでに述べたように、教科書に記載される発話動詞は **tell** のみであった。では、下記の表 3 に基づき、実際に提示された用例の種類を見ることとする。

表 3 各構文の記載状況

	A		B		C		D		E		F		計
	I	II											
say that 節								○					1
say 疑問詞節													0
tell+O+that 節			○				○		○		○		4
tell+O+疑問詞節	○		○		○			○	○		○		6
tell+O+to V													0
speak to													0
speak with													0
talk about													0
talk with													0
talk to													0
計	1	0	2	0	1	0	1	2	2	0	2	0	11

表 3 から読み取れる問題点は、次の 2 点である。1 点目は、記述される構文も **tell** に限定されている点である。発話動詞の構文は、理論上複数存在することが知られているが、文法のまとめのセクションに記載された構文は 3 種のみであった。最も多くの教科書で明示的に言及される構文は「**tell+O+疑問詞節**」であり、6 冊の教科書に記載されている。「**tell+O+that 節**」の構文についても、4 冊の教科書に記載されている。これは、学習指導要領において重要な構文のひとつに位置づけられているためと考えられる。D のみ、**say that** と **it is said that** が記載されているものの、現状において、構文の多様性に関する理解を促すことは、極めて難しい状況となっている。

2 点目は、**tell** の 2 構文でさえ、扱い方に差が見られる点である。「**tell+O+that 節**」と「**tell+O 疑問詞節**」の用例がともに提示される教科書は 3 種 (B, E, F) のみである。D では 2 種提示されているが、教科書 I と II に分けられている。さらに、A と C では、**that**

節のみとなっている。下記の図 1 は、教科書 A の記述例である。

### ① S + V + O + O (why ~ , how ~ など)

- a. Our English teacher **told** us *why* we should learn foreign languages.
- b. This picture book will **show** you *what* animals and plants live on the island.
- c. Her war experience **taught** her *how* important the ability to imagine is. (p.91 L9)

図 1 教科書 A の記述例

図 1 を見ると、用例のみの記述であるため、学習者が独自に学習を進めることが難しい形式になっている。使用される動詞 (tell, show, teach) を見ると、第 4 文型重視の意図が読み取れるが、発話動詞の機能を理解させるうえでは不十分である。また、直接目的語として使用される名詞節はすべて疑問詞であるため、接続詞 (that, if, whether) への理解を促すことも難しい状況である。さらに、定着を図るための演習問題が用意されていないため、発話動詞だけでなく、「tell+O+名詞節」への理解さえ促しにくい状況となっている。

以上、文法セクションを調査した結果、SVOO 構文における名詞節にフォーカスが当てられるため、発話動詞の用法についての記述はほとんど見られなかった。中学 1 年生から 6 年間にわたって、発話動詞の概念への意識化を図る機会がまったく確保されていないことになる。通常のカリキュラム内での指導が無理である場合には、補助教材等を用いて、用法を整理する機会を確保すべきである。

#### 4.5.3.2 教科書本文における出現頻度

##### (1) 発話動詞の総頻度

まず、教科書における発話動詞の総出現頻度について調査を行う。高校生が苦手意識を感じていたことを考えると、教科書本文における出現頻度は低いのではないかと考えられる。では、図 2 を見てみよう。

総頻度を比べると、教科書 (763) の方が BNC (438) を上回っているように見える。仮説検定を行なった結果、教科書と BNC の間に有意差が確認された ( $\chi^2=239.8$ ,  $df=1$ ,  $p<.001$ ) ため、日本の教科書には、発話動詞が過剰に使用されており、仮説は否定されたことになる。

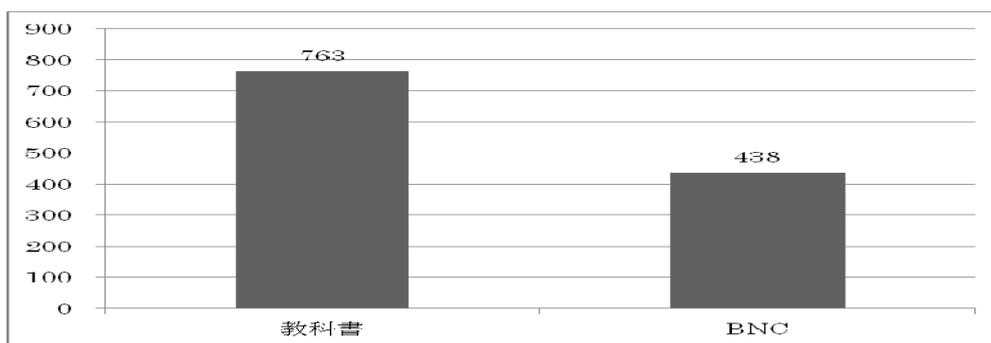


図 2 教科書と BNC における出現頻度 (100,000 語あたりで調整)

高校生が難しいと感じていたにもかかわらず、過剰に出現している要因としては、日本の英語教科書において、会話調の文体や物語が多数使用されていることが考えられる。コミュニケーション英語への流れをふまえた影響であると思われるが、高校生・大学生が過剰に産出していたことを考えると、今後の教科書編纂において、母語話者の傾向に近接するよう、発話動詞の出現頻度を抑制すべきであろう。

ただし、現状では、過剰使用の原因が不明であるため、引き続き、4 語の出現頻度の調査を行うこととする。

## (2) 発話動詞の出現頻度

ここでは、教科書において発話動詞が過剰使用される原因を探るために、4 語 (say, tell, speak, talk) の出現頻度について検討を行うこととする。では、図 3 を見てみよう。

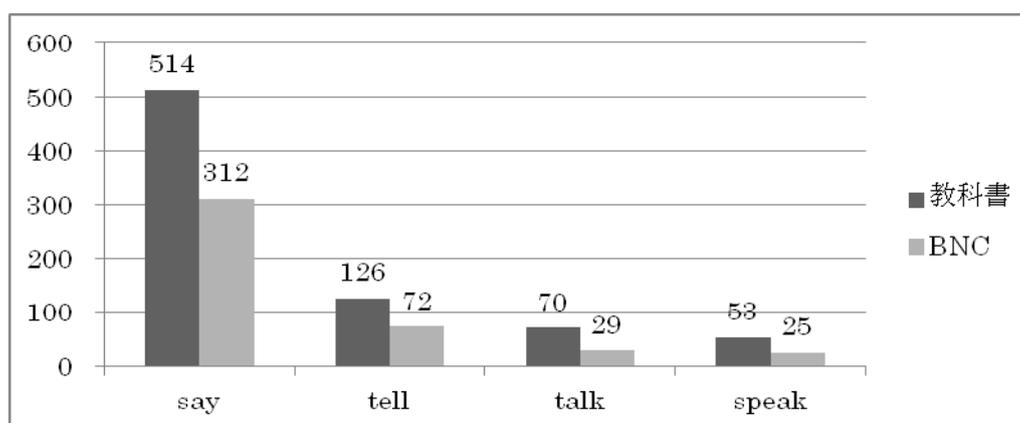


図 3 教科書と BNC における 4 語の出現頻度 (100,000 語あたりで調整)

4 語の比率を見ると、教科書は「say : 67.3%, tell : 16.5%, talk : 9.2%, speak : 7.0%」,

BNCは「say : 71.3%, tell : 16.6%, talk : 6.6%, speak : 5.6%」となった。バランス的には、2群の傾向は近接していると言える。では、実際に、4語それぞれの頻度差について検討を行うこととする。

4語を比較すると、それぞれ母語話者の1.5倍程度使用されていることがわかる。仮説検定の結果、4語(say, tell, talk, speak)ともに、有意差が確認された( $\chi^2=120.1, df=1, p<.001$ ;  $\chi^2=36.1, df=1, p<.001$ ;  $\chi^2=55.3, df=1, p<.001$ ;  $\chi^2=30.9, df=1, p<.001$ )。教科書本文において、4語による発話行為の明示化が極端に行われており、高校生は、予想以上に大量のインプットにされされていることになる。高校生が、英文エッセイの中で、say をを過剰に産出している状況を考えると、ある程度まで出現頻度を抑えたとともに、モードの違いについて説明を加えるべきである。

### (3) 構文の出現頻度

すでに述べたように、教科書には4語ともに過剰使用されていたが、構文によって、使用状況の違いは見られるのであろうか。では、図4を見てみよう。

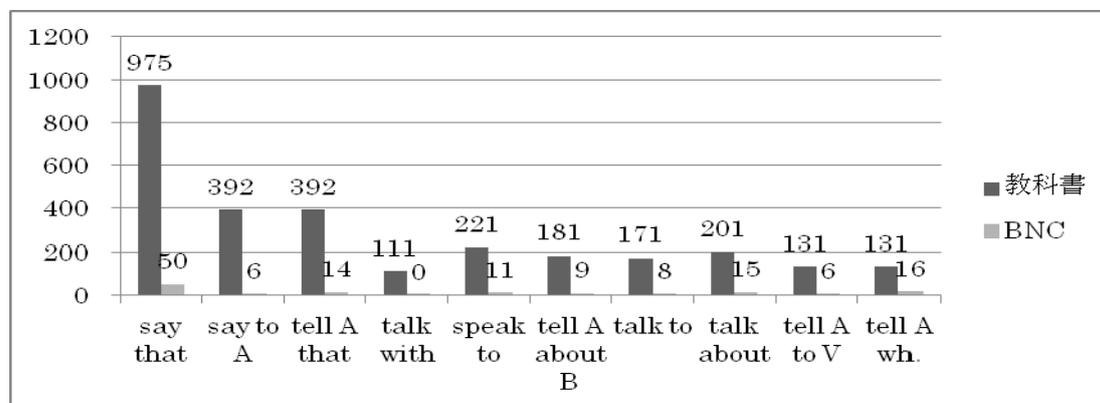


図4 教科書とBNCにおける構文の出現頻度(10,000語あたりで調整)

図4から読み取れる問題点は、次の2点である。1点目は、10種のもの構文が過剰に出現している点である。多様な構文のインプットを大量に浴びせられることによって、学習者が、書き言葉における発話行為の明示化を可能と捉える危険性が考えられる。特に、say thatの頻度は極端に高く(975)、学習者の過剰使用傾向を誘発している可能性は否めない。

2点目は、母語話者との差が大きすぎる点である。母語話者頻度と教科書頻度の比率を見ると、talk withが240倍、say toが60倍使用されており、教科書は、きわめて口語性

の高い構文で占められることになる。構文の多様性への理解を歪める可能性を考えると、今後の編纂において、母語話者の傾向に合わせるよう配慮すべきである。

以上、教科書における構文頻度を調査した結果、分量・バランスともに逸脱している状況が示された。理解を促すために、ある程度の分量を確保するという意図は理解できるが、学習者が特定の構文を過剰使用していたことを考えると、今後の教科書編纂においては、構文のバランスを重視し、過度の出現を抑えることが必要となる。

#### (4) 補部動詞の意味傾向

最後に、伝達内容の意味傾向について検討を行う。教科書と母語話者の間には、どのような関係が見られるのだろうか。下記の表 4 には、2 回以上使用された名詞を記載している。ただし、talk については、すべて頻度 1 であったため、あらゆるものを掲載した。

表 4 発話動詞の伝達内容

say		tell		speak		talk	
教科書	BNC	教科書	BNC	教科書	BNC	教科書	BNC
no	things	story	story	Hawaiian	English	food	things
good bye	goodbye	truth	stories	English	French	trip	people
anything	pardon	it	lies	Spanish	volumes	environment	health
something	farewell	this	things		German	result	issues
good night	problems		tale		terms	campaign	money
thank you	love		time		Italian	Internet	politics
	thanks		joke		words	cellphone	Race

まず、say に関しては、教科書と BNC の間で、最も類似した傾向が見られる。伝達内容のほぼすべてが、挨拶や返事に関する語で占められている。一方、tell と speak に関しては、教科書の用例数が少ないこともあり、BNC に比べて、使用語のバリエーションが乏しくなっている。talk については、BNC が世相に関する「かたい」語を中心的に扱っているのに対して、教科書では、日常生活に関する語が中心となっている。学習者が talk about の後続部において頻繁に使用していた the reason のような語は見られなかった。下記は教科書に掲載された用例である。

- (1) Then I'll say **good night**.
- (2) Friends can tell **the truth** without hurting you.
- (3) Thanks to education they quickly started to speak **Spanish**.
- (4) But isn't it expensive to talk on **the cellphone**?

上記の用例を含め、教科書の伝達内容は、全般的に BNC と類似していると言える。ただし、高校生が、用例(1)に見られるような、「say+挨拶」を使用できない一方で、用例(2)に見られるような慣用表現 (tell the truth) を多用する点など、必ずしも、教科書本文と学習者の使用状況の間に一定の関係性が見られるわけではない。さらに、全く掲載されていない talk about the reason が大学生によって高頻度で産出されている点を考えると、中学から 6 年間にわたって与え続けられた大量のインプットは、動詞の過剰使用を誘発するものの、動詞句に含まれる目的語の使い方にまでは、効いていないと言える。

以上、伝達内容の調査の結果、教科書と母語話者の間に特別な差は確認されなかった。しかしながら、学習者の不自然な使用例を考えると、インプットの改善だけで得られる効果は薄いため、明示的な文法説明を充実させるべきである。

#### 4.5.3.3 高校生の使用傾向と教科書の関係

最後に、高校生の逸脱的使用傾向と教科書の関係について検討を行うこととする。ここでは、4 語の発話動詞の使用状況、および、構文の使用状況の 2 点を分析項目とし、教科書本文、文法記述内容、高校生の作文データの 3 群間の相関係数を算出し、高校生の使用傾向に及ぼす影響度の違いについて検討を行う。表 5 は、分析のための基礎データである。

表 5 発話動詞 4 語の使用頻度

	教科書本文	文法記述	高校生作文
say	514	1	191
tell	126	7	22
talk	70	0	17
speak	53	0	3

上記のデータに基づいて相関分析を行なったところ、相関係数は、「教科書本文と作文：

$r = .99$ , 文法記述と作文 :  $r = -0.13$ 」となった。4語の使用状況については、教科書本文との関わりが強いことが明らかである。

すでに述べたように、高校生の使用状況は、極端なまでに say に偏っていた。その状況をふまえると、教科書における say の出現頻度は高すぎるということになる。tell, speak とのバランスを保ちながら、頻度の調整を行うことが必要である。そのためには、物語や会話調の文体以外、たとえば、評論文の占有率を高めることが有用であろう。次に、構文との関係を見ることにする。

表 6 発話動詞構文の使用頻度

	教科書本文	文法記述	高校生作文
say that	97	1	15
it is said	1	1	13
say to	26	0	1
tell + O + that	42	6	2
tell + O + wh.	13	4	2
tell 慣用表現	5	0	3
tell + O + to V	17	0	0
speak to	6	0	0
talk about	20	0	2
talk to	17	0	0
talk with	11	0	1

上記のデータに基づいて相関分析を行なったところ、相関係数は、「教科書本文と作文 :  $r = .56$ , 文法記述と作文 :  $r = .08$ 」となった。構文使用に関しては、教科書本文との間に中程度の相関が見られた。

4語の使用状況と比べて相関係数が低くなったのは、高校生によって使用される構文に偏りが存在するためである。すでに述べたように、高校生には、特定の定型表現 (say that, it is said that, to tell the truth) を過剰使用する傾向が見られた。say that の過剰使用傾向は、教科書のインプットの影響とみなすことが可能であるが、it is said that, to tell the truth の過剰使用は、文法指導における様々な演習を通して意識化が促された結果と考え

られる。これらの構文が、本文にも、文法セクションにも見られないため、外れ値と考えると、残りのデータに基づいて、再度、相関分析を行なったところ、教科書本文との相関係数は .90 となった。よって、基本的に、本文頻度との関係が強いものと考えられる。

以上、教科書と高校生の作文の関係について分析を行なった結果、語においても、構文においても、教科書の本文頻度との関わりが大きいことがわかった。よって、ある程度までは、本文頻度の調整によって対応可能であるが、中学から 6 年間にわたって文法説明がなされていないという現状を考えると、4 語の用法を整理する機会を確保することが優先されるべきであろう。

#### 4.5.4 教育的示唆

##### 4.5.4.1 RQ のまとめ

本研究では、教科書と BNC の比較検討を通して、学習者による逸脱的使用傾向と教科書との関係を探った。では、RQ の順に従って、振り返ることとする。

まず、RQ1（発話動詞の明示的説明）では、文法のまとめのセクションにおける発話動詞の記載状況について調査を行なった。その結果、発話動詞は、SVOO のひとつとして提示されるため、4 語の中で tell しか扱われないことが明らかとなった。さらに、「tell+O+節」構文のみの提示となるため、4 語 (say, tell, speak, talk) の関係性について高校生が明示的文法知識を得る機会がまったく確保されていない状況が示された。

次に、RQ2（母語話者との一致度）では、教科書本文における発話動詞の出現状況について、母語話者との比較を行なった。日本の英語教科書では、4 語ともに過剰使用されていたが、中でも、say の構文 (say that, say to) が極端に多用されており、発話動詞の明示化が過度に行われている状況が明らかとなった。

最後に、RQ3（高校生の使用実態と教科書との関係）では、4 語の使用状況、構文の使用状況ともに、教科書の本文頻度との関わりが大きい状況が示された。ただし、文法記述が根本的に不足している状況を考えると、今後の教科書編纂においては、本文頻度の調整だけでなく、4 語の関係性についての記述を加えることが重要となる。

##### 4.5.4.2 今後の文法指導における発話動詞の位置づけ

本研究から得られた知見は、次の 2 点である。1 点目は、「英語教育における発話動詞の位置づけを再考すべきである」というものである。発話動詞は、一般的に、単語のひとつ

として認識され、複雑な「語法」を有する項目としては位置づけられていない。もちろん、単独の単元としてカリキュラムに組み込むことが難しい場合には、教科書とは別に、補助教材の形式で、指導時間を確保することが望ましい。よって、高校1年においてSVOOの指導が済むのを待ち、高校2年生や高校3年生において、「動詞の語法」のひとつとして、4語の関係について説明を行う機会を確保すべきである。

2点目は、「発話動詞の用法を理解させる上において、中学・高校段階での産出指導を強化すべきである」というものである。日本の教科書本文では、母語話者に比べて発話動詞が過剰に出現していたものの、文法指導やディベートを通して産出を求められた表現(it is said that, to tell the truth, say that, talk about)に限って、過剰に産出される傾向が見られたことを考えると、中学や高校で導入された段階で、ある程度まで「使わせる」指導が必要となる。また、モードの違いによって、使用語が影響を受ける点についても、高校段階において説明すべきである。

#### 4.5.4.3 課題と制約

本研究で使用した高校生の作文データは、3万語程度のものであるとともに、トピックがひとつに限定されていたため、分析結果が歪められた可能性は否めない。また、分析対象とした教科書が6種12冊である点、ティーチャーズマニュアルを見ていない点など、改善点は多い。今後さらなるデータの収集が必要である。

## 4.6 まとめ

本章では、発話動詞の用法と運用について、3種のコーパスに基づいて研究を行い、今後の文法指導における発話動詞の位置づけについて示唆を行なった。では、本章のまとめを簡潔に行うこととする。

4.1 においては、本研究の目的について説明を行なった。今後の発話動詞の指導法や教材開発を試みるうえで、高校生の意識を調査したのち、3種のコーパスに基づく立体的な研究を行うことが不可欠となる状況について確認を行なった。

4.2 においては、発話動詞に関する先行研究の概観を行なった。発話動詞の機能を確認し、4語(say, tell, speak, talk)の用法について整理を行う中で、4語間の違いに関する説明が曖昧であり、学習者にとって、判別のための基準が示されていない状況を読み取ることができた。

4.3 においては、母語話者分析を行なった。発話動詞の使用状況はきわめて特殊であり、4語を判別する上で、4語の頻度差、補部構造の形態、伝達内容の意味、方向性といった要素が、重要な手がかりとなる可能性が示された。得られた知見をもとに、4語の意味の抽象化、および、4語に導かれる典型構文の提示が可能となった。

4.4 においては、学習者分析を行なった。その結果、高校生が、一部の定型表現を中心として発話動詞を過剰使用する状況が明らかとなった。4語の意味の違いや構文の多様性に対する理解が根本的に不足しているため、sayに偏る傾向が示された。

4.5 においては、教科書分析を行なった。教科書本文においては、4語ともに過剰に出現していたが、それぞれの用法に関する文法記述は皆無に近い状況であった。高校生の逸脱的使用傾向を抑えるためには、本文における4語の出現頻度を抑えるとともに、モードの違いについて理解させることが必要である。

上記の知見を総合的に解釈すると、今後の文法指導における改善点として、(1)4語の違いに関する記述を加えることと、(2)本文における発話動詞の出現頻度を抑えること、(3)高校2・3年において発話動詞の用法を整理させる機会を確保すること、の3点が重要な課題となる。

## 第5章 言語教育における基本3動詞の指導の方向性

### 5.1 本論文の目的

本論文では、高校生が難しいと感じている重要動詞をとりあげ、正しく運用するための指導法や教材記述の試みを研究の目的とした。以下、ここまで行なってきた議論について、簡潔にまとめることとする。

英語教育においては、長きにわたって、コミュニケーションと英文法が二項対立で捉えられてきた。しかし、本論文では、英文法はコミュニケーションの基盤をなすものであるという考えに基づき、新たな文法指導の方向性について検討することを目標とした。実際の研究に際しては、生成文法（＝母語話者の文法体系の解明）、伝統文法（＝新たな規範の確立）、学習文法（＝わかりやすく明確な提示）、レキシカル・グラマー（＝語のふるまいの解明）の視点を融合させることを狙いとして、コーパス言語学を研究の拠り所とした。

英文を構成する上においては、名詞、動詞、形容詞、副詞、接続詞、前置詞といった様々な品詞がかかわり合っているが、本論文では、文の骨格を構成するという重要な機能に注目し、様々な先行研究や学習指導要領において重視され、高校生が強い苦手意識を抱いている、基本3動詞（使役動詞、知覚動詞、発話動詞）を研究対象として位置づけた。これらは、関連する複数の語の判別、後続部の形態、語順という点において、難度・重要度ともに高い動詞であると言える。

このような動詞の用法を記述する上においては、語のふるまいを分析し、構文全体の特性をわかりやすく提示することが必要となる。よって、学習者が何を難しいと感じているのかを事前に調査すること、母語話者の用法を解明すること、学習者の逸脱的使用傾向を特定すること、その原因を探ること、の4点を研究の柱とした。下記は、これらの目的を果たすために設定した研究課題である。

- (1) 学習者は基本3動詞のどのような性質を難しいと感じているのか。
- (2) 母語話者は基本3動詞をどのように使用しているのか。
- (3) 学習者は基本3動詞をどのように使用しているのか。
- (4) 教科書において基本3動詞はどのように記述されているのか。

## 5.2 本研究の特徴

本研究では、前述の課題に取り組むために、下記の枠組み（図 1）を用いることとした。また、研究を精緻化させるための試みとして、独自に、高校生への意識調査、高校生作文コーパスと教科書コーパスの構築を行なった。

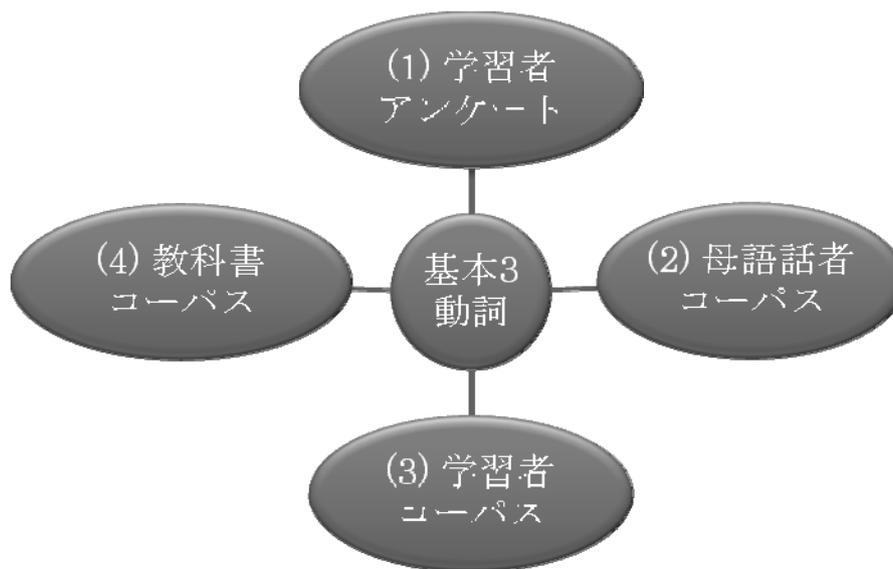


図 1 本研究における分析の特徴

まず、(1) (学習者アンケート) については、高校 3 年生に対して動詞に関する意識調査を行い、基本 3 動詞に対して、彼らが難しいと感じる要因を分析し、本研究において明らかにすべき問題点の整理を行なった。次に、(2) (母語話者コーパス分析) については、大規模コーパス (BNC, COCA) に基づき、動詞、態選択、補部構造の意味と形式、方向性、使用域、英米差について分析を行い、関連する語の意味の抽象化、典型構文の特定、判別の基準の抽出を行なった。(3) (学習者コーパス分析) については、学習者コーパス ICNALE に加え、新たに構築した高校生作文コーパスを用い、高校生・大学生・母語話者の 3 群における基本 3 動詞の使用状況の推移について観察を行い、高校生の逸脱的使用傾向を特定するとともに、今後の指導の方向性について提言を行なった。最後に、(4) (教科書コーパス分析) については、教科書における基本 3 動詞の記述内容を調査した後、新規に構築した教科書コーパスを母語話者コーパスと比較し、教科書本文の妥当性について検証を行なった。また、高校生の使用実態と教科書との関係を探り、文法指導における基本 3 動詞の位置づけについて考察を行なった。

## 5.3 本研究の成果

すでに述べたように、本論文においては、様々な視点から基本 3 動詞に関する分析を行った。下記は、2 章から 4 章にわたって行われた調査の結果を集約したものである。

### 5.3.1 使役動詞

#### 5.3.1.1 母語話者コーパス分析

先行研究においては、4 動詞の意味や後続部の形態について詳細に述べられていたものの、補部構造における選択制限の性質、とりわけ、典型性や非文性に関する情報は曖昧であった。しかしながら、母語話者コーパスに基づいて分析を行なった結果、学習者に提示すべき判別情報として、次のような知見を得ることができた。

- (1) 4 語の中で中心的に使用される使役動詞は **make** と **let** である。
- (2) 4 語の中で受動化が許容されるのは **make** のみである。
- (3) 使役動詞の典型構文は、**make+O+原形不定詞**、**let+O+原形不定詞**、**get+O+過去分詞**、**have+O+過去分詞** の 4 種である。
- (4) 4 語の補部動詞には、「**make**：心理・知覚、**let**：中立、**get / have**：到達・達成」という意味傾向が含意される。
- (5) 4 語には、「**make**：外から内への強制、**let**：当事者から外への許容、**have**：当事者間での合意、**get**：当事者から複数の第 3 者への説得」という方向性が含意される。

#### 5.3.1.2 学習者コーパス分析

さらに、意識調査を行なったところ、高校生が、使役動詞の意味の判別や、補部構造の違いを難しいと感じていることが示された。そこで、学習者コーパスに基づいて分析を行なったところ、下記のような逸脱的使用傾向を特定することができた。

- (1) 高校生による使役動詞の産出量は母語話者とほぼ同程度であるが、上級学習者になるほど過剰使用傾向が見られる。
- (2) 学習者全般的に **make** を過剰使用し、**let**, **have**, **get** を過少使用する。特に、高校生の使用語の 90% 近くは **make** に集中している。
- (3) 学習者全般的に、「**make+O+原形不定詞**」を過剰使用する一方、「**let+O+原形不定**

詞」と「have / get + O + 過去分詞」を過少使用する。

(4) 習熟度の上昇に伴って、make の補部動詞として、心理・知覚動詞を使用できるようになるが、高校生の段階では、活動動詞を多用する傾向が強く見られる。

(5) 学習者の誤用傾向は、「原形不定詞と to 不定詞の混同」、「分詞への理解不足」、「make の不必要な使用」という 3 点に集中している。

### 5.3.1.3 教科書コーパス分析

学習者全般的に、「使役動詞 = make + O + 原形不定詞」と捉える傾向が強く見られたため、教科書の記述内容について調査を行なった。その結果、高校生の逸脱的使用傾向を引き起こしている原因として、下記の問題点が示された。

(1) 第 5 文型のひとつとして提示されるため、使役動詞の概念、4 語のニュアンスの違い、補部構造における形式と意味の関係についての文法説明はまったく見られない。また、「人への使役」に焦点が当てられるため、「make / let + 人 + 原形不定詞」が過度に記載される一方、「have / get + O + 過去分詞」についてはほとんど言及されていない。

(2) 教科書本文において、全体的な分量は十分に確保されているものの、バランスに偏りが見られる。とりわけ、「make / let + O + 原形不定詞」の 2 構文が高頻度で出現する一方で、「get / have + O + 過去分詞」や「be made to 不定詞」の頻度は極めて低い。さらに、母語話者の傾向とは異なり、make の補部動詞として活動動詞が多用されている。学習者が構文の多様性を理解するうえでは、きわめて不十分な状況となっている。

(3) 高校生の使用実態に対しては、教科書本文からの影響が強い。今後は、make, let の頻度を下げ、have, get の頻度を上げる必要があるが、形式偏重の記述形式を改め、4 語の意味の違いや補部構造の性質についての明示的文法知識を与えることも重要である。

### 5.3.1.4 今後の文法記述の一例

#### (1) 使役動詞とは

使役動詞とは、「人に～させる／してもらう」や「ものが～される／してもらう」という意味を表すものであり、make (強制), let (許可), have (合意), get (説得) が一般的に使用されている。典型的な用例は、「make / let + 人 + 原形不定詞」と「have / get + 物 + 過去分詞」の 4 種である。

(2) 使役動詞の用法 ※①②③は使用頻度の順

● make [強制] 人に感じさせる

- ① make+人+原形不定詞 ※補部動詞は心理・知覚動詞が中心

The book **made** us **think** about the nature of health.

- ② be made to 不定詞

We **were made to feel** inferior.

- ③ make+oneself+過去分詞 ※過去分詞は, understood, heard, felt が中心

I could **make** oneself **understood** in English.

**誤用** make+人+現在分詞 \*This book made us **growing** up.

● let [許可] 人がするのを許可・放置する

- ① let+人+原形不定詞 ※補部動詞は know と go が代表的

I will **let** you **know** the ticket details.

**誤用** let+O+ [to 不定詞・現在分詞・過去分詞]

● have [依頼] 物がされる, 人にしてもらう

- ① have+物+過去分詞

He **has** his course **finished** by the end of this month.

- ② have+人+原形不定詞

What would you **have** me **do**, Mr. Williams?

- ③ have+O+現在分詞

The events **have** everything **going** for them.

**誤用** have+O+to 不定詞

● get [説得] 物がされる, 人を動かせる

- ① get+物+過去分詞

We still had to **get** something **done** about our new project.

- ② get+人+to 不定詞

I think the Prince was trying to **get** her **to do** something.

- ③ get+O+現在分詞

This policy would help to **get** the economy **moving**.

**誤用** get+O+原形不定詞

### 5.3.2 知覚動詞

#### 5.3.2.1 母語話者コーパス分析

先行研究では、補部構造に含意されるアスペクトの性質について詳細に述べられていたものの、知覚動詞から補部構造に及ぼされる選択制限についての情報はほとんど記述されていなかった。しかしながら、母語話者コーパスに基づいて分析を行なった結果、学習者に提示すべき情報として、下記の知見を得ることが可能となった。

- (1) 4語の中で中心的に使用される知覚動詞は **see** と **hear** である。
- (2) 4語の受動化率は全般的に高い。とりわけ、**see** の際立ちが認められる。
- (3) **see, hear, feel** が、現在分詞や原形不定詞をバランスよく後続させるのに対して、**watch** や他の知覚動詞 (**notice, observe, listen to, look at**) の後続部は、ほぼすべて現在分詞で占められる。
- (4) 4語の補部動詞には、「**see** : 空間移動, **hear** : 音, **feel** : 身体感覚, **watch** : 身近な活動」という意味傾向が含意される。
- (5) 4語には、「**see** : 相手から当事者の知覚, **hear** : 当事者から相手への知覚, **feel, watch** : 複数話者による外からの知覚」という方向性が含意される。

#### 5.3.2.2 学習者コーパス分析

さらに、意識調査を行なったところ、高校生が、知覚動詞の補部構造の形態と意味の関係を難しいと感じている状況が示された。そこで、学習者コーパスに基づいて分析を行なったところ、次のような、逸脱的使用傾向を特定することができた。

- (1) 高校生の産出量は母語話者と同程度であるが、習熟度が上がるにつれて、過少使用する傾向が顕著となる。
- (2) 習熟度が上昇しても、4語 (**see, hear, feel, watch**) への分化は見られない。むしろ、使用可能な知覚動詞は **see** に限定される。
- (3) 学習者全般的に、アスペクトの性質への理解が不足しており、使用例の大半が、原形不定詞構文で占められている。
- (4) 習熟度の上昇に伴って、補部動詞のバリエーションが改善されるものの、移動や位置を示す動詞の使用についての理解は、きわめて不十分な状況である。

### 5.3.2.3 教科書コーパス分析

学習者全般的に、「知覚動詞=see+O+原形不定詞」と捉える傾向が強く見られたため、教科書の記述内容について調査を行なった。その結果、高校生の逸脱的使用傾向を引き起こしている原因として、下記の問題点が示された。

(1) 第 5 文型のひとつとして説明されるため、学習者にとって、知覚動詞の概念を理解しにくい状況となっている。4 語の関係、4 語に導かれる構文、後続部におけるアスペクトの性質についての明示的な文法説明はほとんど見られない。使用する教科書によって、知覚動詞への理解に大きな差が生じる可能性が考えられる。

(2) 教科書本文においては、総頻度、個別頻度、構文頻度ともに、大量のインプットが確保されている。ただし、see への偏りが大きいため、他の語、他の構文への意識化が促されにくい可能性が考えられる。さらに、see 構文で使用する補部動詞の意味傾向が、母語話者から大きく逸脱している。

(3) 知覚動詞の使用傾向に対しては教科書本文との関係が強く、構文の使用傾向に対しては文法記述の影響が強い。よって、今後の教科書編纂においては、本文頻度と文法記述の両面から改善を行うことが重要である。

### 5.3.2.4 今後の文法記述の一例

#### (1) 知覚動詞とは

知覚動詞は、SVOC の構造をとり、「O が…する（している、される）のを見る（聞く、感じる）」という意味で使用される。補語の形態としては、「原形不定詞」「現在分詞」「過去分詞」の 3 種が可能である。「原形不定詞」は行為全体を、「現在分詞」は持続行為を、「過去分詞」は行為の完了を示すものであるが、過去分詞が使用されることはまれであるため、原形不定詞と現在分詞の違いを理解することが重要である。

#### (2) 知覚動詞の用法

##### ● see の用法：O が [する・している・される] のを見る

- |               |   |
|---------------|---|
| ① see+O+原形不定詞 | I never <b>saw</b> him <b>play</b> with children.       |
| ② see+O+現在分詞  | I <b>saw</b> him <b>standing</b> at the checkout stand. |
| ③ see+O+過去分詞  | I want to <b>see</b> justice <b>done</b> .              |

- hear の用法：O が [する・している・される] のを聞く
  - ① hear+O+原形不定詞 I **hear** him **say** something.
  - ② hear+O+現在分詞 Now I **hear** you **saying** to yourself.
  - ③ hear+O+過去分詞 I never **heard** him **called** a hero.
- feel の用法：O が [する・している・される] のを感じる
  - ① feel+O+原形不定詞 I **felt** him **move** inside me.
  - ② feel+O+現在分詞 He **felt** himself **falling** through outer space.
  - ③ feel+O+過去分詞 I **felt** myself **pulled** backwards.
- その他の用法：O がしているのを [見る・気づく・観察する]
  - ① V+O+現在分詞 He **watched** her **coming** closer.  
She **noticed** him **looking** at her legs.  
**Listen to** us **talking** about school shopping.  
How often had he **observed** them **walking** together?

### 5.3.3 発話動詞

#### 5.3.3.1 母語話者コーパス分析

先行研究では、4 動詞の意味や後続部の形態について詳細に述べられていたが、say-tell や speak-talk のような 2 群比較が中心であり、4 語間の違いは示されていなかった。しかしながら、母語話者コーパスに基づいて分析を行なった結果、判別のための情報として、次のような知見を得ることが可能となった。

- (1) 4 語の中で最も高頻度で使用される発話動詞は say である。
- (2) 4 語の受動化率は全般的に高いが、とりわけ、tell の際立ちが認められる。
- (3) 4 語の典型構文は、say that, tell+O+疑問詞節, talk about, speak to である。
- (4) 4 語の後続部には、「say：意見, talk：日常的な話題, tell：情報, speak：言語運用」という意味傾向が含意される。
- (5) talk に限り、複数話者による双方向の会話が含意される。

#### 5.3.3.2 学習者コーパス分析

さらに、意識調査を行なったところ、高校生が、4 語の意味の違いや、後続部の形態の

違いを難しいと感じている状況が示された。そこで、学習者コーパスに基づいて分析を行ったところ、次のような逸脱的使用傾向を特定することができた。

- (1) 学習者は、全般的に発話動詞を過剰使用する。
- (2) 学習者は、全般的に say を過剰使用する。習熟度の上昇に伴って、talk を使用するものの、高校生における4語への分化はきわめて遅れている。
- (3) 高校生によって使用される発話動詞構文は、say that, it is said that, to tell the truth のような定型表現に限定され、tell, speak, talk に導かれる基礎的な構文さえ、ほとんど産出できない。
- (4) 大学生には、tell+O+O において不自然な名詞を使用する傾向や、エッセイの冒頭部において、talk (speak) about を使用し、根拠を宣言する傾向が見られる。
- (5) talk, speak, say の後続部において、相手を示す前置詞 (to, with) の脱落傾向が見られる。また、「tell+人+to 不定詞」、「be said that」、「伝聞と伝達の違い」に対する理解が不十分である。

#### 5.3.3.3 教科書コーパス分析

学習者全般的に、say 構文を過剰に使用する傾向が強く見られたため、教科書の記述内容について調査を行なった。その結果、高校生の逸脱的使用傾向を引き起こしている原因として、下記の問題点が示された。

- (1) 発話動詞は、SVOO のひとつとして提示されるため、4語の中で扱われるのは tell のみである。さらに、「tell+O+節」構文の節構造に焦点が当てられるため、4語 (say, tell, speak, talk) だけでなく、tell 自体の用法についてさえ、ほとんど言及されない。
- (2) 教科書本文においては、4語ともに過剰に出現している。say that や say to を中心として、書き言葉における発話動詞の明示化が過度に行われているため、学習者の言語産出に悪影響を及ぼす可能性が考えられる。
- (3) 4語の使用状況、構文の使用状況ともに、教科書の本文頻度との関わりが強い。ただし、4語に関する文法記述が根本的に不足している状況を考えると、今後の教科書編纂においては、本文頻度の調整よりむしろ、4語の関係性についての文法記述を充実させることが重要となる。

#### 5.3.3.4 今後の文法記述の一例

##### (1) 発話動詞とは

発話動詞とは、「言う」「話す」という意味を表すものである。代表的なものとして、say, tell, speak, talk があり、それぞれ、構文・伝達内容・方向性において、明確な違いが存在している。

##### (2) 発話動詞の用法

- say            意味：一方向的な伝達，（意見）を言う，挨拶を言う  
構文：say that, say 疑問詞節 ※say+名詞句の形はほとんど取らない。  
例文：He said that he had no idea how to use the catalogues.  
■誤りやすい用法（エジソンは電球を発明したと言われている）
  - It is said that Edison invented electric bulbs.
  - Edison is said to have invented electric bulbs.
  - × Edison is said that he invented electric bulbs.
  
- tell            意味：相手への伝達，（人に物語）を伝える  
構文：tell+人+疑問詞節 ※story, lie, truth などの簡単な名詞句も可  
例文：Tell me what the other end of the river is like.  
■誤りやすい用法（私は母の伝言があると言われた）
  - I was told that my mother had left a message.
  - × I was said that my mother had left a message.
  
- speak        意味：一方向的な発話，（人に）話しかける  
構文：speak+言語，speak to+人  
例文：That's how I spoke to hundreds of people.
  
- talk            意味：双方向的な発話，（みんなで）話し合う  
構文：We talk about+話題，talk to+人  
例文：We are now talking about the UK economy.  
■誤りやすい用法（彼は家族のことを私に話してくれた）
  - He talked / spoke to me about his family.
  - × He talked / spoke me about his family.

## 5.4 教育的示唆

### 5.4.1 基本 3 動詞の指導の方向性

本節においては、ここまでの議論の内容をふまえ、基本 3 動詞についての新たな指導法の試みを行う。目的は、コーパスから得られた知見をふまえ、基本 3 動詞を理解させるための明示的文法知識を与え、それぞれの語法に対する「気づき」を促すことである。実際の補助教材例については、次節で示すこととする。

最も重要な方向性は、コーパスから得られたデータに基づいて、補部構造の性質を中心として、構文全体への意識化を促す点である。特に、典型性や非文性については、関連する複数の語や構文の違いを意識できるよう、文章としてではなく、グラフやチャートのような形式で提示を行う。具体的に使用するタスクは、(1) コーパスから得られた知見に基づく 4 語の意味の意識化、(2) コーパスから得られた知見に基づく構文の意識化、(3) コーパスから得られた知見に基づく補部動詞の意識化、(4) 定着させるための演習問題、(5) 定着のための課題、といった 5 点である。

まず、第 1 のタスクでは、4 語の典型性について考えさせる。たとえば、4 種の使役動詞 (make, let, get, have) の使用頻度を示すグラフを提示し、4 語それぞれの棒グラフを特定するよう指示を与える。4~5 人のグループ内で討論させた後に、解説とともに、それぞれの意味の違い (make : 強制, let : 許可・放置, have : 合意, get : 説得) について、説明を行う。

第 2 のタスクでは、4 語の構文の典型性について考えさせる。たとえば、各使役動詞の補部構造 (原形不定詞・to 不定詞・現在分詞・過去分詞) の占有率を示す円グラフを 4 種提示し、4 語それぞれのグラフを特定するよう指示を与える。4~5 人のグループで討論させた後に、解説とともに、それぞれの使役動詞構文の文法特性について説明を行う。その際、典型性だけでなく、非文性についても言及を行う。

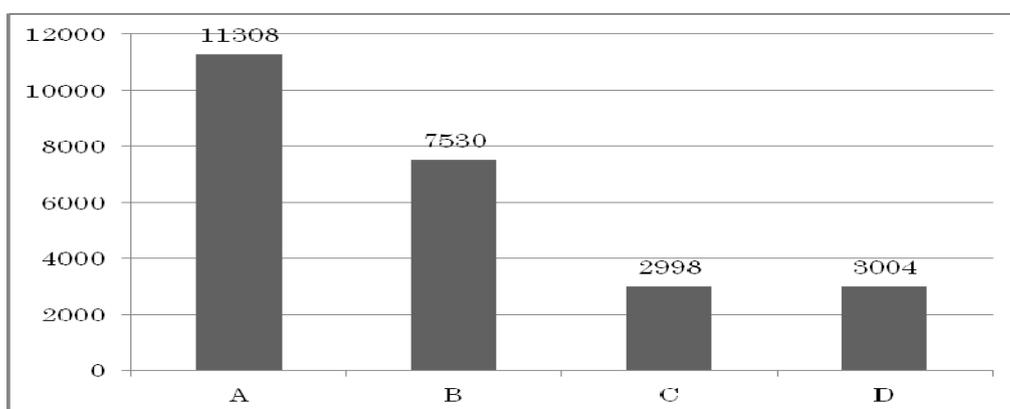
第 3 のタスクでは、補部動詞の意味傾向について考えさせる。たとえば、補部動詞に含意される意味 (状態, 中立, 動作) の占有率を示すグラフを提示し、それぞれの特徴を持つ使役動詞を選ぶよう指示を与える。4~5 人のグループ内で討論させた後、解説とともに、補部動詞の特徴について説明を行う。

第 4 のタスクでは、定着を図るための演習問題を用意する。当該動詞の選択問題、補部構造の選択問題 (または語形変化)、当該動詞の後続部に関する整序問題、当該動詞を用いた課題英作文、の順に演習・解説を繰り返し、指導内容の整理を行う。

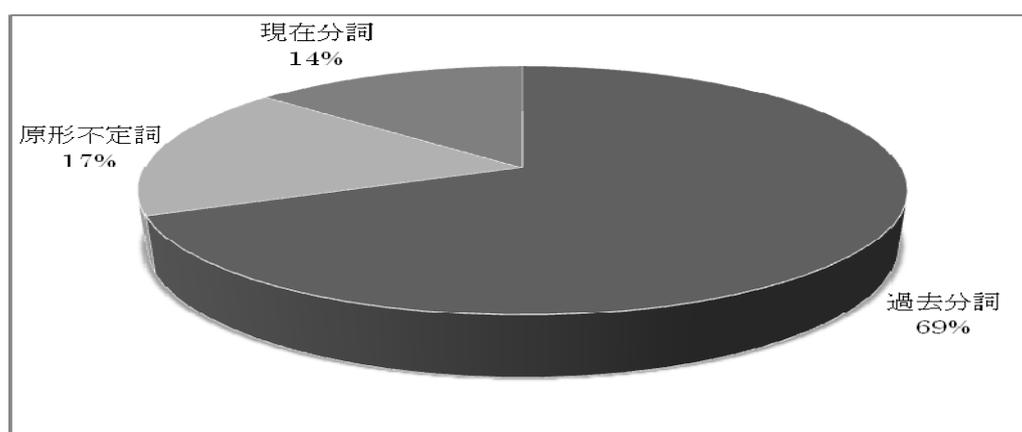
一連の指導に要する時間を 50 分程度とし、高校 2 年生と 3 年生の 1 学期において、補助教材を用いて指導を行う。また、演習後に、次回授業日までの宿題として、自由英作文を課し、フィードバックを行う。以下は、使役動詞の教材の一例である。

#### 5.4.2 使役動詞の教材例

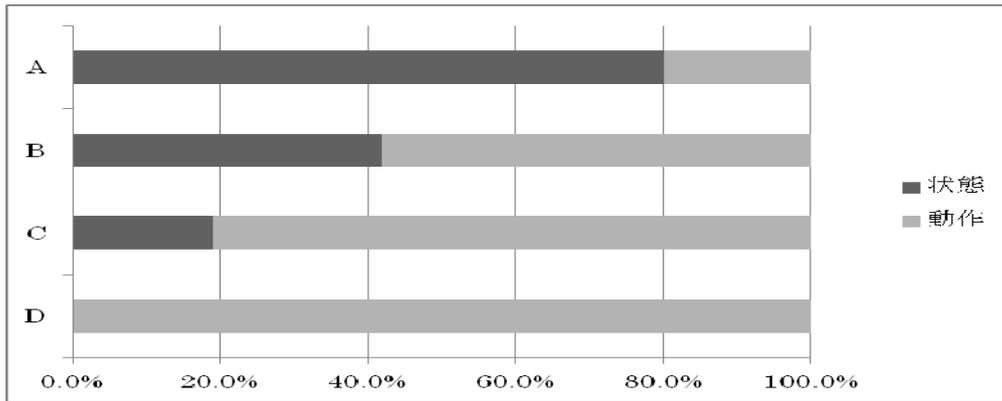
[タスク 1] 高頻度で使用される使役動詞としては、make, let, have, get の 4 語が代表的ですが、下記のグラフの A, B, C, D は、どの使役動詞を指していると思いますか。



[タスク 2] 使役動詞の後続部の形態は、原形不定詞・to 不定詞・現在分詞・過去分詞の 4 種に分かれます。下記の円グラフは、どの使役動詞を指していると思いますか。



[タスク 3] 使役動詞の後続部の動詞には様々な意味が含まれます。下記のグラフの A, B, C, D は、どの使役動詞を指していると思いますか。



[タスク 4-1 空所補充]

- |  |      |
|--|------|
| 01. The discovery ( ) me feel more excited.      | [強制] |
| 02. "You ( ) me go to college?" "I promise."     | [許可] |
| 03. The President did not ( ) his picture taken. | [合意] |
| 04. How can I ( ) him to change?                 | [説得] |
| 05. The doctor was ( ) to eat his own product.   | [強制] |

[タスク 4-2 語形変化]

- |   |           |
|---|-----------|
| 01. Your shoes make you ( ) taller.           | ( look )  |
| 02. You never did let him ( ).                | ( come )  |
| 03. She had her eyes ( ) and was smiling.     | ( close ) |
| 04. The factory got the job ( ) in five days. | ( do )    |
| 05. She was made ( ) this sentence 500 times. | ( write ) |

[タスク 4-3 語句整序]

01. The cards ( about / me / made / think ) my comic.
02. I ( know / him / let ) how happy I was.
03. I wish he ( hair / had / cut / his ) like Bob.
04. He also ( lunch / stolen / his / got ).
05. At once we ( to / were / made / feel ) at home.

[タスク 5] 4種の使役動詞を用いて、3文ずつ英文を作りなさい。[宿題]

### 5.4.3 今後の方向性

本研究では、アンケート調査に基づいて、基本 3 動詞に対する学習者の苦手意識を特定し、母語話者分析・学習者分析・教科書分析を通して、新たな指導法や教材開発の試みを行なった。今後の英語教育において寄与する可能性は大きいと言える。ただし、基本 3 動詞の用法が複雑かつ多様である点や、分析手法に制約があった点などを考慮すると、十分な成果が得られたとは言い難い。よって、研究を精緻化するための課題をふまえつつ、今後の方向性について説明を行う。

1 点目は、母語話者コーパスの問題である。本研究では、母語話者の用法を分析するためのコーパスとして BNC を用いたが、収録されたデータは 1993 年までのイギリス英語であり、現代英語を反映しているとは言い切れない。COCA を参照した結果、ほぼ類似した傾向が示されたものの、年々データが増えていることを考えると、今後も、アメリカ英語の推移について監視を続ける必要がある。

2 点目は、学習者コーパスの問題である。本研究では、対照分析を行うために、ICNALE を利用したが、トピックが 2 点に限られていたため、使用語彙がトピックの影響を受けた可能性がある。また、英文データの収集において、自由英作文が適切であったかという問題がある。特に、使役動詞や知覚動詞のような複雑な構文を収集する上では、「基本 3 動詞を用いて自由に英文を作りなさい」という形式の方が望ましいと言える。

3 点目は、教科書コーパスの問題である。今回、調査対象とした教科書は 6 種 12 冊であったが、使役動詞や知覚動詞の提示が高校 1 年生で行われることを考えると、英語 I の教科書に限定して、すべての教科書を調査すべきであった。今後は、平成 25 年度から採択される新教科書（英語コミュニケーション、英語表現）や中学校の英語教科書も、分析対象に含めるべきである。

4 点目は、新たに開発した補助教材の問題である。本研究では、提示のみにとどまったが、実際の授業において使用し、効果の測定や感想について調査を行う必要がある。設問の分量、文脈の有無、タスクの工夫など、検討すべき課題は多い。

以上、今後、研究のさらなる精緻化に向けて、(1) 母語話者データに基づく、英米差や通時的変化についての研究の継続、(2) 学習者データの増量、とりわけ、センテンスレベルでの条件英作文の収集、(3) 教科書データの拡充、の 3 点を重視しつつ、指導法や教材開発の見直しを図ることを課題としたい。

## 5.5 まとめ

本章では、ここまでの議論を振り返り、研究の目的・特徴・成果について集約を行なった。また、新たな文法記述と教材の一例を示し、今後の研究の方向性について説明を行なった。以下、簡潔にまとめておく。

5.1 においては、本研究の目的についてまとめを行なった。主に、コミュニケーション能力を支える基盤としての英文法の位置づけ、様々な文法研究の成果を融合させるうえでコーパス言語学が果たしうる役割、基本 3 動詞の用法と運用を分析するうえで柱となる 4 種の研究課題について説明を行なった。

5.2 においては、本研究の特徴についてまとめを行なった。新たな文法記述や指導法を考案する上で、高校生の意識調査、母語話者コーパス分析、学習者コーパス分析、教科書コーパス分析を軸としたことや、研究の精緻化のために高校生作文コーパスと教科書コーパスを新たに構築したことについて確認を行なった。

5.3 においては、本研究の成果についてまとめを行なった。分析結果から得られた知見を整理しつつ、基本 3 動詞についての新たな文法記述の試みとして、関連する語の意味の要約、典型構文、非文性、誤用情報について要約を行なった。また、実際の授業で使用する教材の一例を示した。コーパスから得られた知見を活かしつつ、意味と形式の関係に対する「気づき」を促せるよう配慮を行なった。

5.4 では、本研究の今後の方向性についてまとめを行なった。研究の過程において見出された様々な制約をふまえ、アメリカ英語のデータ収集の継続、条件英作文の収集、英語 I や新たな教科書のデータ化、新教材の活用の 4 点を今後の課題と位置づけた。

おわりに

英語教育においては、長きにわたって、暗示的指導か明示的指導か、文法か会話か、形式か意味か、というような二項対立で、文法指導の是非が問われてきた。本論文では、「文法とコミュニケーションは相対するものではない」という視点をふまえ、基本3動詞の用法に焦点を当て、コミュニケーションの基盤となる新たな文法指導のあり方について議論を行なった。

3種のコーパスに基づいて研究を行なったところ、学習者が基本3動詞に対して抱いていた強い苦手意識の要因が、動詞そのものに含意される複雑な用法というより、彼らが学習の拠り所としている教科書に起因している可能性が読み取れた。現行の教科書における基本3動詞の指導の方向性は、明示的でも暗示的でもなく、形式重視でも意味重視でもなく、きわめて曖昧な状況であった。

本論文では、基本3動詞のみ研究対象として扱ったが、上記の問題が、基本3動詞に限定されるとは考えにくい。他の動詞、他の品詞、他の文法単元の中にも、学習者が苦手意識を感じているにもかかわらず、改善の取り組みがなされていない項目が存在するはずである。教員による自主的な改善努力がなされない限り、「教えられない、調べられない、だから使えない」という状況は、今後も続くことになる。

では、今後の文法指導はどうあるべきか。もちろん、わかりやすく、役立つ知識の明示的説明が重要であることは論を待たない。問題は、「わかりやすさ」や「役立つ知識」の定義である。本論文では、基本3動詞の研究にあたって、従来の文法研究の成果の融合を試みた。本論文が目指したものは、生成文法の視点に基づく「母語話者の脳内に存在する文法体系の解明」であり、伝統文法の視点をふまえた「新たな規範の確立」であり、学習英文法の観点に立った「わかりやすく明確な提示」であった。また、これら3点の具現化において寄与したのが、レキシカル・グラマーの視点とコーパス言語学に依拠した研究手法であった。これからの文法指導を考える上において、本論文で試みた研究の方向性が果たす役割は大きいものとする。

今後、かつて以上に、コミュニケーション能力の育成と英文法指導の融合を求められることになる。その際、われわれ教員は、学習者の声に日常的に耳を傾けることを怠ってはいけぬ。彼らが習得を困難と感じている要素に目を向け、従来の指導法や教材記述の見直しを図ることが必要である。

## 参考文献

- 阿部一・清水由理子・霜崎實・長嶋義郎・町田喜義・松井敬（1995）『英語教育における語彙習得：発話動詞の分析』東京：南雲堂
- 安藤貞雄（1997）『テキストはどのように構成されるか』東京：ひつじ書房
- 安藤貞雄（2005）『現代英文法講義』東京：開拓社
- 安藤貞雄（2007）『英文法を探る』東京：開拓社
- 安藤貞雄（2008）『英語の文型』東京：開拓社
- 安藤貞雄・樋口昌幸（1991）『英文法小辞典』東京：北星堂
- 安藤昭一（監修）（2009）『MAINSTREAM I・II』大阪：増進堂
- 阿野幸一・太田洋（2011）『日々の英語授業にひと工夫』東京：大修館書店
- 荒木一雄・安井稔（1992）『現代英文法辞典』東京：三省堂
- Asher, J. (1977). The total physical response approach. In W. R. Blair (Ed.), *Innovative approaches to language learning* (pp. 54-66). Cambridge: Newbury House.
- Aston, G., & Burnard, L. (1998). *The BNC handbook: Exploring the British National Corpus with SARA*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press.
- 馬場千秋（2002）「コンピュータライティングにおけるフィードバック：文法重視 vs. 内容重視」  
関東甲信越英語教育学会第26回千葉研究大会研究発表資料
- 馬場哲夫（2009）「文法指導のアプローチ」金谷憲（編）『英語授業ハンドブック中学校編』（pp. 207-248）東京：大修館書店
- Biber, D. (2001). Corpus linguistics and the study of English grammar. 『英語コーパス研究』 8, 1-17.
- Biber, D., & Reppen, R. (1998). Comparing native and learner perspectives on English grammar: A study of complement clauses. In S. Granger (Ed.), *Learner English on computer* (pp.172-185).
- Biber, D., Conrad, S., & Leech, G. (1999). *Longman student grammar of spoken and written English*. London, UK: Longman.
- Breen, M. (1985). Authenticity in the language classroom. *Applied linguistics*, 6(1), 60-70.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language

- pedagogy. In J. C. Richards, & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication*. New York: Longman
- Carrier, J., & Randall, J. (1992). Argument structure and syntactic structure of resultatives. *Linguistic Inquiry*, 23, 173-234.
- Carter, R., & McCarthy, M. (2006). *Cambridge grammar of English*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M., & Larsen-Freeman, D. (1983). *The grammar book: An ESL / EFL teacher's course*. London, UK: Rowley.
- Chomsky, N. (1959). Review of B. F. Skinner's verbal behavior. *Language*, 35, 26-58.
- 中條清美・内山将夫 (2004) 「統計的指標を利用した特徴語抽出に関する研究」『関東甲信越英語教育学会紀要』 18, 99-108.
- Chujo, K., Utiyama, M., Nakamura, T., & Oghigian, K. (2010). Evaluating statistically extracted domain-specific word lists. In G. Weir & S. Ishikawa (Eds.), *Corpus, ICT, and language education* (pp. 53-64). Glasgow, UK: University of Strathclyde Publishing.
- Conrad, S. (1999). Will corpus linguistics revolutionize grammar teaching in the 21st century? *TESOL Quarterly*, 31, 548-559.
- Cook, G. (1998). The use of reality: A reply to Ronald Carter. *ELT Journal*, 52(1), 57-63.
- Cowie, A. P. (Ed.). (1998). *Phraseology: Theory, analysis, and applications*. Oxford, UK: Oxford University Press. [南出康世・石川慎一郎 (監訳) (2009) 『慣用連語とコロケーション: コーパス・辞書・言語教育への応用』 東京: くろしお出版]
- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213-238.
- Declerck, R. (1991). *A comprehensive descriptive grammar of English*. Tokyo: Kaitakusha.
- Dirven, R., Goosens, L., Putseys, Y., & Vorlat, E. (1982). *The scene of linguistic action and its perspectivization by speak, talk, say and tell*. Amsterdam: Benjamins.
- Dixon, R. (2002). *A new approach to English grammar on semantic principles*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- 江川泰一郎 (1991) 『英文法解説』 (改訂三版) 東京: 金子書房
- Elder, C., & Davies, A. (1998). Performance on ESL examinations: Is there a language

- distance effect? *The Modern Language Journal*, 89(2), 206-220.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005a). *Analyzing learner language*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005b). *Planning in task-based performance*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- 江利川春雄 (2011) 『受験英語と日本人：入試問題と参考書から見る英語学習史』 東京：研究社出版
- 江利川春雄 (2012) 「学習英文法の歴史的意義と今日的課題」 大津由紀雄 (編) 『学習英文法を見直したい』 (pp. 10-25) 東京：研究社出版
- Foster, P. (2009). Native speakers and task performance: Comparing effects on complexity, fluency and lexical diversity. *Language learning*, 59(5), 866-896.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- 現影秀昭 (2004) 「迂言的 have 使役構文に関する構文理論的考察」 『埼玉学園大学人間学部研究紀要』 5, 15-27.
- Gilquin, G. (2006). The place of prototypicality in corpus linguistics: Causation in the hot seat. In S.T. Gries & A. Stefanowitsch (Eds.), *Corpora in cognitive linguistics: Corpus-based approaches to syntax and lexis* (pp.159-192). New York: Mouton de Gruyter.
- Granger, S. (Ed.). (1998). *Learner English on computer*. London, UK: Longman.
- Granger, S. (2001). The grammatical and lexical patterning of MAKE in native and non-native student writing. *Applied Linguistics*, 22(2), 173-195.
- Granger, S., Dagneaux, E., & Meunier, F. (2002). *The International Corpus of Learner English: Handbook and CD-ROM*. Louvain-la-Neuve: Presses Universities de Louvain.
- Granger, S., Dagneaux, E., Meunier, F., & Paquot, M. (2009). *International corpus of learner English*. Louvain-la-Neuve: Presses Universities de Louvain.

- Gronemeyer, C. (1999). On deriving complex polysemy: The grammaticalization of *get*. *English Language and Linguistics*, 3(1), 1-39.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London, UK: Longman
- 濱岡美郎 (2011) 『英語教師のためのコンピュータ活用法』 東京：大修館書店
- 半田一郎 (1958) 『イエスペルセン：文法の原理』 東京：岩波書店
- Harmer, J. (1999). *How to teach English*. London, UK: Longman. [渡邊時夫 (監訳)  
(2001) 『21 世紀の英語教育を考える：新しい英文法の学び方・教え方』 東京：ピアソン・エデュケーション]
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Edingburgh, UK: Pearson Education Limited.
- 橋内武他 (編) (2009) 『POLESTAR English Course I・II』 東京：数研出版
- Hayashi, K. (1995). Form-focused instruction and second language proficiency. *RELC Journal*, 26(1), 95-115.
- Herdan, G. (1960). *Type-Token mathematics: A textbook of mathematical linguistics*. The Hague: Mouton.
- 平林健治 (2004) 「日本人初級英語学習者の自由英作文能力の要因について: プロダクトの分析から」 『中部地区英語教育学会紀要』 34, 43-50.
- 廣森友人 (2006) 『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』 東京：多賀出版
- Holmes, J. (1988). Doubt and certainty in ESL textbooks. *Applied Linguistics*, 9(1), 21-44.
- 堀正広 (2009) 『英語コロケーション入門』 東京：研究社出版
- Hornby, A. S. (1975). *Tense, aspect, and modality*. New York: Academic Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- 家入葉子 (2007) 「使役動詞 make の史的発達に関する一考察: Caxton の Reynard the Fox を中心に」 『英語史研究会会報研究ノート』 18-24.
- 池上嘉彦 (2007) 『英語の感覚・日本語の感覚：＜ことばの意味＞の仕組み』 東京：日本放送協会出版
- 今井隆夫 (2010) 『イメージで捉える感覚英文法：認知文法を参照した英語学習法』 東京：開拓社

- 今里健一郎 (2008) 『Excel で手軽にできるアンケート分析』 東京：財団法人日本規格協会
- 井上永幸 (2008) 「辞書とコーパス」 中村純作・堀田秀吾 (編) 『コーパスと英語教育の接点』 (pp. 43-65). 東京：松柏社
- 井上聡 (2010a) 「意味と形式の観点から考える使役動詞 **make** の用法：British National Corpus に基づく考察」 『英語教育研究』 33, 31-40.
- 井上聡 (2010b) 「意味と形式の観点から考える使役動詞の用法：British National Corpus に基づく考察」 『言語文化学会論集』 34, 143-165.
- 井上聡 (2010c) 「日本人英語学習者の知覚動詞運用：学習者コーパスに基づく研究」 第 36 回全国英語教育学会口頭発表資料
- 井上聡 (2011a) 「英語学習者の主要動詞に対する意識の可視化：統計手法に基づく学習者のアンケート調査」 『統計数理研究所共同研究レポート』 256, 1-16.
- 井上聡 (2011b) 「日本人英語学習者による 4 種の基本使役動詞の使用状況」 『中部地区英語教育学会紀要』 40, 89-96.
- 井上聡 (2011c) 「英作文コーパスデータを用いた学習者の英語力推定の試み」 第 37 回全国英語教育学会口頭発表資料
- 井上聡 (2011d) 「基本発話動詞の用法：BNC に基づく研究」 『外国語教育学会紀要』 14, 1-18.
- 井上聡 (2012a) 「学習者の品詞使用能力の検討：NS-NNS コーパスに基づく計量分析」 『統計数理研究所共同研究レポート』 277, 53-62.
- 井上聡 (2012b) 「高校生の自由英作文の評価指標の検討：学習者コーパスに基づく検討」 『英語教育研究』 35, 13-30.
- 井上聡 (2012c) 「コーパスに基づく英語発話動詞の研究：日本人学習者のための教材開発を目指して」 第 38 回全国英語教育学会口頭発表資料
- 井上聡 (2012d) 「使役動詞の効果的指導法の検討：母語話者・学習者・教材コーパス分析から示される文法指導の方向性」 外国語教育メディア学会第 52 回全国研究大会口頭発表資料
- 井上聡 (2012e) 「コーパスに基づく知覚動詞の研究：教科書記述と高校生の使用実態の関係」 『電子情報通信学会技術研究報告』 112(339), 35-40.
- 井上聡・石川慎一郎 (2010) 「学習者コーパスに見る使役動詞 **make** の使用の現状：統計的手法に基づいて」 『統計数理研究所共同研究レポート』 238, 95-108.
- Inoue, S. (2010). Usage of perceptual verbs: A study based on the British National

- Corpus. In G. Weir & S. Ishikawa (Eds.), *Corpus, ICT, and language education* (pp. 79-88). Glasgow, UK: University of Strathclyde Publishing.
- Inoue, S. (2011). How speech-act verbs should be described: A based on NS and NNS corpus. In K. Akasu & S. Uchida (Eds.), *Lexicography: Theoretical and practical perspectives* (pp. 170-179). Tokyo: The Asian Association for Lexicography.
- 石黒昭博(監修)(2009)『総合英語 Forest』(第5版) 東京:桐原書店
- 石川慎一郎(2005)「大学生英語学習者の受容語彙力と発表語彙力の関係:語彙サイズテストおよびエッセイ・コーパス分析に基づくアプローチ」『中部地区英語教育学会紀要』 34, 337-344.
- 石川慎一郎(2008a)『英語コーパスと言語教育:データとしてのテキスト』東京:大修館書店
- 石川慎一郎(2008b)「コロケーションの強度をどう測るか:ダイス係数, Tスコア, 相互情報量を中心として」『言語処理学会第14回大会資料』 40-50.
- 石川慎一郎(2010)「日本人英語学習者による中間言語の語彙運用:学習者コーパス CEEAUS を用いた多層的対照中間言語分析」岸本秀樹(編)『ことばの対照(pp. 217-231)』東京:くろしお出版
- 石川慎一郎(2010)「日本人英語学習者の目標言語能力特性:4 技能の直接測定が示すこと」『大学英語教育と TOEIC(R)テスト:2010 シンポジウム論文集』(国際ビジネスコミュニケーション協会), 87-98.
- 石川慎一郎(2012)『ベーシックコーパス言語学』東京:ひつじ書房
- 石川慎一郎・前田忠彦・山崎誠(編)(2010)『言語研究のための統計入門』東京:くろしお出版
- Ishikawa, S. (2011). Learner corpus and lexicography: “Help-boxes” in EFL dictionaries for Asian learners: A study on the international corpus network of Asian learners of English. In K. Akasu & S. Uchida (Eds.), *Asialex 2011 proceedings: Lexicography, theoretical and practical perspectives* (pp. 190-199). Tokyo: The Asian Association for Lexicography.
- 石川有香(2010)「第5章 回帰分析:データから説明モデルを作る」石川慎一郎・前田忠彦・山崎誠(編)『言語研究のための統計入門』(pp. 105-138). 東京:くろしお書店
- 伊藤健三・廣瀬和清・萱原雅弘・佐々木一隆(1999)『大学生のための英文法』東京:開

拓社

伊藤正光 (2002) 『計量言語学入門』 東京：大修館書店

和泉絵美・内元清貴・伊佐原均 (編) (2004) 『日本人 1200 人の英語スピーキングコーパス』 東京：アルク

和泉伸一 (2009) 『フォーカス・オン・フォームを取り入れた新しい英語教育』 東京：大修館書店

Jackendoff, R. (1987). *Foundations of language*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Jackendoff, R. (1990). *Semantic structures*. Cambridge, MA: MIT Press.

Jacobs, H.L., Zinkgraf, S.A., Wormuch, D.R., Hartfiel, V.F., & Hughey, J.B. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach*. Rowley, MA: Newbury House.

Jarvis, S. (2000). Methodological rigor in the study of transfer: Identifying L1 influence in the interlanguage lexicon. *Language Learning*, 50(2), 245-309.

Jespersen, O. (1924). *The philosophy of grammar*. London: George Allen & Unwin.

Jespersen, O. (1933). *Essentials of English grammar*. London: George Allen & Unwin.

Jespersen, O. (1949). *A modern English grammar on historical principles*. London: George Allen & Unwin.

神保尚武 (編) (2012) 『Power On English I・II』 東京：東京書籍

樺島忠夫 (1955) 「類別した品詞の比率に見られる規則性」『国語国文』 24(6), 385-387.

Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Quirk & H. Widdowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (pp. 11-30). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

影山太郎 (1996) 『動詞意味論』 東京：くろしお出版

影山太郎 (2009) 『日英対照：形容詞・副詞の意味と構文』 東京：大修館書店

菅民郎 (2007) 『Excel で学ぶ多変量解析入門』 東京：オーム社

菅民郎・藤木隆司 (2009) 『Excel で学ぶ統計解析入門』 東京：オーム社

金谷憲 (2006) 『英語授業改善のための処方箋：マクロに考えミクロに対処する』 東京：大修館書店

金谷憲 (2007) 『高校英語教育を変える：和訳先渡し授業の試み』 東京：三省堂

金谷憲 (2009) 『教科書だけで大学入試は突破できる』 東京：三省堂

- 金谷憲教授還暦記念論文集刊行委員会（編）（2008）『英語教育・英語学習研究 現場型リサーチと実践へのアプローチ』東京：桐原書店
- 柏野健次（2010）『英語語法レファレンス』東京：三省堂
- Kaszubski, P. (1998). Enhancing a writing textbook: A National perspective. In S. Granger (Ed.), *Learner English on computer* (pp. 172-185).
- 加藤あや美（2008）「使役構文の意味：迂言的使役動詞 make を中心に」『桜花学園大学人文学研究紀要』10, 37-46.
- 木村博是・木村友保・氏木道人（編）（2010）『英語教育学大系第 10 巻 リーディングとライティングの理論と実践：英語を主体的に「読む」・「書く」』東京：大修館書店
- 金明哲（2009）『テキストデータの統計学入門』東京：岩波書店
- 岸学・吉田裕明（2010）『ツールとしての統計分析：Excel の基本からデータ入力・集計・分析まで』東京：オーム社
- 岸野英治（2008）『総合コミュニケーション英文法』東京：大修館書店
- 北村まゆみ・杉浦正利（2011）「英文エッセイ評価における指標としての接続語句」『英語コーパス研究』18, 33-48.
- 小寺茂明（1996）『英語教科書と文法教材研究』東京：大修館書店
- 小寺茂明・吉田晴世（2007）『英語教育の基礎知識：教科教育法の理論と実践』東京：大修館書店
- 小池生夫（編）（2007）『応用言語学辞典』東京：研究社出版
- 国立教育政策研究所教育課程センター（2003）『平成 13 年度小中学校教育課程実施状況調査報告書：中学校英語』
- 児島修（2010）『ファンダメンタル英語史』東京：ひつじ書房
- 小嶋英夫・尾関直子・廣森友人（編）（2010）『英語教育学体系第 6 巻 成長する学習者：学習者要因と自立学習』東京：大修館書店
- 小西友七（1980）『英語基本動詞辞典』東京：研究社出版
- 小西友七（編）（2006）『現代英語語法辞典』東京：三省堂
- 小西友七・南出康世（編）（2006）『ジーニアス英和辞典』東京：大修館書店
- Koprowski, M. (2005). Investigating the usefulness of lexical phrases in contemporary coursebooks. *ELT Journal*, 59(4), 322-332.
- 向後千春・富永敦子（2009a）『統計学が分かる：ハンバーガーショップでむりなく学ぶ、

- やさしく楽しい統計学』東京：技術評論社
- 向後千春・富永敦子（2009b）『統計学が分かる：回帰分析・因子分析編：アイスクリームで味わう，関係の統計学』東京：技術評論社
- Krashen, S. (1983). Newmark's "ignorance hypothesis" and current second language acquisition theory. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 135-153). Rowley, MA: Newbury House.
- Krashen, S. (2004). *The power of reading: Insights from the research*. London, UK: Libraries Unlimited Inc.
- Krashen, S., & Terrell, T. (1988). *The natural approach*. Hertfordshire, UK: Prentice Hall International.
- 工藤洋路・根岸雅史（2002）「自由作文の採点方法による採点者間信頼性について」, *Annual Review of English Language Education in Japan (ARELE)*, 13, 91-100.
- 久野暉・高見健一（2005）『謎解きの英文法：文の意味』東京：くろしお出版
- 久留友紀子・大年順子・正木美知子・金志佳代子（2011）「EFL ライティング・ループリックの検証：授業での運用を通じて」『JACET 関西支部ライティング指導研究会紀要』9, 13-24.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lam, P.W.Y. (2009). Discourse particle in corpus data and textbooks: The case of well. *Applied Linguistics*, 31(2), 260-281.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar: Descriptive application*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Leech, G. (1998). Preface. In S. Granger (Ed.), *Learner English on computer* (pp. xvii-xviii). London, UK: Longman.
- Leech, G. (1992). Corpora and theories of linguistic performance: in Svartvik, J. (ed.), *Directions in corpus linguistics: proceedings of Nobel symposium 82* (pp. 125-148). Berlin and New York, Mouton de Gruyter.
- Leech, G. (2005). 『コーパス活用ロングマン実用英文法辞典』東京：桐原書店
- Leech, G., Rayson, P., & Wilson, A. (2001). *Word frequencies in written and spoken English: Based on the British National Corpus*. London, UK : Longman.
- Leech, G., & Svartvik, J. (2002). *A communicative grammar of English*. London, UK:

Pearson Education Limited.

Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. B. Ginsberg & C. Kramersch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.

前田啓朗 (2011) 「きちんと理解し, きちんと伝えるための統計分析その2: 差の意味を検討する」『英語教育 11月号』(p. 54). 東京: 大修館書店

丸田忠雄 (1998) 『使役動詞のアナトミー: 語彙的使役動詞の語彙概念構造』東京: 松柏社

McEnery, T., & Wilson, A. (2001). *Corpus linguistics*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.

薬袋喜郎 (2003) 『学校では教えてくれない英文法: 英語を正しく理解するための55のヒント』東京: 研究社出版

南出康世・中邑光男 (編) (2011) 『ジーニアス和英辞典第3版』東京: 大修館書店

Mindt, D. (1995). *An empirical grammar of the English verb: Modal verbs*. Berlin: Cornesen.

三浦省五 (編) (2008) 『英語教師のための教育データ分析: 授業が変わるテスト・評価・研究』東京: 大修館出版

水本篤 (2008) 「自由英作文における語彙の統計指標と評定者の総合的評価の関係」『統計数理研究所リポート』215, 15-28.

水本篤 (2010) 「第8章 主成分分析: データの情報を圧縮する」石川慎一郎・前田忠彦・山崎誠 (編) 『言語研究のための統計入門』(pp. 193-218). 東京: くろしお書店

水野光晴 (2000) 『中間言語分析: 英語冠詞習得の軌跡』東京: 開拓社

望月昭彦 (編) (2010) 『改訂版新学習指導要領に基づく英語科教育法』東京: 大修館書店

文部省 (1989) 『高等学校学習指導要領解説: 外国語編 (英語編)』東京: 教育出版

文部科学省 (2008) 『新学習指導要領: 高等学校学習指導要領, 特別支援学校学習指導要領等改定案関係資料』

retrieved from <[http://www.mext.g.jp/a\\_menu/shotoku/new-cs/081223.htm](http://www.mext.g.jp/a_menu/shotoku/new-cs/081223.htm)>.

文部科学省 (2009) 『高等学校学習指導要領解説: 外国語編・英語編』東京: 開隆堂

村野井仁 (2006) 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』東京: 大修館書店

- 村田勇三郎 (1999) 『機能英文法』 東京：大修館書店
- 内藤統也・秋川卓也 (2007) 『文系のための SPSS 超入門』 大阪：プレアデス出版
- 中川右也 (2010) 『教室英文法の謎を探る』 東京：開拓社
- 中島文雄 (1955) 『英文法辞典』 東京：河出書房
- 中尾浩・赤瀬川史朗・宮川進悟 (2002) 『コーパス言語学の技法 I・II』 東京：夏目書房
- 中右実 (1980) 「テンス・アスペクトの比較」 国広哲弥 (編) 『日英語比較講座 2 文法』 (pp. 101-155) 東京：大修館書店
- Nation, I. S. P. (2001). *Teaching vocabulary in another language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2008). *Teaching vocabulary: Strategies and techniques*. Boston, MA: Heinle, Cengage Learning
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL / EFL reading and writing*. New York: Routledge.
- 西村秀夫 (1997) 「英語史」 西光義弘 (編) 『日英語対照による英語学概論』 (pp. 287-365). 東京：くろしお出版
- 織田哲司 (2011) 『英語の語源探訪：ことばと民族の歴史を訪ねて』 東京：大修館書店
- 岡田伸夫 (2012) 「学習英文法の内容と指導法：語と文法と談話」 大津由紀雄 (編) 『学習英文法を見直したい』 (pp. 106-119) 東京：研究社出版
- 荻野俊哉 (2008) 『英文法指導 Q&A：こんなふうに教えてみよう』 東京：大修館書店
- 大井恭子 (2008) 『パラグラフ・ライティング指導入門：中高での効果的なライティング指導のために』 東京：大修館書店
- 奥中則夫 (2011) 『書ける！英語ライティング問題』 東京：研究社
- 大村平 (2011) 『多変量解析のはなし：複雑さから本質を探る』 東京：日科技連出版社
- 大庭幸男 (2011) 『英語構文を探求する』 東京：開拓社
- 大野晋 (1956) 「基本語彙に関する二三の研究」 『国語学』24, 34-46.
- 大下邦幸 (編) (2009) 『意見・考え重視の英語授業：コミュニケーション能力養成へのアプローチ』 東京：高陵社書店
- 尾谷昌則・二枝美津子 (2011) 『構文ネットワークと文法』 東京：研究社
- 大谷泰照 (2007) 『日本人にとって英語とは何か：異文化理解の在り方を問う』 東京：大修館書店
- 大津由紀雄 (編) (2011) 『ことばワークショップ：言葉を再発見する』 東京：開拓社

- 大津由紀雄 (2012) 「学習英文法を考えるヒント」 大津由紀雄 (編) 『学習英文法を見直したい』 (pp. 2-9) 東京：研究社出版
- Palmer, F. R. (1988). *The English verb*. (2nd Ed.). New York: Longman.
- Perkins, K. (1983). On the use of composition scoring techniques, objective measures, and objective tests to evaluate ESL writing ability. *TESOL Quarterly*, 17, 651-671.
- Pery-Woodley, M. M. (1990). Contrasting discourses: Contrastive analysis and a discourse approach to writing. *Language Teaching*, 23, 143-51.
- Pienenmann, M. (Ed.). (2005). *Cross-linguistics aspects of processability theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1985). *A comprehensive grammar of English language*. London, UK: Longman.
- Ruhlemann, C. (2008). A register approach to teaching conversation: Farewell to standard English? *Applied Linguistics*, 29(4), 672-693.
- Rutherford, W. E. (1983). Language typology and language transfer. In S. M. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 358-370). Rowley MA: Newbury House.
- 斎藤兆史 (2007) 『英文法の理論』 東京：日本放送協会出版
- 斎藤兆史 (2012) 「足場としての学習英文法」 大津由紀雄 (編) 『学習英文法を見直したい』 (pp. 27-37) 東京：研究社出版
- 斎藤栄二・鈴木寿一 (編) (2005) 『より良い英語授業を目指して：教師の疑問と悩みに答える』 東京：大修館書店
- 斎藤栄二・鈴木寿一 (2012) 『生徒の間違いを減らす英語指導法：インテイク・リーディングのすすめ』 東京：三省堂
- 齊藤俊雄・中村純作・赤野一郎 (編) (2005) 『英語コーパス言語学：基礎と実践』 (改訂新版) 東京：研究社出版
- 佐久間治 (2009) 『ウソのようなホントの英文法』 東京：研究社出版
- 佐藤芳明・田中茂範 (2009) 『レキシカル・グラマーへの招待：新しい教育英文法への可能性』 東京：開拓社
- 澤田治美 (2009) 『モダリティ』 東京：開拓社

- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 206-226.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(3), 209-231.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlanguage*. London, UK: Longman.
- 瀬戸賢一（編）（2011）『英語多義ネットワーク辞典』東京：小学館
- 清水伸一（2007）「英語となりにくい日本語（文法・構文レベル）」投野由紀夫（編著）『日本人中高生一万人の英語コーパス：JEFFL Corpus』（pp. 135-144）. 東京：小学館
- 霜崎實他（2009）『CROWN English Series I・II』（第2版）東京：三省堂
- 白畑知彦（編）（2007）『英語習得の常識と非常識：第二言語習得研究からの検証』東京：大修館書店
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則（2006）『英語教育用語辞典』東京：大修館書店
- 白井恭弘（2009）『外国語学習の科学：第二言語習得論とは何か』東京：岩波書店
- 静哲人（2009）『英語授業の心・技・体』東京：研究社出版
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New Jersey: Prentice-Hall
- 末永國明・倉持三郎・渡辺益好・佐藤猛郎・加藤裕司・鳥居史郎・田所メアリー（2012）『Powwow ENGLISH COURSE I』京都：文英堂
- 末永國明・倉持三郎・佐藤猛郎・加藤裕司・鳥居史郎・田所メアリー・須永豊（2012）『Powwow ENGLISH COURSE II』京都：文英堂
- 菅原克也（2011）『英語と日本語のあいだ』東京：講談社
- 杉浦正利（2004）「学習者コーパスと母語話者コーパスの4語表現の比較」杉浦正利（編）（2004）『なぜ英語母語話者は英語学習者が話すのを聞いてすぐに母語話者でないとわかるのか』, 25-35. 平成13年度～15年度科学研究費補助金（基盤研究（C）（2）研究成果報告書）（名古屋大学大学院国際開発研究科）
- 杉浦正利（2008）「英文ライティング能力の評価に寄与する言語学的特徴について」成田真澄（代表）『学習者コーパスに基づく英語ライティング能力の評価法に関する研究』33-58. 平成17年度～19年度科学研究費補助金（基礎研究（C）研究成果報告書，課題番号：

17520394)

- 鈴木英一・安井泉 (1994) 『現代の英文法 8 : 動詞』 東京 : 研究社出版
- 鈴木寛次 (2001) 『英文法の仕組みを解く』 東京 : 日本放送協会出版
- 鈴木寛次・三木千絵 (2010) 『根本理解! やり直し英文法』 東京 : 大修館書店
- 鈴木寿一 (2010) 「ディベートを中心としたコミュニケーション能力の育成を目指す指導の効果 : 英語力と英語学習に対する態度への影響」 横川博一 (編) 『現代英語教育の言語文化学的諸相』 東京 : 三省堂出版
- Swan, M. (1994). Design criteria for pedagogic language rules. In M. Bygate., A, Tonkyn., & E, Williams (eds.), *Grammar and the language teacher* (pp. 45-55). New York: Prentice Hall.
- Swan, M. (2005). *Practical English usage*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Swan, M., & Walter, C. (1997). *How English works: A grammar practice book*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- 田島ますみ・深田淳・佐藤尚子・玉岡賀津雄 (2009) 「語彙指標数値と文章主観評価の関係 : 日本人大学生による 2 種類の書き言葉コーパスを使った実証研究」 『中央学院大学社会システム研究所紀要』, 57-76.
- 高橋正夫 (2006) 『英語教育学概論』 東京 : 金星堂
- 高見健一 (2011) 『受身と使役 : その意味規則を探る』 東京 : 開拓社
- 高梨芳郎 (2009) 『データで読む英語教育の常識』 東京 : 研究社出版
- 高島英幸 (編) (2008a) 『英語のタスク活動と文法指導』 東京 : 大修館書店
- 高島英幸 (編) (2008b) 『文法項目別英語のタスク活動とタスク : 34 の実践と評価』 東京 : 大修館書店
- 高島英幸 (編) (2010) 『英文法導入のための「フォーカス・オン・フォーム」アプローチ』 東京 : 大修館書店
- 高島英幸・根岸雅史・村上美保子 (2007) 「中学生の英語学力調査 : 英語の文構造把握力の観点から」 『平成 15~18 年度科学研究助成金 (基盤研究(B)(1)) 研究報告書』
- 高塚成信・迫村純男・深澤清治・安間一雄・組田幸一郎・Raeside, J., & Cannon, T. (2009) 『SUNSHINE English Course I』 東京 : 開隆堂
- 深澤清治・高塚成信・安間一雄・組田幸一郎・迫村純男・Raeside, J., & Cannon, T. (2009) 『SUNSHINE English Course II』 東京 : 開隆堂

- 竹内理 (2007) 『達人の英語学習法』 東京：草思社
- 田中実 (編) (2011) 『オックスフォード英語類義語辞典』 東京：小学館
- 田中茂範・佐藤芳明・阿部一 (2007) 『英語感覚が身につく実践的指導：コアとチャンク  
の活用法』 東京：大修館書店
- 田中茂範・武田修一・川出才紀 (編) (2007) 『E-Gate 英和辞典』 東京：ベネッセ・コー  
ポレーション
- 田中武夫・田中知聡 (2009) 『英語教師のための発問テクニック：英語授業を活性化する  
リーディング指導』 東京：大修館書店
- 田中武夫・島田勝正・紺渡弘幸 (編) (2011) 『推論発問を取り入れた英語リーディング指  
導：深い読みを促す英語授業』 東京：三省堂
- 田中智之 (2003) 「使役動詞の小節補部について」 『茨城大学人文学部紀要』 27, 121-134.
- 寺内一・山内ひさ子・野口ジュディー・笹島成 (編) (2010) 『英語教育学体系第4巻 21  
世紀の ESP：新しい ESP 理論の構築と実践』 東京：大修館書店
- Thomson, A. J., & Martinet, A. V. (1986). *A practical English grammar*. Oxford, UK:  
Oxford University Press.
- Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. London, UK: Longman. [塩沢利雄 (監訳)  
(2001) 『21 世紀の英語教育を考える：新しい英文法の学び方・教え方』 東京：ピ  
アソン・エデュケーション]
- 友繁義典 (2011) 『ネイティブに近づく 英語のニュアンス』 東京：開拓社
- 鳥飼玖美子 (2012) 「国際コミュニケーションと学習英文法」 大津由紀雄 (編) 『学習英文  
法を見直したい』 (pp. 38-41). 東京：研究社出版
- 鳥越秀知・村上純一・岡部一光・三宅新二・三宅忠明・横田一正 (2003) 「テキストブックコーパス  
に基づくライティングの分析的評価」 『英語コーパス研究』 10, 137-145.
- 投野由紀夫 (2005) 「教材とコーパス」 『立命館言語文化研究』, 16(4), 157-167.
- 投野由紀夫 (編) (2007) 『日本人中高生一万人の英語コーパス：中高生が書く英文の実態  
とその分析』 東京：小学館
- 投野由紀夫 (2008) 「教材とコーパス」 中村純作・堀田秀吾 (編) (2008) 『コーパスと英  
語教育の接点』 (pp. 3-21). 東京：松柏社
- 投野由紀夫 (2009) 「コーパス研究」 小寺茂明・吉田晴代 (編) (2009) 『スペシャリスト  
による英語教育の理論と応用』 (pp. 129-144). 東京：松柏社

- 投野由紀夫 (2010) 「第 8 章 学習者コーパス：英語習得プロセスの記述と語彙指導」岡田伸夫・南出康世・梅咲敦子 (編) 『英語教育学大系第 8 巻 英語教育と英語研究：ことばの研究を教育に活かす』 (pp. 135-154). 東京：大修館書店
- Tono, U. (2010). Learner corpus research: Some recent trend. In G. Weir & S. Ishikawa (Eds.), *Corpus, ICT, and language education* (pp. 7-17). Glasgow, UK: University of Strathclyde Publishing.
- 外山滋比古 (2003) 『英語の発想・日本語の発想』 東京：日本放送協会出版
- Tregidgo, P. (1982). 'Let' and 'let's.' *ELT Journal*, 36(3), 186-188.
- 土屋澄男 (2008) 『英語コミュニケーションの基礎をつくる音読指導』 東京：研究社出版
- 月足亜由美 (2004) 「have+目的語／補文構文のスキーマ的意味」『甲南女子大学研究紀要』, 40, 61-70.
- 若林俊輔・根岸雅史 (1993) 『無責任なテストが落ちこぼれを作る』 東京：大修館書店
- 涌井良幸 (2009) 『ゼロからのサイエンス：多変量解析がわかった！』 東京：日本実業出版
- 渡辺茂 (1986) 「ネクサスの機能とその統語法的機能」『東京国際大学教養学部紀要』 34, 69-79.
- 綿貫陽 (2008) 『表現のための実践ロイヤル英文法』 東京：旺文社
- 亘理陽一 (2012) 「学習英文法を考える際の論点を整理する」 大津由紀雄 (編) 『学習英文法を見直したい』 (pp. 66-86). 東京：研究社出版
- Wehmeier, S. (Ed.). (2010). *Oxford advanced learner's dictionary of English*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- West, M. (1953). *A general service list of English words*. London, UK: Longman.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (2000). On the limitations of linguistics applied. *Applied Linguistics*, 21(1), 3-25.
- Williams, J. (1995). Focus on form in communicative language teaching: Research findings and the classroom teacher. *TESOL Journal*, 4(4), 12-16.
- Woodford, P. E. (1982). *An introduction to TOEIC: The initial validity study*. Princeton, NJ: ETS.

- 八木克正 (1977) 「補文を伴う使役動詞」『帝塚山短期大学紀要』 14, 105-118.
- 八木克正 (1983) 「語法とは何か」『帝塚山短期大学紀要』 20, 381-389.
- 八木克正 (1984) 「Make の語法 : 『語の文法』 の観点から」『帝塚山短期大学紀要』 21, 365-377.
- 八木克正 (1998) 『英語の文法と語法 : 意味からのアプローチ』 東京 : 研究社出版
- 八木克正 (2000) 『ネイティブの直観に迫る語法研究 : 現代英語への記述的アプローチ』 東京 : 研究社出版
- 山岸信義・高橋貞雄・鈴木政浩 (編) (2010) 『英語教育学大系第 11 巻 英語授業デザイン : 学習空間づくりの教授法と実践』 東京 : 大修館書店
- 山口昌彦 (1991) 『英語英文法重要用語辞典』 東京 : 南雲堂書店
- 山梨正明 (2009) 『認知構文論』 東京 : 大修館書店
- 山西博之 (2004) 「高校生の自由英作文はどのように評価されているのか : 分析的評価尺度と総合的評価尺度の比較を通しての検討」, *JALT Journal*, 26(2), 189-205.
- 山西博之 (2005) 「一般化可能性理論を用いた高校生の自由英作文評価の検討」, *JALT Journal*, 27(2), 169-185.
- 山西博之・久留友紀子・大年順子・正木美知子・金志佳代子 (2011) 「EFL 教室における書き直しツールとしてのライティング・ループリックの使用 : 学生の意識調査と教員の評価結果をもとに」第 37 回全国英語教育学会口頭発表資料
- 柳瀬陽介 (2012) 「コミュニケーション能力と学習英文法」 大津由紀雄 (編) 『学習英文法を見直したい』 (pp. 52-65). 東京 : 研究社出版
- 安井稔 (1996) 『例解現代英文法辞典』 東京 : 大修館書店
- 安井稔 (2005) 『英文法総覧』 東京 : 開拓社
- 安井稔 (2012) 「学習英文法への期待」 大津由紀雄 (編) 『学習英文法を見直したい』 (pp. 268-278). 東京 : 研究社出版
- 吉田正治 (1998) 『英語教師のための英文法』 東京 : 研究社出版
- 吉田正治 (2007) 『続英語教師のための英文法』 東京 : 研究社出版
- 吉川洋・友繁義典 (2008) 『入門講座 : 英語の意味とニュアンス』 東京 : 大修館書店