

高等学校におけるトップ・ダウン式英語授業 —「文法・訳・説明」の意義—

キーワード: 文法、訳、説明、加速装置、トップ・ダウン

山本幸一

1. はじめに

高等学校における従来の英語の授業では、文法訳読式 (Grammar Translation Method) が主な方法で、「文法事項の説明・演習」、「時間をかけての英文理解」、そして「文字を通しての学習」が中心となりがちであり、そのため、「コミュニケーションに活用できる文法習得」、「即時的な理解と発信」、「音声英語に多量に触れる」といった面に欠けていたと言える。このため、運用できる技能としての英語学習になっていないという批判があった。このような状況の中、「4技能を総合的に育成する」、及び「授業は英語で行うことを基本とする」という点を強調した新高等学校学習指導要領英語が、平成 25 年度より実施されることになる。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。

ところが、従来の方法が全面的に間違っており、その従来の方法に取って代わることのできる方法が、新しい方針の下で説得力のある形で提示されているのか、とえば、そういうわけではない。それどころか、従来の方法には、日本における英語学習を効率的に行うための有用性がある。本稿の目的は、新たな方針に沿った指導の中で、運用できる技能としての英語の習得に向けて、従来の方法の優れた点を有効活用するという考えの下に、「文法・訳・説明」の意義と活用方法について整理することである。

2. 母語としてのボトム・アップ式文法の習得

外国語としての英語の学習について見る前に、母語としての英語の習得がどのようなものか見てみよう。Michael Tomasello の「用法基盤言語習得理論 (Usage-based Theory of Language Acquisition)」を参考にして、母語における文法の習得について見てみることにしよう。Tomasello は、母語の文法の習得を、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。そのプロセスには、耳にしたインプットを学び、蓄積して、それをゲシュタルト的にそのままの固まりとして模倣し、再現して使用する保守的学習 (conservative learning) の段階があり、その後、それらの表現が次々に習得され蓄積されていき、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していく段階がある。Tomasello が取り上げている二重目的語構文の例に沿って見てみると、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を立ち上げる。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、文法も語彙と同様に、1つ1つ学習していくものと考えられている。この習得過程には次のような特色がある。

- a. 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習得される。演繹的にルールを学ぶ形ではなく、膨大な時間をかけて漸次的に完成されていく習得である。
- b. 具体的な事例から、抽象度の高い規則まで、抽象度のレベルの異なる事例と規則が脳に文法知識として蓄積される。
- c. 言語使用において、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。

以上の母語習得を参考にした場合、次のような外国語習得モデルを考えることができる。これを「ボトム・アップモデル」と呼ぶことにしよう。

ボトム・アップモデル

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、使用しながら、英語が無自覚に習得される (acquire) プロセス。このプロセスは、学校の限られた授業時間の中で完成するものではないので、学校教育後も自律してこのプロセスに身を置き、英語の習得に努めなくてはならない。また、音声的な基盤がしっかり身についた上での多読も重要である。

3. 外国語としてのトップ・ダウン式文法の学習

2節で見た母語習得においては、文法による語の配列の型、つまり構文とは、言語を繰り返し使用する中で意味を持つパターンが定着したものであり、子供が具体事例に触れながら共通性を帰納的に抽出して習得するものであり、抽象的スキーマに至るネットワークを構成するものとして捉えられる。しかし、母語習得と違い、日本での英語教育では、文法を帰納的に学習することのみでは非効率的である。なぜなら、母語習得と違い、学習する時間が限られており、膨大な量の英語に触れることが望めないからである。英語の母語話者であれば、高校卒業までに、母語である英語に約7万時間触れることになる。それに対して日本の英語教育ではどうであろうか。中学校で約300時間、高校で約600時間の授業時間が与えられており、中高を合計すれば、授業時間は約900時間に過ぎない。これは、英米圏に住むとしたら、約3ヶ月という極めて限られた時間である。このように、外国語としての英語の学習は、母語としての英語の習得と比べて、費やす時間量が圧倒的に少ない中で行われることをまず心に留めなくてはならない。更に、日本人英語学習者にとっては、母語の日本語と英語は、構造的に著しく異なっており、英語の文法の習得には特別な苦勞が伴う。

更に、日本語は世界の言語の中でも最も音声的に単純な言語の1つであり、どの外国語を学ぶにも音声面の負荷がある。それに加え、島国である日本人は、隣国と国境を隔てた国々と違い、平生、外国語という音を日常的レベルにおいて耳にするような経験に慣れていない。このように、日本人の外国語としての英語習得には諸々の困難が存在している。

更に日本の高校生の置かれた状況も考慮する必要がある。ボトム・アップモデルでの習得は、生徒のレベルより少し難しい英語を対象とすることになる。しかし、高校生の置かれている状況では、生徒のレベルに近い英語の使用によって4技能の向上を図る方法のみに頼るわけにはいかない。なぜなら、現状のレベルに終始するだけではなく、中学3年までに到達した基礎的英語から大学入試レベルの英語まで、何段階も高く、抽象度の高いレベルまでレベルアップしなくてはならないからである。

新高等学校学習指導要領英語が提唱している、「英語に触れ英語を使う (exposure and experience) 機会を増やす」という点は、主としてボトム・アップモデルが関係すると考えられる。しかし、以上見てきたように、外国語としての英語学習では、時間的制約、英語の性質、高校生の置かれた状況等を勘案すれば、ボトム・アップモデルだけに頼るのは非効率的である。外国語としての英語学習の「加速装置」として、演繹的文法指導と訳による指導、言葉についての説明を活用していく必要がある。2節で見た二重目的語構文で言えば、5型の中の第4文型として、この構文の特徴の説明によって演繹的に文法を学ぶことで、深い理解のみならず、大幅に習得時間の短縮が可能である。また、抽象度の高い英文の学習においては、英語の語句を既知の適切な英語表現にパラフレーズして指導することができない場合も多く、既に生徒が抽象的な思考を可能にしている日本語による説明を行った方が、効率的な場合が多い。現状の文法力、英文解釈力を、短期間でより上のレベルに持ち上げるには、ボトム・アップのプロセスだけではなく、演繹的学習のプロセスも取り入れる必要がある。このような言語習得モデルをトップ・ダウンモデルと呼ぶことにしよう。このモデルは次のようにまとめることができる。

トップ・ダウンモデル

文法を演繹的方法によって指導し、抽象的な英文は日本語訳を利用し、英語についての知識を活用して指導するプロセス。現状のレベルより高いレベルの英語が理解できる学力を、短期間で習得させることが可能。

ボトム・アップモデルとトップ・ダウンモデルの違いが明瞭になるように簡潔に表現すれば、次のようになるだろう。

ボトム・アップモデル

英語を大量に入力することを通して、英語の言語能力が成長して行く。

トップ・ダウンモデル

英語を文法項目的に学ぶことを積み重ね、英語の知識を構築して行く。

英語の学習には、この両モデルが必要である。筆者自身の英語学習の体験を振り返っても、当然のことながら、文法を項目的・体系的に学習したり、訳によって英文の構造や意味を理解したり、語源をはじめ英語についての知識を助けに理解し、定着させるという段階的学習があった。更に、このプロセスを経てできた基盤の上に、100%理解できなくても、英語を読み進めたり、聴き続けるという、多読や多聴のプロセスがあったからこそ英語が読め、聴けるようになったのであると考えられる。ボトム・アップモデルだけでは、一定レベルの英語に留まり、4技能の経験を高校生に体験させるのと引き換えに、英文法の基本的知識を空洞化させることになりかねない。もちろん、英語コミュニケーションで最初に挫折感を覚えるのが、ネイティブの英語を聞いて、ほとんど理解できない時であり、理解できるまで英語を多聴・多読する時間の確保も必要である。しかし、ボトム・アップモデルだけを実施するのは効率の悪い学習であり、構造と意味の関係が分からないままでは、英語嫌い的高校生を今以上に増やすことになる。

4. 文法・訳・説明の長所と短所

3節で見たように、本稿では、文法・訳・説明は、日本における英語学習を効率的に行うための有用性をもつと考える。ただし、長所とともに短所も存在するので、それらについて整理してみよう。まず長所である。

長所

- a. 日本人に効率的な方法で語彙力、文法力、英文解釈力を、短期間に一通り身につけられる加速装置である。
- b. 学校教育後も自律して学習するための学習方法の基礎となる。
- c. 少人数ではなくても多くの生徒に一斉指導が可能である。

次に短所である。

短所

- a. 文法の説明に多くの時間がかかり、活用する時間が少なくなりがちである。
- b. 訳や説明に多くの時間がかかり、英語自体に触れる時間が少なくなりがちである。
- c. 即時的な理解と発話の訓練(つまり、リスニングと音声活動)の時間が少なくなりがちである。

白井(2012)は、日本の伝統的英語教育は「自動化理論」に基づいているとしている。白井によれば、自動化理論とは、最初に明示的知識を身につけ、それを練習することによって、徐々に自動的に使えるようにする、という考え方である。白井は自動化理論の限界として2点に言及している。1点目として、複雑な言語ルールを全て明示的知識として習得するのは不可能である点を挙げて

いる。2点目として、簡単に頭で理解できても、そのルールを必ずしも使えるようにはならない点を挙げている。

以上の白井の伝統的英語教育の批判は、上記の短所で挙げた3点と結びついていると考えられる。つまり、従来の方法では、トップ・ダウンモデルの面だけで時間切れとなり、ボトム・アップモデルの面が不十分にしか行われぬ。そのため、知識が知識のままで終わり、活用できるまでにならないということである。以上の点から、従来の文法訳読式授業について次のような改善すべき点が指摘できる。

改善すべき点

- a. 文法の説明に多くの時間をかけず、活用する時間を増やす。
- b. 訳や説明に多くの時間をかけず、英語自体に触れる時間を増やす。
- c. 即時的な理解と発話の訓練（つまり、リスニングと音声活動）の時間を増やす。

a と b の2点を改善することが、c に結びつくことと考えられる。次節からは、上記の改善すべき点 a と b を中心にして論を進めることにする。

5. 演繹的文法指導と活用できる文法

5.1. 構文の具体例の音声としての蓄積

3節で見たように、現状より高いレベルの英語の習得を目指して、文法力、英文解釈力を、短時間で一通り身につけさせるためには、トップ・ダウンの指導が必要である。ただし、「知識の学習」の段階で終わらせず「活用できる文法習得」に至らせることが必要である。活用できる文法習得に至らせるにはどのような方法が必要であろうか。

この問に対しては、あまりにも有名な、英語学習の古典とも言える國弘正雄氏の提案する「只管朗読」という方法を改めて見直したい。國弘氏は、日本人の英語が上達しない理由として、視覚面に重点が置かれ、音声面が軽視されてきたことを指摘している。頭の中に「英語→日本語→イメージ」という回路ではなく、「英語→イメージ」という英語の回路を構築しなくてはならず、具体的な方法として、特定のテキストを決め、音読を繰り返すことを提案している。この音読というプロセスを経ることにより、英語を知的記憶 (intellectual memory) から運動記憶 (motion memory) に移すことができるとしている。文法の説明に利用した具体的な例文について、意味と構造が理解できた後は、音読を徹底させ、記憶させることが重要な点である。また、そのような具体的な例文を組み込んだ対話文によって、ペア・ワーク等の言語活動をさせることも有用である。文法事項を体現した基本例文が、音声として蓄積されれば、この音声として蓄積された資源が、活用できる文法として、4技能における活動に利用可能となる。

5.2. 文法指導: 仮定法の場合

高等学校での重要な文法項目である「仮定法」の指導に基づき、ボトム・アップモデルとトップ・ダウンモデルにおける文法項目の導入の仕方を対比して見てみよう。ボトム・アップモデルの例として、卯城(2011)の「気づき」に注目した方法、トップ・ダウンモデルの例として筆者が行っている「認知的動機づけ」に注目した方法を見てみよう。

卯城は英語で文法項目を導入することにおいて、既習事項と新出の文法事項との意味と形式の違いを明確にして、学習者に規則を類推させる“awareness”(気づき)を大切にしながら、“explicit knowledge”(顕在的知識)として身につかせる方法を提案している。仮定法の例では、英文の中に次のような2文を設けておき、これらを板書して注意を向けさせ、単なる仮定や条件を表す‘if’を用いた副詞節を含む文(1)との比較によって、(2)の仮定法を導入している。

(1) If it rains tomorrow, you will not play baseball outside.

(2) If I had 1,000,000 yen now, I would buy a big car.

更に、次のような教師の指示によって授業が進められるとしている。

T: O.K. Now discuss with your partner. What is the difference between these two sentences?

T: Yes, the difference is that in the sentence No. 1, you don't know if it will rain. It may rain.

It may not rain. On the other hand, in the sentence No. 2, I do not have 1,000,000 yen. Right?

So if you talk about something which is not true or unrealistic, we use past tense.

そして、板書には更に次のように書き加えたとされている。

(3) If it rains tomorrow, you will not play baseball outside.

↑

You think it may happen.

(4) If I had 1,000,000 yen now, I would buy a big car.

↑

You think it is not true.

続けて、卯城は更に次の様に述べている。

生徒たちは、明示的に文法の説明を聞くのではなく、簡単な説明を聞いた後、板書された英文をもとに多くの英文を発話することにより、意味や形式に気づくこと

ができるようになり、本文を読むさい困難さを感じずに読むことが可能となります。
... こういった口頭での導入を行うことにより、ターゲットとなる文法事項を使用した
アウトプット活動を導入後に入れることで、生徒が教師による導入に対して集中し
て聞くようになり、意味や文法項目を使おうとする態度を養うことができるでしょう。

しかし、母語としての英語の習得と比べて、費やす時間量が圧倒的に少ない中で行われる外国語としての英語の習得では、このようなボトム・アップのプロセスだけではなく、文法項目に従って、一通りの知識を学習させるトップ・ダウンのプロセスが学習の加速装置 (accelerator) として必要であると本稿では考える。江利川(2012)は、「高校入学時での英語学力が、1995年から14年連続で低下し続け(斉田(2010))」、中学2年生を対象にした苦手分野の調査(Benesse 教育研究調査(2009))で、「文法が難しい」という回答が極めて多いことを受け、文の仕組みも理解させないまま、英会話のまねごとを繰り返させていればこのような回答も当然であると論じている。「母語環境」ではない「外国語環境」における英語の学習においては、日常使用することのない未知の言語について、演繹的な文法解説による、明示的で納得のできる、文の仕組みについての説明がなければ、生徒が不安に感じるのも当然である。このような学習者の心理に応えるため、トップ・ダウンモデルの例として筆者が行っている「言語の認知的動機づけ」に注目し簡潔に説明を行っている方法を次に見てみよう。

A. 仮定法と(直説法の) 過去は、同じく動詞の過去形を用いているが、どのような共通点があり、どのように違っているのか。

(5)(=2) If I had 1,000,000 yen now, I would buy a big car.

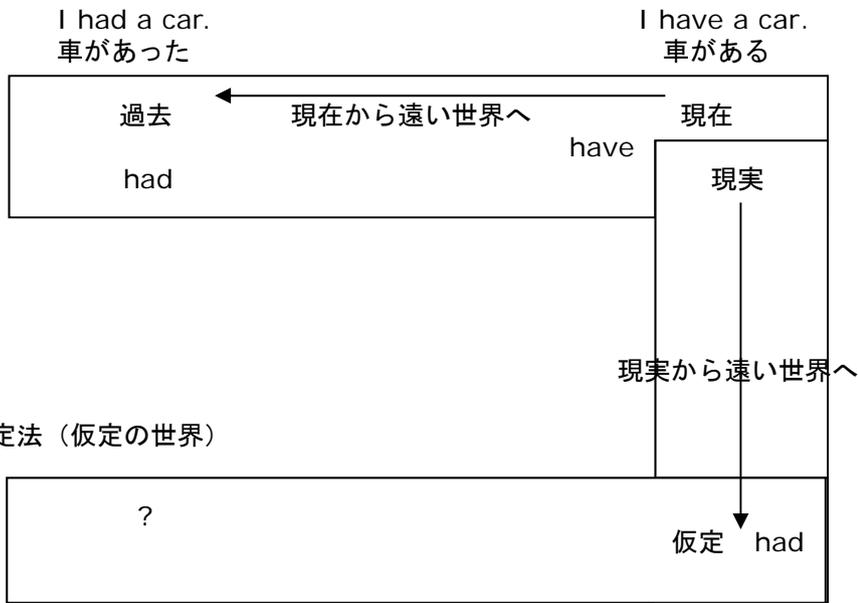
(6) As I had 1,000,000 yen then, I bought a big car.

B. 仮定法の文の形式、特に帰結節の助動詞を用いた形式はどのようになっているのか。

まず、‘if’で始まる仮定法は、条件節と帰結節から成り、複雑なので、単一の節から成る“I wish ….”から導入をした方がよいであろう。また、仮定法過去を理解し、意味と形式が結びついた時点で、仮定法過去完了の説明に進めることになる。Langackerの認知文法の知見を応用すれば、動詞の過去形のスキーマとしての意味は「遠い (distal)」ということであり、直説法の過去と、仮定法の現在の共通概念である。以下のハンドアウトでは、上段横軸に直説法での現在から過去への流れ、縦軸に現実から仮定への流れ、下段横軸に仮定法での現在から過去への流れが示されている。

過去形の意味＝「遠い」

直説法（現実の世界）



仮定法（仮定の世界）



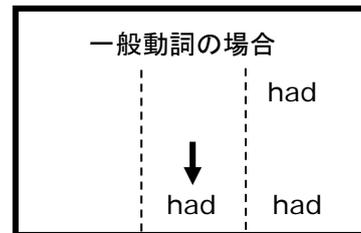
あの時車があったらなー

I wish I had a car.
(今) 車があったらなー

「仮定法の世界の過去の意味」はどうやって表すのか??

過去完了にする

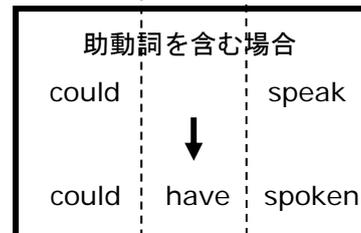
I wish I had had a car.
(あの時) 車があったんだったらなー



助動詞を含む場合の「仮定法の世界の過去の意味」はどうやって表すのか??

I wish I could speak English.
(今) 英語が話せたらなー

I wish I could have spoken English.
(あの時) 英語が話せたんだったらなー



→ had could speak はダメ 代わりに、could have spoken

仮定法過去（現在の事実の反対） I wish (If only)・・・過去・・・

I wish I () healthy. 今健康だったらなー

=I'm sorry that I am not healthy.

I wish I () speak French. 今フランス語が話せたらなー

=I'm sorry that I cannot speak French.

仮定法過去完了（過去の事実の反対） I wish (If only)...過去完了....

I wish I ()() my father's advice. 聞いていたらなー

=I'm sorry that I didn't take my father's advice. 話せたんだったらなー

I wish I ()() English those days.

=I'm sorry that I couldn't speak English those days.

'If' で始まる仮定法（条件節，帰結節から成る）

条件節 If	／	帰結節 would するだろう
もし～なら		could できるだろう
		might かも知れないだろう

=As it is raining, we can't have lunch in the garden.

If it () not raining, we ()() lunch in the garden.

雨が今降っていなかったら 庭で昼食を食べられるのに

If I () money, I ()() the book.

今お金をもっていたら あの本が買えるのに

条件節 If	／	帰結節 would have 過去分詞 しただろう
もし～だったなら		could have 過去分詞 できただろう
		might have 過去分詞 かも知れなかつただろう

=As I didn't leave earlier, I could not catch the last bus.

If I ()() earlier, I ()() the last bus.

=As I didn't study hard, I didn't pass the exam.

If I ()() hard, I ()() the exam.

以上が、「言語の認知的動機づけ」に注目した演繹的文法指導において使用したハンドアウトである。仮定法について、なぜ過去形を用いるのかをシンプルに提示した。この点の理解なしで、形式操作のみに終始するのは味気ない学習となるだろう。

5.3. 文法指導:関係節の場合

日本人が英語を学習し始めた時、日本語との違いを感じさせられるものの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)では、次の(7)-(10)の順序で関係詞が登場している。下の説明は付随した解説である。

(7) 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。

(8) 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。

(9) 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。

(10) 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、ということ学習者が直感的に把握できる最適なプロセスを経ているとは考え難い。関係節が後置修飾節であり、修飾節の中の1要素が関係詞に変わり修飾節の先頭に移動するという一連のプロセス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。それには以下のように、要素が主格か目的格か、そして WH 移動の有無を理解させた後に接触節を提示することが、スムーズな理解に至る。

(11) This is a movie / [which] (it) makes us happy. WH移動なし

(12) This is a book / [which] she wrote (it) last year. WH移動あり

(13) This is a book / [ϕ] I bought (it) in the United States. WHの省略

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。そのような英語を学習対象にする日本人英語学習者にとって、「文法」は学習効率を高める魔法の杖 (magic wand) のはずである。母語話者にとっては言語直感 (linguistic intuition) である文法規則は暗黙知 (tacit knowledge) であるが、日本人英語学習者にとっては、明示的な知識 (explicit knowledge) として手順を追って理解させた後に、訓練によって暗示的な知識 (implicit knowledge) に移行させる必要がある。英語母語話者であれば、‘goed’等の過剰般化の後に、自然に‘went’を習得するようになるが、これは、大量の英語の音声に触れることにより文法が暗示的に習得されることを意味している。しかし、大量の英語の音声データのインプットが可

能ではない日本の学校教育では、明示的な文法の学習による意識的な理解と、訓練によって無意識的な活用に至らせる両面が必要である。英語の指導は、知識を与えることで完成ではなく、スキルの習得にも重点が置かれなくてはならない。

6. 訳の使用と英語に触れる時間の確保

3節で見たように、大学入試を意識した抽象度の高い英文の学習においては、英語の語句を別の英語表現にパラフレーズして指導するばかりでは非効率的であり、既に生徒が持っている日本語の訳を活用した方が効率的である。意味の理解だけでなく、英文の構造の理解の確認にも訳は有用である。英問英答による内容の確認だけでは、英語の構造の理解を間違えて理解したままとなり得る。しかしながら、従来のように、学習者に指名して、英文を1文ずつ音読して日本語に直して行くのでは、少量の英文の解釈のみで時間が終わってしまい、即時的な理解と発話の訓練に当てる時間がなくなる。どのように訳を使った授業と英語を使う授業を両立できるのであろうか。この架け橋として、従来から知られているサイト・トランスレーションの活用が考えられる。安河内(2011)は、「左から右へ英語の語順のまま理解」することを提唱し、次の教材を用いて、サイト・トランスレーションを利用した読解の訓練をさせている。

Do you know / the cause of motion sickness? // It occurs /
あなたは知っているだろうか 乗り物酔いの原因を それは起きる
when there is a disagreement / between what you feel / and what
不一致があるときに あなたが感じることと あなたが見るもの
you see: / for example, / your nervous system / feels movement, /
との間に 例えば あなたの神経系は 動きを感じとる
but your eyes / do not see it. //
しかしあなたの目は それを見ない
There are several ways / to prevent motion sickness. // When
いくつかの方法がある 乗り物酔いを予防するための
you ride in a vehicle, / you should look at something / that is
あなたは自動車に乗るとき あなたは何かを見るべきである 遠くの
distant.// This will help relieve the condition , / because /
これはその状態を軽減するのに役立つ なぜなら
your / brain becomes confused / when your eyes cannot keep up /
あなたの脳は混乱してしまうからだ あなたの目がついていけないときに
with quick changes of scenery. // If you focus / on some distant
めまぐるしい景色の変化に もしあなたが焦点を当てるなら ある遠くの
point, / your eyes and brain / do not have to chase views, / so to speak. //
地点に あなたの目と脳は 景色を追いかける必要がない 言ってみれば

そして全文訳も示している。

あなたは、乗り物酔いの原因を知っているだろうか。それは、あなたが感じるものと見るものとの間に不一致があるときに起きる。例えば、あなたの神経系は動きを感じとるが、あなたの目はそれを見ていない場合だ。

乗り物酔いを予防するいくつかの方法がある。あなたは自動車に乗るときは遠くにあるものを見るべきである。これは、その状態を軽減するのに役立つ。なぜなら、あなたの目が、めまぐるしい景色の変化についていけないとき、あなたの脳は混乱してしまうからだ。もしあなたが、ある遠くの地点に焦点を当てるなら、あなたの目と脳は、言ってみれば景色を追いかける必要はない。

以上の読解方法と違い、文法を学習する場合には、使用する例文について、一文一文の逐語訳をして意味と構造を理解させることも必要である。しかし、長文を読む場合は、第1段階では、学習者各自が訳をしないで概要及び文章の内容を把握し、第2の段階、つまり、英文の意味が正しく捉えられているか、また文法構造が理解されているかを確認する段階では、安河内(2011)の使用しているような、文法要素ごとの訳のついたサイト・トランスレーションを利用した教材を利用することが役立つであろう。このような方法を用いれば、学習者が英文の意味や構造について不安な気持ちを抱かずに、多くの英文に接することが可能になる。訳を使った指導の段階をまとめると次のようになる。

- a. 内容把握、文章の構造を理解するための英問英答をしながら、英文を和訳せず読解させる。
- b. サイト・トランスレーションを利用して、文法的まとまりで区切った英文とその区切った範囲に対応する日本語訳を基に英文の意味と文法構造の理解を確認させる。
- c. 内容が理解できたら、音読を徹底して、「音と意味」の連結を図る。
- d. 理解できた英文を材料にして、英語での質疑応答や英語による活動を行なう。

以上、訳（逐語訳及びサイト・トランスレーション）の助けを借りて、構造と意味を正確に理解し、また多くの英文を読解させる方法について見た。

7. 言葉についての説明と学習の加速化

7.1. 言語表現の概念的動機づけ

よくある英語教育の批判に、「英語を学ぶ」のであって「英語について学ぶ」のではない、というものがある。この論理は間違いである。正しくは、「英語について学ぶ」段階で終わらせず、「英語を学ぶ」段階に持っていくために、習った表現について、練習を十分に行い、実際に使ってみるべきである、と言わなくてはならない。外国語としての英語学習を効率的に行うには「英語について学

ぶ」プロセス、つまり、「英語という言葉についての理解」プロセスが必要である。また、言語学の知見、特に意味論が充実している認知言語学の知見を応用して効果的な英語の指導が期待できる。言語習得に何らヒントを与えてくれない言語学があるとしたら、その存在意義は危ぶまれると言える。

Langacker (2008) の“Cognitive Grammar as a Basis for Language Acquisition” (言語習得の基盤としての認知文法) では、言語習得への認知言語学の知見の応用のヒントが盛られている。まず、言語・文法は「意味」が中心であり、意味とは捉え方 (construal) であると考えられる。しかし、「導管メタファー (conduit metaphor : 言語が容器で意味は中身という捉え方)」として言語を捉えるのではなく、言語とは身体的・精神的経験に基盤を置いた一般認知能力 (general cognitive ability) の発現であり、言語には人間が世界を概念化する仕方が反映されている、と捉えられる。つまり、言語は認知的に動機づけられ (cognitively motivated) ており、そのため、言語表現は大方において説明可能 (accountable) である。すべての文法的要素には意味的貢献があり、表現形式が精緻で多面的な概念基盤によって形づけられることを知るにより、学習者にとって文法の不可解さは減じられ、文法の学習は恣意的な規則の味気ない内在化ではなくなる。

文の構成要素について見ると、言語表現の基本カテゴリーは、概念的 content ではなく、プロファイルの性質に基づくとされている。動詞は「プロセス」をプロファイルし、名詞は「モノ」をプロファイルする。「参与者」の焦点化に基づき、主語は「トラジェクター」、目的語は「ランドマーク」として捉えられる。次に、文法規則について見ると、文法規則とは、より単純な表現を結合してより複雑な表現を作る諸型の中に存在しているとされている。その諸型は「使用例 (使用事態) (usage events)」から「慣習的単位 (conventional units)」として抽出される。このように考えると、文法規則とは複雑な表現をスキーマ化した型に過ぎないことになる。構文が具体化した「構文スキーマ」は、プロトタイプを中心として、ネットワークを構成して頭脳に蓄積される。教育方法論的な戦略としては、最初はプロトタイプであり最も頻繁に使用される表現に集中して学習を始め、それから、他の主要な群れに進むことが望まれる。以上のような考えに立つと、語彙と文法は連続しており、両者とも記号構造 (形式と意味の組み合わせ) であり、ただ、文法の意味は語彙の意味より抽象的であるということになる。以上のように、Langacker (2008) から、言語習得への応用のヒントが見つかる。

言語が動機づけられている点について、早瀬・梶田 (2005) の紹介している ‘be supposed to’ と ‘take after’ という2つの慣用表現によって見てみよう。使用頻度が高く、処理の自動化が進むことで、数語からなる表現が1つのユニット (unit) となり、それに対応する意味が元の意味とは変化 (semantic change) してくる現象がある。つまり、言語は使用によって変化する可変構造とみなすことができる。変化して生み出された構造を創発構造 (emergent structure) と呼ぶ。

(14) I suppose him to be innocent.

(15) He is supposed to be innocent.

(16) You are supposed to come at 7.

(14) (15) では ‘suppose’ は、「想像する／思う」という意味であるが、(16) では、‘be supposed to’ と

いうユニットとなり、「～しなければならない」という意味に意味拡張 (semantic extension) している。母語話者にとっては不透明 (opaque) な内部構造であっても、外国語学習者には透明 (transparent) にすることにより、有意味性 (meaningfulness) を生じさせたい。自律的な要素となる表現の内部構造の分析可能性は低くなるが、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。‘take after’について見てみよう。

(17) 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理解しながら記憶の方が記憶の定着が強固になる。

7.2. 日英対照分析

「訳すから分からなくなる」という主張がある。次のような主張がなされている。

The bus is stopping. = 「バスが止まっている」ではない。「バスが止まろうとしている」である。[be + ing] を「～している」と訳すからいけないのだ。

このような誤解をするのは、「訳は近似値」であり「日本語と英語には正確な対応物はない」という点においてよく理解ができていないことが原因である。この点さえ間違えなければ、「訳」は学習上とても便利なものであると考えられる。むしろ、「英文和訳で気づいた日英の食い違い」を出発点にして、日英比較の方向に進み、英語についての理解を深めることが可能である。以下は、この点を指導したハンドアウトである。

The bus is stopping. の意味は？

「バスは止まっている」ではない。「バスは止まりかけている」である。なぜ、このようになるのか、考えてみよう。

～している	be ...ing	
彼は帰っている。	×He is coming back. ○He has come back.	○----- 先行できごとの結果 の状態の継続
彼はそれを知っている。	×He is knowing it. ○He knows it.	○○○○○○○ 状態の継続
彼は勉強している。	He is studying.	○○○○○○○ 動作の継続
×バスは止まっている。 ○バスは止まりかけている。	The bus is stopping.	-----○ 後続できごとへの 準備状態の継続

習得途上の不確かな英語をメタ言語として使用することは不経済であることは言うまでもない。日本語で説明を受けてさえ難しいのである。いわんや英語においてをやである。「英語で英語を教える」一点張りでは、曖昧で、表層的な理解に終わってしまうであろう。確かな深い理解を得るには、日本語による説明を用いなくてはならない。「英語で教える」、「日本語で教える」、この両方が必要である。「英語を日本語に訳すな」、「基本的に英語で英語を教えよ」という方法は、日本での英語教育の実情に合わず、効果的な方法とは言えない。

8. おわりに

筆者自身の英語学習を振り返っても、いくつもの到達ステージを経てきたように思われる。英文を日本語に直しながら理解することから始まり、英文を直読直解する仕方を習得し、対象である英文のレベルが上がってきた。また、英語を聞いてもほとんど分からない状態から、正に直聴直解によるリスニングができるようになり、ゆっくりとした VOA から速い FEN へ、そして、ニュースのようなフォーマルなものから、洋画や海外ドラマのようなインフォーマルなものへの理解へと進んできた。英語専攻の学生時代には英語の能力が未熟であったため、英語を教える教員生活の中で、自身の英語力を向上させようと人並みの努力をしてきたつもりである。この過程を見ると、英語学習は、ボトム・アップモデルの歴史であった。正に、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、英語を無自覚に習得する (acquire) プロセスであった。しかし、このプロセスは長期的なもので、学校の限られた授業時間の中で完成するものではなく、学校教育後も自律してこのプロセスに身を置き、英語の習得に努めなくてはならない。多聴と同様に、音声的な基盤がしっかり身についた上での英語の多読も重要である。英語学習の全体像がこのような年月のかかる英語に多く触れるプロセスであるとしても、大学生を始めとする中級レベル以降であればともかく、高校の限られた3年間で、また初級レベルである高校生に、このボトム・アップモデルの指導のみを実施して基盤を作ることは非現実的である。帰納的に文法規則を抽出する方法とは、膨大な時間をかけて漸次的に英語が完成されていく習得である。限られた3年間、そして英語に割くことのできる限られた時間を効率的に活用するために、本稿では、「文法・訳・説明」の意義と活用方法について、有効に活用できる加速装置であるという考えの下に整理をした。

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.)
- 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. (2008) "Cognitive Grammar as a Basis for Language Acquisition" *Handbooks of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, Routledge.

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.

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.

卯城祐司(2011)『英語で英語を読む授業』研究社.

江利川春雄(2012)「学習英文法の歴史的意義と今日的課題」大津由紀雄(編)『英文法を見直したい』研究社.

大井恭子(2010)「第11章 アカデミック・ライティングでもとめられているもの」『英語教育学大系第10巻 リーディングとライティングの理論と実践 -英語を主体的に「読む」・「書く」-』大修館書店.

大津由紀雄(編)(2012)『英文法を見直したい』研究社.

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.

済田智里(2010)「項目応答理論を用いた事後的等化法による英語学力の経年変化に関する研究」(名古屋大学提出の博士論文: 未刊行)

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.

白井恭弘(2012)『英語教師のための第二言語習得論入門』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.

早瀬尚子・堀田優子(2005)『認知文法の新展開 - カテゴリー化と用法基盤モデル -』研究社.

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.

安河内哲也(2011)『英語長文速読トレーニング 1』旺文社.

Benesse 教育開発センター(2009)『第1回中学校英語に関する基本調査(生徒調査)』ベネッセコーポレーション.