

愛知学院大学

語研紀要

第47巻 第1号 (通巻48号)

論 文

Reading Popular Science Magazines:

A Systemic Functional Perspective on Choosing Teaching Materials
toward Academic Reading

.....Masamichi WASHITAKE (3)

英語授業におけるMicrosoft Teamsを活用したジグソー活動

.....川 口 勇 作 (21)

Factors Affecting the Language Learning Strategies
of Japanese University Students

.....Glenn D. GAGNE & Marissa M. ODA (39)

Online Expansive Reading

..... Heather DOIRON (63)

読書するヒロインをめぐるジェンダー的考察

—『美女と野獣』の主人公ベルの「読書」に焦点を当てて—

.....水 町 いおり (71)

有名人物描写のジャンル構造と語彙文法的選択の
特徴およびその日本の英語教育への応用:

ミシェル・オバマの例

.....水 野 友 貴 (87)

2022年 1 月

愛知学院大学語学研究所

目 次

論 文

- Reading Popular Science Magazines:
A Systemic Functional Perspective on Choosing Teaching Materials
toward Academic Reading
.....Masamichi WASHITAKE (3)
- 英語授業における Microsoft Teams を活用したジグソー活動
.....川 口 勇 作 (21)
- Factors Affecting the Language Learning Strategies
of Japanese University Students
.....Glenn D. GAGNE & Marissa M. ODA (39)
- Online Expansive Reading
..... Heather DOIRON (63)
- 読書するヒロインをめぐるジェンダー的考察
—『美女と野獣』の主人公ベルの「読書」に焦点を当てて—
.....水 町 いおり (71)
- 有名人物描写のジャンル構造と語彙文法的選択の
特徴およびその日本の英語教育への応用：
ミシェル・オバマの例
.....水 野 友 貴 (87)

Reading Popular Science Magazines:

A Systemic Functional Perspective on Choosing Teaching Materials toward Academic Reading

Masamichi WASHITAKE

Abstract

This present paper is an attempt to show the lexicogrammatical characteristics of articles in popular science magazines. It focuses on the following items: lexical density (the organization of nominal groups) and grammatical intricacy (the nature of clause complexes). The purpose of this paper is to show whether or not reading articles in popular science magazines can help students understand scientific papers written in English. Thus, the characteristics found in articles in popular science magazines are compared with those of scientific papers. As a result of the analysis, critical differences between the two text types are found: different complexity of nominal groups and different usage of clause complexes, especially projection. It has become clear that although popular science magazines may share the same topics with scientific papers, their lexicogrammatical nature is different. Therefore, this paper concludes that if an English teacher wants their students to improve their academic reading ability, choosing articles in popular science magazines as reading materials does not seem to be effective.

1. Introduction

When an English teacher chooses her/ his reading materials for students, it is likely that s/he focuses on the topic that the text provides. For example, for

freshmen, who are going to read scientific papers in their senior, s/he might be tempted to choose reading materials that cover scientific topics, such as articles in *Popular Science* and *Scientific American*. It seems desirable for these freshmen to be familiar with the latest science and technology. However, it should also be considered whether or not reading articles in popular science magazines contributes to students' reading skills.

This paper explores articles in popular science magazines from the perspective Systemic Functional Linguistics (e.g. Butt, *et al.*, 2012; Eggins, 2004; Halliday, 2014; Halliday and Matthiessen, 1999; Thomson, 2014). Its focuses are on the followings: lexical density, which is derived from the organization of nominal groups; and grammatical intricacy, which is related to the nature of clause complexes). Its goal is to answer the question: can reading articles in popular science magazines help students understand scientific papers written in English? Thus, the results of the analysis are compared with those of scientific papers.

Examples are extracted from articles in *Scientific American* and *Popular Science* and open assess papers in *Nature Medicine* and *Nature Cell Biology*. All of the texts are available on the Internet and deal with symptoms or treatments of COVID-19.

2. Lexicogrammatical Analysis of Popular Science Magazines

Popular science magazines, such as *Popular Science* and *Scientific American* introduce science and technology to the general public. Since their readers are assumed to be common people who are interested in science and technology, the way to construct knowledge is presumably different from that of scientific papers whose intended readers are scientists.

I explored two articles from *Popular Science* and *Scientific American*, focusing on two types of complexity (lexical density and grammatical complexity) and found two lexicogrammatical features: the way to organize nominal groups and to form clause complexes. In this section, I will analyze the two items and compare the results with lexicogrammatical characteristics of scientific papers.

2.1 Lexical Density and Organization of Nominal Groups

The complexity of a text can be discussed in two ways: lexical density and grammatical intricacy. Lexical density is the proportion of content words to the text, and grammatical intricacy shows the length and depth of clause complexes (Halliday, 2002). When we try to understand a text, we have to consider this tendency: “Written language tends to be lexically dense, but grammatically simple” (Halliday, 2002: 336) and “while spoken English is marked by intricacy in the clause complex, written English is marked by complexity in the nominal group (Halliday, 2002: 343).

According to Halliday (2004a: 33), “a mean value of around 1–2 in casual speech and around 6–10 in technical writing is typical of many samples that I have counted”. In addition, “in scientific writing the lexical density may go considerably higher” (Halliday, 2004b: 168).

Lexical density can be measured as the number of lexical words (content words) per clause. The value of lexical density that I counted in articles from popular science magazines is around 6–8; while that in scientific papers is over 12. Popular science magazines are less complex from the viewpoint of lexical density. However, degree of lexical density is not the only crucial point; we need detailed analysis to show how complex the nominal groups are.

According to Halliday and Matthiessen (2014), a nominal group in English can interpreted as Figure 1.

Figure 1: An interpretation of a nominal group

| | | | | | | | |
|-----------------|------------|------------|-----------|-----------|------------|--------|-------------------------|
| <i>text</i> | these | two | splendid | old | electric | trains | with pantographs |
| <i>function</i> | Deictic | Numerative | Epithet | | Classifier | Thing | Qualifier |
| | | | Attitude | Quality | | | |
| <i>class</i> | determiner | numeral | adjective | adjective | adjective | noun | prepositional phrase |

(adapted from Halliday, 2014: 388)

‘Thing’ is the semantic core of the nominal group. It can be characterized by the following elements. Most generally, ‘Deictic’ indicates whether the thing is specific or not. In addition to it, another Deictic element called ‘post-Deictic’ may occur, which identifies a subset of the thing by referring to its fame or familiarity, or its similarity and dissimilarity. ‘Numerative’ indicates numerical features. ‘Epithet’ indicates qualities which are either experiential (Quality) or interpersonal (Attitude). ‘Classifier’ indicates subclasses of the thing. ‘Qualifier’ follows the thing and function as post-modifier. Qualifier is either a clause or phrase, and they are rankshiftedⁱ and ‘embedded’ in nominal groups. (Halliday, 2014: 364–388).

Here are two examples extracted from two popular science magazines, *Scientific American* (Example 1) and *Popular Science* (Example 2).

Example 1

He points out that another second-generation vaccine that offers many of the same logistical selling points as CureVac’s, such as long-term refrigerator storage, has stood up to the variant challenge well. Earlier this week, Novavax in Gaithersburg, Maryland, reported that its protein-based vaccine was more than 90% effective at preventing COVID-19 in a large US trial, run at a time that the Alpha variant was prevalent. (Dolgin, 2021)

Example 2

A team of researchers in the United Kingdom analyzed the health outcomes of adults who contracted COVID-19 and then used a voluntary symptom-tracking mobile app. The participants who received one of two doses of the Pfizer, Moderna, or AstraZeneca vaccines between December 2020 and July 2021 were compared against a control group of unvaccinated individuals. (Seo, 2021)

These examples show a typical characteristic of articles in popular science magazines: When the value of lexical density is high, they tend to use ‘embedded’ clauses and embedded phrases/ groups.

Embedded clauses and phrases/ groups are ones that are shifted down a rank to lower level. For example, *that offers many of the same logistical selling points as CureVac’s, such as long-term refrigerator storage* in Example 1 does not have the same status as a clause but functions as part of a nominal group. Since embedded elements are ‘rankshifted’, we also use the term ‘rankshifted’ (See e.g., Butt, 2012: 200–201; Eggins, 2004: 131–133; and Thomson, 24–25 for further details).

Example 1, whose lexical density is 9.0 uses 3 embedded clauses; and Example 2, whose lexical density is 16.5 uses an embedded clause complexⁱⁱ, an embedded clause and an embedded phrase.

The followings show the analyses (In accordance with the convention of Systemic Functional Linguistics, [[[]]] is used as the boundary marker of embedded clause complexes, [[]] as that of embedded clauses and [] as that of embedded phrases and groups):

Figure 2: An analysis of a nominal group in Example 1

| | | | |
|--------------|-------------------|---------|---|
| another | second-generation | vaccine | that offers many of the same logistical selling points as CureVac's, such as long-term refrigerator storage |
| post-Deictic | Classifier | Thing | Qualifier (embedded clause) |

In the analysis in Figure 2, *another* serves as post-Deictic, *second-generation* as Classifier, *vaccine* as Thing. In addition, the rankshifted clause, *that offers many of the same logistical selling points as CureVac's, such as long-term refrigerator storage* serves as Qualifier of the nominal group.

Figure 3: Analyses of nominal groups in Example 2

| | | | |
|---------|------------|----------|---|
| the | health | outcomes | of adults [[[who contracted COVID-19 and then used a voluntary symptom-tracking mobile app]]] |
| Deictic | Classifier | Thing | Qualifier (embedded phrase with embedded clause complex) |

| | | |
|---------|--------------|---|
| The | participants | who received one of two doses of the Pfizer, Moderna, or AstraZeneca vaccines between December 2020 and July 2021 |
| Deictic | Thing | Qualifier (embedded clause) |

In the first analysis in Figure 3, *the* serves as Deictic, *health* as Classifier and *outcomes* as Thing. In addition, the prepositional phrase with a rankshifted clause complex, *of adults who contracted COVID-19 and then used a voluntary symptom-tracking mobile app* is rankshifted and serves as Qualifier. In the second analysis, *The* serves as Deictic, *participants* as Thing, and the rankshifted clause, *who received one of two doses of the Pfizer, Moderna, or AstraZeneca vaccines between December 2020 and July 2021* as Qualifier.

On the other hand, in scientific papers, different components of nominal groups seem to contribute to the high value of lexical density. In order to illustrate the difference, I will explore the examples extracted from *Nature Medicine* (Example 3) and *Nature Cell Biology* (Example 4).

Example 3

COVID-19 can have an unpredictable clinical course. Patients might suddenly deteriorate into severe respiratory failure, defined as a respiratory ratio (partial oxygen pressure (PaO₂)/ fraction of inspired oxygen (FIO₂)) below 150 mmHg, necessitating non-invasive ventilation (NIV) or mechanical ventilation (MV). Early recognition of patients at risk of progressing to severe disease and timely onset of targeted treatment are of utmost importance. (Kyriazopoulou, E. *et al.*, 2021)

Example 4

Severe acute respiratory syndrome coronavirus-2 (SARS-CoV-2) infection is at the origin of coronavirus disease 2019 (COVID-19), characterized by a first phase of benign flu-like symptoms with an efficient control of the infection in most case. In a second phase, disease aggravation may lead to acute respiratory failure, sepsis and death. This is due to a multiplicity of factors: (1) an exacerbated inflammatory reaction, with systemic and organ-specific manifestations, (2) persistent viral load and (3) defective antiviral defence pathways. (Saichi, M. *et al.*, 2021)

The analyses of characteristic nominal groups in Example 3 and 4 are shown in Figure 4 and 5:

Figure 4: Analyses of nominal groups in Example 3

| | | | |
|---------|---------------|------------|--------|
| an | unpredictable | clinical | course |
| Deictic | Epithet | Classifier | Thing |

| | | | | | | |
|---------|-------------|--|-------------|---------|-------|---|
| Early | recognition | of patients [at risk [of progressing to severe disease]] | and | timely | onset | of targeted treatment |
| Epithet | Thing | Qualifier (embedded prepositional phrases) | Conjunction | Epithet | Thing | Qualifier (embedded prepositional phrase) |

In the first analysis in Figure 4, three elements precede and characterize *course*, Thing: *an* serves as Deictic, *unpredictable* as Epithet and *clinical* as Classifier. In the next analysis, *Early* serves as Epithet, *recognition* as Thing, and *of patients at risk of progressing to severe disease* as Qualifiers. To look at the Qualifiers, three prepositional phrases show multi-layered organization, which makes this nominal group more complex. This nominal group is followed by another nominal group, *and timely onset of targeted treatment* to form a nominal group complex. Here, *timely* serves as Epithet, *onset* as Thing and *of targeted treatment* as Qualifier.

Figure 5: Analyses of nominal groups in Example 4

| | | | | | |
|-----------|-----------|--------------|--------------|----------------------------|-----------|
| Severe | acute | respiratory | syndrome | coronavirus-2 (SARS-CoV-2) | infection |
| Epithet 1 | Epithet 2 | Classifier 1 | Classifier 2 | Classifier 3 | Thing |

| | | | | |
|---------|-------------|--------------|-----------|---|
| an | exacerbated | inflammatory | reaction, | with systemic and organ-specific manifestations |
| Deictic | Epithet | Classifier | Thing | Qualifier (embedded prepositional phrase) |

| | | | |
|-----------|--------------|--------------|----------|
| defective | antiviral | defence | pathways |
| Epithet | Classifier 1 | Classifier 2 | Thing |

In the first analysis of Figure 5, *Sever* and *scute* serve as Epithets and *respiratory*, *syndrome* and *coronavirus-2 (SARS-Co-V-2)* as Classifiers. All of the five elements precede and characterize *infection*, Thing. In the next analysis, *an* serves as Deictic, *exacerbated* as Epithet, *inflammatory* as Classifier and *reaction* as Thing. In addition, the rankshifted prepositional phrase, *with systemic and organ-specific manifestations* serves as Qualifier. In the third analysis, three elements precede *pathways*, Thing: *defective* serves Epithet and *antiviral* and *defence* as Classifiers.

Nominal groups in articles in popular science magazines can be complex because they tend to use embedded clauses and embedded phrases. On the other hand, complexity of nominal groups in scientific papers often comes from

elements that precede Thing. This difference seems significant because the type of nominal groups seen in scientific papers can be related to ‘grammatical metaphor’, especially ‘nominalization’ (e.g. Halliday, 2014; Halliday and Matthiessen, 1999)ⁱⁱⁱ.

Nominalization includes ‘transcategorization’ (or ‘shift’) and ‘fusion’ (or ‘junction’) (Halliday and Matthiessen, 1999). For example, *an exacerbated inflammatory reaction* in Example 4 is ‘metaphorical’ expression in that an event which is ‘congruently’ realized by a clause is realized by a nominal group. Looking at *reaction* which is congruently a process, it is ‘transcategorized’ to a thing. In addition, its original status, ‘process’ and transcategorized status, ‘thing’ are fused. As a result, it has two statuses: ‘process + thing’.

In order to understand such nominalized expressions, readers may have to ‘unpack’ the text (Halliday, 2004a). However, the interpretation can be ambiguous. For example, the nominalized expression, *an exacerbated inflammatory reaction* can be unpacked at least in two ways: *inflammation reacts (to something) worse* or *(a patient) reacts to inflammation worse*. A problem concerning nominalization is such ambiguity in interpretation^{iv}. Specialized knowledge in the field in question as well as linguistic knowledge seems to be required to clear up such ambiguity.

In addition, there are nominalized expressions whose metaphors are ‘dead’ and cannot be unpacked (Halliday, 2004a: 44; Halliday and Matthiessen, 1999: 261). For example, *infection* in Example 4 is a virtual entity created and consumed in the language of science. Thus, its metaphor is ‘dead’ and is interpreted as a ‘congruent’ form. Experts can determine whether or not the metaphor in the nominalization in question is ‘dead’ but students and English teachers may have to ask for help of specialists^v.

As illustrated above, complexity in nominal groups in scientific paper are characteristically related to nominalization. However, since this paper’s focus

is on reading articles in popular science magazines, I should leave aside further discussion of this question.

On the other hand, in the embeddings appeared in Example 1 and 2, a clause and a phrase function as part of element in lower rank (typically, nominal group) but they do this *as they are*: they do not create fusion^{vi}. “Class shift becomes metaphorical when the “shifted” term creates a **semantic junction** with the original” (Halliday and Matthiessen, 1999: 260).

Nominal groups in both popular science magazines and scientific papers are complex. However, they are complex in different ways: complexity of nominal groups in articles in popular science magazines is characteristically due to Qualifier, which is related to embedding; while that of scientific papers tend to be derived from elements preceding Thing, which may be related to nominalization and may require further analysis.

2.2 Grammatical Intricacy: The Nature of Clause Complexes

Grammatical intricacy is another aspect of complexity of a text. Articles in popular science magazines tend to use clause complexes. I counted 251 clauses in sample texts and found 193 clauses are combined into clause complexes.

There are various types of relation to form clause complexes: two types of taxis (hypotaxis and parataxis); and five types of logico-semantic relations (expansion with three subtypes and projection with two subtypes). When clauses are potentially independent and linked equally, the relation is called parataxis (expressed by the notations: 1 2 3); on the other hand, either clause is dependent and clauses are linked unequally, the relation is called hypotaxis (notations: $\alpha \beta \gamma$). Logico semantic relation can be grouped into two general types: expansion and projection. In expansion, the secondary clause expands the primary clause by elaborating it (notation: \Rightarrow), extending it (notation: $+$) or enhancing it (notation: \times). In projection, the secondary clause is projected

through the primary clause as a locution (notation: “) or an idea (notation: ‘).

Projection is related to two process types, mental and verbal^{vii}. In a mental process clause, an obligatory participant, Senser (the one that senses) and the other participant Phenomenon (the one that is sensed) participate in the process of emotion, cognition and perception. What is sensed can be another clause: a mental clause can project another clause as an idea. In a verbal process clause, an obligatory participant, Sayer (the one that send out a message) participates in the process of saying. The process of saying can be accompanied by other participants, Receiver (whom the saying is directed), Verbiage (what is said) and Target (what is targeted by the saying). A verbal clause can project another clause as a locution (Halliday, 2014).

Articles in popular science magazine is unique in that they tend to use more projections: out of 193 clauses combined by clause complexes, 86 clauses are linked by projection. For example, in both of the clause complexes in Example 1, clauses are linked by projection (see Figure 6):

Figure 6: Analyses of clause complexes in Example 1

| | |
|--|---|
| He points out | that another second-generation vaccine that offers many of the same logistical selling points as CureVac’s, such as long-term refrigerator storage, has stood up to the variant challenge well. |
| α | “ β ” |
| Earlier this week, Novavax in Gaithersburg, Maryland, reported | that its protein-based vaccine was more than 90% effective at preventing COVID-19 in a large US trial, run at a time that the Alpha variant was prevalent. |
| α | “ β ” |

In both clause complexes, the first clause projects the second clause as a locution.

In another example, one of the most intricate clause complexes in analyzed articles, clauses are linked by hypotactic ideas and a paratactic expansion (see Figure 7):

Figure 7: An Analysis of a Clause Complex in Example 1

| | | | |
|----------------|--|---------------------------------------|---|
| Many had hoped | that it could help to expand the reach of mRNA-based vaccines in lower-income countries, | and European countries were expecting | to order hundreds of millions of doses. |
| 1 | | +2 | |
| α | ' β | α | ' β |

The first clause projects the second clause as an idea to form a clause complex, and the third clause projects the fourth clause as an idea to form a clause complex. In addition, the two clause complexes are linked by paratactic expansion.

While articles in popular science magazines tend to use clause complexes, especially projection, scientific papers do not: as far as I observed sample scientific papers, 95 clauses out of 204 form clause complexes; and only four clauses project others. The following examples are four clause complexes with projection that I found in sample texts:

Example 5

We previously showed that circulating monocytes in critical COVID-19 present with complex immune dysregulation characterized by decreased efficiency of antigen presentation and inappropriate maintenance of the potential for excess cytokine production, which were restored upon exposure to tocilizumab.

Example 6

In conclusion, the SAVE-MORE trial showed that early start of treatment with anakinra guided by suPAR levels in patients hospitalized with moderate and severe COVID-19 significantly reduced the risk of worse clinical outcome at day 28.

(Kyriazopoulou, E. *et. al*, 2021)

Example 7

It has been suggested that production of IFN- α , a major antiviral cytokine, is decreased in these patients compared to those with moderate disease.

Example 8

However, a recent study argued that increased IFN- α production might contribute to the pathogenic inflammatory response.

(Saichi, M. *et al.*, 2021)

The analyses are shown in Figure 8 to 11:

Figure 8: An analysis of a clause complex in Example 5

| | |
|----------------------|--|
| We previously showed | that circulating monocytes in critical COVID-19 present with complex immune dysregulation characterized by decreased efficiency of antigen presentation and inappropriate maintenance of the potential for excess cytokine production, which were restored upon exposure to tocilizumab. |
| α | “ β ” |

Figure 9: An analysis of a clause complex in Example 6

| | |
|--|---|
| In conclusion, the SAVE-MORE trial showed | that early start of treatment with anakinra guided by suPAR levels in patients hospitalized with moderate and severe COVID-19 significantly reduced the risk of worse clinical outcome at day 28. |
| α | “ β ” |

Figure 10: An analysis of a clause complex in Example 7

| | |
|---------------------------------------|---|
| However, a recent study argued | that increased IFN- α production might contribute to the pathogenic inflammatory response. |
| α | “ β ” |

Figure 11: An analysis of a clause complex in Example 8

| | |
|---------------------------------------|---|
| However, a recent study argued | that increased IFN- α production might contribute to the pathogenic inflammatory response. |
| α | “ β ” |

It is worth mentioning that unlike verbal process clauses in articles in popular science magazines, Sayers in Example 5, 7 and 8 (in bold) are not human

speakers but semiotic objects that are interpreted as conscious speakers.

From the perspective of grammatical intricacy, popular science magazines are more complex than scientific papers in that they tend to use more clause complexes, especially projection.

2.3 Other Lexicogrammatical Characteristics

As has already been pointed out in 2.1, nominalization is a most significant characteristic of the language of science and it can be a problem in reading. However, nominalization does not seem to be a serious obstacle to reading articles in popular science magazines.

As far as I explored, peculiar usage (Washitake, 2021), which are often seen in scientific papers was not found in sample articles in popular science magazines.

3. Conclusion

Now that characteristic grammatical features of articles in popular science magazines have been cleared, we can answer the question: can reading articles in popular science magazines help students understand scientific papers written in English? From the perspective of lexicogrammar, the answer is 'No'. Although articles in popular science magazines may share the same topics with scientific papers, the lexicogrammatical nature is different at least in two ways: 1) while nominal groups in articles in popular science magazines are complex typically due to Qualifier, those of scientific papers are complex characteristically by elements preceding Thing; 2) and more clause complexes, especially projection are characteristically used in popular science magazines.

Since Systemic Functional Linguistics provides various perspectives for more

comprehensive research, there is room for further investigation. However, more important in this paper is to show the significant lexicogrammatical differences between articles in popular science magazines and scientific papers.

If the teaching goal is to have students be familiar with a particular topic before reading a scientific paper, reading articles in popular science magazines might be a reasonable choice. However, if an English teacher wants their students to improve their academic reading ability, choosing articles in popular science magazines as reading materials does not seem to be effective. What s/he should focus on in choosing her/his teaching materials is their lexicogrammatical characteristics as well as topics.

References

- Butt, D. et al. (2012) *Using Functional Grammar: An Explorer's Guide* (3rd edition). South Yarra: Palgrave Macmillan.
- Dolgin, E. (2021) 'CureVac COVID Vaccine Letdown Spotlights mRNA Design Challenges'
<https://www.scientificamerican.com/article/curevac-covid-vaccine-letdown-spotlights-mrna-design-challenges/2021/09/07>
- Eggins, S. (2004) *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London and New York: Continuum.
- Halliday, M.A.K. (2002) 'Spoken and Written Modes of Meaning', in Webster, J. (ed.) *On Grammar* (Collected Works of M.A.K. Halliday, Vol. 1). London and New York: Continuum. pp. 323–351.
- Halliday, M.A.K. (2004a) 'Language and Knowledge: the 'Unpacking' of Text', in Webster, J. (ed.) *The language of Science* (Collected Works of M.A.K. Halliday, Vol. 5). London and New York: Continuum. pp. 24–48.
- Halliday, M.A.K. (2004b) 'Some Grammatical Problems in Scientific English', in Webster, J. (ed.) *The language of Science* (Collected Works of M.A.K. Halliday, Vol. 5). London and New York: Continuum. pp. 159–180.
- Halliday, M.A.K. (revised by Matthiessen, C.M.I.M.) (2014) *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4th edition). London and New York: Routledge.

- Halliday, M.A.K. and Matthiessen, C.M.I.M. (1999) *Construing Experience through Meaning: A Language-based Approach to Cognition*. London and New York: Continuum.
- Kyriazopoulou, E. et al. (2021) ‘Early treatment of COVID-19 with anakinra guided by soluble urokinase plasminogen receptor plasma levels: a double-blind, randomized controlled phase 3 trial’
<https://www.nature.com/articles/s41591-021-01499-z> 2021/9/30
- Saichi, M. et al. (2021) ‘Single-cell RNA sequencing of blood antigen-presenting cells in severe COVID-19 reveals multi-process defects in antiviral immunity’
<https://doi.org/10.1038/s41556-021-00681-2> 2021/9/30
- Seo, H. (2021) ‘Vaccination cuts the risk of long COVID in half’
<https://www.popsoci.com/health/long-covid-risk-after-vaccination/2021/09/08>
- Thomson, G. (2014) *Introducing Functional Grammar* (3rd edition). London and New York: Routledge.
- Washitake, M. (2021) ‘Toward Academic Reading (I): From general Reading to Research Papers in Cell Biology’ in *Foreign Languages & Literature* 46.1 pp. 3–24.
- Washitake, M. (forthcoming) ‘Problems with Determining Nominalization’ in *Japanese Journal of Systemic Functional Linguistics* 11.

Notes

- i In the hierarchy in grammar, the rank of the clause is higher than that of the group; and the rank of the phrase is equal to that of the group. However, in Qualifier, both the clause and phrase function as constituent of the nominal group. Such down-ranking phenomenon is referred to as ‘rankshift’.
- ii Clauses can be kinked to one another to form the clause complex.
- iii This does not mean that rankshifted clauses and rankshifted phrases are not related to nominalization. For example, the nominal group, *Early recognition of patients at risk of progressing to severe disease* in Example 3 is nominalization and can be unpacked as: *(Doctors) recognize patients early whose disease could progress severely*.
- iv For problems reading scientific papers, see Washitake (2021).
- v For problems of determining kinds of nominalization, see Washitake (forthcoming).

- vi Potentially, prepositional phrases can be metaphorical. For example, *Early recognition of patients at risk of progressing to severe disease* in Example 3, the prepositional phrase, *of patients* is metaphorical: It is ‘congruently’ realized by a nominal group, *patients*.
- vii Clauses in English construe experiences through Process with obligatory and optional participants and optional circumstances. There are five process types in English: material, mental, relational, verbal, behavioural and existential. For more details, see e.g. Butt *et al.* (2012), Eggins (2004), Halliday (2014) and Thomson (2014).

英語授業における Microsoft Teams を 活用したジグソー活動

川口 勇作

1. はじめに

本論文は、私立4年制大学の英語科目におけるオンライン授業において実施した、Microsoft Teams を活用したジグソー法を用いたグループ活動実践について、導入背景、実践内容、ならびに実践結果を報告するものである。

筆者が今回報告する Teams を用いたジグソー法の実践を行うに至った理由の一つが、実践対象となった筆者の勤務大学で、2020年度の春学期、ならびに2021年度の春学期、秋学期の一時期に、同期型のオンライン授業（以下オンライン授業）が導入されたことである。2020年度ならびに2021年度に、日本の多くの大学で新型コロナウイルス感染症の感染拡大防止措置として、オンライン授業が実施されてきた。ここでのオンライン授業とは遠隔授業の一形態であり、インターネットを使用したビデオ会議システム等を用いて、所定の時間内に自宅など教室以外の場所で受講する授業を指す。文部科学省（2021）の抽出調査によると、オンライン授業を満足に感じた学生の割合が大きかった一方で、オンライン授業の課題として、(a) 友人と一緒に授業を受けることができないことによる孤独感と、(b) 双方向のやり取りの機会が少ない、とい

った点が挙げられていた。

オンライン授業の形態として一般的なものは、教員が講義をする様子をリアルタイムで配信し、チャットや音声通話などで教員・学生間で質疑応答を行うという形態である。講義とやり取りに時間差が発生しないことがこの形態の利点となる。しかし、先述の文部科学省の調査の中で「オンラインでも、グループワークや教授からのフィードバックなど、一方通行ではない双方向のやり取りに関する工夫をしてほしい」（文部科学省，2021，p. 7）といった要望がみられるように、実際は教員が話している映像を視聴し続けるのみで、質疑応答など双方のやり取りがほとんど行われない授業もあったようである。同様に、筆者の担当学生から寄せられたオンデマンド授業期間中のコメントにも、授業の中で双方向のやり取りが少なく、友人関係が構築できず、孤独感を持っているというコメントがみられた。そこで、本来の対面授業で確保されていた学生間のやり取りの機会が、オンライン授業下では得られていないという問題意識を持った。

そして、本実践を行ったもう一つの理由は、そもそも語学科目が講義・解説のみで成り立つ科目ではないからである。英語科目をはじめとする語学科目の授業は、講義科目と比べて少人数の学生で構成されており、当該言語を使用したコミュニケーション活動やグループ活動など、授業内でのやり取りの機会がもたれることが多く、大人数の講義科目のように教員の解説が中心となることは一般的ではない。語学の授業がこういったものである以上、オンライン授業という特殊な状況下においても、できる限り学生同士のやり取りの機会を多く確保することが望ましいといえよう。また、解説中心の語学授業の潜在的なリスクとして、解説を聞いた学生が「わかったつもり」になってしまうことが挙げられる。筆者も、学生たちに英文の解釈方法などの解説を行った後、改めて学生に説明を求めると答えに窮してしまうというケースにこれまで何度も遭遇

してきた。

これらを踏まえて、筆者はオンライン授業を実施するにあたって、教員が解説を行い、それを聞くという受動的な学習だけでなく、リアルタイムで全員が集まるという特徴を活かした、「主体的・対話的で深い学び」のある、能動的な学習（アクティブ・ラーニング、中央教育審議会，2012）を導入することにした。

2. ジグソー法

筆者は、オンライン授業にアクティブ・ラーニングの要素を取り入れるにあたって、協同学習の手法の一つであるジグソー法（Aronson et al., 1978）を導入した。ジグソー法は、グループ内の学習者一人一人が異なる情報を持ち寄ることで、学習対象の全体像の理解を深める方法である。このプロセスがジグソーパズルを解くことに似ていることから、その名がつけられている。Aronson らによるジグソー法についての情報サイト（<https://www.jigsaw.org/#steps>）や、東京大学 CoREF による知識構成型ジグソー法の情報ページ（<https://coref.u-tokyo.ac.jp/archives/5515>）、江利川（2012）の解説をもとに、ジグソー法のおおまかな流れを以下に示す。

- (a) 学生を少人数のホームグループ（4～6人⁽¹⁾）に分割する。
- (b) 学習内容をグループの人数と同じ数のパートに分割し、各グループのメンバーそれぞれが異なるパートを分担する。
- (c) 同じパート担当の学生でエキスパートグループを編成し、担当パートについての理解を深める。
- (d) ホームグループに戻り、エキスパートグループで得た知識等をメンバーに共有する。

ジグソー法にはさまざまな教育上の利点がある。まず、学生は自身の

担当するパートについての「エキスパート」となることが求められるため、学習内容を自分で説明できるようになる必要がある。したがって、先述したような「わかったつもり」の状態から、学習内容を理解・整理して「わかった」状態を定着させることができる。次に、一人で出した答えに不安があったり、力が足りず課題をこなすことが難しい場合も、他の学生と相談したり、他の学生の説明を聞いたりすることで、一人では理解が困難だった学習内容を理解したり、達成することが難しい課題を完了させることが比較的容易となる。また、一人一人の役割が明確であることから、他の学生への過度な依存を防ぐことができ、通常のグループ活動と比較してフリーライダー（自身は労力を提供せずに、恩恵だけを受け取る者）が発生しにくくなる。そして、相談や説明を行う過程で、学生間のやり取りが必須となるため、学生間のコミュニケーションが促進される。これらはすべて、先述したオンライン授業の課題を解決することにつながるものである。

ジグソー法を英語授業で使用した先行実践は多くみられる。江利川（2012）では、中学・高校・大学における英語授業においてジグソー法を活用した具体的な実践事例が紹介され、学生の理解が深まると同時に、学生からも好評を得たことが報告されている。大場（2017）では、大学の英語リーディング科目でジグソー法を用いた実践の手順が示されている。また、この実践で学生の協同的活動への認識が肯定的に変化したと報告した。加えて、榎田・草薙（2019）は、学生が受け身の授業になりがちな TOEIC などの外部検定試験対策の授業における、ジグソー法を用いた実践を紹介している。結果として、学生のジグソー法への反応は好意的なものであったことが明らかとなった。

3. 実践の概要

3.1 実践対象の学生・授業

本実践の対象学生は、筆者の担当する必修英語科目を受講する、日本の私立4年制大学の学生である。本実践の対象となったのは、歯学部、心身科学部心理学科、経済学部の学生で、全員が1年生であった。彼らの英語熟達度を示す客観的なデータは収集していなかったが、CEFR B1～B2レベルに相当する難易度のテキストをある程度理解できた学生がほとんどであったため、本実践の対象となった学生の英語熟達度はCEFR B1レベル相当と判断できる（難易度のレベルは、出版社のレベル分けによる）。

実践対象の授業は、歯学部、心身科学部心理学科対象の英語リーディング科目と、経済学部対象のTOEIC対策の授業の2種類である。英語リーディング科目では、文章の要点を把握することができるというマクロなレベルでの理解と、英文一文一文の主語・動詞が正しく解釈できるというミクロなレベルでの理解の2つの理解を目標として授業が設計されている。教科書としては、National Geographicを題材としたテキストが採択されている。この教科書は、1つのユニットの本文の語数が400-500語ほどで、6-7パラグラフ程度で構成されている。授業は、2回で1ユニットというペースで進行した。

一方、TOEIC対策の授業は、1年生向けの必修科目であり、TOEICの問題形式に慣れることが目的とされている。TOEICの問題形式に準拠した問題集が教科書として採択されている。この教科書では、1つのユニットがリスニングセクションとリーディングセクションに分かれている。授業は2回で1ユニット（うち1回でリスニングセクションを扱い、次の1回でリーディングセクションを扱う）というペースで進行した。

3.2 実践環境

本実践では、筆者の勤務大学でオンライン授業実施のプラットフォームとして導入された、Microsoft の提供するグループウェア、Teams を使用した。Teams は Microsoft の提供する Microsoft 365 のサービスに含まれており、ビデオ会議やメッセージ、ファイルの共有といった機能が利用できる。教育機関向けの Teams では、これらの機能に加えて課題の配信・回収の機能が備わるなど、教育現場向けのチューニングがなされている。本実践においては、グループ活動時のビデオ会議、グループ活動中の学生宛てのアナウンスの配信や、事前課題の配信・回収、などに全面的にこの Teams を使用した。

Teams でのビデオ会議参加時の注意事項として、学生には教員の解説時にはマイクをオフに設定するように指示した。また Web カメラをオンに設定して学生各自の顔を映し出す、いわゆる顔出しは、教員の解説時もグループ活動時も、活動上必要のない限りは必須としなかった。これは、多くの学生が自宅で受講しているため、生活風景が映り込んでプライバシーが侵害されることを避けるためである。また、双方向の映像配信により通信帯域が圧迫され、音声や共有画面の表示が乱れるといったトラブルを避けるためのデータダイエットも目的としていた。結果として、解説時に学生の声や生活音が入り込んだり、通信が不安定になったりといったトラブルはほとんど発生しなかった。また、すべての学生がカメラ映像をオフにして授業やグループ活動に参加した。

3.3 授業前の予習

ジグソー活動において、予習を行ったうえで授業に臨むことは円滑な進行に不可欠である（榎田・草薙，2019）ため、事前課題として全員に予習を課した。予習の内容は、英語リーディング科目と TOEIC 対策科目で異なっている。

まず、英語リーディング科目では、事前の読解活動として、(a) 先行オーガナイザーとしての事前質問、(b) 各文の主語・動詞を確認しながらの本文読解、(c) 読了後の内容理解問題の回答、の3つから構成される予習課題を課した。(a) 事前質問は、本文のトピックの理解を深めたりイメージを広げたりするものや、スキミング活動を通して本文の全体的な内容の理解を促すもの、本文中で使用される重要語彙を確認するものなどが含まれている。授業内で全体に向けて発問するのか、あるいは課題として各自で取り組ませるのかは、授業の進捗を考慮しながら使い分けた。(b) 各文の主語・動詞の確認については、すべての文の主語を四角(□)で、述語動詞を下線で教科書本文にマークさせた。書き込んだ本文を写真に撮ったものや、タブレット等で本文の電子ファイルに主語・動詞の解釈を書き込みしものを、Teamsの課題機能で提出させ、全体に多く見られた解釈ミスについては、教員から全体向けにフィードバックを行った。(c) 読了後の内容理解問題は、文章全体や段落ごとの目的、メインアイデアを問う問題、詳細な内容を問う問題、内容の深い理解を必要とする推論問題、代名詞が指示するものを正しく解釈する問題などで構成されている。これらの回答をTeamsで配信されるMicrosoft Forms(以下Forms)で作成された回答フォームから送信させた。

次に、TOEIC対策科目では、事前の課題として、次回授業のジグソー活動で扱う教科書の問題を解き、その回答をFormsで送信させた。問題解答時の注意事項として、正答と思われる選択肢を選ぶだけでなく、選んだ選択肢が正答である理由、またそれ以外の選択肢が誤答である理由を自分なりに調べて、他の学生に説明できるようにするように伝えた。

学生たちはジグソー活動の行われる授業日までにこれらの活動に取り組んだ。

3.4 授業当日の流れ

ジグソー活動を行う授業当日の流れは以下のとおりである。まず、受講生全員が集まる会議を開き、冒頭に教員が活動の流れを説明した後、数分間でホームグループの編成を実施した。本来、ジグソー活動をはじめとする協同学習においては、ホームグループはジェンダーや能力などといった点で異質なメンバーで構成されることが望ましいとされている(江利川, 2012)。しかし、本実践の場合、授業スケジュールの都合で時間に余裕がなかったこともあり、学生のジェンダーや英語能力にばらつきをもたせながら短時間でグループ編成を行うことが困難であったため、ランダムにホームグループの編成を行うことにした。グループごとの人数は江利川(2012)などで推奨されている4人一組を基準とし、出席者が4で割り切れない場合は、5人のグループをいくつか編成することで対応した。この4人に、それぞれ異なるパートを担当させるため、教科書の本文や問題を、事前に4つのパートに分割した⁽²⁾。

次に、学生を各自のホームグループ単位での会議に集合させた。グループごとの会議に集合させる方法としては、チャンネル(Teamsにおける小グループ)を用いる方法と、ブレイクアウトルーム機能を用いる方法の2通りがある(それぞれのメリット・デメリットについては後述)。このホームグループの中では、本文の段落・パートの分担、司会、報告係などの役割分担、グループ内で各段落の内容・要点や自身の担当段落の不明な点について話し合わせ、問題点を明確にするなどの活動を行う。しかし、後述するように、なかなか全員が集まらないグループや、話し合いや役割決めが始まらず、最終的に時間が不足するグループがみられたため、初期の実践を除き、この最初のホームグループでの話し合い・役割決めは省略することが多かった。その際、係などの役割分担は行わないことにし、パートの分担は教員がランダムに割り当てた。

次に、学生を担当パートごとのエキスパートグループ単位で集合させ

た。ここでは、当該パートの内容・要点、各自の予習や冒頭のホームグループ活動で出た不明点について話し合わせた。この際、他の学生に説明をする意識を持って話し合いをするように学生に声掛けを行った。また、グループ内で結論が出なかつたり解決できなかつた点があつた場合は、教員が助言を与えた。

続けて、再度ホームグループ単位で集合させ、各パートの内容・要点を共有し、全体の理解、不明な点を解決させたりした。エキスパートグループでの話し合い、ホームグループでの話し合いに充てる時間は、それぞれ20分程度とした。エキスパートグループやホームグループでの活動の間、教員は各グループの会議を巡回し、話し合いが円滑に進んでいないグループや、話し合いの中で正しい理解に至らなかつたグループがみられた場合に、随時助言や補助を行った。

その後、学生全員を元の授業のビデオ会議に移動させ、活動のまとめを行った。基本的に、教員が、全体の解説を行い、それに加えて巡回時の様子からグループ活動だけでは正しい理解に至っていないと思われる箇所についての補足説明を行った。スケジュールに余裕があつた際は、各グループの発表係を中心として担当パートごとの内容の報告・確認を行つたり、追加の内容確認問題を課して、英文の理解度を確認したりすることもあつた。

3.5 グループ活動用の会議の設定方法

オンラインでのジグソー活動では、ホームグループとエキスパートグループのそれぞれのグループ活動のためのビデオ会議を準備することが必要となる。そのための方法として、(a) チャネルを用いる方法と、(b) ブレークアウトルーム機能を用いる方法の2通りがある。チャネルとは、Teams のチームにおける小部屋のようなスペースのことである。チームにはデフォルトで「一般 (General)」という名のチャネルが準備されて

いるが、他にも用途や目的に応じて複数のチャンネルを設けることができる。

(a) チャンネルを用いる方法では、この機能を用いて事前にホームグループ用のチャンネルとエキスパートグループ用のチャンネルを作成しておく。例えば、筆者はホームグループ用に「Group A」、「Group B」……、エキスパートグループ用に「e_Part 1」、「e_Part 2」…… (e は expert の頭文字) といった名前のチャンネルを作成した(図 1)。そして活動時には、各グループのうちの 1 名を新しい会議を開始する役に指名し、その学生が会議を開始してから、他のメンバーを順次移動させることにした。この方法のメリットは、グループの切り替えのタイミングをアナウンスすれば、学生が各自で自身のグループに移動してくれるため、教員側でグループ移動などの煩雑な操作を行う必要がないことである。

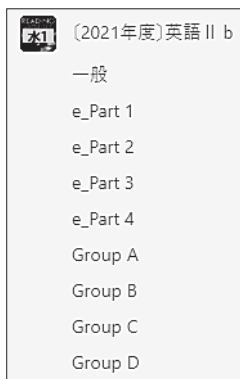


図 1. ホームグループ用チャンネル・エキスパートグループ用のチャンネル一覧

一方、デメリットとしては、チャンネル操作に慣れていない学生がグループ移動時に行方不明になってしまうことが挙げられる。この問題は、チャンネルのサブメニューにある「チャンネルへのリンクの取得」から、チャンネルへのリンクを取得して、「一般」チャンネルなどに各グループチャ

ネルへのリンクを一覧にして提示することで回避可能である（図2）。他にも、新しく会議を開始する役の学生が、スマートフォンのアプリで Teams を使用していたり、会議の開始方法に不慣れであったりした場合に、なかなか会議が開始されないといったトラブルが起こる可能性がある。その際は、会議の開始を教員が代行するなどの対応をとらなければならない。さらに、Teams で同時に接続できる会議の数が最大4つまでとなっているため、グループの数が5つを超える場合は、グループ間を巡回する都度、他の1つの会議から退出する必要がある。グループ数が多い場合は、巡回に手間取る場合があることに留意しなければならない。



図2. グループのチャネルへのリンク一覧の例

一方、(b) ブレークアウトルーム機能を用いる方法では、会議の参加メンバーをさらに少人数の会議に自動的に割り当てるブレークアウトルーム機能を使用する。上記のチャネルを使用した方法と比較して、学生のグループ移動操作が不要であることが利点である。したがって、一部の学生がグループの移動ができず行方不明になる、グループ活動が終わったにもかかわらず全体の授業の会議に戻ってこない、といったグループ移動に伴うトラブルを未然に防ぐことが可能となる。また、ブレーク

アウトルームは接続できる会議数が4つに制限されていないため、チャンネルを用いた方法と比較してグループ間の巡回がしやすいこと、そして、活動の時間制限や一斉アナウンスの機能など、グループ活動に有用な機能が実装されていることも利点として挙げられる。

一方でこの方法にもデメリットが存在する。まず、教員が事前に編成したグループでブレイクアウトルームを作成しようとする、学生一人一人を手動で選択してそれぞれのグループのブレイクアウトルームに割り当てなければならない。また、ジグソー法では、グループの設定が最低2回（エキスパート→ホーム）は必要となるため、人数が多いクラスではブレイクアウトルームの設定に手間がかかるという問題もある。そして、Teamsのブレイクアウトルーム機能では、学生をブレイクアウトルームに移動させる際に、うまく移動されず取り残される学生が出現することもあった。

筆者は両方の方法を実践したが、学生がチャンネル操作に慣れてきたこと、手動でグループ（ブレイクアウトルーム）を割り当てる手間が煩雑であること、ブレイクアウトルーム機能に備わっているアナウンス機能がチャンネルや会議チャットへの投稿で代替可能であること、といった3点から、現在は（a）チャンネルを用いる方法を使用している。

3.6 活動中のトラブルシューティング

ジグソー活動を始めた当初は、学生間の話し合いがなかなか始まらず、それどころか一人としてマイクがオンにならず、教員が声掛けを行ってもなかなか反応がないグループすら散見された。話し合いが始まってもやり取りが活発にならず、沈黙が長く続く様子が多くのグループでみられた。

この要因として考えられるものは、第一に学生間の関係性の有無である。特に2020年6月のオンライン授業開始直後は、学生がやり取りを

行うことに躊躇する様子が見られた。これは、直前の5月までは大学全体でオンデマンド授業が実施されており、6月のオンライン授業開始まで学生同士が直接顔を合わす機会はおろか、音声ですらやり取りを行う機会がなく、学生間での関係性が皆無だったためだと考えられる。また、先述の通り、学生はカメラオフで参加していたため、表情や身振りが無い状態でコミュニケーションをとらなければならない、そこに抵抗感を感じていた可能性もある。このようなケースに対しては、教員がファシリテータとして介入し、話題の提供や話の進行を代行することで対応した。

また、年度の始まった時点で、多くの学生がコンピュータ操作面に慣れていなかったことも大きな要因の一つである。マイクやスピーカの設定やチャンネルの移動といったコンピュータや Teams の操作に慣れておらず、教員や学生からの声が相手に届かない、といったトラブルが頻発した。そういった学生には、会議チャットでの参加を促すことで対応した。また、グループ移動に伴うチャンネル移動や会議の開始といった操作は、初回活動時に方法を案内したものの、学生が慣れてスムーズに操作できるようになるまでに時間を要した。グループの会議になかなか参加できない学生については、個別にチャットで対応することに加えて、教員が会議の参加者の招待機能を用いて当該学生をグループ会議に招待する、といった方法で対応した。

4. 結果と考察

授業後に寄せられた学生からの授業へのコメントから、学生のジグソー活動への反応を振り返りたい。まず、ジグソー実践を行ったオンライン授業期序盤には、ジグソー活動を通して学生間でのコミュニケーションができてよかった、というコメントが目立った。先述した通り、学生

は入学後から数ヶ月間、他の学生との関わりがない日々を過ごしていたことから、お互いの顔が見えない形でもコミュニケーションがとれたことに満足感を持ったものと思われる。さらにオンライン授業序盤から現在に至るまで多く見られるのが、学び合い・教え合いを通した深い理解ができたというコメントである。自分一人で考えるのではなく、ジグソー法を通した他者との考え方の共有が、学生の知識・学びを深めることにつながったという可能性が示唆された。また、同様の授業内での学びの成果のコメントとして、学生間での話し合いを通して、一人で英文を読んだり問題を解いたりしていた時に抱えていた、英文が正しく読めているか、問題の正答の根拠が合っているか、といった不安が軽減されたというものが多くみられた。

一方で、対面授業が再開された2020年度秋学期に、春学期の授業を振り返る形で、個人のペースで学習できる形式の方がよいというコメントもあった。この時期の筆者担当の授業は、新型コロナウイルス感染症の感染拡大防止措置として授業内での学生間の会話を極力減らすことが大学から求められていたため、協同学習とは正反対の個別学習形式をとっていた。したがって、このような個別学習のスタイルを好む学生は、人とのやり取りを求められるジグソー活動を肯定的に捉えていなかったことが分かった。さらに、最初から教員に丁寧に解説してもらえの方がよいといった、教員の解説に価値を見出すコメントもみられた。また、コロナ禍の中で人と関わる機会が減ったことで、人と話すと疲れるようになったため、ジグソー活動に疲労感を感じたというコメントや、オンラインでの授業なので、機器トラブルが起きても直接助けてもらえないため、不安だったというコメントもみられた。

次に、実践者である筆者の観察による学生のジグソー活動への反応について述べる。ジグソー活動に取り組む中で、学生の取り組み方の様子に変化が見られた。やはり序盤は初めて経験する活動に戸惑いがあった

ようで、話し合いが進まない、始まらないといった様子がよくみられた。また、学生の中に、高校までの英語の授業でジグソー活動はおろかグループでの活動をした経験があまりなく、グループ活動を進めること、人前で発言することに不慣れな学生も多くいたようであった。その上、慣れないオンライン形式での授業で、相手の顔も見えないといったこともあり、当初学生はジグソー活動に、かなりの困難さを感じていたものと思われる。しかし、授業が進むにつれて、グループ活動に慣れたことに加え、他の授業や課外活動を通して学生同士の関係性が徐々に構築されてきたこともあってか、話し合いやグループの移動が円滑に進むようになったように感じられた。また、学生のコメントにも、話し合いをよりスムーズに進められるようになりたいといった、グループ活動に前向きなものがみられるようになった。

一方で、このジグソー活動がうまく導入できず、実践を断念したクラスもあった。今回の報告の対象には含めていないものの、英語の未修得クラスを対象に同様の実践を数回試みたことがあった。その際は、上記のような技術面のトラブルや、一部の学生が積極的に参加せず、話し合いが全く進まないといった問題が多く発生した。学生からも、一部の学生が予習をしてこない、話し合いに参加してくれないなどの苦情が寄せられたこともあり、結局数回の授業でこの実践を断念することになった。未修得クラスには、英語が嫌い・苦手で未修得クラスに回った学生や、大学生活になじめず、授業を休みがちで単位が修得できなかったことで未修得クラスに回った学生がいる。また様々な学科の学生が混在していることで、共通の話題も少なく、学生間の関係性が築きにくいという問題点もあったように思われる。こういった学生たちに本実践のような活動を導入するにあたっては、小ステップを設けるなど英語を扱う活動への心的なハードルを下げる工夫や、円滑にグループ活動に入ることができるようアイスブレイク活動を準備することが必要であったといえよ

う。これは、未修得クラスに限らず、通常クラスにおいても同様に留意すべき事項である。

ところで、この実践を行った授業では全体的に Teams を使用しての授業が行われていたが、これはコンピュータ支援語学学習 (CALL) の範疇に含まれるものといえる。川口 (2021) では、Teams を使用した授業を継続して受講した前後の、学生の CALL に対する態度の変化を調査した。オンライン授業の直接的な影響があったかどうか不明であるものの、学生の CALL に対する態度のうち、コンピュータ操作に対する態度、CALL の効果に対する態度、Computer-mediated Communication に対する態度が、オンライン授業期間を経て全体的にやや肯定的に変化したことが明らかになった。これも、Teams 上でのジグソー活動の副次的な影響であった可能性がある。結果の詳細は川口 (2021) を参照されたい。

5. おわりに

本論文では、必修英語科目における Microsoft Teams を用いたオンライン授業で実施した、学生の能動的な学びのあるジグソー活動の具体的な手順と、トラブルシューティングの事例を示し、実践の利点・問題点の振り返りを行った。実践の結果、学生からは、学生間のやり取りがある、一人で学習するよりも深く理解ができる、不安が軽減される、といった点で概ね肯定的な反応が得られた。また学生の CALL に対する態度にも肯定的な変化がみられた。これらのことから、オンライン授業におけるジグソー法を用いたグループ活動は有用であるという可能性が示されたといえよう。

一方で、個々のペースで学習を進める個別学習を好む学生や、教員の

解説を求める学生、多様な背景を持った未修得クラスの学生、技術面で不安のある学生は、今回のようなジグソー活動をそれほど肯定的に受け入れていないことも明らかとなった。今後も、学生の個性・適性や、授業の目的・性質を考慮しながら、学生の深い学びを促すよりよい実践を模索していく必要があるだろう。

引用文献

- Aronson, E., Blaney, N., Stephin, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Sage Publication.
- 中央教育審議会 (2012). 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf
- 榎田一路・草薙邦広(2019). 「グループワークを活用した外部検定対策授業」『広島外国語教育研究』22, 13-28. <http://doi.org/10.15027/47080>
- 江利川春雄(編)(2012). 『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』大修館書店.
- 川口勇作 (2021). 「オンライン授業を経験した大学生のコンピュータ支援語学学習態度の変化」EVERGREEN, 10, 65-74.
- 文部科学省 (2021). 「新型コロナウイルス感染症の影響による学生等の学生生活に関する調査(結果)」https://www.mext.go.jp/content/20210525-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf
- 大場浩正 (2017). 「英語リーディング授業における信頼に基づく協同学習が協同的活動への認識に与える効果」『上越教育大学研究紀要』36 (2), 467-475. <http://hdl.handle.net/10513/00007265>

注

- (1) グループの人数については、Aronson らによるサイトでは、5～6人が推奨されている。一方東京大学 CoREF のサイトでは、3～4人が推奨さ

れている。江利川（2012, p. 11）は、グループの人数が5人以上であればリーダー的な学生と依存的な学生が出やすくなり、逆に人数が3人以下だと議論が低調となり、学びの多様性が失われる可能性があることを指摘し、4人を推奨している。

- (2) 英語リーディング科目については、教科書本文のパラグラフ数が4ではないため、語数になるべく均等になるように1-2個のパラグラフをまとめて1つのパートとした。TOEIC 対策科目については、リスニングセクションがPart 1-4、リーディングセクションが文法解説+Part 5-7と、それぞれ4つのパートで構成されていたため、パートを分割する必要はなかった。

Factors Affecting the Language Learning Strategies of Japanese University Students

Glenn D. GAGNE & Marissa M. ODA

Abstract

This study examines the use of language learning strategies (LLS) by Japanese university students. More specifically, it uses the results of the Strategy Inventory of Language Learning (SILL) survey (Oxford, 1989) to observe how usage is influenced by different variables including academic department and academic year. The study aims to shed light on why some Japanese students succeed while others fail to achieve the goal of communicative competence and it hopes to provide an impetus for teachers to realize the value of LLS training and include such training in their curricula.

Key words: language learning strategies (LLS), Strategy Inventory of Language Learning (SILL), communicative competence, Japanese university students

Background of the Study: The Problem

In the white paper Japanese Government Policies in Education, Culture, Sports, Science and Technology 2002, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) wrote that “it is essential that our children acquire communication skills in English, which has become a common international language, in order for living in the 21st century” and announced

the development of a “strategic plan to cultivate ‘Japanese With English Abilities’”. The Ministry defined “English Abilities” for upper secondary school graduates as “the ability to hold normal conversations on everyday topics as well as a similar level of reading, writing and listening (English-language ability of graduates should be the second grade or pre-second grade of the STEP Test, on average).”

There is general agreement among language learning and teaching theorists and practitioners as to the efficacy of using learning strategies in language education (Oxford, 1990a, Larsen-Freeman and Long, 1991; Ellis, 1994; Brown, 2000; and Nunan, 2009). Therefore, as one means of helping achieve this goal, this paper looks at: 1) how learners currently use language learning strategies (LLS) in their quest for communicative competence and 2) areas where they could improve their use of LLS.

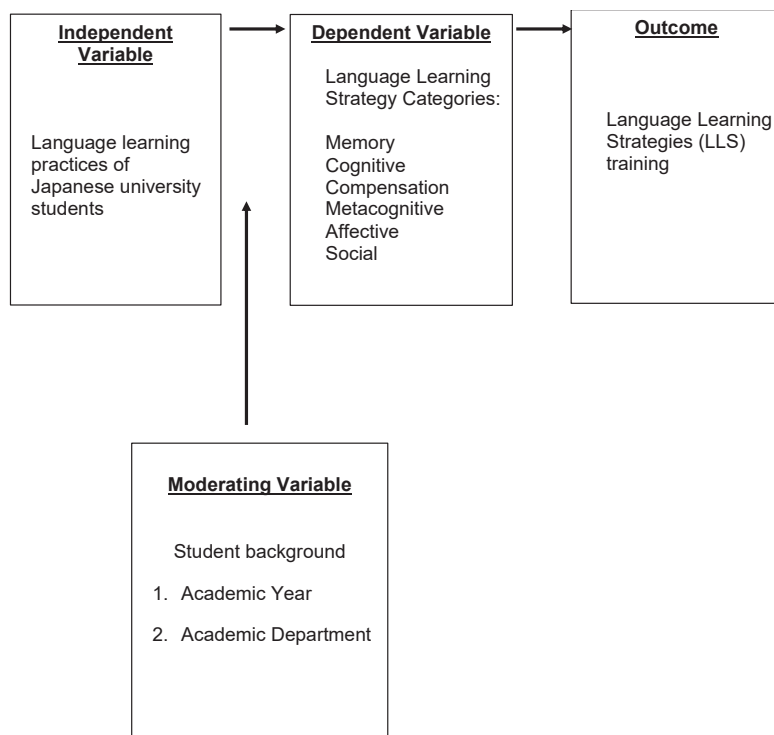
Furthermore, this research examines variables that influence the use of language learning strategies by Japanese students from selected departments at a private university in Japan. Specifically, it attempts to analyze the following points:

1. The frequency with which Japanese university students use language learning strategies along the following categories:
 - a. memory strategies
 - b. cognitive strategies
 - c. compensation strategies
 - d. metacognitive strategies
 - e. affective strategies
 - f. social strategies

2. Significant differences in language learning strategy use when students are grouped according to:

- a. academic year
- b. academic department

The figure below shows the learner variables that will be considered in determining the choice and frequency of language learning strategy use of Japanese university students.



The independent variable is the language learning practices of students. The dependent variables are the six categories of language learning strategies

fostered by Rebecca Oxford specifically: memory strategies, cognitive strategies, compensation strategies, metacognitive strategies, affective strategies, and social strategies. The moderating variables are the two learner characteristics: academic year and academic department. An intended outcome in the future is the inclusion of language learning strategies (LLS) training in the curricula.

Literature Review

A Learner-focused Approach

Many early theories, methods, and approaches in second language education focused on how to teach the language (Griffiths, 2003) or on how learning is affected by the actions of the teacher; i.e., how teachers teach. However, in the 1960s, there was a paradigm shift in second language education and research. It can be characterized as a move from the teacher-centered approach to the learner-centered approach in language learning and teaching. The learner-centered approach recognized that learners have their individual differences in needs, interests, language goals, and intellectual capacities. This approach focused on the learner and his or her attitude to learning.

In 1972, Selinker (in Larsen, Freeman, and Long, 1991) stated, “a theory of second language learning that does not provide a central place for individual differences among learners cannot be acceptable.” Interest in the qualities of a successful and unsuccessful language learner emerged and research focused on “how learners learned” a language. Furthermore, research on the qualities of a “good language learner” notably by Naiman, Frohlich, and Todesco in 1975, Stern in 1975, and Rubin in 1975, looked at how learning is affected by strategies initiated by the learner (Littlewood, 2004).

Communicative Competence and Language Learning Strategies

Language learning and teaching theorists and practitioners agree that the use of learning strategies is one factor in explaining the differential success among second language learners (Oxford, 1990a; Larsen-Freeman and Long, 1991; Ellis, 1994; Brown, 2000; and Nunan, 2009). Furthermore, O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Russo and Kupper (In Yang, 2007) argued that identifying the learning strategies of good language learners and teaching them to less proficient learners could facilitate the development of second language skills. Rebecca Oxford (1990) also stressed the importance of learning strategies for two reasons. First, strategies are "tools for active, self-directed involvement which is essential for developing communicative competence." Second, language learners with appropriate learning strategies have greater confidence and learn more effectively. Likewise, Nunan (2009) asserted that awareness of these strategies is also important in language learning because if the learner is conscious of the processes that learning involves, then learning will be more effective.

Researchers on language learning strategies (LLS) have discovered that successful second language learners use a variety of learning strategies and use them frequently. The most important finding among LLS investigations was that the use of appropriate language learning strategies leads to improved proficiency or achievement in overall or specific skill areas. It also leads to greater self-confidence in many instances (Wenden and Rubin, 1987; Chamot and Kupper, 1989; Oxford and Crookall, 1989; Cohen, 1990; O'Malley and Chamot, 1990; Oxford, 1993; Oxford et al., 1993).

According to Gardner and MacIntyre (1993), there are many factors that could potentially influence a learner's choice of language learning strategies. In 1994, Ellis presented a table comparing the work of various LLS researchers which showed that language proficiency, language background, age, and

personal background affect the choice of strategy.

Definition of Language Learning Strategies (LLS)

In general, the term strategy is used to refer to “some form of activity, mental or behavioral, that may occur at a specific stage in the overall process of learning and communicating” (Ellis, 1994). The term “learning strategies” is more specific. The definition that has been adopted by leading experts in LLS such as O’Malley, Chamot and Oxford comes from the work of Rigney (1978). Learning strategies are “operations or steps used by a learner that will facilitate the acquisition, storage, retrieval or use of information.”

As this research focused specifically on language learners, the authors used Rebecca Oxford’s definition of language learning strategies as “specific actions, behaviors, steps, or techniques such as seeking out conversation partners, or giving oneself encouragement to tackle a difficult language task, used by students to enhance their own learning.” (Scarcella and Oxford, 1992, p. 63) This was chosen because it is the most structured and lends to better data analysis.

Classification of Language Learning Strategies (LLS)

Oxford (1990) proposed six categories of language learning strategies which were divided into direct and indirect strategies. Direct strategies are those which directly involve the target language such as reviewing and practicing (i.e., memory, cognitive, and compensation strategies). Indirect strategies are those which provide indirect support for language learning such as planning, cooperating and seeking opportunities (i.e., metacognitive, affective, and social strategies).

(A) Direct Strategies

- (1) Memory strategies relate to how students remember language.
- (2) Cognitive strategies are how students acquire knowledge about language.
- (3) Compensation strategies enable students to make up for limited knowledge.

(B) Indirect Strategies

- (4) Metacognitive strategies explain how students manage the learning process.
- (5) Affective strategies relate to students' feelings.
- (6) Social strategies involve learning by interaction with others.

These six classifications underlie the Strategy Inventory of Language Learning (SILL), a questionnaire instrument designed by Oxford in 1990 for research in the area of learning strategy.

The Strategy Inventory of Language Learning (SILL)

In 1989, Rebecca Oxford developed the Strategy Inventory of Language Learning (SILL) to fulfill the need for a standardized tool that could be used for strategy assessment. To date, it is considered the most well-structured and most comprehensively written questionnaire (Ellis, 1994, 1999, 2006; Cohen & Scott, 1996; Brown, 2001; Nunan, 2009). The two versions of the SILL used in 40 to 50 major studies are the version for speakers of other languages learning English (EFL/ESL version) and the version for speakers of English learning a new language. The SILL has been translated to various languages, including Japanese, Chinese, Korean, Turkish, and Spanish, and continues to be the tool used by many researchers to assess the strategy use of language learners

(Oxford, 1990 and 1994).

Methods and Procedures

This section describes the population of the study, data gathering tool and procedure, and the treatment of the data.

Population of the study

A total of 61 students participated in the survey. They came from four different academic departments at a private university in Japan and were in either their first or third year. [Department of Dentistry: 16 (26.23%), Department of Law: 7 (11.48%), Department of Global English: 14 (22.95%), Department of Pharmacy: 24 (39.34%)] All of the classes were required “core” courses. In two classes, the students did not have volition (choice) in taking the course. They were assigned based on their student numbers. One was a first-year English conversation class in a Dentistry department. The other was a third-year course on Practical Pharmacy English. In the other two courses, the students had some volition. One was a first-year seminar for law department students. They were given choices between a variety of theme-based seminars and chose an English-based seminar with a foreign teacher. The other was a third-year writing class in an English department, where students had obviously chosen to study English, if not that specific course.

Data Gathering Tool and Procedure

An adopted two-part self-report survey questionnaire was used, which students were requested to complete using Google Forms. The survey was posted on the course page on MS Teams and students were allowed to do it at

their own pace over a period of approximately two weeks. The students were informed that the survey was voluntary and that it would have no effect on their grades.

The first part of the survey was composed of statements from version 7.0 of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL) for speakers of other languages learning English (EFL/ESL version) created by Rebecca Oxford in 1989. It was in both English and Japanese so that all students, regardless of their English skill level, would be able to understand the questions. In the second part, there were four additional questions regarding students' background, asking about their academic department, academic year, how important learning English was to them, and their English test scores.

The SILL is composed of 50 items that the learners respond to using a five-point Likert scale, ranging from 1 (never or almost never true of me) to 5 (always or almost always true of me). The SILL items are divided into six sub-categories of learning strategies namely; memory (9 items), cognitive (14 items), compensation (6 items), metacognitive (9 items), affective (6 items), and social (6 items).

According to Ellis (1994), the SILL does not need to undergo a validity and reliability test since it has been used in major studies and has been found to be comprehensive. Oxford (1996) states that the reliability and validity have been proven to be high. Independent raters discovered that the content validity of the SILL is 0.99, and the internal consistency reliability of the SILL is 0.94, based on a sample size of 505, and 0.92, based on a sample size of 315 (Yang, 2007). Purdue University tested the reliability on a 1,200-person sample and arrived at 0.94.

Analytical Treatment of the Data

The data gathered from the questionnaire was treated using descriptive

and inferential statistics. Weighted mean was used to determine the extent of use of language learning strategies along memory, cognitive, compensation, metacognitive, affective, and social strategies, and was also utilized to rank these strategies.

The means for the frequency of strategy use according to learner variables was interpreted using the five-point Likert scale below with the descriptive interpretations by Oxford and Burry-Stock (1995) where the range of 3.50 to 5.00 was considered as high use, the range of 2.50 to 3.49 as medium use, and the range of 1.00 to 2.49 as low use. The following scale of interpretation was used:

| VALUE | RANGE | EQUIVALENCE | DESCRIPTION |
|-------|-------------|-------------|------------------------------|
| 5 | 4.50 – 5.00 | High use | Always or almost always used |
| 4 | 3.50 – 4.49 | High use | Usually used |
| 3 | 2.50 – 3.49 | Medium use | Sometimes used |
| 2 | 1.50 – 2.49 | Low use | Generally not used |
| 1 | 1.00 – 1.49 | Low use | Never or almost never used |

Independent-sample T-test was used to determine the difference in the extent of use of the learning strategies when the respondents were grouped according to academic department and academic year. The analysis of variance (ANOVA) was used to compare the language learning strategies of the students according to their academic department and academic level. ANOVA is the most frequently used procedure to determine whether there is a significant difference between the means of more than two groups (Fraenkel and Wellen, 2006). All statistical tests were conducted at 0.05 level of significance.

Results for the Entire Group Population

Overall Strategy Use by Category

Table 1 reveals that memory and compensation strategies are the two most frequently used categories of learning strategies (3.13), followed closely by metacognitive strategies (3.00). The least frequently used category is affective strategies (2.76), then cognitive strategies (2.94), and social strategies (2.98). Overall, the respondents use language learning strategies moderately (2.99).

Table 1. Language Learning Strategy Use by Category

| LEARNING STRATEGIES | MEAN OF OVERALL STRATEGY USE | INTERPRETATION | RANK |
|---------------------|------------------------------|-------------------|------|
| Memory | 3.13 | Medium use | 1 |
| Cognitive | 2.94 | Medium use | 5 |
| Compensation | 3.13 | Medium use | 1 |
| Metacognitive | 3.00 | Medium use | 3 |
| Affective | 2.76 | Medium use | 6 |
| Social | 2.98 | Medium use | 4 |
| OVERALL | 2.99 | Medium use | |

These results are similar to other research that looked into the language learning strategies of university students. Chang, Yang, and Watanabe (In Yang, 2007) also found that university students most frequently used compensation strategies over other strategies. Kato (2005, p.255) found that university students most frequently used strategies she grouped into metacognitive-affective strategy and memory-compensation strategy. These were followed by social strategy, cognitive strategy, and what she has termed as entrance-exam-measured strategy. Kato described the distinctive features of what she termed “memory-compensation strategies” as grouping, imagery, rhyming, moving physically, and reviewing in a structured way in combination with guessing meaning from context and using synonyms and gestures to convey meaning.

Use of Memory Strategies

Table 2 shows that, out of the nine memory strategies, two are highly used, five are moderately used, and two are slightly used. The most commonly used strategies were “I think of relationships between what I already know and new things I learn in English” with a mean of 3.69, and “I connect the sound of a new English word and an image or picture of the word to help me remember the word” with a mean of 3.66. The least frequently used memory strategies are “I use flashcards to remember new English words” with a mean of 2.46 and “I physically act out new English words” with a mean of 2.30.

Table 2. Use of Various Memory Strategies

| Memory Strategies | Mean | Interpretation |
|--|-------------|-------------------|
| 1. I think of relationships between what I already know and new things I learn in English. | 3.69 | High use |
| 2. I connect the sound of a new English word and an image or picture of the word to help me remember the word. | 3.66 | High use |
| 3. I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used. | 3.38 | Medium use |
| 4. I remember new English words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign. | 3.30 | Medium use |
| 5. I use rhymes to remember new English words. | 3.23 | Medium use |
| 6. I review English lessons often. | 3.23 | Medium use |
| 7. I use new English words in a sentence so that I can remember them. | 2.93 | Medium use |
| 8. I use flashcards to remember new English words. | 2.46 | Low use |
| 9. I physically act out new English words. | 2.30 | Low use |
| Grand Mean | 3.13 | Medium use |

According to Takeuchi (2003), good Japanese language learners share similar strategies with ESL learners. However, some strategies Japanese university students use are unique to the Japanese EFL context. He found that they use memory strategies related to internalizing the linguistic system. For example, students make word lists and practice saying these words in sentences many times. They also try to guess the meaning of new words and check the dictionary later to confirm the meaning. Kato further explains that they have to

spend time memorizing, pattern-practicing, and using these patterns in practical situation. Thus, it is not a surprise that Japanese students use memory strategies frequently.

Use of Cognitive Strategies

Table 3 indicates that out of the 14 cognitive strategies, two are highly used, ten are moderately used, and two are slightly used. The two most frequently used cognitive strategies are “I try not to translate word for word” (3.62) and “I make summaries of information that I hear or read in English” (3.54). The least frequently used cognitive strategies are “I write notes, messages, letters or reports in English” (1.75) and “I read for pleasure in English” (1.72).

Table 3. Use of Various Cognitive Strategies

| Cognitive Strategies | Mean | Interpretation |
|--|-------------|-------------------|
| 1. I try not to translate word for word. | 3.62 | High use |
| 2. I make summaries of information that I hear or read in English. | 3.54 | High use |
| 3. I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand. | 3.41 | Medium use |
| 4. I try to talk like native English speakers. | 3.36 | Medium use |
| 5. I try to find patterns in English. | 3.34 | Medium use |
| 6. I say or write new English words several times. | 3.20 | Medium use |
| 7. I practice the sounds of English. | 3.16 | Medium use |
| 8. I use the English words I know in different ways. | 3.08 | Medium use |
| 9. I look for words in my own language that are similar to new words in English. | 2.95 | Medium use |
| 10. I watch English language TV shows spoken in English or go to the movies spoken in English. | 2.79 | Medium use |
| 11. I first skim-read an English passage (read over the passage quickly), then go back and read carefully. | 2.74 | Medium use |
| 12. I start conversations in English. | 2.54 | Medium use |
| 13. I write notes, messages, letters or reports in English. | 1.75 | Low use |
| 14. I read for pleasure in English. | 1.72 | Low use |
| Grand Mean | 2.94 | Medium use |

These findings are similar to Lee and Chan’s (2003) research on ESL learners

in Singapore wherein only 60% of learners read more than the textbooks prescribed by their teachers because reading for pleasure is not a popular pastime for them. However, the most frequently used cognitive strategy is “I try not to translate word for word” with a mean of 3.62 is contradictory to the result of Khuwaileh and Shoumali (In Deneme, 2010) that ESL learners, particularly Arab learners, usually think and prepare their ideas in their native language and then translate them into English. In his research on language learners, Takeuchi (2003) observed that Japanese students tend to avoid translating. In reading, they read at a fast rate and guess the meaning of new words. In speaking, they practice sentence patterns aloud, and imitate and shadow correct pronunciation.

Use of Compensation Strategies

Table 4 shows that amongst the language learning strategies, there are no low-use compensation strategies for the students surveyed. Out of the six strategies, one is highly used, and five are moderately used.

Table 4. Use of Various Compensation Strategies

| Compensation Strategies | Mean | Interpretation |
|---|-------------|-------------------|
| 1. If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing. | 3.64 | High use |
| 2. When I can't think of a word during a conversation in English, I use gestures. | 3.36 | Medium use |
| 3. I read English without looking up every new word. | 3.25 | Medium use |
| 4. I try to guess what the other person will say next in English. | 2.95 | Medium use |
| 5. I make up new words if I do not know the right ones in English. | 2.84 | Medium use |
| 6. To understand unfamiliar English words I make guesses. | 2.72 | Medium use |
| Grand Mean | 3.13 | Medium use |

Bremner (1999) explains that compensation strategies are frequently used in language learning environments like the classroom because learners experience temporary communication breakdowns due to their limited knowledge in vocabulary and grammar.

According to Oxford (1990), “less adept language learners often panic, tune out, or grab the dog-eared dictionary and try to look up every unfamiliar word – harmful responses which impede progress toward proficiency.” However, the most frequently used compensation strategy for Japanese university students is “If I can’t think of an English word, I use a word or a phrase that means the same thing” with a mean of 3.64. This means the students are coping with the challenges of learning inside the classroom, whether it be virtual or traditional classrooms.

Use of Metacognitive Strategies

Table 5 reveals that the most frequently used metacognitive strategy is “I notice my English mistakes and use that information to help me do better” (3.70) and the least frequently used strategies are “I look for people I can talk to in English” (2.49) and “I look for opportunities to read as much as possible in English” (2.39). Out of the nine strategies, one is highly used, six are moderately used, and two are slightly used.

Table 5. Use of Various Metacognitive Strategies

| Metacognitive Strategies | Mean | Interpretation |
|--|-------------|-------------------|
| 1. I notice my English mistakes and use that information to help me do better. | 3.70 | High use |
| 2. I try to find out how to be a better learner of English. | 3.41 | Medium use |
| 3. I pay attention when someone is speaking English. | 3.25 | Medium use |
| 4. I try to guess what the other person will say next in English. | 3.07 | Medium use |
| 5. I have clear goals for improving my English skills. | 3.00 | Medium use |
| 6. I plan my schedule so that I will have enough time to study English. | 2.92 | Medium use |
| 7. I think about my progress in learning English. | 2.74 | Medium use |
| 8. I look for people I can talk to in English. | 2.49 | Low use |
| 9. I look for opportunities to read as much as possible in English. | 2.39 | Low use |
| Grand Mean | 3.00 | Medium use |

With its rank of third out of the six categories, we can see that it is an

important tool for students, that can be expanded on. Previous research conducted by Gass (1988) revealed that ESL learners value metacognitive strategies because these strategies help students facilitate comparisons between their first language and second language, as well as encourage them to monitor and assess their learning.

Use of Affective Strategies

Table 6 shows that out of the six affective strategies, one is highly used, four are moderately used, and one is slightly used. The most frequently used strategy is “I notice if I am tense or nervous when I am studying or using English” with a mean of 3.51.

Table 6. Use of Various Affective Strategies

| Affective Strategies | Mean | Interpretation |
|---|-------------|-------------------|
| 1. I notice if I am tense or nervous when I am studying or using English. | 3.51 | High use |
| 2. I think about my progress in learning English. | 2.90 | Medium use |
| 3. I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake. | 2.89 | Medium use |
| 4. I give myself a reward or a treat when I do well in English. | 2.85 | Medium use |
| 5. I talk to someone else about how I feel when I am learning English. | 2.56 | Medium use |
| 6. I write down my feelings in a language learning diary. | 1.85 | Low use |
| Grand Mean | 2.76 | Medium use |

Of all six group categories, affective strategies were the least frequently used by Japanese university students. Oxford (1990) stated that the infrequent use of affective strategies might reflect student’s perception that language learning relates to internal intellectual abilities rather than external factors. Thus, many learners are unaware of the power of affective strategies. Takeuchi and Wakamoto (2001, p. 30) confirmed in their research on Japanese EFL college learners, that a group of strategies they coined “communication management strategies” which are mostly affective strategies, were generally not often used.

They discovered that these affective strategies were “culturally unfamiliar” and regarded as not important by learners because “they have never been taught or demonstrated in the classroom that these strategies were useful or effective”. Takeuchi and Wakamoto also introduced the concept of “untapped strategies” or strategies that are generally not used by Japanese EFL university students. One of those categories of strategies mentioned by them was affective strategies, “I write down my feelings in a language learning diary”. This study also shows that it is the least frequently used affective strategy by Japanese university students, with a mean of only 1.85.

Use of Social Strategies

Table 7 indicates that there are no social strategies that are either highly used or slightly used. It is interesting to note that the most frequently used strategy was “I practice English with other students” (3.11), even though at the time of the survey, Covid-19 restrictions were in effect, hampering the implementation of traditional classes and promoting the use of virtual classrooms.

Table 7. Use of Various Social Strategies

| Social Strategies | Mean | Interpretation |
|--|-------------|-------------------|
| 1. I practice English with other students. | 3.11 | Medium use |
| 2. I ask for help from English speakers. | 3.10 | Medium use |
| 3. If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again. | 3.08 | Medium use |
| 4. I ask questions in English. | 3.07 | Medium use |
| 5. I try to learn about the culture of English speakers. | 3.02 | Medium use |
| 6. I ask English speakers to correct me when I talk. | 2.52 | Medium use |
| Grand Mean | 2.98 | Medium use |

According to Yang (1996), learners prefer social strategies because of unlimited exposure to computer, multimedia, and networking technologies, which allows them to engage with foreign cultures and get more English input.

The pandemic has seen an increase in the availability of free content through websites like YouTube; social networking sites like Facebook or Instagram; smartphone apps like TikTok; or paid streaming services like Netflix.

Comparative Results by Moderating Variables

Comparison by Academic Year: First-year vs Third-year Students

Table 8 shows that, when grouped according to year, the p-values show no statistically significant difference between the first and third-year students in the overall use of language learning strategies (0.063), nor of the specific strategies; memory (0.169), cognitive (0.215), compensation (0.155), metacognitive (0.210), affective (0.177) strategies.

Table 8. Language Learning Strategies According to Academic Year

| Language Learning Strategies | First Year (Law & Dentistry) | | Third Year (Pharmacy & Global English) | | p-value |
|------------------------------|---------------------------------|-------------------|---|-------------------|--------------|
| | Mean | Description | Mean | Description | |
| Memory | 3.29 | Medium use | 3.03 | Medium use | 0.169 |
| Cognitive | 3.10 | Medium use | 2.85 | Medium use | 0.215 |
| Compensation | 3.33 | Medium use | 3.00 | Medium use | 0.155 |
| Metacognitive | 3.17 | Medium use | 2.89 | Medium use | 0.210 |
| Affective | 2.91 | Medium use | 2.67 | Medium use | 0.177 |
| Social | 3.33 | Medium use | 2.77 | Medium use | 0.015* |
| OVERALL | 3.19 | Medium use | 2.87 | Medium use | 0.063 |

*Significant at 0.05 level

This finding is congruent to Watanabe's (1990) research on first and second-year Japanese university students in which he discovered that there was no significant effect on strategy use, based on years of studying at university. He hypothesized "college education did not seem to be successful in encouraging

the students to employ a wider range of strategies”.

While both first and third-year students used all strategies moderately, it is interesting to note that the significant difference in the use of social strategies (0.015) between first-year and third-year students. The reason for this may be, as we will see later in Table 9, the large difference in the means of the Dentistry students and the Pharmacy students.

Comparison by Academic Department

Table 9, indicates that when the students are grouped according to department, there is statistically significant difference in the use of all language learning strategies: memory (0.010), cognitive (0.024), compensation (0.001), metacognitive (0.009), affective (0.008), and social (0.001).

The first year Dentistry students have the highest extent of use of language learning strategies (3.45). In addition, they also have the highest extent of use of memory (3.54), cognitive (3.34), compensation (3.69), metacognitive (3.45), and social (3.64) strategies. The third year Global English students have the highest extent of use of affective strategies (3.08). The third year Pharmacy students have the lowest extent of use of affective (2.42) and social (2.49) strategies. The first year Law students have the lowest extent of use of memory (2.71), cognitive (2.53), compensation (2.50), and metacognitive (2.56) strategies.

Table 9. Language Learning Strategies according to Academic Department

| Language Learning Strategies | First Year Law | | First Year Dentistry | | Third Year Pharmacy | | Third Year Global English | | p-value |
|------------------------------|----------------|-------------------|----------------------|-------------------|---------------------|-------------------|---------------------------|-------------------|---------------|
| | Mean | Interpretation | Mean | Interpretation | Mean | Interpretation | Mean | Interpretation | |
| Memory | 2.71 | Medium Use | 3.54 | High Use | 3.05 | Medium Use | 3.01 | Medium Use | 0.010* |
| Cognitive | 2.53 | Medium Use | 3.34 | Medium Use | 2.73 | Medium Use | 3.06 | Medium Use | 0.024* |
| Compensation | 2.50 | Medium Use | 3.69 | High Use | 2.94 | Medium Use | 3.11 | Medium Use | 0.001* |
| Metacognitive | 2.56 | Medium Use | 3.45 | Medium Use | 2.68 | Medium Use | 3.26 | Medium Use | 0.009* |
| Affective | 2.69 | Medium Use | 3.01 | Medium Use | 2.42 | Low Use | 3.08 | Medium Use | 0.008* |
| Social | 2.64 | Medium Use | 3.64 | High Use | 2.49 | Low Use | 3.25 | Medium Use | 0.001* |
| OVERALL | 2.60 | Medium Use | 3.45 | Medium Use | 2.72 | Medium Use | 3.13 | Medium Use | 0.001* |

*Significant at 0.05 level

These findings of significant difference agree with Fewell's research (2010), on Japanese university students who were Business and English majors, in which he discovered a distinct difference in the learners' goals. On one hand, most English majors see the need for language study in preparation for a lifelong English related career. On the other hand, most Business majors were only interested in passing the course because it was an academic requirement for graduation. Fewell's research findings could explain why overall, Global English students (3.13) have higher extent of use of language learning strategies when compared to Pharmacy students (2.72). However, a comparison of the results between the Law students and the Dentistry students seems to be in contrast to Fewell's findings. Overall, the Dentistry students (3.45) have a higher extent of use of the language learning strategies compared to the Law students (2.60). This might be because like the Global English students, Dentistry students may see the necessity of using English in their careers in an increasingly multicultural society. On the other hand, one would think Law students should also be driven by the same reality, given they are also likely to face the prospect of working with multicultural clients. Perhaps this difference is connected to perceptions or expectations of the possibility of needing to use English.

Conclusions and Recommendations

This study tried to learn more about the extent of use of language learning strategies by Japanese university students and ventured to discover if there were differences in language learning strategy use when students were grouped according to academic year or academic department. It was concluded that Japanese university students use language learning strategies to varying extents. However, overall, they use strategies moderately. Academic department is a factor that can contribute to the frequency of use of language learning strategies.

The Strategy Inventory of Language Learning (SILL) offers a valuable opportunity to determine how students learn and to help teachers have a concrete idea of appropriate teaching methods, approaches, materials, and tasks to use. Furthermore, after administering the SILL, language teachers can help learners by making them aware of the new learning strategies through explicit demonstration, discussion, use, and evaluation of a variety if not all learning strategies.

References

- Bremner, S. (1999). Language learning strategies and language proficiency: Investigating the relationship in Hong Kong. *Canadian Modern Language Review*, 55 (4), 490–514.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching, fourth edition*. New York: Pearson Education Company.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy, second edition*. New York: Pearson Education Company.
- Chamot, A. U. and J. M. O'Malley (1987). The cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly*, 21 (2), 227–249.
- Chamot, A. U. and L. Kepper (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22 (1), 13–24.

- Cohen, A. D. (1990). *Language Learning: Insights for Learners, Teachers, and Researchers*. New York: Newbury House.
- Coen, A. D. and Scott, K. (1996). A Synthesis of Approaches to Assessing Language Learning Strategies. In R.L. Oxford (Ed.), *Language Learning Strategies Around the World: Cross Cultural Perspectives*, 89–106.
- Deneme, S. (2010). Cross-cultural differences in language learning strategy preferences: A comparative study. *The International Journal - Language Society and Culture, Issue 31*, 81–89.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. UK: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1999). *Understanding second language acquisition*. UK: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2004). Individual differences in second language learning. In Davies, A. and C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics*. UK: Blackwell Publishing.
- Fewell, N. (2010). Language learning strategies and English language proficiency: an investigation of Japanese EFL university students. *TESOL Journal Vol. 2*, 159–174.
- Fraenkel, J. and N. Wellen (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Publishers.
- Gardner, R. and P. MacIntyre (1993). A student's contribution to second language learning: Part II, affective factors. *Language Teaching, 26*, 1–11.
- Gass, S. (1988). Integrating research areas: A framework for second language studies. *Applied Linguistics, 9*, 198–217.
- Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System, 31*, 367–383.
- Kato, S. (2005). How language learning strategies affect English proficiency in Japanese university students. *Journal of Faculty of Human Studies Bunkyo Gakuin University, 7(1)*, 239–262.
- Larsen-Freeman, D. and M. Long (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London and New York: Longman.
- Lee, K. C. and J. Chan (2003). PRC students' perceptions of their language learning experience in Singapore. *RELT, 2*, 114–137.
- Littlewood, W. (2004). *Second language learning*. In Davies, A. and C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics*. UK: Blackwell Publishing.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2002). *Japanese*

- Government Policies in Education, Culture, Sports, Science and Technology 2002*.
https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpac200201/hpac200201_2_015.html
- Naiman, N., M. Frohlich, and A. Todesco (1975). The good second language learner. *TESL Talk*, 6 (1), 58–75.
- Nunan, D. (2009). *Second language teaching and learning*. Philippines: Cengage Learning Asia Pte Ltd.
- O'Malley, J. M. and Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. and D. Crookall (1989). Research on language learning and strategies: Methods, findings and instructional issues. *The Modern Language Journal*, 73 (IV), 404–419.
- Oxford, R. (1990a). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Oxford, R. L. (1990b). Language learning strategies and beyond: A look at strategies in the context of styles. In S.S. Magnan (Ed.), *Shifting the instructional focus to the learner* (pp. 35–55). Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- Oxford, R. L. and J. A. Burry-Stock (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System*, 23, 1–23.
- Rigney, J. W. (1978). Learning strategies: A theoretical perspective. In H. F. O'Neil Jr. (Ed.), *Learning strategies*. New York: Academic Press.
- Rubin, J. (1975). What the 'good language learner' can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41–51.
- Scarcella, R. and R. Oxford (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle and Heinle.
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner?. *Canadian Modern Language Review*, 34, 304–318.
- Takeuchi, O. and Wakamoto, N. (2001). Language learning strategies used by Japanese college learners of English: a synthesis of four empirical studies. *Language Education and Technology* 38, 21–43.
- Takeuchi, O. (2003). *Searching for better language learning strategies: Studies on good foreign language learners in the Japanese FL context*. Tokyo: Shohakusha.
- Watanabe, Y. (1990). *External variables affecting language learning strategies of*

- Japanese EFL learners: Effects of entrance examination, years spent at college/university, and staying overseas.* Lancaster, UK: Lancaster University.
- Wenden, A. (1983). Literature review: The process of intervention. *ELT Journal*, 40 (1), 3–12.
- Wenden, A. and J. Rubin (1987) (Eds). *Learning strategies in language learning.* New Jersey: Prentice Hall.
- Yang, N. (1996). Effectiveness awareness-raising in language learning strategy instruction. In R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives.* Honolulu, HI: University of Hawaii.
- Yang, N. D. (1999). The Relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. (*ERIC Document No EJ595045*).
- Yang, M. (2007). Language learning strategies for junior college students in Taiwan: Investigating ethnicity and proficiency. *The Asian EFL Journal*, 9 (2), 35–57.

Online Expansive Reading

Heather DOIRON

Abstract

In 2020, for many educational institutions, Technology Enhanced Learning (TEL) changed the fundamentals of traditional education as face-to-face classrooms migrated to online learning. Drawing on the Oxford Owl ebook library and McLuhan's tetrad of media effects, the following essay provides a brief overview which describes the online transition of an EFL Expansive reading program.

Keywords: Technology Enhanced learning, Expansive Reading, Tetrad of media Effects

Online education presents both opportunities and obstacles. Nevertheless, if uncertainty still exists around Marshall McLuhan's notions on the far-reaching scope of technology, 2020 vindicates all doubts, as educational institutions worldwide frantically sought an alternative for face-to-face classes. According to Kittaya, the failure of many Japanese institutions to digitize before 2020 worked in tandem with a teaching society that was not encouraged to invest in TEL (2020). With an international push to recognize the value of TEL, the pandemic catapulted many of Japan's educational institutions into the 21st century, heralding a need for students and teachers to develop 21st-century skills.

Japan's lack of investment in TEL, consequently, often produced students with low digital skills (Cote & Millner, 2016; Fumanari, 2017; Mehran et al., 2017). Yet, Ronchi's (2019) notion that "the gap between e-Citizens and digitally divided citizens [still exists], but [that gap] becomes smaller every day" (p. 2) carried weight in 2020, as I watched students find their way to online learning. In the months that followed the pandemic's onset, I witnessed a transformation in many of my students'. In April, students struggled to open a PDF, but by December many of those same students completed homework tasks online and moved seamlessly from Microsoft Teams to educational websites such as Oxford Owl.

Drawing on Oxford Owl's ebook library, and McLuhan's tetrad of effects, the following essay provides a brief overview of the losses and gains of transitioning an EFL Expansive Reading program from a face-to-face classroom to online learning. The first section outlines an overview of the Expansive Reading program in a face-to-face and online context, followed by a description of McLuhan's tetrad of effects and its application to the evaluation of Oxford Owl's ebook library. (<https://www.oxfordowl.co.uk/>).

Context

Transferring any type of lesson to online learning presents challenges. EFL is no exception, particularly in Japan, where EFL students often have little opportunity to practice speaking English or even hear native English speakers outside the classroom, which frequently results in student hesitancy to speak English in class. And when classroom instruction transforms from one room to the online inclusion of rooms in individual private homes, it takes more than a digital device to manifest meaningful language learning. Whether a teacher is

a veteran or a novice, online education demands a delicate balance of teaching experience and a willingness to dabble in developing some TEL skills.

Face to Face Learning

While theory can inform an approach, change in approach needs to be fueled by “principled, practical knowledge,” defined informally as “know-how combined with know-why” (Bereiter, 2014, p. 4). My curiosity in TEL grew slowly and resentfully. My interests rested firmly in Extensive Reading, an approach to second language reading in which learners read substantial amounts of easy, enjoyable books (graded readers) to build reading speed and fluency (Day and Bamford, 2012). Around 2005–2006, Extensive Reading gained popularity within my teaching circle. At the time, libraries in my teaching context didn’t stock the easily accessible graded readers, which were often necessary for beginner Japanese EFL students. More often than not, many students looked frustrated as they struggled to read texts far above their reading levels. I wanted students to have a better reading experience and read materials that would give them the confidence to speak English.

As students read without the particular goal of recycling their reading for oral communication something felt unsuitable for a student population who needed to practice speaking English. My desire to extend their language learning experience eventually manifested itself in the implementation of an *Expansive Reading* program. Expansive Reading, also an approach to second language reading, is much like Extensive Reading, but the difference is that Expansive Reading also promotes writing, speaking, and listening skills (Hill, 2011).

With its integrated approach, Expansive Reading looked like a step toward building a learning community. Before 2020, I often accompanied my classes to

the school library, and I appreciated the energy exchanged as we hunted through books and helped each other make choices. I also hauled around a green carry-on suitcase full of easy-graded reading material to each of my reading classes. My approach to Expansive Reading was a basic three-step process: (1) students chose books that were easy to read, (2) students wrote a short response about the experience of reading the book, and (3) students shared their reading experience with their classmates. Several of my initially reticent Japanese EFL students began speaking about their reading experiences in English.

Fast-forward to Spring 2020, my carefully created, cozy little reading community needed to go online. And to this day, there are no trips to the library, and my green carry-on remains shut. At the time, I gingerly approached the process of bringing it all online.

Online Learning

While many online EFL reading materials exist, executing a fully online Expansive Reading program meant learning to use new tools while creating a process that considered student reading levels, digital literacy levels, and the efficiency of the chosen online tools. According to Koltay, “information is available in unimaginably large amounts and variety. In addition to quantity, it is available through multiple media and is of uncertain quality. The only way to deal with these issues is to employ more digital tools” (2011, p. 211). Equipped with a wide range of free ebooks from Oxford Owl and some tools (apps) from Microsoft Teams, a five-step online process now replaced the original 3-step face-to-face Expansive Reading program. (1) Students chose easy ebooks to read on Oxford Owl, which came equipped with an audio feature so students could now listen while reading. (2) Students wrote short responses about the

experience of reading the book. (3) Students took screenshots of their book covers. (4) In class, using the MS Teams channel feature in small groups, students shared their reading experience with their classmates. (5) Finally, using the forms application (available on MS Teams) students wrote about the books they had heard about from their classmates. The initial online administrative duties and getting students from Teams to Oxford Owl required some setup time, and, of course, students needed some help to get used to online learning. However, it wasn't long before most students engaged in the process, and it felt like the students were sustaining the Expansive Reading program.

Websites like the Oxford Owl turned on another light in an online learning community. Still, it was not without concern of what could be lost, and as McLuhan reminds us, “when new technologies impose themselves on societies long habituated to older technologies, anxieties of all kinds result” (McLuhan & Moos, 2014, p. 125). Undoubtedly, in 2020 anxiety ran high in the teaching profession as practitioners faced new working conditions accompanied by new technological approaches to curriculum. And anyone standing even on the tiniest bit of principle knows that mouse clicking multiple-choice does not always render a profitable learning experience. Finding and evaluating online learning tools or websites takes time. While having the power to select curriculum technology can be helpful, investigating the educational value of technology can be overwhelming. Possessing resources to evaluate the pedagogical value of TEL is paramount and can be found within McLuhan's *tetrad of effects*.

McLuhan's Tetrad of Effects

Evaluating technology's effects on pedagogy and society dominated the

lifework of Marshal McLuhan. Based on four questions, a fundamental concept of McLuhan's, the tetrad of effects, provides a pedagogical tool to gauge the effects of technology on society (McLuhan & McLuhan, 2007). Using the tetrad of effects, the next section of this essay will evaluate Oxford Owl's eLibrary within the tetrads questions:

- What does the technology **enhance**?
- What does the technology make **obsolete**?
- What does the technology **retrieve** that had been obsolesced earlier?
- What does the technology **reverse** or flip into when pushed to extremes?

According to the tetrad, Oxford Owl's variety of free ebooks **obsolesces** trips to the library and the face-to-face sharing of books. The ebook's audio option **retrieves** the concept of being read to and the days of radio broadcasted storytime. The audio features allow students to read while listening. Reading while listening puts word and sound together, modeling pronunciation, intonation, and expression, and automatically **enhances** the EFL student's opportunities to hear native or native-like English speakers. By listening to the audio companion of a text, while reading, Hill argues that meaning can be more apparent as recordings allow students to experience the speaker's emotions (2009). As the tetrad suggests, technology can have a **reverse** effect when pushed to the extremes, and potentially Oxford Owl might influence students to let listening override the desire to read.

Conclusion

The purpose of this essay has been to describe the transition of an Expansive Reading program from face-to-face learning to online learning within McLuhan's tetrad to recognize the benefits and losses that may accompany

TEL. The online transition outlined in this essay happened because it had to. The author, a teacher of 25 years, initially despised TEL and rued the day when the ebook would overtake the paper-bound edition. However, the tetrad validated the usefulness of the Oxford Owl's ebook library, and as mentioned earlier, the 2020 pandemic brought technology to the frontlines of education and if doubt still exists, COVID 19 has had the final word. In this new normal which magnifies the need for intertwining technology and education more than ever before, McLuhan's tetrad can assist educational practitioners in evaluating the boons and banes of TEL. This paper offers a tiny window into the scope of ideas that McLuhan put forth in his efforts to encourage society to build a digitally responsible community. It is hoped that more work will be published on the exploration of McLuhan's ideas and its relation to Technology-Enhanced Learning.

References

- Bereiter, C. (2014). Principled, practical knowledge: Not a bridge but a ladder. *Journal of the Learning Sciences*, 23 (1), 4–17.
- Cote, T., & Milliner, B. (2016). Japanese university students' self-assessment and digital literacy test results. In S. Papadima-Sophocleous, L. Bradley, & S. Thoušný (Eds.), *CALL communities and culture – Short papers from EUROCALL 2016* (pp. 125–131). Research-publishing.net. doi:10.14705/rpnet.2016.eurocall2016.549
- Day, R. R., & Bamford, J. (2012). *Extensive Reading in the second language classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Funamori, M. (2017). The Issues Japanese Higher Education Face in the Digital Age – Are Japanese Universities to Blame for the Slow Progress towards an Information-based Society? *International Journal of Institutional Research and Management International Institute of Applied Informatics* Vol. 1, No. 1, 37–51.
- Hill, Robert. (2009). *The Black Cat Graded Readers Handbook*. Milan: Black Cat CIDEB.

- Kittaka, L. G. (2020, April 20). *Coronavirus crisis offers chance to update Japanese schools*. The Japan Times. Retrieved January 21, 2021, from <https://www.japantimes.co.jp/community/2020/04/20/issues/coronavirus-crisis-japanese-schools-online/#.XwDN-JMzbIM>.
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33 (2), 211–221. <https://doi.org/10.1177/0163443710393382>
- McLuhan, M., & McLuhan, E. (2007). *Laws of media: The new science*. University of Toronto Press.
- McLuhan, M., & Moos, M. (2014). *Media Research: Technology, art and communication*. Taylor and Francis.
- Mehran, P., Alizadeh, M., Koguchi, I., & Takemura, H. (2017). Are Japanese digital natives ready for learning english online? a preliminary case study at Osaka University. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14 (1), 1–17. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0047-0>
- Oxford Owl for School and Home. (2020). Retrieved November 23, 2020, from <https://www.oxfordowl.co.uk/>
- Ronchi, A. M. (2019). *e-citizens: toward a new model of (inter) active citizenry*. Springer. <https://doi-org.ezproxy.lib.ucalgary.ca/10.1007/978-3-030-00746-1>

読書するヒロインをめぐるジェンダー的考察

—『美女と野獣』の主人公ベルの「読書」に焦点を当てて—

水 町 いおり

はじめに

本論文では、フランス18世紀の小説『美女と野獣』(*La Belle et la Bête*)⁽¹⁾を取り上げ、主人公ベル(Belle)の「本を読む」という行為に付与された意味について、ジェンダーの視点から分析を行う。

『美女と野獣』は、1740年にガブリエル＝シュザンヌ・ド・ヴィルヌーヴ(Gabrielle-Suzanne de Villeneuve)によって書かれた。その後、ジャンヌ＝マリー・ルプランス・ド・ボーモン(Jeanne-Marie Leprince de Beaumont)によって、ヴィルヌーヴ版が書き直され、1756年に出版された。現在広く知られているのはボーモン版であり、本稿もボーモン版を使用している。

ボーモン版のあらすじは次のようである。読書好きの主人公ベルは、野獣の城のバラを盗んだ父親の身代わりとなり、野獣とともに城で暮らすのだが、その過程で徐々に野獣に惹かれていき幸せな結婚をした。また、粗野で荒々しかった野獣も、ベルの愛の告白により美しい王子様の姿となり、ハッピーエンドを迎える。

つぎに、『美女と野獣』の先行研究について概観する。『美女と野獣』は、すでにさまざまなアプローチで研究がなされている。とくに、1740年

にヴィルヌーヴ夫人によって書かれた初版からポーモン夫人版への書き替えについての分析、映画版『美女と野獣』の時代ごとの変遷と社会背景を伴った考察、児童文学の立場から教訓物語の成立について言及した研究などが中心である。さらに、本稿の目的である、主人公の読書についての分析に関して言えば、2014年に若松昭子によって、『美女と野獣』を通して18世紀フランスの読書観を探るという試みがすでになされている。⁽²⁾ その中で、若松は、「ポーモン夫人は、子どもたちに向けて書いた教訓的物語のなかで読書の理想形を示そうとし、新しい教育を模索する同時代人々の読書観を代弁し牽引した」と述べており、『美女と野獣』という作品における読書について、教育との関連の中で詳細な分析を行っている。

しかしながら、主人公の「本を読む」という行為について、ジェンダー的なアプローチで分析する取り組みはいまだなされておらず、この領域は今なお研究の余地を残している。そこで、本稿では、主人公の読書行為に付与された意味について、社会背景や、歴史的考察を加えながら、ジェンダーの視点から分析をしていきたい。社会的に作られた「性役割」を指すジェンダーは、それ自体が現代の文化的所産であり、そのような現代的な視点から捉えることは、作品の持つ固有のジェンダー構造を解明し、既存の研究に新しい視点を付加するだろう。

なお、論文の構成は次のとおりである。まず第1章では、読書の歴史的、文化的意味について概観し、『美女と野獣』のテキストにおいて、ベルの読書にどのような意味づけがなされているかを分析する。次に、第2章では、18世紀の教育の視点からの読書を分析し、第1章とは異なる読書の側面を明らかにする。最後に第3章では、ベルと読書の関係についてジェンダーの視点から分析していきたい。

第1章 読書をめぐる社会背景

本章では、「本を読む」ことの歴史的、文化的意味について概観し、読書の社会背景について考察する。書物の歴史的な変遷については、ロジェ・シャルチエらによる『読むことの歴史』に詳しい記載があるが⁽³⁾、かつて本は極めて高価で、一部の特権階級の人々のものであった。美しく装丁された本は富の象徴として貴族やブルジョアのリビングの飾りとなり、一般市民にはとうてい入手困難な贅沢品であった。しかし、識字率の上昇、印刷技術の発展による安価な本の出現、「読み聞かせ」、「輪読」などが主流だった読書方法が「黙読」へと変化したことで、読書は一般市民の文化的娯楽へと変化し、現在の読書の形になった。

とはいえ、『美女と野獣』が出版された1756年当時、本を読める市民がフランスにどれほどいただろう。自分の名前が書ける（署名できる）ことで読み書きができるとみなされた簡易的な識字率でさえ、20パーセントを下回っている。このことから分かるように、『美女と野獣』は、一般の人々に向けてというよりはむしろ、教育を受け、文字が読み書きできる貴族や裕福な商人など、一部の特権階級のために書かれたものであると言える。

また、作品それ自体は、魔法使いや野獣の姿をした王子様が登場し、わくわくするようなサクセスストーリーで構成されており、子供向けの物語のようにも見える。しかし実は、必ずしも子どもたちのために書かれたものではなく、若松が言うように、『美女と野獣』は、教育を牽引する大人たちにとっての「好ましい」筋書きであり、おとぎ話のような夢物語の背後には、子どもたちに読書の理想の形を示そうとした大人たちの思惑が存在する⁽⁶⁾。

どのような読書が理想の形とされたのかについては第2章で詳しく述べるが、ここでは、先に述べたように、読書の背景に「子ども」と「教

育」が関係していることに着目したい。歴史的にみると、情愛によって結ばれた血族としての「家族」という概念が成立し、広く普及したのは18世紀後半であると言われている。家族という概念が生まれる以前は、子どもは「小さな大人」であり、父母から特別な愛情を示されることはなく、奉公人と変わらぬ待遇であったという。⁽⁷⁾しかし、「家族」の成立とともに、この「小さな大人」たちは、近代的な意味での「子ども」へと変容した。そして、この社会背景は、『美女と野獣』のテキストにも反映されている。

たとえば、1740年のヴィルヌーヴ版では、商人には12人の子どもがいたことになっている。当時は多産で乳幼児の死亡率も高く、幸運にも成長した子どもも、一定程度まで成長すると奉公人として家の外に出されるのが一般的であった。このことは、子どもの社会的権利はおろか、生存の権利すら守られていないことを示している。しかし、その後、家族という概念が誕生したことにより、ポーモン夫人版では子どもの数は6人に減らされ、3人の娘たちにはそれぞれの個性が与えられている。子どもの存在が重要視されることになった社会背景が、物語に影響を与えているのである。

そもそも、家族という概念は、身分制度を基軸とする18世紀の絶対王政や専制国家を支えるのに都合の良い存在であった。家庭の中に、家長（父）、家母（母）、子ども、奉公人といった身分制度が敷かれ、家父長による他の構成員への支配が自明のこととなった。家族はいわば末端の政治的、行政的な単位であり、それ自体が一つの公的秩序を形成していた。⁽⁸⁾家族は、国家の経済活動を支える国民（子ども）を出産、養育、教育するために合理的な機能を果たしており、その子どもたちの教育に、「読書」が利用されたのである。

テキストの中で、ベルは父の仕事を助け、父の身代わりに野獣の城に赴くことを決意する「父親思いの娘」として描かれている。見方を変え

ると、このような父親に対する従順さは、ベルが家父長的な家族制度に無意識的に組み込まれていることを示している。そして、このような従順な主人公が描かれた小説を読むことで、読者は知らず知らずのうちに、家父長制や絶対王政の社会規範を受け入れていたのである。

さて、ここまで読書の社会背景について分析してきた。歴史的にみると、読書は家族制度と結びつき、単に個人の楽しみや娯楽ではなく、国家体制を維持するための教育の一環と位置付けられてきた。『美女と野獣』も例外ではなく、子ども向けの楽しい物語のようではあるが、実は、絶対王政や専制君主制を維持するための教訓が編み込まれた戦略的な小説と考えることも可能である。読書をする主人公ベルが幸せになるストーリーは、それを読む読者、とくに子どもの教育と結びついて、社会通念や規範を補完しているのである。そこで、次は、18世紀の教育と読書の関係について見ていくことにしよう。

第2章 18世紀の女子教育と読書

先にも述べたように、ベルは3人姉妹の末娘で、他にも3人の兄がいた。父親は商人で、テキストには「彼はエスプリのある男で、子供たちに教育を授けることに躊躇しなかった。彼は子どもたちに、あらゆる種類の教師を付けた (p. 1)」とある。当時、教育を受けられるのは圧倒的に男子が多かったことを考えると、父は男子のみならず、娘たちにも教育を与える前衛的な人間として描かれている。

しかし、実社会に目を向けてみると、『美女と野獣』が書かれたフランス18世紀は、男子と女子では教育の内容が異なっていた。このことについて、マルティヌ・ソネは、『女の歴史Ⅲ』の中で次のように記している。「女子の教育はすべて男子と関連していなければならない。

彼らに気に入られること、彼らの役に立つこと、彼らから愛され尊敬されること、彼らが幼い時は彼らを育て、大人になったら世話を焼き、助言を与え、慰め、彼らの生活を快適で甘美なものにすること、これこそ、いつの時代にも女性の義務であり、子どもときから彼女たちに教えるなければならないことである⁽⁹⁾」。

また、ベルに特徴的な特性として描かれている読書に関して言えば、ケイト・フリントン (Kate Flint) は、『女性読者』(The Woman Reader) の中で次のように指摘する。「読書を通して女性が身につけるべきは、夫の望むよりよい妻になること、よりよい母になることであり、そのため⁽¹⁰⁾の知識や社交術を身につけることである」。

しかし、先に述べたように、父は子どもたちにあらゆる種類の先生を付けた。そのため、3人の娘たちが、いわゆる女子教育だけではなく、さまざまな分野の教育を受けた可能性はある。その結果、ベルだけは、同じように教育を受けた2人の姉と異なり、贅沢な暮らしや幸せな結婚、ダンスや豪華な衣装には興味を持つ代わりに本を読み、父の仕事の手助けをしたいと願っている。

そもそも父のように数隻の船を所有するような大商人になるためには、教養科目以外に商業科目として数学、科学、航海学などを学び、物流、流通や社会経済動向を把握する必要があるのだが、女子教育ではこのような科目は教えられていない⁽¹¹⁾。そのため、父の仕事を手伝うベルの姿は、周囲から見ると、「女の領域」を逸脱しており、風変わりで危険な存在とみなされていたことだろう。というのも、フリントンは次のようにも指摘しているからである。「読書は女子教育の中心的課題であった。問題は、知識を増やすことで女性が精神的、経済的自立を求め、男性の望む理想の姿と異なってしまうことである⁽¹²⁾。」

一方、テキストにおいてベルの2人の姉たちは、「強欲で、外面上の価値にしか興味がなく、内面を豊かにする努力をしない悪い姉たち」と

して批判的に描かれている。暇さえあれば読書をし、「女の領域」を超えて父の手伝いをする妹を馬鹿にして、贅沢ばかりをし、その罰として魔法使いに宮殿の入り口の柱にされてしまう。

しかしながら、当時の女子教育を受けたのであれば、姉たちの振る舞いは必然である。姉たちは女子教育をしっかりと体得し、社会的に望まれた女性に成長している。一方で、ベルの学びには、「女の領域」から逸脱し、社会規範から外れる危険性が含まれている。

また当時の女子教育は、より良い結婚をして、立派な母親になることを目的としていた。「女は母親にならない限り、自分本来の生きる場所に立ち返ることはできません。母親でない女は、未熟で、不完全で、できそこないの人間だと言えるでしょう。」⁽¹³⁾という引用にあるように、当時は、女は母親になることで成熟した人間になれると考えられていた。したがって、ベルは結婚に関しても、社会が求めた理想の女性像から逸脱している。

たとえばテキストでは、求婚した男性に対し、「自分はまだ幼いですし、もう少し父の傍にいたいのです。」(p. 2)と結婚をしぶり、また、父親の事業が失敗して無一文になり、田舎に引っ越して田畑を耕して暮らさねばならなくなった窮状を見かね、結婚を申し出た男性に対しても、「かわいそうな父を見捨てられません。父と一緒に田舎に行き、父を助けたいのです」と言って、結婚を断っている。

当時の女性たちにとっては、結婚して母親になることは自分の人生における最大の関心事であり、学校でもそのように教えられてきた。当時の女子教育を受けた女性たちは、読書を通じて、男性に気に入られること、役に立つこと、愛されること、最終的な目標として、より良い男性と結婚することを学んだ。それに対し、ベルの場合は、読書に男性との結びつきは見られない。純粹に「読書が好き」という自発的な欲求である。これが2人の姉たちとは決定的に異なる点である。

さて、ここまで、読書と教育に焦点を当て分析してきた。第1章で指摘したように、ベルは、家父長制のしきたりを守る従順な娘として描かれている。しかし、その一方で、ベルの読書を通じた学びには、自発性や自立などの価値観が芽生え、「女の領域」から逸脱する危険性が含まれている。この点に着目すると、ベルは、たとえ変わり者と思われようとも、自らの価値を他者の評価にゆだねない自立した価値観を持つ個人であり、第1章で述べた「従順」な側面と、本章で指摘した「逸脱」というアンビバレントな両義的価値を有し、類型化されない多面的な性質の持ち主なのである。では、最後に、第3章では、このようなベルの姿をジェンダーの視点から分析していこう。

第3章 ベルの読書とジェンダー

『美女と野獣』は、外見上の美しさを否定し、内面の美しさを *vertu* 「美德」という言葉で表現し、美德こそが人を幸福にし、素晴らしい人生をもたらすという強いメッセージを読者に伝えている。しかし、良い人生を送ったように描かれているベルは本当に幸せなのだろうか。第3章では、ベルの読書をジェンダーの視点から分析してみよう。

次の引用は、姉たちとは対照的に描かれたベルの姿である。

elles allaient tous les jours au bal, au spectacle, à la promenade,
et se moquaient de leur cadette, qui employait la plus grande partie
du temps à lire de bons livres. (p. 1)

彼女たちは（姉たち）は、毎日舞踏会、演劇、散歩に出かけ、

末娘（ベル）を馬鹿にした。彼女は、一日のほとんどの時間を
良い本を読むのに費やしていたからだ。

姉たちは、自分を幸せにしてくれる結婚相手に会うために、毎日のように華やかな舞踏会や演劇に出かけていく。一方、引用にあるように、ベルは、ほぼ一日中読書をしている。ベルにとって、読書は、豪華な生活や安定した暮らしより大事なことであったからである。しかし、ここで着目したいのは、ベルの読んだ本が引用の下線にあるように、*de bons livres* すなわち「良い本」であったことである。

第2章で述べたように、読書には知識を増やすことで女性の自立を促すという危険な側面があった。その点で、ベルが読んだ「良い本」とは、経済活動を担う男子学生が学ぶような内容とは異なるだろう。なぜなら、当時の価値基準において、女子にとっての「良い本」とは、自らの社会的価値を向上させ、自立を目指し、「女の領域」から逸脱するものではない。「良い本」とは、第1章で指摘したように、家父長的な家族制度を補完する内容である。このことについて、テキストでは次のように記されている。

*La Belle se levait à quatre heures du matin,
et se dépêchait de nettoyer la maison et d'apprêter à dîner
pour la famille. Quand elle avait fait son ouvrage elle lisait,
elle jouait du clavecin, ou bien elle cantait en filant. (p. 3)*

ベルは朝4時に起きて、いそいで家の掃除をして、家族のために食事の用意をした。仕事が終われば本を読み、楽器を弾き、糸巻車を回しながら歌を歌った。

ここで描かれているように、ベルの姿はまさに第2章で述べた女子修道院での教えの通りであり、女子の務めを果たしている。この点からも、彼女の読書行為には「女の領域」を逸脱する危険性は見られない。たしかに大商人である父の仕事を手伝っていた時は、ベルは「女の領域」を超えていた。ところが、前述の引用のように田舎に引っ越して、生活の圏域が家庭内に限定されると、ベルは女子教育で推奨された理想の女性の姿に変化している。

しかし、ベルはこのような暮らしを望んでいたのだろうか。たしかにベルは、父を助け、家族のために尽くすことを望み、それを喜んでいるようである。しかし、次の引用を見ると、ベルが必ずしもそうは思っていなかったことが推察できる。

je vous pris de m'apporter une rose, car il n'en vient point ici. (p. 4)

私にバラを一本持ってきてください。ここではバラが全く育たないから。

父は事業に失敗し、田舎暮らしを余儀なくされていたが、ある日、所有している船が港に到着し、その荷物を売れば事業が成功に転じるという起死回生のチャンスが訪れた。港に向かう父に、姉たちはお土産として贅沢な品物をあれこれと要求する。しかしベルは、一本のバラを望む。姉たちの贅沢なお土産との対比で「一本のバラの花」は、心優しく慎ましやかなベルの内面を示すメタファーとなり、バラの花はベル自身を体現している。

しかし、ここで注目すべきは、*il n'en vient point ici* 「ここでは、バラが全く育たない」いうセリフである。前述のように、バラの花がベル自身であるとすれば、田舎暮らしで、家族の世話に明け暮れ、貧乏な生活を強いられるここ（=*ici*）では、ベルは生きられないという意味にも解

釈できる。だからこそ、ベルは遠い港へ行く父にバラの花を持ってきて欲しいと願ったのではないか。「いま、ここ」を否定し、「ここではないどこか」を願うロマン主義の文学潮流と相まって、慣習に縛られず、変化や新しさを求めるベルの切なる希望が感じられる。

その後、ベルは父の身代わりとなって野獣の城に滞在するが、その際、野獣から「ベルの家」(appartement de la Bell)を提供される。ベルは、その家の豪華さや立派な内装よりもむしろ、大きな読書室 (grande bibliothèque)⁽⁴⁾があることに目を奪われ、喜びを感じるのだが、その読書室の入り口には、“*Souhaitez, commandez, vous êtes ici la reine et la maîtresse*” (p. 10)「祈り、欲せよ、汝はここにあり、女王であり、女主人である」と金の文字で記載されていた。この意味ありげな金文字にも *ici* が使われていることに着目しよう。前述の、バラも育たないここ (*ici*) とは異なり、読書室であるここ (*ici*) では、祈り、望めば、女王にでも、女主人にでもなれるという無限の可能性を示唆している。野獣の城の読書室は、父の身代わりとなり、なかば幽閉されて自由と可能性を奪われた場所というよりはむしろ、家父長制や女子教育に囚われたベルを開放する場所だったのではないだろうか。

しかし、結果的に、ベルは野獣と結婚する。ベルは豪華な宮殿で野獣と暮らすのだが、宮殿では、ベルは野獣が気に入るドレスを着用し、野獣に全てを捧げることを約束した。先ほどの金文字は読書室の上に掲げられており、宮殿の入り口に示されたものではない。つまりベルの無限の可能性は、宮殿で暮らすことで潰えてしまった。ベルは、妻となり、家父長制を補完する役割を担うのである。さらに、女子教育を体得した二人の姉たちは、魔法使いによって宮殿の柱にされてしまう。姉たちは、家父長的な空間を作り出す宮殿の柱となり、再びベルを古いしきたりの中にとどめる役割を担っている。

さらに、『美女と野獣』のストーリーを振り返ってみると、ベルは外

見上の美しさを有しており、子供のころから「美しい、美しい」と称賛され、大人になってもその時の呼ばれ方が残って「ベル＝美しい」と呼ばれるようになった。つまり、ベルには「美しい」という呼称（あだ名）はあるものの、個人の名前さえ与えられていない。我々読者は、ベルの本当の名前さえ知らないのである。名前も与えられず、「ここではないどこか」に憧れを持ち、読書室で自由を得られるかと思いきや、結婚して宮殿で望まれた女性像を体現し理想の妻として暮らすことになった。その生き方が本当に幸せだと言えるのだろうか。

さて、ここまで、ベルの読書の意味について、ジェンダーの視点から分析してきた。結婚して幸せになったベルの姿は、視点を変えると当時の女性たちの生き方がいかに自由を制限されていたかを物語っているとも読み取ることができるのである。

おわりに

本論文は、『美女と野獣』の主人公であるベルの「本を読む」という行為に付与された意味について、ジェンダーの視点から分析を行うことを目的としていた。まず、第1章では、読書の社会背景について分析した。読書は家族制度と結びつき、国家体制を維持するための教育の一環と位置付けられてきた。『美女と野獣』も、主人公ベルの父に対する従順さや、結婚して幸福になるという筋書きを強調することで、絶対王政や家父長制度を維持するための教訓が編み込まれている。

次に第2章では、18世紀の教育と読書の関係について言及した。読書は女子の教育において重要な役割を担っている。ベルの読書を通じた学びには、自発性や自立などの価値観が芽生え、「女の領域」から逸脱する危険性が含まれている。ベルは、女子教育で奨励されたような、わ

きまえた女の振る舞いをしない。たとえ変わり者と思われようとも、自らの価値を他者の評価にゆだねない自立した価値観を持つ個人なのである。

最後に、第3章では、第1章、第2章で明らかになったベルの姿を、ジェンダーの視点から分析した。外見上の美しさを否定し、内面の美しさである vertu「美德」を強調するストーリーと、ベルの外見の美しさは相反している。ベルの振る舞いは、家父長制を補完する一方で、結婚を否定し、「女の領域」から逸脱する可能性も持ち合わせており、ベルの存在はきわめて不確かなものである。

また、ベルの読書に関して言えば、社会規範を遵守し補完する意味と、規範から逸脱する危険性を有しており、アンビバレントな両義性が見られる。このような読書の二律背反的な意味付けは、ベルの存在の不確かさと相まって、『美女と野獣』というストーリーが単なるハッピーエンドではないことを読者に示している。

そもそも、本というのは、単なる読み物ではなく、個人と社会をつなぐメディア（媒体）である。そのため、読書は社会における情報や知識を得る公共性を持った行為であると同時に、個人の思考を形成する重要な役割も担っている。したがって、読書は、単に本を読む行為ではなく、「公共的規範性と個人的内面性の架け橋」なのである。このような観点からすると、読書を好む主人公は、個人と社会のはざまを往還する「社会性を持った個人」と言える。つまり、読む行為は、読者個人のものでありながら、社会的な拘束的条件、規定的要因の中に位置づけられ、個人の思考に影響を及ぼしている。たとえば、『美女と野獣』を読んだ読者は、幸せになったベルの姿をみて「美德こそが重要である」というメッセージを受け取るだろう。しかし、その美德は当時の社会が望む社会規範であり、読者はベルを通じて、家父長的な社会規範と絶対王政の政治体制を無意識的に受容しているのである。

ジェンダーの視点から分析すると、父の事業を助け、父の身代わりに野獣の城に赴く父親思いのベルは、じつは家父長制度や男性の補佐的な役割に甘んじねばならない女の悲哀を表していると読むことができる。また、野獣と結婚して幸せになるというストーリーも、結果的には18世紀当時の女子教育を補完するものでしかない。結婚して幸せになったベルの姿も、見方を変えると18世紀の女性たちが、男性と比べて、いかに自由な選択を制限されていたかを物語っている。

しかし、自発的な読書をし、より良い結婚を望まず、見た目の醜悪さに惑わされることなく、自分の心に芽生えた愛を信じるベルの姿に、その後のフェミニズム運動につながる可能性、自立に向かう「新しい女」の萌芽を見出すこともできる。

見た目や地位に惑わされることは愚かであるということ。教育は誰にでも平等に与えられるべきであり、与えられた教育をどう活かすかが大切であるということ。教養や知恵を身に付け、物事の本質やその内面を見抜く力を身に付ける必要性。女性も自分の生きたいように生きるべきだというメッセージ。作者であるポーモン夫人は、自らの生い立ちをベルの境遇に重ね合わせ、このような教訓を作中で表現したかったかもしれない。しかし、このような教訓を『美女と野獣』から読み取れるのは、近代的な視点の所産である。18世紀の『美女と野獣』の読者たちがそのようなメッセージを受け取るには、少なくとも19世紀まで待たねばならない。

本稿では、18世紀の読書する主人公を分析したが、『美女と野獣』の作品構造を解明するには、ポーモン夫人がどのようなジェンダー意識を持っていたのか、『美女と野獣』以降の19世紀には、どのような読書する主人公が描かれたのか、などについても考察する必要がある。これについては筆者の今後の課題とし、稿をあらためたい。

注

- (1) 本稿で使用したテキストは、*Le magasin des Enfants* par Madame de Lepronce des Beaumont, Nouvelle Edition revue par Ortaier, Paris, J. Vermot s. d. を底本とした Mme de Beaumont *La Belle et La Bête*, Surugadai – shuppannsha, 1996である。引用にはページ数のみ記載した。下線は筆者によるものである。フランス語原題 *La Belle et la Bête* はポーモン夫人 (Jeanne-Marie Leprince de Beaumont) がヴィルヌーヴ版を短縮して書き直し、1756年に出版された。以後、『美女と野獣』と記載する。
- (2) 若松昭子著『『美女と野獣』にみる18世紀の読書観：ポーモン夫人の原作を通して』、聖学院大学論叢26(2)、pp. 173–188、2014に、『美女と野獣』と読書を関連させた詳しい分析が掲載されている。
- (3) ロジェ・シャルチエ、グリエルモ・カヴァッロ他著、田村毅他共訳編、『読むことの歴史』(大修館書店、2000年)に、読書にまつわる歴史的、社会的な分析がなされている。本稿では、特に第10章「読書と「民衆的」読者」と、第11章「18世紀末に読書改革は起こったか」を参考にした。
- (4) 当時の書籍の価格は、平均して1冊3万円程度であるとされている。前掲書第10章「読書と「民衆的」読者」または、宮下志朗著『本を読むデモクラシー』刀水書房、2008年を参考にされたい。
- (5) 前掲書『読むことの歴史』、大修館書店、2000年、p. 388。
- (6) この記述に関しては、若松昭子著『『美女と野獣』にみる18世紀の読書観：ポーモン夫人の原作を通して』、聖学院大学論叢26(2)、pp. 173–188、2014を参考にした。
- (7) 姫岡とし子『ヨーロッパの家族史』山川出版社、2008年、p. 3。
- (8) 前掲書、p. 19。
- (9) マルティーンヌ・ソネ著 天野千恵子訳「教育の対象としての娘たち」、『女の歴史III』、藤原書店、1995年、pp. 170–171。
- (10) Kate Flint, *The Woman Reader 1837–1914*, Oxford, Clarendon Press, 2002, p. 196.
- (11) このことに関しては、拙稿『『ボヴァリー夫人』における一考察—母親としてのエンマに焦点を当てて—』、『比較文化研究』No. 115、日本比較文化学会、2015年2月28日、pp. 169–180. を参照されたい。
- (12) *Ibid*, p. 192.
- (13) 天野知恵子著『子どもたちのフランス近現代史』山川出版社、2013年、p. 44から再引用。

- (14) bibliothèque を図書館ではなく「読書室」と訳したのは、18世紀当時には、現代的な意味での図書館は存在していなかったからである。貴族や裕福な人々が書籍を並べ、本を読む部屋を指す概念として、筆者は「読書室」という言葉を使用した。
- (15) ボーモン夫人は1711年にルーアンに生まれ、1780年に亡くなった。11歳の時に母を亡くし、その後、修道院学校に在籍していた女性から10年間教育を受けた。ダンサーであるアントワヌ・モルターと結婚し、娘エリザベスを生んだが、夫の不貞に耐え兼ねた彼女はフランスを離れイギリスに渡った。イギリスでは家庭教師として児童教育に力を入れるようになった。新フランス誌という雑誌に次々と自作を発表し、多くのおとぎ話や、70冊もの教育的・啓蒙的な子女向け著作を遺している。晩年は近隣の子女の教育にあたるかたわら、多くの童話を書いた。ボーモン夫人の作品はアングロ・サクソンの、非合理的童話といわれ、『美女と野獣』のような作中の王子をハイブリッドな合成怪獣などに変身させるところにも現れている。また、ベルの「女の領域」から逸脱しそうな振る舞いは、女性から離婚を言い出すことがタブー視されていた時代に自分の意思を貫いたボーモン夫人の姿が投影されている可能性もある。

補足資料

本稿における女子教育の記述を補完するため、以下の資料を添える。これはレジオン・ドヌール学寮の学習計画である。レジオン・ドヌール学寮は、革命以前から女子教育活動を行っていた修道院であり、革命後は公立の女子校のモデルとなっている。

レジオン・ドヌール学寮の学習計画

- 1、宗教は教育の基礎である。
- 2、生徒たちは、毎日集団で授業を聴く。
- 3、毎日曜日と祝日には、大ミサと生徒が理解できる教育がある。
- 4、晩の祈りは毎日曜日と祭日に生徒たちによって歌われる。
- 5、生徒は読書、書き方、計算、文法、歴史、地理、デッサン、音楽、役に立つ植物学の授業を受ける。
- 6、生徒たちは等しくダンスのレッスンを受ける。
- 7、生徒たちは自分の下着、服を作る。
- 8、生徒たちには、家庭の母が家の運営をするために必要なこと、たとえば、パンやその他、栄養のあるものを準備すること、洗濯などの仕事などをするために必要なこと全てを学ぶ。

有名人物描写のジャンル構造と語彙文法的選択の
特徴およびその日本の英語教育への応用：
ミシェル・オバマの例

水野友貴

Abstract

This paper aims to identify generic characteristics and lexicogrammatical choices of the descriptions of Michelle Obama viewed as a model of a famous public figure, and to propose wider adoption of this approach in English education in Japan from the perspective of systemic functional linguistics (SFL). SFL genre theory provides tools for students and teachers to enrich their understanding of generic structure; a staged construction through which purpose is achieved within a given context of culture. Along with this awareness of generic structure, SFL analyses reveal the importance of lexicogrammatical choices as a means for realizing the current state of a context of situation within a text. This is done by tracing distinctions in register variables of field, tenor, and mode. More specifically, in this study, attention is paid to the ways in which different lexicogrammatical choices are used to construct text types realizing specific differences in the context of situation, for example, SNS user profiles and posts as elements of autobiography, or the Author profile in the book and the First Lady profile on the White House website as texts of biography. The paper ends with a discussion of the usefulness of using SFL methods in English education in Japan. If applied in class to authentic textual materials on familiar topics, they could have the meaningful effect of raising students' awareness of patterns of generic structure and lexico-grammatical choices whose knowledge will be useful in the real world outside of the classroom.

Keywords: Systemic Functional Linguistics (SFL), functional grammar, genre, generic structure, register, lexicogrammar, Michelle Obama

キーワード：選択体系機能言語学、機能文法、ジャンル、ジャンル構造、レジスター(言語使用域)、語彙文法、ミシェル・オバマ

1. はじめに

学校教育においては、各教科において新しい知識を構築し、学習内容を描写、説明、報告、論証することによって知識の定着が評価される。そして、これらの学習活動は主に言語を通じて行われる。しかしながら、学習目標を達成し、高く評価されるためのテキストを構築するために必要な語彙や文法などの言語的特徴に関する説明は十分されていないことが多く、学習者が段階的に言語を発達させるためのジャンルの概念に基づいた言語教育の重要性が指摘されている (Halliday & Hasan, 1985; Christie, 1985; Derewianka, 2003; Schleppegrell, 2004; Martin & Rose, 2008)。

筆者の担当する大学1、2年生の教養必須科目で使用する多くの英作文教科書には、過去の体験を語る「再話」、人物や事象の「描写」、レシピなどの「手順」、一連の事実の「報告」、データ分析などの事象の「説明」、自分の視点を提示し事例や証拠で裏付ける「論証」などが各単元のトピックとして取り上げられている。学習が進むにつれて作文内容の難易度は高くなるが、パラグラフライティングに必要な「序論、本論、結論」や「主題文、支持文、結論文」のようなパラグラフ構造に関する項目の説明があるのに対し、各トピックの目標を達成するために必要な段階の展開であるジャンル構造や語彙文法的特徴に関しては詳細に説明されていないことが多い。海外では、学校教育のコンテキストにおけるジャンルについて、文レベルでの統語構造だけではなく、テキスト全体のレベルから意味が構築される方法に焦点を当てた SFL 的教育アプロ

ーチが実践され、報告されている (Derewianka, 2003; Schleppegrell, 2004; Martin & Rose, 2008; Christie, 2017)。また、日本の大学においても、SFL 理論を応用した英語教育の有効性が多くの研究によって検証されている (佐々木, 2006a, 2006b, 2009; 早川, 2008; Washitake, 2021)。

本稿では、第44代アメリカ合衆国大統領バラク・オバマの妻であり、アフリカ系アメリカ人初のファーストレディであるミシェル・オバマの例を用いて、有名人物描写の書記のテキストを選択体系機能言語学 (Systemic Functional Linguistics、以下適宜 SFL と呼ぶ) を鍵概念として、ある特定の目的を達成するために必要な段階的なテキストの展開方法であるジャンル構造とコンテキストにおける言語資源の選択の特徴であるレジスター (言語使用域) における語彙文法的特徴を検証する。SFL 的視点から、学習者と教員が実社会で使用されている英語を新たな角度から見るための気づきを共有し、言語的特徴を明示することによって、英語のリテラシー能力を発達させるための足場として日本の英語教育における応用の有効性を考察する。

2. SFL 理論におけるジャンルとレジスター

本稿の鍵概念となる SFL 理論は、社会の中で使用される言語について、テキストが生成される文化的、社会的コンテキストと関連づけて、話し手と聞き手の相互作用としてテキストを機能文法の視点から分析することによって、テキストの質を理解するための言語への機能意味論的枠組みである (Halliday, 1994; Eggins, 2004; 龍城, 2006)。ハリデー (1994) は、機能文法の目的はテキスト分析を目的とした文法を構築することであり、近代英語の口頭または書記のすべてのテキストについて意味のある有益な点を見出すことを可能にする社会的意味論的および社会記号論的

なものであると言及している。

SFL 理論では、テキストは可能な限り始まりから終わりまでの完全な言語的相互作用を意味し、共通点のある本物のテキストをさまざまな視点から分析し、比較することによって言語使用の興味深い側面を浮き彫りにするためのツールを提供する。読んだり聞いたりするテキスト内の言語パターンからコンテキストを推測したり、特定のコンテキストに適した言語パターンを選択して書いたり話したりすることができるのは、「コンテキストはテキスト内にあり (*Context is in text*)、言語とコンテキストは相関関係にある (Eggins, 2004: 7)。」という言語とコンテキストの不可分性を裏付けるものである。

SFL 的分析によって、言語使用に影響を与えるコンテキストを、言語活動の「文化のコンテキスト」が具現するジャンルと、言語活動の直接の「状況のコンテキスト」の側面が具現されるレジスターの2つの概念から明示することができる。SFL 理論におけるジャンルとは、段階的および目標志向的に展開される社会的過程であり、繰り返される意味構成であるジャンル構造によって、特定の文化において目標を達成させるために発達した社会的慣習である。日常生活のさまざまな場面において予測可能な反復的言語パターンを使用することによって、日常的な買い物やレシピなどのジャンルから専門分野における報告や演説など、ある特定の社会的集団や文化における状況においてジャンル構造として期待される話の段階的な展開を認識することによって、適切に応答することができる (Derewianka, 2003: 135)。ジャンルについて、Martin & Rose (2008) は、以下のように言及している。

...we characterized genres as staged, goal oriented social processes. Staged, because it usually takes us more than one step to reach our goals; goal oriented because we feel frustrated if we don't accomplish the final

steps; social because writers shape their texts for readers of particular kinds...genres are defined as recurrent configuration of meanings and that these recurrent configurations of meaning enact social practices of a given culture (Martin & Rose, 2008: 6).

文化のコンテキストに含まれるジャンルが、状況のコンテキストにおいて具現されるレジスターは、活動領域 (field)、役割関係 (tenor)、伝達様式 (mode) の3つの側面において語彙文法的選択が変化し、意味が生成される。活動領域では、「誰が、誰に対して、どの状況において、何をするのか」を表す観念構成的メタ機能として①経験的意味 (experiential meaning)、役割関係では、やり取りの種類や話者の距離感や力関係、話者の立場を表す対人的メタ機能として②対人的意味 (interpersonal meaning)、そして伝達様式では、「何についてのメッセージなのか」を表すテキスト形成的メタ機能として③テキスト形成的意味 (textual meaning) の3つの意味によって同時に状況のコンテキストが具現されるのである。この3つの意味の機能的側面からテキストを分析することによって、社会で実際に使用される言語のコンテキストとテキストが密接な関係性を持っていることを示すことが可能となる。

学校教育のジャンルには、経時的再話 (recount)、物語 (narrative) のような私的ジャンルと、手順 (procedure)、報告 (report)、因果的説明 (account)、説明 (explanation)、論証 (exposition)、議論 (discussion) などの事実に基づくジャンルがある。高学年につれて難易度が高くなるのは学習内容の高度化だけでなく、語彙文法資源の選択によるテキスト構造自体が複雑化するためであり、各ジャンルにおけるジャンル構造と言語の特徴に関する知識が学習者のリテラシー能力の発達に有益であることが指摘されている (Butt, et al., 1994; Schleppegrell, 2004; Martin & Rose, 2008)。次項では、ミシェル・オバマを例にして「報告」ジャンル

としての有名人物描写のジャンル構造と言語的特徴について考察する。

3. 「報告」ジャンルとしての有名人物描写：ミシェル・オバマの例

人物や事象に関する正確な情報を客観的に提供するために、分類すること、描写することが「報告」ジャンルの特徴である (Schlepppegrell, 2004)。たとえば、有名人物の略歴では、ある有名人物に関する事実としての情報を提供するという目的があり、必須の情報が段階的に展開されることによって目標が達成される。典型的に含まれる必須情報は、話し手を通じて分類されたり、描写されたりすることによってテキストとして客観的な現実として具現される。自己描写である SNS サイトのプロフィールや投稿文と、他者による描写である著者紹介や公式ウェブサイト内の人物来歴における共通の必須情報を検証するために、ミシェル・オバマの人物描写のジャンル構造を以下に比較する。

3.1.1 SNS ユーザーのプロフィール

SNS ユーザープロフィールの目的の一つは、不特定多数の SNS 閲覧者に対して、アカウント所有者自身を描写し、情報を発信することによって SNS 参加者が意見交換することを可能にするコミュニティをつくることである。SNS サイトのプロフィールではユーザーが当該アカウントのフォロワー層を意識した情報が含まれるだろう。ミシェル・オバマの Facebook、Instagram、Twitter におけるプロフィールは共通して以下のプロフィール内容となっている。



前記の Instagram の例にみられるように、SNS のプロフィールは文ではなく名詞で統一された語句で簡潔に記述されている。自分による人物描写であり、出身背景 (Girl from the South Side)、歴史的功績 (former First Lady)、婚姻歴 (Wife)、子の存在 (mother)、趣味 (dog lover)、性格 (Always hugger-in-chief) という情報が提供されている。プロフィールの英語 15 語で、自分がサウスサイドの労働階級の家産に育ち、元大統領を夫とし、(2 人の娘を持つ) 母であり、犬好きであり、ハグが大好きな愛情深く、人懐っこい人柄であるということを描写している。通常、人柄を描写するためには friendly, affectionate などの形容詞が使用されることが多いが、名詞で統一するために比喩的な表現として hugger-in-chief (ハグ最高司令官) と表現されていることに注目したい。また、これらの情報は、書き手本人によって選択された自己描写の情報であり、後述のテキストと比較することによって、有名人物の描写における必須要素と選択的要素を認識することができる。

3.1.2 インスタグラム投稿における自己描写

SNS サイトの投稿では、読み手に対してさまざまなメッセージが発信される。ミシェル・オバマの回想録である著書『Becoming (2018)』(邦題『マイ・ストーリー』) の発売を宣伝発表するためのインスタグラム投稿 (2018 年 9 月 13 日) の冒頭の部分において、彼女自身についてテ

クスト1のよう述べている。^{1,2,3,...}は、文番号を示す。

テキスト1

¹I'm from the South Side of Chicago. ²I went to Princeton and Harvard. ³I'm a wife, a mother, a daughter, and a sister. ⁴I've been a lawyer, a non-profit leader, a hospital executive, and First Lady of the United States.

(以下省略)

ミシェル・オバマはテキスト1に続けて、これらの情報は、『誰もが自分のストーリーを語る時にデフォルトのように思っている簡略化された便宜上の標準的な情報“stats”である。』と後述している。略歴が“stats”である一方で、回想録では、労働階級ではあったが中流階級ともいえる家庭環境、家族、大学進学、就職、夫との出会い、娘の誕生、社会貢献活動、そして現況に至るまでの彼女の人生が事細かに描写されており、書籍の購入を読み手に促すための投稿である。本人による自己描写であるが、SNS投稿は読み手に情報を提供する目的に加えて、行動を促す目的もあり、文で投稿しなければ意味を伝えることができない。反対に、SNSプロフィールは、標準的な情報であり、文で記述された場合、読み手は違和感をもつだろう。また、必須情報が含まれていない場合は物足りなさを感じるであろう。

テキスト1の目的は、「自分の略歴に関する情報提供」である。前述のSNSプロフィールと比較することによって、この目的を達成するための必須情報を文として表現するときの展開の順序を明示することができる。ジャンル構造の記述の凡例(X ^ Y：段階Xは段階Yに先行する)を用いて、テキスト1のジャンル構造を以下に記述する。

テキスト1のジャンル構造

出身地 ^ 学歴 ^ 婚姻歴 ^ 子の存在 ^ 現況 ^ 職歴 ^ 歴史的功績

3.2 著者紹介における人物描写

次に、他者による有名人物描写の例として、ミシェル・オバマ著『Becoming』の著者紹介をテキスト2に記す。著者紹介の目的は、「著者の功績や背景などの略歴を伝える」ことである。テキスト1とテキスト2のジャンル構造と比較することによって、歴史的功績、学歴、職歴、婚姻歴、子の存在が必須情報であり、名前、出身地、社会的活動、家族の現況、現在の血縁家族構成が選択的情報であることが示唆される。

テキスト2

¹MICHELLE ROBINSON OBAMA *served* as First Lady of the United States of America from 2009 to 2017. ²A graduate of Princeton University and Harvard Law School, Mrs. Obama *started* her career as an attorney at the Chicago law firm Sidley & Austin, where she *met* her future husband, Barack Obama. ³She later *worked* in the Chicago mayor's office, at the University of Chicago, and at the University of Chicago Medical Center. ⁴Mrs. Obama also *founded* the Chicago chapter of Public Allies, and organiza-tion that *prepares* young people for careers in public service.

⁵The Obamas currently *live* in Washington, D.C., and *have* two daughters, Malia and Sasha.

テキスト2のジャンル構造

名前 ^ 歴史的功績 ^ 学歴 ^ 職歴 ^ 婚姻歴 ^ 職歴 ^ 社会的活動 ^ 家族の現況 ^ 子の存在

3.3 公式ホームページにおける歴史的人物描写

最後に、異なるコンテキストにおける他者による人物描写の例として、アメリカ合衆国ホワイトハウスのウェブサイト内のファーストレディの略歴であるテキスト 3 を以下に記す。テキスト 3 は、F. Freidel and H. Sidey 著『The Presidents of the United States of America (2006)』からの抜粋であることが、文末に記載されている。

テキスト 3

¹First Lady Michelle LaVaughn Robinson Obama *is* a lawyer, writer, and the wife of the 44th President, Barack Obama. ²She *is* the first African-American First Lady of the United States. ³Through her four main initiatives, she *has become* a role model for women and an advocate for healthy families, service members and their families, higher education, and international adolescent girls education.

⁴Each of us also *comes* here tonight,” Michelle Obama *told* the Democratic National Convention in 2008, “by way of our own improbable journey” and “*driven* by a simple belief that . . . we *have* an obligation to fight for the world as it *should be*.” ⁵Michelle Obama’s journey *began* in the South Side of Chicago, where Fraser and Marian Robinson *instilled* in their daughter a heartfelt commitment to family, hard work, and education.

⁶Her father *was* a pump operator for the Chicago Water Department, while her mother *stayed* at home to *care* for Michelle and her older brother Craig. ⁷As she *watched* her father *refuse* to *give in* to multiple sclerosis, *use* two canes to *get* to his job, and *save* money to *send* her to college, she *learned* that “the only limit to the height of your achievements *is* the reach of your dreams and your

willingness to **work** hard for them.”

⁸Michelle **earned** a bachelor’s degree from Princeton University and a juris doctor degree from Harvard Law School. ⁹In 1988, she **returned** to Chicago to **join** the firm of Sidley Austin. ¹⁰It was there that she **met** Barack Obama, a summer associate she was assigned to **advise**. ¹¹They were **married** in 1992.

¹²By that time Michelle **had turned** her energies to public service. ¹³She was assistant commissioner of planning and development in Chicago’s City Hall before **becoming** the **founding** executive director of the Chicago chapter of Public Allies, an AmeriCorps program that **prepares** young people for public service.

¹⁴In 1996, she **joined** the University of Chicago as associate dean of student services, where she **developed** the university’s first community service program.

¹⁵In 2002, she **went** to work for the University of Chicago Medical Center, where in 2005 she **became** the vice president of community and external affairs.

¹⁶During these years the Obamas’ daughters Malia and Sasha **were born**.

(以下省略)

テキスト3の目的は、アメリカの歴史の一部としてファーストレディという「歴史的人物に関する記録を伝えること」である。テキスト3のジャンル構造を以下に示す。

テキスト3のジャンル構造

敬称 ^ 名前 ^ 歴史的功績 ^ 出身家族背景 ^ 学歴 ^ 職歴 ^ 婚姻歴 ^ 社会的活動 ^ 子の存在

テキスト3は、段階毎に詳細な情報が提供され、複数のパラグラフで構成されているという点で、テキスト1とテキスト2とは異なる。3つのテキストにおける必須要素と選択的要素を比較することによって、有名人物描写のジャンル構造は以下のように示唆される。

有名人物描写のジャンル構造

(敬称)^名前^歴史的功績{(出身背景)*学歴^職歴*婚姻歴*社会的活動*子の存在^(現況)}

ジャンル構造の記述の凡例 (Eggins, 2004: 64; 龍城, 2006: 31)

X ^ Y : 段階Xは段階Yに先行する

* Y : Yは順序づけられていない(前後しうる)段階である

{X * Y} : 段階Yは { } の範囲内で前後しうる

表1に示されるように、同じ人物について異なるコンテキストにおい

表1 テキスト1、2、3のジャンル構造の要素の比較

| 段階要素 | テキスト1 | テキスト2 | テキスト3 |
|-------|--------|-------|--------|
| | SNS 投稿 | 著者紹介 | 歴史的人物描 |
| 敬称 | | | ○ |
| 名前 | | ○ | ○ |
| 歴史的功績 | ○ | ○ | ○ |
| 出身背景 | ○ | | ○ |
| 学歴 | ○ | ○ | ○ |
| 職歴 | ○ | ○ | ○ |
| 婚姻歴 | ○ | ○ | ○ |
| 社会的活動 | | ○ | ○ |
| 子の存在 | ○ | ○ | ○ |
| 現況 | | ○ | |

て具現されるジャンル構造を比較することによって、異なった場面において、どのような段階が必要なのかを明示することができる。自己紹介や身近な人物の描写とは区別して、有名人物を描写するために必要な情報を提供する段階の順序を示す典型的なジャンル構造や、選択的な段階について学習者が理解するために役立つ知識となるにちがいない。しかしながら、ジャンル構造が正しくても、テキストの語彙文法の選択が適切でなければ、読み手の期待を満たすテキストは完成できない。次項では、各テキストの語彙文法的特徴を SFL のレジスターの概念から検証する。

4. 有名人物描写の語彙文法的特徴

SFL 理論は、コンテキストと語彙文法資源の両方の側面からテキスト分析するためのさまざまなツールを提供している。本項では、テキスト 2 とテキスト 3 のようにジャンル構造が類似している場合でも、それぞれの状況のコンテキストを具現するレジスターの 3 つ変動要素である活動領域、役割関係、伝達様式がどのように異なるのかを語彙文法の観点から考察する。

4.1 テキスト 2 とテキスト 3 の活動領域

活動領域において「何が話されているのか」を具現する経験的意味は、観念構成的機能によって参与要素、過程中核部、状況要素をもつ過程構成 (transitivity) によって具現される。過程構成は、世界や経験について、出来事を認識したり経験したりすることについての意味である経験的意味を記号化したものと考えられる (Eggins, 2004)。典型的に参与要素は名詞群、過程中核部は動詞群、状況要素は副詞群および前置詞句で具現

される。過程型は意味によって物質過程、行動過程、心理過程、発言過程、関係過程、存在過程の6つの過程型に分類される。以下にテキスト3とテキスト4の最初の文の過程構成の分析例を示し、比較する。

テキスト2 (1) の過程構成

| | | | |
|-------------------------|----------------|---|--------------------|
| Michelle Robinson Obama | served | as First Lady of the United States of America | from 2009 to 2017. |
| 行為者 | 過程中核部： 物質過程 | 状況要素：役割 | 状況要素： 期間（時間） |

テキスト3 (1) の過程構成

| | | |
|--|----------------|---|
| First Lady Michelle La Vaughn Robinson Obama | is | a lawyer, writer, and the wife of the 44th President, Barack Obama. |
| 被同定者 | 過程中核部： 関係過程 | 同定者 |

テキスト2 (1) の過程中核部は物理的な働きをする「物質過程」であり、「任期を務める (serve)」という行為を具現している。行為者 (Actor) である Michelle Robinson Obama と、役割と期間を示す状況要素によって具現されている。一方、テキスト3 (1) の過程中核部は2つの事物の間の関係を描写する「関係過程」であり、be 動詞を介して同定者 (identifier) と被同定者 (identified) の関係を具現している。表2に示されるように、テキスト2の過程中核部はすべて物質的であることから、「著者が何をしたか」を事実化することに重点がおかれていることが示唆される。

表2に示されるように過程中核部の分析によって、「報告」のジャンルでは、活動を説明し事実化することに重点がおかれる「物質過程」の節と一般化された事実を同定する「関係過程」の節が多いことを明示することができる。英語教育においては、字義的な意味だけでなく、経験的観点から、各ジャンルのテキストの言語的特徴とコンテキストを紐付

表2 テキスト1 / 2 / 3の過程中核部

| | テキスト1 | テキスト2 | テキスト3 |
|------|---------|----------|----------|
| 物質過程 | 1 (25%) | 8 (100%) | 18 (60%) |
| 関係過程 | 3 (75%) | 0 | 10 (33%) |
| 行動過程 | 0 | 0 | 1 |
| 発言過程 | 0 | 0 | 1 |
| 心理過程 | 0 | 0 | 1 |
| 存在過程 | 0 | 0 | 0 |
| 計 | 4 | 8 | 31 |

けて理解するための有益な知識となるだろう。テキスト1、2、3の過程中核部は太字で示されている。

4.2 テキスト2、テキスト3の役割関係

次に、状況のコンテキストの役割関係では、対人的機能によって話し手と聞き手の役割や距離感、力関係、事物や情報を付与するのか要求するのか、情報伝達の態度などが対人的意味として具現される。SFLの役割関係の分析では、主語 (Subject) と定性 (Finite) を含む叙法部 (Mood) とそれ以外の部分を残余部 (Residue) とする。助動詞によって操作される定性によって、話し手が述べる命題 (叙法部) の時制、あるいは話し手が述べる命題に対する態度の度合いが示される。テキスト1、2、3の定性は太字イタリックで示されている。テキスト2とテキスト3の最初の文の叙法構造を以下に示す。

テキスト2 (1) の叙法構造

| | | | |
|----------------------------|---------------|----|---|
| Michelle Robinson Obama | <i>served</i> | | as First Lady of the United States of America from 2009 to 2017. |
| 主語 | 定性 | 述部 | |
| 叙法部 | | | 残余部 |

テキスト 3 (1) の叙法構造

| | | |
|--|-----------|--|
| First Lady Michelle LaVaughn Robinson Obama | <i>is</i> | a lawyer, writer, and the wife of the 44th President, Barack Obama. |
| 主語 | 定性 | |
| 叙法部 | | 残余部 |

定性においては、テキスト 2 (1) の場合、統語構造における述語動詞 *served* は、定性として過去であることを意味する助動詞 *did* と、述部 (Predicator) としての過程中核部の *serve* が融合している。また、テキスト 3 (1) では、定性 *is* は、命題が現在の事実を意味することを示している。叙法構造では、話し手がミシェル・オバマについての情報を聞き手に提供していることが、主語 ^ 定性の順番の叙述として具現されている。一方、話し手が事物を要求している場合は、定性 ^ 主語の順番となり疑問となる。上記 3 つのテキストの定性に注目することによって、現在形が一般的事実を記述するために、過去形が過去の事実を記録するために、そして、叙述文が権威的な姿勢で事実情報を伝えるためにそれぞれ機能することによって「報告」のジャンルが具現されていることを、経験的意味とは別の対人的意味の観点から明示することができる。

4.3 テキスト 2、テキスト 3 の伝達様式

最後に、状況のコンテキストの伝達様式では、テキスト形成的機能によって単語や節の配列の交替によってテキスト全体の首尾一貫性を構成するために重要なテキスト形成的意味が具現される。各テキスト、各パラグラフ、各節の最初の位置である主題 (Theme) は話し手が出発点として何を伝えたいかを示すための道標となり、題述 (Rheme) はその意味の方向性を示す目的地であると考えられる。話し手が伝えたい内容を効果的に伝えるためのテキスト形成的機能は、SFL を日本の英語教育へ応用する際に最も有効な側面の一つであるといえよう。

テキスト2(1)では、以下に示す(a)、(b)のように書きかえることが可能である。文法的に正確であり、話し手が伝えたい内容は変わらないが、文頭に具現する要素は話し手にとって最も大切な内容であることから、(a)は主題であるミシェル・オバマという人物に焦点があてられており、最後の文のThe Obamasを除く全ての主題が同一人物となっている。これに対して(b)のように主題が「2009年から2017年まで」になる場合、時間軸を中心にテキストが構成されることが予測できる。また、(a)のように、叙法構造における主語が主題となる場合を無標、(b)のように、状況付加詞が主題となる場合を有標と分析することによって、聞き手のある特定の語句に注目させ、わかりやすく結束性のあるテキストをつくりだしたり、話し手視点に導いたりする方法に注目することができる。

テキスト2(1)の主題構造の比較

(a)

| | |
|-------------------------|---|
| Michelle Robinson Obama | served as First Lady of the United States of America from 2009 to 2017. |
| 話題的主题 | 題述 |

(b)

| | | |
|-------------------|-------------------------|---|
| From 2009 to 2017 | Michelle Robinson Obama | served as First Lady of the United States of America. |
| テキスト形成的主题 | 話題的主题 | 題述 |
| 主题 | | 題述 |

テキスト1、2、3の主題分析によって、テキスト1とテキスト2の主題は一貫して著者であるミシェル・オバマである(無標)であるのに対し、テキスト3では、歴史的人物の来歴として、9文目にIn 1988,を主題(有標)とすることによって、職歴について時間設定に基づいたテキスト構造を可能にしていることが注目される。「報告」のジャンルとして、ミシェル・オバマに関する事実の報告としてテキストを形成し、話題的

主題であるミシェル・オバマに関する情報を題述において紹介していることが特徴づけられる。

Martin & Rose (2008; 99-105) は、自伝 (autobiography) では、接続詞によって一連の出来事が連続した時間の中で表現されるのに対して、伝記 (biography) では、歴史的事実の正確性を重視するため状況要素によって時間や場所が設定され、主題において話し手が何を軸にして話しているかが具現される特徴があることを指摘している。また、伝記では、接続詞を使わず、名詞化によって節内で因果関係が暗示的に具現されること、自伝が個人的評価であるのに対し、伝記は公的な意味を持っており、功績に注目していることなどの特徴が言及されている。学校教育の「報告」や「説明」のジャンルである歴史では自伝から伝記へ、そして歴史的再話へとテキストの語彙文法的資源が高度化する。有名人物描写は自伝や伝記のように、有名人物の略歴や功績を歴史的事実として記録する目的をもつジャンルであると考えられよう。身近な有名人の描写のジャンル構造や語彙文法的特徴に関する知識は、英語学習者にとって、さらに複雑化するテキスト構成を理解するための土台となるであろう。

また、英語教育において、主題と題述という概念は、書き手が何に焦点を当ててテキストを構成しているかを理解する読解力、読み手に対してわかりやすい首尾一貫性のあるテキスト構成を意識する作文力の向上のために重要な知識である。加えて、難易度の高い専門的なテキスト構成における名詞化などの文法的特徴を理解するための基礎となり、英語学習者にとって非常に有益な知識となるに違いない。

5. おわりに—英語教育での応用と今後の展望

SFL 理論を応用したジャンルに基づいたアプローチは、言語使用は目標志向であるという前提から始まり、テキスト全体の意味づくりを強調する。実社会で使用されている本物のテキストを使用した指導や、学習者との共同作業による気づきによって、ジャンル構造やレジスターを認識し、単語や文の字義的な意味や文法の正確性だけでなく、テキストの語彙文法資源の選択によるテキスト構造やテキストに埋め込まれた文化的、社会的な言外の意味やイデオロギーを理解するためのクリティカルリテラシー能力を発達させることできる。

このように、教員は社会で使用されている言語について、SFL 的視点からジャンル構造と語彙文法的特徴を顕在化させることによって、テキストとコンテキストの不可分性を学習者に明示することが可能である。学習者は、その知識にもとづいて、内容を予測しながらテキストを読み取る力や特定の目的を達成するために必要な段階を適切に展開し、適切な語彙文法資源を選択して読み手の期待を満たすテキストを書く力を発達させることが期待できる。さらに、異言語、異文化への興味を深め、英語だけでなく母語を含む言語力を涵養することによって、言語を通じて人生を豊かにすることが外国語教育の真髄といえよう。

本稿では、ミシェル・オバマの例を用いて、有名人物の描写について、実在のテキストの中から異なるコンテキストにおけるジャンル構造とレジスターの言語的特徴を検証した。SFL 理論に基づいた分析によって、有名人物の描写という文化のコンテキストを具現するジャンル構造、また、SNS のプロフィールおよび投稿、著者紹介、公式ウェブサイトの歴史的人物の略歴というそれぞれの状況のコンテキストを具現する語彙文法資源の言語的特徴を顕在化させることができたといえよう。今後の研究においては、ミシェル・オバマの演説、インタビュー、ポッドキャ

ストなどを題材とした SFL 的分析によって英語教育での応用をさらに探求したい。

参考文献

- 佐々木真 (2006a) 「英語の文法的比喻とその英語教育への応用について」『愛知学院大学短期大学部研究紀要』第14号, 47～61頁
- 佐々木真 (2006b) 「ことばを教える」『ことばは生きている』龍城 正明編, くろしお出版, 135～154頁
- 佐々木真 (2009) 「日本における SFL の英語教育への応用: 5 文型と be 動詞を中心として」『Proceedings of JASFL Vol. 3』, 73～84頁, 日本機能言語学会
- 龍城正明 (編) (2006) 『ことばは生きている 選択体系機能言語学序説』くろしお出版
- 早川知江 (2008) 「英語教育におけるジャンルと過程型」『Proceedings of JASFL Vol. 2』, 67～82頁, 日本機能言語学会
- Butt, D. et al. (2000) *Using Functional Grammar 2nd ed.* National Center for English Language Teaching and Research Macquarie University.
- Christie, F. (1985) *Language education.* Dealing University. Oxford University Press.
- Christie, F. (2017) (S. Wortham et al. (Eds), *Discourse and Education, Encyclopedia of Language and Education*) *Genres and Institutions: Functional Perspectives on Educational Discourse (pp.29-40).* Switzerland: Springer.
- Derewianka, B. (2003) Trends and Issues in Genre-Based Approaches. *RELC Journal* 34. 2: 133-154, ISSN 0033-6882
- Eggs, S. (2004) *An Introduction to Systemic Functional Linguistics 2nd ed.* London: Bloomsbury.
- Friedel, F. and Sidey, H. (2006) *The Presidents of the United States of America.* London: Scala.
- Halliday, M. A. K. (1994) *An Introduction to Functional Grammar 2nd ed.* London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1985) *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective.* Geelong: Deakin University Press.

- Johns, A. (ed.) (2002) *Genre in the Classroom*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2008) *Genre Relations Mapping Culture*. London: Equinox.
- McCabe, A. (2017) *An Introduction to Linguistics and Language Studies 2nd ed.* Sheffield: Equinox.
- Obama, M. (2018) *Becoming*. New York: Crown.
- Washitake, M. (2021) Toward Academic Reading (I): From General Reading to Research Papers in Cell Biology. *Foreign Languages & Literature* Vol. 46 No. 1, pp. 3–24, Aichigakuin University.
- Schleppegrell, M. J. (2004) *The Language of Schooling A Functional Linguistics Perspective*. New York and London: Routledge.
- <https://www.whitehouse.gov/about-the-white-house/first-families/michelle-obama/>
- <https://www.instagram.com/michelleobama/>
- <https://en-gb.facebook.com/michelleobama>
- <https://twitter.com/michelleobama>
- <https://www.instagram.com/explore/tags/iambecoming/>

愛知学院大学語学研究所規程

(名称・所属)

第1条 本研究所は愛知学院大学語学研究所（以下「本研究所」という）と称し、愛知学院大学教養部に設置する。

(目的)

第2条 本研究所は建学の精神に則り、外国語の総合的研究につとめ、外国語教育の向上を目的とする。

(事業)

第3条 本研究所は下記の事業を行う。

- (1) 外国語及び外国語教育に関する組織的研究
- (2) 外国語教育活動の調査と分析
- (3) 研究成果の発表及び調査・分析の報告のための研究所報の刊行
- (4) その他設立の目的を達成するに必要な事業

(組織)

第4条 本研究所の所員は本学教養部語学担当の専任教員から成る。

(役員・任期)

第5条 本研究所に次の役員をおく。

所長1名、副所長1名、委員若干名

任期はいずれも2ヵ年とし、再任を妨げない。

(所長)

第6条 所長は、所員会議の議を経て、学長これを委嘱する。

- 2 所長は本研究所を代表し、運営全般を統括する。

(副所長)

第7条 副所長は所員会議の議を経て、所員の中から研究所長これを委嘱する。

- 2 副所長は所長を補佐する。

(運営委員会)

第8条 本研究所に運営委員会をおく。

- 2 運営委員会は、所長、副所長、委員から成り、所長は運営委員長を兼務する。運営委員会の規程は別に定める。

(所員会議)

第9条 本研究所に所員会議をおく。

- 2 所員会議は全所員をもって構成し、その過半数の出席をもって成立する。
- 3 所員会議は所長が召集し、その議長となる。但し、全所員の4分の1以上の請求があった場合、その請求より2週間以内に所長は所員会議を開催しなければならない。

(経費)

第10条 本研究所の経常費は愛知学院大学の年間予算をもってこれにあてる。

(規程の改正)

第11条 本規程の改正は、全所員の3分の2以上の賛同をえ、教養部教授会の議を経て、学長の承認をうることを要する。

附 則

本規程は、昭和50年4月1日より施行する。

本規程は、平成11年2月12日より改正施行する。

『語研紀要』投稿規定

(投稿資格)

第1条 本誌に投稿する資格をもつ者は、原則として、語学研究所所員とする。

(転載の禁止)

第2条 他の雑誌に掲載された論文・研究ノート・資料・翻訳は、これを採用しない。

(著作権)

第3条 本誌の著作権は当研究所に、個々の著作物の著作権は著者本人に帰属する。

(インターネット上の公開)

第4条 本誌はインターネット上でも公開する。

(原稿の形式)

第5条 投稿に際しては、つぎの要領にしたがって、本文・図および表を作成する。

- (1) 原稿は原則として電子媒体による入稿とし、プリントアウトを一部添付する。
- (2) 本文の前に、別紙で、つぎの3項目を、この順序で付する。
 - (i) 題名および執筆者名
 - (ii) 欧文の題名および執筆者名
 - (iii) 論文・研究ノート・資料・翻訳の区別
- (3) 原稿の欧文箇所は、手書きの場合、すべて活字体で書く。
- (4) 図は、白紙または淡青色の方眼紙を墨書し、縮尺を指定する。
- (5) 写真に、文字または印を入れるときは、直接せずに、トレーシング・ペーパーを重ねて、それに書き入れる。

- (6) 原稿は、原則として、刷り上り18ページ（和文で約16,000字）以内とする。

(原稿の提出)

第6条 投稿希望者は、運営委員会の公示する提出期限までに、同委員会に提出する。締切日以降に提出された原稿は、掲載されないことがある。ただし、申込者が、所定の数に達しないか、または、それを超える場合には、同委員会がこれを調整する。

(原稿修正の制限)

第7条 投稿後の原稿の修正は、原則として、これを行わないものとする。やむをえない場合は、初校において修正し、その範囲は最小限にとどめる。大幅な修正の結果、印刷費が追加されたときは、追加費用を個人負担とすることがある。

(校正)

第8条 校正は、原則として、第2校までとし、本文については執筆者がこれに当り、表紙・奥付その他については、編集委員がこれに当る。

(抜き刷り)

第9条 抜き刷りは、論文・研究ノート・資料・翻訳各1篇につき、30部までを無料とする。これを超える分については、実費を執筆者の負担とする。

付則

1. 本規定の改正には、語学研究所所員の3分の2以上の賛成を要する。
2. 本規定は、平成3年4月12日から施行する。
3. 本規定は、平成13年4月27日に改正し、即日施行する。
4. 本規定は、平成14年5月9日に改正し、即日施行する。
5. 本規定は、平成14年10月15日に改正し、即日施行する。
6. 本規定は、平成28年11月25日に改正し、即日施行する。

申合せ事項

- ◇ 第1条の「投稿する資格をもつ者」には、運営委員会が予め審議した上で投稿を認めた非所員を含むことができる。
- ◇ 運営委員会が、非所員の投稿の可否を審議対象とするのは、以下の場合である。
 - (1) 語学研究所所員との共同執筆による投稿
 - (2) 語学研究所所員が推薦する本学教養部の外国語科目担当非常勤講師（本学非常勤講師と学外者の共同執筆も含める）の投稿
 - (3) 語学研究所の講演に基づいて作成されたものの投稿
- ◇ 上記(1)(2)(3)に該当する投稿希望者がある場合は、運営委員会を開いて投稿の可否を決定し、その投稿希望者に通知する。
- ◇ 投稿原稿の掲載に際しては、次のようにする。
 - 上記(1)(3)の場合は原稿料および抜き刷りは1篇分とする。
 - 上記(2)の場合は抜き刷りは1篇分とし、原稿料は支払わない。
- ◇ 第4条に関連して、本誌は国立情報学研究所が電子化した上でインターネット上に公表し、利用者が無料で閲覧できるものとする。
- ◇ インターネット上の公開は第28巻第1号から適用する。

語学研究所 第25回講演会

日時：令和3年6月25日(金) 17時00分～19時00分

会場：日進キャンパス2号館1階 2108教室

講師：宇都木 昭 名古屋大学大学院人文学研究科 准教授

演題：「外国語の読み書きでつまずく学習者をめぐって—ハンゲルの習得過程に関する研究から—」

語学研究所 第36回研究発表会

日時：令和3年11月26日(金) 17時00分～18時30分

会場：日進キャンパス2号館1階 2108教室

講師：山下 あや 教養部専任講師

演題：「エミリ・ディキンソンと鎮痛剤」

執筆者紹介 (掲載順)

- 鷲 嶽 正 道 : 本学教授・英語担当
- 川 口 勇 作 : 本学専任講師・英語担当
- Glenn D. Gagne : 本学外国人教師・英語担当
- Marissa M. Oda : Full-time English teacher for company classes and schools
- Heather L. Doiron : 本学外国人教師・英語担当
- 水 町 いおり : 本学非常勤講師・仏語担当
- 水 野 友 貴 : 本学非常勤講師・英語担当

語学研究所 所員一覧

英語

- 石川一久
 ○川口勇作
 香ノ木隆臣
 近藤 浩（副所長）
 佐々木 真
 澤田真由美
 杉浦克哉
 藤田淳志
 山下あや
 吉井浩司郎（所長）
 ○鷲嶽正道
 R. Jeffrey Blair
 ○Heather L. Doiron
 ○Glenn D. Gagne
 Jane A. Lightburn
 Russell L. Notestine

ドイツ語

- 糸井川 修（委員）
 福山 悟

中国語

- 勝股高志
 朱 新建
 中村 綾（委員）

フランス語

- 堀田敏幸（委員）

韓国語

- 文 嬉眞（委員）

（○印は本号執筆者）

編集後記

コロナ禍のため、今年度もオンライン授業・ハイブリッド授業（クラスの半分の学生がオンライン、もう半分が教室で授業を受ける）・対面授業と、3つのスタイルで授業を実施してきました。さまざまな授業方法と多様な学生たちへの対応が必要となり、教員は大忙し、研究に集中する時間も心の余裕も持ちにくい状況にありました。「こんな状況で、紀要を発刊するのに十分な本数の論文が集まるだろうか？」編集員として、常にそんな不安がありました。しかし、それは杞憂に終わり、専任教員及び非常勤講師の先生方から、計6本の論文が提出され、堂々と『語研紀要』第47巻第1号をお届けできることになりました。投稿していただいた先生方、語学研究所をもり立ててくださった所員の皆様、そして今年度所長として誰よりも当研究所の運営に力を注いでいただいた吉井浩司郎先生に、心より感謝申し上げます。

(近藤 浩 記)

令和4年1月20日 印刷 (非売品)

令和4年1月30日 発行

愛知学院大学教養部 語学研究所 所報

語研紀要 第47巻第1号 (通巻第48号)

編集責任者 所長 吉井 浩司郎

発行所 愛知学院大学 語学研究所
〒470-0195

愛知県日進市岩崎町阿良池12

Tel.0561-73-1111～5番

印刷所 株式会社あるむ

名古屋市中区千代田3-1-12

Tel.052-332-0861

CONTENTS

ARTICLES

- Reading Popular Science Magazines:
A Systemic Functional Perspective on Choosing Teaching Materials
toward Academic Reading
.....Masamichi WASHITAKE (3)
- Jigsaw Activities on Microsoft Teams for EFL Classes
..... Yusaku KAWAGUCHI (21)
- Factors Affecting the Language Learning Strategies
of Japanese University Students
.....Glenn D. GAGNE & Marissa M. ODA (39)
- Online Expansive Reading
..... Heather DOIRON (63)
- Une Étude sur l' Héroïne Lisant des Livres
—Considération de la lecture sur La Belle et La Bête du point de
“gender”—
..... Iori MIZUMACHI (71)
- Generic Structure and Lexicogrammatical Choices in a Description of a
Famous Public Figure and a proposal for a wider application of SFL
methods to English Education:
“Michelle Obama” as a Case Model
..... Yuki MIZUNO (87)

FOREIGN LANGUAGES & LITERATURE

Vol. 47 No. 1 (WHOLE NUMBER 48)

ARTICLES

Reading Popular Science Magazines:

A Systemic Functional Perspective on Choosing Teaching Materials
toward Academic Reading

..... Masamichi WASHITAKE (3)

Jigsaw Activities on Microsoft Teams for EFL Classes

..... Yusaku KAWAGUCHI (21)

Factors Affecting the Language Learning Strategies
of Japanese University Students

..... Glenn D. GAGNE & Marissa M. ODA (39)

Online Expansive Reading

..... Heather DOIRON (63)

Une Étude sur l' Héroïne Lisant des Livres

—Considération de la lecture sur La Belle et La Bête du point du
“gender”—

..... Iori MIZUMACHI (71)

Generic Structure and Lexicogrammatical Choices in a Description of a
Famous Public Figure and a proposal for a wider application of SFL
methods to English Education:

“Michelle Obama” as a Case Model

..... Yuki MIZUNO (87)

Published by Foreign Languages Institute

AICHI-GAKUIN UNIVERSITY

Nagoya Japan, January 2022