

英語構文の効果的学習について

一言語習得理論・言語理論を参考にして―

山本 幸一

1. はじめに

平成6年度実施の高等学校学習指導要領・外国語で「オーラル・コミュニケーション」が新設されたが、平成25年度より学年進行で実施される新学習指導要領では、4技能すべてが「コミュニケーション活動」であると捉えられている。そして「4技能を総合的に育成する」ことが重視され、生徒が英語に触れる機会を充実し、授業を実際のコミュニケーションの場面とするために「授業は英語で行うことを基本とする」ことが掲げられている。このような時流の中で「文法」はますます日陰者扱いの感があるが、“Language learning is essentially grammar learning.”(Widdowson)という言葉からすれば、これは奇妙なことである。暗示的か明示的かの方法はともかく、言語を習得するとは、文法を習得することに他ならないからである。ウラル・アルタイ語族の日本語にとって、インド・ヨーロッパ語族の英語は対極的であり、文法も音声も全く異なっているため、日本人にとって「文法」は、学習効率を高める魔法の杖(magic wand)であるのが本来である。海外で暮らすことになった日本人についても、文法の基礎のある人は英語の吸収力がよいと言われている。現行のカリキュラムでは、文法指導は、独立した科目として扱われず、各教科書で行き当たった文法項目を取り上げて、4技能の活動と並行して学んで行く仕方となっている。本稿では、新学習指導要領における英語文法の扱いを眺め、続いて、言語習得理論から、文法習得のプロセスについて眺めた後、言語理論を参考にして、英語構文の効果的学習について考えてみたい。

2. 授業は英語で行うことを基本とする

新学習指導要領では、「4技能を総合的に育成する」と「授業は英語で行うことを基本とする」がポイントとなっている。マスコミや雑誌等では、All in English (授業をすべて英語で実施する)がセンセーショナルに報道され、実際に All in English で実施の学校もある。このような学校では、授業において、訳は一切行わず配布もせず、英語の理解はより平易な英語にパラフレーズして理解させ、パラフレーズし難い表現があれば現物提示まで行う方法をとっている。また、英和辞典でなく英英辞典を使用している。確かに、英語の習得とは、つきつめるところ、Stephen Krashen が「インプット仮説(input hypothesis)」で説いているように、理解できるレベル、つまり、自分のレベルより少し難しい英語(comprehensible input)に多量に触れ、英語を無意識に習得する(acquire)プロセスと

言うことができる。All in English の方法では、文法の指導も基本的に英語で行われるのであろうか。新学習指導要領における文法の扱いについて見てみよう。

3. 文法は言語活動と効果的に関連付けて指導する

新学習指導要領総則第8節外国語では、次の記述が見られる。

第3款 英語に関する各科目に共通する内容等

2 英語に関する各科目の2の(1)に示す言語活動を行うに当たっては、中学校学習指導要領第2章第9節第2の2の(3)及び次に示す言語材料の中から、それぞれの科目の目標を達成するのにふさわしいものを適宜用いて行わせる。その際、「コミュニケーション英語Ⅰ」においては、言語活動と効果的に関連付けながら、ウに掲げるすべての事項を適切に取り扱うものとする。

ウ 文法事項

(ア)不定詞の用法 (イ)関係代名詞の用法 (ウ)関係副詞の用法 (エ)助動詞の用法(オ)代名詞のうち、it が名詞用法の句及び節を指すもの (カ)動詞の時制など (キ)仮定法 (ク)分詞構文

3 2に示す言語材料を用いるに当たっては、次の事項に配慮するものとする。

イ 文法については、コミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、言語活動と効果的に関連付けて指導すること。

ウ コミュニケーションを行うために必要となる語句や文構造、文法事項などの取扱いについては、用語や用法の区別などの指導が中心とならないよう配慮し、実際に活用できるよう指導すること。

この記述を読んで、まず気づくのは、文法事項の中に列記されていない重要な文法項目があることである。中学校学習指導要領に扱われている「動名詞」と「分詞の形容詞的用法」を除いても、「比較」、「接続詞」、「前置詞」は列記されていない。また、独立した科目として文法が指導されないことは、「言語活動と効果的に関連付けて指導する」という文面通りである。

4. Focus on forms と Focus on form

文法を「言語活動と効果的に関連付けて指導する」という方法に関連して、第2言語習得研究を眺めてみよう。focus on forms とは、伝統的な文法訳読式の授業における文法の扱いで、授業の1時間全体を使って文法の説明と演習を行うような形態の指導法である。その対極が、コミュニカティブな指導法であり、focus on meaning と呼ばれる。そして、コミュニカティブを目指しつつ、文法にも配慮する方法が focus on form と呼ばれ、「学習者が意味のあるコミュニケーション活動を行う中で必要に応じて言語形式にも注意を向ける」方法である。欧米諸国等に代表される ESL の傾向は、コミュニカティブに行き過ぎ (focus on meaning)、文法に目を向け始めた (focus on form)。他方、日本のような EFL 環境では、文法を重視する傾向にあったので (focus on forms)、コミュニカティブな方向に向かっている (focus on form)。文法の指導方法について更に論を進める前に、母語での構文習得について眺めてみよう。

5. 構文 (Construction)

自律的統語論の立場を唱える生成文法では、構文は自律的統語計算の随伴現象に過ぎないと捉えている。これに対して、認知言語学では、構文という言語単位自体に積極的な意義を認めている。構成要素の意味とそれらの要素を結合する統語規則の関数で言語表現の意味が計算できるという考え方を「構成性の原理 (the principle of compositionality)」というが、スキーマ的意味を胚胎する構文には、構成要素間の個々の関係の積み重ねでは予測できない新たな性質が現出し、構文はゲシュタルト的な言語単位として捉えられる。このようにして生み出された構造を創発構造 (emergent structure) と呼ぶ。Goldberg (2006) は構文について、形式あるいは機能のある側面が構成要素あるいは他の構文から厳密に予測できない場合、「構文」として認める、としている。更に、たとえ形式あるいは機能のある側面が、構成要素あるいは他の構文から完全に予測することができるとしても、そのパターンが高頻度で生起する場合には「構文」として認めている。

6. 言語習得理論

言語習得理論は、「言語生得説」の是非をめぐって発展してきた。「言語生得説」とは、生成文法 (Generative Grammar) の創始者である言語学者 Noam Chomsky が提唱する考え方であり、人間は生得的に普遍文法 (Universal Grammar) を備えているというものである。この主張は、強まったり弱まったり波が見られ、1960年代から1990年代前半が、強まった時代であり、1990年代後半から現在までは、限界が明らかにされつつある時期と捉えられる。反生得説の立場を取る代表が、認知科学者 Michael Tomasello であり、生得説の主張する普遍文法に代わって、「強力な学習メカニ

ズム」の存在を仮定している。言語習得理論は次の3つの時代に分けられる。

- A. 行動主義の時代(1960 年以前)
- B. 生得主義の時代(1960 年以降)
- C. 認知主義の時代(1980 年以降)

「行動主義の時代」とは、「アメリカ構造主義言語学」と「行動主義心理学」が支配した時代で、言語習得とは、「刺激—反応の習慣形成 (Stimulus-Response Habit Formation)」のプロセスと考えられ、良質の刺激を与える教師の役割が重視された。「生得主義の時代」とは、Chomsky が、「刺激の貧困 (poverty of the stimulus)」という考え方により、言語習得において重要なのは刺激ではなく、生得的言語能力 (Language Acquisition Device) であると主張し、その解明が研究目的となり、教師から学習者、教授法から習得へ研究の関心が移った時代である。「認知主義の時代」とは、言語習得を認知能力全般から捉えるようになった時代である。1960 年代に「生成文法」の中で「生成意味論」を唱えた学者たちが、「認知言語学」として再登場した時期でもある。言語習得を普遍性だけでなく、個別性からも捉え、認知能力との関わりから説明しようと考えている。生得主義では、普遍文法が特定言語に触れることによって、媒介変項 (parameter) が設定され、個別文法化すると考える。他方、認知主義では、具体事例に触れながら、共通性を抽出して文法規則を習得すると考える。生得主義では、文法は抽象的規則として捉えられ、認知主義では、言語を繰り返し使用する中である意味を持つパターンが定着したものとして、具体例から抽象的スキーマに至るネットワークを構成することになる。

7. Tomasello の言語習得理論

認知主義の言語習得理論について見てみよう。Michael Tomasello は、Ronald Langacker の「用法基盤モデル (Usage-based Model)」が母語習得理論として妥当であることを明らかにしている。言語習得の例として、二重目的語構文の習得に関して、Tomasello の「用法基盤言語習得理論 (Usage-based Theory of Language Acquisition)」を検討してみよう。その前に、対比のために生得主義の考えを検討してみよう。生得主義の考える言語習得とは、英語のインプットが引き金 (trigger) となって英語独自に媒介変項が設定され、生得的な普遍文法から二重目的語構文「S V O O」が導き出される。他方、語彙の記憶は、普遍文法とは関係のない学習によってなされていく。その語彙がこの構文に挿入されて、Give me milk. という具体的な文が生成されていく。このように、生得主義では言語習得をトップダウンのプロセスとして捉えている。

他方、認知主義の Tomasello の用法基盤言語習得理論では、母語習得のプロセスには、耳にしたインプットを学び、蓄積して、それをそのまま固まりとして模倣し、再現して使用する期間があり、それを保守的学習 (conservative learning) という。そして、それらの表現が次々に習得され蓄積さ

れると、共通のパターンが抽出され、構文や文法カテゴリーを形成することになる。二重目的語構文について見ると、学習者は、Gimme milk. 等の具体事例に触れ、それが繰り返される中で、Gimme milk. → Gimme X. のように、「定常部」と「可変部」から構成される構文パターンが立ち上がる。そして、徐々にスキーマ化が進み、最終的には抽象度の高いスキーマ「S V O O」が抽出される。このように、認知主義では、言語習得を言語経験からカテゴリー化、スキーマ化等の「生得的認知能力」を駆使して文法知識を創り上げるボトムアップのプロセスとして捉えている。生得主義が、普遍文法によって導き出される文法規則と、1つ1つ学習して記憶していく語彙の両者を明確に区別するのに対して、認知主義では、文法も語彙も1つ1つ学習していくものと考え両者を区別しない。具体的な「用法」に触れながら学習することが重要と考えている。生成主義と異なる認知主義の特色としては次のような点が挙げられる。

- A. 常に規則を用いるのではなく、固まりとして記憶している表現をそのまま用いることもあると考える。
- B. 文法規則が普遍文法から導き出されると考えず、具体的な事例を使用する中で、帰納的に文法規則が抽出されると考える。
- C. 抽象度の異なるレベルの中で、脳に文法知識として記憶されているのがどのレベルであるか、という点については、具体的な事例から、抽象度の高い規則まで、すべてが脳に知識として蓄積されていると考える。

8. 言語習得過程

成長に沿った子供の言語習得過程について見てみよう。言語の習得において、どのように、子供は大人の「発話に込められた意図」を読み取るのであろうか。子供は9ヶ月を迎える頃、大人が指すものを見つめることができ、自分が指すものを大人に見つめさせることができる。このように注意を共有して絞込んだ場を「共同注意フレーム(joint attentional frame)」と呼び、この変化を「9ヶ月革命(nine-month revolution)」と呼ぶ。そして、「発話」と「込められた意図」との対応づけをマッピングと言うが、生活の中のコンテキストの助けを借りて、子供はそのマッピングができるようになる。子供は実際の「発話の形」と「発話に込められたコミュニケーション意図」とを言葉の「形式」と「意味」として丸ごと覚え、同じような場面で使う。子供の最初の言葉は「一語文」であり、Ball. というような一語で「ボール投げて」といった事態を表す。次に語と語の結合をして「多語文」を作るようになる。「二語文」を使うには、事態を2つに切り分けられなくてはならない。「ボール投げて」という事態を Throw ball. という二語文で表すには、動作と投げるモノに分けられなくてはならない。語と語の結合の場合のほとんどは、一方の語が、発話の意図を表す重要な機能を担っている。このような語を「軸語」といい、軸語は Throw X. (Xを投げて) というように、Xのような「可変部」と共に、構造化され構文として習得される。これを「軸語スキーマ」という。そして、X throws Y. (XがYを投げる)のよ

うに、動詞ごと別々に固有のパターンが形成され習得されるが、これを「項目依拠的構文」と言う。次に、X throws Y.(X が Y を投げる)と X hugs Y.(X が Y を抱く)などが1つにまとめられ SVO という抽象的な他動詞構文が形成される。以上の子供の言語習得のプロセスをまとめると次のようになる。

共同注意フレーム(joint attentional frame)	9ヶ月頃
一語文.....	1歳頃
多語文(語結合 word combination)、軸語スキーマ(pivot schema)	1歳半頃
項目依拠的構文(item-based construction)	2歳頃
抽象的構文.....	3歳頃

9. 母語習得と外国語習得の違い

7. 8節で眺めたように、母語習得とは、Tomasello によれば、生得的認知能力を駆使して文法知識を創り上げるボトムアップのプロセスである。このプロセスを可能にするには、Krashen が「インプット仮説」として説くように、多量の英語のインプットに触れることである。しかし、家庭で英語が使用されていない、学校での限られた時間しか英語に触れられない日本の外国語学習において、All in English や文法の非体系的指導はどうであろうか。日本の中学高校生は、6年間の英語の授業時間が約 900 時間である。他方、英語圏の子供が小学校入学までに英語に触れられる時間は、約 2万数千時間である。高校卒業まででは、約7万数千時間あり、英語の音声に触れられる時間に圧倒的な違いがある。日本での外国語学習という限られた時間の中では、All in English や、文法の暗示的、帰納的学習方法だけでは、無理があり、非効率的である。母語習得との時間のハンディを埋め合わせるためには、英語習得を効率的に進めるための「加速装置」、つまり、「文法」(structure)の明示的・演繹的学習が有効である。7節で見た二重目的語構文で言えば、5文型の中の第 4文型として説明によって演繹的に学ぶことで、大幅に習得時間の短縮が可能である。英語圏で生活できる恵まれた環境に置かれた学習者は「インプット仮説」の恩恵を十分得ることができるであろう。英語圏に留学した学習者は、10ヶ月ほどで英語を使えるようになる。これは数千時間の音声入力があったことを意味している。日本で英語を学ぶ学習者も、高校や大学までに基盤ができて自律して学習できる段階になれば、数千時間の英語の音声入力が必要である。ただ、今問題としているのは、日本で英語を学ぶ中学・高校生という導入期の学習者である。「文法」を習得するのに、文法項目をアトランダムに学んで行く方法は非効率的方法である。該当文法項目の理解や練習の十分な時間が取れなければ、断片的な知識の集積であり、学校教育を終えてからも続く生涯学習としての基盤ができるとは考えられない。更に問題なのは、学習者が文法書を利用して自律して学習する基盤ができないことである。村野井(2006)には、「自律的フォーカス・オン・フォームに役立つ文法書」について次の記述がある。

内容中心、意味重視の言語活動をする中で、必要に応じて文法書などに提示されている明示的記述を活用することが、自律的フォーカス・オン・フォームを実践する上で求められる。このような目的のために、英語学習者は少なくとも1冊はすぐに利用可能な「困ったときに助けになる文法書」を手元に置いておく必要がある。英語教師であれば、用途によって使い分けられるよう、複数の文法書をすぐに活用できるようになっていることと思われる。

村野井(2006:101)

そして、「自律的フォーカス・オン・フォームに役立つ文法書」として掲げられているリストには、次のような書物が挙げられている。

上級

Quirk 等 *A comprehensive grammar of English* / 安藤貞雄 『現代英文法講義』

中級

安井稔 『英文法総覧 改訂版』 / 江川泰一郎 『英文法解説 改訂第3版』

石黒昭博 『総合英語 Forest』

これらの文法書を活用するには、文法の知識を体系的に理解して、頭脳に整理していく必要があり、文法用語の知識も必要である。これらの知識がなくては、文法書だけでなく、辞書を始めとする各種英語学習教材を活用することもできないであろう。英語に慣れることが優先される中学校の時期はともかく、高校では体系的な指導が必要である。ただし、旧態以前とした指導法では、技能面の習得において深刻な問題がある。知識ではなく、自動化して活用できる文法の習得でなくてはならない。言語習得において知識面と技能面、両方の必要性があることは言うまでもない。

一体、新学習指導要領は *All in English* の授業を求めているのであろうか。学習指導要領には、「授業は英語で行うことを基本とする」とあり、「基本的に」という文言のある通り、*All in English* を意味してはいない。英語での実施は、学校や生徒の学力レベルに応じて柔軟に計画すべきで、意義ある日本語使用も同時に考慮する必要があることを意図していると捉えられる。また、教室の生徒の人数の問題、教員の英語の質の問題、*recognition* と *production* でのレベルの違い等の問題もある。従って、どの側面で教員が英語を使い(*exposure*)、生徒が英語を使うこと(*experience*)が可能か、また、どの側面で、意義ある日本語の使用が必要かを探る必要がある。

10. 非体系的構文学習

日本人が英語を学習し始め、日本語との違いを感じる1つに関係節がある。関係詞及び関係節

は、英文を理解する上でも、英文を作る上でも大変重要な分野である。高校に入学してくる前の中学校での指導はどうであろうか。中学校3年用の教科書“*New Horizon*”(東京書籍)においては、次の(1)-(4)の順序で関係詞が登場している。下の説明は教科書に付随した解説である。

(1) This is a book I bought in the United States.

I bought a book. の語順をかえて、a book I bought とすると、「私が買った本」という意味になる。

(2) Carson is a scientist who wrote *Silent Spring*.

「…を書いた科学者」という意味になる。人についての説明を加えるときは、関係代名詞の who を使う。

(3) This is a movie that [which] makes us happy.

物についての説明を加えるときは関係代名詞の that または which を使う。

(4) This is a book that she wrote last year.

a book she wrote のような場合、that を入れることもできる。

この中学校での関係詞指導の順序を見ると、関係詞及び関係節がどのような機能を果たしているか、ということ直感的に把握できるプロセスを踏んでいるとは考え難い。関係節が後置修飾であり、修飾節の中の1要素が関係詞に変わり、修飾節の先頭にくるという一連の基礎的操作を理解させて初めて関係節の本質を理解させることができる。要素が主語か目的語か、そして WH 移動の有無を理解させた後に接触節を提示した方が理解し易いであろう。「米国の子供が関係代名詞をきちんと使えるようになるのは、12歳から13歳になってからである」(鳥飼玖美子氏)という指摘を聞くと、限られた時間を有効に使って基礎的操作を確実に指導することの重要性がよく分かる。

11. 言語の恣意性(arbitrariness)

プラトン哲学に由来する西欧の言語観に「言語名称目録観」がある。世界における事物や観念は、人間の言語とは独立に分節されて存在しており、言語はこうした事物や観念に名前をつける目録に過ぎないという考えで、デカルト、ポール・ロワイヤル論理学、そして、Noam Chomsky に受け継がれる。これに対して、Ferdinand de Saussure は、言語なくしては、事物も観念も分節されないと考える立場を取った。言語名称目録観の「意味は言語に外在する」に対し、ソシュールは「意味は言語に内在する」という考えである。更に、ソシュールは、言語は「恣意的(arbitrary)」な性質を有する、としている。恣意性は2面において捉えられる。1つは、言語は、記号表現と記号内容が結びついて成立するが、両者の結びつきに必然性はない。恣意性のもう1つの面は、個別言語において、言語間で対応すると思われるそれぞれの語彙が独自の仕方概念領域を区切っていることである。有名な例として、「水」の例を見てみよう。日英語の対応関係は、「水」= “water” ではなく、

「水+湯」= “water” である。同じ対象である液体の H₂O について、英語では、[water] 1語で表しているが、日本語では、[水][湯] の2語で表している。

(5)(a) Add more water to tea. (b) *お茶にもっと水を加えて。

これに対して、人間の認知の営みとの関連という視点からは、逆の主張がなされる。つまり、言語のいたるところに認知の営みが浸透しており、言語は認知の営みに動機づけられ、大いに「有契的 (motivated)」な性質を有する、という主張である。有契性の例として、「水」に関連する日英語の分節について見てみよう。日英語とも、「液体・個体・気体」の3者に区切りをつけている点では、人間の認識の共通性が見て取れる。

(6)(a) [water] / [ice] / [vapor]
(b) [水] [湯] / [氷] / [湯気]

12. 言語の有契性(motivation)

言語理論の中には、言語が言語以外の認知能力や言語運用から自律して存在していると捉える、自律統語論 (autonomous syntax) の立場がある。他方、この捉え方とは全く対照的に、言語が、認知主体と環境世界との相互作用を通じた、一般認知能力 (general cognitive ability) の発現であり、言語は、全く「恣意的 (arbitrary)」で説明のできないものではなく、その多くの部分が「有契的 (motivated)」であり、成り立ちが認知的に説明できる対象であると捉え、また、語彙、句、文も形式と意味との組み合わせ (form-meaning pairings) であるとする「記号的文法観 (the symbolic view of grammar)」の立場がある。Langacker (1987) によれば、言語は、形態素、語、句、文のいずれの単位であっても、形式と意味との組み合わせ (form-meaning pairings) である記号 (symbol) から構成されると捉えられている。それは次の記述に表れている。

(7) “Meaning is what language is all about.” (Langacker (1987: 12))

認知言語学は、概念主義的意味観を取り、同じ客観世界に接しても、捉え方が異なれば意味は異なると考え、言語化する客観世界に加えて、認識主体の主体的解釈 (subjective construal) が意味を形作る要因と考える。例えば coast と shore は、客観世界においてどちらも陸と海の境界領域を指すが、coast は陸地から、shore は海から捉えたその領域を指している。Langacker (1987) によれば、言語の意味は、言語の使用される、物理的・言語的文脈や、背景とする社会的価値体系をも含むと考え、辞書と百科事典との間に明確な線引きをすることは不可能とする百科事典的意味論 (encyclopedic semantics) を採用している。また、言語は経験的身体性 (embodiment) を基盤とし

て認知的に動機づけられている (motivated) と考えている。このことは、言語の姿に人間の認知の営みの特徴に由来する刻印が見つかること、つまり、言語が大方において説明可能 (accountable) であると想定されることになる。従って、認知言語学の言語分析方法は、言語現象を司る規則や原理を、より一般的な認知的原理から導き出すことになる。そして、その言語分析には、多くの心理学的な概念を前提とすることになる。認知とはどういうことであろうか。環境世界の中で生きる人間には、感覚受容器によって得られる五感や、運動、内蔵感覚等があり、これが「感覚 (sensation)」である。感覚が統合処理され、より高次の情報処理を行う場合が「知覚 (perception)」である。知覚が更に統合処理され、概念化と関わるより高次の情報処理を行う場合が「認知 (cognition)」である。「一般認知能力 (general cognitive ability)」とは、記憶の想起、推論、思考、判断を始め、空間認知、観点 (viewpoint)、イメージ形成、慣習化、そして、パースペクティブ (perspective) [図地分化、主体化 (subjectification)、心的走査 (mental scanning)]、カテゴリー化、比喩 (比較、連想、意味の拡大縮小)、参照点能力等の諸能力を指し示している。

13. 有意味的学習 (meaningful learning)

記号的文法観 (symbolic view of grammar) では、どのレベルの言語表現も意味によって動機づけられていると考えることができるが、使用頻度が高くなりユニット化し、自律的な要素となった表現の内部構造の分析可能性は低くなる。白井 (2008) によれば「表現の内部構造が分かることによってその表現は応用力が付き生産的なものになる」。母語話者にとって不透明 (opaque) な内部構造を、外国語学習者には透明 (transparent) にすることにより、その内部要素の意味の貢献を意識化することが、「機械的学習 (rote learning)」のみに頼らず、「有意味的学習 (meaningful learning)」によって記憶に費やす時間を短縮する効率的な学習方法となる。この方法について、語、句、構文について例を取り上げてみよう。

(8) 語の例: opportunity (chance)

[port (港)] → (いろいろな人・ものに出会う) → 機会

(9) 句の例: take after (resemble)

[take (取る) + (性質) + after (～の後から)] → 似る

take after を機械的に記憶するよりも、「～の後から性質を取る」と、構成要素の意味的貢献をイメージして記憶する方が記憶は確かなものとなる。

(10) 構文の例: A no more X than B.

(11) He is no more to blame than you are. (君 (が責めがないの) と同様彼にも責めがない)

(11) の構文は、「鯨の公式」と呼ばれ、非実用的な知識として、英語教育における文法偏重の悪い典型として取り上げられることが時々あるが、文語として使われており、また、同じ構文でより口語的な形の (12) は日常会話に使われている。(13) の文はハリウッド映画の中に見られる文である。

(12) 構文の例: A not X any more than B.

(13) You can't stop the change any more than you can stop the suns from setting.

(運命は変えられないの、夕日を止められないように)

(*Star Wars episode 1 The Phantom Menace*)

表現の内部構造の説明をして理解させる方法として、**than** の前後の節の、2つの命題が「同等に真実に近いわけではない」と示すことができる。[A は B 以上に X (という真実) に近いわけではない] → B が X でないのと同様 A も X ではない。「鯨の公式」を扱うことが間違いではなく、応用がきかない機械的記憶という扱い方が間違っているということになる。(11) の構文の概念的なからくりを理解して記憶することが、(13) のような表現を口語として聴いた場合にすぐに理解できることに繋がると考えられる。

また、日英語の次のような特徴からも、日英語の対応関係が説明できる。

A. 日本語 → SV(C) を好む傾向 / 動作主を隠す

英語 → SVO を好む傾向 / 動作主を目立たせる

B. 英語 → 無生物主語の文を多用

Diligence made him a great man.

彼は勤勉なので立派な人間に成長した。

C. 日本語 / 能動文 = 英語 / 受動文

私は驚いた。 ×I surprised. ○I was surprised.

驚いている人 ×surprising person ○surprised person

D. 日本語 / SVC = 英語 / SVO

ウナギ文 = 英語 SVO

僕はマンガ。 I will read (buy,.....) a comic book.

E. 日本語 / 過程のみ = 英語 / 動作主強く、結果まで含まれる

persuade A to 過程 結果 / 説得する 過程

drown 「溺れ死ぬ」 / 溺れる 「死ぬ」意味は含まれない

14. 結語

「コミュニケーション」、「英語で授業」等、英語教育に改革を求める声は大きい。その背後には、

英語が自由に使えることに憧れながらも、それが実現できていないことに対する、多くの日本人の学校教育への恨みがあるのであろう。そこには、誤解が存在している。楽器の演奏技術習得は「努力」の問題である。しかし外国語運用能力習得の場合、「努力」の問題だけでは捉えられない。「英語圏で暮らせば英語が自在に使えるようになる」という「魔法の習得術」が存在しているからである。外国語習得が容易に実現できることだと誤解する要因がここにある。楽器は、ピアノやヴァイオリン国に行って住んでいれば、自然にピアノやヴァイオリンが習得できるということにはならないのである。外国語習得の場合、母語習得との違いが分からないのも、ある意味では仕方ないのかも知れない。その心理を錦の御旗にして、“All in English”というキャッチ・コピーで、「英語の魔法の習得術」があるかのように勘違いさせる悪徳商法まがいの方法が蔓延っているのが昨今の英語教育を取り巻く状況であろう。

本稿では、新学習指導要領における英語文法の扱いを眺め、続いて、言語習得理論から、文法習得のプロセスについて眺めた後、言語理論を参考にして、英語構文の効果的学習について考えてみた。直列処理型コンピューターによる情報処理モデルに依拠した生成文法では、脳内に生得的に存在する抽象的な「規則や原理の体系」を文法とみなし、文法的連鎖を生成すると考えている。他方、並列分散モデル、神経回路網モデルに依拠する認知言語学では、認知能力を通して具体的な言語表現がボトムアップ式にスキーマ化される、具体例から抽象的スキーマをも含むネットワークとしての記号体系を文法と捉えている。言語が、認知主体と環境世界との相互作用を通じた、一般認知能力 (general cognitive ability) の発現であり、言語表現が、全く「恣意的 (arbitrary)」で説明のできないものではなく、「有契的 (motivated)」であり、その成り立ちが認知的に説明できる対象であると捉える「記号的文法観 (the symbolic view of grammar)」の立場から、構文を「機械的学習 (rote learning)」の対象としてではなく、「有意味的学習 (meaningful learning)」の対象として捉え、記憶に費やす時間を短縮する効率的学習方法について考えた。

参考文献

- Ausbel, D.P. and G. R. Robinson. (1969) *School Learning*, Holt, Rinehart and Winston. (吉田章宏・松田弥生(訳)
(1984)『教室学習の心理学』黎明書房.)
- Goldberg, A. E. (2006) *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language*, Oxford University Press.
- Lakoff, G. (1987) *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*, University of Chicago Press. (池上嘉彦・河上誓作・辻幸夫・西村義樹・坪井栄治郎・梅原大輔・大森文子・岡田禎之(訳)
(1993)『認知意味論 — 言語から見た人間の心 —』紀伊國屋書店.)
- Langacker, R. W. (1987) *Foundations of Cognitive Grammar vol.1: Theoretical Prerequisites*, Stanford, California: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (1991) *Foundations of Cognitive Grammar vol.2: Descriptive Application*, Stanford, California: Stanford University Press.

- Tomasello, M. (1992) *First Verbs: A Case Study of Early Grammatical Development*, Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (2003) *Constructing a Language: A Usage-based Theory of Language Acquisition*, Harvard University Press. (辻幸夫他(訳)(2008)『ことばをつくる』慶應義塾大学出版会.)
- 荒川洋平・森山新(2009)『日本語教師のための応用認知言語学』凡人社.
- 池上嘉彦(1993)「訳者解説」Lakoff, G. (1987) *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*, University of Chicago Press. (池上嘉彦・河上誓作・辻幸夫・西村義樹・坪井栄治郎・梅原大輔・大森文子・岡田禎之(訳)(1993)『認知意味論 — 言語から見た人間の心 —』紀伊國屋書店.)
- 岩立志津夫(2009)「言語の核心に迫る言語獲得研究 — 多様な発達の現実をとらえた理論構築のために —」『言語』62-67. 大修館書店.
- 児玉一宏・野澤元(2009)『言語習得と用法基盤モデル』(講座 認知言語学のフロンティア6) 研究社.
- 白井恭弘(2008)『外国語学習の科学 — 第二言語習得論とは何か —』岩波書店.
- 村野井仁(2006)『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店.
- 森山新(2007)「認知言語学と日本語教育:応用認知言語学の可能性」『タイプ<対話と深化>の次世代女性リーダーの育成・平成 18 年度活動報告書海外研修事業編』104-106 お茶の水女子大学大学院人間文化研究科.