

言葉に対する意識化を考える英語指導 — 日英対照分析と内部構造の透明化を通して —

キーワード: 意識化、日英対照、透明化

山本幸一

1. はじめに

平成 25 年度より実施される新高等学校学習指導要領英語の要点は、「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」である。その目的は、英語の学習を、知識の段階に留めず、実際に運用できる技能として習得させることである。従来の文法訳読式授業では、時間をかけての英文理解や、用語や用法の区別が中心となりがちで、「即時的な理解と発話」、「音声活動重視」、「活用できる文法指導」といった視点に欠けるため、授業方法を改変し、英語に触れ英語を使う(exposure and experience)機会を増やす必要があるというのが趣旨である。

しかし、当然ながら、口頭でのやりとりを増やすだけで英語を運用できる技能が向上するわけではない。文法を着実に学習して、正確に英文を読み、論理的に英語を書く訓練も必要である。それを通して、コミュニケーションを論理的に行う、つまり、あるテーマについて意見交換をする素地を作ることができる。従来、「コミュニケーション／実用(英語使用)」と「文法・解説／受験(日本語使用)」という対立軸を立てて、二律背反として捉えることが多いが、バランスが大事で、理解と練習、精読と速読、精査と概略把握等、両者の要素は共に必要である。focus on form を見ても、TBLT (Task-based Language Teaching) である PPP では、言語活動の前に文法の説明が設定されているが、口頭練習や言語活動に時間を回せるように、文法の解説は短時間で、かつ、生徒が腑に落ちるように効率的に行わなくてはならない。本稿では、この目的のために実践している有意味的学習を報告する。

2. Focus on form による文法指導

新学習指導要領の志向する方向に沿った文法指導として、focus on form が話題になることが多い。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 であり、「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。それに対して、伝統的な文法訳読式の授業における文法の指導法は、focus on forms と呼ばれ、授業の1時間全体を使って文法の説明と演習を行う形態の指導法である。この対極が、focus on meaning で、コミュニカティブな指導法である。この両者の中間が、focus on form ということになる。欧米諸国等に代表される ESL では、コミュニカティブに行き過ぎたため、文法に目を向け始めた

が、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)、コミュニケーションタイプな方向に向かっている (focus on form) と言えよう。focus on forms と違い focus on form では、「形」と「意味」だけでなく、「使用／機能」も含めた3者のつながりを把握させるため、コミュニケーション・タスクを用いた言語活動が重視される。説明を聞くだけでは文法を運用すること、つまり、顕在的文法知識 (explicit grammatical knowledge) を自動化し、潜在的な文法知識 (implicit grammatical knowledge) にすることはできない。確かに、従来、大学入試等の制約があり、指導する内容が多く、「使用／機能」までを含んだ丁寧な指導ができていなかった点が反省点である。ただし、口頭練習や言語活動の重要性は、第2言語習得理論を待たずとも、従来から指摘されていることである。例えば、國弘(1999)は、使える文法への学習段階として、次の4段階を挙げている。

- (A) 文法書の説明を読んで、例文の意味が一通りわかる。
- (B) 例文そのものを只管朗読して、身体に覚え込ませる。
- (C) 文法的な観察眼を働かせつつ多量の英語を読み、かつ聞く。
- (D) いろいろな文法項目を実際の中で使い、自分の文法感覚を錬磨、調整していく。

従来、英語を習得しようという意気込みのある学習意欲の旺盛な生徒、学生であれば、このような英語の達人のノウハウを取り入れて、懸命に英語に取り組んできたのであろう。しかし、昨今、学習意欲に欠ける生徒、学生が増加したため、本来、個人に任せられ、各自で進めればよいような練習の部分までが教師主導の下、授業に盛り込まれているのが、残念ながら現在の状況と言うこともできる。

3. 有意味的学習 (meaningful learning)

運用技能としての英語習得を目指す中で、文法の解説を効率的に行う方法として有意味的学習が考えられる。有意味的学習とは、機械的学習の対極に位置づけられる。Ausubel and Robinson (1969)、西林(1994)によれば、有意味的学習は次のような考えに立っている。「学習内容を有意義化し、知識をネットワーク化することにより、理解や記憶を容易にする。つまり、学習内容を脈絡なく記憶する(機械的記憶)のではなく、他の知識との関係の支えの上で、理解・記憶をする」。このような学習理論を基にして、英語の形式と意味の対応を適切に捉え、言葉の背後にあるものの捉え方に対する関心を喚起して学習効果を上げる方法を考えるには、学習内容である言語側の理論として、認知文法 (Cognitive Grammar) の言語観が参考になる。Langacker (1987) (1991) に示されている認知文法の言語観とは、「言語は、身体に根ざした認知能力 (general cognitive ability) の発現であり、意味的に動機づけられ (semantically motivated)、大方において説明可能 (accountable) である」というものである。この知見を応用して、言葉に対する意識化 (consciousness raising) を図り、「なぜ、そのような言い方をするのか」という疑問を大切に、機械的記憶ではなく、認知プロセスを理解した有意味的学習を志向する。そして、生徒がこの学び方を自己のものにして

自律的な学習者として英語の生涯学習を継続して行くことが望まれる。本稿ではこの有意味学習の要として、「日英対照分析」と「言語表現の内部構造の透明化」の2本の柱を考えたい。

3.1 日英対照分析

児玉一宏氏によると、(1) の文における you が、interview をする側なのか、される側なのか、大学生が理解するのが難しいとのことである。⁽¹⁾

(1) Will you give me an interview?

児玉氏は、(2)(3) の言語事実から、(1) で使われている interview の意味には動作性の意味がない、と述べ、(1) では interview が「インタビューの機会」という意味で使われている、と主張している。

- (2)(a) give someone a hug = hug (tv.)
- (b) give someone a kick = kick (tv.)
- (c) * give someone an interview = interview (tv.)
- (3)(a) * give a hug to someone
- (b) * give a kick to someone
- (c) give an interview to someone

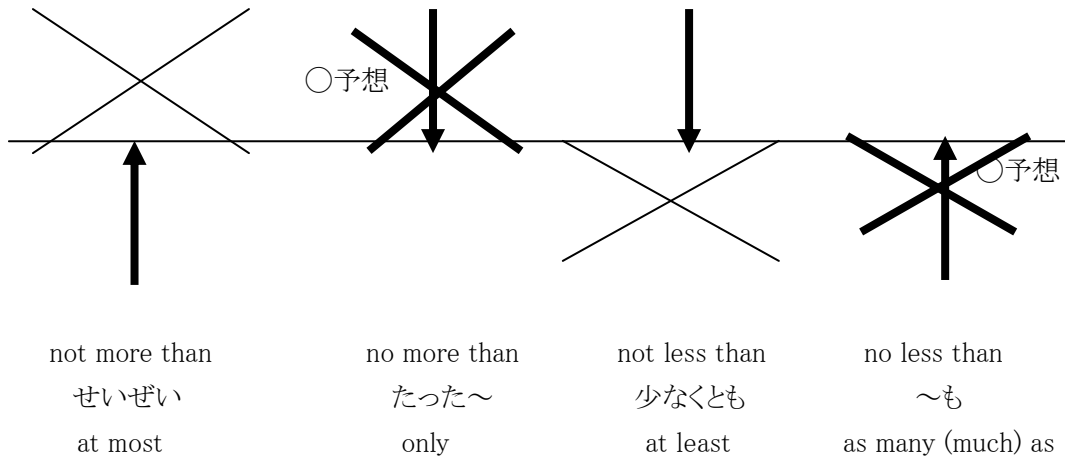
しかし、筆者は、interview の意味には動作性の意味がないとする説明よりも日英対照からの説明が理解し易いと考え。[wall = 壁/塀]、[water = 水/湯]等によく知られている通り、日英語では、概念世界の切り取り方が違う。同様に、interview についても、[interview = 面談/(記者)会見] という対応関係にある。このことに気づけば、動作主が、次のように変換されることが分かる。

- (4) 面談 →面談を行う方 (質問者側)
- (記者)会見 →会見を受ける方(被質問者側)

この説明を聞けば、(1) の文における you が、interview をされる側であることは、学習者に分かり易いと考え。日本語に囲まれている高校生が、日本語を全くシャットアウトして英語を学ぶことは困難であり、日本語を積極的に活用して日英語の対照をすることこそ、効率的な学習が期待できる。

3.2 言語表現の内部構造の透明化

数量について主観的多少を述べる語句 not more than、no more than、not less than、no less than についても、無意味な要素から成り立っているわけではないので、内部構造を透明化することが、機械的記憶をするよりも、記憶の定着に資すると考えられる。



not more than、not less than の理解は容易である。多い部分、少ない部分を否定するので、「せいぜい」、「少なくとも」がすぐにイメージできる。他方、no は否定の強調である。従って、no more than、no less than は、「多さ」、「少なさ」の否定が強調され(つまり、「少なさ」、「多さ」が強調され)、「たった～」、「～も」という意味が出てくる、という理解が可能である。「言語は、身体に根ざした認知能力の発現であり、意味的に動機づけられ、大方において説明可能である」という考えから、機械的記憶ではなく、意味的な構成を考えて記憶する姿勢を身につけさせたい。

4. 言語形式別に見る有意味的学習

母語話者にとっては不透明 (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、有意味性 (meaningfulness) が生じることを学習に役立てさせたい。記号的文法観 (symbolic view of grammar) では、文法は、形式と意味とを対応づける記号的構造として、また、語、句、文のいずれのレベルの言語表現もこの構造のネットワークとして捉えられる。従って、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。使用頻度が高くなりユニット化し、母語話者にとって自律的な要素となる表現は、内部構造の分析可能性が低くなる。しかし、外国語学習者にとっては、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 (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。

4.1 語

竝木(1985)は、複合語(compound)を、内心複合語(endocentric compound)と外心複合語(exocentric compound)に分類している。前者は複合語全体の品詞を決め、意味の中核をなす語である主要語(head word)を含み、後者は含まない。Downing(1977)によれば、「複合語は、最小量の言語構造の中に最大限の情報を詰め込もうという話者の要求に依存している、言わば電信の文体である。そして、その構成素が独立した意味を持っているため、造語時において恣意的で意味のない音声である単語よりは大きなコミュニケーション価値をもっている」ということである。(5)(6)は、内心複合語であるが、単純に構成要素の意味の組み合わせから全体の意味が推測できるわけではない。

(5) buggy whip

((5)Langacker (1987))

(6) highwayman

(5) では「馬車+むち」であり、(6) では「街道+人」である。これらの表現が指している概念の多くは言語形式に顕在化されていない。それらの概念を復元すれば、(5) は、「馬車の御者が使うむち」。(6) は、「街道で、旅人を襲い、金銭や物品を略奪する人」となろう。このように、概念が、短縮化されているので、意味の推測は難しい。しかし、「馬車(の御者が使う)むち」、「街道(で、旅人を襲い、金銭や物品を略奪する)人」というように顕在化されていない概念を明示して理解すれば、記憶の定着は高まるであろう。

(7) では外心複合語のため、更に、構成要素から全体への意味の寄与は低く、構成要素の意味の組み合わせから全体の意味の推測は困難になっている。

(7) greenback(米国紙幣), redbreast(コマドリ), pickpocket(すり), scarecrow(かかし),
couchpotato(いつもテレビを見ている人), scapegoat(身代わり)

しかし、これらについても、顕在化されていない概念を明示して構成要素の意味的寄与を明らかにすれば、記憶の定着を促進するであろう。(7) には (8) のような知識が働いている。

(8)「裏面が緑色(の紙幣)」、「胸部が赤い(鳥)」、「ポケット(からものを)抜き取る」、「カラスを脅す(道具)」、「ソファー(に座り)ポテトチップス(を食べながらテレビを見る習慣の人)」、「(古代ユダヤで贖罪日に荒野に放たれたやぎは人間の罪の)身代わり」

4.2 句

英語には、日本語と同様の (9) のような表現の他に (10) のような表現もある。(9) と (10) の意味の違いは、部分が焦点化されるか、全体が焦点化されるかの違いである。(10) のような表現は、

英語の特徴であり、「動作＋人間全体(全体)＋身体部位(部分)」という構造を取り、日本人英語学習者には慣れない形式である。

(9) He struck Tom's head.

(10) He struck Tom on the head.

この2種の表現を理解して定着を促進するため、次の教材を作成して指導を行った。with(所有)と of(分離)を中心として、「授与」、「剥奪」を基軸としてまとめたところがポイントとなっている。また、それぞれの構文の違いについて、文としての意味面の違いと、談話の流れにおける情報面の違いについて示した。

彼はトムを殴った。	
He struck Tom's head.	意味:(頭に焦点)→ 行為がどこになされたか
He struck Tom on the head.	意味:(人に焦点)→ 人への影響

2通りで書いてみよう。

彼は彼女の腕を掴んだ。(catch, by, the arm)

その生徒は先生の顔を見た。(look, in, the eyes)

授与

彼はメアリーにダイヤモンドの指輪を贈った	
He presented a diamond ring to Mary.	
意味:(行為に焦点)→ ダイヤの指輪を贈る	情報:メアリーに焦点
He presented Mary with a diamond ring.	
意味:(結果に焦点)→ メアリーがダイヤモンドの指輪を所有した	情報:ダイヤモンドの指輪に焦点

The government provide them () houses.

She informed us () his death.

This picture reminds me () my school days.

剥奪

彼は食卓から皿を下げた	
He cleared the dishes from the table.	
意味:(行為に焦点)→ 皿を片付ける	情報:テーブルに焦点
He cleared the table of the dishes.	
意味:(結果に焦点)→ 食卓が(皿が片付き)きれいになった	情報:皿に焦点

They robbed him () his bag. = They () a bag from him.

前置詞の意味を把握して記憶しよう。

by 手段 / 全体の中で動作を及ぼす局部

with 所有 / 道具 / 材料

of 分離 / 関連

4.3 構文

勤務校の生徒の英作文の中に次のような誤りが見られた。

(11) Gender discrimination is difficult to disappear in the world.

誤りは、不定詞位置の自動詞である。他動詞を用いなくてはならない。この点を説明するために次の教材を作成して指導を行った。該当クラスは、文系成績上位者の集まるクラスで、言語、英語に興味があり、言語系統に進学する者も多い意識の高い集団であり、この教材に対してとても関心を持って取り組めた。しかし、高校生のすべてがこのような内容に関心を示すと想定することはできない。

Tough 構文 (Tough Construction)

「難易構文」

なぜ、Tough 構文と呼ぶのか？

→典型的な形容詞が「難易」を表すものであるため、tough という語を代表として、Tough 構文と呼ばれる。この構文に用いられるのは、難易、快・不快、価値評価を表す次表のような形容詞である。

easy, difficult, (hard, tough), impossible, pleasant, unpleasant, good, bad, safe, dangerous, convenient, inconvenient, important, useful, useless, (ただし、possible は用いられない)
--

これらの形容詞は「行為」を評価するものなので「行為」が主語になる。

しかし、「名詞」が主語になる場合もある。理由は、

1. 「名詞」が主語の典型であるため。
2. 「名詞」の表す「物」に「行為」の評価の原因があるため。

物に働きかける行為の評価のため、この構文では不定詞の位置には必ず「他動詞(目的語をもつ

動詞)」がくる。あるいは、「自動詞＋前置詞」で、前置詞が目的語をもつ場合も可である。

To climb the mountain is easy. (=It is easy to climb the mountain.)

その山に上るのは易しい。→「易しい」のは「登ること」

→Tough 構文 The mountain is easy to climb. 他動詞
山に「易しい」原因がある

To please Jack is difficult. (=It is difficult to please Jack.)

ジャックを喜ばせることは難しい。→「難しい」のは「喜ばせること」

→Tough 構文 Jack is difficult to please. 他動詞
ジャックに「難しい」原因がある。

練習1

次を Tough 構文に書き換えなさい。

1. To read this book is difficult.
2. To solve the problem is impossible.
3. To swim in this river is dangerous.
4. To work in this room is pleasant.

練習2

次を2種類の Tough 構文に書き換えなさい。(主語の可能性が2通りあり)

5. To play sonatas on this violin is easy. (It is easy to play sonatas on this violin.)

練習3

6では Tough 構文は許され、7では Tough 構文(* =間違い)は許されない。理由を考えてみよう。

6. a To read that book is impossible for John. There are many technical terms.
b That book is impossible for John to read. There are many technical terms.
7. a To read that book is impossible for John. Someone is now borrowing that .
b * That book is impossible for John to read. Someone is now borrowing that .

練習4

次のように possible の場合、Tough 構文に書き換えられない。理由を考えてみよう。

8. a It is impossible to climb this mountain.
b This mountain is impossible to climb.
9. a It is possible to climb this mountain.
b * This mountain is possible to climb.

練習5

次のどれが Tough 構文か。また、そうではない文との違いを考えてみよう。

10. John is easy to please.
11. John is eager to play.
12. This park is dangerous to walk through at night.

13. John is willing to help you.

5. 教材研究(Tough 構文について)

5.1 Tough 構文の意味

4節で示した教材を使用しての説明では生徒の理解は良好であった。なぜ、(11) の文が非文法的であるのか、なぜ不定詞位置に他動詞を用いなくてはならないのかが理解された。この有意味的学習を可能にするには、Tough 構文の特徴の理解が必要である。5 節では、中村(2006)の教育文法(教授者が知っていると役立つ内容)の視点から、教材研究として Tough 構文を眺めてみよう。Tough 構文の特徴を明確にするため、他の形容詞文と対照して進めることにする。

(12)(a) John is easy to please.

(b) It is easy to please John.

(Lasnik and Fiengo (1974: 535))

(12)(a)(b) は同様な状況について述べた文であり、述語形容詞として、“easy”、“tough” のような「難易度」や、“comfortable”、“pleasant” のような「快・不快」の意味を表す形容詞が用いられる。両者のうち、(12)(a) のように、[名詞句] [be 動詞] [形容詞] [不定詞] という形式をもつ構文は、この構文の代表的形容詞 “tough” にちなんで、「Tough 構文 (“Tough” construction)」と従来呼ばれている。これに対して、(12)(b) のように、[it] [be 動詞] [形容詞] [不定詞] という形式をもつ構文は「外置構文」と呼ばれている。両文は独自の意味を表す構文であると捉えられている。(13) の例を見てみよう。

(13)(a) It is easy to play sonatas on this violin.

(b) Sonatas are easy to play on this violin.

(c) This violin is easy to play sonatas on.

(安井他(1976: 237))

これらの文は、同一の状況に対する異なった概念化を示しており、表す意味が違っている。外置構文 (13)(a) では、演奏がやさしい原因については特に特定されていないが、Tough 構文 (13)(b) では、演奏がやさしい原因はソナタにあると捉えており、Tough 構文 (13)(c) では、演奏がやさしい原因はヴァイオリンにあると捉えている。Tough 構文の表す意味特徴を、Langacker (1995) は、(14)(15) の(a)(b) を使って説明している。

(14)(a) That book is impossible for Paul to read — he can't understand the technical terms.

(b) *That book is impossible for Paul to read — it's in the bindery.

(15)(a) Tony has been impossible to live with — he's been churlish, irritable and short-tempered.

(b)*Tony has been impossible to live with — he's been in prison for the last five years.

(Langacker (1995:53))

(14)(15) の (a) は容認されるが、(b) は容認されない。両文の容認度の違いについての合理的な説明は、前文である Tough 構文の述語形容詞の意味が、主語名詞句の表す行為対象の性質に原因があると考えることによって導くことができる。(14)(15) の (a) では、行為対象の性質に原因を帰す前文と、同様に行為対象の性質に原因を帰す後文との間に意味の不整合が生じないのに対して、(b) では、前文と、外的状況に原因を帰す後文の間に意味の不整合が生じているからである。

5.2 形容詞文と Tough 構文における述語形容詞の性質

Tough 構文の性質を明らかにするため、[名詞句] [be 動詞] [形容詞] の型の文及び、Tough 構文を含む [名詞句] [be 動詞] [形容詞] [不定詞] の型の文における述語形容詞の性質について検討してみよう。認知主体は、モノの性質をどのように知ることができるのであろうか。そのモノに何らかの「働きかけ」を行って知ることになる。その「働きかけ」は、見る、聞くを始めとする「(知覚を含んだ)感覚」である場合もあれば、触れる、叩く、持ち上げるというような「行為」である場合もある。前者の感覚の場合は、必ずしも「行為」を伴うことがなくてもモノの性質を知ることが可能である。しかし、後者の場合は、「行為」を通じた判断によって知ることになる。(16) を見てみよう。

(16) The man is tall.

(16) の文は、主語名詞句の示すモノの性質を叙述している。この場合は、モノの性質を知るのに「行為」を伴う必要はなく、「知覚」による「働きかけ」だけで可能である。

次に、(17) について見てみよう。

(17) *Mary is easy.

(17) はこのままでは、完全な文として容認されない。(17) の場合は、「感覚」による「働きかけ」ではなく、「行為」によって性質を知ることが必要である。容認されない理由は、どういふ「行為」によって、形容詞の示す性質を知ることになるのか、「働きかけ」である「行為」の情報が欠けているためである。次に (18) を見てみよう。

(18) The book is easy.

(17) と違い、(18) は容認される。同じ「容易である」という性質であるにもかかわらず、「働きかけ」

の「行為」が明示されていなくても容認されている。この理由は、「行為」の情報が、「行為」の対象である“book”から慣習的に自明であるからである(default 解釈を考えることにする)。従って情報は補完されることになる。

(19) を見てみよう。(17) に「行為」を付加したものである。

(19) Mary is easy to please.

(河野 (1984: 108))

(19) は、“Mary” に対してどのような働きかけをした場合 “easy” と判断されるのかという点について「行為」が明示されているので容認できる。従って、(18) は特殊なケースであり、(20) で明示されている “read” という「行為」の情報が文脈から補完されるため「行為」の明示がなくても容認されていると考えられる。他方、(16) の場合は、(21) のように行為を明示する必要はない。

(20) The book is easy to read.

(21) The man is tall (? to look at).

形容詞 “tall” の表すようなモノに内在する性質は、「感覚」を通して知るものであり、その「感覚」は「視覚」というように、人間にとって極めて日常的な「感覚」であり、自明であり過ぎるため、(特別な文脈以外) 明示することは却って不自然となる。それでは、(16) のような文(「形容詞文」と呼ぶことにする)と (19) のような Tough 構文における述語形容詞の表す性質にはどのような違いがあるのであろうか。(22)(23) を見てみよう。

(22)*To look at the man is tall.

(23) To please Mary is easy.

(22)(23) のように、「働きかけ」を主語とする文が容認されるかどうかは1つの違いである。形容詞文に現れる形容詞が「働きかけ」を主語とする文が可能ではないのに対して、Tough 構文に現れる形容詞は「働きかけ(行為)」を主語とする文が可能である。“easy” のような難易度を示す形容詞は本来「行為」の性質を表していると言える。従って、Tough 構文の背後に働く認知メカニズムについて考えてみると、認知主体が、ある対象に対してある「働きかけ」としての「行為」を行い、その「行為」についてある「判断」をする。その「判断」とは「行為の難易度」、「行為に対する快不快」等についての判断である。そして、その「判断」を抱くことになった原因を、「行為」の対象の性質に帰すことができる場合を考えてみよう。原因を対象の性質に帰したとしても、その「判断」は「行為」と関連づけなくては理解できないものである。(19) の例で言えば、“Mary” に対してどのような働きかけをした場合 “easy” と判断されるのかという点について「行為」が明示されなくては、情報として欠けているのである。以上見てきたことから、Tough 構文の性質をまとめると、次のようになる。

Tough 構文の性質： 「行為」の性質を通して、「行為」の対象の性質を叙述する。「行為」の

性質とは、「行為の難易度」、「行為に対する快不快」等である。

他方、形容詞文では、モノの性質は、認知主体の「(知覚を含んだ)感覚」による「働きかけ」から知ることになり、モノに内在している性質として捉えられる。形容詞文の性質をまとめると、次のようになる。

形容詞文の性質： モノとしての対象に内在している性質を叙述する。

坂本(2002)は、Tough 構文から不定詞を伴わない形容詞文まで、表1のようなスケールを提案している。

表1

<Tough 構文> pleasant, fun, easy, difficult, hard 行為の難易度、快不快	・・・・	<Pretty 構文> hard, soft, heavy, delicious 触覚、味覚	・・・・	<形容詞文> red, blue, big, small 視覚
---	------	--	------	---------------------------------------

本稿では、坂本(2002)の形容詞のスケール表を**表2**のように修正し提案する。

表2

<Tough 構文>	<Pretty 構文>	<形容詞文>
easy, difficult, hard pleasant, fun 行為の難易度、快不快等	hard, soft, heavy delicious, pretty 触覚、味覚、価値評価等	big, small, red, blue 視覚
行為の対象であるモノの 性質を、行為の性質に よって叙述する	行為の対象であるモノの性質を、 モノに内在する性質で叙述する	
働きかけが自明ではない		働きかけが自明
不定詞が義務的	不定詞が随意的	通常不定詞は用いない
性質の評価が認知主体により異なる		性質の評価が認知主体 により異なることもある

6. おわりに

本稿では、英語の指導について、有意味的学習の実践を報告した。2つの道具立てとして「日英対照分析」と「言語表現の内部構造の透明化」を掲げた。Ausubel and Robinson(1969)を基にして、本稿では有意味的学習を次のように考える。「言葉に対する意識化 (consciousness raising) を図り、『なぜ、そのような言い方をするのか』という疑問を大切に、機械的記憶ではなく、言語の動機づけを理解しながら行う学習」。生徒がこの学び方を自己のものにして自律的な学習者として英語の生涯学習を継続して行くことが望まれる。ただし、過剰な知識は却って学習の負担になるので、生徒集団や個々の生徒の学力レベルに応じて、知識の提供が望まれる。平成25年度より実施される新高等学校学習指導要領英語の目的は、英語に触れ英語を使う (exposure and experience) 機会を増やし、英語の学習を、知識の段階に留めず、実際に運用できる技能として習得させることである。しかしながら、口頭でのやりとりを増やすだけで英語を運用できる技能が向上するわけではない。なぜなら、日本の英語教育は EFL であり、英語に触れられる時間に制約があるため、文法を明示的、演繹的に学ばなくては学習効率が悪いからである。また、英語で日常会話はできても、論理的な意見交換や、文章作成が可能とは限らない点を鑑みれば、英語学習の目指す方向は、daily conversation の段階に留まらず、global literacy を目指すべきであり、論理的な意味のあるコミュニケーションのために、文法を着実に学習して、英文を正確に読み、論理的に書くことも揺るがせにできないからである。2節でも引用したが、この意味で、國弘(1999)が掲げている使える文法への学習4段階は、時を経ても褪せることのない英語の達人の至言である。

- (A) 文法書の説明を読んで、例文の意味が一通りわかる。
- (B) 例文そのものを只管朗読して、身体に覚え込ませる。
- (C) 文法的な観察眼を働かせつつ多量の英語を読み、かつ聞く。
- (D) いろいろな文法項目を実際場で使い、自分の文法感覚を錬磨、調整していく。

國弘の述べている「文法的な観察眼を働かせる」、「文法感覚を錬磨、調整する」という点こそ、本稿の報告の中心である「言葉に対する意識化 (consciousness raising)」に他ならない。「形」と「意味」だけでなく、「使用／機能」も含めた3者のつながりを把握させるため、コミュニケーション・タスクを用いた言語活動が重視される focus on form においても、文法の説明が設定されている。口頭練習や言語活動に時間を回せるように、文法の解説は短時間で、かつ、生徒が腑に落ちるように効率的に行わなくてはならない。本稿では、この目的のための実践として有意味的学習を報告した。

注

1. 児玉一宏氏(京都教育大学)による、この点についての見解は、日本認知言語学会第12回大会におけるシンポジウム(2011年9月18日)において、「構文研究と英語教育への活用」というタイトルで行われた講演の中で示されたものである。

参考文献

- Ausubel, 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.)
- Downing, P. (1977) "On the Creation and Use of English Compound Nouns" *Language* 53. 810-42.
- 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.
- Langacker, R. W. (1995) "Raising and Transparency." *Language* 71: 1-62.
- Lasnik H. and R. Fiengo (1974) "Complement object deletion." *Linguistic Inquiry* 5: 535-571.
- 荒木博之(1994)『日本語が見えると英語も見える 一新英語教育論一』中央公論社.
- 岡田伸夫(2004)『英語教育と英文法の接点』美誠社.
- 國弘正雄(1999)『英語の話しかた』たちばな出版.
- 河野継代(1984)「英語の‘Pretty’構文について」、『月刊言語』13(4): 108-116. 大修館書店.
- 坂本真樹(2002)「属性を表す文法構文の認知的考察 一中間構文と Tough 構文」, *JELS* 19: 186-195.
- 白井恭弘(2008)『外国語学習の科学 一第二言語習得論とは何か一』岩波書店.
- 中村捷(2006)「新しい教室英文法8. 意味合成と解釈」『英語教育』大修館書店. 第54巻第12号: 63-65.
- 竝木崇康(1985)『語形成』大修館書店.
- 西林克彦(1994)『間違いだらけの学習論 なぜ勉強が身につかないか』新曜社.
- 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.
- 安井稔他(1976)『現代の英文法 第7巻 形容詞』研究社.