

# 特定目的の英語 (ESP) 教育における 対人的メタ機能分析の活用事例

——海外でのサッカーコーチングのための言語指導をめざして——

西条正樹

## Abstract

This study aims to uncover suggestions as to how genre-based instruction, a long-studied aspect of English for specific purposes, can be applied in teaching English to Japanese soccer coaches who are planning to go overseas for their professional careers. The study uses the notion of interpersonal metafunction as an analytical tool to discover lexico-grammatical similarities and differences among two English coaching texts; Text 1 (a native English-speaking professional soccer coach) and Text 2 (a Japanese university student). The dominant speech function throughout the two texts was *command*. However, the two texts differ in the frequency that *statement* is used, the manner that the *commands* were realized, and the ratio of modal assessment. Taken together, the results suggest that showing how English-learners' texts are linguistically distinct from those of native speakers may help to familiarize learners with the patterns of interpersonal metafunction that are used for their specific target purpose.

キーワード：ジャンルベースアプローチ, 選択体系機能言語学, ESP, スピーキング指導,  
談話分析

## 1. はじめに

### 1.1 背景

著者は、アメリカとオーストラリアのサッカーリーグに選手として計3年間(2003年, 2009年, 2011年)在籍した際、他の日本人選手やコーチらの留学生活の実態調査をした。その経験を踏まえ、オーストラリア・ニューサウスウェールズ州にサッカー留学をした日本人選手に対し、海外生活に関するアンケートを実施した結果、回答者の9割が「言葉に苦勞した」と答えた(西条, 2014)。ちなみに、2016年現在、日本サッカー協会はアジア貢献の一環として、日本人指導者16名を、代表監督や育成コーチ、審判インストラクターとしてアジア各国に派遣している(日本サッカー協会, 2016)。また、年間400名以上の日本人が各国のサッカーリーグに選手もしくはコーチとして留学しているが、一部の留学生が十分に活躍できない要因として語学力不足が挙げられている(辻, 2013)。一方、日本政府が今後日本からの1年以上の長期海外留学生者を8

万人に増やすことを目標に掲げるなど、グローバル人材の育成は昨今注目を浴びてきている（グローバル人材育成推進会議，2011）。このような時勢のなか、海外の高等教育機関への留学志望者のための留学支援プログラムの構築とその研究成果は、国内でもいくつか報告されるようになってきた（高濱・田中，2012；大山，2013）。著者もかねてより、学術系以外の分野の留学サポート体制の構築も必要と考え、サッカー留学を志望している日本人を対象に、彼らを言語面でいかにサポートできるかを研究してきた。実際に、スポーツ留学生を対象とした語学教材開発が民間企業を中心に増えてきている。しかし、いずれも用語集やアプリなどの媒体を使って、サッカー用語や、それにまつわる会話例を掲載するにとどまっている。Goh & Burns (2012) は、こうした従来の市販されている教材の実用性に関して、以下のように疑問を投げかけている。

It is quite typical in many coursebooks to find “scripted” dialogues that rely on the material writers’ intuitions, or introspections, about what kinds of spoken exchanges happen in particular contexts. Unfortunately, however, these texts do not usually reflect the kind of language people might actually use in natural situations outside the classroom. Materials may even limit learners’ opportunities to extend their repertoires of speaking because they focus on mastering particular language forms (such as using the present perfect) or functions (such as apologizing), rather than on meaningful communication.

(Goh & Burns, 2012, p.75)

では、上記で述べられているような、教室の外で使われ、なおかつ実用に耐えうる言語テキストとはどのようなものか考えてみたい。Fayerweather (1959) は、文化は人々の態度・信念・社会的通念に影響を与えたとした。文化的背景がスポーツにおけるリーダーシップに与える影響に関しては、これまでにいくつか報告されている（Chelladurai, Molloy, Imamura, & Yamauchi, 1987; Terry & Howe, 1984）。また、カナダと日本の大学生アスリートを対象とした理想のコーチ像に関する質問紙調査では、日本人大学生アスリートは、コーチに対してより君主的（autocratic）な接し方や人間形成面での支援を期待したのに対し、カナダ人大学生アスリートは、コーチに対してより民主的（democratic）な関係性を期待し、よりポジティブなフィードバックをもらうことを好む傾向があるという差異があることが報告されている（Chelladurai, Imamura, Yamaguchi, Oinuma, & Miyauchi, 1988）。すなわち、異文化間におけるスポーツコーチングにおいて、選手たちが求めるコーチ像に差が見られることから、当然両文化がコーチの使う言語に影響を及ぼしているであろうことは推測に難くない。スポーツ留学生への言語指導という観点から捉えるならば、オーセンティックな英語によるコーチング言語テキストを分析し、社会的・文化的コンテキストが言語現象としてどのように表出しているかを教材に反映させ、学習者に示すことで、Goh & Burns (2012) が言うように、まさしく社会的コンテキストの一端を取り入れた有意義なコミュニケーション（meaningful communication）のための言語指導ができると考える。

本研究も含めた、著者の研究の最終目標は、社会的・文化的コンテキストを教材に反映させるために、選択体系機能言語学（systemic-functional linguistics：以下、「SFL」）の分析フレーム

ワークを用いて、オーセンティックな言語テキストを分析し、そこから明らかになったスポーツコーチングにおける語彙文法資源パターンを抽出し、教材作成に用いることである。本稿では、そのための準備段階として、日本人サッカーコーチ (以下、「JC」) と英語の母語話者であるプロサッカーコーチ (以下、「EC」) の実際のコーチング言語テキストを SFL 分析し、語彙文法資源パターンの構築上、両者間にどのような差異があるかを検証する。そして、スポーツコーチングに使用する英語を学ぶ日本人学習者が気づきにくい語彙的・文法的な違いがあることと、それらを明示的に教える必要性があることを示したい。

以下、まず、社会的・文化的コンテキストと言語テキストとの関係性を分析するのに、なぜ SFL が有効なのかについて論じる。次に、本稿で扱っているようなコーチと選手間の社会的役割関係が強く言語産出活動に影響を及ぼす社会的コンテキストにおいては、SFL の中でも特に対人的メタ機能分析<sup>1)</sup>が必要である理由を述べる。

## 1.2 SFL の活用意義

SFL を取り入れた英語指導メソッドは、主に特定目的の英語 (English for specific purposes : 以下「ESP」) 教育において採用されてきた。その代表例として挙げられるのが、オーストラリア政府助成のもと、移民を対象に職業英語教育プログラムとして長年実践されている Adult Migrant English Program (以下、「AMEP」) である (渡辺, 2010)。この AMEP の教員らが SFL を分析フレームワークとして用いる利点として、以下のような説明がされている。

The language model developed within systemic-functional linguistics (SFL) provides valuable insights into spoken discourse for teachers because it:

- ・ highlights the socially functional nature of language
- ・ explains the two-way relationship between the vocabulary and grammatical (lexicogrammatical) choices which speakers make and the cultural and social contexts in which language is used.
- ・ systematically describes the similarities and differences between spoken and written language

(Burns, Joyce & Gollin, 1996, p.2)

すなわち、オーセンティックなテキストデータを SFL の枠組みで分析することで、特定の社会的コンテキストで使用されている語彙文法資源を抽出することができるとしている。本研究における社会的コンテキストとは「サッカーコーチング」である。コーチはあらゆる試合に勝つように努め、勝利を望めないと分かっている、選手の身体的・精神的・社会的な成長を助けるという社会的役割がある (Martens, 2013)。こうした社会的役割は言語現象に大きく反映される (龍城 [編], 2013)。そこで、英語圏のコーチたちがどのような語彙文法資源を選択し、選手たちに話しかけているかを SFL の枠組みで分析して提示すれば、日本人学習者はそれらの言語的特徴を明示的に学ぶことができると考えられる。つまり、「サッカーコーチング」という有機体系の中で言語学習を捉えることができるので、より実践に即した言語教育ができる。逆に

言う、そのような社会的文化的要素を無視した学習は非実用的であると言わざるを得ない。

### 1.3 対人的メタ機能分析とは

以上、SFLを用いることで、言語現象と社会的コンテキスト間の「つながり」を具体的に把握できることを論述してきた。Eggins (2004) は、そうした「つながり」は言語活動従事者たちが産出するテキストの叙法 (mood) と法性 (modality) に具現すると主張している。

The systems of Mood and Modality are the keys to understanding the interpersonal relationships between interactants. By looking at the grammatical choices speakers make, the role they play in discourse, we have a way of uncovering and studying the social creation and maintenance of hierarchic, socio-cultural roles.

(Eggins, 2004, p.187)

すなわち、Eggins (2004) の見解に基づけば、前節で述べたコーチと選手という社会的役割が言語現象としてどのように具現しているかを分析するためには、この対人的メタ機能である叙法と法性が有効な手がかりの一つになるといえる。

#### 1.3.1 叙法と法性

ここでは、まず叙法と法性の概念について述べる。対人的メタ機能分析では、人間のコミュニケーションの目的を4つの基礎的発話機能 (speech function) に分類する (Table 1)。

Table 1 発話機能の種別

|                   | 情報<br>(Information) | 品物と行為<br>(Goods & Services) |
|-------------------|---------------------|-----------------------------|
| 付与<br>(Giving)    | 叙述 (statement)      | 提供 (offer)                  |
| 要求<br>(Demanding) | 質問 (question)       | 命令 (command)                |

出典：Halliday (1994, p.69) に基づき、著者が作成。

さらに、この4つの発話機能は、叙法構造 (mood structure) という文法構<sup>2)</sup>によって具現される。このとき、叙法構造はTable 2が示すように、命令法 (imperative mood)、疑問法 (interrogative mood)、叙述法 (declarative mood) の3つが基軸となり、各々が典型的な具現パターンを持つこととなる。ただし、この具現パターンにならない場合もあり、そのような具現パターンは特異的な具現パターンとなる。

Table 2 発話機能の各種別と典型的／特異的具現パターン

| 発話機能           | 典型的な具現パターン                         | 特異的な具現パターン   |
|----------------|------------------------------------|--|
| 叙述 (statement) | 叙述法<br>(declarative)               | 付加叙述法<br>(tagged declarative)                      |
| 質問 (question)  | 疑問法<br>(interrogative)             | 変調叙述法<br>(modulated declarative)                   |
| 命令 (command)   | 命令法<br>(imperative)                | 変調疑問法／叙述法<br>(modulated interrogative/declarative) |
| 提供<br>(offer)  | 変調疑問法<br>(modulated interrogative) | 命令法 (imperative)<br>叙述法 (declarative)              |

出典：Egging (2004, p.148) に基づき、著者が作成。

また、叙述と質問に関しては、情報のやりとり、すなわち情報の真偽が確かめられているので、命題 (proposition) の形式をとる。そして、この命題に定性を付与するものが、定性法助オペレーター (finite modal operators) とモーダル付加詞 (modal adjunct) であり、これらは命題を具体化する役割を果たす (龍城 [編], 2013)。たとえば、

*John was a good player.*

という例文で、「ジョンは良い選手である」ことを断定できない場合には、以下のように言い換えることによって、可能性の度合い (degree of probability) を調整することができる。

*John might have been a good player.*

ここでの *might* は定性法助オペレーターである。また、以下のように頻度 (degree of usuality) を表すこともできる。

*John sometimes goes to school by bus.*

ここでの *sometimes* は叙法付加詞 (mood adjunct) <sup>3)</sup> である。このように、話し手の立場から、命題に定性を加えることはモダライゼーション (modalization) と呼ばれ、情報の事実認定に関する話し手の判断を表す語彙文法資源となっている。

命令と提供に関しては、品物と行為のやりとりが目的であるので、提言 (proposal) の形式を取る。このようなコミュニケーションの形態を取る場合、我々人間は、相手への要求に対して義務性 (obligation) を、相手からのオファーには志向性 (inclination) を各々付与することで、相手との距離感を作り出す。たとえば、以下の例文では、義務の度合い (degree of obligation) が表される。

*You are supposed to do it.*

また、以下の場合、志向性の度合い (degree of inclination) が表されている。

*I'm willing to do it.*

このように、品物と行為のやりとりにおいて、行為がともなう命題が実現されるかどうかの判断に関する定性付与は、モデュレーション (modulation) と呼ばれる。

このモダライゼーションとモデュレーション (両者を合わせて法性と呼ばれる) はともに、命題と提言において、両極間の度合いを調整する機能を持ち、インタラクションを円滑に運ぶのに重要な、言語における対人的メタ機能の一つとされている。

以前、著者は、将来海外にコーチング留学することを希望している日本人に英語を指導する機会が何回かあったが、その際に、日本人学習者は、選手に指示を与えるシーンで、叙法の観点で非常に不自然な表現を使うことがあった。たとえば、通常、選手にプレーの指示を与える場面では、英語圏のコーチは命令法を使うのだが、学習者は叙述法を使って指示を出していた。下記にその例を示す。

*EC: Pass the ball to the coach and make a run.* (命令法)

*JC: You pass the ball to the coach and you make a run, please.* (叙述法)

(テキストは著者の実体験より収集)

これは、「みなさんは、ボールをコーチにパスして、その後走ってください」という日本語の叙法をそのまま英語にも転用したものと考えられる。すなわち、母語干渉 (language transfer) である。このように、海外で英語を使いコーチングをしようとする日本人は、相手に指示を出すシーンで、母語である日本語を元にして英語を発する傾向があるため、非常にオーセンティシティの弱い英語表現となってしまう可能性がある。文法的には間違っていないが、叙法構造の中に主語を入れることで、表現が冗長になってしまう。さらには、文末に please を入れることで、コーチが選手に対して使う言葉遣いとしては不適切なものとなっている。

上記の例は、対人的メタ機能の中の叙法構造における差異であり、冒頭にも述べたような文化的、社会的コンテキストが言語現象に影響を与えている一例である。他にも、日本語を母語とするコーチと英語を母語とするコーチには、他の対人的メタ機能においても、異なるパターンが観察される可能性が高い。本稿は、「サッカーコーチング」分野に焦点を当て、両者が英語で指導した場合は、対人的メタ機能の観点でどのような違いが生まれるかを観察し、その分析から言語教育的示唆を見出す。上記で示した叙法と法性の観点にアプレイザル (appraisal) の観点を取り入れ<sup>4)</sup>、本稿で使用する対人的メタ機能分析の項目を Table 3 に示した。

Table 3 本研究で使用する対人的メタ機能とその具現パターン

| 対人的メタ機能                | 具現パターン   |
|------------------------|--|
| 叙法構造                   | 直説法（叙述法，疑問法）<br>命令法  |
| モーダルアセスメントシステム<br>（法性） | 提言的アセスメント（propositional<br>assessment）（コメント付加詞）<br>発話機能アセスメント（コメント付加詞）<br>叙法アセスメント（定性法助オペレーター，<br>叙法付加詞） |
| アプレイザル                 | 形容辞（attitude appraisal）  |

## 2. 方法

今回は、対人的メタ機能に注目して、ECによる英語コーチングテキスト（text 1）とJCによる英語コーチングテキスト（text 2）を分析した。ECは長年プロのゴールキーピングコーチとして欧州の代表チームに従事してきたDan Gaspar氏で、現在は自身で立ち上げたサッカースクールで指導しており、日本人コーチたちのモデルともすべき人物である。JCは、著者が教える大学のスポーツ健康科学部の学生で、特に将来海外でコーチングをめざしているわけではないが、ゴールキーパーを長年プレーしてきた選手である。JCが英語によるコーチングを行うのは今回が初めてである。各々の分析テキストで、コーチングの活動領域（field）によって対人的メタ機能のパターンに差異が出るのを避けるため、JCにはECが行っている「ゴールキーパーのキャッチング基礎技術指導」という同じテーマを与えて、指導してもらった。伝達様式（mode）に関しては、どちらもスポークンということで一致している。付録資料として、分析に用いたtext 1とtext 2の全文を示した。

## 3. 分析結果および考察

### 3.1 発話機能と叙法構造のタイプ

以下に、2つのテキストで表出した発話機能と叙法構造のタイプのテキスト全体に占める割合を比べ、両者にどのような違いがあるのかを観察し、言語教育という視点から、どのような示唆が得られるのかを見ていく。

#### 3.1.1 発話機能

まず2つのテキストで用いられた発話機能の使用率をFigure 1に示す。なお、発話機能は本来、叙述、質問、提供、命令の4タイプに分類されるが、提供に関しては、今回はどちらのテキストでも出現しなかった。

各々の発話機能の使用率は異なるが、2つのテキスト間において各機能の出現頻度順位は一致した。すなわち、命令が発話中一番頻度が高く、次に叙述がよく使われ、最も頻度の低かったのが質問であった。

まず、両テキストともサッカーコーチング（技術指導）の現場で使われたものであり、両者

とも選手に指示を出す性質を持つものであることを考えると、命令を中心にディスコースが進むのは必然であり、これは当該言語使用域において特徴的な言語形式であると言える。ここから、命令の典型的具現パターンである命令法という語彙文法資源を学習の中心に据えるという言語教育上の指導指針を得ることができる。すなわち、日本人の学習者であれば、すでに学校文法においては命令文として学習済みであるので、既存の知識をサッカーコーチングという有機的体系の中で生かすよう再指導することが可能となる。また、後述するように、JCは日本語の影響もあり、命令を叙述法で表現する傾向もあるので、ECの同一コンテキストにおける語彙文法資源の選択方法を提示することは、一種の言語使用模範を示すことにもつながる。

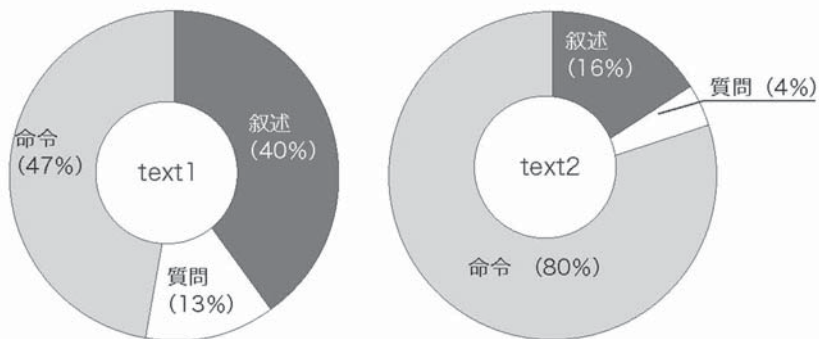


Figure 1 分析テキストに占める各発話機能の割合

Text 1では叙述の出現頻度は2番目であるものの、40%と使用率が高いのは、次のテキストのように、技能の説明に重点を置いていることから納得できる。

*This is a baby.* (付録資料: text 1 Cl.# 5.1)

*This represents a baby.* (同上: text 1 Cl.# 6.1)

*We have to filter that all out.* (同上: text 1 Cl.# 13.1)

また、text1では質問も使用され(13%)、コーチは選手に理解を確認しながらディスコース構築をしていることが分かる。

Text 2では、技術指導の中でも、*catch the ball* (付録資料: text 2 Cl.# 7.2), *and throwing* (text 2 Cl.# 7.3), *you use all arms* (text 2 Cl.# 8.2) などのように、主に動作指導を中心にコーチングをしていることもあり、命令が80%と圧倒的に支配している。一方、叙述は16%と極端に低い結果となった。また、JCは英語による初めてのコーチングということもあり、コーチング内容を理解しているかを確認する手段として、選手に質問をする余裕がなかったものと考えられる(4%)。

このようなコーチングにおける発話機能使用頻度の差異に関しては、各コーチの指導理念や選手のコーチング内容の理解度などにも影響されうるものなので、使用頻度を比較するだけで



は言語教育的示唆を得ることはできない。しかし、こうした発話機能の使用頻度の差をコーチングスタイルという観点から捉えるならば、学習者に有益なアドバイスができると考えられる。先に述べたように、カナダ人アスリートと日本人アスリートが抱く各々の理想のコーチ像が異なるのならば、海外におけるコーチングのアプローチ自体を検討するきっかけとすることができよう。たとえば、より君主的な態度を取ることが期待されている日本人コーチ（Chelladurai et al., 1988）は、海外で指導する際にもコーチからアスリートへ一方的に指示を与えるようなアプローチを取り、叙述や命令に終止してしまう可能性がある。より民主的なコーチングスタイルを期待するカナダ人アスリート（Chelladurai et al., 1988）への指導の際には、質問なども取り入れ、アスリートから意見やコメントを引き出すような、よりインタラクティブな方法を取ることで、選手のニーズに沿った指導をするようにアドバイスを与えることもできるだろう。

### 3.1.2 叙法構造のタイプ

両テキストで用いられた叙法構造のタイプ別使用率を Figure 2 に示す。

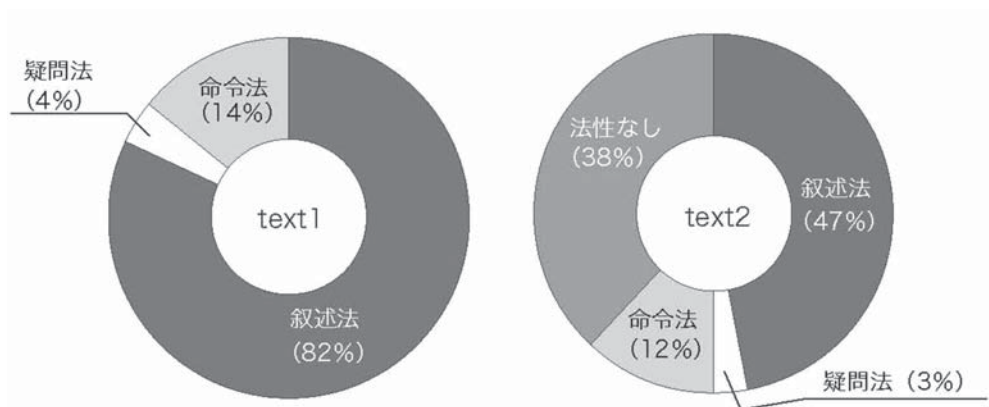


Figure 2 分析テキスト中の叙法構造のタイプ別使用率

各々の発話機能の典型的具現パターン（Table 2）に基づくならば、発話機能の出現率に呼応して、各叙法構造タイプの出現率は両テキスト共に、命令法＞叙述法＞疑問法の順になるはずである。しかし、Figure 2 が示す両テキストの各叙法構造タイプの出現率を多い順に並べると、以下のように異なる結果となった。

Text 1: 叙述法＞命令法＞疑問法＞法性要素なし

Text 2: 叙述法＞法性要素なし＞命令法＞疑問法

発話機能では、両テキストにおいて命令が最頻出であった。しかし、叙法構造では、text 1、text 2 ともに命令の典型的具現形式である命令法ではなく、叙述法が最頻出であり、それ以降の叙法構造の出現にも違いが見られた。さらには、text 2 においては主語と述部が省略され、叙法構造自体がない法性要素のないパターンが観察された。通常、発話機能の種別と各々の叙法構

造のタイプが典型的に具現されている場合は「一致」、一致しない場合は「不一致」な表現方法として見なされ、後者の場合は有標な表現として特別な役割が課されることになり、これには場（コンテキスト）の状況が大きく影響する（Eggins, 2004）。

Table 2 が示すように、命令の特異的具現パターンは、変調疑問法／叙述法となる。たとえば、text 1 では、“*you’re handling with care.*” は、発話機能としては命令であるが、叙法構造としては叙述法として具現しているため不一致であり、有標表現となる。すなわち、コンテキスト上、そのような形式をとらなければならない特別な必要性があったと考えることができる。ここでは、コーチには、「今から今週末（の試合）まで、注意してボールを扱いなさい」という命令としての意図のみならず、「ゴールキーパーはボールを注意して扱うべきだ」という叙述としての意図もあったと考えられ、したがって、叙述法が選択されていると推測できる。同じく、text 2 でも、以下のように、命令の機能を持ちつつ、叙法構造のタイプが叙述法として具現する節があった。

*So you catch the ball.*

*You should decide shoulder in game.*

しかし、大方は、先ほどと同じように法性要素なしのタイプとして具現している。

*First, throwing.*

*And second, rolling down.*

*First, overthrow.*

*Next, both hands.*

これらの例はいずれも、主語と動詞がない非文法的な表現となっている。JC は英語でのコーチングに関しては初心者で、このときは日本語を元に英語を構築していたことが予想できる。つまり、日本語の、「最初、スローイング」、「次、ローリングダウン」のように、動作主と動作を省略した表現をそのまま英語に置き換えていたと考えられる。この場合、動作主が一人しかいなかったという状況の助けが働き、問題なく進行することができた。

また、このように動作主が同じで、アクションを次々と連続してリズムよくこなしていかなければいけない場合、わざわざ主語を明示するよりも、刻々と変化する動作内容を新情報として冒頭に提示する方がコンテキストのニーズに合うということにもなる。これは、SFL におけるテキスト形成的メタ機能の観点から解釈することが妥当である。すなわち、節頭は、メッセージとしての起点としての役割を果たし、話し手が語ろうとするものが具現する（Halliday, 1994）箇所である。これを主題（theme）と捉えるならば、その主題が「どうであるか・何であるか」を伝える箇所が題述（rheme）となり（龍城 [編], 2013）、本稿のテキストに当てはめた場合、*First, And second, First, Next* はテキスト形成的主题（textual theme）として、テキスト間の結束性を生み出そうとしていたと考えられる。つまり、コーチングにおいて、動作内容の順序を示す機能を果たしている。また、*throwing, rolling down, overthrow, both hands* はいずれも動作内容

を指示する箇所（題述）で、選手がとるべき動作内容（新情報）を瞬時に伝える役割を果たしていると言える。このように、非文法的ではあるが、聞き手にとって既知の情報を省略して他の箇所を際立たせるという情報伝達方法は、日本語か英語かに関わらず有効であるので、ここであえて動作主と動作内容を示し、文法的な正しい文を作るように訂正を促す必要はないであろう。

ところが、以下のような場合は、隣接する節同士の動作主が異なるのに、動作主を省略し、なおかつ一つの並列結合関係上に配置したため、選手はどのような動作をとるべきか少々混乱していた。

*(I) Throwing the ball, and (you) catch the ball and (you) throwing.*

このように、叙述法の形式を取りながら命令の機能を持たせようとしているのに、叙法構造の一部（主語もしくは動詞）が欠損してしまったために、コーチの意図が明確に選手に伝わらなかった例は、下記のように、以前著者が別の日本人コーチに英語指導をした際にも表出している（西条, 2014）。

*From bottom to the ground.*

*This distance., ...another side.*

*Right side.*

いずれも、「体の底からグラウンドにつけて」、「この距離に脚を開いて。…逆サイドも」、「右サイドも開いて」という命令としての意図が込められているが、動作主（主語）と動作内容（定性+述部）が省略されているため、選手がコーチの指示を理解し、実際の動作に移行するまでに時間がかかってしまっていた。

以上から、2つの教育的示唆が得られる。まず、サッカーコーチングにおいて優勢な発話機能である命令が典型的具現パターンである命令法ではなく、なぜ特異的具現パターンである叙述文として具現したのかを考察することで、その使用状況を学習者に提示することができる。下記は、text 1 において命令を叙述法で表現している場面である（典型的具現パターン）。

*Grab the ball. Treat the ball with care.*

*So back to the activity.*

*Don't let your eyes wander..*

いずれも発話時点で即座に選手に何かしらの動作をするように促している場面となっている。これに対して、text 1 において命令の特異的具現パターンをとっている場面が以下である。

*No matter how simple activity is, to as complex as it may become, you still always have the same concentration level...*

これは、典型的具現パターンのように、コーチの発話と同時に、選手に早急なアクションを要求するシーンではなく、「ゴールキーパーのキャッチングとはどうあるべきか」というゴールキーパー技術の説明、すなわち叙述とも解釈できる場面である。また、以下のシーンにおいても、「この瞬間から今週末の試合まで、ボールを○○のように扱いなさい」という命令、または「君たちは、そのようにボールを扱うことになっている」という叙述とも解釈できる場面である。

*We have to filter that all out and we have to zoom in like a radar into the ball. So, from this moment on till the end of the week, when you're handling the ball, you're handling with care, you're handling with devotion. You're handling with love. (我々は、余計なものをすべて排除し、レーダーのようにボールに集中しなければならない。だから、今、この瞬間から週末まで、君たちがボールを扱う時は、注意を払って扱いなさい、献身を持って扱いなさい、愛を持って扱いなさい。)*

いずれの場合でも、このような特異的具現パターンを持つ命令が用いられているときは、命令が指示する内容が早急な要求ではなく、アクションの実行までにある程度の時間が許されている場合である。こういう点を踏まえてみた場合、text 2では、早急なアクションの要求にも関わらず、以下のように叙述法を用いている場面が見受けられる。

*When you throw the ball, you use all arms.*

*Next, you...we use...we do underthrow.*

上記の場面では、命令文を使うことで、選手に動作をする上での切迫感を伝えることの重要性を学習者に指摘することができるであろう。これが1つ目の教育的示唆である。

次に、JCは、叙述法以外にも法性要素なしのタイプを命令として使用していた事実に関して考察する。法性要素なしのタイプ、すなわち、主語、定性、述部がなく、補語で始まる節が命令として役割を果たそうとすることが、本研究におけるJCが産出する英語コーチングテキストの特徴であった。これは、日本語を元に英語を考えているからこそ表出している可能性があることは先にも述べた。このままでは、実際の指導時には、少なからず問題が起きる可能性がある。これを解決するためには、やはり叙法構造 (mood block) を確実に形成して、発話機能を明示したり、述部で始め、動作主を明示したりするように指摘するという選択肢が考えられる。たとえば、

*This distance.*

*Right side.*

のように、上記で例示した動作主と動作内容が明示されていない場面では、“*Open like this distance.*” もしくは、“*You open like this distance.*” などとして、動作主と動作内容を明示し、コーチの意図を明確に伝えるように促すべきである。これが2つ目の教育的示唆である。

### 3.2 「モーダルアセスメント」と「アプレイザル形容辞」(態度)

ここでは、両テキストにおけるモーダルアセスメント (modal assessment) とアプレイザル形容辞 (appraisal epithet) の使用率 (Figure 3) と、各々のモーダルアセスメントのタイプ別使用割合 (Figure 4) を提示した。

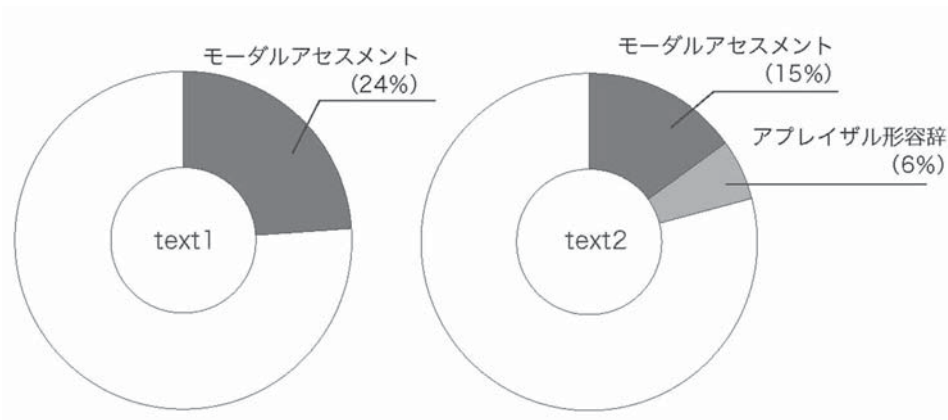


Figure 3 分析テキスト中のモーダルアセスメントとアプレイザル形容辞の使用率

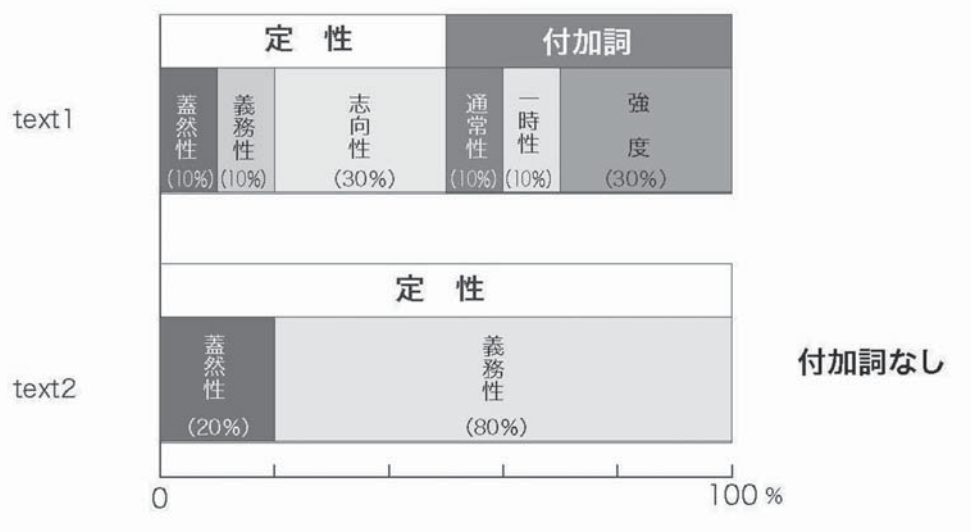


Figure 4 分析テキスト中のモーダルアセスメントのタイプ別使用率

まず、Figure 3 から見てとれるように、text 1 により多くのモーダルアセスメントが使用されたのは、先述したように命令と同時に叙述の機能を持たせた発話が多用されているからである。モーダルアセスメントは命題に具体性を持たせるためのものであり (龍城 [編], 2013), この叙述としての指示内容をより明確化する働きをしている。これは、選手に諸々の動作をしても

らうことを主眼にしている text 2 とはコーチングの場面 (field) が多少ずれていることに起因すると考えられる。この微差も考慮に入れたうえで、どのような言語教育的示唆が得られるのかを、text 1 のプロコーチが使用したモーダルアセスメントを例にとり、考察してみたい。

*Grab the ball. Treat the ball with care. (中略) This represents a baby.*

*That's the kind of care.*

*That's the kind of concentration.*

上記において、下線部のモーダルアセスメント<sup>5)</sup>を入れることにより、*that=care* という断定を避け、*that=A, B, C...* というように、*that* が指し示すものにはいくつかの可能性を示している。つまり、選手に、*that* の具体的内容である「ボールを赤子のように扱うこと」が、*care* と *concentration* 以外の性質も帯びうることを暗示する効果をもたらし、その結果、「ボールを赤子のように扱う」行為が、選手が試合中に必要とする様々な精神面の要素にもなりうる技術として強調されている。

また、“*you still always have the same concentration level,*” 中の *still* は、叙法付加詞として、命令の実行内容が聞き手の予想に反している (Halliday, 1994) ことを示す効果をもたらしている。すなわち、直前までの文脈では、選手たちには、ゴールキーパーの基礎的技術において集中力を保つことの大切さが指導されていた。しかし、このコーチの発言により、選手たちは、基礎的技術のみならず、試合中などより複雑性を持つ状況においても集中力を保つことが重要であることを認識させられていると解釈できる。この2つの状況の関係性が *still* により明確化されている。また、*always* は、同様に叙法付加詞であるが、命令の実行の頻度を指定する機能 (modality of usuality) (Eggsins, 2004) として、「練習中と同じレベルの集中力を持つこと」の重要性を再度強調する機能を持っている。さらに、“*A game is nothing more than the distraction.*” という発言においても、*nothing more than* は、叙法付加詞として、*the distraction* を強める働きをしている。

以上見てきたように、text 1 では、モーダルアセスメントは、コーチングにおける情報内容に強弱を与え、選手たちにコーチの意図を正確に伝えるために欠かせない言語技術の一つとして活用されていた。Text 1 では、モーダルアセスメント全体の使用率が text 2 と比べて高く (24%)、定性オペレーターと付加詞を同率 (各々 50%) で使用しており、なおかつすべてのモーダルアセスメントタイプが満遍なく使用されていることが分かる (Figure 4)。一方、text 2 では、モーダルアセスメントの頻度自体が text 1 よりも低く、その結果、モーダルアセスメントの使用率は、全体のうちの 15% に留まっている。また、text 2 ではモーダルアセスメントの使用は、定性オペレーターに限定されており、なおかつ義務性が 80% と、その使用率が偏っている (Figure 4)。

以上をまとめると、1) 命令でも、命令法のみには頼るのではなく、ときには叙述法を使って、「技術の説明」の意味合いも含めることができる、2) 蓋然性 (probability) や通常性 (usuality) などのモダライゼーションのみだけでなく、一時性付加詞 (adjunct of temporality) や強度付加詞 (adjunct of intensity) を用いることで法性を生み出し、コーチング内容に強弱をつけることができるという点を、学習者に提示することができるだろう。

最後に、各々のテキストにおけるアプレイザル形容辞 (態度) の使用率を比較する。実際に

選手にアクションを起こしてもらおうシーンが少ない text 1 では、コーチはアプレイザルを使用する機会が少ないため、結果的に 0% であった。一方、動作指導を中心にコーチングしている text 2 では、6% と低頻出率ではあるがアプレイザルが表出しており、そのバリエーションは乏しいものの JC にも出現した。このことから、学習者に新しい語彙を与え、選手を賞賛するときの語彙文法資源の選択肢を増やすなどの対策が有効と考えられる。

#### 4. 分析のまとめと言語教育への応用

以下に、英語の母語話者であるコーチと日本人コーチが各々産出した英語コーチングテキスト（各々 text 1, text 2）を、SFL の対人的メタ機能の観点から分析した際に表出した特徴と差異、およびそこから得られる ESP としての英語教育的示唆をまとめた。

Table 4 両テキスト間における対人的メタ機能使用の相違点と英語教育的示唆

|              | text 1     | text 2                             | 英語教育的示唆   |   |
|--------------|------------|------------------------------------|---|---|
| 対人的メタ機能分析・項目 | 発話機能       | 命令＞叙述＞質問                           |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・命令文を学習項目に入れる。</li> <li>・よりインタラクティブなディスコース構築を促す（質問を入れる）。</li> </ul>  |
|              | 叙法構造       | 叙述法＞命令法＞疑問法                        | 叙述法＞法性なし＞命令法＞疑問法  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・選手に即座に動作を行ってもらおう場面では、命令法を用いる。</li> <li>・叙法構造を確実に形成することで、コーチとしての自分の意図を明確にする。</li> <li>・選手に指示をする場面では、命令法のみではなく、時には叙述法を使うことによって、「技術の説明」の意味合いも含めることができる。</li> </ul> |
|              | モーダルアセスメント | 全体 24%                             | 全体 15%  |   |
|              |            | Am (50%)<br>Fml (40%)<br>Fms (10%) | Fml (80%)<br>Fms (20%)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・叙法付加詞と定性法助オペレーターをバランスよく使い分けることで、コーチングに強弱をつけることができる。</li> </ul>  |
| アプレイザル       | 全体 0%      | 全体 6%                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>・選手を称賛する語彙を増やす。</li> </ul> |   |

注：Am＝モーダル付加詞 (modal adjunct), Fml＝モデュレイティドゥ定性オペレーター (modulated finite operator), Fms＝モダライズドゥ定性オペレーター (modalized finite operator)

以上のように、英語を母語とするコーチの対人的メタ機能のパターンを知り、それを日本人コーチに明示的に教えることによって、日本人コーチは英語圏におけるサッカーコーチングに必要な対人関係構築のためのスキルをより明確に知ることができる。

今回分析対象とした text 1 をモデルコーチングとして、その言語使用パターンを役割関係 (tenor) の観点から分析すると下記に示すような対人的メタ機能の特徴が浮かび上がる。

Text 1 は、あるスポーツクラブの指導シーンであることから、コーチと選手達は、頻繁に顔を合わせていることが予想できる。話し手は、命令文 (imperative) を多用し、聞き手に指示を

出したり、平叙文 (declarative) を用いて、ある事柄を説明したりしていることを考えると、話し手は聞き手よりも社会的立場は上である。いくつかのモダリティが使われ、話し手の主張に強弱をつけている。たとえば、"how many goalkeepers would do everything in their power to prevent the baby from crashing into the ground?", "That's the kind of care", "That's the kind of concentration" などにその特徴が見出せる。

ここから導き出せる英語教育上の指導方針としては以下の様なものがあるだろう。

- ・選手に指示を与える場面で使用する命令文 (imperative)、およびトレーニングの意味や主旨を伝える際に使用する平叙文 (declarative) の文法指導をする
- ・自分の陳述に強弱をつけるためにモダリティの文法指導をする

今回は、筆者が教える大学のスポーツ健康科学部の学生を対象として、当該学生のサッカーコーチングに関わる言語テキストを比較対象として利用したが、この考え方は、他の分野を学ぶ学習者についても応用できるであろう。つまり、各分野におけるオーセンティックな音声データを書き起こし、そのテキストの言語的特徴を捉え、そのパターンを自身の言語活動トレーニングに応用することが期待できる。

## 5. 結論

本稿では、将来海外でのサッカーコーチングを希望している日本人を対象とする言語指導の準備段階として、英語の母語話者であるプロサッカーコーチと日本人サッカーコーチの実際のコーチング言語テキスト (それぞれ text 1, text 2) を SFL の対人的メタ機能の観点から分析し、オーセンティックな言語テキストと学習者の言語テキストではどのような違いが出る傾向があるかを探った。その結果、両テキスト間において、いくつかの語彙文法資源項目に使用傾向の違いがあり、さらには、オーセンティックなコーチングテキストを分析することで、「サッカーコーチング」という社会的・文化的コンテキストが反映された語彙文法資源とはどのようなものを明示することができた。それらを基に、言語教育的示唆を提示した。

このように、SFL の枠組みでテキスト分析し、当該分野においてよく利用される語彙文法資源を抽出することは、言語活動の「目的」に応じて学習項目を選択するトップダウン方式であると言える (Figure 5)。一方、従来の日本の英語教育は、まず個別の文法項目を万遍なく網羅するという点でボトムアップ方式と言える (Figure 6)。

「目的」に応じた適切な語彙文法資源を選択するためには、個々の語彙文法資源の特性を理解する必要がある。ボトムアップ方式の日本の英語教育では、すでにこの点に重点を置いているので、すでにでき上がった土壌を活用することができ、そこにトップダウン方式を取り入れることで、相互補完の効果も期待できる。

本稿の冒頭でも述べたように、現在、海外の高等教育機関などへのアカデミック留学のみならず、本研究で扱ったようなノンアカデミックな分野への留学希望者も多数おり、彼らを言語



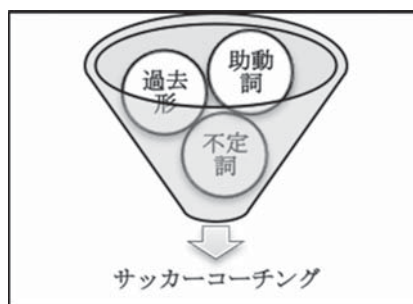


Figure 5 トップダウン方式

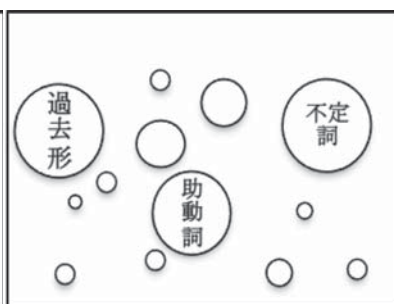


Figure 6 ボトムアップ方式

面からサポートしていくための留学支援体制というものは、今後需要が増えていくことが予想される。本研究で用いたSFLベースの分析フレームワークを用いることで、特殊性を持った分野への留学を希望する学習者にも、社会的・文化的コンテキストが反映された言語学習教材を提示することができ、より実用的でオーセンティックな学習環境を提供できるものと考えられる。なお、本稿で抽出された「サッカーコーチング」という社会的・文化的コンテキストが反映された語彙文法資源を実際に使用することで、海外で有効なコーチングを行える可能性は高まるが、それは指導者に一定の英語力があることが大前提となることを言い添えておきたい。

今回は、英語を母語とするプロコーチ（EC）、日本人コーチ（JC）、各1名ずつのコーチングテキストの分析を行ったが、これではまだ量的に不十分である。したがって、今回明らかになった対人的メタ機能としてのパターンの違いは、英語を母語とするコーチが行った場合と日本人コーチが行った場合という違いとして一般化できるものではなく、各々のコーチングスタイルの違いによる可能性もある。今後は、より多くのテキストを分析して、サッカーコーチングにおける普遍的な言語的特徴を明らかにしたい。また、本稿では、2人のコーチが産出したテキストを対人的メタ機能の観点から分析したが、SFLには他にも、観念的メタ機能およびテキスト形成的メタ機能の主要分析枠組みがあり、特に観念的メタ機能分析における過程構成（transitivity）分析を付加することで、「技能・動作」指導に関して2人のコーチの指導内容の違いが明らかになる可能性がある。そのため、今後の研究においては、過程構成分析を付加することを検討したい。

また、本研究では、コーチングの活動領域（field）によって対人的メタ機能のパターンに差異が出るのを避けるため、JCにはECが行っている「ゴールキーパーのキャッチング基礎技術指導」という同じテーマを与えて、実際に指導をしてもらった。ECは、「技術指導」と「技術説明」という側面を持つコーチング内容だが、JCは「技術指導」のみに絞られることになり、内容の焦点に若干ずれがあった。その結果、役割関係（tenor）により生み出される対人的メタ機能に影響を及ぼした可能性がある。それ以外の要素の設定上の微差が役割関係の解釈にも影響を与えないように、今後は実演者に詳細なコーチング内容を設定していく必要がある。

## 謝辞

本研究の考察にあたっては、同志社大学の龍城正明先生、藤田透先生から有益なコメントをいただいた。御礼を申し上げます。なお、本研究は、科学研究費、課題番号 16H05942「世界を目

指すサッカーコーチのための英語力向上プログラム（代表者：西条正樹）」の助成を受けた。

## 引用文献

- Burns, A., Joyce, H., & Gollin, S. *I See What You Mean : Using Spoken Discourse in the Classroom: A Handbook for Teachers*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University, 1996.
- Chelladurai, P., Malloy, D., Imamura, H., & Yamaguchi, Y. (1987). A cross-cultural study of preferred leadership in sports. *Canadian Journal of Sport Sciences*, 12, 106-110.
- Chelladurai, P., Imamura, H., Yamaguchi, Y., Oinuma, Y., & Miyauchi, T. (1988). Sport leadership in a cross-national setting: The case of Japanese and Canadian university athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10, 374-389.
- Eggs, S. *An introduction to Systemic Functional Linguistics (2nd ed.)*. New York/London: Continuum, 2004.
- Fayerweather, J. *The executive overseas: Administrative Attitudes and Relations in a Foreign Culture*. Syracuse, N.Y.: Syracuse University Press. 1959.
- グローバル人材育成推進会議 (2011). グローバル人材育成推進会議中間まとめ (案) グローバル人材育成推進会議 Retrieved from <http://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/dai2/siryou1.pdf> (2016年8月10日)
- Goh, C. C. M. & Burns, A. *Teaching speaking: A holistic approach*. New York: Cambridge University Press, 2012.
- Halliday, M.A.K. *An Introduction to Functional Grammar (4th ed.)*. London: Edward Arnold, 1994.
- Martons, R. (2012). *Successful Coaching-4th Edition*. Champaign: Human Kinetics. (マートンズ, R. 大森俊・山田茂 (監訳). スポーツ・コーチング学——指導理念からフィジカルトレーニングまで——西村書店)
- 日本サッカー協会 (2016). 国際交流・アジア貢献活動：JFA公認指導者の海外派遣 Retrieved from [http://www.jfa.jp/social\\_action\\_programme/international\\_exchange/dispatch\\_member/](http://www.jfa.jp/social_action_programme/international_exchange/dispatch_member/) (2016年8月8日)
- 大山守雄 (2013). 愛知県立大学におけるグローバル人材プログラム 『留学交流』, 独立行政法人日本学生支援機構 32 Retrieved from [http://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2013/\\_icsFiles/afiledfile/2015/11/18/201311ohyamamorio.pdf](http://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2013/_icsFiles/afiledfile/2015/11/18/201311ohyamamorio.pdf) (2016年8月10日)
- 龍城正明 (編) (2013). ことばは生きている——選択体系機能言語学序説——三修社
- 西条正樹 (2014). ジャンルベースアプローチを活かしたスピーキング指導の実践報告——海外でのサッカーコーチング実践を見据えて—— (2016年度大学英語教育学会 (JACET) 関西支部春季大会 (2016年6月25日, 京都) での口頭発表. 発表資料は <http://researchmap.jp/yakimareds/> よりダウンロード可能)
- 齋藤栄二 (1993). これだけは知っておきたい——英語授業レベルアップの基礎——大修館書店
- 高濱愛・田中共子 (2012). 米国留学準備を目的とした短期集中型アメリカン・ソーシャル・スキル学習セッションの起源 (2) ——アサーションに焦点を当てて—— 『人文・自然研究』, 一橋大学大学教育研究開発センター 6, 144-163.
- Terry, P. C., & Howe, B. L. (1984). The coaching preferences of athletes. *The Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 9, 188-193.
- 辻研一 (2013). もうひとつの海外組——年間400名が挑戦する“欧州サッカー留学”の教科書——ワニブックス
- 渡辺幸倫 (2010). 多文化社会における主流言語教育の研究——オーストラリアの移民英語プログラム (AMEP) を中心に—— Retrieved from [http://www.sagami-wu.ac.jp/faculty/arts\\_sciences/english/](http://www.sagami-wu.ac.jp/faculty/arts_sciences/english/)

特定目的の英語（ESP）教育における対人的メタ機能分析の活用事例（西条）

[teacher/details/watanabe\\_yukinori.pdf](#) (2016年8月8日)

## 付録資料 (テキスト分析表)

## Text 1 (EC)

| Cl. # |   |  | Speech function type | M o o d system type | Modal assess / Appraisal   |
|-------|---|--|----------------------|---------------------|--|
| 1.1   | C | Grab the ball.   | com                  | imp                 |  |
| 2.1   | C | Treat the ball with care.  | com                  | imp                 |  |
| 3.1   | C | If this was a baby,  |                      | bound               |  |
| 3.2   | C | and I toss the ball in the air,  |                      | bound               |  |
| 3.3   | C | how many goalkeepers would do everything in their power to prevent the baby from crashing into the ground? | ques                 | int                 | modal finite operator / moda / inclination ( <i>would</i> )  |
| 4.1   | C | All twenty of you ( <i>would do</i> ).   | sate                 | el dec              |  |
| 5.1   | C | This is a baby.  | sate                 | dec                 |  |
| 6.1   | C | This represents a baby.  | state                | dec                 |  |
| 7.1   | C | That's the kind of care.   | state                | dec                 | mood Adjunct / intensity / degree ( <i>kind of</i> )   |
| 8.1   | C | That's the kind of concentration.  | state                | dec                 | mood Adjunct / intensity / degree ( <i>kind of</i> )   |
| 9.1   | C | No matter how simple the activity is,  |                      | bound               |  |
| 9.2   |   | to as complex as it may become,  |                      | bound               | mood Adjunct / modality / probability ( <i>may</i> )   |
| 9.3   |   | you still always have the same concentration level, the same focus   | com                  | dec                 | mood Adjunct / temp / relative to exp ( <i>still</i> )<br>mood Adj / modality / usuality ( <i>always</i> ) |
| 9.4   |   | that you do on the ball.   |                      | bound               |  |
| 10.1  | C | For everything.  | com                  | el dec              |  |
| 11.1  | C | So when I ask you  |                      | bound               |  |
| 11.2  |   | to twist and turn  |                      | bound               |  |
| 11.3  |   | and your eyes are wandering,   |                      | bound               |  |
| 11.4  |   | you are not focusing on the most important object in the game.   | state                | dec                 |  |
| 12.1  | C | A game is nothing more than the distraction.   | state                | decl                | mood Adj / intensity / deg ( <i>nothing more than</i> )  |
| 13.1  | C | We have to filter that all out   | com                  | decl                | modal finite operator ( <i>have to</i> )   |
| 13.2  |   | and we have to zoom in like a radar into the ball.   | com                  | decl                | modal finite operator ( <i>have to</i> )   |
| 14.1  | C | So, from this moment on, till the end of the week,   |                      | bound               |  |
| 14.2  |   | when you're handling the ball,   |                      | bound               |  |
| 14.3  |   | you're handling with care,   | com                  | dec                 |  |
| 14.4  |   | You're handling with devotion.   | com                  | dec                 |  |

特定目的の英語（ESP）教育における対人的メタ機能分析の活用事例（西条）

|      |   |   |       |        |  |
|------|---|---|-------|--------|--|
| 14.5 |   | You're handling with love.                            | com   | dec    |  |
| 15.1 | C | It's the most important object in the game.           | state | dec    |  |
| 16.1 | C | All right? (minor)                                    | ques  | -      |  |
| 17.1 | C | Who's most important person in the game?              | ques  | int    |  |
| 18.1 | P | We are (the most important object).                   | state | el dec |  |
| 19.1 | C | You are (the most important object), right?           | ques  | el dec |  |
| 20.1 | C | You are (the most important object).                  | state | el dec |  |
| 21.1 | C | A lot of important people are in your games.          | state | dec    |  |
| 22.1 | C | But at the end of the day,                            |       | bound  |  |
| 22.2 |   | you're in the goal.                                   | state | dec    |  |
| 23.1 | C | So you have to have that confidence in yourself,      | com   | dec    | modal finite operator ( <i>have to</i> ) |
| 23.2 |   | that you master the skills                            | com   | dec    |  |
| 23.3 |   | and you master the most important object in the game. | com   | dec    |  |
| 24.1 | C | And that's the ball.                                  | state | dec    |  |
| 26.1 | C | So back to the activity.                              | com   | imp    |  |
| 27.1 | C | Don't let your eyes wander...                         | com   | imp    |  |

## Text 2 (JC)

| Cl. # |   |  | Speech function type | M o o d system type | Modal assess / Appraisal                              |
|-------|---|--|----------------------|---------------------|---|
| 1.1   | C | Hello.   |                      |                     |   |
| 2.1   | C | Today, we practice two things.                                     | state                | dec                 |   |
| 3.1   | C | First, (we practice) throwing.                                     | com                  | -<br>(el dec)       |   |
| 4.1   | C | And second, (we practice) rolling down.                            | com                  | -<br>(el dec)       |   |
| 5.1   | C | First, let's throwing.   | com                  | imp                 |   |
| 6.1   | C | First, (let's try) overthrow.                                      | com                  | -<br>(imp)          |   |
| 7.1   | C | Throwing the ball  |                      | bound               |   |
| 7.2   |   | and catch the ball   | com                  | imp                 |   |
| 7.3   |   | and throwing.  | com                  | -<br>(imp)          |   |
| 8.1   | C | When you throw the ball,   |                      | dec                 |   |
| 8.2   |   | you use all arms.  | com                  | dec                 |   |
| 9.1   | P | OK.  | -                    | -                   |   |
| 10.1  | C | Next, both hands.  | com                  | -<br>(el dec / imp) |   |
| 11.1  | P | Both hands, OK.  | state                | dec                 |   |
| 12.1  | C | Next, you...we use...we do underthrow.                             | com                  | dec                 |   |
| 13.1  | P | OK.  | -                    | -                   |   |
| 14.1  | P | So...but before do that,   |                      | bound               |   |
| 15.1  | P | I have a question.   | state                | dec                 |   |
| 16.1  | P | So, I can use both hands.  | state                | dec                 | modal finite operator / probability ( <i>can</i> )    |
| 17.1  | P | But in what situation do I have to use my right hand?              | ques                 | int                 | modal finite operator / obligation ( <i>have to</i> ) |
| 18.1  | P | What situation do I have to use left hand?                         | ques                 | int                 | modal finite operator / obligation ( <i>have to</i> ) |
| 19.1  | P | Can I decide myself?   | ques                 | int                 | modal finite operator / probability ( <i>can</i> )    |
| 20.1  | C | Umm... You use... You... warming up...warms... warm up shoulder... | com                  | dec                 |   |
| 21.1  | P | OK. As a warm up,  |                      | bound               |   |
| 21.2  | P | I have to use both hands.  | state                | dec                 | modal finite operator / obligation ( <i>have to</i> ) |
| 22.1  | C | Yes.   | -                    | -                   |   |
| 23.1  | P | OK. I see.   | -                    | -                   |   |

特定目的の英語 (ESP) 教育における対人的メタ機能分析の活用事例 (西条)

|      |   |  |       |           |  |
|------|---|--|-------|-----------|--|
| 24.1 | C | You should... you should decide shoulder... in game.                     | com   | dec       | modal finite operator / obligation ( <i>should</i> ) |
| 25.1 | P | OK.  | -     | -         |  |
| 26.1 | P | So, underthrow?  | ques  | -(int)    |  |
| 27.1 | C | Underthrow.  | -     | -         |  |
| 28.1 | C | Use all arms.  | com   | imp       |  |
| 29.1 | P | All arms.  | -     | -         |  |
| 30.1 | C | Next, uh... (Let's try) rolling down.                                    | com   | -(imp)    |  |
| 31.1 | P | OK.  | -     | -         |  |
| 32.1 | C | Do you know rolling down?  | ques  | int       |  |
| 33.1 | P | No.  | -     | -         |  |
| 34.1 | C | Uh, rolling down is one of the saving (skills).                          | state | dec       |  |
| 35.1 | C | You sit (on the ground).   | com   | dec       |  |
| 36.1 | C | I kick the ball (to) you side.   | state | dec       |  |
| 37.1 | C | So you catch the ball.   | com   | dec       |  |
| 38.1 | C | Uh... you should (get your body) down.                                   | com   | dec       | modal finite operator / obligation ( <i>should</i> ) |
| 39.1 | P | OK. Down?  | ques  | int       |  |
| 40.1 | C | Down... you... when you catch the ball,                                  |       | bound     |  |
| 40.2 |   | you down to the ground.  | com   | dec       |  |
| 41.1 | P | Down... My body (is) down.   | state | dec       |  |
| 42.1 | C | OK. Uh... you should save... the ball's point... uh... in front of body. | com   | dec       | modal finite operator / obligation ( <i>should</i> ) |
| 43.1 | P | In front of my body.   | -     | -         |  |
| 44.1 | C | Yes.   | -     | -         |  |
| 45.1 | P | OK.  | -     | -         |  |
| 46.1 | C | OK. Good job.  | -     | -         | appraisal / attitude                                 |
| 47.1 | C | Next, (Let's try) left side.   | com   | -(el dec) |  |
| 48.1 | P | OK. That's it?   | ques  | dec       |  |
| 49.1 | P | How was my training?   | ques  | int       |  |
| 50.1 | P | How was my performance today?  | ques  | int       |  |
| 51.1 | C | Uh, very good.   | -     | -         | appraisal / attitude                                 |
| 52.1 | C | You should practice every day.   | com   | dec       | modal finite operator / obligation ( <i>should</i> ) |
| 53.1 | C | So your performance will be great.                                       | state | dec       | modal finite operator / probability ( <i>will</i> )  |

注

- 1) 人間の言語活動を支える要素として、活動領域、役割関係、伝達様式の3つがあり、各々、観念構成的メタ機能 (ideational metafunction)、対人的メタ機能 (interpersonal metafunction)、テキスト形成的メタ機能 (textual metafunction) と呼ばれる。
- 2) Halliday (1994) は、節において会話の進行に寄与する部分を叙法部 (mood)、これ以外の部分を残余部 (residue) と呼び、これらをまとめて叙法構造とした。特に、叙法部は、主語 (subject) と定性 (finite) で構成され、この主語と定性の順序を調整することで各々の叙法構造が決定される。
- 3) モーダル付加詞 (modal adjunct) は、さらに叙法付加詞 (mood adjuncts)、肯否極性付加詞 (polarity adjuncts)、コメント付加詞 (comments adjuncts) に分けられる。
- 4) Chelladurai et al. (1988) によると、カナダ人アスリートと日本人アスリートでは、カナダ人アスリートの方がよりポジティブなフィードバックを好むと報告されている。この選手への叱咤激励に関する分析では、対人的メタ機能のアブレイザル分析をする必要がある。
- 5) Halliday (1994) は、分解名詞句中における post-deictic は、合同名詞句になるとコメント付加詞 (comment adjunct) になり、対人的メタ機能があることを指摘している。本稿中における “*that’s the kind of care. that’s the kind of concentration.*” の場合でも、*kind of* の部分は、コメント付加詞として、以下のように言い換えることも可能であることから、本文では、モーダルアセスメントとして解釈した。e.g. “*Occasionally, that’s the care.*”